

UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
UNIVERSITÀ DEL LITORALE  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER  
FACOLTÀ DI MANAGEMENT DI CAPODISTRIA

Datum: - 9 -04- 2008

Sektor	Številka	Priloge	Vredn.
REF	2278/2008	2x	MSc

# EVALVACIJA IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA V LUČI IZBOLJŠEVANJA KAKOVOSTI ORGANIZACIJE – ŠTUDIJA PRIMERA

**M. BREJC**

**MSc**

**2005**

**EVALVACIJA IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA V LUČI  
IZBOLJŠEVANJA KAKOVOSTI ORGANIZACIJE – ŠTUDIJA PRIMERA**

**Department of Education  
The Manchester Metropolitan University**

**Februar 2005**

## POVZETEK

Evalvacija in pristopi h kakovosti v vzgoji in izobraževanju sicer niso novost na področju vzgoje in izobraževanja, pridobivajo pa v zadnjem času vse večji pomen. V nalogi je predstavljen pregled uvajanja evalvacije na področju vzgoje in izobraževanja, posebej v Sloveniji. Povzeti so različni vidiki evalvacije, obravnavan je njen namen in uporabnost, predstavljene so vrste evalvacije in eden od modelov evalvacije izobraževalnega programa. Skozi prikaz uvajanja kakovosti v izobraževanje je evalvacija predstavljena kot eden od načinov za nadzor, ugotavljanje in zagotavljanje ter nenehno izboljševanje kakovosti.

V zaključkih so prikazani rezultati študije primera evalvacije izobraževalnega programa. V raziskavi sem ugotavljala kakšne so percepcije udeležencev o evalvaciji, katere vidike izobraževalnega programa evalvirajo, na kakšen način in kakšen je vpliv evalvacije na kakovost. Raziskava je pokazala, da udeleženci raziskave evalvaciji pripisujejo pomembno vlogo pri izboljševanju kakovosti, da pa je v praksi vedno ne izvajajo s tem namenom. V okviru obravnavanega primera ni sistematičnega modela spremljanja in evalvacije, so pa dejavnosti, ki bi z drugačnim pristopom to lahko postale.

Namen raziskave je bil podati priporočila za prakso. Rezultatov raziskave ni mogoče posploševati na druge izobraževalne programe in organizacije, so pa lahko predmet primerjave.

**Ključne besede:** izobraževanje, izobraževalni program, evalvacija izobraževalnega programa, kakovost izobraževalnega programa

## ABSTRACT

Evaluation and quality approaches in educational settings are not a new issue but while they have been gaining more and more attention lately. In this thesis I present a short historical overview of educational evaluation, especially in Slovenia. Different aspects of evaluation are summarized, its purpose and utilization as well as types of evaluation are discussed. A model of evaluation of a training program is presented. Through some approaches to quality in education evaluation is presented as a means of quality control, quality assurance and school improvement.

In conclusions, results of a case study of a training program are presented. The purpose of the research was to find out what the perceptions of different stakeholders about the evaluation are, which aspects of the training program they are evaluating how and above all I wanted to establish if there is an evident link between evaluation and quality.

The research showed that participants perceived evaluation as a means of improving quality, however practice sometimes seems to be quite different. In the framework of the training program (the 'case') there is no systematic model of evaluation, but many ongoing activities have the potential to become an element of the evaluation.

One of the purposes of the research was also to give recommendations for the practice. They can not be generalized to other training programs, but may be interesting as a starting point to think about the potential of evaluation in quality and school improvement as well as to make comparisons.

**Key words:** education, training programme, evaluation of training programme, quality of training programme

UDK: 37.012(043.3)

## **ZAHVALA**

Zahvala gre predvsem mentorici dr. Aniti Trnavčeviĉ za spodbudo in strokovno usmerjanje. Hvala pa tudi vsem, ki ste me pri pisanju naloge podpirali.

## VSEBINA

<b>1</b>	<b>Uvod</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Teoretična izhodišča</b>	<b>6</b>
2.1	Pregled uvajanja evalvacije na področju vzgoje in izobraževanja	6
2.2	Evalvacija na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji	9
2.2.1	Samoevalvacija izobraževanja na nivoju posameznih organizacij	10
2.2.2	Evalvacija izobraževanja na nacionalnem nivoju	11
2.2.3	Evalvacija v slovenski strokovni literaturi	12
2.3	Opredelitev evalvacije	13
2.3.1	Definicije evalvacije	13
2.3.2	Evalvacija in raziskava	15
2.3.3	Evalvacija in menedžment	16
2.3.4	Evalvacija in politika	18
2.3.5	Uporaba terminologije	19
2.4	Namen evalvacije in uporaba rezultatov	21
2.5	Vrste evalvacij	24
2.5.1	Formativna in sumativna evalvacija	24
2.5.2	Notranja in zunanja evalvacija	26
2.6	Evalvacija izobraževalnih programov	27
2.7	Evalvacija in kakovost	31
2.7.1	Uvajanje kakovosti v izobraževanju	32
2.8	Povzetek teoretičnih spoznanj in ugotovitev	37
<b>3</b>	<b>Empirični del</b>	<b>39</b>
3.1	Kontekst raziskave	39
3.1.1	Sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja (nadaljnega izobraževanja in usposabljanja)	39
3.1.2	Šola za ravnatelje	41
	Evalvacija v Šoli za ravnatelje	41
3.2	Metodologija	44
3.2.1	Raziskovalna paradigma	44
	Študija primera	45
3.2.2	Zbiranje podatkov	46
	Veljavnost in zanesljivost podatkov	49
	Etika	50
3.2.3	Omejitve	51

3.3 Program šole za ravnatelje in ravnateljski izpit .....	51
3.3.1 Evalvacija v programu šR .....	55
3.4 Analiza podatkov in interpretacija .....	59
3.4.1 Vloga evalvacije.....	60
3.4.2 Namen evalvacije .....	62
3.4.3 Predmet evalvacije in načini zbiranja podatkov.....	65
Izpolnjevanje evalvacijskih vprašalnikov .....	70
3.4.5 Uporaba rezultatov evalvacije.....	73
3.4.6 Evalvacija in kakovost .....	78
3.5 Zaključki in priporočila.....	80
<b>Literatura.....</b>	<b>86</b>
<b>Priloge.....</b>	<b>93</b>

## KAZALO PONAŽORIL

<b>Slika 1</b>	Dessinger-Moseleyev model celostnega pristopa k evalvaciji.....	26
<b>Tabela 1</b>	Razlike med formativno in sumativno evalvacijo.....	25
<b>Tabela 2</b>	Pregled statistike udeležencev programa šR v letih 1995 – 2004 po delovnem mestu.....	53
<b>Tabela 3</b>	Pregled terminske izvedbe programa šR 1995 – 2004.....	54
<b>Tabela 4</b>	Pregled statistike udeležencev programa šR v letih 1995 – 2004 po zavodu.....	54



## 1 UVOD

Evalvacija je na področju vzgoje in izobraževanja dobro vzpostavljena in sprejeta dejavnost. »Besedo evalvacija srečujemo v šolstvu zelo pogosto: evalvacija nove knjige, evalvacija kurikula, nacionalna evalvacijska skupina, samoevalvacija šole...« (Erčulj in Trunk Širca, 2000, 49). Po drugi strani pa je evalvacija vendarle nekakšna novost, ki jo nekateri še vedno sprejemajo z mešanimi občutki in dvomi in jo izvajajo na različne načine. Hywell pravi: »Gre torej za kompleksen koncept in proces, ki ima različne pomene in se izvaja na različne načine, od katerih so nekateri manj, drugi bolj sprejeti« (v Hughes, Ribbins in Thomas, 1987, 373). Po Mironu (2003, 771) je problem, ki v šolah že od nekdaj obstaja, institucionalizacija prakse evalviranja. »V nekaterih šolah se zavedajo njene vrednosti in jo izkoriščajo, le redkim jo je uspelo vključiti v vsakdanjo prakso, tisti, ki pa so uspeli, se bojujejo da bi ohranili njeno uporabo in apliciranje v prakso.«

Adelman in Alexander (v Hughes in drugi, 1985) o evalvaciji v izobraževalnih organizacijah pravita: »Notranji odjemalci<sup>1</sup> vzgojno-izobraževalnih organizacij so vpleteni v bolj ali manj stalen proces evalvacije: vsaka odločitev jo zahteva, od zadev splošne politike do učiteljevih odločitev, kaj reči ali storiti v določenih okoliščinah povezanih z dogodki in odnosi v razredu.«

Kellaghan in Stufflebeam (2003) navajata tri posebnosti evalvacije na področju izobraževanja, ki so vplivale na njen razvoj:

- začetek razvoja formalne izobraževalne evalvacije močno temelji na testiranju in ocenjevanju študentov na eni strani ter kurikularni in programski evalvaciji na drugi strani;
- izobraževanje je prevladujoča družbena dejavnost v večini družb, kar tudi pomeni, da vzbuja zanimanje javnosti in da je interes udeležencev in tistih, ki jih evalviramo posebnega pomena;
- učitelji se pojavljajo v več vlogah kot evalvatorji, evalvirani in udeleženci (stakeholders) – so edinstvena, izjemno velika in močna/vplivna profesionalna skupina z velikim deležem v evalvaciji in dolgo zgodovino delovanja v vlogi evalvatorjev, ki ocenjujejo dosežke svojih študentov in ki morajo biti upoštevani vsakokrat, ko gre za evalvacijo.

Vzgojno-izobraževalne organizacije imajo v primerjavi s profitnimi organizacijami nekatere posebnosti, ki (lahko) vplivajo na pristop k evalvaciji:

- Cilji so nejasni in težko merljivi, v osnovi ne gre za preprost izdelek, ampak za zapleten proces učenja in poučevanja, ki se v tem primeru pojavlja kot izdelek.
- Delajo z učenci, dijaki, študenti, slušatelji, ki kot stranke v procesu aktivno sodelujejo (udeležba, povratne informacije).
- Med učiteljem/predavateljem in učencem, dijakom, študentom, slušateljem se vzpostavlja poseben odnos, ki temelji na rednih stikih v procesu izobraževanja.
- Vpliv zunanjega okolja je močan (zakonodaja, profesionalna združenja, civilna družba).
- Šola je profesionalna birokratska organizacija in ravnatelj je še vedno pojmovan kot prvi med enakimi. Vodi profesionalce, ki imajo vse pogoje za enakopravno sodelovanje v procesu odločanja, hkrati pa njihova profesionalnost zahteva določeno mero avtonomije (Fullan in Hergreaves, 2000; Koren, 1999; Roncelli Vaupot in Trunk Širca, 2000).

Sicer je evalvacija v neformalnem pomenu del vsakdanjega življenja. *»/.../ je raztegljiv pojem, ki pokriva mnogovrstna vrednotenja«* (Weiss, 1998,3). Tako lahko evalvacijo gledamo tudi kot *»/.../ eno od osnovnih oblik človekovega vedenja«* (Worthen, Sanders in Fitzpartick, 1997, 7). Ljudje nenehno evalviramo različne stvari, ne da bi postopek nujno poimenovali evalvacija. *»Všeč mi je ta gledališka predstava«*. *»Revija je v zadnjem času izgubila na kakovosti.«* *»Cena storitve je previsoka, glede na to, kaj nudijo.«* *»Dobro komunicira s svojimi sodelavci.«* Neformalna evalvacija se pojavi, kadar npr. nekdo izbira med različnimi možnostmi, ne da bi pri tem zbiral formalne dokaze o relativni vrednosti vsake od teh možnosti. Različne odločitve temeljijo na posameznikovi percepciji in so dostikrat pogojene z izkušnjami, intuicijo, posploševanjem itd.

Nasprotno pa je formalna evalvacija finančno in časovno obsežnejša kot evalvacija, ki se nanaša na intuicijo, mnenje ali priučeno senzibilnost. Je strukturirana, odločitve temeljijo na sistematičnem določanju kriterijev in zbiranju točnih podatkov o različnih možnostih (Weiss, 1998). To je še posebej pomembno, kadar (1) je tisto, kar evalviramo kompleksno, težje spremljano in sestavljeno iz različnih elementov, ki delujejo na različne načine; (2) ko so odločitve, ki bodo

---

<sup>1</sup> Avtorja uporabljata izraz 'inhabitants', kar sem prevedla kot notranji odjemalci, saj se nanaša na vse

temeljile na rezultatih evalvacije, pomembne in imajo 'finančne posledice' in (3) ko so potrebni dokazi o veljavnosti predstavljenih zaključkov. Kot pravi Weissova (1998) je v teh primerih 'strogost', ki jo zagotavlja formalna evalvacija, pomembna, saj formalna evalvacija mora »[...] *prestati test natančnosti, veljavnosti, kredibilnosti in uporabnosti*« (Hopkins, 1989, 17).

Profitne in neprofitne izobraževalne organizacije v mnogih državah se ukvarjajo na primer s kompleksnimi vprašanji in dilemami, kot so izobraževanje otrok za novo tisočletje, zmanjševanje funkcionalne nepismenosti, usposabljanje fleksibilne delovne sile idr. (Worthen in drugi, 1997). Mnoge skupine strokovnjakov iščejo odgovore na ta vprašanja. Da bi se lažje odločali, potrebujejo tisti, ki odločajo, dobre informacije o učinkovitosti obstoječih programov. Kateri programi in za koga delujejo dobro, kateri slabo? Kakšni so stroški in koristi teh programov? Kaj lahko storimo, da bi izboljšali program, ki ne dosega zastavljenih ciljev? So vsi vidiki načrtovanja programa učinkoviti ali potrebujemo več načrtovanja? Odgovori na taka in podobna vprašanja, ki kažejo na kompleksnost evalvacije, so glavna naloga formalne evalvacije.

In kaj sploh lahko evalviramo? Evalviramo lahko vse, na primer program, projekt, komponento, politiko, zaposlene, organizacijo, saj so »[...] *tehnike evalvacije neverjetno prilagodljive*« (Weiss, 1998, 7). Kellaghan, Stufflebeam in drugi (2003) kot pet tipičnih predmetov evalvacije na področju vzgoje in izobraževanja, ki ga v nalogi obravnavam, definirajo: študente, zaposlene, program/projekt, šolo in izobraževalni sistem. Trunk Širca (2001) govori o institucionalni evalvaciji, Worthen, Sanders in Fitzpatrick (1997) kot podpodročja evalvacije definirajo evalvacijo produktov (product evaluation), evalvacijo zaposlenih (personnel evaluation), programsko evalvacijo, analizo politik (policy analysis) in evalvacijo izvedbe (performance evaluation). Kirkpatrick (1998) se je osredotočil na evalvacijo izobraževalnih programov.

Določitev predmeta evalvacije in iz tega izhajajočih evalvacijskih vprašanj, na katera želimo dobiti odgovore, je eden bistvenih elementov in 'največjih izzivov' evalvacije (Kellogg Foundation, 1998). Weissova (1998) pri tem npr. opozarja, da v želji pridobiti čim več informacij lahko tvegamo, da udeleženci v evalvacijski raziskavi ne bodo hoteli več sodelovati. Drugi razlog, ki ga navaja, je, da moramo

zbrane podatke analizirati in je torej smiselno, da »zbiramo samo informacije, ki jih bomo potrebovali in vse zbrane informacije nato tudi uporabimo« (Kellogg Foundation, 1998, 85). Tretji razlog za selektivnost pri postavljanju vprašanj pa je, da zaradi preobilice podatkov evalvator pogosto mnoge zbrane podatke prezre. Kot pravi Kumpova (2000) je predmet evalvacije unikatni, saj je pomembna situacija, v kateri se dogaja, in v tem smislu je pridobljeno znanje časovno in prostorsko omejeno.

Predmet evalvacije, ki ga obravnavam v nalogi je izobraževalni program.

V tej raziskavi je namen spoznati vlogo evalvacije izobraževalnih programov pri izboljšanju kakovosti organizacije. V teoretičnih izhodiščih tako prikazujem razvoj izobraževalne evalvacije<sup>2</sup>, posebej tudi na tem področju v Sloveniji. Opredelim pojem in vrste evalvacije, namen, zaradi katerega se izvaja, in iz tega izhajajočo (ne)uporabo podatkov/rezultatov, pridobljenih s pomočjo evalvacije. Posebej na kratko predstavljam enega od modelov evalvacije izobraževalnih programov, ki se navezuje na študijo primera, ki jo prikazujem v empiričnem delu naloge – raziskavo načinov evalviranja programa Šola za ravnatelje. Evalvacijo povezujem s pojmom kakovosti, ki je, tako kot evalvacija, vse bolj aktualen tudi na izobraževalnem področju. Predstavljam širši kontekst raziskave in obravnavan primer (case), program Šole za ravnatelje, umestim v sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in širšo dejavnost šole za ravnatelje.

V empiričnem delu je namen raziskave osvetliti vlogo evalvacije v Šoli za ravnatelje, prikazati precepce udeležencev raziskave o evalvaciji in podati priporočila za prakso. Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšne so percepcije naročnika, ponudnika in uporabnika izobraževalnega programa o evalvaciji?
- Katere vidike izobraževalnega programa naročnik, ponudnik in uporabnik programa evalvirajo?
- Katere metode evalvacije uporabljajo?
- V kolikšni meri se rezultati analize evalvacije upoštevajo (kolikšen je vpliv evalvacije na kakovost)?

---

<sup>2</sup> Za evalvacijo na področju vzgoje in izobraževanja uporabljam izraz izobraževalna evalvacija, pri čemer ne gre za vrsto oziroma predmet evalvacije (kot na primer institucionalna evalvacija), pač pa za širše področje, na katerega se nanaša.

Naloga je vezana na moj prvi vpogled v področje evalvacije, zato ne more zajeti in prikazati vse kompleksnosti obravnavanega področja. Vsebinska omejitev naloge je, da se osredotočam zgolj na področje evalvacije v funkciji izboljševanja kakovosti izobraževalnih storitev, na primeru enega programa, ob čemer pa vendarle identificiram in nakazujem teme in področja možnega nadaljnega raziskovanja. Osredotočam se predvsem na to, kako udeleženci v raziskavi razumejo in izvajajo evalvacijo ter v njej sodelujejo. Področje evalvacije je tesno povezano s kakovostjo, ki se je v nalogi zgolj dotikam, saj gre za obsežno področje, ki bi potrebovalo poseben poudarek.

Raziskava je bila izpeljana kot študija primera, ki omogoča predvsem poglobljen vpogled v izbrani primer (izobraževalni program), ugotovitve in priporočila pa kot taki ne morejo biti predmet posploševanja oziroma neposredno uporabni za druge programe.

## 2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

### 2.1 Pregled uvajanja evalvacije na področju vzgoje in izobraževanja

Izobraževalna evalvacija vključuje široko vrsto dejavnosti: od ocenjevanja študentov, merjenja, testiranja, programske evalvacije, evalvacije učiteljev, priznavanja šole, do evalvacije kurikulumov. *»Pojavlja se na vseh nivojih izobraževalnega sistema, od individualnih evalvacij študentov v razredu, do evalvacij šol in okolišev, nacionalnih ocenjevanj in mednarodnih primerjav dosežkov študentov«* (Kellaghan and Stufflebeam, 2003, 1).

Začetek sistematične evalvacije na tem področju sega v 60. leta dvajsetega stoletja. Nekatere mejnike v literaturi zasledimo že pred tem. V Veliki Britaniji je na primer na začetku 19. stoletja nezadovoljstvo z izobraževalnimi in socialnimi programi povzročilo reformistična gibanja, ki so spodbudila 'zunanjo evalvacijo' in uporabo raznih drugih, manj formalnih metod za evalviranje posameznih institucij. To je, kot pravijo Worthen in drugi (1997, 27) *»vodilo k še danes obstoječemu sistemu zunanjih inšpektoratov/pregledov za šole v Angliji in na Irskem«*. V Združenih državah Amerike so na evalvacijo na področju vzgoje in izobraževanja vplivala celovita letna, empirična poročila Horacea Manna *»Gre za prva poskusa objektivnega merjenja dosežkov študentov, katerih namen je bil oceniti kakovost širšega šolskega sistema«* (Worthen in drugi, 1997, 27).

Sodobna evalvacija na področju izobraževanja izvira predvsem iz ocenjevanja in merjenja uspeha študentov. Razliko med ocenjevanjem in evalvacijo (ovrednotenjem) je leta 1950 izpostavil Ralph Tyler. Ta je v svoji študiji (*»Eight Year Study«*) z izbrano metodologijo iskal povezave med *»vstopnimi in izstopnimi značilnostmi, zlasti objektivno izmerjenim znanjem«* (Marentič Požarnik, 1999, 22) in tako postavil nove standarde evalvaciji na področju vzgoje in izobraževanja. Model je sprožil številne kritike, saj je temeljil na precej preprostih predpostavkah o delovanju izobraževalnega sistema, spremembah v sistemu in načinu spodbujanja in ugotavljanja teh sprememb.

V sredini 60-ih in zgodnjih 70-ih je evalvacija dobila nove razsežnosti. Dogodek, ki je po mnenju Worthena in drugih (1997) najbolj vplival na to, je uzakonitev Elementary and Secondary Act (ESEA) leta 1965 v Združenih državah. Šolam so bila po tem zakonu namenjena visoka finančna sredstva, katerih posledica

je bilo kmalu vprašanje, kakšen (če sploh) je dejanski vpliv le-teh na izboljšave na področju vzgoje in izobraževanja. Vsak prejemnik sredstev je moral pripraviti evalvacijsko poročilo, v katerem so bili prikazani rezultati uporabe državnih sredstev. »[...] *Posredovane evalvacijske študije so pokazale na konceptualno in metodološko osiromašenost evalvacije v tem obdobju*« (Worthen in drugi, 1997, 38). Na to dejstvo so se v 70-ih z različnimi prispevki odzvali mnogi avtorji kot npr. Lee Cronbach, Michael Scriven, David Stufflebeam, Blaine Worthen, James Sanders in drugi in prispevali nove konceptualne temelje evalvaciji. Sledil je »*premik od enotne k pluralistični koncepciji evalvacije*« (Marentič Požarnik, 1999, 23), razvoj različnih modelov.

V novejši literaturi (Guba in Lincoln, 1989, Stake in Mabry, 1997, Fetterman in Eiler, 2001, Kellaghan in Stufflebeam, 2003) lahko opazimo nove premike v pojmovanju in izvajanju evalvacije. Ne gre le za drugačne tehnike zbiranja podatkov (od kvantitativnih k kvalitativnim metodam), ampak predvsem za drugačno pojmovanje in zagotavljanje veljavnosti evalvacijskih rezultatov, kar pomeni drugačen odnos do ciljev, uporabe in uporabnikov. »*Gre za posvečanje pozornosti procesom, ne le (kvantitativnim) rezultatom, okoliščinam in aktivno enakopravni vlogi udeležencev ter kakovostnemu dialogu in soočenju perspektive vseh interesno vpletenih strani.*« (Marentič Požarnik, 1999, 20). Vse večja metodološka odprtost v zadnjih desetletjih je vplivala na pojav 'alternativne' metodološke paradigme, ki vedno bolj vpliva tudi na pripravo in izvedbo evalvacije in se z razvojem različnih evalvacijskih modelov vse bolj kaže. Sklicujoč se na različne avtorje (Elliot, Sirotnik, Sagadin, MacDonald) Marentič Požarnikova (1999, 25) navaja naslednje značilnosti nove 'alternativne' paradigme :

- vse večji pomen dobivajo kvalitativni podatki, ki so v veliki meri tudi subjektivni (mnenja udeležencev v programu), namesto objektivnih (kvantitativnih) podatkov o učinku programa;
- pozornost se vse bolj posveča spletu konkretnih okoliščin, zlasti socialnih, ki vplivajo na izvedbo programa (npr. študije primerov) in ne več ekperimentom, ki naj bi v različnih okoliščinah povzročili podobne rezultate (vzorčenje, posploševanje, statistična analiza...);
- pozornost je usmerjena na kakovost procesov izvajanja oziroma uvajanja programa, ni pomemben le končni produkt;

- rezultati so namenjeni praktikom in izboljšanju prakse in se sporočajo v vsem udeležencem razumljivem jeziku;
- veljavnost rezultatov se določa v procesu usklajevanja različnih pogledov, v procesu »odgovorne argumentacije«;
- evalvatorja zanimajo tudi vprašanja moči in kontrole – komu so rezultati evalvacije namenjeni in kako jih torej posredovati.

O t.i. 'alternativni evalvaciji' pišejo avtorji, kot so: Lee J. Cronbach, Myron Atkin, Ernest House, Robert Stake, Egon Guba, Yvonna Lincoln, Kenneth Sirotnik, John Elliot, Barry MacDonald, Hellen Simmons, Linda Mabry in drugi.

Guba in Lincoln (1989) zgodovinski razvoj področja evalvacije definirata z generacijami, ki jim pripišeta glavne značilnosti, in sicer:

- prva generacija – merjenje (npr. šolski testi, tehnična vloga evalvatorja);
- druga generacija – opisovanje (opisovanje vzorcev prednosti in slabosti glede na določene cilje programa, evalvator v dodatni vlogi opisovalca);
- tretja generacija – vrednotenje (opisovanju se doda vrednotenje, evalvator dobi še vlogo presojevalca);
- četrta generacija – pogajanje (odzivnost (responsive focusing), aktivna vključenost vseh udeležencev, akcijska orientacija).

Nekatera dejstva, ki so v zadnjem času vplivala in še vplivajo na razvoj izobraževalne evalvacije, so po mnenju Worthena in drugih (1997, 50):

- vse večja prioriteta in legitimnost notranje evalvacije,
- vse več kvalitativnega raziskovanja in povezovanja kvantitativnih in kvalitativnih metod, namesto opiranja zgolj na ene ali druge;
- vse večja pozornost etičnemu vidiku izvedbe evalvacije;
- vse večja uporaba evalvacije za opolnomočenje (empowerment) udeležencev;
- napredek v tehnologiji, ki je na voljo evalvatorjem ter komunikacijski in etični vidiki le-tega (npr. uporaba elektronskih vprašalnikov za pridobivanje podatkov in zagotavljanje anonimnosti);
- vse večja uporaba alternativnih metod ocenjevanja v izobraževanju (v nasprotju s tradicionalnim testiranjem) in posledično vse večji pritisk na evalvatorje, da bi takšne metode uporabljali pri izobraževalni evalvaciji;



- prilagoditev strategij evalvacij tako, da upoštevajo trende decentralizacije in delegiranja odgovornosti iz vladnih, državnih nivojev na lokalne.

Izobraževalna evalvacija se je v vsem tem času z različnimi združenji (American Evaluation Association - AEA, American Educational Research Association - AERA, European Evaluation Society – EES, idr.), revijami (Evaluation Practice and new Directions for program Evaluation, Educational Evaluation and Policy Analysis, Evaluation, Studies in Educational Evaluation, idr.) in konferencami (AERA, AEA) pričela profesionalizirati in kot dejavnost pridobivati v svetu na različnih področjih vse večji pomen. *«Profesionalni evalvatorji na univerzah, raziskovalnih inštitutih, vladnih oddelkih, šolah in v industriji jo izvajajo povsod po svetu. Uporablja se za ocenjevanje programov in storitev na zelo različnih področjih, od katerih ima poleg mnogih skupnih, vsako tudi svoje značilnosti»* (Kellaghan in Stufflebeam, 2003, 2)

Vse več pa je tudi strokovne literature s tega področja. Najdemo lahko splošno literaturo, ki v širšem smislu obravnava in predstavlja področje evalvacije (Weiss, 1998, Worthen in drugi, 1997, Kellaghan in Stufflebeam, 2003, Norris, 1990), pa tudi literaturo, ki se osredotoča na določene vidike, npr. pristope k evalvaciji (Hopkins, 1989, Guba in Lincoln, 1989, Fetterman in Eiler, 2001, Scriven, 2003, Trochim, 1987, Livingston in McCall, 2003) in literaturo, ki evalvacijo obravnava kot del nekega drugega področja obravnavanja, npr. menedžerskega (Bush in West-Burnham, 1994, Hughes, Ribbins in Thomas, 1987).

## **2.2 Evalvacija na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji**

Po II. svetovni vojni je bilo na področju izobraževanja v Sloveniji izvedenih več nacionalnih evalvacijskih študij. Praviloma so bile izpeljane pred večjimi sistemskimi spremembami in usmerjene na določena področja izobraževalnega sistema, npr. študija z naslovom Evalvacija življenja in dela v osnovni šoli (Zavod za šolstvo, 1990) in mnoge evalvacijske študije s področja srednjega šolstva ([www.mszs.si](http://www.mszs.si)).

Leta 1950 je bil ustanovljen Zavod za šolstvo kot svetovalno in nadzorno telo. Naloga zavoda je bila spremljati delo šol in ustanoviteljem letno posredovati vsaj

eno poročilo. Ukvarjal se je tudi s spremljanjem pomembnih sistemskih področij, kot je npr. stopnja osipa učencev, zaključni izpiti idr.

V smislu samoevalvacije so šole morale spremljati svoje delo (obrazci za samoevalvacijo) na rednih pedagoških konferencah in ob razpravah o letnem poročilu. Naloga večjih raziskovalnih projektov na področju predšolske vzgoje, osnovnega in srednjega šolstva je bila dodeljena Pedagoškemu inštitutu, spremljanje in razvoj pomembnih kazalcev za razvoj visokega šolstva pa Centru za razvoj univerze (npr. vpis na univerzo, stopnje osipa idr.). Kasneje so bili ustanovljeni še drugi javni zavodi za sistematično spremljanje posameznih segmentov izobraževalnega sistema, kot so Andragoški center Slovenije, Šola za ravnatelje, Državni izpitni center in Center za poklicno izobraževanje. ([www.mszs.si](http://www.mszs.si))

Sicer pa v slovenskih vrtcih in šolah lahko zasledimo različne oblike (samo) evalvacije kot posledico obstoječe zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996, Zakon o osnovni šoli, Zakon o vrtcih idr.).

### ***2.2.1 Samoevalvacija izobraževanja na nivoju posameznih organizacij***

Weindling (1997) pravi, da sta spremljanje in evalvacija ključna elementa v procesu načrtovanja, saj priskrbita bistveno povratno informacijo med procesom, na podlagi katere se lahko načrtovanje prilagodi glede na nenehno spreminjajočo se situacijo. Tako elemente evalvacije lahko zasledimo v:

- **letnih delovnih načrtih**, ki so po Zakonu (1996b) obvezni dokumenti internega značaja in opredeljujejo temeljne dejavnosti šole. Ta deloma temelji na predpisanem nacionalnem programu in kurikulumu, seveda pa del dejavnosti šole načrtujejo same ali v sodelovanju z lokalnimi skupnostmi.
- **poročilih o delu**, kot so npr. pokazali rezultati raziskave, ki jo je leta 1995 opravila Trunk Širca. Ravnatelji ob koncu leta pripravijo poročila, ki so po vsebini in obsegu neprimerljiva in vsebujejo predvsem številčne podatke, npr. realizacijo pouka, odsotnost učencev in učiteljev, število izobraževalnih dni učiteljev, uspešnost učencev pri pouku, uspešnost pri eksternem preverjanju itd. Najpomembnejša ugotovitev, ki jo avtorica v zvezi z izsledki raziskave navaja, pa je nedvomno *»Zelo redko se takšno poročilo zaključi s predlogom za nadaljnje delo v smislu: kaj je potrebno izboljšati in kje nadaljevati z uspešno*

*prakso. Te analize ne vplivajo na načrte za prihodnje leto» (Trunk Širca, 2001, 7).*

- **delu študijskih skupin** (samoevalvacija učnega procesa, izmenjava izkušenj med učitelji v regiji),
- samoevalvaciji na nivoju **oddelka** (učitelj in učenci),
- **govorilnih urah in roditeljskih sestankih,**
- **pedagoških konferencah** in pri delu **svetovalnih služb** (napredek učencev, osip, svetovanje v zvezi z nadaljnjim šolanjem, individualni problemi učencev).

### **2.2.2 Evalvacija izobraževanja na nacionalnem nivoju**

Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport (v nadaljevanju MŠZŠ) je v sodelovanju z javnimi zavodi, odgovornimi za spremljanje šol leta 1999 pričelo s projektom Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Gre za pomemben premik v sistematičnem razvijanju institucionalne samoevalvacije. V osnovi gre za kazalce, na podlagi katerih bodo vrtci in šole lahko sistematično spremljali kakovost dejavnost na področju vzgoje in izobraževanja. Namen projekta je *»ohranitev kakovosti na področjih, za katera lahko na podlagi primerjav trdimo, da so visoko na lestvici mednarodnih standardov,[...] in dvig kakovosti na področjih, na katerih smo, 'šibki'»* (Pluško in drugi, 2001).

Rezultatov tovrstnega pristopa k evalvaciji na nacionalnem nivoju še ni, saj so projekt šele pred kratkim pričeli dalje implementirati in je trenutno v fazi poskusne izvedbe na nekaj šolah.

Poleg tega na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter pristopa nenehnih izboljšav (school improvement) potekajo tudi projekti in programi nekaterih javnih zavodov, npr. Mreže učečih se šol (Šola za ravnatelje), Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI (Andragoški center Slovenije).

Evalvacijo izobraževalnih programov na nacionalnem nivoju izvajajo javni zavodi, in sicer Zavod RS za šolstvo (evalvacija programov v vrtcih, osnovnih šola in gimnazijah), Center za poklicno izobraževanje (evalvacija programov v poklicnih in srednjih strokovnih šolah), Državni izpitni center (obvezna zunanja preverjanja znanja ob koncu osnovne šole, matura in poklicna matura), Andragoški center (programi izobraževanja odraslih).

Ob koncu leta 1998 je bila ustanovljena 17-članska Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju, ki je pripravila metodološka navodila in časovni okvir za evalvacijo novih programov, predstavljenih v kurikularni reformi, ki je potekala v letih 1996 – 1999.

MŠZŠ financira in sofinancira tudi Evalvacijske študije na področju vzgoje in izobraževanja. Namen teh študij je ugotoviti »[...] kako se cilji, načela in rezultati kurikularne prenove uresničujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu, oziroma, kako kurikularna prenova vpliva na dejanske učinke vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.« (MŠZŠ, Javni razpis 2003). Vsako leto so razpisane prednostne evalvacijske problematike, npr. vpliv kurikuluma na vzgojni proces v vrtcih, nacionalni preizkusi znanj, dualni način pridobivanja poklicne izobrazbe, poklicno in strokovno izobraževanje mladine in odraslih s posebnimi potrebami...

Na MŠZŠ vsako leto pripravijo in izpeljejo tudi javni razpis za izbor, ovrednotenje, financiranje in sofinanciranje programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Izbrani programi so objavljeni v Katalogu programov za posamezno šolsko leto. Izpeljavo teh programov MŠZŠ spremlja in na osnovi dokumentacije o izpeljanih programih (poročil), ki jih pošiljajo izvajalci, pripravlja analize in krajša poročila o izpeljavi programov ([www.mszs.si](http://www.mszs.si), Černoša, 2003). Podrobneje bom o spremljanju/evalvaciji teh programov pisala v drugem delu naloge, saj je program Šola za ravnatelje eden od programov stalnega strokovnega spopolnjevanja oziroma nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

### **2.2.3 Evalvacija v slovenski strokovni literaturi**

V slovenskem jeziku lahko zasledimo relativno malo literature o teoriji evalvacije v vzgoji in izobraževanju. Pregled vzajemne bibliografsko-kataložne baze COBISS nam ponudi predvsem vrsto raziskovalnih/evalvacijskih poročil, ki jih letno objavljajo nekateri javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja (npr. Andragoški center Slovenije, Zavod RS za šolstvo) in diplomskih del. Najdemo lahko tudi različne članke/sestavke s tega področja. Evalvaciji šolske prenove je bila npr. posvečena številka revije *Sodobna Pedagogika* (4/1999), v kateri o evalvaciji tako z vidika teorije kot predvsem prakse razpravljajo npr. Sagadin, Bucik, Marentič Požarnikova, Cencičeva, Rutar Ilčeva in drugi. Prav tako lahko članke vezane na to področje, ki ga je obravnaval predvsem Sagadin zasledimo še v drugih

številkah te revije (5-6/1980, 7-8/1985, 9-10/1985, 1-2/1986, 3-4/1986, 2/1999) in v reviji Vzgoja in izobraževanje (2/1983). O evalvaciji kot 'vzgojno-izobraževalni vsakdanjosti' v zborniku Evalvacija razpravljajo Štrajn in drugi (2000).

O evalvaciji lahko beremo v okviru pristopa zagotavljanja kakovosti (Erčulj in Trunk Širca, 2000, Trunk Širca, 2002a, Trunk Širca, 2002b, Možina, 2003, Pluško in drugi, 2001) in v različnih študijah, ki se nanašajo npr. na evalvacijo uvajanja devetletne osnovne šole, evalvacijo izpeljav izobraževalnih programov (Černoša, 2003), vpeljevanje institucionalne samoevalvacije (Trunk Širca, 2001) oziroma samoevalvacijo v visokem šolstvu (Kump, 2000). O modelih evalvacije vzgojno-izobraževalnih programov v svojih delih razpravljata npr. Sagadin (1986) in Mihevc (1990), Musek in Bergantova (2001) pa predstavljata izhodišča za izvedbo samoevalvacije v vzgojno-izobraževalnih organizacijah.

Pregled literature s področja evalvacije kaže, da je vezana predvsem na prakso evalviranja, kar lahko pomeni, da v vzgojno-izobraževalnih organizacijah evalvacija ima določeno vlogo.

V naslednjih poglavjih bom predstavila definicije, namen, uporabnost in vrste evalvacije.

## **2.3 Opredelitev evalvacije**

### **2.3.1 Definicije evalvacije**

Pregled različne strokovne literature, ki je namenjena evalvaciji, pokaže, da ni povsem enotne definicije, s katero bi soglašali različni avtorji. Ali kot pravijo Worthen, Sanders in Fitzpatrick (1997, 61) »*Kot mnoga druga mlada, nastajajoča področja ali discipline se tudi evalvacija ukvarja z definicijskimi in ideološkimi nesoglasji*«. Tisti, ki o evalvaciji pišejo, imajo različne poglede na to, kaj evalvacija je. Tisti pa, ki jo izvajajo, imajo različna mnenja o tem, kako se je lotiti. Pri pregledu literature tako naletimo na vrsto različnih modelov, ki jih predstavljajo različni avtorji. Scriven (2003) navaja 8 modelov, ki temeljijo na različnosti izvedbe evalvacije. Lawton (v Hopkins, 1989) govori o 6 modelih, s katerimi nakazuje razvoj evalvacije. Različne pristope k evalvaciji obravnavajo tudi Worthen in drugi

(1997), ki nakazujejo oziroma sledijo trendu razvoja evalvacije. Avtorji namesto termina »model« uporabljajo termin »pristop«, ki po njihovem mnenju bolje nakazuje različne predloge za izvedbo evalvacije. Tisto, kar so še posebej upoštevali, je dejstvo, da so bili opisani načini evalvacije tudi že dejansko v praksi uspešno izvedeni in torej ne gre le za teoretične pristope. V prilogi 1 k nalogi prikazujem pregledno tabelo različnih pristopov in nekaterih najpomembnejših zagovornikov. Tudi Stake (v Hopkins, 1989) opredeljuje 9 različnih pristopov, medtem ko na primer House na podlagi že obstoječih klasifikacij predstavlja taksonomijo osmih kategorij glavnih pristopov k evalvaciji, ki jih opisuje in razlikuje glede na uporabnike, katerim je evalvacija namenjena, zadeve, o katerih predvidoma obstaja konsenz, metodološke predpostavke, namen in tipična vprašanja, na katera želijo odgovoriti (v Norris, 1990).

Različni modeli in pristopi vplivajo na različne definicije evalvacije, kar pa imajo vse definicije skupnega, je ideja vrednotenja. Ali kot pravita Guba in Lincoln (v Merriam, 1998, 39) »Vrednotenje je končno in odločilno dejanje evalvacije«.

Evalvacija je »identificiranje, pojasnjevanje in apliciranje objektivnih kriterijev, da bi tistemu, kar evalviramo, lahko določili vrednost, kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost glede na te kriterije« (Worthen in drugi, 1997, 5) In dalje evalvacijo definirajo kot »določanje vrednosti ali prednosti (worth or merit) predmetu evalvacije (tistemu, kar je evalvirano)«, pri čemer se sklicujejo na Scrivena.

Scriven (2003) med drugim pravi, da evalvacija ni le proces določanja dejstev o stvareh (in njihovih učinkih). Evalvacija mora namreč po definiciji voditi k določeni vrsti zaključkov o odlikah, vrednosti, pomenu, ki so izraženi kot dobro/slabo, boljše/slabše, odlično/šibko itd. Ta 'zavezanost' pa od evalvacije zahteva naslednje tri komponente:

- empirično študijo (določanje dejstev o stvareh, njihovih učinkih in morda njihovih vzrokih);
- zbiranje vrste zaznanih, kot tudi objektivnih vrednot, ki so utemeljeno pomembne za rezultate empirične študije (npr. z ocenjevanjem potreb ali uradnim mnenjem);
- vključitev prvih dveh komponent v evalvacijsko poročilo, v katerem so priporočila namenjena optimizaciji 'predmeta' evalvacije (npr. programa, projekta...) glede na zastavljene cilje (Scriven, 2003, Worthen in drugi, 1997).

Sagadin [programsko] evalvacijo opredeljuje kot vrednotenje in ovrednotenje programov. »... evalvacija sama po sebi ni isto kot snovanje novega programa ali izpopolnjevanje starega« (1999, 198), pač pa vključena v proces pomaga s svojimi izsledki. Evalvacija lahko priskrbi ugotovitve o kakovosti in učinkovitosti programa, pogled v prihodnost programa in nova spoznanja, nastala pri vrednotenju programa. Weissova (1998, 6) v zvezi s tem tudi opozarja, da »Kadar programe izvajajo privatne institucije, običajno trg »poskrbi« za vrednotenje le-teh /.../ kadar pa programe izvajajo javne ali neprofitne institucije, ima zadovoljstvo oziroma nezadovoljstvo uporabnika le malo vpliva.«. Sicer pa evalvacijo definira kot: ».../sistematično ocenjevanje delovanja in/ali rezultatov programa ali politike, ki jih primerjamo z vrsto eksplicitnih in implicitnih standardov z namenom prispevati k izboljšanju programa ali politike« (Weiss, 1998, 4).

Različni pristopi in modeli kot tudi definicije evalvacije (nekatere bom skozi različne vidike evalvacije predstavila še v nadaljevanju) nakazujejo, da gre za sistematično, vendar dinamično in fleksibilno dejavnost, ki se prilagaja širšemu kontekstu in potrebam tistih, ki evalvacijo naročijo, evalvirajo ali so evalvirani. Težko se torej opredelimo za eno samo 'pravo' defnicijo in en sam 'pravi' pristop k evalvaciji.

### **2.3.2 Evalvacija in raziskava**

V evalvaciji ima velik pomen metodološki pristop oziroma način zbiranja in analiziranja dobljenih podatkov. Nekateri avtorji (Weiss, 1998 Worthen in drugi, 1997, Kellaghan in Stufflebeam, 2003, Norris, 1990) tako govorijo o evalvaciji kot o vrsti raziskave. V procesu izvedbe evalvacije uporabljamo tako kvantitativne kot kvalitativne metode [družboslovnega] raziskovanja. Kot pri ostalih raziskavah tudi z evalvacijo opisujemo, poskušamo razumeti odnose med spremenljivkami, najti posledice vplivanja ene spremenljivke na drugo in tako dalje. Pri tem uporabljamo vrsto različnih metod, kot so intervjuji, vprašalniki, opazovanje, analiza dokumentacije. Kar evalvacijo razlikuje od ostalih raziskav, pa niso metode, pač pa namen (Weiss, 1998).

Glass in Worthen (v Norris, 1990) navajata nekaj značilnosti, ki evalvacijo razlikujejo od raziskave:

- raziskava je izvedena predvsem, da bi potešili radovednost, evalvacija pa da prispeva k rešitvi problema;
- raziskava išče zaključke, evalvacija vodi k odločitvam;
- raziskava je usmerjena v iskanje zakonitosti (nomotetična), evalvacija je usmerjena predvsem v opis določene stvari (idiografska);
- evalvacija je izvedena po naročilu stranke, raziskava 'izpostavlja' lastne probleme (avtonomija raziskovalca);
- evalvacija teži neposredno k družbeni uporabnosti, raziskava pa lahko vsebuje dokaze o družbeni uporabnosti, a pogosto zgolj posredno;
- najpomembnejša kriterija za vrednotenje 'primernosti' (adequacy) raziskave sta notranja in zunanja veljavnost, za evalvacijo pa uporabnost in kredibilnost;
- raziskovalec lahko sledi raziskovanju znotraj ene znanstvene discipline, evalvator pa ne.

Weissova (1998) navaja kot posebnost evalvacije v primerjavi z raziskavo še dejstvo, da evalvacijo izvajamo na samem 'kraju dogajanja', da pogosto lahko pride do konfliktov vlog med evalvatorjem in evalviranimi, ki se lahko počutijo ogrožene in da v primerjavi z objavami raziskav, večina evalvacijskih poročil ostane neobjavljenih.

Iz navedenega lahko povzamem, da v metodološkem smislu pravzaprav ne moremo razlikovati med evalvacijo in raziskavo. Obstajajo pa druge razlike, ki niso zgolj enodimenzionalne in so predvsem vezane na namen in uporabnost pridobljenih podatkov.

### **2.3.3 Evalvacija in menedžment**

Nekateri avtorji evalvacijo neločljivo povezujejo s temeljnimi nalogami menedžmenta, in sicer z načrtovanjem. Trunk Širca (2001b, 11) kot enega izmed pogojev za uspešno načrtovanje navaja evalvacijo, ki pomeni več kot le spremljanje ali ocenjevanje. *»Gre za ocenjevanje z vrednotenjem, ki mu sledi načrt za izboljšanje delovanja«.*

Tudi Bush in West-Burnham (1994) menita, da se neke vrste (notranja) evalvacijska aktivnost v večini izobraževalnih organizacij pogosto odvija kot del razvojnega načrtovanja. Namen evalvacije na kratko povzameta kot *»spreminjanje*



*percepzij, osnova za delovanje in informiranje na podlagi dokazov* » (1994, 165). Ob tem posebej poudarjata pomen odgovornosti (accountability) do zunanjih organizacij, saj je evalvacija pogosto del pogodbe med financerjem in šolo. Evalvacijo avtorja prikažeta s klasičnim menedžerskim procesom načrt (plan) – delovanje (act) – pregled (review), pri čemer pregled povežeta z evalvacijo. Ob pregledu (review) opozarjata na posebnost izobraževalnega procesa, ki ne proizvaja fizičnih produktov. Gre namreč za široko vrsto kompleksnih produktov, nekateri so otipljivi, določeni, jasni, mnogi ne, predvsem pa so lahko predmet različnih interpretacij. Avtorja se sprašujeta kako pregledati učinkovitost tistih stvari, ki jih težko merimo, npr.

"...primernost strategij učenja in poučevanja, učinkovitost sestankov, sodelovanja s starši in načinov komuniciranja, obseg doseženih rezultatov, stopnjo ustreznosti glede na dogovorjene standarde in postopke, uspešna in učinkovita uporaba virov." (1994, 159)

Aspinwall (v Bush in West-Burnham, 1994,159) pravi: *»[...] evalvacijo moramo gledati kot integralni del menedžerskega procesa [...] vseskozi mora biti prisotna in trdno vpeta v strukturo in kulturo organizacije. Če je le stopnica v procesu, jo lahko umaknemo. Če je integralna, je ne moremo.«*

Nekateri avtorji evalvacijo definirajo kot pomemben element v procesu odločanja. Po mnenju Hughesa in drugih je bistvo evalvacije *»[...] proces merjenja (measurement), ki vključuje proces zbiranja informacij, analize in refleksije v zvezi z zbranimi informacijami, tehtanje med alternativami in ocenjevanje njihove relativne vrednosti. Je proces, ki presega točko odločitve, ki je dejanje izbire«* (Hughes in drugi 1985, 374). Ob tem avtorji (prav tam) poudarjajo povezavo med evalvacijo in odločanjem. *»[...] Če ima odločitev za posledico evalvacijo, ima prav tako evalvacija za posledico odločitev«* (1985, 375). To pojasnjujejo s procesom zbiranja določenih podatkov, npr. številom vpisanih v nek program, kar samo po sebi še ni evalvacijska aktivnost. Če pa so ti podatki zbrani za pomoč pri odločitvi, ali bo program v naslednjem šolskem letu ponovno razpisan, je to del evalvacijskega procesa. Končni rezultat evalvacije, je po mnenju avtorjev *»dogodek, s katerim priznamo, da je potekala, je izraz prioritete, ponovno dejanje izbire«*. (1985, 375)

Trochim (1987) pravi, da je splošen cilj večine evalvacij sistematično pridobiti in oceniti *»uporabne povratne informacije«* za različne javnosti vključno s

sponzorji, donatorji, skupinami uporabnikov, administratorji, zaposlenimi in drugimi pomembnimi udeleženci. Povratna informacija je napogosteje definirana kot uporabna, če pripomore k procesu odločanja. Osnovni cilj evalvacije bi moral biti vpliv na proces odločanja oziroma oblikovanje politike na osnovi empirične povratne informacije.

Moje izkušnje in opažanja kažejo, da so ravno to kritični poudarki, ki jih v praksi slabo ali malo uporabljamo. Evalvacija je namreč po mojem mnenju še vedno predvsem način (od zunaj predpisanega) dokazovanja, da se na primer program izvaja dobro in da so udeleženci z njim zadovoljni. Manj pa se na podlagi sistematično in usmerjeno pridobljenih informacij sprejemajo notranje odločitve in načrtuje izboljševanje delovanja.

#### **2.3.4 Evalvacija in politika**

Po mnenju Trochima (1987) je evalvacija *».../ metodološko področje, tesno povezano, vendar različno od bolj tradicionalnih družboslovnih raziskav. Uporablja mnoge enake metodologije, vendar se evalvacija dogaja v političnem in organizacijskem kontekstu in zato zahteva zmožnosti vodenja, politične spretnosti, senzibilnost do mnogih udeležencev in druge sposobnosti.«*

Tudi Norris (1990, 104) govori o evalvaciji kot o politični akciji in pravi da *»analiza družbenega raziskovanja v smislu povezovanja med znanjem in interesi poudarja pomen političnih kot tudi metodoloških vrednot v našem razumevanju evalvacije v izobraževanju.«* House (prav tam) pa v zvezi s tem navaja naslednje vrednote, ki bi po njegovem morale služiti kot moralna osnova evalvaciji:

- moralna enakost (enakost vseh vključenih [v evalvacijo] in enak odnos do vseh);
- moralna avtonomija (nihče naj z uporabo sile, omejitev ali nezakonitimi sredstvi ne bi vsiljeval svoje volje);
- nepristranskost (konflikti želja in interesov naj se rešujejo nepristransko);
- vzajemnost (med udeleženci naj ne bo privilegiranih).

Avtor opozarja predvsem na predstavitev »pravih« interesov, tistih, ki vodijo k racionalnim, sodelovalnim in demokratičnim oblikam odločanja. Lahko se namreč zgodi in seveda se dogaja, da je evalvacija kot dejavnost »zlorabljena« bodisi za

preložitve odločitve, za »samo povečevanje«, za prenos odgovornosti za odločitve na rezultate evalvacije, itd.

Tu se seveda postavlja vprašanje, kaj oziroma čigav je 'pravi' interes, saj kompleksnosti konteksta in s tem pluralizma interesov ne moremo odmisлити. Zraven tega, se morajo evalvatorji poleg pogajanj vezanih na namen evalvacije in komu naj bi 'služila' pogajati še o kriterijih in standardih na podlagi katerih bo vrednotena kakovost (Green, 2000). Ti kriteriji in iz njih izhajajoče vrednotenje pa neizogino temeljijo na moči in vrednotah in so kot taki zato predmet raznih diskusij in celo konfliktov. S kakršnim koli interesom že je evalvacija osnovana in katerikoli 'predmet' evalviramo, Weissova (1998) opozarja, da je velika verjetnost, da jo 'naročijo' navadno tisti, ki so na vrhu hierarhije. Financerji, direktorji in managerji so tisti, ki so vpeljali program, ga financirajo in imajo pristojnosti, da uporabijo rezultate evalvacije za spremembe v programu. Avtorica (prav tam) tudi poudarja, da morajo evalvatorji upoštevati predvsem dejstvo, da vodilni ne postavljajo v celoti vprašanj, ki se porajajo v zvezi s programom in da niso edini, ki bodo o programu odločali. Besedo pri tem bodo imeli tudi izvajalci in uporabniki in kjer je to mogoče, je pri evalvaciji potrebno upoštevati njihova mnenja. Reči pa, da bomo z evalvacijo odgovorili na vprašanja vsem, ki so s predmetom evalvacije (npr. programom) povezani, pa je kot pravita Guba in Lincoln (v Norris, 1990, 52), »preprosto naivno in nepošteno.« Pripraviti bi namreč morali več evalvacijskih poročil, kar za evalvatorje pomeni vsaj dva problema: praktičnega (časovna, pogodbeno, finančna omejenost) in političnega (priprava različnih poročil, kar bi lahko dalo vtis prikritega poročanja). Pri odločanju o tem, čigavo definicijo situacije bomo upoštevali, katerim področjem ali vidikom bomo namenili pozornost, kje bomo postavili meje programa ali politike ter katerim potencialnim uporabnikom bo evalvacijsko poročilo namenjeno, pa so »politična ali moralna vprašanja in ne preprosto formalna« (Norris, 1990, 53).

Posredno je razmerje med politiko in evalvacijo izraženo v namenu in posledično uporabnosti rezultatov evalvacije

### **2.3.5 Uporaba terminologije**

V literaturi lahko zasledimo uporabo različnih terminov, ki se nanašajo tudi na evalvacijo. Bush in West-Burnham (1994) nekatere termine definirata:

"Review – pregledovanje: sistem menedžerskih postopkov, s pomočjo katerih zbiramo podatke, da ugotovimo, v kolikšni meri smo dosegli nemene/cilje.

Assessment – ocenjevanje: je postopek, ki "izmeri dosežek" glede na objektivne kriterije.

Assurance – zagotavljanje: je sistem postopkov, ki naj bi jamčili ustreznost, primernost in s tem odvrnili potrebo po inšpekciji.

Audit – audit/revizija: je analiza sedanjega stanja organizacije, ki ugotovi prednosti in slabosti organizacije ter izzive in nevarnosti v okolju.

Evaluation – evalvacija: je notranji, zunanji ali kombiniran proces, izpeljan zato, da bi zagotovili povratno informacijo o učinku in vrednosti projekta oz. določenih dejavnosti:

Inspection – inšpekcija: je zunanji pregled, ki presoja v kolikšni meri organizacija dosega od zunaj postavljene kriterije.

Monitoring – nadzorovanje: je predvsem sistem zbiranja podatkov, ki jih uporabljamo v zgoraj opisanih pregledih organizacije."

(Bush in West-Burnham, 1994, 158, Trunk Širca, 2000, 50)

Tudi Worthen, Sanders in Fitzpatrick (1997) pravijo, da mnogi avtorji evalvacijo enačijo npr. z raziskovanjem (research) ali merjenjem (measurement) oziroma jo definirajo kot ocenjevanje (assessment) obsega, v katerem so bili določeni cilji doseženi. Nekateri jo enačijo z revizijo (audit) ali raznimi oblikami kontrole kakovosti (quality control). Weissova (1998) govori o sopomenkah evalvacije, kot so družbeni pregled (social audit), sistemski pregled (system review), spremljanje izvedbe (performance measurement). Na podlagi navedenega je torej pomembno, da upoštevamo, kot pravi Sagadin (1999, 206): *»Izrazje in pojmovanje izrazov na evalvacijskem področju tudi sicer ni poenoteno...« Pri vsaki evalvacijski raziskavi je zato treba poskrbeti, da se jasno ve, v kakšnem pomenu so rabljeni različni izrazi, katerih raba v stroki ni poenotena.«*

V nalogi besedo evalvacija razumem in uporabljam kot ovrednotenje, ki zagotovi povratno informacijo in je zato podlaga za izboljševanje kakovosti. Sicer pa, če povzamem, vidim, da lahko evalvacijo opredelimo tudi kot:

- »filozofijo«, kot način razmišljanja; nekateri avtorji (Trochim, Scheerens, Cousins in drugi) v povezavi s tem govorijo, na primer o kulturi evalviranja;
- »nalogo«, ki jo opravimo, da bi v na primer smislu zunanje odgovornosti do naročnika ali financerja dokazali, da smo uspešno dosegli zastavljene cilje, ali da bi pridobili informacije pomembne za nadaljnje odločitve, itd;

- »metodologijo«, ki pomeni sistematično uporabo različnih metodoloških pristopov, s katerimi tudi zagotavljamo veljavnost pridobljenih podatkov;
- »proces«, ki je vpet v različne kontekste oziroma vidike delovanja organizacije (npr. načrtovanje), je odvisen od različnih udeležencev, ki v njej sodelujejo in služi različnim namenom, ki jih bom v nadaljevnju predstavila.

## 2.4 Namen evalvacije in uporaba rezultatov

Obstaja mnogo razlogov za izvedbo evalvacije, npr. *»dokumentacija dogodkov, beleženje sprememb pri študentih, identificiranje glavnih področij organizacije, bremenitev drugih za nastale težave, pomoč v procesu administrativnega odločanja, povečanje razumevanja procesov učenja in poučevanja, idr.«* (Easterby-Smith, 1994, 13) Po Easterby-Smithu (1994) je jasen namen evalvacije eden od pogojev za njeno kakovostno izvedbo. Tudi Bee in Bee (2003, 139) pravita, da *»[...] bo jasen namen pomagal osredotočiti evalvacijo na pravo področje/zadevo in določiti najboljši pristop.«* Easterby-Smith (1994), pravi, da obstajajo 4 glavni nameni, zakaj izvajamo evalvacijo, in sicer da bi nekaj dokazali, izboljšali, nadzorovali oziroma se nečesa naučili. Dodaja 'ritual', kakor poimenuje spremljanje zadovoljstva uporabnikov z vprašalniku ob koncu programov. Nekateri, npr. Talmage (v Worthen in drugi, 1997), menijo, da ima glede na vrsto različnih definicij, evalvacija tri namene in sicer predstaviti mnenje/oceno o vrednosti programa pomagati tistim, ki so odgovorni za politiko odločanja in služiti kot politična funkcija. Worthen, Sanders in Fitzpatrick (1997) pa nasprotno pravijo, da gre pri prvem dejansko za namen evalvacije, drugo in tretje pa sta načina uporabe. Po mnenju Scrivena (v Worthen in drugi, 1997) namreč obstaja mnogo načinov uporabe evalvacije, namen pa je en sam: določiti vrednost evalviranega. Namen evalvacije Scriven utemelji z dejstvom, da evalvacija priskrbi odgovor na zastavljena evalvacijska vprašanja, medtem ko uporaba (raba) evalvacije pomeni način oziroma cilj, za doseganje katerega bodo informacije, pridobljene v evalvacijski raziskavi, uporabljene. Marentič Požarnikova govori tudi o razlikovanju med uporabo in med vplivom, ki ga ima evalvacija.

»Uporaba je namenska aplikacija z evalvacijo dobljenih informacij, da bi se dosegli določeni cilji oziroma izboljšali programi in procesi. Vpliv je običajno širši in je lahko nameren ali nenameren. Je rezultat izsledkov in

priporočil evalvacijskih raziskav pa tudi samega procesa evalvacije. Gre za vpliv na informiranost, stališča in odločanje posameznikov ali skupin.« (1999, 31)

Namen evalvacije je torej ovrednotenje nečesa, da bi priskrbeli odgovor na zastavljeno evalvacijsko vprašanje, ki bo služil kot podlaga za:

- izboljšanje (produkta, programa usposabljanja, sistema ocenjevanja študentov),
- razvoj organizacijskih zmožnosti,
- opolnomočenje (staršev otrok neke šole, zaposlenih v gradbenem podjetju, prebivalce določenega območja),
- odločanje o programih (poklicnega izobraževanja, nevladnih organizacij) (Worthen in drugi 1997)

Različni avtorji (Kellaghan in Stufflebeam, 2003, Hofstetter in Alkin, 2003, Patton, 2003, Norris, 1990, Worthen in drugi, 1997) v svojih delih namenjajo posebno pozornost uporabi oziroma neuporabi evalvacije. Norris (1990, 148) pravi »Problem nadaljnje uporabe spoznanj je bistven za evalvacijo.«

Že od 70-ih let prejšnjega stoletja dalje se strokovnjaki ukvarjajo z razlogi za 'neuporabo' evalvacijskih rezultatov. Razlogi so bili v začetku povezani predvsem z organizacijskimi sistemi in takratno prakso evalvacije, neusposobljenostjo 'evalvatorjev' pridobivati podatke na kraju dogajanja, nizkem statusu evalvacije v znanstvenih krogih, nejasnostmi in spremembami v programih, omejenim dostopom do podatkov, itd (Hofstetter in Alkin, 2003). Na podlagi mnogih raziskav o uporabi rezultatov evalvacije na različnih področjih, sta Hofstetter in Alkin (2003) povzela več dejavnikov, ki pomembno vplivajo na uporabo evalvacijskih rezultatov.

- 'Osebni dejavnik' - evalvator lahko spodbudi uporabo tako, da potencialne uporabnike evalvacije vanjo vključi že v začetni fazi, da zagotovi stalen pretok informacij med izvajalci in uporabniki evalvacije, da poroča o evalvacijskih rezultatih učinkovito, da jih uporabniki razumejo in lahko uporabijo ter da ga potencialni uporabniki vidijo kot verodostojnega.
- Potencialni uporabniki evalvacijo uporabljajo pogosteje, če se jim zdi pomembna za njihove potrebe, če verjamejo v aktivnosti znotraj izvedbe evalvacije in če se jim zdi, da je evalvacija uporabna in informativna ter so v procesu izvedbe aktivno sodelovali.

- Tudi kontekst vpliva na to, kako in za kaj bodo rezultati evalvacije uporabljeni, vključno s finančnimi omejitvami, upoštevanjem politike in tega, kako se program prilagaja širši organizacijski 'areni'.
- Kvaliteta izvedene evalvacije je četrti od pomembnih dejavnikov, ki vključuje tehnično dovršenost, primeren metodološki pristop, berljivost evalvacijskega poročila (jezik in slog razumljiva za potencialnega uporabnika).

Če torej povzamem, da je namen evalvacije vselej ovrednotenje nečesa, na primer programa, je ključno vprašanje, ki se po tem zastavlja, kako bomo pridobljene informacije uporabili. Ali bodo pridobljeni podatki uporabni kot podlaga za izboljšanje, opolnomočenje, odločanje)? S kakovostno evalvacijo lahko pridemo do 'pravih' podatkov, ki jih iz različnih razlogov ne uporabimo, lahko pa po drugi strani pridobimo podatke, ki so nepomembni in nam ne koristijo.

Menim, da je praksa še vedno usmerjena predvsem v pridobivanje na primer precej splošnih in predvsem kvantitativnih podatkov o izobraževalnih programih in izvajanju dejavnosti v vzgojno-izobraževalnih organizacijah zgolj zato, da bi v smislu odgovornosti do naročnika dokazali, da dosegajo določene standarde (npr. uspešnost učencev, dijakov in študentov) in da so uporabniki s programi zadovoljni. Izkušnje iz prakse kažejo, da je poglobljenih oziroma v sistem delovanja organizacij vpeljanih modelov evalvacije, ki bi dejansko poskrbeli za sistematično spremljanje dejavnosti in pridobivanje koristnih/uporabnih povratnih informacij, relativno malo. Razlogi za to so lahko različni. Bush in West-Burnham (1994) za vzgojno izobraževalne organizacije na primer navajata naslednje:

- šibka povezava med procesoma pregleda (evalvacije) in načrtovanja,
- zaupnost evalvacijskih poročil,
- omejena dostopnost poročil,
- proces evalvacije je dostikrat časovno in finančno preobsežen,
- pomanjkljivo znanje za pripravo, vodenje in izvedbo evalvacije,
- pomanjkanje kulture evalviranja (obsega, do katerega je vključeno v menedžerske procese, opise del in nalog, itd.),
- omejenost virov vezanih na evalvacijo, v smislu usposabljanja, časa, administrativne podpore itd.

Uporabni vidik evalvacije izhaja torej tako iz političnega konteksta kot iz načina razumevanja in izvedbe evalvacije ter nenazadnje virov (človeških in materialnih), potrebnih za njeno kakovostno izvedbo.

## 2.5 Vrste evalvacij

Priznani teoretiki s področja evalvacije se močno razlikujejo v svojih pogledih na evalvacijo in kako naj bi le-ta bila izvedena. Obstajajo pa, kot pravi Stake »najpogosteje uporabljene dimenzije za pojasnjevanje« (v Hopkins, 1989, 16), po katerih določamo vrste evalvacij:

- formativna – sumativna
- formalna – neformalna
- evalvacija posameznega primera – evalvacija usmerjena v posploševanje
- evalvacija produkta – evalvacija procesa
- opisovanje – presojanje
- preordinatna (vnaprej začrtana) evalvacija – responzivna (odzivna) evalvacija
- holistična – analitična
- notranja evalvacija – zunanja evalvacija

Mnoge dimezije so med seboj povezane »tako konceptualno, kot po pogostosti uporabe« (Hopkins, 1989). Tako je npr. notranja evalvacija bolj verjetno formativna kot sumativna, prej opisna kot presojevalna itd. V nadaljevanju bom predstavila le osnovne dimenzije, po katerih določamo evalvacijo, in sicer formativno in sumativno, ter notranjo in zunanjo.

### 2.5.1 *Formativna in sumativna evalvacija*

Prvi je razliko med formativno in sumativno evalvacijo leta 1967 predstavil Scriven, ki je govoril o evalvaciji izobraževalnega kurikulumu. Seveda pa to razlikovanje ni omejeno zgolj in samo na izobraževalni kurikulum, pač pa ga lahko uporabimo tudi širše, za druge programe. Ali kot pravijo Worthen, Sanders in Fitzpatrick (1997, 14): »**Formativno evalvacijo izvedemo, da bi tistim, ki izvajajo program priskrbeli evalvirano informacijo uporabno za izboljšanje programa.**« **Sumativna evalvacija** pa je izvedena in javna, »da bi tistim, ki odločajo o



programu in potencialnim uporabnikom, zagotovili informacije za presojo o vrednosti programa na podlagi pomembnih kriterijev.« (Worthen in drugi, 1997, 14). Temeljne razlike med obema vrstama evalvacije prikazujem v Tabeli 1

**Tabela 1:** Razlike med formativno in sumativno evalvacijo

	<b>FORMATIVNA EVALVACIJA</b>	<b>SUMATIVNA EVALVACIJA</b>
Namen	določiti vrednost ali kakovost	določiti vrednost ali kakovost
Uporaba	izboljšati program	odločiti o prihodnosti programa
Komu je namenjena	izvajalcem programa	izvajalcem programa in/ali potencialnim uporabnikom in financerjem
Kdo jo izvaja	večinoma notranji evalvatorji v sodelovanju z zunanjimi	zunanji evalvatorji, izjemoma v sodelovanju z notranjimi
Glavne značilnosti	priskrbi povratno informacijo za izboljšanje programa	priskrbi informacijo izvajalcem programa, da ga ti lahko npr. dalje izvajajo in uporabnikom, da se v program vpišejo
Omejitve	Katero informacijo potrebujemo? Kdaj?	Kakšen dokaz potrebujemo za pomembne odločitve?
Namen zbiranja podatkov	diagnostičen	presojevalni (judgemental)
Merila	včasih neformalna	veljavna in zanesljiva
Pogostost zbiranja podatkov	pogosto	redko
Velikost vzorca	pogosto majhna	navadno velika
Evalvacijska vprašanja	Kaj deluje? Kaj je potrebno izboljšati? Kako lahko to izboljšamo?	Kaj so pokazali rezultati? S kom? Pod kakšnimi pogoji? S kakšnim usposabljanjem? Za kakšno ceno?

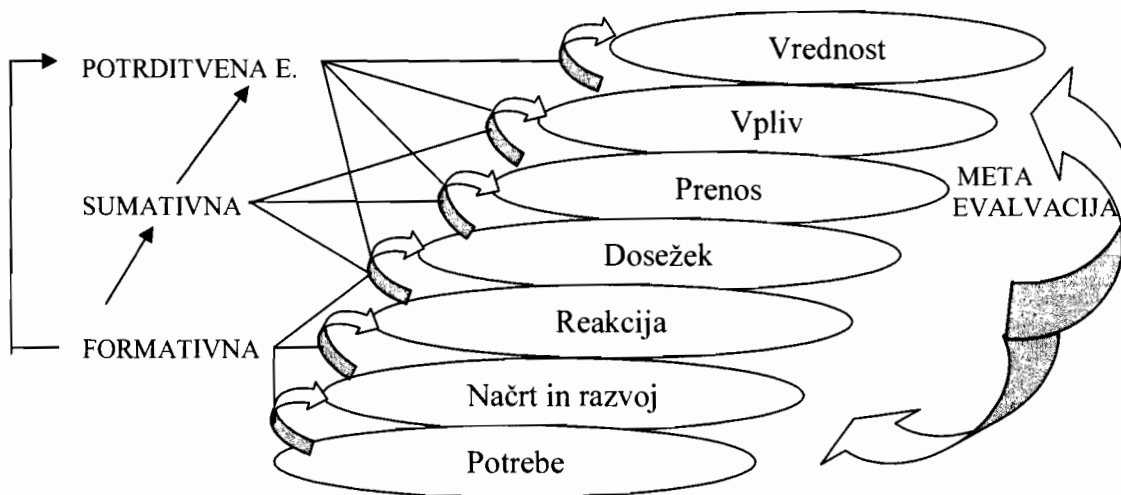
Vir: Worthen in drugi, 1997, 17

Kot pravijo Worthen, Sanders in Fitzpatrick, vse prevečkrat izvedemo le sumativno, končno evalvacijo. *»Napaka je v tem, da je razvojni proces brez formativne evalvacije nepopoln in nezadosten. Evalvacija izvedena le ob zaključku programa je lahko preprosto prepozna, da bi kako koristila.«* (1997, 16).

Misanchuk (v Worthen in drugi, 1997) predlaga, da bi sumativni evalvaciji sledila še kasnejša **'potrditvena evalvacija'** (confirmative evaluation), in sicer čez določen čas, ko bi se program že izvajal in bi pokazala, kako učinkovit je v daljšem časovnem obdobju. Dessinger in Moseley pravita, da so gibanja za kakovost in 'podjetniški' način razmišljanja spodbudila tudi izobraževalce k razmišljanju o potrebi po sistematični evalvaciji. Potrditveno evalvacijo definirata kot novo

paradigmo za nenehno izboljševanje, ki je »najmanj znana in najmanj uporabljena« (2004, 21). Uvrščata jo v širši okvir celostnega pristopa k evalvaciji (full-scope evaluation), v katerem formativni, sumativni in potrditveni evalvaciji sledi še **meta evalvacija**, ki poveča stopnjo kredibilnosti celotnega evalvacijskega procesa.

**Slika 1:** Dessinger-Moseleyev model celostnega pristopa k evalvaciji (Desinger in Moseley, 2004, 16)



### 2.5.2 Notranja in zunanja evalvacija

Notranjo evalvacijo (samoevalvacijo) opravi programska skupina, ki npr. izvaja neko programsko novost. Po Sagadinovem (1999) mnenju je primernejša v obliki formativne evalvacije. Pri zunanji evalvaciji pa evalvatorji niso člani programa in kot taki od evalvacije in programa neodvisni ter po mnenju nekaterih posledično lažje objektivnejši, kar je »pri pripravi strokovnih podlag in priporočil za usodnejše odločitve o novosti, ko so take odločitve na vrsti, zelo pomembno.« (Sagadin, 1999, 203) Primernejša je sumativna evalvacija.

Pojme odgovornost (accountability) in relativno nove ideje postavljanja standardov in benchmarking kot glavnih načinov izboljšav v šolah poznamo že dolgo v povezavi z nadziranjem šol s pomočju zunanje evalvacije. Politiki, administratorji, starši in ostala javnost so že od nekdaj zahtevali neke vrste zunanjo evalvacijo, da bi ugotovili, ali šole izpolnjujejo svoje dolžnosti (Nevo, 2001).

Vzporedno skorajda »univerzalnemu fenomenu zunanje evalvacije šol« (Nevo, 2001, 96) pa so se v zadnjem času razvile nove metode evalviranja na nivoju

šol in sicer v obliki notranje evalvacije ali samoevalvacije. Participativna evalvacija (Stake, 2003), evalvacija za opolnomočenje (empowerment evaluation) (Fettermann in Eiler, 2001), celovito obvladovanje kakovosti (TQM) in akcijsko raziskovanje so poskusi uvajanja metod notranje evalvacije v šole. Nevo (2001) dodaja še nekatere druge ideje, kot npr. refleksijo kot vrsto samoevalvacije in profesionalizem učiteljev (evalvacija kot integralni del učiteljevega dela, ki ni več vezan izključno le na dosežke učencev). Po njegovem mnenju je notranja evalvacija tudi pomemben del šol v decentraliziranih izobraževalnih sistemih, ki sledijo modelu šolskega (school-based) managementa in avtonomnih šol, ki same določajo cilje izobraževanja in so odgovorne za izobraževalni proces in evalvacijo dejavnosti.

Kot pravi Weissova (1998), obstaja že dolga tradicija 'nasprotovanj', katera vrsta evalvacije je bolj priporočljiva in navaja nekatere dejavnike, ki naj bi jih ob teh razmišljanjih upoštevali:

- zaupanje v profesionalizem evalvatorjev (zaupamo samo zunanjim raziskovalcem z akademskimi nazivi ali tudi notranjim evalvatorjem?);
- objektivnost (objektivnost evalvatorja v zvezi z zbiranjem in interpretiranjem podatkov);
- razumevanje programa, ki je osnovnega pomena za evalvatorja;
- potencialna uporabnost rezultatov evalvacije, ki je pogojena tudi z aktivno vlogo evalvatorja pri interpretaciji rezultatov v določenem političnem kontekstu;
- avtonomija evalvatorja pri izvedbi evalvacije;
- uravnoteženje vseh navedenih vidikov med sabo.

Oldroyd in Högberg (2002) npr. ponujata drugačen, kvalitativen pristop, ki združuje zunanjo in notranjo evalvacijo. Ta temelji na spremenjeni vlogi zunanjega evalvatorja iz inšpektorja/'sodnika' (judge) in ocenjevalca v vodjo učenja (leader of learning). Gre za t.i. evalvacijo skozi dialog (evaluation through dialogue), ki pogloblja profesionalno učenje skozi reflektivni in razvojni dialog med zunanjim evalvatorjem ter vodstvom šole in zaposlenimi.

## **2.6 Evalvacija izobraževalnih programov**

Kot pravijo Worthen in drugi (1997), se tisti, ki izobražujejo dandanes vse bolj zavedajo pomena izvedbe in vpliva izobraževanj na organizacije in prav evalvacija

bi lahko bila »ključ do uspešnih izobraževanj v prihodnosti« (Brinkerhoff v Worthen in drugi, 1997, 489). Avtorji ključ do uspeha vidijo v razširjeni vlogi izobraževalca v smislu sodelovanja z organizacijo, ki potrebuje določeno izobraževanje. Da bi se lahko bolj osredotočili na rezultate in vpliv izobraževanja na organizacijo, bi se morali izobraževalci in evalvatorji bolj vključevati v procese ugotavljanja potreb. Brinkerhof tako govori o evalvaciji pred izobraževanjem, med njim in po njem, pri čemer največ podatkov dobimo z evalvacijo pred in po izobraževanju (V Worthen in drugi, 1997)

Tradicionalni in kot pravita Bee in Bee (2003) verjetno najpogosteje uporabljen model za evalvacijo izobraževanja, je 4-stopenjski 'Kirkpatrickov model'.

Leta 1959 je Donald Kirkpatrick (v Kirkpatrick, 1998) izdal vrsto člankov, namenjenih spodbuditi evalvacije izobraževalnih programov. V njih je opisal model in štiri stopnje, po katerih lahko evalviramo proces izobraževanja, in sicer:

- stopnjo vpliva izvedbe izobraževalnega programa na zadovoljstvo udeležencev v programu/reakcijska stopnja (reaction level);
- stopnjo vpliva izobraževalnega programa na spremembo v znanju, spretnostih in stališčih udeležencev/ stopnja naučenega (learning level);
- stopnjo vpliva izobraževanja na spremembo vedenja posameznika na delovnem mestu (job behaviour level) in
- stopnjo vpliva izobraževanja posameznika na delovanje celotne organizacije (results level).

"Uporabnost modela izhaja iz tega, da ga lahko vzamemo kot diagnostičen proces ali pa kot sledenje (audit trail). [...] Vse stopnje evalvacije so koristne, saj vsaka prispeva k oblikovanju celovite slike procesa " (Bee in Bee, 2003, 141).

Prva stopnja zajema **vpliv izvedbe izobraževalnega programa na zadovoljstvo udeležencev v programu** - reakcijska stopnja. To stopnjo evalvacije Kirkpatrick opredeli z vprašanjem, »v kolikšni meri so bili udeleženci zadovoljni z izobraževanjem?« (Kirkpatrick, 1998, 3). Podatke navadno zbiramo z anonimnim, strukturiranim vprašalnikom, ki vsebuje področja, kot so tematika, predavatelj(i), urnik, uporaba učnih metod, organizacijski vidik, itd. Udeleženci vprašalnik navadno izpolnjujejo ob koncu izobraževanja. Gre za relativno preprost način zbiranja podatkov, ki ob redni uporabi (standardiziran vprašalnik) omogoča tudi

primerjavo v programu ali med različnimi programi. Za zbiranje podatkov lahko uporabimo tudi druge metode, in sicer telefonski intervju, skupinski intervju za pridobitev bolj poglobljenih podatkov, morda razjasnitev nastalega problema in skupno rešitev. Kot pomemben dodatek k veljavnosti in zanesljivosti zbranih podatkov Bee in Bee dodajata mnenja predavateljev. Predvsem, kot dodatno pojasnilo, k npr. podatkom, zakaj seminar ni bil ustrezen (prenizko začetno znanje slušateljev, neustrezna tematika, itd.)

Zadovoljstvo z izobraževanjem je relativno preprosto meriti, zato skoraj vsi to tudi počnejo. Bee in Bee (1994) pravita, da obstaja precejšen skepticizem v zvezi z uporabnostjo tovrstne evalvacije in vprašalniki, ki jih nekateri poimenujejo kar »happy sheets«. Kljub vsemu gre za merjenje pomembnega vidika učinkovitosti izobraževanja, in sicer zadovoljstva, čeprav, kot pravita avtorja: *»nisva zasledila nobenih raziskav, ki bi potrjevale visoko stopnjo zadovoljstva z izboljševanjem delovnih učinkov«* (Bee in Bee 1994,196).

Na drugi stopnji evalviramo **vpliv izobraževalnega programa na spremembo v znanju, spretnostih in stališčih udeležencev** - stopnja naučenega. *»To je merjenje pridobljenega znanja, izboljšanih sposobnosti in spremenjenih stališč, ki so posledica izobraževanja«* (Kirkpatrick, 1998, 4). Gre za ugotavljanje ali so udeleženci z izobraževanjem dosegli določen standard in ali je bilo izobraževanje v skladu z vnaprej postavljenimi cilji učinkovito. Kot začetno točko te stopnje evalvacije uporabimo cilje izobraževalnega programa, ki morajo pokrivati obseg zahtevanega znanja in biti izraženi tako, da so dosežki lahko merljivi. Bee in Bee (1994) za pridobivanje podatkov predlagata uporabo vprašalnikov in opazovanje. Posebej zahtevno je merjenje stališč.

Tri ključna dejstva za uspešno evalvacijo na tej stopnji so:

- *»pomen jasno začrtanih ciljev izobraževanja (izvedba, pogoji in kriteriji);*
- *razvoj učinkovitih evalvacijskih orodij (najbolje je, da jih razvijemo hkrati s pripravo programa, evalvirajo naj samo in učne cilje, orodja naj po potrebi prilagodimo in posodobimo) in ohranjanje standardov;*
- *razlaga namena ocenjevanja udeležencem izobraževanj (so dosegli predvidene standarde oziroma ali je bilo izobraževanje učinkovito)«* (Bee in Bee, 2003, 186).

Uspešna izvedba evalvacije na tej stopnji je pomembno odvisna od jasno definiranih ciljev programa in uporaben 'stranski proizvod' te evalvacije je, da pozornost usmeri na te cilje. (Bee in Bee, 2003)

Na tretji stopnji evalviramo **vpliv izobraževanja na spremembo vedenja posameznika na delovnem mestu**. Kirkpatrick jo definira kot merjenje obsega, v katerem so udeleženci kot posledica izobraževanja, spremenili vedenje na delovnem mestu. Gre za *»prenos izobraževanja«* (1998, 5) *»Za večino izobraževalnih programov je to najpomembnejša stopnja evalvacije«* (Bee in Bee, 1994, 233), zato je morda presenetljivo, da se tako redko izvaja na kakršenkoli sistematičen način.

Zadnja, četrta stopnja je evalvacija **vpliva izobraževanja posameznika na delovanje celotne organizacije** (results level). Predstavlja merjenje 'končnih rezultatov' (Kirkpatrick, 1998, 5) izobraževanja, torej vpliva izobraževanja na spremembo vedenja posameznika na delovnem mestu, ki se dalje odraža v delovanju organizacije. Gre za npr. večjo prodajo in produktivnost, zmanjšanje cen, izboljšanje kakovosti itd. Merjenje/evalvacijo izobraževalnih programov je najbolje opraviti prav na podlagi teh željenih končnih rezultatov, ki pa seveda niso nujno lahko in preprosto merljivi. Kar ob tem podarjata Bee in Bee, je pomen ugotavljanja potreb pred začetkom izobraževanja. *»Začetna točka vsake analize potreb po izobraževanju je poznavanje potreb organizacije in zaključna točka evalvacije mora biti informacija, ali so bile te potrebe zadovoljene.«* (1994, 256)

Bee in Bee (2003) tretjo in četrto stopnjo v enem od svojih novejših del združita in poimenujeta '**stopnja delovanja**' (performance level), saj je po njunem evalvacija vpliva izobraževanja na posameznika in preko njega na celotno organizacijo dostikrat izpeljana istočasno. Problem, ki se na obeh stopnjah evalviranja pojavlja pa je predvsem dokazati, da so se spremembe zgodile prav zaradi določenega izobraževanja, kajti na spremembe prav lahko vplivajo tudi mnogi drugi posredni dejavniki (intervening factors). Avtorja (prav tam) navajata nekatere notranje dejavnike, ki neposredno vplivajo na posameznika in preko njega na celotno organizacijo:

- dodatno usposabljanje ali mentoriranje na delovnem mestu ali malo podpore s strani nadrejenih;
- uporaba nove opreme ali sprememba do tedaj uveljavljenih postopkov;
- pomanjkanje priložnosti za uporabo novo pridobljenih znanj in sposobnosti;

- pomanjkanje podpore s strani sodelavcev.

Predvsem na delovanje celotne organizacije pa lahko negativno ali pozitivno vplivajo tudi mnogi zunanji dejavniki.

Tretja in četrta stopnja evalvacije sta »*potencialno najbolj dragocen vir informacij za ocenjevanje učinkovitosti izobraževanja.* » (Bee in Bee, 2003, 217). Hkrati zahtevata tudi najbolj natančno in premišljeno načrtovanje in izvedbo, da bi s tem zagotovili, da bodo pridobljene informacije pomembne in kakovostne ter da bo izvedba hkrati čim manj motila proces na delovnem mestu.

Tako lahko povzamem, da je mogoče izobraževalni program evalvirati na različnih stopnjah, od zadovoljstva posameznika z izvedbo programa do vpliva programa na delovanje neke organizacije v smislu izboljševanja kakovosti. Pri tem evalvacijo načrtujemo različno podrobno in uporabljamo različne metode za pridobivanje podatkov. Model se posredno navezuje na vprašanja, ki so tesno povezana s kakovostjo, ki jo bom obravnavala v naslednjem poglavju. Skozi perspektivo različnih pristopov, ki so se bolj ali manj uveljavili na področju vzgoje in izobraževanja, bom kakovost povezala z evalvacijo kot načinom za ugotavljanje in sredstvom za zagotavljanje in nenehno izboljševanje kakovosti.

## **2.7 Evalvacija in kakovost**

Kakovost je danes na področju vzgoje in izobraževanja tako po svetu kot v Sloveniji skorajda modni trend. O njej govorijo tako mediji kot strokovni krogi. Salis (1993) pravi, da o njej vsi razpravljajo, vsi si jo želijo in le redki jo imajo. Kakovost navdušuje ravnatelje šol in zaposlene, saj v Šoli za ravnatelje pogosto poudarjajo, kako pričakujejo, da bodo z znanji, ki jih bodo pridobili na seminarjih in v programu šola za ravnatelje, izboljšali kakovost svojega dela in šole kot celote. Sam pojem kakovosti pa ni tako enoznačen, kot si sicer predstavljamo, ko o njem govorimo, kar dobro ponazori Erčuljeva (2000a, 4), ki pravi »*kakovost-znana neznanika*«. Vse kompleksnosti kakovosti v tej nalogi ne bom obravnavala, saj to ni predmet in cilj moje raziskave. V tem poglavju bom predstavila le nekaj osnovnih pristopov h kakovosti v izobraževanju in jih povezala z evalvacijo.

### 2.7.1 Uvajanje kakovosti v izobraževanju

Izobraževanje, usposabljanje in raziskovanje so, kot pravi Trunk Širca (2002) javne dobrine in vzpodbujanje njihovega razvoja pripomore h konkurenčnosti nacionalnih gospodarstev, zato postaja problem *kakovosti* šolstva eno od osnovnih vprašanj izobraževanja na vseh ravneh. Ali kot pravijo Preedy in drugi (2001, 2): »Prizadevanja, da bi izboljšali kakovost v izobraževanju, niso nova, se jim pa v zadnjem času posveča večja pozornost.« Kot razlog navajajo predvsem zunanje dejavnike, in sicer pritiske na izobraževanje (skrb v zvezi z delovanjem (performance) šol s strani vladnih organizacij, inšpekcije in javnosti), politične pritiske (npr. zmanjševanje javnih sredstev za izobraževanje) in ekonomske argumente (povezava med izobraževalnimi stroški in gospodarsko uspešnostjo, predvsem v primerjavi z drugimi državami). Podobno so na mednarodni konferenci »Ways towards quality« udeleženci kot razlog za vpeljevanje različnih mehanizmov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v različnih državah navedli spremembe v sistemih izobraževanja in zahteve po mednarodni primerljivosti (Erčulj, 2000b) .

"Zunanja prisilna težnja k večji učinkovitosti in obveščanju širše javnosti je postala splošna obveza evropskih šol /.../ Čeprav se obveznosti do ustanoviteljev in širše javnosti medsebojno razlikujejo, je skupno vsem, da morajo biti izobraževalne ustanove vseh ravni pripravljene, da javnosti ponudijo razlage in odgovorijo na vprašanje: S čim se izobraževalna ustanova ukvarja, kaj dosega in koliko stane?" (Trunk Širca, 2002a, 185).

Koncept kakovosti v izobraževanju pogosto povezujemo tudi s pojmom trgov v izobraževanju. Upad števila otrok in staranje prebivalstva, kar je trend v zahodnoevropskih državah, namreč vplivata na mrežo šol, ravno tako pa tudi s tem povezano spreminjanje narave izobraževanja. Trg in tržne zakonitosti, kot pravi Tooley (1994), izobraževanje postavljajo kot privatno dobrino. Trg namreč vpelje drugačen način financiranja (per capita, ali pa lump sum), povezan je z decentralizacijo šolstva in z deregulacijo, pa tudi z drugačnim razumevanjem avtonomije in vodenja šol. Kakovost na trgu postane sredstvo za doseganje konkurenčne prednosti in ni sama sebi namen.

Kakovost pa lahko razumemo še skozi kritično perspektivo, o kateri govori Stronach (2000). Gre za tako imenovano 'audit culture' oziroma kulturo nenehnega preverjanja stanja in tudi posledično hitrih sprememb v šolskih sistemih. Pri tem pa



se odpira vprašanje, koliko nenehno preverjanje ustreza oz. odraža naravo vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je proces, kjer so rezultati in njihova uspešnost vidni kot celota, vendar šele po daljšem časovnem obdobju. To sicer ne pomeni, da učinkovitosti in uspešnosti šol ter njihove kakovosti ne spremljamo, vprašanje pa je, kako hitro posegamo po spremembah in ukrepih, s katerimi želimo neko ugotovljeno stanje popraviti.

Zasledimo lahko mnoge razprave o modelih in pristopih h kakovosti, ki naj bi bili za izobraževanje najprimernejši. Salis (1993) razvršča kakovost skozi tri pristope: kontrolo kakovosti, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti in celovito obvladovanje kakovosti.

V šolskih sistemih je **kontrola kakovosti** (quality control) pogosto povezana s šolsko inšpekcijo in je v funkciji zagotavljanja minimalnih standardov, s katerimi država zagotavlja približno enake izhodiščne položaje šolam. Kot pravi Trnavčevičeva, pa bi se težko opredelili za kontrolo kakovosti kot primerno za šole in šolstvo. *»Ne le zato, ker izdelek težko opredelimo, ampak tudi zato, ker je vzgoja in izobraževanje socialen proces, ki vključuje mnoge dejavnike, ki nanj vplivajo, hkrati pa je vpet v širše družbene tokove«* (Trnavčevič, 2000, 13).

**Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti** (quality assurance) je povezano s standardi, kot so npr. ISO standardi, QS standardi ipd., kjer prihajajo standardi 'od zunaj', vendar so notranje prilagojeni, rezultati pa so na nek način javni. Povezano je tudi s pridobitvijo certifikata. *»Zagotavljanje kakovosti pomeni premik od zunanjega ocenjevanja in nadzora kakovosti, saj je zasnovano na kombinaciji zunanjega in notranjega spremljanja, presojanja, vrednotenja in ocenjevanja kakovosti«* (Trnavčevič, 2000, 14). Čeprav je odgovornost za rezultate neposredno na organizaciji sami in se izraža skozi odnos z njenimi uporabniki, vendarle standardi v osnovni strukturi 'prihajajo' od zunaj. Kot pravi Zgaga (2000) postaja prav samoevalvacija šol *»eden od ključnih dejavnikov pri zagotavljanju kakovosti izobraževalnega procesa«*. Tudi Trunk Širca (2002) meni, da se je samoevalvacija [v visokem šolstvu] 'izkazala' kot eden primernejših načinov zagotavljanja kakovosti. Dalje avtorica o razmerju med evalvacijo in kakovostjo razpravlja v smislu lastništva sistemov evalviranja. *»Na eni strani je lastništvo državnih sistemov zunanje in temelji na birokratskem pristopu, kakovost je evalvirana na podlagi vnaprej določenih zunanjih standardov in s poudarkom na kontroli in odgovornosti«* (Trunk Širca, 2002b, 12). Po drugi strani pa lastništvo sistemov

evalviranja, ki je v rokah [visokošolske] organizacije vidi kot notranji pristop s poudarkom na ustrezanju namenu (fitness for purpose), ki zagotavlja doseganje kakovosti kot rezultat organizacijsko določenih namenov in ciljev. »V tem primeru je poudarek na izboljševanju kakovosti« (Trunk Širca, 2002b, 13)

Če pomenijo standardi (kontrola in zagotavljanje kakovosti) normativni pristop h kakovosti, Murgatroyd in Morgan (1994) definirata **celovito obvladovanje kakovosti** (TQM) kot konceptualni pristop, kot notranjo pobudo izboljševanja kakovosti in kot filozofijo organizacije. Poudarek tega pristopa je predvsem na 'celovitem vključevanju vseh zaposlenih', vedno in v vseh procesih. Ta zahteva poraja dvome o dejanski praktičnosti in izvedljivosti. V ta pristop h kakovosti bi spet lahko uvrstili samoevalvacijo, saj tako pobuda, interes in nadzor nad procesi izhajajo iz organizacije, rezultati so namenjeni le za njen napredek in izboljšanje. Sicer zaposlenim v izobraževanju, kot pravi Trunk Širca (2002a, 187) morda »še največ skrbi povzroča tisti vidik gibanja za kakovost, ki poudarja pomen uporabnika in sprejema nazor, da je uporabnik pristojen za definiranje pojma kakovosti.« Pojavijo se namreč trije problemi, in sicer do kolikšne mere šole dejansko prepoznavajo potrebe uporabnikov in se nanje neposredno in primerno odzovejo, kako se šole v resnici posvečajo uporabnikom oziroma jih upoštevajo in dejstvo, da je pričakovanja uporabnikov treba najprej prepoznati in pozneje utrditi ter razširiti, stopnjevati. Trnavčevič in Zupanc Grom (2000) dodajata, da je odzivnost šol omejena z zakonskim okvirjem in ne nazadnje z vrednostnim, profesionalnim okvirjem, ki prevladuje v nekem 'času in prostoru', zato popolne odzivnosti šol ne more biti.

Tovrstne različne perspektive pokažejo na vso kompleksnost pojma kakovosti in s tem povezane težave pri merjenju oz. ocenjevanju kakovosti šole na različnih nivojih (kot celota, razred, vzgojno izobraževalni proces). Kot tudi pravi Trnavčevičeva, se pri uvajanju različnih sistemov in modelov razlike med njimi pogosto zabrišejo, »le redko prenesemo cel model v prakso in izključimo ostale« (2000, 10). Na področju douniverzitetnega izobraževanja pa se v slovenskem prostoru uveljavlja tudi pristop nenehnega izboljševanja kakovosti, ki je tesno povezan z evalvacijo in ga bom v nadaljevanju predstavila.

**Proces nenehnega izboljševanja** (school improvement) »temelji na kulturi, spreminjanju, spremljanju kakovosti in nenehnem izboljševanju, za kar so potrebne

*veščine, orodja in spretnosti, manj poudarka je na uporabnikih in njihovih potrebah ter zadovoljstvu.*« (Trnavčević, 2000, 17). Proces nenehnih izboljšav v šolah Van Velzen (v Hopkins, 1989, v Erčulj in Trunk Širca, 2000) opredeli kot:

"... sistematično prizadevanje za spremembo pogojev za učenje in drugih notranjih pogojev na eni šoli ali na več šolah, glavni namen pa je uspešnejše doseganje ciljev."

Hopkins (v Erčulj in Trunk Širca, 2000) pa trdi, da gre za več kot le uvajanje sprememb in proces razume kot:

- nosilca načrtovanih sprememb v izobraževanju;
- posebej primeren, kadar so šole preobremenjene z državnimi spremembami;
- pristop pri katerem je nujno potrebno nekaj zunanje podpore;
- posebej dragocen zato, ker povečuje zmožnost posamezne šole za spreminjanje;
- pot, ki zagotavlja boljše dosežke učencev, ker usmerja učitelje v proces učenja in poučevanja.

"Pri procesu nenehnih izboljšav gre torej za razvoj kurikulumu, za okrepitev (strengthening) organizacije šole, proces učenja in poučevanja in razvojni pristop k evalvaciji." (Hopkins, 1989, 185)

Holly in Hopkins (Hopkins, 1989) sta posebej raziskovala tudi povezave med evalvacijo in procesom nenehnih izboljšav v šolah ter razvila tri pristope k evalvaciji:

- evalvacijo procesa nenehnih izboljšav v šolah,
- evalvacijo za proces nenehne izboljšave v šolah,
- evalvacijo kot proces nenehnih izboljšav v šolah.

"Vsak pristop prinaša svoje metodološke implikacije in takšna analiza pripomore k izboljšanju učinkovitosti na vsakem od teh področij, hkrati pa doprinese k poglobljenemu razumevanju vloge evalvacije v procesu nenehnih izboljšav." (Hopkins, 1989, 27)

**Evalvacija procesa nenehnih izboljšav** je navadno vrednotenje rezultatov prizadevanj, da bi nekaj izboljšali. Gre torej za vprašanja izvedbe (kako dober je program, ima kakšen vpliv, itd). V t.i. Tylerjevi tradiciji je bila takšna 'produktna' evalvacija usmerjena v kvantitativno raziskovanje. Kasneje zasledimo premik k vedno bolj kvalitativnim, naturalističnim raziskovalnim metodam, ki so usmerjene k procesom. Gre torej za evalvacijo, katere predmet je proces nenehnih izboljšav.

**Evalvacijo za proces nenehnih izboljšav** v šolah po mnenju Hopkinsa (1989) najbolje predstavimo z znanim izrazom formativna evalvacija, ».../ katere namen so izboljšave v praksi. Najpomembnejša značilnost tega pristopa k evalvaciji je, da je v osnovi usmerjen v pospeševanje/spodbujanje sprememb (facilitating change).« (Hopkins, 1989, 27) Evalvacija v tem primeru vodi v proces oziroma je eden od dejavnikov procesa nenehnih izboljšav.

**Evalvacija kot proces nenehnih izboljšav** pa se najučinkoviteje pojavi, ko je ključni namen evalvacije prav proces nenehnih izboljšav in ko so vloge evalvatorja in uporabnikov jasno povezane. Gre torej za evalvacije, ki je sama po sebi proces nenehnih izboljšav. Še posebej učinkovita je, kadar:

- je povezana z določeno aktivnostjo na nivoju šole;
- poudarja jasno percepcijo in definicijo proces in vloge;
- ima zunanjo podporo;
- 'izvira' iz šole;
- ni predmet zunanje odgovornosti/kontole. (Hopkins, 1989, 189)

"Če je evalvacija procesa nenehnih izboljšav dobro izpeljana, to neizogibno vodi do evalvacije za proces nenehnih izboljšav, ki dalje predstavlja osnovo za evalvacijo kot proces nenehnih izboljšav" (Hopkins, 1989, 28).

Ko povzamem poglavje o evalvaciji in kakovosti, lahko ugotovim, da je evalvacija nujen element ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in prav tako procesov nenehnih izboljšav na šolah. Ko sem brala različno literaturo o kakovosti in o »tradicionalnih« in »novejših« pristopih h kakovosti (Kump, 1996, Trnavčević, 2000, Trunk Širca, 2002), so se ves čas 'vsiljevale' vzporednice tudi s trendom razvoja pristopov k evalvaciji. Pristopi h kakovosti so v začetku temeljili na zunanji kontroli in vnaprej določenih kazalcih in standardih, ki so bili predvsem kvantitativni. Podoben začetek lahko zasledimo pri evalvaciji, ki je temeljila na testiranju in merjenju študentov, zunanji evalvaciji (npr. inšpekciji) itd. Vse večji pomen tako v pristopih h kakovosti kot tudi evalvaciji dobiva širši kontekst delovanja izobraževalne organizacije, torej sistematičen pristop k npr. ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti oziroma evalvaciji v vseh fazah, procesih in področjih delovanja organizacije, vključevanje širšega kroga udeležencev (notranjih in zunanjih), pridobivanje in upoštevanje kvantitativnih in kvalitativnih podatkov, zavedanje pomena kakovosti/evalvacije itd.

In kar je še pomembno za evalvacijo kot element v različnih pristopih h kakovosti:

"Če sistem samoevalvacije sledi vzorcem vseh dejavnosti v organizaciji, ki 'živi' v kompleksnem in dinamičnem okolju, potem mora tudi ta sistem sam 'živeti' in se spreminjati da ne bi postal le 'za uporabo izdelan' model" (Trunk Širca, 2002b, 250).

Torej lahko zaključim tako kot pravijo Preedy in drugi (2001, 2): *»Ni preprostega recepta za kakovost izobraževanja, ki bi ga lahko uporabljali v različnih kontekstih in vedno.«* Noben pristop, tehnika, metoda ali koraki sami po sebi ne vodijo v izboljševanje kakovosti.

Kakovost in ukvarjanje s kakovostjo naj bi bila filozofija šole, ki jo sprejemajo vsi zaposleni in se ji tudi posvečajo, tako z ugotavljanjem kakovosti kot tudi z nenehnimi izboljšavami v svojem vsakdanjem delu. Hkrati pa je vodenje kakovosti del menedžmentskih procesov, kar pomeni, da so potrebna znanja za vodenje kot tudi inštrumenti, ki jih uporablja šola, ki sprejema filozofijo nenehnega izboljševanja kot procesa in ne le nenehnih izboljšav kot niza aktivnosti, ki jih šola izvaja bodisi reaktivno ob nastopu problema ali pa proaktivno kot preprečevanje predvidenih težav. Zato je filozofija kakovosti, 'nič ni tako dobro, da ne bi moglo biti boljše', tisto vodilo, ki šolo usmerja v njenem vsakdanjem delu in iskanju različnih tehnik in inštrumentov.

## **2.8 Povzetek teoretičnih spoznanj in ugotovitev**

V tem delu naloge sem predstavila pregled sodobnejše literature in trendov s področja evalvacije v vzgoji in izobraževanju. Tuje strokovne literature in raziskav s tega področja je veliko, v slovenskem jeziku pa je najdemo relativno malo. Pomen in predvsem vloga evalvacije v zadnjem času vse bolj narašča, kar nenazadnje dokazuje tudi dejstvo, da se je kot dejavnost pričela profesionalizirati. Ob tem lahko zasledimo mnoge razprave o 'veljavnosti' notranje oziroma zunanje evalvacije. Vsekakor pa je evalvacija eden od načinov ugotavljanja in orodij za zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kot pravi Štrajn, je značilnost evalvacije, *"da je izhodiščni pomen enostaven in vsakomur razumljiv, zato pa se zaplete pri 'uporabi'"* evalvacije (2001, 6), na kar opozarjajo tudi nekateri drugi avtorji in

predvsem praktiki s tega področja (Worthen in drugi, 1997, Weiss, 1998, Norris, 1990, Kellaghan in Stufflebeam, 2003).

V nadaljevanju predstavljam raziskavo, ki sem jo opravila na primeru enega izmed programov stalnega strokovnega spopolnjevanja ter zaključke in priporočila za prakso, ki izhajajo iz analize rezultatov raziskave.

### 3 EMPIRIČNI DEL

V tem poglavju prikazujem širši kontekst, v katerega umeščam primer, ki ga obravnavam v nalogi. Utemeljujem raziskovalno paradigmo, ki je izhodišče za uporabljene metode in tehnike zbiranja podatkov v nalogi. Raziskavo, ki je v izhodišču kvalitativna, opredeljujem kot študijo primera, pojasnim vzorec, opišem potek raziskave ter analiziram in interpretiram ugotovitve in spoznanja. Na koncu podam zaključke in priporočila

V nadaljevanju predstavljam sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja oziroma nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in Šola za ravnatelje, ki izvaja program šola za ravnatelje kot enega izmed programov v tem sistemu, in postavljam širši okvir v katerega bom kasneje umestila podrobnejšo predstavitev programa šola za ravnatelje z vidika evalvacije v vlogi izboljševanja kakovosti.

#### 3.1 Kontekst raziskave

Za razumevanje evalvacije v izbranem primeru je potrebno tudi razumevanje konteksta raziskave, saj je izbrani primer, tesno vpet v okolje in zahteve, ki se v tem okolju pojavljajo.

##### ***3.1.1 Sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja (nadaljnega izobraževanja in usposabljanja)***

*»Strokovno spopolnjevanje je oblika vseživljenjskega izobraževanja strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, ki poleg študijskih programov za pridobitev izobrazbe oziroma za izpopolnjevanja zagotavlja strokovnim delavcem možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje strokovnih znanj.«* (Pravilnik o strokovnem spopolnjevanju, izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in o postopku za izbiro programov, Ur.l. RS, št. 80/1998, 22/2003). Poleg profesionalnega razvoja in osebostne rasti strokovnih delavcev je eden od ciljev sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja (v nadaljevanju SSS) *»/.../ večja kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno izobraževalnega sistema«* (prav tam).

SSS je v začetku 90-ih let prejšnjega stoletja postal del sistema napredovanja učiteljev. Ta »sistem napredovanja spodbuja učitelje in druge, ki izobražujejo, da nenehno sodelujejo v sistemu stalnega strokovnega spopolnjevanja« (Barle Lakota in Gajger, 2003, 16). Učitelji namreč lahko napredujejo v nazive mentor, svetovalec in svetnik ob predložitvi potrdil o uspešni udeležbi v določenem številu seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja in dokazil o različnih profesionalnih dosežkih, kot so npr. sodelovanje pri načrtovanju kurikula, v mednarodnih projektih itd. Več o napredovanju oziroma imenovanju ravnateljev v okviru sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja bom pisala v nadaljevanju.

Za koncept SSS skrbi in ga v okviru Ministrstva za šolstvo, znanost in šport razvija Programski svet, ki na podlagi javnega razpisa izbere in ovrednoti programe (seminarje, konference, itd.), ki so vsako leto objavljeni v Katalogu programov stalnega strokovnega spopolnjevanja delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Za spremljanje izpeljav programov skrbi Oddelek za stalno strokovno spopolnjevanje, ki na osnovi dokumentacije o izpeljanih programih (poročil), ki jih pošiljajo izvajalci, pripravlja analize in krajša poročila.

V šolskem letu 2004/05 se v sistem uvajajo nekatere spremembe, deloma tudi kot posledica spremljanja izpeljav in pripravljenih letnih poročil in analiz. Cilji prenove sistema SSS, ki se po novem imenuje nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, so povečanje preglednosti sistema, zagotovitev hitrega in učinkovitega uvajanja novih programov in učnih načrtov ter sistemskih novosti, zagotovitev stalnega sistema za prenos novosti na področju znanstvenih disciplin in strok v izobraževanje strokovnih delavcev idr. (Plevnik, Barle Lakota in Černoša, 2004) 1. junija 2004 je bil sprejet Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Ur.l.RS, št. 64/2004).

»Cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrtca in šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanje in s tem povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti« (prav tam, 8008).

Da bi lahko spremljali doseganje cilja, je eden od vidikov prenove tudi »postaviti kvaliteten sistem evidentiranja, spremljanja in evalvacije, s katerim bi



*lahko zasledovali dolgoročne učinke izobraževanj (z vidika posameznika, kolektiva in sistema kot celote)» (Plevnik in drugi, 2004, 21).*

Šola za ravnatelje večino svoje dejavnosti (seminarji in konference) izvaja v okviru sistema SSS oziroma sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Na kratko bom predstavila tudi nekatere oblike in metode evalviranja, ki jih Šola za ravnatelje uporablja.

### **3.1.2 Šola za ravnatelje**

Šola za ravnatelje (v nadaljevanju šR) je javni zavod na področju vzgoje in izobraževanja, ki ga je leta 1995 »za izobraževanje in usposabljanje ravnateljev in kandidatov za ravnatelje« (ZOFVI, 106. člen, str. 47) ustanovila Vlada RS.

Temeljna dejavnost šR je izvedba programa šole za ravnatelje (v nadaljevanju program šR), ki bo kot 'primer' podrobneje predstavljen in obravnavan v nadaljevanju. V letnem delovnem načrtu (2004) so opredeljene tudi ostale temeljne dejavnosti, in sicer:

- samostojni programi na področjih stalnega strokovnega spopolnjevanja ravnateljev in drugih strokovnih delavcev, mreže šol, vrtcev in ravnateljev, različni projekti, mednarodna dejavnost, publicistična dejavnost idr.;
- programi, ki jih šR pripravlja in izvaja po naročilu MŠZŠ, npr. strokovna srečanja ravnateljic in ravnateljev vrtcev, osnovnega, srednjega in višjega šolstva ter zavodov za usposabljanje odraslih, strokovna pomoč za razvoj šolskih sistemov v JV Evropi, vključitev v projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, projekt podpore ravnateljem začetnikom (mentorstvo novoimenovanim ravnateljem), projekt Državljska vzgoja, projekti v okviru strukturnih skladov idr.

Posameznih dejavnosti ne bom podrobneje predstavljala, ker to ni namen te naloge, na kratko bom predstavila le načine njihovega evalviranja in s tem postavila okvir evalviranja, v katerega spada tudi evalvacija programa šR.

#### **Evalvacija v Šoli za ravnatelje**

Evalvacija v šR poteka na različne načine, formalno in neformalno. Večinoma je sumativna in notranja. Instrumentarije (vprašalniki, intervjuji) in poročila

pripravljalo zaposleni sami, uporabljajo pa tudi druge instrumentarije, npr. standardiziran evalvacijski vprašalnik SSS.

Dejavnost (programe) evalvirajo/vrednotijo:

- udeleženci programov, z izpolnjevanjem različnih evalvacijskih vprašalnikov, v neformalnih razgovorih z zaposlenimi v šR in s sodelovanjem (intervjuji in vprašalniki) v različnih raziskavah;
- strokovni svet šR (predavatelji) v razpravah na rednih mesečnih sejah;
- svet šR, ki je nadzorni organ šR in ga sestavlja večina (5) predstavnikov MŠZŠ (financerja), 3 predstavniki združenj ravnateljev vrtcev, osnovnih in srednjih šol in 1 predstavnik šR. V skladu s Statutom Šole za ravnatelje med drugim obravnava in sprejema letne delovne načrte (LDN) in poročila o delu za posamezno koledarsko leto. Razprave na svetu potekajo predvsem o novih programih in dejavnostih, ki morajo biti ob začetku zelo jasno in natančno opredeljene, kasneje, po t.i. pilotski oziroma poskusni izvedbi, pa mora biti predstavljena tudi vizija nadaljnjega izvajanja, širjenja oziroma nadgradnje programa in dejavnosti, ki jo svet potrdi;
- naročniki/financerji mednarodnih projektov (Phare, Socrates/Comenius, Open Society Institute, USAID...), ki jih koordinira šR. Ti na podlagi vmesnih in končnih, vsebinskih in finančnih poročil, odobrijo finančna sredstva za nadaljevanje dela v projektih.

Informacije o evalvaciji nekaterih dejavnosti so vključene v LDN-je in poročila, ki jih obravnava in sprejema svet šR, potrdi pa Vlada RS (LDN). Večinoma so omenjene zgolj splošno. *»Poudarek bomo dali tudi evalvaciji«. »Izvedbo /.../ smo redno evalvirali. Ocene slušateljev so bile visoke, razne predloge poskušamo uresničiti. Izvedbo izboljšujemo tudi na podlagi lastne evalvacije.«* Nekaterim LDN-jem so priloženi tudi zbirni evalvacij (programa šR in strokovnih srečanj), iz katerih je razvidno, da so udeleženci s programi večinoma zelo zadovoljni, da pa so predlogi, ki jih podajajo večinoma preveč razpršeni, da bi jih bilo mogoče v večji meri upoštevati. Največ predlogov se nanaša na pripravo vsebin, ki so povezane z zakonodajo. LDN-ju 2001 je priložen tudi povzetek pilotske raziskave o vplivu programa šR na vodenje in učinke na šolah, katerih ravnatelji so bili v program vključeni in bo podrobneje predstavljen v nadaljevanju.

V poročilih o delu zasledimo večinoma zgolj številčne kazalce izvedbe po posameznih področjih, nekaterim so dodane obrazložitve, kot na primer: *»Program je oblikovan na podlagi evalvacij programa šole za ravnatelje in mnenj slušateljev o tem, katera znanja si še želijo pridobiti za vodenje svojih šol, domov in vrtcev.«* Ali: *»Udeleženci so posebej pohvalili strokovnost prispevkov in aktualnost pripravljenih tem ter dobro pripravljene predstavitve referatov, okroglih miz in oblike ter metode dela na posvetu.«* Novi programi in dejavnosti so opisane zgolj na kratko, podrobneje so opredeljene v LDN-ju za naslednje leto. V poročilih zasledimo predloge za prihodnje delovanje kot so: *»Ker je bila ta oblika [izobraževanja] mnogim lažje dostopna, jo bomo izvajali še v bodoče«, »slušatelji /.../ so se v velikem deležu vključili v nadaljevalne programe, kar potrjuje nujnost nadaljevalnega izobraževanja«, »Število nekdanjih slušateljev se veča, tako bomo poskušali zasnovo nadaljevalnih programov ponovno domisliti.«*

Kot je razvidno iz analize dokumentacije, šR bolj sistematično evalvira dejavnosti, ki se izvajajo prvič (npr. projekt Mreže učečih se šol, projekt mentorstva novo imenovanim ravnateljcem). Tovrstne evalvacije so po eni strani namenjene preverjanju zadovoljstva uporabnikov z izvedenim programom, predvsem pa pridobitvi in preverjanju njihovih mnenj za nadaljnje izpeljave programa (morebitne spremembe). Rezultatov teh evalvacij ne zasledimo v nobenem od dokumentov šR, kot pa je povedala ena od koordinatoric programov, nekatere predloge poskušajo upoštevati pri načrtovanju in izvedbi programov v naslednjih letih.

Z vprašalnikom pridobiva šR podatke o zadovoljstvu uporabnikov na strokovnih posvetih in srečanjih. Izkušnje kažejo, da zelo malo udeležencev izpolni ta vprašalnik. Prav tako iz analize dokumentacije lahko vidimo, da so pohvale, kot tudi kritike in predlogi zelo vsebinsko razpršeni in ne nudijo podatkov, ki bi neposredno vodili v spremembo ali izboljšavo. Analizo/zbir rezultatov, ki ne pojasnjuje načina pridobivanja podatkov, vzorca itd. niti ne vključuje ugotovitev in priporočil, šR vključi kot prilogo v Poročila o delu, posebej pa jih po zaključku določenih posvetov, npr. strokovnega srečanja ravnateljic in ravnateljcev vrtcev, pošlje pripravljalcem vsebinskega dela programa, v tem primeru torej Sektorju za predšolsko vzgojo na MŠZŠ.

Sistematično in sprotno evalvacijo šR izvajajo v mednarodnih projektih (Phare, Socrates/Comenius), ki jih koordinira, saj imajo vmesna in končna poročila, ki temeljijo na strukturiranem vsebinskem in finančnem prikazu opravljenega dela,

pomemben vpliv na potek, to je financiranje projekta. V poročila so vedno vključeni rezultati notranje evalvacije. V programih Socrates poleg finančne odobritve financer vedno posreduje tudi vsebinska mnenja zunanjih strokovnjakov/ocenjevalcev, ki vsebujejo poudarke o prednostih programa in priporočila za izboljšanje. Sistematična in sprotna (vprašalniki, refleksije in skupinski razgovori) je bila tudi evalvacija izvedbe usposabljanja skupine makedonskih strokovnjakov za izvedbo programa usposabljanja direktorjev šol v Makedoniji. V poročilu financerju programa je bil pojasnjen način pridobivanja podatkov, dodane so bile ugotovitve in priporočila.

Za nekatere seminarje, ki jih šR izvaja v okviru SSS (npr. samostojni seminarji), uporablja standardizirane vprašalnike SSS, ki so med drugim del dokumentacije, ki jo je kot izvajalka programov dolžna oddajati MŠZŠ. Rezultati so namenjeni strokovnemu spremljanju sistema SSS.

Povzamem lahko, da poteka evalvacija tako na nivoju sistema SSS kot predvsem v Šoli za ravnatelje na različne načine (formalno in neformalno), z uporabo različnih metod (vprašalniki, intervjuji, razgovori) in z različnimi udeleženci (udeleženci seminarjev, izvajalci). Usmerjena je predvsem v spremljanje zadovoljstva udeležencev s posameznim izobraževalnim programom. Več pozornosti v šR je namenjene programom, ki se uvajajo na novo, in mednarodnim projektom. Tisto kar pa predvsem manjka, je sistematičen pristop k evalvaciji, ki bi se zaključil v obliki kratkega poročila s povzetkom ugotovitev in priporočil. Tega v dokumentaciji šR večinoma ni.

Na kakšen način poteka evalvacija programa šole za ravnatelje, kdo ga evalvira in kolikšna je vloga evalvacije pri ugotavljanju, zagotavljanju in izboljševanju kakovosti, so vprašanja, na katera bom poskušala odgovoriti v nadaljevanju naloge. Najprej predstavljam potek raziskave.

## **3.2 Metodologija**

### **3.2.1 Raziskovalna paradigma**

O raziskovalnih paradigmah razpravljajo mnogi avtorji (npr. Haralambos in Holborn, 1999, Trnavčević, 2001). Guba in Lincoln (2001) opredeljujeta paradigmo kot sistem vrednot in stališč, ki usmerjajo raziskovalca pri njegovem delu in

pomenijo osnovo za odločanje o metodoloških strategijah. V okviru raziskovanja govorimo o dveh paradigmah, kvantitativni in kvalitativni. O dilemah med kvantitativnim in kvalitativnim govori Trnavčeviĉeva (2001), ki pravi, da vprašanje paradigem ni povezano z razmišljanjem o eni 'pravi' paradigmi. Ni nadrejene paradigme in ni paradigme, ki bi bila norma drugim. Ni boljše ali slabše, izbiro ene ali druge, pa med drugim določajo tudi *»raziskovalĉev pogled na svet njegova temeljna prepriĉanja in stališĉa, ki definirajo njegovo 'naravo sveta', posameznikovo mesto v njem in vrsto moŹnih relacij do tega sveta in njegovih delov«* (Guba in Lincoln v Trnavĉeviĉ, 2001, 28).

Znaĉilnosti kvalitativne paradigme izhajajo iz fenomenološkega pogleda na svet in raziskovanje. Kot pravi PoŹarnikova, so se v zadnjih desetletjih v svetu dogajali pomembni premiki v smeri kvalitativnega raziskovanja, v Sloveniji pa raziskovanje na podroĉju izobraŹevanja *»še vedno premoĉno obvladuje tradicionalna empiriĉno analitiĉna, kvantitativno usmerjena paradigma.«* (2002, 65), ĉeprav tuje izkušnje kaŹejo, da lahko raziskave, zasnovane na kvalitativni paradigmi, doprinesejo k spoznavanju in obogatitvi prakse, posebej na podroĉju managementa, izobraŹevanja in drugih druŹboslovnih znanosti.

### Študija primera

Študije primerov so postale najpogostejši naĉin kvalitativnega raziskovanja, niso pa, kot pravi Stake (2000), niti novost niti nujno kvalitativne. Po Sagadinu (2001,13) ima kvalitativno raziskovanje *»/.../ predvsem obliko študij primerov. TeŹi k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov, v ĉim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu ĉasa, kraja in sploh v kontekstu konkretnih okolišĉin v vsakokratni raziskovani situaciji.«*

*»Študija primera je celovit opis posameznega primera in njegova analiza, t.j. opis znaĉilnosti primera in dogajanja in opis procesa odkrivanja teh znaĉilnoti, to je procesa raziskovanja samega«* (Mesec, 1998, 45).

Merriam (1998,19) navaja kar nekaj razlogov, zakaj izberemo študijo primera in med drugim pravi, da *»poglobljeno razumevanje/poznavanje, ki ga pridobimo s študijo primera, lahko neposredno vpliva na politiko, prakso in bodoĉe raziskave«*. Yin (v Bassegy, 1999, 26) jo opredeljuje kot empiriĉno raziskavo, ki raziskuje trenutne fenomene v kontekstu resniĉnega Źivljenja, še posebej, ko meje med

fenomenom in kontekstom niso jasne. Ena od težav, ki jo s študijami primera povezuje Anderson (1998), pa je določitev 'primera'. Po njegovem se študija primera lahko osredotoči na določeno odločitev in njeno udejanjenje, lahko gre za uvedbo politike, predstavitev novega programa itd. 'Primer' je lahko posameznik, dogodek, skupina, intervencija ali skupnost. Mesec pravi, da je poglobitni kriterij izbire primera teoretična ali praktična relevantnost, »sicer pa tako izjemnost kot tipičnost« (1998, 44). Stake (2000) opozarja še na dejstvo, da moramo primer kljub poglobljenemu raziskovanju primer obravnavati v okviru širšega konteksta, v katerem se nahaja.

Ta raziskava je oblikovana kot kvalitativna študija primera, saj sem želela dobiti poglobljen vpogled v evalvacijo enega od izobraževalnih programov stalnega strokovnega spopolnjevanja na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji – programa šole za ravnatelje. Cilji naloge so bili prikazati teorije o evalviranju in podati teoretična spoznanja, osvetliti vlogo evalvacije v Šoli za ravnatelje, prikazati percepcije udeležencev Šole za ravnatelje (naročnika, ponudnika in uporabnikov programa šole za ravnatelje) o evalvaciji in podati priporočila za prakso. Za dosego ciljev sem si postavila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšne so percepcije udeležencev programa Šole za ravnatelje o evalvaciji?
- Katere vidike udeleženci evalvirajo?
- Katere metode evalvacije uporabljajo?
- V kolikšni meri se rezultati analize evalvacije upoštevajo?

### **3.2.2 Zbiranje podatkov**

Kot tri glavne strategije pri zbiranju kvalitativnih podatkov nekateri avtorji (Merriam, 1998, Bassegy, 1999) opredeljujejo postavljanje vprašanj (in pozorno poslušanje odgovorov), opazovanje dogodkov (in njihovo skrbno beleženje) in pregledovanje dokumentacije. Sagadin (1993) pravi, da sta za raziskovanje v izobraževanju veliko v uporabi predvsem dve metodi, in sicer deskriptivna metoda in kavzalno ne-eksperimentalna metoda, Merriam (1998) pa kot metode opredeljuje anketni vprašalnik, intervju, opazovanje in analizo dokumentov. Podatke za raziskavo sem zbrala z intervjuji in analizo dokumentacije

**Intervju** je v kvalitativnem raziskovanju pogosto glavni vir zbiranja podatkov, ki jih potrebujemo, da bi razumeli 'primer'. Gre za 'pogovor z namenom', kot ga opredeli Dexter (v Merriam, 1998). Namen je pridobiti določeno vrsto informacij, ki jih z opazovanjem ali analizo dokumentov ne moremo dobiti. Uporabnost intervjujev (in vprašalnikov) je odvisna od zastavljanja dobrih, pravih vprašanj. (Merriam, 1998, Weiss, 1998) Večinoma avtorji (Flere, 2000, Weiss, 1998, Worthen in drugi, 1997) intervjuje delijo na strukturirane in nestrukturirane, Merriamova (1998) pa jih deli na visoko strukturirane ali standardizirane, polstrukturirane in nestrukturirane ali neformalne. Visoko strukturirani intervjuji imajo vnaprej določena vprašanja zaprtega tipa in vrstni red postavljanja le-teh. Gre pravzaprav za ustno anketiranje. Nestrukturirani intervjuji se uporabljajo takrat, ko raziskovalec še ne ve dosti o fenomenu, ki ga raziskuje. Namenjen je spoznavanju situacije, od raziskovalca pa zahteva visoko stopnjo fleksibilnosti. Kot pravi Merriamova (1998), so najpogostejši polstrukturirani, ki so vodeni na podlagi nabora nekaj vprašanj in teme, ki jo raziskujemo, vendar pa ne določajo vnaprej natančnega poteka intervjujev. Raziskovalec se lahko med intervjujem sproti odziva na situacijo ter na nazore/stališča intervjuvancev in nove ideje o obravnavani tematiki. Intervju je lahko individualen ali skupinski, pri čemer je pri skupinskem potrebno upoštevati dinamiko skupine

Podatke o stališčih, percepcijah in izkušnjah udeležencev v raziskavi z evalvacijo, sem zbrala s<sup>3</sup>:

- Polstrukturiranimi individualnimi intervjuji s predstavnicama Ministrstva za šolstvo, znanost in šport, ki se ukvarjata s področjem stalnega strokovnega spopolnjevanja. Načrtovala sem polstrukturirana intervjuja, vendar se je eden od teh v izvedbi zgodil kot nestrukturiran intervju – pogovor.
- Polstrukturiranim skupinskim intervjujem z ravnatelji, ki so bili v šolskem letu 2003/04 vključeni v program šR. Skupinski intervju sem opravila z (v.d.) ravnatelji in ravnateljicami, v eni od 10 skupin programa šR. Sicer je bilo v tem šolskem letu od skupno 168 slušateljev v program šR vpisanih 20 ravnateljic in ravnateljev. Skupinski intervju sem opravila pred koncem zadnjega od 6 modulov programa šR, saj je bil moj glavni namen od njih dobiti informacijo v zvezi z evalvacijo programa šR z njihovega stališča. V tem času (od oktobra

---

<sup>3</sup> Vprašanja polstrukturiranih intervjujev so v Prilogi 3

2003 do maja 2004) so izpolnjevali vprašalnike šR, 'preverjali' in spremljali so lahko uporabnost programa za njih, prav tako pa sem pričakovala, da program evalvirajo tudi neformalno, torej v medsebojnih razgovorih bodisi s kolegi v skupini, v svoji šoli ali med kolegi ravnatelji.

- Polstrukturiranim skupinskim intervjujem s tremi zaposlenimi v Šoli za ravnatelje. V skupinskem intervjuju so sodelovali direktor, ki je formalno odgovoren za kakovost dela institucije in posredno torej tudi za evalvacijo, predavateljica, ki je bila na eni od sej strokovnega sveta Šole zadolžena za pripravo novih instrumentarijev za spremljanje različnih vidikov izvedbe programa šR in predavateljica, ki je koordinatorica mednarodnega projekta evalvacije programov izobraževanja ravnateljev v sedmih evropskih državah ter ima vpogled tako v evalvacijo v tujini kot pri nas.

Intervjuji so potekali različno dolgo. V skupinskem intervjuju z ravnateljicami in ravnatelji se je zgodilo, da so se v razpravo vključevali predvsem 4 ravnateljice in ravnatelji, ostali pa so se s povedanim večinoma strinjali in svoje mnenje izrazili le enkrat ali dvakrat. Tudi v primeru intervjuja z eno od predstavnic Ministrstva nisem dobila konkretnjših odgovorov na zastavljena vprašanja, saj sem intervju načrtovala z drugo osebo, ki je v tem času zamenjala delovno mesto. S predstavnico, ki ni aktivno sodelovala v starem sistemu SSS, je pa ena od snovalk sprememb in novega sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, sva se tako o spremljanju/evalvaciji na nivoju sistema pogovarjali bolj na načelni ravni.

Poleg intervjuvanja sem podatke pridobila tudi z **analizo dokumentacije**. Gre za širok spekter pisnih, vizualnih in fizičnih materialov, pomembnih za posamezno študijo, ki so, kot pravi Merriamova »že *pripravljen vir podatkov*« (1998, 112). Dokumenti so vir mnogih podatkov in informacij, ker pa niso nastali zaradi raziskave same, pogosto vsebujejo mnogo podatkov, ki za raziskavo niso pomembni. Istočasno lahko v njih najdemo tudi že »*usmeritve ali celo vznemirljiv vpogled v obravnavane pojme*« (Merriam, 1998, 113). Mesec (1998) t.i. 'dokumentarno gradivo' deli glede na to, na koga se nanaša, na osebne in organizacijske dokumente, glede na to ali so predpisani, pa na uradne in neuradne. Merriamova (1998) jih deli na javne dokumente (public records), osebne dokumente in fizično gradivo. Posebej omenja še relativno nov tip dokumentacije in podatkov – tiste, ki jih lahko dobimo na svetovnem spletu (on-line).



Z analizo dokumentacije sem dobila vpogled v obstoječe načine evalviranja programov stalnega strokovnega spopolnjevanja, širše dejavnosti Šole za ravnatelje in posebej programa šole za ravnatelje.

Uporabila sem naslednjo dokumentacijo:

- dokumentacijo Šole za ravnatelje (zapisniki sej sveta šR v šolskem letu 2003/04, Letni delovni načrti in poročila 1996 – 2004, pregled dokumentacije in baze podatkov o programu šR 1996 – 2004, pregled različnih instrumentarijev, Statuta šR);
- različne zakone (Zakon o organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju, Zakon o osnovni šoli...) in pravilnik (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju);
- gradiva, vezana na sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja (Delovno gradivo – Prenova sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, Analiza izpeljav programov v šolskem letu 2001/02).

**Vzorec** udeležencev (intervjuvancev) v raziskavi je bil namenski (purposeful sample). Po Merriam (1998, 61) »namensko vzorčenje temelji na predpostavki, da želi raziskovalec odkriti, razumeti in pridobiti vpogled in mora tako izbrati vzorec od katerega se lahko največ nauči« oziroma od katerega lahko pridobi največ koristnih informacij. Vzorec v tej raziskavi je zajemal dve predstavnici MŠZŠ, osem ravnateljev vključenih v program Šola za ravnatelje in tri zaposlene v Šoli za ravnatelje.

#### Veljavnost in zanesljivost podatkov

V kvalitativnem raziskovanju govorimo predvsem o notranji veljavnosti (internal validity) in o zaupanja vredni raziskavi (trustworthiness), kar v deskriptivni, kvalitativni študiji dosežemo z natančnim in bogatim opisom (rich description) ter s povzemanjem izjav iz intervjujev (Merriam, 1998).

V raziskavi je bila triangulacija, s katero zagotavljamo in predvsem povečujemo veljavnost zbranih podatkov, dosežena z uporabo treh metod obravnavanja (analiza podatkov, polstrukturiran individualni in polstrukturiran skupinski intervju) ter s

tremi skupinami udeležencev v raziskavi (predstavnice Ministrstva, ravnateljji in zaposleni v Šoli).

V osnovi izhajata veljavnost in zanesljivost iz jezika kvantifikacije, ki je povezan s kvantitativno paradigmo Zanesljivost, kot pravi Merriam (1998), je v kvalitativni raziskavi »vprašljiva«. *»V splošnem velja, da je raziskava tem bolj zanesljiva, čim bolj podrobne rezultate dobimo pri njenih ponovitvah«* (Mesec, 1998, 147). Študij primera pa ne moremo ponoviti, saj je pri ponovitvi primer že drugačen. Zato pri študiju primera zanesljivost pokažemo z natančnim in izčrpnim opisom postopka zbiranja podatkov in dokumentiranjem vsake informacije.

V kvalitativnem raziskovanju je pomembna tudi raziskovalčeva pristranskost (biases) (Merriam, 1998). Sama se ji bom glede na to, da sem zaposlena v obravnavni organizaciji, da imam vpogled v njene dejavnosti in tudi stališče do evalviranja, težko v celoti izognila.

## Etika

Pomen veljavnosti in zanesljivosti je skupen vsem oblikam raziskav, prav tako pa moramo pri izvedbi raziskave upoštevati načela etike. *»V kvalitativnih raziskavah se dilema etike pojavi navadno v zvezi z zbiranjem podatkov in razširjanjem izsledkov raziskave«* (Merriam, 1998, 213). Raziskovalec mora udeležencem v raziskavi zagotoviti anonimnost, kar pa je v kvalitativnih raziskavah lahko problem. Za zagotovitev anonimnosti sem udeležencem v raziskavi izbrala izmišljena imena, ki se v primeru predstavnic Ministrstva pričnejo s črko M, zaposlenih v Šoli za ravnatelje s črko Š ter ravnateljic in ravnateljev s črko R. Za izvedbo raziskave sem pridobila soglasje Šole za ravnatelje (za obravnavanje institucije) in soglasja vseh udeleženi v raziskavi. Seznanila sem jih z vsebino, namenom, cilji in potekom raziskave, načinom zbiranja in analiziranja podatkov ter poročanja o rezultatih. Opozorila sem jih, da lahko iz raziskave kadarkoli izstopijo, če tako želijo. Razen pogovora z eno od predstavnic Ministrstva sem intervjuje s predhodnim soglasjem udeležencev v raziskavi snemala in pripravila njihove prepise, ki sem jih uporabila kot podlago za analizo in interpretacijo podatkov.

### 3.2.3 Omejitve

Metodološka omejitev v raziskavi je povezana z generalizacijo ali posploševanjem. Kot pravi Merriamova (1998) je v kvalitativnem raziskovanju primer ali majhen, nenaključni vzorec izbran zelo natančno, ker želi raziskovalec poglobljeno spoznati neko posebnost (particular), ne pa odkriti, kaj lahko posplošimo. Bassey govori o treh vrstah posploševanja in sicer znanstvenem (scientific) posploševanju, statističnem posploševanju in pa zabrisanem posploševanju (fuzzy generalization), ki je posebej značilno za kvalitativno raziskovanje in je *»neke vrste napoved, ki izhaja iz empirične študije in nam pove, da se nekaj lahko zgodi brez kakršnegakoli merila ali verjetnosti. Gre za pogojno omejeno posploševanje, ki vsebuje idejo možnosti, ne pa tudi verjetnosti«* (1999, 46).

Vzorec v raziskavi je namenski in ne omogoča posploševanja na širšo populacijo oziroma v slovenski prostor, kar tudi ni bil namen naloge. Ugotovitve so kljub temu lahko zanimive in morda posredno prenosljive tudi na druge izobraževalne programe.

### 3.3 Program šole za ravnatelje in ravnateljski izpit

Temeljna dejavnost šole za ravnatelje je program Šola za ravnatelje in ravnateljski izpit (program šR). *»Program šole za ravnatelje in vsebino ravnateljskega izpita določi minister na predlog Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje.«* (ZOFVI, 106. člen). V skladu z ZOFVI je eden od pogojev za imenovanje ravnatelja opravljen ravnateljski izpit. Za ravnatelja pa je *»/.../ lahko imenovan tudi kandidat, ki nima ravnateljskega izpita, mora pa si ga pridobiti najkasneje v enem letu po začetku mandata. Če ravnatelj ravnateljskega izpita ne opravi v roku iz prejšnjega odstavka, mu preneha mandat po zakonu.«* (53, člen, str. 25) V skladu s 106. členom ZOFVI se za opravljen ravnateljski izpit lahko prizna tudi opravljen podiplomski študij, ki je vsebinsko soroden programu šR. Iz dokumentacije je razvidno, da morajo ti kandidati večinoma opravljati vsaj še izpit iz modula Zakonodaja v vzgoji in izobraževanju, večinoma pa tudi še kakšnega od

ostalnih modulov (v povprečju 2 do 3 izpite), saj v Sloveniji ni podiplomskega programa, ki bi v celoti zajemal vsebine programa šR.

Osnovni namen programa šR je dati udeležencem nova znanja, spretnosti in orodja, da lahko uveljavljajo in uresničujejo cilje, ki jih imajo ravnatelji v svoji dvojni vlogi, kot pedagoški vodje in upravljavci šol, domov, vrtcev. Torej optimalno izvajanje kurikuluma, pedagoško vodenje učiteljev, sodelovanje s starši, okoljem, uresničevanje temeljnih ciljev šole, prepoznavanje šibkih in dobrih točk šole ter iskanje poti k uspešnejši šoli. Cilji programa šR so usposobiti udeležence za naloge vodenja in upravljanja, opredeljene v šolski zakonodaji, razviti znanja in spretnosti, ki prispevajo k osebni in organizacijski učinkovitosti ter pripraviti slušatelje za opravljanje ravnateljskega izpita ([www.solazaravnatelje.si](http://www.solazaravnatelje.si)).

Program šR obsega 6 modulov, in sicer Uvod v menedžment v izobraževanju, Teorije organizacij, Načrtovanje in vodenje, Ljudje v organizaciji, Ravnatelj kot pedagoški vodja in Zakonodaja v vzgoji in izobraževanju. Moduli, ki trajajo po 24 ur, se izvajajo v sklopih po tri dni, in sicer v času pouka, med vikendi v enem šolskem letu, med vikendi v dveh šolskih letih in v času šolskih počitnic. Program se izvaja v majhnih skupinah po 18 do 20 slušateljev, kar omogoča aktivne oblike dela v obliki delavnic, dela v skupinah, študij primerov, igranja vlog, ustvarjalnega »brain storminga«, izmenjave izkušenj udeležencev, predstavljanja svoje organizacije.

Od leta 1995 do leta 2000 se je povečevalo število vpisanih. Po letu 2000, predvsem pa po letu 2002, jih šR vpisuje manj, saj je pričela z izvedbo drugih dejavnosti (npr. programa mentorstva novo imenovanim ravnateljem), s katerimi ohranja in predvsem nadgrajuje sodelovanje z ravnatelji v smislu spremljanja in svetovanja. Vsekakor zakonsko določilo, da je ravnateljski izpit eden od pogojev imenovanja na delovno mesto ravnatelja/ice, vsako leto zagotavlja določeno število vpisanih za izvedbo programa. Poleg tega je šR tudi edina institucija, ki program izvaja.

V obdobju izvajanja programa šR se je bistveno spremenila struktura slušateljev. Kot je razvidno iz tabele 2, je v programu šR iz leta v leto manj ravnateljev (leta 1995 75 ali 61%, leta 2004 18 ali 13,5%) in vse več tistih, ki ravnateljski izpit opravijo pred morebitno prijavo na delovno mesto ravnatelja (leta 1995 48 ali 39%, leta 2004 pa 115 ali 88,5%).

**Tabela 2:** Pregled statistike udeležencev programa šR v letih 1995 – 2004 po delovnem mestu

Šolsko leto	Struktura udeležencev po delovnem mestu			Skupaj
	Ravnatelji	Pomočniki	Ostali	
1995/96	75	33	15	123
1996/97	88	40	34	162
1997/98	117	27	37	181
1998/99	109	38	34	181
1999/00	47	63	64	174
2000/01	36	42	144	222
2001/02	20	43	156	219
2002/03	15	35	134	184
2003/04	20	17	131	168
2004/05	18	14	101	133
<b>Skupaj</b>	<b>545</b>	<b>352</b>	<b>850</b>	<b>1747</b>

Vir: Dokumentacija Šole za ravnatelje

šR se je tej spremembi prilagajala predvsem s številom skupin in časovnimi izvedbami programa (Tabela 3). Vedno več je izvedb ob vikendih in v času šolskih počitnic.

V LDN-ju za leto 2002 je na primer zapisano: *»Zato načrtujemo nove oblike dela s tistimi, ki postanejo ravnatelji po opravljenem izpitu in drugimi ravnatelji. /.../ bomo pripravili predlog sprememb strokovnega spopolnjevanja ravnateljev.«* šR je v šolskem letu 2003/04 pripravila in izvedla projekt ter tako pripravila že omenjen program mentorstva novo imenovanim ravnateljem v smislu *»poklicne/strokovne podpore in razvoja«* (Koren, 2001, 114) kot ene od glavnih oblik stalnega strokovnega spopolnjevanja ravnateljev poleg poklicnega/strokovnega izobraževanja (dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje) in poklicnega/strokovnega treninga (program šR in drugi programi SSS).

**Tabela 3:** Pregled terminske izvedbe programa šR 1995 – 2004<sup>4</sup>

Šolsko leto	Število skupin v programu	V času pouka	Termin izvedbe		V času počitnic
			Ob vikendih 1 leto	Ob vikendih 2 leti*	
1995/96	7	7	0	0	0
1996/97	9	8	1	0	0
1997/98	10	6	1	1	2
1998/99	10	6	1	1	2
1999/00	10	6	1	1	2
2000/01	12	5	3	1	3
2001/02	12	4	5	1	2
2002/03	10	3	3	1	3
2003/04	9	3	2	2	2
2004/05	7	1	3	1	2
<b>Skupaj</b>	<b>96</b>	<b>49</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>18</b>

\* Skupine, ki so program opravljale v dveh letih, so zajete v šolskem letu, ko so program tudi končale.

Vir: Dokumentacija Šole za ravnatelje

**Tabela 4:** Pregled statistike udeležencev programa šR v letih 1995 – 2004 po zavodu

Šolsko leto	Po zavodu			
	Vrtci	Osnovno šolstvo	Srednje šolstvo	Drugi
1995/96	18	83	22	/
1996/97	31	75	34	22
1997/98	23	103	51	4
1998/99	12	98	65	6
1999/00	17	85	60	12
2000/01	17	109	83	13
2001/02	16	118	71	14
2002/03	24	78	73	9
2003/04	16	86	58	8
2004/05	11	82	31	9
<b>Skupaj</b>	<b>185</b>	<b>917</b>	<b>548</b>	<b>97</b>

Vir: Dokumentacija Šole za ravnatelje

<sup>4</sup> Grafični prikaz tabel je v Prilogi 2.

### **3.3.1 Evalvacija v programu šR**

V okviru celotne dejavnosti šR tudi evalvacija programa šR poteka na različne načine, z različnimi udeleženci v evalvaciji, uporabo različnih instrumentov in na različnih stopnjah, od zadovoljstva udeležencev v programu do vpliva programa na spremembe na delovnem mestu ravnatelja, če imamo v mislih Kirkpatrickov model, ki sem ga predstavila v prejšnjem poglavju naloge.

V dokumentaciji sem zasledila evalvacijsko poročilo, ki so ga avgusta 1995 po poskusni izvedbi programa šR pripravili zunanji strokovnjaki iz Deanhouse Educational iz Velike Britanije. Program šR je namreč nastal po zaključenem podiplomskem izobraževanju (master program Management in Education) skupine predstavnikov Ministrstva za šolstvo, Zavoda RS za šolstvo, ravnateljev in učiteljev iz Slovenije na Manchester Metropolitan University v Veliki Britaniji. Poročilo zajema 4 sklope, in sicer (1) poročilo o opazovanju poučevanja in učenja v programu in operativnem vodenju programa, (2) evalvacije učinkovitosti programa šR (podatki so bili zbrani s pomočjo vprašalnikov in poglobljenih intervjujev), (3) povzetka poročila in ključnih priporočil ter (4) prilog, vezanih na metode zbiranja podatkov. Gre za zunanjo, sumativno evalvacijo, katere namen je bil ovrednotiti učinkovitost vsebinskega in organizacijskega vidika poskusne izvedbe novega programa in pripraviti priporočila za uvedbo programa za vse ravnatelje.

Program od uvedbe dalje evalvirajo predvsem udeleženci, ki ob koncu vsakega modula izpolnijo evalvacijski vprašalnik (Priloga 4), ki so ga pripravili predavatelji šR. Vsak modul evalvirajo po dnevih oziroma temah in organizaciji (nastanitev, časovno shemo in koordinacijo). Oceno določajo na lestvici od 1 do 4, pri čemer je 4 najvišja ocena. Dodani sta še dve vprašanji oziroma rubriki odprtega tipa, in sicer 'Rad(a) bi pohvalil(a)' in 'Rad(a) bi spremenil(a)'. Ti dve rubriki oziroma odgovori, ki jih navajajo uporabniki, so lahko in bi pravzaprav morali biti podlaga za izboljšave. Iz analize dokumentacije – vzela sem samo dokumentacijo, vezano na evalvacijo programa v šolskem letu 2003/04, je razvidno, da na ti dve 'vprašanji' uporabniki odgovarjajo v zelo majhnem številu, poleg tega pa navajajo različne pohvale, pripombe in kritike. Gre torej predvsem za ugotavljanje zadovoljstva z izvedbo programa. Po pregledu analize odgovorov izpolnjenih vprašalnikov v šolskem letu 2003/04 lahko ugotovim, da so na lestvici od 1 do 4 vsi moduli, v vseh opredeljenih vidikih ocenjeni zelo visoko, je pa po drugi strani zelo malo odgovorov

na odprta vprašanja, ki so napisani kratko, brez dodatnih pojasnil in se navezujejo predvsem na pohvale predavateljev, aktivne oblike dela in posamezne vsebine. Nekateri udeleženci predagajo konkretne spremembe, vezane na organizacijski del izvedbe, npr. »Zakaj za vse obvezna fizična prisotnost?«, »Sok namesto kave«...

Prav v šolskem letu 2003/04 so predavatelji pripravili nekaj različnih vprašalnikov. Ena od predvatejic uporablja nekoliko manj formalen pristop, in sicer udeležence z znaki ☺, ☹ in ☹ (Priloga 5) sprašuje o počutju, uporabnih temah za ravnateljevanje in nejasnostih, povezanih z izvedbo modula. Pri pregledu vzorca teh vprašalnikov sem zasledila odgovore, vezane na počutje udeležencev v skupini in odnos predavateljice do skupine, uporabnost predstavljenih vprašalnikov, pomen področja dela z ljudmi ter predloge dodatnih tem.

Pri enem od modulov se je predavateljica odločila za skupinsko evalvacijo (Kaj novega ste izvedeli o temi? Katere metode in oblike dela najprimernejše? Kaj boste glede na vsebine modula spremenili pri svojem delu?) ki je, kot je dejala hkrati namenjena tudi učinkovitemu povzetku modula. Rezultatov teh evalvacij v dokumentaciji šR ni.

V navedenih primerih gre za sumativno, notranjo evalvacijo, katere namen je spremljanje/evalvacija zadovoljstva uporabnikov z izvedbo programa, ki jo po Kirkpatrickovem modelu lahko uvrstimo v prvo stopnjo evalvacije izobraževalnega programa.

Opravljanje obveznosti ravnateljskega izpita lahko navežemo na evalvacijo vpliva programa na spremembo v znanju, sposobnostih in stališčih (Kirkpatrick, 1998). V osnovi dejansko ne gre za aktivnosti, ki bi bile načrtovane v okviru evalvacije programa, vendar pa so vezane na ugotavljanje oziroma merjenje pridobljenega znanja, izboljšanje določenih sposobnosti (in spremenjenih stališč) kot posledico izobraževanja. V seminarskih nalogah, refleksijah ipd., ki jih za vsak modul pripravijo udeleženci, pokažejo pridobljeno teoretično znanje, ki ga smiselno zaokrožijo s prikazom praktičnega primera, največkrat povezanega prav z njihovim vsakdanjim delom. Poleg razgovorov v skupinah, je ta del programa šR ena do ravnateljic v skupinskem intervjuju opisala kot »najboljše v šR«, kot tisto zaradi česar se loti stvari (npr. mini raziskav na šoli), ki se jih sicer, zaradi pomanjkanja časa ne bi nikoli. Poleg znanja se skozi omenjene naloge, ki jih pripravljajo udeleženci, in predstavitve teh nalog kažejo tudi njihove sposobnosti



tako aplikacije teoretičnih znanj v prakso, kot tudi obvladovanja predstavitve svojih del – retorika, uporaba gradiv in AV sredstev.

V tretjo stopnjo evalvacije – stopnjo vpliva na spremembo vedenja na delovnem mestu (Kirkpatrick, 1998) lahko uvrstim raziskavo, ki je bila opravljena pred leti in dejavnosti mednarodnega projekta, ki še potekajo. Kot pravi Erčuljeva (2001, 93) *»Program usposabljanja v Šoli za ravnatelje, /.../ zagotovo pokriva večino področij, ki jih je po mnenju teoretikov in naših udeležencev potrebno obvladovati za zagotavljanje čim boljših pogojev za poučevanje in učenje. Vprašanje pa je seveda, ali jih ravnatelji pri svojem delu po končanem usposabljanju tudi upoštevajo.«* Manjša raziskava, ki so jo opravile 3 predavateljice šR, je potekala v januarju in februarju 2000 med udeleženci generacije 1998/99, ki so končali usposabljanje junija 1999. Za generacijo so se odločile, ker so bili po njihovem mnenju pri njih kratkoročni vplivi programa na delo ravnatelja najbolj prepoznavni. V vzorcu je bilo 11 ravnateljic in ravnateljev, razmerje glede na tip vzgojno-izobraževalnega zavoda je približno ustrezalo številu ravnateljic in ravnateljev v programu te generacije. Ravnateljicam in ravnateljem so zastavile vprašanja kot na primer Katera znanja in spretnosti, pridobljena v ŠR, se vam zdijo najbolj uporabna pri delu na šoli? Katere dileme, vprašanja o vašem delu so se vam odprla po usposabljanju? Kaj bi želeli v šoli še spremeniti glede na znanja, pridobljena v ŠR? Kaj ste v ŠR pogrešali in kaj bi spremenili? Da bi ugotovili dejanski vpliv na vodenje in učinke na šoli, so na vsaki šoli poleg ravnatelja/ice intervjujali še 3 do največ 5 strokovnih delavcev. Ravnateljice in ravnatelji so jih izbrali sami, večinoma tiste, ki so tedaj imeli prosto uro. Vzorec je bil naključen in do določene mere tudi reprezentativen (razredna in predmetna stopnja, učitelji splošno izobraževalnih in strokovnih predmetov, vzgojiteljice in pomočnice, svetovalni delavci). Vprašale so jih, če čutijo kako spremembo pri ravnateljevem/ravnateljčinem delu potem, ko je končal/a usposabljanje v Šoli za ravnatelje.

*»Zanimivo je, da so se odgovori ravnateljev in sodelavcev zelo ujemali. To pomeni, da sodelavci ocenjujejo spremembe predvsem na tistih področjih, za katere ravnatelji menijo, da so največ pridobili. Ujemanje je celo v primerih, ko je ravnatelj/ica odgovoril/a, da se mu/je povečala samozavest in da laže rešuje probleme. Nekaj sprememb je bolj "operativnih": več in boljše načrtujejo, drugače (bolje) vodijo sestanke in konference, več pozornosti namenjajo obveščanju sodelavcev in nasploh delu z ljudmi, npr. spremljajo učiteljevo delo, hospitirajo, drugače*

komunicirajo, so bolj dovzetni za novosti. Le pri enem se ni nič spremenilo, kar je povedal tudi sam« (Erčulj, 2001, 95).

Mednarodni projekt Socrates/Comenius, ESIST, ki ga koordinira šR, je usmerjen v pridobitev širšega vpogleda v programe usposabljanja ravnateljev, razvoj strategij in metod evalviranja ter pripravo priročnika za evalvanje in izboljšanje teh in drugih programov za vodje v šolah. Partnerji iz 7 evropskih držav so na podlagi primerjalne študije (Verbiest in drugi, 2003) pripravili evalvacijski vprašalnik za udeležence programov usposabljanja ravnateljev v teh državah, ki se nanaša na vpliv usposabljanja na strokovno in osebnostno rast udeleženca, vpliv na delo šole in učinkovitost programa kot takega. Vprašalnik temelji na strinjanju s postavljenimi trditvami, ob koncu vprašalnika je prostor namenjen morebitnim pripombam. Ker je pripravljen vprašalnik v fazi preizkušanja, rezultatov evalvacije še ni.

Iz podrobnejše analize dokumentacije lahko ugotovim, da na področju evalvacije programa šR potekajo določene dejavnosti. šR evalvira program formalno in neformalno, z uporabo vprašalnikov, intervjujev in skozi razgovore. Predvsem gre za sumativno, notranjo evalvacijo, zasledimo tudi potrditveno, glavni vir pridobivanja podatkov so udeleženci programov. Evalvacija je usmerjena predvsem v zadovoljstvo uporabnikov s programom, nov vprašalnik, ki nastaja v okviru mednarodnega projekta, pa bo zajel tudi vpliv programa na udeleženca in posredno na delo šole. Informacije, ki jih šR pridobi z vprašalniki, kažejo predvsem splošno sliko zadovoljstva udeležencev z izvedbo programa, niso pa uporabne kot morebitna podlaga za (vsebinske ali organizacijske) spremembe v kakovosti obstoječega programa.

V okvir evalvacije sem uvrstila tudi obveznosti opravljanja ravnateljskega izpita (priprava in predstavitev seminarskih nalog) in raziskavo o vplivu programa na vodenje (ravnateljevanje) in delo na šoli. V teh primerih v osnovi ne gre za evalvacijo. Bi pa te dejavnosti ob drugačnem pristopu k ugotavljanju sprememb v znanjih, spretnostih in stališčih ter vpliva programa na spremembe v šoli lahko bile del drugačnega, bolj poglobljenega spremljanja kakovosti programa. Tako bi k ugotavljanju teh vidikov kakovosti oziroma vpliva programa morali pristopiti bolj sistematično, in sicer, kot lahko zasledimo v literaturi (Kirkpatrick, 1998, Bee in Bee, 2003), na podlagi:

- predhodnega ugotavljanja potreb oziroma pričakovanj udeležencev pred pričetkom programa ter ponovnega preverjanja po zaključku programa (neposredno in po preteku določenega časa);
- natančneje določenih ciljev, ki naj bi jih udeleženci s programom dosegli, oziroma identifikacijo nekaterih ključnih kazalcev organizacijskega delovanja, ki bi bili podlaga za ocenjevanje ter časovno obdobje v katerem bi spremljali vpliv na kazalce;
- vključevanja več skupin udeležencev v evalvacijo (udeleženci, predavatelji, nadrejeni, podrejeni, kolegi...), morda celo z uporabo t.i. kontrolne skupine, kar pa v primeru ravnateljev ni mogoče, saj le ti morajo izpit opraviti najkasneje v enem letu po imenovanju;
- uporabo različnih metod evalviranja, itd.

Kot v nekaterih drugih primerih evalviranja dejavnosti šR tudi v programu šR ni sistematičnega pristopa h kakovosti. Vprašalnik pa se uporablja kljub razpravam na sejah strokovnega sveta, ne glede na to, da ne omogoča pridobivanja koristnih oziroma uporabnih podatkov.

Ugotovitve iz analize dokumentacije bom v nadaljevanju primerjala, dopolnjevala oziroma soočila še z mnenji in izkušnjami udeležencev v raziskavi.

### **3.4 Analiza podatkov in interpretacija**

V tem poglavju predstavljam analizo podatkov, zbranih z intervjuji in njihovo interpretacijo. Dobljene podatke iz intervjujev sem na podlagi raziskovalnih vprašanj oblikovala v posamezne vsebinske sklope:

- Vloga evalvacije
- Namen evalvacije
- Predmet evalvacije in načini zbiranja podatkov
- Uporaba rezultatov evalvacije
- Evalvacija - kakovost

Percepcije, stališča in izkušnje udeležencev v raziskavi sem soočala in jih dopolnjevala s podatki, zbranimi z analizo dokumentacije, ter s teoretičnimi spoznanji, predstavljenimi v prvem delu naloge.

### 3.4.1 Vloga evalvacije

Najprej me je zanimalo, kakšen je pogled udeležencev na vlogo evalvacije v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Gre za od zunaj predpisano dejavnost ali notranjo pobudo, je pomemben del managementa vzgojno-izobraževalnih organizacij, jo udeleženci povezujejo s kakovostjo, itd.?

Vlogo evalvacije vprašani vidijo kot »nepogrešljivo« (Štefanija) in »nujno« (Romana). Marija vidi vlogo evalvacije kot »morala bi služiti izboljševanju kakovosti dela in mora dati povratno informacijo o tem, kaj se dogaja ta trenutek in na podlagi katere bi se delo potem izboljševalo«. Povezavo evalvacije s kakovostjo so poudarili tudi ostali vprašani. Po mnenju Romane mora evalvacija »biti točno ciljno naravnana, vedeti moramo, kaj želimo z njo doseči, kdaj jo bomo izvedli in kakšni bodo potem rezultati evalvacije uporabljeni«. Robert je dodal, da morajo obstajati »kriteriji in merila... in standardi... in seveda mora biti povratna informacija. Če tega ni, ni motivacije in tudi ni kakovosti«.

Udeleženci v raziskavi torej evalvaciji načelno pripisujejo veliko vlogo, ki je tesno povezana s kakovostjo in vodi v njeno izboljševanje. Praksa pa je, kot pravita Špela in Štefanija »/.../ drugačna /.../ evalvacija je daleč najšibkejša točka« in »dejansko mislim, da smo tukaj zelo šibki.« Po mnenju Štefanije se je v vzgojno-izobraževalnih organizacijah na splošno ne lotevajo radi. Ob tem se je dotaknila tudi samega izraza evalvacije, ki je po njenem »/.../ bolj rezerviran za znanstveno evalvacijo.« Medtem ko bi bilo mogoče šolam, domovom, vrtcem bliže, če bi jih učili ne evalviranja kot takega, ampak mogoče bolj kot spremljanja kakovosti, ocenjevanja, samoocenjevanja, ovrednotenja rezultatov, spremljanja dosežkov. Sicer razlog, da vzgojno-izobraževalne organizacije ne izvajajo evalvacije, vidi tudi v pomanjkanju znanja s tega področja.

»Mogoče se niti ne znajo, mogoče se ne znajo tega sistematično lotiti ali pa tudi ne vidijo neposredne povezave med tem, kaj njihovi uporabniki mislijo, pa kaj njihovi izvajalci mislijo s tem, kar dobijo kot svojo nalogo, vlogo, ki je od zgoraj definirana in oni pač tisto nekako po najboljših močeh izvajajo in mislijo pač, da je to dovolj.« (Štefanija)

Tudi Špela je navedla eno od lastnih izkušenj o percepciji evalvacije v šoli, ki po njenem prav tako kaže na pomanjkanje znanja s tega področja:

»Jaz sem bila danes npr. v Škofji Loki [v šoli] in so rekli: »Kako bomo vedeli, da se je disciplina na naši šoli povečala?« Potem sva s sodelavcem

rekla: »Boste vprašali.«. Ampak niso bili s tem zadovoljni. Oni si še zmeraj evalvacijo predstavljajo bolj kot 'kako boš izmeril'.«

Evalvacija kot dejavnost, v vzgojno-izobraževalnih organizacijah po mnenju in izkušnjah nekaterih udeležencev v raziskavi, torej ne igra vloge, ki ji jo v teoretičnem smislu pripisujemo. Kot razlog navajajo pomanjkanje znanj s tega področja in ne vidijo neposredne uporabnosti evalvacije. Nenazadnje pa najbrž drži, da evalvacija kot termin večini še vedno pomeni strogo formalno evalvacijo, ki je vsebinsko in časovno obsežna ter jo lahko izvajajo le strokovnjaki (evalvatorji ali raziskovalci), kot na primer evalvacija poskusne uvedbe devetletne osnovne šole.

Spet po drugi strani je evalvacija po mnenju Štefana vendarle *»formalno vedno nek del nečesa, kar počenjamo. Nekih poročil, vprašalnikov, ki jih dobivamo. Ministrstvo vedno pošilja. Vsaj obseg... Vsaj te vrste podatkov vedno zbira. Zdaj ni to ravno programska evalvacija, ampak neke vrste dela je.«* In tudi praksa v šolah je po njegovem taka, da *»/.../ nekaj ogromno 'pisarije' na koncu je. To učitelj imajo. Torej o vsem, kar delajo, morajo poročati. /.../ To je že nekaj, neka evalvacija. Zdaj kje to pristane, kdo to uporabi, je pa druga težava. Ali kdo to pogleda, ali je to osnova za izboljšavo naprej?«* V vzgojno-izobraževalnih organizacijah torej obstaja vrsta podatkov, ki so zbrani največkrat na podlagi zahtev 'od zunaj'. Postavlja pa se vprašanje, v kolikšni meri in kako (če sploh) ti podatki, predvsem na nivoju organizacije in tudi na nivoju šolskega sistema, dejansko služijo kot koristna in uporabna informacija za izboljševanje kakovosti vzgoje in izobraževanja.

Ob vprašanju ravnateljem, ali evalvacijo na šolah delajo, je Romana rekla: *»Se dela!«* in navedla konkreten, aktualen primer: *»Se dela ravnokar v osnovnem šolstvu, v tretji triadi. Sprememba brez konkretne evalvacije. Premalo časa je bilo v praksi..... zdaj so šli vsi [v devetletno osnovno šolo] in se že dogajajo spremembe...«* Navezala se je na evalvacijo, ki je pravzaprav sistemsko usmerjena, niso pa ravnatelji v intervjuju omenili nobenega dodatnega primera evalvacije, ki bi izhajal iz šolske prakse. Menim, da to ne pomeni, da evalvacije v šolah ni. Lahko gre morda le za dejstvo, da so evalvacijo povezali z znanstvenim pristopom in je kot take v zavodih dejansko ne izvajajo. Po drugi strani pa je možno, da iz istega razloga vseh poročil in dejavnosti, vezanih na pripravo poročil, ne povezujejo z evalvacijo. Glede na dejstvo, da neke vrste evalvacija oziroma predvsem spremljanje in beleženje dejavnosti v obliki poročil in drugih zapisov v vrtcih in šolah obstaja, Štefanija predlaga, da se to prikaže kot *»pomembno stvar, ki jo že*

*delajo /.../, da se samo še reorganizira, pa na nek način interpretira, da bi bilo to za njih bližje, lažje izvedljivo, da se da samo novo vrednost temu, kar že delajo.» Štefan je dodal: »Pa jih še usmerit, kaj s tem naredit, ne. Da to naredijo, v kakšnem namenu je to potem.« In prav v tem delu morda vidita tudi eno od prihodnjih področij dela šR.*

Če povzamem, udeleženci v raziskavi vidijo neposredno teoretično povezavo med evalvacijo in izboljševanjem kakovosti, so pa po njihovem mnenju pri udeležanju tega v praksi šibki. Prav tako dejavnosti, ki v vsakdanji šolski praksi že potekajo, ne povezujejo z evalvacijo. Ugotavljajo namreč, da obstaja dosti poročil in zapisov o dejavnostih, ki pa so, kot kaže, bolj kot izboljševanju kakovosti namenjeni spremljanju/beleženju izvajanja dejavnosti in poročanju ustanovitelju/financerju. Z drugačnim, sistematičnim pristopom k analizi in interpretaciji zbranih podatkov bi jim bilo v tem smislu potrebno dati novo vrednost, usmerjeno v ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.

### **3.4.2 Namen evalvacije**

V nadaljevanju me je zanimalo, s kakšnim namenom MŠZŠ evalvira oziroma spremlja izvajanje programov SSS in kakšen je namen evalvacije v šR ter seveda posebej programa šR. Gre dejansko za evalvacijo v luči izboljševanja kakovosti ali za dejavnost, ki jo je zaradi različnih zahtev (npr. s strani financerja) potrebno izvajati? O namenu evalvacije, kot enem od njenih osnovnih elementov v literaturi pišejo številni avtorji, na primer Easterby-Smith (1994), Bee in Bee (2003), Worthen in drugi (1997), Weissova (1998). Po Easterby-Smithu (1994) je prav jasen namen evalvacije eden od pogojev za njeno kakovostno izvedbo in posledično tudi za uporabo rezultatov.

Namen evalvacije oziroma spremljanja programov SSS z vidika MŠZŠ bi, kot je rekla Marija, *»moral biti pravzaprav isti, kot zgoraj omenjeno [služiti izboljševanju kakovosti dela], torej predvsem, slediti temu, da bi se programi izboljšali in zadovoljile potrebe uporabnikov«*. V uvodu v Analizo (evalvacijo) izpeljav programov SSS v šolskem letu 2001/02 [analize za kasnejša šolska leta ni] lahko preberemo, da je bil namen le-te:

*»/.../ izboljšati ponudbo kakovostnih programov, uravnotežiti ponudbo in povpraševanje, pospešiti pridobivanje povratnih informacij o delovanju sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja, preveriti*

pravilnost porazdelitve denarja in izboljšati pretok informacij med udeleženci, izvajalci in naročnikom« (Černoša, 2003, 1)

Namen vprašalnikov, ki so jih v 'starem' sistemu SSS izvajalci programa dajali udeležencem, da so jih izpolnili in potem rezultate posredovali na MŠZŠ, je bil udeležencev predstavljen kot: *»Na osnovi vaših mnenj in predlogov bo izvajalec program dogradil, izboljšal kakovost in širil ponudbo programov. Oddelek pa ga bo uporabil za strokovno spremljanje sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja.«*

V novem sistemu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja bo vprašalnik (v prehodnem obdobju se uporablja še obstoječi vprašalnik) poleg spremljanja izvedbe programov in posledično odločitve o vključitvi določenega izvajalca programov v nabor razpisanih programov za tekoče šolsko leto, imel še eno funkcijo. V 36. členu Pravilnika (Ur. l. RS, 64/2004, 8093) je zapisano: *»Potrdil iz druge do sedme alineje prvega odstavka tega člena ni mogoče izdati, dokler udeleženec ne odda evalvacijskega vprašalnika, ki ga na predlog programskega sveta določi minister.«*

Menim, da vprašalniki, ki so oblikovani na nivoju sistema, ne morejo biti prava podlaga izvajalcem za izboljševanje kakovosti. Oblikovani morajo biti namreč dovolj splošno, da so uporabni v različnih programih, tako v organizacijskem, kot predvsem vsebinskem in izvedbenem smislu. Kot taki so lahko do določene mere namenjeni strokovnemu spremljanju sistema, na primer na področju spremljanja trendov povpraševanja in ponudbe. Postavlja se tudi vprašanje o načinu pridobivanja podatkov, ki je posledično vezano na izdajo potrdila o udeležbi na seminarju. Dejanskega razloga za takšno odločitev zbiranja podatkov ne poznam, se pa sprašujem, na kakšen način bo potekala kontrola oddaje izpolnjenih obrazcev, kaj to pomeni v odnosu do zagotavljanja anonimnosti, ki je za evalvacijo pomemben etični vidik, in nenazadnje ali bo odmik od prostovoljnega izražanja mnenj udeležencev v tem primeru res doprinesel h kakovosti spremljanja sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Menim tudi, da morajo za izboljševanje kakovosti programa bolj poglobljeno spremljati različne vidike predvsem izvajalci sami. Gre za tiste vidike, ki so za posamezni program ključni, na primer neposredno uporabnost vsebin programa v šolski praksi.

V šR kot ponudniku programov SSS ima evalvacija lahko več namenov. *»Mislim, da ni samo od zunaj predpisana, da se pa tudi mi dobro zavedamo, da je*

*potrebno spremljati kakovost našega dela, da nas zelo zanima, kako nas vidijo udeleženci.« Štefanija je namene evalvacije povzela v (1)«/.../ da dokažemo, da smo v redu, ne, ker moramo. Gre torej za evalvacijo, ki je predpisana od zunaj. (2) /.../ da pokažemo, da se spremljamo, da se evalviramo. Ta se ji zdi še posebej pomembna, ker šR kot institucija, ki se s svojimi dejavnostmi posebej osredotoča na ravnatelje, lahko pripomore k temu, da se tudi ravnatelji »navzamejo te kulture ugotavljanja kakovosti, ali kakorkoli že spremljanja nekih izvajalcev«. (3) Namen pa je tudi »da potem dejansko s tem kar dobimo, s temi odzivi nekaj naredimo, ne, da izpopolnimo, dogradimo ali pa spremenimo program.« Ker se področje dejavnosti šR, kot pravi Štefan, ves čas širi, spreminja in dograjuje, je evalvacija bistvenega pomena. »V evalvacijo nas 'silijo' tako naši naročniki ali ustanovitelji, hkrati pa tudi to, da se vprašamo kaj naprej.« Ob ustanovitvi Šole za ravnatelje*

*»/.../ je bila od začetka že evalvacija nekako bolj nujna zato, da smo dokazovali sebi in drugim, da smo v tem prostoru potrebni in nujni, da smo dobri, ker smo bili neka nova dejavnost, ki je Slovenija prej ni imela. /.../ To se pravi šola za ravnatelje kot institucija, ne samo program, je potrebna, zato da smo dokazali potrebo svojega lastnega obstoja.« (Štefan)*

Namen evalvacije programa šR je, kot je razvidno iz dokumentacije in odgovorov udeležencev v raziskavi, predvsem spremljanje splošnega zadovoljstva uporabnikov s programom in posameznim izvajalcem. Ali, kot so se med sabo pogovarjali Štefanija, Špela in Štefan: *»V bistvu še zdaj iščeš potrditev zadovoljstva s tabo?«*

Ravnateljem je namen evalvacije (vprašalnikov) kot uporabnikom različnih programov stalnega strokovnega spopolnjevanja včasih predstavljen, kot je rekla Rina: *»veste to pa morate izpolniti zaradi onih gor«* torej zaradi pogodbenih obveznosti izvajalca/ponudnika do MŠZŠ kot naročnika programa. Povedali so, da jim kot udeležencem programa šR namen izpolnjevanja vprašalnikov večinoma ni bil predstavljen.

*»Jaz si ga sama predstavljam. Moram pa reči, da na zadnjih predavanjih nam je bilo rečeno, da so namenjeni k pristopom prenove vsebin... in moram reči, da sem tudi pripisala, da je potrebno spremeniti. Jaz sem ga tako vzela, da se to od mene pričakuje.... No, jaz vidim, da je vprašalnik, ki ga da šR na koncu vsakega modula naravnano k temu, katere vsebine ohraniti, spremeniti, izpolniti za nove koristnike. Tako ga jaz vidim.« (Romana)*



Po mnenju udeležencev v raziskavi je evalvacija prvenstveno namenjena izboljševanju kakovosti. Na nivoju sistema je spremljanje izpeljav programov SSS usmerjeno v izboljšanje ponudbe kakovostnih programov posameznih ponudnikov in s tem strokovnemu spremljanju (kakovosti) sistema SSS.

Zaposleni v šR vidijo v evalvaciji več namenov. Kot prvega so izpostavili namen 'dokazati'. S spremljanjem zadovoljstva uporabnikov programov na eni strani dokazati nujnost in potrebo obstoja dejavnosti in institucije, na drugi strani pa dokazati kakovost izvedenih dejavnosti. Gre torej za odgovornost do ustanovitelja in financerja, ki se izraža v zbiranju podatkov in pripravi raznih poročil o izvajanju dejavnosti (npr. poročila o izpeljavi programov SSS, letna poročila o delu). Drugi je spremljanje kakovosti lastnega dela, ki je namenjeno izpopolnitvi, nadgradnji, spremembam v programih in dejavnosti. Ta, kot je razvidno, temelji predvsem na spremljanju zadovoljstva uporabnikov z izvajalci programov. Tretji namen pa je, oziroma bi predvsem lahko bil skozi lastno dejavnost evalviranja pri ravnateljih spodbuditi zavedanje pomena uvajanja evalvacije kot elementa organizacijske kulture v šolah. Torej preseganje nivoja predpisanega spremljanja in poročanja o izvajanju dejavnosti v ugotavljanje stanja (na podlagi obstoječih podatkov) in podajanje priporočil za izboljšave v praksi.

Kljub navedenim namenom evalviranja tako na nivoju sistema SSS, kot na nivoju šR ravnateljem in ravnateljicam nameni evalvacije, pri kateri s posredovanjem svojih ocen, mnenj in predlogov, kot uporabniki programov SSS (vključno programa šR) sodelujejo, v večini primerov ni bil vnaprej in jasno predstavljen. To lahko kaže na dejstvo, da se evalvacija večinoma izvaja zaradi »zunanjih obveznosti« (npr. prikazati odgovorno porabo proračunskih sredstev) in da z njo zadovoljujemo predvsem zunanje zahteve in ne toliko lastnih interesov po izboljševanju kakovosti.

### ***3.4.3 Predmet evalvacije in načini zbiranja podatkov***

Da bi ugotovila, na kakšen način evalvacija služi vlogi in namenu, ki so ji ga vprašani pripisali, sem predstavnico MŠZŠ, zaposlene v šR in ravnatelje vprašala, katere vidike programov SSS (programa šR) evalvirajo in na kakšen način. Predmet evalvacije, ki ga obravnavam v nalogi, je izobraževalni program, znotraj tega pa so lahko predmet evalvacije različni vidiki, od zadovoljstva udeležencev, do vpliva na

njihovo delo in delovanje organizacije v katerih so zaposleni. V procesu izvedbe evalvacije uporabljamo tako kvantitativne kot kvalitativne metode raziskovanja, torej anketne vprašalnike, intervjuje, opazovanja, analizo dokumentacije in druge

Kot pravi Marija, so v 'starem' sistemu SSS »evalvirali organizacijo izobraževanja in zadovoljstvo uporabnikov z organizacijo ter stališče do uporabnosti vsebin, ki pa so ga [uporabniki] podajali vnaprej, preden so to dejansko preizkusili v praksi.« Gre za pridobivanje podatkov z vprašalnikom<sup>5</sup> zaprtega tipa, v katerem udeleženci na lestvici od 1 do 6 (6 je najvišja ocena) ocenjujejo vsebino in organizacijo programa in predavatelja(e) oziroma temo(e) ali obkrožijo enega izmed ponujenih odgovorov na vprašanja: Ali so se vaša pričakovanja uresničila (ne, delno, da, nad pričakovanji), koliko pridobljenega znanja boste lahko uporabili pri svojem delu (nič, malo, veliko, zelo veliko, vse), posebej bi želel pohvaliti in ni mi bilo všeč (vsebina/tema programa, metoda dela, organizacija programa, predavatelji, drugo). Na koncu vprašalnika je prostor za 'sporočilo organizatorju programa in predavateljem'. Kot je še povedala Marija, je bilo izpolnjevanje prostovoljno (ob zaključku programa), zato dostikrat ni bilo podatkov, ni pa vedela za kakršno koli drugačno, bolj poglobljeno analizo izpeljanih programov. Novi vprašalnik, ki je v uporabi od 1. decembra 2004, je pripravljen v obliki strinjanja s trditvami vezanimi na vsebino, metode dela in organizacijo seminarja. »Predavatelji so strokovno in kvalitetno predstavili teme«, »Nova spoznanja bom lahko uporabil/a v praksi«, »Predavatelji so uporabili ustrezne oblike in metode dela«, in podobno. Predviden je prostor, namenjen predlogom udeležencev. Ocene bodo »uporabljene kot pomembno merilo za nadaljnje vključevanje izvajalcev in njihovih programov.« V novem sistemu bo, kot je dejala Marija, vpeljana tudi bolj poglobljena evalvacija vpliva izobraževanja na kakovost izobraževalnega procesa »/...in sicer z vprašalniki po seminarju in pa še kasneje z oblikami, usmerjenimi v same spremembe v vzgojno izobraževalnem procesu. Torej koliko izobraževanje vpliva...« Zaenkrat je del tega še na ravni teoretičnih zamisli.

V okviru sistema SSS oziroma nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so programi torej bolj ali manj redno evalvirani skozi vidik zadovoljstva uporabnikov z izvedbo posameznega programa. Ob številu izvajalcev (v šolskem letu 2001/02 jih je bilo 176) in številu izvedenih programov (v šolskem letu 2001/02 je bilo 1772

---

<sup>5</sup> Evalvacijski vprašalnik je v Prilogi 6 k nalogi

izpeljav 818 različnih programov) se sprašujem, ali je na nivoju sistema bolj poglobljena evalvacija sploh mogoča in celo smiselna. Če vzamem še en podatek za šolsko leto 2001/02 – izvajalci programov so na Oddelek za stalno strokovno spopolnjevanje poslali 22.871 izpolnjenih vprašalnikov, kar po podatkih, ki jih lahko najdemo v Analizi (Černoša, 2003) pomeni, da je vprašalnike izpolnilo 34,8% vseh udeležencev. V novem sistemu načrtujejo dodatno obliko evalvacije sprememb v vzgojno izobraževalnem procesu, vendar pa instrumentarij še ni izdelan oziroma predstavljen. Menim, da je bolj poglobljeno spremljanje tudi na nivoju sistema smiselno v primeru novih izvajalcev ali prve izvedbe novega programa. Seveda ob predpostavki, da novih izvajalcev in novih programov vsako leto ni veliko. Evalvacija pa je lahko posebej usmerjena tudi v konkretno določeno spremembo v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki jo Ministrstvo z razpisom področij oziroma tem programov želi doseči.

Ravnateljji, ravnateljice program šR najpogosteje evalvirajo z vprašalnikom, ki sem ga predstavila na strani 55 in je namenjen predvsem spremljanju zadovoljstva udeležencev z izvedbo. Robert ga je ocenil takole: *»Ja, ni tako slab vprašalnik. Je bolj tako... bi se dalo iz njega izluščiti kaj konkretnega, uporabnega, bi se dalo. Ampak, kaj bi rekel? Težko je zdaj to tako subtilno prenesti....«* Drugi ravnateljji o vprašalniku niso povedali svojega mnenja. Špela kot predavateljica pa: *»No, samo tisti evalvacijski list...je milo rečeno en kompromis, no.«* Čeprav je bil po Štefanovem mnenju *»na začetku [ob uvedbi programa šR] vsaj edina oblika evalvacije, v katero smo bili prisiljeni.«* in *»prva faza ugotavljanja zadovoljstva, po moje, je bila upravičena v našem primeru ravno zato, ker smo ponujali nekaj popolnoma novega, ne.«* V začetku je torej šlo za 'dokazati' kakovost in potrebo po izvajanju programa skozi zadovoljstvo uporabnikov in sicer ne glede na to, da je opravljen program šR eden od pogojev za imenovanje ravnatelja, zato zagotavljanje izvedbe v smislu števila udeležencev ni vprašljivo. *»Morali pa smo tudi dobiti neko potrditev, no. Sami, ne.«* (Špela) Isti vprašalnik udeleženci programa šR izpolnjujejo že več let, kar bi lahko bil kazalnik sistematičnega pristopa k evalvaciji v smislu rednega spremljanja izvedbe in tudi primerjave ugotovljenega zadovoljstva uporabnikov s programom. Na nek način se je na to navezal Štefan, ki je s spremembo strukture slušateljev (vedno manj ravnateljev in več drugih strokovnih delavcev v VIZ) v programu šR *»opravičil«* ta vprašalnik. *»Mogoče smo pa s spremembo udeležencev pa nadaljevali s spremljanjem zadovoljstva, preverjali če*

so ravnateljji z nami zadovoljni, zdaj pa če so učitelji, kot nove stranke z nami zadovoljni.« Podrobnejše analize v tem smislu v dokumentaciji šR nisem zasledila. Tovrstno, spremljanje zadovoljstva uporabnikov (sumativno evalvacijo) pa so šR-jevci »utemeljevali« tudi v povezavi z ugotavljanjem potreb oziroma pričakovanj uporabnikov. Špela je rekla: *»/.../ ker v bistvu se mi zdi, da pričakovanja, če bi jih mi dobesedno izpolnjevali, res deprofesionaliziraš ravnatelja, ker mu daš samo še orodja.«* Štefan je to razumel kot *»/.../, če bi evalvirali, kako so oni in kaj želijo, bi izničili svoje vedenje, kaj moramo dati. In bi postal program prilagojen čisto njihovemu pogledu, ne pa pogledu od zunaj, ki ga mi vnašamo.«* V ugotavljanju potreb in pričakovanj, na katerih bi temeljila priprava programa in posledično evalvacija, torej vidita Špela in Štefan določeno slabost, ki bi lahko pripeljala do preveč ozko usmerjenih vsebin. Špela je ugotovitev podkrepila s svojo izkušnjo o pričakovanju udeležencev programa šR:

*/.../, če bi po pričakovanjih preoblikovali program, bi bilo 5 modulov zakonodaje, v smislu 'če naredim to, se zgodi to'. Karikiram. Ampak jaz sem bila razočarana nad temi pričakovanji. Samo eden je napisal, eden od 4 skupin [72 udeležencev], da dobim širši pogled na vodenje.«*

Tudi na eni od zadnjih sej strokovnega sveta šR je potekala razprava o tem, kako ravnateljji svoje potrebe po izobraževalnih programih usmerjajo predvsem v zakonodajne vidike svojega dela, v iskanje in pridobivanje konkretnih in neposredno uporabnih informacij, celo »receptov« za reševanje različnih izzivov in težav, s katerimi se spopadajo. Predavatelji šR so zagovarjali stališče, da je poleg konkretnih odgovorov treba posredovati predvsem širši vpogled v različna področja managementa v izobraževanju, da torej programi ne bi postali zgolj ozko usmerjeni treningi veščin. V določeni meri je torej potrebno upoštevati potrebe in pričakovanja uporabnikov programov, vendar pa moramo te potrebe umestiti v nek širši (teoretični) okvir tudi na podlagi spremljanja svetovnih trendov na tem področju.

Na moje vprašanje, na kakšen način še evalvirajo program šR, je Špela odgovorila: *»Jaz na žalost moram reči, da v prvem modulu [Uvodni modul] že dam tisti, kako se reče 'govoreči zid', da lepijo listke, pa zelo se sončim potem v svoji slavi, če je to zelo dobro, in ponavadi je. Drugače pa malo neformalno.«* Omenila je še raziskavo o vplivu programa šR na delo ravnateljev, ki je bila izvedena leta 2000 in pa vprašalnik, ki nastaja v okviru projekta Comenius.

»Se mi zdi, da to kar delamo v ESIST-u, da bo dalo neko drugo širino. Je pa seveda manj za nas čisto neposredno uporabno, tudi zaradi tega ker je to mednarodni projekt. In ker smo morali presek naredit vseh različnih programov v vseh [7] teh državah. Bo pa spet en drug pristop in se mi zdi, da to zna biti mogoče model za vsakih pet let, ali pa za eno skupino, da jo spremljaš ali pa za vse ravnatelje recimo, ki jih imamo malo, ne?«

Ravnatelji in ravnateljice poleg izpolnjevanja vprašalnika, program šR evalvirajo tudi neformalno, v medsebojnih razgovorih s kolegi iz iste skupine, v katero so vključeni. *»Ja razgovori, debate, hvalimo, kritiziramo.«* (Robert). Romana je dodala *»Ja, neformalno. Če bi dali diktafon tam, kjer mi govorimo [v kavarno], bi dobili dosti boljše podatke«* Izpostavili so tudi vidik evalvacije, ki ni bil neposredno vezan na program šR, in sicer, kot je rekel Robert: *»Ne samo koliko smo bili zadovoljni, ampak koliko je od tega potem 'domov prišlo'. Koliko se to domov prenaša in potem ceni in vrednoti njegovo uporabnost. Eno je zadovoljstvo, eno je pa uporabnost.«* In prav evalvacija, ki je v teoriji (Kirkpatrick, 1998, Bee in Bee, 2003) usmerjena na spremembo vedenja na delovnem mestu ali celo na vpliv izobraževanja na delovanje celotne organizacije je nekaj, kar je po mnenju Roberta *»odvisno od šole do šole.«* Izobraževalne programe na nek način na šolah po Robertovem mnenju in izkušnja evalvirajo tudi tako, *»recimo, da v par besedah človek povzame, ker je bil na nekem seminarju: posebej všeč mi je bilo to ali pa posebej novo se mi je zdelo to. To je že veliko! Tega je mogoče malo premalo«*. Po mnenju Romana, *»pa ni tako katastrofalno. Saj v samem aktivu, npr. med profesorji iste skupine je večji pretok informacij. Da bi pa zdaj jaz [kot ravnatelj] sporočal za celo šolo, kaj sem npr. tukaj delal? Saj tudi nima smisla, ker ljudi enostavno ne zanima.«*

V skupinskem intervjuju sem ravnatelje in ravnateljice z vprašanji, vezanimi na evalvacijo, mimogrede spodbudila tudi, da so ne le govorili o evalvaciji, pač pa program šR skozi njegove prednosti in pomanjkljivost in povezavo z delom, ki ga opravljajo, hkrati tudi evalvirali. To je evalvacija, ki presega nivo zadovoljstva z izvedbo programa in dejansko na nek način pokaže tudi na vpliv programa na delo ravnateljev in na njegovo neposredno uporabnost. Kot primer navajam le enega od odgovorov:

*»Poglejte, jaz mislim takole, moduli na začetku, oziroma na sredini smo že, se resda prepletajo. Saj v šoli, pri našem delu, v tem prvem letu, zdaj ko sem ravnateljica, se tudi vse prepleta in kar naprej se in odločaš in pogovarjaš in izobražuješ. V glavnem ogromno stvari in v enem dnevu*

se ti vse lahko zgodi, bom rekla. Sposobnost, da se pa pravilno odločaš in da pravilno na nek način krmariš skozi vse te probleme, med temi odnosi do ljudi, mislim, da smo pa skozi te module le to pridobili. In meni se zdi, da bo drugo leto lažje ravnateljovati, kot mi je bilo letos, ker se mi zdi, da sem pa le dobila en tak vpogled v delo z ljudmi, ki ga prej, recimo z odraslimi, ker sem učiteljica in v razredu je vseeno drugače, kot pa zdaj, ko je treba odrasle ljudi voditi. In mislim, da je to kar en takšen kompleksen vpogled v delo. Ni receptov, seveda jih ni, ker vsaka šola je poseben model, ampak, mislim da je pa eno dobro izobraževanje tole bilo za mene.« (Rina)

Evalvacija programa s strani udeležencev torej poteka tudi ali predvsem neformalno, v razgovorih s kolegi ravnatelji, sodelavci in skozi uporabnost pridobljenih znanj in veščin pri ravnateljstvu. Informacij vezanih na uporabnost vsebin, šR kot izvajalka programa z obstoječimi načini evalviranja ne pridobiva.

#### Izpolnjevanje evalvacijskih vprašalnikov

Pri ravnateljicah in ravnateljih kot uporabnikih me je ob razgovoru o vprašalnikih, ki jih izpolnjujejo, večinoma po zaključku katerega koli programa, ki se ga udeležijo, predvsem zanimal tudi njihov odnos do izpolnjevanja. Najprej so izpostavili čas, namenjen izpolnjevanju evalvacijskih vprašalnikov v okviru programa šR. Rina je rekla: *»Ja, največkrat to delamo ob 4.15. uri [zaključek zadnjega dne modulov programa šR], ko smo že vsi v avtomobilih skoraj in potem vedno bolj obkrožimo. Jaz imam npr. zelo slabo vest, ker nikoli nisem nič napisala, kar bi bilo tudi dobro.«* Romana pa *»Jaz pa moram reči, da sem napisala, ne. Jaz to vzamem zelo resno, ker se mi zdi, da je to neko vodilo, da imate neki cilj, zakaj sploh izvajalec... Res pa je, da je, kot je rekla kolegica časovna stiska in mislim, da ne bi bilo težko vprašalnik dati vsaj malo prej. Čisto na koncu se ne da, vsaj mogoče tri ure prej.«* Rok je pripomnil: *»Ampak mislim, da je to [izpolnjevanje vprašalnikov na koncu programa] generalni problem kogar koli.«* Izpostavili so tudi nekaj izkušenj, ki jih imajo s sodelovanjem v drugih programih, bodisi kot izvajalci ali uporabniki. Eno od pomembnih vprašanj, ki se torej postavlja, je po mnenju Roka: *«/.../ kdaj postavljati vprašanja. Mi smo zdaj imeli prakso, da [smo vprašalnike razdeljevali] na koncu predavanj, pred izpiti. Ampak še vedno je tisti problem: vsakemu se mudi. Se mi zdi, da tisto ta pravo težo odgovorov... večsah rečejo študenti kar nekaj. Težko je dobiti tisto pravo sliko.«*

Navedli so nekaj predlogov. *»/.../ Evalvacijski vprašalnik bi se ravno tako lahko kvalitetno izpolnil, čeprav bi bil tri ure prej posredovan«* (Romana). Ali pa *»Pred zadnjim blokom [predavanj]. To pa res ja!«* (Robert) Romana predlaga še *»ali pa izpolniti vprašalnik v skupini, se mi zdi, da bi verjetno res bili boljši odgovori.«*

*»Ja kaj vem, tako ob kakšni kavi. Mi je pa mogoče lažje takole, si vzeti čas, pa se pogovoriti, pa dejansko res na ta način tudi kake misli lažje mogoče izraziti, kot spraviti na papir. Veliko stavkov se mi ne ljubi pisat. Tako da, to je malo problematično.«* (Rok)

Problem izpolnjevanja vprašalnikov ob samem koncu seminarja so povezali s tem, da sami, ko ki izpolnijo vprašalnik, le-temu ne posvetijo dovolj časa. Na drugi strani pa tisti, ki izvajajo evalvacijo, s tem ne dobijo »pravih« povratnih informacij. Sicer pa je enega od konkretnih predlogov za pridobitev boljših in bolj poglobljenih podatkov dala tudi Romana: *»Večkrat nas kaj vprašat. Intervjuje v skupini, ker je to podpora drug drugemu /.../ to [program šR] je v bistvu trening, izkušnje. In šola želi dobiti neke povratne informacije, kaj mislim, na kakšen način mislim, kakšni ... /.../. Zdi se mi da so boljši taki razgovori kot sam vprašalnik, če je ciljno naravnano, da se program spremeni, kar je zelo verjetno, saj se tudi vi na trgu ponujate.«*

Če povzamem evalvacijo programa z vidika ravnateljev kot uporabnikov, vidim, da ti v evalvacijo niso aktivneje vključeni. To pomeni, da jih aktivneje ne vključuje niti šR, niti sami večinoma ne izrabijo možnosti posredovanja svojih mnenj in predlogov na vprašalnikih, ki jih izpolnjujejo. Analiza dokumentacije namreč kaže, da večinoma obkrožujejo ponujene vrednosti posameznih vidikov programa na številčnih lestvicah, odgovorov na odprta vprašanja praviloma ne dajejo. Razlogi so seveda različni: od tega, da ni popolnoma jasno čemu bodo rezultati analize služili, do izpolnjevanja vprašalnikov ob samem zaključku programa.

Predmet evalvacije, ki ga v nalogi obravnavam, je torej izobraževalni program, sama evalvacija oziroma spremljanje pa poteka na različnih stopnjah. V teoretičnem delu naloge sem predstavila 4 stopnje evalviranja izobraževalnega programa (Kirkpatrick, 1998), na podlagih katerih bom povzela odgovore vprašanih.

Programi na nivoju SSS, kot tudi v šR so večinoma evalvirani na nivoju ugotavljanja zadovoljstva udeležencev z izvedbo programa.

Spremembe v znanjih, spretnostih (in stališčih) šR na nek način spremlja skozi način opravljanja obveznosti programa šR (priprava seminarskih nalog in njihova predstavitev).

Stopnja vpliva na spremembe/vedenje na delovnem mestu in vpliv izobraževanja na delovanje celotne organizacije ali celo izobraževalnega sistema pa je tisto, čemur na nivoju sistema SSS (na MŠZŠ) in v šR posvečajo premalo pozornosti. Tega se oboji tudi zavedajo. V teoretičnem delu naloge sem predstavila, da mora evalvacija na tej stopnji izpolnjevati določene predpogoje, prav tako pa je rezultate, ki jih dobimo težko neposredno in izključno vezati na vpliv izobraževalnega programa. Na nivoju sistema SSS so stališče udeležencev izobraževalnih programov do uporabnosti posameznih vsebin (in posredno potencialne spremembe vedenja na delovnem mestu) do sedaj preverjali neposredno po zaključku programa. Ena od novosti sistema bo evalvacija, ki bo potekala po preteku določenega časa od zaključka posameznega programa SSS in bo usmerjena v spremembe v vzgojno-izobraževalnih procesih. V šR so vpliv programa na delo ravnateljev že preverjali z manjšo raziskavo, trenutno pa v okviru mednarodnega projekta nastaja vprašalnik, ki bo deloma vezan na ugotavljanje vpliva programa na osebni in strokovni razvoj posameznika in na organizacijo. Sicer vpliv programa neposredno, skozi svoje delo »evalvirajo« predvsem udeleženci programa šR. O tej evalvaciji seveda ni podatkov, je pa tista, ki bi lahko dala največ uporabnih informacij.

Ugotovim lahko, da je metoda, ki se za pridobivanje podatkov najpogosteje uporablja, standardiziran/strukturiran vprašalnik z nekaj odprtimi vprašanji, ki je anonimen in ga udeleženci izpolnjujejo neposredno po zaključku programa. Omogoča primerjavo med programi SSS in v programu šR. Analiza programov SSS nam postreže predvsem s povprečji ocen zadovoljstva s programi in zbranimi predlogi udeležencev različnih programov. Vprašalnik, ki ga uporabljajo v programu šR, pa tudi zaenkrat še ni postal osnova za primerjavo rezultatov, čeprav je bilo v intervjuju omenjeno, da bi bilo mogoče narediti primerjavo med stopnjo zadovoljstva ravnateljev, ki so v programu prevladovali pred časom in drugimi strokovnimi delavci (pomočniki, učitelji, svetovalni delavci), ki predstavljajo večino udeležencev v zadnjih letih. Problem, ki so ga pri tem izpostavili vprašani, pa je pridobivanje podatkov v smislu števila in kakovosti, pomembnosti, uporabnosti. Ker je izpolnjevanje vprašalnikov prostovoljno, vsi udeleženci ne izpolnijo vprašalnikov. Sicer glede na število izpolnjenih vprašalnikov na nivoju sistema SSS



(34,5%) in število izpolnjenih vprašalnikov v programu šR (80%) menim, da pridobljeni rezultati vendarle odražajo določeno sliko zadovoljstva udeležencev. Večjo pozornost je potrebno posvetiti pridobivanju uporabnih podatkov, ki so odvisni tako od predstavitve namena vprašalnika (evalvacije) tistim, ki bodo na vprašanja odgovarjali, postavljanja dobrih vprašanj, do nenazadnje časa, namenjenega izpolnjevanju. In prav na slednje so ravnateljji in ravnateljice opozorili. Uporabiti je smiselno še druge metode za pridobivanje podatkov, na primer intervju.

#### **3.4.4 Uporaba rezultatov evalvacije**

Da bi razpravo v intervjujih usmerila v povezavo med evalvacijo in kakovostjo, sem udeležence v raziskavi vprašala, na kakšen način rezultate evalvacije uporabljajo v praksi. V teoretičnem delu naloge je zapisano, da je ena od pomembnih razlik med evalvacijo in raziskavo ta, da večina evalvacijskih poročil ostane neobjavljenih in da je problem uporabnosti bistven za evalvacijo. Strokovnjaki navajajo različne vzroke za neuporabo rezultatov, eden bistvenih pa je jasen namen izvedbe evalvacije. Rezultate evalvacije lahko uporabljamo za izboljšanje (kakovosti), opolnomočenje tistih, ki jim je namenjena, za pomoč pri odločanju, kot dokaz npr. kakovostne izvedbe programa, idr. (Weiss, 1998).

Rezultati spremljanja/evalvacije posameznih programov v sistemu SSS so bili vsako leto predstavljeni v Analizi. »V zadnjih petih letih je bila izpeljana podrobnejša evalvacijska analiza o realizaciji programov in izpeljav, številu udeležencev, številu realiziranih dni izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju./.../«, ki je bila popolnoma kvantitativna. V zadnjih štirih letih pa so pripravili tudi »delno kvalitativno analizo o motivih, pričakovanjih in odzivih udeležencev SSS.« (Černoša, 2004, 8) Povzetek analize je bil posredovan vsem izvajalcem programov in posebej vsako leto predstavljen tudi na informativnih dnevih pred razpisom za objavo programov v Katalogu SSS. Na koncu Analize za šolsko leto 2001/02 so bile podane ugotovitve, vezane predvsem na vsa že omenjena področja (programi, udeleženci, izvajalci, financiranje), ni pa zaslediti priporočil, razen: »Programi, ki izhajajo iz potreb vzgojno-izobraževalnih zavodov (tematske konference), so kot novost dobro sprejeti in jih bo potrebno še naprej spodbujati.« (Černoša, 2003, 31). Ali:

»Koordinatorji pričakujejo da jim bo sistem sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja pomagal odpraviti nered – da se bodo že prijavljeni strokovni delavci programov res udeleževali, Nekatere motijo velike skupine, ki so nastale zaradi pomanjkanja denarja. Menijo, da bi morali pri denarnem vrednotenju programa bolj upoštevati kakovost, ki je razvidna iz evalvacijskih vprašalnikov. /.../ Priporočajo tudi izboljšave z uporabo sodobne tehnologije.« (Černoša, 2003, 31)

Pridobljeni podatki, torej evalvacija programa s strani udeležencev in skladnost izvedbe z napovedjo in določbami pogodbe med MŠZŠ in izvajalcem, so bili upoštevani kot kriterij za izbor izvajalcev programov v naslednjem šolskem letu, ali kot je dejala Meta, kot *»referenca ponudnika«*. Kljub temu v Analizi lahko preberemo tudi: *»Izvajalec že tretje leto ni izpeljal napovedanih programov«*. To pomeni, da ta ugotovitev ne vpliva pomembneje na ponudbo programov v naslednjih letih.

V dokumentu *»Prenova sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju«*, ki ga je pripravila delovna skupina za prenavo sistema (Plevnik in drugi, 2004), lahko vidimo, da so poleg nekaterih podatkov o *»starem«* sistemu SSS tudi na podlagi vsakoletnih analiz izpostavljene določene slabosti sistema, ki jih bodo s prenavo poskušali odpraviti. Uporabnost izpolnjevanja evalvacijskih vprašalnikov in pridobljenih podatkov v novem sistemu vidijo v tem, da bo izpolnjen evalvacijski vprašalnik pogoj za izdajo potrdila o udeležbi, s čimer bo vsak program ovrednoten od vseh udeležencev.

Rezultati evalvacij na nivoju sistema in spremljanje organizacijskih vidikov izvedb programov (števila programov, števila udeležencev, kraja in termina izvajanja...) naj bi bili uporabljeni kot referenca ponudnika za naslednje šolsko leto. Tovrstno spremljanje pa je pokazalo tudi na nekatere slabosti kompleksnega sistema, ki bodo v prihodnje z uvedbo sprememb in novosti predvidoma odpravljene.

O uporabi rezultatov evalvacij v šR na splošno je Štefan dejal: *»/.../ vsaj zase vem, da premalo skrbim, da ko naredimo analize, ko naredimo seštevke, damo na svet Šole in če se tam nihče ne vpiči, gredo mimo. Premalo si dejansko tukaj vzamemo čas, da bi rekli: 'Aha...'«*. Štefanija pa je na vprašanje o tem, kako konkretno kot izvajalka programa šR uporablja rezultate evalvacij [vprašalnikov], odgovorila, da jih pogleda, prebere in povzame. *»Kakšno pripombo besno zavržeš, kakšno rahlo upoštevaš«* In dalje:

»/.../da v bistvu avtomatično tisto ponotranjši, če kaj pokritizirajo in potem nekak tisto urediš naslednjič, to svoje podajanje, npr. da je bilo premalo nazorno, ali pa da terminološko nismo usklajeni. Težje pa je, kadar dajejo pripombe, ne, ko se moduli recimo med sabo prekrivajo, tisto mogoče niti nismo toliko vključevali, ampak zdaj s temi dogajanjem letos, ko smo se tega res lotili malo bolj sistematično, jaz mislim, da se bo rezultat takoj pokazal, ne?«

O vplivu rezultatov na vsebino programa ali na oblike dela Špela o svoji izkušnji pravi: *»Recimo no... so napisali preveč dela v skupinah /.../ To vem, da smo potem upoštevali in je bilo več teh razgovorov in ni bilo toliko dela v skupini. To je bila recimo ena taka. Drugače, na vsebino... Niti ni bilo pripomb.«*

Uporaba rezultatov je torej vezana predvsem na raven izvedbe programa šR, saj kot pravi Špela: *»Veš tudi iz teh obstoječih [vprašalnikov], če vzamem to, kar zdaj evalviramo, to kar je 'uradna forma' ne, se mi zdi, da iz tega tudi malo podatkov dobiš. Se mi zdi, da mogoče tudi mi malo premalo usmerajmo v to, da bi dali kvalitetno evalvacijo.«*

Se je pa prav v zadnjem času pojavila tudi ideja o vsebinski spremembi programa šR. *»Namen tega, kar sem spodbujal, da dajmo evalvirati šR, je bil spreminjanje vsebin, manj pa metod dela.«* je dejal Štefan. Program šR se namreč izvaja že deseto leto in je v tem času ostal bolj ali manj nespremenjen. Pojavili so se mnogi novi trendi na področju šolstva oziroma managementa v izobraževanju (npr. zagotavljanje kakovosti, profesionalizem...). Nenazadnje pa se je bistveno spremenila tudi struktura slušateljev, čeprav, kot je poudaril Štefan, *»program je namenjen vodjem šol in kdorkoli pride, ga za to usposabljam. Ne pa učitelja, za neko drugo vodenje. Učitelja za isto vodenje kot smo ravnatelja. Z drugimi izkušnjami, z drugo delovno izkušnjo, ampak z istim namenom.«*

*»Samo se nam je tu pri evalvaciji zalomilo, ko smo rekli: »Dajmo evalvirati, da bomo spremenili program«, kar je bil namen v letu, dveh. In nam to kljub dobrim namenom, pa trudu nekako nismo znali najti poti, vsaj jaz nekako ne, kako bi preko evalvacije prišli do uporabnega podatka, do uporabne spremembe. In smo potem šli po drugi poti. Smo naredili samoevalvacijo morda zadnjič na sestanku [seji strokovnega sveta šR]. Smo svoje strokovno samoizpraševanje (potem je to tudi neke vrste evalvacija verjetno) uporabili, da smo do tega prišli. » (Štefan)*

Vsebine posameznih modulov so bile na podlagi omenjene samoevalvacije prilagojene, in sicer tako, da so predavatelji na podlagi individualnega strokovnega spopolnjevanja, spremljanja trendov in dogajanj na področju managementa v

izobraževanju in tudi izkušenj z drugimi programi, ki jih izvajajo, dodali nekatere nove teme in določene že obstoječe teme »prenesli« v okvir drugega modula itd. Bolj kot rezultati analize zbranih vprašalnikov na morebitne spremembe v programu šR torej vpliva:

»tudi to, kar je rekla Štefanija, da nekako nezavedno vsrkavamo vse podatke. To, kar delamo v mednarodnih projektih, teme, s katerimi gremo v nadaljevalne module, na konferenco aprila [vsakoletni poveti Vodenje v izobraževanju], vidimo, kaj je novejše, kar se pojavlja, da se nekako zato pojavi nuja, da se kaj spremeni. To je bolj kot evalvacija mogoče pokazalo.« (Štefan)

Rezultati formalnega (vprašalnik in nekatere raziskave) in neformalnega evalviranja programa šR (ugotavljanje potreb ravnateljev v neformalnih razgovorih z njimi) ter spremljanja dogajanja na področju managementa v izobraževanju se odražajo predvsem v uvajanju novih programov, ki so v nekem smislu nadgradnja tega programa. Ali kot je rekla Špela: *»/.../ ene stvari, bi rekla, morajo se nadgrajevati. Mislim, da mogoče ne iz teh evalvacij, ki jih imamo, ampak iz teh manj formalnih, to kar slišiš, kar zbiraš. Jaz sem prepričana, da je na osnovi tega. Mi se nismo spomnili teh drugih oblik kar tako, ker nimamo kaj početi.«* Taki programi so:

- nadaljevalni programi/seminarji, ki so bili v začetku namenjeni tistim, ki so program šR že zaključili in v okviru katerih so širili krog pridobljenega znanja;
- vsakoletne konference Management (vodenje) v izobraževanju, ki so namenjene predvsem izmenjavi izkušenj in predstavitev primerov dobre prakse;
- projekta in kasneje programa Mreže učečih se šol, ki temelji na enem od pristopov h kakovosti – nenehnemu izboljševanju šol in je z usposabljanji razvojnih timov pomoč ravnateljem pri identificiranju in izboljšavah na izbranih področjih dela šol;
- projekt Mentorstva novo imenovanim ravnateljem, ki je nastal na podlagi večletnih izkušnje z delom z ravnateljki in s kandidati za ravnatelje ter pregledne raziskave, s katero je šR ugotovila, kateri so najpogostejši problemi novo imenovanih ravnateljev, katera znanja bi (so) najbolj potrebovali in kakšno pomoč bi si pri tem želeli.

Kljub navedenim aktivnostim, ki posredno ali neposredno izhajajo iz evalvacije programa šR, evalvacijskih poročil v dokumentaciji šR ni. Evalvacijski vprašalniki za posamezna šolska leto so sicer zbrani, ni pa podrobnejše analize in priporočil, ki bi iz tega sledili (primer šolsko leto 2003/04). Hiter pregled evalvacijskih vprašalnikov nam pokaže, da z obstoječim vprašalnikom šR zbira podatke o splošnem stanju zadovoljstva udeležencev z izvedbo programa, saj udeleženci vprašalnike izpolnjujejo redno (po zaključku vsakega modula znotraj programa šR) in v zadostnem številu, da lahko ugotovitve posplošimo. Odgovori na odprta vprašanja so maloštevilčni, vezani predvsem na pohvale predavateljev, aktivnih oblik dela in posameznih vsebin. Raziskava o vplivu je bila podrobneje predstavljena na enem od strokovnih posvetov in objavljena v zborniku. Vsebuje priporočila kot npr.

»Sporočilu udeležencev, da so ogromno pridobili z izmenjavo izkušenj bo treba še resneje prisluhniti /.../ Bolj kot množica različnih vsebin se mi zdi pomembno spodbujanje "kričnega razmišljanja o tem, 'kako', namesto 'kaj'" (Hopkins, 2000), s čimer razvijamo koncept ravnatelja/učitelja – razmišljujočega praktika. Menim, da bi ga uspešneje razvijali v še manjših skupinah in v daljših časovnih obdobjih. Morda je zdaj ponovno čas, da se ozremo po podobnih usposabljanjih v evropskem prostoru in primerjamo predvsem različne modele izvedbe. Primerjave namreč kažejo, da se po vsebinah bistveno ne razlikujemo.« (Erčulj, 2001, 95-96)

In če predstavim še mnenja, ki so jih ravnatelji in ravnateljice izpostavili o uporabi rezultatov evalvacije programa z njihovega stališča. Poudarili so predvsem povratno informacijo. Rok pravi: *»Moja negativna izkušnja je v bistvu ta, da tiste prave povratne informacije ni bilo nazaj.«* Temu so pritrdili tudi nekateri drugi, vendar so govorili na splošno o vseh programih ali pa vsaj večini programov, ki se jih udeležujejo. Robert je na primer dejal: *»Vprašalniki praviloma so. Vsak izvajalec jih nekako zagotovi, ampak mi nimamo povratne informacije.«* Romana pa celo pravi: */.../ smo npr. mi vsi udeleženci v glavnem nezadovoljni s seminarjem in smo to tudi napisali v vprašalniku, potem pa spet vidimo v Katalogu... Vprašalnika očitno nihče niti ni pogledal, oziroma upošteval in se mi zdi taka evalvacija zgolj zaradi tega, da je.«* »Ja, dajemo predloge, samo ne vemo, kaj so rezultati,« je dodal Robert. Ravnatelji kot tisti, ki na podlagi lastne izkušnje dajejo povratno informacijo o programih, v katere so vključeni, nimajo občutka oziroma informacij, da bi se njihova mnenja in predlogi tudi dejansko upoštevali.

Ugotovim lahko, da določene spremembe tako na nivoju sistema SSS kot v programu šR izhajajo posredno ali neposredno iz formalnih (vprašalniki, intervjuji) ali neformalnih (razgovori) oblik evalviranja. Odgovori udeležencev pa kažejo, da evalvacija ni temeljna osnova, pač pa bolj pomožni element za odločitve bodisi o spremembah ali nadgradnji sistema ali programa.

### **3.4.5 Evalvacija in kakovost**

Ob analizi in interpretaciji intervjujev z vsemi tremi skupinami udeležencev v raziskavi sem ugotovila, da je o povezavi med evalvacijo in kakovostjo pravzaprav težko pisati kot o ločenem vsebinskem sklopu. Beseda je namreč bolj ali manj tekla o vlogi evalvacije pri ugotavljanju in zagotavljanju ves čas intervjujev. Udeleženci so evalvacijo skozi njeno vlogo in namen že v začetku opredelili kot element kakovosti, bodisi v smislu dokazovanja kakovosti na podlagi zunanjih zahtev po odgovornosti (kontrola kakovosti) ali na drugi strani ugotavljanja in izboljševanja kakovosti notranjega razvoja dejavnosti. Ta povezava je bila izpostavljena in poudarjena predvsem v teoretičnem smislu. Praksa na tem področju pa je, kot so ugotovili udeleženci raziskave, »šibka« iz več razlogov.

O tem, ali evalvacija, kot se trenutno izvaja v programu šR, vpliva na kakovost, je Štefanija rekla:

»Mislim, da bi [evalvacija] lahko vplivala [na kakovost], ampak v tem primeru bi mi morali najti še neke nove načine, kako te izide teh naših procesov meriti. /.../ če bi hoteli da ta evalvacija ima zelo močan vpliv na to, bi morali tudi to spremljati, kaj vendarle dobijo, tukaj pa gre za tisto širšo sliko, širši pogled, pogled od zgoraj, kritični pogled... mislim, da dejansko ima vpliv, lahko pa bi imela še večji.«

Na evalvacijo, kot se izvaja v praksi v šR, tudi ne gledajo kot na nekaj, kar je usmerjeno neposredno v kakovost, ampak v »spremembo za kakovost«, kot nekaj, kar je usmerjeno »na boljše, ne na slabše« (Štefan). Po mnenju Špele ima evalvacija celo »bolj nekakšen nezaveden vpliv kot zaveden.« In kot je še povedal Štefan, je prav skrb, da kakovost same izvedbe programa šR ni dovolj, da bi pomembneje vplivala na ravnateljevanje, pripeljala do vedno novih programov, torej do nadgradnje programa šR.

O tem, ali z odgovori, ki jih navajajo ob izpolnjevanju vprašalnikov v programu šR, prispevajo na nek način h kakovosti programa, ravnatelj pravijo, da pravzaprav

nimajo povratne informacije, ki bi jim to pokazala. Romana je na primer rekla: *»Če smo ta mnenja napisali, pa če se to upošteva, obravnava, analizira in tako dalje, potem se mi zdi, da ja.«* Roman pa je kritično dodal: *»Jaz zaenkrat tega občutka nimam tukaj. Glede na tiste evalvacije, ki sem jih izpolnil, ne vidim bistvenih sprememb v samem programu. Zdaj, če bo naslednja skupina profitirala, potem super. Jaz očitno ne bom!«*

Če povzamem, so na vprašanje o neposrednem vplivu evalvacije na kakovost programa šR udeleženci v raziskavi izpostavili tri vidike:

- pomanjkanje sistematičnosti pri pristopu k evalvaciji, ki bi pripomogla k večjemu vplivu rezultatov na program šR;
- pomanjkanje povratne informacije udeležencem v programu, da so s svojim prispevkom pripomogli k kakovostnejši izvedbi programa;
- nepovezovanje evalvacije neposredno s kakovostjo.

Po mnenju izvajalcev torej evalvacija ima vpliv na kakovost, ki pa ga težko izrazijo v konkretni obliki. Ali povedano drugače, rezultati raziskave kažejo, da ni formalnega pristopa k evalvaciji z namenom izboljševanja kakovosti, pač pa se evalvacija dogaja predvsem neformalno in ima tudi takšen vpliv.

Analiza in interpretacija podatkov je pokazala, kakšne so percepcije udeležencev v raziskavi o vlogi in namenu evalvacije, kakšne so njihove izkušnje z evalviranjem v vzgojno-izobraževalni praksi in posebej v programu šR ter kakšna je po njihovem mnenju in izkušnjah povezava med evalvacijo in kakovostjo. Najpomembnejše ugotovitve bom predstavila v zaključkih in priporočilih.

### 3.5 Zaključki in priporočila

Zaključki in priporočila, ki jih bom povzela v nadaljevanju bodo predvsem vezani na program šR, kar je bil namen naloge, hkrati pa bo podanih tudi nekaj ugotovitev, ki se nanašajo na širši kontekst raziskave.

Šolski sistemi postajajo vse bolj veliki in zapleteni in zgolj zaupanje v »dobre tradicije« ne zadošča več (Štrajn, 2000). Zato se na področju vzgoje in izobraževanja uveljavljajo različni pristopi h kakovosti. Razvija in profesionalizira se področje evalvacije, ki postaja vse bolj pomembno tako z vidika odgovornosti do javnosti (dokazati) kot pristopa k ugotavljanju in zagotavljanju ter nenehnemu izboljševanju kakovosti. Če je bila evalvacija v začetku namenjena predvsem učiteljem za izboljševanje prakse poučevanja, se v zadnjih desetletjih moč in kontrola znotraj izobraževanja spreminjata, spreminjajo se vloge in pričakovanja. Evalvacije so namenjene tudi učencem, vodjem šol, staršem, delodajalcem, državni administraciji in politikom izobraževanja. Evalvacija postaja torej eden od načinov reguliranja izobraževalne dejavnosti (Kump, 2000). Učinkovita evalvacija (v luči izboljševanja kakovosti) pa ni le dogodek, ki se zgodi ob koncu neke dejavnosti, na primer izvedbe izobraževalnega programa, pač pa je nenehen, sistematičen proces, namenjen vrednotenju in nenehnemu izboljšanju. V tem smislu naj torej evalvacija ne bi bila izvedena zgolj z namenom »dokazati«, pač pa predvsem »izboljšati«.

Evalvacijo bi morali vtkati v procese od faze načrtovanja, preko priprave, izvedbe in tudi še po njej (Dessinger in Moseley, 2004, Bush in West-Burnham, 1994). Prav tako naj bi vanjo vključili različne pomembne udeležence in upoštevali različne interese. Praksa in izkušnje (tudi mnenja udeležencev v raziskavi) pa kažejo, da to dostikrat ni mogoče; bodisi zaradi pomanjkanja znanja, virov (človeških in finančnih), prevelike razpršenosti interesov, nejasno postavljenih ciljev ali preprosto časa.

Kot je pokazala raziskava, evalvaciji vsi udeleženci v raziskavi načelno pripisujejo pomembno **vlogo** pri izboljševanju kakovosti, potencial evalvacije kot načina ali sredstva za izboljševanje kakovosti pa po njihovem mnenju in izkušnjah v praksi dostikrat ni izkoriščen.



**Namen** evalvacije vidijo udeleženci predvsem v (1) notranjem spremljanju in izboljševanju kakovosti ter (2) zunanem 'dokazovanju' kakovosti. Ob tem menim, da vprašalniki, oblikovani na nivoju sistema (stalnega strokovnega spopolnjevanja oziroma nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja), ne morejo biti prava podlaga izvajalcem za izboljševanje kakovosti. Vprašalniki so namreč standardizirani in oblikovani tako splošno, da so lahko uporabljeni v zelo različnih izobraževalnih programih. Kot taki ne omogočajo podrobnejšega vpogleda v specifičnosti posameznih programov, ki prispevajo k njihovi kakovosti tako z vidika izvajalcev kot tudi ali pa predvsem udeležencev. Zaradi tega je odgovornost za spremljanje in posledično izboljševanje kakovosti predvsem v rokah izvajalcev programov, torej je notranja. Bolj poglobljeno spremljanje tudi na nivoju sistema pa bi bilo smiselno v primeru novih izvajalcev ali prve izvedbe novega programa. Evalvacija bi bila lahko posebej usmerjena tudi v konkretno določeno spremembo v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki jo Ministrstvo z razpisom področij oziroma teh programov želi doseči. šR potencialni namen evalvacije vidi tudi v (3) spodbujanju 'kulture evalviranja' v šolah/vrtcih. Da bi dosegla ta namen, bi morala k evalvaciji pristopiti bolj sistematično, predvsem pa dati večji poudarek predstavljanju rezultatov evalvacije. Raziskava je namreč pokazala, da je **evalvacija programa šR** precej neformalna, predvsem notranja in sumativna, usmerjena v spremljanje zadovoljstva udeležencev z izvedbo programa. Evalvacijskih poročil praviloma ni.

V okviru programa šR razen zunanje evalvacije ob poskusni izvedbi programa leta 1995 tako dejansko ni mogoče govoriti o formalni evalvaciji, kot jo definirajo teoretiki, na primer Weissova, (1998), Worthen in drugi, (1997). Ni strukturiranosti v smislu sistematičnega določanja kriterijev, usmerjenega zbiranja podatkov, njihove analize, prikaza/obravnave ugotovitev in priprave poročila. Sicer potekajo določene formalne aktivnosti na tem področju (zbiranje podatkov z vprašalniki, vključitev številčnih podatkov o programu v LDN in Poročila o delu), ki pa razen ugotavljanja splošnega zadovoljstva uporabnikov z izvedbo programa, niso usmerjene v ugotavljanje in izboljševanje kakovosti. Usmerjene pa niso niti v zbiranje podatkov v smislu zunanje odgovornosti do ustanovitelja/financerja. Poročila o delu, ki jih obravnava Svet šR, zajemajo namreč le skop številčni prikaz strukture udeležencev po delovnem mestu in terminsko izvedbo programa.

Podatke šR formalno pridobiva predvsem ali izključno z vprašalniki ob koncu programa. Glavni **vir pridobivanja podatkov** so uporabniki programa in

predavatelji. Uporabniki imajo pri tem dokaj omejeno vlogo, saj niso natančneje seznanjeni s cilji programa, šR ne ugotavlja sistematično njihovih potreb in pričakovanj niti od njih ne pridobiva podrobnejših informacij o zadovoljstvu in uporabnosti/vplivu programa na njihovo osebnostno in profesionalno rast in delovanje. Program je bil v tem smislu oblikovan 'top-down', torej ne na podlagi začetnega ugotavljanja oziroma analiziranja potreb ravnateljev, na katerih bi temeljile vsebine. Ne glede na v raziskavi izražen pomislek o analizi potreb, ki bi pripeljala do prevelikega (ali celo edinega) poudarka temam povezanih neposredno z zakonodajo in zagotavljanje širšega pogleda na področje managementa v izobraževanju, menim, da bi morali biti uporabniki v spremljanje in evalvacijo (predvsem novosti v programu) aktivneje vključeni. To pa pomeni tudi uporabo še drugih drugih vrst evalvacije (formativna, potrditvena) in metod zbiranja podatkov, na primer intervjujev.

Raziskava je pokazala tudi »nezanimanje« za kakovost programa šR, ki se kaže tako s strani naročnika programa (Ministrstva za šolstvo in šport) kot ponudnika (šR) in uporabnikov/udeležencev programa. Analiza dokumentacije je namreč pokazala, da šR Ministrstvu v zvezi s programom posreduje predvsem sezname uporabnikov in podatke o izdanih potrdilih o udeležbi ter osnovne informacije o skladnosti dejanskih izpeljav programa z načrtovanimi, ne pa tudi rezultatov evalvacij. Tudi s strani uporabnikov ni posebnih pobud, predlogov ali pripomb, kar so ravnatelji potrdili v intervjuju. Ali to pomeni, da program dejansko v večji meri pokriva potrebe in pričakovanja različnih uporabnikov (od ravnateljev šol/vrtcev, do učiteljev, svetovalnih delavcev, predstavnikov zavodov s področja vzgoje in izobraževanja, občin, vodij izobraževanj v podjetjih in celo fakultet)? Ali gre morda za posledico dejstva, da je program v skladu z ZOFVI eden od pogojev za imenovanje na delovno mesto ravnatelja, da ravnateljski izpit izdaja samo šR in da se večina uporabnikov vpiše v program zgolj zaradi pridobitve ravnateljskega izpita in ne predvsem zaradi osebne in strokovne rasti? Ker gre za program v okviru sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja oziroma nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki prinaša 'licenco' za ravnateljevanje in bi kot tak moral imeti določen vpliv na kakovostno vodenje šol/vrtcev, menim, da bi moral imeti vzpostavljen formalen sistem spremljanja in evalvacije. To pomeni, da bi poleg splošnega zadovoljstva uporabnikov morali natančneje definirati, koliko to zadovoljstvo zajema zanimivost ali/in uporabnost (vpliv) vsebin in tudi različnih

oblik dela na ravnateljjevanje in posredno delo šole. Tvrsten napredek bo v določeni meri narejen s pripravo vprašalnika, ki nastaja v okviru mednarodnega projekta in ki bo lahko del modela spremljanja vpliva programa tako na osebni kot profesionalni razvoj posameznika kot na delo šole/vrtca.

V zvezi z uporabnostjo zbranih podatkov in **vlogo evalvacije programa šR v luči izboljševanja kakovosti organizacije**, lahko ugotovim, da formalno (z vprašalniki) zbrani podatki nimajo posebne uporabne vrednosti in kot taki tudi ne vplivajo na kakovost programa. Bolj kot to na spremembe, dopolnitve in nadgradnjo vplivajo neformalni načini zbiranja podatkov (razgovori z udeleženci programa šR in razprave predavateljev na sejah strokovnega sveta šR, razgovori z ravnateljji ob drugih priložnostih), stalno strokovno spopolnjevanje predavateljev in spremljanje trendov na področju managementa v izobraževanju. Uporabniki programa menijo, da s sodelovanjem v evalvaciji v tej obliki (izpolnjevanje vprašalnikov) ne prispevajo h kakovosti programa oziroma o tem vsaj nimajo povratne informacije. Predvsem bi k temu pripomogli jasno postavljeni in predstavljeni namen in cilji evalvacije, dobro postavljena vprašanja, čas v programu šR, posebej namenjen evalvaciji, in nenazadnje povratna informacija o ugotovitvah. Odgovornost za spremljanje kakovosti programa je v največji meri torej ponudnikova, ki naj v bi postopku priprave programa poskušal v čim večji meri prepoznati in upoštevati potrebe uporabnikov in izobraževalne cilje na nacionalnem nivoju. V sistematično spremljanje in evalvacijo bi moral bolj spodbujati in aktivno vključevati tudi uporabnike, da bi predstavili svoja mnenja in predloge. Del odgovornosti za kakovost programa je tako tudi na uporabnikih, ki z aktivno udeležbo, predstavitvijo lastnih izkušenj, mnenj in predlogov lahko prispevajo k boljši ponudbi ustreznih programov.

Vprašanja, ki so se odprla v raziskavi nakazujejo **področja možnih nadaljnih raziskav/evalvacij** in bi bila lahko naslednja:

- Glede na spremembo strukture uporabnikov - uporabnost programa za druge nivoje vodenja v šoli – npr. za učitelja v razredu
- Glede na dejstvo, da nekatere šole v program šR vsako leto pošiljajo vsaj enega od svojih zaposlenih – ali je lažje ravnateljjevanje tistim, ki imajo ob sebi sodelavce, ki so prav tako opravili ta program?

- Glede na »nadgradnjo« program šR z novimi programi - ovrednotenje programa skupaj z npr. programom Mentorstva novoimenovanim ravnateljem in v tem smislu odzivnost na potrebe po celovitem pristopu k stalnemu strokovnemu izobraževanju ravnateljev.

Možnih tem za nadaljnje raziskave je seveda še kar nekaj, v primeru evalvacije pa je eden pomembnejših kriterijev uporabnost zbranih podatkov. Preden torej nekaj pričnemo evalvirati, se moramo vprašati, ali nam bodo podatki koristili pri izboljševanju kakovosti, odločitvi o nadgradnji programa itd. ali gre zgolj za pridobivanje zanimivih podatkov, ki spadajo v okvir raziskave in imajo drugačen namen.

Rezultati evalvacije torej kažejo, da se določene aktivnosti na področju evalvacije v programu šR odvijajo. Da bi imele večji in bolj neposreden vpliv na kakovost, jim je potrebno dati večji pomen, jih nadaljevati in predvsem nadgraditi.

Na osnovi teoretičnih spoznanj in rezultatov raziskave sem oblikovala nekaj **priporočil za prakso:**

- Več poudarka je treba dati sistematični uvedbi modela spremljanja in evalvacije, ki bo omogočal primerjavo in bo usmerjen v ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti oziroma nenehne izboljšave kot proces, ki je določen od zunaj in spodbujen predvsem od znotraj.
- Poleg zadovoljstva uporabnikov je treba vsaj občasno spremljati in evalvirati tudi druge vidike programa, in sicer pridobljena znanja in spretnosti udeležencev, vpliv na profesionalni razvoj udeleženca in posredno na kakovost delovanja njegove organizacije, posebej, ko gre za ravnatelje.
- Uporabljati je treba različne načine (zunanja/notranja evalvacija) in metode evalviranja. Poleg vprašalnikov bi morali vpeljati vsaj še intervju.
- V evalvacijo je treba aktivneje vključevati uporabnike programa.
- Rezultate evalvacije bi morali posredovati naročniku programa (MŠZŠ).

Glede na to, da je raziskava pokazala tudi, da je termin evalvacija v praksi dostikrat rezerviran za 'znanstveno' evalvacijo, ki naj bi bila vsebinsko, časovno in finančno obsežna, bi šR kot ponudnik programov lahko uporabnikom prikazala konkretno uporabnost in pomen evalvacije pri zagotavljanju kakovosti šolskega dela:

- s seminarji, ki jih že izvaja;

- s seminarjem, namenjenim pridobivanju znanj s področja evalvacije;
- z lastno prakso evalviranja.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko tudi drugi izvajalci programov razmislijo o izvajanju lastnih dejavnosti in evalvaciji kot sredstvu za izboljševanje kakovosti delovanja organizacije, čeprav rezultatov raziskave ni mogoče posploševati na druge izobraževalne programe.

## LITERATURA

- Anderson Gary. 1998. *Fundamentals of Educational Reserach*. London: The Falmer Press.
- Barle Lakota, Andreja in Mateja Gajger. 2003. *Education system in SloveniA: 2003/2004*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Bassey, Michael. 1999. *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press,
- Bee, Frances in Roland Bee. 1994. *Training needs analysis and evaluation (Developing skills)*. London: The Chartered Institute of Personnel and Development.
- Bee, Frances in Roland Bee. 2003. *Learning needs analysis and evaluation*. 2. izd. London: The Chartered Institute of Personnel and Development.
- Bush, Tony in John West-Burnham. 1994. *The principles of educational management*. Longman Group, Ltd.
- Cousins, J. Bradley, Swee Goh, Shannon Clark in Linda Lee. 2003. *Integrating evaluative inquiry into the organizational culture: a review and synthesis of the knowledge base*. Prispevek na letnem srečanju CES (Canadian Evaluation Society). Vancouver.
- Dessinger, C. Joan in James L. Moseley. 2004. *Confirmative evaluation: Practical Strategies for valuing continuous improvement*. An Francisco: Pfeiffer.
- Černoša, Slavica. 2003. *Stalno strokovno spopolnjevanje v vzgoji in izobraževanju. Analiza izpeljav programov v šolskem letu 2001/02*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Easterby-Smith, Mark. 1994. *Evaluating management development, training and education*. 2. izd. Gower Publishing Co. Ltd. As.
- Erčulj, Justina. 2000a. *Kakovost – znana neznanka*. V *Vzgoja in izobraževanje*, 31. št. 1., 4-8.
- Erčulj, Justina. 2000b. *Where have we got to? Report from the international conference 'Ways towards quality in education*. V *Ways towads quality in Education* Stronach, Ian, Nada Trunk Širca in Neli Dimc (ur.), 193-199. Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.
- Erčulj, Justina in Nada Trunk Širca (ur.). 2000. *S sodelovanjem do kakovosti. Mreže*

- učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje,.
- Erčulj, Justina. 2001. Vodenje za učenje in učenje za vodenje. V *Management v evropskem okolju*. Zbornik Visoke šole za namangement v Kopru, 87-96. Koper: Viska šola za management.
- Flere, Sergej. 2000. Sociološka metodologija: temelji družboslovnega raziskovanja. Maribor: Pedagoška fakulteta
- Fetterman, David in Melisa Eiler. 2001. *Empowerment Evaluation and Organizational Learning. A Path Toward Mainstreaming Evaluation*. Prispevek na konferenci AEA (American Evaluation Association). St. Louis.
- Fullan Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grene, Jennifer. 2000. Understanding social programs through evaluation. V *Handbook of qualitative research*, Denzin, N. in Lincoln, Y. (ur), 981-999. 2. izd. Sage Publications. Inc.
- Guba, Egon in Yvonna Lincoln. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications, Inc.
- Guba, Egon in Yvonna Lincoln. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. V *Handbook of qualitative research*, Denzin, N. in Lincoln, Y. (ur), 163-188. 2. izd. Sage Publications. Inc.
- Haralambos, Michael in Martin Holborn. 1999. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Hofstetter, Carolyn Huii in Marvin C. Alkin. 2003. Evaluation use revisited. V *International Handbook of Educational Evaluation*, Kellaghan, Thomas in David L. Stufflebeam (ur.), 197-222 . Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hopkins, David. 1989. *Evaluation for school development*. Bristol: Open University Press
- Hughes, Meredydd, Peter Ribbins in Hywel Thomas. 1985. *Managing Education: the system and the institution*. Cassel Educational Ltd.
- Kellaghan, Thomas in David L. Stufflebeam (ur.). 2003. *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kirkpatrick, L. Donald (ur.) 1998. *Another look at evaluating training programs*. American Society for Training and Development.
- Koren, Andrej. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za

ravnatelje

- Koren, Andrej. 2001. Stalno strokovno spopolnjevanje tudi za ravnatelje? V *Management v evropskem okolju*. Zbornik posveta. Koper. Visoka šola za management v Kopru.
- Kump, Sonja. 1996. Sistemi zagotavljanja kakovosti v izobraževanju. V *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*. Zbornik posveta, 39-43. Maribor
- Kump, Sonja. 2000. *Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja*. V Evalvacija, Darko Štrajn (ur). 13-26. Ljubljana: Pedagoški inštitut
- K. W. Kellogg Foundation. 1998. *K. W. Kellogg Foundation Evaluation Handbook*. Kellogg Foundation.
- Letni delovni načrti Šole za ravnatelje 1996 - 2004
- Livingston Kay in Jim McCall. 2003. *Evaluation: judgemental or developmental?*. Prispevek na letni konferenci ATEE (Association of Teacher Education in Europe). Malta.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Urška Fekonja, Tina Kavčič in Anja Poljanšek (ur.). 2002. *Evalvacija v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Merriam, B. Sharan. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Franciscisco: Jossey-Bass.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 1996a. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 12/96, 23/96, 22/00, 64/01, 108/02, 34/03, 79/03
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 1996b. *Zakon o vrtcu*. Uradni list RS, št. 12/96, 44/00, 78/03, 113/03
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 1996c. *Zakon o osnovni šoli*. Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/01.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 1996d. *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Uradni list RS, št. 12/96.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 1996e. *Zakon o gimnazijah*. Uradni list RS, št. 12/96, 59/01.
- Miron, Gary. 2003. Old and new challenges for evaluation in schools. Introduction.



- V *International Handbook of Educational Evaluation*, Kellaghan, Thomas in David L. Stufflebeam (ur.), 771-774. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Možina, Tanja. 2003. *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije
- Murgatroyd, J. Stephen in Colin Morgan. 1993. *Total quality management and schools*. Open University press.
- Musek Lešnik, Kristjan in Katra Bergant. 2001. *Samoevalvacija v vzgijno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nevo, David. 2001. School Evaluation: Internal or External? v *Studies in Educational Evaluation*, 27/2001, 95-106. Elsevier Science Ltd.
- Norris, Nigel. 1990. *Understanding Educational Evaluation*. London: Kogan Page Ltd.
- Oldroyd, David in Sören, Högberg. 2002. 'Helping the dog to wag its tail': evaluation through dialogue for the learning school. V *Leading schools for learning*, Oldroyd, David. (ur), 273-287. Ljubljana: National Leadership School, Koper: School of Management in Koper.
- Patton, Michael Quinn. 2003. Utilization-Focused Evaluation. V *International Handbook of Educational Evaluation*, Kellaghan, Thomas in David L. Stufflebeam (ur.).223-244. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Plevnik Tatjana, Andreja Barle Lakota in Slavica Černoša. 2004. *Prenova sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Interno gradivo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pluško, Alojz in drugi. 2001. *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. [nadaljevanje projekta] Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: gimnazije, poklicne in strokovne šole 2001/02. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Poročila o delu Šole za ravnatelje. 1996 - 2003
- Požarnik Marentič, Barica. 1999. Evalvacija – kakšna, za koga, čemu?. V *Sodobna pedagogika*, 4/99, 20.37. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Pravilnik o strokovnem spopolnjevanju, izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in o postopku za izbiro programov*, Ur.l.

RS, št. 80/1998, 22/2003

*Pravilnik o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* Ur.l.RS, št. 64/2004

Preedy, Margaret, Ron Glatter in Rosalind Levačić. 2001. *Educational management: Strategy, quality and resources*. Buckingham: Open University Press.

Roncelli Vaupot, Silva in Nada Trunk Širca. 2000. *Razsežnosti managementa in managerski procesi*. Interno gradivo. Koper: Visoka šola za management v Kopru.

Sallis, Edward. 1993. *Total quality management in education*. London: Kogan Page.

Sagadin, Janez. 1993. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Sagadin, Janez. 1999. Programska evalvacija. V *Sodobna pedagogika*, 2/99, 196-211. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Sagadin, Janez. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. V *Sodobna pedagogika*, 2/01, 10-25. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Scheerens, Japp. 2004. The evaluation culture. V *Studies in Educational Evaluation*, 30/2004, 105-1124. Elsevier Science Ltd.

Scriven, Michael. 2003. Evaluation Theory and Metatheory. V *International Handbook of Educational Evaluation*, Kellaghan, Thomas in David L. Stufflebeam (ur.), 15-30. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Statut Šole za ravnateljce.

Stake, Robert. 2003. Responsive Evaluation. V *International Handbook of Educational Evaluation*, Kellaghan, Thomas in David L. Stufflebeam (ur.), 63-68. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stake, Robert. 2000. Case studies. V *Handbook of qualitative research*, Denzin, N. in Lincoln, Y. (ur.), 435-454. 2. izd. Sage Publications. Inc.

Stake, Robert in Linda Mabry (ur.). 1997. *Advances in program evaluation*. Jai Press, Ltd.

Stronach, Ian. 2000. Quality is the key. But is education the lock? Turning education around through quality procedures. V *Ways towards quality in Education* Stronach, Ian, Nada Trunk Širca in Neli Dimc (ur.), 193-199.

- Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.
- Stronach, Ian, Nada Trunk Širca in Neli Dimc (ur.). 2000. *Ways towards quality in Education*. Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.
- Štrajn, Darko. (ur). 2000. *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tooley, J. (1994). In defence of markets in educational provision. In Bridges, D. & McLaughlin, T. (138-152). *Education and the market place*. London: Falmer Press.
- Trochim, W. M. 1987. Introduction to evaluation« v *Research Methods Knowledge Base*. Internetni vir; <http://trochim.omni.cornell.edu/kb/intreva.htm>
- Trnavčević, Anita. (1998): Koncepti kakovosti v izobraževanju. V *Neprofitni management*, Bogomir Kovač, (ur), 4/98, 38-40. Nova Gorica: EDUCA:
- Trnavčević, Anita (ur.). 2000. *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčević, Anita. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. V *Sodobna pedagogika*, 2/2001, 26-35. . Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Trunk Širca, Nada. 1995. Planning process in a group of slovene primary schools and approaches to school development planning. Master Thesis: Manchester Metropolitan University.
- Trunk Širca, Nada. 2001a. Načrtovanje v šolah. v *Strateški management in management sprememb*, Trunk Širca, N in Tavčar, M.I, 1-10.. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Trunk Širca, Nada. 2001b. Evalvacija. V *Strateški management in management sprememb*, Trunk Širca, N. in Tavčar, M.I., 11-15. Koper: Visoka šola za management v Kopru
- Trunk Širca, Nada. 2002a. Vodenje nevladnih organizacij: primer menedžmenta v visokem šolstvu. V *Jadranje po nemirnih vodah menedžmenta nevladnih organizacij*, Dejan Jelovac (ur). 183-198. Ljubljana: Radio Študent, Študentska organizacija Univerze v Ljubljani, Koper: Visoka šola za management.
- Trunk Širca, Nada. 2002b. Understanding the interwoven process of institutional evaluation and continuous improvement: an action research study. Manchester Metropolitan University: doktorska disertacija.

- Verbiest, Eric (ur.) 2002. A Cross-European Survey on Training School Leaders. V *Leading schools for Learning*, David Oldroy (ur.), 103-222. Ljubljana: Šola za ravnatelje, Koper: Visoka šola za management.
- Weindling, Dick. 2001. Strategic planning in schools: some practical techniques. V *Educational Management: strategy, quality and resources*, Preedy, M., Glatter, R. in Levačić, R., (ur), 218-233. Buckingham: Open University Press.
- Weiss, H. Carol. 1998. *Evaluation*. 2.izd. New Jersey: Prentice Hall.
- Worthen, R. Blaine, Sanders, R. James in Jody L. Fitzpatrick. 1987. *Program evaluation: Alternative approaches and Practical Guidelines*. 2. izd. New York: Longman.
- Zgaga, Pavel. 2000. Educational policy and quality in education. V *Ways towards quality in Education* Stronach, Ian, Nada Trunk Širca in Neli Dimc (ur.), 193-199. Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.

## **PRILOGE**

- Priloga 1** Pregledna tabela pristopov k evalvaciji
- Priloga 2** Grafični prikazi izvedbe programa Šole za ravnatelje v letih 1995-2004
- Priloga 3** Vprašanja polstrukturiranih intervjujev
- Priloga 4** Evalvacijski vprašalnik za udeležence v programu Šola za ravnatelje
- Priloga 5** Evalvacijski vprašalnik za udeležence v programu Šola za ravnatelje
- Priloga 6** Evalvacijski vprašalnik za udeležence v programih v sistemu stalnega strokovnega spopolnjevanja delavcev v vzgoji in izobraževanju
- Priloga 7** Evalvacijski vprašalnik za udeležence v programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju