

Tanja Možina

Samoevalvacija v izobraževanju odraslih – odpiranje prostora za demokratični dialog ali le tehnicizem?

Povzetek: V prispevku obravnavamo različne vidike samoevalvacije v izobraževanju. Analiza različnih modelov evalvacije z vidika namenov in ciljev pokaže, da se je definicija evalvacije spreminjala in postajala kompleksnejša, to pa je vplivalo tudi na razumevanje samoevalvacije v izobraževanju. Namene in cilje evalvacij (velja tudi za samoevalvacije) lahko umeščamo glede na to, ali gre za procese, ki so namenjeni predvsem izboljšavam in razvoju ali pa izkazovanju odgovornosti za kakovost. Drugi pomemben vidik se kaže v tem, ali gre za sprotne ali končne evalvacije. Analiza participativnih (samo) evalvacijskih pristopov pokaže, da je treba udeležencem procese in postopke evalvacije predstaviti tako, da jih bodo razumeli. Samoevalvacijo je treba čim bolj približati vsakodnevnim izkušnjam ljudi in jo s temi izkušnjami tudi povezati. Različne konceptualne vidike samoevalvacije in praktične rešitve, ki smo jih vpeljali v izobraževanje odraslih v Sloveniji, v prispevku obravnavamo na primeru modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI).

Ključne besede: evalvacija, samoevalvacija, kakovost, opredelitve kakovosti, interesna skupina, dejavna udeležba, kazalniki kakovosti, izkazovanje odgovornosti

UDK: 374.7

Znanstveni prispevek

*Dr. Tanja Možina, Andragoški center Slovenije, Šmartinska 134 a, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: tanja.mozina@acs.si*

Uvod

V prispevku bomo opravili strokovni razmislek o nekaterih konceptualnih in praktičnih vidikih samoevalvacije v izobraževanju, in sicer:

- kakšni so lahko nameni in cilji samoevalvacije,
- kaj naj bo predmet samoevalvacije in kdo naj ga določa,
- kakšna je vloga kazalnikov kakovosti v samoevalvaciji,
- kdo naj bo lastnik in uporabnik rezultatov samoevalvacije,
- kam usmeriti nadaljnji razvoj samoevalvacije.

Ta vprašanja bomo obravnavali z dveh vidikov. Najprej generično, ne glede na področje izobraževanja, saj gre za vprašanja, ki so relevantna za vsa področja. V drugem delu prispevka se bomo pri obravnavi teh vprašanj nekoliko bolj usmerili v izobraževanje odraslih, pri tem pa bomo pokazali, kako smo ta vprašanja pri nas razreševali doslej. Ker se je na tem področju v zadnjih 15 letih najbolj uveljavil pristop za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI (v nadaljevanju tudi pristop za samoevalvacijo POKI ali pristop POKI), bomo ob analizi obravnavanih vprašanj opisali tudi nekatere izkušnje, ki smo si jih na Andragoškem centru Slovenije pridobili z razvojem in vpeljavo tega pristopa v prakso. Uporabili bomo podatke in informacije, pridobljene z evalvacijami, drugimi analitičnimi študijami in rednimi spremljavami, ki smo jih opravili v obravnavanem obdobju.

Za analizo obravnavanih vprašanj potrebujemo dovolj trden konceptualno-analitični okvir, zato bomo v prvem delu prispevka pokazali, kako se je razvijalo področje evalvacije v izobraževanju. Pri tem se bomo osredotočili na tiste vidike tega razvoja, ki danes vplivajo na razvoj samoevalvacije.

Konceptualni razvoj evalvacije v izobraževanju in njegov vpliv na samoevalvacijo

Samoevalvacijo najpreprosteje opredelimo s tem, ko določimo njene nosilce. Najčistejša oblika samoevalvacije je, ko so njeni nosilci vodstvo in osebje v izobraževalni organizaciji. Po tem se samoevalvacija razlikuje od zunanje evalvacije, ki jo praviloma opravljajo zunanji neodvisni strokovnjaki. Manj enoznačne opredelitve samoevalvacije pa v stroki zasledimo, ko jo poskušamo opredeliti glede na namene in cilje. Analiza različnih opredelitev samoevalvacije pokaže, da se je ta opredelitev sčasoma širila. Na vse opredelitve pa je ključno vplival razvoj razumevanja evalvacije¹ v izobraževalni dejavnosti nasploh.

Temu razvoju lahko sledimo že od Tylerja (1971), ki velja za začetnika kurikularne evalvacije in avtorja prvega evalvacijskega modela. Analiza njegovega modela kurikularne evalvacije pokaže, da je evalvacija proces, s katerim ugotavljamo, koliko smo dosegli zastavljene cilje. V zgodnjih letih razvoja modela se je Tyler usmeril v sumativno ali končno evalvacijo. Zanj je značilno, da se opravlja ob koncu izobraževalnega programa ali dejavnosti. A Tyler je že v poznejših letih delovanja svoje razumevanje evalvacije razširil tako, da je vanjo vključil tudi formativni vidik (Tyler 1983, 2000, str. 75).

Cronbach (1983, 2000) razume evalvacijo kot zbiranje in uporabo informacij za sprejemanje odločitev o izobraževalnem programu. Opredeli tri različne namene evalvacijskih dejavnosti, in sicer: izboljševanje programa, odločitve, ki zadevajo posameznike, in administrativno urejanje. Meni, da morajo biti evalvacijske študije več kot poročanje o tem ali drugem izobraževalnem programu in dosežkih v njem – pomagati nam morajo pri razumevanju dogajanja v samih procesih učenja (prav tam).

Za umeščanje različnih namenov in ciljev samoevalvacije je zelo uporabna definicija evalvacije, ki jo je postavil Stufflebeam (1983, 2000) v svojem modelu CIPP². Menil je, da izobraževalci potrebujejo širšo definicijo evalvacije, ki ni le ugotavljanje, ali so bili doseženi prej postavljeni cilji. Definicija mora omogočati evalvacije, katerih glavni namen bo upravljanje in razvoj izobraževalnih programov, projektov in dejavnosti. Čeprav Stufflebeam še ni uporabljal izraza samoevalvacija, je iz njegovega razmišljanja mogoče razbrati, da se njegov model CIPP lahko razume kot eden izmed prvih strukturnih modelov zanj. Po njegovi opredelitvi je »evalvacija proces, s katerim si priskrbimo podatke in informacije, ki nam koristijo pri sprejemanju različnih vrst odločitev« (prav tam, str. 120).

V nadaljevanju je avtor identificiral glavne skupine odločitev, s katerimi se največkrat srečujemo v izobraževalnih organizacijah. Opredelil jih je takole:

- Planske odločitve. S t. i. *evalvacijo konteksta* oziroma okolja naj bi se ugotavljalo potrebe in širše dejavnike, ki vplivajo na izobraževanje, kar je podlaga za opredeljevanje izobraževalnih ciljev.

¹ Razvoj kurikularne evalvacije v izobraževanju je podrobneje predstavljen v besedilu *Kakovost v izobraževanju* (Možina 2003).

² CIPP: context, input, proces, product

- **Strukturne odločitve.** Gre za odločitve, ki pomenijo zagotavljanje sredstev, da sploh lahko dosežemo načrtovane cilje in aktivnosti. Te odločitve se zrcalijo v procesih, kot so: načrtovanje osebja, proračunska sredstva, zagotovitev učiteljskega kadra, prostorov. Podatke in informacije, potrebne za sprejemanje tovrstnih odločitev, pridobivamo s t. i. *vstopno evalvacijo*.
- **Izvedbene odločitve.** V to skupino spadajo odločitve o tem, kako oblikovati izobraževalni proces, da bo ustrezal študentom itd. Kot pomoč pri sprejemanju teh odločitev naj bi se izvajala *procesna evalvacija*.
- **Ponovitvene odločitve.** Gre za odločitve, ki so pomembne z vidika financiranja projekta. V tovrstnih procesih se je treba odločiti, ali projekt nadaljevati ali končati, združiti z drugim, institucionalizirati idr. Pri tem je treba odločitve obravnavati v povezavi z rezultati, ki so bili doseženi v projektu. Za to naj bi se izvajala *evalvacija dosežkov*.

Stufflebeam je evalvacijo, namenjeno sprejemanju odločitev, opredelil kot *sprotno ali proaktivno*, evalvacijo, namenjeno izkazovanju odgovornosti ali naše zmožnosti, da opišemo in zagovarjamo pretekle odločitve, pa je opredelil kot *končno ali reaktivno* (Stufflebeam 1983, 2000).

Ugotovimo lahko, da se je sama definicija evalvacije, ko gre za razumevanje namenov in ciljev, širila in postajala kompleksnejša. To nam pomaga postaviti analitični okvir, s katerim bomo v nadaljevanju poskušali umestiti današnje opredelitve in vrste samoevalvacije v izobraževanju. Pokaže nam, da lahko namene in cilje evalvacij, to pa velja tudi za samoevalvacije, umeščamo glede na to, ali gre za procese, ki so namenjeni predvsem *izboljšavam in razvoju* ali *izkazovanju odgovornosti za kakovost* (accountability). Drugi pomemben vidik se kaže v tem, ali gre za *sprotne* ali *sumativne* vidike evalvacije.



Slika 1: Umeščanje (samo)evalvacij glede na strukturne elemente, ki jih opredeljujejo

Avtorji, ki smo jim sledili doslej, so v ospredje postavljali premisleke o tem, *kaj* in *kako* evalvirati. V nadaljevanju pa se bomo poglobili še v premisleke, ki so jih razumevanju (samo)evalvacije v izobraževanju prispevali avtorji t. i. četrte generacije evalvacij, kot so Stake (1983, 2000), Guba in Lincoln (1994) ter Easton

(1997). Ti avtorji so zastavljali vprašanja o relativnosti pri opredeljevanju in presojanju kakovosti. Ukvarjali so se tudi z vprašanji, kdo naj bo tisti, ki evalvacijo načrtuje, izpeljuje in v njej sodeluje.

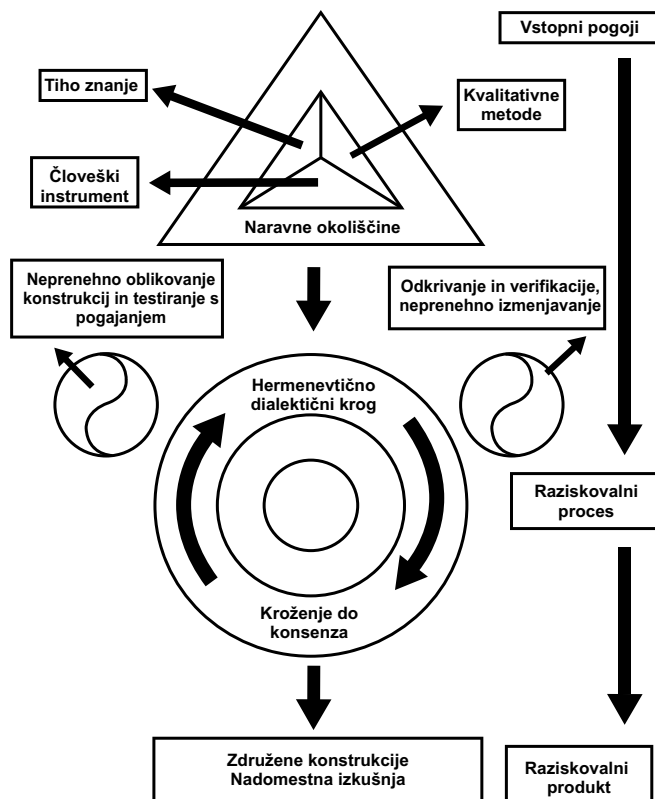
Stake (1983, 2000) je bil kritičen do t. i. preordinatnih tipov evalvacij, ki se preveč osredotočajo na ugotavljanje tega, koliko so bili doseženi cilji programov, premalo pa raziskujejo razloge za morebitne dobre ali slabe dosežke. Zato je razvil model *odzivne evalvacije* (*responsive evaluation*). Menil je, da težave, ki nastajajo med izobraževanjem, najlažje ublažijo in rešijo prav tisti, ki imajo z njimi najneposrednejšo izkušnjo. Veliko pozornosti je namenil sodbam in pogledom različnih skupin ljudi, ki sodelujejo v izobraževalnem programu in imajo v njem svoje interese. Nujno je, da se vsi ti različni pogledi in interesi prikažejo v končnem poročilu evalvacije in ob končni presoji vrednosti nekega izobraževalnega programa ali dejavnosti. Stake prinese v programsko evalvacijo veliko spremembo, saj ne izhaja več iz pozitivistične paradigme, ki iz evalvacije izključuje vrednotno usmerjenost posameznih subjektov ter želi z uporabo znanstvenih metod prikazati objektivno resničnost. Pri razvijanju svojega modela upošteva, da lahko različni subjekti neki program vidijo in vrednotijo različno. Evalvatorjeva naloga pa ni razsoditi, kdo ima prav in kdo ne, niti skušati tako vrednotno obarvane sodbe izločiti iz evalvacije, ampak predvsem korektno predstaviti različna mnenja, poglede in vrednotne sodbe, ki jih o nekem izobraževalnem programu ali dejavnosti izreče javnost.

Stake (prav tam) meni, da mora evalvator po tem, ko zbere podatke iz različnih virov, te znova posredovati v razpravo in potrditev vsem, ki so sodelovali v evalvaciji. Na podlagi *skupne razprave in dialoga* je treba doseči skupno presojo o nekem izobraževalnem programu ali dejavnosti. Prav zato je treba vzpostaviti drugačno komunikacijo med evalvatorji in vključenimi v evalvacijo. Tu pa se že zelo približa delom, ki sta jih v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja v kurikularno evalvacijo prispevala Guba in Lincoln (1994), in to zlasti z razvojem metodologije konstruktivistične evalvacije. Marsikateri element te metodologije lahko danes vidimo tudi v različnih pristopih za samoevalvacijo.

Metodologijo konstruktivistične evalvacije smo podrobneje opisali v knjigi *Kakovost v izobraževanju* (Možina 2003), tukaj pa le povzemimo vidik, ki je pomemben za naš premislek o samoevalvacijah. Gre za *hermenevtično-dialektični krog*, ki ga Guba in Lincoln postavljata v samo jedro tovrstne evalvacije. Temeljna naloga konstruktivističnega evalvatorja je, da razišče (odkrije) različne (miselne) konstrukcije, ki so jih izoblikovali različni akterji, in da jih, če je le mogoče, zbliža oziroma druží ter hkrati poveže z vsemi drugimi mogočimi informacijami, ki jih lahko pridobi o zadevi (problemu), ki je v središču raziskovanja (prav tam, str. 142).

V konstruktivistični evalvaciji torej ne gre le za to, da od udeležencev pridobivamo informacije in si z njimi pomagamo ustvariti podobo izobraževalnega programa ali dejavnosti. Gre za to, da v nenehnem krožnem procesu te informacije vračamo tistim, od katerih smo jih dobili. V tem procesu jih seznanjamo tudi z informacijami, ki smo jih dobili od drugih anketiranih, ter s tem izzovemo njihove konstrukcije (razmišljanja, sodbe). Neki učitelj je npr. prepričan, da so metode dela, ki jih uporablja, ustrezne za ciljno skupino v izobraževalnem programu, udeleženci

pa menijo nasprotno. V krožnem evalvacijskem procesu takšne konstrukcije soočimo in iščemo mogoče konsenzualne rešitve – morda se te pokažejo v spremembah metod, ki jih uporabljajo učitelji, ali pa v tem, da udeleženci spoznajo, zakaj je treba uporabljati prav te metode za doseganje prav takšnih izobraževalnih ciljev (Možina 2003).



Slika 2: Metodologija konstruktivistične evalvacije (prirejeno po Guba in Lincoln 1994)

Ali kot pravi Easton (1997): »Dobra evalvacija je sama po sebi lahko sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno vsem, ki pri njej sodelujejo, prinaša novo znanje, nove poglede na določena vprašanja.« (Prav tam, str. 29) Eastonovo delo je za premislek o samoevalvaciji v izobraževanju odraslih še posebno pomembno, saj je svoj model *participativne evalvacije* razvil zlasti za uporabo v neformalnem izobraževanju odraslih, še posebej pri delu z ranljivimi skupinami v programih pismenosti. Če želimo udeležence pritegniti v evalvacijski proces, jih je treba najprej usposobiti, da bodo zmožni sami ocenjevati in ugotavljati šibke točke in prednosti tega programa ter iskati nove poti, po katerih bi lahko dosegali cilje (prav tam).

Udeležencem je treba procese in postopke evalvacije predstaviti tako, da jih bodo razumeli in se jih bodo lahko naučili. Evalvacijo je treba, kot pravi Easton,

čim bolj približati vsakdanjim izkušnjam ljudi in jo s temi izkušnjami tudi povezati. Poleg vertikalne komunikacije je prav pri participativni evalvaciji pomembna tudi horizontalna komunikacija. Udeleženci imajo pri evalvaciji možnost medsebojnega pogovora ter izmenjavanja informacij in različnih pogledov na določena vprašanja, hkrati pa v takšni komunikaciji lahko najdejo tudi podporo svojih sodelavcev, somišljenikov ipd. za rešitve, ki jih nameravajo predlagati (prav tam).

V slovenskem prostoru podobno razmišljanje zasledimo pri Krofliču (1997), ko opredeljuje značilnosti evalvacije pri procesno-razvojnih strategijah načrtovanja kurikula. V svojem delu *Med poslušnostjo in odgovornostjo* (1997) zapiše takole: »Za spremljanje in spodbujanje razvoja učenčevih potencialov je nujno potrebno, da vzgojno-izobraževalni proces sproti opazujemo in vrednotimo ter smo v primeru nenačrtovanih (neprimernih) učinkov pripravljeni na potrebne spremembe vzgojno-izobraževalnega programa. Načrtovanje mora torej že v sami osnovi predvidevati evalvacijske mehanizme ter možnost upoštevanja njihovih izsledkov med izvedbo programa. Če pa želimo z evalvacijskimi postopki izslediti tudi kvalitativne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa, morajo biti v evalvacijo enakovredno vključene tudi ‚prizadete osebe‘, to je učitelji in učenci. Ti niso le vir informacij o dogajanju v vzgojno-izobraževalnem procesu, temveč vedno bolj aktivni udeleženci v dogovarjanju o načrtovanih naslednjih korakih, vsekakor pa imamo kot razvijalci in evalvatorji kurikulumuma možnost in dolžnost, da učence natančno seznanimo z nadaljnjim potekom vzgojno-izobraževalnega procesa, spremembe v procesu pojasnimo in poskušamo med učenci in učiteljem priti do soglasja.« (Prav tam, str. 81)

Pregled razvoja evalvacije v izobraževanju nam pokaže, da gre za zelo kompleksno področje in da je treba ob analizi različnih pristopov k (samo)evalvaciji razumeti, da pri določenem pristopu lahko gre za skupek med seboj povezanih elementov, katerih osnove bi lahko našli v različnih evalvacijskih modelih. Ko se odločamo za uporabo določenega pristopa ali za razvoj novega, nam poznavanje bogate zakladnice temeljnih avtorjev, njihovih del in modelov evalvacije daje možnost, da vedno znova ustvarjamo nove kombinacije. Pri tem je pomembno zavedanje, da jih ne ustvarjamo za vedno. Modeli, ki jih sami razvijamo, se bodo namreč s časom, spremenjenim družbenim kontekstom ali kontekstom izobraževalne organizacije, kamor jih umeščamo, spreminjali, nadgrajevali in razvijali.

Samoevalvacija v izobraževanju odraslih

V nadaljevanju bomo izpostavili in analizirali nekatere izmed temeljnih odločitev, ki jih je treba sprejeti ob razvoju ali izbiri pristopov za samoevalvacijo. Kot smo omenili že v uvodu, bomo pri tem pokazali, kakšne odločitve so bile sprejete v pristopu za samoevalvacijo POKI, ki ga je razvil Andragoški center Slovenije (ACS) in je danes uveljavljen v številnih izobraževalnih organizacijah za odrasle v Sloveniji. Posamezni elementi tega pristopa so podrobneje predstavljeni v publikaciji *Mozaik kakovosti* (Možina in Klemenčič 2012). Čeprav v tem prispevku obravnavamo samoevalvacijo v izobraževanju odraslih, so obravnavana vprašanja relevantna za vsa področja izobraževanja.

Opredelitve samoevalvacije

V dosedanjem razvoju procesov notranjega presojanja kakovosti zasledimo številne različice samoevalvacije. Takšne, katerih osrednji namen je izboljševanje oziroma razvoj kakovosti, pa tudi takšne, v katerih ti procesi niso le v vlogi izboljševanja kakovosti, ampak so sestavina širših sistemov zunanjega presojanja kakovosti. Njihov glavni namen je izkazovanje odgovornosti za kakovost. V akreditacijskih postopkih je lahko na primer samoevalvacijsko poročilo, ki ga pripravijo zaposleni v izobraževalni organizaciji, eden izmed pomembnih virov podatkov, ki jih uporabijo zunanji ocenjevalci, ko presojujejo, ali izobraževalna organizacija dosega minimalne standarde kakovosti, potrebne za to, da se akreditira ali znova akreditira za opravljanje dejavnosti. Enako velja tudi za nekatere druge oblike zunanje evalvacije (Možina 2010).

Po pristopu POKI je osrednji namen samoevalvacije to, da izobraževalni organizaciji poda kakovostne podatke in informacije, s katerimi lahko načrtuje in izpeljuje izboljševanje/razvoj kakovosti. Spodnja slika prikazuje načela, na katerih je zasnovan ta pristop.



Slika 3: Načela (izhodišča, vrednotne predpostavke), na katerih je zasnovan pristop POKI (Možina in Klemenčič 2012)

V pristopu POKI je samoevalvacija opredeljena takole: »Samoevalvacija je samopresoja in razvoj kakovosti vseh tistih vidikov dela organizacije, ki so s stališča izobraževanja odraslih pomembni za doseganje opredeljenih nacionalnih in lastnih standardov kakovosti. Nosilci samoevalvacije so vodstvo in osebje v izobraževalni organizaciji za odrasle.« (Možina idr. 2013, str. 12)

Poleg *poglobljene samoevalvacije* je v tem pristopu opredeljeno tudi *sprotno spremljanje*. Osnova za opredelitev obeh pojmov izhaja iz opredelitev, ki jih zajema *Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela* (2014). V nasprotju s poglobljeno samoevalvacijo, ki je zahtevnejša in izpeljana v daljšem časovnem obdobju ter pomaga poglobljeno raziskati izbrane strokovne probleme, je sprotno

spremljanje opredeljeno kot »nenehno spremljanje tistih meril, ki dajejo poglobitve informacije o delu organizacije pri izpeljevanju izobraževanja odraslih in omogočajo hitro odzivanje z vpeljevanjem korektivnih ukrepov in izboljšav« (Možina idr. 2013, str. 12). Gre za vidike, za katere je pomembno, da jih organizacija spremlja sproti – in obenem tudi hitro odreagira, če se izkaže potreba za to. Takšni vidiki so npr. spremljanje zadovoljstva udeležencev, spremljanje dosežkov izobraževanja, uspešnost, spremljanje osipa, spremljanje finančnih vidikov poslovanja ipd.

Metodologija samoevalvacije

S pristopom POKI lahko pokažemo dva pomembna metodološka prijemata pri samoevalvaciji. Prvi je *krog kakovosti*, drugi pa zajema tri ključne procese, ki jih izpeljemo znotraj enega kroga kakovosti, in ti so: *opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti*.



Slika 4: Ključni metodološki prijemi (Možina in Klemenčič 2012)

Za razumevanje prikazanih metodoloških izhodišč je pomembno delo W. Deminga (1986), v katerem je opredeljena metodologija, ki je danes znana kot *Demingov krog kakovosti*. Gre za metodo, imenovano P-D-C-A (Plan/načrtuj, Do/izpelji, Check/preveri, Act/ukrepaj).

Demingova filozofija je za samoevalvacijo zanimiva in uporabna vsaj v dveh točkah. Deming (1986) je namreč menil, da lahko odločitev o tem, ali je treba kakovost nekega izdelka ali storitve ohraniti na enaki ravni ali izboljšati ali pa izdelek celo nehati proizvajati, sprejmemo le na podlagi kakovostnih podatkov in informacij. Te pa je treba pridobiti načrtno in sistematično. V samoevalvaciji in statističnih metodah je videl močno orodje, ki ga imajo vodstvo in zaposleni, ko morajo sprejemati zahtevne odločitve o nadaljnjem razvoju organizacije.

Drugo, kar je za snovanje samoevalvacije pomembno v Demingovem razmišljanju, je vloga, ki jo v izpeljavi kroga kakovosti nameni zaposlenim in delu z njimi. Izhajajoč iz predpostavke, da je zaposlene nujno treba usposobiti za izvajanje samoevalvacije ter da mora biti to izpeljano načrtno, in ne stihijsko, je Deming vedno poudarjal, da je o kakovosti treba »misliti«. Zaposlene je treba spodbujati k razmišljanju, njihove zamisli pa upoštevati, da bi čim bolj izrabili miselni potencial.

Tak pristop naj bi v vseh izsekih kroga kakovosti vodil k trajnemu izboljševanju kakovosti in napredku. Skratka, ob upoštevanju pomembnosti tehničnih in metodoloških vidikov samoevalvacije so vendarle ključni ljudje!

Po pristopu POKI znotraj enega kroga kakovosti potekajo trije ključni procesi – *opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti*. Proces opredeljevanja kakovosti potekajo v izobraževalni organizaciji, ko zaposleni premišlujejo in opredeljujejo zase (ali za izobraževalno organizacijo) značilne opredelitve kakovosti. Proces presojanja kakovosti so opredeljeni kot procesi, katerih temeljni namen je pridobivanje kvantitativnih in kvalitativnih podatkov o nekem pojavu, procesu ali dosežku ter njihovo vrednotenje (presojanje) glede na postavljene standarde kakovosti. Bistvo tega procesa se skriva v pojmu »presojanje« ali »vrednotenje«, ki je sopomenka pojmu »evalvacija« (evaluare – vrednotiti). Ni namreč dovolj, da se v teh procesih podatki in informacije le zbirajo; presoja kakovosti je opravljena šele, ko so ti ovrednoteni in je izoblikovano mnenje o tem, katere so dobre in šibke točke izobraževalne organizacije. S procesi razvijanja kakovosti pa mislimo na procese, ki so namenjeni izboljševanju in razvoju (Možina in Klemenčič 2012).

Ob opredelitvi procesov razvijanja kakovosti je treba razložiti, da so bile v tej točki pristopa POKI, prav kmalu po njegovi uveljavitvi, vključene nekatere konceptualne spremembe. V začetnih fazah razvoja je bila ta faza razumljena zlasti progresivno, v smislu, da so bili procesi razvoja kakovosti zasnovani na *konceptu neprestanega razvoja*, ki govori o tem, da je treba v delo izobraževalne organizacije ali posameznega učitelja namesto velikih reform vpeljati majhne, a stalne izboljšave. Ta vidik tudi danes ostaja eden ključnih – svet, v katerem živimo in se tako hitro spreminja pred našimi očmi, nam namreč ne dopušča, da bi sedeli na lovorikah preteklih dosežkov – zlasti ne, ko ti dosežki ne ustrezajo več potrebam časa. Vendar pa je bila ta faza sčasoma dopolnjena z vidikom *ohranjanja kakovosti*. Dopolnitev je bila v koncept vpeljana zato, da se izobraževalnim organizacijam pod vplivom zahtev po »vedno novem, vedno več, vedno boljšem« ne bi dogajalo, da bi postale premalo pozorne na zagotavljanje pogojev za ohranjanje tistega, kar so v preteklosti že razvile in se še vedno izkazuje kot dobro. Te korekcije so bile v konceptu POKI opravljene takrat, ko so številni domači in tuji avtorji že opozarjali na pasti neoliberalizma in nevarnosti – da z različnimi modeli kakovosti tudi v izobraževanju obstaja nevarnost krepitve prav tistih oblik neoliberalne ideologije, ki izobraževanju najbolj škodijo.

Na nevarnost, da bi procesi presojanja in razvijanja kakovosti postali sami sebi namen in bi se preveč zožili na hladni tehnicizem, posredno opozarja Trampuš v intervjuju, objavljenem v reviji *Mladina* (Trampuš 2015), ko pravi, da se v neoliberalizmu pričakuje, da bo vsak tehnološki proces, tudi izobraževanje, potekal čim bolj predvidljivo, z jasnimi, merljivimi kriteriji, vložkom in izplenom. Že sam način ugotavljanja kakovosti šole pa po njegovem mnenju zanemara vse njene dosežke, ki so nepredvidljivi, presenetljivi in odprti. Hkrati se znotraj neoliberalizma napake v razmišljanju označijo kot nekaj, čemur se je treba izogniti. V resnem znanstvenem diskurzu so napake gonilo razvoja in izziv k drugačnemu mišljenju, akademski diskurz pa je diskurz disputa.

Opredelitve kakovosti

Za premislek, kako v procesih samoevalvacije obravnavamo vprašanja o tem, kakšno je dobro izobraževanje odraslih in kdo naj bo tisti, ki naj pove, kaj je dobro, so pomembna opozorila, ki jih je v svojem delu *Dobro izobraževanja v eri merjenja – etika, politike, demokracija* zapisal Biesta (2010). Avtor v omenjenem delu izpostavi eno izmed ključnih problematik, ki jih je v izobraževanje prinesla neoliberalna ideologija. Meni, da je to vprašanje precej potihlo skoraj izginilo iz javnih razprav. Še večja težava je, da so ga nadomestile drugačne razprave in drugačen besednjak. Gre za razprave o učinkovitosti izobraževanja, ki normativno vprašanje o tem, kaj je dobro, nadomeščajo s tehničnimi in menedžerskimi vprašanji o merljivih rezultatih. Izključitev tega vprašanja iz strokovnih razprav pa je po avtorjevem mnenju škodljivo za demokratični nadzor nad izobraževanjem, zato ga je treba znova vrniti v javni prostor. Pri tem ni dovolj, da ga obravnavamo posredno in implicitno, z opredeljevanjem merljivih dosežkov, ampak ga je treba izpostaviti odprto in eksplicitno kot normativno vprašanje – vprašanje o namenu, ciljih in vrednotah.

Po premisleku, kako smo to vprašanje doslej obravnavali v projektih kakovosti, ki smo jih razvijali in v prakso vpeljevali v izobraževanju odraslih, lahko ocenimo, da se vendarle nismo ujeli v past le instrumentalne obravnave vprašanj kakovosti. Pri uvajanju pristopa POKI smo v izobraževalnih organizacijah spodbujali razprave o tem, kaj je njihovo poslanstvo – temeljni namen in cilji njihovega delovanja, katere vrednote vodijo njihovo delo, kaj je tisto, kar zagotavljajo svojim udeležencem in partnerjem. Spodbujali smo odpiranje prostora za argumentirano soočanje različnih pogledov na to, kaj je dobro. Kaj o tem menijo udeleženci, učitelji, vodstvo organizacije, partnerji, financerji? S tovrstnimi spodbudami so zaposleni v izobraževalnih organizacijah za odrasle v vseh teh letih opravili številne premisleke o temeljnih vprašanjih kakovosti (Možina 2015).

Eno izmed ključnih konceptualnih izhodišč pristopa POKI temelji na *relativnem pojmovanju kakovosti*. To pomeni, da kakovosti v svojem absolutu ali potencialu ne moremo popolnoma opredeliti. Vsakršna opredelitev (definicija), ki jo bomo postavili, bo lahko le delna. Naše opredelitve kakovosti bodo različne, ker bodo odvisne od tega, kateri miselni okvir (paradigmo) bomo uporabili ob njihovem opredeljevanju. Na našo definicijo kakovosti bodo vplivale izkušnje, ki smo si jih dotlej pridobili, ter kulturno in družbeno okolje, v katerem živimo in oblikujemo to definicijo. Vprašanje o tem, kaj je za nas kakovost, namreč v sebi skriva še eno vprašanje, ki je bolj temeljno od tega, in sicer: Kaj nam je pomembno? Vprašanje opredeljevanja kakovosti je torej vedno tudi vprašanje vrednot. Takšna ali drugačna opredelitev kakovosti vedno izvira iz določenega vrednotnega okvira. Raziskovanje pomena kakovosti nas torej vedno pripelje do naslednjega temeljnega vprašanja: Kakšne vrednote so vtakane v takšno ali drugačno definicijo kakovosti? Ko govorimo o kakovosti izobraževanja in pomembnih dejavnikih kakovosti v izobraževanju, je bistveno, da raziskujemo pomena, ki jih na primer učitelji, udeleženci in vodstva v izobraževalni organizaciji pripisujejo nekemu dejavniku kakovosti (Možina 2010).

Biesta (2010) v zvezi s tem zapiše, da sam ne verjame, da povprečen učitelj

ni sposoben oblikovati sodb o tem, kaj je namen in cilj izobraževanja in kakšni naj bodo njegovi dosežki. Če kaj manjka, razlaga (prav tam), je treba to najprej iskati na ravni orodij, ki jih lahko uporabimo pri premislekih o samih namenih izobraževanja. Ta morajo omogočiti, da bomo ta vprašanja obravnavali dovolj praktično. Vendar to ni le težava jezika, ampak tudi vprašanje časa. »Gre za čas, ki ga moramo imeti za to, da se za trenutek odmaknemo od vsakodnevne prakse in vprašamo, zakaj počnemo to, kar počnemo. Pri tem pa je ključno vprašanje, ali smo danes vsi tisti, ki si delimo skrb za izobraževanje – učitelji, študenti, starši, širša skupnost – sploh v položaju, ko nam je dovoljeno aktivno povedati svoje mnenje o samih namenih izobraževanja.« (Prav tam, str. 4)

V pristopu za samoevalvacijo POKI so tovrstni pogovori predvideni in spodbujeni v različnih fazah izpeljave samoevalvacije. Najprej ob pogovorih o poslanstvu, viziji in vrednotah, ki vodijo delo izobraževalne organizacije, pozneje takrat, ko so zaposleni poskušali sami opredeljevati temeljne standarde kakovosti, ki naj vodijo njihovo delo, in nato ponovno v fazi, ko so izpeljali proces presojanja kakovosti in se pogovarjali o rezultatih, ki so jih predstavili v samoevalvacijskem poročilu, ter načrtovali in vpeljevali izboljšave kakovosti (Možina in Klemenčič 2012).

Izhajajoč iz razumevanja relativne ter interesno in vrednotno naravnane narave pojma kakovost je v pristop POKI vpeljan še en element, in sicer premislek o pomembnih *interesnih skupinah* v izobraževanju odraslih. Koncept interesnih skupin namenja veliko pozornosti interesni podlagi potreb in pričakovanj posameznih skupin. Poudarja potrebo po ustvarjanju dialoga in komunikacije, s tem pa pripisuje interesnim skupinam dejavnejšo vlogo. Ta koncept širi predvsem pojmovanje o tem, katere skupine so pomembne za izobraževalno organizacijo. To niso le (potencialni) udeleženci, ampak tudi vse druge skupine, ki lahko vplivajo na delovanje izobraževalne organizacije – ali pa lahko izobraževalna organizacija vpliva nanje.

Pomembno je, da vodstva izobraževalnih organizacij, strokovni delavci in učitelji opravijo razprave o naslednjih vprašanjih: Na katere pomembne interesne skupine mora biti organizacija pozorna pri svojem delovanju? Kakšni so interesi teh skupin? Kakšne so značilnosti teh skupin? Kako lahko interesne skupine učinkovito sodelujejo pri načrtovanju in izpeljavi dejavnosti organizacije ter pri presojanju in razvijanju kakovosti te dejavnosti? (Zorić 2007)

Vloga kazalnikov kakovosti v procesih samoevalvacije

Če izhajamo iz izhodišča, da je kakovost kategorija, ki je nikoli ne moremo opredeliti z merljivimi (kvantificiranimi) atributi, potem iz te temeljne ugotovitve izhaja spoznanje, da nikoli ne bomo mogli opredeliti absolutnega kriterija kakovosti ali da lahko o kakovosti vzgojno-izobraževalnih učinkov sklepamo le *posredno* – po nekaterih merljivih lastnostih vhodnih, procesnih in izhodnih postavk vzgoje in izobraževanja (Kroflič 2002).

In tu dobijo svoje mesto kazalniki kakovosti. Tudi v slovenskem prostoru je bilo v zadnjih letih kar nekaj razprav o tem, ali pri samoevalvacijah potrebujemo takšne ali drugačne zbirke kazalnikov kakovosti ali ne. Analize različnih pri-

stopov za samoevalvacijo pokažejo, da na to vprašanje ni enoznačnega odgovora. Poznamo pristope, ki kot vodila pri določanju predmeta samoevalvacije uporabljajo različne že oblikovane zbirke področij in kazalnikov kakovosti, pa tudi takšne, ki ne izhajajo iz vnaprej opredeljenih kazalnikov kakovosti. Njihovo izhodišče je npr. opredeljen problem, iz katerega v nadaljevanju razvijemo ključna evalvacijska vprašanja. Tako eni kot drugi pristopi imajo svoje prednosti in pomanjkljivosti (Musek Lešnik in Bergant 2001).

Prav govorica kazalnikov je v zadnjih letih v izobraževanju postala precej dominantna; še posebej z vdorom menedžerskih in ekonomskih modelov, t. i. modelov učinkovitosti oziroma pristopov, ki temeljijo na dokazih (*evidence based measuring*). Tako Sensicle (1991) zapiše: »V teh časih je o izobraževanju modno govoriti z jezikom standardov in kazalnikov (indikatorjev) za merjenje kakovosti. Skrbi pa nas lahko, da bi pozabili, da so kazalniki orodja, ki jih uporabljamo, da bi opravili nalogo, in bi jih začeli zamenjevati s samo nalogo. Velikokrat zgrešimo pri opredelitvi namena kazalnikov in se prehitro zadovoljimo z opredeljevanjem tistih, ki jih je najlažje meriti.« (Prav tam, str. 16)

Tudi Biesta (2010) opozori, da se je ideja o *izkazovanju odgovornosti*, ki je v sebi nosila resnični demokratični potencial, sčasoma zreducirala na skupek tehnicističnih procedur, posejanih v izobraževalno prakso. To je povzročilo, da se je fokus – tudi ko gre za vprašanja kakovosti – premaknil od normativnih vprašanj k samo proceduralnim. Pomen je pridobila uporaba različnih zbirk kazalnikov kakovosti. Biesta meni, da so s tem, ko je ideja »na dokazih temelječe prakse« začela postajati nevarnost za demokratični nadzor nad izobraževanjem, menedžerski pristopi k izkazovanju odgovornosti izobraževalcem odvzeli priložnost, da *prevzamejo odgovornost* za lastne aktivnosti in njihove posledice. Pri tem navaja Carltona (1999, 2002), ki govori o dveh pomenih pojma izkazovanje odgovornosti in opozori na to, da gre za »zelo izmuzljiv retorični pojem«, ki ima vsaj dva zelo različna si pomena: tehnično-menedžerski pomen in izgubljen, splošnejši pomen. V splošni razpravi se izkazovanje odgovornosti nanaša na odgovornost in izpostavlja konotacije o tem, da smo za svoje delo »nekomu odgovorni«.

Čeprav je Charlton (2002) skušal pokazati, da oba pomena izkazovanja odgovornosti trenutno sobivata, pa Biesta pokaže še drugo možno interpretacijo. Meni, da bi lahko sklepali, da je bila tradicija, ki je izkazovanje odgovornosti bolj kot sistem upravljanja razumela kot sistem medsebojne odgovornosti, dominantna pred pojavom tehnično-menedžerskih pristopov. To utemeljuje prav z izobraževanjem, kjer je bilo izkazovanje odgovornosti v sedemdesetih in osemdesetih letih močno usmerjeno v *strokovni* vidik odgovornosti. Poleg strokovnega vidika pa so bili tudi poskusi, da bi se oblikoval *demokratični* pristop k izkazovanju odgovornosti. Ta je izhajal iz razmišljanja, da bo nalaganje šolam, naj bodo odgovorne staršem, študentom in širši javnosti, prispevalo k demokratizaciji izobraževanja (Biesta 2010).

Biesta meni, da je premik od strokovnih in demokratičnih vidikov izkazovanja odgovornosti k trenutni hegemoniji tehnično-menedžerskih pristopov treba videti v kontekstu širše družbene transformacije in transformacije izobraževalnih sistemov. Pri tem omenja S. Gewirtz (2002) in njeno študijo o izobraževalni reformi v Angliji. Avtorica (prav tam) v študiji pokaže, da se je v osemdesetih letih prejšnjega

stoletja uveljavljal koncept družbene blaginje, za katerega je značilen etos javne službe, zavezanost strokovnim standardom in vrednotam, kot so enakost, skrb za drugega, družbena pravičnost ter sodelovanje. Vdor ekonomske in menedžerske logike v izobraževanje pa je prinesel k uporabniku usmerjen etos ter povzročil, da odločitve usmerjajo učinkovitost in nizki stroški ter usmeritev v tekmovalnost, še posebej tekmovalnost na svobodnem trgu. Izkazovanje odgovornosti in posledično sistemi zagotavljanja kakovosti tako postanejo glavni instrumenti tega pristopa.

Sčasoma se je torej spremenilo samo razumevanje koncepta izkazovanja odgovornosti. Pojem se je napolnil z novo vsebino. Poudarek strokovnemu vidiku izkazovanja odgovornosti je pomenil spodbudo za odprto razpravo o poteku izobraževanja in njegovih dosežkih med nosilci izobraževalne dejavnosti in tistimi, ki so v izobraževanje vključeni, financerji te dejavnosti, širšo javnostjo. Če naj se po eni strani stroki (učiteljem, strokovnim delavcem, vodstvom izobraževalnih ustanov) zaupa, da bodo na podlagi svojega znanja in usposobljenosti snovali in uveljavljali strokovne rešitve, se po drugi strani od nje pričakuje, da bo pripravljena in zmožna te strokovne rešitve in dosežke predstavljati in obrazložiti strokovni in širši javnosti, financerjem izobraževalne dejavnosti in drugim pomembnim družbenim skupinam. To predpostavlja tudi pripravljenost stroke, da posluša, premisli in sprejme povratne informacije širše javnosti ter na podlagi tega po premisleku in potrebi korigira svoje delo. V tem lahko uzremo potencial spoštovanja raznolikosti ter pluralnosti v izobraževanju oziroma potencial demokratizacije izobraževanja, kot je to poimenoval Biesta (2010). Vdor tržne logike v izobraževanje, ki je s seboj prinesla gesla v smislu »uporabnik je kralj«, »ker izobraževanje plačam, moje mnenje šteje več« ipd., pa je prinesel tudi nevarnost, da bi pri sprejemanju različnih odločitev v izobraževanju številni drugi vplivi, predvsem tržni in ekonomski, preglasili glas stroke, prav tako pa tudi glas najranljivejših družbenih skupin.

V pristopu za samoevalvacijo POKI imajo kazalniki kakovosti pomembno mesto. Pomemben del tega pristopa so področja, kazalniki in merila za presojanje kakovosti izobraževanja odraslih (Možina idr. 2013). V tej reviji smo strukturo področij in kazalnikov kakovosti že natančno predstavili, in sicer v prispevku *Opredelitve kakovosti in strukturni kazalniki kakovosti v izobraževanju odraslih* (Možina 2014).

Izobraževalnim organizacijam, ki samoevalvacijo izpeljujejo po tem pristopu, tak širok okvir področij in kazalnikov lahko pomaga, ko se odločajo, katere vidike delovanja organizacije bodo v določenem obdobju vključile v samoevalvacijo. Zlasti ko so na začetku in še gradijo svoj notranji sistem kakovosti, jim takšen strokovni zemljevid v obliki priporočila lahko pomaga ob premislekih o področjih lastnega delovanja, na katera naj bodo še posebno pozorne.

Ob tem pa je treba izpostaviti tudi številne pasti in nevarnosti, ki jih uporaba tovrstnih pristopov lahko prinese s seboj. Omenimo le nekatere izmed njih:

- s precej strukturiranim pristopom pri oblikovanju zbirke lahko organizacije preveč omejimo pri ukalupimo pri lastnih premislekih o tem, kaj je po njihovem mnenju dobro izobraževanje odraslih;

- zaradi precejšnje razvejanosti področij, kazalnikov in meril se lahko zgodi, da bodo uporabniki zbirke imeli težave izluščiti tisto, kar je za njihove procese samoevalvacije najpomembnejše v danem trenutku;
- s tem ko oblikovalci takšnih zbirk organizacije usmerijo k temu, kar se je njim kot oblikovalcem zbirke zdelo pomembno, jih hkrati lahko odvrnejo od številnih drugih vidikov, ki so prisotni v njihovem okolju, nastajajo med samim izobraževalnim procesom in jih ni mogoče opredeliti vnaprej;
- izhajajoč iz načela prostovoljnosti pri izbiri področij in kazalnikov bodo lahko organizacije izbirale tista, ki so jim bližja glede na lastne preference in znanje, ali tista, ki so lažje merljiva, zanemarjala pa bodo številna druga, prav tako relevantna področja.

Vsem tem nevarnostim in pastem se najbrž najbolje izognemo ali jih poskušamo odpravljati, če tudi tisti, ki razvijamo modele kakovosti, privzamemo filozofijo kroga kakovosti, v skladu s katero je treba vse nove pristope, ki jih vpeljujemo v izobraževalno prakso, sproti spremljati in v določenih obdobjih poglobljeno evalvirati, da bi lahko sproti odpravljali težave ter dolgoročno te pristope dograjevali, izboljševali ali morebiti kdaj tudi opustili, če bi se to izkazalo za potrebno.

Lastništvo rezultatov samoevalvacije

Eno izmed ključnih vprašanj, ki jih je treba razrešiti, ko opredeljujemo značilnosti in lastnosti notranjih procesov presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževalni organizaciji, je vprašanje o tem, čigavo je lastništvo rezultatov ter kako in za kakšne namene se ti rezultati uporabljajo. Odgovor na to vprašanje ni enoznačen, saj je odvisen od tega, kako bomo opredelili temeljni namen in cilje samoevalvacije. Če je temeljni namen samoevalvacije predvsem ugotavljanje in analiza stanja, katerega posledica naj bi bile izboljšave in razvoj, in če so glavni nosilci teh procesov zaposleni v izobraževalni organizaciji, potem v najbolj temeljno konceptualno jedro procesov samoevalvacije spada tudi, da je izobraževalna organizacija (ali njeni zaposleni) tudi lastnica rezultatov samoevalvacije. To pomeni, da se bo sama odločala o tem, ali bo rezultate ali morda njihov del javno objavljala in prikazovala ali pa bodo uporabljeni le za interne namene, prikazani in podani zaposlenim, uporabljeni za načrtovanje izboljšav in razvoja kakovosti v izobraževalni organizaciji. Prikazani model je najčistejši, temeljni model samoevalvacije (Možina 2010).

Poleg tega temeljnega modela pa so še druge različice. Te izhajajo iz načinov, ki procese samoevalvacije umeščajo v širše (zunanje) modele izkazovanja odgovornosti za kakovost ter se povezujejo z že predstavljenimi razlogi, kot so: pravica javnosti do obveščenosti, preglednosti in izkazovanja odgovornosti za kakovost. Gre za načine, ki opredeljujejo, da naj bodo rezultati samoevalvacij javni. V tem primeru nosilci teh procesov še vedno ostajajo zaposleni v izobraževalnih organizacijah, vendar nimajo več popolnega nadzora nad rezultati teh procesov. V bolj centraliziranih različicah so na nacionalni ravni oblikovane zbirke kazalnikov kakovosti, ki jih

morajo izobraževalne organizacije uvrstiti v svoje notranje procese kakovosti, v zvezi z njimi zbirati podatke ter jih na dogovorjene načine javno prikazovati (npr. z objavo samoevalvacijskega poročila na spletnih straneh in pošiljanjem zunanjim nadzornim institucijam).

Negativne posledice opisanega načina se lahko pokažejo v tem, da bodo izobraževalne organizacije v strahu pred sankcijami prirejale ali skrivale podatke, ki jih morajo poslati zunanjim nadzornim institucijam, s tem pa bodo ti procesi izgubili svoj smisel. Tudi prvoopisani in avtonomnejši način ima svoje prednosti in pomanjkljivosti. Prednost je zagotovo, da je omogočena večja stopnja zaupanja zaposlenih v te procese, s tem pa boljši izkoristek rezultatov za izboljšave in razvoj. Slabost pa je, da izobraževalne organizacije, ki še niso na dovolj visoki ravni zavedanja o potrebnosti notranjega presojanja kakovosti, teh procesov brez zunanje »prisile« sploh ne bodo izpeljevale. Druga past tovrstnih načinov je, da lahko, če ne vsebujejo tudi zunanjih prvin, pripeljejo do samozadovoljstva z doseženim, to pa ni vedno objektivno in realno, ampak je lahko tudi posledica pomanjkanja znanja, ambicioznosti in pomanjkanja primerljivosti z dosežki drugih (prav tam).

Glede na to, da smo pristop za samoevalvacijo POKI opredelili predvsem kot pristop, ki je razvojno naravnan, je v njem tudi vprašanje lastništva rezultatov razrešeno tako, da ti ostajajo v lasti izobraževalnih organizacij. Te se same odločajo, ali in koliko jih bodo morda tudi javno objavile. Tako se v izobraževalnih organizacijah ohranja zaupanje v te procese in spodbuja odprto komunikacijo o rezultatih. Seveda ob predpostavki, ki je tudi vgrajena v pristop POKI, namreč, da bodo izobraževalne organizacije o rezultatih *odgovorno* razpravljale s pomembnimi skupinami, ki lahko vplivajo na delo organizacije oziroma bo slednja sama s svojim delom vplivala nanje (Možina in Klemenčič 2012).

Sklep

Končali bi z mislijo, da sta imela uvajanje pristopa za samoevalvacijo POKI in uporaba drugih pristopov, ki so se v zadnjih 15 letih vpeljevali v izobraževalno prakso v Sloveniji, skupaj s tem, da se je obveza za samoevalvacijo zapisala v *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (Ur. l. RS, št. 12/96, z dopolnitvami) ter *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Ur. l. RS, št. 79/2006), številne pozitivne učinke. Pred 15 leti skoraj ni bilo izobraževalne organizacije, ki bi že izpeljevala samoevalvacijo. Že sam pojem je bil nov in si je šele začel utirati pot v stroko in prakso izobraževanja odraslih. Danes lahko vsaj zametke notranjih sistemov kakovosti, ki temeljijo na samoevalvaciji, zasledimo v številnih izobraževalnih organizacijah.

Uvajanje samoevalvacije je bilo na področju izobraževanja odraslih vse od leta 2001 podprto z usposabljanjem in svetovalnim delom ter razvojem učnih virov in pripomočkov (Možina in Klemenčič 2007). To delo je bilo doslej tudi finančno podprto s sredstvi Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Evropskega socialnega sklada. V trenutku, ko nastaja ta prispevek, sodelavci, ki na tem pod-

ročju delujemo na Andragoškem centru Slovenije, že vemo, da bo delno podprto tudi v novi finančni perspektivi, vendar v veliko manjšem obsegu kot doslej. To bo po eni strani omogočilo, da bomo lahko vsaj minimalno ohranili dosedanje dosežke, po drugi strani pa manjša finančna podpora v povezavi s preohlapno dorečenim sistemskim okvirom pomeni veliko tveganje za izničenje dosedanjih dosežkov.

Težava, s katero se soočamo na vseh ravneh, od ravni, kjer se sprejemajo odločitve izobraževalne politike, ki vplivajo na to področje, prek ravni, na kateri delujejo javni zavodi, ki dajejo razvojno in strokovno podporo izobraževalnim organizacijam pri razvoju te dejavnosti, do ravni izobraževalnih organizacij, je pomanjkanje osebja, ki bi imelo ustrezno ekspertno znanje s tega področja. Osebe, ki ima to ekspertno znanje, pa največkrat za opravljanje tega dela nima pravih razmer (Možina 2014). To področje se doslej še ni dovolj trdno sistemsko in finančno umestilo v izobraževalni sistem. Takšno stanje povzroča, da se v izobraževalnih organizacijah s to dejavnostjo ukvarjajo ljudje, ki ob tem delu opravljajo še številne druge zadolžitve, ki so njihove temelje, delo na področju kakovosti pa jim je naloženo malo »za zraven« (prav tam). Hkrati to povzroča, da je nemogoče načrtovati resno kadrovske politike na ravni javnih zavodov na nacionalni ravni. Vsaj za področje izobraževanja odraslih velja, da je financiranje te dejavnosti že dolgo potisnjeno na projektno raven. Ko se zgodi, da je nekega projekta ali finančne perspektive konec, pa zaradi zaposlitev za določen čas prekinemo delovno razmerje z ljudmi, ki smo jih ravno usposobili za delovanje na tem zahtevnem področju. Ko se to zgodi, hkrati prenehamo izvajati instrumente, ki smo jih v prejšnjem obdobju razvili in vpeljali v prakso izobraževanja odraslih.

Jasnejša in stabilnejša sistemska in finančna umestitev tega področja je tisto, kar bi v prihodnje omogočilo načrtnejši in dolgoročneje zasnovan razvoj kadrov, ki se ukvarjajo s samoevalvacijo v javnih zavodih na nacionalni ravni in v izobraževalnih organizacijah.

Literatura in viri

- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Charlton, B. G. (1999). The ideology of Accountability. *Journal of the Royal College of Physicians of London*, 33, str. 33–35.
- Charlton, B. G. (2002). Audit, Accountability, Quality and All That: The Growth of Managerial Technologies in UK Universities. V: P. Erskine-Hill (ur.). *Education! Education! Education! Managerial Ethics and the Law of Unintended Consequences*. Exeter: Imprint Academic.
- Cronbach, L. J. (1983/2000). Course improvement through evaluation. V: D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus in M. Scriven. *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.
- Easton, P. A. (1997). *Sharpening our tools: Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education: German Foundation for inter-

- national Development.
- Gewirtz, S. (2002). *The Managerial School: Post-Welfarism and social Justice in Education*. London: Routledge.
- Guba, E. G. in Lincoln, Y. S. (1994). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Klemenčič, S. in Možina, T. (2011). Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih. V: S. Gaber in Ž. Kos Kecojević (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, str. 176–225. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2002). *Skupne vrednote in paradigmatke uganke evropske pedagogike*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Trampuš, J. (2015, 28. 8.). Dr. Robi Kroflič. Pedagog, teoretik vzgoje o tem, kako se tudi v visokem šolstvu zrcali ideologija neoliberalizma. *Mladina*, št. 35, str. xxx.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju. Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. in Klemenčič, S. (2006). *Program usposabljanja za uporabo modela za presojanje in razvijanje kakovosti Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. in Klemenčič, S. (2007). Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih. Usposabljanje in svetovanje za uporabo modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI). *Andragoška spoznanja*, 13, št. 2, str. 68–77.
- Možina T. (2010). *Kakovost kot (z)možnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. in Klemenčič, S. (2012). Mozaik kakovosti. Priporočila za vzpostavitev in razvoj notranjega sistema kakovosti v izobraževalni organizaciji. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorić Frantar, M., Jurič Rajh, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). *Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. (2014). Opredelitve kakovosti in strukturni kazalniki kakovosti v izobraževanju odraslih. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 2, str. 98–117.
- Možina, T. (2014). *Rezultati raziskave o usposobljenih svetovalcih za razvoj kakovosti izobraževanja odraslih. Študija št. 6*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno na: http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/fluktuacija_svk.pdf (pridobljeno 10. 1. 2016).
- Možina, T. (2015). *Ali se v javnem prostoru dovolj pogovarjamo o tem, kakšno je kakovostno izobraževanje odraslih?* Dostopno na: <https://ec.europa.eu/epale/sl/node/13672> (pridobljeno 14. 1. 2016).
- Musek Lešnik, K. in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela*. (2014). Ljubljana: Uradni list RS, št. 7/14.
- Sensicle, A. (1991). *Quality assurance in higher education: the Hong Kong initiative*. HKCAA International Conference on Quality Assurance, Hong Kong.
- Stake, R. E. (1973). *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation* (besedilo je

- bilo predstavljeno na konferenci New Trends in Evaluation, Göteborg, Sweden; pozneje pa objavljeno v: Madaus, G. F., Scriven, M. in Stufflebeam, D. L. (ur.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 1983 in 2000).
- Stufflebeam, D. L. (1983/2000). The CIPP Model for Program Evaluation. V: G. F. Madaus, D. Stufflebeam in M. Scriven. *Program evaluation: A historical Overview*. V: G. F. Madaus, D. Stufflebeam in M. Scriven (ur.). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, str. 117–141.
- Tyler, W. R. (1971). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press (delo je bilo prvič objavljeno leta 1949).
- Tyler, W. R. (1983, 2000). A rationale for program evaluation. V: G. F. Madaus, D. Stufflebeam in M. Scriven. *Program evaluation: A historical Overview*. V: G. F. Madaus, D. Stufflebeam in M. Scriven (ur.). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Zorić, M. (2007). Razprave o kakovosti. Spodbujanje interesnih skupin pri razvijanju kakovosti. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 31–38. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Tanja MOŽINA, Ph.D. (Adult Education Institute, Slovenia)

SELF-EVALUATION IN ADULT EDUCATION – OPENING THE SPACE FOR DEMOCRATIC DIALOG OR MERE TECHNICISM?

Abstract: The paper deals with various aspects of self-evaluation in education. Analysis of different models of evaluation in terms of the aims and objectives shows that the definition of evaluation changed with time and became more complex. This had an impact on the understanding of self-evaluation. Purposes and objectives of the (self)evaluation can be primarily connected to improvement and development or to the concept of accountability. Another key aspect is reflected in the fact whether it is a formative or summative evaluation. The analyse of participatory approaches to self-evaluation have showed that the processes and procedures of self-evaluation have to be explained to the participants in such a way that they will understand them. Self-evaluation has to become closer to everyday human experience. Different conceptual aspects of self-evaluation and practical solutions that have been implemented in the field of adult education in Slovenia, are analysed using as a case model the self-evaluation approach Offering Quality Education to Adults (OQEA).

Key words: evaluation, self-evaluation, quality, quality definitions, interest groups, active participation, quality indicators, accountability

E-mail for correspondence: tanja.mozina@acs.si

