**Helga Stock**

# JAKOŚĆ, EWALUACJA I PORADNICTWO – O ICH WZAJEMNYCH RELACJACH W INSTYTUCJACH EDUKACJI DOROSŁYCH

Problem jakości jest ważny dla każdej instytucji edukacji dorosłych (*Weiterbildungseinrichtung*). Zainteresowanie to nie rozpoczęło się dopiero w dzisiejszych czasach. Staranie o jakość jest immanentnym składnikiem pedagogicznego profesjonalizmu. W obecnej sytuacji przejścia od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa wiedzy, globalizacji rynków, indywidualizacji warunków życia, co prowadzi do pluralizacji wielorako splecionych nieprzejrzystych dla jednostki struktur, jakości przypisuje się funkcję sygnalizacyjną. Jakość powinna charakteryzować nie tylko oferty edukacji dorosłych, jakość powinna także przejmować rolę sygnału budzącego uwagę potencjalnych klientów/uczestników oraz aktualnych i potencjalnych inwestorów oraz motywującego, aby na rynku edukacji dorosłych, gdzie toczy się zacięta walka, zwrócili się ku podmiotowi wysyłającemu sygnał. Systemy zarządzania jakością są w coraz większym stopniu postrzegane jako szansa rozpoznania słabych oraz mocnych stron i ofensywnego działania wobec nich. Procesy refleksji są niezbędne na wszystkich płaszczyznach.

Aby uwzględnić te tendencje i sterować nimi, są konieczne metodyczne podstawy, których częściowo dostarcza ewaluacja. Proces ewaluacji nie jest jednoznacznie zdefiniowany, u podstaw owych definicji leżą różne cele, interesy i perspektywy. Jost Reischmann[1] łączy trzy istotne elementy, które można odnaleźć w wielu definicjach ewaluacji:

Ewaluacja oznacza:
- rozpoznanie metodyczne i
- uzasadnione ocenianie procesów i wyników dla
- lepszego zrozumienia jakiegoś środka praktycznego (*Praxismaßnahme*) w obszarze edukacji przez kontrolę oddziaływania, kierowanie (*Steuerung*) i refleksję.

Dla uzupełnienia chciałabym dodać, że ewaluacja jest zawsze określona przez cel. W tym ujawnia się społeczne powiązanie ewaluacji, które Matthias Wesseler opisuje następująco, a przez to relatywizuje absolutystyczne roszczenia ewaluacji:

[1] J. Reischmann, *Weiterbildungsewaluation – Lernerfolge mess bar machen*, Neuwied 2003, s. 18.

Ewaluacje dążą do oceny wartości programów i ich efektów w danym historycznym, społeczno-kulturowym i ekonomiczno-politycznym kontekście. Dokładnie na tym polega istotne znaczenie światłej ewaluacji, mianowicie na oferowaniu wobec często obserwowanej „bezradności" w codzienności nauczania i uczenia się solidnych orientacji: „uwrażliwianie przez ewaluację[2].

Wskazuje on także na to, że w sieci międzynarodowych i akredytacyjnych organizacji w coraz większym stopniu odnajdywany jest konsensus, dotyczący dwóch tendencji oceniania jakości. Po pierwsze mówi się o wertykalnej jakości, którą można ująć wspólnymi i dla wszystkich obowiązującymi standardami, jak benchmarking[3], i której efekty można przedstawić w porównaniach lub rankingach. O jakości horyzontalnej mówi się, gdy w centrum uwagi znajduje się specyficzny profil prowadzącego zajęcia (*Dozent*), programu lub instytucji edukacyjnej. Tu nie chodzi o mierzące, porównywalne wymiary, jak w jakości wertykalnej, lecz raczej o rozumienie budujące tożsamość.

Te różnorodne wymiary są również wskazówkami dla ukierunkowania ofert poradniczych. Poradnictwo odnoszące się do instytucji, poradnictwo odnoszące się do osoby, byłyby odpowiednimi kategoriami. Zależnie od kompleksowości zapotrzebowania poradniczego można rozróżnić poradnictwo informacyjne, sytuacyjne i zorientowane na biografię. Często sensowne jest także rozróżnienie między poradnictwem edukacji dorosłych, poradnictwem dotyczącym orientacji w zawodzie i zatrudnienia. Poradnictwo może być uzasadnione jako rezultat ewaluacji, ale też rezultaty poradnictwa mogą być powodem do ewaluacji. Szczególnie pomocne jest również poradnictwo, gdy chodzi o wybór właściwej formy ewaluacji (*Evaluationsdesign*).

Punkty przecięcia między jakością, ewaluacją i poradnictwem nieco bliżej zostaną wyjaśnione poniżej.

## Jakość w edukacji dalszej

Jakość ma różne oblicza. W edukacji dalszej chodzi ostatecznie o to, by klientom/uczestnikom zapewnić odpowiedni do ich intencji sukces w uczeniu się. To nie może dokonać się z zewnątrz. Uczestnik musi uczyć się sam, tego nikt mu nie może odmówić.

Pedagogiczne interwencje skutkują przykładowo tylko wtedy, gdy są pożądane i wykorzystywane przez uczących się. Pedagogiczna kompetencja ujawnia się więc w interakcji, która także może się nie powieść. Pedagogiczna kompetencja nauczających jest wedle tego rozumienia

[2] M. Wesseler, *Evaluation Und Evaluationforschung*, [w:] *Handbuch der Erwachsenenbildung*, red. R. Tippelt, A. von Hipel, Wiesbaden 2009, s. 1034.

[3] Metoda benchmarking to uczenie się od najlepszych, porównywanie się z najlepszymi, orientacja na najlepszą klasę wyrobów lub usług, uczenie się od konkurentów. H. Mikulski, A. Mikulska, *Benchmarking jako nowoczesna metoda zarządzania przedsiębiorstwem*, www.mrf.pl [dostęp:14.01.2010].

zależna od odpowiedniej kompetencji przyswajania ze strony adresatów, to znaczy sukces pracy pedagogicznej ujawnia się poprzez współpracę uczących się[4].

Aby osiągać sukces w procesie uczenia się, są potrzebne oferty i wsparcie. Wynik jest wspólny – instytucji edukacji dalszej, prowadzącego zajęcia i uczestnika. Instytucja edukacji dalszej nie może zatem obiecać uczestnikowi dobrych efektów uczenia się ani też ich sprzedać. Może ona jednak stworzyć warunki, by uczestnik mógł się z powodzeniem uczyć. Te warunki znowu są wielowarstwowe.

Jeśli uczenie ma się powieść, musi ono uwzględniać:

– intelektualno-racjonalne aspekty, jak klarowność celów nauczania i uczenia się oraz przyrost wiedzy,
– społeczne aspekty, jak wsparcie przez innych i polepszenie własnych zachowań komunikacyjnych,
– emocjonalno-motywacyjne aspekty, jak budzenie nowych potrzeb uczenia się i samodyscyplina w „okresie wyrzeczeń" w procesie edukacji,
– organizacyjno-techniczne aspekty, jak kompetencje planowania dla strukturyzowania procesu uczenia się i posługiwanie się technikami uczenia się[5],

ale także – i na to wskazuje Wiltrud Gieseke – pomieszczenia, miejsca i czas.

Profesjonalność w edukacji dorosłych oznacza, że „[...] formy organizacyjne i instytucjonalne w edukacji dorosłych/edukacji dalszej tworzą się także jako konsekwencja przeobrażonych wymagań społecznych i formują się w nowe powiązania lub powstają jako połączone w sieć formy pośredniczące, przy czym także czas dla edukacji musi być na nowo ustalony"[6].

Już te nieliczne wymienione aspekty wyjaśniają, że w debacie na temat jakości chodzi o dwa odmienne aspekty, które jednakże mają na siebie nawzajem duży wpływ. Po pierwsze chodzi o jakość edukacji, a z drugiej strony o jakość warunków wymaganych w edukacji. Procesy zarządzania jakością koncentrują się szczególnie na organizacyjnym, strukturalnym aspekcie – zatem na aspekcie warunków. Jakość edukacji podlega takiej oto specyfice, że procesy uczenia się i wyniki nauczania są możliwe jedynie jako procesy kooperacyjne, a nie stechnologizowane. Realizują się one w polu napięcia między wymaganiami oferenta a potrzebami edukacyjnymi odbiorcy:

Jakość organizacji warunków edukacji określana jest z perspektywy udanych procesów uczenia się – nauczania. Przykładowo należy tu wymienić znaczące kryteria:

– klarowna autokoncepcja (*Selbstverständnis*) i pisemnie utrwalona koncepcja ogólna (*Gesamtkonzept*);

[4] M. Harmeier, *Für die Teilnehmer sind wir die VHS*, Bielefeld 2009, s. 55.

[5] R. Zech, *Handbuch Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung*, Bielefeld 2006, s. 33.

[6] W. Gieseke, *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, [w:] *Handbuch der Erwachsenenbildung*, red. R. Tippelt, A. von Hippel, Wiesbaden 2009, s. 387.

– zabezpieczenie postępowania (*Verfahrenssichercheit*) w kooperacji przez jasno uregulowane struktury organizacyjne i dostosowane do tego procesy przebiegu działania;
– jednoznacznie nakreślone obszary przedmiotowe/kompetencyjne i profile działalności;
– kompetencja kierownictwa uzgadniającego cele na wszystkich płaszczyznach organizacji;
– systematyczny dobór personelu, opieka nad nim i jego doskonalenie się zawodowe;
– funkcjonalne struktury komunikacji i wewnętrzne zarządzanie wiedzą;
– koncepcja uczestnictwa stopniowana według kompetencji, zaangażowania i zakresu odpowiedzialności;
– zdefiniowane wskaźniki osiągnięć i sukcesów;
– w obszarze ekonomicznym – umiejętności akwizycyjne i zarządzanie zasobami;
– jak też kryteria jakości dla przedstawianych ofert edukacyjnych[7].

Powiązanie obu aspektów nie podlega wątpliwości i uwydatnia także zapotrzebowanie na ewaluację, nastawioną na rzetelne ocenienie sytuacji wyjściowej. Aby odkryć ważną potrzebę ewaluacji instytucji, potrzebne jest poradnictwo. Potrzeba poradnictwa może także narodzić się z rezultatów ewaluacji.

W odniesieniu do realizacji ewaluacji i poradnictwa należy jednak uwzględnić, że celowe są podejścia oparte na odpowiednich koncepcjach.

## Ewaluacja jako integralny element procesów rozwijania jakości

Ewaluacja, stosowana jako instrument odkrywania problemów lub potwierdzania faktów, nie następuje nigdy bezwarunkowo. Ewaluacja orientuje się na świadomie komunikowane lub rozproszone, istniejące w wyobrażeniach, kryteria jakości.

Ewaluacja jest zjawiskiem społecznym, które jest determinowane i funkcjonalnie różnicowane przez interesy, cele, zleceniodawców i inwestorów.

Na temat następujących funkcji w literaturze światowej istnieje zgodność. Ewaluacja może służyć:
– uzasadnieniu/legitymizacji,
– ulepszeniu/optymalizacji,
– refleksji,
– nadzorowi/kontroli.

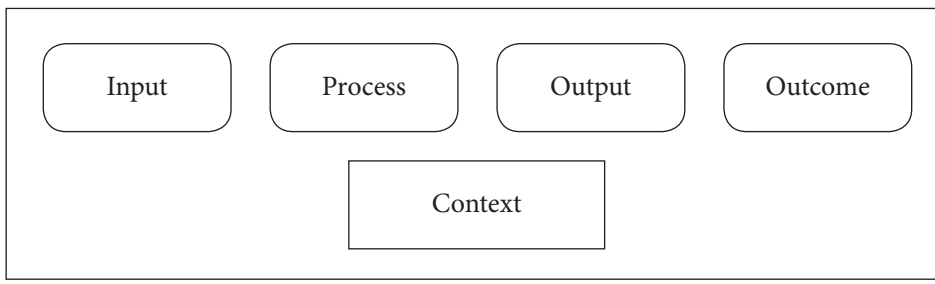
W praktyce dochodzi często do przecięcia funkcji. Forma metodyczna (*das methodische Design*) zorientowana jest jednak przeważnie na główną funkcję i determinuje przez to rdzeń (*Focus*) oczekiwanych wyników/wypowiedzi.

Potrzeba poradnictwa może powstać przy wyborze funkcjonalnej formy ewaluacji. Przy tym jest także konkretyzowany często ogólnie sformułowany przedmiot ewaluacji i dzielony na zoperacjonalizowane kroki.

[7] R. Zech, *op. cit.*, s. 25.

W tym kontekście można wskazać na systematykę stworzoną przez Daniela Sufflebeama i Douglasa M. Windhama, zaadaptowaną dla edukacji dorosłych przez M. Wesslera, a przez Stefanie Hartz i Klausa Meisela wprowadzoną do rozwijania jakości w edukacji dorosłych:

Rysunek 1. Przedmioty ewaluacji




*Źródło*: S. Hartz, K. Meisel, *Qualitätsmanagement*, s. 40.

Kontekst programu charakteryzują społeczne, kulturalne i ekonomiczne warunki ramowe, klimat polityczny, specyfika instytucjonalna. Kontekst nie jest przedmiotem ewaluacji. Podczas interpretacji wyników i przy wyciąganiu wniosków końcowych nie można jednak nie uwzględnić specyficznych oddziaływań tych warunków.

Obszar input[8] jest punktem ciężkości ewaluacji, szczególnie kiedy ma nastąpić legitymizacja lub akredytacja lub także gdy chodzi o jednorazową realizację programu. Tutaj ocenie podlegają zasoby materialne i finansowe, ale także cele programu, koncepcja jego realizacji, kompetencje nauczających, ewentualnie kwalifikacje uczestników. Potrzeba poradnictwa może powstać w procesie projektowania procedury ewaluacji, ale także może wyłonić się z wyników ewaluacji, gdy potrzebna jest porada: jak można poradzić sobie z ujawnionymi problemami/brakami.

W obszarze procesu ewaluacji często podlegają umiejętności dydaktyczne nauczających i wykorzystanie mediów. W centrum zainteresowania jest również klimat zajęć, rozwijające się kontakty społeczne między uczestnikami i prowadzącym, jak i wśród samych uczestników. Niestety taka ewaluacja przeprowadzana jest jednostronnie, to znaczy tylko uczestnicy mają możliwość wypowiadania się. Rzadko zainteresowanie dotyczy ocen osób nauczających i w związku z tym uwzględnianie są one w niewielkim stopniu. Dlatego proces może być tylko oceniony z jednej perspektywy, wnioski/konsekwencje są często jedynie częściowe [nie dotyczą całości procesu

[8] Zgodnie z zamierzeniem autorki określenia „input", „output", „outcome" pozostały w oryginalnej angielskiej wersji językowej, gdyż jako takie funkcjonują w tym obszarze tematycznym także w języku niemieckim [przyp. tłum.].

– przyp. tłum.] i nie przynoszą pożądanych rezultatów. Częściowo rezygnuje się całkowicie z konsekwencji/wniosków końcowych – co wówczas także podważa wysiłek związany z ewaluacją, na przykład dotyczący projektowania procedury, zaangażowania personelu, nakładów finansowych.

Kategoria output wskazuje na bezpośrednio (*kurzzeitig*) obserwowalne rezultaty, zarówno oczekiwane, jak i niezamierzone – na przykład efekty polityki instytucjonalnej, zmianę nastawienia nauczających[9].

Oddziaływania, a więc długoterminowe rezultaty, są umiejscowione w obszarze – outcome. Tu chodzi o faktyczne zastosowanie przyswojonych treści, ale również o społeczne, kulturalne, ewentualnie też polityczne oddziaływania, których przyczyną jest program. Wypowiedzi w tym obszarze są bardzo interesujące. Ale pozyskanie takich wypowiedzi jest zawsze związane z trudnościami metodycznymi. Podczas gdy bezpośrednie ekonomiczne oddziaływania mogą być skwantyfikowane przez metody ewaluacji, to kompleksowe zmiany w obszarze społecznym, kulturalnym i politycznym są obserwowalne dopiero po pewnym czasie, często trudno z pewnością wyjaśnić je samym wpływem określonego przez program przedsięwzięcia edukacyjnego i ująć je metodami statystycznymi. Tu do informacji mogą prowadzić metody jakościowe. Trudności pojawiają się także często, gdy do badanych dociera się po dłuższym czasie od zakończeniu kursu i motywuje się ich do uczestniczenia w badaniach.

Oprócz systematyzacji założeń ewaluacji według przedmiotu naturalnie należy także uwzględnić płaszczyznę ewaluacji. Ewaluowane mogą być na przykład osoby, programy, instytucje, jednostki organizacyjne.

Każda ewaluacja wymaga – w zależności od przedmiotu i płaszczyzny – specyficznego podejścia, postępowania i instrumentów. Tutaj często nasuwa się możliwość skorzystania z profesjonalnego poradnictwa w celu upewnienia się, że stosując zamierzoną formę ewaluacji, można oczekiwać odpowiedzi na interesujące nas pytania.

Część tych rozważań dotyczy oczywiście kwestii metody. Zasadniczo można rozróżnić jakościowe i ilościowe metody ewaluacji. Odpowiednio do ich charakteru mogą one spełniać różnorodne oczekiwania. Porównywalność i wizualizowane wyniki, jakich często oczekuje się przy ewaluacji legitymizującej (*Legitimisationsevaluation*), można zrealizować poprzez wykorzystanie metod ilościowych. Uczestnicy powinni mieć świadomość, że pracują tu z paradygmatem normatywnym. To znaczy możliwe wyniki są przewidywane wcześniej (*vorkonzipiert*) przez osobę dokonującą ewaluacji, a przez badanych powinny zostać zweryfikowane lub sfalsyfikowane.

Metody jakościowe podlegają paradygmatowi interpretatywnemu, to znaczy, że badani są proszeni o ocenę jako eksperci danej sytuacji, następnie z niej można tworzyć

[9] M. Wesseler, *op. cit.*, s. 1036.

interpretacje i wyprowadzać wnioski – to dynamiczne zorientowanie na proces, indukcyjne postępowanie, które jest nastawione na systemy znaczeniowe badanych i dopuszcza nowe perspektywy i sposoby widzenia problemu. Metody jakościowe nadają się na przykład także do badania oddziaływań, gdzie przyczynowe modele wyjaśniania są niewystarczające[10].

Różnorodność przedmiotów, płaszczyzn i metod pozwala domyślać się, jak rozległe są ramy możliwości ewaluacji. Ewaluacja wszystkiego nie jest potrzebna ani możliwa. Rozsądny wybór aspektów i problemów, dla których jest konieczne efektywne opracowanie wyników ewaluacji, sprawia, że ewaluacja staje się pomocnym elementem procesów rozwijania jakości – pamiętając wciąż o tym, że wypowiedzi odnoszą się do ramy ewaluacji i nie mogą w nienaukowy sposób być rozszerzone na obszary wykraczające poza badanie.

Poradnictwo może być użyteczne do tego, aby przełożyć pojawiające się problemy na przedmioty podlegające ewaluacji, opracować koncepcję ewaluacji wraz ze „skrojonymi na miarę" metodami i instrumentami, a przez to przyczynić się do solidnego rozwoju jakości. Potrzeba poradnictwa pojawia się jednak też wówczas, gdy już są wyniki ewaluacji. Powinna ona dać odpowiedź na pytania: „jakie są właściwe wnioski, jak można je wykorzystać?".

Poniżej zostaną scharakteryzowane koncepcje poradnictwa (*Beratungsansätze*).

## Poradnictwo jako integrujący i zintegrowany element procesów rozwoju jakości

Frank Nestmann[11] tworzy swoje pojęcie poradnictwa na podstawie potocznego wyobrażenia o poradnictwie. Zgodnie z tym poradnictwo jest związane z bardzo różnym rozumieniem, odmiennymi wyobrażeniami i celami, jak też różnorodnymi oczekiwaniami dotyczącymi przebiegu poradnictwa, wyników i oddziaływań oraz powinno być rozumiane zależnie od profesjonalnego czy też dyscyplinowego ulokowania zarówno jako pedagogiczna szansa edukacyjna, jak też jako zorientowana na codzienność i świat życia pomoc w radzeniu sobie.

Na tle wymogów dotyczących jakości rośnie znaczenie poradnictwa edukacyjnego w obszarze uczenia się całożyciowego szerokich warstw ludności, a szczególnie dla ludzi o tak zwanej „biografii-patchwork". Będzie ono, jeśli się je w ten sposób poważnie traktuje, przyjmowało funkcję mostu pomiędzy jednostkami, pracą i możliwościami uczenia się.

---

[10] Por. także: S. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, t. 1,Weinheim 1995, s. 244.

[11] F. Engel, F. Nestmann, U. Sickendiek, *Handbuch der Beratung*, t. 1, Tübingen 2007, s. 138.

W teoretycznym dyskursie według Ursuli Sauer-Schiffer[12] używa się następujących pojęć:

- Poradnictwo jako pomoc przy podejmowaniu decyzji na rynku edukacji dalszej (Mader 1994);
- Zadanie adekwatności poradnictwa (Kejcz 1988);
- Poradnictwo jako moderator w pluralistycznym krajobrazie edukacji dalszej (Landesinstitut Soest 1992);
- Poradnictwo jako łącznik (*Scharnierstelle*) między ofertą a uczestnikiem (Gieseke i in. 1995, Gieseke 1997);
- Poradnictwo jako punkt kontaktowy (*Gelenkstelle*) pomiędzy tworzącymi oferty a klientami (Mader 1994).

W tym znaczeniu poradnictwo należy rozumieć jako integralny aspekt edukacji dorosłych/edukacji dalszej i nieodzowny warunek uczenia się całożyciowego.

Podobnie jak procesy ewaluacji, procesy poradnictwa można opisać na różnych płaszczyznach.

Możliwa forma systematyzacji to rozróżnienie według Christiane'a Schiersmanna[13] między:

- poradnictwem zorientowanym na osobę (*personenbezogene Beratung*) a
- poradnictwem zorientowanym na organizację (*organisationsbezogene Beratung*).

Poradnictwo zorientowane na osobę może ułatwić jednostkom odnalezienie balansu między różnymi treściami edukacji w procesie uczenia się całożyciowego, na przykład między edukacją:

- ogólną,
- zawodową,
- kulturalną,
- polityczną,
- językową,
- zdrowotną.

Należy wyraźnie wskazać te rozmaite punkty ciężkości, ponieważ w edukacji zawodowej jednocześnie potrzebne są kwalifikacje kluczowe z zakresu edukacji ogólnej, które należą do rozszerzonego profilu zawodowego lub są ważne jako aspekty wspierające osobowość w uczeniu się całożyciowym.

Poradnictwo zorientowane na osobę dzieli się wedle Schiersmanna[14] na poradnictwo kariery, poradnictwo rozwijania kompetencji i poradnictwo uczenia się. Zapotrzebowanie na nie może powstać na podłożu ujawniających się wymogów jakości,

[12] U. Sauer-Schiffer, *Bildung und Beratung*, t. 1, Münster 2004, s. 24.

[13] C. Schiersmann, *Beratung im Kontext Lebenslangen Lernens*, [w:] U. Sickendick, F. Nestmann, F. Engel, V. Bamler, *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*, Tübingen 2007, s. 66.

[14] *Ibidem*, s. 188.

może opierać się na wnioskach ewaluacji, ale także na podłożu wymagań powstałych w drodze własnych procesów refleksyjnych.

Poradnictwo kariery jest ściśle związane z problemami socjologicznymi, na przykład jak wygląda dostęp do zawodu lub socjalizacja zawodowa i wzory kariery. Musi ono brać pod uwagę, jakie procesy społeczne – niezależnie od obiektywnych umiejętności – regulują wstęp do kształcenia i kariery w pracy kierowniczej, specjalistycznej działalności eksperckiej lub pracy wykonawczej, mniej wyspecjalizowanej. Przy społecznych nierównościach w zakresie szans edukacyjnych i zawodowych jednostek istotną rolę odgrywają przede wszystkim rodzina pochodzenia, płeć, środowisko kulturalne i socjalizacja, jak też szkolne procesy alokacji. To podkreśla znaczenie wysokich wymagań zawodowych wobec doradców.

Poradnictwo rozwoju kompetencji, ze względu na społeczną integrację wszystkich członków społeczeństwa i na uwzględnienie adekwatnych wymagań jakościowych, jest obszarem wymagającym jeszcze silnego rozwoju. Tutaj poszukujących porady wspiera się w rozpoznawaniu i wzbogacaniu zdobytych formalnie i nieformalnie kompetencji i w ich biograficznym wykorzystaniu. Problemy mierzenia kompetencji są ściśle powiązane z metodycznymi problemami ewaluacji, tutaj nadal istnieje potrzeba badań.

Poradnictwo uczenia się to tradycyjny obszar poradnictwa, opiera się na problemach uczenia się w różnorodnych obszarach, społecznych kontekstach itd. Tutaj znajdują zastosowanie różne koncepcje poradnictwa (*Beratungsansätze*). Z punktu widzenia pedagogiki dorosłych formy poradnictwa kooperacyjne i zorientowane przede wszystkim na zasoby rokują długotrwałość. Te formy poradnictwa podejmują aspekty integracyjne, rozumiane są jako „część kulturowej infrastruktury biografii”[15].

Poradnictwo zorientowane na organizację (*organisationsbezogene Beratung*) może być poradnictwem dotyczącym kwalifikacji zarówno dla przedsiębiorstw, jak i dla instytucji edukacji dalszej oraz instytucji poradnictwa edukacji dalszej. W procesach zarządzania jakością poradnictwo organizacji jest ulokowane potencjalnie, implementacja procedur rozwijania jakości z reguły występuje z procesami poradnictwa, które mogą być umiejscowione zewnętrznie lub wewnętrznie.

Przy założeniu certyfikacji lub akredytacji poradnictwo głównie koncentruje się na wyborze odpowiedniej procedury dla instytucji (o ile nie jest to wyznaczone przez państwo lub nadrzędne organizacje) i rozwijaniu zarządzania uwzględniającego określone przez procedurę kryteria, na przykład: wskaźniki (pokazujące jakość instytucji), minimalne standardy (w jakim stopniu powinno się osiągnąć kryteria jakości?), źródła (za pomocą jakich dokumentów można potwierdzić jakość?). Częściowo poradnic-

[15] J. Kade, D. Nittel, W. Seitter, *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Stuttgart 1999, s. 79.

two w tym zakresie oferują agencje certyfikujące lub akredytujące, co pod tym kątem – poradnictwo powinno być niezależne – należałoby sproblematyzować.

Poradnictwo w opisanym znaczeniu koncentruje się na wykazaniu jakości, a przez to dokonaniu ważnego kroku ku oficjalnej legitymizacji. Jednak potrzeba poradnictwa wynika z mojego punktu widzenia także z problemów organizacyjnych, strukturalnych i personalnych, ujawnionych przez procesy rozwijania jakości. Częstokroć brakuje wiedzy, doświadczenia i kompetencji społecznych, by podejść do tych problemów w sposób ofensywny, ale z wrażliwością na klimat przedsiębiorstwa, ponieważ często nie chodzi tu o przedmiotowo-merytoryczne aspekty przedmiotu pracy (*Arbeitsgegenstand*), lecz o kwestie wzajemnego traktowania się, kwestie wzajemnego szacunku i szacunku w strukturze hierarchicznej, kwestie kariery, szans, otwartości także na niewygodne propozycje zmian ze strony każdego pracownika itd.

Przy tym wyniki ewaluacji, które mogą przynosić wartościowe informacje dotyczące poszczególnych aspektów, są dobrym punktem zaczepienia dla refleksji i poradnictwa.

Na początku poradnictwo miało funkcję orientacyjną. Przy czym doradca wykorzystywał potrzebne w konkretnym przypadku koncepcje poradnicze. Dla rozgraniczenia różnych potrzeb poradniczych i wypracowania związanych z tym standardów jakości można sięgnąć do opracowanej indukcyjnie koncepcji teoretycznej Wiltrud Gieseke. Wydziela ona poradnictwo informacyjne (*informative Beratung*), poradnictwo sytuacyjne (*situative Beratung*) i zorientowane na biografię (*biographieorientierte Beratung*).

> W poradnictwie informacyjnym z punktu widzenia doradcy chodzi o dostarczenie informacji poszukującym porady, aby mogli oni z perspektywy własnych zainteresowań i uwarunkowań wybrać i zdecydować pomiędzy alternatywnymi możliwościami edukacji dalszej […]. W poradnictwie sytuacyjnym opis sytuacji poszukującego porady jest punktem wyjścia radzenia. Sytuacja jest związana z potrzebą edukacji dalszej, przy czym intencja edukacji dalszej (*Weiterbildungswunsch*) jest jeszcze rozproszona. […] Poradnictwo zorientowane na biografię koncentruje się na wyjaśnianiu problemowych sytuacji, poszukiwaniu ukrytych zainteresowań edukacją dalszą, często też zainteresowań zawodowych i odkrywaniu nowych lub zagubionych projektów kariery lub powstających w sytuacjach kryzysowych zainteresowań edukacją dalszą. Poszukujący porady podejmują na nowo zagubiony „wątek życiowy" (*ein verlorengegangener Lebensfaden*) i dzięki temu znowu mogą określić swoją sytuację wyjściową. Zainteresowania edukacją dalszą mogą się zakotwiczyć i dzięki informacjom prowadzić do określonej decyzji edukacyjnej[16].

W praktyce występują często formy mieszane. Pomiędzy powodem poradnictwa i założeniami, i intencją, i metodycznym postępowaniem, jak i czasowym przebiegiem, istnieje związek odzwierciedlający się w realizacji funkcji edukacyjnej[17] oraz determinujący

[16] W. Gieseke, *Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe*, [w:] *Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung*, nr 46, Bielefeld 2000, s. 10-17.

[17] H. Stock, F. Schröder, *Qualitätssicherung und – entwicklung in der Bildungsberatung – die Einführung, Erprobung und Anwendung eines Qualitätsmanagements in Berliner Einrichtungen der*

koncepcję poradniczą. Ocena specyficznych sytuacji problemowych i odpowiednie poprowadzenie poradnictwa wymaga profesjonalizmu i doświadczenia doradcy.

Przy ocenianiu osiągnięć poradniczych dyskutowany jest wynik poradnictwa w rozumieniu produktu często w związku ze standardami jakości. Tu należy uwzględnić, że poszukujący porady z reguły później podejmują swoją decyzję – na podstawie pomysłów, wyobrażeń i poglądów, które poprzez rozmowy poradnicze zostały uruchomione u poszukującego porady, względnie dzięki nim stały się możliwe. Poza tym osobliwością poradnictwa jako specyficznego procesu interwencji jest to, że rezultat porady jako „produkt" wcześniej nie może być konkretnie określony. Możliwe jest wyobrażenie celu, ale realny rezultat poradnictwa powstaje dopiero w procesie radzenia, jest determinowany zarówno przez radzących, jak i poszukujących porady. Rezultat jest sporządzany wspólnie. Dlatego standardy jakości dla poradnictwa muszą uwzględniać wpływ radzących się, który nie daje się zoperacjonalizować[18].

Uczenie się w poradnictwie edukacyjnym można uznać za udane – odnoszę się do berlińskiego modelu jakości poradnictwa edukacyjnego[19] – gdy poszukujący porady zgadza się z następującymi wypowiedziami:

Informacyjnymi:
- Mogę lepiej prezentować moje zainteresowania.
- Otrzymałem odpowiednią ilość informacji.
- Wiem, gdzie mogę uzyskać dalsze wsparcie.

Orientacyjnymi:
- Mogę jaśniej nazwać to, co chcę uzyskać.
- Mogę bronić w uzasadniony sposób moich intencji i celów.
- Jestem świadomy moich wad i zalet.

Strukturalnymi:
- Wiem, jakie warunki ramowe muszą być zapewnione dla realizacji celów.
- Planuję następne kroki do realizacji celów.
- Potrafię w przyszłości lepiej radzić sobie z podobnymi problemami.

Motywacyjnymi:
- Chcę realizować mój cel.
- Jestem zdecydowany podjąć kroki działania.
- Chcę rozpocząć coś nowego.

---

*Bildungsberatung*, [w:] *Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung*, red. G. Fellermayer, E. Kramer, Berlin 2008, s. 42-56.

[18] H. Stock, S. Dietel, *Qualität in der Bildungsberatung – Einblicke in die Praxis der Berliner Lernläden*, [w:] *Qualität in der Bildungsberatun. zukunft im zentrum GmbH*, Berlin 2008, s. 73-88.

[19] Ulotka Centrum Koordynacyjnego „zukunft im zentrum", *Flyer der Koordinierungsstelle Qualität der zukunft im zentrum GmbH, Qualität in der Bildungsberatung – das Berliner Modell*, Berlin 2009.

Poradnictwo jest, podobnie jak ewaluacja, integralnym elementem procesu rozwijania jakości. Poradnictwo może również przyjmować istotne funkcje integracyjne na przykład:

- rozwijanie i implementacja standardów jakości,
- rozwijanie „skrojonych na miarę" koncepcji ewaluacji (*Evaluationsdesign*), jak i podejścia do wyników ewaluacji,
- pośrednictwo między poszukującymi edukacji a realizatorami edukacji,
- informowanie o ofertach edukacyjnych osób zainteresowanych uczeniem się,
- informowanie realizatorów edukacji o zainteresowaniach osób poszukujących edukacji.

Do tego potrzebna jest kultura poradnictwa[20], która pojmuje poradnictwo jako dostępną dla każdego szansę kształtowania własnej biografii w procesie uczenia się całożyciowego.

W podsumowaniu można następująco scharakteryzować wzajemne relacje pomiędzy jakością, ewaluacją i poradnictwem:

Jakość, jako podstawowe pojęcie działań w edukacji dorosłych, może łączyć różne stanowiska, na przykład:

- na płaszczyźnie osobowej – indywidualny i zawodowy punkt widzenia,
- na płaszczyźnie procesów uczenia się – uczenie się formalne i nieformalne,
- jeśli chodzi o wsparcie (*Support*) – aspekty strukturalne i organizacyjne.

By pełnić funkcje sygnalizacyjne, jakość musi być rozpoznawalna. Można ją z jednej strony ujmować w sposób normatywny, ale z drugiej strony parametry jakości należy kształtować w sposób interpretatywny[21]. Procesy rozwijania jakości wymagają wsparcia teoretycznego i zorientowanego na praktykę. Poradnictwo może tu podejmować działania i stwarzać możliwości oraz szanse transferu[22] zarówno dla jednostek, jak i instytucji. Do oceny jakości i także do określenia potrzeby poradnictwa może się przyczynić także ewaluacja. Może ona być różnorako zorganizowana pod względem metodycznym, zawiera potencjał ilościowy i jakościowy. Ma ona także zdolność łączenia autooceny z oceną zewnętrzną (*Fremdeinschätzung*).

Ewaluacja jest czymś więcej niż tylko kontrolą efektów. Ewaluować oznacza odkrywać ukrytą wartość programu, metody lub wyników uczenia się. Ewaluować oznacza także nazywać, temu co istotne spośród wielości możliwych zmiennych nadawać nazwę.

---

[20] H. Stock, S. Dietel, W. Gieseke, *Weiterbildungsberatung in Berliner Lernläden – Qualitätsanforderungen im Rahmen Lebenslangen Lernens*, Berlin 2007.

[21] H. Stock, *Aspekte der Entwicklung von Qualitätskriterien in der Erwachsenenbildung*,[w:] U. Heuer, R. Siebers, *Weiterbildung*, Münster 2007, s. 433-443.

[22] H. Tietgens, *Grundlagen der Weiterbildung*, GdWZ 1993, nr 4, s. 220.

Ewaluacja dostrzega wartość i nadaje wartości skuteczność. Ewaluacja opisuje jakość, tworzy jakość i może ją legitymizować[23].

*Tłumaczenie z języka niemieckiego Sylwia Słowińska*

**QUALITY, EVALUATION, AND COUNSELING – THEIR INTERDEPENDENCY IN ADULT EDUCATION**

Summary

Striving for quality is an inherent part of professional adult education. An increasingly pluralistic market of competing educational institutions defines quality as a salient goal

- in view of potential students/applicants interested in the specific profile offered by a particular institution of continuing education
- in view of the personnel in the area of continuing education who might want to investigate and study the personal, organizational, and structural issues of quality management
- in view of potential sponsors in a tough and competitive market in the field of continuing education
- in view of competitors, i.e. to secure an adequate stature and rank, i.e. a competitive edge in this market.

Developing and determining quality presupposes theoretical and practical guidance and support. Counseling should be incorporated into this process – by creating spaces and new options for individuals as well as for institutions.

Evaluation could offer a valuable contribution in assessing quality and deciding on counseling needs. Evaluation can draw on a multiple methodology, and it has qualitative and quantitative potential, e.g. in terms of correlating self-evaluation and evaluation through others.

A well argued practical interplay between quality, evaluation, and counseling in continuing education is a visible sign of professional practice.

[23] M. Wesseler, *Evaluation und Evaluationsforschung*, [w:] R. Tippelt, *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Opladen 1999, s. 736.