

JYRI MANNINEN

KRYFJUM FULLORÐINSFRÆÐSLUVERKEFNI TIL MERGJAR – HVAD STUÐLAR AÐ ÁRANGRI ÞEIRRA?

Í þessari grein verður sjónum beint að því að stór hluti framhaldsfræðslu er nú skipulagður sem verkefni og fellur af þeim sökum utan hefðbundinna gæðaeftirlitskerfa. Þar að auki veldur eðli verkefnanna, sem flest eru frumleg og tilraunakennd, því að mörg þeirra þarfnast kerfisbundinnar eftirfylgni. Því er þörf á matsaðferðum til þess að draga fram frumlega þætti og hvað það er sem veldur því að þau teljast öðrum fremri, til þess að hægt sé að miðla þeim þáttum til annarra. Hér verður gerð grein fyrir fimm aðferðum sem beitt hefur verið við mat á verkefnum. Einu dæmi er lýst, Norræna færniþróunarverkefninu, sem raundæmi þar sem svonefndir árangursþættir voru skilgreindir.

INNGANGUR

Framboði á fræðslu fyrir fullorðna má gróflega skipta í tvenns konar starfsemi. Annars vegar er „hið venjulega“ fullorðinsfræðsluferfi (formleg og óformleg fræðsla á grunn- og framhaldsskólastigi og símenntun fyrir fullorðna, þjálfun á vinnumarkaði, þjálfun í starfi og alþýðufræðsla, sbr. Rogers 1996, 21 og Taylor og Ward 1988). Hins vegar skjóta ógrynni af þjálfunarverkefnum og fræðsluáætlanum upp kollinum eins og gorkúlur, einkum þegar hagkerfið er í niðursveiflu eða annars konar breytingar eiga sér stað, ýmist í samfélaginu öllu eða í ákveðnum landshlutum.

Vandinn er að þessi verkefni sem eru „tilfallandi“ eru af afar ólíkum gæðum og ekki er fyrir hendi ákveðið gæðakerfi fyrir þessa nýju tegund fræðsluverkefna. En hér er oft um tilraunaverkefni að ræða og stundum felst í þeim nýsköpun og því er mikilvægt að þróa einhvers konar matsaðferðir fyrir þau. Dæmum um slíkar aðferðir verður lýst í greininni.

Lýsandi eru þær samfélagslegu breytingar sem átt hafa sér stað nýlega og hafa haft áhrif á hagkerfi og vinnumarkaði í nær öllum Norðurlöndunum. Á Íslandi voru breytingarnar harkalegri en víðast, fiskveiðar og fiskvinnsla í dreifbýli drögust saman, herstöðin lokaði og varnarlið bandaríska hersins hvarf úr landi og síðast en ekki síst skall efnahagskreppa á af miklum þunga. Finnar höfðu tekist á við ekki alveg jafn afgerandi, en samt erfiðar, kringumstæður á fyrri hluta tíunda áratugar síðustu aldar. Sökum samdráttar og kerfisbreytinga á vinnumarkaði jókst atvinnuleysi í Finnlandi úr 4% í 17–20% á skömmum tíma. Af þeim sökum varð fræðsla á vinnumarkaði að einum meginþætti í stefnu Finna í atvinnumálum og gífurleg aukning varð á framboði námskeiða fyrir fullorðna atvinnuleitendur. Árið 1995 tóku rúmlega 30.000

manns þátt í þessum sérstöku námskeiðum. Þar að auki var auknu fjármagni veitt til háskólanna til þess að þróa nýsköpunarverkefni fyrir stúdenta sem brautskráðust en áttu í erfiðleikum með að komast út á vinnumarkaðinn.

Annað atriði sem hafði afgerandi áhrif á fullorðinsfræðslu var innganga Finna í Evrópusambandið (ESB) árið 1995. Þá varð til ný tegund verkefna sem byggðu á fjárframlögum frá ESB með það að markmiði að þróa „fyrirmyndarverkefni“ og að lokum einnig til útbreiðslu á þessum verkefnum til breiðari hóps. Fyrr en varði kom í ljós þörf fyrir að meta eða ákvarða „virðisauka“ af þessum verkefnum til þess að draga fram nýsköpun, verkferli og árangur af verkefnum í því skyni að verkefnið mættu verða fleirum til gagns. Mat á árangri og „virðisauka“ verkefnanna varð á skömmum tíma að jafn umfangsmikilli starfsemi og sú sem fólst í framkvæmd verkefnanna sjálfra.

Þrátt fyrir að greinilega væri hægt að sýna fram á árangur og gæði þessara fræðsluverkefna (sbr. Räsänen 1996, Mikkonen 1996 og Manninen 1996) var atvinnuþátttaka enn frekar lítil og rökin fyrir því að bjóða upp á þessi námstilboð og fjárhagsleg hagkvæmni þeirra voru sífellt dregin í efa. Þess vegna varð enn brýnna að þróa ný, frumleg og árangursrík líkön fyrir nám á vinnumarkaði. Sambærileg viðfangsefni blöstu einnig við annars konar verkefnum, til dæmis var þess vænst að í verkefnum sem lutu að þróun kennslufræði kæmu fram nýjungar í kennslufræði og að af verkefnum í byggðapróun spryttu upp lausnir á sviði skipulags- og efnahagsmála.

Í stuttu máli má segja að á sviði fullorðinsfræðslu blasi nú við tvenns konar vandi:



Jyri Manninen

- 1) Upp er vaxinn fremur villtur frumskógur „tilfallandi“ verkefna, þar sem markmiðið er að finna skapandi og áhrifamiklar lausnir á djúpstæðum (Conklin 2006) efnahags- og félagslegum vandamálum, ýmist einstaklings- eða svæðisbundnum.
- 2) Þörf er fyrir að vakta, meta og styðja þessi verkefni til þess að bera kennsl á fágætar perlur, nýskapandi og áhrifaríkt verklag og til þess að aðstoða fræðsluaðila við að þróa betri fyrirmyndir og hugmyndir.

Gott dæmi um vandann við að meta verkefni er hið svonefnda Færniþróunarverkefni NVL (sjá á slóðinni <http://www.nordvux.net/page/8/kompetensutveckling.htm>). Hugmyndin að verkefninu kom úr ranni Fræðslumiðstöðvar atvinnulífsins á Íslandi og er það fjármagnað af Norræna tengslanetinu um nám fullorðinna (NVL). Markmiðið er að komast að því hvernig beita megi menntun til þess að mæta samfélagslegum vanda, nýta tækifæri og hrinda af stað breytingum. Hugmyndin var að safna inn úrvalsdæmum um fræðsluverkefni og áætlanir frá öllum norrænu löndunum og greina þau til þess að komast að því hvað varð til þess að þau náðu árangri. Stefnt er að því að við lok verkefnisins liggi fyrir úrval dæma um fræðsluaðgerðir sem búið er að lýsa og greina. Búið að draga fram hvað einkenndi menntun og þjálfun sem auðgaði tækifæri einstaklinga og stofnana til þess að takast á við örur breytingar, sem og listi með viðmiðum sem sameiginleg væru mörgum eða öllum dæmum í úrvali frá Norðurlöndunum.

Í greininni verða gefin dæmi um færar leiðir til að meta fræðsluverkefni almennt og hvernig þeim var beitt í Norræna færniþróunarverkefninu.

VALKOSTIR VIÐ MAT Á VERKEFN-UM

Meginaðferðir sem oftast eru notaðar við mat á „tilfallandi“ verkefnum má flokka á eftirfarandi hátt:

1. Hefðbundið mat.
2. Heildarmat á ferli.
3. Símat á þróun.

4. Mat á virðisauka af nýsköpun.
5. Greining á áhrifamætti verkefna eða gildi sem fyrirmynd.

Stofnanir sem hafa innleitt gæðakerfi búa yfirleitt líka að og nýta ferli gæðakerfa til þess að meta „tilfallandi“ verkefni. Reyndar geta þessi ferli alls ekki komið í stað mats á verkefnum vegna þess að gæðakerfi leggja meira upp úr því að viðhalda gæðum en að þróa nýsköpun eða nýja starfsemi. Strangt gæðaeftirlitskerfi getur meira að segja hægt á þróun verkefna, einkum ef þau miða að því að skapa eitthvað nýtt. Tiltekið gæðakerfi stofnunar nægir ekki, vegna þess að verkefni eru oftast ekki sprottin úr frumkvæði að samstarfi og því er þörf fyrir samvinnu fleiri stofnana til viðbótar við nýtt skipulag. Síðast, en ekki síst, er ekki hægt að beita gæðaeftirliti til þess að koma auga á nýjungar eða fyrirmyndir og þess vegna er einnig nauðsynlegt að framkvæma sérstakt mat á verkefnum.

HEFÐBUNDIÐ MAT OG MAT Á FRAMKVÆMD

Hefðbundið mat er sennilega sú leið sem oftast er farin við greiningu á fræðsluverkefnum og menntaáætlunum. Um marga valkosti er að ræða (sbr. Popham 1988 og Guba og Lincoln 1989), en aðferðirnar eiga það sameiginlegt að matið fer fram undir lok verkefnisins („lokamat“ mat með samantekt) eða þegar því er lokið (mat á árangri). Slíkt mat gegnir einungis því hlutverki að leggja dóm á verkefni til þess að hægt sé að taka ákvarðanir um næstu skref eða hvort veita eigi fjármagni til samskonar verkefna í framtíðinni. Mat af þessari gerð er nytsamlegt fyrir þá sem taka ákvarðanir en ekki að sama skapi fyrir fræðsluaðilana eða þá sem sjá um framkvæmd verkefnisins.

Í svonefndu **mati á ferli** er vikið frá hefðbundinni hugmynd um mat að loknu ferlinu. CIPP- líkanið (Context, Input, Process, Product, Stufflebeam 1985) er sennilega þekktasta aðferðin til að meta ferli. Hugmyndin er að matið hefjist með greiningu á innihaldi, um leið og verkefninu er hrint í framkvæmd, haldi síðan áfram á ólíkum stigum þess og ljúki með mati á niðurstöðum. Kostir þessarar matsaðferðar er að

breyta má verkefninu (eða jafnvel hætta við það) ef útlit er fyrir að það skili ekki tilætluðum árangri.

MAT Á ÞRÓUN

Símat á þróun (Kauppi 1992 og Manninen og Kauppi 2008) byggist líka á líkani fyrir mat á ferli en þar er gengið til verks á kerfisbundnari hátt hvað varðar þau áhrif sem matið getur haft á þróun verkefnisins. Í reynd eru niðurstöður matsins kynntar fyrir framkvæmdaaðilanum sem og þeim sem taka ákvarðanir eins fljótt og unnt er, í því skyni að hægt verði að þróa verkefnið á sem árangursríkastan hátt allt frá upphafi. Mat á þróun byggist á eftirfarandi meginreglum:

- Matið er einnig talið námsferli fyrir alla sem koma að framkvæmd þess.
- Fræðsluáðilar og þátttakendur taka virkan þátt í matsferlinu.
- Fjölmening og fjölhyggja er viðurkennd.
- Mat og framkvæmd eru afar samþætt.
- Matið lýtur að samhengi.

Þessi gerð af mati er um þessar mundir sú vinsælasta í Finnlandi og er því beitt á öll umfangsmeiri verkefni sem fjármögnuð eru af finnska mennta- og menningarmálaráðuneytinu, þar sem matið hefur sannað gildi sitt í fjölmörgum verkefnum. (Manninen og Luukannel 2008, Manninen 2008 og Atjonen og félagar 2010).

Með símati á þróun hafa verið tekin upp mörg meginlögmál eigindlegra rannsókna (berid saman Guba og Lincoln 1989). Matið nær oftast bæði yfir eigindleg og meginlegg gögn og aðferðir en er einnig opnara fyrir félagslegri gerð kringumstæðna og fjölda sjónarmiða heldur en aðrar hefðbundnar matsaðferðir, þar sem megináhersla er lögð á strangar mælingar, óháð því hvort fyrirfram skilgreindum markmiðum hefur verið náð eða ekki. Þegar mat á þróun er notað er nauðsynlegt að beita eigindlegum aðferðum þar sem áætlanir og verkefni eru á þróunarstigi og oftast en ekki flókin framkvæmd sem margir koma að og margir eiga hagsmuna að gæta. Þá er einnig skynsamlegt að fá yfirsýn yfir heildarmynd ferlisins í stað þess að einblína á mælanleg

smáatriði. Einnig er algengt að aðilar í fullorðinsfræðslu og stofnanir sem fjármagna verkefni óski eftir því að öðlast breiðari skilning á niðurstöðum verkefna. Þess vegna er algengt að mat sem beinist að þróun byggist meira eða minna á lögmálum eins og lýsandi (Parlett og Hamilton 1976), þátttöku (King 1998, Cousins og Whitmore 1998 og Garaway 1995) og mati hagsmunaaðila (Ayers 1987). Þá er líkani stöðugrar endurgjafar (e. rolling feedback) (Brown og Evans 1990) oftast en ekki beitt en samkvæmt því er niðurstöðum matsins samstundis komið á framfæri við framkvæmdaaðila til þess að þeir geti mótað verkefnið eftir því sem við á.

Hvað varðar rannsóknir þá eru aðferðir eins og rannsókn þróunarvinnu (e. developmental work research) (Engeström 1987 og 2005) og starfendarannsókn náskyldar, en fjölmargar aðferðir hafa orðið til síðan Kurt Lewin (1946) kynnti hugmyndina til sögunnar. Aðferðirnar eiga sameiginlega þá hugmynd að beita rannsóknum sem verkfæri til ihlutunar og þróunar.

MAT Á VIRÐISAUKA NÝSKÖPUNAR

Þessi matsaðferð er ef til vill sú sem er áhugaverðust fyrir aðila á sviði (fullorðins)fræðslu, því hún beinir sjónum að nýjungum í kennslufræði. En á sama tíma og sjónum er fyrst og fremst beint að mati á árangri verkefna („Skilaði fjárveitingin árangri?“) eða að niðurstöðunni („Hve margir fengu vinnu að verkefninu loknu?“) er með þessu líkani kafað dýpra í innihaldið og leitað eftir undirstöðuatriðum náms. Þess vegna geta fengist nytsamlegar upplýsingar um hvernig auka megi árangur námsferla fullorðinna, eða hvernig hægt sé að hvetja nýja hópa til að sækja sér menntun.

Franska orðið *valorisation* nýtur um þessar mundir talverðra vinsælda í orðræðu innan Evrópusambandsins og er notað í umræðum um fræðslu- og þjálfunarverkefni. Bein þýðing gæti verið *ad varpa ljósi á*. Hugmyndin er að það að leggja mat á virðisauka verkefna (e. valorisation of projects) sé eitthvað meira og annað en mat, auk þess sem mat á virðisauka felur í sér miðlun á niðurstöðum og hvetur til frekari tilrauna með nýskapandi verkefni, með því að hagnýta þau í öðru samhengi og gera þau smám saman að hluta af formlega og óformlega menntakerfinu.

Hlutverk matsaðila felst af þeim sökum í að (1) finna

frumlegar aðferðir sem hafa orðið til í verkefnum, (2) varpa ljósi á þær og (3) vinna að útbreiðslu þeirra. Í þessum verkefnum eru að minnsta kosti tvö krefjandi viðfangsefni: hvernig á að skilgreina og koma auga á nýskapandi/frumlegar aðferðir og hvernig er hægt að miðla þeim til annarra?

Nýsköpun er venjulega skilgreind sem innleiðing nýrra eða verulega bættra hugmynda, gæða, þjónustu, ferlis eða aðferða sem ætla má að séu gagnlegar. Skilgreining á nýsköpun á sviði (fullorðins)fræðslu er ekki jafn skýr. Tella og Tirri (1999) skilgreindu nýsköpun á sviði menntunar sem (a) breytingar á námsskrám, (b) breytingar á skilningi varðandi þekkingu og nám (til dæmis um hugsmíðahyggju) og (c) beitingu nýrrar samskipta- og upplýsingatækni við menntun.

Þegar fengist er við nýsköpun á sviði menntunar blasa að minnsta kosti tvö meginviðfangsefni við. Í fyrsta lagi, nýsköpun í notkun tækni við menntun þarf ekki nauðsynlega að hafa í för með sér neinar nýjungar á sviði kennslufræða. Til dæmis hefur aðferð kúrtöflunnar verið skipt út fyrst með myndvarpa og síðar með skjávarpa en kennsluáðferðin er enn sú sama, samsé að sýna og segja frá. Í öðru lagi, er ennþá hægt að finna upp á einhverju „glænýju“ sem varðar kennslu- og námsferli? Flest af því sem hefur gengið undir yfirskriftinni nýsköpun og „nýjar“ aðferðir hefur viðgengist síðan á steinöld (vera lærlingur, læra með því að framkvæma). Er raunhæft að hægt sé að breyta líffræðilegum og taugafræðilegum lögmálum um nám, öðruvísi en með því að finna upp USB eyrnatappa eða færnisprautur?

Áþreifanlegt dæmi um mat á virðisauka er mat á nýsköpun á sviði kennslufræði og tækni í finnskri starfsmenntun (Manninen og félagar 2000). Verkefnið fólst í því að meta virðisauka allra finnskra verkefna sem höfðu notið fjárveitinga frá menntaáætlun Evrópusambandsins, Leonardo da Vinci, og velja úr þau sem fólu í sér mesta nýsköpun til þess að miðla þeim áfram.

Við greiningu á lokaafurðum verkefnanna, greinum við hugsanlega nýsköpun í tvennt, þ.e. nýsköpun á sviði tækni (notkun upplýsingatækni í menntun) og kennslufræðilega nýsköpun (nýjar aðferðir við að nema, fræðast og kenna). Að endingu gátum við skipt frumlegustu dæmunum í þrennt: tæknilegar lausnir, námsumhverfi og kennslufræðileg verkfæri og fyrirmyndir.

Til viðbótar því að greina verkefni og niðurstöður þeirra, fól ferlið við matið á virðisauka í sér nokkrar vinnunámstefnur og lokamiðlunarnámstefnur, þar sem frumlegustu dæmunum var komið á framfæri við útvalda áheyrendur. Greinilegur ávinningur af því að beita mati á virðisauka er að í því felst mikilvægur þáttur sem er að koma verkefnum á framfæri svo fleiri hrindi þeim í framkvæmd með góðum árangri og lokaafurðum.

GREINING Á ÁRANGRI VERKEFNA EÐA FYRIRMYNDAGILDI

Algengt viðfangsefni við greiningu er að kanna hvort verkefnið hafi náð árangri hvað varðar kostnað og ávinning, staðist tímaáætlun og svo framvegis. Þess háttar greining gefur lítið til kynna um innihald eða frumleika en segir fremur til um verkefnastjórn og skilvirkni fjárveitinga. Á sama tíma og ritun skýrslu (í vinnslu) um Færniþróunarverkefni NVL stóð yfir (sbr. næsta hluta greinarinnar) lýsti íslenski fulltrúinn, Hróbjartur Árnason, mati af þessu tagi vel:

Síðastliðin 50 ár – að minnsta kosti – hafa átt sér stað lífligar umræður á meðal þeirra sem rannsaka stjórnun verkefna um hvað geri það að verkum, eða hafi áhrif á, hvort verkefni ber árangur eða ekki. Flestar rannsóknir á árangri verkefna beinast að stjórnun sjálfra verkefna (sbr. Literature reviews in: Cooke-Davies 2002, Gupta 2007, Shokri-Ghasabeh og Kavousi-Chabok 2009, Tishler og félagar 1996). Í þessum umræðum hafa sumir gagnrýnt það að verkefni eru dæmd út frá því hvort þeim lýkur á réttum tíma og hinu hvort fjárhagsáætlunin standist, en ekki sé lítið til þess hvort hagsmunaaðilar séu sáttir við niðurstöðurnar, sem að okkar mati felur í sér að dæma um það hvort verkefni hefur mætt þeim þörfum sem það var hannað til að mæta.

Skyld nálgun er leitinn að „fyrirmyndardæmum“ sem nýtur jafn mikilla vinsælda í orðræðu ESB og „valorisation“. Sökum þess að hugsanlegur ávinningur af samstarfi ESB ríkja er sú staðreynd að þjóðirnar gætu lært hver af annarri og komist hjá því að finna hjólið upp aftur, hefur megináhersla innan

ESB verið lögð á að bera kennsl á og miðla upplýsingum um fyrirmyndardæmi.

Hugmyndin getur valdið vandræðum. Í fyrsta lagi eru „fyrirmyndardæmi“ ekki fullgerðir hlutir, þættir eða verkfæri, sem auðveldlega er hægt að flytja úr einu samhengi í annað. Þau eru oftar en ekki lausnir á flóknum vandamálum, sem oft ná yfir ótakmarkaðan tímaramma (Arnkil 2010 og Conklin 2006). Það getur reynt þrautin þyngri að beita þessum lausnum í öðru samhengi, vegna þess að ramminn, kringumstæður og menningin eru ólík.

FÆRNIÞRÓUNARVERKEFNI – LEITIN AÐ ÁRANGURSPÁTTUM

Færniþróunarverkefni NVL (sjá á slóðinni <http://www.nor-dvux.net/page/8/kompetensutveckling.htm>) er getið hér sem gagnlegs dæmis um mat. Verkefnið hófst árið 2009 og eiga fulltrúar allra norrænu landanna í NVL hlut að því. Hugmyndin var að safna góðum fræðsluverkefnum í löndunum öllum sem hægt væri að draga lærdóm af og greina þau til þess að komast að því hvað það var sem gerði það að verkum að þau náðu árangri.

Slíkt mat byggir á síðastnefnda líkaninu, þar sem mat er lagt á árangur verkefnis og sjónum beint að því hver bestu einkenni þess eru. En vegna þeirra vandamála sem tengjast notkun hugtaksins var ákveðið að leita ekki að og greina „fyrirmyndardæmi“ heldur leita að „árangursþáttum“, þeim þáttum sem væru afgerandi fyrir árangur verkefna á sviði fullorðinsfræðslu á Norðurlöndum og sem einkenndu mörg þeirra eða öll.

Markmiðið var að finna „ferskt“ og eiginlegt sjónarhorn við mat á verkefnum. Í stað þess að grannskoða ferlin (verkefnastjórnun, tímalínur, innihald og svo framvegis), þá beindist greiningin að samhenginu, þeim þáttum sem gerðu það að verkum að sum verkefni og sumar áætlanir á sviði fullorðinsfræðslu náðu frekar árangri en önnur. Meðal niðurstaðnanna eru – vonandi – nýjungar og áhugaverð atriði. Til dæmis hljóta tengslanet og ný hlutverk stofnana að teljast til frekar sérstæðra þátta sem hvergi eru nefndir á nafn í handbókum um verkefnastjórnun.

Í verkefninu sem hér greinir frá hefði mátt beita hefð-

bundnum greiningar- eða matsaðferðum, en það hefði krafist mun umfangsmeiri vinnu en hægt var að leggja af mörkum þar sem verkefnið hafði aðeins úr takmörkuðu fjármagni að spila. Þess vegna var notast við þetta líkan, sem er í líkingu við það sem síðast var lýst, eða þar sem árangur verkefna og „fyrirmyndar“ aðferðir við innleiðingu verkefna eru greindar. En lesendur skýrslunnar um verkefnið munu fljótlega uppgötva að í rannsókninni kemur hvergi fyrir að hefðbundnir þættir í áhrifamætti verkefna séu greindir. Aukinheldur er ekki að finna lýsingar á því hvernig verkefnunum var stýrt, hvort þeim lauk á réttum tíma, mættu markmiðunum sem þeim hafði verið sett eða hvort fjármunum hafi verið vel varið. Þar að auki eru aðeins örfá dæmi um nýjungar í kennslufræði (eða „andragogical“ kennslufræði fyrir fullorðna), aðferðir sem oft hafa verið meginviðfangsefni mats á verkefnum (til dæmis Manninen og fleiri 2000).

Fyrsta ákvörðunin byggðist á því að komast að samkomulagi um grundvallarhugmynd rannsóknarinnar. Í ljósi þess að efni var af skornum skammti og eðli kringumstæðna sem markaðist af almennum „skilyrðum fullorðinsfræðslu á Norðurlöndum“ var ákveðið að:

- 1) Aðeins færi fram greining á fyrirliggjandi verkefnum og áætlunum og að fara bæri með úrtakið frekar eins og dæmi en ekki eins og dæmigert úrtak valið af handahófi.
- 2) Markmiðið væri ekki að skilgreina „fyrirmyndardæmi“ heldur árangursþætti.
- 3) Greiningin yrði eiginleg, hún grundvallaðist á þáttum sem „spryttu fram“ úr upplýsingunum.

Athygli var vakin á því að brýnt væri að bera kennsl á afgerandi, áhugaverða og einstaka þætti sem leiddu til árangurs verkefnanna, með því að lesa verkefnalýsingarnar með opnum huga. Meðal þess sem fyrst kom fram var þátttaka í tengslanetum með ólíkum hagsmunaaðilum, ný hlutverk stofnana og að ákvörðunin um skipulag verkefnanna byggðist á ákveðinni þörf. Þessum atriðum var síðar gefið nafnið árangursþættir, vegna þess að flest verkefnanna virtust eiga þá sameiginlega.

Greiningin fólst í nákvæmri athugun á 21 norrænu verk-

Tafla 1. Árangursþættir

Pátttaka í samstarfi	<i>Skipulag, innleiðing og þróun verkefna byggir á samstarfi við ólíkar – og jafnvel óvæntar – stofnanir, aðila/pátttakendur.</i>
Sveigjanleiki	<i>Í verkefnum er gert ráð fyrir sveigjanleika hvað varðar aðgengi, þátttöku og einstaklingsmiðað innihald eða einstaklingsmiðaðar aðferðir (ICT).</i>
Svarar þörf	<i>Í verkefnum er sjónum beint að ósvikum þörfum eða vandamálum, bundnum við ákveðin svæði eða geira atvinnulífsins, eða einstaklinga, þau eru greind og sérsniðnar lausnir veittar.</i>
Nýtt hlutverk stofnana	<i>Verkefnin krefjast þess að fræðslustofnanir, sem fram að þessu hafa aðeins sinnt fræðslu á ákveðnum hefðbundnum sviðum, takist á við ný og framandi hlutverk.</i>
Virkja nýja hópa til þátttöku	<i>Verkefnið er hannað til þess að hvetja nýja hópa til þátttöku í fræðslu, hópa sem ekki hafa verið virkir áður eða eru nýir markhópar fræðsluadilanna.</i>
Mat á ferli	<i>Skráning og greining árangurs er samþættur hluti verkefnis. Mat á ferli og könnun á framkvæmd.</i>
Samfélagið liður í kennslufræðilegri stefnu	<i>Kennsluáferðirnar byggjast á samskiptum með það að markmiði að skapa samfélag meðal þátttakendanna.</i>
Ný gerð og framkvæmd sem eru sjálfbærar og frumlegar	<i>Verkefnin hafa orðið til þess að stofnanirnar/fræðsluadilar/pátttakendur hafa orðið að þróa nýtt skipulag og aðferðir sem þróaast áfram að verkefnum loknum.</i>

efni og áætlun á sviði fullorðinsfræðslu og að henni lokinni höfðu átta árangursþættir komið í ljós. Nánari grein er gerð fyrir þeim í lokaskýrslu verkefnisins (í vinnslu).

NIÐURSTÖÐUR

Matsaðferðir þær sem lýst hefur verið í greininni eru fremur tæknilegs eðlis, í þeim skilningi að í þeim felst ekki (sjálfgefin) greining á hvorki kennslufræðilegri né heimspekilegri nálgun fræðsluverkefnanna eða áætlanna. Það er synd, vegna þess að í þeim felast mikilvægustu spurningarnar, sem hver sá sem fæst við fræðslu fullorðinna ætti að spyrja sig; hvert er takmarkið eða markmiðið með fullorðinsfræðslu í samfélaginu, og hvaða aðferðum er best að beita?

Spurning af heimspekilegum toga sem hollt væri að svara er hvort við erum samþykkt stefnunni um ævimenntun sem ramma fyrir starfsemi okkar. Stefna þjóðanna mótast í öllum helstu atriðum samkvæmt stefnu ESB (Toots 2009), þar sem þýðing hugtaksins um ævimenntun (e. lifelong learning) hefur gersamlega umsnúist frá húmanískum „tækifærum“ 7.

áratugarins, yfir í efnahagslega „nauðsyn“ (Rubenson 1995). Núverandi stefna í ævimenntun byggir á efnahagslegum forsendum og litið er á nám sem ábyrgð. Þetta kemur berlega í ljós í skjölum og fullyrðingum eins og:

- Aðgengi að uppfærðum upplýsingum og þekkingu [...] er lykillinn að því að styrkja samkeppnishæfni Evrópu, bæta aðgengi vinnuafslins að störfum og auka aðlögunarhæfni þess. (Framkvæmdastjórn Evrópusambandsins, Brussel, 30.10.2000)
- Endurnýjun þekkingar og hæfni er orðin forsenda þess að uppfylla grunnþarfir til þátttöku í efnahagslífinu, og ef lengra er litið, til þess að geta verið virkur samfélagsþegn. (Efnahags- og framfarastofnun Evrópu, OECD: Overcoming exclusion)
- Ævinám er orðið að samheiti fyrir ævitekjur og ævilanga starfshæfni. (Longworth og Davies 1996, 64)

Önnur spurning af heimspekilegum toga (en með afar hagnýtum afleiðingum) er hvort litið er á framhaldsfræðslu sem

(1) mótvægisáðgerðir (aðstoða fullorðna og stofnanir til þess að aðlagast áorðnum breytingum), (2) fyrirbyggjandi áðgerðir (aðstoða fullorðna og stofnanir við að sjá fyrir breytingar á stefnu og kringumstæðum), eða (3) áðgerðir til þess takast á við breytingar eða sem búa yfir nýsköpunargildi (aðstoða fullorðna og stofnanir til þess að skapa þekkingu og færni sem er skilyrði fyrir því að breytingar og þróun eigi sér stað) (Manninen 1998, berid saman Burrell og Morgan 1979).

Sem dæmi má nefna mótvægisáðgerðir í fræðslu þegar fræðslan er skipulögð eftir að vandinn skellur á eða kringumstæður hafa breyst (til dæmis aukið atvinnuleysi). Í Færniþróunarverkefninu væri dæmi um þetta fræðsluáttakið sem var skipulagt á Suðurnesjum í kjölfar þess að þúsund manns misstu vinnuna þegar varnarið Atlantshafsbandalagsins yfirgaf landið.

Fyrirbyggjandi áðgerðir eru skipulagðar fyrirfram, með því að bjóða upp á símenntun fyrir hópa fólks sem stendur frammi fyrir því að missa vinnuna. Gott íslenskt dæmi um slíkt er stofnun Fræðslumiðstöðvar atvinnulífsins, sem átti sér aðdraganda frá árinu 2000, þegar í ljós kom að stór hluti vinnuaflds hafði einungis lokið námi úr grunnskóla, og boðið var upp á annað tækifæri til náms með stuðningi frá ríkinu til þess að hækka menntunarstig þjóðarinnar. Þær áðgerðir voru greinilega fyrirbyggjandi (og stefndu ef til vill í átt að breytingum) vegna þess að á þeim tíma var ekkert útlit fyrir efnahagskreppu og atvinnuleysi mældist aðeins 2%.

Með nýskapandi fræðslu er kafað dýpra í vandamálin, til þess að hjálpa fólki við að eyða orsökum vandamáls eða erfiðra kringumstæðna. Verkefni eins og Prisma, þar sem atvinnuleitendum var gefið tækifæri til þess að leggja stund á háskólanám í næstum hvaða grein sem er til þess að varpa ljósi á ný tækifæri á frumlegan hátt, gæti verið dæmi um fræðslu sem miðar að breytingum.

HEIMILDIR

- Arnkil, R. (2009). Siltoja yli kinkkisen virran: hyvien käytöntöjen leviäminen työyhteisössä. Teoksessa K. Filander og M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 325–252.
- Atjonen, P., Manninen, J., Mäkinen, S. og Vanhalakka-Ruoho. M. (2011). Mihin ohjaus on yltänyt? Oppilaanohjauksen 2008 – 2010 kehittämistyön vaikuttavuusarviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 29.
- Burrell, G. og Morgan, G. (1979). Sociological paradigms and organizational analysis. London: Heineman Educational Books.
- Conklin, J. (2006). Dialogue mapping – building shared understanding of wicked problems. Chichester: John Wiley & sons Ltd.
- Cooke-Davies, T. (2002). The “real” success factors on projects. *International Journal of Project Management*, 20(3), 185–190.
- Cousins, J. og Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New directions for evaluation*. No 80, 5–23.
- Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orianta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1994). Training for change: New approach to instruction and learning in working life. Geneva: International Labour Office.
- Engeström, Y. (2005). Developmental work research: Expanding activity theory in practice. Berlin: Lehmanns Media.
- Garaway, G. (1995). Participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 21, pp. 85–102, 1995.
- Guba, E.G. og Lincoln, Y.S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.
- Kauppi, A. (1992). Towards transformative evaluation of training. Í Parjanen, M. (ritstj.) Legitimation in adult education. University of Tampere, Institute for Extension Studies, Publications A2/92.
- Kirschner, P. A., Cordewener, B., Paas, F., Wopereis, I., og Hendriks, M. (2004). Determinants for Failure and Success of Innovation Projects. *Association for Educational Communications and Technology*, 27th, Chicago, IL, October 19–23, 2004 (p. 10). Chicago. Retrieved May 1, 2011, from: http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/SURF_NL/S050517K.pdf.
- King, J.A. (1998). Making sense of participatory evaluation practice. *New directions for evaluation*. No 80, 57–67.
- Longworth, N. og Davies, W. K. (1996). Lifelong learning. London: Kogan Page.
- Manninen, J. (1998). Labour market training strategies in a late modern society. Í Walther, A. og Stauber, B. (ritstj.) Lifelong learning in Europe / Lebenslanges lernen in Europa, Vol. 1, Options for the integration of living, learning and working. Tübingen: Neulig Verlag.
- Manninen, J., Nevgi, A., Matikainen, J., Luukannel, S. og Porevuo, M. (2000). Osaajien koulutus 2000-luvulla – Leonardo da Vinci -ohjelman tuottamat pedagogiset ja teknologiset innovaatiot ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus. [Training of experts in 21st Century – Leonardo da Vinci –funded pedagogical and technological innovations in vocational education]
- Manninen, J. og Kauppi, A. (2008). Kehittävä arviointi. Teoksessa: Esko Korkeakoski og Heikki Silvennoinen (toim.) Avaimia arviointitoiminnan kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31.
- Parlett, M. og Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programs. Í Evaluation studies review annual I, Gene V. Glass (ritstj.), 140–157. Beverly Hills, CA: Sage.
- Popham, W. J. (1988). Educational evaluation. Prentice Hall: New Jersey.
- Rogers, A. (1996). Teaching Adults. Open University Press.
- Rubenson, K. (1995). Lifelong learning: between utopia and economic imperatives. Paper presented in Nordic Adult Education Conference, Gothenburg, Sweden 31.5 – 2.6.1995.
- Shokri-Ghasabeh, M., og Kavousi-Chabok, K. (2009). Generic project success and project management success criteria and factors: Literature review and survey. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 6(8), 456–468. Retrieved Mai 3. 2011 from: <http://www.wseas.us/e-library/transactions/economics/2009/32-503.pdf>.
- Smith, M. K. (2001) 'Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning', *the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/thinkers/argyris.htm. Last update: September 07, 2009. <http://www.apsc.gov.au/publications07/wickedproblems.pdf>

- Stufflebeam, D. (1985). *Stufflebeam's improvement-oriented evaluation*. Í D. L. Stufflebeam og A. J. Shinkfield (ritstj.), *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff
- Taylor, R. og Ward, K. (1988). *Adult education with unemployed people*. Í T. Lovett (ritstj.), *Radical approaches to adult education*. Guildford: Biddles Ltd.
- Tella, S. og Tirri, K. (1999). *Educational Innovations in Finnish and European Contexts*. Research Report 200. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Resources in Education, ED 453278.
- Tishler, A., Dvir, D., Shenhar, A., og Lipovetsky, S. (1996). Identifying critical success factors in defence development projects: A multivariate analysis. *Journal of Product Innovation Management*, 13(6), 560–561. Retrieved April 26th 2011.
- Toots, A. 2009. Brussels comes via Helsinki: The Role of Finland in Europeanisation of Estonian Education Policy. *Administrative Culture (Halduskultuur Journal)*, issue: 10 / 2009. www.ceeol.com.

UM HÖFUNDINN

Dr. Jyri Manninen er prófessor í kennslufræði fullorðinna við Háskólann í Austur-Finnlandi. Hann hefur tekið þátt í ótal norrænum og evrópskum verkefnum á sviði fullorðinsfræðslu. Greinar eftir hann hafa verið birtar í fjölda fræðirita.

ABSTRACT

Article focuses on the challenge that a great deal of adult education activities is nowadays organized in projects and therefore not supported by normal quality systems. In addition, the innovative and experimental nature of many projects require more systematic follow-up and evaluation methods, so that innovative elements and best practices from the projects can be recognized and disseminated further. The article describes five different evaluation models which have usually been used in project evaluation. One practical example is given using Nordic Competence project as a case, where so called success factors were identified.