Mag. Tanja
Možina in
Sonja
Klemenčič
Andragoški
center Slovenije

SAMOEVALVACIJA KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

*Usposabljanje in svetovanje za uporabo modela
samoevalvacije Ponudimo odraslim kakovostno
izobraževanje – POKI*

POVZETEK

Članek je drugi v vrsti prispevkov o vprašanih kakovosti izobraževanja odraslih in modelu POKI (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje), ki ga je razvil Andragoški center Slovenije in se v praksi uporablja od leta 2001. V prejšnji številki Andragoških spoznanj smo predstavili model za samoevalvacijo izobraževanja odraslih POKI, tokrat pa predstavljamo program usposabljanja, ki je namenjen članom skupin za kakovost iz izobraževalnih organizacij, ki model uporabljajo v svoji organizaciji. V članku smo namenili posebno pozornost učinkovitosti in procesnemu načinu načrtovanja in izpeljave usposabljanja. Predstavljamo temeljne cilje, vsebine programa in način njegove izpeljave, spregovorimo pa tudi o njegovi evalvaciji.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, kakovost, samoevalvacija

V prejšnji številki Andragoških spoznanj smo predstavili model za samoevalvacijo izobraževanja odraslih POKI, ki se v slovenskem omrežju izvajalcev izobraževanja odraslih uporablja od leta 2001. Z uporabo tega modela izobraževalne organizacije presojujejo doseženo raven kakovosti na izbranih področjih svojega delovanja, kakovost dosežkov in učinkov, to pa jim pomeni izhodišče za načrtovanje in vpeljevanje novosti – razvijanje kakovosti. Model POKI je

nastal na podlagi proučevanja potreb njegovih zdajšnjih uporabnikov ob upoštevanju vodilnih konceptov za presojanje kakovosti ter uspešne prakse v razvitejših okoljih Evrope in širše. Razvili smo ga na Andragoškem centru Slovenije, denarno in vsebinsko ga podpira Ministrstvo za šolstvo in šport, v zadnjih letih pa se izvaja tudi s sredstvi Evropskega socialnega sklada.

Ko smo snovali model za samoevalvacijo POKI, smo ves čas razmišljali, da je za nje-

govo vpeljevanje v prakso potrebno tudi usposabljanje. Prvič je bil program izpeljan v šolskem letu 2000/01, ko so model začele uporabljati prve štiri srednje šole. Program usposabljanja je zasnovan kot vrsta delavnic, ki se jih udeležujejo vsi ali vsaj dva člana skupine za kakovost iz posamezne izobraževalne organizacije. Njihov temeljni namen je dati tisto znanje, ki je članom skupin za kakovost potrebno, da lahko usklajujejo procese samoevalvacije in vpeljevanja izboljšav kakovosti. Vsebinsko se usposabljanje deli na spoznavanje samoevalvacije, ciljev, metod in postopkov ter na razvijanje znanja in spretnosti dela z ljudmi kot nosilci presojanja in razvijanja kakovosti v kolektivih. Izobraževalne vsebine obsegajo okrog 80 ur in so razvrščene v prvo in drugo leto sodelovanja posamezne organizacije v projektu.

Približno toliko časa (80 ur) traja tudi skupinsko svetovanje, ki prav tako poteka v delavni-

cah. Člani skupin, ki se udeležujejo delavnic, pripravljajo izpeljavo posameznih faz načrtovanja in izpeljevanja samoevalvacije v svoji izobraževalni organizaciji, sodelavci Andragoškega centra in drugi izvedenci pa jim pri tem svetujemo, kako naj izpeljejo posamezen proces. Seznanjamo jih z mogočimi rešitvami, svetujemo pa jim tudi pri vrednotenju dosežkov, izdelkov, ki jih pripravijo v posameznih fazah. Ta del v celoti poteka kot delo z računalnikom, saj udeleženci izpeljujejo posamezne faze samoevalvacije tako, da pripravljajo različno gradivo, to pa nato obravnavajo v skupini za kakovost ali v kolektivu. Za udeležence je po opažanjih to delo zelo motivacijsko, na drugi strani pa tudi zelo zahtevno. Vsekakor menimo, da je tak način dela eden izmed bistvenih delov, s katerimi dosegamo dobre uspehe pri izpeljavi samoevalvacije po modelu POKI. Eden

Za uporabo modela POKI je potrebno usposabljanje.

Če je bila motivacija za izpeljavo samoevalvacije na začetku usposabljanja še dokaj visoka, saj so se sodelujoči odločali zanjo prostovoljno, pa se je kmalu izkazalo, da so predstave o tem, kako naj bi načrtna in k standardom kakovosti usmerjena samoevalvacija potekala, zelo poenostavljene. Ko je bilo treba opraviti veliko študija, operativnega dela, predvsem pa usklajevanja v kolektivih, je motivacija pogosto upadla ali pa vsaj nihala. Dodajanje znanja, svetovalno delo pa tudi učenje iz primerov drugih, ki so sodelovali v skupini, se je pokazalo kot dober način vzdrževanja motivacije.

izmed načinov, ki ga uporabljamo pri tem delu, je tudi, da za skupino za kakovost ali celoten kolektiv pripravimo zelo veliko pisnih povratnih informacij o posameznih izpeljanih fazah. Tako se ustvarja pisno gradivo, ki ga imajo zaposleni v izobraževalni organizaciji na voljo tudi pozneje, ko ne sodelujejo več z Andragoškim centrom Slovenije v tem projektu.

Poleg tega pa nudimo posamezni skupini za kakovost, posameznemu članu te skupine in posameznemu kolektivu tudi individualno svetovanje, kadar se med izpeljavo samoevalvacije pojavijo vprašanja, ki jih izvajalci ne zmorejo rešiti sami. To svetovanje poteka po elektronski pošti in telefonu, pa tudi z našim obiskom v posamezni izobraževalni organizaciji.

Prav iskanje najustreznejšega načina, kako izobraževalnim organizacijam z usposablja-

njem in svetovanjem pomagati pri vpeljevanju modela v lastno delo, je bilo ob snovanju programa usposabljanja eden izmed večjih izzivov. Ker nismo želeli, da bi model ostal zgolj na ravni takšnega ali drugačnega teoretskega konstrukt, ki za prakso izobraževanja odraslih ne bi bil dovolj uporaben, smo se že zelo zgodaj odločili, da bomo pri snovanju usposabljanja za uporabo modela upoštevali učneciljni in procesni prijem. Prav zato, ker smo se za-

Nihče v svetu doslej še ni razvil takega koncepta kakovosti, ki bi ustrezal vsem.

vedali, da imamo premalo informacij o tem, s čim bi izobraževalnim organizacijam res pomagali, smo hkrati vpeljali racionalno in empirično evalvacijo programa. Izsledke formativnega spremljanja smo takoj vnašali v prakso in tako program dopolnjevali v skladu s pričakovani uporabnikov in z opažanji izvedencev, ki so opazovali učinkovanje programa in njegove pomanjkljivosti.

CILJI IN VSEBINE PROGRAMA USPOSABLJANJA

Temeljni kurikulum se je z leti ob sprotne spremljanju uresničevanja projekta in programa usposabljanja kar precej spreminjal. V začetku smo predvidevali, da je treba skupinam za kakovost, ki se v izobraževalnih organizacijah ukvarjajo z vpeljavo modela *POKI*, pomagati predvsem z znanjem, ki zadeva tematiko opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti, metodologije samoevalvacije ipd. V mislih smo imeli tudi to, da je s spremljajočim usposabljanjem mogoče spodbuditi in vzdrževati motivacijo za izpeljevanje samoevalvacije. Vse te domneve so se potrdile.

Tako kot smo pričakovali, so imeli udeleženci, razen redkih izjem, zelo malo znanja o konceptih kakovosti, ki so uveljavljeni v svetu in pri nas v gospodarstvu ali storitvenih dejavnostih. Informativno so sicer nekateri poznali standarde ISO, drugih primerov pa skoraj ne. Še manj so seveda poznali konceptualna izhodišča, na katerih modeli temeljijo. To je bilo sicer pričakovano, saj so se v letih izpeljave usposabljanja v Sloveniji pogovori o kakovosti izobraževanja komaj začeli, zelo malo je bilo praktičnih izkušenj. Še najbolj je bil znan projekt *Mreža učečih se šol*, s katerim je kar nekaj udeležencev imelo tudi že praktične izkušnje. Nekateri so vsaj informativno poznali projekt *Ogledalo*, ki ga je pred leti razvil Zavod RS za šolstvo,

Področje, ki mu ob snovanju programa usposabljanja morebiti nismo namenili dovolj pozornosti, je načrtovanje ciljev in strategij za razvoj kakovosti. Zadeli smo ob kompleksno vprašanje, ali so izobraževalne organizacije tudi poslovni subjekti s svojimi vizijami in strategijami ali pa so to javne službe v službi nekoga zunanjega (npr. ministrstva). Če se želimo pogovarjati o kakovosti, ne moremo mimo standardov kakovosti in meril, ki določajo, ali te standarde dosegamo ali ne. Ali standarde kakovosti določa samo naročnik javne službe in jih tudi preverja? Ko govorimo o samoevalvaciji, odgovor ni tako enopomenski.

nekaj sodelujočih pa je imelo izkušnje tudi s projektom *Modro oko*, vendar se jim je ta vtisnil v spomin bolj kot serija izpolnjevanja različnih anket in ga niso zaznali v vseh dimenzijah samoevalvacije. Tako stanje nas je navedlo, da smo morali že ob poteku usposabljanja vsebine poglobljati, ne toliko z vsebinami o posameznih modelih za presojanje kakovosti kot s predstavitvami različnih konceptov, prijemov pri presojanju kakovosti. Presodili smo, da je le tako mogoče osmisliti vse prijeme, ki jih samoevalvacija zahteva – brez njih se proces zoži na postopke, ki jih izpeljujemo, ne da bi natančno vedeli, čemu bodo služili. Celotna samoevalvacija se lahko osredotoči le na tehnike izpeljave, ki pa, četudi so še tako dodelane, ne dajejo pravih dosežkov, in v resnici ne pripomorejo h kakovostnejšemu delu. Šele z osmišljanjem teh procesov, ki morajo biti vpeti v temeljne procese izobraževalne organizacije, se lahko izkaže, da samoevalvacija ni modna muha niti projekt s svojim začetkom in koncem ali tehnika, ki jo izpeljujemo zaradi nekih (po navadi zunanjih) vzrokov.

Drugi razlog tiči v tem, da doslej še nihče ni razvil takega koncepta kakovosti, ki bi ustrezal vsem. Res je, da so nekateri modeli bolj razširjeni, a tudi ti ne ustrezajo vsem in vedno. Ko so pred nekaj leti na evropski ravni iskali odgovor, kateri način presojanja kakovosti bi bil najprimernejši v poklicnem in strokovnem izobraževanju, so vodilni evropski strokovnjaki prišli do odgovora, da enoten prijem ni mogoč; da je treba dopuščati različne prijeme, ki naj imajo le nekaj skupnih prvin (Faursschou,

2003). Če pa naj bi izobraževalne organizacije izbirale med različnimi prijemi in modeli, jih morajo poznati, sicer je izbira zgolj naključna ali vsiljena od zunaj, to pa je preveč tvegano za nacionalno politiko izobraževanja in za izobraževalne organizacije same. Predvsem za te zadnje, kajti neuspeli »projekt kakovosti« lahko v izobraževalni organizaciji za dolga leta zavre kakršno koli pobudo na tem področju. Zdi se nam pomembno, da prenesemo sporočilo, da je odločitev za uporabo takega ali drugečnega modela relativna, odvisna od potreb, informiranosti, znanja kolektiva. Pomembno je le, da imamo opredeljene cilje, kakšno raven kakovosti želimo doseči in da smo v to pripravljeni veliko vložiti, potem pa je treba študijsko proučiti konceptualna izhodišča posameznih prijemov in se odločiti za tistega, ki je najskladnejši s postavljenimi cilji.

Tretji sklop, ki smo ga načrtovali ob vpeljevanju usposabljanja, je seznanjanje s tehniko samoevalvacije. Ta del je bil za nas eno izmed večjih presenečenj, saj smo predvidevali, da bodo udeleženci, ki imajo vsi univerzitetno izobrazbo, obvladali raziskovalno metodologijo do ravni, potrebne za izpeljavo dokaj poenostavljene samoevalvacije. Izkazalo se je, da sploh ni tako. Udeleženci so nekoliko obvladali kvantitativne metode raziskovanja, imeli pa so precej težav

V Sloveniji je še vedno premalo praktičnih izkušenj o kakovosti izobraževanja.

Kakovost je proces, v katerem mora sodelovati večina zaposlenih.

Temeljni cilji usposabljanja za kakovost se členijo na podrobnejše cilje ob posameznih temah, združenih v tri module, in sicer:

1. Skrb za kakovost kot dejavnik razvoja v izobraževalni organizaciji za odrasle (sklopi: Samoevalvacija in kakovost, Osebe v izobraževalni organizaciji in kakovost, Dejavniki kakovosti izobraževanja odraslih);
2. Načrtovanje in izpeljava presojanja kakovosti (Načrtovanje presojanja kakovosti – metodologija, Oblikovanje samoevalvacijskih instrumentov, Organiziranje in interpretacija pridobljenih podatkov ter priprava samoevalvacijskega poročila, Razprava o rezultatih samoevalvacije);
3. Načrtovanje in vpeljava izboljšav v izobraževalno organizacijo (Načrtovanje izboljšav kakovosti, vpeljava izboljšav, Spremljanje in vrednotenje).

pri oblikovanju samoevalvacijskega (raziskovalnega) načrta, opredeljevanju samoevalvacijskih vprašanj in oblikovanju samoevalvacijskega instrumentarija. Pokazalo se je, da udeleženci zelo slabo poznajo kvalitativne metode, teoretično in praktično. Tako smo morali ta del programa usposabljanja kar precej razširiti.

Izobraževalna organizacija res lahko presoja le standarde, ki jih je opredelilo ministrstvo, res pa je tudi, da si lahko v samoevalvaciji zastavlja še druge, »svoje« standarde. V praksi se je ta razdvojenost kazala tako, da so nekatere izobraževalne organizacije sporočale: »Mi ne moremo nič, vse določi (in odloči) ministrstvo.« »Povejte, kaj se od nas pričakuje! (Katere standarde moramo dosegati?)«, druge pa so imele določene razvojne cilje in tudi strategije za njihovo doseganje. S programom usposabljanja seveda ne moremo posegati v te raz-

prave, ki so »vroče« ne samo pri nas, temveč tudi drugje, vsekakor pa so nam potrebe narokovale, naj vsaj spodbujamo k razmišljanju o teh vprašanjih.

Cilj, ki smo ga dodatno oblikovali in mu v

programu usposabljanja namenili veliko več pozornosti, kot smo sprva nameravali, je, da se udeleženci zavedo pomena socialnega kapitala v izobraževalni organizaciji ter razvijajo spretnosti sodelovanja in ustvarjanja pripadnosti, ko gre za razvoj kulture kakovosti in zavzetega sodelovanja vsega osebja pri samoevalvaciji v izobraževalni organizaciji. Eno izmed temeljnih sporočil, na katero smo morali opozoriti, je bilo namreč sporočilo, da ravni kakovosti v izobraževalni organizaciji ne more zvišati posameznik, četudi je še tako izobražen in prizadeven. Kakovost je gibanje in proces, ki ga je mogoče izpeljevati le, če v njem sodeluje večina zaposlenih ne glede na delovni položaj, če vložijo vanj vse svoje znanje, željo po učenju, voljo in prizadevnost. Povezovanje in sodelovanje takih ljudi v delovnem kolektivu pa ne poteka naključno; za to sta potrebna znanje in načrtno delovanje. Drugo, prav tako pomembno sporočilo pa je, da brez vodstva izobraževalne organizacije, ki podpre gibanje za kakovost in v tem gibanju tudi zavzeto sodeluje, ni mogoče doseči vidnejšega napredka pri razvoju kakovosti.

UČNOCILJNI IN PROCESNI PRIJEM PRI USPOSABLJANJU ZA DEJAVNOSTI PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI PO MODELU POKI

Opisani pregled ciljev usposabljanja – z njihovim uresničevanjem naj bi podprli uspešno vpeljavo modela *POKI* v izobraževalne organizacije – pokaže, da so nekateri cilji precej operativno naravnani in zahtevajo, da si udeleženci pridobivajo predvsem spretnosti za izpeljavo procesa presojanja in razvijanja kakovosti v lastni organizaciji. Da bi dosegli te cilje, je bilo treba usposabljanje oblikovati tako, da bi bilo za udeležence čim bolj praktično in uporabno. Prav odtod tudi

Vse več vodilnih delavcev v izobraževalnih organizacijah se pridružuje gibanju za kakovost.

Avtorji delijo procesno znanje, ki naredi vsebinsko znanje vseživljenjsko, na:

- procese kompleksnega mišljenja: primerjanje, razvrščanje, sklepanje z indukcijo in dedukcijo, utemeljevanje, abstrahiranje, analiziranje perspektiv, odločanje, preiskovanje, reševanje problemov, eksperimentalno raziskovanje, analiza napak, invencija ...;
- delo z viri: zbiranje, izbiranje, analiza, interpretiranje, sinteza, presoja uporabnosti in vrednosti podatkov;
- predstavljanje zamisli na različne načine: jasnost izražanja, učinkovitost komuniciranja z različnim občinstvom in na različne načine, ustvarjanje kakovostnih izdelkov ...;
- sodelovanje: prizadevanje za skupne cilje, uporaba medosebnih veščin, prevzemanje različnih vlog v skupini (Marzano idr., 1998, Rutar Ilc, 2005).

odločitev za usposabljanje v delavnicah, v katerih si udeleženci pridobivajo novo znanje in ga takoj tudi uporabijo pri reševanju konkretnih primerov iz svoje prakse.

Druga vrsta ciljev, ki smo jih opredelili, pa je izrazito procesno usmerjena in takšna, ki velikokrat spodbudi vzporejanje s temeljnimi vrednotnimi sistemi in posameznikovim mišljenjem. Kot takšni so ti cilji tudi težje dosegljivi, zahtevajo namreč »kvalitativno spremembo« v mišljenju, ozaveščanje, ki v nadaljevanju vpliva na spremembo ravnanja (Harvey in Green, 1993). Že na začetku smo se zavedali, da bo te cilje najtežje uresničiti. Tudi praksa je pokazala, da je tako, verjetno pa se danes tega še najbolj zavedajo vsi tisti člani skupin za kakovost, ki se trudijo k delu za kakovost pritegniti čim več kolegov, včasih pa tudi nadrejene, vodilne v svojih izobraževalnih organizacijah. Vendar nam je uspelo: postopno je vse več takih vodij in članov skupin za kakovost iz različnih izobraževalnih organizacij, ki so se pridružili gibanju za boljšo kakovost. Prav njihova motiviranost, zagnanost in vztrajnost so tisto temeljno »razvojno jedro«, ki je vsa ta leta veliko pripomoglo, da *POKI* ostaja razvojni projekt ter da z vsako novo generacijo, ki uporablja *POKI*, dodajamo temeljnemu konceptu nove uporabne sestavine.

Procesni model načrtovanja kurikuluma nam je pri udejanjanju tovrstnih paradigmatičnih premikov, ko gre za ozaveščanje o

pomenu kakovosti, v precejšnjo pomoč. Pri tem je treba upoštevati, da »procesni pristop vzgojno-izobraževalnih ciljev ne vidi več kot vnaprej fiksno opredeljenih, od zunaj postavljenih »idealnih jazov«, temveč kot notranja, v izobraževalni proces vgrajena načela (Kroflič, 2002). V ozadju procesnega pristopa je predvsem premislek, kakšne korake in dejavnosti v procesu izbrati, da bomo dosegli višje kognitivne cilje, ki se kažejo v razumevanju, uporabi, povezovanju, kritični presoji idr. Gre torej za cilje, ki jih je v našem primeru nujno potrebno doseči, sicer ni mogoče izpeljati kakovostne samoevalvacije. Le-ta namreč zajema prav vse ravni znane Bloomove taksonomije ciljev, ki se raztezajo od poznavanja in obnove dejstev na eni strani prek razumevanja, analize ter nove sinteze in ovrednotenja (Bloom, 1956).

Tem so dodani še cilji, v katerih so vsebovane nekatere druge taksonomije, ki neposredno sistemizirajo same miselne procese ali postopke in dejavnosti, nastajajoče v spoznavnem procesu. Ena takšnih je taksonomija Marzana in sodelavcev. Ti razlikujejo vsebinsko in procesno znanje. Vsebinsko znanje je tesno prepleteno s procesnim, ki pomeni, kako si udeleženci vsebinsko znanje pridobivajo in kako ga izkazujejo. Pri spodbujanju procesov se spodbuja in razvija tudi pomen miselne navade: kritično mišljenje, avtorefleksija in

V projektu POKI se vseskozi poudarja aktivnost.

samoregulacija ter ustvarjalnost.

Vsakdo, ki pozna procese samoevalvacije, bo v prej opisanem procesnem znanju prepoznal večino tistih procesov, brez katerih skoraj ni mogoče izpeljati kakovostne samoevalvacije. Ker pa gre hkrati za kompleksne miselne procese, postane hitro jasno, zakaj je samoevalvacija kompleksna dejavnost; temu primerna morata biti tudi znanje in usposobljenost tistih, ki te procese opravljajo.

Delo s skupinami za kakovost v projektu *POKI* je že v začetnih izpeljavah pokazalo, da morajo člani skupin za kakovost med načrtovanjem in izpeljavo samoevalvacije dodatno dobivati prej našteto kompleksnejše

znanje in spodbudo za navedene miselne strukture. Tako izbrani učnociljni kot tudi procesni pristop sta namreč povezana prav z večjo dejavnostjo udeležencev. To je pomenilo in še pomeni precej intenzivno in zahtevno usposabljanje, zaradi katerega si je *POKI* po besedah udeležencev, verjetno upravičeno, pridobil sloves projekta, »v katerem je treba ogromno delati in biti zelo aktiven«. S poudarjanjem njihove aktivne vloge mislimo na posebno sistematično skrb za to, da po korakih ali sistematično v vseh fazah obravnave spodbujamo v njih miselno aktivnost ali miselne procese. Pri aktivnosti torej ne merimo na aktivnost zaradi nje same, ampak na

Pri načrtovanju programa usposabljanja *POKI* so bili zelo ustrezni naslednji konkretni prijem procesnega načrtovanja:

- individualizacija: Najbolj se kaže v tem, da se člani skupin za kakovost v delavnicah in pri samostojnem delu ukvarjajo s svojim primerom, saj je njihova naloga, da model *POKI* prilagodijo potrebam svoje organizacije in v njej tudi izpeljejo samoevalvacijo. Tako lahko včasih precej abstraktne koncepte kakovosti osmislimo, ko jih včlenimo v znani kontekst domačega okolja in spremenimo v sredstva, ki nam pomagajo reševati probleme iz svoje prakse. Tovrstni proces individualizacije pripomore tudi k ohranjanju motiviranosti za delo, saj v izobraževanju odraslih še posebno velja, da odrasli precej hitro opustijo dejavnosti, za katere ugotovijo, da v praksi niso uporabne;
- načrtovana izbirnost učnih vsebin: Izobraževalne organizacije si same izbirajo področja in kazalnike kakovosti za opravljanje samoevalvacije; temu izboru pozneje prilagodijo vse druge korake pri načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije;
- velika pozornost, ki je namenjena razvijanju kompleksnih kognitivnih slogov: Da bi lahko samoevalvacijo izpeljali celostno, je treba v programu usposabljanja iskati načine in izbirati metode dela, ki bodo udeležencem pomagali dosegati višje kognitivne ravni mišljenja. Čeprav bi morebiti domnevali, da pri tem ne bo težav, pa se ob doseganju višjih kognitivnih ravni mišljenja pokaže precejšnja heterogenost tudi pri odraslih.
- nujnost sprotne vrednotenja (evalvacije) kakovosti učnega procesa: Ena izmed temeljnih uporabnih značilnosti procesnega prijema je, da dobijo udeleženci že med procesom čim več povratnih informacij o tem, kako napredujejo, kako oblikujejo vsebinske vidike znanja ter uporabljajo novo znanje in informacije za reševanje izbranih problemov. V ta namen je treba sistematično spremljati različne vidike udeleženčevega spoznavanja ali uporabe spoznavnih postopkov ter o tem podati povratno informacijo, ki pa ni ocena. Udeleženec lahko tako sproti izpopolnjuje svoje dosežke. Kot smo že opisali, tudi iz tega razloga pripisujemo sprotne dajanju povratnih informacij zelo velik pomen. Prav zato namenjamo v programu usposabljanja ves čas posebno pozornost podajanju ustnih in pisnih povratnih informacij o opravljenih posameznih fazah izpeljave samoevalvacije.

aktivnost, ki je v funkciji spoznavnega procesa (Rutar Ilc, 2005).

Učnocijni in procesni prijem pri usposabljanju, ki spodbuja razvoj kompleksnejših miselnih struktur, nam tako omogoča, da si pridobimo novo znanje prav z uporabo znanja. Procesnost se nanaša tako na pridobivanje znanja kot na uporabo in izkazovanje znanja v procesu. Novo znanje, ki ga udeleženci pridobijo v skupnih izobraževalnih in svetovalnih delavnicah, najprej povežejo s svojim že pridobljenim znanjem, izluščijo tisto znanje, ki ima zanje neko uporabno vrednost, in ga takoj uporabijo pri lastnem primeru; to spet omogoča sprotno vrednotenje uporabnosti tako pridobljenega znanja in tudi refleksijo o lastni usposobljenosti. Tako se trudimo, da bi predvsem ob reševanju lastnih problemov udeleženci pridobili tudi zahtevnejše znanje in miselne sloge, ki jih nujno potrebujejo za kakovostno izpeljavo procesov presojanja in razvijanja kakovosti.

NOSILCI TEM V PROGRAMU USPOSABLJANJA

Eden izmed večjih izzivov pri izpeljavi programa usposabljanja je bila pridobitev ustreznih nosilcev tem. Problem nastane predvsem zato, ker želimo, da se nosilec prilagodi modelu *POKI* in pomaga sodelujočim organizacijam pri njihovih primerih. Čeprav je za teme, za katere smo iskali zunanje sodelavce, v Sloveniji kar nekaj strokovnjakov, se je izkazalo, da so po večini pripravljeni neko temo predstaviti le na splošni ravni, neprilagojeno projektu. Prej opisane zahteve se jim zdijo pretirane ali pa izpeljave ne znajo uskladiti s fazo poteka samo-evalvacije, v kateri je skupina sodelujočih organizacij. Ker smo pri svojih pričakovanjih vztrajali, smo imeli kar nekaj težav; res pa je tudi, da smo si tako pri nekaterih temah pridobili odlične sodelavce in ti so s svojim

So adragoški delavci primerno usposobljeni za delo na področju kakovosti izobraževanja?

Preglednica 1: Zadovoljstvo udeležencev skupin *POKI* 3, *POKI* 4 in *POKI* 5 z vsebino usposabljanja

Ocena		Skupina	<i>POKI</i> 3	Skupina	<i>POKI</i> 4	Skupina	<i>POKI</i> 5
		F	%	F	%	F	%
1	Zelo nezadovoljen	2	1,4	8	3,7	2	1,6
2	Nezadovoljen	0	0,0	1	0,5	0	0,0
3	Niti zadovoljen niti nezadovoljen	1	0,7	2	0,9	3	2,4
4	Zadovoljen	95	65,5	88	40,4	52	40,9
5	Zelo zadovoljen	47	32,4	119	54,6	70	55,1
N		145	100,0	218	100,0	127	100,0
Povprečna ocena		4,3	/	4,4	/	4,5	/

Vir: Zorić, Klemenčič, Možina, 2006: Poročilo o evalvaciji programa usposabljanja za uporabo modela za presojanje in razvijanje kakovosti Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – *POKI*

prispevkom še oplemenitili prvotno načrtani program usposabljanja.

Vsekakor je opisani primer tudi eno izmed vprašanj, s katerimi se srečujemo v andragogiki nasploh. Kot osrednje izhodišče izobraževanja odraslih (v zadnjem času se tako vedno pogosteje govori tudi pri izobraževanju otrok in mladine) poudarjamo, da je treba posameznika ob vstopu v izobraževanje spoznati, preveriti njegovo že pridobljeno znanje, njegova pričakovanja in potrebe. Temu pa naj bi potem prilagodili izpeljavo kurikulumu. Pa se andragoški delavci primer- no usposabljaajo za tako delo? So programi, namenjeni pripravi različnih strokovnjakov za sodelovanje pri učnem procesu, zasnovani tako, da omogočajo pridobivanje tovrstnih vrednot, znanja in spretnosti? Smo tisti, ki delamo v izobraževanju, dovolj zahtevni, ko iščemo strokovnjake za izpeljavo programov, ali se zadovoljimo s tem, da pač imamo nekoga, ki se ukvarja s predpisano temo? To so vprašanja, ki presegajo ta članek, vsekakor pa zadevajo kakovost izobraževanja (odraslih). Tudi o tem je treba razmišljati, kadar je govor o procesih samoevalvacije.

SKLEP

Evalvacija programa usposabljanja nas navaja, da za zdaj, dokler znanje o kakovosti izobraževanja, o samoevalvacijah v omrežjih izobraževalcev (odraslih) ne bo bolj razširjeno, potrebujemo tovrstno usposabljanje. To nam potrjujejo tudi mnenja udeležencev programa.¹ Kako so udeleženci na splošno zadovoljni z vsebinami usposabljanja? Kot kaže preglednica, je bila večina udeležencev z vsebinami usposabljanja zadovoljnih in je le majhen odstotek tistih, ki na splošno z njimi niso bili niti zadovoljni niti nezadovoljni.

Da bi pridobili podrobnejšo sliko o zadovoljstvu udeležencev z vsebinami uspos-

abljanja, smo sproti spremljali tudi zadovoljstvo udeležencev s temami usposabljanja, in sicer glede na aktualnost, uporabnost teme za delo udeležencev, ustreznost podajanja teme in ustreznost gradiva.

Hkrati smo pozorni tudi na to, da le na podlagi ocen o zadovoljstvu ne sklepamo prehitro. Zgodi se namreč tudi, da udeleženci katero od sestavin usposabljanja nekoliko slabše ocenijo, mi pa presodimo, ali je treba pri določenih vsebinah, načinih in metodah dela vztrajati zaradi ciljev usposabljanja. Udeleženci se včasih nanje odzovejo nekoliko slabše, ker so jim novi, nepoznani, zato preveč posežejo v njihove ustaljene miselne strukture in načine delovanja, od njih zahtevajo veliko dejavnosti ipd. V takšnih primerih se je že velikokrat pokazalo, da je za nekatere spremembe v mišljenju in delovanju potrebnega več časa, tega pa v *POKI*-ju imamo, saj so člani skupin za kakovost z nami dve leti. Zato pri nekaterih temah vztrajamo; pozneje, ko jih udeleženci drugače sprejmejo in ozavestijo, jih na novo umestijo v svoje miselne kontekste. Tedaj povedo, da na začetku sicer niso razumeli, »zakaj naj bi to potrebovali«, zdaj pa vedo, da je to bilo koristno. Ocene o zadovoljstvu, ki jih sporočajo udeleženci, je zato vedno smiselno kombinirati tudi s presojo strokovnjakov, še posebno glede na širše cilje, ki jih opredeljuje program usposabljanja *POKI*.

Še pomembnejše je seveda vprašanje dolgoročnih učinkov programa. To je osrednje vprašanje, s katerim se pogosto ukvarjamo tisti, ki smo sodelovali pri njegovem nastajanju. Ni dvoma, da program udeležence in izobraževalne organizacije usposobi za izpeljavo samoevalvacije v času, ko poteka usposabljanje, vprašanje pa je, kaj se zgodi, ko je usposabljanje končano. Po dozdajšnjih informacijah manjšina vključenih organizacij nadaljuje samoevalvacijo po tem modelu ali po neki prirejeni obliki. Ni mogoče reči, da je zato program usposabljanja slab, saj na odločitev, ali bodo v neki izobraževalni orga-

nizaciji samoevalvacijo izpeljevali, vplivajo številni dejavniki, verjetno še najmanj to, ali so za izpeljavo teh usposobljeni ali ne. Vsekakor pa bi si sestavljalci programa želeli, da bi ta imel več »vzgojnih« ali motivacijskih učinkov, to je, da bi se izobraževalne organizacije zanj navdušile ter se organizirano, sistematično ukvarjale z vprašanji kakovosti tudi po končanem usposabljanju. Prav zaradi pomembnosti spremljanja tako dolgoročnejših učinkov samega programa usposabljanja kot tudi celotnega projekta *POKI* bomo v zadnjem članku, ki bo objavljen v naslednji številki Andragoških spoznanj, predstavili še nekoliko bolj poglobljeno evalvacijo nekaterih temeljnih procesnih dimenzij in doslej zaznanih učinkov projekta *POKI*.

LITERATURA

- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives. Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Comp. Inc.
- Faurschou, K. (2003). A European Common Quality Assurance Framework. CEDEFOP, Technical working group on quality.
- Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 1.
- Klemenčič, S., Možina, T. (2003). Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – *POKI*. Koncept, uvajanje in nekaj rezultatov. Gradivo za obravnavo na strokovnem svetu za izobraževanje odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marzano, R. J., idr. (1998). Dimensions of Learning, ASCD. Aleksandrija.
- Možina, T. (2002). Evalvacija in razvoj izobraževalnih programov za odrasle. Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Program usposabljanja za uporabo modela za presojanje in razvijanje kakovosti Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – *POKI*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Rutar Ilc, Z., Žagar, D. (2002). Pojmovanja znanja. Vzgoja in izobraževanje, 2, str. 13–17.
- Rutar Ilc, Z., Rupnik Vec, T. (ur.). (2005). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Modeli poučevanja in učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zorič, M., Klemenčič, S., Možina, T. (2006). Poročilo

o evalvaciji programa usposabljanja za uporabo modela za presojanje in razvijanje kakovosti *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

¹ Zadovoljstvo udeležencev s programom usposabljanja v projektu *POKI* smo v petih letih spremljali na dva načina. Vpeljano imamo sprotno spremljanje zadovoljstva – v te namene udeleženci po vsaki delavnici izpolnjujejo anketo o zadovoljstvu. Izpeljali pa smo tudi dve bolj celostni končni evalvaciji, v katerih smo udeležence potem, ko so končali sodelovanje v projektu *POKI*, spraševali, kako so zadovoljni s programom usposabljanja. V tem članku omenjamo nekatere izide sprotne spremljanja zadovoljstva udeležencev v skupinah *POKI* 3, *POKI* 4 in *POKI* 5, od katerih sta zadnji dve še vedno dejavni v projektu *POKI*. V zadnjem izmed vrste člankov, ki ga bomo objavili v naslednji številki Andragoških spoznanj, bomo še podrobneje prikazali nekatere ugotovitve iz omenjenih končnih evalvacij, izpeljanih za generaciji izobraževalnih organizacij *POKI* 1 in *POKI* 2, ki sta doslej že končali s projektom.