

Sonja Kump

KONCEPTUALNI IN METODOLOŠKI PRISTOPI V EVALVACIJI VISOKEGA ŠOLSTVA

Vir: Zbornik Evalvacija (ur. Darko Štrajn), Pedagoški inštitut, 2000

1. Tradicionalni in novi sistemi evalvacije

Sistematična evalvacija se je na področju izobraževanja najbolj uveljavila na ravni visokega šolstva. V večini zahodnoevropskih držav je bila vpeljana že v osemdesetih letih. Vlade so oblikovale obsežne mehanizme in formule za ocenjevanje kakovosti poučevanja in raziskovanja. Namen teh, danes že *tradicionalnih sistemov evalvacije*, je bila zunanja kontrola. Imela je sumativno funkcijo, usmerjena pa je bila na vrednotenje preteklega dela. Vladna telesa so preverjala, ali visokošolske institucije ob optimalni porabi proračunskih sredstev zagotavljajo kakovostno učenje in raziskovanje.

Kakovost se je preverjala z objektivnimi oz. kvantitativnimi metodami. To so bili predvsem t.i. "kazalci kakovosti", ki so temeljili na kvantitativnih, instrumentalističnih merilih "kakovosti", kot je npr. število študentov, profesorjev, raziskovalcev, diplomantov, podatki o osipu, raziskovalnih projektih, udeležbah na konferencah, objavljenih delih, informacije o razporejanju sredstev itd. Osnova evalvacije so bili univerzalni standardi, s katerimi so lahko primerjali in razvrščali visokošolske institucije. Takšen pristop h kakovosti je temeljil na treh predpostavkah, in sicer: kazalci kakovosti so jasno povezani s kakovostjo; kakovost lahko definiramo; kakovost lahko objektiviziramo in kvantificiramo.

V bistvu so bili kazalci kakovosti le drugače imenovani kazalci storilnosti, ki so v šestdesetih, zlasti pa v sedemdesetih letih predstavljali osnovo za merjenje institucionalne učinkovitosti. Ko so vladne retorike v osemdesetih letih začele namesto učinkovitosti poudarjati kakovost visokega šolstva, so se kazalci storilnosti opredeljevali kot kazalci kakovosti. Temu so sledile razprave in mnoge raziskave. Številni razpravljalci so se spraševali, ali med kazalci kakovosti in kakovostjo sploh obstaja dejanska zveza. Mnenja so bila deljena. Vladni predstavniki so poudarjali pomen kazalcev kakovosti. Prepričani so bili namreč, da določitev "pravih" kazalcev kakovosti ni sporna. Predstavniki akademskega sveta so bili do uporabe

kazalcev kakovosti na splošno bolj zadržani in skeptični (Cave, Hanney, Kogan, Trevett, 1988). V glavnem so ugotavljali, da kazalci kakovosti ne upoštevajo kvalitativnih vidikov visokošolske dejavnosti in zanemarjajo bistvo visokega šolstva. Po njihovem mnenju so bili kazalci kakovosti le statistični podatki in informacije o upravljanju.

Prizadevanja prejšnjih vlad, da bi spodbudile večjo učinkovitost in kakovost akademskega dela, niso dosegla željenih učinkov, saj tradicionalni pristopi in uveljavljeni vladni kriteriji niso upoštevali narave akademskega dela ter kulturnega konteksta visokošolskih institucij (Cave, Hanney, Kogan, Trevett, 1988). Institucije in posamezniki so začeli svojo dejavnost prilagajati tistemu, kar se je v evalvacijah "cenilo in upoštevalo", zato se je siromašila kakovost samega dela (Trow, 1993). Ker tradicionalni pristopi niso dosegli željenih namenov, so konec osemdesetih let začeli razvijati *nove sisteme evalvacije* kakovosti visokega šolstva (Kogan 1989).

Zunanja, državna kontrola in regulacija visokega šolstva se nadomešča z novimi sistemi evalvacije, ki vključujejo zunanjo in notranjo evalvacijo (Westerheijden, Brennan, Maassen, 1994). Ti sistemi, ki so jih v razvitem svetu razvili v devetdesetih letih, naj bi bili sprejemljivi tako za vlade kot za visokošolske institucije (Neave, van Vught, 1991; Beacher, Kogan, 1992). Najpomembnejša cilja novih pristopov sta: *izpopolnjevanje* kakovosti in *odgovornost* visokošolskih institucij. Doseganje teh dveh ciljev je podobno krmarjenju med dvema skrajnostma (Vroeijenstijn, 1995). Če je preveč poudarjeno izpopolnjevanje, bodo zunanji udeleženci pogrešali odgovornost in bodo oblikovali lasten sistem zunanje evalvacije. Če pa bo preveč poudarjena odgovornost, bo izpopolnjevanje ovirano ali celo onemogočeno. Problem je torej v tem, kako uskladiti oba cilja v enem sistemu. Dogovori med vlado in visokim šolstvom o tem, kaj je odgovornost, pogosto povzročajo interpretacijske probleme. Odgovornost naj bi bila povezana predvsem z načinom zagotavljanja kakovosti v okviru visokošolskih institucij. To pa pomeni, da institucije z vzpostavljenimi mehanizmi redno vzdržujejo in tam, kjer je potrebno, tudi izpopolnjujejo kakovost. S tem izpolnijo vladni cilj, t.j. "odgovornost", saj s sistematično skrbjo za kakovost zagotavljajo tudi pregled in informacije o kakovosti izobraževanja, raziskovanja, vodenja in drugih storitev.

2. Metodološki pristopi in razmerje moči

Predmet razprav, ki so potekale vzporedno z oblikovanjem novih sistemov, je bilo razmerje moči v evalvacijskih procesih. Strokovnjaki so postavljali vprašanja o tem, kdo naj ima "v lasti" evalvacijski proces in kdo naj ga nadzoruje? Država ali posamezna visokošolska institucija? Kdo naj bi bil "lastnik" rezultatov evalvacije? In končno, kako zagotoviti, da se ne bo evalvacija ponovno spremenila v "papirnatega tigra"?

Bistvene misli teh razprav je povzel Ron Barnett (1992), ko je s pomočjo Clarkovega modela triangulacije predstavil tri glavne metodološke pristope v evalvaciji visokega šolstva.

METODOLOŠKI PRISTOPI IN DRUŽBENE AVTORITETE

kolegialna kontrola

(akademska skupnost)

kazalci kakovosti

(država)

ocene in zahteve uporabnikov

(trg)

Posamezna metoda odraža določeno avtoriteto: akademsko skupnost, državo ali trg. Po prikazani shemi bo država med evalvacijskimi metodami dajala prednost kazalcem kakovosti, akademska skupnost bo podpirala kolegialno kontrolo, tržno voden sistem pa bo usmerjen v uporabniške pristope. Seveda so takšne interpretacije preveč enostavne. Akademska skupnost morda ne bo zadovoljna le s kolegialno kontrolo in bo vključila kazalce kakovosti. Država bo mogoče podpirala posebno obliko zunanje kolegialne kontrole v obliki inšpekcije, akreditacije ali revizije. Istočasno bodo lahko potekale tudi akreditacije, ki jih bodo izvajala ustrezna strokovna telesa. Shema predstavlja le ključne družbene sile in dominantne smeri razvoja v evalvaciji visokega šolstva. Po mnenju Barnetta lahko na splošno opazimo premikanje od kolegialne

kontrole k državno vodenim kazalcem kakovosti. Avtoriteta trga na področju evalvacije visokega šolstva je zaenkrat šibka, kar se odraža tudi v nerazvitih načinih preverjanja kakovosti visokega šolstva s perspektive trga.

3. Dimenzije evalvacije

Barnett je evalvacijske sisteme analiziral v smislu razsvetljenstva in nadzora (Barnett, 1994). Z vidika razsvetljenstva je ključno vprašanje, do katere mere narašča samorazumevanje tistih, ki so vrednoteni. V primeru, če je za visokošolsko institucijo bistveno, da bolje razume samo sebe in lahko na ta način sama in za sebe spreminja svoje delovanje, lahko govorimo o prisotnosti razsvetljenstva. Za sisteme, kjer je osnovna mera razsvetljenstvo, so značilne emancipacijske dimenzije, medtem ko v sistemih, kjer razsvetljenstvo ni upoštevano, prevladujejo tehnicistične dimenzije. Sisteme s tehnicističnimi dimenzijami običajno uporablja država, ko si hoče zagotoviti večji nadzor nad visokim šolstvom.

Emancipacijske dimenzije	Tehnicistične dimenzije
Naraščanje notranjega razumevanja	Naraščanje zunanjega razumevanja
<ol style="list-style-type: none"> 1. postopki, ki jih skupine izvajajo same in za sebe 2. posamezniki kot subjekti (lastne usode) 3. samotransformacija 4. notranje/intrinzične nagrade (za spreminjanje določene prakse) 5. kritična samorefleksija 6. notranja odgovornost (akademskim normam) in samoodgovornost 7. naraščanje samodogovarjanja 	<ol style="list-style-type: none"> 1. postopki, ki so skupinam vsiljeni 2. posamezniki kot objekti (namenov/projektov drugih) 3. manipulacija 4. zunanje/ekstrinzične nagrade (za spreminjanje določene prakse) 5. privolitev v vsiljene standarde od zunaj 6. zunanja odgovornost (državi in zunanjim interesnim skupinam) 7. naraščanje učinkovitosti sistema

8. spreminjanje posameznikov	8. spreminjanje sistema
9. samoprosvetitev	9. prosvetitev zunanje oblasti
10. samopooblaščenje	10. narašča moč zunanje oblasti

Evalvacijski sistemi se lahko razlikujejo tudi glede na ključno vprašanje: kdo ima nadzor nad evalvacijo. Predvidevamo lahko, da bo sistem evalvacije, ki je pod državno kontrolo, birokratske narave, medtem ko naj bi bila evalvacija, ki jo nadzoruje akademska skupnost, kolegialne narave in bolj občutljiva za kontekst. Po mnenju Barnetta je takšno razmišljanje preveč enostavno. V praksi lahko državno nadzorovani sistemi temeljijo na evalvaciji kolegov, medtem ko so lahko akademsko zasnovani modeli usmerjeni v birokratski pristop morda zato, ker je evalvacija obravnavana zgolj kot formalnost, če ne že kot nadležnost, ki nima posebno koristnega učinka. Ključno vprašanje torej ni toliko, kdo izvaja evalvacijo, temveč v čigavem interesu dela. Če poenostavimo: kdo nadzoruje evalvacijo? Ali je ta nadzor zunaj ali znotraj akademske skupnosti?

Rezultat razmisleka o razmerju moči se kaže v nadomeščanju zunanje, državne kontrole in regulacije visokega šolstva z novimi sistemi evalvacije, ki predstavljajo kombinacijo zunanjih in notranjih pristopov.

4. Zunanja evalvacija

Zunanjo evalvacijo lahko razumemo kot zastopništvo interesov in zahtev širše družbe glede kakovosti in izboljšanja kakovosti na visokošolskih institucijah. Naloga zunanjega evalvacijskega procesa je v tem, da poiskuje pojasniti, kako si posamezne institucije prizadevajo izboljšati kakovost, kakšne rezultate dosegajo in katere potencialne izboljšave bi lahko na področju kakovosti še uvedle.

Glavni namen zunanje evalvacije je odgovornost visokega šolstva do širše družbe. Odgovornost za kakovost pomeni, da imajo visokošolske institucije vzpostavljene notranje evalvacijske mehanizme, s pomočjo katerih lahko širši javnosti demonstrirajo doseganje svojih ciljev. Poleg odgovornosti so še drugi nameni, kot so na primer načrtovanje visokega šolstva, vpogled v kakovost, vrednost za denar, transparentnost in mednarodna kredibilnost visokega šolstva. Namen zunanje evalvacije je lahko tudi

razvrščanje ali primerjanje kakovosti visokošolskih institucij, kar služi kot osnova pri razporejanju državnih sredstev.

Zunanjo evalvacijo organizirajo vladne ali posredniške agencije, ki jih običajno ustanovi skupnost visokošolskih institucij v dogovoru z vlado.

Namen zunanje evalvacije je torej okrepiti sposobnost posameznih institucij, da oblikujejo cilje in izberejo strategije svojega delovanja ter jasno dokažejo uresničevanje teh ciljev in strategij znotraj samih institucij, kot tudi v njihovih povezavah z vlado in drugimi zainteresiranimi udeleženci.

V zahodnoevropskih državah zasledimo dve prevladujoči vrsti zunanje evalvacije visokega šolstva (Neave, 1994). Prva je t.i. posredna državna evalvacija, ki jo izvajajo vladna oz. "neodvisna" vladna telesa ali zanje posebej izurjeni izvedenci. Primer vladnih izvajalcev, ki preverjajo kakovost, je npr. inšpektorat na Nizozemskem, oddelki za ocenjevanje kakovosti pri finančnih svetih za visoko šolstvo v Veliki Britaniji (HEFC) ali Nacionalni komite za evalvacijo (CNE) v Franciji.

Druga vrsta zunanje evalvacije je medinstitucionalna evalvacija, ki jo izvajajo specializirana, t.i. posredniška ("buffer") telesa. Običajno jih ustanovi skupnost visokošolskih institucij v dogovoru z vlado. Uveljavljena telesa, ki usklajujejo zahteve in želje vlade ter visokega šolstva, so na primer Zveza nizozemskih univerz (VSNU), Agencija za zagotavljanje kakovosti v Veliki Britaniji in danski Evalvacijski center. Ta telesa imajo vlogo neodvisnih in nevtrálnih strokovnih teles. Poleg zbiranja informacij o kakovosti nacionalnega visokošolskega sistema, razvijajo evalvacijsko metodologijo, koordinirajo celoten evalvacijski proces, pripravljajo priročnike za evalvacijo, uvajajo in usposablajo izvajalce samoevalvacij in zunanje izvedence ter skrbijo za diseminacijo domačih in mednarodnih izkušenj. Za ustanovitev medinstitucionalnega telesa so neizogibno potrebni: konsenzualni mandat s pristankom univerz in samostojnih visokošolskih zavodov; prvovrstno strokovno osebje, ki ga cenijo tako vlada kot visokošolski zavodi; sodelovanje vodstev, tj. teles rektorjev in dekanov; zadostni viri; dobro zastavljen načrt za postopke evalvacijskega delovanja.

Med državami so velike razlike predvsem v tem, kdo prevzame skrb za zunanjo evalvacijo. Vlade, ki so nezaupljive do visokega šolstva, zadržijo monopol nad zunanjo evalvacijo. V teh primerih vlade ne zaupajo

v sposobnost univerz, da zmorejo same vzdrževati zadovoljivo raven kakovosti. V državah, kjer je raven zaupanja vlad v visoko šolstvo visoka, tam spodbujajo oblikovanje sistemov zunanje evalvacije, v okviru katerih se pregledujejo postopki in mehanizmi evalvacije, ki jih razvijajo posamezne univerze. Takšen način seznanjanja vlad o tem, kako univerze vzdržujejo in izpopolnjujejo standarde svojega dela, je veliko manj vsiljiv. Ta pristop ne vključuje zahteve, da se zunanja evalvacijska skupina do podrobnosti seznanj z delom določenega oddelka ali posameznika, ampak zagotavlja, da se institucija sama podrobno seznanj z delom svojih oddelkov in zaposlenih in da lahko na osnovi teh spoznanj načrtuje ustrezne ukrepe in strategije nadaljnjega razvoja.

Pri ocenjevanju učinkov zunanje evalvacije kakovosti na določeni visokošolski instituciji moramo razlikovati med učinki pred in učinki po obisku zunanjih izvedencev. Eden od namenov zunanje evalvacije je spodbujati pozornost, ki naj bi bila namenjena kakovosti poučevanja in raziskovanja. Drugi učinek zunanje evalvacije je lahko opazen na centralni ravni visokošolskih institucij, če je z vzpostavljenim notranjim evalvacijskim sistemom zagotovljena podlaga za strokovno odločanje in načrtovanje o prihodnjem razvoju institucije.

5. Notranja evalvacija

Sistema zunanje evalvacije kakovosti ni smiselno oblikovati brez notranje vzpostavljenih evalvacijskih mehanizmov. Notranja evalvacija pomeni sistematično, strukturirano in nenehno pozornost, ki jo visokošolske institucije namenjajo kakovosti svojega dela. Izvajajo jo lahko le na osnovi rednega notranjega spremljanja in pregleda svojega dela, kar pomeni, da vodijo evidenco o različnih vidikih dejavnosti: zbirajo različne informacije, kot so na primer podatki o študijskem napredovanju in o študijski uspešnosti, o osipu, o diplomantih in o njihovi zaposlenosti, o raziskovalnih projektih itd. Visokošolske institucije lahko šele na osnovi redno vodene evidence ocenjujejo izobraževalni in raziskovalni proces, identificirajo problematična področja in pripravljajo ukrepe za reševanje problemov.

Notranja evalvacija lahko prispeva k boljšemu samospoznavanju in samorazumevanju visokošolske institucije (Kells, 1992). Za visokošolske institucije je notranja evalvacija vse bolj pomembna tudi zato, ker spodbuja samoregulacijo, ki na splošno nadomešča državno regulacijo visokega šolstva (Neave, 1994). To

pa pomeni, da visokošolske institucije same ugotavljajo in nadzorujejo, ali se njihovi nameni in cilji uresničujejo.

Glavni cilj notranje evalvacije je izpopolnjevanje kakovosti. Kadar je v evalvaciji poudarek na izpopolnjevanju, govorimo o formativni evalvaciji. Najbolj pomembna funkcija formativne evalvacije je ugotoviti prednosti in slabosti ter na osnovi takšnih analiz oblikovati priporočila za prihodnje izpopolnjevanje kakovosti dela. Rezultat notranje evalvacije je posebni akcijski načrt, ki naj bi ga znotraj institucije obširno obravnavali. Takšen načrt naj bi institucijo vzpodbudil k razmišljanju o načinih izpeljave sprememb. Končni namen notranje evalvacije je vzpodbuditi vse člane institucije k razmišljanju, da je vsak izmed njih odgovoren za kakovost in za vpeljane izboljšave.

Učinkovitost notranje evalvacije je odvisna predvsem od norm in vrednot akademske skupnosti oziroma od razvite kulture kakovosti. Da bi bila notranja evalvacija učinkovita, je potrebno razviti kulturo, ki vidi v nenehnem izboljševanju kakovosti "način življenja". Visokošolski profesorji in drugi visokošolski delavci naj bi samoevalvacijo razumeli kot del svojega običajnega delovanja in kot integralni del reflektiranega akademskega dela. Pri tem je potrebno poudariti, da notranja evalvacija v visokem šolstvu ni nikakršna novost, saj je bila vedno del akademske tradicije in kulture. Akademska skupnost je že od srednjeveških zametkov dalje kritično vrednotila svoje delo (Kump, 1994). Eno od ključnih načel je bila zahteva, da se znanje nenehno potrjuje in vedno znova dokazuje. Kritično vrednotenje lastnega dela je bilo integralni del akademskega življenja, njegova zaščitna znamka. Vodilno načelo, ki je veljalo za celotno akademsko skupnost, je bil skupni interes za samorefleksijo, samokritiko in samorazvoj. Akademska skupnost je samokritično evalvacijo vzpostavila zaradi lastnih, intrinzičnih interesov, njeni cilji so bili implicitni. V sedanjem času, ko se v zvezi z zagotavljanjem kakovosti poudarja odgovornost visokega šolstva, pa naj bi rezultati samoevalvacije postali eksplicitni in transparentni.

Na začetku uvajanja notranjega evalvacijskega sistema je zelo pomembno, da vsi udeleženi razumejo idejo, na kateri temelji sistem, torej, da je notranji vidik zagotavljanja kakovosti najbolj pomemben. Sistem je razvit šele takrat, ko visokošolske institucije izvajajo samoevalvacijo zaradi lastnih razlogov in potreb, ne pa zaradi zunanjih komisij izvedencev. Zunanje komisije takrat prevzamejo vlogo partnerja v razpravah o notranjem zagotavljanju kakovosti.

Ravni evalvacije

Evalvacija lahko v novih sistemih poteka na več ravneh, in sicer: na institucionalni ravni (fakulteta, univerza), na ravni oddelka, študijskega oziroma raziskovalnega programa in predmeta (Dahllöf, Harris, Shattock, Staropoli, Veld, 1991). Področja evalvacije na posameznih ravneh vključujejo poučevanje, učenje, raziskovanje, vodenje, upravljanje in druge storitve visokošolskih institucij. Pri tem običajno obravnavajo naslednje vidike:

- * vložek, npr.: sredstva institucije, opremljenost institucije, akademsko in drugo osebje, kakovost kandidatov za študij, svetovanje in usmerjanje, načini preseganja razlik;
- * vsebino in kontekst, npr.: organizacijska načela ali vsebina študijskega programa in raziskovalnih projektov;
- * proces, npr.: sam potek in načini poučevanja, učenja, raziskovanja in upravljanja;
- * rezultat, npr.: kakovost diplomantov, permanentno in dopolnilno izobraževanje diplomantov, rezultati in kvaliteta raziskovalnega dela.

V nekaterih državah poudarjajo evalvacijo visokošolskih institucij, drugje dajejo prednost evalvaciji študijskih in raziskovalnih programov, toda v večini držav prevladuje kombinacija obeh vrst evalvacije (Dahllöf, Harris, Shattock, Staropoli, Veld, 1991).

Odločitev o tem, na kateri ravni bo potekalo ocenjevanje, je odvisna od namenov. Ali je namen evalvacije preverjanje načina, kako se zagotavlja kakovost? Ali pa želimo s pomočjo predmetnih izvedencev globlje razumeti organizacijo, vsebino in povratne informacije o študijskem ali raziskovalnem programu? Vsaka izbira ima svoje prednosti in slabosti. Zato vprašanje izbire med institucionalnim ali programskim pristopom ni ustrezno, kajti vključena naj bi bila oba pristopa.

a. Programska evalvacija

Programska evalvacija je osredotočena na kakovost programa in njegove učinke. Evalvacija programa omogoča poglobljeno seznanjanje z vsebino. Vključeni so profesorji, raziskovalci, študenti, diplomanti in zunanji predmetni ocenjevalci, ki nudijo povratno informacijo ter oblikujejo priporočila za izpopolnjevanje kakovosti programa.

Programska evalvacija običajno vključuje naslednje vidike:

- * nameni in cilji programa
- * opis programa (organizacijska in vsebinska struktura programa)
- * študenti
- * svetovanje in pomoč študentom
- * visokošolski učitelji in drugo osebje
- * prostori, oprema in študijski pripomočki
- * poučevanje, učenje in preverjanje znanja
- * diplomanti
- * zunanji odnosi
- * notranje zagotavljanje in izpopolnjevanje kakovosti.

Programska evalvacija ima svoje pomanjkljivosti: potrebno je več časa in denarja. Upoštevati pa je potrebno tudi različno strukturo visokošolskih institucij. Tako je na fakultetah z velikim številom programov potrebno iskati drugačne rešitve, kot so na primer evalvacije oddelkov, toda vsebina pristopa naj bi ostala nespremenjena.

b. Institucionalna evalvacija

Institucionalna evalvacija naj bi sledila programski evalvaciji kakovosti, ki se začne na ravni oddelka oziroma programa in se po načelu postopnosti v celotnem ciklusu konča na ravni institucije. Evalvacija institucije je osredotočena na mehanizme kontrole kakovosti. Namen institucionalne evalvacije je torej ugotoviti, ali ima visokošolska institucija vzpostavljene mehanizme in postopke za notranjo evalvacijo kakovosti poučevanja in učenja, raziskovanja, vodenja in upravljanja ter drugih storitev.

Vidiki institucionalne evalvacije so običajno naslednji:

- * poslanstvo in profil institucije
- * politika izobraževanja in raziskovanja
- * kadrovska politika in strokovno izpopolnjevanje osebja
- * organizacija in management
- * prostori, oprema
- * sistem financiranja
- * mehanizmi notranjega zagotavljanja kakovosti
- * strategija vodenja in upravljanja ter sposobnost za spremembo.

Pomanjkljivost institucionalnega pristopa se kaže v tem, da ne zagotavlja povratnih informacij na disciplinarni ravni, prav tako pa ne zagotavlja priporočil za izpopolnjevanje programov. Zaradi tega naj bi institucionalna evalvacija dopolnjevala programsko evalvacijo.

6. Evalvacijske metode

Sistemi, ki vključujejo notranjo in zunanjo evalvacijo, temeljijo na metodi notranje samoevalvacije in na metodi zunanje kolegialne kontrole, ki se občasno dopolnjuje z metodo institucionalne revizije.

a) Samoevalvacija

Metoda notranje evalvacije je samoevalvacija, ki predstavlja prvi korak v evalvacijskem procesu (Brennan, Frazer, Williams, 1998). Izvaja jo osebje visokošolske institucije oziroma programa, ki je predmet evalvacije. Samoevalvacijska skupina pri svojem delu upošteva mnenja različnih interesnih skupin (študenti, raziskovalci, učitelji, diplomanti, vodstvo, administratorji). Za uspešno samoevalvacijo je zelo pomembno, da so vsi, ki bodo vključeni v samoevalvacijski proces, seznanjeni z njenimi nameni in da razumejo cilje samoevalvacije.

Samoevalvacija zagotavlja visokošolskim institucijam okvir za oblikovanje lastne definicije kakovosti, služi jim kot pomoč pri oceni dosežkov lastnega poslanstva in strateških ciljev (Kump, 1995). Visokošolske

institucije na osnovi redno vodene evidence ocenjujejo izobraževalni in raziskovalni proces, identificirajo problematična področja in pripravljajo ukrepe za reševanje problemov. S pomočjo samoevalvacije lahko visokošolske institucije ponovno premislijo svoje cilje. Na ta način lahko kadarkoli preverijo, če se približujejo ciljem in ukrepajo takoj, ko je to potrebno.

V samoevalvaciji je poudarek na kvalitativnih analizah. Toda samoevalvacija naj bi vključevala tudi vrsto kvantitativnih podatkov oziroma kazalcev kakovosti, kot so na primer podatki o vpisu, deleži osipa, povprečen čas študija, število osebja, število raziskovalnih projektov, mednarodne izmenjave itd. Ti podatki zagotavljajo pregled obsega in dejavnosti programa ali institucije. Kazalce je potrebno previdno interpretirati, kajti njihov pomen je pogosto dvoumen. Prepričanje, da kazalci vedno odražajo kakovost, je zgrešeno. Delež neuspešnih študentov je primer ustreznega kazalca za analizo institucionalne učinkovitosti, ki pa sam po sebi ne odraža kakovosti. Nizek delež neuspešnih študentov lahko kaže nizko akademsko raven (nizko kakovost) ali pa zelo uspešno podporo študentom (visoka kakovost). Po drugi strani lahko visok delež neuspešnih študentov kaže, da naredijo izpite samo najbolj usposobljeni študenti (visoka kakovost) ali pa, da institucija ni razvila dovolj učinkovite podpore študentom (nizka kakovost). Zaradi tega je kvantitativne podatke nujno interpretirati znotraj konteksta institucije in posebej glede na njene namene in cilje.

Samoevalvacija ima lahko različne stopnje formalnosti, objektivnosti in odprtosti do drugih. Samoevalvacije, ki so vsiljene od zunaj, pogosto spodbujajo kompromisno obnašanje in neodkritost. Kadar je edini cilj samoevalvacij prepričevanje zunanjega okolja o določeni kakovosti, se lahko sprevrže v samoopravičevanje ali celo samoprevaro. Če hočemo doseči resnično izboljšanje, potem ne smemo nikoli zahtevati visoke kakovosti ali "odličnosti" na začetku uvajanja rednega samoevalvacijskega procesa. Zaradi tega pred začetkom samoevalvacije niso dopustna vrednostna mnenja o rezultatih.

Samoevalvacija je torej proces opredeljevanja, zbiranja in analiziranja kvalitativnih (samoocene zaposlenih in mnenja uporabnikov) in kvantitativnih (dejstva) informacij, ki vodi do odločitev o predvidenih (možnih) modifikacijah, izpopolnjevanju in nadaljevanju ciljev programa ali visokošolske institucije.

b) *Kolegialna kontrola*

Glavna metoda v zunanji evalvaciji je kolegialna kontrola. Tradicionalna kolegialna kontrola je povezana z vrednotenjem kakovosti raziskovanja in je prilagojena intrinzičnim raziskovalnim ciljem. Kolegialna kontrola v kontekstu ocenjevanja kakovosti visokega šolstva se od tradicionalne kolegialne kontrole razlikuje v tem, da poleg raziskovanja vključuje še vodenje in upravljanje, poučevanje in učenje ter druge storitve visokošolskih institucij. Prilagojena je ekstrinzičnim ciljem, kot sta odgovornost in družbena relevantnost (Goedegebuure, Maassen, Westerheijden, 1990).

Na ravni evalvacije programa jo izvajajo strokovni kolegi oziroma neodvisni predmetni izvedenci v okviru določene discipline. Kolegi so lahko razumljeni tudi širše: ne le kot kolegi iz iste discipline, ampak tudi posebej usposobljeni izvedenci za evalvacijske procese v visokem šolstvu, ki izvajajo kolegialno kontrolo na ravni institucije. Nacionalne evalvacijske agencije usposablajo izvedence za programske in institucionalne evalvacije s pomočjo pisnih navodil in seminarjev. Pri izbiri evalvatorjev upoštevajo njihovo nepristranost, poštenost in kompetentnost glede na specialistična znanja.

Osnova kolegialne kontrole v zunanji evalvaciji so samoevalvacijska poročila, ki so izdelana v okviru določenega programa ali v okviru določene visokošolske institucije. Programska samoevalvacijska poročila analizirajo in ocenjujejo zunanji predmetni izvedenci, institucionalna samoevalvacijska poročila pa neodvisni izvedenci za evalvacijske procese v visokem šolstvu, ki ocenjujejo notranje evalvacijske mehanizme na posameznih institucijah. Metoda njihovega dela je revizija institucije.

c) Institucionalna revizija

Institucionalna revizija je osredotočena na sam proces notranje evalvacije oziroma na način, kako se kakovost zagotavlja. Predmet institucionalnih revizij ni sama kakovost, ampak mehanizmi za zagotavljanje kakovosti. Institucionalna revizija temelji na samoevalvaciji in na obisku (site visit) institucije.

Glavni cilj obiska skupine zunanjih izvedencev je povečati pozitivne učinke samoevalvacije in spodbuditi problemsko razpravo znotraj institucije. Zunanja evalvacijska skupina najprej prebere samoevalvacijsko poročilo in prouči institucionalno vodenje in upravljanje s kakovostjo. Temu sledi oblikovanje priporočil za

področja, ki bi jih visokošolska institucija lahko še razvila. Razprava med evalvatorji in "evalviranimi" v času obiska skupine zunanjih izvedencev, naj bi okrepila samospoznavanje, ki se razvije med procesom samoevalvacije. Zunanja evalvacijska skupina na osnovi samoevalvacijskega poročila in razgovorov, ki jih opravi z različnimi skupinami (študenti, akademsko in administrativno osebje, vodstvo, razne komisije) med obiskom institucije, napiše poročilo in ga najprej pošlje instituciji, da popravi morebitna napačna dejstva. Glavna funkcija poročila je v tem, da institucijo in vse zainteresirane udeležence oskrbi z napisanim dokumentom, ki služi kot zapis o sedanjem stanju institucije ter kot osnova za njen nadaljnji razvoj in izboljšave.

7. Vzpostavljanje nacionalnega evalvacijskega sistema

Ko se država odloči vpeljati sistematično evalvacijo visokega šolstva, obstajajo številne ravni odločitev, ki jih je potrebno sprejeti (Kristoffersen, Surssock, Westerheijden, 1998). Prva pomembna odločitev se nanaša na cilje evalvacije. Ti cilji so lahko izpopolnjevanje ali pa nadzor (akreditacija ali financiranje). Evalvacija, katere namen je akreditacija oziroma evalvacija, ki se konča z odločitvami o tem, ali enoto financirati ali ne, ali pa o tem, ali jo financirati na določeni ravni, pomeni ambiciozni evalvacijski program, ki zajema skoraj vse institucije in skoraj vse stopenjske programe. Evalvacija, katere namen je izpopolnjevanje, vodi v evalvacijski program, ki je lahko manj intenziven in zahteva manj sredstev in časa.

Evalvacija, katere namen je akreditacija in odločitve o financiranju, ima drugačne postopke kot evalvacija, katere namen je izpopolnjevanje. V prvem primeru je poudarek predvsem na nizu kazalcev in končni sumarični oceni, medtem ko je evalvacija, katere namen je izpopolnjevanje, bolj kvalitativne narave in se konča z zaključki in priporočili.

Ko je sprejeta odločitev o vrsti evalvacije (institucionalne, programske ali kombinacija obeh), je pomembno bolj natančno opredeliti področje evalvacije. Vprašanje področja je zlasti pomembno pri institucionalnih evalvacijah. Teoretično lahko evalvacija upošteva vse vidike institucije in evalvira vse njene enote, stopenjske programe in dejavnosti; druga možnost, ki je tudi bolj pragmatična, pomeni, da je evalvacija osredotočena na določene vidike institucije, ki pa jih je potrebno skrbno izbrati, da bodo zagotavljali tehtne zaključke.

Poleg opredelitve področja evalvacije, je pomembno opredeliti tudi njene meje. To je bistveno vprašanje tako za institucionalne kot tudi za programske evalvacije. Odločiti se je potrebno, ali bo evalvirana ena institucija, skupina institucij ali pa vse institucije v državi. Za programsko evalvacijo je bistveno, da upošteva institucionalni kontekst in opazuje managementske zveze med oddelkom in širšo institucijo. Pomembna je tudi odločitev, ali bo primerjanje igralo kakšno vlogo. Torej, ali bodo evalvirani in med seboj primerjani na primer vsi sociološki oddelki v državi, ali pa bo evalviran samo en sociološki oddelek.

Meje evalvacije določajo tudi stroški. Evalvacijski stroški vključujejo človeške in finančne vire. Bolj kot je evalvacijska shema ambiciozna, večji so stroški. Države pri odločanju o stroških in vrsti evalvacije upoštevajo število institucij, ki jih imajo, razpoložljive vire in premislek o tem, kaj se lahko izpelje na praktični ravni. Tako se na primer v Franciji, ki ima 90 univerz in čez 3000 drugih visokošolskih institucij, osredotočajo na institucionalne evalvacije, pri tem pa pozorno obravnavajo le določene vidike institucije. Države, kot je na primer Danska, ki imajo samo nekaj visokošolskih institucij, si lahko privoščijo proučevanje vseh programov in vseh institucij.

Čeprav se novi sistemi evalvacije v visokem šolstvu razlikujejo glede na številne nacionalne posebnosti, imajo tudi nekatere skupne elemente, kot so: metakoordinacija evalvacijskega procesa, kombinacija notranje (samoevalvacija) in zunanje (kolegialna kontrola) evalvacije, evalvacijsko poročilo (analiza prednosti in slabosti ter priporočila za izpopolnjevanje) ter odnos med evalvacijskimi rezultati in odločitvami o financiranju (EC-C, 1993). Ti skupni elementi predstavljajo osnovo za opredelitev splošnega mednarodnega evalvacijskega sistema, ki bi naj v prihodnosti omogočal primerjalno evalvacijo kakovosti visokošolskih sistemov in akademsko priznavanje v Evropi.

Temeljna načela ter elemente splošnega evalvacijskega sistema sta predlagala nizozemska strokovnjaka, svetovalca Združenja rektorjev evropskih univerz (CRE), F.A. van Vught in D. Westerheijden (1994). Jedro splošnega sistema evalvacije visokega šolstva sestavljajo naslednji elementi:

- *strokovno telo na metanivoju*. Prioriteta je vzpostavitev nacionalnega telesa, t.i. posredniške (buffer) institucije, ki jo ustanovijo vse institucije visokega šolstva v dogovoru z vlado. Takšna institucija ima vlogo neodvisnega in nevtralnega usklajevalca različnih interesov predstavnikov vlade in visokošolskih institucij.

- *samoevalvacija*. Kritični element v vsakem evalvacijskem sistemu je metoda samoevalvacije. Izkušnje kažejo, da je lahko sistem učinkovit le, če akademiki sprejmejo evalvacijo za svojo lastno dejavnost. Objektivno in validno samoocenjevanje vključuje udeležbo vseh tistih, ki jih problemi kakovosti prizadevajo (člani akademske skupnosti: profesorji, raziskovalci, študenti, administratorji, diplomanti, delodajalci).

- *kolegialna kontrola*. Tretji skupni element v splošnem sistemu je metoda kolegialne kontrole, kombinirana z *obiski zunanjih izvedencev*. V poročilu naj bi izvedenci upoštevali tudi strokovna mnenja mednarodnih članov, predstavnikov delodajalcev, strokovnih združenj, diplomantov in študentov.

- *poročilo*. Četrty element splošnega sistema je poročanje o rezultatih in izkušnjah z uporabljenimi metodami. Poročilo naj ne bi predstavljalo sodbe ali razvrščanja institucij, temveč naj bi spodbujalo institucionalno spremembo in služilo kot pomoč pri izboljšanju kakovosti obravnavanih institucij. Udeleženci evalvacije se morajo dogovoriti, kateri deli poročila bodo objavljeni. Vseh ugotovitev evalvacije namreč ni primerno objavljati. Če bo objavljeno vse tisto, kar so člani akademske skupnosti napisali ali povedali, se lahko zgodi, da bo v akademski skupnosti prevladala *kultura kompromisa*, katere edini cilj je zadovoljiti zunanjim zahtevam, ne pa notranjim namenom. Zato se morajo vlada in institucije visokega šolstva strinjati o vseh vidikih, ki so obravnavani v javnem poročilu. Objavili naj bi tisti del poročila, kjer sta razvidna jasnost in vpogled v kakovost visokega šolstva.

- *financiranje*. Zadnji skupni element splošnega sistema je odnos med rezultati evalvacije in (vladnimi) odločitvami o financiranju visokošolske dejavnosti. Rezultati evalvacije naj ne bi neposredno vplivali na finančne odločitve. Zveza med rezultati ocenjevanja kakovosti in finančnimi odločitvami naj bi bila posredna. V praksi bi to pomenilo, da npr. vlada lahko ustavi financiranje določenega programa, ko lahko dokaže dolgotrajno pomanjkanje kakovosti. V primeru, da komisija izvedencev oceni kakovost določenega programa za neprimerno, ima fakulteta na razpolago čas, v katerem naj bi odstranila pomanjkljivosti.

Naslednja komisija z novim mandatom bi v naslednjih letih pregledala, ali je fakulteta upoštevala priporočila. Če bi bila kakovost še naprej slaba, bi minister opozoril fakulteto in naznanil svoj namen: zaustaviti financiranje. Potem bi fakulteti, ki bi dobila takšen poziv, še vedno ostalo nekaj časa za ukrepanje.

Vsak od navedenih elementov se lahko v posameznih državah različno uresničuje. Pozitivni učinki evalvacije so opazni zlasti v tistih državah, kjer evalvacijo razumejo v razvojni perspektivi. To pa pomeni, da evalvacija izhaja iz pogojev in okoliščin posamezne institucije oziroma programa. Kot takšna je evalvacija proces učenja za vse udeležene.

Če se proces evalvacije uvaja z veliko mero senzitivnosti in poznavanja akademskega sveta in okoliščin, potem lahko postane dejavnik izboljšanja kakovosti že sam evalvacijski proces.

Izkušnje držav, ki imajo že uveljavljene nove evalvacijske sisteme, lahko služijo kot izhodišča pri vzpostavljanju posameznih nacionalnih modelov. Natančnega sistema, ki bi ga lahko uspešno uporabili v številnih državah, ni mogoče izdelati. V okviru nacionalnega sistema visokega šolstva je potrebno oblikovati lastno rešitev, ki bo upoštevala vse nacionalne posebnosti, t.j. politične, gospodarske in kulturne razmere v državi.

8. Literatura:

Barnett, R. 1992. *Improving Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Barnett, R. 1994. Power, Enlightenment and Quality Evaluation. *European Journal of Education*. 2, 165-180.

Beacher, T., Kogan, M. (1992). *Process and Structure in Higher Education*. London: Routledge.

Brennan, J., Frazer, M., Williams, R. (1998). *Self-Evaluation in Higher Education: a pack of materials for groups undertaking self-evaluation*. London:QSC/Open University Press.

Cave, M., Hanney, S., Kogan, M., Trevett, G. (1997). *The use of performance indicators in higher education: The challenge of the quality movement*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Dahllöf, U., Harris, J., Shattock, M., Staropoli, A., in't Veld, R. (1991). *Dimensions of Evaluation*. London: Jessica Kingsley Publishers, Higher Education Policy Series 13.

European Community - Commission (EC-C) (1993). *Quality management and quality assurance in European higher education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Goedegebuure, P., Maassen, P.A.M., Westerheijden, D.F. (1990). *Peer Review and Performance Indicators: Quality assessment in British and Dutch higher education*. Jessica Kingsley Publishers, Higher Education Policy Series, London ali Uitgeverij Lemma B.V., Utrecht.
- Kells, H.R. (1992). *Self-Regulation in Higher Education: a multi-national perspective on collaborative systems of quality assurance and control*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kristoffersen, D., Sursock, A., Westerheijden, D. (1998). *Quality Assurance in Higher Education. Manual of Quality Assurance: Procedures and Practices*. London: Quality Support Centre & EC/Phare/ETF.
- Kump, S. (1994). *Akademski kultura*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kump, S. (1995). *Samoevalvacija v visokem šolstvu*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Neave, G. (1994). The Politics of Quality Developments in Higher Education in Western Europe, *European Journal of Education*, 2, 115-134.
- Neave, G., van Vught, F. (1991). *Prometheus Bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford and Paris: Pergamon Press and IAU Press.
- Trow, M. (1993). The business of learning. *The Times Higher Education Supplement*, 1091, 20-21.
- Vught, F.A. van & Westerheijden, D.F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, vol. 28, 355-371.
- Vroeijenstijn, A.I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigation Between Scylla and Charybdis*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Westerheijden, D.F., Brennan, J., Maassen, P.A. (Eds.) (1994). *Changing Contexts of Quality Assessment*. Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.