

Ebaluazio gida

Iraunkortasunerako hezkuntza programak

Joseba Martínez Huerta



Ebaluazio gida

Iraunkortasunerako hezkuntza programak

Joseba Martínez Huerta



© Bizkaiko Foru Aldundia
Bizkaia 21 Egitasmoa
Iraunkortasunean Oinarritutako Hezkuntzarako Ekintza Egitasmoa (PAES)

www.bizkaia21.net

Zuzendaritza eta edizioa: Iosu Madariaga Garamendi eta María Uribe Guereniaín

Autoretza: Joseba Martínez Huerta

Euskerara itzulpena: Hori Hori, S.A.

Diseinua eta maketazioa: Composiciones RALI, S.A.

Imprimatzea: Composiciones RALI, S.A.

ISBN: 978-84-7752-522-6

Lege gordailua: BI 2048-2012

2012ko azaroa

*Utopia zerumugan dago. Bi urrats egiten ditut, utopia bi urrats
urruntzen da, eta zerumugak hamar urrats ematen ditu harantz.
Orduan, zertarako balio du utopiak? Horretarako balio du, ibiltzeko.*

Eduardo Galeano

*Ikastea aldatzea da. Eta aldatzea ikastea da. Ondo
edo txarto ikas dezakezue. Baina ezin dezakezue ikasi aldatu gabe,
edo ikasi gabe aldatu.*

Bart Kosko

AURKEZPENA

Iraunkotasunaren kultura berria eraiki behar dugu, eta horretarako hezkuntzak funtsezko papera jokatu behar du. Iraunkotasunerako hezkuntzak, ingurumen kalitatearen eta baliabideak eskuratzearen inguruko gaiak aztertzeaz gain, parte hartzeari, ekitateari eta gizarte justiziar buruzko kontuak jorratzen ditu, prozesu honetan murgiltzeko ezinbesteko ikuspegiak baitira.

Gero eta hezkuntza programa gehiagok heltzen diote iraunkotasunaren erronkari, eremu ezberdinetatik. Ordea, egiten ditugun aurrerapenak barneratzeko eta komunikatzeko zailtasunak dauzkagu oraindik ere. Denbora, ahaleginak eta baliabideak inbertitzen ditugu hezkuntza programak prestatzen eta garatzen. Horregatik, zer dagoen ondo eta zer hobetu behar dugun jakin beharra dugu. Ebaluazioaren bitartez, kezka horien erantzuna aurkituko dugu. Ebaluazioa hainbat modutan egin daiteke, helburu askorekin eta bitarteko ezberdinak erabiliz. Baina betiere, prozesu honek zenbait ezaugarri ditu: informazioa jasotzen eta interpretatzen da, balio-judizioa ematen da, eta programa edo haren osagaietakoren bat erregulatzeko eta hobetzeko erabakiak hartzen dira.

Gure programa ebaluatzen dugunean, geure esperientziatik ikas dezakegu eta programa etorkizunerako egokitu. Ebaluazioak berrelikatze mekanismo bat dakar, etengabeko hobekuntza lortzeko, programaren edozein fasetan erabakiak hartzen laguntzen du, prozesuaz eta haren emaitzez gogoeta egitera animatzen du, programaren balioa ulertzen laguntzen du, eta nahi genuena lortzen ari garen jakiteko frogak ematen dizkigu.

Ebaluazioa, finean, hezkuntza prozesuaren funtsezko alderdi bat da, praktikari buruzko gogoe-ta egiten laguntzen diguna, hobetu ahal izateko. Horrenbestez, erakundeak ebaluatzeko kultura sendotzeko eta jarduera hori erakundeen eguneroko lanean sartzeko zer egin dezakegun aztertzea ezinbestekoa da.

Hemen aurkezten dugun gidak horretan lagun dezake. Bertan eskaintzen dugun metodologia erakunde bakoitzaren premiei eta inguruabarrei egokitzen zaie. Gida honek iraunkotasunerako hezkuntza programa baten ebaluazioari nola heldu iradokitzen du, eta horretarako, ebaluazioan zehar sortuko diren gairik garrantzitsuenetan zentratutako prozesua aurkezten du.

Iosu Madariaga Garamendi
INGURUMENEN FORU DIPUTATUA

AURKIBIDEA

Sarrera	9
1. kapitulua. Iraunkortasunerako ikastea, gure programen xedea	13
Jarduteko gaitzea	17
2. kapitulua. Programaren ideia-eremuan	21
Programak premiei erantzuten diete	24
3. kapitulua. Ebaluazioa hezkuntza prozesuaren atala da	27
4. kapitulua. Ebaluazio parte hartzailea	31
Ebaluazio parte hartzailearen ezaugarriak	35
Haurren eta gazteen parte hartzea	37
5. kapitulua. Nola heldu gure programaren ebaluazioari	39
5.1. Nork parte hartu behar du?	42
5.2. Zertarako egiten dugu ebaluazioa?	43
5.3. Nola ulertzen dugu programa?	47
5.4. Non jarriko dugu arreta?	50
5.5. Zer jakin nahi dugu?	52
5.6. Ze informazio behar dugu?	54
5.7. Noiz eta nola lortu informazioa?	57

5.8. Ze zentzu ematen diogu informazioari?	61
5.9. Nola erabili eta partekatu ikasitakoa?	64
5.10. Nola hobetu ahal dugu ebaluazioa?	66
Bibliografia	67

Irudien eta taulen zerrenda

1. taula. Iraunkortasunerako hezkuntzaren ezaugarriak	16
2. taula. Iraunkortasunerako hezkuntzaren funtsezko ideiak	19
1. irudia. Programa baten osagaiak	22
2. irudia. Hezkuntza programa baten osagaien arteko erlazioa	25
3. irudia. Ebaluazioa eta hezkuntza prozesua	28
4. irudia. Plangintza-ekintza-ebaluazio zikloa	30
3. taula. Ebaluazioaren dimentsioak eta parte hartze mailak	32
4. taula. Parte hartze motak	34
5. taula. Parte hartzearen bidez lortu nahi diren emaitzak	34
5. irudia. Ebaluazio zikloa	41
6. taula. Ebaluazioa eta ikaskuntza	45
6. irudia. Programaren eredu logikoa	49
7. irudia. Ebaluazio mota eta programaren etapa	51
7. taula. Galderak egiteko kalitate irizpideak	54
8. taula. Adierazleen adibideak	56

SARRERA

Konprometitzen garen arte, zalantzan gaude, beti probetxurik atera gabe atzera egiteko aukerarekin... Laguntza jasotzeko, era guztietako gauzak gertatzen dira, erabakitasunik gabe, inoiz gertatuko ez liratekeenak. Gertakizun sorta bat dator erabakitasunetik, eta ustekabeko gorabehera, topaketa eta laguntza material piloak erakartzen dugu, inork inoiz amestuko ez lituzkeenak. Amestu ahal duzun, egin ahal duzun, edozer gauza egiten hasi behar duzu. Ausardiak jenioa, boterea eta magia dakartza. Ausartu zaitez eta hasi orain.

J. W. Goethe

Gero eta hezkuntza programa gehiagok heltzen diote iraunkortasunaren erronkari, eremu ezberdinetatik (eskolak, gobernu-agentziak, gobernu kanpoko erakundeak, etab). Programa horiek prestatzen eta garatzen denbora, ilusioak, esfortzua eta baliabideak inbertitzen ditugu. Zer dagoen ondo eta zer hobetu behar den jakiteko interes orokorra dagoen arren, oraindik ere zailtasunak ditugu egiten ari garen aurrerapenak barneratzeko eta komunikatzeko. Ebaluazioa gai eztabaidagarria da oraindik ere. Batzuetan inposatutako zama bat da, edo jarduera benetan «garrantzitsuei» denbora kentzen dien eginbeharra. Hala eta guztiz ere, modu informalean bada ere, ebaluazioa giza jarduera ororen barruan dago. Etengabe ari gara ebaluatzen, jakin-mina daukagu gauzen funtzionamenduari eta zergatiari buruz, nola hobetu genezakeen edo nola egin genezakeen beste modu batean. Programa bat ebaluatzea horren antzekoa da, baina zerbait formalagoa eta antolatuagoa izan daiteke.

Stokking, van Aert, Meijberg eta Kaskensek (1999) gutxienez lau arrazoi ematen dituzte ebaluazioari arreta emateko:

- Programan parte hartzen dutenek zer ikasten duten argitzen du.
- Programaren funtzionamendua eta eraginkortasuna justifikatzeko aukera ematen du.
- Hobetzeko informazioa ematen du.
- Programako pertsonen garapen profesionala bultzatzen du.

Bestalde, Schueller, Yaffee, Higgs, Mogelgaard eta DeMattiak (2006) ebaluazioaren abantaila hauek nabarmentzen dituzte:

- Baliabide beti mugatu batzuen eragina areagotzen du. Sortutako jakintzari esker programaren puntu sendoak eta ahulak identifikatzen ditugu eta geure praktika erregulatzen dugu: zein alderdik funtzionatu dute ondo? zeintzuek ez? zergatik? ...
- Gure programari zentzua ematen dio testuinguru konplexu baten barruan, zeinetan zenbait jarduera eta inguruabarrek elkarrengaitzatzen duten.
- Dinamikak eta prozesuak hobetzen ditu. Programan zerikusia duten jendearen eta erakundearen arteko elkarbizitza errazten du eta beraren ideia konpartitu bat eraikitzen laguntzen du.
- Babesak sortzen ditu. Programaren balioa erakutsiz, babesa eta finantzaketa lor ditzakegu.
- Ziurgabetasuna eta aldaketa kudeatzen laguntzen du, esperientziatik ikastea eta praktika fintzea ahalbidetzen duelako.

Ebaluazioan, egin duguna, egiten ari garena eta lortzen ari garen emaitzak epaitzen eta baloratzen ditugu. Ebaluatzea gauzei balioa ematea da. Ikasteko eta, finean, aldatzeko eta hobetzeko ebaluatzen dugu (Santos Guerra, 1993).

Ebaluazioaren kontzeptua hainbat modutan erabil daiteke, helburu ezberdinekin eta bitarteko ugariaren bidez. Baina ebaluazio jarduera oro informazioa biltzeko, aztertzeko, berari buruzko judizioa emateko eta emandako judizioaren arabera erabakiak hartzeko prozesua dela esan dezakegu (Sanmartí, 2007).

Gai horiei heltzerakoan, segurtasun faltako sentimendu bat sortu ohi da, gai konplexua dela pentsatzen dugu, eta «adituek» bakarrik landu dezaketela. Aitzitik, ebaluazioa gai etikoagoa da tekniko baino. Prozesuen xedearekin eta gure programen erreferentziazko esparruarekin du zerikusia. Ez da prozesu neutral eta aseptikoa, aitzitik, ideologiaz eta kutsu politikoz beteta dago (Bates, 1988). Ebaluazio honek «errealitatea, kasu honetan hezkuntzarena, ezagutzeko eta harekin erlazionatzeko modu jakin bat dakar, errealitate hori hobetzen duten aldaketak sorrarazteko. Praxis eraldatzailea da, eta eragin sakona izan dezan, jarduten duen testuinguruaren kultur, gizarte eta politika alderdirik esanguratsuenak aktibatu behar ditu» (Mateo, 2000).

Ikuspegi eta enfoke ugari daude ebaluazioa egiteko, ondoko kontuei ematen diegun erantzunaren arabera: zer eta zergatik nahi dugun, nolako eragina duen, nork egiten duen ebaluazioa, noiz egiten den, zeintzuk diren helduko diegun funtsezko gaiak eta abar. Sarritan, ebaluazio metodologia sofistikuak erabiltzen dira, eta metodo horiek ebaluazioa mitifikatzen dute, programako parte hartzaileak nahasten dituzte, eta emaitzak gutxi erabiltzera eramaten gaituzte (Aubel, 2000). Gure kasuan, parte hartzearen eta ekintzari begira dagoen ikuspegia hartu beharra dugu, iraunkortasunari begira dagoen hezkuntza bat bultzatzeko behar diren aldaketekin bat etorri.

Bestalde, plangintzarekin hasten diren eta ebaluazioarekin amaitzen diren prozesuetan pentsatzeko joera gairatuta behar dugu. Prozesua jarraitua da eta programaren garapenean txertatuta dago. Parte hartzen dutenei euren gaitasunak hobetzen laguntzen die, etorkizuneko ekintzetarako. Komunitatearen ikaskuntzarekin eta garapenarekin dauka zerikusia, komunitate-

tearena baita. Funtzionatu duena nabarmentzen eta ospatzen lagundu behar du (gehiegikeriarik gabe), eta zer hobetu behar dugun aurkitzen lagundu. Zentzu horretan, Aubelek (2000) dioenez, «ebaluazioaren programaren ikuspegi nagusia ez da izan behar arazoak eta gabeziak identifikatzea; aitzitik, ikasitako lezioak formulatzen jardun behar du, etorkizunean erabiltzeko, arrakastetan eta zailtasunetan oinarrituta».

Finean, planteatzen dugun ebaluazio mota egiten dugunaren gaineko gogoetan oinarritzen da, hortik sortzen baitira ikaskuntza eta hobekuntza. Hezkuntza prozesua da, eta komunitatearen protagonismoa handitzen eta sendotzen du. Iraunkortasunerako hezkuntzaren aldeko apustuaren ondorioz ikasten ari direna eta sortzen ari diren aldaketak ulertu nahi dituzten erakundeei zuzenduta dago.

Bada, euren jardueraren ebaluazio parte hartzailearen bidez ekintzari eta aldaketari begira jakintza garatu nahi duten kolektibo eta pertsoneri zuzenduta dago gida hau. Praktikari buruzko gogoeta prozesua proposatzen du, egiten ari garena eta bere emaitzak sakonago ulertu ahal izateko eta, horretan oinarrituta, hobekuntza dakarten erabakiak hartu ahal izateko. Pertsonak euren bizitzan eragina duten erakundeetan eta erabakietan parte hartzeko eskubidea dutelako sinesmenean oinarritzen da; testuinguru horretan, ebaluazioa parte hartzerako, hobekuntzarako eta ikaskuntzarako bitartekoa da.

Programan parte hartzen dutenen (eta interesa duten bestelako taldeen) esku hartzeak ebaluazioaren garrantzia eta emaitzen kalitatea handitzen lagunduko du. Badakigu, gainera, ebaluazioarekin zerikusia duten pertsonak, prozesuan parte hartuz ez ezik, elkarrengandik ikasi ahal dutela. Konpartitzeko eta ikasteko jarduera sortzen den taldeko dinamika baten bidez sendotzen da, eta erakundearen ikaskuntzan laguntzen du (Aubel, 2000).

Parte hartzeko eredu bat eskaintzen da, ebaluazioa iraunkortasunerako hezkuntza programen plangintzan eta garapenean txertatzeko. Proposamen irekia da, eta ez «dena ala ezer ez» ikuspegia. Zati bat erabil daiteke, edo beste metodo batzuekin konbinatu. Kolektibo bakoitzak gehien interesatzen zaiona aukeratu eta egokituko du, bere inguruabarren arabera, ondo jakinik, ordea, baldintza perfektuak ez direla inoiz sortuko. Ez dezagun pentsatu «beste une batean, beste inguruabar batzuetan, beste pertsona batzuekin, bitarteko gehiagorekin, kanpo aholkularitzarekin... posible litzateke, baina orain...». Hauxe da momentua! Garrantzitsuena hobekuntza dinamizatzen duenarenganako jakin-mina sortzea da, beharrezkoa den aldaketaren bilaketa. Ez dugu espero behar inoiz iristen ez den eredu «perfekturik».

Gidak bi zati ditu. Lehenengo zatian lehen lau kapituluak daude. Zati honetan, iraunkortasunerako ikaskuntzaz gogoeta txiki bat egin dugu (gure programak eremu horri dagozkiolako), gure programek nola funtzionatzen duten ulertzen saiatu gara, ebaluazioa gure hezkuntza prozesuen funtsezko alderdia den aldetik planteatu dugu, eta ebaluazio parte hartzaile baten alde egitera garamatzaten argudioak azaldu ditugu. Bigarren zatian, gure programen ebaluazioa nola egin iradokitzen dugu. Horretarako, ebaluazioan zehar planteatzen zaizkigun alderdietan zentratutako prozesu bat aurkezten da.

1. kapitulua.

Iraunkortasunerako ikastea, gure programen xedea

*Zuhaitz honen itzala aukeratu nuen
egingo dudan guztitik atsedean hartzeko,
itxaroten zaitudan bitartean.
Itxaroan itxaroten duenak
itxaronaldi hutsa bizi du.*

...

*Ez zaitut itxaroan itxarongo
nire itxaronaldia
lan aldia delako.*

...

*Zure iritsiera prestatzen arituko naiz
lorazainak lorategia prestatzen duen bezala
udaberria irekiko den arrosarentzat.*

Paulo Freire

Gaur egun ez gara kapaz Lurra sistemaren funtsezko arazoak konpontzeko geure burua antolatzeko. Arazo horien artean, Morinek (2011) hauek nabarmentzen ditu:

- Arrisku nuklearra, arma atomikoen sakabanaketarekin eta agian balizko privatizazioarekin larriagotu dena.
- Biosferaren hondamena.
- Ekonomia mundiala, kontrol edo erregulazio sistematik ez duena.
- Goseteak berriro agertu dira.
- Gatazka etniko, politiko eta erlijiosoak, zibilizazioen arteko gerrak sorraraz ditzaketenak.

Autore honek bidea aldatzeko premia planteatzen du, gizateria osoarentzat etorkizun bat sortu ahal izateko. Izan ere, helburu garrantzitsuenetako eta erabakigarrienetako bat da belaunal-

di honen eta hurrengo bizi-kalitatea hobetzea, pertsonak eta guztion etxea errespetatuz¹. Iraunkortasunak berrikuntzaren erronka planteatzen du; gure komunitateak, gure bizitzak eta gure lana nola antolatu birpentsatzera gonbidatzen gaitu. Antolaketa berri horrek konponbide berriak eskaini behar dizkigu, jendearen bizi-kalitatea hobetzen dutenak, baina ingurumena hondatu gabe, etorkizunerako arazoak pilatu gabe edo arazo horiek munduko beste bazter batzuetara eraman gabe.

Iraunkortasuna zerumuga bat dela ulertu behar dugu: zerumuga horrek, ingurumenaren mugak ezagutuz, komunitateak beste garapen mota batera gidatu behar ditu, sozialki bidezkoa, ekologikoki bideragarria eta ekonomikoki eraginkorra, aberastasuna birbanatzeko gai. Beraz, mundua pentsatzeko eta jarduera praktikoa pertsonal eta sozial motak daude, ondoko fruitu hauek emango dituztenak:

- Pertsona autonomoak, balio etikoekin, eta erabat errealizatuak.
- Lankidetzeta, tolerantzia eta berdintasun konpromisoen inguruan eratutako komunitateak.
- Gizarte sistema eta erakunde parte hartzaileak, gardenak eta bidezkoak.
- Ingurumenerako praktikak, dibertsitate biologikoa eta ekologiaren eta bizitzaren prozesuak baloratzen eta babesten dituztenak.
- Epe motzean nahiz luzean bideragarriak diren gizarteak.

Gizarte eta ekonomi garapeneko ereduak, pertsonen arteko harremanak eta pertsonen eta ingurumenaren arteko harremanak funtsezkoak dira. Herrien arteko eta herrien eta baliabide naturalen arteko gizarte eta ekonomi harremanak dira etorkizun komun bateranzko prozesua errazten edo oztopatzen dutenak.

Iraunkortasunaz hitz egiten dugunean, ezin dugu ahaztu interpretazio ezberdinak daudela, batzuetan eztabaidagarriak. Ikuspegi ezberdin horiek, sarritan, munduaren ikuspegi, ideologia, tradizio, jakintza-mota eta balio sistema ezberdinen eta kontrajarritako interesen ondorio dira. Mundu zatitu honetan, ez da arraroa «aberatsek eta boteretsuek» lehentasun batzuk edukitzea, eta «txiroek eta baztertuek» beste batzuk edukitzea.

Iraunkortasunaren kontzeptua operatibo egitea ez da erraza, besteak beste dauden botere harremanak eta praktikak auzitan jartzen dituelako. Ideia hori zehaztu ahal duen bide bat proiektu jakin bat justifikatzen duten premiak (materialak, sozialak, espiritualak, ingurumenekoak etab) identifikatzea da, eta premia horiei proiektuak ematen dien erantzuna eta nor mesedetzen duen analizatzea.

Ingurumen Hezkuntzako Adituen Nazioarteko Batzarrean, Santiago Compostelakoan 2000. urtean egin zena, ohartarazi zen iraunkortasuna etengabe eta kritikoki berrikusi behar dela, bi helbururekin: ikuspegi garapen-zaleak eta insolidarioak ezkutatzeko ez dadila erabili, eta hezkuntza eta ingurumena elkartzen dituen edozein ekimenetan modu indiskriminatuan ez dadila erabili. Era berean, azaldu zen iraunkortasunaren balio orokorra tarteko balioetara itzuli behar

¹ Giza Garapenari buruzko 2011ko Txostenak, *Iraunkortasuna eta Berdintasuna: Etorkizun hobea denontzat*, azpimarratzen du iraunkortasunaren eta berdintasunaren erronka global larriek modu bateratuan heldu behar zaiela (PNUD, 2011).

zela: nahikotasuna, eraginkortasuna, iraunkortasuna, elkartasuna, moderazioa, parte hartzea, erantzukizuna, berdintasuna, borondatezko soiltasuna, komunitarismoa, prebentzioa etab. Balio horiek operatiboagoak dira gure ahaleginak gidatzen dituen etika «praktiko» bat eraikitzeko (UNESCO, 2001).

Modu kolektiboan iraunkortasunaren kultura berri bat eraiki beharren gaude. Hezkuntza funtsezko osagaia izan daiteke, ondoko hauek kontuan hartzen baditugu:

- Gizaki bakoitzak bere komunitatean aldaketa positiboak sartzen laguntzeko gaitasuna eta erantzukizuna daukalako ustea indartzen du.
- Pertsonak euren gizarte proiektuak gauzatzeko eta, beraz, iraunkortasunerantz eboluzionatzeko daukaten gaitasuna gehitzen du.
- Etorkizun iraunkor bat izateko behar diren balioak, jokabidea eta bizimoduak sustatzen ditu.
- Etorkizunari orientatutako gogoeta-gaitasuna sendotzen du, epe luzea kontuan hartzen duten erabakiak hartzen laguntzeko, berdintasuna, ingurunearen kalitatea eta komunitate guztien beharrianak kontuan izanik.

Iraunkortasunerantz joatea ez da arazo teknikoa, humanoa baino. Esperientziak erakusten du aurrerapen hori egiteko bidea ez dela konponbide teknologia bilatzea, baizik eta hartu beharreko konponbideak adostea, eta jendea konponbide horiek gauzaten inplikatzeko. Gizarte prozesu oro bezala, giza balioen eta portaera moten mende dago. Horregatik, iraunkortasunerako ikaskuntzak funtsezko papera dauka prozesu honetan. Hezkuntzak geure burua eta besteak ulertzea ahalbideratzen digu, eta aldi berean, gure natur eta gizarte inguruneei lotzen gaituzten loturak ulertarazten dizkigu. Horrek oinarri ezin hobea ematen digu errespetuaren eta zaintzaren euskarri diren balioak eraikitzeko.

Iraunkortasuna etengabe bilakatzen ari den kontzeptua da, eta hezkuntzako ahaleginek hori islatu behar dute. Komunitate bakoitzeko ingurumen, ekonomi, gizarte eta kultur baldintzak kontuan izan behar dira. Ondorioz, iraunkortasunerako hezkuntzak forma ezberdinak hartuko ditu munduko leku bakoitzean, baina betiere, ikasten jarraitzeko, zentzu kritikoan pentsatzeko, taldean lan egiteko, eta jakintza bilatzeko eta aplikatzeko gaitasuna sustatuko du. Horrela, kalitatezko hezkuntza esperientzia orean ezaugarriak konpartitzen ditu, eta irakaskuntza-ikasuntza prozesuari iraunkortasunaren berezko balioak erantzen dizkio.

Iraunkortasunerako hezkuntza, funtsean, pentsamenduaren eta ekintzaren nazioarteko mugimendua da, eta pertsonen (oraingo eta etorkizuneko belaunaldiak kontuan izanik), dibertsitatearen eta ingurumenaren errespetua eta zaintza sustatzen ditu. Ondorioz, pertsona guztien oinarritzko premiak asetzeko eta «bizitza on bat» edukitzeko portaerak eta praktikak gauzatzeko gaitasuna ematen digu.

1. TAULA. Iraunkortasunerako hezkuntzaren ezaugarriak

Iraunkortasunerako hezkuntza

- Balioetan oinarritzen da, balio horiek agerian jartzeko, eztabaidatzeko eta iraunkortasunarengandik hurbilen daudenak aukeratzeko moduan.
- Pentsamendu kritikoa garatzen du, dilemei aurre egiten die, eta arazoak konpontzeko gaitasuna ematen du.
- Ekintzara orientatuta dago. Kontzientzia hutsak ez du aldaketarik eragiten. Sentsibilizatzeaz gain, konpromisoa bultzatu behar dugu.
- Erabakiak hartzean parte hartzea asumitzen du, inguruneari eta ikaskuntza motari buruzkoak barne.
- Hartzen duen ikuspegia diziplina artekoa eta holistikoa da.
- Bide eta baliabide didaktiko ugari erabiltzen ditu (hitza, arte plastikoak, dramatizazioa, eztabaidak, esperientziak etab), jakintza modu bateratuan eraikitzeko, jakintzaren transmisio hutsa gaindituz.
- Esanguratsua da ikasten duenarentzat eta komunitatearentzat, esperientzia didaktikoak bizitza pertsonalean eta profesionalean sartuz.
- Lotura estua dauka tokiko bizitzarekin, tokiko eskalaren eta eskala globalaren arteko harremanak aintzat hartuz.
- Garatzen den komunitateko baldintzak (ingurumenekoak, ekonomikoak, sozialak eta abar) kontuan hartzen ditu eta kulturaliki egokia da.
- Parte hartze prozesuen bidez garatzen da. Prozesu horietan, zerikusia duten pertsonen eta taldeen euren interesak eta komunitate iraunkorraz duten ikuspegia azaldu ahal dituzte.

Iraunkortasunerako hezkuntzaren agenda nagusia gure etorkizun komuna ikusteko eta gure planeta esperimentatzeko modu berriak eraikitzea eta gizarte arazo eta gaiak konpontzen parte hartzea izan behar da. Horrela, ingurumenaren kalitatearen inguruko gaiak eta baliabide naturalak orain eta etorkizunean eskuratzea aztertzeaz gain, parte hartzea, berdintasuna eta justizia soziala aztertzen dira, iraunkortasuna bilatzeko berebiziko garrantzia daukatelako (Breiting, Mayer eta Mogensen (2005).

Hori guztia erronka garrantzitsua da hezkuntza sistemarentzat (Martínez Huerta, 2010). Baina ondo dakigu ez dela eskolan bakarrik ikasten. Bizitza osoan zehar ikasten dugu, eguneroko harremanetan, familian, lantokian, telebista ikusiz, ordenagailua erabiliz, behatuz, esperimentatuz eta okerretatik ikasiz. Horrenbestez, iraunkortasunerako hezkuntza pertsona guztiei zuzenduta dago, haien adina gorabehera. Bizitza osoko ikaskuntzaren ikuspegitik garatzen da, eta ikaskuntza modalitate guztiak erabiltzen ditu: formala, ez formala eta informala.

Ikaskuntza, bestetik, ez da norbanakoaren eremura mugatzen. Aitzitik, beste pertsona batzuekin batera lan egiteko gaitasuna garatu behar du, erakundeetan eta gizarte egituretan aldaketa bat sorrarazteko. Beraz, pertsonaren eta taldearen parte hartzea sustatu behar du antolatze-ko pauten bilaketan eta gizarte aldaketen esperimentazioan, iraunkortasunerantz joateko mekanismo eta egiturarik egokienak bilatzeko ahalegina eginez.

Jarduteko gaitzea

Iraunkortasunerako hezkuntza ekintza kontzienterako gaitzea dela ulertzen dugu. Helburua aldatzeko ikastea da, eta haren estrategiarik onena eraldaketako eta aldaketako proiektu errealetan parte hartzean datza. Pertsonak eta gizarte taldeak inplikatzeko (eta ez bakarrik sentsibilizatzeko) lagundu behar dugu (Solano, 2008). Kontzientziak, berez, ez du aldaketarik eragiten, baina aldaketak dakartzaten prozesuetako parte hartzea erraztu ahal ditu. Prozesu horiek gizarte aldaketakoak ere izan behar dira. Horrek lanerako proposamen argiak sortzea eta haiek kapitalizatzekeo gizarte konpromisoa lortzea esan nahi du. Iraunkortasunerako hezkuntzak lortu ahal du pertsonak gauzak nola egin jakitea eta gauza horiek egitera konprometitzea. Baina egiten jakite hori eta konpromiso hori bakarrik gauzatuko dira baldin eta lan proposamen bat badago, jendeak bere egiten duen eta bere ekintza-eremuan (etxean, lantokian, eskolan edo beste) zehazten duena.

Hezkuntza prozesuak, sarritan, paraleloan, loturarik gabe, joan dira kudeaketa gaiekin, bai ingurumenaren alorrean, bai alor sozialean. Erantzunik errazena eta errepikatuena material didaktikoen edo prestakuntza ikastaroen sorrera izan da, baina tresna horiek lortu nahi diren helburuak erdiesteko aplikatuko diren prozesuak planteatu gabe (Solano, 2008).

Hezkuntza programen helburua iraunkortasunerantz aurre egiten parte hartzeko behar diren eskumenak erakitzea izango da. Gai edo arazo baten jakitun egotea hura ezagutzea baino gehiago da; beraren gainean jarduteko prest egotea da. Horregatik, iraunkortasunerako hezkuntzan erabili behar dugun hitza *konpromisoa* da, *sentsibilizazioaz* gain, eta horretarako ekintzara bultzatzen gaituzten prozesuak planteatu behar ditugu.

Iraunkortasunerako hezkuntza programek, sentsibilizazteaz gain, konpromisoa bultzatu behar dute

Oro har, kontzientzia hartzeko prozesuak motelak izaten dira, aspalditik errotutako kontzeptu eta praktikei aurre egiten baitiete. Horrek proiektu asko baztertzeko, *kontzientzia sortzeko* helburua daukatelako eta epe motzerako egiten direlako (urte beterako edo ikasturte baterako), benetako kontzientzia hartzeak bizimodua aldatzea dakarrelako eta iraupen luzeagoa duelako.

Diskurtso askok, inplizituki edo esplizituki, defendatzen dute hezkuntzak arazoak konpondu behar dituela. Halere, benetako aldaketak lortzeko, zenbait tresna erabili behar dira batera, eta hezkuntza haietako bat baino ez da.

«Politikako, ekonomiako, hezkuntzako eta bizitzako erreformak, berez, ez dira nahikoak eta porrot egiten eta egingo dute. Erreforma bakoitzak aurrera egin dezan, besteek ere aurrera egin behar dute. Erreformaren bideak korrelatiboak, interaktiboak eta elkarren mendekoak dira» (Morin, 2011).

Calvo eta Gutiérrezek (2007) azaltzen dute arazoak konpontzeko hezkuntzara jotzea, arazo horien zergatia errotik aldatu gabe, ameskeria dela. Politikariek eta kudeatzaileek ilusio hori sortzen dute behin eta berriro, eskoletako ikasleei edo publiko orokor eta zehaztugabeari hondakinak euren lekuan jartzeko eta hortzak garbitzean ur-txorrota ixteko eskatzen diotenean.

Iraunkortasunerako hezkuntza prozesu orok parte hartzaileen bizitzan eragin sakona eduki behar du. Horretarako, esanguratsua izan behar du (jendearentzat garrantzitsua), testuinguru kontuan izan behar du (benetako eta hurbileko arazoak konpontzen lagundu behar du), eta gainera banakoaren edo erakundearen metakognizioa sustatu behar du. Hau da, pertsonak ikasten ikasi behar dute, eta erakundeak ikasten duten antolakundeak izan behar dira. Horretarako, helburu eta prozesu argiak eta ondo definituak egon behar dira (Solano, 2008).

Programa batzuk planteatzean, informazioak ulermena dakarrela, ulermenak interesa dakarrela, eta interesak gaitasunak garatzea eta ekintza dakartzala pentsatzen da. Aitzitik, frogak nahi-koak ditugu, esperientziari eta ikerkuntzari esker, sekuentzia hori automatikoki ez dela gertatzen esateko. Sekuentzia hori ikasten dutenei interesatzen zaizkien gai eta arazoekin hasi beharko lirateke. Hortik abiatuta, ekintzarako gaitasuna garatzen lagundu behar zaie, komunitatean oinarritutako ikaskuntzaren bitartez. Ekintzarako gaitasunak alternatibak asmatzeko ahalmena behar du, ikuspegi bakoitzaren balioak eta interesak argitzea, eta konponbide guztien artean aukeratzea. Horrenbestez, herritar informatu eta aktiboek ebaluatzeko, planeatzeko eta jarduteko behar dituzten gaitasunak garatu behar dira.

Norabide jakin batean jardun nahia sentimenduak eta emozioak partekatzean sortzen den gizarte interakzioari lotuta dago. Ekintzarako gai izateko, emozionalki estimulagarriak diren giroak, norbanakoei jarduteagatik abantailak eskaintzen dizkietenak, garatzeko kapaz diren gizarte taldeak egon behar dira. Ekintzarako gaitasuna eskuratzea ez da jarduera puntualen ondorio. Esaten dutena praktikan jartzen duten giroetan murgiltzea eskatzen du. Ezinbestekoa da komunitateak lan honetan parte hartzea, arazoak identifikatuz, proposamenak sortuz, erabakiak hartuz eta erabakiak aplikatuz.

Jakintza eta jardun iraunkorrak irakasten dira, baina batez ere ikasi egiten dira, eta bizitzako eta harremanetako pautak batzuetan inkontzienteen bidez moldatzen dira. Jakintza eta jardun horiek norbanakoaren eta taldearen ohituretan txertatuko dira (edo ez), erabaki txiki askoren bidez eta eguneroko jardueren bidez (Martínez Huerta, 2009).

Ekintzarako gaitasuna eskuratzea ez da jarduera puntualen ondorio. Esaten dutena praktikan jartzen duten giroetan murgiltzea eskatzen du.

Aldatzea zaila da, baina egin daiteke, Freirek (2006) gogorarazten digunez. Hezkuntzak berak gizartea ez du eraldatzen, baina eraldaketa ezinezkoa da bera gabe. Horregatik, iraunkortasunerako hezkuntzak ereduak, bizi-estiloen eta boterearen egitura sozialen aldatzea azpimarratu behar du, gure esperientzietatik ikasiz iraunkortasunerantz nola joan aztertzeko (Tilbury eta Ross, 2006).

2. TAULA. Iraunkortasunerako hezkuntzaren funtsezko ideiak²

Herritarrak eta parte hartzea	<ul style="list-style-type: none"> • Badugu zeresana nahi dugun etorkizunean. • Erabakiak hartzean parte hartzea: eskubidea eta erantzukizuna. • Erantzukizunez jarduteko borondatea (nahi izatea). • Horretarako gaitasuna garatzea (jakin nola egin, boterea). • Balio pertsonalen eta sinismen-jokabide-komunitate iraunkorren artean sortzen diren loturak ulertzea.
Iraunkortasunerantz aldatzea	<ul style="list-style-type: none"> • Mugen jakitun izatea. • Garapen jasanezinak ondorioak dauzka: gatazkak baliabideengatik, pobrezia gehitzea, ingurumena hondatzea etab. • Gure etxea eta gure lana modu iraunkorragoan kudeatzea. • Gure komunitatean iraunkortasunean eragina duten erabakiak eta jardunak auzitan jartzea.
«Denon» premiak eta eskubideak	<ul style="list-style-type: none"> • «Besteen» eskubideak eta premiak kontuan izatea, nahiz eta denboran edota espazioan urrun egon. • Orain egiten eta erabakitzen dugunak etorkizunean ondorioak izango ditu. • Erabiltzen ditugun produktu eta zerbitzuak auzitan jartzea (baliabideak xahutzea vs. alternatiba iraunkorragoak). • Gure bizimoduaren iraunkortasuna ebaluatzea.
Elkarmendetasuna	<ul style="list-style-type: none"> • Jendearen bizimoduaren eta tokien arteko loturak, tokiko eskalan eta globalean. • Leku batean hartzen diren erabakiek planetako beste toki batzuetan gertatzen diren gauzetan eragina dute. • Izaki bizidunek elkarrenganako mendetasuna dute. Izaki bizidun guztiak dira baliotsuak. • Testuinguru globalak (merkataritza, industria, kontsumoa etab) eragina du jendearengan, jendea bizi den lekuetan, landareengan, animalienengan etab.

² Ofsteden (2003) oinarrituta.

Dibertsitatea	<ul style="list-style-type: none">• Dibertsitate mota guztiek (kulturala, soziala, biologikoa etab) jendearen bizimoduan duten garrantzia eta balioa ulertzea.• Dibertsitateak gure bizitzak aberasten ditu.• Jarrera kritikoa dibertsitatean eragiten duten erabaki politiko, teknologiko edota ekonomikoen aurrean.
Bizi-kalitatea, ekitatea eta justizia	<ul style="list-style-type: none">• Giza garapena eta hazkunde ekonomikoa bereiztea.• Beharrianak eta nahiak bereiztea.• Ekitate zentzua garatzea.• Pertsona guztientzako bizi-kalitatea bilatzea, tokiko eskalan eta eskala globalean (bizi-kalitatea ez da bizi-maila).
Ziurgabetasuna eta arreta	<ul style="list-style-type: none">• Etengabe ari gara ikasten.• Gure ekintzek ustekabeko ondorioak izan ditzakete.• Ikuspegi bat baino gehiago kontuan izatea. Pertsona bakoitzak gauza egiteko bere modua du.• Frogak kontu handiz baloratzea.• Modu kritiko eta sortzailean pentsatzea arazoei, konponbideei eta alternatibei buruz.

2. kapitulua.

Programaren ideiaren inguruan

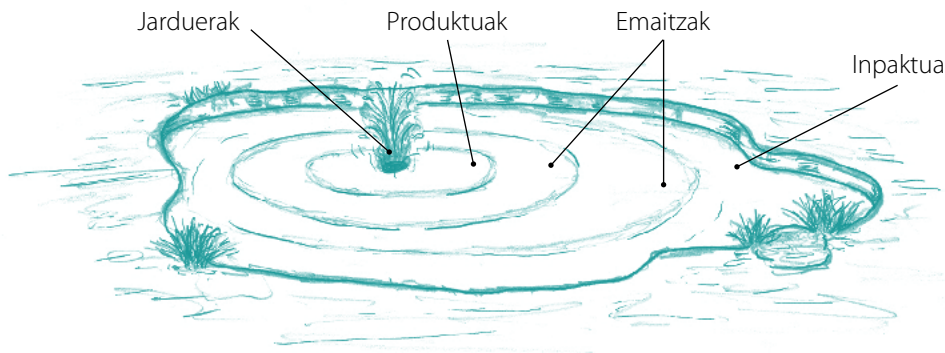
Gauza txikiak dira. Ez dute pobrezia desagerrarazten, ez gaituzte azpigarapenetik ateratzen, ez dituzte produkzio-bideak gizarteratzen eta ez dituzte Ali Babaren kobazuloak desjabetzen. Baina agian, egitearen poztasuna sortuko dute, eta ekintza bihurtuko dira. Izan ere, errealitatean eragitea eta errealitatea aldatzea, apur bat baino ez bada ere, errealitatea eraldatu ahal dela frogatzeko modu bakarra da.

Eduardo Galeano

Esan dezakegu programa bat jarduera antolatu bat dela, helburu batzuekin, kolektibo bati edo gehiagori zuzendua, nahiz eta beste pertsona askoren interesa piztu dezakeen. Programak kudeaketa eta finantzaketa sistema dauka eta denboran luzatzen da (Stake, 1976).

Programa batek nola funtzionatzen duen jakitea eta bere osagaien artean nolako erlazioak dauden jakitea programaren diseinua eta ebaluazioa behar bezala egiteko lehenbiziko urratsa da. Zentzu horretan, Cox, Kozak, Griep eta Moffatek (2002) proposatzen duten konparazioa erabilgarria izan daiteke. Pentsa dezagun harri bat bota dugula putzu batean. Noski, ur ziprintinak aterako dira uraren azalean, eta gero uhinak zabalduko dira. Harria eta hura bota duen pertsona insumoak dira (giza baliabideak eta baliabide materialak). Harria botatzea jarduera litzateke, ziprintintzea jardueraren produktua litzateke, eta gero sortzen diren uhinak, lortzen diren emaitzak, epe luzerako inpaktua alegia. Putzuaren ertza gure proiektuaren muga litzateke, bai eremu fisikoan bai zerikusia duten pertsonetan.

1. IRUDIA. Programa baten osagaiak³



Metafora honek programa ororen oinarritzko bost osagai biltzen ditu: insumoak, jarduerak, produktuak, emaitzak eta inpaktua.

Insumoetan programa bat egiteko erabil ditzakegun baliabideak sartzen dira (giza baliabideak, finantzetakoak, antolaketakoak eta komunitarioak). Jarduerak egiteko eta produktuak sortzeko egiten dugun ekarpena dira. Hor, besteak beste, denbora, langileen eta boluntarioen dedikazioa, dirua, materialak, ekipamenduak, esperientziak eta alde zurretiko ikerketak, teknologia eta abar sartzen dira.

Jarduerak programan espero diren emaitzak edo aldaketak lortzeko erabiltzen diren prozesu, tresna, ekitaldi eta ekintzak dira. Programaren zati intenzionala diren arren, berez ez dira helburua. Jarduerak aldaketarako lanabesak dira. Batzuek jarduteko eta atzemandako beharriaz hartzeko bidea ematen dute, beste batzuek parte hartzaileei jardutea galarazten dieten oztopoak gainditzen laguntzen diete. Bost kategoriatan taldekatu ahal dira:

- Informazioa zabaltzea: aurkezpenak, erakusketak, buletinak, informazio orriak etab.
- Jarduera praktikoak: bisitaldiak, tailerrak, ibilbideak, landaketak, lehiaketak etab.
- Komunikabideekin lan egitea: komunikatuak edo aurkezpenak, prentsaurrekoak, iragarkiak, etab.
- Hezkuntza formala: eskolak, ikastaroak, lansaioak, irteerak etab.
- Ekitaldiak: lantaldeak, topaketak, tokiko, nazioko edo nazioarteko gertakizunak etab.

Normalean, emaitza bat lortzeko zenbait jarduera behar izaten dira, lortu nahi ditugun emaitzak kontuan izanik aukeratu behar direnak (Department of Environment and Conservation NSW, 2000). Aldez aurretiko esperientzietara eta programak heltzen duen premiaren inguruko lite-

³ Cox, Kozak, Griep eta Moffaten (2002) oinarritua.

raturara jotzeak informazioa emango digu beste batzuetan zerk funtzionatu duen jakiteko, eta jarduera onak planteatzen lagunduko digu.

Produktuak jardueretatik zuzenean jasotzen ditugun fruituak dira, eta emaitzak lortzeko baldintzak sortzen dituzte. Programaren produktuak emandako eskolak, egindako batzarrak, banatutako materialak, burututako aholkularitza eta errazte lanak etab izan daitezke. Gehienetan, programak emandako zerbitzuen edo sortutako elementuen tamainaren eta irismenaren arabera deskribatzen dira. Programa bat, planeatu den neurrian, aurreikusitako publikoari zuzentzen zaion adierazten dute. Finean, jardueri buruzko datuak ematen dituzte eta programaren aplikazioaren ebidentziak dira.

Emaitzak programan parte hartzen dutenek sumatzen dituzten aldaketak dira. Aldaketa horiek kontzientzian, ikaskuntzan, jarreran, gaitasunean, portaeran, ekintzetan, erabakietan eta abarrekotan gerta daitezke, eta egindako jardueren emaitza dira. Ez daukagu haien gaineko erabateko kontrolik, ez direlako jardueren emaitza zuzenean eta kanpoko eraginak daudelako. Gertuko zenbait produkturen konbinazioaren emaitza dira eta produktuak baino kopuru txikiagoa dute. Emaitzak erdiesten ditugun lorpenak dira, eta galdera hauei erantzuten laguntzen dute: zer ari gara lortzen? edo, zer ekarpen egiten du gure programak?

Kontuan izan behar dugu jarduera bat egitea ez dela jarduera hori egitearen emaitzak jasotzea. Datuak arakatzea, adibidez, egindako batzarrak edo izena eman duten pertsonak, programaren jarraipena egiteko lagungarri dira, baina datu horiek produktuei dagozkie (jardueraren datuak), eta ez emaitzei (etorkizunean izatea espero dugu).

Ziurtatu behar dugu espero ditugun emaitzak zentzuzkoak direla eta eskala egokian mantentzen direla, adibidez: eragin nahi diegun pertsonak edo giroak gure eragin-mendean daudela, dauzkagun baliabideak, prestatutako jarduerak eta epeak kontuan izanik. Epe laburreko emaitzak, adibidez, 1-3 urteko epean jazo behar dira. Epe ertaineko emaitzak, berriz, 4-6 urteren buruan. Progresio logikoa gertatu behar da (Kellogg Foundation, 1998).

Inpaktua gure programak epe luzean lortu nahi dituen aldaketei dagokie. Galdera honi erantzuten dio: programa hau zergatik da garrantzitsua?, eta nahi dugun etorkizunaren ikuspegia-rekin du zerikusia. Etorkizun hori ezin du gure programak bakarrik lortu, baina horretarako lagungarria da. Lehengo konparazioko uhin luzeenak bezala, denbora behar du eta jende gehiagorengan du eragina. Une eta egoera horietan, gure uhinak ez dira nagusitzeko bezain indartsuak, baina eragina dute (Cox, Kozak, Griep eta Moffat, 2002).

Inpaktuak programa baten ondorioz espero diren aldaketa komunitario edo sistemikoak dira, adibidez 7-10 urteko epe batean. Inpaktuen artean gizarte, ingurumen, hezkuntza eta abarrek egoerak hobetzea sar daiteke.

Proposatutako konparazioak, bestalde, indar handiko irudi bat eskaintzen du, programa eta espero ditugun emaitzak diseinatzen eta kudeatzen lagundu ahal dutenak, funtsezko bost ideia ematen baititu:

- **Denbora.** Produktua berehalakoa eta jardueraren zuzeneko fruitua da. Emaitza programan zehar gertatzen da. Ez dago jarduerari zuzenean lotua, denbora behar delako hura atzemateko. Inpaktua epe luzean gertatzen da eta etorkizuneko ikuspegiari dagokio.

- **Irismena.** *Ziprizontzea* eremu txiki batera mugatzen da, baina *uhinak* hedatu egiten dira. Era berean, jarduerak eta haien produktuek talde txiki batean izan dezakete eragina, baina haien onurak haratago irits daitezke, komunitate oso batengan eragiteraino.
- **Kontrola.** *Uhinak* hedatzen diren eta hasierako *ziprizontzetik* urruntzen diren heinean, gure eragina murriztu egiten da. Horrela, nolabaiteko kontrola dugu baliabideetan, jardueretan eta haien produktuetan, baina denboran aurrera egin ahala eta emaitzak eta inpaktua kontuan hartzen ditugun neurrian murrizten da.
- **Testuingurua.** Emaitzetan eragina izan dezakegun arren, horiek gure kontroletik ihes egiten dute, bestelako eraginak daudelako (putzuan gauza gehiago gertatzen da). Gure lana nahi dugun inpaktua lortzen laguntzea izango da.
- **Ikaskuntza eta hobekuntza.** *Ziprizontze* bakoitza (eta bere *uhinak*) esperientzia bat dira. Gure jardueren (eta oro har programaren) efektuaz gehiago dakigun heinean, hobeto planteatu ahalko ditugu gerora egin beharreko ekintzak, nahi ditugun emaitzak lortzeko.

Programek premiei erantzuten diete

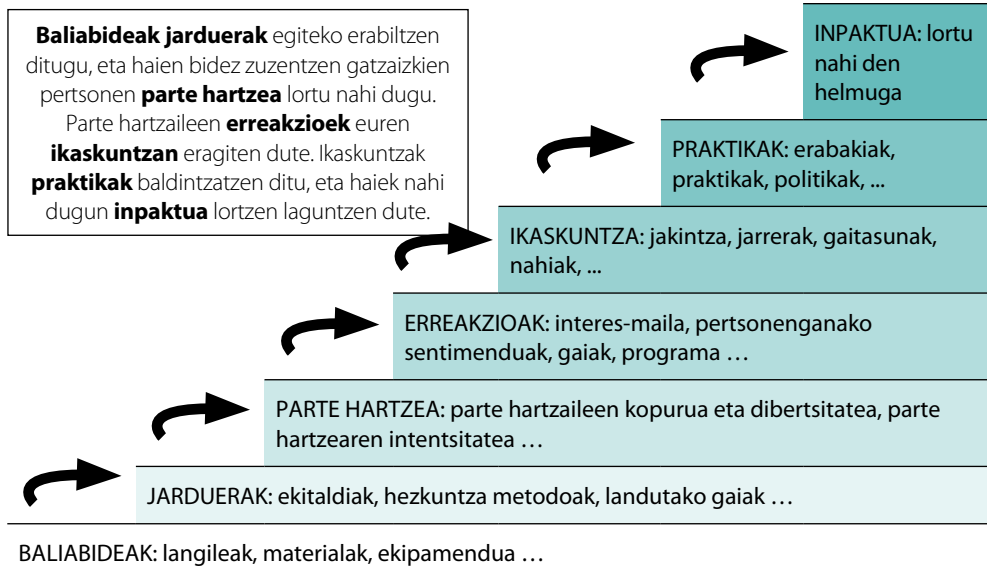
Programa bat egiterakoan, beraren zergatia finkatu behar da. Hau da, zer-nolako **premiak** ase nahi dituen. Premiak nahi dugunaren (etorkizunaren ikuspegiaren) eta gaur egungo egoeraren (erreferentziako oinarriaren) arteko aldea dira. Programak premia horiek asetzeko bitartekoa dira, gaur egungo egoera nahi dugun egoerari hurbilduz (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).

Nahi dugun ikuspegiaren eta gaur egungo egoeraren arteko konparazioak «izan behar lukeenaren» eta «denaren» arteko hutsuneak aurkitzen laguntzen digu. Huts horiek helburuak (espero ditugun emaitzekin zerikusia dutenak) finkatzeko oinarria dira, programaren helmuga zabal (nahi dugun inpaktuari lotuak) bihurtzen direnak.

Ez da ohikoa egoera ulertu ondoren beraren alderdi guztiei heldu ahal izatea; horregatik, **lehentasunak** finkatu behar ditugu. Zenbait alderdik arreta fokuauren aukeraketan eragiten dute: gure balioek, dauzkagun baliabideek eta esperientziak, egoera ezagutzeak, beste programa batzuek gaian egiten dutenak, etab. Finkatutako lehentasunek nahi ditugun emaitzak identifikatzera garamatzate.

Hezkuntza programa baten garapenaren ideia bat izateko, nola funtzionatzen duen eta beraren osagaien artean nolako erlazioak sortzen diren, baliagarria izan daiteke Rockwell eta Bennettek (2004) proposatutako *hierarkia* (ikusi 2. irudia).

2. IRUDIA. Hezkuntza programa baten osagaien arteko erlazioa⁴



Lehenbiziko hiru mailek programaren aplikazioarekin berarekin daukate zerikusia, eta gainerakoak emaitzekin. Nolanahi ere, ikuspegi sistemikoarekin bat etorritik, kontuan izan behar dugu programa, bere osotasunean, bere zatien batura baino gehiago dela, eta zati horietako bakoitza ezin daitekeela ulertu besteei erreferentzia egin gabe. Badakigu prozesuak ez direla linealak ezta aurrez zehaztuak: egokitzapen, elkarreragin eta berrelikadura asko gertatzen dira. Benetako programak konplexuak eta dinamikoak dira, gauzatzen diren testuinguruak bezala (Taylor-Powell, Jones eta Henert, 2003).

Programaren lorpenak programaren sendotasunaren arabera izango dira (sendotasuna baliabideen, jardueren, parte hartzearen eta erreakzioen arabera finka daiteke) eta testuinguruaren faktoreen arabera (hala nola, tokiko eta nazioko inguruabarrak, ingurune berezia, giza baldintzak etab). Kontuan izan behar ditugu testuinguruaren faktoreak eragingarriagoak direla mailen eskalan gora egin ahala (Rockwell eta Bennett, 2004).

Programa garatzen den giroan **kanpo faktore** asko sartzen dira, programaren arrakasta eragin dezaketenak. Horien artean kultur giroa, egitura ekonomikoa, faktore demografikoak, giro politikoa, programan parte hartzen dutenen alde aurretiko esperientziak, komunikabideen eragina, politikak eta lehentasunak daude, besteak beste. Honako hauetan izan dezakete eragina, besteak beste:

- programaren garapenean,
- parte hartzaileengan,

⁴ Rockwell eta Bennetten (2004) oinarritua.

- aldaketen abiaduran eta mailan,
- langileengan eta baliabideetan.

Faktore horiek programarekin elkarreragiten dute. Programan eragiten dute eta programak haiengan eragiten du. Baina programak kontrol gutxi du haiengan.

Badakigu programa kontuan izan beharreko testuinguru batean garatzen dela. Programaren garapenean nolako eragina izan dezakeen baloratu behar dugu, eta horren arabera jokatu (Taylor-Powell, Jones eta Henert, 2003).

Bestalde, programa bat finkatzen dugunean, **suposizio** batzuetan oinarritzen gara, eta ez diegu beti ematen merezi duten arreta. Suposizioak programari buruz, funtzionatzen duen moduari buruz eta zerikusia duen jendeari buruz dauzkagun sinesmenak dira. Hartzen ditugun erabakietan eragiten dute; ondoko hauei buruzko printzipio, sinesmen eta ideiak dira:

- egoera eta arazoa,
- baliabideak eta langileak,
- abiaburuko jakintza,
- kanpo eta barne giroa,
- parte hartzaileak (nola ikasten duten, haien motibazioak, portaera etab),
- programak nola jarduten duen,
- programaren lorpenei buruzko espektatibak, etab.

Suposizio desegokiak edo gehiegizkoak izaten dira, sarritan, espero diren lorpenak ez erdies-teko arrazoia. Horregatik, intuizioa eta sen ona izateaz gain, gure programaren atzean dauden teoria edo ideiak babesten dituen frogarik dagoen pentsatu behar dugu. Ondoko hauek izan ditzakegu kontuan, adibidez: antzeko egoeretan arrakasta izan duten programak eta estrategiak, alde zuzeneko ikerketei edo ebaluazioei buruzko txostenak, dauden praktika onak, jendearen esperientzia eta jakintza, etab.

Gure lana hezkuntzaren eremuan dagoen arren, gogorarazi behar dugu, beste behin ere, hezkuntza eta kudeaketa integratu beharra dagoela premiei (gizartearenak, ingurumenarenak etab) erantzun egokia emateko. Hartara, ezinbestekoa izango da erakundeen eta elkarleen arteko lankidetzaren beste tresna batzuk lortzeko (hezkuntza programez gain), adibidez, pizgarri ekonomikoak, zerbitzuak ematea, aholku teknikoa, legegintza etab. (Rockwell eta Bennett, 2004). Ildo horretan, Duftyk (2003) proposatzen du zenbait «bideratzaile» egon daitezela (parte hartzea, kudeaketa, sareak, azpiegitura, informazio trukaketa etab), haiek gabe hezkuntza programek ez dutelako aldaketa egokirik lortzen iraunkortasunerako bidean aurrera egiteko.

3. kapitulua.

Ebaluazioa hezkuntza prozesuaren atala da

Ziurtasunezko artxipelagoetan zehar zalantzazko itsaso batean nabigatzen ikasi beharra dago.

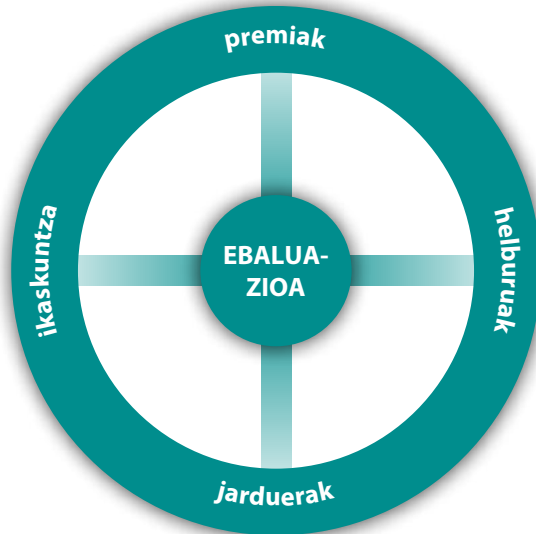
Edgar Morin

Jenderik gehienak ebaluazioan pentsatzen duenean, programaren amaieran gertatzen den zerbait pentsatzen du: proiektua amaitutakoan begiratzen diogu, eta ona izan den edo ez erabakitzen dugu. Aitzitik, ebaluazioak programaren barnean erabat txertatu behar da hasieratik bertatik (Rabinowitz, 2011). Ebaluazioaren eta hezkuntza prozesuaren arteko harremana azaltzeko, gurpilaren konparazioa erabil dezakegu (3. irudia ikusi). Konparazio honetan, ebaluazioa gurpilaren ardatza da. Gurpilaren haguna elkarri lotutako gertaeren segida batek osatuko luke (premiak, helmugak eta helburuak, jarduerak, ikaskuntzan aurrera egitea, etab), ardatzarekin erradioen bidez erlazionatzen direnak. Gurpilaren birak bezala, hezkuntza prozesua behar bezala mugitu dadin, osotasuna ondo doitu egon behar da (Bennet, 1993).

Ebaluazioa hezkuntzako prozesuaren funtsezko zati bat da, eta honako hau ahalbideratzen du:

- «Zer funtzionatzen duen» eta gure programak garatzeko bitartekorik eraginkorrenak zeintzuk diren jakitea.
- Gure praktikaz gogoeta egitea eta praktika hori hobetzeko ikastea.
- Gertatzen ari denaz gogoeta egitea eta garapen berriak planeatzea.
- Audientzia ezberdinei geure programak eta haien ibilbideak jakinaraztea.

3. IRUDIA. Ebaluazioa eta hezkuntza prozesua⁵



Ebaluazioa prozesu bat da (eta ez gauza puntual garrantzitsu bat), plangintzaren eta ekintzaren zikloan integratu behar duguna.

Beraz, ebaluazioa plangintzaren eta ekintzaren zikloan sartu behar dugu, gure laneko errutinetan. Ebaluazioa prozesu bat da (ez une puntual garrantzitsu eta esanguratsu bat). Berrelikatze mekanismo bat eskaintzen du, esperientzian oinarritutako ikaskuntza mesedetzen duena, etengabeko hobekuntza sustatzen duena, erabakiak hartzea aberasten duena, prozesuei eta emaitzei buruzko gogoeta sustatzen duena (etorkizuneko ekintzak hobeto aztertu ahal izateko moduan), programen balioa ulertzen laguntzen du, eta nahi genuena lortzen ari garen edo ez jakiteko frogak ematen dizkigu (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).

Esan dugunez, garrantzitsua da ebaluazioan hasieratik pentsatzea, amaierarako utzi gabe. Horretarako, beharrezkoa da ebaluazioaren plangintza eta hezkuntza prozesuaren plangintza aldi berean egitea. Horrela, prozesuan zehar ebaluaziorako aukerak identifikatuko ditugu, eta nolako informazioa behar dugun, noiz eskuratu, nola antolatu etab jakingo dugu. (Thomson eta Hoffman, 2003).

Plangintza egiteko gogoeta beharrezkoa da. Plangintzan ekintzarako oinarriak ezartzen dira, prozesuaren paletak markatzen dira eta metodoa azaltzen da. Taldean egiten den plangintzari esker, kontsentsua lortzen da, ekintza artikulatzen eta ordenatzen duena. Planteatzen ari garen ebalua-

⁵ Bennetetik (1993) egokitua.

zio motak inprobisazioa aurreikuspenarekin eta plangintzarekin konbinatzea exijitzen du. Diseinatutako plana ez da zurruntasunez aplikatuko, baina malgutasunak eta prozesuan gerta daitekeenaren aurrean arreta jartzeak ez dituzte intentzioa eta proiektua ezabatzen. Zer, nola, noiz eta zergatik ebaluatu nahi dugun jakingo dugu. Egia esan, plangintza iraunkorraz hitz egin dezakegu, gertatzen ari den errealitateari adi dagoena eta aurrera hartzeko gai dena.

«Plana antolatutako ekintza da eta, definizioz, ekintzari aurrea hartu behar dio: aurrera begiratu behar du. Ekintza sozial oro, neurri batean, ezin da aldez aurretik ikusi, eta horregatik, nolabaiteko arriskua dauka. Plan orokorra malgua izan behar da, aurreikusi ezinezko efektuei egokitzeko eta lehenago ikusten ez ziren mugetara moldatzeko» (Kemmis eta McTaggart, 1988).

Horrenbestez, dena ez da inprobisazioaren bizkar geratu behar, zer gertatuko den ez dakigulako aitzakiarekin. Bestalde, zaila da aldez aurretik konponduta ez dauden kontzepzio eta metodo arazoak berez konpon daitezela.

Ebaluazioa programaren zati integral bihurtzeak esan nahi du ebaluazioa egiten dugun guztiaren zati bat dela. Programa diseinatzen dugunean ebaluazioa kontuan izaten dugu, informazioa modu iraunkorrean jasotzen dugu eta informazioa programa etengabe hobetzeko erabiltzen dugu.

Aitortu behar dugu erakunde askotan ebaluazioaren kultura ahul samarra dela. Ebaluatzeaz hitz egiten dute, eta ebaluazioa egitea nahi dutela esaten dute, baina ebaluazioa bigarren mailako jarduera bihurtu ohi da; presioa, arazoak edo aginduak daudenean bakarrik agertzen da. Horregatik, funtsezkoa da aztertzea zer egin dezakegun ebaluazioa antolakundeen eguneroko bizitzan txertatzeko (Sanders, 2002).

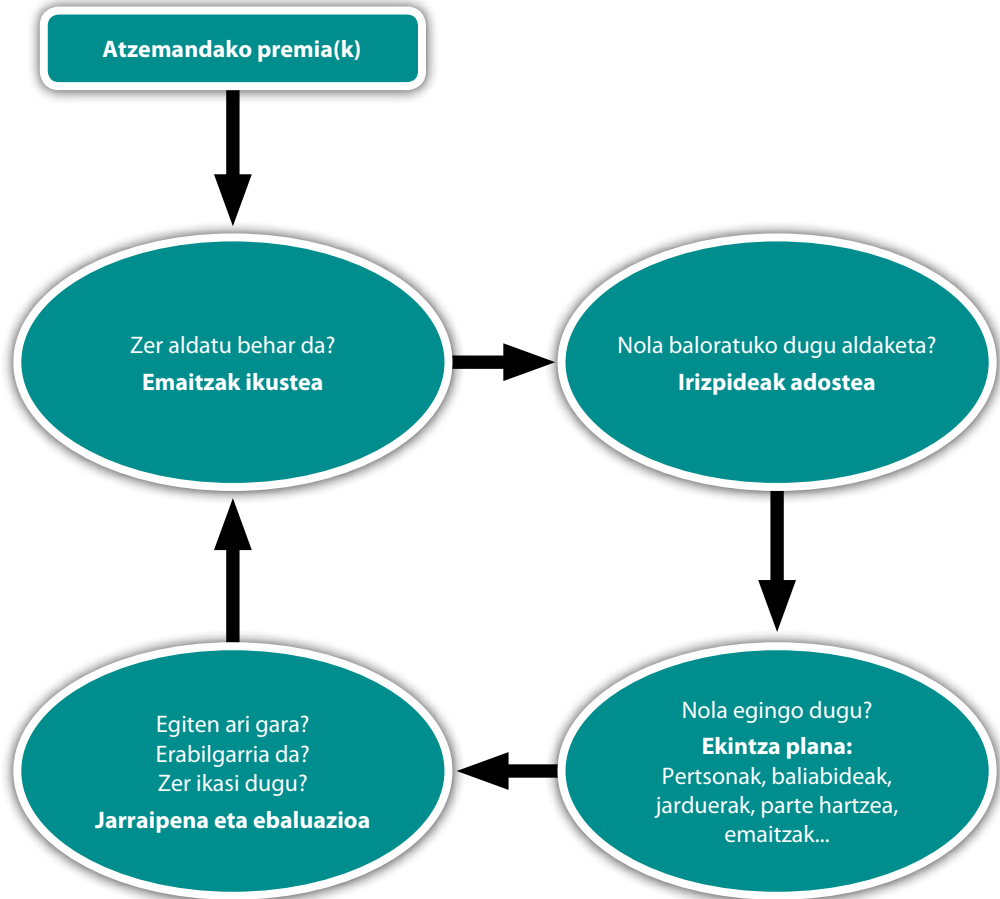
Honelako ebaluazio sistema bat garatzeak zenbait onura dakartza, besteak beste:

- Zuzentzen gatazka audientziaren beharizanak eta haiei nola erantzun hobeto ulertzea.
- Helburu egingarriago eta ebaluagarriagoak diseinatzea.
- Helburuetaranzko aurrerapenaren jarraipena egitea, modu eraginkorragoan.
- Ebaluazioaz gehiago ikastea.
- Programaren eraginkortasuna gehitzea.

Ebaluazioak hezkuntza programen prozesuen eta emaitzen kalitatea baloratzeko funtzio garrantzitsua garatzen du. Beraz, funtsean, hobekuntzako barne-exijentzia bat dela ulertzen dugu, jarduten dutenen eta euren jardunaren izaera, ondorioak eta efektuak ezagutu nahi dituztenen parte hartze boluntarioa dakartzana (Pérez Gómez, 1989).

Ebaluatzea ulertzeko eta eraldatzeko hitz egitea da. Ebaluazioak, hobekuntzarako tresna eta praktika den aldetik, ikerketa prozesuekin bat egiten du, haren emaitzek ekintza eraldatzaileko planak eta proiektuak oinarritzen dituzten neurrian. Planen eta prozesuen balorazioak argi utzi behar ditu puntu sendoak eta hobekuntza behar duten alderdiak, komunitateak detektatzen dituen zalantza edo sintoma berrietatik abiatuta. Horrela, bada, ebaluazioak gure praktikaren errealitatea modu argiagoan ezagutzea ahalbideratzen digu, eta haren eboluzioan eragin gehien izan dezaketen faktoreetako bat da.

4. IRUDIA. Plangintza-ekintza-ebaluazioa zikloa⁶



⁶ Paxtonen (2008) oinarrituta.

4. kapitulua.

Ebaluazio parte hartzailea

Helburua bitartekoetan dago, arbola hazian dagoen bezala.

M. K. Gandhi

Iraunkortasunerako ikaskuntza prozesuetan murgiltzen garenean, prozesu horiek parte hartzea eta inplikazioa eskatzen badituzte, balio horiek izan behar ditugu gidari ebaluazioari heltzerakoan. Mayerrek (2006) ohartarazi zuen iraunkortasunera orientatutako hezkuntza baterako egin behar diren aldaketek gain, egiten dugun ebaluazioan ere aldaketak egin behar direla.

Horrenbestez, ezinbestekoa da parte hartzearen ikuspegia izatea (gardenagoa), eta interesa duten taldeei ebaluazioa diseinatzera, jasotako informazioaren esanahia arakatzera, programaren balorazioan parte hartzea eta etorkizunerako gomendioak iradokitzea gonbidatzea (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).

Ebaluazio parte hartzaileak, gainerako parte hartze jarduerak bezala, aldaketa konpartitzeko, negoziatzeko, adosteko eta kudeatzeko jarrera eskatzen du (Jorba, Martí eta Parés, 2007). Teoria, praktika eta kontzientzia kritikoa barnean hartzen dituen dimentsio sozio-politiko baten barnean garatu da, justizia sozialean oinarritutako balioak artikulatzen ditu eta demokrazia parte hartzailea mesedetzen du. Funtsean, pertsonak biltzen diren eta ekintzara eta aldaketara daraman jakintza garatzen duten prozesua da. Oso gauza oinarrizkoa izan daiteke, adibidez galdera hauei erantzutea: zer lortu nahi dugu?, nola goaz?, nola hobetu gintezke? (Checkoway eta Richards-Schuster, 2003a).

Ebaluazio mota hau paradigma kritikoaren berezko planteamenduetatik sortzen da. Bizi dugun errealitatea azaldu eta ulertzeaz gain, errealitate hori eraldatu eta hobetu nahi dugu. Hura garatzeko erabiltzen diren ikuspegiak eta tresnek berdintasun batzuk dituzte: eragile guztiek parte hartze aktibo eta esanguratsua daukate (pertsonak edota taldeak), eta jarraipen eta ebaluazio jardueren diseinuan, garapenean, analisisian eta berrikuspen kritikoan interesa daukate (Allen, Kilvington eta Horn, 2002).

Bizi dugun errealitatea azaldu eta ulertzeaz gain, errealitate hori eraldatu eta hobetu nahi dugu

Ebaluazio parte hartzailea «behetik gorako» enfokea da, ebaluazio tradizionala ez bezala, jendeari egiten zaion zerbait dena (Patton, 1990). Ebaluazio parte hartzailea alderdi interesatuek egiten dute: parte hartzaileek, programako langileek, finantzaketa ematen duten erakundeek eta komunitateko beste kide batzuek (Zint eta Montgomery, 2010). Parte hartze hori ebaluazioaren

fase guztietara hedatzen da: galderak egitea, diseinua, informazioaren bilketa, analisia eta interpretazioa, egindako aurkikuntzetan oinarrituta egin beharreko ekintzak erabakitzea, etab. Aitzitik, ebaluazio parte hartzailea ez da «dena edo ezer ez». Ikuspegi tradizionalago batekin ere erabil daiteke, gure asmoen eta inguruabarren arabera moldatuta (Zukoski eta Luluquisen, 2002). Horrela, ebaluazioaren dimentsio bakoitzean hartzen ditugun erabakien arabera, parte hartze maila bata edo bestea izango da (ikusi 3. taula).

Ebaluazio konbentzional bat parte hartzaileago bat egiteko erabili behar diren estrategien artean hauek daude, besteak beste:

- Analisi irekien metodoak erabiltzea, ustekabeko emaitzak atzemateko eta haietatik ikasteko, edo aurrekusi ez ditugun gauzetatik ikasteko (New Zealand's International Aid and Development Agency, 2006).
- Ikuspegi ezberdinak kontuan hartzeko tresna eta ikuspegi parte hartzaileak erabiltzea.
- Alderdi interesdunak parte hartze mota «sakonagoetan» parte hartzera bultzatzea (ikusi 4. taula).
- Parte hartzearen bidez lortu nahi diren emaitzak doitzea (ikusi 5. taula).


3. TAULA. Ebaluazioaren dimentsioak eta parte hartze mailak⁷

EBALUAZIOAREN DIMENTSIONAK	PARTE HARTZE MAILAK		
	Txikia	Ertaina	Handia
Eragilea	Eskatua eta nahitaezkoa. Erakundeen premiei erantzuten die. Parte hartzaileei ebaluazioa egiten zaie.	«Kanpoko ebaluatzaileak» jarduera edo saio batzuetan parte hartzera gonbidatzen du jendea.	Parte hartzen dutenek gogoeta kritikoa egiten dute plangintzaz eta praktikaz (kanpo laguntza jaso dezakete).

⁷ Donnellytik (1997) egokitua.

EBALUAZIOAREN DIMENTSIOAK	PARTE HARTZE MAILAK		
	Txikia	Ertaina	Handia
Asmoa	Finantzaketa justifikatzea. Kontuak ematea.	Programa parte hartzaileen ikuspegitik ikustea, eta haien premiak eta interesak jakitea.	Prozesuaren iraunkortasuna sustatzea, interesa duten alderdiak plangintza eta ebaluazio zikloan inplikatur. Ikaskuntza mesedetzea. Erabakiak hartzea bere gomendioetan oinarritzea.
Nortzuk egiten dituzte galderak	Kanpo eragileak	Parte hartzaileak, kanpo ebaluatzailearekin, gehienetan azken horrek zehaztuak.	Alderdi interesdunak.
Metodoak	Ezarritako diseinuak, estatistika-analisiak, metodo kuantitatiboak. Emaitei orientatuak.	Ahotsik ez dutenei ahotsa ematen dieten metodoak (kuantitatiboak eta kualitatiboak) erabiltzen ditu. Galdera irekietan zentratutako prozesua.	Metodo kualitatibo eta kuantitatiboak testuinguruari egokitzen zaizkio. Elkarreragina eta sormena sustatzen dira. Prozesuaren eta emaitzen arteko erlazioa.
«Ebaluatzailearen» papera	Diseinua egiten du eta galderak egiten ditu. Jarrera objektiboa eta neutrala dauka.	Parte hartzaileekin lankidetzan lan egiten du prozesuan zehar. Laguntzen du, teknikak jakinarazten ditu eta lidergoa partekatzen du.	«Bideratzaile eta katalizatzaile» bihurtzen da. Jendeari laguntzen dio, jendeak kontrolatzen baitu prozesua.
Emaitzak eta inpaktua	Txostena eta argitalpenak. Aurkikuntzek plangintza berrelikatzen dute, jendearen parte hartze txikiarekin.	Informazioaren bilketa partekatua da, baina haren analisisan parte hartze mugatua. Parte hartzaileen ikuspegiak plangintza berrelikatzen dute. Jendearen esperientziak hobeto ulertzea.	Analisian parte hartzea funtsezkoa da. Informazioarekin erabakiak hartzeko pertsona gaituagoak. Jendeak bere egiten ditu aurkikuntzak.

4. TAULA. Parte hartze motak⁸

<i>Kontratukoa</i>	Interesdun alderdietako batek erabakitzeke boterea du gai gehienengoen inguruan, eta prozesua kontrolatzen du. Gainerako alderdi interesdunek (batzuk zerbitzuak edo laguntza emateko kontratatu ahal dira) lehenengoak definitutako jardueretan parte hartzen dute.	Azalekoagoa  Sakonagoa
<i>Kontsultakoa</i>	Funtsezko erabakirik gehienak interesdun alderdietako baten esku daude oraindik ere, baina beste alderdiei kontsultatzea azpimarratzen da, batez ere mugak eta aukerak identifikatzeko eta lehenengoak finkatzeko.	
<i>Lankidetzakoa</i>	Alderdi interesdunek, berdintasun osoz, elkarrekin egiten dute lan. Euren lotura prozesu honetan jakintza trukatu, ekarpenak eginez eta erabakiak hartzea konpartituz azpimarratzen dute.	
<i>Kolegiatua</i>	Interesdun alderdiek elkarrekin lan egiten dute lankide edo bazkide gisa. Erantzukizuna berdina da bazkide guztientzat, eta erabakiak kontsentsuz edo adostasunez hartzen dira.	

5. TAULA. Parte hartzearen bidez lortu nahi diren emaitzak⁹

Lortu nahi diren emaitzak	Oinarrizko ezaugarriak
<i>Legitimazioa</i>	Parte hartzea kolektibitatearen onespina jasotzeko aipatzen da. Eskaera baten edo «moda baten» erantzun gisa erabil daiteke.
<i>Eraginkortasuna</i>	Parte hartzea jendearen jakintza aprobetxatzeko edota dauden premiei heltzen zaiela bermatzeko erabiltzen da.
<i>Gaitasunen eraikuntza / Ikaskuntza</i>	Parte hartzea esperientzia praktikoa eskuratzeko bitartekoa da, talde lanari esker, eta jendea analisian, plangintzan eta erabakiak hartzean inplikatzeko lanabesa da. Horrek zerikusia duten eragileen hazkuntza pertsonal eta profesionala dakar. Jarrera aldaketak, eta gogoeta gaitasunean, komunikazio trebezetan, erabakiak hartzean, kudeaketan, antolaketaarako gaitasunean etab aldaketak ekar ditzake.
<i>Emantzipazioa / Eraldaketa / Jabekuntza</i>	Parte hartzea komunitatearen garapen autonomoa mesedetzeko bitartekotzat hartzen da. Prozesua jendearen kontzientzia kritikoa eta auto-estima sustatzeko eta lidergoa eta ekintza kolektiboa artikulatzeko erabiltzen da.

⁸ New Zealand's International Aid and Development Agencytik (2006) egokitua.

⁹ Idem.

Ebaluazio parte hartzailearen ezaugarriak

Guijt eta Gaventak (1998) jarraipena eta ebaluazio parte hartzailea gidatzen dituzten lau printzipio ematen dituzte:

- **Parte hartzea**, hau da, prozesuaren diseinua irekitzea, prozesuak eragiten dieten pertsonak sartzeko eta informazioa elkarrekin aztertzeke.
- Inklusio prozesu honek **negoziazioa** behar du, zenbait gaiz akordioak lortzeko: ebaluatuko dena, informazioa nola eta noiz jasoko eta analizatuko den, informazioaren benetako esanahia, aurkikuntzak nola partekatuko diren, eta zein neurri hartuko diren.
- Horrek **ikaskuntzara** garamatza, hobekuntzarako eta ekintzarako oinarri bihurtzen dena.
- Alderdien kopurua eta papera bezala, testuingurua eta beste faktore batzuk aldatzen dira; **malgutasuna** funtsezkoa da beraz.

Horrela, ebaluazio parte hartzaileak informazioa eta ikaskuntza sortzen ditu, praktika baloratzea ahalbidetzen dutenak eta erabakiak informazio hobegoarekin hartzea errazten dutenak. Pertsonak elkartzeko, haien parte hartzea indartzen du, eta haien eskubide eta konpromisoak adierazten ditu, hezkuntza komunitate demokratiko baten kide diren aldetik. Ulertzeko eta eraldatzeko hitz egitea da (Ferrer Esteban, 2007). Horrela, ebaluazioa, prozesua den aldetik, jakintzaren sorrera konpartituan zentratzen da, eta (ikuspegi sistemikotik) berrelikatze prozesu gisa ageri da, sistemari bere ekintzei eta bere emaitzei buruzko informazioa ematen diona, jarduketara berrien plangintzan sartzera ahalbideratuz (Novo, 1995).

Pertsonak ez dira aztergai, baizik eta parte hartzaile, ebaluazio prozesuan

Prozesu honek ezaugarri hauek dauzka:

- Erdigunea pertsonak dira, haien esperientzietan oinarritzen da eta haien beharrezko erantzuten die. Jendeak bere errealitateaz, bere aukeraketez eta bere etorkizunaz erabakitzeke daukan gaitasunari buruzkoa da. Zentzu horretan, pertsonen *jabekuntza* sustatzen du, jakintza komun eta kontzientzia kritikoaren garapenaren bidez (Finn, 1994; Fetterman eta Wandersman, 2005). Beste lan-metodo batzuetan baztertuta geratuko lirakeen kolektiboak integratzen ditu. Komunitateko kideak zuzenean inplikaturik daude informazioaren bilketan eta aurkitutako frogak azterketan; horregatik, errazagoa da emaitzak eta haietatik eratorritako diren ekintzak eurenak direla pentsatzea.
- «Kanpoko adituek» egiten duten ebaluazioaren ideiatik urruntzen da, eta parte hartzaileei euren esperientziak kritikoki aztertzeke eta prozesua birpentsatzeko erronka egiten die: zer ekarpen egiten duten, zer ikasten duten etab. Horrek ez du esan nahi ezin dugunik kanpo laguntza eskatu gogoeta zentratzeke eta azkartzeke, zalantza metodologikoei erantzuteke edo prozesuaren une jakin batzuetan laguntzeke. Kanpo aholkulariak edukitzea, gainera, hartutako konpromisoa berresteko eta mantentzeko lagungarri izan daiteke.
- Zerikusia duten pertsonak erabakiak hartzeke prozesuan parte hartzen dutela bermatzen du. Zerikusia duten eragileak ez dira azterketaren xede, baizik eta ebaluazio prozesuko parte hartzaile. Ebaluazioaren diseinuan, aplikazioan eta interpretazioan parte hartzen dute

(Guba eta Lincoln, 1989). Eragile horiek, jarrera eta funtzio ezberdinak dituztenak, elkarri eragiten diote eta erabakiak hartzen dituzte. Ebaluatzen denaz eta eragileen motibazio eta ikuspegiez ulermen handiagoa eskaintzerakoan, etorkizunerako proposamen eta gomendio esanguratsuagoak eta errealistagoak egin daitezke.

- Zerikusia duten pertsona guztien lankidetzat sustatzen du. Horrela, ebaluazioaren protagonistak dira, emaitzak interpretatzen dituzte eta ekintzen inguruko erabakiak partekatzen dituzte. Horrek ez du esan nahi parte hartzaile guztiek funtzio eta erantzukizun guztiak dituztenik (barne edo kanpo bideratzaile bat egon daiteke, adibidez), baina erabakiak taldeak hartzen ditu. Horrela, taldeak kontsentsua eta elkar ulertzea eraikitzen ditu, eta era berean aldi berean behin ebaluazioa egiten du, eta programaren eraginkortasuna, garrantzia eta ezarritako helburuen testuinguruan duen inpaktua aztertzen ditu (Larson eta Seslar, 1996).
- Hobekuntza eta adierazitako balioekiko koherentzia sustatzen ditu. Sarritan, defendatzen ditugun balioak eta hartzen dugun jarrera ez datoz bat. Gure gizartean, huts hori tamaina handikoa da, epidemia bat dirudi (Thomson eta Hoffman, 2003). Egin nahi dugunaren eta egiten ari garenen arteko aldea txikitzea da helburua, hezkuntza proiektuaren kalitatea hobetzeko eta komunitateko kideen bizimodua hobetzeko.
- Ikaskuntza prozesu bat dakar programan parte hartzen dutenentzat, eta eragile guztien ikuspegiak artikulatzea ahalbideratzen die. Ekintza-programa berrelikatzen duen informazioa ematen du; horri esker, parte hartzaileek helburuak eta metodoak egokitzen dituzte sortzen den errealitatearen arabera (Allen, Kilvington eta Horn, 2002). Egiten denaren gaineko gogoetan oinarritzen da; hortik ikaskuntza eta hobekuntza eratorren dira. Hezkuntza prozesu bat da, komunitatearen protagonismoa handitzen eta sendotzen duena (Wilson, 2008).
- Pertsonen trebeziengan konfiantza dauka eta komunitatearen jakintza goraiatzen du. Pertsonak jakintza eta informazio ezberdinak dituzte, denak ere baliotsuak, euren inguruneari buruz eta parte hartzen duten programari buruz. Garrantzitsua da jakintza horretatik abiatzea aztertzen ari garen errealitatea ulertzeko, eta hobekuntza faktore gisa aprobetxatzea. Horrela, esperientzia eta gaitasun ezberdinetatik lan egiten du, eta ebaluazioa eta ekintza prozesua bera aberasteko aukera gisa ulertzen ditu. Gaitasun eta ikuspegi ezberdinak kontuan hartzea lankidetzat giroa sortzen du, eta parte hartzaileak irtenbide komun bileretan arduratsuago eta aktiboago sentitzea mesedetzen du.
- Gaitasunen eraikuntza bideratzen du. Ebaluazio prozesua barneratzen den, emaitzak interpretatzen diren eta haietan oinarrituta erabakiak hartzen diren neurrian, programa eta ebaluazio prozesua bera hobeto kudeatzeko gaitasunak garatzen dira.
- Prozesuak testuinguruan kokatzen dira. Beste leku batzuetan arrakastatsu suertatu diren estrategia, prozesu edo metodoek ideiak eta ereduak eskaini ahal dituzte, baina ezin dira zehatz-mehatz kopiatu. Testuinguruan kokatu behar dira, geurekotu. Emaitzak benetako bizitzan probatzen dira, horrek ikaskuntza aukera garrantzitsuak sortzen ditu, erabilgarritasunaren irizpidea funtsezkoa delako.

Finean, ebaluazio parte hartzailean, programan interesa daukatenak dira prozesua eta programaren emaitza ebaluatzen dituztenak, ustekabeko emaitzetarako jarrera irekia edukiz eta «sorpresetatik» ikasteko gogoarekin (Allen, Kilvington eta Horn, 2002). Kontua ez da agertoki konbentzional batean parte hartze teknikoak erabiltzea bakarrik, baizik eta modu erradikalagoan

birplanteatzea nork sustatzen eta gauzatzen duen prozesua, nork ikasten duen eta nork jasotzen duen aurkikuntzen etekina (Guijt eta Gaventa, 1998).

Haurren eta gazteen parte hartzea

Gazte, nerabe eta haur askok iraunkortasunerako hezkuntza programetan parte hartzen dute, eta talde uniformeak ez diren arren, dauzkaten ikuspegiak eta lehentasunak sarritan ez datoz bat gainerako alderdi interesdunenekin (Swords, 2002). Ebaluazio parte hartzailea bereziki garrantzitsua da helduek ebaluatu ohi dituzten baina euren burua gutxitan ebaluatzen duten kolektibo horientzat. (Checkoway eta Richards-Schuster, 2003b).

Umeen, nerabeen eta gazteen kasuan ere, parte hartze prozesuak inpaktu esanguratsua dauka, helduengan baino handiagoa. Sabok (2001), zenbait ikerketaren berri emanez, azaltzen du eragin hauek dituela:

- Auto-estima handitzea eta «jabekuntza» esperientzia izatea.
- Trebezia berriak ikastea.
- Programaren eta herritargo aktiboaren barruan egotea.
- Kidetasun sentimendua garatzea.
- Aldaketak jasatea helduekiko eta kideekiko harremanean.
- Elkarrekin zerbait berria sor dezaketela probatzea.
- Benetako aldaketetan eragitea.

Hala ikusi dugu umeez eta nerabeek EAEko Garapen Iraunkorrean duten parte hartzeari buruz egindako ikerketan (Hornilla et al., 2009), eta honela azaldu zuen Arantza Iruretagoyenak, proiektuan parte hartu duten irakasleetako batek:

Umeei konfiantza ematen diezunean eta haiengan sinesten duzunean, gauza asko daukatela eskaintzeko pentsatzen duzunean, eskola, komunitatea eta ingurunea ondo garatzeko behar-beharrezkoak direla konturatzen garenean, eta horretarako bitarteko estruktural eta afektibo egokiak eskaintzen zaizkienean, ikusten duzu gaitasun handia dutela iritziak emateko, proposamen baliagarriak egiteko, errealitatea behatzeko eta ekintza plan bat aurrera ateratzeko: munduko ekintza planik irudimentsuena hain zuzen ere, helduok sekula asmatuko ez genukeena.

Ez dira bakarrik etorkizuneko herritarrak, gaur egungoak ere badira (Monde Pluriel, 2011). Beraz, beraian eragina duten programak diseinatzen, garatzen eta ebaluatzen parte hartzeko eskubidea dute. Ez parte hartze sinbolikoa, baizik eta konpromiso aktiboa, erabakietan benetako eragina izateko (Horsch, Little, Smith, Goodyeat eta Harris, 2002). Parte hartze hau ez dugu bakarrik pertsona edo jarduera kopuruaren arabera neurtu behar, baizik eta haren eginaren edo efektuen arabera ere bai.

Kontua ez da parte hartze teknikak erabiltzea bakarrik, baizik eta prozesua nork sustatzen eta gauzatzen duen eta aurkikuntzek nor mesedetzen duten birplanteatzea

Hartek (2001) haurren parte hartzearen inguruko zenbait esperientzia aurkezten ditu, eta umeen potentzial gutxietsia nabarmentzen du. Gainera, haurrak intelektualki independente eta gai direla eta parte hartzeko eskubidea gauzatzea dagokien subjektuak direla onartzeko orduan helduek dituzten zailtasunak deskribatzen ditu.

Sarritan, Stonemanek (1988) «heldukeria» deritzon erortzen gara, hau da, pentsatzen dugu helduak gazteak baino hobeak direla eta haien bizitzak gazteen onarpena jaso beharrik gabe kontrolatu ahal dutela. Horren emaitza da helduek gazteen ekimenei aurre egiten dietela, eta gazteek euren buruarekin dudak dituztela, euren gaitasuna auzitan jartzen dute, eta parte hartzeari uko egiten diote. Horren aurka egiteko, gazteak hezkuntza esperientzia baten parte izateko bultzatu, gaitu eta lagundu behar ditugu. Esperientzia hori indibidualki eta kolektiboki eraikitzen da aldi berean, programen testuinguruan, nahiz eta haien jokabide eta jarrerak baztertuak izatera bultzatu ahal dituzten (Nieto, 2008). Garrantzitsua da, era berean, oztopoak parte hartu behar duten aldaketa prozesuaren osagai arrunt bat direla jabetzea; hala egiten ez badute, etsi egingo dute eta amore emango dute, euren helburuak lortzeko oztopoei aurre egin ordez.

5. kapitulua.

Nola heldu gure programaren ebaluazioari

Hobe da kandela txiki bat piztea, iluntasuna madarikatzea baino.

Kuakeroen aipua

Ezin duzu haizea kontrolatu, baina belak egokitu ahal dituzu.

Yidishen esaera

Denbora, ahaleginak eta baliabideak inbertitzen ditugu geure hezkuntza programa prestatzen eta garatzen. Horregatik, zer dagoen ondo eta zer hobetu behar dugun jakin beharra dugu. Ebaluazioaren bitartez, kezka horien erantzuna aurkituko dugu. Ebaluazioa hainbat modutan egin daiteke, helburu askorekin eta bitarteko ezberdinak erabiliz. Baina betiere, prozesu honek zenbait ezaugarri ditu: informazioa jasotzen eta interpretatzen da, balio-judizioa ematen da, eta programa edo haren osagaietakoren bat arautzeko eta hobetzeko erabakiak hartzen dira.

Baina, nola heldu geure programaren ebaluazioari? Ez dago errezeta ez arau finkorik. Ebaluazioa behaketa eta berrelikatze informalen bidez egiten badugu, eta ateratzen dugun informazioa baliotsua eta nahikoa bada programa garrantzitsu eta kalitatezko bat garatzeko eta mantentzeko, aurrera! Aitzitik, ebaluazioaren balioa handitu ahal dugu baldin eta prozesua kontuz planeatzen eta garatzen badugu (Taylor-Powell, Steele eta Douglass, 1996).

Ebaluazioari heltzean, segurtasun eza nabaritzen hasten da sarritan. Pentsatzen dugu gai konplexua dela, «adituen» esku bakarrik dagoena. Aitzitik, egiten ari garena ulertzea eta ekintzari buruzko gogoetaren bidez ikastea da nahi duguna, funtsean. Ebaluazioak gure jardueraren eta gure programen asmoa arakatzea eskatzen du: zer nahi dugun eta zergatik, ze efektu izaten ari den, nola hobetu ahal dugun etab.

Geure esperientziaren bidez eta kontsultatu dugun literaturaren bidez, jakin dugu prozesua ezberdina dela komunitate eta programa batzuetatik besteetara. Ez dago ebaluazio bat egite-

ko modu bakar bat. Programa bakoitzean ezberdinak dira testuinguruak, parte hartzen duten pertsonak, garatutako prozesuak, garapen fasea, bilatzen diren helburuak etab. Horrenbestez, ebaluazio prozesua gure baldintzen eta inguruabarren arabera izango da neurri handi batean. Aitzitik, badaude zenbait kontu ebaluazioa planteatzerakoan kontuan izan behar direnak. Adibidez, ahalegin hauek egin behar ditugu:

- Programako parte izan dadila; ez dugu harengan programaren amaieran bakarrik pentsatu behar. Ebaluazioa kalitate hobea izango eta emaitzak erabilgarriagoak izango dira baldin eta hasieratik kontuan izaten badugu. Ebaluazioa programaren zati integral bihurtzeak esan nahi du ebaluazioa egiten dugun guztiaren zati bat dela. Kontuan hartu behar dugu programa diseinatzen dugunean, programan zehar informazioa biltzen dugunean, informazio hori programa etengabe hobetzeko erabiltzen dugunean etab. Prozesu hau diseinu fasearekin hasi behar da eta bizi-ziklo osoan garatu behar da (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).
- Inklusio-prozesu bat izan dadila, programan interesen bat daukaten (edo ebaluazioak eragiten dien) pertsonak inplikatzeko dituen, ahalik eta lasterren, alborapenik gerta ez dadin eta ikuspegi guztiak aintzat hartzen direla bermatzeko (Zint eta Montgomery, 2010).
- Egindako aurrerapenen balorazio zintzoa estimulatzea, funtzionatu duenaz eta funtzionatu ez duenaz ikasi ahal izateko. Ziurrenik, iradokiko du programak puntu sendoak eta ahulak dauzkala. Ez da izan behar programaren porrotaren edo arrakastaren adierazpen hutsa. Programak bere helburu guztiak lortu ez dituela barneratzea zaila izan daiteke, baina baliabide urriak non kokatu erabakitzeak lagungarri izan daiteke.
- Neurria diseinatuta egon behar da. Beste esperientzia, txosten edo jardunbide egokien bilduma batzuk inspirazio iturri izango dira (zerotik hasi beharrean, beste batzuek egin dutena kontsultatzea lagungarri izan daiteke ebaluazio hobea egiteko), baina gure programari egokitu behar zaizkio betiere.
- Planteamendua errealista izan behar da, dakarren lana kontuan izanik. Besteak beste hauek izan behar ditugu kontuan: denbora (prestaketarako, taldeko lanerako, informazioa biltzeko eta tratatzeko etab behar duguna); dirua (zenbait jarduera ordaintzeko behar duguna, adibidez, galdetegiak egiteko, informazioa analizatzeko etab); esperientzia (batzuetan baliteke kanpo laguntza behar izatea ebaluazioaren zati batzuk egiteko, adibidez analisi tresna jakin batzuk), eta abar.
- Ikuspegi sortzaile eta irudimentsuak erabiltzea, parte hartzaileak motibatzeak eta lortutako emaitza onak ospatzeko (Taylor, Purdue, Wilson eta Wilde, 2005).

Gure programa ebaluatzen dugunean, geure esperientziatik ikas dezakegu eta programa etorkizunerako egokitu. Ebaluazioak berrelikatze mekanismo bat dakar, etengabeko hobekuntza lortzeko, programaren edozein fasetan erabakiak hartzen laguntzen du, prozesuaz eta haren emaitzez gogoeta egitera animatzen du, programaren balioa ulertzen laguntzen du, eta nahi genuena lortzen ari garen jakiteko frogak ematen dizkigu (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).

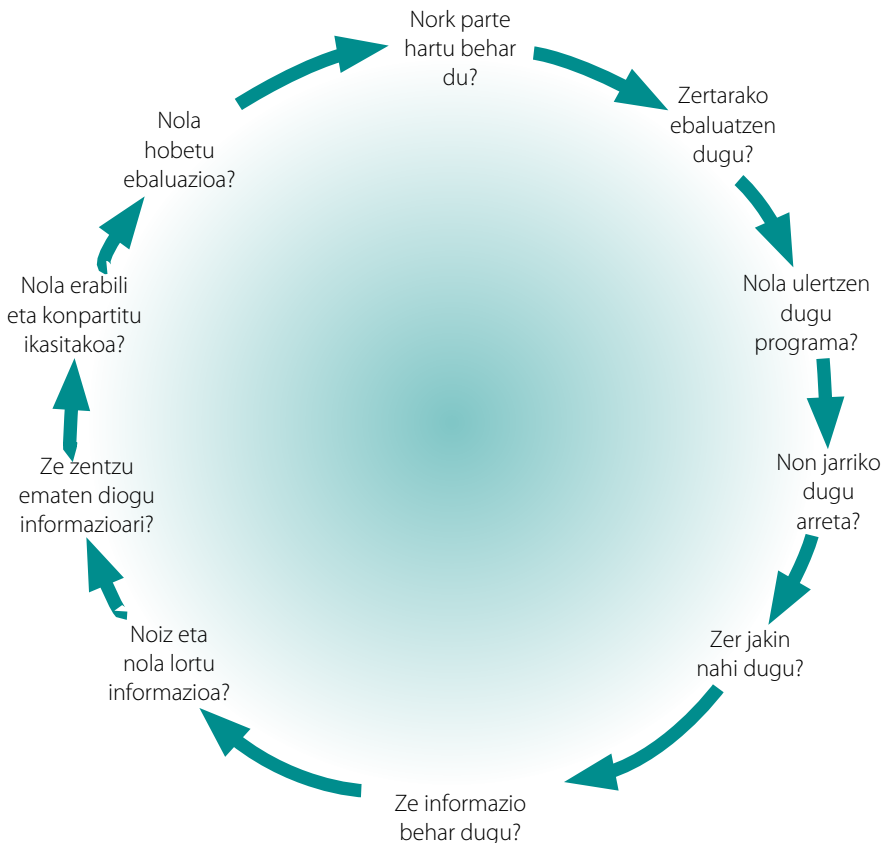
Lehen esan dugunez, ebaluazioa ez da gauza puntuala, une garrantzitsu bat, baizik eta prozesu ziklikoa (ikus 5. irudia), zenbait fase dauzkana. Faseetako bakoitzean zenbait aukera dauzka-

gu, eta geure beharrianak asetzen dituztenak hautatu behar ditugu. Geure kasurako ikuspegi egokia lortzea da kontua.

Planteatzen diren faseak ez dira sekuentzia lineal eta zurruna. Aldez aurretiko faseak egon daitezke, ebaluazioak faseak bete ahala argitu ahal direnak. Adibidez, ebaluazioko galderei buruz eztabaidatzeak fokua non jarri behar dugun birplanteatzea ekarri ahal du, eta informazioa nola eskuratu behar dugun pentsatzeak ebaluazioko galderak birdefinitzera eraman ahal gaitu. Era berean, meta-ebaluazioa amaieran jarri dugun arren, ebaluazio prozesu osoan presente dagoela suposatzen da. Prozesu ireki, malgu eta emergentea da. Horrek ez du esan nahi, ordea, ekintza plan sistematiko bat komenigarria ez denik (Cabrera, 2000). Hurrengo ataletan prozesuaren faseei begiratuko diegu.

Ebaluazioa ez da ekintza jakin bat edo une garrantzitsu bat, baizik eta prozesu bat, eta programarekin berarekin hasten da

5. IRUDIA. Ebaluazio zikloa



5.1. Nork parte hartu behar du?

Presa badaukazu, zoaz zu bakarrik. Urrun heldu nahi baduzu, zoaz norbaitekin.

Afrikar esaera

Alderdi interesdunak identifikatzea eta haien parte hartzea ebaluazio prozesuan artikulatzea funtsezkoa da, batez ere ebaluazioko parte hartzailearen aldeko apustua egin badugu. Bertan, beste lan-metodo batzuetan baztertuta geratuko liratekeen kolektiboak integratzen dira. Ebaluazioaren plangintza eta garapen fase guztietan inplikaturaz, errazagoa da haietatik eratorzen diren emaitza eta ekintzak barneratu ditzatela.

Programak egiten eta lortzen duenaren gaineko ideiak pertsona batzuetatik besteetara aldatzen da. Horregatik, garrantzitsua da alderdi interesdun guztiak, hau da, programak eragiten dion (edo ebaluazioaren emaitzetan interesa duen) pertsona edo talde oro kontuan izatea. Alderdi interesdunen adibideak hauek izan litezke: finantzaketa-agentziak, programako pertsonak, programako zerbitzuen parte hartzaileak edo erabiltzaileak, arduradun komunitarioak, erakunde laguntzaileak eta programaren eraginkortasunean zuzeneko edo zeharkako interesa duten bestelako agenteak.

Nolanahi ere, ebaluazioa parte hartzailea izateak ez du esan nahi denek denean parte hartu behar dutenik (Aubel, 2000). Erantzukizun, inplikazio maila eta parte hartze bide ezberdinak egongo dira.

Horrela, adibidez, gai garrantzitsuei buruz zenbait ikuspegi kontuan hartzen direla bermatzeko, ebaluazioari buruzko hasierako elkarrizketetan ahalik eta alderdi interesdun gehien sartzen saiatuko gara (bai programa sustatzen dutenak, bai sinesgaitzak. Bestela, baliteke ebaluazioa interesdun alderdietako batzuen premia eta interesen arabera soilik diseinatzea (normalean, eragin-ahalmen gehien dutenak), eta gonbidatu ez ditugunentzat garrantzitsuak diren galderak eta gaiak ez ateratzea.

Baliteke interesdun alderdi guztiak sartzea errealista ez izatea. Hala eta guztiz ere, ahalik eta talde eta pertsona interesdun gehieni galdetzen saiatuko gara, bai ebaluazio plana diseinatzean bai ebaluazioaren hurrengo faseetan, emaitzak eskainiz eta etengabeko berrelikatzea mantenduz.

Ebaluazio lantaldea eratu ahal dugu, bertan alderdi interesdunetako ordezkarien kopuru txiki bat sartuz. Lantalde hori ebaluazio prozesuan zehar erabakiak hartzeko batzartuko da. Horrek kolektibo guztiek ebaluazioari buruz dituzten kezkak gutxitzen eta bildutako informazioaren kopurua eta fidagarritasuna areagotzen lagundu lezake. Gomendioak onartuak izateko eta praktikan jartzeko aukerak ere gehituko dira.

Gainera, *koordinazio talde* txiki batek prozesu osoaren erregulazioa bermatu ahal du. Haren funtzioen artean bi nabarmentzen dira: *ebaluazioaren koordinatzailea*, ebaluazio faseak bideratzeko orduan erantzukizun nagusiak bere gain hartzeko (ebaluazioan eta talde-dinamikan

eskarmentua duen norbait izatea komeni da), eta *logistikako eta materialetako arduraduna*, gai horiek planeatu eta koordinatuko dituen.

Lehen esan dugunez, kanpotik ere laguntza jaso genezake tresnak garatzeko, metodologia-arazoetan laguntzeko edo egiten ditugun aurrerapenak kontrastatzeko.

5.2. Zertarako egiten dugu ebaluazioa?

Zein portutarantz goazen ez dakigunean, haize guztiak dira txarrak.

Seneca

Zein da ebaluazioaren asmoa: kontuak ematea, emaitzak dokumentatzea, programa hobetzea, planeatutakoa behar bezala egiten ari garen jakitea, ...? Ebaluazio bat egiteko arrazoi ugari egon daitezke, programak eta testuinguruak ere ugariak direnez. Programa berean ere ez da arrazoi bakarra egoten, nahiz eta haietako bat besteei gailendu. Ebaluazioaren helburua eta egindako aurkikuntzak eta ikasitakoa nola erabiliko diren argitzea lagungarri izango zaigu ahaleginak fokatzeko, helburu argi bat izatea diseinua, informazio-iturriak eta metodoak definitzeko oinarria baita. Helburu orokor bat adosteko denbora nahikoa hartzeak prozesua bideratzeko eta egiten ditugun aurkikuntzak erabiltzeko erabakiak hartzea ahalbideratuko digu.

Nagy eta Fawcettek (2011) gutxienez lau xede orokor identifikatu dituzte ebaluazio bat burutzerakoan:

- *Ideiak sortzea*. Adibidez, arazoari hurbilketa berri bat egin behar zaion edo programa berri bat garatu behar den erabaki behar denean gertatzen da, esate batetako: gure komunitatean honelako programa batek ondo funtzionatuko luke? Ebaluazio mota honek proposatutako konponbidea praktikoa eta bideragarria izan daitekeen erabakitzen lagunduko liguke. Garatzen ari den programa baterako, antzeko programen ebaluazioetatik datorren informazioa baliagarria izan daiteke, adibidez, jarduerak nola diseinatu erabakitzeko.
- *Gauzak egiteko modua hobetzea*. Hori garapen fasean egokia izan daiteke, ezarritako programa bat egin dena baloratzen saiatzen denean. Informazioa programako prozesuak deskribatzeko, funtzionamendua hobetzeko eta estrategia orokorra fintzeko erabili ahal da. Asmo horrekin egiten diren ebaluazioetan, adibidez, programako jardueren kalitatea eta eragin-kortasuna hobetzeko ahaleginak sartzen dira.
- *Programaren efektuak zeintzuk diren zehaztea*. Asmo horrekin egindako ebaluazioek programaren jardueren eta ikusitako ondorioen arteko erlazioa aztertzen dute. Adibidez, etxeetako energia-kontsumoa murriztu da programaren ondorioz? Programa helduetan planteatu ohi dira, zer gertatu den eta nori gertatu zaion argi eta garbi definitzeko gai direnak. Programak epe luzeko helburuak lortzeko egiten duen ekarpenari buruzko frogak eman behar dituzte ebaluazio horiek. Honelako ebaluazioek jendearen konfiantza eta programa baten sinesgarritasuna gehitzen laguntzen dute.

- *Parte hartzen dutenengan eragitea.* Ebaluazioan parte hartzen dutenek egiten dituzten eztabaida eta gogoeta aldaketaren katalizatzaile izan daitezke:
 - Konfiantza emanez. Ebaluazio baten parte izateak, adibidez, kidetasun sentimendua eta programarekiko konpromisoa areagotu ahal ditu.
 - Programa babestuz. Galdetegi osagarri bat erabiltzeak, adibidez, programaren mezurik garrantzitsuenak indartu ahal ditu.
 - Garapen pertsonala sustatuz (adibidez, frogak nola bildu analizatu eta interpretatu irakatsiz).
 - Antolakundearen hazkundean lagunduz (programak antolakundearen eginkizunarekin zerikusitu duen argitu ahal du ebaluazioak).

Ebaluazioan aurkitutakoarekin eta ikasitakoarekin egingo denari buruz, hainbat erabilera potentzial daude, baina oro har, lehen aipatutako asmoei dagozkie. Horrela, adibidez, ebaluazioak gauza hauetarako erabil dezakegu:

Ideiak sortzeko

- Komunitateko kideen premiak eta eskaerak ebaluatzeko.
- Programa erabiltzeko dauden oztopoak identifikatzeko.
- Programaren jarduerak nola deskribatu eta hobeto baloratzeko ikasteko.

Gauzak egiteko modua hobetzeko

- Plangintza praktika berri bat sartzeko egokitzeko.
- Planak zein neurritan bete diren jakiteko.
- Hezkuntza materiala hobetzeko.
- Trebezia soziokulturala hobetzeko.
- Parte hartzaileen eskubideak babestuta daudela egiaztatzeko.
- Erakundeko langileen prestakuntzarako lehenetsiak ezartzeko.
- Ekintza egiten ari denean doikuntzak egiteko.
- Komunikazioa argiago egiteko.
- Parte hartzaileen gogobetetzea nola hobetu ikasteko.
- Kostuak eta etekinak erkatzeko.
- Programak nor mesedetzen duen gehiago jakiteko.
- Komunitatearen babesa mobilizatzeko.

Programaren efektuak zeintzuk diren zehazteko

- Parte hartzen dutenen trebezien eta gaitasunen garapena baloratzeko.
- Denboran zehar portaeran gertatzen diren aldaketak erkatzeko.
- Baliabide berriak non jarri erabakitzeko.
- Helburuen lorpenean arrakasta maila dokumentatzeko.
- Fidagarritasun betekizunak betetzen direla frogatzeko.
- Antzeko programen balizko efektuak aurreikusteko, ebaluazioen informazioa erabiliz.

Parte hartzen dutenengan eragiteko:

- Programaren mezuak sendotzeko.
- Heldutako arazoengun kontzientzia estimulatzen eta gehitzeko.
- Interesdunen alderdien arteko kontsentsua sendotzeko, programaren helburuei buruz.
- Antolakundeko pertsoneri eta bestelako interesdun pertsoneri ebaluazio gaitasunak irakasteko.
- Arrakasta-istorioak biltzeko.
- Antolakundearen aldaketa eta hobekuntza babesteko.

Programaren ebaluazioak datuak biltzea, aztertzea eta eskaintzea baino gehiago da. Programetan parte hartzen duten pertsoneri informazioa biltzea eta erabiltzea, etengabe ikastea eta programa horiek hobetzea ahalbideratzen die (Kellogg Foundation, 2001). Ikuspegi parte hartzailea hautatzeak ebaluazioa ikaskuntza tresna gisa erabiltzea bultzatzen du, eta kolektibo guztien ikuspegiak artikulatzea ahalbideratzen du. Era berean, ekintza programa berrelikatzen duen informazioa ematen du; horri esker, parte hartzaileek helburuak eta metodoak egokitzen dituzte sortzen den errealitatearen arabera (Allen, Kilvington eta Horn, 2002).

Horrela, gure antolakundearen tamaina eta dauzkagun baliabideak gorabehera, ebaluazioa ikaskuntza tresna gisa erabil dezakegu beti. Programari buruzko informazioa pilotzea baino, nahi duguna programaren bidez ikastea da. Ikaskuntza maila, neurri handi batean, ebaluazio prozesuan zehar hartzen ditugun aukeren mende egongo da (ikus 6. taula). Ebaluazioa ikaskuntza prozesu gisa ikusteko konpromisoa eraikitzen eta ikuspegi konpartitua edukitzeko denbora eta esfortzua ematea komeni da, batez ere prozesuaren hasieran (Wilson, 2008).

6. TAULA. Ebaluazioa eta ikaskuntza¹⁰

Oinarrizko kontuak	Ikaskuntza maila			
	Txikia	Moderatua	Esanguratsua	Handia
Zein da ebaluazioaren asmoa?	Kontuak ematea	Finantzaileari eta antolakundeko liderrei kontuak ematea	Programaren plangintza	Programaren eta antolakundearen plangintza
Norentzat dira aurkikuntza horiek?	Finantza erakundea	Finantza erakundea eta antolakundeko liderrak	Finantza erakundea eta antolakundeko liderrak eta pertsonak	Finantza erakundea, antolakundeko liderrak eta pertsonak, eta interesdun alderdiak

¹⁰ Yorketik (2003) egokitua.

Oinarrizko kontuak	Ikaskuntza maila			
	Txikia	Moderatua	Esanguratsua	Handia
Nork zuzentzen edo koordinatzen du ebaluazioa?	Kanpoko eragile ebaluatzailea	Kanpoko eragile ebaluatzailea (finantzatzen duenak kontratatua), antolakundeko pertsonen laguntzarekin	Kanpoko eragile ebaluatzailea (antolakundeak kontratatua), antolakundeko pertsonekin lankidetzan	Barne koordinatzailea (kanpo aholkularitza jaso dezake)
Nork definitzen ditu ebaluazioaren galderak eta diseinua?	Finantza erakundea eta kanpoko eragile ebaluatzailea	Finantza erakundea, kanpoko eragile ebaluatzailea eta antolakundeko liderrak	Finantza erakundea, kanpoko eragile ebaluatzailea, eta antolakundeko liderrak eta pertsonak	Finantza erakundea, kanpoko eragile ebaluatzailea, antolakundeko liderrak eta pertsonak, eta beste interesdun talde batzuk
Nolako informazioa erabiltzen da ebaluazioko galderei erantzuteko?	Metodo zientifikoen bidez lortutako datu objektiboak	Zenbait metodoren bidez lortutako datu objektiboak	Informazio objektibo eta subjektiboa	Informazio objektibo eta subjektiboa. Alderdi interesdunek datuok lortzeko parte hartu dute
Nolako txosten edo komunikazio egiten da?	Aurkikuntza oso xehatuak baina gomendiorik gabe	Nolabaiteko xehetasuna aurkikuntzetan, zenbait gomendio eginez	Audientziari egokitua eta gomendioak egiten	Audientziari egokitzen zaio, gomendioak egiten ditu eta gogoeta-prozesua eransten du
Nork garatzen du berrelikatzea, aurkikuntzetan oinarrituta?	Finantza agentzia	Finantza agentzia eta erakundeko liderrak	Finantza agentzia eta antolakundeko liderrak eta pertsonak	Finantza erakundea, antolakundeko liderrak eta pertsonak, eta beste interesdun talde batzuk
Nolako maiztasunez ebaluatzen da?	Programaren finantzaketa amaitzean	Programaren ziklo bakoitza amaitzean	Aldian behin, programaren bizitzan zehar	Ebaluazio iraunkorra antolakundearen programa guztietan

5.3. Nola ulertzen dugu programa?

Ezin daitekeena da mundua ametsik, utopiarik edo proiekturik gabe eraldatu ahal dela pentsatu.

Paulo Freire

Programa zer den eta nola funtzionatzen duen, zer lortu nahi dugun eta gure ustez nola egin daitekeen ulertzea da edozein ebaluazio egiteko lehenbiziko urratsa. Programaren deskribapen adostua edukitzeak, gainera, helduko diegun alderdiak zehazten lagunduko digu. Programa bat deskribatzeko moduak beraren ebaluazioari buruzko etorkizuneko erabakietarako erreferentzia-esparrua ematen digu.

Programa baten deskribapena ebaluatzen ari den esku hartzearen laburpena da. Programak lortu nahi duena eta aldaketa horiek nola egin nahi dituen azaldu behar du. Deskribapenak, bestalde, programaren osagaiak eta elementu nagusiak azaldu behar ditu, aldaketak egiteko ahalmena deskribatu, garapen etapa, eta antolakundeari eta komunitateari nola egokitzen zaien. Gainera, programa antzeko ahaleginekin konparatzeko bidea ematen du, eta errazagoa da konturatzea programaren zein zatik izan dezaketen efektu espezifikoren bat.

Alderdi interesdunek ideia ezberdinak izan ditzakete programak zer eta zergatik egin nahi duen pentsatzean. Horregatik, beharrezkoa izango da deskribapena (programaren plangintzan egi-na) edo haren laburpen bat eztabaidatu eta adostu dezatela alderdiek, programa benetan zer den eta nola funtzionatzen duen modu konpartituan erabakitzeke.

Kontuan izan beharreko alderdien artean, Nagy eta Fawcettek (2011) hauek aipatzen dituzte:

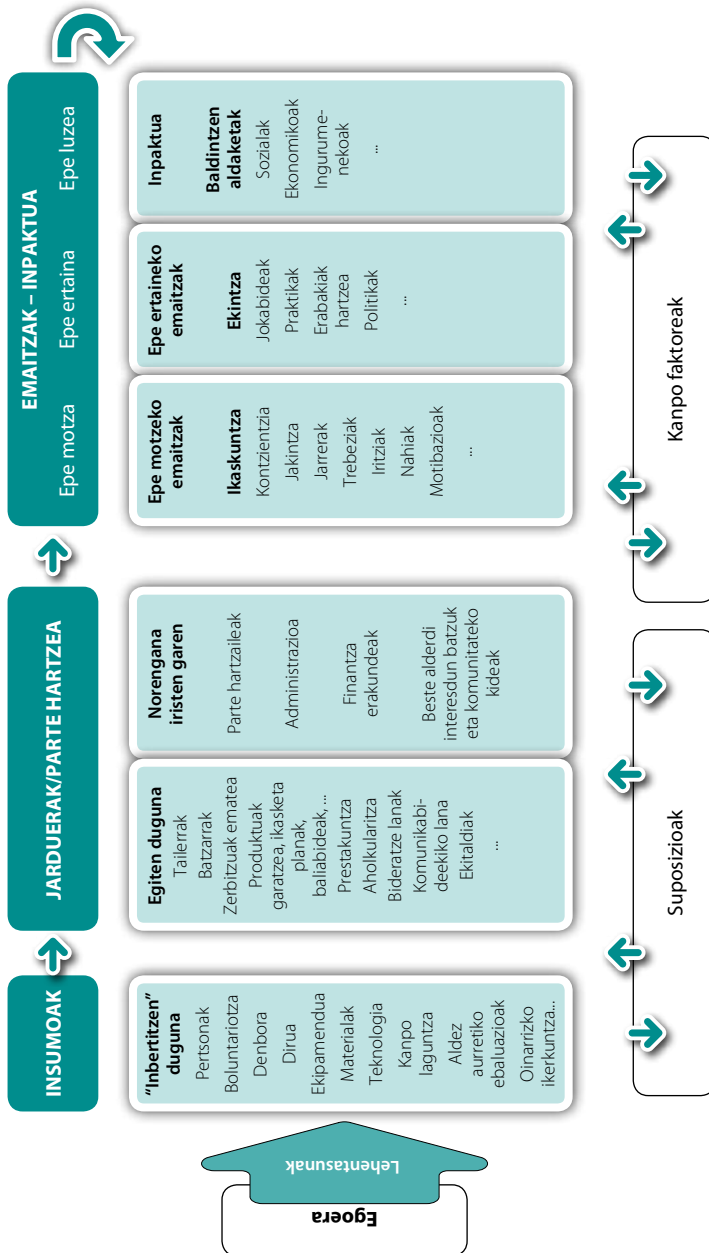
- *Premia*, dagoen egoera eta programari dagokion arazoa edo gaia kontuan izanik. Programak emango duen erantzuna azaltzen hasten da.
- *Espero ditugun erantzunak edo espektatibak*. Programak arrakasta izateko zer lortu behar duen deskribatzen dute. Programarik gehienetan lorpenak lerro jarrai batean ikusten dira, baina faseka (lehenengo X lortu nahi dugu, gero Y eta abar). Ondorio espezifikoetatik (eta berehalakoetatik), orokorragoetara (eta epe luzeagoetara) behatu ahal ditugu. Adibidez, programa baten ikuspegia, eginkizuna, helmugak eta helburuak programa baten espektatibak zehazteko maila ezberdinak dira.
- *Aldaketak egiteko burutzen ditugun jarduerak*. Programaren osagaiak eta elementuak deskribatzeak ekintzak eta estrategiak sekuentzia logiko batean zerrendatzea ahalbideratzen du. Horrek erakusten du jarduerak batzuk besteekin erlazionatzen direla, eta programaren zuzeneko erantzukizuna direnak eta ez direnak bereizteko aukera ematen du. Programatik kanpoko alderdiak ere, haren arrakastan eragin dezaketenak, aipatu daitezke.
- *Jarduerak egiteko dauden baliabideak*. Denbora, esperientzia, ekipamendua, informazioa, dirua eta programako jarduerak gidatzeko dauden bestelako alderdiak sartzen dira hemen. Programa batek dauzkan baliabideak birpasatzeak asko esaten du haren zerbitzuen kopuruaz eta intentsitateaz. Taldeak egin nahi duenaren eta hori egiteko dauden baliabideen artean

desorekak dituzten egoerei buruz ere izan daiteke. Programa baten «kostua» jakitea baliagarria da «kostuaren eta etekinaren arteko erlazioa» zehazteko, ebaluazioaren barruan egon daitekeena.

- *Programa dagoen garapen fasea.* Programaren heldutasuna islatzen du. Programa orok denborarekin heldutasuna lortzen du eta aldatzen da; beraz, haren izaera dinamikoa kontuan izan behar dugu. Ezberdinak dira programa hasi berri bat eta luzaro aktibo egon den programa bat.
- *Funtzionatzen duen testuingurua,* inguruan duen giroaren ezaugarriak kontuan izanik. Honek esan nahi du lurraldearen historia eta egoera sozial, politiko eta ekonomikoa ezagutzen direla. Horrez gain, gainerako antolakundeek egin dutena edo egiten ari direna ezagutu behar da. Ebaluazio errealista batek programak izan dezakeen balizko eragin mordo bat aintzat hartzen du. Testuingurua ulertzeak aurkikuntzak behar bezala interpretatzen laguntzen du eta praktikan jartzen laguntzen du.
- *Haren oinarri diren suposizioak,* hau da, programari buruz, funtzionatzen duen moduari buruz eta zerikusia duen jendeari buruz dauzkagun sinesmenak. Sinesmen horiek hartzen ditugun erabaketan eragina daukate. Horrek ondorioak ditu egindako prozesuan eta erdietsitako lorpenetan.

Eredu logiko bat (ikusi 6. irudia) programaren oinarritzko alderdiak deskribatzen laguntzen duen tresna da. «Programaren mapa» bat da, programa hobeto ulertzen laguntzen duena, zentratuko garen alderdien zehaztapena erraztuz. Eredu honek garapen logiko eta ordenatua erakusten duen arren, ez du prozesu lineal eta alde zuzenetik zehazturik erakusten. Ondo dakigu, praktikan, programetan egokitzen, elkarrekin eta berrelikatze ugari gertatzen direla. Bereziki programak konplexuak eta dinamikoak dira, euren testuinguruak ere hala direnez. Horregatik, garrantzitsua da nolabait erakustea (adibidez, bi noranzko dituzten erroen, gezen, bukleen eta abarren bidez) gertatzen diren erlazioak eta berrelikatzeak. Finean, eredu sistemiko bat da, eta forma asko izan ditzake: mapa kontzeptuala, fluxu-diagrama, gidoi grafikoa, edo erabiltzailearentzat esanguratsua eta ulergarria den beste edozein forma. Baina garrantzitsua *mapa* (eredu logiko gisa irudikatzea) eta *lurraldea* (programaren errealitatea) bereizteko gaitasuna da (Taylor-Powell, Jones eta Henert, 2003).

6. IRUDIA. Programaren eredu logikoa¹¹



¹¹ Taylor-Powell, Jones eta Henertetik (2003) egokitua.

5.4. Non jarriko dugu arreta?

–*Esango zenidake zer bide hartu behar duan hemendik irteteko?– galdetu zuen Aliziak.
–Joan nahi duzun lekuaren arabera – erantzun zuen Katuak.*

Lewis Carroll, Alizia Lurralde Miresgarrian.

Ebaluazioan, ebaluazio formatiboa eta ebaluazio sumatiboa bereizi ohi dira. Lehenengoa programa egiten ari den bitartean egiten da, eta hura orientatzeko eta hobetzeko erabilgarria da. Bigarrena programa ondo finkatuta (edo amaituta) dagoenean egiten da, eta helburuak zein mailatan lortzen ari den (edo lortu diren) eta nolako inpaktua duten azaltzen digu. Scrivenek (1967) sukaldaritzarekin erkatu zuen: sukaldariak zopa probatzen duenean, ebaluazio formatiboa egiten du; gonbidatuak probatzen duenean, ebaluazio sumatiboa da.

Nolanahi ere, ebaluazio batek osagai formatibo eta sumatiboak izan ditzake, gure premien arabera eta programaren garapen mailaren arabera. Zint eta Montgomery (2010) lau ebaluazio mota aipatu dituzte:

- *Premien ebaluazioa*, zer behar den, nork behar duen eta premia horri erantzuteko, gure tes-tuinguru eta egoeran, zer egin daitekeen azaltzeko lagungarria da. Ebaluazio mota hau programaren hasierako faseetan (edo programa hasi baino lehen ere) erabiltzen da.
- *Prozesuen ebaluazioari* esker, baloratu ahal dugu programa planeatutakoaren arabera funtzionatzen ari den, eta plangintza, hura burutzeko behar diren jarduerak eta programa bera burutzea aztertzen ditugu. Adibidez, nork parte hartzen duen (programa norengana iristen den) eta haien iritzia jakin nahi genezake¹². Ebaluazio mota honen aurkikuntzak programa hobetzeko erabiltzen dira.
- *Emaitzen ebaluazioak* ikertzen du aurreikusitako emaitzak zein mailatan lortzen ari diren. Esate baterako, parte hartzaileen jakintzan, gaitasunetan, jarreretan, asmoetan edo jokabi-deetan izan diren aldaketak baloratu ahal ditugu. Horrenbestez, programaren efektuak aztertzen ditu eta nola hobetu azaldu ahal du.

Hezkuntza programetan lortu nahi diren emaitzek bost eremu hauetakoren batean aldaketak ekarri ohi dituzte (lehenengo lauak azkenerako aurrealdintzak dira):


- *Jakintza*: gaiari, zerikusia duten arazoei eta balizko konponbideei buruz gehiago jakitea.
- *Gaitasunak*: Jarduteko beharrezko diren ahozko, adimeneko edo gorputzeko trebetasunak garatzea; adibidez, ingurumen arazoak identifikatzeko, prebenitzeko eta konpontzeko pentsamenduko eta ekintzako trebezia garrantzitsuak.

¹² Parte hartzen dutenen iritzia sarritan aztertzen da. Kontuan izan behar dugu iritzia osagai interesgarria izan daitekeela, baina ez da nahikoa. Adibidez, norbait programarekin pozik egon daiteke, eta «gustatzen zait», «espero nuena ematen dit» eta antzeko gauzak esan ditzake, baina iritzi horrek ez du esan nahi pertsona horrek ezer ikasi duenik, zerbait ezberdina egin dezakeenik edo programaren ondorioz bere bizimodua hobetu duenik. Programarekin pozik egoteak esan nahi ahal du pertsona bat programan parte hartzeko prest dagoela, eta ikasketa giro on bat aldaketak sortzen (ikaskuntzan, jarreretan, motibazioan etab) laguntzen duen faktore garrantzitsua izan daiteke, baina faktore horiek ez dute bermatzen aldaketa horiek gertatuko direnik (Taylor-Powell, Jones eta Henert, 2003).

- *Jarrerak*: iraunkortasunaren ildoan doazen jarrera emozionalak eta sinesmenak garatzea.
 - *Jarduteko asmoa*: iraunkortasuna mesedetzen duten neurriak hartzeko asmoa.
 - *Jokabide aldaketa*. Iraunkortasuna mesedetzeko jardutea. Hemen ohiturak edo bizimodua aldatzea, ingurumen eta garapen politiketako aldaketak defendatzea, edo iraunkortasunera garamatzaten ekintzetan parte hartzea sar daitezke.
- *Inpaktuaren ebaluazioa* programaren ondorioz programa egiten den komunitateak epe luzean jasotzen dituen onurak eta aldaketak baloratzen dira.

Programa batean alderdi asko egon daitezke baloratzeko (prozesuaren edo garapenaren ingurukoak, emaitzak, inpaktua etab). Gutxitan izango dugu dena ebaluatzeko aukera; horregatik, lehentasunak finkatu behar ditugu, eremurik interesgarrienak hautatu, eta arreta non jarri erabaki. Lehen esan dugunez, ebaluazio mota egokiena gure interesen arabera edo programaren garapen mailaren arabera (programa zein etapatan dagoen) izango da, 7. irudian laburbiltzen denez.

7. IRUDIA. Ebaluazio mota eta programaren etapa¹³

Programaren etapa	Programa hasi aurretik	Programa berria	Ezarritako programa	Programa heldua
				
Ebaluazio mota	Premien ebaluazioa	Prozesuaren / aplikazioaren ebaluazioa	Emaitzen ebaluazioa	Inpaktuaren ebaluazioa
Galderak	Zein neurritan erantzuten ari zaie premiei? Zer egin dezakegu premia horiei heltzeko?	Programa planeatu den moduan garatzen ari da?	Programa bere helburuak betetzen ari da?	Programak zein inpaktu ditu (aurreikusi direnak eta aurreikusi ez direnak)?

¹³ Zint eta Montgomerytik (2010) egokitua.

5.5. Zer jakin nahi dugu?

Non gogoia, han zangoa

Euskal esaera

Ebaluazioa gehien interesatzen zaigun gaian enfokatu ondoren, erantzun nahi diegun galderak identifikatzen has gaitzke. Galderak egiteko prozesua oso garrantzitsua da. Ebaluazioaren garapeneko urrats kritikoetako bat da, hautatzen ditugun galderak erabili behar ditugun adierazleak, bildu behar dugun informazioa eta egiten ditugun aurkikuntzak markatzen dituztelako. Horregatik, galdera onak identifikatzea garrantzitsua da ebaluazio erabilgarriak egiteko.

Galderak egiteko prozesua
ebaluazioaren garapeneko
urrats kritikoetako bat da

Baina, nork egiten ditu galderak? (Donnelly, 1997). Gai hau ez da huskeria. Galderak prestatzeko orduan parte hartzearen ikuspegia edukitzeak alderdi interesdunak bultzatzen ditu ebaluazioak, haien ustez, zeri erantzun behar dion azaltzera, eta parte hartzaileentzat garrantzitsuen diren galderak adostea dakar (Nagy eta Fawcett, 2011).

Ebaluazioan ohikoa da egindako lanetan zentratzea (ibaia zenbat egunetan garbitu den, urtean zenbat batzar egin diren, egindako aurkezpen edo saio kopurua eta abar). Garrantzitsua da baloratzea planeatutako ekintzak egin diren edo ez. Baina honelako gaiak bakarrik aztertzen baditugu, baliteke ezin jakin izatea ekintza hauek nahi den aldaketa ekartzen ari diren edo ez. Yaffeeren (2004) hitzetan, mendia igotzeko urratsak egin behar dira, baina noizean behin ton-torrerantz goazen edo ez begiratu behar dugu.

Horrela, galderak ebaluazioan nabarmentzen ditugun alderdien ingurukoak izan behar dira. Programaren testuingurua interesatzen bazaigu, galderak programaren eta komunitateko giroaren (ekonomikoa, soziala, politikoa etab) arteko erlazioa arakatuko dute. Adibidez: ze faktorek eragin dezakete planeatu den lana egiteko gaitasunean? Honelako ebaluazio-galderak programaren puntu sendo eta ahuletako batzuk azaltzen lagundu ahal digute, baita kontuan izan ez diren kanpoko eraginek berarengan daukaten efektua ere.

Programaren prozesuaz hitz eginez gero, galderen bidez jakin nahiko dugu programa nola garatzen ari den edo gure ahaleginak zein neurritan diren eraginkorrak. Adibidez: erabilitako baliabideak egokiak izan dira? jarduerak planeatu diren moduan egin dira? egokiak izan dira? nahi genuen pertsona guztiengana iritsi gara?, eta abar.

Emaitzetan interesa badugu, galderen bidez jakin nahiko dugu programak nola mesedetu dituen parte hartzaileak, zein neurritan diren kontzienteago, edo nola ari diren euren jarrera eta jokabideak aldatzen. Adibidez: zein izan da esku hartzearen kalitatea?, zein neurritan area-gotu ditu parte hartzaileen trebeziak landutako gaian?, ikuspegi berriak garatu dituzte?, trebezia horiek erabiltzen ari dira?, eta abar.

Kezkatzen gaituena gure programaren inpaktua bada, programak komunitatean nolako aldatketak eragin dituen jakin nahiko dugu. Adibidez: zein neurritan hobetu da komunitatearen egoera landutako gaien?, komunitatean hezkuntza hobekuntzarik gertatu al da? (Schueller, Yaffee, Higgs, Mogelgaard eta De Matia, 2006).

Sarritan, galdera orokor eta zehaztugabeak egiten dira, eta erantzunak interpretatzea zaila da; erantzunek ez dute laguntzen erabakiak hartzen. Horregatik, gure ebaluazioak erantzun behar dien galderetan pentsatzen dugunean, erronka da benetan jakin nahi duguna ahalik eta argien definitzea. Horretarako, baliteke galdera orokorrak galdera zehatz bihurtu behar izatea. Adibidez, jendeak X-en garrantzia ikasi al du? galderari erantzuteko, agian galdera zehatzagoak egin beharko ditugu, hala nola: jendeak bazekien X-en berri programan parte hartu aurretik?, giroak ikaskuntza errazten zuen?, beste programa edo erakunde batzuek X-en garrantzia sustatzen al dute? (Taylor-Powell, Steele eta Douglass, 1996).

Kontuan izan behar dugu, ordea, ebaluazio batek ezin dituela galdera guztiak erantzun. Dauzkagun baliabideen arabera (denbora, dirua, langileak, esperientzia etab) eta sor dezaketen informazioaren erabilgarritasunaren arabera ezarri behar ditugu lehentasunak. Hobe da galdera garrantzitsu gutxi batzuei ondo erantzutea, galdera askori oker erantzutea baino (Kellogg Foundation, 2001).

Hobe da galdera garrantzitsu gutxi ondo erantzutea, galdera askori oker erantzutea baino

Galdera desegokiak edo galdera gehiegi eginez gero, aurrerago arazoak sortuko zaizkigu. Mezezi du, beraz, galderak lantzeko denbora hartzea, egokiak eta erabilgarriak direla ziurtatzeko. Zint eta Montgomery (2010) azaldu dutenez, ebaluazio galdera onek ezaugarri hauek dituzte:

- Bat datoz ebaluazioaren asmoarekin. Hau da, gehien interesatzen zaizkigun alderdietan zentratzen dira. Programa nola garatzen den, aurreikusita geneuzkan jarduerak nola egiten ari diren, nahi genituen emaitzak zein neurritan ari garen lortzen, eta abar galdetu ahal dugu.
- Erantzunak ez dira «bai» edo «ez» hutsa. Adibidez: zein neurritan egiten ari dira planeatutako jarduerak?, zergatik egin dira edo zergatik ez dira egin?
- Zerikusia duten alderdien interesak kontuan izaten dituzte (programa garatzen duten pertsonak, finantza erakundeak, parte hartzaileak, ...).

7. taulak kalitate irizpide batzuk jasotzen ditu, galderarik onenak aukeratzeko orduan kontuan izan ditzakegunak.

7. TAULA. Galderak egiteko kalitate irizpideak¹⁴

Litekeena da galdera hau...	Ez da		litekeena		
	Litekeena	→	Litekeena	→	Litekeena
Gure inguruabarrak (bitartekoak, denbora, esperientzia etab) kontuan izanik erantzun ahal izatea.	1	2	3	4	5
Interesgarri izatea alderdi guztientzat	1	2	3	4	5
Programaren inguruan dauzkagun lehentasunetakoren bati helden laguntzea	1	2	3	4	5
Erabakiak hartzeko informazio baliagarria biltzen laguntzea	1	2	3	4	5
Gure programaren arrakasta erakusten laguntzea edo programaren eraginkortasunaren inguruko zalantzak murrizten laguntzea	1	2	3	4	5
Gure programa hobetzen laguntzea	1	2	3	4	5
«Ikasitako lezioren» bat atzematen laguntzea	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

5.6. Ze informazio behar dugu?

*Kontatu ahal den guztia ez da zertan kontuan izan.
Kontuan hartu behar den guztia ezin da kontatu.*

Albert Einstein

Informazioa biltzea eta edukitzea ez da nahikoa ebaluazio bat osatzeko, baina ezinbesteko baldintza da, informatutako balorazioa egin behar dugulako. Ebidentzia sinetsgarria ebaluazio onaren oinarria da, emaitzak sendotzen ditu, eta haietatik ondorioztatzen diren gomendioak indartzen ditu. Bildutako informazioa alderdi interesdunentzat egiazkoa eta garrantzitsua izan behar da *beraien* premiei erantzuteko. Horrek esan nahi du «ebidentzia» zer den pentsatu behar dela. Nolanahi ere, baloratzen ari garen programaren ezaugarrien irudi fidagarria osatzea ahalbideratzen digun informazioa biltzen ahalegindu behar dugu (Nagy eta Fawcett, 2011).

Ebaluazioko galderak identifikatu ondoren, haiei nola erantzun asmatzeko sormen-lanari heldu ahal diogu. Ezin dugu zehaztu beharko dugun informazio guztia, baina adierazleak definitzen aurrera egin dezakegu. Adierazleek jakin nahi duguna adierazten dute. Nola jakingo dugu?

¹⁴ Worthen, Sanders eta Fitzpatricken (1997) eta Kellogg Foundationen (2001) oinarritua.

galderari erantzuten diote, eta egindako aldaketak, lorpenak edo aurrerapenak azaltzen dituzte (Taylor-Powell, Steele eta Douglass, 1996).

Adierazleek programari eta espero diren efektuei buruzko kontzeptu orokorrak alderdi zehatzago eta ebaluagarriagoetara ekartzen dituzte. Epe luzeko helmuga bati edo programaren eraginkortasuna baldintzatzen dituzten bitarteko faktoreei enfokatu ahal zaizkie, faktore ukiezinak sartuz, hala nola, zerbitzuaren kalitatea edo beste antolakundeekiko harremanak (Nagy eta Fawcett, 2011). Horrela, adibidez, ondoko hauei buruzko adierazleak egin daitezke:

- Programak zerbitzuak emateko daukan gaitasuna.
- Parte hartze tasa.
- Parte hartzen dutenen iritzia.
- Pertsonen ikaskuntzan edo portaeran izandako aldaketak.
- Testuinguruan gertatzen diren aldaketak, adibidez: programa, politika edo praktika berriak.
- Komunitatearen baldintzetan gertatzen diren aldaketak.

Bestela esateko, adierazleek ebaluazioaren galderak erantzuten lagundu ahal digute, nahi genuena lortzen ari garen edo ez eta hori «frogatzeko» nolako informazioa edo ebidentziak bilatu behar ditugun *adierazten* dutelako. Ikusi (behaketak), entzun (parte hartzaileen erantzunak), irakurri (txostenak eta erregistroak), sentitu edo sumatu (batzarreko giroa), ... ahal dira. Maiz, zenbakitan edo portzentajetan adierazten dira. Aitzitik, denak ez dira kuantitatiboak; adierazle kualitatiboak garrantzitsuak dira, «kontuan hartu behar den guztia ezin delako kontatu». Gatazkak kudeatzeko programa batean, adibidez, emaitza bat «gatazkak konpontzeko norberaren trebezian konfiantza izatea» izan daiteke, eta emaitza horren adierazle bat hau izan liteke: «konfiantzaren auto-balorazioa» (Taylor-Powell, Jones eta Henert, 2003).

Adierazle kuantitatiboen kasuan, informazioa zenbait bitarteko erabiliz biltzen da: estatistika-erregistroak, proba objektiboen administrazioa, behaketa (pertsonek egiten dutena, fenomeno naturalak etab behatuz), besteak beste. Adierazle kualitatiboen kasuan, auto-txostengintzako prozesuen bidez, pertzepzioak deskribatuz etab bildu daiteke informazioa.

Adierazle batzuk soilak eta erraz neurtzeko modukoak izan daitezke, baina beste batzuk ez hainbeste. Batzuetan, adierazle bakar batek interesatzen zaiguna azaldu ahal du. Beste batzuetan zenbait adierazle beharko ditugu. Adibidez, *familien inplikazioa eskolan* baloratu nahi badugu, adierazle bat baino gehiago beharko dugu: batzarretara joatea, familien elkarteetako parte hartzea, eskolara egiten diren telefono-deiak, funtzioetara edo ekitaldietara joatea etab. (Taylor-Powell, Jones eta Henert, 2003).

Adierazle onak aukeratzeak denbora eta gogoeta eskatzen ditu. Baliteke adierazleak birdefinitu edo doitu behar izatea, hariak eta interesatzen zaiguna behar bezala azaldu arte. Schueller,

Bildutako informazioa benetakoa eta garrantzitsua izan behar da alderdi interesdunentzat, beren premiei erantzuteko orduan. Horretarako ebidentzia denaz pentsatu beharra dago

Yaffee, Higgs, Mogelgaard eta DeMattiak (2006) adierazleak aukeratzeko orduan oso onartuta dauden irizpideetako batzuk azaldu dituzte. Adierazle onek ezaugarri hauek izaten dituzte:

- Erabakiak hartzeko esanguratsua eta baliagarria; informazio garrantzitsua ematen du, erabakiak hartzen laguntzen duena, eta ekintza motibatuzko erabili ahal dena.
- Aurkitu nahi dugunaren adierazgarri dena; jakin behar duguna atzematen du.
- Aldaketen aurrean sentikorra da; aldaketak detektatzen laguntzen du eta aldaketez ohartzen gaitu.
- Eskuratzeko erraza da; existitzen da eta eskuragarria da, edo sistematikoki bildu ahal da.
- Interpretatzeko erraza da; interesatzen zaigunarekin erlazio argia du.
- Komunikatzeko erraza; audientzia ezberdinek ulertzen dute, koadroen, grafikoan eta antzekoen bidez irudikatu ahal da.

Noski, ebaluazioko galderen eta adierazleen artean erlazio estua dago. 8. taulan, programaren osagaien inguruan egiten diren galderei erantzuteko erabili ahal diren adierazleen zenbait adibide ageri dira.

Ebaluazioan, adierazleek aldaketak jasan ditzakete (edo adierazle berriak erabili daitezke), baina funtsezkoa da alderdi interesdunen artean adostea, hau da, jakin nahi duguna zeren bidez adieraziko den adostu behar dugu.

8. TAULA. Adierazleen adibideak¹⁵

Ebaluazioaren fokoa	Ebaluazioko galderak	Adierazleen adibideak
Prozesua	Prozesuaren inguruko galderek eta adierazleek programa nola garatzen ari den galdetzen dute. Adibidez, sortutako produktuen kopuruan, produktu horiekin zerikusia duten parte hartzaileen eta eragileen iritzian, edo programaren garapenaren bestelako alderdietan zehaztu ahal dira.	
	Nola garatzen ari gara programa?	<ul style="list-style-type: none"> – Egindako ekitaldi kopurua – Ekitaldietako parte hartzea – Alderdi interesdunek programaren garapenari buruz duten iritzia
	Zein neurritan dira eraginkorrak gure ahaleginak?	<ul style="list-style-type: none"> – Alderdi interesdunek jardueren kalitateaz duten iritzia – Ezarritako epean egin diren jardueren portzentajea – Jardueri eskaintzen zaien ordu kopurua, adostutako garrantziari dagokionez

¹⁵ Schueller, Yaffee, Higgs, Mogelgaard eta DeMattian (2006) oinarritua.

Ebaluazioaren fokoa	Ebaluazioko galderak	Adierazleen adibideak
Emaizak	Emaitzei dagozkien galdera eta adierazleek programa bere parte hartzaileak mesedetzen ari dela erakusten duten ebidentziak bilatzen dituzte. Adibidez, pertsonen kontzientzia eta portaeretan gertatzen diren aldaketei buruzkoak izan daitezke.	
	Zein neurritan dira parte hartzaileak landutako gaietan kontzienteago?	<ul style="list-style-type: none"> – Ekitaldi edo batzar garrantzitsuetara joatea – Landutako gaietan mehatxuak eta aukerak aipatu ahal dituzten pertsona kopurua
	Zein neurritan hartzen dituzte parte hartzaileek jarrera arduratsuak landutako gaietarako?	<ul style="list-style-type: none"> – Per capita kontsumoak – Gaiarekin zerikusia duten boluntariotza-jardueretan parte hartzea
Inpaktua	Inpaktuaren inguruko galdera eta adierazleek ebidentziak bilatzen dituzte programak epe luzean komunitatean edo ingurumenean sortzen dituzten aldaketei buruz	
	Komunitatearen egoera (soziala, ingurumenekoa, ...) hobetzen ari da?	<ul style="list-style-type: none"> – Kalitate indizeak (landutako gaietakoak) – Aldaketak politiketan – Komunitate-ekimenen kopurua – Komunitatearen iritzia landutako gaiei buruz

5.7. Noiz eta nola lortu informazioa?

Daukazun tresna bakarra mailua bada, arazo guztiak iltzeak direla pentsatzeko joera izango duzu.

Abraham Maslow

Behar dugun informazioa zein den jakiten dugunean, noiz eta nola jasoko edota bilduko dugun erabaki behar dugu. Horrek geure ebaluaziorako aukeratzen dugun diseinuarekin zerikusia du. Taylor-Powell, Jones eta Henertek (2003) sei alternatiba dauzkate:

- *Programaren ondoren.* Ebaluazioa programa amaitutakoan egiten da, adibidez, programaren ondoko inkesta edo galdetegia. Diseinu hau sarritan erabiltzen da, baina ez da oso fidagarria, ez dakigulako programaren aurretik zer gertatzen zen.

- *Atzera begiratzea*. Parte hartzaileei programaren aurretik zeuzkaten egoeraz, jakintzaz, jarre-
rez, portaerez etab gogoeta egiteko eskatzen zaie. Hezkuntza eta hedapen programetan
erabili ohi da, baina oroimenak ziria sartu ahal digu.
- *Lehen eta gero*. Programaren aurretik zegoen egoera eta programaren ondoren dagoena az-
tertzen dira, adibidez, programaren aurreko eta ondoko testen bidez, programaren aurretik eta
ondoren izandako jokabideak behatuz, etab. Hezkuntza programak ebaluatzeko erabili ohi da,
eta programa baino lehenagoko eta programaren ondoko egoeren arteko aldeak askotan
programari egotzen zaizkio. Baina ikusitako aldaketa beste kausa batzuen ondorio izan daiteke,
programa garatzen den bitartean beste gauza asko gertatu ahal direlako.
- *Programan*. Programa garatzen den bitartean askotan informazioa biltzea programako ger-
taeren eta emaitzen arteko loturak identifikatzeko modua da. Programako jardueren edo
zerbitzuen gaineko informazioa bildu daiteke, parte hartzaileen aurrerapenei buruzkoa, eta
abar.
- *Denbora-serieak*. Une jakin batzuetan informazioa jasotzen da, tarteka, programa hasi aurre-
tik eta bukatu ondoren. «Lehen eta gero» diseinua indartzen du, aurretik zeuden patroien
eta gerora daudenen inguruko informazioa emanez, eta aldaketaren egonkortasunaz infor-
mazioa emanez. Hemen, komenigarria da aztertzea programatik kanpoko faktoreek ikusita-
ko aldaketetan eragin duten.
- *Kasua aztertzea*. Informazio iturri asko eta metodo asko erabiltzen dira programa sakon eta
osorik ulertzeko. Haren indarra bere *ulerkortasunean* eta behatutako ondorioak ekarri dituz-
ten arrazoiaren ikerketan datza.

Talde bateko diseinu horiek alderaketak eginez¹⁶ sendotu ahal dira, adibidez, hauen artean:

- Programako parte hartzaileak (norbanakoak, taldeak, antolakundeak) eta parte hartu ez du-
tenak.
- Parte hartzaile taldeak, programan intentsitate maila ezberdinak izan dituztenak.
- Programa egiten den herriak eta programa egiten ez den herriak.

Gure beharretara hoberen makurtzen den diseinua aukeratuko dugu, zerkusia duten alderdi
guztiak kontuan izanik, eta dauden bitartekoak eta aukerak aintzat hartuta.

Bestalde, hezkuntza prozesuen jarraipena egiteko eta informazioa eta ebidentziak jasotzeko
(bai prozesu horietan gertatzen denari buruz bai emaitzei buruz), zenbait **informazio iturri**
dauzkagu. Taylor-Powell, Steele eta Douglahek (1996) lau mota nabarmendu dituzte:

- Dagoeneko daukagun informazioa, kontsultatu ahal duguna: programako dokumentuak eta
memoriak, aldeztu aurretiko ebaluazioen txostenak, prentsan argitaratutako informazio eta
artikuluak, administrazioak emandako zentsuak eta estatistikak, tokiko eragile eta zerbitzuek
emandako datuak, parte hartzaileek egindako erregistroak etab.

¹⁶ Alderaketa talde baten helburua behatutako efektuen erantzulea programa dela (eta ez beste kausa bat) bermatzea
da. Funtsezkoa da alderaketa taldea programako taldearen oso antzekoa izatea; horregatik, alderaketa taldeak ez
dira ausaz aukeratzen baizik eta populazio berean.

- Jendea, ez bakarrik programan parte hartzen dutenak, baizik eta komunitateko beste eragile batzuk eta programarekin erlazioa daukaten pertsonak.
- Ekitaldien, prozesuen eta emaitzen zuzeneko behaketa.
- Egindako jardueren aldaketak eta efektuak dokumentatzen eta erakusten dituzten erregistro grafikoak.

Iturri bat baino gehiago aukeratzeak programari buruzko zenbait ikuspegi sartzeko aukera ematen du, eta ebaluazioaren sinesgarritasuna hobetzen du. Adibidez, barrutik dagoen ikuspegi bat programako pertsonen edo arduradunen iruzkinetatik edo barne-dokumentuetatik islatu ahal da; parte hartzaileek eta programa sustatzen ez duten beste pertsona batzuek, aldiz, ikuspegi ezberdinak baina era berean esanguratsuak eman ditzakete. Horiei beste ohar batzuk erantsiz gero, programaren ikuspegi osoagoa izango dugu. Bestalde, informazio kuantitatiboa eta kualitatiboa txertatzeak ebidentzia zehatzagoak eta erabilgarriagoak ekar ditzake. Horrela, iturri batzuek informazioa modu narratiboan ematen dute (adibidez, programan parte hartu duen pertsona batek bere esperientzia kontatzen duenean), eta beste batzuk kopuruak dira (adibidez, zenbat lagunek parte hartu duten programan). Betiere, iturriak aukeratzeko erabiltzen den irizpidea argi eta garbi definitu behar da, interesdun alderdi guztiek informazioa interpretatu ahal izateko (Nagy eta Fawcett, 2011).

Informazioa eta ebidentziak jasotzeko **metodoak** geure premiei ondo erantzuten dietelako aukeratu behar dira, eta ez ezagunak, errazak edo hedatuak direlako. Aukera bakoitzak bere ezaugarri sendo eta ahulak dauzka. Horregatik, metodo bat baino gehiago erabiltzen duten ebaluazioak, oro har, fidagarriagoak dira.

Beti egon da planteamendu kuantitatibo eta kualitatiboen arteko norgehiagoka. Aitzitik, gero eta pertsona gehiagok hautatzen dute metodo kualitatibo eta kuantitatiboen elkarketa eta, are gehiago, elkartu beharra, aztertzen dugun objektuak hala eskatzen badu. Esate baterako, Cook eta Reichardtek (1986) adierazten dute metodo kuantitatiboek ezin dituztela kualitatiboak ordezkatu, ulermen kuantitatiboak ezagutza kualitatiboa behar duelako alde zurreratik. Ezin dezakegu zenbakien erabilera baliatu, ez baldin badakigu ez ulertzen zenbaki horiek zer esan nahi duten. Era berean, jakintza kualitatiboa jakintza kuantitatiboaz baliatzen da. Kutsu subjektiboagoko ikerketetan ere, elementu edo kontzeptu kuantitatiboak aintzat hartu behar dira.

Erabili ahal ditugun metodoen artean hauek daude:

- Dokumentuen analisisa (memoriak, portafolioak edo lanen karpetak, fakturak edo kontsumoko datuak, aktak, txostenak, estatistikak, erregistro grafikoak¹⁷ eta bestelako informazioa).
- Inkestak, jendeak alderdi jakin bati buruz duen iritzia jakiteko.
- Behaketa (eta, zehatzago, ebaluazio taldeko pertsonen behaketa parte hartzailea), informazioa zuzenean errealitatetik biltzeko. Kolektibo edo estamentu ezberdinetakoak izateak ikuspegi ezberdinak eskaintzen ditu eta behaketak aberasten ditu.
- Elkarrizketak. Behaketaren edota inkesten osagarri izan daitezke.

¹⁷ Marrazkiak, argazkiak eta bideoak erraz erabiltzen diren baliabideak dira. Motibatuzko, parte hartzaileen interesak adierazteko eta gertatutako aldaketak atzemateko erabil ditzakegu.

- Elkarreragina: modu askotan gerta daitekeen komunikazio agertokia (batzarra, eztabaida taldea, dramatizazioa, rol-jokoa etab).

Triangelatze estrategiek informazioaren kalitatea hobetzen eta alborapenak murrizten lagundu ahal dute. Triangelatzearen ideian datzan oinarritzko printzipioa egoera baten (edo egoera horren ezaugarri baten) informazioa biltzea da (behaketak, iritziak etab), angelu edo ikuspegi batzuetatik, eta gero elkarrekin erkatu. Horrela, informazioa biltzeko metodoen triangelatzeak, norbanakoen triangelatzeak eta abarrekoak daude. (Elliott, 1980).

Zenbait iturritatik eta zenbait metodoren bidez eskuratutako datuak erkatuz, haietako bakoitzaren partzialtasuna detektatu eta zuzendu ahal da eta informazioaren balioa argitu

Zenbait iturritatik eta zenbait metodoren bidez lortutako datuak erkatuz gero, bakoitzaren partzialtasuna detektatu eta zuzendu ahal da, eta informazioaren balioa araztu. Azterketa erkatuak iturri edota metodo bakoitzak dauzkan mugak arintzea ahalbideratzen du. Bestalde, subjektuen arteko triangelatzeak ikuspegi eta jarduteko modu ezberdinak dituzten pertsonen iritziak erkatzea eta egitateak fokatzea ahalbideratzen du. Eztabaidaren eta datu-analisiaren bidez, eta datu horien erkaketaren eta eztabaidaren bidez, jasotako informazioa sinesgarriagoa da.

Prozesuan zehar, eta lan-taldeak esperientzia jaso ahala, zenbait proposamen aukeratu eta moldatuko ditu, bere tresnak garatzeraino, baina betiere ondoko hauek kontuan izanik:

- Interesdun alderdiak inplikatu behar ditugu, ikuspegi ezberdinak erkatu ahal izateko.
- Zerikusia duen jendearen, interesdun pertsonen edo programaren eragina jaso duten pertsonen iritziak zenbakiak bezain garrantzitsuak (edo gehiago) izango dira aldaketen frogak ematerakoan (Taylor, Purdue, Wilson eta Wilde, 2005).
- Prozedura bakoitzak abantailak eta eragozpenak dauzka. Horrela, metodo ezberdinak erabiltzea, beraien osagarritasuna bilatuz, aurkikuntzen balioa eta fidagarritasuna hobetzeko lagungarri da.
- Garrantzitsuena ez da erabiltzen diren teknikak, baizik eta trukea eta eztabaida ireki eta zintzoa ahalbideratzen dituen espazioa sortzea.
- Dauzkagun denbora eta baliabideak kontuan izan behar ditugu. Ez dugu jaso behar erabili eta interpretatu ahal duguna baino informazio gehiago (Council for Environmental Education, 2004).
- Hobe da informazio gutxiago edukitzea, baina erraz erabili eta konpartitu ahal izatea, aditu gutxi batzuek soilik erabili ahal duten informazio asko edukitzea baino (Donnelly, 1997).
- Tresnak (galdetegia, behaketa protokoloa, erregistro-orria, etab) alde zuzenetik probatzeak etorkizunean arazoak egotea galaraziko du.

Finean, daukagun informazioa kontuan izan ondoren, lan plan bat prestatu behar dugu, falta zaigun informazioa biltzeko behar dugun logistika kontuan izanik. Lehen esan dugunez, jarraipen sistema bat ezartzeak programaren garapena miazteko aztertu ahal dugun informazioa biltzea ahalbideratzen du. Interesgarria izan daiteke abiapuntu bat finkatzea (oinarritzko infor-

mazioa), denboran, programaren garapenean, gertatzen diren aldaketak eta eboluzioa ikusteko. Era berean, zenbait une edo mugarri nabarmentzea lagungarri izan dakiguke, egindako aurrerapenak baloratzeko informazioa noiz jaso nahi edo behar dugun erabakitzekeo (Taylor-Powell, Jones eta Henert, 2003).

Jarraipena ohar goiztiarreko sistema gisa erabil dezakegu, agertzen diren arazoei programa osoan eragin baino lehen heldu ahal izateko, eta ondo egiten ari garena identifikatzeko (Department of Environment and Conservation NSW, 2000). Era berean, ustekabeko emaitzei (onak zein txarrak) erreparatu behar diegu, adibidez programatu gabeko gertaeren ondorio izan daitezkeenak (Taylor-Powell, Steele eta Douglass, 1996).

Pérez Serranok (1990), Scriven aipatuz, programak baloratzekoan, proposatutako helburuak baloratu ez ezik, programak aplikatzean sortu ohi diren aurreikusi gabeko ondorioak ere baloratu beharra aipatzen du. Batzuetan, ustekabeko ondorioek bilatzen diren ondorioek baino inpaktu handiagoak izaten dituzte.

Arreta jarri behar dugu ustekabeko emaitzetan, programatu gabeko gertaeren ondorio izan daitezkeelako

5.8. Ze zentzu ematen diogu informazioari?

Egia gutxitan da garbia, eta inoiz ez sinplea.

Oscar Wilde

Jasotzen dugun informazioa ez da beti interpretatzeko erraza. Dezifratu egin behar dugu, egin ditugun ebaluazio galderen testuinguruan daukan zentzua aurkitu. Horretarako, informazioa aztertu eta interpretatu behar dugu, ondorioak atera, eta ekintzarako gomendioak eta proposamenak egin.

Lehenbiziko urratsa informazioa antolatzea izango da, haren patroiak aztertzea eta esanahia interpretatzea errazago izan dadin (Checkoway eta Richards-Schuster, 2003a). Horretarako, honelako lanak egin behar ditugu: oharak kontuan izan, jasotako erantzunak laburbildu, informazioa kategoriatan sailkatu, koadroak edo taulak egin eta abar. Gero, informazioa aztertu eta laburtuko dugu. Hartara, Zint eta Montgomery (2010) gomendio hauek egin dituzte:

- Arreta zerk deitzen duen galdetu.
- Gai errepikakorrei, antzekotasunei eta ezberdintasunei etab arreta emanez patroiak bilatzea.
- Patroi horiek edo haien gabezia egindako galderei erantzuteko lagungarri diren edo ez aztertzea.
- Gure aurkikuntzak babesten dituen ikerlan edo ebaluaziorik dagoen arakatzea, eta hala ez bada, ezberdintasunak azaltzen saiatu.
- Ustekabeko aurkikuntzei erreparatzea.

Apurka-apurka, daukagun informazioa aztertzen dugu, eta interpretatzen eta zentzua ematen saiatzen gara. Analisia ebaluazioko galderen arabera (zer jakin nahi dugun) eta daukagun informazioaren arabera egin behar da.

Jasotako informazioa aztertzen dugunean, ideia gero eta argiagoa daukagu egindako jardueren kalitateaz eta definitutako helburuen lorpen mailaz. Hau galdetzen diogu geure buruari: zein aurkikuntza dira esanguratsuak?, ze lezio ikas dezakegu?, ze ekintza egin behar dugu? Behin-behineko ondorioak, balorazioak eta etorkizunerako gomendioak ateratzen ditugu.

Informazio bera modu askotan interpretatu ahal da, interpretazioa nork egiten duen. Horregatik, interesdun alderdiei ahotsa eman behar diegu

Aldaketei eta efektuei buruzko ondorioak zati batez bakarrik oinarritu ahal dira analisisian. Emaitzak interpretatzeari dagokio gehiago. Adibidez, bi neurketaren artean ezberdintasunik badago, hau galdetu ahal diogu geure buruari: zerbait aldatu al da?, aldaketa hau programari egotzi ahal zaio?, nola azaldu daitezke aldaketak eta efektuak? (Stokking, van Aert, Meijberg eta Kaskens, 1999).

Interpretazioa aztertutako informazioari zentzua emateko prozesua da. Sarritan informazioa aztertzen dugu, baina ez dugu hurrengo urratsa egiten, datuak euren testuinguruan kokatzeko eta ondorioak ateratzeko. Adibidez: zer esan nahi du erantzunen %45 X izateak?, portzentaje hori handia ala txikia da gure kasuan?, zer esan nahi du?, zer egin behar dugu? Zenbakiek ez dute berez hitz egiten. Eta haiek interpretatzeko, oso kontuz aztertu behar ditugu. Adierazpen narratiboek ere interpretazioa behar dute (Taylor-Powell, Steele eta Douglass, 1996). Datuen eta euren interpretaziotik eratortzen den dialektika iraunkorrean (bilketan bertan sortzen dena), triangelatzeak leku garrantzitsua du (Santos Guerra, 1990). Badakigu informazio bera modu askotan interpretatu ahal dela: interpretazioa nork egiten duen. Horregatik, alderdi interesdun guztiei ahotsa eman behar diegu. Pertsona ugari inplikatzeko dugunean, kolektibo eta ikuspegi ugariaren ordezkari dira, eta horregatik hobeto ulertuko dugu gertatzen ari dena. Gainera antzeko ondorioetara iristen bagara, horrek bakoitzaren interpretazioa sendotzen du eta balorazioari trinkotasuna ematen dio. Horrela, bada, triangelatzea estrategia eraginkor eta erraza da. Beraren bidez, taldeko kideek prozesua eta informazioa aldi berean erkatzen, egiaztatzen eta baliozkotzen dute (Donnelly, 1997).

Ebaluazioak zerbaiten meritua bilatzearekin eta balio-judizioa ematearekin zerikusia du. Balorazio hori sormen-ekintza da. Judizioa ematen duena berarekin konprometitu sentitzen da pertsonalki. Hori da datu zientifiko edo egitate kontrastatu baten eta balio-judizio baten arteko aldea (Salinas, 2002).

Egiten ditugun *judizioak* programaren merezimenduaz, balioaz edo garrantziaz egiten diren adierazpenak dira. Aurkikuntzak eta haien interpretazioak erkatuz eraten dira, erreferentziako irizpide batzuekin. Horretarako, erreferentziako patroiak argitu eta adostu behar dira, eta patro horiek izan behar dituzten mailak identifikatu behar dira, judizio positiboa emateko (Lukas eta Santiago, 2009). Erabilitako erreferentziek edo irizpideek alderdi interesdunek dituzten balioak islatzen dituzte, eta programari buruzko judizioak egiteko oinarriak ematen dituzte. Epaitzeko orduan erreferentzia esplizituak erabiltzea funtsezkoa da ebaluazioaren arrakastarako. Praktikan,

zenbait erreferentzia kontuan izan ditzakegu, adibidez: finkatutako helburu eta mugarriak, espektatibak, jardunbide egokiak edota onartutako estandarrak, interesdunek programaren plangintzan ezarritako irizpideak, aldeaz aurretiko ebaluazioak eta abar.

Ebaluazioa egiten dugun neurrian, banaka eta taldean ikasten dugu

Nolanahi ere, aitortu behar dugu zalantzarik dela inoiz «irizpide perfektuak» sortzea. Ordura arte zuhurrena da umiltasun osoz esatea jakintzarantzko bide berriago eta benetakoago bat aurkitu dela (Guba, 1989).

Ebaluazioa egiten dugun neurrian, banaka eta taldean ikasten dugu. Potentzialki, ebaluazioak lau motatako jakintza sortzen du (Department of Environment and Conservation NSW, 2000):

- Prozesuaren eta programaren emaitzen gaineko aurkikuntzak eta ebidentziak.
- Ondorioak, hau da, informazioa, hainbat ezaugarritakoak, ikasi duguna identifikatzeko antolatua. Aurkikuntzen eta gomendioen arteko lotura dira.
- Egindakoaren gaineko balorazioak.
- Etorkizunean egin beharko genukeenari buruzko gomendioak, ebaluazioaren bidez ikasi dugunean oinarrituak. Zehatzak, esanguratsuak eta ekintzari orientatuak izan behar dira. Denbora-esparrua eta gauzatzeko arduradunak aipatu behar dira.

Ateratzen diren lezioak, ebaluazioan identifikatutako programaren alderdi problematikoetan ez ezik, alderdi positibo eta eraginkorretan oinarritu behar dira. Lezio garrantzitsuak ikas daitezke egindako hutsetatik, eta ondo funtzionatu duenarekin, etorkizunean erabili ahal dena.

Programako parte hartzaileak ikasitako lezioen formulazioan sartzea oso eraginkorra izan daiteke. Horiek ebaluazioaren aurkikuntzak ez ezik haien lehentasun soziopolitikoak, programaren testuingurua, baliabideak edukitzea etab izaten dituzte kontuan. Parte hartzeak kidetasun sentimendua sortzen du. Norbaitek lezioen formulazioan parte hartzen badu, ebaluazioaren emaitzak eta haiek nola erabili ulertzeaz gain, gomendioak praktikan jartzeko konpromisoa garatzen du (Aubel, 2000).

Gomendioak egitea programa jakin baten eraginkortasunari buruzko judizioetatik haratago doa. Adibidez, programa batek kolektibo jakin batentzat dauden zerbitzuak gehitu ahal dituela jakiteak ez du zertan esan nahi esfortzuekin jarraitzeko gomendatzen denik, batez ere horrekin edo beste alternatiba batzuekin lehian dauden lehentasunak badaude. Horrenbestez, gomendioek ez badaukate ebidentzia nahikoa beraiek babesteko, edo interesdun alderdien lehentasun edo balioekin konektatzen ez badute, ebaluazio baten sinesgarritasuna ahuldu dezakete. Aitzitik, ebaluazio bat bere beharrezko erantzuten dieten gomendioen bidez indartu ahal da (Nagy eta Fawcett, 2011). Gomendioak garrantzitsuak izateko eta harrera ona jasotzeko aukera gehiago egongo da baldin eta: gomendioen zirriborroak konpartitzen baditugu, eragile askori erreakzioak eskatzen badizkiegu edota aukerak eskaintzen baditugu, aholku zuzentzaileak eman beharrean.

5.9. Nola erabili eta partekatu ikasitakoa?

*Jakitea ez da nahikoa; praktikan jarri behar dugu.
Borondatea ez da nahikoa; egin egin behar dugu.*

J. W. Goethe

Ebaluazio batean ikasitako lezioak gerora erabakiak hartzean edo ekintzak egitean nahitaez erabiliko direla uste izango bagenu, inozo samar ginateke. Ahalegina eta konpromisoa ezinbestekoak dira horiek behar bezala erabiltzen direla bermatzeko (Nagy eta Fawcett, 2011). Artxibatzen den ebaluazio batek (ebaluazio txosten asko tiraderetan gorde dira eta ez dira berriro erabili) ez du laguntzen programaren diseinua eta garapena hobetzen. Ebaluazio eraginkor batek ekintzak babesten ditu. Informazioaren araberako erabakiak hartzen, aukerak argitzen, abantailak eta ahultasunak identifikatzen, programaren hobekuntzen inguruko ebidentziak edo programari eragiten dioten testuinguruko faktore garrantzitsuen inguruko ebidentziak ematen, etab laguntzen du. (Kellogg Foundation, 1998).

Izan ere, prozesua ez da txostenarekin eta gomendioekin amaitzen. Garrantzitsuena ebaluazioa ikasteko erabiltzea da, ulertzeko eta praktika hobetzeko modua den aldetik. Ikasitakoa nola erabili erabaki behar dugu, ebaluazioaren emaitzen argitan geure praktikan ze aldaketa egingo dugun pentsatu, eta emaitza horiek nola kudeatuko ditugun. Horrenbestez, ikasitako lezioak praktikan jartzen direla bermatu behar dugu. Hain zuzen ere, ebaluazioaren zatirik garrantzitsuena ikasitakoa nola barneratuko dugun pentsatzea da (Thomson eta Hoffman, 2003).

Ebaluazioaren aurkikuntzaren erabilerez gain, ebaluatzeko prozesutik bertatik sortzen diren erabilerak daude. «Prozesuaren erabilera» horiek sustatu egin behar dira. Ebaluazio batean parte hartzen duten pertsonen sinesmenak eta portaera aldatu egin daitezke. Adibidez, ebaluazio batek programako pertsonak modu ezberdinean jardutera bultzatzen ditu, eta programako jarduerak ustezko efektuekin konektatzen dituzten usteak auzitan jartzera. Ebaluazioak programaren helburuak argitzera eramaten ditu halaber. Argitasun handiago honek, era berean, helburu komun bati begira dagoen talde gisa hobeto funtzionatzen laguntzen du. Ebaluazio baten logikan, arrazoinamenduan eta balioetan murgiltzeak efektu oso positiboak izan ditzake, adibidez, erabakiak funtsa daukaten judizioetan oinarritzea, eta ez funtsik gabeko usteetan.

Ondorioz, aldatzea zaila den arren, ikasitakoarekin zer egin pentsatuko dugu, aldaketak egiteko nolako ekintzak egingo ditugun, eta gure praktikan nola txertatuko ditugun. Horrela, ebaluazio prozesuan ikasitako lezioetan eta aurkikuntzetan oinarritutako ekintza plan bat egitea egon daiteke (Aubel, 2000).

Ebaluazio baten alderik
garrantzitsuena ikasitakoa
nola geureganatuko
dugun pentsatzea da

Noski, ebaluazioak sortutako aldaketak egiteko eta gomendioak aplikatzeko oztopoak egongo dira: horrek eskatzen dituen denbora eta esfortzuagatik kezkatzea, aldaketaren aurkako erresistentzia, komunikazio ez eraginkorra, motibazio falta, alde zuzenetik esperientzia txarrak izatea eta abar. Arazo horiek eztabaidaren bidez

eta alderdi interesdunak prozesuan inplikatur konpondu behar dira; horrek aurkikuntzak aplikatzeko aukerak areagotzen ditu.

Bestalde, komunikazioa funtsezkoa da ebaluaziorako, kontzientzia sortzeko eta parte hartze maila gehitzeko modua den aldetik (Checkoway eta Richards-Schuster, 2003a). Ezinbestekoa da programan parte hartzen duten pertsona guztiek, ebaluazio prozesuaren inguruko informazioa eta ikasitako lezio garrantzitsuak jaso ez ezik, emaitzak eztabaidatzeko aukera edukitzea. Informazioa emateak eta jasoteak konfiantza eta inplikazio giroa sortzen du, eta aurkikuntzak erabiltzea mesedetzen du. Garrantzitsua da informazioa partekatzea ekintzak egin ahal dituzten pertsonekin; izan ere, ideia eta proposamenik onenak ere galdu ahal dira baldin eta jendea haien berri ez badu edo ez bada praktikan jartzeko behar den babesa ematen (Zint eta Montgomery, 2010).

Ondorioz, gure komunikazio estrategiak kontuan izan behar du zer eta nori nahi dugun komunikatu, eta horretarako biderik onenak zeintzuk diren. Ebaluazio txostena komunikaziorako oinarritzko tresna izan da beti. Txostenean «laburpen exekutibo» sartuko da (txostenaren hasieran sartzen dugu, baina amaieran idazten dugu). Laburpen horrek orrialde bat edo bi dauzka, eta ikasi ditugun aurkikuntza eta leziorik garrantzitsuenei buruzkoa da. Era berean, lortutako datuen, eta haietan oinarrituta egiten ditugun interpretazio, balorazio eta gomendioen arteko aldea argi eta garbi utzi behar dugu.

Argi dago, halere, entzulego ezberdinek komunikazio modu ezberdinak behar dituztela. Estrategia ona bat izan daiteke, txosten bat banatu eta jendeak irakurtzea espero izatea baino, aurkezpenak talde edo pertsona jakinen neurriara egitea. Kolektibo horrentzat esanguratsuenak diren alderdiak nabarmendu ahal dira, eta programa bere lehentasunekin erlazionatzeko moduak iradoki, gomendioak aplikatzeko praktikan jarri ahal diren ekintzak etab barne.

Informazioa grafikoki aurkeztea lagungarria izan daiteke informazio konplexua argiago komunikatzeko, eta prozesuaren eta ebaluazioaren emaitzaren puntu garrantzitsuenak azpimarratzeko. Grafikoek komunikazioa errazten dute, datuak modu bisualagoan eskaintzen dituzte, proportzioak erakusten dituzte, konparazioak egiten dituzte edo, argazkien kasuan, informazioari aurpegi humanoagoa ematen diote (Minter eta Michaud, 2003).

Edozein aldaketatan taldeek eta pertsonak parte hartzeko orduan, jendeari bete ahal duten papera erakusten dien agertokia garatu ahal izatea arrakastaren zati bat da. Ondorioz, komunikazioa alde bikoa izan behar da. Hau da, eman eta jaso behar da, hitz egiteko uneak eta entzuteko uneak egon behar dira, elkarrizketarako eta eztabaidatzeko aukera eman behar da. Horretarako bide on bat lantaldeak edota tailerrak (formalak edo ez) egitea izan daiteke, aurkikuntzak konpartitzeko, berrelikatze egokia bermatzeko, eta aurkikuntzen arabera etorkizuneko ekintza plana aztertzeko (Taylor, Purdue, Wilson eta Wilde, 2005).

5.10. Nola hobetu ahal dugu ebaluazioa?

Ondo bilatzen baduzu, aurkituko duzu

Platon

Ebaluazioan, programak edo beraren osagaietako batzuek nola funtzionatzen duten galdetzen dugu. Orain, ebaluazioak berak nola funtzionatzen duen galdetzen dugu: nola doa prozesua?, berdin planteatuko genuke, errepikatu behar bagenu?, zer joan da ondo?, beste modu batean egingo genuke aukeran?, gomendioak aplikatzen ari dira?, zer ikasi dugu ebaluazio prozesuari buruz?, antolakundea bera hobetzen lagundu du (adibidez taldeko lana, harremanak, motibazioa etab)?

Meta-ebaluazioa analisi prozesu bat da, eta beraren bidez ebaluazioari buruzko balio-judizioa egiten da (Santos Guerra, 1990). Hori egiten den bitartean, definitu ditugun balioak gauzatzen ari garen galdetzen diogu geure buruari. Nola hobetu ahal den pentsatzen dugu, ebaluazio prozesua berrelikatzeke elementuak ekarriz. Hartara zenbait prozedura erabil ditzakegu: banakako galdetegia, taldeko eztabaida, adierazpen tailerra, etab, edo haietako batzuen konbinaketa erabil dezakegu (Aubel, 2000). Gure lana kanpoko eragileekin ere kontrastatu ahal dugu, adibidez, lankideen edo adituen judizio kritiko baten bidez.

Zalantzarik gabe, ekarpen guztiak kontuan izaten baditugu eta ondorioz eztabaida egiten badugu, ebaluazio prozesua hobetzeko, parte hartzearen metodologia hobetzeko eta etorkizunean kontuan izan beharreko gogoetak formulatzeko elementuak aurkituko ditugu. Nolanahi ere, Stakek (2006) gogorarazten digu egiten ari garenari buruzko eguneroko gogoeta dela meta-ebaluazioaren alderdirik garrantzitsuena.

*Ibiltari, zure oinatzak
bidea dira, bakarrik;
ibiltari, ez dago biderik,
bidea ibiliz egiten da.
Ibiliz bidea egiten da,
eta atzera begiratzerakoan
inoiz zapalduko ez dugun
bidea ikusten dugu.
Ibiltari, ez dago biderik
baizik eta arrastoak itsasoan.*

Antonio Machado

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, W., KILVINGTON, M. eta HORN, C. (2002): *Using Participatory and Learning-Based Approaches for Environmental Management to Help Achieve Constructive Behaviour Change*, Wellington, Ministry for the Environment. (http://www.landcareresearch.co.nz/publications/researchpubs/mfe_0102-057.pdf). [2010-11-19an kontsultatua].
- AUBEL, J. (2000): *Manual de Evaluación Participativa del Programa. Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación*, Calverton, Maryland, Catholic Relief Services - Child Survival Technical Support. (http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH758.pdf). [2010-11-19an kontsultatua].
- BATES, R. (1988): *Evaluating Schools: A Critical Approach*, Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- BENNET, D. B. (1993): *Evaluación de un programa de educación ambiental. Guía práctica para el profesor* (Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA), Madril, Los Libros de la Catarata- Eusko Jauraritza.
- BREITING, S., MAYER, M. eta MOGENSEN, F. (2005): *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*, Viena, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture. (<http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf>). [2010-01-12an kontsultatua].
- CABRERA, F. (2000): *Evaluación de la formación*, Madril, Síntesis.
- CALVO, S. eta GUTIÉRREZ, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*, Madril, Morata.
- CHECKOWAY, B. eta RICHARDS- SCHUSTER, K. (2003a): *Facilitator's Guide for Participatory Evaluation with Young People*, University of Michigan. (<http://ssw.umich.edu/public/currentProjects/youthAndCommunity/pubs/guidebook.pdf>). [2010-01-20an kontsultatua].
- (2003b): *Participatory Evaluation with Young People*, University of Michigan. (<http://ssw.umich.edu/public/currentProjects/youthAndCommunity/pubs/youthbook.pdf>). [2010-01-20an kontsultatua].

- COOK, T.D. eta REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madril, Morata.
- COUNCIL FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION. (2004): *Measuring effectiveness: evaluation in education for sustainable development*. Department for Environment Food and Rural Affairs. (www.defra.gov.uk/environment/sustainable/educpanel/sustdevcop/index.htm) [2010-09-13an kontsultatua].
- COX, P., KOZAK, S., GRIEP, L. eta MOFFAT, L. (2002): *Splash and Ripple. Using Outcomes to Design and Guide Community Work*, Calgary, PLAN: NET LIMITED. (http://www.hc-sc.gc.ca/ahc-asc/alt_formats/pacrb-dgapcr/pdf/finance/contribution/splash-ricochet-eng.pdf). [2010-03-14an kontsultatua].
- DEPARTMENT OF ENVIRONMENT AND CONSERVATION NSW. (2000): *Does Your Project Make a Difference? A Guide to Evaluating Environmental Education Projects and Programs*. Sydney, Department of Environment and Conservation, NSW. (<http://www.environment.nsw.gov.au/resources/community/projecteval04110.pdf>) [2010-09-10ean kontsultatua].
- DONNELLY, J. (ed.) (1997): *Who Are the Question-makers ? A Participatory Evaluation Handbook*, Office of Evaluation and Strategic Planning. United Nations Development Programme, New York. (<http://www.undp.org/evaluation/documents/who.htm>). [2011-06-10ean kontsultatua].
- DUFTY, N. (2003): *The Role of Education in Changing Behaviour for Sustainability*. (<http://www.molinostewart.com.au>). [2011-09-14an kontsultatua].
- ELLIOT, J. (1980): «Implications of Classroom Research for Professional Development», in E. Hoyle, J. Megarry eta M. Atkin (ed.), *World Year Book of Education. Professional Development of Teachers*, Londres, Kogan Page.
- FERRER ESTEBAN, G. (2007): «Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva», in M. M. Castro et al., *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*, Bartzelona, Graó.
- FETTERMAN, D. M. eta WANDERSMAN, A. (2005): *Empowerment Evaluation Principles in Practice*, New York, Guilford.
- FINN, J. (1994): «The promise of participatory research», *Journal of Progressive Human Services*, 5 (2), 25-42 orr.
- FREIRE, P. (2006): *Pedagogía de la indignación*, Madril, Morata.
- GUBA, E. G. (1989). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», in E. Gimeno Sacristán eta A. Pérez Gómez (ed.) (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madril, Akal.
- GUBA, E. G. eta LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, CA, Sage Publications.
- GUIJT, I. eta GAVENTA, J. (1998): Participatory Monitoring and Evaluation. *IDS Policy Briefing*, 12. (www.ids.ac.uk/ids/bookshop/briefs/brief12.html). [2009-09-20an kontsultatua].

- HART, R. A. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*, Bartzelona, P.A.U Education.
- HORNILLA, T., et al. (2009). *La participación de niños/as y adolescentes en el Desarrollo Sostenible. Metodologías y herramientas* (argitaratu gabea).
- HORSCH, K., LITTLE, P.M.D., SMITH J.C., GOODYEAT, L. eta HARRIS E. (2002): *Youth involvement in Evaluation and Research. Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, 1, Harvard Family Research Project. (<http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/issues-and-opportunities-in-out-of-school-time-evaluation>). [2011-09-20an kontsultatua].
- JORBA, L., MARTÍ, J. eta PARÉS, M. (2007): *La qualitat en la participació: orientacions per a l'avaluació participada*. Finestra Oberta, 51, Bartzelona, Fundació Jaume Bofill. (<http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11.03&colleccio=FO>). [2010-09-21ean kontsultatua].
- KELLOGG, W.K. FOUNDATION. (1998): *Evaluation Handbook*. (<http://www.wkkf.org/knowledge-center/resources/2010/W-K-Kellogg-Foundation-Evaluation-Handbook.aspx>). [2010-11-22an kontsultatua].
- (2001): *Logic Model Development Guide*. (<http://www.wkkf.org/knowledge-center/resources/2006/02/WK-Kellogg-Foundation-Logic-Model-Development-Guide.aspx>). [2010-11-22an kontsultatua].
- KEMMIS, S. eta McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación - acción*, Bartzelona, Laertes.
- LARSON, P. eta SESLAR, S. D. (1996): *Participatory Monitoring and Evaluation: A Practical guide to successful ICDP's*, Washington, World Wildlife Fund.
- LUKAS, J. F. eta SANTIAGO, K. (2009): *Evaluación educativa*, Madril, Alianza.
- MARTÍNEZ HUERTA, J. (2009): Educación para la sostenibilidad, in *Manual de Educación para la sostenibilidad*, Bilbo, Unesco Etxea. (http://www.unescoeh.org/ext/manual_EDS/unesco.html).
- (2010): *Viaje a la sostenibilidad. Una guía para la escuela*, Madril, Los Libros de la Catarata.
- MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Bartzelona, ICE-Horsori.
- MAYER, M. (2006): «Criterios de calidad e indicadores en educación ambiental. Perspectivas internacionales y ejemplos nacionales e internacionales a la vista de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo Sostenible», in *III Jornadas de Educación Ambiental de la Comunidad Autónoma de Aragón*. La Alfranca, Zaragoza. (http://portal.aragon.es/portal/page/portal/MEDIOAMBIENTE/EDUAMB/SENSIBILIZACION/JORNADAS/PONENCIAS/PONENCIA_INAUGURAL.PDF) [2009-10-16an kontsultatua].
- MINTER, E. eta MICHAUD, M. (2003). *Using Graphics to Report Evaluation Results*. Program Development and Evaluation. University of Wisconsin-Extension. (<http://www.uwex.edu/ces/pdande/evaluation/evaldocs.html>). [2010-09-22an kontsultatua].

- MONDE PLURIEL (koor.). (2011): Investigar, debatir, comprometerse en favor de sociedades sostenibles. Guía paso a paso hacia la Conferencia Europea de los Jóvenes. (<http://confint-europe.net/index.php?category/Bo%C3%A0ete-%C3%A0-outils#guia>). [2011-11-28an kontsultatua].
- MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris, UNESCO.
- (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*, Bartzelona, Paidós.
- NAGY, J. eta FAWCETT, S.B. (ed.) (2011): «A Framework for Program Evaluation: A Gateway to Tools», in *The Community Tool Box*, Work Group for Community Health and Development, University of Kansas. (<http://ctb.ku.edu>). [2011-02-22an kontsultatua].
- NEW ZEALAND'S INTERNATIONAL AID AND DEVELOPMENT AGENCY. (2006): *Guideline on Participatory Evaluation*. (<http://nzaidtools.nzaid.govt.nz/participatory-evaluation>) [2011-06-22an kontsultatua].
- NIETO, J.M. (2008). «Promover la participación de los estudiantes en su educación escolar». *Organización y Gestión Educativa OGE*, 6. zk.
- NOVO, M. (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Madril, Universitas.
- (2006): *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*, Madril, Pearson Educación.
- OFSTED. (2003): *Taking the first step forward... towards an education for sustainable development. Good practice in primary and secondary schools*, Londres, Office for Standards in Education. (www.ofsted.gov.uk/publications/1658). [2010-01-15ean kontsultatua].
- PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- PAXTON, S. (2008). «LEAP: Learning, Evaluation and Planning», in Community Development Exchange, *Empowering evaluation: evaluating empowerment. A practice sharing report from CDX*. Community Development Exchange-k (CDX) antolatutako biltzarra. (<http://www.cdx.org.uk/sites/default/files/empowering%20evaluation.pdf>) [2010-05-12an kontsultatua].
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): «Modelos contemporáneos de evaluación», in E. Gimeno Sacristán eta A. Pérez Gómez (eds.) (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madril, Akal.
- PÉREZ SERRANO, M. G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Madril, Dykinson.
- PNUD. (2011): *Sostenibilidad y Equidad: Un mejor futuro para todos*. Nazio Batuen Garapenerako Programa. (<http://hdr.undp.org/es/>). [2011-11-14an kontsultatua].
- RABINOWITZ, P. (2011): «Participatory Evaluation», in *The Community Tool Box*, Work Group for Community Health and Development. University of Kansas. (<http://ctb.ku.edu>). [2011-02-22an kontsultatua].
- ROCKWELL, K. eta BENNETT, C. (2004): *Targeting Outcomes of Programs. A Hierarchy for Targeting Outcomes and Evaluating Their Achievement*. (<http://citnews.unl.edu/TOP/downloads/TOP.pdf>). [2010-03-11n kontsultatua].

- SABO, K. (2001): «The Benefits of Participatory Evaluation for Children and Youth». *PLA Notes*, 42, 48-51. (http://www.planotes.org/documents/plan_04210.pdf). [2011-03-11n kotsultatua].
- SALINAS, D. (2002): *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*, Bartzelona, Graó.
- SANDERS, J. R. (2002): «Presidential address: On mainstreaming evaluation». *American Journal of Evaluation*, 27 (3), 253-259.
- SANMARTÍ, N. (2007): *10 ideas clave: Evaluar para aprender*, Bartzelona, Graó.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*, Madril, Akal Universitaria.
- (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Malaga, Aljibe.
- SCHUELLER, S.K., YAFFEE, S.L., HIGGS, S.J., MOGELGAARD, K. eta DeMATTIA, E.A. (2006): *Evaluation Sourcebook: Measures of Progress for Ecosystem- and Community-Based Projects*. Ecosystem Management Initiative. School of Natural Resources and Environment. University of Michigan. (www.snre.umich.edu/ecomgt/evaluation/EMI_SOURCEBOOK_August_2006.pdf) [2011-07-11n kotsultatua].
- SCRIVEN, M. (1967). «The Methodology of Evaluation», in *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Chicago, Rand McNally.
- SIMMONS, B. (2004): *Designing Evaluation for Education Projects*, Illinois, Office of Education and Sustainable Development NOAA. (<http://wateroutreach.uwex.edu/use/documents/NOAAEvalmanualFINAL.pdf>) [2010-04-14an kotsultatua].
- SOLANO, D. (2008): *Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible*, Santiago de Chile, UNESCO - Fundación YPF – Japanese Funds-in Trust. (http://www.oei.es/decada/estretagias_comunicacion_educacion_desarrollo_sostenible.pdf) [2009-04-24an kotsultatua].
- STAKE, R. E. (1976): *Evaluating Educational Programmes: The Need and the Response*, New York, McGraw-Hill.
- (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Bartzelona, Graó.
- STOKKING, H., VAN AERT, L., MEIJBERG, W. eta KASKENS, A. (1999): *Evaluating Environmental Education*, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK. (<http://www.unece.org/env/esd/information/Publications%20IUCN/Evaluating%20environmental.pdf>). [2010-01-25ean kotsultatua].
- STONEMAN, D. (1988): *Leadership Development: A handbook from the Youth Action Build USA and the Youth Action Program*, New York. (<https://youthbuild.org/>). [2011-01-27an kotsultatua].
- SWORDS, M. (2002): *Built-in, not bolt-on: engaging young people in evaluation*. (www.biglottery-fund.org.uk/er_res_engaging_young_people_report.pdf). [2010-11-15ean kotsultatua].

- TAYLOR, M., PURDUE, D., WILSON, M. eta WILDE, P. (2005): *Evaluating Community Projects. A Practical Guide*. Joseph Rowntree Foundation.. (<http://www.jrf.org.uk/publications/evaluating-community-projects-practical-guide>). [2010-10-18an kontsultatua]
- TAYLOR-POWELL, E., STEELE, S. eta DOUGLAH, M. (1996): *Planning a Program Evaluation*, Madison, University of Wisconsin. (http://www.portal.mohe.gov.my/portal/page/portal/ExtPortal/MOHE_MAIN_PAGE/Tender_Contract/BUDGET/files/PLANNING_PROGRAM_EVALUATION.pdf) [2010-05-12an kontsultatua].
- TAYLOR-POWELL E., JONES L. eta HENERT E. (2003): *Enhancing Program Performance with Logic Models*, University of Wisconsin. (www.uwex.edu/ces/lmcourse/). [2011-05-09an kontsultatua].
- THOMSON, G. eta HOFFMAN, J. (2003): *Measuring the Success of Environmental Education Programs*, CPWS-Sierra Club of Canada. (http://macaw.pbworks.com/f/measuring_ee_outcomes.pdf). [2010-01-09an kontsultatua].
- TILBURY, D. eta ROSS, K. (2006): *Living Change: Documenting good practice in Education for Sustainability in NSW*, Sydney, Macquarie University and Nature Conservation Council, NSW. (<http://minerva.mq.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/mq:2756>) [2010-05-19an kontsultatua].
- UNESCO. (2001): *Nuevas propuestas para la acción. Conclusiones*. Ingurumen Hezkuntzako Adituen Nazioarteko Batzarra, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia - UNESCO.
- WILSON, M. (2008). «Empowering Evaluation: Evaluating Empowerment», in Community Development Exchange, *Empowering evaluation: evaluating empowerment. A practice sharing report from CDX*. Community Development Exchangek (CDX) antolatutako biltzarra. (<http://www.cdx.org.uk/sites/default/files/empowering%20evaluation.pdf>) [2010-05-12an kontsultatua].
- WORTHEN, B.R., SANDERS, J.R. eta FITZPATRICK, J.L. (1997): *Program Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*, New York, Longman Publishers.
- YAFFEE, S.L. (zuz.) (2004): *Measuring Progress. An Evaluation Guide for Ecosystem and Community-Based Projects*. Ecosystem Management Initiative. School of Natural Resources and Environment, University of Michigan. (<http://snre.umich.edu/ecomgt/evaluation/sourcebook.htm>). [2011-07-11n kontsultatua].
- YORK, P. (2003): *Learning As We Go. Making Evaluation Work For Everyone*. The Conservation Company. http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Gen/S01795C60-01795F75) [2010-06-12a, kontsultatua].
- ZINT, M. eta MONTGOMERY N. (2010): My Environmental Education Evaluation Resource Assistant (MEERA). (<http://meera.snre.umich.edu/>). [2011-03-03an kontsultatua].
- ZUKOSKI, A. eta LULUQUISEN, M. (2002): «Participatory Evaluation. What is it? Why do it? What are the challenges?», in *Community-based public health. Policy and Practice*, 5. (http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/Evaluation.pdf). [2010-06-02an kontsultatua].