

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**UČINKI VPELJEVANJA SAMOEVALVACIJSKEGA MODELA POKI
V ORGANIZACIJAH ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH**

Študijski program:
pedagogika-andragoška smer

Mentorica:izr. prof. dr. Sonja Kump

MILENA ZORIĆ

LJUBLJANA, 2003

POVZETEK

Diplomska naloga proučuje problem kakovosti v izobraževanju odraslih. Kakovost se lahko ugotavlja s pomočjo evalvacije izobraževalnih programov in izobraževalnih institucij. V zadnjih nekaj desetletjih so se v svetu razvili različni modeli za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih programov in institucij. V diplomski nalogi so predstavljeni nekateri tuji modeli evalvacije, za katere menim, da so primerni in uporabni za ugotavljanje kakovosti na področju izobraževanja odraslih, in sicer: model responzivne evalvacije, model participativne evalvacije in model evalvacije z okrepitevijo moči. Tuje modele sem primerjala s samoevalvacijskim modelom, ki se razvija v Sloveniji in hkrati tudi vpeljuje v organizacije za izobraževanje odraslih, t.j. model Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI. V raziskavi sem skušala ugotoviti, kakšni so odzivi zaposlenih na model POKI ter kako vpliva na nadaljnje delo izobraževalne organizacije pri ugotavljanju kakovosti izobraževanja odraslih. Raziskava je bila opravljena na štirih srednjih šolah, ki so v šolskem letu 2001/2002 začele vpeljevati model POKI v lastno organizacijo. S pomočjo anketnega vprašalnika in strukturiranega intervjuja sem raziskala tako odzive učiteljev, ki poučujejo odrasle, kot tudi odzive samoevalvacijskih skupin, ki so se vzpostavile na šolah in ki so se bolj podrobno ukvarjale z ugotavljanjem in razvijanjem kakovosti na šoli.

Učinki vpeljevanja modela POKI v organizacijah za izobraževanje odraslih so bili predvsem pozitivni, kljub temu da je model POKI naletel med nekaterimi zaposlenimi tudi na določen odpor in da niso bili vsi zaposleni informirani in vključeni v samoevalvacijske aktivnosti. S pomočjo vpeljave modela POKI so šole ugotovile šibka področja svojega dela in so na podlagi tega sprejele nekatere ukrepe za izboljšave. Prav tako je vpeljava modela POKI razburkala kolektiv v pozitivnem smislu, in sicer so se začeli zavedati pomembnosti izobraževanja odraslih. Na šolah so ugotovili, da so učitelji postali bolj motivirani za poučevanje odraslih in da so se pripravljene dodatno izobraževati na andragoškem področju.

Ključne besede: kakovost v izobraževanju odraslih, evalvacija, paradigme v evalvaciji, samoevalvacija, responzivna evalvacija, participativna evalvacija, evalvacija z okrepitevijo moči.

ABSTRACT

Diploma thesis analyses issues of quality in adult education. Quality can be assessed through a program and institutional evaluation. In the past few decades there have been developed different models for assessing the quality of educational programs and institutions. The diploma thesis presents some foreign evaluation models, that are appropriate for assessing the quality in adult education: responsive evaluation, participatory evaluation and empowerment evaluation. Foreign evaluation models have been compared with self-evaluation model Offering quality education to adults - OQEA, which is developing in Slovenia and is being implemented into the adult education organisations. In the analysis I aimed to explore the responses of employees to the introduction of OQEA model and its effects on the future work of adult education organisations. The research has been conducted in the four secondary schools, all of which have been implementing OQEA model in the school year 2001/2002. With the use of data collection instruments, such as questionnaire and interview, I have analysed the responses of teachers involved in the adults teaching, as well as the responses of self-evaluation teams, which were formed within each school and were dealing with assessment and assurance of quality in their school.

Findings of the research suggest, that the effects of implementation of OQEA model in adult education organisations were mostly positive. Nevertheless, some of the employees did not approve the implementation of the model and in addition not everybody was informed about the self-evaluation activities or participated in them. However, the implementation of the OQEA model generally helped the schools to determine weak areas of their work and undertake some actions to improve them in the future. The implementation of OQEA model has also disturbed the adult education staff in the positive way. The staff has become more aware of the importance of the quality of the adult education carried out in their school. School management found out that the teachers became more motivated for teaching adults and that they are prepared to take some additional training in the adult education field.

Key words: quality in adult education, evaluation, paradigms in evaluation, self-evaluation, responsive evaluation, participatory evaluation, empowerment evaluation.

KAZALO VSEBINE

UVOD	9
I. OPREDELITEV IN NAMEN RAZISKOVANJA	11
1. PREDMET IN CILJ RAZISKOVANJA	11
2. RAZISKOVALNE HIPOTEZE	12
II. TEORETIČNI DEL	13
1. KAKOVOST	13
1.1 Opredelitev pojma kakovost	13
1.2 Kakovost v izobraževanju odraslih	15
2. VPLIV RAZLIČNIH PARADIGEM NA RAZVOJ EVALVACIJSKIH MODELOV ..	19
2.1 Pozitivistična/postpozitivistična paradigma	19
2.2 Interpretativno-konstruktivistično-naturalistična paradigma	20
2.3 Emancipatorna paradigma	22
3. EVALVACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	25
3.1 Opredelitev evalvacije	26
3.2 Ravni evalvacije	26
3.2.1 Programska evalvacija	27
3.2.2 Institucionalna evalvacija	27
3.3 Vrste evalvacij	28
3.3.1 Zunanja in notranja evalvacija	28
3.3.2 Formativna in sumativna evalvacija	28
4. SAMOEVALVACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	29
4.1 Ustrezna klima za izvedbo samoevalvacije	29
4.2 Faze samoevalvacijskega procesa	31
4.2.1 Oblikovanje samoevalvacijske skupine	31
4.2.1.1 Timsko delo	31
4.2.2 Opredelitev namenov in ciljev samoevalvacije	33
4.2.3 Priprava načrta	33
4.2.4 Zbiranje informacij in oblikovanje evidence	35
4.2.5 Analiza zbranega gradiva in oblikovanje ocen	35
4.2.6 Priprava poročila	36
4.2.7 Nadaljnja prizadevanja, ki izhajajo iz samoevalvacije	36
5. MODELI V EVALVACIJI	37
5.1 Responzivna evalvacija	37
5.1.1 Vloga evalvatorja znotraj responzivne evalvacije	38
5.1.2 Struktura responzivne evalvacije	39
5.1.3 Način komuniciranja v responzivni evalvaciji	41
5.1.4 Uporabnost responzivne evalvacije	42
5.2 Participativna evalvacija	42
5.2.1 Struktura participativne evalvacije	43
5.2.3 Način komuniciranja v participativni evalvaciji	45
5.2.4 Metaevalvacija	46
5.3 Evalvacija z okrepitevijo moči (empowerment evaluation)	47
5.3.1 Struktura evalvacije z okrepitevijo moči	47
5.3.2 Vloga evalvatorja v evalvaciji z okrepitevijo moči	49
5.3.2.1 Razvojne faze v evalvaciji z okrepitevijo moči	49
5.4 Samoevalvacijski model POKI	50
5.4.1 Struktura modela POKI	52
5.4.2 Vloga evalvatorja v modelu POKI	55
5.5 Primerjava modelov evalvacije	56

III. EMPIRIČNI DEL	59
1. RAZVOJNI PROJEKT PONUDIMO ODRASLIM KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE - POKI	59
1.1 Načela, ki vodijo vpeljevanje in uporabo modela POKI	60
1.2 Temeljni cilji, ki naj bi jih dosegali z uporabo modela POKI	60
2. PREDMET RAZISKOVANJA	61
3. METODOLOGIJA	62
3.1 Izbrane metode raziskovanja	62
3.2 Izbor in realizacija vzorca	62
3.2.1 Samoevalvacijska skupina	63
3.2.2 Učitelji, ki poučujejo odrasle	64
3.3 Postopek zbiranja podatkov	65
4. REZULTATI IN INTERPRETACIJA	66
4.1 Prepoznavnost modela POKI v kolektivu ter informiranje o modelu POKI	66
4.1.1 Seznanjenost udeležencev samoevalvacije (učitelji, udeleženci, samoevalvacijska skupina) s cilji in nameni	66
4.1.2 Prepoznavnost modela POKI v kolektivu	68
4.1.3 Potek informiranja o projektu POKI	70
4.1.3.1 Načini informiranja o projektu POKI	70
4.1.3.2 Osebe, ki so informirale o projektu POKI	71
4.1.3.3 Obveščanje o dejavnostih v okviru projekta POKI	72
4.1.3.4 Ustreznost načina informiranja	73
4.2 Samoevalvacijska skupina kot oblika dela v modelu POKI	74
4.2.1 Primernost samoevalvacijske skupine kot oblike dela pri ugotavljanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji	74
4.2.2 Potek dela v samoevalvacijski skupini	76
4.3 Potek samoevalvacijskega procesa	79
4.3.1 Vključevanje zaposlenih v samoevalvacijski proces	79
4.3.1.1 Možnost vpogleda v samoevalvacijsko poročilo	80
4.3.1.2 Upoštevanje mnenj in predlogov učiteljev med potekom projekta POKI ..	82
4.3.2 Odnos kolektiva do članov samoevalvacijske skupine	83
4.3.3 Odnos kolektiva do modela POKI	84
4.3.4 Podpora vodstva izobraževalne organizacije pri uvajanju modela POKI v organizacijo	86
4.3.5 Vključevanje udeležencev v samoevalvacijski proces	88
4.3.6 Izdelava samoevalvacijskega instrumentarija in poročila	89
4.3.7 Uporabnost ugotovitev, ki so si jih člani samoevalvacijske skupine pridobili v samoevalvacijskem procesu	91
4.4 Usposobljenost članov skupine za samoevalvacijo	93
4.4.1 Ocena izobraževanja za samoevalvacijo	94
4.4.2 Potreba po pridobivanju dodatnih znanj za izvajanje samoevalvacijskih procesov	95
4.5 Usposobljenost andragoškega kadra za samoevalvacijske aktivnosti	95
4.5.1 Vrednotenje kakovosti dela z odraslimi udeleženci	95
4.5.2 Potreba po pridobivanju dodatnih znanj za izvajanje samoevalvacijskih procesov	97

4.6 Ocena modela POKI.....	100
4.6.1 Vpliv modela POKI na povečano skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah.....	100
4.6.2 Vpliv modela POKI na spodbujanje učenja osebja	101
4.6.3 Vpliv modela POKI na spodbujanje skupnega odločanja	102
4.6.4 Ocena pomembnosti dejavnikov modela POKI za spodbujanje izboljševanja kakovosti	103
4.6.5 Pomembnost nekaterih ukrepov za doseganje kakovosti dela izobraževalne organizacije	104
4.6.5.1 Organizirano izpeljevanje samoevalvacijskih projektov	105
4.6.5.2 Občasno izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti	105
4.6.5.3 Izvajanje zunanjih evalvacij ter inšpekcijski nadzor	105
4.6.5.4 Primerjava dela šole z dobrimi praksami	106
4.6.6 Prednosti, slabosti in predlogi za izboljšavo modela POKI	107
4.7 Učinki modela POKI	108
IV. SKLEPNE UGOTOVITVE	110
V. ZAKLJUČEK	116
LITERATURA IN VIRI.....	124
PRILOGE	127

KAZALO SLIK

Slika 1: Prikaz matrike za zbiranje podatkov, ki je v pomoč evalvatorjem	40
Slika 2: Grafična predstavitev "participativnega" prostora	43
Slika 3: Temeljna področja izobraževanja odraslih, na katerih je potrebno zagotavljati in razvijati kakovost	52
Slika 4: Seznanjenost učiteljev in samoevalvacijske skupine s cilji in nameni samoevalvacije	66
Slika 5: Mnenje učiteljev in samoevalvacijske skupine o smiselnosti uvedbe modela POKI.....	68
Slika 6: Načini informiranja o projektu POKI in njegovem poteku.....	70
Slika 7: Osebe, ki so zaposlene informirale o projektu POKI.....	71
Slika 8: Mnenje učiteljev o spremembi načina informiranja o projektu POKI	73
Slika 9: Primernost načina dela v samoevalvacijski skupini za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji.....	74
Slika 10: Težave pri delu v samoevalvacijski skupini.....	76
Slika 11: Sodelovanje učiteljev v projektu POKI.....	79
Slika 12: Mnenje učiteljev o ustrezni izbiri članov samoevalvacijske skupine	83
Slika 13: Naklonjenost vodstva pri vpeljevanju samoevalvacijskih procesov, po šolah.....	86
Slika 14: Načini pridobivanja samoevalvacijskega instrumentarija.....	89
Slika 15: Mnenje samoevalvacijske skupine o tem, komu je samoevalvacijsko poročilo namenjeno	90
Slika 16: Uporabnost ugotovitev, ki so si jih člani samoevalvacijske skupine pridobili v samoevalvacijskem procesu, z vidika razvoja izobraževanja odraslih	91
Slika 17: Možnosti izobraževanja v projektu o nekaterih temah.....	93
Slika 18: Načini vrednotenja dela z odraslimi udeleženci.....	96
Slika 19: Mnenje učiteljev o tem, ali imajo dovolj znanja za vrednotenje kakovosti lastnega dela.....	97
Slika 20: Potrebe učiteljev po pridobivanju dodatnih znanj za izvajanje samoevalvacijskih procesov.....	98
Slika 21: Najbolj zaželeni načini pridobivanja znanj o samoevalvaciji kakovosti izobraževanja odraslih.....	99
Slika 22: Ocena pomembnosti dejavnikov modela POKI za vzpodbujanje izboljševanja kakovosti	103

KAZALO TABEL

Tabela 1: Obveščanje članov kolektiva o dejavnostih, ki so se odvijale v projektu POKI.	72
Tabela 2: Možnost vpogleda v samoevalvacijsko poročilo.....	80
Tabela 3: Izkoristek možnosti vpogleda v samoevalvacijsko poročilo	81
Tabela 4: Sodelovanje anketiranih učiteljev v skupni razpravi celotnega kolektiva o samoevalvacijskem poročilu	81
Tabela 5: Upoštevanje mnenj in predlogov anketiranih učiteljev pri oblikovanju ukrepov za izboljševanje kakovosti	82
Tabela 6: Vključenost udeležencev v samoevalvacijo	88
Tabela 7: Ocena možnosti izobraževanja za samoevalvacijo v okviru projekta POKI.....	94
Tabela 8: Ustreznost pridobljenega znanja v okviru projekta POKI za opravljanje samoevalvacijskih aktivnosti	94
Tabela 9: Vpliv modela POKI na povečano skrb za kakovost izobraževanja odraslih.....	100
Tabela 10: Vpliv modela POKI na spodbujanje učenja osebja, ki se na šoli ukvarja z izobraževanjem odraslih	101
Tabela 11: Vpliv modela POKI na spodbujanje skupnega odločanja o razvoju izobraževanja odraslih.....	102
Tabela 12: Pomembnost nekaterih ukrepov za doseganje kakovosti dela šole	104

UVOD

V zadnjem desetletju je v Sloveniji narasel pomen učenja in izobraževanja, in to ne samo mladine, temveč tudi odraslih. V ospredje vse bolj stopa pomen vseživljenjskega učenja in izobraževanja. To pomeni učenje in izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih in ne samo v mladosti. Vse bolj pomembno postaja znanje, ki ga je treba nenehno nadgrajevati, saj se znanstvena dognanja spreminjajo takorekoč iz dneva v dan. Pri tem pa ni pomembno le ali imamo dostop do nekega znanja ali ne, temveč je zelo pomembna kakovost znanja. To pa je tudi odvisno od institucij, ki nam ponujajo znanje, ter učiteljev, ki nam “podajajo” znanje. V Sloveniji je opazen nagel porast institucij, ki ponujajo odraslim znanje z različnih področij. Vendar pa se institucije razlikujejo po kakovosti svojega dela in na izobraževalnem trgu “preživijo” le tiste, ki se zavedajo, da morajo nenehno vrednotiti lastno delo tako na institucionalni ravni kot tudi na programski ravni. Programe je potrebno nenehno prilagajati tako spreminjajočim se družbenim potrebam kot tudi potrebam posameznih odraslih udeležencev. Nenehno je potrebno načrtno ugotavljati in razvijati kakovost lastnega dela. Za to pa je potrebno v vsaki instituciji za izobraževanje odraslih vzpostaviti interni sistem za ugotavljanje in razvijanje kakovosti lastnega dela.

Aktivnostim na področju zagotavljanja in razvoja kakovosti izobraževanja, ki so zadnja leta v svetu zelo intenzivne, se pridružujemo tudi v Sloveniji. Najprej z nekaterimi samostojnimi projekti kot npr. projekt Ogledalo (Zavod RS za šolstvo), projekt Mreža učečih se šol (Šola za ravnatelje), Zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (projekt Phare), Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (projekt Phare), Indikatorji kvalitete praktičnega izobraževanja vajencev pri delodajalcih (Obrtna zbornica Slovenije, Phare) projekt Kakovost v izobraževanju odraslih, ki se razvija na Andragoškem centru Slovenije in v okviru katerega nastaja model za ugotavljanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah. Model, poimenovan Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI, temelji na metodi samoevalvacije. V zadnjih letih pa se jim pridružuje še projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju, ki ga je vzpodbudilo Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in s tem potrdilo nacionalni interes za kakovost v izobraževanju.

V teoretskem delu svoje naloge bom poskušala prikazati in analizirati različne modele za evalvacijo kakovosti v izobraževanju, ki so se doslej razvili v svetu ter le-te primerjati z modelom POKI, ki se za potrebe ugotavljanja in razvoja kakovosti izobraževanja odraslih razvija v Sloveniji. V empiričnem delu pa bom skušala ugotoviti učinke vpeljevanja samoevalvacijskega modela POKI v izobraževalne organizacije, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. Raziskala bom odzive zaposlenih na vzpostavljanje samoevalvacijskega modela POKI (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje), in sicer bom skušala pridobiti informacije o primernosti samoevalvacijskega modela POKI; s kakšnimi težavami se srečujejo zaposleni pri vzpostavljanju samoevalvacijskega modela; ali se lahko vzpostavi v organizacijah, kjer zaposleni prej niso ugotavljali kakovosti lastnega dela; ali potrebujejo še kakšna dodatna znanja; ali je timsko delo primerno za vzpostavljanje tovrstnega modela samoevalvacije; ali se zaposleni ob vzpostavljanju samoevalvacijskega modela počutijo ogroženi pri ugotavljanju pomanjkljivosti lastnega dela ipd.

I. OPREDELITEV IN NAMEN RAZISKOVANJA

1. PREDMET IN CILJ RAZISKOVANJA

V diplomskem delu sem se osredotočila na proučevanje samoevalvacijskega modela Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI, ki se vpeljuje v organizacije za izobraževanje odraslih. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju izobraževanja odraslih je v Sloveniji še na začetku, zato me zanima, kakšni so odzivi zaposlenih na model POKI ter kako vpliva na nadaljnje delo izobraževalne organizacije pri ugotavljanju kakovosti izobraževanja odraslih. Ker model POKI temelji na eni izmed metod notranje evalvacije, t.j. samoevalvaciji, sem se odločila, da bom bolj podrobno raziskala tudi to področje.

Namen in cilj raziskovanja je bil ugotoviti:

- ali model POKI spodbuja večjo skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah,
- na kakšen način model POKI vključuje zaposlene pri ugotavljanju in razvoju kakovosti v izobraževalnih organizacijah,
- kako so v model POKI vključeni udeleženci izobraževanja,
- ali so o ciljnih in namenih samoevalvacije seznanjeni vsi udeleženi (učitelji, udeleženci, samoevalvacijska skupina),
- ali vodstvo izobraževalne organizacije podpira model POKI in s tem tudi način dela samoevalvacijske skupine,
- ali je način dela v samoevalvacijski skupini primeren za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji,
- katere so prednosti in pomanjkljivosti dela v samoevalvacijski skupini,
- kako je samoevalvacijska skupina sprejeta med ostalimi zaposlenimi,
- ali se zaposleni počutijo ogrožene med vrednotenjem njihovega dela,
- ali je model POKI prepoznaven v šolskem kolektivu,
- kako je model POKI sprejet v šolskem kolektivu,
- ali učitelji prepoznavaajo svojo vlogo znotraj modela POKI,
- ali je izobraževalni program POKI samoevalvacijske skupine usposobil za izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti,

- ali imajo učitelji znanja za izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti,
- ali bi samoevalvacijske skupine in učitelji potrebovali dodatna znanja za izvajanje samoevalvacijskih procesov.

2. RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Na podlagi preučene strokovne literature sem postavila naslednje hipoteze:

1. Model POKI spodbuja večjo skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah.
2. Za uspešno samoevalvacijo je pomembno, da so vsi udeleženi (učitelji, udeleženci, samoevalvacijska skupina) seznanjeni z njenimi nameni in da razumejo cilje samoevalvacije.
3. Za uspešno delo samoevalvacijske skupine je pomembna podpora vodstva, ki zagotavlja zaupljivo okolje, v katerem lahko člani varno ugotavljajo motnje in o njih razpravljajo.
4. Za uspešen potek samoevalvacijskega procesa je potrebno ustrezno usposabljanje udeležencev (samoevalvacijska skupina, učitelji).

II. TEORETIČNI DEL

1. KAKOVOST

1.1 Opredelitev pojma kakovost

Kakovost je zelo težko opredeliti. Da je to res, vidimo na podlagi številnih definicij, ki obstajajo o pojmu kakovost. Tudi strokovnjaki na področju kakovosti si niso enotni pri opredelitvah, kaj je kakovost. Pa vendarle bomo skušali v pričujočem poglavju opredeliti ta težko opredeljiv pojem. To zagato najbolj ponazori citat iz Pirsigove knjige "Zen and the Art of Motorcycle Maintenance" (Kump, 1994, str. 10), na katerega se sklicujejo številni avtorji prispevkov o kakovosti (Sallis, 1993, Ball, 1985, Vught, 1993, Možina, 2002, Berlogar, 1997):

"Kakovost...veš kaj je, vendarle navzlic temu ne veš kaj je. To je protislovje. Toda nekatere stvari so boljše kot druge, se pravi imajo več kakovosti. Toda, ko poskušaš povedati, kaj je kakovost, ne glede na stvari, ki jih ima, se naenkrat vse sfiži! Nimaš o čem govoriti. Toda, če ne moreš povedati, kaj je KAKOVOST, kako veš, kaj je, oziroma, kako veš, da sploh obstaja? Če nihče ne ve kaj je, potem zaradi vseh praktičnih namenov sploh ne obstaja. Toda zaradi vseh praktičnih namenov dejansko obstaja. Na kaj se sicer opirajo ocene? Zakaj bi sicer ljudje plačevali celo premoženje (velike vsote denarja) za nekatere stvari in druge vrgli v smeti? Očitno so nekatere stvari boljše od drugih...toda kaj je "boljše"? Tako greš okoli in okoli, vrtiš se v miselnih krogih in nikjer ne najdeš mesta, da bi stvari spravil v pogon! Kaj hudiča je kakovost? Kaj je to?"

Ob razmisleku tega citata se postavi vprašanje, kako potem opredeliti kazalnike kakovosti, kateri nam pokažejo, ali je neka stvar oz. če pogledamo področje izobraževanja odraslih, izobraževalni program in nenazadnje institucija, kvalitetna? To je težko opredeliti, še posebej, ker je že na začetku razprav prišlo do polarizacije v opredeljevanju pojma. Nekateri menijo, da kakovosti ne morejo opisati, vendar jo prepoznajo, ko jo vidijo. Druga skupina pa meni, da kakovost ne obstaja, če je ne morejo izmeriti (Kump, 1994).

Možina (2002) v svojem magistrskem delu med drugim govori o kakovosti kot absolutnem konceptu in kakovosti kot relativnem konceptu. Absolutni koncept kakovosti pojmuje

kakovost kot nekaj izjemnega, nadstandardnega, kot nekaj, kar ne more imeti vsak. V tem pomenu je kakovost nekaj elitističnega in se uporablja za pripisovanje statusne in pozicijske prednosti ter imetja kakovostnih stvari. Relativni koncept kakovosti pa ravno nasprotno presoja kakovost z vidika, koliko je neka storitev zadostila opisu, ki je bil zanj postavljen. Drugače povedano, je kakovost sredstvo, s pomočjo katerega se presoja, ali končni produkt zadosti postavljenim standardom ali ne.

Še bolj pa sta opredelila kakovost Harvey in Green (1993 v Kump, 1994), ki sta analizirala različne koncepte kakovosti in prišla do naslednjih pojmovanj kakovosti:

- kakovost kot izjemnost,
- kakovost kot popolnost ali konsekventnost,
- kakovost kot ustreznost namenu,
- kakovost kot vrednost za denar in
- kakovost kot transformacija.

Pri razumevanju *kakovosti kot izjemnosti* predstavi avtorja tri različice tega pojmovanja. Prva različica pojmuje kakovost kot nekaj posebnega in vključuje ekskluzivnost. Kakovost ni opredeljena s pomočjo ocene o ponudbi institucij, ampak je nedostopnost prvorazredne izobrazbe že sama po sebi kakovost. Torej, ne ocenjuje se na osnovi nekih kriterijev, temveč po tem, da je nedostopna. Druga različica kakovosti vključuje odličnost, ki je izražena z visokimi standardi, in je dosežena le v izjemnih okoliščinah. Pogosto se ocenjuje po ugledu institucije in v skladu z višino njenega bogastva (denarnih sredstev) ne glede na izvedbo izobraževalnega procesa. Tretje pojmovanje pa je čisto nasprotje prvima dvema, saj je skrčeno na zadovoljevanje zahtevanih minimalnih standardov. Kakovosten izdelek je tisti, ki je le podvržen preverjanju kakovosti.

Kakovost kot popolnost pa pomeni nič napak in opraviti stvari dobro v prvem poskusu. V nasprotnem primeru je potrebno analizirati nezadovoljiv rezultat ter paziti, da ne naredimo ponovno kakšne napake.

Kakovost kot ustreznost namenu presoja kakovost glede na to, v kakšnem obsegu določena storitev ustreza vnaprej določenim namenom. Vendar pa ustreznost namenu vključuje dva pomena. V prvem pomenu se kakovost pojmuje glede na to, v kakšnem obsegu se zadovoljujejo uporabnikove zahteve. V drugem pomenu pa se kakovost definira kot

izpolnjevanje ciljev institucije, ki si jih je postavila institucija sama. Po tej definiciji je neka institucija kakovostna, če jasno opredeli svoje poslanstvo in je učinkovita v izpolnjevanju ciljev, ki si jih je postavila.

V pristopu, ki ga Harvey in Green (1993 v Kump, 1994) poimenujeta *kakovost kot vrednost za denar*, se kakovost preverja s kontrolnimi mehanizmi (revizija kakovosti) in kvantificiranimi rezultati (kazalci kakovosti). Ocenjevanje kakovosti je povezano s financiranjem, in sicer se sredstva odzamejo institucijam s skromno kakovostjo in se vlagajo v institucije, ki že dokazujejo primerno kakovost.

Kot zadnji pristop pojmovanja kakovosti je *kakovost kot transformacija*, kjer transformacija vključuje kvalitativno spremembo. V okviru tega pristopa predstavlja izobraževanje proces transformacije udeleženca izobraževanja. In sicer kakovostno izobraževanje naj bi izpopolnjevalo znanje, zmožnosti in spretnosti udeležencev. Obenem pa imajo udeleženci pooblastilo, da vplivajo na svojo transformacijo. To pomeni, da se udeležence vključuje v odločanje, ki vpliva na njihovo spreminjanje oz. da vključimo udeležence izobraževanja v načrtovanje le-tega in ga glede na potrebe posameznikov ustrezno prilagodimo. Kar je v izobraževanju ključnega pomena, saj lahko le tako vplivamo na posameznikovo spreminjanje oz. opolnomočenje (empowerment) (povzeto po Kump, 1994).

Poleg vseh obravnavanih pojmovanj kakovosti bomo v nadaljevanju poskušali opredeliti kakovost v okviru izobraževanja odraslih. Pogledali si bomo, kateri elementi so ključni pri določanju kakovosti dela izobraževalne institucije ali programa.

1.2 Kakovost v izobraževanju odraslih

V zadnjih letih je izobraževanje odraslih dobilo nove razsežnosti. Zaradi družbenih sprememb in posledično tudi povečane ponudbe izobraževalnih programov za odrasle udeležence, imajo andragoške izobraževalne institucije poleg funkcije izobraževalne organizacije tudi funkcijo organizacije kot poslovnega subjekta. To pomeni, da so postale andragoške izobraževalne organizacije tržno usmerjene in zato morajo razvijati določene konkurenčne prednosti, da bi privabile udeležence ter iskati dodatne vire financiranja programov na trgu (Kovač, 1997). Iz vseh teh razlogov pa morajo za obstoj na "trgu" imeti kakovostno ponudbo. Na tem mestu bomo zato opredelili, kaj pomeni kakovost, ko

govorimo o izobraževanju odraslih. Kateri kazalniki so tisti, ki kažejo na kakovost izobraževalnih programov in institucije, ki jih ponuja.

Vsaka izobraževalna organizacija naj bi izhajala iz *oblikovane vizije izobraževanja odraslih*, kar je tudi prvi kazalnik kakovosti. Vizija razvoja izobraževanja odraslih bi morala biti dostopna in poznana vsem zaposlenim v izobraževalni organizaciji. V ta namen moramo najprej opredeliti, kakšno izobraževanje odraslih želimo in kako ga nameravamo dosegati. Zato je tukaj pomembno ciljno načrtovanje. To pomeni, da si postavimo dolgoročne in kratkoročne cilje, ki jih bomo skušali doseči. Cilji morajo biti jasni, konkretni ter realni in uresničljivi. Nato ugotavljamo, koliko smo se približali doseganju teh ciljev in ali uresničujemo zastavljeno vizijo (Ugotavljanje in razvoj kakovosti v srednješolskem izobraževanju odraslih: model za samoevalvacijo - interno gradivo, 2001).

Kot drugi kazalnik kakovosti v izobraževanju odraslih bi izpostavila *nenehno ugotavljanje potreb po izobraževanju oz. znanju*. Kot smo že omenili, se znanje iz dneva v dan spreminja in s tem tudi potrebe po določenem znanju, ki se pojavijo v družbi (v ožji ali širši družbeni skupnosti - Kroflič, 2003) in pri posamezniku (potrebe na individualni ravni). Zato mora biti izobraževalna organizacija v nenehni pripravljenosti ponuditi znanje, ki ga potrebujejo posamezniki, da lahko uspešno funkcionirajo znotraj družbe (Ugotavljanje in razvoj kakovosti v srednješolskem izobraževanju odraslih: model za samoevalvacijo - interno gradivo, 2001). Bolj podrobno se bomo potreb dotaknili, ko bomo govorili o andragoškem ciklusu, saj je ugotavljanje potreb prva faza v le-tem in po mojem mnenju temelj za oblikovanje ustrezne ponudbe izobraževalne organizacije.

Naslednji kazalnik kakovosti v izobraževanju odraslih, *usmerjenost k udeležencu* (Ugotavljanje in razvoj kakovosti v srednješolskem izobraževanju odraslih: model za samoevalvacijo - interno gradivo, 2001), je predvsem pomemben na ravni programa. Koliko je izobraževalna institucija usmerjena k udeležencu in njegovim potrebam, je razvidno med samim potekom izobraževalnega programa. Zato je tukaj ključnega pomena načrtovanje programa, kjer ne moremo mimo *andragoškega ciklusa*. To je tudi eden izmed najpomembnejših kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih, saj upošteva vse značilnosti odrasle osebe ter nam pomaga izpeljati kakovosten program od zasnove do izvedbe in na koncu vrednotenja le-tega z namenom, da bi ga izboljšali. Sestavljen je iz petih faz, pri tem pa ima vsaka faza svoj namen in nobena se ne sme izpustiti, če želimo

kakovostno izvesti nek izobraževalni program. Pastuović (1978) vidi andragoški cikel v obliki spirale, ki se ne konča z zadnjo fazo, ampak se po evalvaciji zopet nadaljuje z ugotavljanjem potreb, ki se nenehno pojavljajo itn., saj se posameznik uči na vsakem koraku in skozi celo življenje. Zato bom na tem mestu podrobneje opisala faze andragoškega ciklusa ter na kaj moramo biti v posamezni fazi še posebej pozorni, da bo izobraževalni program kakovosten in bo ustrezal pričakovanjem udeležencev.

Torej, ko načrtujemo izobraževalni program, je dobro najprej sistematično raziskati potrebe po izobraževanju, kar je tudi prva faza andragoškega ciklusa. In sicer moramo upoštevati potrebe (Krajnc, zapiski s predavanj Obča andragogika I):

- na družbeni ravni: katere potrebe se pojavljajo v družbi kot posledica določenih družbenih sprememb;
- na ravni lokalne skupnosti: potrebno je upoštevati okolje, v katerem živijo potencialni udeleženci, ter njihove
- individualne potrebe: kaj želijo znati, katera znanja potrebujejo.

Ko ugotovimo, katere potrebe po izobraževanju se pojavljajo v okolju, pri posamezniku itd., nastopi druga faza andragoškega ciklusa, in sicer programiranje. V tej fazi opredelimo namen in cilje izobraževalnega programa. Cilji so merilo, po katerem udeleženci ocenjujejo lastni napredek med izobraževalnim programom, in so pomembni za sprotno in končno vrednotenje (5. faza). (Torsch, 1994). Po opredelitvi ciljev preidemo na planiranje izobraževalnega programa, kar je tudi tretja faza andragoškega ciklusa, kjer bolj natančno opredelimo, katero obliko izobraževanja bomo uporabili, metode dela itn. To naredimo glede na podatke, ki smo jih dobili s pomočjo ugotavljanja potreb po izobraževanju, namena in ciljev izobraževanja posameznika ipd.

Pri planiranju izobraževalnega programa (tretja faza) in pri izvedbi le-tega (četrti faza), moramo upoštevati, da odrasla oseba vstopa v izobraževalni proces z določenim znanjem in izkušnjami in da je vsak posameznik drugačen. Zato je v izobraževanju odraslih ključna *individualizacija programa*, kjer so poti za doseg opredeljenih ciljev in namenov različne in jih prilagodimo vsakemu posamezniku (Krajnc, 1979). In sicer na podlagi predhodnega znanja in izkušenj svetujemo odraslemu glede *izbire ustreznih oblik učenja oz. izobraževanja* in ga pojmuje, kot pravi Kroflič (1993, str. 480): "... kot aktiven člen učne komunikacije ... in ga postopoma vključujemo kot čim enakovrednejši člen pri samem

načrtovanju kurikulumu (dopuščanje izbirnih vsebin, upoštevanje interesov pri izbiri primerov in problemskih sklopov ...) ...” Pri realizaciji pa upoštevamo predhodnje izkušnje in znanje z ustrežno izbiro metod poučevanja. Na podlagi tega se v izobraževanju odraslih odločamo za *aktivne metode dela*, pri katerih poteka komunikacija v obe smeri, od predavatelja k udeležencu in obratno, od udeleženca k predavatelju. Predvsem je pomemben drugi premik, s pomočjo katerega omogočimo odraslemu višji nivo učenja z razumevanjem, saj se učijo iz lastnih izkušenj in nadgrajujejo obstoječe znanje. Kroflič (1993) v zvezi z obojestransko komunikacijo pravi, da omogoča razvoj kompleksnejših mentalnih struktur, ki je temelj za transferno znanje, samostojno reševanje problemov, razvoj kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti. Tako pridemo do naslednjega kazalnika kakovosti, in sicer do *kakovostnega znanja*, zaradi česar se udeleženci izobraževanja nenazadnje tudi vključijo v določen izobraževalni program.

V fazi vrednotenja (5. faza) ugotavljamo, koliko se pridobljeno znanje, spretnosti, navade in stališča približujejo zastavljenim ciljem (Valentinčič, 1983). V izobraževanju odraslih izvajamo sprotno in končno vrednotenje “kvalitete študijskega procesa” (Kroflič, 1993, str. 482). Sprotno vrednotenje je prednost planiranja s pomočjo andragoškega ciklusa, saj nam omogoča sprotno prilagajanje posebnostim izvedbe programa (Kroflič, 1993). Tako lahko že med samim izobraževalnim procesom korigiramo napake ter zvišujemo kakovost izobraževalnega programa in *zadovoljstvo udeležencev* ob zaključku le-tega, kar je tudi eden izmed kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih.

V izobraževanju odraslih so andragoški sodelavci nosilci kakovosti izobraževalnega programa in procesa. Njihova motiviranost in zadovoljstvo z delom sta pomembna za kakovost dosežkov. Zato je zelo pomembno, da izobraževalna organizacija prevzame del odgovornosti za *skrb za usposobljenost andragoškega osebja in njihov profesionalni razvoj* (Ugotavljanje in razvoj kakovosti v srednješolskem izobraževanju odraslih: model za samoevalvacijo - interno gradivo, 2001). Kakovostna izobraževalna organizacija mora najprej poskrbeti za kakovosten kader, da bi lahko le-ta skrbel za kakovost na ravni izobraževalnih programov in organizacije.

2. VPLIV RAZLIČNIH PARADIGEM NA RAZVOJ EVALVACIJSKIH MODELOV

Na vsako evalvacijo oz. evalvatorja vplivajo določene vrednote, ki prevladujejo v posameznikovem vrednostnem sistemu. Zato bi lahko rekli, da glede na izbrane metode v raziskovanju ter glede na odnos, ki se vzpostavlja med evalvatorjem in evalviranci, pripada določeni paradigmi. V evalvaciji so nekako definirane tri paradigme, katere bom opredelila glede na namen evalvacije, uporabljeno metodologijo v evalvaciji ter vlogo evalvatorja.

2.1 Pozitivistična/postpozitivistična paradigma

V strokovni literaturi (Kump, 2000c) je mogoče naleteti na več različnih poimenovanj, ki označujejo tovrstno paradigmo, in sicer lahko najdemo izraze, kot so: klasično-znanstvena, tradicionalna, racionalistična, racionalno tehnična in eksperimentalna paradigma. Pozitivizem izhaja predvsem iz racionalistične oziroma empiricistične filozofije, ki so jo zaznamovali predvsem Aristotel, Francis Bacon, John Locke, Auguste Comt in Immanuel Kant (Možina, 2002).

Pozitivistična paradigma je bila prevladujoča paradigma v preteklosti, ki je dala smernice raziskovanju v izobraževanju in psihologiji. Temelji na predpostavkah, da je možno družbene pojave raziskovati na enak način kot naravne, in sicer objektivno, brez vpliva vrednot evalvatorja (Mertens, 1998). Tako tudi S. Kump (2000a) govori o dualizmu, ko gre za odnos med evalvatorjem in objektom evalvacije. S tem, ko evalvator zavzame objektivno oziroma vrednostno nevtralno stališče o predmetu evalvacije ter ne vključuje vrednot ostalih udeležencev evalvacije, bodisi izvajalca, udeleženca programa ali koga drugega, je mogoča objektivnost spoznanja. V skladu z osnovnim prepričanjem pozitivistov, da obstaja le ena realnost in da je naloga evalvatorja odkriti to realnost (Guba, Lincoln, 1994 v Mertens, 1998), jo lahko le po zgoraj opisani poti.

V ta namen uporabljajo evalvatorji zgolj kvantitativne metode. Predpostavka teh metod je, da so rezultati merljivi in preverljivi. Se pravi, da lahko tudi drugi evalvatorji pridejo do enakih rezultatov, ker se zanemarija subjektivnost tako evalvatorjev kot tudi udeležencev evalvacije (izvajalcev, uporabnikov, naročnikov itd.) (Kump, 2000a, str. 86). Tako je bila

tudi najbolj tipična metoda eksperiment z naključnim vzorčenjem. S pomočjo le-tega naj bi prišli do nekih posplošenih sklepov o učinkih določenega programa.

Tak pogled na raziskovanje je kaj kmalu, pred drugo svetovno vojno, zamenjal postpozitivizem, ki je zavračal pozicijo pozitivistov, da opazujemo družbene pojave samo skozi eno teorijo ali paradigmo (Mertens, 1998). Prepričani so, da realnost obstaja, le da jo lahko zaradi človeških omejitev spoznamo površno. Evalvatorji lahko po Reichardt in Rallisu (1994, v Mertens, 1998) odkrijejo "realnost", ampak v določenih omejitvah ter ne morejo dokazati teorije, temveč se lahko le približajo temu.

Postpozitivisti so se začeli nagibati v smeri, da lahko teorije, postavljene hipoteze in poprejšnje znanje evalvatorja močno vplivajo na opazovano. Vendar so bili še vedno mnenja, da mora vsak raziskovalec stremeti k objektivnosti in biti čim bolj nevtralen ter čim manj vplivati s svojimi vrednotami na opazovanega. Da pa bi to dosegel, se mora strogo držati vnaprejšnjih navodil, kako naj izvede raziskovalno delo. Tako so npr.: pri intervjujih po že vnaprej določenih vprašanjih vsakega spraševali na enak način, da bi bili pri vseh enaki pogoji in da bi s tem dobili objektivne rezultate. V tej točki pa so še vedno ohranili skupno vez s pozitivisti. Kljub temu, da se znotraj postpozitivistične paradigme lahko uporabljajo tudi kvalitativne metode, so kvantitativne metode prevladujoče (Mertens, 1998). In ravno v tem je največja razlika med le-tema in ostalimi paradigmami.

2.2 Interpretativno-konstruktivistično-naturalistična paradigma

Tudi ta paradigma ima več izrazov, in sicer so jo nekateri poimenovali konstruktivistična, drugi alternativna, respozivna, relativistična ali interpretativna (Kump, 2000a). Raziskovalci znotraj te paradigme pa so nasprotno kot pozitivisti in postpozitivisti prepričani, da je realnost družbeni konstrukt. In na podlagi tega tudi domnevajo, da je znanje družbeni konstrukt vseh vpletenih v raziskovalni proces. Tako je tudi raziskava produkt vrednot raziskovalcev in nikakor ne more biti neodvisna od vrednot le-teh (Mertens, 1998). Vrednote se lahko upoštevajo na več načinov, in sicer se vrednote raziskovalca kažejo z izbiro problema raziskovanja, nadalje z izbiro paradigme, ki vodi raziskovanje do problema, ter z izbiro teorije, ki jo uporabimo pri zbiranju, analizi in interpretaciji rezultatov (Kump, 2000 b).

Prav tako konstruktivistična paradigma, za razliko od pozitivistične in postpozitivistične, temelji na prepričanju, da se družbeni pojavi razlikujejo od fizičnih in zahtevajo uporabo drugih metod in ne naravoslovnih. Saj so po njihovem mnenju neprimerne za raziskovanje družbenih pojavov. V zvezi s tem Guba in Lincoln (1994 v Možina, 2002) pravita, da konstruktiviste pri raziskovanju človekovega ravnanja zanimajo predvsem pomeni in interpretacije, ki ljudje pripisujejo določenim dogodkom, objektom ipd. To obstaja zgolj v umu ljudi in zato je možno toliko interpretacij, kolikor je ljudi, ki ustvarjajo "resničnost". Zato jim tudi pravijo, da so akterji konstruiranja resničnosti, saj vsak s svojimi interpretacijami aktivno posega v oblikovanje resničnosti. S tem pa postane resničnost subjektivna in multipla. Znotraj konstruktivistične paradigme je vloga evalvatorja, da opiše in interpretira različne perspektive udeležencev (izvajalcev, uporabnikov, naročnikov evalvacije ...) (Kump, 2000 a).

Če pogledamo odnos evalvator - evalviranec znotraj te paradigme, lahko rečemo, da je to interaktiven proces, ki se nenehno spreminja, ker vplivata drug na drugega (Mertens, 1998). Raziskovalec ne išče resničnosti, ampak jo opisuje in je tudi sam aktiven pri konstruiranju resničnosti (Možina, 2002). Tako tudi pri zbiranju podatkov stremijo k bolj osebnemu pristopu. V ta namen uporabljajo kvalitativne metode, kot so: intervjuji, opazovanja, pregledi dokumentacij ipd. (Mertens, 1998).

Guba in Lincoln (1998) še posebej poudarita, da mora evalvator spoštovati evalviranca, njegovo dostojanstvo, poštenost ter zasebnost. Ob tem dodajata, da so tudi konvencionalni evalvatorji skušali upoštevati etiko raziskovanja, vendar gresta onadva čez te standarde. Kjer je v evalvaciji dosežena stopnja popolne participativnosti (full participative involvement), so vsi udeleženci dobrodošli kot enakovredni partnerji v času potekanja raziskave, v vseh pogledih. Tukaj se po mojem mnenju zelo približata emancipatorni paradigmi oz. ni med njima tako stroge ločnice kot med pozitivistično/postpozitivistično in konstruktivistično. Ta podobnost je vidna še posebej, ko Guba in Lincoln (1989) pravita, da mora biti udeležencem v evalvaciji dodeljena politična moč in kontrola. Se pravi, se nagibata k opolnomočenju udeležencev v času izvajanja evalvacije. Čeprav bomo videli v nadaljevanju, da raziskovalci znotraj emancipatorne paradigme trdijo ravno nasprotno, da konstruktivisti ne omogočajo udeležencem evalvacije, da se opolnomočijo in ne spreminjajo obstoječe politike močnejših, ki vpliva tudi na raziskovanje oz. evalvacijo.

Znotraj konstruktivistične paradigme se uvršča mnogo vrst evalvacije, kot so: responzivna, demokratična, pluralistična, participativna, uporabniška, naturalistična in iluminativna (Kump, 2000a). Mi si bomo v nadaljevanju malo bolj podrobno pogledali Stakov model responzivne evalvacije in Eastonov model participativne evalvacije.

2.3 Emancipatorna paradigma

Mertens (1998) govori še o tretji paradigmi, ki na nek način kritizira interpretativno-konstruktivistično paradigmo in jo poimenuje emancipatorna paradigma, za razliko od Gube in Lincolna (1994), ki jo poimenujeta kritična teorija. To paradigmo predstavljajo kritični teoretiki, marksisti, feministi, etnične manjšine, osebe s posebnimi potrebami ipd. Strokovnjaki, ki zagovarjajo emancipatorno paradigmo, trdijo, da so konstruktivisti del ozkega, zaprtega kroga strokovnjakov, ki imajo moč in izvajajo raziskave na večini, ki je relativno brez moči. Znotraj emancipatorne paradigme pa lahko evalvatorji neposredno vplivajo na politiko v raziskovanju, in sicer s tem, da se neposredno soočijo s socialno represijo na katerikoli ravni se pojavi (Mertens, 1998). Celo gredo nekoliko dlje od porazdelitve moči šibkejšim in se odrekajo kontroli raziskave.

Emancipatorna paradigma je nastala iz nezadovoljstva s prevladujočimi paradigmi in prakso ter na podlagi spoznanja, da so večino socioloških in psiholoških teorij razvili belci, gledano pretežno iz moške perspektive, pa tudi večina raziskav je bila izvedenih na moških subjektih. Če pogledamo nekaj najbolj znanih teorij, ki temeljijo na raziskovanju moških subjektov: Freudova teorija osebnosti, Kohlbergova teorija moralnega razvoja. Prav tako je v zadnjem desetletju naraslo število etničnih manjšin in zato je potrebno vse bolj razmišljati o multikulturnem izobraževanju in raziskavah, ki bodo upoštevale razlike med večinsko populacijo in manjšinami.

Ker se emancipatorna paradigma nanaša na skupine, ki so depriviligirane v družbi, in ker je vsaka zelo specifična, ni neke enotne literature, ki bi jo predstavljala. Se pa kljub temu pojavljajo nekatere skupne točke, po katerih se loči od pozitivistične/postpozitivistične in interpretativno-konstruktivistične paradigme (Mertens, 1998):

- V ospredje postavlja življenja in izkušnje različnih skupin, ki so bile tradicionalno marginalizirane v družbi (ženske, manjšine, invalidi ...). Nekateri strokovnjaki (Kelly, Burton in Reagan, 1994 v Mertens, 1998) predlagajo, da naj se raziskovalci osredotočijo predvsem na to, kako je represija strukturirana in na kakšen način se reproducira v družbi. Kako se obnašajo “zatiralci”, na kakšen način zatirajo nemočne ter kako se “zatirani” odzivajo na to oz. katere strategije uporabljajo, da se uprejo dominantni večini.
- Analizira, kako in zakaj se pojavljajo razlike, ki temeljijo na spolu, rasi ali etničnosti.
- Analizira, kako so rezultati raziskav o razlikah v družbi v povezavi s političnimi in družbenimi akcijami.
- Z uporabo emancipatorne teorije razvija programsko teorijo in raziskovalni pristop. Programska teorija se nanaša na to, kako nek program deluje ali zakaj se pojavi problem.

Podobno kot pri konstruktivistični paradigmi se tudi v emancipatorni prepoznava multiplo realnost. Vendar pa emancipatorna paradigma poudarja vpliv družbenih, kulturnih, ekonomskih, etničnih, spolnih vrednot v konstrukciji realnosti. Prav tako poudarja, da kar se zdi “resnično”, je lahko sprejeto za resnično zaradi zgodovinskih situacij. Kar je spoznano za resnične potrebe, je potrebno kritično ovrednotiti s pomočjo ideološke kritike oziroma spremljati njeno vlogo pri ovekovečenju represivnih družbenih struktur in politike (Mertens, 1998).

Odnos med evalvatorjem in udeležencem je interaktiven, saj naj bi ta odnos temeljil na tem, da si tisti, ki je brez moči (ponavadi je to udeleženec), pridobi moč - da se opolnomoči. Tako naj bi se evalvacijo vrednotilo tudi glede na to, koliko prispeva k opolnomočenju udeležencev (Kelly, 1994 v Mertens, 1998). Harding (1993 v Mertens, 1998) pravi, da je objektivnost v tej paradigmi dosežena z reflektivnim pregledom vpliva vrednot in družbene

pozicije evalvatorja na probleme, ki so bili identificirani kot primerni za raziskavo, na oblikovane hipoteze in definiranje ključnih konceptov raziskave.

Kar zadeva uporabljene metodologije znotraj emancipatorne metodologije, bi lahko rekli, da je zelo raznolika in je možno naleteti tako na kvantitativne metode kot tudi na kvalitativne. To je odvisno od raziskovalca. Empiristi (Eichler, 1991, Harding, 1993 v Mertens, 1998), ki raziskujejo znotraj emancipatorne paradigme, se bolj nagibajo k uporabi kvantitativnih metod, ker so mnenja, da se s tem lahko izognejo seksističnim, rasističnim ali kakršnimkoli pristranskim rezultatom. Ostali emancipatorni raziskovalci pa uporabljajo predvsem kvalitativne metode, kot so intervju, opazovanje, pregled dokumentacije, znotraj emancipatornega okvira. Emancipatorno raziskovanje izhaja predvsem iz participatornih raziskav, zato je ključno, da se vse udeležence raziskave vključi v načrtovanje, izvedbo, analizo, interpretacijo in uporabnost raziskave. Skupna točka metodologije je vključevanje (inkluzija) različnih mnenj, glasov (Mertens, 1998).

Znotraj te paradigme se je razvil Fettermanov model evalvacije z okrepitevijo moči¹ (empowerment evaluation), ki ga bomo kasneje bolj podrobno spoznali ter primerjali z nekaterimi drugimi modeli.

Kljub ostremu ločevanju paradigem na ontološki in epistemološki ravni te razlike med njimi v vsakdanjem raziskovanju niso tako pomembne, saj so metode in paradigme neodvisne. V praksi je skoraj nemogoče izbirati med eno ali drugo paradigmo, temveč se prilagajajo, ko se pojavi določen problem ali ko se pride v določeno situacijo, in se uporabi tista, ki se nam zdi najprimernejša (Guba, Lincoln, 1989). Podobno pravi tudi Mužič (1994 v Trnavčevič, 2001), da uspešno raziskovanje zahteva uporabo vseh pristopov oz. dopolnjevanje in skupno uporabo le-teh. S tem se, po mnenju S. Kump (2000b), evalvator izogne nevarnosti, da bo vse svoje prizadevanje osredotočil le na zbiranje števil, ki naj bi nekaterim predstavljale natančnost in točnost.

¹ Znotraj slovenskega prostora ni moč najti enotnega prevoda za angleški izraz "empowerment". Mnogi ga prevajajo kot opolnomočenje, opolnomočiti nekoga, mu dati moč, okrepiti ga. Kar zadeva izraza "empowerment evaluation" se mi zdi še najboljši prevod "evalvacija z okrepitevijo moči", ki ga je deloma tudi uporabila Tanja Možina (2002). Zato bom v nadaljevanju govorila o evalvaciji z okrepitevijo moči, ko bom obravnavala Fettermanov model.

3. EVALVACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Evalvacija je vsekakor del izobraževanja, ki pa jo lahko doživljamo kot breme ali celo kot prisilo. Veliko izobraževalcev odraslih je skeptičnih glede evalvacije, ker jo vidijo kot nekaj, kar je vsiljeno od zunaj (www.infed.org/biblio/b-eval.htm). Evalvacija programov izobraževanja odraslih je zelo pomembna z vidika kakovosti. Na ta način lahko ugotovimo, ali je izobraževalni program kakovosten in kaj bi bilo potrebno izboljšati. Vendar pa moramo reči, da sistematične evalvacije v izobraževanju odraslih niso pogoste, kar ne pomeni, da niso potrebne, če ne celo nujne. Podobno ugotavlja tudi Ruddock (1989 v Ivančič, 2000), ki navaja nekaj razlogov, zakaj je to tako. Kot prvi razlog navede, da izobraževanje odraslih ni bilo v veliki meri financirano s strani države in zato tudi ni bilo večjih pritiskov v zvezi s kakovostjo. Kot drugi razlog izpostavi, da tovrstno izobraževanje izvajajo različne organizacije (prostovoljne, poklicne, zakonsko določene ...), ki imajo premalo sredstev za evalvacijo. Kot tretji razlog navede, da je bila to vedno aktivnost, ki je bila razpršena po lokalnih centrih in ni bila izpostavljena kritični presoji. In kot četrti razlog navede, da večina udeležencev ni iskala formalne oz. javnoveljavne potrditve, zato tudi ni bilo potrebno dokazovati učinkovitosti.

Ker postaja izobraževanje odraslih vse pomembnejše v družbi in ker je ponudbe na tem področju vedno več, je tudi evalvacija izobraževalnih programov vedno bolj pomembna. Vendar pa moramo razlikovati med evalvacijo izobraževanja za mladino in evalvacijo izobraževanja za odrasle. Wolf (1996) navaja kot glavni razlog za evalvacijo in s tem tudi izboljšanje izobraževanja odraslih stroške, ki so v povezavi časom udeležencev. Udeleženci izobraževalnih programov so ponavadi samoplačniki, ki plačajo udeležbo v programu vnaprej. Zato se je pojavila velika potreba udeležencev, da bi ugotovili učinkovitost programov, saj v primeru, da program ni učinkovit, ne dobijo povrnjenih stroškov.

3.1 Opredelitev evalvacije

Sedaj, ko smo spoznali, zakaj so evalvacije v izobraževanju odraslih potrebne, se mi zdi neizogibna še opredelitev evalvacije. S podobnim problemom kot pri opredelitvi kakovosti se srečujemo tudi tukaj, saj je definicij evalvacije v izobraževanju odraslih toliko, kolikor je skupin in posameznikov, ki skušajo prikazati njen pomen (Ivančič, 2000, Courtenay, 1996, Wolf, 1996). Nekako najbolj izčrpna se mi je zdela definicija, katere avtor je C.E. Beeby. Njegova definicija vsebuje štiri ključne elemente (povzeto po Ivančič, 2000, str. 200):

- a) *sistematičnost* - implicira, da je informacija, ki je potrebna, definirana z določeno stopnjo natančnosti in da bodo aktivnosti načrtovane;
- b) *interpretacija dokazov* - predpostavlja kritično obravnavanje informacij, podatkov. Zbiranje določenih podatkov še ni evalvacija. Zbrane informacije, podatke je potrebno skrbno pojasniti;
- c) *presojanje vrednosti* - tukaj gre predvsem za presojanje ciljev izobraževalnega programa. Poleg tega pa naj bi evalvator presojal tudi o prihodnji politiki in akciji;
- d) *usmerjenost v akcijo* - razlikuje med dejavnostjo, ki se konča s presojo vrednosti brez določene povezanosti z akcijo, in dejavnostjo, ki se načrtno izvaja zaradi prihodnje akcije.

Vsi elementi definicije morajo biti upoštevani pri izvedbi evalvacije, vendar bi izpostavila prihodnjo akcijo, ki se mi zdi zelo pomembna za premik k določeni kakovosti izobraževalnih programov. Menim, da bi se evalvacija na področju izobraževanja odraslih morala končati s predlogi za prihodnje akcije, ki bi se potem tudi izvedle, saj se bo le tako izboljšalo trenutno stanje.

3.2 Ravni evalvacije

Evalvacija lahko poteka v izobraževanju odraslih na več ravneh, in sicer na ravni programa in na ravni institucije. Na kateri ravni bomo izvajali evalvacijo, je odvisno od namenov le-te. Če bo naš namen preverjanje načina, kako se zagotavlja kakovost, bomo izvedli evalvacijo na ravni institucije. Če pa bo naš namen globlje razumeti vsebino in povratne informacije o izobraževalnem programu, bomo izvedli evalvacijo programa (Kump, 2000b). V nadaljevanju so bolj podrobno predstavljene značilnosti obeh ravni evalvacije, ki jih lahko uporabimo na področju izobraževanja odraslih.

3.2.1 Programska evalvacija

V programski evalvaciji v izobraževanju odraslih presojamo, kakšna je učinkovitost izobraževalnih programov in jih na podlagi ugotovitev skušamo izboljšati (Knox, 1989). Podobno definira programsko evalvacijo tudi S. Kump (2000b, str. 149), ko pravi, da je "... programska evalvacija osredotočena na kakovost programa in njegove učinke." In dodaja, da so v programsko evalvacijo vključene različne interesne skupine (udeleženci izobraževanja, delodajalci, strokovna društva, izobraževalci, vodstvo in administracija izobraževalnih institucij), ki nudijo povratno informacijo ter oblikujejo priporočila za izpopolnjevanje kakovosti programa. Programska evalvacija vključuje naslednje vidike: nameni in cilji programa; opis programa; udeleženci izobraževanja; svetovanje in pomoč udeležencem izobraževanja; učitelji in ostali zaposleni v izobraževalni instituciji; prostori, oprema in študijski pripomočki; poučevanje, učenje in preverjanje znanja; udeleženci, ki uspešno zaključijo izobraževanje; zunanji odnosi ter notranje zagotavljanje in izpopolnjevanje kakovosti (povzeto po Kump, 2000b).

3.2.2 Institucionalna evalvacija

Institucionalna evalvacija vključuje programsko evalvacijo in postopno prehaja na raven izobraževalne institucije (Kump, 2000b, Scriven, 1991). Namen institucionalne evalvacije je ugotoviti, ali ima izobraževalna institucija vzpostavljene mehanizme in postopke za notranjo evalvacijo kakovosti poučevanja, učenja, raziskovanja, vodenja, upravljanja itd. Izobraževalno institucijo evalviramo kot neko celoto, in sicer v evalvacijo vključimo naslednje vidike: poslanstvo in profil institucije, politiko izobraževanja in raziskovanja, kadrovske politiko in strokovno izpopolnjevanje osebja, organizacijo in management, prostore in opremo, sistem financiranja, mehanizme notranjega zagotavljanja kakovosti ter strategijo vodenja in upravljanja in sposobnost za spremembo (povzeto po Kump, 2000b). Pomanjkljivost se kaže v tem, da ne zagotavlja priporočil za izpopolnjevanje programov. Zato S. Kump (2000b) predlaga dopolnjevanje institucionalne evalvacije s programsko.

3.3 Vrste evalvacij

3.3.1 Zunanja in notranja evalvacija

Evalvacija se deli glede na to, kdo izvaja evalvacijo, na zunanjo in notranjo evalvacijo. *Zunanjo evalvacijo* izvaja evalvator, ki ni iz izobraževalne institucije, kjer se izvaja ali oblikuje program (Macur, 1996) oz. kot pravi Sagadin (1999), ni član projektne skupine, ki razvija neko programsko novost. Zunanji evalvator ima neodvisen položaj in prihaja iz vladnih ustanov, različnih neodvisnih inštitutov ali agencij ipd. Ponavadi je strokovnjak na področju evalviranja programov, vendar pa se mora zunanji evalvator temeljito seznaniti s predmetom evalvacije in udeleženci programa (Kump, 2000c). Courtenay (1996) navede kot prednost zunanjega evalvatorja to, da lahko poda objektivno oceno programa, ker ni osebno vpleten v program, ki se evalvira. Vendar pa moramo pri tem vedeti, da noben evalvator ne more biti stoddstotno objektivni in da tudi na zunanjega evalvatorja pri ocenjevanju vplivajo njegovi predsodki in vrednote o evalvaciji.

Notranjo evalvacijo pa izvajajo kar izvajalci programov oz. člani projektne skupine, ki hkrati razvijajo programsko novost in opravljajo evalvacijo pri projektu (Sagadin, 1999). Prednost notranjih evalvatorjev je v tem, da dobro poznajo program, ki ga bodo evalvirali. Kar pa zadeva poznavanje evalvacijskega procesa, imajo na voljo zunanje strokovnjake, ki jim vseskozi svetujejo (Kump, 2000c). Metoda notranje evalvacije je samoevalvacija, ki jo bom kasneje malo bolj podrobno predstavila, vključno s tem, kako se izvaja.

3.3.2 Formativna in sumativna evalvacija

Formativna evalvacija se izvaja med potekom izobraževalnega programa (Možina, 2002). Ali kot pravi Sagadin (1999, str. 201), gre za "... sprotno vrednotenje programa v procesu njegovega nastajanja in razvoja, v korist njegovega izboljševanja."

Sumativna evalvacija pa se izvaja ob koncu izobraževalnega programa in se na podlagi ugotovitev odločamo o nadaljnji usodi izobraževalnega programa. Ali ga bomo obdržali, izboljšali ali pa se mu bomo odrekli.

4. SAMOEVALVACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Musek-Lešnik in K. Bergant (2001, str.9) opredelita samoevalvacijo kot strokovni postopek samoocenjevanja, s pomočjo katerega izobraževalne organizacije same načrtno in sistematično pridobijo podatke o kakovosti svojega dela, z namenom izboljšanja le-tega. Samoevalvacija je metoda notranje evalvacije, ki jo izvajajo nosilci in izvajalci osnovnega programa in storitev organizacije (npr. predavatelji, vodstvo, organizator izobraževanja odraslih itd.), v organizaciji kjer so zaposleni. Predvsem iščejo odgovore o tem, kako kakovostna je njihova organizacija, delo, storitve, ki jih ponujajo, ter kaj lahko storijo, da bi se kakovost izobraževalne organizacije in programov ohranila oz. dvignila (Tiana in sodelavci, 1999 v Musek-Lešnik, 2001). Za izobraževalne organizacije, ki prvič izvajajo samoevalvacijo, je priporočljivo, da imajo na voljo zunanjega svetovalca, ki že ima znanje in izkušnje s samoevalvacijo. Ima vlogo pomočnika in partnerja, ki pomaga izobraževalni organizaciji pri izpeljavi samoevalvacijskega procesa, in nima vloge zunanjega nadzornika, ki bi zaradi slabosti organizacije izvajal neke ukrepe (kaznovanje). Bistvo je, da se ugotovijo slabosti organizacije ali programa in se jih skuša v prihodnosti izboljšati, da bi zagotovili kakovostne storitve udeležencem izobraževanja (Musek-Lešnik, 2001).

4.1 Ustrezna klima za izvedbo samoevalvacije

Kot smo že prej omenili, sodelujejo pri izvedbi samoevalvacije vsi zaposleni v izobraževalni organizaciji, ki pa se lahko na proces izpeljave samoevalvacije odzovejo zelo različno. Nekateri zaposleni vidijo v samoevalvaciji predvsem grožnjo, saj jo lahko ocenijo kot poskus vodstva za nadzorovanje njihovega dela. Za premagovanje tovrstnih težav je potrebno ustvariti ugodno, pozitivno klimo, v kateri se bodo zaposleni počutili varne pri ugotavljanju šibkih področij dela in ki bo omogočala iskanje rešitev in izboljšav brez kakršnihkoli sankcij. Za dosego tega pa morajo biti najprej izpolnjeni nekateri pogoji, in sicer (povzeto po Musek-Lešnik, K. Bergant, 2001, str. 47-48):

1. Za izvedbo samoevalvacije mora biti zagotovljen širok konsenz vseh vpletenih.
2. V samoevalvacijo naj bo vključenih čimveč akterjev: zaposleni, udeleženci, zunanji sodelavci organizacije ipd.
3. Samoevalvacija mora upoštevati različne poglede in mnenja več skupin. Zato je v razpravi zaželeno izražanje mnenj brez vrednotenja le-teh.

4. Na začetku mora biti jasno opredeljeno: kdo ima vpogled v podatke, kdo naj jih interpretira, komu naj jih organizacija posreduje, kako naj se zagotovi anonimnost in za kakšne namene lahko organizacija uporabi podatke.
5. Vsi udeleženci samoevalvacije se morajo zavezati in prevzeti odgovornost za to, da podatki ne bodo zlorabljeni.
6. Vse zainteresirane je treba obveščati o njenih rezultatih in načrtovanih ukrepih za zagotavljanje kakovosti.

Ključno vprašanje pri samoevalvaciji je vsekakor zbiranje podatkov in zaupnost le-teh ter razpolaganje z njimi. Še posebej občutljivo je vprašanje o posredovanju podatkov "višjim instancam" (Medveš, 2000, str. 18). Medveš (2000), Musek-Lešnik in K. Bergant (2001) predlagajo, da individualni podatki ostanejo v izobraževalni organizaciji, kjer se izvaja samoevalvacija, in so namenjeni le notranji publiki, če ne celo le posameznikom. Zunanjim strokovnim institucijam pa se posredujejo v posplošeni obliki: skupno poročilo, preglednice, grafikoni, pisni povzetki itd. Saj je navsezadnje samoevalvacija namenjena izobraževalni organizaciji in zaposlenim v le-tej in ne širši javnosti.

Za posredovanje podatkov znotraj izobraževalne organizacije pa ima ključno vlogo samoevalvacijska skupina. Samoevalvacijska skupina predstavlja jedro samoevalvacijskega procesa in temu primerno ima tudi veliko nalog: določa prioritete za samoevalvacijo, odloča o metodologiji dela, koordinira zbiranje, obdelavo ter interpretacijo podatkov, načrtuje razprave, pripravlja samoevalvacijsko poročilo ... Pa vendar morajo biti odločitve o izvedbi sprejete po čim bolj demokratični poti in zajeti vse, ki sodelujejo v samoevalvaciji. To pomeni, da mora samoevalvacijska skupina upoštevati mnenja vseh udeležencev samoevalvacije ter omogočiti, da vsi zainteresirani sodelujejo v skupnih razpravah in prispevajo predloge v zvezi z nadaljnimi ukrepi, da bi se stanje izboljšalo ipd. Prav tako mora samoevalvacijska skupina zagotavljati anonimnost zbranih podatkov in zaupno ravnati z le-temi. Le tako se bo ustvarila pozitivna, ugodna klima za uspešno izvedbo samoevalvacije. Še posebej na začetku samoevalvacije lahko samoevalvacijska skupina naleti na velik odpor udeležencev, če ne sodelujejo prostovoljno in če ozračje ni zaupljivo. Udeleženci morajo biti prepričani, da v ozadju samoevalvacije ni osebnega napada ali kakšnega skritega namena. Ko bo samoevalvacijska skupina uspela ustvariti tako stopnjo zaupanja, bo samoevalvacijski proces uspešen (Musek-Lešnik, 2001, Medveš, 2000).

4.2 Faze samoevalvacijskega procesa

Na kakšen način bo potekala samoevalvacija, je odvisno od samih izobraževalnih organizacij, vendar pa je zaradi transparentnosti in racionalnosti dela boljše, če upoštevajo določeno zaporedje aktivnosti pri izvedbi samoevalvacije. Zato bodo v nadaljevanju predstavljene faze samoevalvacijskega procesa, ki v veliki meri vplivajo na uspešnost samoevalvacijskega procesa (Kump, 1995).

4.2.1 Oblikovanje samoevalvacijske skupine

S. Kump (1995) meni, da je pred začetkom samoevalvacijskega procesa potrebno oblikovati delovno skupino, ki bo prevzela odgovornost za izvajanje samoevalvacije. Tovrstno skupino poimenuje samoevalvacijska skupina, sestavljena pa naj bi bila iz 3 do 5 članov in koordinatorja oz. vodje skupine. Delo skupine naj bi temeljilo na demokratičnih in ne na hierarhičnih načelih, zato pravi, da vodja skupine ne sme postati vodilni delavec, kot je npr. ravnatelj oz. direktor izobraževalne institucije ipd. Vse te značilnosti samoevalvacijske skupine so tudi značilnosti delovanja nekega tima. Zato bom naslednje podpoglavje posvetila timskemu delu, kar bi lahko bilo v veliko pomoč pri razumevanju delovanja samoevalvacijske skupine, na kaj vse moramo biti pozorni pri oblikovanju le-te in pri delu z njo.

4.2.1.1 Timsko delo

Timsko delo opredeli Praper (2001) kot skupinsko delo samostojnih članov, kjer ima vsakdo specifično znanje in je odgovoren za svoje odločitve, ki pa so podrejene skupnemu cilju v okviru določene delovne naloge. V timu ni “... nihče nikomur podrejen ali nadrejen, vsakogar in vse skupaj pa obvezuje delovna naloga.” (Praper, 2001, str. 28) Značilnost tima je med drugim tudi vzpostavljanje odnosov med člani le-tega, in sicer horizontalnih. To pomeni, da temeljijo odnosi med člani tima na jasni osebni in strokovni identiteti vsakega člana, a hkrati tudi na zmožnosti razumevanja drugačnosti vseh ostalih (Praper, 2001). Zato moramo biti pri sestavi tima še posebej pozorni na izbiro članov. Brown (1994 v Češarek, 2002) pravi, da mora biti tim dovolj *homogen*, da se razvijejo občutki povezanosti med člani, ampak še vedno toliko *heterogen*, da obstajajo možnosti za uvajanje sprememb. Vsak član naj bi prispeval svoje strokovno znanje, da bi skupaj

lahko uspešno rešili problem (Srića, 2001 v Češarek, 2002). Prav tako mora biti tim uravnotežen glede starosti, spola, socialnega statusa ... Tako da se nihče ne počuti odrinjenega. Le tako bo lahko prišlo do *odprte komunikacije* med člani tima. V timu naj bi prav tako vsi člani delovali z enakih pozicij, zato razlike v avtoritetah niso zaželjene, če pa se jim ne moremo izogniti, jih je potrebno nevtralizirati. Na tem mestu bi omenila nekaj zakonitosti, ki jih je potrebno upoštevati pri timskem oz. skupinskem učenju (povzeto po Velikonja, 2001, str. 41-43):

- Soodvisnost. Vsak član prispeva k uspehu skupine in če je uspešna skupina, je uspešen tudi posameznik.
- Z menjavo idej v skupini vidi vsak posameznik določeno vprašanje tudi z drugih plati in skozi to presoja o lastni predstavi. Prav tako pomeni tudi spodbujanje drug drugega in pozitivno razmišljanje.
- V skupini je potrebno nenehno medsebojno usklajevati zamisli, stališča in dejavnosti.
- Pri učenju v skupini se člani učijo poslušati drug drugega, si zaupati, podpirati drug drugega, navajati razloge za svoje trditve itd.
- Vsaka skupina mora nenehno ocenjevati svoje delo: presojati mora, v čem je bila uspešna in kaj bi lahko opravili bolje. To se mi zdi ključno, saj se brez tega skupina ne more razvijati.

Vsi opisani elementi timskega dela pomembno vplivajo na delo v timu. Zato jih je potrebno upoštevati, če hočemo, da se bodo člani tima in tudi tim kot celota učili ter razvijali v smeri napredka in ne medsebojno omejevali, saj naj bi s timskim delom iz vsakega posameznika potegnili le najboljše.

4.2.2 Opredelitev namenov in ciljev samoevalvacije

V drugi fazi samoevalvacijskega procesa je potrebno opredeliti namene in cilje samoevalvacije, ki so izhodišče samoevalvacijskega procesa. Pri tem pa moramo paziti, da si ne zastavimo preširokih ciljev, saj ne bomo mogli vseh uresničiti. Musek-Lešnik in K. Bergant (2001) ter Medveš (2000) predlagajo, da se organizacija na začetku omeji le na določeno število podatkov oz. obravnavanih področij, ki jih zmore obdelati, in z njihovo pomočjo opredeli smernice za nadaljnje delo in izboljšave. Npr.: da se izobraževalna organizacija osredotoči le na evalvacijo izobraževalnega procesa ali le na delo predavateljev itn. Medveš (2000, str. 24) to misel zelo dobro ponazori z načelom: "Raje manj, pa tisto odlično."

Vsekakor pa mora biti izvajalec samoevalvacije pozoren na to, da so s cilji in nameni seznanjeni vsi, ki bodo vključeni v samoevalvacijski proces (samoevalvacijska skupina, zaposleni v izobraževalni organizaciji, udeleženci, zunanji partnerji ...). In če hočemo doseči resnično izboljšanje, potem ne smemo nikoli zahtevati visoke kakovosti že na začetku uvajanja rednega samoevalvacijskega procesa, trdi S. Kump (1995, str. 18). Prav tako pred začetkom samoevalvacije niso dopustna vrednostna mnenja o rezultatih.

4.2.3 Priprava načrta

Jasen načrt, s katerim se bodo strinjali vsi člani samoevalvacijske skupine, je nepogrešljiv element v procesu samoevalvacije. S skrbno pripravljenim načrtom se izognemo izgubi časa pri zbiranju nepomembnih informacij, pomanjkljivemu zbiranju pomembnih informacij in zmeda samoevalvacijske skupine pri analizi podatkov. Zato je potrebno v načrtu določiti, *kdo* je odgovoren za določene naloge in *kdaj* naj bi bile te naloge zaključene (Kump, 1995).

V zvezi z načrtom samoevalvacije predstavi S. Kump (1995) naslednje elemente, ki naj bi bili sestavni del soglasno napisanega načrta:

➤ namen in cilji samoevalvacije: dokumentirani načrt naj bi se začel s kratkimi izjavami o konkretnih ciljih; ali so ustrezni, jasni in koristni ter ali obstaja soglasje v zvezi z njihovo interpretacijo;

- omejitve samoevalvacije: načrt za samoevalvacijo je potrebno prilagoditi realističnim in izvedljivim možnostim, in sicer glede na razpoložljiva materialna sredstva, človeške vire in časovne omejitve;
- seznam oz. preglednica glavnih vidikov, ki jih bo zajemala samoevalvacija: dejavnosti izobraževalne institucije, ki bodo vključene v samoevalvacijo;
- kriteriji: ker je samoevalvacija po definiciji vrednostna, je potrebno predhodno opredeliti kriterije, s čimer dosežemo objektivnost ocenjevanja oz. vrednotenja; samoevalvacijska skupina z opredeljenimi kriteriji ugotavlja, do katere mere so bili cilji doseženi;
- potrebne informacije: ko smo identificirali kriterij, je potrebno ugotoviti, katere informacije potrebujemo, da bi dokazali, ali je bil posamezen cilj dosežen ali ne;
- časovni načrt: opredelitev časovnih rokov za posamezne faze oz. za nastanek poročila;
- odgovornost in zadolžitve posameznikov: opredelitev vlog posameznikov, ki bodo udeleženi v samoevalvaciji (sodelovali naj bi vsi, ki so vključeni v izvajanje izobraževalnega programa, ki bo predmet samoevalvacije).

Kot smo videli, je priprava načrta zelo zahtevna faza in če se z njim ne strinjajo vsi člani skupine, potem tudi ne bodo dosledni pri izvajanju nalog v okviru le-tega, kar je lahko resna ovira za uspešno izvedeno samoevalvacijo. Pomembno je, da je načrt čimbolj realen in določen s strani članov samoevalvacijske skupine ter da so člani samoevalvacijske skupine pri izvedbi oz. uresničevanju načrta čimbolj dosledni.

4.2.4 Zbiranje informacij in oblikovanje evidence

V samoevalvaciji je potrebno zbrati določene informacije, ki so povezane s področjem in cilji samoevalvacije. Informacije so gradivo, s pomočjo katerega pripravimo evidenco. Z evidenco pa utemeljujemo ugotovitve samoevalvacije (Kump, 1995).

Informacije oz. zbrane podatke delimo na kvalitativne (mehke, opisne) in kvantitativne (trde, merljive). Pri samoevalvaciji uporabljamo oboje, in sicer lahko s kvalitativnimi informacijami ponazorimo kvantitativne in potrdimo naše ugotovitve z dejstvi (s kvantitativnimi informacijami). Da bi bila informacija verodostojna, je potrebno navesti tudi vir informacij (Kump, 1995).

Da bi lahko oblikovali evidenco, je potrebno informacijo oz. zbrane podatke povezati s kriterijem. Le tako bomo lahko oblikovali kasnejše ocene in le tako bomo lahko utemeljili ugotovitve v samoevalvaciji. Zato bo tudi informacija izhajala iz prakse, ki bo pokazala, katere informacije naj bi v prihodnje vključili in katere ne (Kump, 1995).

Ker vključuje samoevalvacija vrsto različnih vidikov izobraževalnih programov, S. Kump (1995) meni, da naj bi bila pozornost pri zbiranju informacij usmerjena v vložke, vsebino in kontekst, na proces in rezultate izobraževanja. Informacija postane evidenca takrat, ko je povezana s kriterijem. Za vsako predvideno informacijo je potrebno določiti kriterij, s pomočjo katerega se kasneje oblikuje ocena.

4.2.5 Analiza zbranega gradiva in oblikovanje ocen

Fazi zbiranje informacij in oblikovanje evidence sledi razprava o posameznih vidikih izobraževalnega programa. Zato pa je potrebna analiza podatkov in ustrezna interpretacija le-teh. Na podlagi tega se nato oblikuje oceno o prednostih in pomanjkljivostih posameznih vidikov izobraževalnega programa oz. institucije ter se podajo predlogi za izpopolnjevanje kakovosti. V ta namen naj bi člani samoevalvacijske skupine obravnavali dejansko stanje, oblikovali oceno stanja in pripravili predloge možnih ukrepov za izboljšanje pomanjkljivosti (Kump, 1995).

4.2.6 Priprava poročila

S. Kump (1995) svetuje, da naj bo poročilo o samoocenjevanju glavni rezultat samoevalvacijskega procesa. Vključevalo naj bi kritično analizo stanja oz. oceno, ki je podprta z dokazi. Prav tako je dobro, če samoevalvacijska skupina vključi v poročilo analizo prednosti in slabosti ter predloge za izboljšanje aktivnosti.

Poročilo je izdelek celotne samoevalvacijske skupine, a vendar S. Kump (1995) predlaga, da naj le eden od članov pripravi osnutek poročila in sestavi informacije. Ocene in priporočila za prihodnje pa sestavi celotna skupina soglasno.

Samoevalvacijsko poročilo je pomembno, ker vzpodbuja nenehno izpopolnjevanje kakovosti, učinkovitejše vodenje in upravljanje, notranjo pripravo za zunanji pregled ter zagotavlja osnovne informacije za zunanje izvedence.

4.2.7 Nadaljnja prizadevanja, ki izhajajo iz samoevalvacije

Na podlagi izdelanega samoevalvacijskega poročila, ki med drugim vsebuje tudi predloge za izboljšanje kakovosti, je potrebno v nadaljnjih prizadevanjih sprejeti določene ukrepe oz. akcije, s pomočjo katerih bomo tudi dejansko izboljšali ugotovljene pomanjkljivosti. Akcije morajo biti v okviru realnega časovnega načrta in pa dejansko se morajo izvesti, v nasprotnem primeru samoevalvacija ni dosegla svojega namena (Kump, 1995).

5. MODELI V EVALVACIJI

V zadnjih nekaj desetletjih so se v svetu začeli razvijati različni pristopi oz. modeli k evalvaciji kakovosti izobraževalnih programov. Osredotočila se bom na tiste, za katere menim, da so primerni predvsem za evalvacijo kakovosti izobraževalnih programov v izobraževanju odraslih. Tako bom bolj podrobno obravnavala model responzivne evalvacije, model participativne evalvacije, model evalvacije z okrepitevijo moči (empowerment evaluation) ter model Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI.

5.1 Responzivna evalvacija

Stake nam prikaže nov, drugačen pristop k evalvaciji izobraževalnih programov, ki ga je poimenoval *responzivna evalvacija* in se razlikuje od takrat obstoječih načinov evalviranja. Responzivno evalvacijo opredeli kot nasprotje preordinatnim evalvacijam, kot poimenuje pristop, ki daje poudarek na preciznosti in merjenju oz. preordinatne evalvacije bolj poudarjajo cilje načrta evalvacije, uporabo objektivnih testov, raziskovalnih poročil ipd. V responzivni evalvaciji pa ravno nasprotno ni toliko poudarka na sistematičnosti, merjenju, formalni komunikaciji. Stake (1983) celo pravi, da temelji na naravni komunikaciji (natural communication), saj izhaja iz tega, kar ljudje naravno delajo, ko vrednotijo oz. evalvirajo stvari: *opazujejo in se odzivajo na opazovano*. Zato ta pristop ni nič novega, vendar so se ga vedno znova izogibali pri načrtovanju različnih dokumentov in institucionalnih predpisov (Možina, 2002), ker je preveč *subjektiven* in premalo prilagojen formalnim pogodbam, sporazumom. Poleg tega je pri tem pristopu večja verjetnost postavljanja neprijetnih vprašanj. Če strnemo, bi lahko rekli, da je evalvacija responzivna takrat, ko se izobraževalna organizacija usmerja bolj k aktivnostim programa in ne toliko k namenom tega, če se odziva na predloge udeležencev ter če se pri poročilu o uspešnosti programa upošteva različne vrednote udeležencev (Stake, 1983).

5.1.1 Vloga evalvatorja znotraj responzivne evalvacije

Evalvator ima v responzivni evalvaciji veliko nalog. In sicer, pripravlja načrt opazovanja in se pogaja z udeleženci evalvacije o opazovanju programa. Nadalje s pomočjo udeležencev pripravi kratke opise, portrete, grafe itd. Nato ugotovi, kaj je udeležencem pomembno in zbere vtise udeležencev ter njihove različne poglede. Evalvator naj bi tudi preveril kakovost zbranih informacij s pomočjo povratne informacije udeležencev, kar naredi karseda neformalno in pri tem sistematično beleži odzive le-teh. Ob koncu evalvacije evalvator pripravi končno poročilo, oz. odvisno od dogovora z naročnikom evalvacije (Stake, 1983).

Stake (1983) tudi pravi, da se mora evalvator glede na situacijo odločiti, kaj bo namen raziskave. Bodisi je to dokumentacija dogodkov, beleženje sprememb študentov, zaznavanje vitalnosti institucije, umeščanje krivde za težave, pomoč pri odločitvah administracije ali porast našega razumevanja za učenje in poučevanje. Kakršenkoli že je namen raziskave, je zelo pomembno, da evalvator vidi, da potrebuje vsak namen različno zbiranje podatkov in da se lahko le nekaterim vprašanjem posveti večja pozornost. V zvezi s tem Stake svetuje evalvatorjem, naj se najprej posvetijo razlogom za naročilo evalvacije in se šele potem poglobijo v to, kaj se dogaja v programu in na izbiro vprašanj o vrednotah in kriterijih.

Stake tudi opozori, da nekateri evalvatorji vrednotijo dobro izobrazbo le po merljivih rezultatih, kot je končna ocena študentov, kar pa velikokrat ni merilo za kakovost nekega programa. Zato je pomembno, da evalvator ubere različne poti, ki ga pripeljejo do koristi nekega programa. Včasih bo najbolje, če zbere podatke s pomočjo testov, včasih bo primernejši kakšen drug način zbiranja podatkov. Izbira instrumenta je v responzivni evalvaciji odvisna najprej od ugotovitev opazovanja programa, nato pa od namenov, ki so pomembni različnim interesnim skupinam. Skratka, v kolikšni meri bo responzivna evalvacija načrtovana in kakšna bo njena struktura, je odvisno od programa in udeležencev evalvacije (Stake, 1983).

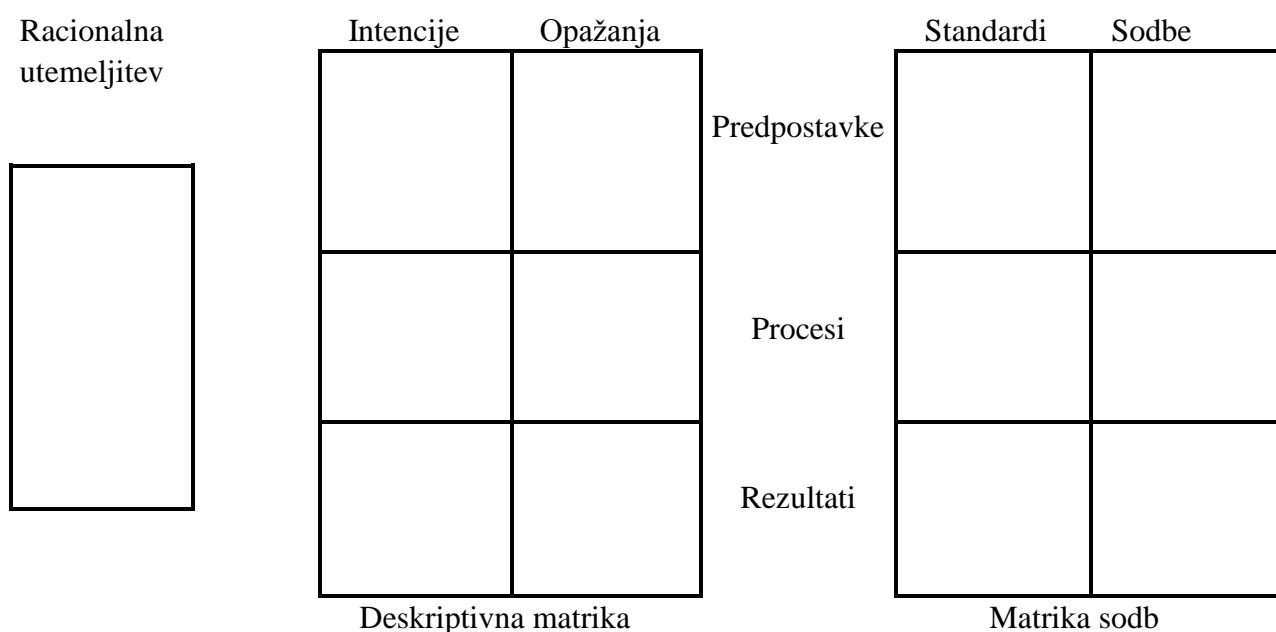
Pri primerjavi dela evalvatorja v responzivni evalvaciji z delom v t.i. preordinatni evalvaciji se pojavljajo nekatere pomembne razlike. In sicer: preordinatni evalvatorji namenjajo več časa pripravi merskih instrumentov, obdelavi formalnih podatkov in pripravi formalnih poročil. Responzivni evalvatorji pa ravno nasprotno namenijo največ časa opazovanju

programa, zbiranju mnenj in šele nato pripravi merskih instrumentov, poročil itn. (Stake, 1983). Vendar tukaj Stake poudari, da naj se evalvator ne zanaša le na lastne sposobnosti opazovanja, presoje in odzivanja. Nujno mora upoštevati še ostale udeležence, saj se s tem povečuje tudi zanesljivost evalvacije.

5.1.2 Struktura responzivne evalvacije

Stake se izogiba strukturiranemu načrtu evalvacije, kjer so velikokrat opredeljene hipoteze, na podlagi katerih se potem izvaja evalvacija. Sam se nagiba k manj strukturiranim oblikam načrta evalvacije, kjer je evalvatorjevo delo zastavljeno bolj problemsko (issues). Evalvator si zastavi raziskovalne probleme šele potem, ko se seznanj s programom evalvacije, deloma tudi v pogovorih s študenti, starši, davkoplačevalci, zaposlenimi. Izpostavljeni problemi so podlaga za nadaljnje diskusije z udeleženci evalvacije ter za načrt pridobivanja podatkov. Problem pa evalvator raziskuje s pomočjo sistematičnih opazovanj in intervjujev. Tako responzivna evalvacija dopušča evalvatorju, da se odziva na probleme, ki jih je vnaprej določil, prav tako pa tudi na tiste, ki se sproti pojavljajo skozi opazovanje, diskusije ... (Stake, 1983). Z namenom, da bi evalvator lažje prišel do odgovorov na določena vprašanja, oblikuje Stake *matriko za vodenje evalvatorjevega dela* (slika 1) (Možina, 2002).

Slika 1: Prikaz matrike za zbiranje podatkov, ki je v pomoč evalvatorjem



Vir: Možina (2002). Evalvacija in razvoj izobraževalnih programov za odrasle, str. 96.

Da bi bila matrika res v pomoč evalvatorjem, je vsekakor potrebno vedeti, kaj vpisovati v določen prostor oz. kaj je bilo mišljeno pod določenim naslovom. Pri *racionalni utemeljitvi* evalvacije se vpisujejo filozofska ozadja in temeljni cilji programa. Pod *intencije* evalvator opiše namene in pričakovanja o tem, kaj naj bi bil poglobitveni namen izobraževalnega programa, pri opredelitvi intencij je pomembno upoštevati poglede vseh udeležencev programa (učitelji, študenti, predstavniki vodstva izobraževalne organizacije, zunanji partnerji ...). V rubriko *opažanja* evalvator zapisuje vse, kar se je v resnici dogajalo med izobraževalnim procesom. Te podatke pridobi s pomočjo opazovanja, intervjujev, anket, testov znanja itd. Nato se ugotovljeno resnično vrednost programa primerja z določenim *standardom*, ki se definira na podlagi pričakovanj in meril, ki jih do programa gojijo z njimi povezani ljudje z različnimi interesi. Pri *sodbah* pa se vpisujejo specifične sodbe o izobraževalnem programu ali njegovih posameznih delih, ki jih podajo različni subjekti. Pri vsem tem je zelo pomembno, da evalvator pridobi podatke od različnih virov, saj si lahko le tako ustvari celotno sliko o izobraževalnem programu (povzeto po Možina, 2002, str. 96).

Stake (1983) opredeli na podlagi matrike nekatere ključne postopke v evalvacijskem procesu, ki naj bi jih evalvator izvedel. Ti postopki so (Možina, 2002, str. 96):

- pogovori s študenti, osebjem, javnostjo;
- identificiranje namena programa;
- pregled predvidenih programskih dejavnosti;
- odkrivanje različnih namenov, pomislekov;
- konceptualizacija problemov, različnih videnj, skrbi;
- opazovanje načrtovanih predpostavk, procesov in rezultatov;
- tematiziranje, priprava portretov, študij primera;
- validiranje, potrditev, poskusi nepotrditve, nestrinjanje;
- priprava podatkov v formatu, primernem za uporabnike;
- priprava formalnih poročil.

Pri tem Stake (1983) poudari, da vrstni red sploh ni pomemben. Vsakemu postopku lahko sledi katerikoli naslednji. Zanimivo pa je, da se veliko postopkov zgodi spontano in da se evalvator velikokrat "vrne" k določenemu dogodku postopku preden zaključi z evalvacijo.

5.1.3 Način komuniciranja v responzivni evalvaciji

Vseskozi se vidi, da Stake stremi k obojestranski in celostni komunikaciji, saj naj bi evalvator skozi diskusijo upošteval mnenja vseh udeležencev evalvacije, ob tem pa naj bi kar nekaj časa namenil tudi opazovanju udeležencev. Stake je naredil pomemben premik od uporabe kvantitativnih k uporabi kvalitativnih metod v evalvacijskih študijah. Zavzema se za uporabo študije primera in portretov ter nekaterih ostalih pristopov (Možina, 2002).

Stake prav tako kritizira komunikacijo v preordinatnih evalvacijah, za katero pravi, da je pomanjkljiva in da si na podlagi tradicionalnih evalvacijskih poročil nekdo, ki ga zanima izobraževalni program, ne more ustvariti mnenja o njem. Zato Stake v ta namen predlaga uporabo *neposredne osebne izkušnje*. Če pa ta ni možna, je najboljši nadomestek zanjo *nadomestna izkušnja*, še posebej, če jo evalvator uporablja znotraj konceptov, ki so blizu širšemu krogu ljudi (Možina, 2002).

5.1.4 Uporabnost responzivne evalvacije

Responzivna evalvacija bo, po mnenju Stake-a, še posebej uporabna med potekom formativne evalvacije, ko bodo zaposleni potrebovali pomoč pri nadziranju programa, ko bodo v fazi, kjer ne bodo vedeli, kakšni problemi se bodo pojavili. Prav tako bo uporabna v sumativni evalvaciji, ko bodo želeli udeleženci izobraževanja razumeti aktivnosti izobraževalnega programa, njegove močne točke in ko bo evalvator začutil, da potrebujejo nadomestno izkušnjo.

5.2 Participativna evalvacija

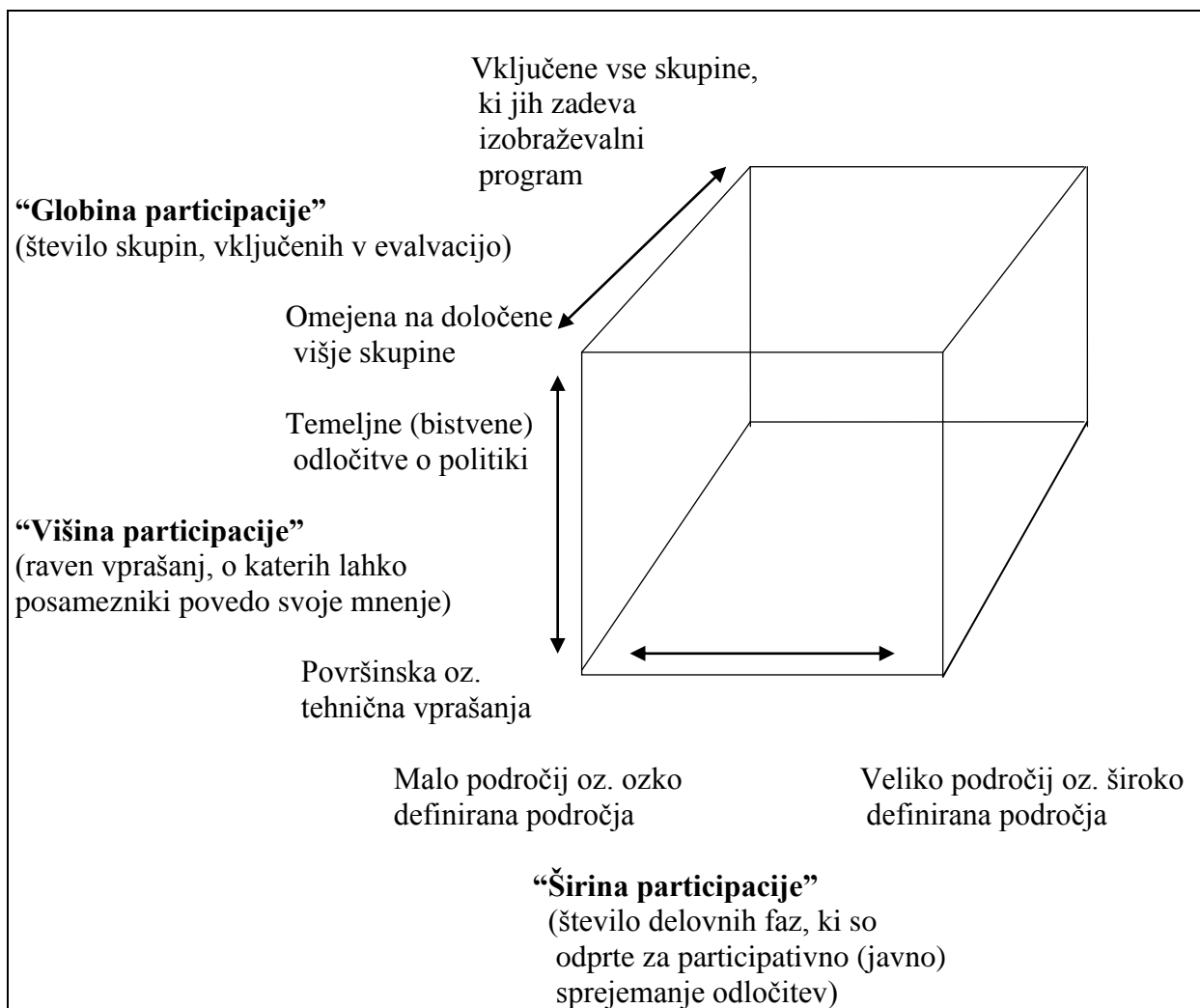
Model participativne evalvacije je zasnoval Easton z namenom izboljšati neformalne programe za izobraževanje odraslih. Namen participativne evalvacije je, da bi bili udeleženci neformalnih programov sposobni oceniti dobre in slabe lastnosti le-teh ter poiskati drugo pot za doseganje ciljev programa.

Naslednje kar Easton (1997) omenja in kar je mogoče čutiti tudi v slovenskem prostoru je, da je evalvacija bolj domena managementa in načrtovanja socialne politike. Easton se zato zavzema za širšo udeležbo ljudi (vseh zaposlenih, partnerjev...) v evalvaciji izobraževalnih programov in institucij. Da bi tudi ostali udeleženci imeli več moči pri odločanju, dosežemo s tem, da jim prepustimo osrednje vloge pri evalviranju dela izobraževalnih programov in institucij. S tem si bodo izoblikovali lastno mnenje, kako izboljšati program. Poleg tega bodo z udeležbo v evalvaciji pridobili nova znanja, spretnosti in kompetence. Po Eastonovem mnenju je že sama evalvacija oblika izobraževanja odraslih, ki omogoča velikemu številu odraslim udeležencem možnosti za pridobitev moči, opolnomočenje. Prav tako je to tudi glavni cilj participativne evalvacije, se pravi opolnomočiti udeležence ter jim omogočiti pridobitev spretnosti in samozavesti, da bi lahko imeli bolj aktivno vlogo pri usmerjanju lastne in kolektivne usode. V tem pomenu razume Easton besedo participacija (participation).

5.2.1 Struktura participativne evalvacije

Bernstein (1982 v Easton, 1997) predstavi model participativne evalvacije s pomočjo treh dimenzij, ki jih je tudi grafično ponazoril (slika 2).

Slika 2: Grafična predstavitev “participativnega” prostora



Vir: Možina (2002). Evalvacija in razvoj izobraževalnih programov za odrasle, str. 112.

Prvo dimenzijo poimenuje “širina” participacije oz. število delovnih faz, ki so odprte za javno sprejemanje odločitev. Na področju evalvacije bi to pomenilo, da se natančno določi, ali bodo udeleženci evalvacije vključeni le pri zbiranju podatkov ali jih bomo vključili tudi v planiranje evalvacije, evalvacijski načrt, odločitve v povezavi s financiranjem, razvoj instrumentarija, analizo in interpretacijo podatkov ter uporabo le-teh v širšem pomenu.

Drugo dimenzijo poimenuje “globina” participacije ali število skupin v instituciji, ki so vključene v evalvacijo. Odločiti se moramo, katere skupine, bomo vključili v evalvacijo, ali bomo vključili le srednji management ali tudi lokalno osebje in njihove družine ali tudi celotno skupnost. Tretjo dimenzijo poimenuje “višina” participacije ali raven vprašanj, o katerih lahko posamezniki povedo svoje mnenje. Tukaj evalvatorje predvsem zanima, ali udeleženci lahko sprejemajo odločitve le na lokalni ravni ali morebiti tudi na regionalni in nacionalni ravni.

5.2.2 Vloga evalvatorja v participativni evalvaciji

Pri načrtovanju in izpeljevanju participativne evalvacije mora biti evalvator še posebej pozoren na naslednje tri dejavnike (povzeto po Možina, 2002, str. 112):

- “učljivost” tehničnih aspektov evalvacije,
- demistifikacija evalvacije in
- “koreografiranje” sodelovanja različnih kategorij udeležencev evalvacije.

Učljivost tehničnih aspektov evalvacije je Easton razložil v smislu, da so se udeleženci evalvacije sposobni naučiti procese in postopke evalvacije, le da jim moramo predstaviti na tak način, da bo razumljiv vsem in ne le zaprtemu krogu ljudi, ki se s tem profesionalno ukvarja. Pri tem predlaga Easton povezovanje vsakdanjih izkušenj ljudi s postopki in procesi evalvacije. Udeležence je treba postopno uvajati v terminologijo evalvacije, statistične postopke, uporabo metod ipd. Ker če nam to spodleti, lahko zelo hitro izgubijo motivacijo za delo oz. ne vidijo smisla, da bi sodelovali v nečem, kar jim ne “koristi” oz. kar se jim ne zdi smiselno. V povezavi s tem dejavnikom je naslednji, in sicer demistifikacija evalvacije kot dejavnosti, ki jo lahko opravljajo samo vrhunsko usposobljeni strokovnjaki. S tem, ko skušamo predstaviti tehnične vidike evalvacije na razumljiv način, posegamo v zaprti krog ljudi, ki se s tem profesionalno ukvarja in ki na nek način želijo ohraniti distanco med udeleženci in profesionalnimi evalvatorji, saj s tem ohranjajo tudi lasten privilegiran položaj. Tukaj se pojavi problem, saj je na nek način potrebno oboje, vrhunska izpeljava evalvacij in sodelovanje širšega kroga ljudi v evalvaciji. Easton predlaga kompromis, še posebej, ko gre za izobraževanje odraslih. Pravi, da bi bilo dobro razmisliti o novih načinih sodelovanja med profesionalnimi evalvatorji in praktiki.

Prav tako mora evalvator predstaviti udeležencem tudi vsebino izobraževalnega programa in njegove cilje. Še posebej pomembno se Eastonu zdi, da evalvator razloži udeležencem namen, zaradi katerega je nastal izobraževalni program ter družbene in socialne okoliščine, v katerih je nastal. Ko Easton govori o udeležencih evalvacije, ima v mislih ne samo učitelje, udeležence in predstavnike institucij, temveč tudi predstavnike lokalne skupnosti, financerje, donatorje, delodajalce, vodilne politike, širšo javnost itd. (Možina, 2002, str. 113).

Na tem mestu se bomo dotaknili še pomena “koreografiranja” sodelovanja različnih kategorij udeležencev evalvacije. V participativni evalvaciji mora biti evalvator ne samo posrednik med interesnimi skupinami ter skrbeti za izmenjavo informacij, temveč mora odločiti tudi, katere informacije je potrebno zbrati, kdaj in kje (Easton, 1997). Kar pa je zelo pomembno, sprejeti mora odločitev o tem, kdo bo zbral informacije oz. podatke, kdo bo izvedel analizo, kako in kje bodo rezultati analize predstavljeni interesnim skupinam, kako bodo informacije krožile, da bo prikazana realna slika o izobraževalnem programu (Možina, 2002).

Ker pa so odnosi med interesnimi skupinami včasih tudi konfliktni, pravi Easton (1997), mora evalvator imeti določene spretnosti, s pomočjo katerih vzpostavlja ravnovesje med njimi. Tako mora evalvator upoštevati različne poglede, vrednote in stališča skupin ter jih medsebojno usklajevati.

5.2.3 Način komuniciranja v participativni evalvaciji

Easton (1997) govori o treh načinih komunikacije med evalvatorjem in interesnimi skupinami, in sicer o vertikalni, horizontalni in eksterni komunikaciji.

Vertikalna komunikacija poteka hierarhično po lestvici navzgor in tudi v nasprotno smer. To pomeni, da določene informacije prehajajo od nacionalnih institucij za izobraževanje odraslih do lokalnih institucij, ki izvajajo izobraževalne programe in tudi v nasprotno smer (od spodaj navzgor). V participativni evalvaciji pa je pomembno, da pri načrtovanju sprememb sodelujejo predstavniki “nižjih” stopenj s predstavniki “višjih” stopenj ter predstavijo svoje ugotovitve in poglede na določen problem, saj imajo več neposrednih izkušenj na področju izobraževanja odraslih. Zato pa je potrebno v evalvaciji vzpostaviti

medsebojno spoštovanje ne glede na izobrazbo, socialni status ipd. Evalvator mora obravnavati vse udeležence evalvacije enako (Easton, 1997).

Pri horizontalni komunikaciji pa imajo udeleženci, ki se srečujejo s podobnimi problemi oz. so se znašli v podobni situaciji, možnost, da se med seboj pogovarjajo, izmenjavajo različna mnenja in poglede ter nudijo medsebojno podporo (Možina, 2002). Easton (1997) pravi, da je tovrstnega komuniciranja vedno več tudi v podjetjih, kjer managerji ne igrajo več vloge šefa, temveč mentorja, ki skupaj s sodelavci išče skupne rešitve za določene težave.

In še tretja, eksterna komunikacija, ki omogoča "širitev mreže" z vključitvijo čimveč interesnih skupin, še posebej pri predstavitvi interpretacije rezultatov. Pri predstavitvi naj bi sodelovali "predstavniki" vseh interesnih skupin. Poleg tega pa bi bilo dobro, če bi obvestili tudi širšo javnost prek tiskovne konference, z objavami, javnimi predstavitvami ipd. (Easton, 1997).

5.2.4 Metaevalvacija

Zelo pomemben del vsake evalvacije je metaevalvacija. Tako tudi Easton pravi, da jo mora vsebovati vsaka participativna evalvacija. Le tako bo lahko evalvator dobil ustrezno povratno informacijo o kakovosti lastnega dela in potrebnih izboljšavah. Zato tudi predlaga, da metaevalvacijo opravlja nekdo drug in ne evalvator sam. Pri tem pa je dobro, če se vnaprej določijo neka merila, na podlagi katerih se bo ugotavljala kakovost izpeljave participativne evalvacije in izbrane metodologije (Možina, 2002).

5.3 Evalvacija z okrepitevijo moči (empowerment evaluation)

Model evalvacije z okrepitevijo moči (empowerment evaluation) je razvil David Fetterman, ki pravi, da je evalvacija z okrepitevijo moči “uporaba evalvacijskih konceptov, tehnik in ugotovitev, da bi spodbudili napredek in samoopredelitev” (self-determination) (Fetterman, 2001, str. 3). V evalvaciji z okrepitevijo moči se lahko uporabljajo tako kvalitativne kot tudi kvantitativne metode. Ponavadi se osredotoča na izobraževalne programe, vendar pa je tudi uporabna za posameznike, organizacije, skupnosti ter društva. Evalvacija z okrepitevijo moči ima en sam namen in to je: pomagati ljudem, da si sami pomagajo, in izboljšati izobraževalne programe z uporabo samoevalvacije in refleksije (Fetterman, 1997). Delo poteka v skupini, in sicer skupina s pomočjo evalvatorja razvija načrte za izboljšavo izobraževalnega programa. Udeleženci se ob tem učijo, kako oceniti napredek glede na cilje, ki so si jih zastavili, ter kako preoblikovati načrte in strategije dela.

Na evalvacijo z okrepitevijo moči so vplivale naslednje teorije, in sicer psihologija skupnosti, akcijska antropologija in akcijsko raziskovanje. Prav tako pa izhaja tudi iz sodelovalne (collaborative) in participativne evalvacije.

5.3.1 Struktura evalvacije z okrepitevijo moči

Fetterman (2001) je razvil tri korake, s pomočjo katerih pomagamo udeležencem evalvacije, da se naučijo evalvirati izobraževalne programe. Ti koraki so naslednji:

- razviti vizijo,
- presoditi oz. ugotoviti prednosti in slabosti izobraževalnega programa,
- določiti cilje in pomagati udeležencem oblikovati strategijo za doseg teh ciljev in namenov izobraževalnega programa v prihodnosti.

Ustavimo se najprej pri prvem koraku, t.j. *oblikovanje vizije*. V evalvaciji z okrepitevijo moči oblikujejo ponavadi vizijo kar udeleženci evalvacije. Evalvator prosi udeležence, da oblikujejo nekaj splošnih fraz, ki zajemajo vizijo nekega izobraževalnega programa ali projekta. To stori tudi, ko neka vizija že obstaja, saj ni nujno, da jo vsi poznajo. Z vključitvijo vseh udeležencev v oblikovanje vizije, omogočimo dostop novim idejam, prav tako pa imajo udeleženci priložnost izraziti svojo vizijo izobraževalnega programa. Ponavadi skupina spozna, kako različni so pogledi udeležencev na določen izobraževalni

program. Evalvator zapiše vse fraze na tablo. Nato prosi enega prostovoljca izmed udeležencev, da povzame ključne fraze v nekaj stavkih. Ta dokument da vpogled vsem udeležencem in jih vpraša, če se strinjajo s tem. Ni treba, da se stoddostno strinjajo, temveč če se jim zdi, da bi lahko shajali s tem. Oblikovana vizija predstavlja vrednote skupine in je temelj za naslednji korak, t.j. *presojanje* (taking stock). Najprej je potrebno oblikovati seznam aktivnosti, ki so ključne za delovanje izobraževalnega programa. Tudi tukaj evalvator spodbuja udeležence, da navedejo najpomembnejše aktivnosti oz. značilnosti izobraževalnega programa. Nato se udeleženci odločijo za nekaj aktivnosti, ki so pomembne za evalvacijo, ki se izvaja. Sledi rangiranje najpomembnejših aktivnosti. Evalvator prosi udeležence, naj rangirajo aktivnosti na lestvici od 1 do 10 (1-najnižja, 10-najvišja ocena) glede na to, kaj sami menijo, kako dobro delajo v zvezi z vsako aktivnostjo. Na tej točki imajo udeleženci le malo informacij o tem, kaj predstavlja določena aktivnost. Dodatna pojasnila jim damo kasneje, ko vzpostavimo dialog z udeleženci. Udeleženci ocenjujejo najprej vsak zase, nato pa napišejo svoje ocene na tablo, skupaj z ostalimi. Tako lahko še vedno ohranijo določeno mero samostojnosti pri ocenjevanju. Po drugi strani pa ni nič zaupnega v procesu, saj vsak vidi, kako so drugi ocenjevali aktivnosti in tudi vplivajo drug na drugega. Fetterman pravi, da je to del socializacije, ki se zgodi v evalvaciji z okrepitevijo moči in omogoča odprto diskusijo. To je zelo pomembno za demokratično izmenjavo informacij, saj nadrejeni nimajo toliko vpliva na zaposlene, ker je odprta diskusija in se dogaja v drugem okolju. Ravno tako je pomembno, da udeležence vprašamo po vsaki aktivnosti posebej, saj je večja verjetnost, da bodo tako bolj kritično ocenili izobraževalni program. In tako smo prišli do najpomembnejšega dela evalvacije z okrepitevijo moči, t.j. dialoga. Evalvator odpre diskusijo o ocenah aktivnosti, in sicer spodbuja udeležence, da utemeljijo svoje ocene, zakaj so tako ocenjevali, kaj je v ozadju ipd. To je zelo pomembno za naslednji korak, *načrtovanje za prihodnost*, kjer jih evalvator vpraša, kaj bi želeli izboljšati pri sebi, glede na to, kaj delajo dobro in kaj ne. Pri načrtovanju za prihodnost je pomembno, da imajo udeleženci ves čas pred seboj seznam aktivnosti in da na podlagi tega oblikujejo ukrepe za prihodnost. Na podlagi rezultatov pri presoji aktivnosti, si udeleženci zastavijo določene cilje v povezavi z vsako aktivnostjo. Nato evalvator prosi udeležence, da podajo strategije, kako bodo dosegli zastavljene cilje in kako bodo spremljali napredek k določenim ciljem. Vendar morajo biti cilji realistični in dosegljivi ter morajo upoštevati pogoje dela, motivacijo, razpoložljiva sredstva itd. (Fetterman, 2001)

5.3.2 Vloga evalvatorja v evalvaciji z okrepitevijo moči

Fetterman (2001) daje velik poudarek sodelovanju evalvatorja in udeleženca evalvacije, saj vidi evalvatorja v *vlogi svetovalca*, ki pomaga udeležencem izvajati evalvacijo. Pravi, da evalvator ne more opolnomočiti vseh, ampak da se morajo ljudje sami opolnomočiti, pri tem pa jim lahko nudi strokovno pomoč oz. jih na nek način vodi. Evalvator je enakovreden udeležencem oz. je kritični prijatelj, ki kritično gleda na predsodke, ki se pojavljajo ter na "skupinsko mišljenje". Evalvator mora biti tako analitičen kot tudi kritičen ter spraševati udeležence za pojasnila in evalvacijo lastnega dela, da bi skupaj dosegli zastavljene cilje.

Evalvator mora pri svojem delu izhajati iz ljudi, iz njihove kulture in mora tudi temu primerno prilagoditi svoje delo.

5.3.2.1 Razvojne faze v evalvaciji z okrepitevijo moči

Fetterman (2001) vidi razvojne faze podobno kot Maslowovo hierarhijo potreb, in sicer sta prvi dve fazi, usposabljanje in izvedba samoevalvacije (facilitation), pogoj, da udeleženci pridejo do naslednjih, "višjih" faz, ki so ključnega pomena za opolnomočenje udeležencev: zastopanje (advocacy), iluminacija (illumination) in osvoboditev (liberation). Te faze služijo evalvatorju predvsem kot vodilo za nadaljnje delo. Evalvator lahko na ta način spremlja napredek udeležencev in jih postopoma vodi do višjih faz.

V *fazi usposabljanja* evalvatorji učijo udeležence, kako naj izvedejo evalvacijo lastnega dela in postanejo bolj samozadostni. Tovrstni pristop demistificira evalvacijo in pomaga organizacijam internalizirati načela evalvacije z namenom, da bi evalvacija postala del načrtovanja izobraževalnega programa oz. del sistema v organizaciji, ki naj bi se v prihodnje nadgrajeval. Zato morajo udeleženci pridobiti najprej določena znanja o evalvaciji programov in lastnega dela, da bi lahko kasneje samostojno izvajali evalvacijo.

V naslednji fazi, t.j. *izvedbi samoevalvacije*, ima evalvator vlogo trenerja. Udeležencem pomaga pri izvedbi samoevalvacije. Je v vlogi svetovalca, ki opazuje delo udeležencev in jih usmerja z nasveti, predlogi, pojasnili ipd. Udeležencem pomaga odstranjevati ovire, ki se pojavljajo med delom, t.j. samoevalvacijo. Pri tem pa mora biti pozoren, da ne prevzame vodenja evalvacije, saj mora to še vedno ostati v rokah udeležencev.

Faza zastopanja pa se nanaša predvsem na individualno raven, in sicer udeležencem, predvsem zaposlenim služi samoevalvacija kot način dokazovanja kakovosti lastnega dela svojim nadrejenim. Tako lahko s pomočjo samoevalvacije dobijo oprijemljive rezultate lastnega dela in s tem pridobijo k sodelovanju tudi pokrovitelje, zunanje partnerje ipd.

Faza iluminacije je zelo pomembna, saj udeleženci uvidijo rešitve določenih problemov, ki jih prej niso. S pomočjo evalvacije dobijo nov pogled na izobraževalni program ter vidijo, da so tudi oni sposobni postavljati raziskovalne hipoteze, izdelovati instrumente ipd., kar privede do osvoboditve.

Osvoboditev je dejanje, s pomočjo katerega se udeleženci osvobodijo prej obstoječih vlog in začnejo gledati nase v drugi luči, v na novo vzpostavljenih vlogah.

5.4 Samoevalvacijski model POKI

Model za ugotavljanje in razvoj kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji, je razvil Andragoški center Slovenije v okviru projekta Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI. Osrednja metoda v modelu POKI je samoevalvacija, ki v izobraževalno organizacijo vpeljuje načrtnost pri spremljanju in vrednotenju različnih dejavnikov. Projekt POKI skuša usposobiti zaposlene za izvajanje samoevalvacije v izobraževalni organizaciji oz. si prizadeva za izgradnjo internega sistema kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah. V ta namen so na Andragoškem centru Slovenije opredelili temeljne korake, ki jih mora izobraževalna organizacija prehoditi, da bi uvedla model POKI.

Prvi korak je *odločitev za vpeljavo modela POKI* v izobraževalno organizacijo. Pri tem je zelo pomembno, da vodstvo odločno podpre in spodbudi sistematične aktivnosti zagotavljanja in razvoja kakovosti. Naslednji korak, ki ga je potrebno izpeljati v procesu vpeljave modela POKI, je *vzpostavitev samoevalvacijske skupine*. Člani te skupine naj bi bili: ravnatelj, vodja izobraževanja odraslih in trije učitelji, ki poučujejo odrasle. Vendar pa je potrebno pri oblikovanju samoevalvacijske skupine upoštevati načelo prostovoljnosti, pri samem delu pa načelo demokratičnega sodelovanja in odločanja. Sledi korak *oblikovanje*

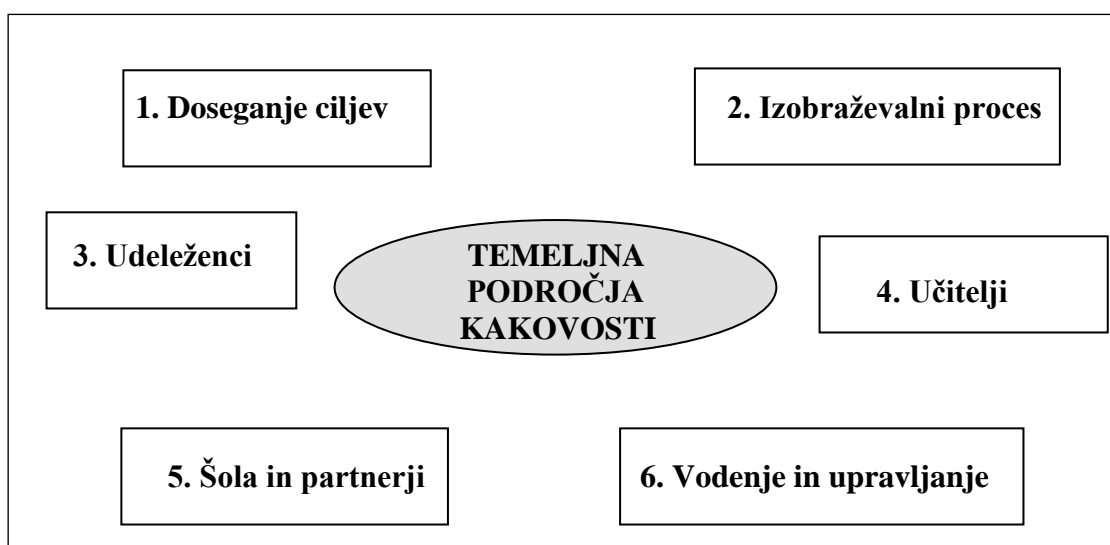
vizije razvoja kakovosti izobraževanja odraslih. To je zelo pomemben korak, saj lahko pri tem sodelujejo vsi zaposleni, kar pripomore k večji identifikaciji s skupno vizijo in doseganje le-te. Četrty korak je *zagotovitev neobhodno potrebnih pogojev za delo*, in sicer so to: usposobljeno osebje, informativno-marketingški načrt, zagotovljeno svetovanje, zagotovljen način spremljanja, čas za izpeljavo posameznih aktivnosti ter tehnična in administrativna podpora. Poslednji korak je *načrt informiranja zaposlenih*. Zelo pomembno je, da samoevalvacijska skupina obvešča tudi ostale zaposlene v izobraževalni organizaciji o celotnem delu, saj se bo model POKI le na ta način vpeljal v izobraževalno organizacijo in postal stalna dejavnost. Zato je potrebno zaposlene informirati o dejavnostih, ki potekajo v zvezi z vpeljavo modela POKI, razpravljati o odporih in strahovih, prav tako pa je potrebno tudi ugotavljati motive in pričakovanja zaposlenih.

Pri samoevalvaciji v izobraževalnih organizacijah je pomembno, da se najprej oblikuje samoevalvacijska skupina, ki se bolj intenzivno ukvarja z aktivnostmi samoevalvacije. Nato pa ugotovitve in način dela prenašajo še na ostale zaposlene v izobraževalni organizaciji. Tako se je tudi v samoevalvacijskem modelu POKI najprej vzpostavila samoevalvacijska skupina. Ker člani samoevalvacijske skupine prej niso izvajali evalvacije lastnega dela in dela izobraževalne organizacije, jih je bilo potrebno najprej seznaniti s koncepti kakovosti, kako se oblikuje vizija, kako poteka delo v eni taki skupini ipd. Najprej so pridobili teoretična znanja s področja samoevalvacije in kakovosti, takoj za tem pa so imeli priložnost to znanje uporabiti v delavnicah, kjer so izgrajevali model POKI za potrebe lastne izobraževalne organizacije. Nekaj dela je opravila samoevalvacijska skupina tudi samostojno, saj so si izbrali določeno področje modela POKI in bolj intenzivno delali na izboljševanju kakovosti dela na tem področju. V ta namen so opravili samoevalvacijo kakovosti ter pripravili poročilo o stanju kakovosti izobraževanja odraslih v njihovi izobraževalni organizaciji.

5.4.1 Struktura modela POKI

Model POKI je razdeljen na šest temeljnih področij (glej sliko 3), na katere naj bi bili pozorni pri ugotavljanju in razvoju kakovosti dela na področju izobraževanja odraslih. Vsako področje je razdeljeno še na podpodročja, ki podrobneje opredeljujejo dejavnosti za ugotavljanje kakovosti na posameznem temeljnem področju. Kazalniki kakovosti pa opredeljujejo temeljne aktivnosti, postopke in procese, ki kažejo na kakovost na določenem področju oz. podpodročju.

Slika 3: Temeljna področja izobraževanja odraslih, na katerih je potrebno zagotavljati in razvijati kakovost



Vir: Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI. Model za menedžment kakovosti izobraževanja odraslih na srednji šoli. (2003). Interno gradivo: ACS.

Prvo temeljno področje kakovosti modela POKI je *doseganje ciljev kurikulumu*. Se pravi, v kolikšni meri določen izobraževalni program dosega zastavljene cilje. To je zelo pomembno področje za ugotavljanje kakovosti dela, saj se vsa naslednja področja, ki jih bomo predstavili navezujejo na le-to. Se pravi, da bi lahko dosegli cilje, ki so opredeljeni v izobraževalnih programih, je potrebno najprej poskrbeti za kakovost na vseh ostalih področjih.

Področje doseganje ciljev kurikuluma je naprej razdeljeno še na podpodročja. Prvo podpodročje obravnava dosežke v znanju. Tukaj so pomembni naslednji kazalniki kakovosti: ocene pri posameznih predmetih; število vpisanih udeležencev, ki uspešno konča izobraževanje; končni dosežki, kot so dosežki pri maturi ali zaključnem izpitu. Drugo podpodročje je namenjeno ugotavljanju razvoja vrednot. Pri odraslih je poudarek predvsem na tem, koliko lahko izobraževalna ponudba organizacije pripomore k razvijanju tistih vrednot, ki bodo izboljšale kakovost njihovega dela in življenja. Tukaj so mišljene predvsem temeljne socialne vrednote, državljanske vrednote in vrednote posameznikov. Tretje podpodročje je namenjeno ugotavljanju splošne uspešnosti. Tukaj se ugotavlja predvsem uporabnost znanja, ki si ga pridobijo odrasli. Pri tem je pomembna njihova lastna ocena in ocena delodajalcev, ki po tovrstnih znanjih povprašujejo.

Drugo področje je *izobraževalni proces* oz. nas v okviru tega zanima, kako se načrtuje in izpeljuje izobraževalni proces v organizacijah za izobraževanje odraslih. In sicer, ali se pri načrtovanju in izpeljavi upoštevajo posebnosti glede na izobraževanje mladine. Tako tudi prvo podpodročje opredeljuje postopke načrtovanja izpeljave izobraževanja in prilagajanje izobraževanja odraslim udeležencem. Drugo podpodročje obravnava vloge in sodelovanje izobraževalcev odraslih pri načrtovanju in izpeljavi. Opredeljeni kazalniki kakovosti so namenjeni analizi priprav učiteljev na izpeljavo izobraževanja, poznavanju normativnih in strokovnih podlag, sodelovanju med vodstvom, vodjo izobraževanja odraslih in učitelji. Tretje podpodročje je učno okolje, ki ga presojamo z vidika izobraževalnih ciljev in ustreznosti tega okolja za odrasle udeležence. Ugotavljamo predvsem ustreznost prostorov in opreme, primernost informacijske tehnologije ipd.

Tretje področje, s pomočjo katerega ugotavljamo kakovost dela v izobraževanju odraslih, so "udeleženci" oz. usmerjenost k posameznemu odraslemu udeležencu in kakovost dela z le-tem. Tako tudi prvo podpodročje obravnava udeleženca v izobraževalnem procesu, in sicer je namen ugotoviti, koliko vodje izobraževanja odraslih in učitelji poznajo in upoštevajo udeleženca, njegovo poprejšnje znanje in izkušnje. Nadalje, ali pripravljajo individualni izobraževalni načrt, na podlagi katerega svetujejo posamezniku, ali pravilno motivirajo posameznika ter kako so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem. Drugo podpodročje so pogoji za izobraževanje, s katerimi se srečuje odrasli udeleženec. V okviru tega nas predvsem zanimajo socialni in ekonomski pogoji ter vpliv delovnega okolja na izobraževanje.

Četrto področje namenja osrednje mesto *učitelju*, njegovi aktivnosti na področju izobraževanja odraslih ter profesionalnemu razvoju. Prvo podpodročje je namenjeno stalnemu strokovnemu izobraževanju učiteljev, in sicer koliko izobraževalna organizacija omogoča učiteljem tovrstno izobraževanje ter koliko so učitelji pripravljeni za izpopolnjevanje na področju izobraževanja odraslih. V okviru drugega podpodročja ugotavljamo, koliko učitelji sodelujejo pri razvojno svetovalnem delu v izobraževanju odraslih oz. v strokovnih aktivih, različnih projektih ipd. Tretje podpodročje pa opredeljuje kazalnike zadovoljstva učiteljev v izobraževanju odraslih.

Peto področje je "*šola in partnerji*", ki opredeljuje izobraževalno organizacijo kot subjekt v okolju in pomen njene odprtosti v lokalna in širša okolja. Prvo podpodročje podrobneje opredeljuje kakovost procesov informiranja. Na kakšen način komunicirajo izobraževalna organizacija in delodajalci ali kateri drugi partnerji v lokalnem okolju. Drugo podpodročje pa prikazuje raznolike možnosti vplivanja in sodelovanja partnerjev v učnem procesu. Predvsem pri načrtovanju vsebin izobraževalnih programov, vključenosti partnerjev v izobraževalni proces ter evalvacijo.

Šesto področje zajema “*vodenje in upravljanje*”, ki se še posebej navezuje na urejenost področja izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Tako tudi prvo podpodročje zajema položaj in organiziranost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Tukaj nas zanima, ali so zagotovljene možnosti za avtonomen, strokoven in celostni razvoj izobraževanja odraslih. Nadalje nas za drugo podpodročje zanima, ali odgovorni za izobraževanje odraslih skrbijo za lasten nenehni strokovni razvoj ter ali jim je sploh omogočen. Tretje podpodročje še posebej opredeljuje kakovost vodenja izobraževanja odraslih. Predvsem načrtovanje, odločanje, evalviranje, izpeljava izobraževalnega procesa ipd. Četrto podpodročje obravnava organizacijsko kulturo oz. kako vodstvo in učitelji dojemajo dejavnosti izobraževanja odraslih na šoli. In v petem podpodročju, ravnanje z viri, nas zanima, ali so razviti mehanizmi za razvoj osebja, ki dela z odraslimi.

5.4.2 Vloga evalvatorja v modelu POKI

Ožja projektna skupina, ki se je oblikovala znotraj Andragoškega centra Slovenije, ima pri uvedbi modela POKI v izobraževalno organizacijo vlogo strokovnega svetovalca. Ko se oblikuje samoevalvacijska skupina, poskrbi najprej za ustrezno temeljno izobraževanje oz. usposabljanje za samoevalvacijo oz. uporabo modela POKI. V procesu vpeljevanja modela POKI v izobraževalno organizacijo vseskozi spremlja delo samoevalvacijske skupine in jo usmerja s sprotnimi povratnimi informacijami ter strokovnimi nasveti. Nadalje so naloge ožje projektne skupine, organizacija srečanj med izobraževalnimi organizacijami, ki sodelujejo v projektu, ter končno ovrednotenje poskusne vpeljave modela.

5.5 Primerjava modelov evalvacije

Za vse štiri modele evalvacije lahko rečemo, da pripadajo bodisi interpretativno-konstruktivistični paradigmi bodisi emancipatorni paradigmi. Druga paradigma velja predvsem za Fetermanov model evalvacije z okrepitevijo (empowerment evaluation). Vendar pa med modeli ni take ostre ločnice, v nekaterih pogledih so si zelo podobni, tako da jih lahko le delno razmejimo.

Če pogledamo sam *proces evalvacije*, ugotovimo, da vsi modeli v evalvacijo vključujejo tudi udeležence le-te:

- ⇒ Pri responzivni evalvaciji se evalvator odziva na predloge udeležencev, upošteva njihove vrednote, prav tako pa tudi beleži odzive udeležencev v času poteka evalvacije.
- ⇒ Participativna evalvacija pa se zavzema poleg širše udeležbe ljudi (vsi zaposleni, partnerji ...) za to, da bi imeli udeleženci evalvacije več moči pri odločanju. V ta namen jim participativni evalvator prepušča osrednjo vlogo pri evalviranju dela izobraževalnih programov in institucij. V tem pogledu se participativna evalvacija zelo približa evalvaciji z okrepitevijo.
- ⇒ Evalvacija z okrepitevijo pa pomaga ljudem, da si pomagajo sami ter tudi sami izvedejo evalvacijo in refleksijo izobraževalnih programov. Udeleženci si ob izvajanju evalvacije pridobijo znanja za izvedbo le-te.
- ⇒ Pri samoevalvacijskem modelu POKI pa je zgodba čisto podobna, saj ravno tako kot pri evalvaciji z okrepitevijo temelji na samoevalvaciji in ravno tako pomaga usposobiti udeležence za izvedbo evalvacije tekom izobraževanja in izvajanja evalvacije.

Če pogledamo *strukturo modelov*, pridemo do naslednjih ugotovitev:

- ⇒ V responzivni evalvaciji ni toliko poudarka na sistematičnosti in merjenju ter se usmerja bolj k aktivnostim programa in ne toliko k namenom le-tega. O namenu evalvacije se evalvator sproti odloča glede na situacijo.
- ⇒ Pri participativni evalvaciji pa je že moč čutiti malo bolj strukturiran pristop k evalvaciji, saj se vnaprej določi, kakšna bo vloga udeležencev v evalvaciji, koliko jih bo sodelovalo ter raven vprašanj, o katerih lahko povedo svoje mnenje (lokalna, regionalna, nacionalna raven).

- ⇒ Evalvacija z okrepitevijo ima tudi določen potek evalvacije, saj s pomočjo treh korakov (razviti vizijo, presoditi prednosti in slabosti izobraževalnega programa ter določiti cilje in pomagati udeležencem doseči te cilje) hkrati izvaja z udeleženci evalvacijo ter jih uči, kako se to izvede. Potrebno je iti čez vse korake, da bi udeležence “opolnomočili”.
- ⇒ Zelo podobni korakom v evalvaciji z okrepitevijo so tudi koraki za uvajanje modela POKI. Verjetno zato, ker oba modela evalvacije temeljita na metodi samoevalvacije in moraš iti čez določene korake z udeleženci, da bi se lahko sami usposobili za izvajanje evalvacije. Kar pa zadeva same strukture modela POKI, je ta zelo kompleksna, saj zajema tako področja modela, podpodročja kot tudi kazalnike kakovosti za vsako podpodročje.

Kar zadeva *vlogo evalvatorja*, so razlike vidne predvsem med responzivno in participativno evalvacijo ter ostalima dvema. Za evalvacijo z okrepitevijo in za model POKI lahko rečemo, da imata evalvatorja enaki vlogi, torej vlogi zunanjega svetovalca, ki je strokovnjak na področju evalvacije, in zgolj svetuje, kako izvesti samoevalvacijo. Pri responzivni evalvaciji pa večino dela opravi evalvator. Od tega, da pripravi načrt, portrete, grafe, do tega, da beleži odzive udeležencev, dokumentira dogodke, zaznava vitalnost institucije itd. Skratka, vso evalvacijo opravi evalvator sam. Pri participativni evalvaciji pa evalvator usposablja udeležence, da bi bolj aktivno sodelovali v evalvaciji, če ne celo imeli osrednjo vlogo. V ta namen mora evalvator približati evalvacijo udeležencem tako, da bodo razumeli procese in postopke evalvacije. Na ta način bo več ljudi izvajalo evalvacijo in ne le nekaj profesionalnih evalvatorjev. Skratka, vloga evalvatorja je predvsem ta, da udeležencem približa evalvacijo tako, da bo razumljiva širšemu krogu ljudi, da evalvacijo “demistificira”.

Naslednji vidik, ki se mi zdi pomemben pri primerjavi modelov, je *način komuniciranja* v evalvaciji:

- ⇒ Responzivna evalvacija stremi k obojestranski in celostni evalvaciji, kjer evalvator skozi diskusijo upošteva mnenja vseh udeležencev evalvacije. Prav tako pa kar nekaj časa nameni opazovanju in beleženju odzivov udeležencev.
- ⇒ Participativna evalvacija zajema tri načine komuniciranja med evalvatorjem in interesnimi skupinami, kot poimenuje udeležence evalvacije. Evalvator lahko komunicira z vertikalno (komunikacija poteka hierarhično, po lestvici navzgor ali navzdol), horizontalno (posamezniki, ki so v podobni situaciji se med seboj pogovarjajo) ter eksterno (vključevanje čimveč interesnih skupin) komunikacijo.
- ⇒ Evalvacija z okrepitevijo temelji predvsem na dialogu in odprti diskusiji o obravnavanih stvareh, problemih ipd. Tako nadrejeni kot podrejeni po statusu v organizaciji kot evalvator, se odprto pogovarjajo o problemih, iščejo rešitve za izboljšavo itd. Tako je tudi pri modelu POKI. V samoevalvacijski skupini so tako vodstvo organizacije kot tudi ostali zaposleni in skupaj izvajajo samoevalvacijo, iščejo pomanjkljivosti in rešitve za izboljšavo dosedanjega dela. Delo samoevalvacijske skupine temelji na značilnostih timskega dela (glej podpoglavje o tiskem delu).

III. EMPIRIČNI DEL

1. RAZVOJNI PROJEKT PONUDIMO ODRASLIM KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE - POKI

V okviru razvojnega projekta so na Andragoškem centru Slovenije (ACS) v letih od 1999 do 2002 razvili model za ugotavljanje in razvoj kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - interno gradivo, 2003).

V prvi fazi projekta (1999-2001) je ožja projektna skupina na ACS-ju oblikovala izhodišča in temeljne cilje modela POKI. To je temeljilo na proučevanju različnih teoretskih modelov evalvacije in kakovosti, ki so se uveljavili v svetu. Nato so v sodelovanju s praktiki, ki dobro poznajo izobraževanje odraslih na srednjih šolah, pripravili nabor področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti, ki kažejo na kakovostno izobraževanje odraslih na srednji šoli. Strukturo za področja in kazalnike kakovosti so povzeli po projektu Ugotavljanje in razvoj kakovosti v vzgoji in izobraževanju - Modro oko z določenimi prilagoditvami, kar zadeva izobraževanje odraslih.

V drugi fazi projekta (2001-2002) pa je ožja projektna skupina vpeljala, dogradila, preizkusila in ovrednotila model POKI na izbranih srednjih šolah. V tej fazi so izbrali akcijski pristop k raziskovanju, in sicer je Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport v okviru javnega razpisa izbralo štiri srednje šole, ki izobražujejo odrasle. Tako je v šolskem letu 2001/2002 potekala prva faza vpeljave, dograditve in ovrednotenju modela POKI. V ta namen so na ACS-ju razširili ožjo projektno skupino in povabili k sodelovanju strokovnjake z univerze za področje teorije in prakse evalvacije in kakovosti, evalvacijske metodologije in teorije učeče se organizacije, da bi se lahko udeležene šole usposobile za uporabo modelov samoevalvacije.

1.1 Načela, ki vodijo vpeljevanje in uporabo modela POKI

Pri vpeljevanju in uporabi modela POKI v izobraževalno organizacijo je potrebno upoštevati naslednja temeljna načela (povzeto po Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - interno gradivo, 2003, str. 7):

- *Sistematičnost in načrtnost.* Delovanje izobraževalne organizacije na področju kakovosti izobraževanja odraslih mora potekati sistematično in načrtno. Zato je potrebno tovrstne aktivnosti jasno načrtovati ter jih vključiti v strateške in razvojne dokumente.
- *Ciljni in procesno razvojni pristop.* Izobraževalna organizacija si mora zastaviti jasne dolgoročne in kratkoročne cilje, ki jih želi doseči z dejavnostmi menedžmenta kakovosti na področju izobraževanja odraslih. Obenem pa projektna skupina ACS-ja spremlja ključne procese lastnega dela ter sproti izboljšuje in razvija model POKI.
- *Transparentnost.* Aktivnosti menedžmenta kakovosti naj pripomorejo k temu, da kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji postane vidna. Skozi izvedbo samoevalvacije pa so obenem vidne prednosti in slabosti modela POKI.
- *Prostovoljnost.* Odločitev za uporabo modela POKI naj bo prostovoljna. Le z aktivno podporo vodstva, učiteljev in drugega osebja je uvajanje modela POKI uspešno.
- *Kultura učenja in kakovosti.* V izobraževalni organizaciji je potrebno ustvariti ustrezno klimo, ki spodbuja kulturo učenja v smeri neprestanega razvoja. Zato je potrebno vključiti v dejavnosti menedžmenta kakovosti čim več zaposlenih.

1.2 Temeljni cilji, ki naj bi jih dosegali z uporabo modela POKI

Z uporabo modela POKI naj bi v izobraževalnih organizacijah dosegali naslednje cilje (povzeto po Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - interno gradivo, 2003, str. 9):

- Ponuditi odraslim kakovostno izobraževanje, ki ustreza njihovim značilnostim in izobraževalnim potrebam.
- Spodbuditi in uveljaviti individualno in skupno učenje osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih.
- Spodbuditi in uveljaviti timski pristop in partnerstvo ter participativno odločanje o razvoju izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji.

2. PREDMET RAZISKOVANJA

Ponovno bom navedla, kaj sem želela z raziskavo ugotoviti:

- ali model POKI spodbuja večjo skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah,
- na kakšen način model POKI vključuje zaposlene pri ugotavljanju in razvoju kakovosti v izobraževalnih organizacijah,
- kako so v model POKI vključeni udeleženci izobraževanja,
- ali so o ciljih in namenih samoevalvacije seznanjeni vsi udeleženi (učitelji, udeleženci, samoevalvacijska skupina),
- ali vodstvo izobraževalne organizacije podpira model POKI in s tem tudi način dela samoevalvacijske skupine,
- ali je način dela v samoevalvacijski skupini primeren za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji,
- katere so prednosti in pomanjkljivosti dela v samoevalvacijski skupini,
- kako je samoevalvacijska skupina sprejeta med ostalimi zaposlenimi,
- ali se zaposleni počutijo ogrožene med vrednotenjem njihovega dela,
- ali je model POKI prepoznaven v šolskem kolektivu,
- kako je model POKI sprejet v šolskem kolektivu,
- ali učitelji prepoznajo svojo vlogo znotraj modela POKI,
- ali je izobraževalni program POKI samoevalvacijske skupine usposobil za izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti,
- ali imajo učitelji znanja za izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti,
- ali bi samoevalvacijske skupine in učitelji potrebovali dodatna znanja za izvajanje samoevalvacijskih procesov.

Zastavila sem si tudi naslednje hipoteze:

1. Model POKI spodbuja večjo skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah.
2. Za uspešno samoevalvacijo je pomembno, da so vsi udeleženi (učitelji, udeleženci, samoevalvacijska skupina) seznanjeni z njenimi nameni in da razumejo cilje samoevalvacije.
3. Za uspešno delo samoevalvacijske skupine je pomembna podpora vodstva, ki zagotavlja zaupljivo okolje, v katerem lahko člani varno ugotavljajo motnje in o njih razpravljajo.
4. Za uspešen potek samoevalvacijskega procesa je potrebno ustrezno usposabljanje udeležencev (samoevalvacijska skupina, učitelji).

3. METODOLOGIJA

3.1 Izbrane metode raziskovanja

Kot pripomoček za raziskavo sem uporabila anketni vprašalnik in strukturirani intervju, pri katerem uporabljamo vnaprej pripravljena vprašanja.

Vsebinsko sta bila anketni vprašalnik in intervju sestavljena iz petih vsebinskih sklopov: informiranje o modelu POKI ter prepoznavnost modela v kolektivu, samoevalvacijska skupina kot oblika dela v modelu POKI, potek samoevalvacije, ocena modela POKI glede na zastavljene cilje ter usposobljenost andragoškega kadra za samoevalvacijske aktivnosti.

3.2 Izbor in realizacija vzorca

Raziskavo sem opravila na štirih srednjih šolah, ki so v šolskem letu 2001/ 2002 začele vpeljevati model POKI v lastno organizacijo. Te šole so: Srednja trgovska šola Ljubljana, Srednja agroživilska šola Ljubljana, Šolski center za ekonomijo, pošto in telekomunikacije Ljubljana, Šolski center Rudolfa Maistra Kamnik.

3.2.1 Samoevalvacijska skupina

Intervjuje sem izvedla ločeno, in sicer s člani samoevalvacijske skupine, ki sodelujejo v projektu POKI. Na vsaki šoli je bila vzpostavljena ena samoevalvacijska skupina, katere člani so bili: ravnatelj, vodja izobraževanja odraslih in trije učitelji, ki poučujejo odrasle (ponekod je bilo tudi več učiteljev). Vzorec je vključeval 22 oseb (100%). Rezultate lahko posplošimo, saj sem v raziskavo vključila vse osebe, ki so sodelovale v samoevalvacijski skupini. Lahko rečemo, da je vzorec raziskave reprezentativen.

Splošni podatki o članih samoevalvacijske skupine, ki so bili intervjuvani v raziskavi

V vseh štirih samoevalvacijskih skupinah je bilo izmed 22 članov, 5 oseb moškega spola (22.7%) ter 17 oseb (77.3%) ženskega spola.

Glede na *starost* je bilo večina oseb starih v razponu med 31 in 40 let (10) ter med 41 in 50 let (8). Štiri osebe pa so bile glede starosti v razponu od 51 do 60 let.

Skoraj vsi člani samoevalvacijske skupine, t.j. 19 oseb izmed 22, imajo končano visoko univerzitetno *izobrazbo*. Nato sta še dva člana s končanim magisterijem ter eden s končano višjo izobrazbo.

Glede na *obseg delovnih izkušenj* v izobraževanju odraslih, ima skoraj polovica (10) intervjuvanih več kot 10 let izkušenj na področju izobraževanja odraslih. Nekaj manj, 7 oseb, ima od 7 do 10 let delovnih izkušenj. Pet oseb pa ima od 4 do 6 let delovnih izkušenj.

Glede na *vlogo*, ki jo intervjuvani opravljajo na šoli, jih je največ v vlogi učitelja (12). Nato so tukaj še trije organizatorji izobraževanja odraslih ter trije ravnatelji in dva pomočnika ravnatelja ter dve vodji izobraževanja odraslih.

3.2.2 Učitelji, ki poučujejo odrasle

Anketne vprašalnike pa so izpolnjevali učitelji, ki na šoli poučujejo odrasle. Vsega skupaj sem razdelila 200 anketnih vprašalnikov, od tega sem jih dobila nazaj 67 (33.5%), katere sem tudi vključila v obdelavo podatkov. Rezultatov ne moremo posploševati, saj vzorec ni reprezentativen in predstavlja le 33.5% populacije učiteljev, ki poučujejo odrasle na šolah, ki so bile vključene v raziskavo.

Splošni podatki o vzorcu učiteljev, ki poučujejo odrasle udeležence izobraževanja

Glede na *spol* je v raziskavi sodelovalo 23.9% moških in 76.1% žensk. Glede na *starost* je bilo največ oseb (40.3%) med 41-im in 50-im letom, nadalje je bilo 28.4% anketiranih starih od 31 do 40 let, ter 20.9% anketiranih je bilo starih od 51 do 60 let. Le 9% je bilo v starosti do 30 let in le 1.5% več kot 60 let. Verjetno je to zato, ker se doba študija oz. šolanja v naši družbi podaljšuje, večina oseb pa se še vedno upokoji po 60-em letu in niso več aktivni. To potrjuje tudi podatek, da ima kar 91% anketiranih oseb dokončano visoko univerzitetno stopnjo izobrazbe, srednjo stopnjo pa le 6% ter visoko strokovno le 3% anketiranih.

Glede na *obseg delovnih izkušenj* v izobraževanju odraslih ima največ anketirancev (29.9%) več kot 10 let delovnih izkušenj in v obsegu od 4 do 6 let (26.9%). V obsegu od 1 do 3 let delovnih izkušenj je 22.4% anketirancev, v obsegu od 7 do 10 let pa 17.9% anketiranih. Najmanj anketiranih (3%) pa je brez delovnih izkušenj na področju izobraževanja odraslih.

Večina anketiranih jih poučuje bodisi splošno-izobraževalne predmete (47.8%) ali strokovno-teoretične predmete (40.3%). Najmanj anketiranih pa jih poučuje praktični pouk (11.9%).

3.3 Postopek zbiranja podatkov

Intervjuje sem opravila v mesecu maju. Termine so intervjuvani poslali vodji projekta, ki mi jih je posredovala. S tistimi, ki terminov niso poslali, sem se zmenila individualno za termin intervjuja. Intervju sem z vsakim posameznikom izvajala ločeno, na njihovih šolah, ponavadi v kakšnem kabinetu, učilnici ipd. Trajal je približno 45 minut do 1 ure. Prav tako sem vse intervjuje snemala. Intervju je potekal nekako takole. Vsakemu intervjuvancu sem se predstavila in razložila, kaj želim raziskati. Nato sem razdelila vprašalnik, na katerem je intervju temeljil, da so udeleženci lažje spremljali pogovor. Razložila sem potek intervjuja ter predstavila vsebinske sklope. Povedala sem, da me lahko med intervjujem sprašujejo za pojasnila, če ne bi razumeli vprašanja ali kaj podobnega. Nato sem vsakemu intervjuvancu vprašanja prebrala naglas, če pa so želeli, so imeli možnost vprašanja prebrati sami. Prvih pet vprašanj, ki so se nanašala na splošne podatke intervjuvancev, nisem snemala, ampak sem si napisala na vprašalnik. Ob koncu intervjuja sem se zahvalila za sodelovanje.

Anketne vprašalnike pa sem posredovala vodjem samoevalvacijskih skupin, ki so jih razdelili učiteljem, ki poučujejo odrasle. Da bi se zagotovila anonimnost anketnih vprašalnikov, so v zbornici namenili predal, kamor so anketirani dajali izpolnjene anketne vprašalnike.

4. REZULTATI IN INTERPRETACIJA

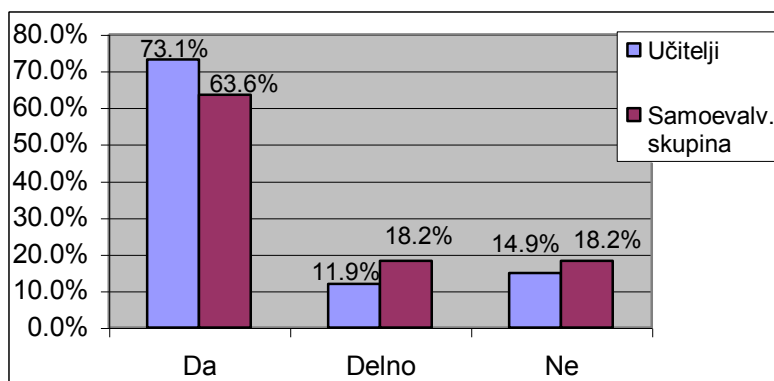
V raziskavi sem želela ugotoviti, kakšni so učinki vpeljevanja samoevalvacijskega modela POKI v izobraževalne organizacije, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. In sicer bom v nadaljevanju predstavila, kakšen je bil odziv zaposlenih na vzpostavljanje modela POKI.

4.1 Prepoznavnost modela POKI v kolektivu ter informiranje o modelu POKI

4.1.1 Seznanjenost udeležencev samoevalvacije (učitelji, udeleženci, samoevalvacijska skupina) s cilji in nameni

Ker je za uspešno samoevalvacijo pomembno, da so vsi udeleženi seznanjeni z njenimi nameni in da razumejo cilje samoevalvacije, me je zanimalo, ali so o ciljnih in namernih samoevalvacije seznanjeni vsi udeleženi (učitelji, udeleženci, samoevalvacijska skupina). Tako učitelji kot tudi člani samoevalvacijske skupine so odgovarjali podobno (slika 4).

Slika 4: Seznanjenost učiteljev in samoevalvacijske skupine s cilji in nameni samoevalvacije



Rezultati ankete

Kar 73.1% učiteljev je odgovorilo, da so jim bili na začetku vpeljave projekta POKI predstavljeni temeljni cilji in nameni vpeljevanja modela za samoevalvacijo, 11.9% učiteljev je odgovorilo, da so jim bili le delno predstavljeni. 14.9% učiteljev pa je odgovorilo, da jim temeljni nameni in cilji samoevalvacije sploh niso bili predstavljeni (slika 4)

Rezultati intervjujev

Tudi pri članih samoevalvacijske skupine so bili podobni rezultati (slika 4), in sicer je 14 članov odgovorilo, da so bili seznanjeni s temeljnimi cilji in nameni (“Preštudirala sem literaturo in sem se potem odločila.”), štirje so bili delno seznanjeni (“... Ja, večinoma smo vedeli, da gre zato, da bi se neke izboljšave uvedle. Samo pa ni bilo podatka, kako dolgo časa bo to trajalo, kakšna bo zahtevnost ipd.”), štirje pa niso bili seznanjeni s temeljnimi cilji in nameni modela za samoevalvacijo. To je zelo presenetljivo, saj nekateri člani niso vedeli, v kaj se “spuščajo” in so to šele izvedeli, ko so bili v projekt že prijavljeni. Tako tudi eden izmed članov samoevalvacijske skupine opisuje, kako ga je vodstvo brez privolitve vključilo v projekt: “...Ravnateljica me je nekje na hodniku informirala, da me je v en projekt vključila in mi rekla, da gremo na en seminar. In jaz sem rekel v redu, grem za en dan. Potem sem pa izvedel, kaj to je. Tako da, če bi jaz takrat to vedel, če po pravici povem, jaz v to ne bi šel...”

V tem primeru je bil izpuščen ključni element samoevalvacije, in sicer prostovoljnost. Samoevalvacija v nobenem primeru ne bi smela biti prisila ali še huje pretveza, s katero skušamo ukaniti udeležence samoevalvacije. S takšnim pristopom ne pridobimo ničesar, kvečjemu samo izgubimo zaupanje ter ustvarimo napetosti, ki v veliki meri vplivajo na uspešnost samoevalvacije.

Torej, če strnemo ugotovitve, je večina učiteljev in članov samoevalvacijske skupine bila seznanjena s cilji in nameni samoevalvacije. Ampak, kot smo videli, to ni dovolj, saj bi morali biti seznanjeni vsi, ki so kakorkoli vpleteni v samoevalvacijski proces. Tako lahko hipotezo, s katero sem želela dokazati, da je za uspešno samoevalvacijo pomembno, da so vsi udeleženi seznanjeni z njenimi nameni in da razumejo cilje samoevalvacije, potrdim.

4.1.2 Prepoznavnost modela POKI v kolektivu

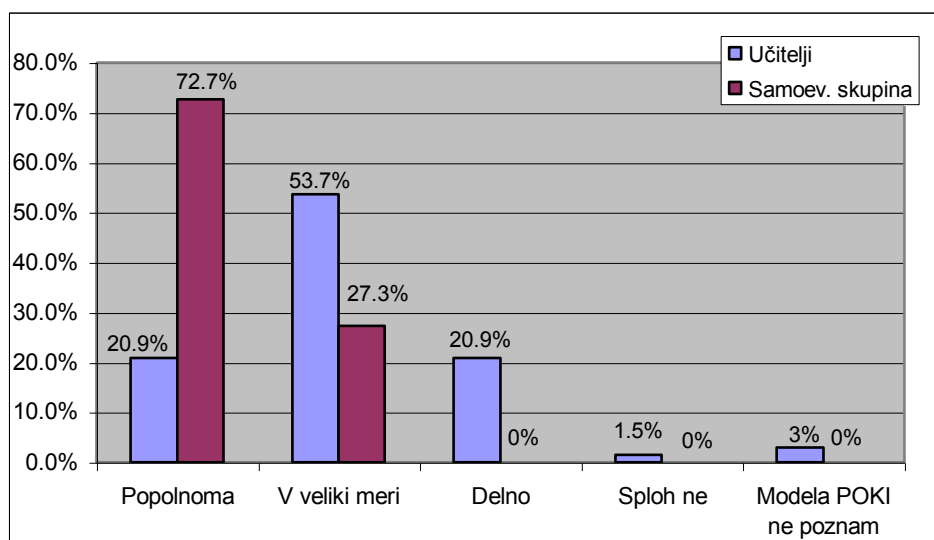
Da bi ugotovila, v kolikšni meri je model POKI prepoznaven v kolektivu, sem tako učitelje kot tudi člane samoevalvacijske skupine povprašala, ali se jim zdi uvedba modela POKI v njihovo organizacijo smiselna.

Rezultati ankete

Večini anketiranih učiteljev se zdi popolnoma (20.9%) oz. v veliki meri (53.7%) smiselno, da se uvaja model POKI v njihovo izobraževalno organizacijo. Delno se zdi smiselno 20.9% anketiranim. Le redkim se sploh ne zdi smiselno (1.5%), da bi se uvedel model, 3% anketiranih pa modela POKI ne poznajo (slika 5).

Na podlagi tega lahko rečemo, da kolektiv v veliki meri prepoznavna model POKI, vedo da obstaja, prav tako pa tudi občutijo potrebo po uvedbi nekega takega modela za samoevalvacijo v njihovo izobraževalno organizacijo.

Slika 5: Mnenje učiteljev in samoevalvacijske skupine o smiselnosti uvedbe modela POKI



Rezultati intervjujev

Podobno kot učiteljem, se tudi samoevalvacijski skupini zdi smiselna uvedba modela POKI v izobraževalno organizacijo (glej sliko 5). Le, da se samoevalvacijski skupini v večji meri zdi popolnoma smiselna (16 oz. 72.7%) in v veliki meri (6 oz. 27.3%). Člani samoevalvacijske skupine so navedli tudi razloge, zakaj se jim zdi uvedba modela POKI smiselna. Podajali so naslednje razloge: *da bi se izboljšala kakovost dela šole* (10) (“Zato, ker se mi zdi, da kvaliteta pri izobraževanju odraslih šepa povsod, ne samo na naši šoli. In da se mora malo večji poudarek na to dajati. Zato, ker je to bolj kot dodatek k rednemu izobraževanju.”), *zaradi konkurence drugih izobraževalnih organizacij, ki ponujajo enake programe* (4) (“To je zato, ker je v bistvu izobraževanje odraslih pretežno financirano od udeležencev, ki so samoplačniki. To je na trgu in če hočeš na trgu uspeti, moraš biti kvaliteten, da se obdržiš v teh pogojih, ki so trenutno ...” “... papir je papir. Papir lahko dobiš včasih tudi na zelo enostaven način ... Kvaliteta je pa tista, ki se dejansko ceni ...”), *da bi se določili neki enotni kazalci kakovosti na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji* (3) (“Na področju izobraževanja odraslih je toliko sivih lis. Od tega, da je v eni šoli dovolj 20 ur matematike, da je en letnik narejen, do tega, da je na drugih šolah izobraževanje odraslih samo popoldne ... Od načina poučevanja do kriterijev ... Se pravi, tu so velikanske razlike. Z enimi takimi stvarmi bi se dalo to poenotiti, ene kazalce kvalitete določiti, da bi bilo potem dobro za vse.”), *ker ni nobene povezanosti med delovno organizacijo in šolo* (2) (“Na naši šoli se že kar nekaj let ukvarjamo z izobraževanjem odraslih in se kažejo težave. Predvsem povezanost delovne organizacije in šole. In perspektivo šole vidim tudi v tem ...” “... Mi smo sicer v tistem času dobro tržili svoje programe ... Kljub temu pa so nam mnoga področja manjkala. In prav ta odnos z zunanjimi partnerji, je bil popolnoma neobdelan ...”), *ker je potreba po sistematičnem ugotavljanju kakovosti* (2) ter *zaradi izmenjave izkušenj z drugimi šolami, ki imajo dolgoletno tradicijo izobraževanja odraslih - primerjava z drugimi šolami* (2) (“V bistvu smo šola, ki nima ne vem koliko izkušenj na tem področju in se mi zdi, da glede na ostale štiri šole, ki so bile, smo na tem področju bolj začetniki. Vsaka izkušnja, ki jo ima katerakoli šola, nam je dobrodošla.”).

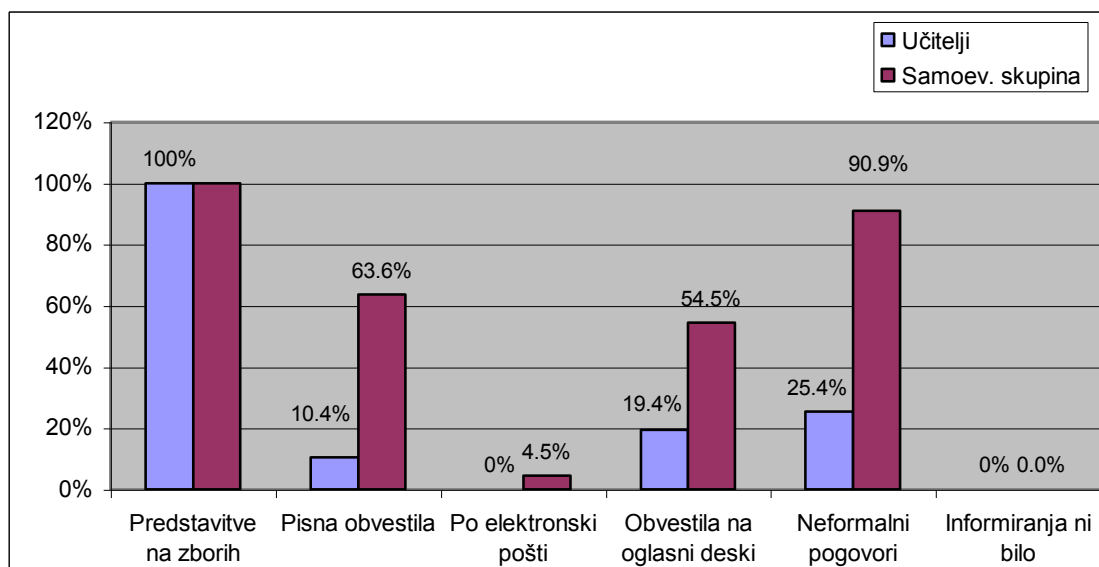
4.1.3 Potek informiranja o projektu POKI

Prepoznavnost modela POKI v kolektivu je v veliki meri posledica informiranja o le-tem. Zato me je tudi zanimalo, na kakšen način so bili zaposleni informirani o projektu POKI in njegovem poteku ter kdo jih je informiral.

4.1.3.1 Načini informiranja o projektu POKI

Anketirane učitelje sem vprašala, na kakšen način so bili informirani o projektu POKI. Tudi samoevalvacijskim skupinam sem postavila podobno vprašanja, in sicer na kakšne načine so informirali zaposlene o projektu POKI. Ugotovila sem naslednje (slika 6).

Slika 6: Načini informiranja o projektu POKI in njegovem poteku



Rezultati ankete

Vsi anketirani so bili informirani o projektu POKI in njegovem poteku na predstavitev na zborih, konferencah ali kolegiju. Nekaj informiranja je potekalo v neformalnih pogovorih (25.4%) ter z obvestili na oglasni deski (19.4%) in s pisnimi obvestili (10.4%).

Rezultati intervjujev

Zanimivi pa so rezultati članov samoevalvacijske skupine, saj ob primerjavi z anketiranimi (glej sliko 22) naletimo na nekaj razkorakov glede načina obveščanja zaposlenih o projektu POKI. Kar zadeva predstavitve na zborih, konferencah in kolegiju ostajajo rezultati isti, in

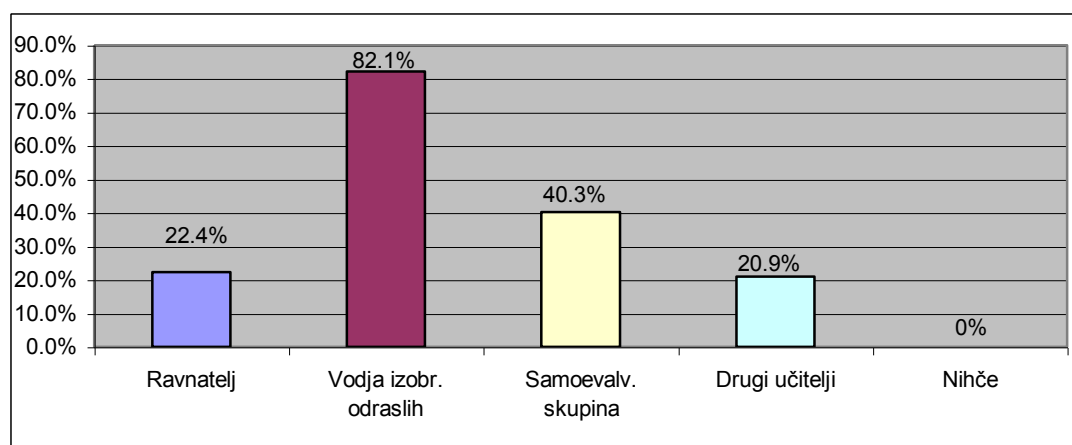
sicer so vsi intervjuvani (22) odgovorili, da so jih obveščali na ta način. Ko pa pogledamo ostale načine, npr.: v neformalnih pogovorih pa vidimo, da je kar 20 članov samoevalvacijske skupine (90.9%) uporabljalo ta način informiranja, a le 25.4% anketiranih je bilo informiranih o projektu POKI po tej poti. Prav tako je kar velik razkorak pri informiranju s pisnimi obvestili (63.6% članov samoevalvacijske skupine je uporabljalo ta način informiranja, a le 10.4% anketiranih je navedlo, da so bili informirani na ta način) in obvestili na oglasni deski (54.5% članov samoevalvacijske skupine je uporabljalo ta način informiranja, a le 19.4% anketiranih je navedlo, da so bili informirani na ta način).

4.1.3.2 Osebe, ki so informirale o projektu POKI

Rezultati ankete

Najbolj dejavne osebe v zvezi z informiranjem zaposlenih o poteku projekta so bile vodje izobraževanja odraslih (slika 7), kar 82.1% anketiranih je navedlo, da so dobili informacije pri njih. Sledi jim samoevalvacijska skupina (40.3%). Nekaj informacij so posredovali tudi ravnatelji na šolah (22.4%) in pa drugi učitelji (20.9%).

Slika 7: Osebe, ki so zaposlene informirale o projektu POKI



Zanimiv je predvsem razkorak med rezultati za vodje izobraževanja odraslih in samoevalvacijsko skupino, saj smo v teoretičnem delu ugotovili, da naj bi samoevalvacijska skupina v največji meri obveščala ostale zaposlene o poteku dela ipd. Verjetno je do tega prišlo zato, ker so bili v večini samoevalvacijskih skupin člani, če ne celo koordinatorji, tudi vodje izobraževanja odraslih in so jih zaposleni še naprej zaznavali kot posameznike oz. kot ne-učitelje. Enako velja za ravnatelje. Ostale člane

samoevalvacijske skupine, ki so ponavadi učitelji, pa so zaznavali kot skupino, ki dela na projektu in imajo drugačno vlogo kot ponavadi. Tako da bi lahko rekli, da je večino obveščanja opravila samoevalvacijska skupina oz. nekateri najbolj dejavni člani te skupine, saj so si naloge znotraj skupine porazdelili.

4.1.3.3 Obveščanje o dejavnostih v okviru projekta POKI

Razen tega, na kakšen način so bili udeleženci samoevalvacije informirani ter kdo je informiral le-te, me je tudi zanimalo, o čem so bili udeleženci samoevalvacije obveščeni (tabela 1).

Tabela 1: Obveščanje članov kolektiva o dejavnostih, ki so se odvijale v projektu POKI

Obveščanje o dejavnostih	Samoevalvacijska skupina								Učitelji							
	Da		Delno		Sploh ne		Skupaj		Da		Delno		Sploh ne		Skupaj	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
O vzpostavitvi samoev. skupine	13	59.1	6	27.3	2	9.1	21	95.5	37	55.2	21	31.3	9	13.4	67	100
O oblikovani viziji kakovosti IO	15	68.2	4	18.2	2	9.1	21	95.5	42	62.7	21	31.3	3	4.5	67	100
O izbranih področjih in ciljnih za samoev.	14	63.6	6	27.3	1	4.5	21	95.5	30	44.8	30	44.8	7	10.4	67	100
O poteku samoev.	18	81.8	3	13.6	0	0.0	21	95.5	26	38.8	30	44.8	11	16.4	67	100
O ugotovitvah samoev.	17	77.3	4	18.2	0	0.0	21	95.5	29	43.3	27	40.3	11	16.4	67	100
O sprejetih ukrepah za uvajanje izboljšav	11	50.0	7	31.8	3	13.6	21	95.5	24	35.8	32	47.8	11	16.4	67	100

Rezultati ankete

Po rezultatih sodeč, lahko rečemo, da so bili anketirani kar dobro obveščeni o tem, kdo so člani samoevalvacijske skupine (55.2%), če ne, pa vsaj delno (31.3%). Podobni rezultati so tudi za obveščanje o ostalih dejavnostih, in sicer so bili anketirani obveščeni o naslednjem: o oblikovani viziji kakovosti izobraževanja odraslih (62.7%), o izbranih področjih in ciljnih za samoevalvacijo (44.8%), o poteku (38.8%) in ugotovitvah samoevalvacije (43.3%) ter o sprejetih ukrepah za uvajanje izboljšav (35.8%). Ostali anketirani so bili obveščeni delno o prej omenjenih aktivnostih, le malo jih sploh ni bilo obveščenih.

Rezultati intervjujev

Če primerjamo z rezultati ankete, pridemo do podobnih spoznanj, le da je malo večji razkorak, kar zadeva obveščanje o izbranih področjih in ciljnih za samoevalvacijo, o poteku

samoevalvacije, o ugotovitvah samoevalvacije in o sprejetih ukrepih za uvajanje izboljšav. Pri vseh teh naštetih aktivnostih je več anketiranih (med 40% in 50%) odgovorilo, da so bili o tem obveščeni delno. Medtem ko je večina članov samoevalvacijske skupine odgovorila, da so jih v celoti o tem obveščali, razen za sprejete ukrepe za uvajanje izboljšav (31.8% članov je povedalo, da so jih delno o tem obvestili), kar pa nameravajo storiti v prihodnjem šolskem letu.

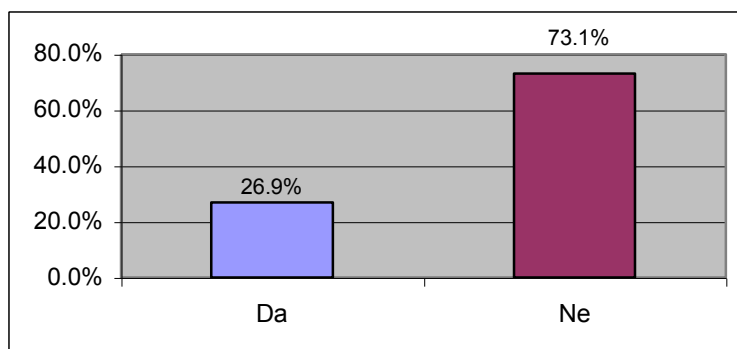
4.1.3.4 Ustreznost načina informiranja

Učitelje sem tudi povprašala o ustreznosti načina informiranja, in sicer sem jih vprašala, ali bi spremenili način informiranja o projektu POKI. Prišla sem do naslednjih ugotovitev (glej tudi sliko 8).

Rezultati ankete

Kar 73.1% anketiranih ne bi spreminjalo načina informiranja o projektu POKI (slika 8), kar kaže na to, da je bilo informiranje dobro zastavljeno in tudi izvedeno.

Slika 8: Mnenje učiteljev o spremembi načina informiranja o projektu POKI



Mogoče bi bilo potrebno v naslednji fazi še razširiti informacije med tiste, ki niso prišli do le-teh, saj je pri samoevalvaciji ključnega pomena to, da so vsi udeleženi seznanjeni s potekom samoevalvacije. Nekateri, ki bi spremenili način informiranja, so podali tudi nekaj predlogov, in sicer jih je največ predlagalo, da je potrebno v prihodnje rezultate in ukrepe samoevalvacije predstavljati bolj transparentno ter da je potrebno s projektom seznaniti vse predavatelje.

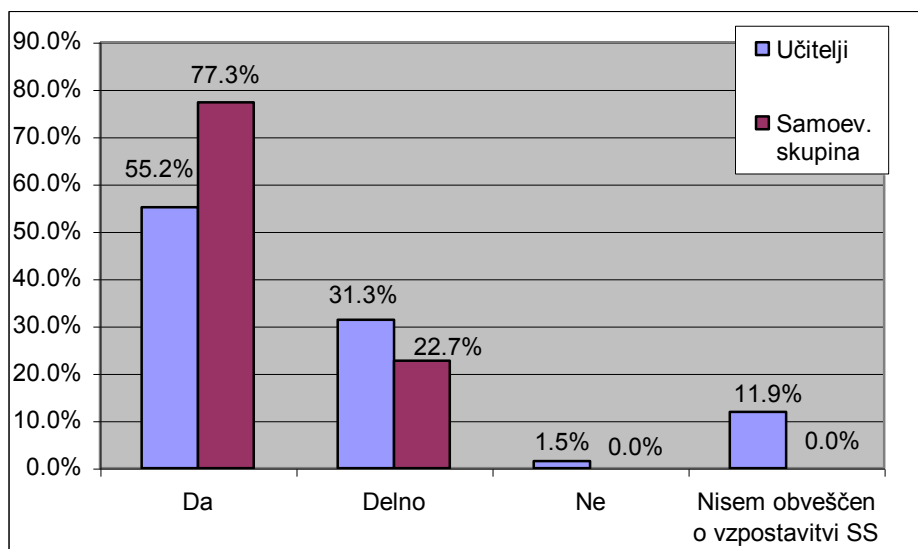
4.2 Samoevalvacijska skupina kot oblika dela v modelu POKI

Samoevalvacijska skupina je ključni element pri izvedbi samoevalvacije, zato me je tudi zanimalo, ali je tovrstna oblika dela primerna za ugotavljanje in razvijanje kakovosti v organizacijah za izobraževanje odraslih ter ali so člani samoevalvacijske skupine naleteli pri delu na kakšne težave, ki bi predstavljale oviro za delo skupine.

4.2.1 Primernost samoevalvacijske skupine kot oblike dela pri ugotavljanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji

Z namenom ugotoviti, ali je samoevalvacijska skupina primerna oblika dela, sem učitelje in člane samoevalvacijske skupine vprašala, ali se jim zdi primerna oblika dela, ko gre za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji (slika 9).

Slika 9: Primernost načina dela v samoevalvacijski skupini za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji



Rezultati ankete

Več kot polovica anketiranih učiteljev (55.2%) je mnenja, da je samoevalvacijska skupina primerna oblika dela, ko gre za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji. Približno tretjina (31.3%) jih meni, da je delno primerna oblika dela. Zelo malo, le slabe 1.5%, učiteljev meni, da samoevalvacijska skupina ni primerna oblika dela.

Ostali učitelji (11.9%) pa sploh niso bili obveščeni o vzpostavitvi samoevalvacijske skupine (slika 9).

Rezultati intervjujev

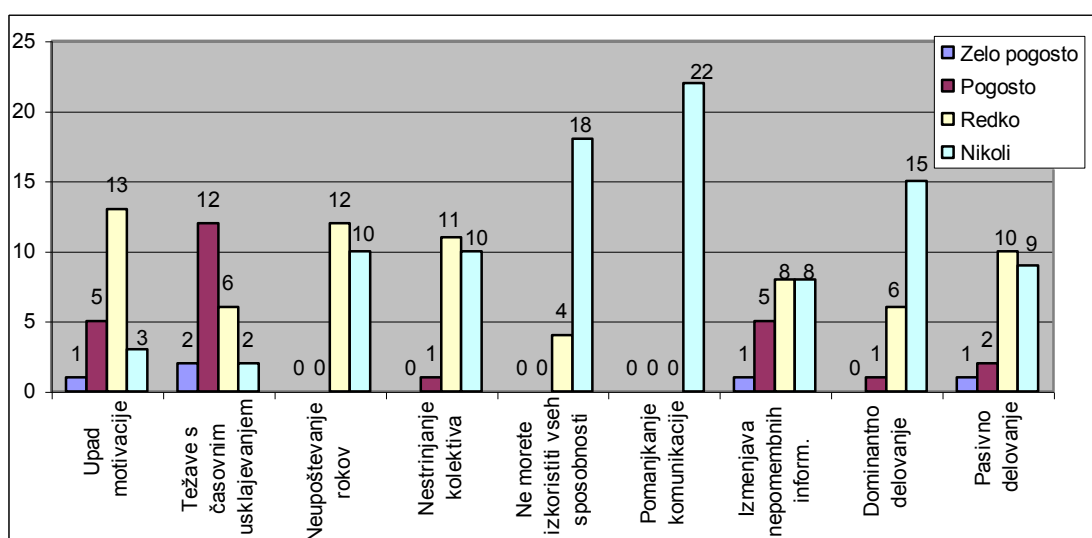
Pri članih samoevalvacijske skupine, smo dobili podobne rezultate, s to razliko, da jih je še več potrdilo, da gre za ustrezno obliko dela ("Eden je premalo ..."), in sicer je kar 17 članov od 22 takega mnenja (slika 9). En član samoevalvacijske skupine je mnenja, da je to ustrezna oblika dela, le s to razliko, da bi morali biti člani razbremenjeni pri drugih nalogah, saj so bili vsi polno zaposleni s tekočim delom, poleg tega pa so delali še v samoevalvacijski skupini. Zato mora biti vodstvo, po mnenju Musek-Lešnika (2001), pozorno na obremenjenost članov samoevalvacijske skupine in jih ne obremenjuje z dodatnimi zadolžitvami. Pet članov pa meni, da je delno primerna oblika dela ("Če jo ljudje prav razumejo. Da je ne razumejo v smislu nadzora, discipline, češ, zdaj me pa kontrolirajo.") za ugotavljanje in razvoj kakovosti. Zato morajo člani samoevalvacijske skupine in vodstvo, kot smo ugotovili že v teoretičnem delu, ustvariti ugodno klimo ter jim razložiti, da ni namen samoevalvacije nadzor zaposlenih, temveč izboljšanje kakovosti dela.

Ker so imeli intervjuvanci priložnost neposredno sodelovati v eni takšni skupini, lahko z veliko verjetnostjo trdimo, da je samoevalvacijska skupina primerna oblika dela, ko gre za ugotavljanje in razvoj kakovosti. Seveda pa moramo upoštevati tako dobre strani tovrstnega dela kot tudi slabe. Zato bomo v nadaljevanju predstavili nekaj prednosti in tudi nekaj pomanjkljivosti dela v samoevalvacijski skupini, ki so jih navedli sami člani skupine v intervjuju.

4.2.2 Potek dela v samoevalvacijski skupini

Delo v samoevalvacijski skupini in odnosi med člani skupine so podobni delu v timu. Tako kot je za tim značilno, da šteje od 5 do 8 članov ter da je sestava dobrega tima heterogena glede na člane, tako je tudi za samevalvacijsko skupino to zelo pomembno. In tako kot pri timskem delu veljajo določene zakonitosti v zvezi z delom v le-tem, tako so tudi pri samoevalvacijski skupini pomembne nekatere stvari, brez katerih skupina ne more delovati kot tim (glej tudi sliko 10).

Slika 10: Težave pri delu v samoevalvacijski skupini



Te stvari so naslednje:

- Timsko delo in s tem tudi delo v samoevalvacijski skupini temelji na enakopravnih odnosih med člani skupine, saj naj bi vsak član prispeval k uspešnemu delu. Zato je pomembno, da posamezniki ne delujejo preveč dominantno in da ima vsak član priložnost povedati svoje mnenje. V zvezi z delom v samoevalvacijski skupini so člani le-te povedali, da skoraj nikoli ni prišlo do preveč *dominantnega delovanja nekaterih članov skupine*. To je povedalo kar 15 od 22 članov skupine (slika 10). Šest članov je povedalo, da je do tega prihajalo redko, en član pa, da pogosto. Kar pa zadeva *pasivno delovanje nekaterih članov skupine*, ki tudi vpliva na uspešno delo skupine, je 10 članov samoevalvacijske skupine povedalo, da je do tega prihajalo redko, 9 članov, da do tega nikoli ni prišlo in le dva člana oz. eden, da je do pasivnega delovanja prihajalo pogosto oz. zelo pogosto (slika 10).

- Delo v timu lahko ovira tudi pomanjkanje komunikacije med člani le-tega. V zvezi s tem so vsi člani samoevalvacijske skupine povedali, da nikoli ni prihajalo do pomanjkanja komunikacije med njimi ter da so sproti reševali probleme, ki so se pojavljali med delom (slika 10).

- Malo več težav pri delu v samoevalvacijski skupini se je pojavljalo v zvezi s časovnim usklajevanjem članov (slika 10), saj so ob delu v skupini morali normalno opravljati vse obveznosti, ki so jih imeli v zvezi s poučevanjem. Da je to pogosto oviralo delo skupine, je menilo 12 članov skupine, dva pa sta bila mnenja, da jih je to oviralo zelo pogosto. Šest članov je mnenja, da jih je redko oviralo, dva pa da nikoli. Torej lahko glede na rezultate rečemo, da so imeli člani samoevalvacijske skupine kar precej težav pri časovnem usklajevanju in da so bili kar precej obremenjeni z dodatnim delom v skupini. Tako da bi lahko vodstvo razmislilo o določeni razbremenitvi članov samoevalvacijske skupine s tekočim delom, kot je to že predlagal Musek-Lešnik (2001). Res pa je, da oblikovanje in razvoj dobrega in uspešnega tima zahteva svoj čas in je potrebno kar nekaj časa preden začne neka skupina delovati kot tim.

- Poleg tega, da so imeli člani težave s časovnim usklajevanjem, se je včasih zgodilo, da so preveč časa izgubili za izmenjavo nepomembnih informacij (slika 10). Vendar to ni bilo prisotno v taki meri, da bi pomembno vplivalo na delo v skupini. Pet članov skupine je menilo, da je do tega prihajalo pogosto, eden da zelo pogosto, osem članov da redko in prav tako je bilo osem članov mnenja, da nikoli.

- Zelo pomemben dejavnik za uspešno delo v timu in gonilna sila le-tega je motivacija. Z upadom motivacije za delo na projektu so se člani samoevalvacijske skupine srečevali redko. Tako je menilo kar 13 članov od 22 (slika 10). Pet članov jih je bilo mnenja, da je motivacija pogosto upadala, eden, da zelo pogosto, trije pa, da redko. Na podlagi ugotovljenih podatkov lahko rečemo, da so člani ožje delovne skupine na ACS-ju uspeli kar dobro motivirati člane samoevalvacijske skupine za delo na projektu, saj kljub težavam s časovnim usklajevanjem in veliko obremenjenostjo članov z drugim delom, motivacija za delo večini članov le redko upadla.

- Kljub zgoraj naštetim težavam so se člani samoevalvacijske skupine v veliki meri držali dogovorjenih rokov za opravilo nalog, saj je 12 članov bilo mnenja, da je do tega prihajalo redko, deset članov pa je menilo, da nikoli ni prihajalo do tovrstnih težav (slika 10).

- Tudi do občutka članov skupine, da ne morejo izkoristiti vseh svojih sposobnosti, ni prihajalo pogosto. Kar 18 članov je trdilo, da do tega ni prihajalo nikoli in le štirje, da redko (slika 10).

- Glede nestrinjanja kolektiva z delovanjem skupine lahko rečemo, da se je pojavljalo v določeni meri, ampak očitno, da to člane skupine ni preveč motilo pri delu v skupini in so lahko dokaj nemoteno opravljali delo na projektu (slika 10).

Če strnemo glavne ugotovitve, lahko rečemo, da ima delo v samoevalvacijski skupini več prednosti kot pomanjkljivosti. Res pa je, da moramo že prej misliti na to, in sicer ko izbiramo oz. sestavljamo skupino. Pozorni moramo biti na precej pasti, v katere se lahko kasneje ujamemo, ko delamo v skupini. Zato moramo člane skupine premišljeno izbrati ter dobiti osebe, ki se med seboj dopolnjujejo, ampak imajo še vedno tako različne poglede na določene stvari, da bodo lahko pretehtali stvari z večih zornih kotov in poiskali najustreznejšo rešitev.

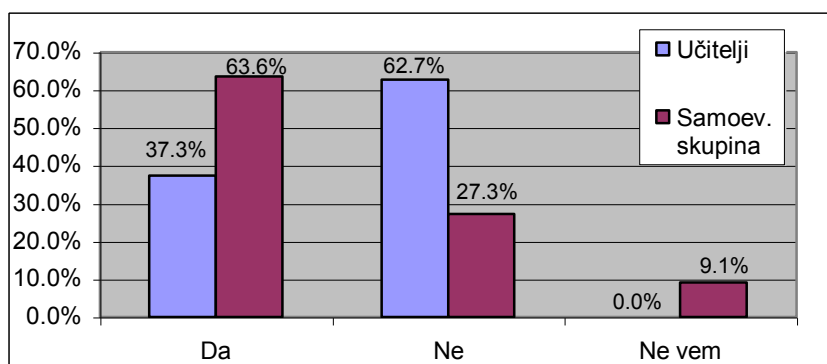
4.3 Potek samoevalvacijskega procesa

Glede na raziskovalna vprašanja sem želela ugotoviti, na kakšen način so bili zaposleni vključeni v samoevalvacijske aktivnosti, kako so sprejeli samoevalvacijsko skupino in delo le-te ter sam model POKI in ali so bili člani samoevalvacijske skupine deležni podpore vodstva.

4.3.1 Vključevanje zaposlenih v samoevalvacijski proces

V sklopu poteka samoevalvacije sem med drugim ugotavljala tudi, ali model POKI vključuje zaposlene pri ugotavljanju in razvoju kakovosti v izobraževalnih organizacijah (slika 11) ter na kakšen način.

Slika 11: Sodelovanje učiteljev v projektu POKI



Rezultati ankete

Kar zadeva sodelovanje v projektu POKI, je le 37.3% (25) učiteljev odgovorilo, da so sodelovali v projektu POKI (slika 11), in sicer jih je največ sodelovalo z izpolnjevanjem vprašalnikov (9) in udeležbo na delavnici (9), nekaj jih je sodelovalo v diskusiji na javnih predstavitev modela POKI (3), nekateri so pomagali pri statistični obdelavi podatkov (1) in pripravi gradiv (1), ostali (2) pa niso opredelili, na kakšen način so sodelovali v projektu.

Ostali učitelji, ki pa niso sodelovali (glej sliko 11), teh je kar 62.7% (42), navajajo naslednje razloge, zakaj niso sodelovali v projektu: največ jih je navedlo, da niso bili povabljeni k sodelovanju oz. obveščeni o možnostih sodelovanja v projektu (13), nekaj jih je bilo mnenja, da imajo dosti drugih obremenitev (5) ter zato ne želijo sodelovati v

aktivnostih izven delovnega časa, nekatere pa projekt enostavno ni zanimal (3). Kar polovica učiteljev, ki niso sodelovali v projektu (21), ni navedla razlogov za sodelovanje v projektu POKI.

Rezultati intervjujev

Člani samoevalvacijske skupine pa so podali čisto drugačno sliko o vključevanju zaposlenih v samoevalvacijske aktivnosti kot anketirani učitelji (glej sliko 11). In sicer je 14 intervjuvancev (63.6%) trdilo, da so vključili zaposlene v samoevalvacijske aktivnosti. Vključevali pa so jih z izpolnjevanjem vprašalnikov, diskusijo na zborih (2) ter s pripravljanim gradiv (1). Torej bistveno več, kot so trdili učitelji. Do teh razlik je lahko prišlo zaradi drugačne predstave obeh skupin o sodelovanju. Verjetno se nekateri niso počutili, kot da so sodelovali, ker so "samo" izpolnili vprašalnik in niso ničesar več naredili. Za samoevalvacijsko skupino pa je tudi tovrstna oblika sodelovanja pomenila nekaj, s čimer so ugotavljali šibka področja izobraževalne organizacije in jih na podlagi mnenja učiteljev skušali izboljšati. V tem pogledu so vsekakor nekaj doprinesli k samoevalvaciji in izboljšanju kakovosti določenih področij v njihovi organizaciji.

4.3.1.1 Možnost vpogleda v samoevalvacijsko poročilo

Učitelje, ki so na kakršenkoli način sodelovali v projektu POKI, sem vprašala, ali imajo možnost vpogleda v samoevalvacijsko poročilo (tabela 2).

Tabela 2: Možnost vpogleda v samoevalvacijsko poročilo

Ali imate možnost vpogleda v samoevalvacijsko poročilo?	F	%
Da	18	72.0
Ne	2	8.0
Ne vem	5	20.0
Skupaj	25	100.0

Rezultati ankete

Učitelji, ki so sodelovali v projektu POKI (25), so tudi v veliki meri seznanjeni z možnostjo vpogleda v samoevalvacijsko poročilo (glej tabelo 2)

Nadalje me je zanimalo, ali so izkoristili to možnost in prebrali samoevalvacijsko poročilo, saj je med drugim samoevalvacijsko poročilo namenjeno tudi učiteljem (tabela 3).

Tabela 3: Izkoristek možnosti vpogleda v samoevalvacijsko poročilo

Ali ste izkoristili možnost vpogleda v samoevalvacijsko poročilo?	F	%
Da, samoevalvacijsko poročilo sem prebral/a.	5	20.0
Da, z vsebino samoevalvacijskega poročila sem se seznanil/a na predstavitvi le-tega kolektivu.	10	40.0
Ne, a to še nameravam storiti.	0	0.0
Ne, ker me rezultati samoevalvacije ne zanimajo.	4	16.0
Nisem seznanjen/a z obstojem samoevalvacijskega poročila.	1	4.0
Drugo	5	20.0
Skupaj	25	100.0

Več kot polovica jih je samoevalvacijsko poročilo bodisi prebrala (5) ali pa so se seznanili z le-tem na predstavitvi (10). Le nekateri so navedli, da jih rezultati samoevalvacije ne zanimajo (4) ali pa niso seznanjeni z obstojem samoevalvacijskega poročila (1). Ostali se niso opredelili (5) (tabela 3).

Na zanimanje učiteljev, ki so sodelovali v projektu, kaže tudi podatek, da jih je kar 68% (17) sodelovalo v skupni razpravi o samoevalvacijskem poročilu (tabela 4).

Tabela 4: Sodelovanje anketiranih učiteljev v skupni razpravi celotnega kolektiva o samoevalvacijskem poročilu

Sodelovanje v razpravi	F	%
V skupni razpravi sem sodeloval/a.	17	68.0
V skupni razpravi nisem sodeloval/a, ker sem bil/a odsoten/a.	4	16.0
Skupne razprave v kolektivu ni bilo.	2	8.0
O poteku skupne razprave nisem bil/a obveščen/a.	2	8.0
Skupaj	25	100.0

Nekateri niso sodelovali v razpravi, ker so bili odsotni (4), nekateri niso bili obveščeni o le-tej (2), nekaj pa jih je trdilo, da razprave v kolektivu ni bilo (2) (tabela 4).

4.3.1.2 Upoštevanje mnenj in predlogov učiteljev med potekom projekta POKI

Iz tega, ali je samoevalvacijska skupina upoštevala mnenja in predloge ostalih zaposlenih (tabela 5), se kaže tudi, kakšen odnos je imela samoevalvacijska skupina do učiteljev, ki so želeli sodelovati v projektu.

Tabela 5: Upoštevanje mnenj in predlogov anketiranih učiteljev pri oblikovanju ukrepov za izboljševanje kakovosti

Upoštevanje mnenj in predlogov	F	%
Da.	11	44.0
Ne.	1	4.0
Delno.	6	24.0
Ničesar nisem predlagal/a.	3	12.0
Nisem imel/a možnosti, da bi karkoli predlagal/a.	1	4.0
Ne vem.	3	12.0
Skupaj	25	100.0

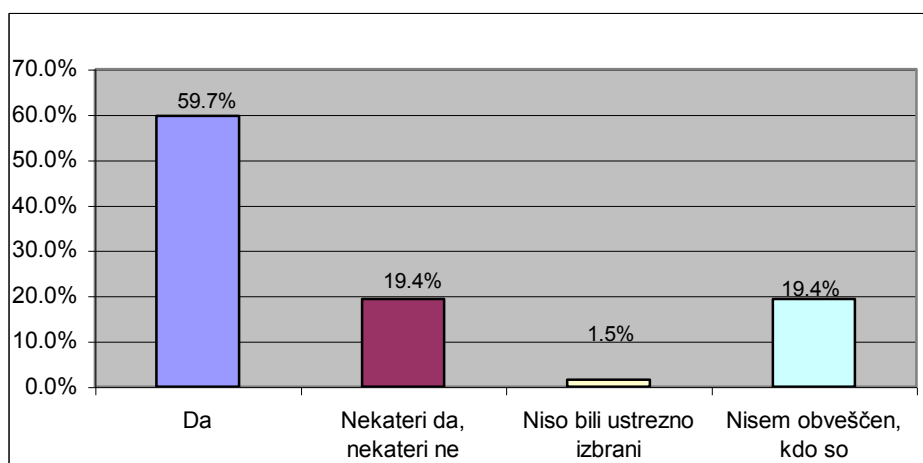
Rezultati ankete

Podatki kažejo (tabela 5), da je samoevalvacijska skupina v veliki meri upoštevala mnenja in predloge učiteljev, kar jih je trdilo 44% (11). Šest učiteljev je mnenja, da so delno upoštevali njihove predloge. Ostali pa bodisi niso ničesar predlagali bodisi ne vedo, ali so jih upoštevali. En učitelj je mnenja, da niso upoštevali njegovih predlogov, eden pa, da ni imel možnosti karkoli predlagati.

4.3.2 Odnos kolektiva do članov samoevalvacijske skupine

Z namenom ugotoviti, kakšen odnos imajo zaposleni do članov samoevalvacijske skupine, sem anketirane učitelje vprašala, ali so bili člani skupine ustrezno izbrani (slika 12).

Slika 12: Mnenje učiteljev o ustrezni izbiri članov samoevalvacijske skupine



Rezultati ankete

Večina (59.7%) je mnenja, da so bili in jih na nek način dobro sprejemajo. 19.4% anketiranih je mnenja, da le nekateri člani niso bili ustrezno izbrani in le 1.5% meni, da člani sploh niso bili ustrezno izbrani in ne odobravajo delo samoevalvacijske skupine. Petina anketiranih pa ni bila obveščena, kdo so člani samoevalvacijske skupine (slika 12)

Rezultati intervjujev

Intervjuvani člani samoevalvacijske skupine pa so neposredno odgovarjali na vprašanje, kako so zaposleni sprejeli samoevalvacijsko skupino in njeno delovanje. Deset od dvaindvajsetih članov je začutilo odobravanje kolektiva ("Definitivno odobravanje. Samo tako, neaktivno pozitivno: no, prima, fajn, čez pet minut pa ne vem več, o čem si govoril. V tem stilu. Ker me to ne tangira direktno."). Trije člani samoevalvacijske skupine so odgovorili, da ni bilo nekega enotnega mnenja zaposlenih, saj je velik kolektiv in nekateri so bili naklonjeni njihovem delu, nekateri pa ne ("... Na eni strani so bile sigurno kritike, pri nekaterih. Ampak to je pri tistih, pri katerih so kritike stalne, do kakršnih koli novosti. Kot da: kaj se zdaj gremo, da zapravljamo denar in čas. Nekateri so pa v bistvu pokazali naklonjenost in so bili tudi pripravljeni sodelovati... pri aktivnostih ... Tako, da so pokazali voljo do sodelovanja ..."). Dva člana sta bila mnenja, da ni bilo nekega posebnega interesa

za ta projekt ("Nekateri pač nekaj delajo. Ni pa, da bi bilo kakšnega posebnega interesa s strani zaposlenih."), nekateri so zelo negativno gledali na samoevalvacijsko skupino, ko so odšli na strokovno ekskurzijo na Dansko ("... da so bili kakšni malo zavistni, ko smo šli na Dansko. Vi greste samo čas zapravljat, pa vsi vemo, kaj v teh projektih je ..."). En član je zaznal, da je bil odziv na skupino takšen, kot je običajno do sodelavcev ("Na skupino čisto tak odziv, kot ga imajo do sicer članov skupine do sodelavcev. Tisti, ki imajo neke napetosti, je to seveda še potenciralo ..."). Prav tako je en član rekel, da je bila odklonilnost predvsem na program in ne na člane samoevalvacijske skupine. Na eni izmed šol, so imeli zaposleni pomisleke glede izbrane skupine, še posebej glede načina izbire članov. Nekako so čutili, da bi lahko tudi oni bili člani skupine, pa niso mogli.

4.3.3 Odnos kolektiva do modela POKI

Rezultati intervjujev

Podobno kot samoevalvacijsko skupino so sprejeli tudi sam model POKI. Ker je kolektiv zelo velik, so bila tudi mnenja zelo deljena. Tako so člani samoevalvacijske skupine zaznali zelo različna opažanja glede odzivov zaposlenih na model POKI. Osem članov samoevalvacijske skupine je zaznalo, da so bili nekateri zelo naklonjeni vpeljevanju modela POKI in so bili kasneje tudi pripravljeni sodelovati pri različnih aktivnostih. Pet članov je zaznalo, da ga nekateri zaposleni niso sprejeli z velikim zadovoljstvom in niso hoteli biti kakorkoli vpleteni v to. Večinoma jim ni bilo všeč delo izven delovnega časa in so bili apriori negativno nastrojeni proti vsem projektom ("... se je potem malo poznal vpliv nekaterih, ki niso zainteresirani za kakršnokoli delo izven delovnega časa, pa izven samega pouka. In je morda to bilo odveč ... Sam model jim je bil všeč, jaz sem imela tak občutek, da jim je bil všeč. Samo, da nekateri nočejo biti na škodi, ali da morajo nekoga nadomeščati, ali da morajo kaj narediti ..."). Pet članov je povedalo, da so zaposleni sicer sprejeli model POKI v smislu "še en projekt", ampak nekateri v pozitivnem smislu, kot nekaj kar bi šoli lahko koristilo in bi bilo potrebno vključiti v to celo šolo ("... Zaenkrat kot projekt, ki pač poteka in s katerim se ukvarja ena skupina. Ta projekt so sprejeli kot nekaj zanimivega, novega in nekaj, kjer bomo dobili tudi določene povratne informacije. Se pravi, kot nekaj koristnega in kot nekaj, kar bomo morali razširiti na vsa področja, na celo šolo ..."), nekateri pa v negativnem pomenu oz. bolj neopredeljeno ("... Moj vtis je bil, da je večina ljudi sprejela to kot pač en projekt, ki se v šoli nekam obesi. So prebrali in so šli naprej. Še neka reč so rekli in so šli mimo. Da bi se kaj posebej z njimi zgodilo, z mojimi

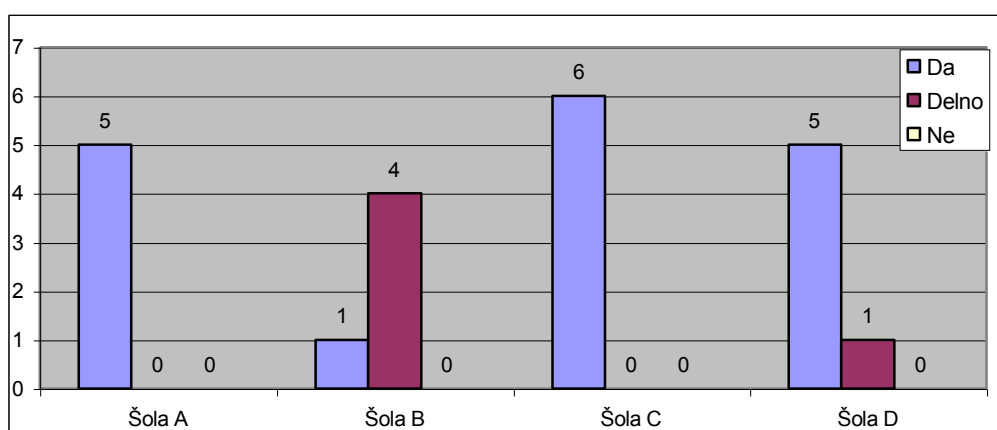
sodelavci, pa ne ...”). Nadalje so bili nekateri zelo skeptični glede modela POKI in so celo sprejeli model POKI kot nekaj nepotrebne na šoli, “... saj to ni nič novega, so take stvari, ki jih poznamo in ki so logične in ne vidim razloga, da bi mi to posebej uvajali...”, so velikokrat poudarjali ostali učitelji. Spet drugi učitelji pa so razumeli kvaliteto kot kontrolo oz. da ne delajo kvalitetno (“... Eni kvaliteto, vsaj na začetku, niso prav razumeli. In so to razumeli kot kontrolo oz. so ostale članice to bolj začutile, da so mislili, da smo članice te skupine tisti, ki najbolj kvalitetno delamo. Ampak to se je kasneje spremenilo, v pozitivnem smislu.”), kar zna biti v samoevalvaciji zelo problematično, če člani skupine pravočasno ne uvidijo tega in ne ukrepajo ustrezno. Člani samoevalvacijske skupine si morajo pridobiti zaupanje ostalih zaposlenih, da bi lahko skupaj ugotavljali šibke točke in jih skušali izboljšati, brez sankcij, kot smo ugotovili že v teoretičnem delu.

Pri nekaterih zaposlenih se je ta odnos do modela POKI spreminjal. Proti koncu, ko so bili vidni rezultati, so ga boljše sprejeli. Spoznali so, da je potreben in koristen za celo šolo. Nekateri pa so še vedno ohranili neko distanco do modela in se jim še vedno ni zdel potreben oz. izguba časa in denarja (“... a zaradi tega smo sedeli v teh poznih učnih urah?”). Prav tako nekateri zaposleni niso začutili, da je samoevalvacija stvar celega kolektiva in da morajo za boljšo kakovost vsi nekaj prispevati in narediti. To odlično ponazori stavek, ki mi ga je napisal eden izmed anketirancev, ko sem vprašala, če bi želeli v zvezi s projektom še kaj sporočiti: “Uresničite spoznanja iz poročila.”

4.3.4 Podpora vodstva izobraževalne organizacije pri uvajanju modela POKI v organizacijo

Vodstvo je ključni element, ki vpliva na uspešnost samoevalvacije. Če je podpora vodstva javna, potem bodo tudi ostali zaposleni drugače sprejemali samoevalvacijo in bodo tudi v večji meri sodelovali s člani samoevalvacijske skupine. Kot bomo videli, bodo tudi rezultati pokazali, da to drži. Ker so se v tem pogledu šole pomembno razlikovale, bom podatke obdelala ločeno, po šolah (slika 13).

Slika 13: Naklonjenost vodstva pri vpeljevanju samoevalvacijskih procesov, po šolah



Rezultati intervjujev

Najprej bi si pogledali šole, kjer vodstvo od samega začetka v celoti podpira vpeljevanje samoevalvacijskih procesov. Ti šoli sta označeni s črko A in C. Vsi člani samoevalvacijskih skupin so odgovorili, da je vodstvo naklonjeno vpeljevanju samoevalvacijskih procesov. Prav tako sta tudi oba ravnatelja člana samoevalvacijskih skupin in že s tem izražata določeno mero podpore, menijo člani samoevalvacijskih skupin. Kar zadeva finančna sredstva in v povezavi s tem odhod na Dansko ter nadomeščanja, tudi nikoli ni bilo problemov. Vseskozi je bilo čutiti podporo s strani vodstva.

Šola A: "... Kar se tiče šole, se mi zdi, da imamo srečo, da imamo tako vodstvo, ki so naklonjeni projektom, spremembam in vsemu, kar je pozitivnega. Skratka, vsemu, kar se dela na tem, da se kvaliteta izboljša, da je učenje bolj zanimivo, da se nove metode vpeljujejo. Če ni podpore vodstva, skupina težko začne funkcionirati ..."

“Nikoli ni bil problem udeležbe na aktivnostih, ki smo jih imeli na ACS-ju. Brez problemov je ta POKI tim lahko šel. Niso bila problem sredstva, to se pravi dnevnice, ni bil problem s suplencami ... podprli so tudi strokovno ekskurzijo na Dansko ... Mi smo čutili zelo veliko podporo. To je ključnega pomena.”

Tudi na šoli D so bili podobni rezultati. Večina (pet članov od šestih) je trdila, da je vodstvo naklonjeno vpeljevanju modela POKI na šolo ter odprto za kakršnekoli pozitivne spremembe in novosti (“Mi imamo, s tem se pa lahko pohvalim, čudovito vodstvo glede tega. To so ljudje, ki zelo podpirajo inovativnost in so zelo veseli, če se kaj novega dogaja na šoli ...”). Prav tako ni bilo nobenih problemov z nadomeščanji in odsotnostjo. Le en član samoevalvacijske skupine je trdil, da je vodstvo delno naklonjeno modelu POKI, pa še to zato, ker so bili na začetku določeni dvomi glede projekta, ampak kasneje ko so se seznanili s tem, so ga v celoti podprli (“Dokler jim nismo točno povedali, kaj bi zdaj s tem, je bilo mogoče malo skepse. Potem, ko smo pa povedali, za kaj gre, potem pa ni bilo nasprotovanja ...”).

Na šoli B pa je vodstvo čisto drugače gledalo na vpeljevanje samoevalvacijskih procesov. Ni bilo kakšne vidne podpore glede projekta, v največji meri zato, ker so imeli v tistem času menjavo vodstva in takšne novosti niso bile dobrodošle (“Vodstvo šole je bilo na začetku naklonjeno. Ko smo zamenjali ravnateljico, pa je bilo precej odklonilnih stališč glede tega.”). Zaradi tega je tudi samoevalvacijska skupina naletela na odpor, tako pri vodstvu kot tudi pri zaposlenih, ki model POKI niso ravno najbolje sprejeli. Tako so se vse težave, ki so jih imeli na šoli (slabi medosebni odnosi, menjava vodstva) odražale tudi pri delu na projektu.

Šola B: “Imela sem občutek, da ni nobene konkretne orientacije. Niti naklonjenost niti nenaklonjenost. Mi smo potrebovali močno podporo, da bi ljudi bolj miselno angažiralo na pedagoških konferencah. Trenutno se mi zdi, da pa nekaj otoplitev vseeno čutim.”

Glede na rezultate lahko hipotezo, s katero sem želela dokazati, da je za uspešno delo samoevalvacijske skupine pomembna podpora vodstva, ki zagotavlja zaupljivo okolje, v katerem lahko člani varno ugotavljajo motnje in o njih razpravljajo, potrdim.

4.3.5 Vključevanje udeležencev v samoevalvacijski proces

Ker je za samoevalvacijo zelo pomembno, da je vanjo vključeno čimveč vidikov, me je zanimalo, ali so vključeni tudi udeleženci izobraževanja (tabela 6) in na kakšen način.

Tabela 6: Vključenost udeležencev v samoevalvacijo

Ali so bili v samoevalvacijo vključeni udeleženci izobraževanja?	F	%
Da.	22	100.0
Ne.	0	0.0
Skupaj	22	10.0

Rezultati intervjujev

Vsi člani samoevalvacijske skupine so odgovorili, da so v samoevalvacijo vključili tudi udeležence izobraževanja (tabela 6). Prav tako so vsi navedli, da so prosili udeležence, da izpolnijo vprašalnik, ki se je nanašal na gradiva, delo učiteljev, vsebino izobraževanja, organizacijo izobraževanja ipd. Štirje intervjuvanci pa so poleg izpolnjevanja vprašalnikov navajali tudi pogovor. Torej, da so se z udeleženci pogovarjali o pomanjkljivostih izobraževalnega programa, organizacije, metodah poučevanja ...

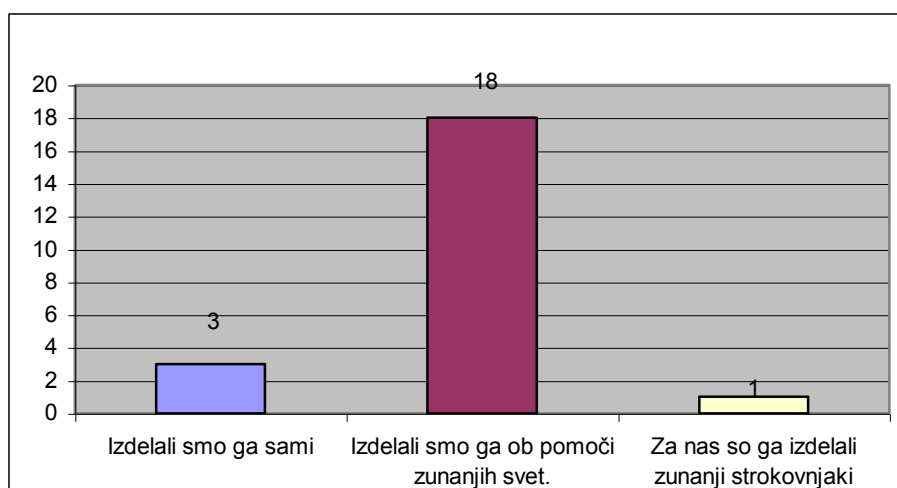
4.3.6 Izdelava samoevalvacijskega instrumentarija in poročila

O okviru tega sklopa sem želela ugotoviti, kje so člani samoevalvacijske skupine dobili samoevalvacijski instrumentarij, ali so ga izdelali sami, ali ob pomoči zunanjih strokovnjakov, ali pa so ga v celoti izdelali zunanji strokovnjaki. Prav tako pa me je zanimalo tudi njihovo mnenje o tem, komu je samoevalvacijsko poročilo namenjeno. Ugotovila sem naslednje (glej tudi sliko 14).

Rezultati intervjujev

Največ članov samoevalvacijske skupine (18) je navedlo, da so *samoevalvacijski instrumentarij* izdelali sami, vendar ob pomoči zunanjih svetovalcev. V našem primeru so to strokovnjaki z ACS-ja. Trije člani so navedli, da so ga izdelali sami, eden pa je rekel, da so ga v celoti izdelali zunanji strokovnjaki (slika 14)

Slika 14: Načini pridobivanja samoevalvacijskega instrumentarija



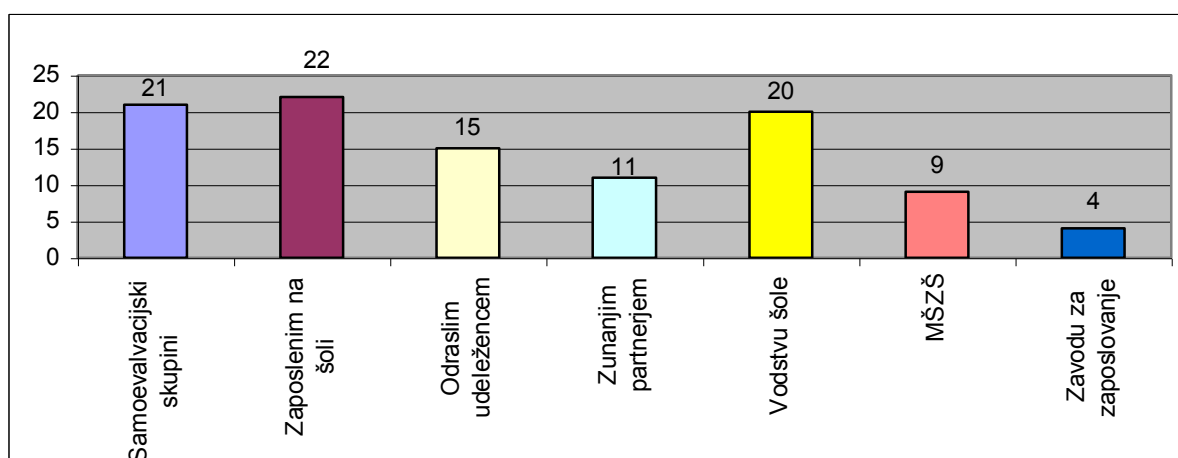
Pri izdelovanju instrumentarija je samoevalvacijska skupina naletela na nekaj težav, in sicer je največ članov imelo težave pri sestavljanju anket (5). Nadalje so imeli težave s postavljanjem vprašanj za anketo, saj so ugotovili, da so velikokrat postavili dvoumna vprašanja (3), ker nimajo tovrstnih metodoloških znanj (3). Posamezniki pa so imeli težave z obdelavo podatkov, ki so jih dobili s pomočjo anketnih vprašalnikov, z načinom dela v skupini ter da so se velikokrat po nepotrebem vračali nazaj na nekatere stvari. Ob izdelovanju samoevalvacijskega vprašalnika pa so se člani samoevalvacijske skupine tudi veliko naučili: enajst članov se je naučilo, kako sestaviti anketni vprašalnik ter na katere pasti moraš biti pozoren pri tem, štirje so se naučili, kako razlagati rezultate, kar je pri

samoevalvaciji zelo pomembno. Ostali pa so se še naučili, kako se testira anketni vprašalnik (2), kako postaviti vprašanje, da je nedvoumno (2) ter kako opredeliti nek problem (2).

Ker je namen samoevalvacije, da se udeleženci le-te naučijo sami izvajati samoevalvacijo, je zelo pomembno, da so samoevalvacijski instrumentarij izdelali sami ob pomoči zunanjih svetovalcev, ki so jim pomagali odpravljati sprotne težave, ob tem pa so se udeleženci veliko naučili, saj so v veliki meri delali samostojno in se učili na napakah.

Prav tako so tudi *samoevalvacijsko poročilo* izdelali člani samoevalvacijske skupine sami (le en član ni vedel, ali so izdelali samoevalvacijsko poročilo), saj je zelo pomembno, da se določeni zaupni podatki ohranijo znotraj izobraževalne organizacije. V ta namen je samoevalvacijsko poročilo namenjeno samoevalvacijski skupini, zaposlenim na šoli, odraslim udeležencem izobraževanja ter vodstvu šole. Podobnega mnenja so tudi člani samoevalvacijske skupine, le da bi približno polovica članov pokazalo poročilo tudi zunanjim partnerjem, Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport ter Zavodu za zaposlovanje (glej sliko 15).

Slika 15: Mnenje samoevalvacijske skupine o tem, komu je samoevalvacijsko poročilo namenjeno



Kot smo že v teoretičnem delu ugotovili, bi to lahko bil problem, ker so v poročilu tudi zaupni podatki o delu šole in zaposlenih. S tem bi lahko porušili zaupanje, ki so si ga pridobili pri zaposlenih, ko so ugotavljali šibke točke le-teh. Zato tudi projekt POKI ne zajema teh zunanjih institucij, ko gre za samoevalvacijsko poročilo. Tako kot strokovna

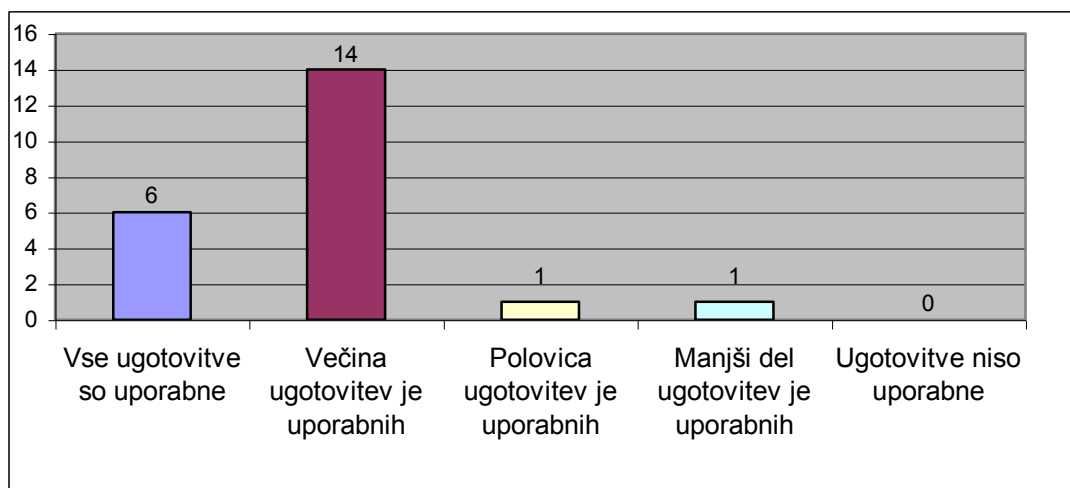
literatura tudi projektna skupina znotraj ACS-ja predlaga, da se izdelava skrajšano poročilo za tovrstne zunanje institucije in se izpusti zaupne podatke oz. se jih posploši, da ne bi sledile kakšne morebitne sankcije za določene osebe, s čimer bi izgubili zaupanje vseh zaposlenih ter prvotni namen samoevalvacije.

Prav tako so tudi pri izdelavi samoevalvacijskega poročila naleteli na nekaj težav. Največ težav so imeli v zvezi z interpretacijo podatkov (5), razumevanjem navodil za izdelavo poročila (4), z razdelitvijo dela v skupini (2), nekatere je motilo, ker so bila podana neka navodila za izdelavo poročila in jih je to oviralo pri delu (2). Posameznike je motilo, da je večino dela moral opraviti vodja ter da so zbirali nekatere podatke, ki so se na koncu izkazali za neuporabne.

4.3.7 Uporabnost ugotovitev, ki so si jih člani samoevalvacijske skupine pridobili v samoevalvacijskem procesu

V okviru tega sklopa sem ugotavljala, kako člani skupine ocenjujejo ugotovitve, ki so si jih pridobili v samoevalvacijskem procesu. Ali se jim zdijo uporabne z vidika razvoja kakovosti izobraževanja odraslih ter v kolikšni meri (slika 16).

Slika 16: Uporabnost ugotovitev, ki so si jih člani samoevalvacijske skupine pridobili v samoevalvacijskem procesu, z vidika razvoja izobraževanja odraslih



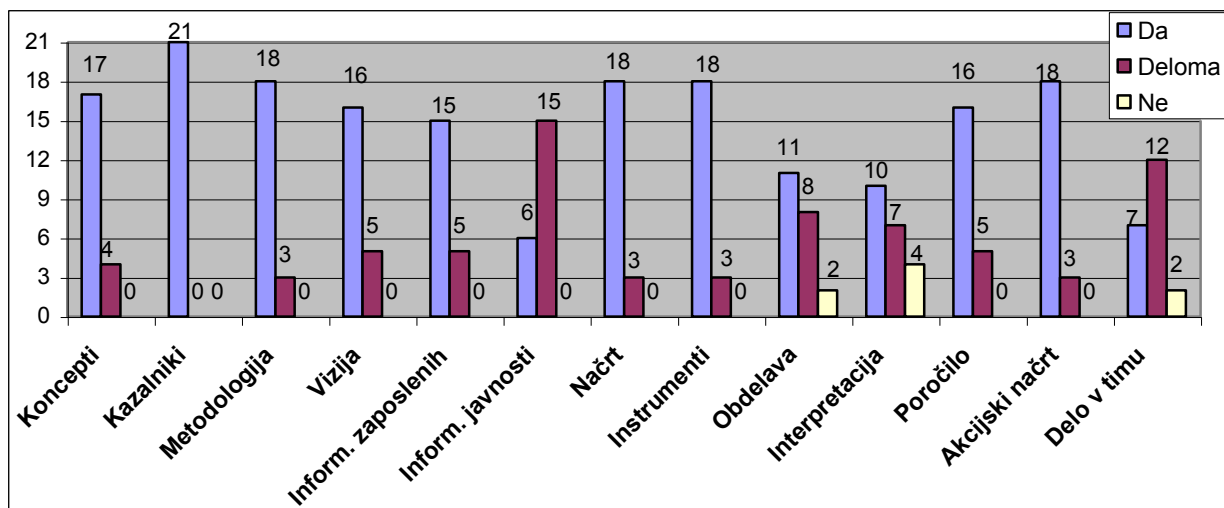
Rezultati intervjujev

Večina članov samoevalvacijske skupine (14) je menila, da je večina ugotovitev uporabnih, ko govorimo o razvoju kakovosti izobraževanja odraslih na njihovi instituciji. Šestim članom samoevalvacijske skupine so vse ugotovitve uporabne. Enemu članu je polovica ugotovitev uporabnih ter še enemu je manjši del ugotovitev uporabnih (slika 16). Na splošno lahko rečemo, da je večina ugotovitev uporabnih, pomembno pa je, da lahko vsi člani samoevalvacijske skupine na podlagi teh ugotovitev *načrtujejo ukrepe za izpopolnjevanje kakovosti* na njihovi instituciji. V okviru projekta POKI so tudi sprejeli nekaj ukrepov, s pomočjo katerih bodo skušali izboljšati kakovost dela, ki pa jih bodo uresničili v šolskem letu 2003/2004. Nekateri ukrepi, ki so jih sprejeli, so naslednji: postaviti oz. izboljšati spletno stran, prenoviti izobraževalne programe v sodelovanju z delodajalci, pripraviti ankete za udeležence izobraževanja o zadovoljstvu s programom, z učitelji, gradivi, bolj sistematična spremljava izobraževalne poti udeležencev, izboljšati komunikacijo med udeleženci in učitelji ipd. Na vsaki šoli so sprejeli različne ukrepe, saj se je vsaka šola osredotočila na eno področje, ki bi ga hotela izboljšati.

4.4 Usposobljenost članov skupine za samoevalvacijo

Med drugim je bil namen projekta POKI tudi usposobiti udeležence za izvajanje samoevalvacije. Ker se udeleženci prej niso srečevali s samoevalvacijo, vsaj načrtno ne, jih je bilo nujno najprej seznaniti z določenimi teoretskimi osnovami, da bi lahko potem sami izvajali samoevalvacijo (slika 17).

Slika 17: Možnosti izobraževanja v projektu o nekaterih temah



Rezultati intervjujev

V okviru projekta so po mnenju članov samoevalvacijske skupine imeli možnost pridobiti znanja o: teoretskih osnovah konceptov kakovosti (17), kazalnikih kakovosti izobraževanja odraslih (21), osnovah samoevalvacijske metodologije (18), oblikovanju vizije razvoja izobraževanja odraslih (16), možnih načinih informiranja zaposlenih o projektu POKI in samoevalvacijskih aktivnostih (15), oblikovanju načrta samoevalvacije (18), oblikovanju samoevalvacijskih instrumentov (18), oblikovanju samoevalvacijskega poročila (16) in oblikovanju akcijskega načrta uvajanja izboljšav (18). O naslednjih temah pa so imeli možnost deloma oz. sploh niso imeli možnosti pridobiti znanja (glej sliko 16): možni načini informiranja zunanje javnosti o projektu POKI (15), računalniška obdelava podatkov (10), interpretacija podatkov in informacij (11), učinkoviti načini dela v timih (14).

4.4.1 Ocena izobraževanja za samoevalvacijo

Na splošno se je zdelo članom samoevalvacijske skupine izobraževanje za samoevalvacijo dobro (14) ali zelo dobro (8) (tabela 7).

Tabela 7: Ocena možnosti izobraževanja za samoevalvacijo v okviru projekta POKI

Ocena možnosti izobraževanja za samoevalvacijo	F	%
Izobraževanje je bilo zelo dobro.	8	36.4
Izobraževanje je bilo dobro.	14	63.6
Izobraževanje ni bilo niti dobro niti slabo.	0	0.0
Izobraževanje je bilo slabo.	0	0.0
Izobraževanje je bilo zelo slabo.	0	0.0
Skupaj	22	100.0

Kar pa zadeva učinkovitost le-tega oz. pridobljeno zadostno znanje za opravljanje samoevalvacijskih aktivnosti, pa so mnenja deljena (tabela 8).

Tabela 8: Ustreznost pridobljenega znanja v okviru projekta POKI za opravljanje samoevalvacijskih aktivnosti

Ali ste pridobili dovolj znanja za izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti?	F	%
Da.	11	50.0
Delno	11	50.0
Ne.	0	0.0
Skupaj	22	100.0

Polovica jih meni, da so si pridobili dovolj znanja za opravljanje samoevalvacijskih aktivnosti, polovica pa je mnenja, da so si delno pridobili znanja in da bi v prihodnje potrebovali še dodatna znanja in svetovalca, če bi hoteli izvesti samoevalvacijo v izobraževalni organizaciji.

4.4.2 Potreba po pridobivanju dodatnih znanj za izvajanje samoevalvacijskih procesov

Rezultati intervjujev

Člani samoevalvacijske skupine bi potrebovali še kakšna dodatna znanja za izvajanje samoevalvacijskih procesov. Največ članov (6) bi hotelo še več vedeti o računalniški obdelavi podatkov, nato o interpretaciji podatkov in informacij (5) ter učinkovitih načinih dela v timih (5). Sledijo teme, kot so: oblikovanje samoevalvacijskega poročila (3), osnove samoevalvacijske metodologije (3), oblikovanje akcijskega načrta uvajanja izboljšav (2), oblikovanje vizije razvoja izobraževanja odraslih (2), kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih (2). Potem so pa še posamezniki, ki menijo, da je bilo preveč govora o teoretskih osnovah konceptov kakovosti in o kazalnikih kakovosti, in ki se jim je zdela računalniška obdelava nesmiselna ter da bi jo morali v celoti prepustiti strokovnjakom. En član pa je skozi izobraževanje pogrešal več praktičnih primerov.

4.5 Usposobljenost andragoškega kadra za samoevalvacijske aktivnosti

4.5.1 Vrednotenje kakovosti dela z odraslimi udeleženci

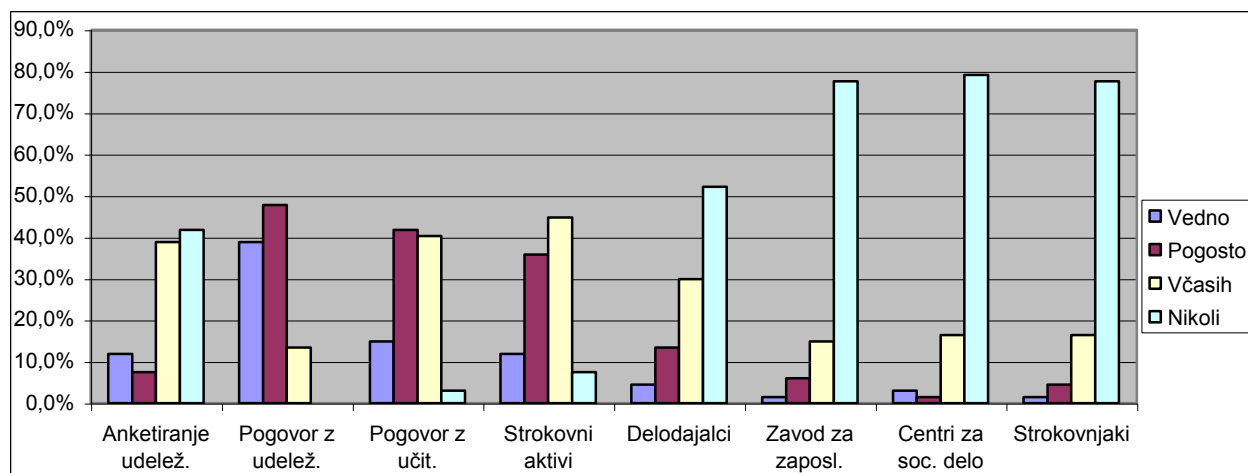
V okviru raziskovalnega vprašanja me je zanimalo, ali imajo učitelji znanja za izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti. Ugotavljala sem, katere samoevalvacijske aktivnosti učitelji že izvajajo in v kolikšni meri.

Rezultati ankete

Na vprašanje o tem, na kakšne načine skrbijo za kakovost lastnega dela, je 44.8% odgovorilo, da z dodatnim usposabljanjem (udeležba na seminarjih ipd.). Sledijo tisti, ki na podlagi spremljanja novosti na svojem področju dopolnjujejo gradiva (14.9%) ter se primerjajo s kolegi (13.4%) in spremljajo povratne informacije udeležencev (13.4%). Malo manj je takih, ki vključujejo v poučevanje praktične primere (7.5%) in prilagodijo predavanja predznanju udeležencev (5.9%).

Na vprašanje, kako pogosto in na kakšne načine vrednotijo delo z odraslimi udeleženci, so učitelji odgovarjali takole (glej tudi sliko 18).

Slika 18: Načini vrednotenja dela z odraslimi udeleženci



Ko govorimo o anketiranju udeležencev, jih je le slabih 20% odgovorilo, da uporablja to obliko vrednotenja dela vedno oz. pogosto. Kar dobrih 80% anketira udeležence le včasih ali celo nikoli. Ko pridemo do bolj neformalnih oblik vrednotenja dela učiteljev, je stanje ravno obratno. Večina učiteljev vrednoti lastno delo s pogovorom z udeleženci, in sicer jih kar 86.6% uporablja to obliko vrednotenja vedno oz. pogosto, 13.4% včasih, nobeden pa ni navedel, da je ne bi uporabljal nikoli. Pri pogovorih z učitelji je stanje podobno, saj jih malo več kot polovica anketiranih uporablja vedno oz. pogosto, 40.3% včasih in le 3% nikoli. Ravno tako se o delu v kar veliki meri pogovarjajo učitelji na strokovnih aktivih, in sicer 47.7% to počne vedno oz. pogosto, 44.8% vsaj včasih in le 7.5% nikoli. Ko pa pridemo na oblike vrednotenja dela učiteljev izven okvirov šole, je stanje zopet zelo slabo. Dobra polovica učiteljev nikoli ne pridobiva mnenj o svojem delu od delodajalcev (52.2%), slaba tretjina jih le včasih (29.9%). Zelo majhen odstotek anketiranih pa vedno oz. pogosto pridobiva mnenja o svojem delu pri delodajalcih (17.9%). Še slabše je, ko govorimo o pridobivanju mnenj od sodelavcev zavoda za zaposlovanje, centrov za socialno delo in od strokovnjakov iz lokalnega okolja, kjer se giblje odstotek učiteljev, ki nikoli ne uporablja tovrstne oblike vrednotenja lastnega dela med 77% in 80%.

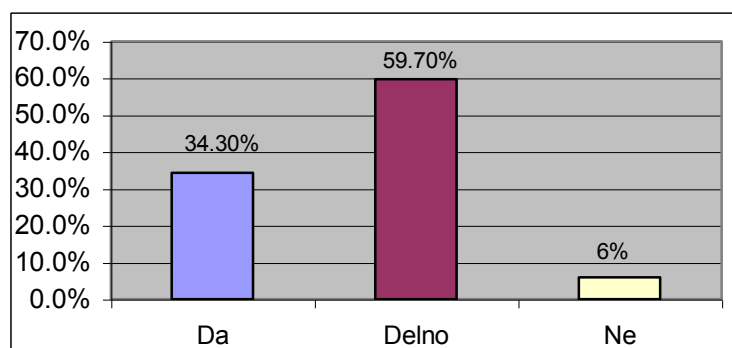
Torej, če strnemo rezultate, pridemo do naslednjih ugotovitev. Učitelji v največji meri vrednotijo lastno delo na neformalen način, in sicer s pomočjo pogovorov z udeleženci izobraževanja in učitelji na šoli. Le redko iščejo mnenja strokovnjakov izven šole ter

uporabljajo bolj sistematične načine vrednotenja lastnega dela, to je s pomočjo anketiranja udeležencev. S tem lahko tudi pojasnimo majhen odstotek učiteljev, ki uporabljajo med poučevanjem praktične primere ter prilagodijo predavanja predznanju udeležencev. Iz podatkov je prav tako razvidno, kako malo učiteljev sledi razvoju stroke in uvaja novosti, ki so neizogibne v sferi dela ter kasneje pri zaposlovanju udeležencev izobraževanja.

4.5.2 Potreba po pridobivanju dodatnih znanj za izvajanje samoevalvacijskih procesov

A vendar kljub zgornjim ugotovitvam je na vprašanje, ali imajo dovolj znanja za vrednotenje kakovosti lastnega dela, le 6% učiteljev odgovorilo, da jih nima (slika 19).

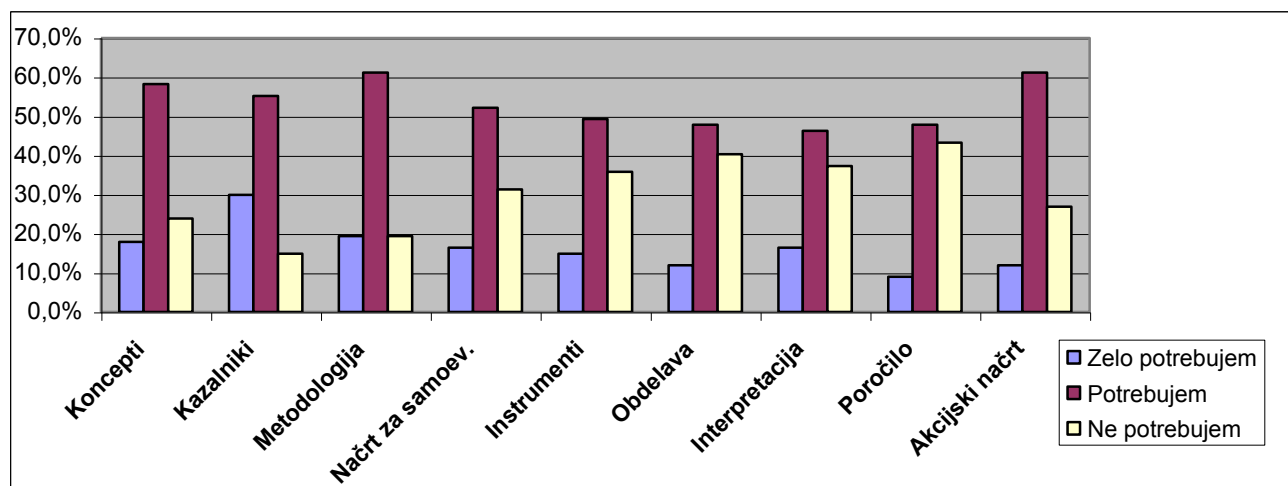
Slika 19: Mnenje učiteljev o tem, ali imajo dovolj znanja za vrednotenje kakovosti lastnega dela



59.7% učiteljev meni, da ima delno dovolj znanj ter 34.3%, da ima čisto dovolj znanj za vrednotenje kakovosti lastnega dela (slika 19).

Anketirani učitelji so izrazili potrebo po pridobivanju naslednjih dodatnih znanj za izvajanje samoevalvacijskih procesov (slika 20).

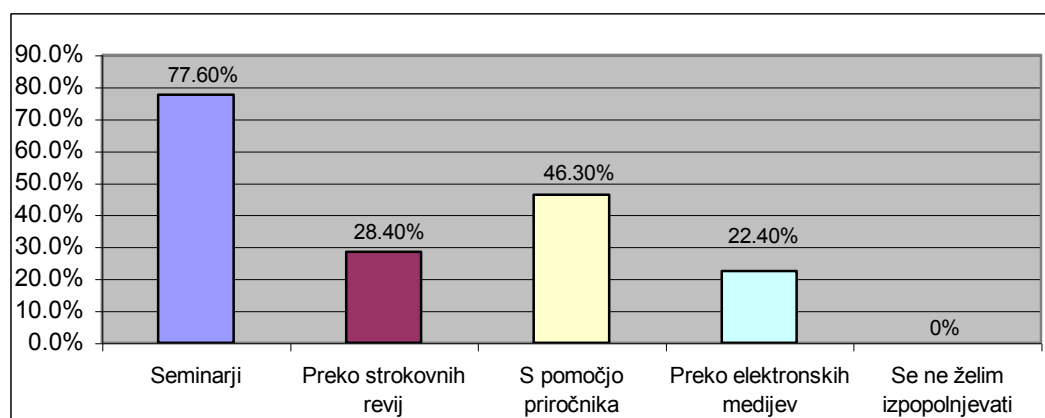
Slika 20: Potrebe učiteljev po pridobivanju dodatnih znanj za izvajanje samoevalvacijskih procesov



Še zlasti bi si želeli pridobili malo več znanj o osnovah konceptov kakovosti (76.1%), o kazalnikih kakovosti izobraževanja odraslih (85.1%), o osnovah samoevalvacijske metodologije (80.6%) ter o oblikovanju akcijskega načrta uvajanja izboljšav (73.1%). Ostala znanja, kot so: oblikovanje načrta samoevalvacije, oblikovanje samoevalvacijskih instrumentov, računalniška obdelava podatkov, interpretacija podatkov in informacij ter oblikovanje samoevalvacijskega poročila pa učiteljem niso tako potrebna. Sicer jih je še vedno približno polovica anketiranih mnenja, da potrebujejo tovrstna znanja, vendar pa se je vidno povečal odstotek tistih, ki menijo, da teh znanj sploh ne potrebujejo. Torej, bolj ko gremo v globino problema kakovosti in izvajanje samoevalvacije, manjše so potrebe učiteljev po pridobivanju dodatnih znanj, saj menijo, da to ni njihovo področje oz. delo. Njihovo delo je poučevanje, s samoevalvacijo pa naj se ubada nekdo drug, ki je profesionalc na tem področju.

Učitelji bi si želeli pridobiti le nekaj osnovnih informacij o kakovosti v izobraževanju odraslih. Te informacije bi si želeli v največji meri pridobiti v organiziranih oblikah izpopolnjevanja (slika 21), kot so: seminarji, strokovna srečanja ipd. (77.6%) ter s pomočjo priročnika za samoevalvacijo (46.3%). Kar nekaj pa je takih, ki bi se želeli izpopolnjevati prek strokovnih revij (28.4%) in elektronskih medijev (22.4%).

Slika 21: Najbolj zaželjeni načini pridobivanja znanj o samoevalvaciji kakovosti izobraževanja odraslih



Zelo vzpodbudno se mi zdi, da noben izmed anketiranih ni navedel, da se ne želi izpopolnjevati (glej sliko 21). Zato moramo učiteljem v prihodnje ponuditi takšna znanja s področja samoevalvacije kakovosti izobraževanja odraslih, ki jih potrebujejo.

4.6 Ocena modela POKI

Glede na raziskovalna vprašanja sem želela ugotoviti, kako učitelji in člani samoevalvacijske skupine ocenjujejo model POKI glede na temeljne cilje le-tega, ali so bili doseženi ali ne. Zanimalo me je tudi, kako ocenjujejo posamezne elemente modela POKI, v kolikšni meri spodbujajo izboljševanje kakovosti.

4.6.1 Vpliv modela POKI na povečano skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah

Rezultati ankete

Kar dobra polovica učiteljev (55.2%) je odgovorila, da vpeljava modela POKI v organizacijo veliko prispeva k povečani skrbi za kakovost izobraževanja odraslih, 29.9% učiteljev pa je mnenja, da model POKI zelo veliko prispeva k povečani skrbi za kakovost izobraževanja odraslih (tabela 9).

Tabela 9: Vpliv modela POKI na povečano skrb za kakovost izobraževanja odraslih

	Samoevalvacijska skupina		Učitelji	
	F	%	F	%
Zelo veliko	7	31.8	16	29.9
Veliko	14	63.6	37	55.2
Ne prav veliko	1	4.5	4	6.0
Malo	0	0.0	4	6.0
Sploh nič	0	0.0	1	1.5
Ne morem oceniti/ ne poznam	0	0.0	5	7.5
Skupaj	22	100.0	67	100.0

Rezultati intervjujev

Tudi člani samoevalvacijske skupine so podobnega mnenja, le da je večji odstotek le-teh mnenja, da vpeljava modela POKI veliko (63.3%) in zelo veliko (31.8%) prispeva k povečani skrbi za kakovost izobraževanja odraslih. Le eden je mnenja, da ne prispeva prav veliko (glej tabelo 9).

4.6.2 Vpliv modela POKI na spodbujanje učenja osebja

Glede na temeljni cilj projekta POKI me je zanimalo, koliko vpeljava modela POKI prispeva k spodbujanju učenja osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih (tabela 10).

Tabela 10: Vpliv modela POKI na spodbujanje učenja osebja, ki se na šoli ukvarja z izobraževanjem odraslih

	Samoevalvacijska skupina		Učitelji	
	F	%	F	%
Zelo veliko	4	18.2	10	14.9
Veliko	12	54.5	32	47.8
Ne prav veliko	6	27.3	12	17.9
Malo	0	0.0	6	9.0
Sploh nič	0	0.0	1	1.5
Ne morem oceniti/ ne poznam	0	0.0	6	9
Skupaj	22	100.0	67	100.0

Rezultati ankete

Skoraj polovica anketiranih učiteljev je mnenja, da vpeljava modela POKI prispeva veliko (47.8%) ter zelo veliko (14.9%) k spodbujanju učenja osebja, ki se v organizaciji ukvarja z izobraževanjem odraslih. Ostali (17.9%) pa menijo, da ne prispeva prav veliko k spodbujanju učenja osebja (tabela 10).

Rezultati intervjujev

Tukaj se odstotek članov samoevalvacijske skupine, ki menijo, da model POKI ne prispeva prav veliko k spodbujanju učenja osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih, poveča (27.3%). Čeprav jih še vedno večina meni, da model POKI prispeva veliko (54.5%) in zelo veliko (18.2%) k spodbujanju učenja osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih.

4.6.3 Vpliv modela POKI na spodbujanje skupnega odločanja

Kar zadeva spodbujanje skupnega odločanja o razvoju izobraževanja odraslih v modelu POKI, pridemo do naslednjih ugotovitev (tabela 11).

Tabela 11: Vpliv modela POKI na spodbujanje skupnega odločanja o razvoju izobraževanja odraslih

	Samoevalvacijska skupina		Učitelji	
	F	%	F	%
Zelo veliko	5	22.7	8	11.9
Veliko	13	59.1	27	40.3
Ne prav veliko	4	18.2	11	16.4
Malo	0	0.0	9	13.4
Sploh nič	0	0.0	1	1.5
Ne morem oceniti/ ne poznam	0	0.0	11	16.4
Skupaj	22	100.0	67	100.0

Rezultati ankete

Večina anketiranih učiteljev meni, da model POKI prispeva veliko (40.3%) ali zelo veliko (11.9%) k temu. Vendar se tukaj poveča odstotek tistih, ki menijo, da model POKI ne prispeva prav veliko (16.4%) ali da prispeva malo (13.4%) k spodbujanju skupnega odločanja o razvoju izobraževanja odraslih. 16.4% učiteljev tega ne more oceniti, ker ne poznajo tako dobro modela POKI.

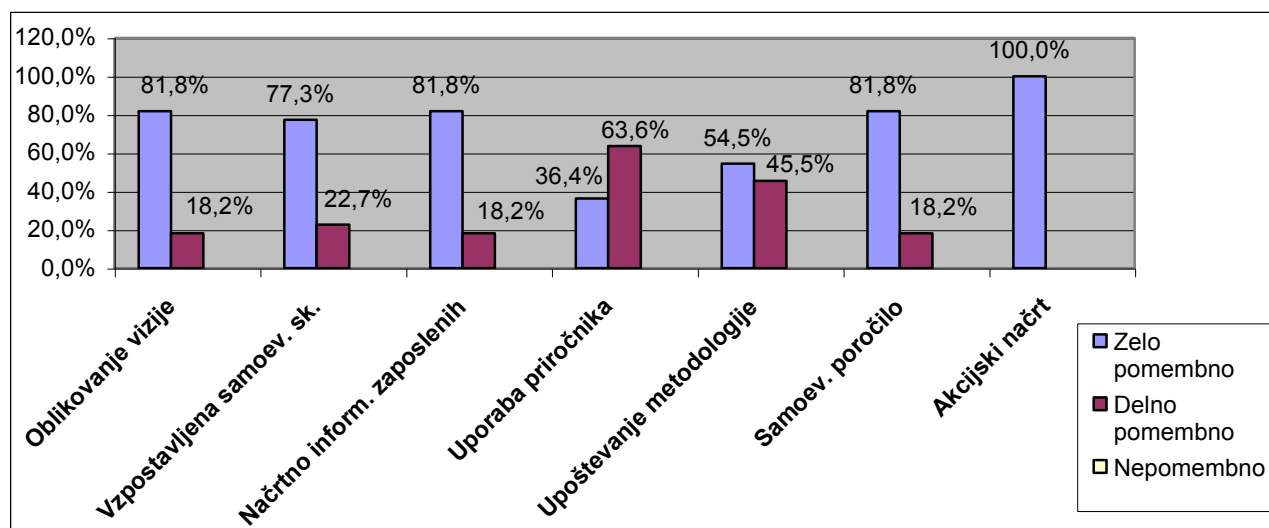
Rezultati intervjujev

Tudi tukaj so podobni rezultati kot pri anketiranih, in sicer 18.2% članov samoevalvacijske skupine meni, da model POKI ne prispeva veliko k spodbujanju skupnega odločanja o razvoju izobraževanja odraslih. Ostali pa menijo, da model POKI bodisi prispeva veliko (59.1%) bodisi zelo veliko (22.7%) k spodbujanju skupnega odločanja o razvoju izobraževanja odraslih (tabela 11).

4.6.4 Ocena pomembnosti dejavnikov modela POKI za spodbujanje izboljševanja kakovosti

Ker so imeli člani samoevalvacijske skupine možnost bolj podrobno spoznati model POKI in dejavnike le-tega, me je zanimalo kateri dejavniki modela POKI se jim zdijo pomembni za vzpodbujanje kakovosti izobraževanja odraslih v njihovi instituciji (slika 22).

Slika 22: Ocena pomembnosti dejavnikov modela POKI za vzpodbujanje izboljševanja kakovosti



Rezultati intervjujev

Oblikovana vizija kakovosti izobraževanja odraslih, vzpostavljena samoevalvacijska skupina, načrtno informiranje, samoevalvacijsko poročilo ter akcijski načrt uvajanja izboljšav se zdijo članom samoevalvacijske skupine, ki so se skozi delo kar dobro seznanili z modelom, zelo pomembni za vzpodbujanje izboljševanja kakovosti izobraževanja odraslih. Brez tega skorajda ne gre, ko govorimo o kakovosti na področju izobraževanja odraslih. Malo manj poudarka pa so dali na uporabo priročnika s kazalniki kakovosti ter na upoštevanje metodologije v procesu ugotavljanja stanja (samoocenjevanja) (slika 22). Verjetno zato, ker se jim zdijo kazalniki kakovosti zelo komplicirani, ker se s tem prej niso srečevali, saj sem morala vsakemu posebej razlagati, kaj mislim pod izrazom kazalnik kakovosti, čeprav so se z njimi v času poteka projekta seznanili.

Če strnemo ugotovitve, lahko rečemo, da sicer obstajajo manjše razlike med anketiranimi ter intervjuvanimi, ampak ko pogledamo neko splošno mnenje, bi lahko rekli, da model

POKI z elementi, ki jih vsebuje, v veliki meri spodbuja večjo skrb za kakovost in razvoj (spodbujanje učenja osebja, skupnega odločanja ipd.) izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah. Tako lahko hipotezo, s katero sem želela dokazati, da model POKI spodbuja večjo skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, potrdim.

4.6.5 Pomembnost nekaterih ukrepov za doseganje kakovosti dela izobraževalne organizacije

Želela sem ugotoviti, kateri ukrepi se zdijo samoevalvacijski skupini in učiteljem pomembni, da bi se dosegla boljša kakovost dela v njihovi izobraževalni organizaciji (tabela 12).

Tabela 12: Pomembnost nekaterih ukrepov za doseganje kakovosti dela šole

	<i>Samoevalvacijska skupina</i>								<i>Učitelji</i>							
	Zelo pomembno		Srednje pomembno		Ne-pomembno		Skupaj		Zelo pomembno		Srednje pomembno		Ne-pomembno		Skupaj	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Organizirano izpeljevanje samoev. projektov	15	68.2	7	31.8	0	0.0	22	100.0	39	58.2	23	34.3	5	7.5	67	100
Občasno izvajanje samoev. aktivnosti	20	90.9	2	9.1	0	0.0	22	100.0	27	40.3	38	56.7	2	3.0	67	100
Izvajanje zunanjih evalvacij	6	27.3	12	54.5	4	18.2	22	100.0	19	28.4	37	55.2	11	16.4	67	100
Inšpekcijski nadzor	0	0.0	10	45.5	12	54.5	22	100.0	10	14.9	30	44.8	27	40.3	67	100
Primerjava dela šole z dobrimi praksami	17	77.3	5	22.7	0	0.0	22	100.0	47	70.1	18	26.9	2	3.0	67	100
Eksterno preverjanje znanja	10	45.5	11	50.0	1	4.5	22	100.0	29	43.3	35	52.2	3	4.5	67	100

4.6.5.1 Organizirano izpeljevanje samoevalvacijskih projektov

Rezultati ankete

Več kot polovici anketiranih učiteljev (58.2%) se zdi organizirano izpeljevanje samoevalvacijskih projektov, kot je POKI, zelo pomembno za doseganje kakovosti dela šole, 34.3% učiteljem pa se zdi srednje pomembno (tabela 12).

Rezultati intervjujev

Zelo podobni so rezultati pri članih samoevalvacijske skupine, in sicer jih je 68.2% mnenja, da je tovrstni ukrep zelo pomemben, 31.8% pa, da je srednje pomemben.

4.6.5.2 Občasno izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti

Rezultati ankete

Malo manj pomembno kot izvajanje projektov se jim zdi občasno izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti. 56.7% učiteljev meni, da je tovrsten ukrep srednje pomemben za doseganje kakovosti dela šole in kar 40.3% jih meni, da je zelo pomemben.

Rezultati intervjujev

Čisto drugačna slika v zvezi s tem ukrepom je pri članih samoevalvacijske skupine, saj je kar 90.9% intervjuvanih mnenja, da je izvajanje samoevalvacijskih aktivnosti zelo pomembno za doseganje kakovosti dela šole. Verjetno je to tako zato, ker so oni imeli priložnost bolj podrobno seznaniti se s samoevalvacijo in se jim zdi še najbolj primerna, ko govorimo o ukrepih za doseganje kakovosti dela šole.

4.6.5.3 Izvajanje zunanjih evalvacij ter inšpekcijski nadzor

Rezultati ankete

Kar zadeva ukrep izvajanje zunanjih evalvacij, pa so učitelji mnenja, da je srednje pomemben za doseganje kakovosti dela šole (55.2%). Tukaj pa se poveča odstotek tistih, ki menijo, da je ta ukrep nepomemben (16.4%) za doseganje kakovosti dela šole. Ta odstotek se še poveča pri inšpekcijskem nadzoru, in sicer jih kar 40.3% učiteljev meni, da je ta ukrep nepomemben za doseganje kakovosti dela.

Rezultati intervjujev

Tudi tukaj ni pomembnih razlik med člani samoevalvacijske skupine in učitelji. Se pravi, da tako učitelji kot tudi člani samoevalvacijske skupine menijo, da zunanji nadzor ne prispeva k izboljšanju kakovosti dela izobraževalnih organizacij. Že to, da bi zunanji strokovnjak izvajal evalvacijo njihovega dela, se jim zdi malo vprašljivo.

4.6.5.4 Primerjava dela šole z dobrimi praksami

Rezultati ankete

Kar pa zadeva primerjavo dela šole z dobrimi praksami v drugih izobraževalnih organizacijah, se jim zdi ta ukrep zelo pomemben (70.1%) za izboljševanje kakovosti dela oz. srednje pomemben (26.9%).

Rezultati intervjujev

Podobno menijo tudi člani samoevalvacijske skupine, saj jih kar 77.3% pravi, da je to zelo pomembno za doseganje kakovosti dela šole in 22.7%, da je srednje pomembno. Se pravi, da se jim zdi zelo pomembno, da se zgledujejo po organizaciji, za katero vedo, da dela dobro in potem poskušajo tako delati tudi oni sami.

Torej lahko na podlagi rezultatov rečemo, da je uvajanje projekta POKI pozitivno vplivalo na razmišljanje vseh zaposlenih o pomembnosti samoevalvacije in projektov, ki temeljijo na tej metodi, za doseganje kakovosti dela šole. Torej je z uvedbo modela POKI narejen prvi korak, da so zaposleni vsaj začeli razmišljati o tem. Je pomemben začetek, ki pa vsekakor ni dovolj. Sedaj je potrebno od razmišljanja o pomembnosti samoevalvacije preiti k dejanjem, se pravi k izvajanju samoevalvacije dela vseh zaposlenih.

4.6.6 Prednosti, slabosti in predlogi za izboljšavo modela POKI

Rezultati intervjujev

Večini (10) intervjuvanih se zdi dobro, da so pri uvajanju modela POKI sodelovale tudi druge šole ter da je imel ACS dokaj močno vlogo pri tem in jim je nenehno nudil strokovno podporo. Nekaterim se zdi ključno, da je sodelovalo tudi vodstvo ter da se je ustanovila posebna skupina (samoevalvacijska skupina), ki se je ukvarjala s kakovostjo (3).

Glavna pomanjkljivost projekta je bila, da je bil preveč časovno raztegnjen in se je včasih nekaterim zdelo, da zapravljajo čas (12), po drugi strani pa se je nekaterim članom zdelo, da so imeli za naloge premalo časa (2). Nekaterim je bila nerazumljiva predvsem teorija (2), nekaterim se je zdela neuporabna (1), nekaterim pa je bilo preveč teoretskih osnov (2).

Po mnenju članov samoevalvacijske skupine bi bilo predvsem potrebno časovno skrajšati projekt (8), teorijo bolj povezovati s prakso (5) ter da bi morali biti člani skupine bolj razbremenjeni drugih obveznosti. Nato so še nekateri posamezniki podali zelo različna mnenja: da bi moralo vodstvo bolj sodelovati, da bi bile krajše delavnice, da bi izboljšali nekatera predavanja, da bi bilo več samostojnega dela skupin ter da bi moral biti projekt bolj odmeven.

4.7 Učinki modela POKI

Rezultati ankete

V sklopu tega sem ugotavljala neposredne učinke, ki so jih zaposleni sami zaznavali. Vprašala sem jih, kaj menijo, da so sami osebno pridobili s sodelovanjem šole v projektu POKI. Moram reči, da sem na to vprašanje dobila zelo malo odgovorov, in sicer 29. Kljub temu, da ti odgovori niso reprezentativni, se mi zdi, da si lahko ustvarimo določeno sliko o tem, kakšni so učinki modela POKI. Torej, trinajst učiteljev (19.4%) je dobilo s pomočjo projekta POKI napotke za boljše delo, pet (7.5%) jih je spoznalo nove metode dela z odraslimi, na tri (4.5%) je imel projekt vpliv na njihovo osebno rast, eden pa bo odslej dajal večji poudarek na povratno informacijo udeležencev o njegovem delu. Sedem (10.4%) pa jih s projektom POKI ni pridobilo ničesar, kot so zapisali.

Rezultati intervjujev

Malo drugače je pri samoevalvacijski skupini, saj so bili v večji meri vpleteni in so lažje zaznali neke premike na šoli. V zvezi s tem, sem jih vprašala, kaj menijo, da je njihova šola pridobila s sodelovanjem v projektu POKI. Devet članov izmed dvaindvajsetih je mnenja, da je cela šola pridobila sistematičen pristop k zagotavljanju kakovosti, kar je tudi temeljni cilj modela POKI. Šest članov je mnenja, da so se začeli na šoli spraševati o kakovosti, kar smo tudi že ugotovili s pomočjo anket. Šestim članom se zdi zelo koristna povezava z drugimi šolami, ki so sodelovale v projektu POKI, da so si lahko izmenjali izkušnje glede dela z odraslimi. Nekateri člani (6) so povedali, da so s projektom POKI nekoliko razburkali, če ne celo razburili kolektiv, da so se začeli zavedati pomembnosti izobraževanja odraslih. Da je izobraževanje odraslih stvar cele šole in ne le posameznikov, ki se s tem ukvarjajo. Potem so pa še nekateri posamezniki, ki menijo, da se je s sodelovanjem v projektu dvignila motivacija učiteljev za poučevanje na oddelku za izobraževanje odraslih, da so se učitelji pripravljani izobraževati na andragoškem področju ter da je šola pridobila na ugledu.

Kar pa zadeva vprašanja o osebnih pridobitvah članov samoevalvacijske skupine, so rezultati naslednji. Največ članov (9) je pridobilo nekaj teoretskih osnov, znanja o izdelavi anket ter računalniška znanja. Nekaj manj (6) jih je pridobilo izkušnje s timskim delom ter da je v okviru tega potekala izmenjava mnenj. Štirje člani so postali bolj motivirani za delo z odraslimi udeleženci. Posamezniki pa so pridobili izkušnje z vodenjem projekta; spoznali

so ljudi, na katere se lahko obrnejo, ko se pojavijo problemi; začeli so izboljševati svoja gradiva ter jih prilagajati odraslim; po predavanju bolj sistematično ugotavljajo zadovoljstvo udeležencev s predavanjem; nekaj praktičnih napotkov, kako izboljšati lastno delo; nove ideje ipd. Eden pa si je poleg pozitivnih pridobitev, pridobil nekaj nasprotnikov med kolegi.

Če strnemo najpomembnejše ugotovitve, pridemo do naslednjih spoznanj. Splošen vtis o učinkih modela POKI ter odzivih zaposlenih nanj je pozitiven. Načeloma so zaposleni naklonjeni samoevalvacijskim aktivnostim z namenom izboljšave kakovosti dela. Vendar pa glede na to, kako malo zaposlenih je odgovorilo na tovrstna vprašanja, lahko sklepamo, da je še kar nekaj takih, ki niso naklonjeni vpeljevanju modela POKI ali pa ne vidijo smisla, da bi se uvedel en tak model na njihovo šolo. Kot smo videli, si je en član samoevalvacijske skupine celo pridobil nasprotnike med kolegi in sem prepričana, da ni edini. Po drugi strani pa je bilo izrečeno tudi veliko spodbudnih mnenj s strani učiteljev, ki so imeli veliko koristi od sodelovanja v projektu POKI (napotke za boljše delo, nove metode dela z odraslimi...). Prav tako so šole veliko pridobile in menim, da so se v okviru projekta POKI dosegli temeljni cilji modela POKI (spodbujanje učenja osebja, povečana skrb za izobraževane odraslih, sistematičen pristop h kakovosti, sodelovanje vodstva).

IV. SKLEPNE UGOTOVITVE

Kakovost postaja vse bolj pomembna tudi na področju izobraževanja odraslih. Zaradi povečane ponudbe izobraževalnih programov za odrasle imajo andragoške izobraževalne institucije poleg funkcije izobraževalne organizacije tudi funkcijo organizacije kot poslovnega subjekta. Kar pomeni, da so postale tržno usmerjene in morajo razvijati določene konkurenčne prednosti, da bi privabile udeležence. Ena izmed takšnih prednosti je vsekakor kakovostna ponudba izobraževalnih programov. Toda kako vemo, ali je nek izobraževalni program kakovosten, še bolje, kako jo doseči? Vsekakor z načrtnim ugotavljanjem in razvijanjem kakovosti dela. Za to pa je potrebno v vsaki instituciji za izobraževanje odraslih vzpostaviti interni sistem za ugotavljanje in razvijanje kakovosti. Eden izmed takih sistemov pa je tudi model POKI, ki temelji na metodi samoevalvacije. V diplomski nalogi sem skušala ugotoviti s pomočjo strokovne literature in z empirično raziskavo, ali model POKI zares spodbuja večjo skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih ter na kaj moramo paziti, če hočemo, da bo samoevalvacija uspešno izvedena. Zanimalo me je, kakšne učinke je imelo vpeljevanje samoevalvacijskega modela POKI v izobraževalno organizacijo. V ta namen sem si zastavila raziskovalne hipoteze, ki sem jih preverjala v diplomski nalogi, se pravi v teoretičnem delu in empiričnem delu. V raziskavo sem zajela štiri srednje šole, ki so sodelovale pri vpeljevanju samoevalvacijskega modela POKI in ki imajo izobraževanje odraslih. Te šole so: Srednja trgovska šola, Srednja agroživilska šola, Šolski center Rudolfa Maistra in Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije. Na vseh štirih šolah sem raziskala tako odzive celotnega kolektiva (učitelji, ki poučujejo odrasle) kot tudi odzive samoevalvacijske skupine, ki se je vzpostavila na šoli in ki se je bolj podrobno ukvarjala z ugotavljanjem in razvijanjem kakovosti na šoli.

Torej, kot že rečeno, sem preverjala raziskovalne hipoteze in prva hipoteza, v kateri sem domnevala, da model POKI spodbuja večjo skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, se je potrdila. Večina anketiranih učiteljev in intervjuanih članov skupine je mnenja, da model POKI prispeva bodisi veliko bodisi zelo veliko k povečani skrbi za kakovost izobraževanja odraslih in k razvoju le-tega.

Ker temelji model POKI na metodi samoevalvacije, sem v drugi hipotezi preverjala, ali je za uspešno samoevalvacijo pomembno, da so vsi udeleženi seznanjeni z njenimi nameni in da razumejo cilje samoevalvacije. S študijem različnih modelov evalvacije, sem ugotovila, da je to zelo pomembno in ne le, da so seznanjeni nekateri s tem ali večina, temveč vsi. Še posebej to poudarjata Fetterman in Easton v svojih modelih. To bi moralo veljati tudi za model POKI, ki prav tako kot Fettermanov model temelji na metodi samoevalvacije, vendar je raziskava pokazala, da niso bili vsi udeleženi seznanjeni s cilji in nameni modela POKI. Štirje člani samoevalvacijske skupine so povedali, da sploh niso vedeli, v kaj se spuščajo, in da če bi prej poznali namen in cilje modela POKI, se sploh ne bi vključili v samoevalvacijsko skupino. Nekako jih je vodstvo šole »prelisičilo« v udeležbo pod pretvezo, da gredo samo na seminar, za kar se je kasneje izkazalo, da je dvoleten projekt. To bi lahko resno ogrozilo uspešnost samoevalvacije. Zato bi morali biti izvajalci projekta v prihodnje bolj pozorni na take ukane vodstva, saj bi morala biti udeležba v samoevalvaciji prostovoljna. Prav je, da vodstvo podpira takšne aktivnosti, vendar pa mora upoštevati tudi etična načela.

Da je podpora vodstva zelo pomembna, če ne celo ključna pri samoevalvaciji, sem ugotovila tako skozi proučevanje strokovne literature kot tudi skozi raziskavo. Podpora vodstva je pomembna predvsem zaradi zagotavljanja ustrezne klime za izvedo samoevalvacijo. Ker se pri samoevalvaciji ugotavljajo tudi pomanjkljivosti dela zaposlenih, mora vodstvo s samoevalvacijsko skupino ustvariti zaupljivo okolje, saj bodo v nasprotnem primeru zaposleni razumeli samoevalvacijo kot poskus vodstva za nadzorovanje njihovega dela, čemur lahko sledijo sankcije, in ne bodo pripravljeni sodelovati v samoevalvaciji. To sem ugotovila tudi v raziskavi, kjer so člani samoevalvacijske skupine na eni šoli čutili nenaklonjenost vodstva do modela POKI. Vzrok nenaklonjenosti je bila predvsem menjava vodstva. In ker ni bilo aktivne, močne podpore s strani vodstva, je samoevalvacijska skupina naletela na močan odpor tudi pri zaposlenih pri sprejemanju modela POKI. Po izjavah članov samoevalvacijske skupine so zaposleni z velikim nasprotovanjem sprejeli tako samoevalvacijsko skupino kot tudi model POKI, češ, da je to nekaj nepotrebnega na njihovi šoli. Tako se je potrdila hipoteza, ki pravi, da je za uspešno delo samoevalvacijske skupine pomembna podpora vodstva, ki zagotavlja zaupljivo okolje, v katerem lahko člani samoevalvacijske skupine varno ugotavljajo motnje in o njih razpravljajo.

Skozi študij literature sem ugotovila, da večina modelov evalvacije, ki temeljijo na interpretativno-konstruktivistični ali na emancipatorni paradigmi, med njimi tudi model participativne evalvacije in model evalvacije z okrepitevijo, poudarjajo pomen usposabljanja udeležencev evalvacije za izvajanje le-te. Tudi model POKI, ki se je zgledoval po nekaterih tujih modelih, upošteva to. Tako so imeli tudi člani samoevalvacijske skupine možnost pridobiti si določena znanja, da bi lažje izvajali samoevalvacijo. Kar zadeva učitelje, pa niso imeli možnosti izobraževati se o samoevalvaciji, so pa izrazili potrebo po pridobivanju vsaj osnovnih informacij o teoretskih osnovah konceptov kakovosti, o kazalnikih kakovosti, o osnovah samoevalvacijske metodologije in o oblikovanju samoevalvacijskega poročila. Tako se mi je potrdila še četrta hipoteza, v kateri sem domnevala, da je za uspešen potek samoevalvacijskega procesa potrebno ustrezno usposabljanje udeležencev (samoevalvacijska skupina, učitelji).

V raziskavi sem si zastavila poleg raziskovalnih hipotez še nekatera raziskovalna vprašanja, ki so se nanašala na potek samoevalvacije, sodelovanje zaposlenih, delo samoevalvacijske skupine, oceno modela POKI ter na učinke le-tega.

Glede načina dela v samoevalvacijski skupini, so člani mnenja, da je primerna oblika dela, ko gre za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji. Le da nekaterim ni bil všeč način izbire skupine, saj so nekaterim kar določili, da bodo v skupini. Morala pa bi biti to prostovoljna odločitev. Tudi učitelji so podobnega mnenja. Mogoče so tudi zato zaposleni zelo različno sprejemali samoevalvacijsko skupino in njeno delovanje. Ker je velik kolektiv, so jo nekateri sprejemali z odobravanjem, nekateri pa so bili zelo odklonilni do njihovega dela. A vendar so člani samoevalvacijske skupine nekako prebrodili začetne težave in napetosti glede sodelovanja, saj pri delu v samoevalvacijski skupini niso navajali kakšnih posebnih težav, ki bi jih ovirale pri delu. V največji meri so bile prisotne težave s časovnim usklajevanjem članov skupine.

Lahko rečemo, da je samoevalvacijska skupina deloma naletela na odpor pri poskusu uvedbe modela POKI. Tudi odnos do modela je bil zelo različen. Nekateri so ga sprejeli kot nekaj koristnega, drugi spet kot nekaj nepotrebne ipd. Predvsem niso bili naklonjeni spremembam, ki jih prinašajo novosti. In samoevalvacija prinaša v izobraževalno organizacijo predvsem spremembe, saj se le tako lahko izboljša kakovost dela.

Glede na to, da obravnavani modeli evalvacije v veliki meri poudarjajo sodelovanje zaposlenih in udeležencev, me je zanimalo, v kolikšni meri vključuje model POKI ostale zaposlene, ki niso sodelovali v samoevalvacijski skupini. Le 37.7 % zaposlenih je trdilo, da so sodelovali v projektu POKI, in sicer največ jih je izpolnjevalo vprašalnike. Zanimivo pa je, da je kar 63.6% članov samoevalvacijske skupine trdilo, da so vključevali tudi zaposlene. Tukaj se je pojavil velik razkorak. Vzrok temu bi lahko bilo napačno interpretiranje anketiranih učiteljev sodelovanja in da se jim ni zdelo, da z izpolnjevanjem vprašalnikov sodelujejo. Ali pa samoevalvacijska skupina ni vključevala v svoje delo ostalih zaposlenih. Vsekakor pa rezultati kažejo, da samoevalvacijska skupina ni informirala vseh zaposlenih o možnostih sodelovanja in bi to lahko v prihodnje izboljšali ter vključili več zaposlenih v samoevalvacijske aktivnosti. S tem bi lahko učitelji tudi bolje prepoznavali svojo vlogo znotraj modela, če bi vedeli, kako se lahko vključijo, ker do sedaj je večina učiteljev le opazovalo dogajanje, ki ga je izvajala samoevalvacijska skupina.

Kljub temu, da je model POKI naletel med nekaterimi zaposlenimi na določen odpor in da niso bili vsi zaposleni informirani in vključeni v samoevalvacijske aktivnosti, lahko rečemo, da so bili učinki vpeljevanja modela POKI predvsem pozitivni. Sicer je bil odziv zaposlenih na anketni vprašalnik zelo skop, ampak si kljub temu lahko ustvarimo nek splošen vtis o učinkih modela POKI na zaposlene. Trinajst učiteljev je mnenja, da so s sodelovanjem šole v projektu POKI pridobili napotke za boljše delo, pet jih je poznalo nove metode dela z odraslimi, trije so mnenja, da je to vplivalo na njihovo osebno rast, eden pa bo v prihodnosti dajal več poudarka na povratni informaciji udeležencev izobraževanja. Sedem učiteljev je mnenja, da niso nič pridobili, eden pa celo pravi, da je za projekt POKI "škoda denarja". Iz naslednje izjave, ki je bila namenjena ACS-ju, pa je razvidno, da zaposleni niso čisto dobro razumeli svoje vloge v samoevalvacijskem modelu POKI, ki se glasi: "Uresničite spoznanja iz poročila." Niso čisto dobro razumeli, da je to njihova naloga, da izboljšajo dosedanje delo in da lahko izobraževalna organizacija postane le z njihovo pomočjo kakovostna. Zato je potrebno najprej začeti pri zaposlenih oz. kot se je en učitelj izrazil "treba je nadaljevati z opismenjevanjem predavateljev". Samo samoevalvacijska skupina ni dovolj pri zagotavljanju kakovosti.

Bolj pozitivne učinke je imel model POKI po mnenju samoevalvacijske skupine na šolo kot celoto. Saj so se na šoli na splošno začeli sploh spraševati o kakovosti in so spoznali sistematičen pristop k zagotavljanju kakovosti, kar prej ni bilo prisotno. S pomočjo vpeljave modela POKI so ugotovili šibka področja dela šole in so na podlagi tega sprejeli nekatere ukrepe za izboljšave, ki jih bodo uresničili v naslednjem šolskem letu. Prav tako je vpeljava modela POKI razburkala kolektiv v pozitivnem smislu, da so se začeli zavedati pomembnosti izobraževanja odraslih, da je to en pomemben segment šole in ne nekaj postranskega ali celo odvečnega. Ugotovili so, da so učitelji bolj motivirani za poučevanje odraslih in da so pripravljeni izobraževati se na andragoškem področju. Na podlagi teh ugotovitev lahko rečemo, da je vpeljava modela POKI naredila več dobrega kot slabega in da so nekateri učitelji vsaj začeli razmišljati o pomembnosti kakovosti njihovega dela ter da morajo na bolj sistematičen način ugotavljati kakovost, in to oni sami, da je to del poučevanja. Res je, da večina učiteljev še vedno ne misli tako in bo potrebno še veliko zunanjih spodbud preden po model POKI postal del šole, zato je tudi tako težko uvajati novosti in spremembe na tem področju.

Predlogi za izboljšavo modela POKI

Po mnenju članov samoevalvacijske skupine, bi bilo predvsem potrebno:

- časovno skrajšati projekt,
- teorijo v večji meri povezovati s prakso, da bo bolj razumljiva,
- razbremeniti člane skupine drugih obveznosti,
- v večji meri vključiti vodstvo.

Po mojem mnenju bi bilo potrebno izboljšati načine informiranja zaposlenih o projektu POKI, saj nekateri sploh ne vedo zanj in za člane samoevalvacijske skupine. Prav tako bi bilo potrebno vključiti še več zaposlenih v samoevalvacijske aktivnosti ter jim predstaviti možnosti sodelovanja in smiselnost vpeljave modela, da bo vsak prepoznal svojo vlogo znotraj modela POKI.

Sama struktura modela je zelo kompleksna, tako da bi morali malo poenostaviti model oz. kot je Easton poudaril, da bi ga prilagodili za populacijo učiteljev. Sama sem zaznala predvsem težave z razumevanjem kazalnikov kakovosti. Osnovna struktura modela, tukaj mislim predvsem na področja, je dobro in razumljivo zastavljena. Pri učiteljih se stvar zaplete, ko se področja razdelijo na podpodročja in kazalnike kakovosti in se »izgubijo«, ker se s tovrstnimi stvarmi ne srečujejo pogosto.

Glede na to, da naj bi model POKI temeljil na načelu prostovoljnosti in prostovoljnem sodelovanju, bi morala biti projektna skupina na začetku še posebej pozorna na to, da sodelujejo v samoevalvacijski skupini le tisti, ki želijo.

Nadalje bi bilo dobro, če bi ACS ohranil stik s šolami in jim nudil svetovanje glede nadaljnega dela in izvajanja ukrepov, ki so si jih zastavili na šolah, ter da bi jih spodbujal k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na vseh področjih modela POKI, saj bo le tako lahko model POKI postal sistem za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju izobraževanja odraslih.

V. ZAKLJUČEK

Ob pisanju diplomske naloge sem spoznala, da je opredeliti kakovost zelo težko, še težje pa jo je doseči. A vendar nas ta navidezna nedosegljivost ne sme odvrniti od poskusa biti kakovosten, drugačen, boljši od drugih. Tako kot na vseh drugih področjih je v izobraževanju odraslih to zelo pomembno. V primerjavi z izobraževanjem mladine mogoče še bolj, saj se je v zadnjem desetletju ustanovilo ogromno institucij za izobraževanje odraslih in s tem se je tudi povečala ponudba na področju izobraževanja odraslih. Kar seveda ni slabo, če so izobraževalni programi izvedeni kakovostno. Ampak kaj, ko to udeleženci izobraževanja ugotovijo šele na koncu, ko je že prepozno. Večina udeležencev izobraževanja je samoplačnikov in ne dobijo povrnjenih sredstev, tako finančnih kot tudi vloženega časa. Zato je potrebno tem udeležencem na nek način zagotoviti, da so izobraževalni programi kakovostni in da ustrezajo njihovim izobraževalnim potrebam. Zaradi tovrstnih problemov v izobraževanju odraslih sem se v diplomski nalogi osredotočila na kakovost dela organizacij za izobraževanje odraslih. Da bi v Sloveniji izboljšali kakovost dela organizacij za izobraževanje odraslih, so na Andragoškem centru Slovenije (ACS) razvili model za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v organizacijah za izobraževanje odraslih in ga poimenovali model POKI (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje). Model POKI je pomemben predvsem zato, ker ponuja sistematičen način ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju izobraževanja odraslih, kar je bilo večini izobraževalnih organizacij v Sloveniji tuje.

Model POKI temelji na metodi notranje evalvacije, t.j. samoevalvaciji, s pomočjo katere izobraževalne organizacije same načrtno in sistematično pridobijo podatke o kakovosti svojega dela z namenom, da bi ga izboljšale. Samoevalvacijo izvajajo kar zaposleni v organizaciji, in sicer predavatelji, organizatorji izobraževanja odraslih, vodstvo, administracija ipd. Prav zato je to ena izmed najprimernejših metod za ugotavljanje kakovosti dela izobraževalnih organizacij in programov, saj ostanejo podatki znotraj organizacije in ne sledijo nikakršne sankcije od zunaj, tako za organizacijo kot tudi za zaposlene ne. Pri tem pa je zelo pomembno, da vodstvo podpre tovrstne samoevalvacijske aktivnosti in zagotovi vsem zaposlenim, da v primeru ugotovljenih slabosti njihovega dela, ne bo sledilo kaznovanje. To sem ugotovila tako skozi preučevanje strokovne literature kot tudi v empirični raziskavi, ki sem jo izvedla, saj na neki instituciji, ki sem jo zajela v raziskavo, zaposleni niso hoteli sodelovati pri ugotavljanju slabosti svojega dela, ker

vodstvo na začetku ni vidno podpiralo takšnih samoevalvacijskih aktivnosti v njihovi organizaciji.

Strokovna literatura o samoevalvaciji svetuje, da je najustreznejša rešitev vzpostavitev samoevalvacijske skupine, ki bi ugotavljala stanje v organizaciji in katere člani naj bi bile tiste osebe, ki jim zaposleni v organizaciji zaupajo. Da bi se to zaupanje ohranilo skozi celoten potek samoevalvacije, morajo biti vsi udeleženci samoevalvacije (učitelji, samoevalvacijska skupina, udeleženci) seznanjeni z njenimi nameni in cilji. Ker izvajajo samoevalvacijo osebe, ki so laiki na tem področju, jih je potrebno v prvi vrsti ustrezno usposobiti. Ob tem je pomembno vedeti, da je poleg samoevalvacijske skupine potrebno ponuditi izobraževanje oz. usposabljanje celemu kolektivu. Samoevalvacija naj bi zajela čisto vse zaposlene, saj lahko le s skupnimi močmi vseh zaposlenih dosežemo neke vidne rezultate na področju kakovosti dela. Vse to bi moralo veljati tudi pri vpeljevanju modela POKI, saj temelji na samoevalvaciji. Nasprotno sem v raziskavi ugotovila, da so se usposabljali le člani samoevalvacijske skupine in ne tudi ostali zaposleni. To bi bilo potrebno v prihodnje popraviti, saj so bile nekatere osebe slabo informirane o poteku samoevalvacije. Poleg tega nekateri tudi niso vedeli, zakaj je samoevalvacija sploh potrebna in kaj samoevalvacijska skupina dela, saj se predhodno niso udeležili izobraževanja o samoevalvaciji ter niso sodelovali pri izvedbi le-te.

V diplomski nalogi poleg modela POKI obravnavam tudi nekatere tuje modele evalvacije, ki so se v zadnjih desetletjih uveljavili v svetu, in sicer responzivno evalvacijo, participativno evalvacijo in evalvacijo z okrepitvijo moči. Na osnovi primerjave modela POKI z obravnavanimi tujimi modeli evalvacije sem namreč skušala ugotoviti, v kolikšni meri se model POKI približa tujim modelom, v čem se od njih razlikuje ter kaj bi bilo potrebno izboljšati.

V responzivni evalvaciji se izobraževalna organizacija pri evalvaciji programov usmerja predvsem k aktivnostim programa, se odziva na predloge udeležencev izobraževanja ter pri poročilu o uspešnosti programa upošteva različne vrednote udeležencev. Ti elementi so v nekoliko drugačnih oblikah vidni tudi pri vpeljavi modela POKI. Evalvator znotraj modela POKI upošteva predloge vseh udeležencev evalvacije (zaposleni, vodstvo, udeleženci izobraževanja, zunanji partnerji) ter različne vrednote le-teh. To pride do izraza predvsem na začetku, ko se na osnovi mnenja udeležencev evalvacije izobraževalna organizacija

odloči, za katera področja znotraj modela POKI bodo ugotavljali šibke točke in jih tudi skušali v prihodnje izboljšati. V ta namen izpolnijo udeleženci evalvacije anketni vprašalnik, v katerem podajo svoje mnenje o delu predavateljev, organizaciji predavanj, kakovosti učnih gradiv, vsebinah izobraževanja, sodelovanju z zunanjimi partnerji ipd. Nato izobraževalna organizacija izbere nekaj področij modela POKI, ki so bila najslabše ocenjena oz. bi jih bilo potrebno, po mnenju udeležencev evalvacije, izboljšati. Izbirajo lahko med naslednjimi področji: doseganje ciljev, izobraževalni proces, udeleženci, učitelji, šola in partnerji ter vodenje in upravljanje.

Model evalvacije z okrepitevijo moči kot tudi model POKI temeljita na metodi notranje evalvacije, in sicer samoevalvaciji. Zato sta si modela podobna predvsem v poteku samoevalvacije oz. vpeljavi modela v organizacijo. Znotraj evalvacije z okrepitevijo moči je Fetterman (2001) razvil tri korake, s pomočjo katerih pomagamo udeležencem evalvacije, da se naučijo evalvirati izobraževalne programe. Ti koraki so: oblikovanje vizije izobraževalnih programov, ugotavljanje prednosti in slabosti izobraževalnega programa ter določitev ciljev in oblikovanje strategije za doseg teh ciljev izobraževalnega programa v prihodnosti. Model POKI po drugi strani zajema korake, ki se nanašajo na delo institucije kot celote: odločitev za vpeljavo modela POKI, vzpostavitev samoevalvacijske skupine, oblikovanje vizije razvoja izobraževanja odraslih, zagotovitev potrebnih pogojev za delo, načrt informiranja zaposlenih ter akcijski načrt uvajanja izboljšav. Pri obeh modelih je skupno oblikovanje vizije razvoja kakovosti izobraževanja odraslih, kjer poudarjata, da jo morajo oblikovati vsi udeleženci evalvacije, od vodstva do ostalih zaposlenih ne glede na status. Delo znotraj obeh modelov temelji predvsem na skupinskem delu, skupina pa je sestavljena zelo raznovrstno, tako da so zajeta mnenja vseh udeležencev evalvacije. Pri naslednjem koraku se pri obeh modelih udeleženci evalvacije odločijo, katere aktivnosti oz. področja so šibka in bi jih bilo potrebno izboljšati. Skupen pa je tudi načrt za prihodnost, kjer se udeleženci odločijo, katere akcije bodo potrebne, da bi se kakovost sedanjega dela izboljšala. Ker oba modela temeljita na metodi samoevalvacije, opravljajo večino dela udeleženci (oblikujejo vizijo, ugotavljajo stanje organizacije, določijo cilje, ki jih nameravajo doseči s pomočjo modela ipd.), evalvator pa je zgolj v vlogi svetovalca, usmerja delo skupine in jih spodbuja. Tako pridemo tudi do podobnosti modela POKI s participativno evalvacijo, ki prepušča osrednjo vlogo pri evalviranju dela izobraževalnih programov in institucij udeležencem evalvacije.

Da bi lahko dosegli visoko stopnjo aktivnosti udeležencev v evalvaciji, jih je potrebno najprej usposobiti oz. jim razložiti procese evalvacije na njim razumljiv način. Easton (1996) tako poudarja, da so se udeleženci evalvacije sposobni naučiti procesov in postopkov evalvacije, le da jim moramo stvari predstaviti na njim razumljiv način. Udeležence je potrebno postopno uvajati v terminologijo evalvacije, statistične postopke, uporabo metod ipd. Tudi Fetterman znotraj evalvacije z okrepitevijo moči govori o demistifikaciji evalvacije, kar pomeni, da morajo udeleženci najprej pridobiti določena znanja o evalvaciji programov in lastnega dela, da bi lahko kasneje samostojno izvajali evalvacijo. V okviru modela POKI imajo udeleženci evalvacije (samoevalvacijska skupina) možnost izobraževanja o osnovah samoevalvacije, kazalnikih kakovosti, statistični obdelavi podatkov, timskem delu itd. S tem se model POKI še najbolj približa modelu evalvacije z okrepitevijo moči, saj skuša ravno tako usposobiti udeležence evalvacije za kasnejše samostojno delo. Vendar pa so zaenkrat udeleženci evalvacije mnenja, da po dveh letih sodelovanja pri uvajanju modela POKI v izobraževalne organizacije še ne bi mogli samostojno izpeljati evalvacije. Polovica članov samoevalvacijske skupine meni, da bi potrebovali vsaj svetovalca za izvedbo evalvacije.

Ko govorimo o izobraževanju in usposabljanju za evalvacijo, se ob zgoraj opisanih podobnostih s tujimi modeli pojavi tudi ena razlika. In sicer so se pri vpeljevanju modela POKI v organizacije za izobraževanje odraslih imeli možnost izobraževati o določenih temah v povezavi z evalvacijo le udeleženci v okviru samoevalvacijske skupine, ki pa so bili predstavniki vodstva organizacije in nekateri zaposleni. Nasprotno tuji modeli gledajo na to nekoliko širše ter nudijo možnost izobraževanja in vključevanja v evalvacijo tudi predstavnikom lokalne skupnosti, financerjem, delodajalcem, širši javnosti ipd. V naslednji fazi vpeljevanja modela POKI bi bilo tako potrebno upoštevati napotke tujih modelov in ponuditi izobraževanje za evalvacijo vsem zainteresiranim interesnim skupinam.

Pri participativni evalvaciji in evalvaciji z okrepitevijo moči zelo izstopa temeljni cilj evalvacije. Easton znotraj participativne evalvacije nenehno poudarja, da je potrebno opolnomočiti udeležence ter omogočiti pridobitev spretnosti in samozavesti, da bi lahko imeli bolj aktivno vlogo pri usmerjanju lastne in kolektivne usode. Fetterman pa za evalvacijo z okrepitevijo moči pravi, da je glavni namen pomagati ljudem, da si sami pomagajo in izboljšati izobraževalne programe z uporabo samoevalvacije in refleksije. Znotraj modela POKI je ravno tako cilj opolnomočenje udeležencev evalvacije, le da ni

tako poudarjen oz. v ospredju kot pri prejšnjih dveh. V zvezi s tem je eden izmed temeljnih ciljev, ki naj bi se dosegel z uporabo modela POKI, participativno odločanje o razvoju izobraževanja odraslih. To pomeni, da bi o usodi izobraževanja odraslih znotraj izobraževalne organizacije odločali tudi ostali zaposleni in ne le vodstvo, seveda pod pogojem, da bi bili zaposleni usposobljeni za takšne odločitve. Tukaj pa nastopi vloga izobraževanja bodisi znotraj evalvacije bodisi je že sama evalvacija oblika izobraževanja, kot meni Easton.

Nadaljnja podobnost modela POKI s tujimi modeli evalvacije je v načinu komuniciranja med evalvatorjem in udeleženci evalvacije oz. interesnimi skupinami. Znotraj participativne evalvacije govori Easton o treh načinih komunikacije med evalvatorjem in interesnimi skupinami, in sicer o vertikalni (informacije prehajajo od nacionalnih institucij za izobraževanje odraslih do lokalnih institucij in obratno), horizontalni (udeleženci s podobnimi problemi se med seboj pogovarjajo, izmenjavajo mnenja ipd.) in eksterni komunikaciji (vključevanje čim več interesnih skupin - širitev mreže). Fetterman pa znotraj evalvacije z okrepitvijo moči pravi, da je dialog najpomembnejši del evalvacije z okrepitvijo, saj s pomočjo dialoga steče komunikacija med nadrejenimi in ostalimi zaposlenimi brez kakršnihkoli možnosti za sankcije. V modelu POKI je zajeta tako vertikalna komunikacija (Andragoški center Slovenije predstavlja nacionalno institucijo za izobraževanje odraslih, ki komunicira znotraj projekta POKI z lokalnimi institucijami za izobraževanje odraslih in obratno) kot tudi horizontalna komunikacija (med seboj komunicirajo zaposleni iz različnih izobraževalnih institucij, ki sodelujejo pri vpeljevanju modela POKI in se srečujejo s podobnimi problemi), ki ju predlaga Easton znotraj responzivne evalvacije. Prav tako pa je prisoten tudi dialog, ki je pomemben del evalvacije z okrepitvijo moči. Model POKI zajema dialog med zaposlenimi ter med zaposlenimi in njihovimi nadrejenimi. Vsi imajo pravico do svojega mnenja in vsi so enakopravni člani samoevalvacijske skupine. Ponekod pa so vključili v samoevalvacijo tudi zunanje partnerje ter javno predstavitev rezultatov, kar se uvršča med eksterno komunikacijo znotraj participativne evalvacije.

Sklenem lahko, da ima model POKI kar nekaj podobnosti s tujimi modeli evalvacije, ko govorimo o poteku in izvajanju le-te. Če pa se osredotočimo na samo strukturo modela, lahko ugotovimo, da ima model POKI dokaj kompleksno strukturo v primerjavi z ostalimi modeli evalvacije. Model responzivne evalvacije nima strogo določene strukture, evalvator

si zastavi raziskovalne probleme, ko se seznanj s programom evalvacije, deloma tudi v pogovorih s študenti, starši, z davkoplačevalci ipd. Nato problem raziskuje s pomočjo opazovanj in intervjujev. Evalvator se odziva na vnaprej zastavljene probleme in na tiste, ki se pojavljajo sproti. Da bi evalvator lažje prišel do odgovorov, oblikuje Stake matriko za vodenje evalvatorjevega dela. Model responzivne evalvacije je uporaben tako za formalne oblike izobraževanja kot tudi za neformalne. Participativna evalvacija pa je v prvi vrsti namenjena neformalnim oblikam izobraževanja, saj je tam ključnega pomena, da zna udeleženec sam presoditi dobre in slabe lastnosti programov, kjer ni nikakršnega zagotovila za kakovost. Struktura modela je sestavljena iz odločitev o nalogah udeležencev oz. v kolikšni meri bodo aktivni, katero skupino bomo vključili v evalvacijo (srednji management, lokalno skupnost itd.) ter raven vprašanj, o katerih lahko udeleženci povedo svoje mnenje. Tukaj evalvatorje predvsem zanima, ali udeleženci lahko sprejemajo odločitve le na lokalni ravni ali morebiti tudi na regionalni in nacionalni ravni. Pri evalvaciji z okrepitvijo moči smo strukturo spoznali že poprej, ko smo govorili o korakih, s pomočjo katerih se naučijo evalvirati izobraževalne programe. Ti so: oblikovanje vizije, presojanje prednosti in slabosti izobraževalnega programa ter oblikovanje strategijo za doseg ciljev v prihodnosti. Model evalvacije z okrepitvijo moči je uporaben za izobraževalne programe (tako formalne kot tudi neformalne), z določenimi prilagoditvami pa je uporaben tudi za posameznike, društva, organizacije ipd.

Model POKI ima natančno določeno strukturo z vsebinskimi področji, ki se nanašajo na kakovost dela organizacije za izobraževanje odraslih. Ta področja so: doseganje ciljev kurikulumu (v kolikšni meri izobraževalni program dosega zastavljene cilje), izobraževalni proces (kako se načrtuje in izpeljuje izobraževalni proces), udeleženci (kakovost dela z udeleženci), učitelji (aktivnosti učitelja ter profesionalni razvoj), šola in partnerji (odprtost v lokalna in širša okolja) ter vodenje in upravljanje (urejenost področja izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji). Pri tem so področja razdeljena še na podpodročja ter navedeni kazalniki kakovosti za vsako podpodročje. To kaže na zelo kompleksno strukturo, če upoštevamo, da je model POKI oz. uvajanje le-tega namenjeno laikom. Če želi izobraževalna organizacija vpeljati celoten model POKI oz. zagotavljati kakovost na vseh področjih modela POKI, je tako potrebno kar nekaj časa in motivacije za delo interesnih skupin, seveda poleg redne zaposlitve in ostalih obveznosti. Ob tem ne moremo tudi mimo dejstva, da tudi po dveh letih dela na vpeljevanju modela POKI v organizacije za izobraževanje odraslih udeleženci še vedno ne morejo samostojno izpeljati evalvacije. Prav

tako tudi niso vpeljali celotnega modela POKI, temveč bodo v letošnjem šolskem letu pričeli z izboljševanjem dela le na določenih področjih kakovosti.

Da bi olajšali celostno vpeljevanje modela POKI v organizacije za izobraževanje odraslih, bi bilo tako potrebno strukturo modela v določeni meri poenostaviti. Če želimo v Sloveniji vzpostaviti nek sistem ugotavljanja kakovosti, je potrebno gledati na izobraževanje odraslih celostno in izboljševati kakovost na več področjih. Zanimiv primer sistema za ugotavljanje kakovosti izobraževanja so razvili na Finskem, ki so se v devetdesetih srečevali s podobnimi problemi kot v Sloveniji. Toivianinen (2000, str. 47-48) opredeljuje ugotavljanje kakovosti izobraževalnih učinkov z naslednjimi kategorijami:

- *Učinkovitost.* Izobraževanje je učinkovito, če so delovanje, prilagodljivost in časovno usklajevanje izobraževalnega sistema, izobraževalne uprave in organiziranega izobraževanja čim ustrežnejši in če je kakovost izobraževanja zadovoljiva.
- *Uspešnost v širšem smislu.* Izobraževanje je uspešno, če so doseženi cilji, določeni na nacionalni in mednarodni ravni za vse vrste organizacij, izobraževalne institucije in posamezne učne aktivnosti.
- *Uspešnost v ožjem smislu.* Če veščine in kvalifikacije, ki jih zagotavlja izobraževanje, količinsko in kakovostno pospešujejo intelektualno rast posameznika ter razvoj družbe, kulture in delovne sfere.
- *Gospodarnost.* Če so sredstva optimalno razporejena glede na cilje izobraževanja in če so bili zneski primerni glede na količino zagotovljenih storitev, strukturo in organizacijo zagotavljanja storitev.

Poleg učinkov ima zgornji model opredeljene tudi cilje, kazalce in merila za določanje izobraževalnih učinkov. Finski model zajema pomembna področja kakovosti izobraževanja odraslih, ima izoblikovan sistem financiranja ter upošteva vse izvajalce izobraževanja odraslih v sistemu.

Vsekakor je tudi v Sloveniji nujno potreben model za ugotavljanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki bi deloval na sistemski ravni. Empirična raziskava je sicer pokazala, da zaposleni v izobraževalnih organizacijah menijo, da model POKI spodbuja povečano skrb za kakovost izobraževanja odraslih v njihovi instituciji in da so bili določeni pozitivni učinki glede razmišljanja zaposlenih o kakovosti lastnega dela, kar seveda ni zanemarljivo. Vendar bi bilo potrebno v primeru vzpostavitve sistema za ugotavljanje kakovosti

izobraževanja odraslih vanj vključiti vse izvajalce izobraževanja, ki obstajajo v našem sistemu, pri čemer ne bi smeli zanemariti neformalnih oblik izobraževanja. Poleg tega bi bilo potrebno določiti sistem razporejanja denarnih sredstev ter oblikovati kazalce kakovosti, ki bi bili merilo za ugotavljanje kakovosti. Model POKI sicer že ima opredeljene kazalce kakovosti, vendar ne omogočajo ugotavljanja kakovosti institucij celostno, torej skupaj za vsa področja. Po dveh letih vpeljevanja modela POKI so tako izobraževalne institucije za določena področja v okviru projekta POKI uspele ugotoviti, ali delajo kakovostno ali ne, še vedno pa ne vedo, kaj je s kakovostjo celotnega izobraževalnega programa in institucije. Potrebno je torej oblikovati celostno sliko o tem, kaj vse bi bilo potrebno izboljšati, da bi lahko rekli, da ponujajo kakovostne izobraževalne programe.

LITERATURA IN VIRI

1. Berlogar, J. (1997). Kritična interpretacija kakovosti v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 3-4, str. 34-41.
2. Courtenay, B.C. (1996). Evaluation of adult education. V: Tuijnman, A. C. (ed.). *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon Press, str. 839-842.
3. Češarek, A. (2002). *Izobraževanje za kakovostno komunikacijo pri timskem delu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
4. Easton, P. A. (1996). *Sharpening our tools: Improving evaluation in adult and nonformal education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education: German Foundation for International Development.
5. Fetterman, D. M. (1997). Empowerment evaluation and accreditation in higher education. V: Chelimsky, E., Shadish, W. R. (ur.) *Evaluation for the 21st century: A handbook*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, str. 381-395.
6. Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
7. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
8. Ivančič, A. (2000). Nekatera vprašanja evalvacije v izobraževanju odraslih. V: Štrajn, D. (ur.): *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 199-205.
9. Knox, A. B. (1989). *Developing, administering and evaluating adult education*. San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers.
10. Kovač, B. (1997). Kakovost v izobraževalni dejavnosti. *Andragoška spoznanja*, 3-4, str. 26-33.
11. Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
12. Krajnc, A. (1998/99). *Zapiski s predavanj Obča andragogika I*.
13. Kroflič, R. (1993). Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 9-10, str. 473-487.
14. Kroflič, R. (1997). Kurikulum. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 3-12.
15. Kroflič, R. (2003). (Samo)evalvacija in izobraževanje odraslih. V: *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. Model za presojanje in razvijanje kakovosti*. Ljubljana: ACS. (še neobjavljena publikacija).

- 16.Kump, S. (1995). Samoevalvacija v visokem šolstvu. Ljubljana: ACS.
- 17.Kump, S. (2000a). Evalvacija izobraževanja odraslih. *Andragoška spoznanja*, 3, str. 86-93.
- 18.Kump, S. (2000b). Konceptualni in metodološki pristopi v evalvaciji visokega šolstva. V: Štrajn, D. (ur.): *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 143-155.
- 19.Kump, S. (2000c). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V: Štrajn, D. (ur.): *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 13-25.
- 20.Kump, S. (ur.) (1994). *Kakovost visokega šolstva*. *Novosti CRU*, št. 5-6. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- 21.Macur, M. (1996). *Evalvacija kulturne politike na področju gledališke dejavnosti*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za družbene vede.
- 22.Madaus, G. F., Scriven, M., Stufflebeam, D. L. (ur.) (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- 23.Marentič-Požarnik, B., ... (ur.) (1996). *Zbornik posveta: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*. Maribor: Zavod RS za šolstvo.
- 24.Mayer, J. in sodelavci (2001). *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus.
- 25.Medveš. Z. (2000). *Kakovost v šoli*. *Sodobna pedagogika*, 4, str. 8-27.
- 26.Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- 27.Možina, T. (2002). *Evalvacija in razvoj izobraževalnih programov za odrasle*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- 28.Musek Lešnik, K., Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- 29.Pastuović, N. (1978). *Obrazovni cikel*. Zagreb: Andragoški center Zagreb.
- 30.Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI: model za menedžment kakovosti izobraževanja odraslih na srednji šoli (interno gradivo). (2003). Ljubljana: ACS.
- 31.Praper, P. (2001). *Timsko delo in skupinski proces*. V: *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus, str. 28-39.
- 32.Sagadin, J. (1999). *Programska evalvacija*. *Sodobna pedagogika*, 2, str. 196-211.
- 33.Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.

34. Stake, R.E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. V: Madaus, G.F.,... (ur.). Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation. Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer.Nijhoff Publishing.
35. Štrajn, D. (ur.) (2000). Evalvacija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
36. Toivianinen, T. (2000). Sodobni razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih na Finskem. Andragoška spoznanja, 4, str. 46-57.
37. Torsch, R. (1994). Kako oblikovati in voditi uspešen seminar - tečaj.
38. Trnavčevič, A. (2001). Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. Sodobna pedagogika, 2, str. 26-34.
39. Ugotavljanje in razvoj kakovosti v srednješolskem izobraževanju odraslih: model za samoevalvacijo (interno gradivo). (2001). Ljubljana: ACS.
40. Valentinčič, J. (1983). Sodobno izobraževanje odraslih. Ljubljana: DDU Univerzum.
41. Velikonja, M. (2001). Učenje v timu - kako učiti učitelje? V: Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus, str. 40-51.
42. Vilič-Klenovšek, T. (1996). Metodologija evalvacije izobraževalnega programa. Andragoška spoznanja, 4, str. 26-31.
43. Wolf, R. M. (1996). Evaluation concepts and principles. V: Tuijnman, A. C. (ur.). International encyclopedia of adult education and training. Oxford: Pergamon Press, str. 834-838.

Internetni viri

1. <http://www.infed.org/biblio/b-eval.htm>

PRILOGE