



ŠTUDIJE IN RAZISKAVE 11
Andragoški center Slovenije

KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU

Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja
in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih

Tanja Možina

Izdajo monografije sta omogočila Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Andragoški center Slovenije.

CIP - kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374

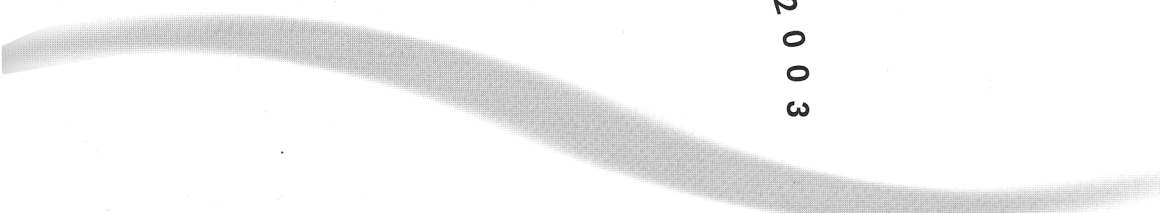
MOŽINA, Tanja, 1969-

Kakovost v izobraževanju : od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih / Tanja Možina ; [prevajalka povzetka Nataša Elvira Jelenc]. - 1. natis. - Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije, 2003. - (Zbirka študije in raziskave / Andragoški center Republike Slovenije ; 11)

ISBN 961-6130-36-6

122015744

ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE
Ljubljana 2003



KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU

Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja
in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih

KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU
od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja
in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih
Zbirka študije in raziskave 11

Izdal:

Andragoški center Republike Slovenije

Zanj:

Dr. Vida A. Mohorčič Špolar

Avtorica:

Mag. Tanja Možina

Strokovno svetovanje:

Dr. Robi Kroflič, Sonja Klemenčič

Recenzenta:

Dr. Robi Kroflič, dr. Sonja Kump

Jezikovno pregledala:

Marjana Kunej, prof

Uredila:

Mag. Marija Velikonja

Prevajalka povzetka:

Nataša Elvira Jelenc

Oblikovanje naslovnice:

LINA design

DTP:

Ksenija in Vojan Konvalinka

Tisk:

Littera picta d.o.o.

Naklada:

300 izvodov

Prvi natis

Ljubljana 2003

UVOD	7
KAKO OPREDELITI KAKOVOST?	10
Od absolutnega pojmovanja kakovosti k relativnemu	10
Izobraževanje odraslih in kakovost	16
KAKOVOST KURIKULUMA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	55
Pojmovanje kurikuluma - od ožjega k širšemu	57
Strategije načrtovanja kurikuluma	65
Ravni nastajanja in udejanjanja kurikuluma	72
RAZVOJ KURIKULARNE EVALVACIJE KOT ODGOVOR NA POTREBE PO ZAGOTAVLJANJU KAKOVOSTI KURIKULUMA V IZOBRAŽEVANJU	76
Zgodovinski pregled razvoja kurikularne evalvacije	76
Vpliv različnih paradigem na razvoj kurikularne evalvacije	85
Opredelitve evalvacije in klasifikacije različnih vrst evalvacij	97
Evalvacijski modeli	110
Sintezni pregled različnih modelov evalvacije po njihovi uporabnosti za zagotavljanje in razvoj kurikuluma v izobraževanju odraslih	174
RAZVOJ GIBANJA ZA KAKOVOST V GOSPODARSTVU IN MODELOV KAKOVOSTI TER NJIHOV VPLIV NA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	181
Zgodovinski pregled razvoja gibanja za kakovost	182
Celostno upravljanje kakovosti - total quality management (TQM)	189
Modeli kakovosti	199

PRISTOPI K ZAGOTAVLJANJU IN RAZVOJU KAKOVOSTI V IZBRANIH EVROPSKIH DRŽAVAH	234
Nizozemska	234
Danska	247
Škotska	265
Španija	275
Primerjalna analiza pristopov k zagotavljanju kakovosti v izobraževanju v izbranih evropskih državah	285
TEMELJNE SMERNICE ALI SPLOŠNI MODEL ZA UGOTAVLJANJE IN RAZVOJ KAKOVOSTI KURIKULUMA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	294
Sintezni pregled modelov kakovosti in njihove uporabnosti za kakovost kurikuluma v izobraževanju odraslih	294
Splošni model ali smernice za ugotavljanje in razvoj kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih	300
SKLEPNE MISLI	317
POVZETEK	320
ABSTRACT	325
LITERATURA	330
SEZNAM PREGLEDNIC	341
SEZNAM SLIK	343
PRILOGE	345

Uvod

Izobraževanje odraslih je področje, o katerem se v zadnjem desetletju veliko govori. V večini strateških razvojnih dokumentov po svetu in tudi v Sloveniji je označeno kot prednostno področje nacionalnega pomena. Ker gre za izrazito interdisciplinarno področje, si ga poleg andragogov v svojem pisanju in govorih izposojajo tudi gospodarstveniki, politiki, sociologi, psihologi idr. Poudarjajo, da moramo postati družba znanja, v kateri je treba vlagati v razvoj ljudi. Čeprav se izobraževalec odraslih kar prepogosto zazdi, da se besede, zapisane v tovrstnih strateških razvojnih dokumentih uresničujejo prepočasi, ostaja neizpodbitno dejstvo, da dobiva izobraževanje odraslih v družbi vse večje razsežnosti. Že dolgo velja, da se ne učimo več samo v šoli in v mladih letih, temveč vse življenje. Učimo se v različnih vlogah: kot posamezniki, zaposleni, družinski člani, predstavniki širše družbene skupnosti idr. Včasih izhajajo motivi za učenje iz lastne notranje motivacije, čistega veselja do učenja, vedoželjnosti, hotenja po spoznavanju novega. Pogosto pa razlogi, ki nas spodbudijo, da se ponovno vključujemo v izobraževanje, prihajajo od zunaj. Delodajalci, družinski člani, različne druge skupnosti, v katerih živimo in ustvarjamo, vsi pričakujejo od nas znanje, usposobljenost in potrebne osebne lastnosti. Prvi pogoj za to, da bi kot posamezniki in družba takšno usposobljenost lahko dosegli, pa je kakovosten izobraževalni sistem. Prav s tem, ko vedno bolj vstopa v ospredje potreba po kakovostnem izobraževalnem sistemu, pa se povsod po svetu odpirajo vprašanja o ustreznih mehanizmi vrednotenja in razvoja kakovosti v izobraževanju. Tudi seznanitev z nekaterimi evalvacijskimi projekti oz. projekti zagotavljanja in razvoja kakovosti, ki v zadnjem času potekajo na Slovenskem, nas prepriča, da gre za področje, po katerem se na celotnem področju izobraževanja kažejo vedno večje potrebe in je v fazi intenzivnega razvoja. Prav zato je, razumljivo, na tem področju še veliko nerešenih strokovnih vprašanj, znanje o različnih namenih, vrstah in načinih vrednotenja kakovosti, ki bi nam bili v pomoč pri zagotavljanju in razvoju kakovosti kurikuluma, pa premalo povezano. To velja tudi za izobraževanje odraslih. Vedno bolj se kaže, da bi bilo že na ravni izobraževalnega sistema treba jasneje razmejiti različne vrste in načine evalvacije, ko gre za različne namene vrednotenja kakovosti. To bi nam onemogočilo, da bi evalvacijo posploševali, hkrati pa bi bolj razmišljali o njenih temeljnih namenih in ciljih. Prav tako pa se v različnih strokovnih razpravah vse pogosteje krešejo mnenja o tem ali lahko v izobraževanju uporabljamo tudi strategije in načine zagotavljanja kakovosti, ki so se razvili v gospo-

darstvu. Mnenja so si tu zelo različna, od tistih, da gre za učinkovite modele, ki bi jih bilo dobro prenašati v izobraževanje, pa do takšnih, da tovrstni modeli za izobraževanje sploh niso primerni, da udeležencev izobraževanja ne moremo enačiti z »izdelki« v gospodarstvu ipd.

Verjetno je bil prav premislek o vsem tem tisti strokovni izziv, ki je spodbudil nastanek tega dela. V njem so prikazane in analizirane različne možnosti in mehanizmi, s katerimi si lahko pomagamo pri osvetljevanju in usklajevanju različnih pogledov na vrednotenje kakovosti. Zgodovinsko-razvojni pristop nam pri tem lahko ponudi še največ tistih odgovorov, ki jih iščemo, saj nas popelje prav na začetek razvoja evalvacije v izobraževanju in tako lahko sledimo razvoju mehanizmov vrednotenja kakovosti, od samih začetkov razvoja pa vse do današnjih dni.

Delo je razdeljeno na šest vsebinskih sklopov. V prvem poglavju je predstavljen sam pojem »kakovost« ter raznolikost njegovega razumevanja in opredeljevanja. Posebno zanimive so razlike med absolutnim in relativnim pojmovanjem kakovosti, prav tako tudi različne dimenzije tega pojma in navsezadnje tudi, kdo kakovost opredeljuje. Posebno podpoglavje v tem delu je namenjeno opredelitvi izobraževanja odraslih ali, bolje rečeno, nekaterih temeljnih značilnosti področja, na katere moramo biti pozorni, ko želimo zagotavljati kakovost. V takšno opredelitev sodijo: prikaz globalnega konteksta in ciljev izobraževanja odraslih, individualne značilnost odraslih, ciljne skupine v izobraževanju odraslih, ugotavljanje potreb in načrtovanje izobraževanja odraslih, vsebinska področja in vrste izobraževanja odraslih, organizacije za izobraževanje odraslih in osebje v izobraževanju odraslih.

Drugo poglavje je namenjeno kurikulumu v izobraževanju odraslih. Najprej so prikazane spremembe v pojmovanju kurikulumu, pozneje pa nekateri pomembni razlogi, zaradi katerih je načrtovanje kurikulumu sploh smotrno, še posebej ko gre za izobraževanje odraslih in njegove značilnosti. Ob upoštevanju metodološkega načela, »da morajo biti strategije evalvacije kurikulumu vedno usklajene s strategijami načrtovanja kurikulumu« (Kelly 1989, str. 23), je potrebno nameniti dovolj pozornosti tudi nekaterim temeljnim strategijam načrtovanja kurikulumu. Tako so analizirane: učnosnovna, učinkovita in procesnorazvojna strategija. Ko gre za vrednotenje kakovosti, so pomembne tudi ravni nastajanja in uresničevanja kurikulumu.

V tretjem poglavju pa se začne raziskovanje obširnega področja kurikularne evalvacije. Za razumevanje razvoja področja je prikazan zgodovinski pregled razvoja kurikularne evalvacije. Pri tem so pomembne spremembe v pojmovanju temeljnih namenov evalvacije, pa tudi spremembe v opredeljevanju evalvatorjeve strokovne vloge. V poglavje sodi tudi prikaz vplivov različnih paradig na razvoj evalvacijskih

modelov ter prikaz klasifikacije različnih vrst evalvacije. Sledi interpretativna analiza nekaterih temeljnih in najbolj znanih modelov kurikularne evalvacije, posebno glede na uporabnost le-teh v izobraževanju odraslih.

Četrto poglavje je namenjeno raziskovanju gibanja za kakovost v gospodarstvu ter analizi nekaterih najbolj znanih modelov kakovosti, ki so se razvili na tem področju. Peto poglavje predstavlja mednarodno primerjalni vidik študije, saj je namenjeno ugotavljanju, kako so se urejanja problematike evalvacije in kakovosti v izobraževanju lotili v nekaterih razvitih izobraževalnih sistemih. Prikazani so zgledi: Nizozemske, Danske, Škotske in Španije. Pri tem je predvsem zanimivo ugotavljati, kako so dejavnosti vrednotenja in razvoja kakovosti kurikulumu porazdeljene po ravneh izobraževalnega sistema in kateri so najpomembnejši nosilci tovrstnih dejavnosti.

V šestem poglavju so vsa na novo pridobljena spoznanja združena v sintezni pregled modelov kakovosti in evalvacijskih modelov, ob tem pa prikazana razvojna pot na tem področju. Predvsem pa je treba ugotovitve ovrednotiti iz zornega kota izobraževanja odraslih. Iz vsega tega pa izhaja oblikovanje hipotetičnega modela ali bolje rečeno osnutka celostne strategije za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih.

Kako opredeliti kakovost?

OD ABSOLUTNEGA POJMOVANJA KAKOVOSTI K RELATIVNEMU

Če pri razmišljanju o tem, kaj nam pomeni kakovost v izobraževanju odraslih in kako naj jo opredelimo, pobrskamo po literaturi, ugotovimo, da je pojem kakovosti opredeljen zelo različno in tako je tudi z njegovimi aplikacijami na različna področja. Številni avtorji, ki so skušali opredeliti kakovost, se strinjajo, da jo je veliko lažje prepoznati kakor opredeliti (Van den Berghe 1997, Wallin 1995, Sallis 1993).

V različni literaturi, ki obravnava pojem kakovosti, se zato avtorji velikokrat zatečejo k znanim citatom iz Pirsigove knjige *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance* (Pirsig 1974);

»Kakovost...veš kaj je, vendarle kljub temu ne veš kaj je. To je protislovje. Toda nekatere stvari so boljše kot druge, se pravi, da so bolj kakovostne. Toda ko poskušaš povedati, kaj je kakovost, ne glede na njene lastnosti, se naenkrat vse razblini. Nimaš o čem govoriti. Toda, če ne moreš povedati, kaj je KAKOVOST, kako veš, kaj je, pravzaprav, kako veš, da sploh obstaja? Če nihče ne ve, kaj je, potem zaradi vseh praktičnih namenov sploh ne obstaja. Toda zaradi vseh praktičnih namenov v resnici obstaja. Na kaj se sicer opirajo ocene? Zakaj bi sicer ljudje plačevali celo premoženje (velike vsote denarja) za nekatere stvari in druge vrgli v smeti? Očitno so nekatere stvari boljše od drugih...toda kaj je »boljše«? Tako greš okoli in okoli, vrtiš se v miselnih krogih in nikjer ne najdeš mesta, da bi stvari spravil v pogon! Kaj hudiča je kakovost? Kaj je to?«

Ko prebereš navedeni citat v raznovrstni literaturi, ki obravnava vprašanja kakovosti, se ti najprej zazdi nesmiselno, da bi ga uporabil kot izhodišče svojih razmišljanj in raziskovanja pojma kakovosti, saj z njegovo uporabo tvegaš, da boš samo ponovil že nič kolikokrat izrečene in prežvečene misli. A se kljub pomislekom citatu le ne moreš ogniti in kmalu tudi ugotoviš, zakaj je tako. Za nekoga, ki se s pojmom kakovosti in poskusi njegove definicije srečuje prvič in se želi v področje strokovno poglobiti, so namreč navedene misli zelo dobra odskočna deska in začetno vodilo v njegovih razmišljanjih, predvsem pa v prepoznavanju, da kakovosti ni mogoče opredeliti enopomensko, da jo je težko absolutizirati in da zato tudi ni preprosto opredeliti kazalnikov kakovosti, ki naj bi bili v pomoč pri presojanju kakovosti. Težko je

namreč odgovoriti na vprašanje **Kako postaviti enopomenske kazalnike kakovosti (na podlagi katerih bomo presojali kakovost) v primerih, ko nam kakovost v istem primeru (in istem trenutku) lahko pomeni različno stvar?**

S. Kump v svojem delu *Kakovost visokega šolstva* (Kump 1996) navaja, da je že v začetku razprav o kakovosti nastala polarizacija v opredeljevanju pojma. Razpravljavci ene skupine so trdili, da natančno vedo, kaj je kakovost, ko jo vidijo, vendar je ne morejo opisati. V drugi skupini so bili tisti, ki so bili prepričani, da kakovost ne obstaja, če je ni mogoče meriti. V dozdajšnjih obravnavah kakovosti je esencialistično pojmovanje kakovosti marginalizirano. Prevladuje nominalistično pojmovanje, ki vsebuje instrumentalistično interpretacijo kakovosti in se ne ukvarja z vprašanjem, kaj je bistvo kakovosti. Tudi ameriški strokovnjak Sallis, ki se je veliko ukvarjal s poskusi uporabe celostne kakovosti TQM-a (Total quality management) v izobraževalni praksi ugotavlja, da je kakovost pojem, ki združuje zelo nasprotujoče si pomene. Kakovost lahko različnim ljudem pomeni različne stvari, vsi pa se strinjamo, da si želimo kakovostnega izobraževanja. Zato je zelo pomembno, da imamo jasno predstavo o različnih pomenih pojma kakovosti, sicer se znajdemo pred nevarnostjo, da pojem kakovosti ostane le pojem, ki pomeni visoko moralno vrednoto, a ima le majhno praktično vrednost (Sallis 1993).

V raziskavah kakovosti avtorji (Garvin 1984), Harvey and Green 1993, Sallis 1993, Dahlgaard 1998, Kump 1996) razlikujejo pojem »*kakovost kot absolutni koncept*« od »*kakovosti kot relativnega koncepta*«. Kot absolutna je kakovost po svoji naravi podobna dobroti, lepoti in resnici – idealu, s katerim ni mogoče sklepati kompromisov. V skladu z absolutno definicijo kakovosti gre v tem primeru za stvari, ki vsebujejo najvišje standarde, ki jih ni mogoče preseči. Kakovost se v tem pomenu uporablja za pripisovanje statusne in pozicijske prednosti in imetja »kakovostnih stvari«, to pa njihove lastnike ločuje od tistih, ki si tovrstne kakovosti ne morejo privoščiti. V tem primeru je kakovost sopomenka za »vrhunsko kakovost«. Tovrstna kakovost se skriva v izreku: »Večina od nas jo obožuje, veliko od nas si jo želi, a le manjšina si jo lahko privošči.«

Za razliko od absolutnega pojmovanja kakovosti pa se pojem kakovosti lahko definira tudi v relativnem pomenu. Relativne definicije ne razumejo kakovosti kot atributa določenega proizvoda ali storitve, temveč kot nekaj, kar je temu proizvodu ali storitvi pripisano. **Kakovost v tem primeru presojamo tako, da ugotovimo, koliko je nek proizvod ali neka storitev zadostil specifikaciji (opisu), ki je bila zanj postavljena.** Kakovost v tem primeru ni cilj sama zase (po sebi), temveč sredstvo, s pomočjo katerega se presoja, ali končni produkt zadosti postavljenim standardom.

Določen proizvod ali izobraževalna storitev bo kakovostna, če bo zadovoljevala preproste, a za dejavnost, v kateri poteka, ali za cilje, ki jih želimo doseči, bistvene standarde. Preprosto povedano: **izobraževalna organizacija mora početi tisto, za kar pravi, da počne in tisto, kar stranke (študentje) od nje pričakujejo.** (Sallis 1993). Kakovost v svojem relativnem pomenu je večdimenzionalni pojav, s katerim so povezani različni vidiki pričakovanj.

O absolutnem in relativnem pojmovanju kakovosti govori tudi Kroflič v svojem članku Evalvacija visokošolskega kurikuluma kot sestavni del planiranja. V poglavju o indikatorjih kvalitete vzgojno-izobraževalnega procesa pravi:

»...da potrebujemo za uspešno vrednotenje kurikuluma ustrezne indikatorje ocenjevanja, to je elemente, ki nam povedo, ali je kurikulum pravilno sestavljen, njegova izvedba pa ustrezno izpeljana. V ta namen tečejo predvsem v anglo-ameriški kurikularni teoriji že od šestdesetih let naprej burne metodološke razprave, bistveno pa se spreminja generalni odnos do problematike indikatorjev kvalitete vzgojno-izobraževalnega procesa. V zadnjih letih se je namreč izoblikovalo jasno spoznanje, da idealnih absolutnih indikatorjev kakovosti, ki bi bili enako primerni za vsa področja in stopnje šolanja, nikoli ne bo mogoče postaviti. Seznamov indikatorjev kvalitetnega in učinkovitega šolanja je praktično toliko kot njihovih avtorjev. Vseeno pa se počasi oblikujejo spiski nekaterih temeljnih indikatorjev, ki jih pri ocenjevanju kurikuluma in njegove izvedbe nikakor ne moremo spregledati...«.
(Kroflič 1994, str. 239)

V evalvacijski teoriji se relativno pojmovanje vrednotenja kakovosti kurikuluma kaže tudi v delu R. E. Steka, ki poleg absolutne primerjave kurikularnih učinkov s predpostavljenimi vzgojno-izobraževalnimi normami – cilji predvideva tudi relativno primerjavo med vrednotenim kurikulumom in kurikulumom neke priznane konkurenčne institucije (Stake 1973). V menedžerskih teorijah kakovosti, ki so se uveljavile na področju gospodarstva lahko najdemo podobna razmišljanja v prijemih imenovanih »benchmarking« (Zink 1998).

V literaturi se kot najbolj celostna po navadi pojavlja klasifikacija pojmovanja kakovosti, ki jo predlagata Harvey in Green (1993), in sicer:

- **Kakovost kot izjemnost, kot nekaj posebnega in prepoznavnega:** Sčasoma so se razvile tri različice tako imenovanega elitističnega pojmovanja kakovosti. Po prvi se lahko na primer takšna kakovost v izobraževanju kaže v elitističnem pojmovanju kakovosti študija na kateri izmed znanih svetovnih univerz. Kakovost v tem

primeru ni opredeljena z oceno o ponudbi teh institucij, temveč temelji na domnevi, da je posebnost ali nedostopnost prvorazredne izobrazbe že sama po sebi kakovost. Po drugi različici takšno izjemnost označuje postavev tako visokih standardov, da jih je mogoče doseči samo v izjemnih okoliščinah, recimo z najboljšimi učenci, z vrhunskimi učitelji, vrhunsko opremljenimi laboratoriji ipd. Odličnost pomeni v tem primeru izvrstnost v vložku in dosežku. Opravičilo za to, da nam ni uspelo doseči takšne vrhunske kakovosti, najdemo na primer v nekakovostnih vhodnih dejavnikih (denimo učencih s slabšim prejšnjim znanjem). Takšen način obravnave kakovosti se izraža v znanem reku: »Dajte nam dobre učence, in mi bomo dobro delali.« Tretja različica pojmovanja kakovosti kot nekaj izjemnega je zožena na zadovoljevanje zahtevanih (minimalnih) standardov in slabi pojem odličnosti. Po tem pojmovanju je kakovosten proizvod tisti, kateremu se preverjanja kakovost in ki takšno preverjanje uspešno prestane.

- **Kakovost kot popolnost ali konsekventnost:** Opredelitev kakovosti kot popolnosti ali konsekventnosti se osredotoča na proces in z ustreznimi specifikacijami spreminja tradicionalno pojmovanje kakovosti kot izjemnosti v nekaj, kar je lahko dostopno vsakemu (Dahlgaard 1998). Gre za prijem, ki vsebuje filozofijo preventive. Prijem vsebuje vpeljevanje kulture kakovosti v organizacijo. Vsak posameznik v organizaciji je odgovoren za kakovost dela, ki ga opravlja (Crosby 1990). Prenesena na izobraževanje pomeni takšna opredelitev kakovosti, na primer premik od končnega (sumativnega) spremljanja izobraževalnih učinkov k sprotnemu, procesnemu (formativnemu) spremljanju napredka udeležencev in doseganja izobraževalnih standardov za posamezno učno fazo. **Gre za sprotno preverjanje kakovosti vseh bistvenih procesov, ki lahko vplivajo na dosežke.** Na dosežek namreč vplivajo različni dejavniki, kakor usposobljenost učiteljev, kakovost načrtovanja in izpeljave kurikulumov, kakovost komunikacijskih procesov, materialna sredstva, ustreznost financiranja idr. Prav zaradi vsega tega klasične evalvacijske metode tipa vložek-izložek (input-output) analiz ne dajo ustreznih izidov, saj lahko zgolj ugotovijo (ali celo natančno izmerijo) neskladje med želenimi in dejanskimi učinki kurikulumov, ne povedo pa, kaj je ta neuspeh v resnici povzročilo. Podatke tega tipa lahko dobimo le s preučevanjem kvalitativnih razsežnosti vzgojno-izobraževalnega procesa in dejavnikov, ki posredno ali neposredno vplivajo nanj. (Kroflič 1994)
- **Kakovost kot ustreznost namenu:** Opredeljevanje kakovosti glede na namen se osredotoča na razmerje med namenom določenega proizvoda ali storitve in njegovo kakovostjo. Proizvod (storitev) je kakovosten, če ustreza vnaprej opredelje-

nemu namenu. Gre za funkcionalno (uporabno) definicijo kakovosti, ki se razlikuje od tradicionalnih elitističnih definicij.

- **Kakovost kot vrednost za denar:** Po tej opredelitvi je kakovost izenačena z vrednostjo, še posebno »vrednostjo za denar«. Povezana je s ceno, ki jo posameznik lahko plača za zadovoljitev svojih zahtev. Kakovost se primerja z ravno specifikacije in je neposredno povezana s stroški. Opredelitev vrednosti za denar je povezana s pojmom odgovornosti. Javne službe (izobraževalne organizacije) so na primer odgovorne financirjem in davkoplačevalcem, zato mora njihovo delo zadostiti postavljenim standardom. Če se ugotovi, da se ti standardi ne uresničujejo, se finančna sredstva preusmerijo drugam. (Harvey in Green 1993)

Prav tu zadenemo na **razmerje med kakovostjo in učinkovitostjo**. V zadnjem desetletju namreč tudi v izobraževanju postajajo čedalje pomembnejše t.i. cost benefit študije, ki prikazujejo upravičenost vlaganja ustreznih sredstev v posamezno dejavnost, izobraževalni program ipd. Z njihovo uporabo poskušajo financirji ovrednotiti naložbo sredstev v izobraževanje. Tovrstne študije so gotovo koristne in tudi nujne, saj je predvsem za vladno raven odločanja pomembno, da ima vzpostavljene transparentne strategije, s katerimi bo davkoplačevalcem v vsakem trenutku znala odgovoriti, kam so bila vložena javna sredstva in kakšni so učinki naložb. Tovrstne študije so koristen pripomoček tudi, ko se je treba odločati, kako med različne institucije porazdeliti omejena sredstva, ki so na voljo. Jasno je, da bo vlada kot dobra gospodarica in skrbnica davkoplačevalskega denarja morala poskrbeti, da bo denar vlagala tja, kjer lahko pričakuje zelene učinke.

Težave pa lahko nastanejo takrat, ko učinkovitost (le-ta se meri s kazalniki, kot so: podatki o prehodnosti med letniki, podatki o osipu, izpitne evidence, evidence o zaposljivosti diplomantov, čas, v katerem udeleženci opravijo izobraževanje) postane edino in najpomembnejše merilo, po katerem se odloča o nadaljnjem vlaganju v izobraževanje. Podatki o osipu so gotovo pomembni, ko se odločamo o tem, ali je v katerega od izobraževalnih programov vredno vlagati javna sredstva. Vendar pa osip lahko zmanjšujemo tudi tako, da zmanjšamo raven zahtevnosti v nekem programu - s tem se učinkovitost poveča (izobraževalni program bo končalo večje število udeležencev), vendar pa: ali se s tem ne slabša kakovost znanja udeležencev? Pomemben kazalnik je tudi čas, v katerem udeleženci opravijo svojo izobraževalno pot. Vendar če bomo izobraževalni program izpeljali v enem letu namesto dveh in s tem pomembno pripomogli k učinkovitosti programa, ali bomo lahko v tako kratkem času kakovostno dosegali tudi standarde znanja, postavljene v programu? Gotovo so nacionalni standardi

znanja, ki določajo raven znanja, ki ga morajo dosegati udeleženci v javno-veljavnem izobraževalnem programu, in tudi mehanizmi zunanjega preverjanja znanja tista varovala, ki nam pomagajo da se takšnim težavam izognemo. Bi pa lahko našli še druge primere, ki kažejo, da je treba pri tovrstnem vidiku kakovosti vedno paziti, da ne bi zaradi zahtev po učinkovitosti zanemarili kakovostne dimenzije izobraževalnega procesa. Predvsem glede razvoja v izobraževanju je zato na različnih ravneh odločanja nujno upoštevati **kvantitativne kazalnike** (z njimi merimo predvsem učinkovitost) in **kvalitativne** (z njimi skušamo meriti kakovost). Na državni ravni je kvantitativni kazalnik lahko raven dosežene izobrazbe, kvalitativnega pa ponazarjajo dosežki pri preizkusih pismenosti, ki merijo raven kakovosti znanja posameznikov in kjer se kaže, da zgolj podatki o doseženi ravni izobrazbe ne kažejo dovolj zanesljivo kakovosti nekega izobraževalnega sistema, še posebno takrat ne, ko le-ti niso podkrepiljeni z dobrimi izidi na testih pismenosti in s primerljivo kakovostjo posameznikovega znanja.

- **Kakovost kot transformacija:** Transformativni vidik kakovosti osvetljuje vidik »kakovostne spremembe«. V tem primeru ne gre le za fizikalno transformacijo, temveč tudi za kognitivno transcendenco. V skladu s takšnim pojmovanjem je treba kakovost ugotavljati z upoštevanjem različnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na tako pojmovanje kakovosti. (Dahlgard 1998, po Harvey in Green 1993) To pa zajema drugi vidik transformativnega pojmovanja kakovosti, ki se kaže v ustvarjanju takšnih možnosti, ki bodo posamezniku omogočale dejavnost v izobraževalnem procesu in **okrepitev njegove vloge** (empowerment), to bo pripomoglo, da bodo lahko sami vplivali na svojo transformacijo. Pri tem gre za veliko več kot le za odgovornost do stranke, zaposlenih ali udeležencev izobraževanja. Prenos odgovornosti na zaposlene in s tem okrepitev njihove vloge, katere namen je sproščanje njihovih sposobnosti in znanja, je potrjena strategija v poslovnem svetu.

V izobraževanje odraslih jo lahko prenesemo tako, da udeležence pritegnemo v oblikovanje izobraževalnega procesa. S tem povečujemo njihovo motivacijo za izobraževanje, hkrati pa nam to omogoči, da poteka izobraževalni proces v skladu z njihovimi potrebami. Tako s pritegnitvijo posameznika v vse bistvene procese izobraževanja omogočamo kakovostne spremembe v znanju in njegovem kognitivnem razvoju.

Relativno pojmovanje koncepta kakovosti nas tako pripelje do spoznanja, da je treba odgovor na vprašanje o tem, kaj je kakovostno izobraževanje ali kakšno kakovost želimo v izobraževanju odraslih, iskati v demokratični razpravi, v kateri so po-

udarjeni različni pogledi in interesi. To vodi k upoštevanju različnih vidikov kakovosti in omogoča, da se lotimo skrbi za kakovost v izobraževanju odraslih celostno. V takšnih razpravah je treba tudi iskati soglasje glede tistih dejavnikov kakovosti izobraževanja, ki jih kljub upoštevanju relativnega pojmovanja kakovosti nikakor ne moremo spregledati. Ti se na eni strani vežejo na vsebinsko področje, na katero se nanašajo (izobraževalni program, izpeljava, institucija, učitelj), po drugi strani pa na naravo podatkov, ki jih uporabljamo (kvalitativni ali kvantitativni podatki).

Zdaj, ko smo opredelili različne vidike kakovosti, ki jih je treba upoštevati, ko razmišljamo o najustreznejših načinih vrednotenja kakovosti v izobraževanju odraslih, pa moramo pozornost nameniti samemu izobraževanju odraslih in opredelitvi bistvenih dejavnikov, ki področje opredeljujejo. Šele ob poznavanju le-teh bomo namreč pozneje lahko presojali uporabnost različnih evalvacijskih modelov in modelov kakovosti v izobraževanju odraslih.

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH IN KAKOVOST

Sodobni družbeni procesi in povečana ponudba storitev v izobraževanju odraslih zahtevajo od organizacij, ki izobražujejo odrasle, da se čedalje pogosteje pojavljajo na izobraževalnem trgu in se s tem odzivajo ter hkrati soustvarjajo tržne razmere in konkurenčnost. S tem pa postaja vedno pomembnejše, da razvijejo jasno vizijo in cilje, s katerimi predstavljajo svojo dejavnost v okolju. Kot ena izmed pomembnih konkurenčnih prednosti vedno bolj prihaja v ospredje tudi sposobnost izobraževalne organizacije, da zna opredeliti svojo kakovost in jo prenašati v prostor, v katerem živi in deluje (Liston 1999). Izkušnje organizacij (tako gospodarskih, kot izobraževalnih), ki so že opravile pionirsko pot opredeljevanja kakovosti svojega delovanja, pa pokažejo, da kakovosti ni tako preprosto opredeliti. Posebno takrat ne, ko takšna opredelitev zajema več vidikov kakovosti, na primer: odgovornost, učinkovitost, transformativni ali razvojni vidik kakovosti. Še bolj kot problematika prenašanja sistemov kakovosti z gospodarskega področja na izobraževalnega, je tako v zadnjih letih žgoča problematika definiranja kakovosti v izobraževanju.

Po navadi se opredeljevanja kakovosti lotevamo predvsem v povezavi s svojimi vlogami, ki jih opravljamo bodisi kot izobraževalci odraslih, menedžerji, svetovalci odraslim, njihovi mentorji, tutorji ipd. Velikokrat se dogaja, da namenjamo področju pozornost zgolj v mejah svoje organizacije, npr. odraslim udeležencem izobraževanja, za katere razvijamo in izpeljujemo izobraževalne programe ali lokalni skupnosti, v kateri živimo in delujemo. Zelo redko se naše vizije izobraževanja odraslih raztezajo čez okvire okolij, v katerih živimo in delujemo, čeprav je vedno bolj jasno, da postaja svet

globalna skupnost, v kateri bomo morali deliti skupne interese in probleme. Mednarodni ekonomski dogovori, kabelska televizija, internetne povezave, epidemije aidsa, terorizem, naravne nesreče, kot so potresi in poplave, od nas čedalje bolj zahtevajo, da pri izobraževanju odraslih usmerimo pozornost čez robove naših lokalnih dejavnosti. Neupoštevanje drugih v svetu nas namreč prav nič več ne varuje pred vedno večjim vplivom, ki ga imajo na naša osebna in lokalna ter nacionalna življenja sodobni globalizacijski tokovi. (Merriam in Brockett 1997) Zato je treba ob razmišljanjih o ustreznih in uporabnih načinih spremljanja in vrednotenja kakovosti izobraževanja odraslih upoštevati tako **makrodejavnike** (ki se kažejo predvsem v delovanju sodobnih družbenih dogajanj na področje izobraževanja odraslih in potrebi po vklapljanju vseh, ki delujejo na tem področju, v globalne družbene tokove) kot **mikrodejavnike** (ki se kažejo v poznavanju in upoštevanju značilnosti izobraževanja odraslih pri načrtovanju, izpeljavi in vrednotenju izobraževanja odraslih). Dejavniki, ki pomembno determinirajo samo področje in, ki jih je treba upoštevati, ko govorimo o vrednotenju in razvoju kakovosti izobraževanja odraslih so:

- globalni kontekst in cilji izobraževanja odraslih
- odrasli v izobraževanju in njihove individualne značilnosti
- ciljne skupine v izobraževanju odraslih
- ugotavljanje potreb in načrtovanje izobraževanja odraslih
- vsebinska področja in vrste izobraževanja odraslih
- organizacije za izobraževanje odraslih
- osebje v izobraževanju odraslih

Globalni kontekst in cilji izobraževanja odraslih

V devetdesetih letih so se spremembe, ki so se nakazovale v zadnjih desetletjih, že pokazale kot paradigmatске spremembe družbe, ki jo nekateri imenujejo postmoderna, drugi rizična družba itn. Skupek novih izzivov in tveganj je našel svoj odmev in izraz na ravni družb, posameznih skupin, institucij in pri posameznikih v njihovih spremenjenih življenjskih modalitetah in značajskih strukturah. Pod udarom hitrih sprememb je zlasti proces izobraževanja. Informacijsko posodabljanje zahteva od posameznikov sorodno fleksibilnost in kreativnost, ki jo vpeljuje v proizvodni proces oziroma v druge družbene procese. (Ule 1999) Vse te družbene spremembe spreminjajo tudi vlogo izobraževanja, še posebno izobraževanja odraslih. Izobraževanje se razvija čedalje bolj enakopravno in vzporedno z znanostjo in informacijskimi si-

stemi, ki so že prej postali proizvajalne sile modernih družb. Ule (1999) navaja tele spremembe v načinih izobraževanja:

Individualizacija izobraževalnega poteka, ki sledi individualizaciji življenjskega prostora. Življenjski potek posameznika ali posameznice se individualizira in stilizira. Posameznik ali posameznica si oblikuje svoj »življenjski stil«, pri tem pa se vse bolj opira na izobraževalne pobude zunaj redne šolske izobrazbe (tečaje, delavnice), na razširjene individualne učne procese, ki jih ponujajo mediji in sodobno informacijsko omrežje itn.

Odprava ostrih meja med posameznimi življenjskimi fazami in temeljnimi dejavnostmi. Rušita in odpravljata se predvsem razlika in meja med mladostjo in odraslostjo in razlika med učenjem in delom. Tako tudi izobraževanje postaja del vseživljenjskega procesa in se menjava z drugimi temeljnimi dejavnostmi. Tako človek po potrebi vstopa v izobraževalni proces in iz njega izstopa in isto se dogaja z delovnim procesom.

Zaradi povečane konkurence na polju delovne sile, večje prožnosti poklicev ter večje izobraževalne ponudbe se krhajo klasične vzporednice med socialno in izobrazbeno stratifikacijo. **Izobraževanje postaja vedno bolj igrivo in prožno, obenem pa zelo zgodaj usmerjeno k določenim ciljem (karierna usmeritev), to pa ga približuje delu.**

Šolanje poteka v šolah in zunaj njih: pri tem redno institucionalno šolanje izgublja monopol nad izobraževanjem. Prav nekatere najbolj kakovostne oblike izobraževanja potekajo zunaj rednega šolanja, prosto povsem neformalno ali individualno, npr. z uporabo novih informacijskih medijev (internet). Izobraževanje je postalo vseživljenjski proces, ki zajema vse generacije.

Vzgoja in izobraževanje sta vedno manj v funkciji nadziranja in discipliniranja (prevzgoje) in vedno bolj v funkciji krepitve samopodobe posameznika, dela na sebi in samoaktualizacije. Poleg izobrazbenega kapitala (znanja) postajajo čedalje pomembnejši drugi kapitali, ki naj bi jih posameznik in posameznica pridobila med izobraževanjem; emocionalni kapital (emocionalna stabilnost), odnosni kapital (komunikacijske spretnosti in znanje), socialni kapital (sposobnost samopredstavljanja in vživljanja v druge, sodelovanje).

Izobraževanje odraslih se v poindustrijskih družbah kaže kot nujna sestavina sodobnih razvitih družb. Ne smemo ga obravnavati predvsem kot način zapolnjevanja izobrazbenih manjkov posameznikov, ki so nastali v njihovi mladosti, temveč kot normalno sestavino življenja, ko posameznik le nadaljuje učenje in dopolnjuje že doseženo znanje. Primarni cilj takega izobraževanja ni zgolj dose-

ganje določenih delovnih kvalifikacij ali spričeval, temveč osebnosti razvoj, skratka, povečevanje posameznikovega »kulturnega kapitala«. Odrasli se ne smejo izključiti iz izobraževalnih tokov, če ne želijo ostati zunaj osrednjih družbenih procesov in pristati na družbenem obrobju. Tudi podaljševanje delovne dobe, ki je potrebno zaradi postopnega staranja prebivalstva modernih družb, sili posameznike v vseživljenjsko izobraževanje. Če je bilo izobraževanje v tem stoletju pomemben dejavnik socialne diferenciacije in izključevanja, zdaj lahko postane dejavnik socialnega vključevanja. (Ule 1999, str. 35-36).

Prav zaradi vsega tega, se je v zadnjem desetletju izobraževanje odraslih bistveno spremenilo in se neverjetno razširilo tako v ciljih kakor tudi po obsegu. Globalizacija in nove tehnologije močno in čedalje bolj vplivajo na vse razsežnosti posameznega in kolektivnega življenja. Spremembe so vidne v globalizaciji gospodarskih sistemov, hitrem razvoju znanosti in tehnologije, v starostni sestavi in mobilnosti prebivalstva ter v pojavu družb, ki temeljijo na informacijski tehnologiji in znanju. Svet doživlja tudi pomembne spremembe v vzorcih dela in brezposelnosti, čedalje hujši ekološki krizi in napetostih med družbenimi skupinami, ki temeljijo na kulturi, etničnosti, vlogi spolov, veri in prihodku. V družbah, ki temeljijo na znanju, sta izobraževanje odraslih in nadaljevalno izobraževanje postala imperativ skupnosti in delovnega mesta. Nove zahteve družbenega in delovnega življenja povečujejo pričakovanja, ki zahtevajo od vsakega posameznika, da nenehno in vse življenje obnavlja znanje in spretnosti. V srčiki teh sprememb je nova vloga za državo, porajanje razširjenih partnerstev pa je namenjeno učenju odraslih v okviru civilne družbe. (Confintea 1998.)

Ob vsem tem lahko ugotovimo, da so intenzivni globalni procesi družbenih sprememb, s katerimi se srečujemo tako na področju dela, kot na drugih področjih, povzročili, da nekateri tradicionalnimi pogledi na cilje in funkcije izobraževanja odraslih niso bili več učinkoviti. V ospredje je tako stopil koncept vseživljenjskega učenja, v skladu s katerim je smotrno opredeljevati izobraževanje po tem, v kateri fazi izobraževalne kontinuitete je glede na kontinuiteto življenja. Ali gre za:

- začetno izobraževanje, ki traja vse od vstopa v šolo do izstopa iz šolanja na kateri koli stopnji po končani šolski obveznosti, ko posameznik opusti izobraževanje kot temeljno življenjsko funkcijo, ki jo opravlja s polnim časom (full-time), da bi prevzel kako drugo življenjsko vlogo; to je izobraževanje otrok in mladine, ki je po svoji prevladujoči funkciji namenjeno predvsem za pridobitev temeljne

splošne in poklicne izobrazbe po stopnjah in za optimalni razvoj osebnosti ter pripravo na življenje in delo.

- nadaljevalno izobraževanje, ki se začne tedaj, ko se posameznik po prekinitvi začetnega izobraževanja ali po začetnem izobraževanju ponovno včleni v izobraževanje na kakršen koli način, vendar pri tem upoštevamo le tisto izobraževanje, ki je namerno in organizirano; to je izobraževanje odraslih, ki omogoča pridobivanje višjih stopenj izobrazbe in tudi vse vrste usposabljanja in spopolnjevanja znanja za življenje in delo in tudi za nadaljnje razvijanje človekove osebnosti. (Jelenc 1994, str. 43)

Tudi udeleženci pete Unescove mednarodne konference o izobraževanju odraslih so še posebno poudarili potrebo po uresničevanju koncepta vseživljenjskega učenja in pri tem navajali naslednje strateške cilje, za katere se je treba v tem vseživljenjskem procesu zavzemati:

»Cilji izobraževanja mladine in odraslih, če gledamo na izobraževanje kot na vseživljenjski proces, so razvoj avtonomnosti in čut odgovornosti za ljudi in skupnost, utrjevanje sposobnosti za soočanje s spremembami, ki nastajajo v gospodarstvu, kulturi in v družbi kot celoti in za pospeševanje sožitja, tolerance ter obveščene in ustvarjalnega sodelovanja državljanov v njihovih skupnostih; skratka, usposabljanje ljudi in skupnosti, da bodo nadzorovali in upravljali svojo usodo in družbo, in zato, da bodo kos izzivom, ki bodo pred njimi. Bistveno je, da bodo prijemi v učenju odraslih temeljili na dediščini, kulturi, vrednotah in predhodnih izkušnjah odraslih in, da bodo raznoliki načini, s katerimi se bodo ti prijemi uvajali, usposabljali in opogumljali vsakega državljanja, da bo v resnici sodeloval in da bo njegova beseda upoštevana.«
Confintea 1998, str.3)

Koncept vseživljenjskega učenja lahko vedno bolj prepoznavamo tudi v ciljih, ki si jih za nadaljnje izobraževanje oz. izobraževanje odraslih postavljajo v različnih državah po svetu. Le-ti so si precej podobni v tem, da je vsaki državi veliko do tega, da se izboljša ekonomija in življenje njenih državljanov. Kako se to dosega, pa je zelo odvisno od vsakokratnega družbenega in političnega okolja države, v kateri poteka izobraževanje odraslih. Titmus (1989b) navaja štiri kategorije namenov ali ciljev, ki zajemajo izobraževanje odraslih po svetu in v katerih lahko prepoznamo tudi sodobne družbene spremembe, ki smo jih ravnokar navedli, in sicer:

- **zapolnjevanje izobrazbenih primanjkljajev posameznikov** (second chance education), ki ponuja odraslim temeljno znanje, ki si ga niso uspeli pridobiti v začetnem izobraževanju;
- **izobraževanje za različne družbene vloge:** To je izobraževanje za opravljanje različnih družbenih funkcij (zunaj zaposlitve) in zajema izobraževanje za aktivno sodelovanje v družbeni skupnosti (npr. kot aktivni državljan, član asociacij) in izobraževanje za osebne vloge (npr. kot starši, zakonec, upokojenec);
- **poklicno izobraževanje in usposabljanje:** vključuje izobraževanje in usposabljanje, namenjeno pridobivanju spretnosti in znanj, ki jih zahteva svet dela;
- **izobraževanje za osebni razvoj:** To izobraževanje je namenjeno razvoju posameznika ne glede na njegove družbene in ekonomske funkcije in vključuje vsakršno izobraževanje, ki ne sodi v druge tri kategorije. (Titmus 1989b)

Iz analize tovrstnih ciljev izhaja, da izobraževanje odraslih označuje cel spekter ne-nehnih učnih procesov, formalnih ali drugačnih, kjer ljudje, ki jih družba, kateri pripadajo, šteje za odrasle, razvijajo svoje zmožnosti, si bogatijo znanje in izpopolnjujejo svoje tehniške ali strokovne sposobnosti ali pa jih usmerjajo v nova področja, da bi tako zadostili svojim potrebam ali potrebam družb, v katerih živijo. Učenje odraslih zajema oboje: formalno in nadaljevalno izobraževanje, neformalno učenje in paleto vsakdanjega in zaključnega učenja, ki je na voljo v večkulturni učeči se družbi. (Confintea 1998)

Odrasli v izobraževanju

Doslej smo govorili o kontekstu in globalnih ciljih, ki opredeljujejo izobraževanje odraslih. Pri opredeljevanju področja pa je še posebej pomembno, da čim bolj natančno in jasno definiramo odraslega v izobraževanju in tiste značilnosti, ki odrasle pomembno razlikujejo od drugih skupin v izobraževanju. Poznavanje značilnosti odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje, je namreč prav tako nujno potrebna dimenzija, ki jo moramo upoštevati, ko govorimo o razvoju načinov vrednotenja kakovosti v izobraževanju odraslih. **Kdo so odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje? Ali imajo kakšne skupne značilnosti? Ali se v katerih značilnostih pomembno razlikujejo med seboj?** Večina standardnih besedil o izobraževanju odraslih vsebuje tudi bistvene informacije o značilnostih odraslih udeležencev. Dokaj dobro predstavo o tem, kdo so udeleženci, ki jih srečujemo v izobraževanju odraslih, dobimo, če jih predstavimo po:

- značilnostih kognitivnega in profesionalni razvoja v odrasli dobi,

- splošnih značilnostih odraslih,
- življenjskih in delovnih izkušnjah, izobraževalni zgodovini in demografskih značilnostih.

Kognitivni razvoj v odrasli dobi

Odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje, imajo za seboj zelo različne poti zasebnega in profesionalnega življenja. Čeprav je vloga izobraževalcev odraslih predvsem ta, da spodbujajo tisti del njihovega razvoja, ki je povezan s konkretnimi izobraževalnimi cilji v izbranih izobraževalnih programih, pa je za načrtovanje in vrednotenje kakovosti izobraževanja odraslih pomembno vedeti, da bodo ljudje, ki se vključujejo, zasedali različna mesta na razvojnem kontinuumu in se bodo zato tudi zelo različno odzivali na enake izobraževalne izkušnje. Teoretiki so doslej na veliko različnih načinov opisovali različna obdobja in stadije razvoja človeškega življenja, vanj so zajeti moralni razvoj, osebni razvoj, kognitivni razvoj, samoaktualizacija idr. Večinoma razvojnih modelov se giblje od preprostih črno-belih modelov pogledov na svet, do integriranih, bolj celovitih pogledov. (Cranton 2000)

Čeprav se je v preteklosti razvojna psihologija veliko bolj ukvarjala s proučevanjem razvoja otrok in mladine in je precej manj pozornosti namenjala raziskovanju vprašanj o razvojnih značilnostih odraslih, je tudi v izobraževanju odraslih nastalo že kar nekaj različnih modelov, s katerimi želijo avtorji zaobjeti različne stadije, ki zadevajo kognitivni razvoj odraslega. Da bi si dobili vsaj temeljni vpogled tudi v to, zelo pomembno dimenzijo, ko gre za poznavanje odraslih udeležencev izobraževanja, predstavljamo nekaj takšnih klasifikacij.

Zupančičeva (2001) navaja, da nastajajo v obdobju odraslosti kakovostne in nekatere količinske spremembe v kognitivnem delovanju ljudi. Bistvene kakovostne spremembe nastanejo predvsem v zgodnji (med približno prvo polovico dvajsetih in prvo polovico štiridesetih let) in srednji odraslosti (med približno sredino štiridesetih do sredine šestdesetih let). Način mišljenja se v tem dolgem obdobju večkrat strukturno preoblikuje. Oblikujejo se načini mišljenja, ki so kakovostno drugačni od konkretno in abstraktno logičnega, vezani predvsem na konkretni socialni kontekst, v katerem odrasli delujejo. Posamezniki pridobivajo razvojno naprednejša (kompleksnejša) spoznanja na specifičnih področjih miselnega delovanja, to pa pomembno vpliva na hitrost procesiranja informacij in ustvarjalnost. Poleg tega nastajajo v odraslosti nekatere količinske spremembe v mentalnih sposobnostih, ki jih ocenjujemo z inteligenčnimi testi. Pri nekaterih skupinah ljudi se nekatere umske sposobnosti zvečajo, druge upadejo, nekatere pa se ohranijo v pozno starost. **Kakovostne spre-**

membe v kogniciji potekajo na področju strukture mišljenja in v smeri specifičnosti spoznanja. G. Labouvie – Vief razlaga kakovostne spremembe s postopnim preoblikovanjem mišljenja od formalnega k pragmatičnemu. Odrasli spozna in upošteva multiplost resnic in rešitev v vsakodnevnih okoliščinah (zlasti socialnih), v katerih deluje; pri tem se nagiba k integraciji logike z omejitvami v realnosti ter postaja strpen do diskrepance med idealnimi in realno mogočimi rešitvami problemov. Razmišljanje in reševanje intelektualnih nalog veže na vsakdanji življenjski kontekst, prizadeva si pridobivati spoznanja na razmeroma ozkem področju, na katerem deluje v vsakdanjem življenju. S tem po eni strani zapira svoje opcije, po drugi strani pa razvija nove kognitivne kompetence. (Zupančič 2000, str. 156).

Za presojo uporabnosti nekaterih izmed sodobnih evalvacijskih modelov, ki jih bomo prikazali v nadaljevanju (kot sta npr: dialektični model konstruktivistične evalvacije ali model participativne evalvacije), pa tudi upoštevajoč transformativni vidik kakovosti, o katerem smo že govorili, je zelo zanimiva klasifikacija kakovostnih sprememb v odrasli dobi, ki potekajo od dualistične k relativistični in dialektični usmerjenosti mišljenja.

Za *dualistični (absolutni) način mišljenja* je značilno prepričanje o objektivni naravi spoznanja. Prevladuje med mladostniki in na prehodu v zgodnjo odraslost. Posameznik realnost (predvsem socialno, saj se misel v razvoju vedno bolj veže na kontekst, v katerem posameznik mentalno deluje) pojmuje kot fiksno in nespremenljivo. Objektivno spoznanje o realnosti skuša doseči tako, da jo razgradi na temeljne sestavine in proučuje delovanje njenih posameznih delov. To naredi na dva načina: z racionalno refleksijo (formalizem) in z natančnim, sistematičnim opazovanjem (mehanicizem). Da bi razumel celoto, neko temeljno resnico (pravilno rešitev) abstrahira na podlagi analize njenih posameznih delov. Spoznanje razume kot zgrajeno iz ločenih enot (npr. propozicij, lahko tudi prepričan), njegovo resničnost (pravilnost) pa lahko preveri tako, da ga primerja z abstraktnim standardom. Ta obstaja zunaj misleca, ločeno od specifičnega konteksta, v katerem razmišlja in deluje (rešuje specifični problem). Informacije, vrednote, avtoriteto itn. kategorično deli na pravilno in napačno, na dobro in slabo. Na primer razmišljanje o konfliktu: »Konflikt je neproduktiven, ker prekine stabilnost v našem življenju. Da bi ga rešili, moramo ugotoviti, kaj ali kdo ga je povzročil.« (Prav tam, str. 157).

Iz dualističnega se v obdobju zgodnje odraslosti razvije *relativistično mišljenje*. Le-to temelji na spoznanju, da nobena izmed mogočih rešitev problema ni absolutno pravilna, resnična, dobra. Odrasli posameznik spozna, da na mišljenje ljudi in njihovo reševanje problemov v realnem življenju vpliva »mentalno orodje« misleca, ki je

odvisno od socialno kulturnih in zgodovinskih razmer, v katerih živi, od specifičnih okoliščin, v katerih se problem pojavlja, in od človekovega subjektivnega sistema prepričanj in spoznanj. Posameznik razume spoznanje ali rešitev, utemeljeno z okvirom misli, pri oblikovanju rešitev opusti možnost doseganja absolutne resnice (pravilnega odgovora) ter oblikuje multiple rešitve, od katerih je vsaka le relativno pravilna in odvisna od posamičnega konteksta v vsej svoji kompleksnosti. Spoznanje postane subjektivno pravilno, posameznik pri oblikovanju rešitev upošteva multiple glediščne točke in specifičnost posameznih kontekstov, v okviru katerih razmišlja z multiplih položajev. Protislovja, ki jih posameznik spoznava v vsakdanjem življenju, razume kot naravno in stalno značilnost resničnosti, saj lahko spoznanja o tem pripeljejo ter vodijo do enako veljavnih rešitev nekega problema, vendar odvisno od specifičnega konteksta ali iz posebnega zornega kota. Spoznanje in reševanje problemov se prilagajata posebnih položajem, v katerih ljudje pridobivajo (si oblikujejo) spoznanja in rešujejo probleme. Njihovo reševanje miselnih problemov je manj omejeno s potrebo po iskanju enega samega pravilnega odgovora in se prilagaja različnim položajem. Na relativistični stopnji mišljenja ljudje na primer pojmujejo medosebne konflikte, ki naj bi jih razrešili, kot posledico konfliktnih glediščnih točk, od katerih ni nobena niti pravilna niti napačna. Posameznik v povezavi z nekim problemom sicer prepozna protislovnost možnih rešitev, vendar ga to ne moti in protislovja ne poskuša razrešiti. Sposoben je navesti več rešitev, od katerih je vsaka enako pravilna, odvisno od posebnega zornega kota, iz katerega skuša rešiti problem. V kontekstualnem referenčnem okviru zanj z različnih mogočih vidikov obstajajo različne prave in dokončne rešitve. Različnih izključujočih se pogledov na problem in njegovo rešitev pa posameznik še ne zmore povezati v celoto. (Prav tam, str. 157).

Iz relativističnega se v nadaljevanju razvije **dialektično mišljenje**. Na tej stopnji se lahko med posamezniki po obdobju relativizma razvije razumevanje, da vsaka rešitev, ideja, resnica ali teza implicira tudi svoje nasprotje ali antitezo. Dialektično mišljenje vsebuje sposobnost sočasnega upoštevanja teze in antiteze ter pomeni integracijo absolutnega in relativističnega mišljenja. Posameznik integrira individualna prepričanja in izkušnje z ugotovljenimi nedoslednostmi in protislovji tako, da nepretrgoma oblikuje (razvija) nove rešitve. Spozna namreč, da je treba rešitve problemov neprestano izpolnjevati (jih revidirati) z uporabo na novo pridobljenih informacij. V vsakem položaju skuša oblikovati najugodnejšo rešitev in se pri tem zaveda, da v prihodnosti ta rešitev glede na spremenjene okoliščine, ki se bodo pojavile, ne bo več najučinkovitejša. Temeljna premisa dialektičnega mišljenja je namreč ta, da je sprememba sama univerzalna resnica. V vsakdanjih življenjskih okoliščinah in dejavnostih

odrasli posameznik postopno spoznava kompleksnost in večdimenzionalnost. Vključuje se v oblikovanje »ugodnih, ustreznih, optimalnih« rešitev, sklepov, odločitev, opredelitev, čeprav se zaveda nedoločenosti, protislovnosti, subjektivne narave spoznanj in multiplih resnic in tega, da bo začasno optimalna rešitev pripeljala do oblikovanja novih protislovij in s tem novih problemov. Težave, ki se pojavljajo v vsakdanjem življenju ljudi, niso več enoznačno rešljive. Vse rešitve so prehodne in začasne. Načelno so protislovja nerazrešljiva, saj vsaka rešitev vsebuje nadaljnja protislovja, ta pa zahtevajo nadaljnje rešitve. Ob navajanju vsake začasne rešitve ljudje na tej stopnji predvidijo nadaljnje posledice rešitve in nadaljnja protislovja, ki se utegnejo pojaviti. Ob iskanju rešitev preudarjajo vse mogoče dolgoročne posledice in ne namenjajo pozornosti le posameznim vidikom problema (različnim zornim kotom vzporedno ali sočasno) kot na relativistični stopnji. Sočasno lahko pridejo do različnih sinteznih rešitev, ob vsaki pa spoznajo njene pozitivne in negativne vidike. Rešitev težave ne more biti iz nobenega zornega kota le pravilna, temveč vsaka vsebuje tudi nasprotni pol (odkrije nova protislovja). Ne le, da so dialektični misleci občutljiviši na protislovja in se ugodneje odzivajo na nasprotujoče si glediščne točke drugih ljudi, temveč so se tudi naučili živeti z njimi. Na primer: »Konflikt je konstruktiven in vodi k razvoju, ker nas prisili, da razmišljamo, čeprav nikoli ne moremo zanesljivo spoznati, kako je do njega prišlo. Vemo le to, da je nastal kot produkt mnogih dejavnikov, ki jih med seboj ne moremo ločiti. (Prav tam, str. 158-159).

Za razumevanje razvojnih značilnosti odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje, je pomembna tudi klasifikacija spoznavnega razvoja, ki jo je opredelil Shaine. Le-ta je spoznavni razvoj opredelil v smislu štirih stopenj, pridobivanja, uporabe, odgovornosti in reintegracije spoznanja. Pri tem **stopnja pridobivanja spoznanja** prevladuje v otroštvu in mladostništvu. Shaine pravi, da si posameznik v tem obdobju prizadeva pridobivati spoznanja ne glede na kontekst, in sicer predvsem zaradi spoznanja samega (v katero vsebinsko področje bo vlagal več miselnega napora, je seveda odvisno tudi od njegovih interesov). Razvija postopke za shranjevanje, kombiniranje pridobljenih informacij in sklepanje na njihovi podlagi. Miselni okvir delovanja na tej stopnji lahko ponazorimo z vprašanjem: Kaj hočem vedeti, spoznati zaradi tega, da bi to vedel? Naslednja stopnja, ki jo opredeli Shaine je **stopnja uporabe znanja**. Le ta začne prevladovati v obdobju zgodnje odraslosti. Posameznik vse bolj prilagaja spoznavanje in reševanje miselnih problemov posebnim položajem, v katerih deluje. Pri tem upošteva tako problem kot kontekst. Manj kot na samo pridobivanje spoznanj se osredotoči na uporabo pridobljenih spoznanj v vsakodnevnem življenju. Shaine navaja, da na tej stopnji ljudje razmišljajo takole: Ka-

ko naj uporabim to, kar vem, kar sem spoznal? Za težave, ki jih ima odrasli na delovnem mestu ter v partnerstvu in starševstvu, pogosto ni ene same pravilne rešitve kot npr. nalogah in problemih, ki jih rešuje med formalnim izobraževanjem ali npr. pri inteligentnostnih testih.

Da bi posameznik uspešno deloval v svojem razmeroma samostojnem vsakdanjem odraslem življenju, mora obvladati tako sam problem, kot tudi kontekst, v katerem se pojavlja, ne le problem kot na prejšnji stopnji pridobivanja spoznanja. Pri oblikovanju rešitev se v odraslosti ukvarja z vprašanjem, kako naj uporabi tisto, kar ve in zna, da bo to učinkovito v praksi.

Naslednja stopnja je **stopnja odgovornosti**, ki začne prevladovati v obdobju srednje odraslosti, pojavi pa se navadno že prej. Posameznik rešuje miselne probleme v vsakdanjem miselnem okviru: Kako naj uporabim to, kar vem, odgovorno do drugih? V svojo mentalno dejavnost integrira sam problem, kontekst, v katerem se problem pojavlja, in dolgoročnejše socialne posledice mogočih rešitev problema, ki so učinkovite v danem položaju. Iz obdobja zgodnje odraslosti v srednjo se posameznikova socialna odgovornost vse bolj širi in zato so tudi problemi, ki jih ima, vključujejo v vse bolj kompleksne in močne socialne obveznosti. Miselno delovanje uokvirja integracija odgovornosti za druge. Tako reševanje problemov postane bolj prilagojena oblika kognicije kot prejšnja stopnja uporabe spoznanja. Pri nekaterih posameznikih (njihova socialna odgovornost je visoko kompleksna) se odgovorna oblika miselnega delovanja dalje diferencira v t.i. vodilno stopnjo. Gre za miselno delovanje ljudi na vodilnih mestih v delovnih organizacijah, različnih družbenih gibanjih, v politiki (sam socialni položaj seveda ne implicira te stopnje), ki organizirajo in spremljajo dejavnosti mnogih ljudi. Taka dejavnost zahteva razumevanje dinamičnih »sil«, ki vplivajo na delovanje elaborirane socialne strukture in optimalno kombiniranje informacij iz različnih virov odločanja. V mišljenju ljudi se izrazi dialektičnost. Zadnja stopnja, ki jo navaja Shaine je **reintegrativna stopnja**. Prevladuje v pozni odraslosti, čeprav se pojavi tudi že prej, vsaj na nekaterih področjih posameznikovega delovanja. Glede na socialne okoliščine, v katerih posameznik živi, pri starostnikih upade potreba po pridobivanju spoznanj in njihovih odgovorni uporabi v širših socialnih okoliščinah. Delovanje na »odgovorni stopnji« postane manj prilagojeno življenjskemu kontekstu (upokojitev, skrb za zdravje, ukvarjanje s porabo prostega časa, znižani prihodek, ohranjanje telesnih in mentalnih sposobnosti). Starostniki začno zaradi spremenjenih življenjskih razmer preverjati svoje interese, stališča, vrednote itn. ter jih uporabljajo kot vodilo pri tem, katera spoznanja naj pridobivajo in uporabljajo. Glede okoliščin, v katerih uporabljajo svoje mentalne po-

tencialne, postanejo selektivni. Manj verjetno kot odrasli, mlajši od njih, bodo starostniki uporabljali svoj miselni napor za reševanje problemov, ki nimajo praktičnega pomena zanje same ali za tiste, ki se redko pojavljajo v njihovem vsakdanjem življenju. Okvir miselnega delovanja se zoži na vprašanje: Zakaj bi moral vedeti, v čem je smisel tega spoznanja zame?» (Shaine 1977/1978, povzeto po Zupančič 2001).

Splošne značilnosti odraslih udeležencev izobraževanja

Stephen Brookfield je v svoji knjigi Razumeti in spodbujati izobraževanje odraslih, objavil jo je leta 1986, na podlagi pregleda literature, ki obravnava to tematiko, izdelal tole klasifikacijo značilnosti izobraževanja odraslih:

- **Odrasli udeleženci se večinoma vključijo v izobraževanje po svoji izbiri.** Potem ko se odločijo za vključitev v izobraževanje, imajo jasne specifične cilje, ki so povezani z njihovimi potrebami, bodisi, da so le-te povezane s pridobitvijo novih poklicnih spretnosti in znanja, zadovoljitvijo intelektualne radovednosti ali pa zgolj s potrebo po ustvarjanju novih družbenih vezi in vključitvijo v novo obliko druženja. Odrasli pričakujejo, da bodo izobraževalne izkušnje, ki jih bodo pridobili, omogočile zadovoljitev njihovih interesov, potreb in pričakovanj. Prav za to značilnost, ki jo sicer Brookfield postavi na prvo mesto v svoji klasifikaciji, je potrebno dodati, da jo je kljub vsemu težko posplošiti na vse odrasle. Gotovo drži, ko gre za odrasle, ki se vključujejo v izobraževanje iz lastne motiviranosti, želje po učenju, prepričanosti v uporabnost pridobljenega znanja. Upoštevati pa je treba tudi, da se odrasli v izobraževanje odraslih velikokrat napotijo na zahtevo delodajalca, zaradi potrebe po dopolnjevanju znanj v svoji stroki, zaradi potrebe po bolj uspešnem opravljanju družbenih vlog. Včasih se dogaja, da to ni hkrati tudi želja odraslega, ampak bolj nuja ali pritisk delovnega okolja oz. skupnosti, v kateri živi in deluje. Tudi to je potrebno upoštevati, ko pripravljamo izobraževalne programe za odrasle.
- **Večina odraslih ima zelo konkretne in kratkoročne cilje.** V izobraževalni program ali tečaj se po navadi vključujejo zato, da bi se naučili natančno določenih spretnosti in, da si bodo lahko odgovorili na določena vprašanja. Imajo zelo malo potrpljenja z učiteljevimi zamislimi o tem, kaj je zadnje dobro in uporabno.
- **Odrasli bi radi čim prej dosegli svoje izobraževalne cilje in nadaljevali svoje življenje.** Zato se lahko zelo hitro uprejo, če se znajdejo v izobraževalnem položaju, ki ni dovolj jasen in v njem ne vidijo takojšnje uporabnosti za svoje delo in življenje.

- **Odrasli se vračajo znova v izobraževanje z različnimi življenjskimi in delovnimi izkušnjami.** Čim starejši so, več izkušenj prinesejo s seboj v izobraževalni proces, tem raznolikejša bo skupina, v kateri bo potekalo izobraževanje. Izobraževalni procesi v tako heterogenih skupinah prav zato zelo povečajo zahtevnost dela za izobraževalca odraslih. Morebitne težave, ki lahko nastanejo zaradi takšne raznolikosti, se najbolje rešujejo tako, da se vsakokratna izobraževalna izkušnja poveže z življenjskimi in delovnimi izkušnjami udeležencev.
- **Upoštevanje preteklih izkušenj odraslih pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja za odrasle postane še posebno pomembno z naraščanjem starosti udeležencev.** Vzpostavitev kakovostnih povezav med izkušnjami in novim znanjem, ki ga udeleženci pridobivajo v izobraževalnih programih, lahko zelo pospeši izobraževalni proces in vpliva na učinke izobraževanja. Po drugi strani pa lahko neupoštevanje pridobljenih izkušenj, odrasle zavre na njihovi izobraževalni poti in jih nemalokrat odvrne od nadaljevanja izobraževanja v programu, v katerem so se vključili.
- **Odraslim s pozitivno samopodobo po navadi ponovno vključevanje v izobraževanje in udeležba v učnem procesu ne povzročata velikih težav.** Vendar pa se v izobraževanje vključujejo tudi odrasli s precej negativno samopodobo. Vse prevečkrat se tudi dogaja, da je samo izobraževalno ozračje takšno, da na udeležence deluje zastrašujoče, to pa slabo vpliva na njihovo samopodobo in tudi zmanjša njihovo aktivnost v izobraževalnem procesu. Zato je pomembno, da izobraževanje poteka v pozitivnem ozračju in da udeleženci in izobraževalci odraslih komunicirajo med seboj.
- **Odrasli se velikokrat percipirajo kot samostojne udeležence v izobraževanju in jim ni všeč, če jih izobraževalci obravnavajo kot otroke.** Postavili so si svoje cilje in že imajo delovne in življenjske izkušnje, zato pričakujejo od izobraževalcev odraslih, da bodo lahko sami izbirali načine in oblike ter metode dela, ki bodo ustrezale njihovemu poprejšnjemu znanju in ciljem, ki jih želijo doseči z izobraževanjem.
- **Treba pa je upoštevati, da vsi odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje, ne dosega tovrstne stopnje neodvisnosti in samostojnosti.** Predvsem tisti, ki so izobraževanje opustili in so se ga po daljšem obdobju znova lotili, po navadi potrebujejo nekaj časa, da premagajo strah pred ponovnim učenjem, morebitnim neuspehom ipd. V tovrstnih primerih bi takojšnja uporaba metod samostojnega učenja samo še povečala njihove strahove in nelagodje, ki se je pojavilo v novih in njim še nepoznanih učnih položajih. V teh primerih je še posebno pomemb-

no, da izobraževalci odraslih postopno usmerjajo in vodijo udeležence v večjo neodvisnost, dejavnost in samostojnost pri lastnem izobraževanju.

- Bolj kot pridobivanje novega znanja, pomeni izobraževanje odraslih težnjo po transformiranju znanja, ki ga odrasli že imajo. Ta proces pa zahteva aktivno delovanje, čas, zaupanje in odprtost.
- Odrasli se po navadi uprejo, če želi nekdo od zunaj spreminjati njihova stališča, vrednote in delovanje.
- Starejši udeleženci izobraževanja imajo svojevrstne fizične zahteve. Potrebujemo več luči, več odmorov, večje črke v odtisnjenih besedilih, večjo glasnost pri predvajanju avdioposnetkov ipd. Morda potrebujejo tudi več časa, da opravijo svoje naloge. Vse tovrstne značilnosti starejših je treba upoštevati, ko načrtujemo in izpeljemo izobraževalni proces, če želimo doseči, da bodo udeleženci dejavno uresničevali zastavljene cilje. Vse več je namreč raziskav, ki pričajo, da je treba čimprej zavreči stereotip o tem, da se starejši ljudje ne morejo več učiti in niso tako uspešni kot mlajši. Upoštevanje njihovih značilnosti in potreb pokaže, da dosegajo dobre uspehe in so lahko izobraževalno dejavni tudi v pozni starosti. (Brookfield 1986)

Izkušnje, izobraževalna zgodovina in demografske značilnosti odraslih

Delovne in življenjske izkušnje

Odrasli so se z vsebinami, ki so predmet izobraževanja, v katerega se vključujejo, lahko že prej seznanjali zelo različno. Na primer: medtem ko so živeli v tuji državi, so se precej naučili jezika, ki ga govorijo tamkajšnji prebivalci, zdaj pa obiskujejo jezikovni tečaj, da bi neformalno pridobljeno jezikovno znanje še izboljšali. Pri tem je treba upoštevati, da si odrasli poleg tako pridobljenega znanja in izkušenj pridobijo tudi marsikatero slabo navado (npr. nepravilna raba jezika, ki so se ga učili neformalno), in to je treba v izobraževalnem procesu popraviti. Velikokrat se dogaja, da imajo odrasli, ki se vključijo v neki izobraževalni program, splošno predstavo o predmetu obravnave, manjka pa jim organizirano sistematično in poglobljeno poznavanje predmeta. Kakor koli, prav izkušnje, ki si jih udeleženci pridobijo v praktičnih delovnih in življenjskih okoliščinah, so temelj, na katerem bi morali izobraževalci odraslih organizirati in izpeljati izobraževalni proces. **Delovne** izkušnje odraslih je treba sprejeti kot aktivno sestavino učenja in jih pravilno ovrednotiti ter uporabiti v samem izobraževalnem procesu. Velikokrat pa se pokaže, da se prav ta korak v na-

črtovanju in izpeljavi izobraževanja odraslih premalo upošteva. Abrahamsson in Rubenson na primer navajata primer analize vrednosti delovnih izkušenj glede na uspešnost v akademskem študiju. Izmed vseh študentov, ki so odgovarjali na vprašanje o tem, ali so jim delovne izkušnje koristile pri njihovem študiju, jih je večina odgovorila, da so jim le-te pri študiju pomagale, po drugi strani pa je tudi velika večina odgovarjala, da predavatelji teh delovnih izkušenj velikokrat niso upoštevali in jih niso vključevali v izobraževalni proces. (Abrahamsson in Rubenson 1980). Ali imamo modele, instrumente in osebje, ki so usposobljeni za ugotavljanje, ovrednotenje, ustrezno priznavanje ali uporabo delovnih izkušenj pri načrtovanju in izpeljavi izobraževalnega procesa, je vprašanje, mimo katerega ne moremo, ko govorimo o kakovosti v izobraževanju odraslih.

Prav tako pomembne, ne glede na to, ali so le-te neposredno povezane z vsebino izobraževanja ali ne, so življenjske izkušnje odraslih. Tudi te mora izobraževalec odraslih vsaj malo poznati in jih upoštevati v celotnem izobraževalnem procesu. Barbara Smith je v svojih raziskavah visokošolskega izobraževanja na primer ugotovila, da so se študentje pritoževali prav nad tem, da predavatelji ne upoštevajo njihovih pridobljenih osebnih izkušenj. Na primer posamezniki, ki so obiskovali predmet zgodovina, so dobili celo negativne točke, ker so uporabljali svoje osebne izkušnje, da so si z njimi pomagali pri razumevanju zgodovinskih dogodkov, ki so jih tudi sami doživeli. V izobraževanju odraslih je zato pomembno, da ne spregledamo osebnega znanja in družbenih in osebnih razmerij, organizacijskih in menedžerskih spretnosti, ki so si jih pridobili udeleženci npr. z vodenjem lastnega gospodarstva, izkušenj samospoznavanja, ki so si jih z leti pridobili, lastno introspekcijo ali pa razumevanje umetnosti, glasbe in literature, ki so si jo pridobili z raznovrstnim sodelovanjem v dejavnostih v okoljih, v katerih živijo in delajo. Zato mora biti pomemben del razvoja in izpeljave izobraževanja odraslih tudi iskanje čim boljših načinov za ugotavljanje delovnih in življenjskih izkušenj udeležencev ter upoštevanje in vključevanje le-teh v izobraževalni proces. (Cranton 2000)

Izobraževalna zgodovina

Ko načrtujemo in vrednotimo kakovost izobraževanja odraslih, je poznavanje izobraževalne zgodovine odraslega pomembno predvsem iz treh zornih kotov:

- Informacije o ravni, trajanju, vsebini in kakovosti poprejšnjega izobraževanja nam povedo veliko o tem, kaj udeleženci morda že vedo o področju, ki ga zajema izobraževalni program, v katerega se vključujejo.

- Narava njihovega poprejšnjega formalnega izobraževanja nam lahko marsikaj pove tudi o njihovih pričakovanjih ob ponovni vključitvi v izobraževanje. Na primer udeleženci, ki so se doslej udeleževali zgolj organiziranih oblik izobraževanja, velikokrat tudi ob ponovni vključitvi v izobraževanje pričakujejo podobne prijeme in jih morebitne ponujene drugačne strategije učenja in oblike izobraževanja (npr. samostojno učenje, projektno delo) lahko zmedejo, prestrašijo in pokažejo nezadovoljstvo ob takšnem izboru.
- Informacije o tem, kdaj so se udeleženci zadnjič vključevali v izobraževanje ali kako dolgo so bili zunaj organiziranega izobraževanja, nas opozorijo na možnosti, da se bodo takšni odrasli morda ob ponovni vrnitvi v izobraževanje počutili prestrašeni, bodo morali obnoviti že pozabljene tehnike učenja, bodo v začetku izobraževanja potrebovali več spodbud in podpore na poti k aktivnemu delovanju in samostojnosti pri svojem nadaljnjem izobraževanju.

Pridobljene informacije o poprejšnjem znanju so podlaga, na kateri načrtujemo izobraževanje. Informacije o poprejšnjem znanju, povezane s cilji izobraževalnega programa, v katerega se vključujejo udeleženci, nam pomagajo pri izbiri metod učenja in poučevanja, gradiv in drugih učnih pripomočkov, ki jih bomo uporabljali v izobraževalnem procesu, ipd. Vse tovrstne dejavnike je treba upoštevati, ko opredeljujemo vstopne in procesne kazalnike kakovosti v izobraževanju odraslih (Cranton 2000, Knowles 1980, Brookfield 1986)

Demografske značilnosti odraslih

Starost

Kadar načrtujemo izobraževanje odraslih, je informacija o starosti udeležencev pomemben podatek vsaj zaradi štirih razlogov:

- Starost nam lahko da splošno predstavo o človekovih vrednotah, stališčih in domnevah. Čeprav se družbene norme s časom spreminjajo, se velikokrat dogaja, da ljudje ohranijo vrednote, ki so jih pridobili med odraščanjem. Otrok, ki je odraščal v tridesetih letih, ko je svetu vladala gospodarska kriza, gleda na ekonomske in politične zadeve povsem drugače kakor otrok, ki je odraščal v sedemdesetih letih. Otrok iz petdesetih let ima lahko zelo različne poglede na vlogo ženske v družbi, kot je značilno za nekoga, ki je odraščal v šestdesetih letih. Seveda tovrstnih trditev ni mogoče posploševati, navedene so bolj kot primeri, na katere lahko naletijo izobraževalci odraslih, ki se soočajo z zelo heterogenimi starostnimi skupinami.

- Starost nam lahko marsikaj pove o udeležencevih izobraževalnih izkušnjah. Oseba, ki se je izobraževala v časih, ko je v izobraževalnem sistemu prevladoval avtokratični, transmisijski način izobraževanja, ima lahko zelo različna pričakovanja, ki zadevajo izpeljavo izobraževalnega procesa, kot oseba, ki že ima izkušnjo izobraževanja na daljavo in se je že med svojim začetnim izobraževanjem seznanila z uporabo interneta kot pomembnega vira informacij ipd.
- Čim starejša je oseba, tem več delovnih in življenjskih izkušenj prinaša v izobraževalni proces. Obenem pa prav zaradi izkušenj in poprej pridobljenega znanja starejši udeleženci zavračajo spremembe in težje sprejmejo novo znanje, nove načine dela idr.
- Starejši odrasli in odrasli v pozni starosti imajo različne telesne potrebe in te je treba zadovoljiti, če želimo izobraževalni proces izpeljati kakovostno in starejše odrasle pripeljati do zastavljenih izobraževalnih ciljev. Treba je upoštevati potrebe starejših po kompenzacijskih strategijah, ki jim bodo pomagale prebroditi težave, kakršne se pojavljajo zaradi slabšega vida, težav s sluhom, hitre utrujenosti ob umskih naporih, težav s koncentracijo in deljeno pozornostjo. (Cranton 2000, Willis S.L in Schaie K.W. 1986b)

Vsekakor pa moramo biti zelo pazljivi, da ne bi zašli v zapadanje stereotipom, kot je npr. ta, da se starejši odrasli niso več sposobni učiti ali pa da dosegajo slabše učne uspehe kot mladi. Ogibati se je treba poenostavljenemu posploševanju in pripisovanju nekaterih značilnosti, stališč, vrednot ipd. odraslim, samo glede na starost. Zato se pri načrtovanju izobraževanja odraslih ni dobro opirati samo na eno značilnost odraslih, temveč si je potrebno sliko ustvariti na podlagi različnih informacij o skupini ali posameznem udeležencu, ki se vključuje v izobraževanje. Druge pomembne demografske značilnosti so tudi spol, izobrazba, narodnost – o njihovem vplivu bomo podrobneje govorili v nadaljevanju, ko bomo predstavljali ciljne skupine v izobraževanju odraslih.

Ciljne skupine v izobraževanju odraslih

V prejšnjem poglavju smo predstavljali posameznike in njihove značilnosti. Ko govorimo o sistemu izobraževanja odraslih, pa ne moremo mimo ugotovitve, da je mogoče različne individualne značilnosti odraslih strukturirati v skupine. Govorimo o ciljnih skupinah v izobraževanju odraslih. Odrasli, ki se izobražujejo, so po starosti, motivaciji za izobraževanje, sposobnostih za učenje, socialnem položaju, obsegu in ravni poprejšnjega znanja in izkušenj (življenjskih in delovnih), izrazito heterogeni. Heterogenost se ne kaže le v individualnih razlikah med odraslimi udeleženci

izobraževanja, temveč tudi v skupnih značilnostih ciljnih skupin, ki se izobražujejo. (Svetina 1998).

Tako se dogaja, da se:

- v izobraževalnem programu srečajo udeleženci, ki imajo zelo različne izobraževalne potrebe in druge značilnosti, to pa vse vpliva tako na organizacijo kot na izpeljavo in vrednotenje izobraževalnega procesa,
- posamezne skupine odraslih imajo tako specifične značilnosti in izobraževalne potrebe, da le-te vplivajo na nastajanje specifičnih izobraževalnih programov za odrasle, ki so namenjene izključno tem skupinam.

Tovrstnih ciljnih skupin je v izobraževanju odraslih veliko, lahko pa jih združimo v nekaj temeljnih. In sicer lahko ciljne skupine opredelimo glede na naslednje značilnosti:

Starost; Glede na starost bi lahko opredelili predvsem tri velike skupine odraslih, in sicer: mlajše odrasle, odrasle in starejše odrasle. Za izobraževanje odraslih je pri tem značilno, da se zelo pogosto dogaja, da se v istem izobraževalnem programu srečujejo udeleženci zelo različnih starosti. Prav zaradi tega lahko pričakujemo, da bodo imeli udeleženci zelo raznovrstne individualne delovne in življenjske izkušnje, bodo na različnih stopnjah kognitivnega razvoja, imeli bodo različna pričakovanja do izobraževanja in tudi ne povsem enakih izobraževalnih potreb. Takšna raznolikost od izobraževalcev odraslih zahteva, da poiščejo in uporabijo učinkovite strategije, s pomočjo katerih bodo lahko v tako heterogenih skupinah takšne razlike premoščali in omogočili kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa.

Po drugi strani pa je druga značilnost izobraževanja odraslih ta, da je potrebno zaradi pomembnih skupnih značilnosti, ki jih ima določena ciljna skupina, za potrebe le-te pripravljati izobraževalne programe, ki so namenjeni izključno za obravnavano ciljno skupino. V zadnjem desetletju je, ko gre za izobraževanje odraslih, v Evropi vedno bolj pereča problematika mlajših odraslih. V procesih reševanja problematike mlajših brezposelnih oz. osipnikov, se tako oblikujejo posebni programi, ki že v procesih načrtovanja upoštevajo značilnosti mladih, ki se nahajajo na prehodu iz otroštva v odraslost.

Spol: Čeprav delitev po spolu ni specifičnost izobraževanja odraslih, pa opredelitev ciljnih skupin glede na spol izhaja iz spolnih razlik pri opravljanju različnih delovnih in družbenih vlog, uresničevanja enakih možnosti in državljanskih pravic za vse. Tako je v svetu zelo razvito področje izobraževanja žensk oz. izobraževanje za različne vloge, ki jih le te opravljajo v družbeni skupnosti (programi materinskega izobraževanja, vzgoje otrok, ženske v poklicu ipd.). Pri tem se kaže potreba po tem, da namenimo dovolj pozornosti npr. materinskim in družinskim vlogam, zaradi katerih

se ženske, ki se vključujejo v izobraževanje, soočajo s situacijskimi, institucijskimi in dispozicijskimi ovirami. Ženske lahko ovira pri izobraževanju čas, denar, prevoz oz. oddaljenost od kraja izobraževanja, varstvo otrok, učni program, institucija z izrazito moškim etosom, kulturni pritisk – spol, socialna odvisnost, majhna samozavest, majhna pričakovanja, strah, nesamostojnost. (Jelenc, S. 1996). Vse to so neke skupne značilnosti obravnavane ciljne skupine, ki jim je potrebno nameniti dovolj pozornosti, ko načrtujemo in izpeljujemo izobraževanje odraslih.

Vso potrebno pozornost je v izobraževanju odraslih potrebno posvetiti tudi ciljni skupini žensk, ujetih v družbeno osamitev, kateri je odtegnjen dostop do znanja in informacij, so odtujene procesom sprejemanja odločitev v družini, skupnosti in družbi na splošno, in imajo kaj malo nadzora nad svojimi telesi in življenji. Že bitka za preživetje ovira revne ženske pri izobraževanju. Po svetu tako nastajajo izobraževalni programi, ki so namenjeni tej ciljni skupini in v katerih se govori o zadržkih, ki preprečujejo ženskam dostop do intelektualnih virov in jih ovirajo, da bi postale dejavne kot partnerke v procesih družbene preobrazbe. (Confintea 1998).

Na drugi strani pa poznamo tudi različne programe, ki so namenjeni izključno izobraževanju ciljne skupine moških. Ena izmed takšnih ciljnih skupin so na primer starejši samski moški iz redko naseljenih kmečkih območij. Zanje je značilno, da se redko vključujejo v življenje skupnosti, zaradi oddaljenosti od večjih krajev se soočajo z pomanjkanjem možnosti za izobraževanje, redka naseljenost povzroča, da imajo zelo malo socialnih vezi. Zaradi vseh teh in še drugih značilnosti in iz njih izhajajočih izobraževalnih potreb, je potrebno zanje pripravljati posebne izobraževalne programe in pri tem zelo pozorno izbirati predvsem oblike izpeljave tovrstnega izobraževanja.

Predhodna izobrazba in znanje. V izobraževalni program se lahko sočasno vključujejo odrasli z zelo različno formalno in neformalno izobrazbo in znanjem. V izobraževanje se lahko vključujejo odrasli s pomanjkljivim temeljnim znanjem, pa tudi odrasli, ki imajo že doseženo določeno stopnjo izobrazbe in znanja, potrebujejo pa nadgradnjo le-teh. Razlike v formalni izobrazbi in znanju, ki ga imajo odrasli, postajajo vse pomembnejše predvsem zaradi vse večjih pritiskov delodajalcev in širše družbene skupnosti po znanjih. Le-ti namreč povzročajo, da se neprestano viša tudi raven temeljne izobrazbe, ki je potrebna za aktivno delovanje v družbi. To od odraslih zahteva, da neprestano dograjujejo že pridobljeno znanje, oz. da se vključujejo v izobraževanje zato, da si bodo pridobili vsaj minimalno raven temeljne izobrazbe, ki jim bo omogočala preživetje in delovanje.

Takšna heterogenost v predhodni izobrazbi in znanju in iz nje izhajajoče izobraževalne potrebe po eni strani vzpodbujajo oblikovanje posebnih izobraževalnih programov, ki so namenjeni npr. ciljnim skupinam odraslih brez temeljne izobrazbe ali s pomanjkljivo temeljno izobrazbo. Po drugi strani pa se tudi v primerih, ko se v izobraževalni program vključujejo odrasli z enako predhodno izobrazbo, dogaja, da imajo zaradi različnih razlogov določene primanjkljaje v znanju in je zato potrebno v izobraževalnem procesu omogočiti pridobivanje nekaterih znanj, ki sicer ne sodijo v izobraževalni program, po katerem se trenutno izobražujejo. Kot primer, ki ga v zadnjem času zaznavamo v Sloveniji, lahko navedemo ciljno skupino odraslih, ki se vključujejo v programe višjega strokovnega izobraževanja. Čeprav spremljanja in evalvacije tovrstnih programov kažejo, da so ti programi pripravljene ustrezno za odrasle, pa se velikokrat pokaže, da imajo odrasli težave, ko gre za učenje tujih jezikov v teh programih. Skoraj povsod se kaže, da je potrebno odraslim priskočiti na pomoč z organizacijo dodatnih tečajev iz tujih jezikov, šele to jim namreč omogoči, da bodo lahko dosegali standarde znanja, postavljene v izobraževalnih programih višjih strokovnih šol.

Delovni status. Z vidika delovnega statusa ponavadi ločimo dve veliki ciljni skupini odraslih: zaposlene in brezposelne. Takšen status v veliki meri definira tudi izobraževalne potrebe, in sicer:

- zaposleni morajo stalno spremljati razvoj in spremembe v stroki in ohranjati ter nadgrajevati znanja, s pomočjo katerih bodo ohranili zaposlitev ter se strokovno razvijali,
- brezposelni potrebujejo znanja, ki jim bodo omogočila odpravo neugodnega stanja, v katerem so se znašli, in pridobitev nove zaposlitve.

Z vidika delovnega statusa je mogoče definirati še druge ciljne skupine, ki imajo zaradi določenih družbenih vlog, ki jih opravljajo, podobne izobraževalne potrebe. To so npr: upokojenci, kmetje, samostojni podjetniki ipd. Tudi v teh primerih gre za skupine ljudi, ki imajo neke skupne splošne značilnosti, ki po eni strani velikokrat vzpodbudijo nastajanje izobraževalnih programov, namenjenih izključno njim, po drugi strani pa je potrebno te njihove značilnosti upoštevati tudi, ko se vključujejo v izobraževanje, kjer se oblikujejo zelo heterogene skupine odraslih.

Tako pri načrtovanju izobraževanja kot pri vrednotenju kakovosti le-tega je pomembno, da poznamo značilnosti in potrebe zaposlenih, brezposelnih in drugih omenjenih ciljnih skupin, katerih skupne značilnosti opredeljuje njihov delovni status. Raziskave in izkušnje ob vsakdanjem delu z brezposelnimi npr. kažejo, da ima

večina brezposelnih, posebno tistih, ki so brez zaposlitve leto dni in več, nekatere podobne težave in skupne značilnosti. Skoraj pri vseh se na eni strani pojavljajo materialni problemi in na drugi splet psihosocialnih problemov, ki so povezani tako z gmotnim položajem brezposelne osebe, kakor tudi z lastnim in socialnim (družina in okolje) doživljanjem položaja brezposelnosti. Še posebno pomembno pa je upoštevati značilnosti brezposelnih mladih, saj je zanje to, da jim je onemogočen vstop v delo, še posebno kritično. (Vilič-Klenovšek 1998). Nezaposlenost namreč postavlja mladega človeka v neugoden socialno-ekonomski položaj, mu zmanjšuje status in ugled v družbi in ga s tem marginalizira ter vpliva na njegovo samopodobo.

Poleg psihosocialnih značilnosti je potrebno pri načrtovanju, izpeljavi in vrednotenju kakovosti tovrstnega izobraževanja upoštevati tudi splošne izobraževalne značilnosti ciljne skupine brezposelnih. To so tisti dejavniki, ki so povezani s posameznikovim dotedanjam izobraževanjem, delovno kariero in drugimi značilnostmi in izkušnjami, ki so lahko pomembne za nadaljnje izobraževanje. Nekatere značilnosti so skupne vsem odraslim, nekatere pa se še izraziteje pojavljajo prav v skupini odraslih, ki jih zaznamuje brezposelnost. Med ključne splošne izobraževalne značilnosti uvrščamo: izkušnje z izobraževanjem, vrednotenje znanja, motivacijo za izobraževanje, ovire za izobraževanje, odnos do učenja. (Vilič-Klenovšek 1998).

Državljanstvo, narodnost: z vidika državljanstva ali narodnosti se srečujemo s ciljnimi skupinami različnih narodnosti oz. pripadniki različnih etničnih manjšin. Najpogostejše ovire, ki jih imajo pripadniki etničnih manjšin pri odločanju za izobraževanje, so: kulture razlike, stereotipi, zavedni ali nezavedni rasizem, neznanje jezika, majhna pričakovanja, majhno samozaupanje, neskladnost izobraževalnih sistemov, revščina in nezaposlenost ipd. Iz takšnih značilnosti obravnavane ciljne skupine izhajajo tudi njihove izobraževalne potrebe. Le te so npr. približati jim značilnosti prevladujoče kulture, ohranjanje njihove tradicionalne kulture, pomoč in vodenje pri učenju jezika, psihološka podpora – pomoč pri razumevanju različnosti, možnost napredovanja do naslednje stopnje izobraževanja, možnost zaposlitve itn. (Jelenc S. 1996).

Velikokrat se izkaže, da je zaradi specifičnih značilnosti in izobraževalnih potreb potrebno za tovrstne ciljne skupine oblikovati specifične izobraževalne programe (npr. izobraževanje Romov). V primerih, ko se predstavniki etničnih manjšin vključujejo v izobraževalne programe, ki niso izoblikovani izključno zanje, pa je potrebno njihove kulturne in druge značilnosti upoštevati v procesih načrtovanja in izpeljave izobraževanja.

Posebne potrebe. Pozornost je potrebno posvetiti tudi ljudem s posebnimi potrebami. Pri tem lahko gre za ljudi s fizičnimi težavami (npr. slepi, gluhi, hromi itd) in

psihosocialnimi težavami (cerebralne motnje, možganska kap, zasvojenosti itd.) Nekatere skupne značilnosti, ki jih imajo tovrstne ciljne skupine, vzpodbujajo oblikovanje specifičnih izobraževalnih programov, ki so namenjeni posebej zanje.

Prikazali smo samo nekatere najbolj značilne ciljne skupine v izobraževanju odraslih. Gotovo bi lahko v takšno klasifikacijo uvrstili še druge, oz. že iz teh, ki smo jih prikazali, opredelili dodatne, ki bi nastale ob kombiniranju različnih ciljnih skupin med seboj (npr. mlajši brezposelni – starost in delovni status). Vedno, ko obravnavamo ciljne skupine v izobraževanju odraslih, pa je potrebno upoštevati, da se bodo ves čas, skladno z družbenimi spremembami in razvojem pojavljale nove.

Ugotavljanje potreb in načrtovanje izobraževalnih programov za odrasle

Doslej smo govorili o različnih ciljnih skupinah, ki se pojavljajo v izobraževanju odraslih, opozorili pa smo tudi na pomen specifičnih izobraževalnih potreb, ki izhajajo iz specifičnih lastnosti posameznih ciljnih skupin in so podlaga za vse nadaljnje procese načrtovanja izobraževanja. Pastuovič potrebe po izobraževanju opredeli kot razliko med znanjem, spretnostmi in drugimi osebnostnimi lastnostmi, ki jih lahko razvijemo z izobraževanjem in so potrebne za uspešno opravljanje določenih dejavnosti ali funkcij, in tistim znanjem, spretnostmi in osebnostnimi lastnostmi (v ožjem pomenu stališči, vrednotami, navadami), ki jih odrasli že ima. (Pastuovič 1978) Pri tem gre lahko za potrebe posameznika, potrebe organizacije ali institucije ali potrebe skupnosti ali družbe.

Za opisovanje te faze načrtovanja izobraževalnih programov se uporablja več konceptov: potrebe po izobraževanju, problemi prakse, na novo nastale priložnosti, spreminjajoče se razmere, družbena vprašanja, zahteve posameznih ciljnih skupin mogočih udeležencev, viri, ki so na voljo, predstave o idealni praksi. Četudi so izrazi, ki se uporabljajo, takšni ali drugačni, načrtovalec (programer) mora poiskati način, da v programu poudari tiste teme, ki so pomembne bodisi zanj, za organizacijo, skupnost ali ljudi, za katere ali s katerimi oblikuje izobraževalni program. Potrebe posameznikov, organizacij in družbe niso zmeraj enotne ali enopomensko prepoznane. Med posamezniki, v organizaciji in družbi ter med njimi lahko nastanejo precejšnje razlike in celo nesoglasja v presoji tega, kaj se z izobraževanjem želi ali mora doseči, kako, in kakšno je izhodiščno stanje. (Svetina 1998)

Na eni strani tovrstne izobraževalne potrebe vplivajo na nastajanje posebnih izobraževalnih programov, ki so namenjeni točno določenim ciljnim skupinam odraslih, na drugi strani pa zahtevajo poseben, prilagojen način izpeljave tistih izobraževalnih

programov, ki ne nastajajo kot odgovor na specifične potrebe tovrstnih ciljnih skupin. Prav ugotavljanje izobraževalnih potreb tako pomeni eno izmed temeljnih in kontinuiranih dejavnosti, ki definirajo izobraževanje odraslih in zato ne preseneča, da je andragogika še nedavno tega svojo temeljno poslanstvo definirala kot uresničevanje tako imenovanega andragoškega ciklusa, ki ga hrvaški andragog Pastuovič opredeli kot sistem postopkov, s katerimi se uresničujejo cilji izobraževanja odraslih. (Pastuovič 1978) Andragoški cikel predstavlja povezavo različnih faz izobraževanja, ki jih pri oblikovanju programa upoštevamo in »prehodimo«, zajema pa ugotavljanje potreb, načrtovanje programa, programiranje vsebin, pripravo in organiziranje procesa, izpeljavo izobraževanja in vrednotenje njegovih izidov. Proces se z evalvacijo ne konča: ta zadnja faza je spodbuda, saj se na podlagi naučenega sprožijo nove potrebe, ki izhajajo iz novega znanja. (Jelenc S. 1996, str. 82).

Ob tem, ko govorimo o ugotavljanju izobraževalnih potreb, je pomembno tudi upoštevati, da se zelo malo izobraževalnih programov za odrasle oblikuje centralizirano na nacionalni ravni. V večji meri nastajajo izobraževalni programi za odrasle kot odziv na sprotne ugotovljene izobraževalne potrebe v okoljih, kjer odrasli živijo in delujejo. Prav zato je za načrtovanje izobraževanja odraslih značilno, da le-to velikokrat poteka decentralizirano, saj izobraževalni programi nastajajo v posamezni izobraževalni organizaciji. Značilnost teh programov pa je, da gre največkrat za programe neformalnega izobraževanja, pri njihovem oblikovanju in izpeljavi pa je potrebno upoštevati nekatera temeljna načela neformalnega izobraževanja odraslih. Za tovrstne procese je pomembno:

- da je ugotavljanje izobraževalnih potreb posameznika, izobraževalne organizacije ali družbe dejavnost, ki se odvija neprestano,
- da pri ugotavljanju izobraževalnih potreb upoštevamo, da se le-te v življenju posameznika neprestano spreminjajo s tem, ko se spreminjajo njegovi interesi in predvsem različne vloge, ki jih v življenju opravlja,
- da se izobraževalne potrebe ne ugotavljajo samo na enem mestu. Ugotavljajo jih delodajalci za svoje zaposlene; izobraževalci, ki želijo privabiti nove potencialne skupine odraslih; ugotavlja jih država na nacionalni ravni idr.

Iz ugotovljenih izobraževalnih potreb sledijo nadaljnje faze v procesu načrtovanja in izpeljave izobraževanja odraslih. Pregled raznovrstne literature pokaže, da se je sčasoma razvilo veliko raznolikih modelov načrtovanja in izpeljave kurikuluma za odrasle. (Sork in Caffarella 1998, Knox 1998, Langenbach 1993). Dejavnosti razvoja in izpeljave izobraževalnih programov po navadi od izobraževalcev odraslih zahteva-

jo, da sprejmejo odločitve o tem, kaj ponuditi odraslim, kako jim to ponuditi in kako vrednotiti kakovost razvoja, izpeljave in doseganja učinkov izobraževalnih programov. Kljub raznolikim že razvitim modelom oblikovanja in izpeljave kurikuluma v izobraževanju odraslih pa Sork in Caffarella (1998) ugotavljata, da izobraževalci odraslih velikokrat »ubirajo bližnjice« in npr. ne ugotavljajo potreb odraslih po izobraževanju, izobraževanja ne prilagajajo značilnostim različnih ciljnih skupin odraslih in ne opravljajo načrtne evalvacije. Vse to pa velikokrat postavi pod vprašaj kakovost načrtovanja in izpeljave izobraževanja, posledično pa tudi kakovost dosežkov odraslih, ki se izobražujejo v takšnih izobraževalnih programih.

Poleg tega Cervero in Willson (1994a, 1994b) opozarjata na velik pomen, ki ga imajo različni kontekstualni dejavniki, pri načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle in njihovemu vrednotenju. Avtorja ugotavljata, da je načrtovanje »pogajalski družbeni proces, v katerem se srečujejo interesi posameznika, izobraževalnih organizacij in interesi izobraževalne politike« (1994b, str. 253) Njun model ponuja teoretična izhodišča, ki nam omogočajo razumevanje tega, kako se delo načrtovalcev izobraževanja odraslih prepleta z različnimi konteksti, znotraj katerih se bodo razviti izobraževalni programi izpeljevali. S tem nas opozarjata, da je treba v procese vrednotenja kakovosti izobraževanja odraslih uvrstiti tudi kontekstualne dejavnike in oblikovati njim ustrezne kontekstualne kazalnike kakovosti. Poznavanje in upoštevanje konteksta, v katerem se dogaja izobraževanje odraslih, nam namreč lahko pomaga razumeti in razložiti takšne ali drugačne dosežke in učinke, ki jih dosegajo odrasli v izobraževanju.

Prav zaradi vse te pestrosti, ki jo lahko zasledimo pri načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle, je še posebej pomembno, da razvijemo mehanizme za ugotavljanje izobraževalnih potreb ter mehanizme vrednotenja kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževalnih programov. Prav pri načrtovanju evalvacijskih mehanizmov postane poznavanje značilnosti načrtovalskih strategij kurikuluma v izobraževanju odraslih še posebno pomembno. Eno izmed temeljnih metodoloških načel kurikularne evalvacije namreč pravi, da morajo biti evalvacijske strategije vedno usklajene s strategijami načrtovanja kurikuluma.

Vsebinska področja in vrste izobraževanja odraslih

Kot smo že ugotovili, potrebe odraslih po izobraževanju izhajajo iz različnih vlog in nalog, ki jih odrasli opravlja v svojem življenju in po čemer se izobraževanje odraslih tudi bistveno razlikuje od izobraževanja otrok in mladine. Že pri obravnavi ciljnih skupin smo posredno ugotovili tudi, da različne naloge, ki jih odrasli opravlja v

svojem življenju in za katere se mora tudi izobraževati, izhajajo predvsem iz vloge: (1) odraslega kot osebnosti, (2) odraslega, sodelujočega na področju dela in (3) odraslega v različnih drugih aktivnih vlogah znotraj družbene skupnosti. Iz takšnih vlog izhaja odgovornost za lastni osebni razvoj, razvoj na področju dela in poklicne kariere ter (z)možnost za aktivno udejstvovanje v družbeni skupnosti v vlogi partnerja, starša, državljana idr.

Upoštevač tovrstne vloge odraslih in potreb po izobraževanju, ki iz teh vlog izhajajo, so se v sistemu izobraževanja odraslih razvila različna vsebinska področja. Pri opredeljevanju vsebinskih področij je pri tem potrebno odraslega udeleženca izobraževanja in njegove vloge obravnavati znotraj širše družbene skupnosti. Svetina (1998) prikazuje štiri temeljne vire, od katerih prihajajo zamisli ali spodbude za razvoj izobraževalnih programov in s katerimi si lahko pomagamo tudi, ko opredeljujemo vsebinska področja v izobraževanju odraslih.

Preglednica 1.1: Temeljni viri, od katerih prihajajo zamisli in spodbude za razvoj novih izobraževalnih programov

VIRI	PRIMERI
LJUDJE	potencialni udeleženci delodajalci strokovnjaki različnih področij izobraževalci odraslih izobraževalne in druge organizacije
ODGOVORNOST, KI IZHAJA IZ VLOG IN NALOG ODRASLIH	biti partner biti starš delo in poklicna kariera življenje v skupnosti osebni razvoj prosti čas
ORGANIZACIJE	spremembe v dejavnostih organizacij spremembe v postopkih delovanja organizacije spremenjena zakonodaja
SKUPNOST/DRUŽBA	politične spremembe socialne spremembe pojavi nasilja tehnološke spremembe

Vir: Svetina 1994; *Izobraževalni programi za odrasle – od načrta do izpeljave*

Prav iz različnih odgovornosti, ki jih imajo odrasli kot aktivni predstavniki družbene skupnosti in iz raznolikih potreb po znanju odraslih, izhaja velika pestrost vsebin-

skih področij izobraževanja odraslih. Ko govorimo o vsebinskih področjih, je treba povedati, da je prav zaradi takšne raznovrstnosti in stalnih sprememb, ki se dogajajo v izobraževanju odraslih, težko postavljati enoznačne klasifikacije vsebinskih področij, še večjo napako pa bi storili, če bi takšne klasifikacije postavljali preveč togo. Ob takšnem metodološkem zadržku in ob upoštevanju dejstva, da bodo vedno nastajala nova področja, nekatera druga pa tudi ugašala, lahko različna področja, kjer je v zadnjem desetletju dogajanje v izobraževanju odraslih zelo intenzivno, strnemo v nekaj temeljnih, in sicer:

Dejavnosti opismenjevanja odraslih

Pismenost, širše opredeljena kot znanje in spretnosti, ki jih, v hitro spreminjajočem se svetu, potrebujejo vsi, je temeljna človekova pravica. V vsaki družbi je pismenost nujno potrebna spretnost in eden od temeljev za druge življenjske spretnosti. Milijoni ljudi, med temi so večinoma ženske, nimajo priložnosti za učenje ali pa jim manjka znanja, da bi to pravico lahko uveljavljali. Izziv je zato, da jim to omogočimo. Pismenost je tudi katalizator za sodelovanje v družbenih, kulturnih, političnih in gospodarskih dejavnostih in za učenje vse življenje. (Contintea 1998). Prav iskanje ustreznih rešitev, ki bodo uspešne pri opismenjevanju prebivalstva, je zelo intenzivno in razširjeno v vseh tistih državah, ki se soočajo z večjim navalom priseljencev oz. imajo veliko število prebivalstva brez temeljne izobrazbe. V Sloveniji se bolj kot s težavami opismenjevanja prebivalstva soočamo s problematiko funkcionalne pismenosti oz. s pridobivanjem temeljnih znanj in kompetenc odraslega prebivalstva. Da gre za vsebinsko področje, ki v zadnjih letih v Sloveniji vedno bolj pridobiva na pomenu, kažejo tudi razprave v strokovnih krogih in dejstvo, da kljub slabim rezultatom, ki jih je prinesla nacionalna raziskava – Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju¹ - na nacionalni ravni še nismo prišli do družbenega konsenza o tem, da je potrebno opredeliti dejavnosti funkcionalnega opismenjevanja kot eno izmed prioritetenih področij nacionalnega pomena. Hkrati pa v strokovnih krogih doseči konsenz o opredelitvi temeljnih znanj in kompetenc. Na težavnost takšnega opredeljevanja, hkrati pa potrebo po konsenzualni opredelitvi

1 Študija raziskuje dosežke odraslih na treh področjih pismenosti: besedilna pismenost, dokumentacijska pismenost in računska pismenost. Pri tem se ukvarja z merjenjem pisnih spretnosti odrasle populacije, ki jih s testiranjem razvršča v ravni in pri tem za preiskus pismenosti uporablja probleme in naloge iz resničnega življenja. Besedilna pismenost zajema sposobnost razumevanja in uporabe informacij v različnih vrstah besedil, in sicer iskanje, povezovanje in generiranje informacij. Pri nalogah gre za razumevanje in rabo pisnih informacij, organiziranih v stavke in odstavke, pomembno je ločevanje med podano in iskano (zahtevano informacijo). Dokumentacijska pismenost zajema sposobnost razumevanja in uporabe informacij v različnih grafičnih prikazih podatkov in obrazcih. Računska pismenost pa zajema sposobnost razumevanja in uporabe osnovnih računskih operacij, ki jih vsebujejo različni pisni viri. Gre torej za tiste spretnosti in sposobnosti, ki jih vedno bolj zahtevata sodobna družba in trg dela. (Možina E. 2001: 29-36)

temeljnih znanj in kompetenc, opozarjata tudi Medveš in Svetlik (2002), ko razpravljata o pomenu splošne izobrazbe v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja. Pri opredeljevanju temeljnih spretnosti in kompetenc si sama pomagata z opredelitvijo, ki jo je objavil Evropski center za razvoj poklicnega izobraževanja in v kateri so temeljne spretnosti opredeljene kot »spretnosti, potrebne za delovanje v sodobni družbi, na primer poslušanje, govorjenje, branje, pisanje in računanje«. Vse bolj pa se med temeljne spretnosti uvrščajo tudi naslednje:

- socialne spretnosti, ki omogočajo posameznikom, da stopajo v interakcije z drugimi in se temu ustrezno odločajo, na primer, da nagovorijo druge primerno razmeram, da razumejo in znajo izraziti določene informacije ter da obvladujejo socialna omrežja, v katera so vključeni;
- generične spretnosti, ki omogočajo vseživljenjsko učenje in poleg branja, pisanja in računanja obsegajo tudi komuniciranje, reševanje problemov, timsko delo, odločanje, ustvarjalno mišljenje in računalništvo;
- prenosljive spretnosti, ki so uporabljive v različnih življenjskih in delovnih razmerah. (Medveš in Svetlik 2002)

Vsekakor gre za zelo pomembno vsebinsko področje izobraževanja odraslih, ki mu bo potrebno tudi v Sloveniji v prihodnosti nameniti več pozornosti kot doslej. Skladno z razvojem področja pa se morajo razvijati tudi strategije za vrednotenje kakovosti le-tega. Prav kar zadeva zagotavljanje kakovosti tovrstnih dejavnosti opismenjevanja, ne gre prezreti ene izmed pobud, ki so jo zapisali udeleženci pete mednarodne konference o izobraževanju odraslih, in sicer, da »je potrebno pripraviti mednarodni program za razvoj spremljanja opismenjevanja, sistemov evalvacije in poročanja, ki bodo pospeševali vstop in sodelovanje skupnosti pri izboljšanju programa na mednarodni, regionalni in nacionalni ravni z ustanovitvijo svetovne informacijske baze za pospeševanje politike in upravljanje, ter izboljševanje kakovosti, učinkovitosti in trajnosti takšnih prizadevanj.« (Confintea 1998, str. 24).

Pridobivanje poklicnih in strokovnih znanj ter spopolnjevanje

Spreminjajoči se svet dela je večplastna resničnost, ki izredno vpliva na učenje odraslih in je z njim neposredno povezana. V zadnjem desetletju narašča zaskrbljenost zaradi negotovosti zaposlovanja in čedalje večje brezposelnosti. V državah v razvoju ta skrb ne zadeva samo zaposlovanja, temveč tudi zagotavljanje preživetja za vse. Potrebne izboljšave v smislu produktivnosti in distribucije gospodarstva, kmetijstva in storitvenih dejavnosti zahtevajo povečane zmožnosti, razvoj novih spretnosti in

sposobnosti produktivnega prilagajanja nenehno spreminjajočim se potrebam zaposlovanja vse delovno življenje. Pravica do dela, priložnost za zaposlitev in odgovornost prispevati v vseh življenjskih obdobjih k razvoju in blaginji družbe so cilji, ki izhajajo iz tovrstnih izobraževalnih potreb posameznikov, ciljnih skupin odraslih in širše družbe. (Confintea 1998).

Pri tem gre tako za formalno kot neformalno izobraževanje odraslih na poklicnem področju. Med formalno izobraževanje lahko štejemo:

- formalno izobraževanje za pridobitev poklicne in strokovne izobrazbe, in sicer: izobraževanje za pridobitev poklicne in strokovne izobrazbe na srednji, višji in visoki stopnji, ki se konča z javno priznanim spričevalom;
- specializacije z javno veljavno potrditvijo posebne usposobljenosti;
- drugo izobraževanje in usposabljanje za poklicno delo ali poklic, ki se potrjuje s certifikatom o usposobljenosti za opravljanje poklica ali dela.

Med neformalno izobraževanje odraslih za poklic in poklicno delo pa lahko štejemo:

- uvajanje in privajanje na delo ali drugo usposabljanje za opravljanje delovnih ali poklicnih nalog ali funkcij: te izobraževalne aktivnosti navadno označujemo z izrazom »usposabljanje«, in s tem označujemo procese postopnega razvijanja ravnanja, znanja in spretnosti, s katerimi se predvsem pridobiva praktično znanje in spretnosti za opravljanje poklicnega dela, poklica ali delovnega procesa;
- spopolnjevanje: s tem se spopolnjuje, razširja, pogloblja, posodablja, prilagaja, dopolnjuje, osvežuje itn. poprejšnja formalna izobrazba ali tudi drugače pridobljeno znanje, spretnosti in stališča, ki jih potrebujemo za poklic ali poklicno delo.

Skupna značilnost vseh teh vrst neformalnega izobraževanja za poklic ali poklicno delo je, da njegov temeljni namen ni pridobitev javno priznane (verificirane) stopnje poklicne ali strokovne izobrazbe, čeravno ima vsako izobraževanje za poklic ali poklicno delo neko stopnjo funkcionalnosti – namenjeno je izboljšanju usposobljenosti za poklicno delo in poklic. (Jelenc 1994) Prav tovrstno izobraževanje v zadnjih desetletjih predstavlja najširšo obliko vključevanja odraslih v izobraževanje.

Izobraževanje za osebno rast in kulturno bogatenje posameznika

Če je raznovrstne oblike poklicnega in strokovnega izobraževanja mogoče dokaj jasno definirati, pa je programe za osebno rast, družinsko življenje, rekreacijo in prosti čas, razne vrste kulturnega izobraževanja in drugega splošnega izobraževanja, včasih veliko težje opredeliti in jih razločevati med seboj. Delavnica na temo

spretnosti medosebne komunikacije lahko zadovoljuje osebne potrebe po izobraževanju, pridobljene spretnosti nam namreč lahko pomagajo pri komunikaciji z družinskimi člani, lahko pa se vanjo vključimo predvsem zaradi potreb po izobraževanju, povezanih z delom, saj nam bo novo znanje pomagalo, da bomo lažje sodelovali s sodelavci na delovnem področju.

Pri tovrstnem izobraževanju gre predvsem za izobraževanje za lastni osebni ali osebnostni razvoj: gre za izobraževanje ali učenje posameznika, ne glede na njegovo poklicno ali družbeno vlogo (npr. zlasti splošno izobraževanje o umetnosti, zgodovini, filozofiji, učenje tujih jezikov, izobraževanje za uspešno krmiljenje osebnega življenja, za dejavnosti v prostem času itn. (Jelenc 1994)

Vsekakor gre za pomembno dimenzijo splošnega izobraževanja odraslih, ki je morda v zadnjih desetletjih, ko se izobraževalne politike bolj usmerjajo v izobraževanje za področje dela, celo nekoliko zapostavljeno, pa čeprav si tudi v oblikah tovrstnega izobraževanja odrasli lahko pridobijo marsikatero osebnostno lastnost kot so npr: samostojnost, sodelovalno učenje in delo, splošna razgledanost itd., vse to pa so sposobnosti, za katere je vse bolj jasno, da sodijo v temeljno znanje in usposobljenost posameznika za aktivno delovanje v družbeni skupnosti.

Izobraževanje za demokracijo

Izzivi enaindvajsetega stoletja zahtevajo ustvarjalnost ter zmožnost in sposobnost državljanov vseh starosti za odpravljanje revščine, utrjevanje demokratičnih procesov, krepitev in varovanje človekovih pravic, pospeševanje kulture miru, spodbujanje aktivnega državljanstva, krepitev vloge civilne družbe, zagotavljanje enakopravnosti med spoloma in pravičnost, pospeševanje ozaveščanja žensk, priznavanje kulturne različnosti (tudi rabe jezika ter pospeševanje pravice in enakopravnosti za manjšine in avtohtono prebivalstvo) ter nova partnerstva med državo in civilno družbo. Za okrepitev demokracije je nujno spodbujati učna okolja, kjer bi se okrepilo sodelovanje državljanov, ustvarile možnosti za pospeševanje produktivnosti ljudi in, kjer bi se lahko ukoreninila kultura miru in pravičnosti. (Confintea 1998). Gre torej za področje in vsebine, ki zadovoljujejo izobraževalne potrebe odraslega udeleženca kot aktivnega državljana in temu so namenjeni tudi raznovrstni **izobraževalni programi za aktivno državljanstvo**. Različni programi za vzpodbujanje delovanja posameznika v civilni družbi postajajo vse pomembnejši del izobraževanja odraslih v sodobni globalni večkulturni družbi. Pri tem gre za izobraževanje, ki pripomore k temu, da bo posameznik uspešno opravljal različne vloge v družbi. (npr. državljan, član političnih organizacij), v družini, v prostovoljskih in drugih organizacijah. Sem sodi

tudi izobraževanje za družbeno blaginjo; ni naravnano na posameznika, ampak na delovanje širše družbe ali sveta (npr. zaščita družbe pred nevarnostmi, premagovanje težav, izobraževanje za mir, populacijsko izobraževanje, za podporo družbenih gibanj – lahko tudi z negativnimi učinki kot so nacionalizem, razvoj ideologij itn.) Vedno pomembnejše postaja tudi **izobraževanje odraslih, povezano z okoljem, zdravjem in prebivalstvom**. Okolje, zdravje, prebivalstvo, prehrana in neoporečnost hrane so dejavniki, medsebojno povezani v obnovljivem razvoju. Vsak izmed njih je sam po sebi zamotan problem. Različne ciljne skupine odraslih (npr. kmetje, voditelji velikih industrijskih korporacij, turistični delavci idr.) kot tudi vsak posameznik, potrebujejo vedno več znanj o skrbi za okolje z nadziranjem onesnaževanja, preprečevanjem erozije zemlje in preudarno upravljanje naravnih virov. Vsi ti problemi so del širšega iskanja obnovljivega razvoja, ki pa ga ne moremo doseči, če ne bomo namenili izredne pozornosti izobraževanju, povezanim s problemi družine, reprodukcijskim ciklom in problemi prebivalstva, kot: staranje, migracije, urbanizacija in medgeneracijski in družinski odnosi.

V teh zadnjih obravnavanih skupinah so, kot vidimo, vse vrste in vsebine izobraževanja odraslih, ki so namenjene predvsem zadovoljevanju splošnih in osebnih potreb odraslih ljudi po znanju in izobrazbi, kot tudi državljskih in drugih družbenih potreb, in njihov glavni namen ni pridobitev javno priznane stopnje izobrazbe, kvalifikacije ali poklica. Za to izobraževanje se v andragoški literaturi uporabljajo zelo različni izrazi, npr. svobodno, pristočasno, ljudsko, popularno, državljsko izobraževanje, prosvetljevanje ipd. (Jelenc 1994)

Našteta vsebinska področja gotovo ne zajemajo vseh vsebin, ki jih najdemo v izobraževanju odraslih, še posebno zato ne, ker je le-to zelo prožno in odzivno ter se skladno s spremembami v družbi spreminjata tudi povpraševanje in ponudba po izobraževalnih programih z različnimi cilji in vsebinami.

Nam pa že takšna splošna klasifikacija vsebinskih področij izobraževanja odraslih pokaže, za kako raznolika področja in raznolike izobraževalne potrebe gre. Prav iz takšne raznolikosti pa so se razvile različne vrste izobraževanja odraslih oz. načini, s pomočjo katerih si odrasli lahko pridobivajo takšna raznolika znanja in tako zadovoljijo svoje izobraževalne potrebe.

Glede na veliko raznolikost področja izobraževanja odraslih in različne kontekste, v katerih se udejanja, je le-to v različnih državah po svetu zelo različno strukturirano. Da bi lahko kljub raznolikosti zaobjeli tipične oblike, si lahko pomagamo s Coombsovo kategorizacijo formalnega, neformalnega in informalnega izobraževanja. V skladu s takšno kategorizacijo je:

- **formalno izobraževanje odraslih** tisto izobraževanje, ki je institucionalizirano, ponavadi kot del obstoječega izobraževalnega sistema. Sem spadajo npr. nadaljnje visokošolsko izobraževanje, poklicno in tehnično izobraževanje, v katero se vključujejo odrasli, javni programi pismenosti ipd. Formalno izobraževanje odraslih se najpogosteje financira iz javnih sredstev in je namenjeno temu, da pomaga udeležencem dosegati strateške razvojne cilje, ki si jih zastavi posamezna država. Značilnost formalnega izobraževanja je tudi ta, da so formalni javnoveljavni programi ponavadi zelo strukturirani in velikokrat za pridobitev javnoveljavne listine zahtevajo doseganje določenih, od zunaj postavljenih standardov znanja.
- **Neformalno izobraževanje odraslih** je po navadi manj strukturirano in odzivnejše za lokalne potrebe, izkazuje skrb za reševanje socialne neenakosti in je pogosto usmerjeno k ozaveščanju udeležencev in motiviranju le-teh za dejavno vključevanje v družbene akcije. Za neformalno izobraževanje so najznačilnejše oblike izobraževanja odraslih v lokalni skupnosti in ljudsko izobraževanje. Tudi neformalno izobraževanje odraslih postaja vse pogostejše del izobraževalnega sistema. Predvsem tisti njegov del, v katerem država vidi možnost udeležanja zastavljenih strateških ciljev in si tako pridobi javno veljavo, je tudi financiran iz javnih sredstev. (V Sloveniji tako Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport iz proračunskih sredstev podpira dejavnosti neformalnega izobraževanja, kot so npr. študijski krožki, borze znanja, središča za samostojno učenje idr.). Čeprav strokovnjaki s področja izobraževanja odraslih ugotavljajo, da si prav v tovrstnih oblikah izobraževanja odrasli lahko pridobivajo sposobnosti, kot so: komunikacijske sposobnosti, sodelovalno učenje, spretnosti samostojnega učenja in načrtovanja lastnega izobraževanja in učenja, ki jih kot čedalje pomembnejše poudarja tudi svet zaposlitve, pa je v zadnjih letih v različnih (tudi razvitih) izobraževalnih sistemih zaznati težave, ko gre za financiranje tovrstnega izobraževanja odraslih iz proračunskih sredstev. To pa gotovo ne pripomore k razvoju in uresničevanju kakovosti izobraževanja odraslih.
- **Informalno izobraževanje odraslih** je spontano, nestrukturirano učenje, ki poteka v posameznikovem vsakdanjem življenju, doma, v soseski, na šolskem dvorišču, na delovnem mestu, v knjižnicah, muzejih in po množičnih občilih. Gre za učenje, ki poteka naravno v človekovem življenju. Ker gre za zelo pomemben vir učenja, je Coombs prepričan, da bi morale posamezne države obogatiti svoja informalna učna okolja in tudi v teh bolj uvideti možnost udeležanja svojih strateških ciljev. To se v različnih delih sveta že dogaja s pomočjo izobraževanja staršev, s povečevanjem dostopa do knjig, revij, časnikov, po radiu, televiziji in računalnikih. (Coombs 1985)

Tudi Spaulding poudarja, da je za vsako državo zelo pomembno, da v sistem izobraževanja odraslih vnese tudi informalno izobraževanje. Model zajema tipe ponudbe in dejavnosti, in sicer od tistih, ki so popolnoma pod nadzorom izobraževalnih oblasti, do tistih, ki so povsem odvisni od interesov posameznih udeležencev. Države ga lahko uporabijo pri načrtovanju politike in strateških ciljev izobraževanja odraslih in pri tem upoštevajo raznovrstnost področja in potreb odraslih predstavnikov skupnosti.

Preglednica 1.2: Ravnih ponudbe in dejavnosti izobraževanja odraslih

RAVNI PONUDBE IN DEJAVNOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH
<p>Odprte, nekompetitivne, neselektivne (ali samoselektivne) dejavnosti, odvisne zgolj od interesov udeležencev. Udeleženci sami odločajo o ciljnih, oblikah in metodah dela. Zelo malo je formalne strukture, zelo malo ali nobenega ocenjevanja, certificiranja in vrednotenja dosežkov; takojšnje zadovoljstvo oz. takojšnja percepcija o uporabnosti vsebine.</p>
<p>Tip VI Množična občila in informacijske službe.</p>
<p>Tip V Klubi in skupine, ki jih vodijo udeleženci.</p>
<p>Tip IV Ekstenzija, programi razvoja lokalne skupnosti, načrtovani zato, da bi pritegnili odrasle v bolj ali manj neformalne načine dela.</p>
<p>Tip III Kratki programi izobraževanja in usposabljanja za odrasle.</p>
<p>Tip II Izobraževanje za zapolnjevanje izobrazbenih manjkov posameznikov in tisti formalni programi, ki imajo minimalne vpisne pogoje.</p>
<p>Tip I Formalno izobraževanje in usposabljanje, kjer je za vključitev treba izpolnjevati striktno pogoje glede starosti, prejšnje izobrazbe ipd.</p>
<p>Zaprta, selektivna, kompetitivna, ključno je doseganje standardov, ki jih postavijo zunanje avtoritete. Po navadi strukturirani v obliki tečajev, organiziranega izobraževanja. Izobraževanje se konča s spričevalom, certifikatom, ovrednotenjem dosežkov. Zelo malo je takojšnjega ocenjevanja o uporabnosti vsebin in zadovoljstva z izobraževanjem, sprejetje dolgoročnih izobraževalnih ciljev.</p>

Vir: Spaulding, S. (1987). *Policy and planning in adult education: The international dimension*. (Povezeto po Marriam in Brockett 1997, str. 172)

Na dnu modela so dejavnosti formalnega izobraževanja, vključevanje vanje je strogo nadzorovano, učenje pa certificirajo zunanje avtoritete. Ko se pomikamo navzgor po Spauldingovem modelu, postajajo dejavnosti čedalje manj nadzorovane in vse bolj neformalne (npr. kratki programi izobraževanja in usposabljanja). Na vrhu modela najdemo samoizbrane informalne učne dejavnosti, ki se jih npr. ljudje lahko naučijo iz množičnih občil.

Spauldingova klasifikacija je zelo uporabna, ko razmišljamo o modelih vrednotenja kakovosti, ki jih bomo izbrali, ko bomo tovrstne dejavnosti uporabljali z različnih ravni odločanja in za različne namene. Evalvacijske strategije bodo gotovo drugač-

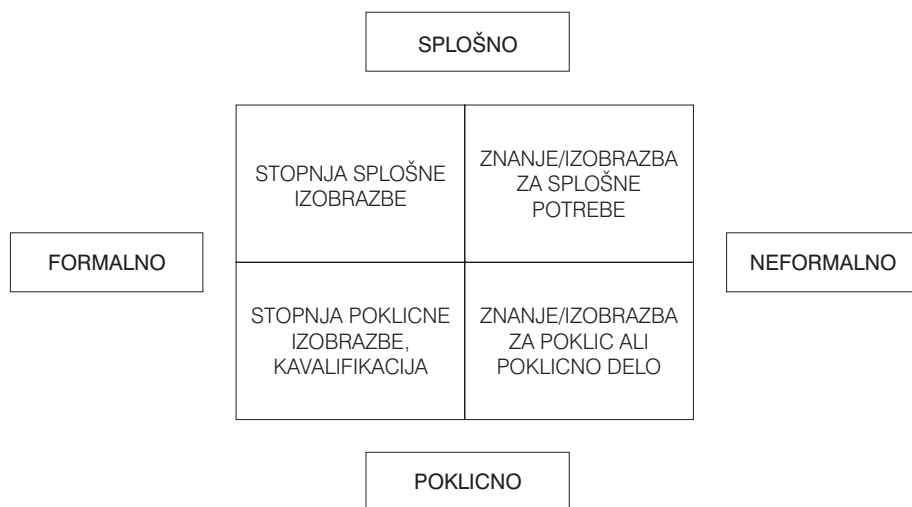
ne, ko bo šlo za izobraževalne programe z dna modela, kjer se pojavljajo izobraževalni programi, ki so natančno in zaprto strukturirani in zahtevajo doseganje vnaprej določenih standardov znanja, (npr. izobraževalnih programov za pridobitev izobrazbe), kot takrat, ko se bodo udeleženci v študijskem krožku odločili za vrednotenje kakovosti svojega dela. Strategije pa bodo lahko spet drugačne, ko se bodo za isto vrednotenje kakovosti študijskih krožkov odločili na Ministrstvu za šolstvo znanost in šport, ki le-te financira iz javnih sredstev.

V slovenskem prostoru se je v zadnjem desetletju dodobra uveljavila klasifikacija vrst ali področij nadaljevalnega izobraževanja ali izobraževanja odraslih, ki jo prikazuje Jelenc (1994) in sicer gre za klasifikacijo po namenu z dveh temeljnih zornih kotov ali razsežnosti, to pa sta:

- ali izobraževanje omogoča pridobitev javno priznane stopnje izobrazbe ali usposobljenosti
- čemu je izobraževanje predvsem namenjeno – za opravljanje poklica, poklicnega dela ali za druge splošne človekove potrebe.

Možnosti, ki jih dobimo pri hkratnem opredeljevanju izobraževanja z obeh zornih kotov, nam pokaže spodnja slika.

Slika 1.1 Vrste/področja izobraževanja odraslih po namenu



Vir: Jelenc 1994: *Teoretska izhodišča, temeljne opredelitve in razmejitve pri koncipiranju izobraževanja odraslih.*

Po tej matriki lahko vse izobraževanje odraslih uvrstimo v štiri temeljne kategorije:

- a) formalno izobraževanje za pridobitev javno priznane stopnje splošne izobrazbe,
- b) formalno izobraževanje za pridobitev javno priznane stopnje strokovne ali poklicne izobrazbe,
- c) neformalno splošno izobraževanje,
- d) neformalno izobraževanje za poklic ali poklicno delo.

Jelenc v nadaljevanju opozori, da glede pojmovanja formalnega in neformalnega izobraževanja ni povsem enotnih stališč. Starejše opredelitve so izhajale predvsem iz načina in stopnje strukturiranosti izobraževalnega procesa, medtem ko novejše jemljejo za merilo način potrditve in veljavnosti izobraževanja. Upoštevajoč ta kriterij opredeli Unescova Terminologija formalno izobraževanje odraslih kot tisto izobraževanja odraslih, »ki naj privede do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija«, formalno izobraževanje na sploh za potrebe statističnega spremljanja, saj je bila opredelitev uporabljena pri Mednarodni standardni klasifikaciji izobraževanja – kot »izobraževalne programe, ki zahtevajo vpis in registracijo udeležencev.« Novejše opredelitve torej jemljejo za merilo »način potrditve in veljavnosti izobraževanja.« (Jelenc 1994)

Če pri presoji, ali gre za formalno ali za neformalno izobraževanje, uporabimo navedeno merilo (način potrditve ali veljavnosti izobraževanja), bomo poleg povsem jasnih primerov imeli tudi manj jasne ali mejne. Jasni so vsi tisti primeri izobraževanja, če gre za pridobitev javno priznane stopnje izobrazbe z uradnim spričevalom, ki ga izda za to pristojen državni organ, izobraževanje pa opravljajo verificirane izobraževalne organizacije (zlasti šole), programi pa so jasno opredeljeni in verificirani iz ključnim namenom, da dajejo javno veljavno stopnjo izobrazbe ali poklic; to je izobraževanje, ki je veljavno v vseh primerih povsod v državi. Manj jasni pa so primeri – in pri teh smo navadno negotovi, kadar presojamo, kam bi jih uvrstili – ko gre sicer tudi za potrditev ali veljavnost izobraževanja, vendar z neko omejitvijo. Te omejitve so lahko različne, navadno pa sta zlasti dve: - izobraževanje ne daje potrditve o pridobitvi celotne stopnje izobrazbe ali poklica; in – potrditve o izobrazbi ne daje državni organ, ki je navadno pristojen za izdajanje spričeval o javno priznani izobrazbi. Spričo tega je pri presoji, ali gre za formalno izobraževanje ali ne, potrebna neka stopnja gibljivosti. O presoji lahko poleg navedenih strogih meril o formalnosti izobraževanja odločajo tudi nekatera dodatna merila, po katerih lahko za formalno izobraževanje štejemo tudi tisto:

- ki ga zahtevajo zakoni ali javno veljavna pravila za opravljanje neke dejavnosti,
- ki je verificirano pri drugih državnih organih ali službah z javnimi pooblastili,

- ki se ne glede na njegov poprejšnji potek in stopnjo strukturiranosti programa konča z javno priznano verifikacijo o usposobljenosti.

Jelenc še poudari, da lahko do mejnih primerov pride tudi pri presoji, ali je izobraževanje namenjeno za poklic ali poklicno delo ali za druge splošne potrebe posameznika, kake organizacije ali družbe. Popolna in dokončna določitev o tem ni mogoča v vseh primerih, to pa zahteva, da se odločamo bodisi po tistem namenu, ki je pri obravnavani izobraževalni dejavnosti jasno razpoznaven, bodisi po tistem, ki prevladuje. (Jelenc 1994)

Organizacije za izobraževanje odraslih

Ob takšni raznovrstnosti izobraževanja odraslih lahko kaj hitro ugotovimo, da se le-to še zdaleč ne odvija zgolj v organizacijah in institucijah, ki so namenjene zgolj izobraževanju. Še posebej različne oblike neformalnega izobraževanja odraslih potekajo v raznovrstnih institucijah in na zelo raznovrstne načine. Pri opredeljevanju vrst izobraževalnih organizacij, ki izobražujejo odrasle, tako naletimo na še eno specifičnost izobraževanja odraslih glede na izobraževanje otrok in mladine. Nosilke izobraževanja mladine so praviloma organizacije, ki jim je izobraževanje osrednja naloga. (osnovne, srednje, višje šole idr.). V izobraževanju odraslih pa se poleg teh organizacij pojavljajo tudi številne druge. Schroeder je razdelil organizacije za izobraževanje odraslih na štiri tipe:

- **Organizacije tipa I:** Ustanovljene so za zadovoljevanje potreb odraslih po izobraževanju, vključujejo tudi zasebne izobraževalne organizacije in rezidenčna središča.
- **Organizacije tipa II:** Ustanovljene so za zadovoljevanje potreb mladine po izobraževanju, v svoji sekundarni funkciji pa opravljajo tudi dejavnosti izobraževanja odraslih. (srednje šole, višje šole, univerze ipd.)
- **Organizacije tipa III:** Ustanovljene so za zadovoljevanje izobraževalnih kot drugih potreb skupnosti. Vključujejo knjižnice, muzeje, zdravstvene in socialne organizacije.
- **Organizacije tipa IV:** Ustanovljene so bile za zadovoljevanje potreb posebnih skupin, pogosto uporabljajo izobraževanje odraslih kot primarno metodo delovanja. Gre za izobraževanje odraslih, ki poteka v verskih organizacijah, vladnih službah, gospodarstvu. (Schroeder 1970, povzeto po Merriam in Brockett 1997)

Tudi za izobraževanje odraslih v Sloveniji je značilna podobna raznovrstnost organizacij, ki izobražujejo odrasle. Klemenčič (1995) v analizi mreže izobraževalnih organizacij za odrasle prikaže naslednje vrste le-teh:

Ljudske univerze: Največ se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, izobraževanje mladine se pojavlja le ponekod kot dopolnilna dejavnost (npr. jezikovni in računalniški tečaji, priprave na razne izpite, izobraževanje za prosti čas). Pri izobraževanju odraslih poznamo v večjem obsegu tele programe: osnovno izobraževanje odraslih, jezikovno izobraževanje, računalništvo, izpopolnjevanje zaposlenih za pravna, finančna in vodstvena opravila, programi usposabljanja. Nekatere ljudske univerze samostojno izpeljujejo programe za pridobitev izobrazbe do V. stopnje zahtevnosti, druge pa v sodelovanju s fakultetami organizirajo tudi izobraževanje na VI. in VII. stopnji. V preteklosti je imelo velik delež izobraževanja na ljudskih univerzah tudi družbenopolitično izobraževanje, to je bila naša različica državljanske vzgoje, kakor jo poznajo v drugih deželah, vendar je le-to v zadnjih letih skoraj povsem zamrlo.

Izobraževalni centri v podjetjih: Nekateri so zelo razviti; imajo veliko zaposlenih strokovnjakov in tudi statusno so opredeljeni kot izobraževalni centri. Druga skrajnost je izobraževalna dejavnost v okviru kadrovske ali druge službe le z enim zaposlenim delavcem. Med tema dvema pojavnima oblikama pa je še precej različic. Skupna značilnost teh institucij za izobraževanje odraslih je, da se v večinoma ukvarjajo s strokovnim izobraževanjem in izpopolnjevanjem, in to za podjetja ali skupino podjetij, v katerih so nastali. Praviloma ne izvajajo splošnega izobraževanja, pa tudi ne izobraževanja po programih, ki dajejo javno veljavno spričevalo. Iz te skupine pa je treba izločiti nekaj izobraževalnih centrov, ki izobražujejo po javnoveljavnih programih za potrebe svojega podjetja in tudi širše. Po načinu delovanja so ti centri nekakšna združitev srednje šole in podjetniškega izobraževalnega centra.

Srednje ter višje in visoke šole: Statusno je dejavnost opredeljena kot dopolnilna dejavnost izobraževanja otrok in mladine. Le manjšina med srednjimi šolami, ki izobražujejo odrasle, ima za to dejavnost zaposlene posebne strokovnjake (andragoge, organizatorje), vse druge pa izvajajo dejavnost kot dopolnilno delo delavcev, ki se sicer ukvarjajo z izobraževanjem mladine. Na višjih in visokih šolah so le redke študijske smeri, ki ne omogočajo tudi izobraževanja odraslih.

Centri, ki so se razvili v okviru Gospodarske zbornice Slovenije: Ti centri danes delujejo v celoti ali deloma samostojno. To so npr: Center za izobraževanje menedžerjev, Center za seminarsko dejavnost pri Gospodarskem vestniku, Center za tehnično in tehnološko usposabljanje idr. Namenjeni so visoko zahtevnemu in zahtevnemu strokovnemu usposabljanju vodstvenega in vodilnega kadra.

Institucije, združenja, društva in organizacije, ki po svoji dejavnosti niso opredeljene kot izobraževalne organizacije, vendar to dejavnost izpeljujejo kot do-

polnilni del svojega programa. Tu je raznolikost ponudbe večja, saj pokrivajo tako strokovno kot splošno izobraževanje. Tovrstne organizacije so npr: Zveza društev računovodskih in finančnih delavcev Slovenije, občinska, regijska in republiška društva kadrovskih delavcev, društvo ekonomistov, pravnikov, psihologov..., Gasilska zveza Slovenije, Planinska zveza Slovenije, Rdeči križ, cerkvene organizacije itd.

V zadnji skupini, po nastanku najmlajši, so **zasebne organizacije.** Te se ukvarjajo večinoma z jezikovnimi programi in različnimi programi strokovnega izpopolnjevanja (računalništvo, finančno poslovanje ipd.) (Klemenčič 1995) Nekatere izmed njih so si v zadnjem času pridobile tudi koncesijo za izvajanje javno-veljavnih izobraževalnih programov.

Poznavanje različnih vrst organizacij, ki izobražujejo odrasle, nam pomaga, da dobimo občutek navzočnosti in prodornosti, ki ga ima izobraževanje odraslih v družbi, hkrati pa tudi zato, da tovrstno raznovrstnost in različna poslanstva organizacij, ki izobražujejo odrasle, upoštevamo, ko se odločamo za najustreznejše modele kakovosti, s katerimi bodo organizacije vrednotile kakovosti in učinkovitost svojega dela.

Osebe v izobraževanju odraslih

Še zadnja pomembna dimenzija, ki jo moramo omeniti, ko govorimo o izobraževanju odraslih in njegovi kakovosti, je osebe, ki izobražuje odrasle. Strokovnjaki za izobraževanje odraslih velikokrat razpravljajo o tem, kdo so pravi izobraževalci odraslih in katero osebe, ki deluje na tem področju, se tudi zares identificira z izobraževalci odraslih.

Izmed različnih klasifikacij osebja v izobraževanju odraslih je znana Houlova (1972) klasifikacija »vodstvene piramide«. Najnižje v piramidi so prostovoljci, ki vodijo razne skupine oz. tutorji odraslim udeležencem izobraževanja, v sredini piramide so številni izobraževalci odraslih, ki jim je izobraževanje odraslih dodatna zaposlitev. Na vrhu piramide so polno zaposleni izobraževalci odraslih, vodje izobraževalnih programov, vodilno osebje v organizacijah za izobraževanje odraslih, učitelji v izobraževanju odraslih. Prav izobraževalci odraslih v vrhu kadrovske piramide naj bi se bili najbolj sposobni identificirati s funkcijo izobraževalca odraslih, potem pa naj bi to identifikacijo prenašali tudi na vse druge skupine v piramidi. Drugi uporabni model je model Usherja in Bryanta, ki ločita dva pola izobraževalcev odraslih: od tistih, ki svojo dejavnost opravljajo s polnim delovnim časom, do popolnih prostovoljcev na drugi strani. Vmes pa se na področju izobraževanja odraslih pojavlja še cel spekter kombinacij različnih statusov izobraževalcev odraslih. (Usher in Bryant 1989).

Bistveno sporočilo, ki izhaja iz vseh teh klasifikacij, je, da ima osebje, ki izobražuje odrasle, zelo različne zaposlitvene statuse. To pa gotovo vpliva na možnosti, ki jih imajo za delo, njihovo motivacijo, na različne oblike dela z izobraževalci odraslih ter vzpodbujanje in spremljanje njihovega razvoja - ko gre za osebje, ki je polno zaposleno ali tisto, ki mu je izobraževanje odraslih drugotna dejavnost. Tudi na Slovenskem imamo velikokrat opraviti z npr. problematiko učiteljev izobraževanja odraslih na srednjih šolah, ki jim je primarna dejavnost izobraževanje mladine, izobraževanja odraslih pa se lotevajo iz različnih razlogov (dodatni zaslužek, dopolnjevanje učne obveznosti, veselje do dela z odraslimi itd). To od njih zahteva, da poleg svojega temeljnega strokovnega in pedagoškega znanja pridobijo tudi znanje o temeljnih značilnostih dela z odraslimi, načrtovanju in izpeljavi kurikulumov v izobraževanju odraslih, psihologiji učenja odraslih, njihovi motivaciji za učenje, upoštevanju poprejšnjega znanja in izkušenj v izobraževalnem procesu ipd. Vse to hkrati postanejo tudi kazalniki, ki jih uporabljamo za vrednotenje kakovosti dela učiteljev v izobraževanju odraslih.

V neformalnem izobraževanju poznamo mentorje študijskih krožkov, ki opravljajo naloge prostovoljno, velikokrat pa njihova temeljna dejavnost niti ni izobraževanje. Vse to je treba upoštevati, ko razvijamo modele kakovosti za različne oblike izobraževanja odraslih. Predvsem pa je treba upoštevati, da je ob takšni raznovrstnosti področja treba razmišljati o različnih modelih, ki bodo ustrezali posameznim področjem in njihovim značilnostim.

Kot je prikazal že Houle v svoji »piramidi« je treba še posebej omeniti pomembno dimenzijo kakovosti v izobraževanju odraslih, ki se zrcali v dobrem vodenju in upravljanju. Kakovost izpeljevanja dejavnosti izobraževanja odraslih je zelo odvisna od tega, kakšna je kakovost vodenja na različnih ravneh izobraževalnega sistema. V izobraževanju odraslih namreč potrebujemo vrhunsko usposobljeno strokovno osebje, ki bo znalo poskrbeti za to, da bodo razvoj izobraževalnih programov, njihova implementacija in evalvacija potekali načrtno in v skladu s temeljnim poslanstvom izobraževanja odraslih. Menedžment izobraževalnih programov za odrasle, inštitucij, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, in strateške politike izobraževanja odraslih na ravni izobraževalnega sistema je primarna funkcija tistih izobraževalcev odraslih, ki predstavljajo sam vrh Houlove piramide.

Vodstvene sposobnosti, ki so zelo zaželeni vsakega menedžerja, se v izobraževanju odraslih povezujejo s širšim spektrom ljudi, ki delujejo na tem področju, in ne veljajo zgolj na vodilne ljudi v posameznih izobraževalnih organizacijah. (Knox 1998, Merriam in Brockett 1997, Houle 1972). Različni avtorji poudarjajo, da

se tovrstne vodilne sposobnosti presojajo predvsem po tem, kako ljudje delujejo v resničnih okoliščinah, ko gre za izobraževanje odraslih, in ne glede na vlogo ali položaj, ki ga imajo. Funkcija vodenja v izobraževanju odraslih zajema zelo različne dimenzije, kot so: filozofija in poslanstvo, cilji, načrtovanje, organizacijska struktura, kadrovanje, financiranje, marketing, pridobivanje virov, spodbujanje povezav izobraževalne organizacije z okoljem ipd.

Tudi zaradi te dimenzije izobraževanja odraslih bomo v nadaljevanju poleg evalvacijskih modelov, ki so se za vrednotenje kakovosti razvili v izobraževanju, posegli tudi po analizi menedžerskih modelov kakovosti, ki so se zaradi potreb po čim učinkovitejšem strateškem in operativnem vodenju razvile v gospodarskih dejavnostih, se pa nekateri zadnje čase čedalje bolj uspešno uporabljajo tudi v izobraževanju odraslih. Pregled izobraževanja odraslih je pokazal na veliko raznovrstnost tega področja in raznolikost odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje. Iz tega izhaja, da moramo biti, ko govorimo o kakovosti v izobraževanju odraslih, še posebej pozorni na naslednje vidike:

- kakovost ugotavljanja izobraževalnih potreb z vidika posameznika, ciljnih skupin oz. uporabnikov izobraževalnih storitev in posledično temu tudi na kakovost učinkov izobraževanja;
- kakovost izobraževalnih programov v ožjem smislu oz. kakovosti povezav med cilji in izobraževalnimi potrebami ter vsebinami in načini izpeljave izobraževanja;
- kakovosti inštitucij, ki izvajajo tovrstno izobraževanje oz. osebja, ki izobražuje odrasle.

Kako torej zagotoviti kakovost izobraževanja odraslih kljub različnemu pojmovanju pojma kakovosti v izobraževanju, izredni raznolikosti tega področja in zahtev izobraževanju odraslih, ki jih na makro ravni postavlja sodobna družba s svojimi značilnostmi, na mikro ravni pa posamezniki, ki se v izobraževanje vključujejo? Ali z vpeljevanjem sistemov zagotavljanja kakovosti? Kakšnih? Ali res lahko prenašamo koncepte in modele kakovosti, ki so se razvili za potrebe gospodarstva ali pa bi bilo morebiti boljše razvijati drugačne in za izobraževanje ustrežnejše prijeme? Pri iskanju tovrstnih odgovorov bomo v naslednjem poglavju raziskovanje tematike kakovosti v izobraževanju nekoliko zožili in podrobneje obdelali razvoj in evalvacijo kurikuluma kot pomemben dejavnik zagotavljanja in razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih. Pri tem pa bomo pozorni na vse tri zgoraj opredeljene vidike kakovosti.

Kakovost kurikuluma v izobraževanju odraslih

Kot smo doslej že prikazali, se v izobraževanju pojavlja veliko dejavnikov, ki vplivajo na samo kakovost izobraževanja. Na kakovost izobraževanja vplivajo tako makrodejavniki, ki se kažejo v takšni ali drugačni (sistemski) izobraževalni politiki kot mikrodejavniki: prispeva jih vsak posameznik, ki vstopa v izobraževanje s svojimi značilnostmi. Gotovo pa je eden najpomembnejših segmentov zagotavljanja kakovosti v izobraževanju kakovostno pripravljen in izpeljan **KURIKULUM**. Kako doseči, da bo kurikulum v izobraževanju zares kakovosten in ga bomo znali načrtovati in uresničevati tako, da bomo z njim dosegali želene cilje, je vprašanje, s katerim se v izobraževanju odraslih vse bolj ukvarjamo.

Vedno večjo pozornost namenjamo tudi načrtovanju in razvijanju mehanizmov za vrednotenje in zagotavljanje kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih, kjer se je zanimanje za kurikularne strategije povečalo predvsem zaradi povečanih zahtev po programih, ki se končajo s preverjanjem znanja in priznavanjem javne veljavnosti znanja (z izpitom). Drugi razlog pa je povečana profesionalizacija osebja - usmeritev k večjemu deležu izobraževalcev, ki opravljajo to vlogo s polnim delovnim časom. Večja profesionalizacija pa pripomore tudi k večji strokovnosti pri načrtovanju kurikulumu (Svetina 1998). Tretji razlog, zaradi katerega postaja kurikularno načrtovanje v izobraževanju odraslih čedalje pomembnejše in torej tudi vedno pogostejši predmet javnih razprav, pa so naraščajoče zahteve po zagotavljanju kakovosti kurikulumu. Ali povedano drugače: s tem ko se na izobraževalnem trgu povečuje ponudba izobraževalnih programov za odrasle, postajajo vse pomembnejši mehanizmi, ki nam omogočijo tudi ugotavljanje in izkazovanje kakovosti tovrstne ponudbe. Glede na hitre spremembe in razvojna gibanja, ki smo jim priča v sodobnem svetu, postaja vse pomembnejša tudi razvojna dimenzija načrtovanja kurikulumu. S tem mislimo predvsem na to, da se bistvena kakovost izobraževalcev odraslih v teh hitro spremenljajočih se časih kaže v tem, koliko se le-ti odzivajo na spremembe in kako hitro znajo svojo programsko ponudbo prilagoditi novim potrebam po znanju v skupnostih, kjer delujejo. Tudi v takšni razvojni vlogi lahko iščemo enega izmed razlogov, zaradi katerih postaja načrtovanje kurikulumu v izobraževanju odraslih čedalje pomembnejše. A kakšne načine imamo na voljo za vrednotenje in zagotavljanje kakovosti kurikulumu v izobraževanju odraslih? In kakšne mehanizme imajo izobraževalci za uresničevanje razvojne vloge, ki zadeva samo načrtovanje kurikulumu?

Že v uvodnem delu smo ugotovili, da je kakovost zelo relativen pojem, ki lahko različnim ljudem pomeni zelo različne stvari. Iz tega lahko sklepamo, da bo lahko imela različna javnost (izobraževalna politika, vodstva v izobraževalnih organizacijah, učitelji, udeleženci, delodajalci idr.) zelo različne poglede na to, kakšen naj bo dober kurikulum za odrasle. V nalogi tudi sami ne iščemo enopomenskega odgovora na vprašanje, kakšen je dober kurikulum, ker s tem ko sprejmemo relativno pojmovanje kakovosti, sprejmemo tudi spoznanje, da postane »kakovostni kurikulum v izobraževanju odraslih« predmet vsakokratne demokratične razprave na različnih ravneh izobraževalnega sistema, v kateri sodeluje različna javnost z zelo različnimi pogledi. Bolj kot iskanje definicije »dobrega kurikuluma za odrasle« bomo zato v nalogi skušali poiskati in predstaviti nekatere izmed možnosti in mehanizmov, s katerimi si lahko pomagamo pri osvetljevanju in usklajevanju različnih pogledov na kakovost kurikuluma ter vrednotenje le tega. Povedano določneje, raziskovali bomo področje, ki se ves čas razvija skladno z razvojem kurikularne teorije, pa morda še vedno ni dovolj znano. Res je tudi, da načrtovalci kurikuluma in tudi izobraževalci nasploh ter izobraževalci odraslih še ne znamo izrabiti vseh možnosti, ki jih to področje ponuja. V nalogi bomo tako raziskali kurikularno evalvacijo in predstavili ter razčlenili različne prijeme, ki so se razvili za različne potrebe zagotavljanja kakovosti kurikuluma v izobraževanju in njegovega razvoja. Raziskovanja se bomo lotili iz dveh vidikov, in sicer tako, da bomo najprej spoznali različne prijeme in modele, ki so se razvili v evalvacijski teoriji, ter skušali le-te osvetliti z vidika njihove uporabnosti za izobraževanje odraslih. Da bi raziskali kar največ možnosti, ki jih imamo na voljo za zagotavljanje kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih, pa bomo v nadaljevanju zapustili področje izobraževanja in raziskali še nekatere prijeme in mehanizme, ki so jih za zagotavljanje kakovosti razvili v gospodarskih ali pridobitnih dejavnostih. Ob koncu bomo prikazali še nekatere praktične primere udejanjanja kurikularne in evalvacijske teorije v izobraževalni praksi. Predstavili in razčlenili bomo načine evalvacije in zagotavljanja kakovosti v nekaterih razvitih evropskih izobraževalnih sistemih, kot so: Danska, Nizozemska, Škotska in Španija.

Ker pa sta načrtovanje kurikuluma in kurikularne evalvacije med seboj povezana in prepletena, si bomo najprej nekoliko podrobneje ogledali nekaj temeljnih značilnosti kurikuluma in pri tem namenili še posebno pozornost značilnostim kurikuluma v izobraževanju odraslih. Prikazali bomo:

- nekatere poglede na sam pojem »kurikulum« in njegov razvoj,
- temeljne strategije načrtovanja kurikuluma,

- ravni na katerih kurikulum nastaja in se uresničuje,
- raznovrstnost sestavin kurikulumu.

Vsakega od omenjenih dejavnikov pa bomo še posebej osvetlili glede na značilnosti izobraževanja odraslih in vplivov, ki jih ima le to na načrtovanje in zagotavljanje kakovosti kurikulumu.

POJMOVANJE KURIKULUMA - OD OŽJEGA K ŠIRŠEMU

Beseda kurikulum izhaja iz latinske besede *currere*, ki pomeni teči in se povezuje s pripadajočim samostalnikom, ki ga prevajamo kot tečaj. Tako se je beseda začela uporabljati za označevanje poteka študija in je pomenila organiziran dogovor o pripravi učnega procesa in vsebine zato, da bi se uresničili določeni nameni in cilji. (Lawton 1973, Svetina 1998). Na ameriških univerzah so začeli poučevati teorijo in razvoj kurikulumu kot posebno smer v začetku dvajsetega stoletja. Leta 1918 je to smer prvič poučeval profesor J. F. Bobbitt na čikaški univerzi, ki je po odhodu Johna Deweya v New York popolnoma spremenila svoj značaj in postala center behaviorizma. Bobbittovi deli Kurikulum (1918) in Kako sestaviti kurikulum (1924) sta temeljni klasični deli, s katerima je utemeljil študij kurikulumu kot samostojno pedagoško disciplino, ki je temeljila na predpostavki, da mora šola odpraviti človekove pomanjkljave, bodisi na socialnem, osebnem ali kulturnem področju. Bobbit je podal dve definiciji kurikulumu: prva, »to je celota izkušenj, neusmerjenih in usmerjenih, ki se ukvarjajo z razvojem sposobnosti posameznika« in druga: »vrsta zavestno usmerjenih izkušenj, ki jih šola uporablja v usmerjanju razvoja«. (Bobbitt 1918, str. 43, povzeto po Plut-Pregelj 1995, str. 491) Bobbitt in Charters sta oblikovala kurikulum, ki naj bi temeljil na jasno oblikovanih ciljih, znanstveno določenih na podlagi analize življenjskih dejavnosti, ki jih bodo morali mladi pozneje opravljati v življenju. Tako je Bobbittov kurikulum poleg skromne teorije vseboval za posamezna področja na tisoče ciljev, ki naj bi jih uresničevali v šolah in jih znanstveno preverjali z različnimi testi. Čeprav so se v Združenih državah Amerike pojavljale kritike tako zožene behavioristične obravnave kurikulumu, posebno v tridesetih letih, ko so tak prijem poleg Johna Deweya kritizirali še socialni rekonstruktivisti in esencialisti, je bil prav tak pogled na kurikulum najbolj razširjen v šolski politiki. Kritika znanstvenega kurikulumu ni imela večjega vpliva na šolsko politiko in javno šolstvo, so se pa njene ideje uveljavljale med posameznimi zasebnimi šolami. (Prav tam, 1995, str. 491).

Konec tridesetih let je Ralph Winfred Tyler posodobil Bobbittovo definicijo kurikulumu, njegova kurikulumna paradigma pa vpliva na generacije ameriških in tudi evrop-

skih pedagogov še danes. R. Tyler je tako opredelil kurikulum, ki naj bi zajemal štiri sestavine: cilje, vsebine, metode in organizacijo ter evalvacijo (Tyler 1971). Taba, ki je bila v tridesetih letih Tylerjeva sodelavka, opiše kurikulum takole:

»Kurikulum po navadi vključuje izjavo o ciljnih; govori o neki selekciji in organizaciji vsebin, opredeljuje nekatere procese učenja in poučevanja, ali zato, ker to zahtevajo cilji, ali zato, ker jih zahteva organizacija vsebine. In končno, kurikulum vključuje tudi evalvacijo dosežkov«.

(Taba 1962, str. 10)

Tyler je menil, da je s svojo kurikularno paradigmo ustvaril sintezo del J. F. Bobbitta, W. Chartersa, njunih kritikov Boyda Bodeja, Harolda Rugga, Henryja Harapa in Johna Deweya. To mu ni uspelo, vendar pa je poenostavil Bobbittovih več tisoč ciljev ter predstavil strnjeno teorijo kurikuluma. Tyler ne govori o merilih za izbiro učnih ciljev in predpostavlja sporazumen ideološki okvir za splošne cilje v šoli ali v posameznih šolskih sistemih, kar daje njegovi paradigmi neko navidezno ideološko nevtralnost, objektivnost in znanstvenost. To zadnje je, poleg industrijsko učinkovitostno naravnane družbe, verjetno eden od razlogov, da se je njegova popularnost razširila po vsem svetu. Tyler je pomembno modificiral svojo paradigmo konec šestdesetih let, se odmaknil od behaviorizma in se poskušal približati pedagoškim idejam Johna Deweya. Toda med Deweyem in Tylerjem ostajajo pomembne razlike. Tyler je spremenil stališča do učnih ciljev, ki naj bi ne bili več tako togi in konkretni ter naj bi zgolj ponazarjali, kaj je mogoče doseči v šoli. Druga pomembna sprememba pa je bila pri pojmovanju učenca, ki naj bi bil dejavnejši prav v vseh fazah učnega procesa. Spreminjal je tudi svoja stališča o izkušnjah in menil, da morajo imeti učenci dovolj časa in možnosti za vadenje zelenega ravnanja. Kljub vsem spremembam pa je Tyler ostal zvest kurikulumu, ki je usmerjen v neko statično družbo in temelji na pozitivistični epistemologiji, kjer je znanje objektivno, obstaja neodvisno od učenca in je preverljivo. Zanj so cilji učnega procesa definirani zunaj učnega procesa. Tyler je ostal zvest Bobbittovemu kurikulumu, medtem ko se zdi, da je Deweyev procesno nastajanje učnih ciljev eden od elementov kurikuluma prihodnosti. V demokratični družbi, pravi Dewey, se cilji pojavijo in delujejo skupaj z dejavnostjo. To niso stvari, ki bi bile zunaj dejavnosti. Kot taki cilji niso nespremenljivi, ampak delujejo prej kot mesta za razpravo, kot zamišljeni cilji, kot kritična točka dejavnosti. (Plut-Pregelj 1995, str. 492-493)

Vendar pa sta se tako kot veliko pojmov, tudi pojem in pomen kurikuluma v času spreminjala. Tako Lawton navaja, da »so pretekle definicije pojem kurikuluma povezovale predvsem z vsebino določenega programa, danes pa različni avtorji, ki se uk-

varjajo s proučevanjem kurikuluma, s tem pojmom označujejo celotne učne situacije. (Lawton 1973, str. 11) Danes se pozornost namenja celostnemu pojmovanju kurikuluma, ki zajema načrtovanje, organizacijo, izpeljavo, sprotno spremljavo in končno vrednotenje učinkov.

Raznolikost v razumevanju pojma kurikulum in spremembe v njegovem pojmovanju so povzročile pravo zmešnjavo v izrazju. Nanjo je opozoril tudi Sagadin, ko je v svoji razpravi o začetkih kurikularne evalvacije zapisal:

»Dobri dve desetletji je, odkar se v svetu intenzivno razvija metodologija t. i. kurikularne evalvacije ali evalvacije kurikulumov (curriculum evaluation). Žal pa spremljata razvoj tudi nadležna večpomenskost termina kurikulum in tudi siceršnja 'kurikularna' terminološka zmešnjava. Tudi pri avtorjih, ki razpravljajo o vprašanih kurikularne evalvacije, ni dovolj jasno, kako pojmujejo kurikulum. Delno lahko sklepamo, kako ga pojmujejo, po tem, kaj vse zajamejo s kurikularno evalvacijo, toda težave so tudi z ugotavljanjem, kaj vse zajemajo. Da pa ne bi tudi naša razprava krenila po podobnih stopnjah, moramo vendarle poskušati opredeliti neko tipično pojmovanje kurikuluma pri razpravljanju o kurikularni evalvaciji. Z malce nasilja nad avtorji bi lahko vzeli kot tipično situacijo tole. Poleg učnega načrta posameznega učnega predmeta (z učnimi, tj. vzgojnimi in izobraževalnimi cilji ter z učno vsebino) zajemajo različni razpravljavci s kurikularno evalvacijo zlasti še proces uresničevanja učnega načrta (in pri tem učbenike in druga učila in učne pripomočke ter aktivnosti učiteljev in učencev). Lahko bi tudi rekli, da gre pri različnih razpravljalcih o kurikularni evalvaciji za rabo izraza kurikulum v pomenu neke vrste programskega paketa, ki vsebuje učni načrt in učna sredstva ter smernice (navodila, napotke) za izvedbo pouka.«

(Sagadin 1991, str. 93)

Da je razvoj kurikularne teorije prinesel na področje načrtovanja in udejanjanja kurikuluma drugačen in predvsem širši pogled oz. razumevanje »načrtovanja izobraževalne dejavnosti«, lahko sklepamo tudi iz naslednje definicije kurikularne teorije:

»Kurikularna teorija se ukvarja: (1) z ideološkimi in filozofskimi predpostavkami kurikuluma (filozofija kurikuluma); (2) s konceptualizacijo treh temeljnih komponent kurikuluma: a) predpostavke in vsebina; (b) pouk in (c) evalvacija; in (3) s kurikularnim procesom: (a) sistematično razvijanje kurikuluma, (b) implementacija kurikuluma v izobraževalnih institucijah in (c) evalvacija kurikuluma.«

(Stern 1983, str. 435-436, povzeto po Kroflič 1992)

Podobno kot že nekateri avtorji pred njim tudi Kelly predlaga, da je treba preiti iz uporabe pojma kurikulum v pomenu vsebine izobraževanja oz. določenega predmetnega področja k uporabi **pojma za označevanje celotne dejavnosti izobraževalne organizacije**. (Kelly 1989) Kelly v svoji študiji opredeljuje kurikulum kot realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa oz. kot:

»...celotno racionalno podstat vzgojno-izobraževalnega programa institucije oz. posameznega učitelja, tiste subtilnejše dele kurikularnih sprememb in razvoja, ter še posebno tiste predpostavljene principe,...(ki) pomenijo najpomembnejši del kurikularnih študij.«

(Kelly 1989, povzeto po Kroflič 1997)

Na podlagi takšne Kellijeve opredelitve kurikulumu, ki označuje na eni strani vzgojno-izobraževalni načrt, na drugi pa značilnosti njegove izpeljave, tudi Kroflič v svoji razpravi o kurikulumu opozori na potrebo po razločevanju med **uradnim** oz. **dejanskim** kurikulumom oz. načrtovanim in **sprejetim** kurikulumom. (Kroflič 1997) Tudi za izobraževanje odraslih je značilen podoben razvoj pogledov na kurikulum. Tradicionalno je bilo sicer za izobraževanje odraslih značilno, da se je bolj kot pojem kurikulum uveljavil pojem program. (Houle 1972, Jarvis 1987). Z razvojem kurikularne teorije pa izraz kurikulum vse bolj vdira tudi v izobraževanje odraslih in v tej »prehodni fazi« povzroča nemalo zmešnjav in terminoloških zagat. Tako Jarvis opozori, da se v izobraževanju odraslih uporabljajo različni pojmi, kot so izobraževalni program, tečaj, kurikulum, program samostojnega učenja itn. Jarvis se tako v nadaljevanju odloči za naslednje (širše) pojmovanje kurikulumu:

»Pojem kurikulum predstavlja neko vsevključujočo celoto učnih izkušenj, čeprav izobraževalni program govori o tem, da obstaja več delov te celote, delov, ki jih bodo morda udeleženci izobraževanja izbrali za svojo izobraževalno pot.« (Jarvis 1995, str. 192).

Jarvisova definicija sicer ni povsem jasna, iz nje pa je razvidno, da je zanj pojem kurikulum širši od pojma izobraževalni program. V nadaljevanju sicer Jarvis še pojasni, da se v pojmu kurikulum skriva celotna izobraževalna ponudba in dejavnosti določene inštitucije. Tudi Griffin zelo jasno povzame širino in problematiko opredeljevanja kurikulumu, saj ga opredeli kot: »celotno serijo (skupek) izobraževalnih praks oz. učnih izkušenj«. (Griffin 1978, str. 5)

Enega izmed razlogov, ki je izobraževalce odraslih dolgo odvrčal od intenzivnejšega sodelovanja pri kurikularnem načrtovanju, je treba iskati v temeljnih načelih izobraževanja odraslih, kot so odprtost, prožnost, aktualnost, demokratičnost. Izobraževalci odraslih so si zato ves čas zavzemali, da bi ohranjali »odprto strukturo

kurikuluma«, ki omogoča sodelovanje udeležencev v vseh fazah načrtovanja in izpeljave kurikuluma. Takšno načrtovanje kurikuluma pa se je ves čas kazalo kot neuresničljivo v togih šolskih (formalnih) oblikah izobraževanja.

Vendar pa M. Svetina (1998) v zvezi s tem ugotavlja, da je bilo v preteklosti razmerje med tistimi, ki so izobraževanje ponujali, in »strankami«, določeno s ciljem, edini namen je bil služenje individualnemu osebnostnemu razvoju. Danes posegajo v to razmerje med ustanovami in udeleženci drugi dejavniki. Od odraslega se pričakuje določena usposobljenost, ki izhaja iz njegove vloge državljana, delavca, starša idr. Prejšnja, individualna, subjektivna potreba po izobraževanju se nadomešča z objektivno potrebo, pri kateri izhajajo izobraževalni cilji iz vrste vloge, ki jo ima odrasli. Izobraževalni programi teh ustanov pa morajo biti v tem primeru, dodaja Svetina, ko individualne potrebe izhajajo iz objektivno opredeljenih vlog, vsebinsko specificirani (Svetina 1998). Morda lahko tudi v večjih »pritiskih«, ki jih družba izvaja na posameznika s tem, ko zahteva od njega novo znanje in dopolnjevanje letnega, posameznik pa hoče zato od izobraževalne organizacije čedalje boljše ponudbo, iščemo razloge za intenziven razvoj kurikuluma v izobraževanju odraslih. Nagel razvoj kurikuluma se na tem področju kaže tudi v večji pozornosti, ki jo izobraževalci odraslih namenjajo načrtovanju izobraževanja.

Kroflič (1992) upoštevač različne kurikularne teoretike, ki so v kurikularni teoriji skušali uveljaviti učno ciljni model načrtovanja kurikuluma, povzame nekaj bistvenih razlogov, s katerimi si lahko skušamo odgovoriti na vprašanje *zakaj sploh načrtovati izobraževanje* in zakaj je tematika kurikularnega načrtovanja zelo relevantna tudi, ko gre za izobraževanje odraslih. Med razlogi omenja naslednje:

Logični razlog je opredelil Paul Hirst, ki pravi, da mora biti izobraževanje usmerjeno na določene predpostavljene cilje, če ga pojmuje kot racionalno aktivnost. Podobno trdita Israel Sheffler in Richard Peters: če je učenje intencionalna aktivnost, moramo prepoznati in opredeliti intence našega proučevanja. Zaradi tega pa ciljev ni nujno razumeti behavioristično. Če že rečemo, da mora imeti naše izobraževanje določene razloge, to še ne pomeni, da bi morali biti ti razlogi zapisani v obliki linearno hierarhičnih behaviorističnih učnih ciljev, kar je bistvena značilnost tega načrtovalskega modela. (Kroflič 1992, str. 31)

Gre za razlog, ki mu v izobraževanju odraslih ne gre oporekati, saj neprestano poudarjamo, da se začno znova izobraževati posamezniki, ki že imajo jasno določene cilje, ki vedo kaj hočejo z izobraževanjem doseči, in podobno. Res je tudi nasprotno, velikokrat se dogaja, da udeleženci, čeprav odrasli in s svojimi že definiranimi življenjskimi potmi, prihajajo v izobraževanje z neartikuliranimi in nejasnimi cilji. Ta-

krat postane ta razlog z vidika izobraževanja odraslih morda še pomembnejši. Prav to, da ob vstopu v izobraževanje čim hitreje razjasnimo in čim jasneje artikuliramo temeljne intence dejavnosti, v katero se odrasli vključuje, lahko pripomore k motivaciji za izobraževanje ter hitrejšemu napredovanju na posameznikovi izobraževalni poti. Prav tako je upoštevanje logičnega razloga pri izobraževanju odraslih pomembno takrat, ko se zgodi, da so cilji, ki so v kurikulumu že vnaprej določeni (npr. formalni kurikulum za pridobitev izobrazbe), morda v neskladju s tistim, kar je od tovrstnega izobraževanja pričakoval udeleženec, ki pride v izobraževanje že z nekim znanjem in potrebami po izobraževanju, ki velikokrat izhajajo iz konkretnih delovnih in življenjskih razmer.

Da bi se tovrstna neskladja odpravljala in bi postalo izobraževanje prožnejše tudi takrat, ko gre za bolj zaprte oblike kurikuluma, se v izobraževanju odraslih vedno znova pojavlja zahteva po individualizaciji in načrtovanju izobraževanja za posameznega udeleženca, ki lahko poteka tudi v že opredeljenem in formalno veljavnem kurikulumu, npr. v programih za pridobitev izobrazbe. Tudi tako namreč lahko razjasnimo intence samega izobraževanja in vplivamo na udeleženčevo dejavnost in motivacijo, s tem pa tudi na kakovost samih izobraževalnih procesov in dosežkov. Ob tem pa potrebujemo tudi temu ustrezne strategije spremljanja kakovosti izobraževanja in doseganja učinkov.

Znanstveni razlog temelji na težnji po natančnosti in tehnološki učinkovitosti načrtovanja izobraževanja, da bi le to dosegalo status znanstvene discipline. Ta skrb je tudi temeljni razlog, da je v dvajsetih in tridesetih letih na tem področju prevladala behavioristična usmeritev. (Kroflič 1992, str. 31) In prav tej natančnosti in tehnološki učinkovitosti so se izobraževalci odraslih upirali predvsem zaradi velike odprtosti in prožnosti področja, ki sta bili v nasprotju z behaviorizmom. In če je bilo tako v preteklosti, lahko rečemo, da je treba v izobraževanju odraslih znanstveni razlog obravnavati dokaj kritično tudi danes.

Politično-ekonomski razlog temelji na ideji, da izobraževanje na nacionalni ravni financirajo davkoplačevalci, zato imajo pravico do vpogleda v učinkovitost izobraževalnega modela. Učinkovitost se meri z evalvacijo, ta pa je lahko uspešna le tedaj, če so jasno določeni cilji kot so merila izobraževalne učinkovitosti. (Kroflič 1992, str. 31). Kot vidimo, lahko ta razlog takoj povežemo z eno izmed dimenzij kakovosti, ki smo jo že obravnavali, in sicer »kakovosti kot vrednosti za denar«. Študije tipa cost-benefit – vložkov in koristi, so tiste, ki tudi v izobraževanje odraslih prinašajo ekonomsko logiko, predvsem takrat, ko gre za izobraževanje odraslih, ki je

financirano iz proračunskih sredstev. Ker je velikokrat tudi izobraževalcem veliko do tega, da bi bilo njihovo delo podprto s proračunskimi sredstvi, lahko sklepamo, da je treba ta razlog sprejeti kot legitimen, obenem pa ko gre za vrednotenje učinkovitosti iskati rešitve, ki bodo ohranjale odprtost in prožnost področja.

Vzgojno-izobraževalni razlog sledi isti logiki kot prejšnji. Izhaja iz trditve, da je za kakovostno izobraževanje potrebna evalvacija, ta pa je lahko dobra le, če natančno določimo izobraževalne cilje. Kroflič k temu dodaja, da je mogoče programe ustrezno evalvirati četudi nimajo natančno določenih in razčlenjenih ciljev. (Kroflič 1992, str. 32) Širec je temu »pedagoškemu razlogu« dodal še nekatere, ki sledijo logiki vzgojno-izobraževalnega procesa: Vsi učenci, starši in učitelji nenehno zatrjujejo, da so učni načrti prenatrpani. Problem prenatrpanosti učnih načrtov pa je rešljiv samo z učnociljnim, in ne z učnosnovnim načrtovanjem. Učnociljno načrtovanje zagotavlja v nasprotju z učnosnovnim načrtovanjem časovno najbolj smotrno izpeljavo učnega procesa, kajti kolikor bolj nejasni so cilji učnega procesa (če je znana le učna snov), toliko več nekoristno uporabljenega časa je potrebno za uresničitev učnega procesa. (Širec 1984, str. 3, povzeto po Kroflič 1992, str. 32).

Pri tem razlogu spet trčimo ob pomen evalvacije za kakovostno izobraževanje. Gre za razlog, ki ga je treba upoštevati tudi, ko gre za izobraževanje odraslih. Odprto pa tu ostaja vprašanje, ali je treba za kakovostno izpeljavo evalvacije zares prej opredeliti vse izobraževalne cilje. In ali lahko to, ko gre za izobraževanje odraslih, vedno tudi storimo? En odgovor se verjetno skriva že v logičnem razlogu, ki govori, da je izobraževanje intencionalna dejavnosti, torej moramo znati prepoznati in opredeliti intence naše dejavnosti. Zato pa ni nujno, da jih opredelimo behavioristično. Za izobraževanje odraslih bi takšen razlog lahko sprejeli še posebno pozneje, ob procesnorazvojni strategiji načrtovanja. Ciljno načrtovanje pa je v izobraževanju odraslih ustrezno tudi zaradi razlogov, ki smo jih navajali že v uvodnem delu, ko smo govorili o hitrih družbenih spremembah, ki zahtevajo od odraslega vedno novo znanje. To pa pomeni, da je treba kurikulum nenehno prožno prenavljati, zato bi določanje stalnih vsebin kurikulumu ne omogočalo dovolj velike odzivnosti izobraževalcev odraslih na trgu dela in drugih področjih, na katerih odrasli iščejo znanje. Prav takšno rigidnost in zaprtost kurikulumu poznamo iz pretekle prakse izobraževanja odraslih, še posebno pri formalnem izobraževanju odraslih.

Humanistični razlog sledi logiki temeljne človečanske pravice: če pomenita vzgoja in izobraževanje poseg v razvoj posameznikove osebnosti (torej v intimo udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa), imata tako učitelj kot učenec pravico vnaprej

vedeti, kakšni so cilji in predvidene vzgojne dejavnosti, če se želimo ogniti vzgoji kot manipulaciji. (Kroflič 1992, str. 32). Morda je prav humanistični razlog tisti, ki ga izobraževalci odraslih največkrat najglasneje zagovarjajo. Hkrati pa se v težnji po odprtosti in prožnosti področja včasih tudi najbolj oddaljujejo od njegovega uresničevanja. Zakaj? Predvsem zato, ker se pod »krinko« odprtega in nezapisanega kurikuluma lahko »prodaja« karkoli in velikokrat se to v praksi izobraževanja odraslih žal tudi dogaja. Zato postane prav humanistični razlog eden izmed tistih, ki ga je nujno upoštevati, ko razmišljamo o motivih in smiselnosti razvijanja načinov vrednotenja kakovosti v izobraževanju odraslih in ki je hkrati eden izmed temeljnih argumentov, ki govorijo v prid temu, da je treba tudi v izobraževanju odraslih procesom načrtovanja in vrednotenja kakovosti kurikuluma nameniti vso pozornost.

Odrasli, ki se vključuje v izobraževalno dejavnost, ima namreč vso pravico vedeti, kaj mu le-ta ponuja, kako bo izobraževanje potekalo, kaj lahko sam pričakuje od izobraževalne organizacije, s katero sklepa izobraževalno pogodbo, in kaj se v izobraževanju pričakuje od njega samega. Če gre za razlog, ki se ga kot pomembnega navaja že v izobraževanju mladine, postane prav ta razlog še relevantnejši, ko gre za odrasle udeležence izobraževanja. Da pa izobraževalna organizacija, ki izpeljuje določen izobraževalni program, le-to lahko stori, mora znati definirati svojo dejavnost, svojo ponudbo in načine izpeljave le-te, navsezadnje pa tudi znati in hoteti prikazati dosežke svoje dejavnosti. In prav tu postanejo zelo uporabni in potrebni sistematični načini vrednotenja in izkazovanja kakovosti lastnega dela.

ln če smo doslej lahko pritrdili več razlogom, ki govorijo v prid potrebi po jasnem načrtovanju izobraževanja tudi, ko gre za izobraževanje odraslih, se je ob tem vseeno treba zaustaviti pri opozorilu, ki ga je zapisala Metka Svetina v svoji knjigi *Izobraževalni programi za odrasle*. Takole pravi:

»Tisti, ki se ukvarjajo s teorijo in prakso izobraževanja odraslih, se povsem zavedajo nevarnosti, da kurikulum ogroža prvotne značilnosti izobraževanja odraslih in ga lahko prepusti togim oblikam zunanjega nadzora, te pa so upravljene in logične le v formalnem šolskem izobraževanju.«

(Svetina 1998, str. 9)

Če se ob tem zapisu še enkrat spomnimo na navedeno definicijo kurikularne teorije, iz nje lahko razberemo, da pomeni sprejetje tako širokega pojma kurikuluma, usmeritev pozornosti pri načrtovanju na zelo širok spekter dejavnikov, ki jih je treba načrtovati. To lahko navaja na vzpostavljanje togih struktur načrtovanja izobraževanja tudi na področjih, kjer je izobraževanje odraslih po tradiciji odprto in prepuščeno posameznikovemu odločanju. Gre za pomembno opozorilo, ki govori o nevarno-

sti prevelikega »nadzora« predvsem v neformalnem izobraževanju, ki po svojih značilnostih takšnega »zunanjega nadzora« ne prenese. Pri tej dilemi smo se ustavili še posebno zato, ker bomo imeli opraviti s podobnim tudi kasneje, ko bomo razmišljali o najustrežnejših evalvacijskih mehanizmih za zagotavljanje kakovosti kurikuluma. Že ob tem se namreč vprašamo:

⇒ *Ali z vpeljevanjem mehanizmov zagotavljanja kakovosti kurikuluma oz. evalvacijskih mehanizmov, ki so po kurikularni teoriji sestavni del načrtovanja kurikuluma, vzpostavljamo (pre)toge strukture, še posebno, ko gre za neformalno izobraževanje odraslih?*

Gre za vprašanje, s katerim se čedalje pogosteje ukvarjajo strokovnjaki pri kurikularni evalvaciji, postavljajo ga pa predvsem tisti, ki so skeptični do vpeljevanja različnih mehanizmov evalvacije in zagotavljanja kakovosti v izobraževanje odraslih, še posebno neformalno.

Za potrebe naše naloge pa bomo to vprašanje nekoliko obrnili in se vprašali:

⇒ *Ali nam kurikularna evalvacija ponuja morebitne zadovoljive rešitve, s katerimi bi pripomogli k reševanju takšnih dilem in strahov, pred »zadušitvijo« in prevelikim formaliziranjem neformalnega izobraževanja odraslih, zaradi vpeljevanja mehanizmov »nadzora«? Ali ni enačenje »mehanizmov zagotavljanja kakovosti« in »mehanizmov nadzora« preveč poenostavljeno in napačno?*

Ob raziskovanju evalvacijske teorije bomo tako posebej pozorni na to, da je izobraževanje odraslih zelo kompleksno in razvejano področje, ki zajema tako formalne (ali bolj strukturirane in določene) in neformalne (ali manj strukturirane in manj določene) oblike izobraževanja. Upoštevajoč takšno razvejenost in raznovrstnost področja, bomo verjetno potrebovali tudi za zagotavljanje kakovosti kurikuluma in njegov razvoj na različnih področjih različne strategije in pristope. Kakšne imamo na voljo, bomo raziskali v naslednjih poglavjih.

STRATEGIJE NAČRTOVANJA KURIKULUMA

Ustavimo se na kratko še pri različnih strategijah načrtovanja kurikuluma. Poznavanje načrtovalske strategije, ki je bila uporabljena pri načrtovanju kurikuluma, je namreč pomembno vedno, ko razmišljamo o najustrežnejših mehanizmih (ali prijemih), ki jih imamo na voljo za evalvacijo tega kurikuluma. Ali, kot pravi Kelly: *»Strategije evalvacije kurikuluma morajo biti vedno usklajene s strategijami načrtovanja kurikuluma.«* (Kelly 1989, str. 23)

Izmed različnih poskusov klasifikacije različnih strategij načrtovanja kurikuluma bomo prikazali Kellyjevo klasifikacijo, v kateri so opredeljene tri temeljne strategije načrtovanja kurikuluma: učnosnovna, učnociljna in procesnorazvojna.

Kelly navaja, da je izhodišče **učnosnovnega načrtovanja** določeno izkustveno področje vedenja ali skupina pojavov (ki jih želimo proučevati). Pri tovrstnem načrtovanju tako izhajamo predvsem iz vprašanja, kaj želimo učiti? Vse nadaljnje oblikovanje izobraževanja temelji na izbiri vsebin, ki jih želimo podajati v izobraževalnem procesu. Takšna načrtovalska strategija implicira pogled na izobraževanje kot na »transmisijo znanja«. (Kelly 1998) Za razumevanje učnosnovnega načrtovanja so bistveni razlogi in načini, s katerimi tako usmerjeni načrtovalci kurikuluma upravičujejo izbor natančno določenih izobraževalnih vsebin v določenem kurikulumu. Prvi način utemeljevanja izhaja iz proučevanja narave znanja in iskanja tistih trajnih vsebin, na podlagi katerih je mogoče zasnovati idealen model izobraževanja ali pa priznati znanosti, ki temelji na izkustvih, neke večne resnice ter prepoznati vlogo izobraževanja kot prenašalca teh večnih resnic. Drugi način je izpeljan tako, da določene izbrane vsebine predstavljajo temeljne vrednote neke družbe/kulture. Tretji način je zelo podoben drugemu, kajti izbor vsebin kurikuluma se utemeljuje na določenih vrednotnih sistemih. (Kroflič 1992, Svetina 1998)

Izhodišče te strategije naj ne bi bila ideološka postavka, izražena z določenimi vzgojno-izobraževalnimi cilji (vendar bolj vzgojnimi kot izobraževalnimi), temveč eksaktna, znanstveno sprejeta in potrjena, splošno veljavna resnica, ki jo je treba zgolj spretno prenašati na mlajše generacije. Iz Kellyjeve trditve, da ta strategija predvideva obstoj večnih in nespremenljivih resnic ter da vidi vlogo vzgoje in izobraževanja zgolj v prenašanju »veljavnih znanstvenih resnic in legitimnih vedenjskih vzorcev obnašanja«, zlahka izpeljemo trditev, da je v ozadju te strategije načrtovanja kurikuluma **konceptija človeka kot pasivnega bitja, katerega edina naloga je, da sprejme obstoječo znanstveno-kulturno tradicijo**. Če se pri lastnem načrtovanju kurikuluma želimo približati konceptiji razvijanja aktivnega in kritičnega posameznika, postane model, ki je utemeljen na dodajanju skrbno izbranih relevantnih znanstvenih spoznanj, manj prikladen. Koncept razvijanja aktivnega, ustvarjalnega in kritičnega posameznika je namreč prej kot pridobivanje določene količine znanja usmerjen na načine, kako učenec sprejema izobraževalne vsebine, na kritično percepcijo obstoječih spoznanj ter na zmožnost ustvarjalnega reševanja novih problemskih situacij, za katere je seveda nujno potrebno določeno znanje, vendar še bolj kot to razvijanje določenih intelektualnih, emocionalnih in konativnih komponent, ki posameznika usmerjajo k sprejemanju večkrat zelo naporene aktivne vloge v svetu, ki ga

obdaja. Šele sprejetje aktivne vloge v svetu, ki nas obdaja, namreč posameznika osebno pripravijo za ustvarjalno/kritično sprejemanje in obvladovanje učne snovi ter aktivno vlogo v lastnem učnem procesu. (Kroflič 1992, str. 45-46)

Če se ob tem spomnimo še razvojnih značilnosti odraslih, ki smo jih predstavili v uvodnem poglavju, predvsem kakovostnih sprememb v mišljenju, ki vodijo posameznika od dualističnega, prek relativističnega, h kompleksnim oblikam dialektičnega mišljenja, lahko tudi s stališča odraslega udeleženca izobraževanja sklenemo, da učnosnovna strategija izobraževanja ne more biti ustrezna, ko gre za načrtovanje in izpeljavo izobraževanja odraslih. Če želimo dosegati temeljne cilje izobraževanja odraslih, ki se kažejo v ustvarjalnem in aktivnem delovanju posameznika na delovnem področju in v družbi, potrebujemo načrtovalske strategije, ki bodo takšno posameznikovo dejavnost spodbujale in omogočale, ne pa zavirale.

Prav zaradi takšnih spoznanj se v zadnjih desetletjih vedno bolj uveljavlja učnociljna strategija načrtovanja kurikulumov. Tudi v Sloveniji smo prav učnociljno strategijo z nekaterimi elementi procesne strategije zapisali v vse temeljne dokumente kurikularne prenove. Izhodišče načrtovanja kurikulumov pri **učnociljni strategiji** so opredeljeni izobraževalni cilji. Ti cilji nadalje vodijo vse druge dejavnosti načrtovanja kurikulumov (Kelly 1989). Kot smo že omenili v uvodu poglavja, velja za začetnika ali pionirja učnociljnega načrtovanja J. F. Bobbitt, njegovo delo pa je posodobil in dopolnil J. R. Tyler. Po njegovem mnenju morajo biti učni cilji načrtovalcu temeljno vodilo, ko razmišlja o vsebinah, ki so potrebne za doseganje teh ciljev, o učnih položajih, ki bodo pripomogli k njihovem doseganju in merilih, ki jih bomo uporabili za evalvacijo doseganja prej opredeljenih ciljev (Tyler 1971). Učnociljna strategija načrtovanja kurikulumov je v bistvu linearni in hierarhični model načrtovanja učnih ciljev. Izhaja iz spoznanja, da so najsplošnejši vzgojno-izobraževalni smotri (aims) presplošni, da bi lahko na podlagi le-teh precizirali podrobnejše dele kurikulumov, zato je treba najprej določiti učne cilje (objectives). Takšen model kurikularnega načrtovanja se opira na Bloomovo taksonomijo učnih ciljev, še posebej na gradacijo kognitivne sfere. Vendar pa se postavlja vprašanje, ali lahko v tako kompleksnem in večplastnem procesu, kakršen je vzgojno-izobraževalni proces, natančno razgradimo sistem učnih ciljev tako, da v posameznih učnih sekvencah izhajamo iz posamičnih, preprostih učnih ciljev in se postopoma in hierarhično približujemo najsplošnejšim učnim smotrom. V praksi se seveda preprosti in bolj sestavljeni (kompleksni) procesi nenehno prepletajo in jih ni mogoče tehnično ločevati na hierarhično sekvenciranje učnih ciljev. (Kroflič 1992, str. 34)

Druga bistvena značilnost večine modelov učno ciljne strategije načrtovanja kurikuluma je znana behavioristična težnja, da bi izrazili učne cilje v smislu želenih vedenjskih vzorcev. Določene zelene cilje vzgojno-izobraževalnega procesa je res mogoče izraziti z natančno določenimi vedenjskimi vzorci, druge pa je tako mnogo težje ali povsem nemogoče izraziti. Tako Kelly poudari, da je takšna oblika načrtovanja kurikuluma lahko zelo uporabna pri načrtovanju poklicnega šolstva, manj pa za razvijanje osebnosti, verske, estetske vzgoje in na drugih sorodnih področjih. (Prav tam 1992, str. 34-35).

Prav to zadnje Kellyjevo opozorilo postane pomembno, ko o najustreznejših strategijah načrtovanja kurikuluma in v zvezi s tem tudi o strategijah za njegovo vrednotenje razmišljamo v izobraževanju odraslih. Gotovo je ustrezna, ko gre za tisti del na kontinumu izobraževanja odraslih, ki predstavlja formalno, bolj strukturirano izobraževanje odraslih. Vemo, da se veliko odraslih vključuje v izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, tudi take, ki so namenjeni pridobitvi izobrazbe. Odrasli bodo morali dosegati opredeljene standarde znanja, in tu se ne bomo mogli ogniti tudi bolj strukturiranim oblikam izobraževanja. Se pa že tu kaže, da je treba, upoštevajoč značilnosti izobraževanja odraslih, ciljno načrtovanje v izobraževanju odraslih dopolniti s procesnimi komponentami. Težko bo namreč natančno vnaprej opredeliti cilje, ki zadevajo posameznikov kognitivni razvoj, razvijanje sposobnosti, kot so: samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, sodelovanje, odgovornost itn. Vse to pa so vrednote, ki jih (kot smo videli že pri opredeljevanju sodobnih družbenih vplivov na področje izobraževanja odraslih) od posameznika zahteva družba. V tem tudi ni bistvenih razlik med izobraževanjem mladine in izobraževanjem odraslih. To, kar vendarle v tem segmentu lahko oteži ali zmanjša kakovost načrtovanja in izpeljave kurikuluma v izobraževanju odraslih, je velika heterogenost odraslih, ki vstopajo v izobraževanje, in njihovih značilnosti. Kako predvideti, s kakšnimi delovnimi izkušnjami bodo posamezniki začeli izobraževanje? Ali lahko natančno načrtujemo izobraževanje, preden se srečamo z udeleženci, ko še ne vemo kakšno je njihovo prejšnje znanje, kakšni so njihovi motivi za izobraževanje, kakšno raven samostojnosti in odgovornosti jim je že uspelo doseči v njihovih poklicnih in drugih vlogah, ki jih opravljajo? Kako zagotoviti aktivnost celotne skupine udeležencev v izobraževalnem procesu in kakovost komunikacije ob reševanju problema, ko bodo nekateri posamezniki sposobni dualističnega mišljenja, drugi bodo problem reševali iz relativistične perspektive, tretji pa bodo zmožni na problem pogledati dialektično? Ali bo izpeljava izobraževalnega procesa enaka, ko bomo imeli v skupini mlajše odrasle z minimalnimi delovnimi in življenjskimi izkušnjami kot takrat, ko bomo imeli v

skupini starejše odrasle, ki so na svojih delovnih mestih že dvajset let in več, pa so jih zdaj proti njihovi volji poslali na izpopolnjevanje? Vse to so vprašanja, s katerimi se izobraževalci odraslih srečujejo vsak dan in, ki nam govorijo, da v izobraževanju odraslih potrebujemo strategije, ki nam bodo pomagale kakovostno izpeljati, sprotno spremljati in na podlagi ugotovitev dopolnjevati okvirne načrte izpeljave izobraževanja. Gre za nekatere vidike načrtovanja izobraževanja odraslih, ki jih morda učinkovita strategija ne zaobseže dovolj, lahko pa nekatere rešitve zanje najdemo v kombinacijah učinkovite strategije s procesnorazvojno.

Pri procesnorazvojni strategiji načrtovanja kurikuluma namreč izhodišče ni niti določena narava znanja ali neka končna resnica, ki jo je treba sporočiti, niti izjava o končnih ciljih, ki jih je treba doseči, pač pa strategija izhaja iz zanimanja za človekovo aktivno in razvojno naravo ter iz dojetja vzgojno-izobraževalnega procesa kot neprenehnega prizadevanja za razvijanje te posameznikove narave oz. njegove osebnosti. Omogoča upoštevanje vseh elementov kurikuluma (ciljev, vsebine, procesov) na stopnji načrtovanja, nobenega od njih ne postavlja v izhodiščni položaj. Model lahko opredelimo z naslednjimi temeljnimi lastnostmi:

- Vzgojno-izobraževalni cilji niso več vnaprej stalno opredeljeni, od zunaj postavljeni »idealni jazi«, temveč notranja, v vzgojno-izobraževalni proces vgrajena načela; s tem je vzpostavljen drugačen vrednotni odnos do vprašanja učnih smotrov in vzgojno-izobraževalnega procesa: vzgojo in izobraževanje kot proces kontinuirane rasti in razvoj učenčeve osebnosti pojmuje kot temeljno notranjo (intrinzično) vrednoto, torej vrednoto samo po sebi, smotre pa le kot enakovreden del vzgojno-izobraževalnega načrtovanja, četudi jih še vedno opredelimo na začetku načrtovanja kurikuluma. (Kroflič 1997a, str. 78-79)
- Učenec je v procesnem načrtovanju pojmovan kot aktivni člen učne komunikacije; če namreč želimo doseči zelene učne učinke v smislu učenčevega stalnega razvoja tako, da bi se ta razvijal v avtonomno, kritično osebnost, moramo najprej izhajati iz njegovih razvojnih potencialov, zagotoviti njegovo aktivno vlogo v učnem procesu (razumevanje nove učne snovi, reševanje problemov, razvijanje stališč in kompleksnejših kognitivnih stilov itn.). (Prav tam, 1997a, str. 79). Če to načelo prenesemo na izobraževanje odraslih, lahko takoj opazimo, da nam strategija hkrati omogoča in potrjuje potrebo po ugotavljanju delovnih izkušenj, ugotavljanju razvojnih značilnosti odraslega, ter upoštevanju le-teh pri načrtovanju in izpeljavi izobraževalnega procesa. Le tako namreč lahko odraslega aktivno vključimo v izobraževalni proces.

- Vzgojno-izobraževalni proces v procesnorazvojni strategiji pojmuje kot obojestransko aktivno komunikacijo med učiteljem in učencem, v kateri ima učitelj seveda še vedno dominantno vlogo, mora pa upoštevati tako učenčeve razvojne zmogljivosti kakor tudi spoznanje, da brez aktivne udeležbe učenca pri pouku ne moremo računati z razvojem njegovih kompleksnejših mentalnih struktur, ki omogočajo trajno, transferno bogato znanje ter samostojno reševanje učnih problemov in približevanje osnovnemu smotru procesnega modela: razvoju kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti. (Kroflič 1997a, str. 79). To načelo lahko takrat, ko gre za izobraževanje odraslih, še nekoliko poglobimo. Predstavljajmo si npr. učitelja, ki poučuje neki strokovni predmet, sicer po novem ali prenovljenem kurikulumu, pa še ni imel priložnosti, da bi si ogledal sodobne tehnološke procese v nekem podjetju. V izobraževalnem procesu pa se sreča z udeležencem, ki prihaja iz podjetja, kjer uporabljajo najsodobnejšo tehnologijo, s katero ima že več let opraviti tudi sam. Manjka pa mu nekaj znanja, ki ga izobraževalni program ponuja, rad pa bi si pridobil tudi formalno višjo izobrazbo. Ali bo učitelj še lahko vztrajal pri tradicionalni trasmisijsko definirani vlogi prenašalca znanja, ne da bi upošteval izkušnje in znanje, ki jih udeleženec že prinaša v izobraževalni proces? In kako bo po drugi strani ohranil svojo strokovno avtoriteto, če se bo pokazalo, da udeleženec bolje pozna nekatere nove tehnologije, kakor učitelj sam? To je samo eden od mogočih primerov, s katerimi se izobraževalci odraslih in udeleženci nenehno srečujejo in ki govori, da je treba v samem izobraževalnem procesu vzpostaviti odnose obojestranske komunikacije in izmenjave informacij in znanja med učitelji, ki spreminjajo svoje tradicionalne vloge, in udeleženci, ki lahko v izobraževalnem procesu koristno uporabijo že pridobljene izkušnje in znanja. Takšen primer namreč lahko vpliva tudi na same izobraževalne cilje. Udeleženec, ki že obvlada nekatere cilje programa, se lahko v omejenem času, ki ga ima na voljo, bolj posveti tistim, ki so zanj novi. Da pa to lahko storimo, je treba imeti na voljo mehanizme ugotavljanja poprejšnjega znanja ipd. in tudi mehanizme za njegovo priznavanje. Prav v tem segmentu pa bo v izobraževanju odraslih še veliko razvojnega dela.
- In končno, vzgojno-izobraževalni proces ni več instrument približevanja k vnaprej stalno določenemu ciljnemu stanju, temveč je sam svoj cilj s svojevrstno notranjo vrednostjo – naučiti se učiti ter tako zagotoviti trajen (samo)razvoj vsakega posameznika. Ali, kot je že davnega leta 1916 zapisal Dewey, ko je kritiziral klasično pedagogiko: »Rast je pojmovana, kot da bi imela neki konec (cilj), namesto da je sama sebi cilj (konec).« (Kroflič 1997a). Gre za načelo, ki se zelo skla-

da s konceptom vseživljenjskega učenja: ta je bil še pred leti pojmovan kot alternativa konceptu, po katerem naj bi se doba učenja in izobraževanja končala približno s tridesetim letom, sledila naj bi mu doba delovanja posameznika v delovnih in drugih sferah. Procesnorazvojna strategija pa prav v tem načelu premošča nesorazmerje, ki je delilo obdobja človekovega življenja na obdobje izobraževanja in obdobje delovanja. Danes se ti dve dejavnosti v posameznikovem življenju večkrat izmenjata, velikokrat pa potekata tudi sočasno (npr. učenje na delovnem mestu, koncept učeče se organizacije itn.). Hkrati pa nam procesnorazvojna strategija s tem načelom omogoča, da tudi v izobraževanju odraslih znova namenimo pozornost posameznikovemu vseživljenjskemu poklicnemu in osebnostnemu razvoju, ki se uresničuje v različnih življenjskih obdobjih in ohranja posameznika aktivnega v pozno starost. Prav to načelo, podkrepljeno z raziskovalnim delom v izobraževanju odraslih, nam namreč lahko pomaga rušiti stereotipe, kot je ta, da se starejši ne zmorejo več učiti, in ta, da se posameznikova že izoblikovana stališča in prepričanja ne bodo več spreminjala. Upoštevanje kakovostnih sprememb v kognitivnem razvoju odraslega namreč tovrstne trditve ovrže, procesnorazvojna strategija načrtovanja kurikuluma pa prav s tega vidika prinaša nove možnosti v izobraževanje odraslih.

Za vrednotenje kakovosti v izobraževanju odraslih pa je še posebno pomembno, da procesnorazvojni model načrtovanja zahteva tudi sprotno vrednotenje kvalitete vzgojno-izobraževalnega procesa. Zanj namreč ni značilna le pozornost, namenjena kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in aktivni učenčevi vlogi v njem, temveč hkrati prožnost in možnost za sprotno prilagajanje posebnostim izpeljave programa. Procesno načrtovanje je namreč po svoji notranji strukturi podobno akcijskemu raziskovanju, v katerem vsakemu raziskovalnemu koraku sledi evalvacija, v skladu z dobljeno oceno pa je mogoče spremeniti (dopolniti) raziskovalni načrt ali celo izhodiščno raziskovalno zamisel. Pri ocenjevanju posameznih raziskovalnih korakov sodelujejo raziskovalec, učitelj in v eksperiment vključeni učenci (t. i. proces triangulacije). Za spremljanje in spodbujanje razvoja učenčevih potencialov je nujno, da vzgojno-izobraževalni proces sproti opazujemo in vrednotimo ter smo ob nenačrtovanih (neprirodnih) učinkih pripravljeni na potrebne spremembe vzgojno-izobraževalnega programa. Načrtovanje mora torej že v samem izhodišču predvidevati evalvacijske mehanizme ter možnost za upoštevanje njihovih izsledkov med izpeljavo programa. Če pa želimo z evalvacijskimi postopki izslediti tudi kvalitativne vidike izobraževalnega procesa, morajo biti v evalvacijo enakovredno zajete tudi »prizadete osebe«, to je učitelj in udeleženci. **Te niso le vir informacij o dogajanju**

v izobraževalnem procesu, temveč tudi čedalje dejavnejši udeleženci dogovarjanja o načrtovanih naslednjih korakih, vsekakor pa imamo kot razvijalci in evalvatorji kurikuluma možnost in dolžnost, da učence natančno seznanjamo z nadaljnjim potekom izobraževalnega procesa, spremembe v procesu pojasnimo in skušamo med učenci in učiteljem doseči soglasja. (Kroflič 1997a, str. 81). Procesnorazvojna strategija načrtovanja kurikulumu torej zahteva sprotno vrednotenje udejanjanja kurikulumu. Evalvacija tu ni več nekaj, kar bi se dogajalo zgolj na koncu izobraževanja ali bi bilo od tega ločena dejavnost, pač pa postane sestavni del načrtovanja in izpeljave kurikulumu. Prav s tovrstnimi sprotnimi evalvacijskimi mehanizmi pa si gotovo lahko pomagamo tudi v izobraževanju odraslih, saj aktivno vključevanje udeležencev v sprotno vrednotenje kurikulumu omogoča njihovo dejavnost, upoštevanje njihovega poprejšnjega znanja, motivacije, stališč ipd. To je model, ki predvideva nenehno spodbujanje udeleženčeve samoiniciativnosti, kritičnosti, lastne dejavnosti v izobraževalnem procesu, ki hkrati temelji na stališču, da je veliko poti, po katerih lahko uspešno poteka rast vsakega posameznika, vse pa so odvisne od individualnih okoliščin. Kot bomo videli pozneje, so za takšno vrednotenje kakovosti izobraževanja odraslih primerne sodobne participativne strategije, ki temeljijo na metodah samoevalvacije. V preteklosti pa so se za evalviranje učnocijlnih kurikulumov velikokrat uveljavile zunanje, preordinatno usmerjene strategije evalvacije. Ko bomo pozneje proučevali različne evalvacijske modele, bomo upoštevali metodološko načelo, da morajo biti evalvacijske strategije vedno usklajene z načrtovalskimi, posamezne modele in njihovo uporabnost, ko gre za izobraževanje odraslih, presojali tudi iz tega zornega kota. Z vidika kakovosti pa so poleg strategij načrtovanja kurikulumu pomembne tudi ravni izobraževalnega sistema, na katerih kurikulum nastaja in se uresničuje.

RAVNI NASTAJANJA IN UDEJANJANJA KURIKULUMA

Različni avtorji, ki se ukvarjajo z načrtovanjem in evalvacijo kurikulumu, opozarjajo, da je treba pri evalvaciji vedno upoštevati različne ravni, na katerih kurikulum nastaja in se uresničuje. Tako Plomp in Loxley (1993) ugotavljata, da je treba v vsakovrstnih razpravah o kurikulumu in evalvaciji opazovati kurikulum s treh različnih ravni, in sicer z nacionalne ravni, ravni izobraževalne organizacije in ravni posameznega udeleženca izobraževanja. Ko opazujemo kurikulum na makro ravni izobraževalnega sistema (t. j. nacionalni ali regionalni), govorimo o **nameravanem kurikulumu** (*intended curriculum*). Le-ta se kaže v uradnih učnih načrtih (syllabuses) in smernicah za načrtovanje kurikulumu. Implicitno ga lahko prepoznavamo npr. v učbenikih, ki se

uporabljajo na posameznih področjih. To je nameravani kurikulum, skupek predpostavk in konceptov različnih subjektov v družbeni skupnosti, npr. izobraževalnih politikov, učiteljev, staršev, udeležencev izobraževanja, o tem, kaj je pomembno. Ko opazujemo kurikulum na srednji ravni (t.j. raven izobraževalne organizacije ali razreda), govorimo o nameravanem in **izvedenem kurikulumu** (*implemented curriculum*). Sem sodijo izbrane vsebine, urniki, strategije poučevanja, pogoji za izobraževanje in prostori, v katerih le to poteka ipd. Izvedbeni kurikulum, pravita Plomp in Loxley, je večinoma »v rokah« učiteljev ali drugega osebja v izobraževalni organizaciji, ki tako postajajo načrtovalci izpeljave izobraževanja. In navsezadnje, pravita Plomp in Loxley, ko opazujemo kurikulum na mikro ravni (t. j. raven udeleženca/študenta) govorimo o **doseženem** (*attined*) kurikulumu. Le-tega merimo v resnično doseženih kognitivnih sposobnostih, spremembah v stališčih, novo pridobljenem znanju, ki je rezultat izobraževalnega procesa, ipd. (Plomp in Loxley 1993).

Preglednica 2.1: Kurikulum po ravneh izobraževalnega sistema

Predpostavke kurikuluma	Konteksti kurikuluma	Vsebine kurikuluma	Ravni
Značilnosti in pogoji sistema	Izobraževalne organizacije (objekti)	Nameravani (intended)	Sistem (nacionalna raven)
Značilnosti lokalne skupnosti, izobraževalne organizacije, učiteljev	Pogoji za izobraževanje na ravni izobraževalne organizacije in razreda ter procesi	Izved(b)eni (implemented)	Izobraževalna organizacija in razred
Značilnosti udeležencev	Udeleženci (študenti)	Doseženi (attined)	Udeleženec

Vir: Plomp in Loxley (1993, str. 85); *Tipi kurikuluma, aplicirani v IEA študijah.*

Plomp in Loxley ugotavljata, da lahko kurikulum tako opazujemo na različnih ravneh. Hkrati pa lahko opazujemo tudi sovplive ter morebitna neskladja med različnimi ravni nastajanja kurikuluma in njegovim uresničevanjem. Nacionalni kurikulum je mogoče raziskovati s pomočjo nacionalnih publikacij, besedil, izpitnega gradiva in podobnega, kar dopušča ugotavljanje in izdelavo mednarodnih primerjav med tem, katere vsebine so ponujene na vsaki stopnji izobraževalnega sistema in s kakšno intenzivnostjo se poučujejo. V nadaljevanju lahko kurikularne predpostavke (značilno-

sti kulturnega okolja, viri in sredstva na šoli in doma) povežemo s kontekstom kurikuluma (npr. zasnova in delovanje inštitucij, izobraževalni procesi, vedenja učencev) za napovedovanje znanja, ki temelji na kurikularnih vsebinah. (Japelj 2000)

Poznavanje in upoštevanje različnih ravni načrtovanja in uresničevanja kurikuluma je pomembno predvsem zato, ker ima vsaka od prikazanih ravni svoje posebne značilnosti: na vsako vplivajo različni dejavniki, hkrati pa imajo ti dejavniki vplive tudi med različnimi ravnimi. Kurikulum, ki ga bomo izpeljali v praksi, in rezultati, ki jih bomo z njim dosegali, bodo tako lahko zelo drugačni od tistega, kar smo načrtovali na ravni izobraževalnega sistema. V zvezi s tem Kelly zapiše naslednje:

»Priznati moramo neuspeh vsakršnih poskusov z nacionalne ravni, ko so se pripravljali natančni učni načrti, smernice za poučevanje, podporno gradivo in učbeniki, ki naj bi jih učitelji sprejeli ter uporabljali natanko tako, kot so si to zamislili njihovi načrtovalci. Vsekakor so učitelji nacionalne smernice (in načrte) uporabili po svoje in v svoje namene. Zato je treba upoštevati, da imajo učitelji pomembno vlogo v procesih implementacije kurikuluma. Tovrstni poskusi vpeljevanja novosti in udejanjanja kurikuluma lahko uspejo le, če učitelji poznajo same konceptualne in filozofske predpostavke kurikuluma. Sprejeti je treba, da izobraževanja ne kaže razumeti kot mehanično dejavnost. Postopki implementacije kurikuluma zahtevajo od učiteljev nenehno sprejemanje odločitev o tem, kako bodo kurikulum izpeljali. Da pa takšne presoje lahko opravljajo in takšne odločitve lahko sprejemajo, morajo biti seznanjeni s samimi pogoji in kontekstualnimi značilnostmi kurikuluma. Ob tem pa je treba razmisliti tudi o alternativnih strategijah merjenja ali ugotavljanja odgovornosti (accountability) dejavnosti učiteljev in njihovih odločitev glede implementacije kurikuluma.«

(Kelly 1989, str. 19-20)

Kakovost kurikuluma je torej treba ugotavljati celostno. Posebno pozorni moramo biti na različne ravni kurikuluma v izobraževanju odraslih, kjer se pogosto polemizira o tem, ali je treba že pri načrtovanju kurikuluma na ravni izobraževalnega sistema upoštevati in vanj včleniti čim več značilnosti in potreb, ki jih izražajo odrasli, ali pa je boljše kurikulum na nacionalni ravni načrtovati bolj odprto, presoje in odločitve o njegovi izpeljavi pa prepustiti učiteljem in udeležencem na ravni izobraževalne organizacije in posameznega razreda. Morda ponuja mogočo rešitev že Kelly, ko predlaga, naj bi učiteljem dali več prostora pri sprejemanju odločitev o sami izpeljavi izobraževanja. Pri tem opredeli strategije, ki bodo takšne odločitve omogočale (usposobljenost učiteljev) ter hkrati razvije takšne strategije, ki bodo omogočile vpo-

gled v kakovost tovrstnih odločitev, ki se sprejemajo na nižjih ravneh izpeljevanja kurikuluma. To pa zahteva razvoj različnih kazalnikov kakovosti in različnih strategij za vrednotenje kurikuluma, ki bi bile ustrezne za različne namene in različne potrebe. Opozoriti kaže še na neko posebnost, ki je značilna predvsem za neformalno izobraževanje odraslih, v katerem potekajo postopki načrtovanja kurikuluma povsem decentralizirano, npr. na ravni posameznika ali izobraževalne organizacije. Za tovrstne primere bodo morda potrebne drugačne strategije in modeli zagotavljanja kakovosti, kot je primerno in uporabno v formalnih oblikah izobraževanja odraslih, v katerih je treba zadovoljevati nacionalne standarde kakovosti. Tudi v neformalnem izobraževanju odraslih pa bo treba upoštevati vse tri ravni, ko bo šlo za oblike neformalnega izobraževanja, ki jih zajema nacionalna izobraževalna politika ter jih spodbuja tudi finančno. V tem primeru je pred nami nov razmislek o tem, kako vzpostaviti mehanizme zagotavljanja kakovosti, ki bodo pomagali pokazati učinke naložb v neformalno izobraževanje in bodo prinesli informacije, koristne za nadaljnji razvoj neformalnega izobraževanja. Hkrati naj bi preprečili preveliko »standardizacijo« neformalnega izobraževanja, katerega poglobitno bogastvo se kaže prav v raznovrstnosti izbir in poti učenja. Tudi na ta vidik bomo pozorni v nadaljevanju, ko bomo predstavljali in razčlenjevali različne modele evalvacije ter različne prijeme, ki so jih za zagotavljanje kakovosti kurikuluma izbrali v razvitih evropskih sistemih. Na podlagi takšnega prikaza različnih ravni, vidikov in razumevanja kurikuluma se bomo tudi sami v nalogi odločili za uporabo pojma kurikulum. Le-ta je po našem mnenju namreč vsebinsko veliko bogatejši od pojma izobraževalni program, ki se je uveljavil v našem prostoru. Pojem izobraževalni program bomo tako nadomestili s pojmom »nameravani oz. nacionalni kurikulum«. Ko bomo govorili o načrtovanju in izpeljavi kurikuluma na ravni izobraževalne organizacije, ga bomo opredelili kot »izvedbeni kurikulum«. Pri opazovanju (sprotnih in končnih) učinkov izobraževanja, pa bomo govorili o »doseženem kurikulumu«. Pri obravnavi posameznih evalvacijskih modelov bomo uporabljali izraze, za katere so se odločili posamezni avtorji, v kolikor bo to mogoče, pa jih bomo skušali razumeti v povezavi s tako opredeljenimi pojmi. Sedaj, ko že poznamo različne vidike pojma »kakovost« in smo spoznali tudi pojem »kurikulum«, pa lahko preidemo k osrednji temi naše naloge in se podamo v raziskovanje različnih pomenov, ki so jih skladno z razvojem evalvacijske teorije različni avtorji pripisali pojmu »evalvacija«. **Kaj je torej kurikularna evalvacija in kako jo lahko uporabimo za zagotavljanje kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih?**

Razvoj kurikularne evalvacije kot odgovor na potrebe po zagotavljanju kakovosti kurikuluma v izobraževanju

V tem poglavju nas bo zanimalo predvsem, kako lahko dejavnosti evalvacije pripomorejo k zagotavljanju kakovosti kurikuluma. Ker obsega kurikularna evalvacija široko področje, se bomo analize lotili tako, da si bomo najprej ogledali razvoj samega področja, pogloblitve vzroke ter značilnosti, ki so vodili ta razvoj. Prav je namreč, da pomen in uporabnost evalvacije za zagotavljanje kakovosti kurikuluma raziskujemo in razumemo, upoštevajoč okoliščine, v katerem so nastajali različni evalvacijski modeli in pristopi. V uvodnem delu bomo predstavili tudi različne paradigme, ki so vplivale (ali vplivajo) na razvoj samega področja, še posebno pa na razvoj načinov evalvacije kurikuluma, ter prikazali različne klasifikacije evalvacij, ki so jih različni avtorji izoblikovali skozi čas. To nam bo omogočilo vpogled, na podlagi katerega bomo lahko v nadaljevanju opazovali posamezne evalvacijske modele ter presojali njihovo uporabnost v današnjem času, še posebno glede na raznovrstne oblike izobraževanja odraslih. Pozneje bomo namenili pozornost še različnim metodam, katerih uporabo predlagajo posamezni evalvacijski modeli, ter različnim načinom načrtovanja evalvacijskih dejavnosti, ki izhajajo iz obravnavanih modelov. Ob koncu poglavja bomo skušali podati nekakšno sintezno sliko obravnavanih evalvacijskih modelov ter nekaj razmišljanj in ugotovitev o možnostih za njihovo uporabo v izobraževanju odraslih.

ZGODOVINSKI PREGLED RAZVOJA KURIKULARNE EVALVACIJE

Izmed različnih avtorjev, ki so doslej prikazovali zgodovinski razvoj kurikularne evalvacije, sta najbolj celostni dve klasifikaciji. Prvo so leta 1983 oblikovali G. F. Madaus, M. Scriven in D. L. Stufflebeam in v njej razvoj kurikularne evalvacije razdelili v šest obdobj, in sicer: obdobje reforme (pred letom 1900), obdobje učinkovitosti in testiranja (od 1900 do 1930), Tylerjevsko obdobje (1930 - 1957), obdobje nedolžnosti (1946 - 1957), obdobje ekspanzije (1958 - 1972) in obdobje profesionalizacije (od 1973 do danes). (Madaus, Scriven in Stufflebeam 1983, 2000) Drugi celosten zgodovinski pregled razvoja kurikularne evalvacije pa sta leta 1994 prispevala E. Guba in Y. Lincoln, ki sta zgodovinski razvoj področja prikazala z opredelitvijo

»štirih generacij evalvacij«. *Evalvacije prve generacije* sta povezovala z družbenim načrtovanjem, nadzorom, merjenjem in testiranjem. *Evalvacije druge generacije* so bile naravnane na opisovanje ter ugotavljanje, ali se dosegajo predvideni kurikularni cilji. Za *tretjo generacijo evalvacij* so značilni modeli, ki temeljijo na presojanju in sprejemanju odločitev, v četrto generacijo evalvacij pa Guba in Lincoln uvrščata konstruktivistične, responzivne evalvacije. (Guba in Lincoln 1994). V nadaljevanju si bomo podrobneje ogledali temeljne značilnosti obeh klasifikacij.

Madaus, Scriven in Stufflebeam (1983, 2000) začinjajo svojo klasifikacijo zgodovinskega razvoja evalvacij z **obdobjem reform** (*the age of reform 1800 - 1900*). To obdobje je v zgodovini razvoja kurikularne evalvacije povezano z obdobjem industrijske revolucije ter z vsemi spremljajočimi ekonomskimi in tehnološkimi spremembami, ki so zelo spremenile strukturo družbe. To je bilo tudi obdobje različnih poskusov reform izobraževalnih in družbenih programov, tako v Veliki Britaniji kot v Združenih državah Amerike, od koder izhajajo začetki kurikularne evalvacije. Evalvacije izobraževalnih programov so bile v tem obdobju po svoji naravi večinoma neformalne in trenutne. Največkrat je šlo za ustanavljanje posebnih odborov ali komisij, ki jih je ustanovila vlada in so ugotovljale stanje na določenem področju. Za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju so po večini skrbeli izobraževalni inšpektorati, ki so obiskovali šole na leto ter preverjali stanje na šoli in dosežke učencev.

V Veliki Britaniji je bilo sredi 19. stoletja ustanovljeno več asociacij, ki so se ukvarjale z družboslovnim raziskovanjem. Raziskovale so številne družbene probleme, o katerih so potekale javne razprave. V odgovor na tovrstna neodvisna evalvacijska poročila je vlada ustanovila svoja raziskovalna združenja. To so bili uradni vladni raziskovalni projekti različnih družbenih programov. Oba dogodka sta po mnenju Madausa, Scrivena in Stufflebeama pomembna, ker pomenita začetke empirične obravnave evalvacije izobraževalnih programov.

Avtorji navajajo, da so se v Združenih državah Amerike prvi formalni poskusi evalvacije delovanja šol začeli v Bostonu leta 1845. Ta dogodek je pomemben v zgodovini evalvacije predvsem zato, ker začenja z dolgo tradicijo uporabe doseženih ocen učencev kot glavnim virom podatkov za evalvacijo učinkovitosti šole ali določenega izobraževalnega programa. Med letoma 1887 in 1897 je Joseph Rice na več šolah v Ameriki izpeljal raziskavo, v kateri je ugotavljal vrednost vadenja črkovanja. Ugotovil je, da ni bistvenih razlik v znanju med tistimi, ki so vadili izgovorjavo 200 minut na teden, in tistimi, ki so jih namenili vaji le nekaj. Pomembno sporočilo tega dogodka je bilo, da je treba v izobraževanje vpeljati več kvantitativnih raziskav, po-

membno pa je bilo tudi, da je raziskavo opravil primerjalno. (Madaus, Scriven, Stufflebeam 1983, 2000)

V začetku 20. stoletja je v izobraževalni teoriji pa tudi v industriji postala pomembna zamisel o znanstvenem menedžmentu (scientific management). Bistvo tega gibanja je bilo v sistemizaciji ali standardizaciji in najpomembnejšem: **učinkovitosti**. Prav zato poimenujejo Madaus, Stufflebeam in Scriven ta čas **obdobje učinkovitosti in testiranja (The age of efficiency and testing – 1900 - 1930)**, Guba in Lincoln pa evalvacije, opravljene v tem obdobju, poimenujeta **prva generacija evalvacij** - zanje je bilo najznačilnejše **testiranje** (Guba in Lincoln 1994). Raziskave, ki so jih v tem času opravljali v različnih šolskih sistemih, so se usmerjale predvsem na učinkovitost šole (učiteljev), pri tem so se uporabljala različna merila (poraba sredstev, osip, delež napredovanja ipd.). (Madaus, Scriven, Stufflebeam 1983, 2000)

Poglavitna značilnost evalvacij, ki so se opravljale v tem času, je bilo testiranje, s katerim se je ugotavljalo, ali so učenci/študentje absolvirali vsebine različnih predmetov. Vsebine, ki so jih vsebovali posamezni predmeti, so temeljile na določeni avtoriteti (npr. Aristotel, svetopisemske resnice), oz. na sodobnih znanstvenih dognanjih. Poglavitni namen šole je bil v tem, da učence nauči tega, »kar se je pojmovalo kot *edino resnično*«, učenci pa so pri testih izkazovali poznavanje teh »podatkov«. V bistvu je šlo za reprodukcijo transmissijsko prenesenega znanja, to pa je od študentov zahtevalo predvsem sposobnosti memoriranja. (Guba in Lincoln 1994) Kot vidimo, lahko prav v evalvacijah tega časa prepoznamo vplive učnosnovne strategije načrtovanja kurikuluma in njej pripadajočih evalvacijskih strategij.

Naslednja značilnost, ki označuje evalvacije prve generacije, pa je vpliv ali aplikacija »znanstvenih pristopov« na proučevanje družbenih (družboslovnih) pojavov. To pa je spodbudilo razvoj in uporabo kvantitativnih metod pri proučevanju človekovega ravnanja in delovanja. Kot pravita Guba in Lincoln, je bila vloga evalvatorja v evalvacijah, ki so se opravljale v tem času, *tehnične narave*. Od njega se je pričakovalo, da bo poznal in znal razviti ustrezne instrumente, s katerimi bo mogoče izmeriti različne vidike izobraževanja (predvsem dosežke v znanju) in človekovega delovanja (Guba in Lincoln 1994)

Številne raziskave so tako v tistem času uporabljale novo razvite »objektivne« teste, z njimi so ugotavljali kakovost znanja študentov. Pri takšnem »objektivnem« merjenju učinkovitosti poučevanja pa se je dogajalo, da so se t. i. »objektivne« rezultate velikokrat uporabljali kot propagando za izdelavo baze podatkov, ki bi ublažila naraščanje javnega kritizma. Raziskovalci tistega časa pa so spoznali, da bi se morali ogniti uporabi podatkov za tovrstne namene in biti konstruktivni, da morajo biti

raziskave opravljene v sodelovanju z lokalnimi svetovalci in jih je treba uporabiti za načrtovanje sprememb.

Obdobje od leta 1930 do leta 1945 so Madus, Stufflebeam in Sciriven označili kar za **taylerjevsko obdobje (Tylerian age)**, saj je imel v tistem času Ralph W. Tyler velikanski vpliv na izobraževanje na splošno, na razvoj kurikuluma, pa tudi na razvoj kurikularne evalvacije in še posebej na testiranje. Velikokrat se ga omenja kot očeta evalvacije v izobraževanju. Guba in Lincoln pa sta to obdobje poimenovala **druga generacija evalvacij**, njena poglobljena značilnost pa je **opisovanje** (Guba in Lincoln 1994). Tyler je sprva konceptualiziral širok in inovativen pogled na kurikulum in evalvacijo. Po njegovem je kurikulum izbor široko načrtovanih šolskih izkušenj, ki so načrtovane in izpeljane zato, da bi pomagale učencem doseči specifične behavioristične cilje. Tyler je uporabil izraz »*educational evaluation*«, ki je pomenil ugotavljanje obsega, v katerem so bili doseženi vnaprej postavljeni behavioristični cilji. Ker je Tylerjeva evalvacija zajemala interno primerjavo med predvidenimi in doseženimi cilji, je bila cenejša od prejšnjih, pri katerih je bilo potrebno imeti eksperimentalno in kontrolno skupino. Ker so se pri tem prijemu osredinili na merjenje behavioristično postavljenih ciljev, so namenjali pozornost predvsem dosežkom, niso pa se ukvarjali z dejavniki organizacije in osebe v izobraževanju. Z ustreznimi instrumenti je bilo tako mogoče izmeriti raven dosežkov ter ugotoviti šibke in močne točke v znanju pri posameznem študentu. Guba in Lincoln povezujeta to obdobje z »opisovanjem« predvsem zato, ker je moral evalvator opisati šibke in močne točke v znanju glede na prej določene cilje. Evalvator pa je še vedno ohranil svojo tehnično funkcijo. Pomemben premik v tem obdobju pa se kaže tudi v tem, da se merjenje ni več izenačevalo z evalvacijo, pač pa se je redefiniralo v eno izmed mogočih sredstev, ki jih lahko uporabimo v evalvaciji. (Guba in Lincoln 1994)

Do sredine štiridesetih let je tako Tyler s svojim delom in pisanjem veliko vplival na izobraževanje na splošno, še posebej pa na testiranje in evalvacijo. Njegov vpliv je bil opažen še naslednjih petindvajset let. (Madaus, Scriven, Stufflebeam 1983, 2000) V evalvacijah taylerjevskega obdobja pa lahko prepoznamo velik vpliv učnociljne strategije načrtovanja kurikuluma, ki je bila v tem obdobju pod Tylerjevim vplivom usmerjena predvsem na načrtovanje behavioristično zasnovanih ciljev, takšnemu načinu načrtovanja kurikuluma pa so sledile komplementarne strategije evalvacije.

Posebno kritično je bilo za razvoj kurikularne evalvacije obdobje od leta 1946 do 1957. Madaus, Stufflebeam in Sciriven (1983, 2000) ga zato poimenujejo **obdobje nedolžnosti (the age of innocence)**, prav tako pa bi ga, pravijo avtorji, lahko imenovali tudi obdobje ignorance (*the age of ignorance*). To je bilo namreč v Zdr-

ženih državah Amerike obdobje velike rasne diskriminacije in segregacije. Bilo je tudi obdobje razvoja industrije, v izobraževanju pa se je začelo obdobje ekspanzije izobraževalne ponudbe, razvoja osebja in novih institucij. Manjše šole so se združile z večjimi, da bi lahko razširile izobraževalno ponudbo v lokalni skupnosti. Povečal se je vpis v programe za izobraževanje učiteljev, hkrati tudi v programe višješolskega in visokošolskega izobraževanja.

Ta splošna dogajanja v družbi in v izobraževanju so vplivala tudi na področje evalvacije v izobraževanju. Čeprav se je izobraževanje izredno razširilo in je začela vanj veliko vlagati tudi država, pa je bilo zelo malo zanimanja in zagona za razvoj mehanizmov, ki bi omogočali večjo preglednost nad vloženim denarjem in s katerimi bi izobraževalci »odgovarjali« ter izkazovali, kako so porabili državno pridobljena sredstva (accountability). Zelo malo je bilo zahtev, da naj bi izobraževalci izkazovali, koliko so bili **učinkoviti** pri vpeljevanju različnih razvojnih projektov. Govorili in pisali so sicer o evalvaciji in zbirali podatke, vendar največkrat zato, da bi utemeljili potrebo po širjenju novih programov. Še manj pa je bilo dokazov, da bi se ti podatki uporabljali za presojo **kakovosti** tovrstnih programov in njihovih izboljšav. V tem času se je nekoliko bolj razvila predvsem tehnična plat evalvacije; to je bilo povezano s tedanjo ekspanzijo novih tehnologij, predvsem s pristopi k evalvaciji, ki so temeljili na testiranju in razvoju standardiziranih testov. »Testni pristop k evalvaciji« je bil še bolj spodbujen v letu 1947, ko so E. F. Lindquist, Ralph Tyler in drugi pomagali postaviti Center za testiranje v izobraževanju.

V letih od 1950 do 1960 se je naglo razvijala tudi tehnika, povezana s Tylerjevimi pogledi na evalvacijo. Ker je bilo treba za implementiranje Tylerjevega pristopa k evalvaciji jasno definirati izobraževalne cilje in merila za vrednotenje doseganja letih, se je pokazalo, da je treba učiteljem in drugim strokovnjakom v izobraževanju pri jasnem definiranju izobraževalnih ciljev pomagati. Začele so se razvijati različne tehnike načrtovanja. Prav tako je bilo treba učitelje usposabljeni za razvoj testov. V tem času so se evalvacije v Združenih državah Amerike opravljale večinoma v okviru lokalnih agencij. Državne agencije še niso veliko sodelovale pri evalvaciji izobraževalnih programov. Tako je denar za evalvacije ponavadi prihajal z lokalne ravni, prispevale so ga različne fundacije, prostovoljne organizacije itd. Država za tovrstno financiranje ni imela posluha. (Madaus, Scriven, Stufflebeam 1983, 2000)

Po ruski izstrelitvi Sputnika I v letu 1957 je vlada Združenih držav Amerike sprejela Nacionalni obrambni izobraževalni zakon. Posledica tega je bil začetek **obdobja ekspanzije** (*the age of expansion*) na področju kurikularne evalvacije. Novi zakon je namreč prinesel nove izobraževalne programe v matematiki, znanosti in tujih je-

zikh; ekspanzijo informiranja in svetovanja v izobraževanju in programov testiranja na šolah. Pospešeno se je začel razvijati kurikulum na nekaterih področjih, posebno v matematiki in znanosti. Hkrati s tem pa je država prispevala tudi denar za evalvacijo na novo nastalih kurikulumov. Guba in Lincoln sta evalvacije, ki so se razvijale v obdobju ignorance in obdobju ekspanzije poimenovala **evalvacije tretje generacije**, njihova poglobitna značilnost pa je **presoja**.

Evalvacije, ki so potekale v tem obdobju, so zajemale značilnosti vseh prikazanih pristopov h kurikularni evalvaciji. Tylerjev pristop je pomagal pri opredeljevanju ciljev novih kurikulumov in pri vrednotenju tega, koliko so bili ti cilji tudi zares doseženi. Nadalje so bili zato, da bi bolje izražali cilje in vsebine kurikulumov, razviti novi nacionalno standardizirani testi. Uporabljen pa je bil tudi pristop »strokovne presoje«, s pomočjo katerega se je opravljalo lestvičenje različnih ponudb za razvoj programov in preverjalo delovanje izobraževalcev, ki so te programe izpeljevali in razvijali. Veliko evalvatorjev pa se je lotevalo tudi terenskih poskusov pri evalvaciji razvoja kurikuluma. V začetku leta 1960 je postalo jasno, da tovrstni pristopi k evalvaciji niso bili posebno učinkoviti in uporabni niti za tiste, ki so se ukvarjali z razvojem kurikuluma, niti za tiste, ki bi želeli izvedeti več o učinkovitosti in uporabnosti na novo razvitih kurikulumov. Hkrati se je vedno bolj kazalo, da na novo razviti izobraževalni programi ne dajejo tega, kar se je od njih pričakovalo. Na takšne pomanjkljivosti v razvoju kurikularne evalvacije je leta 1963 opozoril Cronbach. Evalvatorje je pozval, naj se odvrnejo od »post hoc« evalvacij, ki temeljijo na primerjavah normativno opredeljenih dosežkov pri preizkusih znanja eksperimentalnih in kontrolnih skupin. Cronbach predlaga rekonceptualizacijo evalvacije, ki tako ne bi več spominjala na »konjsko tekmovanje med dvema programoma«, temveč bi postala proces zbiranja in prikazovanja informacij, ki bi lahko pomagale pri nadaljnjem razvoju kurikuluma. Cronbach je bil prvi, ki je opozoril, da bi bile analize in prikazovanje dosežkov pri posameznih testih za učitelje uporabnejše, kot prikazovanje povprečnih dosežkov. (Madaus, Scriven, Stufflebeam 1983, 2000)

V letu 1965 je bil v Združenih državah Amerike sprejet tudi nov zakon o izobraževanju (Secondary Education Act of 1964), ki je vključeval posebne zahteve glede kurikularne evalvacije. Zakon je prisilil vse, ki so se ukvarjali s kurikularno evalvacijo, da so se odmaknili od zgolj teoretskih razprav in konceptov evalvacije k njenim bolj praktičnim in uporabnejšim vidikom. Šole, ki so sodelovale pri razvijanju novih izobraževalnih programov, so namreč kmalu ugotovile, da doslej razviti standardizirani testi niso dovolj uporabni. Velika težava se je pokazala predvsem v tem, da tovrstni testi niso upoštevali razlik med različnimi skupinami, ki so se izobraževale, z

njimi ni bilo mogoče ugotavljati potreb po izobraževanju ipd. Tovrstni testi so bili tudi nesenzitivni za razlike med šolami in programi, največ zaradi svojih psihometričnih značilnosti in vsebin. Naslednja pomanjkljivost standardiziranih testov pa je bila ta, da so bili oblikovani, upoštevajoč lokalna okolja, ter neuporabni in neprenosljivi na nacionalno raven. V letu 1971 je bil tako ustanovljen Nacionalni svet za evalvacije, ki je po opravljenih raziskavah sklenil, da je potrebno razviti nove metode in pristope h kurikularni evalvaciji, hkrati s tem pa tudi nove izobraževalne programe za usposabljanje evalvatorjev.

Evalvatorjeva vloga se je v tem obdobju razvila iz vloge tehnika prek vloge opisovalca v vlogo presojevalca (sodnika). Ena večjih težav se je kazala v tem, da se lahko presoja opravi le na podlagi določenega vnaprej definiranega standarda znanja. Vsak poskus definiranja tovrstnih standardov pa ne more biti vrednotno nevtralen. Upoštevati je namreč potrebno, da ponazarjajo izobraževalni cilji konkretizacijo vrednot, standardi znanja pa konkretizacijo tistih izobraževalnih ciljev, katerih poznavanje in doseganje je treba ovrednotiti. Upoštevanje vpliva vrednot na presojo pa je bilo v tedanji »vrednot prosti znanosti« nesprijemljivo. Čeprav so se kazale težave, saj so evalvatorji težko sprejemali odgovornost presojevanja in odločanja o vrednosti programov in dosežkov, znotraj njih, so morali to obveznost sprejeti, saj naj bi bil med različnimi mogočimi kandidati prav evalvator še najobjektivnejši presojevalec (sodnik). (Guba in Lincoln 1994)

V tem času so se začeli razvijati tudi novi pristopi in modeli različnih avtorjev. Predvsem Scriven, Stufflebeam, Stake in Provus so razvili nove modele evalvacije, ki so se bistveno razlikovali od prejšnjih. Ti avtorji so v svojih konceptualizacijah evalvacije opozarjali, da je v evalvacijskih procesih potrebno enako pozornost nameniti vstopnim dejavnikom, proučevanju poteka izpeljave izobraževalnih programov, pa tudi merjenju pričakovanih (nameravanih) in nepričakovanih (nenameravanih) rezultatov (dosežkov) programa. (Madaus, Scriven, Stufflebeam 1983, 2000).

Kljub takšni ekspanziji področja pa so se prav v tem obdobju evalvatorji srečevali s krizo identitete. Le-ta se je najbolj kazala v tem, da niso bili najbolje prepričani, ali naj poskusijo biti raziskovalci, oblikovalci in izvajalci testov, administratorji, učitelji ali filozofi. Bilo je nejasno, ali potrebujejo specifično kvalifikacijo in kakšna naj bi le-ta bila. Na področju ni bilo nobene strokovne (profesionalne) organizacije, ki bi bila povezana z evalvacijo, niti ni bilo specializiranih revij, v katerih bi evalvatorji lahko menjevali informacije o svojem delu. Na področju tudi ni bilo nobene literature o kurikularni evalvaciji, razen neobjavljenih besedil, ki so krožila med praktiki. Na voljo ni bilo izobraževalnih programov, po katerih bi se lahko usposobili za evalvatorje. Oblikovani standardi do-

bre prakse so se navezovali zgolj na izobraževalne in psihološke teste. Področje evalvacije je bilo fragmentirano - veliko evalvacij je izpeljalo neusposobljeno osebje.

V začetku 1970 pa se je začela intenzivna profesionalizacija področja. Zato so Madaus, Stufflebeam in Scriven to obdobje poimenovali **obdobje profesionalizacije** (*the age of professionalisation – od 1973 do danes*). Takšno obdobje profesionalizacije avtorji utemeljujejo s pojavom različnih strokovnih revij (Educational Evaluation and Policy Analysis, Studies in Evaluation, Evaluation Review, New Directions for Program Evaluation, Evaluation and Program Planning itn.), ki so se izkazale kot odlično sredstvo za širjenje informacij o razvoju novih pristopov, metod in tehnik v kurikularni evalvaciji. Začele so se pojavljati knjige, ki so se ukvarjale samo z evalvacijo. Veliko univerz je začelo v svojo programsko ponudbo vključevati vsaj en program evalvacijske metodologije (ki se je razločeval od raziskovalne metodologije). Začela se je pojavljati potreba po metaevalvaciji, ki bi omogočila preverjanje kakovosti evalvacijskih praks. Leta 1981 je »The joint committee« razvil in izdal prve standarde programske evalvacije. V tem času so evalvatorji spoznali, da je treba z evalvacijami zbirati tudi podatke in pridobiti rezultate, ki so se prej zdeli le obstranski in niso sodili v resno raziskovanje (npr. naročnike evalvacij in njihove potrebe po informacijah, upoštevati vrednotne dimenzije v evalvacijah, situacijske resničnosti, upoštevati potrebo po sobivanju različnih pristopov). Razvijati so se začeli temu ustrezni evalvacijski modeli, kot npr. gotovo »goal - free evaluation (Scriven), »adversary advocate teamse (Stake/Gjerde), meta analize (Glass), responzivna evalvacija (Stake), naturalistična evalvacija (Guba in Lincoln 1994)

Guba in Lincoln to zadnje obdobje v razvoju kurikularne evalvacije poimenujeta kot obdobje **četrte generacije evalvacij**, te evalvacije temeljijo na novi konstruktivistični paradigmi, njihova bistvena značilnost pa je **pogajanje**. Gre za responzivne tipe evalvacij, ki se močno razlikujejo od prejšnjih preordinatnih. Responzivne evalvacije namreč v nasprotju s prejšnjimi tipi evalvacij, pri katerih je bila celotna evalvacija določena vnaprej (preordinatno), določajo svoje meje v interaktivnem, pogajalskem procesu, v katerem sodelujejo različni udeleženci (stakeholders). Gre za evalvacije, ki temeljijo na konstruktivistično - interpretativni metodologiji. Podlaga za oblikovanje in udejanjanje tovrstnih evalvacij pa postanejo nekatere ugotovljene težave, skupna nerazrešena vprašanja, problemi itn., ki jih ugotovijo in izpostavijo udeleženci evalvacije. Evalvator v responzivnih evalvacijah pa postaja vse bolj dirigent ali vodja pogajalskega procesa med različnimi udeleženci v evalvacije. (Guba in Lincoln 1994) Madaus, Stufflebeam in Scriven ob koncu zgodovinskega pregleda razvoja kurikularne evalvacije ugotavljajo, da sta takšna ekspanzija evalvacije v zadnjih desetletjih

in njena profesionalizacija gotovo pozitivni, saj sta komunikacijsko bolje povezali strokovnjake, omogočili usposabljanje novega osebja za kurikularne evalvacije in z uporabo razvitih evalvacijskih standardov omogočili izboljševanje kakovosti kurikularne evalvacije. Hkrati pa avtorji menijo, da se prav zaradi takšnega razvoja področja kažejo tudi nekatere negativne posledice. Ena je gotovo ta, da se profesionalni evalvatorji zapirajo v svoje ozke profesionalne kroge, druga pa se kaže v vedno večji polarizaciji na tiste evalvatorje, ki so večji privrženci in zagovorniki kvantitativno-pozitivističnih pristopov k evalvaciji in tistimi, ki zagovajajo fenomenološko-kvalitativne pristope. Bojazen je pri tem upravičena predvsem takrat, ko poglavitni razlogi za takšno polarizacijo ne izhajajo iz razlik v metodoloških pristopih, temveč izražajo predvsem ideološke razlike. In navsezadnje, takšna ekspanzija in profesionalizacija kurikularne evalvacije, ki se že kaže v boljši izmenjavi informacij in razvoju novih konceptualnih pristopov in modelov, se še nista povsem uresničili v praksi. Zato bi si bilo treba v prihodnosti še bolj prizadevati za izobraževanje evalvatorjev, da bodo razumeli različne modele in jih tudi znali uporabljati, med seboj kombinirati, hkrati pa razvijati nove pristope. To pa pomeni predvsem večje sodelovanje med profesionalnimi evalvatorji, predmetnimi specialisti in izvajalci izobraževalnih programov. Evalvacijski procesi morajo postati timsko delo vseh tistih, ki sodelujejo v tovrstnih procesih. Evalvatorji morajo znati ustrezno odgovarjati na ugotovljene težave in s tem uveljavljati potrebo po sprotni evalvaciji v izobraževanju. Vse tovrstne dejavnosti pa morajo biti usmerjene v oblikovanje takšnih metodologij, ki bodo uporabne za družbo, izobraževalne organizacije in državljanke, skratka področje kurikularne evalvacije ne sme postati samo sebi namen, temveč mora služiti potrebam širše družbene skupnosti.

Zato je še posebno pomembno, dodajajo Madaus, Stufflebeam in Scriven, da vsi, ki sodelujejo pri kurikularni evalvaciji, poznajo najpomembnejša obdobja njenega razvoja, in upoštevajoč le-ta, področje dodatno spopolnjujejo in razvijajo. Napovedi, ki jih je bilo velikokrat slišati v šestdesetih letih, da formalizacija kurikularne evalvacije ni potrebna in bo kmalu doživela svoj zaton, se namreč niso uresničile. Nasprotno, danes se kaže, da se bo področje še razvijalo, postajalo bo čedalje pomembnejše in bolj sofisticirano. Prav tako se danes kaže potreba po izboljšanju raziskovanja, izobraževanja in financiranja kurikularne evalvacije. In navsezadnje, pravijo Madaus, Stufflebeam in Scriven, **je treba vrednost in potrebnost kurikularne evalvacije neprenehoma presoјati na podlagi njenega aktualnega in potencialnega prispevka k izboljševanju učenja, poučevanja in upravljanja izobraževanja, ter na splošno tudi po njenem prispevku k boljši kakovosti življenja v skupnosti.** To naj bi

bilo temeljno načelo – vodilo vsem, ki se ukvarjajo s kurikularno evalvacijo. (Madaus, Scriven, Stufflebeam 1983, 2000)

VPLIV RAZLIČNIH PARADIGEM NA RAZVOJ KURIKULARNE EVALVACIJE

V evalvacijski literaturi pogosto najdemo delitve evalvacij na podlagi uporabljenih metod in modelov. Tako se je v kurikularni evalvaciji izoblikovala močna polarizacija med tistimi, ki zagovarjajo kvantitativne postopke in tistimi, ki so jim bližji kvalitativni pristopi k evalvaciji kurikuluma. Vendar pa Guba in Lincoln (1994) opozarjata, da je vprašanje metod podrejeno vprašanju paradigem, saj le-te vplivajo na samo izbiro uporabljenih metod. Pri tem avtorja opredelita paradigmo kot »aksiomski sistem, ki ga označujejo različne predpostavke o fenomenih, ki jih raziskujemo«. Aksiome razumeta kot skupek nedokazanih (ali nedokazljivih) konvencionalno sprejetih predpostavk, ki so osnovni gradniki neke konceptualne ali teoretične strukture sistema. (Guba in Lincoln 1994, str. 108)

Pomembno povezavo med določeno znanstveno paradigmo ter izborom modelov in metod, s katerimi si pomagamo pri reševanju nekaterih znanstvenih problemov, opazimo v različnih evalvacijskih tekstih. Da pa bi takšne povezave lahko bolje razumeli, moramo naše raziskovanje začeti pri Thomasu Kuhnu, ki je pomembno pripomogel k opredelitvi samega pojma **paradigma**. Thomas Kuhn, teoretik in zgodovinar znanosti, se je močno zapisal v zgodovino znanosti 20. stoletja, zlasti v zgodovino teorije in filozofije znanosti, zgodovine in sociologije znanosti, znanosti o znanosti. Najbolj je znan po svojem delu *Struktura znanstvenih revolucij*. Knjiga je zbudila veliko zanimanja, najprej v ožjem krogu zgodovinarjev in teoretikov znanosti, nato pa tudi v širši javnosti. Dobro se je namreč ujela s splošno kritiko empirizma in nekritičnega pozitivizma ter slepega zaupanja v napredek znanosti, ki je naraščala vsa šestdeseta leta in dosegla vrh na začetku sedemdesetih let. Poglavitni Kuhnov uvid v pojmovanje razvoja znanosti je bil, da nimamo opraviti s kontinuiranim razvojem, stalnim napredkom v znanju, temveč z mnogimi prekinitvami in preskoki, ne nujno v smeri znanstvenega napredka. (Ule 1998)

Čeprav Kuhn ni prvi uporabil besede »paradigma« za opis velikih in prelomnih znanstvenih teorij, jo je pa prvi zavestno obravnaval in teoretično utemeljil. (Beseda paradigma izhaja iz grške besede za vzor ali vzorec.) Odmevi na izdajo knjige *Struktura znanstvenih revolucij* so pokazali, da v samih opredelitvah pojma ni bil natančnejši, tako da so njegove razlage precej kritizirali, na kritike je poskušal odgovoriti v naslednjih izdajah in dopolnitvah svojega dela.

V Strukturi je Kuhn izbiro izraza »paradigma« razložil takole:

»Z uporabo izraza paradigma želim pokazati, da nekateri sprejeti primeri dejanske znanstvene prakse – primeri, ki vključujejo zakon, teorijo, aplikacijo in instrumentacijo hkrati – ponujajo modele, iz katerih izvirajo posamezne koherentne tradicije znanstvenega raziskovanja. Gre za tradicije, ki jih zgodovinarji označujejo z izrazi, kot so ptolomejska (ali kopernikanska) astronomija, aristotelovska (ali newtonovska) dinamika, Korposkularna (ali valovna) optika ipd. Študij paradigem, ki vključuje mnoge druge, veliko ožje od prej naštetih, je najpomembnejši pri pripravi študenta na članstvo v znanstveni skupnosti, v kateri bo pozneje deloval. Ker se bo tam pridružil ljudem, ki so se osnov svojega področja naučili iz istih konkretnih modelov, bo njegovo prihodnje delovanje le redko zbudilo odkrito nesoglasje do teh osnov. Ljudje, katerih raziskave temelje na skupnih paradigmah, so zavezani istim pravilom in standardom v znanstveni praksi. Ta zvezanost in jasen konsenz, ki ga proizvede, sta prvi pogoj normalne znanosti, tj. nastanka in trajanja neke raziskovalne tradicije.«

(Kuhn 1962 1998, str. 21-22) .

V nadaljevanju Kuhn podrobneje opiše status paradigme s tem, ko pove, da si paradigme pridobijo status zato, ker uspešneje kakor druge rešijo probleme, ki jih je skupina praktikov prepoznala za akutne. Biti uspešnejši pa ne pomeni niti biti popolnoma uspešen pri enem samem problemu niti zelo uspešen pri več problemih. Uspeh paradigme se na začetku večinoma napoveduje iz izbranih in še nepopolnih primerov. Normalna znanost je udejanjanje te napovedi, in sicer z razširjanjem znanja o tistih dejstvih, ki jih paradigma prikaže kot posebno bistvena, s povečanjem stopnje ujemanja med temi dejstvi in napovedmi paradigme ter z nadaljnjo artikulacijo same paradigme. (Prav tam, str. 31)

Kuhn je prepričan, da vsebuje znanstvena paradigma temeljne vzorce predajanja znanja in znanstvenih izkušenj novim generacijam, normalno ob pomoči temeljnih del, na katerih temelji teoretska vsebina paradigme, in primerljivih vzorcev znanstvenih razlag in nalog, ki jih rešujejo študentje. Ena od stvari, ki jo znanstvena skupnost pridobi s paradigmo, je merilo za izbiranje problemov, za katere lahko domnevamo, da imajo rešitev, dokler paradigma velja za gotovo. To so večinoma tudi edini problemi, ki jim bo znanstvena skupnost priznala znanstvenost in pri katerih bo spodbujala svoje člane, naj se jih lotijo. Druge probleme, skupaj z mnogimi, ki so prej veljali za standardne, pa se zavrača kot metafizične, kot domeno druge discipline in včasih kot preprosto preveč problematične, da bi z njimi trčili čas. (Prav tam, str. 42)

Bistvene sestavine paradigme so: temeljna teorija, izbrani primeri uporabe teorije, vzorci razlage obravnavanih pojavov, temeljne raziskovalne metode. (Ule 1998, str. 189) Po Kuhnu je znanstvena paradigma po navadi zapisana v katerem od pomembnih in prelomnih znanstvenih del. Gre za dela, ki bodo dolgo časa implicitno določala legitimne probleme in metode nekega raziskovalnega področja pri naslednjih generacijah praktikov, in sicer zavoljo dveh bistvenih skupnih značilnosti: »njihov dosežek je bil dovolj neprecedenčen, da je pritegnil trajno skupino privrženecv iz konkurenčnih oblik znanstvene dejavnosti, hkrati pa dovolj odprt, da je novovzpostavljeni skupini praktikov pustil v rešitev veliko problemov«. (Kuhn 1962, 1998, str. 21)

V poznejših delih je Kuhn odgovarjal na številne kritike, ki jih je povzročil s svojim pisanjem. V njih je skušal jasneje predstaviti tudi sam pojem »paradigma«. V ta namen si je znova zastavil vprašanje: Kaj je tisto skupno, kar članom neke skupnosti omogoča sorazmerno polnost njihove strokovne komunikacije in soglasnost njihovih strokovnih sodb? Njegov odgovor se še vedno glasi: paradigma ali sklop paradigem. (Prav tam, str. 161) Na novo pa Kuhn vpelje pojem »disciplinarne matrike«. »Disciplinarna« se imenuje zato, ker je skupna last praktikantov posamezne znanosti ali znanstvene discipline in »matrika«, ker je sestavljena iz urejenih elementov različnih vrst, od katerih vsak zahteva nadaljnjo specifikacijo. Najpomembnejši deli disciplinarne matrike so simbolne posplošitve, prepričanja, modeli, vrednote in primerki (eksemplarji). *Simbolne posplošitve* so teorijski zakoni posamezne znanosti. To so izrazi, ki jih člani skupnosti uporabljajo brez vprašanj ali nestrinjanja, neskladja, ki ga zlahka uredimo v logično obliko. *Modeli* zajemajo skupno zavezanost nekemu prepričanju. Njihova funkcija je, da neko skupnost med drugim oskrbujejo z dovoljenimi ali zaželenimi analogijami in metaforami. Tako pomagajo določiti, kaj bo sprejeto kot pojasnitev in kot rešitev uganke (problema); z druge strani pomagajo pri sestavljanju seznama nerešenih ugank in pri vrednotenju pomembnosti vsake od njih. Tretjo vrsto elementov v disciplinarni matriki je Kuhn opisal kot *vrednote*. Navadno so med različnimi skupnostmi bolj razširjene kot simbolne generalizacije ali modeli in veliko pripomorejo k zagotavljanju občutka skupnosti vseh znanstvenikov. Kot četrti element disciplinarne matrike Kuhn opredeli primere oz. eksemplarje. Z njimi opredeli konkretne rešitve problemov, s katerimi se študentje srečujejo do samega začetka znanstvenega izobraževanja, bodisi v laboratorijih, pri izpitih, bodisi na koncu poglavljev znanstvenih besedil. (Kuhn 1962 1998)

Kuhnove ideje o znanstvenih revolucijah in zlasti o menjavah paradigem so padle na neverjetno plodna tla, saj so si jih (po svoje) sposojali zelo različni avtorji (tudi

različni umetniki, filozofi, politiki). Njegove ideje so vdrle tudi v teorijo kurikuluma in evalvacijskih teorij in imajo pomembno vlogo, ko različni avtorji tudi z njihovo pomočjo poskušajo razlagati različne evalvacijske modele. Prav zato bomo skušali v nadaljevanju prikazati, kako so različni avtorji pojmovali povezave med različnimi paradigmi in razvojem različnih evalvacijskih modelov skozi čas.

Michael Quinn Patton, teoretik in praktik v kurikularni evalvaciji, paradigmo opiše takole:

»Paradigma je pogled na svet, splošna perspektiva, način s katerim razbijamo kompleksnost resničnega sveta. Kot take so paradigme močno zasidrane v socializaciji svojih privrženecv, tistih, ki delujejo v skladu z njimi: paradigme jim povedo, kaj je pomembno, legitimno in razumno. Vendar je prav ta aspekt paradigem tisti, ki ga lahko povežemo z njihovimi dobrimi in slabimi stranmi. Njihova dobra stran je predvsem v tem, da omogočajo akcijo, njihova šibkost pa je v tem, da je pravi razlog za to akcijo skrit v nedvomljivih predpostavkah paradigem.«

(Patton 1973, povzeto po Guba in Lincoln 1994)

Guba in Lincoln (1994) sta opredelila tri poglobljena vprašanja, ki pomagajo opredeliti paradigmo, in sicer:

- Ontološko vprašanje: Kakšna je narava resničnosti?
- Epistemološko vprašanje: Kakšna je narava znanja in odnos med »tistim, ki spoznava« in »spoznavanim«?
- Metodološko vprašanje: Kako naj »tisti, ki spoznava« pridobi želeno znanje in razumevanje?

V praksi je težko potegniti ostre ločnice med posameznimi paradigmi, kljub temu pa naj bi evalvatorji bili sposobni identificirati paradigmo, ki vodi njihova razmišljanja in prakso (Mertens 1998). Da bi lahko bolje razumeli posamezne evalvacijske modele, ki jih bomo predstavljali v nadaljevanju, bomo najprej prikazali nekatere najvplivnejše paradigme v kurikularni evalvaciji, poiskali pa bomo tudi povezavo med temi paradigmi in najbolj znanimi evalvacijskimi modeli. Poleg pozitivistične in naturalistično/konstruktivistične paradigme, ki sta tako kot na celotnem področju raziskovanja najopaznejši tudi pri kurikularni evalvaciji, bomo prikazali še emancipacijsko paradigmo, za katero različni avtorji ugotavljajo, da je zadnje čase opaznejša tudi v izobraževanju odraslih.

Pozitivistična paradigma/postpozitivistična paradigma

Pozitivistična paradigma je še vedno prevladujoča paradigma v znanstvenem raziskovanju. Pozitivizem temelji na racionalistični, empiricistični filozofiji, ta pa izhaja iz del, ki so jih prispevali: Aristotel, Francis Bacon, John Lock, Auguste Comte in Immanuel Kant. Temeljna predpostavka pozitivizma vsebuje prepričanje, da je mogoče družbeni svet raziskovati enako kot naravo, da lahko ta svet raziskujemo z metodami, ki so »proste vrednot« in tako pojasnimo vzročno-posledične zveze. (Mertens 1998). Iz pozitivistične paradigme tako izhaja, da je treba odkriti vzorčne povezave in testirati hipoteze o njih. Pozitivizem nadalje temelji na ontološki predpostavki o obstoju objektivne resničnosti, neodvisne od človekove percepcije, naloga raziskovalca pa je, da to resničnost odkrije. Ta resničnost je singularna in razdeljena na posamezne dele, ki jih je mogoče raziskovati ločeno od celote (Guba in Lincoln 1994). V zgodnjem pozitivističnem razmišljanju so domnevali, da sta raziskovalec in subjekt opazovanja popolnoma neodvisna (Guba in Lincoln 1994). Postpozitivisti so pozneje tovrstne predpostavke nekoliko modificirali, s tem ko so spoznali, da teorije, hipoteze in poprejšnje znanje, ki ga raziskovalec prinaša v raziskavo, lahko močno vplivajo na to, kar opazujemo (Reichardt in Rallis 1994). Pozitivistična paradigma nadalje predpostavlja objektivnost za temeljni standard, za katerega se je treba zavzemati, zato zahteva raziskovalčevo (vrednotno) nevtralnost. Resničnost dobljenih znanstvenih spoznanj opredeljujejo uporabljeni (objektivni, kvantitativni, zanesljivi, ponovljivi, posplošljivi) postopki. Kar je subjektivno, enkratno, vezano na konkretne okoliščine, ni del znanstvene resnice; različnost pogledov je nekaj motečega. Zgodnji pozitivisti so uporabljali predvsem eksperimentalne metode. Pozneje pa so postpozitivisti na podlagi ugotovitev, da velikokrat eksperimentalne metode, ki so sicer ustrezne v naravoslovnih znanostih, niso vedno primerne tudi, ko gre za družboslovne znanosti, začeli razvijati kvazi-eksperimentalne metode. Čeprav se v pozitivistični paradigmi lahko uporabljajo tudi kvalitativne metode, pa v njej prevladujejo kvantitativne metode. (Mertens 1998, Reichardt in Rallis 1994).

Kurikularna evalvacija se je začela znotraj pozitivistične paradigme, saj njeni temeljni začetki segajo v tradicijo testiranja, ugotavljanja končnih dosežkov študentov in se nadaljuje s specificiranjem kurikularnih ciljev in preverjanjem, koliko se le ti dosežajo. V pozitivistično paradigmo tako gotovo sodijo dela R. Tylerja in njegov evalvacijski model kurikularne evalvacije. V nadaljevanju se evalvatorji niso odpovedali kvantitativnim pristopom (testiranje, merjenje ciljev, kvazi-eksperimentalni načrt), so se pa pozneje preusmerili k modelom, ki zadevajo bolj »sprejemanje odločitev o do-

ločenem programu«. Mertens (1998) navaja, da je takšno spremembo povzročilo predvsem spoznanje takratnih evalvatorjev, da zgolj »objektivne znanstvene metode« niso dovolj, da bi njihovo delo vplivalo na družbeno politiko in odločitve, povezane z razvojem kurikulumov. Stufflebeama (1983) in njegov model CIPP (context, input, process, product), tako lahko uvrščamo v postpozitivistično paradigmo. Za postpozitivistične evalvatorje je nadalje značilno, da začenjajo sprejemati možnost uporabe kvalitativnih metod v kurikularni evalvaciji, vendar ostajajo pri uporabi kvantitativnih (Mertens 1998).

Interpretativno-konstruktivistično-naturalistična paradigma

Interpretativno-konstruktivistična paradigma izhaja iz prepričanja, da je znanje »družbeno konstruirano« (socially constructed). Interpretativno-konstruktivistična paradigma se je razvila iz fenomenološke filozofije Edmunda Husserla, Wilhelma Diltheya in drugih hermenevtičnih študij nemških filozofov. Hermenevtika je veda o interpretativnem razumevanju smisla. Zgodovinarji uporabljajo koncept hermenevtike v svojih razpravah o interpretacijah zgodovinskih dokumentov, da bi razumeli, kaj je želel avtor povedati v času, prostoru in kulturi, v kateri je pisal. Interpretativno-konstruktivistični raziskovalci pa uporabljajo pojem širše, za interpretacijo pomena nečesa iz določene točke ali položaja. (Mertens 1998)

Poglavitna predpostavka konstruktivistične paradigme je tako v tem, da je znanje družbeni konstrukt, ki ga oblikujejo ljudje, ki sodelujejo v raziskovalnem procesu, raziskovalci pa bi morali poskusiti razumeti kompleksne svetove ter izkušnje teh ljudi s stališča tistih, ki te izkušnje živijo. Konstruktivistična paradigma nadalje temelji na prepričanju, da so družbeni pojavi drugačni od fizičnih in se jih zato ne da pojasnjevati z uporabo naravoslovnih metod. Guba in Lincoln (1994) pri tem poudarjata, da pri tem ne gre za to, da otipljivi dogodki, objekti (fizični) ne bi sodili v človeško ravnanje, vendar pa nas pri raziskovanju človekovega ravnanja ne zanimajo toliko te »otipljive stvari«, temveč pomeni in interpretacije, ki jim jih ljudje pripisujejo. Prav te konstrukcije so po mnenju Gube in Lincolna namreč mediatorji človekovega delovanja, gre za konstrukcije, ki obstajajo zgolj v umu ljudi. Zato tudi ne moremo govoriti o eni sami resničnosti, saj je resničnost multipla (mnogovrstna). Te mnogovrstne resničnosti so tvorbe ljudi kot akterjev konstruiranja te resničnosti.

Resničnost v konstruktivistični paradigmi tako ni več objektivna in ena sama, temveč postane subjektivna, mnogovrstna (multipla), in če jo želimo razumeti, jo je treba obravnavati celostno (Guba in Lincoln 1994). Tvrstne multiple (mnogovrstne) mentalne resničnosti si tako lahko nasprotujejo in se med samim raziskovalnim procesom

spreminjajo (Mertens 1998). Raziskovalec tako ne odkriva, ne išče resničnosti, ampak jo opisuje, poroča, pri čemer je tudi sam aktiven udeleženec konstruiranja resničnosti (Trnavčević 2001). Naslednja predpostavka konstruktivistične paradigme je, da sta raziskovalec in raziskovanec v neprestani medsebojni interakciji in drug na drugega (so)vplivata. Prav zato je treba po tej paradigmi uporabljati bolj osebne in interaktivne metode zbiranja podatkov. Pomembno je tudi, da se vrednote, ki vplivajo na raziskovalca, kot tudi tiste, iz katerih deluje raziskovanec, eksplicitno prikažejo in proučujejo. V interpretativno-konstruktivistični paradigmi tako ne gre več za raziskovanje prosto vrednot, objektivnost se nadomešča s »potrditvijo« (confirmability). Merilo potrditve z drugimi besedami pomeni, da je treba kvalitativno pridobljene podatke povezati z njihovim virom, hkrati pa eksplicitno prikazati logiko in pot, ki je bila uporabljena pri interpretiranju. Merilo »potrditve« je torej zagotovilo, da podatki in ugotovitve študije niso le plod evalvatorjeve domišljije. (Guba in Lincoln 1994).

Interpretativno-konstruktivistična paradigma uporablja večinoma kvalitativne raziskovalne metode. Uporaba kvalitativnih metod se spodbuja predvsem ob upoštevanju predpostavke družbeno konstruirane resničnosti, zaradi katere je nujno, da se raziskovanje opravi v interakciji med raziskovalcem in vprašancem. Zato pridejo najbolj v poštev metode, kot so: opazovanje, intervju, študije primera ipd. Interpretativno-konstruktivističnim raziskovalcem gre predvsem za to, da bi odkrili pomeni, ki jih ljudje atribuirajo (pripisujejo) nekaterim dejavnostim in kako so ti pomeni povezani z njihovim delovanjem. Gre za primere praktičnih teorij posameznega učitelja, učenca itn. Tako raziskovalci sami konstruirajo »resničnost« na podlagi interpretacij podatkov, s pomočjo udeležencev, ki so vir podatkov. Velikokrat se raziskovanja lotevajo antropološko. Opravijo veliko opazovanja, analizirajo dokumente, ki so jih oblikovali in zapisali predstavniki različnih skupin, opravljajo formalne in neformalne intervjue in na podlagi tega razvijajo klasifikacije in opise, ki predstavljajo poglede različnih skupin. (Eichelberger 1989)

V vzgoji in izobraževanju se konstruktivistična paradigma zrcali v konstruktivističnih teorijah učenja in poučevanja. Le-te imajo več izvorov: v filozofiji in psihologiji. Eden od virov so subjektivne filozofije, ki so zelo moralno privlačne, ker podpirajo multikulturalnost, pluralizem in strpnost. V Združenih državah Amerike konstruktivistično usmerjeni pedagogi iščejo navdih v filozofiji pragmatizma (eden od vzrokov za vnovično reinterpretacijo pedagoških teorij Johna Deweya) in v filozofiji razumevanja, ki jo je razvil Nelson Goodman. Goodmanova temeljna predpostavka je, da ni enega resničnega sveta, ki bi obstajal neodvisno od človekove psihične dejavnosti in njegovih simbolnih sistemov. Med psihološkimi izvori sta gestaltna psihologija, po

kateri ista slika ali dogodek omogoča številne interpretacije, in poznejša kognitivna psihologija z raziskavami o družbeni in kulturni pogojenosti zaznavanja in mišljenja oz. vseh višjih psihičnih procesov. Reči samo, da je spoznavni proces proces konstrukcije realnosti, ni dovolj, saj nam nič ne pove o tem, katere lastnosti konstrukcijo sploh omogočajo in kako. Pri kognitivnem konstruktivizmu gre za vprašanje, kako dejavniki – genski in kulturni – pogojujejo spoznavni proces »objektivnega« sveta ter v kakšnem medsebojnm razmerju so, ali jih je mogoče usmerjati. (Plut Pregelj 2000, str. 144)

Iz konstruktivizma so izpeljane številne teorije učenja in poučevanja: njihova temeljna predpostavka je, da je učenje proces, v katerem učenec gradi svoje znanje. Znanje ni vsebina, ki je »pakirana« z namenom, da jo učenci osvojijo; znanje je vsebina, ki si jo morajo učenci osmisлити, nekaj, kar morajo učenci oblikovati sami in »posvojiti«. Zato se v učnem procesu namenja pozornost predvsem: (1) razumevanju vsebine, ki si jo učenci pridobijo s svojo dejavnostjo in izkušnjami, (2) ustvarjanju pomena v specifičnem in kompleksnem okolju, in (3) celostnosti intelektualnega, čustvenega, socialnega in moralnega razvoja učencev.

Učni proces je torej dejaven proces, v katerem pa znanje in cilji niso natančno predvidljivi. Učenci oblikujejo svoje znanje in svoje različice resničnosti, ki temeljijo na njihovih izkušnjah, te pa vplivajo na učenčevo sprejemanje novih izkušenj. Glede na teoretična izhodišča v kognitivni psihologiji imamo dve smeri v konstruktivističnih teorijah znanja in poučevanja, in sicer: (1) prva izhaja iz Piagetove predpostavke, namreč, da je konstrukcija znanja individualno delo vsakega posameznika (proces od znotraj navzven); (2) druga pa iz predpostavke Vigotskega, da je znanje konstrukt posameznikovega sodelovanja in izmenjave v socialnem in kulturnem okolju, v katerem si učenci oblikujejo pomene, znanje in podobo sveta (proces od zunaj do navznoter). (Prav tam, str. 144-145)

Konstruktivistično paradigmo lahko prepoznamo tudi v Brunerjevi kognitivno-konstruktivistični teoriji učenja in poučevanja, v kateri se je avtor veliko ukvarjal z iskanjem ustreznega razmerja med analitično-logičnim in pripovednim (narativnim mišljenjem) ter opozarjal, da namenja šola preveč pozornosti prvemu ter zanemarija drugo, narativno mišljenje. Bruner je iskal načine, s katerimi bi bilo v samih procesih vzgoje in izobraževanja mogoče upoštevati in razvijati obe vrsti mišljenja. V te namene je predlagal spiralni učni načrt, pri katerem se ista vsebina pojavlja pri pouku posameznih predmetov, vendar na različni stopnji kompleksnosti in z različnih vidikov. Čeprav bi bilo za samo razumevanje del avtorjev, kot sta Bruner in Dewey, treba le-to prikazati veliko bolj celostno in poglobljeno, zato pa bila potrebna že sa-

mostojna naloga, pa ju je za namene našega proučevanja evalvacijskih modelov treba omeniti. Zanimivo bo namreč pozneje opazovati, kako se ideja »spiralnega učnega načrta«, o katerem govori Bruner, prepoznamo pa ga lahko že prej v Deweyih delih, zrcali v nekaterih sodobnih evalvacijskih modelih, še posebno v modelu naturalistično-konstruktivistične evalvacije, ki sta jo oblikovala Guba in Lincoln (1994). Za prvi (generični) evalvacijski model v kurikularni evalvaciji, ki je nastal pod vplivom interpretativno-konstruktivistične paradigme, pa lahko štejemo Stakov model »responzivne evalvacije«. Stake je v svoj model vključil idejo, da evalvacija vključuje primerjavo vrednosti glede na določene standarde. Standardi so definirani glede na pričakovanja in merila, ki jih imajo do izobraževalnega programa različni ljudje. Evalvatorjeva naloga pa je prikazati vsa različna mnenja, stališča in poglede, ki jih imajo v določenem izobraževalnem programu različni subjekti. Evalvator mora spodbuditi spraševančev odziv, da to lahko stori, je treba doseči interaktivno sodelovanje, zato pa pridejo v poštev kvalitativne metode (Stake 1973). Gotovo pa sta največji paradigmatški premik v kurikularno evalvacijo prinesla Guba in Lincolnova (1994), s tem ko sta postavila temelje naturalistični oziroma konstruktivistični evalvaciji. Avtorja sta naturalistično evalvacijo oblikovala prav na pomanjkljivostih pozitivističnih pristopov in zato sama tudi vedno poudarjala, da pri njunem modelu evalvacije ne gre samo za izbiro drugačnih metod in pristopov, ampak so ti že posledica vpliva interpretativno-konstruktivistične, ali kot jo sama imenujeta - naturalistične paradigme v izobraževanju. Tudi njun model si bomo podrobneje pogledali v nadaljevanju naloge.

Emancipacijska paradigma

Poglavitne razloge za nastanek participativne paradigme lahko iščemo predvsem v nekaterih pomanjkljivostih, ki jih nekatere družbene skupine naslavlajo na predstavnike interpretativno/konstruktivistične paradigme. Gre predvsem za skupine kritičnih teoretikov, participativnih akcijskih raziskovalcev, marxistov, feministk, etničnih manjšin in oseb s posebnimi potrebami. Guba in Lincoln (1994) za to paradigmo uporabljata kar izraz kritična teorija, medtem ko Mertins (1998) uporabi izraz emancipacijska paradigma. Tovrstni kritiki sicer odobravajo dejstvo, da konstruktivisti upoštevajo pomen vrednot v raziskovalnem procesu, vendar pa ne zagovarjajo nobenega konkretnega skupka vrednot. Različni avtorji so tako izpostavili pomen vrednot kot sta *družbena pravičnost* in *poštenost* v kurikularni evalvaciji. To, kar pomembno razlikuje eno evalvacijo od druge, niso metode, ki jih evalvatorji uporabljajo, temveč to, s kakšnimi vprašanji se ukvarjajo in katere vrednote promovirajo.

Po mnenju predstavnikov emancipacijske paradigme gre pri interpretativno-konstruktivističnih raziskovalcih še vedno za razmeroma majhno skupino strokovnjakov, ki opravljajo svojo nalogo na relativno širši skupini ljudi, ki pa ima precej manj vpliva in moči od njih. Emancipacijski evaluatorji tako opozarjajo, da je treba prerazvrstiti pozicije moči in dati doslej šibkejšim skupinam aktivno vlogo in možnost sodelovanja v evalvaciji. Mertens prikaže temeljne značilnosti emancipatorne evalvacije v štirih pomembnih točkah, in sicer:

- ⇒ Emancipacijska paradigma namenja osrednjo pozornost in pomen življenjem in izkušnjam različnih skupin, ki so bile tradicionalno marginalizirane.
- ⇒ Razčleni, kako in zakaj se neustrezno obravnavanje spolov, ras in etničnosti izraža v asimetričnih odnosih moči.
- ⇒ Raziskuje, kako so izsledki družbenih raziskovanj o neenakostih povezani s političnimi in družbenimi akcijami.
- ⇒ Uporablja teorijo emancipacije za razvoj kurikularne teorije in pristopa k raziskovanju in evalvaciji. (Martens 1998).

Tako kot interpretativno-konstruktivistična paradigma tudi emancipacijska paradigma izhaja iz predpostavke o multipli (mnogovrstni) resničnosti, hkrati pa poudarja vpliv družbenih, političnih, kulturnih, ekonomskih, etičnih in spolnih vrednot na konstrukcijo te resničnosti. V skladu s tem ugotavlja, da so to, kar je le na videz »resnično« lahko le strukture, ki so videti resnične v določenih zgodovinskih kontekstih. To, kar imamo za resnično, mora torej biti kritično preverjeno z ideološko kritiko, predvsem glede njene na njeno vlogo pri vzdrževanju opresivnih družbenih struktur in politik (Mertens 1998). Odnos med raziskovalcem in osebami, ki sodelujejo v raziskavi, je tudi pri emancipacijski paradigmi interaktiven. Treba pa je upoštevati procese »prerazporejanja moči« in krepitev (empowerment) udeležencev z manj moči.

Naj na tem mestu omenimo, da na Slovenskem prostoru doslej še ni prišlo do neke konsenzualne opredelitve o tem, kako najbolje v slovenski jezik prevajati besedo »empowerment«, da bi kar najbolj ohranili njen temeljni pomen. Tako nekateri strokovnjaki uporabljajo besedo »opolnomočenje«, drugi »pooblaščenje«, tretji »okrepitev« posameznika. V tovrstnih evalvacijskih procesih gre predvsem za to, da se spreminjajo razmerja moči, predvsem ko gre za nadziranje in izpeljavo evalvacijskih procesov (od tega, da je raziskovalec tisti, ki ve, kako izpeljati evalvacijo, in to tudi stori – udeleženci so pasivni objekti in vir informacij, do tega, da postanejo udeleženci aktivni udeleženci v teh procesih ter sami sodelujejo pri načrtovanju evalvacije in odločanju o uporabi rezultatov. S tega zornega kota se zdi izraz »pooblašča-

nje» po eni strani kar ustrezen, saj gre za to, da se prenese odgovornost za odločitve o nekaterih temeljnih evalvacijskih procesih na udeležence, učitelje in druge, ki sodelujejo. Izraz se je najprej uveljavil predvsem v poslovnem svetu, v modelih kakovosti, kjer zaposleni dobijo mandat, da samostojno in odgovorno odločajo in delujejo na svojem delovnem področju. Vendar v praksi ob uporabi tega pojma nastaja zmeda, predvsem kadar se samodejno povezuje s pravniškimi besednjakom. Zato se zdi pri evalvaciji v tem trenutku celo ustrežnejša uporaba pojma »okrepitev z evalvacijo«. ² V procesih okrepitve z evalvacijo gre namreč tudi za to, da se udeleženci sami naučijo spremljati in evalvirati svoje delo, sposobnosti reflektivno misliti o svojem delu in iskati rešitve za težave, ki se pojavljajo. S tem pridobivajo samostojnost, sposobnost samoopredelitve in možnost delovanja v prostoru. To postane še toliko pomembnejše pri marginalnih skupinah, katerih glas se velikokrat sploh ne sliši ali pa ga v družbeni skupnosti zelo težko zaznamo. Emancipacijske evalvacije naj bi zato služile tudi zato, da lahko z njihovo pomočjo udeleženci pridobijo sredstva, instrumente in se izurijo v načinih delovanja, s katerimi lahko izražajo svoje poglede na pomembna družbena vprašanja. V nadaljevanju naloge bomo zato ob obravnavi tovrstnih evalvacij izraz »empowerment« prevajali kot »okrepitev«, gotovo pa se bo na Slovenskem v prihodnosti pojavil še kakšen ustrežnejši izraz.

Za emancipacijske tipe evalvacij je tako značilno, da morajo imeti tudi udeleženci od tovrstnih evalvacij svoje koristi, skratka omogočiti jim je treba sodelovanje in odločanje. (Fetterman 1996) Emancipacijski raziskovalci so pri izbiri raziskovalnih metod pluralistični. Uporabljajo tako kvantitativne kot kvalitativne metode. (Martens 1998, Easton 1997) Poleg pluralne izbire metod pa je pri emancipacijski evalvaciji pomembno to, da se pri izbiri metod razmišlja o tistih, ki bodo najustrežnejše in bomo z njihovo pomočjo lahko dosegli tudi najbolj »tihe/marginalizirane« skupine ljudi. Izbirati je treba metode, ki bodo tem ljudem blizu in jim bodo razumljive. (Easton 1997)

V okviru emancipacijske paradigme so najbolj poznani trije načini kurikularne evalvacije, pri katerih se namenja še posebna pozornost »tradicionalno tihim skupinam«, in sicer: pooblašča (empowerment) evalvacija oz. evalvacija z okrepitvijo, razvojna evalvacija in participacijska (sodelovalna) evalvacija (Mertens 1998).

Model *evalvacije z okrepitvijo*, (*empowerment evaluation*) je razvil David Fetterman (1996) in zajema evalvacijske koncepte in tehnike, ki pripomorejo k razvijanju spo-

² Na možnost uporabe tega pojma me je v Sloveniji prvi navedel prof. dr. Bogomir Mihevc z Univerze v Ljubljani, ki se je odzval na članek v *Noviškah*, s pomočjo katerega smo poskušali poiskati najustrežnejši slovenski izraz za besedo *Empowerment*. Prav zato se mu na tem mestu lepo zahvaljujem, saj je s tem omogočil moje nadaljnje raziskovanje pojma in podrobnejše srečanje z avtorji kot je npr. David Fetterman in njegovim modelom emancipacijske evalvacije.

sobnosti samoopredelitve posameznika ali družbene skupine. V tej obliki evalvacije skupina ljudi poskuša opredeliti vrednosti določenega izobraževalnega programa, dejavnosti, pri tem jim pomaga za to usposobljeni evalvator, ki ima v tovrstnih evalvacijah vlogo svetovalca. Celotna skupina je tako odgovorna za dobljene izide evalvacije. Za Fettermana je evalvacija z okrepitevijo sredstvo za spodbujanje samo-determiniranosti, ozaveščanja dejavnosti, to pa pelje k osvobajanju od samodejno privzetih navad in delovanja.

Kot začetnika *razvojne evalvacije* (*development evaluation*) lahko štejemo Pattona (1980, 1990), ki je s skupino drugih avtorjev raziskoval načine, ki bi omogočili vključevanje temnopoltih v evalvacijo večkulturnih izobraževalnih projektov. Patton opredeljuje razvojne projekte kot zelo fluidne, saj je treba z njimi neprestano iskati nove načine in poti, s katerimi se lahko odzivamo na spremembe v okolju. Prav zato pa je po Pattonovem mnenju treba za razvojne programe uporabljati prijeme razvojne evalvacije, v katerih evalvator postaja del razvojnega tima ter pomaga spremljati in ugotavljati, kaj se dogaja. Pri tem spremlja tako procese kot dosežke in na podlagi vrnitvene informacije se razvojni programi neprenehoma spreminjajo in razvijajo. (Patton 1990)

Poglavitna značilnost *participativne evalvacije* (*participatory evaluation*) pa je predvsem v tem, da spodbuja sodelovalni proces, ki pritegne čim več udeležencev k opravljanju različnih evalvacijskih nalog: to omogoča, da udeleženci razumejo izide, ki so jih v evalvaciji pomagali ugotoviti sami. Pri tem se spreminja naloga tradicionalnega evalvatorja, ki deluje kot spodbujevalec in mentor v evalvacijskem procesu in skupaj z udeleženci nadzira evalvacijo. V participacijski evalvaciji je evalvator hkrati tudi »izobraževalec«, saj pomaga usposobiti npr. osebe v izobraževalni organizaciji pri uporabi postopkov in tehnik, s katerimi bodo v organizaciji izpeljevali določen evalvacijski projekt. Udeleženci in evalvator se tako skupaj pogovorijo o temeljnih evalvacijskih vprašanjih, ki jih bodo uvrstili v evalvacijo: skupaj razmislijo o virih potrebnih podatkov, hkrati pa udeleženci sodelujejo pri zbiranju, analizi in interpretaciji podatkov. (Easton 1997, Mertens 1998) Poglavitni namen participacijske evalvacije pa je v tem, da priskrbi podatke, ki bodo pripomogli k sprejemanju odločitev in izboljševanju projekta ali programa.

Preglednica 3.1: Glavne predpostavke, iz katerih izhajajo posamezne paradigme

Temeljna prepričanja	Pozitivistično - postpozitivistična paradigma	Interpretativno - konstruktivistična paradigma	Emancipacijska paradigma
Ontologija (narava resničnosti)	Ena resničnost	Multiple (mnogovrstne) resničnosti, družbene konstrukcije resničnosti	Multiple (mnogovrstne) resničnosti, oblikovane na podlagi družbenih, političnih, kulturnih, ekonomskih, etičnih, spolnih vrednot
Epistemologija (narava znanja; odnos med tistim, ki spoznava, in tistim, kar je treba spoznati)	Pomembna je objektivnost. Evalvator opazuje objektivno	Interaktivna povezava med evalvatorjem in udeleženci evalvacije; vrednote so eksplicitno izpostavljene, ugotovitve se oblikujejo med evalvacijskim procesom	Interaktivna povezava med evalvatorjem in udeleženci; znanje je družbeno in zgodovinsko situirano
Metodologija (pristop k sistematičnemu raziskovanju)	Predvsem kvantitativna; intervencionistična; dekontekstualizirana	Predvsem kvantitativna; hermeneutična; dialektična; opišejo se kontekstualni dejavniki	Bolj se opira na kvalitativne metode (dialog); vendar pa uporablja tudi kvantitativne metode; opišejo se kontekstualna in zgodovinska dejstva, še posebno tista, ki so povezana z »zatiranjem«

Prirejeno po Guba in Lincoln (1994) in Mertens (1998)³

Tako kot je to opisoval že Kuhn v svojem temeljnem delu *Struktura znanstvenih revolucij* (1998), ki smo jo omenjali v začetku poglavja, tudi Guba in Lincoln ugotavljata, da nobene paradigme ni mogoče potrditi ali zavreči v absolutnem pomenu. Nove paradigme nastajajo ponavadi predvsem zaradi nezadovoljstva nad starimi, ki izzovejo v raziskovalcih iskanje inovativnih in alternativnih poti, to pa jih pripelje do novega pogleda na svet, lastne dejavnosti, skratka do novih paradigem. Težava se pojavi, dodajata Guba in Lincoln, če se raziskovalci ujamejo v to »novo resnico« in jo tudi sami začnejo obravnavati kot edino pravo. Takšnim pastem se raziskovalci in evalvatorji lahko ognejo, če ponotranjijo dialektični način razmišljanja, ki jih bo »silil« v nova in nova izpraševanja ter jim omogočal dojemljivost za kritike nove paradigme in njenih metod ter sprejemanje drugačnih, boljših pristopov. (Guba in Lincoln 1994)

OPREDELITVE EVALVACIJE IN KLASIFIKACIJE RAZLIČNIH VRST EVALVACIJ

Skladno z razvojem kurikularne evalvacije in različnih evalvacijskih modelov se srečujemo z zelo različnimi opredelitvami evalvacije, iz katerih največkrat lahko izlušči-

³ Opomba: Guba in Lincoln sta za opisovanje tretje paradigme izbrala pojem »kritična teorija in z njo povezane ideologije«, Mertens pa uporablja pojem »emancipacijska paradigma«.

mo tudi njihov namen in temeljne značilnosti. V nadaljevanju predstavljamo le najznačilnejše, podrobneje pa si bomo nekatere od njih ogledali pozneje, ko bomo predstavili in razčlenili posamezne evalvacijske modele. Pri prikazu najznačilnejših opredelitev evalvacij bomo uvrstili tudi opredelitve kurikuluma, kot jih v svojih modelih načrtovanja kurikulumu opišejo nekateri izmed pomembnih avtorjev v izobraževanju odraslih.

Za prvo opredelitev kurikularne evalvacije gotovo lahko štejemo opredelitev R. Tylerja, ki je evalvacijo pojmoval v smislu ugotavljanja, koliko se dosega prejšnji behavioristično opredeljeni cilji. (Tyler 1971) V nadaljevanju Cronbach definicijo evalvacije razširi, saj mu le-ta pomeni »zbiranje in uporabo informacij za sprejemanje odločitev o izobraževalnem programu« (Cronbach 1983, 2000, str. 102) Stufflebeam postavi podobno opredelitev, in sicer: »evalvacija je proces, s pomočjo katerega si priskrbimo podatke in informacije, ki nam služijo pri sprejemanju odločitev«. (Stufflebeam 1983, 2000, str. 120) Stake opredeli evalvacijo kot responzivno, takšna je, ko se usmerja bolj na dejavnosti kot na intencije programa, se odzove na potrebe javnosti (uporabnikov, naročnikov) po informacijah, predstavi različne vrednostne perspektive ljudi, ki so povezani s programom. (Stake 1973). Opredelitev participativne evalvacije lahko povzamemo kot sodelovalni proces, v katerem sodelujejo vse stranke, ki imajo v izobraževalnem programu različne interese. (Easton 1997)

Tudi v razvoju kurikulumu in evalvacije v izobraževanju odraslih je na začetnih stopnjah razvoja zaznaven vpliv Tylerjevega pristopa h kurikularni evalvaciji. Pozneje pa so posamezni avtorji iskali nove poti in pristope, ki bi bili kar najustreznejši za izobraževanje odraslih. Tako Houle postopke evalvacije deli na postopke »ocenjevanja« in postopke »evalvacije«. Ocenjevanje zajema različne postopke merjenja dosežkov, le-ti pa zagotavljajo dovoljšnjo stopnjo objektivnosti. Poleg tega je treba v evalvacijo uvrstiti tudi postopke in metode, s katerimi bomo spoznali tudi bolj subjektivne poglede posameznih udeležencev na izobraževalni program (Houle 1972). V modelu načrtovanja kurikulumu za izobraževanje odraslih Boone kot bistveno nalogo evalvacije opredeli to, da si z njeno pomočjo pomagamo pojasniti povezave in sovpilive med kontekstualnimi, inputnimi, procesnimi dejavniki kurikulumu ter njegovimi rezultati. Boone še posebej poudari vidik »odgovornosti« v evalvaciji kurikulumu, v katerem s pomočjo evalvacije izobraževalci odraslih izkazujejo strokovno odgovornost za svojo dejavnost. (Boone 1985)

Jarvis pa dejavnosti evalvacije poveže s teorijami zagotavljanja kakovosti (menedžerskimi koncepti) in pravi, da je treba »pri evalvaciji načrtovanja in izpeljave kurikulumu upoštevati tudi menedžerske prijeme in merila.« (Jarvis 1995, str. 217). Easton

pa pri opredelitvi participativne evalvacije kot zelo primerne evalvacijske oblike za neformalne oblike izobraževanja odraslih, opozori tudi na »izobraževalni vidik« kurikularne evalvacije, saj je »...*dobra evalvacija sama po sebi lahko sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje zaposlenih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji vedno prinaša vsem, ki v njej sodelujejo, novo znanje ter nove poglede na določena vprašanja...*«. (Easton 1997, str. 29) Evalvacijski procesi so pomembni tudi zato, ker sprožajo procese metakognicije in tako spodbujajo razvoj metakognitivnih sposobnosti pri odraslih udeležencih izobraževanja, učiteljih idr., ki sodelujejo v evalvacijskih procesih.

Izhajajoč iz različnih paradigem in tudi zaradi različnih namenov so se skladno z razvojem evalvacijskih teorij razvijale tudi različne klasifikacije evalvacij. V literaturi lahko zasledimo različne poskuse klasifikacij evalvacij, ki se jih avtorji lotevajo z uporabo različnih razvrstitvenih meril. Preden se bomo poglobili v analizo posameznih evalvacijskih modelov, bomo tako prikazali najznačilnejše klasifikacije evalvacij, saj nam poznavanje le-teh lahko pomaga razumeti posamezni evalvacijski model, ki ga bomo razčlenjevali. Predstavitev začnemo z zanimivo in precej obsežno klasifikacijo evalvacij, ki sta jo leta 1983 oblikovala D. L. Stufflebeam in William J. Webster. Stufflebeam in Webster sta pri oblikovanju klasifikacije upoštevala različne vrste dejavnosti, ki se opravljajo pri neki izobraževalni evalvaciji. V svoji klasifikaciji sta avtorja uporabila najširše uporabljeno definicijo evalvacije, po kateri je »evalvacija načrtovana in izpeljana zato, da bi pomagala pri določitvi vrednosti izobraževalnega objekta, ki je predmet evalvacije«. (Stufflebeam in Webster 1983, 2000) Takšna definicija evalvacije je po njunem mnenju dovolj široka, da lahko v postopek analize in klasificiranja zajame zelo raznolike evalvacijske pristope. Avtorjema je pomagala, da sta razvrstila pristope k evalvaciji na tri glavne skupine, in sicer: (1) politično orientirane evalvacije (psevdo-evalvacije), katerih poglavitni namen je promovirati pozitivni ali negativni pogled na določen predmet, ne glede na njegovo resnično vrednost; (2) evalvacije, katerih namen je odgovoriti na posebna vprašanja, saj lahko odgovori na tako zastavljena vprašanja vsebujejo tudi odgovor o vrednosti predmeta evalvacije, ni pa to nujno; (3) študije, katerih namen je izključno ugotavljati vrednost objekta evalvacije. Avtorja sta razčlenila 13 različnih pristopov k evalvacijam, med katerimi sta dva sodila v prvo skupino, pet v drugo in šest v tretjo skupino evalvacij. Evalvacije sta razdelila na:

1. Politično usmerjene študije (ali psevdo-evalvacije), med katere sodijo: (1) politično nadzorovane študije in (2) študije, ki služijo za stike z javnostjo;

Preglednica 3.2: Analiza politično-usmerjenih evalvacijskih študij (psevdo-evalvacije)

PRISTOPI	POLITIČNO - USMERJENE (PSEVDO - EVALVACIJE)	
Definicije	Študije, ki pomagajo ustvariti pozitivno ali negativno sliko objekta evalvacije, ne glede na njegovo resnično vrednost	
Tipi študij	Politično - nadzorovane študije	Študije, povezane z oblikovanjem javnega mnenja
Namen	Pridobiti, ohraniti ali povečati vpliv, moč in denar	Ustvariti pozitivno javno podobo o objektu
Viri vprašanj	Posebne interesne skupine	Specialisti za stike z javnostjo in administratorji
Poglavna vprašanja	Katera vprašanja bi bilo najbolje uporabiti v projiciranem soočenju?	Katere informacije bi najbolj pomagale pri zagotavljanju javne podpore?
Značilne metode	Preiskovanje, stimulacijske študije	Pregledi, poskusi izvedenci

Vir: Analiza alternativnih pristopov k evalvaciji; (Stufflebeam in Webster 1983, 2000, str. 37)

Preden Stufflebeam in Webster nadaljujeta s klasifikacijo preostalih dveh skupin evalvacijskih študij, razložita, zakaj sta se odločila, da bosta v svojo klasifikacijo uvrstila tudi prvo skupino politično - vodenih evalvacij in evalvacijskih študij, povezanih s stiki z javnostjo, čeprav takšni tipi evalvacijskih študij niso priporočljivi in jih profesionalna javnost ne podpira. Menita, da je treba razpravljati tudi o takšnih vrstah evalvacij, saj so pogoste. Včasih se celo dogaja, da evalvatorji in naročniki evalvacij pri tovrstnih študijah skupaj sodelujejo. V drugih primerih pa evalvatorji, misleč, da opravljajo objektivno korektne študije, ugotovijo, da imajo njihovi naročniki drugačne namene. Ob pravem času torej naročniki priredijo izsledke tako, da evalvacija pokaže željeno sliko objekta evalvacije ne glede na njegovo resnično vrednost. Zato je pomembno, da so evalvatorji pozorni tudi na tovrstne pritiske naročnikov in spore, ki lahko zaradi tega nastanejo med evalvatorji in naročniki. V nasprotnem primeru bodo nevede postali soudeleženci pri tovrstnih poskusih spreminjanja objektivne slike o objektu evalvacije. (Stufflebeam in Webster 1983, 2000)

2. Študije, usmerjene k posebnim vprašanjem; (question oriented studies), kot so:

- (1) študije, ki temeljijo na ciljih (objectives-based studies),
- (2) študije »odgovornosti« (accountability studies),
- (3) eksperimentalno raziskovalne študije,
- (4) preskusni programi (testing programs);
- (5) menedžment informacijskih sistemov.

Preglednica 3.3 Študije, usmerjene na specifična vprašanja

Študije, usmerjene na specifična vprašanja (question oriented studies)					
Pristopi	Študije, ki obravnavajo specifična vprašanja, katerih odgovori lahko ocenjujejo vrednosti objekta študije ali pa ne.				
Definicije	Študije, utemeljene v ciljih	Študije »odgovornosti«	Eksplozivne študije	Testirni programi	Menedžerski informacijski sistemi
Osnove	Giji	Odgovornosti izobraževalne organizacije in njenega osebja	Izjava o problemu, hipoteze in vprašanja	Področja kurikula, izdani testi, specifične normativne skupine	Programski cilji
Namen	Povezati dosežke s cilji	Oskrbovati ustanovitelj (financirje itd.) s podatki o doseganju pričakovanih rezultatov	Determinirati vzročne povezave med specifičnimi neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami	Primerjati dosežke posameznih študentov in skupni študentov, da bi selekcionirali norme (ugotavljanje, koliko se dosežki posameznikov približajo povprečnim normativno postavljenim dosežkom normativnih skupin)	Neprenehno odkrivati menedžerje z informacijami, ki so potrebne za financiranje, upravljanje in preverjanje programov
Poglavitna vprašanja	Kateri študentje so dosegli katere cilje?	Ali so izobraževalne organizacije in osebe v njih svoje delo opravili odgovorno in dosegli pričakovane rezultate?	Kakšni so učinki določenega posega na specifično izstopno spremenljivko?	Ali je dosežek posameznega študenta pri preizkusu v povprečju ali pod povprečnem dosežkom normativne skupine?	Ali so bile programske dejavnosti izpeljane v skladu z umikom, z razumnimi stroški in s pričakovanimi dosežki?
Značilne metode	Analize podatkov o dosežkih v povezavi s specifičnimi cilji	Spremljanje procesov in ustrezni poskusni programi	Eksplozivni in kvazi-eksperimentalni načrti	Izbrano, dokumentiranje, rangiranje in poročanje o standardiziranih testih	Sistemske analize, računalniški informacijski sistemi, stroškovne analize
Pionirji	Tyler	Lessinger	Lindquist, Campell, Stanley, Cronbach	Lindquist	Cook, Kerr
Razvojniki	Bloom, Hammond, Mefessel, Popham, Provis	Stemmer in Webster, Keaney	Suchman, Wiley, Glass	Lindquist	Kaufman

Vir: Analiza alternativnih pristopov k evalvaciji. Študije, usmerjene na specifična vprašanja (Stufflebeam in Webster 1983, 2000, str. 38).

3. Vrednostno usmerjene študije (values-oriented studies) in sicer: (1) akredita-
cijsko certifikacijske študije (accredittion/certification studies); (2) študije politike
(policy studies); (3) študije, usmerjene v odločanje (decision-oriented studies); (4)
uporabniško usmerjene študije; (consumer-oriented studies); (5) študije usmerjene
na stranke (client-centred studies); (6) poznavalsko usmerjene študije; (connoisse-
ur-based studies).

Preglednica 3.4: Vrednostno usmerjene študije

Vrednostno usmerjene študije (prave evalvacije)						
Pristopi	Vrednostno usmerjene študije (prave evalvacije)					
Definicije	Pristopi, katerih poglobilni namen je, da ocenijo vrednost objekta obravnave					
Tipi študij	Akreditacijske in certifikacijske študije	Študije politike	Študije, usmerjene na sprejemanje odločitev	Študije, usmerjene na uporabnike	Študije, osredotočene na stranke	Poznavalsko zasnovane študije
Osnove	Akreditacijske in certifikacijske smernice	Problemi in vprašanja politike	Polažaji, v katerih je treba sprejemati odločbe	Družbene vrednote in potrebe	Lokalizirane težave	Evalvatorjeve izkušnje in senzitivnost
Namen	Ugotoviti, ali so institucije, programi in osebe usposobljeni za opravljanje posebnih nalog.	Ugotoviti in oceniti potencialne stroške in koristi različnih možnosti usmeritev, po katerih naj bi delovala neka institucija ali družba	Priskrbiti znanje in vrednostno podlago za sprejemanje in obrambo odločitev	Presoditi dobre strani (odlike) različnih izobraževalnih ponudb in storitev	Pridobivanje večjega vploga v dejavnosti določenega programa, predvsem pa tega, kako te dejavnosti vrednotijo akterji znotraj organizacije in drugi, ki so s programom povezani. (udeleženci, osebe, menedžerji, lokalno in nacionalno okolje)	Kritično opisati, oceniti in osvetliti objekt analize
Vir vprašani	Akreditacijske in certifikacijske agencije	Zakonodajalci, politični sveti, posebne interesne skupine	Vsi, ki sprejemajo odločbe (menedžerji, stariši, študentje, učitelji), njihovi ustanovitelji in evalvatorji	Širša družba, odjemalci (porabniki), evalvator	Skupnost, skupine praktikov v lokalnih okoljih, strokovnjaki za izobraževanje	Kritiki
Poglavita vprašanja	Ali institucije in programi dosegajo minimalne standarde in kako se še lahko izboljšajo?	Katera od dveh ali več možnosti pristopov ali politik upravljanja bo maksimirala dosežek ob se sprejemljivih stroških?	Kako naj poteka načrtovanje v izobraževalni organizaciji; kako naj se izpeljejo izobraževalni programi in izboljšujejo, da bi spodbujali in dosegali človeško rast in razvoj ob še sprejemljivih stroških?	Kateroga od več alternativnih objektov (ponudbe, storitve) je najbolje kupiti (se vključiti) glede na stroške, potrebe uporabnikov in vrednote širše skupnosti?	Kakšna sta zgodovina in status programa in kako ga presoja tisti, ki so vanj vključeni, ter tisti, ki so strokovnjaki za področje, v katerega sodi program?	Katero dobre in manj dobre lastnosti ločujejo objekt od drugih objektov istega področja?

Vrednostno usmerjene študije (prave evalvacije)						
Pristopi	Vrednostno usmerjene študije (prave evalvacije)					
Definicije	Pristopi, katerih poglavitni namen je, da ocenijo vrednost objekta obravnave					
Tipi študij	Akreditacijske in certifikacijske študije	Študije politike	Študije, usmerjene na sprejemanje odločitev	Študije, usmerjene na uporabnike	Študije, osredotočene na stranke	Poznavalsko zasnovane študije
Značilne metode	Samevalvacijske študije; obiski ekspertov in presoja ustreznosti na podlagi prejspecificiranih smernic	Tehnika Delphi, eksperimentalni in kvaziekperimentalni načrt, scenariji, napovedi	Ugotavljanje potreb, študije primerov, zagovorniški timi, opazovanje, kvaziekperimentalni in ekperimentalni načrt	Ček liste, ugotavljanje potreb, »ciljev prista evalvacija«, eksperimentalni in kvaziekperimentalni načrt, stroškovne analize	Študija primera, sociodrama, respozitivna evalvacija	Systematična uporaba perceptivne senzibilnosti in različni načini izražanja pomena in občutenja
Pionirji	College entrance examination Board (1901)	Rice	Cronbach, Stufflebeam	Scriven	Stake	Eisner
Razvojniki	Kooperativne študije standardov srednjih šol (1933)	Coleman, Jenks, Clarke, Owens, Wolf	Alkin, Ashburn, Brickell, Estes, Guba, Merriman, Ott, Reinhard	Glass	McDonald, Rippey in Guba	Guba, Sanders

Vir: Analiza vrednostno-usmerjenih tipov študij (prave evalvacije) (Stufflebeam in Webster 1983, 2000, str. 39)

Iz predstavljene klasifikacije razberemo, da sta se je avtorja lotila zelo široko in se v njej tudi sama vrednotno opredelila o študijah, ki naj bi bile kvazi-evalvacijske in tistih, ki sodijo med prave evalvacije. Lahko ugotovimo, da gre za dokaj celostno klasifikacijo, čeprav bi ji lahko nekdo, ki se ne strinja z opredelitvijo evalvacije, kot sta jo izbrala avtorja, tudi nasprotoval. Gotovo pa je, da je v njej predstavljenih kar nekaj vidikov kurikularne evalvacije, za katere je dobro, da jih poznajo vsi tisti, ki sodelujejo na področju kot evalvatorji, in tudi oni, ki imajo v evalvacijskih procesih drugačne vloge. Pri uporabi klasifikacije pa je treba upoštevati tudi, da sta jo avtorja oblikovala leta 1983 in morda zato v njej niso zajete tudi vse tiste vrste evalvacij, ki se intenzivno razvijajo šele v zadnjih dveh desetletjih, kot so npr. evalvacija z okrepitvijo ali participativna evalvacija. Če upoštevamo merilo, ki sta ga uporabila Stufflebeam in Webster, pa lahko tovrstne evalvacije uvrstimo v tretjo skupino »vrednostno usmerjenih študij«.

Poleg tovrstnih celostnih pregledov oz. klasifikacij evalvacij pa poznamo še takšne, ki kot merilo klasifikacije jemljejo posamezen specifičen vidik evalvacije. Po tem, kdaj se evalvacija izpeljuje, delimo le-te na **formativne in sumativne**. Čeprav je na takšno delitev evalvacije opozoril že Cronbach, pa je izraza v kurikularno evalvacijo uvedel Scriven (1983, 2000). Za formativno evalvacijo je pri tem značilno, da se opravlja že med potekom nekega izobraževalnega programa. Rezultati, ki jih pridobimo s tovrstnimi evalvacijami, rabijo za izboljšave in razvoj. Sumativna evalvacija se opravlja ob koncu izobraževalnega programa ter pomaga pri odločanju o dokončnem kurikulumu.

Pojem formativne in sumativne evalvacije je Stufflebeam (1983, 2000) pozneje dopolnil s pojmom **proaktivna in retroaktivna evalvacija**. Proaktivna evalvacija je pri Stufflebeamu usmerjena formativno, uporabna pa je kot vodilo pri odločanju o ciljnih in določitvah prioritet evalvacij, pri načrtovanju programskih strategij, izpeljavi izobraževalnega programa in pri odločitvah o koncu, nadaljevanju, spremembah ali dokončni uveljavitvi programa. Retroaktivno evalvacijo, ki je usmerjena sumativno, povezuje Stufflebeam z vidikom odgovornosti. Tovrstna evalvacija je v pomoč pri dokumentiranju izbranih strategij načrtovanja in razlogov za njihovo izbiro med drugimi alternativami, dokumentiranju procesov in dosežkov ter odločitev o nadaljevanju ali dokončanju programa.

Glede na stopnjo načrtnosti lahko delimo evalvacijo na tisto z vnaprej natančno določenim namenom in načrtom ter evalvacijo, pri kateri ocenjevalec opazuje pojave glede na trenutne potrebe po informacijah in je pripravljen evalvacijski načrt sproti prilagajati v skladu z načeli akcijskega raziskovanja. Stake (1973) tako predlaga klasifikacijo evalvacije, kjer kot merilo uporabi usmerjenost evalvacije na intencije pro-

grama ali usmerjenost na dejavnosti in procese v programu. V prvem primeru gre za **proaktivno evalvacijo**, v drugem pa za **responzivno evalvacijo**. Drugo opredeli pozneje v svojem evalvacijskem modelu responzivne evalvacije. Evalvacija je responzivna, če se usmerja bolj na programske dejavnosti kot na njegove intencije, če se odzove na potrebe javnosti (uporabnikov, naročnikov) po informacijah in če pri poročanju o uspehu ali neuspehu programa predstavi različne vrednotne perspektive ljudi, ki so povezani s programom. (Stake 1973, 1983, 2000)

Glede na to, kdo evalvacije izpeljuje, pa se le-te delijo na **zunanje ali eksterne in notranje ali samoevalvacije ter kombinirane evalvacije**. O zunanji evalvaciji govorimo takrat, ko jo izpeljujejo vladne komisije ali ustanove, različni neodvisni inštituti ali agencije. Notranjo (samoevalvacijo) pa opravijo sami izvajalci programov s pomočjo zunanjih izvedencev. Zunanjo evalvacijo tako izvaja evalvator, ki ni iz inštitucije, kjer se izpeljuje ali oblikuje program – navadno so to izvedenci iz univerzitetnih, vladnih ali nevladnih inštitucij, kjer se izpeljuje program. Prednost notranje evalvacije je, da je evalvator seznanjen s programom, ki ga bo evalviral. Prednost zunanje evalvacije pa je morda večja usposobljenost izvedencev za evalvacijo, čeprav se mora tudi zunanji evalvator dobro seznaniti s predmetom evalvacije in udeleženci programa (Kump 2000). Pri kombiniranih evalvacijah gre za kombinacijo zunanje in notranje evalvacije, le-ta pa ima lahko značilnosti administrativne evalvacije (ko gre za izkazovanje odgovornosti) ali participativne ali razvojne evalvacije, ko zunanji evalvator sodeluje z zaposlenimi v izobraževalni organizaciji pri določenem razvojnem projektu. Začetke kombiniranih modelov zunanje evalvacije in samoevalvacije smo lahko zasledili tudi na Slovenskem, predvsem v visokem šolstvu, ko je bil pri Centru za razvoj univerze na podobnih načelih oblikovan (in nikoli uresničen) predlog projekta »Evalvacija visokošolskih vzgojno-izobraževalnih programov«. (Kroflič 1994)

Glede na širino opazovanja vrednotenega objekta deli J. Sagadin evalvacijo na **intenzivno evalvacijo** (ki gre v globino dogajanja skozi različne aspekte kurikuluma) in **ekstenzivno evalvacijo** (ukvarja se s celostno podobo dogajanja in se ne spušča v podrobnosti). (Sagadin 1991) Ena najbolj razširjenih klasifikacij evalvacijskih raziskav v našem prostoru pa je delitev na **racionalno evalvacijo** in **empirično evalvacijo**, ki jo je prav tako vpeljal Sagadin ob načrtovanju evalvacije srednjega usmerjenega izobraževanja. Racionalna evalvacija zajema spoznanja iz sodb izvedencev za vsebino pouka, specialnih didaktikov in kurikularnih teoretikov, ki jih pridobimo s pomočjo mnenjskih anket, intervjujev, metodo delphy itn., empirična evalvacija pa zajema podatke iz različnih virov opazovanja procesa izpeljave kurikuluma, kamor

seveda sodijo tudi sodbe udeležencev izpeljave. (Sagadin 1991) Vrste evalvacij pa ločujemo tudi glede na uporabo absolutnega oziroma relativnega merila. Po eni strani gre za študij primerov, kjer se osredotočamo na evalvacijo določenega programa, če upoštevamo relativno merilo, pa gre za opravljanje primerjalnih študij, v katerih določamo vrednost določenega programa v razmerju do nekega drugega izobraževalnega programa. (Cronbach 1983, 2000).

Pomembna je tudi klasifikacija, ki uporablja kot merilo ravni izobraževalnega sistema, na katerih se le-ta načrtuje in izpeljuje. Tako poznamo evalvacijo na **nacionalni ravni**, evalvacijo na **regionalni in lokalni ravni**, evalvacijo na **ravni izobraževalne organizacije**. Evalvacija na ravni izobraževalne organizacije pa se lahko deli še na evalvacijo na ravni posameznega **razreda** (oddelka) ter evalvacijo na **ravni posameznika** (udeleženca, učitelja itn).

Ko razmišljamo o različnih dimenzijah kakovosti in njenega vrednotenja tudi ne moremo obiti razmerij, ki se ustvarjajo med različnimi pogledi na kakovost in predvsem pristopov k vrednotenju le-te, ko gre za različne **ravni odločanja**. Hipotezo o tesni povezanosti izbire evalvacijskih tehnik z organizacijo procesa vrednotenja ter ravno odločanja, za katero se zbirajo podatki o kakovosti in učinkovitosti kurikulumu, je prvi eksplicitno postavil R. Premfors v članku *Evalvacija bazičnih enot: sedem temeljnih vprašanj* (Premfors 1986, povzeto po Kroflič 1994). Čeprav bomo same procese evalvacije in različne evalvacijske modele obravnavali pozneje, pa je prav, da že sedaj prikažemo nekatere temeljne dimenzije procesov evalvacije, saj so le-ti tesno povezani z našim razumevanjem pojma kakovosti oz. prav dimenzija kakovosti, ki jo raziskujemo, vodi izbor evalvacijskih modelov, pristopov in tehnik, ki jih uporabljamo.

Premfors se je pri prikazu teh temeljnih dimenzij osredotočil na procese vrednotenja kakovosti v visokem šolstvu. Vsakemu potencialnemu evalvatorju bazičnih enot v visokem šolstvu pa nalaga, da se mora opredeliti do naslednjih sedmih ključnih vprašanj:

- **Motivi (Zakaj evalviramo?):** V ozadju vsake evalvacije sta dva temeljna motiva: iskanje dogovornosti in nadzor, katerega namen je okrepiti hierarhični nadzor nad delovanjem opazovane enote, na drugi strani pa vzpostaviti stalen proces samovrednotenja; seveda ni odveč pripomniti, da je v ozadju obeh modelov zahteva po skrbi za večjo kakovost in učinkovitost vrednotene dejavnosti.
- **Predmet opazovanja (Kaj naj se evalvira pri delovanju opazovane enote?):** Vsaka enota se lahko opazuje glede na svojo temeljno funkcijo kot vzgojno-izo-

braževalna, znanstvena, upravna ali socialna enota; če opazujemo le eno od omenjenih dimenzij, govorimo o parcialni evalvaciji, če pa opazujemo pojave kompleksno v soodvisnosti vseh štirih komponent, govorimo o celostni evalvaciji, ki je lahko edina kompetentna podlaga za vrednotenje kakovosti visokošolskih inštitucij.

- **Organizacija (Kdo je izvajalec evalvacije?):** Evalvator je lahko oseba ali organizacijska enota v vrednotni enoti (interna evalvacija) ali zunaj (eksterna evalvacija); prednost prve je vsekakor lažji dostop do kvalitativnih podatkov o delovanju opazovane enote, vendar lahko zgolj interna evalvacija (imenovana tudi samo-evalvacija) zaide v subjektivnost in premajhno kritičnost: zato predlaga Premfors kot sistemsko rešitev kombinacijo notranje (samo)evalvacije s kritičnim sodelovanjem strokovnih kolegov iz sorodnih enot (tako imenovana peer review).
- **Merila (Kaj bo merilo vrednotenja?):** Merila vrednotenja se navadno zajemajo iz treh različnih virov; iz avtoritarno določenih ciljev, iz poročil interesnih skupin oziroma iz teoretičnih trditvev. Merila s prvih dveh področij navadno niso dovolj operacionalizirana, teorija pa prav tako večkrat ne upošteva življenjskih posebnosti bazičnih enot, zato ostaja opredeljevanje meril uspešnosti eno najtežjih vprašanj metodologije evalvacije.
- **Metode (Katere metode bomo uporabili?):** Temeljna delitev glede uporabljanih metod je že omenjena razlika med kvalitativno in kvantitativno usmerjeno metodologijo ter delitev na formativno in sumativno evalvacijo.
- **Diseminacija (Kdo bo uporabnik evalvacije?):** Vprašanje se navezuje na izbiro motivov in meril evalvacije, problem diseminacije pa je tudi tehnične narave, v kakšni obliki bomo širili izide evalvacije; zato je smotno uporabnika vključevati v proces že med potekom evalvacije.
- **Posledice (Kakšne spremembe lahko pričakujemo?)** Posledice evalvacije moramo predvideti že pri določanju motivov, zavedati pa se moramo nekaterih mogočih negativnih učinkov, kot je na primer konservativnost visokega šolstva. (Premfors1986, povzeto po Kroflič 1994, str. 141-142)

Če razmišljamo o izbranih procesih vrednotenja kakovosti glede na raven odločitve, moramo upoštevati dva vidika, in sicer:

1. raven upravljanja:

- nacionalna raven (vlada, parlament)
- regionalna raven (združenja delodajalcev na regionalni ravni, združenja izobraževalnih organizacij na regionalni ravni idr.)

- lokalna raven (združenja delodajalcev v lokalni skupnosti, združenja izobraževalnih organizacij v lokalni skupnosti, asocijacije izobraževanja odraslih, ki delujejo na lokalni ravni, izobraževalne organizacije, ki izobražujejo odrasle idr)

2. vsebinski vidik:

- upravno-zakonodajni vidik
- vidik strokovnih teles (poklicna združenja, gospodarske zbornice, nacionalne strokovne institucije za izobraževanje odraslih; asocijacije organizacij za izobraževanje odraslih, ki delujejo na nacionalni ravni: npr. zveza ljudskih univerz, zveza študijskih krožkov itn.);
- vidik financerja
- vidik posamezne izobraževalne organizacije

Vsaki od omenjenih ravni odločanja ustrezajo posebne evalvacijske metode in tehnike, tako glede vrste odločitev, ki se sprejemajo na posamezni ravni odločanja, kakor tudi glede zmožnosti pridobivanja ustreznih podatkov. Z vidika ciljev, ki jih zastopa posamezna raven oz. vidik bodo tako vlado oz. parlament zanimali predvsem podatki o tem ali so dejavnosti na področju izobraževanja odraslih dolgoročno usmerjanje k udejanjanju strateških ciljev, postavljenih na nacionalni ravni. Regionalna in lokalna združenja bodo zbirala podatke, pomembne za svojo regijo oz. lokalno skupnost, financerja bodo vsekakor najbolj zanimali podatki o učinkovitosti študija ter študije vložkov in koristi (cost-benefit), ki prikazujejo upravičenost vlaganja ustreznih sredstev v posamezno dejavnost. Skrb strokovnih združenj je vsebinsko usmerjena predvsem v posamezne znanstvene discipline ali poklicne strukture ter kakovost diplomantov (zmožnost njihovega zaposlovanja). Skrb strokovnih inštitucij za izobraževanje odraslih je predvsem v tem, da se izobraževanje odraslih razvija glede na značilnosti in potrebe odraslih udeležencev izobraževanja, upoštevajoč iskanje čim boljšega razmerja med interesi posameznika, ki se vključuje v izobraževanje odraslih, potreb trga dela in širših družbenih gibanj, ki vplivajo na posameznika v skupnosti in od njega pričakuje določeno znanje in delovanje. Izobraževalna organizacija bo želela poskrbeti, da bodo izobraževalni programi izpeljani kakovostno in da bo tudi navzven čim bolj celostno prikazala kakovost svoje dejavnosti tudi s stališča marketinga ter ustvarjanja in ohranjanja svojega položaja ter zunanje podobe kot kakovostne inštitucije, ki izobražuje odrasle.

Seveda pa se lahko različni podatki uporabljajo na več odločitvenih ravneh in zanje se zanimajo različni uporabniki (koga na primer ne zanimajo podatki o učinkovitosti študija, o zaposlitvenih zmožnostih diplomantov ter o njihovi kakovosti). Kroflič

(1994) zato poudarja, da je treba kot odločilno metodološko pravilo v zvezi z organizacijo izpeljave evalvacije sprejeti napotek R. Premforsa: čim višje se pomikamo po lestvici odločitvenih ravni kot potencialnih naročnikov ali celo izvajalcev evalvacije, tem manj je mogoče, da bi evalvacijske skupine zajele kvalitativno bogate podatke o kurikulumu in njegovi izpeljavi. In drugič: bolj ko se evalvacije lotevajo osebe, ki opazovani kurikulum izpeljujejo in so ga sestavile, tem večja je možnost subjektivnosti in idealizacije vrednostnih ocen. Poglavitna skrb v zvezi z organizacijo in metodologijo vrednotenja kakovosti je torej poskus preseganja omenjenega protislovja med težnjo po zajemanju kvalitativnih podatkov ter nevarnostjo subjektivnosti ocenjevalcev. Zato Kroflič v ta namen poudari še eno metodološko načelo, da »ni primerno mešati ravni odločanja, ki naj bi sprožili in izvajali vrednotenje kakovosti, ker bomo s tem porušili osnovno zaupanje subjektov, ki jih ocenjujemo in ki so udeleženci evalvacijske raziskave.« (Kroflič 1994, str. 243)

EVALVACIJSKI MODELI

V pregled klasifikacij evalvacije nam gotovo ni uspelo uvrstiti vseh: že te, ki smo jih prikazali, pa povedo dovolj o tem, da so kurikularne evalvacije zelo razvejane in mnogovrstne, za evalvatorje je dobro, da poznajo različne vrste evalvacij in pristopov k njihovem uresničevanju, saj se bodo tako pri konkretnih evalvacijskih nalogah lažje odločali in posegli po »pravih«, za kakovostno udejanjanje posamezne evalvacijske naloge najustreznějšíh evalvacijskih pristopih. Tudi zato bomo v nadaljevanju opravili poglobljeno analizo posameznih modelov evalvacij, ki so se razvili skozi čas. Tudi tu sicer tvegamo, da ne bomo zajeli vseh, pri izbiri le-teh pa smo upoštevali, da smo v analizo zajeli najznačilnejše predstavnike posameznega razvojnega obdobja kurikularne evalvacije ali modele, ki so hkrati predstavniki različnih raziskovalnih oz. evalvacijskih paradigem.

Tylerjev model programske evalvacije

Za začetnika kurikularne evalvacije in avtorja prvega evalvacijskega modela velja R. W. Tyler (1971), ki je prvi tovrstni model evalvacije kurikuluma izoblikoval v tridesetih letih v Združenih državah Amerike. Vplivi njegovega modela in njegovega pristopa k evalvaciji so bili opazni kar petdeset let in so še dandanes. V nadaljevanju predstavljamo temeljne razloge, ki so Tylerja vodili v oblikovanje takšnega modela, in pogloblitve značilnosti tega modela. Zanimivo je, da je Tyler v osemdesetih letih sam ovrednotil svoj model in na podlagi zanj sprejemljivih novih ugotovitev in spre-

memb v kurikularni evalvaciji priznal, da ga je treba rekonceptualizirati, postopke evalvacije pa zastaviti širše, kot je storil sam. Ob koncu pregleda Tylerjevega pristopa k evalvaciji tako podajamo tudi nekaj njegovih razmišljanj o tem, kaj bi bilo treba dopolniti v njegovem evalvacijskem modelu. Da pa bi lažje razumeli, kaj je sploh spodbudilo njegova razmišljanja in strokovno delovanje v kurikularni evalvaciji, bomo najprej predstavili kontekst, v katerem se je to dogajalo, in sicer tako, kot ga je videl, razumel in opisal Tyler sam.

R. W. Tyler se je leta 1929 zaposlil na Ohio State University, na delovnem mestu predstojnika oddelka za testiranje dosežkov. V tistem času si je univerza prizadevala zmanjšati osip študentov, ki je bil še posebno zaskrbljiv na prehodu študentov iz prvega letnika v drugega. Predstojnik univerze je iskal načine, s katerimi bi izboljšali postopke učenja in poučevanja in tako zmanjšali osip. Menil je, da je rešitev v poglobljeni raziskavi problema in izdelavi ustrežnejših testov dosežkov. To je bila hkrati naloga, ki jo je dobil Tyler, problem pa je začel reševati z učitelji biologije. (Tyler 1983, 2000)

Učitelji so Tylerju razložili težave, ki so jih imeli pri poučevanju biologije. Te pa so nastajale, ker niso našli pravih načinov, kako pomagati študentom, da bi bolj razumeli biološke pojave in jih znali razložiti v skladu s temeljnimi koncepti in načeli ter rešiti nekatere skupne biološke probleme. Študentom so povzročali preglavice zlasti problemi, pri katerih je bilo treba uporabiti postopke opazovanja, podatke in aplikacije naučenih načel v konkretnem položaju. Večina študentov se je zelo dobro izkazala pri izpolnjevanju pisnih testov znanja, zelo slabi pa so bili njihovi dosežki v laboratoriju, ko so morali reševati konkretne probleme. Tyler je kmalu ugotovil, da so učitelji uporabljali predvsem teste, ki so od študentov zahtevali zgolj reprodukcijo informacij. Nobeden od tovrstnih testov ni bil sestavljen tako, da bi od študentov zahteval izkazovanje bolj kompleksnih oblik vedenja (behavior). To je bilo značilno za teste znanja, ki so se uporabljali. Najbolj razširjeni testi, ki so se tedaj uporabljali na kolidžih in v višjih šolah, so zahtevali zgolj reprodukcijo informacij glede posebnih spretnosti računanja in branja. Eden izmed temeljnih namenov tovrstnih testov pa je bil tudi v rangiranju študentov, uporabljali so se kot mehanizmi selekcije pri vpisnih pogojih v nadaljnje izobraževanje. Skoraj štirideset let kasneje, ko je opravljal nekakšno introspekcijo svojega dela v tistih časih (v tridesetih letih), je Tyler zapisal:

»Ko sem začel delati z učitelji na Ohio State University, mi je kmalu postalo jasno, da so potrebovali teste, ki bi pokazali,, kaj so se študentje v resniči naučili in tudi to, kje so v izobraževalnem procesu imeli težave. Uporaba testov

za rangiranje študentov ni bila temeljni namen tovrstnih dejavnosti. Njihova prizadevanja so bila namenjena izboljševanju kurikuluma in poučevanja. Spoznal sem, da teorije testiranja, ki so se razvile zaradi rangiranja in sortiranja študentov in so bile zasnovane na merjenju individualnih razlik, ne morejo dati tiste vrste evalvacijskih instrumentov, ki jih potrebujemo. Zato sem razvil postopke, ki so bili zasnovani na teorijah poučevanja in učenja.»

(Tyler 1983, 2000, str. 68)

Po opravljeni analizi tovrstnih testov je tako Tyler dognal, da z njihovo uporabo učitelji niso mogli objektivno ocenjevati študentovega učnega napredka. Ugotovil je tudi, da so tako oblikovani testi znanja, ki so od študentov zahtevali zgolj reprodukcijo informacij, študentom dajali napačno predstavo o tem, kar se je od njih pričakovalo, da bi se morali naučiti. Študentje so bili namreč nagrajani, če so izkazali dobre sposobnosti memoriranja informacij, ni pa jim bilo omogočeno, da bi izkazali znanje in ravnanje, za katero so učitelji menili, da je najpomembnejše. Tyler je skupaj z učitelji tako ugotovil, da je nujno sestaviti drugačne teste ugotavljanja dosežkov.

V tistem času je bila sprejeta metodologija sestavljanja testov znanja takšna, da so teste sestavljali na podlagi vsebin, objavljenih v učbenikih in drugem učnem gradivu, ki so jih uporabljali učitelji. Iz teh vsebin so se oblikovala vprašanja, ki so od študentov zahtevala, da morajo te vsebine reproducirati. Tyler je tako spoznal, **da je treba spremeniti samo podlago oblikovanja testov znanja. Obravnavane vsebine je treba oblikovati glede na pričakovane cilje, ki naj bi jih študentje dosegali v določenem izobraževalnem programu ali pri predmetu.** Začel je spodbujati učitelje, naj mu povedo, kaj so poglobilni cilji, ki naj bi jih študentje dosegali pri njihovih predmetih. Prvi odgovori učiteljev so npr. bili: »Trudim se, da bi jih naučil misliti.«, »Poučujem znanstveno metodo.«, »Želim, da bi si razvili spretnosti za delo v laboratoriju«. (Prav tam, str. 69) Tyler je tako ugotovil, da imajo tudi učitelji sami težave pri jasnem definiranju ciljev pri svojem predmetu. Hkrati pa je bil prepričan o naslednjem:

»Ker je temeljni namen izobraževanja v pomoči študentom, da si pridobijo nove načine razmišljanja, občutenja in delovanja, morajo biti cilji definirani dovolj jasno, da pokažejo, kaj je tisto, kar naj bi študenti razvili v določenem izobraževalnem programu; kakšen način razmišljanja, občutenja in delovanja in s pomočjo katerih vsebin.«

(Prav tam, str. 69)

V nadaljevanju je tako pomagal učiteljem pri njihovih poskusih definiranja ciljev, ki so morali biti izraženi v obliki »vedenja« oz. »želenih sprememb vedenjskih vzor-

cev«. Pri tem je treba ugotoviti, da je Tyler pojem »behavior« dojemal širše, saj je vanj uvrstil tudi »načine razmišljanja, občutenja in delovanja«. Je pa res, da je pozneje, ko je prikazoval primere tako oblikovanih ciljev, po navadi ostal na ravni opredeljevanja ciljev, ki so izraženi glede na to, »kar nekdo zna narediti«. Cilj: »spretnosti uporabljanja laboratorijskih instrumentov« je bil definiran v obliki: »pravilna uporaba mikroskopa in prikaz skupin tkiv živali in rastlin z uporabo tehnike diapozitivov«. Ali pa: »aplikacija bioloških principov«, »zanimanje za biologijo in prikaz pomembnih podatkov in definicij«.

Ko so bili cilji oblikovani v takšni obliki, je postalo jasno, da jih ni mogoče preverjati s testi, ki so bili v tistih časih v uporabi, predvsem testi tipa »svinčnik in papir«. Tyler je tako ugotovil, da je treba oblikovati teste, s katerimi bo mogoče preverjati na novo pridobljene spretnosti in sposobnosti uporabe principov pri razumevanju bioloških pojavov. Tovrstne ugotovitve so ga spodbudile, da je napisal in objavil članek z naslovom: *Generalizirane tehnike za oblikovanje testov dosežkov (A generalized Technique for Constructing Achievement Tests)*. Svoje na novo pridobljene izkušnje in spoznanja je povzel v sedmih točkah:

1. **Najprej je potrebno identificirati cilje izobraževalnega programa.** Le-ti so odlej nova podlaga za oblikovanje testov dosežkov.
2. **V naslednji fazi je treba vsak cilj definirati kot »vedenje« (behavior).** Pri tem Tyler opozori, da definicija ne sme biti toliko specifična, da je v nasprotju s temeljnim ciljem izobraževalnih dejavnosti, to je, da pomaga študentom posploševati, to pomeni, da študente vodijo principi, načini spoprijemanja s situacijo, kognitivne mape, in ne stroga pravila in navade. Cilj mora biti definiran jasno na tisti ravni posploševanja dosežkov, ki so jo predvideli načrtovalci izobraževalnega programa.
3. Ko so enkrat opredeljeni izobraževalni cilji, je treba **poiskati in opredeliti situacije**, s katerimi bomo lahko takšne cilje dosegali. Tyler trdi, da gre za fazo, ki je popolnoma jasna in izhaja kot posledica iz prejšnje. Na primer: če se je nekdo nečesa naučil, je to internaliziral in se od njega lahko pričakuje, da bo to uporabil v ustreznem položaju. Če torej želimo ugotoviti, ali se je študent nečesa naučil, moramo identificirati položaje, v katerih študent lahko pokaže to, kar se je naučil. Test mora tako ponuditi prikaz takšnega položaja.
4. **V nadaljevanju je treba domisliti poti za prikaz tovrstnih položajev:** Tyler na tem mestu opozori, da je treba zato, da bi študent lahko pokazal novo znanje, položaje oblikovati tako, da bodo v njem izzvali enak odziv, kot bi ga izzvali re-

alni življenjski položaji; Zaveda se, da je težko ustvariti umeten položaj, v katerem bi izzvali enak odziv, kot bi ga lahko dosegli v resničnem življenju, še težje pa je oblikovati načine, ki bodo omogočili opazovanje in evidentiranje tega odziva. Je pa treba vztrajati, da se takšni položaji poiščejo, prav zato je sam uporabil pojem »izzvati«, ki se mu je zdel za prikaz potrebnega ustrežnejši od pojma »zahtevati odziv«, ki ga sam pojmuje kot bolj pasivno fazo. **Gre torej za to, da je treba poiskati položaje, ki bodo v študentu zbudile dejavnost in ne dejavnost od njega zgolj zahtevale.**

5. Naslednja faza je namenjena **opredeljevanju načinov**, ki bodo pripomogli k »posnetku stanja« (pridobivanju informacij, ustvarjanju evidence); Tyler je ugotovil, da v večini pisnih testov študentje izkažejo svoje znanje tako, da zapišejo svoj odgovor, ali pa tako, da med več ponujenimi odgovori izberejo tistega, ki se jim zdi pravi, to je hkrati »posnetek stanja«. Za opazovanje odzivov študentov v danem položaju pa so ustrežnejše metode kot so: ček-liste, anekdotični zapisi, fotografije ipd.; intervjuji, anketa, vrednotenje raznih izdelkov učencev. Predlagal je tudi metode, kot so npr. zbiranje podatkov o knjigah, ki si jih študentje sposodijo v knjižnicah in kažejo njihove bralne navade in interese; pregled zdravstvenih podatkov bi lahko pokazal na njihove zdravstvene navade, ipd;
6. Pomembna je tudi **odločitev o pojmih, ki jih bomo uporabili pri ocenjevanju**. Tyler je zapisal, da je pri tovrstnih odločitvah predvsem pomembno, da se odločimo za termine ali enote, ki ustrezno izražajo želene značilnosti odzivov študentov glede na nezaželene odzive in značilnosti.
7. Zasnovati je treba **represntativni vzorec nalog**. Človeško ravnanje se lahko zelo spreminja v različnih okoliščinah, tudi ko so le-te jasno definirane. Nekdo lahko npr. uporablja širok besednjak, ko se pogovarja o umetnosti, a se izkaže njegov besednjak zelo omejen, ko pogovor nanese na zadeve družbenega pomena. Tako je Tylerju pomembno, da je test oblikovan tako, da prikaže zanesljive informacije o dosežkih učencev. Da pa bi lahko tako bilo, mora biti test zasnovan na reprezentativnih in zanesljivih vzorcih položajev, v katerih se naučeno lahko izkaže. Da pa bi lahko dobili reprezentativen vzorec »nečesa«, je treba definirati univerzalno tega »nečesa« in potem vzorčiti ter stratificirati vzorce tega univerzalnega.
8. **V zadnji fazi pa pridobljene izide primerjamo s prej opredeljenimi »želenimi spremembami v vedenju« (cilji)**. Na tem mestu Tyler opozori, da so potrebne kompleksne primerjave, če hočemo ugotoviti dobre in slabe strani izpeljave dejavnosti učenja in poučevanja in na podlagi ugotovljenega vpeljati tudi izboljša-

ve, ki bodo pripomogle k boljšim končnim dosežkom udeležencev. (Tyler 1983, 2000)

Prav v tem času je tako Tyler za opredeljevanje tovrstnih dejavnosti ugotavljanja dosežkov študentov prvič uporabil pojem »evalvacija«, in ta je nadgradil pojme, ki so se za tovrstne dejavnosti uporabljali dotlej, predvsem izraze kot so: »merjenje« (*measuring*) in »testiranje« (*testing*). Iz doslej prikazanega bi lahko sklepali, da v primerjavi s prejšnjimi načini merjenja in testiranja končnih dosežkov udeležencev evalvacije sam ni pojmoval zgolj v tem pomenu, ampak je v njej videl tudi »formativni ali sprotni vidik«, čeprav tega sam tako ni imenoval. Pojma formativne in sumativne evalvacije je pozneje vpeljal Scriven. Izzidi formativne evalvacije rabijo za izboljševanje evalviranega kurikulumu, izidi sumativne evalvacije pa pomagajo pri odločanju o dokončnem kurikulumu. Formativna evalvacija odkriva slabosti in odlike novega kurikulumu, ko je ta še v preliminarni obliki, torej v nastajanju. Da je to res, kaže Tylerjevo pojmovanje evalvacijskih dejavnosti, ki morajo rabiti ugotavljanju doseganja sprememb v navadah (ciljev), hkrati pa učitelju pomagati pri ugotavljanju težav, ki jih ima študent pri doseganju teh ciljev ter odpravljanju teh težav. Hkrati je treba iskati tudi vzročne razlage za ugotovljene odlike in pomanjkljivosti, saj lahko na podlagi ugotovitve le-teh kurikulum neprenehoma izboljšujemo tako glede ciljev, vsebin, učnih sredstev, metod in v organizaciji izobraževanja. (Tyler 1971)

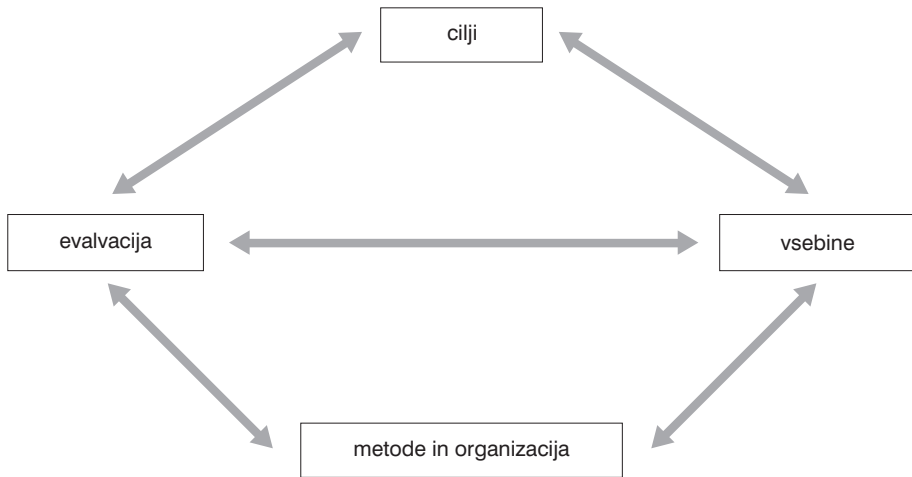
Toda štirideset let kasneje Tyler ni bil več zadovoljen s takšno, četudi širšo definicijo evalvacije, kot jo je sam opredelil ob samih začetkih svojega ukvarjanja s kurikularno evalvacijo. To bomo prikazali pozneje, skupaj z nekaterimi predlogi, ki jih je v osemdesetih letih podal za spremembe in rekonceptualizacijo svojega modela. Spremljanje njegovega nadaljnjega dela v tridesetih letih pa pokaže, kako močno sta povezani področji kurikularne in evalvacijske teorije ter da se evalvacijske strategije vedno zrcalijo v strategijah načrtovanja kurikulumu in nasprotno. Leta 1934 so Tylera namreč povabili, naj prevzame mesto direktorja evalvacije dejavnosti »osem - letnega študija«. Šlo je za študijo, ki se je kazala kot posledica zahtev, da je treba glede na izkazane potrebe višješolski kurikulum spremeniti. Takrat veljavni kurikulum je postajal čedalje manj ustrezen, zastarel in preveč tog ter neuporaben za ljudi, ki so se tedaj vpisovali v tovrstne programe. Ena izmed temeljnih kritik tedanjega kurikulumu je bila tudi ta, da je bil oblikovan preveč pasivno, preveč akademsko in da ni dopuščal študentom, da bi bili dejavni ter jim ni omogočal samostojnega učenja. Pritiski so se še povečali v obdobju velike depresije leta 1929, ko se je veliko študentov odločilo za višješolsko izobraževanje, ker niso mogli dobiti zaposlitve, niso imeli pa nobenih ambicij, da bi študij nadaljevali na visokošolski ravni. Tedanji

kurikulum ni bil oblikovan tako, da bi zadovoljil potrebe tovrstnih novih skupin v višješolskem izobraževanju. V tovrstnih razpravah je bilo najdejavnejše Društvo za progresivno pedagogiko, doseglo je soglasje in si izbojevalo začetek pilotnega projekta, ki naj bi pomagal oblikovati nov in ustrežnejši kurikulum.

Naloga, ki jo je imel Tyler kot direktor za evalvacijo, pa je bila predvsem razvijati postopke in instrumente, s katerimi bo mogoče spremljati razvoj in implementacijo novega kurikuluma. Strokovna skupina za razvoj kurikuluma in evalvacijski tim sta ves čas svoje delo opravljala v sodelovanju. Kljub temu pa je kurikularni tim leta 1936 ugotovil, da je delo na področju razvoja mehanizmov za evalvacijo napredovalo hitreje, postopki načrtovanja novega kurikuluma pa niso potekali tako uspešno, kot bi morali. Tako so Tylerja pritegnili tudi v skupino za oblikovanje smernic za razvoj kurikuluma. Skupaj s sodelavko Hilde Taba sta tako razvila model kurikuluma, ki je prikazoval, kako je treba načrtovati izobraževanje. Tyler je svoj model kurikuluma utemeljil na štirih vprašanjih, ki si jih je treba zastaviti in nanje poiskati odgovore med razvojem kurikuluma in načrtovanjem poučevanja. Ta vprašanja so:

1. ***Katere izobraževalne cilje je treba pomagati doseči študentom?*** Katere cilje je treba spodujati med poučevanjem? Katere poti razmišljanja, čustvovanja in delovanja jim je treba pomagati razviti v določenem izobraževalnem programu?
2. ***Katere učne izkušnje je treba zagotoviti, da bodo študentje lahko dosegli tovrstne cilje?*** To pomeni, kako bomo študentom pomagali, da bodo dosegli to, kar je pričakovano, da se bodo naučili?
3. ***Kako naj bodo učne izkušnje organizirane, da bomo lahko z njihovo pomočjo maksimirali njihov skupni učinek?*** Katere sekvence učenja bodo najustrežnejše in kakšen načrt integracije učenja bo v pomoč študentom pri internaliziranju tega, kar se učijo, in jih bo usposobil, da bodo naučeno znali uporabiti v različnih položajih.
4. ***Kako bomo evalvirali učinkovitost izobraževalnega programa?*** Kakšne procedure bomo uporabili, da bomo neprestano ugotavljali, do kakšne mere se v programu dogaja željeno učenje?

Slika 3.1 Proces načrtovanja kurikulumu po Tylerju



Proces razvoja kurikulumu po Tylerju (1971)

Za boljše razumevanje tako zastavljenih vprašanj je Tyler zapisal:

»Dejavnosti, ki jih je treba izpeljati v iskanju odgovorov na ta vprašanja, ne kaže razumeti enosmerno ali linearno. Že ko razmišljamo o najustreznejših učnih izkušnjah, razvijamo učne vire in izobražujemo, lahko hkrati s tem pridobimo informacije ali nov pogled, ki bo povzročil, da bomo ponovno razmislili o ciljih ali pa o načrtovani organizaciji izobraževanja in jih spremenili oz. izboljšali. Nadvse pomembno pa je, da podatke in informacije, ki jih pridobimo v postopkih evalvacije, uporabimo za tehten premislek o ciljih, učnih izkušnjah in organizaciji izobraževanja ter morebitnih potrebah po njihovih spremembah in izboljšavah. Zato je treba temeljna vprašanja, ki jih opredeljuje postopek razvoja kurikulumu razumeti kot del cikličnega procesa.«

(Tyler 1983, 2000, str. 75)

Tako znova naletimo na formativni vidik kurikularne evalvacije, ki je pomembna sestavina cikličnega razvoja in izboljševanja kurikulumu. Najpomembnejši premik v izobraževanju, ki ga lahko zasledimo v Tylerjevem načinu načrtovanja kurikulumu in načrtovanja evalvacijskih dejavnosti, je gotovo premik od učno-snovnega načrtovanja, kjer podlago za načrtovanje predstavlja določen izsek vsebin ali »telo vedenja« (Kelly 1989), k učno-ciljni strategiji načrtovanja kurikulumu, kjer so podlaga za vse nadaljnje načrtovalske korake prej opredeljeni cilji kurikulumu. (Kelly 1998)

Prikaz Tylerjevega prispevka h kurikularni in evalvacijski teoriji končujemo s predlogi za spremembe in rekonceptualizacijo njegovega modela evalvacije, ki jih je v osemdesetih letih na podlagi novih spoznanj oblikoval sam.

Tyler (1983, 2000) je takrat namreč ugotovil, da je s tem, ko se je pojmovanje »evalvacije« sčasoma razširilo, sam pojem dobil veliko širši pomen, kot ga je opredelil v začetku tridesetih let. Ugotovil je, da se dejavnosti testiranja, na podlagi ugotovitev katerega nastajajo spremembe v samem kurikulumu, zdaj poimenujejo kot dejavnosti »formativne evalvacije«. Nadalje, ugotavlja Tyler, obstaja danes tudi evalvacija izpeljave izobraževalnega programa, ki jo v svojem modelu ni eksplicitno predvidel kot samostojno dejavnost. Večja pozornost se danes namenja tudi ugotavljanju »nenameravnih učinkov« programa, ki jih sam v svojem modelu opredeljevanja izobraževalnih ciljev sploh ni upošteval. In nenazadnje danes poznamo tudi *follow up* evalvacije, ki ugotavljajo dolgoročne učinke izobraževanja. (Tyler 1983, 2000) Po opravljenem pregledu dogajanja na področju evalvacije, ki smo mu priča v zadnjih desetletjih, je Tyler zapisal:

»Spoznal sem, da je pri uporabi evalvacije tako za razumevanje izobraževalnega programa kot za njegovo izboljševanje pomembno identificirati in oceniti dejavnike v okolju, ki pomembno vplivajo na učenje in tudi na načrtovani kurikulum in učiteljeve dejavnosti. Potreba po evalviranju, merjenju ali opisu dejavnikov, kot so »etika v razredu«, »študentova pričakovanja«, »učiteljev odnos do študenta« in »standardov, za katere učitelji menijo, da so jih študentje zmožni doseči«, so samo zgledi, ki ponazarjajo nekatere od teh dejavnikov okolja. Skratka, moj koncept evalvacije se je torej od leta 1929 zelo razširil.«

(Prav tam 2000, str. 78)

Tylerjevo spoznanje, da je treba dejavnosti evalvacije obravnavati širše in vanje uvrstiti tudi dejavnike okolja, ki se kažejo v vloženi in procesni dejavnosti, bomo v nadaljevanju podrobneje spoznali v nekaterih evalvacijskih modelih. Že zdaj pa lahko opozorimo na podobno značilnost, kakršno bomo srečali tudi v naslednjih poglavjih, ko bomo obravnavali razvoj pristopov k zagotavljanju kakovosti v gospodarstvu. Tudi tam bomo zasledili premik od pristopov, ki so temeljili na »kontroli kakovosti« in so vsebovali zgolj preverjanje končnih produktov (testiranje), k pristopom, ki vsebujejo »zagotavljanje kakovosti« ter širijo dejavnosti za zagotavljanje kakovosti vseh procesov, ki lahko vplivajo na rezultate. Gre torej za podoben premik, ki ga je zaznal Tyler v izobraževanju - premik od evalvacije kot sredstva za ugotavljanje končnih dosežkov udeležencev k sredstvu, ki omogoča spremljanje kakovosti vseh procesov izobraževanja, ki vodijo do teh končnih dosežkov. S tem pa nastanejo premiki tudi v samem razvoju kurikuluma, saj je treba vse te procese tudi načrtovati in opredeliti v kurikulumu, da jih lahko spremljamo. Ta-

ko spet vidimo, da je dejavnosti načrtovanja kurikuluma in dejavnosti evalvacije treba opazovati in razvijati komplementarno.

Chronbachov evalvacijski model za izboljševanje kurikuluma

Naslednji evalvacijski model, ki ga prikazujemo, je pristop k evalvaciji kurikuluma, za katerega se je zavzemal Lee J. Cronbach. Iz njegovega dela je močno zaznati Tylerjev vpliv, pomembno pa je njegovo poudarjanje pomena evalvacije kot sredstva za izboljševanje kurikuluma. Cronbach opredeljuje evalvacijo kot »*zbiranje in uporabo informacij za sprejemanje odločitev o izobraževalnem programu*«. (Cronbach 1983, 2000, str. 102) Poudarja, da je evalvacija zelo diverzificirana dejavnost, zato ni mogoče, da bi en sam skupek principov ali instrumentov ustrezal vsem potrebam, ki jim je treba zadostiti z evalvacijskimi dejavnostmi. Zato tudi sam, podobno kot pred njim že Tyler, kritizira postopke testiranja tipa »svinčnik in papir«, ki so si pridobili sloves edinih mogočih evalvacijskih dejavnosti. V svojem poskusu prikaza širših dimenzij evalvacije opredeli tri različne namene evalvacijskih dejavnosti, in sicer:

- ⇒ **izboljševanje programa**: odločanje o tem, kateri učni viri in metode poučevanja so ustrezni in katere je treba spremeniti;
- ⇒ **odločitve, ki zadevajo posameznike**: identificiranje potreb študentov, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju poteka izobraževanja, presoja dosežke, seznanjati študente z njihovim napredkom;
- ⇒ **administrativno urejanje**: presoja kakovosti izobraževalnega sistema, kakovosti učiteljev itn.

(Cronbach 2000)

Temeljni namen evalvacije je po njegovem mnenju prav izboljševanje izobraževalnega programa. V nadaljevanju Cronbach znova kritično spregovori o postopkih testiranja, predvsem tega, da so bili testi oblikovani tako, da so zahtevali zgolj izkazovanje faktografskega znanja. S tem tudi potrди Tylerjevo delo, ko pravi, da so šele njegove raziskave in njegovo strokovno delovanje v izobraževanju prinesle spoznanja o tem, da ni mogoče izzvati višjih mentalnih procesov s preprostimi testi znanja in da poučevanje, ki spodbuja pridobivanje faktografskega znanja, lahko zavira doseganje nekaterih drugih (pomembnejših) dosežkov v izobraževanju. **Pri sodobnem pojmovanju evalvacije je tako pomembno ocenjevati celostno študentovo rast, za katero razvijalci kurikuluma menijo, da je pomembnejša kakor zgolj memoriranje specifičnih vsebin, ki jih prinaša posamezna učna lekcija.** In čeprav so bili v tridesetih letih razviti nekateri instrumenti, ki bi bili lahko ustrezni za merjenje širših

dosežkov udeležencev, le-teh po Cronbachovem mnenju nikdar niso zares uporabljali v praksi. Bistvena napaka, ki jo Cronbach očita strokovnjakom, ki so v tistem času razvijali sodobnejše teste znanja (Tylerju, Bloomu) pa je, da so preveč pozornosti namenili usposabljanju učiteljev za izdelavo tovrstnih testov, premalo pa uporabi tovrstnih novih instrumentov in presoji njihove učinkovitosti. O tem je zapisal:

»Tako postane 'evalvacija' lokalna in koristna dejavnost izobraževanja učiteljev. Največ pozornosti se namenja razmišljanju o podatkih, ki jih je treba zbirati, zelo malo pa se razmišlja o uporabi tako pridobljenih podatkov. Tako si lahko nekdo ustvari sliko, da se hkrati s tem, ko je testiranje opravljeno, na sam test kar pozabi. Seveda, učitelji niso navdušeni nad tem, da bi teste prilagodili tako, da bi jih lahko uporabljali na različnih šolah. Predvsem zato ne, ker bi se učitelji s tem počutili oropane koristi, ki jih imajo od tega, da sami oblikujejo cilje in izdelujejo merske instrumente.«

(Prav tam, str. 104)

Iz njegovega razmišljanja razberemo, da se ne strinja s potrebo po tem, da bi bilo oblikovanje kurikulumu in izdelovanje testov decentralizirano in prepuščeno posamezni šoli. To prepričanje sta v tedanji strokovni praksi zagovarjala Tyler in Bloom. Nasprotno pa je Cronbach trdil, da je razvoj kurikulumu lahko centralizirana dejavnost. Prav centralizacija bi po njegovem mnenju omogočila, da bi se tako pripravljali učbeniki, drugi učni viri in testi dosežkov, ki bi jih lahko uporabljali vsi učitelji. Če bi tovrstne dejavnosti opravljali strokovnjaki, bi s tem lahko zvišali tudi kakovost tovrstne dejavnosti. »V zvezi s tem se zdi popolnoma ustrezno, da pripravljajo teste osrednje skupine strokovnjakov, da se rezultati njim tudi vrnejo, skupine pa potem na njihovi podlagi predlagajo izboljšave kurikulumu«, je še zapisal Cronbach. (Prav tam, str. 104).

V skladu s takšnim razumevanjem dejavnosti testiranja in evalvacije Cronbach nadaljuje:

»Kadar evalviramo zato, da bi izboljšali program, je naš poglobilni cilj predvsem ta, da ugotovimo, kakšne učinke ima izobraževalni program, ki je predmet evalvacije - to je, kakšne spremembe povzroči v študentih. Ne ocenjujemo torej programa samega po sebi. Rezultati izobraževanja so večdimenzionalni, zato bo ustrezno opravljeno opazovanje teh rezultatov omogočilo ločeno dokumentiranje različnih dosežkov. Združevati različne vrste dosežkov v eno samo oceno je napaka, predvsem zato, ker se tako neuspeh pri doseganju enega cilja lahko skrije za uspehom pri doseganju druge-

ga. Zato je samo poročilo, ki obravnava različne dosežke ločeno lahko uporabno za izobraževalce, ki imajo različne vrednotne hierarhije.»

(Prav tam, str. 105)

Največje bogastvo evalvacije pa je, meni Cronbach, predvsem v tem, da nam pomaga ugotoviti tiste aspekte določenega izobraževalnega programa (ali predmeta), pri katerih so potrebne spremembe in izboljšave. Da je Cronbach že pojmoval evalvacijo veliko širše kot pred njim Tyler, razberemo iz naslednjega:

»Evalvacija bi se morala uporabljati za pridobivanje boljšega razumevanja o tem, kako v procesu poučevanja in učenja nastajajo različni učinki in kateri parametri na te učinke vplivajo. Pomembno je na primer, da se naučimo, da so dosežki v določenem programu zelo odvisni tudi od učiteljevega ravnanja. Evalvacijske študije morajo tako biti več kot zgolj poročanje o tem ali drugem izobraževalnem programu in povprečnih dosežkih v njih, ampak nam morajo pomagati pri razumevanju dogajanja v samih procesih učenja.»

(Prav tam, str. 105)

Kot vidimo, je Cronbach namenjal veliko več pozornosti evalvaciji izobraževalnega procesa, kakovosti dela učiteljev, skratka, vplivu različnih dejavnikov, ki so pomembni za presojanje končnih dosežkov udeležencev v izobraževanju. S tem je razumevanje evalvacije že premaknil od zgolj evalviranja končnih učinkov k spremljanju različnih vplivov in procesov, ki lahko na tovrstne dosežke vplivajo.

Opreديل se je tudi glede ustreznosti in učinkovitosti primerjalnih eksperimentov pri raziskovanju učinkovitosti kurikulumov. Menil je, da prednostni cilj evalvacijskega načrta ne bi smel biti primerjanje dveh kurikulumov med seboj. Če je treba izbrati med dvema kurikulumoma, predvsem po njuni kakovosti, potem sicer lahko uporabimo evalvacijska poročila o enem ali drugem, vendar pa evalvacije, ki primerjajo dva kurikulumov med seboj, redkokdaj povedo toliko, da bi lahko upravičile stroške. Če eksperimentalno primerjamo zelo različne kurikulume, ne moremo pričakovati, da bomo s tem spoznali veliko novega, pravi Cronbach, saj ne moremo povedati, katere spremeljivke so povzročile takšno prednost enega kurikulumov pred drugim. (Chronbach 1983, 2000)

Največ pozornosti pa Chronbach v svojem proučevanju evalvacije nameni razvoju različnih instrumentov za merjenje učinkov izobraževanja. Pri tem poudarja, da je treba pri odločanju o tem, katere instrumente bomo uporabili, izhajati iz namena evalvacije in upoštevati predvsem tri njene različne namene: izboljševanje programa, odločanje o posameznikih, administrativno urejanje.

Glede **metod, ki naj bi se uporabljale v evalvaciji**, Cronbach najprej pove, da se evalvacija še vedno preveč enači zgolj z uporabo formalnih testov, ki se uporabljajo na koncu izvajanja določenega predmeta ali izobraževalnega programa. Vendar obstaja še veliko drugih metod, s katerimi lahko raziščemo dosežke študentov, poleg tega pa ti dosežki niso edini vir ocenjevanja kakovosti predmeta ali programa. Zelo koristna in uporabna so tudi mnenja, ki jih o dosežkih študentov podajo izkušeni učitelji in jih ne kaže zanemarjati. Poglavitni razlog, zaradi katerega se priporoča korak naprej k sistematičnemu opazovanju, je predvsem v tem, da je le-to bolj nepristransko, bolj javno in včasih tudi bolj poglobljeno.

Pri evalvaciji je tako treba upoštevati evalvacijske postopke in instrumente, ki nam omogočijo pridobivanje podatkov o procesih učenja in poučevanja, doseganju usposobljenosti, spremembah v stališčih, pomembne pa so tudi študije »follow up«, ki nam veliko povedo o poznejših izobraževalnih, poklicnih in življenjskih poteh udeležencev izobraževalnih programov. (Cronbach 1983, 2000)

Cronbach meni, da se študije *follow up* od vseh drugih evalvacijskih študij razlikujejo predvsem v enem pomembnem vidiku. Pri tem ponovno poudari znova izrečeno prepričanje, da »*bi se morala evalvacija ukvarjati predvsem z učinki izobraževalnega programa, ki je predmet opazovanja, in ne s primerjanjem različnih programov med seboj.*«. (Prav tam, str. 108) Pri evalvaciji je torej treba nameniti pozornost predvsem doseženim rezultatom in le-te primerjati z nameranimi ali vnaprej opredeljenimi cilji (dosežki), razlikam v učinkovitosti med različnimi deli izobraževalnega programa in razlikam v dosežkih pri različnih ciljih v izobraževalnem programu. Opazovanje vsega tega namreč pomaga odkriti, kje je treba program izboljšati. Vendar pa takšnega pristopa, meni Cronbach, ni mogoče uporabiti pri študijah *follow up*, ki ocenjujejo učinke celotnega izobraževalnega programa in, katerih dosežki imajo majhno vrednost, če jih ne primerjamo z nekakšnim osnovnim povprečjem. Predstavljajte si, nadaljuje Cronbach, da izidi evalvacije pokažejo, da se 65 odstotkov vseh moških, ki so končali izobraževanje po eksperimentalnem kurikulumu, vpiše na tehnične in znanstvene programe na univerzi. Če takšnih podatkov ne primerjamo s podatki o enakem vključevanju moških, ki niso bili vključeni v ta program, nam navedeni podatek ne pove nič. V študijah *follow up* je tako vsaj za nekatere pomembne demografske spremenljivke treba pridobiti podatke iz eksperimentalne in kontrolne skupine in jih med seboj primerjati. Ker je tovrstne skupine med seboj težko primerjati in ker nam podatki, pridobljeni s študijami *follow up* ne povedo veliko o tem, kako naj izobraževalni program izboljšamo, bi morali, meni Cronbach, tovrstne študije uporabiti predvsem pri raziskovanju učinkovitosti

novih kurikulumov, saj nam pri teh nacionalni vzorec omogoči izpeljavo takšne *follow up* študije in lahko tako pripomore do rešitve pomembnih vprašanj. (Cronbach 1983, 2000)

Cronbach meni, da je treba v procesih razvoja kurikuluma nameniti dovolj pozornosti tudi **stališčem udeležencev in učiteljev**. Odnos, ki si ga ustvari nekdo do pomena znanosti, nakazuje, na katerih področjih je znanstvenik lahko avtoriteta – izraža pa tudi stališča glede koristi, ki jih lahko znanost s svojimi raziskavami prispeva v družbeno korist, ipd. Enako pomembno je, meni Cronbach, upoštevati boj med koncepti in prepričanji, ki jih ima posameznik o sebi in koncepti področja delovanja, za katero se izobražuje. Vsaka izobraževalna dejavnost pripomore tudi k oblikovanju ali spreminjanju stališč ali prepričanj posameznika, ki presegajo meje posameznega predmeta. Pri tem gre predvsem za študentovo dojetje lastnih sposobnosti in njegovo motivacijo za učenje. (Cronbach 1983, 2000)

Zaradi pomena, ki jih imajo stališča in prepričanja v izobraževalnem procesu, je po Cronbachovem mnenju pomembno, da merjenje in opazovanje stališč ter sprememb v prepričanjih postaneta pomembna del evalvacijskih dejavnosti. Stališča je mogoče meriti na različne načine. Po navadi jih merijo z uporabo neposrednih ali posrednih vprašanj, intervjujev, vprašalnikov ipd. Cronbach opozarja, da moramo biti pri tovrstnem merjenju stališč že vnaprej pripravljeni tudi na morebitna »nezaželena mnenja«, ki jih bo morda izrazil velik del vključenih. Hkrati se Cronbach zaveda tudi težav, ki se pojavljajo pri tovrstnem merjenju stališč in zaradi katerih je to področje evalvacije prepuščeno intenzivnim kritikam. Ena izmed bistvenih težav, ki se pri tem pojavlja, je namreč ta, da študentje velikokrat na vprašanja, pri katerih se morajo opredeljevati o svojih stališčih in prepričanjih, ne odgovarjajo povsem iskreno; velikokrat odgovorijo tako, kot mislijo, da je prav, ali kot se od njih pričakuje, da bodo odgovorili.

Vendar Cronbach pravi, da tudi če je res tako in študentje neki predmet ali izobraževalni program ocenijo bolje kot o njem zares mislijo, se ta odmik med posameznimi leti ne razlikuje veliko, in tudi ni večji med tistimi študenti, ki npr. sodelujejo v eksperimentalnem programu v primerjavi z ocenami študentov v drugih programih. Po njegovem mnenju se v povprečju takšni odmiki uravnotežijo. In če nastajajo takrat, ko gre za posameznika, večji odmiki, so tovrstni podatki lahko zelo koristni, ko gre za opazovanje celotnega izobraževalnega programa, saj v tem primeru študentje nimajo razlogov, da bi dajali popačene podatke, hkrati pa evalvator opravi primerjavo povprečnih odgovorov študentov in ne raziskuje odgovorov posameznikov.

V nadaljevanju nameni Cronbach posebno pozornost merjenju usposobljenosti. Tudi tehnike za merjenje usposobljenosti morajo biti raznovrstne. Pri tem se še enkrat dotakne standardiziranih testov. Njihove uporabnosti in učinkovitosti sicer ne zanika, vendar v širše postopke evalvacije na tem mestu vpelje novost, ki je prej nismo zasledili. Predlaga namreč, da bi namesto standardiziranih tipov nalog uporabljali za različne študente različne tipe nalog. Takole pravi:

»Če damo vsakemu učencu iz osnovne populacije 500 učencev isti test s 50 nalogami, dobimo manj informacij o znanju učencev in s tem tudi o kurikulu, kot če postavimo vsakemu učencu drugih 50 nalog iz zbirke kakih 700 nalog. V prvem primeru dobimo povprečni rezultat le za 50 nalog celotne populacije učencev, v drugem pa povprečje, ki ustreza povprečnemu rezultatu, kakršnega bi dosegel 75 odstotni reprezentativni vzorec učencev iz osnovne populacije za vseh 7000 nalog«.

(Prav tam, str. 109)

Instrumente, kot na primer eseje ali pa vprašanja odprtega tipa, ki so na splošno predragi, da bi jih uporabljali v rutinskih evalvacijah, lahko po Cronbachovem mnenju učinkovito uporabimo pri ocenjevanju nekaterih sposobnosti. Lahko pa gremo še dlje in opazujemo posameznike ali skupine, kako v laboratorju rešujejo določen raziskovalni ali kakšen drug zapleten problem. Cronbach opozori, da je merjenje procesov še posebno veliko vredno pri ugotavljanju, kako izboljšati določen izobraževalni program. Zlasti zato, ker nam prinaša podatke o tem, kaj se zares dogaja med samim potekom izobraževanja. Poleg tega pa procesne študije usmerjajo pozornost tudi na učiteljevo delovanje. V tistih kurikulumih, kjer lahko učitelj izbira vsebine samostojno, je npr. zanimivo opazovati, katere vsebine izbere, koliko časa nameni kateri od njih, po kakšnih merilih jih izbira ipd. Opazovanje procesov nam bo hkrati prineslo podatke o tem, katere sestavine kurikulumu se tudi izpeljujejo v praksi in katere ostajajo zgolj na »nameravani ravni načrtovanja kurikulumu«. (Cronbach 1983, 2000)

V nadaljevanju Cronbach predlaga še en premik od tradicionalnega pojmovanja evalvacijskih dejavnosti. Takole pravi:

»Zame so podrobnejši podatki o različnih dejavnostih kurikulumu ter sprotnih dosežkih pomembnejši, kakor končni rezultati pri testih. Končni testni dosežki sicer lahko vlijejo zaupanje ali nezaupanje do določenega kurikulumu, povedo pa zelo malo o tem, kako kurikulum izboljšati. Če sprejmemo pomen podatkov o tovrstnih dejavnostih in dosežkih, potem lahko prenehamo razmišljati o evalvaciji kot enkratni (končni) vsakoletni dejavnosti. Usposoblje-

nost lahko merimo v vsakem trenutku, posebno pozornost pa usmerimo na posebne značilnosti, ki jih je pomembno opazovati v povezavi s trenutno potekajočimi učnimi dejavnostmi».

(Prav tam, str. 110)

Kot vidimo, Cronbach zelo izpostavi pomen procesne evalvacije, saj nam le-ta lahko omogoči pridobivanje podatkov, ki jih potrebujemo za nadaljnje izboljševanje programa. S tem naredi Cronbach korak naprej od prvih pojmovanj evalvacije, ki jih je vpeljal Tyler in so bile zasnovane predvsem na končnem merjenju učinkov in doseganju behavioristično zastavljenih ciljev. Cronbach razširi tudi pojmovanje dosežkov, saj se mu zdi pomembno tudi merjenje stališč in prepričanj ter sprememb le-teh, ki jih dosežemo z izobraževalnim programom. Zlasti pa je pomembno, da predlaga premik od končnega merjenja dosežkov k sprotnemu spremljanju dosežkov udeležencev s tem, ko pove: *»Usposobljenost lahko merimo vsak trenutek, pozornost pa usmerimo zlasti na posebne značilnosti, ki jih je še posebno pomembno opazovati v povezavi s trenutno potekajočimi učnimi dejavnostmi».* (Prav tam, str. 110)

Cronbach še poudari, da pri evalvaciji ne bi smeli biti preveč obremenjeni z izdelavo instrumentov, ki se popolnoma prilegajo kurikulumu. To svojo izjavo, ki je na prvi pogled v nasprotju s pojmovanjem oblikovanja merskih instrumentov, kot je to prej opredelil Tyler, pojasni takole: *Če bomo želeli vedeti le, kako dobro se dosegaajo cilji, ki so zastavljeni v kurikulumu, bomo oblikovali instrumente tako, da se bodo prilegali ciljem kurikulumu. Če pa želimo izvedeti, kako dobro kurikulum rabi nacionalnim interesom, moramo izmeriti vse učinke, ki jih lahko nek kurikulum prinaša, in ne zgolj tiste, ki so bili prej opredeljeni.* (Cronbach 1983, 2000) Cronbach se tako dotakne tudi *»nenameranih učinkov»*, ki jih prinaša določen kurikulum, in tako preide na področje, ki ga je Tyler pri svojem opredeljevanju oblikovanja ciljev in njihove evalvacije popolnoma obšel. V povezavi s tem Cronbach poudari še tole:

»Zahteva, po kateri se morajo testi povsem ujemati s prej opredeljenimi cilji programa, reflektira zavest, da že sama oblika testa znanja 'determinira to, kar se bo poučevalo'. Če so vprašanja znana vnaprej, potem bodo učenci več pozornosti namenili temu, da se bodo naučili pravih odgovorov na ta vprašanja, manj pozornosti pa drugim vidikom ali učenju, ki jim jih ponuja izobraževalni program. Seveda to ni nujno slabo. Kadarkoli je pomembno, da obvladamo določene vsebine, bodo študenti v učenje teh vsebin vložili več truda in napora. Po drugi strani pa to, da se naučimo odgovora na določeno vprašanje ali skupino vprašanj hkrati pomeni, da absolviramo vsebine in te-

me, ki so s temi vprašanji povezane. V zvezi s tem tako lahko vidimo neko prednost v uporabi 'varnih' testov pri evalvaciji dosežkov. Vendar je ta varnost dosežena za določeno ceno: vsako leto je treba pripravljati nove teste - to pa onemogoča primerjave dosežkov med različnimi leti, ipd.»

(Prav tam, str. 111)

Naslednja težava, ki jo vidi Cronbach pri oblikovanju testov znanja, je v tem, da so vprašanja velikokrat oblikovana tako, da se zelo ozko navezujejo na specifičnosti izobraževalnega programa. Lahko jih razumejo le tisti učenci, ki so bili res vključeni v ta izobraževalni program. Takšna vprašanja, pravi Cronbach, prepoznamo po tem, da so v njih uporabljeni konvencionalni izrazi. Nekatere konvencije so splošno znane, tako lahko domnevamo, da jih bodo vsi učenci poznali. Na primer pri biologiji kjer test opisuje metabolizem s simboli, to povzroča težave tistim študentom, ki so sicer sposobni razmišljati o postavljenem znanstvenem vprašanju, ne poznajo pa posebnih simbolov, ki se pri tem uporabljajo. Enako je npr. trigonometrijski problem, katerega rešitev zahteva uporabo trigonometrijske tabele, nesmiseln, razen tedaj, ko želimo preveriti poznavanje konvencionalnih imen funkcij. Enak trigonometrični problem lahko predstavimo tudi jasneje, tako da bo razumljiv povprečnemu številu študentov: če je potrebno, lahko npr. tabele predstavimo skupaj z razlago simbolnega pomena funkcij. Tako postavljen problem postane neodvisen od specifičnega predmeta ali programa. »Pošteno« zastavljeno vprašanje je, pravi Cronbach, takšno, da ga razume študent, ki ni obiskoval predavanj pri določenem predmetu, kjer je bila obravnavana snov, ki se navezuje na vprašanje. To ne pomeni, da bo študent poznal odgovor na zastavljeno vprašanje, vendar bo razumel, kaj ga sprašujemo. (Cronbach 1983, 2000)

Posebno pozornost nameni Cronbach tudi pomenu »**transfera znanja**«, ki ga je treba spremljati med poučevanjem in učenjem. Poglavitni namen novih kurikulumov, mora biti predvsem v tem, da študentom pomagajo razviti sposobnosti, da bodo lahko uspešno reševali probleme v samem življenju. Tako npr. predmet biologija ne more zajeti vseh mogočih vsebin, ki jih poznamo v biologiji, pomembno pa je, da si pri njem študent pridobi znanje in sposobnosti, ki mu bodo pomagale, da bo razumel opise nepoznanih organizmov, razumel novo teorijo, oz. bo znal načrtovati nov poskus, v katerem bo preverjal še nepreverjene hipoteze. Med različnimi vrstami transfera, tako meni Cronbach, je najpomembnejši tisti, ki »pripomore k zviševanju učenčeve sposobnosti učenja na določenem področju«. (Prav tam, str. 113) Kljub težavam, s katerimi se srečamo v poskusih, da bi izmerili učinek, ki ga je imel izobraževalni program na tovrstne sposobnosti učenja, pa je takšno »učenje uče-

nja» (learning to learn) tako pomembno, da bi se bilo treba dodatno truditi, da bi se usposobili takšne učinke zaznati in bolje razumeti, kako pridobivanje tovrstnega znanja še spodbujati, poudari Cronbach.

Glede na vse to je Cronbach prepričan, da je pri evalvaciji treba upoštevati, da mora evalvacija kurikulumu prinesiti podatke o spremembah, ki jih je le-ta prispeval, hkrati s tem pa ugotoviti tiste aspekte programa, ki so potrebni izboljšav. Dosežki, ki jih opazujemo, zajamejo splošne dosežke, ki presegajo zgolj vsebine kurikulumu, in sicer: stališča, odločitve glede kariere, splošno razumevanje intelektualnih moči in sposobnosti za nadaljnje učenje na obravnavanem področju. Analiza delovanja posameznih dejavnikov in problemov je pri tem bolj informativna kakor analiza doseženih skupnih ocen. Ni nujno ali zaželeno, da bi vsi študentje reševali enaka vprašanja; boljše je, če razdelimo skupek čim več vprašanj različnim vzorčnim skupinam učencev. Drage tehnike, kot so intervjuji in eseji, lahko koristno uporabimo na vzorcih učencev: testiranje vseh na tak način verjetno ne pride v poštev. Razmišljanje o pomenu in namenu evalvacije pa sklene Cronbach takole:

»S postavitvijo pravih vprašanj glede tega, kaj naj bi bili izobraževalni dosežki, lahko storimo veliko za povečanje učinkovitosti in kakovosti izobraževanja. Navsezadnje je treba evalvacijo razumeti kot del razvoja kurikulumu in ne zgolj kot privesek le-temu. Njena temeljna naloga je v tem, da zbira dejstva, ki jih strokovnjaki za načrtovanje kurikulumu lahko uporabijo, zato da bodo bolje opravljali svoje delo, in hkrati dejstva, ki pripomorejo k boljšemu in poglobljenemu razumevanju samega procesa izobraževanja.«

(Prav tam, str. 114)

Ob koncu Cronbachove predstavitve »modela evalvacije kot sredstva za izboljševanje kurikulumu«, lahko ugotovimo predvsem dvoje. Prvič iz njegovega dela zaznamo vpliv Tylerjevega dela. Cronbach je namreč podprl Tylerja pri njegovem poudarjanju pomena opredeljevanja ciljev ali nameravanih učinkov kurikulumu. To je razvidno predvsem iz tega, da sam veliko razmišlja o najustreznejših instrumentih, ki bi jih lahko uporabili za merjenje tovrstnih ciljev. Iz tega pa izhaja tudi prva kritika Tylerjevemu delu, saj Cronbach meni, da nastajajo pri uresničevanju izobraževalnega programa tudi »nenameravani učinki«, ki jih je nujno identificirati in uvrstiti v postopke merjenja. Da pa bi to lahko storili, morajo biti testi oblikovani širše kakor doslej, ko so bili izoblikovani zgolj na podlagi prej opredeljenih ciljev. Poleg sprememb v navadah, ki jih je kot najpomembnejše opredelil Tyler, se Cronbachu zdi pomembno spremljati tudi spremembe v stališčih in prepričanjih ter karierne odločitve, ki se izoblikujejo po končanem izobraževanju, predvsem pa spremembe pri

pridobivanju »sposobnosti za nadaljnje učenje« ter pomenu prenašanja znanja v nove in nepredvidljive okoliščine.

In navsezadnje, po Cronbachu evalvacija ni zgolj merjenje učinkov kurikuluma; spremljati in evalvirati je treba tudi druge dejavnike (procesu učenja, dejavnosti učitelja, ustreznost učnih virov), ki vplivajo na dosežke ali učinke izobraževanja. Šele poznavanje podatkov o tovrstnih vplivih in pomanjkljivostih, ki jih ugotovimo, lahko omogoči vpeljevanje izboljšav v kurikulum. **Cronbach tako močno poudari procesno (spremljanje procesov) in razvojno (uporaba rezultatov za razvoj) dimenzijo evalvacije.** Pomembna novost je tudi, da Cronbach evalvacije ne pojmuje več kot končno dejanje, ki se zgodi vsako leto ob koncu izobraževanja, ampak postavi v ospredje sprotno preverjanje dosežkov udeležencev, ki lahko poteka vsak trenutek, v povezavi s trenutno obravnavanimi temami. Tako iz končnega (sumativnega) preide na sprotno (formativno) spremljanje dosežkov udeležencev - tudi zato, da bi se izboljšave vpeljevale sproti. O tem je sicer govoril že Tyler, vendar pa po njegovem pojmovanju evalvacije izboljšav ni bilo mogoče izpeljevati pri študentih, kjer so težave nastale, saj so te ugotavljali šele na koncu izobraževanja. S takšnimi sprotnimi evalvacijskimi dejavnostmi, kot jih razume Cronbach, pa je zdaj mogoče težave posameznih udeležencev odpravljati sproti – to pa lahko pripomore k večji učinkovitosti.

Tako kot pred njim Tyler, obravnava tudi Cronbach razvoj kurikuluma in njegovo evalvacijo ločeno od različnih kontekstov, v katerih se tovrstne dejavnosti dogajajo, in ne upošteva različnih vplivov, ki jih tovrstni kontekstualni dejavniki lahko imajo na učinke izobraževanja. To je gotovo tudi ena izmed pomanjkljivosti Tylerjevega in Cronbachovega načina obravnavanja evalvacije. Na tovrstne vplive je opozoril Stufflebeam pri opredeljevanju svojega modela evalvacije CIPP. Se je pa Cronbach le delno dotaknil razmerij pri opravljanju evalvacijskih dejavnosti na nacionalni ravni in na ravni posamezne izobraževalne organizacije. Ker so tedaj evalvacijske dejavnosti potekale povsem decentralizirano, se je sam zavzel za nekatere nacionalne mehanizme, ki bi pripomogli k boljši sliki o učinkovitosti in kakovosti dela v posameznih izobraževalnih organizacijah ter omogočili učiteljem uporabo enakih instrumentov za ugotavljanje učinkov. Vendar pa dlje od teoretičnih razmišljanj sam ni posegel. **Nadalje pomembno pa je njegovo opozorilo, da evalvacija ne sme biti obravnavana zgolj kot kurikularni »privesek«, temveč jo je treba razumeti kot njegov sestavni del in vir informacij za globlje razumevanje procesov učenja in razvoja kurikuluma.**

Stufflebeamov model evalvacije CIPP

Najpomembnejši namen evalvacije izobraževalnih programov ni dokazati, temveč izboljšati.

Daniel L. Stufflebeam

Model CIPP, katerega avtor je Daniel L. Stufflebeam, je nastal v šestdesetih letih v Združenih državah Amerike kot rezultat poskusnih evalvacij projektov, ki jih je ameriška vlada v tistem desetletju financirala po Zakonu o osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju. (Elementary and Secondary Education Act of 1965 - ESEA) Po zakonu naj bi odšteli milijone dolarjev za razvoj novih projektov, namenjenih predvsem deprivilegiranim skupinam, izobraževalci pa bi morali evalvirati uresničevanje financiranih razvojnih projektov. Pri tem so nastale težave, saj izobraževalci niso bili usposobljeni za načrtovanje in izpeljevanje evalvacij, hkrati pa se je pokazalo, da evalvacijske strategije, ki so jih uporabljali takrat, niso popolnoma ustrezale namenom tovrstnih evalvacij. Leta 1965 je bil ustanovljen evalvacijski center, da bi izobraževalcem pomagal uresničevati evalvacijske projekte. Njegov poglavitni namen je bil usposobiti izobraževalce, razvijati metodologijo in evalvacijske instrumentarije. Stufflebeam se je zaposlil v novem evalvacijsem centru in z učitelji nekaterih višjih šol začel razvijati evalvacijske postopke. Evalvacijsko delo so zastavili tradicionalno. Poglavitna naloga je bila ugotavljati, ali so novi razvojni projekti dosegali prej definirane cilje. Upoštevač tak pristop, je evalvacijski tim identificiral behavioristične cilje za vsak projekt ter izbral in razvil ustrezne instrumente, s katerimi je bilo mogoče izmeriti dosežke študentov, obdelati podatke in primerjati te dosežke z zastavljenimi cilji. To je bil Tylerjev pristop k evalvaciji kurikuluma. (Stufflebeam 1983, 2000)

Kmalu se je pokazalo, da takšen pristop za evalvacijo tovrstnih **razvojnih projektov** ni ustrezen. Učitelji se niso mogli dogovoriti o jasnem definiranju ciljev, cilji so se med samim potekom izobraževanja spreminjali, zato niso bili več uporabni kot edina podlaga za načrtovanje evalvacije. Stufflebeam je tako ugotovil, da je treba na novo zasnovati samo pojmovanje evalvacije in o tem zapisal:

*»Ugotovil sem, da izobraževalci potrebujejo širšo definicijo evalvacije, kot je zgolj ugotavljanje, ali so bili doseženi prej postavljeni cilji. **Definicija mora biti takšna, da bo omogočala evalvacije, katerih poglavitni namen bo upravljanje (menedžment) in razvoj izobraževalnih programov.** Zdelo se mi je, da mora evalvacija vodstvu v izobraževalni organizaciji in zaposlenim prineesti podatke in informacije, uporabne pri odločanju o potrebah po spremem-*

bah v posameznih projektih. Kot alternativo Tylerjevi definiciji sem predlagal tako redefinicijo evalvacije: Evalvacija je proces, s pomočjo katerega si pri-skrbimo podatke in informacije, ki nam rabijo pri sprejemanju odločitev.»
(Prav tam, str. 120)

V naslednjem koraku razvoja svojega modela je Stufflebeam identificiral poglavitne skupine odločitev, s katerimi se največkrat srečujejo v izobraževalni organizaciji. Opredelil jih je kot:

- ⇒ **Implementacijske odločitve (izvedbene odločitve).** V to vrsto odločitev po njegovem mnenju sodijo odločitve o tem, kako izpeljati projekt, kateri viri in kakšni prostori so potrebni za njegovo izpeljavo, kako pridobiti in ohraniti podporo lokalne skupnosti, kako oblikovati urnike, ki bodo ustrezali študentom, kateri so ustrezni učni viri, kako spodbuditi komunikacijo med različnimi stranmi, vključnimi v projekt ipd.
- ⇒ **Ponovitvene odločitve.** Pri tem gre za odločitve, ki so pomembne predvsem z vidika financiranja projekta. V tovrstnih procesih se je treba odločiti, ali projekt nadaljevati ali ga končati, ga združiti z drugim, institucionalizirati idr. Stufflebeam predlaga, naj se tovrstne odločitve obravnavajo v povezavi z informacijami o rezultatih, ki so bili v projektu doseženi. In še, da se za pridobivanje podatkov, potrebnih za izvedbene odločitve, izpeljuje procesna evalvacija, za ponovitvene odločitve pa je potrebna *produktna evalvacija*. V nadaljevanju je Stufflebeam ugotovil, da izobraževalni cilji v projektih, ki jih je proučeval, ne odslikavajo izobraževalnih potreb študentov in ne upoštevajo sistemskih (kontekstualnih) problemov, s katerimi se srečujejo študenti in v katerih poteka izobraževanje. Tako je prvima dvema vrstama odločitev dodal še tretjo, tovrstne odločitve pa je poimenoval planske odločitve.
- ⇒ **Planske odločitve.** Za pridobivanje podatkov in informacij, ki sodijo v to vrsto odločitev, pride v poštev *kontekstualna evalvacija*. S to naj bi ugotavljali potrebe in širše dejavnike, ki vplivajo na izobraževanje, in tako dobili podlago za opredeljevanje izobraževalnih ciljev. Kmalu je Stufflebeam ugotovil, da v takšnem modelu evalvacije še vedno ostaja vrzel, saj ni bilo dotlej še nič spregovorjeno o tisti vrsti odločitev, ki zadevajo sredstva, potrebna za to, da sploh lahko dosežemo projektne cilje. Tovrstne odločitve pa, meni Stufflebeam, se zrcalijo v procesih, kot so: oblikovanje urnika, načrtovanje osebja, proračunska sredstva, ki jih imamo na voljo za izpeljavo projekta, ipd. Tovrstne odločitve je tako poimenoval strukturne odločitve.

⇒ **Strukturne odločitve.** Ob teh je predlagal, da se podatki in informacije, potrebni za sprejemanje tovrstnih odločitev, pridobivajo z *inputno evalvacijo*. (Stufflebeam 1983, 2000)

Tako postavljeni okvir evalvacije CIPP je Stufflebeam v naslednjih letih preskušal v izobraževalni praksi, hkrati pa model predstavljal na različnih strokovnih srečanjih in konferencah in ga na podlagi nekaterih kritičnih mnenj strokovnjakov dodeloval in dopolnjeval. Najbolj pa je Stufflebeamov model evalvacije v sedemdesetih letih kritiziral Michael Scriven. Scriven je v istem času namreč razvijal svoj pristop h kurikularni evalvaciji, ki mu je pomenila sistematično in objektivno dejavnost, namenjeno determiniranju vrednosti opazovanega objekta. Scriven je menil, da takšna definicija evalvacije neodvisnemu evalvatorju omogoča, da na podlagi pridobljenih podatkov ugotovi resnično vrednost določenega programa predvsem v primerjavi z drugim programom. Takšno evalvacijo je poimenoval *sumativna evalvacija*, sam pa je menil, da je takšna evalvacija veliko pomembnejša od formativne, v kateri evalvator zbira podatke, ki rabijo zgolj nadaljnjemu razvoju programa. Prav zato se mu je zdel model evalvacije CIPP pomanjkljiv, saj upošteva zgolj formativno evalvacijo in zanemara sumativni vidik.

Stufflebeam je zato v nadaljnjih letih v model CIPP včlenil tudi vidik sumativne evalvacije in jasneje povedal, v katerih sestavinah je model namenjen formativni in v katerih sumativni evalvaciji. **Evalvacijo, namenjeno sprejemanju odločitev, je opredelil kot formativno ali proaktivno, evalvacijo, namenjeno »izkazovanju odgovornosti«, ali »naše zmožnosti, da opišemo in zagovarjamo pretekle odločitve«** (Sagadin 1991, str. 121), pa je opredelil kot sumativno ali reaktivno. (Stufflebeam 2000)

Preglednica 3.5: Uporabnost štirih evalvacijskih tipov za sprejemanje odločitev in »izkazovanje odgovornosti«

EVALVACIJSKI TIPI				
	kontekst	input	proces	output
PROAKTIVNA EVALVACIJA - ODLOČANJE				
Sprejemanje odločitev (formativna usmerjenost)	Vodilo pri odločanju o ciljnih in določljivih prioritet	Vodilo pri načrtovanju programskih strategij	Vodilo pri izpeljavi izobraževalnega programa	Vodilo za odločitve o dokončanju, nadaljevanju, spremembah ali dokončni uveljavitvi projekta
RETROAKTIVNA EVALVACIJA - ODGOVORNOST				
Izkazovanje odgovornosti (accountability) (sumativna usmerjenost)	Dokumentiranje ciljev in podlag za njihovo izbiro, skupaj z zapisom ugotovljenih potreb, priložnosti in težav	Dokumentiranje izbranih strategij načrtovanja in razlogov za njihovo izbiro med drugimi alternativami	Dokumentiranje procesov	Dokumentiranje dosežkov in ponovitvenih odločitev

Prirejeno po Stufflebeam (1983, 2000, str. 125); CIPP model za evalvacijo kurikuluma

Če upoštevamo takšno shemo evalvacije kurikuluma, pravi Stufflebeam, **bo naloga evalvatorjev predvsem v tem, da bodo zbirali informacije, ki bodo razvojnemu timu pomagale pri nadaljnjem razvoju programa, hkrati pa neprenehoma imeli v mislih, da morajo podatke zbirati dovolj široko, da bodo z njimi lahko zadovoljili tudi javnost, ki si bo nekega dne želela ustvariti sliko o vrednosti določene programa.** Ob tem, ko upošteva tako *proaktivni* kot *retroaktivni* vidik evalvacije, Stufflebeam meni, da mora evalvacija, ki jo izpeljujemo z uporabo modela CIPP, odgovoriti na tale vprašanja:

- Kakšne so bile ugotovljene potrebe, kako močne in pomembne so bile in do kolikšne mere se izražajo v oblikovanih projektnih ciljnih? (**Kontekstualna evalvacija.**)
- Kakšen postopkovni in proračunski načrt je bil uporabljen, da bi zadovoljili te potrebe, med katerimi alternativami je bil izbran, zakaj je bil izbran takšen pristop, koliko se je izkazalo, da je uspešno izbran in učinkovit glede na ugotovljene potrebe in zastavljene cilje? (**Inputna evalvacija.**)
- Do kakšne mere je bil projektni načrt izpeljan in kako ter zaradi katerih razlogov ga je bilo potrebno modificirati? (**Procesna evalvacija.**)
- Kakšni rezultati - pozitivni in negativni, kakor tudi nameravnani in nenameravnani so bili ugotovljeni, kako so različni subjekti, ki so povezani z izobraževalnim programom, presodili vrednost rezultatov in koliko so bile zadovoljene potrebe ciljne populacije? (**Produktna evalvacija.**)

(Prav tam, str. 124)

Stufflebeam v nadaljevanju postavi še temeljno ločnico med modeli evalvacije, ki sta jih v istem času razvijala Stake in Scriven, ter med svojim modelom CIPP. Takole pravi:

»V primerjavi s Stakovim in Scrivenovim pristopom k evalvaciji je evalvacija CIPP naravnana na bolj sistemski pogled na izobraževanje. Zato ni toliko osredotočena na študije posameznikov, ampak bolj na to, kako nenehno oskrbovati s kakovostnimi informacijami tiste, ki v inštituciji odločajo«.

(Prav tam, str. 125)

Gotovo gre za pomembno ločnico in morda tudi zares za eno izmed največjih odlik Stufflebeamovega modela CIPP, zaradi katerega se njegova aktualnost z leti ni zmanjšala, temveč nasprotno, postaja čedalje pomembnejša. Njegov pogled na evalvacijo je še bolj relevanten v današnjem času, ko se povsod po Evropi ukvarjajo s procesi decentralizacije izobraževanja in obenem iščejo rešitve, ki bi omogočile sistematične pristope k zagotavljanju kakovosti v izobraževalni organizaciji, ki postaja pri načrtovanju svoje dejavnosti in razvoja svobodnejše, hkrati pa prevzema tudi več odgovornosti. Stufflebeam v svojem modelu ponuja odgovor na oboje. Formativna ali proaktivna evalvacija v izobraževalni organizaciji je tako sredstvo za sprejemanje odločitev za nadaljnji razvoj dejavnosti in izobraževalnih projektov, sumativna ali retroaktivna pa sredstvo za dokazovanje odgovornosti: to postaja z decentraliziranim in drugačnim razdeljevanjem proračunskih sredstev, nuja in obveznost izobraževalnih organizacij.

S svojim celostnim pogledom na dejavnosti izobraževalne organizacije (kontekstualni, inputni, procesni in outputni dejavniki), zajame model CIPP večino dejavnosti, ki jih je treba opraviti pri načrtovanju in izpeljavi določenega projekta (izobraževalnega programa) in zelo spominja na sodobne modele kakovosti ali modele vodenja, ki so se razvili v gospodarskih dejavnostih. Po značilnostih modela lahko sklepamo, da je usmerjen na dejavnosti »samoevalvacije« ali zagotavljanja kakovosti v izobraževalni organizaciji (čeprav sam še ne uporabi pojma samoevalvacija), hkrati pa z vključitvijo vidika »odgovornosti« Stufflebeam v svojem modelu pušča možnosti tudi za kombinacije med eksterno evalvacijo in samoevalvacijo; Tako pritrди, da je »odgovornost« za kakovost izobraževanja zelo vezana na posamezno izobraževalno organizacijo: to velja tudi za evalvacijske dejavnosti. Pozneje bomo prikazali nekatere izmed načinov zagotavljanja kakovosti v izobraževanju, ki so jih izbrali v nekaterih razvitih izobraževalnih sistemih (Nizozemska, Danska, Škotska, Španija) in v marsikaterem od njih lahko prepoznamo sestavine in vpliv Stufflebeamovega modela CIPP. Stufflebeam zaokroži svoj pogled na pomen evalvacijskih dejavnosti v izobraževalni organizaciji tako, da strne njen pomen v šest temeljnih točk, in sicer:

- ⇒ Evalvacija je integralni del rednega programa inštitucije, in ne nekakšna specializirana dejavnost, ki jo opravljamo samo ob inovativnih projektih. Implementacija modela CIPP ali katerega koli drugega pristopa, pa je samo del celotnega mozaika formalnih in neformalnih evalvacijskih dejavnosti, ki se nenehno dogajajo v inštituciji.
- ⇒ Evalvacija je življenjskega pomena pri spodbujanju in načrtovanju sprememb.
- ⇒ Uporaba kateregakoli tipa evalvacije CIPP je priporočljiva samo, če se v inštituciji zares pojavi potreba po informacijah, ki jih lahko dobimo z določenim tipom evalvacije. Povedano z drugimi besedami, kontekstualna, inputna, procesna in outputna evalvacija so samo del evalvacijskih dejavnosti, ki se neprenehoma dogajajo v organizaciji. Poglavitni namen takšnih študij je, da rabijo instituciji pri pridobivanju relevantnih in uporabnih informacij. Evalvacija ne sme biti sama sebi namen.
- ⇒ Že pri razvijanju novega programa je treba načrtovati tudi evalvacijske dejavnosti, ki jih bomo opravljali tako med razvojno fazo, kot pozneje, ko bo program že utečen in bo postal del institucionalne ponudbe.
- ⇒ Informacije, ki jih pridobimo z evalvacijo, niso zgolj vodila za reševanje problemov v inštituciji: če jih pravilno dokumentiramo in damo na voljo širši javnosti, so tudi podlaga za presojo o tem, ali so bile odločitve prave ali pa je bil projekt zasnovan na slabih temeljih.
- ⇒ Tudi če model CIPP ne predvideva specifičnega oblikovanja in testiranja hipotez, vendar s kontekstualnimi, inputnimi, procesnimi in outputnimi informacijami, ki jih prinaša, daje bogato zaledje podatkov in informacij, uporabnih za interpretacijo in razumevanje dosežkov.
(Stufflebeam 2000, str. 128)

V nadaljevanju zaradi boljšega razumevanja uporabe modela CIPP v izobraževalni organizaciji Stufflebeam nekoliko podrobneje pojasni vsako vrsto evalvacije, doda pa tudi mogoče metode, ki jih lahko uporabimo, ko izpeljujemo posamezno vrsto evalvacije.

Stufflebeam vidi poglavitni namen *kontekstualne evalvacije* v tem, da z njeno pomočjo ugotovimo prednosti in slabosti kakega predmeta, bodisi da gre za inštitucijo, izobraževalni program ali ciljno skupino, kateri so namenjene naše storitve. Na podlagi ugotovitev kontekstualne evalvacije predstavimo predloge ali smernice za mogoče in potrebne izboljšave. Cilj tovrstnih študij je, da na primer ugotovimo bistvene značilnosti, potrebe in morebitne težave udeležencev, ki se vključujejo v izobraževanje ali potencialnih ciljnih skupin, hkrati pa presodimo, ali so npr. cilji neke-

ga izobraževalnega programa takšni, da lahko z njimi zadostimo ugotovljenim potrebam po izobraževanju. (Stufflebeam 1983, 2000) Med andragoškim ciklusom bi takšne kontekstualne evalvacijske dejavnosti lahko prepoznali ob ugotavljanju potreb po izobraževanju, identificiranju potencialnih ciljnih skupin ipd.

Informacije, ki jih dobimo z *inputno evalvacijo*, nam pomagajo pri načrtovanju izobraževalnega programa, s katerim bomo dosegli želene spremembe. Takšna evalvacija naj bi pomagala pri izbiri ustreznih izobraževalnih strategij, oblik in metod dela, hkrati pa tudi pri ugotavljanju ovir ali primanjkljajev, ki jih je treba upoštevati že med načrtovanjem izpeljave izobraževanja. Poglavitni namen inputne evalvacije pri posameznih udeležencih je v tem, da npr. udeležencu pomaga spoznati in upoštevati različne alternative v zvezi z lastnimi potrebami in okoliščinami in na podlagi tega razviti izobraževalni načrt, ki bo zanj najustreznejši. Inputna evalvacija hkrati pomaga preprečiti, da bi se udeleženec vključeval v izobraževalne programe in izbral zase neustrezne izobraževalne strategije. (Stufflebeam 1983, 2000) V andragoški teoriji lahko takšne dejavnosti inputne evalvacije prepoznamo v začetnem delu z udeležencem, uvodnem pogovoru, pridobivanju ustreznih informacij in te upoštevamo pri načrtovanju izpeljave izobraževalnim programov in individualnih poti udeležencev.

Procesna evalvacija je v bistvu nenehno spremljanje izpeljave zasnovanega načrta izobraževanja. Cilj je predvsem v tem, da priskrbi vrnitveno informacijo vodstvu in zaposlenim o tem, koliko so izobraževalne dejavnosti uresničujejo v skladu z načrti in kako učinkovito se uporabljajo viri, ki jih imamo na voljo. Drugi pomembni cilj pa je, da procesna evalvacija prinaša koristne nasvete in smernice, ki pomagajo izboljšati in dopolniti izobraževalni program ali načrt njegove izpeljave. Ta vidik procesne evalvacije je še posebno pomemben, če upoštevamo, da vseh vidikov izpeljave izobraževanja ne moremo predvideti in je treba katere od načrtovanih aktivnosti v procesu izpeljave izobraževanja prožno prilagajati okoliščinam, udeležencem in njihovim značilnostim. Procesna evalvacija se tako na primer usmerja na: razvoj osebja, razvoj in implementacijo učnega gradiva, časovno izpeljavo izobraževanja (urniki), svetovanje udeležencem, mentorstvo udeležencem, metode poučevanja in učenja, domače delo, ipd. In ne nazadnje mora procesna evalvacija priskrbeti ustrezne podatke o izobraževalnem programu, ki je bil ravnokar izpeljan in o tem, ali je takšna izpeljava v skladu z »nameranim izobraževalnim programom«. Pomembni so tudi podatki o stroških izpeljave programa in o presoji, ki jo podajo udeleženci o kakovosti programa in zadovoljstvu z njim. (Stufflebeam 1983, 2000) Evalvacija v tem primeru torej pomaga pri načrtovanju posameznih stopenj izpeljave izobraževanja,

predvsem v formativnem vidiku pa pripomore k prepoznavanju in uspešnem razreševanju ter izpeljevanju nenačrtovanih dogodkov in dejavnosti. Hkrati je procesna evalvacija izredno pomembna pri interpretaciji doseženih učinkov, saj nam daje odgovore na vprašanja, kaj se je v izobraževalnem programu res dogajalo, kakšne strategije so bile izbrane zato, da bi bil ta cilj dosežen. Iz analize doseženih rezultatov lahko presodimo, ali so bile tovrstne strategije izbrane pravilno, ali so pripomogle k doseganju ciljev ali pa bi jih bilo treba spremeniti.

Namen *produktne evalvacije*, pravi Stufflebeam, je v tem, da izmeri, interpretira in presodi dosežke v izobraževalnem programu. Povratna informacija o tem, kakšne rezultate dosegamo v nekem izobraževalnem programu, je pomembna tako med samim potekom izobraževalnega programa kot ob koncu. Produktna evalvacija je namenjena tudi temu, da občasno preverjamo dolgoročne učinke določenega izobraževalnega programa. V tem primeru opazujemo s produktno evalvacijo dosežke v širšem kontekstu, vključujoč tako nameravane kot nenameravane učinke, tako pozitivne kot negativne dosežke. Gre za ožji vidik preverjanja in ocenjevanja znanja posameznikov, ugotavljanje dosežkov na ravni izobraževalnega programa, izobraževalne organizacije, pa tudi za širši vpliv, ki ga ima neki izobraževalni program v različnih okoljih. Z uporabo informacij, ki jih dobimo s produktno evalvacijo, lahko presodimo, ali je izobraževalni program vredno izpeljevati še naprej ali pa ga je treba opustiti, spremeniti, ali združiti s podobnim izobraževalnim programom. (Stufflebeam 1983, 2000)

Iz tako opredeljenih posameznih vrst evalvacije vidimo, da lahko posamezna vrsta evalvacije rabi kot samostojna študija, da se lahko v evalvacijskih dejavnostih osredotočimo na posamezno vrsto evalvacije. **Hkrati nam Stufflebeam prikaže sinergijski vpliv posameznih vrst evalvacije, saj lahko s podatki, ki jih pridobimo pri eni vrsti evalvacije, interpretiramo in razumemo podatke pri drugi vrsti.** To kaže na prožnost modela; čeprav ga Stufflebeam opisuje linearno, pa sam opozori na povezavo med različnimi vrstami in potrebo po njihovih kombinacijah in celovitem pogledu na posamezne vrste. Možnost samostojne uporabe posameznih vrst evalvacije se kaže kot dobra, predvsem če upoštevamo, da gre za celostno dejavnost, v izobraževalnih organizacijah pa za opravljanje postopkov evalvacije vedno primanjkuje osebja. Preobširno zastavljena naloga lahko pripelje do tega, da postane evalvacija sama sebi namen in, da se zaposleni v izobraževalni organizaciji »izgubijo« v preštevilnih informacijah, ki jih tako pridobijo. Stufflebeamov model pa omogoča postopen razvoj sistematičnega zagotavljanja kakovosti: to je pomembno, še po-

sebo čepomislimo, da potrebujemo raznovrstne evalvacijske instrumente, ki jih je treba razviti in uporabiti za različne vrste evalvacij.

Preglednica 3.6: Štirje tipi evalvacije ter namen in metode njihove uporabe, Stufflebeam

	Kontekstualna evalvacija	Inputna evalvacija	Procesna evalvacija	Produktna evalvacija
NAMEN (CIL)	Definirati inštitucionalni kontekst, identificirati ciljne skupine, ugotoviti njihove potrebe, diagnosticirati probleme, ki se pojavljajo pri teh potrebah, presoditi, ali so cilji programa ustrezni, da lahko z njimi zadovoljimo ugotovljene potrebe.	Identificirati in oceniti zmožnosti sistema, alternativnih programskih strategij, procesnih načrtov, načrtov izpeljave izobraževalnega programa, ustreznosti proračunskih sredstev, urnikov.	Identificirati težave v načrtih procesov izpeljave izobraževanja, pridobiti informacije o ustreznosti načrta izpeljave in uspešnosti njegove implementacije, priskrbeti informacije, ki bodo v pomoč pri spreminjanju in izboljšanju programa; dokumentirati in presoditi procesne dogodke in aktivnosti.	Presoja dosežkov, povezava dosežkov s cilji; povezava dosežkov s kontekstnimi, inputnimi in procesnimi informacijami; interpretacija njihove vrednosti in uspešnosti.
METODE	Sistemske analize, specifične študije, analiza dokumentacije, intervjuji, diagnostični testi, tehnika delphi.	Analiziranje podatkov o človeških in materialnih virih, ki jih imamo na razpolago; solucijske strategije, procesni načrti; stroškovne analize; študij literature, obisk podobnih programov; uporaba zagovorniških timov.	Opazovanje izobraževalnega procesa; odkrivanje ovir; pozornost na nenaumeravanih dejavnostih; opis dejanskega poteka procesa; opazovanje dejavnosti projektnega tima; (učiteljev).	Definiranje operativnih merilnih kriterijev dosežkov; zbiranje sodb, ki jih o dosežkih programa izrečejo različni subjekti, povezani s programom; kvalitativne in kvantitativne analize.
POVEZAVA S SPREJEMANJEM ODLIČITEV V PROCESIH SPREMEMB	Za odločanje o tem, za katere ciljne skupine izpeljevati izobraževalne programe; za odločanje o ciljih, ki jih je treba definirati, da bomo zadostili ugotovljene potrebe; za povezovanje ciljev s procesi reševanja problemov; za načrtovanje potrebnih sprememb; za opredeljevanje osnov, na podlagi katerih bomo presojali rezultate.	Za izbiro virov, ki jih potrebujemo za uresničitev ciljev in doseganje rezultatov; za strukturiranje aktivnosti sprememb; za opredeljevanje osnov, ki bodo v pomoč pri presojanju kakovosti izpeljave.	Za izpeljavo in redefiniranje programskega načrta in procesov; za učinkovito kontrolo procesov; za pridobivanje prave slike o procesih, ki nam bodo pozneje rabili za interpretacijo rezultatov.	Za odločanje o tem, ali določeni program nadaljevati, ga spreminiti, ali usmeriti dejavnosti drugam. predstavitev jasne dokumentacije o učinkih (nameravanih in nenaumeranih, pozitivnih in negativnih).

Vir: Stufflebeam (1983, 2000, str. 129); model CIPP za evalvacijo kurikuluma

Stufflebeam je, v nasprotju z nekaterimi drugimi avtorji že pri načrtovanju evalvacijskega modela CIPP veliko pozornosti namenil samemu načrtovanju evalvacije, saj je po njegovem mnenju dobro pripravljen evalvacijski načrt nujna podlaga za uspešno izpeljavno evalvacijo. Razvijati evalvacijski načrt torej pomeni sprejeti več po-

membnih odločitev, ki zadevajo: ključne subjekte evalvacije in evalvacijska vprašanja; predmet evalvacije; odločitev o tem, ali bomo izpeljevali kontekstualno, inputno, procesno ali produktno evalvacijo; časovni načrt izpeljave evalvacije; širino in naravo kontrolnih točk, ki jih predvidevamo v izpeljavi evalvacije; vire, od katerih bomo pridobivali informacije; instrumente, metode in načine zbiranja informacij; načrt obdelave podatkov, metode analize in interpretacije; načine poročanja o pridobljenih rezultatih; merila za ocenjevanje evalvacijskih rezultatov. Odločitve o tovrstnih elementih morajo biti podlaga za sestavo pogodbe z naročnikom in dogovora o načinih financiranja, uskladitve delovnih protokolov s partnerskimi izobraževalnimi organizacijami, pridobivanje osebja za izpeljavo evalvacije in oblikovanju delovnih nalog evalvacijskega tima. (Stufflebeam 1983, 2000) Po tako natančni opredelitvi elementov, ki naj bi jih zajemalo načrtovanje evalvacije, pa Stufflebeam dodaja:

»Že ob samem začetku načrtovanja evalvacijskega procesa so evalvatorji pred dilemo. Po eni strani je zaradi kakovosti izpeljave evalvacije nujno, da čim natančneje načrtujejo posamezne aktivnosti in v procesih izpeljave tem načrtom tudi sledijo. Po drugi strani pa je nujno, da se načrtovanja in izpeljave evalvacije lotijo prožno in odprto ter v določenih časovnih obdobjih uvrstijo izboljšave in spremembe v sam načrt. Le tako namreč lahko evalvacija ostane rešljiva na potrebe tistih, katerim je namenjena. Gre za dilemo, ki evalvatorjem velikokrat povzroča nemalo težav, še posebno zato, ker naročniki po navadi ob začetku pričakujejo natančen tehnični načrt izpeljave, pozneje pa so razočarani, ko takšna rigidna struktura prinese veliko informacij, ki se izkažejo za neuporabne. Velikokrat se zgodi, da naročnik meni, da bi moral evalvator pametneje snovati evalvacijski načrt in podvomi o njegovih evalvatorskih sposobnostih. Da bi lahko uspešno rešili tovrstne dileme, mora evalvator oblikovanje evalvacijskega načrta dojeti kot PROCES, in ne kot produkt, enako pa mora razvoj evalvacijskega načrta razumeti naročnik (stranka) evalvacije. Evalvacijski cilji in postopki morajo biti okvirno opredeljeni vnaprej, treba pa jih je občasno preverjati, spreminjati, razširjati in operacionalizirati.«

(Prav tam, str. 137)

Stufflebeam nadalje meni, da je treba pri oblikovanju načrta evalvacije upoštevati predvsem tale vprašanja: Kdo so primarne stranke? Kaj želijo od evalvacije? Zakaj? Kateri tip evalvacije bo zanje najprimernejši? Kako naj bi se izpeljevala evalvacija po mnenju strank? Kakšen časovni potek imajo v mislih? Koga evalvatorji sami vidijo kot pglavitne subjekte (občinstvo) evalvacije? Koga lahko posledice evalvacije pri-

zadenejo? Zakaj? Koga bomo potrebovali kot sodelavca? Katere informacije že obstajajo? Kakšne pozitivne učinke evalvacije lahko pričakujemo v resnici? Katere kvalifikacije so potrebne za izpeljavo naloge? itn. Če je mogoče, pravi Stufflebeam, je dobro, da evalvator skupaj s stranko (naročnikom) poišče ustrezne odgovore na ta vprašanja, in sicer še pred dokončnim dogovorom o izpeljavi evalvacije in še preden se odloči o tem, ali je sam prava oseba za izpeljavo takšne evalvacije. (Stufflebeam 1983, 2000)

Stufflebeam na več mestih poudari, da mora biti oblikovanje evalvacijskega načrta skupno (kolaborativno) delo evalvatorja in naročnika evalvacije; pri tem mora biti stranka tista, ki identificira objekt - izobraževalni program ali drug predmet evalvacije, evalvatorja naloga pa je, da stranko (naročnika) usmerja in vodi pri definiranju realističnih okvirov, v katerih bo evalvacija potekala.

Upoštevač takšen kolaborativni način oblikovanja načrta Stufflebeam predlaga tole okvirno strukturo načrta:

1. PREGLED NALOG - obveznosti, odgovornosti

- ⇒ definiranje objekta evalvacije
- ⇒ identifikacija uporabnikov izidov evalvacije
- ⇒ določitev namena(ov) evalvacije
- ⇒ izbira tipa evalvacije (kontekstualna, inputna, procesna, produktna)
- ⇒ opredelitev načel (standardov) dobre evalvacije

2. NAČRT PRIDOBIVANJA INFORMACIJ

- ⇒ splošna strategija
- ⇒ delovne predpostavke, ki nam bodo vodilo pri merjenju, analizi, interpretaciji
- ⇒ zbiranje podatkov (vzorčenje, instrumentalizacija, zbiranje podatkov)
- ⇒ organizacija informacij (kodiranje idr.)
- ⇒ analiza informacij (kvalitativna in kvantitativna)
- ⇒ interpretacija izidov

3. NAČRT POROČANJA O REZULTATIH

- ⇒ priprava poročila
- ⇒ diseminacija poročil
- ⇒ dejavnosti, ki bodo pripomogle k temu, da bodo izidi evalvacije učinkoviti

4. NAČRT VODENJA (administriranja) ŠTUDIJE

- ⇒ povzetek nalog evalvacije

- ⇒ načrt srečevanja osebja, ustreznih prostorov, opreme in pripomočkov, ki jih bo evalvacijski tim potreboval pri izpeljavi evalvacije
- ⇒ opredelitev načina metaevalvacije
- ⇒ dejavnosti občasnega pregleda in sprememb evalvacijskega načrta
- ⇒ finančni proračun
- ⇒ pogodba med evalvatorji in naročniki evalvacije

Vir: Stufflebeam 1983, 2000, str. 138; model evalvacije kurikuluma CIPP

Stufflebeam je prepričan, da mora evalvacijskih načrt pripraviti evalvator, vendar mora naročnik evalvacije načrt natančno pregledati, dopolniti in ga potrditi, še preden se začne izpeljava evalvacije. Evalvator tako pripravi *splošno strategijo*, iz katere je razvidno, ali bo v evalvaciji npr. opravljena študija primera, obisk v izobraževalni organizaciji, zagovorniški timi, eksperiment ipd. - pripravi tehnični načrt zbiranja podatkov. Naročnik lahko vpliva na opredelitev ciljev, način interpretacije podatkov, predhodno ugotovljenih potreb itn. Evalvator in naročnik morata skupaj načrtovati časovni načrt, obliko priprave poročila in načine, po katerih bodo dobljene informacije kar najbolje predstavljene širši javnosti. Nadvse pomembno je, pravi Stufflebeam, da se že med načrtovanjem razmišlja, kako najbolje uporabiti pridobljene podatke pri nadaljnjem delu. Pri tem je evalvator tisti, ki naj naročniku svetuje in skupaj z njim išče ustrezne poti. Zadnji del načrta, vodenje in administriranje, pa pomeni operacionalizacijo konceptualnih in tehničnih načrtov. V postopkih načrtovanja kurikuluma je treba načrtovati osebje in njegovo ustrezno usposobljenost, prostore in opremo. Pomembno pa je tudi, da se evalvator in naročnik že na začetku dogovorita o standardih dobre evalvacije, ki bodo pozneje rabili za podlago tudi v postopkih metaevalvacije, ko bodo ugotavljali kakovost opravljene evalvacije. Dogovoriti se je treba o ustreznem finančnem proračunu, najboljša pa je, meni Stufflebeam, če se tovrstni dogovor formalizira s pogodbo. (Stufflebeam 1983, 2000)

Stufflebeam svoje poglede in razumevanje evalvacije nazorno sklene z naslednjimi besedami:

»Michael Scriven je nekoč dejal, da 'evalvacija povzroča veliko razburjanja' in tudi sam menim, da je res tako. Velikokrat doslej so me tudi že spomnili na znano svetopisemsko opozorilo: 'Ne sodi, sicer boš sojen.' (Judge not, lest you be judged.)« Vendar pa je evalvacija hkrati tudi nujno potrebna spremljevalka izboljševanja in razvoja. Naših izobraževalnih programov ne moremo izboljšati, dokler ne ugotovimo, v čem so le-ti šibki in v čem dobri. Ne moremo biti prepričani, ali so cilji, ki smo si jih zastavili, pravi, dokler jih ne primerjamo s

potrebami tistih, katerim naj bi prav ti cilji rabili; in ne moremo prepričati ustanoviteljev, da smo opravili dobro delo, dokler jim ne dokažemo, da smo opravili, kar smo obljubili in dosegli dobre uspehe. Prav zaradi teh in še drugih razlogov morajo javni uslužbenci občasno strokovno evalvirani, to naj jim pomaga razločiti dobro od slabega in pokaže poti v potrebne izboljšave.»
(Prav tam, str. 140).

Ob koncu predstavitve Stufflebeamovega modela CIPP lahko še znova zapišemo, da je to model, ki je uporaben predvsem za samoevalvacijo na ravni izobraževalne organizacije. Hkrati se zdi pomembno, da Stufflebeam pojmuje kurikulum zelo široko, saj vanj uvršča cel skupek dejavnosti, od kontekstualnih, inputnih, procesnih do produktivnih dejavnikov. Sam velikokrat uporabi izraz »projekt« in nas s tem navaja na podobnosti svojega pristopa z značilnostmi »projektnega menedžmenta«, ki je zelo učinkovita strategija delovanja v poslovnem svetu.

Da vsebuje njegov model kar precej »menedžerskih prijemov« pove že sama definicija, ki opredeljuje evalvacijo kot pridobivanje informacij, ki rabijo za sprejemanje odločitev. Gre torej za model, ki ga lahko razumemo tudi kot model vodenja, predvsem ko gre za vodenje in upravljanje izobraževalne organizacije. Izkaže se, da je zelo primeren za organizacije, ki izobražujejo odrasle. Veliko od teh jih je dolgo na izobraževalnem trgu in videti je, da so vedno bolj dojemljive tudi za uporabo menedžerskih in njim podobnih modelov za sistematično zagotavljanje in razvoj kakovosti svoje dejavnosti. Ob tem, da ima model CIPP veliko podobnih značilnosti, kakor sodobni modeli zagotavljanja kakovosti (model poslovne odličnosti), se bomo prepričali v naslednjih poglavjih, ko bomo obravnavali pristope, ki jih za zagotavljanje kakovosti uporabljajo v gospodarstvu.

Največja pomanjkljivost pri Stufflebeamovem modelu CIPP pa je morda predvsem v tem, da namenja premalo pozornosti vključevanju različnih subjektov v evalvacijski proces, predvsem pa tem subjektom ne nameni posebej dejavne vloge. Kar zadeva odnos med evalvatorjem in udeleženci evalvacije, temu sicer nameni nekaj pozornosti, vendar le v procesih načrtovanja evalvacije, ko opozori na potrebo po dogovarjanju in usklajevanju načrta. Toda iz predstavitve postopka je vidno, da večino načrtovanja še vedno opravi evalvator. In če ga presojava po uporabnosti za samoevalvacijo v izobraževalni organizaciji, se nam prav na tem mestu zazdi pomankljiv. Če bi želeli model uporabiti v te namene, bi ga zato verjetno bilo potrebno kombinirati z nekaterimi značilnostmi participativne ali razvojne evalvacije (obe bomo podrobneje spoznali v nadaljevanju). Že zdaj pa lahko opozorimo, da bomo na podobno kombinacijo modela CIPP in modela poslovne odličnosti (EFQM) naleteli v

enem izmed modelov, ki so ga za zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji oblikovali na Danskem.

Stakov model responzivne evalvacije

Tako kot smo lahko videli že pri nekaterih prejšnjih avtorjih, je tudi Stake⁴ začel razmišljati in iskati načine za drugačne pristope k evalvaciji izobraževalnih programov predvsem zaradi nezadovoljstva nad takratnimi pristopi, ki so za evalvacijske dejavnosti še zmeraj imeli zgolj testiranje. V tovrstnem testiranju, pravi Stake, je bilo vse premalo pozornosti namenjeno kompleksnim dosežkom, razvoju osebnih stilov in senzitivnosti. Kritiziral je *preordinatne* tipe evalvacij, ki se preveč osredotočajo na izjave o ciljih, uporabo objektivnih testov in poročil raziskovalnega tipa. Menil je, da študentje, učitelji in drugi, ki sodelujejo v izobraževalnem programu, neprenehoma izrekajo najrazličnejše kritične presoje o tem programu ne glede na to, ali so njihova merila eksplicitna ali ne. Menil je tudi, da probleme, ki nastajajo med izobraževanjem, najlažje ublažijo in rešijo prav tisti, ki imajo s takšnim problemom najbolj neposredno izkušnjo, čeprav s pomočjo svetovalcev in zunanjih avtoritet. Tovrstne argumente je uporabil kot podlago za razvoj modela evalvacije, ki ga je sam poimenoval *responzivni pristop k evalvaciji izobraževalnih programov*. Responzivna evalvacija se po njegovem mnenju manj opira na formalno komunikacijo in namenja več pozornosti naravni komunikaciji.

Pri tem pove, da je responzivna evalvacija alternativa, stara alternativa. Zasnovana je na tem, kar ljudje naravno počnejo, ko evalvirajo stvari: opazujejo in se odzivajo. Pristop, pravi Stake, sicer ni nov, se ga pa pri načrtovanju različnih dokumentov in inštitucionalnih regulacij nenehno izogibamo, ker je subjektiven, se slabo prilega formalnim dogovorom in je veliko bolj pripraven za postavljanje vprašanj, ki spravi-jo človeka v zadrego. Vendar pa se po njegovem mnenju tovrstni subjektivnosti lahko ognemo z operativnimi definicijami širše zastavljenih pojmov, tudi ko se zanašamo predvsem na vpogled, ki nam ga prinese osebno opazovanje (Stake 1983, 2000). Takole pravi:

»Izobraževalna evalvacija je responzivna, če se usmerja bolj na programske dejavnosti, kot na njegove intencije, če se odzove na potrebe javnosti (uporabnikov, naročnikov) po informacijah in če pri poročanju o uspehu ali ne-

4 Pri predstavitvi responzivnega pristopa k evalvaciji uporabljamo naslednji vir: Stake, Robert E. (1973); Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. Besedilo je bilo predstavljeno na konferenci New Trends in Evaluation, Goeteborg, Sweden, pozneje pa objavljeno v: Evaluation Models; ed: G. f. Madus; M. Scriven, D. L. Stufflebeam, 1983, ponatis 2000, ker je prejšnji vir težko dostopen, se zato tudi v nalogi sklicujemo na zadnjega.

uspehu programa predstavi različne vrednostne perspektive ljudi, ki so povezani s programom.»

(Prav tam, str. 292)

V responzivni evalvaciji, pravi Stake, opravi evalvator veliko dela, na primer: pripravi načrt opazovanja in se pogodi o tem načrtu z različnimi osebami, ki bodo sodelovale pri opazovanju. Z njihovo pomočjo pripravi kratke opise (pripovedi), portrete, grafe ter ugotovi, katere stvari so še posebne vrednosti za uporabnike informacij. Pri tem, opozarja Stake, mora dobro paziti, da upošteva vse, tudi ko gre za različne poglede na isto stvar. Evalvatorjeva naloga je tudi, da preveri kakovost informacij, ki jih je dobil, in ponudi uporabnikom možnost, da se odzovejo na tako pridobljene informacije. Veliko od tega evalvator opravi neformalno, pri tem pa dokumentira akcije in odzive sodelujočih. Stake nadalje meni, da evalvator lahko pripravi končno pisno poročilo, lahko pa tudi ne - odvisno od tega, kakšen je bil prejšnji dogovor med evalvatorjem in strankami (naročniki, uporabniki). (Stake 1983, 2000)

V nadaljevanju Stake kritizira preveč preproste in parcialne definicije evalvacij, ki evalvacijo omejijo zgolj na pridobivanje informacij, namenjenih sprejemanju odločitev, ali takih, s katerimi ocenimo vrednost določenega programa. Po njegovem mnenju je evalvacija zelo kompleksen in večplasten pojav z različnimi nameni, kot so: dokumentiranje dogodkov, ugotavljanje in dokumentiranje sprememb, ki jih študentje dosegajo med izobraževanjem, ugotavljanje »življenjske moči« (vitalnosti) določene inštitucije; ugotavljanje razlogov za težave; pripomoči k lažjemu sprejemanju administrativnih odločitev, pripomoči k lažji izpeljavi korektivnih akcij, povečanje razumevanja o učenju in poučevanju. (Stake 1983, 2000)

Stake se opredeli tudi do prepričanja o tem, da dobri rezultati, ki jih pridobimo s sistematičnim in objektivnim instrumentalnim merjenjem, hkrati vedno pokažejo tudi pravo vrednost izobraževalnega programa. Poleg dobrih končnih rezultatov ima, po njegovem mnenju, program lahko tudi druge prvine kakovosti; zato je treba z evalvacijo poiskati in upoštevati tudi takšno vrednost izobraževalnega programa. Za evalvatorja je pomembno, da ve, da »ne pričajo zgolj merljivi rezultati o vrednosti nekega izobraževalnega programa«. (Prav tam, str. 294) V zvezi s tem pove tole:

»Včasih bo za evalvatorja pomembno, da bo izmeril rezultate študentov, včasih pa tudi ne. Učenec lahko pri učenju izbere različne poti ter se preskusi v različnih nalogah, da si pridobi nekatere spretnosti in sposobnosti. Prav tako pa lahko evalvator uporabi različne poti, da z njimi razkrije koristi, ki jih prinaša izobraževalni program. Testi in drugi tovrstni načini zbiranja podatkov pri tem ne smejo biti razumljeni kot edini pravi in potrebni; prav tako ni smo-

trno, da bi jih uporabljali kar avtomatično. Odločitve o instrumentih, ki jih bomo uporabili pri responzivni evalvaciji, naj izhajajo iz opazovanja programa v akciji in razkritja namenov, pomembnih za različne skupine, ki imajo svoje interese v tem programu.»

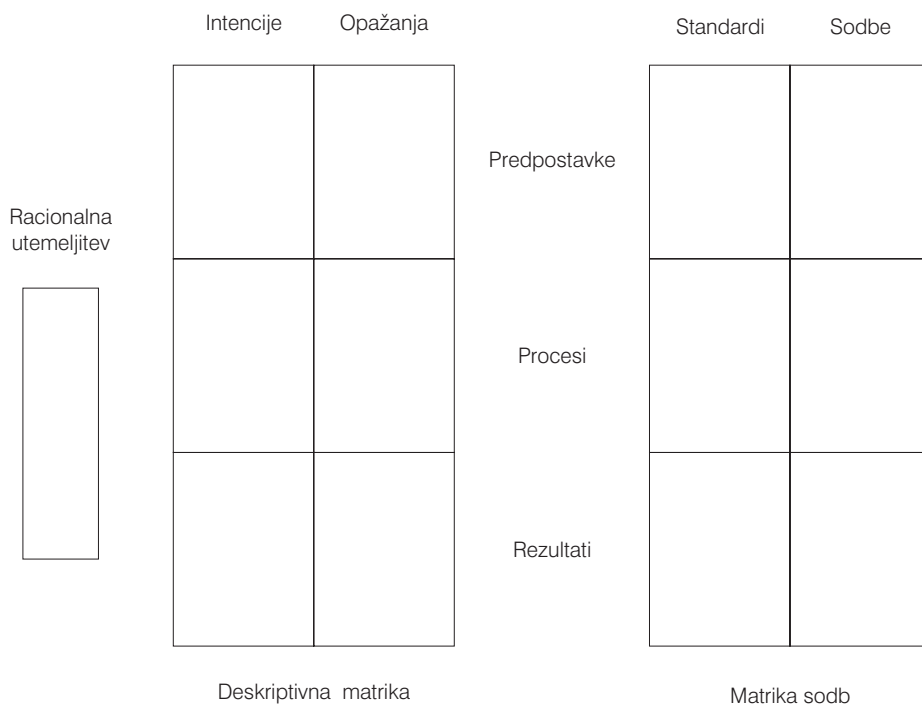
(Prav tam, str. 294)

Iz takšne opredelitve responzivne evalvacije, kot jo prikaže Stake, je razvidno, da zanj predvideva manj strukturirano in vnaprej v celoti pripravljeno evalvacijsko študijo, ki jo je pozneje treba zgolj izpeljati in prikazati rezultate. Bolj kot za to se zavzema za manj strukturiran pristop k opravljanju evalvacijskih študij. Pri njegovem pojmovanju evalvacije in različnih vlog, ki jih imajo različni subjekti v evalvaciji, pa je zelo pomembno, da v nasprotju s prejšnjimi avtorji želi upoštevati sodbe in poglede različnih skupin ljudi, ki v izobraževalnem programu sodelujejo in imajo v njem svoje interese. In kar je še pomembnejše, nujno je, da se vsi ti različni pogledi in interesi prikažejo v končnem poročilu evalvacije in ob končni presoji vrednosti nekega izobraževalnega programa. Prav s takšnim pristopom k programski evalvaciji Stake s tem prinese v programsko evalvacijo veliko spremembo, saj po njegovem pristopu lahko sklepamo, da ne izhaja več iz pozitivistične paradigme, ki iz evalvacije izključuje vrednotno usmerjenost posameznih subjektov ter želi z uporabo znanstvenih metod prikazati objektivno resničnost, ampak se pri razvijanju svojega modela vedno bolj nagiba k mnenju, da lahko različni subjekti neki program vidijo in vrednotijo različno, evalvatorjeva naloga pa ni, da razsodi »kdo ima prav in kdo ne«, niti da skuša tako vrednotno obarvane sodbe izločiti iz evalvacije, ampak predvsem v tem, da korektno predstavi različna mnenja, poglede in vrednotne sodbe, ki jih o vsakem izobraževalnem programu izreče javnost. S tem pri naša Stake v kurikularno evalvacijo zametke konstruktivistične in interpretativne paradigme, ki se bo, kot bomo videli pozneje, še okrepila v delih Egona G. Gube in Yvone S. Lincoln ter drugih, vodila pa bo v razvoj novih evalvacijskih modelov, ki se danes vedno bolj kristalizirajo v podobi *participativnih evalvacij*.

Vendar, nadaljujmo s predstavitvijo Stakovega modela in njegove strukture responzivne evalvacije. Stake pravi, da pri responzivni evalvaciji ne gre za to, da le-ta ne bi imela prav nobene strukture ali poprejšnjega načrta, le da se model responzivne evalvacije že pri opredeljevanju strukture v precej sestavinah razlikuje od prejšnjih evalvacijskih modelov. Kot prvo, pravi Stake, **podlaga za tovrstne evalvacije niso več vnaprej opredeljeni cilji izobraževalnega programa ali določene hipoteze, temveč določen *problem (issue)***. Potem, ko se evalvator seznanj s programom, se pogovori s študenti, učitelji, financerji in predstavniki lokalne skupnosti, naleti na

nekatero težavo ali potencialno problemo. Prav ti problemi sestavljajo temeljno strukturo za nadaljnje razpravljanje s strankami, zaposlenimi in širšo javnostjo in za oblikovanje načrta zbiranja podatkov. (Stake 1983, 2000). Da bi evalvatorju olajšal iskanje ustreznih vprašanj, s katerimi bi poiskal najboljše mogoče odgovore za določen problem, Stake oblikuje nekakšno matriko za vodenje evalvatorjevega dela. Matriko razloži takole: Pri *racionalni utemeljitvi* evalvacije gre predvsem za pojasnjevanje filozofskega ozadja in temeljnih ciljev programa. Pri opredelitvi *intencij* so opisani nameni in pričakovanja o tem, kaj naj bi bil poglobitni namen izobraževalnega programa. Kakšne naj bi bile njegove temeljne predpostavke, kako naj bi izobraževalni program potekal in kaj naj bi bili njegovi temeljni rezultati. Pomembno je, pravi Stake, da pri opredeljevanju tovrstnih intencij upoštevamo poglede vseh, ki v programu sodelujejo (učitelji, študenti, predstavniki vodstva izobraževalne organizacije, zunanji partnerji). V rubriko *Opazanja* pa evalvator zapisuje vse, kar se je v resnici dogajalo med izobraževalnim procesom. Teh podatkov ne dobi zgolj z opazovanjem, uporabi lahko tudi intervjuje, ankete, teste znanja ipd. Stake predlaga, da se ugotovljena resnična vrednost programa primerja z določenim *standardom*. Pri tem se standard definira na podlagi zbranih različnih pričakovanj in meril, ki jih do programa gojijo z njimi povezani ljudje z različnimi interesi. Pri *sodbah* pa gre za specifične sodbe o izobraževalnem programu ali njegovih posameznih delih, ki jih podajo različni subjekti. Zelo pomembno pri vse tem je, opozarja Stake, da evalvator resnično upošteva in pridobi podatke in informacije od različnih virov, saj le tako lahko nastane reprezentativna, čeprav zelo kompleksna slika, o nekem izobraževalnem programu. (Stake 1983, 2000)

Slika 3.2: Prikaz matrike za zbiranje podatkov, ki je v pomoč evalvatorjem, Stake



Vir: Stake (1983, 2000, str. 296); *Respozitivna programska evalvacija*.

Na podlagi takšne matrike Stake opredeli te ključne postopke v evalvacijskem procesu:

- pogovori s študenti, osebjem, javnostjo,
- identificiranje namena programa,
- pregled predvidenih programskih dejavnosti,
- odkrivanje različnih namenov, pomislekov,
- konceptualizacija problemov, različnih videnj, skrbi,
- opazovanje načrtovanih predpostavk, procesov in rezultatov,
- identificiranje podatkov, ki jih bomo potrebovali,
- izbira opazovalcev, razsojevalcev, instrumentov,
- opazovanje udejanjanja načrtovanih predpostavk, procesov, rezultatov,
- tematiziranje, priprava portretov, študij primera,
- validiranje, potrditev, poskusi nepotrditve, nestrinjanje,
- priprav podatkov v formatu, primernem za uporabnike,
- priprava formalnih poročil.

(Prav tam, str. 298)

V Stakovem evalvacijskem modelu je pomemben tudi njegov pomik od uporabe kvantitativnih k uporabi kvalitativnih metod v evalvacijskih študijah. Zavzema se za uporabo študij primera in portretov ter drugih podobnih pristopov, ob tem pa je (samo)kritičen tudi do tehnicističnega poročanja, ki ga največkrat »uporabljamo mi, merski ljudje« (Prav tam, str. 299) pri poročanju o izsledkih evalvacijskih raziskav. O tem pove:

»Poskusili smo biti neosebni, teoretični, generalistični; v pojasnilih smo bili skopi. Pri tem pa nismo znali prevzeti odgovornosti, da bi pisali na način, ki bi bil kar najzanimivejši izobraževalcem praktikom in vsem drugim, ki jih zanima izobraževanje.«

(Prav tam, str. 299)

Pri tem Stake predvsem izpostavi potrebo po vzpostavitvi drugačne komunikacije med evalvatorji, subjekti, ki jih zajamemo v evalvacijo, in javnostjo, ki jo zanimajo rezultati evalvacije. Prav pomanjkljiva komunikacija je tisto, kar Stake očita preordinatno vodenim evalvacijam in prikazom, ki jih zajemajo tradicionalna evalvacijska poročila, iz katerih si - tako meni - , kljub množici podatkov, ki jih zajemajo, nekdo, ki ga zanima izobraževalni program, ne more ustvariti mnenja o njem. **Zato predlaga, da je treba pri komuniciranju in prikazovanju podatkov upoštevati najnaravnejše načine**, po katerih ljudje usvajajo informacije in jih začno razumevati. Neposredna osebna izkušnja, pravi Stake, je najučinkovitejša, vključujoča in zadovoljliva pot za oblikovanje razumevanja. Najboljše nadomestilo za neposredno izkušnjo pa je po njegovem mnenju »nadomestna izkušnja« (*vicarious experience*). Ta postane še učinkovitejša, če evalvator uporablja »konceptualizacije«, ki so blizu tistim, katerim je evalvacija namenjena.

Meni, da v kurikularni evalvaciji potrebujemo postopke poročanja, s katerimi bomo pripomogli k prikazu (ustvarjanju) nadomestnih izkušenj in tovrstni procesi poročanja so mogoči! Najboljši med evangelisti, antropologi in dramatik, pravi Stake, so tisti, ki so razvili sposobnost pripovedovanja zgodb. Portretirati je treba kompleksnost. Po njegovem mnenju naj bi začeli gledati na dogajanja v nekem izobraževalnem programu bolj holistično. Pri tem se Stake opre na Lonescove besede, ki zelo dobro povzemajo potrebo po upoštevanju »različnih resničnosti«. Lonesco pravi takole:

»V trenutku, ko postane naše znanje ločeno od življenja, naša kultura ne vsebuje več nas samih, kajti ustvari se družbeni kontekst, v katerega nismo integrirani. Pri tem nastane tale problem: treba je poiskati načine, kako znova vrniti naša življenja v stik z našo kulturo in jo oživiti. Da bi to lahko dosegli, moramo najprej ubiti 'črno-belo razumevanje resničnosti', razgraditi ta naš

pogled na svet, da bi ga lahko znova sestavili in tako ponovno navezali stik z 'absolutnim', ali kot sam raje rečem, z 'multi-resničnostjo'; nujno je, da se človeška bitja spet ugledajo takšna, kakor so v resnici».

(Esslin 1996, str. 298, povzeto po Stake 1983, 2000, str. 300)

Stake meni, da bi evalvacijska poročila morala razkriti to »multidimenzionalno resničnost« neke izobraževalne izkušnje. Tako se znova pokaže konstruktivistična zasnova njegovega pristopa k evalvaciji. V nasprotju z vsemi prejšnjimi avtorji (Tyler, Cronbach, Stufflebeam...), ki so vedno postavljali na osrednje mesto evalvatorja in poprej natančno določene objektivne postopke evalvacije ter zelo malo pozornosti namenili (aktivni) vlogi različnih subjektov, ki imajo v izobraževalnem programu (in s tem tudi v evalvaciji) svoje interese, usmeri Stake svojo pozornost prav na te subjekte in jim nameni v evalvaciji aktivno vlogo. Saj morajo po njegovem mnenju sodelovati tako pri opredeljevanju pričakovanj in ciljev programa ter pri tem usmerjati različne poglede nanje, kakor tudi pri samem opazovanju izobraževanega programa in podajanju sodb o njem. Le-te pa so spet lahko zelo različne, izhajajoč iz različnih vrednostnih stališč in pričakovanj. Pomembna naloga evalvatorja torej ni v tem, da v svojem evalvacijskem poročilu prikaže »edino mogočo objektivno resničnost«, temveč, da čimbolj celovito prikaže »različne resničnosti in poglede na dogajanje v programu«, ki jih imajo različni subjekti.

Pri tem stori Stake še korak naprej, saj meni, da mora evalvator takšen prikaz, kot ga sam opredeli potem, ko zbere podatke iz različnih virov, znova posredovati v razpravo in potrditev vsem, ki so v evalvaciji sodelovali. **Na podlagi skupne razprave in dialoga je treba doseči skupno presojo o nekem izobraževalnem programu.** Prav zato pa Stake nameni posebno pozornost vzpostavitvi drugačne komunikacije med evalvatorji in vključenimi v evalvacijo, s tem pa tudi evalvator pridobiva drugačno vlogo. Ali kot razmišlja Stake: *»Verjamem, da evalvator v tem primeru dojema sebe zgolj kot spodbujevalca (stimulus) in ne kot respondenta. Odzive, ki jih tako vzbudi, bo zbral in bodo sestavljali jedro njegovega poročila«.* (Prav tam, str. 297). In navsezadnje je bil Stake s spodbujanjem uporabe metode študije primera, portretov, opazovanja ipd. eden prvih, ki so utirali pot kvalitativnim metodam v kurikularni evalvaciji.

Ob razmišljanjih o uporabnosti Stakovega modela responzivne evalvacije v sodobni praksi kurikularne evalvacije, se ne bi smeli ujeti v past in enoumno izbirati med preordinatnimi in responzivnimi pristopi. Stakov model gotovo prinaša novo kakovost na področje evalvacije, saj omogoča uporabo bolj odprtih in manj strukturiranih pristopov ter poglobljene načine opazovanja, ki nam omogočajo odkrivanje tudi nena-

črtovanih dejavnikov ter njihovih vzrokov. Na predlagani Stakov model lahko postanemo še posebej pozorni v izobraževanju odraslih, predvsem takrat, ko gre za izobraževalne programe neformalnega izobraževanja, kot so npr. študijski krožki, kjer ni vnaprej določenega kurikulumu, ampak nastaja ta v kolaborativnem sodelovanju udeležencev. Cilji in njihovo doseganje so v teh primerih tudi pomembni, poleg tega pa je pomemben sam proces delovanja študijskega krožka in delovanje članov v njem. Tovrstno delovanje bomo npr. težko »ujeli«, če bomo opravili samo evalvacijo končnih učinkov, doseženih ciljev in učinkov programa, ne bomo pa pri tem pozorni tudi na poglobljeno razumevanje dogajanja med samim potekom izobraževalnih dejavnosti. Takšnih in podobnih oblik je v izobraževanju odraslih veliko, aplikacija respozivne evalvacije v izobraževanje odraslih pa prav gotovo mogoča in zaželena. Verjetno pa bo Stakov model respozivne evalvacije še naprej manj ustrezal v primerih, ko gre v evalvaciji za presojanje doseženih standardov znanja v programih npr. formalnega izobraževanja mladine in odraslih. Tovrstne evalvacijske dejavnosti, ki sodijo v preverjanje in ocenjevanje znanja, bodo tudi v prihodnje potrebne; za takšne namene ostajajo različne oblike preordinatne evalvacije pomembne in jih bo treba kombinirati z oblikami respozivnih evalvacij. Morda bi bilo treba razmisliti o večjem vključevanju respozivne evalvacije in kvalitativnih evalvacijskih metod v formativni vidik izpeljevanja evalvacije, torej o uporabi takšne evalvacije, ko gre za razvoj novega izobraževalnega programa ali za zbiranje podatkov, ki bi pripomogli k izboljševanju nekega programa. Gotovo pa lahko elemente respozivne evalvacije koristno uporabimo pri samoevalvacijskih dejavnostih v izobraževalni organizaciji. Prav model respozivne evalvacije lahko v kombinaciji z zunanjo pomočjo evalvatorja – svetovalca, zaposlenim v izobraževalni organizaciji pomaga pri identificiranju problemov, iskanju vzrokov zanje in najustreznejših rešitev, ki jih je treba iskati v dialogu ob primerjavi različnih pogledov posameznih subjektov, ki sodelujejo v samoevalvacijskih procesih.

Specifičen element, ki sestavlja samo jedro Stakovega modela in ki ga lahko koristno uporabimo, ko postavljamo modele samoevalvacije v izobraževalni organizaciji, je namreč prav njegova **»problemsko zasnovana evalvacija«**. Problemski pristop k zagotavljanju kakovosti je npr. zelo uspešna strategija v gospodarstvu. Če razmišljamo o procesih samoevalvacije ali internega zagotavljanja kakovosti v izobraževalni organizaciji, je takšen pristop k evalvaciji lahko zelo ustrezen. Zahteva namreč, da ob začetku določenega »evalvacijskega ciklusa« zaposleni v izobraževalni organizaciji sami opredelijo probleme, za katere bi bilo treba poiskati ustrezne rešitve. Tako že od vsega začetka zaposleni sodelujejo v evalvacijskih dejavnostih, v organizaciji

pa se lahko vsaj delno ognemo odporom, ki se največkrat pojavljajo ob tovrstnih dejavnostih. Osebe in udeleženci v izobraževalni organizaciji tako niso več le »objekti«, kot jih po navadi obravnavajo tradicionalne evalvacijske študije, temveč postajajo subjekti in sooblikovalci poteka evalvacije. V evalvacijsko izkušnjo tako vložijo »svojo izkušnjo«, v potek evalvacije se poglobijo in ga lažje razumejo, hkrati pa so tudi bolj motivirani in odzivni.

Takšen pristop ima seveda lahko tudi svoje slabe strani, zaposleni namreč velikokrat tudi ne zmorejo ali nočejo identificirati vseh problemov, predvsem tistih ne, ki zadevajo njih same, zato je treba razmišljati o kombinaciji različnih mehanizmov. Pri tem ima predvsem pomembno vlogo evalvator, ki opozori na nekatere stvari, ki jih je sam odkril po razgovorih z osebjem, udeleženci in vodstvom. Tudi Stake govori o evalvatorju kot »spodbujevalcu«. Mogoče so tudi kombinacije samevalvacij z eksternimi evalvacijami, gotovo pa je v tem elementu Stakov evalvacijski model vreden razmisleka in je lahko zelo uporaben. V izobraževanju odraslih pa je še posebno pomembno, da v tovrstne dejavnosti enakovredno pritegnemo tudi odrasle udeležence izobraževanja. Predvsem ob podajanju sodb o nekem izobraževalnem programu je treba enakovredno obravnavati sodbe učiteljev in udeležencev, četudi se velikokrat zelo razlikujejo. Med pomanjkljivostmi in nedodelanimi zadevami v Stakovem modelu lahko izpostavimo tudi to, da Stake zelo splošno razloži uporabo svoje podatkovne matrike; To evalvatorjem, omogoča, da uporabijo matriko na svoje načine, neizkušenim evalvatorjem pa bi morda koristil bolj poglobljen in jasen prikaz uporabe podatkovne matrike. Kljub tovrstnim pomanjkljivostim pa lahko rečemo, da Stakov evalvacijski model tudi danes ohranja svojo aktualnost in ga je priporočljivo preskusiti ter njegovo uporabnost preveriti, še posebno pri različnih oblikah neformalnega izobraževanja odraslih ter različnih razvojnih projektih.

Model konstruktivistično-naturalistične evalvacije; Guba in Lincoln

»Evalvacija je naložba v ljudi in napredek«

E. G. Guba in Y. S. Lincoln

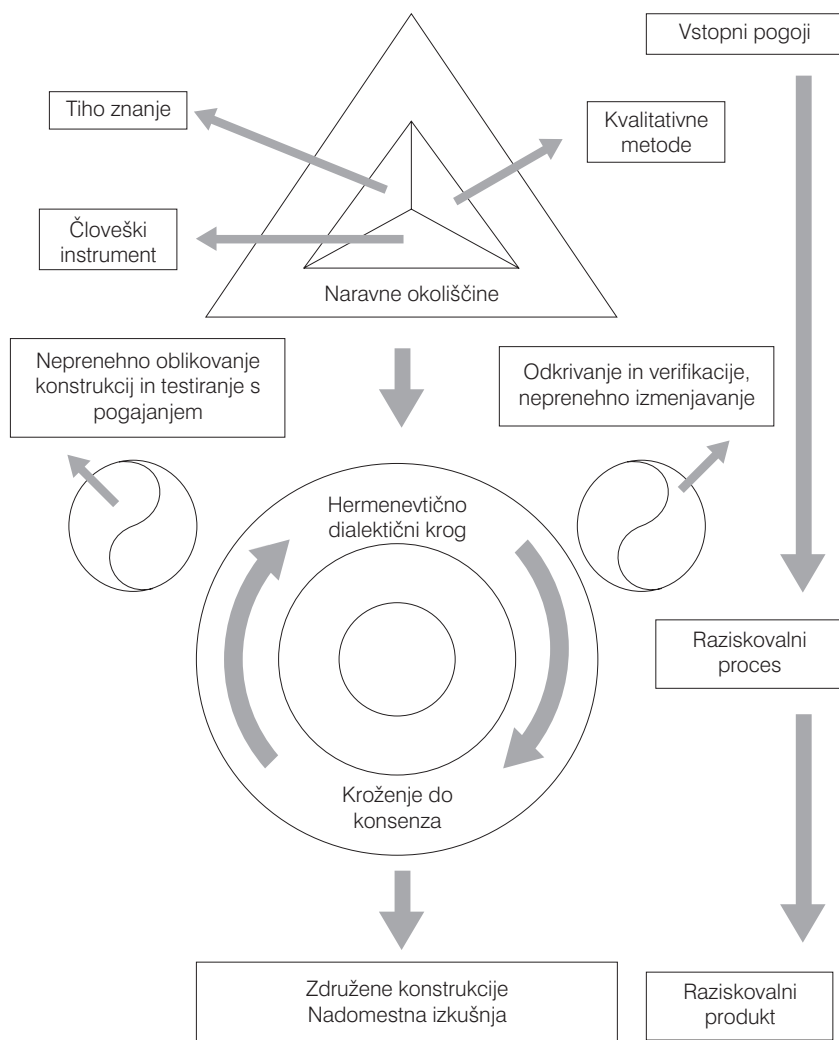
Dela, ki sta jih v osemdesetih in devetdesetih letih v kurikularno evalvacijo prispevala *Egon G. Guba in Yvonna S. Lincoln*, po navadi različni avtorji (Patton 1990, Easton 1997, Mertens 1998) označujejo kot pravi paradigmatški premik v razumevanju udejanjanja kurikularne evalvacije. Najbolj sta poznana po tem, da sta oblikovala nov model ali pristop, ki sta ga poimenovala *naturalistični pristop*, pozneje,

upoštevajoč paradigmo, v kateri je nastal, pa konstruktivistični pristop. Opozarjata, da je treba za razumevanje tega pristopa poznati tudi samo filozofijo ali konstruktivistično paradigmo raziskovanja, znotraj katere je pristop oblikovan. Enačiti naturalistični ali konstruktivistični pristop v kurikularni evalvaciji z uporabo kvalitativnih metod je, menita avtorja, preveč poenostavljeno. (Guba in Lincoln 1994)

Avtorja sta posebno kritična do uporabnosti pozitivistične paradigme, ki po njunem mnenju v sodobni družbi ne more več biti edina mogoča in prevladujoča raziskovalna pot, posebno v družboslovnem raziskovanju ne. Prepričana sta, da je treba nameniti pozornost konstruktivistični paradigmi, ki upošteva različne kontekste, v katerih se evalvacija udejanja in je senzitivna za procese, ki so po navadi popolnoma izključeni iz paradigme, ki temeljijo na nadzoru in eksperimentih. Naturalist ne išče podatkov, ki bi mu pomagali utemeljiti in dokazati teorijo, ampak razvija teorijo, da bi lahko razložil podatke. In navsezadnje, pravita Guba in Lincoln, naturalistični pristop izrablja neizmerno moč »človeka kot instrumenta«. (Guba in Lincoln 1994)

Še preden Guba in Lincoln predstavita model konstruktivistične evalvacije, ki je značilen za evalvacije četrte generacije, prikažeta temeljne značilnosti konstruktivistične raziskovalne metodologije. Le-te prikazuje slika 3.3.

Slika 3.3: Metodologija konstruktivistične evalvacije



Prerejeno po: Guba in Lincoln (1994); *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.

1. Vstopni pogoji (entry conditions);

V trikotniku so predstavljeni štirje temeljni pogoji, ki jih mora izpolnjevati vsaka prava konstruktivistična študija. Guba in Lincoln jih poimenujeta *vstopni pogoji*. Prvi vstopni pogoj zahteva, da se konstruktivistična študija izpelje v **naravnih okoliščinah** (*natural settings*). Ob tem avtorja zapišeta naslednje:

»Če predpostavljamo, da obstajajo *multiple* (mnogovrstne) resničnosti in so le-te odvisne od časa in konteksta, v katerih so njihovi konstruktorji, je nujno, da

poteka študij v istem časovno-kontekstualnem okviru, ki ga raziskuje in želi razumeti raziskovalec. Če uporabimo kakšen drug okvir (npr. laboratorij), ugotovitve ne bodo relevantne. Konteksti so namreč tisti, ki dajejo življenje konstrukcijam in nasprotno, konstruktorji oživljajo kontekste, v katerih delujejo.»
(Prav tam, str. 175)

Nadalje, konstruktivist *ne predpostavlja, da ima dovolj znanja* o časovno-kontekstualnih okvirih, ki jih bo raziskoval, in ne pozna vprašanj, ki jih je treba postaviti. Popolnoma nemogoče je, pravita Guba in Lincoln, da bi konstruktivist raziskoval konstrukcije udeležencev, če se njihovega raziskovanja loti z vnaprej postavljenimi vprašanji, ki izvirajo iz njegovega mislenega okvira in lastnih konstrukcij. (Guba in Lincoln 1994)

Raziskovati tovrstne multiple (mnogovrstne) resničnosti v naravnih okoliščinah zahteva temu ustrezne instrumente, ki bodo dovolj senzitivni in prilagodljivi. Guba in Lincoln sta mnenja, da je prav človeško bitje tisto, ki je najboljši mogoči instrument, ki ga lahko uporabimo v konstruktivističnem raziskovanju. Če se v konstruktivističnem raziskovanju uporablja človek kot instrument, so najustrežnejše metode, ki jih lahko uporabi, kvalitativne. Ljudje namreč, menita Guba in Lincoln, najlažje zbirajo informacije z neposredno uporabo svojih čutov: v pogovorih z ljudmi, z opazovanjem njihovih dejavnosti, s prebiranjem njihovih dokumentov, z odzivi na njihove neverbalne geste ipd. Vendar pa avtorja k temu dodajata, da ni ovire, ki bi konstruktivistu preprečevala, da bi morda izbral tudi kvantitativne metode, ko bi presodil, da bi te najbolj ustrezale določenemu namenu zbiranja podatkov. (Guba in Lincoln 1994)

Še zadnji vstopni pogoj v konstruktivistično študijo lahko prepoznamo v vztrajanju konstruktivista, da v študiji uporabi »tiho znanje«. (*tacit knowledge*) Guba in Lincoln opredelita tiho znanje takole:

»Tiho znanje (tacit knowledge) je vse, kar vemo, manj to, kar lahko povemo; to zadnje (kar lahko povemo) je propozicijsko znanje, ki predstavlja meje, do koder sega konvencionalno raziskovanje.«

(Prav tam, str. 176)

Pri tem sta Guba in Lincoln znova kritična do konvencionalnih raziskovalnih pristopov (pozitivizma), ki temeljijo zgolj na propozicijskem znanju in iz raziskovanja izključujejo tiho znanje. Pomen tihega znanja, pravita avtorja, je v konstruktivističnem raziskovanju še večji predvsem ob predpostavki, da se konstruktivist loteva raziskave brez prej oblikovanih propozicijskih formulacij (hipotez). Kako naj torej ugotovi, katera vprašanja je treba postaviti? Kaj je pomembno? Tako, odgovarjata avtorja, da priključijo na pomoč svoje tiho znanje. Tiho znanje zajema slutnje, intuicijo ali vpo-

gled. Raziskovalec si pri opredeljevanju problema in iskanju najustreznejših vprašanj lahko pomaga z ustvarjalno imaginacijo – z miselnimi eksperimenti.

Pri tem se Guba in Lincoln strinjata, da se tudi konstruktivist ne more lotiti raziskave kot »tabula rasa«; že to, da bo raziskovalec izbral določen problem, ki ga bo raziskoval, izhaja iz njegovega prejšnjega znanja in razumevanja, ki mu pomagata prepoznati določen problem. Kljub temu pa brez upoštevanja pomena tihega znanja ni konstruktivistične raziskave, menita Guba in Lincoln. (Guba in Lincoln 1994)

2. Hermenevtično-dialektični raziskovalni proces

Potem ko Guba in Lincoln predstavita štiri vstopne pogoje v konstruktivistično raziskovanje, usmerita pozornost na sam raziskovalni proces, ki ima hermenevtično dialektične značilnosti. Pri tem izhajata iz tele temeljne naloge konstruktivističnega raziskovalca:

»Poglavitna naloga konstruktivističnega raziskovalca je, da razišče (odkrije) različne konstrukcije, ki so jih izoblikovali različni akterji, in da jih, če je le mogoče, zbliža oz. združi ter hkrati poveže z vsemi drugimi mogočimi informacijami, ki jih lahko pridobi o zadevi (problemu), ki je v središču raziskovanja«.
(Prav tam, str. 142)

Ob tem se Guba in Lincoln znova ustavita pri samih konstrukcijah, ki po njunem mnenju obstajajo zgolj v umih ljudi in niso del neke »objektivne« resničnosti:

»Konstrukcije so (s)kreirane resničnosti. Ne obstajajo zunaj osebe, ki jih je izoblikovala in jih vzdržuje; niso del nekega 'objektivnega' sveta, ki obstaja neodvisno od njihovih konstruktorjev. Sestavljene so iz nekih dosegljivih informacij, združenih v integrirano, sistematično, smiselno formulacijo, katere narava je odvisna od ravni in sofisticiranosti (zmožnosti upoštevanja/razumevanja in uporabe informacije) konstruktorja. Konstrukcije nastajajo v interakciji konstruktorja z informacijami, konteksti, okolji, situacijami in drugimi konstruktorji, pri tem se uporabljajo procesi, ki izvirajo iz izkušenj, vrednotnih sistemov, strahov, predsodkov, upanj, razočaranj in dosežkov konstruktorja. Če uporabimo izrazje filozofije znanosti, lahko rečemo, da konstrukcije nastajajo v interakciji med 'tistim, ki spoznava' z 'že spoznamim' in 'tistim, kar je še potrebno spoznati'.

(Prav tam, str. 143)

Na tem mestu se lahko spet spomnimo Brunerjevega spiralnega učnega načrta, pri katerem se ista vsebina pojavlja pri pouku posameznih predmetov, vendar na raz-

lični stopnji kompleksnosti in iz različnih zornih kotov. Bruner razlaga, da je vsako znanje mogoče prestaviti na različnih ravneh – preprosti, konkretni in na kompleksni, abstraktni. Tako je mogoče oblikovati različne svetove v skladu z Goodmanovo teorijo, da so področja znanja ustvarjena, ne najdena. Bruner navaja raziskave, ki podpirajo spiralni učni načrt, a hkrati opozarjajo na čeri v njem. Opozarja, da je treba upoštevati Piagetove razvojne stopnje, da otroka ne obremenjujemo zgodaj z vsebino, ki je ne zmore dojeti, hkrati pa se je treba zavedati, da se pripravljenost za učenje pri učencih ustvarja, da ni avtomatična in nenadna, ki bi se pojavila sama od sebe. Margaret Donaldson, na primer, poroča o eksperimentih, ki opozarjajo, da je otrokov razvoj odvisen od razumevanja konkretne situacije, o kateri mora razmišljati, in da dobro intuitivno in praktično obvladanje nekih razmer vodi do boljšega razumevanja na naslednji stopnji, ko se otrok sreča z zahtevnejšimi problemi na istem področju. (Plut Pregelj, 2000)

Podobno razmišljata Guba in Lincoln in v nadaljevanju predstavita štiri mogoče okoliščine, ki lahko izzovejo že izoblikovane konstrukcije. Že izoblikovane konstrukcije so izzvane vedno, ko lahko dobimo nove informacije, skratka, ko se dvigne raven sofisticiranosti za razumevanje in uporabo tovrstnih informacij. Štiri mogoče okoliščine, ki lahko izzovejo že izoblikovane konstrukcije, so:

Prva okoliščina: Stabilnost. V primeru prve okoliščine se konstruktor sreča z novimi informacijami, ki pa so povsem skladne z že izoblikovano konstrukcijo in, ne zahtevajo nobenih sprememb na ravni konstruktorjeve sofisticiranosti in dojemljivosti, da bi lahko te informacije usvojil. **Že oblikovana konstrukcija se razširi in sprejme novo pridobljeno znanje ter ga smiselno poveže z že poznanim.**

Druga okoliščina: Informacijska disjunkcija. Predstavljena je nova informacija, ki je nekonsistentna z dotedanjo konstrukcijo: to pomeni, da je ni mogoče predvideti iz te konstrukcije, skratka ta konstrukcija je ne more moderirati. Vendar pa to ne zahteva nobene spremembe na konstruktorjevi ravni sofisticiranosti ali razumevanja. Prvi odziv na takšno informacijo je, da jo imamo za napako, ko pa se s to informacijo zmeraj znova srečujemo, smo prisiljeni konstrukcijo spremeniti.

Tretja okoliščina: Sofistikacijska disjunkcija. V okoliščini 3 se konstruktor sreča z informacijo, ki je konsistentna z obstoječo konstrukcijo, vendar le-ta zahteva zvišanje ravni sofisticiranosti. Šele to omogoči konstruktorju, da upošteva, razume in uporabi informacijo. **Okoliščina 3 prinaša konstruktorjem izziv in jih spodbudi k rekonstruiranju prejšnjih konstrukcij, ponavadi s pozitivnim izzidom.** Vendar pa tovrstne spremembe navadno ne zahtevajo tudi spremembe v paradigmi: osnovni vrednotni sistem ostane nedotaknjen.

Četrta okoliščina: Informacijska in sofisticacijska disjunkcija. V okoliščini 4 prejme konstruktor nove informacije, ki od njega ne zahtevajo le, da zelo spremeni svojo konstrukcijo, temveč tudi, da zviša raven sofisticiranosti, da lahko sploh upošteva, razume in uporabi nove informacije. Okoliščina 4 povzroči ponavadi večji stres lastnikom konstrukcij. Od njih namreč zahteva večje rekonstrukcije, ki pa jih morda nekateri včasih niso sposobni opraviti. **Tedaj gre lahko tudi za spremembe paradigem, ali spremembe samih temeljev vrednotnih sistemov. V takih primerih je rekonstrukcija zelo počasna in boleča.**

(Guba in Lincoln 1994)

Način spreminjanja konstrukcije je po mnenju Gube in Lincolna zelo odvisen od tega, na katero od štirih mogočih okoliščin bo konstruktor naletel. Ob tem zapišeta:

»Če naj bi se lastniki nekaterih konstrukcij spremenili, je nujno, da so izpostavljeni novim informacijam. Pri tem je hkrati pomembno, da dobijo priložnosti, ki jim bodo omogočile zvišati raven sofisticiranosti, da bodo lahko upoštevali, razumeli in uporabili nove informacije. Seveda pa mora biti sam konstruktor v tem procesu odprt za spremembe.«

(Prav tam, str. 148)

To pa lahko dosežemo s hermenevtično dialektičnim procesom, in ta postane jedro konstruktivističnega raziskovalnega procesa, hkrati pa podlaga za procesni model konstruktivistične evalvacije, ki ga Guba in Lincoln predstavita v nadaljevanju. Proces »je hermenevtičen, ker je interpretativen po naravi in dialektičen, ker omogoča soočanje različnih pogledov, da bi se dosegla sinteza le-teh na višji ravni.« (Prav tam, str.149) Pri tem ne gre za to, da bi napadli nekogaršnjo konstrukcijo ter želeli utemeljiti in potrditi neko drugo, temveč za poskus povezave konstrukcij, da bi omogočile skupno raziskovanje različno usmerjenih. Cilj tega procesa je doseči soglasje, kadar pa to ni mogoče, se ob koncu procesa razjasnijo različna mnenja in pogledi, tako da je omogočeno ustvariti polje za pogajanja. Če je proces uspešen, se konča tako, da vse strani rekonstruirajo konstrukcije, s katerimi so se pridružile v proces. To se zgodi, sta prepričana Guba in Lincoln, tudi takrat, ko ne dosežemo soglasja. Vse strani so tako sočasno izpostajljene »izobraževanju« in »krepitvi«. (Guba in Lincoln 1994) Da bi hermenevtično-dialektični proces lahko uspešno potekal, je treba upoštevati nekatere pogoje. Vse strani se morajo:

- zavezati, da bodo delovale s položaja integritete; (brez laži, zavajanja itn.....)
- komunikacijsko vsaj nekoliko usposobiti,
- pripraviti se, da v procesu pripomorejo po svojih močeh,

- pripraviti se za spremembe,
 - premisliti o svojih vrednotnih predpostavkah,
 - nameniti dovolj časa in moči sodelovanju v procesu.
- (Prav tam, str. 150)

Pomembni elementi tega procesa so še: izbira sodelujočih, dogovor o zbiranju podatkov in njihovi sprotni analizi, sestavljanje dobljenih podatkov v skupno nastajajočo sliko (konstrukcijo), oblikovanje načrta ter njegova dodelava in razjasnjevanje.

3. Poročilo o primeru

Poročilo o primeru je zadnje stanje v hermenevitično-dialektičnem krogu. V nasprotju s tehničnimi poročili, ki jih poznamo v konvencionalnem raziskovanju, pravita Guba in Lincoln, in predstavljajo opis »pravih« in »resničnih« stvari, nastane konstruktivistično poročilo s skupno konstrukcijo, ki izide iz hermenevitično-dialektičnega procesa:

»Poročilo o primeru bralca pomaga, da spozna konstrukcije, ki so jih izoblikovali udeleženci hermenevitičnega procesa, poleg tega pa se seznanijo tudi z motivi, čustvi in filozofskimi predpostavkami, ki so pripomogli do oblikovanja takšnih konstrukcij. Poročilo o primeru je jasen opis, ki bralca ne le seznanja z vsemi pomembnimi konteksti, temveč mu s takšno predstavitevjo omogoči tudi (lastno) nadomestno izkušnjo. (vicarious experience)«

(Prav tam, str. 181)

Guba in Lincoln ob tem še posebej poudarita pomen takšne nadomestne izkušnje, ki sicer nikoli ne more povsem nadomestiti prave izkušnje, omogoča pa podobne možnosti za učenje. Nadomestna izkušnja, ki si jo bralec pridobi z branjem poročila o primeru, tako omogoči pridobivanje novih informacij in novih ravni sofisticiranosti in tako lahko vpliva na rekonstruiranje bralčevih izvornih konstrukcij. (Guba in Lincoln 1994) Navsezadnje mora poročilo o primeru vsebovati tudi prilogo, v kateri je natančno predstavljena metodologija poteka raziskave, to pa omogoči preverjanje kakovosti opravljene študije.

Ob tem ko Guba in Lincoln upoštevata takšne značilnosti konstruktivističnega raziskovalnega procesa, v nadaljevanju predstavita metodologijo četrte generacije evalvacij oz. konstruktivistično-naturalistični model evalvacije.

Konstruktivistično-naturalistični model evalvacije

Model zajema 12 točk (interaktivnih procesov), ki jih je treba opraviti pri konstruktivistični evalvaciji. Guba in Lincoln poudarjata, da je treba pri tem posamezne elemente obravnavati komplementarno in interaktivno in ne linearno. V svoj model sta zajela te sestavine:

- oblikovanje in sklenitev pogodbe z naročnikom ali financerjem evalvacije;
- organiziranje evalvacije;
- identificiranje udeležencev evalvacije(stakeholders);
- razvoj skupnih konstrukcij z izpeljevanjem hermenevtično-dialektičnih krožnih procesov, pri tem se posebej usmerimo na nekatere trditve, težave, probleme;
- testiranje in širjenje konstrukcij v krožnih procesnih skupinah ali z vključevanjem novih respondentov, novih virov informacij, dokumentacije itn., da bi tako članom skupin omogočili zviševanje ravni sofisticiranosti pri primerjanju in uporabi teh informacij;
- izločitev tistih zadev (problemov, težav), o katerih je bilo doseženo soglasje;
- opredelitev še nerazrešenih prednostnih zadev;
- zbiranje informacij, povezanih s še nerešenimi zadevami;
- priprava poteka pogajanj (ustvarjanje razmer, opredelitev zadev, o katerih se je treba pogajati itd.)
- izpeljava pogajanj;
- poročanje - poročilo o primeru - prikaz skupnih konstrukcij in rezultatov;
- nov cikel.

Preglednica 3.7: Prikaz posameznih korakov v konstruktivistični evalvaciji

ŠT.	KORAK	DEJAVNOST/OPRAVILO
1.	Skenitev pogodbe med evalvatorjem in stranko (naročnikom, financerjem)	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ identifikiranje stranke oz. financerja evalvacije ⇒ opredelitev predmeta evalvacije ⇒ opredelitev namena(ov) evalvacije ⇒ pridobitev izjave stranke (financerja), da se strinja s »pogoji za izvajanje hermenevitično-dialektične evalvacije« ⇒ dogovor med evalvatorjem in stranko o vključevanju in načinu vključevanja različnih udeležencev (stakeholders) v evalvacijo. ⇒ kratka predstavitev metodologije ⇒ zagotovitev dostopa do podatkov in informacij ⇒ opis načina poročanja o ugotovitvah ⇒ dogovor o tehničnih zadevah (kdo bodo evalvatorji, okvirni urnik, proračun...)
2.	Organiziranje evalvacije	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ izbira in usposabljanje skupine evalvatorjev ⇒ vstop v raziskovanje (v inštitucijo...) in vzpostavitev pogojev za delo
3.	Identificiranje udeležencev evalvacije (stakeholders)	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ akterji - osebe, ki so bile zajete v razvoj, izpeljavo in uporabo »predmeta evalvacije« ⇒ načrtovalci kurikuluma, ⇒ financerji - lokalni, regionalni, nacionalni, ⇒ tisti, ki bodo sprejemali nadaljnje odločitve o programu ⇒ oskrbovalci gradiv, podpornih dejavnosti; sam naročnik evalvacije, ⇒ osebe, ki sodeluje pri izpeljavi kurikuluma, ⇒ osebe, ki imajo koristi od »predmeta evalvacije« ⇒ neposredni uporabniki; ciljne skupine udeležencev, za katere je bil načrtovan kurikulum (predmet evalvacije) ⇒ posredni uporabniki; osebe, ki so povezane z neposrednimi uporabniki in tako tudi s predmetom evalvacije (npr. starši otrok; zakonci odraslih udeležencev izobraževanja) ⇒ druge osebe, ki imajo koristi; npr: izdelovalci določenih materialov, osebe, ki opravljajo podporne dejavnosti (učna pomoč, svetovanje itn) ⇒ žrtve - osebe, na katere vpliva uporaba predmeta evalvacije (npr. kurikulum) negativno ⇒ izključene skupine (npr. »normalni« mladi, ki se jih izključijo iz programov za nadarjene) ⇒ osebe s posebnimi potrebami, ki jim ne omogočijo vključitve ⇒ osebe, ki so v »politično neenakopravnem« položaju pri uporabi predmeta evalvacije (npr. vključitvi v izobraževanje) zaradi manjšega vpliva, prestižnih zadev ipd. ⇒ formaliziranje pogojev sodelovanja
4.	Razvoj skupnih konstrukcij (v skupinah udeležencev evalvacije)	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ vzpostavitev hermenevitično - dialektičnih procesnih krogov ⇒ oblikovanje konstrukcij v hermenevitično - dialektičnih procesih ⇒ preverjanje kredibilnosti
5.	Širjenje nastajajočih skupnih konstrukcij z vključevanjem novih udeležencev, novih informacij, zviševanje sofisticiranosti	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ nov krožni proces (uporaba dokumentacijskih informacij, novih udeležencev) ⇒ interakcija intervjujev in opazovanja ⇒ analiza literature in vključevanje podatkov v dialektični proces ⇒ izpostavitev evalvatorjeve konstrukcije
6.	Izločitev tistih vprašanih, problemov, zadev, v katerih je bilo doseženo soglasje	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ identifikiranje vprašanih, problemov, zadev, v katerih je bilo med krožnim procesom že doseženo soglasje. ⇒ tovrstne soglasno sprejete konstrukcije postanejo sestavine končnega poročila o primeru
7.	Vzpostavitev prednostnih še nerazrešenih zadev	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ determiniranje prednostnih procesov (v skupnih pogajanjih) ⇒ preverjanje kredibilnosti

ŠT.	KORAK	DEJAVNOST/OPRAVILO
1.	Sklenitev pogodbe med evalvatorjem in stranko (naročnikom, financerjem)	<ul style="list-style-type: none"> → identificiranje stranke oz. financerja evalvacije → opredelitev predmeta evalvacije → opredelitev namena(ov) evalvacije → pridobitev izjave stranke (financerja), da se strinja s »pogoji za izvajanje hermenevitično-dialektične evalvacije« → dogovor med evalvatorjem in stranko o vključevanju in načinu vključevanja različnih udeležencev (stakeholders) v evalvacijo. → kratka predstavitev metodologije → zagotovitev dostopa do podatkov in informacij → opis načina poročanja o ugotovitvah → dogovor o tehničnih zadevah (kdo bodo evalvatorji, okvirni urnik, proračun...)
2.	Organiziranje evalvacije	<ul style="list-style-type: none"> → izbira in usposabljanje skupine evalvatorjev → vstop v raziskovanje (v inštitucijo..) in vzpostavitev pogojev za delo
3.	Identificiranje udeležencev evalvacije (stakeholders)	<ul style="list-style-type: none"> → akterji - osebe, ki so bile zajete v razvoj, izpeljavo in uporabo »predmeta evalvacije« → načrtovalci kurikula, → financerji - lokalni, regionalni, nacionalni, → tisti ki bodo sprejemali nadaljnje odločitve o programu

Vir: Guba in Lincoln 1994, str. 186-187; Potek evalvacij četrte generacije.

Kot je razvidno iz preglednica št. 3.7, gre pri konstruktivistično-naturalistični evalvaciji za kompleksno dejavnost, ki od evalvatorja in udeležencev zahteva določeno znanje, spretnosti in sposobnosti, da jo sploh lahko izvajajo. Drugo, kar lahko takoj ugotovimo je, da gre za dobro sistematično načrtovano dejavnost, saj je potrebno za njeno uresničevanje ustrezno izpeljati posamezne korake na poti. Od preordinatno usmerjenih evalvacij (kjer so vsi koraki načrtovani vnaprej) se razlikuje prav po tem, da je »procesna in sodelovalna«. Lahko bi jo opredelili tudi kot krožno ali spiralno evalvacijo in tako našli kar precej povezav med temeljnimi značilnostmi konstruktivistične evalvacije in metodologijami akcijskega raziskovanja. Dvanajst »korakov«, ki sta jih opredelila Guba in Lincoln, omogoča, da se lotimo njenega uresničevanja sistematično, vendar pa tega ne kaže enačiti s samim »načrtom evalvacije«, ki nastaja sproti med hermenevitično-dialektičnim procesom - v nenehnem sodelovanju in interakciji med evalvatorjem in udeleženci ter med zbiranjem podatkov ter njihovo verifikacijo. Prav to iskanje skupnih rešitev ter sprotno nastajanje »teorije« kaže, da gre za dokaj zapleteno metodologijo, ki zahteva drugačno znanje in pristopke, kot smo jih vajeni v tradicionalnih preordinatnih pristopih. Ali, kot sta zapisala Guba in Lincoln:

»Metodologija evalvacij četrte generacije ni preprosta. Želeli bi si, da bi vsi, ki se spoznavajo s tovrstno metodologijo, razumeli njeno zahtevnost in naloge, ki jih le-ta postavlja pred vse udeležence evalvacije. Treba je poudariti, da so sposobnosti in znanje, ki jih potrebujemo za opravljanje nalog generacij če-

trte generacije drugačne in se precej razlikujejo od prednostno tehničnega znanja, ki je bilo značilno za evalvacije konvencionalnega tipa. Vendar so tovrstne naloge, čeprav jih ni lahko izpeljati, uresničljive! In ko so tovrstne evalvacije uspešne, so zelo učinkovite. Učinkovite so zato, ker ustvarjajo dinamično akcije, ki jo je skoraj nemogoče doseči na drugačne načine. Osebe, ki tako prevzemajo odgovornost za sodelovanje v evalvaciji, prav zaradi interaktivnosti procesov dojemajo smiselnost nekaterih argumentov in informacij, in to omogoči spremembe! Prav ta 'krepitev' akterjev v izobraževalnem procesu namreč spodbuja sprejemanje tveganja, ustvarjalnosti, oblikuje pripadnost, zvečuje pripravljenost za sprejemanje odgovornosti in spodbuja občutek vlaganja v izboljševanje lastnega delovanja.»

(Prav tam, str. 226-227)

Iz takšnega razmisleka lahko izpeljemo še en vidik konstruktivistične evalvacije, ki se nam zdi pomemben. Gre predvsem za »izobraževalni vidik«, vidik, ki ga ne zasledimo v prejšnjih modelih evalvacije - vsaj eksplicitno se z njim ni ukvarjal nobeden izmed avtorjev. V konstruktivistični evalvaciji namreč ne gre zgolj za to, da od udeležencev pridobivamo informacije in si z njimi pomagamo ustvariti sliko o kurikulumu, temveč za to, da v nenehnem krožnem procesu te informacije vračamo tistim, od katerih smo jih dobili, poleg tega pa jih seznanjamo tudi z informacijami, ki smo jih dobili od drugih respondentov ter s tem izzovemo njihove konstrukcije (npr. neki učitelj je prepričan, da so metode dela, ki jih uporablja, ustrezne za ciljno skupino v izobraževalnem programu. Udeleženci pa menijo nasprotno.) V krožnem evalvacijskem procesu takšne konstrukcije soočimo in iščemo mogoče konsenzualne rešitve - morda se te pokažejo v spremembah metod, ki jih uporablja učitelj, ali pa v tem, da udeleženci spoznajo, zakaj je treba uporabljati prav te metode za dosego prav takšnih ciljev kurikuluma. Če upoštevamo tak izobraževalni vidik, pa **sama evalvacija postaja oblika izobraževanja odraslih**. Ob tem se znova lahko spet spomnimo na kognitivne značilnosti odraslih, ki smo jih predstavili v prvem poglavju. Mislimo predvsem na kakovostne spremembe v mišljenju odraslih, ki potekajo od dualističnega mišljenja prek relativističnega do dialektičnega. Vključevanje odraslih v dialektične evalvacijske procese gotovo pripomore k tovrstnemu razvoju. Čeprav je treba po drugi strani opozoriti, da gre v tem primeru za procese, ki zahtevajo tudi določeno raven miselne dejavnosti pri primerjanju različnih alternativ, razmišljanju o njih, iskanju rešitev, soglasja ipd. Če takšne pripravljenosti ali sposobnosti ni, se lahko zgodi, da tovrstnih evalvacijskih procesov ne bo mogoče izpeljati. Sicer pa že same spremembe konstrukcij v tovrstnih procesih pomenijo novo kakovost, saj

se le-te v krožnih procesih takoj diseminirajo v izobraževalni proces in ga s tem izboljšujejo. V tovrstnih evalvacijskih procesih udeleženci utrjujejo sposobnosti meta-kognicije – mišljenja o lastnem mišljenju.

Naslednje, kar lahko ugotovimo, je, da je konstruktivistična evalvacija prav zaradi svoje procesnosti in odprtosti lahko zelo primerna metoda predvsem pri spremljanju in evalvaciji izobraževalnih procesov. Pri tem izhajamo iz naslednjega: prvič, da izobraževalnih procesov (četudi imamo zelo strukturiran kurikulum) ni mogoče vnaprej do potankosti načrtovati. In četudi jih, se pri izpeljavi srečujemo z »nepričakovanimi« in »nenameravnimi« dejavniki, ki jih je treba upoštevati. Prav tu vidimo uporabnost konstruktivistične procesne evalvacije - v sprotnih evalvacijskih krogih, ki se dogajajo med npr. evalvatorjem, učitelji, udeleženci ali, ko takšne vloge, v skladu z značilnostmi akcijskega raziskovanja, prevzemajo sami učitelji, udeleženci, evalvator pa je lahko zunanji svetovalec. Ob tem imamo opraviti še z naslednjo novostjo konstruktivistične evalvacije: evalvator se pojavlja v novi vlogi 'pogajalca'. V bistvu postaja nekakšen medij za soočanje različnih konstrukcij, pogledov, argumentov, ki jih v evalvacijo prinašajo posamezni udeleženci. In kot posebej poudarita Guba in Lincoln (1994): evalvator v tem procesu ni pasiven (nevtralen), ampak tudi sam izrazi svoj pogled (svojo konstrukcijo), ki je enako izpostavljena kritiki v dialektičnem krožnem procesu.

In če upoštevamo, da morajo biti strategije načrtovanja kurikulumata vedno usklajene s strategijami evalvacije, lahko sklenemo, da je konstruktivistična evalvacija zelo primerna, ko se odločamo za procesno razvojno načrtovanje kurikulumata, o kateri pove Kelly tole:

»Bistvo procesnega pristopa je v tem, da se splošni cilji (overall aims) nadalje ne členijo v vrsto kratkoročnih ciljev, ampak se prikažejo v obliki principov, ki so tem ciljem inherentni in ki opisujejo in vodijo nadaljnjo prakso. Model nam kot izobraževalcem tako dovoljuje, da imamo cilje in namene, vendar ni nujno, da jih pojmujejo kot nekaj, kar je zunaj izobraževalnega procesa in da bi te cilje dosegali samo po eni, po korakih začrtani in predeterminirani poti. Dopušča, da imamo naše vsebine, pri odbiri vsebin pa nas ne zavezuje nič drugega kakor inherentni cilji in principi. S tem nam omogoča, da razvijamo razumevanje udeleženca in nas ne omejuje zgolj na podajanje prej izbranih vsebin ali doseganje prej determiniranih sprememb. Hkrati nam daje jasno artikulirano podlago, iz katere lahko sprejemamo vse odločitve, ki jih od nas zahtevata načrtovanje kurikulumata in izobraževalna praksa.«

(Kelly 1989, str. 89-90)

Takšna procesno razvojna strategija načrtovanja tako zahteva procesne mehanizme evalvacije, in sicer prav takšne, kot jih ponuja konstruktivistična evalvacija - sodelovalne (interaktivno-kooperativne). Ali kot v svoji knjigi Med poslušnostjo in odgovornostjo zapiše Kroflič:

»Za spremljanje in spodbujanje razvoja učenčevih potencialnov je nujno potrebno, da vzgojno-izobraževalni proces sproti opazujemo in vrednotimo ter smo v primeru nenačrtovanih (neprimernih) učinkov pripravljeni na potrebne spremembe vzgojno-izobraževalnega programa. Načrtovanje mora torej že v sami osnovi predvidevati evalvacijske mehanizme ter možnost upoštevanja njihovih izsledkov med izvedbo programa. Če pa želimo z evalvacijskimi postopki izslediti tudi kvalitativne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa, morajo biti v evalvacijo enakovredno vključene tudi 'prizadete osebe', to je učitelji in učenci. Ti niso le vir informacij o dogajanju v vzgojno-izobraževalnem procesu, temveč vedno bolj aktivni udeleženci v dogovarjanju o načrtovanih naslednjih korakih, vsekakor pa imamo kot razvijalci in evalvatorji kurikuluma možnost in dolžnost, da učence natančno seznanjamo z nadaljnjim potekom vzgojno-izobraževalnega procesa, spremembe v procesu pojasnimo in poskušamo med učenci in učiteljem priti do soglasja.«

(Kroflič 1997, str. 81)

Konstruktivistična evalvacija je torej zanesljivo korak naprej v dozrajšem dojemanju pomena in namena evalvacije, saj ga širi in mu dodaja nove razsežnosti. Vendar pa je prav zaradi svojih značilnosti (naravne okoliščine, kvalitativne metode, procesnost) lahko tudi manj uporabna, ko evalviramo zato, da bi ugotovili učinke izobraževanja (npr. na ravni izobraževalnega sistema), ko raziskujemo bolj sumativne vidike kurikulumov, ipd. Četudi pri tem upoštevamo Gubo in Lincolna, ki menita, da je konstruktivistična evalvacija primerna za sumativno in formativno evalvacijo, lahko vseeno ugotovimo, da povzročajo pri tovrstnih procesnih evalvacijah največ preglavic merila in standardi kakovosti, ki niso nikjer eksplicitno opredeljeni. Behavioristične cilje lahko namreč brez velikih težav izluščimo, pri procesnih ciljih pa povzroča precejšnjo težavo določanje standardov in meril kakovosti. Ali, če se pri tem pridružimo Sagadinu, ki se ob kritični analizi konstruktivistične evalvacije, sicer pozitivno opredeli do nekaterih značilnosti naturalistično-konstruktivistične evalvacije, predvsem procesnosti in kooperativnosti, hkrati pa zapiše: »Na isto kopito pač ni mogoče spraviti vseh raziskav v enaki meri.« (Sagadin 1991, str. 352)

Kljub temu, naj opozorimo še na dva vidika uporabnosti konstruktivistične evalvacije. Pri tem bomo usmerili pozornost v izobraževanje odraslih. Konstruktivistična

evalvacija je v izobraževanju odraslih pomembna predvsem zato, ker predpostavlja vključevanje velikega števila udeležencev v vrednotenje izobraževanja (delovanja izobraževalne organizacije, kurikulumuma itn.). Prav v izobraževanju odraslih se namreč zelo poudarja potreba po sodelovanju udeležencev pri načrtovanju in vrednotenju kurikulumuma. Znova se spomnimo na dilemo, na katero smo opozorili ob začetku naloge. Ali je boljše kurikulum za odrasle strukturirano pripraviti na nacionalni ravni, ali pa na nacionalni ravni načrtovati le temeljne sestavine, drugo pa prepustiti postopkom izpeljave? Menimo, da je procesna evalvacija lahko eden izmed mogočih odgovorov na tovrstne dileme. Če upoštevamo procesne sestavine evalvacije, bi tako kurikulum lahko nastajal sproti med izpeljavo (izbira metod, izbira vsebin in navezovanje le-teh na ugotovljeno prejšnje znanje udeležencev, oblikovanje najustreznejših urnikov). Navsezadnje, lahko že včlenjevanje in uporaba tovrstnih procesnih mehanizmov (in upoštevanje metodologije hermenevitično-dialektičnega kroga), pripomoreta k uresničevanju procesnih ciljev, kot so: razvoj komunikacijskih sposobnosti, sposobnost prepoznavanja in reševanja problemov, razvoj odgovornosti, kooperativnosti, timskega dela, razvoj metakognicije ipd. Vsi cilji, ki jih čedalje bolj poudarjajo tudi delodajalci, so tudi vse pogostejše zapisani v programih izobraževanja mladine in nadaljnega izobraževanja odraslih.

In še nekaj: V izobraževanju odraslih zmeraj poudarjamo, da se vanj vključujejo odrasli z različnim prejšnjim znanjem, različnimi izkušnjami, taki, ki prihajajo iz različnih okolij ipd. Ali ne govorita prav o tem Guba in Lincoln, ko pravita, da je treba upoštevati različne 'konstrukcije', jih vzporejati in iskati glede njih skupne (soglasne) rešitve? Torej še en uporabni vidik konstruktivistične evalvacije, ko gre za izobraževanje odraslih. Res pa je, da ta morda že posega v same paradigmatične osnove takšnega pristopa, o tem pa morajo torej razmisliti tudi vsi tisti, ki želijo uporabljati konstruktivistično evalvacijo. Če ne bo prej sprejeta predpostavka, da v izobraževalni proces vstopajo odrasli, ki bodo »isto stvar videli različno«, verjetno konstruktivistična evalvacija res ni mogoča, ali pa? Nekateri »pozitivistično usmerjeni avtorji« menijo drugače. So sicer dokaj naklonjeni procesnosti in kooperativnosti ter kvalitativnim metodam, ki jih predlaga konstruktivistična evalvacija, vendar naj bi le-te uporabljali tako, da s tem ne bi spremenili svojega pozitivističnega stališča do raziskovanja.

Posežimo še v neformalno izobraževanje odraslih in poskusimo raziskati uporabnost konstruktivistične procesne evalvacije na tem področju. Prvo, kar nam pride na misel, so skupinske oblike neformalnega izobraževanja, kot so npr. pri nas znani študij-

ski krožki. Analiza delovanja študijskih krožkov⁵ (ki pa bi preseгла namen te naloge) bi pokazala, da imajo študijski krožki že v svoji zasnovi včlenjene nekatere sestavine procesne evalvacije, čeprav le-ta nikjer ni tako opredeljena. Temeljna metodologija delovanja študijskih krožkov je namreč zasnovana na zamisli, da člani študijskega krožka sami izberejo temo, si zastavijo cilje ter sproti vrednotijo njihovo udejanjanje. Gre torej za odprto, prožno načrtovanje kurikuluma (v katerem bi tudi lahko našli procesne elemente načrtovanja), čeprav je naravnian predvsem ciljno. Prav tak odprti kurikulum je značilen za različne oblike neformalnega izobraževanja in ga izobraževalci odraslih neprenehno tudi spodbujajo. Naslednja skupna značilnost, ki jo lahko prepoznamo predvsem, ko raziskujemo skandinavse študijske krožke (tam so študijski krožki nastali in se razvili), je predvsem ta, da so največkrat nastajali zaradi razreševanja nekih skupnih težav, vprašanj, ki so zadevale širšo skupnost. Enaka je zasnova konstruktivistične evalvacije. Kot smo poudarili že pri obravnavanju Stakovega modela responzivne evalvacije, se nam zdi problemsko načrtovana evalvacija zelo primerna oblika v izobraževanju odraslih, tudi ko gre npr. za vpeljevanje mehанизmov samoevalvacije v izobraževalno organizacijo za odrasle. Evalvacija, ki je zasnovana tako, da obravnava določen problem, ki zadeva zaposlene ali zunanje stranke, udeležence ipd., lahko spodbudi vse te udeležence k sodelovanju pri evalvaciji, saj lahko v njej spoznajo smiselnost reševanja svojih težav in možnosti za razvoj. Težave sicer lahko nastanejo, kadar akterji ne prepoznajo nekaterih težav ali področij, kjer so potrebne drugačne rešitve, vendar pa prav zaradi tega Guba in Lincoln (1994) poudarjata, da je treba pritegniti k evalvaciji čim več udeležencev (ki imajo v programu različne interese) v evalvacijo. Toliko pomembnejše je to v neformalnem izobraževanju, ko je mogoče kurikulum načrtovati in prilagajati pozneje in bolj odprto. Seveda pa imamo tudi tu opraviti z omejitvami, ki izhajajo iz dokaj zahtevne metodologije konstruktivističnega pristopa k evalvaciji. Težave pri uporabi takšnega modela v izobraževanju odraslih vidimo namreč predvsem tedaj, ko gre npr. za programe funkcionalnega opismenjevanja ipd. Pa ne, da v teh programih ne vidimo uporabnosti tovrstnih metodologij, le da je še posebno pozornost v njih treba nameniti »izobraževalnemu vidiku« evalvacije predvsem tistemu, čemur Guba in Lincoln pravita »zviševanje ravni sofisticiranosti«. Konstruktivistična evalvacija, katere podlaga je hermenevitično-dialektični proces, namreč predpostavlja že a priori vsaj minimalno zmožnost artikulacije problemov, komunikacijskih sposobnosti ipd. Prav tega pa se udeleženci v programih opismenjevanja šele učijo. Po eni strani tako lah-

5 Več o temeljnih principih delovanja in vrednotenja oblike študijskih krožkov v: Klemenčič, S. (1995): Učimo se v študijskih krožkih, ali Mijoč, N., Krajnc, A., Findeisen, D. (1993): Študijski krožki.

ko tudi s tovrstnimi evalvacijskimi mehanizmi pripomoremo k uresničevanju ciljev takšnih kurikulumov, po drugi strani pa lahko neupoštevanje temeljnih pogojev, ki jih je treba ustvariti za izpeljavo konstruktivistične evalvacije, vodi v to, da ni uspešna. Prav v tem vidiku ponuja mogočo rešitev evalvacijski model participativne evalvacije, ki ga bomo spoznali v nadaljevanju.

Participativna evalvacija - Easton

Kot smo videli že prej, je potrebo po sodelovanju udeležencev v evalvaciji poudaril že Stake pri opredeljevanju responzivne evalvacije, še bolj pa se za vključitev vseh, ki se zanimajo za določen izobraževalni program, zavzemata Guba in Lincoln. V nadaljevanju pa predstavljamo model **participativne ali sodelovalne evalvacije**, ki jo prikazuje Easton (1997). Model, ki je bil oblikovan še posebno za potrebe neformalnega izobraževanja, in sicer za izobraževalne programe, ki so namenjeni samo odraslim. Z njim naj bi pomagali vsem, ki razvijajo in izpeljujejo izobraževalne programe za odrasle, da bi lahko neprenehoma izpeljevali formativno in participativno evalvacijo tovrstnih izobraževalnih programov. Na razvoj modela je vplivalo več dejavnikov. Močan izziv za njegov razvoj je pomenilo predvsem to, da so se izobraževalci v zadnjih desetletjih povsod po svetu soočili s problematiko pismenosti odraslih. Potrebe po zviševanju ravni pismenosti so pripeljale do razvoja novih izobraževalnih programov, hkrati z njimi pa se je pojavila tudi potreba po razvoju evalvacijskih mehanizmov, ki bodo ustrezali tovrstnemu izobraževanju. Izobraževalci so imeli opraviti s ciljnimi skupinami, ki so bile že tako odrinjene na rob družbe. Treba je bilo zagotoviti mehanizme za njihovo sodelovanje v izobraževalnih programih in evalvaciji le-teh.

Participativna evalvacija pomeni prvi korak k emancipacijski perspektivi evalvacije, kjer profesionalni evalvator deluje zgolj kot svetovalec (spodbujevalec) evalvacijskega procesa, pri nadzoru sodelujejo tudi udeleženci evalvacije, ki so dejavni v vseh fazah načrtovanja in izpeljave evalvacijskega procesa. (Mertens 1998). Različni avtorji torej razumejo participativno evalvacijo kot sodelovalni proces, pri katerem so dejavne vse stranke izobraževalnega programa in imajo pri evalviranju različne naloge: to hkrati omogoči, da udeleženci razumejo rezultate, pridobljene z evalvacijo, in znajo najti v njih smisel. (Mertens 1998, Choudary in Tandon 1992, Fetterman 1996, Easton 1997)

Poglavitni namen participativne evalvacije, pravi Easton, je v tem, da z njo pridobimo podatke in informacije, s katerimi bomo lahko vpeljevali izboljšave v izobraževalni program. Da bi to lahko storili, je treba kar najbolj razširiti znanje o sami eval-

vaciji in postopkih njenega udejanjanja. Če želimo različne udeležence, ki jim je izobraževalni program namenjen, in imajo v njem svoje interese, pritegniti v sam evalvacijski proces, jih je treba najprej usposobiti, da bodo zmožni sami ocenjevati in ugotavljati šibke točke in prednosti tega programa in iskati nove poti, po katerih bi lahko dosegali cilje. (Easton 1997)

Pomemben vidik participativne (sodelovalne) evalvacije, na katerega je opozoril Easton, je vidik »izobraževanja in učenja vseh, ki v evalvaciji sodelujejo«. Ob tem Easton zapiše:

»Dobra evalvacija je sama po sebi lahko sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje, nove poglede na določena vprašanja. Od njih zahteva, da se naučijo novih spretnosti in si pridobijo nove sposobnosti ter izboljšajo tiste, ki jih že imajo. Zato je evalvacija že sama po sebi oblika »izobraževanja odraslih«, in glede na to, da je ena izmed nalog programov neformalnega izobraževanja prav v tem, da prispevajo nove možnosti za izobraževanje in deprivilegiranim skupinam v družbi omogočajo okrepitev takih možnosti, iz tega sledi, da je evalvacija ena izmed najboljših takšnih možnosti«.

(Prav tam, str. 29)

Pri opredeljevanju naslednje pomembne funkcije participativne evalvacije izhaja Easton iz ene temeljnih predpostavk namenov neformalnega izobraževanja, ki se kaže v tem, da si v njem udeleženci pridobivajo nove spretnosti in sposobnosti, kar vpliva tudi na krepitev njihove samozavesti in prispeva k dejavnejši vlogi pri dojemanju in uresničevanju svojih individualnih in družbenih vlog. Naloga participativnega evalvatorja pri tem je, da udeležence spodbuja, naj sodelujejo pri evalvacijskem procesu in povedo svoja mnenja ter svoje poglede na vrednost izobraževalnega programa. Hkrati pa to pomeni, da se ob tem spreminja sama vloga evalvatorja, ki bo »prej ali slej poklican, da bo tudi sam deloval tako, kot uči, - tudi procese evalvacije bo moral oblikovati participativno, da bodo ustrezali strategiji, na podlagi katere je bil načrtovan izobraževalni program«. (Prav tam, str. 29) Pri tem Easton participacijo (sodelovanje) opiše takole:

»Participacija označuje dejavnosti, s katerimi ljudje pridobivajo večjo in širšo odgovornost za sprejemanje odločitev, razdeljevanje virov (sredstev), implementacijo aktivnosti in ocenjevanje doseženih rezultatov na področjih, ki neposredno zadevajo njihovo življenje. Hkrati pa participacija označuje tudi

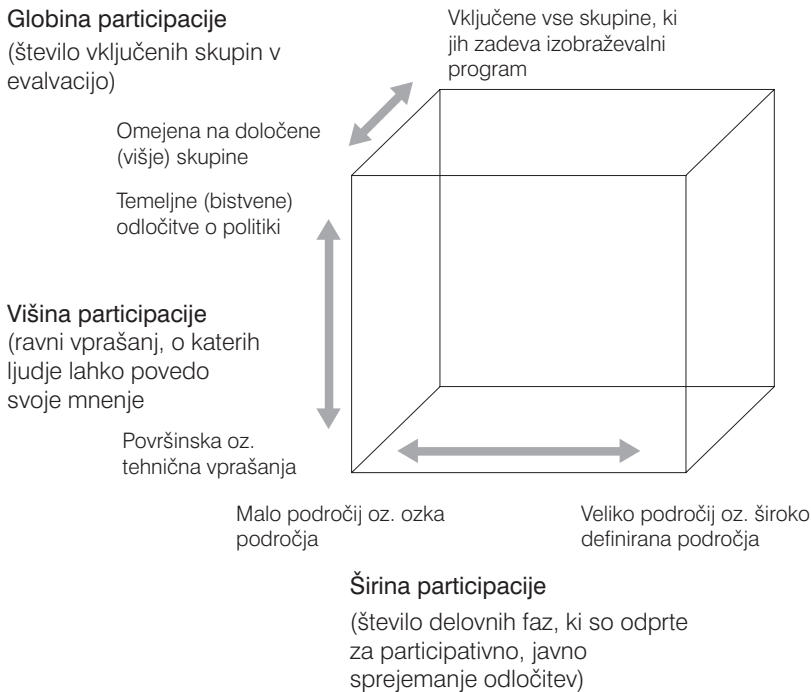
proces pridobivanja ustreznih kompetenc in sposobnosti, ki so ljudem potrebne za uresničevanje takšnih vlog».

(Prav tam, str. 30)

Easton poudarja, da takšno razumevanje participacije pomeni resnično okrepitev vključenih, da imajo v resnici besedo pri odločanju o določanju ciljev izobraževalnih programov, razdeljevanju sredstev, odločanju o tem, kakšne metode se bodo uporabljale v izobraževalnih programih ipd., ne gre torej le za »participacijo na deklarativni ravni«. Strinja pa se s tem, da je treba participacijo razumeti glede na določeno raven, do katere zares sega. Pri tem se Easton opre na Bersteina in njegovo opredelitev treh dimenzij participacije, ki po njegovem mnenju ustrezajo tudi razumevanju participativne evalvacije. Prva zadeva »širino« druga »višino« in tretja »globino« participacije. (Easton 1997, povzeto po Berstein 1982) Širina participacije se kaže predvsem v številu dejavnikov ali delovanja, ki so zares odprti za participativno razpravo ali v tem, da lahko v sprejemanje odločitev v resnici posega širša javnost. Pri tem gre predvsem za to, ali bodo udeleženci izobraževalnega programa sodelovali samo pri zbiranju podatkov, ali pri evalvaciji načrtovanja, evalvaciji izpeljave izobraževanja, pri sprejemanju proračunskih odločitev, razvoju evalvacijskega instrumentarija, analize podatkov, interpretaciji podatkov in tudi pri diseminaciji rezultatov le-teh.

Globina participacije se, meni Easton, meri predvsem glede na različne skupine, ki sodelujejo pri evalvaciji: ali je to zgolj srednji menedžment, vsi zaposleni v izobraževalni organizaciji, vsi udeleženci izobraževalnega programa, njihove družine, lokalna skupnost? Višina participacije se navsezadnje kaže tudi v tem, o katerih vprašanjih lahko udeleženci povedo svoje mnenje. Ali njihovo pooblaščenje za sprejemanje odločitev sega do ravni lokalne skupnosti, dosega regionalne ali nacionalne okvire?

Slika 3.4: Grafična predstavitev participativnega prostora



Vir: (Easton 1997, str.32); *Sharpening our Tools; Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*.

Easton v nadaljevanju opozori na tri dejavnike, ki jim je treba pri načrtovanju in izpeljevanju participativne evalvacije nameniti še posebno pozornost. Sam jih opredeli kot: »učljivost« tehničnih aspektov evalvacije, *demistifikacija* evalvacije in zadnji *širši pogled* in »koreografiranje« sodelovanja različnih kategorij udeležencev evalvacije. (Easton 1997) Pri razumevanju in udejanjanju participatorne evalvacije vodi Eastona naslednje načelo: »Tega se ni tako težko naučiti.« (Prav tam, str. 34) To, na kar želi Easton pri tem opozoriti, je, da je treba, če želimo v procese evalvacije pritegniti tudi udeležence izobraževanja, same procese in postopke evalvacije predstaviti tako, da jih bodo udeleženci razumeli in se jih bodo lahko naučili. Skratka, evalvacijo je treba udeležencem predstaviti v njihovem jeziku. Prav v programih funkcionalnega opismenjevanja se je namreč takšen pristop izkazal kot edini mogoč, saj se udeleženci, kadar uporabljamo preveč strokovnih izrazov in opisov znanstvenih postopkov in statističnih metod, kaj hitro od evalvacije odvrnejo. Evalvacijo je treba, pravi Easton, čimbolj približati vsakdanjim izkušnjam ljudi in jo s temi izkušnjami povezati ter jim najti smisel. To pa prav gotovo ne bo težko ti-

stim, ki delajo v izobraževanju odraslih, nadaljuje Easton, saj je takšen pristop le eden izmed temeljnih andragoških pristopov k izobraževanju. Udeležence, ki bodo sodelovali v evalvaciji, je zato treba postopno seznanjati z različnimi vidiki in načini evalvacije, in sicer hkrati s tem, ko potekajo posamezne faze evalvacije. Tudi ko gre za tehnične (razvoj evalvacijskega instrumentarija) in statistične postopke (npr. vzorčenje, obdelava podatkov), je treba veliko previdnosti in razmisleka, da tovrstne pristope udeležencem ustrezno prikažemo. Če pa se izkaže, da to ni mogoče, pravi Easton, potem je največkrat težava v nepravilni predstavitvi, nezmožnosti metodologov ipd., da bi pri svojem delu uporabili pedagoško-andragoške pristope ter svoje delo približali ljudem in jih usposobili za uporabo tovrstnih metod in instrumentov (Easton 1997)

Da bi to lahko dosegli, meni Easton, pa je potrebna demistifikacija evalvacije kot dejavnosti, ki jo lahko opravljajo samo vrhunsko usposobljeni strokovnjaki (npr. metodologi). Easton podkrepi to takole:

»Če je res, da tehnični vidiki evalvacije niso vedno tako težki in zahtevni, kot o njih po navadi razmišlja javnost, je hkrati tudi res, da takšno sliko evalvacije velikokrat ustvarjajo in ohranjajo sami strokovnjaki v določeni stroki ali inštituciji, ki uporablja njihove storitve – natančno zato, ker jih to lahko varuje pred javno kritiko oz. jim omogoča določene privilegije. Zato lahko poskusi, da bi tehnične vidike evalvacije poenostavili in naredili dostopnejše in uporabnejše širši javnosti, zadenejo na odpor. Po drugi strani pa je včasih videti, kot da bi evalvatorji ali izobraževalci odraslih s spodbujanjem učinkovitosti tehničnih vidikov evalvacije posegali na področje nekoga drugega in s tem postavljali pod vprašaj poseben status metodologov in drugih strokovnjakov za evalvacijo.«

(Prav tam, str. 37)

Easton se strinja s tem, da na tovrstne dileme ni preprostih in enopomenskih odgovorov. Predvsem zato ne, ker so vrhunske evalvacijske storitve zelo pomembne in jih zares lahko opravljajo le vrhunsko usposobljeni strokovnjaki. Avtor predlaga, naj bi znova razmislili o mogočih novih načinih sodelovanja med profesionalnimi evalvatorji in praktiki, predvsem tedaj, ko gre za participativno evalvacijo, ko naj bi zaradi izboljševanja in razvoja izobraževanja ter usmeritev na različnih ravneh izobraževanja k vrednotenju izobraževalnih programov pritegnili čimveč ljudi (še predvsem, ko gre za odrasle v izobraževanju). (Easton 1997) Kot bomo videli v nadaljevanju, se pri takšnih novih oblikah sodelovanja tradicionalna vloga evalvatorja spreminja, saj postaja vedno bolj **izobraževalec odraslih** in spodbujevalec aktivnega sodelovanja udeležencev pri oblikovanju in izpeljavi evalvacijskih dejavnosti.

Easton v nadaljevanju opozori, da je treba v participativni evalvaciji dovolj pozornosti nameniti tudi kontekstualnemu razumevanju izobraževalnega programa, ali kot pravi sam »postaviti izobraževalni program na svoje mesto«. (Prav tam, str. 38) Treba je predvsem zagotoviti, da bodo vsi udeleženci evalvacije zelo dobro poznali izobraževalni program in njegove temeljne cilje. Še posebno pomembno pa je, pravi Easton, da udeležencem razložimo sam namen, zaradi katerega je nastal izobraževalni program, ter družbene in socialne okoliščine, v katerih je nastal. Prav zato je tako zelo pomembno, da pri participativni evalvaciji že na začetku dobro razmislimo o vseh mogočih udeležencih evalvacije in specifičnih interesih, ki jih imajo le-ti v izobraževalnem programu. Tako kot Guba in Lincoln (1994) tudi Easton poudari, da je treba o udeležencih evalvacije razmišljati širše, ne pa se zaustaviti zgolj pri učiteljih in udeležencih ter predstavnikih inštitucije, kjer poteka program. Udeleženci in presojevalci izobraževalnega programa so lahko tudi predstavniki lokalne skupnosti, financerji, tuji donatorji, delodajalci, vodilni politiki v lokalni skupnosti, širša javnost itr. (Easton 1997)

V nadaljevanju Easton predstavi nekakšno okvirno participativno strategijo, ki je lahko uporabna pri udejanjanju parcipativne evalvacije. Pri tem poudarja, da je treba participativno evalvacijo razumeti celostno ali holistično, zato naj tudi tovrsten načrt oz. strategija evalvacije opredeljujeta tele elemente: opredeljene ravni odgovornosti, opredeljene skupine družbenih kategorij oseb, ki sodelujejo pri evalvaciji. Tovrstna strategija je lahko participativnemu evalvatorju koristna, ko opravlja svojo funkcijo evalvatorja kot izobraževalca odraslih pri usposabljanju ljudi za aktivno sodelovanje v participativni evalvaciji. Pri tem Easton še enkrat poudarja, da bi bilo iluzorno pričakovati, da bodo ljudje kar sami od sebe sodelovali v evalvaciji. Za to jih je treba motivirati in usposobiti, sicer bo participativna evalvacija ostala zgolj na deklarativni ravni. (Easton 1997)

Preglednica 3.8: Temeljni elementi, ki jih opredeljuje strategija participativne evalvacije

Raven prevzete odgovornosti	Tehnične funkcije	Zahtevano znanje in sposobnosti	Potrebe po usposabljanju	Družbene skupine/kategorije oseb, zajetih v evalvacijo			
				A	B	C	D
I.							
II.							
III.							
IV.							
V.							

V nadaljevanju se Easton še enkrat dotakne temeljnega namena participativne evalvacije in njenih relacij do tradicionalnih evalvacij eksternega tipa. Takole piše:

»V participativni evalvaciji sodeluje veliko več tipov (skupin) ljudi, kot je značilno za tradicionalne eksterne evalvacije. Bistveni cilj participativne evalvacije tudi ni v ustvarjanju neizpodbitne objektivne eksterne slike o nekem izobraževalnem programu. Bolj gre za spodbujanje in širjenje nove kolektivne zavesti o tem, kaj se v izobraževalnem programu dogaja, in za spodbujanje iskanja soglasja o tem, kako rešiti ugotovljene težave. V tovrstnih dejavnostih postanejo evalvatorji zgolj posredniki pri ustvarjanju takšne kolektivne zavesti. Da bi pa k temu lahko pripomogli, morajo evalvatorji spodbujati menjava informacij, in vzporejanja različnih pogledov in vidikov, ki jih v evalvacijo prinašajo različni udeleženci ter priskrbeti 'medije', ki bodo takšno sodelovalno komunikacijo omogočali«.

(Prav tam, str. 42)

Participativni evalvator, pravi Easton, mora zelo skrbno oblikovati 'zemljevid' vseh udeležencev evalvacije in njihovih komunikacijskih poti. Pri oblikovanju evalvacijskega načrta je poleg odločitve o tem, kakšne podatke bomo zbirali, treba razmisliti tudi o tem, kdo bo podatke zbiral, kdo razčlenjeval, kako in kdaj bomo podatke, ki so pomembni za eno skupino udeležencev pokazali drugi skupini, kako bodo informacije krožile, da bo prikazana prava slika o izobraževalnem programu, ki bo vsebovala različne poglede in mnenja itn. (Easton 1997) Easton pri tem opozori, da so si lahko pogledi različnih strani, ki sodelujejo v evalvaciji, zelo različni in včasih tudi konfliktni, to pa zahteva od evalvatorja nekatere nove spretnosti in sposobnosti, ki so bile za tradicionalnega evalvatorja manj značilne in potrebne. Takole pravi:

»Evalvator mora neprenehno sodelovati s predstavniki različnih skupin, udeleženi v evalvaciji, in si prizadevati za ustvarjanje skupnega polja komunikacije in iskanja soglasja v različnih okoliščinah. Da bi tovrstne naloge opravljal dobro, mora participativni evalvator imeti tudi vsaj nekaj znanj iz vodenja (diplomacija, spretnosti vodenja skupin, komunikacija), ki se kaže v sposobnosti percepiranja in razumevanja različnih pogledov, stališč, vrednot in interesov, ki jih imajo različne skupine. V tem primeru so še posebno pomembne spretnosti komunikacije, saj je prav od različnih vrst komunikacije zelo odvisna uspešnost participativne evalvacije«.

(Prav tam, str. 42)

Poleg vertikalne komunikacije je prav pri participativni evalvaciji pomembna tudi horizontalna komunikacija, saj imajo udeleženci v evalvaciji možnost, da se med seboj

pogovarjajo, menjavajo informacije, različne poglede na določena vprašanja, hkrati pa v takšni komunikaciji lahko najdejo tudi podporo svojih sodelavcev, somišljenikov ipd. za evalvacijske rešitve, ki jih nameravajo predlagati. Tovrstna komunikacija je pomembna tudi, ko opazujemo dogajanje v izobraževalni organizaciji. Potreba po decentralizaciji, pravi Easton, spreminja tudi tradicionalne menedžerske vloge. Menedžerji tako del svojih dejavnosti vedno bolj usmerjajo v 'poučevanje' in postajajo tudi mentorji sodelavcem pri iskanju skupnih rešitev za kakšno težavo, ki se pojavlja. (Easton 1997)

Pri participativni evalvaciji, pri kateri je veliko udeležencev, postaja vedno pomembnejša tudi eksterna komunikacija. Javnost vedno bolj zanima, pravi Easton, kaj se dogaja v nekem izobraževalnem programu, kakšni so dosežki udeležencev, kaj se lahko v njem naučijo ipd. Zato je treba razmišljati tudi o načinih in poteh odprte komunikacije z različnimi vrstami javnostmi, tako o rezultatih kot o različnih razvojnih usmeritvah v izobraževalni organizaciji ali v določenem izobraževalnem programu. Eksterna komunikacija s predstavniki lokalne skupnosti, delodajalci, predstavniki drugih organizacij v lokalnem in širšem okolju postaja vedno bolj preživetvenega pomena, še posebno za organizacije, ki delujejo v izobraževanju odraslih, zato eksternega komuniciranja nikakor ne smemo zanemariti. (Easton 1997)

Pri prikazovanju modela participativne evalvacije Easton predvidi tudi povezavo oz. komplementarnost med internim in eksternim vidikom evalvacije, ki ga je mogoče dosežati po 'koncentričnem načelu'. **'Koncentričnost' pri tem pomeni, da evalvacija na različnih ravneh vsebuje isti skupek vprašanj: to so vprašanja, ki sestavljajo neki skupni referenčni okvir za vse, ki sodelujejo v evalvaciji, ter so hkrati vsem razumljiva in soglasno sprejeta. Tovrstna vprašanja bodo spremljali udeleženci v izobraževalnem programu, zanimiva pa bodo tudi na ravni lokalne skupnosti: tam jih bodo morda razširili ali poglobljeno obdelali tiste vidike, ki so zanimivejši za lokalno skupnost, prav tako pa bodo vprašanja uporabna pri evalvaciji na nacionalni ravni – tam bo verjetno treba uporabiti bolj strokovne metode in izdelati natančnejše in bolj poglobljene študije glede na obravnavana vprašanja. A vedno bo šlo za isti skupek vprašanj, ki omogočajo konsistentnost tovrstne participativne evalvacije na različnih ravneh.** (Easton 1997)

Naslednjo sestavino modela participativne evalvacije pa povezuje Easton s participativnim načrtovanjem. (Easton 1997) Izidi, ki jih pridobimo s participativno evalvacijo, morajo biti upoštevani pri nadaljnjem načrtovanju izobraževalnega programa, to pa omogoča tudi udeležencem sodelovanje pri načrtovanju.

Kot zadnjo sestavino modela pa predstavi Easton *metaevalvacijo*, ki jo mora vsebovati vsaka participativna evalvacija. Evalvacijski procesi, pravi Easton, morajo biti dovolj pregledni, da omogočajo kredibilnost evalvacije, zato je prav, da je tudi participativna evalvacija izpostavljena evalvaciji, ki jo opravljajo drugi (eksterni vidik) in tako participativni evalvator pridobiva povratne informacije o kakovosti svojega dela in potrebnih izboljšavah. Najboljše je, da so že vnaprej znana in opredeljena merila participativne evalvacije, po katerih se ugotavlja kakovost njene izpeljave in izbrane metodologije.

SINTEZNI PREGLED RAZLIČNIH MODELOV EVALVACIJE PO NJIHOVI UPORABNOSTI ZA ZAGOTAVLJANJE IN RAZVOJ KURIKULUMA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Za nekoga, ki si želi ustvariti jasno sliko o kurikularni evalvaciji, je poglobljena analiza posameznih modelov kurikularne evalvacije pravo bogastvo. Le-ta namreč ne pomeni le spoznavanja temeljnih značilnosti posameznega modela, temveč tudi seznanjanje z avtorjem, življenjskimi in delovnimi okoliščinami, v katerih je deloval in snoval takšen ali drugačen pristop h kurikularni evalvaciji. Prav zaradi vsega tega ob poskusu podajanja sintezne slike posameznih evalvacijskih modelov ne bi bilo smiselno ugotavljati, kateri je najboljši, ali ob upoštevanju časovno razvojnega vidika sklepati, da so modeli, ki so se oblikovali v zadnjih letih, boljši, sodobnejši in uporabnejši od, npr. Tylerjevega, ki ga lahko obravnavamo kot eno izmed pionirskih del na tem področju.

Analiza posameznih modelov pokaže, da so se le-ti izboljševali in nadgrajevali, to pa kaže na živost, dinamiko in intenziven razvoj kurikularne evalvacije v zadnjih tridesetih letih. Trdimo pa lahko, da so prav vsi predstavljeni modeli (v celoti ali posameznih elementih) še vedno aktualni in uporabni; od poznavanja, strokovne usposobljenosti, odprtosti in prožnosti prav nas evalvatorjev pa je odvisno, ali bomo znali pravilno izbrati ustrezen model za posamezno evalvacijsko študijo.

Evalvacija kot sredstvo za ugotavljanje dosežkov udeležencev

In če se ob takšnem izhodišču ob koncu poglavja še enkrat dotaknemo temeljnih značilnosti posameznih modelov, lahko najprej opozorimo na temeljni premik, ki ga je v kurikularno načrtovanje, s tem pa tudi v kurikularno evalvacijo prinesel Tyler. Predvsem iz tega vidika je pomembno Tylerjevo spoznanje, da je treba spremeniti samo osnovo oblikovanja testov znanja: ta naj ne bodo več vsebine, temveč cilji, ki

naj bi jih študentje dosegali v izobraževalnem programu. (Tyler 1973) Najprej je torej treba jasno definirati cilje, pozneje pa razviti ustrezne instrumente, ki nam bodo pomagali ugotoviti, ali so bili ti cilji tudi zares doseženi. V tem času so tako spoznali, da učitelji potrebujejo teste, ki jih bodo seznanjali s tem, kaj so se učenci v resnici naučili, in s tem, kje v izobraževalnem procesu so imeli težave. In ker je takšen pogled na vrednotenje dosežkov vsebinsko presegel dosedanje dejavnosti testiranja in merjenja, je prav Tyler prvi vpeljal in uporabil pojem 'evalvacija' ter s tem želel poudariti globlje vsebinske dimenzije tovrstnega vrednotenja dosežkov udeležencev. Zanimivo je, da se s podobnimi težavami, ki jih je imel Tyler pri svojem delu v Združenih državah Amerike pred tridesetimi leti, v zadnjih letih srečujemo tudi v Sloveniji, kjer smo s procesi kurikularnih sprememb konceptualno prav tako naredili premik od učno-vsebinskega načrtovanja k učno-ciljnemu. Kurikularni načrtovalci in učitelji imajo podobne težave pri definiranju jasnih ciljev, iščejo nove poti v načinih preverjanja in ocenjevanja znanja in prav v tej dimenziji lahko še danes s pridom uporabimo Tylerjeve izkušnje in spoznanja. Tylerjev model je usmerjen predvsem na ugotavljanje učinkov, zato je danes manj uporaben, predvsem če izhajamo iz širše definicije kurikuluma in iščemo celovitejše modele zagotavljanja in razvoja kakovosti kurikuluma. Zato pa lahko Tylerjeve izkušnje uporabimo pri oblikovanju in vrednotenju izstopnih (sumativnih, končnih) kazalnikov kakovosti kurikuluma. Upoštevati pa je treba tudi temeljno kritiko Tylerjevega modela, ki je predvsem v tem, da se je sam omejil na behavioristično zastavljene cilje ter izpustil razne procesne, prav tako pa v svojem modelu ni upošteval nenameranih učinkov, ki jih ni mogoče vnaprej predvideti. Zato tudi ni predvidel instrumentov, s katerimi bi le-te lahko ugotavljali.

Evalvacija kot sredstvo za izboljševanje kurikuluma

Prav na to je opozoril *Cronbach*, ki je pomen evalvacije razširil. Le-ta zanj ni več zgolj merjenje končnih dosežkov udeležencev, temveč je pomembna za izboljševanje programa in odločitev, ki zadevajo posameznike, pa tudi za administrativno urejanje, ki zadeva presojo kakovosti samega programa. (Cronbach 1983, 2000) Cronbach je prvi opozoril na soodvisnost različnih dejavnikov kurikuluma in njihov vpliv na končne učinke in dosežke udeležencev, s tem pa vpeljal nove razsežnosti v samo razumevanje kurikularne evalvacije. Evalvacijske študije torej ne smejo biti več zgolj poročanje o tem ali drugem izobraževalnem programu in povprečnih dosežkih v njih, temveč nam morajo biti v pomoč pri razumevanju dogajanja med učnimi procesi. (Cronbach 1983, 2000) Ne samo behavioristični cilji, temveč tudi spremembe v stališčih, mišljenju in transferu znanja so pomembni učinki izobraževanja. Za nji-

hovo spremljanje pa potrebujemo različne metode in instrumente in ne zgolj teste znanja. S tem Cronbach razširi paleto metod, ki jih imamo na voljo za ugotavljanje dogajanja in učinkov v izobraževalnem programu. Vpelje tudi študije 'follow up', saj lahko šele z njihovo pomočjo ugotavljamo, kakšen je resnični transfer zanja iz izobraževalnih programov v konkretne življenjske okoliščine, in sicer tako, da udeležence spremljamo tudi pozneje v življenju in pri delu.

Tudi pri tem lahko naletimo, da je model uporaben še dandanes, posebno v izobraževanju odraslih. Ena izmed temeljnih značilnosti odraslih, ki se vračajo v izobraževanje, namreč je, da si želijo uporabnega znanja, ki ga bodo takoj uporabili v delovnih in življenjskih okoliščinah. Gre torej hkrati za enega izmed pomembnih kazalnikov kakovosti kurikulumov v izobraževanju odraslih.

Ne samo sumativna, tudi formativna evalvacija je pomembna

Cronbach je prepričan, da mora dobra evalvacija kurikulumov prinesiti podatke o spremembah, ki jih je le-ta prispeval, hkrati s tem pa identificirati tiste aspekte programa, ki jih je treba izboljšati. In prav v tem naletimo na najpomembnejši premik pri Cronbachu. Da bi lahko kurikulum izboljšali, potrebujemo različne podatke in ne zgolj podatkov o končnih dosežkih udeležencev. Pomembno je poznati kakovost učiteljskega osebja, ustreznost prostorov, kakovost razmerij med udeleženci in učitelji ipd. Skratka, Cronbach evalvacijo razširi tako, da poudari pomen proučevanja samih procesov, zato da bi lažje razumeli končne dosežke, in tudi zato, da bi ugotovili, kaj je treba v programu izboljšati, če želimo izboljšati dosežke.

Stufflebeam je pozneje v svojem modelu CIPP uravnotežil pomen obeh vidikov evalvacije, tako da je sumativno evalvacijo opredelil kot retroaktivno in hkrati tisto, ki je namenjena izkazovanju odgovornosti (administrativnemu urejanju), formativno pa opredelil kot proaktivno - namenjeno odločanju glede kurikulumov v prihodnje. (Stufflebeam 1983, 2000)

Evalvacija kot sestavina kurikulumov, in ne njegov privesek

Prav *Stufflebeam* je pozneje še posebej poskušal uveljaviti načelo, da je treba evalvacijo pojmovati kot sestavino kurikulumov, in ne od njega ločeno dejavnost. Gre za pomemben vidik, ki govori o tem, da je treba evalvacijo sistematično načrtovati in ureničevati hkrati z načrtovanjem in izpeljavo kurikulumov. Le tako lahko sproti zbiramo podatke in informacije, ki nam omogočajo odločitve o kurikulumu v prihodnje. Bist-

vena kakovost modela CIPP pa je predvsem v tem, da pojmovanje evalvacije vsebinsko še razširi s tem, ko opredeli njene štiri dimenzije: kontekstualno, inputno, procesno in produktno. Pri ugotavljanju dosežkov udeležencev in učinkov kurikulumu je namreč pomembno poznati tudi sam kontekst, v katerem kurikulum nastaja in se uresničuje ter kontekste, ki obdajajo temeljne akterje v njem (učitelje, udeležence idr.) in vplivajo nanje. Da bi lahko kakovostno načrtovali izobraževalni proces, moramo poznati značilnosti udeležencev ob začetku izobraževanja, da bi lahko razumeli dosežke, vedeti, kaj se je dogajalo med samim izobraževanjem. Prav zato je model CIPP uporaben v izobraževanju odraslih, v katerega se vključujejo udeleženci z zelo raznolikim znanjem, izkušnjami ipd. Gre za značilnosti, ki jih moramo zelo dobro poznati, da bo izobraževalni proces ustrezno načrtovan in prilagojen. Prav iz tega zornega kota pa je treba tudi sprotno spremljati kontekstualne, inputne in procesne dejavnike izobraževanja odraslih, da bi lahko z njihovim izboljševanjem pripomogli k boljši kakovosti dosežkov in večji uspešnosti odraslih v izobraževanju.

Pri vrednotenju kurikulumu je treba upoštevati perspektive različnih akterjev

Naslednji velik premik pri razumevanju kurikularne evalvacije pomeni *Stakov* model responzivne evalvacije. Stake je bil namreč eden prvih, ki je v kurikularno evalvacijo vnesel nekatere značilnosti konstruktivističnega pogleda na svet, predvsem to, da lahko različni ljudje zelo različno ovrednotijo posamezne dejavnike kurikulumu. Zato je treba z evalvacijo poiskati čim več takšnih različnih pogledov na kurikulum ter jih predstaviti in soočiti. S takšnim pogledom na kurikularno evalvacijo in s poudarjanjem sodelovanja vseh, ki so povezani s kurikulumom v evalvacijo, je Stake dobila razburkal dotedanje poglede na evalvacijo. Zagovarjal je tudi pristop »problem-sko zasnovanih evalvacij«. Pri tem je pomembno, da pri responzivni evalvaciji evalvator ne opredeli problema, ampak ga v sodelovanju z različnimi akterji (učitelji, udeleženci, vodstvom izobraževalne organizacije) poišče in na njem zasnuje evalvacijo. Gre za pomemben premik, ki spreminja razmerja med evalvatorjem in udeleženci evalvacije, predvsem tako, da udeležencem v evalvaciji pripiše naloge, ki so bile dotlej naloge evalvatorja, in s tem globoko poseže v vlogo »tradicionalnega evalvatorja«. Gre za element, ki govori o tem, da je responzivna evalvacija zelo uporabna v izobraževanju odraslih, kjer je treba udeležence neprenehoma spodbujati, naj sodelujejo pri načrtovanju in vrednotenju kurikulumu, tradicionalno preordinatno usmerjene evalvacije pa takšne možnosti odraslim udeležencem ne dajejo.

Prav s Stakovim modelom responzivne evalvacije se v kurikularni evalvaciji zelo razširi tudi spekter metod, ki jih lahko uporabljamo za vrednotenje kurikuluma. Pomembne postanejo kvalitativne metode raziskovanja, saj se z njimi resnično lahko približamo akterjem uresničevanja kurikuluma in nam lahko omogočijo opazovanje in razumevanje najsubtilnejših dejavnikov v samem izobraževalnem procesu, ki nam jih s kvantitativnimi metodami nikoli ne uspe zajeti. Stake opozori prav na pomen »človeka kot instrumenta«, ki lahko najbolj prodre v te razsežnosti evalvacije kurikuluma.

Ne gre zgolj za nadgradnjo kvantitativnih metod s kvalitativnimi, temveč za upoštevanje mnogoterih resničnosti pri evalvaciji kurikuluma

Dokončno pa je prodrla konstruktivistična paradigma v kurikularno evalvacijo z modelom naturalistično-konstruktivistične evalvacije, ki sta ga prispevala Guba in Lincoln. Avtorja poudarjata, da njunega modela ne kaže razumeti zgolj kot dopolnjevanja tradicionalnih modelov s kvantitativnimi metodami, temveč ga lahko razumemo in uporabimo le ob upoštevanju konstruktivistične paradigme, ki govori o tem, da obstajajo mnogotere resničnosti, in ne ena sama. Zato namen evalvacije ni odkriti eno samo resnico o kurikulumu in njegovi kakovosti, temveč soočiti različne poglede in resnice ter s hermenevitično-dialektičnim procesom, v katerem se srečajo različni akterji, poskušati doseči soglasje, potrebne akcijske korake za izboljšave ipd. Poglavitna naloga konstruktivističnega evalvatorja pri tem je, da razišče različne konstrukcije, ki so jih izoblikovali različni akterji, in da jih, če je le mogoče, zbliža, združi in hkrati poveže z vsemi drugimi mogočimi informacijami, ki jih lahko pridobi. Ugotovitve in na njih temelječe spremembe konstrukcij se takoj vračajo v izobraževalni proces in tako pripomorejo k izboljševanju njegove kakovosti. Prav pri tem se srečajo sodobne teorije evalvacije in sodobne teorije kakovosti, oboje na tem mestu namreč vpeljujejo »večdimenzionalno pojmovanje kakovosti«, ki govori o tem, da obstaja več vidikov kakovosti, skratka, da lahko različnim akterjem ista stvar pomeni različno kakovost. Če torej želimo razmišljati o kakovosti kurikuluma iz konstruktivistične perspektive, se moramo že vnaprej odpovedati željam po oblikovanju ene same definicije kakovosti kurikuluma. In prav pri tem lahko ugotovimo, da smo v takšne težnje včasih prisiljeni, ko v tradicionalnem izobraževalnem sistemu obravnavamo izobraževanje odraslih. Že večkrat smo poudarili, da je področje zelo raznovrstno in široko. To pa hkrati pomeni, da združuje zelo različne akterje, s tem pa tudi raznovrstne interese in poglede na samo vlogo in namen izobraževanja odraslih. Prav zato se v izobraževanju odraslih tako poudarja, kako

pomembno je pritegniti različne socialne partnerje k oblikovanju in vrednotenju kurikuluma. Taka večdimenzionalnost in mnogovrstnost pa težko ustreza tradicionalnim okvirom kurikularnega načrtovanja, s tem pa tudi evalvacije, in le stežka se pri tem tudi ohranja vloga tradicionalnega evalvatorja kot tistega, ki je »najpomembnejši« pri načrtovanju evalvacije in njeni izpeljavi ter vrednotenju rezultatov. In prav tu se tako kaže ta pomembnost in uporabnost sodobnih evalvacijskih pristopov za izobraževanje odraslih.

Evalvacijski procesi kot procesi izobraževanja odraslih

Morda gre prav v tem premiku od razumevanja resničnosti kot ene same k prodoru koncepta *mnogoterih resničnosti* iskati tudi vzroke za razvoj sodobnih oblik participativne evalvacije, v katerih profesionalni evalvator deluje zgolj ko svetovalec (spodbujevalec) evalvacijskega procesa, vendar opravlja nadzor skupaj z udeleženci evalvacije, ki so vključeni v vse faze načrtovanja in izpeljave evalvacijskega procesa. Kot pravi Easton, je poglobitveni namen participativne evalvacije v tem, da z njo pridobimo podatke in informacije, ki jih bomo lahko uporabili pri vpeljevanju izboljšav v izobraževalni program. Da bi lahko to storili, pa je treba kar najbolj razširiti znanje o sami evalvaciji in postopkih njenega uresničevanja. Če želimo različne udeležence, ki jim je izobraževalni program namenjen in imajo v njem svoje interese, pritegniti v sam evalvacijski proces, jih je treba najprej usposobiti, da se bodo znali sami evalvirati in ugotavljati šibke točke in prednosti programa, hkrati pa iskali nove poti, po katerih bi lahko dosegli te cilje. Ob tem se vrnemo k Staku, ki poudarja, da je evalvacija ena izmed najnaravnejših oblik človekovega delovanja, pri tem postopku človek opazuje in reagira.

Skratka, ob sodobnih evalvacijskih modelih se zavemo, da mora evalvacija ven iz kabinetov znanstvenikov. Treba jo je narediti razumljivo in uporabno ter jo znova pripeljati tja, kjer je že od nekdaj bila - k ljudem. In Easton dodaja: »Dobra evalvacija je sama po sebi lahko sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje, nove poglede na nekatera vprašanja. Od njih zahteva, da si pridobijo nove spretnosti in nove sposobnosti ter izboljšajo tiste, ki jih že imajo. Zato je evalvacija že sama po sebi oblika izobraževanja odraslih.« (Easton 1997, str. 29)

Dve pomembni stvari lahko ugotovimo ob koncu pregleda evalvacijskih modelov in njihovega razvoja. Prvič, predvsem z vidika širine in raznovrstnosti izobraževanja odraslih, bi bilo nesmotrno izločati posamezne modele ter jih označiti za neuporabne. Prav vsi evalvacijski modeli ponujajo elemente, ki jih lahko uvrstimo v raznolike

evalvacijske študije kurikulumu, ki jih opravljamo. Morda lahko, upoštevajoč načela, na katerih temelji andragogika, rečemo le to, da sodobni evalvacijski modeli, kot so responzivna, naturalistična in participativna evalvacija omogočajo več prostora za spremljanje različnih oblik izobraževanja odraslih in so velik izziv v neformalnem izobraževanju odraslih. Kar pa zadeva formalno izobraževanje odraslih, jih moramo, četudi bi morda želeli drugače, sprejeti z zadržkom, predvsem ob upoštevanju tega, da je treba evalvacijske strategije vedno usklajevati s strategijami načrtovanja kurikulumu. Sodobni evalvacijski pristopi temeljijo na strategijah procesnega načrtovanja, od takšnega načrtovanja kurikulumu pa smo v formalnem izobraževalnem sistemu, ki je še vedno preveč zaprt in neprožen, verjetno za zdaj še precej oddaljeni. Povedati je treba tudi, da so za uporabo sumativne evalvacije procesni evalvacijski modeli problematični predvsem z vidika definiranja meril kakovosti.

Za evalvacijo kurikulumu v izobraževanju odraslih pa se nam zdi pomembno razmisliti tudi o evalvatorjevi vlogi, ki je lahko zelo različna, ko gre za različne namene evalvacije. Zelo se razlikuje evalvator, ki nadzira, preverja, potrjuje, od tistega, ki spodbuja, povezuje in svetuje. Že zaradi kakovosti evalvatorjevega dela je pomembno, da mu je jasno, v kakšni vlogi se v evalvaciji pojavlja, prav tako pa je takšno vlogo pomembno pojasniti glede na odnose, ki jih evalvator spleta z drugimi akterji - udeleženci evalvacijskih dejavnosti.

Razvoj gibanja za kakovost v gospodarstvu in modelov kakovosti ter njihov vpliv na izobraževanje odraslih

Po razčlembi evalvacijskih modelov, ki so se za vrednotenje različnih vidikov kakovosti razvili v izobraževanju, se s področja izobraževanja podajmo na področje gospodarskih dejavnosti. Če upoštevamo vplive različnih menedžerskih modelov kakovosti, ki jih lahko v zadnjem desetletju zaznavamo tudi v izobraževanju, to velja še posebno v izobraževanju odraslih, se bomo tako podali v raziskovanje razvoja gibanja za kakovost in razčlenili nekatere izmed najbolj znanih menedžerskih modelov kakovosti.

Tako v svetu kot pri nas je doslej znanih že kar nekaj poskusov aplikacije različnih modelov iz gospodarstva v izobraževalno prakso (Van den Berghe 1996). Znani so predvsem poskusi vpeljevanja standardov ISO v šole in poskus aplikacije filozofije TQM (*Total quality management*) v izobraževalne inštitucije. Kljub številnim nasprotnikom vpeljevanja standardov ISO v izobraževanje, je v zadnjih letih med organizacijami, ki so si pridobile certifikat ISO, čedalje več izobraževalnih organizacij. Po podatkih nedavne raziskave, ki jo je opravila Evropska komisija, si je do leta 1998 pridobilo certifikat ISO 9000 229.846 organizacij v različnih panogah, od teh je bilo 1833 izobraževalnih organizacij. (Kakovost, 2000)

Na Danskem so ob oblikovanju Strategije kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju opravili posebno študijo, da bi ugotovili, koliko izobraževalnih organizacij, ki se ukvarjajo s poklicnim izobraževanjem, že uporablja sistematične pristope k zagotavljanju kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. V študijo so uvrstili 130 izobraževalnih organizacij. Želeli so, da bi v dejavnosti oblikovanja modela kakovosti na ravni izobraževalne organizacije pritegnili izobraževalne organizacije, ki že imajo izkušnje z dejavnostmi samoevalvacije, hkrati pa so želeli ohraniti pluralizem pri uporabi raznovrstnih pristopov k zagotavljanju in razvoju kakovosti.

Podatki so pokazali, da se jih je od 130 danskih kolidžev doslej 10 % (14) odločilo za uporabo standardov ISO 9000, 40 % (53) poklicnih kolidžev za vpeljevanje katerega od konceptov, ki temeljijo na filozofiji TQM-a, od teh 40 % pa si jih je 12 % (16) pridobilo dansko nagrado za kakovost. Za sistematično zagotavljanje kakovosti po načelih učeče se organizacije se je doslej odločilo 12 % (17) poklicnih kolidžev, 16 % (21) pa se loteva zagotavljanja kakovosti ob upoštevanju konceptov menedžerskih vrednosti oziroma etične odgovornosti. Od 130 kolidžev, kolikor jih je

bilo zajetih v študijo, se jih le 33 ni opredelilo niti za en koncept kakovosti, ki jo uporabljajo kot vodilo pri svojem delu. Nekateri izmed poklicnih kolidžev pa ugotavljajo kakovost tudi s kombiniranimi pristopi in modeli. Tako so nekateri npr. model ISO 9000 dopolnili z modelom poslovne odličnosti, drugi z vpeljevanjem evalvacijske kulture, nekateri pa z načeli učeče se organizacije. (Christensen 2000)

Hkrati s tem, ko raznovrstni pristopi in modeli, ki so se sprva razvili za gospodarstvo, vedno pogosteje prodirajo tudi v izobraževanje - izobraževanje odraslih, ki vedno bolj nastopa na izobraževalnem trgu, je temu še posebno izpostavljeno - se razvne majo tudi razprave o tem, ali so tovrstni modeli primerni za izobraževalno dejavnost. **Ali z njihovim vpeljevanjem res lahko izboljšamo kakovost izobraževanja ali pa gre morda le za vedno večji vpliv kapitala, konkurenčnosti in evropskih globalnih tokov ter usmerjenosti v dosežke, ki lahko izobraževanju dolgoročno gledano prinesejo več škode kot koristi?** Da bi nekoliko bolje razumeli, kaj tovrstni pristopi in modeli kakovosti zares ponujajo ter kakšne so njihove prednosti in slabosti, ko jih opazujemo s področja izobraževanja odraslih, bomo v tem poglavju raziskali sam razvoj gibanja za kakovost ter razvoj načinov njenega zagotavljanja skozi čas. Pozneje pa bomo namenili pozornost nekaterim izmed »generičnih« ali najbolj znanih, preizkušenih in mednarodno priznanih modelov kakovosti, za katere se čedalje pogosteje zanimajo tudi izobraževalci odraslih. Prikazali bomo standarde ISO 9000, evropski model poslovne odličnosti, japonske krožke kakovosti in standard Vlagatelj v ljudi, ki se je razvil v Veliki Britaniji.

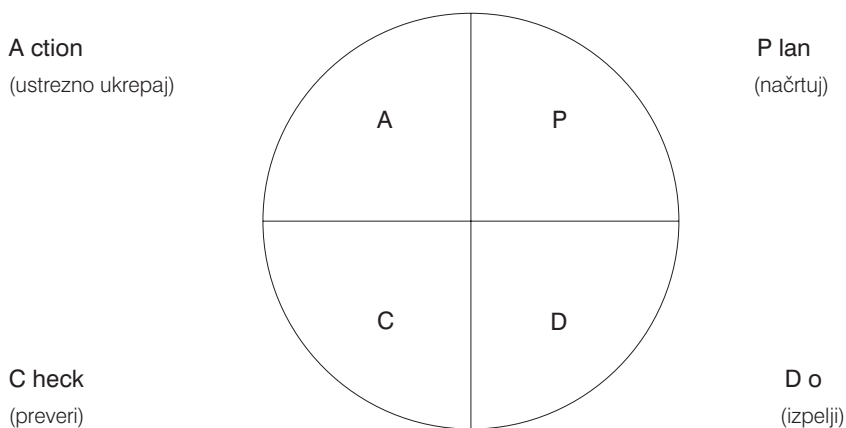
ZGODOVINSKI PREGLED RAZVOJA GIBANJA ZA KAKOVOST

Za vsakega, ki ga poblize zanima pojem kakovosti in njegova širitev na različna področja družbenega življenja, je poglobitev v sam začetek in razvoj gibanja za kakovost nujna, a hkrati zelo zanimiva etapa na takšni raziskovalni poti. Spoznati začetnike tovrstnega gibanja in njihove filozofije ter poglede na kakovost pomaga razumeti razvoj različnih konceptov kakovosti in nam s tem omogoča, da izmed različnih pristopov izberemo tistega, ki morda ustreza ali pa se najbolj približa temu, ki ga iščemo pri svojem delovanju. Čeprav se na tej raziskovalni poti ne moremo podrobneje ustaviti pri vsakem od velikih »učiteljev kakovosti«, pa bomo prikazali temeljne značilnosti njihovih pogledov na kakovost in načel, ki jih je po njihovem mnenju treba upoštevati, da kakovost sploh lahko dosegamo.

Za začetek gibanja za kakovost velja leto 1900, ko je britanski kmet Ronald A. Fisher razvil način, s katerim je opravil vrsto preskusov, da bi povečal pridelek v posameznem letu. V ta namen je opravil posebna testiranja, s katerimi je opazoval razmer-

ja vzrokov in posledic. Leta 1930 je Valter A. Shewhart uporabil proces statistične kontrole, da je lahko opazoval variacije v delovanju sistemov. (Liston 1999) W. Edward Deming, statistik in Shewhartov učenec, je v letih med drugo svetovno vojno pomagal inženirjem in tehničnim strokovnjakom pri izvajanju opravil, kot je bila proizvodnja strelnega orožja. Njegovo delo v Združenih državah Amerike ni bilo dobro sprejeto in upoštevano, zato pa so njegove zamisli o kakovosti navdušile Japonce. V letih po vojni se je Deming nekoliko oddaljil od uporabe statističnih tehnik. Usmeril se je v teorijo menedžmenta, ki jo je zasnoval na načelih kakovosti. **Po njegovem je treba za uspešno poslovanje dovolj pozornosti usmeriti na menedžersko odgovornost za kakovost, in ne zgolj na tehnične vidike delovanja.** Nad takšno menedžersko filozofijo so se kmalu navdušili Japonci in jo postopno želeli vpeljati v svoja podjetja: tako je nastal pojem **celostno obvladovanje kakovosti (CEOKA)**. Ena največjih novosti, ki jo je Deming vpeljal na področje zagotavljanja kakovosti, je bila metoda, ki je na področju kakovosti danes zelo znana kot *Demingov krog kakovosti*. Gre za preprosto, a po mnenju mnogih, ki so jo doslej uporabili, zelo učinkovito metodo, imenovano P-D-C-A (Plan/načrtuj, Do/izpelji, Check/preveri, Action/ustrezno ukrepaj).

Slika 4.1 Demingov krog kakovosti



Deming je poudarjal, da moramo, da bi metodo znali uporabljati, poznati poglobljene dejavnosti posameznega dela Demingovega kroga, predvsem pa razumeti njegovo celovitost. Poglobljene dejavnosti kroga kakovosti je opredelil takole:

Preglednica 4.1: Poglavitne dejavnosti Demingovega kroga kakovosti

KORAK	POGLAVITNA DEJAVNOST	OPERATIVNI PRISTOPI
PLAN/NAČRTUJ	načrtovati lastne dejavnosti pred začetkom dela	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ določiti namene in cilje, ki jih želimo raziskati ⇒ okrepiti motive, ki so določili izbor in razvrstili cilje po naravi ⇒ dokumentirati sedanje stanje, iz katerega izhajamo ⇒ analizirati dejstva z objektivnimi metodami za določitev njihovih vzrokov ⇒ določiti akcije, s katerimi lahko odpravimo vzrok in dosežemo višjo stopnjo kakovosti
DO/IZPELJI	v praksi izpeljati tisto, kar je načrtovano	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ izobraziti zaposlene, da bi lahko razumeli zahteve, jih sprejeli za svoje, in jih uresničevati ⇒ zagotoviti, da so akcije izpeljane tako, kot je načrtovano
CHECK/PREVERI	preveriti skladnost izidov z dokumentacijo	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ potrditi izide in jih razvrstiti po njihovih značilnostih ⇒ o izidih obvestiti ustrezne ljudi
ACTION/USTREZNO UKREPAJ	načrtovano dejavnost uzakoniti ali ponoviti cikel	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ če na prejšnji način niso doseženi zadovoljivi izidi, ponoviti cikel P-D-C-A na istem problemu ⇒ če so načrtovani cilji uresničeni, standardizirati dela, s katerimi smo dosegli želeni izid, vpeljati »novo ravnanje« v vsa okolja, izobraziti vse zaposlene in preveriti, ali se novi postopek res uresničuje ⇒ ugotoviti morebitne vzporedne probleme, ki še niso rešeni, in na njih začeti nov cikel P-D-C-A.

Dejavnosti v Demingovem krogu kakovosti; prirejeno po Žnidaršič, Seražin, Polak 1990, str. 34 - 35.

Upoštevati je treba, je poudarjal Deming, da se z **miselnimi procesi porajajo vedno nove zamisli**. Zaposlene je treba **spodbujati k razmišljanju**, njihove zamisli pa **upoštevati, da bi čimbolj izrabili miselni potencial vseh zaposlenih**. Tak pristop z uporabo Demingovega kroga v vseh izsekih kroga kakovosti naj bi vodil k trajnemu izboljševanju kakovosti in napredku. Kot bomo videli pozneje, so Japonci njegovo metodo s pridom uporabili in jo vključili v njihovo celostno obvladovanje kakovosti. (Ishikawa 1989)

Demingovo delo je doživelo največjo potrditev leta 1951 - tedaj so na Japonskem prvič razpisali Demingovo nagrado za kakovost (Deming Prize by JUSE). Leta 1981, ko je bil Deming star 81 let, je bilo njegovo delo končno priznано tudi v Severni Ameriki, kjer še v začetku sedemdesetih let filozofiji kakovosti niso namenjali posebne pozornosti. Deming je umrl leta 1993. Velja za očeta gibanja za kakovost. Njegovi učenci nadaljujejo njegovo delo in širijo njegovo doktrino kakovosti, s politično podporo na višjih ravneh pa precej vplivajo na javni sektor v Združenih državah Amerike. Deming pa ostaja močno zasidran tudi v Japonski miselnosti in delovanju, še posebno z nagrado, ki so jo poimenovali po njem.

Vloga Japoncev

Posebno zanimiva je vključitev Japoncev v zgodovino gibanja za kakovost. Kaoru Ishikawa, ki se je ukvarjal z dejavnostmi celovitega nadziranja kakovosti še pred drugo svetovno vojno, je med drugim razvil tudi **koncept krožkov kakovosti**. Pri tem je izhajal iz spoznanja, da v proizvodnji zelo kakovostnih izdelkov s popolnim zagotavljanjem kakovosti nikakor ne smemo prezreti vloge zaposlenih. Zaposleni so tisti, ki v resnici proizvajajo, in če oni in njihovi nadrejeni pri tem, kar delajo, niso dobri, tudi kakovosti ni mogoče obvladovati in razvijati. Zato je zelo pomembno izobraževanje delavcev, seveda v pravih oblikah, ki bodo dale to, kar potrebujemo. Potrebno je namreč oboje: da zaposleni študirajo ter znajo »zagledati« problem in poiskati zanj ustrezne rešitve, hkrati pa doseči, »da se bodo zaposleni toliko opogumili, da bi lahko reševali probleme, ki nastajajo na delovnem mestu - sami ali s pomočjo drugih. Iz tega razloga je bilo delo v skupini daleč najprimernejše.« (Ishikawa 1989, str. 32) Ob tem Ishikawa zapiše:

»Ljudje, ki ne poznajo krožkov za obvladovanje kakovosti, so prepričani, da so skupine za obvladovanje kakovosti organizirane predvsem za izboljšanje proizvodnih razmer, vendar to ni res. Te skupine so organizirane zato, da bi se zaposleni učili preprečevati napake, da se le-te ne bi ponovile.«

(Prav tam, str. 32)

Zaradi velikega pomena in navsezadnje tudi uspehov, ki so jih krožki kakovosti prinesli razvoju in zagotavljanju kakovosti, in še posebno zaradi možnosti njihove uporabe tudi pri zagotavljanju kakovosti v izobraževanju odraslih, bomo temeljna načela delovanja le-teh podrobneje prikazali v naslednjih poglavjih.

Področje zagotavljanja kakovosti pa se je nadalje razvijalo in naslednja večja sprememba je bila uveljavitev koncepta *zero defects* (brez napak). Koncept je sicer prvi razvil Shigeo Shingo, v poslovnem svetu pa ga je dokončno uveljavil šele precej let pozneje Bill Crosby. Bill Crosby je verjel, da lahko dokažemo, da so delovni procesi kakovostni ali brez napak, s tem, da načrtujemo in nadziramo. V poznih sedemdesetih letih je namreč Phillip B. Crosby začel širiti filozofijo kakovosti v Združenih državah Amerike. Združil je ameriški in japonski način razmišljanja o kakovosti in tako v samo filozofijo kakovosti pripeljal nekaj več pragmatičnega realizma ter opredelil pet pglavitnih sestavin, pomembnih za menedžment kakovosti:

- Vse, kar se proizvaja, bi se moralo podrejati zahtevam, in ne specifikacijam.
- Kakovost je treba meriti s stroški, ki jih imamo, ker izdelki ne ustrezajo zahtevam.

- Kakovost ni izbira, zasnovana na ekonomskih dejavnikih; kakovost je nujna za preživetje.
- Menedžment bi moral biti zadovoljen zgolj takrat, ko dosega proizvodnjo *brez napak*, za takšno proizvodnjo je tudi odgovoren, saj tega ni mogoče obravnavati zgolj kot problem zaposlenega.
- Težave nastajajo povsod v organizaciji, pripisati pa jih je treba specifičnim področjem, s katerih izhajajo, tam jih je treba tudi odpraviti. (Crosby 1979)

Imai je pozneje koncept *zero defecta* razširil tako, da je vanj včlenil koncept nenehnega razvoja (*continuous improvement process*) imenovano **KAIZEN**, ki pomeni nikoli končano iskanje vedno višjih nivojev kakovosti z ugotavljanjem vzrokov napak. (Imai 1986)

Kaizen vsebuje tri vidike, ki prinašajo v zagotavljanje kakovosti pomembne novosti in bi jih lahko opredelili takole:

- KAIZEN kot procesno usmerjeni menedžment – prej je bil usmerjen zgolj na rezultate.
- KAIZEN in inovacije; namesto velikih inovacij (reform), ki prinašajo popolne spremembe, se kaizen zavzema za vpeljevanje manjših, a stalnih sprememb in izboljšav.
- KAIZEN kot proces spreminjanja; kakovost dosegamo z nepretrdnim ugotavljanjem stanja in vpeljevanja izboljšav, in sicer na treh ravneh; menedžment (upravljanje), skupine, posamezniki. (Zink 1997)

Preglednica 4.2: Kaizen – koncept neprenehnega razvoja

	Menedžersko naravnan KAIZEN	Skupinsko naravnan KAIZEN	Individualno naravnan KAIZEN
Orodja (instrumenti)	sedem statističnih metod profesionalne spretnosti	sedem statističnih orodij	zdrav razum sedem statističnih orodij
Vključeni	menedžerji (vodstvo) in strokovno osebje	člani skupin - krožkov kakovosti QC	vsí - posamezniki
Cilj	osredotočenost na sisteme in procese	osredotočenost na dejavnosti določenega oddelka	osredotočenost na opravljanje dejavnosti svojega delovnega mesta
Ciklus - obdobje	vsaj za dobo udejanjanja projekta	vsaj štiri do pet mesecev	kadarkoli
Dosežki	toliko, kolikor jih izbere vodstvo	dva do tri na leto	nekaj
Podporni sistem	projektne skupine	dejavnosti v manjših skupinah krožki kakovosti svetovalni sistem	svetovalni sistem
Stroški implementacije	včasih so za implementacijo odločive potrebne majhne naložbe	najmanjši stroški	majhni stroški
Rezultat	nov sistem oz. izboljšave v že obstoječem	izboljšani delovni procesi revizija standardov	izboljševanje in razvoj posameznika
Pridobitve	izboljšanje vodenja	boljše sodelovanje participacija učne izkušnje	zavest o pomenu nenehnega izboljševanja in razvoja samorazvoj
Usmeritev	nivojski in vidni napredek in izboljševanje nadgradnje že doseženega statusa	nivojski in vidni napredek in razvoj	nivojski in vidni napredek in razvoj

Trije aspekti KAIZEN. Povzeto po K. J. ZINK 1997, str. 18

Koncept Kaizen že izraža zamisel, ki je pozneje postala središčna točka japonskega celostnega obvladovanja kakovosti. Gre za to, da **postane nadzorovanje kakovosti odgovornost vsakega zaposlenega** in je ne pripisujejo zgolj izvedencem za nadziranje kakovosti, kot je bilo to značilno za same začetke gibanja za kakovost, kjer so bili za kakovost odgovorni nadzorniki kakovosti ali posebni oddelki za kakovost. Razvije se kultura, ki spodbuja krepitev (v poslovnem svetu se je uveljavila beseda pooblašanje) (empowerment) delavcev ter dolgoročno vlaganje v usposabljanje in pridobivanje novih kompetenc zaposlenih. **Poudariti velja tudi, da partnerji pri kakovosti niso le eksterne stranke in kupci ali največji vlagatelji v podjetje, temveč tudi sodelavci, katerih delo je soodvisno od dela drugih zaposlenih v podjetju.** Merjenje mora biti zelo natančno, tako da se lahko z njim ugotovijo že najmanjše storjene napake in se tako ognejo večjim napakam in slabši kakovosti.

Uspeh japonske proizvodnje od šestdesetih let lahko povežemo prav s takšno menedžersko filozofijo. (Liston 1999)

Ameriška izkušnja

V sedemdesetih letih so proizvajalci v Združenih državah Amerike začeli zaostajati za Japonci zato, ker se niso dovolj hitro pridružili gibanju za kakovost in niso namenili dovolj pozornosti včlenjevanju kakovosti v procese proizvodnje. V odgovor Japoncem so različne organizacije v Združenih državah Amerike razvile bolj formalen pristop, ki je zajemal specificiranje, dokumentiranje in merjenje zahtevane kakovosti. Koncept zagotavljanja kakovosti (*quality assurance*) je tako postal pomemben za izboljševanje kakovosti z razvojem tehnik nadziranja kakovosti kot menedžerskega orodja. **Temeljna filozofija je tako bila, da je treba napake preprečevati in ne le popravljati storjenih napak.**

Do sredine devetdesetih let je nastala prva večja reforma v razvijajočem se procesu gibanja za kakovost in ta je precej zamajala tradicionalne koncepte kakovosti, ki so temeljili predvsem na filozofiji nadziranja kakovosti. Vedno pogosteje so se začela uveljavljati načela celostnega upravljanja kakovosti (*Total quality management - TQM*). Najpreprosteje bi Total quality management lahko opredelili kot:

»Menedžerski pristop k vodenju organizacije, ki je osredotočen na kakovost, zasnovan na participaciji (sodelovanju) vseh zaposlenih v organizaciji in usmerjen v dolgoročen uspeh, ki pomeni zadovoljstvo strank, blaginjo vseh zaposlenih v organizaciji in širše družbe.«

(Zink 1997, str. 38)

Da se je s pojavom TQM-a pojmovanje kakovosti v marsičem spremenilo, je najrazvidnejše iz tega, da se je pozornost preusmerila od zgolj statističnih tehnik in standardov ter nadziranja produkcije k ugotavljanju in zadovoljevanju potreb strank ter razvoju vrednot. V zvezi s tem tudi kakovost ni več pojmovana zgolj instrumentalno, ampak postaja vrednota. Tako se združevanje konceptov kakovosti in konceptov storitev dotakne tudi izobraževanja in postavi nove zahteve pred izobraževalne institucije, saj morajo čedalje pogosteje razmišljati o kakovosti svojih storitev. Ker gre s pojavom konceptov Total quality managementa (TQM) za resnično veliko spremembo v razvoju gibanja za kakovost in še posebno zato, ker prav s to spremembo »gospodarski« model kakovosti postajajo čedalje zanimivejši tudi za izobraževanje odraslih, si bomo temeljne značilnosti filozofije TQM-a podrobneje ogledali v naslednjem poglavju.

CELOSTNO UPRAVLJANJE KAKOVOSTI - TOTAL QUALITY MANAGEMENT (TQM)

Temeljne značilnosti TQM-a

Ob prebiranju raznovrstne literature lahko zasledimo različne opredelitve in predstavitve TQM-a. Čeprav se pristopi, ki jih uporabljajo različni avtorji, pri nekaterih sestavinah razlikujejo, pa lahko rečemo, da se vsi strinjajo glede najsplošnejših (generičnih) in najpomembnejših značilnosti, elementov in pristopov TQM-a. Prvo, kar lahko ugotovimo, je, da se različni avtorji strinjajo, da vpeljevanje TQM-a ni enkratno dejanje, temveč dolgotrajen in celosten proces preoblikovanja različnih elementov tradicionalnega vodenja organizacij in tradicionalnih pogledov na kakovost ter načinov njenega zagotavljanja. Dahlgaard, Kristensen in Kanji opredelje TQM takole:

»TQM je vizija, ki jo organizacija lahko doseže samo z dolgoročnim načrtovanjem: to organizacijo sčasoma pripelje do razvoja organizacijske kulture, ki jo označujejo zadovoljstvo strank in neprenehni razvoj, v katerem aktivno sodelujejo vsi zaposleni.«

(Dahlgaard, Kristensen in Kanji 1998, str. 19)

Če upoštevamo takšno izhodišče, je mogoče iz opredeljevanja TQM-a povzeti tale temeljna načela:

- ⇒ Izhodiščna točka celostne (holistične) koncepcije kakovosti je **večdimenzionalno pojmovanje kakovosti**. Takšno pojmovanje pomeni integracijo kakovosti procesov, delovnih razmer ter eksternih povezav, pa tudi kakovosti proizvodov in storitev. (Zink 1997)
- ⇒ **Zagotavljanje in razvoj kakovosti je naloga vseh zaposlenih v organizaciji**. Prav zato morajo vsi zaposleni sodelovati v dejavnostih TQM-a. Sodelovati mora vodstvo (menedžment), ki mora biti prvo pri določanju o ustvarjanju kulture TQM-a, vključeni pa morajo biti tudi vsi zaposleni. To je najlažje doseči s timsko zasnovanim delom oziroma delom v manjših skupinah pri reševanju konkretnih nalog, projektov. (Zink 1997)
- ⇒ **Osrednje zanimanje je osredotočeno na stranko**. Poglavitna prioriteta organizacije in njenega osebja mora biti poznavanje, razumevanje in zadovoljevanje potreb strank ali ciljnih skupin, katerim je namenjeno delovanje organizacije. Takšna usmeritev pa ne upošteva samo »eksternih strank«, temveč namenja posebno pozornost tudi »internim strankam« v organizaciji. (Van den Berghe 1996, Zink 1997)

- ⇒ TQM zahteva **nenehno izboljševanje** (continuous improvement - KAIZEN) vseh dejavnosti organizacije. Kakovost je nikoli dokončan proces; neprenehno izboljševanje in iskanje novih ter boljših poti lastnega delovanja je tako stalna naloga vseh zaposlenih v organizaciji. (Van der Berghe 1996, Dahlgaard, Kristensen in Kanji 1998)
- ⇒ Uresničevanje filozofije TQM-a zahteva **oblikovanje sistematičnih pristopov k zagotavljanju kakovosti internih procesov**. To zahteva postavitve standardov in sprožanje postopkov za njihovo doseganje. Učinkovito zagotavljanje kakovosti je sredstvo, ki omogoča nenehen razvoj. Kakovosti ni mogoče izboljševati, če se prej ne ugotovi stanja. Vendar pa je treba poskrbeti za učinkovite pristope, kajti neučinkoviti vnašajo v organizacijo namesto večje kakovosti večjo birokracijo. (Van den Berghe 1996)
- ⇒ Organizacija, ki deluje v skladu s filozofijo TQM-a, je **procesno usmerjena**, kar pomeni, da z urejanjem in izboljševanjem procesov zagotovi boljše rezultate. (Biro Q, 2000). Gre predvsem za to, da **je treba za kakovost rezultatov zagotoviti kakovost vseh procesov, ki jih je potrebno opraviti na poti do teh rezultatov**. Takšen pristop zahteva procesno razmišljanje. Da bi lahko zagotovili kakovost vseh procesov, je namreč treba te procese najprej identificirati in jih nato neprenehno opazovati, da ugotovimo kakovost njihovega delovanja in vpeljemo potrebne izboljšave, ko se to izkaže kot potrebno. Procesni menedžment je torej sistematična analiza vseh ključnih procesov, njen poglobljen namen pa je izboljševanje teh procesov. (Zink 1997)

Poleg teh temeljnih značilnosti filozofije TQM pa lahko opredelimo še nekatere za implementacijo in uspešno uresničevanje enako pomembne operativne značilnosti:

- ⇒ ***Pomen menedžmenta in zavezanost vodilnega osebja filozofiji TQM-a***. Gre za dinamičen pristop, ki ga poganja in vzdržuje vodenje. Zato velikokrat slišimo, da **so sodobni koncepti kakovosti hkrati tudi koncepti vodenja**. Vodstvo v organizaciji mora biti prvo, ki prevzame in začne delovati v skladu z vizijo in filozofijo TQM-a ter le-to prenaša na druge ravni v organizaciji. V skladu s filozofijo TQM-a morajo menedžerji neprenehno promovirati filozofijo TQM-a med svojimi zaposlenimi.
- ⇒ ***TQM zahteva timsko delo***. Učinkovito timsko delo, ki povezuje zaposlene v določenem oddelku ali različnih oddelkih v organizaciji pri urejanju skupnih problemov in uresničevanju skupnih projektov, je zelo pomembna sestavina uresničevanja TQM-a in doseganja kakovosti v organizaciji. Tako timsko delo zajema tudi

delo z zunanjimi strankami in različnimi partnerji pri reševanju vprašanj kakovosti in vpeljevanju izboljšav. (Zink 1997, Van den Berghe 1996)

- ⇒ **TQM temelji na upravljanju na podlagi dejstev, to je podatkov in argumentov.** (*management by facts*). Odločitve o vpeljevanju izboljšav in o potrebnih spremembah nekaterih procesov morajo temeljiti na objektivnih in relevantnih podatkih, dejstvih in argumentih. Pri tem postane pomembna uporaba različnega orodja (instrumentov) za zbiranje podatkov (statistično orodje). (Van den Berghe 1996) **Sistematično zbiranje podatkov in informacij ter njihova analiza je torej za menedžment (vodstvo) pomemben menedžerski pripomoček, na podlagi katerega sprejemajo odločitve o nadaljnjem razvoju organizacije, oddelka, programa, projekta, določenega procesa ipd.** (Zink 1997)
- ⇒ **TQM je zasnovan na sistematičnem reševanju problemov (*systematic problem solving*).** Le-to zahteva uporabo ustreznega orodja in metod, ki nam omogočajo ugotavljanje prednosti in šibkih točk procesov, ugotavljanje, kje se pojavljajo bistveni problemi, iskanje izhoda iz težav ter mogočih razvojnih poti. (Zink 1997) Glede na to razumemo besedo »problem« kot »vse, kar lahko izboljšamo« (Van den Berghe 1996) ali ponazorjeno z besedami: »Problem je naš zaklad.« (Žnidaršič, Seražin, Polak 1990)

Organizacije, ki sprejmejo tovrstna načela in temeljne značilnosti TQM-a, so torej na dobri poti, da postanejo organizacije TQM. Na poti do tega, da bi dosegla celostno upravljanje kakovosti, si organizacija lahko pomaga z različnimi implementacijskimi postopki. Najpomembnejše je, pravijo zagovorniki TQM-a, da organizacija najprej oblikuje **izjavo o poslanstvu ali vizijo svojega delovanja**. Izjava o poslanstvu, če je oblikovana jasno in ob sodelovanju vseh zaposlenih, pozneje veliko pripomore k začetku drugih procesov ter celostnega zagotavljanja in razvoja kakovosti v organizaciji. Naslednje, kar po navadi stori organizacija, ki želi postati TQM organizacija, je **oblikovanje poslovnika kakovosti**, ki opisuje usmeritve organizacije, njene bistvene procese, odgovornosti in pooblastila zaposlenih ipd. **Za uspešno implementacijo TQM-a je pomembno sistematično usposabljanje zaposlenih, predvsem zato, da bi zagotovili sodelovanje vseh zaposlenih pri dejavnosti zagotavljanja kakovosti.** (Van den Berghe 1996)

Normativni, strateški in operativni menedžment

Zink (1997) nazorno prikaže pomen in potrebo po celostnem razumevanju temeljnih in operativnih značilnosti filozofije TQM-a. Prav celostno dojetje posameznih prvin je tisto, pravi Zink, kar omogoči uspeh organizacije ali vpeljavo TQM-a v

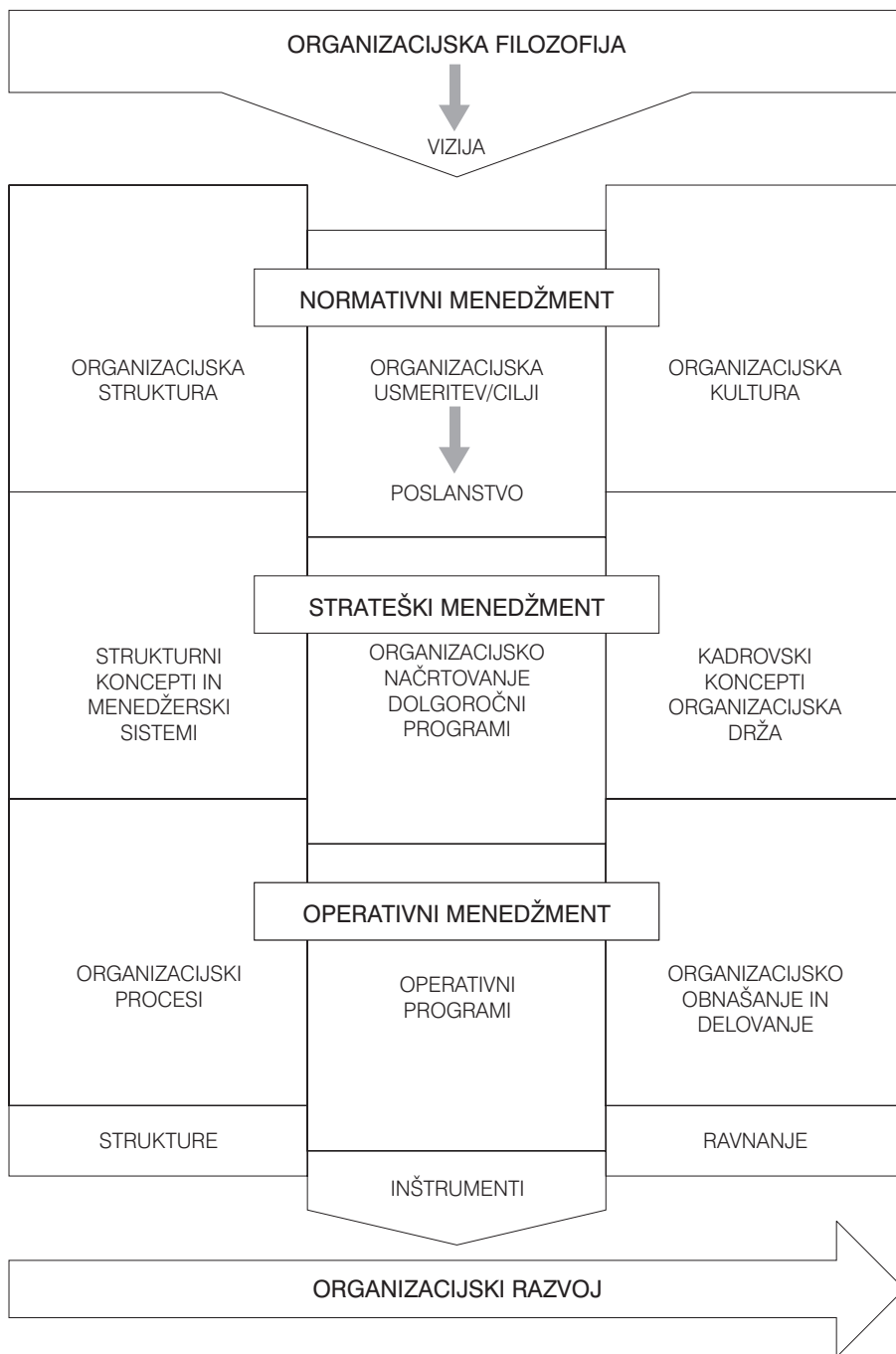
prakso. Vse prevečkrat namreč organizacija zagovarja temeljna načela TQM-a le na deklarativni (normativni) ravni, ne zmore pa jih uveljaviti v praksi. Zato prikaže Zink tri pomembne ravni menedžmenta kakovosti, in sicer: normativni, strateški in operativni menedžment. Vse tri so namenjene uresničevanju temeljne filozofije organizacije. Uresničevanje takšne menedžerske filozofije ima te značilnosti:

- **Organizacijska (menedžerska) filozofija.** Organizacijska filozofija je povzeta v skupni viziji, ki vsebuje možnosti v prihodnosti in tako ponuja idejo, s katero se lahko identificirajo vsi zaposleni v organizaciji.
- **Normativni menedžment – načrtovanje.** Filozofijo in vizijo je treba preoblikovati v normativni menedžment ter jo prevesti v *poslanstvo* in *cilje*, ki si jih zastavimo v usmeritvi, ki jo želimo uresničevati v organizaciji. Pri TQM-a bi to pomenilo, da je organizacija osredotočena na zadovoljevanje potreb stranke, zavezana menedžmentu procesov in kadrovskemu menedžmentu, da spodbuja participacijo in krepitev ali pooblaščenje zaposlenih ter želi s svojim delovanjem vplivati tudi navzven na širšo družbo. Implementiranje vizije in organizacijske politike zahteva ustrezno *organizacijsko kulturo*, v kateri se izražajo vrednote TQM-a. Organizacijska kultura je razvidna predvsem iz tega, kako se zaposleni lotevajo reševanja problemov, kakšen je njihov odnos do izboljšav in razvoja ipd. Tretji element normativnega menedžmenta je *organizacijska struktura*. V tem primeru predvsem odnos med vertikalnimi in horizontalnimi razmerji, način, na podlagi katerega se postavljajo cilji in srečujejo različni interesi v organizaciji. Menedžment kakovosti zahteva aktivno sodelovanje zaposlenih pri postavljanju ciljev delovanja organizacije, hkrati pa krepitev - pooblaščenje zaposlenih za sprejemanje odločitev pri njihovem uresničevanju. Tudi vpeljava mehanizmov samooценjevanja lahko pripomore k uresničevanju takšnih odločitev oz. kot sredstvo pooblaščenja zaposlenih.
- **Strateški menedžment (strateško načrtovanje).** Naslednji korak v konceptu integrativnega menedžmenta je prevajanje normativnih aspektov v strateški menedžment. Na tej ravni poteka *organizacijsko načrtovanje*, ki mora biti vedno usklajeno z vizijo, s poslanstvom in cilji organizacije. Zadovoljstvo stranke, ki je opredeljeno v filozofiji organizacije, mora biti zagotovljeno v dolgoročnih načrtih. Tudi na tej ravni morajo sodelovati zaposleni in se identificirati z dolgoročnimi načrti in kratkoročnimi cilji, ki jih je treba uresničiti za izpeljevanje temeljne filozofije organizacije. Na tej ravni naj bi razvili tudi *strukturne koncepte in koncepte osebja*. Procesna usmerjenost in participacija zahtevata drugačno pora-

zdelitev odgovornosti in prenos delovnih nalog, kar se odlikava v pooblaščenju oz. kreptvi zaposlenih. Poleg tega je treba redefinirati sisteme, ki so temeljili na tekmovalnosti, zato da bi dosegli skupne cilje po načelih sodelovalne organizacijske kulture. TQM je torej menedžment dejstev (management of facts), katerega poglaviti cilj je nenehni razvoj. To naj bi dosegli s spodbujanjem zaposlenih, naj sodelujejo pri nenehnem razvoju menedžerskih zasnov in načel.

- **Operativni menedžment (operativno načrtovanje).** Pomeni prevajanje filozofije, vizije, poslanstva in dolgoročnega strateškega načrtovanja v kratkoročne načrte ali posamezne projekte, s katerimi udejanjamo temeljno filozofijo ali dejavnost organizacije. V postopke operativnega menedžmenta je treba včleniti mehanizme ugotavljanja stanja, samoocenjevanja in ugotavljanja kakovosti različnih procesov, s katerimi pridobimo podatke in informacije za nadaljnje odločanje o potrebnih izboljšavah in razvoju. Pri tem se konkretni parametri usmerjajo na ugotavljanje zadovoljstva stranke in dodano vrednost. Ugotavljamo tudi, koliko so uspešni uporabljeni koncepti vodenja in kako potekajo procesi razvoja osebja. Za zagotavljanje kakovosti v organizaciji predvideva TQM-a uporabo dveh učinkovitih metod, in sicer: **samoocenjevanje na ravni izobraževalne organizacije, posameznih projektov in posameznikov ter benchmarkinga** - primerjanja z drugimi uspešnimi organizacijami ter učenje iz njihovih primerov. (Zink 1997)

Slika 4.2: Normativni, strateški in operativni menedžment



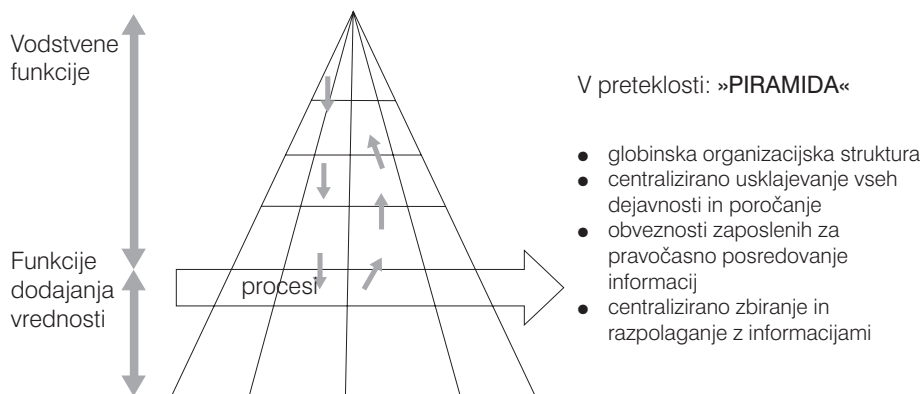
Prirejeno po Zink 1997, str. 48; Normativni, strateški in operativni menedžment

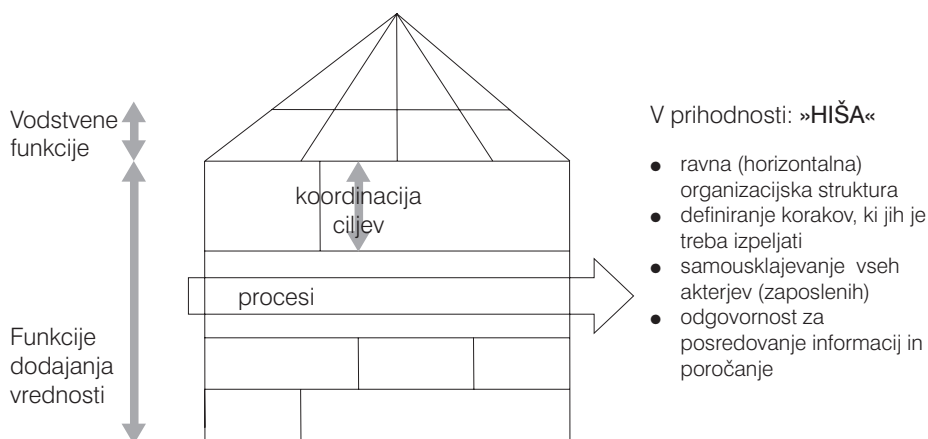
Proces celostnega upravljanja kakovosti (TQM) poteka torej na različnih ravneh izobraževalne organizacije, zato je treba kakovost zagotavljati in razvijati na vseh teh ravneh in v vseh prikazanih sestavinah. Bistveno pa je, pravi Zink, da zagotovimo učinkovito prevajanje temeljne filozofije (predpostavk, vizije, poslanstva) prek vseh teh ravni v njihovo uresničevanje in njihovo uresničevanje tudi nenehno opazujemo z mehanizmi samoocenjevanja. Da bi uresničili temeljna načela TQM na vseh teh ravneh, pa je treba posebno pozornost nameniti prerazporeditvi odgovornosti v organizaciji – to dosežemo s hierarhičnim prestrukturiranjem, hkrati pa vzpostaviti mehanizme participacije zaposlenih pri načrtovanju delovanja organizacije, v postopkih ugotavljanja kakovosti ter iskanja mogočih rešitev za izboljšave in razvoj.

Prerazporeditev odgovornosti in participacija (sodelovanje) zaposlenih

Eden izmed temeljnih izzivov, ki jih filozofija TQM-a zahteva od tradicionalno hierarhično organiziranih organizacij, je preporazdelitev hierarhičnih struktur, temu sledi preporazdelitev odgovornosti ter pooblaščenje in krepitev zaposlenih: ti pridobivajo več avtonomije in možnosti za sprejemanje odločitev, povezanih z lastnimi dejavnostmi in s procesi, ki jih opravljajo. Hkrati pa takšna preporazdelitev odgovornosti in pooblaščenje zaposlenih obsegata tudi sodelovanje zaposlenih pri oblikovanju filozofije in vizije podjetja in pri uresničevanju filozofije TQM-a v postopkih implementacije. Tovrstne spremembe prikazujeta sliki:

Slika 4.3: Organizacija, informiranje in oblikovanje produktov in storitev v tradicionalno in sodobno organizirani organizaciji





Vir: Zink 1997, str. 74; *Organizacija, informiranje in oblikovanje produktov in storitev*

Ena pomembnih sprememb, ki jih vpeljuje TQM in po katerih se razlikuje od tradicionalno strukturiranih organizacij, se kaže v prestrukturiranju postopkov informiranja in poročanja. V tradicionalno hierarhični organizaciji so bili podatki dostopni samo vodstvu organizacije, načrtovanje, nadzor in supervizija pa so temeljili zgolj na stroških. Zadovoljevanje strank in procesna usmerjenost nista bila upoštevana pri upravljanju informacij. Po konceptu TQM-a pa so enako pomembni dejavniki zadovoljstva strank, procesna usmerjenost, sodelovanje zaposlenih ter njihovo zadovoljstvo. Takšna usmerjenost pa mora biti podprta z informacijskim sistemom, ki presega zgolj osredotočenost na podatke o stroških.

Takšen informacijski sistem kakovosti naj bi tako vseboval te sestavine: izsledke raziskav zadovoljstva strank in podatke o dejavnostih, ki so bile izpeljane za reševanje težav, problemov in pritožb strank: podatke o dodani vrednosti s stališča strank, podatke o prožnosti in stabilnosti procesov, podatke o učinkovitosti glede na čas in vire; podatke o zadovoljstvu zaposlenih ipd. Vse te podatke je treba kombinirati v učinkovitem (celostnem) informacijskem sistemu organizacije. (Zink 1997)

Celostni koncepti kakovosti, kakršen je TQM, se osredotočajo na vključevanje čim več zaposlenih v načrtovanje delovanja organizacije ter zagotavljanja in razvoja kakovosti. Takšno sodelovanje zaposlenih je mogoče doseči z vpeljavo stalnih srečanj in oblik komunikacije med menedžmentom (vodstvom) in zaposlenimi oz. s prenosom večjih odgovornosti na zaposlene ter pooblašanjem in podpiranjem le-teh pri samostojnem sprejemanju odločitev. (Zink 1997)

Spodnja preglednica prikazuje različne možne načine vključevanja zaposlenih v aktivnosti zagotavljanja in razvoja kakovosti v organizaciji.

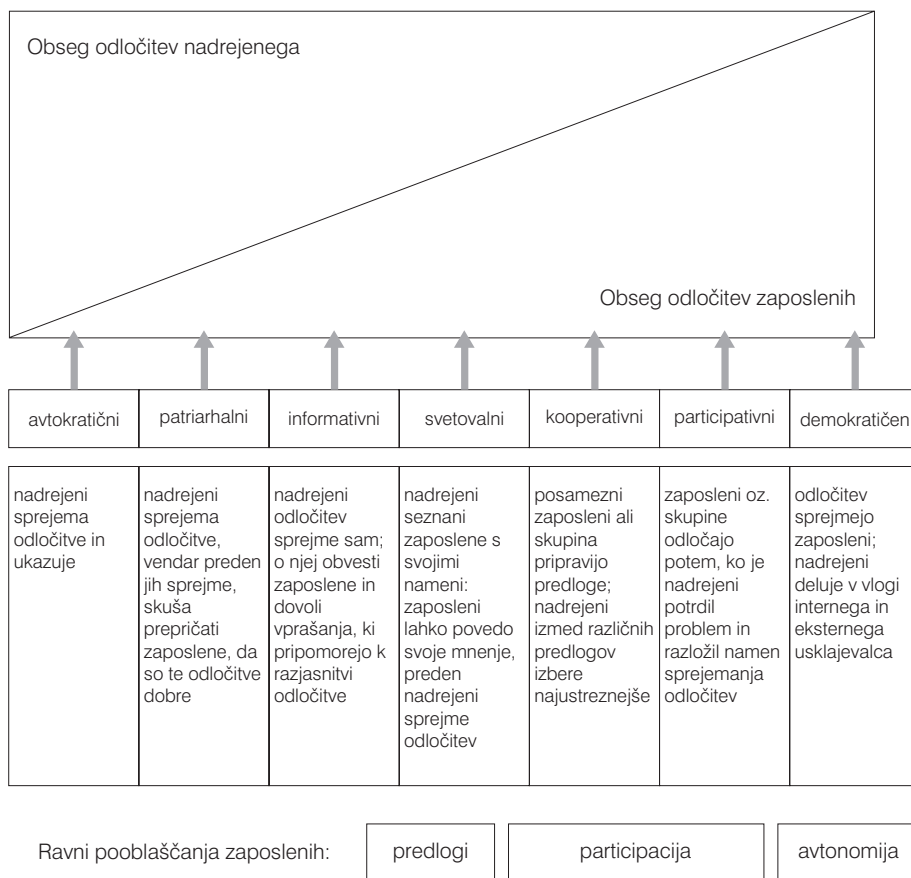
Preglednica 4.3: Različne oblike sodelovanja (participiranja) zaposlenih

Načini vključevanja zaposlenih	Naloge	Člani/kombinacije	Časovne omejitve
Predlogi, pobude, nasveti	sodelovanje pri iskanju rešitev za (prostovoljno) izbrane probleme	možnost sodelovanja vseh zaposlenih (včasih je takšen način dela primeren tudi za skupine)	jih ni
Razprave o kakovosti (mogoče tudi kot učne skupine »učenje v skupini«)	razprava o relevantnih vprašanih kakovosti, analize vzorčnih povezav med strankami in dobavitelji	nadrejeni in njim neposredno podrejeni	jih ni
Krožki kakovosti	sodelovanje pri reševanju prostovoljno izbranih problemov s področja lastnega dela	zaposleni, ki opravljajo podobna ali med seboj povezana opravila in se srečujejo s podobnimi problemi	nobenh
Projektne skupine	iskanje rešitev za natančno definirane probleme, analize medoddelčnih procesov	zaposleni z različnih delovnih področij in različnih hierarhičnih ravni, zbrani upoštevajoč njihove strokovne vloge	razpustitev skupine po končani projektni nalogi

Vir: Zink 1997, str. 76: *Različne oblike vključevanja (participiranja) zaposlenih*

Izkušnje organizacij, ki so opravile pionirsko delo pri vpeljevanju filozofije TQM-a v organizacijo, so pokazale, da je takšno pooblaščenje zaposlenih in prenašanje odgovornosti za sprejemanje odločitev na »nižje ravni« lažje sprejeti na deklarativni ravni, kakor ga uresničiti v praksi. Kot ugotavljajo različni avtorji (Ishikawa 1998, Van den Berghe 1997, Dahlgaard, Kristensen in Kanji 1998, Zink 1997) je treba zato, da bi resnično dosegli sodelovanje zaposlenih pri zagotavljanju kakovosti, skrbeti za nenehno izobraževanje in motiviranje zaposlenih in vodilnih v organizaciji. Zink (1997) poudarja tudi povezavo med stopnjo pooblaščenja in krepitev zaposlenih ter menedžerskih stilov in nalog v organizaciji.

Slika 4.4: Pooblašcanje zaposlenih in menedžerski stili



Vir: Zink 1997, str. 287 povzeto po Tannenbaum in Schmidt; Pooblašcanje zaposlenih in menedžerski stili

Kot je vidno iz slike št. 4.4 imajo zaposleni najmanj možnosti za oblikovanje skupne vizije, strateških in operativnih ciljev podjetja v organizacijah, kjer prevladujejo najbolj avtoritativni menedžerski stili, in največje tam, kjer so menedžerski stili bolj demokratični. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s teorijami menedžmenta in še posebno s proučevanjem menedžerskih stilov, pa po navadi opozarjajo, da popolnoma demokratičnega stila vodenja, kjer bi vse odločitve sprejemali zaposleni, nadrejeni pa delovali le v vlogi usklajevalca, v praksi ne najdemo, dvomljiva pa je tudi njegova učinkovitost, ko gre za izpeljevanje konceptov kakovosti v organizaciji. Poudarjajo pa, da so za uresničevanje filozofije TQM-a zelo primerni svetovalni, kooperativni in participativni tipi menedžerskih stilov, saj le ti precej omogočajo sodelovanje zaposlenih pri reševanju problemov in sprejemanju pomembnih odločitev.

O potrebi po izobraževanju in usposabljanju zaposlenih na področju kakovosti, predvsem pa o odgovornosti, ki jo zaposleni pridobivajo z večjimi pooblastili, ki jih zdaj imajo, je Dahlgaard zapisal:

»Zaposlenim velikokrat preprečuje, da bi sodelovali v najpreprostejših procesih izboljševanja kakovosti prav to, da ima večina zaposlenih z vodstvom vred v organizaciji premalo znanja in usposobljenosti za uporabo različnih metod in tehnik za pridobivanje podatkov in informacij, ki jim lahko pomagajo ugotoviti stanje na področju dela, ki ga opravljajo, in na podlagi le-tega sprejemati odločitve o potrebnih izboljšavah in razvoju. Povsod se pojavljajo velike potrebe po izobraževalnih programih, ki bi tako vodstvo kot zaposlene v organizaciji opremili z obojim, s poznavanjem metod in tehnik za zagotavljanje kakovosti ter z motivacijo, ki bi pripomogla k povečanju njihove dejavnosti in želje po iskanju vedno novih poti v izboljšave in razvoj.«

(Dahlgaard, Kristensen in Kanji 1998, str. 42)

Strokovnjaki za področje TQM-a zato poudarjajo, da se mora izobraževanje in usposabljanje o temeljnih načelih TQM-a ter postopkih njihovega uresničevanja udeležiti najprej prav vodilno osebje, saj je od tega, kako dobro bo vodstvo poznalo temeljni namen oblikovanja TQM-a, odvisen uspeh tovrstnih dejavnosti v organizaciji. Prav vodilno osebje bo namreč pridobljeno znanje prenašalo vodjem oddelkov, ti pa pozneje naprej sodelavcem v svojih oddelkih itd. Za tovrstno izobraževanje pa je še posebej pomembna izobraževalna vloga **krožkov kakovosti** ali **razvojnih timov**, ki jih v te namene ustanovijo v organizaciji.

Preden spregovorimo še o morebitnih prednostih in slabostih, ki jih na področje izobraževanja odraslih prinaša implementiranje konceptov celostnega upravljanja kakovosti (TQM), si najprej oglejmo še nekatere izmed modelov kakovosti, ki so se doslej razvili in so se najbolj uveljavili v mednarodnem merilu. Nekateri izmed njih imajo večino značilnosti, ki smo jih prikazali, drugi pa vsebujejo zgolj nekatere pomembne elemente celostnega zagotavljanja kakovosti v organizaciji.

MODELI KAKOVOSTI

Sočasno z razvojem gibanja za kakovost, ki je prinašalo v zagotavljanje kakovosti nove in nove sestavine, ki so jih različni avtorji ustrezno dopolnjevali, so se razvijali in oblikovali različni modeli kakovosti, ki lahko rabijo zelo raznolikim namenom zagotavljanja kakovosti v organizaciji. V nadaljevanju bomo prikazali štiri, ki smo jih izbrali izmed številnih doslej oblikovanih modelov. Kot vsakršna selekcija seveda tudi ta onemogoča, da bi si pridobili celostni pregled, da bi pa vseeno dobili ustrezno sliko,

smo izbrali dva najbolj uveljavljena in mednarodno razširjena modela v Evropi in sicer **Standarde ISO** (*ISO, International organisation for standardization*) in **Model poslovne odličnosti** (*The European model for Business Excellence*). Izbrali smo ju predvsem zato, ker gre za modela, ki sta prilagojena evropskemu prostoru, razširjena po vsej Evropi, in po katerih posega vedno več organizacij, ki izobražujejo odrasle.

Poleg teh dveh »generičnih« celostnih modelov, ki imata bolj ali manj večino prej navedenih značilnosti TQM-a, pa bomo prikazali še dva prav tako pomembna modela, ki pa rabita nekaterim prvinam zagotavljanja kakovosti v organizaciji, brez katerih ni možna pot izoblikovanja TQM-a v organizaciji. Prvi je model **krožkov kakovosti**, ki je nastal na Japonskem in je pomenil enega najmočnejših elementov v japonskem oblikovanju celostnega obvladovanja kakovosti. Gre za element skupinskega dela in obliko problemsko zasnovanega sodelovalnega učenja in izobraževanja zaposlenih v organizaciji, ki je v sodobnem pojmovanju TQM-a eden izmed njegovih temeljnih gradnikov. Drugi specifični model, ki ga predstavljamo, pa je standard **Vlagatelji v ljudi** (*Investors in people*), ki je posebej usmerjen v politiko zaposlenih in razvoj osebja v organizaciji in kot tak lahko pomembna sestavina kakovosti v mozaiku celostnega upravljanja kakovosti. Vse štiri navedene modele bomo opazovali in razčlenjevali predvsem glede na njihovo uporabnost v primerih, ko gre za zagotavljanje in razvoj kakovosti kurikuluma v izobraževalni organizaciji za odrasle.

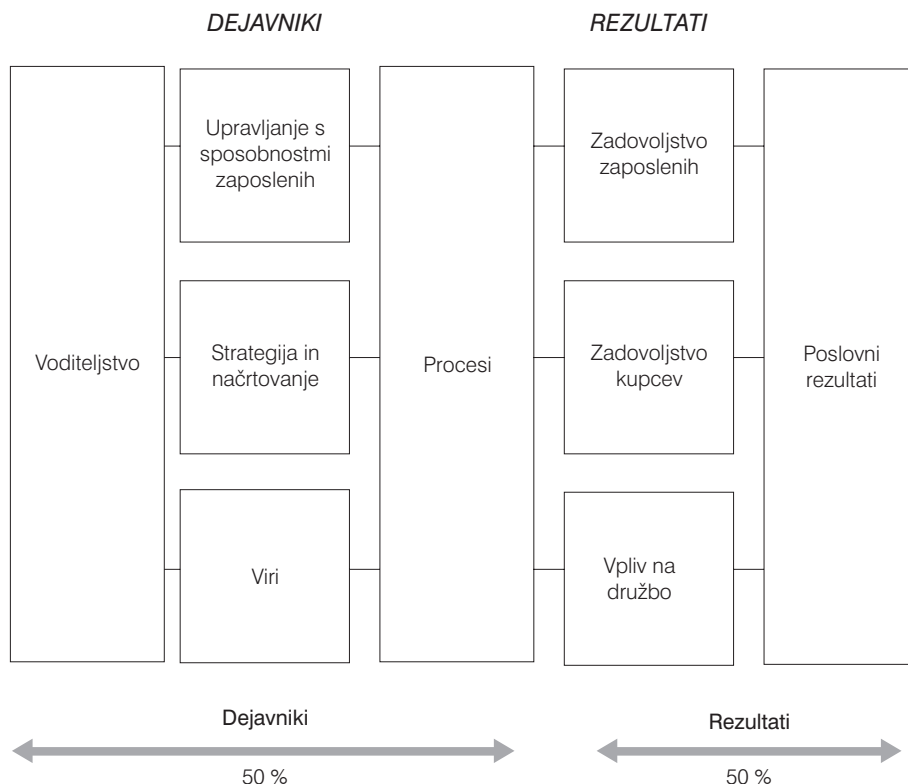
Evropski model poslovne odličnosti (European model for business excellence)

Dejavnosti in razmah gibanja za kakovost, ki smo jim v prejšnjih poglavjih sledili predvsem na Japonskem in v Združenih državah Amerike, so se ob koncu osemdesetih let, predvsem zato, da bi zagotovili konkurenčnost evropskemu gospodarstvu, preselile tudi na evropska tla. Ustanovljena je bila Evropska fundacija za menedžment kakovosti (EFQM - European Foundation for Quality Management), katere poglaviti namen je prav širjenje »ideje kakovosti« med evropskimi menedžerji. Leta 1992 je bila v te namene prvič razpisana evropska nagrada za kakovost (*European quality award - EQA*) za podjetja, s tem pa tudi razvit evropski model poslovne odličnosti, s kazalniki kakovosti in merili, ki jim mora podjetje zadostiti, da se lahko poteguje za evropsko nagrado kakovosti. (Zink 1997)

Poglavitna značilnost, po kateri se model poslovne odličnosti razlikuje od drugih sorodnih modelov kakovosti, je, da vsebuje dva tipa kazalnikov (oz. meril) kakovosti. Prvi so tako imenovani **dejavniki (enablers)** in sicer: 1.) voditeljstvo, 2.) upravljanje s sposobnostmi zaposlenih, 3.) strategija in načrtovanje, 4.) viri in 5.) procesi. V dru-

go skupino kazalnikov pa sodijo **rezultati** (results), in sicer: 1.) zadovoljstvo zaposlenih, 2.) zadovoljstvo kupcev, 3.) vpliv na družbo in 4.) poslovni rezultati;

Slika 4.5: Model poslovne odličnosti



V modelu je za vsako od devetih področij, za vsak »dejavnik« in »rezultat« opisano, kaj se z njim pojmuje, hkrati pa so navedena tudi merila, s katerimi lahko presojava kakovost posameznega dejavnika in rezultata. V nadaljevanju prikazujemo merila priznanja Republike Slovenije za poslovno odličnost. Pri tem še povejmo, da je cilj vlade Republike Slovenije s priznanjem RS za poslovno odličnost enako kot v Evropi promovirati kakovost tudi v Sloveniji, zato so merila priznanja RS za poslovno odličnost povsem identična z merili evropske nagrade za kakovost za majhne in srednje velike organizacije. (Biro Q 2000)

Preglednica 4.4: Merila priznanja Republike Slovenije za poslovno odličnost - dejavniki

DEJAVNIKI:

DEJAVNIK	OPIS	MERILA
1. VODITELJSTVO	Opisuje navade in izvedbene primere za vse tiste, ki so pristojni in odgovorni, da vodijo druge. S kazalnikom ugotavljamo, kako vodje vzpostavljajo osnove za kakovost in spodbujajo proces nenehnega izboljševanja.	<ul style="list-style-type: none"> • zavzemanje za celostno upravljanje kakovosti • aktivno sodelovanje pri izboljšavah v organizaciji in vključevanje vodstva v delo s kupci, dobavitelji in drugimi zunanjimi organizacijami
2. STRATEGIJA IN NACRTOVANJE	Kako so cilji, nenehno izboljševanje in »odličnost« vključeni v vizijo organizacije, njene vrednote, politiko in strategijo.	<ul style="list-style-type: none"> • kako organizacija oblikuje strategijo in načrte na podlagi ustreznih in izčrpnih informacij • kako posreduje in izvaja strategijo na načrte • kako strategijo in načrte sprti dopolnjuje in izboljšuje
3. UPRAVLJANJE S SPOSOBNOSTMI ZAPOSLENIH	Kako organizacija skuša uporabiti vse zmogljivosti ljudi za nenehno izboljševanje. Navaja, kako razvijati naše sposobnosti, kako ugotavljati možnosti izboljšanja, kako motivirati ljudi, da prevzamejo večje odgovornosti za izboljševanje in razvoj lastnih sposobnosti.	<ul style="list-style-type: none"> • razvija in preverja načrte razvoja zaposlenih • zagotavlja sodelovanje zaposlenih in daje pooblastila
4. VIRI	Kako organizacija poskuša na najboljši možni način koristiti razpoložljive vire. Sem štejemo finančne vire, materialne, stavbe, opremo, tehnologijo in informacije. Kaže na to, kako obvladujemo odnose do dobaviteljev.	<ul style="list-style-type: none"> • kako organizacija upravlja s finančnimi viri • kako upravlja z informacijskimi viri • kako upravlja z dobavitelji in materialom • kako upravlja z drugimi viri
5. SISTEM KAKOVOSTI IN PROCESI	Kako organizacija določa in izboljšuje proces, s katerimi posluje. To vključuje procese, pri katerih se srečamo z zahtevami potrošnikov in »notranje« procese. Kako obvladujemo značilnosti procesov, nagrajujemo prizadevanja za njihovo izboljševanje in vpeljujemo ter vrednotimo spremembe.	<ul style="list-style-type: none"> • kako je organizacija usmerjena na kupca • kako upravlja s svojim sistemom kakovosti • kako upravlja s svojimi ključnimi procesi za proizvajanje izdelkov in izvajanje storitev • kako upravlja s svojimi procesi nenehnega izboljševanja

Vir: Biro Q 2000, Merila priznanja Republike Slovenije za poslovno odličnost za leto 1999.

Preglednica 4.5: Merila priznanja Republike Slovenije za poslovno odličnost - rezultati

REZULTATI:

REZULTAT	OPIS	MERILA
1. ZADOVOLJSTVO KUPCEV	Ali organizacija zadovoljuje kupce svojih izdelkov in storitev? Kakšno raven zadovoljstva kupcev dosega? Dober rezultat zahteva spremljanje povratnih informacij kupcev, ki organizaciji povedo, koliko so kupci zadovoljni, kakšno je njihovo mnenje o proizvodih organizacije. Potrebno je spremljati tudi vrsto notranjih informacij, ki se nanašajo na kupce, kot so reklamacije, število novih ali izgubljenih kupcev in drugo.	<ul style="list-style-type: none"> kako kupci dojemajo izdelke in storitve organizacije ter odnose z njo dodatna merjenja zadovoljstva kupcev organizacije (splošna podoba, izdelki in storitve, prodaja in poprodajne storitve, zvestoba...)
2. ZADOVOLJSTVO ZAPOSLENIH	Kaj organizacija dosega v smislu zadovoljstva zaposlenih glede materialnih in nematerialnih dobrin. Katere dejavnike zadovoljstva zaposlenih merimo v organizaciji in kakšne rezultate dosegamo na tem področju.	<ul style="list-style-type: none"> kako zaposleni dojemajo svojo organizacijo (delovno okolje, komuniciranje, napredovanje, upravljanje, nagajevanje, priznavanje, usposabljanje, možnosti zaposlovanja...) dodatno merjenje zadovoljstva zaposlenih (neupravičena odsotnost, bolezni, odhajanje kadrov....)
3. VPLIV NA DRUŽBO	Kakšne rezultate organizacija dosega v smislu zadovoljevanja potreb in pričakovanj širšega okolja, v katerem posluje? Kriterij vključuje dejavno vključevanje v lokalno okolje, kultura, šport in njegovo ekonomijo.	<ul style="list-style-type: none"> kakšne rezultate dosega organizacija pri izpolnjevanju potreb in pričakovanj skupnosti, v kateri se nahaja.
4. POSLOVNI REZULTATI	Kriterij pokriva tako finančne kot nefinančne rezultate. Navoja na ugotavljanje, kaj je organizacija dosegla z ozirom na načrtovano. Ali dosega vse zastavljene cilje?	<ul style="list-style-type: none"> finančna merila uspešnosti organizacije dodatna merila uspešnosti organizacije

Vir: *Biro Q 2000, Merila priznanja Republike Slovenije za poslovno odličnost za leto 1999.*

Metode ugotavljanja kakovosti;

Model poslovne odličnosti predvideva različne načine ugotavljanja kakovosti delovanja organizacije. Podlaga vseh uporabljenih pristopov pa so opredeljena področja in merila kakovosti, ki smo jih prikazali prej. Od različnih pristopov k zagotavljanju kakovosti, na kratko prikazujemo dva, in sicer: **samoocenjevanje** in **benchmarking**.

Samoocenjevanje

Čeprav se samoevalvacija v različnih modelih kakovosti obravnava največkrat v povezavi s pripravo organizacije za zunanje preverjanje ali nagrado za kakovost, se v tem primeru predvideva poprejšnje samoocenjevanje, ki ga upoštevajoč področja kakovosti in merila v modelu, opravijo zaposleni v organizaciji pri pripravah na zunanje preverjanje kakovosti. Vendar pa Zink (1997) opozarja, da je treba procese samoocenjevanja razumeti širše, saj je njihov potencial veliko večji, kot se velikokrat razume. Po Zinku (1997) samoocenjevanje v organizaciji pripomore k uresničitvi pomembnih ciljev, saj omogoča:

- ugotavljanje trenutnega stanja kakovosti na različnih področjih, ki je organizaciji pomembno izhodišče pri odločanju za oblikovanje in dopolnjevanje TQM-a v organizaciji;
- podlago, na kateri se lahko organizacija loti zagotavljanja kakovosti;
- primerjavo pridobljenih rezultatov z rezultati iz poprejšnjega cikla, to pa je podlaga za naslednji cikel izboljševanja in razvoja kakovosti;
- začetek učnega procesa, v katerem so sodelujoči menedžment in zaposleni, in ki se dogaja na podlagi refleksije in analize dobljenih rezultatov lastnega delovanja;
- ugotavljanje posebnih področij, na katerih so potrebne izboljšave na ravni celotne organizacije, posameznih oddelkov ali posameznega zaposlenega.

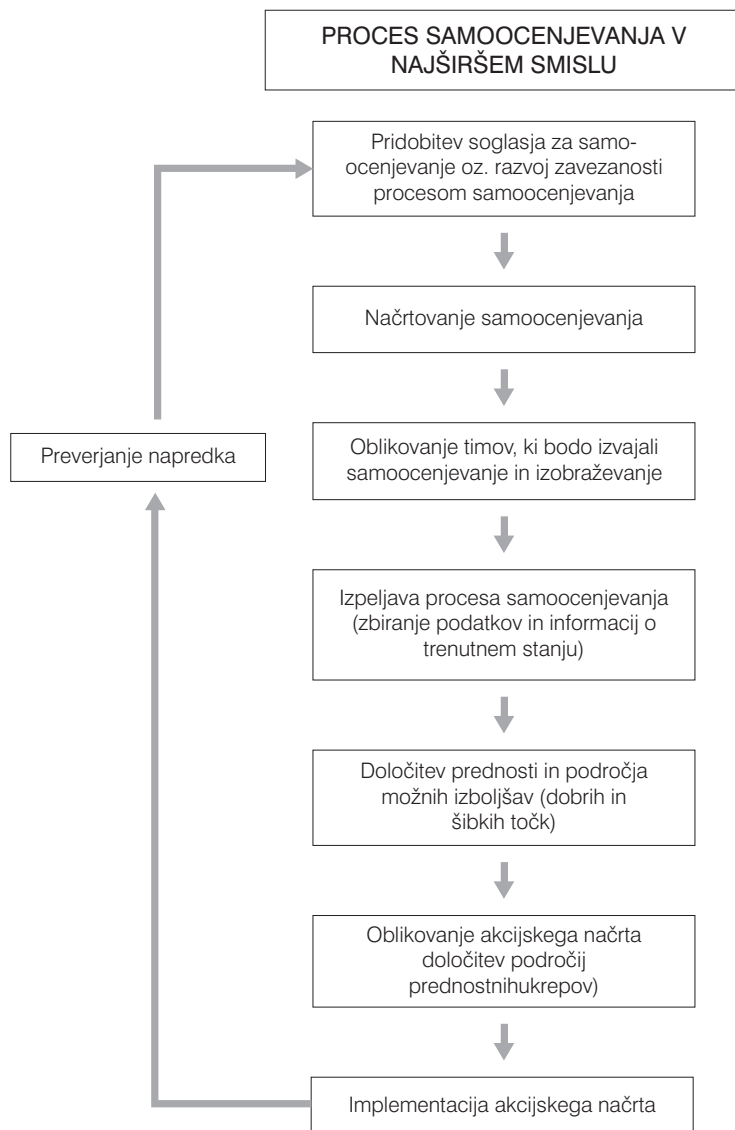
Strokovnjaki za TQM-a hkrati opozarjajo, da pri ocenjevanju procesov samoocenjevanja v organizaciji ne gre zgolj zato, da je treba znati uporabljati ustrezne metode zbiranja različnih vrst podatkov in informacij, temveč je treba za uspešno izpeljavo samoocenjevanja izpolniti tele pogoje:

- Organizacija mora imeti svojo usmeritev delovanja, torej vključujoč vizijo, poslanstvo in strateške ter operative cilje lastnega delovanja, v skladu s temeljno idejo oz. filozofijo TQM-a.
- Preden se loti samoocenjevanja, se mora menedžersko osebje in vsi zaposleni, ki sodelujejo v teh procesih, dobro seznaniti z namenom opravljanja samoocenjevanja ter različnimi postopki in fazami ter svojimi vlogami v njih.
- Najvišje vodstvo mora nujno sodelovati pri načrtovanju samoocenjevanja in odločanju o področjih, ki jih bomo uvrstili v samoocenjevanje ter podatkih in informacijah, ki jih je treba zbrati.
- Zagotoviti je treba ustrezen čas in vire, ki so potrebni za izdelavo in uporabo različnih instrumentov za zbiranje podatkov.
- Potrebno je usposabljanje menedžmenta in zaposlenih, katerega cilj je motiviranje za aktivno sodelovanje pri samoocenjevanju in usposobitev za uporabo različnih metod in tehnik samoocenjevanja.
- Neprenehno prilagajanje in izboljševanje samoocnitvenih instrumentov, kar je mogoče le ob rednem ugotavljanju kakovosti le-teh in ugotavljanju ustreznosti ter kompatibilnosti obstoječih instrumentov za nova področja samoocenjevanja, ki jih izbiramo.

(Zink 1997, Dahlgaard, Kristensen in Kanji 1998)

Podobne značilnosti najdemo tudi v procesih samoocenjevanja, ki jih opredeljuje evropski model poslovne odličnosti. Izhodišče samoocenjevanja v modelu poslovne odličnosti lahko iščemo v odločitvi ali motiviranosti najvišjega vodstva organizacije, da podpre takšen postopek samoocenjevanja in da v samih procesih sodeluje tudi samo. Samoocenjevanje se v evropskem modelu poslovne odličnosti lahko izpeljuje različno, večinoma pa vsebinsko zajema sedem stopenj, ki jih prikazuje naslednja slika:

Slika 4.6 Proces samoocenjevanja v evropskem modelu poslovne odličnosti



Vir: Proces samoocenjevanja (prirejeno po Zink 1997, str. 227 in Biro Q 2000)

Evropski model poslovne odličnosti nadalje opredeljuje osem metod, ki jih lahko uporabimo pri samoocenjevanju, in sicer:

- samoocena s simulacijo pristopa k nagradi (*Award simulation approach*),
 - proforma samoocena (*Pro Forma approach*),
 - samoocena z vprašalnikom (*Questionnaire approach*),
 - samoocena s računalniškim pristopom (*Software approach*),
 - samoocena z delavnico (*Workshop approach*),
 - samoocena z matriko (*Matrix approach*),
 - samoocena stopnje enakosti ter kolegialno ocenjevanje (*Peer involvement approach*),
 - kombinacija različnih metod.
- (Zink 1998, BiroQ 2000)

Samoocenjevanje je torej metoda dela, s katero lahko organizacija vedno v pogleda v to, kaj je dosegla, kakšne so možnosti za nadaljnje izboljšave in kako so povezane dejavnosti, ki jih opravlja, z rezultati, ki jih mora doseči. Pri tem je pomembno razumeti tudi kaj samoocenjevanje ni, samoocenjevanja namreč ne gre razumeti zgolj kot še eno orodje več, ki nam pomaga pri reševanju posebnih problemov, izkušnje in trendi tudi kažejo, da samoocenjevanje ni le modni utrinek. Lahko pomaga pri razvijanju in usmerjanju izboljšav organizacije v letih, ki prihajajo. Samoocenjevanje tudi ni le še en sistem presoje. To je mišljeno predvsem tako, da to ni način, s katerim preverjamo, ali ravnamo v skladu s predpisi in postopki. **Samoocena je pot, ki nam pove, kako povezati aktivnosti z rezultati.** (Biro Q 2000)

Ugotovitve samoocenjevanja, ki se opravi na podlagi evropskega modela poslovne odličnosti ali opredeljenih področij kakovosti (dejavnikov, rezultatov) in meril, organizacija lahko uporabi tudi za zunanje ocenjevanje, v postopku, ko se poteguje za nagrado poslovne odličnosti. Pri zunanjem ocenjevanju se namreč upošteva enake osnove in merila, kot jih uporabi organizacija pri samoocenjevanju. Zunanji ocenjevalci postopke ocenjevanja vloge, ki jo pošlje organizacija, na podlagi presoje lahko dopolnijo s postopki »ogleda prizorišča«, ki jim omogoča, da tudi v organizaciji preverijo nekatere zadeve, ki jih organizacija zapiše v svojo samooceno. **Model tako predvideva kombinacijo samoocenjevanja in eksternega ocenjevanja, ki organizaciji omogoča, da se oceni sama (si nastavi ogledalo), hkrati pa jo ocenijo tudi zunanji izvedenci; to pripomore k novim možnostim za učenje in razvoj, ki jih prinašajo ocene zunanjih izvedencev in njihovi predlogi za izboljšave.** Hkrati pa je zunanja potrditev kakovosti organizacije gotovo pomembna konkurenčna prednost ali strateška točka, ki jo lahko s pridom uporabi na vse zahtevnejšem trgu.

Benchmarking

Benchmarking je naslednja menedžerska metoda, ki se pogosto omenja v konceptih TQM-a, aktivno pa se uporablja tudi v evropskem modelu poslovne odličnosti. Neposreden pomen benchmarkinga lahko iščemo v besedi »referenčna točka«. S prevodom besede v slovenski jezik je nemalo težav, v zadnjem času pa se je začela uporabljati beseda »količenje«. Ker se tudi ta beseda kaže kot ne povsem ustrezna, se menedžerji še najraje uporabljajo izvirno besedo *benchmarking*, tako bomo storili tudi sami. Čeprav obstaja več definicij benchmarkinga, pa je morda najsplošnejša in vseobsegajoča tale:

»Benchmarking je raziskovanje najboljših praks, postopkov in rezultatov, ki so pomembni za nekatere naloge, ki jih opravljamo v svoji organizaciji. Poglavitni cilj benchmarkinga je učenje iz proučevanja teh procesov, praks in rezultatov in v uporabi le-teh pri izboljševanju dejavnosti v lastni organizaciji.«
(Zink 1998, str. 249)

Obstaja več tipov benchmarkinga, in sicer: interni benchmarking, kompetitivni benchmarking in benchmarking najboljših praks. Pri internem benchmarkingu gre za to, da primerjamo dejavnosti in dosežke med posameznimi enotami v domači organizaciji. Izkušnje različnih organizacij, ki so že preizkusile metodo internega benchmarkinga, so pokazale, da gre za zelo učinkovito metodo, saj omogoča večjo preglednost v sami organizaciji, v oddelkih in med oddelki ter posameznimi zaposlenimi. Vendar pa po drugi strani prav zaradi tega lahko nastaja v organizaciji tudi odpor, če se zaposleni ne strinjajo z uporabo takšne metode primerjanja. (Zink 1997)

Pri konkurenčnem benchmarkingu gre predvsem za to, da organizacija primerja svoje delovanje z delovanjem organizacij, ki so njene neposredne tekmice na trgu. Pri benchmarkingu najboljših praks pa gre za to, da se najboljše prakse in postopki, ki so se uveljavljali v določeni panogi ali na določenem področju, prenašajo na druga področja. (Zink 1997)

Različni avtorji (Dahlgaard, Kristensen, Kanji 1998) navajajo, da se sam proces benchmarkinga začne z iskanjem »partnerja za benchmarking«. Pravi proces benchmarkinga se, nasprotno, začne z ugotovitvijo prednosti in slabosti (močnih in šibkih točk) v lastni organizaciji. Le-to lahko opravimo, kot smo videli, s samoocenjevanjem. Proces benchmarkinga ima tele faze:

- ⇒ Ugotavljanje lastnih prednosti in pomanjkljivosti,
- ⇒ ugotavljanje področij, procesov, rezultatov, za katere bo potekal benchmarking,
- ⇒ identificiranje konkurenčnega podjetja,
- ⇒ odločitev o podatkih, ki jih bomo zbirali, in opredelitev metod, ki jih potrebujemo za zbiranje podatkov,

- ⇒ predstavitev ugotovitev, dobljenih z benchmarkingom,
- ⇒ oblikovanje funkcionalnih ciljev,
- ⇒ razvoj akcijskih načrtov,
- ⇒ izpeljevanje specifičnih akcij in spremljanje napredka,
- ⇒ nov krog benchmarkinga.

Različni avtorji opozarjajo, da ni enega samega načina identificiranja partnerjev za benchmarking. Informacije, ki lahko pri tem pomagajo, dobimo v ustreznih publikacijah, institucijah, ki se ukvarjajo z raziskovanjem trga, empiričnih raziskavah in študijah primera, bazah podatkov na internetu, pa tudi pri profesionalnih asociacijah ipd. Zink (1997) še poudarja, da je širitev rezultatov benchmarkinga v podjetju še posebno pomembno za motiviranje zaposlenih, da dobijo nove vizije o tem, kaj se da doseči v prihodnosti. Rezultati lahko tudi pripomorejo k premagovanju globoko zakoreninjenih vzorcev, ki jih prepoznamo v izjavah, kot so: »Problema ni mogoče rešiti bolje, kot smo se ga lotili že sami.«

Uporabnost evropskega modela poslovne odličnosti, ko gre za zagotavljanje in razvoj kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih

Prvo, kar lahko ugotovimo ob analizi modela poslovne odličnosti, je, da je to menedžerski pripomoček, ki je vsem vodilnim v izobraževalnih organizacijah (ne samo vrhovnemu menedžmentu, temveč tudi vodjem posameznih oddelkov, projektov itn.) v pomoč pri sprejemanju vsakdanjih (operativnih) in tudi dolgoročnejših (strateških) menedžerskih odločitev. V njegovi temeljni filozofiji in celostni strukturi najdemo kar nekaj dejavnikov, zaradi katerih lahko trdimo, da se model da učinkovito uporabiti tudi pri razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle. Goto gre za model, ki zajema izobraževalno organizacijo kot celoto in vse sestavine, ki lahko vplivajo na kakovost njenih procesov in rezultatov, obravnava enakovredno. V tako oblikovanem modelu jasno prepoznamo eno izmed temeljnih načel filozofije TQM-a, po katerem je treba, če želimo kakovostne rezultate, zagotoviti tudi kakovost vseh procesov, ki vodijo do teh rezultatov. Prav to načelo je namreč treba upoštevati tudi, ko razvijamo in v izobraževalno organizacijo vpeljujemo kurikulum za odrasle. Na tem mestu se namreč stikata sodobno pojmovanje kurikuluma, ki ga, kot smo spoznali že v uvodnih poglavjih, celostno opredeli Kelly, ko pravi, da kurikulum zajema: *»...celotno racionalno podstat vzgojno-izobraževalnega programa inštitucije oz. posameznega učitelja, tiste subtilnejše dele kurikularnih sprememb in razvoja ter še posebno tiste predpostavljene principe,...(ki) pomenijo najpomemb-*

nejši del kurikularnih študij» (Kelly 1989, povzeto po Kroflič 1997) in celostnost modela poslovne odličnosti, ki z vključitvijo dveh tipov kazalnikov kakovosti (dejavnikov, rezultatov) govori o tem, da je treba, če želimo dosegati kakovost katerekoli dejavnosti v organizaciji, dejavnosti kakovosti pojmovati celostno in v procese kakovosti zajeti vse dejavnosti na ravni organizacij, ne le posameznika.

Še v eni točki lahko iščemo povezave med modelom poslovne odličnosti in modeli evalvacije kurikuluma, in sicer predvsem s Stufflebeemovim modelom evalvacije kurikuluma CIPP, za katerega smo že pri njegovi analizi omenili, da se v njem zrcali kar precej značilnosti menedžerskih modelov kakovosti. Stufflebeam namreč s svojo opredelitvijo kontekstualnih, inputnih, procesnih in izstopnih dejavnikov kakovosti postavi prav podobno strukturo dejavnikov kakovosti, kot jo lahko vidimo v delitvi na dejavnike (voditeljstvo, upravljanje s sposobnostmi zaposlenih, strategija in načrtovanje, viri in procesi) in rezultate (zadovoljstvo zaposlenih, zadovoljstvo kupcev, vpliv na družbo, poslovni rezultati). Vse te značilnosti modela poslovne odličnosti nam zato govorijo o tem, da je model lahko zelo uporaben pri zagotavljanju kakovosti na ravni izobraževalne organizacije za odrasle.

Model poslovne odličnosti pa vsebuje še eno značilnost, zaradi katere lahko trdimo ne le, da je lahko uporaben, ko gre za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih, temveč tudi nasprotno, da se v modelu zrcalijo nekatere temeljne značilnosti samega področja izobraževanja odraslih. Na kaj mislimo pri tem? Predvsem smo pozorni na elemente, ki jih model poslovne odličnosti vključuje med rezultate. Poleg poslovnih rezultatov, ki so v vseh poslovnih strategijah primarni cilj dobrega poslovanja, so v model včlenjeni še dejavniki, kot so zadovoljstvo zaposlenih, zadovoljstvo kupcev in vpliv na družbo. Gotovo gre za elemente, ki jih je nujno upoštevati, ko gre za storitvene dejavnosti, še pomembnejši pa postanejo v izobraževanju. Hkrati so to elementi, ki so bili velikokrat zanemarjeni tako v klasičnih strategijah kontrole kakovosti v gospodarstvu kot v tradicionalnih evalvacijskih modelih, ki so se razvili v izobraževanju. Da lahko zagotovimo zadovoljstvo zaposlenih (v izobraževanju so to učitelji, mentorji, tutorji, razvojni delavci itd) in zadovoljstvo kupcev (v izobraževanju odraslih so to udeleženci izobraževanja, delodajalci, drugi partnerji v okolju), moramo nenehno ugotavljati njihove potrebe, jim omogočiti, da ovrednotijo naše storitve in od njih izvedeti, ali storitve, ki jih ponujamo (izobraževalni programi), ustrezajo njihovim potrebam po izobraževanju, interesom, pričakovanjem ipd. Enako pomemben je rezultat, ki je opredeljen kot »vpliv organizacije na družbo«. Govori o aktivnem in razvojnem delovanju izobraževalne organizacije v prostor (lokalno in širša okolja), to pa se vedno pojmuje tudi kot ena od temeljnih

funkcij izobraževanja odraslih. Navsezadnje je tudi za izobraževanje odraslih in izpeljavo kurikulumu za odrasle pomembno nameniti vso pozornost sovplivu, ki ga imajo v modelu dejavniki in rezultati. Po eni strani namreč dobre vodstvene strategije (jasno načrtovanje strateških in operativnih ciljev delovanja izobraževalne organizacije, upravljanje s sposobnostmi zaposlenih, viri in procesi) prinašajo zadovoljstvo zaposlenih, zadovoljstvo kupcev, pomembno vplivajo na družbo in pripomorejo k dobrim poslovnim rezultatom.

Po drugi strani pa ugotovljene šibkosti in pomanjkljivosti pri katerem koli od rezultatov (npr. nezadovoljni zaposleni, nezadovoljni udeleženci v izobraževanju, zmanjšanje vpliva, ki ga ima izobraževalna organizacija v okoljih, kjer deluje, in slabi poslovni rezultati, ki se kažejo tudi v manjšemu številu udeležencev in s tem manjšem prilivu dohodkov, večjem osipu udeležencev itn), morajo vplivati na to, da v organizaciji vpeljujemo spremembe v same procese delovanja (izobraževalni proces), pa tudi v dolgoročne strategije in celo v vizijo izobraževalne organizacije. Vse to pa so elementi in dejavniki, ki jih bo treba vedno bolj upoštevati tudi v izobraževanju odraslih, saj vemo, da je konkurenca na tem področju vse večja in bo sčasoma tudi za preživetje izobraževalnih organizacij postala čedalje pomembnejša kakovost rezultatov. Čeprav se v takih ugotovitvah gotovo zrcali tudi tako imenovana »kapitalistična logika«, ki velikokrat bolj humanistično usmerjenim izobraževalcem odraslih ni prav nič pri srcu, si pred tovrstnimi gibanji gotovo ne kaže zatiskati oči. Ne smemo namreč pozabiti, da vsebujejo tovrstni modeli, prav tako model poslovne odličnosti, mehanizme, ki spodbujajo in omogočajo razvojno naravnost organizacije (koncept spremljanja kakovosti zaradi vpeljevanja izboljšav), ki pa so ga kot eno temeljnih načel svojega delovanja in razlaganja funkcij izobraževanja odraslih vedno zagovarjali prav humanistično usmerjeni izobraževalci odraslih.

Nazadnje naj omenimo še en pomemben element, ki ga vsebuje model poslovne odličnosti. Model namreč temelji na samoocenjevanju (samoevalvaciji) kot temeljni metodi ugotavljanja stanja in vrednotenja kakovosti, ki naj pelje v izboljšave. In spet lahko najdemo povezave s sodobnimi evalvacijskimi modeli, ki so tudi namenjeni predvsem samoevalvaciji kakovosti v izobraževalni organizaciji. Tudi glede tega je model gotovo uporaben v izobraževanju odraslih. Pozorni pa moramo biti tudi na kombinacijo samoocenjevanja in zunanjega ocenjevanja, na kateri je zasnovan proces podeljevanja nagrade za poslovno odličnost. Kot smo že omenili v poglavju o evalvacijskih modelih v izobraževanju, smo tudi v izobraževanju tovrstne poskuse v Sloveniji že imeli, predvsem v visokem šolstvu. Kot bomo videli pozneje, ko bomo pregledovali dejavnosti zagotavljanja kakovosti v različnih izobraževalnih sistemih, pa takšne kombinirane sisteme poznajo na Nizozemskem, v Španiji, na Škotski idr.

Vendar pa je prav na tem mestu v zvezi s kombiniranimi modeli kakovosti treba opozoriti na napačno razumevanje različnih vrst takšnih kombiniranih modelov. Model poslovne odličnosti je namreč oblikovan ob upoštevanju **načela prostovoljnosti**. Načelo prostovoljnosti v tem primeru pomeni, da se organizacija sama odloči, da bo opravila samoocenjevanje, pri tem pa upošteva kazalnike kakovosti, ki jih opredeljuje model. Tu se lahko ustavi, lahko pa opravi še naslednji korak, namreč da se poteguje za nagrado za poslovno odličnost. V tem primeru se, spet prostovoljno, odloči za to, da njeno kakovost ocenijo še zunanji, neodvisni in za te dejavnosti strokovno usposobljeni ocenjevalci. V tem primeru je nagrada za kakovost hkrati nekakšen motivacijski mehanizem za organizacije, ki se zanjo potegujejo in jo tudi dobijo. Pomeni namreč tudi zunanjo strokovno potrditev kakovosti, ima torej tudi neko statusno vrednost. Pri modelu poslovne odličnosti gre torej za nek celosten model, ki kombinira interne načine samoocenjevanja in eksterne načine vrednotenja kakovosti, ki so v tem primeru še vedno samoevalvacijske dejavnosti izobraževalne organizacije.

Drugačna sta pojmovanje in funkcija kombiniranih modelov vrednotenja kakovosti npr. tedaj, ko se v nekem izobraževalnem sistemu vzpostavi sistem, v skladu s katerim morajo izobraževalne organizacije, ki so financirane iz javnih sredstev, opravljati samoevalvacijske dejavnosti, da bi si zagotovile kakovost izobraževalnih programov, za katere dobivajo denar iz proračuna. V ta namen vsako leto pošljejo pristojnim službam samoevalvacijsko poročilo. Hkrati se lahko vzpostavijo tudi eksterni evalvacijski mehanizmi, ko pristojne službe (inšpektorat, evalvacijski inštitut itn) opravljajo tudi eksterne evalvacije (pri tem lahko uporabijo tudi samoevalvacijska poročila), da si pridobijo tudi nek eksterni izvedensko vodeni vidik vrednotenja kakovosti. V tovrstnih kombiniranih sistemih se najbolj zrcali vidik »kakovost kot izkazovanje odgovornosti«, v prvem primeru (pri nagradi za poslovno odličnosti) pa gre za druge namene (razvojni vidik kakovosti, kakovost kot afirmacija izobraževalne organizacije v prostoru itd.). Gre torej za sisteme, ki resnično temeljijo na enakih metodah (kombinacija zunanje in notranje evalvacije), so pa zasnovani zaradi različnih namenov in motivov, in to se bo zrcalilo tudi v vrsti podatkov in informacij, ki se zbirajo in v samih rezultatih. Prav zaradi vsega tega je treba še enkrat opozoriti, da je treba ob vsakršnih evalvacijskih dejavnostih jasno vedeti, kakšni so nameni, saj le-ti vodijo vse poznejše dejavnosti.

Se pa tovrstni sistemi ne izključujejo. Izobraževalna organizacija, ki bo npr. želela uveljavljati svojo kakovost navzven, se bo lahko priglasila za nagrado za poslovno odličnost in le-to tudi dobila. Če bo šlo za strokovno priznano nagrado, bo to hkrati

ti njena referenca, ki jo bo lahko uveljavljala tudi, ko se bo potegovala za proračunska sredstva, potrebna za izpeljavo izobraževalnih programov za odrasle in razvojno delo na tem področju. Hkrati ji bo takšno zunanje priznanje koristilo, ko bo sklepala nove partnerske vezi z delodajalci in drugimi partnerji v lokalnih in vedno bolj tudi v mednarodnih okoljih. Ko pa bo prejela denar iz proračunskih sredstev za izpeljavo svoje dejavnosti, bo morala, upoštevajoč vidik odgovornosti, ki ga ima do financerja in navsezadnje do samih udeležencev izobraževanja, biti tudi sposobna prikazati svoje rezultate in zadovoljevanje meril, ki jih postavlja financer. Pri vsem tem pa je pomembno, da se razčistijo nameni in motivi, ki vodijo vsakršno samo-evalvacijsko in evalvacijsko dejavnost v organizaciji. Iz tega zornega kota je model poslovne odličnosti dokaj jasen in zato tudi uporaben.

Standardi ISO

Standardi ISO sodijo med najbolj znane in mednarodno uveljavljene standarde kakovosti, ki so se najprej uveljavili v gospodarstvu, v zadnjem času pa jih uporablja tudi veliko organizacij v storitvenih dejavnostih. Prodirajo tudi v izobraževanje, zanje se zanimajo in jih vpeljujejo tudi izobraževalne organizacije, ki izobražujejo odrasle. Kljub takšni prodornosti in splošni uporabnosti standardov ISO pa lahko po drugi strani rečemo, da so morda prav ti standardi v zadnjem času povzročili veliko razprav neenotnosti strokovne in druge javnosti pri iskanju odgovorov na vprašanja o ustreznosti in koristnosti uporabe teh standardov v izobraževanju.

Zagovorniki vpeljevanja standardov ISO v izobraževalne organizacije pravijo, da pri naša vpeljava standarda v organizacijo večji red, preglednost in s tem večjo kakovost. Po drugi strani pa tisti, ki nasprotujejo vpeljevanju standardov ISO v izobraževanje, trdijo, da izobraževanja ni mogoče standardizirati, v njem hkrati tudi ni mogoče vsega predvideti, opredeliti in dokumentirati. Tako vpeljevanje standardov ISO naj bi torej pomenilo zmanjševanje avtonomije učiteljev, standardizacijo in preveliko strukturiranost izpeljave izobraževanja, to pa ni v prid povečevanju kakovosti. Še prav posebno so do vpeljevanja tovrstnih standardov zadržani v izobraževanju odraslih, kjer sta prav odprtost in fleksibilnost kurikulumu temeljni načeli izpeljave izobraževanja.

Ob upoštevanju takšnih diametralno nasprotnih pogledov na uporabnost in ustreznost vpeljevanja standardov ISO v izobraževalno organizacijo, si bomo v nadaljevanju ogledali temeljne značilnosti najnovejšega standarda ISO:9001:2000. Še posebno bomo poskusili standarde ISO opazovati z vidika uporabnosti le-teh za zagotavljanje kakovosti prilagajanja kurikulumu v izobraževanju odraslih.

Temeljne značilnosti Standarda SIST ISO 9001:2000

V nadaljevanju predstavljamo standard SIST ISO 9001:2000 – sistem vodenja kakovosti, ki ima status slovenskega standarda in je enakovreden mednarodnemu standardu ISO 9001 (Quality management system – requirements, 2000). Gre za tretjo prenovljeno in dopolnjeno izdajo standarda ISO 9001. Mednarodni standard ISO/TC 176 je pripravil tehnični odbor Mednarodne organizacije za standardizacijo – ISO/TC. Mednarodna organizacija za standardizacijo je svetovana zveza nacionalnih organov za standarde (članov ISO). Ta tretja izdaja ISO 9001, ki jo predstavljamo v nadaljevanju, razveljavlja in nadomešča drugo izdajo ISO 9001:1994 hkrati z ISO 9002:1994 in ISO 9003:1994. Predstavlja strokovno revizijo teh dokumentov. V popravljeni različici je spremenjen tudi naslov, ki ne vsebuje več izraza »zagotavljanje kakovosti«. To kaže dejstvo, da je namen zahtev za sistem vodenja kakovosti, specificiranih v tej izdaji ISO 9001, poleg zagotavljanja kakovosti proizvoda tudi povečevanje zadovoljstva odjemalcev. (Slovenski standard SIST ISO 9001, 2000)

V uvodnem delu prenovljenega standarda je zapisano tole temeljno sporočilo, ki naj predstavlja podlago vpeljevanja in uporabe le-tega:

»Privzem sistema vodenja kakovosti naj bo strateška odločitev organizacije. Na načrtovanje in izvajanje sistema vodenja kakovosti organizacije vplivajo spreminjajoče se potrebe, posebni cilji, ponujeni proizvodi, izvajani procesi ter velikost in struktura organizacije. Ni namen tega mednarodnega standarda, da bi zahteval enotno strukturo sistemov vodenja kakovosti ali poenotenost dokumentacije.«

(Slovenski standard SIST ISO 9001 2000, str. 6)

Iz uvodnega sporočila standarda razberemo temeljno filozofijo, iz katere je dobro razviden premik novega standarda od »sistema zagotavljanja kakovosti« k »sistemu vodenja kakovosti«. Ne gre več zgolj za dokumentiranje temeljnih procesov, temveč mora biti vpeljevanje standarda strateška odločitev organizacije za razvoj kakovosti lastnega delovanja.

V nadaljevanju standarda je opozorjeno na pomen, ki ga le-ta pripisuje **procesnemu pristopu**. Takole je zapisano:

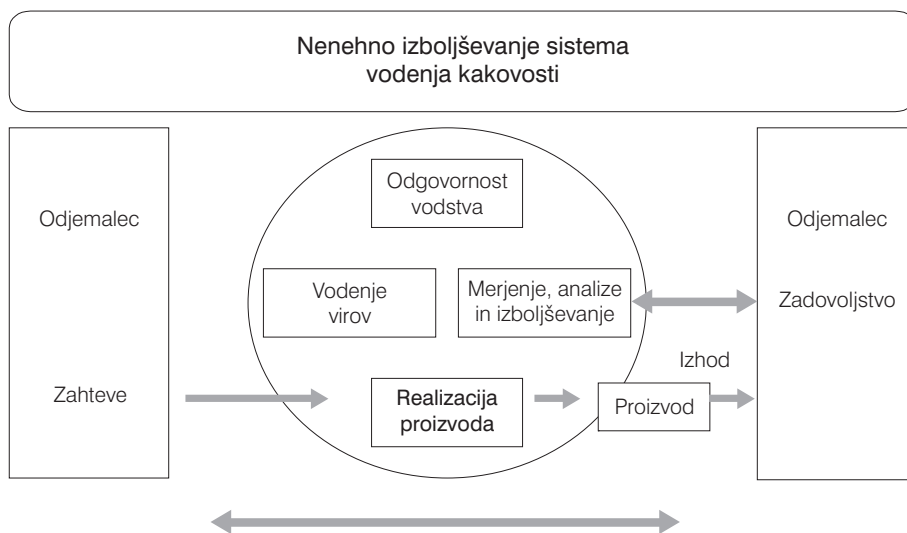
»Ta mednarodni standard spodbuja privzem procesnega pristopa pri razvijanju, izvajanju in izboljševanju učinkovitosti sistema vodenja kakovosti z namenom, da bi se z izpolnjevanjem zahtev odjemalcev povečalo njihovo zadovoljstvo. Da bi organizacija delovala učinkovito, mora identificirati in voditi številne povezane aktivnosti. Aktivnost, ki uporablja vire in ki jo vodimo z na-

menom, da omogoči spremembo vhodov v izhode, lahko obravnavamo kot proces. Izhod enega procesa pogosto tvori vhod v drugi proces»

(Prav tam, str. 6)

Pri tem Standard kot temeljno prednost procesnega pristopa opredeli možnost nenehnega nadzora nad povezavami med posameznimi procesi tako v sistemu procesov kot tudi nad njihovimi kombinacijami in medsebojnimi vplivi. Pri uporabi v sistemu vodenja kakovosti tak pristop poudari pomen: (1) razumevanja in izpolnjevanja zahtev, (2) potrebe po obravnavanju procesov z vidika dodane vrednosti, (3) pridobivanja rezultatov delovanja in učinkovitosti procesov, (4) nenehnega izboljševanja procesov na podlagi objektivnih merenj.

Slika 4.7:Procesi zagotavljanja kakovosti – Standard ISO 9001:2000



Slika 4.7 prikazuje model sistema vodenja kakovosti, ki je zasnovan na procesih. Model ponazarja procesne povezave. Slika prikazuje, da imajo odjemalci pomembno vlogo pri določanju vhodnih zahtev. Spremljanje zadovoljstva odjemalca zahteva ocenjevanje njegovega zaznavanja, ali je organizacija izpolnila njegove zahteve. V nadaljevanju mednarodni standard specificira zahteve za sistem vodenja kakovosti. Organizacija, ki želi pridobiti mednarodni standard ISO 9001: 2000, mora dokazati:

- svojo sposobnost, da dosledno dobavlja proizvode, ki izpolnjujejo zahteve odjemalcev in zahteve ustrezne zakonodaje,
- da namerava izboljšati zadovoljstvo odjemalcev z učinkovito uporabo sistema, s procesi za nenehno izboljševanje sistema in zagotavljanje skladnosti z zahteva-

mi odjemalcev in ustreznimi zahtevami iz zakonodaje vred. (Slovenski standard, SIST ISO 9001, 2000)

Preglednica 4.6 Vsebina standarda ISO 9001:2000

ISO 9001:2000	
0	Uvod
0.1	Splošno
0.2	Procesni pristop
0.3	Razmerje do ISO 9004
0.4	Zdržljivost z ostalimi sistemi vodenja
1	Predmet standarda
1.1	Splošno
1.2	Uporaba
2	Zveza z drugimi standardi
3	Izrazi in definicije
4	Sistem vodenja kakovosti
4.1	Splošne zahteve
4.2	Zahteve glede dokumentacije
5	Odgovornost vodstva
5.1	Zavezanost vodstva
5.2	Osredotočenost na odjemalce
5.3	Politika kakovosti
5.4	Planiranje
5.5	Odgovornost, pooblastila in komuniciranje
5.6	Vodstveni pregled
6	Vodenje virov
6.1	Preskrba virov
6.2	Človeški viri
6.3	Infrastruktura
6.4.	Delovno okolje
7	Realizacija proizvoda
7.1	Planiranje realizacije proizvoda
7.2	Procesi, povezani z odjemalci
7.3	Načrtovanje in razvoj
7.4	Nabava
7.5	Proizvodnja in izvedba storitev
7.6	Obvladovanje nadzornih in merilnih naprav
8	Merjenje, analize in izboljševanje
8.1	Splošno
8.2	Nadzorovanje in merjenje
8.3	Obvladovanje neskladnih proizvodov
8.4	Analiza podatkov
8.5	Izboljševanje

Vir: Slovenski standard, SIST ISO 9001, 2000, str. 30)

Vsaka organizacija, ki želi pridobiti standard ISO 9001:2000, mora vzpostaviti **sistem vodenja kakovosti**. Da bi to dosegla, mora vzpostaviti, dokumentirati, izvajati in vzdrževati sistem vodenja kakovosti ter nenehno izboljševati njegovo učinkovitost v skladu z zahtevami tega mednarodnega standarda. Pri izvajanju sistema vodenja kakovosti mora organizacija:

- ⇒ identificirati procese, potrebne za sistem vodenja kakovosti in njihovo uporabo v celotni organizaciji;
- ⇒ določiti zaporedje in medsebojne vplive teh procesov;
- ⇒ določiti kriterije in metode, potrebne za zagotovitev tako učinkovitega delovanja pa tudi učinkovitega obvladovanja teh procesov;
- ⇒ zagotoviti, da so na voljo viri in informacije, potrebne za podporo delovanja in nadzorovanja teh procesov;
- ⇒ nadzorovati, meriti in analizirati te procese;
- ⇒ izvajati ukrepe, potrebne za doseganje planiranih rezultatov in za nenehno izboljševanje procesov.

(Prav tam, str 11)

Posebno poglavje je v standardu namenjeno **odgovornosti vodstva** za kakovost v organizaciji. Najvišje vodstvo namreč mora priskrbeti dokaze o svoji zavezanosti razvoju in izvajanju sistema vodenja kakovosti ter nenehnemu izboljševanju njegove učinkovitosti, tako da: 1.) sporoča organizaciji, kako pomembno je izpolnjevanje zahtev odjemalcev kot tudi, 2.) zahtev zakonodaje in pravnih zahtev; 3.) določi politiko kakovosti; 4.) zagotovi, da so cilji kakovosti določeni, 5.) izvaja vodstvene preglede. Vodstvo mora pri tem namenjati posebno pozornost vzpostavitvi politike kakovosti, ciljnemu načrtovanju in vključitvi ciljev kakovosti v strateško in operativno načrtovanje, jasnemu določanju odgovornosti in pooblastil in notranjemu komuniciranju.

Nadalje standard opredeljuje poglavje **vodenja virov**, pri čemer mora organizacijo določiti in priskrbeti vire, potrebne za: (a) izvajanje in vzdrževanje sistema vodenja kakovosti in za nenehno izboljševanje njegove učinkovitosti in (b) povečevanje zadovoljstva odjemalcev z izpolnjevanjem njihovih zahtev. Viri se delijo na človeške vire, infrastrukturo in delovno okolje.

Sedmo poglavje v standardu je namenjeno **realizaciji proizvoda**, ki govori o tem, da mora organizacija planirati in razvijati procese, potrebne za realizacijo proizvoda. Planiranje procesov realizacije proizvoda mora biti skladno z zahtevami drugih procesov sistema vodenja kakovosti. Pri planiranju realizacije proizvoda mora organizacija na primeren način določiti: (a) cilje kakovosti in zahteve za proizvod, (b) potrebo po vzpostavi

vitvi procesov, dokumentov in priskrbi virov, specifičnih za proizvod, (c) zahtevane aktivnosti overjanja, validacije, nadzorovanja, kontrole in preskušanja, specifične za proizvod, ter kriterije za sprejemljivost proizvoda, (d) zapise, potrebne za dokazovanje, ali procesi realizacije in iz njih izhajajoči proizvodi izpolnjujejo zahteve. V nadaljevanju pa standard podrobneje opredeljuje posamezne faze v načrtovanju in razvoju.

Zadnje poglavje standarda je namenjeno **merjenju, analizi in izboljševanju**, V njem je zapisano, da mora organizacija planirati in izvajati procese nadzorovanja, merjenja, analiziranja in izboljševanja, ki so potrebni, da: (a) dokaže skladnost proizvoda (storitve), (b) zagotovi skladnost sistema vodenja kakovosti, (c) nenehno izboljšuje učinkovitost sistema vodenja kakovosti. To mora vključevati določitev primernih metod, s statističnimi metodami vred, in obseg njihove uporabe. Poglavje je v nadaljevanju podrobneje razdeljeno na: (1) nadzorovanje in merjenje, (2) obvladovanje neskladnih proizvodov, (3) analizo podatkov in izboljševanje.

(Slovenski standard, SIST ISO 9001, 2000)

Uporabnost standardov ISO:9001:2000 za zagotavljanje in razvoj kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih

Prvo, kar lahko ugotovimo po kratkem pregledu prenovljene različice standardov ISO 9001:2000 je, da so pripravljavci prenovljenih standardov želeli preseči preveliko razdrobljenost (prejšnja različica je obravnavala 20 področij kakovosti) zahtev v standardu, poleg tega pa je iz nove različice razviden velik poudarek na procesnem pristopu, človeških virih in zadovoljstvu odjemalcev (strank), kar tudi pomeni korak naprej v razvoju samih standardov. Če upoštevamo prav te elemente, bi lahko rekli, da je tako postal standard veliko prijaznejši in uporabnejši tudi za storitveno dejavnost, s področjem izobraževanja vred.

Kje pa lahko iščemo uporabnost standarda, ko gre za prilagajanje kurikuluma v izobraževanju odraslih? Gotovo je že sama filozofija, usmeritev tovrstnega sistematičnega pristopa vodenja kakovosti v organizaciji lahko uporabna tudi, ko gre za zagotavljanje kakovosti kurikuluma. To velja, ko govorimo o izvedbenem kurikulumu v širšem pomenu. Načrtno in sistematično identificiranje vseh ključnih procesov, ki jih je treba v izobraževalni organizaciji izpeljati v postopkih načrtovanja in izpeljave kurikuluma za odrasle, lahko veliko pripomore tudi k načrtnem spremljanju kakovosti kurikuluma in njegovega razvoja. Z uporabo temeljne metodologije implementacije »sistema vodenja kakovosti« v izobraževalno organizacijo lahko namreč opredelimo temeljne kazalnike kakovosti prilagajanja kurikuluma odraslim, določimo spremljanje udejanjanja tega kurikuluma in njegove učinke. Vse te možnosti nam

namreč ponujajo temeljna poglavja standarda, kot so: vodenje virov, realizacija proizvoda (storitve), merjenje, analiza in izboljševanje ipd.

Pri odločanju o vpeljevanju in uporabi standardov ISO v izobraževalno organizacijo za odrasle (to zajema tudi skrb za kakovost prilagajanja kurikuluma), pa je treba nameniti dovolj pozornosti temeljni dilemi, ki se kaže v vprašanju: **Ali s potrebo po dokumentiranju vseh temeljnih procesov načrtovanja in prilagajanja kurikuluma (kar moramo storiti vnaprej – preordinatno) tvegamo, da oblikujemo kurikulum preveč toga, zaprto in premalo prilagojeno odraslim udeležencem?** In še: **Kako identificirati in dokumentirati različne dejavnike samega izobraževalnega procesa, če vemo, da izobraževalnega procesa prav zaradi interaktivnega odnosa med učiteljem in udeležencem ter skupino odraslih, ki se v njem vedno znova ustvarja, res ne moremo predvideti in do potankosti načrtovati?** Dokaj natančno in vnaprej lahko npr. določimo standarde znanja (izstopne kazalnike kakovosti), to se predvsem v formalnem izobraževanju odraslih vedno bolj zahteva in pričakuje, še posebno z oblikovanjem nacionalnih standardov znanja.

Že to pa postane vprašljivo pri neformalnem izobraževanju odraslih, kjer velikokrat sicer imamo neke temeljne cilje ali začrtano izobraževalno pot, vendar pa se lahko cilji spreminjajo med samim uresničevanjem te izobraževalne poti, zato je treba opredeliti drugačne kazalnike kakovosti kurikuluma, kot je značilno in potrebno v formalnem izobraževanju odraslih.

V standardih ISO, če jih opazujemo z zornega kota izobraževalcev odraslih, pa je gotovo pozitivno to, da prinašajo tudi na področje izobraževanja odraslih sistematičen pristop in temeljit razmislek o načinih, sredstvih in postopkih, ki jih imamo na voljo za vzpostavitev večjega vpogleda v delovanje izobraževalne organizacije ali načrtovanje in izpeljavo kurikuluma v njem. Morda jih lahko izobraževalna organizacija uporabi kot dobro »odskočno desko«, kot temelj za oblikovanje sistematičnega pristopa k zagotavljanju in razvoju kakovosti, ali kot je zapisano v samem standardu – »v izgrajevanju sistema vodenja kakovosti«.

Dobro je torej standarde proučiti in uporabiti tudi takrat, ko skušamo za celotno izobraževalno organizacijo ali njeno posamezno dejavnost, npr. načrtovanje in prilagajanje kurikuluma za odrasle, identificirati in začrtati temeljne procese. Te je treba spremljati ter ovrednotiti njihovo kakovost med izpeljavo ter izboljševanjem in razvojem. Ko gre za spremljanje kakovosti najsubtilnejših dejavnikov izobraževanja odraslih, kot so sam izobraževalni proces, sprotno udeleženčevo napredovanje, kakovost dela andragoškega osebja, pa je verjetno dobro tovrstne sisteme kakovosti kombinirati z evalvacijskimi modeli ali pristopi, ki se zadnja desetletja razvijajo v izo-

braževanju in smo jih že spoznali tudi v naši nalogi. Pri tem mislimo predvsem na sodobne oblike responzivne, participativne ali konstruktivistične evalvacije, ki omogočajo včlenjevanje mehanizmov sprotnega spremljanja, uporabo kvalitativnih metod spremljanja in evalvacije kurikuluma v izobraževanju odraslih, predvsem pa aktivnega sodelovanja udeležencev pri opredeljevanju, ugotavljanju in razvoju kakovosti kurikuluma. To še posebej velja takrat, ko razvijamo pristope ali modele zagotavljanja in razvoja kakovosti v neformalnem izobraževanju odraslih.

Krožki kakovosti

Temeljne značilnosti in načela delovanja krožkov kakovosti

Kot je bilo že omenjeno v uvodnem poglavju, so bili Japonci tisti, ki so se najprej začeli zavedati pomena in konkurenčnih prednosti, ki jih njihovemu gospodarstvu lahko prinese celostno obvladovanje⁶ kakovosti. V konceptu celostnega obvladovanja kakovosti na Japonskem pa imajo prav posebno vlogo krožki kakovosti. Kaoru Ishikawa, eden glavnih pobudnikov razvoja krožkov kakovosti, opredeljuje le-te takole:

»Krožek za obvladovanje kakovosti (control quality circle) je majhna skupina, ki izvaja dejavnosti za obvladovanje kakovosti prostovoljno in v okviru istega delovnega okolja. Ta majhna skupina deluje stalno kot del celovitega obvladovanja kakovosti v organizaciji, za lasten in skupen razvoj, obvladuje in izboljšuje delovno okolje, uporablja tehnike za obvladovanje kakovosti, skupaj z vsemi člani, ki sodelujejo.«

(Ishikawa 1989, str. 125)

Izhodiščna dejavnost krožkov kakovosti je ta, da se opravljajo kot dejavnosti celostnega obvladovanja kakovosti, in sicer: 1.) pripomorejo k izboljšanju in razvoju podjetja, 2.) upoštevajo humanost in ustvarjajo delovno okolje, v katerem je vredno živeti in delati, 3.) gojijo človeške lastnosti in razvijajo neslutene možnosti. Ishikawa v nadaljevanju predstavi 10 temeljnih principov, ki usmerjajo dejavnosti krožkov kakovosti, in ti so: 1) lasten razvoj, 2) prostovoljnost, 3) skupinske dejavnosti, 4) sodelovanje vseh zaposlenih, 5) uporabljanje tehnik za obvladovanje kakovosti, 6) dejavnosti, ki so ozko povezane z delovnim mestom, 7) vitalnost in stalnost v

⁶ V slovenskih prevodih del Japonskih avtorjev se za celostne dejavnosti kakovosti, kot jih le ti opisujejo, pogosto uporablja pojem »celostno **obvladovanje** kakovosti«, medtem, ko se v prevodih ameriških avtorjev, ki predstavljajo dejavnosti Total Quality menedžmenta največkrat uporablja pojem »celostno **upravljanje** kakovosti«. Delno gre verjetno pri tem za vsebinski razvoj pojma od kontrole kakovosti (quality control) do zagotavljanja in razvoja kakovosti (quality assurance – quality development). Delno pa verjetno do uporabe raznovrstnih pojmov prihaja tudi za to, ker na slovenskem še ni prišlo do soglasnega poenotenja terminologije kakovosti v strokovnih razpravah.

dejavnostih za obvladovanje kakovosti, 8) skupen razvoj, 9) originalnost in kreativnost in 10) občutek za kakovost, za probleme in za napredek. (Ishikawa 1989)

Za pravilno delovanje krožkov kakovosti in učinke le-teh je pomembno upoštevati vseh 10 temeljnih načel in krožke razvijati v skladu z njimi. Zato da krožki kakovosti resnično postanejo gibalno kakovosti in razvoja v organizaciji, pa je po mnenju Ishikawe treba nameniti pozornost načelom, kot so: **prostovoljnost, lasten razvoj, skupen razvoj, sodelovanje vseh članov in stalnost delovanja krožkov**. Upoštevanje in krepitev teh načel pa ne pomeni nič drugega kot usmerjanje pozornosti na človeški kapital podjetja in njegov razvoj. O pomenu prostovoljnosti sodelovanja zaposlenih v krožkih kakovosti zapiše Ishikawa naslednje:

»Ko smo pričeli z dejavnostmi krožkov za obvladovanje kakovosti, smo se odločili, da bomo organizirali krožek tako, da bo navzočnost prostovoljna. Naše gibanje je temeljilo na upoštevanju človeka. To ne bi bilo možno, če ne bi vztrajali pri prostovoljnosti. Tako nismo silili v dejavnost nikogar. Pridruži se, če želiš, vendar je naše izhodišče vedno bilo, da ne sme biti prisile od nikoder. Seveda je delovna organizacija organizirana oblika delovanja in tako ne more dovoljevati vsakomur, da počne, kar hoče. Če govorimo o prostovoljnosti, prevzemamo obveznost, da je vsak član del neke družbe in organizacije in mora spoštovati pravila, ki so bila v določeni organizaciji postavljena. To poudarjam zato, ker je toliko organizacij, ki pozabljajo, da je prostovoljnost ključ do uspeha. Dokler zaposleni pri dejavnostih ne sodelujejo prostovoljno, ne bo uspeha.«

(Prav tam, str. 126)

Poudarjanje načel, kot sta lastni in skupni razvoj zaposlenih pokaže na pomen, ki ga Japonci pripisujejo izobraževanju in razvoju zaposlenih. Na tem mestu najdemo stično točko med japonskimi koncepti obvladovanja kakovosti in izobraževanjem zaposlenih, ki je široko področje izobraževanja odraslih, hkrati pa eno izmed temeljnih komponent, ki jih poudarjajo teorije učeče se organizacije. O lastnem razvoju zaposlenih zapiše Ishikawa tole:

»Lasten razvoj dobesedno pomeni, da se nekdo samoizobražuje. Naš poudarek je bil vedno na večanju sposobnosti ljudi z izobraževanjem in usposabljanjem kot sredstvom za pospeševanje celovitega obvladovanja kakovosti. Veliko je ljudi, ki prenehajo z učenjem, ko zapustijo šolo. Pogosto govorim svojim študentom, ki so pred diplomo: Obdobje resničnega učenja se šele pričinja. Vztrajam na izobraževanju in usposabljanju ljudi.«

(Prav tam, str. 126)

Poleg lastnega razvoja zaposlenih je za zagotavljanje kakovosti v organizaciji pomembno, da pozornost posvetimo tudi skupnemu razvoju, ali kot nadaljuje Ishikawa:

»Zaposleni, ki poznajo samo svoja sekcijsko omejena okolja, imajo ozke perspektive. Mi smo jim hoteli dati širšo perspektivo, pripraviti jih do tega, da gledajo stvari iz zornega kota organizacije kot celote, ali celo iz svetovne perspektive. Hoteli smo jih pripraviti do tega, da mislijo in izmenjujejo ideje z ljudmi na drugih delovnih mestih, v drugih organizacijah in v drugih industrijah. Pustite, da zaposleni najdejo svojo lastno pot. Eden od razlogov, da so se japonske dejavnosti za obvladovanje kakovosti razvile tako daleč, je ta, da je veliko možnosti za skupen razvoj. Človeška bitja so pripravljena početi razne stvari, če sama odkrijejo njihovo pomembnost. Nasprotujejo pa, če jim nekdo ukaže, da morajo tako storiti.«

(Prav tam, str. 127)

Krožki kakovosti so tako v Japonskem konceptu kakovosti temeljno jedro razvoja zaposlenih ter njihovega seznanjanja z dejavnostmi obvladovanja kakovosti. Hkrati so oblika delovanja, s katero se koncept in temeljna filozofija kakovosti širi po vsej izobraževalni organizaciji in seže do posameznega zaposlenega. Kot bomo videli pozneje, prav krožki kakovosti zaposlenim omogočijo aktivno sodelovanje v izpeljevanju temeljne filozofije kakovosti, saj si skupina ljudi, ki deluje v istem delovnem okolju, sama izbere problem kakovosti in išče ustrezne rešitve za njegovo reševanje. Gre za pomemben element celostnega koncepta obvladovanja kakovosti, ki podarja timski pristop k reševanju problematike kakovosti in aktiviranje ter uporabo potencialov zaposlenih pri tem.

Vpeljevanje krožkov kakovosti v organizacijo

Ko Ishikawa govori o vpeljevanju krožkov kakovosti v organizacijo, najprej opozori na pravilno razumevanje odnosa med krožki kakovosti in dejavnostjo celostnega obvladovanja kakovosti v organizaciji. Pri tem pove, da ni pravila, ki bi govorilo o tem, ali je bolj prav najprej oblikovati strategijo ali koncept celostnega obvladovanja kakovosti in šele potem začeti razvijati krožke kakovosti, ali je boljša nasprotna pot. Kljub takšni odprtosti in svobodi, ki jo prepušča posamezni organizaciji, pa za piše tole:

»Seveda lahko pričnemo z dejavnostmi krožkov za obvladovanje kakovosti, vendar si moramo zapomniti, da so dejavnosti krožkov pretežno del vseobsegajočega programa za celovito obvladovanje kakovosti in ne morejo obstajati ločeno. Četudi kdo zastavi prej krožke kakovosti, če ni upanja za kombinaci-

jo s celostnim obvladovanjem kakovosti, krožki ne bodo mogli obstajati. Tudi če kažejo v kratkem času uspeh, to ne more biti resničen uspeh. Npr. zaposleni, ki so na spodnjem delu hierarhične lestvice, si lahko močno prizadevajo uspjeti z dejavnostmi krožkov kakovosti, medtem ko srednje in najvišje vodstvo zavrača celovito obvladovanje kakovosti. V takem primeru tisti, ki si prizadevajo nadaljevati z dejavnostmi krožkov, ne bodo dobili podpore.»
(Prav tam, str. 129).

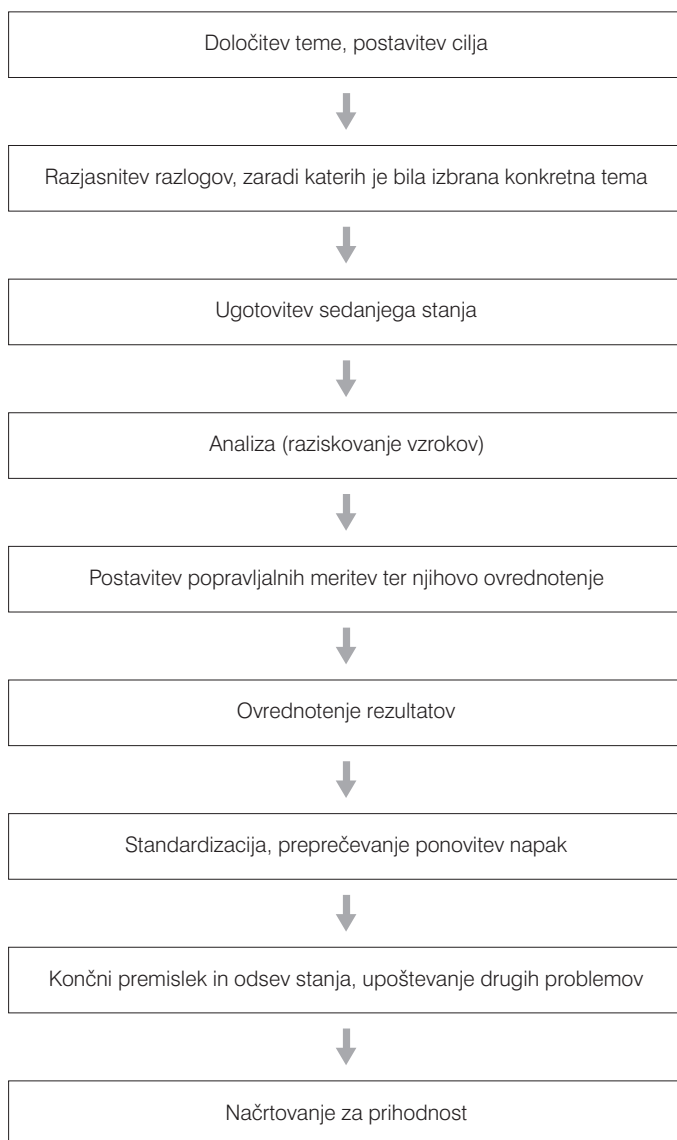
V nadaljevanju Ishikawa prikaže osem korakov, ki jih je treba upoštevati in uresničiti pri vpeljevanju dejavnosti krožkov obvladovanja kakovosti v organizacijo. Tako jih opiše:

- Direktorji, vodje sektorjev in služb ter ljudje, ki bodo odgovorni za celostno obvladovanje kakovosti, morajo prvi začeti proučevati delovanje krožkov kakovosti.
- Navzoči morajo biti na konferencah krožkov in obiskati organizacije, v katerih krožki kakovosti že delujejo. Pripraviti morajo podlage za prihodnje vodje krožkov.
- Izbrati morajo osebo, ki bo odgovorna za pospeševanje delovanja krožkov kakovosti v organizaciji. Ta oseba mora proučiti delovanje krožkov in pripraviti preprosto pisno gradivo za poučevanje vodij in članov krožka.
- Nato organizacija začne izbirati vodje krožkov. Izobraževanje naj zajema osnove delovanja krožkov kakovosti, razumevanje kakovosti, spoznavanje s strategijami nenehnega izboljševanja itn.
- Tako usposobljeni vodje se vrnejo na svoja delovna mesta in organizirajo krožke kakovosti. Število oseb v določenem krožku naj bo omejeno na deset ali manj. Najboljše skupine so pogosto sestavljene iz treh do šestih oseb.
- Če se dejavnosti razvijajo, je najbolje, da se vodja krožka voli ne glede na položaj, ki ga ima v organizaciji.
- Vodje bodo prenašali na svoje člane, kar so se naučili. Druge učiti pomeni tudi sam se učiti in izkušnje, ki jih bo pridobil pri učenju drugih, bodo pomagale njemu samemu.
- Po proučevanju in potem, ko razumejo osnove obvladovanja kakovosti, člani izberejo kot predmet raziskave splošen problem, ki je podoben tistemu v njihovem delovnem okolju. To je začetek delovanja krožka. Temo naj izberejo vodja in člani v ozki medsebojni povezavi, vendar brez vpliva drugih. Predpostavljeni mora vedeti za temo, ki je tako izbrana. Zaposleni morajo biti sposobni določiti probleme, ki so v njihovem delovnem okolju, ne da bi jim to povedal kdo drug. To je razlog, da je treba vztrajati na prostovoljnosti in neodvisnosti.

(Prav tam, str. 129)

Poleg teh temeljnih korakov, ki jih je treba upoštevati pri vpeljevanju krožkov za obvladovanje kakovosti v organizacijo, prikaže Ishikawa še devet korakov, ki naj jih opravijo člani posameznega krožka v enem ciklu svojega delovanja. Devet korakov prikazuje slika 4.8:

Slika 4.8: Delovanje krožka za obvladovanje kakovosti



Vir: Ishikawa K. (1989); *Kako celovito obvladovati kakovosti – japonska pot*

Pri dejavnostih krožkov za kakovost je zelo pomembna dejanska izkušnja pri reševanju problema. Ljudje se razvijajo s tako obliko pridobivanja izkušenj. Če znova pridobivajo novo znanje, se bodo njihove sposobnosti razvijale. **Njihova sposobnost tako raste, da so sposobni reševati probleme, s katerimi imajo opraviti pri svojem delu.** To je pa tudi eden temeljnih ciljev, ki jih zasledujemo z delovanjem krožkov kakovosti in ki bistveno pripomorejo k zagotavljanju in razvoju kakovosti v organizaciji.

Možnosti za uporabo krožkov kakovosti za zagotavljanje kakovosti kurikuluma v izobraževalni organizaciji

Prej navedena predstavitev temeljnih značilnosti in načel delovanja krožkov obvladovanja kakovosti, ki predstavljajo enega najpomembnejših elementov »japonske zgodbe o uspehu«, je zanimiva tudi za iskanje mehanizmov zagotavljanja kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih. Gotovo velja o takšni obliki zagotavljanja kakovosti poglobljeno razmisliti tedaj, ko v izobraževalni organizaciji iščemo mehanizme, ki bi pripomogli k večjemu sodelovanju in povezovanju učiteljev in drugega osebja, pri reševanju skupnih problemov. Prav povezovanje učiteljev ter njihovo sodelovanje pri oblikovanju in izpeljavi kurikuluma se namreč velikokrat kaže kot eden temeljnih problemov pri zagotavljanju njegove kakovosti. To velja še posebno za izobraževanje odraslih, kjer sestavljajo andragoško osebje največkrat pogodbeni sodelavci, ki jim je temeljna dejavnost poučevanje mladine, ali pa prihajajo iz gospodarstva. Bi lahko z vzpostavitvijo podobnih oblik timskega dela, kot jih predstavljajo japonski krožki kakovosti, pripomogli k reševanju tovrstnih težav in s povezovanjem andragoškega osebja pri reševanju skupnih problemov pripomogli k bolj kakovostnemu uresničevanju kurikuluma za odrasle v izobraževalni organizaciji?

Da bi takšna oblika zagotavljanja kakovosti lahko bila uspešna, potrjuje tudi dejstvo, da gre za obliko dela, ki se ujema s temeljnimi značilnostmi izobraževanja odraslih. Le-te se kažejo v prostovoljni vključitvi v krožek, demokratični izbiri teme ter opredelitvi in obravnavanju problema, ki je povezan s konkretnim delovnim mestom in težavami, ki jih imajo učitelji pri vsakdanjem delu ipd. Gre torej za obliko dela, ki lahko v izobraževalno organizacijo vnese elemente učeče se organizacije in omogoča učenje zaposlenih iz lastne prakse, ki jo **proučujejo**. Pri tem ni nujno potrebno, da jih imenujemo prav krožki kakovosti. Pomembno je, da so v takšne oblike uvrščene temeljne značilnosti in načela delovanja, ki omogočajo timski pristop k delu.

Pri tem pa je treba upoštevati tudi opozorilo Ishikawe: četudi so krožki kakovosti lahko ustrezna in uspešna oblika delovanja pri zagotavljanju in razvoju kakovosti ter

razvoju potencialov osebja v organizaciji, dolgoročno ne bodo uspešni, če ne bodo uvrščeni v širšo in celostno strategijo zagotavljanja in razvoja kakovosti v organizaciji. Učitelji matematike iz različnih programov izobraževanja odraslih se npr. povežejo v krožek kakovosti, da bi v njem proučili problematiko velikega osipa odraslih pri predmetu matematika in med seboj primerjali različne prakse, izkušnje in dosežke. Na podlagi raziskanega npr. zasnujejo ustrezne predloge za boljše poučevanje predmeta, ki bi odraslim bolj ustrezalo, le-teh pa ne morejo izpeljati, če ni ustrezne podpore nadrejenih in njihove pripravljenosti, da podprejo uresničevanje predlogov. V izobraževalnih organizacijah za odrasle gotovo kaže razmisliti o uporabi oblik, kot so krožki kakovosti, in jih dolgoročno uvrstiti v strategijo celostnega zagotavljanja in razvoja kakovosti. Prav dopolnjevanje in nenehno delovanje tovrstnih oblik je namreč lahko pomemben vir zamisli in predlogov za izboljšave, ki se kaže v sproščanju potencialov zaposlenih v organizaciji.

Vlagatelji v ljudi (Investors in people)

Hiter razvoj tehnologij in vdor novega znanja, predvsem pa zahteve po hitrem prilagajanju vsem tem novostim, so v zadnjem desetletju še bolj kakor prej, pokazale na potrebo po usposobljenem osebju. Vedno večja strateška prednost organizacije postaja usposobljeno osebje, to pa zahteva od organizacij tudi večje naložbe v razvoj zaposlenih. Tega so se morda v gospodarstvu začeli zavedati celo prej, kakor v izobraževanju, saj so naleteli veliko prej v trd in neizprosen konkurenčni boj na mednarodnih trgih. V zadnjem času postaja vlaganje v ljudi prioriteta naloga tudi v izobraževalnih usmeritvah posameznih držav.

Tudi v izobraževanju odraslih je usposobljenost andragoških osebja bistvena, če želimo govoriti o kakovosti andragoških storitev. Prav zato najuspešnejše in najnaprednejše izobraževalne organizacije za odrasle vedno bolj razmišljajo o strategijah in načinih usposabljanja andragoškega osebja, kot tudi o kazalnikih kakovosti na tem področju. Prav s tega stališča je lahko zanimiv standard Vlagatelji v ljudi (Investors in people), ki ga predstavljamo v nadaljevanju. Zanimiv je lahko takrat, ko ga uporabimo za celotno organizacijo in ko iščemo načine, s katerimi bi zagotovili kakovost osebja na določenem področju. Tako tudi, ko razmišljamo o tem, kako naj bo usposobljeno andragoško osebje za kakovostno načrtovanje in izpeljavo izvedbenega kurikulumu v izobraževalni organizaciji oz. kaj lahko organizacija stori v procesu usposabljanja svojega osebja za uresničevanje te pomembne in zahtevne naloge.

Temeljna filozofija in načela standarda

Vlagatelji v ljudi (Investors in people)

Standard Investors in people se je v devetdesetih letih razvil v Veliki Britaniji pod vodstvom National Training Task Force in v sodelovanju z vodilnimi podjetji in organizacijami, ki se ukvarjajo z razvojem osebja. Delo je podpiralo tudi Ministrstvo za delo (Employment department). V zadnjih letih pa iz nacionalnega standarda vse bolj prerašča v mednarodni standard, ki postavlja raven dobre prakse za izobraževanje, usposabljanje in razvoj zaposlenih, zato, da bi bili doseženi poslovni cilji organizacije. Standard prinaša model za usposabljanje in izobraževanje zaposlenih, s katerim naj bi podjetja in druge organizacije dosegali boljše uspehe in večjo konkurenčnost. Pri tem je bistveno, da si organizacija postavi jasne cilje, jih ustrezno predstavi zaposlenim in razvije njihove sposobnosti tako, da bodo zmogli te cilje uresničevati. Rezultat tovrstnih dejavnosti je v skladu s standardom ta, da se tisto, kar ljudje zmorejo ali bi lahko zmogli, uskladi s tistim, kar organizacija potrebuje za uresničevanje zastavljenih ciljev. Proces je ciklični in temelji na razvoju kulture neprenehnega razvoja. (Investors in people, www.investorsinpeople.co.uk)

Standard je bil sestavljen na prepričanju, da oskrba s proizvodi in storitvami vedno temelji na ljudeh. Čim boljši so ljudje, tem boljše bo poslovanje organizacije. Najpomembnejša naložba, za katero se odloči organizacija, je tako vedno naložba v ljudi, ki delajo zanjo. Prav zato mora vsak zaposleni poznati, razumeti in se strinjati z zahtevami dela, ki ga opravlja. Hkrati pa vedeti, kako naj svoje delo opravi in zakaj je njegovo delo pomembno. Na voljo mora imeti potrebna sredstva, material, informacije in znanje, s katerim bo svoje delo dobro opravil. Pomembno je tudi, da je zaposleni sposoben izmeriti, kako dobro opravlja svoje delo in da ve, kaj mora storiti, ko gredo stvari narobe. Zaposleni mora delati po sistemih in smernicah, ki so bile oblikovane zato, da bi bile v pomoč. Pri zagotavljanju kakovosti zaposlenih pa so pomembne tudi smernice, ki jim jih nudijo vodilni – to je še posebno pomembno, ko se zaposleni znajdejo v težavah, naletijo na nejasnosti ipd. (Investors in people; www.investorsinpeople.co.uk)

Standard Vlagatelji v ljudi je zasnovan na štirih temeljnih načelih, in sicer:

- **Zavezanost (Commitment):** obvezanost organizacije, da bo vlagala v svoje zaposlene, da bi se uresničevali poslovni cilji.
- **Načrtovanje (Planning):** da bi dosegli poslovne cilje, je potrebno načrtovati nove spretnosti posameznikov in skupin.

- **Akcija (Action):** da bi lahko razvili takšne spretnosti in sposobnosti, je treba izpeljati različne akcije ali kontinuirane programe, ki so neposredno povezani s poslovnimi cilji.
- **Evalvacija (Evaluating):** neprenehoma je treba evalvirati (vrednotiti) rezultate usposabljanja in razvoja, posameznikovega napredka na poti k ciljem, in ugotavljati potrebe za prihodnost.

Ta štiri temeljna načela predstavljajo ciklični proces in so pozneje razčlenjena na 12 kazalnikov, s katerimi se ocenjuje organizacijo, ki si želi postati »vlagateljica v ljudi« (Investor in people).

Postopki pridobitve standarda in praktične koristi, ki jih prinaša

Organizacija, ki si želi pridobiti naziv vlagateljice v ljudi, mora:

- ⇒ razumeti standard in njegove strateške posledice za organizacijo;
- ⇒ na podlagi 12 kazalnikov standarda oceniti sprotno prakso in morebitne pomanjkljivosti;
- ⇒ skleniti, da bo dosegla standard in to sporočiti vsem zaposlenim v organizaciji;
- ⇒ načrtovati in izpeljati akcije, s katerimi bi vpeljali spremembe;
- ⇒ zbrati podatke in dokaze, ki kažejo, da organizacija dosega standard;
- ⇒ pridobiti standard Vlagatelj v ljudi;
- ⇒ vzdrževati kulturo nenehnega razvoja;

Standard Vlagatelj v ljudi prinaša organizaciji kar precej koristi, med katere lahko štejejo predvsem:

- **Izboljšanje produktivnosti in dobička:** usposobljeni in motivirani ljudje delajo več in bolje, s tem pa se poveča produktivnost.
- **Zmanjšanje stroškov in napak:** usposobljeni in motivirani ljudje neprenehoma analizirajo svoje delo, da bi zmanjšali stroške in napake in ga izboljšali.
- **Vlaganje v ljudi vodi v večjo kakovost organizacije,** hkrati pa to zvišuje raven samih programov kakovosti, ki jih organizacija izvaja.
- **S povečanjem vključevanja zaposlenih v oblikovanje in doseganje ciljev** povečuje motivacijo zaposlenih. To zvišuje moralo, zmanjšuje odsotnost z dela in pripomore k večji identifikaciji zaposlenih z organizacijo.
- **Zadovoljstvo strank.** Vlaganje v ljudi je bistvenega pomena, ko želimo pomagati zaposlenim, da se pri svojem delu usmerijo na zadovoljstvo strank.
- **Javno priznanje.** Status vlagatelja v ljudi, ki velja za dokaj strog nacionalni standard, prinaša tudi večjo javno priznanje organizacijam, ki jim ga uspe pridobiti.

Poleg tega navaja standard še druge koristi, ki prav tako pripomorejo k povečanju kakovosti; in sicer: (1) priložnost, da organizacija oceni trenutno politiko in lastno prakso in pri tem uporabi priznano primerjavo (benchmark), ki jo ponuja standard; (2) pridobi si model (okvir) za načrtovanje prihodnjih strategij in akcij; (3) oblikuje bolj strukturirane načine za izboljševanje učinkovitosti usposabljanja, izobraževanja zaposlenih.

Potrjevanje standarda

Doseganje standarda potrjujejo za to usposobljeni ocenjevalci, ki v svetovalno-ocenjevalnem procesu ugotavljajo usklajenost poslovnih in izobraževalnih ciljev ter aktivnosti za njihovo doseganje. Ocenjevanje izpeljujejo z več intervjuji na podlagi standardiziranih kazalnikov, s »skritimi« kazalniki, z obiski, ugotavljanjem mnenj itn. Z usposobljenimi ocenjevalci in podrobno izdelanimi kazalniki je mogoče doseči visoko stopnjo objektivnosti. Zato je pomembna priprava na vrednotenje. Tudi samo priznavanje (podelitev standarda) mora biti formalizirano in skrb posebnega organa, ki pregleda ugotovitve ocenjevalcev, jih sprejme, zahteva dodatno preverjanje itn. Pomembno je, da kazalniki zagotavljajo objektivno merjenje, ki da organizacijam lastno sliko in jih z ustreznim svetovanjem prepriča, da je morebitne spremembe vredno izpeljati že zaradi ekonomskega učinka in ugleda, ki je tudi del tega. Naloga državnih institucij je, poleg vpeljave standarda v tem, da organizacije zanj motivira, vpelje spodbude in zagotovi standardom ustrezen ugled. (Beltram 2001)

Preglednica 4.7: Temeljna načela, kazalniki in dokazila, ki jih vsebuje standard Vlagatelj v ljudi (Investors in people).

Načela	Kazalniki	Dokazi (evidence)
ZAVEZANOST (Commitment) Vlagatelj v ljudi je trdno odločen, da bo svoje cilje in naloge dosegal z razvijanjem svojih zaposlenih.	1. Organizacija je odločena, da bo podpirala razvoj svojih zaposlenih	Vodilni menedžment lahko opiše strategije, ki jih uporablja za razvoj zaposlenih, da bi se delovanje organizacije izboljševalo. Menedžment lahko opiše specifične akcije, ki so jih izpeljali ali jih trenutno izpeljujejo, da bi podprli razvoj zaposlenih. Zaposleni lahko potrdijo, da se posebne strategije, ki jih je opisal vodilni menedžment, res izvajajo. Zaposleni verjamejo, da je organizacija res predana podpori njihovega razvoja.
	2. Zaposlene spodbuja, da izboljšujejo svoje delovanje in delovanje drugih ljudi.	Zaposleni lahko prikažejo zglede, kako so bili spodbujeni za izboljševanje svojega delovanja. Zaposleni lahko prikažejo primere tega, kako so bili spodbujeni, da izboljšujejo delovanje drugih ljudi.
	3. Zaposleni verjamejo, da je njihov prispevek k organizaciji priznan in upoštevan.	Zaposleni lahko opišejo, kako je njihov prispevek organizaciji priznan. Zaposleni verjamejo, da je njihov prispevek organizaciji priznan. Zaposleni dobijo ustrezno in konstruktivno povratno informacijo v rednih časovnih presledkih.
	4. Organizacija si prizadeva zagotavljati enake možnosti razvoja za vse zaposlene.	Vodilni menedžment lahko opiše strategije, ki jih uporablja, da zagotovi enake možnosti razvoja ljudi. Vodilni lahko opišejo posebne akcije, ki potekajo, da bi omogočili enake možnosti za razvoj zaposlenih. Zaposleni potrjujejo, da se v organizaciji uresničujejo posebne strategije in da le-te upoštevajo potrebe različnih skupin. Zaposleni verjamejo, da je organizacija res zavezana zagotavljanju enakih možnosti za razvoj zaposlenih.
NACRTOVANJE (Planning) Vlagatelj v ljudi ima jasno predstavo o ciljnih in o tem, kaj ljudje potrebujejo, da bi jih lahko dosegli.	5. Organizacija ima načrt z jasnimi cilji, ki so razumljivi vsakomur.	Organizacija ima načrt z jasnimi cilji. Zaposleni lahko jedrnato razložijo cilje organizacije na ravni, ki ustreza njihovi vlogi. O ciljnih organizacije se posvetujejo reprezentativne skupine.
	6. Razvoj zaposlenih je enako pomemben kot so cilji organizacije.	Organizacija ima jasne prednostne naloge, ki povezujejo razvoj zaposlenih z njihovimi cilji in cilji organizacije, tako na skupinski kot na individualni ravni. Zaposleni jasno razumejo, kaj naj bi dosegli s svojimi razvojnimi dejavnostmi, tako zase kot za organizacijo.
	7. Zaposleni razumejo, kako sami prispevajo k doseganju organizacijskih ciljev.	Zaposleni lahko razložijo, kako sami prispevajo k doseganju organizacijskih ciljev.

Načela	Kazalniki	Dokazi (evidence)
AKCIJA (action) Vlagatelj v ljudi razvija svoje ljudi učinkovito zato, da bi izboljšal njihovo delovanje in povečal učinek organizacije	8. Vodilni učinkovito podpirajo razvoj zaposlenih.	Organizacija zagotovi, da imajo vodilni znanje in sposobnosti, ki jih potrebujejo za razvoj svojih zaposlenih. Vodilni na vseh ravneh razumejo, kaj morajo storiti za podpiranje razvoja svojih zaposlenih. Zaposleni razumejo, kaj naj bi vodilni naredili za njihov razvoj. Vodilni na vseh ravneh lahko navedejo zglede akcij, ki so jih izpeljali ali jih trenutno izpeljujejo zato, da bi podprli razvoj ljudi. Zaposleni lahko opišejo, kako so njihovi vodilni učinkoviti pri podpori njihovega razvoja.
	9. Zaposleni se učinkovito učijo in razvijajo.	Zaposleni, ki so v organizaciji nanovo zaposleni in tisti, ki so nanovo prišli na določeno delovno mesto, lahko potrdijo, da so bili deležni učinkovitega vpeljevanja. Organizacija lahko dokaže, da se ljudje učinkovito učijo in razvijajo. Zaposleni razumejo, zakaj so jih pritegnili v razvojne aktivnosti in kakšen rezultat se od njih pričakuje. Zaposleni lahko prikažejo, kaj so se naučili (znanje, spretnosti, stališča) iz razvojnih dejavnosti. Razvoj je povezan z relevantnimi eksternimi kvalifikacijami ali standardi, kjer je to primerno.
EVALVACIJA (Evaluation) Vlagatelj v ljudi razume posledice vlaganja v ljudi za lastno delovanje	10. Razvoj zaposlenih izboljša delovanje organizacije, timov in posameznikov	Organizacija lahko pokaže, da je vlaganje v razvoj zaposlenih izboljšalo delovanje organizacije, skupin in posameznikov.
	11. Zaposleni razumejo vpliv (posledice) razvoja ljudi na delovanje organizacije, skupin in posameznikov.	Menedžment razume skupne stroške (ceno) in koristi vlaganja v razvoj zaposlenih in posledic le-tega za njihovo delovanje. Zaposleni lahko razložijo posledice vlaganja v njihov razvoj s stališča njihovega delovanja, stališča delovanja njihove delovne skupine in celotne organizacije.
	12. Organizacija postaja vse boljša pri razvoju svojih zaposlenih.	Zaposleni lahko navedejo zglede relevantnih in pravočasnih izboljšav razvojnih dejavnosti.

Vir: *Investors in people UK, Overview of the investors in people standard*

Uporabnost standarda pri zagotavljanju in razvoju kakovosti kurikulumu v izobraževanju odraslih

Ko se poglobimo v standard Vlagatelj v ljudi, najprej ugotovimo, da se njegova temeljna filozofija ne razlikuje veliko od modelov kakovosti, ki smo jih spoznali že v prejšnjih poglavjih. Standard je namreč zasnovan na štirih temeljnih načelih, in sicer: zavezanost (commitment), načrtovanje (planning), akcija (action), evalvacija (evaluation). V teh štirih ključnih sestavinah standarda lahko prepoznamo podobnost z Demingovim krogom kakovosti: načrtuj (plan), izpelji (do), preveri (check) in ustrezno ukrepaj (action). Morda je prav zavezanost (commitment) tisto načelo, ki standard nekoliko oddaljuje od prvotnih modelov zagotavljanja kakovosti in ga po-

vezuje s sodobnimi koncepti TQM-a, ki temeljijo na zasnovi neprenehnega izboljševanja kakovosti, in to je tudi temeljna filozofija standarda Vlagatelji v ljudi.

Zavezanost razvoju zaposlenih pa pove, da gre za specializirani standard, ki zajema eno izmed področji v celostnem zagotavljanju kakovosti, in to je prav razvoj zaposlenih. Naslednja pozitivna značilnost ali bistvena kakovost standarda je nedvomno **povezovanje ciljev organizacije s cilji razvoja zaposlenih**. V ciljih razvoja zaposlenih, ki jih lahko prepoznamo v individualnih načrtih izobraževanja in usposabljanja, se morajo zrcaliti strateški cilji, ki si jih postavljamo v organizaciji. Naslednje, kar je pomembno, je, da vsi zaposleni najprej spoznajo cilje organizacije, sodelovati pa morajo tudi pri definiranju ciljev svojega izobraževanja in razvoja ter razumeti, zakaj so takšne razvojne dejavnosti dobre zanje in kako lahko z njihovo pomočjo pripomorejo k doseganju ciljev organizacije. Standard torej zahteva dejavno vlogo zaposlenih pri ugotavljanju potreb po lastnem razvoju, definiranju ciljev tega razvoja in vrednotenju doseženega, in sicer iz zornega kota posameznika, skupine in celotne organizacije.

Čeprav je bil standard Vlagatelji v ljudi sprva oblikovan za zaposlene v podjetjih, pa nas prav njegove značilnosti prepričujejo, da je uporaben in koristen tudi v izobraževalnih organizacijah za odrasle, za **načrtovanje razvoja andragoškega osebja** na različnih področjih. Seveda je pri tem treba upoštevati temeljno zahtevo standarda, da morajo biti cilji razvoja zaposlenih povezani s cilji organizacije. Izobraževalna organizacija, ki izobražuje odrasle, mora tako najprej oblikovati jasno strategijo in cilje svojega delovanja v izobraževanju odraslih, da bi lahko zadostila tudi drugim zahtevam standarda. Za organizacijo, ki izobražuje odrasle, bo torej smiselno, da si pomaga z natančno proučitvijo standarda. In če je povsem na začetku načrtnega in sistematičnega razvoja svojega osebja, se bo morda pozneje na podlagi načrtnega dela na tem področju odločala tudi za formalne postopke pridobivanja standarda. Tudi, če organizacija tega ne bo storila, ji je lahko model, ki ga prikazuje standard, koristen pripomoček pri oblikovanju celostnega modela razvoja kakovosti v organizaciji. Pri tem lahko upošteva kazalnike, ki se ji zdijo ustrezni glede na posebnosti svoje dejavnosti in črta tiste, ki se ji zdijo neuporabni ter med razvojnimi procesi oblikovanja svojega sistema kakovosti dodaja nove kazalnike razvoja zaposlenih.

In kje iskati koristnost standarda, ko gre za zagotavljanje kakovosti oblikovanja in prilagajanja kurikulumov v izobraževanju odraslih? Pri iskanju odgovora na ta vprašanja lahko izhajamo prav iz samega standarda, ki govori o tem, da »je kakovost storitev vedno odvisna od ljudi«. Bolj ko bo andragoško osebje poznalo značilnosti odraslih, ki se začenjajo znova izobraževati in bolj ko bo poznalo temeljne značilnosti obliko-

vanja in prilagajanja kurikulumu, večja je verjetnost, da bo kurikulum znalo, zmoglo in hotelo prilagajati kakovostno - tako, da bo njegova izpeljava prinesla pričakovane rezultate. Če upoštevamo temeljno filozofijo standarda, lahko tako ugotovimo, da je le-ta lahko koristen samo tedaj, ko so dejavnosti za zagotavljanje kakovosti prilagajanja in izpeljave kurikulumu eden izmed pomembnih strateških ciljev, za katere se odloči vodilni menedžment v izobraževalni organizaciji.

Žal praksa izobraževanja odraslih vse prevečkrat pokaže, da se v izobraževalnih organizacijah še vse premalo zavedajo pomena tovrstnih dejavnosti in prilagajanje kurikulumu skrčijo zgolj na elementarne organizacijske prilagoditve, to pa ne zadošča niti minimalnim vsebinskim kriterijem prilagajanja kurikulumu v izobraževanju odraslih.

Ko se v izobraževalni organizaciji zavedo pomena kakovostnega načrtovanja kurikulumu za odrasle, pa lahko upoštevajoč filozofijo in konkretne implikacije standarda, načrtno vlagajo v razvoj vodij izobraževanja odraslih in učiteljev. To zato, da bi si ti pridobili spretnosti in znanje za načrtovanje izvedbenega kurikulumu, sodelovanja med vodjo izobraževanja in učitelji ter med učitelji samimi (pri načrtovanju izpeljave, vrednotenju kakovosti izpeljave ipd.) Poudariti je treba, da je temeljna filozofija, ki jo poudarja standard Vlagatelji v ljudi in se kaže v potrebi po vlaganju v razvoj in izobraževanje lastnega osebja, tudi podlaga, na kateri lahko oblikujemo kakovosten kurikulum za odrasle v izobraževalni organizaciji. V Sloveniji pa smo prav ta element kakovosti v zadnjih letih nekoliko zanemarili.

Res je, da smo s procesi prenove kurikulumu na vseh področjih izobraževalnega sistema (tudi v izobraževanju odraslih) namenili v zadnjih letih veliko strokovne pozornosti prav kakovosti kurikulumu, a morda smo še vse premalo pozorni na ravni njegove izpeljave in na to, da lahko oblikujemo »popolni kurikulum« na nacionalni ravni, vendar ta nikdar ne bo zaživel v praksi in ne bo dosegel zelenih rezultatov ter prinesel pričakovanih učinkov, če ga ne bodo razumeli, sprejeli in izpeljali učitelji. Da pa bi to lahko storili, je treba izvajalce - vodstvo v izobraževalni organizaciji, vodje izobraževanja odraslih, učitelje seznaniti s temeljnimi predpostavkami in filozofijo kurikulumu, hkrati pa jih usposobiti, da ga bodo znali sami prožno prilagajati značilnostim odraslih ter vrednotiti tako kakovost kurikulumu kot svojo usposobljenost za njegovo izpeljavo. Postopki načrtovanja in izpeljave kurikulumu za odrasle in vrednotenja njegove kakovosti tako predstavljajo pomemben del vlaganja v razvoj andragoškega osebja, takšno načrtno vlaganje v razvoj pa je mogoče doseči samo, ko se na sistemski ravni (izobraževalna politika) in na ravni izobraževalne organizacije ter posameznega učitelja zavežemo, da bomo načrtno podpirali razvoj tovrstnega znanja in spretnosti andragoškega osebja. Temeljna

filozofija in konkretnije usmeritve standarda Vlagatelji v ljudi so iz tega zornega kota gotovo lahko pomembna spodbuda za organizacijo, ki ga želi uporabiti ter si z njegovo pomočjo, tudi kar zadeva zagotavljanje in razvoj kakovosti kurikuluma, nastaviti zrcalo.

Pristopi k zagotavljanju in razvoju kakovosti v izbranih evropskih državah

Potem ko smo spoznali najznačilnejše poglede na evalvacijo, ki so se razvili v evalvacijski teoriji, in nekatere izmed modelov za zagotavljanje in razvoj kakovosti, ki so se razvili v gospodarstvu, pa nas bo v tem poglavju zanimalo predvsem, kako se razumevanje in uporaba tovrstnih modelov kaže v pristopih k zagotavljanju in razvoju kakovosti izobraževanja v izbranih evropskih državah. Mednarodno primerjalni vidik teoretskih in aplikativnih pristopov k zagotavljanju kakovosti kurikuluma postaja namreč v procesih globalizacije in odpiranja evropskega izobraževalnega prostora vse pomembnejši. Kakšni pristopi se najbolj uporabljajo? Katerim vidikom kakovosti izobraževalnega sistema in izobraževanja odraslih v njem namenjajo posamezne države največ pozornosti? Na katerih ravneh izobraževalnega sistema se vrednoti in razvija kakovost?

Pristope k zagotavljanju in razvoju kakovosti v posameznih državah bomo opazovali iz dveh zornih kotov. Iz širšega bomo opazovali tele ravni izobraževalnega sistema: nacionalno raven, regionalno in lokalno raven in raven izobraževalne organizacije, za vsako od teh ravni pa prikazali:

- temeljna načela ali namen zagotavljanja kakovosti,
- kako so opredeljena temeljna področja kakovosti,
- kako je porazdeljena odgovornost za kakovost izobraževanja in katere institucije so odgovorne za ugotavljanje in razvoj kakovosti,
- kateri so najpogosteje uporabljeni pristopi in metode pri zagotavljanju kakovosti na različnih ravneh izobraževalnega sistema.

Pristope k zagotavljanju kakovosti v izobraževanju predstavljamo za vsako državo posebej, na koncu poglavja pa podajamo še primerjalno analizo, s prikazom poglavitnih skupnih točk in razlik pri posamezni državi. Poleg systemskega pregleda prikazujemo pri vsaki državi en model zagotavljanja in razvoja kakovosti, ki se uporablja za samoevalvacijo v izobraževalni organizaciji.

NIZOZEMSKA

Zgodovinski pregled

Izboljševanje kakovosti izobraževanja je eden temeljnih ciljev izobraževalne politike na Nizozemskem. Skrb za kakovost izobraževanja je postala še bolj eksplicitna in spe-

cifčna v začetku osemdesetih let. V zadnjih letih se odgovornost za postavljanje in doseganje izobraževalnih standardov vedno bolj prenaša na šole in druge institucije. Poleg internih evalvacij, ki jih opravljajo šole same, potekajo evalvacije tudi na nacionalni ravni. Zanje je med drugimi odgovorna Izobraževalna inšpekcija (Education Inspectorate). Razvoj izobraževanja je od osemdesetih let pa vse do danes spodbudil in omogočil razvoj standardov znanja, izhodnih kvalifikacij in razvoj instrumentov za preverjanje kakovosti (samoevalvacija/zunanje evalvacije). (Eurydice 2000)

Evalvacija na nacionalni ravni

Na nacionalni ravni je za kakovost izobraževanja odgovorna vlada. Na tej ravni se zato, da bi se zagotovila kakovost, posebna pozornost namenja:

- oblikovanju ciljev za celoten izobraževalni sistem,
- ocenjevanju doseženih rezultatov,
- razvoju instrumentarija za preverjanje kakovosti v šolah,
- nacionalnim raziskavam in nacionalnim evalvacijam,
- vlogi izobraževalnega inšpektorata.

Izobraževalni inšpektorat (education inspectorate)

Zunanje evalvacije opravlja na Nizozemskem Izobraževalna inšpekcija, ki je bila za to reorganizirana in je danes samostojna organizacija zunaj ministrstva, vendar pa kot uradna instanca neposredno podrejena ministru za šolstvo. V sporazumu med šolskim ministrstvom in šolsko inšpekcijo je določeno, da:

- ostaja načelna svoboda šolske inšpekcije glede izbire lastnih tem in lastna odgovornost za objavljanje poročil;
- se največ 30 odstotkov delovnega časa porabi za tisti del evalvacije, ki ga za vso državo predlagata ministrstvo in parlament;
- se mora ministrstvo v treh mesecih odzvati na priporočila izobraževalne inšpekcije in jih sporočiti parlamentu;
- Izobraževalna inšpekcija izdela letni načrt dela in ga predloži ministru;
- je izobraževalna inšpekcija enkrat na vsakih pet let sama predmet evalvacije, ki jo izpelje znanstvena vizitacijska komisija.

Nizozemska posebnost je, da je nadzorna instanca kot organizacija odgovorna za evalvacijo celotnega izobraževalnega sistema, z univerzami in višjimi šolami vred, pa tudi za storitvene ustanove, kot so na primer pedagoške akademije in središča za izpopolnjevanje. Matična organizacija združuje približno 450 članov (inšpektorjev,

znanstvenih sodelavcev, pisarniških delavcev): pri tem ne obstaja le notranja porazdelitev po tipih šol, temveč tudi skupna odgovornost za določena tematska področja, ki presegajo posamezne tipe šol. (Liket 2001)

Inšpektorat spremlja in promovira kakovost poučevanja v izobraževalnih organizacijah. V ta namen opravlja redne in sistematične inšpekcije šol. Izide evalvacije predstavijo šoli, na kateri je bila opravljena inšpekcija, prav tako pa z rezultati seznanijo tudi ministra, državne sekretarje in parlament.

Glavne naloge izobraževalnega inšpektorata so predvsem:

- zagotavlja, da se upoštevajo predpisi;
- sprotno spremlja kakovost izobraževanja na posameznih področjih;
- spodbuja razvoj izobraževanja z ustrezno svetovalno dejavnostjo lokalnim oblastem in zaposlenim v izobraževalnih organizacijah;
- poroča in svetuje ministru, tako na njegovo pobudo kot na svojo pobudo.

Poglavitno sredstvo, s katerim si inšpektorat pridobiva informacije o kakovosti dela posamezne izobraževalne organizacije, so obiski, ki jih inšpektorji v ta namen opravijo v izobraževalni organizaciji. Tovrstni obiski zajemajo cel spekter dejavnosti, od tega, da inšpektorji obišejo posamezno učno uro, se pogovorijo z ravnateljem, svetom šole, učitelji, drugimi zaposlenimi na šoli, učenci in študenti. S tovrstnimi obiski naj bi preverili izobraževalni standard šole in zagotovili, da se ne bi ponekod zniževali standardi, ki veljajo za celoten sistem izobraževanja na Nizozemskem.

V opredeljenih zakonskih okvirih so šole svobodne, da sledijo svoji politiki. Večja odgovornost in avtonomija šol sta bistveni prvini v trenutnem pristopu k izobraževanju na Nizozemskem. V zvezi s tem inšpektorat spodbuja šole, da razvijajo svoj potencial in izboljšujejo svoje delo, z lastnim sistemom zagotavljanja kakovosti vred, tako, da postajajo čedalje sposobnejše za urejanje težav, ki jih imajo.

Inšpektorat po vsakem opravljenem obisku pripravi poročilo. Poglavitni namen takšnega poročila je, da priskrbi smernice, ki pomagajo šoli pri razvoju lastne politike in sistema zagotavljanja kakovosti. Podatki, ki so potrebni za to, da se ugotovi kakovost delovanja posamezne šole, se uporabijo tudi pri pripravi javnih poročil o celotnem izobraževalnem sistemu. Tovrstna poročila so zasnovana na ugotovitvah šolskih inšpekcij in relevantnih podatkov iz drugih organizacij, namenjena pa so predvsem ministru in parlamentu.

Pomemben del poročila, ki ga pripravi inšpektorat, so priporočila, ki jih le-ta oblikuje v smislu ukrepov, ki naj jih šola izpelje za izboljšanje svojega delovanja na določenem področju. Ta aspekt dela inšpektorata, njegovo »svetovalno vlogo« je treba

razumeti v povezavi z drugimi nalogami, ki jih opravlja. Najobsežnejše in najpomembnejša publikacija, ki jo pripravi inšpektorat, je poročilo o izobraževanju, v katerem minister poroča parlamentu o stanju v izobraževanju. Nacionalno poročilo je objavljeno vsako leto maja. (Euridice 2000)

Evalvacija na ravni izobraževalne organizacije

Samoevalvacija v primarnem in sekundarnem izobraževanju ter v izobraževanju za posebne potrebe

Na voljo so različni instrumenti za postavljanje standardov in spremljanje njihovega doseganja v šolah: šolski načrt, (*school plan*), publikacija šole (*school prospectus*) in postopek pritožb, (*complains procedure*). Vsi ti instrumenti so od leta 1998 obvezni za osnovnošolsko, srednješolsko izobraževanje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Šolski načrt, ki ga je treba posodobiti vsaka štiri leta, prikazuje odnos šole do kakovosti izobraževanja. Vsebuje strategije šole glede izobraževalnih vprašanj, kadrovanja in sistema notranjega zagotavljanja kakovosti. To so edini trije obvezni elementi v šolskem načrtu. Šola pa lahko v načrt vnese še druge elemente. S tem dokumentom šola poroča (odgovarja) inšpektoratu za svojo politiko.

Publikacija šole vsebuje informacije za starše in učence. Prenoviti jo je treba vsako leto. Podrobneje opisuje dejavnosti šole, cilje šole in dosežene rezultate. Je torej podlaga za dialog med šolo, starši in učenci o politiki in temeljnih usmeritvah šole. Šola pošlje izvod publikacije inšpektoratu, ki mu je odgovorna za svoje upravljanje kakovosti. Inšpektorat se lahko odloči in preveri, ali se trditve, navedene v publikaciji, tudi resnično izpeljujejo v praksi, ali kažejo stanje, kakršno je.

Postopek reševanja pritožb – z njimi se dopolnjujejo druge možnosti sodelovanja pri sprejemanju odločitev in upravljanju šole. Staršem daje sredstvo, s katerim lahko povedo, če se ne strinjajo s katerim dejavnikom dela šole. (npr. nezadovoljstvo z učitelji, z upravljanjem šole). Šolski svet mora po zakonu ustanoviti odbor za pritožbe.

Omenjena dva dokumenta in postopek pritožb, ki so bili v nizozemski izobraževalni sistem vpeljeni leta 1998, so nadomestili naslednje dokumente, ki so jih dotlej, v skladu z zakonom morale pripravljati šole: program šolskih dejavnosti, načrt zaposlenih, načrt usposabljanja zaposlenih, pozitivni akcijski načrt, letno poročilo. Šolski načrt in šolski prospekt sta poenostavljeni in skrajšani različici vseh omenjenih dokumentov.

Od leta 1996 izda Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in znanost vsako leto nacionalne smernice za primarno in sekundarno izobraževanje, da bi tako pomagali

staršem, ki izbirajo šole za svoje otroke. Vodnik vsebuje tudi informacije staršem in otrokom o njihovih pravicah in obveznostih do šole. (Eurydice 2000)

Sistem spremljanja učencev (pupil monitoring sistem)

Obstaja več različnih sistemov spremljanja učencev, ki predstavljajo instrumente nadziranja kakovosti. Najpogosteje so uporabljeni sistemi, ki sta jih razvila CITO (National Institute for Educational Measurement) in IPMON (instrument for independent Periodic Assessment).

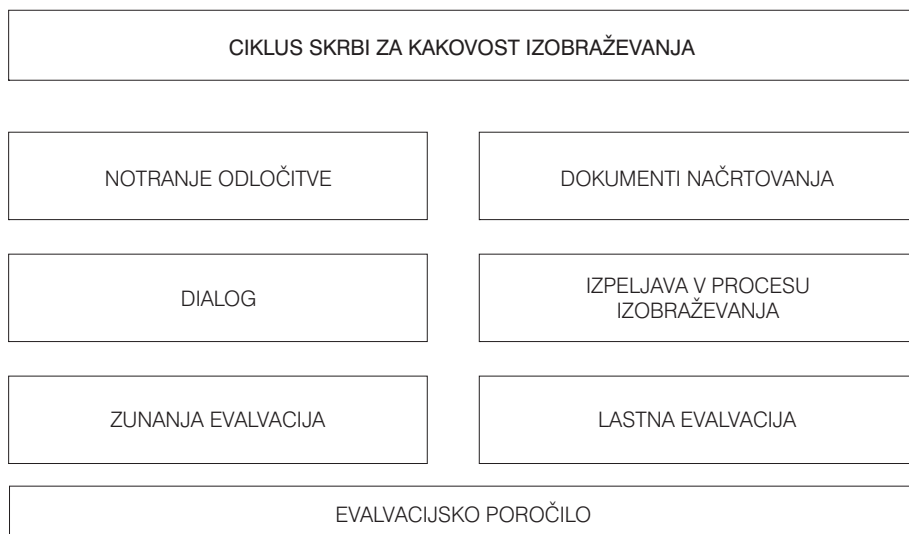
Sistem spremljanja učencev, ki so ga razvili na CITU, vsebuje integrirano serijo testov s psihometričnimi osnovami, ki omogočajo merjenje napredka udeležencev, in sistem ročnega ali računalniškega zapisovanja dosežkov udeležencev. Ta sistem zagotavljanja kakovosti je bil razvit kot pripomoček za dokumentiranje napredka učencev in njihovega funkcionalnega razvoja, branja, črkovanja in računanja, komunikacijskih in pisnih spretnosti, in študij o okolju z informacijami, namenjenimi uporabi. Napredek udeležencev se v širšem pomenu meri enkrat ali dvakrat na leto. Rezultati se beležijo v individualnih poročilih in razrednih seznamih. Individualna poročila vsebujejo dosežke udeležencev pri posameznih serijah testov v nekaj letih. Razredni sezname pokažejo uspešnost učencev pri določenem testu, to pa omogoča učitelju, da presodi, ali so metode poučevanja, ki jih uporablja, učinkovite.

IPMON sistem temelji na uporabi testov, ki pokažejo, koliko mesecev poučevanja potrebuje učenec v povprečju, da doseže opredeljeno raven dosežkov. Izidi preskusov se dokumentirajo v profilu razreda in posameznega učenca. Profil učenca je »kartica«, v katero se vpisuje vse rezultate učenca. Ista kartica se uporablja od prvega leta osnovne šole do prvega leta srednje šole, razredni profili pa so izoblikovani na povprečnih ocenah, ki jih je pri testih dobil posamezen razred.

Samoevalvacija v poklicnem izobraževanju in izobraževanju odraslih

Eden izmed pglavitnih ciljev zakona o izobraževanju odraslih in poklicnem izobraževanju (Adult and Vocational Education Act) je izboljševanje kakovosti izobraževanja odraslih in poklicnega izobraževanja. Izobraževalne organizacije morajo postaviti in vzdrževati svoj sistem zagotavljanja kakovosti. Ta zakonska določba je zasnovana na samouravnalnih zmožnostih izobraževalnih organizacij. Sposobne morajo biti spremljati kakovost svojega dela in popraviti ugotovljene pomanjkljivosti in napake. Zdajšnji položaj najbolje ponazarja tale shema:

Slika 5.1: Ciklus skrbi za kakovost v poklicnem izobraževanju in izobraževanju odraslih - Nizozemska



Prirejeno po Linku 2001, str. 239

Kar je tu navedeno kot »ciklus skrbi za kakovost«, kaže, da sta pravno urejanje in evalvacija načelno pravzaprav kot dve plati iste medalje.

Tudi na predmetnem področju so šole precej svobodne. Za vsak šolski predmet obstajajo le zelo okvirno oblikovani »osnovni cilji«. Predmetniki so le še predvideni, ne pa več predpisani, ker se lahko šole ognejo tudi tradicionalnemu 45 ali 50-minutnemu ritmu učnih ur ter večinoma vsaj deloma organizirajo druge oblike dela v večjih ali manjših skupinah učencev z drugačno razporeditvijo časa.

Štirje temeljni elementi sistema zagotavljanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah poklicnega izobraževanja in izobraževanja odraslih so:

- ozaveščenost (izobraževalne organizacije morajo poznati standarde lastnega poučevanja);
- sistematičen pristop (razviti morajo sistematične pristope zagotavljanja kakovosti, z ocenjevanjem kakovosti v rednih intervalih vred).
- ocenjevanje, ki ga opravijo neodvisni strokovnjaki (pritegnitev neodvisnih strokovnjakov v ocenjevanje kakovosti);
- sodelovanje z drugimi inštitucijami.

Šole morajo periodično sestavljati poročilo, katerega oblikovna in vsebinska merila so predpisana z zakonom. Za to poročanje je odgovoren ustanovitelj šole. Poročilo se pripravlja na podlagi notranje evalvacije, ki jo mora šola organizirati sama. Izo-

braževalna inšpekcija je odgovorna za izpeljavo periodične zunanje evalvacije na primarnem in sekundarnem področju. V visokem šolstvu organizirajo zunanjo evalvacijo same univerze in višje šole. Izobraževalna inšpekcija ima tu metaevalvacijsko vlogo; presoja način postopkov in preverja, kako se univerze in višje šole odzivajo na priporočila. Ohranja se načelo državnih končnih izpitov, ki sestavljajo 50 odstotkov končnih dosežkov. Država še ohranja številna posebna sredstva vodenja, ki jih lahko uporablja na splošno ali ad hoc. Če daje izid evalvacije povod za to, preide zadeva pod parlamentarni nadzor. Zato se tudi govori o »selektivnem usmerjanju« izobraževalnega sistema. (Liket 2001)

Poročilo o zagotavljanju kakovosti

Organizacije, ki izobražujejo odrasle in se ukvarjajo s poklicnim izobraževanjem, morajo pripraviti poročilo o dejavnostih, ki so jih opravile za izboljšanje kakovosti, in sicer vsaki dve leti. Poročilo mora zajemati: **sistem kvalifikacij, dostopnost izobraževanja, učinkovitost različnih izobraževalnih poti, izobraževalno in poklicno svetovanje**. Poročilo je javno. En izvod poročila mora izobraževalna organizacija poslati inšpektoratu.

Samoevalvacija v visokošolskem izobraževanju

Zato, da bi omogočili sistematično zagotavljanje kakovosti delovanja visokošolskih inštitucij, je bil razvit sistem zagotavljanja kakovosti, ki zajema tele sestavine:

- ⇒ **cilje** izobraževalnih programov, ki morajo biti jasno formulirani in izkazovati dovolj visok standard;
- ⇒ **sistem spremljanja (monitoring)**, s katerim je mogoče ugotoviti, ali se tako postavljeni cilji tudi zares dosegajo. To vsebuje sistem dokumentiranja napredka študentov in dokumentiranja podatkov o uspešnosti ter stopnji osipa;
- ⇒ **evalvacija** je zadnji in najpomembnejši člen v procesu zagotavljanja kakovosti. Tu se ločujeta interna evalvacija (ki jo opravijo zaposleni v izobraževalni organizaciji) in eksterna evalvacija (ki jo opravijo zunanji izvedenci). Tako interna kot eksterna evalvacija se osredotočata na: poučevanje, izstopne kvalifikacije, vsebine, izobraževalni proces, dosežke v znanju, upravljanje v izobraževalni organizaciji, strategijo in politiko, sodelovanje z okoljem, raziskovanje. Uporabljene metode so: samoevalvacija (interna) in »reviews« (eksterna).

Samoevalvacijo ali **interno evalvacijo** opravljajo zaposleni v vsaki visokošolski ustanovi (HBO colleges and universities). Pri tem upoštevajo protokol, v katerem so op-

redeljene podlage za ocenjevanje, ki ga opravi za to posebej ustanovljena komisija. Rezultati se prikazujejo redno v ločenem samoevalvacijskem poročilu za posamezni izobraževalni program.

Revizijske komisije, ki jih sestavljajo neodvisni strokovnjaki, so odgovorne za **eksterno** evalvacijo kakovosti poučevanja. Njihove ugotovitve, ki zajemajo oceno o kakovosti poučevanja in o kakovosti posameznih programov, se objavijo kot javna poročila. Inšpektorat ocenjuje kakovost poročila, ki ga pripravi komisija. Delno na podlagi tega poročila presodi, ali visokošolska ustanova dosega zadovoljivo raven kakovosti.

Model za presojo kakovosti izobraževalne organizacije (kolidžev) v poklicnem izobraževanju in izobraževanju odraslih⁷ (The integral supervision of institutions)

Izhodišča, ki so vodila v oblikovanje modela

Leta 1997 je bil v poklicno izobraževanje in izobraževanje odraslih na Nizozemskem vpeljan nov zakon, in ta je prinesel velike spremembe v delovanje izobraževalnih organizacij in razdelil odgovornost med nacionalno in inštitucionalno ravno. Značilnost novega pravnega sistema je, da zdaj centralne oblasti predpisujejo veliko manj obveznosti, kakor v prejšnjem obdobju. Tako npr. ni več predpisov o urnikih, številu ur izpeljave izobraževanja, zaposlovanju učiteljev. Večja je tudi svoboda, ki jo ima izobraževalna organizacija pri izbiri izobraževalnih programov, ki jih bo uvrstila v svojo ponudbo.

Izhodišče je, da je izobraževalna organizacija avtonomna, s tem pa tudi odgovorna za kakovost izobraževanja, ki ga izpeljuje. Tako mora zagotoviti, da se dosegajo nacionalno postavljeni standardi. Prav tako mora izobraževalna organizacija obvezno vzpostaviti interni sistem kontrole kakovosti in vsaki dve leti tudi javno poročati o kakovosti, ki jo dosega.

Kot je bilo že omenjeno, so novo razmerje v porazdelitvi odgovornosti med nacionalno in lokalno ravno nekatere spremembe prinesle tudi v delo izobraževalnega inšpektorata. Poglavitna sprememba se kaže predvsem v tem, da glavna naloga inšpektorata sedaj ni več v tem, da pred začetkom njenega delovanja preverja, ali izpolnjuje določene organizacijske pogoje, temveč, da pozneje ugotavlja ali dosega ustrezno kakovost. Če ugotovi, da izobraževalna organizacija ne dosega dogovorjenih standardov kakovosti, se lahko zgodi, da izgubi pravico do izpeljave nekaterih izobraževalnih programov.

⁷ Integral supervision of institutions, Neaderland 1998.

Prav zaradi ocenjevanja kakovosti je inšpektorat razvil metodo dela in njej ustrezni evalvacijski model. Omenjena metoda dela je znana pod imenom »Integral Instellings Toezich« (integral supervision of institutions). Presoja o kakovosti, ki jo dosega določena izobraževalna organizacija, je podana na podlagi standardov, kazalnikov in norm, ki so opredeljeni v evalvacijskem modelu. Inšpektorat izda oceno ali presojo o kakovosti v poročilu, ki ga dobi izobraževalna organizacija. Poročilo je javno.

Glavni cilji

Izobraževalna organizacija preverja kakovost približno vsaka štiri leta. Izidi tovrstne revizije so prikazani v poročilu o izobraževalni organizaciji. Poročilo je javno, vsebuje pa opise, ugotovitve in predlagane izboljšave, za katere inšpektorat meni, da so bistvenega pomena za izboljšanje kakovosti. S poročilom, ki ga pripravi na podlagi opravljenega procesa evalvacije, želi inšpektorat doseči tele cilje:

- Inšpektorat želi v izobraževalnih organizacijah za poklicno izobraževanje in izobraževanje odraslih povečati odgovornost.
- Izobraževalni organizaciji je omogočeno, da odgovarja za svoje dejavnosti.
- Stranke in financerji se bodo odločali o sodelovanju na podlagi rezultatov, izkazanih v poročilu.
- Izobraževalna organizacija tako postavi odgovornost za bistvene prvine svoje kulture.
- Inšpektorat želi spodbuditi kakovost poučevanja v poklicnem izobraževanju in izobraževanju odraslih. Tako želi ustvariti razmere, v katerih bo izobraževalna organizacija sposobna izpeljati dogovorjene izboljšave in sprejela potrebne ukrepe za izboljševanje kakovosti poučevanja.
- Inšpektorat seznaniti tiste, ki so politično odgovorni (ministra in parlament). To hkrati omogoča uporabo informacij za odločitve na nacionalni ravni.
- Poročilo o izobraževalni organizaciji prinaša informacije o kakovosti, ki so zanimive za lokalne skupnosti, delodajalce, potencialne udeležence.

(Integral supervision of institutions, 1998)

Povezava s poročilom o kakovosti, ki ga opravi šola

Sistem skrbi za kakovost, ki ga postavi izobraževalna organizacija, je pomemben vidik integralnega preverjanja kakovosti. **Gre za kombinacijo zunanje in notranje evalvacije, zato so model kakovosti tudi poimenovali INTEGRALNI model kakovosti.** Vse izobraževalne organizacije morajo poslati inšpektoratu poročilo o kako-

vosti najpozneje do prvega maja tekočega leta. V treh mesecih pošlje inšpektorat šoli evalvacijo poročilo, tri mesece pozneje pa pošlje inšpektorat ministru poročilo o kakovosti izobraževalne organizacije in vanj uvrsti lastne ugotovitve in ugotovitve iz poročila, ki ga je pripravila izobraževalna organizacija. V nadaljevanju sta opisani osnovna struktura kombiniranega modela kakovosti (zunanja - notranja evalvacija) ter vsebina glavnih področij. Celoten model z opredeljenimi standardi in kazalniki kakovosti prikazujemo v prilogi 1.

Struktura evalvacijskega modela

Struktura evalvacijskega modela zajema pet temeljnih področij ter njim pripadajoče standarde kakovosti. Glavna področja so: dostopnost, učenje in poučevanje (usmerjenost na učenca), kvalifikacije, samouravnavanje, vodenje in upravljanje.

Dostopnost

Po zakonu morajo izobraževalne organizacije zagotoviti, da so njihovi izobraževalni programi dostopni, še posebno deprivilegiranim skupinam. Področje »dostopnost« je pozneje razdeljeno na osem podpodročij.

Učenje in poučevanje

Temeljno področje zajema serijo podpodročij, ki so neposredno povezana s procesi učenja in poučevanja. Izhodišče je udeleženčeva perspektiva. Podpodročja so: strategije poučevanja, učno okolje, učna klima, programiranje, metode učenja in poučevanja.

Kvalifikacije

Tako za poklicno izobraževanje kot za splošno izobraževanje odraslih so oblikovane nacionalne kvalifikacije, ki jih morajo dosegati udeleženci posameznih izobraževalnih programov. Inšpektorat analizira notranje rezultate in tudi napredovanja, eksterno napredovanje, stopnjo opisa in dodano vrednost (rezultate glede na vstopno raven), kako izobraževalna organizacija uporabi rezultate internega preverjanja in rezultate eksternega preverjanja.

Samouravnavanje

Temeljno področje samouravnavanja vsebuje dve podpodročji, in sicer: zmožnost za samokorekcijo in ustreznost povezav z lokalnim okoljem. V povezavi z zmožnostjo za samokorekcijo inšpektorat predvsem preverja ali je izobraževalna organizacija

vpeljala dovolj izboljšav, da bi odpravila primanjkljaje v kakovosti. Pomembna izhodišča točka je pri tem prejšnje poročilo o kakovosti.

Pri samournavanju inšpektorat ugotavlja, kakšno mrežo partnerjev v lokalnem okolju ima izobraževalna organizacija na voljo. Pri tem so pomembni: inovacijska središča, regionalne oblasti, nacionalna telesa, inštitucije za preverjanje znanja. Inšpektorat preverja kakovost sodelovanja, ki naj bi se kazala v izmenjevanju informacij in obojestranskem zadovoljstvu.

Vodenje in upravljanje

Metoda upravljanja in organizacije je pomemben element uspeha vsake izobraževalne organizacije. Zato inšpektorat prouči tudi posamezne vidike menedžmenta in organizacije. Podpodročja so npr: strategija in politika, organizacijska struktura, vodenje, kultura, izbira kadrov.

(Integral supervision of institutions, 1998)

Metoda dela v modelu

Kot je bilo že omenjeno, so glavna področja razdeljena v podpodročja. Za vsako podpodročje pa je bil opredeljen standard, ki prikazuje, kaj inšpektorat misli pod »dobro delo«. Izobraževalna organizacija, ki doseže opredeljeni standard, dobi oceno »odlično«. Inšpektorat tako za posamezno podpodročje poda tele mogoče ocene: »prevladujoče močno« (predominantly strong), »več slabosti kot močnih točk« (more weaknesses than strengths), »prevladujoče šibko« (predominant weak).

Organizacija in potek evalvacije

Tako inšpektorat kot izobraževalna organizacija morata opraviti pomembne dejavnosti med različnimi fazami. Za izobraževalno organizacijo je še posebno pomembno, da opravi tele predpisane dejavnosti:

- ⇒ Priprave na obisk inšpektorjev se začnejo približno dvanajst tednov pred njihovim prihodom. Na prvem sestanku z izvršilnim odborom skupina inšpektorjev razloži pomen evalvacije in poglobitve naloge izobraževalne organizacije v posameznih fazah. Določijo tudi osebo za stike v izobraževalni organizaciji.
- ⇒ Enajst tednov pred obiskom inšpektorat seznanja izobraževalno organizacijo z izborom izobraževalnih programov in izobraževalnih enot, ki bodo predmet evalvacije, izobraževalna organizacija pa lahko nato predlaga še dodatne izobraževalne programe, za katere sama želi, da se preveri njihova kakovost.

⇒ Na podlagi seznama pomembnih dokumentov (v katerih so podatki o izobraževalni organizaciji) inšpektorat izbere tiste, ki jih bo uporabil pri presoji. Če ugotovi, da bi potreboval še dodatne, jih izobraževalna organizacija pripravi. Izobraževalna organizacija dobi zahtevek približno deset tednov pred obiskom inšpektorjev in ima potem dva tedna časa, da pripravi ustrezno dokumentacijo ter jo pošlje inšpektoratu. Izobraževalni organizaciji ni treba obvezno posredovati inšpektoratu dokumentov, ki niso zakonsko predpisani. Če pa ima izobraževalna organizacija dokumentacijo, ki je ni dolžna poslati inšpektoratu, je pa pomembna za prikaz njenega delovanja, jo lahko, če želi, pošlje samoiniciativno.

Potem ima inšpektorat tri tedne časa, da pripravi evalvacijo - njen terenski del, ki zajema obisk v izobraževalni organizaciji. Razčleni dokumentacijo na podlagi temeljnih področij, podpodročij in standardov evalvacijskega modela. Pridobljene informacije se shranijo v interni »pripravljalni dosje«. Le-ta je izhodiščna točka ali podlaga za poglobljeno analizo, ki jo bo skupina inšpektorjev opravila ob obisku v izobraževalni organizaciji.

Sedem tednov pred obiskom v izobraževalni organizaciji inšpektorat:

- ⇒ zaprosi administrativni oddelek izobraževalne organizacije, da mu priskrbi podatke o udeležencih,
- ⇒ zaprosi finančni oddelek v izobraževalni organizaciji, da mu priskrbi finančne podatke,
- ⇒ zaprosi izobraževalno organizacijo, da mu priskrbi podatke o usposabljanju zaposlenih.

Štiri tedne pred obiskom inšpektorjev, dobi izobraževalna organizacija urnik zelenih obiskov, opazovanj ipd. Na podlagi tega izobraževalna organizacija uskladi urnik intervjujev, opazovanj v razredih itn.

Tri tedne pred obiskom izobraževalna organizacija pošlje urnik intervjujev idr. inšpektoratu.

Dva tedna pred obiskom opravijo v izobraževalni organizaciji razgovor z zaposlenimi ter jih seznanijo z obiskom inšpektorata in urnikom.

Obisk inšpektorjev v izobraževalni organizaciji poteka od ponedeljka do petka. V tem času se dogaja tole:

- ⇒ Uvodni sestanek, ki se ga udeležijo skupina inšpektorjev, izvršni svet šole, menedžerji posameznega oddelka, koordinatorji izobraževalnih programov in oseba za stike. Cilj sestanka je, da znova pregledajo predvidene dejavnosti.

- ⇒ Obisk posameznih oddelkov, kjer se opravijo pogovori s koordinatorjem izobraževalnega programa, učitelji, učitelji praktičnega pouka in udeleženci. Opazovanja se opravijo v razredu in učilnicah za praktični pouk.
- ⇒ Zajetih je od 10 do 15 izobraževalnih programov poklicnega izobraževanja in splošnega izobraževanja odraslih, in sicer na različnih ravneh. Med opazovanjem v razredu je posebna pozornost namenjena izobraževalnemu procesu in odnosom med učitelji in učenci.
- ⇒ Ob koncu tedna pripravijo končno razpravo z izvršnim odborom v izobraževalni organizaciji. Poglavitni namen razprave je evalvacija organizacijskega aspekta obiska.

Štiri tedne po obisku se inšpektorat pogovori o osnutku poročila z izvršnim odborom izobraževalne organizacije. V nadaljevanju potrebuje inšpektorat še dva tedna, da obdelata in interpretirata dobljene rezultate in pripravi končno poročilo.

Nazadnje – najpozneje v šestih tednih po obisku, se inšpektorat z izvršnim odborom pogovori o zelenih izboljšavah.

Poročilo, ki ga pripravi inšpektorat, zajema priporočila za izboljšanje. Priporočila zadevajo pomembne točke, ob katerih so inšpektorji ugotovili pomanjkljivosti. Oblikovana so tako, da jih lahko izobraževalna organizacija vpelje toliko, kolikor zmore. Če je treba vpeljati razvojno dimenzijo, mora biti tudi to razvidno iz formulacije, ki jo pripravi inšpektorat. Vendar predlogi za izboljšave ne smejo drastično posegati v strukturo izobraževalne organizacije. Gre predvsem za to, da se izobraževalni organizaciji omogoči, da izpolni zahteve po kakovosti in učinkovitosti, ki jih ji nalaga zakonodaja. Inšpektorat med nadaljnjimi obiski preverja, ali je izobraževalna organizacija res vpeljala izboljšave in koliko je bila pri tem uspešna. (Integral supervision of institutions, 1998)

Ob analizi načina ugotavljanja kakovosti, ki jih uporabljajo v nizozemskem izobraževalnem sistemu, lahko zasledimo velik vpliv modelov evalvacije, ki smo jih v prejšnjih poglavjih spoznali kot modele, s katerimi ugotavljajo predvsem učinke izobraževanja in to, koliko se uresničujejo prej določeni cilji. (Tylerjev model programske evalvacije, tudi Cronbachov evalvacijski model za izboljševanje kurikuluma). Podrobnejša razčlemba tovrstnih sistemov bi tudi pokazala, da v sistemu spremljanja napredka udeležencev in njihovih rezultatov na Nizozemskem še vedno veliko uporabljajo testiranja. Nizozemski sistem vrednotenja kakovosti je tako zelo usmerjen na ugotavljanje kakovosti izstopnih dejavnikov (nacionalni testi znanja, nacionalne kvalifikacije itn.). Proučevanje vloge izobraževalnega inšpektorata nam je po eni strani tovrstna razmišljanja potrdilo, saj se je pokazalo, da je v Nizozemskem izobraževalnem sistemu veli-

ko nadziranja kakovosti, tovrstni pristopi se v zadnjih letih širijo in dobivajo dimenzije zagotavljanja kakovosti tudi tako, da se vrednotenje kakovosti širi iz vrednotenja izstopnih dejavnikov (ki ostajajo zelo pomembni) k presoji kakovosti samih izobraževalnih procesov, hkrati pa tudi vodenja in upravljanja izobraževanja. Takšno razmišljanje se nam še najbolj potrди, ko opazujemo spremembe v delovanju samega izobraževalnega inšpektorata (v zadnjih letih je pridobil tudi pomembno svetovalno vlogo) in samoevalvacijskih dejavnosti, ki jih opravljajo izobraževalne organizacije.

DANSKA

Zgodovinski pregled

Izboljševanje kakovosti izobraževanja je na Danskem temeljni cilj reform v zadnjih letih. Intenzivne pogovore o kakovosti izobraževanja so spodbudile dejavnosti Evropske skupnosti, ki je vprašanja kakovosti v začetku osemdesetih let začela uvrščati med prioriteta. V teh letih so začeli vedno več pozornosti namenjati ekonomskemu vidiku izobraževanja, kakovosti ponudbe izobraževalnih programov, zagotavljanju kakovostnega upravljanja izobraževalnih organizacij in implementaciji bolj koherentne, odprte in fleksibilne strukture na različnih ravneh izobraževalnega sistema. Da bi dosegli takšne cilje, pa je bilo treba najprej izpolniti pogoje lokalne avtonomije in zagotoviti denar, infrastrukturo in znanje, s katero bo mogoče takšno avtonomijo na lokalni ravni tudi uresničevati.

Želja po izboljšanju kakovosti izobraževanja se je izražala tudi v prizadevanjih za spremembe in dopolnitve izobraževalne zakonodaje, podzakonskih zakonov ter prenove izobraževalnih programov. Leta 1987 je Ministrstvo za izobraževanje ustanovilo delovno skupino, katerega naloga je bila raziskati, katero temeljno znanje naj bi si Danci pridobivali v šoli in s katerimi temeljnimi vrednotami naj bi jih seznanili, da bi se pripravili za življenje in delovanje v 21. stoletju. Ta strokovna skupina je predstavila svoje poročilo spomladi leta 1988. Poročilo zajema katalog temeljnega znanja, ki naj bi ga šola dala učencem.

Ob koncu leta 1988 je Ministrstvo za izobraževanje spodbudilo projekt Razvoj vsebin in kakovosti, ki je zajel vsa področja izobraževanja, koordinacijo projekta pa je na ministrstvu prevzel oddelek višješolskega izobraževanja. V sklopu tega projekta je potekala evalvacija celotnega izobraževalnega sistema, in sicer:

- vertikalno: evalvacija predmetov in načina njihovega poučevanja na primarni, sekundarni in terciarni ravni s poudarkom na povezovanju in napredku ter prehodnostjo med ravnimi.

- horizontalno: poglobljena analiza posameznih delov izobraževalnega sistema;
- institucionalno: evalvacija izobraževalnih organizacij;
(Euridice 2000)

Ugotovitve takšne poglobljene in celostne analize izobraževalnega sistema so spodbudile oblikovanje nacionalne strategije kakovosti, na nacionalni ravni pa jo je sprejelo Ministrstvo za izobraževanje. V strategiji kakovosti so opredeljena temeljna načela, iz katerih naj bi izhajale vse druge dejavnosti razvoja kakovosti: preliminarnost, pragmatičnost, pluralizem.

S **preliminarnostjo** je mišljeno predvsem, da strategija kakovosti, ki so jo razvili, ni nekaj dokončnega, ampak ima v sebi potencial za spremembe in razvoj. To pomeni, da je treba spremembe v izobraževanju neprenehoma spremljati in jim prilagajati cilje zagotavljanja in razvoja kakovosti, ki jih vsebuje strategija na različnih ravneh in področjih izobraževalnega sistema.

Upoštevanje **pluralnega** pristopa že pri oblikovanju strategije kakovosti pove, da je treba upoštevati različna mnenja ljudi o tem, kaj je kakovost, da imajo na kakovost različne poglede in različna mnenja o tem, kako jo je mogoče doseči. Odločitev za pluralnost pri oblikovanju strategije kakovosti mora biti po mnenju Dancev tudi posledica odločitve za decentraliziran izobraževalni sistem. V takšnem sistemu je treba namreč biti pripravljen na to, da bodo na vprašanja, kaj so prioritetni cilji, različna javnost, izobraževalne inštitucije in posamezniki odgovarjali zelo različno. V multikulturni družbi, v kateri ni več ene same avtoritete, je torej, če želimo zagotoviti demokratičnost delovanja, pluralizem nujen. Pluralnost pomeni tudi to, da bodo različne izobraževalne organizacije lahko izbirale različne pristope in modele za zagotavljanje in razvoj kakovosti, ki jih ponuja trg, ali pa razvijale nove, da torej ni enega in najboljšega pristopa ali modela za zagotavljanje in razvoj kakovosti.

S **pragmatičnim** pristopom je mišljeno predvsem, da naj bi bilo v strategiji upoštevano resnično dogajanje v izobraževanju, in sicer v razmerju do tega, kaj bi se lahko dogajalo. Z opazovanjem tega, kaj se dogaja v resničnem življenju, in tudi tega, kaj se ne dogaja, lahko osvetlimo različne dejavnike, ki pomembno vplivajo na rezultate, in na podlagi tega načrtujemo nadaljnji razvoj področja. (Christensen 2000)

Hkrati strategija kakovosti upošteva še tale pomembna načela:

- Delovanje na področju kakovosti naj bo sistematično.
- Treba je vpeljati postopke evalvacije (samoevalvacije).
- Delovanje na področju kakovosti naj pelje v razvoj.

Celovita zasnova razvoja kakovosti vsebuje 8 elementov:

- notranji sistem zagotavljanja kakovosti na šolah, ki vsebuje razvoj in samoevalvacijo,
- izobraževalna statistika o vpisu, uspehu, vajenskih pogodbah ipd.,
- sistematični upravljavski informacijski sistem,
- razno orodje za razvoj področja, s kazalniki in merili kakovosti vred,
- svetovalni obiski šolskega inšpektorata na šoli,
- eksperimentalni in pilotski inovativni projekti,
- analize in napovedi, z evalvacijami nekaterih področij in celotnega sistema,
- analiza smotnosti porabe denarja in učinkovitosti sistema.

(Christensen 2000)

Leta 1997 je Ministrstvo za izobraževanje spodbudilo nov projekt z naslovom: Kakovost, ki je vidna. Cilj tega projekta je bil vzpostaviti in preizkusiti sistem ocenjevanja rezultatov na podlagi že obstoječih razvojnih projektov s področja kakovosti na različnih področjih izobraževalnega sistema. Projekt je zajemal ugotavljanje ciljev glede kakovosti na ravni ministrstva in koncepta kakovosti. V okviru projekta so razvili kazalnike kakovosti in merila, ki so skupni in se lahko uporabljajo transverzalno na vseh področjih izobraževalnega sistema, in dodatne kazalnike kakovosti, ki so specifični za posamezno področje, med njimi tudi za izobraževanje odraslih. Projekt je nastal ob upoštevanju temeljnih ciljev, ki si jih je ministrstvo zastavilo za celotno področje izobraževanja, med prednostne cilje pa uvrstilo tudi zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju.

Evalvacija na nacionalni ravni

Namen projekta Kakovost, ki je vidna, je bil vzpostaviti sistematičen koncept zagotavljanja in razvoja kakovosti na vseh ravneh izobraževalnega sistema. Pokazalo se je, da je še posebno pomembna potreba po sistematičnih pristopih, ki bi omogočili nadaljnji razvoj kakovosti poučevanja. S tega zornega kota se na ravni izobraževalnega sistema posebna pozornost namenja kompleksnim povezavam med nacionalno in lokalno ravno, in predvsem pazljivemu spremljanju tega, kako se splošni in skupni cilji, zastavljeni na ravni celotnega izobraževalnega sistema, prenašajo navzdol po ravneh izobraževalnega sistema in dosežejo raven posamezne izobraževalne organizacije, učitelje in udeležence.

Na ravni izobraževalnega sistema ni posebej razvitih kazalnikov kakovosti za opazovanje dosežene ravni kakovosti predmetov v različnih izobraževalnih programih. Ministrstvo za izobraževanje pa je kot prednostna opredelilo pet glavnih področij, ki so življenjsko pomembna za zagotavljanje in razvoj kakovosti posameznih izobraže-

valnih programov in tudi predmetov na različnih ravneh izobraževanja. Tem področjem je skupno, da se zanje standardi postavljajo centralno. Ta področja so:

Cilji in temeljne smernice za program - predmet, s predmetniki, metode poučevanja

V zakonskih in podzakonskih aktih so določeni programi srednješolskega izobraževanja, ali nacionalni standardi, ki jih morajo dosegati vse izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo izobraževalne programe srednješolskega izobraževanja. Takšen pristop omogoča doseganje enotnih nacionalnih standardov, in to je eden izmed vidikov zagotavljanja kakovosti in preglednosti izobraževalnega sistema. Določeno je tudi, kateri predmeti se poučujejo na kateri ravni, hkrati pa tudi obvezni načini preverjanja znanja pri posameznih predmetih. Eden izmed zelo pomembnih vidikov, ki pomenijo zahtevo na nacionalni ravni, je, da morajo biti cilji na posameznih ravneh izobraževalnega programa in posameznega predmeta oblikovani tako, da je mogoče njihovo uresničevanje spremljati in vrednotiti. Hkrati pa morajo biti predmeti pri prehodu z ene ravni na drugo kontinuirano povezani.

Sistem preverjanja in ocenjevanja znanja (examination system)

Sistem preverjanja in ocenjevanja znanja ima dve pomembni vlogi. Po eni strani zagotavlja, da si učenci-udeleženci-študenti na podlagi opravljenega preverjanja znanja pridobijo vsaj minimalne kvalifikacije, hkrati pa so rezultati preverjanja znanja lahko koristna informacija učiteljem, ko preverjajo kakovost svojega dela. Na vseh področjih izobraževalnega sistema, razen v visokošolskem izobraževanju, se naloge za pisno preverjanje znanja oblikujejo na centralni ravni in na tej ravni so oblikovana tudi merila. Organizacija ustnega ocenjevanja je nekoliko bolj decentralizirana, vendar v kombinaciji z nekaj zunanjega nadzora s pomočjo npr. zunanje inštitucije za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Kvalifikacije (izobrazba) učiteljev in stalno strokovno usposabljanje in izpopolnjevanje učiteljev

Izobrazba in strokovna usposobljenost učiteljev sta življenjskega pomena, če želimo doseči visoko raven kakovosti poučevanja. Učitelj mora imeti ustrezno strokovno izobrazbo s specifičnega predmetnega področja, ki ga poučuje, hkrati pa tudi drugo znanje in spretnosti, ki so potrebne za kakovostno poučevanje. Iz tega razloga so na nacionalni ravni postavljene zelo specifične in natančne zahteve o ustrezno-

sti izobrazbe učiteljev in zahteve po stalnem strokovnem usposabljanju in izpopolnjevanju na vseh področjih izobraževanja.

Vpisni pogoji za učence in študente

Da bi zagotovili potrebno stabilnost izobraževalnega sistema, je zelo pomembno, da se določijo vpisni pogoji na vseh ravneh izobraževalnega sistema in za različne izobraževalne programe. Tovrstne zahteve so različne, od starostnega pogoja v »Folkeskole« (ustanove za izobraževanje odraslih) do strukture predmetov in višine ocene za nekatere programe visokošolskega izobraževanja.

Supervizija in svetovanje

Med druga področja, ki so pomembna za kakovost izobraževanja, sodi tudi vloga in odgovornost menedžmenta (upravljanja) na vseh ravneh izobraževalnega sistema. Zato med druge naloge, ki so pomembne za razvoj kakovosti v izobraževanju in jih je treba zato uresničiti že na ravni izobraževalnega sistema, sodijo supervizijske in svetovalne naloge na različnih področjih, opravlja pa jih Ministrstvo za izobraževanje s svojimi službami.

Supervizijske in svetovalne naloge so pomembne predvsem z vidika podpore, ki je ponujena s centralne ravni lokalni ravni. Pri tem gre predvsem za pomoč pri menedžmentu izobraževalnih organizacij, ki ima pomembno vlogo pri razvoju internih dejavnosti zagotavljanja in razvoja kakovosti.

Spodbujanje in razvoj modelov kakovosti v izobraževalnih organizacijah

Ministrstvo je v zadnjih letih razvilo in spodbudilo vpeljavo različnih sistemov kakovosti na ravni izobraževalnih organizacij. Namen teh institucionalnih sistemov kakovosti je ocenjevanje in razvoj kakovosti z metodo samoevalvacije na lokalni ravni in na ravni posamezne izobraževalne organizacije ter njihov kakovostni razvoj. V tovrstne namene so bili v preteklih letih razviti tile projekti:

- ⇒ strategija kakovosti za poklicno izobraževanje, ki vsebuje model kakovosti za samoevalvacijo poklicnih kolidžev,
- ⇒ model za razvoj kakovosti v izobraževalnih organizacijah za odrasle (Folkeskole),
- ⇒ sistem kakovosti na področju splošnega izobraževanja, s pomočjo projekta: Standardi in profili,
- ⇒ sistem rotacijskih evalvacij v visokošolskem izobraževanju.

Danski evalvacijski inštitut

Za opravljanje nacionalnih evalvacij in spremljanje kakovosti izobraževalnega sistema je bil leta 1999 ustanovljen Danski evalvacijski inštitut. Nastal je iz evalvacijskega centra, ki je bil dotlej namenjen predvsem visokošolskemu izobraževanju. Ob opredeljevanju svojega temeljnega poslanstva in načina dela so se zaposleni na inštitutu želeli ogniti posnemanju evalvacijskih sistemov inšpekcijskega tipa, ki delujejo na podlagi kontrole. Temeljni okvir svojega delovanja na področju evalvacij izobraževalnega sistema so zato opredelili ob upoštevanju tehle načel:

Razvoj in ne nadzor. Evalvacijski projekti, ki potekajo na inštitutu, so namenjeni nepretnim izboljšavam izobraževalnega sistema ali njegovih posameznih delov, in nikakor ne nadzoru. Prepričati izobraževalne organizacije, da sprejmejo razvojni pristop k opravljanju evalvacij in sodelovanju v njih ter odvržejo strah pred nadzorno funkcijo tovrstnih projektov, je ena najtežavnejših nalog, s katerimi ima opraviti inštitut pri delu z izobraževalnimi organizacijami.

Elementi samoevalvacije. Na podlagi izkušenj, ki so si jih na tem področju pridobili v preteklosti, so se na evalvacijskem inštitutu odločili za takšno izpeljavo evalvacijskih projektov, kjer bo samoevalvacija, ki jo opravljajo izobraževalne organizacije, eden bistvenih elementov. Ena najtežavnejših, a hkrati tudi najproduktivnejših nalog je po mnenju zaposlenih motivirati izobraževalne organizacije za samoevalvacijo in pripravo kakovostnih samoevalvacijskih poročil.

Spremljanje (follow up). Zelo pomemben vidik evalvacijskih projektov je nenehno spremljanje poteka evalvacijske raziskave, še bolj pa učinkov sprememb, ki se vpletajo na podlagi ugotovitev, pridobljenih z evalvacijo. Na evalvacijskem inštitutu poudarjajo, da evalvacije nikakor ne smejo biti same sebi namen. Ena temeljnih nalog evalvacije je, da se njene ugotovitve uporabijo za nadaljnjo akcijo, izboljšave. Temeljna sestavina evalvacije je zato tudi stalno spremljanje učinkov sprememb, ki so jih vpeljali.

Evalvacijski projekti. Kot neodvisna inštitucija na inštitutu sami odločajo o tem, katere dele izobraževalnega sistema, posameznega programa ali predmeta bodo uvrstili v katerega od evalvacijskih projektov. Naloga evalvacijskega inštituta je tudi opravljanje evalvacij v izobraževanju odraslih. Z evalvacijami na tem področju so začeli v letu 2001.

Izobraževalne dejavnost. Danci sami ugotavljajo, da je to področje dela, na katerem primanjkuje strokovnjakov, zato je treba nameniti posebno pozornost usposab-

ljanju strokovnjakov različnih profilov za specifično področje evalvacij. Ena izmed temeljnih nalog inštituta je zato tudi ta, da se bo razvil v središče znanja s področja evalvacij. Izobraževalni sistem ga torej lahko izrabi za usposabljanje ljudi, ki bodo na različnih ravneh izobraževanja skrbeli za razvoj kakovosti. Temeljni način dela inštituta namreč predvideva neprenehno povezavo s šolami in motiviranje ter usposabljanje zaposlenih na šolah, da bodo v svoje izobraževalne organizacije vpeljevali postopke zagotavljanja in razvoja kakovosti.

Z ustanovitvijo evalvacijskega inštituta je bil na Danskem storjen pomemben korak k zagotavljanju in razvoju kakovosti izobraževanja, saj je inštitut zbral in sistemiziral znanje in izkušnje s tega področja ter svoje poslanstvo in temeljne usmeritve dela oblikoval na podlagi le-teh.

Evalvacija na regionalni, provincialni in lokalni ravni

V posameznih deželah izvajajo finančno kontrolo nad gimnazijami in pripravljalnimi tečaji za gimnazije. Ta kontrola pa ne zajema tudi kontrole kakovosti pedagoškega dela. Občine ne opravljajo posebnih evalvacijskih dejavnosti. Kar precejšnje število občin pa ima razvite akcijske razvojne načrte, v katerih so zajeti tudi cilji s področja izobraževanja, in njihovo uresničevanje aktivno preverjajo.

Evalvacija na ravni izobraževalne organizacije

Samoevalvacija v osnovnošolskem izobraževanju

Samoevalvacija ima različne značilnosti na različnih ravneh izobraževalnega sistema. Za primarno (osnovnošolsko) izobraževanje je ministrstvo na podlagi izkušenj na področju kakovosti, ki so si jih nekatere šole pridobile s pilotnimi razvojnimi projekti, razvilo razvojni program, ki zajema tudi različne metode in pripomočke za samoevalvacijo. Tovrstna orodja in instrumenti so bila osnovnim šolam ponujena v uporabo spomladi leta 1998. Vse lokalne skupnosti morajo izdelati načrt dejavnosti, vanj pa uvrstiti tudi dejavnosti za zagotavljanje kakovosti osnovnošolskega izobraževanja v posamezni lokalni skupnosti z ravno kakovosti, ki ga ponuja njihov sistem izobraževanja.

Samoevalvacija v srednješolskem izobraževanju (gimnazije)

Delovna skupina na ministrstvu za izobraževanje (sektor za srednješolsko izobraževanje) je pripravila okvir ali osnutek modela zagotavljanja in razvoja kakovosti, ki bi bil

uporaben za gimnazije. Temeljni namen projekta je bil omogočiti vpogled v kakovost dela in lastnih dejavnosti v izobraževalnih organizacijah na tej ravni izobraževalnega sistema ter pripomoči k izboljšanju kakovosti dela, obenem pa omogočiti javnosti (občanom) pridobivanje kakovostnih informacij o posamezni izobraževalni organizaciji. Hkrati bi tako vlada pridobila boljše informacije o tem, kako izobraževalne organizacije dosegajo postavljene cilje.

Poskusno se je letu 1997/98 za sodelovanje pri projektu odločilo 7 gimnazij ter preizkusilo koncept samoevalvacije in ponujeno orodje. Na podlagi teh izkušenj je bil model za samoevalvacijo dopolnjen in ponujen vsem izobraževalnim organizacijam v šolskem letu 1998/99.

Samoevalvacija v srednješolskem poklicnem izobraževanju (poklicni kolidži)

Letu 1997 so nekateri poklicni kolidži preizkusili model za zagotavljanje in razvoj kakovosti, tako imenovan: »Q-concept za poklicno izobraževanje« (Q-concept for vocational colleges). Takšen model kakovosti je bil zasnovan predvsem z namenom:

- ⇒ podpreti in spodbuditi aktivnost in razvojno dejavnost v izobraževalnih organizacijah poklicnega izobraževanja, izboljšati izobraževalne procese in dosežke;
 - ⇒ opredeliti okvirni sklop najpomembnejših vprašanj, ki naj bi si jih v določenem časovnem obdobju postavila vsaka izobraževalna organizacija in vsi zaposleni v njej. S tem naj bi dosegli dva cilja: pokazali na področja skupnega interesa in s tem spodbudili lokalno iniciativo ter ustvarili kakovostne temelje, ki bodo zagotovili splošni uspeh začrtanih dejavnosti.
 - ⇒ soočiti akterje, ki imajo v poklicnem izobraževanju različne vloge in interese, ter jim pokazati njihovo mesto v celovitem okviru zagotavljanja kakovosti ter naloge in odgovornosti, ki jih ima vsak od njih pri razvoju načrtov, meril in rezultatov kakovosti;
 - ⇒ seznaniti s pomenom kakovostnega dela v poklicnem izobraževanju, še posebno ob dejstvu, da živimo v spreminjajočem se svetu, ki se mu je treba hitro prilagajati in kjer se le redko zgodi, da bomo neko delo opravili dvakrat enako.
- (Christensen 2000, str. 15)

Model temelji na metodi samoevalvacije in je skladen s širšo strategijo kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja (Q-strategy for the vocational college sector), ki jo je sprejelo Ministrstvo za izobraževanje. Glavna načela uporabe Q-strategije so, da se morajo kolidži na podlagi okvirnega nacionalnega koncepta kakovosti sami

odločiti in izdelati strateški načrt kakovosti za svoj kolidž, ki zajema načrt izpeljave dejavnosti razvoja kakovosti in katalog temeljnih vprašanj kakovosti (Q-question framework). Preglednica prikazuje najpomembnejša področja in podpodročja, na katerih ministrstvo priporoča razvoj kakovosti.

Preglednica 5.1: Temeljna področja in podpodročja za zagotavljanje in razvoj kakovosti, Danska

RAZVOJ STRATEGIJ		
MENEDŽMENT	PEDAGOŠKI UKREPI	SODELOVANJE
Strateški menedžment	Načrt izobraževalne ponudbe šole	Sodelovanje z lokalnimi gospodarskimi združenji
Strategije razvoja	Sodelovanje udeležencev pri načrtovanju izobraževanja	Sodelovanje med šolami
Menedžment kakovosti	Klima šole	Odnosi z drugimi lokalnimi skupnostmi
	Domske storitve (morebitne)	Odnosi z nacionalno ravno
	Ocenjevanje	Internacionalizacija
	Samoevalvacija	Marketing
ORGANIZACIJA		
NAČTROVANJE	IZPELJEVANJE	RAZVOJNE DEJAVNOSTI
Izobraževalni program	Organizacija izobraževanja	Poučevanje in učenje
Organizacijski načrt	Služba za poklicno usmerjanje in svetovanje	Razvoj osebja (stalno usposabljanje in izobraževanje)
Administrativni sistem	Vodenje mogočih delovnih mest dijakov, ki so na usposabljanju v podjetjih	Razvoj organizacije
Izbira in usposabljanje osebja	Ukrepi za dijake s posebnimi potrebami	Zadovoljstvo osebja
Oprema	Varnost in delovno okolje	Eksperimentalne in razvojne dejavnosti
	Učna sredstva	
	Registracija »pretoka« dijakov	
	Pritožbe	

Vir: *Inventing and implementing the Q-concept for the VET sector; (Christensen 2000)*

Na podlagi nacionalnega okvira vprašanj kakovosti (*nacional Q-question frame*) morajo poklicni kolidži izdelati katalog vprašanj kakovosti, ki ga bodo uporabili v svojem kolidžu za samoevalvacijo. Ta zajema tudi poglobitvene cilje, ki so si jih na kolidžu zastavili, ter kazalnike kakovosti in merila, s pomočjo katerih bodo merili doseženo kakovost.

Okvirni sklop vprašanj kakovosti nastaja tako na dveh ravneh in obstaja v dveh različicah, in sicer:

- **Osrednji (nacionalni) sklop vprašanj kakovosti** je skupek vprašanj, ki je razvit na nacionalni ravni in predstavlja nekakšne smernice za razvoj in vzpostavitev sistematičnega pristopa ugotavljanja in razvoja kakovosti.
- **Sklop vprašanj kakovosti na lokalni ravni (*local q-question frame*)** (obstaja toliko različic takšnih sklopov vprašanj, kolikor je kolidžev). Lokalni sklopi vprašanj predstavljajo dograjevanje centralnega.

Delo v izobraževalni organizaciji se odvija v dveh smereh. Izdelajo se sezname vprašanj, ki zajemajo:

- obvezna vprašanja (ta so v osrednjem dokumentu označena s tremi zvezdicami),
- število – selekcija izbirnih vprašanj, ki so opredeljena na osrednjem seznamu,
- morebitna, še dodatna specifična vprašanja, ki si jih zastavi posamezna šola.

Oblikovani sklopi vprašanj na lokalni ravni se dopolnijo z odločitvijo o tem, kateri mogoči kazalniki, merila in verifikacijski postopki bi bili najustreznejši in atribuirani k posameznemu vprašanju. Potem, ko se na šoli oblikuje takšen sklop vprašanj, se odloča, na kateri del tovrstnih vprašanj se je treba osredotočiti v nekem trenutku. Kolidž tako sproti dokumentira dosežke svojih dejavnosti in jih primerja z zastavljenimi cilji. Na podlagi izsledkov samoevalvacije se kolidži odločajo za dejavnosti, ki bodo pripomogle k okrepitvi ugotovljenih šibkih točk in razvojnih dejavnosti, ki pomenijo razvoj in izboljšanje kakovosti. Podlaga za dejavnosti na področju kakovosti je letni načrt kakovosti. Sektor za poklicno izobraževanje v okviru ministrstva za šolstvo namerava v prihodnosti v širšem obsegu izdati predpise in standarde za vpeljavo dejavnosti, ki naj bi kolidžem pomagala pri ocenjevanju kakovosti lastnega dela.

Samoevalvacija v izobraževalnih organizacijah višješolskega in visokošolskega izobraževanja

Visokošolske izobraževalne organizacije na Danskem večinoma uporabljajo kombinirani model zunanje evalvacije in samoevalvacije. V preteklosti je zunanje evalvacije po naročilu opravljal Center za zagotavljanje kakovosti in evalvacijo visokošolskega izobraževanja. Leta 1999 se je Center združil z nanovo nastalim Danskim evalvacijskim inštitutom, ki je prevzel tudi del dejavnosti evalvacij visokega šolstva. Takšna kombinirana evalvacija ponavadi traja od 9-12 mesecev in poteka v petih fazah. Druga faza takšne evalvacije je samoevalvacija, opravi jo visokošolska izobraževalna inštitucija. Inštitucija pripravi poročilo o samoevalvaciji, ki mora identificirati

in prikazati glavne vidike evalvacije in vsebovati prikaz močnih in šibkih točk ter predlogov za izboljšave. Dolgoročni cilj samoevalvacijskega procesa je spodbujanje visokošolskih inštitucij za neprenehne interne dejavnosti samoevalvacije za razvoj lastnega programa.

Samoevalvacija v izobraževalnih organizacijah za izobraževanje odraslih

Izobraževanje odraslih je na Danskem zelo razvejeno in raznovrstno. Tako kot v drugih evropskih državah potrebujejo tudi danske organizacije za izobraževanje odraslih načrtno zagotavljanje in razvoj kakovosti po načelih samoevalvacije. Danski Center za raziskave in razvoj izobraževanja odraslih (Danish Research and Development Centre for Adult Education) je tako sodeloval pri mednarodnem projektu (skupaj s Finsko in Belgijo) z naslovom Zagotavljanje kakovosti – instrumenti za evalvacijo in samoevalvacijo v izobraževanju odraslih. Temeljni namen projekta je bil oblikovati model za razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle. Model in njegove temeljne značilnosti predstavljamo v nadaljevanju.

Model za zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalnih organizacijah za odrasle

Bistvena načela, na katerih se je razvil predstavljeni model za samoevalvacijo v izobraževalni organizaciji za odrasle, so:

- Model obravnava organizacijo za izobraževanje odraslih kot celoto in vsebuje holistični pogled na vse njene dejavnosti.
- Cilj samoevalvacije je v sprejemanju odločitev v zvezi s prihodnjim razvojem organizacije. Kontinuiteta in razvoj izobraževalne organizacije sta bistvenega pomena.
- Model evalvacije je dovolj splošen in odprt, da ga lahko uporabljajo izobraževalne organizacije, ki se zelo razlikujejo, saj izhajajo iz različnih filozofskih in vrednotnih sistemov. Predvideno je bilo, da se model lahko uporablja tudi za zagotavljanje in razvoj kakovosti v organizacijah, ki se ukvarjajo z izobraževanjem na daljavo.
- Model za samoevalvacijo je samo pripomoček, s katerim si lahko izobraževalne organizacije pomagajo, upošteva pa raznolikost področja izobraževanja odraslih, različno preteklost in usmerjenost posameznih organizacij. Zato model ne pove nič o tem, kakšna je kakovostna izobraževalna organizacija za odrasle in kaj je kakovost. Zaposleni v izobraževalni organizaciji so strokovnjaki, ki bodo definirali kakovost lastne izobraževalne organizacije.

- Zagotavljanje kakovosti ali razvoj sistema kakovosti ne pomeni, da je treba vse dejavnosti v organizaciji popolnoma spremeniti. Nasprotno, že vpeljane dejavnosti v izobraževalni organizaciji so podlaga za postavitev sistema zagotavljanja in razvoja kakovosti. Bolj sistematičen pristop k zagotavljanju kakovosti pomeni le, da dejavnosti, ki smo jih opravljali že doslej, lahko opravljamo bolj organizirano in jih naredimo preglednejše. Zagotavljanje kakovosti namreč vodi prav v drugačno in preiščljeno organizacijo dejavnosti. Sistematično zagotavljanje kakovosti predvideva evalvacijo rutin in metod v izobraževalni organizaciji. Dejavnosti same pa niso novosti.

(Quality assurance, Instrument for evaluation and self-evaluation in adult education, 1999)

Preglednica 5.2: prikazuje temeljne značilnosti in cilje, ki so vodili v oblikovanje modela za zagotavljanje in razvoj kakovosti v organizacijah za izobraževanje odraslih ter temeljna področja kakovosti, ki jih zajema model. Celotna struktura modela in vsebina posameznih področij kakovosti sta podrobneje prikazana v prilogi 2.

Preglednica 5.2: Temeljne značilnosti modela Zagotavljanje in razvoj kakovosti v organizacijah za izobraževanje odraslih

CILJI	<ul style="list-style-type: none"> • Oblikovati model za opredeljevanje, zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle. • Evalvirati kakovost v izobraževalni organizaciji z metodo samoevalvacije. • Načrtovati izboljšave na podlagi pridobljenih rezultatov s samoevalvacijo
VIDIKI (PODROČJA), POMEMBNA ZA KAKOVOSTNO DELO	<ul style="list-style-type: none"> • Razvoj človeških virov • Upravljanje sredstev • Upravljanje informacijskih sistemov • Tehnična in administrativna podpora • Povezovanje in partnerstvo • Vodenje • Strategija in politika (temeljni cilji) • Načrtovanje • Ponudba izobraževalnih programov • Definiranje in izbira ciljnih skupin • Statistika udeležencev • Svetovalna dejavnost • Zagotavljanje in razvoj kakovosti • Potrebe udeležencev • Usposobljenost osebja • Uporaba časa za učenje • Oblike in metode učenja in poučevanja • Preverjanje in ocenjevanje • Zadovoljstvo osebja • Zadovoljstvo uporabnikov • Vpliv na družbo • Rezultati
CILJNA SKUPINA	Organizacije za izobraževanje odraslih
METODA	Samoevalvacija
UPORABLJENI MODELI	Evropski model poslovne odličnosti (EFQM), in model CIPP

Vir: *Quality assurance, Instruments for evaluation and self-evaluation in adult education, Handbook, Danish Research and Development Centre for Adult Education, 1999.*

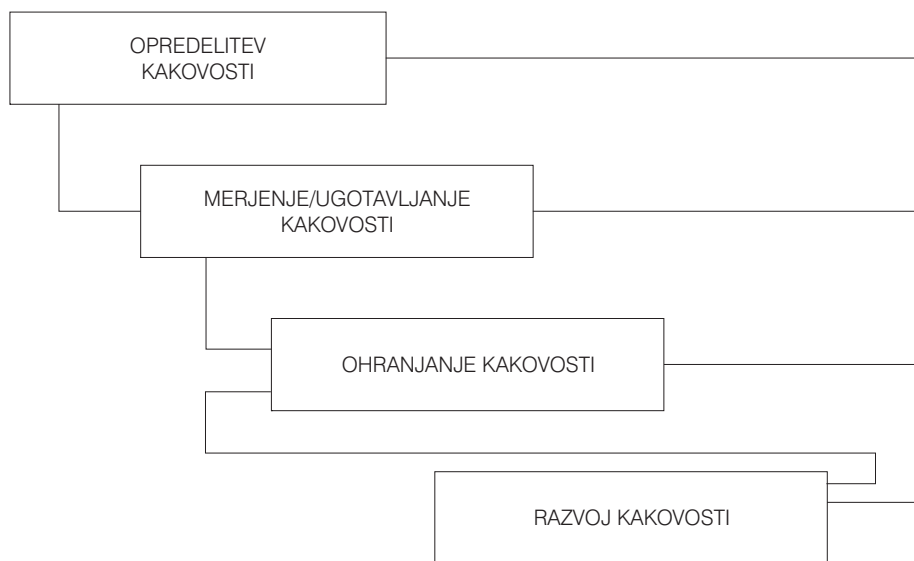
Kot razberemo iz preglednice, sta bila pri oblikovanju modela za samoevalvacijo uporabljena dva že razvita in tudi uspešno uporabljena modela za zagotavljanje kakovosti. Model CIPP evalvacije (context, input, proces, output), ki smo ga že spoznali, in model EFQM ali Model poslovne odličnosti, ki se je razvil v gospodarstvu in je postal uveljavljeni mednarodni model kakovosti, vse bolj pa se širi tudi v Sloveniji. Tudi ta model smo že predstavili. Za oba omenjena modela smo že ob njuni analizi zapisali, da bi bila zaradi svojih temeljnih značilnosti uporabna tudi za vrednotenje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih. Zgled Danske nam to potrjuje. Prav ta Danski primer pa nam lahko pomaga tudi pri tem, ko si v nalogi skušamo odgovoriti na vprašanje, ali je mogoče uporabiti modele kakovosti, ki so se razvili v gospodarstvu,

tudi v izobraževanju odraslih. Z modelom, ki ga predstavljamo, so namreč danski strokovnjaki poskušali v praksi doseči prav to. Model je zanimiv tudi zato, ker so, izhajajoč iz nekih temeljnih izhodišč pristopa, ideje in možnosti za razvoj modela zajemali iz že oblikovanih modelov, te pa prilagodili značilnostim področja izobraževanja odraslih. To, kar je še posebno pomembno omeniti ob analizi danskega modela, pa je, da gre hkrati za poskus združevanja evalvacijskih modelov, ki so se razvili v izobraževanju, in modelov kakovosti, ki se pri iskanju ustreznih rešitev za zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih zgledujejo po gospodarstvu. Na tovrstnih modelih oblikovan danski model vsebuje nekatere temeljne faze, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

Temeljne faze procesa zagotavljanja kakovosti

Model opredeljuje pojem zagotavljanja kakovosti (quality assurance) širše, saj predpostavlja, da proces zagotavljanja kakovosti vsebuje štiri temeljne faze, in sicer: **opredelitev kakovosti** (defining quality), **ugotavljanje/merjenje kakovosti** (quality measurement), **ohranjanje kakovosti** (quality maintenance) in **razvoj kakovosti** (Quality development). Proces zagotavljanja kakovosti torej vsebuje cel spekter dejavnosti, katerih cilj je opredeliti, ohranjati in če je le mogoče izboljševati obstoječo raven kakovosti s stalnim razvojnim delom.

Slika 5.2: Štiri temeljne faze procesa zagotavljanja kakovosti



Vir: Prirejeno po: *Quality assurance, Instruments for evaluation and self-evaluation in adult education - Handbook*; Danish Research and Development Centre for Adult Education.

Oprelitev kakovosti (defining quality)

Oprelitev kakovosti je temeljni kamen koherentne strategije zagotavljanja kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle. V skladu s tem pomeni prva faza procesa zagotavljanja kakovosti vse dejavnosti, ki so povezane z opredelitvijo kakovosti ali z iskanjem odgovorov na vprašanja: Kakšna je kakovostna izobraževalna organizacija za odrasle? Kaj je za nas kakovostno izobraževanje odraslih? Za kaj se bomo odločali, ko se bomo zavzemali za kakovost dela v naši izobraževalni organizaciji? Katera so glavna področja in dejavnosti, ki jih je treba upoštevati in jim nameniti posebno pozornost, če želimo v izobraževalni organizaciji ustvariti sistematični pristop k zagotavljanju in razvoju kakovosti dela? Nasledek te faze je opredelitev različnih vidikov kakovosti dela v izobraževalni organizaciji – in sicer tistih, za katere se bodo zaposleni zavzemali v različnih procesih, da bi dosegli dobre uspehe.

Model opredeljuje nekatera temeljna področja, podpodročja in kazalnike kakovosti, ki so lahko izobraževalni organizaciji v pomoč, ko se odloča o področjih, pomembnih za njeno delo. Področja in kazalniki kakovosti so v modelu opredeljeni kot pripomoček in niso obvezna. Vse izobraževalne organizacije, ki uporabljajo model, lahko kakovost definirajo tudi drugače, in po svoje opredelijo dodatne kazalnike kakovosti. Gre le za prikaz sistematičnega opredeljevanja področij in ustvarjanja povezav med njimi.

Merjenje kakovosti (quality measurement)

Pri merjenju kakovosti je treba sistematično pregledati in oceniti vse dejavnosti v izobraževalni organizaciji. Rezultati, ki jih izobraževalna organizacija pridobi z merjenjem kakovosti, morajo biti takšni, da omogočijo sprejemanje konkretnih odločitev o izboljšavah in nadaljnjem razvoju na določenem področju. Merjenje kakovosti se v modelu nanaša na samoevalvacijo. To pomeni, da organizacija opravi globalno analizo in evalvacijo lastnih dejavnosti. Samoevalvacija je v tem primeru proces, v katerem si izobraževalna organizacija postavi vprašanja o svoji kakovosti, poišče dokaze (podatke) o kakovosti, ki jo dosega, in se na podlagi tega odloča o nadaljnjih akcijah. Področja, ki jih je treba evalvirati, so odvisna od tega, kako je v izobraževalni organizaciji definirana kakovost.

Za to fazo je bil v modelu razvit instrumentarij za samoevalvacijo. To pomeni, da je zastavljen široko in je zamišljen kot raziskovalna faza. Z uporabo samoevalvacijskega instrumenta organizacija ugotavlja, kolikšno kakovost dosega. instrumenti naj bi predvsem podprli razpravljanje in dialog med vsemi, ki bodo sodelovali v procesih ugotavljanja kakovosti. Samoevalvacijo opravljajo zaposleni v izobraževalni organi-

zaciji. Izid takšne samoevalvacije je seznam dejavnikov, ki jih je treba izboljšati z jasnim prikazom prioritet in jasnimi cilji izboljšav.

Ohranjanje kakovosti (quality maintenance)

Tudi ohranjanje kakovosti, ki jo izobraževalna organizacija že dosega, je pomembna sestavina modela zagotavljanja kakovosti. V tem primeru so mišljene vse dejavnosti, ki jih izobraževalna organizacija opravlja, da bi ohranila kakovost, ki jo že dosega in je zadovoljiva.

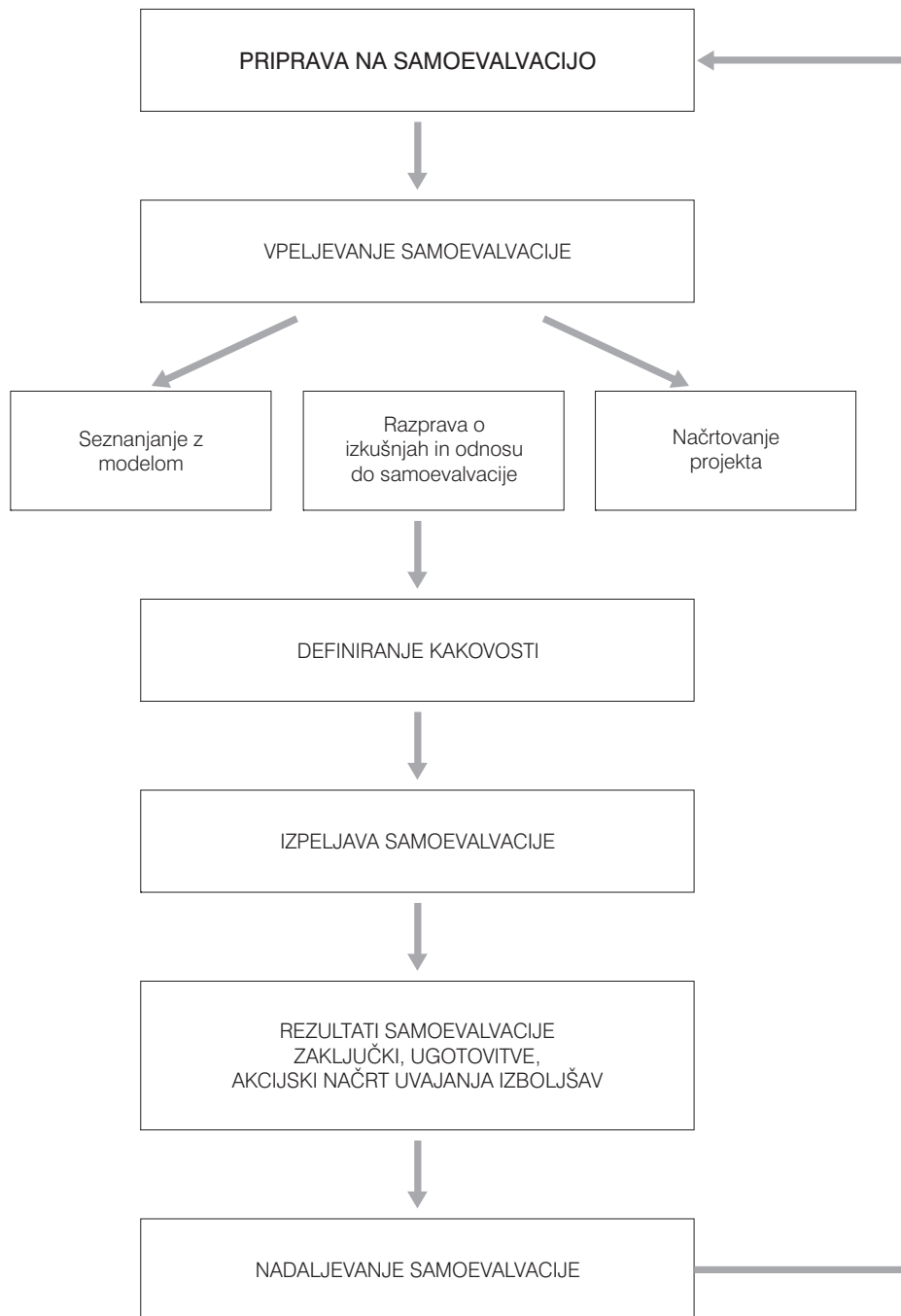
Razvoj kakovosti (quality development)

Kot je bilo že omenjeno, model predvideva, da mora biti rezultat faze merjenja kakovosti in samoevalvacije viden na seznamu dejavnikov, ki jih je treba v izobraževalni organizaciji izboljšati in razvijati. Ko izobraževalna organizacija uresničuje dejavnosti, s katerimi bo dosegala zastavljene cilje izboljšav, s tem že razvija kakovost. Gre za razvojno funkcijo izobraževalne organizacije, ki jo predvideva model, metoda samoevalvacije pa je v tem primeru menedžerski instrument, ki pomaga pri odločanju o prednostnih razvojnih projektih.

Izpeljava procesa samoevalvacije

Model predvideva naslednje faze v procesu samoevalvacije:

Slika 5.3: Postopki izpeljave procesa samoevalvacije



Vir: *Quality assurance, Instruments for evaluation and self-evaluation in adult education, Handbook, Danish Research and Development Centre for Adult Education, 1999*

Schema kaže, da je v modelu posebna pozornost namenjena sami pripravi na samoevalvacijo in informiranje. Pomemben cilj, na katerega opozori model, je motivirati zaposlene, da razvijajo zavest o kakovosti. Avtorji modela tudi poudarjajo, da je treba v izobraževalni organizaciji ustvariti občutek vključenosti, sodelovanja, pooblaščenja in krepitev vloge zaposlenih. Spodbujati je treba krepitev notranje motivacije in prepričanje, da je zagotavljanje kakovosti sestavni del profesionalnega delovanja vsakega zaposlenega v izobraževalni organizaciji. Temeljna faza vpeljevanja samoevalvacije v izobraževalno organizacijo zajema: informiranje, seznanjanje zaposlenih z idejami samoevalvacije, razpravo o odporih in strahovih zaposlenih, ugotavljanje motivov in pričakovanj zaposlenih, ki bodo zajeti v samoevalvacijo.

V modelu je še poudarjeno, da je treba za uspešno izpeljavo procesa samoevalvacije in zagotavljanja kakovosti natančno in dobro opraviti fazo načrtovanja projekta. V ta namen naj bi določili menedžerja projekta, ki bo odgovoren za izpeljavo celotnega projekta samoevalvacije. V modelu pa je priporočeno tudi oblikovanje projektne skupine, ki bo intenzivno sodelovala pri izpeljavi celotnega procesa. Še posebno pa je v modelu poudarjena potreba, da najvišji menedžment v izobraževalni organizaciji podpira dejavnosti samoevalvacije. Med načrtovanjem projekta se tako razrešijo temeljna vprašanja, kot so: kdo bo zajet v samoevalvacijo, kako se bodo zbirali in analizirali podatki, kdo bo zbiral in analiziral podatke.

Med definiranjem kakovosti je treba sprejeti odločitev, kateri aspekti organizacije bodo predmet evalvacije. Gre za pomembno fazo, saj je od tega, kako bo organizacija definirala področja kakovosti in prioritete, odvisna celotna izpeljava samoevalvacije. Pri definiranju kakovosti si organizacija pomaga s instrumentom za samoevalvacijo (opredeljenimi področji kakovosti).

V procesu izpeljave in analize rezultatov samoevalvacije se pridobijo rezultati, na podlagi interpretacije le-teh pa se izobraževalna organizacija odloča o prioritetenih izboljšavah, ki jih je treba vpeljati oz. o področjih, na katerih je kakovost dobra in jo je treba ohranjati. Pomembno je, da se v tej fazi jasno načrtujejo dejavnosti vpeljevanja izboljšav in nadaljnega razvoja. V modelu samoevalvacija ni opredeljena kot enkratno dejanje, ampak kot proces za ohranjanje dosežene kakovosti in razvoja. (Quality assurance, Instrument for evaluation and self-evaluation in adult education, 1999)

Poleg nekaterih značilnosti združevanja in uporabe nekaterih že uveljavljenih modelov evalvacije in modelov kakovosti, ki smo jih lahko opazili v modelu za samoevalvacijo kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle, pa je ob koncu analize dankega pristopa k zagotavljanju in razvoju kakovosti treba opozoriti še na nekaj vidikov. Prvi je gotovo ta, da je iz analize razviden velik pomen, ki ga v danskem si-

stemu dajejo samemu konceptu ali strategiji kakovosti, ki se kaže v povezovanju strateških ciljev, ki se oblikujejo na nacionalni ravni; le-to se mora odražati tudi v operacionalizaciji strategije na drugih ravneh izobraževalnega sistema. Hkrati pa je iz danskega pristopa razvidno upoštevanje vplivov sodobne spreminjajoče se družbe na področje izobraževanja in vrednotenje njegove kakovosti. Sam koncept kakovosti namreč poudarja potrebo po upoštevanju pluralizma in različnih možnosti in poti, ki jih imamo na voljo, ko gre za zagotavljanje in razvoj kakovosti. Hkrati vpečuje relativno pojmovanje kakovosti, saj posebej izpostavi, da imajo lahko različni akterji (javnost) zelo različne predstave o kakovosti v izobraževanju. Tovrstne predstave je treba upoštevati, jih prepoznati in o njih razpravljati vedno, kadar opravljamo kakršnekoli dejavnosti vrednotenja kakovosti. V takšnem pristopu bi lahko na nekaterih mestih prepoznali sodobne poglede na kakovost, ki jih v izobraževanje odraslih vpeljujejo tudi novejši evalvacijski modeli, kot so responzivna evalvacija, participativna evalvacija, konstruktivistična evalvacija ali sodobni modeli kakovosti, za katere smo ob analizah ugotavljali, da je že na njihovo oblikovanje vplival pogled na svet, ki se zrcali v tako imenovani konstruktivistični paradigmi. Morda se zdi to še toliko pomembnejše, ko gre za izobraževanje odraslih, kjer se prav tovrstni modeli kakovosti in evalvacije kažejo kot zelo uporabni glede na značilnosti, obseg in mnogovrstnost samega področja. Tako kot smo že ugotovili pri Nizozemski, lahko tudi pri Danski vidimo, da imajo pristopi in modeli, ki vrednotijo predvsem kakovost doseženih ciljev kurikuluma, pomembno vlogo zlasti v formalnem izobraževanju. Tudi na Danskem namreč sistem pozna nacionalno določene standarde znanja in pri kakovosti namenja posebno pozornost prav oblikovanju modelov in instrumentov, s katerimi lahko ovrednotimo kakovost doseženega znanja.

ŠKOTSKA

Zgodovinski pregled

Škotska ima zelo dolgo zgodovino eksternih evalvacij svojih šol. Zakon škotskega parlamenta je že leta 1696 uzakonil dolžnost, da mora vsaka župnija nadzirati šole, ki delujejo v njenem okrožju. Leta 1840 je parlament postavil prve prave šolske inšpektorje, v letih, ki so sledila, se je njihova vloga krepila in razvijala. Šele v zadnjem času so se na Škotskem formalizirale tudi dejavnosti samoevalvacije šol, posebno intenzivne pa so v zadnjem času dejavnosti v srednjem šolstvu.

Evalvacija na nacionalni ravni

Evalvacijo na nacionalni ravni v šolah in poklicnih kolidžih opravlja šolska inšpekcija (HM Inspectors of Schools). Le-ta je razvila skupek kazalnikov kakovosti, ki so tudi javno objavljeni in jih inšpekcija uporablja pri svojem delu. V posebnem postopku zagotavljanja kakovosti šolski inšpektorji ocenijo šolo in jo potrdijo. Evalvacijo visokega šolstva na nacionalni ravni pa opravljata škotski svet za visoko šolstvo (Scottish Higher Education Funding Council) in Agencija za zagotavljanje kakovosti (Quality Assurance Agency).

Šolska inšpekcija

Poglavitne naloge šolske inšpekcije so:

- uresničevanje programa splošnih inšpekcij šol po vnaprej določenih postopkih in objavljanje poročil z rezultati in ugotovitvami inšpekcije. Rezultati in predlogi, ki jih pripravi Inšpekcija, rabijo tako lokalnim oblastem kot vodstvom šol, vladnim strukturam in drugim partnerjem, ki so s šolo povezani ter sodelujejo pri načrtovanju njenega razvoja;
- izvajanje inšpekcij natančno določenega dela izobraževanja, kot so npr. učinkovito poučevanje tujih jezikov, religiozne vsebine v osnovnošolskem izobraževanju ipd.;
- sodelovanje pri nacionalnih razvojnih programih, v katerih prispevajo rezultate ugotavljanja kakovosti izobraževanja na ravni izobraževalnega sistema;
- vzdrževanje stalnih stikov z vodilnim osebjem v izobraževalnih organizacijah, da se ustvarijo partnerske povezave med nacionalno in lokalno ravno;
- vzpostavljane in vzdrževanje stikov z drugimi organizacijami, ki na Škotskem tudi skrbijo za kakovost izobraževanja. Takšne institucije so: Scottish Qualifications Authority ali Scottish Consultative Council on the Curriculum in še veliko število drugih organizacij, ki jih zanimajo kakovost izobraževanja in njegovi dosežki, vključno s predstavniki industrije, storitvenih dejavnosti, širše javnosti ipd.;
- ohranjanje učinkovitosti svojega dela, - inšpektorat neprenehoma evalvira svoje metode dela in jih prilagaja razvoju.

Za opravljanje svojega dela je šolska inšpekcija razvila zelo raznovrstne evalvacijske instrumente, standarde in metode za analiziranje različnih vidikov dela izobraževalnih organizacij, ugotavljanje znanja, ugotavljanja kakovosti kurikulumu, razvojnih načrtov ipd. Med najpomembnejše sodijo kazalniki kakovosti za merjenje kakovosti dela v izobraževalnih organizacijah.

Naloga šolske inšpekcije je, da pripravlja poročila o kakovosti dela posameznih izobraževalnih organizacij in o kakovosti izobraževalnega sistema. Poročila so glede na različne namene ugotavljanja kakovosti in različna področja, na katerih se kakovost ugotavlja, lahko zelo raznovrstna. Poročilo »standardne inšpekcije« vsebuje predvsem podatke o kakovosti upravljanja šole, kakovosti učenja in poučevanja in o sistemu, ki ga šola uporablja za zagotavljanje kakovosti. Značilna vprašanja, na katera odgovarjajo rezultati v poročilu, so: Kakšni so dosežki učencev?, Kako dobro je šola vodena?, Kako učinkovita je šola? ipd. V srednjih šolah obstajajo tudi »razširjene inšpekcije«, ki ugotavljajo kakovost dela pri posameznih predmetih in predmetnih področjih.

Kot podpora delu šolske inšpekcije je bila leta 1992 ustanovljena posebna revizijska enota (An Audit Unit). Gre za enoto, ki je odgovorna za zbiranje in analizo podatkov o izobraževalnem sistemu. Izsledke tovrstnih analiz objavi v poročilu in tako opozori na prednosti in slabosti, ki so bile odkrite med inšpekcijskim procesom, obvešča pa tudi starše o različnih vidikih dela šol. Delovanje te enote je pomembna podpora delu šolske inšpekcije, saj priskrbi širši spekter informacij.

(Euridice 2000)

Evalvacija na lokalni ravni

Da bi imeli pregled nad kakovostjo delovanja šol v svojem okolju, so nove škotske lokalne oblasti razvile že kar nekaj mehanizmov zagotavljanja kakovosti. S takšnimi modeli naj bi predvsem potrdili šolsko samoevalvacijo iz perspektive lokalne izobraževalne oblasti. Gre za zelo različne pristope, v katerih ni nekih skupnih vzorcev. Nekatere lokalne oblasti imajo svoje uradnike za izobraževanje, ki opravljajo tudi to funkcijo, nekatere pa naročijo zunanjim izvedencem, da zanje opravljajo določene analize. Po drugi strani pa šolske inšpekcije (HM Inspectors of Schools) potrjujejo šolsko samoevalvacijo in lokalne sisteme zagotavljanja kakovosti iz nacionalne perspektive. Za samoevalvacije, ki jo opravljajo šole, so bili na nacionalni ravni pripravljene kvantitativni kot kvalitativni kazalniki kakovosti.

Ocenjevanje osebja (staff appraisal) je na Škotskem še posebno povezano z razvojem osebja in je višji tip evalvacije, ki povezuje samoevalvacijo šole in evalvacijo posameznega učitelja. Sprotna praksa temelji na Smernicah za razvoj osebja in ocenjevanje (Guidelines for Staff Development and Appraisal), ki jih je izdalo ministrstvo za izobraževanje (Scottish Office Education and Industry Department) leta 1991. V ocenjevanje je zajeto vse osebje v šoli, tudi ravnatelj. Uporabljena metoda je intervju, ki ga opravijo vsi zaposleni vsake dve leti z nekom, ki je vsaj raven

nad njimi in, ki se je sam seznanil z delom učitelja, ki je v postopku ocenjevanja. V intervjuju, ki se dokumentira, se pokažejo dobre strani učiteljevega dela in se ugotovijo potrebe, ki jih je treba zadovoljiti v prihodnje (npr. ugotovijo se potrebe po nadaljnjem izobraževanju, usposabljanju za nove učne metode, za nove strokovne prijeme ipd.). (Euridice 2000)

Evalvacija na ravni izobraževalne organizacije

Izobraževalne organizacije morajo same spremljati in evalvirati svojo dejavnost in doseganje ciljev. Za zagotavljanje kakovosti lastne dejavnosti morajo pripraviti razvojni načrt, javno prikazati izide samoevalvacije dejavnosti in zastavljenih načrtov ter cilje, ki si jih zastavljajo za prihodnost. V pomoč šolam pri samoevalvaciji je Škotski urad za izobraževanje in industrijo (Scottish Office Education and Industry Department) izdal publikacijo *How good is Our School?* (Kako dobra je naša šola?). To je priročnik, ki vsebuje seznam kazalnikov kakovosti, opis namena in načrtovanja šolskih razvojnih načrtov in nasvete za uporabo modela v praksi.

Samoevalvacija za ravni osnovnošolskega izobraževanja

Tako kot druge izobraževalne organizacije morajo tudi osnovne šole pripraviti svoj razvojni načrt, s temeljnimi cilji, ki jih želi šola doseči, rezultati, katerih doseganje bodo ugotavljali z internim merjenjem kakovosti, in operativnimi cilji za naslednji dve leti. Cilj oblikovanja takšnega razvojnega načrta je v tem, da z oblikovanjem skupnih ciljev in rokov za njihovo doseganje zaposleni dosežejo soglasje o tem, kako bo usmerjeno delovanje šole v naslednjih dveh letih. Oblikovanje razvojnega načrta se opravi na srečanjih zaposlenih, vodi pa jih ravnatelj, ki ima najpomembnejšo vlogo pri zagotavljanju aktivnega delovanja zaposlenih. Osnovnim šolam pri pripravi razvojnih načrtov in opravljanju dejavnosti samoevalvacije ponudijo svetovalno pomoč z nacionalne ravni. Pripomoček, ki je bil pripravljen na nacionalni ravni, je tudi seznam kazalnikov kakovosti, ki jih je pripravila šolska inšpekcija.

Samoevalvacija na srednješolski ravni

Tako kot vse druge vrste izobraževalnih organizacij morajo tudi srednje šole interno spremljati svoje delo in imeti razvojni načrt šole, v katerem so opredeljeni temeljni in etapni cilji, ki naj bi jih šola dosegla v dveh letih. Gre za proces, v katerega so zajeti vsi oddelki in vse osebe na šoli, zato je pri pripravljanju razvojnega načrta potrebno veliko usklajevanja. Na nacionalni ravni je poskrbljeno za svetovalno pomoč šolam pri opravljanju samoevalvacijskih dejavnosti in izpeljavi razvojnega načrta. V

ta namen srednje šole uporabljajo že prej omenjeni model z naslovom Kako dobra je naša šola?, ki vsebuje skupek vprašanj, ki naj bi si jih šola zastavila med evalviranjem svojega delovanja.

Spremljanje napredka in uresničevanje razvojnega načrta zahteva uporabo različnih metod, tehnik in instrumentov, med katerimi so najuporabnejši: revizijske skupine, uporaba vprašalnikov, čeklist, intervjujev, skupinsko poučevanje, opazovanje v razredu, sistematično načrtovanje in poročanje, diskusijske skupine ali opazovanje, ki ga opravlja eksterna agencija.

Samoevalvacija na »kolidžih za nadaljnje izobraževanje« - poklicne šole

Poklicni kolidži morajo pripraviti razvojni načrt. Le-ta se pripravi na podlagi interne presoje dela kolidža za naslednjih nekaj let in vsebuje izobraževalne cilje, ki jih kolidž želi doseči, finančni načrt in število študentov. Takšen razvojni načrt potrdi menedžerski svet kolidža. (Boards of Management) Šolska inšpekcija je pripravila smernice z naslovom *Measuring Up: Performance Indicators in Further Education*, da bi tako pomagala poklicnim šolam pri vpeljevanju samoevalvacije v svoje delo.

Samoevalvacija v visokošolskih inštitucijah

Od aprila 1993 je za zagotavljanje kakovosti v visokošolskih inštitucijah odgovoren *Scottish Higher Education Funding Council*. Šolska inšpekcija sodeluje le nekoliko pri ocenjevanju programov za usposabljanje učiteljev, ne pa v visokošolskem sistemu zagotavljanja kakovosti. SHEFC izvaja postopke ocenjevanja kakovosti na različnih področjih visokošolskega izobraževanja, in sicer tako, da uporablja skupine svojih strokovnjakov, ki ocenijo in presodijo določen izobraževalni program ali posamezen predmet in to primerjajo s presojo, ki so jo z interno evalvacijo opravili na nekem oddelku ali v celotni visokošolski instituciji. (Euridice 2000)

Model za samoevalvacijo v izobraževalni organizaciji (How good is our school?)

Da bi pomagali izobraževalnim organizacijam pri sistematičnemu in objektivnemu spremljanju kakovosti svojega dela, je Škotski inšpektorat za izobraževanje (HM Inspectors of Schools) leta 1992 izdal zbirko kazalnikov kakovosti in sicer v publikaciji z naslovom Kako dobra je naša šola? (How good is our school?) Leta 1996 je bil seznam kazalnikov dopolnjen z novimi in publikacija je bila ponovno izdana. Publikacija je pripravljena v obliki priročnika, v katerem je prikazan model za samoeval-

vacijo v izobraževalni organizaciji. V publikaciji je predstavljenih 33 kazalnikov kakovosti, ki so bili oblikovani tako, da bi bili razumljivi in preprosto uporabni. Nadalje so kazalniki primerni za uporabo v osnovnošolskem, srednješolskem izobraževanju mladine in odraslih ter v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Publikacija in v njej predstavljeni model naj bi pomenil spodbudo za to, da bi v prihodnje vsaka šola oblikovala svoje standarde in poročilo kakovosti, ki bi ga lahko primerjali s poročilom, kakršno se pripravlja na nacionalni ravni. Šolski inšpektorat je v publikaciji še zapisal, da je pripravljen sodelovati s šolami zato, da bi dosegli skupni cilj, to je kakovostno šolo.

S pomočjo kazalnikov kakovosti, ki jih opredeljuje model, naj bi šola;

- identificirala področja, na katerih je najboljša,
- identificirala tista področja, na katerih je treba ohranjati kakovost ali tista, na katerih je treba vpeljati izboljšave,
- izdelala akcijski načrt vpeljevanja izboljšav in razvoja.

Tri temeljna vprašanja, ki predstavljajo bistvo samoevalvacije:

Preglednica 5.3: Temeljna vprašanja, ki si jih šola postavi v procesih samoevalvacije kakovosti

VPRAŠANJE	ZAKAJ SI GA POSTAVIMO?
Kako delujemo? Kakšno je delo šole kot celote? Kakšno je delo tega oddelka? Kakšno je delo v tem razredu?	⇒ Vprašamo se o tem, kakšno je naše delovanje glede na cilje, ki smo si jih na šoli postavili. ⇒ Spodbuja, kako lahko uporabimo samoevalvacijo, da pridobimo odgovore na tovrstna vprašanja.
Kako bomo vedeli?	⇒ Opisuje kazalnike kakovosti, s katerimi zmerimo, kakšno je naše delovanje na določenem področju. ⇒ Pokaže referenčne točke evalvacije.
Kaj bomo storili sedaj?	⇒ Opisuje, kako poročati o rezultatih in kako ukrepati, ko smo ugotovili, kakšna je kakovost na nekem področju.

Vir: *Prirjeno po How good is our school? (1992, 1996), Self evaluation using performance indicators, The scottish office, Education and Industry Department, Audit Unit, HM Inspectors of Schools*

Potreba po zagotavljanju kakovosti, ki je naloga vsake izobraževalne organizacije, je v modelu utemeljena z odgovornostjo, ki jo ima izobraževalna organizacija do družbe in odgovornostjo, ki jo imajo izobraževalci, kaže pa se v tem, da sodelujejo v sooblikovanju ciljev in politiki izobraževanja, ki naj bodo v dobro družbe in njenih pripadnikov. Da pa bi šola lahko opravljala takšno funkcijo, mora biti pozorna na

potrebe udeležencev in skupnosti, nasvete, ki jih dobiva od lokalnih in nacionalnih organov ter poročila študij o učinkovitem poučevanju in učenju.

Dobra šola ve:

- kaj so njene naloge,
- ali uspešno dosega zastavljene cilje,
- katero je tisto delovanje, ki ga je treba ohranjati, ker je dobro, in katere so tiste točke šole, ki jih je treba izboljšati,
- katere spremembe so tiste, ki delujejo.

Če šola ve vse te stvari in deluje v skladu z njimi, je na zelo dobri poti, da ima dober sistem zagotavljanja kakovosti. Šolska samoevalvacija je samo osrčje sistematičnega zagotavljanja kakovosti. Če šola več let sistematično spremlja vsa najpomembnejša področja svojega delovanja, si pridobi sposobnosti identificiranja tistih točk, v katerih je dobra, in tudi tistih, v katerih so potrebne izboljšave. Pri tem uporablja jasno določena merila uspeha. Dobro pa se začne samoevalvacija z uporabo **razvojnega načrtovanja**.

Pomen razvojnega načrtovanja je utemeljen na domnevi, ki govori o tem, da je treba za doseganje kakovosti dobro načrtovati pot do nje. Zato razvojno načrtovanje promovira učinkovito učenje in poučevanje, zagotavlja, da so spremembe obvladljive, in omogoča, da tisti, ki jih vpeljujejo, tudi spremljajo njihovo izpeljavo. Hkrati pa je izobraževalni organizaciji v pomoč, da realistično postavi prednostne naloge, cilje in časovni načrt njihovega uresničevanja. Razvojno načrtovanje tudi spodbuja, da izobraževalna organizacija najučinkoviteje porabi denar iz šolskega proračuna. Samoevalvacija, ki je razvojno načrtovana, vodi v zagotavljanje kakovosti. Doseči je treba, da postane zagotavljanje kakovosti včlenjeno v celotno delovanje izobraževalne organizacije. Postati mora del razmišljanja in delovanja zaposlenih - odgovornost, ki naj bi se je zavedalo vse osebje v izobraževalni organizaciji.

Povezave med samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo

Model izhaja iz predpostavke, da vsakdo potrebuje eksterna merila, s katerimi lahko zmeri kakovost svojega delovanja. Evalvacijo škotskih šol na nacionalni ravni opravlja HMI: Evalvacija, ki jo opravlja HMI, obsega enaka področja, kot so tista, ki jih obsega samoevalvacija izobraževalne organizacije, enaki so tudi kazalniki kakovosti. Jasno je torej, da samoevalvacija in eksterna evalvacija, četudi rabita različnim namenom, krepi zavezo vseh, katerih naloga je zagotavljanje kakovosti v izobraževanju.

Merjenje kakovosti (Kako vemo, da dobro delamo?)

Glede tega model predvidi merjenje kakovosti z uporabo metode samoevalvacije in opredeljenih kazalnikov kakovosti. Z uporabo le-teh izobraževalna organizacija:

- ⇒ izmeri kakovost svojega delovanja glede na postavljena merila,
- ⇒ ugotovi področja, na katerih so potrebne še podrobnejše analize,
- ⇒ lažje ugotovi najboljše in šibke točke v delovanju šole, ki jih je treba z nadaljnjo akcijo odpraviti.

Kazalniki kakovosti pomagajo oceniti, do katere meje izobraževalna organizacija dosega zastavljene cilje. Cilji vsebujejo splošna pričakovanja. Kazalniki kakovosti pa hkrati pomagajo ugotoviti, kaj je tisto, kar nam pomeni kakovost na določenem področju. To pa lahko evalviramo s štirimi ravnmi dosežkov, ki so sestavni del vsakega kazalnika kakovosti. V ta namen je v modelu pri vsakem kazalniku predvidena štiristopenjska lestvica ocenjevanja kakovosti.

Tako lahko izobraževalna organizacija vsako leto pregleda vse kazalnike kakovosti in dosežke pri vsakem od njih z uporabo ocenjevalne lestvice. To ji omogoči, da dobi takojšnjo povratno informacijo o področjih, na katerih je dobra, in tistih, kjer so potrebne izboljšave. Poleg takšnega celostnega pristopa pa se lahko odloči tudi za podrobnejšo proučitev določenega ožjega področja. V tem primeru je v modelu predvideno, da zaposleni v izobraževalni organizaciji izberejo kazalnike kakovosti, ki jih bodo uporabili za zbiranje podatkov in si na izbranih področjih prizadevali doseči specifične cilje. Pri tem je treba:

- ⇒ jasno definirati področje proučevanja;
- ⇒ se ogniti težnjam, da bi odkrivali preveč stvari naenkrat, zato evalvacije ne smemo zastaviti preobširno;
- ⇒ sprva obdelati le en kazalnik, kombinacije z drugimi pa predvideti šele pozneje, ob večji izkušenosti pri delu s kazalniki.

Zadnji korak v procesu samoevalvacije, ki ga prikazuje škotski model, je poročanje o rezultatih, ki jih izobraževalna organizacija pridobi z izpeljavo samoevalvacije, in ki opredeljujejo nadaljnje akcijske korake. Ta del je namenjen predstavitvi doseženih standardov kakovosti na posameznem področju. V tem procesu je bistven razvojni načrt s cilji, ki so v njem zapisani. V nekaterih primerih se bo lahko pokazalo, da bo odgovor na vprašanje: Kaj bomo storili? takle: »V tem trenutku nič«. Četudi delovanje na določenem področju ne bo popolno, je lahko na zadovoljivi ravni in bomo kot prioritete za spremembe in izboljšave opredelili tista področja, ki jih je treba najprej izboljšati. Poročilo o kakovosti naj bi:

- prikazalo pogloblitne močne točke,
- identificiralo ravni delovanja, na katerih naj bi se ohranjalo,
- identificiralo razvojne potrebe, prioritete in postavilo cilje izboljševanja in razvoja,

Pri odločanju o nadaljnjih korakih je priporočljivo, če si v izobraževalni organizaciji izberemo še obvladljivo število prioritete. Podlaga pri izboru prioritete so cilji šole, ki naj prikazujejo ravnotežje med razvojem in ohranjanjem, uvrstijo lokalne in nacionalne prioritete v cikel kakovosti. Te prioritete morajo biti povezane s prioritetai posameznih oddelkov in naj vodijo k jasnemu akcijskemu načrtu. (How good is our school, 1996)

Temeljna področja kakovosti in uporaba kazalnikov

V nadaljevanju prikazujemo temeljno strukturo modela in metodologijo uporabe kazalnikov kakovosti. Podroben prikaz področij in kazalnikov pa prikazujemo v prilogi 3. Model opredeljuje sedem temeljnih področij, ki zajemajo najpomembnejša področja dela šole. Ta področja so:

- kurikulum,
- rezultati,
- učenje in poučevanje,
- podporne dejavnosti za učence,
- etos (vrednote)
- viri
- menedžment, vodenje in zagotavljanje kakovosti.

Vsako področje vsebuje različne kazalnike kakovosti, vsak kazalnik kakovosti pa obsega več meril. Kakovost tega, kar opazujemo pri vsakem merilu presojamo glede na štiri ravni dosežkov.

Preglednica 5.4: Prikaz temeljne strukture modela

PODROČJE	KAZALNIKI KAKOVOSTI	MERILA
⇒ Učenje in poučevanje	⇒ Kakovost učnega procesa	⇒ Ustreznost uporabljenih metod poučevanja ⇒ Jasnost in smiselnost razlage ⇒ Kakovost dialoga med učiteljem in učencem

Kazalniki kakovosti se lahko nanašajo na:

- ⇒ celotno izobraževalno organizacijo npr: struktura kurikuluma
- ⇒ na posamezen razred, npr. ocenjevanje kot del poučevanja

- ⇒ na specifičen kontekst, npr. kakovost poklicnega svetovanja
- ⇒ na različne kontekste, npr. vrednote

Kakovost vsakega merila v posameznem področju in pri vsakem kazalniku kakovosti presojamo ob upoštevanju štirih stopenj, in sicer:

Preglednica 5.5: Štiri stopnje, ki jih uporabljamo pri presoji posameznega merila kakovosti

STOPNJE	POMEN
4 - zelo dobro	Bistvene prednosti (močne točke)
3 - dobro	Prednosti je več kot slabosti
2 - zadovoljivo	Nekaj pomembnih slabosti (šibkih točk)
1 - nezadovoljivo	Velike pomanjkljivosti (bistvene pomanjkljivosti)

V procesu samoevalvacije si je tako treba zastaviti naslednja tri temeljna vprašanja ter opraviti tole pot:

Preglednica 5.6 Trije temeljni koraki v procesu samoevalvacije

KORAK	DEJAVNOST
KORAK 1 ⇒ Ugotoviti, kako uspešni smo na nekem področju in koliko dosegamo cilje na tem področju?	⇒ Identificiramo pričakovanja, izražena v šolskih ciljih. ⇒ Definiramo področja dejavnosti, ki jih bomo ocenjevali.
KORAK 2 ⇒ Kako bomo to ugotovili?	⇒ Izberemo ustrezne kazalnike kakovosti in jih spremenimo v vprašanja. ⇒ Opredelimo značilnosti, ki jih bomo opazovali. ⇒ Odločimo se, kako bomo ugotovili, ali je naš način dela sodoben in učinkovit.
KORAK 3 ⇒ Kakšni bodo naši naslednji koraki, sedaj ko smo spoznali raven kakovosti na opazovanem področju?	⇒ Poročamo o ugotovljenem standardu kakovosti, ki ga dosegamo na opazovanem področju. ⇒ Postavimo cilje za ohranjanje stanja in za razvoj

Za zbiranje podatkov lahko uporabimo različne metode. Najpogostejše med njimi so: pogovor, opazovanje, analiza dokumentacije, skupinska diskusija, vprašalniki, ček-liste, analiza izdelkov učencev, dnevniki, avdio-video posnetki.

Poročanje o doseženih standardih kakovosti je že zdaj značilna sestavina kakovostnega dela nekaterih izobraževalnih organizacij. Priporočljivo je, da se tovrstna poročila pripravljajo na tri leta in se prikažejo v lokalni skupnosti. Vsakoletna dopolnitev rezultatov, ki upošteva šolski razvojni načrt, se lahko pripravi za interno uporabo. Takšno poročilo lahko koristno uporabimo tudi, ko se pogovarjamo z izobraževalnimi oblastmi.

Prvo, kar lahko zasledimo ob proučevanju škotskega pristopa k zagotavljanju kakovosti, je gotovo dolga tradicija, ki jo ima država na tem področju. Tako postane razumljivo, zakaj so se tudi nekatere izmed drugih držav, ki jih prikazujemo v nalogi, pri oblikovanju nacionalnih sistemov kakovosti zgledovale prav po Škotski. To velja tako za Dansko, katere primer smo že prikazali, kot za Španijo, katere pristope bomo spoznali v nadaljevanju. Značilnosti škotskega pristopa k zagotavljanju kakovosti v izobraževalni organizaciji pa lahko prepoznamo tudi v modelu Modro oko, ki se v zadnjih letih kot model za samoevalvacijo kakovosti v izobraževalni organizaciji razvija v Sloveniji. Druga posebej poudarjena značilnost, ki jo lahko prepoznamo v škotskem pristopu, je razvojna naravnost sistemov kakovosti. Kot pomemben element kakovosti (ki se spremlja tudi z nacionalne ravni) se namreč kažejo razvojni načrti izobraževalnih organizacij, ki morajo biti usklajeni z razvojnimi načrti celotnega izobraževalnega sistema. Prav v tem elementu lahko prepoznamo vpliv evalvacijskih modelov, v katerih je samoevalvacija predvsem proces, ki vodi v razvoj in izboljšave (Crombachov model evalvacije za izboljševanje kurikulumov, CIPP evalvacijski model). Čeprav predvsem v modelu za samoevalvacijo v izobraževalni organizaciji lahko prepoznamo tudi nekatere značilnosti sodobnih participativnih evalvacijskih modelov (sodelovanje zaposlenih pri oblikovanju razvojnih načrtov), pa iz dokumentacije, ki smo jo imeli na voljo za analizo, vendarle ne moremo skleniti, da so tovrstni modeli v škotskem sistemu precej vidni. Predvsem močna vloga, ki jo ima izobraževalni inšpektorat in dokaj preordinatno strukturiran nacionalni sistem delovanja inšpektorata in model za samoevalvacijo Kako dobra je vaša šola?, ki je bil spodbujen iz nacionalne ravni, nas bolj vodita k sklepu, da imajo v škotskem sistemu nekoliko večjo vlogo preordinatne evalvacije in dokaj sistematično vnaprej strukturirani pristopi zagotavljanja kakovosti.

ŠPANIJA

Zgodovinski pregled

Španijo označujejo v političnih in znanstveni razpravah kot »državo avtonomij« (Estado de las Autonomias) ali kot »državo avtonomnih skupnosti« (Estado de las Comunidades Autonomas). V skladu s tem je v drugem poglavju španske ustave zapisano: »Ustava je utemeljena na nerazvezljivi enotnosti španskega naroda, skupne in nedeljive domovine vseh Špancev: priznava in zagotavlja pravico do avtonomije narodnosti in pokrajin, ki jo sestavljajo, in do solidarnosti med njimi.« (Schade 2001, str. 387) Takšna visoka stopnja avtonomije ima svoje posledice in vpliva tudi na zagotavljanje kakovosti na ravni izobraževalnega sistema in posameznih avtonomnih skupnosti.

Globalna evalvacija izobraževalnega sistema je bila v Španiji prvič opravljena leta 1976, ko je vlada naročila evalvacijo učinkov, ki jih je prinesel novi Splošni zakon o izobraževanju (General Act on Education), ki je bil sprejet leta 1970. Po tej izkušnji je v osemdesetih letih Center za raziskave, dokumentacijo in evalvacijo (Center for Research, Documentation and Evaluation (CIDE), opravil še nekaj evalvacij posameznih delov izobraževalnega sistema. Od leta 1986 je tudi Inšpekcijska služba za tehnično izobraževanje (Technical Education Inspection Service) začela opravljati posamezne študije o učinkih tehničnega neuniverzitetnega izobraževanja. Leta 1990 je bil sprejet nov zakon o izobraževanju (LOGSE - Lay Ordenacion General del Sistema Educativo) na podlagi katerega je bil še isto leto ustanovljen Nacionalni inštitut za kakovost in evalvacije (INCE - Instituto nacional de calidad Y evaluacion). Poglavitna naloga inštituta je v tem, da opravlja evalvacije na ravni izobraževalnega sistema (razen univerzitetnega izobraževanja). Z ustanovitvijo inštituta za kakovost in evalvacije je CIDE prenehal opravljati evalvacije, ki jih je opravljal dotlej, svoje dejavnosti pa usmeril v raziskovanje, inovacije in dokumentacijsko dejavnost.

Na univerzitetni ravni je za evalvacije odgovoren Svet univerze. (Universities council) Ta svet je v letih od 1992 do 1994 koordiniral Eksperimentalni program o Evalvaciji sistema kakovosti univerze, v katerem je sodelovalo 17 univerz. Ta program je povezan s pilotnim projektom Evalvacije kakovosti visokošolskega izobraževanja, ki ga je financirala in vpeljala Evropska unija. Leta 1995 je na podlagi pridobljenih izkušenj nastal Nacionalni načrt za evalvacije kakovosti univerze (National Plan for Evaluation of University Quality). (Eurydice 2000)

Evalvacija na nacionalni ravni

Po Zakonu o splošni zgradbi izobraževalnega sistema (Ley organica de Ordenacion General del Sistema Educativo - LOGSE) je sistem evalvacij zaupan posameznim avtonomnim skupnostim. V LOGSE je posebej poudarjeno, da je izboljšanje kakovosti poučevanja zahtevalo najprej oskrbo izobraževalnih oblasti z ustreznimi mehanizmi za pridobivanje in analiziranje podatkov, s pomočjo katerih se sprejemajo odločitve in poročila o kakovosti dela. Poleg tega ima družba kot celota pravico, da izve, kakšno je stanje izobraževalnega sistema in njegovih sestavin. LOGSE je tudi določil, da se mora stalna evalvacija izobraževalnega sistema osredotočiti na organizacijo sistema, potrebe družbe in potrebe po izobraževanju, izobraževalne procese in na izobraževalne oblasti same.

Hkrati je treba imeti v mislih, da v državi, ki je sestavljena iz avtonomnih skupnosti, spoštovanje enakosti in pravica do izobraževanja zahtevata od avtonomnih skupno-

sti in šol spoštovanje minimalnih standardov izobraževanja na različnih ravneh izobraževalnega sistema. Da bi takšno privolitev in upoštevanje standardov lahko verificirali, je treba vzpostaviti mehanizme nacionalne evalvacije z jasno določenimi standardi in merili. (Eurydice 2000)

Četrto poglavje LOGSE je namenjeno izključno kakovosti izobraževanja. Zakon v 55. členu navaja sedem ciljnih področij, na katera se mora nanašati zagotavljanje kakovosti:

- učiteljeva izobrazba,
- učni načrt,
- rezultati izobraževanja,
- inovacije in poklicno raziskovanje,
- poklicna orientacija,
- nadzor,
- evalvacija izobraževalnega sistema.

Inšpekcija na nacionalni ravni (Alta Inspeccion) in na ravni avtonomnih skupnosti (Inspeccion Tecnica de Educacion)

Nadzorovanje izobraževalnega sistema je še naprej zelo pomembno; poteka na dveh ravneh in obsega splošen državni nadzor nad izobraževalnim sistemom (Alta Inspeccion) ter šolsko inšpekcijo na ravni avtonomnih skupnosti (Inspeccion Tecnica de Educacion). Za državni nadzor izobraževalnega sistema je pristojno Ministrstvo za izobraževanje in kulturo (Ministerio de educacion y cultura - MEC), v avtonomnih skupnostih s polno pristojnostjo pa so bile za izpolnjevanje te naloge ustanovljene osrednje državne nadzorne službe. MEC mora zagotoviti spoštovanje uredb za zagotavljanje enotne temeljne strukture v izobraževalnem sistemu, zato je pristojno za nadziranje upoštevanja na osrednji ravni sprejetih predpisov in smernic v zvezi z izobraževalnimi programi, učnimi načrti in učnimi sredstvi, nadziranje spoštovanja državnih ciljev glede trajanja izobraževalnih programov ter vpisnih pogojev. Šolske nadzorne službe v avtonomnih skupnostih imajo po eni strani nalogo, da šolam svetujejo in jih podpirajo, po drugi strani pa naj bi nadzirale in evalvirale izobraževalno ponudbo, da bi tako zagotovile doseganje ciljev. (Schade 2001)

Zakon o soudeležbi, evalvaciji in upravi šol (Ley organica de la Participacion, La Evaluacion y el Gobierno de los Centros Educativos - LOPEGCE) je še povečal možnosti soudeležbe, ki jih je predvidel že LOGSE. Njegove najpomembnejše novosti pa so vključitev občin v usmerjanje šol, razširjena avtonomija šol, oblikovanje in objavljaja-

nje njihovih šolskih programov, poročil o evalvaciji ustanov in naloge inšpekcije. (Schade 2001)

Z LOPEGCE je bila organizacija inšpekcije na novo urejena. V šolski inšpektorat (Cu-erpo de Inspectores de Educacion) je lahko sprejet le tisti, kdor ima najmanj desetletne delovne izkušnje kot učitelj in se je udeležil izbirnega postopka. Poleg tega so bili v skladu z reformo po LOGSE zasnovani novi ukrepi izpopolnjevanja za šolske nadzornike. (Schade 2001)

LOPEGCE je opredelil naslednje naloge in odgovornosti **izobraževalne inšpekcije**:

- spremljanje in supervizija s pedagoškega in organizacijskega vidika;
- spremljanje delovanja izobraževalnih organizacij, javnih in zasebnih;
- sodelovanje s šolami, da bi se izboljšala kakovost poučevanja in delovanja šol, in tudi izobraževalnih reform in pedagoških renovacijskih procesov. Sodelovanje v evalvacijah izobraževalnega sistema, še posebno kar zadeva šole, izvršilne naloge in poučevanje;
- zagotavljanje, da se zakoni, podzakoni in drugi akti aplicirajo na področje izobraževanja in upoštevajo;
- svetovanje, usmerjanje in informiranje različnim sektorjem izobraževalne skupnosti o izvrševanju njihovih pravic in izpolnjevanju obveznosti;
- poročanje o izobraževalnih programih in dejavnostih, ki jih avtorizirajo in financirajo izobraževalne oblasti.

Pri evalvaciji organizacije in učinkov nacionalnega izobraževalnega sistema je treba razlikovati med nadzorno in svetovalno funkcijo visokega inšpektorata, ki jo opravlja država, in evalvacijami izobraževalnega sistema na nacionalni ravni, ki jo opravljata dve instituciji: Nacionalni inštitut za kakovost in evalvacije (INCE) za vse neuniverzitetne ravni in Svet univerz (Council of Universities) za univerzitetno raven.

Nacionalni inštitut za kakovost in evalvacije (INCE)

Nacionalni inštitut za kakovost in evalvacije (INCE) je bil ustanovljen leta 1993. Je nacionalno telo, ki opravlja nacionalne evalvacije primarnega in sekundarnega izobraževanja. Njegov primarni cilj je, da izobraževalnim oblastem in državljanom prisrbi relevantne informacije o posameznih delih izobraževalnega sistema, predvsem o tem, kako izpolnjujejo zastavljene cilje.

Med naloge inštituta sodijo:

- ⇒ evalvacije izpeljave in učinkov nacionalnega kurikulumu na različnih ravneh,
- ⇒ raziskovanje, proučevanje in evalvacija sistema,

- ⇒ evalvacija učinkov splošnih reform, strukture, namena in rezultatov inovacij,
- ⇒ oblikovanje nacionalnega sistema kazalnikov za evalvacijo učinkovitosti in uspešnosti; oblikovanje sistemov evalvacije za različne oblike poučevanja in različne izobraževalne organizacije,
- ⇒ oskrbovanje izobraževalnih oblasti z informacijami, ki bodo pomagale pri sprejemanju odločitev,
- ⇒ oskrbovanje različnih delov družbene skupnosti z informacijami o učinkovitosti in rezultatih izobraževanja,
- ⇒ objavlanje rezultatov evalvacij, kot tudi vseh inovacij, ki so izšle iz procesa evalvacije,
- ⇒ predlaganje ukrepov, razvojnih projektov in inovativnih rešitev, ki pripomorejo k uresničevanju kakovosti izobraževanja.

Evalvacija primarnega in splošnega sekundarnega in poklicnega izobraževanja

V osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju je šolski svet (School Council) tisto telo, ki je odgovorno za evalvacijo izobraževalnih programov in dopolnilnih dejavnosti. Oцени tudi vodenje in upravljanje izobraževalne organizacije in rezultate. Šolski svet skupaj z učiteljskim zborom sodeluje s šolsko inšpekcijo pri oblikovanju samoevalvacijskega načrta. Ob koncu vsakega akademskega leta šolski svet in šolski izvršni svet opravita evalvacijo doseganja zastavljenih ciljev v tistem šolskem letu. Najpomembnejše ugotovitve vpišejo v poročilo, le-to predložijo izobraževalnim oblastem, da ga analizira inšpekcijska skupina.

Evalvacija na univerzitetni ravni

Leta 1995 je Generalni sekretariat svetov univerz (Universities Council Secretariat General) potrdil Nacionalni načrt za evalvacijo kakovosti na univezah. Cilji tega petletnega načrta vsebujejo inštitucionalno evalvacijo kakovosti univerz, razvite standarde kakovosti in metodologijo njihove uporabe, primerljive s praksami v Evropski skupnosti. Cilj teh dejavnosti pa je tudi pridobivanje informacij, ki bodo rabile pri odločanju. Načrt bo vpeljan z letnimi javnimi razpisi za evalvacijske projekte, po predmetnih področjih ali globalno. Sodelujejo lahko javne in zasebne univerze. Tvrstni projekti morajo uporabiti mešano metodologijo, ki zajema interno in ekster-no evalvacijo. Univerzitetni svet izpelje »follow up« študijo vsakega projekta in pripravi poročilo o kakovosti univerze. (Eurydice 2000)

Evalvacija na regionalnih in provincialnih ravneh (regional and provincial levels)

Posamezne avtonomne skupnosti, ki imajo popolno odgovornost v izobraževanju (avtonomijo), začenejo s prvimi koraki ocenjevanja izobraževalnega sistema na področju, ki ga upravljajo. S temi nameni so se v različnih avtonomnih skupnostih oblikovale inštitucije, kot so: Kanarski inštitut za evalvacije in kakovost v izobraževanju (Instituto Canario de Evaluación y Calidad de la Educación), Visoki svet za evalvacije izobraževalnega sistema v Kataloniji idr.) Med nalogami, ki jih opravljajo te inštitucije, sodi razvoj kazalnikov kakovosti za posamezna poročja in ravni izobraževanja. Tako so izobraževalna inšpekcija in strokovne inštitucije, ki se ukvarjajo z evalvacijami in proučevanjem kakovosti v izobraževanju, tesno povezane na regionalni in provincialni ravni. Ministrstvo za izobraževanje in kulturo, ki je zastopnik države in avtonomne skupnosti, ki jim je dana popolna avtonomija v izobraževanju, usmerjata organizacijo in odgovornosti izobraževalnih dejavnosti v posamezni avtonomni skupnosti.

V te namene LOPEG določa, da morajo avtonomne skupnosti razviti in vpeljati v prakso evalvacijske načrte, ki se bodo uresničevali periodično v izobraževalnih organizacijah, ki so financirane iz javnih sredstev. V teh evalvacijah, ki predstavljajo kombinacijo internih in eksternih evalvacij, morajo izobraževalne organizacije in izobraževalna inšpekcija sodelovati. Zato da bi izboljšali kakovost dela učiteljev, so izobraževalne oblasti razvile strategije evalvacij vloge učitelja v javni službi. Ti načrti vsebujejo cilje in specifična merila evalvacije in vpliv, ki so jih imeli ti rezultati na izboljšanje dela učiteljev. Izobraževalne oblasti sodelujejo tudi pri oblikovanju načrtov za evalvacijo izobraževalnih organizacij, ki so financirani iz javnih sredstev. Le-te bodo morale evalvirati lastno dejavnost.

Samoevalvacija na ravni izobraževalne organizacije

Med novostmi, ki jih je v izobraževalni sistem pripeljal LOGSE, je tudi ta, da morajo izobraževalne organizacije obvezno opravljati samoevalvacijo. LOPEGCE je še podkrepil pomembnost takšnih evalvacij v izobraževalni organizaciji. Izobraževalne organizacije morajo evalvirati svoje delovanje konec vsakega leta, v skladu s specifikacijami izobraževalnih oblasti, ki so jim odgovorne. Gre za področje, ki se intenzivno razvija, v nekaterih avtonomnih skupnostih (Katalonija, Kanarski otoki). V zadnjih letih izobraževalni inšpektorati in evalvacijski inštituti v sodelovanju z izobraževalnimi organizacijami v sklopu razvojnih projektov razvijajo in oblikujejo modele za zagotavljanje kakovosti v izobraževalni organizaciji, ki temeljijo na meto-

di samoevalvacije. V nadaljevanju predstavljamo enega izmed takšnih modelov kakovosti, ki ga razvijajo na Kanarskih otokih, na otoku Tenerife.

Model za zagotavljanje kakovosti v izobraževalni organizaciji - Tenerife, Kanarski otoki

Področje evalvacije in kakovosti v izobraževanju na Tenerifih je v domeni šolskega inšpektorata (Inspeccion de educacion) in Inštituta za evalvacije in kakovost (El instituto canario de evaluacion Y calidad educativa - ICEC). Obe inštituciji sta začeli leta 1998 sodelovati pri razvojnem projektu z naslovom Evalvacije izobraževalnih centrov (Evaluacion de los centros educativos). Nastal je model za evalvacijo, ki je bil, upoštevajoč načelo prostovoljnosti, ponujen v uporabo izobraževalnim organizacijam.

Temeljni cilji projekta so bili:

- spodbuditi razvoj kulture (samo)evalvacije ter predstaviti samoevalvacijo kot metodo, z uporabo katere lahko izboljšamo delo izobraževalnih organizacij,
- premagati odpor in predsodke, ki jih velikokrat povzroči vpeljava evalvacije v izobraževalno organizacijo. Ustvariti pozitivno klimo v izobraževalni organizaciji ter motiviranost osebja za evalvacijske aktivnosti,
- spodbuditi dialog med posameznimi oddelki v izobraževalnih organizacijah,
- spodbuditi individualno in skupinsko refleksijo pri odkrivanju šibkih točk in pomanjkljivosti, prednosti in močnih točk ter akcijskih ciljev, ki peljejo v izboljšave,
- upoštevati različne poglede vseh, ki so povezani z delom izobraževalne organizacije (vodstvo, učitelje, udeležence, zastopnike lokalne skupnosti, delodajalce),
- zvišati raven kakovosti vodenja in upravljanja izobraževalnih organizacij ter sprejemanja odločitev na podlagi argumentov in dejstev ter objektivno pridobljenih podatkov.

Na podlagi tako opredeljenih ciljev projekta je bil razvit model za evalvacijo izobraževalnih organizacij, ki obsega tele sestavine:

- šest opredeljenih temeljnih področij dela v izobraževalni organizaciji,
- razvite kazalnike kakovosti za posamezno področje,
- opredeljene vire pridobivanja podatkov in pripomočke za zbiranje podatkov,
- ponujena kombinirana metoda eksterne evalvacije in samoevalvacije.

(Practicas de evaluation interna y desarrollo de centros ECTO, 1999)

V nadaljevanju navajamo temeljna področja kakovosti, ki jih opredeljuje model, in predstavljamo metodologijo izpeljave samoevalvacije v kombinaciji z eksterno evalvacijo, podrobna struktura modela in kazalniki kakovosti pa so prikazani v prilogi 4.

Model opredeljuje tale temeljna področja, ki govorijo o kakovosti dela izobraževalne organizacije:

- udeleženci in umestitev šole v lokalnem okolju,
- identiteta izobraževalne organizacije,
- viri in osebje,
- organizacija in izpeljava izobraževanja,
- izobraževalne dejavnosti, dejavnosti v razredu,
- rezultati.

Iz modela razberemo, da je oblikovan zelo odprto in prepušča izobraževalnim organizacijam precejšnjo stopnjo avtonomije pri izbiri kazalnikov kakovosti in njihovi uporabi. Kot vidimo iz priloge 4, zajema model le osnovno strukturo in le osnovne kazalnike, ki kažejo na kakovost dela šole na posameznem področju. Podrobnejše opredeljevanje kazalnikov ter njihova dodelava sta prepuščena izobraževalnim organizacijam, njihovim potrebam in posebnostim.

Model je še posebno zanimiv predvsem zato, ker že v zasnovi predvideva kombinacijo interne (samoevalvacije) in eksterne evalvacije. Čeprav smo takšen kombinirani način evalvacije spoznali že v nekaterih drugih izobraževalnih sistemih (Nizozemska, Škotska), pa je posebnost španskega modela v tem, da je izobraževalni organizaciji prepuščeno, da se sama odloči, ali bo sistem oblikovanja internega zagotavljanja kakovosti začela z eksterno evalvacijo ali s samoevalvacijo.

A: začetek z *eksterno evalvacijo*

Če se izobraževalna organizacija odloči, da bo začela z eksterno evalvacijo, le-to v celoti opravi šolski inšpektorat. Podlaga za eksterno evalvacijo so opredeljena področja in kazalniki kakovosti. Šolski inšpektorji opravijo pogovore z učitelji in vodstvom izobraževalne organizacije, razčlenijo dokumentacijo in opravijo anketiranje udeležencev. Pogovarjajo se tudi z zastopniki lokalne skupnosti, v kateri deluje izobraževalna organizacija. Po opravljenem zbiranju podatkov šolski inšpektorji pripravijo poročilo, ki vsebuje ugotovljene šibke točke in pomanjkljivosti, področja, na katerih je šola uspešna in predloge za izboljšave. Na podlagi takšne eksterne ugotovitve stanja kakovosti dela šole, začne le-ta v naslednjem ciklusu z interno evalvacijo.

B: začetek z *interno evalvacijo (samoevalvacijo)*

Izobraževalna organizacija se lahko odloči in začne samoevalvacijo. V tem primeru je postopek naslednji:

Zastopniki šolske inšpekcije ali Inštituta za evalvacije in kakovost predstavijo vodstvu in učiteljem model za evalvacijo, temeljna področja ter kazalnike kakovosti in jih seznanijo z metodologijo njihove uporabe.

V nadaljevanju vodstvo izobraževalne organizacije predstavi model za samoevalvacijo šolskemu svetu, sestavljenemu iz zastopnikov učiteljev, staršev, in zastopnikov lokalne skupnosti.

Oblikuje se evalvacijska skupina, ki jo sestavljajo direktor izobraževalne organizacije, zastopnik sveta šole, zastopniki učiteljev in zunanji strokovni svetovalec za evalvacijo. Evalvacijska skupina definira temeljne cilje samoevalvacijskega projekta in operativne cilje za tisto leto. Na podlagi tako opredeljenih temeljnih ciljev izberejo področja, ki jih bodo analizirali v tekočem letu. Pri tem sta v modelu priporočeni dve varianti: če se evalvacijska skupina odloči, da bo v enem letu ugotovljala kakovost na vseh področjih, potem naj se omeji na največ tri kazalnike pri vsakem področju. Lahko pa izbere samo dve ali tri področja in ta obdelata bolj podrobno.

Evalvacijska skupina upošteva osnovno strukturo kazalnikov, poleg tega pa lahko opredeli in uporabi še dodatne kazalnike. V naslednji fazi člani evalvacijskega tima določijo instrumentarij za posamezna področja in dokumentacijo, ki jo je treba obdelati. Evalvacijski skupina pripravi evalvacijski načrt (elementi: področja ugotavljanja kakovosti, faze poteka, odgovornosti, časovni načrt). Ob pomoči zunanjega strokovnega svetovalca evalvacijska skupina, v sodelovanju z drugimi učitelji, razvije evalvacijski instrumentarij. Evalvacijski instrumentarij nato predstavijo celotnemu kolektivu in razložijo potek naslednje faze, ki zajema intervjuvanje učiteljev, staršev in zastopnikov lokalne skupnosti ter anketiranje udeležencev.

Zbiranju podatkov na terenu sledi obdelava podatkov, opredelitev šibkih točk, področij, kjer so rezultati najboljši, priprava poročila.

Zadnja faza samoevalvacije zajema predstavitev rezultatov celotnemu kolektivu, staršem, udeležencem in zastopnikom lokalne skupnosti. Pomembno je, da se omogočijo razprava o rezultatih in različni vidiki interpretacije le-teh. Na podlagi ugotovitev skupne razprave evalvacijska skupina pripravi predloge za izboljšave, ki jih opredeli v načrtu izboljšav za naslednje leto. Evalvacijski cikel se konča z oblikovanjem evalvacijskega dosjeja (arhiviranje dokumentacije evalvacije).

Prve izkušnje izobraževalnih organizacij z uveljevanjem modela samoevalvacije so precej različne. Sedem šol, ki je sodelovalo v pilotni izpeljavi modela, navaja kot najhujše ovire predvsem: strah in skeptičnost zaposlenih do vpeljevanja tovrstnih dejavnosti in pomanjkanje denarja za izpeljavo projekta. Le-to je povzročilo težave predvsem pri oblikovanju evalvacijskega instrumentarija, saj bi šole (zaradi pomanj-

kanja denarja in časa) morale prepustiti oblikovanje dela instrumentarija strokovnjakom (sodelovanje z univerzo, evalvacijskim inštitutom), za to pa ni bilo na voljo dovolj denarja. Na splošno pa so izobraževalne organizacije sodelovanje pri projektu ocenile kot uspešno. Omenjale so predvsem vzpostavitev kulture samoevalvacije in usmerjenosti v razvoj, odpiranje šole navzven in izboljšanje sodelovanja z lokalnim okoljem, med učitelji in učiteljskimi skupinami, boljše poznavanje potreb udeležencev po izobraževanju, lažje spremljanje doseženih rezultatov ipd. Vse izobraževalne organizacije, ki so sodelovale v pilotni izpeljavi, so se odločile za nadaljevanje sodelovanja pri projektu in njegovem nadaljnjem razvijanju ter sodelovanje pri širjenju in prenašanju svojih izkušenj na izobraževalne organizacije, ki se še niso začele ukvarjati z zagotavljanjem kakovosti.

To, kar v španskem konceptu zagotavljanja in razvoja kakovosti morda še bolj kot pri ostalih sistemih, ki smo jih obravnavali doslej, stopi najprej v ospredje, je velika pozornost, ki jo Španci namenjajo vidiku »odgovornosti za kakovost«. Prav v španskem konceptu namreč lahko še najbolje vidimo, kako močna je povezava med procesom decentralizacije in pomenom odgovornosti za kakovost. Zelo decentralizirani španski sistem (avtonomne skupnosti) namreč daje posameznim avtonomnim skupnostim in izobraževalnim organizacijam, ki v njih delujejo, zelo veliko možnosti, da avtonomno odločajo o svojem delovanju in razvoju. Prav takšna avtonomnost pa postavlja pred akterje na različnih ravneh izobraževalnega sistema vprašanje dokazovanja kakovosti lastnega dela, še posebno takrat, ko gre za projekte in programe, ki so financirani iz proračunskih sredstev. V španskem sistemu zato lahko opazujemo preplet dejavnosti in evalvacijskih pristopov, katerih glavni motiv je zagotoviti, da bo delo v izobraževanju opravljeno dobro (vrednotenje doseganja standardov znanja, vrednotenje kakovosti dela učiteljev kot javnih uslužbencev, ipd.). Hkrati so evalvacijski modeli, ki so namenjeni predvsem samoevalvaciji v izobraževalnih organizacijah, usmerjeni razvojno, in le okvirno strukturirani ter dopuščajo veliko prilagajanja in dopolnjevanja, s tem pa omogočajo zaposlenim v organizaciji, da se opredelijo do kakovosti, ki jo želijo dosegati. Morda lahko prav zaradi nenehnega prepletanja teh dveh motivov v procesih zagotavljanja kakovosti (motiv odgovornosti in motiv razvoja in izboljšav) opazimo tudi povezovanje dela inštitucij, kot so: Izobraževalni inšpektorat in Nacionalni inštitut za kakovost in evalvacije (oz. inštituti, ki se razvijajo v avtonomnih skupnostih) na nacionalni ravni oz. ravni avtonomnih skupnosti in povezovanje (primer kombiniranega samoevalvacijskega modela) med inšpektoratom in izobraževalno organizacijo na ravni izobraževalne organizacije oz. lokalni ravni. To zadnjo obliko povezovanja pa smo lahko videli tu-

di v škotskem in nizozemskem konceptu zagotavljanja in razvoja kakovosti. Pomembno pa je, da je dovolj jasno, kateri motiv vodi posamezne evalvacijske oz. samoevalvacijske procese, saj je od tega odvisno, kako bodo le-ti potekali, kdo jih bo izpeljeval in še predvsem – za kakšne namene se bodo zbirali in uporabljali zbrani podatki in kdo jih bo uporabljal.

PRIMERJALNA ANALIZA PRISTOPOV K ZAGOTAVLJANJU KAKOVOSTI V

IZOBRAŽEVANJU V IZBRANIH EVROPSKIH DRŽAVAH

Iz analize pristopov k zagotavljanju kakovosti v izobraževanju v Nizozemski, Danski, Škotski in Španiji lahko izluščimo precej podobnosti, pa tudi kar nekaj bistvenih razlik, ki kažejo na posebnosti posamezne države. Poglejmo, kaj je pokazala primerjava značilnosti posameznih držav.

Dejavnosti zagotavljanja kakovosti

Analiza je pokazala, da sodijo v vseh štirih obravnavanih državah vprašanja kakovosti in njenega zagotavljanja med temeljna vprašanja ali cilje, ki si jih država zastavlja na ravni izobraževalnega sistema. Razvoj sistematičnih pristopov k zagotavljanju kakovosti države utemeljujejo tako z vidika **odgovornosti in pravice do kakovostnega izobraževanja**, ki jo je treba zagotoviti vsakemu državljanu, kot z vidika **ustvarjanja pogojev za učinkovito spoprijemanje s spremembami in razvojem**. Poglavitni vzroki, zaradi katerih se v zadnjem desetletju v vseh štirih obravnavanih državah zelo intenzivno ukvarjajo z zagotavljanjem kakovosti, je zaznati predvsem potrebo po večji preglednosti izobraževalnega sistema, pridobivanju podatkov in informacij, ki bodo omogočali sprejemanje odločitev o nadaljnjem razvoju posameznih ravni in področij izobraževalnega sistema, potrebo po mednarodni primerljivosti.

Nacionalne inštitucije, ki skrbijo za zagotavljanje kakovosti

Pomembno je poudariti, da si v vseh štirih državah zavzeto prizadevajo razvijati nove mehanizme za zagotavljanje kakovosti, ta pa je povezana s **procesi decentralizacije in povečevanja avtonomije lokalnih in regionalnih skupnosti ter izobraževalnih organizacij**. S procesi decentralizacije in večjo avtonomijo, ki jo pridobivajo izobraževalne organizacije, se povečuje tudi njihova odgovornost za zagotavljanje kakovosti izobraževalnih storitev in za krepitev lastne razvojne funkcije. Podobna usmeritev, ki jo lahko zaznamo v vseh štirih sistemih, se hkrati povezuje s

potrebo po iskanju novih povezav in načinov sodelovanja med inštitucijami na različnih ravneh izobraževanja, v spremenjenih funkcijah nekaterih inštitucij, ki so odgovorne za zagotavljanje kakovosti, in v ustanavljanju novih, katerih temeljne naloge so povezane prav z zagotavljanjem kakovosti.

Podobna gibanja je torej zaznati v Španiji, na Nizozemskem in na Škotskem – povsod se v zadnjih letih s spremembami zakonskih in podzakonskih predpisov in kot posledica procesov decentralizacije spreminja vloga izobraževalnih inšpekcij, ki delujejo pri ministrstvih za izobraževanje. Iz organa, ki je bil v preteklosti namenjen samo nadziranju izpolnjevanja predpisov, dobiva izobraževalna inšpekcija tudi svetovalno in razvojno vlogo. Takšne naloge opravlja kot pomoč izobraževalnim organizacijam pri oblikovanju njihovih sistemov kakovosti. Tudi eksterno preverjanje kakovosti, ki ga v omenjenih državah opravljajo izobraževalni inšpektorati, dobiva novo, razvojno dimenzijo s tem, ko izobraževalni organizaciji omogoča pridobivanje povratnih informacij in predlogov za izboljševanje delovanja. Analiza hkrati pokaže, da ostaja vloga izobraževalnega inšpektorata pri zagotavljanju kakovosti zelo močna na Škotskem in na Nizozemskem. V obeh državah ima namreč izobraževalni inšpektorat osrednjo vlogo pri razvoju mehanizmov za zagotavljanje kakovosti, pa tudi pri pristojnostih in odgovornostih za preverjanje kakovosti na ravni izobraževalnega sistema in izobraževalnih organizacij. Izobraževalni inšpektorat se v zagotavljanje kakovosti vključuje tudi na Danskem, vendar je tu njegova vloga, v primerjavi z močjo, ki jo imajo izobraževalni inšpektorati na Nizozemskem in Škotskem, veliko šibkejša. Zanimiv pa je položaj v Španiji, kjer izobraževalni inšpektorat ohranja svojo pomembno vlogo in naloge pri zagotavljanju kakovosti, hkrati pa del dejavnosti tega področja na nacionalni ravni prevzema Inštitut za evalvacije in kakovost v izobraževanju kot neodvisna ustanova, ter podobni evalvacijski inštituti, ki nastajajo v posameznih avtonomnih skupnostih (na primer v Kataloniji, na Kanarskih otokih idr). Gre za pomembna dogajanja, na katera postanemo še pozornejši ob analizi danskega primera. Tudi na Danskem so intenzivna dogajanja na področju zagotavljanja kakovosti v letu 1991 privedla do ustanovitve danskega evalvacijskega inštituta kot neodvisne inštitucije, ki opravlja evalvacije izobraževalnega sistema. Tako na Danskem kot v Španiji sta inštituta za evalvacije in kakovost nastala zaradi čedalje večjih potreb po strokovnem izpeljevanju nacionalnih evalvacij ter profesionalizaciji na področju evalvacij in zagotavljanja kakovosti.

Prav ob iskanju odgovorov na vprašanje, kdo naj bi opravljal evalvacije na nacionalni ravni in kako naj bi potekalo sodelovanje med nacionalno ravno in ravno izobraževalnih organizacij, ko gre za procese zagotavljanja in razvoja kakovosti, lahko zno-

va zapišemo pomembno metodološko načelo, ki smo ga že omenjali, ko smo v uvodnih poglavjih govorili o vrstah evalvacijah, motivih in namenih, ki vodijo evalvacijske procese in ravni odločanja. Gre za načelo, ki pravi, da »ni primerno mešati nivojev odločanja, ki naj bi sprožili in izvajali vrednotenje kakovosti, ker bomo s tem porušili osnovno zaupanje subjektov, ki jih ocenjujemo in ki so udeleženci evalvacijske raziskave.« (Kroflič 1994. str. 243) Že Premfors je zapisal, da dobimo kvalitativne podatke o kurikulumu in njegovi izpeljavi najlažje s samoevalvacijo in z ekspertnim ocenjevanjem (peer review), hkrati pa predlaga tudi metodološko povezovanje obeh ravni. Predvsem v visokem šolstvu se v svetu v zadnjih letih zato, da bi zagotovili organizacijsko rešitev za delovanje tako zasnovanih evalvacijskih skupin, oblikujejo posebne »buffer inštitucije«. Ustanavljale naj bi se v »nevtalnem« vmesnem prostoru med univerzo kot izvajalko kurikuluma in interesnimi skupinami z veliko družbeno močjo (državna prosvetna in znanstveno-tehnološka uprava, gospodarska združenja in zaposlovalci, strokovna združenja in na novo nastajajoča mednarodna združenja za povezovanje nacionalnih visokošolskih področij).

Te inštitucije naj bi skrbele za čim boljšo kakovost visokošolskega polja in vseh njegovih dejavnosti ter za visoko kvalificirano in strokovno utemeljeno komunikacijo med subjekti odločanja na najrazličnejših ravneh in interesnih sferah in izvajalci ter uporabniki visokošolskih dejavnosti. Buffer inštitucije naj bi organizacijsko povezale predmetne eksperte in eksperte s področja kurikularne evalvacije, da bi s pozicije kolegialne pomoči ustrezno metodološko in »strokovno neodvisno« dopolnile kvalitativno samoevalvacijo posameznih visokošolskih inštitucij na eni strani, lahko pa ponudijo strokovno pomoč (v obliki neodvisnih izvedenskih mnenj) tudi višjim nivojem odločanja. V zadnjem primeru je seveda nujno ločiti ustrezne ekspertne skupine od nivojev odločanja, da jim v nadaljnjem delu ne onemogočimo tesnega sodelovanja in zaupanja visokošolskih inštitucij. (Kroflič 1994, str. 244) Podobno se je v zadnjih letih dogajalo v vseh štirih obravnavanih izobraževalnih sistemih, saj raznovrstni evalvacijski inštituti, ki jih ustanavljajo v posameznih državah, zrcalijo podobne značilnosti. Vlogo buffer institucij pa opravljajo tudi druge strokovne institucije, za katere so evalvacijske dejavnosti le ena od dejavnosti, ki jo opravljajo v skladu s svojim osnovnim poslanstvom na področju, na katerem delujejo.

Takšno dogajanje je gotovo zanimivo, posebno, če ga opazujemo iz Slovenije: tudi pri nas bomo namreč morali okrepiti dejavnosti za zagotavljanje kakovosti, v to pa gotovo sodi pridobivanje novih strokovnjakov ali profesionalizacija področja zagotavljanja in razvoja kakovosti ter evalvacij v izobraževanju, pa tudi krepitev inštitucij, ki se ukvarjajo z zagotavljanjem kakovosti in oblikovanjem novih. **Morda smo v**

Sloveniji že danes pred podobno dilemo: ali spremeniti in razširiti funkcijo slovenske izobraževalne inšpekcije ali pa je položaj v Sloveniji že dosegel stopnjo, ko bomo poleg izobraževalne inšpekcije potrebovali samostojno in neodvisno inštitucijo za zagotavljanje kakovosti in evalvacije, ki bo zajela vse ravni in področja izobraževalnega sistema? Položaj v Sloveniji je namreč takšen, da so nacionalne evalvacije in razvojni projekti s področja kakovosti porazdeljeni med različne raziskovalne in razvojne inštitucije in javne zavode, ki se ukvarjajo z različnimi področji izobraževanja. Tudi analiza obravnavanih štirih držav kaže, da podobne nacionalne inštitucije v tujini prav tako sodelujejo pri zagotavljanju kakovosti na specializiranih področjih (npr. Scottish Qualifications Authority in Scottish Consultative Council on the Curriculum na Škotskem, CITO - Nacional Institute for Educational Measurement na Nizozemskem idr).

Področja zagotavljanja kakovosti

Področja zagotavljanja kakovosti, kot jih opredeljujejo v obravnavanih izobraževalnih sistemih, je težko primerjati zaradi različnih načinov opredeljevanja in navajanja le-teh. Kljub takšnim metodološkim zadržkom pa takoj lahko opazimo nekaj skupnih točk ali razlik.

Preglednica 5.7: Temeljna področja zagotavljanja kakovosti v izbranih državah

Temeljna področja zagotavljanja kakovosti v izobraževalnih sistemih			
Nizozemska	Danska	Škotska	Španija
<ul style="list-style-type: none"> • kvalifikacije • dostopnost izobraževanja • učinkovitost različnih izobraževalnih poti • izobraževalno in poklicno svetovanje • sistem zagotavljanja kakovosti 	<ul style="list-style-type: none"> • cilji in smernice za oblikovanje kurikuluma • sistem preverjanja in ocenjevanja znanja, • kvalifikacije in stalno strokovno usposabljanje učiteljev • vpisni pogoji in dostop do izobraževanja 	<ul style="list-style-type: none"> • kurikulum • rezultati (dosežki) • učenje in poučevanje • podporne dejavnosti • vrednote • viri • vodenje, upravljanje in zagotavljanje kakovosti 	<ul style="list-style-type: none"> • kvalifikacija in izobrazba učiteljev • učni načrt • rezultati izobraževanja • inovacije in poklicno raziskovanje • poklicna orientacija • evalvacija in nadziranje izobraževalnega sistema

Najprej ugotovimo, da imata Španija in Nizozemska temeljna področja zagotavljanja kakovosti, ki jim je treba namenjati posebno pozornost na vseh ravneh izobraževalnega sistema, opredeljena normativno, torej v zakonodaji. Tako v Španiji LOGSE opredeli učiteljevo izobrazbo, učni načrt, dosežke izobraževanja, inovacije in poklicno raziskovanje, poklicno orientacijo, nadzor in evalvacijo izobraževalnega sistema. Na Nizozemskem morajo izobraževalne organizacije po zakonu poročati o zagotavljanju kakovosti pri kvalifikacijah, v dostopnosti izobraževanja, učinkovitosti

različnih izobraževalnih poti, izobraževalnem in poklicnem svetovanju, sistemu zagotavljanja kakovosti.

Na Danskem se temeljna področja zagotavljanja kakovosti zrcalijo v nacionalni strategiji razvoja kakovosti, ki jo je oblikovalo Ministrstvo za izobraževanje leta 1998. Danska nacionalna strategija kakovosti zajema tudi temeljno filozofijo ali načela, po katerih naj bi se ravnali pri zagotavljanju kakovosti, to so: preliminarost, pragmatičnost in pluralizem. Temeljna področja, ki jim pripisujejo na Danskem poseben pomen že na ravni izobraževalnega sistema, so: cilji in smernice za oblikovanje kurikuluma; sistem preverjanja in ocenjevanja znanja, kvalifikacije in stalno strokovno usposabljanje učiteljev, vpisni pogoji in dostop do izobraževanja. Katera temeljna področja zagotavljanja kakovosti so posebno pomembna na Škotskem, lahko razberemo iz analize modela za zagotavljanje kakovosti v izobraževalni organizaciji (How good is our school?). Model opredeljuje sedem temeljnih področij kakovosti, o katerih mora izobraževalnemu inšpektoratu poročati vsaka izobraževalna organizacija, in sicer: kurikulum, rezultati (dosežki), učenje in poučevanje, podporne dejavnosti, vrednote, viri, vodenje, upravljanje in zagotavljanje kakovosti.

Znova naj opozorimo na relativno pojmovanje kakovosti in potrebo po konsenzualnem sprejemanju temeljnih področij kakovosti, ko gre za zagotavljanje kakovosti na ravni izobraževalnega sistema in na ravni izobraževalne organizacije. Primerjava namreč pokaže, da vsaka država definira temeljna področja po svoje, primerjavo pa otežuje tudi različno izrazje. Vendar kljub takšnim metodološkim zadržkom lahko opazujemo nekatere stične točke ali področja, na katerih je po mnenju vseh štirih držav treba zagotavljati kakovost. **Pri tem gre predvsem za: zagotavljanje kakovostnega učiteljskega osebja, nacionalne standarde znanja ali nacionalne kvalifikacije, zagotavljanje kakovosti razvoja kurikuluma (učnih načrtov, predmetnikov, načrtov izpeljave izobraževanja) in sistem zagotavljanja kakovosti na vseh ravneh izobraževalnega sistema.** Kakovostna priprava kurikuluma in postopki njegove izpeljave v praksi so tako v vseh izobraževalnih sistemih uvrščeni med prioritete pri zagotavljanju kakovosti izobraževalnega sistema. Posebna pozornost pa se namenja tudi vstopnim dejavnikom (dostop do izobraževanja, vpisni pogoji) in izstopnim dejavnikom (rezultati, dosežki, sistem preverjanja znanja). Španija in Nizozemska namenjata pri tem posebno pozornost tudi podpornim dejavnostim, kot so poklicno svetovanje in raziskovanje poklicne poti. Vrednote se kot temeljno področje zagotavljanja kakovosti pojavljajo le na Škotskem. Najdemo jih tudi v Španiji, vendar na nižjih ravneh, ko proučujemo modele za zagotavljanje kakovosti v izobraževalni organizaciji.

Odgovornost za zagotavljanje kakovosti

Mednarodne primerjave vseh štirih izobraževalnih sistemov pokažejo, da je odgovornost za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju porazdeljena med tremi ravni in institucijami, ki delujejo na teh ravneh. Institucije, ki skrbijo za zagotavljanje kakovosti na **nacionalni ravni**, smo že opisali. Lahko povzamemo, da je odgovornost za zagotavljanje kakovosti na nacionalni ravni porazdeljena med izobraževalne inšpektorate, neodvisne strokovne institucije za zagotavljanje kakovosti in evalvacije izobraževalnega sistema in druge nacionalne strokovne institucije, ki pokrivajo posamezna področja izobraževanja. Poleg izpeljevanja nacionalnih evalvacij in nadzora nad spoštovanjem predpisov je naloga tovrstnih institucij predvsem spodbujati razvoj modelov za zagotavljanje kakovosti, uporabljali pa naj bi se na ravni izobraževalne organizacije. (Na Škotskem opravlja tovrstne naloge inšpektorat za izobraževanje, prav tako na Nizozemskem. Na Danskem je v preteklosti nekatere projekte kakovosti spodbudilo neposredno ministrstvo za izobraževanje, v zadnjem času pa sodeluje pri tem tudi danski evalvacijski inštitut. V Španiji prihajajo spodbude in razvojni projekti za zagotavljanje kakovosti na ravni izobraževalne organizacije iz inšpektorata za izobraževanje in iz Nacionalnega inštituta za zagotavljanje kakovosti in evalvacije ter podobnih inštitutov v avtonomnih skupnostih.) Vsem štirim sistemom je skupno, da spodbude za zagotavljanje kakovosti na nižjih ravneh prihajajo z ravni izobraževalnega sistema. Kažejo se v razvitih kazalnikih kakovosti za izobraževalne organizacije in razvitih celostnih modelih za zagotavljanje in razvoj kakovosti.

V skladu s postopki decentralizacije izobraževalnih sistemov se del odgovornosti za zagotavljanje kakovosti prenaša na **regionalne in lokalne skupnosti**. Na Danskem je to najboljše vidno v primeru, ko se na nacionalni ravni oblikuje osrednji katalog vprašanj kakovosti, lokalne skupnosti pa le-tega priredijo in ga oblikujejo v lokalni katalog. Podoben postopek se ponovi na ravni izobraževalne organizacije. Španija velja za državo z zelo visoko stopnjo decentralizacije v izobraževanju, saj imajo avtonomne skupnosti popolno avtonomijo. Zato prevzemajo tudi odgovornost za kakovost v svojih avtonomnih skupnostih in za upoštevanje zagotavljanja kakovosti na področjih, ki jih opredeljuje LOGSE in veljajo za celoten izobraževalni sistem. Tudi na Škotskem in Nizozemskem prevzemajo lokalne skupnosti večjo vlogo pri zagotavljanju kakovosti, vendar gre pri tem predvsem za opravljanje analiz cost benefit ali finančnih analiz, s katerimi lokalne skupnosti ugotavljajo, kakšni so učinki vloženih javnih sredstev v izobraževalne organizacije iz lokalnega okolja.

V vseh štirih obravnavanih državah pa v zadnjih letih opažamo zavzetost, da bi oblikovali mehanizme za zagotavljanje kakovosti na **ravni izobraževalne organizaci-**

je. Spodbujeni z nacionalne ravni, so v zadnjih letih tako nastali različni modeli za zagotavljanje in razvoj kakovosti na ravni izobraževalne organizacije, kot so npr.: How good is our school? - na Škotskem, Evaluacion interna de los centros educativos – v Španiji, Q-strategy for vocational education in Quality assurance in adult education – na Danskem; Evaluation framework for the integral supervision of institutions – na Nizozemskem. Na Nizozemskem in v Španiji nova izobraževalna zakonodaja določa, da mora vsaka izobraževalna organizacija izdelati interni sistem kakovosti in poročati, kakšno kakovost dosegajo na opredeljenih področjih. Tudi na Škotskem je evalvacija v izobraževalni organizaciji obvezna, poročila potrjuje škotski inšpektorat za izobraževanje. Danska za zdaj nima tako strogih normativnih določil, ki bi veljala za raven izobraževalne organizacije, a je tudi tukaj takšno normativno pot zagotavljanja kakovosti mogoče pričakovati v prihodnosti.

Dejavnosti zagotavljanja kakovosti na ravni izobraževalne organizacije temeljijo na metodi *samoevalvacije*. Pri tem je metoda samoevalvacije na Škotskem, Nizozemskem in v Španiji uporabljena v kombinaciji z eksterno evalvacijo. Nekoliko se pri tem razlikuje Danska, saj se tu za zagotavljanje kakovosti na ravni izobraževalne organizacije uporablja samo metoda samoevalvacije. Kombinacijo samoevalvacije in eksterne evalvacije na Danskem sicer uporablja danski evalvacijski inštitut, vendar gre v tem primeru za opravljanje evalvacij na nacionalni ravni. V vseh štirih izobraževalnih sistemih so bile izpeljane dejavnosti na nacionalni ravni in omogočile oblikovanje kazalnikov zagotavljanja kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. Na Nizozemskem in Škotskem je kazalnike kakovosti razvil in jih ponudil izobraževalnim organizacijam v uporabo, izobraževalni inšpektorat. V Španiji je šlo pri razvoju kazalnikov kakovosti za skupno delo med izobraževalnim inšpektoratom in Nacionalnim inštitutom za kakovost in evalvacije, na Danskem pa je kazalnike kakovosti oblikovalo Ministrstvo za izobraževanje. Nekatere razlike nastajajo v različnih državah glede stopnje »zacementiranosti« tako oblikovanih kazalnikov kakovosti. A povsod velja, da izobraževalne organizacije lahko tako oblikovanim kazalnikom dodajajo nove, prilagojene njihovim specifičnostim in potrebam. Najprožnejši in najbolj odprt sistem pri tem je danski, tudi v španskem sistemu je kar veliko možnosti za prožno prilagajanje takšnega okvira kazalnikov kakovosti. Za nizozemski in škotski sistem pa velja, da sta sistema bolj strukturirana ter da so kazalniki natančneje in podrobneje razčlenjeni že na nacionalni ravni.

Če tovrstno porazdelitev odgovornosti še enkrat opazujemo glede na razmere, ki trenutno vladajo v slovenskem izobraževalnem sistemu, lahko opazimo nekatere skupne usmeritve. Kot smo že omenili, bo treba v prihodnje v Sloveniji verjetno ja-

sneje opredeliti pristojnosti in odgovornosti različnih inštitucij za zagotavljanje kakovosti na nacionalni ravni. Po drugi strani pa lahko ugotovimo, da je kar precej mehanizmov zagotavljanja kakovosti in inštitucij na nacionalni ravni, potem ko je bila sprejeta nova izobraževalna zakonodaja leta 1991, dokaj dobro zastavljenih. Goto-vo tudi v Sloveniji prihaja čas, ko bo treba več energije in strokovnih prizadevanj vložiti v postopke zagotavljanja kakovosti na ravni lokalnih skupnosti, predvsem na ravni izobraževalne organizacije.

Tovrstnim dejavnostim na področju zagotavljanja kakovosti se v zadnjem času pridru-žujemo tudi v Sloveniji. Najprej z nekaterimi samostojnimi projekti, kot npr. projekt Ogledalo (Zavod RS za šolstvo), projekt Mreža učečih se šol (Šola za ravnatelje), Ugo-tavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (projekt Phare), Indikatorji kvalitete praktičnega izobraževanja vajencev pri delodajalcih (Obrt-na zbornica Slovenije, Phare) projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI, ki ga razvija Andragoški center Slovenije. V zadnjih dveh letih so se ta posa-mična prizadevanja združila v projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgo-ji in izobraževanju – Modro oko, ki ga je spodbudilo Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. S tem se tudi v Sloveniji potrjuje nacionalni interes za kakovost v izobraže-vanju. Poudariti pa je treba, da gre za prve poskuse, zato bo treba, tudi po zgledu in izkušnjah uspešnih evropskih izobraževalnih sistemov, tovrstnim dejavnostim na-meniti več strokovne in denarne podpore tudi z nacionalne ravni.

Preglednica 5.8: Porazdelitev odgovornosti za zagotavljanje kakovosti na različnih ravneh izobraževalnega sistema

Porazdelitev odgovornosti za zagotavljanje kakovosti				
Ravni	Nizozemska	Danska	Škotska	Spanija
Nacionalna raven	<ul style="list-style-type: none"> Ministrstvo za izobraževanje Državni inšpektorat za izobraževanje 	<ul style="list-style-type: none"> Ministrstvo za izobraževanje Inšpektorat za izobraževanje 	<ul style="list-style-type: none"> Ministrstvo za izobraževanje in kultura Šolska inšpekcija (HM Inspectors of Schools) 	<ul style="list-style-type: none"> Ministrstvo za izobraževanje Državni inšpektorat za izobraževanje (Alta inspección)
Strokovne institucije na nacionalni ravni »Buffer institutions«	<ul style="list-style-type: none"> Druge strokovne institucije na nacionalni ravni: Nacionalni inštitut za merjenje v izobraževanju Nacionalni inštitut za kurikulum 	<ul style="list-style-type: none"> Danski evalvacijski inštitut (z nacionalnega vidika - eksterne evalvacije izobraževalnih organizacij in kombinirane evalvacije) Strokovne institucije, ki delujejo na nacionalni ravni (npr. Dansk Center for udvikling og forskning i uddannelsen af voksne - Danish Research and Development Centre for Adult Education) 	<ul style="list-style-type: none"> Druge strokovne institucije na nacionalni ravni, kot so: Agencija za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (Quality Assurance Agency), Scottish Qualifications Authority, Scottish Consultative Council on the Curriculum (idr.) 	<ul style="list-style-type: none"> Nacionalni inštitut za kakovost in evalvacije Druge strokovne institucije na nacionalni ravni
Regionalna in lokalna raven		<ul style="list-style-type: none"> Lokalne oblasti (pokrajine, občine) v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje in strokovnimi institucijami 	<ul style="list-style-type: none"> Lokalne oblasti v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, Šolskim inšpektoratom in izobraževalnimi organizacijami 	<ul style="list-style-type: none"> Šolska inšpekcija na ravni avtonomnih skupnosti; (Inspección Técnica de Educación) Evalvacijski inštituti posameznih avtonomnih skupnosti (npr. Inštitut za evalvacije in kakovost na Tenerife ali Inštitut za evalvacije in kakovost v Kataloniji). Sodelovanje z državnimi inšpekcijskimi službami in Nacionalnim inštitutom za evalvacije in kakovost
Raven izobraževalne organizacije	<ul style="list-style-type: none"> Izobraževalna organizacija v sodelovanju z izobraževalnim inšpektoratom in strokovnimi institucijami 	<ul style="list-style-type: none"> Izobraževalne organizacije s pomočjo Ministrstva za izobraževanje in strokovnih institucij 	<ul style="list-style-type: none"> Izobraževalne organizacije v sodelovanju s šolsko inšpekcijo, ministrstvom za izobraževanje in strokovnimi institucijami 	<ul style="list-style-type: none"> Izobraževalna organizacija v sodelovanju z inšpektoratom v avtonomi skupnosti in Inštitutom za evalvacije in kakovosti

Temeljne smernice ali splošni model za ugotavljanje in razvoj kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih

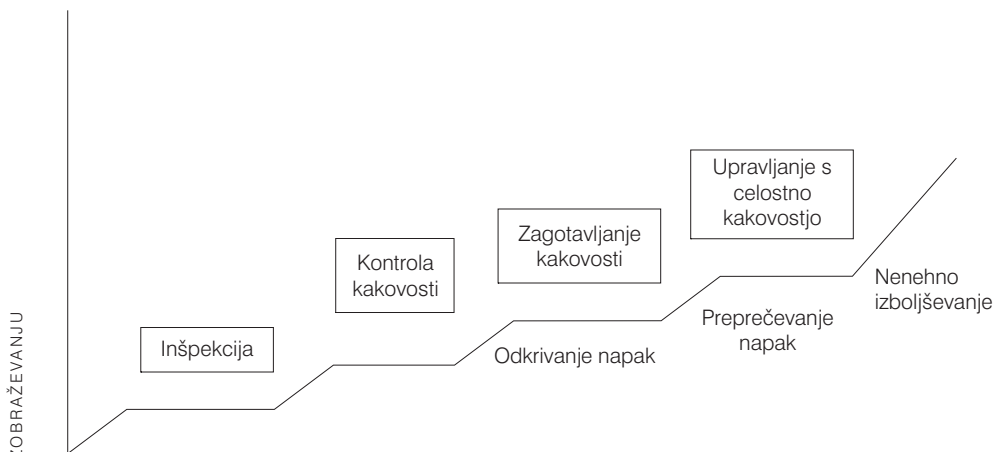
V zadnjem poglavju bomo predstavili nekaj temeljnih smernic, ki jih je treba upoštevati, ko razmišljamo o celostnem strateškem pristopu k ugotavljanju in razvoju kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih. Še pred tem predstavljamo sintezni pregled modelov kakovosti in njihove uporabnosti za kakovost kurikuluma.

SINTEZNI PREGLED MODELOV KAKOVOSTI IN NJIHOVE UPORABNOSTI ZA KAKOVOST KURIKULUMA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Sisteme in pristope k zagotavljanju kakovosti, ki po svojem namenu vsebujejo različne vidike celostne filozofije kakovosti, lahko na podlagi analize njihovega razvoja skozi čas razvrstimo v te kategorije:

- ⇒ kontrola kakovosti (Quality control),
- ⇒ zagotavljanje kakovosti (Quality assurance) in
- ⇒ vodenje ali upravljanje celovite kakovosti (Total quality management).

Slika 6.1: Razvoj konceptov kakovosti



Prirjeno po Sallis, *Total quality management in education*, 1993, str. 27

Sistemi kontrole kakovosti so po nastanku najstarejši koncepti kakovosti. V teh primerih gre za končno kontrolo proizvodov in izločanje tistih, ki ne dosegajo določenih standardov. Gre za postopek, ki poteka ob koncu proizvodnje ali storitve. Po navadi ga opravljajo strokovnjaki, usposobljeni za to, znani kot »kontrolorji ali nadzorniki kakovosti.« Takšni sistemi kakovosti so usmerjeni v »proizvode ali dosežke.« Inšpekcija in testiranje sta bila v preteklosti najpogosteje uporabljena načina kontrole kakovosti. Tovrstne sisteme kontrole kakovosti poznamo tudi v izobraževanju, predvsem pri končnem testiranju in ugotavljanju dosežkov. Če se vrnemo nekoliko nazaj in se spomnimo na prvo obdobje razvoja evalvacij - obdobje prve generacije evalvacij, ki sta ga Guba in Lincoln (1994) poimenovala obdobje testiranja, lahko ugotovimo, da gre za podobne razvojne značilnosti.

Sistemi zagotavljanja kakovosti so nadgradnja sistemov kontrole kakovosti, saj usmerjajo pozornost na vhodne in procesne dejavnike. Kakovost je (načrtovano) včlenjena v proizvodni proces, da bi proizvod dosegel določene standarde. Kakovost sproti preverjajo in ugotavljajo zaposleni sami (ali za to posebej določene skupine) ter sproti popravljajo napake. Končna kontrola naj ne bi bila več potrebna, saj so zaposleni že med procesom odgovorni za kakovost svojega dela in posledica tega je kakovosten končni rezultat. Kakovost je zagotovljena s tem, da v organizaciji obstaja sistem zagotavljanja kakovosti, ki podrobno opredeljuje potek proizvodnje ali storitve in natančno določa standarde kakovosti posameznih proizvodov. Standardi kakovosti se zagotavljajo z upoštevanjem postopkov, opredeljenih v sistemu kakovosti. Eden izmed najbolj razširjenih sistemov zagotavljanja kakovosti so gotovo mednarodno priznani in uveljavljeni standardi ISO, ki se v zadnjem času iz industrije uspešno prenašajo tudi v storitvene dejavnosti. Vendar se ISO 9000 v svoji novi različici iz leta 2000 vedno bolj približujejo modelom vodenja oz. upravljanja celovite kakovosti.

Vnovičen preskok v razvoj kurikularne evalvacije v izobraževanju nas spomni na Tylerja (1971) in njegov pristop, v katerem se je z evalvacijo kurikuluma ugotavljalo doseganje kakovosti zastavljenih ciljev. V sistemih zagotavljanja kakovosti v gospodarstvu se takšno »predhodno postavljanje ciljev ali standardov znanja« opredeljuje s »prej postavljenimi specifikacijami ali standardi kakovosti«, doseganje le-teh pa se preverja z ustreznimi statističnimi metodami ali merjenjem. Podobne značilnosti z modeli zagotavljanja kakovosti bi lahko našli tudi v Stufflebeamovem modelu evalvacije CIPP, za katerega smo že ob njegovi analizi dejali, da ima kar nekaj značilnosti menedžerskih modelov: to je model, ki naj pomaga sprejemati odločitve za

nadaljnje odločanje o izobraževalnem programu. To, da dejavnosti za zagotavljanje kakovosti razširi zgolj od vhodnih k procesnim, izhodnim in kontekstualnim dejavnikom, bi ga morda lahko povezovalo tudi z najsodobnejšimi modeli TQM-a. Vendar pa prav, kar zadeva značilnosti TQM-a, v njegovem modelu pogrešamo več zavzetosti za vključevanje zaposlenih v ugotavljanje kakovosti kurikulumuma ipd. Lahko pa v opredelitvah »formativnega vidika« evalvacije, ki so jih v času druge in tretje generacije evalvacij prispevali Cronbach, Scriven in Stufflebeam, najdemo enake značilnosti, kot jih je v istem času v zagotavljanju kakovosti v gospodarstvu vpeljal Imai s konceptom KAIZEN (*procesi neprenehnega izboljševanja*).

Vodenje ali upravljanje celostne kakovosti, ki vsebuje razvojno dimenzijo kakovosti, lahko označimo kot tretji sklop načinov zagotavljanja kakovosti. To so pristopi, za katere njihovi utemeljitelji menijo, da vsebujejo vse značilnosti »sistemov zagotavljanja kakovosti«, vendar jih kljub temu širijo in razvijajo. Pri tem gre za ustvarjanje kulture organizacije, kjer je cilj vsakega zaposlenega zadovoljstvo stranke, struktura organizacije pa je taka, da dopušča delo za uresničitev tega cilja. Bistveno vlogo v teh konceptih ima management ali vodstvo organizacije, ki ni več hierarhično organizirano. Odgovornost se prenaša na nižje ravni, te postajajo avtonomnejše, a hkrati s tem prevzemajo tudi večjo odgovornost. Najbolj uveljavljen sistem vodenja oziroma upravljanja s celostno kakovostjo je gotovo sistem TQM (Total quality management) ali evropskim razmeram prilagojen Model poslovne odličnosti.

Poskus iskanja stičnih točk med razvojem konceptov celostnega upravljanja kakovosti ali TQM-a pa nas pripelje k evalvacijskim modelom, ki jih Guba in Lincoln (1994) označita kot četrto generacijo evalvacij. Za TQM so značilni podobni pristopi kot jih odkrijemo v modelih participativne evalvacije (*participatory evaluation*) in pooblaščiujoče evalvacije oz. evalvacije z okrepitevijo (*empowerment evaluation*). Stične točke najdemo zlasti s Stakovim (2000) modelom responzivne evalvacije in modelom naturalistično/konstruktivistične evalvacije, ki sta ga razvila Guba in Lincoln. (1994) Kje so torej poglobitve stične točke? Poglobitve stične točke so predvsem v tem, da se z evalvacijskimi pristopi, ki jih predlagajo Stake (responzivna evalvacija), Guba in Lincoln (naturalistično-konstruktivistična evalvacija), »evalvacijsko dogajanje« prenaša v naravne okoliščine, saj se npr. z uporabo študije primera proučuje uresničevanje kurikulumuma v konkretni izobraževalni organizaciji. Vsaka organizacija pa ima svoje značilnosti, o katerih nam lahko veliko povedo prav menedžerski pristopi ali modeli kakovosti iz gospodarstva. Tovrsne evalvacije predpostavljajo interaktiven odnos med evalvatorji in evalviranci. Sodobni modeli kakovosti namenjajo veliko

pozornost prav skupinskim pristopom v procesih zagotavljanja kakovosti (krožki kakovosti, timi kakovosti, projektne skupine za razvijanje kakovosti). Morda lahko v takšnih pristopih iščemo podobnosti s »hermenevtično-dialektičnim evalvacijskim procesom«, kot ga v konstruktivistični evalvaciji prikažeta Guba in Lincolnova (1994). Hkrati zajema v teh primerih evalvacija tudi »izobraževalni vidik«. Vsi, ki sodelujejo v evalvaciji imajo priložnost za novo učenje in iz tega izhajajoče izboljšave in razvoj. Na podlagi »izobraževalnega vidika« v procesih zagotavljanja kakovosti se razvijajo tudi sodobni modeli kakovosti iz gospodarstva. Modeli četrte generacije evalvacij (responzivna, participativna evalvacija) so zasnovane na »določenem problemu, skupni zadevi, ki potrebuje razrešitev«, »problemski pristop« pri zagotavljanju kakovosti pa uporabljajo tudi sodobni modeli kakovosti iz gospodarstva.

Opozoriti moramo na eno bistvenih razlik, ki jih lahko opazimo med modeli kakovosti, kakršne poznamo v gospodarstvu, in najsodobnejšimi evalvacijskimi modeli, ki so se razvili v izobraževanju. Temeljna dilema, ki se pokaže ob iskanju skupnih značilnosti tovrstnih modelov, je namreč oblikovanje in uporaba kazalnikov kakovosti. Kot smo videli ob prikazu standardov ISO in modela poslovne odličnosti, gre za modele, v katerih so področja kakovosti in kazalniki natančno opredeljeni. Prav pri tem pa nastajajo v izobraževanju dileme, ali ob takšnem postavljanju kazalnikov kakovosti ne posegamo pregrobo v samo izobraževanje, ga preveč strukturiramo ter s tem onemogočimo prožnost in odprtost kurikulumu, ki postajata v spreminjajoči se družbi tako zelo pomembni? Sodobni modeli kakovosti so v tem segmentu, če si sposodimo evalvacijsko izrazje, preordinatni, saj napovedujejo, katera področja kakovosti in kateri kazalniki so pomembni. Prav takšno preordiniranost sodobni avtorji, ki obravnavajo evalvacijo, kritizirajo in se namesto tega zavzemajo za responzivne evalvacije, ki vnaprej niso popolnoma strukturirane in določene. Ali torej lahko ugotovimo, da so glede na to sodobni modeli kakovosti iz gospodarstva in sodobni modeli evalvacije nekompatibilni, oz. med seboj neprimerljivi, ker se uporabljajo v različne namene?

Ne, verjetno si tako črno-belega odgovora ne moremo privoščiti, če si želimo pri iskanju najboljših mehanizmov za zagotavljanje kakovosti kurikulumu v izobraževanju odraslih pustiti čim več odprtih poti. Preordinatnosti pri načrtovanju evalvacije in razvoja kurikulumu namreč kljub upoštevanju sodobnih gibanj v evalvaciji ne moremo a priori opredeliti kot preživeto in neuporabno. Eden najbolj pozitivnih učinkov, ki se po navadi navajajo ob ocenjevanju učinkovitosti različnih modelov kakovosti, je prav ta, da prinašajo v organizacijo bolj sistematični pristop, s tem pa večji red in transparentost. To posledično vodi v večjo kakovost izdelkov in storitev. Če

upoštevamo takšen vidik, lahko rečemo, da bomo morali prej ali slej tudi v izobraževanju sprejeti dejstvo, da lahko ugotavljamo kakovost našega dela šele takrat, ko sprejmemo relativno pojmovanje kakovosti, le-ta pa od nas zahteva, da se opredelimo o tem, kakšno kakovost želimo doseči. Če postavljanje standardov kakovosti (predvsem izstopnih, ki se kažejo v standardih znanja, sprejmemo v formalnem izobraževanju odraslih, pa postanemo skeptični do postavljanja standardov kakovosti v neformalnem izobraževanju odraslih, saj se ob tem lahko zapletemo v vprašanja o tem, kdo postavlja standarde in kdo ugotavlja, ali so doseženi in tudi presoja, ali so sploh postavljeni »pravi« standardi? Kljub pomislekom pa se vendarle čedalje bolj kaže, da tudi v neformalnem izobraževanju, po eni strani zaradi večje preglednosti, po drugi strani pa zaradi spodbujanja razvoja in izboljševanja kakovosti potrebujemo modele, ki vsebujejo nekatere temeljne smernice in kazalnike, redkeje pa tudi opredeljene standarde kakovosti. Da bi se ognili pastem, preveliki strukturiranosti in zadušitvi neformalnega izobraževanja odraslih, bomo morali pri razvijanju modelov za vrednotenje in razvoj kakovosti usmeriti pozornost v vprašanja, ali smo pri postavljanju kazalnikov in standardov kakovosti ter vrednotenju le-teh upoštevati vso zainteresirano javnost (udeležence, izobraževalce odraslih, inštitucije, ki strokovno razvijajo izobraževanje odraslih, predstavnike lokalne skupnosti, izobraževalne politike na nacionalni ravni itn.)? Ali smo omogočili dialog in iskanje soglasja o kakovosti med različnimi ciljnim skupinami, ki sodelujejo v izobraževalnem procesu in vidijo v njem svoje interese? **Ali namenjamo dovolj pozornosti sami filozofiji kakovosti, spodbujanju refleksije o svojem delu in njegovi kakovosti in ustvarjanju takšnih okolij, v katerih bo kakovostno delo vrednota in načelo delovanja, ki je včlenjeno v vse temeljne izobraževalne procese in razmerja med akterji, ki v njih nastopajo, in ni zgolj pehanje za doseganje končnih standardov kakovosti?**

Prav iz tega zornega kota bi bilo za izobraževanje odraslih koristno, da bi znali iz proučevanja modelov kakovosti, ki so se razvili v gospodarstvu, izluščiti predvsem pomen celostnosti ali sistematičnosti, ki jih ti modeli uveljavljajo. Če upoštevamo odprtost, raznovrstnost in prožnost izobraževanja odraslih, značilnosti, ki se zrcalijo tudi pri načrtovanju in izpeljavi ter vrednotenju kurikulumov za odrasle, bi lahko rekli, da se te značilnosti dodobra izrazijo prav v filozofiji TQM-a. To se nam potrdi, če se spomnimo samo na nekatere temeljne izhodišče točke filozofije TQM-a in jih primerjamo z nekaterimi izmed značilnosti področja izobraževanja odraslih:

Preglednica 6.1: Primerjava temeljnih značilnosti TQM s temeljnimi značilnostmi izobraževanja odraslih (IO) - z aplikacijo na kurikulum v IO

Temeljne značilnosti TQM-a	Temeljne značilnosti IO - z aplikacijo na kurikulum v IO
Zavezanost vodilnega osebja filozofiji celostnega upravljanja kakovosti	zavezanost izobraževalne organizacije za kakovost - to implicira tudi zavezanost za kakovostno načrtovanje in izpeljavo ter vrednotenje kurikuluma; pomen razumevanja filozofije kakovosti
Večdimenzionalno pojmovanje kakovosti	raznovrstnost področij in akterjev z različnimi potrebami in interesi - iskanje najboljših mogočih načinov, poti in metod za soočanje in usklajevanje teh interesov tudi pri kurikulumu v IO
Zagotavljanje in razvoj kakovosti je naloga vseh zaposlenih v organizaciji	koncept vseživljenjskega učenja - razvoj učeče se organizacije je eden izmed pomembnih gradnikov v mozaiku ustvarjanja učeče se družbe - zaposleni izboljšujejo kurikulum tako, da opazujejo njegovo uresničevanje in se učijo iz svoje prakse
Osrednje zanimanje je osredotočeno na stranko - stranke so vsi, ki so povezani s proizvodom ali storitvijo	pozornost je namenjena odraslemu udeležencu izobraževanja; pomembne »stranke« so tudi učitelji, socialni partnerji, ki imajo v nekem izobraževalnem programu svoje potrebe in interese
Včleniti elemente, ki omogočajo nenehno izboljševanje (KAIZEN)	evalvacija kot močan dejavnik, ki omogoča pridobivanje podatkov za vpeljevanje izboljšav; ustvarjanje učeče se organizacije zahteva včlenitev razvojnih elementov v vse njene dele, tudi v kurikulum, ki ga uresničuje
Sistematični pristopi k zagotavljanju kakovosti internih procesov - upravljanje na podlagi dejstev, to je podatkov in utemeljitev - pomen strateškega in operativnega načrtovanja	samoevalvacija, kot pomemben element zagotavljanja kakovosti kurikuluma, vključevanje udeležencev v načrtovanje in dejavnik učenja zaposlenih; pomen načrtovanja kurikuluma za odrasle na različnih ravneh in raznovrstnih mehanizmov za vrednotenje te kakovosti na ravneh
Procesna orientiranost - z urejanjem in izboljševanjem kakovosti procesov zagotoviti boljše rezultate	poseben pomen načrtovanja in izpeljave izobraževalnega procesa - upoštevanje značilnosti odraslih v vseh fazah izobraževanja vodi v večjo kakovost
Zasnovanost na sistematičnem reševanju problemov	problemski pristop kot temeljni način urejanja izobraževanja odraslih; odrasli želijo znanje, ki jim bo pomagalo reševati realne delovne in življenjske probleme - uporabnost

Iz takšne primerjave temeljnih značilnosti TQM-a in temeljnih značilnosti, ki jih andragoška stroka zagovarja v izobraževanju odraslih, lahko sklepamo, da morda res ne moremo govoriti o prenosljivosti filozofije TQM-a v izobraževanja odraslih, predvsem zato ne, ker so vse temeljne značilnosti te filozofije na področju izobraževanja odraslih že ves čas prisotne. To, v čemer so v gospodarstvu morda za korak pred izobraževalci odraslih, pa je, da so se v zadnjih petdesetih letih poglobljeno ukvarjali s tem, kako vse te temeljne značilnosti filozofije kakovosti, ki so temeljno vodilo razvoja in napredka na vseh področjih, izoblikovati in predstaviti v dovolj sistematični obliki, da bo razumljiva in uporabna za ljudi, ki naj bi kakovost v praksi tudi uresničevali. Če po eni strani lahko rečemo, da se je kurikularna evalvacija v zadnjih petdesetih letih zelo razvila in da nam je zato uspelo pridobiti veliko evalvacijskih modelov in konceptov, ki zrcalijo enak razvoj, kot smo ga lahko spremljali v gospodarstvu, pa

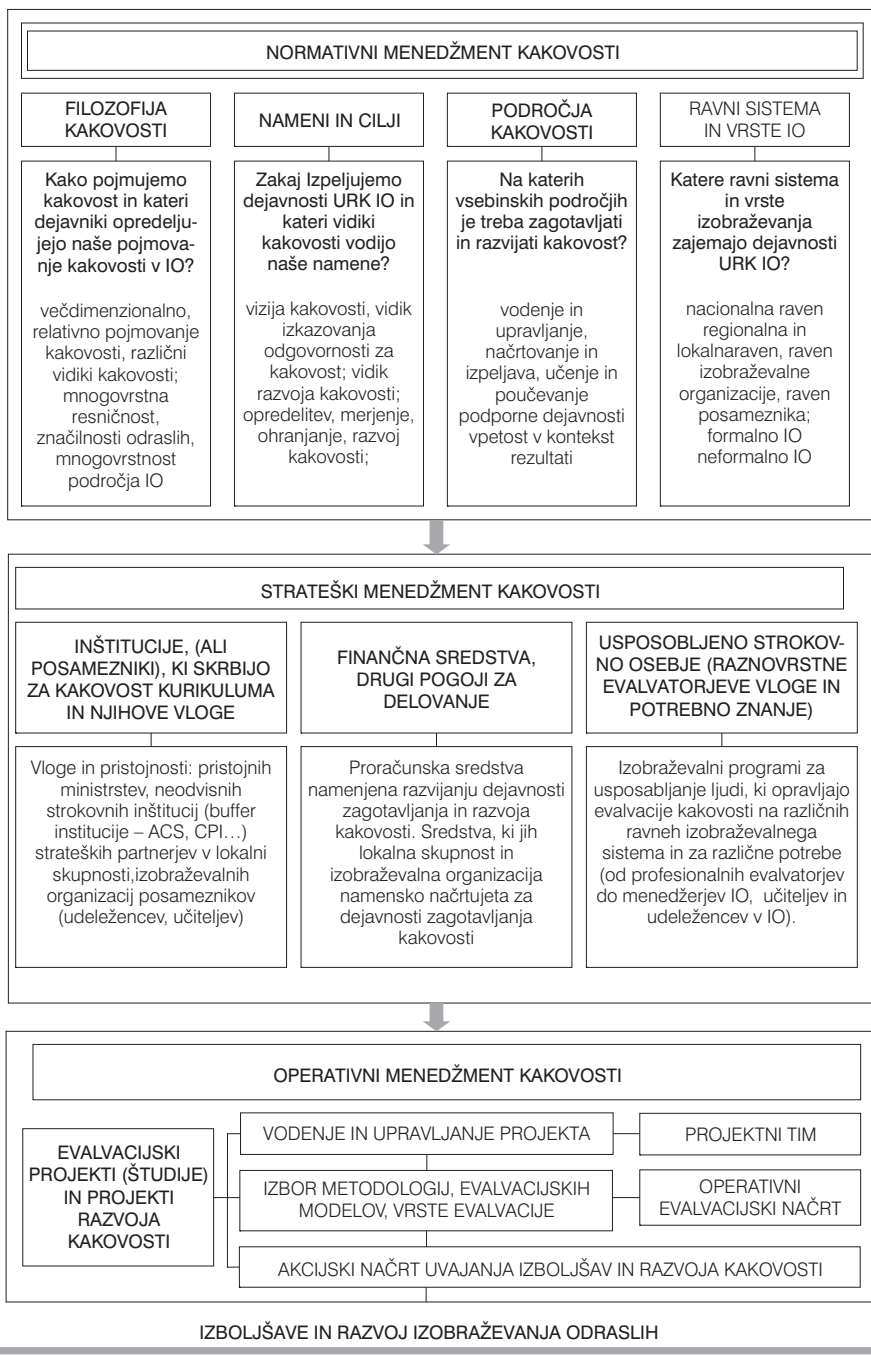
po drugi strani ugotavljamo, da so v gospodarstvu očitno prožnejše, prej in preprosteje začeli prenašati takšna teoretska spoznanja v prakso. In prav na tej točki morda lahko prepoznamo temeljno bogastvo modelov kakovosti, ki jih poznamo iz gospodarstva. Pri tem ne gre toliko za ugotavljanje, kateri model je boljši, uporabnejši ali ustrežnejši, temveč za to, da opazujemo, kako jim je za posamezna področja ali elemente uspelo oblikovati modele, ki so dovolj sistematični, da si ljudje (uporabniki, zaposleni itd.....) z njimi pomagajo pri ugotavljanju kakovosti svojega dela in prikazovanju dosežkov navzven. Lahko torej sklenemo, da pluralnost sodobne družbe od nas skoraj zahteva, da imamo na voljo različne modele kakovosti in ne iščemo enega samega pravega in najboljšega. To velja predvsem tedaj, ko govorimo o modelih za zagotavljanje kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih. Ni smiselno izločevati modelov iz gospodarstva samo zato, ker prihajajo z drugega področja, temveč kaže iz njih uporabiti tisto, kar lahko uporabimo, in opustiti tisto, kar se ne ujema s teorijo in prakso razvoja kurikuluma v izobraževanju odraslih. Tudi analize pristopov k zagotavljanju kakovosti kurikuluma v razvitih izobraževalnih sistemih so pokazale, da se posamezne države odločajo za zelo raznovrstne pristope. Pri tem uporabljajo in kombinirajo že znane modele in razvijajo nove. Prav to je namreč tisto bogastvo, ki nam ga ponuja sodobna večkulturna družba in procesi globalizacije. Po eni strani nas prav ti silijo k usklajevanju nekaterih temeljnih dejavnikov kakovosti tudi v kurikulumu v izobraževanju odraslih, saj nam omogoča mednarodne primerjave, odprtost, sodelovanje in konkurenčnost na mednarodni ravni. Dobro je torej poznati tudi mednarodne modele kakovosti, kot so standardi ISO in model EFQM (model poslovne odličnosti) in jih pri oblikovanju lastnih načinov delovanja upoštevati, saj to pripomore, da smo primerljivi, in omogoča mednarodno komunikacijo in sodelovanje. Po drugi strani pa je za zagotavljanje kakovosti izobraževalnega sistema, izobraževalne organizacije ali kurikuluma, ki ga le-ta izpeljuje, pomembno, da smo seznanjeni z bogastvom možnosti in modelov kakovosti, ki jih imamo na voljo, ter da se usposobimo za izbiro pravih v prave namene.

SPLOŠNI MODEL ALI SMERNICE ZA UGOTAVLJANJE IN RAZVOJ KAKOVOSTI KURIKULUMA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Iz takšnega izhodišča bomo zato v zadnjem poglavju naloge poskusili razviti (splošni/generični) model ali bolje rečeno nekakšen hipotetični osnutek strategije za zagotavljanje in razvoj kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih, ki naj bi predstavljala temeljne smernice glede tega, kako se lotiti zagotavljanja kakovosti

kurikuluma na različnih ravneh izobraževalnega sistema, ko gre za izobraževanje odraslih. Operacionalizacija le-tega pa je odprt in prožen metodološki pripomoček za zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih. Pri snovanju modela smo želeli izhajati iz trenutnega razvojnega stanja in značilnosti izobraževanja odraslih v Sloveniji, pri oblikovanju pa upoštevati in vanj včleniti kar največ spoznanj in dobrih praks iz evalvacijske teorije in tudi iz modelov zagotavljanja kakovosti v gospodarstvu ter še posebej uporabiti izkušnje in pristope, ki so se pokazali uspešni v razvitih evropskih sistemih. Glede na značilnosti in potrebe posameznega področja, vrste in strukturiranosti kurikuluma pa naj bi se takšen generičen/splošen model dodeloval in preoblikoval v točkah, kjer bo to potrebno. Pri opredeljevanju temeljnih smernic smo izhajali iz predpostavke, da je treba k zagotavljanju in razvoju kakovosti kurikuluma pristopiti načrtno, za to pa potrebujemo celovito strategijo, ki bo zajela tako normativni, strateški in operativni menedžment kakovosti.

Slika 6.2: Strategija ugotavljanja in razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih (URK IO)



Pri opredeljevanju splošnega modela ali smernic za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih smo izhajali iz celostnega pogleda na dejavnosti za zagotavljanje kakovosti, po katerem je treba le-te najprej opredeliti, potem pa neprenehoma ohraniti povezavo med deklarativnimi (normativnimi) predpostavkami ter strateškimi odločitvami in operativnimi dejavnostmi, s katerimi izpeljujemo dejavnosti za zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanje odraslih. To velja takrat, ko razvijamo strategijo na ravni izobraževalnega sistema, in takrat, ko gre za strategijo zagotavljanja in razvoja kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. Gre torej za dejavnosti vodenja in upravljanja kakovosti, ki jih lahko poimenujemo tudi menedžment kakovosti v izobraževanju odraslih.

NORMATIVNI MENEDŽMENT KAKOVOSTI

Dejavnosti vodenja in upravljanja kakovosti v izobraževanju odraslih zahtevajo, da si postavimo nekatera temeljna vprašanja in ob tem sprejmemo nekaj pglavitnih odločitev v zvezi z njimi, in sicer na normativni ter strateški in operativni ravni menedžmenta kakovosti. (Glej sliko št. 6.2.)

Pri opredeljevanju same filozofije kakovosti, ki bo v nadaljevanju vodila naše delovanje je pomembno, da se vprašamo, kaj sploh pojmuje pod dejavnostmi za zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih in kateri dejavniki opredeljujejo naše pojmovanje kakovosti. Ko gre za strategijo kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnem sistemu, bi to pomenilo, da je potrebna širša javna razprava o temeljni filozofiji kakovosti, v kateri bi morala sodelovati strokovna javnost (strokovne inštitucije s področja izobraževanja odraslih, javna mreža organizacij za izobraževanje odraslih, ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, drugi...). Za potrebe modela, ki ga predstavljamo, smo opredelili te temeljne filozofske predpostavke, ki vodijo naše delovanje v menedžmentu kakovosti v izobraževanju odraslih:

Temeljne filozofske predpostavke (filozofija modela)

Model je zasnovan na tehle predpostavkah:

Multidimenzionalnem in relativnem pojmovanju kakovosti; v modelu je upoštevano, da ima lahko različna javnost ali različni akterji (učitelji, udeleženci, izobraževalna politika, predstavniki lokalne skupnosti idr.) zelo različne poglede na kakovost kurikula, in da jim ista stvar lahko pomeni različno kakovost. Hkrati model upošteva pomen različnih vidikov kakovosti (vidik odgovornosti, transformativni in razvojni vidik kakovosti, vidik ustreznosti namenu, vidik popolnosti ali konsekventnosti idr.);

Večvrstni (multipli/subjektivni) resničnosti, ki jo je treba obravnavati in prikazovati celostno - to pa pomeni, da moramo pri ugotavljanju kakovosti kurikuluma primerjati mnenja in poglede na kakovost vseh tistih, ki so s tem kurikulumom povezani. V izobraževanju odraslih sodelujejo različni subjekti, ki bodo imeli lahko različne poglede na kakovost in jo torej presojali različno. Zato je pomembno, da v dejavnosti za zagotavljanje in razvoj kakovosti pritegnemo akterje, ki v izobraževanju odraslih sodelujejo v različnih vlogah. Ko načrtujemo dejavnosti za ugotavljanje kakovosti, je pomembno, da razmislimo, koga vse moramo pritegniti v evalvacijske dejavnosti. Pomembni akterji v izobraževanju odraslih v Sloveniji so npr.: odrasli udeleženci izobraževanja, učitelji (mentorji, svetovalci idr.), vodje izobraževanja odraslih na srednjih šolah, vodje programskih področij na ljudskih univerzah, ravnatelji ali direktorji izobraževalnih organizacij, strokovne inštitucije, ki se ukvarjajo z razvojem in raziskovanjem izobraževanja odraslih (Center RS za poklicno in strokovno izobraževanje, Andragoški center Slovenije, Zavod RS za šolstvo idr.), ministrstva, h katerim sodijo izobraževalni programi ali dejavnosti, katerih kakovost presojamo in razvijamo, predstavniki Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje, delodajalce in združenja delodajalcev, lokalne skupnosti (župani, oblikovalci regionalne politike in razvoja idr.);

Celostnem (širokem) pojmovanju kurikuluma, ki zajema: filozofske predpostavke kurikuluma (filozofijo kurikuluma), sistematično razvijanje kurikuluma, ravnanje s človeškimi in materialnimi viri, upoštevanje značilnosti odraslih udeležencev pri vpletljanju kurikuluma v izobraževalne inštitucije, dejavnosti učenja in poučevanja, okolščine, v katerih se udejanja kurikulum (družbene razmere, razmere v izobraževalni organizaciji itn), rezultati kurikuluma, sistematično spremljanje in evalvacijo kurikuluma za odrasle;

Značilnostih odraslih udeležencev izobraževanja, upoštevanju različnih vlog, ki jih le-ti opravljajo v življenju, ravni kognitivnega razvoja, poprejšnjega znanja in izkušenj, ugotovljenih potreb po znanju, njim ustreznih načinov organizacije in izpeljave izobraževanja, pomenu vključevanja udeležencev v načrtovanje in vrednotenje kurikuluma;

Širini in mnogovrstnosti izobraževanja odraslih; mehanizmi ugotavljanja in razvoja kakovosti kurikuluma morajo ustrezati načrtovalskim strategijam kurikuluma na različnih področjih izobraževanja odraslih in značilnostim posameznega področja. Pri načrtovanju dejavnosti za zagotavljanje in razvoj kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih je tako treba upoštevati sam kontekst in cilje izobraževanja odraslih, vrste izobraževanja odraslih (ali gre za formalno, neformalno izobraževanje od-

raslih), v katerih vrstah inštitucij bodo potekale dejavnosti za zagotavljanje kakovosti, na katera vsebinska področja izobraževanja odraslih se bomo osredotočili itn. Gotovo bodo namreč strategije ugotavljanja in razvoja kakovosti kurikuluma drugačne takrat, ko se bomo ukvarjali s kurikulumom v neformalnem izobraževanju, ki je po navadi zelo odprt in nestrukturiran, kot takrat, ko bomo proučevali kakovost kurikuluma v formalnem izobraževanju in njegovo ustreznost za izobraževanje odraslih. Tudi če bomo ugotavljali kakovost osebja, ki izpeljuje kurikulum v izobraževanju odraslih, bomo morali upoštevati njegove značilnosti in okoliščine, v katerih deluje – ali gre za profesionalne izobraževalce odraslih ali tiste, ki opravljajo to funkcijo honorarno, kot dodatno dejavnost, ipd.

Namen - temeljni cilji modela

Kadar se lotevamo kakršnih koli dejavnosti za zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih, je pomembno, da si najprej znamo odgovoriti na vprašanja o tem, zakaj bomo tovrstne dejavnosti izpeljevali in kateri bodo tisti vidiki kakovosti, ki bodo vodili naše nadaljnje namene, odločitve in dejavnosti. Gotovo bomo načrtovali dejavnosti za ugotavljanje kakovosti drugače, če bomo kot zunanji evaluatorji ugotovljali, ali v neki izobraževalni organizaciji kakovostno izpeljujejo kurikulum, za katerega dobivajo denar iz proračunskih sredstev, kot takrat, ko bomo kot zaposleni v izobraževalni organizaciji presojali kakovost naših izobraževalnih storitev predvsem zato, da bi se izboljševale in razvijale.

Temeljni namen modela, ki ga predstavljamo in za katerega menimo, da je primeren in uporaben takrat, ko gre za zagotavljanje in razvoj kakovosti na nacionalni ravni, in tudi takrat, ko presojamo kakovost na ravni izobraževalne organizacije, je oblikovati sistematični pristop ali smernice za zagotavljanje kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih. V modelu sta opredeljena dva temeljna vidika kakovosti, in sicer:

- **vidik izkazovanja odgovornosti:** Pri tem gre za različne dejavnike izkazovanja **odgovornosti**; izobraževalna organizacija, ki izpeljuje javnoveljavni izobraževalni program, je npr. odgovorna za to, da upošteva nacionalno opredeljene standarde znanja, in da npr. denar, ki ga dobi za izpeljavo takšnega kurikuluma iz nacionalnih sredstev, tudi zares porabi v te namene. Hkrati je npr. vlada odgovorna davkoplačevalcem in mora zato z nacionalnimi študijami izkazovati namensko porabo denarja, vloženega v izobraževanje odraslih. V tem vidiku gre torej za naše zmožnosti, da opišemo in zagovarjamo pretekle odločitve in postopke.
- **razvojni vidik:** Model je hkrati **razvojni** in **akcijsko** usmerjen. Z uporabo metodoloških postopkov, ki jih predvidi, namreč dobimo informacije in podatke, ki so

nam na različnih ravneh izobraževalnega sistema v pomoč pri sprejemanju nadaljnjih odločitev o potrebnih izboljšavah in uvajanju razvojnih elementov v določen kurikulum.

Pri tem model upošteva, da zajema zagotavljanje kakovosti kurikuluma te dimenzije:

- **opredelitev kakovosti:** Opredelitev kakovosti je temelj koherentne strategije zagotavljanja kakovosti kurikuluma. Namen modela ni opredeliti, kaj je kakovosten kurikulum v izobraževanju odraslih, temveč prikazati metodološke pristope, s katerimi si pomagamo pri vsakokratnem opredeljevanju kakovosti kurikuluma;
- **merjenje kakovosti:** Drugi cilj modela je, da opredeli temeljne smernice, s katerimi si lahko pomagamo pri iskanju ustreznih pristopov za sistematično zbiranje podatkov in vrednotenje različnih dejavnikov kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih;
- **ohranjanje kakovosti:** To je pomembna sestavina modela, pri tem pa so mišljene dejavnosti, ki jih je treba izpeljevati, da bi se ohranjala že dosežena kakovost;
- **razvoj (izboljševanje kakovosti):** Najpomembnejši cilji, ki si jih prizadevamo doseči z uporabo modela, so akcijski, saj mora biti rezultat faze merjenja kakovosti viden v seznamu akcijskih ciljev ali dejavnikov, ki jih je treba izboljšati zato, da bi se izboljšala kakovost kurikuluma.

Vsebinska področja in vrste izobraževanja odraslih

Model zajema:

- A: formalno izobraževanje odraslih,
- B: neformalno izobraževanje odraslih.

Vsebinska področja zagotavljanja kakovosti kurikuluma

Ker gre za splošen model, so v njem opredeljena le temeljna vsebinska področja, ki naj bi jih upoštevali pri ugotavljanju kakovosti katerega koli kurikuluma v izobraževanju odraslih na katerem koli področju in ravni izobraževalnega sistema. Odprtost in prožnost omogočata, da se za različne namene uporabe, ob upoštevanju značilnosti posameznega kurikuluma, dodajo nova področja. Temeljna področja so oblikovana tako, da so pri tem upoštevanji široko pojmovanje kurikuluma, filozofija celostnega zagotavljanja kakovosti, pa tudi mednarodno-primerjalni vidik kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih.

Preglednica 6.2: Temeljna vsebinska področja, na katerih je treba izpeljevati dejavnosti za ugotavljanje in razvoj kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih

1. Vodenje in upravljanje kurikuluma v IO	2. Načrtovanje in izpeljava kurikuluma	3. Procesi učenja in poučevanja
<ul style="list-style-type: none"> • povezava strateških in operativnih ciljev kurikuluma z vizijo in strategijo (sistema, organizacije) • ravnanje s človeškimi viri • upravljanje z materialnimi viri (prostori, oprema) • upravljanje informacijskih sistemov • upravljanje sistema kakovosti • načrtovanje razvojnih dejavnosti <p>.....drugo.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ugotavljanje značilnosti ciljne skupine in posameznikov • ugotavljanje izobraževalnih potreb • vključevanje teh značilnosti v načrtovanje in izpeljavo • izbira organizacijskih oblik izpeljave • izbira oblik in metod dela • izbira oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja • načrtovanje vključevanja udeležencev v vrednotenje kurikuluma <p>.....drugo.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • odnosi med izobraževalci in udeleženci • dejavnosti udeležbe v izobraževalnem procesu • motivacija za učenje • čas za učenje in poučevanje (za samostojno učenje, organizirano učenje, druge dejavnosti) • uporabljene oblike in metode dela • sodelovanje udeležencev v načrtovanju in vrednotenju procesov <p>.....drugo.....</p>
4. Podporne dejavnosti	5. Vpetost kurikuluma v kontekst (širše okolje)	6. Rezultati (učinki)
<ul style="list-style-type: none"> • Dejavnost informiranja in svetovanja • dejavnosti učne pomoči • druge oblike pomoči • pomoč udeležencem s posebnimi potrebami <p>...drugo....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kurikulum v nacionalnem sistemu izobraževanja • kurikulum v izobraževalni organizaciji • kurikulum v lokalnem okolju • mednarodne dimenzije kurikuluma <p>.....drugo.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • doseganje ciljev kurikuluma (raven posameznika, programa, organizacije, nacionalna in mednarodna raven) • zadovoljstvo udeležencev • zadovoljstvo zaposlenih • zadovoljstvo socialnih partnerjev • vpliv na okolje (družbo) <p>... Drugo....</p>

Zaradi splošne zasnovanosti v modelu temeljna področja zagotavljanja kakovosti kurikuluma niso podrobneje razčlenjena. Nadaljnja členitev je namreč odvisna od značilnosti in potreb posameznega kurikuluma in področja izobraževanja odraslih, na katerem ta kurikulum nastaja in se uresničuje. Namesto tega je po tem modelu predviden metodološki pripomoček, s katerim si lahko pomagamo pri bolj operativnem razčlenjevanju posameznega področja, ko gre za ugotavljanje kakovosti kurikuluma. Predlagana je taka struktura členjenja temeljnih področij: (na primeru...)

Preglednica 6.3: Metodološki pripomoček za operativno razčlenjevanje posameznega področja kakovosti

TEMELJNO PODROČJE: Vodenje in upravljanje	
Kazalnik kakovosti: Ravnanje s človeškimi viri	
Vprašanje: Kako bomo vedeli, da ravnamo s človeškimi viri kakovostno?	<p>V sodelovalnem dialogu vseh akterjev iščemo merila, po katerih bomo presojali kakovost ravnanja s človeškimi viri. Npr:</p> <ul style="list-style-type: none"> • načrt usposabljanja in razvoja zaposlenih • povezanost strategije razvoja osebja s cilji kurikuluma • sodelovanje zaposlenih pri načrtovanju lastnega razvoja • jasna opredelitev delovnih nalog zaposlenih • sodelovanje zaposlenih (učiteljev) - medkurikularna povezanost

Ravni izobraževalnega sistema

V modelu je namenjena posebna pozornost spremljanju in vrednotenju kakovosti kurikuluma na različnih ravneh izobraževalnega sistema, na katerih le-ta nastaja in se uresničuje, in sicer na:

- nacionalni ravni,
- regionalni oz. lokalni ravni,
- ravni izobraževalne organizacije,
- ravni posameznega udeleženca izobraževanja.

Pri tem lahko zajamemo več ravni hkrati in ugotavljamo kakovost povezav med njimi in kakovost uresničevanja kurikuluma po ravneh, lahko pa vzamemo pod drobnogled kakovost kurikuluma na posamezni ravni in vpliv značilnosti na tej ravni na sam kurikulum in njegovo kakovost.

Naslednja specifika zajema razlike v oblikovanju kurikuluma v formalnem in neformalnem izobraževanju. Predvsem v neformalnem izobraževanju kurikulum velikokrat nastaja na nižjih ravneh in ni nacionalno oblikovan. Tedaj je predvideno opazovanje kakovosti kurikuluma na teh ravneh. Model spodbuja iskanje povezav s temeljnimi strateškimi cilji ali strategijami izobraževanja odraslih na nacionalni ravni ter vrednotenje kakovosti kurikuluma tudi s tega zornega kota.

STRATEŠKI MENEDŽMENT KAKOVOSTI

Vizijo in temeljne namene, ki jih na deklarativni ravni opredelimo v celostni in sistematični zasnovi zagotavljanja in razvoja kakovosti na nacionalni ravni, je treba v nadaljevanju prevesti v dolgoročne strateške načrte, v teh pa najprej zagotoviti neobhodno potrebne pogoje, ki bodo omogočili uresničevanje opredeljene strategije

kakovosti. Šele zagotovitev pogojev, nujne za obstoj in delovanje neke dejavnosti, in še posebno zato, da bi ta dejavnost postala enakovreden del sistema, nam namreč omogoča uresničevanje posameznih operativnih evalvacijskih projektov ali projektov razvoja kakovosti.

inštitucije, sistem financiranja in usposobljenost kadrov

Za ugotavljanje in razvoj kakovosti izobraževanja odraslih je potrebno, da imamo ustrezne nacionalne inštitucije, ki se ukvarjajo s to dejavnostjo. Prav tako je pomembno, da razvijamo in krepimo dejavnosti ugotavljanja in razvoja kakovosti tudi na ravni lokalne skupnosti in posamezne izobraževalne organizacije. Analiza evropskih izobraževalnih sistemov je pokazala, da so v teh sistemih dejavnosti za ugotavljanje in razvoj kakovosti po navadi porazdeljene med inštitucije, ki so jim te dejavnosti prednostna naloga (evalvacijski inštitut na Danskem, Inštitut za evalvacije in kakovost v Španiji) ter druge nacionalne inštitucije, ki se razvojno in raziskovalno ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. V vseh teh sistemih ima pomembno vlogo tudi izobraževalni inšpektorat. Zato bi morali ob razvijanju strategije za ugotavljanje in razvoj kakovosti v Sloveniji najprej razčleniti, katere tovrstne dejavnosti opravljajo obstoječe inštitucije (Andragoški center Slovenije, Center RS za poklicno izobraževanje, Zavod RS za šolstvo itd.) že zdaj, na kakšen način je doslej potekalo financiranje tovrstnih dejavnosti, koliko sredstev bi bilo potrebno za bolj celostno dejavnost zagotavljanja in razvoja kakovosti na nacionalni ravni in, tudi to je zelo pomembno - ali imajo obstoječe inštitucije usposobljene ljudi za opravljanje take dejavnosti. Ugotoviti bi bilo treba predvsem, ali imamo izobraževalne programe za usposabljanje strokovnjakov (na nacionalni ravni in na ravni izobraževalne organizacije, posameznika), ali izobraževalna politika dovolj načrtno podpira in spodbuja izobraževalne dejavnosti pri zagotavljanju in razvoju kakovosti. Takšna celostna analiza bi pokazala, ali lahko tudi bolj celostno strategijo zagotavljanja in razvoja kakovosti izobraževanja odraslih izpeljemo v okviru že obstoječih inštitucij in usposobljenega osebja, ali pa bi bilo treba tovrstne dejavnosti v zdajšnjih inštitucijah okrepiti in povezati. Morda bi morali razmišljati o osrednji inštituciji za evalvacije in kakovost izobraževanja. Del te bi bile tudi dejavnosti za zagotavljanje kakovosti izobraževanja odraslih, lahko pa bi prevzela tudi izobraževanje osebja za uresničevanje nacionalne strategije kakovosti.

OPERATIVNI MENEDŽMENT KAKOVOSTI

Operativni menedžment pomeni prenašanje filozofije, vizije in dolgoročnega strateškega načrtovanja v kratkoročne načrte ali posamezne projekte, s katerimi uresničujemo temeljno filozofijo kakovosti na ravni izobraževalnega sistema, lokalne skupnosti, posamezne izobraževalne organizacije, posameznega učitelja in udeleženca v izobraževanju.

Normativni in strateški menedžment kakovosti preideta na tej točki v projektni menedžment kakovosti. Posamezni projekti vrednotenja in razvoja kakovosti (na ravni izobraževalnega sistema, izobraževalne organizacije, posameznika) nam namreč lahko pomagajo, da pri opredeljevanju kratkoročnih operativnih ciljev izhajamo iz temeljne filozofije kakovosti in dolgoročnih strateških ciljev; na ta način postopoma, po korakih, in na ožjih vsebinskih področjih ustvarjamo kakovost in razvoj področja izobraževanja odraslih.

Vodenje in upravljanje projekov ugotavljanja in razvoja kakovosti

Vodenje in upravljanje posameznega evalvacijskega projekta ali projekta razvoja kakovosti povzema značilnosti normativnega in strateškega menedžmenta, le da se le-te zdaj prenesejo v posamezni projekt. Vsak projekt kakovosti se namreč načrtuje na temelju neke filozofije kakovosti, temeljnih intenc in vidikov, ki utemeljujejo dejavnosti za ugotavljanje kakovosti. Za vsak konkretni projekt je treba zagotoviti neobhodno potrebne pogoje (finančna sredstva, prostore, opremo, informacijsko podporo) in usposobljene ljudi, ki bodo sestavljali projektno skupino za izpeljavo projekta. Vzpostavitvi vodenja in upravljanja projekta ter oblikovanju projektne skupine sledi izbor metodologij, evalvacijskih modelov in opredelitve vrst evalvacije kurikulumu ali dejavnikov ugotavljanja kakovosti.

Evalvacija – izbira vrst in modelov

Kot vidimo že iz temeljnih predpostavk oz. osnovne filozofije modela, je le-ta prožen in odprt. Omogoča kombinacijo različnih pristopov in že razvitih modelov ter dopolnjevanje le-teh z novimi sestavinami. Tako tudi na tem mestu model ne določa strogo ene same vrste ali metode ugotavljanja kakovosti kurikulumu, temveč v tej sestavini opredeli evalvacijo kot sredstvo, način ali temeljno dejavnost v procesu ugotavljanja in razvoja kakovosti kurikulumu v izobraževanju odraslih. Pri tem pa je pomembno tudi to, da je v tem primeru kakovostni kurikulum opredeljen kot pro-

cesni cilj – da bi dosegali ta cilj, opravljamo evalvacijo kot stalno in ciklično dejavnost. Neprenehoma je treba vrednotiti tudi same opredelitve kakovosti ter na podlagi tega izvajati nove ciklične procese zagotavljanja kakovosti kurikuluma.

Od temeljnega namena in ciljev ter ravni izpeljevanja cikličnih procesov zagotavljanja kakovosti pa je odvisno, za kakšne vrste evalvacijo se bomo odločili in kakšne bodo vloge evalvatorjev in drugih sodelavcev pri evalvacijskih procesih. Izbiramo lahko med vrstami evalvacije in eksternim in internim vidikom evalvacije.

A: vrste evalvacije

- ⇒ proaktivna in retroaktivna evalvacija;
- ⇒ formativna in sumativna evalvacija;
- ⇒ racionalna in empirična evalvacija;

Glede na temeljne cilje modela, je proaktivni ali sumativni vidik evalvacije uporabnejši, ko gre za izkazovanje odgovornosti, formativna ali proaktivna evalvacija pa je ustrežnejša in uporabnejša takrat, ko evalvacijske procese izvajamo z namenom pridobivanja informacij, ki bodo služili izboljšavam in razvoju kurikuluma.

B: eksterni in interni vidik evalvacije;

V modelu je poudarjen pomen jasne opredelitve razmerja med eksterno evalvacijo in samoevalvacijo ter vlogami posameznih inštitucij in akterjev, ki izhajajo iz takšne razmejitev. Kot smo že prikazali v prejšnjih poglavjih, govorimo o eksterni evalvaciji takrat, ko jo izpeljujejo vladne službe in ustanove, različni neodvisni inštituti, javni zavodi in agencije ipd. O samoevalvaciji pa govorimo takrat, kadar opravljamo ta postopek sami izvajalci programov (izobraževalne organizacije). Zunanjo evalvacijo tako opravlja evalvator, ki ni iz inštitucije, kjer se izpeljuje ali oblikuje program. Samoevalvacijo izpeljujejo zaposleni v izobraževalni organizaciji, kjer se program ureničuje. Možna pa je tudi tretja oblika - kombinacija eksterne evalvacije in samoevalvacije. V tem primeru je treba jasno opredeliti namen in vloge v takšni kombinirani evalvaciji.

V modelu in temeljnih smernicah zagotavljanja in razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih lahko predvidimo predvsem tele možnosti, do katerih se moramo opredeliti, ko načrtujemo posamezen projekt kakovosti, saj sta od teh odvisna celoten načrt in izpeljava .

1. eksterna evalvacija kakovosti kurikuluma, ki jo izpeljujejo zunanje strokovne inštitucije

Namen:

- ugotavljanje odgovornosti izvajalskih organizacij,
- pridobivanje podatkov in informacij, pomembnih za razvoj kurikuluma na ravni izobraževalnega sistema;

Vloge akterjev:

- zunanji strokovnjaki za presojo kakovosti, razvojni sodelavci,
- zaposleni, udeleženci idr. kot vir informacij;

2. samoevalvacija, ki jo izpeljujejo zaposleni v izobraževalni organizaciji;

Namen:

- zbiranje podatkov in informacij, potrebnih za odločanje o nadaljnjih korakih, izboljševanju in razvoju kakovosti kurikuluma znotraj izobraževalne organizacije;
- zbiranje podatkov in informacij, potrebnih, za dokazovanje odgovornosti financerjem, promocijo programa v lokalnem okolju, pridobivanje novih udeležencev itn.

Vloge akterjev:

- zaposleni v vlogi evalvatorjev, internih presojevalcev kakovosti in razvojnih sodelavcev v izobraževalni organizaciji,
- zaposleni in udeleženci ter drugi kot vir informacij;

3. kombinacija eksterne evalvacije in samoevalvacije

- **Z vidika izkazovanja odgovornosti;** izobraževalna organizacija pripravi samoevalvacijsko poročilo in ga pošlje zunanji inštituciji, da opravi eksterno evalvacijo ter na podlagi tako pridobljenih podatkov in podatkov iz samoevalvacijskega poročila presodi kurikulum.
- **Z razvojnega vidika:** organizacija opravi samoevalvacijo, po enakem postopku (kazalnikih kakovosti) opravi evalvacijo tudi zunanja inštitucija; na podlagi rezultatov zunanji evalvatorji, ki delujejo tokrat kot svetovalci, skupaj z zaposlenimi v organizaciji iščejo mogoče rešitve za izboljšave in razvoj. Takšna kombinacija je še posebno uporabna, ko gre za implementacijo novega kurikuluma ali za določen razvojni projekt, inovacijo v kurikulumu ipd. Zunanja evalvacija pa je lahko npr. tudi pot do pridobitve znaka kakovosti - certifikata za kakovost kurikuluma v izobraževanju odraslih;

Vloge akterjev:

- zunanji evalvatorji: razvojni svetovalci (presojevalci, če gre za pridobivanje certifikata kakovosti),

- zaposleni v izobraževalni organizaciji in udeleženci: člani evalvacijskih skupin, evalvatorji ipd.

Operativni načrt zagotavljanja in razvoja kakovosti kurikuluma - akcijski evalvacijski načrt

Da bi zagotovili sistematičnost in preglednost evalvacijskih postopkov ter procesov, je treba sestaviti evalvacijski načrt. Če gre za eksterno evalvacijo, ki se izvaja za značnega naročnika, model pri pripravi takšnega načrta predvideva sodelovanje evalvatorja in naročnika. V to sodelovanje sodi razjasnjevanje temeljnega namena in predmeta evalvacije ter celotnega poteka evalvacije ter opredelitev vlog evalvatorjev in naročnika. Tudi za dejavnosti samoevalvacije v izobraževalni organizaciji je treba oblikovati akcijski evalvacijski načrt, v njem jasno opredeliti namen, predmet, temeljne postopke evalvacije in vloge posameznih subjektov v evalvacijskih procesih. V modelu je predstavljen okvirni evalvacijski načrt, ki pa se v procesih udejanjanja lahko prožno spreminja in prilagaja resničnim okoliščinam. Temeljne sestavine akcijskega evalvacijskega načrta so:

Preglednica 6.4: Sestavine evalvacijskega načrta in dejavnosti v procesih (samo) evalvacije

	Sestavine načrta	dejavnost/opravilo
1	Opredeitev temeljnega namena in značilnosti evalvacije	<ul style="list-style-type: none"> → opredelitev namena(ov) in predmeta izpeljave cikličnega procesa zagotavljanja kakovosti kurikuluma - evalvacijskega procesa → ugotavljanje temeljnih problemov, ki jim je treba poiskati ustrezne rešitve → opredelitev področja izobraževanja odraslih ter ravni izobraževalnega sistema, ki bodo predmet evalvacijskega projekta → opredelitev vsebinskih področij in operacionalizacija vprašanj → izbira vrste in tipov evalvacije ter modelov → dogovor med evalvatorjem in stranko(ami) o vključevanju in načinu vključevanja različnih udeležencev (stakeholders) v evalvacijo. → dogovor o zagotovitvi dostopa do podatkov in informacij → kratka predstavitev metodologije evalvacije
2	<p>(2a) Identificiranje udeležencev evalvacije (stakeholders)</p> <p>(2b) Opredeitev ravni prevzete odgovornosti in stopnje participacije posameznih udeležencev v procesih evalvacije</p> <p>(2c) Identificiranje načinov horizontalne, lateralne in eksterne komunikacije ter prenosa informacij</p>	<p>(1) osebe, ki so bile vključene v razvoj, izpeljavo in uporabo kurikuluma (načrtovalci kurikuluma, financerji lokalni in nacionalni, tisti, ki bodo sprejemali nadaljnje odločitve o programu, pripravljavci gradiv, podpornih dejavnosti, osebe, ki sodeluje pri izpeljavi kurikulumu)</p> <p>(2) osebe, ki imajo koristi od predmeta evalvacije; odrasli udeleženci izobraževanja, osebe, ki so povezane z neposrednimi uporabniki (delodajalci, zakonski partnerji...), druge osebe, ki imajo koristi: npr. osebe, ki opravljajo podpome dejavnosti</p> <p>(3) osebe, na katere vpliva uporaba »predmeta evalvacije« negativno; (izključene skupine, osebe s posebnimi potrebami itn.) formaliziranje pogojev sodelovanja</p> <ul style="list-style-type: none"> → raven prevzete odgovornosti (sodelovanje pri opredeljevanju predmeta evalvacije, oblikovanju inštrumentarija, zbiranja podatkov, analize ter interpretacije podatkov, pripravi predlogov izboljšav, vpeljevanju izboljšav ipd.) → zahtevano znanje in sposobnosti → potrebe po usposabljanju <ul style="list-style-type: none"> → opredelitev poti pretoka informacij med naročniki evalvacije, evalvatorji in udeleženci evalvacije → opredelitev načinov komuniciranja med evalvatorji in strankami med potekom evalvacijskega ciklusa → opredelitev načinov komuniciranja med evalvatorji in udeleženci evalvacije med potekom evalvacijskega ciklusa
3	Načrt pridobivanja informacij	<ul style="list-style-type: none"> → splošna strategija → opredelitev metod pridobivanja podatkov (kvantitativnih, kvalitativnih) → opredelitev poteka zbiranja podatkov (določitev terminov) → opredelitev načinov interpretiranja podatkov in akterjev, ki bodo odgovorni za te procese
4	Organizacija evalvacije	<ul style="list-style-type: none"> → izbira in usposabljanje evalvacijske skupine
5	Vzpostavitev razmer za delo v konkretnih okoliščinah	<ul style="list-style-type: none"> → vstop v raziskovanje (v institucijo, v razred....) in ustvarjanje ustreznih razmer za delo

	Sestavine načrta	dejavnost/opravilo
6	Načrt poročanja o rezultatih, razpravljanje o rezultatih ter oblikovanje in uresničevanje akcijskih ciljev uvajanja izboljšav	<ul style="list-style-type: none"> → skupno poročilo → različna poročila za posamezne skupine udeležencev → izpeljava razprav o ugotovitvah posameznih skupin udeležencev → primerjava različnih ugotovitev in iskanje soglasnih rešitev za odpravljanje problemov in vpeljevanje izboljšav → oblikovanje akcijskih ciljev za vpeljevanje izboljšav → opredelitev dejavnosti, ki bodo pripomogle, da bodo rezultati evalvacije učinkoviti → ponovitev celotnega cikličnega procesa ugotavljanja kakovosti kurikuluma
7	Načrt vodenja in upravljanja (administriranja) dejavnosti za zagotavljanje kakovosti kurikuluma - posamezne študije	<ul style="list-style-type: none"> → povzetek nalog evalvacije → jasna razdelitev vlog, nalog in odgovornosti → načrt srečevanja osebja, ustreznih prostorov, opreme, pripomočkov, ki jih bo potrebovala projektna skupina → finančni proračun → opredelitev postopkov metaevalvacije → sklenitev pogodbe med evalvatorji in naročniki oz. akterji v evalvaciji

Pomembno je, da že pri oblikovanju operativnega evalvacijskega načrta upoštevamo povezave le-tega s širšo, celotno strategijo kakovosti in da posamezen evalvacijski projekt ali projekt razvoja kakovosti prevaja cilje takšne strategije na operativno raven. Tovrstne povezave moramo ohranjati tako, ko se odločamo in opredeljujemo temeljni namen in cilje posameznega evalvacijskega projekta, kot ko razmišljamo in se odločamo o udeležencih, ki jih bomo pritegnili v dejavnosti ugotavljanja kakovosti na različnih ravneh odgovornosti in stopnji participacije, ki jo pričakujemo od udeležencev. Od izbranega modela evalvacije bosta namreč odvisni tudi stopnja vključenosti in raven participacije udeležencev pri ugotavljanju in razvoju kakovosti. Od načina sodelovanja udeležencev pa tudi, kakšne vrste usposabljanja bodo potrebovali, kako ga bomo organizirali in izpeljali ipd.

Akcijski razvojni načrt vpeljevanja sprememb in izboljšav

Akcijski razvojni načrt je zadnja sestavina v modelu zagotavljanja in razvoja kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih. Vsebovati ga mora vsak evalvacijski projekt, saj ga moramo razumeti kot bistveni rezultat evalvacijskega projekta ali projekta razvoja kakovosti, s katerim naj bi na podlagi presoje ugotovljene kakovosti načrtovati potrebne izboljšave in razvoj tistega segmenta izobraževanja odraslih, ki ga proučujemo. Če je projekt kakovosti opredeljen in poteka na ravni izobraževalnega sistema, bo akcijski razvojni načrt zajemal predloge za izboljšave delovanja sistema izobraževanja odraslih. Če pa gre za projekt kakovosti, ki ga načrtujemo in izpeljujemo npr. na ravni izobraževalne organizacije, bo akcijski razvojni načrt pomenil seznam predlogov za izboljšave in razvoja kurikuluma v izobraževalni organizaciji. Akcijski razvoj-

ni načrt je v celoviti strategiji dejavnosti za ugotavljanje in razvoj kakovosti izobraževanja odraslih še posebno pomemben, ker je temeljno vodilo celotnega modela, saj se evalvacijske aktivnosti oz. procesi ugotavljanja kakovosti kurikuluma ne smejo končati zgolj z ugotovitvijo stanja oz. poročanja o pridobljenih podatkih. Posebno pri evalvacijskih procesih, ki so namenjeni razvojnemu vidiku, se mora evalvacijski cikel končati z oblikovanjem akcijskih ciljev vpeljevanja potrebnih sprememb in izboljšav ter z opredelitvijo postopkov, časovnih rokov in odgovornosti posameznih oseb za uresničevanje teh akcijskih ciljev. Tako ima akcijski razvojni načrt te sestavine:

- opredelitev prednostnih akcijskih ciljev, kje je treba izboljšave vpeljati takoj;
- opredelitev akcijskih ciljev, kje se bodo izboljšave vpeljevale pozneje (opredelitev časovnih rokov);
- določitev postopkov, ki bodo omogočili izpeljavo izboljšav;
- določitev odgovornih oseb in sodelavcev, ki bodo sodelovali pri vpeljevanju izboljšav;
- določitev postopkov spremljanja vpeljevanja izboljšav in njihovega vrednotenja.

Čeprav so posamezne sestavine osnutka strategije kakovosti oz. splošnega modela prikazani linearno, jih je treba razumeti in izpeljevati upoštevač celostnost pri oblikovanju modela. Predstavljene temeljne sestavine, ki so uporabne za vsa področja izobraževanja odraslih, pa naj bi v konkretnih izpeljavah prilagodili značilnostim posameznega področja in kurikuluma ter udeležencem izobraževanja odraslih, ki so vanj vključeni. Posebno pozornost je treba nameniti vključevanju udeležencev v tovrstne dejavnosti in razmisleku o stopnji participacije ter vlogah zaposlenih v izobraževalni organizaciji, zunanjih evalvatorjev in samih udeležencev izobraževanja. Model predvideva cikličnost prikazanih procesov in postopkov, ki jih je treba izpeljevati v določenih časovnih obdobjih zato, da bi lahko sledili hitrim spremembam in jim sproti prilagajali kurikulum za odrasle. Le tako lahko zagotovimo njegovo kakovost ter s tem kakovost znanja in usposobljenosti ter razvoja odraslih udeležencev, ki se vanj vključujejo, ter andragoškega osebja, ki ga izpeljuje.

Sklepne misli

Ob koncu študije se želim še enkrat vrniti na njen začetek in k dvema temeljnima vprašanjema, ki sem si ju tam zastavila:

- Ali z vpeljevanjem mehanizmov zagotavljanja kakovosti kurikulumu oz. evalvacijskih mehanizmov, ki so po kurikulumni teoriji sestavni del načrtovanja kurikulumu, vzpostavljamo (pre)toge strukture, še posebno, ko gre za neformalno izobraževanje odraslih? In drugo:
- Ali nam kurikulumna evalvacija ponuja morebitne zadovoljive rešitve, s katerimi bi pripomogli k reševanju takšnih dilem in strahov, pred »zadušitvijo« in prevelikim formaliziranjem neformalnega izobraževanja odraslih, zaradi vpeljevanja mehanizmov »nadzora«? In ali ni enačenje »mehanizmov zagotavljanja kakovosti« in »mehanizmov nadzora« preveč poenostavljeno in napačno?

Potem ko sem z nekajletnim študijem dodobra spoznala tako področje evalvacije kurikulumu v izobraževanju kot področje razvoja gibanja za kakovost v gospodarstvu, ugotavljam, da samo vpeljevanje mehanizmov zagotavljanja kakovosti kurikulumu izobraževanju odraslih ne povzroča škode, če so le pristopi in modeli za vrednotenje kakovosti posameznih vrst izobraževanja odraslih in nameni tovrstnih dejavnosti pravilno izbrani. O tem, da imamo med čim izbirati, nas je prepričala široka paleta evalvacijskih modelov in modelov kakovosti, ki smo jih v nalogi analizirali.

Pomembno je, da se zadeve lotimo strokovno in poskušamo procese zagotavljanja in razvoja kakovosti, predvsem pa evalvacijo kot sredstvo, ki lahko pripomore k temu, razumeti celostno. Otresti se moramo stereotipov, ki procese evalvacije enačijo z mehanizmi nadzora. Z analizo razvoja evalvacije in opazovanja sprememb v pojmovanju temeljnih namenov zagotavljanja kakovosti smo namreč ugotovili, da se je to pojmovanje razvijalo od razumevanja evalvacijskih mehanizmov kot mehanizmov nadzora kakovosti, prek zagotavljanja kakovosti k procesom sprotnega vrednotenja kakovosti, vse zato, da bi se le-ta neprenehno izboljševala. Ugotovimo lahko tudi, da se je sočasno z opuščanjem pojma »nadzor nad kakovostjo« začel uporabljati pojem »odgovornost za kakovost«. Nekateri ugotavljajo, da smo sčasoma le nadomestili izrazje, nameni, ki vodijo tovrstne dejavnosti, pa ostajajo isti. Verjetno je v tem kar precej resnice. Država bo namreč vedno želela nekaj nadzora nad dejavnostmi in programi, ki so namenjeni uresničevanju postavljenih strateških ciljev in jih zato navsezadnje tudi financira. Verjetno temu niti ne kaže oporekati, vredno pa se je kdaj v svojih različnih vlogah vprašati, ali res počnemo to, za kar smo

prevzeli odgovornost? Ali znamo, zmoremo in želimo odgovor na to vprašanje prikazati tako, da bomo o njem prepričali tudi tiste, ki nas to sprašujejo? In navsezadnje, ali smo v primerih, ko se ugotovi, da le nismo ravnali dovolj odgovorno, pripravljene oblikovati in izpeljati ukrepe, s katerimi bomo takšno stanje spremenili in s tem storili korak naprej v izboljšave in razvoj? Gre za zelo preprosta vprašanja, ki se včasih skrivajo za zelo zapleteno evalvacijsko teorijo.

Odgovornost za kakovost v izobraževanju odraslih je torej pomembno področje, vzpostavitev mehanizmov, ki uresničevanje takšne odgovornosti vrednotijo, pa potrebno. Pri tem mislimo na odgovornost odraslega za lastno izobraževanje, odgovornost izobraževalne organizacije za kakovostno ponudbo in izpeljavo svoje dejavnosti, odgovornost vsakega posameznega učitelja za kakovost lastnega dela, odgovornost strokovnih inštitucij, ki delujejo v izobraževanju odraslih ter navsezadnje odgovornost vlade in parlamenta za kakovost strateških odločitev in potrjevanje operativnih rešitev za izpeljavo le-teh na tem področju. Seveda pa je pri tem pomembno, da se lotimo razvoja in uporabe metodologij za vrednotenje tovrstne odgovornosti za kakovost strokovno in predvsem, da tovrstnih dejavnosti ne mešamo z drugimi vrstami evalvacij.

Ko gre za razvojno usmerjene dejavnosti vrednotenja kakovosti, katerih namen je zbiranje podatkov, ki bodo pripomogli k izboljšavam, je še toliko pomembnejše, da v procesih vrednotenja lastnega dela prepoznavamo možnosti za rast in razvoj. Prav v tej točki pa postanejo evalvacijski procesi (v našem primeru procesi vrednotenja načrtovanja in izpeljave kurikuluma) hkrati tudi procesi izobraževanja odraslih. Ali, kot je zapisal Easton: »Dobra evalvacija je sama po sebi lahko sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje, nove poglede na določena vprašanja. Od njih zahteva, da se naučijo novih spretnosti in si pridobijo nove sposobnosti ter izboljšajo tiste, ki jih že imajo. Zato je evalvacija že sama po sebi oblika 'izobraževanja odraslih', in ker je ena izmed nalog programov neformalnega izobraževanja prav v tem, da prispevajo nove možnosti za izobraževanje in deprivilegiranim skupinam v družbi omogočajo okrepitev takih možnosti, pomeni, da je evalvacija ena izmed najboljših takšnih možnosti.«(Easton 1997, str. 29)

Ni se torej treba bati, da bi z vpeljevanjem raznih evalvacijskih dejavnosti v izobraževanje odraslih le-to »zadušili« ali »preveč strukturirali«. Ob uporabi pravih pristopov in metodologij, predvsem pa ob takšni miselnosti, ki v procesih evalvacije vidi možnosti za napredek in rast, lahko, nasprotno v izobraževanje odraslih vnesemo več odgovornosti za kakovost in možnosti ter priložnosti za razvoj. Dodati je treba, da

bodo za vrednotenje kakovosti neformalnega izobraževanja veliko primernejši sodobni pristopi participativne ali konstruktivistične evalvacije, saj le-ti omogočajo večjo dejavnost udeleženca, večjo prožnost in odprtost v samih evalvacijskih procesih, predvsem pa spreminjajo razmerja moči in nadzora. Če imajo udeleženci neformalnega izobraževanja večjo odgovornost za izbiro izobraževalne poti in načina izobraževanja, postanejo tudi odgovornejši in svobodnejši pri izbiri metodologij vrednotenja svojega izobraževanja. Tradicionalna evalvatorjeva vloga se spreminja, evalvator postaja vedno bolj svetovalec za vrednotenje in razvoj kakovosti in spodbujevalec procesov sprotnega vrednotenja dela različnih akterjev, ki sodelujejo v izobraževanju odraslih. Da lahko izobraževalec odraslih v vlogi evalvatorja zadosti takšni raznovrstnosti, kot jo ponuja izobraževanje odraslih, se mora svojega dela lotiti interdisciplinarno, hkrati pa upoštevati posebne značilnosti ožjega področja izobraževanja odraslih, za katero opravlja evalvacijo in hkrati razvija modele za samoevalvacijo. Študijo tako zaključujem s spoznanjem, da je prav zaradi kompleksnosti in multidisciplinarnosti evalvatorjeve vloge v izobraževanju odraslih nujno nameniti ustrezno pozornost usposabljanju in izobraževanju le-teh. Gre za nujen sistemski pogoj, ki ga je treba izpolniti, če zares želimo tudi z dejavnostmi za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v prihodnosti pripomoči k nadaljnjemu razvoju izobraževanja odraslih.

Povzetek

Študija proučuje tematiko evalvacije in razvoja kurikuluma v izobraževanju odraslih. Temeljni namen dela je bil proučiti različne načine in pristope, ki jih imamo na razpolago za vrednotenje kurikuluma v izobraževanju odraslih. Pri tem je bila opravljena analiza različnih modelov kurikuluma v izobraževanju in modelov kakovosti, ki so se razvili v gospodarstvu. V študiji je prikazana tudi mednarodno primerjalna analiza pristopov, ki jih za zagotavljanje kakovosti uporabljajo v razvitih evropskih državah. In sicer so v analizo vključene: Nizozemska, Danska, Škotska in Španija. Upoštevanje ugotovitve analize je bil oblikovan osnutek hipotetičnega modela ali celostne strategije za zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih.

Analiza posameznih modelov za evalvacijo kurikuluma pokaže, da so se le-ti izboljševali in nadgrajevali s časom, to pa kaže na živost, dinamiko in intenziven razvoj kurikularne evalvacije v zadnjih tridesetih letih. Trdimo pa lahko, da so prav vsi predstavljeni modeli (v celoti ali posameznih elementih) še vedno aktualni in uporabni; od poznavanja, strokovne usposobljenosti, odprtosti in prožnosti prav nas evalvatorjev pa je odvisno, ali bomo znali pravilno izbrati ustrezen model za posamezno evalvacijsko študijo.

Temeljni premik je v kurikularno načrtovanje, s tem pa tudi v kurikularno evalvacijo prinesel Tyler. Predvsem iz tega vidika je pomembno Tylerjevo spoznanje, da je treba spremeniti samo osnovo oblikovanja testov znanja: ta naj ne bodo več vsebine, temveč cilji, ki naj bi jih študentje dosegali v izobraževalnem programu. (Tyler 1973) Najprej je torej treba jasno definirati cilje, pozneje pa razviti ustrezne instrumente, ki nam bodo pomagali ugotoviti, ali so bili ti cilji tudi zares doseženi.

Cronbach je pomen evalvacije razširil. Le-ta zanj ni več zgolj merjenje končnih dosežkov udeležencev, temveč je pomembna za izboljševanja programa in odločitev, ki zadevajo posameznike, pa tudi za administrativno urejanje, ki zadeva presojo kakovosti samega programa. (Cronbach 1983, 2000) Cronbach je prvi opozoril na soodvisnost različnih dejavnikov kurikuluma in njihov vpliv na končne učinke in dosežke udeležencev. Evalvacijske študije torej ne smejo biti več zgolj poročanje o tem ali drugem izobraževalnem programu in povprečnih dosežkih v njih, temveč nam morajo biti v pomoč pri razumevanju dogajanj med učnimi procesi. (Cronbach 1983, 2000) Ne samo behavioristični cilji, temveč tudi spremembe v stališčih, mišljenju in transferu znanja so pomembni učinki izobraževanja. Za njihovo spremljanje pa potrebujemo različne metode in instrumente in ne zgolj teste znanja. *Stufflebeam* je pozneje v svojem mo-

delu CIPP uravnotežil pomen obeh vidikov evalvacije, tako da je sumativno evalvacijo opredelil kot retroaktivno in hkrati tisto, ki je namenjena izkazovanju odgovornosti (administrativnemu urejanju), formativno pa opredelil kot proaktivno - namenjeno odločanju glede kurikulumov v prihodnje. (Stufflebeam 1983, 2000) Prav *Stufflebeam* je pozneje še posebej poskušal uveljaviti načelo, da je treba evalvacijo pojmovati kot sestavino kurikulumov, in ne od njega ločeno dejavnost. Gre za pomemben vidik, ki govori o tem, da je treba evalvacijo sistematično načrtovati in uresničevati hkrati z načrtovanjem in izpeljavo kurikulumov.

Naslednji velik premik pri razumevanju kurikularne evalvacije pomeni *Stake*ov model responzivne evalvacije. *Stake* je bil namreč eden prvih, ki je v kurikularno evalvacijo vnesel nekatere značilnosti konstruktivističnega pogleda na svet, predvsem to, da lahko različni ljudje zelo različno ovrednotijo posamezne dejavnike kurikulumov. Zato je treba z evalvacijo poiskati čim več takšnih različnih pogledov na kurikulum ter jih predstaviti in soočiti. S takšnim pogledom na kurikularno evalvacijo in s poudarjanjem sodelovanja vseh, ki so povezani s kurikulumom v evalvacijo, je *Stake* dodobra razburkal dotedanje poglede na evalvacijo. Zagovarjal je tudi pristop »problem-sko zasnovanih evalvacij«. Pri tem je pomembno, da pri responzivni evalvaciji evalvator ne opredeli problema, ampak ga v sodelovanju z različnimi akterji (učitelji, udeleženci, vodstvom izobraževalne organizacije) poišče in na njem zasnuje evalvacijo. Gre za pomemben premik, ki spreminja razmerja med evalvatorjem in udeleženci evalvacije, predvsem tako, da udeležencem v evalvaciji pripiše naloge, ki so bile dotlej naloge evalvatorja, in s tem globoko poseže v vlogo »tradicionalnega evalvatorja«. Responzivna evalvacija je zelo uporabna v izobraževanju odraslih, kjer je treba udeležence neprenehoma spodbujati, naj sodelujejo pri načrtovanju in vrednotenju kurikulumov, tradicionalno preordinatno usmerjene evalvacije pa takšne možnosti odraslim udeležencem ne dajejo.

Dokončno pa je prodrla konstruktivistična paradigma v kurikularno evalvacijo z modelom naturalistično-konstruktivistične evalvacije, ki sta ga prispevala *Guba* in *Lincoln*. Avtorja poudarjata, da njunega modela ne kaže razumeti zgolj kot dopolnjevanja tradicionalnih modelov s kvantitativnimi metodami, temveč ga lahko razumemo in uporabimo le ob upoštevanju konstruktivistične paradigme, ki govori o tem, da obstajajo mnogotere resničnosti, in ne ena sama. Zato namen evalvacije ni odkriti eno samo resnico o kurikulumu in njegovi kakovosti, temveč soočiti različne poglede in resnice ter s hermenevitično-dialektičnim procesom, v katerem se srečajo različni akterji, poskušati doseči soglasje, potrebne akcijske korake za izboljšave ipd. Poglavitna naloga konstruktivističnega evalvatorja pri tem je, da raziš-

če različne konstrukcije, ki so jih izoblikovali različni akterji, in da jih, če je le mogoče, zbliža, združi in hkrati poveže z vsemi drugimi mogočimi informacijami, ki jih lahko pridobi. Ugotovitve in na njih temelječe spremembe konstrukcij se takoj vračajo v izobraževalni proces in tako pripomorejo k izboljševanju njegove kakovosti. Da bi lahko to storili, pa je treba kar najbolj razširiti znanje o sami evalvaciji in postopkih njenega uresničevanja. Če želimo različne udeležence, ki jim je izobraževalni program namenjen in imajo v njem svoje interese, pritegniti v sam evalvacijski proces, jih je treba najprej usposobiti, da se bodo znali sami evalvirati in ugotavljati šibke točke in prednosti programa, hkrati pa iskali nove poti, po katerih bi lahko dosegli te cilje.

Ob sodobnih evalvacijskih modelih se zavemo, da mora evalvacija ven iz kabinetov znanstvenikov. Treba jo je narediti razumljivo in uporabno ter jo znova pripeljati tja, kjer je že od nekdaj bila - k ljudem. In Easton dodaja: »Dobra evalvacija je sama po sebi lahko sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje, nove poglede na nekatera vprašanja. Od njih zahteva, da si pridobijo nove spretnosti in nove sposobnosti ter izboljšajo tiste, ki jih že imajo. Zato je evalvacija že sama po sebi oblika izobraževanja odraslih.« (Easton 1997, str. 29)

Z vidika širine in raznovrstnosti izobraževanja odraslih bi bilo nesmotrno izločati posamezne modele ter jih označiti za neuporabne. Prav vsi evalvacijski modeli ponujajo elemente, ki jih lahko uvrstimo v raznolike evalvacijske študije kurikuluma, ki jih opravljamo. Morda lahko, upoštevajoč načela, na katerih temelji andragogika, rečemo le to, da sodobni evalvacijski modeli, kot so respozivna, naturalistična in participativna evalvacija omogočajo več prostora za spremljanje različnih oblik izobraževanja odraslih in so velik izziv v neformalnem izobraževanju odraslih. Kar pa zadeva formalno izobraževanje odraslih, jih moramo, četudi bi morda želeli drugače, sprejeti z zadržkom, predvsem ob upoštevanju tega, da je treba evalvacijske strategije vedno usklajevati s strategijami načrtovanja kurikuluma. Sodobni evalvacijski pristopi temeljijo na strategijah procesnega načrtovanja, od takšnega načrtovanja kurikulumu pa smo v formalnem izobraževalnem sistemu, ki je še vedno preveč zaprt in neprožen, verjetno za zdaj še precej oddaljeni. Povedati je treba tudi, da so za uporabo sumativne evalvacije procesni evalvacijski modeli problematični predvsem z vidika definiranja meril kakovosti.

Za evalvacijo kurikulumu v izobraževanju odraslih pa se nam zdi pomembno razmisliti tudi o evalvatorjevi vlogi, ki je lahko zelo različna, ko gre za različne namene evalvacije. Zelo se razlikuje evalvator, ki nadzira, preverja, potrjuje, od tistega, ki

spodbuja, povezuje in svetuje. Že zaradi kakovosti evalvatorjevega dela je pomembno, da mu je jasno, v kakšni vlogi se v evalvaciji pojavlja, prav tako pa je takšno vlogo pomembno pojasniti glede na odnose, ki jih evalvator spleta z drugimi akterji - udeleženci evalvacijskih dejavnosti.

Sisteme in pristope k zagotavljanju kakovosti, ki so se razvili v gospodarstvu, lahko na podlagi analize njihovega razvoja skozi čas razvrstimo v te kategorije: 1) kontrola kakovosti (Quality control), 2) zagotavljanje kakovosti (Quality assurance) in 3) vodenje ali upravljanje celovite kakovosti (Total quality management).

Sistemi kontrole kakovosti so po nastanku najstarejši koncepti kakovosti. V teh primerih gre za končno kontrolo proizvodov in izločanje tistih, ki ne dosegajo določenih standardov. Gre za postopek, ki poteka ob koncu proizvodnje ali storitve. Po navadi ga opravljajo strokovnjaki, usposobljeni za to, znani kot »kontrolorji ali nadzorniki kakovosti.« Takšni sistemi kakovosti so usmerjeni v »proizvode ali dosežke.« Inšpekcija in testiranje sta bila v preteklosti najpogosteje uporabljena načina kontrole kakovosti.

Sistemi zagotavljanja kakovosti so nadgradnja sistemov kontrole kakovosti, saj usmerjajo pozornost na vhodne in procesne dejavnike. Kakovost je (načrtovano) včlenjena v proizvodni proces, da bi proizvod dosegel določene standarde. Kakovost sproti preverjajo in ugotavljajo zaposleni sami (ali za to posebej določene skupine) ter sproti popravljajo napake. Končna kontrola naj ne bi bila več potrebna, saj so zaposleni že med procesom odgovorni za kakovost svojega dela in posledica tega je kakovosten končni rezultat. Kakovost je zagotovljena s tem, da v organizaciji obstaja sistem zagotavljanja kakovosti, ki podrobno opredeljuje potek proizvodnje ali storitve in natančno določa standarde kakovosti posameznih proizvodov. Standardi kakovosti se zagotavljajo z upoštevanjem postopkov, opredeljenih v sistemu kakovosti. Eden izmed najbolj razširjenih sistemov zagotavljanja kakovosti so gotovo mednarodno priznani in uveljavljeni standardi ISO, ki se v zadnjem času iz industrije uspešno prenašajo tudi v storitvene dejavnosti. Vendar se ISO 9000 v svoji novi različici iz leta 2000 vedno bolj približujejo modelom vodenja oz. upravljanja celovite kakovosti.

Vodenje ali upravljanje celostne kakovosti, ki vsebuje razvojno dimenzijo kakovosti, lahko označimo kot tretji sklop načinov zagotavljanja kakovosti. To so pristopi, za katere njihovi utemeljitelji menijo, da vsebujejo vse značilnosti »sistemov zagotavljanja kakovosti«, vendar jih kljub temu širijo in razvijajo. Pri tem gre za ustvarjanje kulture organizacije, kjer je cilj vsakega zaposlenega zadovoljstvo stranke, struktura organizacije pa je taka, da dopušča delo za uresničitev tega cilja. Bistveno vlogo v

teh konceptih ima management ali vodstvo organizacije, ki ni več hierarhično organizirano. Odgovornost se prenaša na nižje ravni, te postajajo avtonomnejše, a hkrati s tem prevzemajo tudi večjo odgovornost. Najbolj uveljavljen sistem vodenja oziroma upravljanja s celostno kakovostjo je gotovo sistem TQM (Total quality management) ali evropskim razmeram prilagojen Model poslovne odličnosti.

Če po eni strani lahko rečemo, da se je kurikularna evalvacija v zadnjih petdesetih letih zelo razvila in da nam je zato uspelo pridobiti veliko evalvacijskih modelov in konceptov, ki zrcalijo enak razvoj, kot smo ga lahko spremljali v gospodarstvu, pa po drugi strani ugotavljamo, da so v gospodarstvu očitno prožnejše, prej in preprosteje začeli prenašati takšna teoretska spoznanja v prakso. In prav na tej točki morda lahko prepoznamo temeljno bogastvo modelov kakovosti, ki jih poznamo iz gospodarstva. Pri tem ne gre toliko za ugotavljanje, kateri model je boljši, uporabnejši ali ustrežnejši, temveč, da znamo izbrati in uporabiti modele, ki so dovolj sistematični, da si ljudje z njimi pomagajo pri ugotavljanju kakovosti svojega dela in prikazovanju dosežkov navzven. Lahko torej sklenemo, da pluralnost sodobne družbe od nas skoraj zahteva, da imamo na voljo različne modele kakovosti in ne iščemo enega samega pravega in najboljšega. To velja predvsem tedaj, ko govorimo o modelih za zagotavljanje kakovosti kurikuluma v izobraževanju odraslih. Ni smiselno izločevati modelov iz gospodarstva samo zato, ker prihajajo z drugega področja, temveč kaže iz njih uporabiti tisto, kar lahko uporabimo, in opustiti tisto, kar se ne ujema s teorijo in prakso razvoja kurikuluma v izobraževanju odraslih.

Abstract

The thesis inspects the topics of evaluation and curriculum development in adult education. The basic objective of the thesis was the investigation of various methods and approaches which we were disposing of for the evaluation of the curriculum in adult education. The analysis has been carried out of various curriculum models in education and of various quality models which have been developed in economy sector. In the thesis we have also exposed the internationally comparable analysis of methods for quality assurance, being in use in the developed European countries. The analysis includes the following countries: Netherlands, Denmark, Scotland and Spain. Having taken into consideration the analysis findings, a draft for a hypothetical model or an integral strategy for quality assurance and development in adult education has been developed.

The examination of every specific model for curriculum evaluation shows that they have been upgraded and improving with time which shows certain vivacity, dynamics and intensity in development of curriculum evaluation for the last thirty years. We can maintain that all the represented models (integral or parts of them) are still current and applicable; the professional competence, openness and flexibility of the evaluators are required for the right choice of adequate model for each specific evaluation study.

An essential move was made in curriculum planning (and curriculum evaluation) by Tyler. There is a specially important cognition of Tyler's which is that the core for knowledge tests should be changed: they should not consist of contents, but of aims, achieved by the students in educational programmes (Tyler 1973). First the aims should be clearly defined, later on appropriate instruments should be developed. They would help us to find out whether these aims have been in fact achieved. *Cronbach* expanded the meaning of evaluation. For him the importance of the evaluation was no longer the measuring of final achievements of the participants but the improvement of the programme and the decision which should concern every individual and also the administrative regulation, relating to the assessment of the quality level of the programme itself (Cronbach 1983, 2000). Cronbach was the first to point out the inter-dependence of various curriculum factors and their influence to the final effects and achievement of the participants. Evaluation studies should therefore be not merely the report on various educational programmes and average achievements in them, they should be of help for understanding of the occurrences during the learning processes (Cronbach 1983, 2000). Not only behavi-

ourist aims, but also changes in attitudes, ways of thinking and knowledge transfer are important results of education. In view to monitor them, we need various methods and instruments, not merely knowledge tests.

Stufflebeam later on balanced the meaning of both aspects of the evaluation in his model CIPP. He defined summative evaluation as retro-active, aimed for exposure of responsibility (administrative regulation), while he defined the formative evaluation as pro-active, aimed for decision making about the curriculum in future (Stufflebeam 1983, 2000). *Stufflebeam* was the one who was later on trying to impose the principle, sustaining that the evaluation should be perceived as part of the curriculum and not an activity, separated from it. This is an important issue, consisting of the idea that the evaluation should be systematically planned and realised simultaneously with the planning and carrying out of the curriculum.

Next big move in understanding the curriculum evaluation represents *Stake's* model of responsive evaluation. Stake was among first to include into curriculum evaluation some of the constructivistic views of the world, especially the fact that different people may evaluate specific curriculum factors in a different way. Here we should with spot help of the evaluation as many different views of curriculum as possible, present and confront them. With this kind of the curriculum evaluation perception and with the emphasis on the importance of the interaction (collaboration) of everyone involved in the curriculum evaluation, Stake shattered effectively all the present views of evaluation. He also pleaded for »the problem conceived evaluations« where it is important that in the responsive evaluation the evaluator does not define the problem, but tries to spot it with help of various actors (teachers, participants, head of educational organisation) founding the evaluation on it. This is an important move - changing the proportion between the evaluator and the participants in evaluation - the change consisting mostly in the distribution of tasks, the participants entrusted with the tasks, having been before the responsibility of the evaluator - so the role of the »traditional evaluator« has been deeply affected. Responsive evaluation is even more useful in adult education, where the participants need to be constantly stimulated for their participation in planning and evaluating the curriculum, while the traditional evaluation system does not allow this kind of opportunity to adult participants.

Ultimately the constructivist paradigm broke through in curriculum evaluation, with the model of naturalistic - constructivist evaluation, contributed by Guba and Lincoln. The authors make a point here that their model should not be understood merely as supplement to the traditional models (being completed by quantitative

methods) - on the contrary, it should be understood and used only with the constructivist paradigm being taken into consideration, sustaining that there are many realities and not merely one. Therefore the purpose of the evaluation cannot be in discovering just one truth about the curriculum and its quality, but in confronting various prospects and truths, trying to reach an agreement and the needed steps for improvement etc., by introducing the hermeneutic dialectic process where various actors meet. The main task of the constructivist evaluator in this process is in seeking various constructions, developed by all these different actors, getting them closer to each other and linking them to all kind of other information, he can acquire. The cognition and the issuing changes of the constructions immediately return into educational process and thus contribute to its quality improvement. To make it happen, we need to diffuse the knowledge, first on the evaluation itself and then also on the procedures of its implementation. If we want to attract various participants (for whom the programme is intended and who have their own interest in it) in the evaluation process, we need first to train them, so they will be able to evaluate and spot, so the weaknesses as the strengths of the programme and at the same time look for new paths which could lead them to the achievement of these aims.

When we get acquainted with these contemporary evaluation models, we realise that the evaluation has to come out of the scientists' studios. We should make it easy to understand, easy to apply and above all, bring them back to where it always was - to people. Easton adds: » Good evaluation can in itself be a synonym for good continuing education. The experience of participation in evaluation almost always brings to all the included new knowledge and also new views of some issues. It requires that they get new skills and new competencies and that they improve those they already have. Therefore the evaluation itself is a form of education of adults« (Easton 1997, p. 29).

Due to the extent and the variety of adult education, it would be purposeless to exclude any model proclaiming it useless. Every evaluation model offers at least some elements we can include into different kinds of evaluation study of the curriculum, we are carrying out. We might only say - provided we take into consideration the contemporary principles on which the andragogy is based - that contemporary evaluation models, such as responsive, naturalistic and participatory evaluation provide more space for monitoring various forms of education of adults and are a strong challenge in non-formal education of adults. As to the formal education of adults, we have to accept them with some reservation, even if we would prefer not to, we

have to keep in mind to constantly adjust the evaluation strategies with the strategies of curriculum planning. Contemporary evaluation procedures are based on the strategies of processive planning - this kind of curriculum planning is for now still very far of the formal educational system which is still quite rigid and locked up in itself. We need to say here, that for the use of summative evaluation, the process evaluation models pose many problems, especially while defining the quality criteria.

For the curriculum evaluation in adult education, we should reflect upon the role of evaluator, which can differ a lot with different evaluation purposes. There is a big difference between the evaluator who controls, assesses and certifies and the one who motivates, links together and gives advice. If an adequate quality level of the evaluator's work is to be achieved, he needs to know in what role he appears in evaluation process. His role should be well defined because of the relations the evaluator interweaves with other actors in evaluation - the participants in the evaluation activities. We can classify into three categories the systems and approaches to the quality assurance which have been developed in economy sector, issuing from the analysis and their course of development through time: 1) Quality control, 2) Quality assurance and 3) Total quality management.

The systems of quality control are according to the time of their beginning, the oldest concepts of quality. This means to define the final quality of the products, eliminating those which do not reach the appointed standards. It is going on at the end when the production phase is concluded or service done. Usually it is being carried out by the experts, specially trained, being known as »surveyors or quality controllers«. This kinds of quality systems are oriented to »products or results«. In the past, the most frequently used ways for quality control were inspecting and testing. The systems of quality assurance work as up-graders of the quality control systems, as they direct the attention to input and processive factors. The quality is intentionally interwoven into a production process, so the products should reach certain standards. The quality has been constantly tested and the results analysed by the employees themselves (or specially designed groups) who are also immediately bound to correct the mistakes. In this instance the final control should not be needed anymore, as the employees answer for the quality of their work and consecutively produce a qualitative final result. To achieve the appropriate quality, the organisation has its own system of quality assurance, defining in detail the production course (or service) and quality standards for every particular product. The quality standards are assured with the consideration of procedures, defined in the quality system. One of the most widely spread systems of quality assurance are the inter-

nationally recognised standards ISO getting lately successfully transferred in service activities. The ISO 9000 variety from the year 2000 approaches more and more to the management of total quality.

We may design the third group of quality assurance methods as *Total quality management*, encompassing the developmental quality dimension. These are the approaches, being considered by their pleaders as carriers of all the characteristics of the »systems of quality assurance« – in spite of that they are being spread and develop. It means creating the culture of the organisation, which means again that the aim of every employee is the customer's satisfaction – the structure of the organisation works for it, leaving the space for realisation of this goal. The main role in these concepts plays the management or the leading part of the organisation which is no longer hierarchically organised. The responsibility is being transferred at the lower levels, they are granted more autonomy and with it a greater responsibility. The most popular management system or the system with total quality is TQM (Total quality management) or the model adapted to European standards the Model of business excellency.

On one hand we can say, that the curriculum evaluation has been very effectively developing for the last fifty years and therefore providing us with a number of evaluation models and concepts, mirroring an equal development to the one in economy sector. On the other hand we see that in economy sector, the theoretical cognition has been in a much more simple and flexible way and much sooner transferred into practice. That is why, we can see here the basic richness of the quality models, which are known from economy sector. We do not wish to compare these models trying to find out which is a better one, more useful or more suitable but just want to know, how to select them and how to use those which are systematic enough that people can use them in assessing the quality of their own work and in showing their achievement outside their working organisation. We can resume that the plurality of the contemporary society almost ask that we dispose with various quality models and that we do not look merely for just one as right and as the best. This is particularly true when we speak about models of curriculum quality assurance in adult education. It is not reasonable to distinguish the models from the economy sector, merely because they come from another field, but we should use what is good in them and for us and let go by what does not fit in the theory and practice of the curriculum development in adult education.

- Abrahamsson, K. in Rubenson L. K (1980). The value of work experience in Higher Education, Reports on Education and Psychology Nr. 2 - 1980, Stockholm Institute for Education, Stockholm, Sweden.
- Alvik, T. (1996). Self-evaluation: A whole School Approach. (CIDREE Collaborative Project. Self-evaluation in School Development: case study; no 2). Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- ASQ Glossary of Terms; <http://www.asq.org/abtquality/definition.html>
- Bečaj, J., Velikonja, M. (ur.) (1995). Menedžment v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Beltram P. (2001). Standard Vlagatelji v ljudi; Dolgoročna naložba v ljudi z visokim donosom; v: Andragoška spoznanja, št. 1, str. 48 - 56
- Boone, E. J. (1985). Developing Programs in Adult Education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Brookfield, S. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burkard, C. (1997). Self-evaluation: A Tough Nut To Crack. (CIDREE Collaborative Project. Self-evaluation in School Development: case study; no 3). Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Burnham, B. R. (1995). Evaluating Human Resources, Programs, and Organizations. Malabar (Florida): Krieger Publishing Company.
- Burt, G. (1999). Questioning Quality: Modeling Effective Action in Education. Milton Keynes: Open and Distance Education Statistics.
- Cronbach, L. J. (1983/2000). Course improvement through evaluation; v: Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Scriven, M. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing.
- Choudary, A., Tandon, R. (1992). Participatory evaluation: Issues and Concerns. New Delhi, India: Society for Participatory Research in Asia.
- Christensen, F. (1999). Q-questions Frame for the VET sector. The 34 items in the July 1998 version of the Danish MoEs General q-questions Frame.
- Christensen, F. (2000). Inventing and implementing the Q-concept for the VET sector. (prispevek na zaključni delavnici PHARE, Kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju; Bled, april 2000).

8 Kjer se pri navedbi dela v oklepaju pojavita dve letnici, se prva nanaša na leto prve izdaje, druga pa na izdajo, ki sem jo uporabljala pri študiju.)

- CEDEFOP (1997a). Application of ISO 9000 standards to education and training: Interpretation and guidelines in a European perspective. Thessaloniki.
- CEDEFOP (1997b). Indicators in perspective: The use of quality indicators in vocational education and training, Thessaloniki.
- CEDEFOP (1997c). Quality debate in initial vocational education: School based quality measures at intermediate level. A Danish-Dutch comparison. Thessaloniki.
- Confintea (1998). Hambuška deklaracija o izobraževanju odraslih, Akcijski načrt za prihodnost, Ljubljana, Andragoški center Slovenije
- Combs, P. H. (1985). The word crisis in education: The view from the eighties, New York: Oxford University Press.
- Cohen, D. M., Sproull, L. S. (1996). Organizational Learning. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.
- Colardyn, D. (1998). Quality assurance in continuing vocational training. European Training Foundation.
- Costin, H. I. (1986). Strategies for quality improvement: TQM, Reengineering, and ISO 9000. Orlando: The Dryden Press.
- Cranton, P. (2000). Planning instruction for Adult Learners, second edition; Wall & Emerson, Toronto, Canada.
- Creemers, B. (1995). Process Indicators on School Functioning and the Generalisability of School Factor Models Across Countries. V: Measuring the quality of schools. OECD.
- Crosby, P. B. (1979). Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain. New York: McGraw-Hill.
- Crosby, P. B. (1990). Kakovost je zastonj: umetnost zagotavljanja kakovosti. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Crosby, P. B. (1991). Govorimo o kakovosti: 96 vprašanj, ki ste jih vedno hoteli postaviti Philu Crosbyju. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K., Kanji G. K. (1998). Fundamentals of Total quality management: process analysis and improvement. London: Chapman & Hall.
- Deming, W. E. (1986). Out of the Crisis. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.
- Deming, W. E. (1994). The New Economics: for Industry, Government, Education (2nd ed). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Dobyns, L., Crawford-Mason, C. (1991). Quality or Else: the Revolution in Word Business. Boston (Mass.): Houghton Mifflin.

- Documentacion del Proyecto de Evaluacion interna (1999). CEO Bethencourt y Molina, Gran Canaria, (interno poročilo šole o samoevalvaciji).
- Easton, P. A. (1997). *Sharpening our tools: Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education: German Foundation for international Development.
- Eichelberger, R. T. (1989). *Disciplined inquiry: Understanding and doing educational research*. New York: Longman.
- Erčulj, J., Trunk-Širca, N. (2000). *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učech se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Evalvacija (2000). Štrajn, D. (ur.) Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Euridice (2000). *Evaluation of the education system*;
www.eurydice.org/Eurybase/Files/NLEN/NLEN
- European report on quality of school education: sixteen quality indicators: report based on the work of the Working Committee on quality indicators (2000). Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Fetterman, D. M. (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CS: Sage Publications.
- Florjančič, J., Kavran, D. (1992). *Kadrovska funkcija - management*. Kranj: Moderna organizacija.
- Garvin, D. A. (1984). *Managing Quality Edge*, Free Press, New York, USA.
- Griffin, C. (1978). *Recurrent and Continuing Education - a Curriculum Model Approach*. University of Nottingham: Association of Recurrent Education, School of Education.
- Griffin, C. (1983). *Curriculum theory in adult and lifelong education*. London, Canberra: Croom Helm, New York: Nichols Publishing Company.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Harvey, L. and Green, D. (1993). *Defining quality, Assesment and Evaluation in Higher Education* 18 (1), 9 - 34.
- Herman, J. L., Fitz-Gibbon, C. T, Morris, L. L. (1987). *Evaluator's Handbook*. California: Sage Publications.
- Hodgetts, R. M. (1998). *Measures of quality & high performance: Simple tools and lessons learned from America's most successful corporations*. New York: Amacom, American Management Association.
- Holford, J., Jarvis, P., Griffin, C. (ur.) (1998). *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page.

- How good is our school? (1992, 1996). Self evaluation using performance indicators, The scottish office, Education and industry Department, Audit Unit, HM Inspectors of school.
- Houle, C. O. (1972). *The Design of Education*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Imai, M. (1986). *Kaizen: the Key to Japan's Competitive Success*. New York: McGraw-Hill.
- Inspecting schools: The Framework (1999). London: Office for standards in education.
- Integral supervision of institutions (1998). Informative brochure for three pilot Regional Training Centres (ROCs), Neaderlands.
- Investors in People win huge benefits; <http://www.case-jc.demon.co.uk/iip.htm>
- Ishikawa, K. (1989). *Kako celovito obvladovati kakovost: japonska pot*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (1999). Ljubljana: Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju.
- Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih (1997). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za izobraževanje odraslih.
- Japelj, B. (2000). *Evalvacija - vidik IEA*. V: Štrajn, D. (ured.), *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 117 - 125.
- Jarvis, P. (1983/1995). *Adult and continuing education: theory and practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London, New York, Sydney: Croom Helm.
- Jelenc, S.: (1996). *ABC izobraževanja odraslih*, Andragoški center Republike Slovenije, 1996
- Jelenc, Z. (1994). *Nekatera teoretska izhodišča, temeljne opredelitve in razmejitve pri koncipiranju izobraževanja odraslih: v: Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih, raziskovalno poročilo*, Andragoški center Slovenije, Ljubljana
- Jereb, J. (1995). *Celovito upravljanje kakovosti in sistem razvoja kadrov*. V: Organizacija, informatika, kadri. Vloga in naloge managementa / XIV. posvetovanje organizatorjev dela, Portorož, Avditorij, 6. in 7. april 1995. Kranj : Moderna organizacija, str. 53 - 61.
- Kakovost - posebna priloga (2000). V: *Gospodarski vestnik*, št. 15, str. 43.

- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum: theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- King, J. A., Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to Assess Program Implementation*. Thousand Oaks, London, New delhi: Sage Publications.
- King P. M. in Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment*; San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klemenčič, S. (1995). *Mreža organizacij za izobraževanje odraslih*. Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Klemenčič, S. (1995). *Učimo se v študijskih krožkih*, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.
- Kliem, R. L., Ludin, I. S. (1994). *The people side of Project management*. Aldershot: Gower Publishing.
- Knox, A. B. (1989). *Developing, Administering and Evaluating Adult Education*, Jossey Bass, San Francisco 1989.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Revised and updated. Cambridge Adult Education.
- Kovač, B. (1997). *Kakovost v izobraževalni dejavnosti: uvajanje in obvladovanje sistema kakovosti*. V: *Andragoška spoznanja*, št. 3 - 4 (1997), str. 26 - 33.
- Kovač, J. (1998). *Razsežnosti procesnega pogleda na organizacijo in poslovanje podjetja*. V: *Organizacija*, letnik 31, št. 4 (1998), str. 202 - 213.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*; Univerza v Ljubljani, Center za razvoj univerze, Ljubljana.
- Kroflič, R. (1993). *Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikulumu*. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 44, št. 9/10 (1993), str. 473 - 487.
- Kroflič, R. (1994); *Evalvacija visokošolskega kurikulumu kot sestavni del planiranja*. V: *Sodobna pedagogika*, št. 4-5, str. 236-246;
- Kroflič, R. (1997). *Kurikulum: Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja*. V: *Andragoška spoznanja*, št. 1 (1997), str. 3 - 12.
- Kroflič, R. (1997a). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (1997b). *Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula*, Kurikularna prenova (Zbornik), Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana 1997, str. 199 - 217.

- Kuhn, T. S. (1962/1998). *Struktura znanstvenih revolucij*; Ljubljana, Krtina (knjižna zbirka *Temeljna dela*): v izvorniku (*The Structure of Scientific Revolutions*) prvič izdana 1962.
- Kump, S. (1996). *Sistemi in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Kump, S. (1995). *Preverjanja kakovosti in načrtovanje visokega šolstva: zaključno poročilo o rezultatih opravljenega znanstveno-raziskovalnega dela na področju aplikativnega raziskovanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kump, S. (2000). *Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja*. V: Štrajn, D. (ur.), *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 13 - 25.
- Langenbach, M. (1993). *Curriculum Models in Adult Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Lawler, E. E. (1988). *Choosing and Involvement Strategy*. V: *Academy of Management Executive*, 2. izdaja, str. 197 - 204.
- Lawton, D. (1973). *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, London: Hodder and Stoughton.
- Liket, E. M. (2001). *Nizozemska*. V: Dobert, H., Geissler, G., *Šolska avtonomija v Evropi*. Ljubljana: Družina, Celje: Mohorjeva.
- Liston, C. (1999). *Managing Quality and Standards*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Logothetis, N. (1992). *Managing for Total quality: From Deming to Taguchi and SPC*. New York [etc.]: Prentice Hall, London: Prentice Hall International.
- Madaus, G., Stufflebeam, D, Scriven, M.. (1983/2000). *Program evaluation: A historical Overview*, v: *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Uredniki: Madaus, G.F., Scriven, M. in Stufflebeam, D.; Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston.
- Managing the Development Project: A training Curriculum* (1993). New York: United Nations Department of Development Support and Management Service.
- Marentič-Požarnik, B. (2001). *Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj »alternativne« raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca*. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2, (2001), str. 64 -80.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization: a systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- McCloskey, L. A., Collett, D. N. (1993). *TQM, a basic Text: A primer Guide to Total quality Management*. Methuen (Mass.): GOAL/QPC.

- Medveš, Z., Svetlik I. (2002). O splošni izobrazbi v poklicnem in strokovnem izobraževanju, *Sodobna pedagogika*, letnik 53 (119), številka 2, Ljubljana.
- Merriam, S. B. in. Brockett, R. G. (1997). *The profession and Practice of Adult Education*, Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Mijoč, N., Krajnc, A., Findeisen, D. (1993) *Študijski krožki*. Ljubljana, Andragoški center Republike Slovenije.
- Morris, G., Everard, B. (1996). *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Možina Ester (2000); *Pismenost odraslih v Sloveniji*. *Ib Revija*, številka 3-4, letnik XXXIV, Ljubljana, Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj
- Murgatroyd, S. J., Morgan, C. (1994). *Total Quality Management in the Public Sector: an International Perspective*. Buckingham: Open University Press.
- Musek Lešnik, K., Bergant, K. (2001), *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*, Ljubljana, Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Navodila za prilagajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja; *Uradni list* 80/98.
- OECD (1994). *Making Education Count: Developing and Using International Indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (1995). *Measuring The quality of schools: Indicators of education systems*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation.
- Pastuović, N. (1978): *Obrazovni cikel*, Zagreb: Andragoški center Zagreb.
- Patton, M. Q. (1980/1990). *Qualitative evaluation and Research methods*. London: Sage Publications.
- Pelgrum, W., Voogt, J. (1995). *Curriculum Indicators in International Comparative Research*. V: *Measuring the quality of schools: Indicators of education systems*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Plomp, T. J., Loxley, W. (1993). *The contribution of International Comparative Research to Curriculum Reform (Referat predstavljen na OECD konferenci o »Redefiniranju kurikulumuma«)*. Paris: 5 - 8 april 1993.
- Plut-Pregelj L. (1995). *Kurikulum – ameriška perspektiva*, *Sodobna pedagogika*, št. 9 - 10.

- Plut-Pregelj, L. (1999). John Dewey in učni načrt; Sodobna pedagogika, št. 3/99 - 125.
- Plut-Pregelj, L. (2000). Analitično-logično in pripovedno mišljenje: nujni sestavini izobraževalno-vzgojne dejavnosti. (Pomen znanstvenega dela Jeroma S. Brunerja za teorijo in prakso učenja in poučevanja).
- Potočnik, E., Babnik, T., Černe, F., Gunčar, U., Kiauta, M., Novak, R., Pivka, M., Potočnik, J. (1998). ISO 9001: Iz teorije v prakso: priročnik za vodstva podjetij. Ljubljana: Taxus.
- Powell-Taylor, E., Stele, S., Douglass, M. (1996). Planning a Program Evaluation. University of Wisconsin - extension.
- Practicas de evaluation interna y desarrollo de centros ECTO (1999). Instituto Canario De evaluacion Educativa. Las palmas de Gran Canaria.
- Proyecto de evaluacion interna; documentacion inscripcion en ensenanzas (2000). La guancha, 2000 (interno poročilo šole o samoevalvaciji).
- Quality assurance: Instruments for evaluation and self-evaluation in adult education: Handbook (1999). Danish Research and Development Centre for Adult Education (DRDC SVEB).
- Quality Management Principles and Guidelines on their Application: BSI Standards (1997). London: 389 Chiswick High Road.
- Redman, W. (1994). Portfolios for development: A guide for Trainers and Managers. London: Kogan Page Ltd.
- Reichardt, C. S., Rallis, S. F. (1994). Qualitative and quantitative inquires are not incompatible: A call for a new partnership. V: Reichardt, C. S., Rallis, S. F. (Eds). The qualitative/quantitative debate (New Directions for Program Evaluation, Vol. 61, str. 85 - 91). San Francisco: Ca: Jossey-Bass.
- Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. V: Sodobna pedagogika, letnik 42, št. 7 - 8, (1991), str. 343 - 355.
- Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sallis, E. (1993). Total quality management in education. Philadelphia, London: Kogan Page.
- Samooocenjevanje in uvajanje modela poslovne odličnosti (2000). Gradivo s seminarja, Bled 8. in 9. marec 2000. Biro Q.
- Schade, A. (2001). Španija. V: Dobert, H., Gessler, G., Šolska avtonomija v Evropi. Ljubljana: Družina, Celje: Mohorjeva, str. 385 - 410.

- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The Art & Practice of The learning Organization*. London: Century Business.
- Scriven, M. S. (1983, 2000). *Evaluation Ideologies*. V: Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Scriven, M. (1983/2000). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing. (str: 229 - 277).
- Sistemi vodenja kakovosti – SIST ISO 9001 (2000), - Sistemi vodenja kakovosti – slovenski standard, Urad Republike Slovenije za standardizacijo in meroslovje.
- SOEID (1996). *Audit Unit, Standards and Quality in Scottish Schools: Summary*. Edinburgh: SOEID.
- SOEID (1996). *Audit Unit, Making it happen in 12 schools: The Quality Initiative in Scottish Schools*. Edinburgh: SOEID.
- Sork, T. J., Caffarella, R.(1989). *Planing Programs for Adults*. V: *Handbook of Adult and Continuing Education* (ed.: S. Merriam and P. Cunningham), Jossey Bass. San Francisco, str. 233 – 245.
- Stainback, S., Stainback, W. (1988). *Understanding and conducting qualitative research*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Stake, R. E. (1973). *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation* (Besedilo predstavljeno na konferenci *New Trends in Evaluation*, Goeteborg, Sweden; pozneje objavljeno v: Madaus, G. F., Scriven, M., Stufflebeam, D. L. (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 1983 in 2000).
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Scriven, M. (1983/2000). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L. in Webster W. J. (1983/2000). *An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation*; v Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Scriven, M. (1983/2000). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing (str: 23 - 43).
- Stufflebeam, D. L. *The CIPP Model for Program Evaluation*; (1983/2000). v: Madaus, G, Stufflebeam, D, Scriven M.; (1983/2000) *Program evaluation: A historical Overview*, v: *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Uredniki: Madaus G.F., Scriven M. in Stufflebeam D.; Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston, str: 117 - 141).
- Svetina, M. (1998). *Izobraževalni programi za odrasle: od načrta do izpeljave*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Šebart, M. in Krek, J. (2001). Prolegomena k vprašanju treh sistemskih pristopov k zagotavljanju kakovosti posamezne šolske institucije, v: *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 30 – 40.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tavčar, M. I. (1999). *Razsežnosti strateškega managementa* (2. predelana izdaja). Koper: Visoka šola za management.
- Titmus, C. J. (1989b). *Lifelong education for adults: An international handbook*. New York: Pergamon Press.
- Tkalec, V., Pirher, S., Vilič-Klenovšek, T. (2000). *Koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Program Phare MOC-CA). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- The Dutch Inspectorate: quality assurance in the domain of Adult and Vocational Education (1999). *Nizozemska 1999* (gradivo z mednarodnega študijskega obiska v okviru Phare: Kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju).
- Thomas, B. (1992). *Total quality Training: The quality culture and quality Trainer*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Trnavčevič, A. (2001). Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2 (2001), str. 26 - 34.
- Turner, J. R. (1993). *The handbook of project-based management: Improving the processes for achieving strategic objectives*. London, Maidenhead: McGraw-Hill.
- Tyler, W. R. (1971). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press (delo je bilo prvič objavljeno leta 1949).
- Tyler W. R. (1983, 2000) *A rationale for program evaluation*, v: Madaus, G, Stufflebeam, D, Scriven, M.; (1983/2000) *Program evaluation: A historical Overview*, v: *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Uredniki: Madaus, G. F., Scriven, M. in Stufflebeam, D.; Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston.
- Ule, A. (1998). Kuhnova paradigma in revolucija v teoriji znanosti, v: *Struktura znanstvenih revolucij*; Ljubljana, Krtina (knjižna zbirka Temeljna dela).
- Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju* (1999). Zavod za šolstvo RS, Šola za ravnatelje, Center RS za poklicno izobraževanje (gradivo, za posvet ravnateljev srednjih šol, Portorož, 29. 11. - 1. 12. 1999).
- Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju – Modro oko* (2001), Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

- Ule, M. (1999). Protislovna vloga izobraževanja v modernih družbah. V: Izobraževanje odraslih, socialna neenakost in socialna vključenost, Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Van den Berghe, W. (1996). Quality Issues and Trends in Vocational Education and Training in Europe. Luxembourg: Office for official publications of the European communities (CEDEFOP document).
- Van den Berghe, W. (1997). Application of ISO 9000 standards to education and training; Interpretation and guidelines in a European perspective, CEDEFOP, Thessaloniki.
- Vilič-Klenovšek, T., Velikonja, M. (1998) Brezposelni v izobraževanju; organizatorjem izobraževanja in učiteljem v pomoč; Brezposelni, značilnosti brezposelnih in izobraževanje, str. 34-48, Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Zink, K. J. (1997). Total Quality Management as a Holistic Management Concept: The European Model for Business Excellence. Berlin, Heidelberg, New Yor : Springer.
- Žnidaršič, J., Seražin, S., Polak, P. (1990). Razumevanje kakovosti. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Zupančič, M. (2001). Kognitivne spremembe v odraslosti. v: Razvojna psihologija: izbrane teme: Zupančič, M. in Marjanovič Umek, L. (ur.): Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete univerze v Ljubljani.
- Wallin, E. (1995). Interpretation and Use of Education Indicators. V: Measuring the quality of schools: Indicators of education systems. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Willis, S. L. in Schaie, K. W. (1986b). Training the elderly on ability factors of spatial orientation and inductive reasoning, *Psychology and Aging*, 1, 239 - 247.
- Young, M. F. D. (1998). The Curriculum of the Future: From the »new sociology of education« to a critical theory of learning. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Yin, R. K. (1994). Case study research: design and methods. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

S eznam preglednic

Preglednica 1.1: Temeljni viri, od katerih prihajajo zamisli in spodbude za razvoj novih izobraževalnih programov	40
Preglednica: 1.2: Ravni ponudbe in dejavnosti izobraževanja odraslih	47
Preglednica 2.1: Kurikulum po ravneh izobraževalnega sistema	73
Preglednica 3.1: Glavne predpostavke, iz katerih izhajajo posamezne paradigme	97
Preglednica 3.2: Analiza politično-usmerjenih evalvacijskih študij (psevdo-evalvacije)	100
Preglednica 3.3: Študije, usmerjene na specifična vprašanja	101
Preglednica 3.4: Vrednostno usmerjene študije	103
Preglednica 3.5: Uporabnost štirih evalvacijskih tipov za sprejemanje odločitev in »izkazovanje odgovornosti«	132
Preglednica 3.6: Štirje tipi evalvacije ter namen in metode njihove uporabe	137
Preglednica 3.7: Prikaz posameznih korakov v konstruktivistični evalvaciji	159
Preglednica 3.8: Temeljni elementi, ki jih opredeljuje strategija participativne evalvacije	171
Preglednica 4.1: Poglavitne dejavnosti Demingovega kroga kakovosti	184
Preglednica 4.2: Kaizen – koncept neprenehnega razvoja	187
Preglednica 4.3: Različne oblike sodelovanja (participiranja) zaposlenih	197
Preglednica 4.4: Merila priznanja Republike Slovenije za poslovno odličnost – dejavniki	202
Preglednica 4.5: Merila priznanja Republike Slovenije za poslovno odličnost – rezultati	203
Preglednica 4.6: Vsebina standarda ISO 9001:2000	215
Preglednica 4.7: Temeljna načela, kazalniki in dokazila, ki jih vsebuje standard Vlagatelj v ljudi	229
Preglednica 5.1: Temeljna področja in podpodročja za zagotavljanje in razvoj kakovosti, Danska	255
Preglednica 5.2: Temeljne značilnosti modela Zagotavljanje in razvoj kakovosti v organizacijah za izobraževanje odraslih	259
Preglednica 5.3: Temeljna vprašanja, ki si jih šola postavi v procesih samoevalvacije kakovosti	270
Preglednica 5.4: Prikaz temeljne strukture modela	273

Preglednica 5.5: Štiri stopnje, ki jih uporabljamo pri presoji posameznega merila kakovosti	274
Preglednica 5.6: Trije temeljni koraki v procesu samoevalvacije	274
Preglednica 5.7: Temeljna področja zagotavljanja kakovosti v izbranih državah	288
Preglednica 5.8: Porazdelitev odgovornosti za zagotavljanje kakovosti na različnih ravneh izobraževalnega sistema	293
Preglednica 6.1: Primerjava temeljnih značilnosti TQM s temeljnimi značilnostmi izobraževanja odraslih (IO) - z aplikacijo na kurikulum v IO	299
Preglednica 6.2: Temeljna vsebinska področja, na katerih je treba izpeljevati dejavnosti za ugotavljanje in razvoj kakovosti kurikulumu v izobraževanju odraslih	307
Preglednica 6.3: Metodološki pripomoček za operativno razčlenjevanje posameznega področja kakovosti	308
Preglednica 6.4: Sestavine evalvacijskega načrta in dejavnosti v procesih (samo)evalvacije	314

S eznam slik

Slika 1.1: Vrste/podpodročja izobraževanja odraslih po namenu	48
Slika 3.1: Proces načrtovanja kurikuluma po Tylerju	117
Slika 3.2: Prikaz matrike za zbiranje podatkov, ki je v pomoč evalvatorjem, Stake	146
Slika 3.3: Metodologija konstruktivistične evalvacije	152
Slika 3.4: Grafična predstavitev participativnega prostora	169
Slika 4.1: Demingov krog kakovosti	183
Slika 4.2: Normativni, strateški in operativni menedžment	194
Slika 4.3: Organizacija, informiranje in oblikovanje produktov in storitev v tradicionalno in sodobno organizirani organizaciji	195
Slika 4.4: Pooblaščenje zaposlenih in menedžerski stili	198
Slika 4.5: Model poslovne odličnosti	201
Slika 4.6: Proces samoocenjevanja v evropskem modelu poslovne odličnosti	205
Slika 4.7: Procesi zagotavljanja kakovosti – Standard ISO 9001:2000	214
Slika 4.8: Delovanje krožka za obvladovanje kakovosti	223
Slika 5.1: Ciklus skrbi za kakovost v poklicnem izobraževanju in izobraževanju odraslih - Nizozemska	239
Slika 5.2: Štiri temeljne faze procesa zagotavljanja kakovosti	260
Slika 5.3: Postopki izpeljave procesa samoevalvacije	263
Slika 6.1: Razvoj konceptov kakovosti	294
Slika 6.2: Strategija ugotavljanja in razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih (URKIO)	302

PRILOGA 1

EVALVACIJSKI MODEL ZA CELOSTNO NADZOROVANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI - NIZOZEMSKA

»Evaluation framework for the integral supervision of institutions« (ITT)

Področje 1: DOSTOPNOST

Standard D1: Ponudba poklicnega izobraževanja v povezavi z usmeritvijo, ravnmi in izobraževalno potjo

»Ponudba programov poklicnega izobraževanja je dovolj široka glede na smer, raven in izobraževalno pot, ob upoštevanju regionalnega stanja na trgu dela in nacionalni usmeritvi, še posebno na ravneh 1 in 2.«

Kazalniki:

- ⇒ Izobraževalni programi, za katere ima izobraževalna organizacija licenco, se širijo na različna poklicna področja in zajemajo raznovrstne panoge.
- ⇒ Programi temeljnega poklicnega izobraževanja so enakomerno porazdeljeni med različnimi sektorji.
- ⇒ Udeležencem, ki nimajo dovolj znanja in sposobnosti, da bi se neposredno uvrstili v programe poklicnega izobraževanja na 1. in 2. ravni, je za določeno obdobje omogočena vključitev v pripravljalne in podporne programe.

Standard D2: Področja ponudbe izobraževanja odraslih v povezavi z ravnmi

»Ponudba izobraževanja odraslih je dovolj široka, če upoštevamo različne ravni, tako z vidika lokalnih kakor nacionalnih potreb.«

Kazalniki:

- ⇒ Na voljo so različni izobraževalni programi (in krajši tečajji) splošnega izobraževanja odraslih.
- ⇒ Ponujeni so izobraževalni programi, ki so namenjeni pridobivanju širših socialnih spretnosti.
- ⇒ Na voljo so programi nizozemščine za tujce.
- ⇒ Ponujeni so tečajji in izobraževalni programi za razvoj socialnih spretnosti, tudi tečajji za povečevanje pismenosti Nizozemcev.
- ⇒ Udeleženci, starejši od 18 let, premalo sposobni ali premalo motivirani za vključevanje v zahtevnejše programe poklicnega izobraževanja, se lahko vpišejo v programe, ki so namenjeni pridobivanju socialnih spretnosti.

Standard D3: Povezave z mladinskim splošnim sekundarnim izobraževanjem, predpoklicnim izobraževanjem in specialnim sekundarnim izobraževanjem

»Tako v nacionalnem okviru kot na regionalni ravni obstaja ustrezna povezava z šolami, ki se ukvarjajo z mladinskim sekundarnim izobraževanjem, predpoklicnim izobraževanjem in posebnim sekundarnim izobraževanjem.«

Kazalniki:

- ⇒ Inštitucija - enota - šola povezuje programe sekundarnega izobraževanja in poklicnega izobraževanja glede na vsebine in ravni.
- ⇒ Informacije in vstopne dejavnosti v programih srednješolskega izobraževanja in poklicnega izobraževanja so usklajene, obstaja dober pretok informacij.
- ⇒ Šole sekundarnega izobraževanja in regionalna izobraževalna središča delijo odgovornost za vključevanje udeležencev.

Standard D4: Informacije, svetovanje in vključitve

»Izobraževalna organizacija je z izobraževalnega vidika dovolj odprta za različne ciljne skupine, še posebno deprivilegirane.«

Kazalniki:

- ⇒ Politika ponudbe upošteva vključevanje moških, žensk, »native Dutch«, rasnih manjšin, invalidov, udeležencev iz rizičnih skupin v vse vrste izobraževanja in na vse ravni.
- ⇒ Izobraževalna ponudba je namenjena različnim ciljnim skupinam.
- ⇒ Zagotovljene so ustrezne možnosti za takšno raznovrstno ponudbo.
- ⇒ Pripravi in razpošlje se dovolj informativnega gradiva in pripravi dovolj informativnih srečanj za različne ciljne skupine.

- ⇒ Dosežene so povezave s poklicnimi svetovalci, ki delujejo na šolah mladinskega sekundarnega izobraževanja.
 - ⇒ Poskrbljeno je za podajanje realističnih in dovolj širokih informacij, povezanih z izobraževalno ponudbo s posameznimi izobraževalnimi programi.
 - ⇒ Na voljo so informativni programi, ki potencialne udeležence obveščajo o možnostih za vpis v pripravljalne in podporne tečaje in programe.
 - ⇒ Postopkom vključitve je namenjeno dovolj pozornosti.
 - ⇒ Udeležencem je omogočeno, da informativno sodelujejo v nekem tečaju ali programu in se na podlagi tega lažje odločajo za vključitev.
 - ⇒ V izobraževalni ponudbi je ustrezno poskrbljeno za izpolnjevanje zakonskih in podzakonskih določil.
- Kadar se ugotovi, da bi udeležencem bolj ustrezal izobraževalni program katere druge inštitucije, je poskrbljeno za svetovanje in pomoč udeležencem pri navezovanju stika s to institucijo.

Področje 2: UČENJE IN POUČEVANJE

Standard UP1: Strategije poučevanja

»Izobraževalna organizacija je izoblikovala strategije poučevanja in izbrala učitelje, metode poučevanja in učenja, ki so učinkovite pri doseganju zastavljenih ciljev, glede zaposlitve in prihodnosti udeležencev.«

Kazalniki:

- ⇒ Oblikovana je bila ustrezna strategija poučevanja.
- ⇒ Strategija poučevanja predstavlja smernice za načrtovanje izpeljave posameznih izobraževalnih programov.
- ⇒ Obstajajo strukturirane in učinkovite izobraževalne inovacije.

Standard UP2: Organizacija izobraževanja (urniki)

»Organizacija izobraževanja upošteva čas, ki ga imajo udeleženci za izobraževanje, je prožna in se lahko prilagaja.«

Kazalniki:

- ⇒ Časovna razporeditev izobraževalnih dejavnosti
- ⇒ Izobraževanje je enakomerno porazdeljeno med tednom in letom.
- ⇒ Posebna pozornost je namenjena odpravljanju težav, ki nastajajo zaradi odpovedanih predavanj in odsotnosti izobraževancev.
- ⇒ Urniki so jasni in dostopni vsem udeležencem. Udeleženci so dobro in pravočasno obveščeni o vseh morebitnih spremembah urnika.
- ⇒ Zagotovljeno je vsaj minimalno število ur organiziranega izobraževanja, ki je potrebno za doseganje ciljev.
- ⇒ Udeleženci se lahko začno izobraževati na različnih točkah izobraževalnega programa.
- ⇒ Mogoče je oblikovati individualne izobraževalne programe.
- ⇒ Izpite je mogoče opravljati individualno (različni roki).

Standard UP3: Spremljanje izobraževalne poti

»Vzpostavljeni so mehanizmi za načrtno spremljanje izobraževalne poti, predvsem za preprečevanje osipa, in mehanizmi za motiviranje in zadovoljstvo udeležencev.«

Kazalniki:

- ⇒ Cilji izobraževalne poti so opredeljeni jasno in natančno, jasni so udeležencem in učiteljem. Opredeljeni so tako, da je mogoče ugotavljati njihovo doseganje. (merljivi)
- ⇒ Udeleženci dobe lahko pomoč pri spoznavanju načinov učenja.
- ⇒ Udeleženci imajo na voljo ustrezno informiranje in svetovanje.
- ⇒ Udeleženci imajo na voljo osebno svetovanje, če se izkaže, da je potrebno.
- ⇒ Udeleženci dobijo konstruktivno povratno informacijo o dosežkih pri izpiti.
- ⇒ Udeleženci dobijo jasen vpogled v svoj napredek in dosežke.
- ⇒ Izobraževalna organizacija ima jasno strategijo o tem, kdaj je treba poklicati zunanje specialiste ali specializirane službe.

<p>Standard UP4: Učno okolje »Prostori, v katerih poteka poučevanje (tako v izobraževalni organizaciji kot zunaj nje), so ustrezni, privlačni in učinkoviti in takšni, da je v njih mogoče dosegati izobraževalne cilje.«</p>
<p>Kazalniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Kakovost učilnic je zadovoljiva glede potreb udeležencev in doseganja izobraževalnih ciljev. ⇒ Kakovost učilnic za praktično izobraževanje je zadovoljiva glede potreb udeležencev kot glede doseganja izobraževalnih ciljev. ⇒ Kakovost središča za samostojno učenje je zadovoljiva glede potreb udeležencev in doseganja izobraževalnih ciljev. ⇒ Kakovost media centra in dokumentacijskega središča je zadovoljiva glede potreb udeležencev in doseganja izobraževalnih ciljev. ⇒ Kakovost simuliranega učenja je zadovoljiva glede potreb udeležencev in doseganja izobraževalnih ciljev. ⇒ Izbira in uporaba različnih učnih prostorov sta odvisni od različnih ciljev, ki jih želimo doseči.
<p>Standard UP5: Učni viri in gradivo »Izobraževalna organizacija ima na voljo različno učno gradivo in vire zadovoljive kakovosti, ki so ustrezni za doseganje zastavljenih ciljev.«</p>
<p>Kazalniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Učno gradivo, ki se uporablja v izobraževalnih programih, je ustrezno glede na izobraževalne cilje. ⇒ Učno gradivo, ki se uporablja v izobraževalnem procesu, ustreza vsakdanjim zahtevam učitelja. ⇒ Učno gradivo je pripravljeno tako, da upošteva različnost udeležencev in njihovih potreb. ⇒ Ko je to mogoče in uporabno, se v izobraževalnem procesu uporablja gradivo »središč za samostojno učenje«.
<p>Standard UP 6: Uporaba informacijske tehnologije »V izobraževalni organizaciji je na voljo različna informacijsko - izobraževalna tehnologija. Le-ta se lahko uporablja kot pripomoček v organiziranem izobraževalnem procesu, udeleženci se z njo seznanjajo in jo uporabljajo pri izobraževanju.«</p>
<p>Kazalniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Udeleženci se seznanijo z različnimi vidiki informacijske tehnologije v poklicu. ⇒ Udeleženci se naučijo uporabljati različne vrste informacijsko - dokumentacijske tehnologije.
<p>Standard UP7: Učni proces, navade in ravnanje učiteljev »Učitelji izpeljujejo izobraževalni proces učinkovito, tako kot ustreza udeležencem in njihovim potrebam. Hkrati pa tako, da dosegajo izobraževalne cilje.«</p>
<p>Kazalniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Splošne spretnosti poučevanja; Učitelji v izobraževalnem procesu uporabijo splošne spretnosti poučevanja, ustrezno usmerjajo dejavnosti v razredu in ustrezno organizirajo izobraževalni proces. ⇒ Uporabljajo metode poučevanja, specifične za doseganje ciljev v določenem izobraževalnem programu. ⇒ Metode poučevanja so ciljno usmerjene. ⇒ Metode poučevanja so fleksibilne. Interna diferenciacija. Učitelji upoštevajo različnost in individualne potrebe udeležencev, razčlenijo izobraževalne potrebe in uporabljajo raznovrstne učne strategije.
<p>Standard UP8: Kakovostno praktično izobraževanje »Praktično izobraževanje je organizirano učinkovito.«</p>
<p>Kazalniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Praktično izobraževanje je organizirano po zakonskih in podzakonskih predpisih. ⇒ Udeleženci so ustrezno pripravljeni na praktično izobraževanje. ⇒ Izobraževalna organizacija skrbi za ustrezno spremljanje udeležencev pri praktičnem izobraževanju. ⇒ Učna mesta so ustrezna glede na doseganje izobraževalnih ciljev. ⇒ Izobraževalna organizacija opravlja sistematično evalvacijo praktičnega izobraževanja.
<p>Standard UP9: Način organizacije poučevanja »Poučevanje je organizirano v skladu z zakonskimi in podzakonskimi predpisi in cilji izobraževanja.«</p>
<p>Kazalniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Način organizacije poučevanja ustreza zakonskim predpisom. ⇒ Način organizacije poučevanja ustreza glede na izobraževalno prakso.

Standard UP10: Učna klima

»Učna klima v izobraževalni organizaciji je stimulatívna, strukturirana in razvojno usmerjena.«

Kazalniki:

- ⇒ Iz delovanja učiteljev je razvidna skrb za vsakega udeleženca.
- ⇒ Delovanje učiteljev pripomore k dobremu sodelovanju med učiteljem in udeleženci ter spodbuja pozitivno učno klima.
- ⇒ Med izobraževalnimi dejavnostmi učitelj spodbuja udeležence, da aktivno sodelujejo v izobraževalnem procesu.

Standard UP 11: Učne izkušnje udeležencev (zadovoljstvo udeležencev)

»Udeleženci menijo, da so izobraževalne vsebine, organizacija, učno okolje, učne metode in učna klima ustrezni, uporabni in pomenijo pozitivni izziv.«

Kazalniki:

- ⇒ Uporabnost: Udeleženci menijo, da so vsebine ponujenega izobraževalnega programa učinkovite.
- ⇒ Izzivalen: Udeleženci menijo, da je ponujen izobraževalni program (tečaj) privlačen.

Področje 3: KVALIFIKACIJE

Standard K1: Transferi v šoli

»Izobraževanje je mogoče dokončati na različnih točkah in preiti v druge programe ali na nove izobraževalne poti.«

Kazalniki:

- ⇒ Omogočeno je fleksibilno preverjanje znanja in dokončanje izobraževanja.
- ⇒ Udeležencem je omogočeno prehajanje na različne ravni in v druge izobraževalne programe.
- ⇒ Udeležencem je omogočeno prehajanje v izobraževalne programe različnih vrst (npr. iz poklicnih programov v programe splošnega izobraževanja odraslih).
- ⇒ Udeleženci se lahko preusmerjajo iz programov poklicnega izobraževanja v programe splošnega izobraževanja odraslih tudi med potekom teh programov.

Standard K2: Povprečna prisotnost med izobraževanjem

»Povprečna prisotnost se ne razlikuje veliko od dolžine izobraževalnega programa.«

Kazalniki:

- ⇒ Obstaja sprejemljiva razlika med dolžino izobraževalnega programa in povprečno prisotnostjo.

Standard K3: Interni rezultati

»Interni rezultati v programih poklicnega izobraževanja in programih splošnega izobraževanja odraslih so zadovoljivi.«

Kazalniki:

- ⇒ Interni rezultati poklicnega izobraževanja so zadovoljivi.
- ⇒ Interni rezultati izobraževanja odraslih so zadovoljivi.
- ⇒ 100 % udeležencev zapusti izobraževalno organizacijo z vsaj eno ravno kvalifikacij.

Standard K4: Preprečevanje osipa

»Izobraževalna organizacija se v zadovoljivi meri trudi, da bi kar najbolj zmanjšala število udeležencev, ki zapustijo organizacijo brez diplome«

Kazalniki:

- ⇒ Izobraževalna organizacija izvaja aktivno politiko boja proti osipu.

Standard K5: Razlike med vstopno in izstopno ravno

»Obstaja dovoljšnja razlika med ravno doseženih kvalifikacij udeležencev ob vstopu in v trenutku, ko zapustijo izobraževalno organizacijo.«

Kazalniki:

- ⇒ Obstaja zadovoljiva razlika med povprečno ravno kvalifikacij udeležencev ob vstopu in tedaj, ko izstopijo iz izobraževanja (dodana vrednost).
- ⇒ Izobraževalna organizacija izvaja politiko, ki omogoča, da udeleženci dosežejo najvišje mogoče kvalifikacije.

<p>Standard K6: Procesi preverjanja znanja »Procesi preverjanja znanja so v skladu z zakonskimi določbami in so, kar zadeva izobraževalno prakso, zadovoljivi.«</p>
<p>Kazalniki: ⇒ Postopki preverjanja znanja so v skladu z zakonskimi določili. ⇒ Preverjanje znanja je, kar zadeva izobraževalno prakso, ustrezno organizirano.</p>
<p>Standard K7: Organizacija razmer, v katerih poteka preverjanje znanja »Pogoji za ustrezno organizacijo in izpeljavo preverjanja znanja so razmeroma ustrezni.«</p>
<p>Kazalniki: ⇒ Organizacija preverjanja znanja je ustrezna. ⇒ Obstajajo postopki ocenjevanja kakovosti glede objektivnosti in validnosti testov znanja. ⇒ Obstajajo postopki ocenjevanja kakovosti glede transparentnosti postopkov ocenjevanja. ⇒ Obstaja ustrezen pritožbeni postopek.</p>
<p>Standard K8: Eksterno potrjevanje »Zadovoljiva pozornost se namenja eksternemu potrjevanju.«</p>
<p>Kazalniki: ⇒ Če je bilo potrebno, so bile delne kvalifikacije potrjene eksterno. ⇒ Zakonske povezave med izobraževalno inštitucijo in inštitucijo, ki se ukvarja s preverjanjem znanja, so z vidika legitimnosti eksternega preverjanja jasno opredeljene.</p>
<p>Standard K9: Dejavnosti, utemeljene na rezultatih eksternega preverjanja »Izobraževalna organizacija dovolj pozorno preverja, ali izobraževalni programi pripomorejo k zadovoljivemu družbenem delovanju, konkurenčnemu položaju in samostojnemu delovanju na trgu dela ter vključevanju v nadaljnje izobraževanje, in če je potrebno, ustrezno ukrepa.«</p>
<p>Kazalniki: ⇒ Izobraževalna organizacija spremlja družbeni položaj, ki ga zavzame posameznik, ko konča izobraževalni program. ⇒ Izobraževalna organizacija spremlja udeležencevo nadaljnjo pot po končanem izobraževalnem programu. ⇒ Izobraževalna organizacija pozna stopnjo povezave izobraževalnih programov s potrebami delodajalcev, trga dela, glede ciljev, ravni kvalifikacij in vsebin. ⇒ Izobraževalna organizacija spremlja povezave med vsebinami izobraževalnih programov, ki jih izpeljuje, in možnostmi vključevanja udeležencev iz teh programov v programe nadaljnega izobraževanja. ⇒ Izobraževalna organizacija opravlja dejavnosti, ki pripomorejo k boljšemu povezovanju s trgom dela in nadaljnjim izobraževanjem. ⇒ Izobraževalna organizacija pritegne inštitucije nadaljnega izobraževanja v razvoj in vpeljavo izobraževalnih programov.</p>
<p>Standard K10: Internacionalizacija »Dovolj pozornosti se namenja internacionalizaciji.«</p>
<p>Kazalniki: ⇒ Udeleženci lahko pridobivajo dvojne kvalifikacije. ⇒ Učitelji in/ali udeleženci sodelujejo v mednarodnih izmenjavah.</p>

Področje 4: SAMOUSMERJANJE (SAMOEVALVACIJA)

Standard S1: Izboljšave v kakovosti od zadnjega poročila o kakovosti

»Izobraževalna organizacija je opravila izboljšave, zasnovane na priporočilih inšpektorata ob zadnji eksterni evalvaciji in eksternem poročilu o kakovosti.«

Kazalniki:

- ⇒ Več kot ena izboljšava je bila izpeljana od zadnjega evalvacijskega poročila inšpektorata.
- ⇒ Pogoji za vpeljevanje neprenehnih izboljšav so zadovoljivi.
- ⇒ Izkazalo se je, da je vpeljevanje izboljšav uspešno.

Standard S2: Učinkovitost povezav z lokalnim okoljem

»Izobraževalna organizacija ohranja zadovoljive ciljno usmerjene odnose z lokalnim okoljem.«

Kazalniki:

- ⇒ Izobraževalna organizacija sklepa strateška partnerstva.
- ⇒ Izobraževalna organizacija ohranja učinkovite odnose z lokalnimi oblastmi.
- ⇒ Izobraževalna organizacija ohranja učinkovite povezave z delodajalci v lokalni skupnosti.
- ⇒ Izobraževalna organizacija sodeluje z akterji na regionalni ravni pri prizadevanjih proti izključenosti iz izobraževanja.
- ⇒ Izobraževalna organizacija ohranja in izboljšuje svoj položaj v odnosu do strank.
- ⇒ Izobraževalna organizacija zagotavlja ustrezno količino informacij na regionalni ravni.
- ⇒ Izobraževalna organizacija ohranja učinkovite odnose z nacionalnimi ustanovami.
- ⇒ Izobraževalna organizacija sodeluje z inštitucijami, ki se ukvarjajo s preverjanjem znanja.
- ⇒ Izobraževalna organizacija sodeluje z organizacijami, ki se ukvarjajo s nadaljnjim izobraževanjem.

Področje 5: VODENJE IN UPRAVLJANJE

Standard VU1: Politika in strategija izobraževalne organizacije

»Politika vodenja izobraževalne organizacije je učinkovita.«

Kazalniki:

- ⇒ Oblikovano je eksplicitno poslanstvo, ki zrcali vizijo izobraževalne organizacije.
- ⇒ Oblikovana je strateška politika.
- ⇒ Izobraževalna politika je usmerjena k dosežkom. Z drugimi besedami: načrti delovanja vsebujejo zadovoljive podlage, ki jih je mogoče operacionalizirati in meriti dosežke.
- ⇒ Tako opredeljena politika izobraževalne organizacije se neprenehoma sistematično evalvira.
- ⇒ Menedžerska skupina in koordinatorji v izobraževalni organizaciji poznajo poslanstvo in strategijo izobraževalne organizacije.

Standard VU2: Organizacijska struktura

»Organizacijska struktura je takšna, da omogoča optimalno izpeljevanje primarnih procesov (učena in poučevanja).«

Kazalniki:

- ⇒ Organigram je razviden in jasen.
- ⇒ Organizacijska struktura zagotavlja inštitucionalno povezanost glede panog, ravni in različnih izobraževalnih poti.
- ⇒ Naloge, odgovornosti in kompetence so urejene in porazdeljene razvidno in učinkovito.
- ⇒ Organizacijska struktura ne ovira učinkovitega sprejemanja odločitev.

<p>Standard VU3: Pedagoško vodenje »Lahko potrdimo, da pedagoško vodenje obstaja.«</p>
<p>Kazalniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Izvršilni svet je vključen v izobraževalne vsebine in zagotavlja, da se poglavitve zadeve usmerjajo iz središča. Prevzema odgovornost za poznavanje in razumevanje vizije izobraževanja v organizaciji. ⇒ Obstaja konsistenten in učinkovit slog vodenja, vodje posameznih enot sodelujejo pri sestavi vsebine in organizaciji poučevanja v enoti, za katero so odgovorni. ⇒ Delo se opravlja na podlagi izobraževalne vizije, ki je zasnovana na zakonskih zahtevah ter družbenih in izobraževalnih razvojnih smernicah. ⇒ Vodje enot zagotavljajo razvoj pozitivnega ozračja v organizaciji.
<p>Standard VU4: Operativni menedžment »Vodstvo osebje zagotavlja zadovoljivo upravljanje in operativno vodenje izobraževanja.«</p>
<p>Kazalniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Vodstvo osebje sodeluje v organizacijskih in administrativnih dejavnostih in delovnih procesih. ⇒ Poglavitve storitve so funkcionalne in učinkovite. ⇒ Sistematična skrb za kakovost je eksplicitna točka posebne pozornosti v vsaki organizacijski enoti.
<p>Standard VU5: Kadrovska politika »Kadrovska politika je učinkovita glede doseganja ciljev poučevanja.«</p>
<p>Kazalniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Izobraževalna organizacija je izoblikovala obširno kadrovsko politiko. ⇒ Izobraževalna organizacija je oblikovala dokument, v katerem je opredeljen delež žensk na vodstvenih položajih. ⇒ Učitelji so usposobljeni. ⇒ Izobraževalna organizacija uresničuje aktivno politiko izobraževanja in usposabljanja osebja. ⇒ Posebna pozornost je namenjena spremenjeni učiteljevi vlogi. ⇒ Vsi učitelji sodelujejo pri razvojnih projektih. ⇒ Vse osebje popolnoma razume, kakšni so cilji, ki jih je postavil izvršilni svet in kaj mora prispevati vsak posameznik, da bodo ti cilji doseženi. ⇒ Kadrovska politika se sooblikuje z uporabo evalvacijskih intervjujev, s spremljanjem napredka zaposlenih in nagradami. ⇒ Redno poteka evalvacija različnih vidikov kadrovske politike.
<p>Standard VU6: Uporaba zgradb in opreme »Obstaja učinkovit menedžment zgradb in opreme.«</p>
<p>Kazalnik</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Zgradbe, učilnice in oprema so ustrezne za izpeljavo izobraževalnih dejavnosti. ⇒ Vlaganje v opremo in računalniško tehnologijo je zadovoljivo. ⇒ Skupni prostori, kot je npr. jedilnica, ustrezajo učiteljem in udeležencem izobraževanja. ⇒ Upravljanje in uporaba prostorov in opreme se nenehno sistematično evalvira.

PRILOGA 2

MODEL ZA ZAGOTAVLJANJE IN RAZVOJ KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI ZA ODRASLE (DANSKA) (Struktura modela: temeljna področja in podpodročja)

»Quality assurance; Instruments for evaluation and self-evaluation in adult education«⁹

VSTOPNI DEJAVNIKI (input)	PROCESI ORGANIZACIJE (Process organization)	PROCESI UČNEGA PROCESA (Process learning process)	IZSTOPNI DEJAVNIKI (Output)
<p>1. UPRAVLJANJE ČLOVEŠKIH VIROV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematični in načrtni razvoj zaposlenih (strategija) • Povezanost strategije razvoja osebja s cilji izobraževanja organizacije • Jasna opredelitev delovnih nalog zaposlenih • Sodelovanje zaposlenih pri načrtovanju lastnega razvoja • Razvit sistem vrednotenja dela in nagrajevanje dobrega dela • Usposabljanje in izobraževanje zaposlenih 	<p>1. VODENJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cilji vodstva, povezani s kakovostjo • Aktivnost vodstva v procesih zagotavljanja kakovosti • Priznavanje vrednosti zaposlenih • Podpora vodstva zaposlenim • Ustvarjanje in vzdrževanje zunanjih povezav vodstva 	<p>1. POTREBE UDELEŽENCEV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prisotnost udeležencev v izobraževalnem procesu • Ustvarjanje zaupanja in varnosti udeležencev kot pogoj za dober izobraževalni proces • Dejavna udeležba v izobraževalnem procesu 	<p>1. ZADOVOLJSTVO ZAPOSELNIH</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pazornost socialnemu in delovnemu ozračju v izobraževalni organizaciji • Povratne informacije vodstva o dobro opravljenem delu zaposlenih • Pazornost razvoju, usmerjanju in usposabljanju zaposlenih • Uporaba meril za vrednotenje dela zaposlenih
<p>2. UPRAVLJANJE Z VIRI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pridobivanje virov (sredstev) • Učinkovita uporaba virov (sredstev) • Uporaba sredstev glede na cilje • Izmenjava in diseminacija znanja in izkušenj zaposlenih 	<p>2. POLITIKA IN STRATEGIJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Razvoj strategije • Uresničevanje vrednot in strategije • Evalvacija in izboljševanje strategije • Družbeno poslanstvo in koncept izobraževanja organizacije • Strategija kakovosti izobraževalne organizacije • Strateško načrtovanje 	<p>2. RAVNANJE PREDAVATELJEV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Odnos predavateljev do udeležencev • Povratna informacija predavateljev udeležencem • Pričakovanja predavateljev glede udeležencev • Demokratični način dela predavateljev 	<p>2. ZADOVOLJSTVO UPORABNIKOV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usmerjenost k uporabnikom • Zbiranje in uporaba povratnih informacij uporabnikov o njihovem zadovoljstvu • Povezava zadovoljstva uporabnikov z upravljanjem organizacije • Reševanje pritožb uporabnikov • Ugotavljanje vidnih dosežkov org.
<p>3. UPRAVLJANJE INFORMACIJSKEGA SISTEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opredelitev pomembnih podatkov in informacij • Zbiranje informacij • Uporaba informacij • Izmenjava informacij 	<p>3. SODELOVALNO NAČRTOVANJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sodelovanje med predavatelji • Struktura programske ponudbe • Načrtovanje izobraževanja 	<p>3. UPORABA ČASA ZA UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Čas za samostojno učenje • Čas za organizirano izobraževanje • Čas za druge dejavnosti 	<p>3. VPLIV NA DRUŽBO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zaželeno mesto izobraževalne organizacije v družbi • Zmožnost ustvarjanja novih delovnih mest

9 Vir: Quality assurance, Instruments for evaluation and self-evaluation in adult education, Handbook, Danish Research and Development Centre for Adult Education, 1999

VSTOPNI DEJAVNIKI (input)	PROCESI ORGANIZACIJE (Process organization)	PROCESI UČNEGA PROCESA (Process learning process)	IZSTOPNI DEJAVNIKI (Output)
<p>4. TEHNIČNA IN ADMINISTRATIVNA PODPORA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Administrativna podpora • Tehnična podpora 	<p>4. PROGRAMSKA PONUDBA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prispevek programske ponudbe k povečevanju usposobljenosti posameznika za življenje v skupnosti • Razvoj kurikulumov, raznolikost izobraževalnih poti, trajanje in intenzivnost posameznih izobraževalnih programov 	<p>4. PRIPRAVE PREDAVATELJEV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Izbor vsebin • Izbor učnih metod • Izbor učbenikov in drugih virov učenja 	<p>4. REZULTATI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doseganje izobraževalnih ciljev udeležencev • Nadaljnje izobraževanje udeležencev in drugih družbenih dejavnosti • Zmožnost delovanja v izobraževalnih in družbenih okoljih • Razvoj profesionalnih in življenjskih vlog udeležencev
<p>5. POVEZOVANJE IN PARTNERSTVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Znanje partnerjev, uporabnikov idr. • Stiki s partnerji, uporabniki idr. • Sodelovanje s partnerji, uporabniki, dobavitelji, oblikovalci izobraževalne politike idr. 	<p>5. DEFINIRANJE CILJNIH SKUPIN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politika ciljnih skupin • Informiranje o različnih izobraževalnih možnostih in svetovanje • Pridobivanje udeležencev 	<p>5. OBLIKE IN METODE DELA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Izbor učnih metod v povezavi s cilji izobraževalnega programa. • Upoštevanje različnih učnih stilov udeležencev pri izbiri metod • Prilagoditev oblik in metod dela prejšnjemu znanju in sposobnostim udeležencev • Uporaba primernih modelov poučevanja 	
	<p>6. STATISTIKA UDELEŽBE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Število vpisanih • Kvantitativni podatki • Kvalitativni podatki • Razvrščanje udeležencev v učne skupine 	<p>6. VREDNOTENJE DOSEŽKOV UČNEGA PROCESA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiziranje postopkov preverjanja in ocenjevanja znanja • Povezava postopkov preverjanja in ocenjevanja s cilji, opredeljenimi v izobraževalnem programu • Uporaba izidov sprotnega vrednotenja učnega procesa pri nadaljnjem delu z udeležencem 	
	<p>7. SVETOVANJE UDELEŽENCEM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spremljanje udeležencev med izobraževanjem • Psihološko in sociološko svetovanje • Informiranje in svetovanje pri izbiri izobraževalnega programa 		
	<p>8. ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Načrtovanje zagotavljanja kakovosti • Povezovanje sistema kakovosti s strateškim načrtovanjem 		

PRILOGA 3

MODEL ZA ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI - ŠKOTSKA

»How good is our school? Self-evaluation using performance indicators«¹⁰

Št.	Kazalnik kakovosti	Merilo	Ravni dosežene kakovosti			
			1	2	3	4
1 KURIKULUM						
1.1	Strukturiranost kurikuluma	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ ravnotežje med elementi kurikuluma ⇒ integracija, prožnost ⇒ ustreznost urnikov ⇒ možnost izbirnih vsebin 				
1.2	Kakovost izobraževalnih programov	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ širina, uravnoteženost in izbira ⇒ integracija, prehodnost in napredovanje ⇒ svetovanje učiteljem 				
1.3	Kakovost učiteljevega načrtovanja	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ načrtovanje izpeljave programa in dnevnih aktivnosti 				
2 REZULTATI (DOSEŽKI)						
2.1	Rezultati pri notranjem ocenjevanju znanja	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ dosežki učencev v programu 				
2.2	Rezultati pri eksternem preverjanju znanja	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ dosežki učencev na eksternem preverjanju glede na nacionalne cilje 				
2.3	Splošna uspešnost	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ splošna uspešnost (splošno dosežena kakovost v povezavi štirih kazalnikov, in sicer: dosežki pri notranjem ocenjevanju, dosežki pri eksternem ocenjevanju, kakovost učenja in kakovost zadovoljevanja potreb učencev) 				
3 UČENJE IN POUČEVANJE						
3.1	Kakovost učnega procesa	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ vrsta in ustreznost učnih metod z domačim delom vred ⇒ jasnost in smiselnost učiteljeve razlage ⇒ kakovost dialoga med učiteljem in učencem 				
3.2	Kakovost učenja	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ koliko učna izkušnja motivira učence ⇒ napredek pri učenju ⇒ osebna odgovornost za učenje, samostojno razmišljanje, aktivna vključenost v učni proces ⇒ sodelovanje z drugimi 				
3.3	Zadovoljevanje potreb učencev	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ možnost izbire nalog in dejavnosti ⇒ ritem (tempo) učenja, ki bo omogočil doseganje ciljev za vse učence ⇒ namen in okoliščine učenja je treba povezati z učenčevimi izkušnjami in interesi ⇒ vključitev osebja, ki pomaga pri učenju (učna pomoč) 				

¹⁰ Vir: How good is our school?; Self evaluation using performance indicators, The scottish office, Education and Industry Department, Audit Unit, HM Inspectors of Schools

Št.	Kazalnik kakovosti	Merilo	Ravni dosežene kakovosti			
			1	2	3	4
3.4	Ocenjevanje kot del poučevanja	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ metode preverjanja in ocenjevanja ⇒ kakovost ocenjevanja med izobraževanjem ⇒ uporaba informacij, pridobljenih med ocenjevanjem 				
3.5	Komuniciranje s starši	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ kakovost procesov komuniciranja s starši ⇒ kakovost informacij o napredku učencev, ki jih dobe starši ⇒ kakovost informacij o kakovosti šole 				
4 PODPORA UČENCEM (SUPPORT)						
4.1	Pastoralna nega	⇒ pozornost posameznikovim čustvenim, fizičnim in družbenim potrebam				
4.2	Osebnostni in družbeni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ razvoj pozitivnega ravnanja in osebnih ter družbenih spretnosti ⇒ prispevek posebnih kurikulumskih dejavnosti, posebnih tečajev 				
4.3	Kakovost svetovanja za izobraževanje in poklicno svetovanje	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ kakovost svetovanja pri izbiri izobraževalnih programov, odločanju o nadaljnjem izobraževanju in zaposlovanju ⇒ skrb za informacije in nasvete 				
4.4	Svetovalna vloga pri spremljanju napredka in dosežkov udeležencev	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ učinkovitost procesa spremljanja napredka ⇒ kakovost profilov učenčevega napredka in razvoja ⇒ učinkovitost uporabe pridobljenih informacij 				
4.5	Učinkovitost učne pomoči	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ kakovost programov za učno pomoč ⇒ napredek in dosežki udeležencev ⇒ kakovost zunanjega svetovanja in pomoči 				
4.6	Vključevanje učencev s posebnimi potrebami	⇒ učinkovitost procesov za integracijo otrok s posebnimi potrebami				
5 VREDNOTE						
5.1	Vrednote (Ethos)	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ občutek identitete in ponosa v šoli; enakost in pravičnost ⇒ prijazno okolje ⇒ odnosi med učenci in osebjem ⇒ pričakovanja osebja ⇒ vedenje učencev in disciplina 				
5.2	Partnerstvo s starši in šolskim svetom	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ spodbujanje staršev, da sodelujejo pri učenju svojih otrok in življenju šole ⇒ odgovornost šole na poglede in spraševanja staršev ⇒ učinkovitost povezav med šolo in šolskim svetom 				
5.3	Povezovanje z drugimi šolami, institucijami, delodajalci in lokalno skupnostjo	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ raven, namen in učinkovitost sodelovanja z drugimi izobraževalnimi institucijami ⇒ raven, namen in učinkovitost sodelovanja s prostovoljnimi organizacijami, širšo skupnostjo in delodajalci 				
6 VIRI						
6.1	Prostor in oprema	⇒ ustreznost				
6.2	Oskrba z viri	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ ustreznost finančnih virov ⇒ ustreznost drugih virov 				

Št.	Kazalnik kakovosti	Merilo	Ravni dosežene kakovosti			
			1	2	3	4
6.3	Organizacija in izraba virov in prostorov	⇒ organizacija in dostopnost ⇒ uporaba virov				
6.4	Oskrba z osebjem	⇒ izobrazba in izkušnje osebja				
6.5	Učinkovitost osebja	⇒ učinkovitost učiteljev in skupinsko delo ⇒ odnos učiteljev do učencev				
6.6	Razvoj osebja in ocenjevanje	⇒ učinkovitost povezav med razvojem osebja, ocenjevanjem delovne uspešnosti in šolskim razvojnim načrtovanjem ⇒ učinkovitost ocenjevanja učiteljev ⇒ učinkovitost razvoja osebja				
6.7	Šolski menedžment in financiranje	⇒ razumevanje menedžerskih usmeritev ⇒ načrtovanje šolskega proračuna ⇒ uporaba finančnih sredstev za podporo šolskemu razvojnemu načrtovanju in poučevanju in učenju				
7 VODENJE, UPRAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI						
7.1	Samoevalvacija	⇒ vključitev zaposlenih v samoevalvacijo šole ⇒ spremljanje in evalvacija ⇒ uporaba informacij, pridobljenih s preverjanjem in ocenjevanjem, pri presojanju splošne uspešnosti ⇒ spremljanje in evalvacije menedžmenta				
7.2	Razvojni načrt	⇒ struktura razvojnega načrta ⇒ vsebina razvojnega načrta ⇒ predstavitev razvojnega načrta				
7.3	Izpeljava razvojnega načrta	⇒ napredek v doseganju opredeljenih ciljev ⇒ učinek razvojnega načrta				
7.4	Učinkovitost vodenja	⇒ strokovnost, odgovornost ⇒ vodstvene kvalitete ⇒ odnosi z ljudmi in razvoj timskega dela				
7.5	Učinkovitost osebja	⇒ odpuščanje ⇒ individualna učinkovitost ⇒ skupna učinkovitost				

Zgledi uporabe kazalnikov kakovosti na posameznih področjih in prevajanja kazalnikov v evalvacijska vprašanja¹¹

Vprašanje: *Kako dober je predmet angleščina na tej ravni?*

Temeljno področje: **KURIKULUM**

Kazalnik kakovosti: *Kakovost izobraževalnih programov in predmetov*

Kako bomo vedeli? (Kazalniki, prevedeni v vprašanja)	Merila
Kako dobro je predmet načrtovan?	⇒ ravnotežje med branjem, pisanjem, konverzacijo in poslušanjem
Ali je ravnotežje med elementi kurikuluma ustrezno?	⇒ vrsta besedil: imaginativnih in transakcijskih
Ali dovolj upošteva nacionalne in lokalne smernice in je usklajen s cilji šole?	⇒ vključitev škotske literature, jezika, zavesti o jeziku ⇒ možnosti za sodelovanje in samostojno učenje ⇒ aplikacija politike enakih možnosti
Ali imajo udeleženci možnost izbire?	⇒ možnosti za izbiro tekstov, konteksta, nalog ⇒ dostop do alternativnih prijemov, metod, programov
Ali so različne sestavine kurikuluma načrtovane in izpeljane v logični sekvenci, tako da omogočajo napredek in kontinuiteto v učenju?	⇒ utrjevanje konceptov in spretnosti ⇒ progresivno povečevanje zahtevnosti ⇒ povezava s prejšnjim in prihodnjim delom
Ali obstajajo medpredmetne povezave?	⇒ ugotavljanje skupnih in komplementarnih elementov ⇒ skupni pristopi k pisanju, branju itn. ⇒ skupni tečajji, npr. študije medijev
Ali je dobro poskrbljeno za svetovanje učiteljem za poučevanje predmeta?	⇒ vsebina predmeta, dokumentirana in povezana z organiziranjem ocenjevanja, ⇒ jasna pričakovanja, povezana z uporabljenimi učnimi metodami ⇒ sodelovalni pristop k poučevanju
Nekaj načinov, ki vam bodo pomagali to ugotoviti:	
⇒ analiza dokumentacije o predmetu, analiza učnega načrta, učiteljeve priprave ⇒ ček-liste dejavnosti ⇒ pogovori z učenci, možnost, da učenci ocenijo predmet	

¹¹ Vir: How good is our school?; Self evaluation using performance indicators, The Scottish office, Education and Industry Department, Audit Unit, HM Inspectors of Schools

Vprašanje: Kakšna je splošna uspešnost na tem področju?

Temeljno področje: Rezultati (učinki, dosežki)

Kazalnik kakovosti: *Splošna uspešnost*

Kako bomo vedeli? (kazalniki, prevedeni v vprašanja)	Merila
Kakšni so dosežki učencev med poukom?	⇒ dosežki učencev med poukom ⇒ število učencev, ki uspešno opravijo naloge
Kakšna je splošna uspešnost glede na nacionalne cilje?	⇒ dosežki pri notranjem ocenjevanju glede na postavljene nacionalne cilje
Koliko učne izkušnje učence motivirajo? Do kakšne ravni so učenci odgovorni za svoje delo? Kako dobro učenci sodelujejo z drugimi?	⇒ kakovost dela učencev ⇒ navdušenje, zanimanje za snov ⇒ odgovornost učencev za načrtovanje in vrednotenje lastnega napredka ⇒ možnosti za skupinsko delo ⇒ odgovornost učencev in skupinsko delo
Kako so izbrane naloge, dejavnosti in viri za zadovoljevanje potreb učencev?	⇒ kontekst in cilji, ki ustrezajo interesom in izkušnjam udeležencev ⇒ ustrezna diferenciranost dejavnosti
Kako relevantna sta namen in vsebina poučevanja glede na potrebe in izkušnje udeležencev?	⇒ raznovrstnost materialov in situacij ⇒ raznovrstnost uporabljenih učnih metod
Kako učinkovito je osebje, ki pomaga pri učenju in kako učinkovito je njegovo delo pri zadovoljevanju potreb učencev?	⇒ kako dobro osebje za učno pomoč načrtuje delo in kako sodeluje z učitelji
Nekaj načinov, ki vam bodo pomagali to ugotoviti:	
⇒ Izdelki pri šolskem delu ⇒ izdelki pri domačem delu ⇒ šolske naloge ⇒ sprotno preverjanje in ocenjevanje ⇒ odziv učencev ⇒ opazovanje ⇒ ocene pri zunanjem ocenjevanju ⇒ samoocenjevanje učencev ⇒ opazovanje učencev, ko delajo skupaj ⇒ učiteljeve priprave ⇒ profili učencev	

Vprašanje: Kako učinkovit je dialog med učitelji in učenci?

Temeljno področje: Učenje in poučevanje

Kazalnik kakovosti: Kakovost učnega procesa

Kako bomo vedeli? (kazalnik, preveden v vprašanja)	Merila
Kako učinkovita je vaša interakcija s celotnim razredom, skupinami in posamezniki?	⇒ različnost pristopov, ki ustrezajo različnim posameznikom in skupinam
Kako uspešni ste pri pridobivanju zaupanja udeležencev, ki omogoča uspešno učenje?	⇒ spodbude, podpora, posluš za težave ⇒ pripravljenost za pomoč pri delu skupin in posameznikov
Kako uspešni ste pri spodbujanju in vrednotenju prispevka učencev?	⇒ različnost odzivov, povratna informacija o dosežkih, nagrajevanje, popravljanje nesporazumov ⇒ spodbujanje nadaljnjega prispevka
Koliko ste pozorni na to, da pritegete k aktivnemu delu vse udeležence?	⇒ pogovor v različnih kontekstih: s posamezniki, skupino, celim razredom ⇒ distribucija vprašanj ⇒ skupinske predstavitve
Koliko si prizadevate predvideti težave, da lahko pravočasno ukrepate?	⇒ pravočasno poseganje ⇒ ugotavljanje vzroka težav ⇒ pripravljenost ponoviti snov, jo pojasniti še kako drugače
Nekaj načinov, ki vam bodo pomagali to ugotoviti:	
⇒ uporaba čeklist za samoocenjevanje učitelja ⇒ diskusije ob ogledu videoposnetkov z drugimi učitelji ⇒ opazovanje med poučevanjem ⇒ pogovor z učenci	

Vprašanje: Kako dober je razvojni načrt šole?

Temeljno področje: Vodenje, upravljanje in zagotavljanje kakovosti

Kazalnik kakovosti: *Razvojni načrt*

Kako bomo vedeli? (kazalnik, preveden v vprašanja)	Merila
Kako dobro je načrt strukturiran?	<ul style="list-style-type: none">⇒ načrt vsebuje cilje in akcijske sekcije, med njimi je vidna jasna povezava⇒ cilji, merila uspešnosti, implementacijske strategije, časovne opredelitve, odgovorne osebe, razvoj osebja in opredeljeni postopki evalvacije
Koliko cilji jasno kažejo, kaj je pomembno za šolo, oddelek, enoto? Ali cilji dovolj upoštevajo nacionalne in lokalne smernice?	<ul style="list-style-type: none">⇒ cilji predstavljajo dosežke, učenje in poučevanje, vrednote, sodelovanje s starši in okoljem⇒ cilji prikazujejo referenčne točke za evalvacijo standardov dosežkov in kakovosti izkušenj učencev
Kako natančni so rezultati evalvacije?	<ul style="list-style-type: none">⇒ jasen povzetek močnih točk in razvojnih potreb na temeljnih področjih⇒ pokaže, kako napredujemo v primerjavi s prejšnjimi leti⇒ evalvacija dosežkov glede na vnaprej zastavljene standarde
Ali so identificirane prioritete ustrezne?	<ul style="list-style-type: none">⇒ prioritete, ki smo jih identificirali v evalvaciji, so relevantne glede na šolske cilje⇒ prioritete so izzivalne, vendar obvladljive⇒ vsebujejo nacionalne in lokalne prioritete⇒ prioritete oddelkov in enot podpirajo načrt in cilje šole⇒ dovolj pozornosti je namenjeno aspektom ohranjanja stanja
Kako dobro je načrt predstavljen?	<ul style="list-style-type: none">⇒ dokument je kratek, jasen, jedrnat⇒ razumljiv, berljiv⇒ vsebuje ustrezne informacije
Nekaj načinov, ki vam bodo pomagali to ugotoviti:	
<ul style="list-style-type: none">⇒ Analiza razvojnega načrta⇒ Intervjuji z vodstvom, učitelji⇒ Intervjuji s partnerji v lokalnem okolju	

Vprašanje: Kako učinkovito je svetovanje za izobraževanje in poklicno pot?

Temeljno področje: Podporne dejavnosti za učence

Kazalnik kakovosti: *Kakovost izobraževalnega in poklicnega svetovanja*

Kako bomo vedeli? (kazalnik, preveden v vprašanja)	Merila
Ali je spekter uporabljenih svetovalnih pristopov ustrezen?	<ul style="list-style-type: none">⇒ možnosti za samoocenjevanje sposobnosti, interesov in osebnostnih kvalitiet⇒ dobra kakovost informacij in svetovanja, učinkovita uporaba knjižnice poklicev in stikov s svetovalcem za kariero⇒ obiski ustanov, ki se ukvarjajo s poklicnim svetovanjem⇒ možnosti za osebno raziskovanje
Kako dobro so pristopi prilagojeni učenčevim potrebam?	<ul style="list-style-type: none">⇒ širina in kakovost ustreznih informacij in nasvetov, z informacijami o možnostih za izobraževanje vred⇒ možnosti za individualno usmerjanje⇒ podpora ob prehodu iz izobraževanja v delo
Ali je svetovalno osebje dovolj dobro seznanjeno s posameznikovimi potrebami po izobraževanju? Ali dobro sodeluje z učitelji?	<ul style="list-style-type: none">⇒ informacije o dosežkih učencev⇒ sodelovalni pristopi k razvijanju spretnosti - pisanje pisem, tehnike intervjuja
Ali je izmenjava informacij s svetovalci za kariero dovolj dobra?	<ul style="list-style-type: none">⇒ sodelovanje pri načrtovanju kariere⇒ povratna informacija o učencih, potrebna za svetovanje⇒ informacije o učencih in izobraževalnem razvoju, ki se posredujejo svetovalcem za kariero
Ali svetovalno osebje z udeleženci opravi intervju?	<ul style="list-style-type: none">⇒ individualni intervju, s pripravo in obdelavo podatkov vred
Nekaj načinov, ki vam bodo pomagali to ugotoviti:	
<ul style="list-style-type: none">⇒ analiza svetovalne politike⇒ opazovanje uporabe »knjižnice poklicev«⇒ pogovor s svetovalci za kariero in učenci⇒ intervjuvanje učencev v času, ko so na šoli, in pozneje, ko so že odšli iz nje	

PRILOGA 4

MODEL ZA (SAMO)EVALVACIJO V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI - Španija, Tenerife¹²

»Evaluacion de los Centros educativos«

PODROČJE	KAZALNIKI KAKOVOSTI
1. UDELEŽENCI IN UMESTITEV ŠOLE V LOKALNEM OKOLJU	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ socioekonomski in sociokulturni položaj ⇒ pričakovanja udeležencev ob začetku izobraževanja ⇒ zaupanje v izobraževalno organizacijo ob začetku izobraževanja ⇒ pomembnost izobraževanja za udeleženca ob vključitvi ⇒ udeleženci s posebnimi potrebami ⇒ pristočasovne aktivnosti udeležencev ⇒ pričakovanja lokalnega okolja ⇒ povezave šole z lokalnim okoljem
2. IDENTITETA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ dolgoročni in kratkoročni cilji ⇒ menedžerski stili - vodenje ⇒ operativni načrti izpeljave izobraževanja ⇒ urniki ⇒ šolske in obšolske dejavnosti ⇒ podporne dejavnosti
3. VIRI IN OSEBJE	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ oprema, prostori ⇒ finančni viri ⇒ učitelji ⇒ zunanji strokovnjaki (sodelavci)
4. ORGANIZACIJA IN IZPELJAVA	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ učne skupine, integracija ⇒ zadovoljstvo učiteljev in udeležencev z organizacijo ⇒ organizacija oddelkov, delovanje posameznih šolskih timov ⇒ šolska disciplina (nepravilno obnašanje, število in vrsta disciplinskih prekrškov) ⇒ število in vrsta projektov ⇒ dejavnost sodelovanja udeležencev ⇒ evalvacija
5. IZOBRAŽEVALNE AKTIVNOSTI, AKTIVNOSTI V RAZREDU	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ razredna klima ⇒ dejavno sodelovanje udeležencev ⇒ motivacija za učenje ⇒ komunikacija med učitelji in udeleženci ⇒ učne metode ⇒ odsotnost
6. REZULTATI	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ zadovoljstvo udeležencev ⇒ zadovoljstvo učiteljev ⇒ napredovanje ⇒ osip ⇒ rezultati na eksternem preverjanju znanja ⇒ rezultati na internem preverjanju znanja

¹² Vir: Practicas de evaluation interna y desarrollo de centros ECTO, Instituto Canario De evaluacion Educativa; Las palmas de Gran Canaria, 1999