

EVALVACIJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Nekateri novi pristopi k evalvaciji izobraževalnih projektov odraslih

Evalvacija kvalitete izobraževanja odraslih je pomembna vsaj iz dveh razlogov. Odrasli, ki izobraževanju namenijo svoj čas in denar, si ne morejo privoščiti nekvalitetnega izobraževalnega programa. Tudi država, ki se zave da pomena dobro izobraženih državljanov in državljanek, poudarja pomen kvalitetnega izobraževanja. Evalvacija, ki je že dolgo sprejeta kot sredstvo za zagotavljanje in izpopolnjevanje kvalitete, naj bi bila na področju izobraževanja odraslih konsistentna z načeli tega izobraževanja. To pa predvsem pomeni, da so odrasli udeleženci subjekti izobraževalnega procesa in kot takšni naj bi imeli aktivno vlogo tudi v evalvacijskem procesu. Zato je treba v evalvacijah izobraževanja odraslih izbrati tiste pristope, ki bodo najbolj ustrezali tem načelom. Toda v razumevanju evalvacije izobraževanja odraslih so velike razlike, ki se kažejo v samem opredeljevanju evalvacije, njenih namenih, metodah ter odločitvah o tem, kaj naj bi bil predmet evalvacije.

OSNOVNI PARADIGMI EVALVACIJE

Zaradi boljšega razumevanje namena in uporabnosti posameznih pristopov v evalvaciji izobraževanja odraslih je pomembno razlikovati dve prevladujoči paradigmi, tj. pozitivistično in konstruktivistično, ki pomenita dve različni izhodišči evalvacije in vodita do različnih pričakovanj o njenih rezultatih (Macur, 1996).

Prvo vrsto paradigme, tj. pozitivistično paradigmo (Scriven, 1993), različni avtorji označujejo s številnimi izrazi, na primer klasično-znanstvena, tradicionalna (Parlett in Hamilton, 1977), racionalistična (Guba, Lincoln, 1989), racionalno-tehnična (Everitt, 1996) ali eksperimentalna paradigma (Radaelli in Dente, 1996).

Pozitivistična paradigma temelji na predpostavkah in metodologiji pozitivističnega koncepta znanosti, namen evalvacije pa je merjenje in napovedovanje rezultatov. Iz zgodovinskega razvoja je razvidno, da so družboslovne discipline zaradi prevlade dominantne znanstvene kulture začele posnemati znanstvene, naravoslovne metode, ne glede na popolnoma drugačno naravo vednosti. V tistem času so se pojavile prve evalvacije, ki so se ukvarjale predvsem z merjenjem. Najtipičnejša metoda je bil eksperiment z naključnim vzorčenjem. Predpostavka teh metod je, da so rezultati merljivi in preverljivi, kar pomeni, da lahko tudi drugi z izvedbo določenega eksperimenta pridejo do enakih rezultatov, zanemarjene pa so subjektivne definicije udeležencev programa (izvajalcev, uporabnikov, naročnikov itd.).

Bistvo evalvacijske raziskave, ki izhaja iz pozitivistične paradigme, je odkriti vzročne povezave ali testirati hipoteze o njih. Za pozitivistično paradigmo je značilen dualizem med evalvatorjem in objektom evalvacije. Evalva-

tor zavzame objektivno, vrednostno nevtralnno stališče o predmetu evalvacije. Objektivna, zunanja drža evalvatorja je pogoj objektivnosti spoznanja, vrednostna nevtralnost pa je možna, ker so izločene vrednote evalvatorja ali kateregakoli drugega udeleženca (izvajalca, udeleženca programa itd.). Znotraj pozitivistične paradigme je eksperimentalni model evalvacije, ki se je razvil v prvi generaciji evalvacij, opisan pa je kot merjenje. Cilj evalvacije je priti do splošnih sklepov o učinkih določenega programa s kontroliranjem zunanjih spremenljivk in izoliranjem vpliva programa. Evalvator uporablja kvantitativne metode in rezultate predstavlja s kvantitativnimi podatki. Najpomembnejši element tega modela je tehnična veljavnost sklepov in možnost sploševanja.

Tudi druga vrsta paradigme, tj. konstruktivistična paradigma (Radaelli in Dente, 1996), ima več izrazov: alternativna (Guba, Lincoln, 1989), responzivna (Stake, 1993), relativistična (Scriven, 1993) ali interpretativna (Everitt, 1996).

Druga vrsta paradigme zagovarja pristop, ki temelji na spoznanjih iz humanističnih ali antropoloških ved. Temelji na opisovanju in interpretaciji, ne pa na merjenju in napovedovanju. Evalvator uporablja predvsem kvalitativne metode, njegova naloga pa je, da opiše in interpretira različne perspektive različnih udeležencev (izvajalcev, uporabnikov, naročnikov evalvacije). Priljubljene metode so kvalitativne metode, na primer nestrukturirani intervju.

Od znanstvene paradigme se razlikuje tudi glede pojmovanja vrednot; teh ne moremo preprosto izločiti iz raziskovalnega procesa. Po mnenju Gube in Lincolna raziskovanje upošteva vrednote na več načinov: skozi vrednote raziskovalca, ki se kažejo v izbiri problema in fokusu raziskovanja, z izbiro paradigme, ki vodi raziskovanje do problema, z izbiro teorije, ki jo uporabimo pri zbiranju, analizi in interpretaciji rezultatov, z vrednota-

Konstruktivistična paradigma evalvacije temelji na predpostavki, ki poudarja, da so družbeni pojavi drugačni od fizičnih, zato se jih ne da pojasnjevati z uporabo znanstvenih metod naravoslovnih disciplin. Pri raziskavi je treba prikazati konstrukcije (stališča) različnih strani, ki so vpletene v evalvacijo. Konstruktivistična paradigma predpostavlja obstoj večplastne, družbeno konstruirane realnosti, ki je ne vodijo naravni zakoni (Guba, Lincoln, 1989). Zavrača obstoj ene, objektivne realnosti ali resnice, ki bi jo bilo mogoče odkriti na podlagi znanstvenega raziskovanja, kajti posamezniki in skupine konstruirajo svojo lastno, subjektivno realnost. Zaradi tega konstruktivistična paradigma izhaja iz prepričanja, da obstajajo različne subjektivne realnosti.

mi, ki so neločljivi del konteksta (Guba, Lincoln, 1993).

V okviru konstruktivistične paradigme so številne vrste evalvacij: responzivna, demokratična, pluralistična, participatorna, uporabniška, naturalistična in iluminativna. Skupna poteza naštetih vrst evalvacije je upoštevanje različnih perspektiv vseh, ki so vpleteni v program, in uporaba kvalitativnih metod, kot so poglobljeni intervjuji z različnimi udeleženci ali opazovanje z udeležbo. Poudarek je na kreativnih vidikih v evalvaciji, v nasprotju z eksperimentalnim modelom, ki je voden po pravilih.

Room je opozoril, da izbira ene ali druge paradigme vpliva na celoten proces evalvacije (Room v: Macur 1996). Pozitivisti obravnavajo predmet evalvacije kot neodvisno spremenljivko, predstavniki konstruktivistične paradigme pa predpostavljajo, da predmet evalvacije raste in se razvija v določenem okolju, ki na predmet odločilno vpliva. Ta vpliv je prav tako pomemben kot sam predmet evalvacije, merimo pa ga lahko šele po implementaciji programa. Naloga evalvatorja je osvetlitev procesov delovanja konfliktov, ki potekajo med okoljem in predmetom evalvacije. Pozitivisti preučujejo proces, da bi določili, do katere stopnje je bil program uresničen. Pri tem ne upoštevajo, da se cilji skozi

življenjsko obdobje programa lahko spremeni-
njajo. Za konstruktivistično paradigmo pa po-
meni reorientacija (zamenjava ciljev ali odk-
lon od prvotno zastavljenih ciljev) ključni
element obravnave, pri čemer je še posebej
pomembna utemeljitev, zakaj je do spremem-
be ciljev prišlo. V pozitivistični paradigmi je
poudarek na znanstvenih standardih, kot sta
validnost in reliabilnost, v konstruktivistični
paradigmi pa so pomembni predvsem utili-
tarni standardi, kot so relevantnost, razumlji-
vost in kredibilnost. Paradigmi se razlikujeta
tudi po presojanju veljavnosti sklepov evalva-
cije. Veljavnost je v prvem primeru zagotov-
ljena le z doslednostjo pridobivanja kvantita-
tivnih podatkov. Konstruktivistična paradi-
gma je do tega pristopa kritična zato, ker
sklepi evalvacije posplošujejo rezultate in ne
upoštevajo posebnosti programa.

SODOBNI TRENDI V EVALVACIJAH IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V preteklosti so evalvacije izobraževanja
odraslih temeljile na pozitivistični paradigmi,
saj so merile učinkovitost izobraževalnih pro-
gramov. Pogosto so obravnavale zgolj tiste vi-
dike, ki so zanimali naročnike evalvacij. To
so bile pretežno lokalne oblasti, vlade ali raz-
lične mednarodne organizacije (Ruddock,

1989). Namen teh evalvacij ni
bilo izpopolnjevanje kvalite-
te, ampak zgolj zbiranje po-
datkov z namenom postavljanja
prioritet v prihodnjem fi-
nanciranju izobraževalnega
programa. Evalvacije, v kate-
rih je imel naročnik absolutno

moč pri postavljanju evalvacijskih vprašanj in
pri odločanju o izidih evalvacije, niso imele
koristnih in uporabnih učinkov v praksi.

Zagovornikom novih pristopov pa je največji
izziv ravno vprašanje, kako izvesti evalvacije,
ki bi spodbudile in obogatile uporabo evalva-
cijskih rezultatov (Steele, 1989). Vse več

strokovnjakov se strinja, da je evalvacija bolj
prepričljiva in kredibilna, zlasti pa uporabna,
če v evalvacijskem procesu sodelujejo vse za-
interesirane strani (Patton, 1997). Odgovor na
vprašanje o uporabnosti evalvacij je torej v
navezenju odnosa s ključnimi interesnimi
skupinami, in sicer v celotnem procesu eval-
vacije: od postavljanja evalvacijskih vprašanj,
zbiranja informacij, analiziranja in interpreta-
cije do poročanja ter uporabe rezultatov eval-
vacije.

INTERESNE SKUPINE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

V razpravah o namenih evalvacije izobraže-
vanja odraslih se pogosto pojavijo vprašanja
o tem, katere vidike naj bi evalvacija vklju-
čevala. Nekateri poudarjajo pomen zado-
voljstva udeležencev programov, drugi daje-
jo prednost organizacijskim vidikom, tretji
pripisujejo največji pomen ugotavljanju pri-
dobljenega znanja udeležencev izobraževa-
nja odraslih. Pregled evalvacijskih študij, ki
so predstavljene v mednarodnih revijah o
izobraževanju odraslih, pokaže, da večina
evalvacijskih načrtov vključuje predvsem
merjenje zadovoljstva udeležencev progra-
ma (Courtenay, 1996). Strokovnjaki pri tem
opozarjajo na problematičnost evalvacije, ki
temelji zgolj na vprašalnikih o zadovoljstvu
udeležencev. Če imajo udeleženci programa
manjša pričakovanja, je delež zadovoljnih
večji in nasprotno. Vsekakor je takšna eval-
vacija vprašljiva, saj pomeni omejeno per-
spektivo vrednosti programa. Tudi deloda-
jalci so gotovo pomembna interesna skupi-
na, ki pričakuje višjo raven znanja in kom-
petentnosti udeležencev izobraževanja. V
dobrem evalvacijskem načrtu je treba vklju-
čiti tudi njihovo perspektivo. Ta pa se
usmerja na vprašanje, ali izobraževalni pro-
gram usposablja udeležence tako, da bo po-
zitivno vplivala na razvoj kvalitete v določe-
nem podjetju.

*Pri evalvaciji
izobraževanja
odraslih naj bi
sodelovale vse
interesne skupine.*

Razumevanje kvalitete izobraževalnega programa je odvisno od tega, s katerega vidika je kvaliteta opredeljena. To je lahko profesionalni oziroma ekspertni, managerski ali uporabniški vidik. Različni vidiki kvalitete pa vodijo v različne pristope in v različno opredeljevanje namenov evalvacije. Tako je na primer z ekspertnega vidika najustrežnejši model ciljno usmerjene evalvacije, ki upošteva definirane cilje posameznega programa in ocenjuje, ali so bili posamezni cilji doseženi. Model evalvacije, ki je usmerjen k odločanju, je prioriteta managerskega vidika, saj strukturira evalvacijo glede na konkretno odločitev, ki jo je treba sprejeti, kar običajno pomeni odločitve politikov izobraževanja ali vodstva izobraževalnih institucij. Z uporabniškega vidika je najustrežnejši model uporabniško usmerjene evalvacije, ki eksplicitno temelji le na vprašanih, ki zanimajo »uporabnike«, ne pa naročnike evalvacij ali managerje.

V izobraževanju odraslih so skupine z različnimi interesi in pojmovanjem kvalitete: udeleženci izobraževanja, delodajalci, strokovna društva, država, izobraževalci, vodstva in administracija izobraževalnih institucij. Ti predstavljajo interesne skupine, ki vsako kvaliteto izobraževanja odraslih razumejo s svoje perspektive. V zvezi s tem se razvijejo številni diskurzi: tehnicistični (vsiljevanje tehničnih instrumentov), kolegialni (kolektivni jezik skupnosti izobraževalcev), uporabniški (zahteve udeležencev oziroma potencialnih udeležencev izobraževanja), delodajalski (govorica trga delovne sile, ki sprejema »proizvode« izobraževanja odraslih), profesionalni (govorice posameznih profesionalnih združenj) in nadzorniški (inšpektorski: govorica države in drugih zunanjih agencij s pooblaščenico do nadzora izobraževanja odraslih in do razglasjanja svojih ugotovitev).

Diskurzi niso nespremenljivi vzorci ali odnosi. Diskurz državne kontrole lahko spremlja diskurz izpopolnjevanja; kolegialni diskurz je lahko združen z diskurzom merjenja; z diskurzom uporabnikov lahko hkrati poteka diskurz delodajalcev. Jeziki se prepletajo, njihove meje so nejasne.

Diskurzi razmnožujejo pojme, kot so ocenjevanje kvalitete, revizija kvalitete, akreditacija, izboljšanje kvalitete, zlasti standard, inšpekcija, kolegialna kontrola, samoocenjevanje, zagotavljanje kvalitete, merila za kontrolo kvalitete, kazalci kvalitete, celovito upravljanje s kvaliteto, institucionalno poslanstvo, ocenjevanje izobraževalcev, kvaliteta poučevanja, kvaliteta učenja itd. Pogosto imajo posamezni pojmi v različnih interpretacijah različne pomene. Prihaja do terminološke različnosti kontekstualnih izrazov in definicij. Na področju terminologije kvalitete izobraževanja odraslih je veliko zmede, prekrivanja pojmov in pomanjkanja jasnosti. Včasih je ta nejasnost namerna ali vsaj razložljiva. Površna retorika lahko na primer prikrije bistvo delovanja zunanje kontrole.

Na osnovi različnih definicij kvalitete lahko ugotovimo, da ni »pravilne« ali enotne definicije. Kvaliteta torej ni enoznačen in enoten pojem, ampak je relativna glede na različna pojmovanja številnih interesnih skupin. Izhodišča novih pristopov v evalvaciji izobraževanja se od tradicionalnih razlikujejo ravno po tem, da so upoštrevane različne interesne skupine, ki imajo različna izhodišča, vrednote in pričakovanja ter s tem povezane različne predstave o namenu in ciljih izobraževanja odraslih. Zato se evalvacijski proces začne z identifikacijo različnih interesnih skupin. Izbira ustreznega metodološkega pristopa v takšni pluralistični evalvaciji ni enostavna naloga. Zaradi različnih udeležencev, okoliščin in vrst programov so v novih pristopih zaželeni različni metodološki pristopi in različne tehnike zbiranja podatkov.

KAKO IZBRATI USTREZNO METODOLOŠKO ORODJE?

V literaturi o evalvacijskih metodah lahko najdemo burne razprave med zagovorniki kvantitativne metodologije in zagovorniki kvalitativne metodologije. Toda v zadnjih letih med njimi postopoma prihaja do soglasja, da je veliko pomembnejše izbrati takšne metode, ki bodo ustrezale konkretnim evalvacijskim vprašanjem in problemom, kot zagovarjati univerzalnost kateregakoli posameznega metodološkega pristopa, ki bi ustrezal vsem evalvacijskim okoliščinam. Strokovnjaki se torej vse bolj strinjajo, da v evalvaciji nobena metoda ni dobra ali slaba sama po sebi (Krogstrup, 1997). Problem sodobnih evalva-

Pri evalvaciji izobraževanja odraslih je vse več kombiniranih pristopov.

cij ni več vprašanje, katera metoda naj bi imela prednost, ampak vprašanje, s katero metodo bomo lahko dobili kvalitetne odgovore na zastavljena vprašanja oziroma dosegli namen evalvacije.

Čeprav je v evalvacijah izobraževanja odraslih opazno naraščanje kvalitativnih pristopov, je vse več tudi kombiniranih pristopov. Evalvatorji se namreč s kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih pristopov izognejo pomanjkljivostim posameznega pristopa in hkrati okrepijo prednosti obeh. Danes filozofi znanosti dvomijo o možnosti, da bi bila lahko katerakoli metoda resnično »objektivna«. Filozof in evalvator Scriven z veliko prepričljivostjo trdi, da kvantitativne metode niso več sinonim za objektivnost, prav tako pa tudi kvalitativne metode niso sinonim za subjektivnost (Scriven v: Patton, 1987). Pri sestavljanju testov in vprašalnikov ni nič manj možnosti za vdor evalvatorjeve pristranosti kot pri postavljanju vprašanj v intervjuju ali opazovanju pojava. Številke ne pomenijo zaščite pred pristranostjo; včasih jo celo prikrivajo. Vsi statistični podatki temeljijo na opredelitvi nekoga o

tem, kaj se bo merilo in kako se bo merilo. »Objektivna« statistika je vedno oblikovana na subjektivnih odločitvah, katere postavke bodo vključene. Guba (1978) in drugi (na primer House, 1980) so pojma subjektivnost in objektivnost nadomestili s pojmom »nevtralnosti« evalvatorja. Nevtralni evalvator vstopa v evalvacijo brez skritega namena, brez teorije, ki naj bi jo dokazoval in brez vnaprej pričakovanih rezultatov, ki naj bi jih podpiral. Tradicionalno prizadevanje za resnico se nadomešča s prizadevanjem za uporabnost in koristnost, objektivnost pa se nadomešča s poštenostjo in natančnostjo pri upoštevanju mnogovrstnih perspektiv, interesov in možnosti.

V sodobnih pristopih je izbira primerne evalvacijske metode odvisna od odgovorov na vprašanja o tem, kdo so zainteresirane strani, kakšni so nameni evalvacije, katere vrste informacij so potrebne za postavljena evalvacijska vprašanja in končno koliko sredstev ter časa je na voljo za izvedbo evalvacije. Vsak posamezni evalvacijski model pomeni medsebojno delovanje metodoloških izbir, ustvarjalnosti, virov, praktičnosti in sodb ljudi, ki so udeleženi.

Usposobljen evalvator kombinira različne metode, s katerimi dobi različne podatke za osvetlitev zastavljenih vprašanj. Pri tem se predpostavlja, da evalvator obvladuje vse razpoložljive družboslovne raziskovalne metode, kot so raziskovalne tehnike vprašalnikov, socialni kazalci, standardizirani testi, eksperimentalni, opazovanje z udeležbo, poglobljeni intervjuji itd., ki jih lahko uporabi za raznovrstne probleme. V sodobnih evalvacijah na področju izobraževanja se pogosto uporablja triangulacija, ki naj bi pripomogla k metodološki natančnosti (Denzin, 1978). Vključuje uporabo različnih metod pri preučevanju določenega programa oziroma enote evalvacije,



kot so intervjuji, vprašalniki, dokumentacija, opazovanje.

FAZE SODOBNEGA EVALVACIJSKEGA PROCESA

Evalvacijski proces se v novih pristopih pri vrednotenju izobraževanja odraslih začne z vprašanjem o tem, katere so najpomembnejše skupine, ki so zainteresirane za evalvacijo.

Prva faza evalvacijskega procesa se torej začne z identifikacijo vseh tistih, ki imajo svoj delež ali interes v določenem izobraževalnem programu. Ko so identificirani vsi ključni udeleženci, sledi oblikovanje evalvacijske skupine, ki je sestavljena iz predstavnikov vseh zainteresiranih strani.

Drugi faza pomeni jasno oblikovanje name-

nov evalvacije, ki so rezultat pogajanj med različnimi udeleženci v evalvacijski skupini.

V tretji fazi evalvacijskega procesa se sprejme evalvacijski protokol oziroma pravila, po katerih bo evalvacija potekala. Različni udeleženci v evalvacijski skupini se na osnovi razprav in pogajanj soglasno odločijo o tem, katera vprašanja naj bi evalvacija vključevala (poudarek je na upoštevanju različnih perspektiv) in kakšne metode bodo pri tem uporabljene. Da bi bilo soglasje lahko doseženo, je treba upoštevati in spoštovati stališča posameznih udeležencev. Seveda se pri tem predpostavlja, da so predstavniki vseh interesnih skupin, všteti odrasle udeležence izobraževanja, enakovredni.

Četrta faza pomeni določanje kazalcev (ki vključujejo vložke, proces in rezultate v po-

vezavi s širšim socialnim kontekstom; vključeni naj bi bili subjektivni in objektivni kazalci, profesionalne in laične perspektive).

Sledi peta faza, v kateri poteka zbiranje podatkov (vključena naj bi bila načela metodološke triangulacije; uporaba kvalitativnih metod, dopolnjenih s kvantitativnimi orodji).

Naslednja, šesta faza vključuje analizo in interpretacijo podatkov (razpravljanje in interpretacija podatkov znotraj evalvacijske skupine in s ključnimi interesnimi skupinami; oblikovanje uporabnih priporočil za nadaljnje ukrepe; pogajanja o izidih evalvacije; odločitve vseh udeležencev o tem, kako nameravajo uporabiti ugotovitve evalvacije).

V sedmi fazi evalvacijska skupina pripravi jasno in uporabno poročilo, ki naj bi bilo prilagojeno različnim udeležencem (javnostim). Poročilo naj bi vključevalo kritično analizo stanja (opis prednosti in slabosti) in priporočila za izboljšanje kvalitete, tj.

postopke in načine za izpopolnjevanje kvalitete izobraževalnega programa. Temu sledi diseminacija rezultatov evalvacije, priporočljiva je objava v javnih medijih. Vsi, ki so vključeni v evalvacijo, naj bi dobili povratno informacijo.

V zaključni fazi evalvacijskega procesa se soglasno sprejmejo postopki za redno spremljanje uresničevanja priporočenih dejavnosti, ki izhajajo iz evalvacijskega poročila. Vsi, ki so sodelovali v evalvacijskem procesu, naj bi bili seznanjeni z uvajanjem sprememb in z rezultati nadaljnega izpopolnjevanja kvalitete izobraževalnega programa.

BISTVENE POTEZE NOVIH PRISTOPOV

V novih pristopih pri vrednotenju izobraževanja odraslih je poudarek na kredibilnosti in uporabnosti evalvacije. To je po izkušnjah tu-

jih strokovnjakov in praktikov mogoče doseči le na osnovi intenzivnega sodelovanja, razpravljanja ter pogajanja med vsemi zainteresiranimi in enakovrednimi udeleženci v evalvaciji. Demokratični vidiki v novih pristopih vključujejo izenačevanje odnosov moči: noben udeleženec naj ne bi bil v privilegiranem položaju. Čeprav so načeloma vsi udeleženci enakopravni in vsako stališče zasluži enako pozornost, ostaja vprašanje moči nerešeno. Vedno obstaja namreč nevarnost, da bodo imeli posamezni udeleženci (na primer naročniki evalvacije ali evalvatorji) prevladujoč vpliv. Za rešitev tega problema Vanderplaat priporoča Habermasov model idealne govorne situacije, ki temelji na obvezi, da morajo imeti vsi udeleženci enake možnosti sodelovanja, to pa se kaže v izražanju njihovih stališč in tudi v izzivanju stališč drugih (Vanderplaat, 1995). V idelani govorni situaciji vstopijo v razpravo tudi tisti, ki imajo nezadostno znanje o predmetu evalvacije in se zaradi pomanjkanja spretnosti razpravljanja sicer ne bi vključili v razpravo. Toda njihovo enakovredno vključitev je mogoče doseči le s predhodnim usposabljanjem in »pooblaščenjem« (Beywl, Potter, 1998). Fetterman opozarja, da je temeljni pogoj za začetek demokratične evalvacije tako imenovana evalvacija pooblaščenja (empowerment evaluation), v kateri naj bi bili, zlasti tisti z manj moči, usposobljeni za proces evalvacije (Fetterman, 1996). Floc'Hlay in Plottu (1998) menita, naj evalvaciji pooblaščenja sledi tako imenovana participatorna evalvacija kot proces pogajanja med različnimi udeleženci, ki mu sledi soglasna odločitev ali vsaj kompromis. V tako imenovani multikriterijski evalvaciji pa naj bi udeleženci sprejemali odločitve o tem, kaj storiti, da bi evalvacija postala uporabna in koristna.

NAMESTO SKLEPNIH MISLI

Vloga evalvatorja v novih pristopih je kompleksna in zahtevna. Da bi lahko različni ude-

Kredibilnost evalvacije lahko dosežemo le s sodelovanjem in enakopravnostjo vseh udeležencev.

leženci enakopravno sodelovali v evalvacijskem procesu, prevzema vlogo informatorja, inštruktorja in izobraževalca. V procesu evalvacije ima evalvator vlogo mediatorja, ki olajšuje komunikacijo in razpravo med različnimi udeleženci. Evalvator naj bi bil tudi metodološko prožen, izkušen in sposoben uporabiti različne metode pri preučevanju kateregakoli posebnega evalvacijskega vprašanja. Pomembna je njegova vloga pogajalca, ki si prizadeva doseči najboljši model oziroma načrt in najuporabnejše odgovore v okviru različnih interesnih skupin. Najpomembnejša in najodgovornejša naloga evalvatorja v novih pristopih pa je zagotavljanje koristnosti evalvacije, kar pomeni, da so rezultati evalvacije, potem ko so predstavljeni vsem udeleženi, uporabljeni v praksi.

LITERATURA

- Beywl, W., Potter, P. (1998). RENOMO – A Design Tool for Evaluations. Designing Evaluations to Stakeholders' Interests. *Evaluation*, 1, 53–71.
- Courtenay, B. C. (1996). Evaluation of Adult Education. V: Tuijnman, A. C. (ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press, str. 839–842.
- Denzin, N. K. (1978). The logic of naturalistic inquiry. V: Denzin, N. K. (ed.), *Sociological methods: A sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- Everitt, A. (1996). Developing Critical Evaluation. *Evaluation*, 2, 173–188.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., Wandersman, A. (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Floc'Hlay, B., Plottu, E. (1998). Democratic Evaluation. *Evaluation*, 3, 261–277.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1993). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. V: Madaus, G. F., Stufflebeam, D., Scriven, M. S. (eds). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- House, E. (1980). *Evaluating with validity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Krogstrup, H. K. (1997). User Participation in Quality Assessment. *Evaluation*, 2, 205–224.
- Macur, M. (1996). *Evalvacija kulturne politike na področju gledališke dejavnosti*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Parlett, M., Hamilton, D. (1977). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study Innovatory Programmes*. V: Hamilton, D. et al. (eds). *Beyond the Numbers Game*. London: Macmillan.
- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Patton, M. (1997). *Utilization-focused Evaluation: The New Century Text*. London: Sage.
- Radaelli, C. M., Dente, B. (1996). Evaluation Strategies and Analysis of the Policy Process. *Evaluation*, 1, 51–66.
- Ruddock, R. (1989). Evaluation in Adult Education. V: Titmus, C. J. (ed.) *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Scriven, M. (1993). Evaluation ideologies. V: Madaus, G. F., Stufflebeam, D., Scriven, M. S. (eds). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stake, R. E. (1993). Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. V: Madaus, G. F., Stufflebeam, D., Scriven, M. S. (eds). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Steele, S. M. (1989). The Evaluation of Adult and Continuing Education. V: Merriam, S. B., Cunningham, P. M. (eds). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers., str. 260–272.
- Vanderplaat, M. (1995). Beyond Technique. Issues in Evaluating for Empowerment. *Evaluation*, 1, 81–96.