



ŠTUDIJE IN RAZISKAVE 14
Andragoški center Slovenije

KAKOVOST KOT (Z)MOŽNOST

Tanja Možina

ZAHVALA

Hvala vsem, ki ste kakor koli pripomogli k nastanku tega dela, in še posebno Robiju Krofliču in Sonji Klemenčič ter številnim vodjem in članom skupin za kakovost POKI ter vodjem in svetovalcem v svetovalnih središčih ISIO, ki ste v teh letih sooblikovali moja razmišljanja.



CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:005.336.3

MOŽINA, Tanja, 1969-

Kakovost kot (z)možnost / Tanja Možina. - Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2010. - (Študije in raziskave / Andragoški center Slovenije ; 14)

ISBN 978-961-6130-96-7

251265792

ŠTUDIJE IN RAZISKAVE 14
Andragoški center Slovenije • 2010

KAKOVOST KOT (Z)MOŽNOST

Tanja Možina



REPUBLIKA SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA
ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad



KAKOVOST KOT (Z)MOŽNOST

Izdal:

Andragoški center Slovenije

Zanj:

mag. Andrej Sotošek

Avtorica:

dr. Tanja Možina

Strokovno svetovanje:

dr. Robi Kroflič, Sonja Klemenčič

Recenzenta:

dr. Robi Kroflič, dr. Sonja Kump

Jezikovno pregledala:

Vlasta Kunej

Oblikovanje naslovnice:

Larisa Hercog s.p.

DTP:

Ksenija Konvalinka

Tisk:

Bograf d.o.o.

Naklada:

250 izvodov

Pripravo in izdajo publikacije sta financirala Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Projekt se izvaja v okviru **Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013**, razvojne prioritete **»Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja«** in prednostne usmeritve **»Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«**

POVABILO K BRANJU	7
UVOD	9
OPIS KONTEKSTA	9
OPREDELJEVANJE, PRESOJANJE IN RAZVIJANJE KAKOVOSTI – OPREDELITEV POJMOV	16
OPREDELJEVANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU	23
NARAVA KAKOVOSTI IN IZZIVI NJENEGA OPREDELJEVANJA	23
POSKUSI OPREDELITEV KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU	52
VLOGA INTERESNIH SKUPIN PRI OPREDELJEVANJU KAKOVOSTI	66
<i>Razvoj koncepta in klasifikacije interesnih skupin</i>	67
<i>Dinamika odnosov med interesnimi skupinami</i>	85
<i>Sodelovanje interesnih skupin v procesih kakovosti</i>	91
PRESOJANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU	99
DECENTRALIZACIJA, AVTONOMIJA IN ODGOVORNOST ZA KAKOVOST	99
<i>Decentralizacija</i>	99
<i>Avtonomija</i>	100
<i>Odgovornost (za kakovost)</i>	107
NOTRANJE IN ZUNANJE PRESOJANJE KAKOVOSTI	116
<i>Notranje presojanje kakovosti</i>	117
<i>Zunanje presojanje kakovosti</i>	128
STANDARDI IN KAZALNIKI KAKOVOSTI	139
<i>Vpliv opredelitev kakovosti na cilje, kazalnike in standarde kakovosti</i>	139
<i>Vloga standardov kakovosti pri presojanju kakovosti</i>	144
<i>Razvoj in nameni uporabe kazalnikov kakovosti pri presojanju kakovosti</i>	149
<i>Klasifikacije kazalnikov in standardov kakovosti</i>	152
<i>Procesni model za strukturiranje področij in kazalnikov kakovosti</i>	154
RAZVIJANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU	161
USTVARJANJE IN PRETOK ZNANJA KOT POMEMBEN DEJAVNIK RAZVOJA KAKOVOSTI	161
POMEN VIROV SOCIALNEGA KAPITALA ZA USTVARJANJE IN PRETOK ZNANJA V	
ORGANIZACIJI	172
<i>Razvoj koncepta, opredelitev in oblike socialnega kapitala</i>	172

<i>Viri socialnega kapitala</i>	185
<i>Vpliv virov socialnega kapitala na prenos znanja in razvoj kakovosti</i> .	200
ZAKLJUČEK	213
UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA NADALJNI RAZVOJ EPISTEMOLOŠKIH TEORIJ KAKOVOSTI	213
SMERNICE ZA APLIKACIJO NOVIH SPOZNANJ V RAZVOJ KAKOVOSTI NA INSTITUCIONALNI RAVNI V SLOVENIJI	225
<i>Notranje presojanje in razvijanje kakovosti</i>	227
<i>Zunanje presojanje in razvijanje kakovosti</i>	237
POVZETEK	245
SUMMARY	251
VIRI	257
KAZALA	277
STVARNO KAZALO	277
KAZALO PREGLEDNIC	281
KAZALO SLIK	282
PRILOGE	283
PRILOGA 1	283
<i>Opis modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)</i>	283
PRILOGA 2	286
<i>Področja modela za samoevalvacijo POKI, strukturirana z uporabo procesnega modela (CIPP)</i>	286

Povabilo k branju

Prav zanimivo je, da avtorju, ki se je z nekim delom poglobljeno ukvarjal kar desetletje, v trenutku, ko bi moral napisati le še nekaj besed in z njimi pospremiti bralce k prebiranju tega dela, zmanjka besed. Morda je prav tako, saj je sedaj čas, da vzamete knjigo v roke bralci in ob prebiranju posameznih poglavij po premisleku in interpretacijah tudi prevzamete besedo. Pri tem vas bo pot vodila skozi tri temeljna poglavja, ki združujejo poglede na tri pomembna vprašanja kakovosti izobraževanja. Za vse, ki se ukvarjamo s kakovostjo izobraževanja ali želimo kaj storiti za to, da bo naše delo boljše, je najprej pomembno, da si vzamemo čas za premislek o tem, **kako opredelitve kakovosti nastajajo**. Kaj vpliva na to, da bomo neki izdelek, storitev ali v našem primeru izobraževalno dejavnost opredelili kot dobro, kakovostno? Premisliti kaže o tem, kako vplivajo na naše opredeljevanje kakovosti naše vrednote in naši interesi pa tudi, kako razpravljati o kakovosti tedaj, ko se naše vrednote in naši interesi ne ujemajo z interesi in vrednotami drugih.

V nadaljevanju vas bo pot vodila k raziskovanju odgovora na vprašanje, **kdo je odgovoren za kakovost v izobraževanju**. V tem sklopu se ukvarjam z vprašanji, ki se povezujejo z osebno, profesionalno in družbeno odgovornostjo, ter raziskujem načine, namenjene izkazovanju te odgovornosti. Ta vprašanja proučujem v razmerju med notranjimi in zunanjimi načini **presojanja kakovosti**. Tretje področje proučevanja pa so nekateri vidiki procesov razvijanja kakovosti; pri tem se osredotočam zlasti na **proces nastajanja ter izmenjavo znanja in dobre prakse** kot pomemben vidik razvoja kakovosti. Bralec lahko ob prebiranju tega sklopa premisli, koliko je mogoče oblikovati in vzdrževati **socialna omrežja** kot vire, ki lahko pripomorejo k učinkovitejši izmenjavi znanja in dobre prakse med zaposlenimi v izobraževalni organizaciji in v omrežjih izobraževalnih organizacij.

Na tej poti se večkrat ustavljam ob vprašanjih, ki nam jih postavlja čas, v katerem živimo: Kako oblikovati **skupnosti**, ki bodo omogočale **individualni izraz posameznika**, pripomogle k uresničevanju njegove ustvarjalnosti in k temu, da bomo lahko drugačnost v družbi sprejemali kot vrednoto? Ali bodo hkrati vsebovale dovolj »družbenega veziva«, potrebnega za to, da se bo

prav ta individualizirani posameznik **začutil del te skupnosti** in bo pripravljen svojo individualnost in partikularnost razvijati in uresničevati v dobro takšne skupnosti?

Ob prebiranju knjige ne bi bilo smiselno iskati enopomenskih odgovorov na predstavljena vprašanja. Raje vas povabim na pot lastnega raziskovanja, k miselnemu dialogu, ki se oblikuje, ko prikazane premisleke in odgovore vzporejamo s svojimi. Šele to zares omogoči razvijanje lastnega razumevanja samega pojma kakovosti. Naj takšna dialoškost pripomore k nadaljnjemu razvoju kakovosti izobraževanja odraslih.

Tanja Možina

OPIS KONTEKSTA

Za premisleke o kakovosti v izobraževanju lahko rečemo, da so vedno znova aktualni. Prav toliko kot prinesejo odgovorov, vedno znova porajajo tudi novih vprašanj. In prav za današnji čas se zdi, da prinaša nove izzive vsem, ki na tem področju delujemo in ga soustvarjamo. Kje se kažejo novi izzivi? Zagotovo je družba, v kateri živimo in delujemo danes, veliko kompleksnejša od tiste izpred dvajsetih ali petdesetih let. Razvoj novih tehnologij je omogočil nove načine komuniciranja in možnost povezovanja na globalni ravni. Prav vse te nove možnosti in priložnosti pa so ustvarile celostnejši svet, za katerega se danes zdi, da njegove problematike in vprašanj ni več mogoče reševati na znane, že preizkušene načine. **Učinkovitost in uspešnost družbene skupnosti in posameznikov v njej sta danes zelo odvisna od usposobljenosti, znanja in prožnosti, zmožnosti prilagajanja spremembam, predvsem pa sposobnosti za ustvarjanje novega znanja ter zmožnosti za sprejemanje različnosti.**

Temeljni izzivi današnjega časa v izobraževanju torej niso več v iskanju odgovorov na vprašanja, kako posameznika v mladosti opremiti s čim več znanja, informacij in spretnosti, ki jih bo pozneje uporabil pri svojem delu in v življenju. **Poglavitno je danes vprašanje, kako lahko z izobraževanjem pripomoremo k temu, da bodo posamezniki in družbene skupine sposobni ustvarjati novo znanje ter premisliti nove rešitve za nove, nepredvidljive položaje v življenju in pri delu.** V zadnjih desetletjih se v tovrstnih razmislekih poudarja predvsem potrebe po usposobljenosti za soustvarjanje gospodarske uspešnosti in konkurenčnosti gospodarstva. Če si to želimo priznati ali ne, je zmeraj očitneje, da ekonomska logika ali logika kapitala vse radikalneje posega tudi v razprave o tem, kakšno naj bo kakovostno izobraževanje ter kateri so ustrezni cilji izobraževanja za sodobni čas.

V svojem delu *Konkurenčnost, znanje in izguba vizije v izobraževanju* M. Apple (2003) opozarja prav na potrebo po raziskovanju tovrstne tematike ter hkratnem analiziranju in razumevanju sodobnih družbenih razvojnih gibanj, ki

jih opredeli kot radikalne družbene premike. Apple začne svoje razmišljanje z analizo razmer v Združenih državah Amerike, kjer narašča nezaupanje v javne šole. Zato so vedno glasnejša opozorila, da mora postati ameriški izobraževalni sistem učinkovitejši in bolj konkurenčen. Videti je, pravi Apple, da vplivajo tovrstne ekonomske in ideološke tendence na nekatera kurikularna področja bolj kot na druga. Posebno izpostavljena so danes področja, kot sta glasba in umetnost, ki postajajo prevelik strošek (Apple 2003).

Kljub takšnim družbenim pritiskom se danes vedno bolj kaže, da razprav o opredelitvah kakovosti ni mogoče več povezovati zgolj s kazalniki gospodarske uspešnosti. Družbene razmere vedno bolj zahtevajo, da se razprave o kakovosti povezujejo z vprašanji **družbeno odgovornega in etičnega ravnanja**. Nove globalne komunikacije in migracije so namreč pripeljale do bližjega stika med kulturami in civilizacijami. Ta stik poteka na meji med civilizacijami in v njih. Videti pa je, da na takšne nove razmere nismo bili dobro pripravljeni. V zadnjih desetletjih je bilo v zahodnih družbah razmeroma malo medkulturnega razumevanja in medkulturne komunikacije (Bahovec 2008). **Ob problemih, kot so vedno večji prepad med različnimi kulturami, pomanjkanje strpnosti, neenakomerna distribucija dobrin ipd., porušena medgeneracijska razmerja, vedno večja nestrpnost do manjšin in njihovo izključevanje, odrivanje na rob družbe**, se zato vedno bolj kaže, da v premislekih o opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževanju ne moremo mimo tega, bolj **socialnega**, hkrati pa tudi družbeno odgovornega in etičnega vidika izobraževanja (Maessen in Rijckevorsei 2003).

Hkrati smo priča spremembam v kulturi, ki so povezane s procesi modernizacije, zlasti s funkcionalno diferenciacijo, specializacijo znanja, hitro urbanizacijo, naraščanjem sodobnega individualizma, subjektivizma in družbenega atomizma (Bahovec 2008). Danes sta prevladujoči obliki delovanja in razumevanja življenja v javni sferi, politiki in ekonomiji utilitarni individualizem in instrumentalni racionalizem, v zasebni sferi pa ekspresivni individualizem. Takšna pluralnost življenjskih slogov pomeni na eni strani osvoboditev od pretesnih vezi tradicionalnih družb, po drugi pa ima tudi manj svetlo plat. Sodobni pluralizem in funkcionalna diferenciacija sta resno zrahljala siceršnje okvire oblikovanja, ohranjanja in podajanja smisla in vrednotne orientacije v svetu. Posameznik, izkoreninjen iz skupnostnih vezi, je izgubil temeljno

samoumevno orientacijo, saj pluralizem spodkopava samoumevno vedenje. Nobenih razlag, nobene interpretacije ni mogoče sprejeti kot edino veljavne in pravilne. Moderni pluralizem vodi v veliko relativizacijo sistemov vrednot in razlag (Berger in Luckmann 1999).

Takšen relativizem, ki smo mu priča v sodobnem svetu zahodnih družb, zelo vpliva tudi na iskanje odgovorov na vprašanja o tem, kakšno je kakovostno izobraževanje, kakšna je kakovostna izobraževalna organizacija ali kakovosten učitelj. Takšen premik od absolutističnega k relativističnemu razumevanju kakovosti lahko zasledimo tudi v epistemoloških teorijah kakovosti. Kot bomo pokazali, je relativistično opredeljevanje kakovosti utemeljeno na interesnem in vrednotnem izhodišču. Sodobni družbeni relativizem omogoča sočasni obstoj različnih interesnih skupin v družbi; te skupine izhajajo iz svojih družbenih povezav, vlog in interesov ter oblikujejo tudi opredelitve tega, kakšno naj bo kakovostno izobraževanje. Interesi različnih skupin so lahko skladni, lahko pa so si med seboj tudi konfliktni. Kadar imajo ene interesne skupine v družbi več moči od drugih, lahko interesi teh skupin prevladajo nad drugimi (Mitchell, Angle, Wood 1997). To velja tudi, ko gre za uresničevanje interesov družbenih skupin o tem, kakšno izobraževanje želimo, kako opredeljujemo njegovo kakovost.

Apple (2003) v svoji kritiki sedanjega družbenega sistema pokaže, da so tematike, ki zadevajo izobraževanje, vedno vsebovale temeljne konflikte in kompromise med skupinami s kompetitivnimi vizijami o tem, kaj je legitimno znanje, kaj šteje kot dobro poučevanje in učenje in kaj je pravična družba. Danes ni nič drugače kot v preteklosti, pravi Apple. Oblikoval se je nov skupek kompromisov, nova zaveznitva in nov blok moči, ki je povečal svoj vpliv na izobraževanje. Novi blok moči opiše precej ostro. Po njegovem mnenju združuje kapital, ki je zavezan neoliberalnim tržnim načinom reševanja problemov v izobraževanju in novim zaveznitvom interesnih skupin, povezanih s kapitalom ter zvezanih ideologijam in tehnikam »izkazovanja odgovornosti«. Čeprav so v teh zaveznitvih vidne napetosti in konflikti, pa je na splošno njihov skupni cilj zagotoviti takšne razmere v izobraževanju, da bo le-to prispevalo k mednarodni konkurenčnosti in dobičku (prav tam).

Applove ugotovitve lahko kaj hitro povežemo z izobraževanjem odraslih in tistim, kar smo opisovali že prej. Ob takšni radikalni premoči enih interesnih

skupin in njihovih interesov nad drugimi, ki smo jim priča, bo npr. vedno težje utemeljevati potrebnost zvrsti izobraževanja odraslih, kot so npr. študijski krožki, ki se ukvarjajo s slikanjem na svilo, proučevanjem lokalnih identitet, poezijo idr. Kaj hitro se zgodi, da jih vidimo le še kot strošek in ni neposredne povezave z ekonomsko učinkovitostjo, gospodarskimi cilji. Ali naj torej vanje država še vlaga? Vse glasnejši imperativ današnjega časa je: izmeriti, dokazati učinke. In prav na tej točki izobraževalci odraslih velikokrat ostanemo brez glasu. Kako? Kaj bo naš meter? Je mogoče vse izmeriti? Ali so načini opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti, ki so se razvili v gospodarskih dejavnostih, primerni tudi za izobraževanje?

Pa ne gre le za področje neformalnega izobraževanja. Tudi formalno izobraževanje odraslih je danes vedno bolj v primežu iskanja novih razmerij med kakovostjo in učinkovitostjo. Hitro, čim prej, za čim manj denarja ni vedno tudi kakovostno. Težnja po kakovostnem izobraževalnem procesu pa pogosto ustvari več »izdatkov«, zahteva daljše trajanje programa, denar za podporne procese, kot so svetovanje, učna pomoč ipd. Pa lahko razmišljanje tudi obrnemo. Kaj stane več? Manj vlaganj v kakovost podpornih procesov, kot so učna pomoč in svetovanje in večji osip v izobraževanju odraslih, ali več vlaganj v svetovanje in učno pomoč ter s tem posledični prispevek k večji uspešnosti sodelujočih v izobraževanju odraslih in manjši osip? Kdo je odgovoren za takšne odločitve? Je odgovornost zadeva nacionalne izobraževalne politike ali stvar odločitve posamezne izobraževalne organizacije?

Vprašanja kakovosti so vedno glasnejša tudi v povezavi z doseganjem ciljev gospodarskega razvoja. Pripeljati čim več ljudi do izobrazbe ni vedno isto kot pripeljati jih do kakovostnega znanja. Še posebno ni isto takrat, ko argumente kakovosti zamenjajo drugačni argumenti. Ali povedano drugače, skoraj ni mogoče reči, da ne bi bil v ozadju takšne ali drugačne zasnove izobraževanja tudi tak ali drugačen koncept kakovosti. Velikokrat so implicitno vpeti v samo zasnovo izobraževanja, še najslabše je takrat, ko o njih ne poteka javna razprava, se ne sooči različnih konceptov, se dopusti, da en sam prevlada nad drugačnimi. Znajdemo se pred zagato, za katero se zdi, da je širša od zgolj izobraževalne; prav zato jo je treba skušati razumeti v širših družbenih okoliščinah sedanjega časa. Zdi se, kot da je treba tudi pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti znova premisliti nekatera temeljna družbena razmerja, ki se kažejo v odnosih med **individualnim in**

skupnim ter med **notranjim in zunanjim**. Če je bilo v prejšnjih časih razumljivo, da je posameznik v zahodnih kulturah iskal osvoboditev od pretesnih vezi tradicionalnih družb in pogosto zatiralskih okvirov modernih kolektivističnih ideologij, in to tudi našel v sodobni relativistični in pluralni družbi, pa danes ta radikalno relativizirani posameznik v okoliščinah sodobnega pluralizma trpi zaradi izgube pripadnosti, globlje identitete in izgube občutka za skupno (Bahovec 2008). Na to razmerje med individualnim in skupnim opozori tudi Bauman (2001), ko pravi, da je identiteta rezultat interakcije med posameznikom in skupnostjo ter je resna igra iskanja ravnotežja med svobodo in varnostjo. Ljudje vedno iščemo skupine, ki jim pripadamo z vso gotovostjo in za vedno, v svetu, kjer se vse drugo premika in spreminja, in kjer ni nič drugega zanesljivega. Vendar pomeni identiteta tudi nasprotno, izstopati: biti drugačen in v tej razliki enkrat – in tako iskanje identitete ne more pomeniti drugega kot deliti in cepiti. Danes je mogoče prepoznati nekatere patološke znake vedênja, ki se pojavljajo kot posledica pomanjkanja občutka varnosti in »nepovezanosti« s konkretno skupnostjo ter posledično kot nezmožnost izoblikovanja lastne individualnosti, kar potrjuje ontološko nujnost obeh tendenc – občutka pripadnosti in svobodne izbire (Kroflič in Kratsborn 2006).

Podobno vpliva sprejetje relativnosti na opredelitve kakovosti. Soočimo se z množico posamičnih interesov (naj gre za posameznike ali skupine) in njim pripadajočih opredelitev, ki so same po sebi legitimne (Donaldson in Preston 1995), vendar pa tovrstna relativnost in interesna naravnost lahko pripelje tudi do prevelike razdrobljenosti interesov, prevlade interesov močnejših skupin nad drugimi, do množice relativnih (raznolikih) pogledov na kakovost, ki jih je težko upravljati ali jim najti skupne imenovalce. Da bi lahko upravljali množico različnih interesov, potrebujemo prostor, nekakšno polje dialoga, v katerem se ti raznovrstni pogledi na kakovost ter raznovrstni interesi lahko odstrejo, primerjajo, dopolnjujejo in se, ne da bi se izključevali, izoblikujejo v sprejemljive definicije ter pripomorejo k razvoju novih razvojnih rešitev. Zato je treba najti nove poti, instrumente in prijeme; ti bi bili nekakšno »družbeno vezivo«, ki bi povezovalo te različne interese, omogočilo dialog, izmenjave. Avtorji na različnih področjih v zadnjih desetletjih opozarjajo na pomen socialnega kapitala in njegovih virov kot eno izmed možnosti

za razreševanje omenjene problematike (Coleman 1988, Putman 2000, Portes 1998, Burt 2000).

Razmerja med **notranjim in zunanjim** pa se v obravnavi tematike kakovosti dotaknemo ob vprašanju o tem, **čigava je odgovornost za kakovost**, ter hkrati ob vprašanju o tem, kako bomo kakovost merili ter kdo naj jo meri. Tudi teh vprašanj ne moremo misliti ločeno od sodobnih družbenih povezav. Na to je opozoril tudi Apple (2003), ko je zapisal, da je navidezno kontradiktorni diskurz konkurenčnosti, trgov in izbire na eni strani ter »izkazovanja odgovornosti«, merljivih ciljev, standardov in nacionalnih testov ter nacionalnih kurikulov na drugi ustvarilo tolikšen hrup, da skoraj ni mogoče slišati kaj drugega.

Apple je s tem pokazal na enega izmed dveh procesov, ki sta včasih videti kompatibilna, spet drugič pa lahko v njiju opazujemo določeno stopnjo napetosti ali konfliktnosti in sta ključnega pomena, ko govorimo o razvoju načinov opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti v sedanjem času. Gre za proces **vzpostavljanja močnejših sistemov »vpogleda v kakovost«** (t. i. accountability systems), ki ga lahko razumemo kot drugo plat medalje procesa **decentralizacije in povečevanje avtonomije izobraževalnih organizacij**.

Pojem, ki se zrcali v angleški besedi »accountability«¹, je precej kompleksen, različne definicije, ki so doslej nastale, zrcalijo različne dimenzije njegovega pomena. Kot smo že omenili, v zahodnih demokratičnih družbah še posebno v zadnjih desetletjih namenjajo vlade vedno več pozornosti porabi davkoplačevalskega denarja. Zato pomeni danes izkazovanje odgovornosti zahtevo, naj javna telesa odgovarjajo na vprašanje, kako so bila javna sredstva porabljena, kako so sama opravljala javno službo ali javne obveznosti ter koliko so dosegla pričakovane rezultate. V zvezi s tem so pomembna štiri

1 Besedo »accountability« je precej težko enopomensko prevesti v slovenščino. V angleščini je namreč mogoče razlikovati med dvema pojmom, in sicer »accountability« in »responsibility«. V nekaterih drugih jezikih pa se oba izraza nanašata na isti pomen, in sicer »responsibility – odgovornost. To velja tudi za Slovenijo. Sami smo se odločili, da bomo pojem – v kontekstu obravnave tematike presojanja kakovosti – prevajali kot »**izkazovanje odgovornosti za kakovost**«. S tem želimo pokazati, da gre za procese, ki od akterja zahtevajo, da nekomu od zunaj (akreditacijskim agencijam, ministrskim službam, strokovnim institucijam za presojanje kakovosti itn.) pregledno in nazorno pokaže in dokaže, kakšna je kakovost njegovega delovanja in dosežkov. Ne gre zgolj za to, da neko odgovornost za kakovost nekdo ima ali jo prevzame, pač pa tudi za to, da pokaže, kako jo uresničuje.

temeljna vprašanja: Kdo je tisti, ki naj izkazuje odgovornost? Komu? Za kaj? In s kakšnim namenom?

V Sloveniji še iščemo **učinkovite odgovore na vprašanja o pravem razmerju med zunanjimi in notranjimi mehanizmi presojanja kakovosti delovanja in učinkov izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih**. Pri tem mislimo še posebno na tisto izobraževanje odraslih, ki je financirano iz javnih sredstev in je zato pod vedno večjimi pritiski tega, da pregledno tudi javno in navzven pokaže učinke svojega dela ter vpelje različno orodje notranje skrbi za kakovost in razvoj. Potrebni so vnovični premisleki o tem, kam usmeriti razvoj, ko gre za notranjo skrb za kakovost v izobraževalnih organizacijah, ki je opredeljena s procesi decentralizacije in povečevanja avtonomnega prostora izobraževalnih organizacij na eni strani, ter kakšne mehanizme zunanjega presojanja kakovosti potrebujemo, da bomo zadostili potrebam po izkazovanju odgovornosti za kakovost, ki se danes utemeljujejo na pravici javnosti do obveščeniosti.

Poleg procesov opredeljevanja in presojanja kakovosti pa so danes za izobraževalno organizacijo bistveni premisleki o tem, kako stalno razvijati lastno kakovost. Najrazvitejše sodobne družbe, vsaj če gledamo z ekonomsko-političnega vidika, v zadnjem obdobju namenjajo zelo veliko pozornosti različnim vidikom **izmenjave znanja**. Prav vprašanja učinkovitih načinov prenosa in izmenjave ter **kreiranja novega znanja**, postajajo dandanes temeljna vprašanja razvoja kakovosti v organizacijah. V organizacijah zato danes pridobiva pomen pojem **intelektualni kapital**, ki vsebuje individualno in skupno znanje organizacije (Spender 1996 b). Pri tem je poseben poudarek namenjen skupnemu znanju organizacije, ki presega zgolj znanje posameznika v tej organizaciji. **Organizacija mora najti načine, kako to skupno znanje odkrivati, omogočati njegovo izmenjavo med zaposlenimi in v pomembnih omrežjih zunaj organizacije ter kako ga plemenititi tako, da bo to omogočalo ustvarjalno kombiniranje tega znanja, to pa bo spodbudilo razvoj kakovosti v organizaciji** (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Prav vprašanja o tem, kako nastajajo **opredelitve kakovosti**, kakšne prijeme lahko uporabimo za **presojanje kakovosti** in katere so pomembne dimenzije procesov **razvijanja kakovosti**, so temeljna vprašanja, s katerimi se bomo ukvarjali v nadaljevanju.

OPREDELJEVANJE, PRESOJANJE IN RAZVIJANJE KAKOVOSTI – OPREDELITEV POJMOV

V nadaljevanju bomo proučevali procese opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti, pri čemer nas bo še posebej zanimalo naslednje:

- Kako se je razvijala sama narava pojma kakovost in s tem povezane konceptualizacije kakovosti?
- Kakšno vlogo imajo interesne skupine pri opredeljevanju kakovosti izobraževalnih organizacij?
- Kakšni so nameni in nosilci notranjih in zunanjih načinov presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah?
- Kaj ovira in kaj spodbuja prenos znanja in dobrih praks kot pomembnega dejavnika razvoja kakovosti v izobraževalnih organizacijah ter v omrežjih izobraževalnih organizacij?

Da bi lahko sistematično raziskali prikazana vprašanja, prikazujemo v nadaljevanju obravnavano tematiko v treh temeljnih sklopih, v katerih proučujemo procese opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti.

Procesi opredeljevanja kakovosti

Naše raziskovanje začnemo s tematiko **opredeljevanja kakovosti** v izobraževanju. Pri opredeljevanju kakovosti mislimo na procese, ki potekajo v izobraževalni organizaciji, ko zaposleni premišlujejo in opredeljujejo zanje (ali za izobraževalno organizacijo) značilne lastne opredelitve kakovosti. V zadnjem desetletju je na področju razvoja epistemoloških teorij kakovosti slišati opozorila, da se v tovrstnih raziskovanjih **premalo pozornosti posveča sami naravi kakovosti ali problematiki njenega opredeljevanja** (Harvey in Green 1993, Foley 1999). Različni prijemi in modeli, ki so se razvijali v zadnjih desetletjih – to še posebno velja za modele, ki so se razvijali v gospodarstvu in so jih pozneje poskušali uporabiti tudi v izobraževanju (npr. standardi ISIO, model poslovne odličnosti) – so bili sicer učinkoviti na operativni ravni, predvsem pa so se posvečali razvoju enostavnih metod za merjenje kakovosti, bolj malo pa so se spraševali o sami naravi kakovosti. Tovrstni modeli so večinoma utemeljeni na eni konceptualizaciji kakovosti,

redko upoštevajo perspektive različnih interesnih skupin ter pomene, ki jih te skupine pripisujejo kakovosti. Na konceptualni ravni je v tej fazi najpomembnejše iskanje odgovora na vprašanje:

- Kako opredelitve kakovosti nastajajo in kdo je (ali naj bo) tisti, ki jih oblikuje?

Pri tem je treba opraviti premisleke o »skritih osnovah«, ki vplivajo na oblikovanje takšnih ali drugačnih opredelitev kakovosti. Odpira se vprašanje o odnosu med opredelitvijo kakovosti ter kazalniki kakovosti in tistim, ki te opredelitve oblikuje. Vpeljava odnosne dimenzije v procese opredeljevanja kakovosti spreminja samo naravo procesov opredeljevanja kakovosti, ki s tem niso več statični, pač pa postajajo dinamični (Pirsig 1974, 2005, Imai 1986). Vpeljava t. i. **relativnega pojmovanja kakovosti**, ki poskuša pokazati, da imajo opredelitve kakovosti interesne in vrednostne temelje (Pirsig 1974, 2005, Harvey in Green 1993), je za razvoj epistemoloških konceptov kakovosti še posebno pomembna. S tem so namreč pridobili pomen koncepti **interesnih skupin v izobraževanju**.

Različni avtorji poudarjajo, da pomeni umestitev konceptov interesnih skupin v koncepte kakovosti začetek bistvene preusmeritve razvoja kakovosti, predvsem v povezavi s samo naravo pojma kakovost (Freeman 1984, Foley 1999, Foster in Jonker 2003, Preston and Sapienza 1990, Donaldson in Preston 1995). Menijo, da bi morale organizacije razviti načine za identificiranje potreb interesnih skupin in načine za prikazovanje informacij o akcijah, s pomočjo katerih bodo zadovoljile te potrebe. Pri tem so tovrstne raziskave namenile precej pozornosti tudi elementu »moči« kot tistemu, ki v teh procesih pogosto pomembno vpliva na razmerja med interesnimi skupinami (Mitchell, Agle in Wood 1997). V poglavju o opredelitvah kakovosti bomo zato tudi mi analizirali koncepte interesnih skupin in pokazali na **vpliv, ki ga imajo interesne skupine na opredelitve kakovosti**. V tem sklopu skušamo odgovoriti na tale temeljna vprašanja:

- Zakaj je z vidika opredelitev kakovosti pomembno, da izobraževalna organizacija identificira pomembne interesne skupine?
- Katere lastnosti opredeljujejo interesne skupine?
- Kako vključevati pomembne interesne skupine v procese opredeljevanja (presojanja in razvijanja) kakovosti?

Procesi presojanja kakovosti

V nadaljevanju proučujemo **processe presojanja kakovosti**. Opredeljujemo jih kot procese, katerih temeljni namen je pridobivanje kvantitativnih in kvalitativnih podatkov o nekem pojavu, procesu ali rezultatu ter njihovo vrednotenje (**presojanje**) glede na postavljene standarde kakovosti (Stufflebeam 1983, 2000). Bistvo tega procesa se skriva v pojmu »presojanje«, ki je sopomenka pojmu »evalvacija« (evaluare – vrednotiti). Ni namreč dovolj, da se v teh procesih zgolj zbirajo podatki in informacije; presoja kakovosti je opravljena šele, ko so ti ovrednoteni in je izoblikovano mnenje o tem, katere so dobre in šibke točke izobraževalne organizacije.

Ob tem velja še pojasniti, zakaj v te namene ne uporabljamo pojma »vrednotenje«, ki je v svojem vsebinskem bistvu sopomenka. V izobraževanju odraslih (pa tudi sicer) se pojem vrednotenje v zadnjih letih uveljavlja za pojasnjevanje dejavnosti in procesov v postopkih ugotavljanja in potrjevanja prejšnjega znanja. Uporablja se kot širši pojem, ki zajema postopke ugotavljanja in potrjevanja znanja. Podobno velja za pojem ocenjevanje, ki se je pri nas uveljavil predvsem za opisovanje procesov ocenjevanja ožjega vidika znanja udeležencev. V Sloveniji se je za opisovanje procesov, s katerimi se bomo v raziskavi največ ukvarjali, uveljavila beseda evalvacija, ki pa zares ni slovenska beseda, pač pa poslovenjena tujka. V svojem konceptualnem jedru zajema isto vsebino kot besedi »vrednotenje« in »presojanje«. Gre namreč za oblikovanje ali postavljanje sodbe o nečem.

Besedno zvezo »**notranje presojanje kakovosti**«, ki jo uporabljamo v naši raziskavi, tako lahko enačimo z besedno zvezo »notranja evalvacija ali samoevalvacija«, besedno zvezo »**zunanje presojanje kakovosti**«, pa z besedno zvezo »zunanja evalvacija«. Pri tem je treba opozoriti, da se je pri nas pojem »evalvacija« uveljavil bolj v ožjem pomenu, ko gre za opisovanje različnih evalvacijskih študij ipd., med npr. zunanjimi procesi presojanja kakovosti pa so znani tudi postopki akreditacije, inšpekcije, vpisa v razvid ipd. Tudi zato smo se odločili, da bomo uporabili širši pojem »zunanje presojanje kakovosti«, ki zajema vse te različne dejavnosti zunanjega vpogleda v kakovost izobraževalne organizacije.

Pokazali smo že, da na premisleke o načinih presojanja kakovosti ter o razmerju med notranjimi in zunanjimi prijemi zelo vplivajo širši družbeno-politični procesi (Apple 2003, Berger in Luckmann 1999, Bahovec 2008). Prav

zato je za nadaljnji razvoj smiselno analizirati vpliv, ki ga imajo procesi decentralizacije ter povečevanja avtonomije izobraževalnih organizacij in izkazovanja odgovornosti za kakovost na razvoj notranjih in zunanjih načinov presojanja kakovosti. Temeljna značilnost procesov decentralizacije, namreč, da centralne oblasti ne predpisujejo več natančno vseh dimenzij izobraževanja, pač pa to v različnih sistemih bolj ali manj prepuščajo izobraževalnim organizacijam, zvečuje stopnjo avtonomnosti izobraževalne organizacije, s tem pa je izobraževalni organizaciji naložena tudi večja odgovornost za kakovost izobraževanja, ki ga načrtuje in izpeljuje. Poveča pa se tudi njena odgovornost za dejavno sodelovanje v procesih opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti (Šolska avtonomija v Evropi 2008).

V zadnjih letih se je v izobraževanju v Sloveniji pojavilo kar nekaj modelov kakovosti, ki vsebujejo takšno ali drugačno strukturo kazalnikov kakovosti, ki jih lahko izobraževalna organizacija uporabi v presojanju kakovosti lastnega delovanja. Gotovo pri tem prednjači visoko šolstvo, ki je bilo že zaradi primerljivosti s tujimi univerzami primorano že pred leti začeti vpeljevati kombinirane sisteme notranjih in zunanjih presoj kakovosti. Že dodobra vpeljani so postopki akreditacije, ki so se doslej kombinirali s procesi samo-evalvacije. V zadnjem času pa so se začele vpeljevati tudi zunanje evalvacije. Tudi v srednjem šolstvu so se v zadnjih letih razvili različni načini presojanja kakovosti, ki so bili doslej večinoma namenjeni notranjemu presojanju. Omenimo projekte Ogleдалo, Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, ki se je kasneje na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja razvil v projekt Modro oko, Mreža učečih se šol, model za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI² idr.

Za nadaljnji razvoj tega področja smo v naši raziskavi v zvezi s tematiko presojanja kakovosti ter proučevanja ustreznih razmerij med notranjimi in zunanjimi načini presojanja kakovosti zastavili tale vprašanja:

- Kakšne so temeljne značilnosti, nameni in nosilci notranjih in zunanjih načinov presojanja kakovosti v izobraževalni organizaciji?

2 Ker se bomo na model POKI v nadaljevanju sklicevali še večkrat, predvsem pa tudi črpali iz izkušenj, ki smo si jih na Andragoškem centru Slovenije pridobili ob njegovem vpeljevanju v prakso izobraževanja odraslih, sam model – zato da bi bolje razumeli njegove temeljne cilje, namene in značilnosti – na kratko predstavljamo v prilogi 1.

- Kako v izobraževalnih organizacijah zagotavljati razvoj notranjih procesov kakovosti in izkazovanje odgovornosti za kakovost?

Zato da bi razjasnili ta vprašanja, je treba temeljne značilnosti notranjih in zunanjih sistemov presojanja kakovosti analizirati glede na to, (1) kdo ima nadzor, (2) kakšni so temeljni cilji ali nameni, (2) kdo so nosilci presojanja kakovosti, (3) čigavo je lastništvo rezultatov, (4) v kakšne namene se uporabi rezultate in ugotovitve.

Pri analizi notranjih in zunanjih načinov presojanja kakovosti naletimo tudi na vlogo, ki jo imajo v teh procesih kazalniki in standardi kakovosti. Za nekatere vrste načinov je namreč še posebno značilno, da je ena od njihovih osrednjih sestavin (Fanchette 1974) – kazalniki kakovosti – povezana s standardi in merili kakovosti. Za pravilno in učinkovito uporabo standardov in kazalnikov kakovosti je namreč pomembno, da si razjasnimo, kaj nam ti pomenijo, kako jih razumemo, kakšna je njihova vloga ter kako in za katere ravni izobraževalnega sistema jih lahko uporabljamo (Bole Kosmač 2005). V poglavju o presojanju kakovosti bomo iz obsežnega strokovnega področja, ki obravnava to tematiko v različnih družbenih sferah, povzeli nekatera vsebinska izhodišča, ki so pomembna za razumevanje vloge, pomenov in namenov, ki jih imajo kazalniki kakovosti v tovrstnih sistemih.

Procesi razvijanja kakovosti

Tretji sklop našega raziskovanja pa je namenjen **procesom razvijanja kakovosti**. S temi procesi mislimo na vse procese, namenjene izboljševanju in razvoju, zato da bi že doseženo kakovost še izboljševali. S poudarjanjem pomena procesov razvijanja kakovosti želimo pokazati, da se skrb za kakovost v izobraževalni organizaciji (ali na ravni izobraževalnega sistema) ne konča s tem, da zberemo podatke ter z uporabo teh presodimo, kakšna je kakovost na izbranem področju. Procesi razvijanja kakovosti se utemeljujejo na konceptu neprenehnega izboljševanja kakovosti (Imai 1986) in spodbujajo načrtovanje ukrepov za izboljšave in nove razvojne rešitve (Stufflebeam 1983, 2000, Deming 1986). S tem se spodbuja razvojna naravnost v izobraževalnih organizacijah.

V tem delu se bomo osredotočili na **ustvarjanje in izmenjavo znanja v izobraževalni organizaciji, ki se vedno bolj kaže kot pomemben**

dejavnik razvoja kakovosti. Če so tradicionalno ekonomisti namenjali veliko pozornosti predvsem fizičnemu in človeškemu kapitalu, ko gre za ustvarjanje ekonomske učinkovitosti podjetij, pa je tudi znanje že dolgo priznано kot pomemben vir ekonomske učinkovitosti. **Danes je vse jasnejše, da postajajo sodobne organizacije vse bolj mesta, kjer se kopiči, koordinira in ustvarja novo znanje** (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Ko razmišljamo o tem, kako v izobraževalni organizaciji spodbujati izmenjavo znanja in dobre prakse, je treba upoštevati, da je proces prenosa znanja izrazito **socialno dejanje**, saj poteka po številnih formalnih in neformalnih pa tudi aktivnih in pasivnih socialnih mehanizmih (interakcijah) (Adam in Lenarčič 2008).

Če sprejmemo izhodišče, da je prenos znanja socialno dejanje, da torej zahteva pripravljenost tistega, ki znanje ima, da ga deli z drugimi, in pripravljenost onega, ki bi to znanje potreboval, da ga sprejme, in to primerjamo z nekaterimi domnevami avtorjev teorije racionalne izbire – da vse ravnanje izhaja iz posameznikovih poskusov, da zadovoljijo lastne interese (Colman 1994) – prav v tej napetosti prepoznamo temeljni izziv za naše proučevanje. Spet se nam odstre razmerje med individualnim in skupinskim. Sociologija racionalne izbire predpostavlja visoko individualistični model človeškega ravnanja, v katerem vsaka oseba dela tisto, kar bo samodejno zadostilo njenim interesom, ne glede na drugega (prav tam). Odpira pa se vprašanje, zakaj bi bili pripravljeni posamezniki deliti znanje tudi takrat, ko v trenutku, ko bi to storili, ne bi dobili nič v zameno. Teorije socialnega kapitala skušajo iskati nekatere odgovore na tovrstna vprašanja, s tem ko opredeljujejo vire, ki v izobraževalni organizaciji pomagajo razvijati socialni kapital, ki je v podporo prenosu in ustvarjanju novega znanja (Nahapiet in Ghoshal 2000, Spender 1996 b). V zvezi s tem bomo proučili:

- Kako lahko spodbudimo in podpremo procese pretoka znanja med zaposlenimi v izobraževalni organizaciji in v omrežjih izobraževalnih organizacij s pomočjo virov socialnega kapitala?

predeljevanje kakovosti v izobraževanju

NARAVA KAKOVOSTI IN IZZIVI NJENEGA OPREDELJEVANJA

Že v uvodu smo poudarili, da je vprašanje o kakovosti izobraževanja eno izmed pomembnih vprašanj vsake družbe. Prav zato tudi ni naključje, da je tematika kakovosti, ki je sicer v izobraževanju vedno prisotna, še posebno v ospredju v časih, ko se zdi, da je družbena skupnost na pomembnih prelomnicah, ko že znane in preizkušene strategije ne dajejo več zadostnih odgovorov na temeljne izzive in vprašanja. V takšnih obdobjih se v skupnosti, pa naj gre za širšo družbeno skupnost ali neko organizacijo, odpirajo nova, drugačna vprašanja, ki zahtevajo razvoj novih strategij razumevanja in ravnanja. Eno izmed temeljnih vprašanj, h kateremu se vedno znova vračamo v takšnih prelomnih obdobjih, je gotovo vprašanje o sami naravi pojma kakovost.

S. Kump (1994) v analizi različnih pomenov kakovosti pokaže na eno izmed temeljnih polarizacij, ki se je pokazala že v začetnih razpravah o kakovosti – na polarizacijo v opredeljevanju pojma. Temeljna polarizacija se kaže v izhodišču tistih, ki pravijo, da kakovost lahko vidijo in prepoznajo, ni pa je mogoče opisati, in drugih, ki pravijo, da kakovost ne obstaja, če je ni mogoče meriti. S. Kump ob tem ugotavlja, da je bilo v dozdajšnjih pojmovanjih kakovosti esencialistično pojmovanje marginalizirano. Prevladuje nominalistično pojmovanje, ki vsebuje instrumentalno interpretacijo kakovosti in se ne ukvarja z vprašanjem, **kaj je bistvo kakovosti**.

Razumevanje samega pojma kakovosti in njegove narave je pomembno, saj bo od našega miselnega izhodišča odvisno, kakšne strategije kakovosti bomo razvijali, kakšne modele kakovosti bomo uporabljali, kakšne instrumente bomo potrebovali za merjenje kakovosti, če bomo seveda to sploh merili. Preden bomo analizirali načine presojanja kakovosti, moramo zato zagristi v »trd oreh« in stopiti na raziskovalno pot, ob kateri se nam postavljajo vprašanja: **Kaj nam pomeni kakovost? Ali jo lahko opredelimo? Ali je kakovost pojem, ki pomeni vsem isto stvar?**

Preden bomo prikazali nekatera različna pojmovanja kakovosti, ki so se na tem področju izoblikovala doslej, bomo skušali premisliti o nekaterih navedenih vprašanjih, in sicer ob analizi dela R. M. Pirsiga *Zen in umetnost vzdrževanja motornega kolesa – raziskovanje vrednot*³ (Pirsig 1974, 2005), eni najtemeljitejših in najizvirnejših razprav o sami naravi pojma kakovost. Čeprav je to delo, ki je morda prav zaradi svoje izvirne obravnave med strokovnjaki s področja kakovosti in izobraževanja, še posebno pa v znanosti v vseh teh letih naletelo na zelo nasprotujoče si odzive, pa je to zagotovo eno izmed temeljnih del, ki proučujejo samo filozofijo ali naravo kakovosti, delo, ki ga nihče, ki strokovno proučuje to tematiko, ne more zaobiti. Pirsig nas na zase značilni način povabi na pot lastnih premislekov o tem, kako razumemo sam pojem; od bralca »zahteva«, da postane del teh premislekov in ne ostane od njih ločen, da jih sooči z lastnimi, ves čas spodbuja miselni dialog in s tem bralcu omogoči, da zares razvija svoje razumevanje samega pojma. Hkrati gre za delo, ki razprave o sami naravi kakovosti nekako vrača k njihovim začetkom. Znova odstre razmerje med t. i. »esencialističnim« in »instrumentalističnim« pojmovanjem kakovosti in nas sooči z vprašanjem o tem, ali ni morda treba prav v dejstvu, da je dandanes instrumentalno pojmovanje kakovosti precej preglasilo premisleke o sami naravi kakovosti (esencialistična pojmovanja), iskati morebitne razloge za marsikatero težavo, ki se kaže v tem, da vsemu tehnološkemu napredku navkljub nismo zares zadovoljni s kakovostjo izobraževanja. Poglejmo, kakšen odnos ima do teh vprašanj v svojem delu Pirsig.

»Kaj je najboljše?« je po Pirsigovem mnenju vprašanje, ki je usmerjeno bolj v globino kot v širino (Pirsig 2005, str. 24). Svojo razpravo začne z vprašanjem o tem, zakaj dandanes vedno več ljudi sodobno tehnologijo in tehnološki svet, v katerem živijo, dojemajo kot neprijazen, hladen; nekaj, od česa vedno bolj bežijo, in hkrati nekaj, od česar so odtujeni.

To vprašanje poveže Pirsig z vprašanjem o tem, **kaj je dobro**, in ga začne proučevati na zelo praktičnem zgledu popravila motornega kolesa. Ob misli, da bi mu vzelo ogromno časa, če bi se popravila motornega kolesa lotil sam, se odpravi v mehanično delavnico, saj meni, da bodo poklicni mehaniki to opravili hitreje. A v delavnici ga pričaka drugačen prizor od tistega, ki ga je

3 Delo je bilo prvič objavljeno leta 1974. V letu 2005 je bilo delo prvič objavljeno tudi v slovenskem jeziku.

pričakoval. Takole ga opiše: »Mehaniki, ki so bili nekoč vsi podobni starim veteranom, so bili videti kot otroci. Radio je bil navit na večjo glasnost, oni so zbijali šale, govorili med seboj in videti je bilo, kot da me ne opazijo.« (Prav tam, str. 42) Motor na hitro pogledajo in ne da bi zares poslušali, kako deluje, ugotovijo napako in ga popravijo. Po nekaj kilometrih motor spet preneha delovati. To se v naslednjih tednih ponovi še trikrat. Na koncu Pirsig odkrije napako sam. Nezadovoljen z načinom dela in opravljenim delom mehanikov premišljuje:

»Zakaj? Zakaj so tako grozno ravnali z motorjem? To vendar niso ljudje, ki bi bežali proč od tehnike. Oni sami so tehniki. Naučili so se svojega dela in ga opravljajo kot kakšni šimpanzi. **V svoje delo ne vložijo nič osebnega.** Kaj bi lahko bil vzrok? Morda svojega dela niso imeli za nekaj, o čemer bi bilo treba razmišljati – le zavijanje in odvijanje vijakov. Toda najpomembnejši ključ je bil izraz na njihovih obrazih, ki ga ni lahko opisati: dobrodušen, prijateljski, lahkomiseln – in **odso-**
ten. Bili so kot **opazovalci.** Kot da bi se slučajno znašli tam in bi jim nekdo porinil v roke ključ. **Niso se istovetili s svojim delom.** Bili so vpleteni v tehniko, a ne tako, da bi jim bilo mar.« (Prav tam, str. 42–43)

Pirsig že v uvodu svojega razmišljanja o tem, kako doseči, da bo nekaj opravljeno dobro, načne pomembno **vprašanje o odnosu med delom in tistim, ki delo opravlja.** Mehaniki so bili le tehniki, ki so opravljali svoje delo, a jim za to delo in njegov rezultat zares ni bilo mar. Prav v tej čudni ločitvi med tem, kar si, in tem, kar delaš, gre po Pirsigovem mnenju iskati ključ za razumevanje tega, kaj gre tako narobe ob prelomu tisočletja (Pirsig 2005). Ključ za razumevanje pa se morda skriva prav v različnih pogledih družbe in ljudi na resničnost.

Vpliv načinov dojetja stvarnosti na opredelitve kakovosti

Pirsig razdeli človeško dojetje na dve vrsti: na **klasično in romantično.**

»Klasično dojetje vidi predvsem temeljne oblike sveta. Romantično dojetje vidi predvsem njegov neposredni videz. Če romantiku pokažeš neki stroj, tehnično risbo ali elektronski načrt, ni verjetno, da bi mu te stvari vzbudile zanimanje. Vidi le dolgočasen in zapleten seznam pojmov, črt in števil. Nič zanimivega. Toda, če isti načrt poka-

žeš klasičnemu človeku, ga bo morda pozorneje pogledal in postal celo očaran, ker bo v črtah, oblikah in simbolih prepoznal izredno bogastvo temeljnih oblik. Romantični slog ima opraviti predvsem z navdihom, domišljijo, ustvarjalnostjo in intuicijo. Čustva prevladujejo nad dejstvi. Kadar se 'umetnost' zoperstavlja 'znanosti', je pogosto romantična. Ne vodi je razum in ne ozira se na zakonitosti. Uporablja čustva, intuicijo in estetski občutek.« (Prav tam, str. 83–84)

In nadaljuje:

»Klasični slog nasprotno uporablja razum in zakonitosti – ki so same temeljne oblike mišljenja in vedenja. Potovanje z motorjem je romantično, toda vzdrževanje motorja je nekaj popolnoma klasičnega.« (Prav tam, str. 84) »Klasični slog dojemanja ima pogosto nelep videz, vendar ta grdota ne pripada njegovemu bistvu. Obstaja bolj pretanjena klasična lepota, ki jo romantiki pogosto spregledajo. Klasičen slog je premočrten, neolepšan, trezen, varčen, natančen in skladen. Ne želi vzbujati čustvenega zanosa, ampak želi napraviti iz kaosa red in naraven slog. Klasični slog je estetsko obrzdan. Vse ostaja pod nadzorom. Njegova vrednost je prav v spretnosti nadzorovanja. Romantiku se ta klasični slog pogosto zdi dolgočasen, okoren in grd – kot mehanična opravila. Povsod gre le za sestavne dele in njihova medsebojna razmerja. Ničesar si ni mogoče predstavljati, dokler ni nekajkrat preračunano. Vse je treba izmeriti in dokazati. Moreče. Težko. Neskončno sivo. Mrtva sila.« (Prav tam, str. 84–85)

Pirsig vidi temeljno težavo v tem, da so ljudje nagnjeni k enemu ali drugemu slogu in k temu, da mislijo in čutijo samo na prvi ali drugi način. Zato se nagibajo k nerazumevanju in podcenjevanju vsega, kar je povezano z nasprotnim slogom. Toda nihče se ni pripravil odločiti svoji resnici in nihče še ni dosegel resnične sprave med tema dvema resnicama ali slogoma. Ni točke, na kateri bi se ta dva pogleda na stvarnost ujemala. Tako en kot drugi slog mišljenja sta legitimna, a v potrebi po tem, da bi znali povedati, kaj je dobro, naletimo pri romantičnem slogu na težavo, kako opredeliti tisto, kar čutimo in doživljamo. Da bi lahko to opredelili, potrebujemo klasični slog.

Pirsig še naprej uporablja zgled motocikla, ko pokaže, da ga je s klasično racionalno analizo mogoče razčleniti glede na njegove sestavne dele in glede na funkcije.

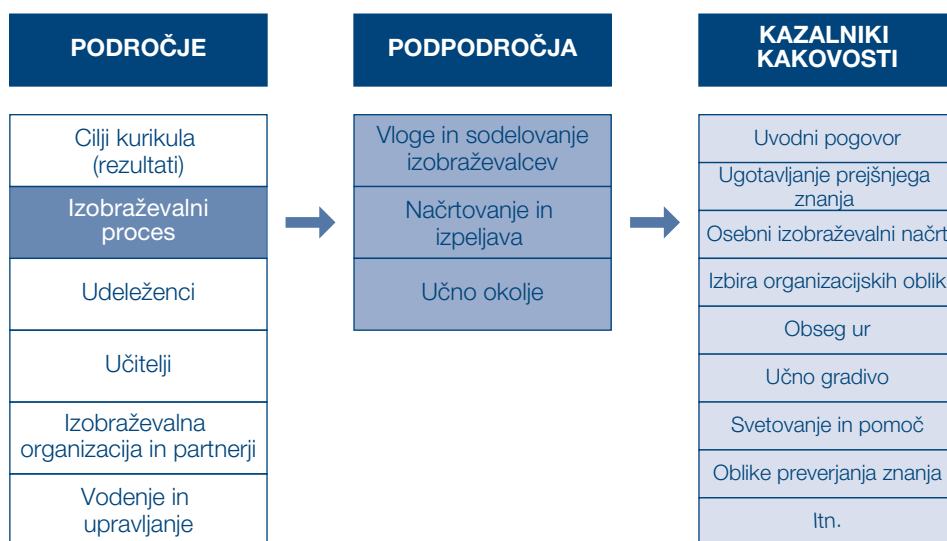
»Najosnovnejša razčlenitev po sestavnih delih je razčlenitev na pogonski sistem in na spremljajoče dele oz. podvozje. Pogonski sistem lahko razčlenimo na motor in na sistem za prenos moči. Najprej bomo razčlenili motor. Motor je sestavljen iz ohišja in osrednjega dela motorja, iz sistema za dovod polnilne zmesi, vžigalne naprave, sistema povratne zveze in mazalnega sistema. Osrednji del motorja je sestavljen iz valjev, batov, ojníc, ročične gredi in vztrajnika itn.« (Prav tam, str. 87)

Na prvi pogled ni v opisu motocikla nič nenavadnega, pravi Pirsig. Zdi se nam kot začetek kakšnega učbenika ali kot prva ura tečaja za prihodnje mehanike. Nenavadnost tega opisa opazimo šele, ko preneha biti **slog** razmišljanja in postane **predmet** našega razmišljanja. Tedaj opozori na nekaj stvari: (1) Opis je skrajno dolgočasen. Tako romantična oseba zaznava klasičen slog – dolgočasen, okoren in grd. Redki romantik se potruži iti dlje od tega vtisa. (2) Takšnega opisa motocikla ne morete razumeti, če niste že prej vedeli, kako motocikel deluje. Opis ne vsebuje neposrednih površinskih vtisov, potrebnih za prvo razumevanje. Vsebuje samo skrite osnove. Druga značilnost je, da opazovalca v tem besedilu ni. (3) V opisu ni pojmov »dobro« in »slabo« ali njunih sopomenk. Ni nobenih vrednostnih sodb. So samo dejstva. (4) Četrta značilnost je v **intelektualnem rezilu**, ki se »giblje« po besedilu in je tako urno in ostro, da njegovega gibanja včasih niti ne opaziš. Zdi se ti, da so vsi ti sestavni deli preprosto tam in da jih besedilo imenuje na edini mogoči način. Toda **v resnici jih je mogoče imenovati različno in jih različno urediti**. Mehanizem povratne zveze na primer – ki obsega odmikalno gred, njeno pogonsko verigo, dručnike in razdelilnik – obstaja samo zaradi nekega nenavadnega reza tega **analitičnega noža** (prav tam).

»Pomembno je videti ta nož. V nasprotnem primeru bomo zavedeni v neumno mišljenje, da so motocikli takšni, kakršni so, samo zato, ker je nož naredil ta rez in ne kakšnega drugega. Pomembno je, da se osredinimo na sam nož. Vsi uporabljamo ta nož, vsi delimo svet na dele in gradimo razne strukture,« nadaljuje Pirsig (prav tam, str. 89).

Njegovo opozorilo postane pomembno tudi, ko razmišljamo o različnih modelih kakovosti. Za številne modele kakovosti, ki so danes uveljavljeni v izobraževanju, bi namreč lahko rekli, da se uvrščajo v Pirsigovo definicijo »klasičnega sloga«. Oblikovalci takšnih modelov uporabljajo nekako prav takšen »analitični nož«. Kot smo napovedali že v uvodu, bomo ob analizi Pirsigovega dela poskušali nekatere njegove zamisli pokazati z uporabo modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), ki smo ga za namene opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah v letih 2001–2008 razvili in preizkusili v slovenskem prostoru (glej prilogo 1). Tudi mi smo uporabili takšen analitični nož, ko smo si ob razmišljanju o tem, kako opredeliti kakovost izobraževalne organizacije za odrasle, iz potencialnega nabora možnosti najprej opredelili temeljna področja kakovosti.

Slika 1: Struktura modela za samoevalvacijo POKI



Najprej smo opredelili šest temeljnih področij, za katera bi bilo pomembno, da se izobraževalna organizacija vpraša, kakšna je njena kakovost: kakšne cilje dosega, kako načrtuje in izpeljuje izobraževalni proces, kakšni so načini dela z udeleženci izobraževanja, kakšna je kakovost učiteljev in dela z njimi,

kako sodeluje s partnerji v okolju in kakšna je kakovost procesov vodenja in upravljanja.

Potem smo z analitičnim nožem zarezali naprej. Vsako področje smo natančneje opredelili s podpodročji. Področje izobraževalni proces je dobilo podpodročja: vloge in sodelovanje izobraževalcev, načrtovanje in izpeljava in učno okolje. Sledil je še en korak. Vsako podpodročje smo »razrezali« na kazalnike kakovosti: uvodni pogovor, ugotavljanje prejšnjega znanja, oblikovanje osebnega izobraževalnega načrta itn. Za razumevanje tovrstnih modelov je pomembno vedeti, da je to le eden od mogočih sistemov. Lahko bi oblikovali tudi drugačnega. Ali kot pove Pirsig:

»Če greste v trgovino z rezervnimi deli in prosite za mehanizem povratne zveze, prodajalci ne bodo imeli pojma, o čem govorite. Oni motocikla ne razčlenjujejo tako. Niti dva izdelovalca ne razčlenjujeta motocikla popolnoma enako. Vsak mehanik pozna problem, da nekega dela ne more kupiti, ker ga ne more najti – ker ga izdelovalec uvršča kot del nečesa drugega.« (Prav tam, str. 89)

Ko razmišljamo o sami naravi pojma kakovost in njegovem opredeljevanju in prenesemo Pirsigove misli v izobraževanje, lahko hitro potegnemo analogijo in rečemo, da niti dva oblikovalca modelov kakovosti ne bosta opredelila popolnoma enakih področij, kaj šele podrobneje izdelala kazalnikov povsem enako. **Za razumevanje samih modelov kakovosti torej tudi ni dovolj, če samo pregledamo strukturo, shemo, sezname kazalnikov. Pomembno je vedeti, »kdo je bil tisti«, ki je »vodil poteze analitičnega noža« in oblikoval takšno in drugačno strukturo. In še več kot to: dobro je vedeti kateri vzvodi, interesi, pogledi so vplivali na oblikovanje takšnega ali drugačnega reza.**

Pirsig vidi prav v tem pot za premoščanje razlike med klasičnim in romantičnim dojetjem stvarnosti in pravi:

»Klasično dojetje se ukvarja s kupčki in s kriteriji, po katerih jih razvrščamo in postavljamo v medsebojna razmerja. Romantično dojetje pa gleda na prgišče peska, kakršno obstaja pred vsakim razvrščanjem. Oba pogleda na svet sta veljavna, a ju ni mogoče spraviti med seboj. Nujno potrebujemo nov pogled na svet, ki ne bi delal nasilja nobenemu izmed omenjenih dveh, ampak bi ju združil v eno.

Nov način dojemanja ne bi nasprotoval niti razvrščanju peska niti motrenju nerazvrščenega peska, ampak bi skušal usmeriti pozornost na neskončno pokrajino, iz katere je bil vzet pesek. Sredi pokrajine moramo videti in razumeti tistega, ki je neločljivi del te pokrajine in ki razvršča pesek po kupčkih. Če vidimo pokrajino, ne da bi videli tega človeka v njej, pomeni, da pokrajine v resnici sploh ne vidimo.» (Prav tam, str. 93–94)

Relativnost opredelitev kakovosti

Če nadaljujemo naš premislek o tem, kako so oblikovani (strukturni) modeli kakovosti, lahko rečemo, da je za njihovo razumevanje pomembno vedeti, kdo jih je oblikoval ali kakšen interes je vodil njegovo analitično rezilo. Lahko ugotovimo, da je to analitično rezilo vodila neka misel, zamisel o tem, **kaj je pomembno, kaj je dobro**. Pirsig skuša v nadaljevanju ustvariti neki most med »orodji za natančne meritve« in tistim, kar naj bi ta orodja merila, ko pravi:

»Orodja za natančne meritve so narejena z namenom doseganja neke ideje – ideje prostorske natančnosti, ki je ni mogoče doseči v njeni popolnosti. Ne obstaja noben popoln sestavni del motocikla in nikoli ne bo. Toda če se popolnosti približaš z natančnostjo, ki jo omogočajo ta orodja, se zgodijo zanimive stvari – poletiš čez pokrajino s silo, ki bi jo lahko imenoval magično, če se ne bi zavedal, kako zelo temelji na racionalnosti.« (Prav tam, str. 110)

Kaj to pomeni za naše razumevanje pojma kakovost in vprašanje o tem, ali kakovost lahko opredelimo? **Pomeni, da kakovosti v svojem »absolutu« ali »potencialu« ne moremo popolnoma opredeliti. Vsakršna opredelitev (definicija), ki jo bomo postavili, bo lahko le parcialna.** Kakovost je kategorija, ki je nikoli ne moremo opredeliti z merljivimi (kvantificiranimi) atributi. Iz te temeljne ugotovitve izhaja spoznanje, da nikoli ne bomo mogli opredeliti absolutnega kriterija kakovosti ali da lahko o kakovosti vzgojno-izobraževalnih učinkov sklepamo le posredno – po nekaterih merljivih lastnostih vhodnih, procesnih in izhodnih postavk vzgoje in izobraževanja (indikatorji inputa, procesa, outputa) (Kroflič 2002 b).

Pomeni, da lahko s takšnimi ali drugačnimi modeli kakovosti »ujamemo« le nekatere dimenzije vsega potenciala, ki ga neko delo, neka dejavnost lahko

ima. »Ujeli« pa bomo lahko tiste, ki jih sami lahko vidimo, prepoznamo, zaznamo. To pa je odvisno od tega, kaj je za nas pomembno, kakšni so naši interesi v zvezi z izobraževanjem, kaj od njega pričakujemo. Ker pa so pričakovanja in interesi različnih skupin, ki vstopajo v izobraževanje, lahko zelo različni, bodo takšni tudi modeli kakovosti. Vanje bo vtkanih toliko različnih pogledov na to, kaj to je kakovost, kolikor bo različnih interesnih skupin, ki bodo imele možnost sodelovati v teh procesih.

Pirsigovo razmišljanje pa je pomembno še z nekega vidika. Orodja za merjenje, kot so na primer modeli kakovosti, kazalniki kakovosti, nam lahko omogočijo, da kakovost merimo, ugotavljamo, o njej preiščujemo posredno. O kakovosti izobraževalnega procesa za odrasle lahko sklepamo le posredno, na podlagi nekaterih kazalnikov kakovosti, kot so: (1) opravljen uvodni pogovor z udeležencem, (2) ugotavljanje njegovega prejšnjega znanja, (3) oblikovanje osebnega izobraževalnega načrta, ki bo upošteval njegovo prejšnje znanje in izkušnje, (4) organizacija izobraževanja, ki bo za odrasle ustrezna z vidika tega, da imajo še druge obveznosti poleg izobraževalnih, (5) svetovanje in učna pomoč ipd. Če bo presojevalec kakovosti ugotovil, da izobraževalna organizacija izpeljuje izobraževalni proces in pri tem upošteva vse te vidike, bo lahko rekel, da ga izpeljuje kakovostno. Seveda pa tovrstne opredelitve kakovosti niso statične, a o tem pozneje.

Vpliv izkušenj, okolja in interesov na opredelitve kakovosti

V nadaljevanju Pirsig poveže svoje razmišljanje s Kantovo in Humovo mislijo. Proučuje njune misli o induktivni in deduktivni logiki, empirizmu, postavlja si vprašanja o naravi »substance« ali »bistva«. Proučuje Kantove misli o tem, da nekaterih vidikov resničnosti ne pridobimo neposredno iz zaznav, Kant jim pravi *apriorne*. Pirsig njegova razmišljanja umesti v svojo zgodbo o motociklu in pravi:

»Poglejmo, kaj bi Hume in Kant rekla o motociklu. Hume bi rekel, da vse, kar vem o tem motociklu, prihaja k meni prek mojih čutov. Seveda je tako. Druge poti ni. Če rečem, da je motocikel sestavljen iz kovine in drugih snovi, me bo vprašal: Kaj je kovina? Če odgovorim, da je kovina trdna, da ima lesk, da je hladna na otip in da se ob udarcu tršega predmeta upogne, a ne zlomi, mi bo Hume rekel, da so to le

stvari, ki jih vidimo, slišimo in otipamo. V tem ni bistva. Povej mi, kaj je kovina poleg teh občutkov. Tu se najdem v zadregi. Toda če ni bistva, kaj potem sploh lahko rečemo o informacijah, ki jih prejmemo prek čutov? Zdaj smo v resnični intelektualni zagati. Naš razum, s katerim naj bi stvari bolje razumeli, zdaj povzroča, da so nam stvari manj razumljive. Kadar razum takole potolče svoj lastni namen, pomeni, da je treba nekaj spremeniti v strukturi razuma samega.» (Prav tam, str. 145)

»Kant nas bo rešil. Po njegovem dejstvo, da ni mogoče neposredno zaznati 'motocikla' samega – to je poleg barv in oblik, ki prihajajo od njega –, še ni dokaz, da motocikla ni. V svoji zavesti imamo apriorni motocikel, ki posreduje časovno in prostorsko kontinuiteto in je sposoben različnih videzov, če ga gledaš z različnih strani, tako da različne informacije čutnih zaznav ne spodbijajo njegovega obstoja. V svojem umu imamo zelo resničen aprioren motocikel in nobenega razloga nimamo, da bi dvomili o njegovem obstoju, njegovo resničnost lahko tudi vsak čas preverimo. Ta apriorni motocikel je bil v našem umu izoblikovan skozi leta prek velikanskega števila čutnih zaznav in se nenehno spreminja, medtem ko prejemo nove zaznave. Apriorni motocikel je najpomembnejši. Informacije naših čutnih zaznav ga potrjujejo, vendar te informacije niso on. Kant svojo tezo – da so naše apriorne misli neodvisne od čutnih zaznav in da selekcionirajo to, kar vidimo, imenuje 'kopernikanski obrat'. Pri tem se sklicuje na Kopernikovo ugotovitev, da Zemlja kroži okrog Sonca. Ta 'obrat' ni spremenil ničesar, pa vendar se je spremenilo vse. Povedano v kantovskem jeziku: Objektivni svet, iz katerega izhajajo naše čutne zaznave, se ni spremenil, toda naš apriorni koncept o njem se je popolnoma zaobrnil. Učinek je bil velikanski. Prav sprejemanje kopernikanskega obrata zaznamuje modernega človeka in ga loči od srednjeveškega človeka.» (Prav tam, str. 147)

Iz navedenega lahko izluščimo eno pomembno stvar, ki nam pomaga razumeti, kako ljudje opredeljujemo, kaj je tisto, kar je za nas pomembno. Lahko bi rekli, da imamo tudi mi sami v naših mislih večinoma izoblikovano neko »apriorno predstavo« o tem, kakšno naj bi bilo kakovostno izobraževanje. Ta predstava se izoblikuje s časom, odvisna je od okolja, v katerem živimo in

delamo, izkušenj, ki smo si jih že pridobili z izobraževanjem, z vrednotami, ki vodijo naše razmišljanje. Ta »apriorna predstava« gotovo vpliva na to, kako bomo ocenili kakovost nekega izobraževanja.

Tudi iz izobraževalne prakse je znano, da včasih enako izobraževalno storitev različni udeleženci ocenijo zelo različno. V isti izobraževalni izkušnji vidijo različne stvari, njihova zaznava storitve je namreč zelo odvisna tudi od prejšnjega znanja in izkušenj. Udeleženec, ki že ima nekaj znanja o obravnavani temi, bo temo sprejel in vrednotil drugače kot nekdo, ki se je z njo šele začel seznanjati. Prav zato na primer različni modeli merjenja zadovoljstva udeležencev posebej izpostavljajo tudi fazo »pripisovanja lastnosti zaznani storitvi«: ta je nekakšen miselni pregled značilnosti, ki jih uporabnik pripisuje neki storitvi ali izdelku, in te primerja z zaznano izkušnjo ali stopnjo dojemanja te izkušnje. Temu sledi ovrednotenje izkušnje, na to pa že vplivajo prejšnje izkušnje s takšno ali podobno storitvijo (Williams 2002).

Kopernikanski obrat pa bi lahko v našem primeru pomenil, da bomo v trenutku, ko bomo spremenili predstavo o tem, kaj je dobro, enako izobraževalno izkušnjo verjetno presojali drugače, jo drugače videli. Ko govorimo o kakovosti, pa je to pomembno še z nekega vidika. Učitelj, ki ima svojo predstavo o tem, kakšno je dobro poučevanje, bo v skladu z njo tudi deloval. Tudi če bo kdo drug od zunaj presodil, da to delovanje ni kakovostno, se ne bo zgodilo nič, dokler učitelj ne bo razvil novih ali izboljšanih miselnih konceptov svojega delovanja (Korthagen 2004). Da bo to lahko naredil, pa mora biti udeležen v samem presojanju kakovosti, sodelovati mora v dialogu o tem, kaj je kakovostno. Svoje koncepte kakovosti mora primerjati z drugačnimi. Ko bo razumel, v čem bi moral ravnati drugače, bo pot do takšnega delovanja lažja. Učiteljeve predstave o tem, kaj je dobro, so veliko odvisne od njegove vrednotne usmerjenosti, torej s posegom v njegove predstave posežemo v njegovo temeljno vrednotno podstat. Brez njega in njegove dejavne udeležbe to ni mogoče. Nobeno (samo)evalvacijsko poročilo, iz katerega bo prebral, da njegovo delo ni najbolje ocenjeno, ne bo prispevalo k ničemur, če ne bo »stika« med njim kot subjektom in »objektivnim« podatkom, informacijo. To je pomemben premislek, ko razmišljamo o modelih kakovosti, ki bi bili ustrezni in učinkoviti za današnji čas in bi lahko bili zares v pomoč pri doseganju in predvsem stalnem izboljševanju kakovosti.

Ob vprašanju o tem, **zakaj vidimo ljudje kakovost različno**, Pirsig pokaže še na vpliv okolja in prejšnjega znanja na opredelitve kakovosti. O tem pove naslednje:

»Kakovost vidimo različni ljudje različno –, ker k njej pristopamo z različnimi nizi analogij. Zato študentje, ki dobijo za nalogo, naj ocenijo kakovost spisov, le-to ocenijo podobno. Izhajajo iz relativno podobnega kulturnega okolja in imajo relativno podobno znanje. Toda če bi imel v razredu skupino študentov iz tujine ali če bi v svojem razredu na primer brez prejšnjega obravnavanja bral srednjeveško poezijo – tedaj se njihovo ocenjevanje Kakovosti verjetno ne bi tako ujemalo. Ljudje različno pojmujejo Kakovost – ne zato, ker bi se Kakovost razlikovala, temveč zato, ker se ljudje razlikujejo po svojih izkušnjah.«
(Prav tam, str. 270–271)

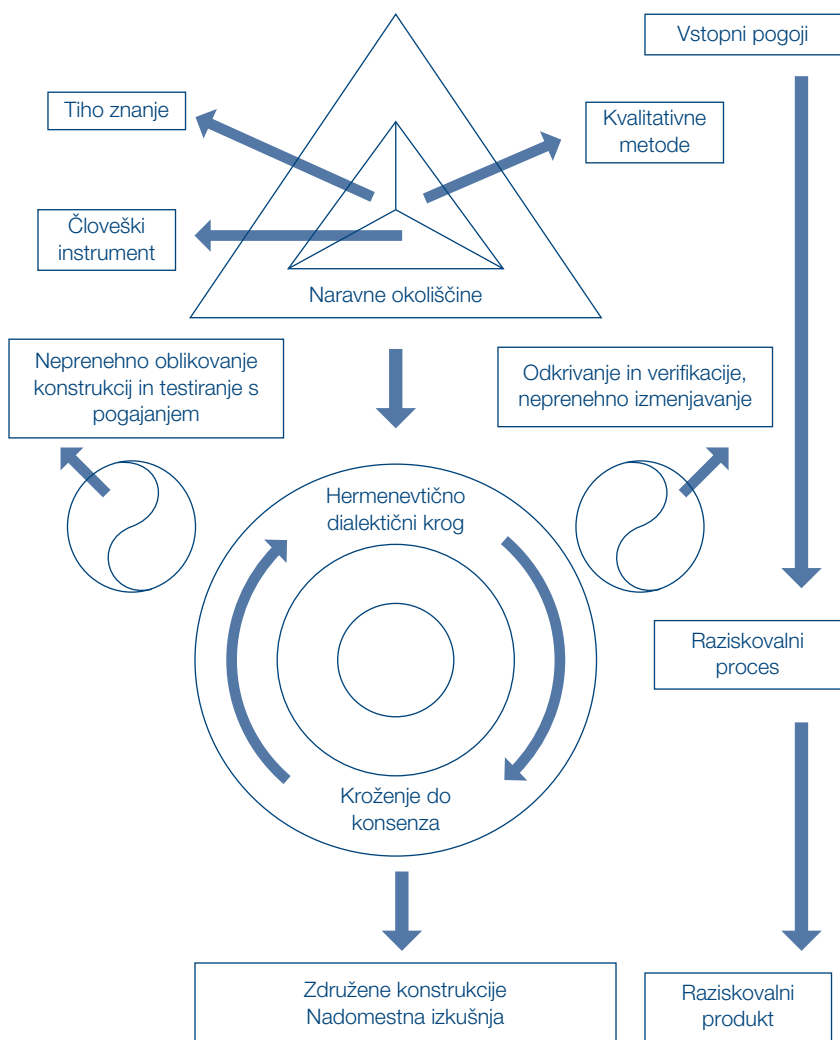
Znova se pokaže, kar smo ob sledenju Pirsigove misli že večkrat zaznali. V našem relativnem svetu nikdar ne bomo mogli podati ene same absolutne opredelitve kakovosti. Naše opredelitve kakovosti bodo različne, ker bodo odvisne od tega, kateri miselni okvir (paradigmo) bomo uporabili ob njihovem opredeljevanju. Na našo definicijo kakovosti bodo vplivale izkušnje, ki smo si jih dotlej pridobili, vplivalo bo kulturno in družbeno ozadje, v katerem živimo in v katerem oblikujemo definicije kakovosti.

Pirsigove premisleke lahko na tej točki povežemo z nekaterimi značilnostmi sodobnih evalvacijskih modelov. Značilna predstavnika tovrstnih modelov sta E. G. Guba in Y. S. Lincoln, utemeljitelja t. i. konstruktivistično-naturalistične evalvacije. Temeljne značilnosti tega prijema smo podrobno opisali v knjigi *Kakovost v izobraževanju* (Možina 2003, str. 150–166), na tem mestu pa se bomo osredotočili samo na nekatere značilnosti prijema konstruktivistične evalvacije.

Guba in Lincoln opozarjata, da je treba za razumevanje tega prijema poznati tudi samo filozofijo ali konstruktivistično paradigmo raziskovanja, v kateri je prijem oblikovan. Posebno sta kritična do uporabnosti pozitivistične paradigme, ki po njunem mnenju ne more več biti edina mogoča in prevladujoča raziskovalna pot, zlasti v družboslovnem raziskovanju ne. Prepričana sta, da je treba nameniti pozornost konstruktivistični paradigmi. Ta upošteva različne okoliščine, v katerih evalvacija poteka, in je občutljiva za procese, ki so po

navadi popolnoma izključeni iz paradigem, ki temeljijo na nadziranju in eksperimentih. Naturalist ne išče podatkov, ki bi mu pomagali utemeljiti in dokazati teorijo, temveč razvija teorijo, da bi lahko razložil podatke. In navsezadnje, pravita Guba in Lincoln, naturalistični prijem izrablja neizmerno moč »človeka kot instrumenta« (Guba in Lincoln 1994). Še preden avtorja predstavita model konstruktivistične evalvacije, ki je značilen za evalvacije četrte generacije, prikažeta temeljne značilnosti konstruktivistične raziskovalne metodologije.

Slika 2: Metodologija konstruktivistične evalvacije



Vir: Guba in Lincoln (1994)

Da bi lahko izpeljali pravo konstruktivistično evalvacijo, morajo biti izpolnjeni štirje pogoji (predstavljeni v trikotniku). Za raziskovanje je ključnega pomena, da poteka v naravnih okoliščinah, skratka, da se upošteva vpliv teh okoliščin. Pri tem avtorja zapišeta:

»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)

Tu najdemo prvo stično točko med Pirsigovim razmišljanjem in miselnim okvirom, ki ga postavljata Guba in Lincoln. Resničnost ni ena sama, pač pa jih je več. Te so odvisne od časa in okoliščin, v katerih so tisti, ki te resničnosti oblikujejo. Poiščimo analogijo z našim raziskovanjem kakovosti. Ugotovimo lahko podobno: koncepti kakovosti, ki so v nekem obdobju ali trenutku prevladujoči v nekem okolju, družbi ali pri posamezniku, niso koncepti »sami zase«, saj na njihovo oblikovanje vplivajo okoliščine, družbene razmere v času, ko ti koncepti nastajajo. Zelo verjetno se bodo v nekem obdobju v podobnih družbenih in kulturnih okoljih oblikovali podobni pogledi na kakovost. Drugače pa bo, ko se bodo soočili koncepti kakovosti, ki so bili oblikovani pod vplivom različnih kulturnih in družbenih okoliščin.

Ob tem se Guba in Lincoln znova ustavita pri samih konstrukcijah, ki po njenem mnenju obstajajo zgolj v umu ljudi in niso del neke »objektivne« resničnosti. Poglavitna naloga konstruktivističnega raziskovalca je, da razižče (odkrije) različne konstrukcije, ki so jih izoblikovali različni akterji, in da jih, če je le mogoče, zbliža ali združi ter hkrati poveže z vsemi drugimi mogočimi informacijami, ki jih lahko pridobi o zadevi (problemu), ki je v središču raziskovanja (Prav tam, str. 14).

Za opredeljevanje kakovosti so takšni premisleki pomembni predvsem zato, ker nam povedo, da ni dovolj zgolj razviti natančne sisteme kazalnikov kakovosti ter sistematično in metodično zbrati informacije in podatke.

Ali kot pravita Guba in Lincoln:

»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 razumevanja, 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)

Da bi lahko kaj spremenili, izboljšali, je treba odstirati same pomene, ki jih različne interesne skupine, ki vstopajo v izobraževanje, pripisujejo nekaterim dejavnikom kakovosti. In te pomene – informacije in podatke, ki jih dobimo v procesih presojanja kakovosti, je treba soočiti v dinamičnem dialoškem procesu s tistimi, ki so te informacije in podatke prispevali.

Od statičnih k dinamičnim opredelitvam kakovosti – kakovost kot odnos in dogodek

Pravo pot v tovrstnih procesih vidita Guba in Lincoln v uporabi t. i. »hermenevtično-dialektičnega procesa«. 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 neko mnenje ali stališče (konstrukcijo) ter želeli utemeljiti in potrditi neko drugo, temveč za poskus povezave različnih mnenj in stališč (konstrukcij), da bi omogočila skupno raziskovanje različno mislečih. Cilj tega procesa je doseči soglasje, kadar pa to ni mogoče, se ob koncu procesa razjasnijo različna mnenja in pogledi, tako da je mogoče **ustvariti polje za pogajanja**. Če je proces uspešen, se konča tako, da vse strani rekonstruirajo svoja mnenja in stališča ali poglede na obravnavano tematiko (konstrukcije), s katerimi so se pridružile procesu. To se zgodi, sta prepričana Guba in Lincoln, tudi takrat, ko ne dosežemo soglasja. Vse strani so tako sočasno izpostavljene »izobraževanju« in »krepitvi« (Guba in Lincoln 1994). Pomembno je opozoriti na etične vidike tovrstnih procesov, ki temeljijo na soočanju ter sprejemanju različnosti ter dialoškosti. V njih lahko uvidimo intenco po pripoznavanju drugačnosti, različnosti, to pa je temelj postmoderne misli.

Da pa bi to lahko dosegli, potrebujemo okrepitev zmožnosti za medsebojno komunikacijo in dialog. Ob razgrinjanju različnih pogledov na kakovost in iskanju konsenza o pomenih kakovosti med različnimi interesnimi skupinami v t. i. hermenevitično-dialektskih krogih, kot jih opisujeta Guba in Lincoln (1994), je treba več pozornosti nameniti razvoju komunikacijskih vrtilin. Na ta vidik opozarjata avtorja Rice in Burbules (1992) v svojem delu *Komunikacijske vrtiline in odnosi v izobraževanju*. V modelu izobraževanja, za katerega se zavzemata, ima namreč prav komunikacija osrednjo vlogo. Da bi se bili zares sposobni soočiti z drugačnostjo in jo sprejemati, potrebujemo vrtiline, kot so potrpežljivost, tolerantnost do drugačnega mišljenja, spoštljivost do različnosti, pripravljenost in sposobnost pozorno poslušati, odprtost do sprejemanja in podajanja kritike, poštenega in iskrenega izražanja. Tovrstne vrtiline zajemajo čustvene in intelektualne zmožnosti, ki nam omogočajo razumevanje razlik v prepričanjih, vrednotah, izkušnjah in so kot takšne sredstva in rezultati progresivnih zasnov izobraževanja. Brez njih po mnenju Riceove in Burbulesa ni mogoče dosegati novega znanja ali razvijati etične razsežnosti, kot je občutljivost za potrebe drugega tudi ali še posebno takrat, ko je drugačen od nas (Rice in Burbules 1992).

Skušajmo pojasniti to razmerje med racionalno-logično in čustveno-komunikacijsko dimenzijo na zgledu uporabe modela za samoevalvacijo POKI. Že prej smo prikazali, kako smo uporabili Pirsigov »analitični nož«, da smo oblikovali sistem področij in kazalnikov kakovosti, s pomočjo katerih lahko sistematično in metodično zberemo nekatere podatke in informacije, ki nam pomagajo pri presoji kakovosti dela izobraževalne organizacije. Ugotovili smo tudi že, da zgolj takšen logično-deduktivni sistem kazalnikov kakovosti sam po sebi še ni zagotovilo za to, da bo organizacija, ki ga bo uporabljala, bolj kakovostna. Nakazali smo, da je treba takšen »statični sistem« nadgraditi z nekaterimi elementi, ki ga bodo naredile dinamičnega in bodo omogočili, da se v razpravah o kakovosti upoštevajo različni pogledi na kakovost. V POKI smo takšen dinamičen impulz v procesih samoevalvacije skušali doseči s tem, da smo načrtno spodbujali, da se v izobraževalni organizaciji na podlagi opravljenega zbiranja podatkov in informacij opravi razprava v kolektivu. Namen razprave je bil dobljene podatke in informacije predstaviti kolektivu, predvsem pa spodbuditi pogovor o bistvenih vprašanjih kakovosti,

da se odstrejo morebitne razlike v pogledih na kakovost, ki jih prispevajo učitelji, udeleženci, vodstvo, zunanji partnerji ipd.

Izkušnje so nam pokazale, da so se takšne razprave v nekaterih kolektivih dobro razvile, zares je bil sprožen dialog, navzoči so zares oblikovali neki odnos do informacij in podatkov, odnos, ki je omogočil zaresne premisleke o temeljnih vprašanih kakovosti. To so bili kolektivi, v katerih se je polagoma zares začela razvijati kultura kakovosti, kjer so takšne razprave postale neka- kšna stalnica in kjer je postalo vodilo tovrstnih razprav »načelo neprenehne- ga razvoja«. V nekaterih drugih kolektivih pa se vse to ni zgodilo, in sicer tam, kjer prave naravnosti na same procese samoevalvacije v resnici ni bilo, samoevalvacijo so obravnavali povsem instrumentalno, velikokrat odda- ljeno od njihovega vsakodnevnega dela in kot nekaj, »kar ne zadeva zapos- lenih«. To so bili kolektivi, kjer se potem, ko se je projekt POKI končal, ni zgodilo nič več. Dejavnosti samoevalvacije in kakovosti so zamrle. Lahko rečemo, da v teh okoljih ni uspelo, da bi zaposleni zares ustvarili neki osebn- ni, čustveni odnos do teh procesov. Procesi jih niso pritegnili, v njih niso videli nič drugega kot nekaj dolgočasnega izrazja o kazalnikih, vprašalnikih, evalvaciji ipd. Tam tovrstni procesi niso zaživel in niso bili uspešni. Enak model, enaka struktura kazalnikov kakovosti, a povsem drugačni rezultati.

Če se vrnemo k Pirsigu, ki je iskal pot, kako bi povezal klasični in romantični slog mišljenja, lahko rečemo, da so nam naše izkušnje pri delu z zaposlenimi v izobraževalnih organizacijah pokazale, da so se procesi samoevalvacije, ki smo jih spodbujali, uveljavili in prinesli v organizacijo dodano vrednost pred- vsem tam, kjer se je ustvarila neka vez med sistematičnim in načrtnim prijemom (uporabo jasne metodologije v procesih samoevalvacije, strukturnim modelom) in dejavnim, zavzetim, dinamičnim prijemom tistih, ki so te pro- cese izpeljevali v izobraževalni organizaciji. V prvem delu procesa, ko je bilo treba predvsem natančno in metodološko korektno izpeljati samoevalvacijo, je bil »klasični okvir« v ospredju in pomemben. V drugem delu, ko je bilo treba dobljene informacije in podatke razumeti, jih povezati ter soočiti z lastnimi pojmovanji o kakovosti, ko je bilo treba iskati poti v izboljšave, so bili za uspešnost teh procesov najpomembnejši ustvarjalna naravnost, intuitivnost, sposobnost dialoga, sintetičnost in izvirno povezovanje podat- kov in informacij v razvojne cilje. Model za samoevalvacijo je bil le impulz, ki je prišel od zunaj, zato da je v kolektivu sprožil odstiranje tistega, kar je tam

že bilo. Marsikje je v učiteljih, vodjih izobraževanja odraslih, ravnateljih prebudil ustvarjalnost in razvojno naravnost. A to šele takrat, ko je kot **analitično-strukturni model v naravnih okoliščinah** izobraževalne organizacije dobil tudi svojo **komunikacijsko dimenzijo**. To se je lahko zgodilo le tam in takrat, ko se je ustvaril odnos med samim modelom in miselno naravnostjo zaposlenih, ki so ga uporabljali. In tam, kjer so bili zaposleni pripravljeni in sposobni zares angažirano in reflektirano razpravljati o procesih kakovosti, v katerih so sodelovali, in njihovih dosežkih.

Ko govorimo o odnosni dimenziji procesov opredeljevanja kakovosti, so pomembne še te Pirsigove misli:

*»Temeljnega pomena je razumevanje te racionalne, intelektualne ideje. Ko John pogleda na motocikel, vidi različno oblikovane kovinske dele, ki mu vzbujajo negativne občutke, in tako vsemu skupaj obrne hrbet. Jaz v tem trenutku gledam te iste kovinske dele in vidim ideje. On misli, da se jaz ukvarjam z deli. Toda jaz se ukvarjam s koncepti.«
(Prav tam, str. 110)*

Ali ne bi lahko nekaj povsem podobnega rekli za odzive ljudi na takšne ali drugačne sisteme kazalnikov kakovosti v izobraževanju? Velikokrat se zgodi, da v njih ljudje prepoznajo nekaj, kar je od njih in njihovega dela: (1) ločeno in odtujeno, (2) dolgočasno in nezanimivo, (3) nerazumljivo, (4) hladno in nečloveško. Velikokrat pri našem delu z učitelji slišimo besede: *»Zadnje čase se ukvarjamo le še z raznimi kazalniki kakovosti, modeli za samoevalvacijo, vprašalniki ipd. Vedno več je birokracije, nimamo več časa, da bi zares opravljali svoje delo, prav vse to, kar smo našteli, nam onemogoča, da bi delali dobro. Saj za to sploh več nimamo časa.«*

Kadar je tako, verjetno tisti, ki tovrstne modele razvijamo, jih predstavljamo, želimo za njihovo uporabo navdušiti prav takšne učitelje, tega ne počnemo dobro in učinkovito. Nekaj manjka. Učitelji čutijo, da jih tovrstni modeli ne zadevajo, da nimajo z njimi nič, da so to nekakšne tehnične strukture, ki jih ne pritegnejo. **Manjka odnos – odnos med kazalnikom kakovosti in tistim, ki ga uporablja.** Šele odnos ali vključenost »opazovalca« v sam proces merjenja kakovosti lahko omogoči to, čemur Pirsig reče: *»Toda če se popolnosti približaš z natančnostjo, ki jo omogočajo ta orodja, se zgodijo zanimive stvari – poletiš čez pokrajino s silo, ki bi jo lahko imenoval magično,*

če se ne bi zavedal, kako zelo temelji na racionalnosti. Temeljnega pomena je razumevanje te racionalne, intelektualne ideje.« (Prav tam, str. 110) Kazalnik kakovosti je orodje, je pot, ki jo imamo, da z njegovo pomočjo posredno pridemo v stik s samo vsebino – potencialom kakovosti. A sam po sebi, brez tega odnosa, brez tega mostu, ki ga lahko ustvari le tisti, ki s kazalnikom kakovosti dela, ostane kazalnik kakovosti le mrtva črka na papirju. Jasno je, da še tako dobro oblikovan, strukturiran, objektivno zastavljen model kakovosti sam po sebi ne prinaša boljše kakovosti. Morda gre v tej točki iskati enega izmed odgovorov na vprašanje, kako je mogoče, da smo v izobraževanju doslej razvili tisočero modelov in kazalnikov kakovosti, pa vendar nismo zadovoljni s kakovostjo naših izobraževalnih sistemov?

Prav o dinamični in odnosni naravi kakovosti Pirsig še jasneje spregovori v nadaljevanju. Še naprej razmišlja o razmerju o tem, kaj je dobro. Neke noči zapiše:

»Kakovost ... poznaš jo, a je vendar ne poznaš. Saj to je protislovje. Nekatere stvari so boljše od drugih, to pomeni, da imajo večjo kakovost. Toda ko skušaš povedati, kaj je kakovost sama, ne glede na stvari, ki jo imajo – ni ničesar več. Ni ničesar, o čemer bi lahko govoril. Toda če ne moreš povedati, kaj je Kakovost, kako jo potem lahko poznaš in kako sploh lahko veš, da obstaja? Če nihče ne ve, kaj je, potem je treba skleniti, da nima nobenega praktičnega pomena. Na čem drugem pa temeljijo ocene? In zakaj neki bi ljudje drago plačevali za nekatere stvari in druge metali v koš za smeti? Očitno je, da so nekatere stvari boljše od drugih ... toda kaj pomeni »biti boljši«? Tako kar naprej krožiš z mislimi in ne prideš nikamor. Kaj hudiča je vendar kakovost? Kaj neki?« (Prav tam, str. 199)

S tem znova pokaže na vso težavnost opredeljevanja kakovosti, v nadaljevanju pa odpre vprašanje, **ali je kakovost subjektivna stvar, ki biva le v opazovalcu.**

V iskanju odgovora na to vprašanje opozori na dinamično, in ne statično naravo znanstvene resnice, ko pravi: **»Znanstvena resnica ni večna dogma, ampak časovna in količinska danost, ki jo je mogoče preučevati kot kakorkoli drugega.«** (Prav tam, str. 126)

Če to razmišljanje apliciramo na samo proučevanje narave pojma kakovost, lahko rečemo, da tudi ta ni nekaj statičnega, pač pa je **proces definiranja kakovosti po svoji naravi dinamičen**. V danem trenutku, v danih okoliščinah nam bo kakovost pomenila nekaj, v nekem drugem trenutku, v drugačnih okoliščinah, ko izhajamo iz drugačnih predpostavk, bomo videli drugačno naravo kakovosti (Harvey, Burrows in Green 1992). S pomočjo sistematičnih načinov, ki jih ponuja znanstvena metoda, bomo odstirali delčke njenega potenciala. To, kar je bilo kakovostno pred petdesetimi leti, danes ni več. Na primer, še naši starši so se v šolah izobraževali ob kredi in tabli, danes so učilnice opremljene s sodobno tehnologijo, o tistih, ki niso, menimo, da s tega zornega kota niso kakovostne. Ta dinamičnost ne velja samo za opredeljevanje kakovosti, pač pa tudi širše za samo oblikovanje in uresničevanje ciljev kurikula, učenje in poučevanje, odnose med učiteljem in udeležencem v izobraževanju ipd.

Na tej točki nam Pirsig pove nekaj, kar je morda odločilno za naše razmišljanje o tem, kje tiči največji potencial procesov opredeljevanja kakovosti za sedanjost in prihodnost. Takole pravi:

»Kakovosti ni mogoče neodvisno povezovati niti s subjektom niti z objektom, ampak jo je mogoče odkriti samo v njunem medsebojnem razmerju. Kakovost je točka, na kateri se srečata subjekt in objekt. Kakovost ni stvar. Kakovost je dogodek. Gre za dogodek, ko se subjekt zave objekta. In ker brez objektov ne more biti subjekta – objekti so namreč tisti, ki prebujajo subjektovo samozavedanje –, je Kakovost dogodek, ko postane mogoča tako zavest subjekta kot tudi zavest o objektih. To pomeni, da Kakovost ni le rezultat trka med subjektom in objektom. Sam obstoj tako subjekta kot objekta izhaja iz dogodka Kakovosti. Dogodek Kakovosti je tako vzrok vseh subjektov in objektov. Niso torej subjekti in objekti tisti, ki bi bili vzroki Kakovosti, kot se navadno misli.« (Prav tam, str. 259)

Kaj je želel povedati? Kdaj nastane kakovost? Kaj pomeni, da kakovost ni stvar, pač pa nekaj, kar nastane?

Gre za obrat v razmišljanju, ki ga lahko razumemo takole: kakovosti ni v znanju, niti je ni v udeležencu, temveč je nekaj, kar nastaja v odnosu, ki se razvije med znanjem in udeležencem. Dokler bo udeleženec znanje razumel

kot zadevo, ki ni povezana z njim, dokler ne bo razvil nekega ustvarjalnega odnosa do pridobivanja znanja, njegovega razumevanja, do takrat to znanje zares ne bo postalo del njega, ne bo se ga zavedel, ne bo ga ponotranjil.

Potrdi se tudi analogno razmišljanje, ki smo ga že omenili, ko smo razpravljali o širših procesih kakovosti. Čeprav se opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti lotevamo z natančno izdelanimi modeli kakovosti, jasnimi metodologijami presojanja kakovosti, čeprav k zbiranju informacij pritegnemo subjekte (učitelje, vodje izobraževanja, udeležence, ravnatelje), a le kot vir informacij, ne pa kot tiste, ki dejavno, ustvarjalno sodelujejo z evalvatorji in pri sami vsebini evalvacij ali modelov kakovosti, ne bomo ustvarili možnosti za kakovost, o kateri govori Pirsig.

Ali še na tretji način: Lahko imamo strokovnjaka, ki bosta vsak zase lahko zelo uspešna, a šele če se bo njuno znanje povezalo v dinamičnem odnosu (tinskem delu), bo s tem ustvarjena možnost, da se rodi nekaj tretjega – višja kakovost, ki ni seštevek njunega znanja in profesionalnih spretnosti, pač pa nova stvaritev; rodi se višja kakovost, kot bi jo zmogla ustvariti vsak zase. Takšne kakovosti ni apriori niti v enem niti v drugem strokovnjaku, temveč nastaja v odnosu.

V nadaljevanju Pirsig poveže kakovost s skrbnostjo, saj meni, da sta obe samo notranji in zunanji vidik iste stvari.

»Skrben človek je tisti, ki med svojim delom vidi in čuti Kakovost. Kakovost je lastna človeku, ki je skrben pri svojem delu in skrbi za to, kar njegove oči vidijo.« (Prav tam, str. 297)

S tem poudari pomen odnosa in procesa. Kakovost ni nekaj, kar nas čaka ob koncu opravljenega dela. Kakovost mora nastajati **že v odnosu do dela**, ki ga opravljamo.

In Pirsig še doda:

»Razlika med dobrim in slabim mehanikom je natančno taka kot razlika med dobrim in slabim matematikom, to je: razlika je v sposobnosti izbrati – na temelju kakovosti – dobra dejstva izmed slabih. Potrebna je skrbnost! Temeljna napaka, ki povzroča blokado, v vztrajanju tradicionalne racionalnosti pri 'objektivnosti', to je pri doktrini, ki pravi, da je stvarnost razcepljena na subjekte in objekte. Da lahko

znanost velja za resnično, mora strogo ločevati med tema dvema svetovoma. Ti si mehanik in tisto tam je motocikel. Vedno bosta ločena drug od drugega. Ti delaš z njim to in ono. In rezultati bodo takšni in takšni. Ta večni dualistični subjektivno-objektivni pristop k motociklu se nam zdi pravilen, ker smo tako navajeni nanj. Vendar ni pravilen. Odseva neko umetno interpretacijo, nekakšen filter, ki ga postavljamo pred stvarnost. To ni stvarnost sama. Če je ta dualizem popolnoma sprejet, je neki posebni nedeljivi odnos med mehanikom in motociklom – mojstrov občutek za delo, ki ga opravlja – uničen. S tem, ko tradicionalna znanost deli svet na subjekte in objekte, preprečuje dostop kakovosti; in ko resnično nekje obtičiš, je prav Kakovost tista – ne pa kakšni subjekti ali objekti –, ki ti pokaže pot naprej.» (Prav tam, str. 304)

Če skrbno preberemo Pirsigove misli, že lahko potrdimo, da nam Pirsig želi odstreti pogled na določeno konceptualizacijo kakovosti, ki ji lahko rečemo **»dinamična«, »odnosna« ali »transformativna«, spiralna kakovost.** Tudi on se ne more izogniti temu, da jo opredeljuje z »določenega mesta«, iz določenega miselnega okvira. Da jo lahko pokaže, mora najprej razširiti klasični racionalnoanalitični um, ki je um človeka zahodne civilizacije, um, ki svoj pogled na svet utemeljuje na racionalni misli, objektivnosti, dualizmu (subjekt – objekt), eni znanstveni resnici. Šele ko odmislimo subjekt in objekt ter zagledamo odnos med njima, lahko zagledamo sestavine kakovosti, o kateri govori Pirsig – ustvarjalnost, izvirnost, iznajdljivost, intuicijo, domišljijo. Gre za procesne (razvojne) dimenzije izobraževanja. Ustvarjalnosti in izvirnosti se zares ne da poučevati, ni se ju mogoče naučiti iz učbenika ali priročnika, lahko pa se ju v procesih in odnosih spodbuja in razvija.

Kakovost kot vrednota

Ob koncu svoje razprave Pirsig razširi paradigmo »tradicionalne znanosti« s tem, ko vanjo vpelje Vrednoto.

»Vrednota, vodilni rob stvarnosti, ni več le nepomembna stranska veja strukture. Vrednota je predhodnik strukture. Je tista predintelektualna zavest, iz katere se rojeva struktura. Naša strukturirana resničnost je predhodno selekcionirana na podlagi vrednotenja. In da bi resnično

razumeli strukturirano resničnost, je potrebno razumevanje vrednostnega izvira, iz katerega izhaja.» (Prav tam, str. 305)

Zato, pravi Pirsig, se naše racionalno razumevanje motocikla spreminja iz minute v minuto, ko se z njim ukvarjamo in pri tem ugotovljamo, da je v novem in spremenjenem racionalnem razumevanju več kakovosti. Toge stare ideje tedaj opustimo na podlagi neposrednih racionalnih ugotovitev. Znova opozori na vir spreminjanja in rasti, ki se skriva v dinamičnem pojmovanju stvarnosti:

»Stvarnost ni več statična. Deloma jo sestavljajo ideje, ki so namenjene rasti skupaj s teboj, tako kot rastemo vsi stoletje za stoletjem. Stvarnost z vpeljavo Kakovosti – kot njenega središčnega nedefiniranega koncepta – po svojem bistvu ni več statična, ampak dinamična. In ko enkrat zares razumeš dinamično stvarnost, nikoli več ne obtičiš. Stvarnost ima svoje oblike, toda te oblike so se sposobne spreminjati.« (Prav tam, str. 306)

V teh Pirsigovih mislih bi lahko prepoznali znani rek, da »nobena stvar nikoli ni tako dobra, da ne bi mogla biti še boljša«. V njem prepoznamo **koncept neprenehnega izboljševanja kakovosti** (Imai 1986).

»Če hočeš zgraditi tovarno, popraviti motocikel ali ustanoviti državo in ne obtičati, tedaj klasično, strukturirano, dualistično znanje, ki se opira na delitev med subjekti in objekti, ni dovolj (čeprav je potrebno). Imeti moraš nekaj občutka za kakovost svojega dela. Imeti moraš občutek za to, kaj je dobro. To je tisto, kar te poganja naprej. Ta občutek je neposreden rezultat stika s temeljno stvarnostjo, s Kakovostjo, ki jo je dualistični razum v preteklosti tajil. Stvarnost torej ni statična, pač pa dinamična. Če nam nekaj ni všeč, bomo napravili nekaj drugega, boljšega. Ključna beseda je »boljše« – Kakovost.« (Prav tam, str. 307)

A ne gre zgolj za to, da razumemo, da se delo da vedno opraviti bolje, in si s tem prizadevamo za boljše, pač pa je ključno razumevanje, **da smo mi tisti, ki moramo »ugotoviti«, kako bomo to storili – da bo boljše.** Kakšno »orodje« imamo na voljo za to?

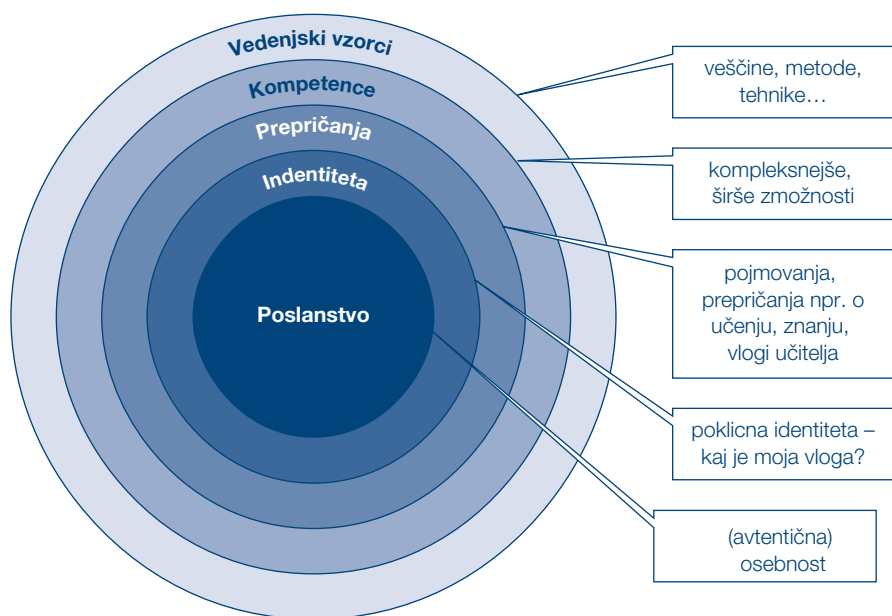
V tej točki Pirsig pokaže, da vprašanje o tem, kaj je za nas kakovost, skriva v sebi še eno vprašanje, ki je bolj temeljno od tega, namreč: **Kaj nam je**

pomembno? Vprašanje opredeljevanja (definiranja) kakovosti je torej vedno hkrati tudi vprašanje vrednot, je vrednotno vprašanje, torej ga nikakor ne moremo misliti in razumeti v miselnem okviru t. i. »nevtalne znanosti«. Takšna ali drugačna opredelitev kakovosti vedno izvira iz določenega vrednotnega okvira. Raziskovanje pomena kakovosti nas torej vedno pripelje do temeljnega vprašanja o tem: **Kakšne vrednote so vtakane v takšno ali drugačno definicijo kakovosti?** Ko govorimo o kakovosti izobraževanja in o »pomembnih« dejavnikih kakovosti v izobraževanju, je bistveno, da raziskujemo pomene, ki jih na primer učitelji, udeleženci, vodstva v izobraževalni organizaciji pripisujejo nekemu dejavniku kakovosti. Razumevanje tovrstnih vrednostnih predpostavk nam lahko pomaga, da razumemo, zakaj se na primer v neki izobraževalni organizaciji neka dejavnost izpeljuje ali ne.

Če se učiteljem na primer to, da bi imel vsak udeleženec osebni izobraževalni načrt, ne zdi pomembno, je kaj malo verjetno, da bodo zavzeto sodelovali pri sestavljanju takšnih načrtov. Če takšna individualizacija izobraževanja za učitelja ni vrednota, (nekaj, v kar verjame, nekaj, kar vodi njegova razmišljanja), potem lahko stroka napiše na stotine priročnikov, izpelje usposabljanja, »na silo« s pravilniki opredeli, da je osebni izobraževalni načrt treba pripravljati – seveda zato, da bi se kakovost le-tega zboljšala, pa vendar se v izobraževalni organizaciji v resnici ne bo zgodilo nič pomembnega. V procesih izobraževanja odraslih ne bo zato nič več kakovosti, saj bodo učitelji osebni izobraževalni načrt vzeli le kot instrument, do njega ne bodo oblikovali nobenega odnosa. Čeprav bodo morda vsi udeleženci imeli na papirju zapisan načrt osebne izobraževalne poti, ne bo v resnici prav nobene spremembe v kakovosti. Če bi želeli, da se to zgodi, bi morali v središče razprav najprej postaviti odnos, ki ga imajo učitelji do tovrstnega načina dela. Raziskati, koliko pomena mu pripisujejo, koliko sami verjamejo, da lahko prispeva h kakovosti, izzvati njihove miselne in vrednotne okvire, razkriti »prepreke«, ki jim morda preprečujejo, da bi v tovrstnem instrumentu videli še kaj drugega kot na primer le zgolj »še en birokratski obrazec več«.

Pri razumevanju pomena, ki ga imajo naše predstave in vrednotna izhodišča za opredelitve kakovosti, si lahko pomagamo z *modelom jedrne refleksije*, ki ga je razvil F. Korthagen.

Slika 3: Model jedrne refleksije



Vir: Korthagen (2004)

To je model, ki posamezniku (na primer učitelju) pomaga, da si ozavesti in zveča zmožnosti za preoblikovanje znanja, ki si ga je že pridobil, izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, (notranje) motivacije za učenje in angažirani odnos do dela ipd.

Avtor opisuje štiri faze, primerne za spodbujanje in razvijanje (aktivnega) reflektirajočega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in razvoja na podlagi analize (lastne pedagoške) prakse in kognicij, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje, ravnanje, vrednotenje in celostno delovanje. Zagovarja postopen proces po naslednjih fazah: (1) faza: spodbujanje refleksije na konkretni enoti ali ob učiteljevih oziroma učenčevih (udeleženčevih, študentovih) izkušnjah; (2) faza: razmišljanje učitelja ali učenca (udeleženca, študenta) o svoji subjektivni teoriji, ki jo le-ta uporablja in preskuša v položajih in svojem ravnanju; (3) faza: je faza kognitivnega konflikta, v kateri učitelj ali učenec (udeleženec, študent) občuti nezadovoljstvo in nezadostnost svoje subjektivne teorije, to pa ga vodi k zniževanju statusa (pomembnosti) lastne subjektivne teorije; (4) faza: v njej se učitelju in učencu (udeležencu, študentu) ponudijo raziskovalno preizkušena spoznanja ali znanstvene teorije. Po

kognitivno-konstruktivističnemu modelu gre v tej fazi za elemente in procese (re)konstruiranja, ki posameznika z refleksijo o lastni refleksiji in kognicijah, ki usmerjajo njegovo delovanje, pripeljejo do nove preoblikovane konstrukcije. Avtor meni, da je pomembna funkcija refleksije vzpostavitev zavedanja, odmrznitev svojih pojmovanj in pomoč pri njihovem postopnem preoblikovanju, pri katerem se prepletata fazi kognitivnega konflikta in (re)konstruiranja (Korthagen 2004, Jug 2008). V Korthagnovem modelu jedrne refleksije lahko prepoznamo temeljne značilnosti konstruktivistične evalvacije (Guba in Lincoln 1994), ki smo jo predstavili že prej in nam kaže nove, t. i. dinamične načine opredeljevanja kakovosti, ki so utemeljeni tudi na vrednotni podstati.

Če sprejmemo takšno vrednotno podstat opredelitev kakovosti, tudi lažje najdemo odgovor na vprašanje, ki si ga je postavil Pirsig, namreč: Kako to, da različni ljudje kakovost razumemo različno? Naš pogled vodi naš vrednotni okvir, ki na neki način opredeli tudi naše interese, ta vrednotna in interesna podstat pa povzroči, da v potencialu različnih možnosti najbolj vidimo tiste, ki so za nas najpomembnejše. Nekdo drug bo s »svoje stojiščne točke« videl druge »obrise kakovosti«. Prav zato je tako pomembno, da namenimo v izobraževanju dovolj pomena različnim, t. i. interesnim skupinam ter raziskujemo njihove poglede na kakovost, njihove interese. To je pomembno upoštevati tudi, ko analiziramo različne modele kakovosti. Zato je tako pomembno vedeti, kdo je model oblikoval. Kajti seznam kazalnikov kakovosti, ki jih bomo šteli za pomembne in ga bomo uporabljali na primer za nacionalno presojanje kakovosti, je implicitno hkrati skupek nekih interesov. Bolj in širše bo sprejemljiv, kadar bomo že k njegovemu oblikovanju pritegnili različne interesne skupine. Kadar pa se to ne bo zgodilo, bo pošteno, če bomo povedali, da je to pač le eden od mogočih načinov presojanja kakovosti, ki upošteva določen interesni okvir, dopustili pa bomo možnosti, da se oblikujejo tudi drugačni modeli, ki izhajajo iz drugačnih domnev.

Pirsig meni, da je za to, da nekaj naredimo dobro, kakovostno, treba združiti oba sloga, »klasičnega in romantičnega«.

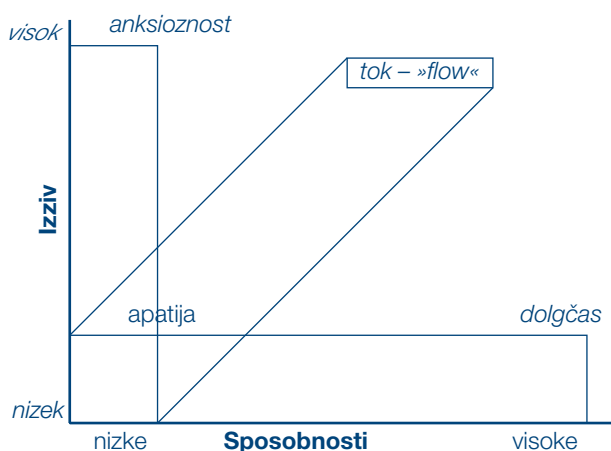
To zlitje med klasičnim in romantičnim dojemanjem je po Pirsigovem mnenju mogoče opaziti tudi v praktičnem vsakodnevnem delu. To zlitje je, pravi Pirsig, mogoče opaziti pri dobrih, izurjenih mehanikih in strojnikih in v njihovo-

vih izdelkih. Kdor meni, da niso umetniki, ne razume bistva umetnosti. Svoje delo opravljajo potrpežljivo, skrbno, pozorno, z neke vrste notranjim mirom, ki naravno izvira iz harmonije dela, v kateri ni objekta in subjekta. Snov in mojstrova misel skupaj ritmično napredujeta in se spreminjata, dokler se mojstrov duh ne umiri, in to se zgodi natanko v trenutku, ko snov doseže svojo pravo obliko. Pirsig še doda:

»Kadar delamo nekaj, kar nam je resnično pri srcu, lahko vsi doživljamo takšne trenutke. Toda na nesrečo smo te trenutke nekako ločili od dela. Mehanik, o katerem govorim, ne dela te ločitve. Rečemo, da se zares 'zanima' za svoje delo ali da je 'zavzet' zanj. Ta zavzetost izvira iz odsotnosti vsakršne ločitve med subjektom in objektom. 'Iti s tokom', 'prepuščati se, – obstaja veliko izrazov, ki označujejo to odsotnost dualizma med subjektom in objektom. To je nekaj, kar mojstri v delavnicah zelo dobro razumejo – je kakor ljudsko izročilo ali občutek za zdravo pamet. V znanstvenem jeziku skoraj ni besed, ki bi opisovale to odsotnost dualizma, saj so se znanstveni duhovi odklopili od te zavesti in od tega razumevanja in se prilagodili uradnemu dualističnemu znanstvenemu pogledu na svet. Če ti ne nasprotujejo občutja ločenosti od tega, s čimer se ukvarjaš, lahko rečeš, da za to 'skrbiš'. Skrbnost je v resnici prav to: občutje istovetnosti s tem, kar delaš. Če imaš to občutje, vidiš tudi nasprotno plat skrbnosti, to je Kakovost samo.« (Prav tam, str. 319)

Te Pirsigove misli lahko povežemo z delom M. Csikszentmihalyija (1991) in njegovim konceptom toka (flow). Po Csikszentmihalyiju je tok ali flow stanje, ko smo popolnoma potopljeni – zelo poglobljeni v neko dejavnost, delo, ko nam čas hitro mine in ko doživljamo veliko zadovoljstvo; avtor poimenuje to stanje »optimalne izkušnje«.

Slika 4: Model toka (flowa)



Vir: Csikszentmihalyi (1991)

V svoji knjigi *Tok: psihologija (stanja) optimalne izkušnje*, ki je podprta z obsežnimi raziskavami in analizami, predstavi, kako si različni ljudje pridobijo takšne izkušnje in kako jih lahko sami načrtno ustvarjajo in podaljšujejo. Poudaril je pomen notranje motivacije; razlaga jo s tokom, ki prevzame posameznika ob nečem, kar rad počne. Pri tem poudarja, da lahko neka dejavnost postane notranje motivirana šele tedaj, ko se posameznik zaveda, da bo kos toku te izkušnje (se čuti kompetentnega). Avtor je na podlagi številnih empiričnih študij opisal stanje »optimalne izkušnje« (flowa ali zanos). Ugotovil je, da jo določajo stopnja ravnotežja ali ujemanja izziva in sposobnosti, ciljna naravnost in popolna osredotočenost (zbranost), občutek lastne učinkovitosti (kompetentnosti), nedvoumnost povratnih informacij, izguba samozavedanja in deformacija (ali spremenjeno doživljanje) časa, občutek nadzora ter avtoteličnost izkušnje. Meni, da je tok (zanos) posledica našega delovanja, ki vodi k večji celostnosti posameznikovega zavedanja ter hkrati k doživljanju stanja visokega osebnega zadovoljstva (Csikszentmihalyi 1991 in 1997, Kroflič 2008, Jug 2008).

Predstavitve koncepta kakovosti, kot ga razume sam, sklene Pirsig tako, da še enkrat opozori na potrebo po presejanju dualizma in v zvezi s tem zapiše:

»Kadar želiš v nekem akademskem okolju predstaviti svojo novo idejo, se običajno pričakuje, da si objektivni in nepristranski. Vendar so to manire, ki so primerne za dualistični razum. Z objektivnostjo dosežeš

dualistično odličnost, toda ne dosežeš ustvarjalne odličnosti.» (Prav tam, str. 372)

Pirsig tako utemeljuje in nam želi pokazati eno izmed mogočih pojmovanj kakovosti ali enega izmed mogočih načinov, kako se soočiti s kompleksno sodobno družbo in njenimi težavami. Pot, ki jo predlaga, je pot »ustvarjalne odličnosti«. Pot, ki zahteva določene pogoje, da se lahko uresničuje. Pokaže, da je odločitev za to pot pravzaprav odločitev, ki ima vrednotno podstat.

Ob koncu prikaza in interpretacije Pirsigovega dela povzemamo nekatere njegove pomembne misli, o katerih je smiselno premisliti, ko se odločamo za razvoj in aplikacijo takšnih in drugačnih načinov opredeljevanja kakovosti v izobraževanju. Gre za miselna in vrednotna izhodišča, ki nas nagovarjajo strokovno in osebno (predvsem naša prepričanja in vrednote), zato je prav, da si dovolimo z njimi vstopiti v dialoški odnos, jih soočimo z lastnimi in jih premislimo.

- Kakovosti v svojem »absolutu« ne moremo opredeliti. Opredelimo jo lahko le posredno. Pomeni, da bo vsakršna opredelitev (definicija) kakovosti, ki jo bomo postavili, lahko le delna, relativna.
- Kazalnik kakovosti je orodje, je pot, ki jo imamo, da z njegovo pomočjo posredno pridemo v stik s samo vsebino – potencialom kakovosti.
- Kakovost vidimo različni ljudje različno, ker jo obravnavamo z različnimi nizi analogij. Ljudje različno pojmujejo kakovost – ne zato, ker bi se kakovost razlikovala, temveč zato, ker se ljudje razlikujejo po svojih izkušnjah.
- Stvarnost ima svoje oblike, toda te oblike so se sposobne spreminjati. Za to tudi opredelitve kakovosti niso statične, pač pa dinamične.
- Kakovosti ni mogoče neodvisno povezovati niti s subjektom niti z objektom, ampak jo je mogoče odkriti samo v njunem medsebojnem razmerju. Pomemben je odnos. Kakovost je točka, na kateri se srečata subjekt in objekt. Kakovost ni stvar. Kakovost je dogodek.
- Kakovost ni nekaj, kar nas čaka ob koncu opravljenega dela. Kakovost mora vsebovati že sam odnos do dela, ki ga opravljamo.

POSKUSI OPREDELITEV KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU

Analiza Pirsigovih razmišljanj o nekaterih temeljnih vprašanih kakovosti, ki smo jih povezali tudi z deli nekaterih drugih avtorjev (Guba in Lincoln 1994, Csikszentmihalyi 1991 in 1997, Kroflič 2008, Rice in Burbules 1992, Korthagen 2004 idr.), je pokazala, da lahko kakovost v izobraževanju mislimo in razumemo, še posebno pa merimo le v njenem relativnem vidiku. Relativnost pojmovanja in opredeljevanja pojma kakovost temelji na upoštevanju različnih vrednostnih in interesnih izhodiščih, na katerih se le-ta opredeljuje ali iz katerih izhaja takšen ali drugačen koncept ali model kakovosti. V nadaljevanju bomo predstavili nekatere izmed poskusov opredelitev kakovosti v izobraževanju, ki so se izoblikovale doslej, ob njihovi analizi bomo lahko jasneje prepoznali vidike kakovosti, s katerimi smo se posredno srečali že pri analizi Pirsigovega dela. Dodali pa bomo še nekatere druge.

Predstavili bomo klasifikacijo pojmovanj o kakovosti, kot sta jo v devetdesetih letih razvila Harvey in Green (1993), ter pokazali na povezave teh opredelitev s temeljnimi značilnostmi različnih vrst evalvacije. V različnih evalvacijskih strategijah namreč implicitno lahko prepoznamo takšne ali drugačne načine opredeljevanja kakovosti.

Harvey in Green (1993) sta v svoji klasifikaciji izluščila pet temeljnih konceptualizacij kakovosti, ki sta jih poimenovala: (1) **kakovost kot izjemnost ali odličnost**, (2) **kakovost kot popolnost**, (3) **kakovost kot vrednost za denar**, (4) **kakovost kot ustreznost namenu** in (5) **kakovost kot transformacija**. Le v prvem izmed konceptov lahko prepoznamo značilnosti absolutističnega razumevanja pojma kakovost, nadaljnja analiza konceptov kakovosti pa pokaže, da se zaradi relativnosti v razumevanju samega pojma hkrati pa tudi zaradi potrebe po merjenju kakovosti opredelitve kakovosti večinoma utemeljujejo na relativnih pojmovanjih.

Kakovost kot izjemnost ali odličnost

Harvey in Green (1993) najprej izpostavita koncept kakovosti kot izjemnosti ali odličnosti. V prvi različici tega koncepta se pojmuje kakovost kot absolutni koncept, gre za t. i. esencialistično pojmovanje kakovosti. Zagovorniki tovr-

stnega razumevanja kakovosti so trdili, da natančno vedo, kaj je kakovost, ko jo vidijo, vendar je ne morejo opisati (Sallis 1993). Določena stvaritev ali storitev je po svoji kakovosti izjemna; da je tako, lahko začutimo, to lahko prepoznamo, ni pa mogoče te izjemnosti ubesediti niti ni mogoče takšne kakovosti neposredno meriti. Pri razumevanju takšnega pojmovanja kakovosti si lahko pomagamo z zgledom iz umetnosti. Ko stojimo pred sliko vrhunskega slikarja, lahko »neposredno« prepoznamo kakovost. To neposredno, esencialistično dožemanje kakovosti je težko opredeliti. Da lahko to storimo, potrebujemo nekatere parametre, kazalnike. Na tem mestu si lahko pri razumevanju pomagamo s Pirsigom in njegovo mislijo o romantičnem in klasičnem dožemanju stvarnosti (Pirsig 1974, 2005). V poskusu opredelitve kakovosti umetnine uporabimo značilnosti klasičnega sloga, umetniško sliko na primer uvrstimo med impresionistične slike, opredelimo lastnosti, ki označujejo impresionizem, itn. To pa že vsebuje relativno (posredno) opredeljevanje kakovosti. K takšnemu relativnemu pojmovanju kakovosti se v svoji drugi različici že nagibajo tudi tradicionalna pojmovanja kakovosti kot izjemnosti ali odličnosti.

Po drugi različici obravnavanega koncepta se kakovost še vedno razume kot nekaj, kar je izjemno. V tem pojmovanju so implicitno že vsebovani standardi kakovosti, a ti so tako visoki, da jih je mogoče doseči samo v izjemnih okoliščinah. Izjemnost ali odličnost pomeni v tem primeru izvirnost v vložku ali dosežku. V tem primeru gre za elitističen, izključujoč pogled na kakovost. Gre za kakovost, ki je rezervirana samo za nekatere in je večini ljudi nedosegljiva. 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 (Sallis 1993).

Predpostavlja na primer izobraževalne organizacije, na katerih poučujejo le vrhunski učitelji, obiskujejo jih le udeleženci z odličnim prejšnjim znanjem in sposobnostmi. Izobraževanje poteka v vrhunsko opremljenih prostorih. Izpolnitev vseh teh temeljnih pogojev pa že samo po sebi zagotavlja, da bomo imeli tudi dobre dosežke, zato teh ni treba meriti. Seveda pa takšna konceptualizacija izobraževanja pomeni tudi, da le-to ni dosegljivo za vse. Lahko sklepamo, da bo odločitev za takšen izobraževalni koncept (ki bo v družbi prevladujoč) pripeljal do elitnega šolstva, ki bo dostopno le nekaterim (premožnim, z višjim statusom itn.), drugi pa bodo iz tega izključeni. Takšen koncept izobraževanja je zato danes v nasprotju z Unescovimi prizadevanji,

da je treba v 21. stoletju zagotoviti »izobraževanje za vse«. Zavzemanje za takšne cilje zahteva drugačne konceptualizacije izobraževanja ali njihovo dopolnjevanje. Ob tem pa ne gre zanemariti tudi drugih premislekov v tej smeri: da je treba zagotoviti, da bi tisti, ki želijo in zmorejo več, lahko to tudi uresničili v šolskem sistemu, to pa včasih, ko iščemo rešitve, enakovredne za vse, ni vedno izvedljivo.

Harvey in Green (1993) v nadaljevanju pokažeta, kako so se v naslednjih obdobjih tudi zato, ker je izobraževanje postajalo vedno bolj množično in ni bilo več le privilegij nekaterih posameznikov, ki so si to lahko privoščili, koncepti kakovosti začeli vse bolj oddaljevati od pojmovanja kakovosti kot izjemnosti ali odličnosti. Z uveljavitvijo množičnega šolstva je bilo treba poiskati nove načine opredeljevanja kakovosti; ti bi vsebovali standarde kakovosti, kakršne lahko pod določenimi pogoji doseže vsak. Vse pomembnejši so začeli postajati koncepti, ki sta jih Harvey in Green *poimenovala kakovost kot popolnost ali konsistentnost*.

Kakovost kot popolnost ali konsistentnost

Ob analizi tega načina opredeljevanja kakovosti je treba poudariti, da ne gre za enopomenski koncept, pač pa za skupek konceptov ali prijemov, ki so se razvili in dopolnjevali postopoma. Analiza njihovih temeljnih značilnosti pokaže razvojno pot od sistemov nadziranja kakovosti prek sistemov zagotavljanja kakovosti do sistemov razvijanja ali upravljanja kakovosti. V začetni razvojni fazi so bili ti koncepti najbolj prepoznavni po filozofiji »nič napak« (*zero defects*) in »narediti stvari v prvem poskusu« (*getting things right first time*). Začetna osredotočenost na preverjanje končnih vidikov kakovosti (dosežkov) se je pozneje razširila tudi na opredeljevanje in presojanje procesnih in kontekstualnih dejavnikov kakovosti. Eden izmed temeljnih avtorjev koncepta »nič napak« v gospodarstvu je Bill Crosby (Crosby 1990). Še posebno je bilo odmevno njegovo delo *Kakovost je zastoj*, v katerem je utemeljeval svoj pogled na to, kako zagotavljati kakovost v gospodarskih dejavnostih. Za razširitev razumevanja teh konceptov v naslednjih fazah pa je najzaslužnejši Edvard Deming (Deming 1986).

Značilnosti obravnavanih konceptov, ki so bili predvsem v začetku 20. stoletja zelo uveljavljeni v gospodarstvu, še posebno v Združenih državah Ameri-

ke, in so se od tam širili v druge države, najdemo v istem obdobju tudi v izobraževanju. Zanimivo je, da pokažejo analize podobne razvojne značilnosti. Kot sta ugotovila Guba in Lincoln (1994) v svojem zgodovinskem pregledu razvoja kurikularne evalvacije v izobraževanju, lahko nekatere izmed značilnosti teh konceptov kakovosti prepoznamo v evalvacijah prve generacije, ki so se utemeljevale zlasti s končnim **testiranjem** izobraževalnih dosežkov. Pomembna značilnost, ki opisuje evalvacije prve generacije in je močno povezana z obravnavanim konceptom kakovosti kot popolnosti, je vpliv ali aplikacija »znanstvenih prijemov« na proučevanje družbenih (družboslovnih) pojavov. Poglavitna značilnost evalvacij, ki so se opravljale v tem času, je bilo testiranje, s katerim se je ugotavljalo, ali so učenci/študenti absolvirali vsebine različnih predmetov. Poglavitni namen šole je bil v tem, da učence nauči tega, »kar se je pojmovalo kot edino resnično«. Vse je bilo podrejeno končnemu testiranju, ki je bilo tehnične narave (testi tipa svinčnik in papir) (prav tam). Kmalu se je pokazala slabost tovrstnih prijemov, saj se je pokazalo, da je mogoče s testiranjem preverjati predvsem objektivno znanje, poznavanje dejstev, memoriranje, ne pa tudi širših ravni znanja.

Iz tega je izšlo obdobje druge generacije evalvacij, ki temelji na **opisovanju** in ga tudi lahko povežemo s koncepti kakovosti kot popolnosti. V izobraževanju je to obdobje najmočnejše povezano z delom R. Tylerja, ki je tedaj vplival na izobraževanje in še posebno na razvoj kurikula, s tem pa tudi na razvoj opredelitev kakovosti izobraževanja. Tyler je proučeval slabosti sistemov testiranja in ugotovil, da je treba spremeniti samo podlago testov znanja. Obravnavane vsebine je treba oblikovati glede na pričakovane cilje ali standarde znanja, ki naj bi jih študentje dosegali v nekem izobraževalnem programu ali pri predmetu. Cilji ali standardi znanja morajo biti opredeljeni dovolj jasno, da pokažejo, kaj je tisto, kar naj bi študenti razvili v nekem izobraževalnem programu (Tyler 1971). Če se je v prvem obdobju Tyler usmeril predvsem na opredeljevanje izstopnih standardov kakovosti, pa je v zadnjem obdobju svojega delovanja svoje opredeljevanje kakovosti izobraževanja razširil tudi na druge dejavnike (prav tam). Tylerjevo spoznanje, da je treba kakovost izobraževanja obravnavati širše in v opredelitve kakovosti poleg končnih standardov kakovosti uvrstiti tudi dejavnike okolja, ki se kažejo v vstopnih in procesnih dejavnikih, je skladno s konceptom popolnosti ali konsistentnosti.

Pozitivne prvine, ki jih tudi v izobraževanje prinaša koncept kakovosti kot popolnosti ali konsistentnosti, namreč lahko prepoznamo v celostnosti prijema in miselnem izhodišču, da je treba za uspešno delovanje poznati in spremljati tudi kakovost procesov ter vstopnih in kontekstualnih dejavnikov. Težava tega koncepta v izobraževanju pa se je pokazala prav v njegovem jedru, tj. vrednostni predpostavki, da »je dobro tisto, kar je brez napak«. Osredotočenost na »narediti stvari v prvem poskusu« pomeni namreč preusmeritev od pozornosti, namenjene vstopnim in izstopnim dejavnikom (učinkom, dosežkom), k procesom. Kakovost je tisto, kar zadosti vnaprej postavljenim standardom kakovosti ali opisom (specifikacijam). Kakovosten proizvajalec ali izvajalec storitev pa je tisti, katerega dosežki so popolnoma brez napak.

Kaj je napaka v izobraževanju? In ali je bistvo spremljanja napredka udeleženca na njegovi izobraževalni poti preprečevanje napak ali iskanje napak? V gospodarstvu so odgovori na to vprašanje lažji. Napaka je izdelek, ki ni narejen tako, kot je bilo glede njega dogovorjeno. Zato postane »izvrženo blago«, treba ga je izločiti. Manj napak pomeni manj odpada in manj stroškov za to. Kaj pa v izobraževanju? Lahko bi ugotovili podobno analogijo: udeleženci, ki ne opravijo zaključnega izpita, ne dosegajo dogovorjenih minimalnih standardov znanja, so na neki način »izvrženo blago« ali, kot jih imenujemo v izobraževanju – »osipniki«. V izobraževanju je težko vedno reči, da je izobraževalna organizacija, ki ima višji osip kot neka druga, zato samodejno manj kakovostna. Morda vstopajo vanjo ciljne skupine, ki so že ob vstopu veliko bolj tvegane glede možnosti osipa od nekaterih drugih. Koncept kakovosti, ki ne dopušča napak, je sicer lahko zelo učinkovit, vprašanje pa, ali je prava rešitev za precej kompleksno problematiko v izobraževanju. Za andragoga namreč osipnik ne sme biti »napaka«, pač pa nekdo, ki je na svoji izobraževalni poti naletel na težave, andragogovo delo pa je, da mu jih pomaga odpraviti in mu je v pomoč, da uspešno dokonča izobraževalno pot.

Pomembna prvina tega prijema je filozofija preventive, ki odločilno vpliva tudi na nadaljnji razvoj strategij presojanja kakovosti in daje nove odgovore na vprašanja o tem, čigava je odgovornost za kakovost. Če so ti koncepti v začetni fazi temeljili predvsem na sistemih nadziranja kakovosti, kjer je šlo za nadziranje kakovosti proizvodov in izločanje tistih, ki ne dosegajo vnaprej postavljenih specifikacij ali standardov kakovosti, za kar so bili odgovorni t. i.

kontrolorji kakovosti, v izobraževanju pa na primer zunanji ocenjevalci, se sedaj nadzirane kakovosti premakne v samo izobraževanje. S tem pridobijo pomen t. i. sistemi zagotavljanja kakovosti. Kakovost sproti preverjajo in ugotavljajo zaposleni sami (ali za to posebej določene skupine) ter sproti popravljajo napake (Deming 1986).

Na formativni vidik procesov presojanja kakovosti, ki povratno vplivajo tudi na same opredelitve kakovosti, je v izobraževanju opozoril Crombach s svojim evalvacijskim modelom izboljševanja kurikula. Menil je, da za zagotavljanje kakovosti izobraževanja ni dovolj pozornost usmeriti zgolj na presojanje doseganja končnih ciljev ali standardov znanja. Poznavanje pomembnih dejavnikov izobraževalnega procesa ter njihovo spremljanje lahko izboljšuje dosežke. Da pa bi lahko presojali kakovost izobraževalnih procesov, moramo te najprej opredeliti. Če želimo na primer zmanjšati osip, je nujno, da »posežemo« v procese, jih spremljamo, ugotovimo, kaj se v njih dogaja, ter z izboljšanjem procesov vplivamo na zmanjšanje osipa (Cronbach 1983, 2000).

Ta premik od sistemov nadziranja kakovosti k sistemom zagotavljanja kakovosti lahko v izobraževanju prepoznamo v evalvacijah t. i. tretje generacije. Njihova temeljna značilnost je **presoja**; vsebujejo značilnosti že znanih prijemov, ki temeljijo na opredeljevanju izstopnih standardov kakovosti, vendar te razširijo in dopolnijo, ko poudarjajo, da je treba pozornost pri opredeljevanju in pozneje pri presojanju kakovosti usmeriti tudi na druge vidike kakovosti, ne zgolj na izstopne dejavnike kakovosti (Madaus, Scriven, Stufflebeam 1983, 2000).

Značilni način razmišljanja o pomembnih dejavnikih kakovosti, ki je pomembno vplival na razvoj kakovosti ali evalvacijskih strategij in ga lahko uvrstimo v obravnavane konceptualizacije kakovosti, lahko prepoznamo v modelu CIPP, ki ga je razvil D. Stufflebeam. Stufflebeam se je zavzemal za sistemski način, ki bi že pri opredeljevanju temeljnih dejavnikov kakovosti v izobraževanju poleg izstopnih upošteval tudi vstopne, procesne in kontekstualne dejavnike kakovosti. Načine opredeljevanja kakovosti v izobraževanju je razširil tako, da je vanje uvrstil opredeljevanje vstopnih dejavnikov, ki jih moramo zagotoviti, da bomo lahko dosegli želene rezultate, procesov, ki jih moramo za to izpeljati, ter kontekstualnih dejavnikov, ki jih moramo poznati, saj lahko zelo vplivajo na sam dosežek (Stufflebeam 1983, 2000).

Naslednji način opredeljevanja kakovosti bi lahko prav tako kot prejšnjega povezali s pripadajočimi evalvacijskimi strategijami evalvacij tretje generacije, ki temeljijo na presoji in se delno povezujejo s koncepti kakovosti kot ustreznosti namenu. To je način, ki sta ga Harvey in Green (1993) poimenovala »kakovost kot vrednost za denar«.

Kakovost kot vrednost za denar

Gre za pojmovanje kakovosti, ki to enači z vrednostjo in še posebno z vrednostjo za denar. »Kakovostna storitev za ekonomsko ceno«, »kakovost za ceno, ki si jo lahko privoščiš«, vse to pomeni »visoke standarde« za čim nižjo ceno. Tovrstno pojmovanje kakovosti s pridom uporablja politika. To je še posebno razvidno iz zahtev po učinkovitosti v javnem sektorju. V srčiki prijema »vrednost za denar« je pojem preglednosti ali odgovornosti. Od javnih služb se pričakuje, da bodo odgovorno ravnale z javnimi sredstvi, takšno odgovornost pa bodo davkoplačevalcem in »strankam« dokazovale pregledno.

Prav s tem, ko je govornica »vrednosti za denar« začela postajati vse močnejša, so začeli pridobivati pomen tudi t. i. kazalniki učinkovitosti (»performance indicators«). 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 financerji ovrednotiti naložbo denarja v izobraževanje. Tovrstne študije so gotovo koristne in tudi nujne, saj je predvsem za vladno raven odločanja pomembno, da ima izdelane pregledne 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 odločiti, kako med različne institucije porazdeliti omejeni denar, ki je 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 (ta se opredeljuje in meri s kazalniki, kot so podatki o prehodnosti med letniki, podatki o osipu, podatki o porabljenih sredstvih na študenta itn.) 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 javnoveljavnem 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 dimenzije kakovosti izobraževalnega procesa.

Načini opredeljevanja kakovosti, ki smo jih spoznali doslej, so bili po svoji naravi statični. Opredelitve kakovosti se v njih oblikujejo, ne da bi v proces njihovega opredeljevanja pritegnili tiste, za katere se neki izobraževalni program, projekt, izdelek ali storitev pripravlja. Prav upoštevanju tega vidika pa posebno mesto namenja opredelitvam kakovosti, ki sta jih Harvey in Green (1993) klasificirala kot takšne, ki kakovost povezujejo z namenom proizvoda ali storitve, še posebno pa z zadovoljstvom uporabnikov.

Kakovost kot ustreznost namenu (proizvoda ali storitve) ali zadovoljstvo uporabnikov

Kakovost se po teh načinih presoja glede na obseg, v katerem proizvod ali storitev doseže namen, zadosti pričakovanjem tistega, ki mu je bila storitev namenjena. Pri takšnem razumevanju kakovosti se soočimo s funkcionalno opredelitvijo kakovosti. Če neki proizvod ali storitev daje to, kar je bilo načrtovano (kar je bil temeljni namen), ko smo ta proizvod ali storitev načrtovali, da torej zadovoljuje pričakovanja tistih, ki jim je bila storitev namenjena, potem je proizvod ali storitev kakovostna. Vsak proizvod ali storitev ima potencial, da lahko ustreza namenu in tako postane kakovostni proizvod ali storitev. Čeprav je ta opredelitev kakovosti konceptualno precej neposredna in jasna, pa je razmišljanje o kakovosti kot »ustreznosti namenu« ali »zado-

voljstvu uporabnikov« vendarle lahko tudi varljivo, posebno če se izognemo iskanju odgovorov na vprašanji, komu je kakovost namenjena in kako presojati ustreznost namenom. Prvo se povezuje s strankami, drugo pa s proizvajalci ali ponudniki storitev.

Ena izmed različic teh konceptov opredeli kakovost glede na to, **koliko izdelek ali storitev zadovoljuje pričakovanja, želje in potrebe uporabnikov (strank, porabnikov)**. Uporabnikove potrebe, pričakovanja in zahteve postanejo specifikacije (opisi) za izdelek ali storitev. Kakovostna storitev po tem pojmovanju ustreza pričakovanjem ali zahtevam uporabnikov. Izobraževalna organizacija mora početi tisto, za kar navaja, da počne, in tisto, kar uporabniki od nje pričakujejo (Sallis 1993). To je razvojni model, saj domneva, da se zahteve ali potrebe uporabnikov lahko sčasoma spreminjajo, to pa zahteva stalno preverjanje ustreznosti (relevantnosti) njihovih zahtev ali potreb.

Pri opredeljevanju koncepta zadovoljstva uporabnikov je treba omeniti vprašanje, ki ga pogosto postavljajo strokovnjaki za izobraževanje, namreč, kaj je zares cilj izobraževanja in ali je zadovoljstvo udeležencev (uporabnikov) tisti temeljni cilj, ki ga moramo skušati doseči, tudi ko izpeljujemo dejavnosti za zagotavljanje kakovosti izobraževanja. Pomembno je tudi vprašanje, ali potencialni udeleženec (uporabnik izobraževalnih storitev) zares lahko svobodno izbira izvajalca izobraževanja, skladno s svojimi interesi in pričakovanji.

S perspektive širših družbenih vplivov na področje izobraževanja je s tega vidika pomembno delo Laval (2005), s pomenljivim naslovom *Šola ni podjetje*. Avtor v svojem delu pokaže na vpliv, ki ga prinaša na področje izobraževanja t.i. potrošniška miselnost, ki temelji na domnevi suverenosti potrošnika, ki naj bi povsem svobodno izbiral proizvode. Laval izpostavi pomembna vprašanja o tem, za katere proizvode gre? O kakšnem potrošniku govorimo? Kaj je šolska ustanova, ki zadovoljuje potrošnika? Ali osamljeni potrošnik, atom med drugimi atomi, sploh ve, kaj mu je potrebno? Ali lahko izračuna dolgoročne posledice svojih izbir? Poleg dejstva, da potrošniki zares niso ne svobodni ne enaki, meni Laval, je prav omeniti še, da na »vzgojno-izobraževalnem trgu« ne izbirajo le potrošniki, temveč se morajo – da bi dejansko izbrali – potruditi, da jih izberejo zelene ustanove, ki so spričo prevelikega povpraševanja na poziciji moči. Ker je »proizvod« ponujen na trgu, heterogen, ker je dober »proizvod« redek, so mesta v dobrih ustano-

vah torej draga, v resnici lahko dobre ustanove izbirajo učence. Njihova merila za izbiro torej določa lastni in egoistični interes administratorjev, učiteljev in staršev iz te ustanove, ki sprejemajo dobre učence, najbolj marljive učence, najbolj ustrezne prestižni podobi, ki jo šola želi ohraniti. Potemtakem bi morali sklepati, da je »vzgojno-izobraževalni trg« v resnici poluraden družbeni mehanizem za avtoselekcijo, ki – skrit za varljivimi argumenti o racionalnosti in lastnem interesu – omogoča družbeno in celo etično sortiranje učencev v hierarhiziranih družbah, za katere je značilno dvoje: poznajo množično šolanje in razglašajo vrednote, ki prepovedujejo odkrito uradno segregacijo.

Na tej točki se Lavalovo razmišljanje poveže s tem, kar smo v uvodnem poglavju že odstrli v Applovem (2003) delu *Konkurenčnost, znanje in izguba vizije v izobraževanju*, ko opozarja na prevlado novih zavezništev v izobraževanju, tudi Laval namreč zapiše: »*Omenjanje vrlin decentralizacije, avtonomije šole in vloge izbire za starše prikriva novo družbeno »zavezništvo«, nastalo okrog članov višjih razredov in novih srednjih razredov, ki so jim skupne managerske vrednote – učinkovitost, konkurenca – in imajo na voljo zadostna materialna in kulturna sredstva, da se lahko znajdejo v sistemu svobodne izbire*« (Laval 2005, str. 185).

Strokovnjaki s področja izobraževanja poudarjajo, da je zadovoljstvo udeležencev pomemben dejavnik kakovosti dela izobraževalne organizacije ali posameznega učitelja, vendarle je treba dovolj pozornosti nameniti tudi t. i. »transformativnemu vidiku«, ki je v izobraževanju še posebno pomemben. Nekateri temeljne značilnosti tega prijema bomo v nadaljevanju še obravnavali, na tem mestu pa bomo navedli le opozorila nekaterih avtorjev (Pirsig 1974, 2005, Harvey in Green 1993, Guba in Lincoln 1994) o tem, da se v izobraževanju ni mogoče sprijazniti z mislijo, da bi bilo najpomembnejši cilj izobraževanja (zgolj) uporabnikovo zadovoljstvo. Izobraževalni proces namreč zahteva nenehno spreminjanje (transformacije) udeležencev, tudi njihovih vrednot, pričakovanj, potreb, to pa se doseže s pridobivanjem novega znanja in izkušenj. Včasih bo moral učitelj zato, da bo dosegel izobraževalne cilje, uporabiti metodo ali prijem, nad katerim udeleženci ne bodo najbolj navdušeni. Če bi v tistem trenutku merili njihovo zadovoljstvo, verjetno ne bi bilo najvišje. Vendar, ali lahko na podlagi tega rečemo, da učitelj ni dobro opravil svojega dela? Koncept zadovoljstva uporabnikov je kon-

cept, ki ga v sodobnem času ne moremo zanemariti. Dobro in prav je, da se izobraževanje načrtuje in uresničuje tako, da se upošteva želje, interese in potrebe uporabnikov. Vendar je pri tem pomembno, da se odstrejo različni interesi in različni uporabniki. **Merilu zadovoljstva udeležencev je treba dodati tudi glas učiteljev, načrtovalcev izobraževalne politike, uporabnikov izobraževalnih storitev v praksi – delodajalcev, lokalnega okolja** ipd.

V drugi različici koncepta kakovosti kot ustreznosti namenu se kakovost lahko opredeljuje tudi v povezavi s tem, **koliko institucija izpolnjuje svoje poslanstvo in zastavljene cilje**. Gre za to, da smo stalno zmožni dosegati standarde, ki smo si jih kot institucija postavili. Ko govorimo o opredeljevanju poslanstva in vizije ter strateških ciljev izobraževalne organizacije, tako naletimo na vprašanje, kdo naj kazalnike kakovosti delovanja izobraževalnih institucij postavlja. Vodstvo izobraževalne organizacije in zaposleni? Država, financerji izobraževanja? Udeleženci in potencialni udeleženci? Delodajalci? Predstavniki lokalne skupnosti?

Pomembna sprememba, na katero moramo biti pozorni pri analizi obravnave ustreznosti namenu ali zadovoljstva strank, je prav vpeljava koncepta (različnih) interesov, ki jih imajo v izobraževanju različne interesne skupine in ki vplivajo na opredelitve kakovosti. Takšno opredeljevanje kakovosti vpliva tudi na razvoj novih evalvacijskih strategij, ki niso več statične in vnaprej opredeljene, temveč postajajo dinamične, saj je treba pri presojanju kakovosti upoštevati sodbe in poglede različnih skupin ljudi, ki v izobraževanju sodelujejo in imajo v njem svoje interese (Stake 1983, 2000). Te skupine bodo tudi po svoje opredeljevale kakovost, pri tem pa bodo izhajale iz svojih vlog in interesov. Takšni načini opredeljevanja kakovosti se v nadaljevanju zrcalijo v evalvacijskih strategijah, ki sta jih Guba in Lincolnova poimenovala evalvacije četrte generacije. Kot smo že pokazali, so to evalvacije, utemeljene na konstruktivistični paradigmi, njihova bistvena značilnost pa je **pogajanje** (Guba in Lincoln 1994).

Tovrstne koncepcije kakovosti lahko implicitno prepoznamo v responzivni evalvaciji, ki jo je vpeljal Robert Stake. Za razliko od prejšnjih avtorjev (Tylerja, Cronbacha, Stufflebeama ...), ki so v ospredje postavljali vnaprej določene cilje in standarde kakovosti, Stake svojo pozornost usmeri prav na različ-

ne subjekte, ki imajo v nekem izobraževalnem programu svoje interese in pričakovanja. Po njegovem mnenju morajo namreč ti sodelovati pri opredeljevanju pričakovanj in ciljev programa (opredeljevanju kakovosti) in presojanju njegove kakovosti. Če upoštevamo takšen participacijski prijem (Easton 1997) pri opredeljevanju kakovosti, se spremeni tudi vloga evalvatorja v procesih presojanja kakovosti. Njegova vloga ni več v tem, da v evalvacijskem poročilu prikaže »edino mogočo objektivno resničnost«, temveč da čim bolj celostno prikaže »različne resničnosti in poglede na dogajanje v programu«, ki jih imajo različni subjekti (Stake 1983, 2000).

Tovrstni vidiki participativnosti se še močneje pokažejo pri konceptih kakovosti, ki so izobraževalni sferi še najimmanentnejši in jih Harvey in Green (1993) opredelita kot transformativne koncepte kakovosti.

Kakovost kot transformacija (spreminjanje) in krepitev

To so vidiki kakovosti, ki zajemajo posameznikov kognitivni razvoj. V skladu s takšnim pojmovanjem je treba kakovost ugotavljati z upoštevanjem različnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na tako pojmovanje kakovosti (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 bo lahko sam vplival na svojo transformacijo. Pri tem gre za veliko več kot le za odgovornost do uporabnikov, zaposlenih ali udeležencev izobraževanja. Izobraževanje ni le storitev za uporabnike, pač pa stalni proces transformacije udeležencev. To vodi v pojmovanje transformativne kakovosti v izobraževanju kot »krepitve uporabnika«. Kakovostno izobraževanje je tisto, ki vpliva na spremembe v posameznikih in jih tako »krepi« (prav tam).

Pri tem je pomembna dodana vrednost. Ta je »merilo« kakovosti, razumljena v obsegu, v katerem izobraževalna izkušnja »krepi« znanje, sposobnosti in spretnosti študentov. Visokokakovostna institucija bi bila torej tista, ki bi zelo »krepila« svoje študente in jim »dodajala vrednost« s tem, da bi si pridobili več znanja, boljše usposobljenost, celostnejše načine mišljenja.

Kot smo videli v prejšnjem poglavju, se je prav Pirsig (1974, 2005) največ ukvarjal s takšnim transformativnim vidikom kakovosti v izobraževanju.

Odprl je pomembna vprašanja o odnosu med tistim, ki se izobražuje, in tistim, ki izobražuje, kot pomembnem vidiku v njegovem konceptu »dinamične kakovosti« (Pirsig 1974, 2005).

Že v prejšnjem poglavju smo tudi pokazali, da najdemo podobne premisleke pri avtorjih četrte generacije evalvacij v izobraževanju. Pokazali smo že, da Guba in Lincoln (1994) ob predstavitvi modela konstruktivistično-naturalistične evalvacije podobno kot Pirsig (1974, 2005) poudarjata pomen **»dinamičnosti«** in **»odnosa«**, ko gre za opredeljevanje kakovosti in kot posledico tega na njeno presojanje in izboljševanje. Pri konstruktivistični evalvaciji namreč ne gre zgolj za to, da od udeležencev pridobivamo informacije in si z njimi pomagamo ustvariti sliko o kurikulu, 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 opredelitve kakovosti. V tem krožnem procesu različne opredelitve kakovosti soočimo in iščemo mogoče konsenzualne rešitve, ki pomenijo večjo kakovost – ob različnih mnenjih učiteljev in udeležencev o ustreznosti izbranih metod skupna razprava morda pripelje do sprememb metod, ki jih uporablja učitelj, ali pa do tega, da udeleženci spoznajo, zakaj je treba uporabiti prav te metode za doseganje prav takšnih ciljev kurikula. Tako razširijo in nadgradijo svoje opredelitve kakovosti izobraževalnega procesa. Kakovost tedaj ni opredeljena vnaprej in dokončno, ni statična, pač pa se v krožnih procesih presoje kakovosti, ki so namenjeni soočanju različnih pogledov in sodb, spreminja in na novo opredeljuje (Guba in Lincoln 1994).

Ti koncepti kakovosti temeljijo prav na participativnosti ali sodelovanju interesnih skupin v procesih opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti. Proces participativne evalvacije je podobno kot proces konstruktivistično-naturalistične evalvacije hkrati namenjen presoji dosežene kakovosti ter na podlagi zbranih predlogov o potrebnih izboljšavah tudi opredeljevanju novih ravni kakovosti. Prav v tem je moč prepoznati dinamično in odnosno naravo sodobnih konceptov kakovosti (Easton 1997).

Ob koncu analize različnih konceptov kakovosti je pomembno poudariti, da so bili ali so posamezni načini opredeljevanja kakovosti v različnih obdobjih bolj ali manj opazni. Zelo redko bi ob analizah različnih modelov kakovosti

v njih prepoznali zgolj enega od obravnavanih konceptov kakovosti. Pogosteje se zgodi, da neki model kakovosti vsebuje značilnosti različnih načinov opredeljevanja. Za samo razumevanje modelov kakovosti, še posebno pa namenov, zaradi katerih smo jih oblikovali in jih uporabljamo, je koristno, če raziščemo in razumemo same koncepcije opredeljevanja kakovosti, ki jih vsebujejo včasih eksplicitno, še večkrat pa implicitno.

Analiza različnih konceptov kakovosti, še posebno pa povezave teh konceptov z razvojnimi značilnostmi kurikularne evalvacije, vendarle pokaže nekatere razvojne značilnosti, od katerih je treba še posebno omeniti te:

- premik od absolutne narave pojma kakovosti k relativnim pojmovanjem;
- širitev načinov opredeljevanja kakovosti od sistemov nadziranja kakovosti, ki so temeljili na vnaprej opredeljenih končnih standardih kakovosti, k sistemom zagotavljanja kakovosti, v katerih so poleg inputnih in končnih dejavnikov kakovosti pridobili pomen procesni in kontekstualni dejavniki. V nadaljevanju so bili sistemi zagotavljanja kakovosti dopolnjeni s sistemi razvoja kakovosti, ki so posebno utemeljeni na konceptih neprenehnih izboljšav in konceptih sodelovanja interesnih skupin v opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti;
- premik od pojmovanj, ki opredelitve kakovosti razumejo kot statične, vnaprej oblikovane opredelitve, ki se ne spreminjajo, k dinamičnim opredelitvam, ki niso dane enkrat za vselej, ampak se s pomočjo sodelovanja pomembnih interesnih skupin v procesih presojanja in razvijanja kakovosti zmeraj na novo opredeljujejo;
- sodobni koncepti kakovosti, ki so utemeljeni na relativnem in interesnem pojmovanju kakovosti ter dinamični in odnosni naravi kakovosti, zahtevajo temu primerne evalvacijske strategije. Te lahko najdemo v sodobnih načinih obravnave t. i. četrte generacije evalvacij. Gre za evalvacijske strategije, ki zajemajo vse že omenjene prvine; zanje je še posebno značilno, da temeljijo na sodelovanju pomembnih interesnih skupin, procese opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti pa razumejo kot pogajalske procese.

VLOGA INTERESNIH SKUPIN PRI OPREDELJEVANJU KAKOVOSTI

Doslej smo s pomočjo analize pojmovanja kakovosti in različnih opredelitev kakovosti pokazali, da ima kakovost, če jo sprejmemo kot relativni koncept, interesno podlago. Na to, kako bomo opredeljevali in presojali kakovost nekega izdelka ali storitve, bodo vplivali predvsem naši interesi in pričakovanja ter okolje s svojo kulturo in vrednotami. Ko razmišljamo o tem, kako razumeti »interes«, si lahko pomagamo z definicijo, ki jo najdemo v Slovarju slovenskega knjižnega jezika in interes opredeljuje kot: (1.) nekaj, kar je, predstavlja nekomu določeno vrednoto, korist; (2.) nekaj, kar prinaša ugodne, pozitivne posledice; (3.) izraža usmerjenost koristnosti dejanja; (4.) izraža hotenje, željo po določenem udejstvovanju, zanimanje, nagnjenje (Slovar slovenskega knjižnega jezika 2008). Če izhajamo iz takšnega pojmovanja, bi lahko v najširšem pomenu interesno skupino opredelili kot skupino, ki jo povezuje eden ali več skupnih interesov, hotenj, zanimanj.

Podrobnejšo analizo različnih opredelitev pojma interesnih skupin bomo prikazali v nadaljevanju, za proučevanje koncepta interesnih skupin v povezavi s kakovostjo izobraževalne organizacije pa lahko ugotovimo tole: pri opredeljevanju kakovosti, posledično pa tudi pri presojanju in razvijanju kakovosti bo zelo pomembno, da bo izobraževalna organizacija identificirala različne skupine posameznikov, katerih interesi in pričakovanja do izobraževanja so enaki ali tako podobni, da jih lahko obravnavamo kot pomembno interesno skupino.

Koncept interesnih skupin namenja veliko pozornosti prav interesni podlagi potreb in pričakovanj posameznih skupin. Poudarja potrebo po ustvarjanju polja dialoga in komunikacije, s tem pripisuje interesnim skupinam dejavnejšo vlogo. Predvsem pa koncept interesnih skupin širi pojmovanje o tem, katere so za izobraževalno organizacijo pomembne skupine. To niso zgolj (potencialni) udeleženci, pač pa tudi vse druge skupine, ki lahko vplivajo na delovanje izobraževalne organizacije ali lahko izobraževalna organizacija vpliva nanje. **Za opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti postanejo interesne skupine pomembne, ko sprejmemo izhodišče, da imajo lahko različni posamezniki in skupine različno mnenje o tem, kaj je kakovost ali kaj opredeljuje dobro izobraževalno organizacijo.**

Poznavanje pomembnih interesnih skupin, ustvarjanje odnosov in mrežnih povezav z njimi namreč omogoči razgrnitev različnih interesov in pogledov na kakovost, dialog ter iskanje skupnih rešitev, ko gre za temeljna vprašanja kakovosti izobraževalne organizacije in njenega razvoja. S tega zornega kota si bomo v nadaljevanju ogledali različne dimenzije koncepta interesnih skupin. Ker imajo interesne skupine pomembno mesto v opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti, bomo v naši raziskavi poskušali nameniti posebno pozornost pomenu **sodelovanja interesnih skupin pri opredeljevanju kakovosti.**

Področje, ki se ukvarja z raziskovanjem in proučevanjem teorij t. i. interesnih skupin, se je začelo razvijati že pred več desetletji predvsem v teorijah strateškega menedžmenta. Z raziskovalnimi izsledki, teoretskimi modeli in praktičnimi, uporabnimi rešitvami naj bi takšno raziskovanje pomagalo vodstvu organizacije, ko si zastavlja tale vprašanja: **Na katere pomembne skupine mora biti organizacija pozorna pri svojem delovanju? Kakšni so interesi teh skupin? Kakšne so značilnosti teh skupin? Kako interesne skupine učinkovito sodelujejo pri načrtovanju in izpeljavi dejavnosti organizacije ter pri presojanju in razvijanju kakovosti te dejavnosti?**

Ker postajajo navedena vprašanja vedno pomembnejša tudi za izobraževalne organizacije, bomo v tem poglavju vprašanja opredeljevanja kakovosti povezali s koncepti interesnih skupin. Analizirali bomo razvoj koncepta interesnih skupin ter nekaterih temeljnih klasifikacij interesnih skupin.

Razvoj koncepta in klasifikacije interesnih skupin

Freedman in Miles (2006) v izčrpni in sistematični analizi razvoja koncepta interesnih skupin pokažeta, da je bila beseda »interesna skupina« (stakeholder) prvič uporabljena v delu Raziskovalnega instituta Stanford leta 1963. Vendar ob tem poudarita, da so vsebinske razprave o tematiki interesnih skupin potekale veliko prej in jih lahko prepoznamo v delih avtorjev, ki so se že v začetku 20. stoletja, pa tudi že prej ukvarjali z bistvom organizacij kot pravnih entitet. Kot ugotovljata v nadaljevanju, so se že v 17. stoletju pravniki ukvarjali z razmerji med organizacijo kot samostojno pravno enoto in organizacijo kot »umetno osebo«. Že tedaj se je pogosto razpravljalo o tem, da imajo organizacije veliko moč, **ne pa mehanizmov za identificiranje**

odgovornosti in odgovornega ravnanja (prav tam). Čeprav še niso uporabljali poimenovanja »interesne skupine«, so avtorji, ki so se pred letom 1960 ukvarjali s koncepti organizacijske družbene odgovornosti, odstirali različne dimenzije tega koncepta.

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja se je koncept najbolj razvijal v strateškem menedžmentu. To je bil odziv na vedno glasnejše izražene zahteve in pričakovanja do organizacij, njihovega delovanja, njihove družbene odgovornosti ter odnosa do njihovih uporabnikov, ki so jih v šestdesetih letih na različnih področjih začele izražati različne interesne skupine: študenti, zaposleni, zagovorniki skrbi za okolje, porabniške skupine. Freeman (1984) meni, da je bila v tistem času uporaba koncepta interesnih skupin pri strateškem načrtovanju v organizacijah le reaktivna; to pomeni, da načrtovalci niso poskušali ustvarjati odnosov z interesnimi skupinami, niti jih niso pritegnili k načrtovanju in izpeljevanju lastne dejavnosti; interesne skupine so proučevali zgolj zato, da bi lahko napovedali prihodnje okoliščine (te so bile relativno statične in se jih je v tistem času zares dalo predvideti) z namenom, da bi to uskladili s sposobnostmi in zmožnostmi organizacije, da se jim prilagodi.

Čeprav Freeman ni ustvaril pojma interesne skupine, pa ima veliko zaslugo za njegovo popularizacijo, predvsem zato, ker je pojem prikazal prodorno in razumljivo, izhajal je iz stališča, da je koncept mogoče uporabiti za revizijo celotnega pogleda na organizacijo in njene načine delovanja. Freeman je menil, da je bil razvoj koncepta interesnih skupin v tedanjem času potreben predvsem zato, ker so minili dobri stari časi, ko je bilo dovolj, da je podjetje proizvedlo proizvod in ga poslalo na trg. To je bil čas, ko se je začelo kazati, da menedžerske teorije, ki so bile večinoma sad proučevanja učinkovitosti tržnih struktur, niso več dajale pravih in potrebnih odgovorov. Menil pa je, da **sodobni turbulentni čas zahteva nove strategije ustvarjanja odnosov organizacij s pomembnimi interesnimi skupinami.**

Družbene spremembe so po Freemanovem mnenju prinesle potrebo po novem modelu organizacije. **Ta danes ne more več delovati zaprto in ne upoštevati »glasu« pomembnih skupin, na katere vpliva s svojim delovanjem ali ki s svojim delovanjem vplivajo na organizacijo.** Svoj pogled na organizacijo (podjetje) je predstavil z naslednjo sliko.

Slika 5: Zemljevid interesnih skupin organizacije



Vir: Freeman (1984)

Ob tem je opozoril, da je prikaz zelo poenostavljen in da ima vsaka od prikazanih interesnih skupin še svoje specifične kategorije. **Privzeti koncept interesnih skupin pa od organizacij zahteva, da si pridobijo novo znanje, s pomočjo katerega bodo razumele, kako interesne skupine nastanejo, da bodo znale identificirati ključne tematike, ki jih nekatere interesne skupine zasledujejo. To jim bo omogočilo, da bodo znale upravljati odnose s temi skupinami ter jih vključevati v opredeljevanje in uresničevanje ter presojanje kakovosti te dejavnosti** (prav tam).

Freemanovo delo je v nadaljevanju spodbudilo druge avtorje, da so razvijali dimenzije koncepta interesnih skupin na raznih področjih. To je pripomoglo k hitri širitvi ter k veliki popularnosti samega koncepta, vanj pa je vneslo tudi veliko zmede, in to mu po mnenju njegovih kritikov jemlje nekaj jasnosti in moči. Prav zato, da bi se izognili tovrstni nejasnosti koncepta, so se v zadnjih letih razvile različne klasifikacije. Izmed njih bomo v nadaljevanju predstavili tri, ki nam bodo rabile za bolj poglobljeno razumevanje razvoja samega koncepta in opredelitev interesnih skupin, ki so se sčasoma oblikovale. Predvsem pa bomo z njihovo pomočjo skušali izluščiti tisto, kar nam lahko poma-

ga tudi pri opredeljevanju interesnih skupin v izobraževalnih organizacijah za odrasle. Prikazali in analizirali bomo:

- klasifikacijo opredelitev interesnih skupin, ki sta jo prispevala Friedman in Miles (2006);
- klasifikacijo konceptov interesnih skupin na normativne, instrumentalne in deskriptivne teorije interesnih skupin, ki sta jo prispevala Donaldson in Preston (1995);
- klasifikacijo interesnih skupin glede na moč, legitimnost in nujnost zahtev, ki so jo prispevali Mitchell, Angle in Wood (1997).

Klasifikacija opredelitev interesnih skupin

Zaradi celostnega vpogleda in lažjega razumevanja koncepta interesnih skupin in velike raznolikosti njegovega opredeljevanja začnemo pregled s klasifikacijo, ki je izmed izbranih klasifikacij nastala zadnja. Prispevala sta jo Friedman in Miles (2006) v svojem delu *Interesne skupine, teorija in praksa*. Delo predstavlja celostno razvojno analizo teoretskih in praktičnih prijemov pri izpeljavi koncepta interesnih skupin. Najprej prikažeta celosten pregled petinpetdesetih opredelitev, pridobljenih iz petinsedemdesetih besedil, ki obravnavajo koncept interesnih skupin.

Pregled opredelitev pokaže, da se najpogosteje uporablja najširša, ki jo je prispeval Freeman, namreč, da gre za »skupine ali posameznike, ki lahko vplivajo na delovanje organizacije ali delovanje organizacije vpliva nanje«. Na podlagi proučitve različnih opredelitev, ki so jih doslej v teorijo interesnih skupin prispevali različni avtorji, oblikujeta Friedman in Miles (2006) t. i. **model opredelitev interesnih skupin**.

Najprej ugotavljata, da opredelitve interesnih skupin sam koncept interesnih skupin po navadi osvetljujejo na dva načina. Nekatere opredelitve so takšne, da pokažejo na **naravo povezav med organizacijo in interesnimi skupinami**. Tovrstne opredelitve vsebujejo izraze, kot so: *odgovornost, podpora, odvisnost, prispevati namen, tvegati nekaj vrednega, izgube in koristi* itn. Nekatere opredelitve poskušajo ožje opredeliti, **kdo ali kaj naj bi bila interesna skupina**. Opozorita tudi na vidike opredelitev, ki odstirajo **simetrič-**

nost oz. nesimetričnost povezave med organizacijami in interesnimi skupinami.

Ob koncu predstavitve svojega modela Fredman in Miles (2006) tudi sama ugotavljata, da je velik del teorije interesnih skupin namenjen prav temu, **kako najučinkoviteje identificirati, opredeliti in segmentirati mogoče, predvsem pa pomembne interesne skupine, zato da bi oblikovali učinkovite načine komuniciranja in sodelovanja z njimi.**

Za naše nadaljnje raziskovanje koncepta interesnih skupin in njegovo aplikacijo v izobraževanje odraslih lahko iz modela klasifikacij opredelitev interesnih skupin, ki sta jih prispevala Fredman in Miles (2006), povzamemo, da je pri opredeljevanju in analiziranju interesnih skupin pomembno pozornost usmeriti na tale vprašanja:

- Katere so interesne skupine neke organizacije?
- Zakaj so za organizacijo te interesne skupine pomembne? (Strateška/normativna dimenzija)
- Kakšna je narava odnosov teh interesnih skupin z organizacijo? (Odvisne/neodvisne, podporne ...)
- Kakšna je povezava odnosov med interesnimi skupinami in organizacijo? (Simetrična/asimetrična; enostranski/obojestranski vpliv itn.)

Normativne, instrumentalne in deskriptivne teorije interesnih skupin

Donald in Preston (1995) v svojem delu *Teorija interesnih skupin organizacij: koncepti, viri in aplikacije* izhajata iz ugotovitve, da različni avtorji pojme, kot so »interesne skupine«, »modeli interesnih skupin« in »teorije interesnih skupin«, razlagajo in uporabljajo zelo različno. Tej raznolikosti navkljub pa se o tovrstnih razlikah zelo redko razpravlja, velikokrat jih sploh ne prepoznamo. Avtorja menita, da se je teorija interesnih skupin v literaturi razvijala in je danes tudi prepoznana na podlagi **deskriptivne natančnosti, instrumentalne moči** in **normativne veljavnosti**. V svojem delu predstavita štiri teze:

Opisno (deskriptivno): Teorija interesnih skupin je nedvomno opisna. Organizacijo vidi kot konstelacijo sodelovalnih in tekmovalnih interesov. Teorija se uporablja zato, da lahko z njo opišemo različne značilnosti organizacije, kot so: narava organizacije, kako vodstvo in zaposleni razmišljajo o potrebi po poznavanju pomembnih interesnih skupin in ustvarjanju odnosov z njimi.

Instrumentalno: Teorija interesnih skupin je tudi instrumentalna. Ustvarja okvir, ki ga lahko uporabimo pri analiziranju povezav med prakso upravljanja odnosov z interesnimi skupinami in uspešnostjo usklajevanja interesov ter doseganjem ciljev in dosežkov organizacije. Izhodišče tega prijema je teza, da se bo organizacijam, ki bodo premišljeno gojile odnose z interesnimi skupinami, to poznalo pri njihovi uspešnosti, zaslužku, doseganju zastavljenih ciljev, stabilnosti, rasti.

Normativno: Čeprav sta opisnost (deskriptivnost) in instrumentalnost pomembna vidika, pa je bistvena podlaga teorije interesnih skupin normativna in zajema sprejemanje tehle idej:

- **Interesne skupine so skupine z legitimnimi interesi v procesnih in/ali vsebinskih vidikih dejavnosti organizacije.** Identificiramo jih glede na njihove interese, ki jih imajo v organizaciji, ne glede na to, ali ima (ali pa ne) organizacija kakršne koli interese v njih.
- **Interesi vseh interesnih skupin imajo notranjo vrednost/so notranje vrednote** (intrinsic value). To pomeni, da si vsaka interesna skupina zasluži pozornost zaradi sebe same, in ne zgolj zaradi svoje sposobnosti, da pomaga uresničevati interese drugih skupin, npr. lastnikov organizacije (prav tam).

Normativna teorija interesnih skupin se uporablja za interpretiranje namena in funkcij organizacije, tudi za identificiranje moralnih in filozofskih izhodišč delovanja (prav tam). Povezana je tudi z razumevanjem družbene odgovornosti organizacije.

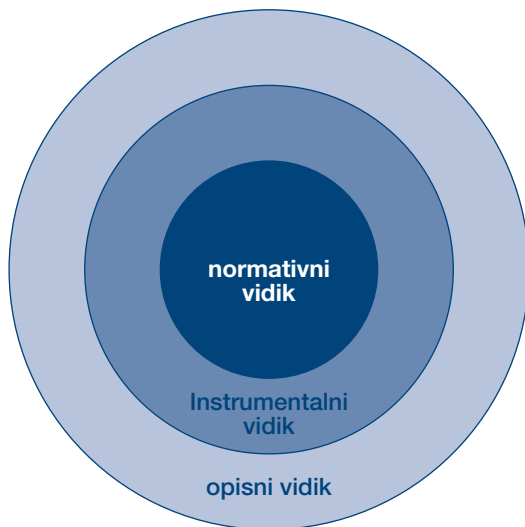
Menedžersko: Teorija interesnih skupin je v svojem najširšem pomenu tudi menedžerska teorija. Ta teorija ne opisuje zgolj obstoječega stanja ali ne napoveduje razmerja vzrokov in posledic. Hkrati tudi priporoča ravnanje, strukturo in prakso, ki, če jih povežemo, pomenijo procedure upravljanja

odnosov interesnih skupin. Menedžment interesnih skupin zahteva, kot ključni atribut, da sočasno namenjamo pozornost legitimnim interesom vseh pomembnih interesnih skupin v vzpostavljanju organizacijskih struktur in splošnih politik ter pri sprejemanju odločitev. Teorija pri tem ne predpostavlja, da bi morale vse interesne skupine enako sodelovati v vseh procesih in sprejemati odločitve v organizaciji (prav tam, str. 66–67).

Ko skušata avtorja pokazati, kako sama razumeta to prepletenost funkcij teorije interesnih skupin, Donaldson in Preston (1995) podata svoj odgovor na temeljno epistemološko vprašanje: Zakaj naj bi teorijo interesnih skupin sprejeli in ji dali prednost pred nekaterimi drugimi alternativnimi teorijami?

Normativna teza – da so interesne skupine skupine z legitimnimi interesi v procesih in delovanju organizacije ter da imajo ti interesi sami po sebi notranjo vrednost – so notranje vrednote, je po mnenju avtorjev najmočnejša od vseh štirih in edina, ki lahko da epistemološko utemeljitev teoriji interesnih skupin. Vendar to ne zmanjšuje pomena drugih vidikov, še pomembnejše postane, da razumemo pomen prepletenosti vseh treh. To prepletenost ponazorita s tremi koncentričnimi krogi.

Slika 6: Trije vidiki teorije interesnih skupin



Vir: Donaldson in Preston (1995)

Zunanji krog teorije predstavlja njen opisni vidik. Teorija pojasnjuje razmerja, ki jih lahko opazujemo v zunanjem svetu. Na drugi ravni je opisni vidik teorije podprt z instrumentalnim, ki ima vrednost predvidevanja: če bomo izpelevali določeno prakso, bomo dosegli določene rezultate. Esencialno jedro teorije pa je normativno. Opisna natančnost teorije predpostavlja resnico normativne koncepcije glede na domnevo, da bodo menedžerji ravnali tako, kot da imajo interesi vseh interesnih skupin notranjo/intrinzično vrednost. Tovrstna potrditev moralnih vrednot in obveznosti daje menedžmentu interesnih skupin temeljno normativno podlago.

Nekateri analitiki interesnih skupin zagovarjajo stališče, da **vse osebe ali skupine, ki imajo v neki organizaciji legitimne interese, sodelujejo v tej organizaciji zato, da bi imele od tega neko korist**. Pri tem ni prioritet enih interesov pred drugimi (prav tam, str. 68), zato potekajo puščice (glej naslednjo sliko) med organizacijo in interesnimi skupinami v obe smeri.

Slika 7: Model interesnih skupin



Vir: Donaldson in Preston (1995)

Vsi odnosi interesnih skupin so prikazani v enaki velikosti in potekajo tudi navzven iz »črne skrinje« organizacije proti interesnim skupinam. **Teorija interesnih skupin tako temelji na poudarjanju legitimnosti interesov**

različnih interesnih skupin, vsebuje pa tudi odnosno dimenzijo. Po mnenju Donaldsona in Prestona (1995) mora biti odnos med organizacijo in interesno skupino obojestranski.

Vendar se nam ob premišljevanju o tem, da naj bi bili vsi interesi vseh interesnih skupin za organizacijo enako pomembni, kaj hitro zastavi vprašanje, ali so to tudi v resnici. V nadaljevanju bomo zato prikazali nekatere temeljne značilnosti dela *Teorija identificiranja interesnih skupin in njihovih lastnosti: opredelitev tega, kdo in kaj zares šteje*. V njem so Ronald Mitchell, Bradley Angle in Donna Wood (1997) proučevali vprašanja pomembnosti, ki jih imajo različne interesne skupine za organizacijo, predvsem pa poskušali izluščiti lastnosti, ki jim dajejo (ali jemljejo) težo pri doseganju njihovih interesov v organizaciji.

Interesne skupine ter lastnosti moči, legitimnosti in nujnosti zahtev

Avtorji že v izhodišču svojega dela opozorijo, da ne glede na to, kako je pojem interesnih skupin v zadnjih desetletjih postal popularen in čeprav so ga različni avtorji doslej že zelo obširno opisali, še danes nismo dosegli soglasja o tem, kar Freeman (1984) poimenuje »princip koga ali česa, ki res šteje« (*The principle of Who and What Really Counts*). Postavijo si nekatera izhodiščna vprašanja: Kdo so interesne skupine neke organizacije? Komu naj vodstvo organizacije posveti pozornost?

Avtorji začenjajo svojo analizo s Freemanovo opredelitvijo interesnih skupin: »Interesna skupina je tista, na katero lahko vplivajo cilji organizacije oz. sama lahko vpliva na cilje organizacije« (Freeman 1984, str. 46). Tako široko opredelitev izberejo zato, da se ne bi zgodilo, da bi katero od pomembnih interesnih skupin izpustili. Vendar pa predlagajo, da bi bilo treba identificirati razrede interesnih skupin glede na to, ali imajo eno, dve ali tri od naslednjih lastnosti:

1. **moč** interesne skupine, da vpliva na organizacijo,
2. **legitimnost** (upravičenost, zakonitost) odnosov, ki jih ima interesna skupina z organizacijo,
3. **nujnost zahtev/terjatev**, ki jih ima interesna skupina do organizacije.

Teorija prinaša celostno tipologijo interesnih skupin, zasnovano na normativni predpostavki, da te spremenljivke opredeljujejo področje interesnih skupin: odgovarjajo na vprašanje o tem, na katere interesne skupine bi morala biti organizacija še posebno pozorna. Nadalje avtorji predlagajo teorijo lastnosti interesnih skupin. V tej teoriji je zajet **dinamični model**, zasnovan na identifikacijski tipologiji, **s katero lahko pojasnimo, kako lahko postavimo prioritete v odnosih z interesnimi skupinami.**

Avtorji so se usmerili na proučevanje značilnosti različnih interesnih skupin ter **odnosov** med organizacijo in temi interesnimi skupinami. **Če imata organizacija in interesna skupina odnos, kakšna je narava tega odnosa?**

Čeprav tudi sami v svojem delu izhajajo iz Freemanove (1984) definicije interesnih skupin, pa hkrati poudarjajo, da med tistimi, ki se ukvarjajo s teorijo interesnih skupin, Freemanova definicija ni univerzalno sprejeta. V zadnjih dveh desetletjih so se namreč razvili nekateri prijemi, ki so **odnosno zasnovani** – upoštevajo, da se lahko v odnosih prepletajo odnosi izmenjave, skratka da gre za odnose moči in odvisnosti, ki jih je mogoče identificirati. Drugi so zasnovani na terjatvah (zahtevah), utemeljujejo se na obstoju pravne ali moralne pravice – na resničnem ali pripisanem interesu ali škodi.

Zato v nadaljevanju predlagajo koncept, s katerim je mogoče povezati razlike, ki jih lahko zasledimo v doslej obravnavanih konceptih interesnih skupin. Avtorji menijo, da se je treba pri raziskovanju koncepta interesnih skupin poglobiti v raziskovanje tega, kako se v teh odnosih srečujeta lastnosti **moči** in **legitimnosti**. Še posebno pa tudi, kako se ti dve lastnosti povezujeata z lastnostjo **nujnosti**. **Različne povezave teh treh lastnosti namreč ustvarjajo različne vrste interesnih skupin, za katere lahko predvidimo različne vzorce odnosov z organizacijo** (Mitchell, Angle, Wood 1997). Z zornega kota našega proučevanja, kako nastajajo opredelitve kakovosti, pa je proučevanje teh odnosov pomembno zaradi razumevanja vpliva, ki ga imajo različne interesne skupine na opredelitve kakovosti v organizaciji.

Opredelitev lastnosti interesnih skupin

Moč. Večina sodobnih definicij moči vsaj deloma izhaja iz Webrove ideje, da je moč »možnost, da bo en akter v družbenem odnosu v položaju, da bo uveljavil svojo voljo kljub odporu« (Weber 1952). Pfeffer parafrazira Dahlso-

vo definicijo moči kot »odnos« med družbenimi akterji, v katerem družbeni akter A lahko deluje na družbenega akterja B tako, da bo naredil nekaj, česar sicer akter B ne bi storil« (Pfeffer 1981, str. 3). Tako kot Pfeffer in Weber tudi Mitchell, Angle in Wood (1997) menijo, da »je moč težko opredeliti, ni je pa tako težko prepoznati«. Gre za sposobnost tistih, ki jo imajo, da dosežejo učinke, kakršne želijo. To nas pripelje do naslednjega vprašanja: Kako se moč izvaja ali kaj so temelji moči? Stranka v odnosu ima moč v obsegu, v katerem ima dostop do prisilnih, utilitarističnih ali normativnih sredstev, s pomočjo teh pa lahko v odnosu uveljavi svojo voljo. Vendar je ta dostop do sredstev spremenljivka, in ne stalnica, to pa je eden izmed razlogov, zakaj je moč prenosljiva; lahko jo pridobimo ali izgubimo.

Legitimnost (zakonitost, veljavnost). Lastnost legitimnosti se velikokrat povezuje z lastnostjo moči. Weber (1952) je menil, da sta legitimnost in moč samostojni lastnosti, ki pa ju lahko kombiniramo, ko kreiramo *avtoriteto*. Neka entiteta ima lahko legitimni položaj v družbi ali ima lahko v organizaciji legitimne zahteve, toda če nima moči, ki ji bo pomagala krepiti njeno voljo v odnosu ali percepciji, da je njena zahteva (terjatev) nujna, se vodilnim v organizaciji ne bo zdela pomembna. Prav zaradi tega je treba pri analizi pomembnosti interesnih skupin lastnost legitimnosti obravnavati in osvetliti posebej kot samostojno lastnost v odnosih med interesnimi skupinami in organizacijo.

V zadnjem času se je Suchman (1995) ukvarjal z razvojem konceptualnega razumevanja pojma legitimnosti in pri tem nadalje razvijal Webrov funkcionalizem. Legitimnost je opredelil kot »generalizirano percepcijo ali predpostavko, da so akcije neke entitete zelene, pravilne oz. ustrezne v nekem družbeno konstruiranem sistemu norm, vrednot, prepričanj in opredelitev« (Suchman 1995). Čeprav je ta opredelitev nenatančna in jo je težko operacionalizirati, je reprezentativna, ko govorimo o sociološko zasnovanih opredelitvah legitimnosti, in zajema opise, ki so uporabni za identificiranje interesnih skupin. Ta opredelitev govori o tem, da **je legitimnost zaželeno družbeno dobro**, da jo lahko opredelimo ter se o njej pogajamo različno na različnih ravneh družbene organizacije (Mitchell, Angle, Wood 1997).

Nujnost zahtev/terjatev do organizacije – potreba po prioritetni obravnavi. Upoštevanje moči in legitimnosti kot neodvisnih variabel v

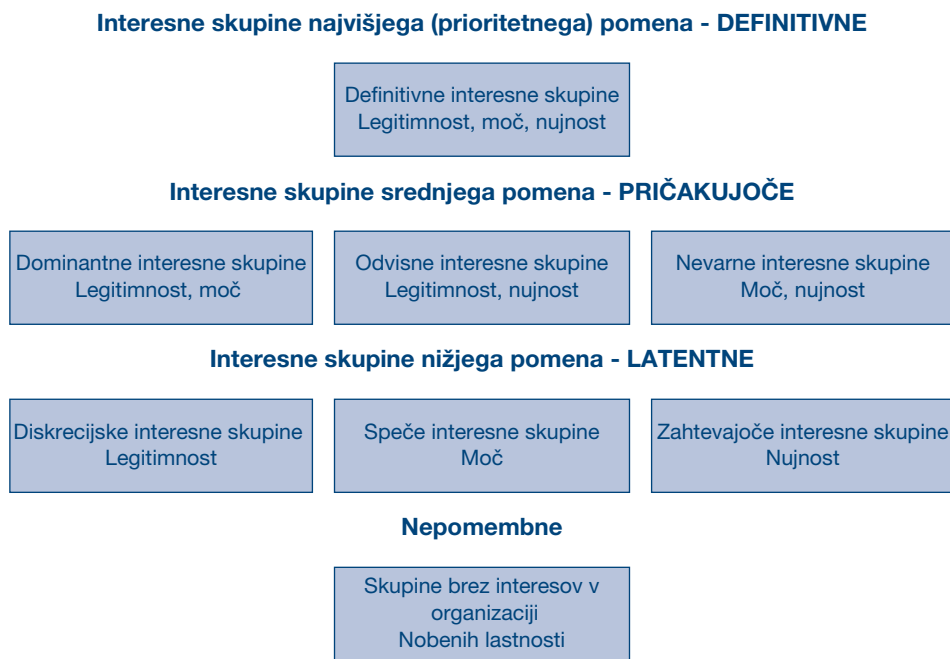
odnosih med interesnimi skupinami in organizacijo še ne zajame tudi dinamike teh odnosov. Zato Mitchell, Angle in Wood (1997) predlagajo, da se modelu identificiranja interesnih skupin doda še lastnost nujnosti ali potrebe po prioritetni obravnavi. Ko dodamo lastnost nujne obravnave, model opredeljevanja lastnosti interesnih skupin ni več statičen, pač pa pridobi značilnosti **dinamičnega modela**. Lastnost nujnosti govori o tem, da gre za interesno skupino, katere interesi zahtevajo takojšnjo ali prioritarno obravnavo. Uresničevanja teh interesov ni mogoče prestaviti v prihodnost, pač pa jim je treba zadostiti takoj, saj so za interesno skupino ključnega pomena. Gre za primere, ko npr. vseh interesov ni mogoče zadovoljiti naenkrat, zato se lahko interesna skupina in vodstvo organizacije dogovorita, da se zadovoljevanje nekaterih interesov prenese v prihodnji čas, ne pa tistih, ki so za interesno skupino ključni, včasih tudi preživetvenega pomena in bi jih bilo zato treba uresničiti takoj. Interesnim skupinam, ki imajo takšne nujne zahteve, bi se morala organizacija posvetiti prednostno.

Razredi interesnih skupin

Avtorji svoje razmišljanje nadaljujejo z analizo razredov interesnih skupin, ki izhajajo iz različnih kombinacij treh temeljnih lastnosti: moči, legitimnosti in nujnosti.

Najprej analizirajo tipe interesnih skupin, ki izhajajo iz različnih kombinacij lastnosti moči, legitimnosti in nujnosti. Logično in konceptualno je analiziranih sedem tipov – trije imajo zgolj eno lastnost, trije dve lastnosti in eden vse tri lastnosti. Ta model naj bi pomagal vodstvu organizacije pri opredeljevanju svojih interesnih skupin, predvsem tistih, ki so zanjo najpomembnejše.

Slika 8: Model prioritetnih interesnih skupin glede na tipe interesnih skupin in njihove lastnosti



Vir: Friedman in Miles (2006), prirejeno po Mitchell, Angle, Wood (1997)

Ob tem poudarijo, da je **prav percepcija, ki jo ima vodstvo o pomembnosti interesnih skupin, izjemno pomembna, saj vodstvo zelo vpliva na ustvarjanje odnosov s pomembnimi interesnimi skupinami in njihovo vzdrževanje.** V nadaljevanju predstavijo tudi nekatere domneve, na katerih temelji teorija interesnih skupin. Menijo, da bo »pomembnost neke interesne skupine za organizacijo pozitivno povezana s kumulativnim številom lastnosti interesnih skupin – moči, legitimnosti, nujnosti, za katero bo vodstvo organizacije menilo, da jih neka interesna skupina ima« (prav tam, str. 873).

Avtorji opredelijo **latentne interesne skupine** kot tiste, ki imajo zgolj eno od treh obravnavanih lastnosti. Iz takšnega izhodišča razvijejo predpostavko, da bo »tam, kjer vodstvo in zaposleni v organizaciji prepoznavajo pri določeni interesni skupini le eno od treh temeljnih lastnosti: moč, legitimnost, nujnost pomembnost teh interesnih skupin nizka (prav tam, str. 874). Za latentne interesne skupine ni značilno, da bi jim organizacija namenjala

kakršno koli pozornost. Mednje se uvrščajo skupine, ki so jih avtorji opredelili kot **speče, diskrecijske in zahtevajoče** interesne skupine.

Za speče interesne skupine je značilno, da je njihova pomembna lastnost moč. Ker pa takšna skupina z organizacijo nima legitimnih odnosov, niti do nje kakršnih koli terjatev ali zahtev, ostane njena moč neuporabljena. Speče interesne skupine imajo z izobraževalno organizacijo zelo malo interakcij ali sploh nič. Zahtevajoče interesne skupine so tiste, ki imajo do izobraževalne organizacije zahteve/terjatve, za katere menijo, da so prednostne in bi jih bilo nujno treba uresničiti takoj, nimajo pa moči in legitimnosti.

Ko razmišljamo o pomembnih interesnih skupinah v izobraževanju odraslih, velja pozornost nameniti t.i. diskrecijskim interesnim skupinam, ki jih Mitchell, Angle in Wood (1997) opredeljujejo kot skupine z legitimnimi interesi, vendar pa so to skupine brez moči, da bi vplivale na organizacijo, in brez nujnih zahtev. V izobraževanju odraslih v to skupino lahko uvrstimo različne t. i. ranljive skupine prebivalstva, z nizko izobrazbo ali brez nje, osebe s posebnimi potrebami, migrante, begunce, brezposelne itn. Gre za skupine, katerih zahteve, da bi imele pravičen dostop do izobraževanja (Rawls 1999) in bi bile obravnavane ustrezno njihovim značilnostim in potrebam, so legitimne. Vendar so to hkrati prav tiste skupine, ki so največkrat odrinjene na rob družbe, primanjkuje jim spretnosti in sposobnosti, da bi znale artikulirati svoje potrebe in interese, še manj pa, da bi si jih znale zagotavljati. In če že tudi jim uspe svoje interese in potrebe artikulirati, jim največkrat primanjkuje pomembne lastnosti – moči, ki bi jim omogočila, da bi jih izobraževalna organizacija, izobraževalna politika in širša družba zares slišale in jih tudi upoštevale. Te skupine so zato pogosto izključene iz procesov opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja.

Naslednjo skupino interesnih skupin opredelijo Mitchell, Angle in Wood (1997) kot **pričakujoče interesne skupine**. Avtorji menijo, da ob upoštevanju potencialnih odnosov med organizacijo in interesnimi skupinami, ki imajo dva ali več obravnavanih lastnosti, lahko zaznamo kakovostno različna področja pomembnosti. Če se za nizko pomembne interesne skupine, ki jih opredeljuje zgolj ena od obravnavanih lastnosti, pričakuje, da bodo imele latentne odnose z organizacijo, se za srednje pomembne interesne skupine, ki jih opredeljujeta dve lastnosti, pričakuje, da bodo od organizacije nekaj

pričakovale. Kombinacija dveh lastnosti namreč interesno skupino vodi od pasivne k dejavnejši vlogi, z ustreznim povečanjem odziva organizacije na interese takšne skupine. Takšne interesne skupine bodo že želele vplivati na opredelitve kakovosti in presojanje, koliko se opredeljena kakovost tudi dosega. Pričakujemo lahko, da bo raven angažiranja med organizacijo in interesno skupino večja, kot je stopnja angažiranosti organizacije do latentnih interesnih skupin. Izhajajoč iz takšnega premisleka, avtorji razvijejo predpostavko, da bo »pomembnost interesnih skupin srednja tam, kjer vodstvo in zaposleni v organizaciji zaznavajo, da ima določena interesna skupina dve od treh obravnavanih lastnosti – moč, legitimnost, nujnost« (prav tam, str. 876). V skupino pričakujočih interesnih skupin uvrščamo **dominantne, odvisne** in **nevarne**.

Če ima interesna skupina lastnost moči in legitimnosti, je njen vpliv na organizacijo zagotovljen, saj glede na to, da ima moč, z legitimnostjo, oblikuje dominantno koalicijo v organizaciji. Tedaj govorimo o dominantnih interesnih skupinah. Pričakujemo lahko, da bodo dominantne interesne skupine uporabile različne formalne mehanizme, s katerimi bodo lahko okrepile svoje odnose z organizacijo in uveljavljale svoje interese. Tako bodo namreč lahko vplivale tudi na koncepte ali opredelitve kakovosti, ki določajo delovanje organizacije in pričakovane rezultate. Zagotovile si bodo svoje predstavnike v nadzornih svetih organizacije ter drugih podobnih organih. Za tovrstne dominantne interesne skupine se na primer pripravljajo tudi letna poročila s pregledom poslovanja organizacije, doseženih rezultatov ipd. Dominantne interesne skupine so tiste, ki jim vodstvo v organizaciji namenja največ pozornosti, vendar pa jih ne smemo obravnavati kot edine interesne skupine, ki naj bi jim vodstvo organizacije namenjalosrednjo pozornost.

Za izobraževalno organizacijo so takšne dominantne interesne skupine gotovo predstavniki ustanoviteljev ali financerjev (ministrstvo za šolstvo in šport, lokalne oblasti itn.). Pomembno je, da se izobraževalna organizacija zaveda, kako pomembne so te interesne skupine za njeno delovanje, da premisli, kako se bo z njimi sporazumevala, kako izmenjavala informacije ali kako lahko te skupine vplivajo na opredelitve kakovosti same izobraževalne organizacije. Ob odnosih organizacije z dominantnimi interesnimi skupinami postane še posebno pomembno poznavanje narave odnosa med obema. Pomembno je

namreč razumeti, da je tudi izobraževalna organizacija s svojimi značilnostmi, svojo vlogo, naravo delovanja pomembna interesna skupina.

Razumljivo je, da v odnosu med tema interesnima skupinama (med financerjem in organizacijo) lahko nastanejo težave in navzkrižja interesov. Vključitev koncepta interesnih skupin v tovrstne odnose bi pomenila, da se bosta obe interesni skupini sposobni pogovarjati, dogovarjati in iskati rešitve, ki bodo ustrezne za obe strani. Težava lahko nastane, ko bo na primer na eni strani v tovrstnih pogovorih ena stran uporabila svojo lastnost moči, da bo drugo »prisilila«, da bo počela natanko in samo to, kar ji bo kot glavna ustanoviteljica in financerka naložila. Ker bo imela organizacija manj moči, bo tovrstnim pritiskom morala popustiti in se odpovedati razvojnim nalogam, ki se ji zdijo pomembne, odpovedala se bo svojemu interesu, da bo uresničila interes močnejše interesne skupine. V tem primeru bo zaradi neenakega razmerja moči en koncept kakovosti prevladal nad drugim. Drugače se bo izšlo, če bo interesna skupina, ki ima moč (npr. ministrstvo za šolstvo), prepoznala in upoštevala legitimni (strokovni) interes organizacije, ki jo je (npr. v primeru javnega zavoda) ustanovila, in se strinjala, da se program dela, ki ga želi sama, razširi z dodatnimi, družbeno relevantnimi nalogami. Če pa bo vztrajala pri svojem in želela svoje interese udejanjati samo z močjo, se bo morda zgodilo, da bo vodstvo organizacije z znanjem o interesnih skupinah poskušalo poiskati zaveznike, ki imajo več moči, in z njihovo pomočjo poskušalo doseči svoj interes in si tako zagotoviti vpliv pri opredeljevanju kakovosti.

Ovisne interesne skupine so tiste, ki jim primanjkuje moči, imajo pa legitimne zahteve kot »odvisne«; gre namreč za interesne skupine, ki za uresničitev svojega interesa potrebujejo pomoč interesnih skupin, ki so toliko močne, da bodo uveljavile njihovo voljo. Ker moč v teh razmerjih ni vzajemna, lahko odvisne interesne skupine uresničujejo svoje interese s pomočjo drugih interesnih skupin, ki takšne interesne skupine vzamejo pod svoje varstvo. Tam, kjer nujnost in moč opredeljujejo interesne skupine, ki jim primanjkuje legitimnosti, je velika možnost, da bodo takšne interesne skupine agresivne, nasilne, zato bodo za organizacijo »nevarne«. Mitchell, Angle, Wood (1997) tovrstne interesne skupine opredelijo kot nevarne interesne skupine. Med »nevarne« sodijo v tem primeru dejavnosti, kot so sabotaje zaposlenih, teroristične akcije itn. Gre za dejanja, ki niso zgolj zunaj okvira

legitimnosti, pač pa so tudi nevarna, tako za odnose med interesnimi skupinami in organizacijo kot za posameznike, ki so v te odnose vključeni.

Najvišje po pomembnosti pa Mitchell, Angle, Wood (1997) uvrščajo t. i. **definitivne interesne skupine**. Razvijajo domnevo, da bo »pomembnost interesnih skupin velika, ko bo vodstvo v organizaciji zaznavalo, da ima neka interesna skupina vse tri obravnavane lastnosti: moč, legitimnost, nujnost« (prav tam, str. 878). Po tej opredelitvi bo interesna skupina, ki ima tako moč kot legitimnost, članica dominantne koalicije neke organizacije. Ko je zahteva takšne interesne skupine nujna, ima vodstvo organizacije jasen in takojšen mandat, da tovrstni zahtevi interesne skupine nameni prednostno obravnavo. Vsaka »pričakujoča interesna skupina« lahko postane »definitivna interesna skupina«, če si pridobi manjkajočo lastnost.

Kot je bilo doslej že pokazano, lahko latentne (mednje sodijo diskrecijske, speče in zahtevajoče) interesne skupine povečajo svojo pomembnost za organizacijo in se pomaknejo v skupino pričakujočih interesnih skupin (mednje sodijo dominantne, odvisne in nevarne interesne skupine), in sicer tako, da si pridobijo še eno od treh obravnavanih lastnosti. Če je neka interesna skupina dovolj spretna, na primer pri oblikovanju koalicij ali politični akciji, se bo lahko premaknila iz skupine pričakujočih interesnih skupin v skupino definitivnih interesnih skupin. Tako bo povečala možnosti, da bodo v opredelitve kakovosti organizacije zajeti tudi njeni interesi in pričakovanja.

Statični zemljevidi interesnih skupin neke organizacije so uporabni in koristni, če želimo zvišati zavest o tem, kdo je za organizacijo »zares pomemben«, ali kadar želimo ugotoviti stanje v natanko določeni časovni točki. Vendar pri tem ne gre pozabiti, da **se pomembnost, ki jo organizacija pripisuje neki interesni skupini, lahko spreminja, ni statična**. Neki interesni skupini se lahko v določenem časovnem obdobju namenja različna pozornost in pomembnost glede na lastnosti – moč, legitimnost, nujnost – ki jih ima, in še posebno glede na kombinacijo teh lastnosti. Pomembno pri tem je tudi vedeti, da se lahko raven teh lastnosti (in s tem pomembnosti) spreminja od primera do primera in od časa do časa (Mitchell, Angle, Wood 1997).

Koliko bo neka interesna skupina za organizacijo pomembna, bo torej po mnenju Mitchella, Angle in Wooda (1997) odvisno od tega, **koliko bo imela moči, legitimnosti in nujnosti ter tudi od tega, koliko se bo**

zavedala, da tovrstne lastnosti ima in jih bo znala tudi udejanjati.

Zato je potrebna stalna analiza značilnosti interesnih skupin, stalna še posebno zato, ker gre za dinamičnost odnosov in značilnosti, določeno lastnost si lahko interesna skupina pridobi, lahko pa jo tudi izgubi.

Iz analize dela Mitchella, Angle in Wooda (1997) lahko razberemo, da se mora organizacija zavedati, kako pomembno je za kakovost njenega delovanja in njeno uspešnost, da pozna pomembne interesne skupine in ima vzpostavljene mehanizme, ki ji omogočajo učinkovito komunikacijo s temi skupinami.

V postopku analize značilnosti interesnih skupin je treba:

- razčleniti, kakšna je pomembnost teh skupin za organizacijo glede na to, ali vsebujejo katero izmed lastnosti moči, legitimnosti in nujnosti uresničevanja zahtev;
- razmisliti o značilnostih posameznih interesnih skupin, ki so za organizacijo pomembne, in o tem, katere od teh lastnosti ima sama, da bo organizacija znala razvrstiti različne interesne skupine po pomembnosti in izbrati načine komuniciranja, pomembne glede na značilnosti posamezne interesne skupine.

Analiza takšnih značilnosti interesnih skupin je pomembna tudi za odločanje o tem, **katere interesne skupine so za izobraževalno organizacijo tako pomembne, da jih bo upoštevala v samih premislekih o opredelitvah kakovosti ter strateških razvojnih ciljih in prioritetah.** Potreben je tudi premislek o tem, kako pomembne interesne skupine pritegniti k oblikovanju in izpeljevanju temeljne dejavnosti (npr. izobraževalnih in podpornih procesov) in presojanju kakovosti ter procesov, dosežkov in učinkov, k načrtovanju in vpeljevanju izboljšav.

- Če bo izobraževalna organizacija dobro poznala svoje pomembne interesne skupine in njihove značilnosti, bo lažje dobila vpogled v njihove interese, potrebe, pričakovanja ter jih zajela v opredelitve kakovosti lastne dejavnosti. Tako bo lahko vplivala na zadovoljstvo interesnih skupin s storitvami, ki jih bo ponujala, to pa bo prispevalo k temu, da se bodo udeleženci v to izobraževalno organizacijo še vračali.

- Pomemben je še drug vidik: poznavanje interesnih skupin, njihovih značilnosti, vlog in odnosov, v katerih so z izobraževalno organizacijo, bo pomagalo tudi izobraževalni organizaciji razumeti, zakaj imajo nekatere interesne skupine legitimno pravico, da si pridobijo vpogled v kakovost njene dejavnosti in dosežkov, ali zakaj potrebujemo tudi t. i. sisteme »izkazovanja odgovornosti za kakovost«.
- Razumevanje odnosov moči, legitimnosti in nujnosti zahtev bo organizaciji omogočilo, da bo tedaj, ko bo sicer sama imela legitime zahteve do drugih interesnih skupin (npr. ustanoviteljev, financerjev), ne bo pa jih zmogla uresničiti, ustvarila ustrezne partnerske koalicije, ki bi povečale njeno moč in omogočile, da bodo njeni legitimni interesi uveljavljeni.

Dinamika odnosov med interesnimi skupinami

Pri oblikovanju načinov za vključevanje interesnih skupin v opredeljevanje kakovosti delovanja izobraževalne organizacije so nam poleg že prikazanih lahko v pomoč tudi premisleki avtorjev, ki se v zadnjih letih veliko ukvarjajo z **nadgradnjo statičnih modelov identificiranja interesnih skupin z dinamičnimi**. Maesen, Van Setters in Rijckevorsei (2003) so raziskovali dinamiko odnosov med interesnimi skupinami.

V svojem delu *Krogi interesnih skupin* se avtorji osredotočijo na **družbeno odgovornost organizacij**. Menijo namreč, da je raven vključenosti interesnih skupin v delovanje organizacije pomembna značilnost odnosov med organizacijo in interesnimi skupinami ter da so t. i. **krogi interesnih skupin** zelo dober zgled predstavitve te značilnosti. Ključnega pomena pri tem je **dialog med interesnimi skupinami** (prav tam).

Prvo vprašanje, ki si ga avtorji postavijo pri razvijanju odnosnega prijema družbene odgovornosti organizacij, je vprašanje, **kakšna je kakovost odnosov med organizacijo in njenimi interesnimi skupinami**. Kakovost odnosov z interesnimi skupinami se tako opredeljuje kot pomemben kazalnik kakovosti delovanja organizacije. Analiza načinov komuniciranja, ki jih ima organizacija s svojimi pomembnimi interesnimi skupinami, analiza načinov, kako se ti stiki navezujejo in potekajo, daje pomembne empirične informacije, ki kažejo na različne tipe takšnih odnosov. Dobro se je zavedati, da so ti stiki ne glede na to, kako pogosti so, namenjeni temu, da pripomorejo

k doseganju ciljev, ki jih ima vsaka od vključenih strani, tako organizacija kot njene interesne skupine. Nadalje je lahko ambicija in naravnost, da bi navezovali in vzdrževali tovrstne vezi med različnimi organizacijami in interesnimi skupinami, zelo različna, zato bo analiza teh odnosov določala kakovost tovrstnih odnosov: **boljši odnosi se bodo razvili, če organizacija in interesne skupine menijo, da so ti odnosi pomembni.**

Gre za pomembno sporočilo, na katerega moramo biti pozorni, tudi ko na področju izobraževanja odraslih razmišljamo, kako oblikovati modele interesnih skupin, ki bodo izobraževalni organizaciji v pomoč v procesih opredeljevanja, presojanja in razvijanja lastne kakovosti. Sporočilo govori o tem, da tudi, če bomo izobraževalno organizacijo opremili z modeli in instrumenti, ki ji bodo v pomoč pri identificiranju in analizi lastnih interesnih skupin, to ne bo dovolj, če vodstvo in zaposleni v izobraževalnih organizacijah v teh dejavnostih ne bodo videli pomena.

Pri tovrstnih analizah se je pomembno osredotočiti ne le na to, s kom ima organizacija odnose v sedanjem trenutku, pač pa tudi, koga lahko predvidimo kot pomembno **potencialno interesno skupino** za prihodnost in zakaj. Avtorji zato na tem mestu opozorijo na t. i. dinamiko odnosov z interesnimi skupinami (Maessen, Van Setters in Rijckevorsei 2003).

Drugo pomembno vprašanje, ki si ga avtorji zastavijo, pa zadeva vprašanje sprememb, ki se dogajajo v odnosih med organizacijo in njenimi interesnimi skupinami. Menijo namreč, da lahko s proučevanjem odnosov, ki se ustvarjajo med organizacijami in interesnimi skupinami, razkrijemo različne tipe odnosov, dialoga in dinamike med interesnimi skupinami. Predvsem pa opozorijo na premik od upravljanja odnosov z interesnimi skupinami, kjer gre po navadi za enostranske ukrepe, k razvijanju zaupanja s pomočjo **dialoga, vključenosti, sodelovalnih akcij in celo strateških partnerstev.** Avtorji svoj premislek o odnosnemu prijemu pri družbeni odgovornosti organizacij utemeljijo na **dvosmernosti, ki je zasnovana na vzajemnosti** (prav tam).

Preden lahko organizacija nameni pozornost razvijanju in vzdrževanju kakovostnih odnosov s pomembnimi interesnimi skupinami, mora te skupine najprej identificirati. Organizacija, ki želi resno delati na tem področju, ne more zaobiti vprašanj o tem, katere interesne skupine so zanj najpomembnejše. Zakaj so pomembne? S katero želi navezati stike? O čem se bo s temi

interesnimi skupinami pogovarjala? Kako bo z njimi navezovala dialog? **Izbor pomembnih interesnih skupin bo namreč veliko povedal o organizaciji sami, njenih usmeritvah, njenih opredelitvah kakovosti ter pogledih na lastno poslovanje** (prav tam).

V nadaljevanju avtorji ponudijo nekaj meril, ki jih organizacija lahko uporabi pri izbiranju pomembnih interesnih skupin. Prvo izmed mogočih meril, ki ga omenjajo, je **povezanost interesnih skupin s ključnim procesom, ki ga organizacija opravlja**. *Interesne skupine, ki so povezane s ključnim procesom, ki ga organizacija opravlja, so pomembnejše od tistih, ki s tem ključnim procesom niso povezane ali so povezane z njim le posredno* (prav tam).

Gre za merilo, ki ga lahko povežemo z delitvijo interesnih skupin na »*primarne*« in »*sekundarne*« in jo je prispeval Clarkson (1995). Clarkson je izhajal iz opredelitve, da so interesne skupine »skupine, ki imajo ali zahteve, lastništvo, pravice ali interese v organizaciji in njeni dejavnosti«. **Primarne interesne skupine** je Clarkson opredelil kot »*skupine, brez katerih organizacija ne bi preživela, če ne bi stalno sodelovale v njenih dejavnostih*« (Clarkson 1995, str. 106). Za razliko od primarnih pa je za **sekundarne interesne skupine** značilno, da niso vključene v transakcije z organizacijo, vendar pa imajo sposobnost in možnost, da mobilizirajo javno mnenje v dobro ali v škodo doseganja ciljev organizacije.

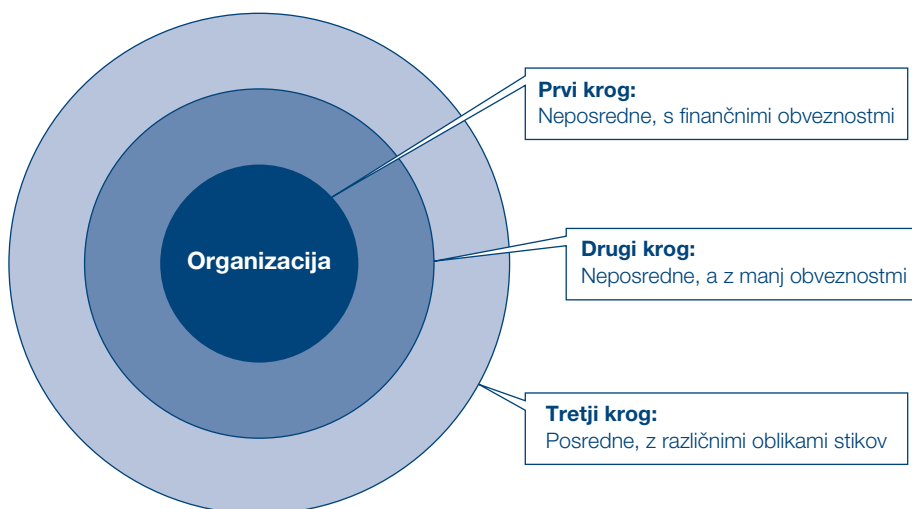
Določanje pomembnosti posameznih interesnih skupin avtorji v nadaljevanju utemeljujejo **glede na stopnjo vključenosti neke interesne skupine v dejavnosti organizacije**. Jasno namreč je, da vse interesne skupine niso enako vključene v dejavnosti neke organizacije. Nekatere imajo z organizacijo tesnejše odnose, druge so z organizacijo v manj tesnih in bolj oddaljenih ali posrednih odnosih. To lahko empirično analiziramo, če razčlenimo število stikov z določeno interesno skupino in njihovo vsebino. Premislek o odnosih interesnih skupin glede na stopnjo vključenosti namreč dopušča večje diferenciranje interesnih skupin kot zgolj na primarne in sekundarne interesne skupine (Maessen, Van Setters in Rijckevorsei 2003).

Nekatere interesne skupine so **vključene v delovanje organizacije od znotraj, druge pa od zunaj**. Prve imenujemo **notranje interesne skupine**, druge pa **zunanje interesne skupine**. Pomembno je, da vodstvo v organizaciji dobro premisli o tem, katere so njene notranje in zunanje inte-

resne skupine, kako komunicira z njimi, koliko pozna njihove potrebe, pričakovanja ipd.

Raven vključenosti ali relativno oddaljenost interesne skupine od neke organizacije lahko ponazorimo s številom koncentričnih krogov, vsak krog predstavlja različne kategorije interesnih skupin, z organizacijo v sredini.

Slika 9: Krogi interesnih skupin glede na vključenost v delovanje organizacije ali glede na relativno oddaljenost interesne skupine od organizacije



Vir: Maessen, Van Setters in Rijckevorsei (2003)

Interesne skupine, ki so za organizacijo najpomembnejše, so ji najbližje, sodijo v prvi koncentrični krog (financerji, zaposleni, stranke). V drugi koncentrični krog sodijo interesne skupine, ki so za organizacijo tudi pomembne, zato mora z njimi navezovati in vzdrževati redne in stabilne odnose ter načine komunikacije (mediji, predstavniki lokalne skupnosti, drugi). V tretji koncentrični krog spadajo interesne skupine, ki niso življenjskega pomena za preživetje organizacije in ni nujno, da bi imela z njimi redne in neposredne stike. Je pa smiselno, da z njimi odnose vzdržuje (razne nevladne organizacije itn.).

Odnosi med organizacijo in interesnimi skupinami niso statični, pač pa dinamični, saj se neprenehoma spreminjajo. Pomembno je tudi vedeti, da ti odnosi niso neodvisni in bilateralni, pač pa multilateralni in

notranje povezani. Vključenost neke interesne skupine je lahko v času zelo spremenljiva in je odprta za zunanje vplive in aktivne strategije. Maessen, Van Setters in Rijckevorsei (2003) se tu navežejo na delo Mitchella, Agla in Woodove (1997) in njihove klasifikacije interesnih skupin glede na moč, legitimnost in nujnost zahtev. Interesne skupine, ki imajo moč, lahko zelo vplivajo na ključne procese organizacije ter na opredelivne njene kakovosti, zato so to pomembne interesne skupine. Vendar pa se je treba zavedati, da so lahko nekatere interesne skupine brez posebne moči, pa so še vedno vplivne. To je zato, ker so njihove zahteve do organizacije legitimne, utemeljene na zakonskih ali moralnih normah. Tudi tedaj moramo biti do takšnih skupin pozorni. Seveda pa nekatere interesne skupine, ki imajo sicer legitime zahteve, nimajo velikega vpliva. Velikokrat organizacija tovrstne interesne skupine in njihove zahteve sicer prepozna, vendar se nanje ne odzove prioritarno, saj jih ne prepozna kot nujne.

Avtorji ob tem dodajajo, da presoja o tem, katere interesne skupine so pomembne, največkrat ni objektivna, pač pa konstrukt, subjektivna percepcija menedžmenta, okolja, družbe. Prav s tem namreč organizacija skrbi za etični vidik svojega delovanja ali uresničuje svojo družbeno odgovornost. Seveda pa ni nobene potrebe, da bi interesne skupine, ki jih neka organizacija ne prepozna kot pomembne, le pasivno čakale, da bo organizacija spremenila svoje mišljenje in odnose. Na tem mestu lahko vpeljejo **princip vzajemnosti – razvoj odnosa je namreč dvosmerna pot dajanja in prejemanja**.

Pomembna prvina, ki jo je treba gojiti v dinamičnem menedžmentu interesnih skupin, je **zaupanje**. Odnosi v takšnem dinamičnem modelu sodelovanja organizacije in interesnih skupin naj bi bili vedno bolj utemeljeni na načelih vzajemnosti in zaupanja. Dinamični model odnosov z interesnimi skupinami je namreč utemeljen na spremenjeni perspektivi, ki se oddaljuje od upravljanja odnosov z interesnimi skupinami ter razvija dialog z interesnimi skupinami, zato da bi lažje raziskali ves potencial teh odnosov ter razvijali zaupanje med interesnimi skupinami in organizacijami. V tem dialogu naj bi se soočili tudi različni interesi in pogledi na kakovost delovanja organizacije, ki jih imajo različne interesne skupine. Prav dialog ter zaupanje v odnosih sta podlaga za naslednjo stopnjo vključenosti in sodelovalne akcije (Maessen, Van Setters in Rijckevorsei 2003).

Različni avtorji so se doslej ukvarjali tudi z merili, po katerih lahko organizacija presoja obseg in kakovost vključenosti različnih interesnih skupin v svoje delovanje.

Strong, Ringer in Taylor (2001) so predlagali tri kritične dejavnike, s katerimi se meri zadovoljstvo interesnih skupin s svojo vključenostjo v delovanje organizacije, in sicer: ustreznost načinov in smeri komuniciranja ter odzivni čas, poštenost in celostnost informacij, empatičnost in enakost obravnave. Pomembne so tudi dimenzije, kot: pripravljenost za učenje drug od drugega in prožnost, da se zagotovi implementacija dobrih zamisli.

Zadek, Forstater in Raynard (2002) opozorijo na tri dimenzije kakovosti, ki jih je treba upoštevati ob analizi sodelovanja izobraževalne organizacije z interesnimi skupinami: (1) **procesna kakovost** presoja, kako so bile interesne skupine vključene v delovanje organizacije in ali je bila ta vključenost konsistentna z deklariranim namenom; (2) **responzivna kakovost** presoja, ali se organizacija odziva celostno in odgovorno. Presoja tudi načine, na katere je organizacija obravnavala poglede, mnenja, zahteve interesnih skupin; (3) dokazi o tem, kako je organizacija dopolnila ali izboljšala svoje delovanje kot rezultat vključenosti in dejavnega sodelovanja interesnih skupin, vodijo k dimenziji **kakovosti rezultatov**.

Kakovost vključevanja interesnih skupin v delovanje organizacije mora vsebovati mehanizme, ki povezuje vključenost interesnih skupin s procesi sprejemanja odločitev. Pomembno vprašanje pri tem je, ali so interesne skupine dejavno sodelovale pri opredeljevanju kakovosti.

Iz teorij dinamičnega menedžmenta interesnih skupin lahko povzamemo naslednje:

- Odnosi med organizacijo in interesnimi skupinami niso statični, pač pa dinamični.
- Pomembna je vrednotna naravnost; boljši odnosi med organizacijo in interesnimi skupinami se bodo razvili, če organizacija in interesne skupine menijo, da so ti odnosi pomembni.
- Premik od upravljanja odnosov z interesnimi skupinami, kjer gre po navadi za enostranske ukrepe, k razvijanju zaupanja z dialogom, vključenostjo in sodelovalnimi akcijami.

Poleg že prikazanih meril (moč, legitimnost, nujnost) so se odstrla še nekatera dodatna merila, ki jih organizacija lahko uporabi pri oblikovanju prioriteten interesnih skupin, in sicer:

- povezanost interesne skupine s ključnim procesom, ki ga organizacija opravlja (primarne/sekundarne interesne skupine),
- stopnja vključenosti interesne skupine v delovanje organizacije,
- vključenost v delovanje od znotraj ali zunaj (notranje/zunanje interesne skupine).

Sodelovanje interesnih skupin v procesih kakovosti

Na tej točki lahko ugotovitev o dinamični naravi odnosov med organizacijo in njenimi interesnimi skupinami povežemo s Pirsigovimi (1974, 2005) mislimi o dinamični naravi procesov opredeljevanja kakovosti, o kakovosti kot odnosu. Prav od kakovosti odnosov, ki jih organizacija razvija s svojimi interesnimi skupinami, bo zelo odvisno, koliko možnosti za sodelovanje pri opredeljevanju kakovosti v izobraževalni organizaciji bodo le-te imele. Dinamična narava odnosov ter dinamična narava procesov opredeljevanja kakovosti od izobraževalne organizacije zahteva razvijanje takšnih načinov sodelovanja, ki bodo omogočali razgrinjanje različnih interesov, ki vplivajo na takšne ali drugačne opredelitve kakovosti, dialog ter pogajanja, če bo nastalo navzkrižje interesov in bo potrebno iskanje skupnih rešitev.

Spremenjene družbene razmere, drugačni načini povezovanja v družbi namreč danes od izobraževalnih organizacij vedno bolj zahtevajo, da se bolj, kot je bilo to morda treba včasih, odpirajo navzven, se povezujejo z okoljem, v svojih strategijah vodenja uporabljajo mehanizme in postopke, ki so jim lahko v pomoč pri tovrstnem aktivnem umeščanju lastne dejavnosti v lokalna in širša družbena okolja, vedno bolj so soočene s potrebo po etičnem ravnanju in uresničevanju družbene odgovornosti.

Kot smo pokazali že v uvodnih poglavjih, pa je odgovornost danes vse pogostejša tematika razprav tudi v izobraževanju. Odpirajo se vprašanja o tem, komu je izobraževalna organizacija odgovorna? Kako uresničuje to svojo odgovornost? In nasprotno: različne interesne skupine (davkoplačevalci, starši, financerji, delodajalci itn.) želijo imeti vpogled v kakovost delovanja izobraževalnih organizacij, še več, želijo biti soudeleženi v razpravah o tem, kakšna je dobra izobraževalna organizacija, kakšni naj bodo rezultati njenega delovanja ipd.

Ob tem pa je razumljivo, da se lahko učiteljev pogled na to, katere vsebine so pomembne pri nekem predmetu in kaj naj odraslega udeleženca v izobraževanju nauči, precej razlikuje od pogleda nekega podjetja, ki bi želelo tega udeleženca ob koncu izobraževanja zaposliti. Prav to je na primer en izmed problemov, ki nam ga v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji v vseh teh letih ni uspelo razrešiti. Vsem prenovam kurikula navkljub danes še vedno prepogosto slišimo predstavnike podjetij trditi, da diplomanti, ki jih zaposlijo, »premalo znajo«, »niso praktično usposobljeni«, »svojega znanja ne znajo uporabiti v novih situacijah« ipd. Ob tem se nam lahko zastavi vprašanje, kje je poglobljena težava za to neskladje. Morda jo je treba iskati v tem, da različni interesi in pogledi na to, kaj je dobro, niso bili dobro usklajeni že ob načrtovanju novih kurikularnih rešitev. Ali pa, da se težave porajajo v sami izpeljavi izobraževanja, ki udeležencev ne usposobi za to, kar pozneje na svojih delovnih mestih potrebujejo. Morda je težava tudi v načinih, kako podjetja diplomanta, ki pride k njim, vpeljujejo v delo, kako znajo ob začetnem mentorskem delu z njim krepiti znanje in zmožnosti, ki si jih je pridobil med izobraževanjem ipd. Gre za vprašanja, na katera odgovorov gotovo ne morejo najti niti sami načrtovalci kurikula, niti vodstvo izobraževalne organizacije, niti predstavniki podjetij, niti udeleženci izobraževanja. Iskanje delnih rešitev, morebitno neupoštevanje interesov in potreb nekate-

rih interesnih skupin na račun uresničevanja interesov drugih doslej ni dajalo zadovoljivih odgovorov.

Prav odpiranje tovrstnih vprašanj in iskanje rešitev zanje v zadnjih desetletjih povzroča, da se tudi v izobraževanju strokovnjaki vedno bolj ozirajo po drugačnih prijemih, instrumentih in procesih, ki naj bi bili v pomoč pri učinkovitem identificiranju tovrstnih različnih interesov v izobraževanju (ti niso nič novega, interesna konfliktnost je v izobraževalnem polju stalnica). Ena izmed večjih nevarnosti, ki se lahko pojavi v izobraževanju (tudi ko gre za uveljavljanje načinov skrbi za kakovost), je, da bi pogledi neke interesne skupine ali interesnih koalicij prevladali nad vsemi drugimi (Apple 2003, Laval 2005). Vrednost koncepta interesnih skupin lahko v tej povezavi vidimo tudi v tem, da je lahko v pomoč, da se to ne bi zgodilo. **V pomoč pri tem, kako v izobraževanju za razliko od statičnih modelov kakovosti, ki so velikokrat zasnovani le na eni konceptualizaciji kakovosti, razvijati dinamične modele, ki že v svoji konceptualni zasnovi dovoljujejo sobivanje različnih interesov ter so oblikovani tako, da omogočajo (z metodologijami, procedurami) identificiranje različnih interesov pa tudi, da se oblikuje polje dialoga, kjer se različni interesi in pogledi na to, kaj je dobro, soočajo ter usklajujejo.**

Če se vrnemo k izobraževanju odraslih in razmišljamo o tem, kako naj izobraževalna organizacija uresničuje svoj del odgovornosti do družbe, ki se kaže v tem, da je izobraževalna dejavnost, ki jo ponuja in izpeljuje, kakovostna, postane hitro jasno, da že v razvijanju sistema kakovosti, ki ga bo uporabljala, da bo lažje zagotavljala kakovostno delo, ne more zaobiti vsaj tehle vprašanj:

- **Komu je namenjena** skrb za kakovost v izobraževalni organizaciji?
- **Kdo je zainteresiran** za razvoj kakovosti izobraževalne organizacije?
- **Kdo ocenjuje kakovost** izobraževalne organizacije?
- **Kdo vpliva na raven kakovosti** izobraževalne organizacije?
- **Kdo omejuje razvoj kakovosti** izobraževalne organizacije?

Kot opozarja Klemenčič (2006), je ta odgovor le na videz preprost: kakovost izobraževalne organizacije zagotavljajo njeni zaposleni, za večjo kakovost pa

so zainteresirani uporabniki – udeleženci izobraževanja. Ko pa začnemo podrobneje razmišljati o teh vprašanjih, lahko odkrijemo, da so vprašanja kakovosti pomembna za posameznike (npr. udeleženca izobraževanja), za skupine ljudi (npr. učitelje v izobraževalni organizaciji), organizacije (npr. konkurenčno izobraževalno organizacijo) ali za družbeno skupnost (npr. državo Slovenijo).

Hitro ugotovimo, da je kakovost izobraževalne organizacije lahko odvisna ali povezana s posamezniki, skupinami ali organizacijami, s katerimi ima izobraževalna organizacija neposreden odnos (npr. udeleženec izobraževanja, zaposleni, partnerska izobraževalna organizacija), lahko pa je le-ta pomembno odvisna ali povezana s posamezniki, skupinami ali organizacijami, s katerimi izobraževalna organizacija nima neposrednega odnosa (npr. šolski politiki, zunanji evalvatorji, Strokovni svet za izobraževanje odraslih, konkurenčna izobraževalna organizacija) (prav tam).

Če nadalje analiziramo vrste interesov v zvezi s kakovostjo, tako kot pri opredelitvi, kaj je kakovost v izobraževanju, hitro naletimo na že omenjen problem raznolikosti interesov: posameznika ali skupino na primer zanima samo končni rezultat izobraževanja (ocena), drugega uporabnost znanja, tretjega dobri pogoji med izobraževanjem ipd. Še več: nekateri interesi se zdijo povsem nepovezani s temeljnim poslanstvom izobraževalne organizacije, na primer kakovost porabe denarja. A vendar gre za skupine ali organizacije, ki kakovost izobraževalne organizacije ocenjujejo z zornega kota teh interesov in lahko njihova ocena še kako pomembno vpliva na poslovanje organizacije (npr. financer, davčna uprava, sanitarna inšpekcija). S stališča **strokovnosti** bi pričakovali, da našo strokovnost ocenjujejo posamezniki ali skupine, ki veliko vedo o kakovosti v izobraževanju (Strokovni svet za izobraževanje odraslih, raziskovalci), v resnici pa oceno kakovosti pogosto oblikujejo laiki (npr. javnost). Teh nekaj primerov kaže, da se v zvezi z vprašanji razvoja kakovosti izobraževalne organizacije pojavlja cela vrsta interesnih skupin, ki jim je kakovost namenjena, so zainteresirani zanjo, jo ocenjujejo, vplivajo nanjo ali jo omejujejo (prav tam).

Po hitrem premisleku o vlogi, ki naj bi jo imela vpeljava koncepta interesnih skupin v strategije vodenja izobraževalne organizacije, bi lahko sklenili, da pravzaprav ne gre za nekaj zelo novega, drugačnega ali nekaj, s čimer se izobraževalne organizacije ne bi ukvarjale že doslej. Verjetno ni izobraževal-

ne organizacije za odrasle, ki ne bi že doslej komunicirala z udeleženci, jih seznanjala s svojo dejavnostjo, ki ne bi vsaj nekaj vedela o značilnostih odraslih v izobraževanju ipd. Težko bi rekli, da izobraževalne organizacije nimajo vsaj posrednih odnosov s financerji (ministrstvom za šolstvo itn.), saj morajo o svojem delovanju poročati, ministrstvo vpliva na njihovo delovanje na različne načine ipd. Nekatere organizacije imajo tudi kar dobre odnose s podjetji v lokalnem okolju ipd.

Premišljena uporaba koncepta interesnih skupin pri strateškem vodenju dejavnosti izobraževalne organizacije, še posebno pa vključevanje interesnih skupin v procese opredeljevanja kakovosti, prinaša v izobraževalne organizacije veliko več, kot je zgolj to, da na primer nekoliko izboljšamo naše sodelovanje s pomembnimi partnerji. Od vodstva in zaposlenih v izobraževalni organizaciji namreč delo z interesnimi skupinami zahteva paradigmatške premisleke o temeljnih procesih opredeljevanja kakovosti (iskanje odgovorov na to, kaj je kakovostno izobraževanje, kakšna izobraževalna organizacija je kakovostna, kaj je kakovostno znanje) ter njihovi interesni podlagi. Učitelji kot pomembna interesna skupina se na primer lahko postavijo na stališče, da le oni vedo, kaj je kakovostno znanje, saj izhajajo pri tem iz svojih strokovnih argumentov. Zastopniki podjetja (po mnenju učiteljev, ki zastopajo takšno stališče) ne morejo biti tisti, ki bodo povedali, kakšne naj bodo vsebine nekega strokovnega modula, saj za kaj takega niso kvalificirani strokovnjaki – učitelji, kurikularni teoretiki in načrtovalci ipd. Lahko pa pri svojem premisleku izhajajo iz drugačnih temeljev: tako, da najprej raziščejo svojo interesno podlago, na njej pa opredeljujejo, kaj je zanje dobro, kakovostno, kaj je zanje pomembno. Hkrati s tem raziščejo tudi pogloblitve značilnosti interesne skupine delodajalcev (podjetij), njihove interese, potrebe, pričakovanja. Razumejo, kakšen je odnos te interesne skupine z izobraževalno organizacijo, kakšne interese ima glede izobraževalne organizacije, učiteljev itn. V naslednji fazi primerjajo te interese med seboj (najbolje v skupni razpravi med obema interesnima skupinama, kjer se interesi, stališča in različni pogledi lahko argumentirajo) in poskušajo iskati ustrezne rešitve. **Tako se začne razvijati drugačna opredelitev kakovosti, kot jo imata na primer vsak zase učitelj in zastopnik podjetja. Ta opredelitev bo sestavljena iz različnih interesov, odvisna od konkretnega konteksta in dinamična, ne statična.** Spreminjala se bo namreč skladno s tem, ko se bo

spreminjalo in razvijalo učiteljevo strokovno znanje ter bodo nastajale nove potrebe po znanju, ki ga bodo imeli v podjetju.

Uvrstitev koncepta interesnih skupin v sistem kakovosti, ki ga neka izobraževalna organizacija uporablja, bo pomenila, da izobraževalna organizacija razvija sistematične načine:

- identificiranja interesnih skupin,
- analize njihovih značilnosti,
- opredeljevanja mesta, ki ga imajo te skupine v opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti,
- razvoja strategij, postopkov in metod vključevanja interesnih skupin v procese kakovosti,
- razvoja učinkovitih strategij komuniciranja s pomembnimi interesnimi skupinami.

Ob koncu analize konceptov interesnih skupin v nadaljevanju povzemamo konceptualna izhodišča, ki so še posebno pomembna, ko umeščamo koncepte interesnih skupin v koncepte kakovosti.

Ko razmišljamo o stičnih točkah povezovanja konceptov interesnih skupin s koncepti opredeljevanja kakovosti, je pomembno premisliti o normativni tezi, ki sta jo razvila Donaldson in Preston (1995), namreč, da so interesne skupine skupine z (legitimnimi) interesi v procesih in delovanju organizacije ter da imajo ti interesi sami po sebi notranjo vrednost – so notranje vrednote. Avtorja povežeta interes z vrednotami, to pa lahko povežemo s temeljnimi vprašanji opredeljevanja kakovosti, ki smo jih razgrnili že ob analizi Pirsigovega dela (1974, 2005), še posebno pa s ključnim vprašanjem o tem, kaj je kakovostno. To vprašanje skriva v sebi še neko bolj temeljno vprašanje: Kaj nam je pomembno? Interes, ki ima vrednostno podstat, vodi naša razmišljanja o tem, kako bomo opredelili kakovost izobraževanja, v katerega se vključujemo, ki ga financiramo ipd. V izobraževanje vstopajo različne interesne skupine, povezujejo jih interesi, ki so med seboj lahko skladni, še večkrat pa so navzkrižni, lahko tudi konfliktni. Delo s pomembnimi interesnimi skupinami izobraževalne organizacije torej kaže, da mora imeti izobraževalna organizacija na voljo mehanizme, ki ji omogočajo identificirati pomembne inte-

resne skupine ter analizirati njihove temeljne interese. Vendar je analiza razvoja konceptov interesnih skupin pokazala, da zgolj tovrstni statični modeli vključevanja interesnih skupin v modele kakovosti v današnjem času niso več dovolj (Freeman 1984, Mitchell, Angle, Wood 1997, Maessen, Van Setters in Rijckevorsei 2003).

V svoji analizi lastnosti interesnih skupin so Mitchell, Angle in Wood (1997) pokazali, da normativna teza legitimnosti interesov še ne zagotavlja, da bodo legitimni interesi neke interesne skupine tudi uresničeni. Ena izmed najpomembnejših lastnosti, na katero moramo biti še posebno pozorni, ko analiziramo interesne skupine in njihove interese, je namreč moč. S svojim modelom lastnosti interesnih skupin Mitchell, Angle in Wood (1997) pokažejo, da so procesi uresničevanja interesov, ki jih imajo različne interesne skupine v družbi, zelo dinamični, da je uresničevanje legitimnih interesov velikokrat odvisno od tega, ali ima neka skupina tudi dovolj moči v družbi ali v organizaciji, da bo te interese lahko uresničila, ali družba ali organizacija te interese zaznava kot tako nujne, da bi jih bilo treba uresničiti najprej, ali pa meni, da se lahko uresničijo pozneje. Analiza konceptov interesnih skupin je pokazala tudi problematiko, s katero se soočimo takrat, ko se nekateri parcialni interesi uresničijo z družbeno močjo, ki jo ima neka interesna skupina (ali interesna koalicija) v nekem trenutku več kot druge interesne skupine.

Pokazalo se je tudi, da postane potreba po boljšem poznavanju in proučevanju odnosov, ki jih organizacije ustvarjajo s svojimi interesnimi skupinami, še posebno relevantna takrat, ko prevladajo eni parcialni interesi nad drugimi, še bolj pa takrat, ko začenja del družbe dojemati takšno stanje kot negativno. V gospodarstvu smo prav ob prelomu tisočletja priča času, v katerem se je začelo kazati, da samo trg ne more učinkovito uravnavati delovanja organizacij, še posebno takrat ne, ko organizacije ne mislimo zgolj kot entitete, katere temeljni cilj je maksimiranje dobička, temveč kot entiteto, ki naj bo tudi **družbeno odgovorna** (Clarkson 1995, Porter in Kramer 2006, Williams in Aguilera 2008). Prav kot odgovor na delovanje organizacij, ki so delovale zaprto in neodvisno od problematike okolja in družbe, so se posamezniki, ki jih družijo skupni interesi, začeli povezovati v interesne skupine; to jim je omogočilo, da so pridobili večjo moč in boljše pogajalske pozicije v odnosih do organizacij in njihovega delovanja (npr. pojav porabniških organizacij, okoljevarstvenih organizacij, raznih civilnih iniciativ na lokal-

ni ravni). Tematika interesnih skupin in možnosti uresničevanja njihovih interesov prav zaradi teh vidikov vedno vsebuje tudi etično-politično razsežnost. Zaradi pritiska omenjenih interesnih skupin danes velike korporacije ne morejo več delovati zaprto za svojimi zidovi ob doseganju čim večjega dobička, ki je njihov prednostni interes. Upoštevati morajo tudi interese različnih skupin, ki delujejo v njenem okolju in na katere vpliva njihovo delovanje posredno ali neposredno. Vključitev konceptov družbene odgovornosti in etike v lastne strategije delovanja pomeni, da temeljno vprašanje ne sme biti več zgolj, kako doseči čim večji dobiček, pač pa tudi vprašanje o tem, ali organizacija ravna odgovorno do družbe (Buchholtz 2006).

Eno izmed mogočih sredstev, s katerim bi lažje razgrnili in razumeli različne interese v izobraževanju, predvsem pa pripomogli, da bi bili ti enakovredneje obravnavani in uresničeni, je prav uporaba dinamičnih modelov interesnih skupin. Pri opredeljevanju kakovosti si namreč prav z njimi pomagamo iskati odgovore na vprašanja, kako ravnati tedaj, ko so interesi različnih interesnih skupin med seboj navzkrižni. Katere interese in vrednote uvrstiti v nastajajoče opredelitve kakovosti? Dinamični modeli interesnih skupin nas navajajo k temu, da je upoštevanje interesne narave opredelitev kakovosti pomembno, vendar ne tudi zadostno, če želimo premoščati morebitno konfliktnost interesov. Zgolj upoštevanje interesne relativnosti v opredeljevanju kakovosti namreč lahko pripelje do tega, da bodo interesne skupine, ki imajo družbeno moč, svoje interese lahko uresničile, ne da bi upoštevale interese drugih interesnih skupin (Apple 2003, Laval 2005).

Dinamični modeli interesnih skupin zato interesno izhodišče dopolnijo s koncepti družbene odgovornosti in etičnimi dimenzijami, ki zajemajo odgovorno in dejavno sobivanje z drugimi (Maessen in Rijckevorsei 2003). In prav tu spet najdemo stično točko z dinamičnimi modeli kakovosti, ki se prav tako utemeljujejo na potrebi po razgrnitvi različnih interesov in pogledov na izobraževanje, ki jih imajo različne interesne skupine. **Kot metodo za usklajevanje teh različnih interesov pri opredeljevanju kakovosti pa uporabljajo dialog in pogajanja.** (Guba in Lincoln 1994, Bingham in Sidorkin 2004). Prav **odgovornost v procesih kakovosti** bomo podrobneje razgrnili v nadaljevanju, ko se bomo od proučevanja procesov opredeljevanja kakovosti pomaknili k proučevanju procesov presojanja kakovosti v izobraževanju.

Presojanje kakovosti v izobraževanju

Doslej smo se ukvarjali predvsem z vprašanji opredeljevanja kakovosti, skušali smo iskati odgovore na to, kako nastajajo takšne ali drugačne opredelitve kakovosti. V nadaljevanju bomo prešli na proučevanje drugega pomembnega procesa kakovosti – **presojanja kakovosti**. Predvsem nas bodo zanimali načini presojanja kakovosti, njihovi različni nameni, nosilci in kako so uporabni v skrbi za kakovost na ravni izobraževalne organizacije.

DECENTRALIZACIJA, AVTONOMIJA IN ODGOVORNOST ZA KAKOVOST

Decentralizacija

Že v uvodnem delu smo pokazali, da ko razmišljamo o vprašanih kakovosti v izobraževanju in ustreznih modelih za presojanje kakovosti, tega ni mogoče početi, ne da bi upoštevali širše družbeno-politične procese. Eden izmed temeljnih procesov, ki smo mu priča v zadnjih desetletjih v Evropi, v novejšem času pa dobiva svoje mesto tudi v izobraževalni politiki in praksi v Sloveniji, je **decentralizacija izobraževanja**. Oblike in obseg procesov decentralizacije so v različnih evropskih državah različni, vezani tudi na zgodovino posameznih držav in njihovih izobraževalnih sistemov. Na splošno **pa se pri teh procesih prenaša odgovornost za sprejemanje odločitev z nacionalne ravni, na nižje – regionalne in lokalne ravni in raven posamezne izobraževalne organizacije ali posameznega učitelja**.

Temeljna značilnost procesov decentralizacije je v tem, da osrednje oblasti ne predpisujejo več natančno vseh dimenzij izobraževanja, od načrtovanja do izpeljave izobraževanja ter upravljanja sredstev, pač pa to v različnih sistemih bolj ali manj prepuščajo izobraževalnim organizacijam. **Izobraževalna organizacija postane tako avtonomnejša pri sprejemanju odločitev, s tem pa je tudi odgovornejša za kakovost izobraževanja, ki ga načrtuje in izpeljuje.**

Avtonomija

Ob tem je treba poudariti, da je avtonomija precej širok in včasih tudi dokaj protisloven pojem. V pregledni študiji z naslovom *Šolska avtonomija v Evropi – Politika in ukrepi* avtorji ugotavljajo, da nima razen v nekaterih državah šolska avtonomija v Evropi tradicije ne v centraliziranih ne v zveznih državah. Avtonomnejše upravljanje šol je bilo vpeljavano le v nekaj naprednih državah v osemdesetih letih, gibanje za šolsko avtonomijo pa se je zares razširilo šele v devetdesetih. Danes se ta razvojna težnja nadaljuje, nove države privzemajo tovrstno upravljanje šole, prvi začetniki vpeljevanja avtonomije iz osemdesetih in devetdesetih let dodeljujejo šolam še več odgovornosti (*Šolska avtonomija v Evropi 2008*).

Tudi Slovenija je danes del širšega evropskega prostora in zato ni nedovzeta za sodobna evropska gibanja decentralizacije in prenosa avtonomije odločitev v izobraževanju na regionalno in lokalno raven ali raven izobraževalne organizacije.

Kot smo že omenili, je decentralizacija neposredno povezana s povečevanjem avtonomije. To se kaže v tem, da imajo na primer lokalne oblasti – vodstvo v izobraževalni organizaciji, učitelji – več možnosti za odločanje o različnih zadevah, ki zadevajo izobraževanje. Na tej ravni se prenaša odgovornost za odločitve, ki so bile prej osredotočene na nacionalni ravni. Ti procesi so večinoma pozitivni, saj prenašajo odgovornost za odločitve o izobraževanju v okoliščine, v katerih to izobraževanje poteka, in s tem zboljšujejo kakovost in ustreznost teh odločitev. Ob tem pa je treba pripomniti, da to ne velja vedno, saj lahko strukture odločanja na regionalni ravni avtonomni prostor, ki ga s prenosom odločanja na regionalno raven odpira država, s svojim delovanjem znova zmanjšajo.

Že omenjena študija o *Šolski avtonomiji v Evropi (2008)* pokaže, da nekatera gibanja opozarjajo na to, da tovrstna decentralizacija in t. i. povečevanje avtonomije izobraževalnih organizacij in učiteljev povzročata nemalo težav in velikokrat ne dosegata predvidenih učinkov. Avtorji namreč ugotavljajo, da, četudi je dandanes politika šolske avtonomije splošno sprejeta po vsej Evropi, je bila vendarle vpeljana postopno. Vpeljevanje se je v nekaterih državah začelo v osemdesetih letih, razmahnilo pa v devetdesetih. Na podlagi tedanjih prevladujočih teorij so bile zasnovane reforme, ki so bile več-

noma vpeljane z vrha navzdol. Vlade so šolam podelile nove odgovornosti, šole pa pri tem niso imele besede in pri snovanju zakonodaje niso sodelovale, razen v svoji tradicionalni vlogi – v posvetovalnem postopku pripravljanja šolske reforme.

Načeloma bi se morala šolska avtonomija izpeljevati v tesnem sodelovanju z lokalnim okoljem. Zares pa so se v Evropi od osemdesetih let lotevali reform s spreminjanjem zakonodaje na ravni države. To je značilni model odločanja od zgoraj navzdol, pri čemer šole niso izkazale nobene pobude. Opaziti je mogoče več načinov systemskega uveljavljanja šolske avtonomije. Po prvem načinu so šole nove pristojnosti dobile na podlagi splošnih predpisov, ki urejajo širše področje šolskega sistema, šolska avtonomija pa v njih ni bila izrecno med prednostnimi cilji. Drugi način je manj pogost. V nekaterih državah so sprejeli predpise o šolski avtonomiji po zakonodaji, ki je bila pripravljena posebej za to. Ne glede na to, ali je bila šolska avtonomija uveljavljena v sklopu splošne šolske zakonodaje, posebnega predpisa ali prilagodljivejših pravil, lahko rečemo, da je bila skoraj povsod šolam naložena z vrha in predpisovalno. Šole si same niso veliko prizadevale za avtonomijo. Prenos pristojnosti in nove dolžnosti so bile šolam predpisane, ne da bi se imele pravico izreči o njih. Pravzaprav so šole nove pristojnosti, naloge in dolžnosti dobile proti svoji volji. V najboljšem primeru so v nekaterih reformah šole lahko izbirale, ali se pridružijo poskusnim projektom ali ne (prav tam).

Podobna opažanja lahko potrdimo tudi v Sloveniji. Novi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju in spremljajoči podzakonski predpisi so na primer v srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje prinesli nekaj velikih sprememb, povezanih z decentralizacijo in prenašanjem odgovornosti za odločanje na raven izobraževalne organizacije. Če omenimo le nekatere:

- Po novem izobraževalne organizacije same načrtujejo 20 odstotkov nacionalnega t. i. odprtega kurikula. S tem so bile dane spodbude, da bi se del kurikula načrtoval v sodelovanju s partnerji iz lokalnega okolja in bi tako bolj upošteval potrebe lokalnih okolij.
- Nacionalni kurikulum ne določa več razvrstitve predmetov, modulov po letnikih. Določen je le splošni obseg izobraževanja, izobraževalna organizacija se sama odloča o razvrstitvi.

- Izobraževalna organizacija sama določa minimalne standarde znanja v izobraževalnih programih, razen pri predmetih, ki so del poklicne mature.
- Izobraževalna organizacija sama opredeljuje šolska pravila, pravila ocenjevanja znanja.
- Izobraževalna organizacija sama določa postopke ugotavljanja prejšnjega znanja ter opredeljuje podrobnejša merila.

Za izobraževanje odraslih so poleg že opisanih pomembne še dodatne novosti, ki jih vpeljujejo nova Navodila za prilagajanje izobraževanja udeležencem izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Če omenimo le nekatere:

- Izobraževalna organizacija lahko avtonomno izbira, ali bo izobraževanje izpeljevala po skupinskih ali individualnih organizacijskih modelih.
- Ni več določen minimalni obseg organiziranega izobraževanja (doslej: 30 odstotkov).
- Izobraževalna organizacija se sama odloči o trajanju izobraževanja (v kolikšnem času bo izpeljala izobraževanje za neko skupino).
- Za vsakega udeleženca izobraževanja se pripravi osebni izobraževalni načrt, strokovno osebje ima veliko strokovne samostojnosti, ko udeležencem svetuje pri načrtovanju njegove izobraževalne poti in ga spremlja pri uresničevanju izobraževalnega načrta. Itn.

Omenjene spremembe so precejšnje, še posebno, če pomislimo, da jih je veliko in se vpeljujejo vse naenkrat in po večini (z redkimi izjemami pilotnih izpeljav) frontalno. To so sodobne rešitve, v skladu z načeli odpiranja kurikula, zaupanja v strokovnost učiteljev in vodstva šol ipd. Domnevamo, da bodo te rešitve zaposlenim v izobraževalnih organizacijah blizu, saj jim dajejo več prostora za avtonomno odločanje.

Ko pa smo leta 2008 na Andragoškem centru izpeljevali sklop izobraževalnih modulov za podporo uresničevanju novih Navodil za prilaganje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, smo v pogovorih z ravnateljji/direktorji, vodji izobraževanja ter učitelji včasih zaznavali precejšen odpor do teh novosti, ki bi naj jim načeloma prinesle več avtonomije in prostora za svobodno odločanje, s tem pa tudi več možnosti za dejavnejšo vlogo pri oprede-

ljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Med razlogi za tovrstne odpore smo lahko zaznali predvsem, da so te rešitve zaznavali kot povečan obseg dela, ki se jim po novem nalaga. Zaznan je bil odpor do drugačnih načinov (npr. timskega) dela, ki ga zahtevajo nove rešitve (npr. medpredmetno pove-zovanje) in posega v njihovo ustaljeno delovno prakso, posebno pa v njihov »avtonomni prostor v razredu«. Velikokrat pa smo zaznali tudi to, česar na začetku niso izrekli glasno, pa smo jih pozneje spodbudili, da so si izmenjali stališča tudi o tem: bali so se namreč, da vsem tem novostim ne bodo kos, da niso usposobljeni za njihovo uresničevanje, da nimajo več nekega nacionalnega okvira, na katerega bi se lahko oprli, se nanj sklicevali. Presenetljivo: ob misli, da jim te novosti prinašajo več svobode, so velikokrat izjavljali, da ni ustrezno, da se sedaj postavljajo minimalni standardi znanja na ravni izobraževalne organizacije, da bi potrebovali nacionalne standarde znanja, nacionalni okvir meril za ugotavljanje in potrjevanje prejšnjega znanja ipd. Seveda so izpostavljali tudi problematiko financiranja in strokovnega osebja, saj naj bi novosti zahtevale več kadrovskega zmogljivosti, ki bi jih država morala tudi financirati, sicer novosti ne bo mogoče vpeljati.

Ob teh pogovorih se nam je porajalo več vprašanj in premislekov. Najprej zagotovo ta, da ni dovolj, če z nacionalne ravni vpeljujemo avtonomijo, če v praksi strokovno osebje ni usposobljeno za to, da bi tovrstno avtonomijo tudi uresničevalo. Da bi s takšnimi sistemskimi novostmi zares lahko dosegli spremembe v kakovosti, bi bilo treba v prihodnje zagotavljati veliko usposabljanja zaposlenih v izobraževalnih organizacijah. Drugo, ali je sploh zares mogoče avtonomijo »vpeljevati« od zgoraj navzdol. Da Slovenija pri tem ni izjema, smo lahko videli pri predstavitvi izkušenj drugih držav. Verjetno bi bilo potrebno več sodelovanja nacionalnih strokovnih institucij, ki bi preizkušale nove razvojne rešitve skupaj z zaposlenimi iz izobraževalnih organizacij, tega pa je premalo. Pomemben del odgovora na vprašanje, zakaj učitelji in strokovni delavci v izobraževalnih organizacijah avtonomijo zavračajo, pa lahko najdemo v delu R. Krofliča (2002 a) *Avtonomija šole/vrtca in učitelja/ vzgojitelja ali kako ali kam bomo vozili v skladu z novo zakonodajo*.

V začetku svojega razmisleka o učiteljevi avtonomiji avtor zapiše, da je danes v pedagoški teoriji pojem avtonomije zagotovo eden najpopularnejših in hkrati najbolj vsebinsko izpraznjenih pojmov, to pa je za koncepte, ki šele prodirajo v pedagoško zavest, nekaj povsem običajnega. V prispevku se v

vsebinski analizi pojma najprej vrne dvesto let v preteklost, to je v čas, ko se je izoblikoval razsvetljenski koncept avtonomije. Nemški filozof Immanuel Kant ga poveže z vprašanjem možnosti vzpostavitve človeka kot samostojnega, kritičnega in moralno odgovornega posameznika. Kant je prepričan, da je edini mogoči temelj osebne svobode v človekovem umu. Ker pa človek ni le umno, ampak tudi biološko («naravno») bitje, njegova potencialna zavezanost lastnemu umu poleg samostojnosti pripelje tudi do težav, ki sta jih filozofija in psihoanaliza do današnjega časa že precej temeljito opisali in pojasnili. Že Kant je vedel, da se človek kot naravno in umno bitje v vsakodnevnem življenju ne ravna zgolj po umnih načelih, ampak predvsem po **biološkem načelu ugodja**. To se pri opevani kritičnosti in moralni odgovornosti kaže tako, da se posameznik rajši kot na naporno »vrtanje« po zankah umnih načel opre na preverjene zunanje avtoritete cerkve, države in moralnih navad. Ali drugače povedano, že Kant je vedel, da je avtonomno odločanje naporno početje in ga zmorejo le redki posamezniki z močno voljo. A tudi, če se posameznik odloči prisluhniti svojemu umu, problem še ni rešen. Avtonomijo bo namreč dosegel le, če bo najprej vso energijo vložil v »rezoniranje« (torej v mišljenje), ko bo spoznal umno rešitev, pa jo bo brezpogojno sprejel kot lasten zakon oziroma notranjo avtoriteto in se ji podredil. Na tej brezpogojni podrejenosti umnemu načelu temelji tudi sodobni pojem odgovornosti. Da bi zdržal v tako opisani avtonomni drži, se posameznik spopada z dvema »sovražnikoma«. Prvi je notranji: človekove trenutne potrebe, želje itn., te ga po načelu ugodja nenehno odvrčajo od naporenega vztrajanja pri načelnih umnih odločitvah. Zaradi tega notranjega »sovražnika« ni pojmovana umna svoboda nič manj sladka, a je skrajno naporna! Zato jo zmorejo le tisti posamezniki, ki tvegajo ta notranji razcep in vztrajajo v njem.

Drugi sovražnik pa je zunanji, saj predvsem družbene avtoritete od človeka mnogokrat zahtevajo nekaj, kar je v nasprotju z njegovim umnim prepričanjem (ali »vestjo«). V tem precepu se mora po Kantu avtonomni posameznik ravnati tako, da se ne upira skupni (dogovorjeni) družbeni avtoriteti, hkrati pa ne sme popustiti v svojem notranjem prepričanju. Če si na tem mestu predstavljamo učitelja kot državnega uslužbenca, se »kantovsko vprašanje« glasi takole: »Kaj naj stori učitelj, ki mu strokovno znanje in osebna filozofija ali pa drugih vest veleva ravnati na en način, delodajalec pa ga sili k drugačni rešitvi?« Kantov odgovor v kratkem, a še vedno poučnem spisu Odgo-

vor na vprašanje: Kaj je razsvetljenje?, je zelo rigorozen: v tem primeru bi moral učitelj zapustiti svoj poklic, saj ni upravičen rušiti državne institucije, hkrati pa se mora ravnati po osebni filozofiji (prav tam).

V nadaljevanju Kroflič postavi dvesto let staro zgodbo v današnji pedagoški okvir in si načelno zastavi tri temeljna vprašanja: (1) Na čem naj danes temelji učiteljeva strokovna avtonomija? (2) Kje so meje tako pojmovanje svobode?; (3) Kaj danes najbolj ovira hitrejše in temeljitejše vzpostavljanje šol/vrtcev in učiteljev/vzgojiteljev kot avtonomnih subjektov?

Avtor opozori na domače raziskave o vzpostavljanju učiteljeve avtonomije, ki kažejo, da se je učitelj postopoma izvijal iz primeža državnih in cerkvenih spreg premosorazmerno z rastjo njegovega strokovnega znanja in kompetentnosti. **Kolikor večje je učiteljevo strokovno znanje, toliko višja je lahko stopnja njegove strokovne avtonomije;** strokovno znanje torej povečuje učiteljevo zmožnost avtonomnega odločanja, ki je enako kot v Kantovih časih pod latentnim udarom notranjih in zunanjih sovražnikov. Poglavitni notranji sovražnik, meni Kroflič, še vedno ostaja **»načelo ugodja« ali učiteljeva potreba po varnosti, ki mu jo daje status državnega uradnika.** V časih bolj državno vodenega šolstva se je učitelj navzel navade, da mu prosvetna politika natančno predpiše poklicne naloge, pa naj gre za učno snov, metode poučevanja, učbenike in druga učna sredstva, ter seveda tisto najpomembnejše: svetovnonazorski in disciplinsko-vzgojni okvir poučevanja. **Državna deregulacija na teh področjih seveda učitelja sili pred nove odgovornosti, ki pa ob pomanjkanju notranje energije (mnogokrat pa tudi strokovno utemeljenega znanja) pomenijo predvsem vir bolečega nelagodja** (prav tam).

Meje učiteljeve avtonomije pa še vedno ostajajo tudi zunanje. Učitelj se mora v svojem poklicu opreti na kopico »kurikulov« in pravilnikov, ki od njega bolj ali manj natančno zahtevajo opravljanje poklicnih nalog na predpisan način. Kroflič pri tem nima v mislih le učnega načrta, ki je po njegovem prenovljen tudi v tej smeri, da je ciljno opredeljen in bolj odprt, to pomeni, da pušča učitelju večji maneverski prostor za samostojno strokovno odločanje, kaj, kdaj in kako bo izbral učno snov. Poleg učnega načrta se srečujemo še z izpitnimi katalogi (pa naj gre za maturitetne kataloge ali izkušnje z eksternimi preskusi tako imenovane »male mature«), množico predpisanih učbenikov in dru-

gega gradiva, pravilniki (o pravicah in dolžnostih ter o preverjanju in ocenjevanju znanja) itn. Še posebno, ko se strokovna določila glede učiteljevega delovanja v šoli med omenjenimi dokumenti razlikujejo, je predvsem pragmatična moč posameznih dokumentov tista, ki določa učiteljevo delovanje. Kroflič meni, da so v srednjih šolah to prav gotovo maturitetni katalogi in predpisani učbeniki: prvi zato, ker se uspešnost učiteljevega dela vrednoti predvsem po uspehu učencev na maturi; drugi pa zato, ker je kazalo učbenika tradicionalno nadomestek za učni načrt – še posebno pri tistih učiteljih, ki vstopajo v svoj poklic rutinsko in brez temeljne namere, da bi v komunikaciji z učenci samostojno iskali najprimernejše prenašanje znanja in izkušenj (prav tam).

Prav zaradi soočanja z vsemi doslej obravnavanimi vprašanji je verjetno razumljivo, da se različne države odločajo o različnih stopnjah prenosa odgovornosti na nižje ravni. Govorimo o različnih stopnjah avtonomije. Pri **popolni avtonomiji** lahko šola sprejema odločitve povsem samostojno, čeprav v skladu z zakoni ali drugimi splošnimi predpisi, morebitni zunanji organi pa ne posegajo v njene odločitve (celo kadar se mora posvetovati z višjimi oblastmi). Šola z **delno avtonomijo** sprejema odločitve v mejah vnaprej danih možnosti, ki jih določi višji organ šolske oblasti, ali pa mora za svoje odločitve pridobiti soglasje višjega organa šolske oblasti. Kadar na nekem področju šole ne sprejemajo odločitev, pravimo, da na tem področju **ni avtonomije**. V organizacijskih strukturah nekaterih izobraževalnih sistemov se pojavlja še četrta kategorija. V nekaterih državah se organi upravljanja in/ali lokalne oblasti lahko odločijo, ali bodo ali pa ne bodo **prenesli** moči odločanja na nekaterih področjih na šole. V teh primerih se šole v isti državi razlikujejo glede na stopnjo in področja avtonomnosti (Šolska avtonomija v Evropi 2008).

V devetdesetih letih prehaja v ospredje **vprašanje učinkovitega upravljanja javnih sredstev**, ki je deloma skladno z decentralizacijo in povečevanjem avtonomije izobraževalnih organizacij, po drugi strani pa tudi v nasprotju. Šolske avtonomije se namreč vedno bolj povezujejo s težnjami po politični decentralizaciji in vpeljavi t. i. nove javne uprave.

Za novo javno upravo je značilno, da uporablja pri upravljanju javnih služb načela zasebnega sektorja, kar se kaže pri: preseganju tradicionalnega

odnosa javne uprave do strank, tako da postane stranka središče vseh dejavnosti; decentralizaciji odgovornosti do ravni, ki je najbližja potrebam ljudi; državni uslužbenci morajo postati odgovorni skupnosti; poudarek je na kakovosti storitev in učinkovitosti javnih organov. Nadziranje kakovosti se je usmerilo predvsem v presojanje **rezultatov ali učinkov**. Decentralizacija pristojnosti na lokalne skupnosti in šolska avtonomija sta med sabo povezana procesa, njun cilj je povečati učinkovitost upravljanja šole (prav tam).

Odgovornost (za kakovost)

Ta proces je povezan s procesi decentralizacije in povečevanja avtonomnega prostora za odločanje na nižjih ravneh izobraževalnega sistema. Kaže se v vedno večjih zahtevah po sistemih, ki jih v angleščini poznamo kot »*accountability systems*«.

Kot smo nakazali že v uvodnem poglavju, je besedo »*accountability*« precej težko enopomensko prevesti v slovenščino. V angleščini je namreč mogoče razlikovati med dvema pojmom, in sicer »*accountability*« in »*responsibility*«. V nekaterih drugih jezikih pa oba izraza pomenita isto, in sicer »*responsibility*« – »**odgovornost**«. To velja tudi za Slovenijo. Sami smo se odločili, da bomo pojem v zvezi z obravnavano tematiko presojanja kakovosti prevajali kot »**izkazovanje odgovornosti za kakovost**«. Razlog za takšno odločitev bomo utemeljili v nadaljevanju, s prikazom tega, kako se opredeljuje vsebinsko bistvo samega pojma.

Pojem je precej celosten, različne opredelitve, ki so doslej nastale, zrcalijo različne dimenzije njegovega pomena. Kot smo že omenili, v zahodnih demokratičnih družbah še posebno v zadnjih desetletjih namenjajo vlade vedno več pozornosti temu, kako se porablja davkoplačevalski denar. V povezavi s tem izkazovanje odgovornosti danes pomeni zahtevo, da javna telesa odgovarjajo na vprašanje o tem, kako so porabila javna sredstva, kako so izpeljala javno službo ali javne obveznosti ter koliko so dosegle pričakovane rezultate. V zvezi s tem so pomembna štiri temeljna vprašanja: Kdo je tisti, ki naj izkazuje odgovornost? Komu? Za kaj? In s kakšnim namenom? (Smith in Sturge Sparkes 2001) Pojem govori tudi o akterjevi obveznosti, da odgovori na vprašanje o tem, kako je izpolnil obveznosti, ki so mu bile naložene. Gre za sisteme, ki od institucij, ki se financirajo iz javnih sredstev,

zahtevajo, da: (1) poročajo o rezultatih (koliko so porabili in kaj so ob tem dosegli); (2) pojasnijo kakršne koli razlike med načrtovanimi cilji in doseženimi rezultati.

V ožjem pomenu je sistem izkazovanja odgovornosti celosten proces merjenja dosežkov študentov in izobraževalnega sistema v celoti, pri čemer upošteva vse dejavnike, ki lahko vplivajo na dosežke. **V tem procesu je treba ugotoviti, ali se v izobraževalnem sistemu dosega zastavljeni cilji. O dosežkih je treba poročati vsem interesnim skupinam v izobraževanju.** Na podlagi ugotovitev je treba v sodelovanju interesnih skupin načrtovati in izpeljati izboljšave, kjer se pokaže, da je to potrebno.

Kanadsko združenje učiteljev opredeli izkazovanje odgovornosti kot proces, v katerem posamezniki ali organizacije v izobraževalnem sistemu prevzema-jo odgovornost za svoja dejanja in poročajo o teh dejanjih tistim, ki so upravičeni do teh informacij. Pomeni tudi obveznost poiskati načine za izboljševanje delovanja, ne gre torej zgolj za merjenje rezultatov in učinkov (Canadian Teacher's Federation 2004).

Anderson (2005) različne sisteme izkazovanja odgovornosti klasificira v tri temeljne tipe, in sicer: (1) skladnost z direktivami (pravili); (2) zavezanost poklicnim normam in (3) usmerjenost v rezultate (merjenja dosežkov študentov). Ugotavlja, da izobraževalci pogosto delujejo hkrati v vseh treh tipih izkazovanja odgovornosti.

Gre za koncept, v katerem je veliko protislovij in pasti, zato je tudi zaznati, da je med izobraževalci (še posebno v strokovnih krogih) sprejet z mešanico zavedanja o tem, da je v nekaterih vidikih potreben, ter strahu in odpora, ki izhaja iz premislekov, da so ti sistemi preveč birokratski, da dušijo pobudo in razvoj v izobraževalnih organizacijah, da so velikokrat politično zasnovani in rušijo standarde strokovne avtonomije. Hkrati pa, po mnenju nekaterih, v to avtonomijo tudi posegajo. Še posebno je veliko tovrstnih razprav glede konceptov avtonomije učiteljev, standardov kakovosti profesionalnega ravnanja.

Zagotovo vsebujejo ti sistemi prvine nadzora in sprožajo vprašanja o ustreznem razmerju med nadzorom in zaupanjem, še posebno takrat, ko posegajo v avtonomni strokovni prostor učitelja ali različnih strokovnih skupnosti. **Še zlasti, ko gre za izobraževanje, ki je financirano iz javnih sredstev, so akterji tega izobraževanja nekako pozvani, da odgovarjajo na**

vprašanja o tem, kaj se je zgodilo v njihovem območju odgovornosti.

V šolskih sistemih te odgovore pogosto presojujejo predstavniki ministrstev, zunanjih agencij. To pa velikokrat, še posebno pri praktikih v izobraževalnih organizacijah, izzove odpor, saj menijo, da izvira takšno izkazovanje odgovornosti iz hierarhične prakse birokracije in ne pripomore k izboljševanju kakovosti.

Vendar pa je »izkazovanje odgovornosti« tudi pomembna dimenzija profesionalizma. Ta dimenzija poudarja, da je učitelj moralno odgovoren tudi študentom, staršem in drugim pomembnim interesnim skupinam, na katere s svojim ravnanjem vpliva posredno ali neposredno. Moralno lahko procese »izkazovanja odgovornosti« vidimo kot procese, ki so zavezani etičnim standardom učiteljev kot skupine posameznikov (Moller 2005).

Mollerjeva (2005) zato opozori, da je pomembno razlikovati med profesionalno in osebno odgovornostjo. Prva se nanaša na **pravico in dolžnost učiteljske stroke, da oblikuje standarde »dobrega poučevanja«**. Posameznikova pravica, da si postavlja standarde lastnega poučevanja, po njenem mnenju ni vedno skladna s pogoji profesionalizacije. In kot predstavniki stroke lahko učitelji sodelujejo v javni razpravi s svojimi kritikami in interno oblikovanimi standardi kakovosti za učiteljsko stroko. Učitelji bi se morali naučiti zmanjševati napetosti med menedžerskim in strokovnim nadzorom tako, da bi spodbujali sisteme izkazovanja odgovornosti njihovega dela, ki bi bili javno sprejemljivi.

V zvezi s tem avtorica opozori, da so razprave o odgovornosti po navadi mešanica različnih oblik odgovornosti, še posebno pa tehle: politične, javne, menedžerske, profesionalne in osebne.

Politična in javna odgovornost se nanaša na to, da je oseba odgovorna mandatu in funkciji, ki jo opravlja v neki družbi ali organizaciji, ali se kaže v odgovornosti do lokalne skupnosti, katere del je.

Menedžerska odgovornost se nanaša na položaj osebe v hierarhiji in odgovornost do nadrejenih, kar zadeva delegirane naloge. Pri tem je treba upoštevati, da so izobraževalne organizacije kot kolektivne entitete odgovorne višjim ravнем izobraževalnega sistema. Tovrstno izkazovanje odgovornosti se osredotoča predvsem na vstopne in izstopne dejavnike.

Profesionalna odgovornost: Zavezanost osebe profesionalni skupnosti od nje zahteva, da deluje skladno s standardi kakovosti te profesionalne skupnosti. Gre na primer za poučevanje kot moralno dejavnost. Etični kodeksi so na primer postali znani del retorike profesionalnega nadzora dela v izobraževalni organizaciji. Profesionalna odgovornost od učiteljev zahteva, da si pridobijo znanje in spretnosti, potrebne za uspešne prakse poučevanja. Zajema tudi norme postavljanja potreb študentov v središče njihovega dela, sodelovanje in izmenjavo znanja in zavezanost izboljševanju prakse.

Osebna odgovornost: Povezana je s posameznikovimi vrednotami. Gre za zvestobo osebni zavezanosti nekaterim vrednotam, kot so spoštovanje človekove osebnosti in delovanje na način, ki sprejema odgovornost za vpliv na življenje drugih. Ta tip odgovornosti je še posebno močan in povezujoč. Lahko domnevamo, da bo delo čustveno stresno, če bodo osebne vrednote v konfliktu z drugimi oblikami odgovornosti. Kakor koli pa, so osebni standardi dobrega poučevanja v veliki meri implicitni. Vendar, opozori Mollerjeva, se odgovorni za šole ne morejo zanašati zgolj na osebno odgovornost. Avtonomija v šoli se ne podeljuje posameznikom, pač pa stroki (profesiji). Kot profesija lahko učitelji in vodstva šol sodelujejo v javni razpravi s svojimi kritikami in interno opredeljenimi standardi profesionalizma učiteljev (prav tam).

Mollerjeva s svojim razmišljanjem delno pojasnjuje konflikt, ki ga v sedanjem času čutijo učitelji, zaznavamo ga tudi pri nas, ko se na eni strani izobraževalnim organizacijam daje več avtonomije, te pa od učiteljev zahtevajo, naj sprejmejo nekatere drugačne oblike dela, kot je na primer timsko delo pri načrtovanju izvedbenega kurikula. S tem pa učitelji čutijo, da se jim jemlje avtonomija, saj so bili prej samostojni in neodvisni v svojem razredu, izpeljavo izobraževanja so načrtovali sami zase, sedaj pa se morajo usklajevati in povezovati z drugimi; čutijo, da s tem drugi, pa čeprav so to učitelji kolegi, posegajo v njihovo avtonomnost. Razpravo Mollerjeve lahko razumemo tako, da je povezovanje s kolegi pri skupnem načrtovanju izvedbenega kurikula stvar strokovne odgovornosti posameznega učitelja in mu s tem ni vzeta strokovna avtonomija – povezana s stroko, ki ji mora biti učitelj zavezan.

S tematiko odgovornosti v povezavi s kakovostjo so se ukvarjali tudi strokovnjaki z Univerze v Harvardu, ki so pod vodstvom Howarda Gardnerja od leta 1995 pri projektu *Good Work* (Dobro delo) proučevali, kaj lahko v različnih

strokah opredelimo kot »dobro delo« (»good work«), kateri so kazalniki takšnega dela.

V sklopu projekta so Gardner in sodelavci izpeljali številne intervjuje s predstavniki različnih strok (novinarstvo, medicina, izobraževanje idr.), da bi s pomočjo tako dobljenih informacij poskušali odgovoriti na vprašanje, zakaj kdo svoje delo opravlja dobro ali bolje od drugega. Iskali so tele značilnosti dobrega: (1) posamezniki/institucije s skupkom etičnih in moralnih načel, ki jih je mogoče zaznati v besedah in njihovih akcijah; (2) pripravljenost, da bodo sledili tem etičnim načelom tudi takrat, ko to kratkoročno ne bo namenjeno zadovoljevanju njihovih osebnih ciljev in interesov; (3) odgovornost za posledice lastnega dela; (4) odgovornost za posledice svojih odločitev ter občutek za stroko, ki presega zgolj pridobitne interese (Gardner, Csikszentmihalyi in Damon 2000).

Študija, ki so jo opravili v novinarstvu (intervjuvali so predvsem mlade novinarje, na začetku kariere), je pokazala tele značilnosti, ki jih lahko povežemo z »dobrim delom«: (1) prepričanje, da bi s pomočjo svojega dela lahko nekaj spremenili; (2) **odgovornost – do sebe, drugih, institucije, v kateri delajo, do svoje stroke in širše skupnosti**; (3) močno razumevanje strokovne etike; (4) močna zavezanost svojemu delu (Fischman in Lam 2000).

Njihove ugotovitve bi lahko strnili v premislek, ki sta nam ga nakazala že Pirsig (1974) s konceptom kakovosti, ki je po svoji naravi transformativen, dinamičen in odnose, in Csikszentmihalyi (1991 in 1997) s teorijo toka: da je dobro delo ali bolje rečeno doseganje odličnosti pri delu, ki ga opravljamo, nujno povezano s tem, da smo temu delu zavezani. Za takšno delo ni pomembno le, da imamo znanje, pa četudi je to vrhunsko. Vsebuje tudi prvine inovativnosti, pomembna je zavezanost temu delu, **občutek za etične dimenzije lastnega dela ter sprejemanje odgovornosti za delo samo, še posebno pa za posledice, ki jih to prinese širši skupnosti**.

Danes govorimo veliko bolj kot o strokovni odgovornosti o t. i. menedžerski odgovornosti. Potreba po izkazovanju odgovornosti je druga plat medalje prenosa večje samostojnosti za odločanje na nižje ravni izobraževalnega sistema. **Izobraževalne organizacije imajo več svobode za odločitve, na primer kako bodo izpeljevale izobraževalne procese, imajo večjo pristojnost za zaposlovanje strokovnjakov, več svobode pri razvrščanju**

sredstev itn., na drugi strani morajo bolj striktno dokazovati, kako so ta sredstva porabile, kakšni so dosežki njihovih udeležencev itn.

Kot enega izmed vzrokov za vedno večje zahteve po javnem izkazovanju dosežkov ali učinkov izobraževanja je treba še posebej omeniti »pravico do obveščenosti«, ki jo imajo različne interesne skupine, na katere organizacija s svojim ravnanjem neposredno ali posredno vpliva, ali želijo same vplivati na kakovost delovanja organizacije. **Preglednost ali vidnost** je sestavni del izkazovanja odgovornosti za kakovost. Ti procesi izhajajo iz stališča, da imajo davkoplačevalci pravico do vpogleda v kakovost delovanja izobraževalnega sistema (izvajalskih organizacij) in tega, kakšni so rezultati ali učinki. Rezultati eksternih preverjanj znanja so že eden izmed takšnih vpogledov v kakovost delovanja izobraževalnega sistema in izobraževanih organizacij.

Danes smo na različnih ravneh izobraževalnega sistema vedno bolj soočeni z vprašanji: Kako učitelji in šolske oblasti izpolnjujejo družbeni mandat? Ali učitelji z udeleženci delajo učinkovito? Ali vodstvo na ravni izobraževalnih organizacij učinkovito porablja vire in skrbi za razvoj strokovnjakov? Ali se udeleženci v izobraževanju učijo tisto, kar bi se morali? Kako učitelji in vodstva šol uresničujejo odgovornost, ki jo imajo do dosežkov na ravni posameznega udeleženca in institucije v celoti? Čeprav gre za vprašanja, ki v izobraževanju niso nova, pa večdimenzionalna manifestacija zahtev po izkazovanju odgovornosti kaže znake večjega nadzora od zgoraj navzdol. Postavlja se vprašanje, ali je to v nasprotju s hkratnimi poskusi uveljavljanja večje avtonomije na nižjih ravneh izobraževalnih sistemov.

Močan vdor sistemov izkazovanja odgovornosti lahko v Evropi zaznamo kot spremembo, ki ji je treba nameniti dovolj pozornosti, saj utegne v prihodnosti pomembno vplivati na nadaljnji razvoj mehanizmov za presojanje kakovosti. Kot smo že omenili, se je v zadnjih desetih ali petnajstih letih (v drugih evropskih državah že prej, v Sloveniji pa smo temu priča od začetka devetdesetih let) veliko pozornosti namenjalo predvsem decentralizaciji in prenašanju avtonomije na nižje ravni izobraževalnega sistema. Ti procesi so pomembno vplivali tudi na razvoj mehanizmov presojanja kakovosti. Glede razmerja med notranjimi in zunanjimi mehanizmi presojanja kakovosti (evalvacije) je v začetku devetdesetih let v Evropi kazalo, da se bo razvoj usmeril tako, da se bodo mehanizmi zunanje presoje kakovosti osredotočili pred-

vsem na presojo izstopnih dejavnikov kakovosti (dosežkov, učinkov). V ta namen uporabljajo izobraževalni sistemi v Evropi različne načine zunanjega presojanja znanja. Tudi pri nas se je v zadnjem desetletju že dodobra uveljavila matura kot oblika končnega zunanjega preverjanja znanja (presoje kakovosti) v srednješolskih javnoveljavnih izobraževalnih programih. S tem naj bi se uresničevalo načelo pravičnosti v izobraževanju, saj naj bi minimalno postavljeni nacionalni standardi znanja zagotavljali vsem, ki se vpisujejo v javnoveljavne izobraževalne programe, enako obravnavo, še posebno pri ciljnih izobraževanju, ki jih je treba doseči in zrcalijo kakovost znanja. S tem naj bi se zagotavljala tudi enakovrednost tako pridobljenih javnih listin o pridobljeni izobrazbi.

Zagotavljanje kakovosti izobraževalnih in drugih podpornih procesov in načinov, ki naj bi vodili do doseganja v nacionalnem kurikulumu opredeljenih standardov znanja, pa naj bi ob upoštevanju zakonskih in podzakonskih okvirov sodilo v domeno avtonomije izobraževalne organizacije. Še v prejšnjem desetletju je kazalo, da se bodo takšni premisleki in načini, za katere so se odločale predvsem skandinavske države in so se pozneje začeli uveljavljati tudi širše na evropski ravni⁴, uveljavili kot temeljni procesi presojanja kakovosti. Doslej prikazano pa pokaže, da širši družbeno-politični procesi ne spodbujajo samo decentralizacije in večje avtonomije, pač pa posledično tudi krepitev sistemov izkazovanja odgovornosti za kakovost. Vprašanja, ki se v zvezi s tem danes postavljajo v Evropi in se odpirajo tudi v Sloveniji, pa so sama po sebi nekoliko kontradiktorna ali vsaj večdimenzionalna.

Nekateri avtorji namreč problematizirajo predpostavke, da naj bi to, da imamo vpogled v dosežke pri zunanjih preverjanjih znanja za posamezne izobraževalne organizacije, zboljševalo kakovost v šolah. Večinoma ti avtorji ne zavračajo zunanjega preverjanja znanja kot pomembne prvine skrbi za kakovost, vendar pa opozarjajo na tveganje, da bi s tovrstnimi sistemi merjenja zapostavili nekatere najpomembnejše cilje, ki naj bi jih pomagalo dosežati javno šolstvo, na primer pripravo na sodelovanje v demokratični družbi.

4 Za poklicno in strokovno izobraževanje je na primer Evropska komisija v Priporočilih za vzpostavitev referenčnega okvira za razvoj kakovosti področju poklicnega in strokovnega izobraževanja v Evropi priporočila, naj bodo sistemi kakovosti utemeljeni na samoevalvaciji, ti pa naj se kombinirajo tudi z zunanjimi elementi presojanja kakovosti.

To so cilji, ki jih je težko meriti, razvoj in uporaba metodologij za tovrstna merjenja pa sta povezana z višjimi izdatki.

Oakers, Blasi in Rogers (2005) v zvezi s tem opozorijo, da je veliko izobraževalnih ciljev, ki jih ni mogoče zajeti v tovrstna merjenja. Na primer, kako naj zunanji nadzor s pomočjo preskusov izmeri študentovo radovednost in kreativnost ali rezultate izobraževalnega dela v oblikovanju posameznikove identitete? Z usmerjanjem pozornosti zgolj na dosežke izobraževanja lahko zanemarimo dejavnike, ki jih je treba zagotoviti, da bi lahko dosegali dobre dosežke. Pri tem so še posebno pomembni usposobljenost učiteljev, učni viri itn. Po njegovem mnenju je zato treba imeti nekatere sisteme izkazovanja odgovornosti, ki bi zajeli tudi te širše dejavnike kakovosti, hkrati pa tudi takšne, ki bi segli tudi navzgor, nad raven posamezne izobraževalne organizacije. Oakers še opozori, da je vse preveč držav razvilo sisteme izkazovanja odgovornosti na domnevi, da bo to, ko bodo na podlagi dosežkov slabe šole kaznovane, dobre pa nagrajene, vplivalo na izboljšave kakovosti v šolah. Vendar pa podrobnejši vpogled v prakso kaže, da ni tako.

V zadnjem času smo še posebno za Združene države Amerike dobili nekatere podatke in dokaze o tem, kako tovrstni sistemi učinkujejo na izboljševanje šol. Najprej se med omejitvami tovrstnih načinov izpostavlja pomanjkanje zanesljivosti izstopnih meril, na katerih naj bi temeljile izboljšave. Drugič, namesto motivacije za razvoj se povečujejo težave motiviranosti v šolah, ki dosegajo pri tovrstnih preskusih slabše dosežke. Negativne spodbude slabo delujejo na inovativnost. Pozornost se usmerja na preživetje šole, in ne na učenje študentov. V povezavi s tem se zdijo odločitve o preusmerjanju sredstev neustrezne in neučinkovite. Eden izmed velikih problemov, povezanih z modeli testiranja, ki jih v zadnjih desetletjih ugotavljajo v Združenih državah Amerike, se kaže v tem, da učitelji vsem zunanjim preverjanjem znanja navkljub nimajo uporabnih informacij, da bi na podlagi teh zasnovali dobre strokovne odločitve o izboljšavah svojega dela in dela s posameznim študentom (Sirotnik 2005).

Odpirajo se torej vprašanja, ali so zunanji sistemi presojanja kakovosti učinkoviti, ko govorimo o vplivih le-teh na izboljšave dela v izobraževalnih organizacijah. In še, kakšne vrste zunanjega presojanja kakovosti na ravni izobra-

ževalne organizacije, poleg zunanjega preverjanja znanja študentov, potrebujemo za izkazovanje odgovornosti za kakovost?

Ko gre za spodbujanje izboljševanja kakovosti dela v izobraževalnih organizacijah in premisleke o tem, čigava je odgovornost za te procese, lahko ugotovimo, da teh vprašanj danes ni mogoče misliti ločeno od že opisanih procesov decentralizacije in prenašanja avtonomije za odločanje na nižje ravni izobraževalnega sistema. Procesi decentralizacije in prenašanja dela odgovornosti za odločanje na izvajalski ravni namreč povzročijo, da **se na izvajalske ravni prenese tudi več odgovornosti za opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti**. V študiji o šolski avtonomiji v Evropi tako avtorji ugotavljajo, da v večini držav danes vidijo šolsko avtonomijo kot sredstvo, s katerim naj se izboljša kakovost izobraževanja (Šolska avtonomija v Evropi 2008).

Posledica tega je, da danes večina izobraževalnih sistemov v Evropi **spodbuja procese notranje skrbi za kakovost, temelječih na metodah samoevalvacije, ki jo opravljajo zaposleni (vodstvo, učitelji, menedžerji kakovosti) v izobraževalnih organizacijah**. Temu je treba dodati, da v številnih državah ne gre več zgolj za spodbudo, pač pa postaja interni sistem kakovosti vedno pogostejše zakonska obveznost. S tem dobivajo procesi samoevalvacije pogosto vlogo, drugačno od tiste, ki predvsem spodbuja procese razvoja. V svojem temelju so bili procesi samoevalvacije namreč zamišljeni kot procesi, ki naj spodbujajo rast in razvoj organizacij ter inovativnost kot pomembne sestavine kakovosti. V ozadju tovrstnih načinov skrbi za kakovost lahko zaznamo obrise že opisanih transformativnih konceptov kakovosti (Pirsig 1974, 2005, Harvey in Green 1993). Rezultat teh procesov se utemeljuje v ustvarjanju novega znanja, dodajanju vrednosti, transformaciji znanja, opolnomočenju organizacij in posameznikov. Skrb za kakovost lastnega dela (izobraževalne organizacije, učitelja) je danes sestavni del prevzemanja večje samostojnosti za sprejemanje odločitev, tudi odločitev o lastnem razvoju. V nekaterih državah se sistemi notranje skrbi za kakovost, ki so utemeljeni na metodah samoevalvacije, povezujejo s sistemi izkazovanja odgovornosti in so del njih, s tem pa dobivajo tudi drugačno vlogo v presojanju kakovosti. V kakršni koli vlogi se pojavljajo, pa vsaj v enem delu ohranjajo temeljni namen: da naj bi bili podatki in informacije, pridobljeni s

samoevalvacijo, izobraževalni organizaciji v pomoč pri sprejemanju nadaljnjih odločitev o potrebnih izboljšavah kakovosti.

Poleg tega da smo ob oblikovanju sistemov kakovosti pozorni na tovrstne sisteme za razvoj in izboljševanje kakovosti, pa moramo biti pozorni še na drug del iste zgodbe. **Ni smiselno preslišati opozoril dela politične, strokovne in laične javnosti, ki želi vpogled v dosežke in opozarja, da zgolj nadziranje dosežkov izobraževanja, ko gre za zagotavljanje kakovosti dela izobraževalnih organizacij, povezano s procesi samo-
evalvacije, ni dovolj.** Tudi izkušnje v izobraževanju odraslih v Sloveniji vedno bolj kažejo, da se pričakovanja, ki jih je bilo slišati v začetku devetdeset let tudi pri nas, namreč, da bo prosti izobraževalni trg sam izločil izobraževalne organizacije, ki ne delajo kakovostno, niso uresničila. Profesionalno in strokovno odgovornost za kakovost v teh primerih preglasijo drugačni vzgibi in cilji. Tudi v omrežju izvajalcev izobraževanja odraslih v Sloveniji poznamo precej anomalij. **Nekatere prvine »varovanja« in »nadziranja kakovosti« očitno sistem izobraževanja potrebuje, če želimo zagotoviti udeležencem temeljno pravico do kakovostnega izobraževanja.**

Izziv za vse tiste, ki razvijamo to področje, je zato predvsem iskati odgovor na vprašanje, katere sisteme kakovosti razvijati v Sloveniji, da bi prinesli toliko »regulative«, da bi z njo zagotovili doseganje vsaj minimalnih standardov kakovosti, obenem pa ne preveč »regulative«, da ne bi s tovrstnimi sistemi zatrli razvojne in inovativne naravnosti izobraževalnih organizacij in učiteljev, pač pa prav nasprotno: prispevali h krepitvi poklicne odgovornosti za kakovost v izobraževalni organizaciji ter s tem šele zares omogočili doseganje višjih ravni kakovosti izobraževalnih procesov in rezultatov.

NOTRANJE IN ZUNANJE PRESOJANJE KAKOVOSTI

Doslej smo prikazali širši okvir, nakazali družbeno-politične procese, ki zelo vplivajo na to, kako se bodo razvijali načini skrbi za kakovost, kakšno bo razmerje med notranjimi in zunanji vidiki teh načinov, kdo bodo nosilci odgovornosti za kakovost. Iz prikazanega lahko ugotovimo, **da potrebuje-mo notranje in zunanje načine skrbi za kakovost.** Pomembno pri tem pa je, da nam je jasno, kaj so temeljni nameni enih in drugih, kaj želimo z njimi doseči, kateri so temeljni nosilci in kakšne so njihove vloge, kakšne

metodološke prijeme pri tem uporabimo, čemu so namenjeni rezultati notranjega in zunanjega presojanja kakovosti. Mešanje načinov in njihovih namenov ter uporabnosti namreč lahko povzroči, da z njimi zares ne dosežemo tistega, za kar smo jih razvili in jih uporabljamo. Pri tem je treba še posebno upoštevati nezaupanje, ki ga po navadi sproža zunanji vpogled v kakovost procesov izobraževanja v izobraževalni organizaciji.

Da bi razjasnili ta vprašanja, bomo v nadaljevanju predstavili temeljne značilnosti notranjih in zunanjih sistemov presojanja kakovosti glede na namene uporabe, nosilce, lastništvo in uporabnost rezultatov. Ne bomo predstavljali konkretnih modelov, pač pa le temeljne značilnosti obravnavanih načinov.

Pri analizi temeljnih značilnosti notranjih in zunanjih načinov presojanja in razvijanja kakovosti se ne bomo ukvarjali z načini presojanja kakovosti na sistemski ravni, pač pa se bomo znova osredotočili na raven izobraževalne organizacije. Najprej lahko ugotovimo, da **v praksi zares ni mogoče potegniti enopomenske ločnice med zunanjimi in notranjimi načini**. Velikokrat so se namreč iz nekaterih temeljnih izhodišč enih in drugih načinov razvile številne kombinirane različice. Kljub temu pa je mogoče zarisati nekatere temeljne predpostavke enih in drugih načinov.

Za razumevanje načina je pomembno razumeti, ali gre za način, katerega temeljni namen in cilj je **izboljševanje in razvijanje kakovosti**, ali pa gre za **nadzor nad doseganjem dogovorjene ravni kakovosti**, za izkazovanje odgovornosti za kakovost.

V nadaljevanju bomo prikazali temeljne značilnosti notranjih in zunanjih načinov skrbi za kakovost na institucionalni ravni, in sicer glede na naslednje kazalnike: (1) opredelitev ter temeljni nameni in cilji (motivi); (2) nosilci; (3) merila (predmet opazovanja); (4) metode; (5) lastništvo rezultatov; (6) uporaba rezultatov (posledice); (7) prednosti; (8) slabosti.

Notranje presojanje kakovosti

Opredelitev

Najširše lahko notranje načine presojanja kakovosti opredelimo kot sistematične postopke, v katerih izobraževalna organizacija **sama** presodi/oceni

svojo kakovost ter na tej podlagi načrtuje in vpelje potrebne izboljšave in razvojne ukrepe. Za notranje presojanje kakovosti se kot sopomenka uporablja tudi izraz **samoevalvacija ali samoocenjevanje**. Ta ni uporabljena le v individualnem, pač pa tudi v skupinskem pomenu. Samoevalvacijo lahko opišemo kot proces, v katerem v izobraževalni organizaciji zaposleni sami (ali ob zunanji svetovalni pomoči) sistematično zbirajo, interpretirajo in vrednotijo podatke in informacije, ki so podlaga za odločanje o nadaljnjih akcijah (Sagadin 1986, Kroflič 1987, Kump 1995, Tiana 1999, Macbeath in Mcglynn 2000, Advanced Education Council of British Columbia 2000, Medveš 2000, Musek Lešnik in Bergant 2001, Možina 2003, Možina in Klemenčič 2007 a).

Z zornega kota izobraževalne organizacije lahko razumemo samoevalvacijo predvsem kot iskanje odgovora na vprašanja: Kako kakovostna je naša organizacija? Kako kakovostno je naše delo? Kako kakovostne so naše storitve?

Izobraževalnim organizacijam daje okvir za oblikovanje opredelitev kakovosti, jim je v pomoč pri oceni dosežkov lastnega poslanstva in strateških ciljev ter jim omogoča pripravo akcijskega načrta za nadaljnje delo. Ima lahko različne stopnje formalnosti, objektivnosti in odprtosti do drugih (Kump 1994).

Nameni in cilji (motivi)

Poglavitni cilj notranje skrbi za kakovost je izboljševanje /razvoj kakovosti. Poleg tega lahko notranje presojanje kakovosti pripomore k boljšemu samospoznavanju in samorazumevanju ter je v pomoč pri samourejanju izobraževalne organizacije.

V dosedanjem razvoju procesov notranjega presojanja kakovosti pa lahko zasledimo različice, v katerih ti procesi niso zgolj v vlogi izboljševanja kakovosti, pač pa so sestavina širših sistemov zunanjega presojanja kakovosti; **njihov poglavitni namen je izkazovanje odgovornosti za kakovost.** V akreditacijskih postopkih je lahko na primer samoevalvacijsko poročilo, ki ga pripravijo zaposleni v izobraževalni organizaciji, eden izmed pomembnih virov podatkov, ki jih uporabijo zunanji ocenjevalci, ko presojujejo, ali izobraževalna organizacija dosega minimalne standarde kakovosti, potrebne za to, da se akreditira ali znova akreditira za opravljanje dejavnosti. Različni modeli zunanjega presojanja kakovosti, ki temeljijo na inšpekcijskih pregledih, na primer prav tako vsebujejo sestavino samoevalvacije kot eno izmed temeljev,

na podlagi katerih inšpektorji opravijo prve presoje kakovosti delovanja izobraževalne organizacije in jih pozneje dopolnjujejo še z drugimi (zunanji) viri. Pri tem ne gre zgolj za presojo, ali ima izobraževalna organizacija samoevalvacijsko poročilo, pač pa tudi za vsebinski pregled samoevalvacijskih poročil, ki se uporabi kot en izmed virov podatkov pri oblikovanju končne ocene o kakovosti.

Čeprav so se postopki notranjega presojanja kakovosti razvili predvsem za notranje izboljševanje in razvoj kakovosti, pa iz prejšnjih zgledov lahko vidimo, da se lahko uporabljajo tudi za izkazovanje odgovornosti za kakovost. Ko sprožamo tovrstne postopke v izobraževalni organizaciji, je zato ključnega pomena, da skupaj z zaposlenimi razjasnimo temeljne namene teh procesov. Eden izmed pomembnih pogojev, ki jih je treba zagotoviti zato, da bo notranja presoja kakovosti v organizaciji uspešna in bo pripeljala do izboljšav in razvoja, je namreč predvsem ustvariti zaupanje zaposlenih do teh procesov in razviti kulturo kakovosti in samorefleksije, ki bo dovoljevala dejavno sodelovanje zaposlenih v teh procesih.

Omenili smo že motivacijo za sistematično delo pri razvijanju kakovosti. Morebiti bi kdo utegnil tezo, da je za resnično izboljšanje kakovosti potrebna dobra motivacija, zavrniti z utemeljitvijo, da izobraževalni trg izloča nekakovostno delo; če ga ne odstrani, pa poseže vsaj v javno omrežje država s svojimi ukrepi. Natančno opazovanje dogajanja v izobraževalnih omrežjih pa kaže, da drži to le deloma (ne samo za odrasle). Ker so interesi uporabnikov (udeležencev izobraževanja, financerjev) zelo različni, včasih jim tudi ni povsem jasen pojem kakovosti, je mogoče, da na izobraževalnem trgu (tudi javnem) preživijo celo organizacije z nižjo ravni kakovosti. Zunanje preverjanje kakovosti lahko nekoliko spodbudi gibanje za kakovostno delo, a le, če je podprto z notranjo motivacijo vsakega posameznika v sistemu in vsake izobraževalne organizacije. Zunanje presojanje kakovosti namreč pogosto spremlja tudi strah pred tistim, ki od zunaj preverja procese in njihove učinke; sproža različne obrambne mehanizme in »potemkinove vasi«, zlasti takrat, ko prej ni bilo premišljeno o namenu, ciljih in strategijah kakovostnega razvoja. **Resnično notranjo motivacijo za razvoj kakovosti pa lažje začnemo ustvarjati z načini, ki so do izvajalcev prijaznejši in imajo hkrati pomembno podporno in svetovalno vlogo.** Samoevalvacija je

način, ki lahko zelo zveča motivacijo za načrtno delo pri razvijanju kakovosti (Možina in Klemenčič 2007 a).

Da bi bil model za samoevalvacijo izobraževalni organizaciji koristen in predvsem učinkovit pripomoček, je treba v njej ustvariti ustrezno ozračje, ki spodbuja **kulturo učenja iz lastne prakse in nenehen razvoj**. Modeli samoevalvacije v svojem izvornem konceptualnem jedru spodbujajo rast izobraževalne organizacije kot učeče se organizacije, ki se razvija s sproščanjem svojih razvojnih zmožnosti. Pri tem so pomembne sodobne evalvacijske teorije, ki sodijo med že omenjene načine presojanja kakovosti četrte generacije evalvacij (Guba in Lincoln 1994). Te teorije govorijo o tem, da je dobra samoevalvacija lahko že sama po sebi 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 samoevalvacija že sama po sebi oblika izobraževanja odraslih (Easton 1997).

Čeprav se načini notranjega in zunanjega presojanja kakovosti lahko kombinirajo, pa je priporočljivo ohranjati njihov temeljni namen in ga ne mešati z zunanjimi nameni izkazovanja odgovornosti. Obstaja namreč velika bojazen, da bodo izobraževalne organizacije tedaj, ko bo cilj procesov samoevalvacije ta, da bodo morale rezultate poslati zunanjim institucijam, te podatke v strahu pred negativnimi posledicami prirejale, jih skrivale. Tovrstni zunanji vplivi in pritiski pa lahko posledično zmanjšajo zaupanje v te procese, saj zaposleni, tudi če jim bo vodstvo zatrjevalo, naj povedo svoja mnenja in stališča, saj bodo uporabljena zgolj za notranje izboljševanje kakovosti, v to ne bodo zares verjeli. S tem pa bo organizacija izgubila pomemben instrument za izboljšave in razvoj.

Imajo pa takšni kombinirani načini lahko tudi pozitivne plati. Analize praks namreč kažejo, da se izobraževalne organizacije velikokrat lotevajo procesov samoevalvacije šele takrat, ko jih v to prisili nekdo od zunaj (ministrstvo, strokovne institucije, inšpekcija). Tudi tako so namreč lahko sproženi notranji procesi skrbi za kakovost, ki sicer v izobraževalni organizaciji sploh ne bi potekali.

Nosilci notranjih načinov presojanja kakovosti

Ne glede na to, ali se notranje presoje kakovosti uporabljajo za izboljševanje kakovosti ali izkazovanje odgovornosti za kakovost, so **temeljni nosilci teh procesov zaposleni v izobraževalni organizaciji**.

Prav tako pomembno vprašanje, kot je to, kdo so nosilci notranjih procesov presojanja kakovosti, je tudi vprašanje, kdo v teh procesih sodeluje.

Pomembna naloga izobraževalne organizacije, ki sistematično skrbi za kakovost, mora biti poznavanje, razumevanje in zadovoljevanje potreb interesnih skupin, ki so jim namenjene izobraževalne storitve, ter premislek, kako jih bomo vključili v notranje presojanje in razvijanje kakovosti. Pri tem je treba upoštevati notranje in zunanje interesne skupine.

Kot smo že pokazali, lahko različne interesne skupine pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti izobraževanja odraslih zelo različen pomen; ta pomen se lahko zelo razlikuje celo v isti skupini. Zaradi tovrstnih razlik nastanejo med interesnimi skupinami včasih napetosti in celo spori. Naloga menedžmenta kakovosti je tako tudi v tem, da išče nove poti za odpravljanje tovrstnih napetosti in nasprotij ter razvija takšne načine soočanja različnih interesnih skupin, ki bodo spodbujali dialog in razumevanje, da so razlike v pojmovanju kakovosti med različnimi skupinami legitimne in jih je torej treba upoštevati, obravnavati in iskati soglasje tam, kjer je mogoče in je potrebno. Samoevalvacija lahko veliko prispeva k spodbujanju pogovorov o kakovosti med različnimi interesnimi skupinami (Možina in Klemenčič 2007 a).

Kaj je predmet opazovanja (merila)

Opisali smo že, da lahko procesi notranjega presojanja kakovosti v izobraževalni organizaciji potekajo na različnih ravneh. Lahko so celostni in zajamejo vse procese delovanja izobraževalne organizacije, tedaj govorimo o institucionalni samoevalvaciji, lahko zajamejo raven izobraževalnega programa, predmeta, modula, vsebinskega sklopa. Lahko se osredotočijo na raven posameznega projekta ali posameznega učitelja.

Glede na izhodišče ali vsebinski okvir samoevalvacije razdelita Musek in Bergant (2001) samoevalvacije v tri temeljne skupine: (1) samoevalvacije, ki so

zasnovane na lastnih potrebah in vprašanjih; (2) samoevalvacije, ki temeljijo na določenih kazalnikih kakovosti; (3) kombinirani načini.

Poglavitna značilnost prvega načina je, da organizacija **izhaja iz svojih potreb in želja**, ko načrtuje samoevalvacijo. Zastavlja si vprašanja, za katera sama presodi, da so povezana s kakovostjo njenega dela, procesov in postopkov. Ta način bolj povzema temeljno načelo samoevalvacije, torej potrebo po tem, da pobuda za presojanje in razvijanje kakovosti ter izbira področij, ki naj bi bila bistvena za kakovost, izhajata iz same organizacije. Za to obliko samoevalvacije se prej odločajo organizacije v decentraliziranih izobraževalnih sistemih, ki omogočajo in spodbujajo avtonomnost posameznih organizacij. Gre za obliko, ki omogoča prepoznavanje močnih in šibkih področij organizacije, njen poglavitni namen pa je zagotavljanje kakovosti. Temeljna prednost te samoevalvacije je, da omogoča organizaciji visoko stopnjo avtonomije. Organizacija svobodno odloča, kdaj in kako bo izpeljala samoevalvacijo. Pomanjkljivosti pa so v tem, da ta oblika samoevalvacije zahteva predanost vseh skupin, ki so vpletene v samoevalvacijo. Če ni predanosti, je lahko samoevalvacijski proces obsojen na životarjenje v ozkem krogu posameznikov. Njegov vpliv na kakovost organizacijskih procesov in postopkov je šibak. Od oseb, ki koordinirajo projekt (skupina za samoevalvacijo), zahteva ta oblika samoevalvacije veliko predanost in tudi znanja (zato je, še posebno, ko se organizacija prvič loteva projekta samoevalvacije, smiselna pomoč zunanjega svetovalca, ki že ima take izkušnje) (prav tam).

Poglavitna značilnost načina, ki **temelji na že postavljenih kazalnikih kakovosti**, je možnost, da organizacija izhaja iz vnaprej opredeljenih področij in kazalnikov kakovosti, ko načrtuje samoevalvacijo. Kazalniki kakovosti so navadno opredeljeni širše (na primer na nacionalni ravni), opredeli jih določeni strokovni organ ali skupina, zajemajo ključna področja, ki naj bi odločilno vplivala na kakovost procesov in postopkov v organizaciji. Za to obliko samoevalvacije se pogosteje odločajo organizacije v centraliziranih izobraževalnih sistemih (nekatero države zahtevajo od šol redne samoevalvacijske raziskave, ki naj zajemajo predpisane kazalnike kakovosti) ali organizacije, ki potrebujejo vnaprej pripravljen seznam kazalnikov kakovosti, ker še nimajo svojih izkušenj s samoevalvacijo. Samoevalvacija na podlagi kazalnikov kakovosti omogoča preverjanje, ali organizacija izpolnjuje določena merila, njen poglavitni namen pa je nadzorovanje ali ugotavljanje kakovosti.

Temeljna prednost te samoevalvacije je možnost, da zunanji organ ali skupina organizaciji vnaprej poda vsebinski okvir z izbranimi področji kakovosti, pogosto pa tudi konkretne metode za izpeljavo samoevalvacije. Organizacijam, ki imajo malo ali nič izkušenj s samoevalvacijo, lahko možnost uporabe že pripravljenih kazalnikov zelo pomaga pri samoocenjevanju in jim ponuja oporo. Prednost te oblike samoevalvacije je tudi neposredna primerljivost rezultatov evalvacije med sorodnimi organizacijami. Če organizacije vrednotijo podobna ali ista vsebinska področja s podobnimi ali enakimi merili, so rezultati zlahka primerljivi. Pomanjkljivost pa je v tem, da ta oblika samoevalvacije omejuje svobodo in avtonomnost organizacije v načrtovanju in sprejemanju odločitev v sklopu samoevalvacijskega procesa. Še posebno v okoljih, kjer je samoevalvacija obvezna in njen vsebinski okvir zelo strogo predpisan, lahko ta samoevalvacija zgreši svoj temeljni namen. Namesto da bi bil temeljni cilj organizacije prepoznavanje svojih notranjih potencialov in pomanjkljivosti, se želi le čim boljše odrezati in dobiti dobro oceno. Stopnja predanosti procesu je lahko manjša, še posebno takrat, ko prihaja pobuda za samoevalvacijo od zunaj (prav tam).

Pri načrtovanju samoevalvacije se lahko odločimo za kombinacijo, ki ohranja prednosti obeh prijemov. Tako si lahko organizacija v prvi fazi samoevalvacije pomaga z vnaprej pripravljenimi kazalniki kakovosti, potem pa na podlagi preliminarnih rezultatov pripravi načrt za poglobljeno obravnavo posameznih vsebinskih področij, pri kateri bo izhajala iz lastnih zaznanih potreb in vprašanj (prav tam).

Metode

Pomembna metodološka značilnost notranjih procesov kakovosti je ta, da ne gre za naključne procese, pač pa za procese, ki so skrbno načrtovani. V zadnjih desetletjih se je v različnih modelih notranjega presojanja kakovosti uveljavil t. i. Demingov krog (Deming 1986) (plan/načrtuj – do/izpelji – check/presodi rezultate – act/ustrezno ukrepaj), ki zajema štiri bistvene sestavine:

- načrtovanje (samo)evalvacije,
- izpeljavo (samo)evalvacije,

- presojo rezultatov,
- vpeljevanje izboljšav.

Jasna metodologija omogoča upravljanje na podlagi dejstev in utemeljitev. Odločitve o vpeljevanju izboljšav in potrebnih sprememb morajo temeljiti na objektivnih in relevantnih podatkih, dejstvih in utemeljitvah. Uporaba ustreznih sredstev in metod nam omogoča ugotavljanje prednosti in šibkih točk, odkrivanje bistvenih problemov, iskanje izhoda iz težav ter mogočih razvojnih poti (Možina in Klemenčič 2007 a).

Metode, ki se uporabljajo pri notranjih presojah kakovosti, so zelo raznolike. Uporabljajo se lahko kvantitativne in kvalitativne metode. Praksa povsod po svetu kaže, da se je doslej v teh procesih zelo uporabila metoda anketiranja (udeležencev, potencialnih udeležencev, diplomantov idr.), še posebno pri ugotavljanju zadovoljstva udeležencev. Harvey (2001) ob tem ugotavlja, da se tedaj, ko gre za to, da potrebujemo agregirane podatke na ravni izobraževalne organizacije, zaradi upravljanja podatkov in lažjih primerjav več uporabljajo kvantitativne metode, še najbolj vprašalniki, ki večinoma vsebujejo vprašanja zaprtega tipa, za presojanje kakovosti na nižjih ravneh (npr. na ravni modula, predmeta) pa se priporoča uporaba kvalitativnih metod, kot so npr. strukturirani skupinski pogovori, metoda fokusnih skupin ipd. Te metode se priporočajo tudi v kombinaciji s kvantitativnimi metodami tedaj, ko se neko vprašanje obravnava bolj poglobljeno ali usmerjeno. V ta namen se še posebno priporoča uporaba metode fokusnih skupin. Učinkovite v notranjih procesih presojanja in razvijanja kakovosti pa so tudi metode, ki omogočajo vpogled in izmenjavo ter prenos dobre prakse. Med njimi smo že omenjali metodo kolegialne presoje kakovosti, učinkovita pa se je izkazala tudi metoda zgledovanja – analiza dobre prakse v drugi organizaciji in prenos te prakse v lastno organizacijo.

Lastništvo rezultatov in njihova uporaba

Eno izmed ključnih vprašanj, ki jih je treba razrešiti, ko opredeljujemo značilnosti in lastnosti notranjih procesov presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževalni organizaciji, je vprašanje o tem, čigavo je lastništvo rezultatov ter kako in v kakšne namene se ti rezultati uporabljajo. Odgovor na to vprašanje

ni enopomenski, saj je odvisen od tega, kako bomo opredelili temeljni namen in cilje samoevalvacije.

Če je temeljni namen samoevalvacije predvsem ugotavljanje in analiza stanja, katerega posledica naj bi bile izboljšave in razvoj, in če so poglavitni lastniki teh procesov zaposleni v izobraževalni organizaciji, potem sodi v najbolj temeljno konceptualno jedro procesov samoevalvacije tudi, da je izobraževalna organizacija (ali njeni zaposleni) tudi lastnica rezultatov samoevalvacije. To pomeni, da se bo sama odločala o tem, ali bo rezultate ali morda del rezultatov javno objavljala in prikazovala ali pa bodo uporabljeni zgolj v interne namene, prikazani in podani zaposlenim, uporabljeni za načrtovanje izboljšav in razvoja kakovosti v izobraževalni organizaciji. Prikazani model je najčistejši, temeljni model samoevalvacije.

Poleg tega temeljnega modela pa so še druge različice. Te izhajajo iz načinov, ki procese samoevalvacije umeščajo v širše (zunanje) modele izkazovanja odgovornosti za kakovost ter se povezujejo z že predstavljenimi razlogi, kot so: pravica javnosti do obveščенosti, preglednosti, izkazovanja odgovornosti za kakovost. Gre za načine, ki opredeljujejo, da naj bodo rezultati samoevalvacij javni. Tedaj nosilci teh procesov še vedno ostajajo zaposleni v izobraževalnih organizacijah, vendar ti nimajo več popolnega nadzora nad samimi procesi. V bolj centraliziranih različicah so na nacionalni ravni oblikovane zbirke kazalnikov kakovosti, ki jih morajo izobraževalne organizacije uvrstiti v svoje notranje procese kakovosti, v zvezi z njimi zbirati podatke ter jih na dogovorjene načine javno prikazovati (npr. z objavo samoevalvacijskega poročila na spletnih straneh, s pošiljanjem samoevalvacijskega poročila zunanjim nadzornim institucijam).

Omenili smo že, da se negativne posledice opisanega načina lahko pokažejo v tem, da bodo izobraževalne organizacije v strahu pred sankcijami prirejale ali skrivale podatke, ki jih morajo poslati zunanjim nadzornim institucijam, s tem pa bodo ti procesi izgubili svoj smisel. Hkrati pa je treba povedati, da ima tudi prvoopisani in avtonomnejši način svoje prednosti in pomanjkljivosti. Prednost je zagotovo ta, da je omogočena večja stopnja zaupanja zaposlenih v te procese, s tem pa boljši izkoristek rezultatov za izboljšave in razvoj. Slabost pa je v tem, da izobraževalne organizacije, ki še niso na dovolj visoki ravni zavedanja o potrebnosti notranjega presojanja kakovosti, teh

procesov brez zunanje »prisile« sploh ne bodo izpeljevale. Druga past tovrstnih načinov pa je ta, da lahko, če ne vsebujejo tudi zunanjih prvin, pripelejo do samozadovoljstva z doseženim, to pa ni vedno objektivno in realno, pač pa je lahko tudi posledica pomanjkanja znanja, ambicioznosti in pomanjkanja primerljivosti z dosežki drugih.

Ko se v izobraževalnem sistemu odločamo o tem, katere načine bomo spodbujali, je treba imeti v mislih prednosti in slabosti enih in drugih, predvsem pa temeljne namene in cilje enih in drugih.

Za konec opredeljevanja notranjega presojanja in razvijanja kakovosti zato prikazujemo še nekatere doslej klasificirane prednosti in slabosti teh načinov.

Prednosti

- Prednost samoevalvacije je v tem, da jo izpeljujejo zaposleni (notranji evalvatorji), ki dobro poznajo izobraževalni program, projekt, ukrep in tudi okoliščine, v katerih se projekt izpeljuje.
- Poleg motivacijskega vidika ima samoevalvacija še eno veliko prednost pred sistemi zunanjega presojanja kakovosti. Pri zunanjem presojanju kakovosti organizacije, še posebno, če ima ta za organizacijo pomembne posledice, postaneta pogosto postopek dokazovanja doseganja kakovosti in čim boljša ocena poglavitna cilja organizacije. Pri samoevalvaciji je drugače. Postopek ugotavljanja in ovrednotenja kakovosti je vedno le sredstvo, končni cilj pa je predvsem izboljševanje in razvoj kakovosti.
- S pomočjo samoevalvacije postane skrb za kakovost organizacije odgovornost vseh zaposlenih, ne le izbranih posameznikov (ravnateljev, inšpektorjev).
- Samoevalvacija lahko pomaga izobraževalnim organizacijam izboljšati procese odločanja in njihovo učinkovitost, krepí vlogo zaposlenih pri sprejemanju odločitev, pospešuje njihovo medsebojno sodelovanje.
- Samoevalvacija spodbuja izobraževalne organizacije, da prevzamejo dejavno odgovornost do svojih udeležencev in širše skupnosti in s tem izrazijo svojo integriteto in kredibilnost.

- Dobra samoevalvacija prepozna in osvetli močna in šibka področja organizacije v zvezi z omejitvami in zmožnostmi, v katerih organizacija deluje. Hkrati pa ponuja tudi akcijski načrt za poudarjanje, ohranjanje in krepitev močnih točk ter za odpravljanje napak in izboljševanje šibkih.
- Pospesuje resno in vsebinsko diskusijo med zaposlenimi, vodstvom organizacije in zunanjimi partnerji (zunanja organizacija, ki svetuje in pomaga pri izpeljavi samoevalvacije).
- Vsem vpletenim tudi omogoča, da ustvarjalno prispevajo k načrtovanju in izboljšavam na ravni manjših enot (skupin, oddelkov), celotne organizacije in širše skupnosti.

(Kump 1995, Tiana 1999, Macbeath in McGlynn 2000, Advanced Education Council of British Columbia 2000, Musek Lešnik in Bergant 2001, Možina in Klemenčič 2007 a)

Slabosti, pomanjkljivosti, omejitve

Kljub prednostim samoevalvacije se moramo zavedati tudi njenih pasti.

Samoevalvacija lahko postane pomemben dejavnik rasti in razvoja le, če se vnaprej razrešijo ključna vprašanja in sprejmejo dogovori, ki v organizaciji ustvarjajo zaupanje, ustrezno kulturo in ugodno ozračje. Le tako lahko od vseh udeležencev pričakujemo, da bodo sprejeli spoznavanje šibkih točk in slabosti kot sestavino kulture učenja na napakah, ki omogoča poglobljene vsebinske razprave v organizaciji.

- Samoevalvacija prinaša veliko povratnih informacij, pozitivnih in negativnih. Zato je pomembno, da se organizacija, ki se loti samoevalvacije, pripravi na rezultate in se z njimi sprijazni ne glede na to, ali so zanjo ugodni ali ne.
- Pomembna čer, ki lahko ogrozi uspeh samoevalvacije ali celo odločitev zanjo, je strah pred morebitnim odkritjem šibkih točk in slabosti posameznikov, strah pred konflikti in morebitnimi posledicami. Ob splošnih povratnih informacijah, ki se nanašajo na vso organizacijo, samoevalvacija namreč podaja tudi osebne povratne informacije, ki se nanašajo na posameznike.

- Pri vsakem ocenjevanju je možnost boljše ali slabše ocene. Zato lahko k uspehu samoevalvacije pripomore splošno ozračje v organizaciji, ki: (1) priznava zaposlenim pravico do uspehov in neuspehov; (2) razume, da je odkritje šibkih točk in soočenje z njimi prvi korak na poti k njihovem uspešnemu premagovanju; (3) poudarja, da bo vsak posameznik na tej poti dobil podporo organizacije.
- Past tovrstnih načinov, če ne vsebujejo tudi zunanjih prvin, je ta, da lahko pripeljejo do samozadovoljstva z doseženim, to pa ni vedno objektivno in realno, pač pa je lahko tudi posledica pomanjkanja znanja, ambicioznosti in pomanjkanja primerljivosti z dosežki drugih.
- (Kump 1995, Tiana 1999, Macbeath in Mcglynn 2000, Advanced Education Council of British Columbia 2000, Medveš 2000, Musek Lešnik in Bergant 2001, Možina in Klemenčič 2007 a)

Zunanje presojanje kakovosti

Oprelitev

Ko uporabljamo pojem zunanje presojanje kakovosti, ga razumemo v njegovem najširšem pomenu, torej z njim zaobjamemo različne sestavine zunanjih presoj kakovosti, na primer akreditacijo, različne oblike zunanjih evalvacij (programska, institucionalna, sistemska, projektna), ki potekajo na različnih ravneh izobraževalnega sistema. Ker smo se v naši raziskavi odločili, da bomo posebej proučevali načine skrbi za kakovost na ravni izobraževalne organizacije, pa bomo v nadaljevanju pozornost usmerili na različne oblike zunanjih presoj kakovosti izobraževalne organizacije.

Najširše lahko zunanje načine presojanja kakovosti na institucionalni ravni opredelimo kot sistematične postopke, v katerih strokovnjaki (evaluatorji, presojevalci), ki niso iz izobraževalne organizacije, presodijo kakovost te izobraževalne organizacije. V tem postopku se sistematično zbirajo, interpretirajo in presojajo podatki in informacije, ki so v nadaljevanju podlaga za odločanje o nadaljnjih akcijah. Pri tem gre lahko za odločitev o tem, da se neka dejavnost lahko izvaja, odločitev o podaljšanju izvajanja dejavnosti, programa, projekta itn. ali o njeni ukinitvi. Lahko pa prispevajo predloge za

izboljšave kakovosti. Uporaba dobljenih podatkov in informacij je namreč odvisna od temeljnega namena in ciljev tovrstnih zunanjih presoj kakovosti (Kump 1995, Stufflebeam 1983, 2000).

Podobno kot notranji procesi presojanja kakovosti lahko tudi zunanji zajamejo različne ravni delovanja v izobraževalni organizaciji. Najširša je celostna **institucionalna zunanja presoja kakovosti**, ki zajame vse dejavnosti izobraževalne organizacije, na primer vodenje in upravljanje, sodelovanje s partnerji v okolju, temeljni izobraževalni proces in podporne procese, delo z udeleženci, delo z učitelji in drugimi strokovni sodelavci, dosežke in učinke. Lahko pa se zunanji procesi presojanja kakovosti osredotočijo na ožje enote, kot so npr. **izobraževalni program, modul, predmet**.

Nameni in cilji (motivi)

Poglavitni namen zunanjega presojanja kakovosti je **izkazovanje odgovornosti za kakovost** ali **nadzor nad doseženo kakovostjo**. Gre za odgovornost izobraževalnih organizacij do pomembnih interesnih skupin ali do širše družbe (države, davkoplačevalcev). Ta vidik zajema dokazovanje dosežene kakovosti, vpogled v dosežke udeležencev, vpogled v druge dejavnike kakovosti delovanja izobraževalne organizacije.

Včasih je zunanje presojanje kakovosti namenjeno zgolj preverjanju t. i. minimalnih standardov kakovosti, to je kakovosti, ki je pogoj za akreditacijo določene institucije ali programa. Tovrstni načini zunanjega presojanja kakovosti so znani kot **akreditacijski postopki**.

V strokovni literaturi obstaja več različic, ki opredeljujejo pojem akreditacije, vsem pa je skupno to, da je akreditacija postopek ali proces, v katerem neko zunanje telo (akreditacijski organ) ugotovi, ali organizacija prijaviteljica dosega vnaprej opredeljene minimalne standarde. Rezultat tega procesa je praviloma dodelitev pravice do nečesa (da/ne odločitev), včasih tudi licence, dovoljenja, pravice za delovanje v okviru časovno določene veljavnosti.

Temeljna vloga akreditacije je kontrola ali nadzor nad določenim sektorjem; ta se pri akreditaciji izrazi še bolj kot pri drugih zunanjih procesih presojanja kakovosti. Ne glede na to pa je njen pomembni vidik tudi izboljševanje/razvoj. Akreditacija je načeloma zasnovana zato, da zagotavlja, da ne more-

jo delovati ustanove dvomljive kakovosti ali da se ne izpeljujejo neustrezni programi in dejavnosti. To pa pri organizacijah in avtorjih programov in dejavnosti posredno sproža tudi procese razvoja kakovosti, v katerih se trudijo, da bi dosegali in obdržali standarde, opredeljene v akreditacijskih postopkih. Akreditacija se je razvila predvsem kot institucionalna ali programska.

Akreditacija se je kar v številnih primerih v svetu in malo manj pri nas uveljavila tudi v izobraževanju: temelji na opredeljenih standardih kakovosti izpeljevanja izobraževanja (npr. učnih prostorov, učnih pripomočkov, usposobljenosti izobraževalnega osebja), ki jih nekdo (npr. agencija za akreditacijo, ministrstvo) preverja in ocenjuje. Rezultat tega procesa je, da si tisti, ki je bil presojan in izpolnjuje postavljene standarde, pridobi pravico do izvajanja izobraževanja na nekem področju ali nekih izobraževalnih programov v določenem časovnem obdobju (Možina idr. 2009).

Poleg akreditacije poznamo še druge različice zunanjega presojanja kakovosti izobraževalne organizacije. V nekaterih sistemih (npr. Velika Britanija) ima veliko težo zunanje presojanje kakovosti, ki ga opravlja izobraževalna inšpekcija. Izobraževalna inšpekcija ima v različnih sistemih precej različno vlogo. V Veliki Britaniji izpeljujejo izobraževalne inšpekcije šolski inšpektorji njenega veličanstva (HMI): OFSTED v Angliji, HMI na Škotskem in v Walesu ter inšpektorji na Severnem Irskem. Njihov cilj je izpeljati neodvisen pregled delovanja šole glede na poglobitve prioritete in dosežke šole. Pri teh štirih inšpektoratih Velike Britanije so norme, po katerih ocenjujejo šole, za vse enake, predpisane in se o njih ni mogoče pogajati (Macbeath in Mcglynn 2006).

Za Slovenijo še vedno velja, da je vloga izobraževalne inšpekcije predvsem nadzor nad zakonitostjo delovanja izobraževalnih organizacij. V drugih evropskih izobraževalnih sistemih (Velika Britanija, Nizozemska) pa ima izobraževalna inšpekcija pomembno vlogo pri nadzoru kakovosti izobraževalne organizacije, posredno, s posredovanjem predlogov za izboljšave pa tudi pri spodbujanju razvoja kakovosti izobraževalne organizacije.

Poleg inšpekcijskih modelov zunanjega presojanja kakovosti poznamo še druge različice, ki izhajajo iz istega namena. Poznamo t. i. zunanje presojanje kakovosti, ki vodi k pridobitvi **nagrade, certifikata za kakovost**. Še najbolj so se tovrstni modeli razvili v poslovnem svetu. Znani so t. i. mednarodni

standardi ISO, model EFQM – model poslovne odličnosti. Čeprav v manjšem številu, pa vendarle, se zanje odločajo tudi izobraževalne organizacije v Sloveniji. Tudi v teh primerih gre za to, da neka zunanja ustanova po vnaprej znanih merilih ali standardih kakovosti presodi delovanje organizacije. Če izobraževalna organizacija lahko dokaže, da dosega vsa merila, si pridobi nagrado ali certifikat kakovosti; to je zunanja potrditev dosežene kakovosti. Za razliko od akreditacijskih in inšpekcijskih modelov zunanjega presojanja kakovosti, ki so po navadi obvezni, zakonsko predpisani, pa je zunanje presojanje kakovosti (njegov cilj je pridobitev priznanja, nagrade, certifikata kakovosti) večinoma prostovoljne narave. Izobraževalna organizacija se sama odloča, ali se bo potegovala za tovrstno zunanjo potrditev kakovosti.

Za vse doslej opisane modele zunanjega presojanja kakovosti je značilno, da vsebujejo tudi prvine notranjega presojanja kakovosti kot enega izmed temeljev ali virov podatkov, na podlagi katerih se opravi tudi zunanje presojanje kakovosti.

Poznamo še t. i. **ekspertno zunanje presojanje kakovosti** (zunanjo evalvacijo), ki jo v različnih sistemih opravljajo t. i. posredniške strokovne ali »buffer institucije«. To je zunanje presojanje kakovosti delovanja izobraževalnih organizacij, ki lahko poteka na podlagi opredeljenih nacionalnih kazalnikov kakovosti ali pa si zunanji evalvatorji opredelijo specifična področja in teme, na podlagi katerih opravijo zunanje presojanje kakovosti v izobraževalni organizaciji. V prvem primeru je temeljni namen večinoma nadzor ali izkazovanje odgovornosti za kakovost. Namenjeno je lahko tudi razvrščanju ali primerjanju kakovosti izobraževalnih organizacij, to je podlaga pri razporejanju državnega denarja. Lahko pa vsebujejo tudi vidik izboljševanja kakovosti, tedaj ko zunanji ocenjevalci izobraževalni organizaciji podajo povratne informacije o tem, kje so njihove dobre in šibke točke, in o možnostih za izboljšave. V drugem primeru pa je lahko tovrstna ekspertna evalvacija usmerjena predvsem razvojno, s svojimi ugotovitvami izobraževalnim organizacijam pomaga pri načrtovanju izboljšav in razvoja.

V uvodnem delu smo že omenili pomembno mesto, ki ga ima v sodobnih izobraževalnih sistemih **zunanje presojanje kakovosti učinkov izobraževanja** (zunanje preverjanje znanja), pa naj gre za nacionalno ali mednarodno raven. Namen tovrstnega presojanja je predvsem dobiti vpogled v

dosežke in učinke, v to, koliko so se udeleženci naučili, koliko dosejajo zunanje postavljene standarde znanja. Vedno pomembnejši postaja mednarodni vidik primerljivosti dosežkov na evropski in svetovni ravni (TIMMS, PISA itn.).

Nosilci zunanje presoje kakovosti

Kot je bilo posredno razvidno že iz opisa temeljnih namenov in posameznih vrst zunanjega presojanja kakovosti, jih izpeljujejo različne strokovne institucije in inštituti ter agencije, akreditacijski organi, vladne komisije ipd. Prednost zunanjih evalvatorjev naj bi bila v tem, da so objektivnejši, saj niso povezani z nekim programom, organizacijo itn. Vendar nekateri avtorji (Stake 1973, 2000, Guba in Lincoln 1994, Ivančič 2000) opozarjajo, da je dobro upoštevati, da noben evalvacijski načrt ni popolnoma razbremenjen emocij ali vrednot. Tudi zunanji evalvatorji prinašajo v evalvacijski proces svojo pristranskost in vrednote, ki zadevajo evalvacijo.

Kroflič (1994) na zgledu visokega šolstva opozori na pomembno vlogo, ki jo imajo pri zunanji presoji kakovosti t. i. posredniške ali buffer institucije. Te naj bi se npr. v visokem šolstvu ustanovljale v »nevtralnem« vmesnem prostoru med univerzo kot izvajalko kurikula in interesnimi skupinami z veliko družbeno močjo (npr. državna prosvetna in znanstvenotehnološka uprava, gospodarska združenja in zaposlovalci, strokovna združenja in na novo nastajajoča mednarodna združenja). Skrbele naj bi za čim boljšo kakovost visokošolskega polja in vseh njegovih dejavnosti ter za visokokvalificirano in strokovno utemeljeno komunikacijo med subjekti odločanja na najrazličnejših ravneh in interesnih sferah in izvajalci ter uporabniki izobraževalne dejavnosti. Buffer institucije naj bi organizacijsko povezale predmetne izvedence in izvedence s področja evalvacije. Ti naj bi s kolegalno pomočjo ustrezno metodološko in »strokovno neodvisno« dopolnili kvalitativno samoevalvacijo posameznih institucij na eni strani, lahko pa ponudijo strokovno pomoč (v obliki neodvisnih izvedenskih mnenj) tudi višjim ravnam odločanja. V zadnjem primeru je seveda **nujno ločiti ustrezne izvedenske skupine od ravni odločanja, da jim v nadaljnjem delu ne onemogočimo tesnega sodelovanja in zaupanja visokošolskih institucij.**

Za zunanjo presojo kakovosti je nadalje značilno, da jo izvajajo zunanji evalvatorji/presojevalci kakovosti – osebe, ki niso iz izobraževalne organizacije, ki je predmet zunanje presoje. Po navadi so to strokovnjaki, dobro usposobljeni za izpeljevanje zunanjega presojanja kakovosti.

Kaj je predmet opazovanja (merila)

Omenili smo že, da je predmet zunanjega presojanja kakovosti odvisen od njihovega temeljnega namena in ciljev ter od ravni in širine, ki jo neko zunanje presojanje kakovosti zajema. Če bo presojanje kakovosti učinkov izobraževanja zunanje, se bodo tudi kazalniki in merila ali standardi, ki se bodo pri tem uporabljali, usmerili predvsem na ta vidik izkazovanja odgovornosti ali nadziranja kakovosti. Če bo predmet zunanje presoje kakovosti izobraževalna organizacija kot celota, bo tovrstni model kakovosti verjetno že vseboval nekatera vnaprej dogovorjena temeljna področja ter njim pripadajoče kazalnike kakovosti, na podlagi katerih bo opravljeno zunanje presojanje kakovosti. Če bo to presojanje na ravni izobraževalnega programa, bo tudi predmet opazovanja in presojanja zožen na ta vidik.

Podobno kot smo ugotavljali že pri notranjem presojanju kakovosti, tudi za zunanje presojanje velja, da je lahko podlaga zanj že vnaprej razvit in znan referenčni okvir področij, kazalnikov in standardov kakovosti ter meril. Tovrstni način je značilen za zunanje presojanje kakovosti, še posebno za akreditacijske in inšpekcijske modele. Delno pa to velja tudi pri razvojnih modelih zunanjega presojanja kakovosti. Zadnji pa pogosto tudi ne izhajajo iz vnaprej določenih referenčnih modelov kakovosti, pač pa iz opredeljenih tematskih vprašanj in potreb, ki so temeljni predmet neke evalvacijske študije.

Metode

Ker izpeljujejo zunanje presojanje kakovosti za to usposobljeni strokovnjaki, so po navadi metodologije in uporabljene metode bolj celostne, razvite na višji ravni zahtevnosti. Za zunanje presojanje kakovosti je pomembno, da dosega visoko stopnjo objektivnosti in validnosti.

Tako kot je bilo značilno že za notranje presojanje kakovosti, tudi za zunanje velja, da so metode zelo raznolike. Uporabljajo se lahko kvantitativne in

kvalitativne metode. Ker so med temeljnimi nameni in cilji tovrstnih načinov predvsem potreba po jasnem in objektivnem vpogledu v kakovost, dokazovanju kakovosti, primerljivosti ipd., pa to nekako sam izbor metod omejuje in velikokrat zahteva uporabo kvantitativnih meril pred kvalitativnimi. Kvantitativna merila (in podatki) namreč omogočijo lažje zbiranje in delo s podatki, njihovo agregiranje, primerjalno prikazovanje ipd.

Po drugi strani pa tudi na primer za inšpekcijske sisteme zunanjsega presojanja kakovosti velja, da sicer jemljejo za podlago referenčni okvir področij in kazalnikov ter meril kakovosti, vendar zunanje presojanje zelo temelji tudi na t. i. ekspertni presoji za to usposobljenih strokovnjakov – izobraževalnih inšpektorjev. **Kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih metod ter močna strokovna vloga presojevalcev omogočata, da se odločitve o kakovosti oblikujejo na podlagi strokovnega konsenza v skupini inšpektorjev.** Podobno velja za sisteme zunanje evalvacije, ki se razvijajo v visokem šolstvu. Ekspertni zunanji presojevalci imajo v teh sistemih pomembno vlogo. Kot smo že omenili, pa je za večino teh sistemov značilna kombinacija zunanjih in notranjih načinov presojanja kakovosti, ko so rezultati notranje presoje kakovosti ena izmed podlag za zunanjo presojo.

Lastništvo rezultatov in njihova uporaba

Tako kot smo to ugotavljali že pri analizi notranjega presojanja kakovosti, tudi pri zunanjem presojanju kakovosti ni enopomenskega odgovora o tem, čigavo je lastništvo rezultatov ali kako se ti uporabljajo. Toda če smo pri notranjem presojanju kakovosti ugotavljali, da je temeljna tendenca v tem, da ostajajo rezultati v lasti izobraževalnih organizacij in jih te uporabljajo za svoj razvoj, šele potem naj se deloma tudi javno objavljajo, je pri zunanjem presojanju kakovosti zaznati drugačno tendenco. Ker so ti načini namenjeni predvsem izkazovanju odgovornosti za kakovost, ta pa vsebuje tudi pravico javnosti do obveščenosti, do vpogleda v doseženo kakovost ter do javnega objavljanja rezultatov, naj bi bili rezultati tovrstnega presojanja javni.

Pri nas doslej še nismo imeli veliko izkušenj z javnim objavljanjem rezultatov zunanjsega presojanja kakovosti, ki zadevajo raven izobraževalnih organizacij. Ker institucionalne evalvacije, takšne, ki bi merile kakovost različnih dejavnikov delovanja izobraževalne organizacije (če odmislimo mednarodne

raziskave, kot sta TIMMS in PISA), še niso zaživele, je najnovejša izkušnja, ki jo imamo na tem področju, izkušnja z zunanjim preverjanjem znanja (maturu). Prav ob tem so se pred nekaj leti tudi v Sloveniji prvič začele javne polemike o tem, ali naj bodo dosežki udeležencev pri maturi javno objavljeni za posamezno šolo, in če da, v kakšni obliki.

Iz leta 2005 je namreč znan dogodek, ki je nekako precedenčen za Slovenijo, ko gre za razprave o javnem objavljanju dosežkov mature. Takrat je namreč novinarka, kot so ji svetovali, od Ministrstva za šolstvo in šport zahtevala podatke o uspehu pri splošni maturi po šolah. Ministrstvo je zahtevo odstopilo v reševanje Državnemu izpitnemu centru, ki je zahtevo prosilke zavrnil, pri tem pa se je skliceval na določbo iz pravilnika (Pravilnik o maturi 1993), »da so podatki o razvrstitvi šol po splošnem uspehu in uspehu pri posameznem predmetu pri maturi tajni«. Prosilka se je pritožila pooblaščenki za informacije javnega značaja, ki je julija 2005 v zvezi s tem začela postopek. Že na prvem srečanju s pooblaščenko so Državnemu izpitnemu centru pojasnili, da je zaradi Zakona o dostopu do informacij javnega značaja – ZDIJZ (2005) določba Pravilnika o maturi »prenizek« akt in bo primer zato obravnavan v skladu z omenjenim zakonom. Po skoraj letu dni je bila izdana odločba, da je treba podatke objaviti in Ministrstvo za šolstvo in šport se nanjo ni pritožilo (Zupanc 2006).

Zupanc (2006) v prispevku *Javno objavljanje izpitnih rezultatov po šolah* prikazuje različne analize in strokovne argumente, ki so kritični do tovrstnega objavljanja dosežkov udeležencev, argumente, ki jih je Državni izpitni center predstavil tudi pooblaščenki za informacije javnega značaja. Nekatere izmed njih so relevantne tudi za našo raziskavo, ko razmišljamo, ali in kako javno objavljati rezultate zunanjega presojanja kakovosti, ki zadevajo širše institucionalne ali kurikularne dejavnike v izobraževalni organizaciji. Zato nekatere od teh argumentacij v nadaljevanju povzemamo.

Zupanc (2006) v svojem prispevku pokaže, da so se v državah, v katerih je preverjanje znanja že tradicionalno potekalo enotno, na primer z državnimi izpiti ali nacionalnimi preizkusi znanja in so bili podatki o tem zbrani na enem mestu, že zelo zgodaj začeli spopadati z dilemo, ali javno objavljati izpitne rezultate po šolah. Javno objavljanje podatkov o šolah je bilo vedno sporno. Zastavljale so se dileme, kateri podatki so last posameznika, kaj je last šole in

kaj splošne javnosti. Po svoje je razumljivo, da glede vprašanja o javnem objavljanju razvrstitve šol po kazalnikih uspešnosti učencev pri zunanjem preverjanju znanja nastaja neke vrste konflikt interesov med različnimi strukturami v družbah. Zagovorniki ukrepov na temelju rezultatov zunanjega preverjanja znanja po šolah so po navadi nešolniki, tudi politiki, ki se sklicujejo na javno dostopnost do informacij, saj šolstvo porablja javni denar (prav tam).

V državah, ki imajo zgodovinske izkušnje z javnim objavljanjem dosežkov učencev po šolah, je bilo v zvezi s tem tudi največ polemik, analiz, raziskav, strokovnih razprav. Raziskave o šolski učinkovitosti so zelo kritične do predstavljanja lestvice šol («league tables») s surovimi podatki o dosežkih preverjanja znanja kot sredstva za spremljanje in nadzor uspešnega dela šole in spodbujanja politike odgovornosti pri šolskem delu. Številne raziskave so ugotovile, da je bistvenega pomena, kakšni učenci vstopajo v vzgojno-izobraževalni program na šoli. Že v zadnjem desetletju prejšnjega stoletja je bilo veliko strokovnega dela namenjenega temu, da bi statistično ugotavljali razlike med učenci ob vstopu na različne stopnje šol in jih ustrezno upoštevali pri merjenju učinkovitosti šole (prav tam).

V Angliji poznajo javne objave rangiranja šol, na Škotskem pa ne. Tymms in Wiggins (2000) sta v raziskavo zajela 54 naključno izbranih osnovnih šol iz Anglije in Škotske. Angleške šole so se veliko bolj osredotočile na doseganje zgolj določenih ciljev, o katerih pri rangiranju objavljajo podatke, in to na račun drugih pomembnih ciljev. Manj so se ukvarjale s posebnimi skupinami, z učenci s posebnimi potrebami, bodisi z izjemno nadarjenimi ali tistimi, katerih dosežki pri učenju so slabši, poudarek je bil na mejnih kategorijah, saj so si prizadevale prestopiti prag, ki »šteje« pri rangiranju.

Wilson, Croxson in Atkinson (2004) ugotavljajo, da prinaša rangiranje šol mnogo nezaželenih učinkov, ki ne prispevajo k boljšim dosežkom šole. Šole se osredotočijo predvsem ali zgolj na vzvode, ki lahko premaknejo kazalnik, pomemben pri rangiranju. Učitelji in ravnatelji v šolah so razdvojeni glede tega, ali naj se prednostno posvečajo zagotavljanju boljšega uspeha za vse učence ali naj se – v to njih sili objava rezultatov rangiranja – ukvarjajo predvsem z mejnimi učenci, za katere ni zanesljivo, da bodo pri predmetih, ki so vključeni v zunanje presojanje, dobro ocenjeni. V to njih sili »šolski marketing«, ki si prizadeva za promocijo šole, za čim boljšo uvrstitev na lestvici šol;

s tem bi zadovoljili starše otrok, ki že obiskujejo njihovo šolo, in privabili nove (Wilson, Croxson in Atkinson 2004, Zupanc 2006).

Uporaba lestvic šol (»league tables«) s surovimi podatki o dosežkih preverjanja znanja je povečevala pritisk na šole, da bi izključevale moteče otroke, da ne bi sprejemale starejših, ki pri pouku več manjkajo, in vseh tistih, ki bi se pri zunanjem preverjanju znanja lahko slabo izkazali (Zupanc 2006).

Zaradi teh negativnih opažanj je v zadnjih letih v državah z dolgo tradicijo objavljanja dosežkov pri zunanjih preverjanjih znanja zaznati tele razvojne težnje:

- prenehanje uradnega javnega objavljanja podatkov o dosežkih pri zunanjem preverjanju znanja po šolah, na podlagi katerih je šole mogoče rangirati;
- delno opuščanje javnega objavljanja dosežkov, vsaj na nižjih stopnjah izobraževanja;
- prenehanje uradnega objavljanja podatkov o dosežkih po šolah s preprostimi – surovimi številskimi kazalniki;
- prehod k prikazovanju dosežkov po modelu dodatne vrednosti – »value added«⁵;
- celostnejše meritve dosežkov, z večvrstnimi kazalniki po šolah v širšem kontekstu (prav tam).

Ob koncu poskušajmo izluščiti še nekatere temeljne prednosti in slabosti ali omejitve zunanjega presojanja kakovosti na institucionalni ravni.

Prednosti

- Izpeljujejo jih za to strokovno usposobljeni strokovnjaki (zunanji evalvatorji/presojevalci).

5 Po modelu dodatne vrednosti (»value added«) (Glossary of Educational Assessment, Examination and Testing Terms 2003) merimo stopnjo, do katere šola izboljša dejavnost svojih učencev z upoštevanjem znanja in spretnosti učencev na začetku. Na primer: z merjenjem dodane vrednosti se primerja dosežke v srednji šoli v primerjavi z napovedmi, ki jih kažejo izpitni dosežki učencev istih šol ob koncu osnovne šole.

- Prinašajo informacije in podatke, ki so nam v pomoč pri presojanju o tem, ali dosegamo »od zunaj« postavljenih merila in standarde kakovosti.
- Tedaj ko so utemeljeni na vnaprej jasnih (predvsem kvantitativnih) merilih, omogočajo primerljivost med izobraževalnimi organizacijami.
- Če v svojem konceptualnem jedru zajemajo tudi cilje izboljševanja, in ne zgolj potrjevanja kakovosti, so izobraževalnim organizacijam dobljeni podatki, predvsem pa predlogi za izboljšave, ki jih dobijo od profesionalno usposobljenih evalvatorjev, lahko v pomoč pri načrtovanju izboljšav in razvoja.

Slabosti, pomanjkljivosti, omejitve

- Zunanji evalvatorji ne poznajo okoliščin, v katerih delujejo izobraževalne organizacije, ki jih ocenjujejo, to pa lahko slabo vpliva na njihove interpretacije in sodbe.
- Nepazljivost in neprofesionalnost pri javnem objavljanju rezultatov lahko povzroči izobraževalni organizaciji škodo in ne zboljšuje njene kakovosti.
- Merila in standardi kakovosti, ki so postavljeni od zunaj, lahko vplivajo na to, da se bo izobraževalna organizacija usmerila zgolj v zadovoljevanje tovrstnih ciljev in zanemarila druge, ki pa so za izobraževalno dejavnost lahko ključnega pomena.
- Ocene kakovosti, ki so zasnovane zgolj na podatkih enega dejavnika kakovosti, ne izražajo zares kakovosti izobraževalne organizacije.
- Od zunaj postavljeni referenčni okviri področij in kazalnikov kakovosti lahko povzročajo pri zaposlenih v izobraževalni organizaciji neiniciativnost in manjšo motiviranost za sodelovanje v teh procesih kot tedaj, ko si tovrstne referenčne okvire lahko postavijo sami.
- Strah pred sankcijami ob nedoseganju zunanje postavljenih meril kakovosti lahko povzroči, da izobraževalne organizacije podatke, ki jih pošiljajo na višje ravni ali jih pošiljajo zunanjim evalvatorjem, prireajo ali jih skrivajo.

(Kump 1995, Ivančič 2000, Macbeath in Mcglynn 2000, Stufflebeam 1983, 2000, Kroflič 1994, Zupanc 2006, Tymms in Wiggins 2000, Wilson, Croxson in Atkinson 2004)

STANDARDI IN KAZALNIKI KAKOVOSTI

Pri analizi notranjih in zunanjih načinov presojanja kakovosti smo večkrat naleteli na vlogo, ki jo imajo v teh procesih kazalniki in standardi kakovosti. Še posebno za nekatere načine presojanja kakovosti je namreč značilno, da so kazalniki kakovosti povezani s standardi in merili kakovosti, ena od osrednjih prvin. Prav zato bomo v nadaljevanju iz obsežnega strokovnega področja, ki v različnih družbenih sferah obravnava to tematiko, povzeli nekatera vsebinska izhodišča, pomembna za razumevanje vloge, pomenov in namenov, ki jih imajo kazalniki kakovosti v tovrstnih sistemih. Za pravilno in učinkovito uporabo standardov in kazalnikov kakovosti je namreč pomembno, da si razjasnimo, kaj nam le-ti pomenijo, kako jih razumemo, kakšne so njihove funkcije ter kako in za katere ravni izobraževalnega sistema jih lahko uporabljamo.

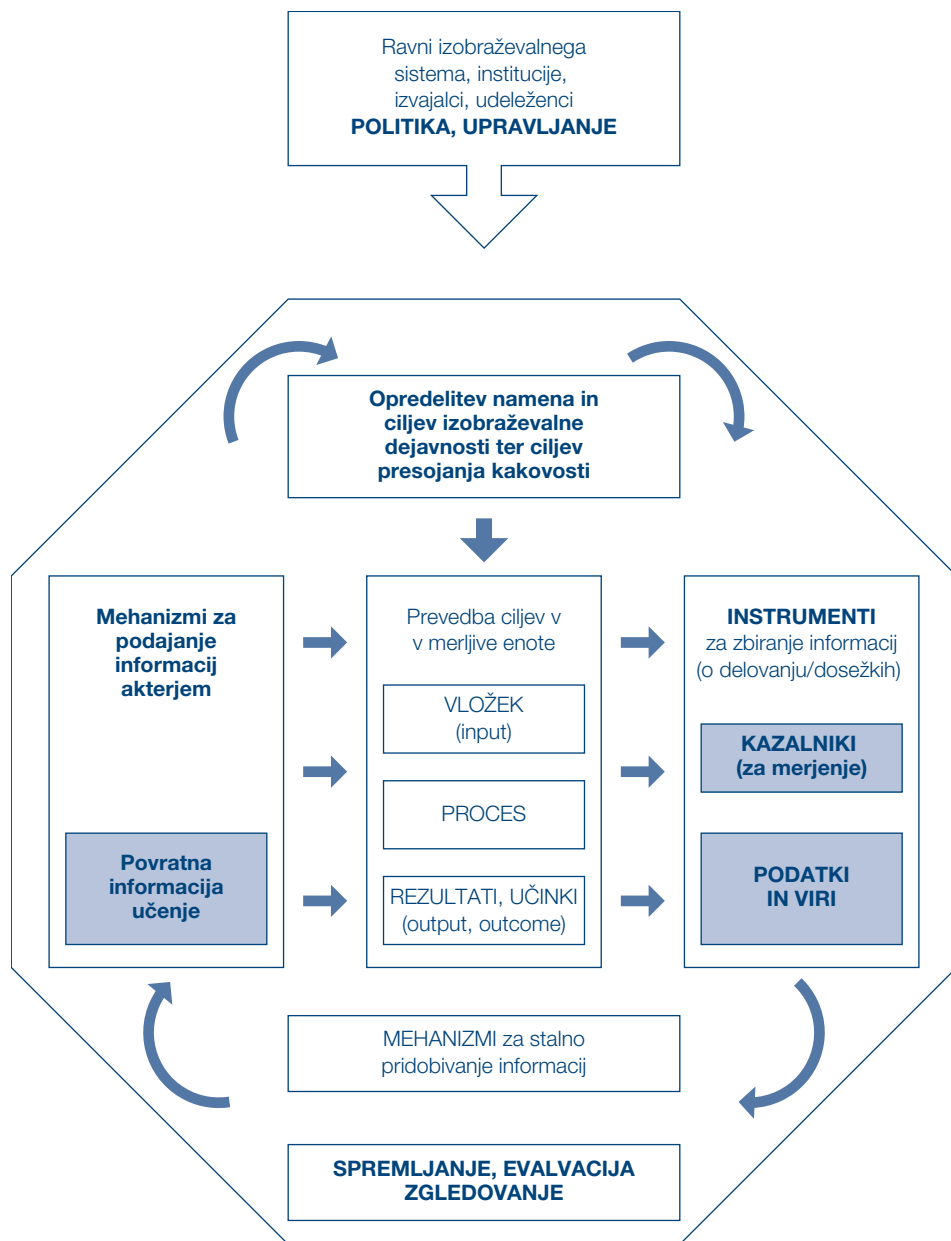
Vpliv opredelitev kakovosti na cilje, kazalnike in standarde kakovosti

Ugotovili smo že, da celostne opredelitve kakovosti, glede katere bi se strinjali vsi, ni in je verjetno nikoli ne bo. Kakovost lahko merimo le posredno. Opredelitev in izbor kazalnikov kakovosti pa jasno predpostavlja opredelitev tega, kaj je za nas kakovost. Za oblikovanje standardov in kazalnikov kakovosti je najpomembnejše, kakšen je naš pogled na problem ali področje, ki naj bi ga z njimi merili. Ta pogled je lahko nejasna predstava, lahko pa temelji na bolj ali manj razvitem poznavanju predmeta merjenja. Kolikor **več je znanja o predmetu merjenja, toliko ustrežnejši je lahko izbor kazalnikov.**

Najviše razvita konceptualna podlaga za delo s standardi in kazalniki je teoretični model področja ali predmeta, ki ga z njim merimo.⁶ Kot teoretična rekonstrukcija (nekega dela ali vidika) družbene stvarnosti model omogoča ne le izbor najrelevantnejših kazalnikov, ampak tudi njihovo povezovanje v sistem kazalnikov, v katerem se povezave med posameznimi kazalniki ujemajo z naravo in intenzivnostjo povezav med ustreznimi pojavi v realnosti. Na splošno velja, da so najvišja oblika kazalnikov kakovosti tisti, ki so vpeti v sistem. Zato je treba razlikovati med **sistemi kazalnikov** in različnimi **zbirkami ali listami kazalnikov**, v katere se kazalniki selekcionirajo po manj sistematični poti in se nizajo drug ob drugega brez polne vsebinske povezave v organsko celoto (Bole Kosmač 2005). Pri delu s standardi in kazalniki kakovosti se moramo zavedati, da se je treba osredotočiti na skupino kazalnikov namesto na posamezni kazalnik. Posamezni kazalnik kakovosti daje le delno sliko nekega pojava, uporaba multiple perspektive pa omogoča boljše predstavo o pojavu kot celoti in ustrežnejše sklepanje o njem. Ko govorimo o presojanju tega, koliko se uresničujejo temeljni cilji, ki smo si jih postavili, ko smo načrtovali razvoj nekega področja ali dejavnosti, postane pomembno vprašanje **razmerja med cilji, standardi kakovosti, kazalniki kakovosti in merili**. V naslednji shemi je Lassnigg (2003) nazorno prikazal te povezave in jih hkrati povezal tudi s pridobivanjem podatkov in informacij ter njihovo uporabo.

6 Model v družboslovju lahko opredelimo kot rekonstrukcijo nekega dela ali vidika družbene stvarnosti v obliki teoretičnih kategorij, ki so najpomembnejše sestavine te stvarnosti in se povezujejo med seboj tako, da njihovi medsebojni odnosi ustrezajo resničnim odnosom med sestavinami te stvarnosti. Takšna rekonstrukcija je izvedljiva samo na podlagi razmeroma visoko razvite teorije (ali teoretičnega koncepta, če gre za ožje problemsko področje), težo pa dobi šele, ko smo jo tudi empirično preverili.

Slika 10: Povezava med cilji izobraževanja in kazalniki, s pomočjo katerih merimo njihovo uresničevanje



Vir: Lassnigg (2003)

Lassnigg (2003) je s prikazano shemo želel pokazati na celostne ali sistemske načine opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti, ki jih je smiselno

upoštevati, da bi učinkovito dosegali cilje, ki si jih zastavljamo na ravni izobraževalnega sistema. **Vse prevečkrat se namreč ob razvijanju operativnih modelov kakovosti zgubijo povezave med nameni, cilji in opredelitvami kakovosti, ki jih modeli vsebujejo, in temeljnimi cilji, ki si jih postavimo na ravni izobraževalnega sistema.** V takšen sistemski način Lassnigg včleni procesni model kakovosti, s tem ko postavi v jedro modela opredelitev vstopnih, procesnih in izstopnih kazalnikov kakovosti. Te opredelitve so že bolj operativne in merljive, za razliko od temeljnih ciljev, ki so strateške narave. Nadalje pa v Lassniggovem modelu prepoznamo tudi prvine t. i. kroga kakovosti (Deming 1986). Fazi načrtovanja (opredelitve kakovosti) namreč sledi faza izpeljave načrtovanih dejavnosti ter spremljanje in evalvacija. S pomočjo opredeljenih kazalnikov kakovosti v tej fazi presodimo, koliko smo dosegli načrtovano. Model z uporabo načrtnih mehanizmov prenašanja povratnih informacij o doseženi kakovosti predvidi fazo refleksije ter načrtovanje potrebnih izboljšav in novih opredelitev kakovosti (Lassnigg 2003).

Takšen sistemski način je smiselno uporabiti tudi, ko načrtujemo opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževalnih organizacijah za odrasle. Ob tem si je namreč najprej treba odgovoriti na vprašanje, kateri so cilji presojanja in razvijanja kakovosti te dejavnosti. Odgovor je večplasten, saj na to vprašanje ni mogoče odgovoriti enopomensko, zgolj z zornega kota katerega od subjektov načrtovanja, izpeljevanja in uporabe dejavnosti, ki jih izpeljuje izobraževalna organizacija. **Že načrtovani strateški cilji izobraževanja zrcalijo interese in pričakovanja različnih interesnih skupin v izobraževanju, te različne interese in pričakovanja pa je treba upoštevati tudi pri oblikovanju različnih zbirk kazalnikov kakovosti, ki bodo posameznim interesnim skupinam pomagali ugotoviti, ali se postavljeni cilji tudi v resnici uresničujejo in koliko.** Ker teh širših strateških ciljev ni mogoče meriti neposredno, potrebujemo bolj operacionalizirane načine, ki nam bodo posredno pomagali presoditi, koliko dosegamo te cilje. V literaturi zasledimo različne tovrstne modele, na katere se vežejo tudi precej raznolike opredelitve standardov kakovosti, kazalnikov in meril kakovosti v izobraževanju. Iz teh različnih opredelitev smo za naše nadaljnje delo izluščili opredelitev ali strukturo, ki se vse pogosteje uporablja v različnih modelih kakovosti na ravni izobraževalne organizacije.

Preglednica 1: Cilji, standardi, kazalniki in merila kakovosti

RAVEN	OPIS
(STRATEŠKI) CILJI DEJAVNOSTI	Opredeljujejo temeljni namen (intenco) neke dejavnosti. V izobraževanju npr. najdemo temeljne strateške cilje v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju ter v temeljnih strateških dokumentih za izobraževanja (za izobraževanje odraslih npr. v Resoluciji o nacionalnem programu za izobraževanje odraslih). Temeljni cilji delovanja izobraževalne organizacije se zrcalijo v opredeljenih dolgoročnih strateških ciljih, viziji, poslanstvu izobraževalne organizacije.
PODROČJA KAKOVOSTI	So vsebinsko zaokrožene celote, z njimi so npr. v modelu presojanja kakovosti celostno zajeti različni vidiki, na katere moramo biti pozorni pri presojanju in razvijanju kakovosti dela v izobraževalni organizaciji.
STANDARDI KAKOVOSTI	Težko bi bilo postaviti eno samo definicijo tega, kaj je standard kakovosti, še raznoličnejši pa so nameni, zaradi katerih se ti v skrbi za kakovost opredeljujejo. Za opredeljevanje kakovosti na ravni izobraževalne organizacije za odrasle lahko v njihovem najširšem pomenu standarde kakovosti opredelimo kot: »Izjave, ki opisujejo pričakovano/želeno kakovost ključnih vidikov delovanja izobraževalne organizacije ter rezultatov in učinkov te dejavnosti.« Na najsplošnejši ravni nam oblikovanje standardov kakovosti pomaga odgovoriti na vprašanje o tem, kakšno kakovost izobraževanja v izobraževalni organizaciji želimo, pa naj gre pri tem za raven posameznega udeleženca, izobraževalne organizacije, razvoja izobraževanja odraslih na nacionalni ravni.
KAZALNIKI KAKOVOSTI	Podrobneje nas usmerijo v pomembne vidike kakovosti, ki opredeljujejo obravnavano področje. Potrebujemo jih, da bomo z njimi podrobneje opredelili tiste vidike, katerih kakovost bomo presojali zato, da bomo ugotovili, ali dosegamo zastavljeni standard kakovosti.
MERILA KAKOVOSTI	Predstavljajo kvantifikacijo opredeljenega standarda kakovosti. Odvisno od narave dejavnika kakovosti jih lahko opredelimo v številčni ali opisni obliki. So nekakšna referenčna točka, ki si jo postavimo kot cilj, ki ga moramo doseči, da bomo zares lahko zagotovili uresničitev opredeljenega standarda kakovosti.

Vloga standardov kakovosti pri presojanju kakovosti

Standardi kakovosti so pomemben gradnik različnih načinov presojanja kakovosti. Pri tem je treba pojasniti, da raznolikost modelov na različnih področjih spremlja tudi raznolikost metodologij postavljanja standardov kakovosti. Opozoriti velja tudi na to, da vsi modeli kakovosti v svojo metodologijo nimajo včlenjenih standardov kakovosti. Sami postopki oblikovanja standardov kakovosti sodijo v procese opredeljevanja kakovosti, ki smo jih že obravnavali v uvodnih poglavjih. **Na najsplošnejši ravni nam namreč oblikovanje standardov kakovosti pomaga odgovoriti na vprašanje o tem, kaj je za nas kakovost, pa naj gre za raven posameznega izobraževalnega programa, izobraževalne organizacije ali izobraževalnega sistema.** V tem poglavju bomo standarde kakovosti obravnavali predvsem z zornega kota tega, kako se umeščajo v različne zunanje ali notranje modele presojanja kakovosti.

Če se ozremo nekoliko nazaj v sam konceptualni razvoj načinov presojanja kakovosti, ugotovimo, da so v izobraževanju standardi kakovosti začeli pridobivati pomen v Združenih državah Amerike, med drugim tudi s tem, ko je eden izmed pionirjev v razvoju kurikula Ralph Tyler (1971) s svojim delom povzročil premik od zgolj učno-vsebinskega k učinkovitemu načrtovanju izobraževalnih programov. Tyler je bil prepričan o tem: *“Če je temeljni namen izobraževanja v pomoči študentom, da si pridobijo nove načine razmišljanja, občutenja in delovanja, morajo biti cilji opredeljeni dovolj jasno, da pokažejo, kaj je tisto, kar naj bi študenti razvili v nekem izobraževalnem programu; iz njih mora biti jasno razvidno, kakšen način razmišljanja, občutenja in delovanja naj razvijajo.”* (Tyler 1971, str. 69)

Usmeritev na učinkovito načrtovanje izobraževalnih programov, ki smo ga v devetdesetih letih s kurikularno prenovo izobraževalnega sistema vpeljali tudi v slovenski izobraževalni sistem, je povzročila, da so v izobraževalnih programih pridobili pomen cilji izobraževanja ter standardi znanja kot merljive kategorije. Učiteljem in udeležencem naj bi bili nekakšna vodila ter jasna informacija o tem, kaj je temeljni namen ali cilj izobraževalnih dejavnosti ali kaj naj bi bil pričakovani rezultat le-teh. Za tem se skriva še eno miselno izhodišče, ki je bilo spodbuda razvoju evalvacijskih dejavnosti v omenjenem

obdobju: namreč, da bi lahko presojali (ali merili) kakovost znanja, moramo najprej opredeliti, katero je znanje, ki ga bomo presojali. Ali povedano drugače: **če želimo ugotoviti, ali smo dosegli cilje, moramo najprej te cilje poznati.** V tem času in pod vplivom takšnih konceptualnih razmislekov so tako zelo pridobili pomen t. i. **izstopni dejavniki kakovosti**, ki se zrcalijo prav v opredeljenih standardih znanja in preverjanju njihovega doseganja.

Od samih namenov, zaradi katerih se standardi kakovosti razvijajo, je zelo odvisno tudi, kdo jih postavlja. Lahko bi povedano misel tudi obrnili in rekli, da je od tega, kdo jih postavlja, zelo odvisno tudi, s kakšnim namenom. Na tem mestu se je zato treba znova vrniti k stalni napetosti med **procesu nadziranja kakovosti** in **procesu razvoja kakovosti**.

Zunanje določeni standardi kakovosti

Kot smo že omenili, so se v izobraževanju standardi kakovosti najprej v ožjem vidiku standardov znanj, pozneje pa tudi kot vstopni, procesni in kontekstualni standardi kakovosti (Stufflebeam 1983, 2000, Crombach 1983, 2000) začeli razvijati tudi zaradi vedno večjih potreb po pridobivanju povratnih informacij o kakovosti izobraževalnih storitev in njihovih učinkov. Pravica do obveščenosti, ki je postala v šolstvu še pomembnejša v drugi polovici 20. stoletja, je bila velika spodbuda za razvoj različnih načinov evalvacije, ki je velikokrat v vlogi nadzora (npr. nad dosežki v izobraževanju, nad porabljenimi sredstvi) ali dokazovanja dosežene kakovosti. Na ta pomembni vidik **izkazovanja odgovornosti za kakovost** je v opredeljevanju svojega CIPP modela evalvacije opozoril že Stufflebeam, ko je evalvacijo, namenjeno sprejemanju odločitev, opredelil kot formativno ali proaktivno, evalvacijo, namenjeno izkazovanju odgovornosti, „naše zmožnosti, da opišemo in zagovarjamo pretekle odločitve“, pa je opredelil kot „sumativno ali reaktivno evalvacijo“ (Stufflebeam 1983, 2000).

Prav zaradi vidika dokazovanja dosežene kakovosti se velikokrat postavljajo standardi kakovosti. Ministrstvo za šolstvo, ki financira neki javnoveljavni izobraževalni program, namreč lahko zaradi varstva udeležencev ter njihove pravice do kakovostnega izobraževanja in zaradi pravice davkoplačevalcev, da lahko imajo vpogled v učinke izobraževanja, postavi določene standarde kakovosti – te naj bi dosegala vsaka izobraževalna organizacija, ki izpeljuje

javnoveljavne izobraževalne programe. Skladno s tem opredeli tudi strategije presojanja doseganja standardov kakovosti. V razvitih evropskih državah poznamo kar precej takšnih načinov. Kot enega izmed radikalnejših načinov na tem področju smo že v prejšnjih poglavjih omenili britanskega. Velika Britanija je s svojim sistemom inšpekcije razvila dokaj natančen pregled nad celostnim doseganjem standardov kakovosti in te dejavnosti povezala s financiranjem izobraževalnih organizacij. Poznamo tudi manj restriktivne izobraževalne politike, kot na primer v skandinavskih državah, ki iščejo vmesne poti med zunanjim postavljanjem standardov kakovosti (ali minimalnih zunanje postavljenih norm kakovosti) in spodbujanjem notranje skrbi za kakovost s samoevalvacijo.

V Sloveniji se v tem trenutku v izobraževanju odraslih takšno „izkazovanje odgovornosti za kakovost“ kaže v: verificiranju (vpis v razvid) izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe pri Ministrstvu za šolstvo in šport, oblikovanju standardov in normativov v izobraževanju odraslih, oblikovanju navodil za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja ipd. V zadnjem desetletju se je v Evropi in po svetu razvilo kar precej modelov kakovosti, ki temeljijo na opredeljenih standardih kakovosti, vendar niso nastali v sklopu vladnih institucij, pač pa so jih razvile različne strokovne institucije ali združenja. Veliko teh modelov se je razvilo v gospodarstvu, po nekaterih izmed njih pa v zadnjih letih posegajo tudi organizacije iz izobraževanja. Če omenimo le nekatere od njih: model poslovne odličnosti, standardi ISO, standard vlagatelji v ljudi itn.

Tudi za oblikovanjem teh modelov se skrivajo različni nameni. Razvili so se predvsem kot posledica izraženih potreb po:

- zagotavljanju primerljivosti z drugimi organizacijami – certifikat/nagrada/priznanje, ki ga dobimo, če dokažemo, da dosegamo standarde, ima enako vrednost v vseh organizacijah, ki so si pridobile certifikat kakovosti;
- potrjevanja kakovostnega dela organizacije ali potreb po zagotovilih za to, da izobraževalna organizacija, s katero želimo vstopiti v partnerstvo, zares dela kakovostno;
- zaradi potreb po zunanjih strokovnih priporočilih, ki bi organizacijam pomagale presegati lastne miselne okvire in ustaljeno rutino idr.

Prav zaradi omenjenih razlogov postajajo ti modeli vse privlačnejši za zelo različne vrste organizacij po vsem svetu. Hkrati s tem, ko se širi njihova uporabnost, pa se vedno bolj nizajo tudi pomanjkljivosti ali šibke točke takšnega zunanje postavljanja standardov kakovosti. Med njimi naj opozorimo predvsem na tele:

Preglednica 2: Zunanje postavljeni standardi kakovosti – prednosti in slabosti

ZUNANJE DOLOČENI STANDARDI KAKOVOSTI	
Prednosti	Slabosti/Pomanjkljivosti
Primerljivost z drugimi organizacijami.	<p>Oblikovani (pre)splošno.</p> <p>Neupoštevanje posebnosti organizacij (npr. ukvarjanje s ciljnimi skupinami, ki so v okolju še posebno navzoče).</p> <p>Neupoštevanje specifik ciljnih skupin.</p> <p>Neupoštevanje razvojnih specifik organizacij – za nekatere organizacije so na začetku standardi previsoki, to lahko deluje demotivacijsko.</p>
Preseganje lastnih miselnih okvirov in »zacementiranih« rutin v organizaciji.	Zaradi ohlapno postavljenih standardov se včasih lahko s spretnostjo prikrije nekakovostno delo.
Priznanje (nagrada, certifikat), ki ga dobimo, če dokažemo, da dosegamo standarde, ima enako vrednost v vseh organizacijah, ki so si ga pridobile.	<p>Težave pri prevajanju jezika standardov, ki so se oblikovali v gospodarstvu, v izobraževanje.</p> <p>Standardi kakovosti, kot so npr. ISO, EFQM itn., niso prilagojeni izobraževanju odraslih.</p>

Notranje določeni standardi kakovosti

Notranje oblikovanje standardov kakovosti temelji na izhodišču, da si organizacija pri njihovem oblikovanju skuša sama odgovoriti na to, kakšna želi biti, kako želi delovati, za kakšno kakovost procesov lastnega delovanja se zavzema. Pri notranjem postavljanju standardov kakovosti lahko izpostavimo predvsem tele prednosti in slabosti:

Preglednica 3: Notranje postavljeni standardi kakovosti – prednosti in slabosti

NOTRANJE POSTAVLJENI STANDARDI KAKOVOSTI	
Prednosti	Slabosti
Dejavnost zaposlenih pri postavljanju standardov. Razmislek o lastni praksi dela.	Ujetost v lastne miselne okvire. Zadovoljstvo s seboj, ki nima realne podlage. Pomanjkanje znanja. Ne spremljamo novosti.
Če zaposleni sodelujejo pri oblikovanju standardov, jih prej sprejmejo za svoje.	Standarde si lahko postavimo prenizko, ne da bi upoštevali dogajanje v širšem prostoru, zahteve časa in potrebe naših uporabnikov.
Upoštevane so specifikke organizacije, njene potrebe in razvojna pot.	Onemogočena je primerljivost.

Kombinirani načini določanja standardov kakovosti

Glede na to, kdo določa standarde kakovosti, poznamo tudi t. i. kombinirane načine.

Tudi teh je znanih več. Pri nekaterih modelih kakovosti, ki imajo zunanje opredeljene standarde kakovosti, je organizacijam, ki se odločijo za uporabo teh modelov, dopuščena možnost, da poleg že (zunanje) določenih standardov kakovosti same v skrbi za svojo kakovost zapišejo še svoje standarde kakovosti. Kot zgled takšnega modela kakovosti, ki postaja v zadnjih letih v Evropi vse prepoznavnejši, lahko na primer omenimo švicarski model EDUQA.

Nekateri modeli kakovosti pa v svoji metodologiji opredeljujejo, da si organizacija postavlja standarde kakovosti sama, vendar pa so že v model umeščena nekatera implicitna zunanja strokovna priporočila o področjih in kazalnikih kakovosti, iz katerih naj izhajajo standardi kakovosti. Čeprav si v teh primerih organizacija sama postavlja standarde kakovosti, pa ne moremo reči, da to počne povsem prosto.

Pomen standardov kakovosti pri presojanju kakovosti

Kot smo doslej že pokazali, ima opredeljevanje standardov kakovosti v notranji skrbi za kakovosti kar precej pozitivnih učinkov. Med pomembne sodijo gotovo tisti, ki nas pri opredeljevanju kakovosti včasih prav prisilijo k razmisleku o tem, kakšno je naše delo ali kakšno bi lahko bilo, če bi ga kakovostno nadgradili. Morda je eno največjih bogastev, ki jih lahko iztržimo iz internega oblikovanja standardov kakovosti, prav »jasnejša strokovna misel«, ki je posledica sistematičnega vpogleda v našo naravo dela, in morebitne priložnosti, ki nas še čakajo na naši razvojni poti. S tega zornega kota bi postavljanje standardov kakovosti na posameznem področju lahko razumeli tudi kot postavljanje nekakšnih »mini vizij«, ki bodo pripomogle k razvoju posameznih delčkov procesov izobraževanja odraslih, s tem pa tudi kakovosti izobraževalnih storitev za odrasle, ki jih kot izobraževalna organizacija ponujamo.

Drugo pomembno izhodišče postavljanja standardov kakovosti, ki velja za notranje in zunanje postavljanje standardov kakovosti, pa izhaja iz uvodne Taylerjeve misli, da »kakovosti tistega, česar ne poznamo, ne moremo presojati« (Tyler 1971). Opredeljevanje standardov kakovosti tako sodi med procese opredeljevanja kakovosti v celostni skrbi za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Oblikovani standard kakovosti nam bo pozneje pri presojanju kakovosti cilj, na podlagi katerega bomo lahko presodili o tem, kako dobri smo na izbranem področju ali pri izbranem kazalniku.

Razvoj in nameni uporabe kazalnikov kakovosti pri presojanju kakovosti

V presojanju doseganja standardov kakovosti imajo najpomembnejše mesto kazalniki kakovosti. V izhodiščnih razmislekih, kako se uporablja te kazalnike za različno spremljanje delovanja sistema izobraževanja odraslih na različnih ravneh, je zato pomembno upoštevati, na kar opozarja Sensicle: *»V teh časih je o izobraževanju modno govoriti z jezikom standardov in kazalnikov (indikatorjev) za merjenje kakovosti. Skrbi pa nas lahko, da bi pozabili, da so kazalniki orodja, ki jih uporabljamo zato, da bi opravili nalogo in jih začeli zamenjevati s samo nalogo. Velikokrat zgrešimo v opredelitvi namena kazalnikov in se prehitro zadovoljimo z opredeljevanjem tistih, ki jih je najlaže*

meriti. Ko pa postavimo ocene in razvijemo lestvice, znotraj katerih se bodo pojavljale številke in parametri, ki jih bomo povezali z merili kakovosti, obstaja nevarnost, da bodo pomembni kvalitativni vidiki delovanja in napredka izobraževanja prezrti ali potlačeni.» (Sensicle 1991, str. 16)

Že v uvodu velja omeniti, da se je večina ljudi že kdaj srečala s »kazalniki«. Kazalnike smo namreč v preteklih obdobjih še najbolj poznali iz sveta ekonomije in financ. Značilni zgledi so na primer letna inflacija, rast družbenega bruto proizvoda ipd. Podatki, številke, ki se vežejo na te kazalnike, nam nekaj povedo ali nam »kažejo« splošni položaj ali delovanje ekonomije, trga ali podjetja (Van den Berg 1997).

Naslednje, kar lahko ugotovimo, je, da razvoj kazalnikov ni nova stvar. Kot smo prikazali že v prejšnjih poglavjih, so vlade in druge interesne skupine vedno potrebovale neko obliko izkazovanja odgovornosti (»accountability«), da bi lahko spremljale, kako se porabljajo viri, ki jih vlagajo v različna področja družbenega delovanja. Zanimanje za kazalnike tako lahko zasledimo že v 18. stoletju. Pojav in širitev javnega sektorja je namreč ves čas spremljala zahteva, da naj bodo dejavnosti, ki se izpeljujejo v javnem sektorju, pregledne. Že konec 19. stoletja je tako postalo zbiranje statističnih podatkov široka »industrija«, povezana z družbenim, političnim in ekonomskim razvojem.

Razvoj standardov kakovosti ter kazalnikov, s katerimi merimo delovanje in rezultate ter učinke sistemov (»performance indicators«), se je v Severni Ameriki in Evropi še pospešil v prvi polovici 20. stoletja z aplikacijami teorij t. i. znanstvenega menedžmenta ali »taylorizma«. To gibanje je doseglo zavidljive dosežke v industriji. Osredotočilo se je na podrobne analize dela in zahtevana »merila učinkovitosti« (»efficiency measures«) in na natančno izkazovanje odgovornosti za vlaganja. Tudi v drugih sektorjih, tudi v izobraževalnem, se je pojavil interes, da bi uporabili enake principe. Ti entuziastični poskusi niso vedno prinesli pričakovanih rezultatov. »Kult učinkovitosti« se je razsul v tridesetih letih, vendar od takrat v različnih obdobjih še vedno zaživi (Sensicle 1991).

Druga pomembna spodbuda, ki je tudi v izobraževanju povzročila več zanimanja za standarde in kazalnike kakovosti, je prišla iz **t. i. gibanja za kakovost**, ki se je sicer začelo v industriji, v zadnjih dvajsetih letih pa se uveljavlja tudi v storitvenih dejavnostih. Sodobni načini zagotavljanja kakovosti namreč

danes zahtevajo ustrezna merila, pogosto pa se ta razvijajo v obliki standardov in njim pripadajočih kazalnikov kakovosti.

V času lahko opazujemo tudi spremembe glede tega, kam so standardi in kazalniki kakovosti osredotočeni. V začetni fazi je bilo večino pozornosti namenjene vhodnim dejavnikom in dejavnikom spremljanja izobraževalnega procesa. Sčasoma pa se je povečalo zanimanje za to, da bi razvili standarde in kazalnike, z uporabo katerih bi lahko merili izstopne dejavnike – dosežke in učinke izobraževanja. Predvsem pa se danes spodbuja upoštevanje načela vzrokov in posledic, v skladu s katerim je treba kazalnike uporabljati celostno in v kombinacijah, saj nam šele to da prave in bolj poglobljene odgovore o obravnavanem pojavu (Van den Berg 1997).

Danes je na mednarodni ravni veliko pobud za to, da bi spodbudili razvoj in uporabo mednarodnih kazalnikov v izobraževanju. To zrcali razmišljanja vlad nacionalnih sistemov, da obstoj tovrstnih kazalnikov lahko spodbuja argumentirane razprave o potrebnem razvoju, v povezavi na primer z razvojem kurikula, prakso učenja in poučevanja, ponujenih storitvah, ravnmi financiranja itn. Pri tem gre za »komunikacijski« namen nekaterih kazalnikov.

Podobno, lahko danes zaznamo vedno večjo potrebo po vpeljavi kazalnikov kot sredstev za izboljšanje kakovosti, še posebno izboljševanje izobraževanja in/ali upravljanja (s pomočjo učinkov, ki jih prinaša vpogled v močne in šibke točke institucij). V povezavi s tem se vedno znova pojavlja tudi potreba po izboljševanju sistemov »izkazovanja odgovornosti« (»accountability«), institucij, ki so financirane iz javnega denarja. Pri tem naj bi bili kazalniki v pomoč, saj naj bi »preprosto, komunikativno« pokazali kakovost in delovanje institucij.

Čeprav je vladna administracija poglobilni vzvod, ki je v ozadju intenzivnega razvoja kazalnikov v izobraževanju, lahko v zadnjih desetletjih zaznamo tudi močna gibanja, ki izhajajo iz organizacij. To je povezano z naraščajočim spoznanjem o uporabnosti menedžerskih metod pri vodenju in upravljanju izobraževalnih organizacij. Tovrstni menedžerski prijemi so v veliki meri zasnovani na odločanju na podlagi dejstev in podatkov. Dobro oblikovani kazalniki so lahko v veliko pomoč pri sprejemanju pomembnih menedžerskih odločitev. Avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem kazalnikov na institucionalni ravni, opozarjajo, da prvi izziv za organizacije, ki se zanimajo za razvoj

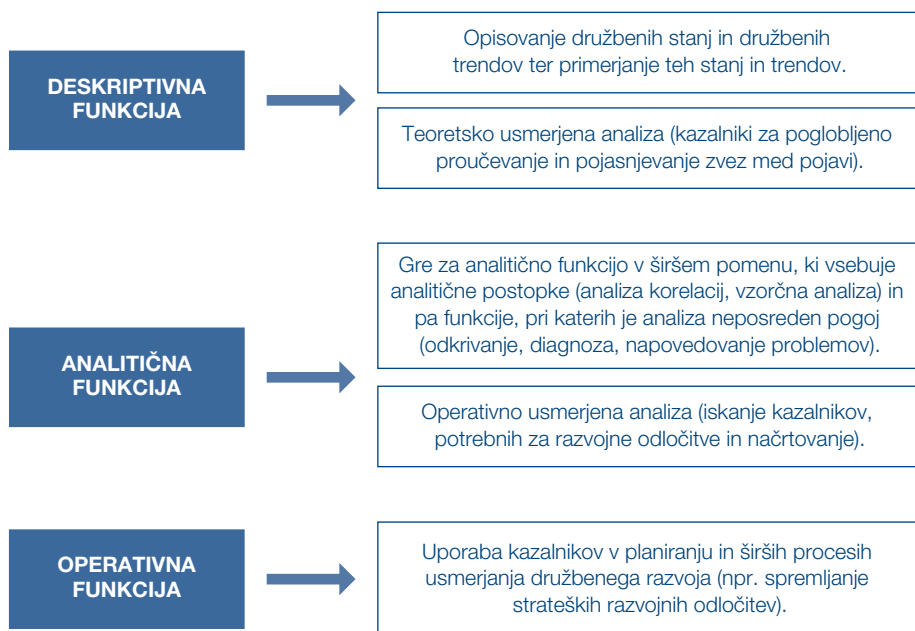
uporabnih kazalnikov, ne bi smel biti v opredeljevanju novih mehanizmov zbiranja podatkov. Bolje bi bilo, če bi se organizacije lotile izboljšav dostopa do pomembnih zbirk podatkov in po možnosti na novo definirale postopke njihovega posodabljanja. Pri tem je dobro imeti v mislih, da je mogoče institucionalni razvoj le deloma opredeliti z uporabo kazalnikov. Veliko izobraževalnih organizacij ima celostne cilje, ki jih ni mogoče preprosto zajeti z nekaj kazalniki kakovosti (Van den Berg 1997, Fanchette 1974).

Klasifikacije kazalnikov in standardov kakovosti

Ko se lotevamo oblikovanja in selekcije kazalnikov in standardov kakovosti, je treba natančno opredeliti njihov namen in funkcijo. Vseobsegajoč sistem kazalnikov ali nabor kazalnikov za univerzalno rabo ne bi bil smiseln. Bistvena naloga kazalnikov je, da nam omogočijo pregled nad dogajanjem na nekem področju. Toda kakšen pregled – nad katerimi prvinami, s katerega zornega kota? Odgovor na to vprašanje nam lahko da le vsakokratni namen uporabe kazalnikov. Isti kazalnik je lahko primeren za različne vsebinske okoliščine in različne namene, vendar bo imel vsakokrat drugačen pomen in se vklapljal v drugačno kombinacijo drugih kazalnikov (Bole Kosmač 2005).

Kot sicer pri pretežnem delu vprašanj na področju kazalnikov so tudi glede njihovih namenov in funkcij (ter njihovih možnosti in omejitev pri tem) mnenja med izvedenci različna. Obstaja veliko različnih tipov, oblik in možnih uporab kazalnikov, zato tudi ni preprostih načinov klasificiranja različnih tipov kazalnikov, niti takrat ne, ko govorimo o ožjem področju izobraževanja. V nadaljevanju predstavljamo pogosto uporabljeno klasifikacijo kazalnikov, ki te glede na njihovo funkcijo deli v tri kategorije, in sicer: **deskriptivno**, **analitično** in **operativno**.

Slika 11: Osnovne funkcije kazalnikov in njihove medsebojne povezave

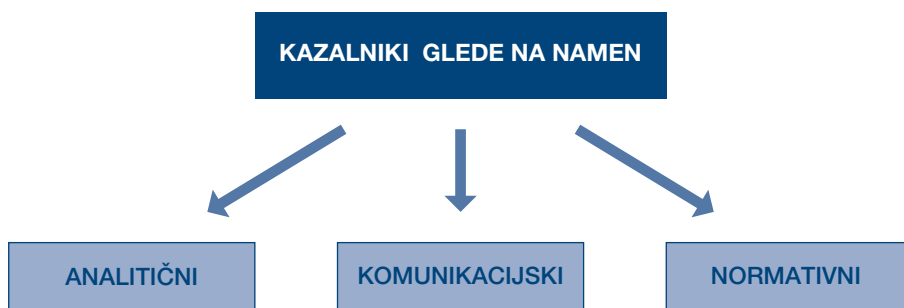


Vir: Bole Kosmač (2005)

Fanchette (1974) govori o treh funkcijah kazalnikov: (1) opisovanje obstoječega, (2) vpogled v zveze med pojavi in oblikovanje teoretičnih modelov, (3) kazalniki kot »orodje družbenega planerja v usmerjevanju družbenih sprememb«. Ob tem ugotavlja, da v praksi drugi člen zaradi težavnosti naloge navadno izpade in se zato z deskriptivne ravni preskakuje na preskriptivno, to je plansko, večinoma s pomočjo intuicije (Bole Kosmač 2005, povzeto po Fanchette 1974).

Naslednja klasifikacija se še bolj osredotoči na sam namen kazalnikov, podobno kot prejšnja opredeljuje analitično funkcijo kazalnikov, opozori pa še na komunikacijski in normativni vidik uporabe kazalnikov.

Slika 12: Kazalniki glede na namen



Vir: Lassinigg (2003)

- **Analitični kazalniki** so namenjeni predvsem temu, da bi z njihovo pomočjo bolje razumeli vzročne ali/in systemske povezave delovanja sistema izobraževanja in usposabljanja pa tudi povezave med izobraževanjem in širšo družbo. Kot takšni so še posebno zanimivi za raziskovalno dejavnost.
- **Komunikacijski kazalniki** naj bi pripomogli k izboljšanju strokovne razprave o pomembnih stvareh v izobraževalnem sistemu in bili v pomoč v sistemih »izkazovanja odgovornosti« (»accountability«). Tvrstni kazalniki so zanimivi za prakse, izobraževalne politike in za širšo javnost.
- **Normativni kazalniki** naj bi bili v pomoč pri izboljševanju prakse na različnih ravneh sistema. Kazalniki kakovosti naj bi bili prevladujoče normativni, ker so povezani z doseganjem ciljev. Lahko rečemo, da so tvrstni kazalniki kakovosti najzahtevnejši in najbolj kompleksni med kazalniki, saj naj bi, če želimo, da bi bili učinkoviti, vsaj deloma dosegli tudi merila drugih kategorij kazalnikov: da bi lahko bili v pomoč pri izboljšavah, morajo biti vsaj deloma analitični in komunikacijski (Lassinigg 2003).

Procesni model za strukturiranje področij in kazalnikov kakovosti

Doslej so se razvili številni koncepti in modeli, ki so v pomoč pri strukturiranju različnih shem kakovosti ter njim pripadajočih kazalnikov in standardov kakovosti. V nadaljevanju prikazujemo enega izmed najbolj uveljavljenih

konceptualnih⁷ modelov za oblikovanje kazalnikov. Gre za razširitev izvorno ekonomskega modela kot orodja ožjih ekonomskih analiz na celoten razvoj, ki poleg ekonomskega zajema tudi socialni, politični vidik in druge vidike. Model se je v vlogi širšega razvojnega modela uveljavil po drugi svetovni vojni in postopno poleg začetnih elementarnih kategorij vstopnih in izstopnih dejavnikov zajel še kategorije neposrednega učinka (»outcome«, »result«), posrednega učinka ali vpliva (»impact«), procesa (»process«), konteksta (»context«) in v različnih konkretnih rabah še katere druge kategorije. Opozoriti velja, da se kategorije tega modela v različnih projektih poimenujejo in uporabljajo različno in torej iz njih ni mogoče povzeti neke splošnoveljavne sheme, neposredno uporabne za konkretni namen (Bole Kosmač 2005).

Sistem (po splošni teoriji sistemov) razumemo kot množico med seboj povezanih objektov/elementov ali kot množico povezav med atributi⁸ objektov sistema. Vpeljimo še koncept kibernetškega, ciljno usmerjenega sistema⁹, pri katerem imajo vse njegove sestavine svojo vlogo (funkcijo) pri delovanju celote (Pangerc Pahernik 2004).

Daniel Stufflebeam (1983, 2000) velja za avtorja, ki se je še posebno ukvarjal z uporabo omenjenega modela v izobraževanju. V izobraževanju je ta model znan kot model CIPP (»context«, »input«, »proces«, »output«); to poimenovanje bomo uporabili tudi mi, ko bomo v nadaljevanju natančneje predstavili posamezne značilnosti modela. Stufflebeam (1983, 2000) pri opredeljevanju modela CIPP opozori, da **morajo biti kazalniki, če naj bi bili smiselni, vključeni v sistematični okvir. Pri tem sta pomembna zunanja in notranja povezanost. Zunanja povezanost pomeni, da moramo kazalnike kakovosti najprej povezati s cilji in standardi kakovosti. Notranja povezanost pa pomeni, da morajo biti kazalniki povezani med seboj.**

7 S konceptualnim modelom ni mišljen sistematično razčlenjen teoretični model, ampak bolj ali manj artikulirana predstava ali pojmovanje, po katerem urejamo način razmišljanja o družbenem razvoju. Prevodi za angleški izraz »conception«: pojmovanje, predstava, razumevanje, okvir razmišljanja.

8 Atributi opredeljujejo stanje (skupek značilnosti in pogojev), v katerem obstaja prvina sistema.

9 Ciljno usmerjeni sistem je torej sistem, čigar vedenje (odnos med vhodi in izhodi) je mogoče opisati z nekim notranjim ciljem in s procesom, ki je usmerjen v doseganje tega cilja.

Logična vzročno-posledična shema procesnega modela nam ne prinaša samo informacij, ampak tudi utemeljitve. Domneva namreč, da so področja in njim pripadajoči kazalniki kakovosti v vzročno-posledičnem razmerju. Na primer, če bodo presoje kakovosti pokazale, da dosegamo slabe rezultate, nam zgolj tovrstni podatki ne bodo povedali nič o tem, zakaj so rezultati slabi. Proučevanje vstopnih in procesnih dejavnikov pa nam bo lahko povedalo več o tem, kaj se je dogajalo v procesih, da so rezultati slabi (Crombach 1983, 2000). Vpliv na vstopne in procesne dejavnike bo lahko pripeljal do boljših rezultatov. Tovrstna delitev – na **dejavnike in rezultate**, je namreč drugi del prikazanega analitičnega orodja (Stufflebeam 1983, 2000, Lassnigg 2003).

Kontekstualni kazalniki

Oglejmo si vsebino kontekstualnih kazalnikov kakovosti na zgledu izobraževanja odraslih. Razvoj izobraževanja odraslih je odvisen od širših družbenih, ekonomskih, političnih in kulturnih ter razvojnih značilnosti družbe. S kratkoročne perspektive in perspektive politik je treba različne parametre sistema izobraževanja odraslih upoštevati kot kontekstualne značilnosti, na katere je mogoče vplivati in jih spreminjati le dolgoročno. Ker je sistem izobraževanja odraslih del širšega družbenega sistema in zakonske regulative, ne more delovati izolirano in ne da bi upošteval sistemsko postavljene cilje. Kontekst ali okolje sistema izobraževanja odraslih določajo temeljni družbenoekonomski atributi (demografski, ekonomski, finančni, socialni položaj ipd.) in iz tega izhajajoče potrebe države, regije, lokalne skupnosti, trga dela in podobno. Okolje sistema predstavljajo tudi cilji in standardi nacionalnega sistema izobraževanja in usposabljanja (ali sistema vseživljenjskega učenja).

Ker se v naši študiji še posebno ukvarjamo s kakovostjo na ravni izobraževalne organizacije, so med kontekstualnimi kazalniki še posebno pomembni tisti, s pomočjo katerih bomo proučevali kontekst (lastnosti okolja), v katerem izobraževalna organizacija deluje, torej tisti kontekstualni dejavniki, ki pomembno vplivajo na delovanje izobraževalne organizacije (Stufflebeam 1983, 2000). V andragoškem ciklu bi takšne dejavnike lahko prepoznali ob ugotavljanju potreb po izobraževanju, identificiranju potencialnih ciljnih skupin ipd.

Vstopni kazalniki

Med vstopne dejavnike štejemo ljudi in materialna sredstva, ki jih potrebujemo za izpeljavo izobraževalne dejavnosti, in vse tiste, ki vstopajo v izobraževalno dejavnost in pomembno vplivajo nanjo. Stufflebeam (1983, 2000) opredeli vstopne dejavnike kakovosti kot tiste, ki nam pomagajo premisliti o vseh virih, ki jih potrebujemo, da bomo lahko kakovostno izpeljali izobraževanje in dosegli želene rezultate. Med vstopne dejavnike na primer sodijo kazalniki kakovosti vodenja in upravljanja. Sem spadajo dolgoročni strateški načrti, vizija, poslanstvo, vrednote, skratka temeljne strateške usmeritve, ki posledično vplivajo na vse dejavnosti v izobraževalni organizaciji. Pomembno pri tem je tudi, kako bo izobraževalna organizacija organizirana, da bo čim učinkoviteje izpeljevala procese in s tem dosegala čim boljše dosežke. Med temeljne strateške premisleke sodijo tudi strategije razvoja osebja v izobraževalni organizaciji in usmeritve, ki zadevajo razvoj organizacijske kulture, ter premislek o tem, kako bomo presojali in razvijali kakovost. V ta sklop sodijo tudi premisleki o (potencialnih) udeležencih, njihovih značilnostih ipd. V izobraževanju je dobro znan rek, da dobra izobraževalna organizacija stoji in pade na učiteljih, zato je eno temeljnih področij med vstopnimi dejavniki tudi zagotavljanje kakovosti osebja. Z vstopnimi kazalniki presojamo tudi vire in opremo, ki jo je treba zagotoviti, da bo delo nemoteno potekalo in bomo dosegali načrtovane dosežke in učinke.

Procesni kazalniki

Procesni model nam v nadaljevanju omogoča, da med procesnimi dejavniki kakovosti opredelimo temeljni proces in podporne procese v izobraževalni organizaciji. V našem primeru je temeljni proces izobraževalni proces, med podporne procese, to so procesi, ki jih izobraževalna organizacija izpeljuje v podporo temeljnemu procesu, pa lahko na primer uvrstimo informiranje, svetovanje in učno pomoč idr. Pomembno je tudi, kako izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji v okolju. Pomembne so tudi dejavnosti promocije in marketinga itn.

Procesna dimenzija prinaša pomembno informacijo o načinih izrabe virov, ki so bili uporabljeni, da bi izboljšali kakovost izobraževanja (Stufflebeam 1983, 2000). V tradicionalnih birokratskih menedžerskih modelih je bila

procesna komponenta močno regulirana. Sodobni menedžerski modeli prinašajo različne oblike decentralizacije v samo izpeljavo izobraževanja. Z vse večjim pomenom, ki se danes namenja »izkazovanju odgovornosti za kakovost«, in z večjo usmeritvijo na merjenje dosežkov in učinkov izobraževanja se je zanimanje za merjenje procesnih dejavnikov zmanjšalo. V tradicionalnih modelih je bila izpeljava procesov v skladu z dogovorjenim pomembna sestavina ocenjevanja. V sodobnem času, ko je več prostora za načrtovanje poti za doseg ciljev prepuščeno izobraževalnim organizacijam, pa se je sam namen spremljanja procesov spremenil. Spremljanje in presojanje kakovosti procesnih dejavnikov sta še vedno pomembna, vendar pa je danes vedno več zavedanja o vzročno-posledični povezanosti procesov in dosežkov (učinkov). Kakovost procesov se zato spremlja, da bi lahko z izboljšavo teh zboljšali rezultate in učinke.

Izstopni kazalniki (dosežki, učinki)

Z izstopnimi kazalniki kakovosti presojamo rezultate in učinke dejavnosti. V različnih klasifikacijah nekateri pri opredeljevanju izstopnih dejavnikov uporabljajo enotno kategorijo »rezultati«. Vse pogosteje pa se uporablja delitev izstopnih dejavnikov na »dosežke« in »učinke« (Lassinig 2003, Bole Kosmač 2005). Rezultat so v našem primeru neposredni rezultati, ki jih dosega izobraževalna organizacija, učinki pa pomenijo merjenje posledic, tj. učinkov, ki jih imajo rezultati za posameznega udeleženca v izobraževanju, ožje in širše okolje. Prav zato, ker vplivajo na učinke zelo raznoliki dejavniki, je te težko opredeljevati, predvsem pa meriti. Kljub tovrstnim metodološkim zadregam pa je smiselno o temeljnih učinkih, ki naj bi jih prinašalo delovanje izobraževalne organizacije, premisliti in jih skušati opredeliti. V skupino izstopnih kazalnikov kakovosti sodijo kazalniki, kot so: zaposljivost, odstotek udeležencev, ki uspešno dokonča izobraževanje, stopnja osipa, dosežene kompetence (uporabnost znanja, prenosljivost znanja), zadovoljstvo udeležencev (osebja, delodajalcev) idr.

Preglednica 4: Opis posameznih vrst kazalnikov v modelu CIPP

MODEL KONTEKST/INPUT/PROCES/OUTPUT	
VRSTE KAZALNIKOV	OPIS VSEBINE KAZALNIKOV
Kazalniki konteksta	Opredeľujejo značilnosti družbe (demografske, ekonomske) in strukturne značilnosti nacionalnega izobraževalnega sistema ali značilnosti okolja, v katerem deluje izobraževalna organizacija.
Vstopni kazalniki	Finančni in človeški viri, investirani v izobraževanje; sem je mogoče uvrstiti tudi fizično infrastrukturo (na primer opremljenost z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo). Značilnosti vstopnega dela z udeleženci.
Procesni kazalniki	Značilnosti učnega okolja in organizacije šol ali izobraževalnih ustanov; nekateri štejejo sem tudi značilnosti prehodnosti sistema (iz enega letnika v drugega itn.). Značilnosti organizacije in izpeljave izobraževalnega procesa.
Izstopni kazalniki (kazalniki rezultatov)	So neposredni rezultat dejavnosti izobraževanja, nanje vplivamo z inputnimi in procesnimi dejavniki.
Izstopni kazalniki (kazalniki učinkov)	Posredni in dolgoročni učinki dejavnosti izobraževanja, na katere vplivajo tudi drugi dejavniki.

Razvijanje kakovosti v izobraževanju

Doslej smo v raziskavi že odstrili različna pojmovanja kakovosti in prikazali njihovo relativno in interesno zasnovo. Ukvarjali smo se s procesi presojanja kakovosti, pokazali smo prednosti in slabosti notranjih in zunanjih načinov presojanja kakovosti. V tem poglavju pa se bomo posvetili še **procesom razvijanja kakovosti**. Za izobraževalno organizacijo namreč ni pomembno le to, da razume, kako nastajajo opredelitve kakovosti ter da ima izoblikovane načine presojanja kakovosti. Najpomembnejše je, da namenja dovolj pozornosti razvojni dimenziji teh procesov. V tem delu se bomo osredotočili na **ustvarjanje in izmenjavo znanja v izobraževalni organizaciji, ki se vedno bolj kaže kot pomemben dejavnik razvoja kakovosti**.

USTVARJANJE IN PRETOK ZNANJA KOT POMEMBEN DEJAVNIK RAZVOJA KAKOVOSTI

Ko razmišljamo o tem, kako v izobraževalni organizaciji spodbujati izmenjavo znanja in dobre prakse, zato da bi izboljševali in razvijali kakovost, je dobro vedeti, da bomo pri tem trčili na »trd oreh« individualnega interesa in prizadevanj posameznikov, da bi zadovoljili ta svoj interes (Coleman 1988). Zaposleni imajo namreč lahko zelo različne poglede na to, kakšno naj bo kakovostno delo, kakšno vrednost ima pretok znanja med zaposlenimi za uresničevanje ciljev izobraževalne organizacije in kakšna naj bo njihova vloga pri tem. Da bi lahko usklajevali množico relativnih pogledov na kakovost in različnih interesov, potrebujemo prostor, nekakšno polje dialoga, v katerem se raznovrstni interesi, mnenja in stališča lahko odstrejo, primerjajo in se dopolnjuječe ter ne izključujoče izoblikujejo v sprejemljive nove razvojne rešitve.

Zato je iz strokovnih krogov vedno pogosteje slišati opozorila, da je treba najti nove poti, instrumente in prijeme, ki bi bili nekakšno »vezivo«, ki bi povezovalo te različne interese, omogočalo dialog, pretok in ustvarjanje novega znanja in dobre prakse. V zadnjih desetletjih avtorji na različnih področjih opozarjajo na pomen **socialnega kapitala**, še posebno virov, ki omogočajo njegovo ustvarjanje, kot možnosti reševanja omenjene proble-

matike. **V nadaljevanju bomo zato proučevali načine, ki lahko spodbudijo in podprejo pretok znanja med zaposlenimi v izobraževalni organizaciji in v omrežjih izobraževalnih organizacij ter tako krepijo razvoj kakovosti. Zanimalo nas bo, kako lahko kot podporo razvoju tem procesom uporabimo vire socialnega kapitala.**

Ob naraščajočem pomenu ustvarjanja in pretoka znanja kot najpomembnejšega dejavnika kakovosti v organizacijah je treba upoštevati spremenjene okoliščine, v katerih dandanes delujejo organizacije. Ekonomisti so nekdanje namenjali veliko pozornosti predvsem fizičnemu in človeškemu kapitalu, vendar je pri ustvarjanju ekonomske učinkovitosti podjetij treba upoštevati, da pa je tudi znanje že dolgo priznано kot pomemben vir ekonomske učinkovitosti. **Danes postaja čedalje razumljiveje, da so sodobne organizacije vse bolj krajši, kjer se kopiči, usklajuje, povezuje in ustvarja novo znanje** (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Ker začena znanje nadomeščati zemljo, delovno silo in kapital kot najpomembnejši vir konkurenčne prednosti na trgu, **postaja za organizacijo, njeno kakovost in učinkovitost vse pomembnejša zmožnost, da si organizacija pridobi novo znanje, znanje, ki ga ima, deli in uporabi organizacijsko znanje v novih okoliščinah** (Lesser 2000).

Prenos znanja je izrazito **socialno dejanje**, saj poteka po številnih formalnih in neformalnih pa tudi aktivnih in pasivnih socialnih mehanizmih (interakcije). Prav zaradi tega so za učinkovit transfer znanja potrebne te komponente: razvito socialno omrežje, visoka stopnja zaupanja ter določena stopnja skupnih norm ali vrednot udeležencev. Za uspešen transfer znanja je potreben socialni kapital (Adam in Lenarčič 2008).

Različni avtorji so se ukvarjali z razmejitvijo razmerja med človeškim in socialnim kapitalom. S. Kump (2003) povzema misli Schullerja in Fielda, ki menita, da odnos med človeškim kapitalom in socialnim kapitalom ni nujno antagonističen, obenem pa poudarjata pomembne razlike med obema pojmom:

- človeški kapital je osredotočen na posameznika, socialni kapital pa je usmerjen na omrežja in odnose;

- človeški kapital izhaja iz ekonomske racionalnosti in preglednosti informacij, socialni kapital pa iz socialno zasnovanih vrednot in norm;
- človeški kapital se meri s številom let šolanja ali kvalifikacij, socialni kapital z močjo vzajemnih obveznosti in civilnega delovanja (Kump 2003, povzeto po Schuller in Field 1998).

Adam in Rončević (2003) ugotavljata, da je človeški kapital ali znanje »mrtev kapital«, če ni spravljen v obtok, če ni motivacije za njegovo uporabo ali če ni kompetenc, kako to znanje uporabiti, pa tudi, če ni ustreznih organizacijskih struktur ter ekonomskih in simbolnih spodbud. V skladu s tem je izredno pomembno **razumevanje družbenih procesov**, v katerih nastaja znanje ali človeški kapital. Socialni kapital je katalizator, ki spravlja v obtok človeški kapital (Adam in drugi 2001). **Znanje ali človeški kapital je namreč skupina informacij, ki jih ima posameznik. To pomeni, da znanja ne moremo dati nekomu enako, kot lahko damo neko fizično stvar, temveč mora prejemnik znanja sodelovati v samem (socialnem) procesu pridobivanja le-tega** (Lenarčič 2008). Poudarek je na **kakovosti in intenzivnosti medosebnih odnosov**, na kultiviranju teh odnosov, po katerih se prelivajo informacije, medsebojna pomoč, nove zamisli. Tako se ohranja in kroži znanje ter intelektualni in kulturni kapital.

V svojem delu *Intelektualni kapital in organizacijske prednosti* se Nahapietova in Ghoshalova (2000) posebej osredotočita na povezave med intelektualnim in socialnim kapitalom v organizaciji. Avtorici uporabljata pojem »intelektualni kapital«, ko govorita o znanju in sposobnosti **socialne skupnosti**, kakršna je tudi organizacija ali neka profesionalna praksa. Poudarek namenjata skupnemu znanju organizacije, ki presega zgolj posameznikovo znanje v tej organizaciji. **Organizacija mora najti načine, kako to skupno znanje odkrivati, omogočati njegovo izmenjavo med zaposlenimi in v pomembnih omrežjih zunaj organizacije ter kako ga plemeniti na način, ki bo ustvarjalno omogočal kombiniranje tega znanja, to pa bo spodbudilo inovacijsko naravnost organizacije in s tem prispevalo k večji kakovosti** (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Pri opredelitvi pojma intelektualni kapital avtorici opozorita na razprave o različnih vrstah znanja. Ob tem je še posebno pomembno vprašanje, ali obstaja družbeno ali skupno znanje in če, v kakšni obliki (prav tam).

V zvezi s to razpravo je mogoče vprašanje operacionalizirati glede na to, koliko je mogoče govoriti o konceptu organizacijskega, skupnega in družbenega znanja v nasprotju s tistim znanjem, ki ga imajo posamezni člani v organizaciji (prav tam). Simon (1991) pri tem izpostavi eno skrajnost obravnavane tematike, ko pravi, da poteka vse organizacijsko učenje v glavah ljudi; organizacija se uči zgolj na dva načina: (1) z učenjem svojih članov in (2) s pritegovanjem novih članov, ki imajo znanje, kakršnega organizacija prej ni imela. Drugi avtorji nasprotno ugotavljajo, da se znanje ne shranjuje v »glavah«, ampak v odnosih, ki se razvijajo med udeleženci učnega procesa. Po njem se znanje shranjuje v »kognitivnem prostoru«, organizacije pa se razlikujejo po svoji zmožnosti za odkrivanje in pridobivanje tega znanja. Med prvimi, ki pomembno vplivajo na posameznikovo učenje, izpostavljajo **bližino, zaupanje** in **solidarnost**, ki so bistvene prvine socialnega kapitala (Adam in Rončević 2003).

Opredelevitev intelektualnega kapitala, kot sta ga opredelila Nahapietova in Ghoshalova, priznava pomen družbenih in kontekstualnih oblik znanja kot vira, ki ima lastno vrednost in se razlikuje od preprostega agregiranja znanja posameznikov (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Da bi bolje razumeli, kaj vse zajema intelektualni kapital organizacije, bomo v nadaljevanju predstavili nekatere temeljne delitve znanja. Njihovo poznavanje nam je lahko v pomoč pri razumevanju pomena **upravljanja znanja ter prenosa dobre prakse kot pomembnega dejavnika razvoja kakovosti izobraževalne organizacije**.

V dosedanjih raziskovanjih je najpogosteje izpostavljena delitev na **praktično znanje**, ki je zasnovano na izkušnjah (*experience based knowledge*), in **teoretično znanje**, ki izhaja iz refleksije in abstrahiranja te izkušnje – to razlikovanje izhaja predvsem iz razprav zgodnjih filozofov med racionalizmom in empiricismom. Ob tem velja opozoriti na problematiko takšne delitve znanja na praktično in teoretično znanje. Praksa namreč sama po sebi še ni izkušnja, zato vsebuje praktično znanje tudi že prvine refleksije. Ob tem Kroflič (2002 c) v prispevku *Javna šola kot prostor moralnega razvoja na načelih izkustvenega učenja* pokaže na pomen t. i. esencialnega (signifikančnega) učenja. Pri njem se prepletajo temeljne strukture izkustvenega učenja in teorije moralnega razvoja, saj je to učenje, ki »zgrabi« celoto osebe, s tem

da vpliva na preoblikovanje njenega dotedanjega znanja in izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, motivacije za delovanje ipd.

Naslednjo opredelitev vrst znanja je prispeval Polanyi (1967), ko je znanje opredelil kot **skrito** (*tacit knowledge*) in **eksplicitno** (*explicit knowledge*). Bistveno izhodišče njegove misli je bilo prepričanje, **da je kreativno dejanje (še posebno dejanje odkritja/ustvarjanja) povezano z močnimi osebnimi čustvi in zavezanostmi**. Pri tem lahko najdemo povezavo v mišljenju Polanyja in Pirsiga (1974, 2005). Analiza Pirsigovega dela v uvodu je namreč pokazala prav isto razmišljanje, namreč, da v skrbi za kakovost, še posebno v dimenzijah inovativnosti in razvoja, zgolj metodologije, kazalniki, modeli kakovosti niso dovolj. **Če želimo spremeniti razmišljanje v zavezanosti do kakovostnega dela ter zajeti transformativni vidik, ki pomeni ustvarjalno in razvojno delo, je treba tem procesom priznati tudi čustveno dimenzijo**. Tudi Polanyi je v svoji kritiki takrat prevladujočega prepričanja, da je znanost prosta vrednot, poskušal v to kreativno napestost pripeljati nove, bolj skrite dimenzije in oblike znanja (Polanyi 1967).

Poudarjal je, da so neformalna ugibanja, imaginativno mišljenje in poskusi, ki so del dejanja odkrivanja novega, motivirani z nečim, kar je sam pojmoval kot »strast«. Namenjeni so odkrivanju resnice, vendar niso nujno v opredeljenih in predpostavljenih oblikah. V delu *Skrita dimenzija* je zato zapisal, da bi morali izhajati iz domneve, da »lahko vemo več, kot lahko povemo« (prav tam, str. 4). Skrito znanje po njegovem mnenju zajema kopico konceptualnih in senzornih informacij in podob, ki jih lahko uporabimo v pripisovanju pomena nečemu. Veliko koščkov skritega znanja lahko sestavimo skupaj z namenom, da bi postavili nov model ali teorijo. Eksplicitno znanje pa je tisto, ki ima določeno obliko, ga lahko dobimo v priročnikih, knjigah, prispevkih, na seminarjih ipd. (prav tam). Za eksplicitno znanje tudi velja, da ga je razmeroma lahko identificirati, pri tem pa ohranjati njegovo vrednost, tiho znanje pa je težko artikulirati in dokumentirati, ne da bi pri tem izgubili njegovo vrednost. Prav zaradi subjektivne narave tega znanja ni mogoče prenašati v predpisanih oblikah. **Prenaša se lahko samo v oblikah socialnih odnosov**, kot je na primer odnos med mojstrom in vajencem. Za razliko od eksplicitnega znanja, ki ga lahko objektiviziramo, abstrahiramo in prenašamo v času in prostoru neodvisno od subjekta, ki je to znanje prispeval, je skrito znanje subjektivno; njegov prenos zato zahteva **sodelovalni odnos**, ki temelji na zaupanju med

udeleženci (Lam 1998). V iskanju odgovorov na vprašanje, kako čim učinkoviteje upravljati eksplicitno in tiho znanje v organizaciji, da bi prispevali k razvoju kakovosti, zato sodobni avtorji vse pogosteje posegajo po možnostih, ki nam jih pri tem daje koncept socialnega kapitala.

Čeprav je konceptualno mogoče opredeliti razliko med eksplicitnim in tihim znanjem, pa teh dveh oblik znanja ni mogoče popolnoma ločiti v praksi, saj se konstituirata v interakciji. Nonaka in Takeuchi (1995) menita, da se novo znanje ustvarja prav v **dinamični interakciji in kombiniranju** teh dveh oblik znanja. Podobno ugotavljata Nelson in Winter (1982) v svoji evolucijski teoriji podjetij. V njej domnevata, da organizacija ustvarja okoliščine, v katerih se eksplicitno in implicitno znanje ustvarjata v interakciji z zunanjo resničnostjo in se nato skladiščita v organizacijskih rutinah. **Sčasoma lahko kakovost interakcij med eksplicitnimi in implicitnimi oblikami znanja pripelje do višjih oblik znanja, s tem pa tudi do večje kakovosti delovanja izobraževalne organizacije in njenih dosežkov.** Pri tem pa se organizacije razlikujejo po svoji sposobnosti vpogleda v tovrstne interakcije med različnimi oblikami znanja in tem, kako znajo to uporabiti za svoj razvoj in ustvarjanje novega znanja. Ključ do ustvarjanja novega znanja v organizaciji lahko iščemo prav v mobilizaciji individualnega skritega znanja v kolektivno znanje organizacije. **Sposobnost učenja in inovativnosti je zato zelo povezana s sposobnostjo organizacije, da mobilizira skrito znanje in spodbuja interakcijo tega znanja z eksplicitnim znanjem in tako razvija kakovost** (Nonaka in Takeuchi 1995).

Ti dve dimenziji, **eksplicitno – tiho znanje** in **individualno – skupno znanje**, je kombiniral Spender (1996 b) in tako ustvaril nekakšno matriko štirih različnih elementov intelektualnega kapitala organizacije.

Posameznikovo eksplicitno znanje, ki ga je Spender poimenoval »zave-stno znanje«, je posameznikom dostopno v obliki dejstev, konceptov, modelov, ki jih lahko shranimo in prikličemo iz posameznikovih osebnih arhivov (prav tam). To znanje je odvisno od posameznikovih kognitivnih sposobnosti in spretnosti. Je formalno, abstraktno in teoretično znanje. Poleg tega je to splošno in prenosljivo znanje, saj ga lahko uporabimo v različnih okoliščinah in za reševanje različnih problemov v organizaciji. Hkrati je to homogeno in apriorno znanje, ki ga lahko pridobimo predvsem s formalnim izobraževa-

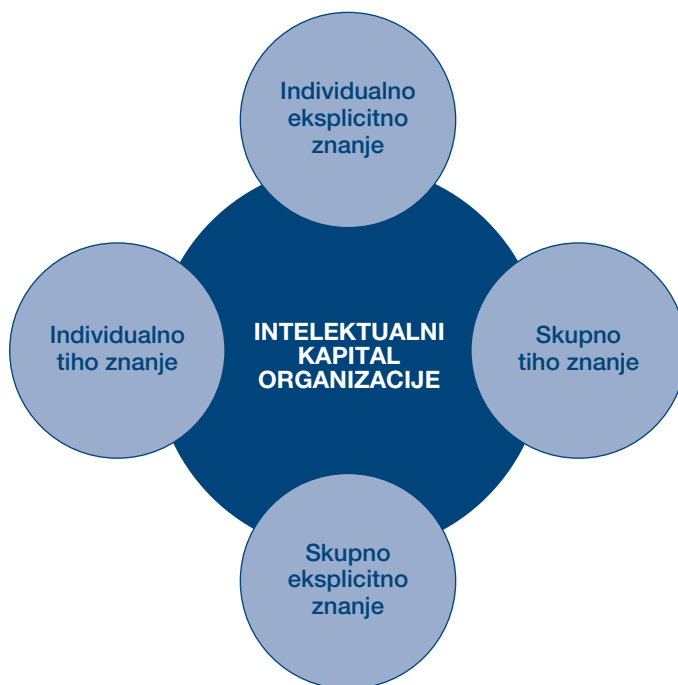
njem in usposabljanjem; z drugimi besedami bi lahko pridobivanje tega znanja imenovali »učenje s študijem«. To je znanje, ki ga lahko standardiziramo in predstavimo logično in konsistentno (Lam 1998).

Posameznikovo skrito znanje, ki ga je Spender (1996 b) poimenoval »avtomatično znanje«, je usmerjeno v akcijo. To je praktično, individualno znanje (vedeti kako, tehnično), ki ga je še posebno proučeval Polanyi (1967). Ustvari se z izkušnjo, ali povedano drugače, to je »učenje z delovanjem« (Spender 1996 b). To je »partikularno znanje«, vezano na posebne okoliščine, ki postane za prakso relevantno ob reševanju natančno določenega problema. Njegovega generaliziranja ne moremo ločiti od aplikacije in tesnega sodelovanja udeleženca. Gre za fluidno znanje, ki je vezano na neko osebo.

Takšno eksplicitno in skrito znanje posameznikov je pomemben del intelektualnega kapitala organizacije in je lahko najpomembnejši dejavnik za uspešno delovanje organizacije, zlasti v okoliščinah, ko je delovanje posameznih zaposlenih posebno pomembno (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Druga dva pomembna elementa intelektualnega kapitala organizacije sta **skupno eksplicitno znanje** – to je Spender (1996 b) poimenoval objektivizirano znanje – in **skupno tiho znanje**, kolektivno ali skupnostno znanje, če ga poimenujemo s Spenderjevimi besedami.

Slika 13: Elementi intelektualnega kapitala organizacije



Vir: Spender (1996 b)

Skupno eksplicitno znanje je korpus znanja, ki si ga člani neke skupnosti delijo, na primer znanje v nekaterih znanstvenih skupnostih. Po mnenju nekaterih je to najrazvitejša oblika znanja (prav tam). To je znanje, ki ga prevajajo znaki in simboli. Kodificirano in skladiščeno je v navodilih, pravilih, procedurah. Takšno znanje je javno, dostopno vsem v organizaciji, razumemo in uporabimo ga, ne da bi za to potrebovali osebo/e, ki je/so to znanje prispevala/e (Lam 1998). Za zgled navajamo opis postopkov sprejemanja strank, ki ga pripravijo za to odgovorne osebe v organizaciji. Ko je opis pripravljen, ga lahko uporabijo vsi, ki sprejemajo stranke, ne da bi morali biti navzoči tisti, ki so opis pripravili.

Abstrahiranje individualnih izkušenj in znanja posameznikov v kodirano znanje olajša centralizacijo in nadzor v organizaciji. To je najrazvidnejše iz načel znanstvenega menedžmenta, katerega temeljni namen je nadzirati in standardizirati delo s formaliziranjem delovnih vlog in procesov; gre za t. i. kodificiranje delovnih izkušenj v objektivno znanstveno znanje (Lam 1998). Ker se tovrstno znanje v organizaciji lahko hrani in uporabi brez posameznika (sku-

pine posameznikov), ki je/so to znanje prispeval/i, to zmanjšuje odvisnost organizacije od posameznika (ali skupine posameznikov). Pri takšni obliki znanja pa je nevarno, da utegne postati standardizirani program, ki je koristen le takrat, ko se ukvarjamo s standardiziranimi in znanimi problemi in nalogami (Mintzberg 1993). To znanje je zato »tehnicično«, vodi h generaliziranju uniformnih in predvidljivih vzorcev vedenja in dosežkov organizacije.

Ko govorimo o takšnem kodificiranju znanja, je treba tudi vedeti, da je to znanje poenostavljeno, selektivno in parcialno, saj ne more zaobjeti skritih spretnosti in presoj posameznikov. Kljub tem omejitvam so to pomembne oblike skupnega znanja, ki lahko prispevajo k učinkovitejšemu delovanju organizacije; zato moramo biti nanje pozorni, ko razmišljamo o skupnem znanju organizacije kot pomembnem dejavniku kakovosti (Lam 1998).

Skupno tiho znanje pa je znanje, vsebovano v oblikah skupne in institucionalne prakse, ki biva v **tihih izkušnjah kolektiva ali skupnosti**. Tovrstno znanje in sposobnost vedenja lahko ostajata individualnim udeležencem razmeroma skrita, vendar jim postajata dostopna z interakcijami med njimi (Spender 1996 b, Nahapiet in Ghoshal 2000). To je znanje, ki ga imajo navadno zelo izkušene delovne skupine in ga je težko popolnoma artikulirati in prenašati. Skupno tiho znanje je oblika tihega znanja, ki je umeščena v skupna prepričanja, vrednote, skupne načine razumevanja, ki omogočajo komunikacijo med člani skupnosti (organizacije). Vključena je v organizacijske »skupnosti praks« (»communities of practices«), ki pomenijo družbeno konstruirano naravo učenja v organizaciji (Wenger, McDermott, Snyder 2002). Takšno znanje je **odnosnospecifično**, kontekstualno in razpršeno (Lam 1998).

To je situirana oblika znanja, organizirana okrog skupka pravil in številnih odnosov, ki organizaciji omogočajo, da deluje usklajeno in povezano. Gre za skupno znanje koordinacije, komunikacije in učenja, ki se poraja v identiteti organizacije. Skupno tiho znanje je organsko in **dinamično** (Kogut in Zander 1996). V tej točki se lahko pri razmisleku o tem, kako upravljati takšne oblike znanja, znova navežemo na Pirsiga (1974) in njegovo poudarjanje **kakovosti kot dinamičnega odnosa**. Prav **komunikacija** in ustvarjanje **skupnega prostora**, ki omogočata **soočanje in izmenjavo različnih mnenj** in **dialog** (timske oblike dela, skupnost praks), ki ga v organizaciji ustvarjamo zato, da spodbujamo izmenjavo in prenos znanja, je namreč pomemben element

sodobnih, dinamičnih modelov kakovosti (Pirsig 1974, 2005, Guba in Lincoln 1994, Rice in Burbules 1992). Skupno tiho znanje je znanje, ki je sposobno podpirati kompleksne vzorce interakcije, ko nimamo pisnih pravil. Hkrati pa je to znanje tudi izmuzljivo. Njegovo generiranje in uporaba lahko zavirajo ustvarjene organizacijske strukture in vzorce družbenega vedenja.

Ti štirje elementi konstituirajo intelektualni kapital neke organizacije. Elementi med seboj niso neodvisni. Spender je pri tem poudaril, da **je skupno znanje najvarnejše in strateško najpomembnejše znanje v organizaciji** (Spender 1996 b). Prav zato sta Nahapiet in Ghoshal svojo analizo o konkurenčnih prednostih organizacij utemeljevala na družbenem ali skupnem eksplicitnem in skritem znanju v organizaciji (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Ko govorimo o razvoju kakovosti v izobraževalni organizaciji, je torej najpomembnejše najti načine, kako motivirati posameznike in skupine, da bodo med seboj delili eksplicitno in tiho znanje. Lesser (2000) ob tem opozarja, da je motivacija posameznikov, da bi prispevali in znova uporabili eksplicitno znanje, ki se shranjuje v sistemih baz znanja, zelo odvisna od socialnega kapitala članov, ki uporabljajo takšen sistem. Na primer obseg, v katerem si bodo zaposleni med seboj izmenjali dokumente, knjige, članke, druge vire znanja, je odvisen od tega, koliko je med njimi zaupanja, obveznosti in kako vrednotijo intelektualne zmogljivosti in dosežke drugega. Če posamezniki ne zaupajo drugim in menijo, da drugi svojega znanja ne bodo pripravljeni deliti z njimi, je malo verjetno, da bodo žrtvovali čas in energijo, da bi znanje prispevali tudi sami. Podobno se zgodi, če oseba meni, da je znanje drugih malo vredno, ali če posameznik nima ustreznih možnosti, ki bi mu omogočile, da bi razumel pravo naravo dokumenta, bo znanje po navadi ostalo neuporabljeno. Čeprav tehnologija lahko olajša uporabo in prenos eksplicitnega znanja, pa je vendarle od stopnje socialnega kapitala v organizaciji odvisno, kakšen bo resnični učinek takšnih dejavnosti (Lesser 2000).

Še pomembnejša pa je vloga socialnega kapitala pri delitvi tihega znanja. Če domnevamo, da je najučinkovitejši način prenosa tihega znanja prav osebni odnos med tistim, ki tiho znanje ima in ga je pripravljen deliti, in tistim, ki bi tiho znanje sprejel, ima socialni kapital bistveno vlogo pri takšnem prenosu tihega znanja. Posamezniki morajo biti zmožni identificirati posameznike s takšnim znanjem in razvijati tak medosebni odnos, da bo oseba, ki takšno

znanje ima, pripravljena to podeliti. Treba je izoblikovati neke vrste jezik izmenjave, ki bo pomagal pri prenosu tega znanja. To velja za individualno tiho znanje in za skupno tiho znanje v organizaciji (prav tam).

Sodobne teorije kakovosti in sodobne organizacijske teorije se srečajo prav na točki, ko spoznajo, da danes najvišje ravni kakovosti in s tem temeljne konkurenčne prednosti ne dosegajo tiste organizacije, ki se trudijo (od zunaj) akumulirati več in več znanja, pač pa tiste, ki so sposobne že obstoječe znanje (v organizaciji, v omrežjih, v družbi) kombinirati, izmenjavati in s tem ustvarjati novo znanje.

Za razvojne ekonomiste je kombiniranje temelj ekonomskega razvoja, saj proizvajati pomeni kombinirati materiale in delovno silo. To izhodišče je danes precej aktualno tudi, ko govorimo o organizacijah kot sistemih znanja. Pri tem gre za ustvarjanje novega znanja s spreminjanjem in razvojem obstoječega znanja ali pa za inovacije. Ustvarjanje novega znanja zahteva ustvarjanje novih kombinacij – tudi tako, **da povežemo elemente, ki prej niso bili povezani med seboj, ali da poiščemo načine, da elemente, ki so že bili povezani, na novo sestavimo drugače**. Razvoj je tako definiran kot uresničevanje novih kombinacij.

Intelektualni kapital se na splošno ustvarja s kombiniranjem virov znanja, ki ga podajajo različni udeleženci (posamezniki ali skupine), zato je njegovo ustvarjanje odvisno tudi od izmenjave virov med temi akterji. **Pogosto se novo znanje ustvarja s socialnimi interakcijami in skupnimi dejavnostmi** (prav tam).

Danes se namenja čedalje več pozornosti iskanju načinov, kako za razvoj kakovosti doseči takšno skupno učenje v organizaciji, predvsem pa, kako usklajevati različne spretnosti in znanje, saj bi to omogočilo integracijo znanja.

Izhajajoč iz Bourdieujeve misli, da **obstaja socialni kapital v odnosih, odnosi pa se ustvarjajo z izmenjavo** (Bourdieu 1986), Nahapietova in Ghoshalova (2000) skleneta, da je vzorec povezovanja in odnosov, ki se ustvarjajo s tem povezovanjem, temelj socialnega kapitala. V tem procesu lahko opazujemo dialektični proces, v katerem se z izmenjavo ustvarja socialni kapital, hkrati pa, nasprotno, socialni kapital pripomore k učinkovitejši izmenjavi. Socialni kapital tako posredno, z izmenjavo, vpliva na kombiniranje virov, hkrati pa tudi različni vidiki socialnega kapitala, posebno tisti, ki

sodijo v kognitivno dimenzijo, vplivajo na sposobnost posameznikov, da kombinirajo znanje v ustvarjanju intelektualnega kapitala.

Če izhajamo iz takšnih premislekov, lahko sklepamo, da **socialni kapital pripomore k ustvarjanju intelektualnega kapitala v organizaciji**, in sicer tako, da omogoča okoliščine, ki so potrebne za izmenjavo in kombinacijo znanja.

POMEN VIROV SOCIALNEGA KAPITALA ZA USTVARJANJE IN PRETOK ZNANJA V ORGANIZACIJI

V nadaljevanju bomo prikazali, od kod izvor socialnega kapitala, njegove temeljne značilnosti, pozneje pa se bomo vrnili k uporabi njegovih temeljnih značilnosti v konceptih razvoja kakovosti.

Koncept socialnega kapitala gotovo ni nov pojav, saj je že dolgo znan v sociologiji, politologiji, antropologiji in ekonomiji. V bistvu je to nova vrednost, ki jo ustvarijo povezave med ljudmi ali medčloveški odnosi. Omrežje močnih osebnih odnosov zagotavlja podlago za zaupanje, sodelovanje in skupno dejavnost. Socialni kapital se nanaša na sposobnost posameznikov, skupin, organizacij, da si, zaradi članstva v socialnih omrežjih in drugih strukturah zagotovijo koristi ali da s tem pripomorejo k izboljšanju učinkovitosti družbe (Vilman 2003). Tako kot pri drugih oblikah kapitala je mogoče tudi v socialni kapital vlagati in pričakovati pozitiven povrnitev lastnih investicij (Putman 2000).

Razvoj koncepta, opredelitev in oblike socialnega kapitala

V literaturi zasledimo dve prevladujoči interpretaciji socialnega kapitala. Normativno- funkcionalistična različica (Coleman, Putman, Fukuyama) razume socialni kapital kot norme in odnose, ki **povezujejo skupnosti z vzajemnostjo, zaupanjem in vpeljevanjem sankcij za odklone od naštetega**. Poudarja pomen zaloge človeških odnosov kot podlage za porajanje človeškega in fizičnega kapitala in koristi, ki jih ima od socialnega kapitala širša skupnost. Horizontalne mreže med enakimi imajo prednost pred vertikalnimi mrežami, ki se opirajo na avtoritarne odnose. Ta interpretacija poudarja predvsem pozitivne strani socialnega kapitala, raven analize pa je skupnost.

Druga interpretacija socialnega kapitala je odziv na normativno-funkcionalistične razlage, ki si s pomočjo socialnega kapitala prizadevajo krepiti obstoječo družbeno ureditev, ne da bi se vprašale o njeni **pravičnosti**. Socialni kapital z zornega kota kritične teorije družbe (Bourdieu) pomeni mehanizem za reprodukcijo nepravilne družbene ureditve. Bourdiejev koncept socialnega kapitala postavlja v ospredje **koristi, ki jih ima posameznik od vključenosti v neko skupino** ali širše omrežje medosebnih odnosov. V teh interpretacijah je poudarek na obsegu in strukturi socialnega kapitala posameznikov, raven analize je torej **posameznik**. V analizah so pogosto poudarjene zlasti negativne, temne strani socialnega kapitala (Kump 2003).

Da bi lahko bolje razumeli sam izvor in rast koncepta socialnega kapitala, v nadaljevanju povzemamo bistvo razmišljanja najpomembnejših avtorjev.

Pierre Bourdieu je do koncepta socialnega kapitala prišel postopoma. Zgodnja Bourdiejeva pisanja o socialnem kapitalu so bila del širše analize različnih temeljev družbenega reda. V svoji razpravi leta 1977 o načinih, kako člani profesionalnih skupin ohranjajo svoj položaj (in položaj svojih otrok), je Bourdieu definiriral socialni kapital kot:

»/.../ kapital družbenih razmerij, ki bo, če bo to treba, omogočil uporabo 'podpora': kapital častnosti in spoštljivosti, ki je velikokrat nena-domestljiv, ko nekdo želi pritegniti stranke na družbeno pomembnih mestih in ki lahko rabi kot valuta, v npr. politični karieri /.../« (Bourdieu 1977, str. 503).

V nadaljevanju je svojo definicijo dopolnil:

»Socialni kapital je seštevek virov, dejanskih in virtualnih, ki se pripisujejo posameznikom ali skupinam, ki se vključujejo v trajna omrežja bolj ali manj institucionaliziranih razmerij medsebojnega sprejemanja in priznavanja.« (Bourdieu in Wacquant 1992, str. 119)

Za razumevanje Bourdiejevega razmišljanja o socialnem kapitalu se je pomembno spomniti, da je bilo njegovo poglavitno zanimanje usmerjeno v to, da bi razumel družbeno hierarhijo. Pri tem je bil na različne načine pod vplivom marksistične sociologije. Zanimalo ga je, kako lahko ekonomski kapital kombiniramo z drugimi oblikami kapitala v procesu ustvarjanja in reproduciranja neenakosti.

Bourdieu meni, da družbenega sveta ni mogoče razumeti, če ne upoštevamo vseh oblik kapitala in se zadovoljimo samo z obliko kapitala, ki jo je prepoznala ekonomska teorija (Bourdieu 1986). Na začetku je uporabil koncept kulturnega kapitala, da bi pojasnil neenake izobraževalne dosežke otrok, izhajajoč iz različnih družbenih razredov in skupin. S tem da so se družine odločale za »strategijo kulturnega vlaganja« vase, so zagotovile, da so njihovi otroci optimizirali svoje dosežke v izobraževanju. V nekaterih vidikih, meni Bourdieu, je transmisija kulturnega kapitala ena izmed najučinkovitejših transmisij kapitala, ki se deduje, saj je manjkrat izpostavljen nadzoru, transakcije ekonomskega kapitala pa so na primer zavezane davčnemu sistemu. Bourdieu je pozneje isti prijem prenesel na pojem socialnega kapitala. Menil je, da:

»/.../ različni posamezniki pridobijo zelo neenako povračilo glede na bolj ali manj enak vložek v (ekonomskem in kulturnem) kapitalu. Ta je odvisen od obsega, v katerem so sposobni mobilizirati kapital skupine (družine, starejših sošolcev elitnih šol, izbranih klubov itn.).« (Bourdieu 1980, str. 2)

Bourdieu izhaja iz mišljenja, da je kapital produkt akumuliranega dela, in poudarja, da ustvarjanje in vzdrževanje povezav zahteva delo. Solidarnost v omrežjih je mogoča le, ker članstvu omogoča materialni in simbolični dobiček. Vzdrževanje teh povezav zato zahteva vlaganje v strategije, individualne in skupne, namenjene transformiranju odnosov, kot so npr. sosedski odnosi, odnosi na delovnem mestu, v socialne odnose, ki so neposredno uporabni. Da bi bili lahko kratkoročno, še bolj pa dolgoročno uporabni, zahtevajo takšni odnosi trajne obligacije, ki jih ljudje subjektivno začutijo in sprejemajo (Bourdieu 1986, str. 249).

Čeprav nekateri znanstveniki menijo, da je Bourdieueva teorija ena izmed najbolj konsistentnih in prepričljivih socioloških kritik, pa je Bourdieu deležen tudi številnih kritik. Ena izmed kritik zadeva njegov pogled na socialni kapital, ki je ekskluzivna dobrina elit, oblikovan zato, da bi obvaroval njihov položaj. Njegova edina razlaga za razmerja (odnose) glede na afektivno dimenzijo, je, da dajejo trajnost in krepijo izmenjave. Morda daje preveč poudarka socialnemu kapitalu, ki je zasnovan na sorodstvenih vezeh.

Field (2003) v svoji analizi Bourdieujeve konceptualizacije socialnega kapitala povzame nekatere kritike različnih avtorjev in zapiše, da se je Bourdieu nagibal k pogledu na socialni kapital, ki je bil individualističen. Zelo malo prostora je

pustil za skupne akterje. Vezi kultivirajo posamezniki, da bi ohranjali svojo superiornost, skupnostno (povezano) življenje je tako zgolj sredstvo za doseg cilja. Vendar lahko socialni kapital razumemo tudi kot last skupin in hkrati tudi kot proizvod kolektivne akcije. Nadalje, Bourdieu je zares mislil, da je socialni kapital zgolj v domeni privilegiranih in sredstvo za ohranjanje njihove superiornosti. V njegovi teoriji ni bilo prostora za možnost, da bi drugi, deprivilegirani posamezniki in skupine, tudi našli korist v svojih socialnih vezeh.

Vendar Field (2003) kljub takšni kritiki meni, da je bil Bourdiejev prispevek k razvoju pojma in razumevanja socialnega kapitala pomemben. Bourdiejeva kritična teorija socialnega kapitala opozarja na nekatere temne strani tega koncepta; v svoji kritični misli namreč lahko prepoznamo opozorilo, da je to koncept, ki vsebuje **potencial družbene nepravilnosti**. Bourdieu (1977) je prepričan, da sta kulturni in socialni kapital, enako kot ekonomski kapital, pomembna za reprodukcijo neenakih in nepravilnih socialnih odnosov. Če prenesemo njegove misli v okoliščine izobraževalne organizacije, namreč lahko poleg pozitivnih vidikov, ki jih krepijev socialnega kapitala prinaša v organizacijo, opazimo tudi nevarnost negativnih posledic. Če je sodelovanje v omrežjih lahko pozitivna spodbuda za prenos znanja in dobre prakse med zaposlenimi in jim takšno sodelovanje prinaša koristi in zboljšuje kakovost delovanja izobraževalne organizacije, bosta nesodelovanje ali izključenost iz teh omrežij zaposlenim lahko prinesla negativne posledice in manjše koristi. To bo v izobraževalni organizaciji lahko povečevalo neenakost, krepilo znanje nekaterih skupin in jih tako postavljalo v privilegirano položaj do drugih skupin in posameznikov. Ob upoštevanju vseh pozitivnih dimenzij, ki jih vsebujejo koncepti socialnega kapitala, je zato smiselno dovolj pozornosti nameniti tudi njegovim temnim platem.

Poleg že omenjenega pa je za našo razpravo o kakovosti in še posebno o dejavniku izmenjave in prenosa znanja ter dobre prakse iz Bourdiejevih sporočil še posebno pomembno izluščiti dvoje:

- da so za tovrstne izmenjave potrebne vezi in odnosi, ki temeljijo na obveznostih in vzajemnosti med udeleženci v teh odnosih;
- da ustvarjanje in vzdrževanje različnih povezav ne poteka samo po sebi, pač pa je treba v te povezave vlagati, treba jih je gojiti, vzdrževati.

Analizo nadaljujemo s predstavitvijo dela **Jamesa Colemana**. Coleman je priznan ameriški sociolog, ki je zelo vplival na proučevanje izobraževanja. V številnih raziskavah o izobraževalnih dosežkih v ameriških getih je dokazal, da socialni kapital ni rezerviran le za močne in premožne, pač pa lahko prinese koristi tudi revnim in marginaliziranim skupnostim. Po Colemanu pomeni **socialni kapital vir, saj vsebuje pričakovanje vzajemnosti, pre-sega želje posameznika in zajema širša omrežja, ki jih povezujeta razmeroma visoka raven zaupanja in skupne vrednote**. Mesto socialnega kapitala lahko najdemo v Colemanovem delu v širših poskusih, da bi zajel temelje družbenega reda; temu se je še najbolj posvetil v svojem najpomembnejšem delu *Temelji družbene teorije* (Coleman 1994).

Na splošno se je Coleman trudil, da bi razvil interdisciplinarno družbeno znanost, ki bi črpala iz ekonomije in sociologije. Svoje raziskovanje socialnega kapitala je postavil v miselnem okviru **teorije racionalne izbire**, ki predpostavlja, da **vse ravnanje izhaja iz posameznikovih poskusov, da zadovolji svoje interese**. Družbena interakcija je torej oblika izmenjave. Izhajajoč iz teorije racionalne izbire je Coleman razvil širok pogled na družbo kot *skupek socialnih sistemov individualnega ravnanja*. Da bi odkril načela družbenega reda, je predlagal, da je treba ravnanje na sistemski ravni razstaviti v delčke izbir posameznikov in njihovih akcij. Sociologija racionalne izbire predpostavlja visoko individualistični model človeškega ravnanja, v katerem vsaka oseba dela tisto, kar bo samodejno koristilo njenim interesom, ne glede na druge. Koncept socialnega kapitala je bil tako za Colemana sredstvo za razlago tega, kako ljudje zmorejo sodelovati. Zgled tega, kako to deluje in je zelo priljubljen med sociologi teorije racionalne izbire, izhaja iz teorije igre. Najbolj znana med njimi je igra zapornikova dilema.

Zapornikova dilema je v teoriji iger igra z ničelno vsoto, v kateri nastopata dva igralca, zapornika. Policija je aretirala dva človeka A in B, ki sta osumljena, da sta skupaj zagrešila rop (zločin), in ju zaprla v ločeni celici. Ni jima dovoljeno, da bi komunicirala drug z drugim. V resnici sta zločin tudi zagrešila, policija pa tega ne more dokazati. Policija ima dovolj podatkov za nizko kazen (6 mesecev), želi pa dokončati obravnavo primera s priznanjem, zaradi katerega bi moral vsaj eden za dalj časa v ječo, vendar bi moral vsaj eden priznati. Policija vsakemu posebej pove, da bo njegova kazen zmanjšana, če bo priznal krivdo. Vsak od njiju ve naslednje: (1) lahko prizna, da je storil

zločin, ali pa ne prizna; (2) če eden prizna, drugi pa ne, potem je tisti, ki je priznal, izpuščen; tisti, ki ni priznal, pa bo šel v ječo za daljši čas (10 let); (3) če oba priznata, potem bosta oba šla v ječo za krajši čas (2 leti); (4) če nobeden od njiju ne prizna, potem ima policija dovolj podatkov, da dobita oba nizko kazen (6 mesecev). Dilema je v tem, kaj naj storita. Ali je vredno izdati drugega? Vsak želi čim bolj zmanjšati svojo kazen. S stališča posameznika se je bolje izdati, ker je kazen manjša, ne glede na odločitev drugega. Ker pa je tako najbrž razmišljal tudi drugi igralec, se zgodi, da drug drugega obtožita, za kar dobita dve leti zapora, če pa bi molčala, bi dobila le pol leta. Za oba skupaj bi bilo najugodnejše, če bi se dogovorila za sodelovanje in molčala, vendar je to lahko tudi nevarno, če kateri od zapornikov ne drži besede in spregovori (Morris 1994, Poundstone 1992).

Teorija racionalne izbire predvideva, da bo posameznik izbral drugo možnost pred prvo, saj bo vsak zapornik vedel, da bo drugi morda priznal ali izdal informacije, če bo postavljen pred enako izbiro (Field 2003).

Zdi se, kot da je socialni kapital Colemanu ponudil **rešitev problema o tem, zakaj se ljudje odločajo za sodelovanje, tudi ko se zdi, da bi bil njihov individualni interes kratkoročno bolje dosežen s tekmovalnostjo.**

Coleman je izdelal svojo definicijo socialnega kapitala v prispevku *Socialni kapital pri kreiranju človeškega kapitala*, kjer se je temeljno ukvarjal z razmerjem med socialnim kapitalom in človeškim kapitalom, ki je zrcalil njegovo skrb za sintezo sociologije z ekonomijo. V tem delu je socialni kapital definiral kot koristen vir, ki je za udeleženca dostopen v njegovih ali njenih socialnih razmerjih (Coleman 1988). Pomagal si je s konvencionalnim ekonomskim razlikovanjem med zasebnim in javnim dobrim, da je razložil, kako socialni kapital pomaga razumeti problem kolektivne akcije. Za razliko od človeškega in fizičnega kapitala, ki sta po navadi zasebni dobrini, katerih lastništvo biva v posameznikih, Coleman **opredeli socialni kapital kot javno dobro, ki ga ustvarjajo in imajo od njega koristi ne zgolj tisti, katerih angažiranje je potrebno, da se socialni kapital ustvari, pač pa vsi, ki so del strukture (prav tam). Zahteva torej sodelovanje med posamezniki, ki se trudijo zadovoljiti svojemu interesu.** Coleman je v nadaljevanju socialni kapital opredelil kot:

».../ skupek virov, ki so inherentni družinskim odnosom ter družbeni organizaciji skupnosti in ki so koristni za kognitivni in družbeni razvoj človeka. Ti viri so za različne osebe različni in so lahko pomembna prednost otroka in mladostnika pri razvoju njunega človeškega kapitala /.../« (Coleman 1994, str. 300).

Socialni kapital ima torej pomembno vrednost, kot gre za kognitivni razvoj in pri razvoju lastne identitete. Kako socialni kapital doseže ta pozitivni rezultat? Tu se je treba spomniti, da teorija racionalne izbire, ki je bila izhodišče Colemanovega dela, domneva, da se posamezniki po navadi trudijo, da bi uresničili svoje interese. **Če se odločijo za sodelovanje, je to zato, ker je to v njihovem interesu.** V teoriji racionalne izbire je sodelovanje izjema, ki se ne ujema z na splošno uveljavljenim pravilom samosti (solitary), preračunljivih posameznikov, ki se trudijo, da bi uresničili svoje interese. V Colemanovem eseju o socialnem in človeškem kapitalu so odnosi predstavljeni kot kapitalski viri, s tem ko pomagajo vzpostaviti obligacije in pričakovanja med udeleženci, z razvijanjem zaupljivosti (zaupanja) socialnega okolja, odpiranjem informacijskih kanalov in postavljanjem norm, ki predpostavljajo specifične oblike ravnanja in kazni za tiste, ki bi hoteli biti »svobodni jezdec« (Coleman 1988). K ustvarjanju socialnega kapitala pripomore zaprtost med različnimi omrežji in udeleženci, in sicer s stabilnostjo in s skupno ideologijo. Coleman meni, da so močni odnosi med različnimi udeleženci in institucijami – temeljnega pomena ne zgolj pri poplačilu obveznosti, pač pa tudi pri izrekanju kazni.

Colemanova opredelitev socialnega kapitala je povezala individualno in kolektivno. Socialni kapital je kapital posameznika, vendar izvira iz družbenih strukturnih virov. Z vidika racionalne izbire razreši Coleman problem tega, zakaj bi se udeleženci odločali za ustvarjanje socialnega kapitala, če se pa domneva, da bodo sledili zadovoljevanju svojih individualnih, parcialnih interesov. Coleman meni, da se udeleženci ne trudijo, da bi kreirali socialni kapital kot tak, pač pa se ta poraja kot nenameravana posledica sledenju njihovega interesa. Po Colemanu tako socialni kapital ne nastane, ker so se udeleženci na podlagi kalkulacije odločili, da bodo vlagali vanj, pač pa kot stranski proizvod drugih dejavnosti (Coleman 1994).

Coleman je verjel, da prav to razlikuje socialni kapital od človeškega ali fizičnega kapitala, oba sta namreč rezultat svobodne in namenske izbire. Socialni kapital je zato po njegovem mnenju treba obravnavati kot javno, in ne kot zasebno dobro. Še vedno pa je imel težave pri tem, kako svojo opredelitev socialnega kapitala umestiti v teorijo racionalne izbire. Colemanova opredelitev je ostala precej abstraktna in funkcionalistična. Socialni kapital je definiriral s pomočjo njegove funkcije.

»Socialni kapital ni posamična entiteta, pač pa skupek različnih entitet, ki imajo dve skupni značilnosti: vse sestavljajo določen vidik družbenih (socialnih) struktur in pomagajo pri izpeljavi nekaterih akcij posameznikov, ki so del teh struktur.« (Coleman 1994, str. 302)

Poučno je primerjati Colemanov prispevek z Bourdieuevim. Med njima so pomembne razlike. To je postalo najočitnejše, ko sta se leta 1989 soočila na konferenci o socialni teoriji v Chicagu. Coleman je poudaril, da bi se morali raziskovalci angažirati pri raziskovanju »problemov konstruirane družbene organizacije«, Bourdieu pa je poskušal definirati humanistični pogled na sociologijo kot obliko reflektivne družbene prakse. To temeljno razliko v njunem pogledu lahko zasledimo tudi v njunih poskusih opredelitve socialnega kapitala. Bourdieuevo obravnavanje socialnega kapitala je nekako krožno (»circular«). Povzamemo ga lahko s tezo, da privilegirani posamezniki ohranjajo položaje s pomočjo povezav z drugimi privilegiranimi ljudmi. Coleman pa razširi pomen takšnih povezav na vse udeležence, privilegirane in deprivilegirane. Vendar je Colemanov pogled tudi naivno optimističen (Field 2003). Kot javno dobro je socialni kapital povsod popolnoma benignen v svoji vlogi, prinaša skupek norm in sankcij, ki posameznikom omogočajo, da sodelujejo za skupne koristi, pri tem skoraj ne omenja »temnih strani«. Po drugi strani pa Bourdieuev koncept prinaša samo »temno stran« deprivilegiranim in »svetlo stran« privilegiranim. Obstajajo pa tudi skupne značilnosti. Oba vidita socialne interakcije kot obliko izmenjave, čeprav to pri Colemanu vodi k racionalni izbiri, Bourdieuju pa to predstavlja osnove kulturnega materializma. In nazadnje, precej ironično za nekoga, ki je želel integrirati ekonomsko in socialno teorijo na podlagi teorije racionalne izbire, je Coleman precej negativen do individualizma. Meni, da je družbena izolacija škodljiva in je ni bilo v primordialnih oblikah. Med močnimi točkami pa je gotovo njegov ambiciozni poskus, da bi integriral socialni kapital v širšo teo-

rijo o izvoru družbenih struktur; pomembno je njegovo prepoznanje, da **bi lahko bil socialni kapital koristen za deprivilegirane družbene skupine**, in ne zgolj instrument za privilegije.

Za naše iskanje odgovora na vprašanje, kaj vpliva na to, ali bodo posamezniki in skupine v izobraževalni organizaciji in v širših omrežjih pripravljene izmenjevati znanje in dobre prakse ter s tem prispevati k razvoju kakovosti, so pomembna predvsem tale Colemanova razmišljanja:

- Izhajanje iz teorije racionalne izbire. Sociologija racionalne izbire predpostavlja visoko individualistični model človekovega ravnanja, v katerem vsaka oseba dela tisto, kar bo samodejno koristilo njenim interesom, ne glede na druge.
- Če se ljudje odločijo za sodelovanje, se odločijo zato, ker je to v njihovem interesu.
- Koncept socialnega kapitala omogoča navezavo vezi med individualnim in kolektivnim.
- Socialni kapital vidi kot javno dobro, ki ga ustvarjajo in imajo od njega koristi ne zgolj tisti, katerih sodelovanje je potrebno, da se socialni kapital ustvari, pač pa vsi, ki so del strukture. Zahteva torej sodelovanje med posamezniki, ki se trudijo zadostiti svojemu interesu.
- Socialni kapital je vir, saj vsebuje pričakovanje vzajemnosti (recipročnosti), presega posameznika in zajema širša omrežja, katerih razmerja vodijo relativno visoka raven zaupanja in skupne vrednote.
- Odnosi so predstavljeni kot kapitalski viri, s tem ko pomagajo vzpostaviti obligacije in pričakovanja med udeleženci, z razvijanjem zaupanja socialnega okolja, odpiranjem informacijskih kanalov in postavljanjem norm, ki predpisujejo posebne oblike ravnanja in kazni za tiste, ki bi hoteli biti »svobodni jezdec«.

Že v uvodu v to poglavje smo omenili, da je pri razmišljanju o tem, kako v izobraževalni organizaciji spodbujati skupinske oblike dela, delo za skupno dobro, izmenjavo znanja in dobre prakse, dobro vedeti, da bomo pri tem naleteli na »trd oreh« individualnega interesa in prizadevanja posameznikov, da zadovoljijo ta interes.

Posameznik bo po Colemanu pripravljen sodelovati v skupnih akcijah in za skupno dobro, če bo pri tem zadovoljen njegov individualni interes. Tega pri izgrajevanju skupnostnih oblik dela ni mogoče zanemariti ali zanikati. Toda, kako potemtakem razvijati skupnostne oblike dela in si prizadevati za doseganje javnega dobrega, ko smo soočeni z množico različnih individualnih interesov, ki so pogosto usmerjeni zelo raznoliko? Zagovorniki socialnega kapitala odgovarjajo, da zato, da bi razvijali skupnostne oblike delovanja, potrebujemo nekatere vire, ki bodo pomagali izgrajevati socialni kapital. O njih precej pove Putman, njegovo razmišljanje predstavljamo v nadaljevanju.

Vse od objave dela *Kegljati sam* velja **Robert Putman** za najprepoznavnejšega predstavnika socialnega kapitala. Bourideu in Coleman sta znana predvsem v ožjih socioloških krogih, Putmanov prispevek pa je presegel zgolj njegovo profesionalno področje politične znanosti in dosegel širšo javnost.

Putmanov prvi prispevek k razpravam o socialnem kapitalu lahko zasledimo v času, ko je končeval študijo o regionalnih oblikah oblasti v Italiji. Putman je identificiral in poskušal pojasniti razlike v regionalni administraciji na severu in jugu Italije, pri tem pa je izhajal iz proučevanja podatkov za obdobje dvajsetih let. Ugotovil je, da je razmeroma uspešno delovanje institucij v severnih regijah rezultat povezav med regionalnimi oblastmi in civilno družbo. Nasprotno, pa je menil, da je temeljna nepovezanost med državo in civilno družbo na jugu povzročila razvoj kulture sumničavosti in strahu. Putman je uporabil koncept socialnega kapitala, da bi globlje osvetlil te razlike v družbenem delovanju. Podal je svojo prvo opredelitev:

»Socialni kapital se nanaša na značilnosti družbene organizacije, kot so zaupanje, norme vzajemnosti in socialna omrežja, ki lahko izboljšajo učinkovitost družbe s tem, da pripomorejo k bolj koordiniranim akcijam.« (Putman 1993 a, str. 167)

Povedano natančneje: socialni kapital pripomore k skupni akciji s tem, ko povečuje potencialne stroške tistim, ki delajo napake: spodbuja pravila vzajemnosti, omogoča boljši pretok informacij, tudi tistih o ugledu udeležencev, vključuje uspeh prejšnjega sodelovanja in je temelj za sodelovanje v prihodnosti. Več pozornosti kot Coleman je namenil virom, ki se potem, ko so se zrahljale nekatere vezi, razvijajo s pomočjo novih skupnostnih organizacij-

skih oblik, kot so npr. društva in druga združenja. Manjšo vlogo kot Coleman je pri razvijanju socialnega kapitala pripisoval družini in Cerkvi.

Potem ko je objavil študijo o Italiji, je Putman svojo pozornost usmeril na Združene države Amerike. Kot smo že omenili, je svoje najpomembnejše delo o socialnem kapitalu ilustrativno naslovil Kegljati sam. Pozneje je pojasnil, da je uporabil metaforo, da bi povedal, ne da Američani rajši kegljajo v osami in sami, kot da bi se včlanili v kegljaške klube, pač pa, da raje kot to drugo, kegljajo v ožjem krogu prijateljev in znancev. Njegovo sporočilo je bilo, da ameriški socialni kapital upada, največ pa je za to kriva televizija (Putman 1993 b).

Kegljaška liga je pri tem Putmanu rabila kot metafora, da je ponazoril **določeni tip dejavnosti, ki združi posameznike, ki se sicer med seboj ne poznajo, in omogoča kontinuirano skupinsko akcijo. To pomaga pri izoblikovanju razmeroma trajnih omrežij in vrednot, ki spodbujajo splošno vzajemnost in zaupanje in s tem omogočajo sodelovanje.** V devetdesetih letih se je Putmanova opredelitev socialnega kapitala spreminjala. Leta 1996 je dejal:

»S pojmom socialni kapital mislim značilnosti družbenega življenja – omrežja, norme in zaupanje – ki udeležencem omogočajo, da skupaj učinkoviteje delujejo pri zadovoljevanju skupnih ciljev.« (Putman 1996, str. 56)

V nadaljevanju je še zapisal, da *».../ je temeljna ideja teorije socialnega kapitala v tem, da imajo socialna omrežja vrednost /.../, socialni stiki vplivajo na produktivnost posameznikov in skupin« (Putman 2000).* Sam pojem se navezuje na *»povezave med posamezniki – ter na socialna mrežja in norme vzajemnosti in zaupanja, ki izhajajo iz njih« (prav tam).*

V nadaljevanju je Putman vpeljal dve obliki socialnega kapitala – **premostitveni**, vključujoči (*bridging*), in **povezovalni**, izključujoči (*bonding*). **Povezovalni socialni kapital** nastaja med homogenimi skupinami, med tistimi, ki nastajajo v podobnem okolju in imajo podoben status. V neki skupini krepí posameznikovo identiteto in je kot vrsta *»sociološkega superlepila«* za vzdrževanje močne lojalnosti in sodelovanja. Izpolnjuje posameznikovo potrebo po povezanosti, čustveni podpori in solidarnosti (Putman 2000). Med posamezniki tako prevladujejo močne in trdne vezi, ki včasih lahko

privedejo do izključevanja tistih, ki ne spadajo v skupino. To pomeni, da se lahko, če je tega kapitala preveč, razvije klanovstvo (Makarovič 2004).

Makarovič imenuje povezovalni socialni kapital notranji socialni kapital, ima pa ga kolektiviteta, ki je na podlagi dobro razvitih notranjih socialnih omrežij in notranje kulture, ki spodbuja zaupanje in sodelovanje med člani, superiorno notranje organizirana in ima s tem prednost pred drugimi kolektivitetami. Neka kolektiviteta ima neko prednost pred drugimi prav zaradi povezav v njej (Makarovič 2003).

Premostitveni socialni kapital je usmerjen k povezovanju ljudi iz različnih socialnih razredov in skupin. Navezuje se na odnose zunaj neposrednega omrežja, na heterogene odnose z bolj oddaljenimi prijatelji, sorodniki, kolegi in znanci. Vezi, ki se tkejo med posamezniki, so šibkejšje (Putman 2000). Makarovič (2003) imenuje premostitveni socialni kapital »zunanji« socialni kapital. Pravi, da ga »poseduje tista enota, ki poseduje veliko takšnih vezi z drugimi enotami, ki ji omogočajo čimboljše doseganje njenih ciljev«. Dodaja, da zunanji socialni kapital deluje na izkoriščanju strukturnih lukenj, saj povečuje verjetnost, da se med seboj povezujejo heterogeni posamezniki in skupine, to pa lahko pozitivno učinkuje na medsebojno sodelovanje (Makarovič 2004).

Za razliko od Colemana je Putman menil, da so sorodstvene vezi manj pomembne kot vir solidarnosti kot članstvo v različnih združenjih, društvih, organizacijah civilne družbe, ki združujejo posameznike iz različnih manjših skupin (Putman 1993 a). Hkrati je menil, da so vertikalne povezave manj pomembne kot horizontalne vezi, saj lahko onemogočijo sposobnost za kolektivno akcijo in ustvarjajo sum. V prostovoljstvu in sociabilnosti vidi nasprotno utež korporacijski moči in socialni apatiji.

Čeprav se Putman ni veliko ukvarjal z razmerjem med vertikalnimi in horizontalnimi socialnimi vezmi, pa so, izhajajoč iz njegovega dela, nekateri avtorji v nadaljevanju razvijali tudi opredelitve t. i. **presegajočega socialnega kapitala**. Medtem ko se premostitveni in povezovalni socialni kapital ustvarja na horizontalni ravni, »presegajoči« socialni kapital zadeva vertikalno raven. Horizontalni socialni kapital se tako nanaša na »latentne vezi med posamezniki, ki so podobno situirani v neki strukturi moči v okviru skupnosti« (Črnigoj 2007). Horizontalne vezi povečuje možnosti za skupinsko sode-

lovanje za doseganje skupnih ciljev. Ustvarjajo močne norme vzajemnosti, olajšujejo komunikacijo in izboljšujejo informacijski tok zaupanja vrednih posameznikov. Pri vertikalnem socialnem kapitalu pa vezi povezujejo posameznike z voditelji neke skupnosti ali s tistimi, ki sprejemajo odločitve. »Je povezanost, ki skozi zakone in politično inovativnost ustvarja priložnosti za socialno spremembo.« (Šega 2004)

Putmanovo raziskovanje socialnega kapitala imamo lahko kot zelo pomembno za sam razvoj koncepta pa tudi njegovih empiričnih dimenzij. Zanj je Putman požel veliko pohval in izkazanega zanimanja, hkrati pa tudi precej kritik.

Iz Putmanovega dela lahko za naše potrebe izluščimo predvsem naslednje pomembne misli:

- Socialni kapital se nanaša na značilnosti družbene organizacije, kot so **zaupanje, norme vzajemnosti** in **omrežja**; te lahko izboljšajo učinkovitost družbe s tem, ko pripomorejo k bolj koordiniranim akcijam. Udeležencem omogočajo, da **skupaj učinkoviteje delujejo pri zadovoljevanju skupnih ciljev**.
- Temeljna ideja teorije socialnega kapitala je v tem, da **imajo socialna omrežja vrednost**; socialni stiki vplivajo na produktivnost posameznikov in skupin. Socialni kapital pripomore k skupni akciji s tem, ko povečuje potencialne stroške tistim, ki v skupnih akcijah ne sodelujejo: omogoča boljši pretok informacij, tudi informacij o ugledu udeležencev, upošteva uspeh prejšnjega sodelovanja in deluje kot temelj za sodelovanje v prihodnosti.

Putman še nekoliko bolj kot Bourdieu in Coleman izpostavi nekatere pomembne vire, ki lahko vplivajo na ustvarjanje socialnega kapitala, s tem pa tudi na reševanje vprašanja o tem, kako upoštevati posameznikov individualni interes pri razvijanju skupnostnih oblik delovanja. Eden izmed mogočih odgovorov je v tem, **da bodo posamezniki lažje prispevali k uresničevanju skupnih ciljev (skupnega dobra), če bodo zaznali, da se s tem uresničujejo tudi njihovi osebni interesi. Če bodo v takšnih omrežnih povezavah videli vrednost**. V takšnih omrežjih je treba uveljavljati načela recipročnosti (vzajemnosti). Posameznik bo v takšnih izmenjavah v omrežjih

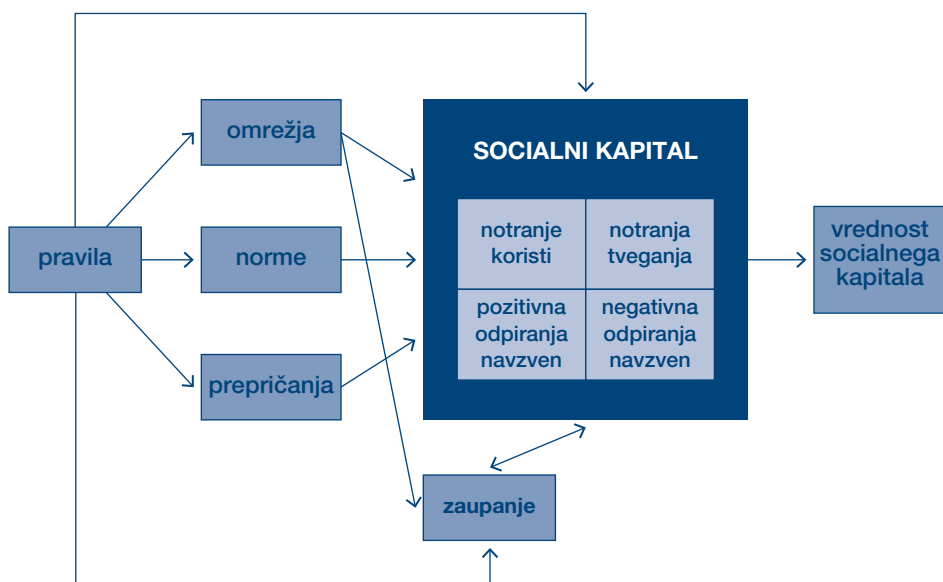
sodeloval, če bo imel občutek, da bo lahko prispeval, pa tudi, da bo od njih kaj pridobil. Da bodo posamezniki pripravljene sodelovati v takšnih skupnostnih akcijah, pa je treba doseči, da si bodo zaupali.

Koncept socialnega kapitala se je sčasoma razvijal in različni avtorji so začetnim zamislim Bourdieuja, Putmana in Colemanana dodajali nove dimenzije. Zato je danes opredelitev socialnega kapitala toliko, kolikor je avtorjev, ki se ukvarjajo z raziskovanjem pojma. Problem natančne opredelitve socialnega kapitala je, da ima za različne ljudi in kulture različen pomen; s tem postaja relativna kategorija, to pa otežuje njegovo opredeljevanje in merjenje.

Viri socialnega kapitala

Tudi ko gre za raziskovanje virov socialnega kapitala, vlada v literaturi precej zmede. V nadaljevanju bomo predstavili različne vire, ki so jih doslej identificirali različni avtorji. Ob proučevanju del posameznih avtorjev lahko opazimo, da je njihov pogled zelo odvisen od njihovega disciplinarnega področja in vprašanj, ki jih raziskujejo v povezavi s konceptom socialnega kapitala.

Slika 14: Viri socialnega kapitala



Vir: Adler in Kwon (2000)

Socialna omrežja

Socialna omrežja so družbene strukture, sestavljene iz posameznikov ali organizacij, ki jih povezuje en ali več tipov soodvisnosti, kot so vrednote, vizije, ideje, ekonomska izmenjava, prijateljstvo itn. Posamezniki ali skupine v teh omrežjih so vpeti v kompleksno mrežo notranjih odnosov z drugimi udeleženci (Brass in Krackhardt 1999). Adler in Kwon (2000) menita, da je položaj v omrežju nujen za socialni kapital, ker daje priložnost dostopa in interakcije z drugimi. Omrežja se oblikujejo, ker ljudje potrebujejo drug drugega, da lahko dosežejo skupne materialne, fizične in socialne cilje. Omrežje posameznikom namreč zagotavlja dostop do informacij, moči znanja in drugih omrežij (Cohen in Prusak 2001).

Socialna omrežja sestavljajo **socialne vezi**. Vsebujejo razmeroma stabilne vezi, ki jih posameznik vzdržuje s svojim socialnim okoljem. Te vezi so lahko takšne, da posamezniku v trenutku merjenja omogočajo dostop do različnih virov, ga povezujejo v organizacijske povezave ali zadovoljujejo njegove potrebe po intimnosti in sociabilnosti (Ilič 2001).

Čeprav veliko raziskovalcev opredeljuje socialna omrežja kot enega izmed pomembnih virov socialnega kapitala, pa se opredelitve socialnih omrežij med njimi zelo razlikujejo. V teoriji doslej lahko zasledimo dve temeljni šoli, ki se ukvarjata s strukturnimi vidiki odnosov (Lesser 2000). Teoretiki prve skupine, kot so Coleman, Putman, Brehm in Rahm, Ostrom in Evans idr., so se osredotočili predvsem na **notranje vezi** v družbi in pod pojmom socialnega omrežja pojmujejo neposredne odnose med posamezniki ali člani združenj civilne družbe, klubov ipd. V povezavi z nastajanjem socialnega kapitala **proučujejo odnose, ki jih imajo posamezni udeleženci med seboj** (Adler in Kwon 2000). Po tipologiji tovrstnih socialnih omrežij, ki sta jo prispevala McCallister in Fischer (1978), je **povezava izmenjave opredeljena kot medsebojna odvisnost med udeležencema, v kateri dejavnost enega udeleženca neposredno vpliva na rezultate pri drugem**. Predmet izmenjave je lahko denar, informacija, fizična pomoč, mnenje, materialna pomoč in podobno. Za vezi s čustveno vsebino je značilna subjektivna naravnost ali čustvo, pri povezavi z normativno vsebino pa gre za celoto specifičnih, kulturno pogojenih pričakovanj, dolžnosti in pravic

med pripadnikoma **dveh vzajemnih družbenih pozicij ali socialnih vlog** (Hlebec in Kogovšek 2006).

To je t. i. **egocentrična perspektiva socialnih omrežij**, pri njej je **socialni kapital posameznika opredeljen z njegovimi neposrednimi odnosi z drugimi**. Coleman je o takšnih intenzivnih odnosih menil, da so bistvenega pomena, v njih je namreč zaupanje pričakovano samo po sebi, to pa omogoča lažje izmenjave (Coleman 1988). Te odnose opredeljujejo **»močne vezi«**. Močne vezi se od šibkih ločijo po pogostosti, vzajemnosti, pomembnosti, pozitivnem učinku. Takšne vezi so navadno stkane med tesnimi prijatelji, ki so drug drugemu v oporo. Poleg tega so v odnose močnih vezi vpeti udeleženci, ki so bolj verodostojni, zaupni viri informacij ali drugih virov, bolj motivirani za zagotavljanje virov. Brass in Krachardt (1999) menita, da se na podlagi močnih vezi razvijajo zvestoba, zaupanje in vzajemno spoštovanje. Tako poudarita pomen močnih vezi za odnos med vodjem in zaposlenimi. Coleman (1988), Cohen in Prusak (2001), ki sodijo med zagovornike teorije močnih vezi, poudarjajo, da **povezovanje zaposlenih in horizontalna komunikacija povečata kakovost in učinkovitost organizacije**.

Vendar pa močne vezi niso edino, kar lahko prinese posameznikom korist in hkrati zboljša kakovost delovanja in dosežke organizacije. Ker po navadi močne vezi, kot so družinske vezi ali vezi med najožjimi sodelavci, pomenijo tudi delitev skupnega znanja in stikov, navadno niso koristne pri pridobivanju novih virov znanja. **»Šibke vezi«**, kot so na primer vezi s prijatelji prijateljev, so lahko koristne za pridobivanje novih virov informacij. Šibke vezi zagovarjajo predstavniki šole, ki pri proučevanju struktur socialnih omrežij izhajajo iz sociocentričnega prijema. Po tem prijemu – njegov utemeljitelj je Ronald Burt iz Univerze v Chicagu – je socialni kapital zasnovan na relativnem položaju posameznika v nekem socialnem omrežju, in ne toliko na njegovih neposrednih odnosih z ljudmi v tem omrežju. Za razumevanje socialnega kapitala je zato treba nameniti posebno pozornost analizi specifičnih struktur teh omrežij (Burt 2000, Lesser 2000, Adler in Kwon 2000).

Coleman, ki je predstavnik prve šole, se je v svojih razpravah o socialnem kapitalu veliko ukvarjal z »zaprtostjo« (»closure«) socialnih omrežij. **Omrežje z »zaprtjem«** (»closure«) je omrežje, v katerem je vsak povezan z vsakim in nihče ne more zgrešiti informacije drugih; tovrstna socialna omrežja opre-

delujemo kot **gosta omrežja** (Coleman 1988). Zaprtost je, kot je menil Coleman, za ljudi v tovrstnih zaprtih socialnih omrežjih koristna iz dveh razlogov: pomembna oblika socialnega kapitala je potencial informacij, ki je vpet v odnose. Oseba, ki je ne zanimajo preveč trenutni dogodki, ji je pa do tega, da bi bila seznanjena s pomembnimi dogodki, si lahko prihrani čas, ki bi bil potreben za prebiranje časnikov, če dobi želene informacije od prijatelja, ki spremlja trenutne dogodke (Coleman 1994).

Drugič, Coleman je menil, da zaprtost strukture socialnega omrežja – obseg, v katerem so stiki neke osebe povezani med seboj – omogoča učinkovitejše vzpostavljanje norm vzajemnosti in ohranjanje zaupljivosti do drugih. V bolj odprti strukturi se bo prej zgodilo, da bo nespoštovanje norm vzajemnosti ostalo nekaznovano. Ljudje bodo manj zaupljivi drug do drugega, to pa bo jemalo moč socialnemu kapitalu, ga bo zmanjševalo.

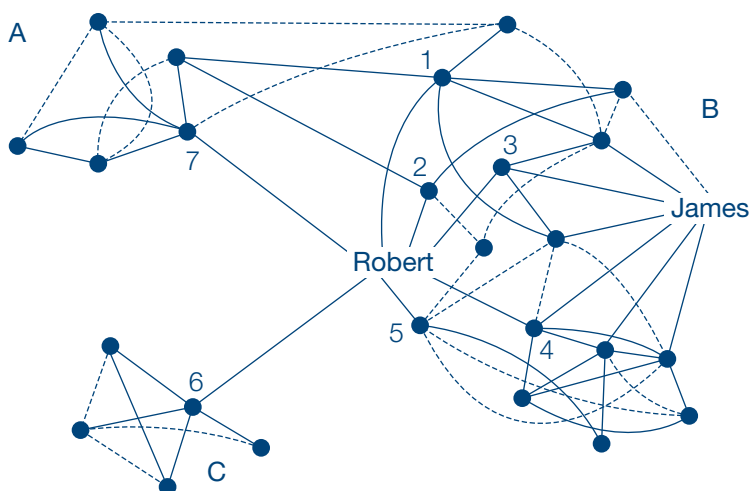
Tudi Putman je izhajal iz Colemanovega argumenta zaprtosti in menil, da intenzivna omrežja krepijo zaupanje in skupne norme, to pa omogoča demokratičnim institucijam učinkovito delovanje (Putman 2000).

Burt (2000) pa je opozoril na pomen posrednikov kot tistih, ki zapolnjujejo t. i. **strukturne luknje med socialnimi omrežji**. Šibkejšje povezave med skupinami so luknje v socialni strukturi. Te luknje v socialni strukturi – ali preprosteje – strukturne luknje ustvarjajo kompetitivne prednosti za posameznike, katerih odnosi zapolnjujejo te luknje. Strukturne luknje med skupinami ne pomenijo, da se skupine ne zavedajo ena druge. Pomenijo le, da se ljudje tako osredotočajo na svoje dejavnosti, da se ne udeležujejo dejavnosti, ki jih izpeljujejo ljudje v drugi skupini. Luknje so kot nekakšni izolatorji pri električni napeljavi. Ljudje na obeh straneh strukturnih lukenj krožijo v različnih informacijskih tokovih. Strukturne luknje so tako priložnosti za prenos informacij med ljudmi in nadzor nad projekti, ki združijo ljudi z obeh strani strukturnih lukenj (prav tam). **Z zornega kota spodbujanja prenosa znanja – na primer med različnimi oddelki v organizaciji, da bi s tem zboljšali kakovost – so prav posamezniki, ki so takšna strukturna vez ali most, za prenos znanja zelo pomembni.**

Burt je menil, da je Colemanov argument o zaprtosti socialnih omrežij pomemben, ko gre za porajanje socialnega kapitala, vendar ni edini, ki napoveduje, da bodo gosta omrežja omogočala večje zaupanje in skupne

norme, s tem ko bodo omogočala lažje sankcioniranje (prav tam). V predvidevanju, ki temelji na zaprtosti, bi v skladu s Colemanovim pojmovanjem predpostavili, da bo med dvema podobnima človekoma, kot sta James in Robert (naslednja slika), James tisti, ki ima več socialnega kapitala. Močne vezi med ljudmi, s katerimi je v stiku, naj bi dajale Jamesu bolj zaupanja vredne komunikacijske kanale in ga varovale pred izkoriščanjem, saj je on s svojimi stiki bolj zmožen delovati proti nekemu, ki bi želel kršiti njihove norme delovanja.

Slika 15: Socialna organizacija



Vir: Burt (2000)

Pričakuje se lahko, da bo James dobro seznanjen z dejavnostmi skupine B. Tudi Robert je povezan s pomočjo prijateljev od prijateljev z vsemi iz skupine B, vendar mu njegov močni odnos s stikom 7 dodatno omogoča pridobivanje informacij iz skupine A. Njegovo močno razmerje s stikom 6 pa mu odpira pot do informacij v skupini C. Njegov odnos s 7 je za Roberta mrežni most, ker je to razmerje njegova edina povezava s skupino A. Njegov odnos s stikom 6 uresničuje teoretsko opredelitev mostu med socialnimi omrežji (premostitveni socialni kapital). Če razdre ta odnos, ne bo več povezave s skupino B in C. Robert pa je na splošno **posrednik med socialnimi omrežji**. Robertova mostitvena razmerja z drugimi skupinami mu dajejo prednost pri

dostopu do informacij. Doseže večji obseg informacij, ker doseže več ljudi posredno. Nadalje, raznolikost njegovih stikov med tremi, med seboj nepovezanimi skupinami pomeni, da vsebuje njegov velik obseg informacij manj odvečnih informacij. Robert je umeščen na **križišče socialne organizacije**, zato je zelo hitro obveščen o dejavnostih v vseh treh skupinah. **V izobraževalnih organizacijah so to posamezniki, ki pripomorejo k razširjanju novih zamisli in vedenja.** Nadalje, Robertu dajejo njegovi raznovrstni stiki več možnosti za sodelovanje v novih priložnostih. Robert namreč zaradi svojega položaja postane za ljudi zanimiv, saj pomeni stik za ljudi iz drugih omrežij. Obstaja pa tudi kontrolna prednost. Robertu položaj omogoča, da lahko poveže **sicer nepovezane stike**, ima torej nekaj besede pri odločanju o tem, kateri interesi so pomembni pri navezovanju povezav (prav tam).

Posamezniki, ki imajo več mrežnih stikov v strukturnih luknjah, so torej posamezniki, ki imajo v rokah več nadzora in dostopa do možnosti in priložnosti. Ravnanje, s katerim si razvijejo te priložnosti, je raznoliko, vendar pa so priložnosti same opredeljene z luknjami v socialni strukturi. **Tovrstni posamezniki spremljajo informacije učinkoviteje kot birokratske strukture. Informacije prenašajo hitreje in do večjega števila ljudi, kot potekajo po formalnih informacijskih kanalih.** So odzivnejši od birokratskih struktur (Burt 2000).

Ta razlika med Colemanom in Burtom zrcali razliko med notranjim in zunanjim ustvarjanjem socialnega kapitala. **Zaprto ustvarja koristi za razvoj socialnega kapitala v organizaciji ali skupnosti. Strukturne luknje pa s pomočjo stikov udeležencev z zunanjimi skupinami prinašajo hitrejši in večji dostop do kakovostnih informacij iz drugih omrežij, s tem pa ustvarjajo za posameznike, ki imajo tovrstni socialni kapital, nove priložnosti in prednosti.** Ko govorimo o razvoju kakovosti, so takšni posamezniki in mostitvene vezi, ki jih ustvarjajo v socialnih omrežjih v drugih organizacijah, pomembni, saj lahko prispevajo **k povezovanju izobraževalne organizacije z okoljem, s tem pa k izmenjavi znanja in zamisli, ki presegajo okvire organizacije in jo umeščajo v širša omrežja.**

Za naše proučevanje dejavnikov, ki izboljšujejo prenos znanja in dobre prakse, je pomembna ugotovitev, da prav učinkovita socialna omrežja omogočajo boljši dostop do kombiniranja in izmenjave znanja. Vloga socialnih

omrežij je namreč prav v tem, da omogočajo lažji prenos informacije do oseb, ki jo potrebujejo. Vezi v omrežjih tako vplivajo na dostop do izmenjave in kombiniranje znanja (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Doslej smo govorili o socialnih omrežjih, ki se oblikujejo v družbi ali v neki organizaciji. Za nadaljevanje našega proučevanja ustvarjanja in prenosa znanja v izobraževalnih organizacijah so pomembne izpeljave proučevanja socialnih omrežij, ki opredeljujejo t. i. **omrežja znanja**. Omrežja znanja lahko opredelimo, tako da upoštevamo vse značilnosti socialnih omrežij, ki smo jih doslej že razgrnili. Omrežja znanja pa se še posebno opredeljujejo kot vrste socialnih omrežij, ki s svojimi značilnostmi še zlasti spodbujajo prenos znanja in dobre prakse med posamezniki ali organizacijami, ki sodelujejo v takšnih omrežjih (Škerlavaj in Dimovski 2008). Zgled omrežij znanja so t. i. »skupnosti prakse« (Wenger, McDermott in Snyder 2002), ki jih bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju.

V naši študiji uporabljamo pojem »omrežja« tudi, ko govorimo o »**omrežju organizacij za izobraževanje odraslih**«. S tem mislimo na natanko določeno socialno omrežje, ki združuje izobraževalne organizacije, ki v Sloveniji izpeljujejo izobraževanje odraslih in sestavljajo javno omrežje izobraževalnih organizacij za odrasle. Če upoštevamo opredelitev socialnega omrežja kot omrežja, ki ga opredeljuje »en ali več tipov medsebojne povezanosti«, bi lahko omrežje izobraževalnih organizacij za odrasle opredelili kot omrežje, ki ga najbolj povezuje temeljni cilj, tj. izobraževanje odraslih. Tudi v tem omrežju lahko proučujemo že predstavljene dejavnike, ki opredeljujejo socialna omrežja.

Za naš premislek o tem, kako lahko **socialna omrežja** pomagajo pri spodbujanju razvoja kakovosti v organizaciji, lahko povzamemo naslednje:

- socialna omrežja, ki se tkejo v družbi, imajo pomembno vrednost, ko govorimo o povezovanju;
- omrežja omogočajo temelje za družbeno povezanost, saj ljudem omogočajo, da sodelujejo z drugimi v obojestransko korist;
- vloga omrežij je v tem, da omogočajo lažji prenos informacije do tistih, ki bi jo potrebovali;
- vezi v omrežju vplivajo tako na dostop do izmenjave in kombiniranja znanja ter predvidevanje koristnosti (vrednosti) tovrstnih izmenjav.

Zaupanje

Danes je proučevanje zaupanja eden osrednjih menedžerskih izzivov in problemov, saj se po njem pogosto loči uspešna organizacija od neuspešne. Organizacije vedno manj temeljijo na moči in vedno bolj na zaupanju. Zaupanje je vezivo, ki omogoča, da ljudje lahko delajo skupaj (Cohen in Prusak 2001). Je pomembna povezovalna prvina sodobnih organizacij, saj spodbuja sodelovanje, produktivnost, inovativnost ter omogoča vpeljevanje učinkovitih organizacijskih struktur. Zmanjšuje transakcijske stroške, potrebo po nadzorovanju, pa tudi ponuja notranje nagrade, kot so povečanje zadovoljstva zaposlenih in spoštovanje (prav tam).

Nekateri avtorji poudarjajo, da zaupanje zahteva, da smo »pripravljene biti ranljivi« ter da vedno vsebuje neko tveganje. Če ne bi nikoli tvegali, ne bi nikoli potrebovali zaupanja, to pa v sodobni družbi ni mogoče (Matthews 2003). Racionalni vidik zaupanja se kaže v računu interesov, ko zaupanje pomeni pozitivno pričakovanje, da bo partner v tveganih razmerah deloval v skupno korist. S sociološkega vidika pa zaupanje temelji na moralni dolžnosti in spoštovanju skupnih vrednot (Bevec 2004).

Zato da bi posamezniki imeli koristi od sodelovanja z drugimi, ni dovolj le poznavanje drugega, pač pa tudi **zaupanje drugemu in pričakovanje, da, če bodo sodelovali z njim, ne bodo naleteli na izkoriščanje, pač pa**

bodo tudi sami nekaj dobili v zameno. Coleman (1988) in Putman (2000) sta zato opredelila zaupanje kot enega od ključnih virov socialnega kapitala. Čeprav Bourieu (1977) ni posebej omenjal zaupanja, ga je predpostavljal implicitno, v svojem argumentiranju družbene reprodukcije, saj ljudje, ki izkoristijo svoja poznanstva v klubih in podobnih združenjih, to počnejo na podlagi zaupanja. Francis Fukuyama je šel še dlje, saj je opredelil zaupanje kot temeljno značilnost socialnega kapitala. »Socialni kapital je zmožnost, ki vzkljuje iz obstoja zaupanja v družbi ali v nekem njenem delu.« (Fukuyama 1995, str. 26)

Za porajanje in vzdrževanje ravni socialnega kapitala je pomembno upoštevati, da bo omrežje, v katerem bo ustvarjena visoka stopnja zaupanja, delovalo učinkoviteje in lahkotneje kot omrežja, v katerih je stopnja zaupanja zelo nizka. Vendar pa zaupanje ni povezano samo z razmerjem dveh posameznikov. Lahko je lastnost institucij in skupin pa tudi posameznikov. V literaturi, ki obravnava zaupanje, se večinoma omenja **partikularno zaupanje** (»articulated trust«), ki je omejeno na posameznikovo dožemanje in izkušnje, in **generalizirano zaupanje** (»generalised trust«), ki se razširja na vse posameznike in institucije. Zaupanje ima bistveno vlogo pri dostopu do nekaterih koristi socialnih omrežij. Zelo na primer vpliva pri dostopu do tihega znanja (»*tacit knowledge*«). Kot smo že opredelili, je to znanje, ki ga ima neki posameznik ali omrežje, pa ni nikjer zapisano, torej si ga drug posameznik lahko pridobi le, če je ustvarjena dovolj visoka stopnja zaupanja, ki omogoča izmenjavo tega znanja med posamezniki in v omrežjih (Field 2003). **Vzajemno osebno zaupanje** je zaupanje med dvema udeležencema, ki si neposredno izmenjujeta izkušnje. **Splošno zaupanje** pa Putman (2000) opredeli kot neosebno zaupanje, ki ni odvisno od izkušenj s posamezniki, ampak temelji na normah in delovanju celotne družbe. Značilno je za sisteme z močnim socialnim kapitalom.

Za naše proučevanje dejavnikov, ki vplivajo na prenos znanja in dobre prakse in s tem na kakovost delovanja organizacije, je pomembna ugotovitev, da so tam, kjer je stopnja zaupanja visoka, ljudje bolj pripravljeni sodelovati v družbenih izmenjavah in sodelovalni interakciji. Mishira (1996) ob tem pravi, da je zaupanje večdimenzionalno in kaže na pripravljenost za to, da smo občutljivi do drugega – ta pripravljenost vzkljuje iz zaupanja v štirih vidikih: (1) verjetje v dober namen, ki naj bi ga imel partner v izmenjavi; (2) verjetje v

partnerjevo strokovnost in sposobnost; (3) verjetje v to, da je partner zanesljiv; (4) verjetje v partnerjevo odprtost. Hkrati Mishira meni, **da lahko zaupanje ljudem odpre dostop do izmenjave informacij in znanja ter poveča predvidevanja vrednosti v teh izmenjavah. Nekatere raziskave kažejo, da so ljudje tam, kjer je več zaupanja, bolj pripravljeni tvegati v takšni izmenjavi, več si upajo tvegati tudi v kombiniranju različnih virov in znanja.** To pa povečuje možnosti za razvoj inovativne prakse v organizaciji. Zaupanje povečuje potencial sistema za soočanje s kompleksnostjo in raznolikostjo – to pa sta dejavnika, za katera vemo, da sta pomembna pri razvoju intelektualnega kapitala v organizaciji. Medsebojno zaupanje je zelo pomembno tudi takrat, ko morajo ljudje delovati in izmenjevati informacije in znanje v nejasnih in negotovih okoliščinah. V takšnih razmerah, ko informacije že same po sebi za udeležence nimajo pozitivne vrednosti, mora zaupanje domovati v kakovosti osebnih odnosov in povezovali udeležence izmenjave s skupno vizijo in pričakovanji. Šele takrat je izmenjava omogočena tudi v bolj negotovih okoliščinah (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Kot je bilo že omenjeno, obstaja dvosmerna interakcija med zaupanjem in sodelovanjem: **zaupanje spodbuja sodelovanje, s sodelovanjem lahko razvijamo zaupanje.** V daljšem obdobju lahko to vodi v razvoj generaliziranih norm sodelovanja, ki nadalje povečujejo pripravljenost ljudi, da sodelujejo v družbenih izmenjavah (Putman 1993). V skladu s tem lahko postane kolektivno zaupanje pomembna oblika, ki vsebuje pričakovanje, na katerega se lahko člani skupine zanesejo, **da bodo skupne probleme v organizaciji reševali skupaj, z izmenjavo informacij in znanja.** To pa bo okrepilo razvojno naravnost in zvišalo raven kakovosti.

Ob premisleku o pomenu **zaupanja** pri razvoju kakovosti v organizaciji lahko povzamemo naslednje:

- omrežje, v katerem bo ustvarjena visoka stopnja zaupanja, bo delovalo učinkoviteje in lahkotneje, kot delujejo omrežja, v katerih je stopnja zaupanja zelo nizka;
- tam, kjer je stopnja zaupanja visoka, so ljudje bolj pripravljeni sodelovati v družbenih izmenjavah in sodelovalni interakciji;
- zaupanje ljudem odpre dostop do izmenjave informacij in znanja ter poveča predvidene vrednosti v teh izmenjavah;
- kjer je več zaupanja, so ljudje bolj pripravljeni tvegati v takšni izmenjavi, več si upajo tvegati tudi v kombiniranju različnih virov in znanja;
- obseg, v katerem, si bodo zaposleni med seboj izmenjavali dokumente, knjige, članke, druge vire znanja, je odvisen tudi od tega, kako vrednotijo vrednost intelektualnih zmogljivosti in dosežkov drugega;
- medsebojno zaupanje je zelo pomembno tudi takrat, ko morajo ljudje delovati in si izmenjevati informacije in znanje v nejasnih in negotovih okoliščinah.

Norme vzajemnosti in sodelovanja

Raziskovalci socialnega kapitala navajajo kot pomemben vir za porajanje tega kapitala norme generalizirane vzajemnosti, ki nastajajo v omrežjih. Prav ta sociokulturna sestavina socialnega kapitala omogoča okoliščine, v katerih ta pridobi pomen in postane dostopen za posameznike in skupine tako, da to pripomore k uresničevanju individualnih in kolektivnih akcij, ki sicer ne bi bile mogoče. Kot je dejal Putman (2000), vzajemnost ne pomeni razmišljanja v slogu »to bom storil zate, ker si močnejši od mene«, niti ne »jaz bom to storil zate sedaj, če boš ti sedaj to storil zame«, ampak »jaz bom sedaj to storil zate, v vedenju, da boš nekje po poti ti nekaj storil zame«. Te norme vzajemnosti rešujejo probleme kolektivne akcije in **povezujejo skupnosti**. Namenjene so temu, da preusmerjajo posameznike od tega, da iščejo zadovoljevanje svojih egocentričnih namenov, k temu, da razvijajo vsaj minimalni

občutek za obveznosti do drugega, do članov skupnosti, s katerimi si delijo enake interese in občutek za skupno dobro.

Norma pomeni stopnjo konsenza v družbeni skupnosti. Tam, kjer norma obstaja in je učinkovita, pripomore k oblikovanju socialnega kapitala (Coleman 1994). **Norme sodelovanja v tem pomenu lahko veliko prispevajo k razvoju intelektualnega kapitala v organizaciji.** Ker postanejo »pričakovanja, ki povezujejo«, lahko pomembno vplivajo na izmenjavo. Dajejo namreč večje možnosti izmenjave vsem, ki sodelujejo v teh procesih, s tem pa povečujejo možnosti za ustvarjanje novega znanja in zagotavljajo motivacijo za sodelovanje v takšnih procesih izmenjave (Putman 1993 a).

Starbuck (1992) ob tem ugotavlja, da so družbene norme **odprtosti in timskega dela** danes temeljne značilnosti podjetij, ki se odlikujejo po intenzivnem znanju. Spodbujanje sodelovanja, odprte izmenjave informacij in lojalnost do organizacije lahko veliko pripomorejo k uspešnosti organizacije, ki svoje konkurenčne prednosti navzven snuje na ustvarjanju novega znanja v organizaciji. Druge norme, ki so še pomembne pri razvoju intelektualnega kapitala in prispevajo k razvojni naravnosti organizacije, so predvsem pripravljenost, da cenimo in se pozitivno odzivamo na raznolikost, odprtost za kritiko in tolerantnost do napak. Tovrstne norme lahko blažijo težnjo k »skupinskemu mišljenju«, ki lahko velikokrat vodi v zaprto in enoumno mišljenje neke zaprte skupine, to pa je lahko močna ovira za izmenjavo in razvoj intelektualnega kapitala v organizaciji. Sočasno pa imajo lahko norme tudi temno stran, saj lahko sposobnosti in vrednote, ki so v začetnih fazah prinašale koristi, po daljšem obdobju vodijo v patološko rigidnost.

Ob premisleku o pomenu **norm vzajemnosti in sodelovanja** za spodbujanje izmenjave in prenosa znanja v organizaciji, je smiselno povzeti naslednje:

- norme vzajemnosti in sodelovanja rešujejo probleme skupne akcije in povezujejo skupnosti;
- namenjene so temu, da spremenijo posameznike iz oseb, ki skušajo zadostiti svojim egocentričnim potrebam, v osebe, ki razvijejo vsaj najmanjši občutek obveznosti do drugega, do članov skupnosti, s katerimi si delijo enake interese in občutek za uresničevanje skupnih ciljev;
- veliko lahko prispevajo k razvoju intelektualnega kapitala v organizaciji;

- gre za norme, ki so danes temeljne značilnosti organizacij, ki se odlikujejo po intenzivnem znanju in dosegajo visoke ravni kakovosti.

Prepričanja (skupne vrednote, identifikacija)

V literaturi o socialnem kapitalu je bilo doslej prepričanjem oz. vrednotam namenjeno razmeroma malo pozornosti. Nahapietova in Ghoshalova (2000) trdita, da imajo prepričanja v obliki skupnih strateških vizij odločilno vlogo pri ustvarjanju socialnega kapitala in da so tovrstna prepričanja teoretično in praktično drugačna od normativnih vrednotnih usmeritev. **Ni verjetno, da bo socialni kapital nastal med ljudmi, ki se ne razumejo.** V pomanjkanju skupnega smisla in ciljev in skupnih opredelitev kakovosti je težko razumeti, zakaj ali kako bodo ljudje med seboj sodelovali. Socialni kapital je delno zasnovan na obstoju in dostopu do skupnega sistema prepričanj (vrednot), ki posameznikom omogočajo, da podajajo svoje zamisli in osmislijo skupne izkušnje. Takšni komunikacijski viri omogočajo, da med ljudmi vzkljujejo skupni pogledi, postavke in pričakovanja, vse to pa spodbuja skupno akcijo.

Portes (1998) je izpostavil podoben argument. Skupne izkušnje in prepričanja, ki izhajajo iz teh izkušenj, prispevajo k pridobivanju socialnega kapitala, saj **razvijajo močan občutek skupnosti in solidarnosti.** Tako kot velja za norme, lahko tudi specifična vsebina prepričanj opredeljuje, ali bodo ta prispevala k razvoju socialnega kapitala ali pa bodo kopičenje tega zavirala (Adler in Kwon 2000).

V zvezi s tem se še posebno izpostavlja pomen identifikacije. Pri identifikaciji se posamezniki čutijo eno z drugo osebo ali skupino ljudi. To je lahko posledica članstva v tej skupini ali tega, da pomeni posamezniku skupina nekakšno referenčno skupino, vrednote in standardi te skupine mu tedaj postanejo referenčni okvir za vrednotenje lastnega delovanja. Identifikacija posameznika s skupino je povezana s skupnimi procesi in rezultati teh procesov, saj povečuje možnosti, da bo posameznik prepoznal priložnosti za izmenjavo z drugimi.

V zvezi z razvojem intelektualnega kapitala lahko takšna pričakovanja vplivajo na dostop do udeležencev, s katerimi je mogoče izmenjevati informacije in znanje, ter na motivacijo za kombiniranje in izmenjave takšnega znanja.

Fairtlough (1994) je lepo opisal pojav formalnih, profesionalnih in osebnih obligacij, kakršne se razvijejo v projektih, ki jih skupaj vodijo različne organizacije. Takole je zapisal: »Ljudje iz obeh organizacij so se lahko zanesli eni na druge /.../. To je bilo sodelovanje, ki je preseglo pogodbene obveznosti. Preseglo je celo osebne interese, preseglo je tudi zgolj dobro strokovno ravnanje, saj so se znanstveniki, ki jih je povezovalo skupno delo, čutili zavezane skupnemu projektu, s tem pa so čutili osebno obveznost, da so pomagali drugim, ki so sodelovali v projektu.« (Fairtlough 1994, str. 119)

To je pomembna dimenzija, ki je ne gre prezreti, ko razvijamo **mreže znanja** v izobraževalni organizaciji. Lahko namreč pomaga premostiti konfliktne položaje in neučinkovitost, ki lahko nastane v neki delovni skupini, kadar se zaposleni med seboj ne razumejo, med njimi ni pravega zaupanja, prisiljeni pa so delati skupaj. Skupne vrednote, zavezanost dejavnosti in prepričanje o smiselnosti projekta lahko delujejo pozitivno, saj tako posamezniki pogosto premagajo nezaupanje do sodelavcev ali osebno neskladje z njimi, to pa zboljša delovne dosežke.

Identifikacija s tem deluje kot vir, ki vpliva na predvideno dodano vrednost, ki jo je mogoče doseči v izmenjavi in kombiniranju znanja in informacij, ter na motiviranost za tovrstne izmenjave. **Nasprotno pa lahko to, da imajo skupine raznolike in nasprotujoče si identitete, deluje kot ovira pri izmenjavi informacij, učenju in ustvarjanju novega znanja.**

Povzamemo lahko, da je **prepričanjem (skupnim vrednotam, identifikaciji)** pri spodbujanju razvoja kakovosti v organizaciji, potrebno nameniti ustrezno pozornost predvsem zato, ker:

- je socialni kapital delno zasnovan na obstoju in dostopu do skupnega sistema prepričanj (vrednot), ki posameznikom omogočajo, da prenašajo svoje zamisli in osmislijo skupne izkušnje;
- takšni komunikacijski viri omogočajo, da med ljudmi vzklijejo skupni pogledi, domneve in pričakovanja, vse to pa spodbuja skupno akcijo;
- spodbujanje sodelovanja ter odprte izmenjave informacij in znanja lahko veliko prispevajo k uspešnosti organizacije;
- je za razvoj skupnosti pomemben koncept »skupnega dobrega«. Skupno dobro vsebuje rast civilne kulture kot porajanje neformalnega družbene-

ga zaupanja, delavnosti, medsebojne odgovornosti in solidarnostne povezanosti;

- temeljni princip solidarnosti vsebuje sporočilo, da ljudje dosežejo več, če delajo skupaj, kot pa če delujejo posamično.

Pravila

Tudi formalne institucije in pravila močno učinkujejo na socialni kapital – posredno, z vplivom, ki ga imajo na prve tri omenjene vire (omrežja, norme, prepričanja) – in neposredno s pravili in zakoni. Prvič, formalne institucije lahko oblikujejo strukturo omrežij in vsebino vezi. Drugič, formalne institucije lahko vplivajo na norme in prepričanja. Formalni zakonski in podzakonski akti na primer postavljajo nekatere norme, ki vplivajo na omrežja in posameznike ter skupine v njih, s tem pa tudi na socialni kapital.

Formalne institucije pa na socialni kapital vplivajo tudi bolj neposredno. Vlada je lahko pomemben vir socialnega kapitala. S svojim delovanjem namreč lahko v družbi ustvarja občutek zaupanja med državljani. Ob opredeljevanju pravil kot neposrednega ali posrednega vira socialnega kapitala so raziskovalci hitro trčili v močno protiavtoritaro ideologijo v družbenem raziskovanju. Ta ideologija je skušala širiti mišljenje, da so učinki formalnih struktur (kot npr. birokracija v organizacijah in vladnih strukturah družbe) na socialni kapital (v obliki neformalne organizacije v organizacijah, civilni družbi) predvsem negativni. Objektivnejša ocena pokaže, da so učinki lahko pozitivni. Adler in Known (2000) pri tem razlikujeta med oblikami birokracije v organizacijah, ki »omogočajo«, in tistimi, ki »korigirajo«, in menita, da te oblike kontrastno učinkujejo na zavezanost zaposlenih skupnim ciljem in na neformalne oblike sodelovanja. Identificirala sta razlike v obeh oblikah glede na to, kako so te oblikovane in uresničene. Hkrati menita, da je država lahko tudi opora, in ne nujno ovira pri razvoju socialnega kapitala v civilni družbi, in sicer pod dvema pogojevoma: notranje morajo biti struktura in procesi integrirani, zunanje pa morajo njena razmerja z udeleženci civilne družbe vsebovati dovolj sinergije. Socialni kapital deluje kot oblika pritiska na reprezentativno oblast, po drugi strani pa država laže omejuje oportunistično vedenje posameznikov.

Povzamemo lahko, da **pravila** in **formalne strukture** na spodbujanje razvoja kakovosti v organizaciji lahko vplivajo:

- posredno, z vplivom, ki ga imajo na ostale vire socialnega kapitala (norme, prepričanja, omrežja);
- neposredno, ko s svojim učinkovanjem v organizaciji spodbujajo zaupanje ali sprožajo nezupanje;

Vpliv virov socialnega kapitala na prenos znanja in razvoj kakovosti

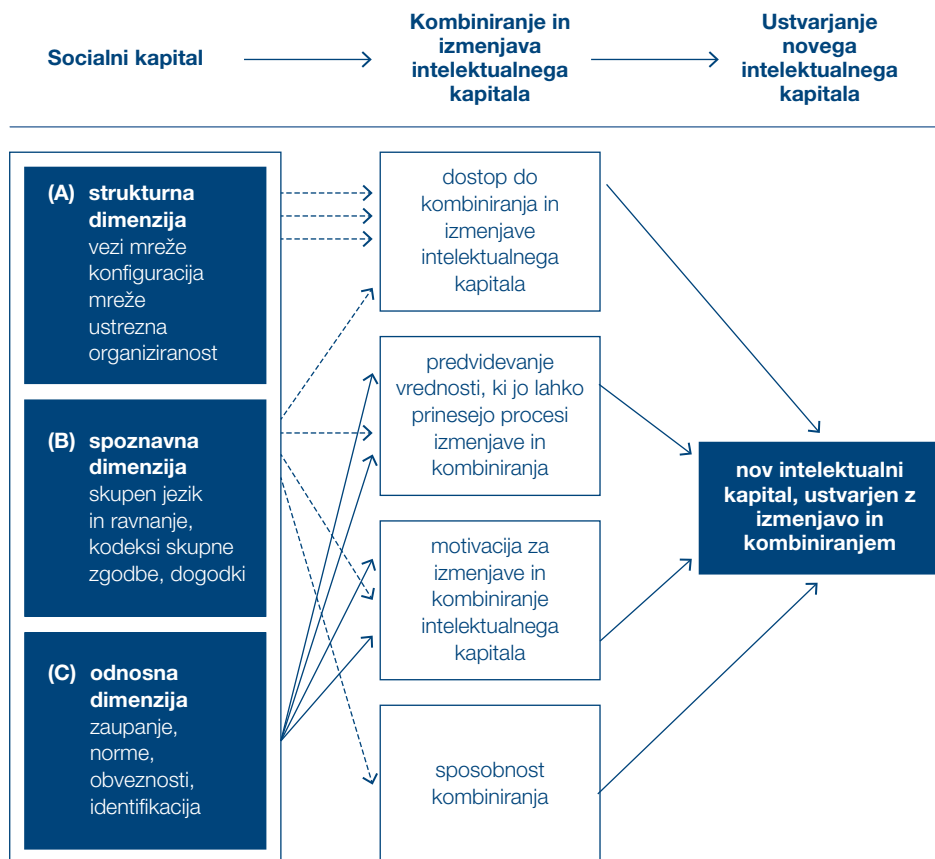
Organizacije današnjega časa so del kompleksnega okolja, kjer potekajo nenehne spremembe, zato se znova in znova srečujejo z visoko stopnjo nezaupanja, kompetitivnosti in individualističnega delovanja. Prav zato nastajajo težave zaradi (ne)sodelovanja in koordinacije, ki sta najpomembnejša za uspeh organizacije (Adam 2001). Socialni kapital ali dobri medosebni odnosi na delovnem mestu se poudarjajo prav zato, da bi bilo takšnih težav vse manj (Cohen in Prusak 2001). Socialni kapital je lahko v organizacijah ali med njimi. Leena in Van Buren (1999) opredelita organizacijski socialni kapital kot vir, ki izraža značilnosti socialnih odnosov v organizaciji. Uresničuje se z usmerjenostjo članov k skupnim ciljem in vzajemnemu zaupanju, to pa pripomore k uspešni skupni akciji. Socialni kapital vsebuje interese posameznika in organizacije, koristi pa prinaša obema, zato je tudi skupna last obeh. Na eni strani namreč povečuje ustvarjanje vrednosti organizaciji, na drugi pa izboljšuje posameznikove zmožnosti (prav tam).

Prav zato socialni kapital pomembno vpliva na kakovost delovanja izobraževalne organizacije. Ob tem Snell in Lepak zapišeta, da odlični posamezniki ustvarjajo odlične organizacije. Realnost je, da zaposleni v neki organizaciji niso nič pametnejši ali bolj delavni od njenih tekmecev. Je samo način, kako kombinira in povezuje ljudi med sabo, kar ji daje konkurenčno prednost.« (Snell in Lepak 1999)

Nahapietova in Ghoshalova (2000) sta pokazali, kako vsak od temeljnih elementov ali virov socialnega kapitala vpliva na štiri pogoje, ki so potrebni za ustvarjanje intelektualnega kapitala. Opredelita tri dimenzije socialnega kapitala: strukturno dimenzijo, spoznavno/kognitivno dimenzijo in odnosno

dimenzijo. Z analizo teh treh dimenzij lahko izluščimo pogoje, ki jih je treba zagotoviti v organizaciji ali omrežjih organizacij, da bi spodbudili izmenjavo znanja in dobre prakse med zaposlenimi kot dejavnika razvoja kakovosti.

Slika 16: Socialni kapital v procesu ustvarjanja intelektualnega kapitala



Vir: Nahapiet in Ghoshal (2000)

Strukturna dimenzija socialnega kapitala

Avtorici najprej opozorita na pomen strukturne dimenzije **socialnega kapitala**. Ta se nanaša na dejavnike organizacijske strukturiranosti, ki lahko ustvarjajo in ohranjajo tovrstna omrežja in interakcije v njih (prav tam). Nanaša se na neosebni vzorec vezi med posamezniki – je nekakšen »hard-ver« socialnih omrežij (Adam in Rončević 2003). Z zornega kota teme, s

katero se ukvarjamo, je ta dimenzija relevantna, ker pojasnjuje, kako posamezniki dostopajo do različnih virov (iz)menjave znanja (Lenarčič 2008).

Za ustvarjanje socialnega kapitala v organizaciji namreč ni nepomembno, kakšna je njena organizacijska strukturiranost. Formalna organizacijska struktura zelo vpliva na oblikovanje strukture omrežij in vsebino socialnih vezi. Hkrati pa lahko formalna organiziranost oblikuje in determinira velik del neformalne organizacije, saj **veliko vezi prinese položaj in se ne ustvarijo s prostovoljno izbiro**. Takšna formalna struktura bo zato tako kot na strukturo omrežja vplivala tudi na socialni kapital.

Organizacijske strukture, ki spodbujajo skupinske oblike dela

Ko razmišljamo o tem, kako lahko v izobraževalni organizaciji spodbujamo prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi, in s tem vplivamo na razvoj kakovosti, je treba najti učinkovite odgovore na vprašanje, kakšne organizacijske strukture je treba razviti, da bi bile spodbudne za prenos in izmenjavo znanja. Gre za vprašanje, ali je zaposlenim v organizaciji omogočen dostop do objektiviziranih in skupnostnih oblik znanja in kako se tovrstni dostop zagotavlja. Po mnenju Chaya in Menkhoffa (2005) je zelo pomembno, da zaposleni sploh imajo **možnost in priložnost**, da lahko znanje izmenjujejo. Te **možnosti** zajemajo sodelovanje zaposlenih v programih izobraževanja in usposabljanja, sodelovanje na konferencah, posvetih ipd. Pomembna za izmenjavo znanja in dobre prakse med zaposlenimi so tudi notranja izobraževalna srečanja. Temeljnega pomena za razvoj socialnega kapitala v organizacijah pa so skupinske oblike dela, kot so delovne skupine, projektne delovne skupine ipd. Za prenos in izmenjavo znanja so zelo pomembne neformalne oblike povezovanja, ki vsebujejo osebne odnose in socialne mreže (t. i. interesne skupnosti).

Bogatajeva (2008) v delu *Prispevek k razumevanju kroženja znanja med odraslimi* pokaže pomen, ki ga imajo neformalne oblike izobraževanja odraslih za prenos in izmenjavo znanja. Pri tem še posebej analizira slovenske študijske krožke in ugotavlja, da neformalno učenje v majhnih skupinah, kot so študijski krožki, omogoča mobilizacijo in prenos znanja med ljudmi z dialogom, razpravo, debato, pogovorom, ki se izteče v konkretno akcijo. V študijskem krožku poteka sodelovalno učenje. Tega določajo timsko delo, skupni cilj in učno okolje, ki vsebuje pozitivno soodvisnost, individualno

zanesljivost, osebno interakcijo, primerno uporabo sodelovalnih spretnosti in skupinske dinamike. Subjektivni občutek varnosti, ki ga daje majhna skupina, v kateri je ustvarjeno vzajemno zaupanje, spodbuja dejavno udeležbo ter s heterogenostjo udeležencev omogoča kroženje znanja in izkušenj in nastanek ustvarjalnega naboja (Bogataj 2008). **Študijske krožke prav zaradi prikazanih značilnosti lahko opredelimo tudi kot eno izmed ustreznih oblik neformalnega učenja v organizaciji, ki lahko prispeva k izmenjavi in kroženju znanja med zaposlenimi.**

Različni avtorji, ki so se doslej ukvarjali s tem vprašanjem, predlagajo kot eno izmed učinkovitih oblik oblikovanje t. i. **skupnosti praks** («community of practices»). To je spodbujanje delovanja neformalnih skupin zaposlenih za izmenjavo znanja in izkušenj (Lesser 2000). Skupnosti praks so skupine ljudi, ki si delijo neki skupni problem, imajo skupna zanimanja in poglobljajo svoje znanje o obravnavani temi s stalnimi interakcijami (Wenger, McDermott in Snyder 2000). Tako se oblikujejo skupine, ki proučujejo dobro prakso sodelavcev, delovne pripomočke, skupaj proučujejo skupne probleme in jih z uporabo različnega znanja poskušajo razrešiti v dobro vseh. Skratka, gre za združevanje posameznikov, ki jih družijo podobni delovni interesi (Lesser 2000).

Pri tem ni nujno, da se te skupine srečujejo vsak dan, pomembno pa je, da se srečujejo zato, ker vidijo v svojih interakcijah vrednost. V času, ki ga preživijo skupaj, izmenjujejo informacije, mnenja in stališča itn. Posamezniki v skupini pomagajo drug drugemu reševati težave. Pogovarjajo se o svojih vlogah, inspiracijah in potrebah. Odkrivajo tematike, skupne vsem, raziskujejo različne prijeme, ki naj bi pripeljali do rešitev težav, ki jih obravnavajo. Dosežki njihovega dela so lahko različna orodja, standardi, knjige, priročniki in drugi dokumenti – lahko pa preprosto razvijajo skrito znanje, oblikujejo skupne pomene in razumevanja obravnavanih tematik. Tako pridobivajo znanje, vrednost, ki jo odkrivajo v skupnem učenju, jih neformalno povezuje. To je vrednost, ki ni zgolj instrumentalna. Zajema tudi osebno zadovoljstvo, ki izhaja iz tega, da se družimo z ljudmi, ki razumejo in spoštujejo mnenja in stališča drugega, ter zadovoljstvo, ki izhaja iz pripadnosti neki interesni skupini. Sčasoma razvijejo nov (skupni) pogled na obravnavano tematiko, skupno znanje, prakso, prijem. Ob skupnem delu razvijajo tudi osebne odnose in poglobljajo načine interakcije. Lahko razvijejo tudi občutek skupne identitete. Tako postanejo skupnost prakse (Wenger, McDermott in Snyder 2000).

Pri opredeljevanju skupnosti praks Wenger, McDermott in Snyder (2000) opozorijo, da **znanje ni statično, pač pa je dinamično**. Skupno znanje na nekem področju se namreč neprenehoma spreminja. To ne pomeni, da neko področje vedenja nima trdnih temeljev. Po mnenju avtorjev je najpomembnejša naloga vsake skupnosti praks prav v tem, da ustvari skupne temelje in standardizira tisto, kar je jasno opredeljeno in razumljeno, tako da lahko ljudje usmerijo svojo ustvarjalno energijo v dopolnjevanje tega znanja. Za organizacijo je odločilnega pomena, da doseže ta cilj, saj lahko le tako ostane konkurenčna v času velike tekmovalnosti. Prav zaradi tega se mora znanje nenehno razvijati, to pa morajo početi ljudje, ki razumejo pomen takšnega dinamičnega razvoja znanja. Da bi pa lahko sledili vsemu novemu znanju in ga kombinirali v nove, izvirne oblike, je smiselno in učinkovito, da ljudje delujejo v skupnosti (prav tam).

Skupnosti praks so naravni del organizacijskega življenja. Razvijale se bodo ne glede na to, ali jih bo organizacija pripoznala ali ne. Njihovo zdravo jedro je odvisno predvsem od prostovoljne angažiranosti njihovih članov in od vodenja, ki poteka iz notranjosti skupine. Njihova sposobnost, da pripomorejo k izmenjavi in kombiniranju znanja, pa je zelo povezana z merili neformalnosti in avtonomije. Ko tovrstne skupnosti pripoznamo kot skupnosti praks, jih ni smiselno preveč nadzirati in jim postavljati dodatne zunanje vodstvene strukture. Pomembno je, da organizacije sistematično gojijo okolje, ki omogoča razvoj takšnih skupnosti praks (prav tam).

Lesser (2000) navaja, kako lahko skupnosti praks pripomorejo k razvijanju socialnega kapitala v organizaciji ter prispevajo k prenosu in izmenjavi znanja in dobre prakse:

- Skupnost rabi kot interno omrežje; takšno omrežje lahko pripomore k prepoznavanju posameznikov z relevantnim znanjem, ki prispevajo k temu, da posamezniki navezujejo stike z drugimi. To postane še posebno pomembno, ko organizacija raste in se širi; tedaj postane za posameznike zelo težko, da bi vedeli, kdo kaj ve in kdo se s čim ukvarja.
- Skupnost opravlja nalogo nekakšnega referenčnega mehanizma, ki hitro usposobi posameznike, da ugotovijo znanje drugih članov, ne da bi bilo pri tem treba navezati stik s prav vsakim posameznikom v omrežju.

- Skupnosti lahko pripomorejo k povezovanju posameznikov zunaj omrežja s tistimi, ki se že identificirajo kot člani tega omrežja. To je še posebno pomembno takrat, ko gre za nove zaposlene.
- S sposobnostjo povezati ljudi, zato da bi delili in ustvarjali novo znanje, skupnost ustvarja okoliščine, v katerih lahko posamezniki preskušajo, koliko so drugi člani skupnosti vredni zaupanja in koliko so zavezani skupnosti. S tem procesom skupnost oblikuje svojo neformalno valuto, z normami in vrednotami ter vrstami povračil, ki jih sprejemajo vsi člani skupnosti.
- Skupnost pomaga razjasnjevati izrazje, ki ga uporabljajo skupina in njeni člani v vsakodnevnih pogovorih. Enako pomembno je, da skupnost ustvarja zgodbe, ki pomagajo prenašati norme in vrednote skupnosti in organizacije kot celote. Te zgodbe pomagajo novim članom, da se učijo od bolj izkušenih sodelavcev in omogočajo razvijati spomin skupnosti in organizacije, ki se ohranja še dolgo potem, ko so člani skupnosti, ki so te zgodbe ustvarili, že odšli (Lesser 2000).

Wenger, McDermott in Snyder (2000) med pozitivne učinke, ki jih skupnosti praks prinašajo organizaciji, navajajo, da so te učinkovit prostor, kjer se rešujejo skupni problemi, in to tako, da to omogoča soočanje različnih pogledov in mnenj na obravnavano problematiko ter da na podlagi razprave in dialoga ustvarja novo prakso. Na tej točki lahko skupnosti praks povežemo z načini presojanja kakovosti, kot jih predstavljata Guba in Lincoln (2004), ko kot jedrno prvino evalvacij četrte generacije opredelita t. i. hermenevitično-dialektične kroge, katerih temeljni namen je soočanje različnih informacij, stališč, mnenj in iskanje skupnih novih rešitev. Skupnosti praks posameznikom omogočajo, da postajajo člani delovnih skupin, skupnosti – s tem se razvija in krepi občutek pripadnosti. Skupnosti praks so tako smiselna organizacijska struktura, ki lahko poveže profesionalni razvoj članov skupnosti z uresničevanjem ciljev organizacije. Spodbujanje razvoja skupnosti praks pa je lahko zelo velik izziv za organizacije, ki so tradicionalno hierarhično in birokratsko organizirane. Dopuščanje tovrstnih organizacijskih struktur namreč v tem primeru zahteva posege v vrednotno podstat neke organizacije.

Komunikacijski kanali

Za učinkovito izmenjavo znanja so zelo pomembni **komunikacijski kanali**, ki jih organizacija za to uporablja. Analize strukturne dimenzije socialnega kapitala zato posebej opozorijo na to, **kateri načini in metode spodbujajo prenos informacij**. V sodobnem času postaja za prenos informacij in znanja odločilnega pomena informacijsko-komunikacijska tehnologija, veliko pa se tudi razpravlja o tem, koliko lahko ta nadomesti osebne stike med posamezniki.

Najpomembnejša novost v informacijsko-komunikacijski tehnologiji je nedvomno svetovno omrežje, internet, ki omogoča več različnih storitev (svetovni splet, elektronska pošta ipd.). Vrsta avtorjev, ki se ukvarja s proučevanjem interneta in njegovih vplivov na družbo, izpostavlja predvsem nehierarhično strukturo tega omrežja, ki posameznikom iz različnih družbenih položajev in ozadij omogoča, da vstopajo v medsebojne odnose kot enakovredni partnerji. Gledano s tega zornega kota so storitve interneta učinkovita družbena tehnologija. Pozitivne razsežnosti njihove uporabe se pojavljajo v dveh oblikah, s katerima se v družbi manifestira tudi socialni kapital: (1) potencialna neomejenost medosebnih interakcij in izmenjave informacij in znanja, ter (2) nehierarhična logika družbenega delovanja (prav tam).

Kljub vplivu sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije pa fizični prostor ostaja še vedno pomemben. Sodelovanje namreč domneva neko bližino; geografsko, pa tudi socialno in kulturno. Po drugi strani pa nekateri avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem virtualnih skupnosti kot družbenih skupnosti, opozarjajo, da družbene skupnosti niso več nujno tesno povezane, ozemeljsko bližnje in solidarnostne skupine posameznikov, temveč so lahko tudi omrežja prijateljev, ki ne živijo ozemeljsko blizu (Lenarčič 2008).

Nekatere raziskave, ki so bile opravljene na Slovenskem, pa pokažejo, da postaja informacijska tehnologija pri prenosu znanja sicer zmeraj pomembnejša, vendar še vedno ostajajo zelo pomembni osebni stiki med zaposlenimi v organizacijah in med organizacijami (Kozmus 2004, Lenarčič 2008).

Organizacijska kultura

Chaq in Menkhoff (2005) uvrščata med temeljne dejavnike strukturne dimenzije socialnega kapitala tudi **organizacijsko kulturo**. Ta lahko zelo vpliva na izmenjavo znanja, s tem ko vpliva na različne pogoje, potrebne za izmenjavo znanja. Še posebno pomembna pri tem je **organizacijska skrb**. Skrbnost pomeni socialno normo v človeških odnosih in v odnosih v institucijah, ki vsebuje dimenzije zaupanja, aktivne empatije, dostopa do pomoči, prizanesljivosti v sodbah. Pri skrbi za drugega pa Krogh kot pomembno navaja predvsem, da na primer sodelavci ali višji menedžement v organizaciji prispevajo podporo in znanje, potrebno za uresničevanje nalog, ali pomagajo pri integraciji oseb v organizacijo in omrežja itn. Takšen odnos opredeljuje organizacijo, v kateri vlada visoka skrb za zaposlene. **V organizacijah, kjer je organizacijska kultura glede tega zelo nizka, je majhna motivacija za pomoč, pomoč sodelavcem ali na primer podrejenim ni skupna vrednota organizacijske kulture.**

Spoznavna dimenzija socialnega kapitala

V nadaljevanju Nahapietova in Ghoshalova (2000) opozorita na **spoznavno dimenzijo socialnega kapitala**. Menita, da je treba razčleniti vlogo **motivov**, ki jih imajo posamezniki, ko se vključujejo v družbene interakcije, ki naj bi jim omogočile, da si pridobijo dosegljive vire. Ta dimenzija obsega vire, ki omogočajo skupne predstave, razlage in sisteme pomenov neke skupnosti (poudarek je predvsem na skupnem jeziku¹⁰).

Prepričanja o koristih izmenjave

Pomemben pogoj za izmenjavo znanja so **posameznikova pričakovanja o koristih**, ki jih bo imel, če bo sodeloval v tovrstni izmenjavi znanja. Nekatere analize kažejo, da je verjetnost, da bodo posamezniki podali informacije drugim, pozitivno povezana z nagrado, ki jo pričakujejo ob izmenjavi znanja. **Udeleženci, ki naj bi sodelovali v takšnih procesih izmenjave, morajo imeti nekakšno zagotovilo, da bodo ti zanje imeli neko vrednost, da bodo od tega nekaj pridobili**, četudi ob izmenjavi ni jasno, kakšen bo v

¹⁰ Z izrazom »skupni jezik« je mišljeno besedno komuniciranje pa tudi druge oblike simbolnega komuniciranja, ki potekajo po novi informacijsko-komunikacijski tehnologiji.

resnici rezultat takšnih izmenjav in novih kombinacij znanja. Zgled tega je na primer odločanje za sodelovanje na neki strokovni ali znanstveni konferenci. Odločitev za sodelovanje po navadi spremlja prepričanje ali verjetje, da bomo na konferenci izvedeli kaj novega, izmenjali izkušnje in znanja, se kaj novega naučili, čeprav v trenutku, ko se odločamo za udeležbo, ne vemo, kaj zares se bomo naučili, kaj novega izvedeli ipd. Verjamemo, da izmenjava deluje. Prav verjetje, da se bomo v teh procesih naučili nekaj novega ali da ti omogočajo ustvarjanje nove vrednosti, novega znanja, se kaže kot pomemben dejavnik uspešnosti strateških združevanj (Chay in Menkhoff 2005).

Naslednji pogoj za delitev znanja je **pričakovanje udeleženca o stroških**, ki bi jih imel, če znanja ne bo delil. Delitev znanja je namreč lahko zares po naravi neprostopoljna in povezana z elementi *moči* in *politike*. Čeprav morda posamezniki ne bodo imeli koristi od delitve svojega znanja z drugimi, bodo stroški tega, da znanja ne bodo delili, na primer nedostopnost do nagrad, priznanj in drugih motivacijskih ukrepov, ki spodbujajo delitev znanja, takšni, da se bodo posamezniki vendarle udeležili te izmenjave (prav tam).

Skupni jezik

Naslednja pomembna prvina spoznavne dimenzije socialnega kapitala, ki omogoča izmenjavo ali prenos znanja, vrednot, norm itn., je **skupni jezik**. Po mnenju Areniuseve in Manterove (2004) ima v ustvarjanju socialnega kapitala jezik dvojno vlogo: po eni strani je sredstvo za razlikovanje posameznikov in s tem merilo posameznikove pripadnosti neki skupnosti, po drugi strani pa je skupni jezik sredstvo za ustvarjanje skupnih, družbenih povezav, ki je nujen za družbeno menjavo med posamezniki, s tem pa je tudi vir socialnega kapitala (Arenius in Manterova 2004, v Lenarčič 2008).

Uspešen prenos znanja vsebuje medsebojno učenje in komunikacijo.

Nujni pogoj za potek tovrstne interakcije je skupni jezik udeležencev in neka stopnja zavesti o skupni pripadnosti. Nahapietova in Ghoshalova (2000) izpostavita dva načina, kako skupni jezik vpliva na izmenjavo znanja med posamezniki v skupini: (1) če je posameznikom skupen jezik sporazumevanja skupine, se povečuje njihova sposobnost pridobivanja dostopa do drugih posameznikov, znanja in informacij; (2) če posamezniki nimajo skupnega jezika sporazumevanja, se med njimi ohranja razdalja, in možnost dostopa do drugih posameznikov je veliko manjša. Iz tega izhaja, da morajo posame-

zniki imeti skupni prostor, kjer potekajo zanje pomembne interakcije, saj lahko zgolj tam ustvarjajo skupni jezik in socialni kapital. Obstoj skupnega jezika pa ni pomemben zgolj s stališča prenosa znanja, ampak tudi integracije znanja (Lenarčič 2008).

Odnosna dimenzija socialnega kapitala

Z opredelitvijo odnosne dimenzije socialnega kapitala *Nahapietova in Ghoshalova (2000)* opozorita na pomen odnosov, ki so jih razvili ljudje v organizaciji med seboj v daljšem časovnem obdobju. Koncept se osredotoča na ustvarjanje zaupanja med posamezniki in skupinami, ki vpliva na njihove odločitve in delovanje pozneje, pri izmenjavi znanja v organizaciji. Odnosna dimenzija daje poudarek **osebnim odnosom**, ki vplivajo na vedenje posameznikov in izpolnjujejo njihove socialne motive, kot so spoštovanje, prijateljstvo, zaupanje in zanesljivost.

Zaupanje med sodelavci

Pokazali smo že, da je treba pri ustvarjanju možnosti za izmenjavo znanja, ki naj prispeva k razvoju kakovosti, nameniti pozornost razvoju zaupanja v organizacijah. Pri tem sta pomembna horizontalno zaupanje – to se ustvarja med sodelavci, ki si delijo podobno delovno mesto – in vertikalno zaupanje, to se ustvarja v odnosih med posamezniki in njihovimi neposrednimi nadrejenimi ter vrhovnim vodstvom. Zgodi se, da zaposleni lahko zaupa svojemu vodji, ne pa organizaciji. Zaupanje v organizacijo lahko spremeni dejstvo, da organizacija priznava in pošteno nagraduje prispevke svojih zaposlenih (Tan in Tan 2000).

Lenarčič (2008) pri proučevanju odnosne dimenzije socialnega kapitala navaja, da je pri tem ključno vprašanje: Za katero strategijo se bo odločil posameznik ali na koga se bo obrnil, da si bo pridobil neko znanje? Na to vprašanje sta s študijo primera na vzorcu forenzikov v Združenih državah Amerike poskušala odgovoriti Binz-Scharf in Lazer (2006). Razlogi za izbor forenzikov so bili tile: to je skupnost, ki (1) intenzivno uporablja znanje, (2) je geografsko razpršena in (3) njeni člani so zaradi kompleksnosti in nenehnega tehnološkega razvoja odvisni od deljenja medsebojnih izkušenj ter stalnega izobraževanja. Izsledki njune raziskave so med drugim pokazali, da: (1)

posamezniki iščejo znanje, ki ga potrebujejo, po načelu najnižjih stroškov; (2) posamezniki raje iščejo informacije pri prijateljih kot pa pri tistih, ki so zanje pristojni; (3) strah pred razkritjem nevednosti spodbuja iskanje znanja po komunikacijskih vmesnikih (elektronska pošta, telefon ipd.) (Lenarčič 2008, povzeto po Binz-Scharf in Lazer 2006).

Motiviranost zaposlenih za sodelovanje pri izmenjavi znanja

Nahapietova in Ghoshalova (2000) poudarjata, da je pomemben pogoj za ustvarjanje novih virov **motivacija**. Tudi ko so možnosti za izmenjavo znanja in ljudje menijo, da bi se s takšno izmenjavo lahko ustvarili nova vrednost, novo učenje in znanje, lahko sodelujoči v teh procesih menijo, da bodo takšni pozitivni učinki imeli vrednost le kratek čas, to pa ne vpliva dobro na njihovo motivacijo. Za uspešno izmenjavo informacij in znanja je zato treba v organizaciji posebno pozornost nameniti prav **motiviranju zaposlenih za dejavno sodelovanje v teh procesih**. Brez zavzetega in motiviranega sodelovanja zaposlenih ti procesi ne bodo uspešni, tudi če bodo zagotovljeni vsi drugi pogoji (dostopnost, pričakovana dodana vrednost v organizaciji ...). Pomanjkanje motivacije namreč lahko zelo močno ovira prenos dobre prakse v organizaciji. Še bolj kot to pa je ovira za uspešno izmenjavo dobre prakse pomanjkljiva sposobnost zaposlenih za sprejemanje in uporabo dobre prakse v lastnem delu.

Zato Chay in Menkhoff (2005) menita, da so nagrade in druge motivacijske spodbude odločilne za motivacijo posameznikov, da zasledujejo vire s pomočjo strateških povezav. Izmenjava znanja se namreč po njunem mnenju pogosto navezuje na željo po priznanju in z oportunističnimi motivi.

Motiviranost za prosocialno ravnanje

Na izmenjavo znanja v organizaciji vpliva tudi t. i. **prosocialno ravnanje**. Z njim mislimo na »prostovoljna dejanja, ki so namenjena temu, da z njimi pomagamo drugemu posamezniku ali skupini posameznikov« (Eisenberg in Mussen 1989, str. 3). Ta opredelitev se bolj kot na motive, ki vodijo takšna dejanja, osredotoča na posledice teh dejanj. Ta dejanja obsegajo različne dejavnosti: izmenjavo, pomoč, reševanje, tolažbo itn. Čeprav se prosocialna dejanja pogosto mešajo z altruizmom, Eisenberg in Mussen (1989) opozarjata, da sta to različna koncepta. Altruizem izhaja iz motivacije, da bi poma-

gali drugemu ne glede na to, ali bo to nam samim prineslo kakšno korist ali ne. Najpogosteje ga spodbujajo okoliščine, kot je na primer empatija do posameznika, ki potrebuje pomoč, ali tesen odnos med posameznikom, ki je pripravljen pomagati, in tistim, ki pomoč potrebuje (Sanstock 2007). V prosocialnem ravnanju pa lahko velikokrat bolj kot motive altruizma zasledimo motive lastnega interesa. Oseba na primer lahko zato, da si bo pridobila v javnosti ugled in status, daruje denar neki prostovoljni organizaciji. Čeprav motiv v ozadju tega dejanja ni altruističen, dejanje samo prinese korist drugim (Eisenberg in Mussen 1989).

Posameznikovi prosocialni motivi imajo lahko pomembno težo, ko razmišljamo o tem, zakaj bi posamezniki v različnih interakcijah izmenjevali znanje. Tedaj so prosocialni motivi opredeljeni s sociabilnostjo posameznikov, ki se kaže v povezovanju z drugimi na podlagi osebne kompatibilnosti in lahko prostovoljno delijo svoje znanje, da bi pomagali drugemu. Hkrati pa prosocialno ravnanje lahko spodbudijo norme vzajemne izmenjave, sprejete v neki skupnosti, ki predvidevajo, da bo delitev znanja obojestranska. Norme vzajemnosti tedaj spodbujajo prosocialno delovanje, to pa je lahko v pomoč pri premagovanju individualističnih teženj posameznika po tem, da bi zadovoljil svoj interes. **To je odgovor na vprašanje, zakaj bi bili pripravljeni posamezniki znanje deliti tudi takrat, ko ne bi dobili v trenutku, ko bi to storili, v zameno ničesar. To bi storili zato, ker bodo v prihodnje zaradi podobnega ravnanja drugih članov skupnosti tudi sami deležni znanja in dobre prakse, ki ju bodo drugi člani skupnosti delili z njimi.** Ker posameznik v trenutku, ko bo delil svoje znanje, nima zagotovila, da bo ob upoštevanju norm vzajemne izmenjave tudi sam kaj dobil v zameno, odnosna dimenzija socialnega kapitala tako velik pomen pripisuje zaupanju. Posameznik mora zaupati, da bo drug član skupnosti upošteval norme vzajemnosti in bo v prihodnosti storil podobno. Tako se mu bo naložba v izmenjavo znanja povrnila.

Ali kot zapiše Lesser (2000): »Socialni kapital sam po sebi ni nov pojav. Močne vezi s sodelavci, ki temeljijo na zaupanju, so bile od vedno eno izmed zagotovil za uspešno delo in kariero. Vendar pa spreminjajoča se narava organizacij od nas zahteva, da pogledamo socialni kapital nekoliko drugače. Ker postaja znanje ena izmed temeljnih konkurenčnih prednosti sodobne organizacije, zahteva to danes bolj rigorozno

*in celostnejše razumevanje socialnega kapitala. Tako kot je olje namenjeno temu, da motor bolje teče, ima socialni kapital vlogo nekakšnega fluida, ki omogoča ustvarjanje in prenos znanja v organizaciji in med organizacijami. **Danes postaja za uspešnost ključnega pomena, da smo v organizaciji sposobni identificirati posameznike, ki imajo veliko znanja in izkušenj, ter da imamo mehanizme, ki pripomorejo k prenosu tega znanja na druge zaposlene. Pomembno je, da ustvarjamo odnose, ki temeljijo na zaupanju in omogočajo prenos znanja.**« (Lesser 2000, str. 16)*

UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA NADALJNI RAZVOJ EPISTEMOLOŠKIH TEORIJ KAKOVOSTI

V zaključku našega dela bomo iz obravnavanih teoretičnih prispevkov izluščili aktualne premisleke, ki kažejo na razvoj in nadgradnjo znanstvenih spoznanj proučevanj kakovosti na epistemološki ali teoretski ravni. Izluščimo lahko predvsem:

- spoznanja o relativni in interesni ali vrednotni podlagi opredelitev kakovosti. Relativnost glede različnih interesov, pogledov, stališč in relativnost v primerjanju lastnih rezultatov z rezultati drugega;
- spoznanja o značilnostih interesnih skupin in njihovih vplivih na opredelitve kakovosti;
- umestitev osebne in skupne odgovornosti za kakovost v samo jedro sodobnih konceptov kakovosti;
- dinamično in odnosno naravo procesov opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti;
- potrebo po razvoju organizacijskih struktur (omrežij) in organizacijske kulture, ki bo spodbujala dialoški prijem, vzajemnost, pravičnost, spoštljivost do drugačnosti in tako prispevala k razvoju izobraževalne organizacije kot skrbne in inkluzivne večkulturne skupnosti;
- potrebo po kombiniranem razvoju notranjih (samorefleksija za lastni razvoj) in zunanjih (izkazovanje odgovornosti za kakovost) načinov presojanja kakovosti.

V uvodnem delu smo raziskovanje tega, kako nastajajo opredelitve kakovosti, s kakšnimi nameni in kako naj bi kakovost presojali in kako vplivati na razvoj kakovosti, postavili v širše družbene okoliščine. V izhodišču smo menili, da je treba odgovore na obravnavana vprašanja premisliti ob upoštevanju razmerja med individualnim in skupnim ter razmerja med notranjim in zunanjim. Ko govorimo o tem, kako so se v sodobni družbi spremenila razmerja

med individualnim in skupnim, smo opozorili na spremembe v kulturi, ki so povezane s procesi modernizacije, zlasti s funkcionalno diferenciacijo, specializacijo znanja, hitro urbanizacijo, naraščanjem sodobnega individualizma, subjektivizma in družbenega atomizma (Bahovec 2008). Močan poudarek procesom individualizacije v družbi je na eni strani prinesel osvoboditev od pretesnih vezi tradicionalnih družb, omogočil je pluralnost življenjskih slogov (Berger in Luckmann 1999). Ta del individualizacije posameznika v družbi je Beck (1996) v svojem delu *Družba tveganja* opredelil kot prvo izmed treh dimenzij individualizacije. To dimenzijo predstavlja po njegovem mnenju odmik od tradicionalnih družbenih form in vezi. To dimenzijo je poimenoval **»osvobajajočo dimenzijo«** (»liberating dimension«) (prav tam).

Hkrati s tem pa sta sodobni pluralizem in funkcionalna diferenciacija resno spodkopala običajne okvire oblikovanja, ohranjanja in posredovanja smisla in vrednotne orientacije v svetu. Posameznik, izkoreninjen iz skupnostnih vezi, je izgubil osnovno samoumevno orientacijo, saj pluralizem spodkopava samoumevno vedenje. Takšno stanje bi lahko povezali z drugo dimenzijo procesov individualizacije, ki jo je Beck (1996) poimenoval **»razočarajočo dimenzijo«** (»disenchantment dimension«). Tu gre predvsem za uveljavljanje kritičnega odnosa do tradicionalnega znanja, religij in veljavnih družbenih norm (prav tam). Nobenega tolmačenja, nobene interpretacije ni več mogoče sprejeti kot edino veljavno in pravo. Moderni pluralizem vodi v veliko relativizacijo sistemov vrednot in tolmačenja (Berger in Luckmann 1999).

Ta proces individualizacije in pluralizacije ter relativizacije vrednot v družbi prepoznamo tudi v sodobnih epistemoloških teorijah kakovosti, ki se danes **utemeljujejo na relativni in vrednotni podlagi**. V raziskavi smo s tega zornega kota pokazali, da kakovost lahko opredeljujemo in merimo le v njenem relativnem vidiku in da imajo opredelitve kakovosti v izobraževanju interesno in vrednotno podlago (Pirsig 1974, 2005, Guba in Lincoln 1994). Upoštevanje relativne in interesne podlage opredelitev kakovosti povzroči, da pri opredeljevanju kakovosti trčimo ob individualni interes posameznika in njegovo prizadevanje, da bi ta svoj interes zadovoljil, velikokrat tudi ne glede na potrebe in interese drugega (Coleman 1994). Posamezniki, ki jih povezujejo enaki interesi, se, da bi lažje uveljavili svoje interese, vedno bolj povezujejo v interesne skupine (Freeman 1984, Donaldson in Preston 1995, Mitchell, Angle, Wood 1997, Apple 2003).

Pomemben vidik relativnosti, ki izhaja iz spoznanj o tem, da ni mogoče vzpostaviti absolutnih vrednosti kakovosti, pa se kaže v primerjavi lastnih dosežkov z dosežki drugih. Absolutne rezultate, ki jih dobi na primer neka izobraževalna organizacija v svojih meritvah kakovosti, je treba, upoštevajoč vidik relativnosti, primerjati z rezultati, ki jih pri istih meritvah dosegajo druge izobraževalne organizacije. Hkrati je tako mogoče spremljati razvojna gibanja med leti. Opozoriti pa velja, da takšne analize zahtevajo dogovor o temeljnih skupnih kazalnikih kakovosti ter sistemih sprotnega zbiranja podatkov, ki se »varno« skladiščijo v skupnih bazah podatkov, te pa vsaki posamični instituciji omogočajo vrednotenje lastnega položaja.

Po opravljeni analizi lahko sklenemo, da sprejetje koncepta interesnih skupin in njihovih partikularnih interesov utemeljeno in smiselno nadgrajuje dosežanje epistemološke teorije kakovosti. Ko razmišljamo o stičnih točkah povezovanja konceptov interesnih skupin s koncepti opredeljevanja kakovosti, je namreč pomembno premisliti o normativni tezi, ki sta jo razvila Donaldson in Preston (1995): da so interesne skupine, skupine z (legitimnimi) interesi v procesih in delovanju organizacije in da imajo ti interesi sami po sebi notranjo vrednost – so notranje vrednote. Avtorja povežeta interes z vrednotami, to pa lahko povežemo s temeljnimi vprašanji opredeljevanja kakovosti, ki smo jih razgrnili že ob analizi Pirsigovega dela (1974, 2005), še posebno pa s ključnim vprašanjem o tem, kaj je kakovostno. To vprašanje namreč skriva v sebi še eno bolj temeljno vprašanje: kaj nam je pomembno. Interes, ki ima vrednotno podlago, vodi naša razmišljanja o tem, kako bomo opredelili kakovost izobraževanja, v katerem sodelujemo, ki ga financiramo ipd.

Družbene razprave o tem, kakšno izobraževanje želimo ter kakšna naj bo njegova kakovost, ki jih bomo v družbi (ali v izobraževalni organizaciji) vodili ob upoštevanju in dopuščanju tega, da imajo opredelitve kakovosti relativno, interesno in vrednotno izhodišče, bodo **omogočile različnim interesnim skupinam, da dobijo svoj glas in uresničujejo tisto, kar je njihov legitimni interes**. Hkrati s tem pa smo soočeni tudi z nevarnostjo, da bi prevelika razdrobljenost interesov, prevlade interesov močnejših skupin nad drugimi (Apple 2003, Laval 2005, Mitchell, Angle in Wood 1997) pripeljala do množice relativnih (raznolikih) pogledov na kakovost, ki jih je težko upravljati in jim najti skupne imenovalce. V svoji analizi lastnosti interesnih skupin so Mitchell, Angle in Wood (1997) namreč pokazali, da **normativna teza**

legitimnosti interesov v resnici še ne zagotavlja, da bodo ti legitimni interesi neke interesne skupine tudi uresničeni. Ena izmed ključnih lastnosti, na katero moramo biti še posebno pozorni, ko analiziramo interesne skupine in njihove interese v povezavi s kakovostjo, je namreč moč. S svojim modelom lastnosti interesnih skupin Mitchell, Angle in Wood (1997) pokažejo, da so procesi uresničevanja interesov, ki jih imajo različne interesne skupine v družbi, zelo dinamični, da je uresničevanje legitimnih interesov velikokrat odvisno od tega, ali ima neka skupina tudi dovolj moči v družbi ali v organizaciji, da bo te interese lahko uresničila, in ali družba, organizacija te interese zaznava kot tako nujne, da bi jih bilo treba prioritarno uresničiti, ali pa meni, da se uresničitev teh interesov lahko prestavi na poznejši čas. Analiza konceptov interesnih skupin je dodatno odstrla problematiko, na katero sta opozarjala že Apple (2003) in Laval (2005): z njo se soočimo takrat, ko se nekateri parcialni interesi uresničijo s pomočjo družbene moči, ki jo ima neka interesna skupina (ali interesna koalicija) v nekem trenutku več kot druge interesne skupine.

Paradigmatski družbeni premik od razumevanja družbe, ki je zasnovana na iskanju ene in edine (tudi znanstvene) resnice, k dopuščanju mnogoterih resnic, vrednot in življenjskih slogov prinese sodobni družbi marsikatero težavo, s katero se ukvarjamo danes. Kot smo pokazali že v uvodu, se soočamo s problematiko, kot so vedno večji prepad med različnimi kulturami, pomanjkanje strpnosti, neenakomerna distribucija dobrin ipd., porušena medgeneracijska razmerja, vedno večja nestrpnost do manjšin in njihovo izključevanje ali odiranje na rob družbe. Iz doslej prikazanega bi lahko izpeljali premislek, da so takšne težave logična in normalna posledica procesov individualizacije in pluralizacije družbe, saj s tradicionalnimi prijemi in uveljavljenimi organizacijskimi strukturami ni mogoče misliti in razreševati novega in drugačnega družbenega konteksta, ki je utemeljen na interesnem in vrednotnem pluralizmu.

Nekaterim družbenim problematikam, ki smo jih navedli že ob zasnovi našega proučevanja, so se v času, ko je delo nastajalo, z veliko intenzivnostjo pridružile nove, ki so prav tedaj, ko so nastajali sklepni premisleki našega dela, ekskalirale v globalno finančno krizo velikih razsežnosti.

Že v uvodu smo nakazali, da smo prav ob prelomu tisočletja priča času, v katerem se je začelo kazati, da zgolj trg kot regulator delovanja organizacij, tudi ko gre za njihovo kakovost, ni dovolj učinkovit mehanizem, še posebno takrat, ko organizacije ne mislimo zgolj kot entitete, katere temeljni cilj je maksimiranje dobička, pač pa kot entiteto, ki naj bo tudi **družbeno odgovorna** (Clarkson 1995, Porter in Kramer 2006, Williams in Aguilera 2008). Prav prevlada nekaterih interesnih koalicij (npr. interes kapitala in neoliberalne miselnosti) nad interesi drugih skupin v družbi in negiranje njihovih potreb sta dala združevanju posameznikov, ki jih družijo skupni interesi, v interesne skupine, nove dimenzije. Takšno združevanje daje namreč interesnim skupinam v družbi večjo moč in boljše pogajalske pozicije v odnosih do organizacij in njihovega delovanja. V sodobnih civilnodružbenih gibanjih, ki so interesno zasnovana, zato lahko prepoznamo nove oblike povezovanj, ki lahko prispevajo k razreševanju nekakšnega »družbenega krča«, v katerem smo se znašli.

Tematika interesnih skupin in možnosti uresničevanja njihovih interesov prav zaradi teh vidikov vedno vsebuje tudi **etično-politično razsežnost**. Zaradi pritiska omenjenih interesnih skupin danes velike korporacije ne morejo več delovati zaprte za svojimi zidovi ob uresničevanju čim večjega dobička, kar je njihov prioriteten interes. Upoštevati morajo tudi interese različnih skupin, ki delujejo v njihovem okolju in na katere njihovo delovanje posredno ali neposredno vpliva. Uvrstitev konceptov družbene odgovornosti in etike v lastne strategije delovanja pomeni, da temeljno vprašanje ne sme biti več zgolj, kako doseči čim večji dobiček, pač pa tudi vprašanje o tem, ali organizacija ravna odgovorno do družbe (Buchholtz 2006).

Če širše družbeno dogajanje analogno preslikamo v epistemološke teorije kakovosti, lahko sklenemo, da je treba v samo jedro sodobnih pogledov na kakovost postaviti **odgovornost – osebno in skupno strokovno odgovornost za kakovost** (Gardner 2001). Strokovnjaki, ki na različnih področjih znanosti iščejo rešitve za težave, s katerimi se sooča sodobna družbena skupnost, opozarjajo na potrebo po premislekih o drugačni organizaciji in načinih delovanja v družbi; takšnih, ki bi pripomogli k razvoju skupnosti, ki bi bila sposobna upoštevati in pripoznavati drugega kot drugačnega. Gre za **pripoznavanje drugačnosti kot nove kakovosti**, kot temeljne vrednote

postmoderne (Kroflič 2008 d), to pa se ujema z razvojem posameznika, ki poteka pod vplivom dejavne komunikacije z okoljem.

Da bi izšli iz že omenjenega »družbenega krča«, je treba razviti nove **komunikacijske zmožnosti** (Bingham in Sidorkin 2004), ki nam bodo omogočile, da bomo sploh zares znali razkrivati in pripoznavati partikularne vrednote, pluralnost življenjskih slogov in sprejeli raznolikost kultur in legitimno pravico po njihovem obstoju kot konstitutivno prvino sodobne družbe. Zato je pomembno vprašanje odgovornosti kot oblike spoštljivega odnosa do drugega (Levinas 2006). Vse to se povezuje s potrebo po delovanju v skladu z »načelom pravičnosti« (Rawls 1999), v povezavi z načelom »poštenih enakih možnosti« ter ob upoštevanju »načela difference«. Upoštevanje pravic in interesov skupin, ki imajo manj družbene moči, ter njihova dejavna udeležba pri presojanju in razvijanju kakovosti postajata tako ključna kazalnika kakovosti delovanja izobraževalne organizacije.

Za razliko od Colemana (1994), ki je v svojih premislekih o tem, kako spodbujati delovanje posameznika za skupnost, izhajal iz teorije racionalne izbire (ta predvideva visoko individualistični model človeškega ravnanja, v katerem vsaka oseba dela tisto, kar bo samodejno rabilo njenim interesom, ne glede na druge), je Rawls (1999) v iskanju izhoda iz zagate ali v iskanju novih razmerij med svobodo in enakostjo v izhodišče postavil drugačno predpostavko. Svoj premisek je postavil na izhodišče, da ljudje po svoji naravi niso niti popolnoma altruistični niti popolnoma egoistični. Imajo cilje, ki jih želijo uresničiti, vendar jih želijo uresničiti v sodelovanju z drugimi; da bi to lahko dosegli, pa so potrebna nekatera skupno dogovorjena pravila (prav tam). Ko razmišljamo o tem, katera naj bi bila ta skupno dogovorjena pravila, ki bi hkrati dopuščala pluralnost vrednot, kultur, individualnih življenjskih slogov itn., Rawls (1999) meni, da se je treba zavzemati za uresničevanje načela *enakih možnosti* (pravna enakost pred zakonom in ekonomska enakost na načelih prostega trga, ki ljudem z enako motivacijo in enakimi ravnmi talentov omogoča, da lahko dosežejo enake družbene položaje). Ob tem opozori na *poštene enake možnosti*. Zanje ni dovolj, da so ti položaji dostopni vsem v formalnem smislu, temveč mora vsakdo imeti poštene možnosti, da jih tudi zares doseže – predvsem ne glede na socialni položaj družine. Za šolsko politiko to pomeni, da je treba socialne neenakosti korigirati, neenakosti v izkazanem trudu in sposobnostih pa morajo biti najbolj v korist pri-

krajšanim ali tistim, ki so v neki družbi v najslabšem položaju. Temu dvojemu doda *načelo difference*. Načelo difference legitimira neenako obravnavo drugačnih, kadar je to v dobro deprivilegiranih. Pojavlja se v obliki zahteve, da so neenakosti glede količine primarnih socialnih dobrin, ki naj bi jim bili izpostavljeni, v korist najbolj prikrajšanim. Organizirano naj bi bilo v skladu s pričakovanji deprivilegiranih, to pomeni, da so neenakosti legitimne, če pripadajo korist tistim, ki so v najslabšem položaju v družbi (Rawls 1999, Kroflič 2008 b).

V našem premisleku o družbenem razmerju med individualnim in skupnim se na tej točki lahko spet vrnemo k že omenjenemu tridimenzionalnemu modelu individualizacije, ki ga navaja Beck v svojem delu *Družba tveganja*. Poleg že predstavljenih dveh dimenzij procesa individualizacije je namreč Beck kot tretjo dimenzijo izpostavi »reintegracijsko dimenzijo« (»reintegration dimension«). Ta dimenzija individualizacije se po njegovem mnenju kaže v novem tipu družbenega in socialnega delovanja. Porajajo se nove oblike povezovanja ali reintegracija (Beck 1996). **Preseganje individualnega (partikularnega) interesa z dejavnim sodelovanjem v dogovorjenih skupnih akcijah torej ne pomeni opuščanja uresničevanja tega interesa (vrednot), pač pa šele prispeva k uresničevanju individualizacije posameznika kot dejavnega individua, sposobnega soustvarjanja družbene skupnosti.** Posamezniki v neki skupini, organizaciji, družbi v tem primeru ohranjajo svojo individualnost, partikularnost, a so hkrati sposobni delovanja v skupnosti in za uresničevanje skupaj dogovorjenih ciljev.

Lahko bi torej rekli, da nas družba v tem trenutku kot posameznike sooča z vprašanjem o tem, kako svobodo in možnost ustvarjanja individualnih partikularnih življenjskih poti in slogov ter pogledov na to, kaj je za nas kakovost, ki smo si jo pridobili, uresničiti tako, da bo to prispevalo k razvoju in rasti družbene skupnosti, in ne k njenemu razkroju in destruktiji. Kliče nas k vnovičnemu premisleku prav tega **odnosa** (razmerja) med posameznikom in družbo.

Če to družbeno dogajanje vnovično gledamo primerjalno z dognanji sodobnih epistemoloških teorij kakovosti, lahko iz naših analiz izpeljemo sklep, da se je zgodil premik od pojmovanj kakovosti (ter njim pripadajočimi modeli kakovosti), ki smo jih poznali doslej in so bili po svoji naravi statični, ko so se

opredelitve kakovosti oblikovale, ne da bi v ta proces pritegnili tiste, ki jih te opredelitve zadevajo, k drugačnim, **odnosno** in **dinamično** zasnovanim modelom kakovosti. Ob upoštevanju pomena odnosne dimenzije v izobraževanju Pirsig (1974, 2005) izpelje razmišljanje, da kakovost ni nekaj statičnega, pač pa je dinamična, saj se prav v odnosih vedno znova opredeljuje in uresničuje. Upoštevanje odnosne dimenzije v kakovosti je pomembno tudi, ko razmišljamo o ustreznih modelih presojanja kakovosti. Na tem mestu se zato sodobne teorije kakovosti, teorije socialnega kapitala in teorije interesnih skupin srečajo s sodobnimi evalvacijskimi prijemi, ki sodijo v t. i. četrto generacijo evalvacij. Najznačilnejši med njimi je prijem konstruktivistične evalvacije, ki sta ga razvila Guba in Lincolnova (1994).

Ti prijemi temeljijo na dialoški, ki jo Guba in Lincolnova vidita v uporabi t. i. »hermenevtično-dialektičnega procesa«. Proces »je hermenevtičen, ker je interpretativen po naravi, in dialektičen, ker omogoča soočanje različnih pogledov, da bi se dosegla sinteza teh na višji ravni« (prav tam, str. 149). Cilj tega krožnega procesa, ki zahteva od nas visoko razvite komunikacijske vrline, 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 (Guba in Lincoln 1994). Pri tem pa je pomembno opozoriti na etične vidike takšnih procesov, v katerih lahko uvidimo intenco po pripoznavanju drugačnosti, različnosti, to pa je temelj postmoderne misli.

Etični imperativ po pripoznavanju in participaciji različnosti življenjskih zgodb in individualnosti/drugačnosti osebnih smislov v inkluzivnem okolju (Beck 1996, Bingham 2006), zadeva vse mnogokrat izključene družbene skupine posameznikov, kot so hendikepirane osebe, priseljenci, ženske, revni, pripadniki drugih ras itn. (Kroflič 2008 d), to pa so vse skupine, s katerimi se srečujemo prav v izobraževanju odraslih. S sodobnimi, participacijskimi strategijami evalvacije, ki so utemeljene na upoštevanju teorij interesnih skupin, naj bi prispevali prav k pravičnejšemu sodelovanju teh interesnih skupin v opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Pripoznanje drugega kot drugačnega in vendar kompetentnega bitja pa je zelo zapleten koncept, ki ne posega zgolj na področje racionalnega utemeljevanja takšnih oblik komunikacije, v katerih je marginaliziranim osebam omogočena pravična udeležnost v dialogu ali sprejemanju zanje pomembnih odločitev. Avtorji, ki se v zadnjem obdobju ukvarjajo s problematiko uveljavljanja drugačnosti,

izpostavljajo vrsto subjektivnih ovir, ki posamezniku preprečujejo sprejetje drugega kot drugačnega. Tako je po mnenju S. Todd (Todd 2003, povzeto po Kroflič 2008 d) projekcija naših stereotipnih predstav v sogovornika temeljno orodje, s katerim želimo preseči razliko, asimilirati/udomačiti Drugega kot drugačnega s tem, da ga poskušamo videti kot različico samega sebe. Ob pomenu, ki ga odnosna pedagogika namenja odnosom v procesu izobraževanja in je ključni, tudi ko razmišljamo o dejavnih kakovosti tega izobraževanja, je pomembno upoštevati, da odnosi niso nujno vedno dobri (Kroflič 2008 d).

Vključitev t. i. **dialoškega pristopa** v epistemološke teorije kakovosti, kot predlagajo avtorji četrte generacije evalvacij (Guba in Lincoln 1994), je zato po eni strani odločilna, saj potrebujemo nove načine komuniciranja, da se bomo lahko soočili z vso interesno in vrednostno raznolikostjo, v kateri živimo, po drugi strani pa nas sooča z veliko težavami in potrebo po razvoju novih komunikacijskih zmožnosti (Bingham in Sidorkin 2004). Hkrati pa tudi s potrebo, da s pomočjo instrumentov dialoškega ob upoštevanju in pripoznavanju različnosti vendarle skušamo najti tiste vidike »dogovornega in skupnega«, ki nam bodo ob upoštevanju načela pravičnosti in spoštljivih enakih možnosti omogočile ustvarjalno sobivanje v skupnosti. Izhajajoč iz Beckove (1996) tretje dimenzije individualizacije, v kateri »*prihaja do novih oblik povezovanja in reintegracije*«, je smiselno v koncepte kakovosti za sodobni čas uvrstiti nekatere vire, kot jih opredeljujejo teorije socialnega kapitala. Ob tem ne gre zanemariti pomembnih opozoril nekaterih avtorjev (Bourdieu 1977, Kump 2003), da gre pri socialnem kapitalu za koncepte, ki v nasprotju z načelom pravičnosti vsebujejo prav potencial družbene nepravičnosti, s tem ko posameznike in skupine, ki so izključeni iz zaprtih družbenih omrežij (Burt 2000), postavljajo v nepriviligiran položaj. Upoštevajoč takšne temne strani socialnega kapitala (Field 2003), je vendarle treba pozornost nameniti virom socialnega kapitala, kot so omrežja, zaupanje, načelo vzajemnosti, in socialna ali odnosna dimenzija socialnega kapitala, saj gre za dimenzije, ki lahko, če je družba ali izobraževalna organizacija nanje pozorna pri oblikovanju svojih konceptov kakovosti, **odpirajo prostor za dialog in dogovarjanje o temeljnih pravilih skupnega delovanja ter pomagajo pri preseganju individualnega interesa s tem, ko spodbujajo sodelovanje posameznikov pri skupnih akcijah.**

Na zgledu prenosa znanja in dobre prakse v izobraževalnih organizacijah kot pomembnega dejavnika razvoja kakovosti, smo namreč v naši raziskavi pokazali, da zato, da bodo posamezniki med seboj pripravljeno deliti znanje, kar je danes za uspešne ter razvojno in inovativno naravnane organizacije ključnega pomena, potrebujemo organizacijske strukture v obliki socialnih omrežij, ki bodo takšne izmenjave dopuščale, in ne zavirale. V zvezi s tem smo pokazali na pomen razvoja sodobnih skupnosti dobrih praks (Wenger McDermott in Snyder 2002), ki so ena izmed oblik t. i. mrež znanja. Takšne mreže znanja, ki so oblike raznolikih profesionalnih skupnosti, pomagajo premoščati partikularne interese, razdrobljenost, ovire, ki onemogočajo skupne akcije za uresničevanje ciljev posameznikov in organizacij. Predvsem pa prispevajo k uresničevanju potrebe po sprejetosti, vključenosti in varnosti, ki se v družbeni krizi, s katero smo soočeni, kaže kot tista, ki smo jo v procesu individualizacije izgubili, ali bolje povedano, **individualizirani posameznik, ki si je v procesu individualizacije priboril pravico, da je edinstven in drugačen od Drugega, potrebuje drugačne oblike družbene organiziranosti, kot so bile tradicionalne oblike, iz katerih se je v procesu individualizacije izvil.**

Obrisi drugačnih organizacijskih struktur družbe, ki jih v našem primeru opazujemo z mikroravni izobraževalnih organizacij in njihovih načinov reševanja temeljnih vprašanj kakovosti, se danes kažejo v razvoju skrbnih skupnosti, ki bodo, upoštevajoč odnosno dimenzijo kakovosti, krepile medsebojno povezanost in pripadnost ter kolegialno pomoč, krepile socialne spretnosti, potrebne za skrbno prosocialno komunikacijo. **Etika skrbi** razvije svojo obliko racionalnosti, ki je usmerjena v prepoznavanje potreb, relacij in odgovorov na kontekst odnosa; njen poudarek je torej na življenju v skupnosti, ne pa na odločanju v trenutkih visokih moralnih konfliktov ali na »upravičevanju« lastnih odločitev. Štiri temeljne komponente moralne vzgoje, ki izhajajo iz etike skrbi, so: zglede, dialog, praktična izkušnja in potrditev («pozitivno sprejetje drugega kot zmožnega in prosocialno usmerjenega subjekta») (Gilligan 1993, Noddings 2002, Kroflič 2008 b).

S tem se povezujejo **inkluzivne in večkulturne skupnosti**. Te se še posebno povezujejo s pravicami otrok in odraslih s posebnimi potrebami vseh vrst. Takšna inkluzivna skupnost je namenjena vsem, ki se pri izobraževanju srečujejo z (nepremostljivimi ali težko premostljivimi) ovirami pri učenju in soci-

alni participaciji, zato pogosteje izkušajo izključenost (bodisi iz šolskega sistema ali iz kurikula.) To pa so poleg hendikepiranih in pripadnikov etničnih manjšin še: udeleženci z nižjim socialno-ekonomskim položajem, udeleženci, ki pripadajo nomadskim skupinam, iskalci azilov in begunci itn. Prilagaja se raznolikosti svojih udeležencev in ne pričakuje, da se bodo vsi udeleženci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol (Kroflič 2008 b).

V izobraževanju odraslih se prav na podlagi zagotavljanja pravice do kakovostnega izobraževanja, vključenosti in zagotavljanja enakih možnosti za vse spodbujajo načini individualne obravnave in načrtovanja individualne izobraževalne poti ter dejavnega sodelovanja posameznika v teh postopkih (Žalec idr. 2004).

Inkluzivnost namreč pri tem ne pomeni le prilagajanja zaradi izboljševanja učnega uspeha, ampak tudi zaradi dejavne udeležbe pri odločanju. Heterogenost skupnosti in drugačnost posameznika v takšnih skupnostih ni le ovira, ampak vrednota – pomembna za vse – zato je pomembna prvina razvijanje inkluzivne kulture sobivanja kot zmožnosti spontanega **sprejetja drugačnosti kot vrednote**. Prav zaradi tega so stališča in vrednote učiteljev veliko pomembnejši dejavnik kot sama metodično-didaktična usposobljenost (Kroflič 2008 b).

Ob premislekih o tem, kako oblikovati takšne, skrbne in inkluzivne skupnosti, ki se bodo utemeljevale na načelih pravičnosti, zagotavljanju poštenih enakih možnosti ter pripoznavanju drugega kot drugačnega ter bodo spodbujale razvoj prosocialnega ravnanja, medsebojnega sodelovanja in kolegialne pomoči, se ob koncu znova spomnimo na razmerje med notranjim in zunanjim. To razmerje se namreč povezuje z vprašanjem o tem, čigava je odgovornost za kakovost in kako jo uresničujemo ter dokazujemo, da jo zares uresničujemo.

Ko smo govorili o odgovornosti, smo v raziskavi že pokazali vidik osebne profesionalne odgovornosti za kakovost, ki od nas (pa naj gre za posameznika ali izobraževalno organizacijo) zahteva, da se občasno obrnemo navznoter, opravimo refleksijo o svojem delu in njegovimi dosežki in na podlagi ugotovitev oblikujemo nove razvojne rešitve – naj gre za novo prakso, ki jo bomo vpeljevali v svoje strokovno delo, ali pa za prakso, ki jo bomo vpeljevali v delo izobraževalne organizacije. K takšni odgovornosti nas kliče naša

osebna in strokovna zavezanost stroki in tistim, za katere svoje delo opravljamo. V ta namen so se v najčistejši obliki razvili načini notranjega presojanja kakovosti, ki temeljijo na metodah samoevalvacije. Menimo, da je treba takšne načine **notranje odgovornosti za kakovost**, ki se zrcalijo v procesih samoevalvacije, postaviti v samo jedro sistemov kakovosti, ki jih razvijamo na institucionalni ravni. V raziskavi pa smo pokazali, da je treba te načine nadgraditi z načini zunanjega presojanja kakovosti. Poleg tega da smo za svoje delo najprej odgovorni sebi in svoji zavezanosti stroki, smo namreč odgovorni tistim, ki so nam to delo zaupali, in tistim, za katere to delo opravljamo. Zato morajo v sodobnih sistemih kakovosti svoje mesto dobiti tudi načini **izkazovanja odgovornosti za kakovost navzven**. Pri tem je pomembno, da se nameni enih in drugih ne mešajo, še posebno pa, da se ne mešajo ravni odločanja.

Če so notranji načini presojanja kakovosti predvsem pomembna prvina razvoja kakovosti v izobraževalni organizaciji, pa jih je treba v njihovem zunanjem vidiku misliti tudi z vidika varstva udeležencev, njihove pravice do kakovostnega izobraževanja, enakih možnosti, spoštljive obravnave in participacije v opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Ko razmišljamo o zunanjih načinih presojanja kakovosti in se postavimo na stališče učitelja, vodstva v izobraževalni organizaciji, profesionalne skupnosti, te velikokrat povezujemo z »nadzorom, nezaupanjem do našega dela, birokratskimi postopki ipd.«. Upoštevalo načela pravičnosti, skrbnosti in spoštljivosti, pa lahko spremenimo zorni kot ter takšne procese ugledamo kot pomembno, integralno prvino sodobnih epistemoloških teorij kakovosti.

Sodobni pogledi na procese kakovosti, kot jih na primer zastopajo avtorji četrte generacije evalvacij (Guba in Lincoln 1994, Stake 1983, 2000, Easton 1997), nam namreč dopuščajo, da kot strokovnjaki, ki smo svoje delo dali v presojo tudi zunanjim izvedencem, tudi sami dejavno sodelujemo v tej presoji (pa naj bo to notranja ali zunanja presoja), s svojimi stališči, vrednotami, načini delovanja, strokovnimi prijemi, ki jih zastopamo. Tako jih imamo možnost utemeljevati, dokazovati, razvijati. Takšna dejavnost v presojanju kakovosti nas sooči tudi z drugačnimi pogledi, interesi, strokovnimi prijemi. To nam daje možnost, da premislimo o svojih in jih po potrebi izboljšamo in razvijemo v nove subjektivne teorije (Korthagen 2004), ki bodo v nadaljevanju vodile naše ravnanje. Ali kot pove H. Gardner, ki v svoji zadnji monogra-

fiji Pet umov prihodnosti etičnemu umu dodaja ločeno, a po njegovih besedah za prihodnost človeštva še odločilnejšo in primarnejšo naravnost – **spoštljivi um**: »Namesto, da ignoriramo razlike, ki so nas čustveno razvnele, ali da jih poskušamo izničiti s pomočjo ljubezni ali sovraštva, pozivam ljudi, da jih sprejmejo, da se naučimo živeti z njimi in sprejemamo tiste, ki pripadajo drugim kohortam.« (Gardner 2007, str. 107) To je misel, ki jo zares velja vpeti v sodobne načine opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti in ki je lahko v premislek in vodilo našemu prihodnjemu ravnanju.

SMERNICE ZA APLIKACIJO NOVIH SPOZNAJ V RAZVOJ KAKOVOSTI NA INSTITUCIONALNI RAVNI V SLOVENIJI

V zaključnem delu bomo, izhajajoč iz spoznanj in ugotovitev, ki smo jih pridobili iz proučevanja teorij kakovosti, teorij interesnih skupin in teorij socialnega kapitala, oblikovali nekatere aplikativne smernice za nadaljnji razvoj sistemov kakovosti izobraževanja odraslih na institucionalni ravni. Pri predstavitvi predlaganih rešitev bomo upoštevali tudi ugotovitve in rezultate, ki smo jih črpali iz empirične raziskave *Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih – notranje in zunanje presojanje kakovosti* (Možina in Klemenčič 2008), ki jo je Andragoški center Slovenije izpeljal v letih 2007-2008. V raziskavi so bila z anketiranjem pridobljena mnenja in stališča praktikov (ravnateljev/direktorjev, strokovnih delavcev, učiteljev), udeležencev izobraževanja odraslih o pomembnih vprašanih kakovosti. Izpeljane so bile tudi štiri fokusne skupine, ki so se jih udeležili priznani strokovnjaki s področja kakovosti in izobraževanja. Omenjene ugotovitve komplementarno dopolnjujejo teoretska spoznanja, ki smo jih predstavili v tokratnem delu.

Okvira za nadaljnji razvoj kakovosti ne začenjamo snovati iz nič, vanj umeščamo prvine, ki smo jih doslej v kakovosti izobraževanja odraslih, pa tudi na drugih področjih že razvili in se izkazujejo kot učinkovite, dodali pa bomo nekatere nove pobude in razvojne možnosti, s katerimi bi bilo mogoče v prihodnje že obstoječe načine nadgraditi in razviti.

Za primere, ko bomo predstavljali že aplicirane ali predlagane rešitve s področja izobraževanja odraslih, je potrebno ob tem posebej povedati, da gre za rešitve, ki so nastale v razvojni skupini sodelavcev Andragoškega cen-

tra Slovenije, v sodelovanju s številnimi zunanjimi sodelavci, ki so v letih od 2000–2010 sodelovali v različnih razvojnih projektih in aktivnostih s področja kakovosti.

Menimo, da je treba v prihodnje enakovredno razvijati **notranje** in **zunanje** načine opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti. Temeljni namen notranje skrbi za kakovost je razvoj kakovosti, temeljni namen zunanje skrbi za kakovost pa predvsem izkazovanje odgovornosti za kakovost ali dokazovanje in potrjevanje dosežene kakovosti. Ob tem velja poudariti, da lahko tudi načini notranje skrbi za kakovost vključujejo tudi vidike izkazovanja odgovornosti za kakovost (predvsem v delu, kjer se želi doseči preglednost in vpogled v načine presojanja kakovosti). Prav tako pa lahko tudi zunanji načini presojanja kakovosti pomembno vplivajo na razvojno dejavnost izobraževalne organizacije.

Slika 17: Okvir za nadaljnji razvoj kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah



Notranje presojanje in razvijanje kakovosti

Notranji sistemi kakovosti

Jedro sistema kakovosti na ravni izobraževalne organizacije naj bo notranji sistem kakovosti. Ali povedano z besedami enega izmed udeležencev foku-snih skupin: »Več kot je procesa refleksije navznoter, več kot je korakov, ki izidejo iz te refleksije, večja je moč nečesa notranjega in tako bi verjetno moralo ostati.« (Možina in Klemenčič 2008, str. 193) Izobraževalne organi-zacije, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih, ki je v javnem interesu, in/ali tisto, ki se izpeljuje po javnoveljavnih izobraževalnih programih in/ali je financirano iz javnih sredstev, so odgovorne za to, da vzpostavijo notranje

sisteme presojanja kakovosti in da javno izkazujejo, kako to počnejo. Zakon naj takšne izobraževalne organizacije obvezuje, da morajo imeti notranje sisteme kakovosti, ne predpisuje pa jim načinov, metod, modelov, ki bi jih morali uporabljati. Izbor modelov je stvar avtonomnega odločanja in izbora, ki ga opravi izobraževalna organizacija. Edino določilo je, da morajo notranji sistemi kakovosti vsebovati prvine t. i. kroga kakovosti, to je, vsaj načrtovanje dejavnosti za razvoj kakovosti, vpeljane načine za nenehno presojanje kakovosti, vrednotenje tako pridobljenih rezultatov ter vpeljevanje ukrepov za razvoj kakovosti na tej podlagi. Vse to mora temeljiti na neki celostni in koherentni metodologiji. V notranjih sistemih kakovosti morajo sodelovati različne interesne skupine (udeleženci, učitelji, gospodarstveniki, financerji, lokalne skupnosti ipd.).

Omrežje svetovalcev za kakovost in nove mreže znanja

Izobraževalne organizacije je treba spodbujati, da se za povezovanje, sodelovanje ter izmenjavo znanja in dobre prakse povezujejo v različna omrežja izobraževalnih organizacij za odrasle. Za sam razvoj področja kakovosti pa je pomembno, da se še naprej razvija omrežje svetovalcev za kakovost. Vlogo svetovalcev za kakovost v izobraževalnih organizacijah je leta 2007 vzpostavil Andragoški center Slovenije, ko je s pomočjo sredstev Ministrstva za šolstvo in šport in Evropskega socialnega sklada razvil in v praksi preizkusil pilotni projekt, v katerem je sodelovalo 18 svetovalcev za kakovost iz osemnajstih izobraževalnih organizacij. Temeljni namen je bil pripeljati v izobraževalne organizacije več znanja o (samo)evalavaciji in kakovosti, usposobiti nekakšne multiplikatorje, ki bodo v izobraževalnih organizacijah opravljali koordinativno in svetovalno vlogo za strokovne sodelavce, učitelje, vodstvo. Pilotni projekt je bil šele zametek vsega potenciala, ki ga vsebuje koncept svetovalcev za kakovost. Že prve izkušnje so pokazale, da doseg takšnega omrežja presega meje ene same izobraževalne organizacije. Svetovalci za kakovost, ki so se v sklopu Andragoškega centra Slovenije – ta je opravljal povezovalno vlogo – srečevali na skupnih srečanjih, so med seboj izmenjevali dobro prakso, delili skupno problematiko, iskali rešitve za skupne in posamične probleme. Hitro so se začeli identificirati s svojo vlogo in tako se je počasi začelo oblikovati trdno omrežje za razvoj kakovosti. Žal je bil v zadnjih letih formalno projekt ustavljen, neformalno pa se omrežje vzdržuje.

Za prihodnost je načrtovano nadaljevanje dela pri oblikovanju in krepitvi omrežja svetovalcev za kakovost, predvsem z vključitvijo svetovalcev za kakovost iz novih izobraževalnih organizacij v omrežje in z načrtovanjem novih skupnih akcij, ki bi svetovalce iz posamičnih izobraževalnih organizacij povezovali pri delu pri skupnih projektih. S pomočjo skupnih ciljev in razvoja skupne identitete namreč lahko takšno omrežje pripomore k ustvarjanju mrež znanja ali t. i. skupnosti dobrih praks (Wenger, McDermott, Snyder 2002) in krepitvi prenosa znanja in dobre prakse o različnih načinih skrbi za kakovost, ki so se že razvili v dobrih izobraževalnih organizacijah.

Poleg omrežja svetovalcev za kakovost pa je treba spodbujati tudi razvoj drugih mrež znanja, predvsem je treba spodbujati, da bi se več izobraževalnih organizacij skupaj na primer lotilo skupnih razvojnih projektov, ki so lahko dobra podlaga za izmenjavo in ustvarjanje novega znanja. Glede tega so pomembna že oblikovana omrežja, ki so nastala v različnih nacionalnih projektih, kot so omrežje svetovalnih središč za izobraževanje odraslih, omrežje Projektnega učenja za mlade, omrežje središč za samostojno učenje, omrežje izvajalcev programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost, itn. Tudi vzdrževanje in krepitev teh omrežij je odločilnega pomena za krepitev dejavnosti teh omrežij. V omrežju svetovalnih središč ISIO že nastaja poseben model za presojanje in razvijanje kakovosti, ki bo prilagojen prav dejavnosti informiranja in svetovanja v izobraževanju odraslih in ga bodo morala upoštevati vsa svetovalna središča, ki sestavljajo nacionalno omrežje. Tako se postavljajo skupni standardi kakovosti delovanja nacionalnega omrežja svetovalnih središč. V prihodnje bi veljalo spodbuditi razvoj podobnih modelov kakovosti tudi za druga tovrstna omrežja.

Strokovna podpora in svetovanje

Začnimo ta sklop z besedami udeležencev iz fokusnih skupin: *»Država mora ponuditi podporno mrežo (sredstva, stroko), ker je preveč optimistična perspektiva, da bi izobraževalne organizacije same razvile neko kulturo samoevalvacije.«* – *»Država mora vzpostaviti podporno mrežo za tako kulturo.«* – *»Samoevalvacija izobraževalne organizacije je zelo zapletena dejavnost.«* – *»Tudi vprašanje merjenja ali metodološka vprašanja je težko določiti.«* – *»Treba se je naučiti, kako se te stvari izpeljujejo, tega pa v Sloveniji ni dovolj.«* – *»Država mora zagotoviti denar in strokovnjake.«* – *»Izkušnje*

kažejo, da večina organizacij ni dovolj strokovno usposobljena, da bi same opravljale samoevalvacijo; uporabljeni instrumentarij in metodologija sta lahko neustrezna, in to je lahko past. Za to je potrebna strokovna podpora.» (Možina in Klemenčič 2008, str. 192-193)

Udeleženci fokusnih skupin so sporočili, da je treba tudi v prihodnje zagotavljati strokovno podporo in svetovanje izobraževalnim organizacijam, ki vzpostavljajo interne sisteme kakovosti. Tudi naše večletne izkušnje pri delu s člani skupin za kakovost, ki so prihajali iz različnih izobraževalnih organizacij, so pokazale, da je v izobraževalnih organizacijah (pre)malo metodološkega znanja, znanja o različnih metodah presojanja kakovosti, znanja o preprostih, a učinkovitih načinih načrtovanja in spremljanja uresničevanja izboljšav kakovosti. Veliko je bilo na tem področju v zadnjih letih že storjenega, a treba je razvijati od tod naprej. Če naštejemo le nekatere potrebne ukrepe:

A: Usposabljanje: Na Andragoškem centru Slovenije je bil v preteklih letih razvit obsežen program usposabljanja za člane skupin za kakovost, ki v svojih izobraževalnih organizacijah vzpostavljajo notranje sisteme kakovosti izobraževanja odraslih (Možina in Klemenčič 2006, <http://poki.acs.si/izobrazevanje/>). Podobno podporo so izobraževalnim organizacijam na drugih področjih izobraževanja dajali tudi drugi javni zavodi, Center RS za poklicno izobraževanje (Modro oko 2001), Šola za ravnatelje (Erčulj in Trunk Širca 2000; Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju, <http://kviz.solazaravnatelje.si/>), Zavod za šolstvo s projektom Ogledalo (Milekšič 1999), ki so se takšnega usposabljanja lotevali z različnih vidikov in na različne načine. Strokovna podpora je bila s pomočjo različnih razvojnih in raziskovalnih projektov vzpostavljena tudi ob pomoči raziskovalcev z univerz, na primer v podporo razvojnim dejavnostim razvoja kakovosti v vrtcih (Kakovost v vrtcih 2000). Na področju višjega strokovnega izobraževanja so se dejavnosti, namenjene strokovni podpori za kakovost, pospešile z ustanovitvijo Skupnosti višjih strokovnih šol. Razprave udeležencev v fokusnih skupinah in sporočila, ki so nam jih poslali sodelujoči v anketiranju (Možina in Klemenčič 2008), pa so pokazali, da bi bilo treba takšno strokovno pomoč v obliki usposabljanja še okrepiti. Zagotoviti bi bilo treba sredstva in okrepiti strokovno osebje za dajanje takšne strokovne podpore. To, kar smo sami ugotavljali pri delu z izobraževalnimi organizacijami, potrjuje tudi v naši raziskavi, je, da doslej pri takšnem usposabljanju nismo našli pravih

načinov, da bi vanje vključili učitelje. Večinoma se takšnega usposabljanja udeležujejo strokovni sodelavci in vodilni, in to je dobro. A vse to ni dovolj, če v te procese ne bomo pritegnili in zanje ustrezno usposobili tistih, ki izobraževanje zares izpeljujejo, to pa so učitelji. V prihodnje bi bilo zato treba najti načine, kako v procese kakovosti bolj pritegniti učitelje. Ker je po drugi strani sedaj že veliko članov skupin za kakovost, svetovalcev za kakovost in drugih strokovnih sodelavcev, usposobljenih za opravljanje temeljnih postopkov notranjega presojanja kakovosti, bi veljalo za prihodnost razmisliti o nadgradnji temeljnega usposabljanja, morda kot krajše specializirano usposabljanje ali projektno in akcijsko zasnovano usposabljanje, ki bi pomenilo nadgradnjo notranjih sistemov kakovosti.

B: IKT podpora: Tako kot na vseh drugih področjih našega življenja se tudi v kakovosti vedno več dejavnosti prenaša v »virtualni prostor«. Prav zato je vedno večja potreba po tem, da bi v sisteme kakovosti vnašali sodobno tehnologijo, ki je lahko koristen pripomoček in lajša delo.

Spletna zbirka vprašanj za presojanje kakovosti

Za področje izobraževanja odraslih smo sodelavci Andragoškega centra Slovenije v sodelovanju z izobraževalnimi organizacijami, ki so sodelovale v projektu POKI v letih 2000–2005, številna vprašanja, ki so jih izobraževalne organizacije oblikovale za svojo samoevalvacijo, pozneje zbrali, jih metodološko in vsebinsko dopolnili in uredili ter jih sistematično uredili v t. i. Spletni zbirki vprašanj za presojanje kakovosti (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Vprašanja za presojanje kakovosti 2004). V njej se je do danes nabralo več kot 2000 vprašanj. Izobraževalne organizacije lahko izmed njih z uporabo spletne aplikacije ustvarijo svoje vprašalnike, jih ponudijo uporabnikom v izpolnjevanje po spletu ali pisno. Aplikacija omogoča tudi osnovne obdelave podatkov.

Ko gre za uporabo dosežkov zunanjega preverjanja znanja v procesih internega presojanja kakovosti, lahko izobraževalne organizacije že danes uporabljajo IKT podprte baze podatkov, ki jih razvija in vzdržuje Republiški izpitni center (http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/). Med orodji, ki so jih razvili na Republiškem izpitnem centru, velja še posebej omeniti Orodje za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole, ki izobra-

ževalnim organizacijam v procesih samoevalvacije omogoča različne analize uspešnosti dijakov in odraslih na splošni oz. poklicni maturi.

V okviru projekta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, katerega nadaljevanje je bil projekt Modro oko (Modro oko, 2001), je bila v letih 2000–2002 razvita metodologija, po njej je bilo predvideno, da naj bi se razvili evalvacijski instrumenti, ki bi jih s pomočjo računalniške podpore izobraževalne organizacije lahko uporabljale tudi tako, da bi to omogočalo primerjave med izobraževalnimi organizacijami. Izobraževalna organizacija bi tako svoj rezultat lahko primerjala z rezultati drugih izobraževalnih organizacij pri istem kazalniku kakovosti, hkrati bi bilo mogoče spremljati razvojna gibanja rezultatov med leti. Izobraževalne organizacije bi tako imele dostop do primerjav rezultatov kakovosti lastnega delovanja z republiškim povprečjem. Čeprav se projekt pozneje ni praktično apliciral, bi bilo v prihodnje smiselno vzpostaviti takšne primerjave s pomočjo podpore informacijsko-komunikacijske tehnologije, prav zaradi upoštevanja relativnosti v procesih presojanja kakovosti.

Uporaba spletne zbirke vprašanj za primerjave med izobraževalnimi organizacijami – nadgradnja

Za izobraževanje odraslih bi želeli prav ta razvojni korak narediti v prihodnje, z nadgraditvijo že opisane spletne zbirke vprašanj. Predvidena je nadgradnja aplikacije, ki bi omogočala primerjave med izobraževalnimi organizacijami. Ker bo to celosten in metodološko zahteven proces, bi ga bilo smiselno izpeljati fazno. V prvi fazi bi oblikovali pilotni projekt, v katerem bi povabili k sodelovanju nekaj (največ pet) izobraževalnih organizacij, ki že imajo izkušnje s procesi kakovosti in že dobro razvite sisteme notranjega presojanja kakovosti. Morale pa bi biti tudi takšne, ki že poznajo in že delajo s spletno zbirko vprašanj. Ob strokovni in metodološki podpori in pomoči bi se te izobraževalne organizacije skupaj odločile za izbrane kazalnike kakovosti, za katere bi opravile presojo kakovosti v svoji izobraževalni organizaciji, s pomočjo vprašalnikov, ki bi jih oblikovale z uporabo spletne aplikacije. V tem procesu bi skupaj z računalniškim strokovnjakom in metodologi skušali najti rešitve za to, da bi se takšne primerjave ob uporabi enakih kazalnikov kakovosti med izobraževalnimi organizacijami lahko uporabile tudi v virtualnem prostoru spletne zbirke. Oblikovala bi se metodologija za primerjanje rezul-

tatov med izobraževalnimi organizacijami, primerjave bi se opravljale na prostovoljni ravni. Pozneje, ko bi bila ta razvojna faza opravljena, bi aplikacijo lahko pripravili za širšo uporabo v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle v Sloveniji.

Spletni učni kotiček – nadaljnji razvoj

Za prenos znanja o kakovosti s pomočjo podpore informacijsko-komunikacijske tehnologije je Andragoški center Slovenije v zadnjih letih razvil posebno spletno stran, ki je namenjena različnim informacijam o kakovosti v izobraževanju odraslih. Pomembna sestavina, ki se je na tej spletni strani razvila v zadnjem času, je t. i. učni kotiček (<http://poki.acs.si/koticek/>). Zamisel se je razvila iz zaznane potrebe, da bi tudi s pomočjo spleta začeli ustvarjati nekakšno virtualno mrežo znanja, nekakšno spletno središče, v katerem bi se zbirala znanje in dobra praksa s področja razvoja kakovosti izobraževanja odraslih. Del učnega kotička je »zaprte« narave, do njega lahko dostopajo tisti, ki sodelujejo v projektu POKI, tako dostopajo do gradiva, ki ga uporabljamo pri usposabljanju. Poleg tega pa sta še dva dela, ki sta odprta za vse uporabnike. Počasi se v učnem kotičku ustvarja nekakšen priročni terminološki slovarček, s pomočjo katerega želimo sočasno z razvojem različnih prijemov in metod presojanja kakovosti, razvijati in razjasnjevati tudi strokovno izrazje. V drugem delu se zbirajo različni članki, prispevki, knjige in priročniki (v e-obliki), ki so namenjeni opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Tako postajajo takšne strokovne publikacije dostopnejše uporabnikom. Za zdaj so v spletni različici objavljeni večinoma prispevki zaposlenih Andragoškega centra Slovenije, v prihodnje pa bi bilo smiselno v to bazo znanja začeti uvrščati tudi prispevke drugih strokovnjakov, ki se v Sloveniji ukvarjajo s tem področjem in bi bili pripravljene svoja dela objaviti v tej spletni bazi. Takšne zbirke so namreč zelo koristen pripomoček članom skupin za kakovost v izobraževalnih organizacijah, ki tako, ko kaj potrebujejo, vedo, da je različno znanje s tega področja zbrano na enem mestu.

Nacionalna spletna zbirka dobrih praks – vpeljava novega instrumenta

Predlagamo, da bi se v pomoč in krepitev znanja in prenosa dobre prakse v izobraževalnih organizacijah za odrasle in v omrežjih z nacionalne ravni spodbudilo oblikovanje t. i. nacionalne spletne zbirke dobrih praks. Tega

instrumenta v Sloveniji še ne poznamo, v nekaterih drugih evropskih državah pa poznajo že kar nekaj poizkusov oblikovanja takšnih zbirk. Kot zgled lahko omenimo takšno zbirko dobrih praks, ki je nastala v sklopu dejavnosti izobraževalne inšpekcije (OFSTED) v Veliki Britaniji. (<http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=goodpracticedatabase>)

Zamisel izvira iz poznavanja prakse, ki kaže, da sestavljajo omrežja izobraževalne organizacije, ki so zelo inovativno in razvojno naravnane ter samoiniciativno skrbijo za svojo kakovost, po drugi strani pa tudi takšne, ki jim primanjkuje znanja, pa tudi motivacije za vpeljavo novosti, za strokovno krepitev posameznih dejavnikov izobraževanja odraslih. Takšne zbirke dobrih praks so zato namenjene temu, da se v njih zbirajo dobre prakse, ki jih pripevajo izobraževalne organizacije, ki so na nekem področju že naredile velike razvojne korake, iz njih pa te dobre prakse črpajo izobraževalne organizacije, ki potrebujejo novo znanje, razvojne zamisli, nove rešitve. Ta instrument presega okvire ene izobraževalne organizacije, namenjen je krepitevi širših omrežij, prav zato pa ga lahko utemeljujemo kot instrument, ki je v nacionalnem interesu.

Ob tem pa je treba opozoriti, da rezultati, ki jih lahko črpamo iz že omenjene empirične raziskave (Možina in Klemenčič 2008), o tem, koliko izobraževalne organizacije v Sloveniji med seboj sodelujejo, za takšne projekte niso dobra popotnica. Še posebno konkurenčnost je lahko velika ovira pri tem, da bi bile izobraževalne organizacije pripravljene prenašati takšno dobro prakso v nacionalno zbirko dobrih praks. Na tem mestu se lahko spomnimo na razmišljanja, ki smo jih predstavili v poglavju o prenosu in izmenjavi znanja, kjer so različni avtorji ugotavljali, da je treba zagotoviti različne možnosti, ki lahko pripomorejo k temu, da bodo ljudje ali organizacije pripravljene svoje znanje deliti (Coleman 1988, Chay in Menkhoff 2005). Ena izmed njih je ta, da bi morala izobraževalna organizacija, ki bi prispevala dobro prakso, nekaj dobiti v zameno. Obstajati bi morala nekakšna nacionalna spodbuda, zaradi katere bi bile izobraževalne organizacije pripravljene deliti svoje znanje z drugimi. O spodbudah več v nadaljevanju. Treba bi bilo določiti nosilca projekta; njegova naloga bi bila, da bi podrobneje izdelal zasnovo takšne spletne zbirke, načine zbiranja dobrih praks in njihovega urejanja v spletni zbirki. Domisliti bi bilo treba, kdo bi lahko imel dostop do takšne zbirke in kako bi lahko črpal dobro prakso, ki bi jo zbirka vsebovala. Glede na dose-

danje izkušnje in že delujoča omrežja bi bilo smiselno, da bi to vlogo za izobraževanje odraslih opravljal Andragoški center Slovenije, ni pa nujno. Vlogo takšnega koordinatorskega bi lahko prevzela tudi katera od asociacij izobraževalnih organizacij za odrasle. Tedaj se bo verjetno pojavila težava, ker asociacije po navadi zajemajo le istovrstne izobraževalne organizacije. A ne glede na to, tudi to predvidimo kot eno izmed možnosti.

C: Strokovna literatura: Naslednja pomembna strokovna podpora izoblikovanju sistemov kakovosti v izobraževalni organizaciji je razvoj strokovne literature. Ker je področje kakovosti v Sloveniji razmeroma mlado področje, ki se razvija po korakih, je bilo še pred nekaj leti na tem področju težko dobiti strokovno literaturo v slovenščini. Danes je že drugače. V zadnjih petnajstih letih smo dobili številne priročnike in strokovne publikacije, pa tudi nekaj znanstvenih in strokovnih monografij, ki obravnavajo različne vidike tega področja. A s tem se ne smemo zadovoljiti. Dobro je, da smo tudi na področju objavljanja strokovnih publikacij dobili nekatera temeljna dela, a ogromno je še področij, prijemov, metod, vidikov, ki so ključnega pomena za postavljanje procesov kakovosti, pa za zdaj o njih še vedno lahko beremo le v tujem jeziku. Še posebno je treba spodbujati razvoj in publiciranje novega in izvirnega znanja s tega področja. V zadnjem času se prav v tej točki srečujemo z velikimi težavami, saj nam financerji vedno pogosteje razlagajo, da je tisk strokovne literature prevelik izdatek. Kot smo že pokazali, lahko to težavo deloma premoščamo tako, da objavljamo spletne publikacije, v ta namen so zelo uporabne spletne aplikacije. Vendar se je treba pri tem zavedati, da ima spletni medij svoje omejitve. Dokler t. i. čitalniki elektronskih knjig ne bodo dostopni vsem in za sprejemljivo ceno, je iluzorno pričakovati, da si bodo uporabniki besedila, ki jih objavimo na spletu, tiskali ali jih uporabljali v enakem obsegu in enako, kot je značilno za tiskane medije. Res pa je, da se razvoj na tem področju ne bo ustavil in je treba resneje razmišljati tudi o e-publikacijah.

Udeleženci fokusnih skupin (Možina in Klemenčič 2008) pa so nas posebej opozarjali, da bi bilo treba oblikovati še več publikacij, ki bi zajemale razne zbirke kazalnikov in standardov kakovosti, ki bi bili oblikovani v obliki priložil in bi jih izobraževalne organizacije uporabljale kot nekakšne zemljevide na poti razvoja lastne kakovosti. Nekaj takšnih publikacij je doslej že nastalo (npr. Modro oko (2001), Klemenčič, Možina, Vilič Klenovšek (2003) Ponudi-

mo odraslim kakovostno izobraževanje – Kazalniki kakovosti, Kakovost v vrtcih (2002), Priporočila šolam za samoevalvacijo (2007) idr.), kaže pa sprejeti pobudo za nadaljnji razvoj takšnih zbirk in priporočil.

Tudi empirična raziskava (Možina in Klemenčič 2008), v kateri smo med drugim tudi vrednotili pomembnost, ki jo različni akterji s področja izobraževanja odraslih pripisujejo različnim kazalnikom kakovosti, je dala kar nekaj koristnih informacij ter mnenj o tem, katere kazalnike naj uporabljamo za notranje in zunanje presojanje kakovosti. Gre za bogastvo mnenj, stališč in ocen, ki bi jih kazalo uporabiti za oblikovanje zbirke priporočenih kazalnikov kakovosti za zunanje in notranje presojanje kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle. Tako pripravljeno zbirko s priporočili bi bilo smiselno poslati v potrditev strokovnemu svetu za izobraževanje odraslih in jo pozneje ponuditi izobraževalnim organizacijam kot pripomoček pri izpeljevanju lastne presoje kakovosti in v informacijo, kateri so tisti kazalniki kakovosti, ki se bodo tudi zunanje preverjali.

Spodbude za vlaganja v kakovost

Že ob predlogu o oblikovanju spletne zbirke dobrih praks smo omenili, da bi bilo treba domisliti spodbude, ki bi izobraževalne organizacije motivirale za sodelovanje pri takšnih dejavnostih. Sistem spodbud je pri usmerjanju razvoja kakovosti na ravni izobraževalnih organizacij zelo pomemben. Za izobraževanje odraslih sta bili na Andragoškem centru v zadnjih letih že razviti dve takšni spodbudi (<http://poki.acs.si/spodbude/>). Ena je zeleni znak POKI, tega si pridobi izobraževalna organizacija, ki sodeluje v projektu POKI in ga lahko nosi še eno leto potem, ko je njeno sodelovanje v projektu končano. Pravico do podaljšanja uporabe pa si lahko pridobi, če dokaže, da (1) organizirano skrbi za presojanje kakovosti, (2) v svojih letnih poročilih in načrtih ter na andragoških zborih obravnava vprašanja kakovosti v izobraževanju odraslih, (3) ima skupino za kakovost, (4) ima letne in srednjeročne načrte razvoja kakovosti. Tako je bila vpeljana dodatna spodbuda, da izobraževalne organizacije po končanem sodelovanju v projektu POKI ne bi tudi opustile dejavnosti kakovosti. Zeleni znak POKI sporoča, da je to izobraževalna organizacija, ki sistematično skrbi za kakovost. Druga raven spodbud pa je bila vpeljana z instrumentom priznanj za razvoj kakovosti (<http://poki.acs.si/priznanja/>). Priznanja so namenjena izobraževalnim in drugim organizacijam, ki

izobražujejo odrasle, in posameznikom za izjemne dosežke pri načrtni skrbi za razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih. Pomenijo zunanje priznanje izobraževalnim organizacijam, ki veliko vlagajo v kakovost.

Čeprav sta to instrumenta, ki sta v praksi izobraževanja odraslih že zaživela in doslej pridobila moralno vrednost, kar je ključnega pomena, pa doslej z njima še nismo v resnici dosegli, da bi takšne spodbude pridobile tudi instrumentalno ali funkcionalno vrednost. To pa od takšnih spodbud velikokrat pričakujejo zelo pragmatično usmerjeni praktiki v izobraževalnih organizacijah. Kaj bomo imeli od tega, da bomo več vlagali v kakovost? (Možina in Klemenčič 2008) je bilo vprašanje ene izmed udeleženk fokusnih skupin. Vprašanje je bilo mišljeno v povezavi s tem, da bi morala biti dana možnost, da izobraževalne organizacije, ki na primer nosijo zeleni znak POKI ali so si pridobile nacionalno priznanje za vlaganje v kakovost, s tem tudi na primer pridobijo prednost pri tekmovanju na raznih razpisih ipd. Ta vidik bo treba v prihodnje še razviti in dopolniti, posebej pa dodati še nove spodbude.

Zunanje presojanje in razvijanje kakovosti

Postopke notranjega presojanja kakovosti in podporne ukrepe, ki so nujni za razvoj teh procesov, je za izkazovanje odgovornosti za kakovost ter zaradi varstva udeležencev, zagotavljanja uresničevanja pravice do kakovostnega izobraževanja in zagotavljanja pravice javnosti do obveščenosti treba dopolniti z zunanjimi presojanji. Če se je notranje presojanje v zadnjem desetletju v Sloveniji predvsem s pomočjo različnih razvojnih projektov intenzivno razvijalo, pa ugotavljamo, da bi bilo v prihodnje treba pospešiti tudi nadaljnji razvoj zunanjega presojanja kakovosti. Kot smo omenili že v uvodnih poglavjih, smo že doslej poznali različne sistemske, programske in projektne zunanje evalvacije in spremljave. A doslej se nismo veliko in poglobljeno ukvarjali z razvojem zunanjih prvin presojanja kakovosti za raven izobraževalne organizacije. Za to bi bila potrebna postopni razvoj in nadgradnja zunanjega presojanja kakovosti, in sicer s pomočjo razvoja prvin, ki jih prikazujemo v nadaljevanju.

Akreditacija – potrjevanje minimalnih standardov kakovosti

Doslej smo za potrjevanje vstopnih pogojev, ki jih mora izobraževalna organizacija dokazati, da sploh lahko začne opravljati neko dejavnost, poznali postopek vpisa v razvid pri Ministrstvu za šolstvo in šport. Dosedanja zakonodaja pozna postopek »vpisa v razvid«, ki ima sicer tudi nekatere dimenzije akreditacije, vendar le začetne, ne pa tudi ponovnih. Postopek vpisa v razvid temelji na presojanju sposobnosti za izpeljevanje določenega javnoveljavnega programa (ne ustanove): kadrovskih in prostorskih pogojev ter učne opreme, deloma pa zadeva tudi vprašanja vodenja in statusne ureditve ustanove – predvidene izvajalke izobraževalnega programa. Presojanje sposobnosti temelji na standardih za izpeljevanje javnoveljavnih programov, opredeljenih v zakonskih in podzakonskih aktih. Pogojno bi lahko rekli, da gre za nekatere prvine začetne programske akreditacije. Pri tem je vpis v razvid predviden samo za izvajalce javnoveljavnih programov, ne pa tudi za izvajalce javnih infrastrukturnih dejavnosti.

Kot so v empiričnem delu raziskave (Možina in Klemenčič 2008) večkrat opozorili vprašani, ki so izpolnjevali anketne vprašalnike, in udeleženci fokusnih skupin, ima postopek vpisa v razvid številne pomanjkljivosti, zato bi ga bilo treba dopolniti. Takšna dopolnitev bi bila, tako kot sedaj že velja v visokošolskem izobraževanju (Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov 2004), tudi za izobraževanje odraslih smiselna vpeljava instrumenta akreditacije. Namen vpeljave akreditacije kot procesa presojanja kakovosti na ravni izobraževalne organizacije je, da bi: (1) formalno vpeljali postopek zunanjega presojanja kakovosti zagotavljanja nekaterih temeljnih meril, ki so po mnenju stroke in financerjev potrebni za začetek izpeljevanja nekega programa ali dejavnosti izobraževanja odraslih. (2) vnesli permanentnost v presojanje kakovosti zagotavljanja nekaterih temeljnih meril, ki so po mnenju stroke in financerjev potrebni za izpeljevanje nekega programa ali dejavnosti izobraževanja odraslih – akreditacijski postopki bi namreč potekali v nekih časovnih zaporedjih, in ne tako kot zdaj – z vpisom v razvid izobraževalnih organizacij, ki predvideva le enkratno preverjanje pogojev (Klemenčič, Možina, Orešnik Cunja 2008).

Osebna izkaznica izobraževalne organizacije

Instrument »osebna izkaznica izobraževalne organizacije« na Slovenskem ni več povsem neznan, saj si je država v zadnjih letih kar nekajkrat prizadevala, da bi zaživel, a se doslej to zares ni zgodilo. Predlog umeščanja instrumenta »osebne izkaznice izobraževalne organizacije« (lahko bi za instrument našli tudi ustrežnejše poimenovanje) je poskus razrešitve zagate o tem, čigavo naj bo lastništvo rezultatov notranjih procesov kakovosti in kaj naj bo temeljni namen notranjih in zunanjih procesov presojanja kakovosti. Doslej smo opredelili, da naj bi sistemi kakovosti na ravni izobraževalne organizacije temeljili na internem presojanju kakovosti in bili nadgrajeni z zunanjimi. Predlagali smo tudi že, da bi morale biti obvezno, da mora izobraževalna organizacija imeti sistem kakovosti, da bi morala biti to zakonska obveznost. Izobraževalna organizacija pa bi avtonomno izbirala prijeme, modele in načine presojanja kakovosti. Takšno notranje presojanje kakovosti bi bilo temeljno namenjeno razvoju izobraževalne organizacije, zato bi bili tudi dobljeni rezultati njena last in jih ne bi bilo treba javno objavljati. S tem smo zadostili konceptualnemu izhodišču, da je jedro procesov kakovosti v izobraževalni organizaciji notranje presojanje kakovosti, in dali možnosti za razvojno usmerjenost teh procesov. Nismo pa še zadostili načelu izkazovanja odgovornosti za kakovost ter pravici javnosti do obveščeniosti. Zato predlagamo, da naj bi instrument osebna izkaznica izobraževalne organizacije (1) vseboval javno objavo načinov, kako izobraževalna organizacija skrbi za kakovost. Načinov, kako bo izobraževalna organizacija to prikazala, ni smiselno predpisovati. (2) Na nacionalni ravni bi se bilo treba (v sodelovanju s praktiki) dogovoriti o nekaterih temeljnih kazalnikih kakovosti, ki so pomembni z vidika tega, da javnost želi biti z njimi seznanjena, da bi morala zanje izobraževalna organizacija javno objavljati podatke ali rezultate. Seznam takšnih kazalnikov kakovosti bi moral biti dogovorjen in potrjen na nacionalni ravni (npr. po strokovnem svetu za izobraževanje odraslih), dogovorjen bi moral biti tudi način prikazovanja in javnega objavljanja podatkov, hkrati pa tudi nameni njihove uporabe. S tem ne bi mešali vrst in namenov notranjega presojanja kakovosti. Izobraževalna organizacija bi namreč že vnaprej vedela, da bo podatke o nekaterih temeljnih kazalnikih kakovosti, ki jih pridobiva s samoevalvacijo, uporabila tudi za javno izkazovanje odgovornosti za kakovost. Zato bo te kazalnike vključevala v svoje redne samoevalvacijske proce-

se. Vsi drugi podatki in rezultati, ki jih bo pridobivala v svojih procesih notranjega presojanja kakovosti, bodo ostali v njeni lasti in jih bo uporabila zgolj za razvoj.

Seveda se ob takšnem predlogu znajdemo pred bojaznijo, da bi takšno zunanje postavljanje temeljnih kazalnikov kakovosti lahko pomenilo, da se bodo izobraževalne organizacije usmerile zgolj v te kazalnike in druge zane-marile. Vendar je takšen morebiten odziv mogoče ublažiti s tem, da se za javno objavo v instrumentu osebna izkaznica izobraževalne organizacije zares opredeli le nekaj temeljnih kazalnikov, npr. podatki o strokovnem osebju, njegovi usposobljenosti in vlaganju v stalno strokovno usposabljanje, o svetovalni in učni podpori, ki jo izobraževana organizacija daje udeležencem izobraževanja odraslih, o sodelovanju izobraževalne organizacije z okoljem, temeljnih ciljih, viziji in poslanstvu, načinih izpeljave izobraževanja, načinih presojanja in razvijanja kakovosti, zadovoljstvu uporabnikov itn. Vse drugo bo mogoče zunanje presojati v postopkih akreditacije in zato ne bi bilo smiselno preveč obremenjevati izvajalcev. Še posebno pomembno pa bi bilo, da bi ob sprejetju in uresničevanju tega predloga izvajalce ustrezno usposabljali in jim primerno razložili različne namene in načine presojanja kakovosti in uporabe rezultatov.

Prostovoljno zunanje potrjevanje kakovosti – certifikat ali nagrada za kakovost

To zamisel v strokovni ekipi, ki razvija projekte kakovosti na Andragoškem centru Slovenije, gojimo že celo desetletje, a je žal zaradi različnih razlogov doslej ni bilo mogoče uresničiti, pa tudi za naprej zaradi zmanjšane kadrovske zasedbe zares ni videti možnosti za to, da bi jo uresničil Andragoški center. Vendar jo vseeno umeščamo v okvir nadaljnjega razvoja kakovosti, morda bo zaživela v sklopu katere druge strokovne institucije. Prav na ta instrument so večkrat opozorili udeleženci v anketiranju in še posebno tudi udeleženci v fokusnih skupinah (Možina in Klemenčič 2008). Posebno nekateri predstavniki izvajalskih organizacij so izrazili misel, da zgolj to, da izpeljujejo notranje procese kakovosti, velikokrat ni dovolj, ko se na primer s svojo dejavnostjo predstavljajo delodajalcem in drugim interesnim skupinam z željo, da bi zanje izpeljevali izobraževanje in usposabljanje. Pomagalo bi, če bi imeli certifikat kakovosti, ki bi ga podeljevala ugledna strokovna insti-

tucija in bi pomenil potrditev kakovosti izobraževalne organizacije. Nekateri izmed njih so si prav v te namene pridobili na primer certifikat ISO, a pravijo, da to ni dovolj, saj se ta certifikat ne podeljuje posebej za izobraževalno dejavnost, še manj za dejavnost izobraževanja odraslih. Zato bi bilo v te namene treba razviti poseben instrument. Izobraževalne organizacije, ki bi si želele pridobitev takšnega certifikata, bi se zanj potegovalle prostovoljno. Razviti bi bilo treba merila in standarde kakovosti za zunanjo presojo kakovosti, postopke presoje kakovosti, sprejeti odločitev o tem, kdo so lahko presojevalci kakovosti in jih za takšne presoje usposobiti ipd. Smiselno bi bilo izhajati iz izkušenj že znanih prijemov. Veliko bi se lahko naučili iz primerov zunanjega presojanja kakovosti, ki so jih v zadnjih letih izpeljevali v visokem šolstvu (Košmrlj, Trunk Širca, Faganel in Rodman 2006), črpali bi lahko iz tujih izkušenj (Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v Evropskem visokošolskem prostoru 2005). Kot rečeno, za zdaj ostaja zamisel v zametkih, naša presoja je, da bi se bilo treba najprej usmeriti na razvoj postopkov akreditacije, to bi prispevalo k zagotavljanju minimalnih standardov kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. Menimo, da je to instrument, ki je v tem trenutku ključnega pomena pri nadaljnjem razvijanju zunanjega presojanja kakovosti, zato bi ga morali podpreti tudi na ravni izobraževalne politike. Naša strokovna odgovornost je, da tiste, ki odločajo, skušamo prepričati o potrebnosti tega instrumenta in pomembnosti podpore Ministrstva za šolstvo in šport pri uresničevanju tega predloga. Certifikat ali nagrada za kakovost pa ostaja razvojni izziv za prihodnost.

Poglobljene sistemske in ekspertne zunanje presoje (evalvacije) kakovosti

Ob pripravi strokovnih podlag za nov zakon o izobraževanju odraslih je bil z Andragoškega centra Ministrstvu za šolstvo in šport podan tudi predlog o umestitvi sistemskih in ekspertnih zunanjih evalvacij v nov zakon. Doslej je za celotno področje izobraževanja sistemske zunanje evalvacije že opredelil Pravilnik o posodabljanju vzgojno izobraževalnega dela (Ul. I. 13/2003). Čeprav so zunanje evalvacije, ki se izpeljujejo na nacionalni ravni, lahko hkrati sistemske in ekspertne, pa bi bilo smiselno, da bi obe vrsti evalvacij ločili z vidika vloge, ki jih ima ena ali druga vrsta. Sistemske evalvacije izobraževanja odraslih naj bi bile namenjene presoji sistemskih ukrepov (npr. vplivom novih

Navodil za prilagajanje izobraževanja odraslih v poklicnem in strokovnem izobraževanju) in razvijanju sistema, ekspertne evalvacije pa naj bi bile namenjene presoji posameznih strokovnih ukrepov (npr. presoja metode projektnega dela v izobraževanju odraslih). Pri takšnih evalvacijah ne gre za institucionalne evalvacije, pač pa so te namenjene za razvoj kakovosti sistema ali presojo kakovosti neke strokovne rešitve, ki se je vpeljevala v izobraževalne organizacije, programe, projekte. A jih je pomembno omeniti, ko razvijamo okvirne elemente razvoja kakovosti na tej ravni, saj bodo imele tudi tedaj izobraževalne organizacije v zunanjem presojanju svojo vlogo, ki bo predvsem v tem, da bodo morale prispevati potrebne podatke in informacije.

Izhajajoč iz namenov, je smiselno predvideti tudi drugačne načine načrtovanja in izpeljevanja posameznih načinov zunanjega presojanja kakovosti. Ekspertne zunanje evalvacije naj bi se načrtovale v okviru pristojnega nacionalnega javnega zavoda, ki bi jih tudi izvajal (sam ali v sodelovanju z drugimi), rezultate takšnih zunanjih evalvacij pa bi uporabljal ta javni zavod za nadaljnje razvojno delo, lahko pa tudi financer in pristojni strokovni svet, ki spremlja izobraževanje odraslih in vpliva na strateške razvojne odločitve v zvezi s tem izobraževanjem. Za sistemske zunanje evalvacije pa je predviden način, kakor ga v načelu določa že Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki je pooblastil nacionalni Svet za kakovost in evalvacije, da ministru pripravlja predloge za izpeljevanje nacionalnih evalvacijskih študij ter za določanje meril in postopkov za razvoj kakovosti na vseh šolskih ravneh izobraževanja. (Pravilnik o posodabljanju vzgojno izobraževalnega dela, Ul. I. 13/2003) Izvajalci so v tem primeru tisti, ki morajo sodelovati z zagotavljanjem podatkov za spremljanje sistema izobraževanja odraslih na nacionalni ravni in omogočati izpeljavo zunanjih evalvacij. Nekatere podatke za spremljanje izvajalci zagotavljajo že sedaj (npr. državna statistika), morebiti se bodo razvile še druge oblike spremljanja. Prav tako pa je treba omogočiti zajemanje podatkov ob različnih zunanjih evalvacijah, ki so del celostnega sistema kakovosti v izobraževanju odraslih.

Tovrstni okvir za presojanje in razvijanje kakovosti na institucionalni ravni, ki bi ga v prihodnje postopno dopolnjevali in razvijali tako, da bi enakomerno razvijali zunanje in notranje prijeme pri presojanju kakovosti, bi omogočil celostnost presojanja in razvijanja kakovosti na institucionalni ravni.

Za bolj usklajen in celosten razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih bi bilo v prihodnje treba zagotoviti denar in potrebno kadrovsko strukturo v raziskovalnih in razvojnih ustanovah, pristojnih za to. Ker se to področje v Sloveniji teoretično in praktično šele razvija, je še toliko pomembnejše, da začnemo že danes načrtno vlagati v ljudi – prihodnje nosilce tega razvoja. Zato bi bilo treba okrepiti možnosti, da bi se že študentje na fakultetah lahko še bolj kakor doslej posvetili študiju tematike kakovosti v izobraževanju – na dodiplomski in podiplomski ravni. Okrepile naj bi se tudi razvojne skupine, ki se s tematiko kakovosti ukvarjajo v javnih izobraževalnih zavodih in v drugih razvojnih ustanovah.

Prav zato naj naše delo sklenemo z mislijo S. Komulainenena, koordinatorja kakovosti na enem izmed poklicnih kolidžev, ki smo ga spoznali pred nekaj leti, ko smo bili s skupino vodij in članov skupin za kakovost POKI na študijskem obisku na Finskem. Natančno in sistematično nam je razložil sistem kakovosti, ki ga uporabljajo na njihovem kolidžu, opisal metodologijo, pojasnil postopke. A ko smo ga spraševali o temeljih razlogih, zaradi katerih velja finski izobraževalni sistem za kakovostnega, se je le nasmehnil in dejal: **»Izobraževalni sistem soustvarjamo ljudje. Bistvo kakovosti je v ljudeh!«** Naj nas ta njegova misel pospremi naprej, v naše osebne in skupne zgodbe pri nadaljnjem razvijanju kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji.

Raziskovanje tega, kako nastajajo opredelitve kakovosti, s kakšnimi nameni in kako naj bi kakovost presojali in kako vplivati na razvoj kakovosti, smo postavili v širši družbeni kontekst. Glede na to, kako so se v sodobni družbi spremenila razmerja med individualnim in skupnim, smo opozorili na močan poudarek na procesih individualizacije, ki je na eni strani prinesel osvoboditev od pretesnih vezi tradicionalnih družb in omogočil pluralnost življenjskih slogov. Hkrati s tem pa sta sodobni pluralizem in funkcionalna diferenciacija resno spodkopala običajne okvire oblikovanja, ohranjanja in posredovanja smisla in vrednotne orientacije v svetu. Posameznik, izkoreninjen iz skupnostnih vezi, je izgubil temeljno samoumevno orientacijo, saj pluralizem spodkopava samoumevno vedenje. Nobenega tolmačenja, nobene interpretacije ni več mogoče sprejeti kot edino veljavne in prave. Moderni pluralizem vodi v veliko relativizacijo sistemov vrednot in tolmačenja (Berger in Luckmann 1999).

Ta proces individualizacije in pluralizacije ter relativizacije vrednot v družbi prepoznamo tudi v sodobnih epistemoloških teorijah kakovosti. V raziskavi smo glede tega pokazali, da kakovost lahko opredeljujemo in merimo le v njenem relativnem vidiku in da imajo opredelitve kakovosti v izobraževanju interesno in vrednotno podlago (Pirsig 1974, Guba in Lincoln 1994). Pomemben vidik relativnosti, ki izhaja iz spoznanj o tem, da ni mogoče vzpostaviti absolutnih vrednosti kakovosti, se v procesih presojanja kakovosti kaže tudi v tem, da je absolutne rezultate, ki jih dobi na primer neka izobraževalna organizacija v svojih meritvah kakovosti, smiselno primerjati z rezultati, ki jih pri istih meritvah dosegajo druge izobraževalne organizacije. Hkrati je tako mogoče spremljati razvojna gibanja rezultatov med leti.

Posamezniki, ki jih povezujejo enaki interesi, se zato, da bi lažje uveljavili svoje interese, vedno bolj povezujejo v interesne skupine (Freeman 1984, Donaldson in Preston 1995, Apple 2003). Po opravljeni analizi lahko ugotovimo, da sprejetje koncepta interesnih skupin in njihovih partikularnih interesov utemeljeno in smiselno nadgrajuje dosedanje epistemološke teorije kakovosti. Ko razmišljamo o stičnih točkah povezovanja konceptov interesnih skupin s koncepti opredeljevanja kakovosti, je namreč pomembno premisliti o norma-

tivni tezi, ki sta jo razvila Donaldson in Preston (1995), namreč, da so interesne skupine skupine z (legitimnimi) interesi v procesih in delovanju organizacije in da imajo ti interesi sami po sebi notranjo vrednost – so notranje vrednote. Družbene razprave o tem, kakšno izobraževanje želimo ter kakšna naj bo njegova kakovost, ki jih bomo v družbi (ali v izobraževalni organizaciji) vodili ob upoštevanju in dopuščanju tega, da imajo opredelitve kakovosti relativno, interesno in vrednotno izhodišče, bodo omogočile različnim interesnim skupinam, da dobijo svoj glas in uresničujejo svoj legitimni interes. Vendar pa v svoji analizi lastnosti interesnih skupin Mitchell, Angle in Wood (1997) pokažejo, da normativna teza legitimnosti interesov zares še ne zagotavlja, da bodo ti legitimni interesi neke interesne skupine tudi uresničeni. Procesi uresničevanja interesov, ki jih imajo različne interesne skupine v družbi, so namreč zelo dinamični, uresničevanje legitimnih interesov pa je velikokrat odvisno od tega, ali ima neka skupina tudi dovolj moči v družbi ali organizaciji, da bo te interese lahko uresničila. Tematika interesnih skupin in možnosti uresničevanja njihovih interesov prav zaradi teh vidikov vedno vsebuje tudi etično-politično razsežnost (Buchholtz 2006).

Če širše družbeno dogajanje analogno preslikamo v epistemološke teorije kakovosti, ugotovimo, da je prav ob upoštevanju etičnega vidika in vidika družbene odgovornosti treba v samo jedro sodobnih pogledov na kakovost postaviti **odgovornost – osebno in skupno strokovno odgovornost za kakovost** (Gardner 1998). Strokovnjaki, ki na različnih področjih znanosti iščejo rešitve za težave, s katerimi se sooča sodobna družbena skupnost, namreč opozarjajo na potrebo po premislekih o drugačni organizaciji in načinih delovanja v družbi, takšnih, ki bi pripomogli k razvoju skupnosti, ki bi bila sposobna upoštevati in pripoznavati drugega kot drugačnega (Kroflič 2008 b). Zato je pomembno vprašanje odgovornosti kot oblike spoštljivega odnosa do drugega (Levinas 2006). To vse se povezuje s potrebo po delovanju v skladu z »načelom pravičnosti« (Rawls 1999), v povezavi z načelom »poštenih enakih možnosti« ter ob upoštevanju »načela difference«. Upoštevanje pravic in interesov skupin, ki imajo manj družbene moči, ter njihova dejavna udeležba pri presojanju in razvijanju kakovosti postajata tako ključna kazalnika kakovosti delovanja izobraževalne organizacije.

Analiza sodobnih epistemoloških teorij kakovosti nadalje pokaže na potrebo po **odnosno in dinamično** zasnovanih modelih kakovosti. Kakovost namreč

ni nekaj statičnega, pač pa je dinamična, saj se prav v odnosih vedno znova opredeljuje in uresničuje (Pirsig 1974, 2005). Na tem mestu se zato sodobne teorije kakovosti in teorije interesnih skupin srečajo s sodobnimi evalvacijskimi prijemi, ki sodijo v t. i. četrto generacijo evalvacij. Še najbolj predstavlja te prijeme konstruktivistična evalvacija, ki sta jo razvila Guba in Lincolnova (1994). Ti prijemi temeljijo na dialoški, ki jo Guba in Lincolnova vidita v uporabi t. i. »hermenevtično-dialektičnega procesa« (prav tam, str. 149). Cilj tega krožnega procesa je doseči soglasje o obravnavani tematiki, kadar pa to ni mogoče, se ob koncu procesa razjasnijo različna mnenja in pogledi, tako da je omogočeno ustvariti polje za pogajanja (Guba in Lincoln 1994). Pri tem pa je pomembno opozoriti na etične vidike tovrstnih procesov, v katerih lahko uvidimo intenco po pripoznavanju drugačnosti, različnosti, to pa je temelj postmoderne misli. Vključitev t. i. *dialoškega prijema* v epistemološke teorije kakovosti (Guba in Lincoln 1994) je zato po eni strani ključna, saj potrebujemo nove načine komuniciranja, da se bomo lahko soočili z vso interesno in vrednostno raznolikostjo, v kateri živimo, po drugi strani pa nas sooča z veliko težavami in potrebo po razvoju novih komunikacijskih zmožnosti (Bingham in Sidorkin 2004).

Hkrati z upoštevanjem potrebe po pripoznavanju različnosti vendarle potrebujemo nekatere vidike »dogovornega in skupnega«, ki nam bodo omogočili ustvarjalno sobivanje v skupnosti. S tega vidika je smiselno v koncepte kakovosti za sodobni čas vključiti nekatere vire, kot jih opredeljujejo teorije socialnega kapitala. Ob tem ne gre zanemariti pomembnih opozoril nekaterih avtorjev (Bourdieu 1977, Kump 2003), namreč, da gre pri socialnem kapitalu za koncepte, ki v nasprotju z načelom pravičnosti v sebi nosijo prav potencial družbene nepravičnosti, s tem ko posameznike in skupine, ki so izključeni iz zaprtih družbenih omrežij (Burt 2000), postavljajo v nepriviligiran položaj. Menimo, da je ob upoštevanju te t. i. temne plati socialnega kapitala vendarle smiselno pozornost nameniti virom socialnega kapitala, kot so omrežja, zaupanje, vzajemnost, in socialni ali odnosni dimenziji socialnega kapitala. Lahko so nam namreč v pomoč pri iskanju odgovorov na vprašanje o tem, kakšne pogoje je treba v izobraževalnih organizacijah in omrežjih izobraževalnih organizacij zagotoviti, da bodo posamezniki pripravljeni premoščati svoje individualne interese (Coleman 1994), ki pogosto ne vsebujejo želje po izmenjavi znanja in bodo z dejavnim sodelovanjem v

izmenjavi znanja prispevali k razvoju kakovosti v izobraževalni organizaciji. Iskanje rešitev za tovrstno problematiko postaja namreč ključnega pomena, če vemo, da postaja danes zmožnost organizacije, da pride do novega znanja, deli obstoječe znanje in uporabi organizacijsko znanje v novih okoliščinah, z vidika razvoja kakovosti vse pomembnejša (Leser 2000). Proces prenosa znanja in dobre prakse pa je izrazito socialno dejanje, saj poteka po številnih formalnih in neformalnih pa tudi aktivnih in pasivnih socialnih mehanizmih (Adam in Lenarčič 2008), se pravi, da je za prenos znanja potreben odnos. Med pomembne spodbude, ki lahko prispevajo k večjemu pretoku znanja in izkušenj med zaposlenimi v izobraževalnih organizacijah, lahko uvrstimo različne oblike timskega dela – delo v skupinah, skupno delo pri projektih, delo v strokovnih aktivih. Pomembne so tudi različne organizirane oblike formalnega podajanja znanja in izkušenj sodelavcev in skupna srečanja (interna izobraževanja, tematske konference, udeležbe na zunanjih seminarjih itn.) ter neformalna druženja, ki jih za svoje zaposlene organizira izobraževalna organizacija. S tem se potrjuje pomen t. i. strukturne dimenzije socialnega kapitala, ki se kaže prav v organizacijskih strukturah, ki spodbujajo izoblikovanje različnih omrežij in skupinskega dela (Nahapiet in Ghoshal 2000).

V raziskavi smo pokazali, da se obrisi drugačnih organizacijskih struktur družbe danes kažejo v razvoju izobraževalnih organizacij kot skrbnih in inkluzivnih večkulturnih skupnosti, ki bodo, upoštevajoč odnosno dimenzijo kakovosti, krepile medsebojno povezanost in pripadnost ter kolegialno pomoč, krepile socialne spretnosti, potrebne za skrbno prosocialno komunikacijo (Gilligan 1993, Noddings 2002, Kroflič 2008 b). Takšna inkluzivna skupnost je namenjena vsem, ki se pri izobraževanju srečujejo z ovirami pri učenju in socialni participaciji, zato pogosteje izkušajo izključenost (bodisi iz šolskega sistema ali iz kurikula). To pa so poleg hendikepiranih in pripadnikov etničnih manjšin še udeleženci z nižjim socialno-ekonomskim položajem, udeleženci, ki pripadajo nomadskim skupinam, iskalci azilov in begunci itn. Takšna skupnost se prilagaja raznolikosti svojih udeležencev in ne pričakuje, da se bodo vsi udeleženci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol (Kroflič 2008 b). V izobraževanju odraslih se prav na podlagi zagotavljanja pravice do kakovostnega izobraževanja, vključenosti in zagotavljanja enakih možnosti za vse spodbujata individualna obravnava in

načrtovanje individualne izobraževalne poti ter dejavnega sodelovanja posameznika v teh postopkih (Žalec idr. 2004) kot enega izmed temeljnih kazalnikov kakovosti izobraževalne organizacije.

Ob premislekih o tem, kako izoblikovati takšne skrbne in inkluzivne skupnosti, se ob koncu dotaknimo še razmerja med notranjim in zunanjim. Pri tem je pomemben vidik osebne, notranje, profesionalne odgovornosti za kakovost. V te namene so se v najčistejši obliki razvili načini notranjega presojanja kakovosti, ki temeljijo na metodah samoevalvacije. Menimo, da je treba takšne načine **notranje odgovornosti za kakovost** postaviti v samo jedro sistemov kakovosti, ki jih razvijamo na institucionalni ravni. V raziskavi smo v nadaljevanju pokazali, da je treba zaradi pravice javnosti do obveščeniosti, preglednosti in varstva udeležencev načine notranjega presojanja kakovosti nadgraditi z načini zunanjega presojanja kakovosti. Poleg tega da smo za svoje delo najprej odgovorni sebi in svoji zavezanosti stroki, smo namreč odgovorni tistim, ki so nam to delo zaupali, in tistim, za katere to delo opravljamo. Zato je pomembno, da v sodobnih sistemih kakovosti dobijo svoje mesto tudi načini **izkazovanja odgovornosti za kakovost navzven**. Pri tem je pomembno, da se nameni enih in drugih ne mešajo, še posebno pa, da se ne mešajo ravni odločanja.

V sklepnem delu raziskave smo oblikovali nekatere aplikativne smernice za nadaljnji razvoj kakovosti izobraževanja odraslih na institucionalni ravni, ki predvideva enakovredni razvoj notranjih in zunanjih načinov opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti. Kot temeljni namen notranjih načinov skrbi za kakovosti je pri tem opredeljena skrb za razvoj kakovosti, temeljni namen zunanjih načinov skrbi za kakovost pa je predvsem izkazovanje odgovornosti za kakovost ali dokazovanje in potrjevanje dosežene kakovosti. Opisane so različne prvine ali instrumenti, ki lahko postopoma pomagajo dopolnjevati do sedaj že razvite delne rešitve v celostnejšo skrb za kakovost na ravni izobraževalne organizacije.

Summary

The research on how do the definitions of quality emerge and with what intentions and in what ways we should assess and develop quality was placed in a wider social context. Regarding the fact how the relations between the individual and common have changed in a contemporary society, we called attention to the processes of individualisation. Namely, the latter freed ourselves from too strong ties of traditional societies and enabled us the plurality of life styles. At the same time contemporary pluralism and functional differentiation seriously undermined the usual frameworks of formation, maintaining and mediation of meaning and value orientation in the world. An individual uprooted from his/her community ties has lost his/her obvious orientation, because pluralism undermines self-evident knowledge. No interpretation could any longer be accepted as the only valid and right. Modern pluralism leads to a big relativization of the value systems and interpretations (Berger and Luckmann, 1999).

This process of individualisation and pluralisation and the relativisation of values in a society can be recognized also in contemporary epistemological theories on quality. In regard with that we showed in the research that we can define and assess quality only in its relative aspect and that the definitions of quality in education have the basis in the interests and values (Pirsig 1974, 2005, Guba and Lincoln, 1994). An important aspect of relativity which emerges from the cognition that it is not possible to maintain the absolute value of quality, is shown in the processes of quality assessment also in the fact that it is reasonable to compare the absolute values which, for example, an educational organisation gets in its own quality assessment with the results which other educational organisations get in the same assessments.

After the performed analysis we can state that the acceptance of the concept of interest groups and their particular interests develops the epistemological theories on quality that have existed up to now in a sound and reasonable way. When we think about common points of connecting the concepts of interest groups with the concepts of defining the quality, it is necessary to think about the normative thesis developed by Donaldson and

Preston (1995) which states that interest groups are groups with the (legitimate) interests in the processes and functioning of an organization and that these interests have inner value by themselves. The social discussions on what education we wish and what should be its quality which we will lead in a society (or an educational organisation) while taking into consideration that the definitions of quality have a relative starting point characterized by interests and values, will enable various interest groups to get their voice and to realize that which is their legitimate interest. Nevertheless, in their analysis of the characteristics of interest groups Mitchell, Angle and Wood (1997) show that the normative thesis of the legitimacy of interests really does not guarantee that these legitimate interests of a certain interest group will be realized. Namely, the processes of the realization of interests which various groups have in a society are very dynamic and the realization of the legitimate interests often depends on the fact if a certain group has enough power in a society and an organization respectively to be able to realize those interests. Due to these aspects the themes of interest groups and the possibilities of the realization of their interests always include an ethical-political dimension (Buchholtz 2006).

If we copy wider social happening into the epistemological theories on quality in an analogous way, we can find out that in taking the ethical aspect and the aspect of social responsibility into account, we need to place the responsibility - personal and common professional responsibility for quality in the core of contemporary points of view on quality (Gardner 1998). The scientists who are searching in various fields of science for the solutions which a contemporary community encounters, call attention to the need to rethink about different organisation and such ways of functioning in a society which would contribute to the development of a community which would be able to take into consideration and recognize the Other as different (Kroflič 2008b). Therefore the question of responsibility as a way of respectful attitude toward the Other is important (Levinas 2006). All that is connected to the need for functioning pursuant to »the principle of justice« (Rawls 1999) in connection to the principle of »honest equal opportunities« and taking into consideration the »principle of difference«. Taking into consideration the rights and interests of groups which have less social power and their active participation in the processes of assessment and develop-

ment of quality in this way become key indicators of quality functioning of an educational organization.

Further on the analysis of contemporary epistemological theories on quality shows the need for relationally and dynamically designed quality models. Namely, quality is not something static, it is dynamic, because it is in the relations that it is defined and realized always anew. It is here that contemporary theories on quality and theories of interest groups meet with contemporary evaluation approaches that belong to the so called fourth generation of evaluations. The most prominent representative is the approach of constructivist evaluation developed by Guba and Lincoln (1994). Those approaches are based on dialogism which is for Guba and Lincoln in the use of the so called »hermeneutical-dialectical process« (ibidem, pp. 149). The goal of this cyclical process is to reach the consent to the themes dealt with and when this is not possible, at the end of the process different opinions and points of view are clarified so that it is possible to create grounds for negotiations (Guba and Lincoln 1994). It is important to call attention to the ethical aspects of such processes in which we can see the intention to recognize the otherness and difference which is the basis of the postmodernist thought. The inclusion of the so called *dialogic approach* into the epistemological theories on quality as suggested by the authors of the fourth generation of evaluations (Guba and Lincoln 1994) is of key importance.

Together with taking into consideration the need for the recognition of difference, we need some aspects of »negotiated and common« which will enable us a creative coexistence in a community while taking into consideration different interests. Regarding this aspect it is reasonable to include some sources defined by the theories on social capital in the concepts of quality for contemporary times. At the same time we should not neglect important warnings of some authors (Bourdieu 1977, Kump 2003) that when we speak about social capital we have in mind the concepts which in contradistinction to the principle of justice carry in themselves a potential of social injustice, because they put those individuals and groups who are excluded from closed social networks (Burt 2000) in a deprived position. We think that in taking into consideration the so called «dark side» of social capital, it is reasonable to pay attention to the sources of social capital such as networks, trust, reciprocity and social and relational dimension of social

capital respectively. They can help us to search the answers to the question on what conditions have to be fulfilled in educational organisations and in the networks of educational organisations that individuals will be ready to surpass their individual interests (Coleman 1994), which often do not include the wish for knowledge exchange and which will contribute to the development of quality in an educational organisation with the active cooperation in the processes of knowledge exchange. Nowadays, it is of key importance to find the solutions for these problems, especially if we know that the capacity of an organisation to acquire new knowledge, to share existing knowledge and to use the organisational knowledge in new situations is becoming more and more important from the aspect of quality development (Leser 2000).

Various forms of teamwork – group work, common work in projects, work in professional teams are among the important incentives which can contribute to the bigger flow of knowledge and experience among the employees in educational organisations. It is important to mention also various organized forms of formal mediation of the knowledge and experience of co-workers and common meetings (internal education, thematic conferences, participation in external seminars etc.) and non-formal gatherings which an educational organisation organises for its employees. All this confirms the meaning of the so called structural dimension of social capital which is shown in organisational structures. The latter encourage the creation of various networks and group work (Nahapiet and Ghoshal 2000).

We showed in the research that nowadays the outlines of different organisational structures of a society can be seen in the development of educational organisations as caring and inclusive multicultural communities which will enhance mutual interconnectedness and belonging and the help of colleagues taking into consideration the relational dimension of quality. They will also enhance social skills which are needed for caring pro-social communication (Gilligan 1993, Noddings 2002, Kroflič 2008 b). Such inclusive community is intended for all those who encounter the obstacles in learning and social participation, due to which they experience inclusion more often (from the school system and from the curriculum). Beside handicapped and the members of ethnic minorities those are also the participants from the lower socio-economic status, the participants who belong to

nomadic groups, asylum seekers and refugees etc. Such a community adapts to the versatility of its participants and does not expect that all the participants would be able to adapt to the explicitly rigid functioning of schools (Kroflič 2008 b).

Considering the fact how to construct such caring and inclusive communities, we write about the relation between the internal and external at the end. The aspect of personal, internal, professional responsibility for quality is of crucial importance. For this purpose the ways of internal quality assessment in their purest form were developed which were based on the methods of self-evaluation. We think that it is necessary to put such ways of internal responsibility for quality in the core of quality systems which we develop on the institutional level. Further on in the research we showed that it is necessary to develop the ways of internal quality assessment with the approaches of the external quality assessment due to the right of the public to be informed, due to transparency and the protection of participants. Beside the fact that we are firstly responsible to ourselves for our work and our commitment to a profession, we are responsible also to those who trusted us the work and those for whom we do the work. Therefore it is important that in the contemporary quality systems the approaches of showing responsibility for quality externally have to get their place. It is important that the aims of the former and the latter do not mix, it is especially important that the levels of decision making do not mix.

In the concluding part of the research we formed some applied directions for further quality development of adult education on an institutional level which envisages equal development of internal and external approaches of defining, assessing and developing quality. Quality development is defined as the basic intention of internal approaches towards taking care for quality, while the basic intention of external approaches toward taking care for quality is especially showing responsibility for quality and proving and verifying reached quality respectively. Besides, various elements and instruments respectively are described, which can gradually help to finish constructing the up to now already developed partial solutions into a more comprehensive approach toward taking care for quality on the level of an educational organisation.

- Adam, F., Makarovič, M., Rončević, B., Tomšič, M. (2001). Sociokulturni dejavniki razvojne uspešnosti. Ljubljana: Alternative.
- Adam, F., Rončević, B. (2003). Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije. V: Makarovič, M. (ur.). Socialni kapital v Sloveniji, str. 5–32. Ljubljana: Sophia.
- Adam F., Lenarčič, B. (2008). Prenos znanja in oblike komunikacij na primeru majhnih visokotehnoških podjetij. V: Podmenik, D. (ur.). Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja, str. 13–21. Ljubljana: IRSA – inštitut za razvojne in strateške analize.
- Adler, P., Kwon, S. (2000). Social Capital. The Good, the Bad and the Ugly. V: Lesser, E. (ur.). Knowledge and Social Capital. Boston: Foundations and Applications.
- Advanced Education Council of British Columbia (2000). British Columbia. The Evaluation Research Office.
- Anderson, J. A. (2005). Accountability in education. The International Institute for Educational Planning, Paris and the International Academy of Education, Brussels.
- Apple, M. (2003). The State and the Politics of Education. New York: Routledge.
- Arenius, P., Mantere, S. (2004). Language of strategy in the creation of social capital. Helsinki University of Technology. Working Paper No 2004/1. http://www.strada.tkk.fi/documents/Arenius_Mantere_2004.pdf (4. april 2008)
- Auditor General Alberta (2004). Accountability in the Learning Sector. Edmonton, Alta: Auditor General of Alberta.
- Bahovec, I. (2005). Skupnosti: teorije, oblike, pomeni. Ljubljana: Založba Sophia.

- Bahovec, I. (2008). Pomen dialoga v družbi znanja. V: Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja. Podmenik, D. (ur.). Ljubljana: IRSA – inštitut za razvojne in strateške analize.
- Bauman, Z. (2001). *Community (Seeking Safety in an Insecure World)*. Polity Press, Blackwell Publishers Ltd.
- Beck, U. (1996). *Risk society: Toward a new modernity*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Berghe, W. Van den (1997). *Application of ISO 9000 standards to education and training; Interpretation and guidelines in a European perspective*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Modernost, pluralizem in kriza smisla: orientacija modernega človeka*. Ljubljana: Nova revija.
- Bevec, C. (2004). Zaupanje – temelj virtualne organiziranosti. *Organizacija* 37 (10), str. 594–597.
- Bingham, C., Sidorkin, A. M. (ur.). (2004). *No Education Without Relation*. New York. Peter Lang Counterpoints: *Studies in the Postmodern Theory of Education*.
- Binz-Scharf, C., Lazer, D. (2006). *Searching for Answers: Knowledge Sourcing Strategies*. Prispevek, pripravljen za predstavitev na letnem srečanju Akademije za menedžment. Atlanta. http://www.iq.harvard.edu/blog/netgov/BinzScharf_Lazer_AoM2006.pdf (8. januar 2008)
- Bogataj, N. (2008). Prispevek k razumevanju kroženja znanja med odraslimi. V: Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja. Podmenik, D. (ur.). Ljubljana: IRSA – inštitut za razvojne in strateške analize.
- Bole Kosmač, D. (2005). Metodološki in izvedbeni okviri indikatorjev za spremljanje razvoja Slovenije v družbo znanja. V: *Indikatorji na znanju temelječe družbe – metodologija, pregled, nabori*, str. 3–27. Odgovorna nosilka: dr. Milena Bevc. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja, Fakulteta za družbene vede, Center za proučevanje organizacij in človeških virov.

- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. V: Karabel, J. in Halsey, A. H. (ur.). Power and Ideology in Education, str. 487–511. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V: Richardson, J. G. (ur.). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. in Wacquant, L. (1992). An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago: University of Chicago Press.
- Brass, D., Krachardt, D. (1999). The social capital of twenty-first century leader. V: Hunt, J. G., Dodge, G. E., Wong, L. (ur.). Out-of-the-box Leadership: Transforming the Twenty-first Century Army and Other Top Performing Organizations. Stamford. CT: JAR Press, str. 179–194.
- Buchholtz, C. (2006). Business and Society: Ethics and Stakeholder Management. Denver. Academy of Management.
- Burrows, A., Harvey, L. in Green, D. (1992). Is Anybody Listening? Employers Views on Quality in Higher Education. The QHE project. Birmingham.
- Burt, R. S. (1992). Structural holes: The social structure of competition. Cambridge: Harvard University Press.
- Burt, R. S. (2000). The Network Structure of Social Capital. Research in Organizational Behavior, Volume 22. Sutton, R. in Staw, B. (ur.). Greenwich. CT: JAI Press.
- Burt, R. S. (2001). Structural Holes versus Network Closure as Social Capital. V: Social Capital: Theory and Research. Lin, N., Cook, S. in Burt, R. S. Adline de Gruyter (ur.)
- Canadian Teacher's Federation (2004). Educational Accountability with a Human Face. Ottawa. Ont: Professional and Development Services.
- Chay, Y. W., Menkhoff, T. (2005). Theorizing, Measuring and Predicting Knowledge Sharing Behavior in Organizations – A Social Capital Approach. Havaji: International Conference on System Sciences.

- Clarkson, M. B. E. (1995). A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. *Academy of Management Journal*, 20/1, str. 92–118. Pace University. New York.
- Cohen, W. M., Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Ithaca: Administrative Science Quarterly*, 35, str. 128–152.
- Cohen, D. in Prusak, L. (2001). In *Good Company. How social capital makes organizations work*. Boston: Harvard Business Schol press.
- Coleman, J. S. (1961). *Adolescent Society: The social life of the teenager and its impact on education*. New York. Free Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human capital, *American Journal of Sociology*, 94, str. 95–120. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge:Harvard University Press.
- Cronbach, L. J. (1983/2000). Course improvement through evaluation. V: Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Scriven, M. *Evaluation Models: Viewpoints on Education and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing.
- Crosby, P. B. (1990). *Kakovost je zastonj: umetnost zagotavljanja kakovosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Expericence*. New York: Harper in Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow*. New York: Basic.
- Črnigoj, A. (2007). *Vpliv socialnega kapitala na pripadnost zaposlenih v organizaciji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute.
- Donaldson, T. in Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications, *Academy of Management Review*, 20 (1), str. 63–91.

- Easton, P. A. (1997). *Sharpening our tools: Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education: German Foundation for international Development.
- EFQM Excellence model. <http://www.proveandimprove.org/new/tools/efqm.php>. (14. junij 2010)
- Eisenberg, N., Mussen, P. (1999). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elmore, R. F., Abelman, C. H. in Fuhrman, S. H. (1996). *The new accountability in state education reform: From process to performance*. V: Ladd, H. F. (ur.) *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Erčulj, J., Trunk Širca, N. (2000). *Mreže učečih se šol. S sodelovanjem do kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 26-36.
- Etzioni, A. (1996). *The new golden rule. Community and morality in democratic society*. New York. Basic books.
- Fairtlough G. (1994). *Creative Compartments: A Design for Future Organisation*. Praeger. New York.
- Fanchette, S. (1974). *Social Indicators. Problems of Methodology and Selection*. Department of Social Sciences. Pariz: Unesco.
- Faganel, A., Trunk Širca, N. (2006). *Kakovost v visokem šolstvu in prve nacionalne zunanje evalvacije. Priročnik za izvajanje zunanjih evalvacij*. Koper: Fakulteta za management.
- Field, J. (2003). *Social Capital, Key Ideas*. London in New York: Routledge.
- Fischman, W. in Lam, G. (2000). *The Origins of Good Work*. Good Work Project Report Series, Number 10. Harvard: Harvard University Press.
- Foley, K. (1999). *What is Quality Management?* Melbourne: Centre for Quality Management Research, RMIT University.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.

- Freeman, R. E., Wicks, A. C., Parmar, B. (2004). Stakeholder Theory and »The Corporate Objective Revisited«. *Organization Science*, 15, št. 3, str. 364–369. Irvine: University of California Press.
- Friedman, A. L., Miles, S. (2006). *Stakeholders, Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, D. Jonker J. (2000). *Third Generation Quality Management. The role of stakeholders in integrating business into society*. <http://www.cmqr.rmit.edu.au/publications/dfjjicit02thi.pdf> (14. junij 2010)
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- Fukuyama, F. (1999). *Social Capital and Civic Society*. Virginia. The Institute of Public Policy George Mason University.
- Fukuyama, F. (2001). *Social Capital, Civil Society and Development*, *Third World Quarterly*, 22, 1, str. 7–20. New York: Routledge.
- Gardner, H. (2001). *The Ethical Responsibilities of Professionals*. Good Work Project Report Series, Number 2. Harvard.
- Gardner, H. Csikszentmihalyi, M., Damon W. (2000). *The Good Work Project: A description*.
- Gardner, H. (2007). *Five Minds for the Future*. Boston. Massachusetts. Harvard Business School Press.
- Garvin, D. A. (1984). *Managing Quality Edge*. New Work: Free Press.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grace, D., Cohen, S. (2005). *Business Ethics: Australian Problems and Cases*. Oxford: Oxford University Press.
- Landry R., Amara N., Lamari M. (2000). Does social capital determine innovation? To what extent? Priskevek na 4. mednarodni konferenci o tehnologiji, politiki in inovacijah. Curitiba, Brazilija, 28. – 31. avgust 2000 <http://kuuc.chair.ulaval.ca/english/pdf/apropos/publication5.pdf> (14. junij 2010)

- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Fourth generation evaluation. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Hansen, M. (1996). Using the wisdom of others: Searching for and transferring knowledge. Presentation at the London Business School.
- Harvey, L., Burrows, A., Green, D. (1992). Criteria of Quality, Quality of higher Education project. Birmingham: University of Central England.
- Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 18, No. 1.
- Harvey, L. (2001). Student feedback: A report to the Higher Education Funding Council for England. Birmingham: University of Central England, Centre for Research into Quality.
- Hlebec, V., Kogovšek, T. (2006). Merjenje socialnih omrežij. Ljubljana: Knjižna zbirka Scripta/Študentska založba.
- How good is our school? Self-evaluation using quality indicators (2002). HM Inspectorat of Education, Scotland.
- How good is our school? (2003, 2006). Livingston. HM Inspectorate of Education.
- Huang, J. C., Wang, S. F. (2002). Knowledge Conversion Abilities and Knowledge Creation and Innovation: A New Perspective on Team Composition. Athens.
- Ilič, B. (2001). Socioekonomska analiza spodbude za inoviranje v podjetju. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Znanstvena knjižnica.
- Imai, M. (1986). Kaizen: Teh Key to Japan's Copetitive Success. New York: McGraw-Hill.
- Ivančič, A. (2000). Nekatera vprašanja evalvacije v izobraževanju odraslih. V: Štrajn, D. (ur.). Evalvacija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jug, A. (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Sodobna pedagogika, letn. 59, št. 2, str. 44–58.
- Kakovost v vrtcih (2002). Marjanovič Umek (ur.) Ljubljana. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum: Theory and practice*. London. Paul Chapman Publishing.

Klemenčič, S., Možina T., Vilič Klenovšek, T. (2003). *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – kazalniki kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S. (2006). *Interesne skupine izobraževalne organizacije in vprašanja kakovosti: Projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)*. Interno gradivo za usposabljanje skupin za kakovost. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Možina, T. in Orešnik Cunja, J. (2008). *Predlog za zakonsko urejanje področja kakovosti v novem zakonu o izobraževanju odraslih: V: Strokovne podlage za zakonsko urejanje izobraževanja odraslih, predlog*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kogut, B., Zander, U. (1996). *What firms do? Coordination, identity and learning*. *Organization Science*, 7/5, str. 502–518.

Korthagen, F. A. J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*. Številka 20, str. 77-97.

Košmrlj, K., Trunk Širca, N., Faganel, A., Rodman, K. (2006). *Pilotne institucionalne zunanje evalvacije slovenskih visokošolskih zavodov v letu 2006*. V publikaciji: *Regionalizem in spreminjanje javnega sektorja v Sloveniji ter izkušnje drugih držav*. XIV. Dnevi slovenske uprave 2007. Portorož, Ljubljana: Fakulteta za upravo.

Kozmus, D. (2004). *Razumevanje skupnosti v kiberprostoru: znanost kot virtualni kolaboratorij (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kroflič, R. (1987). *Model evalvacije visokošolskih vzgojno-izobraževalnih programov*. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 18, št. 5, str. 3–9.

Kroflič, R. (1987 a). *Evalvacija vzgojno-izobraževalnega procesa in visoko šolstvo*. *Novosti Centra za razvoj univerze*, str. 1–27.

- Kroflič, R. (1994). Evalvacija visokošolskega kurikulumuma kot sestavni del planiranja. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 45, št. 4–5, str. 236–246.
- Kroflič, R. (1999). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana. Vija.
- Kroflič, R. (2002 a). Avtonomija šole/vrtca in učitelja/vzgojitelja ali kako in kam bomo vozili v skladu z novo zakonodajo?. V: *Vstop v kurikularne teorije*. Zbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2002 b). Skupne vrednote in paradigmatske uganke evropske pedagogike. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2002 c). Javna šola kot prostor moralnega razvoja na načelih izkustvenega učenja V: *Vstop v kurikularne teorije*. Zbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). Razprava na Agori o identiteti mnogih izbir: *Agora*, 2.9.2006. *Revija 2000*. št. 186/187/188, str. 150-156.
- Kroflič, R. (2008). Projekt Evropska identiteta mnogoterih izbir v luči ideje globalizacije. *Pedagoško andragoški dnevi*. Ljubljana, 24. 1. 2008.
- Kroflič, R. (2008 b). Modeli vzgoje v globalni družbi. Drugi mednarodni kongres dijaških domov. Ljubljana, 17. in 18. april 2008.
- Kroflič, R. (2008 c). Tudi šole vzgajajo, mar ne? Pravila in vzgojno delovanje (ur). T. Devjak. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 101-118.
- Kroflič, R. (2008 d). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. *Posvet vzgojiteljic Celjske regije: Socialne interakcije v vrtcu*, Celjski sejem, 27. september 2008.
- Kump, S. (1994). Modeli zagotavljanja kakovosti. V: *Kakovost visokega šolstva*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Center za razvoj univerze.
- Kump, S. (1995). Samoevalvacija v visokem šolstvu. 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.

- Kump, S. (2000). Evropske izkušnje na področju evalvacije visokega šolstva. V zborniku: Evalvacija. Štrajn, D. (ur). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kump, S. (2002). Vloga socialnega kapitala v izobraževanju odraslih: koncepti, viri in merjenje socialnega kapitala ter stanje v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, letnik 8, št. 1, str. 8–23.
- Kump, S. (2003). Socialni kapital in izobraževanje odraslih. V: Makarovič, M. (ur.) *Socialni kapital v Sloveniji*, str. 148 – 169. Ljubljana: Sophia.
- Lam, A. (1998). *Tacit Knowledge, Organisational Learning and Innovation: A Societal Perspective*. Danish Research Unit for Industrial Dynamics.
- Lassnigg, L. (2003). Indicators for Quality in VET. European experience. Institute for Advanced Studies, Vienna. <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs63.pdf> (26. oktober 2008)
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Leana, R., Buren, H. Van (1999). Organisational social capital and employment. *The Academy of Management Review*, 24 (3), str. 538–556.
- Lenarčič, B. (2008). Vloga socialnega kapitala pri transferju znanja iz akademskih v gospodarska okolja. V: Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja. Podmenik, D. (ur.). Ljubljana: IRSA – inštitut za razvojne in strateške analize.
- Lesser, E. (2000). *Leveraging Social Capital in Organizations*; V: Lesser, E. (ur.). *Knowledge and Social Capital, Foundations and Applications* Oxford: Butterworth, Heinemann.
- Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. New York: Continuum.
- Macbeat, J., Mcglynn, A. (2006). *Samoevalvacija. Kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Madaus, G., Stufflebeam, D., Scriven, M. (1983/2000). Program evaluation: A historical Overview. V: Madaus, G. F., Scriven, M. in Stufflebeam, D. (uredniki). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing,

- Maessen, R., Seters, P. Van, Rijckevorsel, E. Van (2003). Circles of Stakeholders. International CRS Conference Managing on the Edge: Shifts in the Relationship between Responsibility, Governance and Sustainability, University of Nijmegen, Netherlands. <http://www.tilburguniversity.nl/globus/publications/03.06.pdf> (10. maj 2009)
- Makarovič, M. (2003). Socialni kapital v organizacijah, str. 80–104. V: Makarovič, M. (ur.). Socialni kapital v Sloveniji. Ljubljana: Sophia.
- Makarovič, M. (2004). Socialni kapital kot neizkoriščen vir. V: Svetlik, I. in Ilič, B. (ur.). Razpoke v zgodbi o uspehu, str. 130–152. Ljubljana: Sophia.
- Matthews, R. (2003). Using a social capital perspective to understand social and economic development. *Horizons*, 6, št. 3.
- McCallister, J. L., Fischer, C. S. (1978). A Procedure for surveying personal networks. *Sociological Methods and Research*, 7, str. 131–148.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, letnik 51, št. 4, str. 8–27.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. Uradni list RS, št. 101/2004.
- Milekšič, V. (1999). Oglledalo. Vzgoja in izobraževanje, letnik 30, št. 6, str. 16–26.
- Mintzberg, H. (1993). *National innovation systems: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, R. K., Agle, R. B., Wood, D., J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22, št. 4, str. 853–886.
- Mlinar, Z. (1994). Prostorska mobilnost v dolgoročni perspektivi. Teorija in praksa, letnik 30, št. 7–8.
- Modro oko. Spoznaj, analiziraj, izboljšaj. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Moller, J. (2005). School leadership in an age of accountability. Oslo: Univerza v Oslu.

Možina, T. (2003). Kakovost v izobraževanju. Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2005). Standardi kakovosti v modelu za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI). Interno gradivo za usposabljanje skupin za kakovost. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. in Klemenčič, S. (2006). Program usposabljanja za uporabo modela za presojanje in razvijanje kakovosti Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2007). Merjenje zadovoljstva udeležencev v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S. (2007 a). Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih. Model samoevalvacije Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI za slovensko omrežje izobraževanja odraslih. Andragoška spoznanja, letnik 13, številka 2, str. 18–30.

Možina, T. in Klemenčič, S. (2007 b). Razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih. Med avtonomijo in izkazovanjem odgovornosti za kakovost. V: Marjeta Bunford Selinšek in drugi. Kakovost v vrtcih in šolah. Ljubljana: Državni izpitni center.

Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Rupert, J. (2009). Model presojanja in razvijanja kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Musek Lešnik, K., Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Musek Lešnik, K. (2008). Vrednote, poslanstvo in vizija podjetja: organizacijske vrednote, poslanstvo in vizija podjetja kot jedrni elementi strateškega managementa. Koper: Fakulteta za management.

- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis. The centrality of trust. V: Kramer, R. M., Tyler, M. S. (ur.). Trust in organizations, str. 261–287. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Misztal, B. (1996). Trust in modern societies. Cambridge: Polity Press.
- Morris, P. (1994). Introduction to game theory. New York: Springer publishing.
- Nahapiet, J., Ghoshal, S. (2000). Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. V: Lesser, E. (ur.). Knowledge and Social Capital, Foundations and Application. Oxford: Butterworth, Heinemann.
- Navodila za prilagajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja, Uradni list RS, št. 80/98.
- Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Uradni list RS, št. 8/2008.
- Nelson, R., Winter, S. G. (1982). An evolutionary theory of economic change. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Noddings, N. (2002). Starting at Home. Berkeley: University of California Press.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company. New York: Oxford University Press.
- Oakes, J., Blasi, G. & Rogers, J. (2005): Accountability for Adequate and Equitable Opportunities to Learn. In Sirotnik, K.A. (ed): Holding Accountability Accountable.
- What Ought to Matter in Public Education. New York, London: Teachers College Press. (82-100).
- Pangerc Pahernik, Z. (2004). Model celovitega spremljanja uresničevanja ciljev nacionalnega programa izobraževanja odraslih (NPIO) na prvem prednostnem področju. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Pfeffer, J. (1981). Power in organizations. Boston: Pitman Publishing.
- Pirsig, R. M. (1974). Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values. New York: Morrow.
- Pirsig, R. M. (2005). Zen in umetnost vzdrževanja motornega kolesa. Raziskovanje vrednot. Ljubljana: Iskanja.
- Polanyi, M. (1967). The tacit dimension. London: Rutledge and Kegan Paul.
- Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Vprašanja za presojanje kakovosti (2004). Možina, T. , Klemenčič, S., Hlebec, V. (ur.). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Priporočila šolam za samoevalvacijo. (2007). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja. Uradni list, št. 78/2007.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Review of Sociology, 24, str. 1–24.
- Porter, M., Kramer, M. (2006). The link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. Harvard: Harvard Business Review.
- Poundstone, W. (1992). Prisoner's dilemma. New York: Doubleday, Anchor Books.
- Pravilnik o maturi. Uradni list RS, št. 50/1993.
- Pravilnik o posodabljanju vzgojno izobraževalnega dela. Uradni list RS, št. 13/2003.
- Preston, L. in Sapienza, H. (1990). Stakeholder management and corporate performance. The Journal of Behavioural Economics 19 (4), str. 361–375.
- Putman, R. D. (1993 a). Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press.
- Putman, R. D. (1993 b). The prosperous Community: Social capital and public life. The American prospect, 4, št. 13, str. 11–18.

- Putnam, R. D. (1996). The Strange Disappearance of Civic America. V: The American Prospect, 7–24.
- Putman, R. D. (2000) Bowling Alone, the Collapse and Revival of American Community. New York: Simon in Schuster.
- Rawls J. (1999). A Theory of social justice. Teh Belknap press of Harvard university press, Cambridge. Massachusetts.
- Rice, S., Burbules, N. C., (1992). Communicative virtues and educational relations. University of Illinois.
- Roome, N. J., Wijen, F. (2006). Stakeholder Power and Organizational Learning in Corporate Environmental Management. Organization Studies, letnik 27, številka 2, str. 235-263
- Rowley, T. J. (1997). Moving Beyond Dyadic Ties: A Network Theory of Stakeholder Influences. Academy of Management Review, 22/4, str. 887–910.
- Rowley, T. J. (2000). Does Relational Context Matter? An Empirical Test of a Network Theory of Stakeholder Influences. Research in Stakeholder Theory, 1997–1998: The Sloan Foundation Minigrant Project. Toronto: The Clarkson Center for Business Research.
- Sensicle, A (1991). Quality assurance in higher education: the Hong Kong initiative, HKCAA International Conference on Quality Assurance, Hong Kong.
- Sagadin, J. (1986). Modeli evalvacije vzgojno-izobraževalnih programov. Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani.
- Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sallis, E. (1993). Total quality management in education. Philadelphia, London: Kogan Page.

- Sanstock, J. W. (2007). *A Topical Approach to Life span Development* 4th Ed. New York: McGraw-Hill, 15, str. 489–491.
- Schaie, K.W. (1977/1978). Toward a stage theory of adult cognitive development. *International journal of Ageing and Human Development*, letnik 8, str. 129-138.
- Schuller T., Field J. (1998). Social Capital, Human Capital and the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education*, 4.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital, *American Economic Review*, 51, str. 1–17.
- Scriven, M. S. (1983, 2000). Evaluation Ideologies. V: Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Scriven, M. *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing, str. 229–277.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2, str. 125–134.
- Sirotnik, K. A. (2005). *Holding Accountability Accountable. What Ought to Matter in Public Education*. New York, London: Teachers College Press.
- Sistemi vodenja kakovosti – SIST ISO 9001 (2000). *Sistemi vodenja kakovosti – slovenski standard*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za standardizacijo in meroslovje.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008). Ljubljana: DZS.
- Snell A. S., Lepak D. P. *The Human Resurce Architecture: Thoward a Theory of Human Capital, alocation and development*. V: *Academy of Management Review*, Številka 24/1, str. 31-49
- Spender, J. C. (1994). Knowing, managing and learning: A dynamic managerial epistemology, *Management Learning*, str. 387–412.
- Spender, J. C. (1996 a). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, str. 45–62.

- Spender, J. C. (1996 b). Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. *Journal of Organizational Change Management* 9/1, str. 63–78.
- Stake, R. E. (1983/2000). 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. (uredniki). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (1983 in 2000).
- Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v Evropskem visokošolskem prostoru (2005). Helsinki: Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu.
- Starbuck, W. H. (1992). Learning by knowledg intensive firms. *Journal of Management Studies*, 29, str. 713–740.
- Strong, K. C., Ringer, R. C. & Taylor, S. A. (2001). The rules of stakeholder satisfaction. *Journal of Business Ethics*, 32, str. 219–230.
- 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. (1983/2000). The CIPP Model for Program Evaluation. V: *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Madaus, G. F., Scriven, M. in Stufflebeam, D. (uredniki). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, str. 117–141.
- Suchman, M. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review* 20, str. 571-610.
- Šega, A. (2004). Socialni kapital v slovenskih organizacijah. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Škerlavaj, M., Dimovski, V. (2008). Analiza družbenih omrežij kot managersko orodje. HRM, letnik 6, št. 25, str. 6–12.

Šolska avtonomija v Evropi. Politike in ukrepi. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Štrajn, D. (ur.) (2000). Evalvacija. Ljubljana: Tone Tomšič, d. d.

Tan, H., Tan, C. (2000). Toward the differentiation of trust in superior in organisation. Genetic, Social and General Psychology Monographs 126(2), str. 241–260.

Thompson, J. M. (2003). Stakeholder Perceptions of Quality in Managed Care Plans. Managed Care Quarterly 2003, 11(2), str. 12–21.

The Dutch Inspectorate: quality assurance in the domain of Adult and Vocational Education (1999). (gradivo z mednarodnega študijskega obiska v okviru Phare: Kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju.)

Tiana, A. (1999). Innovative Approaches in School Evaluation. Raziskovalno poročilo projekta v okviru projekta Socrates.

Tyler, W. R. (1971). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press (delo je bilo prvič objavljeno leta 1949).

Tymms, P. in Wiggins, A. (2000). Schools experience of league tables should make doctors think again. British Medical Journal, 321 str. 1467–1473.

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju. Šola za ravnatelje. <http://kviz.solazaravnatelje.si/>.

Van den Berg, W. (1997). Application of ISO 9000 standards to education and training: Interpretation and guidelines in a European perspective. CEDEFOP. Thessaloniki.

Vilman, L. (2003). Socialni kapital kot konkurenčna prednost podjetniške organizacije. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practices. Boston: Harvard Business School Press.

- Walsh, J. P., Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review* 16, str. 57–91.
- Weber, M. (1952). *Essays in sociology*. London: Routledge in Kegan Paul LTD.
- Williams, J. (2002). *The student satisfaction approach: student feedback and its potential role in quality assessment and enhancement*. Birmingham. Centre for Research into Quality, University of Central England.
- Williams, C. A., Aguilera R. V. (2008). Corporate Social Responsibility in a Comparative Perspective. V: Crane, A. in drugi. *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, D., Croxson, B. in Atkinson, A. (2004). What Gets Measured Gets Done. *Headteachers Responses to teh English Secondary School Performance Management System*.
- Zadek, S., Forstater, M., Raynard, P. (2002). *Social Development and the Private Sector: The Role of Corporate Social Responsibility*. Gradivo, pripravljeno za Združene narod. New York: Oddelek za ekonomijo in družbene odnose, Enota za družbeno politiko in razvoj.
- Zakon o informacijah javnega značaja. Uradni list RS, št. 96/2005.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Uradni list RS, št. 79/2006.
- Zakon o višjih strokovnih šolah. Uradni list RS, št. 86/2004.
- Zupanc, D. (2006). Javno objavlanje izpitnih rezultatov po šolah. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, letn. 4, št. 1, str. 5–32.
- Zupančič, M. (2006). Spoznavni razvoj odraslih v odraslosti. V: S. Klemenčič (ur.) *Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Državni izpitni center. Andragoški center Slovenije.
- Žalec, N., Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M., Jelenc, N.A., Benčina Crnić, S., Dobrovoljc, A. (2004). *Osebni izobraževalni načrt*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

STVARNO KAZALO

A

avtonomija 19, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 110, 115, 274

D

decentralizacija 99, 100

dialog 13, 24, 38, 39, 67, 85, 87, 89, 91, 98, 121, 161, 169, 221, 222

dinamični 17, 41, 65, 76, 88, 91, 97, 166, 216, 246

drugačnost 223

E

enake možnosti 218

etični 89

evalvacija 18, 34, 131, 142

konstruktivistična evalvacija 247

notranja evalvacija 18

participativna evalvacija 64

responzivna evalvacija 62

samoevalvacija 18, 118, 120, 123, 126, 127, 284

zunanja evalvacija 18

H

hermenevtično-dialektični 38

I

individualizem 10

inkluzivna skupnost 222, 248

Intelektualni kapital 163, 171

interes 30, 61, 66, 82, 96, 98, 150, 161, 177, 180, 181, 184, 211, 214,
215, 217, 246

interesna skupina 67, 70, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 95, 97, 216

K

kakovost

- kakovost kot izjemnost 52
- kakovost kot odnos 37
- kakovost kot popolnost 52, 54
- kakovost kot transformacija 52, 63
- kakovost kot ustreznost namenu 52, 59
- kakovost kot vrednost za denar 52, 58
- kakovost kot vrednota 44

kazalniki kakovosti 17, 20, 31, 40, 123, 139, 149, 152, 154, 156, 157, 158, 264

- analitični kazalniki 154
- izstopni kazalniki 158, 159
- komunikacijski kazalniki 154
- kontekstualni kazalniki 156
- normativni kazalniki 154
- procesni kazalniki 157, 159
- vstopni kazalniki 157, 159

komunikacijske vrline 38, 220

krepitev 63, 113, 127, 175, 229, 233, 234

kultura kakovosti 39, 284

L

legitimnost 70, 75, 77, 79, 81, 83, 89, 91

M

merilo 58, 63, 87, 208

merilo kakovosti 143

merjenje 16, 23, 31, 108, 149, 158, 185, 266

moč 35, 64, 67, 70, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 89, 91, 97, 98, 106, 188, 216, 217, 227

N

načelo difference 219

norme 110, 130, 172, 181, 182, 184, 188, 189, 195, 196, 197, 199, 205, 211

nujnost zahtev 70, 75, 89

O

ocenjevanje 18, 34

odgovornost

izkazovanje odgovornosti za kakovost 14, 20, 107, 115, 117, 119, 121, 129, 131, 146, 213, 226, 237, 239, 249

odgovornost za kakovost 14, 19, 56, 99, 116, 217, 223, 246

odnos

odnos do dela 47, 51

odnos med človeškim in socialnim kapitalom 162

odnosna dimenzija socialnega kapitala 211, 221

odnosna pedagogika 221

opisovanje 18, 153

opredeljevanje kakovosti 11, 36, 42, 53, 55, 62, 64, 85, 143

organizacijska kultura 207

osebni izobraževalni načrt 46, 102

P

pluralizem 10, 214, 245

pogajanja 37, 91, 98, 220, 247

preglednost 226

presojanje kakovosti 14, 15, 18, 48, 69, 99, 112, 116, 117, 118, 119, 124, 128, 129, 130, 131, 133, 158, 225, 228, 231, 236, 237, 238, 239, 270, 284

primerjanje 226

pripoznavanje drugačnosti 217

Procesni model 154

prosocialno 210, 211, 222, 248

R

razvijanje kakovosti 16, 66, 117, 121, 122, 142, 227, 229, 237, 242, 268

relativizem 11

relativnost 13, 213

S

samoocenjevanje 118, 285

skrbnost 43

socialni kapital 21, 162, 163, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178,
179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 189, 190, 197, 198, 199, 200,
202, 206, 209, 211
povezovalni socialni kapital 182
premostitveni socialni kapital 183
presegačji socialni kapital 183
viri socialnega kapitala 185
socialno omrežje 162, 191
sodelovanje 19, 29, 91, 95, 110, 113, 119, 126, 129, 138, 172, 175, 177,
178, 180, 181, 182, 183, 184, 190, 192, 194, 196, 198, 202, 208,
210, 221, 228, 236, 283
spodbude 101, 114, 210, 236, 237, 248
standard kakovosti 143, 149
subjektivne teorije 47, 224
svetovalci za kakovost 228

T

teorija racionalne izbire 178
testiranje 55

V

vrednota 207, 223
vrednotenje 18, 47, 197, 215, 228
vzajemnost 182, 195, 213, 247

Z

zadovoljstvo 49, 59, 60, 61, 84, 90, 148, 158, 203
zaupanje 89, 119, 120, 127, 164, 172, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 192,
193, 194, 195, 200, 203, 209, 221, 247
znanje
eksplicitno znanje 165, 166, 167, 168, 170
kombiniranje znanja 191
mreže znanja 198, 222, 228
prenos znanja 16, 21, 169, 175, 188, 190, 191, 193, 200, 202, 208,
212, 233, 248
tiho znanje 165, 166, 167, 169, 170, 171

KAZALO PREGLEDNIC

1. Cilji, standardi, kazalniki in merila kakovosti.....	143
2. Zunanje postavljeni standardi kakovosti – prednosti in slabosti.....	147
3. Notranje postavljeni standardi kakovosti – prednosti in slabosti.....	148
4. Opis posameznih vrst kazalnikov v modelu CIPP.....	159

KAZALO SLIK

1. Struktura modela za samoevalvacijo POKI	28
2. Metodologija konstruktivistične evalvacije	35
3. Model jedrne refleksije	47
4. Model toka (flowa).....	50
5. Zemljevid interesnih skupin organizacije	69
6. Trije vidiki teorije interesnih skupin	73
7. Model interesnih skupin	74
8. Model prioritetnih interesnih skupin glede na tipe interesnih skupin in njihove lastnosti	79
9. Krogi interesnih skupin glede na vključenost v delovanje organizacije ali glede na relativno oddaljenost interesne skupine od organizacije.....	88
10. Povezava med cilji izobraževanja in kazalniki, s pomočjo katerih merimo njihovo uresničevanje	141
11. Osnovne funkcije kazalnikov in njihove medsebojne povezave	153
12. Kazalniki glede na namen	154
13. Elementi intelektualnega kapitala organizacije.....	168
14. Viri socialnega kapitala.....	185
15. Socialna organizacija	189
16. Socialni kapital v procesu ustvarjanja intelektualnega kapitala	201
17. Okvir za nadaljnji razvoj kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah	227
18. Prestrukturirana temeljna shema modela POKI po modelu CIPP.....	286

PRILOGA 1

Opis modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)

Model **Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)** je razvil Andragoški center Slovenije v letih 2000–2010. Njegovo implementacijo v izobraževalno prakso finančno podpira Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ), v zadnjem obdobju pa tudi Evropska unija s sredstvi Evropskega socialnega sklada.

Model POKI temelji na tehle konceptualnih izhodiščih:

(1) prostovoljnost: Odločitev za uporabo modela POKI v izobraževalni organizaciji je prostovoljna. Temelji na razmisleku, da bi bilo treba nekaj narediti za to, da bi načrtno in poglobljeno presodili doseženo raven kakovosti in na tej podlagi vpeljali potrebne spremembe. Če ta sklep temelji na samostojni odločitvi, je mogoče pričakovati zadostno zavzetost in zavezanost, ki sta potrebni, da se presojanje in razvijanje tudi izpelje;

(2) vključevanje in odgovornost zaposlenih: Prav zato so posamezni koraki pri uporabi modela POKI zasnovani tako, da spodbujajo sodelovanje vseh zaposlenih. S posameznimi prijemi v modelu POKI se spodbuja miselnost, da je skrb za kakovost odgovornost vsakega posameznika v organizaciji, in ne zgolj specialistov ali oseb, odgovornih za kakovost;

(3) osredotočenost na pomembne interesne skupine: Eno izmed najpomembnejših konceptualnih izhodišč modela POKI je relativno pojmovanje kakovosti. Takšno razmišljanje izhaja iz domneve, da je kakovost »interesno relativna«. Pomembna naloga izobraževalne organizacije, ki sistematično skrbi za kakovost, mora biti poznavanje, razumevanje in zadovoljevanje potreb interesnih skupin, ki so jim namenjene izobraževalne storitve;

(4) načrtni prijem – metodologija: Model POKI temelji na metodologiji, ki ob upoštevanju Demingovega kroga kakovosti (plan/načrtuj – do/izpelji –

check/presodi rezultate – act/ustrezno ukrepaj) zajema štiri bistvene sestavne procesov presojanja in razvijanja kakovosti: načrtovanje, izpeljavo, presojo rezultatov, načrtovanje in vpeljevanje izboljšav;

(5) procesni prijem – osredotočenost na vzroke in posledice: Model POKI temelji na procesnem prijemu: če želimo izboljšati kakovost, moramo najprej poznati delovanje najpomembnejših procesov dela z odraslimi v izobraževalni organizaciji. Pomembno je, da pri presojanju kakovosti upoštevamo načelo vzroka in posledice ter da različne dejavnike presojamo celostno;

(6) koncept nenehnih izboljšav: Ob upoštevanju koncepta nenehnega razvoja lahko postane model POKI koristno razvojno sredstvo izobraževalni organizaciji. V bistvu izhaja takšen pogled na dejavnosti kakovosti iz koncepta, znanega pod izrazom KAIZEN, ki se je razvil na Japonskem in govori o nikoli končanem iskanju vedno višjih ravni kakovosti z ugotavljanjem vzrokov napak (Imai 1986). Gre za pomemben premislek, ki ga morajo zaposleni v izobraževalni organizaciji upoštevati ob vpogledu v kakovost svojega dela ter pri iskanju novih in boljših poti delovanja;

(7) kultura kakovosti in učenja: Da bi bil model za notranje presojanje kakovosti izobraževalni organizaciji koristen in predvsem učinkovit pripomoček, je treba v njej ustvariti ustrezno ozračje, ki spodbuja kulturo učenja iz lastne prakse in nenehen razvoj. V model POKI so tako vpeljana spoznanja sodobne evalvacijske teorije, ki govorijo o tem, da je »dobra samoevalvacija lahko že sama po sebi sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje, nove poglede na nekatera vprašanja. Od njih zahteva, da se naučijo novih spretnosti in si pridobijo nove sposobnosti ter izboljšajo tiste, ki jih že imajo. Zato je samoevalvacija že sama po sebi oblika izobraževanja odraslih.« (Easton 1997, str. 29)

Model POKI temelji na notranjem presojanju kakovosti ali metodi samoevalvacije. To je ena izmed bistvenih značilnosti modela, saj pomeni, da so vodstvo in osebje v izobraževalni organizaciji poglobilni pobudniki in nosilci vseh dejavnosti pri presojanju in razvijanju kakovosti. Sami odločajo: (1) kdaj bodo izpeljevali samoevalvacijo, (2) kaj bodo proučevali, (3) kako bodo izbrali informacije o opazovanem pojavu, (4) koga bodo pritegnili k presojanju, (5) katera merila bodo uporabljali pri presojanju. Hkrati to tudi pomeni, da

zaposleni v izobraževalni organizaciji sami odločajo, kako in za kakšne namene bodo uporabili izsledke samoevalvacije. Izobraževalna organizacija, ki uporablja model POKI kot sredstvo za samoocenjevanje in razvoj kakovosti, ni dolžna dajati izsledkov evalvacije kateremu koli zunanjemu organu, na primer Ministrstvu za šolstvo in šport, niti mu ni dolžna poslati samoevalvacijskega poročila. Če pa se izobraževalna organizacija tako odloči, lahko pokaže in razpravlja o izsledkih samoevalvacije s komer koli (npr. s financerji, partnerskimi podjetji, udeleženci ali drugimi interesnimi skupinami). Tedaj postane to dobra predstavitev kakovosti dela izobraževalne organizacije, predvsem pa dober način sodelovanja pri vrednotenju dobljenih rezultatov in iskanju mogočih izboljšav ali nujnih sprememb.

V modelu POKI je zajet seznam področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti izobraževanja odraslih, ki smo jih zbrali v priročniku Kazalniki kakovosti. (<http://poki.acs.si/potek/>) Model vsebuje šest področij, ki skušajo celostno zajeti različne vstopne, procesne, izstopne in kontekstualne dejavnike, na katere moramo biti pozorni pri presojanju in razvijanju kakovosti dela v izobraževanju odraslih. Področja se v nadaljevanju členijo na podpodročja in standarde kakovosti. Kot smo že omenili, se je model doslej uporabljal kot model za samoevalvacijo. Prvič je bil v prakso vpeljan in pilotno preizkušen leta 2001 (Klemenčič in Možina 2007 b).

Področja modela za samevalvacijo POKI, strukturirana z uporabo procesnega modela (CIPP)

Slika 18: Prestrukturirana temeljna shema modela POKI po modelu CIPP

