

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DOKTORSKA DISERTACIJA

**PERCEPCIJE KAKOVOSTI, POMEN OMREŽIJ IN
ZADOVOLJSTVO UPORABNIKOV V IZOBRAŽEVANJU
ODRASLIH**

TANJA MOŽINA

LJUBLJANA, 2009

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DOKTORSKA DISERTACIJA

**PERCEPCIJE KAKOVOSTI, POMEN OMREŽIJ IN
ZADOVOLJSTVO UPORABNIKOV V IZOBRAŽEVANJU
ODRASLIH**

TANJA MOŽINA

Mentor: izr. prof. dr. Robi Kroflič

Ljubljana, 2009

Zahvaljujem se vsem, ki ste kakor koli prispevali k nastanku tega dela. Posebno se želim zahvaliti mentorju dr. Robiju Krofliču za koristne povratne informacije, napotke in tudi kritične misli, ki so zahtevale od mene dodatne premisleke, to pa je dalo temu delu večjo širino. Hvala tudi Sonji Klemenčič, vodji središča za izobraževanje in svetovanje na Andragoškem centru Slovenije, za vso strokovno podporo, še posebno pa za pripravljenost na številne pogovore, ki so se na tej poti porodili v trenutkih dvomov, ob vprašanjih lastne strokovne identitete in skupnih premislekih o nadaljnjem razvoju kakovosti izobraževanja odraslih. Zahvaljujem se tudi Andragoškemu centru Slovenije, ki je finančno podprl moj študij.

VSEBINA

POVZETEK	6
SUMMARY	10
1. UVOD	14
1.1 OPIS KONTEKSTA IN IZHODIŠČ RAZISKAVE	14
1.2 CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	19
1.3 ZASNOVA RAZISKAVE	20
1.4 UPORABLJENE METODE	25
2 OPREDELJEVANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU	27
2.1 NARAVA KAKOVOSTI IN IZZIVI NJENEGA OPREDELJEVANJA	27
2.2 POSKUSI OPREDELITEV KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU	47
2.3 VLOGA INTERESNIH SKUPIN PRI OPREDELJEVANJU KAKOVOSTI	57
<i>Razvoj koncepta in klasifikacije interesnih skupin.....</i>	<i>58</i>
<i>Dinamika odnosov med interesnimi skupinami.....</i>	<i>79</i>
<i>Sodelovanje interesnih skupin v procesih kakovosti.....</i>	<i>83</i>
3 PRESOJANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU	90
3.1 DECENTRALIZACIJA, AVTONOMIJA IN ODGOVORNOST ZA KAKOVOST.....	90
3.2 NOTRANJE IN ZUNANJE PRESOJANJE KAKOVOSTI	103
<i>Notranje presojanje kakovosti.....</i>	<i>104</i>
<i>Zunanje presojanje kakovosti.....</i>	<i>112</i>
3.3 STANDARDI IN KAZALNIKI KAKOVOSTI.....	120
<i>Vloga standardov kakovosti pri presojanju kakovosti.....</i>	<i>123</i>
<i>Razvoj in nameni uporabe kazalnikov kakovosti pri presojanju kakovosti</i>	<i>128</i>
<i>Klasifikacije kazalnikov in standardov kakovosti.....</i>	<i>130</i>
<i>Procesni model za strukturiranje področij in kazalnikov kakovosti.....</i>	<i>132</i>
4 RAZVIJANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU	136
4.1 USTVARJANJE IN PRETOK ZNANJA KOT POMEMBEN DEJAVNIK RAZVOJA KAKOVOSTI.....	136
4.2 POMEN VIROV SOCIALNEGA KAPITALA ZA USTVARJANJE IN PRETOK ZNANJA V ORGANIZACIJI	144
<i>Razvoj koncepta, opredelitev in oblike socialnega kapitala.....</i>	<i>144</i>
<i>Viri socialnega kapitala</i>	<i>154</i>
<i>Vpliv virov socialnega kapitala na prenos znanja in razvoj kakovosti.....</i>	<i>164</i>

5	OPREDELITVE KAKOVOSTI TER NAČINOV PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA IN VIŠJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI – PRIMERJALNA ANALIZA.....	178
5.1	VSEBINSKI SKLOPI IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	178
5.2	VKLJUČENI SUBJEKTI	179
5.3	UPORABLJENE METODE ZA ZBIRANJE PODATKOV	180
5.4	DOLOČITEV VZORCA	180
5.5	OBLIKOVANJE INSTRUMENTARIJA IN TESTIRANJE.....	187
5.6	IZPELJAVA ZBIRANJA PODATKOV IN ODZIV.....	189
5.7	METODE, UPORABLJENE PRI ANALIZI PODATKOV.....	194
6	REZULTATI.....	196
6.1	OPREDELITVE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI ZA ODRASLE	196
	<i>Analiza opredelitev kakovosti z vidika različnih konceptov kakovosti</i>	<i>197</i>
	<i>Pomembnost dejavnikov kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle</i>	<i>227</i>
6.2	NOTRANJI NAČINI PRESOJANJA KAKOVOSTI	259
	<i>Pomembnost načinov notranjega presojanja kakovosti.....</i>	<i>262</i>
	<i>Javno objavljane rezultatov notranjega presojanja kakovosti.....</i>	<i>265</i>
	<i>Normativno urejanje notranjega presojanja kakovosti</i>	<i>274</i>
6.3	VLOGA INTERESNIH SKUPIN V PROCESIH KAKOVOSTI.....	284
	<i>Načini sodelovanja interesnih skupin v procesih kakovosti</i>	<i>285</i>
	<i>Pomembnost sodelovanja interesnih skupin v procesih kakovosti</i>	<i>291</i>
6.4	ZUNANJI NAČINI PRESOJANJA KAKOVOSTI	296
	<i>Pomembnost načinov zunanjega presojanja kakovosti</i>	<i>301</i>
	<i>Javno objavljane rezultatov zunanjega presojanja kakovosti.....</i>	<i>306</i>
6.5	STANDARDI IN KAZALNIKI KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI ZA ODRASLE	311
	<i>Dejavniki notranjega in zunanjega presojanja kakovosti</i>	<i>312</i>
6.6	PRENOS ZNANJA IN DOBRE PRAKSE V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI TER V OMREŽJIH.....	340
	<i>Spodbude in ovire za prenos znanja in dobre prakse v izobraževalni organizaciji....</i>	<i>341</i>
	<i>Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih.....</i>	<i>361</i>
	<i>Stališča o vplivu vrste izobraževalne organizacije na kakovost</i>	<i>371</i>
7	TEMELJNE UGOTOVITVE IN NJIHOVA UPORABNOST ZA NADALJNI RAZVOJ KAKOVOSTI NA INSTITUCIONALNI RAVNI	378
7.1	OVREDNOTENJE TEMELJNIH UGOTOVITEV	378
7.2	SMERNICE ZA NADALJNI RAZVOJ KAKOVOSTI NA INSTITUCIONALNI RAVNI	398
8	ZAKLJUČEK	410
9	VIRI.....	419
10	SEZNAM PREGLEDNIC	436
11	SEZNAM SLIK.....	439
12	PRILOGE	441

POVZETEK

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). V empiričnem delu raziskave so odgovori ravnateljev, učiteljev in udeležencev ob vprašanju o pomembnih kazalnikih kakovosti večkrat potrdili razlike v percepcijah kakovosti med zaposlenimi (ravnatelji, učitelji, strokovni delavci) in udeleženci, ki izhajajo iz različnih interesov in vlog, ki jih ti opravljajo. Pričakovali pa smo, da bodo morda večje razlike tudi med zaposlenimi (učitelji/ravnatelji), pa med njimi razlike, razen nekajkrat, niso bile prav velike. 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 normativni 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). 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 najboljše 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 1980, 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 neprivilegiran 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, so vprašani v empiričnem delu raziskave uvrstili različne oblike timskega dela – delo v skupinah, skupno delo pri projektih, delo v strokovnih aktivih. Navajali 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 so potrdili 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). Ob navajanju ovir pa so opozorili na težavnost skupnih srečanj, ki jih povzroča to, da je veliko učiteljev ali predavateljev v izobraževalnih organizacijah zunanjih pogodbenih sodelavcev, ki so redno zaposleni drugje. Med takšne strukturne ovire, ki negativno vplivajo na prenos znanja, so med drugim prišteli tudi težave, ki jih povzroča prostorska razpršenost učiteljev, pomanjkanje prostorov za skupna srečanja, slabe razmere v zbornicah ipd.

V empiričnem delu raziskave smo odstrli tudi velik antagonizem med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij (srednje šole, ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije), ki se kaže v manjšem sodelovanju in nezaupanju v vrednotne usmeritve (cilje, poslanstvo), načine dela ter rezultate enih ali drugih. Odgovori vprašanih so pokazali na ne prav visoko zaupanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij.

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 2001, 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 zunanjem. 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. Takšnemu premisleku so v svojih odgovorih v večini pritrdili tudi udeleženci v empiričnem delu raziskave. Večje razhajanje pa se je pokazalo pri vprašanju o tem, ali bi bilo treba rezultate samoevalvacij javno objavljati, kjer so bila mnenja vprašanih deljena. 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 enim 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, Guba and Lincoln, 1994). In the empirical part of the research the results of the answers to the question on important quality indicators posed to the headmasters, teachers and the participants many times confirmed the differences in perceptions of quality among the employees (headmasters, teachers, professional workers) and the participants, the answers of which are based in different interests and roles which they perform. 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 development 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 1980, 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).

In the empirical part of the research the interviewees mentioned various forms of teamwork – group work, common work in projects, work in professional teams among the important incentives which can contribute to the bigger flow of knowledge and experience among the employees in educational organisations. They also enumerated 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. With that they confirmed 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). When stating the obstacles, the interviewees called special attention to the fact that the common meetings are difficult to occur, because the big number of teachers and lecturers respectively in educational organisations are the external contractual workers who are regularly employed elsewhere. Among such structural obstacles which negatively influence knowledge transfer, they enumerated also the problems caused by spatial dispersal of teachers, the lack of premises for common meetings, bad conditions in teaching staff's rooms etc.

In the empirical part of the research we showed big antagonism between various kinds of educational organisations (upper secondary schools, folk universities, private educational organisations) which is evident in smaller cooperation and distrust in value orientations (goals, mission), the way of work and their results respectively. The answers of the interviewees show that trust among various kinds of educational organisations is not very high.

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 2001, Noddings 2002, Kroflič 2008b). 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 2008b).

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. The participants in the empirical part of the research in their answers mostly agreed to these considerations. Nevertheless, there was a bigger gap in the answers to the question about whether it would be necessary to publish the results of self-evaluations publicly, namely, the opinions of the participants differed. 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.

1. UVOD

1.1 Opis konteksta in izhodišč raziskave

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 čas na prelomu tisočletja 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 v zadnjem času narašča nezaupanje v javne šole. Zato so vedno glasnejša opozorila, da mora postati ameriški izobraževalni sistem učinkovitejši in bolj konkurenčen. Sočasno se v mestnih in kmečkih okoljih veliko šol sooča s precejšnjo finančno krizo. Vse pogosteje je slišati nezadovoljstvo s sedanjim stanjem in zahtevo, da se je treba vrniti k »temeljem«. 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, str. 3).

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, odiranje 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 zavezništvom interesnih skupin, povezanih s kapitalom ter zavezanih ideologijam in tehnikam »izkazovanja odgovornosti«. Čeprav so v teh zavezništvih 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. Najdemo 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 kurikulumov 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 namenljajo 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 temeljna vprašanja: Kdo je tisti, ki naj izkazuje odgovornost? Komu? Za kaj? In s kakšnim namenom (Smith in Sturge Sparkes 2001)?

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 obveščenosti.

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 namenljajo zelo veliko pozornosti različnim vidikom **izmenjave znanja**. Najuspešnejšim sodobnim družbam je uspelo – primerjalno gledano – doseči visoko raven razvoja na podlagi več družbenih vidikov znanja, med katerimi izstopajo: visoka raven znanstveno-tehnološkega razvoja in prenosa ali pretoka znanja (horizontalno, npr. med institucijami, ki znanje razvijajo, in vertikalno, npr. med inštituti in gospodarskimi obrati), zvišanje izobrazbene ravni prebivalstva (s formalnim in neformalnim učenjem) in inovatorske dejavnosti, razvoj institucij podpore (npr. tehnološki parki, inovacijski inkubatorji, fundacije, uradi) ter navsezadnje in ne najmanj pomembno oblikovanje kulture timskega dela in podobnih izrazov skupnega reševanja problemov in nalog (Bahovec 2008).

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.

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.

1.2 Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja

V raziskavi smo obravnavane teoretske koncepte proučevali, pri tem pa smo upoštevali omenjeni kontekst in temeljno problematiko. Uporabili smo jih v ožjem segmentu iskanja novih razvojnih rešitev, pri razvoju načinov opredeljevanja ter notranjih in zunanjih presoj in razvijanju kakovosti **na ravni izobraževalne organizacije za odrasle**.

V raziskavi smo skušali razgrniti nekatere izmed mogočih odgovorov na tale raziskovalna vprašanja:

- **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?**
- **Čigavo naj bo lastništvo rezultatov notranjih in zunanjih presoj kakovosti?**
- **Kaj ovira in kaj spodbuja prenos znanja in dobrih praks kot pomembnega dejavnika razvoja kakovosti v izobraževalnih organizacijah ter v omrežjih izobraževalnih organizacij?**

Pri tem je bil namen doktorske disertacije dokazati tole tezo:

*Opredelitve kakovosti v izobraževanju so zelo različne in zrcalijo različne perspektive interesnih skupin, ki vstopajo v izobraževanje. Upoštevanje relativnega koncepta in interesne podlage **opredeljevanja kakovosti** zahteva nadgradnjo statičnih modelov kakovosti s t. i. »dinamičnimi in odnosnimi modeli kakovosti«, ki bodo že v opredelitve kakovosti vključevali pomembne interesne skupine in njihove interese. Gre za prijeme, ki postavljajo v središče odgovornost za kakovost lastnega delovanja in*

*njegovih posledic. Ta izhodišča pa predpostavljajo krepitev socialnih omrežij, ki bodo temeljila na razvoju kakovosti odnosov z drugimi, zaupanju in vzajemnosti. Da bi lahko pripoznavali in učinkovito upravljali z množtvom različnih interesov pri opredeljevanju kakovosti, je potrebno vzpostaviti prostor za dialoško opredeljevanje kakovosti. Notranji in zunanji načini **presojanja kakovosti** niso dovolj, potrebujemo kombinirane načine, ki bodo temeljili na notranjih elementih in se dopolnjevali z zunanjimi. Ko govorimo o dinamičnem/neprenehnem **razvoju kakovosti** izobraževalne organizacije, je še posebno treba spodbujati prenos in izmenjavo znanja in dobre prakse. Za to so še posebno pomembne t. i. mreže znanja, ki predstavljajo pomembno vsebino socialnih omrežij, utemeljujejo se na zaupanju in normah vzajemnosti.*

1.3 Zasnova raziskave

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

Procesi opredeljevanja kakovosti

Naše raziskovanje začinjamo 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, Imai 1986). Vpeljava t. i. relativnega pojmovanja kakovosti, ki poskuša pokazati, da imajo opredelitve kakovosti interesne in vrednostne temelje (Pirsig 1974, 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?

V empiričnem delu raziskave smo pozornost namenili merjenju percepcij kakovosti vključenih interesnih skupin v omrežju izobraževalnih organizacij za odrasle v Sloveniji in pomenov, ki jih te pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti. Zanimalo nas je:

- Kolikšno pomembnost pripisujejo pomembne interesne skupine posameznim dejavnikom kakovosti izobraževanja odraslih?
- Kakšno je razmerje med pomembnostjo, ki jo pripisujejo posamezne interesne skupine posameznim dejavnikom kakovosti, in njihovo oceno tega, koliko ti dejavniki že sedaj držijo za izobraževalno organizacijo?

Pri snovanju teoretičnega in empiričnega dela raziskave smo se v tem delu zgledovali po veliki raziskavi, ki so jo na področju visokega šolstva v začetku devetdesetih let v Veliki Britaniji opravili Harvey in sodelavci z Univerze v Birminghamu (Harvey, Borrows, Green, 1992).²

² S projektom naj bi poskusili ugotoviti, katere so ključne interesne skupine v visokošolskem izobraževanju ter kako te skupine razumejo/percepirajo kakovost. Posebna pozornost je bila namenjena pomembnosti, ki jo posamezne interesne skupine (vodstvo v izobraževalni organizaciji, učitelji, udeleženci, delodajalci ...) pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti. Pomemben del je bilo soočenje percepcije o pomembnosti med različnimi interesnimi skupinami. Na podlagi tega je bil opravljen poskus opredelitve seznama dogovorjenih kazalnikov in standardov kakovosti, ki naj bi se uporabljali v procesih notranjih in zunanjih presoj kakovosti (Harvey, Borrows, Green 1992).

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 samoevalvacije. 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 Ogledalo, 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 – POKI³ idr.

Za nadaljnji razvoj tega področja smo v naši raziskavi v zvezi z 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?
- 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.

S pomočjo takšne analize smo si oblikovali referenčni okvir, ki smo ga v empiričnem delu raziskave uporabili, ko smo proučevali mnenja in stališča vprašanih v omrežju srednješolskega in višješolskega izobraževanja v Sloveniji o sprejemljivosti, pomembnosti in uporabnosti enih in drugih, ko gre za presojanje in razvoj kakovosti na ravni izobraževalne organizacije.

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 smo iz obsežnega strokovnega področja, ki obravnava to tematiko v različnih družbenih sferah, povzeli nekatera vsebinska

³ Ker se bomo na model POKI v nadaljevanju sklicevali še večkrat, predvsem pa tudi črpali iz izkušenj, ki smo si jih na Andragoškem centru 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.

izhodišča, ki so pomembna za razumevanje vloge, pomenov in namenov, ki jih imajo kazalniki kakovosti v tovrstnih sistemih.

Ključnega pomena pri razvoju načinov presojanja kakovosti pa je ohranjanje povezave s konceptualno zasnovo modelov kakovosti, v katere se umeščajo. S pomočjo analiz teorij kakovosti in evalvacijskih teorij bomo skušali razgrniti posledice, ki jih ima sprejetje relativnosti ter dinamične ter interesne in odnosne naravnosti procesov opredeljevanja kakovosti na razvoj strategij presojanja kakovosti. Pri tem so še posebno pomembne analize značilnosti t. i. evalvacij četrte generacije (Guba in Lincoln 2004), ki domnevajo, da se v t. i. krožnih procesih (hermenevtično-dialektičnih krogih) presojanja kakovosti hkrati že tudi oblikujejo nove opredelitve kakovosti. V teh krožnih evalvacijskih procesih namreč različne opredelitve kakovosti soočimo in iščemo mogoče konsenzualne rešitve, ki pomenijo večjo kakovost. Kakovost v tem primeru 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 (prav tam). To so koncepti, ki temeljijo na participativnosti, sodelovanju interesnih skupin v opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti (Easton 1997). Temeljni izziv pri tem je, kako takšne načine presojanja kakovosti umeščati v sisteme presojanja kakovosti v izobraževalni organizaciji.

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 smo se v raziskavi 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 raziskavi smo v zvezi s tem proučili:

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

Ugotovitve, ki smo jih izluščili iz proučevanja koncepta socialnega kapitala in njegovih povezav z dejavniki prenosa znanja in dobre prakse, so nam bile referenčni okvir, v katerem smo oblikovali nekaj kazalnikov; z njimi smo v empiričnem delu raziskave zajeli mnjenja in stališča vprašanih o nekaterih izbranih vidikih, ki lahko vplivajo na prenos znanja in dobre prakse v izobraževalnih organizacijah in v omrežjih izobraževalnih organizacij v Sloveniji.

1.4 Uporabljene metode

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in vzročno-neeksperimentalno raziskovalno metodo⁴ (Sagadin 1991). Takšen prijem nam omogoča, da lahko verodostojno predstavimo že obstoječe znanje in ugotovitve na obravnavanih področjih, temu pa dodamo svoje interpretacije, nova spoznanja in uporabo teh teorij na področju, ki nas v raziskavi najbolj zanima – v izobraževanju odraslih. To nam tudi omogoča, da poleg deskriptivne dosežemo vzročno (kavzalno) raven spoznanja (Sagadin 1993).

V empiričnem delu raziskave smo uporabili dve metodi zbiranja podatkov. Za merjenje percepcij kakovosti v izobraževanju odraslih ter zbiranje mnenj, stališč in ocen o drugih pomembnih vprašanih kakovosti smo kot metodo zbiranja podatkov uporabili anketni vprašalnik zaprtega tipa, v kombinaciji z manjših številom vprašanj odprtega tipa. Ta nam je namreč omogočil, da smo z njim zajeli večje število predstavnikov različnih

⁴ Z deskriptivno metodo spoznavamo pedagoško polje na ravni vprašanja, kakšno (in v zvezi s tem tudi kolikšno) je nekaj – ugotavljamo torej stanje pedagoškega polja, kakršno je, ne da bi si ga vzročno pojasnjevali. Z eksplikativno metodo iščemo odgovore predvsem na vprašanje zakaj – pojave v pedagoškem polju si vzročno pojasnjujemo. Eksplikacija v ožjem pomenu je prav vzročna eksplikacija, o ustrezni raziskovalni metodi pa govorimo kot o vzročni (kavzalni) metodi. Če hipoteze tudi neeksperimentalno empirično preverimo, tedaj smo uporabili neeksperimentalno-kavzalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. V tem primeru tudi pregled (deskripcija) postane kavzalen (Sagadin 1991).

interesnih skupin. Omogočil je tudi primerjave med različnimi interesnimi skupinami. Pri tej odločitvi se zavedamo, da ima uporaba takšne metode tudi svoje omejitve. Nekatere opredelitve kakovosti, ki so jih zajeti v raziskavi presojali, lahko različni ljudje razumejo povsem različno. Tovrstne težave smo poskušali odpraviti s tem, da smo dobro usposobili tiste, ki so vodili izpolnjevanja vprašalnikov.

Rezultate, ki smo jih pridobili z anketiranjem, smo v delu, v katerem raziskujemo potrebo po normativnem urejanju procesov samoevalvacije ter različnih vidikov zunanjih presoj kakovosti še podrobneje osvetlili, tako da smo za zbiranje mnenj in stališč uporabili kvalitativno metodo strukturirane vodene razprave (fokusnih skupin) s predstavniki pomembnih interesnih skupin.

2 OPREDELJEVANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU

2.1 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* (Pirsig 1974), eni najtemeljnejših 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. Pogledjmo, 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 1974, 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 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 preiščuje:

*»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 **odsoten**. 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 1974). 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 pokažeš 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 dojetja 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 odповіdati 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.

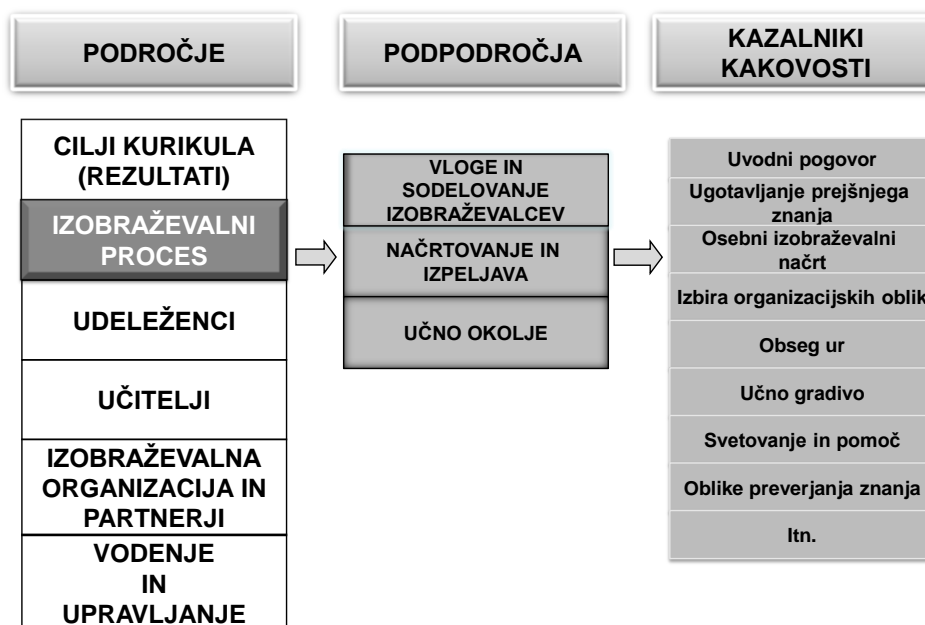
»Najosnovnejša razčlenitev po sestavnih delih je razčlenitev na pogonski sistem in na spremljajoče dele oz. podvozje. Pogonski sistem lahko razčlenimo na motor in na sistem za prenos moči. Najprej bomo razčlenili motor. Motor je sestavljen iz ohišja in osrednjega dela motorja, iz sistema za dovod polnilne 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 potrudi 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, družnike 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 opredeli 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 dojemanjem stvarnosti in pravi:

»Klasično dojemanje se ukvarja s kupčki in s kriteriji, po katerih jih razvrščamo in postavljamo v medsebojna razmerja. Romantično dojemanje 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 razmišljaja 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 znajdem 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 dejstvu, 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 prejemamo 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 moderne 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 sprejel to drugače kot nekdo, ki se je z njo šele začel seznanjati. Udeleženec, ki na primer pozna to temo že iz prejšnjih izkušenj in meni, da je zanj uporabna, bo morda vrednotil z drugačnega izhodišča kot nekdo, ki se s temo šele seznanja, ipd. 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 doživetja 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:

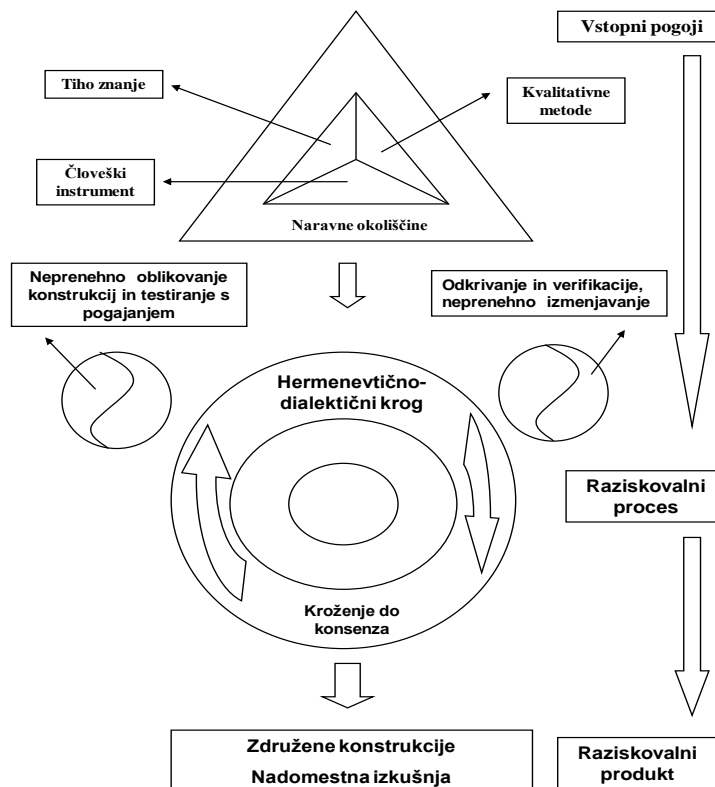
»Kakovost vidimo različni ljudje različno –, ker k njej pristopamo z različnimi nizi analogij. Zato študentje, ki dobijo za nalogo, naj ocenijo kakovost spisov, le-to ocenijo podobno. Izhajajo iz relativno podobnega kulturnega okolja in imajo relativno podobno znanje. Toda če bi imel v razredu skupino 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 njunem mnenju obstajajo zgolj v umu ljudi in niso del neke »objektivne« resničnosti. Poglavitna naloga konstruktivističnega raziskovalca je, da razišče (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 soočati 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 doseгла 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-dialektičnih 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 soočati 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 vprašanih 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 nekakšna stalnica in kjer je postalo vodilo tovrstnih razprav »načelo neprenehnega 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 oddaljeno od njihovega vsakodnevnega dela in kot nekaj, »kar ne zadeva zaposlenih«. 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 osebni, čustveni odnos do teh procesov. Procesu jih niso pritegnili, v njih niso videli nič drugega kot nekaj dolgočasnega izrazja o kazalnikih,

vprašalnikov, 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 predvsem 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 procese 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 podatkov 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 našteali, 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 idej.« (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 1993). 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 sedanost 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 povezal v dinamičnem odnosu (timskem 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 ugotavljamo, 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. »neutrálne 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. Kot bomo videli pozneje, v empiričnem delu naše raziskave, nam razumevanje tovrstnih vrednostnih predpostavk 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 izboljšala, 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. To je model, ki posamezniku (na primer učitelju) pomaga, da si ozavešči 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 (udeležencih, 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 učenca (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 dojetjem 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 njihovih 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', 'prepustiti 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«. 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 zanosa). 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 flow 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).

Predstavitev koncepta kakovosti, kot ga razume sam, sklene Pirsig tako, da še enkrat opozori na potrebo po preseganju 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.

2.2 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 tovrstnega razumevanja kakovosti so trdili, da natančno vedo, kaj je kakovost, ko jo vidijo, vendar je ne morejo opisati (Salis 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). 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 izvrstnost v vložku ali dosežku. V tem primeru gre za elitističen, izključujoč pogled na kakovost. Gre za kakovost, ki je rezervirana samo za nekatere in 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 (Salis 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, 1994).

Značilnosti obravnavanih konceptov, ki so bili predvsem v začetku 20. stoletja zelo uveljavljeni v gospodarstvu, še posebno v Združenih državah Amerike, 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 najmočneje 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 nadziranje kakovosti premakne v samo izobraževanje. S tem pridobijo pomen t. i. sistemi zagotavljanja kakovosti. Kakovost sprti preverjajo in ugotavljajo zaposleni sami (ali za to posebej določene skupine) ter sprti popravljajo napake (Deming 1994).

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 odločati, 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 želene 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 zunanega 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 »zadovoljstvu uporabnikov« vendarle lahko tudi varljivo, posebno če se izognemo iskanju odgovorov na vprašanja, 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 (Salis 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 ustanovah 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. Nekatero temeljne značilnosti tega prijema bomo v nadaljevanju še obravnavali, na tem mestu pa bomo navedli le opozorila nekaterih avtorjev (Pirsig 1999, 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 koncept, 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 dosežati 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 različne 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 najimantnejši in jih Harvey in Green (1993) opredelita kot transformativne koncepte kakovosti.

Kakovost kot spreminjanje (transformacija) 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 (Dahlgaard 1998, povzeto po Harvey in Green 1993). To pa zajema drugi vidik transformativnega pojmovanja kakovosti, ki se kaže v ustvarjanju takšnih možnosti, ki bodo posamezniku omogočale dejavnost v izobraževalnem procesu in **okrepitev njegove vloge** (empowerment); to bo pripomoglo, da 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) 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).

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) 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.

2.3 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. Na tej podlagi bomo oblikovali model za opredeljevanje interesnih skupin v izobraževalnih organizacijah, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih.

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 ugotavljata 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. Lord Thurlow je že 18. stoletju je izjavil: »Korporacije nimajo niti telesa, ki bi ga lahko kaznovali, niti duše, ki bi jo lahko prekleli, torej lahko počnejo, kar se jim zljubi.« (Prav tam)

Potencial močnih organizacij, da lahko uveljavljajo to moč nad ljudmi, v kombinaciji s pomanjkanjem notranjega moralnega občutka ter občutka za posledice lastnih dejanj, ki vplivajo na ljudi in družbo, je sčasoma spodbudil potrebo po iskanju načinov, kako bi postavili meje takšni moči. V nadaljevanju prikazujemo nekatere izmed predlaganih rešitev.

Tekmovanje na trgu (konkurenčnost); Fredman in Miles (2006) izpostavita Adama Smitha kot avtorja, ki ga po navadi povežemo z razmišljanjem o tem, da bodo sile trga (nevidna roka) postavile meje korporativni moči. Iz tovrstnih začetnih razmišljanj izhajajo tudi liberalne in neoliberalne ekonomske teorije in prakse, ki smo jim priča v 19. in 20. stoletju. Takšno razmišljanje izvira iz prepričanja, da korporacije ne potrebujejo »duše«, dokler so pod nadzorom trga, ko tekmujejo za izdelke, vire, finančna sredstva. Kompetitivni finančni trgi jim omogočajo, da se držijo svojega preprostega poslanstva: delovati v interesu tistih, ki imajo delnice v njihovih podjetjih. Njihova moč, ki bi jim lahko omogočala, da delujejo škodljivo za družbo, je omejena prav z delovanjem konkurenčnega boja za proizvode, storitve in vire. Takšno razmišljanje je pridobilo veliko zagovornikov tudi v izobraževanju. Trg naj bi bil najboljše merilo kakovosti, saj naj bi s svojimi mehanizmi izločil izobraževalne organizacije, ki niso kakovostne. Praksa zadnjih desetletij pa tovrstnih napovedi ni potrdila in trg v resnici ne izloči slabih izobraževalnih organizacij, velikokrat predvsem zato ne, ker **so interesi v izobraževanju zares različni, različni so pogledi na to, kaj je dobro, kaj se od neke izobraževalne organizacije pričakuje ali kdo je tisti, ki pričakuje**.

Navedemo lahko le eno izmed anomalij, ki se dogajajo v izobraževanju odraslih, ko interes udeleženca ni vedno pridobitev znanja, temveč potrebuje včasih »le« diplomo, »papir«, brez katerega ne bo mogel ohraniti delovnega mesta. Gre mu samo za to, da čim prej konča izobraževanje, kaj se bo v nekem programu naučil, pa je zanj drugotnega pomena. Tudi izobraževalni organizaciji je v tem primeru morda predvsem do tega, da udeleženec konča izobraževanje čim prej in s čim manj dejavnosti – vse to ji namreč zmanjšuje stroške in povečuje dobiček, če udeleženec izobraževanje plačuje. Uresničen je bil interes enega in drugega, a kaj lahko ob tem rečemo o kakovosti? Je bil to tudi interes države, ki vlaga v izobraževanje zato, da bi se znanje njenih državljanov povečalo, to pa naj bi pripomoglo k večjemu gospodarskemu razvoju, boljšemu vključevanju posameznika v družbo, večji blaginji skupnosti? Verjetno ne in verjetno trg v tem primeru ni imel vloge, za katero se je še pred desetletji menilo, da jo bo imel.

Pravne sankcije: Moč, namen ali svobodo takšnega delovanja samostojnih organizacij, ki bi bila lahko škodljiva za družbeno skupnost, lahko omejimo s pravnimi sankcijami. To postane takoj potrebno takrat, ko ne verjamemo več, da bo trg s svojimi pravili konkurenčnosti »naravni« nadzor in organizacije silil v to, da bodo delovale etično in odgovorno. Težava tega prijema je, da morajo biti pravne sankcije, ki vodijo v omejevanje svobode organizacij, da bodo delovale na določene načine, opredeljene v precej splošni obliki. Če spet potegnemo analogijo z izobraževanjem odraslih in vprašanji kakovosti, lahko tudi na tem področju vidimo, da so v različnih evropskih državah, prav zato, da bi se izognili podobnim anomalijam sistema, kot smo jih že nakazali, začeli v sistem vnašati varovala; ta naj bi prispevala k temu, da bi izobraževalne organizacije svoje delo opravljale zakonito, z zakonskimi in podzakonskimi ukrepi pa se želi vplivati tudi na kakovost. Danes ima veliko držav v izobraževalnih zakonih in podzakonskih aktih določilo, da mora izobraževalna organizacija z mehanizmi samoevalvacije skrbeti za svojo kakovost, hkrati s tem pa so v zakonodajo vnesena tudi določila o potrebnih zunanjih presojah kakovosti izobraževalnih organizacij (različni sistemi zunanjih evalvacij na različnih ravneh sistema). Tem razvojnim gibanjem smo v zadnjih letih priča tudi v Sloveniji, tako Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju že vsebuje nekatere določbe, ki izobraževalni organizaciji nalagajo, da mora »zagotavljati kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti, ki upošteva tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju« (Ur. l. RS 79/2006, 15. člen). Hkrati Zakon še opredeljuje, da: »Javni zavod oziroma druga organizacija, ki je ustanovljena za razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja, ugotavlja kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja na podlagi podatkov šol in drugih statističnih podatkov.« (Ur. l. RS 79/2006, 17. člen) S tem je v zakonu ustvarjena možnost za zunanji vpogled v kakovost izobraževalne organizacije.

Zakon o izobraževanju odraslih doslej ni vseboval podobnih določil, kar zadeva vprašanja mehanizmov zagotavljanja kakovosti. Ker se pripravlja nov zakon, bo gotovo nekatera določila o vprašanih kakovosti treba uvrstiti tudi vanj. Na tem področju pa se odpira vprašanje, **kakšna naj bo tovrstna zakonska regulativa, da bo varovalni mehanizem za zagotavljanje kakovosti, ne bo pa hkrati zadušila dejavnosti izobraževanja odraslih, ki potekajo v izobraževalnih organizacijah.** Drugo bi se lahko

zgodilo, če bi z zakonsko regulativo država želela preveč poseči in preveč natančno urejati to področje. Tudi v naši raziskavi bomo zato predvsem v empiričnem delu tem vprašanju namenili precej pozornosti, saj nas še posebno zanima, kaj menijo o tem različne interesne skupine v izobraževanju odraslih (vodstva in zaposleni v izobraževanju odraslih, strokovnjaki, izobraževalni politiki, predstavniki delodajalcev itn.).

Organizacijska družbena odgovornost: Družba lahko vztraja, da morajo organizacije ravnati odgovorno. Čeprav je koncept družbene odgovornosti velikokrat kritiziran, je osvetlil nekatere moralne zadeve in prispeva k večji ozaveščenosti. Koncept družbene odgovornosti naj bi pomenil še korak naprej od zgolj tega, da izobraževalna organizacija ravna v skladu z zakonom. **Pomeni spodbujanje večje ozaveščenosti o dejavni vlogi, ki jo ima organizacija – da prispeva svoj del k razvoju okolij, v katerih deluje.**

Koncept interesnih skupin se je tako gotovo uporabljal že veliko pred letom 1963, ko so besedo »interesna skupina« prvič uporabili strokovnjaki iz Centra za raziskovanje univerze v Stanfordu. 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.

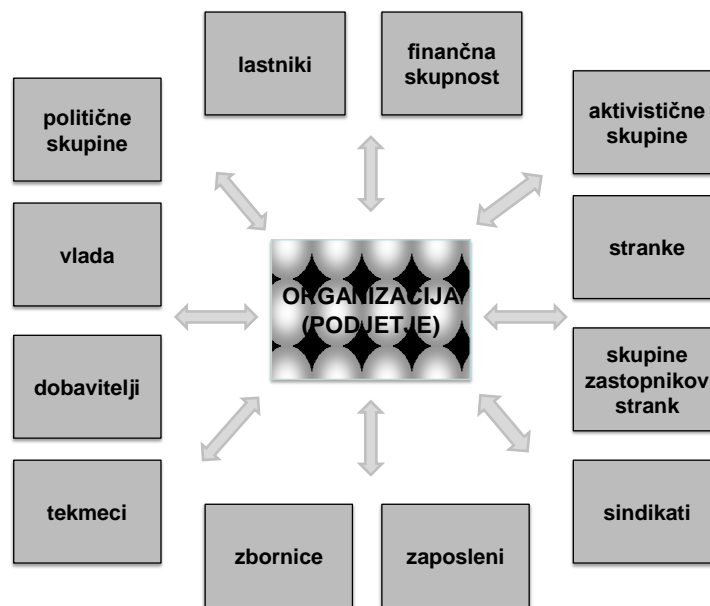
V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja se je koncept najbolj razvijal v strateškem menedžmentu. To je bil odziv na vedno glasnejše izražene zahteve in pričakovanja do organizacij, njihovega delovanja, njihove družbene odgovornosti ter odnosa do njihovih uporabnikov, ki so jih v šestdesetih letih na 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. Freeman zato sklene, da so bile pred izidom njegove knjige *Strateški menedžment – način obravnave interesnih skupin* interesne skupine v literaturi obravnavane le v posebnih okoliščinah ter le kot generične, legitimne in prijateljske interesne skupine. »Sovražne« interesne skupine sploh niso bile upoštevane.

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 3: Zemljevid interesnih skupin organizacije



Vir: Freeman (1984, str. 55)

Freeman je ob tem 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 pomaga 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. Najprej tako, da pokažejo na **naravo povezav med organizacijo in interesnimi skupinami**. Pravita, da je to pogosto razvidno iz glagola, uporabljenega v opredelitvi. V Freemanovi (1984) je povezovalni glagol »vplivati«. Druge opredelitve vsebujejo izraze, kot so: *odgovornost, podpora, odvisnost, prispevati namen, tvegati nekaj vrednega, izgube in koristi* itn.

Drugič, nekatere opredelitve poskušajo ožje opredeliti, **kdo ali kaj naj bi bila interesna skupina**. To zoženje se lahko zgodi na dva načina: *strateško* ali *normativno*.

Ko gre za **strateško dimenzijo**, se opredelitve razlikujejo po različnih dejavnikih. Interesne skupine so opredeljene kot tiste, ki so kritičnega pomena za samo preživetje ali obstoj organizacije, ali pa najdemo opredelitve, ki vsebujejo pravne ali organizacijske pogoje, ki lahko organizacije silijo, da se ukvarjajo z interesnimi skupinami, na primer na podlagi pogodb. V sredini so opredelitve, ki opredeljujejo interesne skupine glede na njihovo moč, vpliv ali sposobnost vplivanja na organizacijo.

Nekatere opredelitve v **normativni dimenziji** se še posebno navezujejo na družbeno odgovornost organizacij. Definirajo interese, ki jih lahko prepoznamo v delovanju interesnih skupin, kot je na primer okoljevarstvene organizacije.

Tretji vidik opredelitve pa omogoča razlikovanje opredelitev med seboj – glede na to, **ali je povezava med organizacijami in interesnimi skupinami simetrična**. Prvi del Freemanove (1984) opredelitve »vpliva na, je pod vplivom« je simetričen. V drugem delu, ki ni simetričen, so interesne skupine opredeljene glede na doseganje ciljev organizacije. Ne domneva se, da bi te skupine sodelovale pri oblikovanju ciljev organizacije, in tudi ne, da bi odnos interesna skupina – organizacija vseboval cilje interesne skupine, ki bi lahko bili neodvisni od organizacije. Nekatero druge opredelitve so bolj simetrične.

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? (Odvise/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 predstavi 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 preiščeno 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.

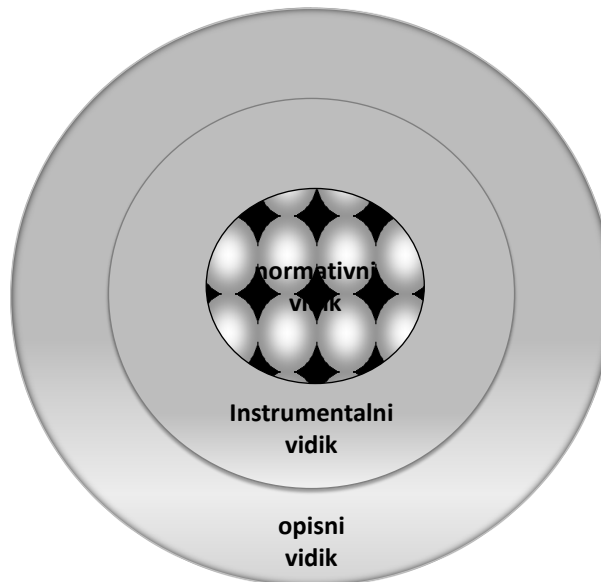
– Menedžersko: Teorija interesnih skupin je v svojem najširšem pomenu tudi menedžerska teorija. Ta teorija ne opisuje zgolj obstoječega stanja ali ne napoveduje razmerja vzrokov in posledic. **Hkrati tudi priporoča ravnanje, strukturo in prakso, ki, če jih povežemo, pomenijo procedure upravljanja odnosov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

Avtorja menita, da nastaja veliko zmede pri razumevanju in uporabi teorije interesnih skupin prav zato, ker različni avtorji velikokrat med seboj kombinirajo deskriptivno, instrumentalno in normativno funkcijo, ne da bi to vedeli ali da bi to naredili zavestno. Vendar pa poudarjata, da so predstavljeni vidiki teorije interesnih skupin med seboj prepleteni.

Ko skušata pokazati, kako sama razumeta to prepletenost, 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 4: Trije vidiki teorije interesnih skupin

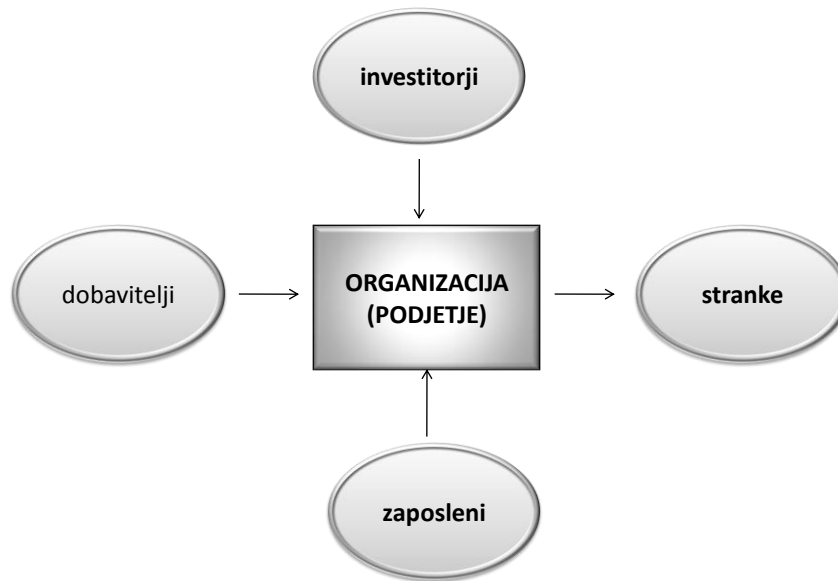


Vir: Donaldson in Preston (1995, str. 74)

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 izpeljevali 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.

Razliko med koncepcijo organizacije – njen pomembni del so njene interesne skupine in tradicionalnimi statičnimi vstopno-izstopno naravnanimi modeli – pa Donaldson in Preston (1995) vidita v naslednjem:

Slika 5: Vstopno-izstopni model organizacije

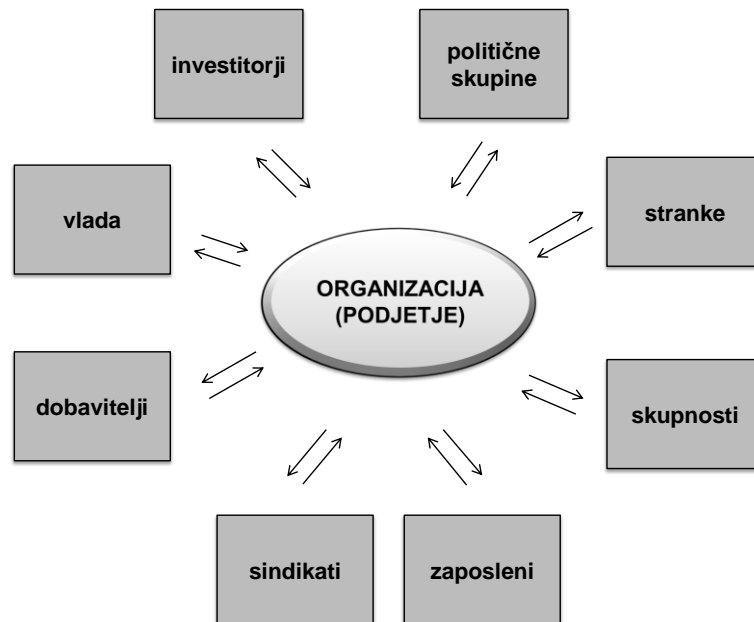


Vir: Donaldson in Preston (1995, str. 68)

Na sliki so dobavitelji, investitorji in zaposleni predstavljeni kot tisti, ki prispevajo »vstopne dejavnike«, ki jih »črna skrinja« organizacije spremeni v »izstopne dejavnike« v korist strank. Seveda vsak, ki v organizacijo prispeva neke vstopne dejavnike (input), pričakuje nekaj v zameno, vendar pa so interpretacije liberalne ekonomije takšne, da tisti, ki vlagajo, dobijo le »normalne« ali »tržno konkurenčne« deleže. Kot rezultat tekmovanja na trgu naj bi šel večinski delež koristi strankam.

Model interesnih skupin pa ta klasični vstopno-izstopni model organizacije dopolnjuje. Analitiki interesnih skupin namreč 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 med organizacijo in interesnimi skupinami v obe smeri.

Slika 6: Model interesnih skupin



Vir: Donaldson in Preston (1995, str. 68)

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**. Prikažejo, kako identifikacijske tipologije dovoljujejo predvidevanja menedžerskega ravnanja, vedenja do posameznih razredov interesnih skupin. Hkrati pa tudi predvidevanja tega, kako se interesne skupine premikajo iz enega razreda v drugega (Mitchell, Angle, Wood 1997).

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?** Literatura ponuja različne odgovore, ki nas velikokrat lahko bolj zmedejo kot pomagajo odgovoriti na vprašanje. Vendar pa večina odgovorov uporablja okvir moč – odvisnost. Analiza pokaže, da se nekatere opredelitve usmerjajo na odvisnost organizacije od interesne skupine z vidika preživetja; nekatere se usmerjajo na odvisnost interesne skupine od organizacije zaradi uresničevanja lastnih pravic, minimiziranja škode, uresničevanja lastnih interesov; nekatere pa se osredotočajo na obojestransko moč – odvisnost.

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. Širši pojem interesnih skupin je namreč treba bolje opredeliti, da bi lahko rabil ožjim interesom legitimnih interesnih skupin. V nasprotnem primeru lahko vplivne skupine z močjo vplivajo na delovanje neke organizacije tako močno, da organizacija ne bo preživela. 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 povezujeta 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 Dahlsovo 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.

Da bi podprli dinamično teorijo opredeljevanja interesnih skupin, menijo avtorji, je treba upoštevati različne implikacije moči, legitimnosti in nujnosti zahtev, še posebno pa to, da so:

- lastnosti interesnih skupin spremenljivke, in ne konstante, saj se lahko v nekem odnosu med interesnimi skupinami in organizacijo spreminjajo;
- so lastnosti interesnih skupin rezultat družbeno skonstruiranih dojemanj resničnosti, in ne objektivne resničnosti;
- se lahko interesne skupine svojih lastnosti zavedajo ali pa tudi ne;
- se lahko predstavniki interesne skupine odločijo za takšno ravnanje, ki jim ga neka lastnost omogoča ali pa tudi ne.

Tako je na primer moč, ki pomeni dostop do sredstev, s katerimi bomo vplivali na delovanje drugega, odvisna spremenljivka. Moč je namreč lahko prenosljiva, lahko jo pridobimo in tudi izgubimo. Prav tako lahko neka interesna skupina ima moč, da uresničuje svojo voljo v organizaciji, toda če se te moči ne zaveda, v očeh vodstva organizacije ni interesna skupina, ki ji je treba nameniti posebno pozornost. Velikokrat obstaja v odnosih med interesnimi skupinami latentna moč in je to, ali se bo ta moč sprožila, pogosto odvisno od drugih dveh lastnosti: legitimnosti in nujnosti. To pomeni, da moč sama po sebi ne zagotavlja visoke pomembnosti neki interesni skupini v odnosih med interesno skupino in organizacijo. **Moč pridobi avtoriteto z legitimnostjo in postane dejavna z nujnostjo zahtev (terjatev).**

Prav tako kot moč je tudi legitimnost spremenljivka, lahko je v odnosih med interesnimi skupinami prisotna ali pa tudi ne. Interesna skupina lahko zavestno dojema legitimnost svojih zahtev ali pa tudi ne. Hkrati se lahko tudi zgodi, da na primer vodstvo v organizaciji vidi legitimnost zahtev interesnih skupin drugače, kot jih percipirajo interesne skupine same. Prav tako je legitimnost povezana z drugima dvema lastnostma. **Legitimnost dobi pravice s pomočjo moči in glas s pomočjo nujnosti zahtev/terjatev.**

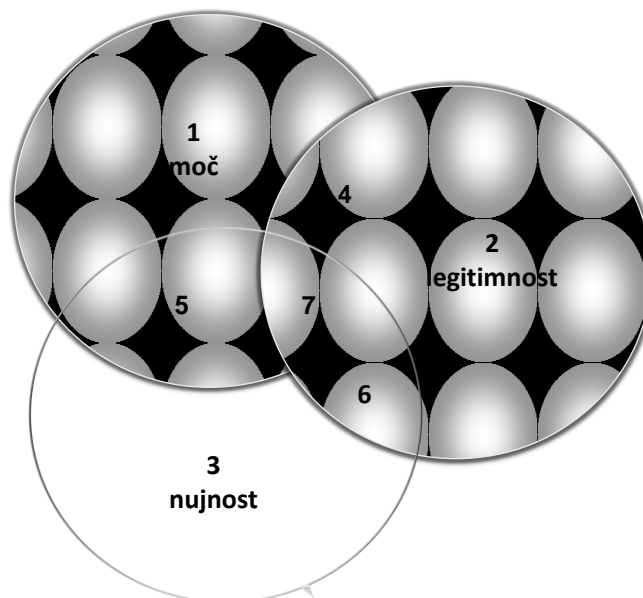
Tudi lastnost nujnosti ni stalna lastnost, pač pa se lahko v odnosih med interesnimi skupinami zelo spreminja v času. Lastnost nujnosti sama po sebi ni dovolj, da bi zagotavljala, da bo organizacija neko interesno skupino jemala kot prioritarno in

pomembno. Ko bo kombinirana z vsaj eno izmed drugih dveh lastnosti, pa bo organizacija pripisala določeni interesni skupini večjo pomembnost. Interesna skupina, ki bo imela legitimne interese, ki jih bo nujno uveljaviti, bo imela večji dostop do poti za sprejemanje odločitev. Za interesno skupino, ki bo imela legitimne interese, hkrati pa tudi moč, bo zelo verjetno, da bo te svoje interese uresničila. **V kombinaciji z lastnostjo legitimnosti lastnost nujnosti omogoča lažji dostop do poti sprejemanja odločitev, v kombinaciji z močjo pa spodbuja enostransko akcijo interesnih skupin** (Mitchell, Angle, Wood 1997).

Razredi interesnih skupin

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

Slika 7: Kvalitativni razredi interesnih skupin



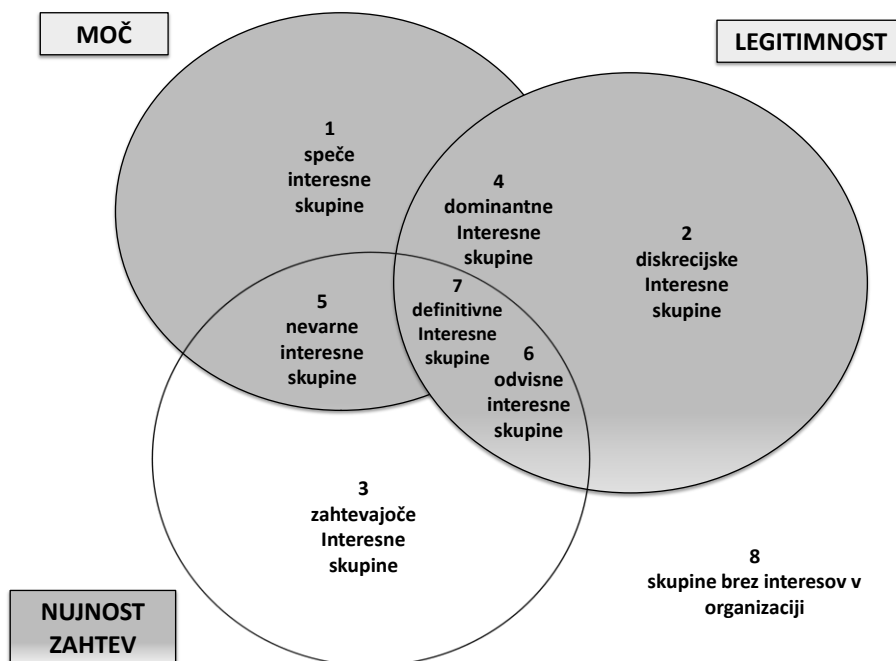
Vir: Mitchell, Angle, Wood (1997, str. 872)

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. 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.

Predpostavka 1: Pomembnost neke interesne skupine za organizacijo bo pozitivno povezana s kumulativnim številom lastnosti interesnih skupin – moči, legitimnosti, nujnosti, za katere bo vodstvo organizacije menilo, da jih neka interesna skupina ima (prav tam, str. 873).

V območjih 1, 2 in 3 so skupine, ki jih avtorji pojmujejo kot latentne interesne skupine. To so interesne skupine, ki imajo samo eno od treh obravnavanih lastnosti. Srednje pomembne interesne skupine (območja 4, 5, in 6) so tiste, ki imajo vsaj dve od obravnavanih lastnosti. Ker te interesne skupine nekaj pričakujejo, so jih avtorji poimenovali pričakujoče interesne skupine. Kombinacija vseh treh lastnosti (tudi dinamike odnosov med njimi) je lastnost, ki definira visoko pomembne interesne skupine (območje 7).

Slika 8: Tipologija interesnih skupin z eno, dvema ali tremi lastnostmi



Vir: Mitchell, Angle, Wood (1997, str. 874)

Avtorji opredelijo **latentne interesne skupine** kot tiste, ki imajo zgolj eno od treh obravnavanih lastnosti.

Iz takšnega izhodišča razvijejo avtorji tole predpostavko:

Predpostavka 1 a: Pomembnost interesnih skupin bo nizka tam, kjer menedžerji prepoznavajo pri določeni interesni skupini le eno od treh temeljnih lastnosti: moč, legitimnost, nujnost (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.

Pomembna lastnost **speče interesne skupine** je **moč**. Gre za interesno skupino, ki ima moč, s katero lahko uveljavi svojo voljo v organizaciji, vendar pa s to organizacijo nima legitimnih odnosov, niti do nje kakršnih koli terjatev ali zahtev. Zato ostane njena moč neuporabljena. Speče interesne skupine imajo z organizacijo zelo malo interakcij ali sploh nič. Vendar pa je – zaradi njihovih zmožnosti, da si pridobijo še drugo lastnost – smiselno, da je vodstvo organizacije na interesne skupine s takšnimi značilnostmi pozorno, saj dinamična narava odnosov med interesnimi skupinami nakazuje, da bo speča interesna skupina pomembnejša za organizacijo, če si bo pridobila še lastnosti legitimnosti ali nujnosti.

Diskrecijske interesne skupine so legitimne, vendar pa nimajo nobene moči, da bi vplivale na organizacijo, in nobenih nujnih zahtev.

Če se na tem mestu za trenutek pomudimo pri izobraževanju odraslih, lahko ugotovimo, da bi bilo prav tej interesni skupini treba v izobraževanju odraslih nameniti še posebno pozornost. V to skupino namreč 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 (Rowls 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 tudi 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 kakovosti izobraževanja.

Prav zato je tako kot na drugih področjih tudi v izobraževanju odraslih znano »zastopstvo«: to pomeni, da za to usposobljeni strokovnjaki, ki imajo tudi neko stopnjo moči, delujejo kot zastopniki interesov tovrstnih interesnih skupin. Kot zgled naj navedemo svetovalce v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih – ISIO, ki se vsak dan srečujejo s predstavniki takšnih ranljivih ciljnih skupin. Ena izmed pomembnih vlog, ki jih kot svetovalci opravljajo, je najprej ta, da se trudijo s takšnimi posamezniki delati tako, da bi jih s svetovanjem postopno opolnomočili, da bi bili v prihodnje sami sposobni opredeliti svoje cilje, interese in potrebe ter jih znali tudi uresničevati. A je njihova vloga hkrati tudi, da včasih, ko posameznik v nekem trenutku sam ni sposoben jasno opredeliti svojih potreb, to storijo svetovalci kot njegovi »zastopniki«. Navedemo lahko zglede zastopanja na centrih za socialno varstvo, zavodih za zaposlovanje ipd. Ko si tovrstne diskrecijske interesne skupine poleg legitimnosti pridobijo tudi moč, postanejo njihovi interesi za organizacijo pomembnejši in njihov glas pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti bolj slišen.

Kadar je edina lastnost, ki jo ima interesna skupina, nujnost zahtev, takrat le-to definiramo kot **zahtevajočo interesno skupino**. 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. So »komarji, ki brenčijo v zraku«, okrog menedžerjev: neprijetni, a nenevarni. Kjer so interesne skupine nesposobne ali ne želijo pridobiti ali moči ali legitimnosti, potrebne za to, da bi postale njihove zahteve pomembnejše, je »hrup« nujnosti premalo, da bi njihove zahteve postale pomembne in ne bi ostale le latentne.

Ko gre za izobraževalno organizacijo, lahko v tem primeru omenimo interese in potrebe zaposlenih kot ene izmed pomembnih notranjih interesnih skupin, ki bi morala imeti svoje mesto v opredeljevanju kakovosti delovanja organizacije. Pogosto so interesi, pričakovanja in zahteve, ki jih imajo zaposleni do vodstva, res takšni, da bi jih bilo treba nujno in čim prej udejanjiti. Povsem mogoče je, da bo tudi vodstvo v organizaciji sicer menilo, da imajo zaposleni v svojih zahtevah prav, pa vendar bo, izhajajoč iz lastnega interesa, ki je včasih nasproten od interesa zaposlenih, te zahteve po nujni razrešitvi problematike in udejanjanju interesa zaposlenih ignoriralo. Ne bo jih pa moglo več popolnoma ignorirati v trenutku, ko se bo lastnost nujnosti nadgradila z lastnostjo legitimnosti. Ko bodo zaposleni kot nujno zahtevali nekaj, kar je hkrati njihova legitimna pravica, še posebno pa takrat, ko bo ta legitimna pravica našla svoje mesto tudi v legalnih pravicah, ki izhajajo iz zakonodaje, kolektivnih pogodb, pravilnikov ipd., takrat bo vodstvo v izobraževalni organizaciji njihove zahteve moralo obravnavati resneje, ne glede na nasprotujoče si interese. Pot interesne skupine zaposlenih, ki namerava uresničiti svoje interese, je torej ta, da bo po predstavnikih svoje interesne skupine v sindikatih in drugih organih vplivala, da bodo njene legitimne zahteve postale del zakonodaje in s tem del njenih zakonskih pravic.

Naslednjo skupino interesnih skupin opredelijo Mitchell, Angle in Wood (1997) kot **pričakujoče interesne skupine**.

Menijo, da ob upoštevanju potencialnih odnosov med organizacijo in interesnimi skupinami, ki imajo dva ali več obravnavanih lastnosti, lahko zaznamo kakovostno različna področja pomembnosti. **Za nizko pomembne interesne skupine, ki jih opredeljuje zgolj ena od obravnavanih lastnosti, se pričakuje, da bodo imele latentne odnose z organizacijo, za srednje pomembne interesne skupine, ki jih opredeljujeta dve lastnosti, pa se 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. Zato avtorji razvijejo tole predpostavko:

Predpostavka 1 b: Pomembnost interesnih skupin bo 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 namenjalo osrednjo 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. Vzemimo na primer, da opravlja poslanstvo, ki je v družbi priznано kot legitimno – takšno je na primer poslanstvo razvojnoraziskovalne, svetovalne in izobraževalne dejavnosti, ki ga v sistemu izobraževanja v Sloveniji opravljajo javni zavodi. Razumljivo je, da v odnosu med tema interesnima skupinama (med financerjem in organizacijo kot javnim zavodom) lahko nastanejo težave in **navzkrižja interesov** tedaj, ko bo npr. financer od organizacije zahteval, naj opravlja nekatere naloge, zaradi katerih jo je ustanovil, organizacija pa si bo, izhajajoč iz svoje razvojne naravnosti, želela zagotoviti, da bi lahko izpeljala (in seveda imela tudi financirane) nekatere naloge, ki se ji zdijo zaradi razvoja stroke pomembne in potrebne. Po njenem mnenju bodo namreč to naloge, ki so jedro lastnega poslanstva ali lastnih pričakovanj o tem, kako naj deluje, da bo kakovostna. Imela bo torej legitimni strokovni interes. **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 moči (npr. ministrstvo za šolstvo), prepoznala in upoštevala legitimni (strokovni) interes organizacije, ki jo je 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, bo modro, če 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.

Odvisne 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.

Za zgled lahko spet uporabimo notranjo interesno skupino zaposlenih v izobraževalni organizaciji: lahko analiziramo odnos med posameznim zaposlenim, ki bo v odnosu do svojega neposrednega nadrejenega ali vodstva organizacije, včasih imel težave, ko bo skušal uveljavljati **svoje legitimne pravice**. **V tem odnosu bo imel manj moči. Svoje legitimne pravice pa** bo okrepil in jim dodal moč v trenutku, ko bo za pomoč zaprosil sindikat v izobraževalni organizaciji. Sindikat bo lahko do predstavnikov vodstva nastopil z več moči in tako lažje dosegal udeležanje legitimne pravice posameznika ali interesne skupine zaposlenih.

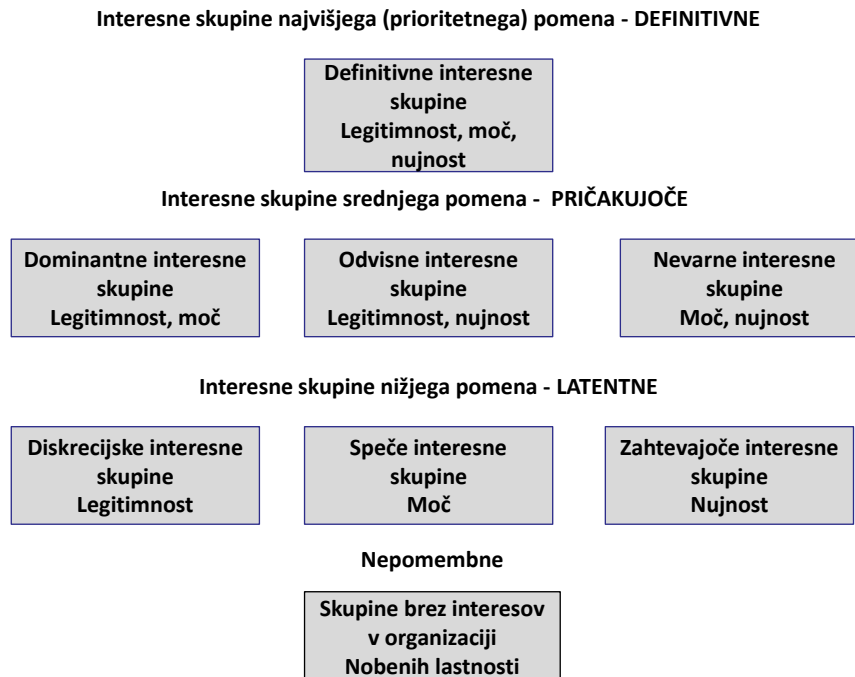
Tam, kjer nujnost in moč opredeljujejo interesne skupine, ki jim primanjkuje legitimnosti, je velika možnost, da bodo takšne interesne skupine agresivne, nasilne, zato bodo za organizacijo »nevarne«. Mitchell, Angle, Wood (1997) tovrstne interesne skupine opredelijo kot **nevarne interesne skupine**. Med »nevarne« sodijo v tem primeru dejavnosti, kot so sabotaže 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 tole domnevo:

Predpostavka 1 c: Pomembnost interesne skupine bo 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.

Slika 9: Model prioritetnih interesnih skupin glede na tipe interesnih skupin in njihove lastnosti



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

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 modra, 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.

Treba pa je tudi:

- 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 legitimne 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 delu *Krogi interesnih skupin* se ukvarjajo s tematiko organizacijske družbene odgovornosti.

V svojem prispevku 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.

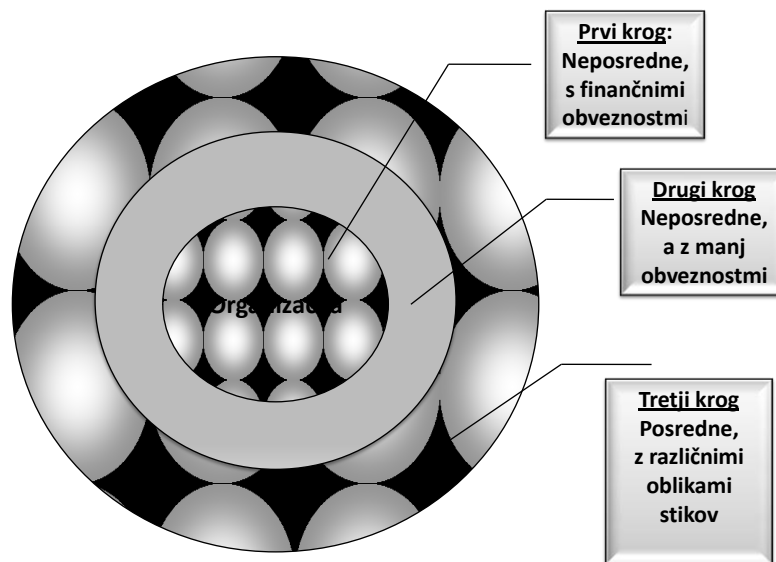
Določanje pomembnosti posameznih interesnih skupin avtorji v nadaljevanju utemeljujejo **glede na stopnjo vključenosti neke interesne skupine v dejavnosti organizacije**. Jasno namreč je, da vse interesne skupine niso enako vključene v dejavnosti neke organizacije. Nekatere imajo z organizacijo tesnejše 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. Čeprav se ta delitev v zadnjih letih velikokrat pojavlja, pa avtorji menijo, da postaja za sodobni čas manj pomembna. Razmerje med notranjim in zunanjim postaja vedno bolj fluidno. Še posebno zato, ker se organizacije danes vedno bolj združujejo v

partnerska omrežja, postaja stvar menedžerske odločitve, ali bodo sodelavce v teh omrežjih še vedno pojmovali kot zunanje interesne skupine, ali bodo zaradi novega strateškega združevanja postali njihove notranje interesne skupine. Kljub tej fluidnosti pa je pomembno, da vodstvo v organizaciji dobro premisli o tem, katere so njene notranje in zunanje interesne 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 10: Krogi interesnih skupin glede na vključenosti v delovanje organizacije ali glede na relativno oddaljenost interesne skupine od organizacije



Vir: Maessen, Van Setters in Rijckevorsei (2003, str. 10)

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 opredelitve 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 legitimne 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 prioriternih 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 ugotovitve o dinamični naravi odnosov med organizacijo in njenimi interesnimi skupinami povežemo s Pirsigovimi (1974) 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 nekaterih interesnih skupin na račun uresničevanja interesov drugih doslej ni dajalo zadovoljivih odgovorov.**

Prav odpiranje tovrstnih vprašanj in iskanje rešitev zanje v zadnjih desetletjih povzročča, 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 izobraževalne 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 paradigmatične 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 poglobljene 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 skupne 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.

Izhajajoč iz pomena, ki ga imajo interesne skupine v sodobnih teorijah kakovosti, bomo tematiko interesnih skupin in njihovega vključevanja v opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti uvrstili tudi v empirični del raziskave. V omrežju srednješolskega in višješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih bomo proučili tole:

- Ali so zaposleni (notranje interesne skupine) doslej v izobraževalni organizaciji kdaj sodelovali pri katerem od načinov notranjega opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti?
- Koliko se zaposlenim (vodstvu, vodjem izobraževanja odraslih, učiteljem) zdi pomembno, da notranje in zunanje interesne skupine sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko drži, da sodelujejo v njihovi izobraževalni organizaciji?
- Kako so vprašani doslej že sodelovali z drugimi (notranjimi in zunanjimi interesnimi skupinami) pri presojanju in izboljševanju kakovosti?

Ob koncu analize konceptov interesnih skupin pa 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), 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 interesne 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 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 lokalni 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.

3 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.

3.1 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 vpeljano 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 nedovzetna 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 izboljšujejo 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 dosežeta 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 večinoma 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. Da je vpeljevanje šolske avtonomije potekalo z vrha navzdol, potrjuje tudi popolna neiniciativnost šolskega osebja (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 ravnatelji/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 opredeljevanju, 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 povezovanje) 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 kadrovskih 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 vpeljemo 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 držbi, 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 prepričanje (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 prepričanj. 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 velewa ravnati na en način, delodajalec pa ga sili k drugačni rešitvi?« Kantov odgovor v kratkem, a še vedno poučnem spisu Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?, 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 hitrejšo in temeljitejšo 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 manevrski 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 drugega 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; državnim 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 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 (The Auditor General of Alberta 2004).

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 dosegajo 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 prevzemajo 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 (merjenjih 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. Avtonomija se ne podeljuje posamezniku, pač pa stroki. 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 ravnem 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 povezujemo 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 obveščeniosti«, 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 namenjal 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 predvsem 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 izobraževanja, 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 ravni⁵, 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, izboljševalo 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

⁵ 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. <http://poki.acs.si/documents/N-71-1.pdf>

pomagalo dosegati javno šolstvo, na primer pripravo na sodelovanje v demokratični družbi. To so cilji, ki jih je težko meriti, razvoj in uporaba metodologij za tovrstna merjenja pa sta povezana z višjimi izdatki (Soder 2005).

Oakers (2005) v zvezi s tem opozori, 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 izobraževalne 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. Proces 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 pogosteje 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 1973, 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 samoevalvacije, ni dovolj. Tudi izkušnje v izobraževanju odraslih v Sloveniji vedno bolj kažejo, da se pričakanja, 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 izmed njih bomo pozneje lahko jasno razbrali iz mnenj in stališč vprašanih v empiričnem delu naše raziskave. **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.**

3.2 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 zunanjimi vidiki teh načinov, kdo bodo nosilci odgovornosti za kakovost. Iz prikazanega lahko ugotovimo, da potrebujemo 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. S tem si bomo oblikovali referenčni okvir, ki ga bomo v empiričnem delu raziskave uporabili, ko bomo proučevali mnenja in stališča vprašanih v omrežju srednješolskega in višješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji o sprejemljivosti, pomembnosti in uporabnosti enih in drugih, ko gre za presojanje in razvijanje kakovosti na ravni izobraževalne organizacije.

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. Predvsem jih lahko opredeljujemo in klasificiramo 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.

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).

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 (Barnett 1994).

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. En 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 zboljšanje kakovosti potrebna dobra motivacija, zavrtni 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 ravniyo 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).

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 ohraniti njihov temeljni namen in ga ne mešati z zunanjimi nameni izkazovanja odgovornosti. Kot bomo videli pozneje, ko bomo analizirali empirične podatke, ki smo jih dobili v dveh omrežjih izobraževanja odraslih v Sloveniji; 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.

Vprašanje o tem, v kakšne namene naj potekajo procesi notranje skrbi za kakovost v izobraževalnih organizacijah v Sloveniji in ali naj bo samoevalvacija zakonska obveznost ali pa naj se odločitev o tem, ali jo bo izpeljevala ali ne, prepusti izobraževalni organizaciji, je v našem izobraževalnem sistemu še vedno odprto vprašanje, zato mu bomo posebno pozornost posvetili tudi v empiričnem delu naše raziskave.

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).

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 (nekateri 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).

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 (2003) 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.

V empiričnem delu naše raziskave nas bo v zvezi s tem zanimalo, katere metode se v notranjih procesih presojanja kakovosti najbolj uporabljajo v obeh obravnavanih omrežjih v Sloveniji ter koliko se zdijo omenjene metode vprašanim pomembne pri skrbi za kakovost v izobraževalni organizaciji.

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 obveščeniosti, 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, 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.

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. O tem ali naj bodo rezultati samoevalvacij javni ali pa naj ostanejo v interni lastni izobraževalnih organizacij in naj se uporabijo zgolj za izboljševanje kakovosti, bomo v empiričnem delu raziskave vprašali tudi predstavnike obeh omrežij, zajetih v raziskavo.

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 poglobitna 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 (ravnatelj, inšpektorjev).
- Samoevalvacija lahko pomaga izobraževalnim organizacijam izboljšati procese odločanja in njihovo učinkovitost, krepi 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.

- Pospešuje 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)

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)

Zunanje presojanje kakovosti

Opredelitev

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 presojujejo podatki in informacije, ki so v nadaljevanju podlaga za odločanje o nadaljnjih akcijah. Pri tem gre lahko za odločitve o tem, da se neka dejavnost lahko izvaja, odločitve 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 tudi izboljševanje/razvoj. Akreditacija je načeloma zasnovana zato, da zagotavlja, da ne morejo 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 dosegajo zunanje postavljene standarde znanja. Vedno pomembnejši postaja mednarodni vidik primerljivosti dosežkov na evropski in svetovani 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, 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 ustanavljale v »nevtalnem« 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 boljše 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 kolegijsko 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 evaluatorji/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 zunanjega 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.

V empiričnem delu naše raziskave nas bo v zvezi s tem zanimalo, katere metode zunanjega presojanja kakovosti se zdijo vprašanim v obeh obravnavanih omrežjih v Sloveniji pomembne, ko gre za izkazovanje odgovornosti za kakovost na ravni izobraževalne organizacije.

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 zunanjega 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 (maturo). 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 (Odločba št. 021-61/2005/7, 2006). 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 (Odločba št. 021-61/2005/7, 2006), 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 argumentaciji 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 vzode, 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 jih 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 jih 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).

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«⁶;
- celostnejše meritve dosežkov, z večvrstnimi kazalniki po šolah v širšem kontekstu (prav tam).

⁶ 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.

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).
- 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, prirejajo 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)

3.3 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

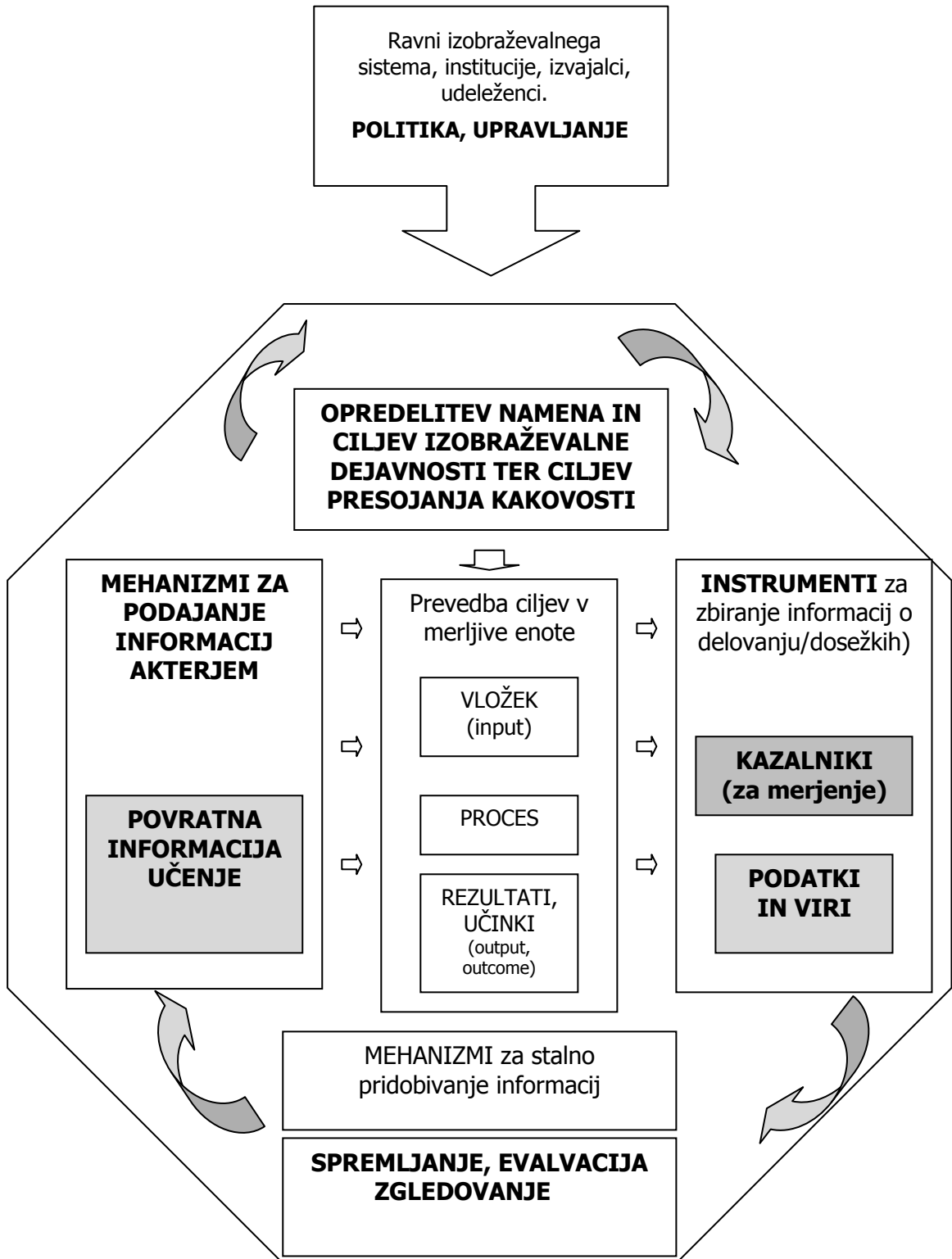
Ugotovili smo že, da celostne opredelitve kakovosti, glede katere bi se strinjali vsi, ni in je verjetno nikoli ne bo. Kakovost lahko merimo le posredno. Opredelitev in izbor kazalnikov kakovosti pa jasno predpostavlja opredelitev tega, kaj je za nas kakovost. Za oblikovanje standardov in kazalnikov 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.

Najvišje razvita konceptualna podlaga za delo s standardi in kazalniki je teoretični model področja ali predmeta, ki ga z njim merimo.⁷ 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 standard 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)

⁷ 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), tejo pa dobi šele, ko smo jo tudi empirično preverili.

nazorno prikazal te povezave in jih hkrati povezal tudi s pridobivanjem podatkov in informacij ter njihovo uporabo.

Slika 11: Shematični prikaz petih funkcij – uresničevanje ciljev izobraževalne politike



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 in 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	Opreljujejo 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	Teško bi bilo postaviti eno samo definicijo tega, kaj je standard kakovosti, še raznolikejši 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 dosežemo zastavljeni standard kakovosti.
MERILO 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 izobraževanja 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 učinkiljnemu 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 učinkiljno 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 2000) začeli razvijati tudi zaradi vedno večjih potreb po pridobivanju povratnih informacij o kakovosti izobraževalnih storitev in njihovih učinkov. Pravica do obveščeniosti, 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 presežati 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 zunanjega postavljanja standardov kakovosti. Med njimi naj opozorimo predvsem na te:

Preglednica 2: Zunanje postavljeni standardi kakovosti – prednosti in slabosti

ZUNANJE DOLOČENI STANDARDI KAKOVOSTI	
Prednosti	Slabosti/Pomanjkljivosti
Primerljivost z drugimi organizacijami.	Oblikovani (pre)splošno. Neupoštevanje posebnosti organizacij (npr. ukvarjanje s ciljnim skupinami, ki so v okolju še posebno navzoče). Neupoštevanje specifik ciljnih skupin. Neupoštevanje razvojnih specifik organizacij – za nekatere organizacije so na začetku standardi previsoki, to lahko deluje demotivacijsko.
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.	Težave pri prevajanju jezika standardov, ki so se oblikovali v gospodarstvu, v izobraževanje. Standardi kakovosti, kot so npr. ISO, EFQM itn., niso prilagojeni izobraževanju odraslih.

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 te 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.
Upošteevane so specifike 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 najlažje 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 poglavitni 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

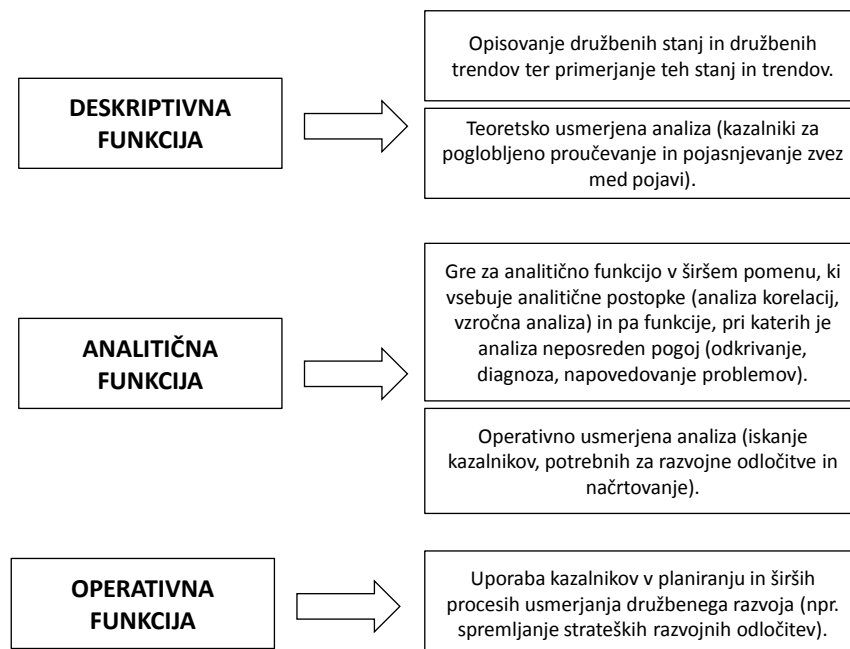
mogoče preprosto zajeti z nekaj kazalniki kakovosti (Van den Berg 1997, Fanchette 1974).

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 12: Osnovne funkcije kazalnikov in njihove medsebojne povezave



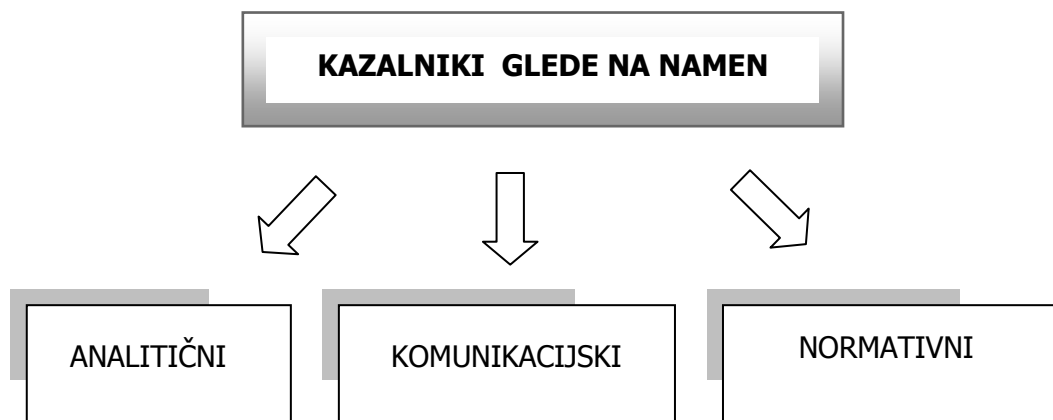
Vir: Bevc in drugi (2005)

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 13: Kazalniki glede na namen



Vir: Lassinigg (2003)

- ⇒ **Analitični kazalniki** so namenjeni predvsem temu, da bi z njihovo pomočjo bolje razumeli vzročne ali/in sistemske 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«). Tovrstni 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 tovrstni 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 konceptualnih⁸ modelov za oblikovanje kazalnikov. S procesnim modelom si bomo tudi sami pomagali pri izboru in strukturiranju kazalnikov in standardov kakovosti, katerih pomembnost bomo presojali v empiričnem delu raziskave. 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 atributi⁹ objektov sistema. Vpeljimo še koncept kibernetskega, ciljno usmerjenega sistema¹⁰, pri katerem imajo vse njegove sestavine svoyo 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.**

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

⁸ 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.

⁹ Atributi opredeljujejo stanje (skupek značilnosti in pogojev), v katerem obstaja prvina sistema.

¹⁰ 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.

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 andrargoškem ciklu bi takšne dejavnike lahko prepoznali ob ugotavljanju potreb po izobraževanju, identificiranju potencialnih ciljnih skupin ipd.

Vstopni kazalniki (»input indicators«)

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 dosego 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 (»output indicators«) (dosežki)

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	Opredeljujejo 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) (»output«)	So neposredni rezultat dejavnosti izobraževanja, nanje vplivamo z inputnimi in procesnimi dejavniki.
Izstopni kazalniki Kazalniki učinkov (»outcome«, »impact«)	Posredni in dolgoročni učinki dejavnosti izobraževanja, na katere vplivajo tudi drugi dejavniki.

V prilogi 2 prikazujemo za zgled uporabo procesnega modela za strukturiranje področij kakovosti v modelu POKI.

V empiričnem delu raziskave bomo zbrali mnenja in stališča vprašanih iz omrežja srednješolskega in višješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja o tem, koliko se jim zdijo izbrani vstopni, procesni in izstopni dejavniki kakovosti pomembni, ko gre za kakovost delovanja in rezultatov izobraževalne organizacije. Zanimalo pa nas bo tudi, kateri od obravnavanih dejavnikov kakovosti bi se morali po mnenju vprašanih uporabljati pri notranjem in zunanem presojanju kakovosti. Seveda zaradi omejenega prostora anketnega vprašalnika vprašanim nismo mogli dati v presojo kar vseh v preglednici predstavljenih kazalnikov. Z analizo različnih referenčnih seznamov kazalnikov in standardov kakovosti, ki jih vsebujejo nekateri znani modeli kakovosti, smo naredili izbor, ki reprezentativno zajema vstopne ter procesne in izstopne kazalnike ali standarde kakovosti. Izbrane kazalnike kakovosti, zapisane v obliki trditev ali standardov kakovosti, prikazujemo v prilogi 3.

4 RAZVIJANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU

Doslej smo v raziskavi že odstrli 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**.

4.1 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 zboljševali 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 problematike. **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 nekdamenjenjali 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 kraji, kjer se kopiči, usklajuje, povezuje in ustvarja novo znanje** (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Ker začenja 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 tri 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 spravljeno 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 nekemu 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. Rončević (2003) nasprotno ugotavlja, 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, izpostavlja **bližino, zaupanje in solidarnost**, ki so bistvene prvine socialnega kapitala. Nelson in Winter pa v zvezi s tem opozorita, da: *»je pridobljeno tehnično znanje atribut podjetja kot celote, kot organizirane entitete, in ni razdružljivo na to, kaj ve posameznik, ali na kakršno koli preprosto agregacijo različnih kompetenc in sposobnosti vseh različnih posameznikov v podjetju«* (Nelson in Winter 1982, str. 63).

Opredelitev 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 empiricizmom. 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) v prispevku *Javna šola kot prostor moralnega razvoja na načelih izkustvenega učenja* pokaže na pomen t. i. esencialnega (signifikantnega) 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). 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 napetost 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 »zavestno 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 izobraževanjem 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 (1996b) pomenoval »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 14: 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 (skupine 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 1979). 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 presojo 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, 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 skitem 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 pripravljene 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 eksplisitnega 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.**

4.2 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 vrnil 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 nepravične družbene ureditve. Bourdieujev 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 Bourdieujeva pisanja o socialnem kapitalu so bila del širše analize različnih temeljev družbenega reda. V svoji razpravi leta 1973 o načinih, kako člani profesionalnih skupin ohranjajo svoj položaj (in položaj svojih otrok), je Bourdieu definiral socialni kapital kot:

»/.../ kapital družbenih razmerij, ki bo, če bo to treba, omogočil uporabno 'podporo': kapital častnosti in spoštljivosti, ki je velikokrat nenadomestljiv, 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 Bourdieujevega razmišljanja o socialnem kapitalu se je pomembno spomniti, da je bilo njegovo poglobljeno 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 začitijo 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 h 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 Bourdieujev prispevek k razvoju pojma in razumevanja socialnega kapitala pomemben. Bourdieujeva 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 (1979) 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 krepitev 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 izboljšuje 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 privilegirani 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 Bourdieuevih 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, presega 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 boljše 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 zgoj pri poplačilu obveznosti, pač pa tudi pri izrekanju kazni.

Colemanova opredelitev socialnega kapitala je povezala individualno in kolektivno. Socialni kapital je kapital posameznika, vendar zvir 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 definiral 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 najočitneje, 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. Bourdieujevo 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 benign 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 Bourdieujev 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 teorijo 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 jezdecik«.

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 organizacijskih 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 krepi 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. **presegačnega socialnega kapitala**. Medtem ko se premostitveni in povezovalni socialni kapital ustvarja na horizontalni ravni, »presegačji« 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« (Černigoj 2007). Horizontalne vezi povečuje

možnosti za skupinsko sodelovanje 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. Različni avtorji so izpostavili kot šibkost njegovega dela predvsem to, da je na primer v študiji o Italiji svoje ugotovitve utemeljeval na proučevanju asociacij, kot je Rdeči križ, za katerega je bolj značilno, da v njem sodelujejo starejši državljani in da tudi glede na spol distribucija ni enakomerna. Vendar je Putman to nekoliko popravil v študiji Kegljati sam, v katero je zajel nove oblike skupnega delovanja, v katerih sodelujejo tudi mladi. Nekaj je bilo kritik tudi na račun kredibilnosti podatkov. Putman je ne glede na vse te kritike vztrajal, da socialni kapital upada in da tega ne gre zanemarjati.

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 pripravljeni sodelovati v takšnih skupnostnih akcijah, pa je treba doseči, da si bodo zaupali.

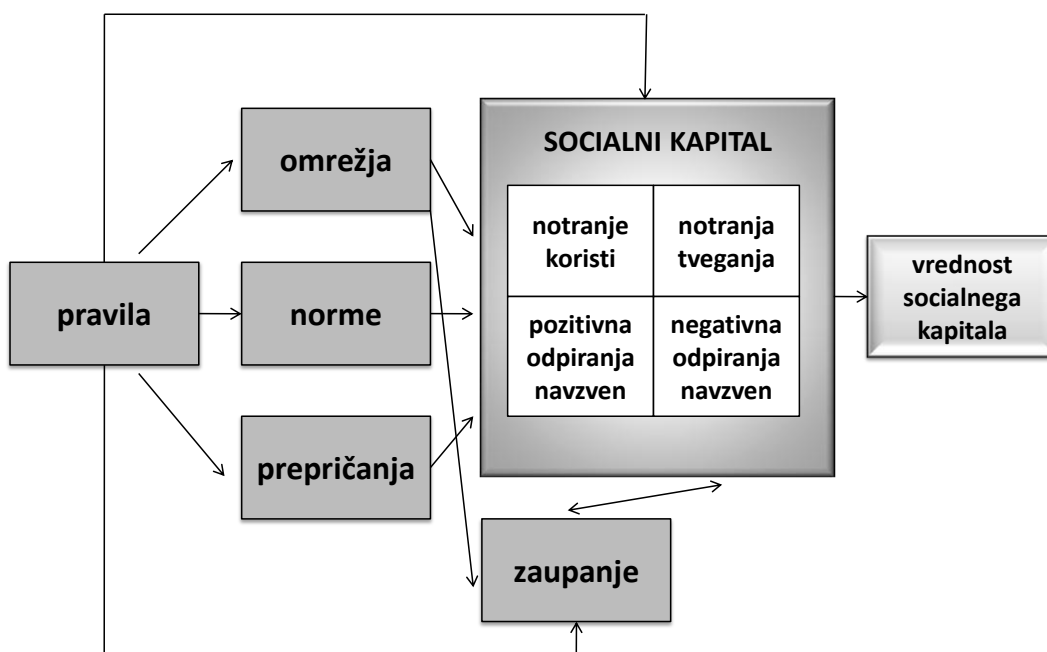
Koncept socialnega kapitala se je sčasoma razvijal in različni avtorji so začetnim zamislim Bourdieuja, Putmana in Colemana dodajali nove dimenzije. Zato je danes opredelitev socialnega kapitala toliko, kolikor je avtorjev, ki se ukvarjajo z

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 15: 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).

Čprav 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 pravice 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 stkanje 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 opredeljujemo 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 zelene informacije od prijatelja, ki spremlja trenutne dogodke (Coleman 1990).

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.

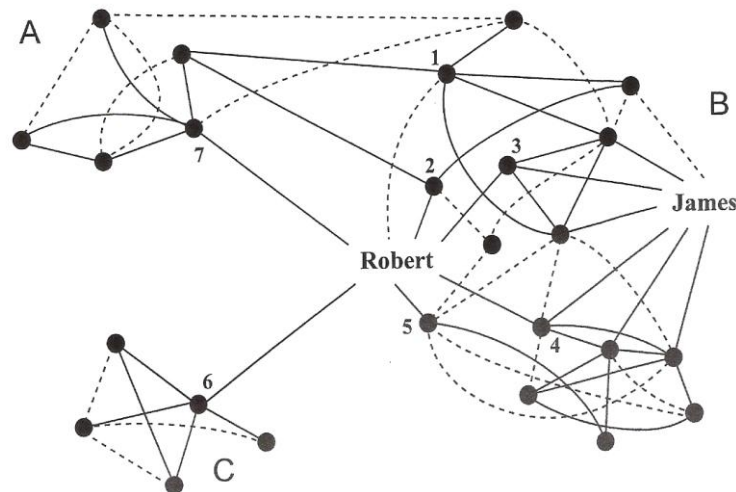
Tudi Putman je izhajal iz Colemanovega argumenta zaprtosti in menil, da intenzivna omrežja krepijo zaupanje in skupne norme, to pa omogoča demokratičnim institucijam učinkovito delovanje (Putman 2000).

Burt (2000) pa je opozoril na pomen posrednikov kot tistih, ki zapolnjujejo t. i. **strukturne luknje med socialnimi omrežji**. Šibkejše 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 nekomu, ki bi želel kršiti njihove norme delovanja.

Slika 16: 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 presega okvire organizacije in jo umeščajo v širša omrežja.**

Za naše proučevanje dejavnikov, ki zboljšujejo 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. V empiričnem delu študije se bomo dotaknili le nekaterih izmed teh dejavnikov, še posebno tistih, ki nakazujejo sodelovanje izobraževalnih organizacij,

prednosti sodelovanja v omrežjih pri izmenjavi znanja in dobre prakse ter morebitne ovire idr.

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 nadzoru pa tudi ponuja notranje nagrade, kot so povečanje zadovoljstva zaposlenih in spoštovanje (prav tam).

Nekateri avtorji poudarjajo, da zaupanje zahteva, da smo »pripravljeni 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 (Bavec 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).

Cohen in Prusak (2001) ločita med **redkim** in **gostim** zaupanjem. Prvi tip zaupanja se nanaša na široko razširjeno zaupanje, ali na kratkotrajnejše in šibke vezi, drugi tip pa na dolgotrajnejše, močnejše vezi zaupanja v lokalnih skupinah. Pomembno opredelitev zaupanja za organizacijo podata Leana in Van Buren (1999), ki zaupanje delita na **šibko** nasproti **močnemu** in ter **diadično ali vzajemno** nasproti **generaliziranemu ali splošnemu** zaupanju. Šibko zaupanje temelji na percepciji možnih nagrad. To je instrumentalno ali transakcijsko zaupanje. Transakcije, ki so vezane na šibko zaupanje, potekajo po formalnih predpisih ali pogodbah, pri tem morajo biti stroški in koristi v ravnotežju. Na drugi strani temelji močno zaupanje na močnih in številnih vezeh med organizacijo in njenimi člani. To ni preračunljivo zaupanje, pač pa **zaupanje, razvito na podlagi izkušenj, ki jih imajo udeleženci drug z drugim, ter na podlagi prepričanja o njihovi moralni integriteti**. Vzajemno 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.

Danes postaja vedno jasneje, da je zaupanje konceptualno ločeno od socialnega kapitala in je oboje tako vir kot učinek. Pri zaupanju gre za psihološko stanje posameznika, socialni kapital pa je značilnost družbene strukture. **Vedno bolj prevladuje prepričanje, da se zaupanje in socialni kapital medsebojno krepi. Socialni kapital pogosto ustvarja odnose zaupanja, zaupanje pa bo na drugi strani ustvarilo socialni kapital.**

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 vzklije 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. Nekateri 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 povezovati udeležence izmenjave s skupno vizijo in pričakovanji. Šele takrat je izmenjava omogočena tudi v bolj negotovih okoliščinah (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Zaupanje se v organizacijah ustvarja podobno kot med posamezniki in je pogosto odvisno od okoliščin. Pri zaupanju je pomemben **odnos**, saj zaupanje ni nespremenljiva

kvaliteta, ki jo nekdo ima, drugi pa jo še mora odkriti (Cohen in Prusak 2001). Za razvijanje zaupanja je potreben čas. Zaupanje se v današnjem času še vedno najbolj ustvarja po osebnih stikih, čeprav informacijska tehnologija te stike vedno bolj nadomešča. Pridobivanje zaupanja v ljudi, s katerimi nismo v neposrednem stiku, temelji na vrednotah, pripisanih vsej organizaciji. S tem ko prevzemajo skupne vrednote, se povečuje verjetnost, da bodo delovali v dobro organizacije in njenih posameznih članov (Bevec 2004).

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.

Norme vzajemnosti in sodelovanja

Raziskovalci socialnega kapitala navajajo kot pomemben vir za porajanje tega kapitala norme generalizirane vzajemnosti, ki nastajajo v omrežjih. Po mnenju Edwardsa in Foleya (1997) 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 1990). **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).

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.

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 vzklijejo 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.**

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 protiavtoritarno 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 pogoje: 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.

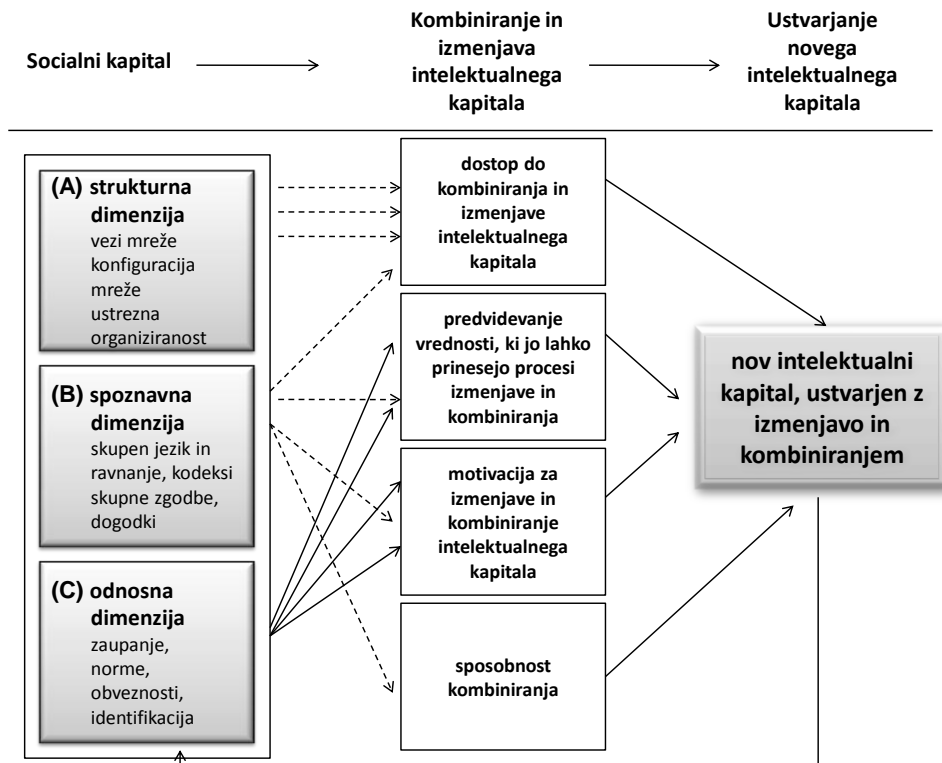
Vpliv virov socialnega kapitala na prenos znanja in razvoj kakovosti

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. Ali kot zapiše Snell: *»Odlični posamezniki ustvarjajo odlične organizacije. Realnost je, da naši zaposleni niso nič pametnejši ali bolj delavni od naših tekmecev. Je samo način, kako kombiniramo in povezujemo ljudi med sabo, kar nam da konkurenčno prednost.«* (Snell 1999, str. 62)

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 17: 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 »hardver« 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 ustvari 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 obravnavni 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

zadovoljstva, 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 Linkoln (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 – to v svoji analizi vloge socialnega kapitala pri spodbujanju ekonomskega razvoja izpostavlja tudi Rončević (2003). Avtor izhaja iz tega, da sodelovanje domneva neko bližino; geografsko pa tudi socialno in kulturno. Po drugi strani pa drugi 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**. Kot meni Krogh (2003), pomeni skrbnost 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 menedžment 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 jeziku¹¹).

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

¹¹ Z izrazom »skupni jezik« je mišljeno besedno komuniciranje pa tudi druge oblike simbolnega komuniciranja, ki potekajo po novi informacijsko-komunikacijski tehnologiji.

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 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 združenj (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 neprostopljiva 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 posamezniki 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 držav 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 pomagali 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)

Nabor kazalnikov za merjenje pretoka znanja in izkušenj v izobraževalnih organizacijah in omrežjih

Prav te misli so nas vodile, ko smo v nadaljevanju poskušali razviti nekaj kazalnikov, ki so nam v empiričnem delu naše raziskave omogočili, da smo v izobraževalnih organizacijah za odrasle v Sloveniji pridobili stališča in mnenja vprašanih o pogojih za izmenjavo znanja, o dejavnikih, ki pospešujejo izmenjavo znanja in dobre prakse ali jo zavirajo.

Najprej smo iz proučevanja koncepta socialnega kapitala in njegovih povezav z dejavniki prenosa znanja in dobre prakse izluščili nekatere temeljne značilnosti in ugotovitve. Te nam bodo pozneje referenčni okvir za ovrednotenje mnenj in stališč vprašanih, ki jih bomo zbrali v empiričnem delu raziskave.

Najširši konceptualni okvir, ki zrcali pomen prenosa in ustvarjanja novega znanja v izobraževalni organizaciji in omrežjih izobraževalnih organizacij kot **pomembnega dejavnika razvoja kakovosti**, lahko razberemo iz naslednjih konceptualnih izhodišč:

- Sodobne organizacije danes postajajo vse bolj mesta, kjer se kopiči in koordinira znanje.
- Danes najvišje ravni kakovosti in s tem temeljne konkurenčne prednosti ne dosegajo tiste organizacije, ki se trudijo (od zunaj) zbrati več in več znanja, pač pa tiste, ki so sposobne že pridobljeno znanje (v organizaciji, omrežjih, družbi) kombinirati, izmenjavati in s tem ustvarjati novo znanje.
- Skupno znanje organizacije presega zgolj posameznikovo znanje v organizaciji.
- Organizacija mora najti načine, kako to skupno znanje odkrivati, omogočati njegovo izmenjavo med zaposlenimi in v pomembnih omrežjih zunaj organizacije.
- Dobre organizacije razvijajo strategije, ki jim omogočajo plemeniti znanje in dobro prakso zaposlenih tako, da bo to omogočalo ustvarjalno kombiniranje, to pa bo spodbudilo inovacijsko naravnost organizacije.
- Socialni kapital ima pomembno vlogo pri učinkovitem prenosu dobre prakse. Pomemben je pri razvijanju odnosov, ki jih potrebuje tisti, ki dobro prakso predaja, in tisti, ki naj bi jo sprejel.
- Uspešne organizacije vedo, kako izmenjevati in kombinirati že pridobljeno znanje tako, da povežejo elemente, ki prej med seboj niso bili povezani, ali da poiščejo načine, da elemente, ki so že bili med seboj povezani, na novo sestavijo na nove načine.

Da bi lahko izboljšali prenos znanja in dobre prakse med zaposlenimi v izobraževalni organizaciji ali omrežjih izobraževalnih organizacij, je treba dovolj pozornosti usmeriti na zagotavljanje nekaterih pogojev, ki lahko pripomorejo k temu.

Analiza konceptov socialnega kapitala in organizacijskih teorij, ki se ukvarjajo z razvojem zaposlenih in proučujejo različne vidike prenosa znanja posameznikov in organizacij, je pokazala tele pomembne vire (pogoje), ki vplivajo na prenos in ustvarjanje novega znanja:

Slika 18: Viri (pogoji), ki spodbujajo prenos znanja in dobre prakse v izobraževalni organizaciji in omrežjih izobraževalnih organizacij



Socialna omrežja

- 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 tako vplivajo tako na dostop do izmenjave in kombiniranja znanja ter predvidevanje koristnosti (vrednosti) tovrstnih izmenjav.

Zaupanje

- 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 generalizirane vzajemnosti

- Norma pomeni stopnjo konsenza v družbeni skupnosti ali v nekem zaokroženem omrežju.
- Še posebno pomembne pri ustvarjanju socialnega kapitala so norme vzajemnosti. Vzajemnost ne vsebuje pravila »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 generalizirane vzajemnosti 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.
- Norme sodelovanja v skladu s tem lahko veliko prispevajo k razvoju intelektualnega kapitala v organizaciji.
- Norme odprtosti in timskega dela so danes temeljne značilnosti organizacij, ki se odlikujejo po intenzivnem znanju in dosegajo visoke ravni kakovosti.
- Pri spodbujanju prenosa znanja in razvojne usmerjenosti organizacije so pomembne tudi te norme: pripravljenost, da cenimo in se pozitivno odzivamo na raznolikost, odprtost za kritiko in tolerantnost do napak.

Prepričanja (vrednote), obveznosti

- Socialni kapital je 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 vzkljujejo skupni pogledi, domneve in pričakovanja, vse to pa spodbuja skupno akcijo.

- Spodbujanje sodelovanja, odprte izmenjave informacij in lojalnosti do organizacije lahko veliko prispevajo k uspešnosti organizacije, ki svoje konkurenčne prednosti navzven razvija na ustvarjanju novega znanja.
- Obveznost (obligacija) pomeni zavezanost ali dolžnost, da bomo v prihodnosti izpeljali neko akcijo.
- Za razvoj skupnosti je pomemben koncept »skupnega dobrega«. Skupno dobro vsebuje rast civilne kulture kot porajanje neformalnega družbenega zaupanja, delavnosti, medsebojne odgovornosti in solidarnostne povezanosti pa tudi kot oblikovanje institucionalnih okvirov, ki so za to potrebni.
- Pomembna sta organizacijska struktura in ozračje v organizaciji, predvsem tako, da omogoča izmenjave pa tudi priznavanje in nagrajevanje tovrstnih izmenjav.
- Temeljni princip solidarnosti vsebuje sporočilo, da ljudje dosežejo več, če delajo skupaj, kot pa če delujejo posamično.

Komunikacijski kanali (načini izmenjave znanja)

- Ker je sodobna informacijska tehnologija omogočila lažji dostop do eksplicitnega znanja, to je tistega, ki ga lahko dobimo v knjigah, člankih, priročnikih, ima socialni kapital temeljno vlogo pri upravljanju in ohranjanju tovrstne baze znanja.
- Zelo pomembna je vloga socialnega kapitala pri delitvi tihega znanja. Za prenos tihega znanja je najpomembnejši osebni odnos. Ustvariti je treba neke vrste jezik izmenjave, ki bo pomagal pri prenosu tovrstnega znanja.

Upoštevač opisan referenčni okvir, smo v nadaljevanju oblikovali nekaj kazalnikov, s katerimi smo želeli v empiričnem delu raziskave zajeti mnenja in stališča vprašanih o nekaterih izbranih vidikih, ki lahko vplivajo na prenos znanja in dobre prakse v izobraževalnih organizacijah in v omrežjih izobraževalnih organizacij v Sloveniji.

Osredotočili smo se na dva širša vsebinska sklopa, in sicer:

A: prenos znanja in izmenjave dobre prakse v izobraževalni organizaciji za odrasle

Izluščili smo nekaj dejavnikov, s katerimi si je mogoče posredno ustvariti širšo sliko o okoliščinah in pogojih, ki so lahko za prenos znanja med zaposlenimi v izobraževalnimi organizacijami spodbudni ali zaviralni. Najprej smo razvili sklop trditev, za katere naj vprašani ocenijo, koliko držijo za njihovo izobraževalno organizacijo. Zajeti so bili naslednji dejavniki, ki lahko spodbujajo ali zavirajo prenos znanja in dobre prakse:

- odnosi med sodelavci (pripravljenost na pomoč, sodelovanje);
- pretok informacij med sodelavci;
- pretok informacij med sodelavci in vodstvom;
- spodbude za inovativno in razvojno delo.
- zavezanost skupnim vrednotam.

V nadaljevanju pa smo želeli s pomočjo mnenj in stališč vprašanih proučiti še naslednje:

- kateri dejavniki spodbujajo prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi;
- kateri dejavniki ovirajo prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi;
- koliko vodstvo spodbuja prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi;
- koliko zaposleni uporabljajo skupinske oblike dela, ki so lahko spodbudne za prenos znanja in dobre prakse.

V drugem sklopu raziskave smo se osredotočili na:

B: sodelovanje ter prenos znanja in dobre prakse med izobraževalnimi organizacijami v omrežju izobraževanja odraslih

V tem sklopu smo želeli z nekaterimi posrednimi kazalniki raziskati, kako delujejo omrežja izobraževalnih organizacij za odrasle ali kakšno je sodelovanje med njimi ter kakšna je stopnja zaupanja v teh omrežjih. Pri tem smo izhajali iz prej prikazanih konceptualnih izhodišč, namreč, da sta prav zaupanje in omrežja pomembna vira ustvarjanja socialnega kapitala in tudi pogoja, ki omogočata prenos znanja in dobre prakse v omrežjih.

Da bi vsaj posredno dobili vpogled v dogajanje v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle, smo se osredotočili na to:

- Koliko je sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami za odrasle v Sloveniji?
- Kakšni so načini sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami za odrasle v Sloveniji? (Posebna pozornost namenjena vsebinskemu sodelovanju, prenosu znanja, dobre prakse.)
- Ali se sodelovanje med različnimi vrstami organizacij (ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije, srednje šole) na splošno razlikuje?
- Ali se kakovost med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij razlikuje? In če, kakšni so razlogi.

Izsledke prikazujemo v empiričnem delu raziskave.

5 OPREDELITVE KAKOVOSTI TER NAČINOV PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA IN VIŠJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI – primerjalna analiza

5.1 Vsebinski sklopi in raziskovalna vprašanja

V nadaljevanju prikazujemo empirični del raziskave. V njem smo izhajali iz predstavljenih teoretskih spoznanj in v omrežju izobraževanja odraslih v Sloveniji zbrali mnenja, stališča in ocene o nekaterih pomembnih vprašanjih opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti. Raziskavo smo opravili v dveh omrežjih izobraževanja odraslih, in sicer v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo srednješolsko javnoveljavno poklicno in strokovno izobraževanje odraslih (srednje šole, ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije), ter na višjih strokovnih šolah, ki izpeljujejo tudi izredno izobraževanje. Izsledke bomo v nadaljevanju prikazovali primerjalno.

Vsebinski sklopi

Temeljne vsebinske sklope empiričnega dela raziskave smo zasnovali tako, da bi z njimi pridobili čim več mnenj in stališč, s katerimi bi lahko preverili, koliko so danes v praksi izobraževanja odraslih že uveljavljena nekatera spoznanja in premisleki, ki smo jih doslej spoznali ob proučevanju različnih strokovnih in teoretskih izhodišč. Hkrati smo želeli pridobiti mnenja in stališča, ki bi načrtovalcem razvoja tega področja pomagala pri dopolnjevanju načinov opredeljevanja kakovosti ter notranje in zunanje presoje kakovosti v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih. Opredelili smo pet temeljnih vsebinskih sklopov.

Preglednica 5: Temeljni vsebinski sklopi empiričnega dela raziskave

VIDIK (PROBLEMATIKA, VSEBINSKI SKLOP)	
1	OPREDELJEVANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
2	NOTRANJI NAČINI PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST
3	SODELOVANJE INTERESNIH SKUPIN PRI OPREDELJEVANJU, PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI
4	ZUNANJI NAČINI PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST
5	STANDARDI IN KAZALNIKI KAKOVOSTI ZA NOTRANJE IN ZUNANJE PRESOJANJE KAKOVOSTI
6	POMEN OMREŽIJ IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ PRI SKRBI ZA KAKOVOST, PRETOK ZNANJA IN DOBRE PRAKSE

Natančneje smo pridobili in raziskali mnenja ter stališča o tehle raziskovalnih vprašanjih:

- Kaj po mnenju vprašanih opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo, kakšen pomen pripisujejo različnim dejavnikom kakovosti ter koliko so po njihovem mnenju posamezni dejavniki kakovosti že prisotni v njihovi izobraževalni organizaciji.
- Kakšna so mnenja in stališča vprašanih o tem, koliko so pomembni različni načini notranje skrbi za kakovost (samoevalvacije) za kakovost dela izobraževalne organizacije, kdo naj v teh procesih sodeluje, kako naj se uporabljajo dosežki ipd.
- Kakšna je po mnenju vprašanih vloga različnih interesnih skupin v samoevalvaciji. Pri tem nas je še posebno zanimalo, koliko so vključeni doslej že sodelovali pri presojanju in razvijanju kakovosti v njihovi izobraževalni organizaciji.
- Koliko so po mnenju vprašanih za kakovost dela izobraževalne organizacije pomembni različni načini zunanje presoje kakovosti, kako naj se uporabljajo rezultati zunanje presoje ipd.
- Kateri dejavniki kakovosti naj bodo predmet notranje ali zunanje presoje kakovosti.
- Kakšna je kakovost povezovanja in sodelovanja v omrežjih izobraževalnih organizacij, ki izobražujejo odrasle, ter kakšni so pogoji in spodbude za prenos in ustvarjanje novega znanja med zaposlenimi v organizaciji ter v omrežjih izobraževalnih organizacij.

5.2 Vključeni subjekti

V empirični del študije smo vključili subjekte, ki so v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter višješolskega izobraževanja nosilci pglavitnih vlog v načrtovanju in izpeljavi izobraževanja v izobraževalni organizaciji. Zajeli smo tele subjekte:

Preglednica 6: Vključeni subjekti

VKLJUČENI SUBJEKTI	
IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE, KI IZPELJUJEJO SREDNJEŠOLSKO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	
1	Ravnatelji
2	Učitelji, ki izobražujejo odrasle
3	Vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij (v nadaljevanju vodje IO)
4	Udeleženci izobraževanja odraslih
VIŠJE STROKOVNE ŠOLE, KI IZPELJUJEJO TUDI IZREDNI ŠTUDIJI	
1	Ravnatelji
2	Predavatelji
3	Referenti za študijske in študentske zadeve (v nadaljevanju: referent)
5	Študenti – redni in izredni

5.3 Uporabljene metode za zbiranje podatkov

Za merjenje percepcije kakovosti v izobraževanju odraslih ter zbiranje mnenj, stališč in ocen o drugih pomembnih vprašanih kakovosti smo uporabili metodo anketiranja. Razvili smo strukturiran vprašalnik zaprtega tipa, v kombinaciji z manjših številom vprašanj odprtega tipa. Ta nam je namreč omogočil, da smo z njim zajeli večje število predstavnikov različnih interesnih skupin. Omogočil je tudi primerjave med različnimi interesnimi skupinami.

Rezultate, ki smo jih pridobili z anketiranjem, smo še podrobneje osvetlili s kvalitativno metodo strukturirane vodene razprave (fokusnih skupin) s predstavniki pomembnih interesnih skupin. Takšen kvalitativni prijem nam je omogočil, da smo strukturirano in vodeno dobili dodatne podatke in informacije o tem, kaj je po mnenju predstavnikov različnih interesnih skupin pomembno pri kakovosti izobraževanja odraslih. V fokusnih skupinah smo se še posebno osredotočili na vprašanja zunanjega presojanja kakovosti.

Pri analizi sedanje normativne urejenosti notranjega in zunanjega presojanja kakovosti smo uporabili metodo analize dokumentacije.

5.4 Določitev vzorca

Področje izobraževanja odraslih je zelo obsežno in razvejeno, zato ne bi bilo mogoče z eno samo raziskavo enakovredno in dovolj kakovostno zajeti dejavnikov, ki delujejo na tem področju. Različne oblike in vrste izobraževanja odraslih so tudi precej specifične in med seboj preveč raznolike, da bi jih lahko proučevali hkrati in enako. Zaradi tovrstnih omejitev smo morali naše proučevanje v empiričnem delu omejiti ali zamejiti na določeno vsebinsko področje ali vrsto izobraževanja odraslih.

V empiričnem delu raziskave smo se osredotočili na izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo **srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje odraslih po javnoveljavnih izobraževalnih programih ter višješolsko strokovno izobraževanje.**

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA – VZOREC

Pri oblikovanju vzorca izobraževalnih organizacij srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja smo uporabili tale merila:

- vključili smo izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja;
- vključili smo različne vrste izobraževalnih organizacij – srednje šole, ljudske univerze zasebne izobraževalne organizacije;
- vključili smo izobraževalne organizacije, ki so že izpeljevale projekt POKI, in tiste, ki projekta POKI še niso izpeljevale;
- vključili smo izobraževalne organizacije, ki že imajo mesto svetovalca za kakovost v izobraževanju odraslih, in tiste, ki svetovalca za kakovost še nimajo.

Upoštevali smo merilo, da naj vzorec zajema izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot podlago za oblikovanje vzorca pa smo uporabili razpis Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07, v katerega so zajete izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih po javnoveljavnih programih splošnega ter poklicnega in strokovnega izobraževanja. V razpisu za šolsko leto 2006/07 je bilo skupaj 184 organizacij, od tega je bilo 93 srednjih šol (50,54 %), 35 ljudskih univerz (19,02 %) in 56 zasebnih izobraževalnih organizacij (30,43 %).

Preglednica 7: Podatki iz razpisa Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07 – izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe za odrasle

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE V RAZPISU MINISTRSTVA ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT za šol. l. 2006/07	Število	% izobraževalnih organizacij v razpisu
Srednje šole	93	50,54
Ljudske univerze	35	19,02
Zasebne izobraževalne organizacije	56	30,43
Vse izobraževalne organizacije	184	100,00

Iz tega osnovnega razpisa smo izločili vse izobraževalne organizacije, ki ne izpeljujejo javnoveljavnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. Tako je ostalo 136 organizacij, od teh 87 srednjih šol, to je 47,28 % vseh in 93,55 % srednjih šol, 34 ljudskih univerz, to je 18,47 % vseh, in 97,1 % ljudskih univerz in 15 zasebnih izobraževalnih organizacij, to je 8,15 % vseh, in 26,79 % zasebnih izobraževalnih organizacij.

Preglednica 8: Podatki iz razpisa Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07 – Izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja za odrasle

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE, KI IZPELJUJEJO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE PO JAVNOVELJAVNIH PROGRAMIH	Število	% izobraževalnih organizacij	% glede na vrsto izobraževalne organizacije
Srednje šole	87	47,28	93,55
Ljudske univerze	34	18,48	97,14
Zasebne izobraževalne organizacije	15	8,15	26,79
SKUPAJ	136	73,91	

Iz teh izobraževalnih organizacij smo oblikovali vzorec (število tistih izobraževanih organizacij, ki jih bomo vključili v anketiranje), in sicer:

Srednje šole

V vzorec smo zajeli 36 srednjih šol, to je 38,71 % vseh srednjih šol (poklicne in strokovne šole ter gimnazije), in 41,38 % srednjih šol, ki izpeljujejo javnoveljavno poklicno in strokovno izobraževanje. Od srednjih šol, ki izpeljujejo javnoveljavno poklicno in strokovno izobraževanje in so zajete v vzorec, je 18 ali 50 % srednjih šol, ki so sodelovale ali še sodelujejo v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI). Sedem od teh ima tudi svetovalca za kakovost.

Preglednica 9: Število in vrsta srednjih šol, zajetih v vzorec

ŠTEVILO IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, ZAJETIH V VZOREC	Vse	Izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih (PSI)	% od vseh srednjih šol	Število zajetih v vzorec	% od vseh srednjih šol	% od srednjih šol, ki izpeljujejo PSI za odrasle	Zajete v vzorec – uporabnice POKI	% uporabnic POKI glede na vse srednje šole zajete v vzorec	Zajete srednje šole v vzorec s svetovalci
SREDNJE ŠOLE	93	87	93,55	36	38,71	41,38	18	50	7

Ljudske univerze

V vzorec smo vključili 17 ljudskih univerz, to je 48,57 % vseh ljudskih univerz, ki izpeljujejo javnoveljavne programe za odrasle, ali 50 % ljudskih univerz, ki izpeljujejo javnoveljavne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja. Med ljudskimi univerzami, ki so zajete v vzorec, je 12 ali 79,58 % takšnih, ki so sodelovale ali še sodelujejo v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI). Šest od njih ima tudi svetovalca za kakovost. Razmerje v vzorcu med ljudskimi univerzami, ki so bile v POKI, in tistimi, ki niso bile, ni 50 %, to pa je razumljivo, saj je bilo do leta 2007 od ljudskih univerz v Sloveniji 73 % takšnih, ki so uporabljale model POKI.

Preglednica 10: Število in vrsta ljudskih univerz, zajetih v vzorec

ŠTEVILO IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, ZAJETIH V VZOREC	Vse	Izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih (PSI)	% od vseh ljudskih univerz	Število zajetih v vzorec	% od vseh ljudskih univerz	% od ljudskih univerz, ki izpeljujejo PSI za odrasle	Zajete v vzorec – uporabnice POKI	% uporabnic POKI glede na vse ljudske univerze zajete v vzorec	Zajete ljudske univerze v vzorec s svetovalci
LJUDSKE UNIVERZE	35	34	97,14	17	48,57	50	12	70,58	6

Zasebne izobraževalne organizacije

V vzorec smo vključili 9 zasebnih izobraževalnih organizacij, to je 16,07 % zasebnih izobraževalnih organizacij ali 60,00 % zasebnih izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje. Med njimi so 3 izobraževalne organizacije, ki so bile ali so še vključene v POKI. Od teh ima ena tudi svetovalca za kakovost.

Preglednica 11: Število in vrsta zasebnih izobraževalnih organizacij, zajetih v vzorec

ŠTEVILO IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, ZAJETIH V VZOREC	Vse	Izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih (PSI)	% od vseh zasebnih organizacij	Število zajetih v vzorec	% od vseh zasebnih organizacij	% od zasebnih organizacij, ki izpeljujejo PSI za odrasle	Zajete v vzorec – uporabnice POKI	% uporabnic POKI glede na vse zasebne organizacije zajete v vzorec	Zajete zasebne organizacije v vzorec s svetovalci
ZASEBNE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	56	15	26,79	9	16,07	60,00	3	33,33	1

V vzorec je bilo tako skupaj zajetih **62 izobraževalnih organizacij**, ki izpeljujejo javnoveljavne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja za odrasle, to je 45,58 % vseh takšnih izobraževalnih organizacij. Od tega je bilo 36 srednjih šol (41,38 %), 17 ljudskih univerz (50 %) in 9 zasebnih izobraževalnih organizacij (60 %), ki izpeljujejo izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Tako izoblikovani vzorec izobraževalnih organizacij srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja je reprezentativen po vključenosti izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo javnoveljavno poklicno in strokovno izobraževanje in glede na različne vrste izobraževalnih organizacij (srednje šole, ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije), ki izpeljujejo to izobraževanje.

Preglednica 12: Končni vzorec izobraževalnih organizacij, zajetih v raziskavo

	Število	% vseh glede na vrsto	% tistih, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje za odrasle
Srednje šole	36	38,71	41,38
Ljudske univerze	17	48,57	50,00
Zasebne izobraževalne organizacije	9	16,07	60,00

Vrsta in število subjektov, zajetih v anketiranje v posamezni izobraževalni organizaciji

Opredelili smo, da naj v vsaki izobraževalni organizaciji anketo izpolni ravnatelj ali direktor, vodja izobraževanja odraslih ali vodja programskega področja, vsaj 4 učitelji, ki poučujejo odrasle, in vsaj 10 udeležencev izobraževanja odraslih.

Preglednica 13: Vrsta in število subjektov, vključenih v anketiranje v posamezni izobraževalni organizaciji

VRSTA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	ZAJETI SUBJEKTI			
	Ravnatelj/direktorji	Vodja IO	Učitelji	Udeleženci
Srednja šola	36	36	144	360
Ljudska univerza	17	17	68	170
Zasebna izobraževalna organizacija	9	9	36	90
Skupaj	62	62	248	620

V vzorec je bilo skupaj zajeto **62 ravnateljev ali direktorjev, 62 vodij izobraževanja odraslih, 248 učiteljev, ki poučujejo odrasle, in 620 udeležencev, vključenih v javnoveljavne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih.**

V izobraževalne organizacije pa smo poslali nekoliko več anket, s pripisom, da lahko v anketiranje vključijo tudi več subjektov, kot je predvideno v vzorcu, če imajo za to možnost in so to pripravljene storiti.

VIŠJE STROKOVNE ŠOLE – VZOREC

Pri oblikovanju vzorca višjih strokovnih šol smo uporabili tile merili:

- vključili smo višje strokovne šole, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe višješolskega rednega in izrednega strokovnega izobraževanja;
- vključili smo različne vrste višjih strokovnih šol – javne in zasebne višje strokovne šole.

Kot podlago za oblikovanje vzorca pri višjih strokovnih šolah smo uporabili razpis Ministrstva za šolstvo in šport za vpis v višje strokovno izobraževanje v šolskem letu 2006/07, v katerega so vključene **višje strokovne šole, ki izpeljujejo redno in izredno višješolsko strokovno izobraževanje po javnoveljavnih programih.**

V razpisu za šolsko leto 2006/07 je bilo skupaj 51 višjih strokovnih šol. Med višjimi strokovnimi šolami so bile nekatere, ki svojo dejavnost višješolskega študija opravljajo na različnih lokacijah. Takšne smo ob oblikovanju vzorca šteli samo na eni lokaciji. Višjih strokovnih šol, če smo jih šteli samo enkrat (na temeljni lokaciji), je bilo 46, od tega je bilo 24 javnih šol ali šol s koncesijo (52,17 %) in 22 zasebnih šol (47,83 %).

Preglednica 14: Podatki iz razpisa Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07 – višje strokovne šole, ki izpeljujejo javno-veljavne programe višjega strokovnega izobraževanja

	Število	%
Vse višje strokovne šole	51	
Vse višje strokovne šole – vendar vsaka šteta samo na eni lokaciji	46	100,00
Javne višje strokovne šole in šole s koncesijo	24	52,17
Zasebne višje strokovne šole	22	47,83

Pri oblikovanju vzorca glede na to, ali je višja strokovna šola javna ali zasebna, smo izmed »javnih in tistih s koncesijo« vključili eno izobraževalno organizacijo iz tega sklopa v sklop zasebnih višjih strokovnih šol. To je višja strokovna šola, ki ima za opravljanje dejavnosti višješolskega strokovnega študija koncesijo, sicer pa je zasebna izobraževalna organizacija. Zaradi značilnosti javnih in zasebnih izobraževalnih organizacij, ki so pomembne za vsebino našega raziskovanja, smo presodili, da je ustreznejše in bolj smiselno, da to izobraževalno organizacijo umestimo med zasebne višje strokovne šole.

Temeljna podlaga višjih strokovnih šol, ki so nam bile za vzorčenje, je bila tako 46 višjih strokovnih šol, ki izpeljujejo redno in izredno višje strokovno izobraževanje, od tega 23 javnih višjih strokovnih šol (50 %) in 23 zasebnih višjih strokovnih šol (50 %).

Preglednica 15: Temeljna podlaga višjih strokovnih šol za oblikovanje vzorca

	Število	%
Vse višje strokovne šole	51	
Vse višje strokovne šole – vendar vsaka šteta samo na eni lokaciji	46	100,00
Javne višje strokovne šole (niso štete šole s koncesijo)	23	50,00
Zasebne višje strokovne šole (z dodano šolo s koncesijo)	23	50,00

Podlaga za oblikovanje vzorca je bilo tako 46 višjih strokovnih šol. Kadar bomo v nadaljevanju zapisali »vse višje strokovne šole«, to pomeni, da se podatki nanašajo na teh 46 šol. Odločili smo se, da bomo v vzorec zajeli približno polovico šol. Šole smo izbrali naključno, in sicer smo izbrali 26 šol.

Preglednica 16: Vzorec v raziskavo zajetih višjih strokovnih šol

	Število	%
Vse višje strokovne šole, zajete v vzorec	26	100,00
Od tega javne višje strokovne šole	13	50,00
Od tega zasebne višje strokovne šole	13	50,00

V vzorec je bilo skupaj zajetih **26 višjih strokovnih šol**, ki izpeljujejo višješolsko strokovno izobraževanje po javnoveljavnih programih, to je 56,5 % višjih strokovnih šol, ki so bile podlaga za oblikovanje vzorca. Od tega je bilo **13 javnih višjih strokovnih šol**, to je 56,5 % javnih višjih strokovnih šol in **13 zasebnih višjih strokovnih šol**, to je 56,5 % zasebnih višjih strokovnih šol. Vse v vzorec zajete javne višje strokovne šole izpeljujejo redno in izredno izobraževanje, med vključenimi zasebnimi višjimi strokovnimi šolami pa izpeljuje redno izobraževanje samo ena višja strokovna šola.

Tako izoblikovan vzorec višjih strokovnih šol je reprezentativen po vključenosti izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo javnoveljavno višješolsko strokovno izobraževanje, in glede na različne vrste višjih strokovnih šol (javne, zasebne), ki izpeljujejo to izobraževanje.

Vrsta in število vključenih subjektov iz posamezne višje strokovne šole

Opredelili smo, da naj na vsaki višji strokovni šoli anketo izpolni **ravnatelj, referent za študentske zadeve, vsaj 6 predavateljev, ki sodelujejo pri rednem in izrednem izobraževanju**, in vsaj **10 študentov rednega in 10 študentov izrednega študija**. Če je izpeljevala višja strokovna šola samo izredni študij, smo vključili v anketiranje samo študente izrednega študija (10 anket), enako je veljalo, če so v šolskem letu 2006/07 na kakšni šoli izpeljevali samo redni študij.

Preglednica 17: Vključeni subjekti

VRSTA VIŠJE STROKOVNE ŠOLE	ZAJETI SUBJEKTI				
	Ravnatelji	Referenti	Predavatelji	Redni študenti	Izredni študenti
Javna višja strokovna šola	13	13	78	130	130
Zasebna višja strokovna šola	13	13	78	10	130
Skupaj	26	26	156	140	260

V vzorec je bilo zajetih **26 ravnateljev, 26 referentov, 156 predavateljev**, ki sodelujejo pri rednem in izrednem študiju, in **400 študentov, 140 rednih in 260 študentov izrednega študija**.

Na višje strokovne šole smo poslali nekaj več anket, kot jih je zahteval vzorec, s pripisom, da lahko v anketiranje zajamejo tudi več subjektov, kot je predvideno v vzorcu, če imajo za to možnost in so to pripravljeni storiti.

5.5 Oblikovanje instrumentarija in testiranje

Za pridobivanje mnenj, stališč in ocen o obravnavanih vprašanih kakovosti smo uporabili anketni vprašalnik (priloga 4), ki je zajemal kombinacijo vprašanj zaprtega in odprtega tipa.

Preglednica 18: Instrumenti, ki smo jih uporabili za zbiranje podatkov in informacij z anketiranjem

Št.	NASLOV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA	Število vprašanj	Od tega število vprašanj zaprtega tipa*	Od tega število vprašanj odprtega tipa
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE				
1	Vprašalnik za ravnatelje ali direktorje srednjih šol, ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih organizacij	24	19	5
2	Vprašalnik za vodje izobraževanja odraslih na srednjih šolah ali vodje programskih področij na ljudskih univerzah in v zasebnih izobraževalnih organizacijah	30	25	5
3	Vprašalnik za učitelje izobraževanja odraslih	30	25	5
4	Vprašalnik za udeležence izobraževanja odraslih	14	12	2
VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE				
1	Vprašalnik za ravnatelje višjih strokovnih šol	23	18	5
2	Vprašalnik za referente za študijske in študentske zadeve na višjih strokovnih šolah	29	24	5
3	Vprašalnik za predavatelje na višjih strokovnih šolah	31	26	5
4	Vprašalnik za študente na višjih strokovnih šolah	14	12	2

*Pri zaprtih vprašanih so šteta tudi tista vprašanja, ki, čeprav so zaprtega tipa, dopuščajo možnost pojasnjevanja, utemeljevanja in možnost »drugo«.

Testiranje instrumentarija

Testiranje instrumentarija smo opravili maja 2007. In sicer smo opravili racionalni in empirični preizkus.

Racionalno/vsebinsko preizkušanje in ovrednotenje instrumentov: Instrumente so vsebinsko in strokovno pregledali sodelavci Andragoškega centra Slovenije in strokovni sodelavec s Filozofske fakultete ter strokovna sodelavka s komisije za kakovost pri skupnosti višjih strokovnih šol.

Empirično/praktično ovrednotenje instrumentov: Testno izpolnjevanje anketnih vprašalnikov je potekalo v dveh izobraževalnih organizacijah srednješolskega izobraževanja (Biotehniški izobraževalni center Ljubljana – srednje poklicno in strokovno izobraževanje ter višje strokovno izobraževanje), Ljudska univerza Murska Sobota – srednje poklicno in strokovno izobraževanje).

Namen testiranja je bil predvsem odkriti in odpraviti morebitne metodološke napake in nedoslednosti ter odpraviti vsebinske pomanjkljivosti.

Vsem, ki so vprašalnike testno vrednotili, smo poslali opomnik z vprašanji o tem, na kaj naj bodo pri pregledu vprašalnika pozorni. Vprašanja so bila:

Preglednica 19: Opomnik za vrednotenje instrumentov v procesu testiranja

TESTIRANJE INSTRUMENTOV – OPOMNIK ZA VREDNOTENJE	
1	Ali so bila vsa vprašanja razumljiva?
2	Ali so bili vsi pojmi v vprašalniku jasni?
3	Ali ste imeli težave z odgovorom na kakšno vprašanje?
4	Ali so bili ponujeni odgovori razumljivi?
5	Ali so bili na voljo vsi odgovori, ki so jih vprašanja zastavljala?
6	Ali se vam je zdela struktura vprašalnika logična?
7	Ali menite, da je vrstni red vprašanj logičen?
8	Ali so bila navodila o izpolnjevanju vprašalnika jasna?
9	Kaj menite o dolžini vprašalnika?
10	Ali se vam je kdaj pri izpolnjevanju vprašalnika zmanjšala pozornost?
11	Kakšno je vaše splošno mnenje o vprašalniku?
12	Kakšno je vaše splošno mnenje o vsebini vprašalnika?
13	Ali imate kakšen predlog, kako izboljšati vprašalnik?
14	Kako bi najraje odgovarjali na tak vprašalnik? (Osebno, po telefonu, spletno anketiranje, vodeno skupinsko anketiranje, drugače.)

Rezultati testiranja:

Testiranje je pokazalo, da po večini osebe, ki so vprašalnike testirale, niso imele nobenih težav s samo strukturo vprašalnika in logičnim zaporedjem vprašanj. Jasna so bila tudi navodila za izpolnjevanje vprašanj. Opozorili so na težavnost pri razumevanju nekaterih strokovnih pojmov in nekatere druge nejasnosti ter na ponavljanje ali podvajanje nekaterih vprašanj. Težavnost se je pokazala

predvsem pri zahtevnosti in dolžini vprašalnikov. Po testiranju smo zato vprašalnike vsebinsko nekoliko skrajšali in nekatera vprašanja črtali. Precej temeljit poseg je bil še posebno potreben pri vprašalniku za udeležence. Tega smo precej skrajšali in poenostavili nekatere pojme, vprašanja itn.

Pri testiranju nas je zanimalo tudi, kaj testne osebe menijo o tem, da bi anketiranje opravili po spletu. Vprašani so večinoma menili, da je vprašalnik zahteven in bi ga bilo težavno izpolnjevati po spletu. Še posebej pa so opozorili, da veliko udeležencev izobraževanja pa tudi učiteljev še ne zna dovolj uporabljati spleta, nimajo dostopa do spleta in elektronske pošte ipd. Upoštevali smo ta mnenja in se odločili, da bomo anketiranje izpeljali v pisni obliki, in ne po spletu.

5.6 Izpeljava zbiranja podatkov in odziv

Anketiranje je pri srednješolskem izobraževanju potekalo od **1. junija 2007 do 30. junija 2007**. Pri koordinaciji in izpeljavi anketiranja so nam večinoma pomagali vodje izobraževanja odraslih, vodje in člani skupin za kakovost in svetovalke za kakovost, ki so prevzeli razdeljevanje anket in zbiranje izpolnjenih anket v svojih kolektivih.

Pri višješolskem izobraževanju je anketiranje potekalo od **8. junija 2007 do 6. julija 2007**. Izpeljavo anketiranja so še posebno spodbudili v komisiji za kakovost pri Skupnosti višjih strokovnih šol, za izpeljavo pa so v svojih kolektivih po smernicah in napotkih, ki smo jim jih pripravili, poskrbeli večinoma ravnatelji ob pomoči referentov.

Fokusne skupine smo izpeljali od **16. 1. 2008 do 29. 1. 2008**.

Odziv na anketiranje in izpolnjene ankete

Srednješolsko izobraževanje

Od 62 izobraževalnih organizacij srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki smo jih zajeli v vzorec, jih je v anketiranju sodelovalo 42, to je 67,74 % vzorca in 33,8 % od vseh izobraževanih organizacij, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih.

Preglednica 20: Odziv izobraževalnih organizacij na anketiranje – srednje poklicno in strokovno izobraževanje

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	Število zajetih v vzorec	Število sodelujočih v anketiranju	% odziva zajetih v vzorec
Srednje šole	36	22	61,11
Ljudske univerze	17	13	76,47
Zasebne izobraževalne organizacije	9	7	77,78
SKUPAJ	62	42	67,74

Ankete je izpolnilo 37 ravnateljev (59,68 % zajetih), 45 vodij izobraževanja odraslih (72,58 % zajetih), 194 učiteljev (78,23 % zajetih) in 377 udeležencev (60,81 % zajetih).

Preglednica 21: Odziv subjektov na anketiranja – srednje poklicno in strokovno izobraževanje

VRSTA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZCIJE	Ravnatelji			Vodje IO			Učitelji			Udeleženci		
	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	% zajetih v vzorec	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	% zajetih v vzorec	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	% zajetih v vzorec	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	% zajetih v vzorec
Srednja šola	36	19	52,78	36	23	63,89	144	114	79,17	360	203	56,39
Ljudska univerza	17	11	64,71	17	14	82,35	68	52	76,47	170	95	55,88
Zasebna izobraževalna organizacija	9	7	77,78	9	8	88,89	36	28	77,78	90	79	87,78
Skupaj	62	37	59,68	62	45	72,58	248	194	78,23	620	377	60,81

Analizo značilnosti posameznih skupin prikazujemo v prilogi 5.

Višješolsko izobraževanje

Od 26 višjih strokovnih šol, ki smo jih zajeli v vzorec, jih je v anketiranju sodelovalo 19, to je 73,08 % vzorca in 41,30 % višjih poklicnih in strokovnih šol.

Preglednica 22: Odziv izobraževalnih organizacij na anketiranje – višje strokovno izobraževanje

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	Število zajetih v vzorec	Število sodelujočih v anketiranju	% odziva od vključenih v vzorec
Javne višje strokovne šole	13	12	92,31
Zasebne višje strokovne šole	13	7	53,85
SKUPAJ	26	19	73,08

Preglednica 23: Odziv posameznih subjektov na anketiranje – višje strokovno izobraževanje

VIŠJE STROKOVNE ŠOLE	Število zajetih v vzorec			Število vrnjenih anket			% vrnjenih anket		
	Javne vsŠ	Zasebne vsŠ	Skupaj	Javne vsŠ	Zasebne vsŠ	Skupaj	Javne vsŠ	Zasebne vsŠ	Skupaj
Ravnatelji	13	13	26	12	6	18	92,31	46,15	69,23
Referenti	13	13	26	11	7	18	84,62	53,85	69,23
Predavatelji	78	78	156	72	32	104	92,31	41,03	66,67
Študenti redni	130	10	140	85	11*	96	65,38	110,00*	68,57
Študenti izredni	130	130	260	84	65	149	64,62	50,00	57,31

*Z ene višje strokovne šole so vrnilo 11 anket, to je ena več od minimalnega števila zajetih v vzorec. V obdelavi smo jo upoštevali.

Ankete je izpolnilo **18 ravnateljev** (69,23 % zajetih), **18 referentov**, (69,23 % zajetih), **104 učitelji** (66,67 % zajetih) in **96 študentov rednega študija** ter **149 študentov izrednega študija** (57,30 % zajetih).

V analizo podatkov smo za namene naše raziskave pri nekaterih vprašanih odgovore študentov rednega in izrednega izobraževanja najprej prikazali združeno, hkrati pa opozorili tudi na nekatere razlike, pri drugih vprašanih pa smo analizo opravili zgolj za študente izrednega izobraževanja, saj smo jih tako lažje primerjali z udeleženci izrednega izobraževanja v srednjih poklicnih in strokovnih šolah.

Analizo značilnostih posameznih skupin anketiranih prikazujemo v prilogi 6.

Fokusne skupine

Izsledke, dobljene v empiričnem delu raziskave v praksi izobraževanja odraslih, smo želeli v nadaljevanju še dodatno osvetliti z razpravami med zastopniki še nekaterih drugih pomembnih interesnih skupin. V ta namen smo januarja 2008 oblikovali štiri fokusne skupine. Metodo fokusnih skupin smo izbrali, ker smo želeli obravnavano tematiko osvetliti z različnih zornih kotov ter odstreti različne poglede in interese. Izkazalo se je, da so za to najprimernejše razprave v manjših skupinah. V fokusnih skupinah smo razpravljali predvsem o primernih postavitvah celostnega sistema presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji, o tem, ali prepuščati notranje presojanje avtonomiji izobraževalne organizacije ali pa ga urejati »od zunaj«, o razmerjih med zunanjim in notranjim presojanjem kakovosti, o temeljnih dejavnikih, ki izkazujejo kakovost v izobraževanju odraslih, o mogočih načinih presojanja kakovosti. Da bi lahko razprave potekale dovolj usmerjeno in sistematično, jih je moderator usmerjal z vnaprej pripravljenimi vprašanji (glej prilogo 7).

V fokusne skupine smo povabili strokovnjake iz različnih interesnih skupin. Na naše povabilo se je odzvalo 41 udeležencev. Zaradi neodložljivih obveznosti (obveznosti v zvezi s predsedovanjem Evropski uniji ipd.) so se opravičili zastopniki obeh ministrstev, Ministrstva za šolstvo in šport in Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve, zastopniki drugih interesnih skupin, ki smo jih povabili v fokusne skupine, pa so se vabilu odzvali. To je omogočilo kakovostne razprave, razgrnitev različnih mnenj in stališč in hkrati odstiranje skupne problematike. Poimenski seznam udeležencev je razviden iz priloge 8; v nadaljevanju pa prikazujemo število udeležencev glede na vrsto organizacij. Udeleženci fokusnih skupin so prišli:

- z univerze (8),
- raziskovalnih in drugih inštitutov (2),
- z javnih zavodov (4),
- inšpektorata (1),
- kot izvajalci izobraževanja odraslih (16),
- kot delodajalci (3),
- iz društev in združenj (7).

Preglednica 24: Struktura udeležencev fokusnih skupin glede na vrsto organizacije

VRSTA ORGANIZACIJE		ŠTEVILO UDELEŽENCEV
UNIVERZA		
Univerza v Ljubljani	Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko	3
	Pedagoška fakulteta	2
Univerza v Mariboru	Filozofska fakulteta	1
Univerza v Novi Gorici	Fakulteta za podiplomski študij	1
Univerza na Primorskem	Fakulteta za management Koper	1
INŠTITUTI		
Inštituti	Pedagoški inštitut, Ljubljana	1
	SIQ, Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje	1
JAVNI ZAVODI		
Javni zavodi	Andragoški center Slovenije	2
	Center RS za poklicno izobraževanje	1
	Državni izpitni center	1
INŠPEKTORATI		
Inšpektorati	Inšpektorat RS za šolstvo in šport	1
IZVAJALCI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH		
Srednje šole, šolski centri, višje strokovne šole	Tehniški šolski center Nova Gorica	1
	Tehniški šolski center Kranj	2
	Šolski center Velenje	1
	Šola za strojništvo Škofja Loka	1
	Vrtnarska šola Celje	1
	Šolski center Ptuj	1
	Živilska šola Maribor	1
	Višja strokovna šola za gostinstvo in turizem Bled	1
Ljudske univerze	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj	2
	RIC Novo mesto	1
	Ljudska univerza Kočevje	2
Zasebne izobraževalne organizacije	Academia Maribor	1
	Doba, Maribor	1
DELODAJALCI		
Delodajalci	Revoz, d. d.	1
	Elos Escada, d. o. o.	1
	Zavarovalnica Maribor, d. d.	1
DRUŠTVA, ZDRUŽENJA		
Društva, združenja	Zveza ljudskih univerz Slovenije	1
	Društvo organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah	1
	Zveza privatnih izobraževalnih institucij	1
	Skupnost izobraževanja odraslih	1
	Andragoško društvo Slovenije	3
SKUPAJ		41

5.7 Metode, uporabljene pri analizi podatkov

Po opravljenem pregledu vrnjenih anketnih vprašalnikov, pregledu podatkov ter njihovem vnosu v računalniški program SPSS in oblikovanju osnovnih baz podatkov smo najprej ločeno za posamezno bazo (srednješolsko izobraževanje/višješolsko izobraževanje) in posamezne subjekte pripravili sumarni izpis spremenljivk, ki je obsegal predvsem frekvenčne porazdelitve odgovorov, najmanjše in največje vrednosti odgovorov ter povprečne ocene odgovorov. Pripravili smo tudi osnovne primerjave med odgovori subjektov iz skupine srednješolskega izobraževanja in skupine višješolskega izobraževanja (npr. primerjave odgovorov ravnateljev srednjih in višjih šol pri enakem vprašanju). V nadaljevanju pa smo, zato da bi opravili bolj poglobljene analize dobljenih podatkov, uporabili nekatere bivariantne metode, ki so namenjene proučevanju povezanosti med dvema spremenljivkama, izbrali pa smo jih glede na vrsto vključenih spremenljivk.

Ali obstaja povezanost med dvema nominalnima spremenljivkama, smo ugotavljali s preizkusom hi-kvadrat (χ^2). Nizka vrednost signifikance (p), navadno pod 0,05, je pomenila, da je med spremenljivkama statistično značilna povezanost.

Kadar smo se srečali s problemom nizkih teoretičnih celičnih frekvenc (po navadi celice s 5 enotami ali manj), smo uporabili Kullbackov 2I-preizkus (likelihood ratio v SPSS). Z njim se namreč izognemo zagatam z nizkimi teoretičnimi celičnimi frekvencami pri preizkusu hi-kvadrat. Naredimo ga lahko tudi, če so teoretične frekvence manjše od 5 (Sagadin 2003).

Za primere ordinalnih in intervalnih spremenljivk smo najprej preverili, ali se spremenljivke porazdeljujejo normalno, saj iz tega izhaja uporaba ustreznih parametričnih ali neparametričnih statističnih metod.

V ta namen smo uporabili test Shapiro-Wilk¹² in Kolmogorov-Smirnov test. Nizka vrednost signifikance (manjše od 0,05) bi pomenila, da se porazdelitev spremenljivke statistično značilno razlikuje od normalne porazdelitve. V našem primeru spremenljivke večinoma niso bile normalno porazdeljene, zato smo v nadaljevanju po večini uporabili neparametrične metode. V grafični prikaz smo kljub uporabi neparametričnih metod zaradi večje preglednosti in boljše predstavljivosti uvrstili tudi izračunane povprečne vrednosti spremenljivk. Izkazalo se je tudi, da dajejo parametrične in neparametrične metode večinoma podobne rezultate.

Tudi pri ordinalnih spremenljivkah nas je zanimalo, ali so pomembne statistične povezave pri primerjavah odgovorov med dvema subjektoma v vzorcu višješolskega poklicnega izobraževanja (npr. redni in izredni študenti) ali na primer med učitelji iz vzorca srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in predavatelji iz vzorca višješolskega poklicnega izobraževanja.¹³ V ta namen smo uporabili Mann-Whitneyev test (U-statistiko), *pri katerem uporabljamo absolutne range (rezultatov) in*

¹² Le ko je bilo enot 50 ali manj.

¹³ (Npr. Ali obstajajo statistično pomembne razlike pri odgovorih rednih in izrednih študentov o tem, koliko je pomembno, da se za študente oblikuje osebni izobraževalni načrt.)

njihove vsote. Rezultate dveh neodvisnih slučajnostnih vzorcev združimo ter jih razvrstimo v skupno ranžirno vrsto. Nato upoštevamo absolutni rang vsakega rezultata v skupini v ranžirni vrsti (Sagadin 2003, str. 337). Majhne vrednosti ($p < 0,05$) so pomenile, da se spremenljivki statistično značilno razlikujeta. Čeprav podatke v besedilu ponazarjamo z aritmetičnimi sredinami, s tem testom ne moremo določiti, za koliko se razlikujeta aritmetični sredini obeh vzorcev.

Za primerjavo več skupin (v našem primeru subjektov – predavatelji, ravnatelji, referenti in študenti) uporabljamo analizo variance, ki hkrati analizira značilnost razlik možnih kombinacij. Analiza variance je parametrična metoda, zato jo uporabljamo le pri normalno porazdeljenih populacijah. V našem primeru smo uporabljali neparametrično metodo Kruskal-Wallisov test (H-statistika), ki je različica analize variance, le da so podatki nadomeščeni z rangi. Pomeni tudi razširitev Mann-Whitneyevega testa na multiple vzorce. Testira ničelno hipotezo, ki pravi, da se vzorci odvisne spremenljivke v povprečnem rangju med seboj statistično značilno ne razlikujejo. Zavrnitev ničelne hipoteze nakazuje, da so skupine med seboj res različne (vrednosti $p = 0,05$ ali manj).

Odgovore, ki smo jih dobili pri odprtih vprašanjih, smo s postopkom kodiranja kategorizirali v skupine odgovorov.

Da bi lahko **razprave v fokusnih skupinah** zapisali čim verodostojneje, smo vse štiri fokusne skupine snemali, v vsaki pa je poleg moderatorja, ki je razpravo vodil in usmerjal, sodeloval tudi zapisnikar in ves čas pogovor zapisoval. Postopek obdelave podatkov smo opravili v več fazah. Najprej smo opravili osnovno organizacijo zapiskov in trakov ter pripravili zapis razprave v posamezni fokusni skupini. Kot je značilno za kvalitativne analize, je sledilo večstopenjsko kodiranje zbranih mnenj in stališč. Med strukturiranjem in tematiziranjem posameznih mnenj in stališč smo želeli ohraniti čim več kvalitativnih informacij. Pri prikazu dobljenih izsledkov ob posameznih temah, vprašanjih ali sklopih vprašanj nismo iskali enega pravega odgovora, pač pa smo želeli razgrniti morebitne različne poglede ter navesti utemeljitve obravnavane rešitve in proti njim. Prav zaradi njihove kvalitativne vrednosti razgrinjamo v nadaljevanju mnenja in stališča brez preveč rigoroznega kategoriziranja, saj želimo tako bralcu omogočiti, da sprožijo v njem razmisleke in sklepe, morda drugačne od tistih, ki smo jih izoblikovali.

Na podlagi opravljene kvalitativne analize smo pri posameznem vprašanju ali sklopu vprašanj tudi sami dodali svoje interpretacije, premisleke. V nekaterih delih smo mnenja, stališča in predloge udeležencev fokusnih skupin v lastnih interpretacijah povezali z lastnim delom ter z različnimi dejavnostmi, ki jih izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije ali pa so šele v postopkih idejne zasnovanosti. Pri tem smo ves čas skušali ohranjati ločnico med mnenji in stališči, ki so jih navajali udeleženci fokusnih skupin, ter lastnimi interpretacijami in premisleki, ki so jih ta mnenja in stališča sprožala.

6 REZULTATI

Kot smo prikazali že v predstavitvi vzorcev, vključenih v raziskavo, smo mnenja in stališča o nekaterih pomembnih vprašanih kakovosti v izobraževanju odraslih zbirali v omrežju izvajalcev srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja. V prvi fazi analize smo najprej oblikovali dve separateni poročili, v katerih so prikazana mnenja in stališča posameznega omrežja.¹⁴ Z rezultati, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, pa prikazujemo primerjalno analizo mnenj in stališč vprašanih v omrežju izobraževalnih organizacij srednješolskega in višješolskega izobraževanja odraslih. Pri nekaterih vprašanih pa bomo mnenjem in stališčem vprašanih iz obeh vključenih omrežij izvajalcev izobraževanja odraslih dodali še mnenja in stališča strokovnjakov, ki so sodelovali v fokusnih skupinah.

6.1 Opredelitve kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle

Začetni del raziskave smo namenili proučevanju vprašanj o tem, **kako opredeljujemo kakovost izobraževanja odraslih na ravni izobraževalne organizacije**. Prav od odgovora na to vprašanje je namreč odvisno, kakšne nabore kazalnikov in standardov kakovosti bomo oblikovali in uporabili pri notranjem in zunanjem presojanju kakovosti.

Že pri snovanju raziskave smo izhajali iz dveh pomembnih konceptualnih izhodišč: iz sodobnih **relativnih teorij kakovosti** in **teorije interesnih skupin**. Upoštevanje relativnega načina opredeljevanja kakovosti v izobraževanju (Pirsig 1974, Guba in Lincoln 1994) pomeni, da ne iščemo enega in edino pravilnega odgovora na vprašanje, kakšna je dobra izobraževalna organizacija in kakšen dober učitelj. Kot je pokazalo raziskovanje samega pojma kakovosti in sodobnih konceptov kakovosti, so **opredelitve kakovosti v izobraževanju zelo različne in izražajo različne perspektive, interese in potrebe interesnih skupin, ki vstopajo v izobraževanje** (Harvey in Green 1993, Freeman 1984, Mitchell, Angle in Wood 1997).

Teoretsko proučevanje tega vprašanja je doslej pokazalo, da pripisujejo različne interesne skupine posameznim dejavnikom kakovosti izobraževanja različen pomen. Različni avtorji so v svojih proučevanjih tega, kako ljudje opredeljujemo, kaj je za nas kakovostno, ugotavljali, da ima lahko celo v isti interesni skupini posamezni dejavnik zelo različen pomen. Nekatera področja pa so pomembna za vse skupine in so skupno polje za premisleke o tem, kako kakovost na teh področjih presojati in razvijati (Pirsig 1973, Harvey in Green 1993, Foley 1999).

¹⁴ Mnenja in stališča vprašanih na višjih strokovnih šolah so zbrana v raziskovalnem poročilu: Možina, T., Klemenčič, S. (2007). Nekatera vprašanja nadaljnega razvoja kakovosti na višjih strokovnih šolah, Skupnost višjih strokovnih šol, še neobjavljeno besedilo. In: Možina, T., Klemenčič, S. (2008). Zaključno raziskovalno poročilo o oblikovanju nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti ter notranjem in zunanjem presojanju kakovosti v izobraževanju odraslih, Andragoški center Slovenije.

V raziskavi nas je zato zanimalo, kako vprašani sami opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle in kateri dejavniki kakovosti so zanje pomembni. Hkrati pa bomo ob analizi njihovih opredelitev kakovosti pozorni tudi na dejavnike kakovosti, ki so strokovno pomembni, pa jim vprašani morebiti ne namenjajo pozornosti.

Zanimalo nas je predvsem:

- Kako sodelujoči v raziskavi opredeljujejo dobro, kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle?
- Kakšen pomen pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti (npr. strateškim dimenzijam načrtovanja izobraževanja odraslih, načrtovanja izpeljave za odrasle, upoštevanje značilnosti odraslih pri izpeljavi izobraževanja) in koliko so po njihovem mnenju ti dejavniki kakovosti uveljavljeni v njihovi izobraževalni organizaciji?

Stališča in mnenja sodelujočih smo zbirali na dva načina. Najprej smo vprašane prosili, naj nam opišejo, kaj po njihovem mnenju opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle. Vprašanje je bilo odprtega tipa, saj smo tako želeli doseči, da bi vprašani prosto izražali svoja mnenja in premisleke o kakovosti, ne da bi bili preveč usmerjeni od zunaj. V nadaljevanju pa so vprašani dobili nekaj vprašanj zaprtega tipa, in sicer o tem, kolikšno stopnjo pomembnosti dosegajo različni vidiki kakovosti.

Analiza opredelitev kakovosti z vidika različnih konceptov kakovosti

Ravnatelje/direktorje, učitelje, vodje izobraževanja odraslih in udeležence izobraževanja odraslih v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju smo vprašali: **Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle?** Na vprašanje je odgovarjalo 37 ravnateljev, 45 vodij izobraževanja odraslih, 194 učiteljev in 377 udeležencev.

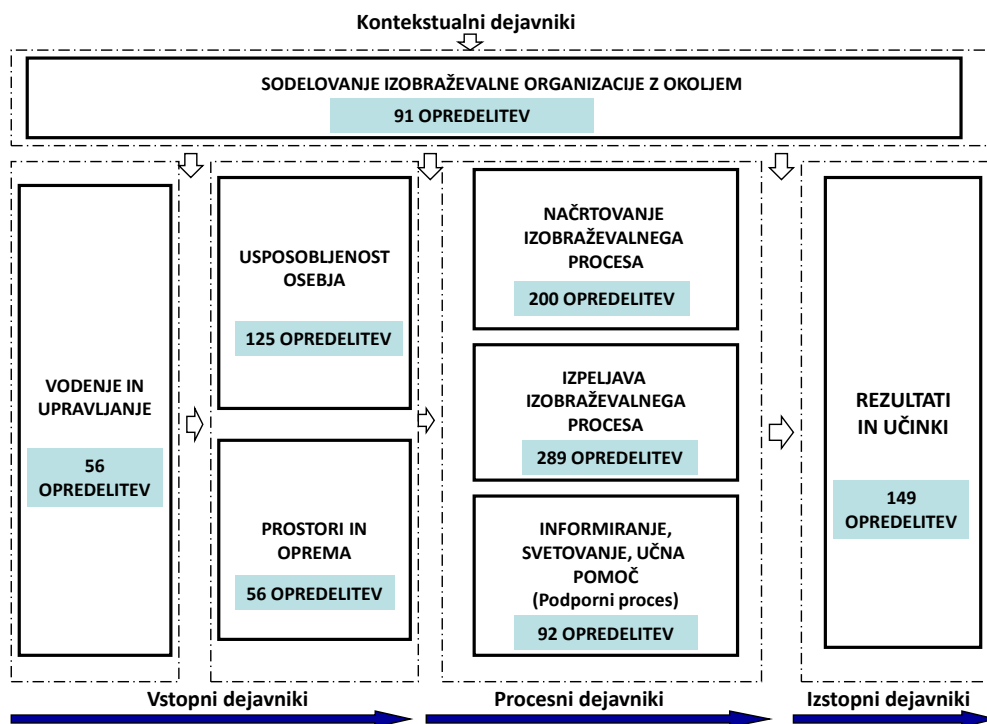
Ravnateljem, predavateljem, referentom za študijske zadeve in študentom (rednim in izrednim) na višjih strokovnih šolah smo postavili vprašanje: **Kakšen je za vas dober (kakovosten) študij na višji strokovni šoli?** Na vprašanje je odgovarjalo 18 ravnateljev, 18 referentov za študentske zadeve, 104 učitelji in 149 izrednih študentov.

Da bi lahko njihove navedbe prikazali sistematično, smo njihove odgovore najprej v posameznem omrežju z uporabo postopka kodiranja kategorizirali v nekaj temeljnih vsebinskih sklopov, ki jih lahko imenujemo tudi področja kakovosti, v drugem koraku pa smo jih razvrstili še podrobneje, po ožjih dejavnikih kakovosti. Pri kategoriziranju nismo želeli trditev združevati v preširoke sklope, saj bi s tem izgubili vpogled v raznolikost kazalnikov kakovosti. Tudi če se ob nekaterih tako izoblikovanih kazalnikih kakovosti pojavljajo nizke absolutne frekvence navedb, je s stališča vsebinske razgrnitve opredelitev kakovosti in premisleka o tem, katere kazalnike kakovosti umestiti v modele za notranje in zunanje presojanje kakovosti, pomemben.

V analizi podanih opredelitev kakovosti smo te analizirali z uporabo dveh načinov opredelitev kakovosti v izobraževanju. Vsebinska področja, ki smo jih dobili s kategorizacijo odgovorov, smo razvrstili v procesni model kakovosti. Kot smo že prikazali v uvodnih poglavjih, je to model, ki dejavnike kakovosti razvršča na vstopne, procesne, izstopne in kontekstualne dejavnike kakovosti. (Stufflebeam 1983, 2000, Lassnigg 2003, Bole Kosmač 2005) Razvrstitev opredelitev kakovosti v procesni model nam bo omogočila, da bomo te lahko prikazali pregledno in pri tem upoštevali notranjo logično strukturo kazalnikov kakovosti. Dobljene opredelitve kakovosti pa bomo v interpretaciji na nekaterih mestih osvetlili tudi tako, da bomo upoštevali že predstavljeno klasifikacijo različnih konceptov kakovosti, ki sta jo v devetdesetih letih oblikovala Harvey in Green (1993). Analizirali bomo, ali lahko opredelitve vprašanih povezujemo s katerim od tehle konceptov kakovosti: kakovost kot izjemnost, kakovost kot popolnost ali konsistentnost, kakovost kot vrednost za denar, kakovost kot ustreznost namenu, kakovost kot spreminjanje, transformacija in krepitev.

V nadaljevanju najprej prikazujemo zaokrožena področja, ki so se pokazala, ko smo razvrščali dobljene opredelitve kakovosti v širše vsebinske sklope.

Slika 19: Razvrstitev opredelitev kakovosti po procesnem modelu



Z vsebinskim kategoriziranjem odgovorov vprašanih smo opredelili sedem vsebinskih področij kakovosti, in sicer: (1) vodenje in upravljanje, (2) usposobljenost osebja, (3) prostori in oprema, (4) načrtovanje izobraževalnega procesa, (5) izpeljava izobraževalnega procesa, (6) informiranje, svetovanje in učna pomoč ter (7) rezultati in učinki.

V nadaljevanju bomo za posamezna vsebinska področja prikazali in analizirali podrobnejše opredelitve kakovosti, ki so jih prispevali vprašani. Te prikazujemo tudi po posameznih skupinah vprašanih. Pri tem bi radi poudarili, da je takšen prikaz namenjen za ponazoritveni vpogled v razvrstitev opredelitev po skupinah – zaradi majhnega števila opredelitev pri posameznih ožjih vidikih kakovosti namreč ni mogoče delati objektivnih primerjav med skupinami. To vprašanje smo zastavili predvsem zato, da bi si tako pridobili seznam mogočih dejavnikov kakovosti delovanja izobraževalne organizacije; primerjalni analizi ocen pomembnosti posameznih dejavnikov po posameznih skupinah bo namenjeno naslednjo vprašanje. Prikaz začnemo z razgrnitvijo opredelitev kakovosti, ki sodijo med **kontekstualne dejavnike kakovosti**. V skladu s Stufflebeamovo (1983, 2000) opredelitvijo kontekstualnih dejavnikov kot tistih, ki opredeljujejo kontekst (lastnosti okolja), v katerem izobraževalna organizacija deluje, ali pa kažejo sodelovanje izobraževalne organizacije z okoljem ter vplive, ki ga ima okolje na delovanje izobraževalne organizacije, ali vplive izobraževalne organizacije na okolje, smo opredelitve kakovosti, ki so izražale tovrstne vsebine, umestili v vsebinsko področje, ki smo ga poimenovali »**sodelovanje izobraževalne organizacije z okoljem**«. V ta sklop se je uvrstilo 91 opredelitev kakovosti.

Preglednica 25: Kontekstualni dejavniki kakovosti – sodelovanje izobraževalne organizacije z okoljem

SODELOVANJE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE Z OKOLJEM									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N = 377)	ŠTUDENTJE VIŠJE (N = 149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Prilagajanje izobraževalne ponudbe potrebam v okolju	1	7	7		7		3	3	28
Izobraževanje strokovnjakov za potrebe gospodarstva	5	3	4		6	3	1	1	23
Zadovoljevanje potreb različnih interesnih skupin po izobraževanju	5	1	1	2	2	2	1	1	15
Odzivnost na potrebe okolja	4	1	2		5				12
Prepoznavnost (ugled) v okolju	1					1	1	1	4
Sodelovanje z gospodarstvom pri skupnih projektih					2	1			3
Dobro sodelovanje s partnerji v okolju			2		1	1			4
Vpliv na okolje					1				1
Vpliv na izobrazbeno raven prebivalstva v regiji	1								1
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA PODROČJE SODELOVANJA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE Z OKOLJEM	17	12	16	2	24	8	6	6	91
ODSTOTEK NAVEDB (%)	45,9	66,7	35,5	11,1	12,3	7,7	1,6	4,02	8,76

Iz navedb sodelujočih lahko izluščimo, da izobraževalno organizacijo, ki sodeluje z okoljem, odlikuje to, da je odzivna na potrebe okolja (12 opredelitev) in da svojo izobraževalno ponudbo prilagaja tem potrebam (28 opredelitev). Pomembno je, da je pozorna na potrebe različnih interesnih skupin. Še posebno so opredelili sodelovanje izobraževalne organizacije z gospodarstvom, tako pri izobraževanju potrebnega strokovnega osebja (23 opredelitev) kot pri sodelovanju pri skupnih projektih (3 opredelitve). En učitelj je opozoril na to, da je kakovostna izobraževalna organizacija tista, ki vpliva na okolje, eden izmed ravnateljev pa je kot enega izmed mogočih vplivov navedel vpliv na izobrazbeno raven prebivalstva v regiji. Prav vse opredelitve lahko ocenimo kot relevantne in bi jih bilo smiselno uvrstiti v seznam kazalnikov kakovosti, ki opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle. Pri tem je pomemben del opredelitev, ki pokaže, da je dobra izobraževalna organizacija tista, ki pozna potrebe po izobraževanju v okolju in je odzivna. Pomembne pa so tudi opredelitve, ki pokažejo, da je izobraževalna organizacija pomemben subjekt v nekem okolju in s svojo dejavnostjo tudi sama vpliva nanj. Izmed pomembnih zunanjih interesnih skupin izobraževalne organizacije so vprašani eksplicitno opredelili »gospodarstvo«, predvideli pa so tudi sodelovanje z drugimi »partnerji« v okolju, ki pa jih niso posebej navedli.

Nihče izmed sodelujočih v raziskavi pa med pomembnimi dejavniki kakovosti ni navajal pomena, ki ga ima na primer sodelovanje pomembnih interesnih skupin iz okolja pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne dejavnosti, ali na primer pomembnosti jasnih in utečenih načinov obveščanja partnerjev v okolju o lastni izobraževalni ponudbi. Če imamo v mislih veliko novost, ki jo je v poklicno in strokovno izobraževanje prinesel novi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006), namreč, da sedaj izobraževalna organizacija sama opredeljuje 20 % vsebin (kompetenc) v javnoveljavnem izobraževalnem programu, bi bilo smiselno med kazalnike kakovosti sodelovanja izobraževalne organizacije z okoljem umestiti tudi sodelovanje predstavnikov interesnih skupin pri načrtovanju izobraževalnih programov in njihovem izvajanju (Klemenčič, Možina, Vilič Klenovšek 2003).

Ob oceni, da so vse opredelitve, ki so jih navedli vprašani, relevantne, in ob upoštevanju podatka, da je na to vprašanje v vseh skupinah skupaj odgovarjalo 942 vprašanih in skupaj k opredelitvam kakovosti sodelovanja izobraževalne organizacije z okoljem prispevalo 91 opredelitev, lahko hkrati tudi ocenimo, da je frekventnost odgovorov v celoti relativno nizka in vsaj posredno odpira vprašanja o tem, koliko so obravnavani dejavniki kakovosti danes že zares upoštevani v razmislekih in delovanju zaposlenih v izobraževalnih organizacijah.

Če izhajamo iz teoretskih ugotovitev, da so opredelitve kakovosti povezane z vlogami in interesi tistih, ki so te opredelitve prispevali (Pirsig 1974, Harvey in Green 1993, Foley 1999), si s tem morebiti lahko pojasnimo nizko frekventnost navedb pri udeležencih in študentih, ki svojo vlogo in svoj izobraževalni interes morda lažje povezujejo z neposrednimi izobraževalnimi procesi, ki nanje najbolj neposredno vplivajo. Da je nekoliko manj kot polovica ravnateljev srednjih šol (45,9 %) in malo več kot polovica ravnateljev višjih šol (66,7 %) omenjala dejavnike sodelovanja izobraževalne organizacije z okoljem kot pomembne, tudi pritrjuje ugotovitvam o tem,

da so opredelitve kakovosti povezane z vlogami, ki jih nekdo v izobraževalni organizaciji opravlja. Zato lahko sklepamo, da za strateške povezave z okoljem najbolj skrbijo vodilni v izobraževalni organizaciji. (Clarkson 1995) Malo, lahko bi rekli tudi, da premalo, pa je bilo razmisleka o sodelovanju izobraževalne organizacije z okoljem zaznati v opredelitvah kakovosti, ki so jih navajali srednješolski učitelji in predavatelji v višjih strokovnih šolah.

V skladu s procesnim modelom prištevamo med **vstopne dejavnike** kakovosti ljudi in materialna sredstva, ki jih potrebujemo za izpeljavo izobraževalne dejavnosti. Med vstopne dejavnike štejemo tudi temeljne strateške usmeritve izobraževalne organizacije (razvojni cilji, poslanstvo, vizija), ki pomembno vplivajo na oblikovanje procesov in s tem tudi na rezultate (Stufflebeam 1983, 2000). Ob upoštevanju tega izhodišča smo opredelitve kakovosti, ki smo jih razvrstili med vstopne dejavnike, razvrstili v tri vsebinske sklope, in sicer: (1) vodenje in upravljanje, (2) usposobljenost osebja in (3) Prostor in oprema. Skupaj smo tako med vstopne dejavnike kakovosti uvrstili 241 opredelitev. Najprej bomo analizirali opredelitve, ki se umeščajo v vodenje in upravljanje.

Preglednica 26: Vstopni dejavniki kakovosti – vodenje in upravljanje

VODENJE IN UPRAVLJANJE									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N=377)	ŠTUDENTI VIŠJE (N=149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Jasno oblikovana vizija in cilji delovanja	5	4	1		12				22
Opremljen načrt razvoja izobraževalne organizacije	2	4	2		1				9
Spodbujanje inovativnosti in razvojnega dela			2		5	1			8
Skrb za dobro počutje zaposlenih in udeležencev/študentov			1	1	3				5
Oblikovano poslanstvo izobraževalne organizacije	2		1						3
Zavezanost kakovosti					2		1		3
Odgovorno in etično delovanje			2						2
Ustrezno nagrajevanje zaposlenih, ki delajo z odraslimi					2				2
Sodelovanje udeležencev/študentov in predavateljev pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije				1					1
Opremljene vrednote, ki vodijo delovanje zaposlenih v izobraževalni organizaciji			1						1
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA PODROČJE VODENJE IN UPRAVLJANJE	9	8	10	2	25	1	1	0	56
ODSTOTEK NAVEDB (%)	24,3	44,4	22,2	11,1	12,8	0,9	0,3	0	5,9

Iz opredelitev, ki so jih prispevali vprašani, lahko s področja **vodenje in upravljanje** izluščimo, da je dobra izobraževalna organizacija tista, ki ima jasno vizijo in cilje delovanja (22 opredelitev) ter opredeljen načrt razvoja (9 opredelitev). Na pomen sodelovanja udeležencev – študentov in učiteljev ali predavateljev pri oblikovanju vizije in ciljev je ob tem opozoril le en vprašani. Pomembno je tudi, da ima jasno izoblikovano poslanstvo (3 opredelitve) ter vrednote, po katerih deluje (1 opredelitev). Dobro izobraževalno organizacijo odlikuje skrb za dobro počutje zaposlenih in udeležencev (5 opredelitev), svoje zaposlene tudi ustrezno nagraduje (2 opredelitvi). Kakovostna izobraževalna organizacija se odlikuje po odgovornem in etičnem ravnanju (2 opredelitvi). Le en vprašani je kot pomemben dejavnik kakovosti vodenja in upravljanja opredelil, da je izobraževalna organizacija zavezana kakovosti. Pomembno je tudi spodbujanje inovativnega in razvojnega dela v izobraževalni organizaciji (8 opredelitev). Spet lahko prav za vse podane opredelitve ugotovimo, da so relevantne in jih lahko uvrstimo v seznam pomembnih kazalnikov kakovosti izobraževalne organizacije. Tem bi lahko dodali še pomembne dejavnike organizacijske kulture (Lesser 2000, Chaq in Menkhoff 2005), skrb za komuniciranje in pretok informacij (Klemenčič, Možina in Vilič Klenovšek 2003), načrtovanje razvoja strokovnjakov (Schuller in Field 1998), gospodarjenje s finančnimi viri idr.

Skupaj so vsi vprašani ta to področje kakovosti prispevali 56 opredelitev. Glede frekventnosti pojavljanja posameznih opredelitev zato lahko ugotovimo prav podobno, kot je bilo to značilno že za prvo področje. Če upoštevamo njihovo vlogo v izobraževalni organizaciji, je razumljivo, da o teh strateških dimenzijah kakovosti niso razmišljali udeleženci in študenti. Frekventnost opredelitev je nizka tudi pri drugih skupinah zaposlenih (vodje IO, referenti, učitelji, predavatelji). Še najvišja je pri ravnateljih višjih strokovnih šol (44,4 %). Pri njih bi že pričakovali, da bodo v svojih premislekih o tem, kaj opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo, v večjem številu opredelili tudi dejavnike vodenja. Precej opredelitev, ki so jih navajali vprašani v tem sklopu, bi po klasifikaciji Harveya in Greenove (1993) lahko uvrstili v koncepte kakovosti kot ustreznosti namenu. Pri analizi tega koncepta smo namreč ugotavljali, da se v njem namen povezuje s temeljnim poslanstvom in cilji neke izobraževalne organizacije. Po tem konceptu ni dovolj, da izobraževalna organizacija zna povedati, kaj ponuja, pač pa mora znati tudi pokazati, da to zares ponuja (prav tam). Prav v zvezi s tem pa smo pri opredelitvah kakovosti, ki so jih navajali vprašani, pogrešali, da bi med temeljnimi strateškimi opredelitvami kakovosti omenili tudi, da mora imeti organizacija postavljen sistem presojanja in razvijanja kakovosti.

V nadaljevanju si oglejmo opredelitve kakovosti, povezane z **usposobljenostjo osebja**.

Preglednica 27: Vstopni dejavniki kakovosti – usposobljenost osebja

USPOSOBLJENOST OSEBJA									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N=45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N = 377)	ŠTUDENJE VIŠJE (N = 149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Pedagoško-andragoška usposobljenost									
Usposobljenost za delo z odraslimi	1	1	4	1	2			2	11
Usposobljenost za individualno delo z udeleženci/študenti					5	2			7
Usposobljenost za uporabo sodobnih oblik in metod dela			1				1	1	3
Izkušnje s področja izobraževanja odraslih					1	1			2
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	1	1	5	1	8	3	1	3	23
Strokovna usposobljenost									
Strokovna usposobljenost učiteljev/predavateljev	3				31	15	5	3	57
Strokovna usposobljenost strokovnih sodelavcev	1	1	3					1	6
Izkušnje s strokovnega področja						1			1
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	4	1	3	0	31	16	5	4	64
Stalno strokovno spopolnjevanje									
Možnosti stalnega spopolnjevanja za delo z odraslimi	1		2	1	7				11
Pripravljenost za stalno spopolnjevanje za delo z odraslimi		1	1	1	4	2			9
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	1	1	3	2	11	2	0	0	20
Kakovost učiteljev – nespecificirano									
Dobri učitelji/predavatelji							18		18
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA PODROČJE STROKOVNO USPOSOBLJENO OSEBJE	5	2	11	3	50	21	24	7	125
ODSTOTEK NAVEDB (%)	13,5	11,1	24,4	16,6	25,7	20,1	6,4	4,7	13,3

Osebjje je pomemben vstopni dejavnik kakovosti, saj bo od tega, kakšna bo usposobljenost učiteljev in strokovnih delavcev, zelo odvisno, kako bodo izpeljani procesi izobraževanja in kakšne rezultate bo izobraževalna organizacija dosegala. S skupaj 125 opredelitvami so sodelujoči v raziskavi dejavnikom usposobljenosti osebja namenili precej pozornosti.

Opredelitve, ki so jih prispevali in zadevajo kakovost osebja, smo razdelili v tri podsklope. Sicer v manjšem številu, kot bi morda lahko pričakovali, pa vendarle, so vprašani prispevali 23 opredelitev, ki opozarjajo na pomen pedagoško-andragoške usposobljenosti osebja. Osebjje mora biti usposobljeno za delo z odraslimi (11 opredelitev), pomembna je usposobljenost za individualno delo z udeleženci (7 opredelitev), usposobljenost za uporabo sodobnih oblik in metod dela (3 opredelitve), pomembne so izkušnje iz izobraževanja odraslih (2 opredelitvi). Več pozornosti kot pedagoško-andragoški usposobljenosti so vprašani namenili strokovni usposobljenosti učiteljev in predavateljev (57 opredelitev). Od tega so kar 46 opredelitev prispevali učitelji in predavatelji sami, zanimivo so ta dejavnik v lastnih opredelitvah kakovosti omenili le trije ravnatelji srednjih šol. Morda se zdi strokovna usposobljenost učiteljev in predavateljev tako samo po sebi umevna, da ob vprašanju o tem, kaj opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo, na strokovnost učiteljev v tej povezavi sploh niso pomislili. Šest opredelitev se je posebej nanašalo na pomen strokovne usposobljenosti strokovnih delavcev, le en predavatelj višje šole pa je omenil tudi pomen izkušenj kot pomemben dejavnik strokovne usposobljenosti učiteljev. Kot pomembne dejavnike kakovosti so vprašani opredelili tudi možnosti (11 opredelitev) ter pripravljenost za stalno spopolnjevanje za delo z odraslimi (9 opredelitev). Osemnajst udeležencev je navedlo, da kakovostno izobraževalno organizacijo opredeljujejo »dobri učitelji«, te opredelitve pa niso natančneje pojasnjevali. Spet lahko ugotovimo, da opredelitvam, ki so jih prispevali vprašani, z vidika relevantnosti, ko opredeljujemo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle, lahko pritrdimo.

Naslednji sklop vstopnih dejavnikov kakovosti opredeljuje **prostore in opremo**.

Vprašani opredeljujejo, da morajo biti ti ustrezni (26 opredelitev), takšni, ki bodo omogočali različne oblike dela (1 opredelitev). Prostori naj bodo primerni za učenje (1 opredelitev). Izobraževalna organizacija mora zagotoviti dostop do spleta in elektronske pošte (11 opredelitev), zagotovljena naj bo uporaba računalnikov pri študiju (2 opredelitvi). Na voljo morajo biti sodobni učni pripomočki (5 opredelitev). Pomembni za kakovost izpeljave izobraževanja so dobro opremljeni laboratoriji (3 opredelitve), knjižnica naj bo dostopna tudi odraslim (3 opredelitev). Skupaj so vse skupine vprašanih za to področje prispevale 56 opredelitev.

Preglednica 28: Vstopni dejavniki kakovosti – prostori in oprema

PROSTORI IN OPREMA									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N=377)	ŠTUDEN TJE VIŠJE (N=149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Ustrezni prostori in oprema	1		1	1	16	1	6		26
Zagotovljen dostop do spleta in elektronske pošte			1		4	1	4	1	11
Sodobni učni pripomočki (LCD, multimedija ...)						3	2		5
Dobro opremljeni laboratoriji		1			1			1	3
Zagotovljena potrebna materialna sredstva	1	1							2
Sodobna oprema			2						2
Knjižnica, dostopna za odrasle udeležence/študente					1		2		3
Prostori, ki omogočajo različne oblike dela					1				1
Primerni prostori za učenje								1	1
Zagotovljena uporaba računalnikov pri študiju								2	2
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA PODROČJE PROSTORI IN OPREMA	2	2	4	1	23	5	14	5	56
ODSTOTEK NAVEDB (%)	5,4	11,1	8,8	5,5	11,8	4,8	3,7	3,3	5,9

Procesni model nam v nadaljevanju omogoča, da med procesnimi dejavniki kakovosti opredelimo temeljni proces in podporne procese v izobraževalni organizaciji (Stufflebeam 1983, 2000). Iz tega izhodišča smo med procesne dejavnike uvrstili tri vsebinska področja, in sicer: (1) načrtovanje izobraževalnega procesa – uvodno spoznavanje udeleženca, izvedbeno načrtovanje, gradivo, urniki; (2) izpeljava izobraževalnega procesa – oblike in metode dela, odnosi med udeleženci, učitelji/predavatelji in strokovnim osebjem in (2) informiranje, svetovanje in učno pomoč. Pokazalo se je, da se je največ opredelitev vprašanih uvrstilo prav med procesne dejavnike kakovosti – skupaj 581. Najprej predstavljamo opredelitve, ki se umeščajo v načrtovanje izobraževalnega procesa.

Preglednica 29: Procesni dejavniki kakovosti – načrtovanje izobraževanja

NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N = 377)	ŠTUDENTJE VIŠJE (N = 149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Uvodni postopki spoznavanja udeleženca/študenta									
Ugotavljanje delovnih izkušenj udeležencev/študentov	1		4				2		7
Ugotavljanje življenjskih izkušenj udeležencev/študentov	1								1
Izdelana mapa prejšnjih učnih dosežkov					1				1
Poznavanje ciljev, ki jih imajo udeleženci/študenti ob vstopu v izobraževanje					1				1
Posluh za potrebe udeležencev/študentov							1		1
Zagotovljeni postopki priznavanja prejšnjega znanja		1							1
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	2	1	4	0	2	0	3	0	12
Izvedbeno načrtovanje, učno gradivo, urnik									
Upoštevanje obveznosti in želja odraslih pri načrtovanju poteka izobraževanja (družinske, vloge, zaposlitev itn.)	1	2	8	2	16	1	43	8	81
Dajanje ustreznega učnega gradiva, izposoja gradiva	1		6		10	2	12	4	35
Upoštevanje prejšnjih izkušenj in znanja udeležencev/študentov pri načrtovanju izobraževanja	1		3		10	1			15
Ustreznost in prožnost izpitnih rokov glede na druge obveznosti udeležencev/študentov					1		13		14
Cenovna dostopnost							11		11
Časovna učinkovitost načrtovanja izobraževanja (pridobiti čim več znanja v čim krajšem času)							7		7
Oblikovanje osebnega izobraževalnega načrta			1		5			1	7

NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA – NADALJEVANJE									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N = 377)	ŠTUDENTJE VIŠJE (N = 149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Ustreznost števila ur izpeljave izobraževanja glede na potrebe udeležencev/šudentov in doseganje ciljev		2			3			2	7
Spremljanje zadovoljstva udeležencev/šudentov z organizacijo izobraževanja in načrtovanje izboljšav			1				1	1	3
Jasnost ciljev izobraževanja					3				3
Neobvezno obiskovanje predavanj, ker imajo odrasli še druge obveznosti poleg izobraževalnih							3		3
Organizacija priprave na poklicno maturo	1								1
Lahki izpiti							1		1
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	4	4	19	2	48	4	91	16	188
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA PODROČJE NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA	6	5	23	2	50	4	94	16	200
ODSTOTEK NAVEDB (%)	16,2	27,7	55,5	11,1	25,7	3,8	24,9	10,7	21,2

Procese načrtovanja izobraževanja smo razdelili v dva zaokrožena vsebinska sklopa. Prvi opredeljuje dejavnike kakovosti uvodnega spoznavanja udeležencev ali študentov. S tem povezane opredelitve smo umestili v samostojen sklop, ker so to dejavniki, ki jih kot najpomembnejše pri delu z odraslim, predvsem z vidika izvedbenega načrtovanja (Klemenčič idr. 2006) in načrtovanja osebne izobraževalne poti za posameznika (Žalec idr. 2004), opredeljuje proces andragoškega cikla (Pastuovič 1978). Še posebno zato, ker so to temeljni andragoški procesi, bi pričakovali, da bo frekventnost opredelitev, ki se umeščajo v ta sklop, precej višja od dobljene. Vsega skupaj 12 opredelitev je bilo namreč takšnih, ki so pokazale pomen ugotavljanja delovnih (7 opredelitev) in življenjskih izkušenj udeležencev/študentov (1 opredelitev), poznavanje ciljev, ki jih imajo študenti ob vstopu v izobraževanje (1 opredelitev), poslušanje za potrebe udeležencev izobraževanja (1 opredelitev), zagotovljene postopke priznavanja prejšnjega znanja. To, da mora izobraževalna organizacija opravljati uvodne pogovore s posameznim udeležencem, ki se vpisuje v izobraževanje, so opredelila že Navodila za prilagajanje poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim iz leta 1998 (Ur. l. RS, št. 80/98). Še bolj so ti procesi postali tudi obveznost, ki izhaja iz zakonodaje z novimi Navodili o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 8/2008). Posebej umešča postopke ugotavljanja in priznavanja prejšnjega znanja med pomembne dejavnike kakovosti novi Zakon o poklicnem izobraževanju (Ur. l. RS št. 79/2006) ter iz njega izhajajoči Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja (Ur. l. RS št. 78/2007). Čeprav praktiki v pogovorih vedno znova zagotavljajo, da tovrstno uvodno delo z udeleženci izpeljujejo, pa je s strokovnega vidika treba opozarjati na vprašanje o tem, koliko se ti postopki zares uresničujejo v subjektivnih modelih mišljenja in delovanja (Korthagen 2004) strokovnih delavcev in učiteljev. Če jih bomo neposredno vprašali, ali so ti postopki pomembni, bodo že zaradi pritiska t. i. »zaželenosti odgovorov« gotovo odgovorili, da so; ker so pa morali premisleke o pomembnih dejavnikih kakovosti opraviti sami, so nas s svojimi navedbami le malo prepričali, da so tovrstne dejavnosti že zares in dovolj upoštevane v izobraževanju odraslih v Sloveniji.

V naslednji sklop opredelitev smo uvrstili različne dejavnike izvedbenega načrtovanja. Največjo frekventnost odgovorov (81 opredelitev) smo zasledili ob opredelitvi, da mora izobraževalna organizacija v izvedbenem načrtovanju upoštevati, da odrasli poleg izobraževalnih opravljajo še druge vloge (delovne, družinske), in temu prilagoditi izpeljavo izobraževanja. Pomembno je, da imajo udeleženci na voljo učno gradivo (35 opredelitev), da se pri načrtovanju izobraževanja upoštevajo njihove prejšnje izkušnje in znanje (15 opredelitev). Predvsem udeleženci iz omrežja srednješolskega izobraževanja so opozorili na ustreznost in prožnost načrtovanja izpitnih rokov, upoštevajoč druge obveznosti udeležencev (14 opredelitev). Če upoštevamo, da nova Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih (2008) opredeljujejo tudi obvezno pripravo osebne izobraževalne načrta za vse udeležence, je pomembno, da je temu instrumentu v lastnih opredelitvah kakovosti namenilo le 5 učiteljev srednjih šol, 1 vodja izobraževanja odraslih in 1 študent. Izmed prikazanih opredelitev velja opozoriti še na eno, ki jo je dobro vzeti v premislek, ko načrtujemo izobraževanje odraslih. Trije udeleženci iz srednješolskega izobraževanja so namreč kot pomemben dejavnik kakovosti opredelili, da naj bo obiskovanje predavanj neobvezno, ker imajo udeleženci poleg izobraževalnih še druge vloge.

Verjetno te opredelitve v takšni obliki neposredno ne bi mogli uvrstiti med kazalnike kakovosti. Verjetno zgolj iz tega, ali so predavanja obvezna ali ne, ne moremo sklepati na kakovost izobraževalne organizacije. Pomembno pa je sporočilo udeležencev, ki opozorijo, da je treba v izobraževanju odraslih zares veliko pozornosti nameniti izvedbenemu načrtovanju. Premisliti je treba, kako poskrbeti za udeležence, ki ne morejo obiskovati predavanj zaradi drugih obveznosti. Tudi za reševanje tovrstnih ovir, so bili namreč zamišljeni postopki načrtovanje individualnih izobraževalnih poti (Žalec idr. 2004).

Izpostavimo še eno opredelitev, ki jo je sicer prispeval le en izmed predstavnikov udeležencev srednjih šol. Kakovostna izobraževalna organizacija naj bi bila tista, kjer so »lahki izpiti«. Ta navedba namreč nakaže to, kar smo ugotavljali že v uvodnih poglavjih: da se različni udeleženci lahko v izobraževanje vključujejo zaradi različnih interesov (Pirsig 1974, Harvey in Green 1993): eni predvsem zato, da bi si pridobili novo znanje, drugi potrebujejo formalno izobrazbo, da bodo ohranili delovno mesto, itn. Za nekatere bo dobra organizacija tista, ki jim bo dala veliko znanja, za druge morda tista, kjer bodo lahko čim prej in čim lažje prišli do zelene formalne listine. Kako bo ravnal izobraževalec odraslih, ko se bo na eni strani trudil uresničiti potrebe in želje udeležencev, hkrati pa je zavezan standardom profesionalnosti? Zagotovo obravnavane navedbe ne moremo umestiti v seznam kazalnikov kakovosti izobraževalne organizacije, lahko pa navedbo uporabimo v premislek, kakšno ravnanje je s stališča kakovosti pomembno, da bomo podprli izobraževalni proces posameznika, ki ima težave pri doseganju standardov znanja, ali kako reševati položaj, ko se na primer v izobraževanje zares vključujejo udeleženci, ki iz objektivnih razlogov (od tega je odvisno, ali bodo ohranili delovno mesto) potrebujejo višjo izobrazbo, nimajo pa nobenega motiva za pridobivanje novega znanja ipd.

Omeniti velja še opredelitve, ki so jih prispevali udeleženci v omrežju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, in sicer gre za cenovno dostopnost (11 opredelitev) in časovno učinkovitost izobraževanja – pridobiti čim več znanja v čim krajšem času (7 opredelitev). Še posebno pri zadnji opredelitvi smo v teh razmišljanjih udeležencev zadeli na točko, kjer se morda percepcije kakovosti, ki jih navajajo različne interesne skupine, ne ujemajo. Vodje izobraževanja odraslih in tudi učitelji v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju pogosto opozarjajo, da je treba kdaj tudi povečati število ur za izobraževanje, če se pokaže, da imajo udeleženci težave. Kar nekaj udeležencev pa si želi, da bi bilo izobraževanje čim krajše, da bi si pridobili znanje čim lažje in čim hitreje. To je pomembno vprašanje kakovosti in izziv, na katerega naletimo v izobraževanju odraslih. Odpira se tudi vprašanje o razmerju med kakovostjo in učinkovitostjo, o učinkovitosti kot enem od vidikov kakovosti. »Pridobiti čim več v čim krajšem času« (Apple 2003) postaja imperativ sodobnega časa. Iskanje pravega razmerja med tem, kako ugoditi tej želji udeležencev in hkrati doseči standarde znanja v izobraževanju, pa je temeljno vprašanje kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževanja za odrasle. Zmanjševanje števila ur in navzočnosti udeležencev v izobraževalni organizaciji je treba uravnotežiti z drugačnimi načini dela, s svetovalno pomočjo, z načrtovanjem individualne izobraževalne poti, vpeljevanjem sodobnih metod dela, kot je e-učenje, ipd. (Klemenčič idr. 2006).

Pomemben sklop opredelitev kakovosti je povezan z **opredelitvami načinov izpeljave izobraževalnega procesa ter oblik in metod dela.**

Preglednica 30: Procesni dejavniki kakovosti – izpeljava izobraževanja

IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA – IZOBRAŽEVALNI PROCES									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N = 377)	ŠTUDENJE VIŠJE (N = 149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Oblike in metode dela									
Praktična usmerjenost izobraževalnega procesa (povezovanje teorije s prakso, praktično znanje)	2	1		3	12	7	11	6	42
Upoštevanje prejšnjega znanja in delovnih izkušenj udeležencev/študentov v izobraževalnem procesu	4		4		4	4	2	4	22
Razumljivo in nazorno podajanje snovi					1		11	5	17
Vpeljevanje sodobne tehnologije v učni proces					7	2	3	1	13
Jasni cilji za učitelje/predavatelje in za udeležence/štolente					6	4			10
Aktivno sodelovanje udeležencev/študentov		1			2	2		3	8
Aktualnost tem poučevanja		1		1	2	3		1	8
Uporaba inovativnih metod, projektnega dela, strokovnih ekskurzij					2	3		3	8
Kakovostne laboratorijske vaje, ki udeleženca/študenta usposablja za samostojno opravljanje dela						8			8
Spodbujanje skupinskega dela			1		1	1		2	5
Manj zahtevna predavanja kot za redne dijake (odrasli zaposleni, manj časa, druge obveznosti ...)							4		4
Jasna merila in izdelan sistem ocenjevanja znanja			2		1	1			4
Spodbujanje individualnega dela						2			2
Dodatne razlage, utemeljitve, ponavljanje							1	1	2
Medpredmetno povezovanje						1			1
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	6	3	7	4	38	38	32	26	154
ODSTOTEK NAVEDB (%)	16,2	16,6	8,8	22,2	19,6	36,5	8,5	17,4	16,3

Največ opredelitev (42) se je nanašalo na to, da naj bo izobraževalni proces praktično usmerjen, povezovanje teorije s prakso in izobraževanje je treba izpeljati tako, da bo to omogočilo pridobivanje praktičnega znanja. V izobraževalnem procesu je treba upoštevati prejšnje znanje in delovne izkušnje udeležencev (22 opredelitev). Izmed opredelitev je treba omeniti še tiste, ki se nanašajo na dejavno sodelovanje udeležencev v izobraževalnem procesu (8 opredelitev) in spodbujanje skupinskih oblik dela (5 opredelitev). Pomembno je tudi, da so vsebine izobraževanja aktualne (8 opredelitev) ter nazorno in razumljivo predstavljene (17 opredelitev). Le en predavatelj višje strokovne šole je kot pomembni dejavnik kakovosti izobraževanja omenil medpredmetno povezovanje. Opozoriti je treba tudi na opredelitev, ki so jo sicer podali le štiri udeleženci srednješolskega izobraževanja, je pa zelo podobna tisti, ki smo jo zaznali že v prejšnjem sklopu, pri izražanju želja po tem, da bi bili izpiti »lahki«. Ti štiri udeleženci so namreč izpostavili, da naj bodo predavanja za odrasle manj zahtevna kot za redne dijake, saj so ti zaposleni, imajo druge obveznosti in zato manj časa za izobraževanje. V izobraževanju odraslih pogosto zasledimo »govorice«, da je mogoče v izobraževanju odraslih lažje priti do izobrazbe kot v rednem izobraževanju, saj se udeležencem velikokrat popušča in se jim znižuje standarde znanja, ki jih je treba doseči. Če se je to kdaj dogajalo, je danes to težje početi tam, kjer gre za predmete ali module, ki so del zunanjega zaključnega ocenjevanja znanja. Vendar lahko tudi v teh primerih notranja ocena zelo vpliva na končno. Tudi za vse drugo javnoveljavno izobraževanje odraslih pa velja, da je treba dosežati enakovrednost standardov znanja v izobraževanju mladine in izobraževanju odraslih. Bistvene dimenzije kakovosti je treba zato iskati prav v načinih in poteh, ki bodo odraslim, ki so v izobraževanju zaradi vseh drugih vlog, ki jih opravljajo, zares obremenjeni, pomagali, da bodo lahko dosegli standarde znanja ali kompetence, ki jih opredeljuje izobraževalni program.

Ob analiziranju sklopov opredelitev, kot so strokovna usposobljenost osebja ter načrtovanje in izpeljava izobraževanja, lahko ocenimo, da so vprašani ob svojih premislekih o tem, kaj opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo, opredelili različne procese in podprocese, ki jih je treba v izobraževanju izpeljati zato, da bi dosegli dobre rezultate. V njihovih opredelitvah kakovosti smo lahko zaznali procesno usmerjenost. Pri precejšnjem delu opredelitev bi te lahko povezali s koncepti kakovosti kot popolnosti. (Harvey in Green 1993, Deming 1986, Crosby 1979, 1990) Pomemben del te konceptualizacije namreč govori o porazdelitvi odgovornosti za kakovosti ter o tem, da je vsak zaposleni odgovoren, da poskrbi za to, da bodo procesi, ki jih opravlja, opravljeni kakovostno, še posebno pa, da je usmerjenost na kakovost procesov bistvena zato, da bi lahko dosegali dobre rezultate. Opredelitev procesnih kazalnikov kakovosti je pomembna tudi, ko razmišljamo o pomembnih kazalnikih presojanja kakovosti. Kot je menil Crombach (1983, 2000) v svojem evalvacijskem modelu za izboljševanje kurikula, namreč zgolj s tem, da poznamo rezultate izobraževanja, še nič ne vemo o tem, zakaj so rezultati takšni ali drugačni. Da bi lahko vpeljevali izboljšave, ki bi prispevale k boljšim rezultatom, moramo imeti tudi podatke o procesnih dejavnikih kakovosti, saj bo prav zboljšanje teh dejavnikov zboljšalo tudi kakovost rezultatov.

Poleg procesne dimenzije kakovosti so vprašani v svojih opredelitvah kakovosti relativno veliko pozornost namenili odnosni dimenziji izobraževalnih procesov. Da bi te opredelitve prikazali sistematično in nazorno, smo jih razporedili v zaokrožen podsklop.

Preglednica 31: Procesni dejavniki kakovosti – odnosi med učitelji/predavatelji in udeleženci/študenti ter drugim osebjem

IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA – IZOBRAŽEVALNI PROCES									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N = 377)	ŠTUDENTJE VIŠJE (N = 149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Odnosi med učitelji/predavatelji in udeleženci/študenti ter drugim osebjem									
Razumevanje učiteljev/predavateljev položaja in različnih vlog in obveznosti, ki jih morajo opravljati odrasli							12	11	23
Prijaznost zaposlenih do udeležencev/študentov			1		6		4	11	22
Dobri medosebni odnosi med zaposlenimi in udeleženci/študenti	2		7		4		8		21
Posluh za vsakega posameznika (individualna obravnava)	1	1	4		7		5	1	19
Spoštljiv odnos učiteljev/predavateljev do udeležencev					1	1	9	7	18
Dostopnost in odprtost učiteljev/predavateljev do udeležencev/študentov				5	1	2	6	1	15
Pripravljenost na dialog med udeleženci/študenti in učitelji/predavatelji						1	4	1	6
V medosebnih odnosih vlada zaupanje	1				1				2
Sprejemljivost za kritike, pohvale in predloge za izboljšave			1		1				2
Pripravljenost učiteljev/predavateljev na sodelovanje z udeleženci/študenti								2	2
Nepristranskost in pravičnost pri ocenjevanju znanja					1			1	2
Iskrenost učiteljev/predavateljev					1				1
Možnost komuniciranja z učitelji/predavatelji po računalniku							1		1
Pomembnost prenosa izkušenj z učitelja/predavatelja na udeležence/študente								1	1
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	4	1	13	5	23	4	49	36	135
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA PODROČJE NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA	10	4	20	9	61	42	81	62	289
ODSTOTEK NAVEDB (%)	27,02	22,2	44,4	50	31,4	40,3	21,5	41,6	30,7

Udeleženci in študenti si želijo, da bi imeli učitelji ali predavatelji razumevanje za položaj in različne vloge in obveznosti, ki jih morajo opravljati odrasli in vplivajo tudi na njihovo izobraževanje (23 opredelitev). Pomembni so dobri medosebni odnosi med vsemi udeleženi v izobraževanju (21 opredelitev), ki naj temeljijo na zaupanju (2 opredelitvi). Odnos učiteljev ali predavateljev in strokovnih delavcev do udeležencev ali študentov naj bo spoštljiv (18 opredelitev), strokovno osebje naj ima posluš za posameznega udeleženca v izobraževanju (18 opredelitev). Pomembna je pravičnost in nepristranskost pri ocenjevanju znanja (2 opredelitvi), sprejemljivost za kritike, pohvale ter predloge za izboljšave (2 opredelitvi). En udeleženec je med dejavnike kakovosti umestil možnost, da bi z učitelji lahko komuniciral po spletu, en učitelj iz srednje šole je poudaril, da je pomembno, da se v izobraževanju prenašajo izkušnje z učitelja na udeleženca izobraževanja.

Na tej točki se lahko navežemo na premisleke o sami naravi kakovosti, ki jih je podal Pirsig (1974), ko je skušal opredeliti t. i. odnosni in dinamični vidik razumevanja kakovosti. Menil je, da kakovosti ni mogoče neodvisno povezovati niti s subjektom niti z objektom, ampak jo je mogoče odkriti samo v njunem medsebojnem razmerju. Zato je pomemben odnos. Po njegovem mišljenju lahko višje ravni kakovosti dosežemo na točki, kjer se srečata subjekt in objekt. Ob upoštevanju pomena odnosne dimenzije v procesih izobraževanja zato Pirsig (prav tam) 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. Sodobni koncepti kakovosti, ki so utemeljeni na relativnem in interesnem pojmovanju kakovosti ter dinamični in odnosni naravi kakovosti, namreč zahtevajo temu primerne evalvacijske strategije. Te lahko najdemo v sodobnih prijemih t. i. četrte generacije evalvacij. To so evalvacijske strategije, ki vsebujejo 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 (Guba in Lincoln 1994).

Ob obravnavanju odnosne dimenzije izobraževalnih procesov in še posebno ob opredelitvah kakovosti, ki se nanašajo na pomen spoštljivega odnosa učiteljev do udeležencev, je pomembno opozoriti na pri nas sicer še ne dovolj znane in preizkušene teoretske pedagoške usmeritve t. i. odnosne pedagogike. (Kroflič 2008 b, Bingham in Sidorkin 2004). V manifestu odnosne pedagogike, ki so ga podpisali mednarodno ugledni teoretiki vzgoje, med drugim beremo:

- Odnos je resničnejši od ljudi in stvari, ki jih združuje.
- Sebstvo je vozlišče v spletu mnogoterih prepletajočih odnosov; če iz spleta izvzamemo odnose, ne bomo našli nobenega sebstva. Ljudje nimamo odnosov; odnosi imajo nas.
- Avtoriteta in vednost nista nekaj, kar posedujemo, ampak odnosa, ki zahtevata delovanje drugih.
- Medčloveški odnosi obstajajo v skupnih dejavnostih in prek njih.
- Odnosi so kompleksni; ne moremo jih opisati s posamično govorico. Da bi opisali odnos, moramo razviti besedilo, ki združuje različne glasove.

- Človeške besede in dejanja nimajo avtentičnega pomena; pomen vzpostavljajo le v kontekstu specifičnih odnosov.
- Poučevanje je oblikovanje vzgojnih odnosov. Cilje poučevanja in učinke učenja lahko opišemo kot specifične oblike odnosov do samega sebe, do ljudi, ki obkrožajo učenca, in do širšega sveta.
- Odnosi niso nujno dobri; medčloveška odnosnost ni etična vrednota. Prevlada je enako odnosna kot ljubezen (prav tam).

Izhajajoč iz ugotovitev o mnogoterih in relativnih opredelitvah kakovosti (Pirsig 1974, Harvey in Green 1993) ter zavedajoč se, da odnosi niso vedno in apriori dobri in takšni, ki bi podprli krepitev in rast udeleženca in učitelja v izobraževalnem procesu, postavi Kroflič (2008 c) v osrednje tovrstnih odnosov **spoštovanje udeleženca in osebno vpletenost učitelja**. Spoštljivi učitelj je tisti, ki se zaveda, da ne bo nikoli povsem razumel udeleženca, ki ga poučuje, niti samega sebe in interakcije v izobraževalnem procesu. Zato se zaveda pomene nenehne refleksije učnih položajev, iz katerih razkriva osebne premike udeleženca; in pa enkratnosti vsakega konfliktnega položaja, ki vedno znova zahteva previden odziv na podlagi presoje v skladu z različnimi etičnimi načeli, vrednotami in normami skupnosti. Hkrati s tem pa se zaveda, da lahko samo z osebno vpletenostjo zvabi udeleženca v proces učenja, ki ni nič drugega kot širjenje razvejene mreže odnosov in dejavnosti (po učitelju do drugih oseb, kulturnega in naravnega okolja ter tako do vednosti in vrednot). Spoštljivi učitelj se nenehno zaveda, da lahko kritično presoja udeležencev in svoj položaj v izobraževalnem procesu le iz položaja osebne vpletenosti, zato vsebuje kritična presoja tudi nenehno samorefleksijo. Kroflič (2008 c) zato zapiše: *»Če lahko torej zahtevo po spoštljivosti označimo za osnovo pedagoškega odnosa, mi učiteljeva osebna vpletenost pomeni jedro pedagoške odgovornosti.«*

Ob premislekih o ustreznih evalvacijskih strategijah pa se lahko na tej točki znova navežemo na temeljne opredelitve evalvacij četrte generacije, ki postavljajo v ospredje prav odnosno dimenzijo, pomen sprotne refleksije, soočanja različnih perspektiv ter iskanje višjih ravni kakovosti (Guba in Lincoln 1994), pri tem pa izhajajo iz spoštljivih odnosov (Gardner 2007) in pripoznanja (»recognition«) drugega kot drugačnega. Ob tem Kroflič (2008b) poudari, da je pripoznavanje več kot spoznanje, toleranca oziroma »pasivna empatija«, ko, namesto da bi zavzeli kritično politično stališče do prakse neupoštevanja drugega kot drugačnega, postanemo samozadovoljni že s tem, da prepoznamo drugačno logiko, se »domišljijsko postavimo v kožo drugega« in ga toleriramo. »Da ljudje potrebujemo pripoznanje, da bi razvili (samo)dostojanstvo, je bolj kot stvar argumentacije v teoretičnih okvirih nekaj, čemur moramo biti osebno predani (Bingham 2006, p. 341, povzeto po Kroflič 2008 b). Ko pripoznamo drugo osebo ali ko prosimo za lastno pripoznanje, ne prosimo oziroma zahtevamo od Drugega, da nas vidi, kakršni smo, že smo, smo vedno bili. Nasprotno, v tej prošnji ali zahtevi smo že postali drugačni/novi, saj se konstituiramo s pomočjo vrline spoštovanja naslovnika, potrebe in želje po Drugem (Buttler, povzeto po Bingham 2006, str. 342 in Kroflič 2008 c).

Pripoznanje drugega pomeni tudi zastaviti lastno bivanje in vztrajanje v njem v spopadu za pripoznanje. Pri tem je pomembna odgovornost kot oblika spoštljivega

odnosa do obličja drugega (Kroflič 2008 c, Levinas 2006), ki ga moramo sprejeti v absolutni definiciji: kot Drugega, ki je ravno tisto, kar jaz nisem. Drugi je »neskončno nepoznaven«, a vseeno občutljivost do absolutne diference opredeljuje naše medsebojne odnose ter nam edina lahko odgovori na vprašanje, kdo v resnici (prav tam).

Ko govorimo o kakovosti odnosov v izobraževalnem procesu, postane stalna refleksija o dogajanjih v izobraževalnem procesu in v odnosih en izmed temeljnih konstitutivnih elementov sodobnih odnosno in dinamično zasnovanih konceptov kakovosti. Ti so utemeljeni na **strokovni odgovornosti učiteljev in strokovnih delavcev** ter pomembno mesto namenjajo **spoštljivosti ter pripoznavanju drugačnosti**, v našem primeru pripoznavanju drugačnih in raznolikih pogledov na to, kaj je kakovostno izobraževanje.

Ob analizi opredelitev, ki se navezujejo na odnosno dimenzijo kakovosti, je treba nameniti pozornost še dimenziji skrbnosti, ki smo jo odstrli že pri analizi Pirsigovega dela, kjer kakovost poveže s skrbnostjo, ko pravi. »Skrben človek je tisti, ki med svojim delom vidi in čuti Kakovost.« (Pirsig 1974, str. 297) Povežimo te Pirsigove misli z opredelitvami **skrbne skupnosti** (Kroflič 2008 b, Gilligan 2001). Opredeljujejo se kot (1) skupnosti, ki poskrbijo za to, da se udeleženec znajde v vlogi objekta in subjekta skrbi, (2) krepijo medsebojno povezanost in pripadnost ter kolegalno pomoč, (3) krepijo socialne spretnosti, potrebne za skrbno prosocialno komunikacijo. Temeljna akta ozaveščene etike skrbi sta »potopitev« ali pozornost, usmerjena k sočloveku in njegovemu osebnemu položaju (empatija), ter »motivacijski premik«, ki ga lahko razumemo kot željo po pomoči sočloveku. 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 izhaja iz etike skrbi, so: zgled, dialog, praktična izkušnja in potrditev (»pozitivno sprejetje drugega kot zmožnega in prosocialno usmerjenega subjekta) (Kroflič 2008 b). Še posebno pa je treba ob tem opozoriti na kombiniranje **etičnih načel spoštljivosti, skrbnosti in pravičnosti**. V procesih eksterne presojanja kakovosti bo na primer ob upoštevanju zunanje opredeljenih standardov kakovosti, ki veljajo za vse enako, najbolj prišla do izraza pravičnost. Pri odnosih v izobraževalnem procesu je pomembno posebno pozornost nameniti spoštljivim odnosom in skrbnosti.

Analizo opredelitev kakovosti nadaljujemo še z zadnjim sklopom opredelitev, ki smo jih umestili med procesne dejavnike kakovosti. Nanašajo na procese **informiranja, svetovanja in učne pomoči**.

Preglednica 32: Procesni dejavniki kakovosti – informiranje, svetovanje, učna pomoč

IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA – PODPORNİ PROCESI									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N = 377)	ŠTUDENTJE VIŠJE (N = 149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Informiranje, svetovanje, učna pomoč									
Dajanje učne pomoči	1				6	3	14	1	25
Ponuja svetovanje za izobraževanje	1		1	1	5	3	10	2	23
Celostnost in ažurnost informacij o poteku študija za udeležence/štolente	1	1			8		8	2	20
Pravočasno obveščanje udeležencev o spremembah urnika	1			1	1		4	1	8
Kakovostne informacije	2	1		1					4
Spodbujanje in motiviranje udeležencev/štolentov za izobraževanje					1		1		2
Pripravljenost učiteljev/predavateljev za pomoč in svetovanje udeležencem				1				1	2
Redno spremljanje napredka udeležencev/štolentov					2				2
Dosegljivost informacij po e-pošti					1				1
Dosegljivost informacij prek spletne strani								1	1
Usposobljenost strokovnega osebja za postopke informiranja in svetovanja			1						1
Omogočanje organiziranega samostojnega učenja									1
Možnost konzultacij					2				2
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	7	2	2	4	24	6	37	8	92
ODSTOTEK NAVEDB (%)	18,9	11,1	4,4	22,2	12,4	5,8	9,8	5,4	9,8

Pomembni dejavniki kakovosti izobraževalne organizacije za odrasle so po mnenju vprašanih procesi informiranja. Informacije o izobraževanju naj bodo celostne in ažurne (20 opredelitev), pomembna je pravočasna informiranost o spremembah urnika (8 opredelitev), informacije naj bodo kakovostne (4 opredelitve) in dosegljive po različnih informacijskih virih (internet, elektronska pošta) (2 opredelitvi). Drugi sklop opredelitev pa se nanaša na potrebno po bolj poglobljenih postopkih učne pomoči (25 opredelitev) in svetovanja (23 opredelitev) udeležencem v izobraževalnem procesu. Dva vprašana sta ob tem posebej opozorila na pomen pripravljenosti učiteljev, da udeležencem dajejo pomoč in nasvete, le en udeleženec pa je opozoril tudi na pomembnost tega, da so učitelji in strokovni delavci usposobljeni za tovrstne procese. Ena opredelitev se je nanašala na omogočanje organiziranega samostojnega učenja, 2 pa na možnost konzultacij. Če izhajamo iz načel andragoške stroke, namreč, da so tovrstni podporni procesi bistvenega pomena, saj z njimi podpremo izobraževanje odraslih in jim tako pomagamo skozi izobraževalni proces, lahko vse navedene opredelitve ocenimo kot relevantne, s stališča premislekov o pomembnih dejavnikih kakovosti, ki opredeljujejo izobraževalno organizacijo. Tudi ti procesi se močno vežejo na prej opisane elemente spoštljivosti, pripoznavanja drugačnosti in skrbne skupnosti, ki jih gotovo lahko postavimo v središče tudi, ko razmišljamo o andragoških konceptih dela z odraslimi udeleženci v izobraževanju.

Prav v zvezi s tem, pa velja znova izpostaviti nizko frekventnost opredelitev po posameznih skupinah vprašanih. Še posebno lahko izpostavimo vodje izobraževanja odraslih pa tudi učitelje ali predavatelje, za katere bi pričakovali, da bodo v lastnih opredelitvah kakovosti tem dimenzijam namenili nekoliko več pozornosti. Tudi če upoštevamo, da vprašani ob svojih opredelitvah kakovosti niso pogosteje navajali svetovanja in učne pomoči, še ne pomeni, da obojega nimajo za pomembno. Ob tem se kaže vprašati o vlogi strokovnega osebja pa tudi učiteljev pri svetovanju in učni pomoči. Nemalokrat namreč v pogovorih z učitelji naletimo na premisleke, da je njihovo temeljno delo poučevanje, vanj pa svetovanje in učna pomoč udeležencem nista zajeta. Ti procesi naj bi bili delo nekoga drugega ... Deloma takšna razmišljanja lahko sprejmemo, saj smo na primer prav zato, da bi okrepili svetovalno dejavnosti za izobraževanje odraslih, v Sloveniji že pred leti ustanovili omrežje svetovalnih središč za izobraževanje odraslih ISIO (Vilič Klenovšek in Klemenčič 2002). Vendar s tem ne rešujemo potreb po učni pomoči in svetovanju, ki jih lahko zazna in se nanje odzove učitelj v izobraževalnem procesu. S tem se spet dotaknemo pomena spoštljivega odnosa in osebne angažiranosti učitelja, dotaknemo se pomena individualne obravnave udeleženca, pomena mentorstva ipd. Vse to so gotovo pomembni dejavniki, s katerimi opredeljujemo kakovost delovanja izobraževalne organizacije.

V nadaljevanju pa prikazujemo še opredelitve kakovosti, ki se povezujejo z rezultati in učinki izobraževanja in smo jih umestili med izstopne dejavnike kakovosti. V skladu s procesnim modelom z izstopnimi kazalniki kakovosti opredeljujemo 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« (Lassing 2003, Bole Kosmač 2005). V našem primeru smo opredelili enotno področje rezultati in učinki.

Preglednica 33: Izstopni dejavniki kakovosti – rezultati in učinki

REZULTATI IN UČINKI IZOBRAŽEVANJA									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N = 377)	ŠTUDENTI VIŠJE (N = 149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Pridobljeno strokovno in procesno znanje (kompetence)									
Pridobljeno uporabno znanje	2			2	14	2	6	3	29
Pridobljeno praktično znanje			1	2	5	1	3	3	15
Pridobljeno strokovno znanje			2		3		6		11
Pridobljeno sodobno znanje	1	1	1			1	3		7
Pridobljeno teoretično znanje				1	4	1	1		7
Razvoj zmožnosti samostojnega reševanja problemov		1				4		2	7
Pridobljeno koristno znanje							4	2	6
Razvoj zmožnosti za vseživljenjsko učenje					3	1		1	5
Razvoj zmožnosti za kreativno delovanje						2		1	3
Razvoj zmožnosti za samozavestno ravnanje					1	2			3
Uspešnost pri poklicni maturi	1				1				2
Pridobljena izobrazba			1				1		2
Pridobljena splošna razgledanost							2		2
Razvoj zmožnosti za samostojno raziskovanje			1			1			2
Razvoj zmožnosti kritičnega mišljenja		1				1			2
Razvoj zmožnosti za odgovorno ravnanje		1				1			2
Razvoj zmožnosti logičnega mišljenja						1	1		2
Uspešnost pri izpitih	1								1
Usmerjenost študija v študentovo/udeležencevo strokovno rast in razvoj		1							1
Razvoj zmožnosti za timsko delo						1			1
Razvoj zmožnosti za natančno in dosledno ravnanje						1			1
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	5	5	6	5	31	20	27	12	111

REZULTATI IN UČINKI IZOBRAŽEVANJA – NADALJEVANJE									
Kazalniki, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	UDELEŽENCI SREDNJE (N = 377)	ŠTUDENTI VIŠJE (N = 149)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	f	f	N
Zaposljivost diplomantov in napredovanje na delovnem mestu									
Zaposljivost diplomantov				2	3				5
Napredovanje na delovnem mestu					1				1
Pomoč študentom pri iskanju zaposlitve							1		1
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB V TEM PODSKLOPU	0	0	0	2	4	0	1	0	7
Zadovoljstvo uporabnikov									
Zadovoljstvo udeležencev v izobraževanju			2		11	1	15		29
Zadovoljstvo delodajalcev z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci					2				2
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA VSEBINSKI SKLOP NA PODROČJU	0	0	2	0	13	1	15	0	31
SKUPNO ŠTEVILO NAVEDB ZA PODROČJE REZULTATI IN UČINKI	5	5	8	7	48	21	43	12	149
ODSTOTEK NAVEDB (%)	13,5	27,7	17,7	38,8	24,7	20,1	11,4	8,05	15,8

Največje število opredelitev izstopnih dejavnikov kakovosti se povezuje s pridobljenim znanjem. Znanje, ki si ga pridobijo udeleženci, naj bo uporabno (29 opredelitev), praktično (15 opredelitev), strokovno (11 opredelitev), sodobno (7 opredelitev) in koristno (6 opredelitev). Sedem trditev pokaže tudi na pomembnost teoretskega znanja. Če upoštevamo, da smo raziskavo izpeljali v omrežjih poklicnega in strokovnega izobraževanja, so opredelitve kakovosti rezultatov, ki se povezujejo z uporabnostjo in aplikativnostjo pridobljenega znanja, pričakovane. Da je premislek o takšnem načrtovanju in izpeljavi izobraževanja, ki v tej zvezi pripelje do uporabnega znanja, zares relevanten, tudi ko razmišljamo o pomembnih kazalnikih kakovosti, pa ni pomemben zgolj z vidika interesa delodajalcev, ki si želijo, da bi bili diplomanti, ki jih zaposlijo usposobljeni za takojšnje in kakovostno uresničevanje delovnih procesov. Utemeljitev za to, da je treba v izobraževanju odraslih izobraževalni proces usmeriti praktično, najdemo tudi v razvojni psihologiji, predvsem v delu, ki se ukvarja s spoznavnim razvojem v odrasli dobi. Pomen uporabnosti spoznanja, o katerem govorijo razvojni psihologi, se glede tega ne veže toliko na ozko in specifično znanje in spretnosti, ki naj bi si jih pridobili odrasli in jih velikokrat zreduciramo na doseganje behavioristično zastavljenih ciljev (Tayler 1974), ozko specialističnega znanja in spretnosti, pač pa gre za razumevanje sprememb v kakovosti miselnega delovanja v odrasli dobi. Kot v svojih raziskavah ugotavlja Schaie (1977, 1978), se namreč način mišljenja v odraslosti prožneje in na nove načine prilagaja vsakdanjim življenjskim okoliščinam kot v prejšnjih obdobjih. Odrasli razvijajo načine razmišljanja in reševanja problemov, ki so vezani predvsem na konkretne socialne okoliščine, v katerih delujejo in pridobivajo bolj celostna spoznanja na specifičnih področjih miselnega delovanja. Na podlagi izsledkov svojih raziskav je Schaie (prav tam) oblikoval model stopenj spoznavnega razvoja, ki pokaže, da posameznik že v zgodnji odraslosti začne preusmerjati pozornost od pridobivanja k uporabi tega, kar ve in zna. Spoznanja, reševanje miselnih problemov in pridobivanje nadaljnjih spoznanj vse bolj prilagaja posebnim okoliščinam na primer delovnemu, družinskemu okolju, v katerem deluje. Da bi uspešno deloval v svojem relativno samostojnem vsakdanjem življenju, mora namreč obvladovati oboje, problem in okoliščine, v katerih se problem pojavlja. Bolj kot na samo pridobivanje se posameznik osredotoči na uporabo pridobljenih spoznanj v vsakdanjem življenju (Zupančič 2006).

Zaradi navedenega so odrasli precej učinkovitejši pri intelektualnem delu z materiali in pri miselnih nalogah, oblikovanih tako, da jih sami zaznajo kot pomembne in smiselne v svojem vsakdanjem življenju, jih dojamejo kot uporabne. Z manjšo verjetnostjo kot otroci in mladostniki bodo odrasli uporabljali svoje sposobnosti in se trudili reševati naloge, ki jih pojmujejo kot praktično nerelevantne. Svojo motivacijo za učenje povečajo, če razumejo, zakaj je nekaj treba vedeti in obvladati (prav tam). V tovrstne premisleke velja vplesti tudi pomen t. i. esencialnega (signifikantnega) učenja, pri katerem se prepletajo temeljne strukture izkustvenega učenja in teorije moralnega razvoja, saj je to učenje, ki zajame celoto osebe, s tem da vpliva na preoblikovanje že pridobljenega znanja in izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, motivacije za delovanje ipd. (Kroflič 2002).

Da bi bil izobraževalni proces učinkovitejši, naj bi udeleženci jasno povezali relevantnost učnih vsebin in metod ter svoje osebne (največkrat poklicne) interese.

Odkrivanje smisla v učenju novega odrasle tudi spodbuja k integraciji novih informacij (znanja, strategij obvladovanja problemov) s starimi (že naučenimi na podlagi prejšnjega izobraževanja in predvsem izkušenj). To povečuje učno učinkovitost in izboljšuje dosežke v izobraževanju ter pripomore k primerni uporabi naučenega v relevantnih okoliščinah (Zupančič 2006).

Naslednji sklop opredelitev se nanaša na t. i. procesno znanje ali razvoj zmožnosti (kompetenc), ki so procesne narave. Izhajajo iz tega, da naj se izobraževanje usmeri v udeleženčevu rast in razvoj. V njih bi lahko prepoznali tudi t. i. ključne kompetence, kot jih danes opredeljujejo različni mednarodni dokumenti iz izobraževanja. Frekventnost pojavljanja teh opredelitev med različnimi skupinami je sicer nizka, a, če jih presojamo s strokovnega stališča, jih lahko opredelimo kot zelo pomembne, ko razmišljamo o potrebnem znanju in zmožnostih, ki naj posameznika opremijo za dejavno delovanje v sodobni in vedno kompleksnejši družbi. S tega vidika so vprašani kot pomembne navajali razvoj zmožnosti za: samostojno reševanje problemov (7 trditve) in samozavestno ravnanje (3 opredelitve), vseživljenjsko učenje (3 opredelitve), kreativno delovanje (3 opredelitve), samostojno raziskovanje (2 opredelitvi), kritično mišljenje (2 opredelitvi), odgovorno ravnanje (2 opredelitvi), logično mišljenje (2 opredelitvi), timsko delo (1 opredelitev), natančno in dosledno ravnanje (1 opredelitev).

Ob opredelitvah kakovosti se lahko spet navežemo na Pirsiga in njegov koncept dinamične kakovosti (Pirsig 1974), ki vsebuje prvino nenehnega razvoja in rasti. Ob opredelitvi doseganja procesnega znanja kot pomembnega kazalnika kakovosti nekega izobraževanja je treba za doseganje tovrstnih ciljev v sam izobraževalni proces uvrstiti značilnosti procesnega načrtovanja kurikula, ali kot je zapisal Dewey, ko je kritiziral klasično pedagogiko: »Rast je pojmovana, kot da bi imela neki konec (cilj), namesto da je sama sebi cilj (konec).« (Kroflič 1999) Hkrati pa temu prilagoditi tudi strategije vrednotenja, ki so v tem primeru formativne. Načrtovanje mora torej že v samem izhodišču predvideti evalvacijske mehanizme ter možnost upoštevanja njihovih izsledkov med izpeljavo programa. Če pa želimo z evalvacijskimi postopki izslediti tudi kvalitativne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa, morajo biti v evalvacijo enakovredno vključene tudi »prizadete osebe«, to je učitelji in udeleženci. Ti niso le vir informacij o dogajanju v izobraževalnem procesu, temveč vedno bolj dejavno udeležene v dogovarjanju o načrtovanih naslednjih korakih (Prav tam). Dodajanje tovrstnih procesnih ciljev se tako neposredno poveže z uporabo evalvacijskih strategij konstruktivistične evalvacije (Guba in Lincoln 1994), ki je formativna po naravi in že zaradi svojih participacijskih značilnosti, z vključevanjem udeležencev v razprave o kakovosti pripomore k razvoju procesnih ciljev, kot so: razvoj komunikacijskih sposobnosti, odgovornosti, kooperativnosti, kritičnega mišljenja, razvoj metakognicije itn.

Tretji sklop opredelitev izstopnih kazalnikov kakovosti zajema učinke izobraževanja, ki se kažejo v zaposljivosti diplomantov (5 opredelitev), napredovanju na delovnem mestu (1 opredelitev), v pomoči študentom pri iskanju zaposlitve (1 opredelitev). V strokovni javnosti se pogosto krešejo mnenja ob vprašanju, ali je naloga izobraževalne organizacije, da udeleženca pripelje do izobrazbe, ali pa je deloma odgovorna tudi za učinke tega izobraževanja. Eden izmed takšnih učinkov se gotovo kaže tudi v

zaposljivosti diplomantov. Lahko se postavimo na stališče, da je izobraževalna organizacija odgovorna za udeležence, dokler ga ne pripelje do želene izobrazbe, na poznejšo zaposljivost diplomanta namreč poleg izobrazbe in znanja, ki si ga posameznik pridobi v izobraževanju, vpliva še veliko drugih (npr. ekonomskih, socialnih, osebnih) dejavnikov. Verjetno takšnemu stališču ne gre oporekati. Pa vendar si ob vprašanju odgovornosti in etičnosti hkrati lahko zastavimo tudi vprašanje: Ali na primer izobraževalna organizacija, ki pozna stanje v okolju in ve, da je v okolju že preveč ekonomskih tehnikov ali na primer trgovcev, hkrati pa še naprej vpisuje udeležence prav v te programe, čeprav ve, da bo izobrazila ljudi, ki s to izobrazbo ne bodo zaposljivi, ravna etično in odgovorno? Tudi tovrstna vprašanja so pomembna vprašanja kakovosti, zato bi ob vpogledu na nizko frekventnost pojavljanja opredelitev o zaposljivosti diplomantov lahko kritično komentirali, da bi morala biti tudi tovrstna vprašanja pomembna, ko gre za premisleke o dejavnikih, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije.

Zadnji podsklop, ki smo ga umestili v področje rezultati, se povezuje z **zadovoljstvom uporabnikov**. Kot smo že pokazali v uvodnih poglavjih, ko smo analizirali različne koncepte kakovosti, lahko v skladu s klasifikacijo konceptov kakovosti, ki sta jo prispevala Harvey in Green (1994), zadovoljstvo uporabnikov uvrstimo v koncept kakovosti kot ustreznosti namenu. To je koncept kakovosti, ki je na področje izobraževanja prodril iz gospodarskih dejavnosti in iz menedžerskih teorij. V poslovnem svetu se namreč tovrstni prijemi uporabljajo predvsem pri raziskovanju trga, spoznavanju potreb potencialnih strank (potrošnikov, kupcev ...), zato da bi lahko z ustrezno usmeritvijo proizvodnih ali storitvenih dejavnosti vplivali na zadovoljstvo uporabnikov.

Pričakovali smo, da se bo pri opredelitvah kakovosti, ki so jih navajali vprašani, večkrat pojavljalo **zadovoljstvo uporabnikov** kot pomemben kazalnik kakovosti. Kot prikazuje prejšnja preglednica, smo nekaj takšnih trditev izluščili, vendar jih je bilo malo, če jih primerjamo z drugimi sklopi opredelitev. Ne moremo torej reči, da je koncept zadovoljstva uporabnikov v razmišljanjih izvajalcev izobraževanja v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter v omrežju višjega strokovnega izobraževanja močno prisoten. Iz tega ne moremo sklepati, da se vprašanim ta vidik ne zdi pomemben – analiza odgovorov na eno izmed zaprtih vprašanj, ki jih bomo prikazali pozneje, bo namreč pokazala, da so vprašani temu dejavniku namenili visoko pomembnost. Vemo tudi, da so postopki merjenja zadovoljstva udeležencev izobraževanja pri nas že dalj časa stalna praksa. Čeprav je tudi res, da v pogovorih s predstavniki izvajalcev večkrat ugotavljamo, da tako zbrani podatki velikokrat obležijo v predalih, se zares ne analizirajo in uporabijo za izboljšave in razvoj. Vendar je dejstvo, da vprašani sami pri prostem opredeljevanju dejavnikov kakovosti, tega dejavnika niso pogosto omenjali, pomenljivo.

V uvodnih poglavjih smo si pri teoretski obravnavi konceptov kakovosti ob obravnavi koncepta zadovoljstva uporabnikov postavili tole vprašanje: Kaj je zares cilj izobraževanja in ali je zadovoljstvo udeležencev tisti temeljni cilj, ki ga moramo skušati doseči, tudi ko izpeljujemo dejavnosti za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju? Omenili smo argumentacije, ki poudarjajo, da je ob upoštevanju tega, da je

zadovoljstvo udeležencev pomemben dejavnik kakovosti dela izobraževalne organizacije ali posameznega učitelja, vendarle treba dovolj pozornosti nameniti tudi t. i. »transformativnemu ali kvalitativnemu vidiku« kakovosti, ki je v izobraževanju še posebno pomemben. Prav transformativni vidik kakovosti je tisti, o katerem je največ razmišljal Pirsig v delu, ki smo ga že analizirali. Izpostavili smo tudi že opozorila nekaterih avtorjev (Pirsig 1999, Harvey in Green 1993, Guba in Lincoln 1994), namreč, da se v izobraževanju ni mogoče sprijazniti z mislijo, da bi bil najpomembnejši cilj izobraževanja (zgolj) uporabnikovo zadovoljstvo. Izobraževalni proces namreč zahteva nenehno spreminjanje (transformacije) udeležencev, to pa se doseže s pridobivanjem novega znanja in izkušenj. Ob prebiranju opozoril omenjenih avtorjev je treba imeti v mislih tudi okoliščine, v katerih danes živimo in ki nam pogosto dajejo občutek, da bo sodobna tržna in porabniška logika počasi prodrla v vse pore družbenega življenja, tudi v izobraževanje. Prav ta logika pa zadovoljstvo uporabnika postavlja kot temeljni imperativ, ki naj se podredijo vse dejavnosti, ki jih moramo opraviti, da »kupca, porabnika, stranko, uporabnika« z dejavnostjo, ki jo opravljamo, zadovoljimo. Le zadovoljni udeleženec se bo k nam še vračal in vedno znova plačeval za storitve, ki mu jih ponujamo. Od tod pomembna opozorila k ponovnemu premisleku o temeljnih ciljnih izobraževanja.

Na pomembnost tega vprašanja opozori tudi Laval (2005) v delu s pomenljivim naslovom *Šola ni podjetje*. V kritiki vplivov neoliberalizma na javno šolstvo poda tudi analizo vplivov, ki jih na področje izobraževanja prinaša »dogma trga«. Ob tem zapiše: *»Reprezentacija vzgoje in izobraževanja, ki jo prinaša neoliberalizem, se utegne zdeti zelo preprosta: kakor katerokoli drugo dejavnost jo je mogoče vključiti v konkurenčen trg, na katerem želijo podjetja ali skoraj podjetja, specializirana za opravljanje vzgojno-izobraževalnih storitev, podvržena imperativom donosa, zadostiti željam posameznikov s svobodno izbiro, in sicer tako, da jim priskrbijo trgovsko blago ali skoraj trgovsko blago. Glede na to koncepcijo bi morali kot samoumevno priznati, da morajo poleg individualne zahteve in lokalne potrebe po delovni sili »pilotirati« institucije in ne politična logika enakosti, solidarnosti ali porazdeljevanja po nacionalnem ozemlju. V tem novem modelu veljata vzgoja in izobraževanje za zasebno kapitalizacijsko dobrino.«*

Laval (2005) v nadaljevanju opozori, da je treba to reprezentacijo primerjati z zelo velikim družbenim »povpraševanjem« po izobrazbi. Na družbeni ravni je »dobra izobrazba« bolj kakor dosežek videti kakor naložba: hoditi v dobro šolo, na dobro smer, v dober razred je bolj kakor kadar koli prej bistven dejavnik pri uspešnosti v šoli in družbenem vzponu. To iskanje najboljših študijev in najboljših ustanov je pritegnilo celotno družbo, šola pa se bolj kakor kadar koli prej spreminja v veliko tekmovališče. Kot meni Laval, neoliberalizem tega pojava ne ustvarja, poudarja ga in ga logično upravičuje: zdi se, da je tekmovanje – hkrati ostrejše in manj egalitarno – za dostop do te redke dobrine samo na sebi umevno. Nadalje opozori, da za razvoj trga šole ni nujno, da smo fanatični neoliberalistični verniki in da želimo ta trg za vsako ceno razviti. Pogosto je dovolj pustiti temu tekmovanju med družinami in posamezniki, da opravi svoje, ali pa mu nasprotovati zgolj formalno in medlo. Uporabniki – učenci, študentje, starši, podjetja, administracije – zahtevajo učitelje, prostore, stroje, pedagogike, prilagojene njihovim potrebam – kakor te potrebe vidijo sami. Treba je

upravljati, dobiti sredstva, izpeljevati nujne spremembe, pa čeprav tvegamo, da bomo pozabili globlji pomen poslanstva Šole. Kot meni Laval, je tukaj šlo za zamenjavo zelo različnih in zelo nasprotnih si logik: zahteve učencev in njihovih družin po tem, da imajo na voljo spodobne in enake razmere za pouk, kar spominja na kolektivno mobilizacijo državljanov za kakšno temeljno pravico, in promoviranje individualnega »povpraševanja« in konkurence, ki naj bi prinesla spodbudo in inovacijo – ki naj bi ju šola potrebovala – kar izhaja iz strategije strank in potrošnikov (prav tam).

Če se vrnemo k analizi opredelitev kakovosti, ki so jih podali sodelujoči v raziskavi, lahko ugotovimo, da v razmišljanja izvajalcev na Slovenskem tovrstne konceptualizacije kakovosti zares še niso močno prodrle. Ob tem je morda treba takšno oceno tudi relativizirati, v raziskavo smo namreč zajeli javne in zasebne izobraževalne organizacije. Glede na to, da smo raziskavo izpeljevali v poklicnem izobraževanju, so vendarle prevladovali predstavniki iz javnih izobraževalnih organizacij, kjer se to izobraževanje pogosteje izpeljuje. Verjetno bi dobili drugačno sliko, če bi se bolj usmerili na zasebne izobraževalne organizacije, saj je vsaj del njihove dejavnosti bolj tržno usmerjene. Vendar navkljub tem zadržkom pri ocenjevanju podanih opredelitev kakovosti lahko ugotovljamo tudi, da je ob neposredno zastavljenem vprašanju o tem, ali je zadovoljstvo udeležencev pomembno, po navadi odgovor vprašanih, da je pomembno, ko pa sami opredeljujejo dejavnike kakovosti, temu ne posvečajo prav velike pozornosti. Kot smo že pokazali, v lastnih opredelitvah namenjajo večjo vlogo profesionalni vlogi strokovnih delavcev (učiteljev), organizaciji in izpeljavi izobraževalnega procesa ipd. Ob takšnih ugotovitvah, lahko naše začetno vprašanje tudi obrnemo in se vprašamo: Ali lahko ob neupoštevanju značilnosti in potreb udeležencev ter dejavnikov, ki vplivajo na njihovo zadovoljstvo, učinkovito dosežemo izobraževalne cilje?

Verjetno je treba pri iskanju odgovora na to vprašanje upoštevati, da je koncept zadovoljstva uporabnikov koncept, ki ga v sodobnem času ne moremo zanemariti. Hkrati pa se je morda dobro zazreti še nekoliko nazaj, v čas, ko menedžerske teorije, katerih del je tudi koncept zadovoljstva uporabnikov, še niso tako agresivno posegale v izobraževanje, kot je značilno za današnji čas. Usmerjenost na udeleženca, njegovo prejšnje znanje, njegove potrebe, interese in pričakovanja, je bilo že davno prej zasidrano v najbolj temeljnih andragoških konceptih. Prav izhajajoč iz najbolj jedrnih andragoških konceptov lahko razvijemo stališče, da je dobro in prav, da se izobraževanje načrtuje in uresničuje, upoštevajoč 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. Poleg koncepta zadovoljstva udeležencev je pri tem v koncepte kakovosti, ki vodijo dejavnosti v izobraževanju, potrebno umeščati tudi transformativne koncepte kakovosti, ki so s tem, ko se usmerjajo na rast in razvoj posameznika ter njegovo krepitev, izobraževanju tudi najbolj imanentni.

Pomembnost dejavnikov kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle

V nadaljevanju smo vprašanim ponudili tri vprašanja zaprtega tipa, ki so vsebovala različne navedbe, nekakšne izjave ali standarde kakovosti, ki se pripisujejo kakovostni izobraževalni organizaciji. Vprašanja so bila vsebinsko strukturirana tako, da so enakovredno zajela različne vstopne, procesne in izstopne dejavnike kakovosti. Na ta način so vprašani presojali nekatere izmed standardov kakovosti, ki jih že zdaj opredeljujejo različni zakonski in podzakonski dokumenti, to pa smo razširili še s trditvami (standardi kakovosti), ki so strokovno pomembne v izobraževanju odraslih. Pri tem smo izhajali iz temeljnih značilnosti andragoškega cikla (Pastuovič 1978), značilnosti učnociljnega (Tyler 1978) in procesno-razvojnega načrtovanja kurikula (Kelly 1989, Kroflič 1999). Upoštevali smo tudi izhodišča procesnih modelov kakovosti, še posebno model CIPP, ki opredeljuje kontekstualne, vstopne, procesne in izstopne dejavnike kakovosti (Stufflebeam 1983, 2000, Crombach 1983, 2000). (Glej prilogo 5: seznam izbranih vstopnih, procesnih in izstopnih standardov kakovosti.)

Tako smo želeli bolj strukturirano ugotoviti, **koliko se posameznim skupinam vprašanih zdijo pomembni različni dejavniki pri zagotavljanju kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji, hkrati pa tudi, koliko so nekateri vidiki kakovosti po njihovem mnenju v izobraževalnih organizacijah že upoštevani.** Tako bomo lažje razbrali, kaj vprašani pojmujejo kot pomembno (opredelitev kakovosti, ki se je izoblikovala v prvem delu) in v čem se izobraževalne organizacije najbolj razlikujejo, ko razglabljajo o tem vprašanju. **Izluščiti bomo skušali dejavnike, ki jim vse skupine pripisujejo še poseben pomen pri vplivanju na kakovost, in tudi takšne, ki se jim zdijo manj pomembni. Na morebitne razlike bomo posebej opozorili.** Za uvod v analizo odgovorov povzemamo značilnosti posameznih vrst dejavnikov kakovosti, ki smo jih sicer že spoznali v prejšnjih poglavjih.

Preglednica 34: Opredelitev vstopnih, procesnih in izstopnih dejavnikov kakovosti

OPREDELITEV DEJAVNIKOV KAKOVOSTI PO PROCESNEM ORGANIZACIJSKEM MODELU	
Vstopni dejavniki kakovosti	Mednje štejemo vse vire (človeške in materialne) ali pogoje, ki morajo biti izpolnjeni za izpeljavo izobraževanja, skratka vse tiste vire, ki vstopajo v izobraževalno dejavnost in nanjo pomembno vplivajo.
Procesni dejavniki kakovosti	Premislek o pomembnih procesnih dejavnikih nam pomaga, da pregledno opredelimo <u>temeljni izobraževalni proces</u> in njegove pomembne značilnosti. Med procesnimi dejavniki opredelimo tudi <u>podporne procese</u> , tiste, ki lahko pomembno vplivajo na kakovost temeljnega procesa in ga podpirajo. To so svetovanje, učna pomoč itn.
Izstopni dejavniki kakovosti	Izstopni dejavniki, ki se kažejo v dosežkih, postajajo v zadnjem obdobju za evropske izobraževalne politike ključnega pomena. V različnih klasifikacijah nekateri pri opredeljevanju izstopnih dejavnikov uporabljajo enotno kategorijo »dosežkov« (rezultatov). Vse pogosteje pa se uporabljajo prijemi, ki izstopne dejavnike opredeljujejo kot »dosežke« in »učinke«.
Rezultati	Predstavljajo neposreden rezultat izobraževalne dejavnosti (npr. število diplomantov, osip, znanje).
Učinki	Pomenijo merjenje t. i. posledic, ki jih imajo dosežki za posameznega študenta, ožje in širše okolje (npr. zaposljivost diplomantov, zadovoljstvo delodajalcev z znanjem diplomantov).

Vstopni dejavniki kakovosti

Ob upoštevanju predstavljene strukturne razdelitve dejavnikov kakovosti smo zastopnike posameznih skupin v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju najprej vprašali: **Za katere od naštetih (vstopnih) dejavnikov bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle?** Vprašane iz omrežja višjih strokovnih šol pa: **Za katere od naštetih (vstopnih) dejavnikov bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovost študija na višji strokovni šoli?** Podrobneje smo odgovore vprašanih prikazali in analizirali v že omenjenih separatnih poročilih¹⁵. V tej študiji bomo pri posameznem vprašanju primerjalno prikazali ugotovitve za obe omrežji ter opozorili na morebitne razlike.

Vprašanim je bila ponujena tale ocenjevalna lestvica: **(0) Ne morem oceniti. (1) Popolnoma nepomembno. (2) Malo pomembno. (3) Srednje pomembno. (4) Pomembno. (5) Zelo pomembno.**

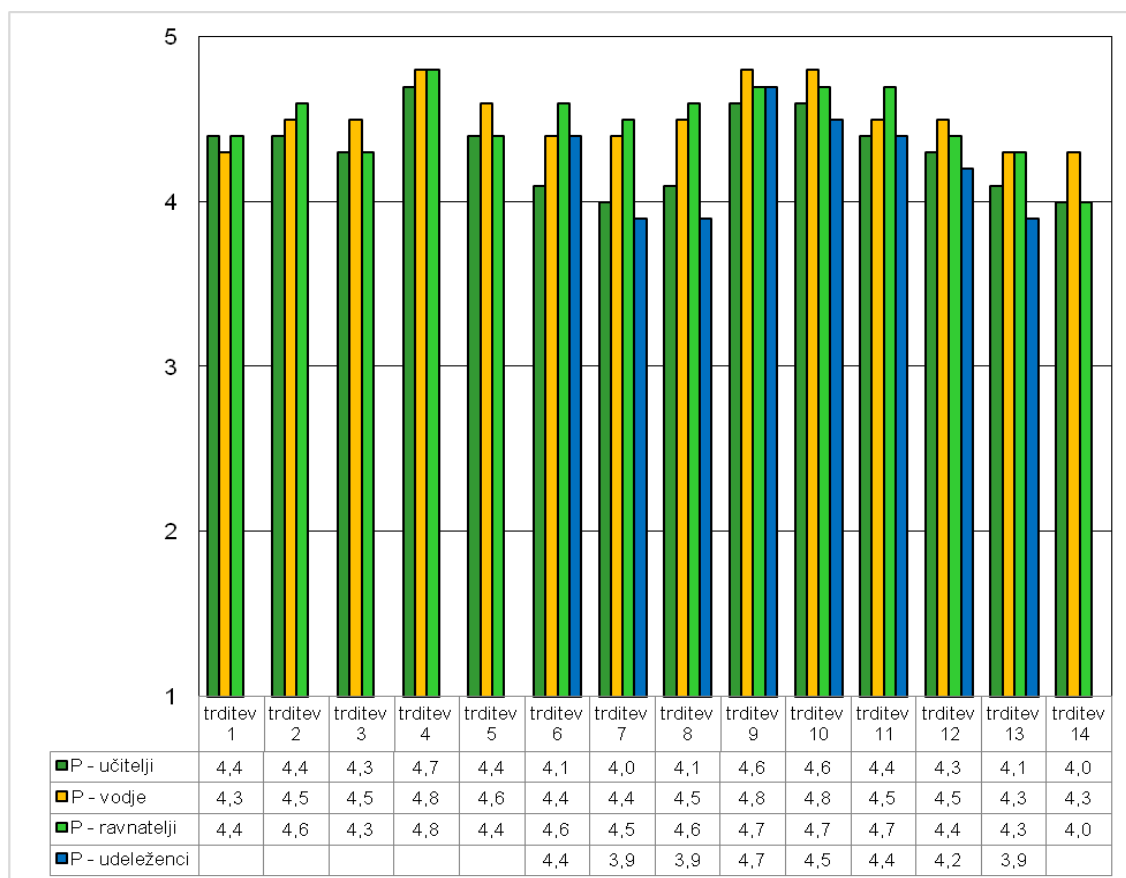
V postopku analize smo izločili tiste, ki so izbrali možnost **ne morem oceniti**, in nato izračunali povprečne ocene. Tako v nadaljevanju prikazujemo odgovore o pomembnosti vstopnih, procesnih in izstopnih dejavnikov. Začenjamo z analizo pomembnosti vstopnih dejavnikov. Ob pregledovanju odgovorov kaže upoštevati, da je načeloma v omrežju poklicnega in strokovnega izobraževanja na vsa vprašanja, ki jih navajamo do konca tega poglavja, odgovarjalo 37 ravnateljev ali direktorjev, 45 vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskega področja, 194 učiteljev in 377 udeležencev izobraževanja odraslih.

V omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja pa je na vsa vprašanja, ki jih navajamo do konca tega poglavja, odgovarjalo 18 ravnateljev, 18 referentov za študijske zadeve, 104 učitelji in 245 študentov, od tega 96 rednih in 149 izrednih. Zgodilo pa se je, da se vprašani o posamezni trditvi niso opredelili. Takrat je bilo število pri posamezni trditvi manjše.

Med analiziranjem smo izločili tiste, ki so izbrali možnost **ne morem oceniti**, in nato izračunali povprečne ocene. Natančnejši vpogled števila odgovorov pri posamezni trditvi je zato razviden iz primerjalnih preglednic v prilogah 9 in 10. V nadaljevanju prikazujemo analizo vstopnih dejavnikov.

¹⁵ Možina, T., Klemenčič, S. (2007). Nekatera vprašanja nadaljnega razvoja kakovosti na višjih strokovnih šolah. Skupnost višjih strokovnih šol, še neobjavljeno besedilo. In še: Možina, T., Klemenčič, S. (2008). Zaključno raziskovalno poročilo o oblikovanju nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti ter notranjem in zunanem presojanju kakovosti v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

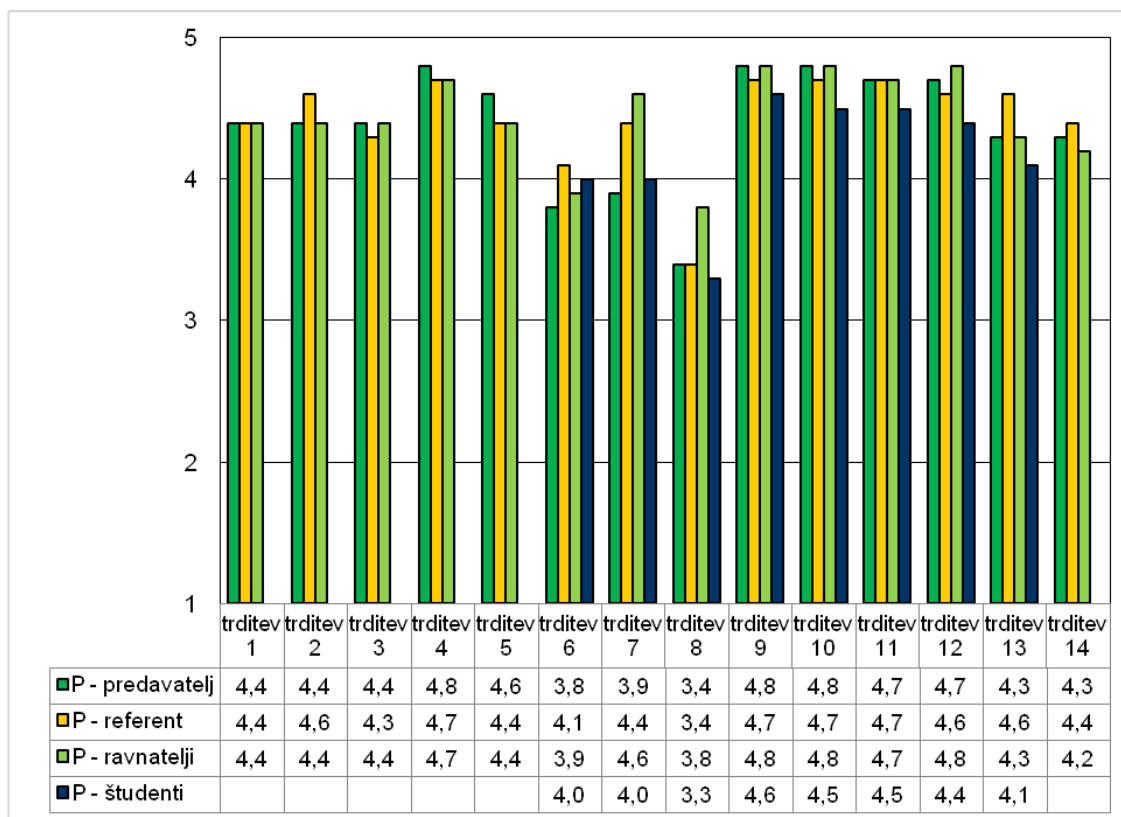
Slika 20: Primerjava ocen pomembnosti vstopnih dejavnikov kakovosti – omrežje srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
Trditev 2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
Trditev 3	Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.
Trditev 4	Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.
Trditev 5	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.
Trditev 6*	Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji).
Trditev 7*	Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
Trditev 8*	Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
Trditev 9*	Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.
Trditev 10*	Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.
Trditev 11*	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
Trditev 12*	Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.
Trditev 13*	Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
Trditev 14	Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Slika 21: Primerjava ocen pomembnosti vstopnih dejavnikov kakovosti – omrežje višješolskega strokovnega izobraževanja



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1	Višja strokovna šola ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
Trditev 2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
Trditev 3	Predavatelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja višje strokovne šole.
Trditev 4	Kakovost je na višji strokovni šoli vrednota.
Trditev 5	Predavateljem je omogočeno usposabljanje glede na njihove potrebe.
Trditev 6*	Ob vpisu se študentom prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).
Trditev 7*	Ob vpisu se študentom priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
Trditev 8*	Za vsakega študenta se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
Trditev 9*	Predavatelji so usposobljeni za delo s študenti.
Trditev 10*	Strokovni delavci so usposobljeni za delo s študenti.
Trditev 11*	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
Trditev 12*	Študentje imajo na višji strokovni šoli dostop do spleta.
Trditev 13*	Študentom je na višji strokovni šoli na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
Trditev 14	Predavateljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.

* Trditve, ki smo jih postavili študentom.

Pri ocenjevanju stopnje pomembnosti na splošno lahko ugotovimo, da so vse skupine vprašanih v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja obravnavane vstopne dejavnike ocenile kot pomembne. Prav nihče v vseh skupinah ni izbral ocene, manjše od 3, vse ocene so se gibale okrog 4 in več. **Ko razmišljamo o pomembnih vstopnih dejavnikih kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, se torej nobena navedena trditev, ki bi jo hkrati lahko pojmovali kot standard kakovosti, ni izkazala za takšno, da bi jo bilo treba izločiti.** V razmišljanju o oblikovanju temeljnih kazalnikov kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah jih tako lahko jemljemo kot nekaj, kar nam pomaga pri izbiri. Vseeno pa lahko ločujemo med tistimi, ki jim vprašani pripisujejo največji vpliv na kakovost, in tistimi, ki se jim zdijo razmeroma manj pomembni.

Kot se bo pokazalo v nadaljevanju, so si bile skupine vprašanih pri najvišjih in najnižjih ocenah pomembnosti posameznih trditev precej enotne. Pri opredelitvah najpomembnejših in najmanj pomembnih dejavnikov smo opazili le manjša nihanja v ocenah.

Ravnatelji ali direktorji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju so največjo pomembnost, kar zadeva zagotavljanje vstopnih možnosti za delo, pripisali temu, da je **kakovost v izobraževalni organizaciji vrednota** ter da so **strokovni delavci in učitelji, ki delajo v izobraževanju odraslih, za svoje delo usposobljeni**. Če smo ob prejšnjem vprašanju ugotavljali, da so se dejavniki strokovne usposobljenosti učiteljev med opredelitvami, ki so jih sami navajali, pojavljali manj pogosto, kot bi pričakovali, pa so na tem mestu prav tem dejavnikom namenili relativno najvišjo stopnjo pomembnosti. Visoko pomembnost so namenili tudi **ustreznosti prostorskih razmer za izpeljavo izobraževanja**. Podobne so bile ocene dejavnikov z najvišjo stopnjo pomembnosti pri ravnateljih, referentih in predavateljih na višjih strokovnih šolah.

Udeleženci in študentje so ocenjevali nekoliko manj trditev kakor druge skupine. Že pri sestavi instrumenta smo namreč upoštevali, kar se je pokazalo tudi pri analizi definicij kakovosti v prvem delu: da udeleženci/študentje slabo poznajo širše strateške dejavnike vodenja in načrtovanja v izobraževalni organizaciji. Zato jih nismo spraševali o načrtu razvoja, sodelovanju zaposlenih pri oblikovanju razvoja ipd. Osredotočili smo se bolj na vstopne dejavnike, ki posebno zanimajo udeležence in študente, skratka, ki neposredno zadevajo njihovo izobraževanje. Tudi udeleženci in študentje so **največjo pomembnost** pripisali temu, da so **učitelji (4,7 in 4,6) in strokovni delavci (4,5) usposobljeni za delo z odraslimi**. Pomembno se jim zdi tudi, da imajo na šoli ustrezne prostore za izobraževanje (4,4 in 4,5) in dostop do tehnologije (spleta) (4,2 in 4,4). Udeleženci in študentje so menili, da je pomembno, da se jim ob vstopu v izobraževanje **prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (4,4 in 4,0)**.

Kot smo že omenili, res ni mogoče izluščiti katerega izmed ponujenih vstopnih dejavnikov kakovosti, ki bi se zdeli posamezni skupini vprašanih nepomembni. **Ravnatelji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji** v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju so vsem dejavnikom namenili oceno vsaj 4 ali več.

Udeleženci so se pri ocenjevanju pomembnosti za manj kot 4 odločili pri treh trditvah, in sicer: ob vpisu se udeležencem priznajo delovne in življenjske izkušnje (3,9), za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt (3,9) in udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (3,9). Vendar so tudi te ocene pomembnosti dokaj visoke.

V višješolskem strokovnem izobraževanju so pri ocenjevanju vstopnih dejavnikov, za katere vprašani menijo, da imajo relativno manjši vpliv na kakovost študija, prav vse skupine izpostavile to, da bi se **za vsakega študenta ob vpisu pripravil osebni izobraževalni načrt**. Zanimivo je, da so relativno še največjo pomembnost osebnemu izobraževalnemu načrtu pripisali ravnatelji (3,8), precej nizko pa predavatelji in referenti (3,4) ter udeleženci (3,3). Morda je treba razloge za takšne odgovore iskati v nepoznavanju samega instrumenta. O tem, da še posebno predavatelji prepoznavajo potrebo po individualnem delu z udeleženci, ne gre dvomiti, saj smo tovrstna razmišljanja spoznali že ob analizi njihovih opredelitev kakovosti pri prvem vprašanju. Smo pa tudi opazili, da je pri opredeljevanju kakovosti ob prvem vprašanju izmed 104 predavateljev samo eden omenil osebni izobraževalni načrt. Razloge za to bi verjetno lahko iskali tudi v strahu učiteljev in strokovnih delavcev, da bi se s tovrstnimi instrumenti v izobraževanje vpeljevali še dodatni birokratski in administrativni postopki.

Primerjava ocen pomembnosti med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja pokaže, da večinoma pri ocenjevanju pomembnosti med njimi ni bilo večjih razlik. Statistično značilne razlike so se pokazale le pri tehle trditvah: Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole. ($H = 19,796$, $p = 0,00$); Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje. ($H = 14,442$, $p = 0,02$); Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt. ($H = 20,332$, $p = 0,00$). V prvem primeru so bile ocene učiteljev nekoliko nižje od ocen ravnateljev, vodij IO in udeležencev, v drugih primerih pa so bile ocene udeležencev nižje od ocen drugih skupin. (Glej prilogo 11.)

Tudi primerjava ocen pomembnosti med subjekti v omrežju višješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja pokaže, da večinoma pri ocenjevanju pomembnosti med njimi ni bilo večjih razlik. Statistično značilne razlike so se pokazale le pri tehle trditvah: Strokovni delavci so usposobljeni za delo s študenti ($H = 10,385$, $p = 0,01$) in študentje imajo na višji šoli dostop do spleta ($H = 13,1819$, $p = 0,03$). Obakrat so bile ocene študentov nekoliko nižje od ocen drugih skupin. (Glej prilogo 11.)

Primerjava med učitelji v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavatelji na višjih strokovnih šolah pokaže precejšno podobnost v percepciji o pomembnosti vstopnih dejavnikov kakovosti. Učitelji in predavatelji pripisujejo največjo pomembnost pri zagotavljanju kakovosti strokovni usposobljenosti učiteljev/predavateljev in strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih.

Opozoriti je treba le na večje razhajanje, ki smo ga zasledili pri vprašanju o tem, koliko je pomembno, da se za udeleženca/študenta pripravi osebni izobraževalni načrt. ($U = 5424,500$, $p = 0,00$) Predavatelji na višjih strokovnih šolah so temu dejavniku namenili

nižjo pomembnost (3,4) kot učitelji v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju (4,1). Še posebno zanimivo bo zato v nadaljevanju razčleniti, kaj menijo o tem druge skupine vprašanih.

Tudi odgovori ravnateljev iz obeh omrežij pokažejo na precej homogeno razmišljanje o pomembnih vstopnih dejavnikih kakovosti med srednješolskimi in višješolskimi ravnatelji. Oboji postavljajo na najvišje mesto po pomembnosti potrebo po tem, da bi bila kakovost v izobraževalni organizaciji vrednota ter strokovnost učiteljev/predavateljev in strokovnih sodelavcev. Dodajajo še pomen ustreznih prostorskih razmer.

V drugem delu vprašanja nas je zanimalo, koliko so po mnenju vprašanih navedeni dejavniki kakovosti že uveljavljeni v izobraževalnih organizacijah srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in na višjih strokovnih šolah.

Vprašali smo jih, koliko naštetih **(vstopni) dejavniki držijo za njihovo izobraževalno organizacijo ali njihovo višjo strokovno šolo.**

Ponudili smo jim tole ocenjevalno lestvico: **(0) Ne morem oceniti. (1) Sploh ne drži. (2) V glavnem ne drži. (3) Niti drži niti ne drži. (4) V glavnem drži. (5) Popolnoma drži.**

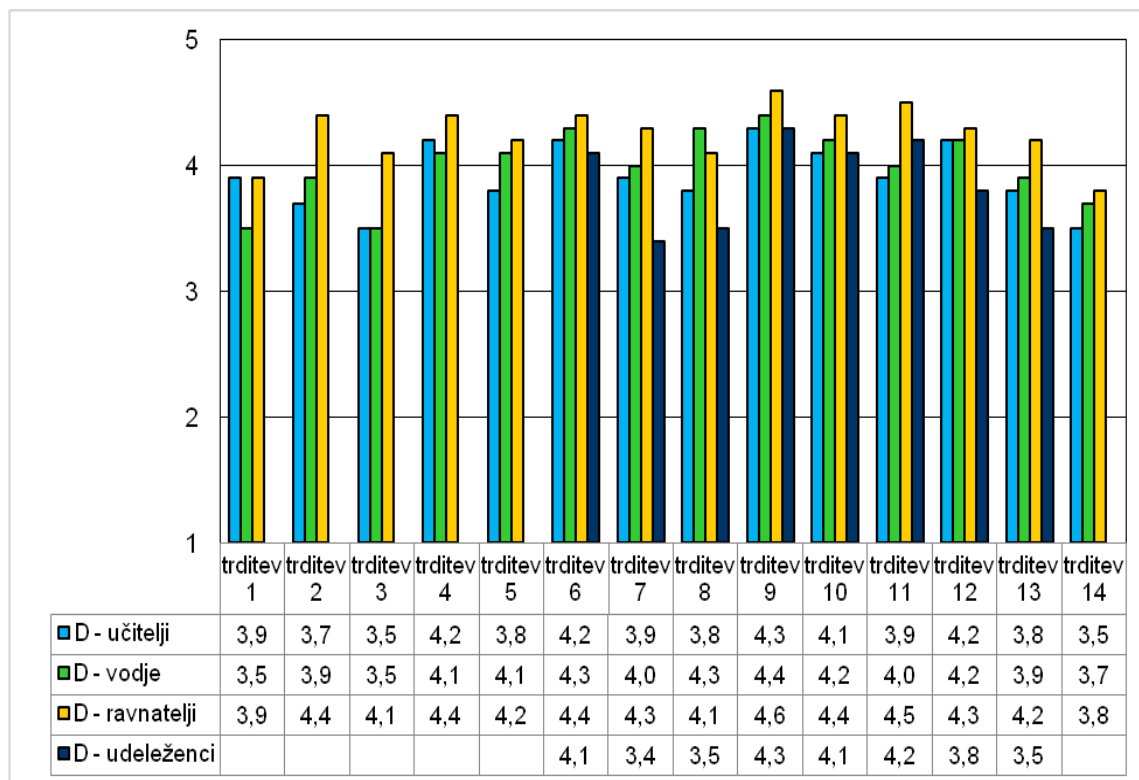
Med analiziranjem smo izločili tiste, ki so izbrali možnost »Ne morem oceniti« in nato izračunali povprečne ocene. V nadaljevanju prikazujemo analizo vstopnih dejavnikov.

Poudarimo naj, da predstavljajo prikazane ocene tega, koliko posamezni dejavnik velja za izobraževalne organizacije, povprečja vprašanih. Slika za posamezno izobraževalno organizacijo bi bila morda drugačna. Hkrati velja tudi opozoriti, da so to subjektivne ocene, percepcije vprašanih. Kaj so v našem primeru menili zastopniki posameznih skupin?

Po mnenju vseh vprašanih skupin v srednjih poklicnih in strokovnih šolah **drži** ali **popolnoma drži** (dejavnik pri vseh skupinah ocenjen s 4 ali več), da so učitelji in strokovni delavci, ki izobražujejo odrasle, usposobljeni za delo z odraslimi (4,1–4,6), da se ob vpisu udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (4,1–4,4), da je kakovost v izobraževalni organizaciji že zdaj pomembna vrednota (4,1–4,4), da so strokovni delavci in učitelji, ki delajo v izobraževanju odraslih, za svoje delo usposobljeni (4,1–4,6).

Po mnenju vseh vprašanih skupin na višjih strokovnih šolah (dejavnik pri vseh skupinah ocenjen s 4 ali več) **drži** ali **popolnoma drži**, da imajo višje strokovne šole opredeljen načrt razvoja (4,1), da predavatelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja (4,0–4,1), da je kakovost na višjih strokovnih šolah že vrednota (4,3–4,8), da je predavateljem omogočeno usposabljanje glede na njihove potrebe (4,0–4,1), da so predavatelji in strokovno osebje usposobljeni za delo s študenti (4,1–4,5), da imajo študentje na višjih strokovnih šolah dostop do spleta (4,2–4,6).

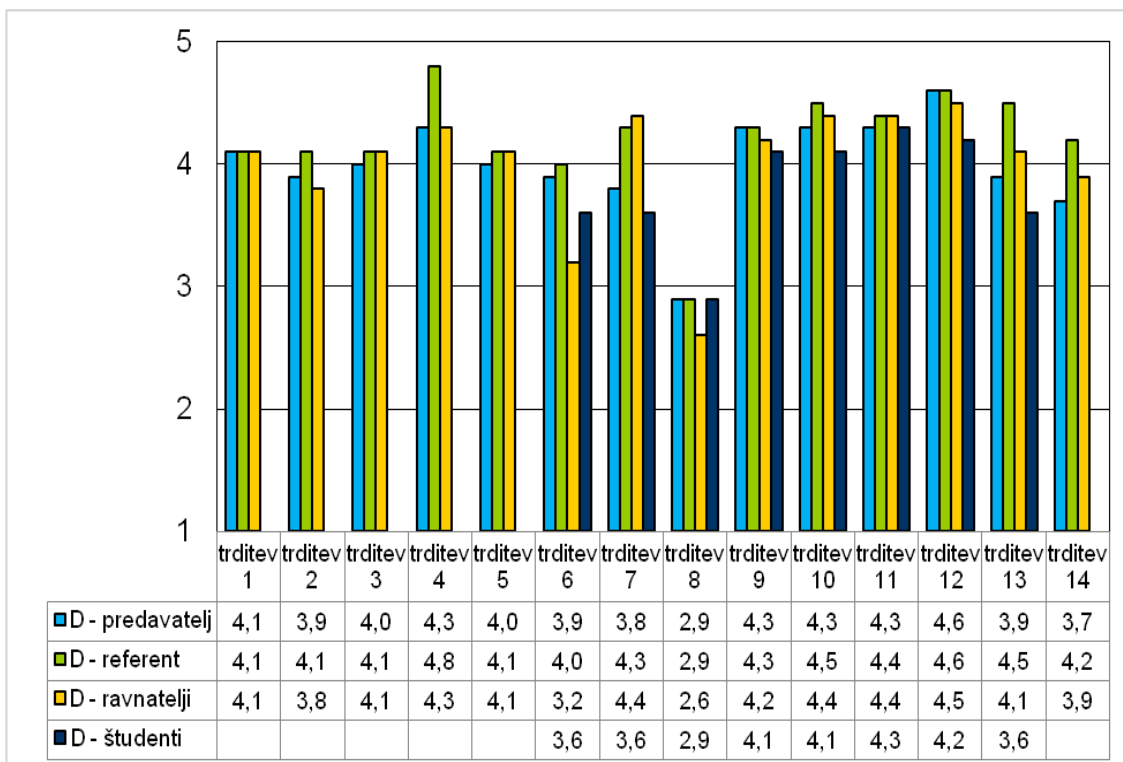
Slika 22: Primerjava ocen, koliko vstopni dejavniki kakovosti držijo za izobraževalno organizacijo – omrežje srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
Trditev 2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
Trditev 3	Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.
Trditev 4	Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.
Trditev 5	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.
Trditev 6*	Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji).
Trditev 7*	Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
Trditev 8*	Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
Trditev 9*	Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.
Trditev 10*	Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.
Trditev 11*	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
Trditev 12*	Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.
Trditev 13*	Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
Trditev 14	Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Slika 23: Primerjava ocen, koliko vstopni dejavniki kakovosti držijo za izobraževalno organizacijo – omrežje višješolskega strokovnega izobraževanja



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1	Višja strokovna šola ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
Trditev 2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
Trditev 3	Predavatelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja višje strokovne šole.
Trditev 4	Kakovost je na višji strokovni šoli vrednota.
Trditev 5	Predavateljem je omogočeno usposabljanje glede na njihove potrebe.
Trditev 6*	Ob vpisu se študentom prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji).
Trditev 7*	Ob vpisu se študentom priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
Trditev 8*	Za vsakega študenta se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
Trditev 9*	Predavatelji so usposobljeni za delo s študenti.
Trditev 10*	Strokovni delavci so usposobljeni za delo s študenti.
Trditev 11*	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
Trditev 12*	Študentje imajo na višji strokovni šoli dostop do spleta.
Trditev 13*	Študentom je na višji strokovni šoli na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
Trditev 14	Predavateljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.

* Trditve, ki smo jih postavili študentom.

Med dejavniki, ki so jih vse skupine ali pa večina skupin vprašanih ocenile z oceno pod 4 (niti drži niti ne drži, v glavnem ne drži, sploh ne drži), pa so bili pri srednjih poklicnih in strokovnih šolah posebno opazni naslednji dejavniki: izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več) (3,5–3,9), zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot (3,7–4,4). Ocena 4,4, je ocena ravnateljev, učitelji in vodje izobraževanja odraslih pa so menili, da to za izobraževalno organizacijo manj drži; Podobno so menili ravnatelji – da to, da zaposleni sodelujejo pri oblikovanju razvoja, res drži (4,1), učitelji in vodje izobraževanja odraslih pa so menili drugače (3,5).

Udeleženci so bili na splošno pri ocenah bolj kritični kakor drugi trije subjekti. Najnižje ocene so prisodili tem dejavnikom: ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje (3,4); za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt (3,5); udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (3,5).

Med dejavniki, ki so jim vprašani na višjih strokovnih šolah prav v vseh skupinah namenili relativno nižje ocene, se pojavi trditev, da se **za vsakega izrednega študenta pripravi osebni izobraževalni načrt** (2,6–2,9). Že prej smo lahko ugotovili, da vprašani instrumentu osebni izobraževalni načrt ne posvečajo posebne pomembnosti, ko gre za vpliv na kakovost študija. Iz odgovorov je razvidno, da se na višjih strokovnih šolah ta instrument ne uporablja veliko. Nekoliko nižje je bila ocenjena tudi trditev, da **se študentom ob vpisu prizna prejšnje znanje in izkušnje, pridobljene zunaj šole** (3,2–4,0).

Statistično značilne razlike med subjekti so se pri srednjih poklicnih in strokovnih šolah pokazale pri trditvah: Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot. ($H = 16,299$, $p = 0,00$); Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje. ($H = 35,739$, $p = 0,00$); Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt. ($H = 23,221$, $p = 0,00$); Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela. ($H = 24,107$, $p = 0,00$); Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta. ($H = 13,050$, $p = 0,05$). V prvem in zadnjem primeru so se ocene ravnateljev precej razlikovale od ocen učiteljev in vodij izobraževanja odraslih, v drugih primerih pa so bile ocene udeležencev precej nižje od ocen drugih skupin. (Glej prilogo 11.)

Pri višjih strokovnih šolah so se statistično pomembne razlike med subjekti pokazale pri trditvah: Ob vpisu se študentom priznajo prejšnje delovne izkušnje. ($H = 14,635$, $p = 0,02$); Študentje imajo na višji strokovni šoli dostop do spleta. ($H = 17,071$, $p = 0,01$). V obeh navedenih primerih so bile predvsem ocene študentov nižje od ocen drugih skupin. (Glej prilogo 11.)

Poglejmo si v nadaljevanju še primerjalno analizo odgovorov po posamezni vrsti subjektov za obe omrežji.

Po mnenju **učiteljev** iz srednjih šol imajo ti nekoliko manj možnosti za sodelovanje pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije (3,5), kot so menili **predavatelji** iz višjih

strokovnih šol (4,0). Glede uporabe instrumenta osebni izobraževalni načrt pa se ta po percepcijah vprašanih bolj uporablja v srednjih poklicnih in strokovnih šolah kot v višjih strokovnih šolah. Učitelji in predavatelji so precej enotnega mnenja o tem, da so strokovni delavci/učitelji, ki delajo v izobraževanju odraslih, za svoje delo usposobljeni (4,1–4,3).

Ocene **ravnateljev/direktorjev** v obeh omrežjih se statistično značilno razlikujejo pri naslednjem dejavniku: Za vsakega udeleženca/študenta se oblikuje osebni izobraževalni načrt. ($U = 84,000$, $p = 0,00$) Manjše razlike, ki pa niso statistično značilne, smo zaznali še pri naslednjih trditvah: Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot; Ob vpisu se udeležencem/študentom prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).

Ravnatelji srednjih poklicnih in strokovnih šol bolj menijo, da zaposleni že sedaj sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot (4,4), kot je značilno za ravnatelje višjih strokovnih šol (3,8). Kot so nam podatki že pokazali, učitelji v srednjih poklicnih in srednjih šolah svojim ravnateljem temu ne pritrjujejo (3,8), ocene predavateljev iz višjih strokovnih šol pa so popolnoma skladne z ocenami ravnateljev (3,9). **Ocene učiteljev in predavateljev pa so za ravnatelje srednjih poklicnih in strokovnih šol in za ravnatelje višjih strokovnih šol pomembno sporočilo v premislekih o večjem vključevanju zaposlenih v temeljne strateške premisleke o viziji in poslanstvu izobraževalne organizacije.**

Tako kot smo doslej zasledili že večkrat, pa se znova pojavi velika razlika pri trditvi, da se za udeležence/študente pripravi osebni izobraževalni načrt. Da se ta pripravlja, so potrdili ravnatelji srednjih šol (4,1), da se v glavnem ne pripravlja, pa ravnatelji višjih in strokovnih šol (2,9). Kaj pa menijo udeleženci ali študentje? Tokrat so se ocene udeležencev (3,5) s srednjih poklicnih šol razlikovale od ocen ravnateljev.

Po opravljeni analizi lahko izluščimo naslednje dejavnike kakovosti, ki jih je smiselno priporočiti za poglobljeno proučitev ali nadaljnje razvojno delo v izobraževalnih organizacijah za odrasle:

- Ob vstopu v izobraževanje se udeležencem/študentom prizna prejšnje znanje in delovne izkušnje, pridobljene zunaj šole.
- Za vsakega udeleženca/študenta se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
- Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije, skupnih vrednot.
- Predavatelji/učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja šole.

V postopkih **priznavanja prejšnjega znanja in izkušenj, pridobljenih zunaj šole**, smo prepoznali eno izmed področij, ki bi morda zahtevalo premišljeno načrtovane akcije (npr. v obliki razvojnih projektov), ki bi po eni strani prinesle spodbude zaposlenim za uresničevanje teh procesov – vemo, da si ljudje bolj prizadevamo za dejavnosti, ki se nam zdijo pomembnejše. Hkrati pa bi prinesle tudi dodatno znanje in instrumente za dopolnitev že sedanjih procesov priznavanja prejšnjega znanja in izkušenj na višjih strokovnih šolah.

Podobno velja za postopke **oblikovanja osebnega izobraževalnega načrta za posameznika**. Še posebno v višjih strokovnih šolah so prav vse skupine vprašanih temu namenile manjšo pomembnost, pokazalo pa se je tudi, da se ta instrument na višjih strokovnih šolah malo uporablja. Kazalo bi proučiti, ali za to področje kot instrument načrtovanja osebne izobraževalne poti in kot svetovalni pripomoček ni potreben ali pa ga vprašani le slabše poznajo in bi ga kazalo načrtno razvijati in vpeljevati v višje šolstvo. Vemo namreč, da se v svetu v visokem šolstvu, še posebno v izrednem študiju, ta instrument zelo pogosto uporablja (Knowles 1980, Žalec idr. 2004). V omrežju srednješolskega poklicnega izobraževanja smo zaznali bolj pozitivno naravnost do tega instrumenta. Gotovo je to tudi posledica spremenjene zakonodaje in podzakonskih predpisov (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 2006, Navodila 2008), ki v zadnjem obdobju osebni izobraževalni načrt v izobraževalne organizacije vpeljujejo kot zakonsko obveznost.

Še naprej pa bi z različnimi razvojnimi projekti in stalnim strokovnim spopolnjevanjem izobraževalcev odraslih kazalo spodbujati implementacijo tega instrumenta v izobraževalne organizacije. Strokovna podpora in ozaveščanje učiteljev in strokovnih delavcev o pomenu tega instrumenta sta v tem primeru nujna; pri delu z zaposlenimi iz izobraževalnih organizacij in pri usposabljanjih za izvedbeno načrtovanje izobraževanja odraslih namreč opažamo tudi precejšen strah do tega, da bi tovrstni instrumenti v izobraževalne organizacije prinesli več administrativnega in birokratskega dela. Iz takšnih premislekov pa izvira tudi marsikateri odpor in mnenje, da osebni izobraževalni načrt kot pripomoček za načrtovanje osebne izobraževalne poti in svetovanje na tej poti ni potreben.

Pokazalo se je tudi manjše sodelovanje strokovnih sodelavcev pri načrtovanju **razvoja ter oblikovanju temeljnega poslanstva, vrednot**. To so pomembne prvine kakovosti, ko razvijamo pripadnost zaposlenih organizacijam in procesom kakovosti (Musek Lešnik 2008, Deming 1986, Foley 1999). Kot bodo potrdili nekateri rezultati v naslednjih poglavjih, so v teh procesih zelo angažirani ravnatelji; to je razumljivo, toda z zornega kota zviševanja motivacije za kakovost in razvojno delo bi kazalo iskati nove načine in poti, ki bi v te procese bolj pritegnili druge zaposlene. Še posebno bi bilo na tem področju ustrezne rešitve treba iskati za strokovne delavce (učitelje, predavatelje), ki so zunanji (pogodbeni) sodelavci.

Procesni dejavniki kakovosti

V nadaljevanju smo proučevali **procesne dejavnike kakovosti**. Zastopnike vseh skupin o omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja smo vprašali, za katere od naštetih **dejavnikov izobraževalnega procesa** menijo, **da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle**. Zastopniki višjih strokovnih šol pa so odgovarjali na vprašanje, za katere dejavnike izobraževalnega procesa menijo, da **pomembno opredeljujejo kakovost študija na višji strokovni šoli**.

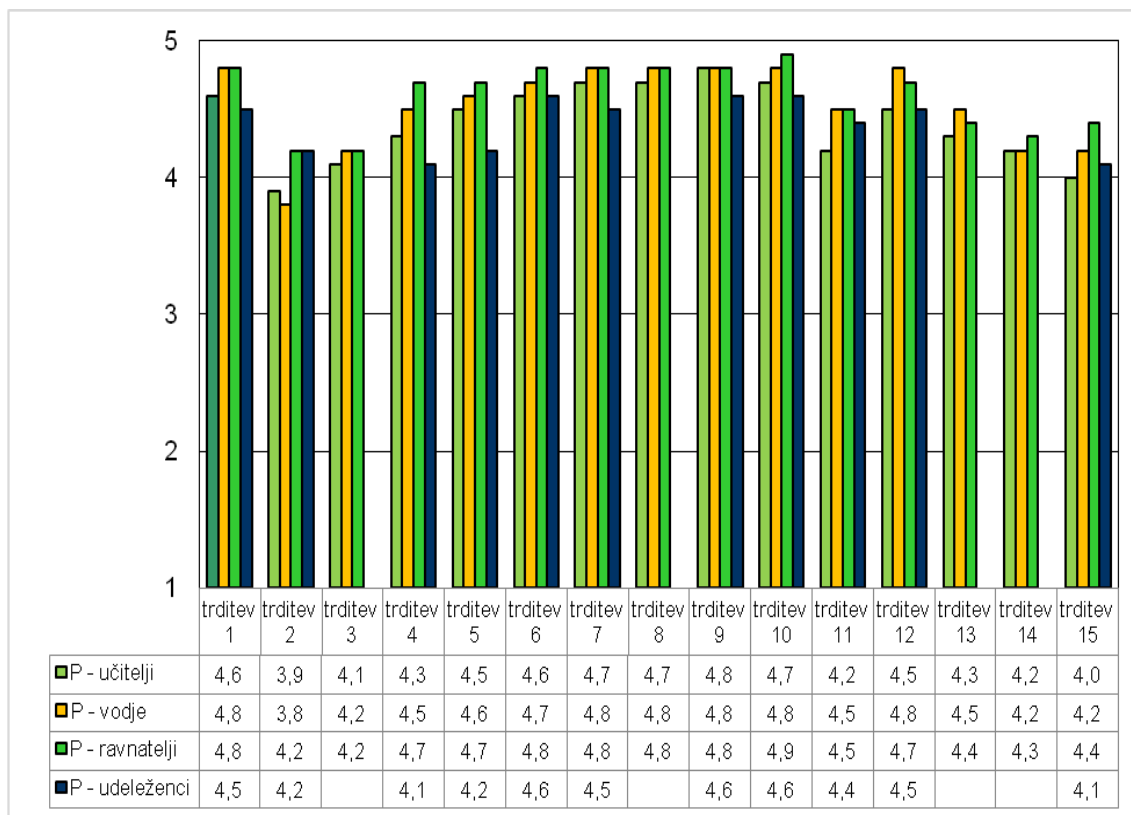
Kot je razvidno iz slik, ki jih prikazujemo v nadaljevanju, lahko ugotovimo, da so po pomembnosti vse skupine vprašanih ocenile ponujene procesne dejavnike kakovosti visoko, vsaj z oceno 4 ali več. V omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega

izobraževanja se je edina razlika pokazala pri trditvi, da **udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja**, ki so ji učitelji in vodje izobraževanja odraslih namenili oceno manj kot 4 (3,9–3,8), udeleženci in ravnatelji pa so to trditev ocenili s 4,2. Pri višješolskem strokovnem izobraževanju so se nekoliko pod 4 (to je še vedno relativno visoka ocena) spustile ocene nekaterih subjektov pri trditvah: Študentje lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja (predavatelji – 3,7, referenti – 3,6, ravnatelji – 3,9). Povprečna ocena študentov pri tej trditvi pa je bila 4,1. Referenti so namenili oceno nižje od 4 trditvi, da lahko predavatelji vplivajo na organiziranost izobraževanja. Največje razhajanje med ocenami študentov in drugih skupin pa se je pokazalo pri trditvi, da se izbrane vsebine povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi (študentje – 3,8, predavatelji – 4,8, referenti – 4,7, ravnatelji – 4,8).

Sicer pa so vse skupine vprašanih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju največjo pomembnost procesnih dejavnikov kakovosti izobraževalne organizacija pripisale temu, da so **učitelji strokovnjaki na svojih področjih** in **da so udeležencem na voljo vse potrebne informacije o poteku študija**. Zelo pomembno se jim tudi zdi, da je **organiziranost izobraževanja prilagojena odraslim, da imajo udeleženci na voljo učno gradivo, da so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja, da učitelji udeležencem jasno predstavijo cilje izobraževanja, da sta udeležencem pri izobraževanju na voljo svetovanje in učna pomoč**.

Povsem podobno so o najpomembnejših dejavnikih kakovosti izobraževanja razmišljali vprašani v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja.

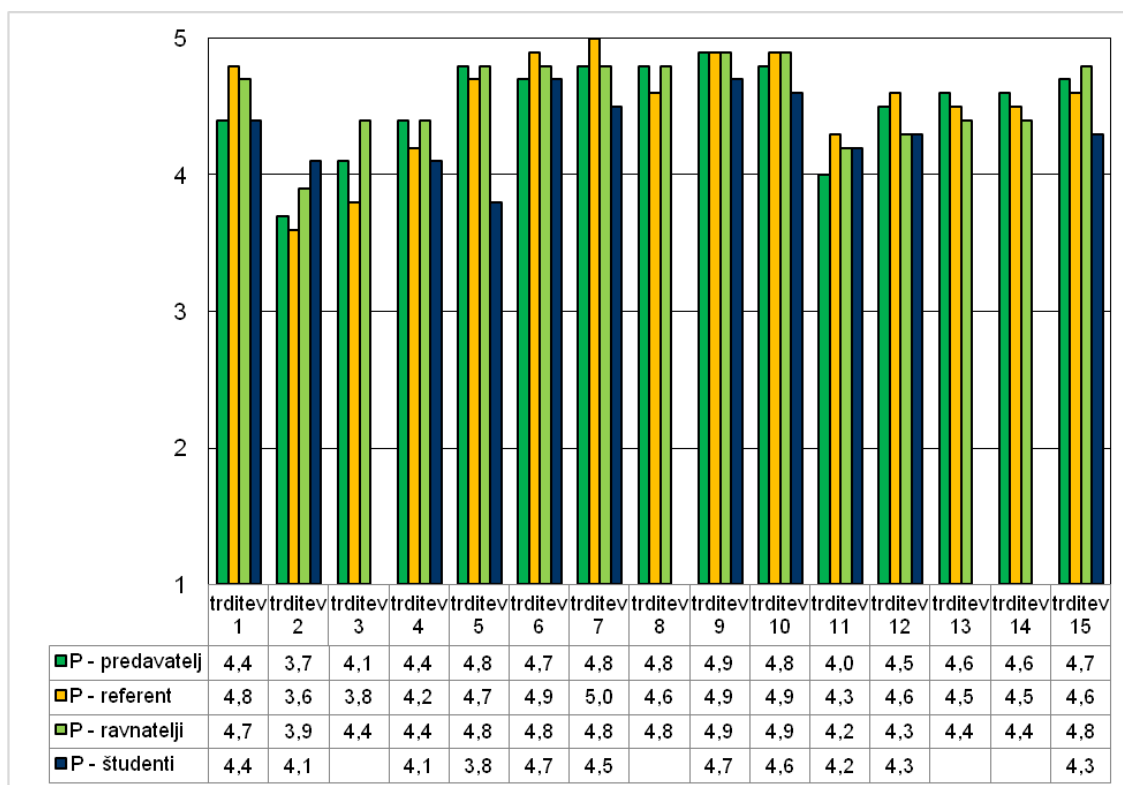
Slika 24: Primerjava ocen pomembnosti procesnih dejavnikov kakovosti – omrežje srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1*	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.
Trditev 2*	Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 3	Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 4*	Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.
Trditev 5*	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
Trditev 6*	Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.
Trditev 7*	Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.
Trditev 8	Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.
Trditev 9*	Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.
Trditev 10*	Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
Trditev 11*	Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.
Trditev 12*	Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
Trditev 13	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
Trditev 14	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
Trditev 15*	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Slika 25: Primerjava ocen pomembnosti procesnih dejavnikov kakovosti – omrežje višješolskega strokovnega izobraževanja



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1*	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena študentom.
Trditev 2*	Študentje lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 3	Predavatelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 4*	Predavatelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje študentov.
Trditev 5*	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
Trditev 6*	Študentje imajo na voljo učno gradivo.
Trditev 7*	Študentje so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.
Trditev 8	Predavatelji študentom jasno predstavijo cilje predmeta.
Trditev 9*	Predavatelji so strokovnjaki na svojih področjih.
Trditev 10*	Študentom so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
Trditev 11*	Zagotovljena je pomoč študentom, ki imajo težave pri učenju.
Trditev 12*	Študentom je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
Trditev 13	Višja strokovna šola ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
Trditev 14	Višja strokovna šola sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
Trditev 15*	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.

* Trditve, ki smo jih postavili študentom.

Spet se pokaže to, kar je nekakšna rdeča nit že ves čas proučevanja odgovorov vprašanih, namreč, da se premisleki o temeljnih gradnikih kakovosti vedno znova osredotočajo na učitelje ali predavatelje in strokovne delavce v izobraževalnih organizacijah ter na pomen izobraževalnih procesov. Sporočila udeležencev, študentov in drugih subjektov bi lahko strnili v misel, da brez strokovno usposobljenih učiteljev in strokovnih sodelavcev ni dobre izobraževalne organizacije za odrasle. S stališča proučevanja tega, kateri koncepti kakovosti so najbolj uveljavljeni v slovenskem izobraževanju odraslih, pa lahko ugotovimo, da se konceptualizacije kakovosti v izobraževanju odraslih v Sloveniji porajajo bolj iz ožjih »izobraževalnih vidikov« in manj iz širših, lahko jim rečemo tudi bolj menedžerskih vidikov kakovosti izobraževanja. Eno izmed potrditev za to misel lahko iščemo v rezultatih, ki smo jih že obravnavali in so pokazali, da učitelji ne sodelujejo veliko v strateških vidikih delovanja izobraževalne organizacije.

Udeleženci in študentje pa potrjujejo, da zaupajo v strokovnost učiteljevega ali predavateljevega temeljnega poslanstva. Izziv za utemeljevanje učiteljeve vloge v izobraževanju odraslih ostajajo opozorila udeležencev o tem, da bi si želeli, da bi učitelji bolj poznali njihove značilnosti in prehojeno izobraževano pot, da bi jih bolj upoštevali, bili do njih spoštljivi in jih obravnavali enakovredneje. Gre za pomembno odnosno in dinamično dimenzijo procesov kakovosti (Pirsig 1974), ki se, kot smo že pokazali, v sodobnih pogledih t. i. odnosne pedagogike (Kroflič 2008 b, Bingham in Sidorkin 2004) utemeljuje na spoštljivosti do udeleženca in učiteljevi osebni vpletenosti (Kroflič 2008 b).

Izziv ostaja tudi vprašanje, ali zadošča, če je učitelj ali predavatelj strokovno suveren »pri svojem delu v razredu«, ali pa so pomembni kazalniki kakovosti dela učiteljev ali predavateljev tudi sodelovanje v strokovnih skupinah, povezovanje s partnerji iz okolja, sodelovanje pri razvojnih projektih. Ob teh premislekih pa kaže upoštevati tudi tale občasna opozorila učiteljev: »V toliko razvojnih projektih in skupinah že sodelujem, toliko dodatnega dela imam, da nimam več časa za svoj osnovni poklic, poučevanje.« Vsekakor pa rezultati potrjujejo, da sodijo premisleki o vlogi učitelja za odrasle ter njegovem mestu in dejavnosti v izobraževalni organizaciji med temelje in si jih mora zastavljati vsaka izobraževalna organizacija, odpirati pa jih moramo tudi tisti, ki iščemo temeljne standarde in kazalnike kakovosti za zunanje presojanje kakovosti delovanja izobraževalne organizacije za odrasle.

Druge najpomembnejše sestavine se nanašajo predvsem na podporo udeležencem ali študentom pri študiju (gradivo, informacije idr.). Pomembni so tisti podporni procesi pri študiju, ki zadevajo **učinkovito informiranje, pripravo učnega gradiva**. V nadaljevanju bomo posebno pozorni tudi na to, koliko vprašani menijo, da so v izobraževalnih organizacijah že uveljavljeni podporni procesi učne pomoči in svetovanja, saj so vsi menili, da so to dejavniki, ki pomembno opredeljujejo dobro izobraževalno organizacijo za odrasle. Kot smo pokazali pri prejšnjem vprašanju, so to dejavniki, ki so jih odstirali že v lastnih opredelitvah kakovosti.

Nekoliko nižje (čeprav še vedno kar visoko) so predvsem učitelji in vodje izobraževanja odraslih v organizacijah srednješolskega izobraževanja ter ravnatelj, predavatelj in

referenti v srednjih strokovnih šolah namenili trditvi, da **udeleženci ali študentje lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja** (3,6–3,9). Sami udeleženci ali študentje pa so tej prvini namenili višjo pomembnost (4,2–4,1).

Statistično značilne razlike so se v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja pokazale pri tehle trditvah: Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja. ($H = 35,591$, $p = 0,00$); Učitelji in vodje izobraževanja odraslih so možnosti, da udeleženci lahko vplivajo na izobraževalni proces, pripisali manjšo pomembnost kot ravnatelji in udeleženci. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih. ($H = 16,490$, $p = 0,00$); Ocene udeležencev so bile nižje od drugih skupin, a še vedno višje od 4. (4,1); Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi. ($H = 20,821$, $p = 0,00$); Tudi tu so bile ocene udeležencev (4,2) višje od ocen drugih skupin. Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja. ($H = 14,544$, $p = 0,02$); Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju. ($H = 17,170$, $p = 0,01$). (Glej prilogo 11.)

V nadaljevanju prikazujemo še trditve, za katere so se pokazale statistično značilne **razlike med skupinami vprašanih v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja**. Gre za tole: Študentje lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja. ($H = 17,447$, $p = 0,01$); Študentje so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja. ($H = 19,969$, $p = 0,00$); Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki se porajajo v praksi. ($H = 27,016$, $p = 0,00$); Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji. ($H = 23,962$, $p = 0,00$); Predavatelji so strokovnjaki na svojih področjih. ($H = 19,300$, $p = 0,00$); Študentom so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja. ($H = 21,455$, $p = 0,00$). (Glej prilogo 11.)

Razlike so večinoma zelo podobne tistim, ki smo jih že zasledili pri odgovorih vprašanih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Tudi razmerja med ocenami po skupinah so precej podobna. Pri višješolskem strokovnem izobraževanju smo zaznali še statistično značilno razliko pri pomembnosti trditve, da strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji. Študentje so ji namenili nekoliko nižjo oceno kot drugi subjekti, še posebno v razmerju do ravnateljev (4,7), a so tudi oni menili, da je ta dejavnik za kakovost izobraževanja pomemben (4,3).

Pri ocenjevanju pomembnosti dejavnikov kakovosti procesov so bili učitelji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju in višješolskem izobraževanju dokaj enotni. Večje (statistično značilno) razhajanje v ocenah smo zaznali le pri ocenah pomembnosti tega, da izobraževalna organizacija/višja strokovna šola sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov ($U = 3175,00$, $p = 0,00$) ter da strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji ($U = 5040,50$, $p = 0,00$).

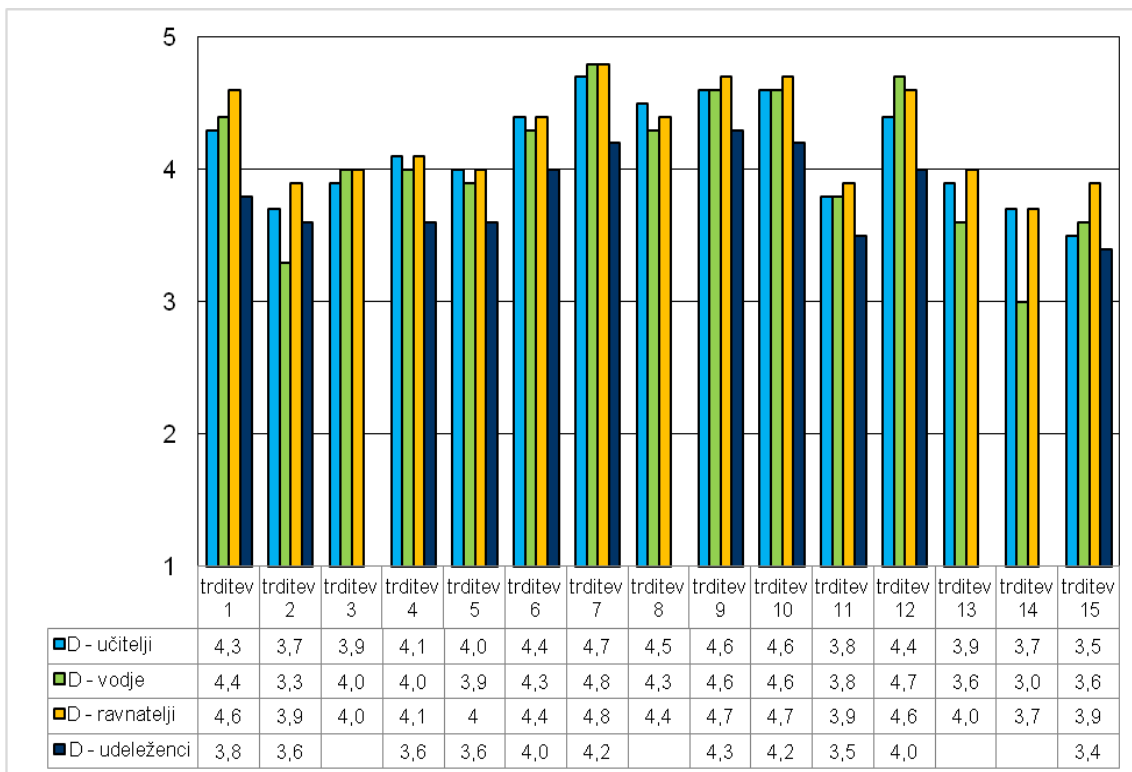
Tej razliki je treba nameniti pozornost. Učitelji in predavatelji so potrdili pomembnost povezovanja z delodajalci ter sodelovanja s strokovnjaki iz gospodarstva (4,0–4,7). Pokaže pa se, da se predavatelji na višjih strokovnih šolah pomembnosti tovrstnih povezav za kakovost izobraževalnega procesa zavedajo še nekoliko bolj kot učitelji iz srednjih šol. Kot smo opozorili že prej, so z oceno manj kot 4 (3,8–3,9) učitelji in

predavatelji ocenili pomembnost vpliva študentov na samo izobraževanje. Seveda ne moremo vedeti, kako so si eni in drugi zares razložili pomen te trditve, pa vendar, ker stroka v izobraževanju odraslih zelo spodbuja vključevanje udeležencev v vse korake načrtovanja in izpeljave izobraževanja, je treba relativno nižje ocene pomembnosti tega dejavnika v primerjavi z drugimi skrbno proučevati tudi v prihodnje. Še posebno pa se je treba o tem pogovarjati pri andragoškem usposabljanju z učitelji in predavatelji.

Tudi pri ocenah pomembnosti, ki so jih poslali ravnatelji iz omrežja srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in omrežja višješolskega strokovnega izobraževanja, ni velikih razhajanj. Podobno kot pri učiteljih zasledimo največje razhajanje pri trditvi, da strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji. Pri nobeni trditvi nismo ugotovili statistično značilnih razlik. Ravnatelji srednjih šol so nekoliko večjo pomembnost kot ravnatelji višjih strokovnih šol pripisali pomenu vpliva udeležencev na izobraževalni proces (4,2–3,9). Ravnateljem višjih strokovnih šol pa se zdi še pomembneje kot ravnateljem srednjih strokovnih šol, da bi strokovnjaki iz podjetij sodelovali v izobraževalnem procesu kot predavatelji (4,4–4,8). Oboji pa so si enotni v tem, da so za kakovost izobraževanja zelo pomembni postopki dela z udeleženci in podpora, ki jo izobraževalna organizacija daje udeležencem (učno gradivo, informiranje, učna pomoč, svetovanje itn.).

In koliko po njihovem mnenju naštetih **procesni dejavniki kakovosti držijo za njihovo izobraževalno organizacijo ali njihovo višjo strokovno šolo?**

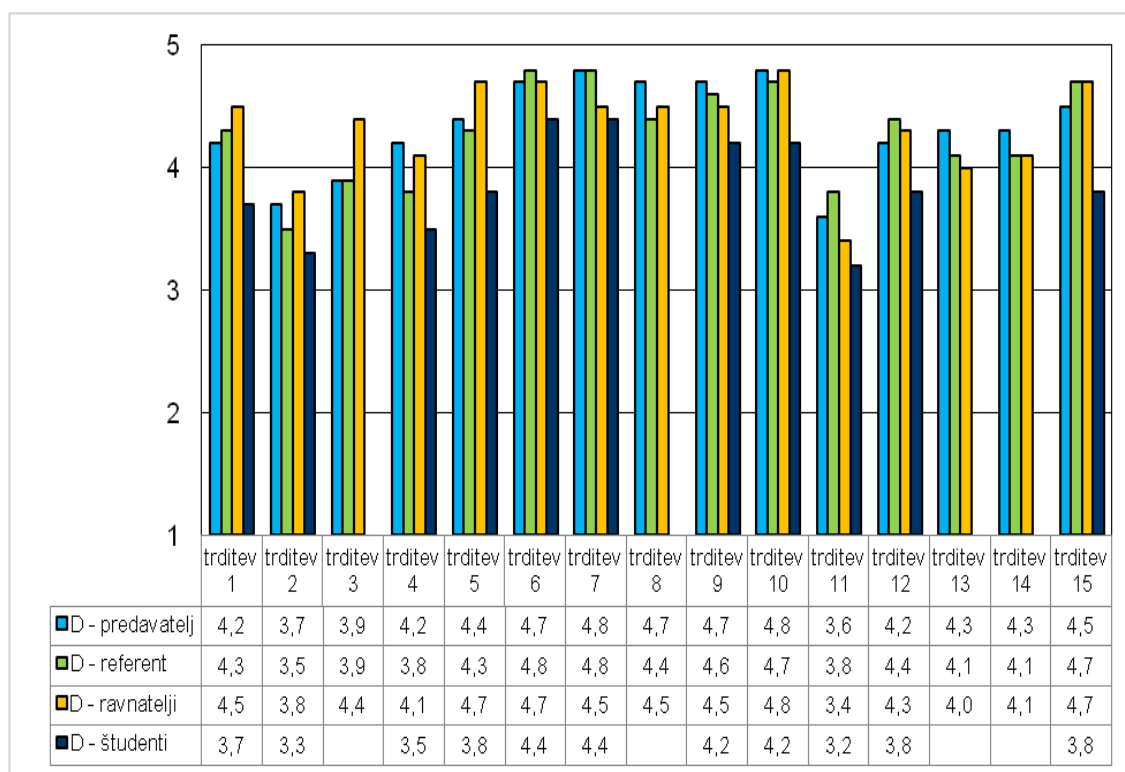
Slika 26: Primerjava ocen, koliko procesni dejavniki kakovosti držijo za izobraževalno organizacijo – omrežje srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1*	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.
Trditev 2*	Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 3	Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 4*	Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.
Trditev 5*	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
Trditev 6*	Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.
Trditev 7*	Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.
Trditev 8	Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.
Trditev 9*	Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.
Trditev 10*	Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
Trditev 11*	Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.
Trditev 12*	Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
Trditev 13	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
Trditev 14	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
Trditev 15*	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Slika 27: Primerjava ocen, koliko procesni dejavniki kakovosti držijo za izobraževalno organizacijo – omrežje višješolskega strokovnega izobraževanja



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1*	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena študentom.
Trditev 2*	Študentje lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 3	Predavatelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 4*	Predavatelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje študentov.
Trditev 5*	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
Trditev 6*	Študentje imajo na voljo učno gradivo.
Trditev 7*	Študentje so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.
Trditev 8	Predavatelji študentom jasno predstavijo cilje predmeta.
Trditev 9*	Predavatelji so strokovnjaki na svojih področjih.
Trditev 10*	Študentom so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
Trditev 11*	Zagotovljena je pomoč študentom, ki imajo težave pri učenju.
Trditev 12*	Študentom je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
Trditev 13	Višja strokovna šola ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
Trditev 14	Višja strokovna šola sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
Trditev 15*	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.

* Trditve, ki smo jih postavili študentom.

Najprej lahko za obe omrežji ugotovimo, da so ocene tega, koliko navedene trditve veljajo za izobraževalne organizacije, pri nekaterih dejavnikih precej nižje, kot je bilo mogoče videti pri ocenjevanju pomembnosti posameznega dejavnika.

Med procesnimi dejavniki, ki po mnenju vseh skupin vprašanih v obeh omrežjih najbolj držijo, so predvsem dejavniki strokovnosti dela učiteljev (srednje: 4,3–4,6; višje: 4,7–4,2), seznanjenost s kriteriji ocenjevanja znanja (srednje: 4,8–4,2; višje: 4,8–4,4), informiranje udeležencev in študentov o poteku študija (srednje: 4,7–4,2; višje: 4,8–4,2). Na višjih strokovnih šolah je visoko oceno dobila tudi trditev, da imajo študentje na voljo učno gradivo (4,8–4,4).

Med dejavniki, ki po mnenju vseh skupin za izobraževalne organizacije srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja najmanj držijo, so najopaznejši tile: **udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja** (3,3–3,9); **zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju** (3,5–3,9); **izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov** (3,0–3,7); **strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji** (3,4–3,9).

Poleg dejavnikov, ki so jim vse skupine pripisale razmeroma nižje ocene, naj omenimo še nekatere druge dejavnike, ki so jih razmeroma nižje ocenili predvsem udeleženci, in sicer: **učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih** (3,6); **izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi** (3,6).

Zelo podobne so ocene v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja. Med dejavniki, ki po mnenju vseh skupin najmanj držijo za višje strokovne šole, izstopata dva, in sicer, da **študentje lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja** (3,7–3,3) ter da je **zagotovljena pomoč študentom, ki imajo težave pri učenju** (3,8–3,2).

Primerjava med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja pa pokaže, da je statistično značilne razlike med posameznimi subjekti zaznati pri trditvah, da je organiziranost izobraževanja prilagojena odraslim udeležencem ($H = 55,041$, $p = 0,00$), da učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih ($H = 33,509$, $p = 0,00$), da so učitelji strokovnjaki na svojih področjih ($H = 34,507$, $p = 0,00$), da so udeležencem na voljo vse potrebne informacije o poteku študija ($H = 31,396$, $p = 0,00$), da se izbrane vsebine s povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi ($H = 15,762$, $p = 0,01$), da imajo udeleženci na voljo učno gradivo ($H = 16,506$, $p = 0,01$), da so udeleženci seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja ($H = 42,673$, $p = 0,00$), da so udeležencem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja ($H = 32,766$, $p = 0,00$) in da je udeležencem na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem ($H = 31,396$, $p = 0,00$). Večinoma so vsi subjekti potrdili, da omenjeni dejavniki kakovosti za njihovo izobraževalno organizacijo že sedaj držijo, so pa bile ocene udeležencev nekoliko nižje od ocen drugih skupin. Najvišje so bile v večini primerov ocene ravnateljev. (Glej prilogo 11.)

Primerjava med subjekti pri višjih strokovnih šolah pa pokaže, da je največje statistično značilne odmike med študenti in skupino zaposlenih (ravnatelji,

predavatelji, referenti) zaznati pri trditvah, da je organiziranost izobraževanja prilagojena študentom, ($H = 31,505$, $p = 0,00$), da predavatelji ob izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje študentov ($H = 33,179$, $p = 0,00$), da se izbrane vsebine povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi ($H = 22,872$, $p = 0,00$), da so študentom na voljo vse informacije v zvezi s potekom izobraževanja ($H = 45,374$, $p = 0,00$), da so predavatelji strokovnjaki na svojih področjih ($H = 31,438$, $p = 0,00$), da je študentom na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem ($H = 19,645$, $p = 0,00$) in da strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji ($H = 45,707$, $p = 0,00$). (Glej prilogo 11.)

Podobno kot smo ugotavljali že pri srednješolskem izobraževanju, so večinoma vsi subjekti potrdili, da omenjeni dejavniki kakovosti za njihovi izobraževalno organizacijo že sedaj držijo (ocena 4 ali več). Študentje pa so navedene dejavnike ocenili nižje kot druge skupine. Z oceno manj kot 4 so študentje ocenili trditev, da je študentom na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem (3,8) in da strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji (3,8). Ugotovimo lahko, da za udeležence in študente velja, da so v svojih ocenah precej bolj kritični, kot je značilno za druge skupine vprašanih. Študentje in udeleženci so s svojimi ocenami opozorili, da bi bilo treba v izobraževalnih organizacijah narediti več pri učni pomoči in svetovanju udeležencem. Po njihovem mnenju manj drži, da bi oni sami lahko vplivali na organiziranost izobraževalnega procesa, pa tudi ne, da učitelji in predavatelji pri organizaciji izobraževanja upoštevajo njihovo prejšnje znanje in izkušnje.

Izluščimo lahko tele procesne dejavnike kakovosti, pri katerih je priporočljivo nadaljnje razvojno delo:

- Učitelji/predavatelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje udeležencev/študentov.
- Zagotovljena je pomoč udeležencem/študentom, ki imajo težave pri učenju.
- Udeleženci/študentje imajo na voljo svetovanje.
- Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
- Udeleženci/študentje lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
- Učitelji/predavatelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.

Pri priporočilih, kam usmeriti razvojno delo za izboljšanje izobraževalnega procesa in podpornih procesov, velja opozoriti na dva temeljna sklopa: podrobneje bi bilo treba proučiti možnosti, ki jih imajo udeleženci/študentje in učitelji/predavatelji glede vpliva na organiziranost izobraževalnega procesa, s tem pa je povezano tudi vprašanje, koliko omenjeni skupini že sedaj sodelujeta pri presojanju kakovosti. Pri tovrstnih razmislekih bodo zelo uporabne informacije, ki jih bomo obravnavali v naslednjih poglavjih.

Drug pomemben sklop pa se nanaša na poglobljene vidike dela z udeleženci/študentje. Pomembno bi bilo spremljati potrebo po podpornih procesih, kot sta svetovanje in učna pomoč. V naši raziskavi smo le zaznali potrebo po okrepitvi teh področij, a ker raziskava ni bila namenjena predvsem poglobljanju v te teme, te potrebe ne moremo z gotovostjo potrditi. Zaradi zagotavljanja kakovosti izobraževanja pa bi bilo te vidike dobro spremljati, in če bi bilo treba, ukrepati z razvojnimi akcijami.

Izstopni dejavniki kakovosti

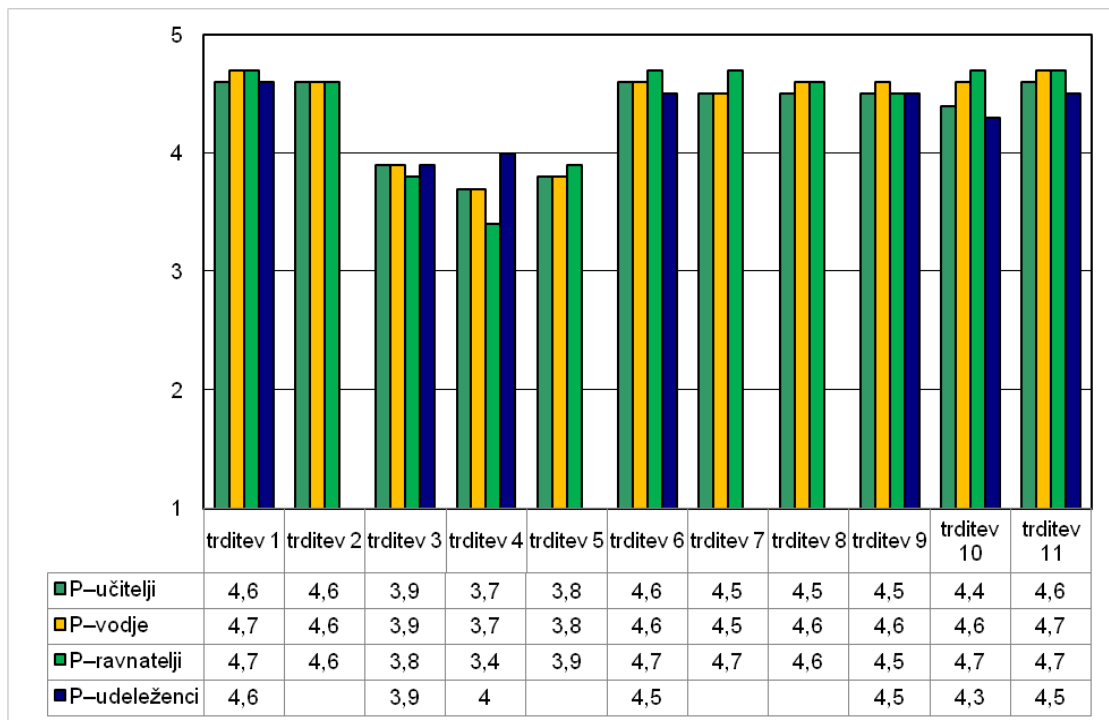
V tretjem sklopu so zastopniki posameznih skupin presojali **izstopne dejavnike kakovosti**, ki govorijo o dosežkih ali učinkih dela izobraževalne organizacije. Vprašali smo jih, za katere izmed naštetih dosežkov in učinkov bi lahko rekli, da pomembno kažejo kakovostno izobraževalno organizacijo. Pri primerjalnem branju grafov, ki kažejo ocene izstopnih dejavnikov kakovosti za srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje in višješolsko izobraževanje odraslih, je treba opozoriti, da ti niso povsem primerljivi. V vprašalnik za višje strokovne šole nismo uvrstili trditve, da udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več), ker na višjih strokovnih šolah ni zunanjega preverjanja znanja. Izpustili pa smo tudi trditev, da vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu. Tako je bilo skupaj pri tem vprašanju za srednje šole 11 trditev, za višje pa 9.

Kot pokažeta naslednji sliki, so najpomembnejše ocene (4,5–4,9) pri izstopnih dejavnikih, ki pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle, vprašani v obeh omrežjih namenili **uporabnosti znanja, večjim možnostim za zaposlitev, zadovoljstvu udeležencev in predavateljev ter možnostim, ki jih imajo diplomanti za napredovanje na delovnem mestu.**

Za kakovostno izobraževano organizacijo za odrasle v srednješolskem in višješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju je torej po mnenju vprašanih bistveno, da udeležencem dá uporabno znanje in izobrazbo, ki jim bosta povečala možnosti za zaposlitev in napredovanje na delovnem mestu. Pri tem pa je najpomembnejše, da bodo udeleženci zadovoljni s tem, kar bodo v izobraževalni organizaciji dobili. Kot smo pokazali že pri analizi poznanih konceptov kakovosti, je koncept zadovoljstva udeležencev močno prodril v izobraževanje, ko so se na tem področju začeli uporabljati modeli kakovosti. Ti so se najprej razvili v gospodarskih dejavnostih in se pogosto povezovali z vdorom t. i. »porabniške miselnosti« v izobraževanje (Harvey in Green 1993, Laval 2005). Iz gospodarstva in storitvenih dejavnosti je namreč znak rek, da »je stranka kralj«, kot smo že pokazali v uvodnih poglavjih. V tem reku se skriva koncept kakovosti, ki so ga strokovnjaki poimenovali »ustreznost namenu«. Po tem konceptu kakovosti dobro izobraževalno organizacijo opredelijo njeni uporabniki s svojimi cilji, potrebami, pričakovanji. Organizacija mora ta pričakovanja poznati in izobraževanje izpeljati tako, da jih bo dosegla. Tako bo vplivala na zadovoljstvo udeležencev. Podatek o zadovoljstvu udeležencev pa bo za izobraževalno organizacijo pomembna referenca, saj bo zelo sporočilen za morebitne potencialne udeležence. Predvsem za izobraževalne organizacije, ki se trudijo za preživetje na vedno ostrejšem izobraževalnem trgu, velja, da bodo pri izpeljavi svoje dejavnosti težko zanemarile vidik zadovoljstva udeležencev. Udeleženci, ki ne bodo zadovoljni, bodo namreč odšli drugam. Enako velja, ko govorimo o zadovoljstvu zaposlenih, ki so mu vprašani tudi namenili visoko oceno pomembnosti: sporočili so, da je dobra izobraževalna organizacija tista, ki skrbi tudi za zadovoljstvo svojih zaposlenih. Če smo pri prejšnjem vprašanju ob analizi opredelitev kakovosti, ki so jih podali vprašani sami, ugotavljali, da ti v svojih opredelitvah zadovoljstva udeležencev niso navajali prav pogosto, pa se pri tem vprašanju pokaže, da so v lastnih ocenah pomembnosti zadovoljstvu udeležencev

pripisali visoko pomembnost. Seveda je treba ob tovrstnih vprašanih zaprtega tipa imeti v mislih tudi t. i. »učinek zaželenosti odgovorov«, ko bo respondent ob ocenjevanju razmišljal ne samo o tem, kako pomemben se mu v resnici zdi neki dejavnik, pač pa tudi, kakšen naj bi bil »družbeno zaželeni odgovor«. Prav s tega vidika je dobro rezultate, ki smo jih dobili pri prvem in drugem vprašanju, misliti skupaj.

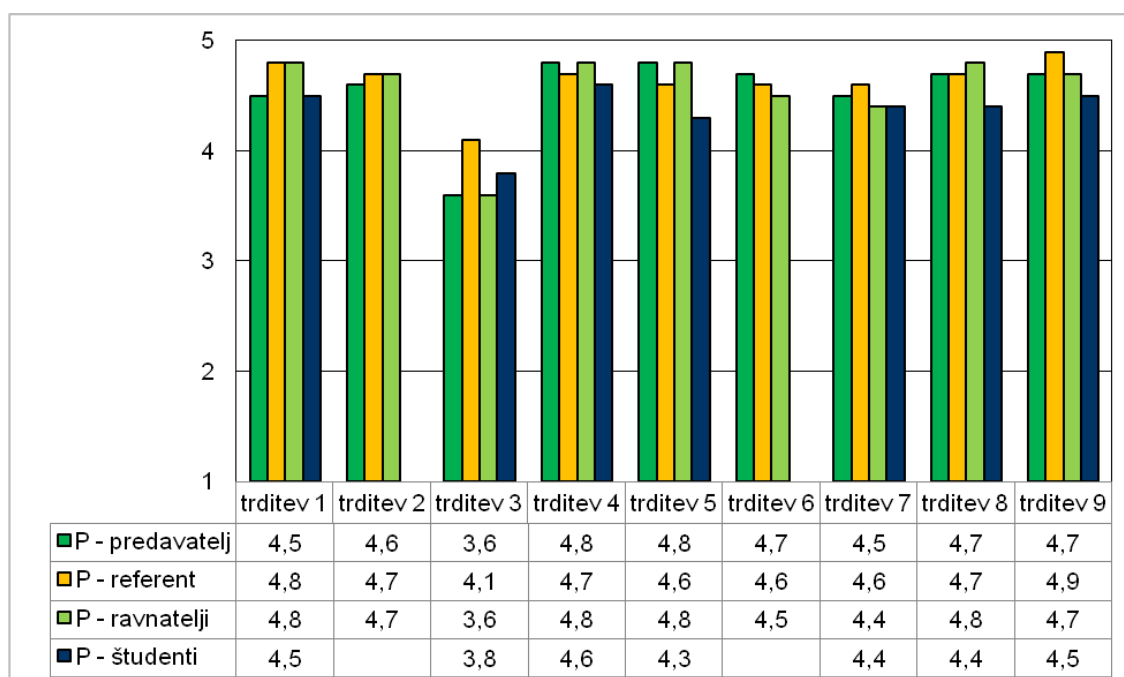
Slika 28: Primerjava ocen pomembnosti izstopnih dejavnikov kakovosti – omrežje srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1*	Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.
Trditev 2	Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.
Trditev 3*	Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).
Trditev 4*	Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
Trditev 5	Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.
Trditev 6*	Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.
Trditev 7	Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
Trditev 8	Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
Trditev 9*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
Trditev 10*	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.
Trditev 11*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Slika 29: Primerjava ocen pomembnosti izstopnih dejavnikov kakovosti – omrežje višješolskega strokovnega izobraževanja



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1*	Študentje so zadovoljni z izobraževanjem na višji strokovni šoli.
Trditev 2	Predavatelji so zadovoljni z delom na višji strokovni šoli.
Trditev 3*	Študentje opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
Trditev 4*	Študentje si pridobijo uporabno znanje.
Trditev 5*	Študentje si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
Trditev 6	Študentje si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
Trditev 7*	Študentje, ki so bili ob vstopu v izobraževanje že zaposleni, imajo po končanem izobraževanju več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
Trditev 8*	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti višje strokovne šole.
Trditev 9*	Po končanem izobraževanju imajo študentje več možnosti za zaposlitev.

* Trditve, ki smo jih postavili študentom.

Če smo pri ocenah ponujenih vstopnih in procesnih dejavnikov kakovosti ugotavljali, da so jih vse skupine vprašanih ocenjevale kot pomembne ali zelo pomembne (večinoma z oceno 4 ali več), pa lahko pri ocenah izstopnih dejavnikov (rezultatov/učinkov), namenimo pozornost nekaterim dejavnikom, ki so jih prav vse skupine vprašanih ocenile razmeroma nižje kakor druge dejavnike, čeprav še vedno z več kot 3.

Vse skupine vprašanih so menile, da je razmeroma srednje pomembno, da **udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene** (ocena 3 ali več: 3,8–3,9). Za ocene, ki so blizu 4, sicer ne moremo reči, da kažejo nizko pomembnost, toda če upoštevamo, da so to povprečne ocene, ugotovimo, da je kar precej vprašanih ta dejavnik kakovosti rezultatov ocenilo razmeroma nižje kot druge.

Sodelujoče v obeh omrežjih smo vprašali, koliko se jim zdi pomembno, da **udeleženci opravijo izpite v prvem roku**. Iz odgovorov v omrežju srednjih poklicnih in strokovnih šol lahko najprej ugotovimo razliko med odgovori udeležencev in drugih skupin ($H=21,054$, $p = 0,00$). (Glej prilogo 13.) Udeležencem se zdi to pomembnejše kot drugim skupinam. Razlike so kar razumljive. Zanesljivo je, da si želijo udeleženci izpit opraviti čim prej in ga opravljati čim manjkrat. Učitelj verjetno meni drugače: ni pomembno, kolikokrat udeleženec opravlja izpit, pomembno je, da ga opravi, ko doseže potrebne standarde znanja. Sporočilo udeležencev in drugih skupin se v tej točki nekoliko razlikuje. Udeleženci menijo, da podatek o tem, da kdo opravi izpit v prvem roku, pomembno govori o kakovosti izobraževalne organizacije, drugim skupinam pa se zdi to v povezavi s kakovostjo izobraževalne organizacije malo manj pomembno. Pomembnejše je, da si udeleženci pridobijo uporabno znanje in kompetence. Zanimivo pa je, da v omrežju višjih strokovnih šol pri tej trditvi nismo opazili statistično značilnih razlik. Tako ravnatelji kot predavatelji in študentje so pomembnosti tega dejavnika namenili oceno manj kot 4 (3,6–3,8).

Navedene ugotovitve so pomembno povezane s temile: predvsem sodobni modeli »učinkovitosti« (Laval 2005, Apple 2003, Oakers 2005) tudi izobraževalne organizacije danes vedno bolj silijo, da bi bilo njihovo izobraževanje čim učinkovitejše. To naj bi kazal tudi podatek, da čim več študentov opravi izpite čim prej in v čim manj poskusih. V uvodnih poglavjih študije smo že predstavili znani koncept kakovosti »nič napak« (»zero defects«) (Crosby 1990), ki se je kot zelo učinkovit uveljavil v gospodarskih dejavnostih. Temelji na domnevi, da moramo delovni proces dobro poznati in ga opraviti kakovostno; če bomo ravnali tako, ob koncu procesa ne bo »napak«. Strokovnjaki za izobraževanje so se tej logiki hitro uprli s pojasnilom, da »izdelek« v izobraževanju ni to, kar je v gospodarski dejavnosti, in da ni mogoče sprejeti logike »nič napak«. V izobraževanju se zgodi, da udeleženec izpita ne opravi, ker ne dosega standardov znanja. Za kakovost je seveda treba narediti vse, da se to ne bi zgodilo. A ko se to zgodi, je treba udeležencu svetovati, mu pomagati in omogočiti, da se, bo potem, ko bo bolje pripravljen za izpit, znova vrnil in ga opravil. (Klemenčič idr. 2006)

Ko razmišljamo o oblikovanju nacionalnih kazalnikov kakovosti za izobraževalne organizacije, pa ostaja odprto vprašanje, ali kazalnik števila ponovitev izpitov opredeliti kot kazalnik kakovosti. Razmišljati moramo o morebitnih negativnih učinkih, če bi na primer kot standard kakovosti opredelili, da morajo udeleženci opraviti izpite v prvem

roku. Kot smo že omenili, je iz drugih izobraževalnih sistemov že znano, da so se ob takšnih postavitvah standardov kakovosti začeli zniževati standardi znanja, in to je udeležencem omogočilo, da so izpit opravili v prvem roku (Oakers 2005, Soder 2005, Sirotnik 2005). Tako se je za ceno učinkovitosti znižala kakovost znanja. Vprašanje pa je, ali ne bi tega dejavnika kakovosti vendarle kazalo presojeti pri samoevalvaciji, saj so to vendar pomembne informacije. Podatki o tem, v kolikšnem času udeleženci dokončajo izobraževanje ter koliko poskusov potrebujejo za to, da opravijo izpite, so namreč pomembni, saj jih izobraževalna organizacija in izobraževalni sistem lahko uporabita v analitične namene ter na podlagi analize rezultatov vpeljeta izboljšave, kjer je to potrebno.

Zanimivi so tudi podatki, ki smo jih dobili v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in posredno govorijo o učinkovitosti delovanja izobraževalne organizacije. Ravnatelje, vodje izobraževanja odraslih in učitelje smo namreč vprašali, koliko se jim zdi pomembno, **da udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.** Pri opredelitvi »enote trajanja« smo si pomagali z ocenami iz prakse, kjer se kaže, da poteka izobraževanje odraslih v normalnih razmerah zaradi posebnosti izobraževanja odraslih večinoma do 1,5-krat dlje kakor izobraževanje mladine. Vedno bolj pa opažamo, da se ta čas podaljšuje; to za učinkovitost izobraževanja gotovo ni dobro, še bolj problematično pa je, ker se za tovrstnim podaljševanjem trajanja izobraževanja skriva osip odraslih iz izobraževanja. Izobraževalci odraslih včasih trdijo, da odrasli pač lahko napredujejo po programu v svojem ritmu, in če se je kdo odločil, da bo za nekaj let izobraževanje opustil, je to njegova zadeva. Težava pa nastane, ker je zelo nevarno, da bi takšni posamezniki postali osipniki in se ne bi nikoli več vrnili v izobraževanje. Tedaj verjetno ni dovolj, da se samo postavimo v vlogo tistih, ki izobraževanje ponujajo in čakajo, da se odrasli vrnejo v izobraževalno organizacijo.

Udeležence smo vprašali nekoliko preprosteje: koliko se jim zdi pomembno, da odrasli dokončajo izobraževanje. Zato primerjava tega dejavnika metodološko ni povsem primerna in bomo tudi mi ocene primerjali s tem zadržkom, pokaže pa na nekatera razvojna gibanja, ki jim je dobro nameniti pozornost. Ravnatelji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji so namreč tudi temu dejavniku namenili razmeroma nekoliko nižjo oceno kot drugim dejavnikom: 3,8–3,9. Seveda je brez poglobljenih pogovorov z vprašanimi takšne ocene težko pojasniti. Vendar lahko rečemo, da vidiki učinkovitosti, ki se merijo tudi s kazalnikom trajanja izobraževanja, pri zaposlenih v srednješolskem ter višješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih po pomembnosti niso na prvem mestu. Načeloma je to stališče s strokovnega stališča razumljivo. Ni tako zelo pomembno, koliko časa izobraževanje traja, pomembnejše je, da udeleženec v njem pridobi uporabno znanje in kompetence za opravljanje poklica. Vendar bi bil ta odgovor preveč poenostavljen.

Omenili smo že, da predolgo podaljševanje izobraževanja lahko pomeni večjo potencialno ogroženost, da udeleženec postane osipnik, če organizacija nima učinkovitih mehanizmov za vzdrževanje motivacije na njegovi izobraževalni poti. Iz prakse prihajajo še druga opozorila o tem, da se dogaja, da izobraževalna organizacija posameznika ohranja v izobraževanju dalj časa, ker ji to prinaša tudi ekonomske

učinke. Takšni dogodki, ki jih sicer ne moremo posploševati, pa kažejo, da bo treba udeležence zavarovati z ustreznimi mehanizmi. Vprašanje trajanja izobraževanja, ob upoštevanju odprtosti in prožnosti izobraževanja odraslih, je torej vendarle vprašanje, ki mu je treba nameniti ustrezno pozornost. Po drugi strani poznamo primere, ko izobraževalna organizacija zelo skrajša trajanje izobraževanja, udeleženci pa končajo izobraževanje v najkrajšem mogočem času. Velikokrat to ustreza tudi njim, predvsem tistim, ki potrebujejo bolj dokazilo o opravljenem izobraževanju kakor novo znanje.

Tedaj se odpira vprašanje: Ali je mogoče v tako kratkem času udeležencem zares dati tisto, kar zahteva izobraževalni program? To je žgoč problem v izobraževanju odraslih, ko se zmanjšujejo ure organiziranih oblik izobraževanja, udeležencem pa se ne ponudijo alternativni podporni procesi, ki bi jim omogočili pridobitev ustreznega znanja. Z vpeljavo zunanjega preverjanja znanja je bila umeščena v sistem varovalka: udeleženci morajo dokazati, da dosegajo nacionalne standarde znanja za predmete, zajete v zunanje preverjanje. Kaj pa je s predmeti, ki ne zahtevajo zunanjega preverjanja?

Omenimo še, kako so udeleženci ocenili, koliko je za kakovostno izobraževalno organizacijo pomembno, da udeleženci končajo izobraževanje. Temu dejavniku so namenili oceno 3,9, menili so, da je pomembno. Čeprav je ocena kar visoka, bi pa pravzaprav pričakovali še višjo. Nekateri udeleženci so očitno upoštevali tudi razloge, zaradi katerih udeleženci ne dokončajo izobraževanja, nanje pa izobraževalna organizacija včasih ne more vplivati.

Primerjalna analiza med učitelji in predavatelji v obeh omrežjih pokaže, da so ocene pomembnosti posameznega izstopnega dejavnika kakovosti precej podobne. Oboji so najvišje po pomembnosti ocenili uporabnost znanja in večje možnosti za zaposlitev. Kot zelo pomembno so opredelili tudi zadovoljstvo udeležencev in učiteljev. Nekoliko višje kot učitelji so predavatelji ocenili dejavnik zadovoljstva delodajalcev z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci. Oboji pa so menili, da je za kakovost izobraževalne organizacije manj pomembno, da udeleženci opravijo izpite v prvem roku.

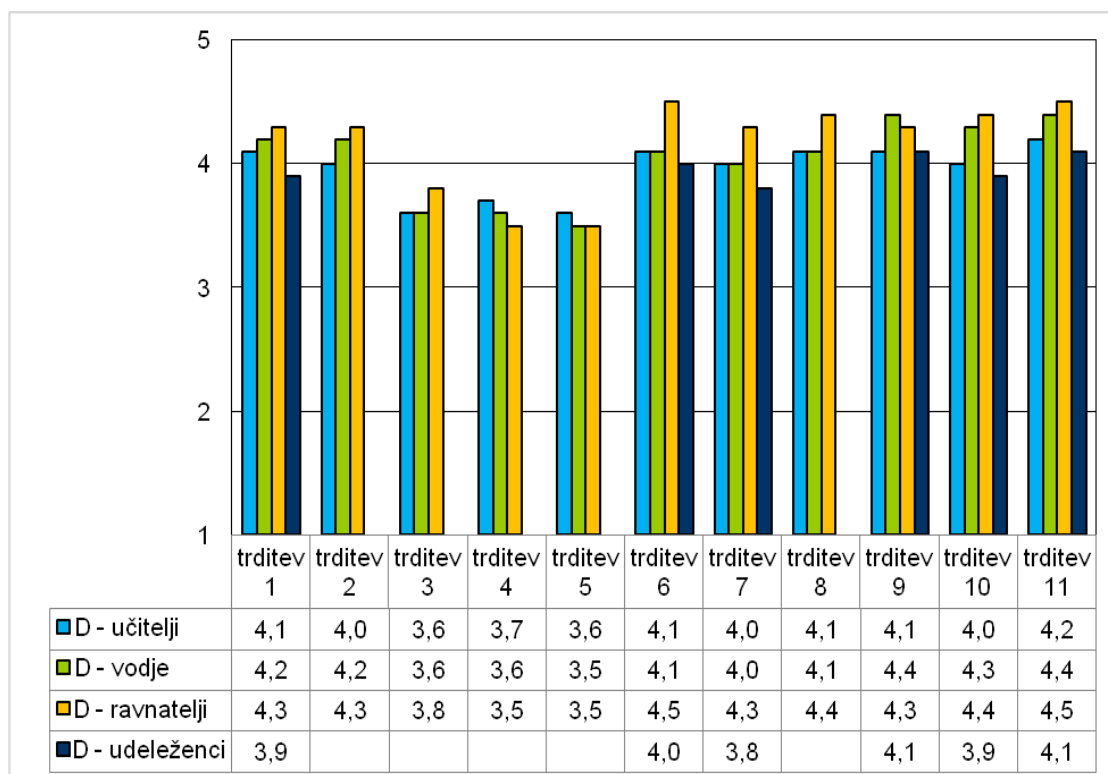
Tudi odgovori ravnateljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju in v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja so bili zelo homogeni. Pri nobeni trditvi nismo ugotovili statistično značilnih razlik. Vidimo lahko, da so ocene pomembnosti ravnateljev na splošno pri vseh trditvah višje kot ocene učiteljev ali predavateljev. Prav vsi dejavniki razen enega se zdijo ravnateljem pomembni ali zelo pomembni. Enako kot učitelji in predavatelji pa so tudi ravnatelji nižjo oceno pomembnosti namenili temu, da udeleženci ali študentje opravijo izpite v prvem roku.

In kaj pokaže primerjava med udeleženci in študentje? Tudi med ocenami pomembnosti udeležencev v srednjih poklicnih in strokovnih šolah in višjih strokovnih šolah ni statistično značilnih razlik. Se zdi pa udeležencem in študentom pomembnejše kot učiteljem, predavateljem in ravnateljem, da opravijo izpite v prvem roku.

Ob koncu tega sklopa pa nas je še zanimalo, **koliko po mnenju vprašanih našeti rezultati in učinki držijo za njihovo izobraževalno organizacijo ali njihovo višjo strokovno šolo.**

Kot že pri analizi procesnih dejavnikov tudi pri izstopnih za obe omrežji lahko znova ugotovimo, da so ocene tega, koliko navedeni rezultati in učinki za izobraževalne organizacije ali višje strokovne šole držijo, **pri udeležencih ali študentih na splošno nižje** kot pri drugih skupinah vprašanih. Pri veliko trditvah pa so bile **ocene ravnateljev na splošno višje** kakor ocene drugih skupin.

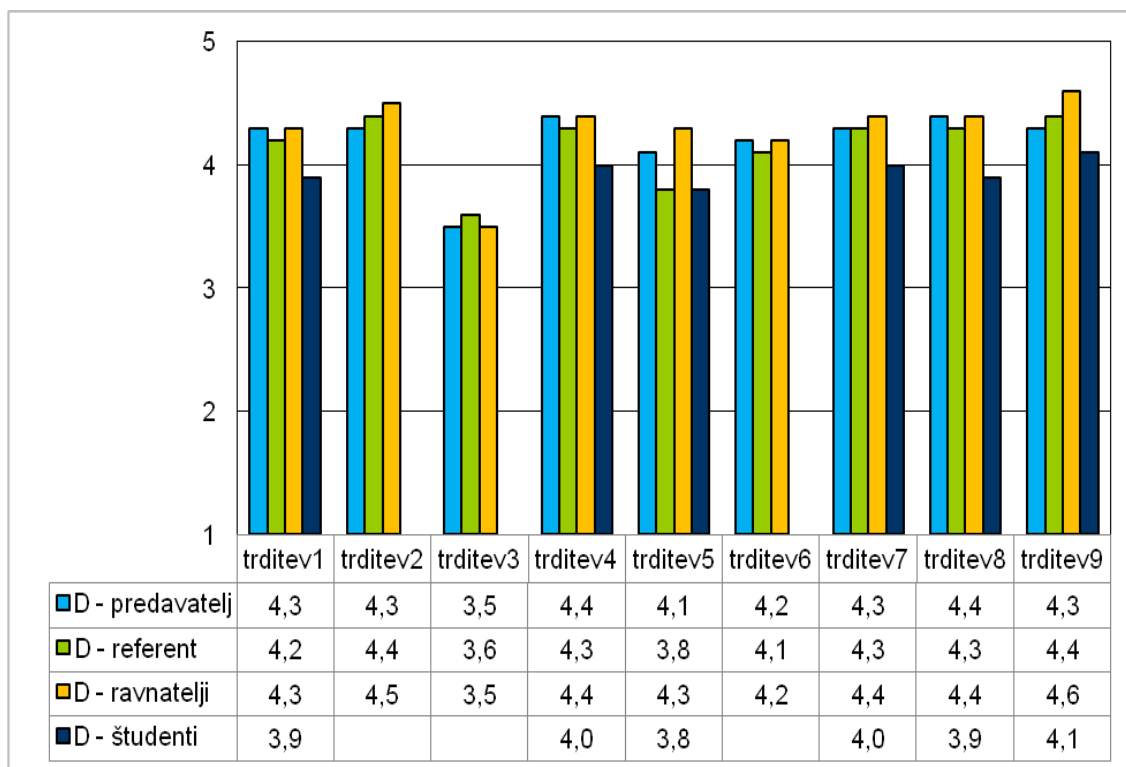
Slika 30: Primerjava ocen, koliko izstopni dejavniki kakovosti držijo za izobraževalno organizacijo – omrežje srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1*	Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.
Trditev 2	Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.
Trditev 3	Udeleženci dosegajo pri zunanem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).
Trditev 4	Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
Trditev 5	Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.
Trditev 6*	Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.
Trditev 7*	Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
Trditev 8	Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
Trditev 9*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
Trditev 10*	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.
Trditev 11*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Slika 31: Primerjava ocen, koliko izstopni dejavniki kakovosti držijo za izobraževalno organizacijo – omrežje višješolskega strokovnega izobraževanja odraslih



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1*	Študentje so zadovoljni z izobraževanjem na višji strokovni šoli.
Trditev 2	Predavatelji so zadovoljni z delom na višji strokovni šoli.
Trditev 3	Študentje opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
Trditev 4*	Študentje si pridobijo uporabno znanje.
Trditev 5*	Študentje si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
Trditev 6	Študentje si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
Trditev 7*	Študentje, ki so bili ob vstopu v izobraževanje že zaposleni, imajo po končanem izobraževanju več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
Trditev 8*	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti višje strokovne šole.
Trditev 9*	Po končanem izobraževanju imajo študentje več možnosti za zaposlitev.

* Trditve, ki smo jih postavili študentom.

Kateri izstopni dejavniki kakovosti za izobraževalne organizacije v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju najmanj držijo? Tisti, ki so jih vprašani ocenili za razmeroma najmanj pomembne: **udeleženci dosegajo pri zunanem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več) (3,6–3,8); udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku (3,5–3,7); vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu (3,5–3,6).** Vse te dejavnike smo že precej komentirali ob analiziranju ocen pomembnosti. Po mnenju vseh skupin vprašanih v višješolskem strokovnem izobraževanju **najmanj drži**, da bi študentje na višjih strokovnih šolah **izpite opravili v prvem izpitnem roku (3,5–3,6).**

V omrežju **srednjih poklicnih in stroškovnih šol** nismo ugotovili statistično značilnih razlik med odgovori različnih subjektov. (Glej prilogo 11.)

V omrežju **višjih strokovnih šol pa so se statistično značilne razlike** pokazale pri naslednjih trditvah: Študentje so zadovoljni z izobraževanjem na višji strokovni šoli. ($H = 14,918$, $p = 0,02$); Študentje si pridobijo uporabno znanje. ($H = 14,099$, $p = 0,03$); Študentje si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje. ($H = 13,609$, $p = 0,03$); Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti višje strokovne šole. ($H = 21,169$, $p = 0,00$). (Glej prilogo 11.)

Spet so bili študentje nekoliko bolj kritični od drugih skupin vprašanih. Ponovimo lahko, kar smo že ugotovili, namreč, da so na splošno ocene udeležencev in študentov nekoliko nižje od ocen drugih skupin. Pa vendar so tudi udeleženci ponujene dejavnike rezultatov in učinkov ocenili kar visoko, večinoma so namreč menili, da za izobraževalne organizacije ali višje strokovne šole, kjer se izobražujejo, držijo. Statistično značilnih razlik med ocenami udeležencev in študentov nismo zaznali.

Ob koncu tega sklopa lahko ob premislekih o oblikovanju seznama pomembnih dejavnikov kakovosti, ki opredeljujejo dobro izobraževalno organizacijo in jih lahko uporabimo tudi ob presoji kakovosti, ugotovimo, da je smiselno vanj uvrstiti **dejavnike zadovoljstva udeležencev ter zaposlenih in delodajalcev ter dejavnosti, ki govorijo o uporabnosti znanja, pridobljenih kompetencah, zaposljivosti diplomantov.**

Pozornost pa vzbujajo tri trditve, ki so jim vprašani namenili razmeroma manjšo pomembnost kakor drugim dejavnikom, čeprav so bile tudi tu njihove ocene 3,5–3,9. Takšne trditve so bile: (1) Udeleženci dosegajo pri zunanem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več). (2) Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku. (3) Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.

O njih kaže tudi premisliti, kako oblikovati dodatne kazalnike kakovosti, ki bi zajeli vprašanja osipa v izobraževanju odraslih ali omogočali spremljanje tega, kako se udeleženci pomikajo po svoji izobraževalni poti, kako dolga je ta, kaj se na njej dogaja, kako ukrepamo ob ugotovitvah.

6.2 Notranji načini presojanja kakovosti

Doslej smo se v raziskavi ukvarjali predvsem s procesi opredeljevanja kakovosti. V nadaljevanju pa bomo pozornost usmerili na **processe presojanja kakovosti**. V uvodnem delu smo že prikazali, da se načini presojanja kakovosti delijo na notranje in zunanje. S pomočjo različnih strateških in finančnih spodbud z nacionalne in evropske ravni smo v Sloveniji v zadnjem desetletju priča intenzivnemu razvoju notranjih načinov presojanja kakovosti, ki temeljijo na procesih samoevalvacije. Če je bilo še v začetku tega desetletja značilno, da so se takšne dejavnosti razvijale bolj na ravni razvojnih in pilotnih projektov, pa danes procesi notranje presoje kakovosti tudi v Sloveniji dobivajo svoje mesto v sistemu, saj postaja vzpostavitev notranjih procesov kakovosti, ki temeljijo na samoevalvaciji, v nekaterih področnih zakonih že normativna obveznost.

Pregled **Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)**¹⁶ pokaže, da ZOFVI pri notranji skrbi za kakovost, ki temelji na samoevalvaciji, ne opredeljuje posebej zakonskih obveznosti za izvajalce.

Tudi **Zakon o osnovni šoli**¹⁷ ne opredeljuje zakonskih obveznosti za izvajalce, ki izpeljujejo program osnovne šole ali osnovne šole za odrasle, v povezavi z zagotavljanjem kakovosti ali vzpostavitvijo notranjega sistema kakovosti.

V nadaljevanju si bomo ogledali opredelitve v **Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju**.¹⁸ Vse tretje poglavje v zakonu je namenjeno ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Na notranjo skrb za kakovost se nanašajo tile členi:

Preglednica 35: Obveznosti vzpostavitve notranjih načinov presojanja kakovosti, kot jih opredeljuje Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, 79/2006)

DOLOČILA ZAKONA O SREDNJEM POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU	
Člen 15: Zagotavljanje kakovosti	Šola zagotavljanja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelih celostnega sistema vodenja kakovosti, ki upošteva tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju. <i>Kazalnike kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja določi pristojni strokovni svet.</i>
Člen 16: Komisija za kakovost	Svet šole na predlog ravnatelja oz. ravnateljice imenuje komisijo za kakovost, ki spremlja in ugotavlja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Sestavljajo jo predsednik oz. predsednica in člani oz. članice, imenovani izmed strokovnih delavcev oz. delavk šole, predstavnikov oz. predstavnic delodajalcev, predstavnikov dijakov in predstavnikov staršev. Komisijo sestavlja predsednik in najmanj pet članov. Če so šole organizirane kot organizacijske enote, se lahko oblikuje ena komisija za več šol. Šola vsako leto objavi poročilo komisije za kakovost na svoji spletni strani.

¹⁶ Uradni list RS, št. 16-718/2007 (stran 1830) – 23. 2. 2007.

¹⁷ Uradni list RS, št. 81/2006 in Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) – Uradni list RS, št. 102/2007.

¹⁸ Uradni list RS, št. 79/2006.

Videti je torej, da so določila v zakonu glede notranje skrbi za kakovost precej ohlapna. Zakon izobraževalni organizaciji, ki izpeljuje poklicno in strokovno izobraževanje, nalaga, da oblikuje svoj sistem zagotavljanja kakovosti ter pri tem upošteva smernice, zajete v evropskem okviru zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Izobraževalno organizacijo pa tudi zavezuje, da ustanovi komisijo za kakovost, ki v izobraževalni organizaciji koordinira dejavnosti, povezane s skrbjo za kakovost.

Pri proučevanju tega, ali zakon prepušča notranje presojanje kakovosti samo avtonomiji izobraževalne organizacije ali ne, ne smemo spregledati dveh stvari: namreč, navedbe, da »Kazalnike kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja določi pristojni strokovni svet« in da »Šola vsako leto objavi poročilo komisije za kakovost na svoji spletni strani«. V tem trenutku odgovora na vprašanje, kaj to v resnici pomeni, ne moremo poiskati v praksi, ker se ta določila zakona še niso uveljavila, rečemo pa lahko, da tako, kot so zapisana, nakazujejo tudi, da je zakonodajalec s tem v zakon vpeljal možnost, da se procesi samoevalvacije – razumljeni tako, da je izobraževalna organizacija sama skrbnica svojih procesov samoevalvacije in s tem tudi rezultatov – dopolnijo z »zunanjim vidikom«, ki se kaže v tem, da bodo »od zunaj« določeni nekateri kazalniki kakovosti ter da bo morala izobraževalna organizacija javno objavljati rezultate opravljenih samoevalvacij. To zadnje iz navedbe v zakonu ni povsem jasno, saj bi lahko dikcijo v zakonu, »da mora šola objaviti poročilo komisije o kakovosti«, razumeli tako, da objavi le poročilo o izpeljanih dejavnostih na področju kakovosti, ne pa tudi rezultatov samoevalvacij.

V nadaljevanju prikazujemo še določila, ki jih v povezavi z notranjim presojanjem kakovosti opredeljuje Zakon o višjem strokovnem izobraževanju¹⁹.

Preglednica 36: Obveznosti vzpostavitve notranjih načinov presojanja kakovosti, kot jih opredeljuje Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, 86/2004)

DOLOČILA ZAKONA O VIŠJEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU	
15. člen Komisija za spremljanje in zagotavljanje kakovosti	<p>(1) Komisijo za spremljanje in zagotavljanje kakovosti študija sestavljajo predsednik in šest članov, in sicer:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pet predavateljev šole, tako da so zastopana vsa študijska področja oz. vse skupine predmetov, ter dva študenta. <p>(2) Komisija za spremljanje in ugotavljanje kakovosti opravlja naslednje naloge:</p> <ul style="list-style-type: none"> – vzpostavlja mehanizme za sprotno spremljanje in ocenjevanje kakovosti ter učinkovitosti del na šoli z določitvijo metod vrednotenja, subjektov evalvacije, z izbiro instrumentov in meril evalvacije in določitvijo vsebin evalvacije; – načrtuje, organizira in usklajuje spremljanje in zagotavljanje kakovosti na šoli; – sodeluje s Svetom za evalvacijo visokega šolstva in opravi primerjave z drugimi šolami doma in v tujini; – spremlja zaposlitvene možnosti diplomantov;

¹⁹ Uradni list RS, št. 86/2004.

	<ul style="list-style-type: none"> – na podlagi odziva delodajalcev oblikuje predloge izboljšav; – pripravlja poročila o evalvaciji za obravnavo na Svetu za evalvacijo visokega šolstva in Komisiji za akreditacijo višješolskih študijskih programov.
<p>16. člen Skupnost višjih strokovnih šol</p>	<p>(3) Predsednika in člane komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti imenuje predavateljski zbor.</p> <p>Šole se lahko združujejo v Skupnost višjih strokovnih šol Republike Slovenije zaradi medsebojnega sodelovanja ter sodelovanja s pristojnimi strokovnimi sveti, Komisijo za akreditacijo višješolskih študijskih programov, ministrstvi, visokošolskimi zavodi ter z mednarodnimi združenji pri udejanjanju različnih nalog. Med naštetimi nalogami se ena navezuje tudi na tematiko kakovosti, in sicer:</p> <ul style="list-style-type: none"> – uvajanje in spremljanje kakovosti dela.

Tako kot Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju tudi Zakon o višjem strokovnem izobraževanju vpeljuje komisijo za kakovost kot mesto, kjer se usklajujejo dejavnosti presojanja in razvijanja kakovosti. Ob tem Zakon o višjem strokovnem izobraževanju natančneje kot Zakon o srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju opredeljuje naloge komisije za kakovost. Naloge komisije za kakovost se delijo na naloge, ki jih opravlja pri postavljanju lastnega sistema kakovosti na višji strokovni šoli ter izpeljevanju samoevalvacije, ter naloge, ki so povezane z »zunanjim vidikom« presojanja kakovosti, saj zakon opredeljuje, da mora komisija za kakovost sodelovati s Svetom za evalvacijo visokega šolstva in »pripravljati poročila o evalvaciji za obravnavo na Svetu za evalvacijo visokega šolstva in Komisiji za akreditacijo višješolskih študijskih programov«. Bolj kot pri določitvah Zakona o srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju je iz določb Zakona o višjem strokovnem izobraževanju razvidno, da ima komisija za kakovost tudi svoje obveznosti ali mesto pri zunanjem presojanju kakovosti; tudi tu je, kot smo že videli pri analizi Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju, v zakon vpeljana možnost, da se rezultati samoevalvacij uporabljajo tudi navzven, za zunanje presojanje kakovosti ali izkazovanje kakovosti dela višje strokovne šole. Vendar tudi tu določila zakona niso jasna in izdelana, poleg tega pa še niso dovolj vpeljana v prakso, da bi lahko razčlenili njihove praktične implikacije.

Ne glede na nekatere nejasnosti zapisov v obeh zakonih pa lahko ugotovimo, da v slovenskem srednješolskem in višješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju danes notranji načini presojanja kakovosti niso več zgolj na ravni razvojnih projektov ter motiviranosti in zagnanosti nekaterih izobraževalnih organizacij, pač pa so dobili zakonsko podlago in postajajo obveznost za izobraževalne organizacije, da dejavno skrbijo za svojo kakovost.

Še posebno nas je zanimalo, ali morebitne posebnosti v notranjih sistemih kakovosti določa **Zakon o izobraževanju odraslih**.²⁰ Ugotovimo lahko, da sedaj veljavni Zakon o izobraževanju odraslih ne vsebuje obveznosti o notranjem zagotavljanju kakovosti za

²⁰ Ur. l. RS, 12/1996, 86/2004.

izvajalske organizacije. Ko gre za vzpostavljanje odgovornosti izobraževalnih organizacij, da same skrbijo za kakovost svoje dejavnosti in njenih učinkov, je to torej področje, ki ga je treba v Zakonu o izobraževanju odraslih urediti na novo. Ob tem je treba presoditi, ali je treba dodatno opredeljevati morebitne posebnosti zagotavljanja kakovosti izobraževanja odraslih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih (izrednem izobraževanju), in če, ali je bolj smiselno te vnesti v področne zakone ali v Zakon o izobraževanju odraslih. Premisliti pa je treba tudi o zakonskih obveznostih notranje skrbi za kakovost izvajalskih organizacij, ki izpeljujejo različne oblike neformalnega izobraževanja, ter izvajalcev infrastrukturnih dejavnosti (ISIO, SSU, Borze znanja ...).

Izhajajoč iz tega smo se v tem delu raziskave predvsem usmerili na raziskovanje mnenj vprašanih o pomembnosti različnih načinov notranjega presojanja kakovosti ter njihova stališča o javnem objavljaju rezultatov samoevalvacije. Želeli pa smo tudi pridobiti mnenja in stališča o tem, kako v prihodnje urejati notranje presojanje kakovosti na izvajalski ravni v novem zakonu o izobraževanju odraslih.

Zastavili smo si tale vprašanja:

- Koliko so po mnenju vprašanih pomembni različni načini (metode) notranjega presojanja kakovosti za zagotavljanje kakovosti izobraževalne organizacije?
- Ali bi bilo treba rezultate samoevalvacije javno objavljati?
- Ali bi bilo v nadaljevanju smiselno odločitev o izpeljevanju samoevalvacije v izobraževanju odraslih prepustiti izobraževalnim organizacijam ali pa bi bilo treba samoevalvacijo opredeliti kot obveznost, ki bi jo zapisali v zakon?

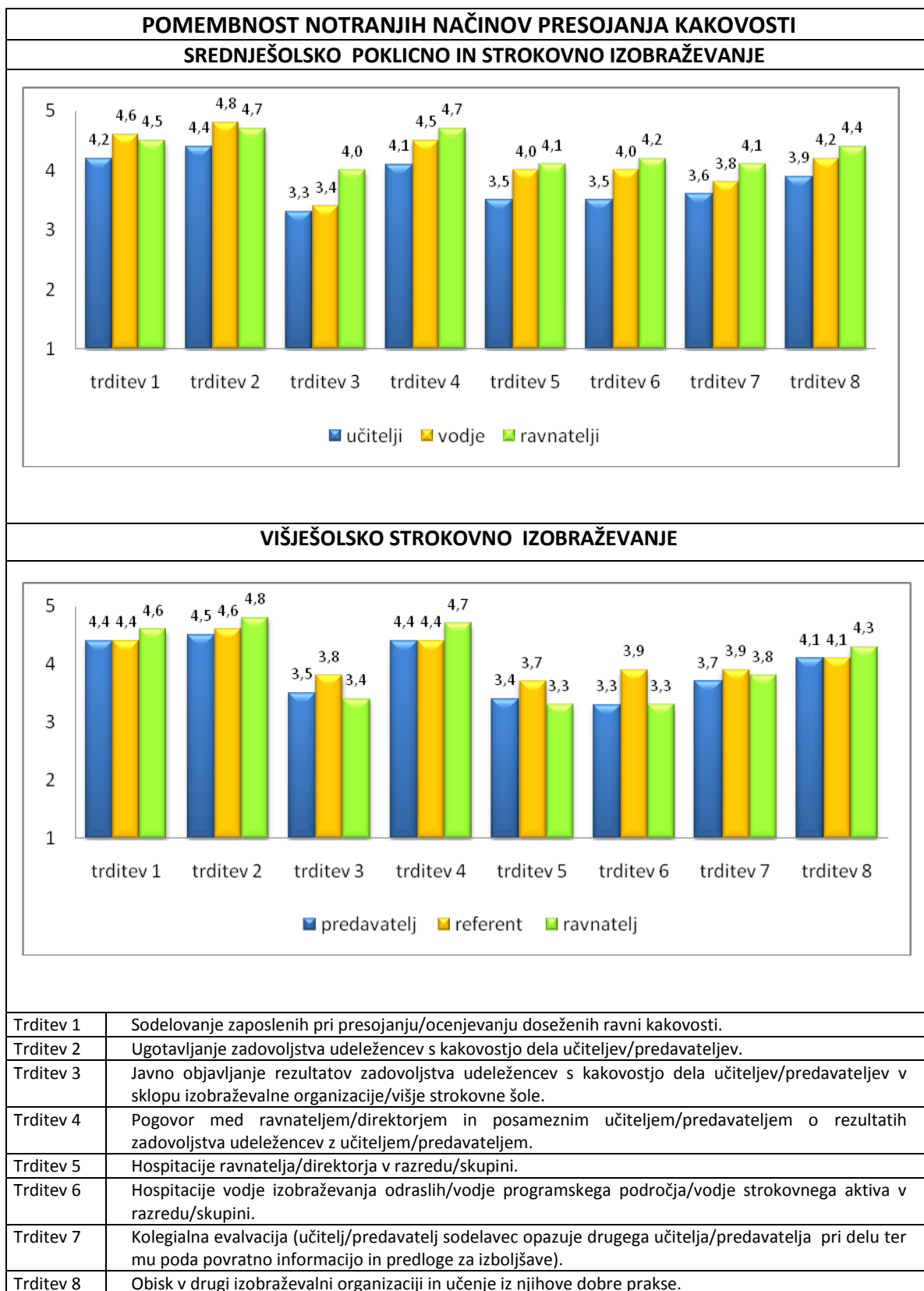
Odgovore na prvi dve vprašanji smo zbrali z anketiranjem, tretje vprašanje pa smo postavili udeležencem v fokusnih skupinah.

Pomembnost načinov notranjega presojanja kakovosti

V nadaljevanju primerjalno prikazujemo odgovore predstavnikov srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in višješolskega strokovnega izobraževanja o tem, **koliko so navedeni načini notranjega presojanja kakovosti pomembni s stališča zagotavljanja kakovosti izobraževalne organizacije**. Podali so lahko naslednje ocene: (1) – Se sploh ne strinjam. (2) – Ne strinjam se. (3) – Niti se ne strinjam niti se strinjam. (4) – Strinjam se. (5) – Se popolnoma strinjam.

V naslednjih dveh grafih prikazujemo povprečne ocene pomembnosti načinov notranjega presojanja kakovosti po posameznem subjektu in primerjalno med subjekti za posamezno omrežje.

Slika 32: Pomembnost notranjih načinov presojanja kakovosti - ocene ravnateljev, vodij izobraževanje odraslih ali vodij programskih področij in učiteljev v srednjih poklicnih in strokovnih šolah ter ravnateljev, predavateljev in referentov za študijske zadeve v višjih strokovnih šolah



Najprej lahko ugotovimo, da so vse skupine vprašanih v obeh omrežjih najvišje ocene pomembnosti, ko gre za različne načine notranjega presojanja kakovosti, namenile temu, da **zaposleni sodelujejo pri presojanju doseženih ravni kakovosti** (srednje šole: 4,2–4,6; višje šole: 4,4–4,6), **ugotavljanju zadovoljstva udeležencev s kakovostjo dela učiteljev** (srednje šole: 4,4–4,8; višje šole: 4,5–4,8), **pogovoru med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o rezultatih zadovoljstva udeležencev z učiteljem**, čeprav je pri zadnjem dejavniku razlika med ravnateljmi in učitelji v srednjih poklicnih in strokovnih šolah očitna (srednje šole: 4,1–4,7; višje šole: 4,4–4,7). Obojim se to zdi pomembno, vendar ravnateljem (4,7) bolj kot učiteljem (4,1). **Vprašanim se zdi pomembno tudi sodelovanje izobraževalne organizacije z drugimi izobraževalnimi organizacijami in učenje iz njihove dobre prakse** (srednje šole: 3,9–4,4; višje šole: 4,1–4,3).

Vprašani v obeh omrežjih pa pripisujejo najmanjšo pomembnost za kakovost dela izobraževalne organizacije naslednjim načinom: **javnemu objavljanju rezultatov zadovoljstva udeležencev s kakovostjo dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije** (srednje šole: 3,3–4,0; višje šole: 3,5–3,8), **hospitacijam ravnatelja/direktorja v razredu/skupini** (srednje šole: 3,5–4,1; višje šole: 3,3–3,7); **hospitacijam vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini** (srednje šole: 3,5–4,2; višje šole: 3,3–3,9); **kolegialni evalvaciji (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo in predloge za izboljšave)** (srednje šole: 3,6–4,1; višje šole: 3,7–3,9). Ugotavljamo, da so ocene učiteljev ali predavateljev pri vseh prikazanih trditvah nekoliko nižje od ocen drugih skupin.

Iz ocen vprašanih v obeh omrežjih lahko vidimo, da ti niso najbolj naklonjeni načinom notranjega presojanja kakovosti, ki bi vsebovali prvino »javnega objavljanja« rezultatov, niti takšnim, ki jih, čeprav gre za notranje načine presojanja kakovosti, sami dojemajo kot »kontrolno od zunaj«. To je še posebno opazno iz ocen, ki so jih učitelji ali predavatelji pripisali hospitacijam (ravnatelja, vodje izobraževanja odraslih, vodje strokovnega aktiva). S stališča kakovosti jim očitno ne pripisujejo prav velikega pomena. Zanimivo je, da učitelji in predavatelji tudi niso najbolj naklonjeni metodam »kolegialne evalvacije«, ko gre za sodelovanje med kolegi učitelji ali predavatelji, ki presodijo kakovost dela svojih kolegov. Ker ta metoda pri nas še ni zelo znana in uveljavljena, bi lahko sklepali, da so nekoliko nižje ocene pomembnosti, ki so jih tej metodi pripisali predvsem učitelji in predavatelji, posledica tega. Ne smemo pa zanemariti razmisleka, da gre morda bolj za to, da je učiteljski ali predavateljski poklic zelo avtonomen, po temeljnih značilnostih tudi precej »samoten«; to pomeni, da se učitelj/predavatelj nemalokrat zapre v svojo učilnico, tam opravi svoje delo, z malo sodelovanja z drugimi učitelji ali predavatelji. Morda gre še vedno za strah pred kritiko kolega, ki bi opazoval njegovo delo. Vsekakor je kolegialna evalvacija metoda, ki se je v različnih evropskih državah izkazala kot precej učinkovita v notranjem in zunanjem presojanju kakovosti, zato bi kazalo uporabo te metode bolj spodbuditi tudi pri nas ter hkrati z njenim vpeljevanjem spremljati tudi odzive učiteljev in pomagati premagovati strahove pred vstopom »drugega« v njegov delovni prostor.

Izražena je bila tudi nenaklonjenost vprašanih do javnega objavljanja rezultatov samoevalvacije. Hkrati pa lahko tudi ugotovimo, da so vprašani kot manj pomembne načine notranjega presojanja kakovosti ocenili tiste, za katere so morda sklepali, da bi jim prinesli dodatno delo (npr. kot »ocenjevalcem« ali »ocenjevanim«).

Sklenemo lahko, da so stališča vprašanih v obeh omrežjih glede tega zelo homogena. Menijo, da je pomembno, da zaposleni in udeleženci sodelujejo pri presojanju kakovosti. Glede vključenosti interesnih skupin v presojanje kakovosti so takšna stališča razveseljiva. Manj sprejemljivi pa se jim zdijo načini notranjega presojanja kakovosti, ki jih verjetno dojemajo kot nadzor od zunaj (hospitacije nadrejenih), ter posegi v njihov avtonomni prostor.

Javno objavljanje rezultatov notranjega presojanja kakovosti

Doslej smo se v raziskavi že na več mestih dotaknili tematike javnega objavljanja rezultatov samoevalvacije. Tej tematiki se pri nas v zadnjem času namenja precej pozornosti, saj v resnici še ni prišlo do konsenzualnega dogovora (če je sploh mogoč) o tem, kakšna naj bo temeljna funkcija samoevalvacije, ali še posebno, v kakšne namene naj se uporabljajo rezultati samoevalvacije.

Ko smo raziskavo izpeljevali, so strokovnjaki kar precej razpravljali o tem, ali naj bi bili rezultati samoevalvacije tudi javno objavljeni. Razmišljati je mogoče o vsaj naslednjih prijemih:

- Izobraževalna organizacija, ki opravlja samoevalvacijo, uporablja rezultate samo za načrtovanje svojega razvoja. Rezultati (vsi ali delni) so na voljo javnosti le, če se izobraževalna organizacija odloči, da jih bo objavila. Podatki, ki jih o kakovosti izobraževalne organizacije želi javnost (ministrstvo, financer, kdo drug), se pridobijo posebno v sklopu zunanje evalvacije.
- Izobraževalna organizacija, ki opravlja samoevalvacijo, v sklopu samoevalvacije spremlja tudi nekatere obvezne kazalnike, ki jih določi nekdo zunaj nje. Rezultate pri teh kazalnikih mora objavljati javno, drugi rezultati, ki jih je pridobila pri spremljanju »neobveznih« kazalnikov, pa so samo njena last in se sama odloči, ali jih bo dala na voljo javnosti.
- Izobraževalna organizacija opravlja samoevalvacijo, rezultati so javno dostopni in se uporabljajo tudi pri zunanji evalvaciji.

V različnih izobraževalnih sistemih v Evropski uniji bi našli rešitve, ki so bližje enim ali drugim možnostim. Iz mednarodno primerljivih podatkov o učinkih izobraževalnih sistemov pa ni mogoče sklepati, katera od rešitev je boljša. Zato je na primer **delovna skupina za kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja na ravni Evropske unije**, ki je oblikovala Skupni okvir za presojanje kakovosti (CQAF) – pozneje ga je sprejel Svet za izobraževanje, mladino in kulturo (maja 2004) – zapisala, da zaradi velike raznolikosti izobraževalnih sistemov v Evropi na evropski ravni ne bi bilo

smiselno oblikovati modela kakovosti, ki bi ga morale uporabljati vse države članice. Priporočljivo pa je, da države članice pri razvijanju različnih modelov za presojanje in razvijanje kakovosti upoštevajo nekatera skupna načela ali smernice, ki jih spodbuja skupni okvir kakovosti – CQAF. Priporoča se, naj bi načini in modeli za presojanje kakovosti temeljili na **samoevalvaciji**, tej pa je treba dodati **prvine zunanje evalvacije**. Kako natančno, ni določeno. Kar dobršen del držav se je odločil, da bo izsledke samoevalvacije uporabljal tudi za zunanjo presojo (Velika Britanija, Nizozemska idr.), skandinavske države pa postavljajo med obema ostrejšo ločnico.

V Sloveniji s tem še nimamo prav veliko izkušenj, ker se samoevalvacija šele uveljavlja. Menimo pa, da imamo v omrežju izobraževanja odraslih tudi nekaj »sreče«, da se je samoevalvacija v delu tega omrežja uveljavila, še preden so bile v zakonodaji sprejete take ali drugačne rešitve. Tako smo lahko samoevalvacijo preizkušali bolj na podlagi strokovnih in drugih razmislekov kakor na podlagi »zapovedanega«. Tisti, ki so čakali na zakonske rešitve, te možnosti ne bodo imeli več in se bodo s samoevalvacijo spopadali, kot določa normativni okvir (Možina in Klemenčič 2009).

Kakor koli, odločili smo se, da bomo o tem povprašali tudi anketirance v omrežju srednješolskega in višješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Preglednica 37: Ali bi bilo treba rezultate samoevalvacije javno objavljati? Odgovori ravnateljev v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in višješolskega strokovnega izobraževanja

			Ravnatelji – srednje	Ravnatelji – višje	Skupaj
Objave	Ne	f	19	7	26
		%	55,9 %	41,2 %	51,0 %
	Da	f	15	10	25
		%	44,1 %	58,8 %	49,0 %
Skupaj		N	34	17	51
		%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Iz odgovorov ravnateljev lahko najprej ugotovimo, da je njihovo mnenje tako v enem kot v drugem omrežju različno. Malo več kot polovica (19 in 55,9 %) ravnateljev iz srednjih poklicnih in strokovnih šol meni, da javno objavljanje rezultatov samoevalvacije ni potrebno, malo manj kot polovica (15 % in 44,1 %) pa, da bi bilo to potrebno. Prav podobno je razmerje v odgovorih med ravnatelji na višjih strokovnih šolah, le da je tu več ravnateljev (58,8 %), ki menijo, da javno objavljanje rezultatov ni potrebno, kot tistih, ki menijo, da je potrebno (41,2 %).

Odgovori učiteljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavateljev na višjih strokovnih šolah pokažejo povsem enako podobo. Tako v enem kot v drugem omrežju so učitelji ali predavatelji, podobno kot ravnatelji, različnega mnenja.

Preglednica 38: Ali bi bilo treba rezultate samoevalvacije javno objavljati? Primerjava odgovorov med učitelji in predavatelji

			Učitelji – srednja	Predavatelji – višja	Skupaj
Objave	Ne	f	99	53	152
		%	55,6	56,4	55,9
	Da	f	79	41	120
		%	44,4	43,6	44,1
Skupaj		N	178	94	272
		%	100,0	100,0	100,0

Tehtnica se je sicer v obeh omrežjih nagnila na stran tistih, ki menijo, da javne objave rezultatov samoevalvacije niso potrebne (56 %). Vendar skoraj polovica vprašanih meni, da bi bile javne objave rezultatov samoevalvacije potrebne.

Ob koncu prikazujemo še odgovore vodij izobraževanja odraslih v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju in referentov za študijske zadeve v višjih strokovnih šolah. Že v prejšnjem poglavju smo omenili, da primerjava med tema dvema subjektoma zares ni smiselna, ker so vloge, ki jih opravljajo vodje izobraževanja odraslih v srednješolskem izobraževanju in referenti za študijske zadeve na višjih strokovnih šolah, precej različne. Podatke bomo zato interpretirali za vsak subjekt posebej.

Preglednica 39: Ali bi bilo treba rezultate samoevalvacije javno objavljati? Primerjava odgovorov med vodji izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij ter referentov za študijske zadeve

			Vodje IO – srednja	Referenti – višja
Objave	Ne	f	30	9
		%	71,4	56,2
	Da	f	12	7
		%	28,5	43,7
Skupaj		N	42	16
		%	100,0	100,0

Odgovori vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij pokažejo večje nasprotovanje javnemu objavljanju rezultatov samoevalvacije, kot je bilo značilno za ravnatelje in učitelje. Večina vodij namreč meni, da rezultatov samoevalvacije ni treba javno objavljati (71,4 %). Referenti za študijske zadeve v višjih strokovnih šolah so bili ob tem vprašanju različnega mnenja. Nekoliko več kot polovica (56,2 %) jih meni, da javno objavljanje rezultatov samoevalvacije ne bi bilo potrebno, 43,7 %, pa, da bi bile takšne objave potrebne.

Da bi lahko odgovore posameznih subjektov bolje razumeli, smo v nadaljevanju kategorizirali in opravili kvalitativno analizo utemeljitev njihovih odgovorov. Najprej prikazujemo utemeljitve vprašanih, ki so menili, da bi bilo javno objavljanje rezultatov dobro.

Preglednica 40: Javno objavljane rezultatov samoevalvacije – utemeljitve »za«

JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV SAMOEVALVACIJE – UTEMELJITVE »ZA«							
Javno objavljane rezultatov samoevalvacije bi bilo dobro, ker:	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
bi pomenilo javno potrditev dobrega dela in možnosti za izboljšave;	2	2	3	3	15	13	38
bi bila to informacija (potencialnim) udeležencem in drugim interesnim skupinam;	3	1	3	0	18	3	28
bi to omogočalo primerjave med izobraževalnimi organizacijami;	2	2	2	2	4	6	18
bi prineslo večjo preglednost nad kakovostjo dela šole (vpliv na ugled).	4	2	2	1	8	1	18

Javna objava rezultatov samoevalvacije bi bila po skupine vprašanih (38 utemeljitev) dobra, ker bi prinesla **javno potrditev dobrega dela izobraževalne organizacije**. Javna objava bi namreč izobraževalnim organizacijam omogočila, da tudi navzven pokažejo dobre rezultate svojega dela. Iz nekaterih odgovorov lahko tudi sklepamo, da bi morda procese samoevalvacije, če bi se končali z javno objavo rezultatov, zaposleni resneje jemali. Pomenili bi večjo zavezo izobraževalnih organizacij, da skrbijo za kakovost svojega dela in ga stalno izboljšujejo. Vidik javnega objavljanja vidijo vprašani kot motivacijski dejavnik, ki naj pripomore k dejavnejšemu odpravljanju pomanjkljivosti in vpeljevanju izboljšav.

Nadalje bi bili tovrstni javno objavljeni podatki o kakovosti dela izobraževalne organizacije lahko **dobra informacija za potencialne udeležence**, ki se še odločajo med različnimi izobraževalnimi organizacijami (28 utemeljitev). Tako kot za udeležence pa je tudi za druge interesne skupine (delodajalce idr.) pomembno, da so seznanjene s podatki o kakovosti dela izobraževalne organizacije. Izobraževalna organizacija, ki tovrstne podatke objavlja, s tem tudi sporoča, da skrbi za kakovost in zadovoljstvo.

Pozitivni vidik javnega objavljanja rezultatov samoevalvacije se zdi vprašanim ta (18 utemeljitev), da so mogoče **primerjave med izobraževalnimi organizacijami**, ki bi jih takšno javno objavljane rezultatov samoevalvacije lahko omogočilo. Zanimivo je, da nekateri vprašani bolj omenjajo primerjave, povezane s konkurenčnostjo (tekmovalnostjo) med izobraževalnimi organizacijami in učitelji iz teh organizacij. Javno objavljeni podatki o kakovosti naj bi zboljšali kakovost v izobraževalnih organizacijah s slabšimi dosežki. Drugi del odgovorov vidi tovrstno možnost primerjav, ki se kaže v možnosti vpogleda v dobro prakso drugih izobraževalnih organizacij, bolj kot prenos izkušenj in dobre prakse med izobraževalnimi organizacijami, to pa lahko pozitivno

vpliva na kakovost. Oboji pa javno objavljane rezultatov samoevalvacije in možnost primerjanja pojmujejo kot pozitivna dejavnika skrbi za kakovost izobraževalne organizacije.

Z utemeljitvami, da bi javno objavljane rezultatov samoevalvacije prineslo **večjo preglednost nad kakovostjo dela šole** (18 utemeljitev), so vprašani opozorili tudi na pravico javnosti do obveščenosti o kakovosti dela izobraževalne organizacije. To je še posebno pomembno pri javnih zavodih. Kot smo pokazali v uvodnih poglavjih, se pravica javnosti do obveščenosti povezuje z odgovornostjo izobraževalnih organizacij, da skrbijo za pregleden prikaz dosežkov svojega dela in kakovosti (Moler 2005, Anderson 2005).

Tovrstne utemeljitve vprašanih kažejo, da tudi v premisleke zaposlenih v izobraževanju pri nas počasi prodirajo sodobni koncepti »odgovornosti za kakovost« (»accountability systems«). S tega zornega kota samoevalvacija ni več razumljena zgolj kot notranje sredstvo za izboljšave v izobraževalni organizaciji, pač pa postaja tudi del zunanjih sistemov presojanja kakovosti, še posebno sistemov odgovornosti za kakovost, ki se močno povezujejo s pravico javnosti do obveščenosti in odgovornostjo izobraževalnih organizacij – posebno javnih ali tistih, ki se financirajo iz javnega denarja – da tudi navzven pregledno prikazujejo svojo kakovost (Harvey in Green 1993, Moler 2005).

V nadaljevanju prikazujemo utemeljitve vprašanih, ki so menili, da javno objavljane rezultatov samoevalvacij ne bi bilo dobro.

Preglednica 41: Javno objavljane rezultatov samoevalvacije – utemeljitve »proti«

JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV SAMOEVALVACIJE – UTEMELJITVE »PROTI«							
Javno objavljane rezultatov samoevalvacije ne bi bilo dobro, ker:	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
je samoevalvacija pripomoček za notranji razvoj;	7	6	16	0	32	22	83
bi bila vprašljiva verodostojnost javnih objav rezultatov samoevalvacije, so pa tudi metodološki zadržki;	2	1	1	2	20	11	37
bi lahko to slabo vplivalo na ugled (podobno) izobraževalne organizacije.	0	0	1	0	1	2	4

Ti so največjo pozornost pripisali prav **samoevalvaciji kot pripomočku za notranji razvoj** izobraževalne organizacije. Samoevalvacija kot presojanje kakovosti, zato da bi kakovost stalno izboljševali, je po mnenju vprašanih, ki so navajali tovrstne utemeljitve,

najpomembnejša (83 utemeljitev). Vprašani so poudarili, da je lahko samoevalvacija, če je uporabljena za razvoj organizacije in za pogovor med zaposlenimi v izobraževalni organizaciji, učinkovitejša, kot če bi tako pridobljene rezultate javno objavljali.

Vprašani so poudarili dvom o javnem objavljanju rezultatov samoevalvacije, ki se kaže v strahu pred tem, da objavljeni podatki ne bodo **verodostojno prikazani**, ali navajajo **metodološke zadržke** (37 utemeljitev).

Največji dvom te skupine vprašanih je, da bodo izobraževalne organizacije rezultate samoevalvacije prirejale in prikazovale samo dobre rezultate, slabe pa prikriale. Zasledimo lahko mnenje, ki kaže nezaupanje do vrednosti rezultatov samoevalvacije na splošno, saj naj bi bili ljudje bolj nagnjeni h kritiziranju kot k pohvalam, zato ti rezultati morda ne pokažejo realne slike kakovosti. Podobno je mnenje, ki govori o tem, da se »ob zdajšnjem načinu življenja vsaka negativna informacija še popači in poveča, saj kritike ne znamo prenesti, udeleženci, profesorji in zaposleni pa velikokrat jemljejo stvari preveč osebno«. Pomembno je tudi opozorilo, da bi se ob javnem objavljanju rezultatov iz strahu pred kritiko zniževala raven znanja, da bi večina lahko zlahka opravila izpite.

Glede metodoloških zadržkov so vprašani posebej poudarili, da bi bilo treba, če bi se rezultati samoevalvacije objavljali javno, imeti enotno metodologijo, še posebno pa razvite kazalnike in merila. Opozarjajo namreč, da je težko med seboj primerjati izsledke, ki niso bili pridobljeni po enaki metodologiji in enakih merilih. Hkrati je po njihovem mnenju potrebno tudi, da so podatki ustrezno komentirani, sicer so lahko zavajajoči ali celo žaljivi. Pomembno je tudi, kako se rezultati objavljajo, saj nekdo, ki bere le izsledke, ne pozna pa celotnega poteka samoevalvacije in meril, ki so bila uporabljena, ne more pridobiti prave slike. Pokazali so tudi na metodološke zadržke, ko gre zgolj za prikazovanje rezultatov samoevalvacij, ne da bi natančno opredelili tudi »vstopno populacijo«, njene značilnosti in njen vpliv na rezultate.

Končajmo s skupino mnenj vprašanih, ki govorijo o tem, da bi javno objavljanje rezultatov samoevalvacije lahko **negativno vplivalo na ugled izobraževalne organizacije** (4 utemeljitve).

Zasledimo mnenja, ki govorijo o tem, da bi javno objavljanje lahko škodilo vpisu in ugledu šole. Lahko bi pripeljalo do tega, da bi izobraževalna organizacija zašla v lažno samohvalo in reklamo, to pa ne bi dobro vplivalo na kakovost dela. Ob slabi ocenjenosti bi morda javnost izobraževalno organizacijo preveč javno obsodila.

Udeležence izobraževanja in študente izrednega študija smo vprašali, **kaj menijo o tem, da se javno objavljajo rezultati anketiranja udeležencev o zadovoljstvu.**

Preglednica 42: Ali bi bilo dobro, če bi izobraževalna organizacija javno objavljala rezultate o zadovoljstvu? Odgovori udeležencev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju in študentov na višjih strokovnih šolah.

			Udeleženec – srednja	Študent – višja	Skupaj
Objave	Ne	f	86	30	116
		%	24,4	21,1	23,5
	Da	f	185	79	264
		%	52,6	55,6	53,4
	Ne vem	f	81	33	114
		%	23,0	23,2	23,1
Skupaj		N	352	142	494
		%	100,0	100,0	100,0

Udeleženci v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter izredni študenti na višjih strokovnih šolah večinoma menijo, da bi bilo treba rezultate merjenj zadovoljstva udeležencev javno objavljati (52,6 %; 55,6 %). Le 24,4% udeležencev in 21,1% študentov meni, da javno objavljanje rezultatov zadovoljstva udeležencev ni potrebno. Če te rezultate povežemo z mnenji, ki so nam jih podali ravnatelji, učitelji, vodje izobraževanja odraslih in referenti pri vprašanju o pomembnosti različnih načinov notranjega presojanja kakovosti, lahko ugotovimo, da se odgovori med njimi in udeleženci razlikujejo. Zaposleni v izobraževalnih organizacijah niso naklonjeni javnemu objavljanju rezultatov o zadovoljstvu udeležencev (glej sliko 32), več kot polovica udeležencev in študentov pa meni, da bi bilo to potrebno. Poglejmo, kako utemeljujejo svoje odgovore. Najprej prikazujemo odgovore tistih, **ki so menili, da bi bilo takšno objavljanje rezultatov o zadovoljstvu udeležencev dobro.**

Preglednica 43: Javno objavljanje rezultatov o zadovoljstvu udeležencev – utemeljitve »za«

JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV SAMOEVALVACIJE – UTEMELJITVE »ZA«			
Javno objavljanje rezultatov zadovoljstva udeležencev/študentov bi bilo dobro, ker:	Udeleženci srednje (N = 377)	Študenti višje (N = 149)	Skupaj
			N
bi bila to dobra informacija za potencialne udeležence izobraževanja in druge interesne skupine;	62	45	107
bi bila to spodbuda zaposlenim v izobraževalnih organizacijah za vpeljevanje izboljšav in višjo kakovost;	16	25	41
bi to prispevalo k večji preglednosti dela izobraževalne organizacije;	14	10	24
bi to pozitivno vplivalo na ugled izobraževalne organizacije in njeno prepoznavnost;	11	6	17
bi bila to povratna informacija udeležencem/študentom, ki so ankete izpolnjevali.	0	8	8

Največja je skupina mnenj (107 utemeljitev), ki govorijo o tem, da bi bilo takšno javno objavljane rezultatov merjenja zadovoljstva udeležencev **dobra informacija za potencialne udeležence**. Udeleženci bi se namreč na podlagi takšnih informacij lažje odločali za določeno izobraževalno organizacijo ali bi lahko izbirali med uspešnimi izobraževalnimi organizacijami in izobraževalnimi programi. Dobri rezultati bi pritegnili več študentov, to bi bilo dobro tudi za prepoznavnost izobraževalne organizacije. Poudarili so, da bi to zvečalo motivacijo tistih, ki še niso zbrali dovolj poguma in se še niso odločili za vpis v izobraževanje. Hkrati bi se še več ljudi, ki nimajo dokončane šole, odločilo za dokončanje šolanja.

Javno objavljane rezultatov merjenja zadovoljstva udeležencev bi po mnenju vprašanih (41 utemeljitev) prispevalo k temu, da bi se **zaposleni v izobraževalni organizaciji bolj trudili za kakovost in skrbeli za izboljševanje svojega dela**. Tovrstni podatki bi bili koristna informacija za vodstva izobraževalnih organizacij, ki bi na njihovi podlagi lahko ukrepala za boljšo kakovost storitev. Odgovorni bi bili bolj motivirani za vpeljevanje izboljšav, ker bi se s tem tudi zvečali ugled šole. Tako bi lahko hitreje reševali stvari, ki niso najboljše. Ob tem bi se nekateri predavatelji zamislili nad svojim delom in načinom sporazumevanja z udeleženci.

Vprašani so opozorili tudi na to (24 utemeljitev), da bi takšno javno objavljane rezultatov merjenja zadovoljstva udeležencev prineslo večjo preglednost in boljši vpogled v kakovost dela izobraževalne organizacije. Kot smo zasledili že pri utemeljitvah ravnateljev, učiteljev, vodij izobraževanja odraslih in referentov, so tudi študenti tako opozorili na pravico javnosti do obveščenosti ter na odgovornost izobraževalnih organizacij, da pregledno prikažejo podatke o kakovosti svojega dela in dosežkih. Prav takšna preglednost pa bi lahko pozitivno vplivala na **ugled šole, njeno promocijo in prepoznavnost** (17 utemeljitev). Z dobrimi rezultati bi si izobraževalna organizacija pridobila še več udeležencev, dobri rezultati merjenja zadovoljstva udeležencev bi bili namreč za izobraževalno organizacijo referenca.

Nekateri študenti višjih strokovnih šol so še menili, da bi bila koristna **povratna informacija udeležencem, ki so izpolnjevali ankete o zadovoljstvu** (8 utemeljitev). Nekateri študenti višjih strokovnih šol pa so opozorili na eno izmed težav, ki jo pogosto zasledimo pri merjenju zadovoljstva udeležencev. Ta metoda notranjega presojanja kakovosti je izobraževanju odraslih v Sloveniji (pa tudi na drugih področjih) že precej uveljavljena. Velikokrat pa se dogaja, da udeleženci ali študenti le izpolnijo ankete, njihova mnenja, stališča, predlogi pa se pozneje ne uporabijo za vpeljevanje izboljšav, pač pa velikokrat ostanejo »v predalu«. Hkrati pa izobraževalne organizacije udeležencev ali študentov ne seznanjajo z rezultati tovrstnih merjenj niti z ukrepi za izboljšave, ki so jih na podlagi mnenj in predlogov študentov vpeljali v delovanje izobraževalne organizacije. Takšno ravnanje lahko deluje na udeležence ali študente demotivacijsko, merjenja zadovoljstva udeležencev ne jemljejo več resno ali v njem niso več pripravljeni sodelovati (Harvey 2001). Študentje so opozorili, da bi bile takšne objave zanje koristne tudi, ker bi želeli zvedeti, kako kakovost dela izobraževalne organizacije ocenjujejo drugi.

V nadaljevanju prikazujemo še **utemeljitve vprašanih, ki menijo, da rezultatov merjenja zadovoljstva udeležencev ni treba javno objavljati.**

Preglednica 44: Javno objavljanje rezultatov zadovoljstva udeležencev – utemeljitve »proti«

JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV SAMOEVALVACIJE – UTEMELJITVE »PROTI«			
Javno objavljanje rezultatov zadovoljstva udeležencev/študentov ne bi bilo dobro, ker:	Udeleženci srednje (N = 377)	Študenti višje (N = 149)	Skupaj
	f	f	N
bi to lahko imelo za posameznika negativne posledice; treba je spoštovati zasebnost;	24	2	26
so pogledi na to, kaj je kakovost, različni;	4	4	8
bi bilo težko zagotoviti verodostojnost objavljenih podatkov.	4	0	4

Iz odgovorov vprašanih, ki so navajali, da bi to lahko imelo **negativne posledice za posameznika** (26 utemeljitev), lahko sklepamo, da je del vprašanih vprašanje razumel kot poimensko navajanje mnenj o zadovoljstvu, zato še posebej opozarjajo na potrebo po anonimnosti. Še posebno lahko izluščimo opozorilo, da je treba zagotoviti, da »udeleženci zaradi tega ne bi imeli težav pri predavateljih«. Lahko bi se namreč zgodilo, »da bi mogoče kateri od nadrejenih pozneje koga grdo ali drugače gledal in bi ga imel na piki«.

Do javnega objavljanja rezultatov merjenja zadovoljstva udeležencev so skeptični, ker so **mnenja glede tega, kaj je kakovostno, zelo različna** (8 utemeljitev). Kar je za enega zadovoljivo, opozarjajo študenti, je lahko za drugega nezadovoljivo. Zadovoljstvo je odvisno od subjektivne percepcije ali, kot meni študent višje strokovne šole, »če ti gre, če si uspešen, si zadovoljen, če ne, pa ne«. Izražen je tudi dvom, ali so ocene študentov zares objektivne.

Nekaj udeležencev srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja je opozorilo na problematiko **verodostojnosti objavljenih podatkov** (4 utemeljitve). Dvom, ki smo ga zasledili že pri odgovorih vprašanih zaposlenih, je, da bi morda podatke prirejali in objavljali samo dobre rezultate.

Sklenemo lahko, da je analiza pokazala, da je odgovor na vprašanje o tem, ali bi bilo treba rezultate samoevalvacije, ki jih opravlja izobraževalna organizacija, javno objavljati, precej kompleksen, mnenja vprašanih v obeh omrežjih pa precej različna. Na eni strani so tisti, ki menijo, da naj bodo rezultati samoevalvacije namenjeni predvsem razvoju in naj se torej ne objavljajo javno, na drugi strani pa tisti, ki poudarjajo, da bi tovrstne javne objave lahko prinesle pozitivne spodbude za večja vlaganja v kakovost, večjo preglednost in koristne informacije potencialnim udeležencem.

Normativno urejanje notranjega presojanja kakovosti

V nadaljevanju prikazujemo še kvalitativno analizo odgovorov udeležencev fokusnih skupin na vprašanje, **ali bi bilo v prihodnje smiselno odločitev o izpeljevanju samoevalvacije v izobraževanju prepustiti izobraževalnim organizacijam ali bi bilo treba samoevalvacijo opredeliti kot obvezno.**

Razprave ob tem vprašanju so bile zelo živahne, kresala so se mnenja in stališča med zastopniki različnih interesnih skupin pa tudi v posameznih interesnih skupinah. Pokazalo se je, da so med udeleženci fokusnih skupin mnenja o teh vprašanih različna. Izoblikovala se je skupina udeležencev, katerih mnenja, stališča in utemeljitve kažejo, naj bi bila odločitev za samoevalvacijo prepuščena izobraževalni organizaciji, ta pa naj bo pri tem avtonomna. Druga skupina udeležencev je s svojimi mnenji in stališči odstirala argumentacije, ki govorijo v korist temu, da bi bilo treba nekatere vidike notranjega presojanja kakovosti urejati tudi »od zunaj«, z zakonskimi ali podzakonskimi določbami. V nadaljevanju prikazujemo zbrana mnenja in stališča enih in drugih ter jih razčlenjujemo in komentiramo.

Najprej prikazujemo mnenja in stališča vprašanih, ki so menili, **naj procesi notranje skrbi za kakovost ne bodo predpisani.** Ker je šlo v tem primeru za razprave v fokusnih skupinah, kjer so se mnenja in stališča vprašanih prepletala in v pogovoru dopolnjevala, mnenjem in stališčem ne bomo pripisovali frekvenc odgovorov, temveč bomo v smiselno zaokroženih vsebinskih sklopih razgrnili mnenja in stališča, ki so se v razpravah pojavljala, ter jih kvalitativno komentirali, hkrati pa pustili bralcem možnost, da iz tako razgrnjenih mnenj in stališč izpeljejo svoje ocene in komentarje.

Preglednica 45: Odločitev za samoevalvacijo kot avtonomna odločitev izobraževalne organizacije

SAMOEVALVACIJA NAJ NE BO PREDPISANA – JE STVAR AVTONOMIJE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE
Če nekaj predpišeš, odpraviš problem odločitve.
Samoevalvacija naj bo stvar avtonomne odločitve izobraževalne organizacije.
Ni smiselno od zunaj predpisovati kazalnikov kakovosti za samoevalvacijo. O tem bi morala odločiti stroka.
Samoevalvacija naj se vpeljuje kot razvojni projekt, kot proces, ki pelje h kakovosti postopno.
Prisila ali hitro uveljavljanje nekih modelov bi vodila k formalnemu izpolnjevanju takih zahtev, in ne h kakovosti.
Prednost samoevalvacije je v njeni motivacijski vrednosti. Če bi bila predpisana za vse organizacije, bi bila to prisila in bi bil namen zgrešen.
Več kot je procesa refleksije navznoter, več kot je korakov, ki iz te refleksije izidejo, večja je moč nečesa notranjega in tako bi verjetno moralo ostati.
Samoevalvacije ni smiselno zaukazati. Smiselno pa bi bilo opredeliti, da mora izobraževalna organizacija pokazati, kako samoevalvacijo izpeljuje.
Samoevalvacija ne sme in ne more biti predpisana, vsaj ne v celoti. Če je že kaj predpisano, bi morala biti predpisana tista področja, ki se bodo primerjala z drugimi organizacijami in za katera se bo opravljalo zunanje ocenjevanje.
Samoevalvacijo lahko spodbujamo drugače, na primer z moralnimi spodbudami (nacionalni znak kakovosti), ne pa zakonsko.

Iz mnenj in stališč udeležencev, ki so menili, **naj procesi notranje skrbi za kakovost ne bodo »predpisani«**, lahko izluščimo misli, ki izražajo bojazen, da takšno predpisovanje ne bi prineslo zares večje kakovosti, temveč bi *»vodilo k formalnemu izpolnjevanju zahtev, in ne h kakovosti«*. Ali: *»Če bi bila samoevalvacija predpisana za vse organizacije, bi bila to prisila in bi bil namen zgrešen.«* Sporočilno je stališče, da je *»prednost samoevalvacije v njeni motivacijski vrednosti, je izvajanje tistega, kar bi lahko izboljšali«*. Samoevalvacija naj se raje vpeljuje kot *»razvojni projekt, proces, ki pelje h kakovosti postopno in počasi«*.

Prav naslednja skupina mnenj in stališč, ki opozarja na **samoevalvacijo kot del kulture v izobraževalni organizaciji**, nas še posebno spodbuja, da pri razmišljanju o notranji skrbi za kakovost ne pozabimo prav na to, razvojno in procesno dimenzijo (Pirsig 1974, Cronbach 1983, 2000, Guba in Lincoln, 1994).

Preglednica 46: Samoevalvacija kot del kulture v izobraževalni organizaciji

SAMOEVALVACIJA KOT DEL KULTURE V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI
Kjer je kultura evalvacije razvita, je samoevalvacija del kulture, in ne prisila. Samoevalvacijo je pomembno spodbujati z drugega vidika – znanje o izobraževalnih reformah je že sintetizirano (se prevaja v permanentno izboljševanje izobraževanja); to se najbolj kaže v oblikovanju t. i. mrež znanja – za tako delovanje je nujna igra avtonomije in evalvacije.
Izobraževalne organizacije naj se povežejo same tako, da bo vsaka storila vse za izboljšanje procesov. To je priložnost, da izobraževalne organizacije to storijo od znotraj. Kar država predpiše, sproža rigidnost. Država naj bo bolj usmerjevalna podpora, kot koordinatorica pri postavitvi tega sistema.
Potrebno je razvijanje kulture; tako bi izvajalci v izobraževanju odraslih spoznali, da <u>vpeljevanje evalvacije ali samoevalvacije</u> <u>zboljšuje kakovost procesov in dogajanja</u> .
V duhu konkurenčnosti okolja, v katerem izobraževalne organizacije delujejo, samoevalvacije ne moremo predpisati. Organizacija se mora sama odločiti, v čem želi biti dobra (delo samo narekuje samoevalvacijo). Vprašati se moramo, kaj bi lahko izboljšali, da bi zagotovili, kar uporabniki pričakujejo.
Kakovost v izobraževanju odraslih bi morala biti nekakšno gibanje, kultura, ki bi zajela široko populacijo vseh, ki so vključeni v izobraževanje odraslih. Samoevalvacija mora biti del posameznika, posamezne organizacije, družbe.
Notranja evalvacija je del andragoškega cikla ter kot gibanje za kakovost, kot naraven izziv, del andragoškega procesa.
Notranja evalvacija je gibanje h kakovosti, ki daje stvarno podlago. Ocena je potrebna zato, da vidimo, kje smo. Tudi s tega vidika, ker samo učitelj ve, kaj se je dogajalo. Merimo lahko le tisto, kar se je dogajalo.

Sporočila iz te skupine bi lahko razumeli kot poziv k razmišljanju, da bomo bolj kakor s predpisovanjem pripomogli k razvijanju kakovosti z iskanjem najboljših načinov za razvijanje kulture kakovosti. Še posebno udeleženci iz izvajalskih organizacij pa tudi drugi so menili, da mora biti *»samoevalvacija kultura, filozofija organizacije, razmišljanje o lastni kakovosti del dejavnosti«*. *»Trebja je razvijati kulturo, da bi izvajalci v izobraževanju odraslih spoznali, da vpeljevanje evalvacije ali samoevalvacije* zboljšuje kakovost procesov in dogajanj.*«* *»Kakovost v izobraževanju odraslih bi morala biti* gibanje, kultura, ki bi zajela široko populacijo vseh, ki so vključeni v izobraževanje

odraslih«. *»Notranja evalvacija je del andragoškega cikla in kot gibanje za kakovost, kot naraven izziv, del andragoškega procesa. Notranja evalvacija je prizadevanje za kakovost, ki daje stvarno podlago.«*

Posebej želimo poudariti mnenje ali stališče udeleženske ene izmed fokusnih skupin, ki je prišla izmed delodajalcev in predvsem izobraževalne organizacije opozarja, da je na tem področju vendarle treba storiti še marsikaj:

»Izobraževalne organizacije naj se povežejo same tako, da bo vsaka storila vse za izboljšanje procesov. To je priložnost, da izobraževalne organizacije to storijo od znotraj. Kar predpiše država, sproža rigidnost. Svoje delo v izobraževalnih organizacijah najbolj poznajo, poznajo svoje prednosti in pomanjkljivosti. Dober predlog je poslovno poročilo, da se vsaka izobraževalna organizacija predstavi. Podatek o tem, kje so zaposleni udeleženci, bi bil najdragocenejši podatek (govori o kakovosti produkta).

Pogrešam neko ozračje v izobraževalni organizaciji (navedla bom primer srednje šole v našem okolju: srednja šola je bila tik pred tem, da odpravijo neki program; povabili so nas kot delodajalce, da bi jim pomagali, mi pa smo pogrešali pobudo šole; pokazalo se je tudi, da šola ne pozna drugih mogočih virov financiranja; kot delodajalci smo bili pripravljeni tudi donirati sredstva, pa se šola na to ni odzvala). Pogrešam energijo, samoiniciativnost, podjetniško razmišljanje šol. Za takšno pomanjkanje energije je krivo čakanje na pobudo države.« (Vir: Fokusna skupina 3)

To je pomembno sporočilo, ki ga večkrat slišimo od delodajalcev, namreč, da bi si ti želeli več *»samoiniciativnosti, podjetniškega razmišljanja šol«*. Zanimivo je mnenje, da je *»za takšno pomanjkanje energije krivo čakanje na pobudo države«*. Skratka, to bi lahko razumeli tudi tako: dobro bi bilo, če bi kaj predpisala država, da ni potreben lasten razmislek, odločanje. Seveda to ni dobro za razvojno usmerjenost izobraževalnih organizacij, prav razvojna usmerjenost pa je bistvo sodobnih prijemov v skrbi za nenehen razvoj in kakovost (Macbeath in McGlynn 2000, Musek Lešnik in Bergant 2001, Možina in Klemenčič 2007). Zastopnica delodajalcev je opozorila na eno izmed učinkovitih poti, kako naj izobraževalne organizacije ob prizadevanju za kakovost skrbijo za svoj razvoj, ko je dejala: *»Izobraževalne organizacije naj se povežejo same tako, da bo vsaka storila vse za izboljšanje procesov.«* Mreženje in povezovanje med organizacijami sta strategiji, ki ju v zadnjem desetletju tudi strokovnjaki, ki se ukvarjajo z notranjo skrbjo za kakovost, vedno bolj poudarjajo kot strategiji, ki zares pripomoreta k boljši kakovosti organizacij, saj omogočata izmenjavo dobre prakse in s tem rast.

Na pomen mreženja in še posebno t. i. *»mrež znanja«* pri procesih kakovosti je opozoril tudi udeleženelec, ki je prišel z raziskovalnega inštituta:

»Kjer je kultura evalvacije razvita, je samoevalvacija del kulture, in ne prisila. Samoevalvacijo je pomembno spodbujati z drugega vidika – znanje o izobraževalnih reformah je že sintetizirano (se prevaja v permanentno izboljševanje izobraževanja); to se najbolj kaže v oblikovanju t. i. mrež znanja – za tako delovanje je nujna igra avtonomije in evalvacije.«
(Vir: Fokusna skupina 1)

Sporočilo opozarja na koncept »nenehnega izboljševanja«, ki pomeni gibalno procesa notranje skrbi za kakovost (Pirsig 1974). Ni namreč dovolj, da ugotavljamo stanje, pomembni so ukrepi, izboljšave, ki se vpeljujejo na podlagi procesov presojanja kakovosti (Stufflebeam 1983, 2000). V teh procesih se ustvarja novo znanje, učenje, ki ga nenehno prevajamo v izboljševanje sistema (Easton 1997, Guba in Lincoln 1994). Prenos dobre prakse in znanja, ki je omogočen v t. i. »mrežah znanja«, daje prednost tistim organizacijam, ki so takšne mreže tudi v obliki skupnosti dobrih praks sposobne ustvarjati in uporabljati pri izboljševanju kakovosti (Wenger, McDermott, Snyder 2002).

Analiza odgovorov udeležencev na tej točki potrjuje misel, ki smo jo predstavili že v poglavju, kjer smo opredeljevali procese notranje skrbi za kakovost, in govori o tem, da lahko samoevalvacija postane pomemben dejavnik rasti in razvoja, če se vnaprej razrešijo ključna vprašanja in sprejmejo dogovori, ki v organizaciji ustvarjajo zaupanje, ustrezno kulturo in ugodno ozračje. Le tako lahko od udeleženi v samoevalvaciji pričakujemo, da bodo sprejeli spoznavanje šibkih točk in slabosti kot sestavino kulture učenja na napakah, ki omogoča poglobljene vsebinske razprave v organizaciji (Medveš 2000, Macbeath in McGlynn 2000).

V iskanju rešitve na zastavljeno vprašanje o tem ali samoevalvacijo normativno opredeliti, izpostavimo še mnenje ali stališče udeleženca, ki je prišel z univerze in je menil takole:

»Več kot je procesa refleksije navznoter, več kot je korakov, ki iz te refleksije izidejo, večja je moč nečesa notranjega in tako bi verjetno moralo ostati. Samoevalvacije ni smiselno zaukazati. Tudi to, da smo jo zaukazali na drugih področjih, ne prinese česa prav posebnega. Na določenih ravneh pa se za določen namen to tudi pričakuje. Na ravni Evropske unije se to v visokem šolstvu nalaga, ker je s tem povezano gibanje študentov in profesorjev, ker so diplome izmenljive. Kakršno koli poenotenje v izobraževanju tudi nima česa iskati. Želel bi torej vedeti, ali kdo to počne (ne bi mu ukazal, saj mu moram potem tudi povedati, kakšne bodo konsekvence, če česa ne bi naredil; tak ukaz bi bil performativno slab), in določiti obdobje, v katerem bi entitete morale povedati, ali to opravljajo ali ne, v podsistemih pa v elementih pogledati, za kaj naj bi se to uporabljalo. Primarna naloga bi bila rezultate uporabljati navznoter, nekdo pa bi rezultate moral tu in tam uporabljati tudi navzven.« (Vir: Fokusna skupina 4)

In še:

»Ne bi zaukazal tega, da to morajo narediti, bi pa zaukazal z zakonom, da je (vsaj) pri javnoveljavnih programih objavljeno in javno razvidno, ali in kako neka organizacija izpeljuje celoten postopek ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.
(Vir: Fokusna skupina 4)

V tem mnenju ali stališču je več zanimivih in na trenutke med seboj tudi nasprotujočih si sporočil, ki bralcu precej omogočajo, da o njih razmišlja. Namenimo pozornost misli, ki morda nakazuje morebitno »tretjo pot« med skrajnima odločitvama, namreč, »da bi postopke evalvacije natančno predpisali«, ali »da bi te postopke prepustili avtonomiji izobraževalne organizacije«. Misel lahko povzamemo tudi takole: »Ne bi predpisal –

želel pa bi vedeti, ali nekdo to počne.« Stališče nekoliko nakazuje pot, ki so jo v teh procesih izbrale nekatere skandinavske države, predvsem Finska. Ta ima na primer v svojem zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju določeno, da izobraževalna organizacija mora opravljati samoevalvacijo, to pa je tudi vse, kar ji je predpisano. Načini, metode, postopki, procesi, vse to sodi v avtonomijo izobraževane organizacije, o tem strokovno odloča sama. Edina obveznost, ki jo ima izobraževalna organizacija, je, »da zna pokazati, kako izpeljuje procese notranje skrbi za kakovost, kakšen je njen sistem notranje skrbi za kakovost«.

Naslednjo misel, namreč, da *»več kot je procesa refleksije navznoter, več kot je korakov, ki iz te refleksije izidejo, večja je moč nečesa notranjega in tako bi verjetno moralo ostati«*, pa lahko razumemo kot poziv, da je treba spodbujati notranjo razvojno usmerjenost izobraževalnih organizacij – prav to pa lahko s pretiranim »predpisovanjem od zunaj« zatremo.

Ob vsem tem pa je bilo večkrat izraženo mnenje, da potrebujejo izobraževalne organizacije pri izpeljevanju procesov samoevalvacije bolj kot predpisovanje *»podporno mrežo (CPI, ACS kot element podporne mreže)«*. Udeleženci so še sporočili, da »večina organizacij ni dovolj strokovno sposobna, da bi same opravljale samoevalvacije«, zato je potrebna strokovna podpora.

Preglednica 47: Mnenja in stališča, ki izražajo potrebo po strokovni podpori procesom samoevalvacije

DRŽAVA MORA POSKRBE TI ZA PODPORO PROCESOM SAMOEVALACIJE
Potrebna je samoevalvacija s podporno mrežo (CPI, ACS kot sestavina podporne mreže), vendar mora biti odločitev za samoevalvacijo svobodna, ne predpisana.
Država mora ponuditi podporno mrežo (sredstva, stroko), ker je preveč optimistična perspektiva, da bi izobraževalne organizacije same razvile neko kulturo samoevalvacije.
Država mora postaviti podporno mrežo. Samoevalvacija izobraževalne organizacije je zelo zapletena dejavnost, ker na tem področju ni preprosto definirati, kaj je kakovost. 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 sposobna, da bi same opravljale samoevalvacijo; uporabljeni instrumentarij in metodologija sta lahko neustrezna, in to je lahko past. Zato je potrebna strokovna podpora.

Lahko bi torej rekli, da je pomembno sporočilo nekaterih udeležencev fokusnih skupin, da zgolj s predpisovanjem – da izobraževalna organizacija mora izpeljevati procese presojanja in razvijanja kakovosti – ne bomo dosegli boljše kakovosti. Kakovosti ni mogoče dosežati na silo in s formalnimi ukrepi, saj takšni procesi zahtevajo čas za razvoj. **Zato je smiselno vlagati v nadaljnji razvoj strokovnih podpornih sistemov, ki lahko izobraževalnim organizacijam pomagajo pri razvijanju teh procesov.**

Kaj pa tiste izobraževalne organizacije, ki tega niso sposobne ali pripravljene storiti? In organizacije, ki se še ne zavedajo, da si je treba nenehno prizadevati za izboljševanje kakovosti ali pa jih vodijo drugačni cilji? To vprašanje nas vodi naprej, v raziskovanje mnenj in stališč udeležencev, ki menijo, da notranje skrbi za kakovost vendarle ne bi

smeli prepuščati zgolj avtonomnim odločitvam posamezne izobraževalne organizacije, pač pa **bi ta morala biti obvezna**.

Preglednica 48: Razlogi za opredelitev izvajanja samoevalvacije kot obveznega procesa

ODLOČITEV O IZPELJEVANJU SAMOEVALVACIJE BI MORALA BITI OBVEZNA
Odločitev o izpeljevanju samoevalvacije bi morala biti obvezna, torej uzakonjena (tako je že v Zakonu o poklicnem izobraževanju). Gre za varstvo naših udeležencev.
Če je izpeljava samoevalvacije prepuščena svobodni odločitvi, je težko pričakovati, da bo primerno in pravočasno opravljena.
Če bi bila samoevalvacija predpisana, bi bila obvezna in najbrž tudi plačana. Tako bi bilo mogoče zagotoviti osebje, ki bi se s tem ukvarjalo. Če je v organizaciji samo en organizator izobraževanja, se ta težko ukvarja še s samoevalvacijo.
Če ne bi bilo predpisa, na šolah o tem sploh ne bi razmišljali. V veliko organizacijah (tudi majhna podjetja, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih) o tem sploh ne razmišljajo, ker razmišljajo samo o svojem preživetju. Zakon naj bi za začetek vseboval vsaj splošni predpis na tem področju. Morda pa bi bila to zares spodbuda na začetku, da bi v izobraževalni organizaciji o tem sploh začeli razmišljati.
Kazalniki bi morali biti poenoteni, zakonsko določeni (to naj bi storila neodvisna organizacija). Morda bi morali biti določeni vsako leto na novo.
Primerno je, da bi bila samoevalvacija obvezna, vendar mora organizacija prej dozoreti. To pomeni, da bi morala imeti usposobljeno osebje in da bi se organizacijska kultura dvignila na ustrezno raven (da bi to postala notranja potreba/hotenje). Samoevalvacija kot obveznost je stvar časa (ker je zanjo potrebna zrelost).
Potreben je čas, da organizacija za to dozori, zdi pa se, da pa nekateri preveč čakajo na to, da jih bo nekdo k temu zavezal, jih spodbudil. Mimo tega, da se bodo te stvari umestile v zakonodajo, verjetno ne bo šlo.
Ne bi bilo smiselno ukazati, da organizacija mora izpeljevati samoevalvacijo, bilo pa bi smiselno ukazati z zakonom, naj bo (vsaj) pri javnoveljavnih programih objavljeno in javno razvidno, ali neka organizacija zagotavlja in ugotavlja kakovost, in kako to izpeljuje.
Samoevalvacija je napol moralni vidik. Država, ki je omogočila neki program, bi morala udeležence zavarovati, da bi iz izobraževalnega procesa res nekaj pridobili.
Pri obveznosti samoevalvacije je treba postaviti v ospredje vprašanje varstva udeležencev. Pojavljata se dva vidika: vidik kakovosti pri delu z odraslimi in vidik države – kakovost storitev, ki prinaša dodano vrednost.

Oglejmo si nekatere sklope mnenj in stališč, ki so jih prispevali zastopniki izvajalskih organizacij. Najprej:

»Odločitev o izpeljevanju samoevalvacije bi morala biti obvezna, torej uzakonjena (tako je že v Zakonu o poklicnem izobraževanju). Gre za varstvo naših udeležencev. Če je izpeljava samoevalvacije prepuščena svobodni odločitvi, je težko pričakovati, da bo primerno in pravočasno opravljena.« (Vir: Fokusna skupina 1)

»Pri obveznosti samoevalvacije je treba v ospredje postaviti vprašanje varstva udeležencev. Pojavljata se dva vidika: vidik kakovosti pri delu z odraslimi in vidik države – kakovost storitev, ki prinaša dodano vrednost.« (Vir: Fokusna skupina 3)

»Samoevalvacija je na pol moralni vidik. Država, ki je omogočila neki program, bi morala udeležence zavarovati, da bi iz izobraževalnega procesa res nekaj pridobili.«

(Vir: Fokusna skupina 3)

Navedena mnenja utemeljujejo trditev, zakaj skrbi za kakovost ne bi smeli prepuščati zgolj avtonomni odločitvi izobraževalne organizacije, s tem da je udeležence treba zavarovati, saj bi iz »nekega programa, ki ga je omogočila država, res nekaj pridobili«. Iz teh stališč veje nekakšen dvom, ali bi – če bi bila skrb za kakovost prepuščena svobodni presoji izobraževalne organizacije – vse izobraževalne organizacije zares skrbele za kakovost svojih storitev tako, da bi bilo to v dobro udeležencev. Posebno pri javnoveljavnih izobraževalnih programih je tudi naloga države, »da zavaruje udeležence«. Zavarovanje udeležencev, ki naj bodo deležni kakovostnega izobraževanja, je torej poglobitni dejavnik, zaradi katerega tega področja ne bi bilo dobro popolnoma prepustiti avtonomnim odločitvam izobraževalnih organizacij, posebno tam ne, kjer javnoveljavno izobraževanje ali izobraževanje financira država.

Dvom o tem, ali so danes že vse izobraževalne organizacije dovolj zrele za to, da bodo same načrtno razvijale procese presojanja in zboljševanja kakovosti, lahko razberemo tudi iz tehle mnenj:

»Če ne bi bilo predpisa, na šolah o tem sploh ne bi razmišljali. V veliko organizacijah (tudi majhna podjetja, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih) o tem sploh ne razmišljajo, ker razmišljajo samo o svojem preživetju. Zakon naj bi za začetek vseboval vsaj splošni predpis na tem področju. Morda pa bi bila to zares spodbuda na začetku, da bi v izobraževalni organizaciji o tem sploh začeli razmišljati.« (Vir: Fokusna skupina 1)

»Samoevalvacija bi morala biti predpisana (tudi v zakonu). V poklicnem in strokovnem izobraževanju je zakon povzročil gibanje, predvsem pri tistih, ki prej na tem področju niso nameravali narediti nič.« (Vir: Fokusna skupina 3)

»Če bi bila samoevalvacija predpisana, bi bila obvezna in najbrž tudi plačana. Tako bi bilo mogoče zagotoviti osebje, ki bi se s tem ukvarjalo. Če je v organizaciji samo en organizator izobraževanja, se ta težko ukvarja še s samoevalvacijo. V srednjih šolah je samoevalvacija drugačna kakor pri drugih izvajalcih izobraževanja odraslih. Samoevalvacija naj bo obvezna, vendar pod pogojem, da se organizacija lahko sama odloči, na katerem področju jo bo izpeljevala.«

(Vir: Fokusna skupina 1)

Sporočila lahko razumemo takole: določba o tem, da je izpeljevanje notranjega presojanja in razvijanja kakovosti obvezno, bi spodbudila tiste izobraževalne organizacije, ki same, če to ne bi bilo obvezno, iz različnih razlogov samoevalvacije ne bi bile pripravljene izpeljati. Zaradi te obveznosti bi postali procesi celo legitimni, in če bi bili še denarno podprti, bi »bilo mogoče zagotoviti osebje, ki bi se s tem ukvarjalo«.

Povezavo med obveznim opredeljevanjem samoevalvacije in finančno podporo lahko razberemo tudi iz opozorila, ki ga je prispeval zastopnik enega izmed združenj izvajalskih organizacij:

»Če samoevalvacijo predpišemo, vemo, da to stane (človeški, finančni viri itn.), zato je treba gledati oba pola našega področja – javnega in zasebnega. Trg je razmeroma majhen, ponudba pa razmeroma velika. Če se odločimo, da bomo samoevalvacijo predpisali, mora to biti nacionalni projekt, mora biti nacionalno voden in financiran. Vemo, da je bistvena razlika med devetdesetimi leti in trenutnim stanjem, ko je javni sektor finančno izčrpan, izčrpala so ga evropska sredstva. Zadevo je treba gledati sistemsko, ker je samoevalvacija vezana tudi na plačni sistem in vse druge posledice, ne samo na trg. Samoevalvacijo bi bilo zato dobro postaviti v nacionalni kontekst razvoja vseživljenjskega učenja.« (Vir: Fokusna skupina 4)

To pomembno opozorilo nakazuje, da bi bilo treba to tematiko obravnavati celostno in sistemsko. Ni torej dovolj, če zgolj predpišemo, naj bodo dejavnosti samoevalvacije obvezne, ne izpolnimo pa kadrovskih in finančnih pogojev za izpeljavo takšnih procesov v izobraževalnih organizacijah.

Vendar je treba tovrstna mnenja in stališča sodelujočih komentirati tudi nekoliko kritično. Iz njih lahko namreč izluščimo tudi pričakovanja, da bi morala izobraževalne organizacije zato, da bodo skrbele za kakovost izobraževalne dejavnosti, posebej plačati država. Ob tem si lahko zastavimo vprašanje, kdo na primer plačuje dejavnosti, ki so namenjene skrbi za kakovost v zasebnih podjetjih? Spomnimo se tudi na strokovna izhodišča kurikularne evalvacije, ki predpostavljajo, da je evalvacija sestavni del kurikula, in ne njegov »privesek« (Crombach 1993, 2000, Stufflebeam 1983, 2000). Izobraževalna organizacija ali njeni učitelji ter strokovni delavci so finančno vrednoteni za izpeljavo in uresničevanje temeljnih ciljev kurikula, to pa zajema tudi samoevalvacijo ali presojanje in razvijanje kakovosti. Smiselno je, če država s finančnimi spodbudami vpliva na sam razvoj teh procesov (npr. izobraževalna organizacija dobi razvojna sredstva za sistematično vzpostavitev teh procesov), težko pa bi sprejeli razmišljanja, da bi morala država stalno finančno prispevati za dejavnosti presojanja in razvijanja kakovosti, ki bi se pojmovala kot nekaj »dodatnega«, in ne kot del redne izobraževalne dejavnosti.

Na sistemsko dimenzijo tematike opozarja tudi sporočilo zastopnice izvajalskih organizacij:

»In če bi samoevalvacija postala obvezna – kaj bi to pomenilo za zaposlene, udeležence, državo? Bi to pomenilo kakšne spremembe v odnosih? V tem trenutku se mi ne zdi, da bi se za kogar koli, ki več vlaga v kakovost, kaj dodajalo, za koga kaj več pomenilo. Veliko je govora o kakovosti, vprašanje pa je, kje se to kaže. Gre za problem cilja. Kaj bi počeli s temi rezultati samoevalvacije? In zakaj?« (Vir: Fokusna skupina 4)

Odpira se več vprašanj, tesno povezanih s tem, kako natančno opredeljevati obveznost o izpeljevanju notranjega presojanja in razvijanja kakovosti. Če začnemo pri koncu, je vsekakor pomembno sporočilo, da mora biti jasno, kaj bomo počeli z izsledki samoevalvacije. Bodo ostali last izobraževalne organizacije? Jih bo treba objavljati javno? In kakšne bodo posledice? Še pomembnejše pa je vprašanje cilja. Kako bi bila (ali je) opredeljena tovrstna obveznost v zakonu, je odvisno tudi od tega, kakšne cilje

želimo doseči z njo. Opredelitev bo verjetno drugačna, če bomo z njo želeli izobraževalne organizacije »spodbuditi, da bodo te procese sploh izpeljevale«, ali pa takrat, ko bomo »želeli z obveznimi samoevalvacijami pridobivati informacije in podatke o kakovosti izobraževalne organizacije, ki se bodo objavljali javno«. Obakrat bo verjetno drugačen tudi odziv izobraževalnih organizacij na prvo ali drugo določbo. In pomembno je še tretje vprašanje, ki izhaja iz navedenega sporočila: Kaj bo imela izobraževalna organizacija, ki več vlaga v kakovost, od tega? Na takšno vprašanje si mora verjetno najprej odgovoriti izobraževalna organizacija sama, še posebno takrat, ko izpeljuje samoevalvacijo zato, da bo bolj konkurenčna, da bo imela več udeležencev ipd. A vprašanje je pomembno tudi z zornega kota države: ali imamo motivacijske mehanizme, ki bi izobraževalno organizacijo, ki več vlaga v presojanje in razvijanje kakovosti, nagradili?

Na Andragoškem centru smo se s tovrstnimi vprašanji začeli ukvarjati že pred leti. Menili smo namreč, da bi bilo res treba nagraditi tiste izobraževalne organizacije, ki so na poti skrbi za svojo kakovost korak pred drugimi. In sicer iz več razlogov: prav je, da izobraževalne organizacije, ki več vlagajo v kakovost, za to dobijo tudi zunanje priznanje, saj je to lahko spodbuda tudi za nadaljnje razvojno delo na tem področju. Po drugi strani pa menimo, da bi bilo javno promoviranje takšnih organizacij in njihove dobre prakse lahko spodbuda za izobraževalne organizacije, ki še niso začele sistematično skrbeti za kakovost svojega dela. V ta namen smo razvili instrument priznanj za razvijanje kakovosti in ta priznanja prvič tudi podelili leta 2006, v letu 2009 pa že drugič. A to je le ena izmed mogočih spodbud, za katero upamo, da se bo obdržala, postala tradicionalna in da se ji bodo v prihodnje pridružile še druge.

Omenjeno sporočilo je dragoceno prav zato, ker navaja k razmišljanju, kako z različnimi mehanizmi motivirati izvajalske organizacije, da se bodo same lotile presojanja in razvijanja kakovosti.

Analizo končujemo s sklopom mnenj in stališč, ki samoevalvacijo sicer prepuščajo avtonomni odločitvi izobraževalne organizacije, vendar prav zato opozarjajo, da **je treba vpeljati kombinirani sistem, ki bi samoevalvacijo dopolnjeval z vidiki zunanje evalvacije.**

Preglednica 49: Kombinacije samoevalvacije in zunanje evalvacije

SAMOEVALVACIJA NAJ SE NE PREDPIŠE – KOMBINIRA NAJ SE Z ZUNANJO EVALVACIJO
Samoevalvacije ni smiselno predpisati, smotrnejše bi bilo vpeljevanje kombinacije samoevalvacije in zunanjega presojanja kakovosti.
Samoevalvacija je koristna za zagotavljanje minimuma v kakovosti pri vseh izobraževalnih skupnostih. Preveč stvari ne sme biti predpisanih. Dopusčeno mora biti, da je samoevalvacija prilagojena instituciji, da jo sama izpeljuje, da si sama postavlja cilje in ima sredstva, s katerimi preverja doseganje zastavljenih ciljev. Če samoevalvacija ni predpisana, je verjetno potrebna neka zunanja evalvacija, če hočemo usmerjati institucije, da se odločijo, kako bodo zagotavljale kakovost.
Samoevalvacija sama po sebi ni smiselna, če ni tudi sistema evalviranja od zunaj.
Samoevalvacija je povezana z zunanjo evalvacijo. Neodvisna zunanja organizacija je pogoj, v Sloveniji pa je to težava.

Udeleženci večinoma niso utemeljevali, zakaj bi bila potrebna zunanja evalvacija. Nekateri so zgolj zastopali stališče, da dobi samoevalvacija svojo pravo vrednost šele, ko je dopolnjena z vidiki zunanjega presojanja kakovosti, skratka, s pogledom nekoga, ki bo delovanje in dosežke izobraževalne organizacije zaradi različnih namenov presodil od zunaj. Morebitne razloge za potrebo po zunanjem presojanju kakovosti, ki temelji na metodah zunanje evalvacije, bomo raziskali ob naslednjih vprašanjih, ki se podrobneje usmerjajo prav na to tematiko.

6.3 Vloga interesnih skupin v procesih kakovosti

Analiza ocen pomembnosti notranjega presojanja kakovosti je pokazala, da se vprašani zavedajo, kako pomembno je sodelovanje različnih interesnih skupin v skrbi za kakovost dela izobraževalne organizacije. Že v uvodnih poglavjih smo se večkrat dotaknili problematike, na katero pogosto opozarjajo strokovnjaki s tega področja, namreč, da se vse pogosteje dogaja, da zaposleni v izobraževalni organizaciji in udeleženci, še bolj pa zunanje interesne skupine (delodajalci, predstavniki lokalnega okolja idr.) premalo sodelujejo pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Takšne dejavnosti so vse prevečkrat odvisne od entuziazma posameznikov ali ostajajo v ozkem krogu manjših skupin. Dolgoletno delo z izobraževalnimi organizacijami je pokazalo, da postanejo procesi kakovosti redni del dejavnosti izobraževalnih organizacij prej tam, kjer vodstvo takšne procese podpira, išče in najde poti, da zaposlene motivira za sodelovanje v njih, kjer se izobraževalna organizacija v takšnih procesih povezuje ter ustvarja omrežja z drugimi izobraževalnimi organizacijami in se uči iz njihove dobre prakse.

V dosedanjih analizah se je že tudi pokazalo, kako velik pomen prav vse skupine vprašanih pripisujejo vlogi udeležencev ali študentov pri presojanju kakovosti dela izobraževalne organizacije. Kot je pokazalo proučevanje koncepta interesnih skupin v prvem delu študije, pa postaja danes vse pomembnejše, kakšne odnose izobraževalna organizacija oblikuje s svojimi zunanjimi interesnimi skupinami (Freeman 1984, Friedman in Miles 1984, Maessen, Van Seters in Van Rijckevorsel 2003, Preston in Sapienza 1990) in ali ima načine, ki jim omogočajo, da sodelujejo pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti.

V raziskavi smo ugotavljali tole:

- Kako zaposleni v izobraževalnih organizacijah sodelujejo v internih procesih opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti?
- Koliko se zaposlenim zdi pomembno, da v procesih kakovosti sodelujejo različne interesne skupine in koliko sodelujejo v njihovi izobraževalni organizaciji?
- Kako zaposleni sodelujejo z različnimi zunanjimi interesnimi skupinami v skrbi za kakovost?

Načini sodelovanja interesnih skupin v procesih kakovosti

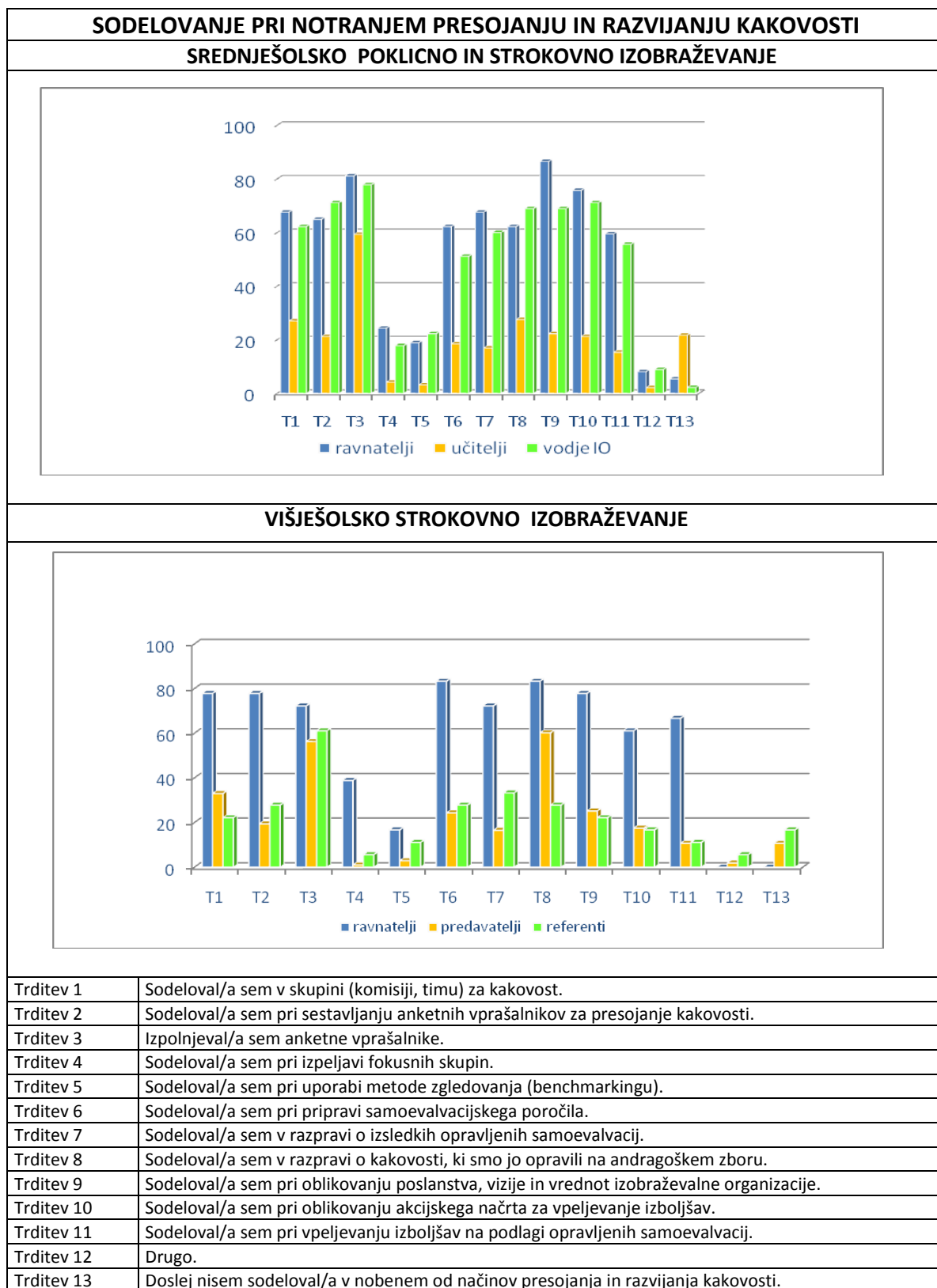
Najprej smo želeli ugotoviti, kako sodelujejo interesne skupine v notranji skrbi za kakovost v izobraževalni organizaciji. Vprašanje smo vsebinsko zastavili tako, da bi lahko z njim zajeli sodelovanje pri vseh treh temeljnih procesih: opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. V nadaljevanju primerjalno prikazujemo rezultate za omrežje srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter višjega strokovnega izobraževanja.

Kot je razvidno iz naslednje slike, ocene srednješolskih **ravnateljev** o lastnem sodelovanju pokažejo, da dojemajo sebe kot zelo dejavne v skrbi za kakovost. Njihova največja dejavnost se pokaže v procesih, ki se povezujejo s strateškimi dimenzijami opredeljevanja kakovosti. To se najbolj kaže v sodelovanju ravnateljev pri **oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot izobraževalne organizacije** (86,5 %) ter **pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav** (75,7 %). Veliko ravnateljev je navedlo tudi, da so sodelovali pri **sestavljanju** (64,9 %) in **izpolnjevanju anketnih vprašalnikov** (81,1 %). Po podatkih, ki so nam jih poslali ravnatelji, jih več kot polovica (67,6 %) **sodeluje tudi v skupinah ali komisijah za kakovost**. Ravnatelji se večinoma tudi udeležujejo **razprav o kakovosti**, ki potekajo v izobraževalni organizaciji (62,2 %). Če izhajamo iz našega začetnega razmišljanja, da je sodelovanje ravnateljev pri oblikovanju in razvijanju obravnavanih procesov bistvenega pomena za razvoj kulture kakovosti v izobraževalni organizaciji, so ti podatki gotovo razveseljivi.

In kje so srednješolski ravnatelji manj dejavni? Večinoma v prvinah, ki so tudi na splošno v praksi še manj znane, kot so na primer sodelovanje pri izpeljavi procesa z gledovanja, pri izpeljavi fokusnih skupin idr. Lahko sklepamo, da je tako tudi zato, ker gre za bolj operativni del izpeljave presojanja kakovosti, ki ga morda bolj prepuščajo članom skupin ali komisij za kakovost.

S takšnimi rezultati o sodelovanju ravnateljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju v procesih kakovosti bi vsekakor morali biti zadovoljni. Ne moremo pa mimo tega, da bi jih v komentarju primerjali z izkušnjami, ki smo si jih na Andragoškem centru pridobili ob večletnem delu z izobraževalnimi organizacijami, ki so sodelovale pri projektu POKI. Pri delu z izobraževalnimi organizacijami je bila ena izmed poglavitnih težav, ki smo jo ugotavljali, da ravnatelji pogosto te procese formalno sicer podpirajo, sodelujejo tudi v skupini ali komisiji za kakovost, v resnici pa takšne dejavnosti včasih preveč prepuščajo svojim podrejenim, ki včasih zaradi obilice drugega dela in nalog ter ob pomanjkanju pooblastil in pristojnosti takšnim nalogam niso kos. Seveda takšnih ugotovitev ne gre posploševati, prav pa je, da jih postavimo ob bok percepcijam ravnateljev, ki so sodelovali v raziskavi, o njihovem sodelovanju pri presojanju in razvijanju kakovosti. Rezultate si namreč lahko razlagamo tudi tako, da so bili morda različni projekti, ki so se izpeljevali v zadnjih letih pri nas, zares učinkoviti ter so spodbudili dejavnosti v izobraževalnih organizacijah, še posebno tudi prispevali k povečani podpori vodstev v izobraževalnih organizacijah.

Slika 33: Sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti – ravnatelji, učitelji in vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter ravnatelji, predavatelji in referenti za študijske zadeve v višjem strokovnem izobraževanju



Dobljeni podatki kažejo, da so pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti dejavni tudi **vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij**. Iz njihovih ocen lahko sklepamo, da sodelujejo pri opredeljevanju pa tudi presojanju in razvijanju kakovosti. Najdejavnejši so pri **sestavljanju** (71,1 %) in **izpolnjevanju anketnih vprašalnikov** (77,8 %), sodelujejo pri **oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot**, (68,9 %), sodelujejo **v razpravah o izsledkih opravljenih samoevalvacij** (60 %) in **razpravah o kakovosti**, (68,9 %), pri **oblikovanju ukrepov za izboljšave** (71,1 %) in **njihovem vpeljevanju** (55,6 %).

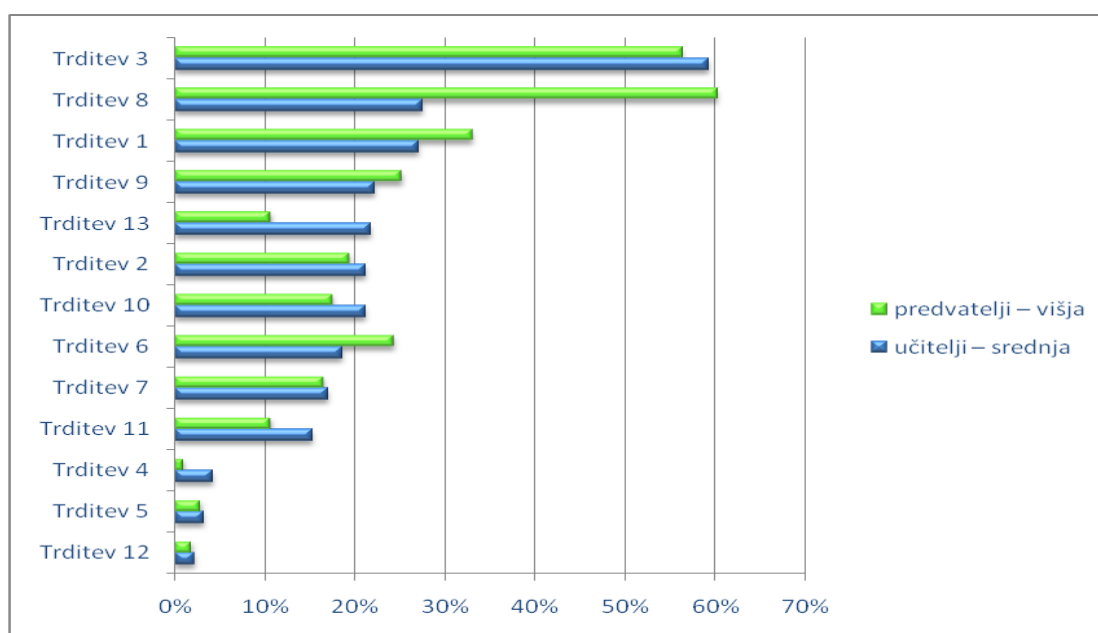
Če smo lahko s sliko, ki so jo prispevali ravnatelji in vodje izobraževanja odraslih, zadovoljni, pa je drugače, ko razčlenjujemo podatke o sodelovanju **učiteljev in predavateljev** pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Pokaže se, da so učitelji in predavatelji od vseh najmanj dejavni v takšnih procesih. Videti je, da imajo v teh procesih bolj pasivno vlogo – izpolnjujejo anketne vprašalnike (59,3 %). Sodelovanje učiteljev v vseh drugih dejavnostih pa je bolj redkost kot pravilo. V uvodnih poglavjih smo ob proučevanju percepcije pomembnosti posameznih dejavnikov kakovosti ter opredelitev kakovosti večkrat ugotavljali, da na Slovenskem zasnove kakovosti najbolj temeljijo na učiteljih in njihovi strokovni usposobljenosti. Kot poglavitni nosilci izobraževalnih procesov – od njihovega delovanja je zelo odvisno tudi, kakšni bodo kakovost izobraževalnih procesov in dosežki izobraževanja – bi morali bolj sodelovati tudi v obravnavanih procesih kakovosti.

Tudi sami ob našem delu z izobraževalnimi organizacijami pogosto ugotavljamo, da v različnih projektih s področja kakovosti največkrat sodelujejo vodje izobraževanja odraslih, pogosto tudi ravnatelji ali direktorji, zelo redko pa učitelji. Ena izmed največjih ovir, ki smo jo v vseh teh letih ugotavljali pri našem delu, je bila prav ta, kako z različnim usposabljanjem in razvojnimi dejavnostmi priti do učiteljev, ali kakšno je najustreznejše vključevanje učiteljev v opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti. V pogovorih z učitelji namreč pogosto slišimo njihove pritožbe, da so vedno bolj obremenjeni z administrativnim delom, da »morajo« vedno pogosteje sodelovati pri takšnih in drugačnih razvojnih projektih in zato sploh nimajo več časa za opravljanje svojega temeljnega poslanstva, poučevanja. Pogovori z učitelji so večkrat pokazali, da sami sodelovanja v procesih kakovosti ne vidijo kot del svojega dela; evalvacija je nekaj, kar naj opravlja nekdo drug, to ni njihovo temeljno delo. Zagotovo so se v vseh teh letih tudi stališča učiteljev spremenila; veliko je takšnih, ki že sami posegajo po različnih metodah samoevalvacije pri svojem delu, tudi v naši raziskavi so navajali, da stalno skrbijo za kakovost svojega dela, še posebno z rednimi pogovori z udeleženci. Vendar tudi podatki, ki smo jih ravnokar predstavili, kažejo, da tako tisti, ki strokovno in konceptualno razvijamo to področje, kot vodstva izobraževalnih organizacij še nismo našli učinkovitih načinov, kako bolj pritegniti učitelje k opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. To ostaja izziv za prihodnost.

Ob takšnih rezultatih iz omrežja srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja nas je še posebno zanimalo, ali je kaj drugače v omrežju višješolskega izobraževanja. So tam predavatelji v takšnih procesih dejavnejši? Rezultati kažejo prav podobno sliko, kot je bila tista, ki smo jo odstrli v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti so najdejavnejši **ravnatelji**, ki večinoma sodelujejo pri opredeljevanju pa tudi

presojanju in razvijanju kakovosti. Primerjava pokaže, da ravnatelji višjih strokovnih šol nekoliko bolj kot ravnatelji srednjih šol sodelujejo v bolj operativnih vidikih presojanja kakovosti, kot so na primer oblikovanje anketnih vprašalnikov (77,8 %), priprava samoevalvacijskega poročila (83,3 %), pogosteje sodelujejo tudi v razpravah o kakovosti (83,3 %). Oboji sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in vrednot – to so večkrat ravnatelji srednjih kot ravnatelji višjih šol. Vendar pa razlike niso statistično značilne. Tudi ocene o sodelovanju, ki so jih prispevali predavatelji, pokažejo na povsem podobno sliko, kot smo jo videli pri srednjih šolah.

Slika 34: Sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti – predavatelji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju in učitelji v višješolskem strokovnem izobraževanju



N = 189 učiteljev srednje šole; N = 103 predavateljev višje šole

Trditev 1	Sodeloval/a sem v skupini (komisiji, timu) za kakovost.
Trditev 2	Sodeloval/a sem pri sestavljanju anketnih vprašalnikov za presojanje kakovosti.
Trditev 3	Izpolnjeval/a sem anketne vprašalnike.
Trditev 4	Sodeloval/a sem pri izpeljavi fokusnih skupin.
Trditev 5	Sodeloval/a sem pri uporabi metode zgledevanja (benchmarkingu).
Trditev 6	Sodeloval/a sem pri pripravi samoevalvacijskega poročila.
Trditev 7	Sodeloval/a sem v razpravi o izsledkih opravljenih samoevalvacij.
Trditev 8	Sodeloval/a sem v razpravi o kakovosti, ki smo jo opravili na andragoškem zboru.
Trditev 9	Sodeloval/a sem pri oblikovanju poslanstva, vizije in vrednot izobraževalne organizacije.
Trditev 10	Sodeloval/a sem pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav.
Trditev 11	Sodeloval/a sem pri vpeljevanju izboljšav na podlagi opravljenih samoevalvacij.
Trditev 12	Drugo.
Trditev 13	Doslej nisem sodeloval/a v nobenem od načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

Predavatelji sodelujejo pri izpolnjevanju anketnih vprašalnikov (56,3 %), navajajo, da so sodelovali v razpravi o kakovosti, ki je bila izpeljana v izobraževalni organizaciji (60,2 %). Kar nekaj jih sodeluje v komisiji za kakovost (33 %), v vseh drugih dejavnostih pa sodeluje bolj malo.

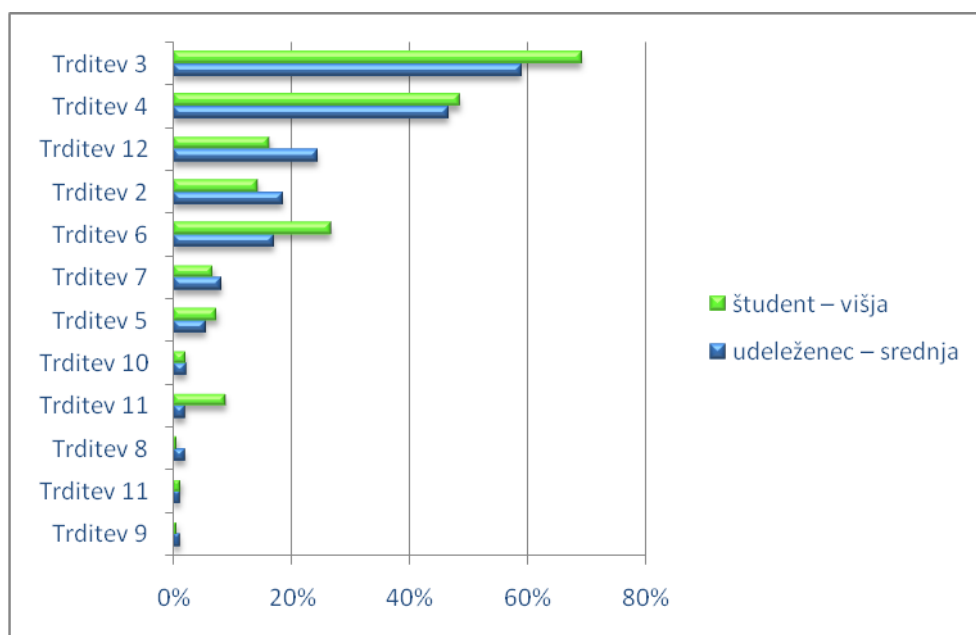
Primerjava odgovorov učiteljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavateljev v višješolskem strokovnem izobraževanju potrjuje, da oboji malo ali premalo sodelujejo v teh procesih. Večja razlika se je pokazala le pri sodelovanju v razpravi o kakovosti, ki je bila opravljena na andragoškem zboru – v njej je sodelovalo več predavateljev višjih šol (60,2 %) kot učiteljev iz srednjih šol (27,5 %). Zgolj iz teh podatkov ne moremo sklepati o razlogih za razliko; mogoče je, da večja dejavnost ravnateljev višjih strokovnih šol tudi pri bolj operativnih zadevah v procesih kakovosti prinaša tudi več pogovorov o kakovosti, ki so izpeljani tako, da dosežejo tudi predavatelje.

Ob koncu analize sodelovanja notranjih interesnih skupin v obeh omrežjih v procesih kakovosti, gledano razvojno, lahko ugotovimo, da je, kar zadeva uporabljene metode presojanja kakovosti, povsem uveljavljena metoda anketiranja, manj pa se uporabljajo kvalitativne metode, kot so metoda fokusnih skupin, metoda z gledovanja (primerjanje in učenje iz dobre prakse), metoda kolegialne evalvacije ipd. Nekaj poskusov bolj sistematičnih spodbud in vpeljevanja teh metod tudi v prakso izobraževanja odraslih je že bilo, v prihodnje pa bi kazalo te spodbude nadaljevati in področje kakovosti na Slovenskem krepiti z raznovrstnejšimi načini presojanja kakovosti.

Drugo, na kar je treba opozoriti, pa je manjša angažiranost vključenih interesnih skupin (posebej učiteljev, a ne samo njih) v vpeljevanje izboljšav kakovosti na podlagi izsledkov samoevalvacije. Veliko je izobraževalnih organizacij, ki ima že solidno vzpostavljene procese presojanja kakovosti, jih tudi izpeljejo, oblikujejo načrt ukrepov za izboljšave, a vse prevečkrat zmanjka energije, da bi te izboljšave tudi vpeljali. Tedaj ostajajo procesi samoevalvacije sami sebi namen, neučinkoviti in tako morda v izobraževalne organizacije zares prinašajo več administracije in dodatnega dela. V prihodnjem razvoju tega področja bi bilo zato treba z novimi razvojnimi projekti ter po drugih poteh v izobraževalnih organizacijah krepiti predvsem razvojno dimenzijo pri skrbi za kakovost.

To poglavje bomo sklenili s primerjalno analizo odgovorov udeležencev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju in študentov v višjem strokovnem izobraževanju o njihovem sodelovanju pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti.

Slika 35: Sodelovanje udeležencev in študentov pri presojanju in razvijanju kakovosti – primerjava



N = 363 udeležencev; N = 146 študentov

Trditev 1	Sodeloval/a sem v skupini (komisiji, timu) za kakovost.
Trditev 2	Sodeloval/a sem pri oblikovanju anketnih vprašalnikov za presojanje kakovosti.
Trditev 3	Izpolnjeval/a sem anketne vprašalnike.
Trditev 4	V pogovorih učiteljev z udeleženci.
Trditev 5	S pisanjem mnenj v knjigo pritožb in pohval.
Trditev 6	S sporočanjem mnenj po elektronski pošti.
Trditev 7	S sporočanjem mnenj po predstavniku udeležencev v organih upravljanja izobraževalne organizacije.
Trditev 8	Sodeloval/a sem v fokusni skupini (skupinskem pogovoru) o vprašanih kakovosti.
Trditev 9	Sodeloval/a sem v razpravi o izsledkih opravljenih samoevalvacij.
Trditev 10	Sodeloval/a sem pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav.
Trditev 11	Drugo.
Trditev 12	Doslej nisem sodeloval/a pri nobenem izmed načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

Najpogostejša oblika sodelovanja **udeležencev** izobraževanja odraslih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter **izrednih študentov** v višješolskem strokovnem izobraževanju v procesih kakovosti je **izpolnjevanje anketnih vprašalnikov** (59 % in 69,2 %). Udeleženci in študentje pritrjujejo tudi trditvam učiteljev, da se z udeleženci ali študenti **o kakovosti pogovarjajo** (46,6 % in 48 %), vendar pri tem ne gre prezreti, da je to potrdila manj kot polovica od vseh udeležencev in študentov. Pri obojih se uveljavlja **sporočanje mnenj po elektronski pošti** (17,1 % in 26,7 %). Elektronska pošta očitno postaja vse pomembnejši medij ali komunikacijski kanal tudi v procesih kakovosti; omogoča, da udeleženci ali študentje tako dejavno sodelujejo s sporočanjem problematike o kakovosti ter podajajo predloge za izboljšave. Drugi načini sodelovanja udeležencev in študentov niso pogosti. Kljub majhnemu številu navedb pa je pohvalno, da so nekatere izobraževalne organizacije začele udeležence ali študente vključevati tudi k oblikovanju anketnih vprašalnikov; to kaže, da se v takšnih postopkih

upošteva interesna zastopanost. Vendar pa je 24 % udeležencev in 16,4 % študentov odgovorilo, da doslej niso sodelovali pri nobeni dejavnosti.

Pomembnost sodelovanja interesnih skupin v procesih kakovosti

Doslej smo analizirali, koliko pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti že sodelujejo predstavniki notranjih interesnih skupin (ravnatelji, vodje IO, učitelji, predavatelji, referenti za študijske zadeve) in predstavniki najpomembnejše interesne skupine v izobraževanju, udeleženci in študentje.

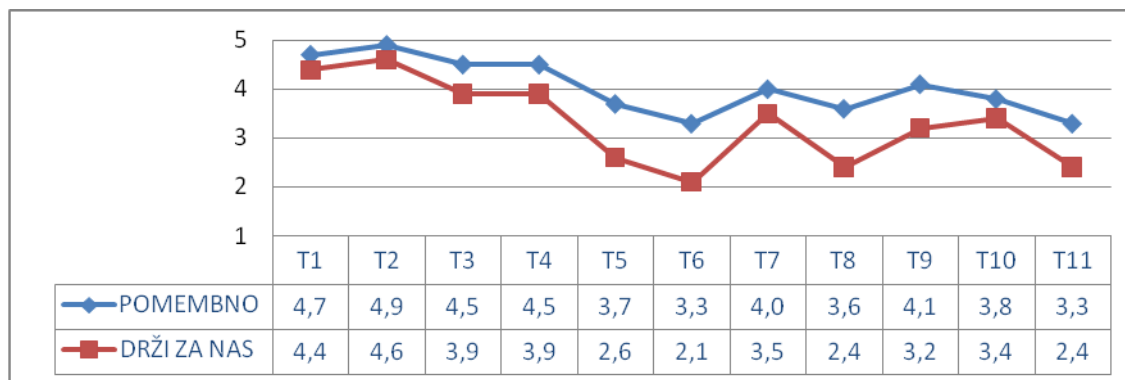
Poleg tega pa nas je v raziskavi zanimalo še, koliko je v obeh omrežjih zavedanja o pomembnosti sodelovanju različnih notranjih in zunanjih interesnih skupin v procesih kakovosti ter koliko so te doslej že sodelovale.

V nadaljevanju najprej primerjalno prikazujemo ocene vprašanih v omrežju **srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja na vprašanje o tem, koliko se jim zdi pomembno, da različne interesne skupine sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko drži, da v njihovi izobraževalni organizaciji že sodelujejo.**

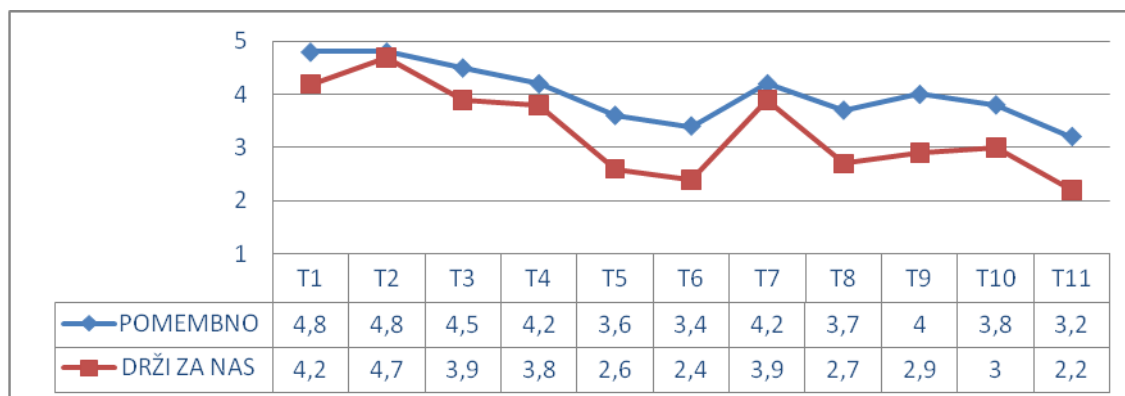
Kot kaže naslednja slika, so **ravnatelji** v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju po stopnji pomembnosti, ko gre za sodelovanje interesnih skupin v procesih kakovosti, najvišje uvrstili notranje interesne skupine: vodje izobraževanja odraslih (4,9) in ravnatelje (4,7). Zelo pomembno se jim zdi tudi, da v teh procesih sodelujejo učitelji in udeleženci (4,5). Med zunanjimi interesnimi skupinami so najvišje uvrstili delodajalce (4,1) in Andragoški center Slovenije (4,0). Tudi vsem drugim skupinam so ravnatelji po pomembnosti namenili oceno med 3 in 4.

Ali po mnenju ravnateljev drži, da obravnavane interesne skupine že sedaj sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji? Drži, da od notranjih interesnih skupin sodelujejo vodje izobraževanja odraslih (4,6), ravnatelji (4,4), malo manj učitelji (3,9) in udeleženci (3,9). Pri sodelovanju zunanjih interesnih skupin v procesih kakovosti ocene ravnateljev pokažejo, da te večinoma še niso sodelovale v obravnavanih procesih. Še najbolj sodelujejo delodajalci (3,4), tudi Andragoški center Slovenije (3,5). Najnižje ocene, ko gre za sodelovanje v teh procesih, ki že poteka, so ravnatelji namenili ministrstvu (2,6 in 2,1), Centru RS za poklicno izobraževanje (2,4) in predstavnikom iz lokalnega okolja (2,4).

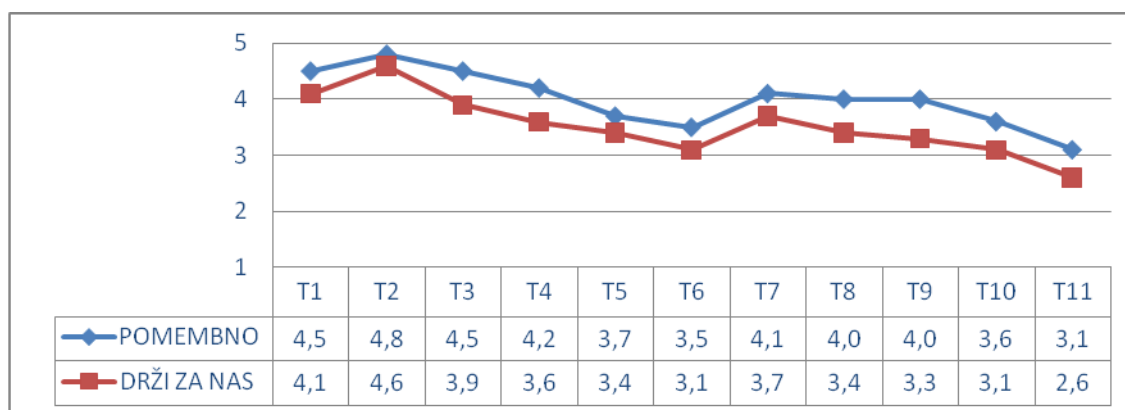
Slika 36: Koliko se ravnateljem, vodjem izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljem zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju in koliko že sodelujejo



N = 37 ravnateljev (srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje)



N = 45 vodij izobraževanja odraslih (srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje)



N = 188 učiteljev (srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje)

Trditev 1	Ravnatelj/direktor.	Trditev 7	Andragoški center Slovenije.
Trditev 2	Vodja izobraževanja odraslih/programskega področja.	Trditev 8	Center RS za poklicno izobraževanje.
Trditev 3	Učitelji.	Trditev 9	Delodajalci.
Trditev 4	Udeleženci.	Trditev 10	Zastopniki zavoda za zaposlovanje.
Trditev 5	Ministrstvo za šolstvo in šport.	Trditev 11	Zastopniki občine.
Trditev 6	Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.		

Ocene pomembnosti, ki so nam jih poslali vodje izobraževanja odraslih in učitelji, so precej podobne tistim, ki so nam jih poslali ravnatelji. Učitelji so nekoliko višje od ravnateljev in vodij izobraževanja odraslih ocenili sodelovanje nekaterih zunanjih interesnih skupin, Ministrstva za šolstvo in šport, Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve in Centra RS za poklicno izobraževanje.

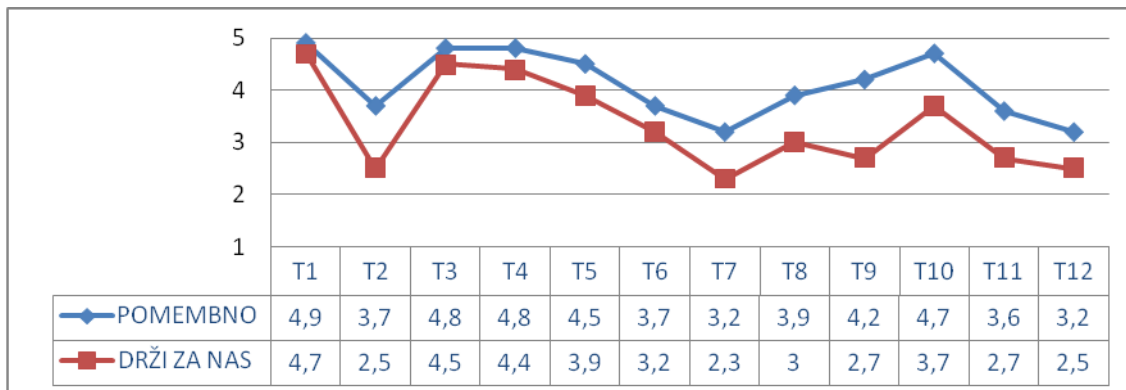
V nadaljevanju prikazujemo še **ocene ravnateljev, referentov za študijske zadeve in predavateljev iz višjih strokovnih šol**. Ti so ocenjevali eno trditev več kot predstavniki iz omrežja srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Že ob pripravi vprašalnika so namreč ob njegovem pregledu predstavniki iz omrežja višjih strokovnih šol želeli, da bi poleg ravnatelja med notranje interesne skupine uvrstili še direktorja, saj sta tedaj, ko je višja strokovna šola vzpostavljena kot organizacijska enota v šolskem centru, pomembna oba.

Prav odgovori **ravnateljev** so še najbolj pokazali, da si sami kot vodstveno osebje želijo biti avtonomni tudi pri presojanju in razvijanju kakovosti, saj so tisti, ki vodijo višjo strokovno šolo, ki je organizacijska enota v sestavi šolskega centra, pomembnosti sodelovanja direktorja v teh procesih namenili nizke ocene. Mnenja so tudi, da direktorji v teh procesih malo sodelujejo. Ocene vodij izobraževanja odraslih in učiteljev so se v tej točki razlikovale, saj so pomembnosti sodelovanja direktorjev namenili višje ocene.

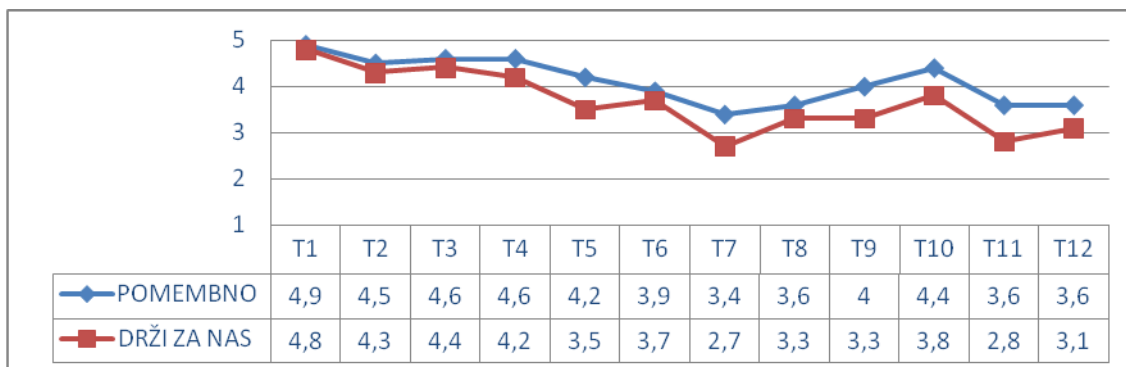
Sicer so ravnatelji višjih šol podobno kot ravnatelji v srednjem poklicnem in strokovnem šolstvu po pomembnosti najvišje uvrstili notranje interesne skupine, ravnatelje (4,9), vodje strokovnih aktivov/programskih področij (4,8), predavatelje (4,8) in študente v izrednem študiju (4,5). Zelo visoko oceno pomembnosti pa so pripisali tudi zunanji interesni skupini delodajalcev (4,7). Najnižje po pomembnosti so ocenili Ministrstvo za delo družino in socialne zadeve in predstavnike občine (3,2).

Po mnenju ravnateljev pomembne notranje interesne skupine (ravnatelji, vodje strokovnih aktivov) tudi že sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti. Sodelovanju udeležencev so namenili nekoliko nižjo (3,9), a še vedno precej visoko oceno. Med zunanji interesnimi skupinami so s podobno oceno ocenili sodelovanje delodajalcev (3,7). Najnižje ocene so v tej skupini namenili Ministrstvu za delo družino in socialne zadeve (2,3), Centru RS za poklicno izobraževanje (2,7) in predstavnikom občine (2,5). Prvi in tretji predstavnik sta takšna, da ju niso prav visoko ocenili niti po pomembnosti, za Center RS pa so ravnatelji menili, da je pomembno, da bi sodeloval v dejavnostih kakovosti (4,2), a je očitno takšnega sodelovanja premalo.

Slika 37: Koliko se ravnateljem, referentom za študijske zadeve in predavateljem zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju, in koliko že sodelujejo



N = 18 ravnateljev (višje strokovno izobraževanje)



N = 104 predavateljev (višje strokovno izobraževanje)

Trditev 1	Ravnatelj.	Trditev 7	Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.
Trditev 2	Direktor/vodstvo zavoda*.	Trditev 8	Andragoški center Slovenije.
Trditev 3	Vodja strokovnega aktiva/programskega področja.	Trditev 9	Center RS za poklicno izobraževanje.
Trditev 4	Predavatelji.	Trditev 10	Delodajalci.
Trditev 5	Izredni študentje.	Trditev 11	Zastopniki zavoda za zaposlovanje.
Trditev 6	Ministrstvo za šolstvo in šport.	Trditev 12	Zastopniki občine.

*Tam, kjer je višja strokovna šola kot organizacijska enota.

Ocene referentov za študijske zadeve so dokaj podobne ocenam ravnateljev. Pri ocenah predavateljev je še posebno razveseljivo, da so tako kot že prej ravnatelji in referenti precej visoke ocene pomembnosti namenili delodajalcem (4,4).

Ker nekateri odgovori vprašanih kažejo, da je marsikatero sodelovanje med notranjimi in zunanji interesnimi skupinami tudi pri vprašanih kakovosti že utečeno, v nadaljevanju predstavljamo, kako so vprašani opisali takšno sodelovanje. Vprašanim v obeh omrežjih smo postavili tole vprašanje: **Če vi sami s katero od omenjenih interesnih skupin že sodelujete, navedite kako.**

Iz analize njihovih utemeljitev lahko povzamemo, da so bili odgovori vprašanih iz obeh omrežij z manjšimi razlikami znova precej homogeni. V obeh omrežjih vse skupine vprašanih ocenjujejo, da je zelo pomembno, da notranje interesne skupine sodelujejo pri presojanju kakovosti. Hkrati so vprašani tudi potrdili, da vse omenjene notranje interesne skupine (ravnatelji, strokovni delavci učitelji ali predavatelji) ter udeleženci ali študentje v teh procesih tudi že kar precej sodelujejo. Pravzaprav so takšne ocene potrdili tudi odgovori vprašanih pri prejšnjem vprašanju, kjer so ocenjevali načine sodelovanja. Le redki so menili, da v teh procesih ne sodelujejo, pokazalo pa se je, da je še posebno sodelovanje učiteljev ali predavateljev in udeležencev ali študentov še vedno precej pasivno in se večinoma omejuje na izpolnjevanje evalvacijskih vprašalnikov.

Pri sodelovanju zunanjih interesnih skupin pri presojanju in razvijanju kakovosti pa se pokaže drugačna slika. Lahko rečemo, da se vprašani v obeh omrežjih zavedajo, da je potrebno povezovanje z zunanjim okoljem, še posebno z delodajalci, hkrati pa se tudi zavedajo, da je pomembno, da delodajalci sodelujejo v procesih kakovosti. Res pa je tudi, da kvalitativni opisi sodelovanja z delodajalci, ki so jih navajali vprašani, niso povsem prepričali in bolj kažejo, da bi bilo na tem področju sodelovanje treba še krepiti.

Ko gre za sodelovanje z nacionalnimi razvojnimi institucijami (vprašani so ocenjevali pomembnost sodelovanja z Andragoškim Centrom in Centrom RS za poklicno izobraževanje), so vprašani menili, da bi bilo sodelovanje obeh v teh procesih pomembno. Vendar pa ocene kažejo, da takšnega sodelovanja še vedno ni prav veliko ali ga vsaj ni dovolj. Še posebno so vprašani to sporočili pri ocenjevanju sodelovanja s Centrom RS za poklicno izobraževanje. Ker je to temeljna razvojna institucija s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki je sodelujočim izobraževalnim organizacijam temeljna strokovna podpora, takšne odgovore verjetno lahko razumemo kot sporočilo Centru RS za poklicno izobraževanje, da si v praksi želijo več sodelovanja in več strokovne in razvojne podpore pri vprašanih kakovosti. Podobno sporočilo pa je gotovo namenjeno tudi Andragoškem centru RS Slovenije. Čeprav tu razhajanje ni tako veliko kot pri Centru RS za poklicno izobraževanje, pa so rezultati vendarle lahko v premislek, kako z dodatnimi razvojnimi in strokovnimi dejavnostmi okrepiti sodelovanje Andragoškega centra Slovenije z izvajalskimi organizacijami. Pri ocenah, ki so jih vprašani namenili Andragoškem centru Slovenije, je treba tudi upoštevati, da je bila anketa poslana z Andragoškega centra Slovenije in je morda tudi tu lahko na odgovore delno vplivala t. i. zaželenost odgovorov in bi bili morda odgovori tudi drugačni, če bi anketiranje izpeljala druga institucija. Lahko pa rečemo, da je s projektom POKI, projektom Svetovalci za kakovost, z različnimi oblikami usposabljanja s tega področja ACS na dobri poti, da bo to sodelovanje okrepil, zato lahko le upamo, da bodo takšne dejavnosti tudi v prihodnje imele podporo. Izziv pa ostaja, kako najti poti do učiteljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju in predavateljev na višjih strokovnih šolah.

Manj zavedanja o pomembnosti sodelovanja zunanjih interesnih skupin se kaže pri vključevanju zavoda za zaposlovanje ter drugih predstavnikov lokalne skupnosti v te procese. Majhna pomembnost, ki jo vprašani pripisujejo takšnemu vključevanju, se

posledično zrcali tudi v manjšem sodelovanju teh v takšnih procesih. Na tem področju je zagotovo še veliko razvojnih možnosti in priložnosti, ko gre za postavljanje omrežij interesnih skupin, ki jih izobraževalne organizacije postavljajo v svojih lokalnih okoljih. Zavedanje o tem, da je lahko izobraževalna organizacija gibalo razvoja v svojem lokalnem okolju, je povezano z iskanjem možnosti povezovanja z dejavniki v lokalnem okolju, saj lahko to prispeva k reševanju skupne problematike v tem okolju. S tega zornega kota je sodelovanje predstavnikov lokalnega okolja v razmislekih o kakovosti dela izobraževalne organizacije relevantno in potrebno.

Nizke ocene pomembnosti sodelovanja ministrstev pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji si verjetno lahko pojasnimo tako, da so imeli vprašani v mislih predvsem sodelovanje v notranjih procesih kakovosti in v teh procesih ministrstev kot nosilcev moči in odločanja na nacionalni ravni ne vidijo. Res pa je tudi, da so ministrstva pomembni nosilci nekaterih temeljnih odločitev, ki zelo vplivajo na delovanje izobraževalnih organizacij in so povezane tudi z vprašanji kakovosti, kot so na primer oblikovanje standardov in normativov, oblikovanje pogojev in meril za vpis v razvid, za akreditacijo ipd. S tega stališča postane še kako pomembno, da se znajo zaposleni kot notranja interesna skupina dobro postaviti v pogajanjih o teh pomembnih vprašanjih tudi s predstavniki ministrstev, ki postanejo tedaj pomembna zunanja interesna skupina.

6.4 Zunanji načini presojanja kakovosti

V prejšnjih poglavjih smo raziskali mnjenja in stališča vprašanih o pomembnosti notranjih načinov presojanja kakovosti ter analizirali ocene vprašanih o tem, koliko so sami doslej že sodelovali pri samoevalvaciji. Omenili smo že, da se je samoevalvacija na ravni izobraževane organizacije ob precejšnji finančni podpori Ministrstva za šolstvo in šport in denarja iz evropskih strukturnih skladov v zadnjem desetletju ob različnih razvojnih projektih precej intenzivno razvijala. Kot smo prikazali v poglavju o notranjih načinih presojanja kakovosti, v zadnjem obdobju samoevalvacija ali notranji načini presojanja kakovosti dobivajo svoje mesto tudi v zakonodaji. Kakšno pa je stanje pri zunanjem presojanju kakovosti?

Že v uvodnem delu smo pojasnili, da, ko v študiji uporabljamo pojem »zunanje presojanje kakovosti«, ga razumemo v njegovem najširšem pomenu, da torej z njim zaobjamemo različne prvine zunanjega presojanja kakovosti, na primer akreditacijo, različne oblike zunanje evalvacije (programska, institucionalna, 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, bomo v nadaljevanju pozornost usmerili na različne oblike zunanjega presojanja kakovosti na ravni izobraževalne organizacije.

Že v uvodu lahko rečemo, da zajema izobraževalni sistem v Sloveniji različne oblike zunanjega presojanja kakovosti in tudi različne nosilce. Za zunanje presojanje vstopnih dejavnikov kakovosti (pogojev za izpeljevanje izobraževanja) se je v Sloveniji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter izobraževanju odraslih uveljavil t. i. vpis v razvid, ki ga lahko povežemo s postopki akreditacije, čeprav se ta

beseda doslej za te postopke ni uporabljala. Se pa uporablja v visokem šolstvu, zapisana je tudi v Zakonu o višjem strokovnem izobraževanju.

Tudi zunanja evalvacija ima Sloveniji bogato tradicijo, to še posebno velja za sistemsko zunanjo evalvacijo. Doslej so bili nosilci zunanje evalvacije večinoma različne raziskovalne in razvojne institucije, javni zavodi, fakultete. Vsebinsko po navadi takšne zunanje evalvacije zajemajo določen vidik ali segment izobraževanja, uveljavljene so tudi programske zunanje evalvacije ali projektne zunanje evalvacije idr. Še najmanj razvito pa je v Sloveniji področje zunanje institucionalne evalvacije ali presoje kakovosti. Še najdlje v razvoju tega področja je področje visokega šolstva, na drugih področjih pa zunanje institucionalne evalvacije še nimamo.

V nadaljevanju prikazujemo nekatera določila iz Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakona o višjem strokovnem izobraževanju in Zakonu o izobraževanju odraslih, ki vsebujejo prvine zunanje presoje kakovosti.

Poglejmo si najprej opredelitve v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Celotno tretje poglavje v zakonu je namenjeno ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Na notranjo skrb za kakovost se nanašajo tile členi:

Preglednica 50: Nastavki za zunanje načine presojanja kakovosti, kot jih opredeljuje Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, 12/1996, 86/2004)

DOLOČILA ZAKONA O ORGANIZACIJI IN FINANCIRANJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA	
20. člen Posodabljanje	Novo javnoveljavne programe ali nove dela javnoveljavnih programov javnih vrtcih in šolah uvaja, spremlja in evalvira pristojni javni zavod iz prvega odstavka 28. člena tega zakona. Minister lahko na predlog pristojnega javnega zavoda ali pristojnega strokovnega sveta določi, da se nove dele javnoveljavnih programov, rešitve na izvedbeni ravni, ki s sistemskega oz. vsebinskega vidika ne posegajo v javnoveljavni program, ali novosti na področju organizacije in financiranja sistema vzgoje in izobraževanja, pred uvedbo preverjajo na izbranih šolah in vrtcih s poskusom. Minister lahko prepove nadaljnje izpeljevanje poskusa, če se ne dosega predpisanih izobrazbenih standardov ali so drugače kršene pravice otrok, učencev, vajencev, dijakov, študentov višjih šol ali odraslih. Postopek uvajanja, spremljanja in evalvacije, postopek in nosilce spremljanja izvajanja poskusa ter postopek izbora šol in vrtcev iz tega člena določi minister.
20a. člen Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti	Merila in postopke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih in šolah na nacionalni ravni ter predloge nacionalnih evalvacijskih študij sprejme minister na predlog Sveta za kakovost in evalvacije. Svet za kakovost in evalvacije imenuje minister. Natančnejše pristojnosti Sveta za kakovost in evalvacije določi minister.
34. člen Razvid	Šole, ki izvajajo javnoveljavne izobraževalne programe, in vrtci, ki izvajajo programe za predšolske otroke, lahko začnejo opravljati dejavnost vzgoje in izobraževanja po vpisu v razvid, ki ga vodi ministrstvo, pristojno za predšolsko vzgojo oz. šolstvo. Vrtec oz. šola se vpiše v razvid, če je zagotovljeno izpolnjevanje pogojev, predpisanih za prostor in opremo, ima javnoveljavni program in je priložena izjava, da bo do začetka izvajanja dejavnosti izpolnjen tudi pogoj, ki se nanaša na zagotovljenost strokovnih delavcev s predpisano izobrazbo.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) daje zakonske podlage za zunanje spremljanje in evalviranje novih javnoveljavnih izobraževalnih programov ali njegovih delov. Gre za t. i. izpeljevanje poskusa in njegovo spremljanje ter evalvacijo na izvedbeni ravni, ki naj bi prinesla podatke in informacije o ustreznosti novosti; na podlagi teh bi bila sprejeta odločitev, ali novost vpeljati v celoten izobraževalni sistem. Nosilci tovrstnih zunanjih evalvacij so pristojni javni zavodi. V poklicnem in strokovnem izobraževanju mladine in odraslih smo si v prejšnjem desetletju pridobili kar nekaj izkušenj s takšnimi zunanjimi evalvacijami poskusov, ki sta jih v tistem času skupaj opravljala Andragoški center Slovenije in Center RS za poklicno in strokovno izobraževanje. Soočali pa smo se tudi s precejšnjimi težavami, saj je bilo v teh primerih z odredbo ministra določeno, kaj naj se evalvira, to pa je načrtovalcem evalvacije včasih povzročalo nemalo težav in zmanjševalo naš avtonomni in strokovni prostor.

Od leta 2008 je v ZOFVI vpeljan nov člen – Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti – ki je za naše proučevanje institucionalne presoje kakovosti še posebno relevanten. Vpeljuje namreč zakonske podlage za institucionalno zunanje presojanje kakovosti, ki se izpeljuje na nacionalni ravni. Opredeljuje pa tudi, da se tudi merila in postopke za izpeljevanje tovrstnih zunanjih nacionalnih institucionalnih evalvacij opredeli na nacionalni ravni. Opredelitev meril je v pristojnosti Sveta za kakovost in evalvacije. Novost v zakonu, ki še ni bila v resnici uporabljena v praksi, je pa pomembna, ker daje zakonsko podlago za nadaljnje razvojno in strokovno delo na področju kakovosti v izobraževalnih organizacijah, na neki način spodbuja razvoj metodologij in postopkov tovrstnih zunanjih presoj kakovosti. Hkrati pa prinaša pred strokovnjake s tega področja nove izzive, kako ustrezno opredeliti merila za takšno zunanje presojanje kakovosti na posameznem področju, kakšne naj bodo metodologije tovrstnega presojanja, kdo naj bodo nosilci tega presojanja kakovosti na nacionalni ravni. O tem zadnjem ZOFVI nič ne pove.

Tretja prвина, ki jo najdemo v ZOFVI in jo lahko povežemo z zunanjim presojanjem vstopnih dejavnikov, je vpis v razvid. Kot smo omenili že v uvodu, gre pri tem za neki vidik akreditacije izobraževalne organizacije ali izobraževalnih programov. Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati neki izobraževalni program, mora dokazati, da izpeljuje pogoje, predpisane za njegovo izpeljevanje. Nosilec tovrstnih postopkov je bilo doslej Ministrstvo za šolstvo in šport. Nadaljujemo analizo določil v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Preglednica 51: Nastavki za zunanje načine presojanja kakovosti, kot jih opredeljuje Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, 79/2006)

DOLOČILA ZAKONA O SREDNJEM POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU	
17. člen Enotnost sistema zagotavljanja kakovosti	Javni zavod oziroma druga organizacija, ki je ustanovljena za razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja, ugotavlja kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja na podlagi podatkov šol in drugih statističnih podatkov. Podrobne pogoje o uporabi, varovanju in posredovanju podatkov iz prejšnjega odstavka določi minister. Za ugotavljanje kakovosti lahko minister v posameznem primeru določi tudi skupino neodvisnih strokovnjakov.

Za našo analizo je relevanten je 17. člen, ki govori o enotnosti sistema zagotavljanja kakovosti. Tudi v Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju je vpeljana pravna podlaga za izpeljavo zunanje presoje kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. Iz zapisa ni povsem jasno, ali gre v tem primeru za institucionalno zunanjo evalvacijo ali pa le za to, da so izobraževalne organizacije vir informacij in podatkov, na podlagi katerih se na nacionalni ravni oblikujejo poročila o kakovosti sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja. Zakon določa, da je predvsem za takšno zunanje presojanje kakovosti odgovoren pristojni javni zavod, minister pa lahko v posameznem primeru določi tudi skupino neodvisnih strokovnjakov. Glede vpisa v razvid v zakonu ni posebnih določil. V nadaljevanju prikazujemo še določila, ki jih v povezavi z zunanjim presojanjem kakovosti opredeljuje Zakon o višjem strokovnem izobraževanju.

Preglednica 52: Nastavki za zunanje načine presojanja kakovosti, kot jih opredeljuje Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, 86/2004)

DOLOČILA ZAKONA O VIŠJEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU	
IV. poglavje: Akreditacija študijskih programov in vpis v razvid	
25. člen Komisija za akreditacijo višješolskih študijskih programov	<p>Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje imenuje Komisijo za akreditacijo višješolskih študijskih programov. Komisija opravlja naslednje naloge:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Izdela strokovna izhodišča za pripravo višješolskih študijskih programov in študijskih programov za izpopolnjevanje v skladu z zakonom. – Analizira skladnost predlogov novih višješolskih študijskih programov in študijskih programov za izpopolnjevanje z izhodišči in jih predlaga v sprejem strokovnemu svetu. – Potrjuje ovrednotenje študijskih programov v kreditnem sistemu ECTS. – Obravnava poročila višjih šol o evalvaciji. – Določa merila za vidne dosežke na strokovnem področju za pridobitev naziva predavatelj višje strokovne šole. – Opravlja druge naloge v skladu z zakonom.
27. člen Vpis v razvid	<p>Šole lahko začnejo opravljati višješolsko dejavnost po vpisu v razvid, ki ga vodi ministrstvo.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Javna šola se vpiše v razvid po uradni dolžnosti. Ministrstvu mora predložiti pogodbe z delodajalci o praktičnem izobraževanju študentov, ki jih mora, v skladu z analizo kadrovskega potreb, nastalo ob sprejemanju višješolskega študijskega programa, potrditi pri Gospodarski zbornici Slovenije oz. pri drugi pristojni zbornici. – Zasebna šola se vpiše v razvid na predlog ustanovitelja. Poleg akta o ustanovitvi, dokazil o strokovnih delavcih in sodelavcih, prostorih in opremi, predlogu za vpis v razvid predloži pogodbe z delodajalci o praktičnem izobraževanju študentov, ki jih mora, v skladu z analizo kadrovskega potreb, nastalo ob sprejemanju višješolskega študijskega programa, potrditi pri Gospodarski zbornici Slovenije oz. pri drugi pristojni zbornici. – V razvid se vpiše tudi izpeljevanje javnoveljavnih študijskih programov tujini, ki ga šola organizira v sodelovanju z drugimi šolami ali samostojno. – Obliko razvida ter postopek vpisa in izbrisa določi minister.

Zakon ima posebno poglavje, poimenovano Akreditacija študijskih programov in vpis v razvid. Vpeljana je akreditacija študijskih programov, opredeljene so pristojnosti komisije za akreditacijo višješolskih programov. Med nalogami Komisije za akreditacijo je tudi, da obravnava poročila višjih šol o evalvaciji. Več ni opredeljeno, tako da ni povsem jasno, ali gre za obravnavo samoevalvacijskih poročil šol, ali to pomeni uporabo samoevalvacije tudi za zunanjo evalvacijo ali kombinacijo obeh. Gotovo pa je to nastavek za »zunanji vpogled« v kakovost dela višje strokovne šole. Opredeljen je tudi vpis v razvid, na podlagi katerega lahko višja strokovna šola šele začne izpeljevati svojo dejavnost ali izobraževalni program.

Analizo zakonodaje končujemo z Zakonom o izobraževanju odraslih. Leta 2007 in 2008 so se pripravljale strokovne podlage za pripravo novega zakona na tem področju. Ta bo zagotovo prinesel nekaj novosti tudi pri zakonskih podlagah presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih. V dosedanjem zakonu najdemo tale določila:

Preglednica 53: Nastavki za zunanje načine presojanja kakovosti, kot jih opredeljuje Zakon o izobraževanju odraslih (Ur. l. RS, 12/1996, 86/2004, 69/2006, 110/2006)

DOLOČILA ZAKONA O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
13. člen POGOJI ZA OPRAVLJANJE DEJAVNOSTI	Organizacije za izobraževanje odraslih, ki izvajajo izobraževalne programe, financirane iz javnih sredstev, morajo izpolnjevati naslednje pogoje: ⇨ Da ima strokovni delavec, ki organizira izobraževanje, visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri, pedagoško-andragoško izobrazbo in strokovni izpit, predpisan za področje izobraževanja. ⇨ Da ima zagotovljene učitelje in druge strokovne delavce, ki izpeljujejo pogoje, predpisane za posamezna področja izobraževanja. ⇨ Da razpolaga s prostori in opremo, predpisano za izvedbo posameznega izobraževalnega programa. ⇨ Smer visokošolske izobrazbe in minimalne standarde kakovosti in opreme določi minister, pristojen za izobraževanje odraslih. V postopku priprave si mora minister pridobiti mnenje pristojnega strokovnega sveta.
14. člen VPIS V RAZVID	Organizacije za izobraževanje odraslih, ki bodo izvajale javnoveljavne programe, ki se financirajo iz javnih sredstev, lahko začnejo opravljati izobraževalno dejavnost po vpisu v razvid, ki ga vodi ministrstvo, pristojno za izobraževanje odraslih.

Zakon določa pogoje za opravljanje dejavnosti, ki jih je treba dokazati v postopku vpisa v razvid pri Ministrstvu za šolstvo. Drugih določb v Zakonu o izobraževanju odraslih ni, niti ko gre za samoevalvacijo niti ko gre za zunanjo evalvacijo.

Izhajajoč iz takšnega konteksta, smo se v tem delu raziskave predvsem usmerili na raziskovanje mnenj vprašanih o tem, kako pomembni so različni načini zunanjega presojanja kakovosti, ter njihovih stališč o javnem objavljanju rezultatov zunanje evalvacije.

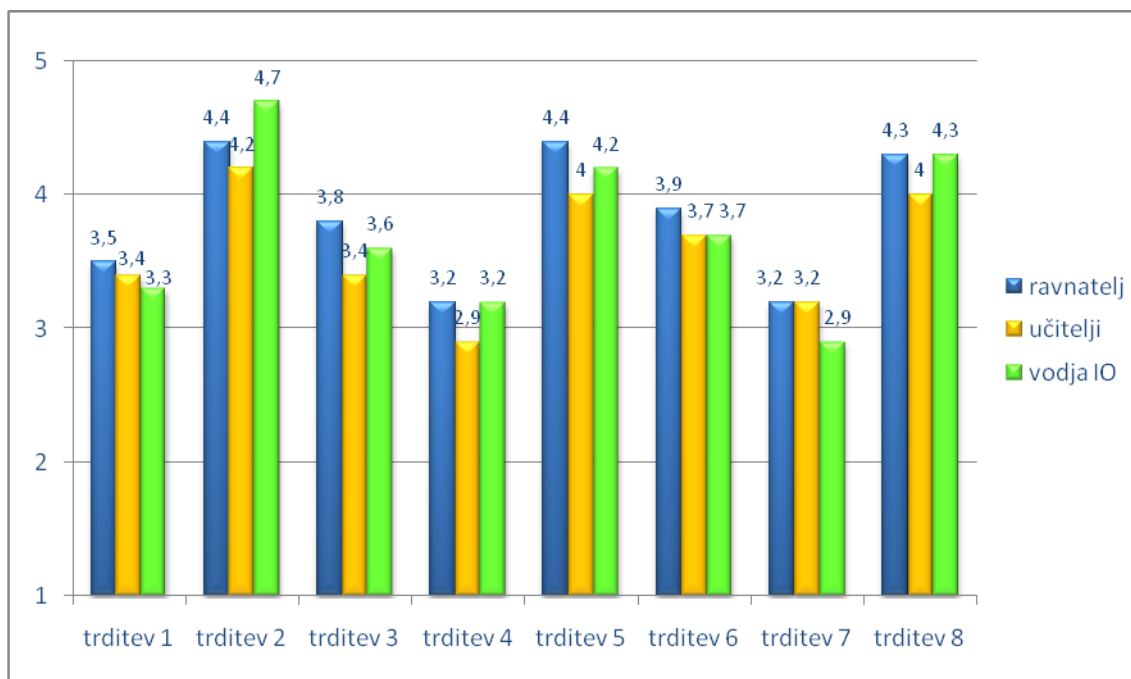
Zastavili smo si dve vprašanji:

- Koliko so po mnenju vprašanih pomembni različni načini (metode) zunanjega presojanja kakovosti za zagotavljanje kakovosti izobraževalne organizacije?
- Ali bi bilo treba rezultate zunanjega presojanja kakovosti, ki jih opravljajo zunanje institucije, javno objavljati?

Pomembnost načinov zunanjega presojanja kakovosti

Najprej primerjalno prikazujemo odgovore predstavnikov srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter višješolskega strokovnega izobraževanja o tem, **koliko so navedeni načini zunanjega presojanja kakovosti pomembni s stališča zagotavljanja kakovosti izobraževalne organizacije.**

Slika 38: Pomembnosti zunanjih načinov presojanja kakovosti – ocene ravnateljev, učiteljev in vodij izobraževanje odraslih ali vodij programskih področij v srednjih poklicnih in strokovnih šolah



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1	Zakonske določbe, da mora izobraževalna organizacija opravljati samoevalvacijo.
Trditev 2	Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javnoveljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.
Trditev 3	Zunanje evalvacije.
Trditev 4	Inšpekcijski nadzor.
Trditev 5	Primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah.
Trditev 6	Zunanje preverjanje znanja.
Trditev 7	Javno objavljane dosežkov na zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.
Trditev 8	Izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija.

Vse tri skupine vprašanih ocenjujejo, da sodi med načine zunanjega presojanja kakovosti, ki **so pomembni** za kakovost dela izobraževalne organizacije, predvsem to, da:

- izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javnoveljavne programe za odrasle, dokaže, da izpolnjuje pogoje, in se vpiše v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport (4,2–4,7);
- izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija (4–4,3);
- primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah (4–4,4).

Med načine zunanjega presojanja kakovosti, ki so po mnenju vseh treh skupin vprašanih **najmanj pomembni** za kakovost dela izobraževalne organizacije, pa so vse tri skupine vprašanih uvrstile:

- javno objavljane dosežkov pri zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo (3,2–2,9);
- inšpekcijski nadzor (3,2–2,9).

Srednje ocene pomembnosti so namenili:

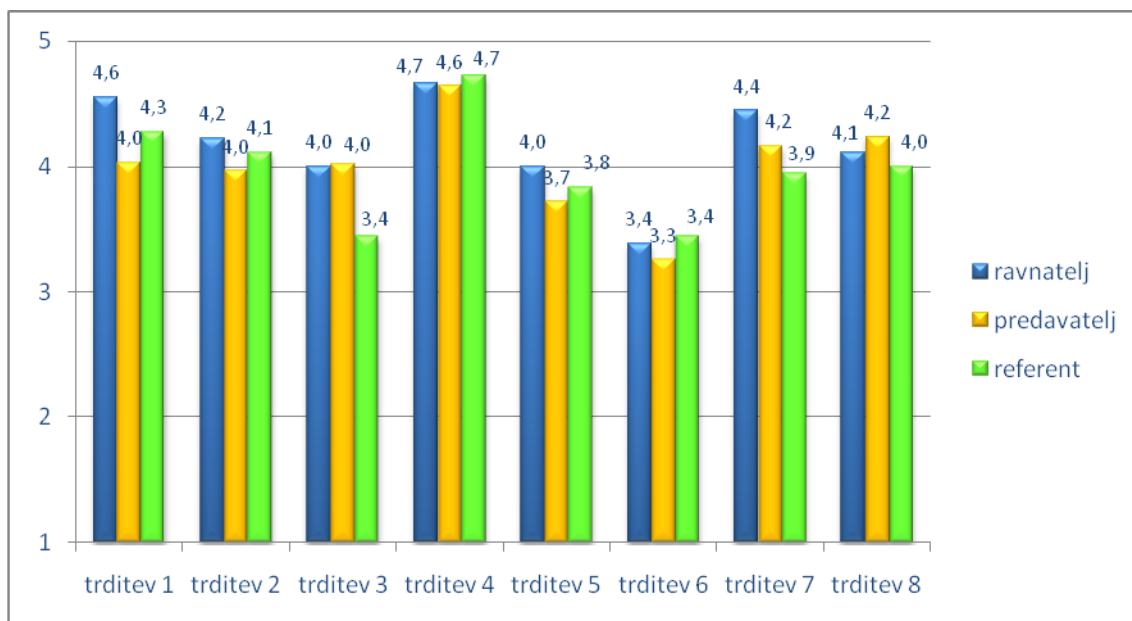
- zakonskim določbam, da mora izobraževalna organizacija opravljati samoevalvacijo (3,3–3,5);
- zunanjim evalvacijam (3,4–3,8).

Vse tri skupine so bile v svojih ocenah dokaj homogene. Opaziti je le manjša razhajanja v ocenah pri posameznih trditvah, ki pa niso statistično značilne.

V nadaljevanju si oglejmo še mnenja in stališča vprašanih iz omrežja višjih strokovnih šol.

Tokrat med seboj v obeh omrežjih ne bomo mogli primerjati prav vseh trditev, ker niso vse enake. Pri oblikovanju vprašalnika za višje strokovne šole so namreč predstavniki višjih strokovnih šol želeli, da bi nekatere trditve za njihovo omrežje opredelili nekoliko drugače; to smo, zato da bi bili dobljeni podatki uporabni tudi za njihove potrebe, tudi storili. V nadaljevanju bomo zato posebej prikazali podatke za višje strokovne šole, primerjalno pa komentirali le primerljive trditve.

Slika 39: pomembnosti zunanjih načinov presojanja kakovosti – ocene ravnateljev, predavateljev in referentov za študijske zadeve in predavateljev višjih strokovnih šolah



Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1	Zakonske določbe, ki urejajo položaj, umeščenost in urejenost višjega strokovnega šolstva.
Trditev 2	Skrb Ministrstva za šolstvo in šport za širjenje mreže višjih strokovnih šol oz. razporejanje programov na posamezne šole.
Trditev 3	Podjetje, ki želi izpeljevati praktično izobraževanje, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje za izpeljevanje praktičnega izobraževanja in se vpisati v razvid pri Gospodarski zbornici Slovenije.
Trditev 4	Višja strokovna šola, ki želi izpeljevati izredni študij po javnoveljavnih programih, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.
Trditev 5	Zunanje evalvacije.
Trditev 6	Inšpekcijski nadzor.
Trditev 7	Primerjava dela višje strokovne šole z dobro prakso na drugih višjih strokovnih šolah.
Trditev 8	Višja strokovna šola si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija.

Vse tri skupine vprašanih ocenjujejo, da sodi med načine zunanjega presojanja kakovosti, ki so **pomembni** za kakovost dela izobraževalne organizacije, predvsem:

- to, da višja strokovna šola, ki želi izpeljevati izredni študij po javnoveljavnih programih, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport (4,6–4,7);
- zakonske določbe, ki urejajo položaj, umeščenost in urejenost višjega strokovnega šolstva (4,0–4,6);
- skrb Ministrstva za šolstvo in šport za širjenje mreže višjih strokovnih šol ali razporejanje programov na posamezne šole (4,0–4,2);
- primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah (4–4,4);

- višja strokovna šola si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija (4,0–4,2).

Med načine zunanjega presojanja kakovosti, ki so po mnenju vseh treh skupin vprašanih **najmanj pomembni** za kakovost dela izobraževalne organizacije, pa so vse tri skupine vprašanih uvrstile:

- inšpekcijski nadzor (3,3–3,4).

Srednje ocene pomembnosti so namenili:

- zunanjim evalvacijam (3,7–4,0);
- trditvi, da mora podjetje, ki želi izpeljevati praktično izobraževanje, dokazati, da izpolnjuje pogoje za izpeljevanje praktičnega izobraževanja in se vpisati v razvid pri Gospodarski zbornici Slovenije (4,0–3,4).

Iz dobljenih rezultatov iz obeh omrežij lahko povzamemo, da so si vprašani precej enotni, da so pomembni načini zunanjega presojanja kakovosti predvsem tisti, ki se povezujejo z normativnim presojanjem vstopnih pogojev, te pa naj izobraževalna organizacija zagotovi, da lahko izpeljuje izobraževalno dejavnost. Vprašani iz višjih strokovnih šol so sporočili tudi, da je za zagotavljanje kakovosti pomembno, da Ministrstvo za šolstvo in šport skrbi za mrežo višjih strokovnih šol in njeno širitev.

Nekoliko preseneča, da so po pomembnosti vprašani v obeh omrežjih visoko ocenili možnost pridobitev certifikata kakovosti, ki ga podeljuje zunanja institucija. Vemo namreč, da se doslej izobraževalne organizacije v Sloveniji niso prav pogosto odločale za pridobitev že uveljavljenih certifikatov, kot so npr. ISO standardi, nagrada za poslovno odličnost ipd. Morda bi bilo drugače, če bi v Sloveniji razvili model, ki bi bil prilagojen za izobraževalno dejavnost. Na Andragoškem centru smo pred leti že predstavili zamisel razvoja t. i. nagrade za kakovost v izobraževanju odraslih. To je model, ki bi temeljil na tem, da se izobraževalna organizacija prostovoljno odloči, da njeno kakovost po jasnih in vnaprej znanih merilih in postopku oceni zunanja institucija, ter ob doseganju meril organizaciji podeli nagrado ali certifikat kakovosti. Korak do uresničitve te zamisli smo naredili z vpeljavo priznanj za vlaganja v razvoj kakovosti. Gre za model, ki daje priznanje organizacijam, ki veliko vlagajo v kakovost, ne gre pa za presojanje kakovosti izobraževalne organizacije.

Po teh merilih dobi priznanje organizacija z opredeljeno politiko kakovosti, ki jo izpeljujejo vodstvo in zaposleni ter ima v ta namen ustanovljeno tudi skupino za kakovost. Delo za razvoj kakovosti je načrtovano v strateških in letnih načrtih organizacije. Kakovost se presoja s samoevalvacijo, dosežke pa vrednotijo vsi zaposleni in nato začrtajo ter vpeljejo ukrepe za izboljšanje kakovosti. Vpeljani so načini, s katerimi udeleženci izobraževanja in partnerji iz gospodarstva in lokalnega okolja lahko sodelujejo pri presojanju kakovosti in njenega razvoja. Izobraževalna organizacija veliko vlaga v pridobivanje novega znanja zaposlenih za razvoj kakovosti. Doseganje meril presoja Odbor za podeljevanje priznanj za razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih. Člane Odbora imenuje Svet Andragoškega centra Slovenije za šest let,

sestavljajo pa ga predstavniki Andragoškega centra, ugledni strokovnjaki in predstavniki nekaterih ustanov, ki jim je kakovost izobraževanja odraslih še posebno pomembna. (<http://poki.acs.si/priznanja/>)

Upati je, da bodo kdaj v prihodnje zagotovljene finančne možnosti in druga podpora za to, da bi že vpeljan model nadgradili tudi z nagrado za kakovost.

Razveseljivo je, da so vprašani po pomembnosti visoko uvrstili tudi primerjavo dela izobraževalne organizacije z drugimi izobraževalnimi organizacijami. Izkušnje sicer kažejo, da ta prijem v Sloveniji doslej še ni povsem zaživel, a ocene potrjujejo, da v praksi obstaja zavedanje o pomenu zunanjega primerjanja z drugimi, to pa daje dobro podlago za nadaljnje razvojno delo na tem področju.

Vprašani v obeh omrežjih so si v svojih ocenah tudi enotni, da je inšpekcijski nadzor le srednje pomemben pri skrbi za kakovost dela izobraževalne organizacije (3,3–3,4).

Vprašanim se inšpekcijski nadzor očitno ne zdi dejavnik za razvijanje kakovosti, čeprav je lahko zunanji nadzor z odkrivanjem šibkih točk in podprt s primernim svetovanjem, kako jih odpraviti, odlično sredstvo prav za razvijanje kakovosti. V svetu poznamo kar nekaj primerov, ko ima šolska inšpekcija zelo pomembno vlogo v takih procesih in jih tudi načrtno razvija. Slovenska šolska inšpekcija pa take vloge v zakonodaji nima in je očitno v praksi tudi ne uveljavlja (Možina in Klemenčič 2009).

V Zakonu o šolski inšpekciji je zapisano:

1. člen: *Ta zakon ureja organizacijo, področja nadzora in pristojnosti šolske inšpekcije z namenom, da se **zagotovi spoštovanje zakonitosti in s tem zaščita pravic predšolskih otrok, učencev, vajencev, dijakov, študentov in udeležencev izobraževanja odraslih** (v nadaljnjem besedilu: otrok in udeležencev izobraževanja) ter strokovnih delavcev.*

2. člen: *Šolska inšpekcija **obsega nadzor nad izpeljevanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, ki jo opravljajo vrtci, osnovne šole, glasbene šole, nižje in srednje poklicne šole, srednje tehniške in strokovne šole, gimnazije, višje strokovne šole, zavodi za izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, organizacije za izobraževanje odraslih in zasebniki, ki izobražujejo po javnoveljavnih programih** (v nadaljnjem besedilu: vrtci in šole).*

Javno objavljanje rezultatov zunanjega presojanja kakovosti

O javnem objavljanju dosežkov pri zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo je bilo prav v zadnjih letih v Sloveniji kar nekaj strokovnih polemik. Preprosto bi jih lahko razdelili na skupino, ki opredeljuje kot temeljno »pravico vedeti, kdo ima najboljše rezultate«, in skupino, ki temu sicer ne ugovarja, a opozarja, da za takimi ali drugačnimi rezultati ni enopomenskih procesov, niti ne enakih možnosti, zato je slika, ki jo daje razvrščanje po rezultatih, napačna. Vsekakor je očitno, da se vprašanim zdi javno objavljanje dosežkov pri zunanjem preverjanju znanja najmanj pomembno za razvoj kakovosti (Možina in Klemenčič 2009).

Ker smo raziskavo snovali v času, ko se kar precej razpravlja o tem, katere podatke o kakovosti izobraževalne organizacije bi kazalo javno objavljati in ali te podatke sploh objavljati, smo v raziskavo uvrstili tudi vprašanja o javnem objavljanju podatkov, če preverjanje kakovosti izobraževalne organizacije opravijo zunanje strokovne institucije. Zanimalo nas je, ali vprašani menijo, da so to podatki, ki so zadeva izobraževalne organizacije same, da jih uporabi za svoj nadaljnji razvoj, ali so stvar izobraževalne organizacije in morda naročnika ali izvajalca zunanje evalvacije, ali pa so to javni podatki.

V nadaljevanju prikazujemo primerjalno analizo odgovorov za obe omrežji po posameznih subjektih.

Preglednica 54: Ali bi bilo dobro rezultate zunanjega presojanja kakovosti javno objavljati? Odgovori ravnateljev v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in višješolskega strokovnega izobraževanja

			Ravnatelji – srednje	Ravnatelji – višje	Skupaj
Objave	Ne bi bilo dobro	f	17	4	21
		%	51,5	25,0	42,9
	Bi bilo dobro	f	16	12	28
		%	48,5	75,0	57,1
Skupaj		N	33	16	49
		%	100,00	100,0	100,0

Kot pokažejo rezultati, je mnenje ravnateljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju različno. Malo več kot polovica (51,5 %) jih meni, da javno objavljanje rezultatov zunanjega presojanja kakovosti ne bi bilo dobro, malo manj kot polovica (48,5 %) pa, da bi bilo to dobro. Odgovori ravnateljev v višjem strokovnem izobraževanju pokažejo drugačno sliko. Velika večina jih meni, da bi bile takšne javne objave dobre (75 %), le 25 % pa, da to ne bi bilo dobro. Pozneje bomo z analizo utemeljitev odgovorov ravnateljev poskušali izluščiti razloge za večje nasprotovanje ravnateljev srednjih poklicnih in strokovnih šol javnemu objavljanju rezultatov zunanjega presojanja kakovosti v primerjavi z višješolskimi ravnatelji.

Učitelji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavatelji v višjem strokovnem izobraževanju so enotnega mnenja.

Preglednica 55: Ali bi bilo dobro rezultate zunanjega presojanja kakovosti javno objavljati? Odgovori učiteljev in predavateljev v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in višješolskega strokovnega izobraževanja

			Učitelji – srednja	Predavatelji – višja	Skupaj
Objave	Ne bi bilo dobro	f	60	29	89
		%	36,4	34,5	35,7
	Bi bilo dobro	f	105	55	160
		%	63,6	65,5	64,3
Skupaj		N	165	84	249
		%	100,0	100,0	100,0

Večinsko mnenje obojih je, da bi bilo javno objavljane rezultatov zunanjega presojanja kakovosti dobro (63,6 % in 65,5 %). Le manjšina jih meni, da to ne bi bilo dobro (36,4 % in 34,5 %). Vodje izobraževanja odraslih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju so enakega mnenja kot učitelji. Tudi referenti za študijske zadeve na višjih strokovnih šolah so večinoma naklonjeni javnemu objavljanju rezultatov zunanjega presojanja kakovosti.

Preglednica 56: Ali bi bilo dobro rezultate zunanjega presojanja kakovosti javno objavljati? Odgovori vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter referentov za študijske zadeve v višješolskem strokovnem izobraževanju

			Vodje – srednja	Referenti – višja	Skupaj
Objave	Ne bi bilo dobro	f	25	2	27
		%	36,6	15,4	42,2
	Bi bilo dobro	f	26	11	37
		%	63,4	84,6	57,8
Skupaj		N	51	13	64
		%	100,0	100,0	100,0

Da bi lahko odgovore posameznih subjektov bolje razumeli, smo v nadaljevanju opravili kvalitativno analizo utemeljitev njihovih odgovorov. V nadaljevanju najprej povzemamo **utemeljitve tistih, ki so menili, da bi bilo javno objavljane rezultatov zunanjega presojanja kakovosti potrebno.**

Preglednica 57: Javno objavljane rezultatov zunanje evalvacije – utemeljitve »za«

JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV ZUNANJE EVALVACIJE – UTEMELJITVE »ZA«							
Javno objavljane rezultatov zunanje evalvacije bi bilo dobro, ker:	RAVNATELJI SREDNJE (N=37)	RAVNATELJI VIŠJE (N=18)	VODJE IO SREDNJE (N=45)	REFERENTI VIŠJE (N=18)	UČITELJI SREDNJE (N=194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N=104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
bi to vneslo več preglednosti, javnost bi imela vpogled v kakovost dela izobraževalne organizacije;	8	6	9	4	38	15	80
bi imeli skupne kazalnike kakovosti, to pa bi omogočalo primerjanje dosežkov med izobraževalnimi organizacijami;	2	4	9	3	24	15	57
bi bila to spodbuda za bolj kakovostno delo.	2	4	6	1	26	14	53

Javne objave rezultatov zunanje presojanja kakovosti bi po mnenju vprašanih vnesla **večjo preglednost**, javnost bi imela **vpogled v kakovost izobraževalne organizacije**, s tem bi bilo zadoščeno pravici do obveščenosti. Kakovost bi tako postala vidna. To je še posebno pomembno pri javnih izobraževalnih organizacijah. Nekateri vprašani so v zvezi s tem še menili, da bi si izobraževalne organizacije, ki bi dosegale dobre rezultate, s takšnimi javnimi objavami zvišale ugled v družbi, kar bi vplivalo na pridobivanje večjega števila udeležencev. To bi bila za takšne izobraževalne organizacije konkurenčna prednost. Potencialni udeleženci bi si na podlagi tovrstnih informacij lažje ustvarili sliko o kakovosti in na tej podlagi sprejemali odločitve o tem, kam se bodo vpisali.

Javne objave rezultatov presojanja kakovosti bi omogočile **primerljivost** med izobraževalnimi organizacijami, kar bi prispevalo k učenju izobraževalnih organizacij od drugih in k vpeljevanju izboljšave. Vendar vse to pod pogojem, če bi bil določen **skupek kazalnikov kakovosti in meril**, ki bi bile podlaga za primerjanje. Nekateri vprašani so opozorili, da bi bilo treba opredeliti temeljne, zares pomembne kazalnike, izobraževalne organizacije pa bi morale sodelovati pri oblikovanju in izbiranju kazalnikov in meril. Uporabljena bi morala biti ustrezna metodologija, takšne zunanje presoje kakovosti pa bi morale opravljati neodvisne zunanje institucije, ki bi bile za to delo usposobljene.

Javno objavljane rezultatov presojanja kakovosti bi po mnenju nekaterih **spodbujalo kakovostnejše delo izobraževalnih organizacij**. Izobraževalne organizacije bi se bolj trudile za kakovost svojega dela, saj jim javna podoba kroji usodo. Povratne informacije o kakovosti in nasveti za izboljšave, ki bi jih dobile od zunanjih institucij, bi pripomogle k izboljšavam. Tovrstno javno objavljane rezultatov bi povzročilo spremembe v miselnosti, več bi bilo premislekov o kakovosti.

V nadaljevanju pa povzemamo še **utemeljitve vprašanih, se niso strinjali s tem, da bi bilo javno objavljane rezultatov zunanje presojanja kakovosti potrebno.**

Preglednica 58: Javno objavljane rezultatov zunanje evalvacije – utemeljitve »proti«

JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV ZUNANJE EVALVACIJE – UTEMELJITVE »PROTI«							
Javno objavljane rezultatov zunanje evalvacije ne bi bilo dobro, ker:	RAVNATELJI SREDNJE (N=37)	RAVNATELJI VIŠJE (N=18)	VODJE IO SREDNJE (N=45)	REFERENTI VIŠJE (N=18)	UČITELJI SREDNJE (N=194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N=104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
bi se lahko rezultati ob nepoznavanju konteksta narobe razlagali, nevarnost, da bi se primerjale stvari, ki zares niso primerljive, strah pred rangiranjem;	2	1	4	3	22	7	39
bi morali rezultate zunanje presojanja kakovosti ostati notranja stvar izobraževalne organizacije in rabiti za izboljšave;	0	1	1	0	10	3	15
bi takšne javne objave lahko slabo vplivale na vpis in kakovost dela v prihodnosti.	0	0	0	0	3	3	6

Nekateri vprašani so problematizirali objektivnost tovrstne zunanje presoje, saj jih izpeljujejo zunanje institucije, ki ne poznajo okoliščin, zato se lahko zgodi, da bodo dobljene rezultate napačno interpretirale. Napačno sliko lahko dobimo tudi, če ne upoštevamo različnih značilnosti udeležencev, ki se vpisujejo v takšne ali drugačne izobraževalne programe. Kar nekaj vprašanih je izrazilo bojazen, da bi se lahko s podatki, ki bi se javno objavljali, manipuliralo. Hkrati pa so nekateri tudi menili, da zgolj objave statističnih podatkov, brez ustreznih komentarjev, ne bi bile dovolj.

Manjša skupina vprašanih je menila, da bi bilo bolj smiselno, če bi rezultate zunanje presoje kakovosti, ki bi jih opravile za to usposobljene zunanje institucije, ostali v lasti izobraževalnih organizacij. Te bi rezultate bi uporabile pri odpravljanju ugotovljenih napak in načrtovanju lastnega razvoja.

Trije učitelji in trije predavatelji so svojo oceno proti javnemu objavljaju rezultatov zunanje presojanja kakovosti utemeljevali s tem, da bi tovrstno javno objavljane zunanje presojanja kakovosti lahko slabo vplivalo na vpis in kakovost dela izobraževalne organizacije v prihodnje. Če bi izobraževalna organizacija dosegla slab rezultat, bi po njihovem mnenju v javnosti to še dolgo odmevalo tudi, ko bi bile pomanjkljivosti že odpravljene.

Udeležence fokusnih skupin smo še vprašali, **v kakšne namene naj bi uporabljale ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti posamezne izobraževalne organizacije.** V razmislek smo navedli nekatere možnosti:

- v analitične namene na nacionalni ravni, za načrtovanje razvoja;
- za razvoj posamezne izobraževalne organizacije;
- za odločanje, kdo lahko izpeljuje (javnoveljavno) izobraževanje odraslih;
- pri financiranju;
- za certificiranje izobraževalnih organizacij (vpeljava certifikata kakovosti);
- za razvrščanje izobraževalnih organizacij;
- kot zglede dobre prakse.

Večina udeležencev fokusnih skupin, ki so odgovarjali na to vprašanje, je menila, da naj bi bile ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti predvsem v pomoč izobraževalnim organizacijam pri načrtovanju lastnega razvoja pa tudi v analitične namene in pri načrtovanju razvoja na nacionalni ravni.

Nekateri udeleženci so menili, da zunanje presojanje kakovosti ne bi smelo biti namenjeno certificiranju, torej zunanjemu potrjevanju kakovosti, nekaj pa jih je menilo nasprotno: zavzemali so se za to, da bi v izobraževanju odraslih razvili model zunanjega potrjevanja kakovosti izobraževalne organizacije, cilj tega pa bi bila pridobitev certifikata ali znaka kakovosti. Takšen certifikat bi pomenil tudi nekakšno zunanjo potrditev dobrega dela izobraževalne organizacije, referenco, ki bi jo izobraževalna organizacija lahko uveljavljala na primer pri prijavih na razpise.

Manj pa so bili udeleženci naklonjeni temu, da bi se ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti uporabljale za razvrščanje izobraževalnih organizacij. Zelo malo udeležencev je povedalo svoje mnenje ob vprašanju, ali naj bi ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti uporabljali tudi pri financiranju. Tisti, ki so se glede tega opredelili, pa povezovanju zunanjega presojanja kakovosti in financiranja niso bili naklonjeni.

6.5 Standardi in kazalniki kakovosti v izobraževalni organizaciji za odrasle

V prejšnjih poglavjih smo se pri analizi odgovorov vprašanih večkrat dotaknili vprašanja standardov, kazalnikov in meril kakovosti. Ob premislekih o notranjem in zunanjem presojanju kakovosti so vprašani večkrat opozarjali, da je verodostojnost takšnih procesov zelo odvisna od jasnih meril. Še posebno ob premislekih o javnem objavljanju izidov takšnega merjenja kakovosti so vprašani menili, da je tedaj še posebno pomembno, da naj se razvijejo kazalniki kakovosti, ki bi bili skupna podlaga za izpeljavo takšnih procesov.

Res je, da je prav oblikovanje ali izbor kazalnikov, standardov in meril kakovosti najtežji del pri razvoju metodologije notranjega in zunanjega presojanja kakovosti. Upoštevanje relativnega pojmovanja kakovosti povzroči, da se bodo različnim interesnim skupinam zdeli nekateri kazalniki in standardi kakovosti pomembnejši kot drugi. Hkrati pa tudi to, da zgolj z enim kazalnikom ali standardom kakovosti ne moremo izmeriti, ali je izobraževalna organizacija kakovostna, pač pa potrebujemo skupek kazalnikov, s katerimi bomo lahko presojali kakovost posameznih vidikov delovanja izobraževalne organizacije. Pomembna so tudi opozorila strokovnjakov, da bo uporaba kazalnikov kakovosti v izobraževanju učinkovitejša takrat, ko bodo tisti, katerih kakovost se s pomočjo teh kazalnikov meri, sodelovali pri njihovem razvoju in bodo ti zanje sprejemljivi.

V Sloveniji smo za različne namene že doslej razvijali in uporabljali različne zbirke kazalnikov in meril. Še najbolj tiste, s pomočjo katerih zbira podatke državna statistika. Oblikovale so se tudi druge zbirke različnih kazalnikov, ki se uporabljajo za različne namene. Tudi pri samoevalvaciji je v zadnjih letih razvoj različnih modelov obsegal tudi razvoj različnih zbirk kazalnikov kakovosti za posamezna področja izobraževanja. Že konec devetdesetih let so bili za osnovno šolo v sklopu projekta Ogledalo razviti nekateri pripomočki za samoevalvacijo, ki so zajemali opredelitev nekaterih pomembnih kazalnikov kakovosti (Milekšič 1999).

Premisleki o pomembnih področjih in kazalnikih kakovosti so bili že v devetdesetih letih opravljeni tudi v sklopu projekta Mreža učečih se šol (Erčulj in Trunk Širca 2000).

Omenimo projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju, njegovo nadaljevanje je bil projekt Modro oko. V publikaciji Modro oko, Spoznaj, analiziraj, izboljšaj, je predstavljen skupek področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti, ki jih lahko izobraževalna organizacija uporabi pri presoji svoje kakovosti (Modro oko 2001). V projektu je bilo predvideno, da naj bi se razvili evalvacijski instrumenti, ki bi jih z uporabo 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. Pri tem ni bilo mišljeno, da naj bi se izobraževalne organizacije javno rangirale po dosežkih in bi imele tudi vpogled v dosežke drugih izobraževalnih organizacij, pač pa so bile predvidene le primerjave dosežka izobraževalne organizacije z republiškim povprečjem. Takšne primerjave bi

izobraževalni organizaciji prinesle dodano vrednost v presojanju kakovosti, saj bi poleg absolutnih vrednosti, ki jih pridobijo v lastnih presojah kakovosti, tako lahko imele vpogled tudi v to, kakšna je vrednost njihovih dosežkov glede na dosežke drugih izobraževalnih organizacij.

Podoben skupek kazalnikov kakovosti se je izoblikoval tudi pri presoji kakovosti v vrtcih. Doslej so bili razviti različni merski instrumenti, ki jih vrtci lahko uporabijo pri presojanju svoje kakovosti, omogočajo pa tudi primerjave (Kakovost v vrtcih 2002).

Tudi za izobraževanje odraslih je bila z modelom POKI razvita zbirka kazalnikov kakovosti, ki jih izobraževalne organizacije lahko uporabljajo pri svojem presojanju kakovosti. Izhajajoč iz opredeljenih področij in kazalnikov kakovosti, je bila v letih 2000–2004 razvita spletna zbirka vprašanj za presojanje kakovosti, ki jih lahko izobraževalne organizacije poljubno kombinirajo in sestavljajo v evalvacijske vprašalnike, te pa lahko uporabijo za svoje presojanje kakovosti (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Vprašanja za presojanje kakovosti 2004).

Danes pa smo pred izzivom, kako razviti kazalnike kakovosti, ki bi jih uporabljali za zunanje presojanje kakovosti izobraževalnih organizacij. Stroka še ni enotnega mnenja o tem, ali je sploh smiselno razvijati t. i. nacionalne kazalnike kakovosti.

V raziskavi nas je zanimalo, kaj naj bo po mnenju vprašanih predmet notranjega in zunanjega presojanja kakovosti, ali katere vidike kakovosti naj presoja izobraževalna organizacija sama in torej sodijo v domeno procesov samoevalvacije, za katere pa bi bilo dobro, da bi jih presojale tudi zunanje institucije. Tako smo želeli odstreti mnenja in stališča vprašanih o pomembnih standardih in kazalnikih kakovosti, ki naj bi se uporabljali za notranje in zunanje presojanje kakovosti.

Pri tem nas je še posebno zanimalo:

- Kaj naj bo predmet notranjega in zunanjega presojanja kakovosti izobraževalnih organizacij za odrasle?
- Kdo naj presoja posamezne vidike kakovosti izobraževalne organizacije?

Dejavniki notranjega in zunanjega presojanja kakovosti

Proučevanja tega vidika smo se lotili tako, da smo najprej oblikovali seznam nekaterih kazalnikov, ki kažejo kakovost izobraževalne organizacije in za katere smo želeli preveriti, ali vprašani zanje menijo, da je presoja kakovosti teh vidikov v domeni izobraževalne organizacije, ali pa bi bilo smiselno, da jih presojajo tudi zunanje institucije. Seznam smo sestavili na podlagi pregleda različnih zbirk kazalnikov, uporabljenih v različnih evropskih in slovenskih modelih. (Stufflebeam 1983, 2000; Harvey in Green 1993, European report on quality of school education 2000; How good is our school 2003, 2006; Quality assurance: Instruments for evaluation and self-evaluation in adult education 1999, Sistemi vodenja kakovosti – SIST ISO 9001 2000); The Dutch Inspectorate: quality assurance in the domain of Adult and Vocational

Education 1999); EFQM Excellence model 2008; Modro oko 2001; POKI – Kazalniki kakovosti 2003)

Seveda seznam ni smel biti predolg, saj nismo mogli preveč obremeniti vprašalnika, zato je bilo treba narediti selekcijo. Gotovo smo s tem izpustili kakšen pomemben vidik, ki ga bo treba zato proučiti ob drugih priložnostih, smo pa pri izboru skušali zajeti različne vrste dejavnikov kakovosti. Zato smo uporabili procesni model (Stufflebeam 1983, 2000) ter upoštevali že razvite vstopne pa tudi procesne in izstopne dejavnike kakovosti (glej poglavje 6.1). Tem pa smo dodali še nekatere druge. Posamezne vidike kakovosti smo zapisali v obliki standardov kakovosti.

Preglednica 59: Seznam standardov kakovosti, ponujenih vprašanim v presojo

ŠT.	STANDARDI KAKOVOSTI
VSTOPNI	
1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 ali več let).
2	V izobraževalni organizaciji se kakovost sistematično presoja in razvija.
3	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih po njihovih potrebah.
4	Učitelji imajo ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi.
5	Učitelji so usposobljeni za delo z odraslimi.
6	Učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa.
7	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
8	Prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa.
PROCESNI	
9	Ob vstopu v izobraževanje se opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj.
10	Organizacija izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja idr.) je prilagojena odraslim udeležencem.
11	Učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja.
12	Udeležencem so med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju.
IZSTOPNI	
13	Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.
14	Učitelji, strokovni delavci in drugo osebje so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.
15	Udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni več kot 1,5 daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.
16	Udeleženci uspešno dokončajo izobraževanje.
17	Udeleženci imajo po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu.
18	Udeleženci si pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itn.).
19	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci.

Vse skupine smo vprašali, kdo naj po njihovem mnenju presoja posameznega od navedenih dejavnikov kakovosti: ali naj bo to izobraževalna organizacija, zunanja institucija ali pa je to morda dejavnik, za katerega bi bilo dobro, da ga presojata

izobraževalna organizacija sama pa tudi zunanje institucije. Dana pa je bila tudi možnost, da dejavnika sploh ni treba presojeti. V nadaljevanju prikazujemo ocene vprašanih primerjalno v grafičnem prikazu, številčni prikaz pa prikazujemo v prilogi 12.

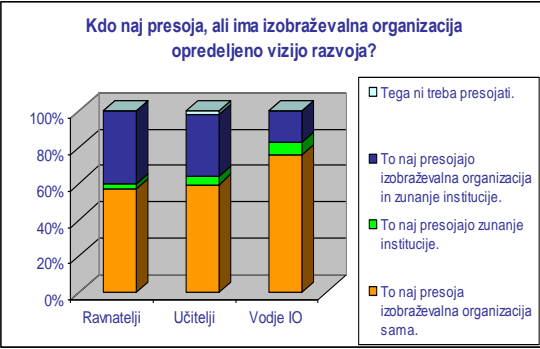
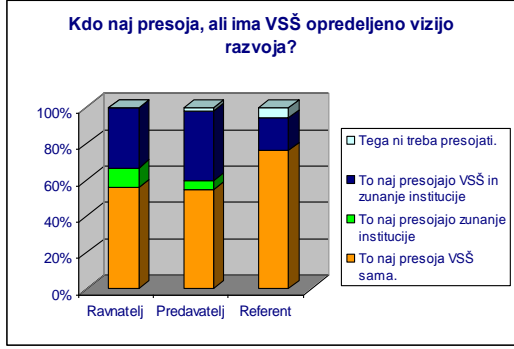
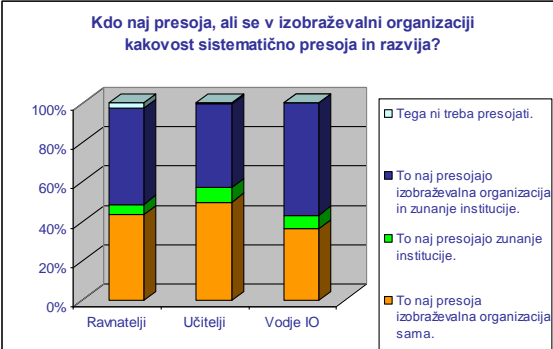
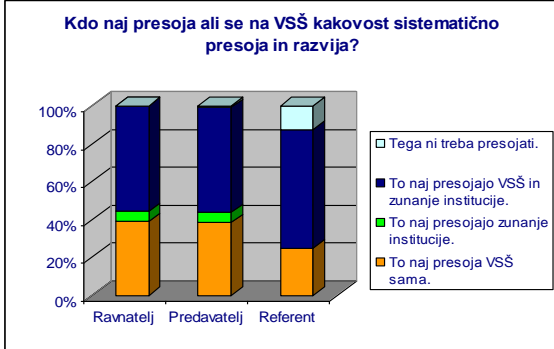
Najprej prikazujemo mnenja vprašanih glede tega, kdo naj pri presoji navedene **vstopne dejavnike kakovosti**.

Večina vseh vprašanih v obeh omrežjih meni, da naj bo presoja strateških dejavnikov razvoja, kamor spada vizija razvoja izobraževalne organizacije, prepuščena izobraževalni organizaciji. Ni pa tudi tako malo tistih, ki menijo, da gre za dejavnik, za katerega bi morale presojo o tem, ali vizijo izobraževalna organizacija ima ali ne, opraviti izobraževalna organizacija in zunanje institucije. Da bi bilo tako prav, namreč meni 40,5 % ravnateljev ter 65 ali 33,9 % učiteljev v srednjih poklicnih in strokovnih šolah ter 33,3 % ravnateljev in 38,6 % predavateljev v višjih strokovnih šolah.

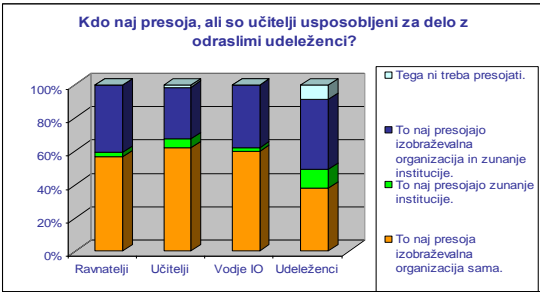
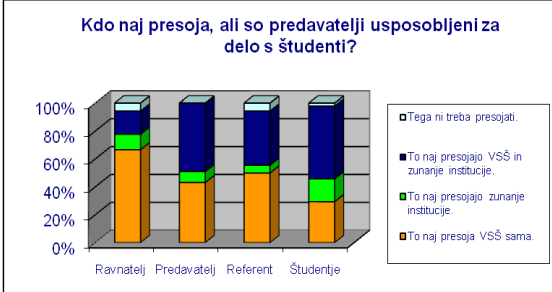
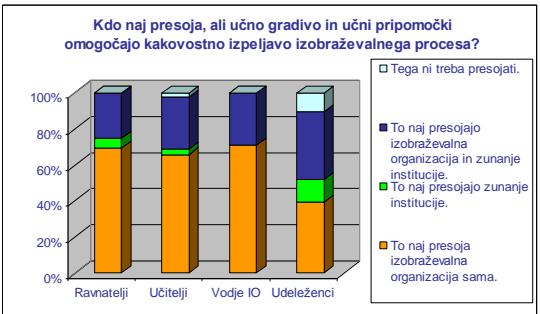
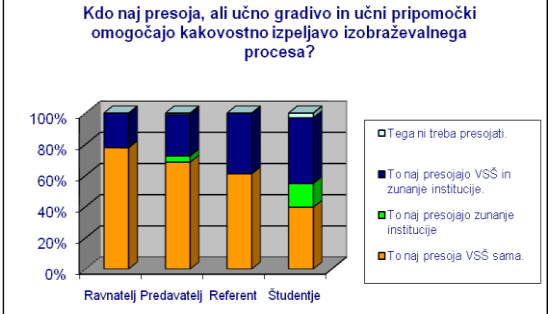
Ko gre za vprašanje o tem, kdo naj presoja, ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija, je mnenje ravnateljev v srednješolskem izobraževanju različno: malo manj kot polovica (43,2 %) jih meni, da bi morale to ostati stvar avtonomije izobraževalne organizacije, 18 ali 48,6 % pa, da bi to poleg izobraževalne organizacije morale presojeti tudi zunanje institucije. Da bi morale to presojeti tudi zunanje institucije, večinoma menijo tudi vodje izobraževanja odraslih (56,8 %). V višješolskem strokovnem izobraževanju se tehtnica nagne v prid temu, da bi morale ta dejavnik presojeti izobraževalna organizacija in zunanje institucije (62,5 % referentov; 55,6 % ravnateljev, 55,4 % predavateljev). Lahko ugotovimo, da vsaj polovica zaposlenih v izobraževalnih organizacijah, ki so sodelovali v raziskavi, meni, da so procesi notranje skrbi za kakovost sicer stvar odgovornosti izobraževalne organizacije, vendar jih ne gre prepuščati zgolj njej, pač pa naj bo to tudi kazalnik, ki ga uvrščamo v zunanje presojanje kakovosti.

Presoja tega, ali izobraževalna organizacija svojim učiteljem omogoča usposabljanje v skladu z njihovimi potrebami, naj, po mnenju večine vprašanih, ostane v domeni izobraževalne organizacije. Ker je to dejavnik, ki zadeva neposredno prav učitelje, je pomenljivo, da misli tako tudi večina učiteljev (60 %) in predavateljev (64,7 %). Vendar pa pri tem ne smemo spregledati, da je 32,1 % učiteljev v srednješolskem izobraževanju mnenja, da bi to morale presojeti tudi zunanje institucije, tako meni tudi 27,5 % predavateljev na višjih šolah.

Slika 40: Vstopni dejavniki kakovosti – Kdo naj jih presoja?

VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>1 Kdo naj presoja, ali ima izobraževalna organizacija opredeljeno vizijo razvoja?</p>	<p>1 Kdo naj presoja, ali ima višja strokovna šola opredeljeno vizijo razvoja?</p>
	
<p>Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 192); Vodja IO (N = 45)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 101); Referent (N = 17)</p>
<p>Hi-kvadrat = 9,543 p = 0,14</p>	<p>Hi-kvadrat = 7,526 p = 0,27</p>
<p>2 Kdo naj presoja, ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija?</p>	<p>2 Kdo naj presoja, ali se na višji strokovni šoli kakovost sistematično presoja in razvija?</p>
	
<p>Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 187); Vodja IO (N = 44)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 101); Referent (N = 16)</p>
<p>Hi-kvadrat = 5,334 p = 0,50</p>	<p>Hi-kvadrat = 7,728 p = 0,25</p>

VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>3 Kdo naj presoja, ali je učiteljem v izobraževalni organizaciji omogočeno usposabljanje po njihovih potrebah?</p>	<p>3 Kdo naj presoja, ali je predavateljem na višji strokovni šoli omogočeno usposabljanje po njihovih potrebah?</p>
<p>Kdo naj presoja, ali je učiteljem omogočeno usposabljanje po njihovih potrebah?</p>	<p>Kdo naj presoja, ali je predavateljem na VSŠ omogočeno usposabljanje po njihovih potrebah?</p>
Ravnatelj (N = 36); Učitelj (N = 190); Vodja IO (N = 45)	Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 102); Referent (N = 18)
Hi-kvadrat = 8,100 p = 0,23	Hi-kvadrat = 6,724 p = 0,34
<p>4 Kdo naj presoja, ali imajo učitelji za odrasle v izobraževalni organizaciji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi?</p>	<p>4 Kdo naj presoja, ali imajo predavatelji na višji strokovni šoli ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo s študenti v višješolskih programih?</p>
<p>Kdo naj presoja, ali imajo učitelji za odrasle ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo druge zakonske pogoje?</p>	<p>Kdo naj presoja, ali imajo predavatelji na VSŠ ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje?</p>
Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 188); Vodja IO (N = 45)	Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 103); Referent (N = 17)
Hi-kvadrat = 10,173 p = 0,11	Hi-kvadrat = 3,581 p = 0,46

VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>5 Kdo naj presoja, ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi udeleženci?</p>	<p>5 Kdo naj presoja, ali so predavatelji usposobljeni za delo s študenti v višješolskih programih?</p>
	
<p>Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 189); Vodja IO (N = 45); Udeleženci (N = 367)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 102); Referent (N = 18); Študentje (N = 238)</p>
<p>Hi-kvadrat = 52,906 p = 0,00</p>	<p>Hi-kvadrat = 26,032 p = 0,02</p>
<p>6 Kdo naj presoja, ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?</p>	<p>6 Kdo naj presoja, ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?</p>
	
<p>Ravnatelj (N = 36); Učitelj (N = 190); Vodja IO (N = 45); Udeleženci (N = 362)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 102); Referent (N = 18); Študentje (N = 237)</p>
<p>Hi-kvadrat = 73,711 p = 0,00</p>	<p>Hi-kvadrat = 41,314 p = 0,00</p>

VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>7 Kdo naj presoja, ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?</p>	<p>7 Kdo naj presoja, ali višja strokovna šola ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?</p>
Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 189); Vodja IO (N = 45)	Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 102); Referent (N = 18);
Hi-kvadrat = 4,035 p = 0,67	Hi-kvadrat = 8,835 p = 0,18
<p>8 Kdo naj presoja, ali prostorske razmere v izobraževalni organizaciji omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?</p>	<p>8 Kdo naj presoja, ali prostorske razmere na višji strokovni šoli omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?</p>
Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 190); Vodja IO (N = 44); Udeleženci (N = 360)	Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 101); Referent (N = 18); Študentje (N = 237)
Hi-kvadrat = 58,134 p = 0,00	Hi-kvadrat = 40,837 p = 0,00

Tudi o tem, kdo naj presoja, ali imajo učitelji za odrasle v izobraževalni organizaciji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi, vprašani v omrežju višjega strokovnega izobraževanja večinoma menijo, da je dejavnik, ki mora biti hkrati stvar zunanje in notranje presoje (ravnatelji – 61,1 %; predavatelji 60,2 %; referenti – 76,5 %). Tako meni tudi večina ravnateljev (51,4 %) in vodij IO (62,2 %) v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ob tem je zanimivo, da je kar 48,4 % učiteljev iz srednješolskega izobraževanja mnenja, da naj to ostane zgolj v domeni izobraževalne organizacije. Ker je izobrazba predpisana z zakonskimi predpisi, bi bilo

nemogoče, da bi preverjanje upoštevanja tega merila ostalo le v domeni izobraževalne organizacije. A morda se zdi učiteljem, da je upoštevanje zakonskih obveznosti samo po sebi umevno in zato ne zahteva zunanjega nadzora? Pri tem dejavniku je nekoliko višji, čeprav še vedno majhen odstotek vprašanih, ki so menili, da naj bo to zgolj stvar presoje zunanjih institucij.

Pri vprašanju o tem, kdo naj presoja, ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi udeleženci, so se pokazale nekatere razlike med subjekti v posameznem omrežju, pa tudi med obema omrežjema. Najprej lahko ugotovimo, da se mnenja udeležencev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter mnenja študentov v višjem strokovnem izobraževanju razlikujejo od mnenj drugih subjektov. Očitno je, da udeleženci in študentje presojanja kakovosti tega dejavnika ne želijo prepustiti zgolj izobraževalni organizaciji: 42 % udeležencev v srednješolskem izobraževanju in 52,1 % študentov v višjih strokovnih šolah meni, da morajo ta vidik kakovosti poleg izobraževalne organizacije presojati tudi zunanje institucije. Nekaj udeležencev pa je tudi menilo, da tega ni treba presojati, a ti so bili v manjšini. Opazna je tudi statistično značilna razlika med odgovori učiteljev in predavateljev ($U = 11,318$, $p = 0,03$). Prvi so večinoma (61,9 %) mnenja, da naj to presoja le izobraževalna organizacija – le 30,7 % jih meni, da naj to presojajo tudi zunanje institucije – skoraj polovica (49 %) predavateljev višjih strokovnih šol pa meni, da naj v presoji tega vidika sodelujejo tudi zunanje institucije. Mnenja ravnateljev srednjih šol so različna, malo več kot polovica (56,8 %) jih meni, da naj to ostane v avtonomiji izobraževalne organizacije, 40,5 % pa, da naj bi to poleg izobraževalne organizacije presojale tudi zunanje institucije. Podobno je tudi mnenje vodij izobraževanja odraslih in referentov za študijske zadeve.

Tudi pri oceni, kdo naj presoja, ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa, opazimo podobno sliko. Udeleženci in študentje presoje kakovosti tega dejavnika ne želijo pustiti zgolj presoji izobraževalne organizacije, zaposleni pa večinoma menijo, naj zunanje institucije ne bi sodelovale pri presoji tega dejavnika. Tudi med njimi pa je med 20 in 30 % takšnih, ki menijo, da bi to morale presojati tudi zunanje institucije.

Pri vprašanju o tem, kdo naj presoja, ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov, so mnenja vprašanih v obeh omrežjih različna. Približno polovica ravnateljev srednjih poklicnih in strokovnih šol in višjih strokovnih šol (ravnatelji srednje: 48,6 %; ravnatelji višje: 44,4 %) meni, naj bo presoja tega dejavnika prepuščena izobraževalni organizaciji, 45,9 % ravnateljev srednjih šol in 55,6 % ravnateljev višjih šol pa meni, da bi morale poleg izobraževane organizacije to presojati tudi zunanje institucije. Podobno je razmerje pri učiteljih in predavateljih. Vodje izobraževanja odraslih pa večinoma (60 %) menijo, naj se presoja tega dejavnika prepusti notranji presoji izobraževalne organizacije.

Večjo raznolikost v mnenjih pa znova zasledimo pri vprašanju, kdo naj presoja, ali prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa. Mnenja ravnateljev na srednjih poklicnih in strokovnih šolah ter višjih strokovnih šolah so različna. Da naj presoja tega dejavnika ostane v domeni izobraževalne organizacije, meni 48,6 % ravnateljev srednjih šol in 33 % ravnateljev višjih šol. Malo manj kot

polovica ravnateljev srednjih šol (45,9 %) in večina ravnateljev višjih strokovnih šol (61,1 %) pa meni, da naj poleg izobraževalne organizacije to presojo tudi zunanje institucije. Da naj to ostane v avtonomni presoji izobraževalne organizacije, meni 58,9 % učiteljev in 39,6 % predavateljev ($U = 12,314$, $p = 0,03$). Večina vodij izobraževanja odraslih (54,4 %) meni, da naj opravljajo presojo tega dejavnika izobraževalna organizacija in zunanje institucije, tako meni tudi 44,4 % referentov. Da naj bi se presoja tega dejavnika prepuščala zgolj izobraževalni organizaciji, meni 36,4 % udeležencev in 32,9 % študentov. Da naj to presojo samo zunanje institucije, meni 16,9 % udeležencev in 28,3 % študentov. Da naj to presojo izobraževalna organizacija in zunanje institucije, pa meni, 35,3 % udeležencev in 32,9 % študentov. Znova se pokaže, da si udeleženci in študentje želijo, da bi kakovost delovanja izobraževalne organizacije ne bila prepuščena zgolj izobraževalni organizaciji (srednje: $H = 58,134$, $p = 0,00$; višje: $H = 40,837$, $p = 0,00$).

Vprašanje o ustreznosti sedanjih načinov potrjevanja vstopnih pogojev (v obliki vpisa v razvid) smo postavili tudi **udeležencem v fokusnih skupinah**. Ob tem nas je predvsem zanimalo, ali je način potrjevanja vstopnih pogojev z vpisom v razvid, kot ga poznamo sedaj, ustrezen, ali bi ga bilo treba dopolniti, nadgraditi. Zanimalo nas je tudi, ali bi bilo potrebno zagotavljanje vstopnih pogojev periodično znova presojati ter ali potrebujemo minimalne vstopne standarde kakovosti tudi za neformalno izobraževanje. Udeleženci so opozorili na nekatere slabosti zdaj veljavnega načina potrjevanja vstopnih pogojev. Njihova sporočila smo razvrstili v nekaj vsebinskih sklopov. Nekateri udeleženci so opozorili na to, da izobraževalna organizacija ob vpisu v razvid izpolnjuje potrebne pogoje le formalno, v resnici pa pri njihovem izpolnjevanju nastajajo težave.

Preglednica 60: Slabosti veljavnega načina potrjevanja vstopnih pogojev – razlike med potrjenimi pogoji in njihovim izpolnjevanjem v praksi

RAZLIKE MED POTRJENIMI POGOJI IN NJIHOVIM IZPOLNJEVANJEM V PRAKSI
Pri postopku certificiranja nastajajo težave, ker je na papirju včasih prikazana ena slika, pri izpeljevanju pa je drugačna. Inšpektorji ne morejo vedno ugotavljati tega neskladja, ker jih je premalo.
Dane pogoje je na videz zlahka izpolniti, v praksi pa je drugače (omogočen je npr. najem prostorov). Na primer: nekdo nima zahtevane pedagoško-andragoške izobrazbe, je pa imeniten predavatelj. Kar je na papirju, se da urediti, dvomljiva pa je lahko dejanska kakovost izpeljave izobraževanja.
Ne gre samo za javnoveljavne programe, ampak za vse programe, ki se izpeljujejo iz javnih sredstev. Država je dolžna nadzirati vsaj to, kam gre denar. Programi Usposabljanja za življenjsko uspešnost (UŽU) so zahtevni (učitelji UŽU imajo tudi po 100 ur usposabljanja). Po vpisu v razvid se dogaja, da programov ne izpeljujejo usposobljeni učitelji, ampak tudi drugi. Na primer v programu Projektno učenje za mlade (PUM) delajo samo trije usposobljeni mentorji, drugi pa niso usposobljeni. Mehanizem, ki to dovoljuje, je razpis. V izobraževanju odraslih je v javnoveljavnih programih pogoj obnavljanje licenc, to pa so na Ministrstvu za šolstvo in šport odpravili. Te stvari zahtevajo financerjev poseg.

Čeprav takih mnenj ni bilo veliko, povedo precej in odpirajo pomembna vprašanja kakovosti. Podobna vprašanja smo postavili tudi v empiričnem delu raziskave in dobili

precej sporočil, ki opozarjajo, da se v praksi izobraževanja odraslih dogajajo nepravilnosti, da na primer izobraževalna organizacija ob vpisu v razvid ima ustrezne prostore in učitelje, pozneje pa se izkaže, da poteka izobraževanje v drugih prostorih, včasih tudi z neustreznimi učitelji. Ob takšnih sporočilih se kaj hitro lahko spomnimo, da bi bilo treba »udeležence zavarovati« in zato dovolj pozornosti nameniti tudi zunanjemu presojanju kakovosti dela izobraževalne organizacije. Vsekakor pa se resno odpira vprašanje, ali res zadošča, da se vstopni pogoji potrjujejo samo ob vpisu v razvid ali bi bilo treba izpolnjevanje temeljnih pogojev za kakovostno delo občasno preverjati. Udeleženci so v zvezi s tem sicer razpravljali tudi o vlogi inšpekcijskih služb, ki naj bi v praksi vse to preverjale, vendar so v povezavi z učinkovitostjo takšnega inšpekcijskega nadzora navedli nekatere pomisleke, češ da »je inšpektorjev premalo in tudi ne morejo presojati vsega«, »gre pa tudi za problem inšpekcije, ki narave dela ne pozna dovolj in tudi nima pravih pooblastil za preverjanje«. Na vprašanje ali bi bilo treba vstopne pogoje občasno preverjati, so odgovorili udeleženci različno.

Preglednica 61: Občasno preverjanje vstopnih pogojev je potrebno

OBČASNO PREVERJANJE VSTOPNIH POGOJEV JE POTREBNO
Vstopni pogoji so potrebni. Treba je ciklično preverjati na vseh stopnjah, od vrtca do univerze.
Pri javnoveljavnih programih pa je nujno preverjati vstopne pogoje na začetku in tudi pozneje, ker se kakovost lahko poslabša (stanje je občasno nujno preveriti).
Vstopne pogoje se da normativno postaviti in preverjati, ne le na pet let. Tega ne smemo prepustiti trgu. Doseči moramo tudi odzivnost ustreznih služb za preverjanje. Razlikovati je treba med javnoveljavnimi (javno financiranimi) programi in tistimi, ki jih v celoti plačajo udeleženci. Udeleženci sami izrazijo svoje zadovoljstvo z izpeljavo določenega programa. Povpraševanje na trgu, ki se mu je šola uspela prilagoditi, zahteva ustrezno kakovost.

Iz mnenj udeležencev lahko razberemo, da bi bilo treba občasno preverjati izpolnjevanje vstopnih pogojev javnoveljavnih (javno financiranih) programov.

Preglednica 62: Občasno preverjanje vstopnih pogojev ni potrebno

OBČASNO PREVERJANJE NI POTREBNO
Pri merjenju kadrovskih pogojev je pomembnejše, kaj se vlaga v ljudi in kako načrtujemo kariere, to pa je stvar samoevalvacije. Nesmiselno bi bilo verifikacijo ponavljati vsaki dve leti, saj imamo inšpekcijske službe, ki morajo to ustrezno merit.
Dodatne ciklične verifikacije so nesmiselne. Organizacija je dolžna zagotoviti enake pogoje kot ob verifikaciji, spremembe pa lahko objavlja javno. Prihajamo v obdobje, ko odrasli niso več tiho, ampak se odzovejo, tudi ob programih, ki so brezplačni.
Kakovost šole ni odvisna od vstopnih pogojev. Izkazuje se drugače – npr. naravnost kolektiva, dodaten trud zaposlenih ...
Tehnologija danes omogoča, da bi namesto vnovične verifikacije, reakreditacije ipd. lahko dosegli, da bi bili ti podatki vedno javno na voljo. To bi lahko tu in tam nadzirala tudi inšpekcija. Udeleženci plačajo precej denarja, zato je dobro, da vemo, kdo tam uči. Združenja bi morala zato tudi kdaj kaj reči, koga opozoriti, treba je povečati razvidnost. Pogojev naj ne bi zaostrovali, niti na formalni ravni ne. Podaljševati je treba torej razvidnost, ne pa reakreditacije.

Nekateri udeleženci, ki so menili, da občasno preverjanje vstopnih pogojev ne bi bilo smiselno, so kot alternativo predlagali sistem, ki bi omogočal, da bi bili ti podatki vedno »javno na voljo«, prav tako pa naj bi »javno objavljali spremembe«. »Udeleženci plačajo precej denarja, zato je dobro, da vemo, kdo tam uči,« je menil eden izmed udeležencev. Drugi pa je predlagal: »Nesmiselno bi bilo verifikacijo ponavljati vsaki dve leti, saj imamo inšpekcijske službe, ki morajo to ustrezno meriti.«

Zadnje vprašanje iz tega sklopa je bilo namenjeno neformalnemu izobraževanju. Zanimalo nas je, ali bi morali tudi pri neformalnem izobraževanju določiti minimalne standarde kakovosti za tiste, ki naj bi se ukvarjali s tovrstnim izobraževanjem. Tudi tu so bila menja precej različna. Nekateri so menili, naj bi vstopne pogoje posebej urejali pri neformalnem izobraževanju, drugi pa so temu nasprotovali.

Preglednica 63: Minimalni vstopni standardi kakovosti za izvajalce neformalnega izobraževanja bi morali biti določeni

DA, PRI NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU BI BILO TREBA DOLOČITI MINIMALNE STANDARDE KAKOVOSTI ZA TISTE, KI GA IZPELJUJEJO
Imamo zelo veliko neformalnega izobraževanja, ki je javno financirano. Pri tem bi bilo treba zahtevati nekakšno odgovornost izvajalcev.
V neformalnem izobraževanju v Sloveniji je velika zmeda. Zelo smiselno je razvid za tuje jezike. Določenih bi moralo biti več takih standardov. Z neformalnim izobraževanjem se ukvarja cel kup posameznikov, na primer kot samostojni podjetniki. Taki posamezniki delajo po navadi le malo časa.
Neformalno izobraževanje je kakor prosto streljanje na trgu – glede tega je treba zavarovati uporabnike. Vprašanje je, kdo bi to preverjal, ker je na tem področju drugače kot pri javnih programih. Kupujejo se diplome, tudi nepriznane, kar je seveda potegavščina; vprašanje pa je, kdo bo zavaroval uporabnika. Za to je treba poskrbeti tudi pri tistih, kjer bo uporabnik to diplomo hotel uveljaviti.

Udeleženci so opozorili, na potrebo po različni obravnavi neformalnega izobraževanja, ki poteka po javnoveljavnih programih, torej je javno financirano, ter neformalnega izobraževanja, ki ni javnoveljavno in ni financirano iz javnih sredstev – torej izobraževanja, ki je povsem prepuščeno trgu in udeleženci prosti izbiri. Pomembno je opozorilo, da bi bilo treba pri programih neformalnega izobraževanja, ki so financirani iz javnih sredstev, »zahtevati nekakšno odgovornost izvajalcev«. Znova je torej izražena potreba po večji preglednosti izobraževanja, financiranega iz javnih sredstev – to pa pomeni, da imajo davkoplačevalci pravico vedeti, kakšna je njegova kakovost (Anderson 2005, Moller 2005).

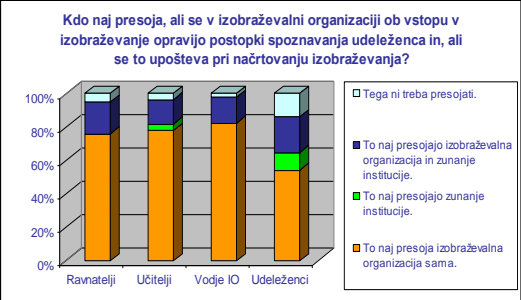
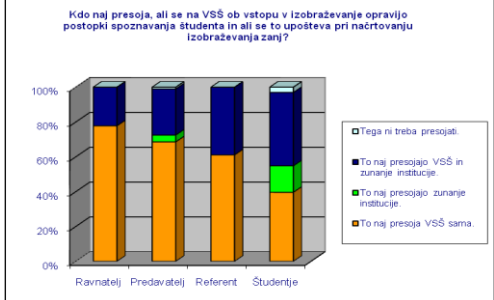
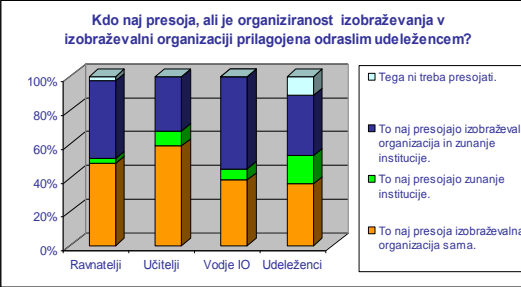
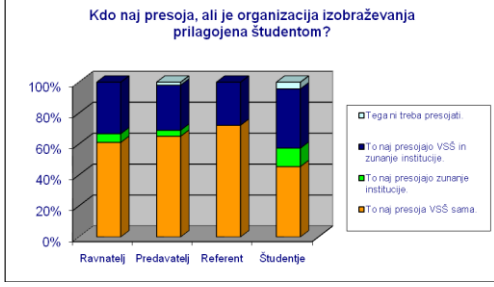
Preglednica 64: Minimalnih vstopnih standardov kakovosti za izvajalce neformalnega izobraževanja ni treba določati

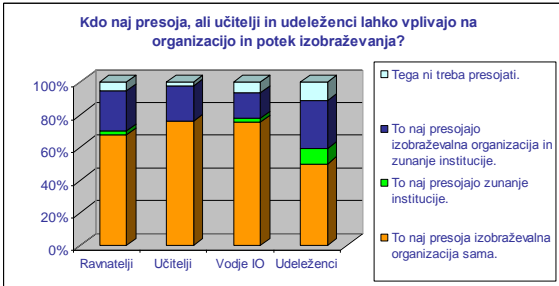
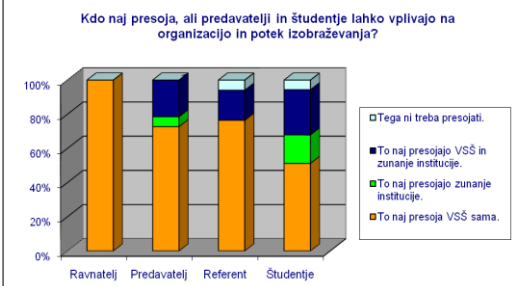
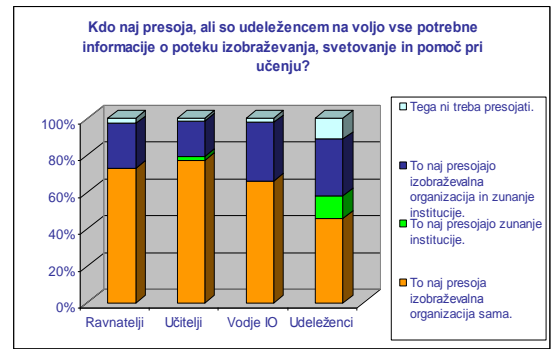
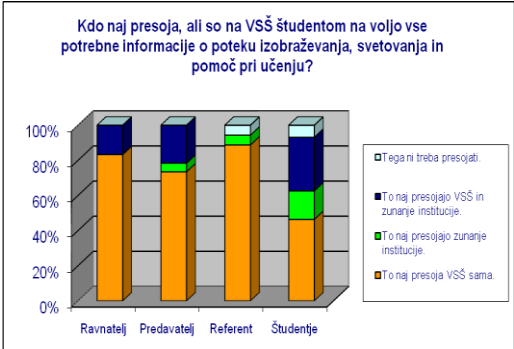
NE, PRI NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU NI TREBA DOLOČATI MINIMALNIH VSTOPNIH STANDARDOV KAKOVOSTI ZA TISTE, KI GA IZPELJUJEJO
Pri neformalnem izobraževanju bi bilo predpisovanje organiziranosti lahko težavno, sploh če organizacija izpeljuje tržne programe.
Vprašanje je, ali je neformalno izobraževanje smiselno preverjati, saj je uporabnik tisti, ki bo preverjal kakovost.
Neformalno – najraje ne bi (to pomeni dodatno delo, koristno pa je, na primer, če lahko to razberemo iz samoevalvacijskih poročil).
Na neformalno izobraževanje, ki ni javno financirano, delujejo trg in uporabniki sami. Ti ne bodo več sodelovali v programih neke organizacije, če doslej niso bili zadovoljni. Podjetja izbirajo ponudnika za neformalno izobraževanje po navadi na podlagi informacij od ust do ust. To omogoča tudi majhnost Slovenije.

Iz navedenih sporočil razberemo takšno mnenje udeležencev fokusnih skupin: pri neformalnem izobraževanju, ki ni javno financirano, deluje trg in uporabniki sami, zato takšnega izobraževanja ni niti potrebno niti smiselno dodatno urejati.

V nadaljevanju si oglejmo ocene, povezane s procesnimi dejavniki kakovosti.

Slika 41: Procesni dejavniki kakovosti – kdo naj jih presoja?

PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>9 Kdo naj presoja, ali se v izobraževalni organizaciji ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca in ali se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?</p>	<p>9 Kdo naj presoja, ali se na višji strokovni šoli ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja študenta in ali se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?</p>
	
<p>Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 191); Vodja IO (N = 45); Udeleženci (N = 362)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 103); Referent (N = 18); Študentje (N = 235)</p>
<p>Hi-kvadrat = 58,375 p = 0,00</p>	<p>Hi-kvadrat = 31,523 p = 0,00</p>
<p>10 Kdo naj presoja, ali je organizacija izobraževanja v izobraževalni organizaciji prilagojena odraslim udeležencem?</p>	<p>10 Kdo naj presoja, ali je organizacija izobraževanja na višji strokovni šoli prilagojena študentom?</p>
	
<p>Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 189); Vodja IO (N = 44); Udeleženci (N = 361)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 103); Referent (N = 18); Študentje (N = 235)</p>
<p>Hi-kvadrat = 45,920 p = 0,00</p>	<p>Hi-kvadrat = 21,622 p = 0,10</p>

PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>11 Kdo naj presoja, ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?</p>	<p>11 Kdo naj presoja, ali predavatelji in študentje lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?</p>
	
Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 190); Vodja IO (N = 45); Udeleženci (N = 364)	Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 103); Referent (N = 17); Študentje (N = 234)
Hi-kvadrat = 59,347 p = 0,00	Hi-kvadrat = 47,460 p = 0,00
<p>12 Kdo naj presoja, ali so v izobraževalni organizaciji udeležencem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?</p>	<p>12 Kdo naj presoja, ali so na višji strokovni šoli študentom na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?</p>
	
Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 188); Vodja IO (N = 44); Udeleženci (N = 360)	Ravnatelj (N = 18); Referent (N = 18); Predavatelj (N = 102); Študentje (N = 235)
Hi-kvadrat = 83,359 p = 0,00	Hi-kvadrat = 53,697 p = 0,00

Takoj lahko na splošno ugotovimo, da zaposleni v izobraževalnih organizacijah niso posebno naklonjeni temu, da bi se v presojo kakovosti dejavnikov izobraževalnih procesov vmešavale zunanje institucije. Vendar udeleženci in študentje takšnega mnenja v vseh primerih z njimi večinoma ne delijo. V nadaljevanju si oglejmo ocene po posameznih dejavnikih.

Na vprašanje, kdo naj presoja, ali se v izobraževalni organizaciji ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca in ali se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj, so zaposleni v obeh omrežjih mnenja, da naj tega ne presojuje zunanje institucije, pač pa je odgovornost za zagotavljanje kakovosti tega vidika v celoti stvar izobraževalne organizacije (ravnatelji srednje – 75,7 %; ravnatelji višje – 77,8 %; učitelji srednje – 58,9 %, predavatelji višje – 78,6 %, vodje IO – 82, 2 %, referenti – 61,1 %). Znova pa so se v odgovorih od drugih skupin razlikovali udeleženci in študentje. Tudi oni so sicer večinoma menili, da naj to ostane v domeni izobraževalne organizacije (udeleženci – 54,1 %; študentje – 56,6 %). V večjem deležu, kot je bilo značilno za druge skupine, pa so menili, da naj to poleg izobraževalne organizacije presojuje tudi zunanje institucije (udeleženci – 21,3 %; študentje – 17 %), ali samo zunanje institucije (udeleženci – 10,5 %; študentje – 10,6 %), ali da tega niti ni treba presojati (udeleženci – 14,1 odstotek; študentje – 15,7 %) (srednje: $H = 58,375$, $p = 0,00$; višje: $H = 31,523$, $p = 0,00$).

Zaposleni iz višjih strokovnih šol večinoma menijo, da naj bo presoja tega, ali je organizacija izobraževanja prilagojena udeležencem ali študentom, prepuščena izobraževalni organizaciji (ravnatelji srednje – 56,8 %; ravnatelji višje – 61,1 %; učitelji srednje – 60,3 %, predavatelji višje – 65,0 %, referenti – 72,2 %). Le vodje IO na srednjih šolah so večinoma mnenja, da naj presojo tega dejavnika izpeljuje izobraževalna organizacija in zunanje institucije (56,8 %). Tako meni tudi 42,1 % udeležencev in 38,3 % študentov; 13,6 % udeležencev in 11,9 % študentov je mnenja, da bi morale to presojati zgolj zunanje institucije. Spet se pokaže, da dejavnikov kakovosti, ki so neposredno povezani z njimi, ne željo prepuščati zgolj izobraževalni organizaciji (srednje: $H = 45,920$, $p = 0,00$; višje: $H = 21,622$, $p = 0,010$).

Ko gre za presojo, ali učitelji/predavatelji in udeleženci/študentje lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževalnega procesa, zaposleni menijo, da gre za dejavnik, katerega uresničevanje naj presoja zgolj izobraževalna organizacija (ravnatelji srednje – 67,6 %; ravnatelji višje – 100,0 %; učitelji srednje – 75,8 %, predavatelji višje – 72,8 %, vodje IO – 75,6 %, referenti – 76,5 %). Udeleženci in študentje pa so glede tega različnega mnenja. Da bi morala presoja tega dejavnika ostati v domeni izobraževalne organizacije, meni 32,8 % udeležencev in 51,3 % študentov. Da bi ta dejavnik poleg izobraževalne organizacije spremljale tudi zunanje institucije, bi si želelo 29,4 % udeležencev in 26,5 % študentov. Da bi morale to presojati samo zunanje institucije, pa je menilo 9,3 % udeležencev in 16,7 % študentov. Pokaže se statistično značilna razlika pri odgovorih ravnateljev ($U = 9,457$, $p = 0,09$). Oboji sicer večinoma menijo, naj presoja tega dejavnika ostane del avtonomije izobraževalne organizacije, toda ravnatelji višjih šol so pri tem enotnega mnenja, v srednješolskem izobraževanju pa je 24,3 % ravnateljev menilo, da naj bi to presojale tudi zunanje institucije.

Presojo tega, ali so v izobraževalni organizaciji udeležencem/študentom na voljo vse potrebne informacije v zvezi z izobraževanjem, bi zaposleni v obeh omrežjih večinoma prepustili avtonomiji izobraževalne organizacije (ravnatelji srednje – 73,0 %; ravnatelji višje – 83,3 %; učitelji srednje – 77,1 %, predavatelji višje – 73,5 %, vodje IO – 65,9 %, referenti – 88,9 %). Tako kot večina zaposlenih meni manj kot polovica udeležencev (45,8 %) in študentov (46,4 odstotke); 30,6 % udeležencev in 30,6 % študentov meni, da naj to presojuje tudi zunanje institucije, 12,2 % udeležencev in 16,2 % študentov pa

meni, da naj to presojuje samo zunanje institucije (srednje: $H = 83,359$, $p = 0,00$; višje: $H = 53,697$, $p = 0,00$).

Vprašanje o tem, ali bi bilo treba procesne dejavnike kakovosti presojeti tudi z zunanjimi načini presojanja kakovosti, smo postavili tudi **udeležencem v fokusnih skupinah**.

Udeleženci so bili prav ob tem vprašanju v razpravi še najbolj zadržani. Le nekaj se jih je zares opredelilo; nekateri od teh so dokazovali, da bi morali procese izobraževanja občasno presojeti tudi z zunanjimi evalvacijami, drugi pa so temu nasprotovali.

Preglednica 65: Razlogi, zakaj bi bilo treba kakovost procesa izobraževanja presojeti tudi od zunaj

PROCES IZOBRAŽEVANJA BI BILO TREBA PRESOJATI TUDI OD ZUNAJ
Zunanja evalvacija (tudi procesov) je zaželena in neizogibna. Samo če imamo zunanjo evalvacijo, bomo imeli dobro notranjo evalvacijo.
To je stvar raziskav ali evalvacijskih študij. Organizaciji koristi, če omogoči evalvacijsko študijo skupini izvedencev, da se vidi, v čem je organizacija šibka in v čem dobra. Proces je izredno pomemben – predvsem v formalnem izobraževanju. Vse, kar je v Nacionalnem programu za izobraževanje odraslih določeno kot javni interes, mora biti predmet evalvacije. Ko govorimo o marginalnih skupinah, je proces bistveno dražji, daljši. Če ga merimo samo z nekimi končnimi dosežki, bo morda videti, da je končni učinek slabši. To pomeni, da končnega rezultata ni mogoče predstaviti brez pojasnjevanja procesa, poti.
Ravnatelj ali direktor šole bi moral imeti večja pooblastila in odgovornost za skrb in ustrezno izpeljevanje procesa. Nekdo pa bi kljub temu moral občasno nadzirati, kaj se dogaja.
Prava avtonomija je zagotovljena takrat, ko je ustrezno urejeno zunanje presojanje – za to pa mora biti izpolnjenih več pogojev (verodostojnost zunanjega evalvatorja, ki uživa zaupanje preverjanega). Le tedaj je proces dvosmeren.

Iz mnenj in stališč udeležencev razberemo, da vidijo zunanje presojanje kakovosti izobraževalnih procesov kot komplementaren del notranjega presojanja. Njihova sporočila lahko razumemo tako, da je ob upoštevanju avtonomije izobraževalne organizacije in poudarku na notranjih procesih kakovosti vendarle treba imeti tudi nekatere zunanje mehanizme spremljanja kakovosti. Med načini omenjajo raziskave in ekspertne evalvacijske študije. »Vse, kar je v Resoluciji o nacionalnem programu določeno kot javni interes, mora biti predmet evalvacij,« meni eden izmed udeležencev. Takšno sporočilo smo zasledili že ob analizi nekaterih prejšnjih vprašanj, namreč: ko gre za javno izobraževanje, izobraževanje, ki je v javnem interesu, potrebujemo tudi zunanje prvine presojanja kakovosti, tudi procesov.

Preglednica 66: Razlogi, zakaj kakovosti procesa izobraževanja ni potrebno ali smiselno presojeti tudi od zunaj

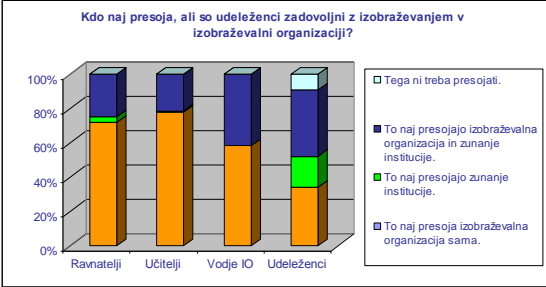
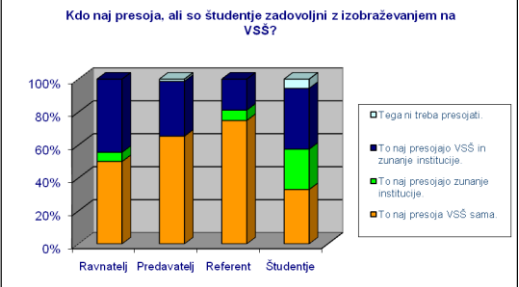

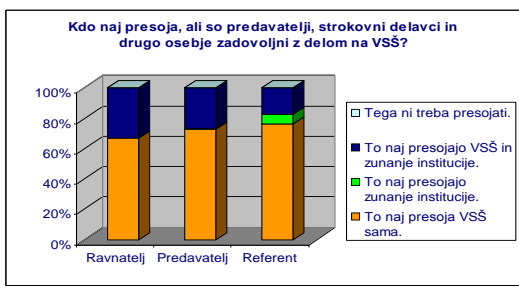
PROCES IZOBRAŽEVANJA SODI V DOMENO STROKOVNE AVTONOMIJE IZVAJALCA
Sam proces naj se čim bolj prepusti šolam.
Presojanje procesa izobraževanja v skladu z novimi izhodišči je avtonomija šole. Če šola odloča o tem, kako bo izpeljevala izobraževalni program, se zdi nesmiselno, da bi proces izobraževanja presojal kdo od zunaj.
Dodatno urejanje ni smiselno, morda pa bi bilo dobro izdelati sistem obveščanja javnosti. Poslovna poročila javnih zavodov so javna. Morda bi določili, kaj je treba objaviti. Mogoče je treba na spletnih straneh uporabnike opozoriti, na kaj naj bodo pozorni, ko bodo kupovali kako storitev. Izdelati bi bilo torej treba sistem obveščanja javnosti, ne pa predpisovati.
Organizacije in učitelji, ki sodelujejo v izobraževalnem procesu morajo imeti strokovno avtonomijo. Glede tega je šola sama odgovorna, to je edina pot. Nadzor od zunaj bi pomenil odklik od poti in ukvarjanje z vsemi drugimi stvarmi.

Skrb za kakovost izobraževalnih procesov je po mnenju te skupine udeležencev stvar avtonomije izobraževalne organizacije in učiteljev, ki sodelujejo v procesu. Opozorili so, da takšna avtonomija šele nastaja in bi nadziranje izobraževalnih procesov od zunaj pomenilo odklik od prave poti.

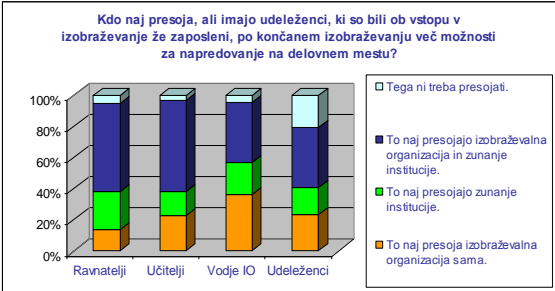
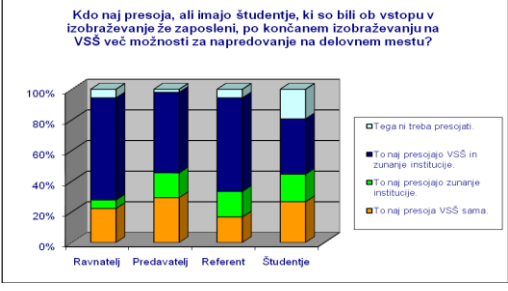
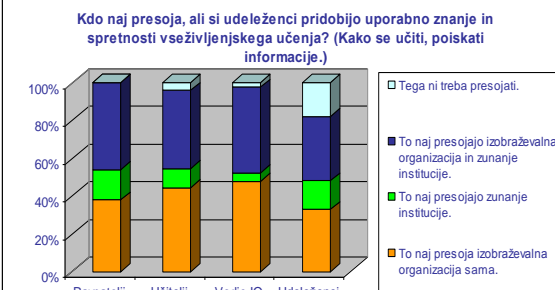
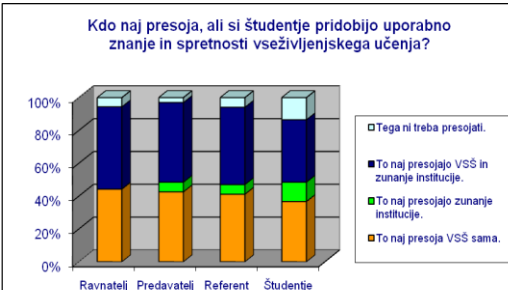
In kdo naj po mnenju vprašanih presoja **izstopne kazalnike kakovosti**?

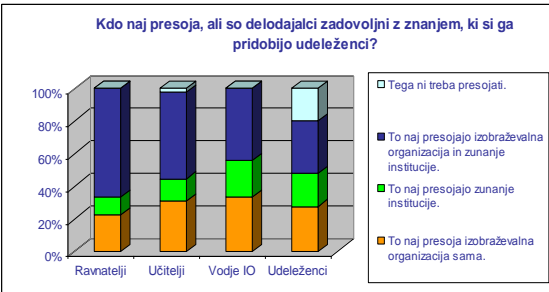
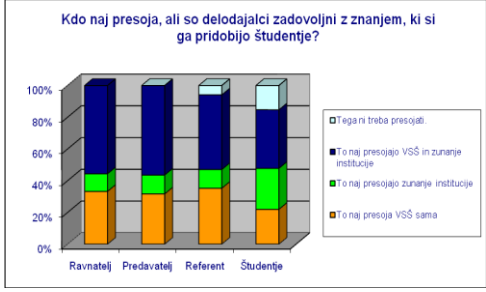
Na vprašanje, kdo naj presoja, ali so udeleženci/študentje zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji, so ravnatelji, učitelji in vodje v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju večinoma menili, da naj se to prepusti izobraževalni organizaciji (ravnatelji – 71,9 %, učitelji – 77,9 %, vodje IO – 58,3 %). Je bilo pa kar veliko vodij, ki so bili mnenja, da bi ta dejavnik poleg izobraževalne organizacije morale presojeti tudi zunanje organizacije (41,7 %). Večinoma so bili tudi predavatelji (65,4 %) in referenti (75,0 %) v višjih strokovnih šolah mnenja, da naj to presoja izobraževalna organizacija sama, ravnatelji pa so bili tu različnega mnenja. Polovica (50,0 %) bi bila za to, da to počne izobraževalna organizacija sama, 44,4 % pa jih meni, da bi to poleg izobraževalne organizacije presojale tudi zunanje institucije. Da naj bi to presojale zgolj zunanje institucije, je menilo 5,6 % ravnateljev. Udeleženci (38,8 %) in študentje (36,9 %) pa so znova potrdili, da si želijo, da bi nekatere vidike kakovosti izobraževanja poleg izobraževalne organizacije presojale tudi zunanje institucije – 24,5 % študentov in 17,9 % udeležencev je celo menilo, da naj bi to presojale samo zunanje institucije (srednje: $H = 129,890$, $p = 0,00$; višje: $H = 61,631$, $p = 0,00$).

Slika 42: Izstopni dejavniki kakovosti – kdo naj jih presoja?

IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>13 Kdo naj presoja, ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?</p>	<p>13 Kdo naj presoja, ali so študentje zadovoljni z izobraževanjem na višji strokovni šoli?</p>
	
<p>Ravnatelj (N = 32); Učitelj (N = 140); Vodja IO (N = 36); Udeleženci (N = 363)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 78); Referent (N = 16); Študentje (N = 233)</p>
<p>Hi-kvadrat = 129,890 p = 0,00</p>	<p>Hi-kvadrat = 61,631 p = 0,00</p>
<p>14 Kdo naj presoja, ali so predavatelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji?</p>	<p>14 Kdo naj presoja, ali so predavatelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom na višji strokovni šoli?</p>
	
<p>Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 192); Vodja IO (N = 44)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 98); Referent (N = 17);</p>
<p>Hi-kvadrat = 5,419 p = 0,49</p>	<p>Hi-kvadrat = 2,936 p = 0,56</p>

IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>15 Kdo naj presoja, v kolikšnem času odrasli udeleženci končajo izobraževanje?</p>	<p>15 Kdo naj presoja, v kolikšnem času študentje končajo izobraževanje?</p>
<p>Ravnatelj (N = 36); Učitelj (N = 191); Vodja IO (N = 44); Udeleženci (N = 355)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 99); Referent (N = 18); Študentje (N = 236)</p>
<p>Hi-kvadrat = 34,047 p = 0,00</p>	<p>Hi-kvadrat = 38,715 p = 0,00</p>
<p>16 Kdo naj presoja, koliko odraslih udeležencev uspešno konča izobraževanje?</p>	<p>16 Kdo naj presoja, koliko študentov uspešno konča izobraževanje?</p>
<p>Ravnatelj (N = 36); Učitelj (N = 191); Vodja IO (N = 43); Udeleženci (N = 350)</p>	<p>Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 99); Referent (N = 18); Študentje (N = 235)</p>
<p>Hi-kvadrat = 58,204 p = 0,00</p>	<p>Hi-kvadrat = 51,994 p = 0,00</p>

IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>17 Kdo naj presoja, ali imajo udeleženci, ki so bili ob vstopu v izobraževanje že zaposleni, po končanem izobraževanju več možnosti za napredovanje na delovnem mestu?</p>	<p>17 Kdo naj presoja, ali imajo študentje, ki so bili ob vstopu v izobraževanje že zaposleni, po končanem izobraževanju na višji strokovni šoli več možnosti za napredovanje na delovnem mestu?</p>
	
Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 189); Vodja IO (N = 44); Udeleženci (N = 359)	Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 99); Referent (N = 18); Študentje (N = 233)
Hi-kvadrat = 51,897 p = 0,00	Hi-kvadrat = 33,595 p = 0,00
<p>18 Kdo naj presoja, ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itn.)?</p>	<p>18 Kdo naj presoja, ali si študentje pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itn.)?</p>
	
Ravnatelj (N = 37); Učitelj (N = 191); Vodja IO (N = 44); Udeleženci (N = 363)	Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 101); Referent (N = 17); Študentje (N = 237)
Hi-kvadrat = 43,455 p = 0,00	Hi-kvadrat = 19,843 p = 0,19

IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE
<p>19 Kdo naj presoja, ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?</p> 	<p>19 Kdo naj presoja, ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo študentje?</p> 
Ravnatelj (N = 36); Učitelj (N = 191); Vodja IO (N = 45); Udeleženci (N = 363)	Ravnatelj (N = 18); Predavatelj (N = 101); Referent (N = 17); Študentje (N = 236)
Hi-kvadrat = 66,964 p = 0,00	Hi-kvadrat = 48,962 p = 0,00

O tem, kdo naj presoja, ali so predavatelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji, smo vprašali zgolj zaposlene, saj se nam je zdelo, da bi udeleženci in študentje na to vprašanje težko relevantno odgovarjali. Vse skupine vprašanih so večinskega mnenja, da je to stvar izobraževalne organizacije (ravnatelji srednje – 78,4 %; ravnatelji višje – 66,7 %; učitelji srednje – 82,3 %, predavatelji višje – 72,4 %, vodje IO – 75 %, referenti – 76,5 %). V manjšini so bili tisti, ki so menili, da naj bi bil to tudi predmet zunanjega presojanja.

Pri vprašanju, kdo naj presoja, v kolikšnem času odrasli udeleženci končajo izobraževanje, so bili vprašani iz srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja različnega mnenja. Malo več kot polovica (ravnatelji – 55,6 %; učitelji – 53,4 %, vodje IO – 52,3 %), bi jih bila za to, da se to prepusti izobraževalni organizaciji, od 30 do 36 % pa je bilo v vseh skupinah takšnih, ki so menili, da bi morale poleg izobraževalne organizacije to presojati tudi zunanje institucije. Le nekaj je bilo takšnih, ki bi presojo tega dejavnika prepustili zgolj zunanjim institucijam. Podobno so menili tudi predavatelji na višjih strokovnih šolah. Ravnatelji višjih strokovnih šol pa so bili v večjem številu kot ravnatelji srednjih šol za to, da to presojajo tako izobraževalna organizacija kot zunanje institucije (72,2 %). 44,4 % referentov je menilo, da naj presoja tega dejavnika ostane v domeni izobraževalne organizacije, nekaj med njimi jih je menilo, da bi ta dejavnik poleg izobraževalne organizacije morale spremljati tudi (27,8 %) ali zgolj (16,7 %) zunanje institucije. 38 % udeležencev in 42,4 % študentov je bilo za to, da to presoja izobraževalna organizacija, da poleg izobraževalne organizacije ta vidik presojajo tudi zunanje institucije, pa je menilo 33 % udeležencev in 30,5 % študentov. Zanimivo je, da je bilo 17,2 % udeležencev in 13,1 % študentov mnenja, da tega dejavnika sploh ni treba spremljati (srednje: $H = 34,047$, $p = 0,00$; višje: $H = 38,715$, $p = 0,00$).

Nekoliko različna je slika odgovorov v obeh omrežjih pri vprašanju o tem, kdo naj presoja, koliko odraslih udeležencev uspešno konča izobraževanje. Od 50 do 63 % vprašanih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju meni, da mora to spremljati izobraževalna organizacija sama (ravnatelji – 50,0 %; učitelji – 56 %, vodje IO – 62,8 %), vendar pa skoraj polovica ravnateljev (41,7 %) in več kot tretjina vodij izobraževanja odraslih (32,6 %) tudi meni, da bi bilo dobro, če bi to spremljale tudi zunanje institucije. Za razliko od ravnateljev srednjih šol pa ravnatelji v višjih strokovnih šolah večinoma menijo, da je to podatek, ki ga mora spremljati izobraževalna organizacija sama, biti pa mora tudi predmet zunanje spremljave (66,7 %). Tako meni tudi kar precej predavateljev. Referenti pa v večjem razmerju, kot je značilno za druge skupine, menijo, da naj to spremljajo samo zunanje institucije, večinoma pa, da mora to spremljati tudi izobraževalna organizacija sama. Udeleženci in študentje tudi pri tem dejavniku spremljav ne bi prepustili zgolj izobraževalni organizaciji (srednje: $H = 58,204$, $p = 0,00$; višje: $H = 51,994$, $p = 0,00$). Je pa zanimivo, da se je pri tem vprašanju nekoliko več študentov, kot je bilo značilno za druga vprašanja, opredelilo, da tega ni treba spremljati. Ker se kazalnik navezuje neposredno na spremljanje njihove uspešnosti, nekateri morda ne želijo, da se raziskuje in prikazuje podatke o njihovi (ne)uspešnosti.

Povsem podobno sliko v obeh omrežjih dobimo tudi ob vprašanju, kdo naj presoja, ali imajo udeleženci, ki so bili ob vstopu v izobraževanje že zaposleni, po končanem izobraževanju več možnosti za napredovanje na delovnem mestu. Po večinskem mnenju naj bi to spremljala izobraževalna organizacija in zunanje institucije (ravnatelji srednje – 56,9 %; ravnatelji višje – 66,7 %; učitelji srednje – 58,7 %, predavatelji višje – 52,5 %, vodje IO – 58,7 %, referenti – 61,1 %) ali samo zunanje institucije (med 15 in 24 %). Zanimivo pa je, da se v odgovorih spet razlikujejo udeleženci in študentje (srednje: $H = 51,897$, $p = 0,00$; višje: $H = 33,595$, $p = 0,00$). Pri njih se poveča število tistih, ki menijo, da tega ni treba spremljati (udeleženci: 20,6 %; študentje: 19,3 %). Sicer pa 38,7 % udeležencev in 36,1 % študentov meni, da morajo ta dejavnik poleg izobraževalne organizacije presojati tudi zunanje institucije.

Na vprašanje o tem, kdo naj presoja, ali si udeleženci in študentje pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja, so bila mnenja po večini porazdeljena med tiste, ki menijo, da naj bi to presojala zgolj izobraževalna organizacija (ravnatelji srednje – 37,8 %; ravnatelji višje – 44,4 %; učitelji srednje – 44,5 %, predavatelji višje – 42,6 %, vodje IO – 33,3 %, referenti – 41,2 %), in tistimi, ki so menili, naj poleg izobraževalne organizacije to presojajo tudi zunanje institucije (ravnatelji srednje – 45,9 %; ravnatelji višje – 50,0 %; učitelji srednje – 41,5 %, predavatelji višje – 48,5 %, vodje IO – 45,5 %, referenti – 47,1 %). V zvezi s tem so še posebno zanimivi odgovori predstavnikov višjih strokovnih šol, če vemo, da v višješolskih programih ni zunanjega preverjanja znanja. Znova se je nekoliko razlikovalo število udeležencev (17,9 %) in študentov (13,5 %), ki so menili, da tega ne bi bilo treba presojati. Da bi morala to presojati izobraževalna organizacija in zunanje institucije, je menilo 34,2 % udeležencev in 38,0 % študentov. Da bi bilo treba to prepustiti zgolj zunanjim institucijam, pa je menilo 15,2 % udeležencev in 11,8 % študentov (srednje: $H = 43,455$, $p = 0,00$; višje: $H = 19,843$, $p = 0,19$).

Še zadnje vprašanje se je nanašalo na to, kdo naj presoja, ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci. Da bi morala ta dejavnik presojati izobraževalna organizacija in zunanje institucije, meni 66,7 % ravnateljev, 52,9 % učiteljev in 44,4 % vodij IO na srednjih šolah. Prav podobno menijo zaposleni na višjih šolah (ravnatelji – 55,6 %; predavatelji – 56,4; referenti – 47,1 %). Tako meni tudi 32,2 % udeležencev in 36,9 % študentov. Med zaposlenimi se poveča odstotek tistih, ki menijo, da bi morale ta dejavnik presojati zgolj zunanje institucije (od 11 do 15 %). Tako meni tudi 20,4 % udeležencev in 25,8 % študentov. Nekateri udeleženci (19,8 %) in študentje (15,3 %) pa tudi v tem primeru menijo, da takšne presoje niso potrebne. Znova lahko ugotovimo, da so udeleženci in študentje tudi pri tem vprašanju bolj kot druge skupine vprašanih menili, da tega dejavnika ne gre prepuščati zgolj spremljavam, ki jih opravlja izobraževalna organizacija (srednje: $H = 66,964$, $p = 0,00$; višje: $48,962$, $p = 0,00$).

Udeležencem v fokusnih skupinah smo v zvezi z izstopnimi dejavniki kakovosti postavili tale vprašanja:

- Ali so uveljavljeni načini preverjanja kakovosti dosežkov in učinkov izobraževanja odraslih primerni? Če niso, v čem bi jih bilo treba dopolniti ali spremeniti glede na to, kaj se spremlja, kako se spremlja in kdo spremlja?

Nekateri udeleženci so poudarili, da so dosežki poklicne mature pomembni podatki, ki se sicer lahko uporabijo kot zunanji ali notranji podatek, so pomemben vir povratne informacije, ki jih lahko izobraževalna organizacija uporabi v svojih notranjih premislekih o kakovosti in vpeljevanju izboljšav, ali kot je dejal eden izmed udeležencev:

»Maturu je mogoče uporabljati zelo različno, saj so ti mehanizmi zelo sofisticirani. Maturu razumem kot zunanji podatek, ki ga dobi šola kot spodobno validen podatek, je pa tudi notranji podatek, in sicer takrat, ko ravnatelj šolo vodi in se v aktivu pogovarja, kako z nekaterimi ukrepi ta podatek izboljšati. To razumem kot od zunaj pridobljeni podatek, ki pa se uporablja kot del samoevalvacije. Če država reče, da je pri maturi nekaj ugotovila in bo na podlagi tega spremenila financiranje, to pomembno spremeni naravo podatka. Podatek pa je še vedno isti. Kdo ga uporablja in kdaj, pa je vprašanje. Podatka od zunaj ne bi smeli uporabljati, od znotraj pa vsekakor. Zato bi še povečal nabor podatkov, ki bi bili trši.« (Vir: Fokusna skupina 4)

V nadaljevanju pa je bogata razprava pokazala različne vrste podatkov in informacij, ki govorijo o rezultatih in učinkih dela izobraževalne organizacije in bi jim bilo treba v prihodnje namenjati več pozornosti. Iz navedenih mnenj in stališč lahko odberemo nekatere dejavnike kakovosti rezultatov in učinkov, za katere udeleženci menijo, da pomembno kažejo kakovost dela izobraževalne organizacije in bi jih bilo treba spremljati:

- zadovoljstvo udeležencev,
- zadovoljstvo delodajalcev,
- koliko udeležencev uspešno konča izobraževanje,
- stopnja osipa, ugotavljanje vzrokov za osip,
- zaposljivost,
- število učnih mest pri delodajalcih,
- število programov, v katerih je udeleženec sodeloval – ali se vrača v izobraževalno organizacijo,
- število ur, preživetih na delovni praksi,
- osebni razvoj,
- pismenost,
- doseganje kompetenc: zavedanje timskega dela, ustvarjalnost, samostojnost, komunikacija, zmožnost nastopanja, kritičnost, sposobnost odločanja, sposobnost izbiranja.

V pogovoru o tem, kdo naj bi omenjene kazalnike kakovosti spremljal in kako, so udeleženci opozorili na precej težav, ki nastajajo na tem področju in bi jih bilo treba med oblikovanjem celotnega sistema skrbni za kakovost v izobraževanju odraslih (pa tudi na drugih področjih) postopno reševati.

»Posameznih šol in izobraževalnih organizacij ne smemo preveč obremenjevati. V šolstvu trdijo, da imajo preveč birokratskega dela. Vidike zaposljivosti se na primer da raziskati vzorčno in ni treba obremenjevati vseh. Pri presojanju kakovosti je treba imeti pravo ekonomijo.« (Vir: Fokusna skupina 1)

To je pomembno opozorilo, ki so ga sporočili že tudi sodelujoči v anketiranju. Velikokrat se nam namreč zgodi, da v preveliki vnemi po urejanju stvari, zbiranju podatkov in informacij preveč stvari naložimo prav izvajalskim organizacijam; kadar počnemo to še neusklajeno med različnimi institucijami, nesistematično in brez jasnega namena, lahko ti postopki prinesejo v izobraževalne organizacije vse kaj drugega kot večjo kakovost. Zato je pomembno opozorilo, da je treba razmisliti, kateri podatki so takšni, da jih ne more zbirati nihče drug kot izobraževalna organizacija sama in je tudi smiselno, da jih zbira, katere se pa da zbirati drugače, na primer agregirano, z nacionalnimi vzorčnimi študijami, katerih izsledki se uporabljajo za vpeljevanje izboljšav v celoten sistem ali del sistema. S tega zornega kota je pomembno tudi tole opozorilo:

»Podatke zbiramo parcialno, na nacionalni ravni nimamo enotnega informacijskega sistema, niti podatkovnih baz, podatkov za celotno področje ne zbiramo enotno – tako za formalno kot neformalno izobraževanje (imamo podatke za posamezne programe v izobraževanju odraslih, npr. programi Usposabljanja za življenjsko uspešnost ali svetovalna dejavnost).« (Vir: Fokusna skupina 4)

To je poziv enega izmed udeležencev, da bi bilo treba v prihodnje več narediti za urejanje in vzdrževanje podatkovnih baz za celotno izobraževanje odraslih.

Udeleženci (predvsem iz izvajalskih organizacij) so opozorili še na tele težave:

»Pri merjenju učinkov je težava v tem, da ne moreš priti v organizacijo, ki zaposluje diplomanta, tam potrebuješ sodelovanje njegovega delodajalca. Težava je bolj v tem kakor v številu programov, ki jih izpeljuje neka organizacija. To je odvisno tudi od podjetja, velikosti delodajalca, usposobljenosti. Velikokrat je potreben osebni stik.« (Vir: Fokusna skupina 4)

»Kakovosti zaposlitve z vidika udeleženca skoraj ni mogoče meriti. Zelo težko je na primer meriti, kdaj udeleženec dobi prvo zaposlitev, kdaj napreduje itn. Če bi želeli dobiti te podatke, bi bilo treba vsakič vprašati nadrejenega, sodelavce, tiste, s katerimi udeleženec sodeluje.« (Vir: Fokusna skupina 2)

Sporočila lahko razumemo večplastno. Najprej kot opozorilo, da gre pri merjenju učinkov (npr. zaposljivost diplomantov, zadovoljstvo delodajalcev z znanjem) za zahtevno merjenje, za katero imajo včasih izobraževalne organizacije premalo znanja in izkušenj. Še bolj se iz teh sporočil odstre težava, ki jo velikokrat zaznavamo v izobraževanju, namreč, da še vedno ni dovolj dobrih povezav med izobraževalnimi organizacijami in delodajalci, ki bi med drugim omogočale tudi lažje vstopanje izobraževalne organizacije v podjetja, lažje pogovore o kakovosti znanja diplomantov, dogovarjanje za sodelovanje, ki bi pripomoglo k večji kakovosti, idr. Sporočila lahko razumemo tudi kot pomembna opozorila vsem, ki se ukvarjamo z usposabljanjem skupin za kakovost iz izvajalskih organizacij, da je treba več pozornosti nameniti tematiki merjenja učinkov pa tudi premislekom na nacionalni ravni o sistemskih evalvacijskih študijah, ki bi pogosteje zajemale tudi tematiko ugotavljanja takšnih učinkov. Ob tem so udeleženci opozorili tudi na pomen mednarodnih raziskav pri takšnem merjenju učinkov (PISA, Pismenost ...).

Udeležence fokusnih skupin smo povprašali, kaj menijo o tem, da bi **na nacionalni ravni opredelili ključne kazalnike kakovosti izobraževalne organizacije v zvezi z izobraževanjem odraslih, ki bi se redno (občasno) preverjali z zunanjimi evalvacijami.**

Veliko mnenj in stališč pri tem vprašanju nismo dobili, so pa udeleženci prispevali nekaj mnenj in predlogov, dragocenih za razmisleke o tem, kako urejati to področje v prihodnje.

»Kazalnike naj ni oblikovali s konsenzom. Upoštevati je treba, da ti kazalniki potem usmerjajo delovanje organizacije. Zadoščala bi že objava rezultatov kazalnikov, ki so javni, ker bi se potem organizacije lahko primerjale med sabo.« (Vir: Fokusna skupina 4)

»Pri oblikovanju ključnih kazalnikov kakovosti je treba narediti dovolj širok nabor kazalnikov in vprašanj za presojanje kakovosti.« (Vir: Fokusna skupina 1)

»Zunanja presoja – dobro je, da so nacionalni kazalniki dogovorjeni, organizacija pa se prostovoljno odloči, ali se bo primerjala.« (Vir: Fokusna skupina 4)

»Zdi se, da je precej soglasja glede kazalnikov, ki bi v Sloveniji veljali za znak nečesa, neke vrste znak kakovosti. Mogoče je, da bi vsaka organizacija sama posredovala te podatke navzven, neko osebno izkaznico. Da bi se vsaka organizacija po predpisih morala po nekem številu parametrov dati preveriti nekomu zunanjemu – vendar to veliko stane; tistih, ki bi to preverjali, nimamo dovolj, da bi to delovalo in verjetno bi bilo precej prikritega nasprotovanja. Če isto stvar ponudiš in jo daš na izbiro, bo to rešitev, ki bo primerna po nekaj letih (in ob nekoliko spretnosti), vzelo devet izobraževalnih organizacij od desetih. Če nekaj naložiš – četudi bo rešitev boljša – pa bo pet izobraževalnih organizacij od desetih temu nasprotovalo. Bil bi skeptičen, da bi šli tako daleč, da bi redno preverjali z zunanjimi evalvacijami. Redno pa bi moralo biti mogoče, da bi ob nečem, kar so delali sami, pridobili še nekaj od nekod, bi pa to moralo biti avtorizirano. To bi moralo šteti.« (Vir: Fokusna skupina 4)

Udeleženci se večinoma niso opredelili do tega, ali naj bi na nacionalni ravni izoblikovali ključne kazalnike kakovosti. Iz razprave pa je bilo zaznati, da bi kazalniki kakovosti, ki bi bili opredeljeni, javno objavljeni in verodostojni, izobraževalni organizaciji pomagali pri usmerjanju lastnega delovanja. Takšne kazalnike naj bi oblikovali s sodelovanjem različnih interesnih skupin. Predlog lahko razumemo kot opozorilo, da bi bilo treba že k oblikovanju kazalnikov pritegniti različne interesne skupine; to bi omogočilo, da bi bil tudi takšen ali drugačen nabor kazalnikov izkaz interesov, ki jih v izobraževanju odraslih izražajo pomembne interesne skupine.

V razpravah je bilo tudi zaznati dilemo o tem, ali naj bodo kazalniki kakovosti obvezni, torej takšni, ki jih izobraževalna organizacija mora upoštevati in o dosežkih, povezanih z njimi, javno poročati. Ali pa bodo takšni kazalniki kakovosti ponujeni izobraževalni organizaciji le kot usmeritev za presojanje in razvijanje kakovosti – in se potem lahko sama odloči, ali jih bo pri presojanju upoštevala ali ne. Nakazana je bila morebitna rešitev, in sicer, da bi se na nacionalni ravni (npr. po strokovnem svetu ali strokovnih institucijah) za posamezna področja oblikovale zbirke najpomembnejših kazalnikov kakovosti, te pa bi potem kot priporočila poslali izobraževalnim organizacijam za presojanje kakovosti, vendar neobvezno. Vsaj na začetnih stopnjah njihove uporabe. Nakazana pa je tudi druga možnost: za nekatere od takšnih kazalnikov naj bi določili, da mora o njih izobraževalna organizacija obvezno javno poročati, morda naj bi v ta namen izoblikovali nekakšno »osebno izkaznico« izobraževalne organizacije. Vendar je pri tem pomembno, da izobraževalne organizacije sodelujejo pri izbiri in odločanju o takšnih kazalnikih ter da se jasno opredelijo metodologije javnega objavljanja takšnih podatkov.

Ob koncu analize odgovorov pri vprašanju o tem, kdo naj bi presojal različne dejavnike kakovosti, lahko povzamemo tole:

Vprašani večinoma za nobenega izmed ponujenih dejavnikov vprašani niso menili, da **ga sploh ne bi bilo treba presojati**. To velja še posebno za odgovore ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij, učiteljev in referentov za študijske zadeve ter predavateljev. Pri tem se nekoliko razlikujejo odgovori udeležencev in študentov, ti so pogosteje menili, da nekaterih dejavnikov ne bi bilo treba presojati. Čeprav je bilo v teh primerih takšnih le od 10 do 20 %, nas je to presenetilo pri dejavnikih, za katere se nam je zdelo, da bi jim morali prav udeleženci nameniti posebno pozornost (dejavnike, ki zadevajo neposredno njihovo izobraževanje, podporo pri učenju, uspešnost).

Opazili smo tudi, da so se vprašani le izjemoma odločili, naj bi nekatere dejavnike presojali samo od zunaj. Večinoma so se torej odločali med možnostmi, naj nekatere dejavnike presoja izobraževalna organizacija sama ali pa naj jih preverja sama in kdo zunaj.

Med dejavnike, za katere so predvsem notranje interesne skupine (ravnatelji, učitelji in predavatelji, vodje IO in referenti) večinoma menile, da **naj bi jih izobraževalna organizacija presojala sama**, se uvrščajo: (1) opredeljen načrt razvoja; (2) omogočanje usposabljanja učiteljev za izobraževanje odraslih, (3) usposobljenost učiteljev za delo z odraslimi; (4) ustreznost organizacije izobraževanja; (5) zadovoljstvo udeležencev z izobraževanjem; (6) zadovoljstvo učiteljev, strokovnih delavcev in drugega osebja z delom v izobraževalni organizaciji; (7) kakovost učnega gradiva in učnih pripomočkov, (8) izpeljava postopkov spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj ter upoštevanje pri načrtovanju izobraževanja zanj; (9) možnost vpliva učiteljev in udeležencev na organizacijo in potek izobraževanja; (10) informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju za udeležence; (11) uspešnost udeležencev v izobraževanju; (12) čas, v katerem udeleženci končajo izobraževanje;

Razliko v odgovorih vprašanih iz obeh omrežij ugotovimo le pri dejavniku »učitelji so usposobljeni za delo z odraslimi«, kjer predavatelji iz višjih strokovnih šol v večjem številu menijo, da bi morale to presojati tudi zunanje institucije, kot je značilno za učitelje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju ($U = 11,318$, $p = 0,03$) ter pri dejavniku »organiziranost izobraževanja je prilagojena izobraževanju odraslih«, kjer vodje izobraževanja odraslih drugače od drugih zaposlenih v večini (56,8 %) menijo, da bi morala ta dejavnik presojati izobraževalna organizacija in zunanje institucije.

Pomembno pa je poudariti, da je **mnenje udeležencev in študentov** o teh dejavnikih včasih **izrazito drugačno** kakor v povprečju mnenje zaposlenih (ali sodelujočih) v izobraževalnih organizacijah. Odgovori študentov in udeležencev pokažejo, da niso preveč naklonjeni temu, da bi se presojanje kakovosti prepuščalo zgolj izobraževalni organizaciji. Tako bi si udeleženci in študentje želeli, da bi usposobljenost učiteljev za delo z odraslimi, prostorske razmere, učno gradivo in učna sredstva, kakovost informacij, ustreznost organizacije izobraževanja, svetovanje ter učno pomoč, zadovoljstvo udeležencev in uspešnost izobraževanja večinoma presojali v

izobraževalni organizaciji skupaj z zunanjimi presojevalci. To so vprašanja, ki neposredno zadevajo učne razmere udeležencev in študentov, zato ti menijo, da bi bile presoje objektivnejše, če bi te dejavnike presojal še kdo od zunaj.

Na tem mestu se nam potrjuje teza, da so premisleki o kakovosti povezani z vlogami in interesi tistih, ki te premisleke opravljajo (Pirsig 1974, Harvey in Green 1993, Donaldson in Preston 1995). Odstre se namreč pomembna interesna razlika med različnimi interesnimi skupinami. Učitelji ali predavatelji in strokovni delavci ter vodstvo izobraževalnih organizacij, katerih menja so se v teh primerih izkazala kot precej homogena, se zavzemajo za ohranjanje avtonomije tudi pri presojanju in razvijanju kakovosti, še posebno pri izobraževalnih procesih, tu ne želijo vmešavanja »od zunaj«. Udeleženci, po drugi strani želijo zavarovati svoj interes, ki je predvsem v tem, da bi imeli dobre učitelje, dobro strokovno podporo (informiranje in svetovanje, učno pomoč), njim prilagojen izobraževalni proces.

Med dejavnike, za katere je večina vprašanih menila, da naj **bi jih izobraževalna organizacija presojala skupaj z zunanjimi ustanovami**, lahko uvrstimo tele: (1) ustreznost izobrazbe in izpolnjevanje zakonskih pogojev za delo z odraslimi; (2) možnosti za zaposlitev in napredovanje na delovnem mestu po končanem izobraževanju; (3) zadovoljstvo delodajalcev z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci.

Različna pa so bila mnenja ob dejavnikih; (1) sistematično presojanje in razvijanje kakovosti; (2) uporabnost znanja in spretnosti za vseživljenjsko učenje. Pri dejavniku »presojanja in razvijanja kakovosti« približno polovica vprašanih v srednješolskem izobraževanju meni, da bi moralo to ostati zgolj v domeni izobraževalne organizacije, približno polovico pa, da bi morale to presojati izobraževalne organizacije in zunanje institucije. V višjih strokovnih šolah pa so vprašani večinoma mnenja, da bi morale to presojati višja strokovna šola in zunanje institucije.

Ob koncu lahko ugotovimo, da zastopniki notranjih interesnih skupin v obeh omrežjih načeloma ne nasprotujejo sodelovanju zunanjih dejavnikov pri presojanju kakovosti izobraževanja (presojanje, javno objavljane podatkov, sodelovanje), ostaja pa vtis, da zelo dobro vedo, v čem želijo ostati suvereni. To so večinoma vprašanja strokovne avtonomije (načrtovanje razvoja, strokovna usposobljenost, organizacija in sam proces izobraževanja), vlogo zunanjih dejavnikov pa vidijo v presojanju temeljnih pogojev, v katerih poteka izobraževanje, usklajenosti dejavnosti s potrebami in učinkov izobraževanja. Načeloma se to sicer ujema s prevladujočimi usmeritvami razvijanja modelov kakovosti, seveda pa je mogoče o posameznih dejavnikih in razmejitvah med »strokovno avtonomijo« in »javnim« ali »izkazovanjem odgovornosti za kakovost« še veliko razpravljati. Če koncept avtonomije povežemo z odgovornostjo za sprejemanje odločitev (Moller 2005, Kroflič 2002 a), iz tega namreč izhaja tudi, da so izvajalci odgovorni za izkazovanje kakovosti (Anderson 2005), se pravi tudi za odločitve, ki jih sprejemajo v izobraževalnih procesih. Ob upoštevanju tega bi bilo težko skleniti, da bi zaradi argumenta »strokovne avtonomije« ne bilo smiselno ali mogoče od zunaj presojati tudi nekaterih vidikov izobraževalnega procesa.

6.6 Prenos znanja in dobre prakse v izobraževalni organizaciji ter v omrežjih

Doslej smo v raziskavi že pokazali, kako interesne skupine v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje odraslih in višješolsko strokovno izobraževanje, razmišljajo o pomembnih dejavnikih kakovosti, ki opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle. Razčlenili smo njihova mnenja in stališča o tem, koliko se jim zdijo pomembni različni načini notranjega in zunanjega presojanja kakovosti pri skrbi za kakovost dela v izobraževalni organizaciji. Pri tem so nas še posebno zanimali načini sodelovanja zaposlenih pri skrbi za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji.

Za konec pa želimo nameniti pozornost še enemu dejavniku, ki postaja v sodobnih prijemih vse pomembnejši za razvoj kakovosti v organizacijah. Za sodobni čas velja, da so najuspešnejši sistemi, družbe in organizacije, ki temeljijo na znanju in imajo v svoje delovanje umeščene instrumente, načine in poti, ki omogočajo izmenjavo, prenos in ustvarjanje novega znanja (Nahapiet in Ghoshal 2000). V uvodnih poglavjih smo že pokazali, da postaja danes **zmožnost, da organizacija pride do novega znanja, da se obstoječe znanje prenaša med zaposlenimi in uporabi v novih okoliščinah, vse pomembnejša** (Lesser 2000). Hkrati pa tudi, da je prenos znanja izrazito **socialno dejanje**, saj poteka po številnih formalnih in neformalnih pa tudi aktivnih in pasivnih socialnih mehanizmih (interakcije). Znanje ali človeški kapital je namreč serija informacij, ki jih ima posameznik; to pomeni, da znanja ne moremo dati nekemu enako, kot lahko damo neko fizično stvar, ampak mora prejemnik znanja sodelovati v samem (socialnem) procesu pridobivanja tega (Lenarčič 2008). Prav zato potrebujemo za učinkovit transfer znanja razvita socialna omrežja, visoko stopnjo zaupanja ter določeno stopnjo skupnih norm ali vrednot udeležencev (Adam in Lenarčič 2008).

Prav zato postaja tudi v izobraževanju vse pomembnejši koncept socialnega kapitala, ki se med drugim utemeljuje v ustvarjenih omrežjih v izobraževalni organizaciji in med izobraževalnimi organizacijami, ki takšen prenos in izmenjavo znanja in dobre prakse omogočajo. Pomembno za takšna omrežja, ki naj temeljijo na načelih zaupanja in izmenjave, pa je, da so pomemben prostor, kjer lahko poteka dialog med različnimi interesnimi skupinami o pomembnih vprašanjih kakovosti (Guba in Lincoln 1994). Pri tem je poudarek na **kakovosti in intenzivnosti medosebnih odnosov**, na gojenju teh odnosov (Pirsig 1974), po katerih se prelivajo informacije, medsebojna pomoč, nove zamisli. Tako se ohranja in kroži znanje ter intelektualni in kulturni kapital.

Nekatere izmed omenjenih vidikov smo želeli osvetliti tudi v naši raziskavi. Seveda ni bil naš namen meriti socialni kapital v izobraževalnih organizacijah, to bi preseгло doseg te raziskave, pač pa smo se ob proučevanju vprašanj **razvoja kakovosti** izobraževalne organizacije usmerili le na nekatere vidike, ki pa so s socialnim kapitalom in izoblikovanjem omrežij v organizaciji in med organizacijami tudi povezani.

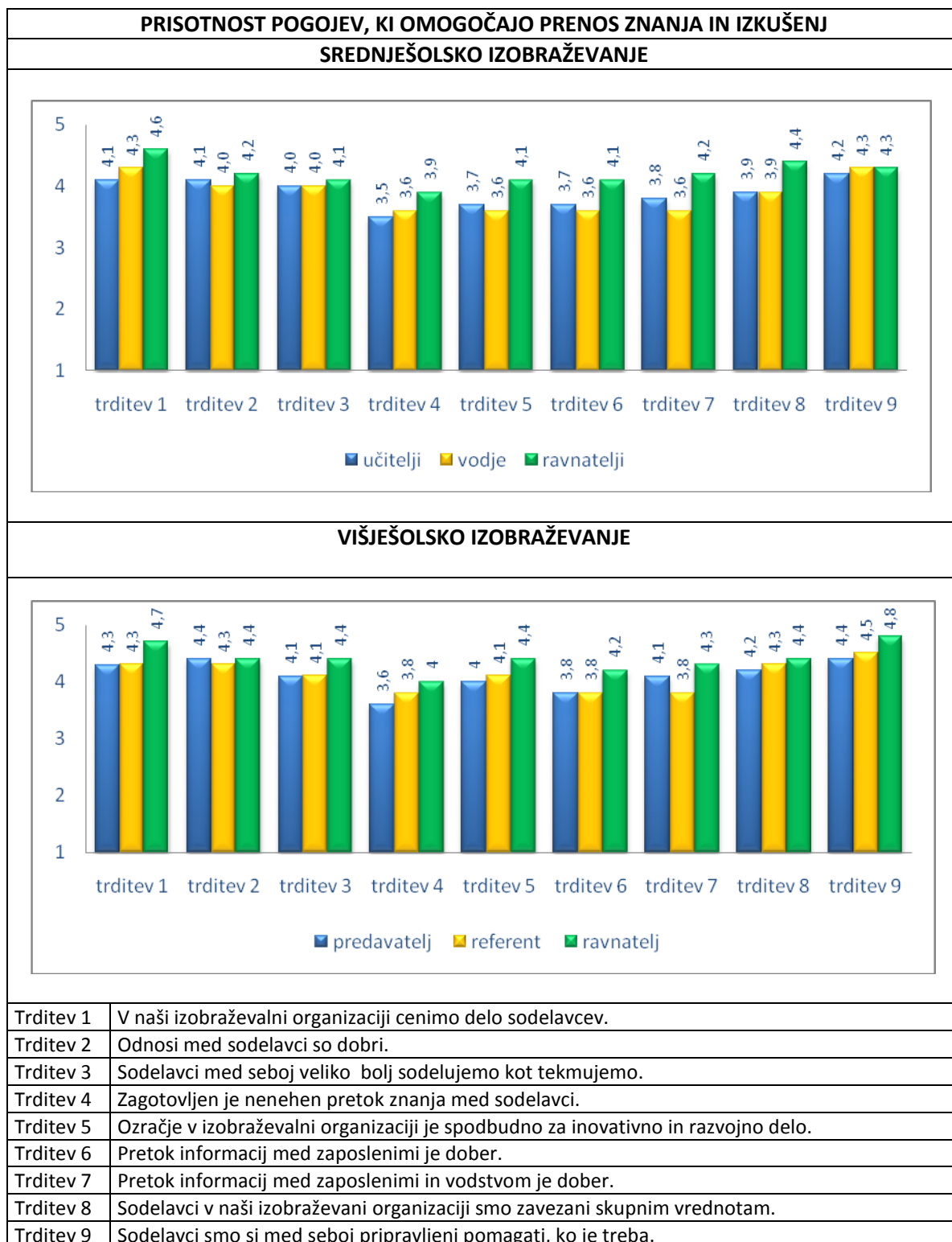
Zanimalo nas je predvsem tole:

- Kakšni so v izobraževalnih organizacijah pogoji za prenos in izmenjavo znanja (zaupanje, skupne vrednote, komunikacijski kanali ...)? Kaj prenos in izmenjavo znanja spodbuja in kaj ju zavira?
- Kolikšna je izmenjava znanja med zaposlenimi v izobraževalni organizaciji, kaj menijo o stopnji zaupanja, ki vlada med zaposlenimi, pa med zaposlenimi in vodstvom ter med izobraževalno organizacijo in drugimi interesnimi skupinami?
- Koliko učitelji in predavatelji sodelujejo v skupinskih oblikah dela?
- Kakšno je sodelovanje v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle?
- Ali se sodelovanje med različnimi vrstami organizacij za odrasle na splošno razlikuje?
- Ali se po mnenju vprašanih razlikuje kakovost izobraževanja odraslih v srednjih šolah, ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah? In ali se razlikuje kakovost v javnih in zasebnih višjih strokovnih šolah?

Spodbude in ovire za prenos znanja in dobre prakse v izobraževalni organizaciji

Zaposlene v obeh omrežjih smo najprej povprašali, koliko se strinjajo, da za njihovo izobraževalno organizacijo držijo nekatere trditve, ki smo jim jih ponudili v presojo in kažejo na nekatere izmed pogojev, ki omogočajo pretok znanja in izkušenj med sodelavci. Vprašanim smo ponudili tole ocenjevalno lestvico: (0) Ne morem oceniti. (1) Se sploh ne strinjam. (2) Delno se ne strinjam. (3) Niti da niti ne. (4) Večinoma se strinjam. (5) Popolnoma se strinjam. V nadaljevanju prikazujemo primerjalne odgovore vseh skupin vprašanih za obe omrežji.

Slika 43: Ocena prisotnosti nekaterih pogojev, ki omogočajo prenos znanja in izkušenj med sodelavci v izobraževalni organizaciji – primerjava med subjekti – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje ter višješolsko strokovno izobraževanje



Vprašani v obeh omrežjih so potrdili, da je po njihovem mnenju **delo sodelavcev v izobraževalni organizaciji cenjeno**. Vse skupine so v povprečju tej trditvi namreč namenile oceno 4 ali več. Pokazala pa se je statistično značilna razlika v primerjavah med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ($H = 15,075$, $p = 0,01$). Ravnatelji in direktorji so bolj prepričani o tem, da je delo sodelavcev v izobraževalni organizaciji cenjeno, kot drugi dve skupini vprašanih. Še največja je razlika med ravnatelji in direktorji ter učitelji. Podobna razlika se je pri tem dejavniku pokazala tudi v omrežju višjih strokovnih šol, vendar zanjo ne moremo reči, da je statistično značilna.

Vprašani tudi menijo, da so **odnosi med sodelavci** v izobraževalnih organizacijah v povprečju dobri in da **sodelavci med seboj bolj sodelujejo kot tekmujejo**. Kot bomo videli pozneje, ko bomo razčlenili nekatere odprte odgovore, pa bodo vprašani na več mestih omenjali prav tekmovalnost, individualizem ipd. kot značilnosti, s katerimi se v izobraževalnih organizacijah tudi soočajo in po njihovem mnenju slabo vplivajo na prenos in izmenjavo znanja in izkušenj med sodelavci. Na tem mestu pa so se vprašani strinjali tudi s tem, da **so si sodelavci med seboj pripravljeni pomagati, ko je potrebno** (4–4,4).

Bolj kritični pa so vprašani v obeh omrežjih do trditve, da je v izobraževalni organizaciji **zagotovljen pretok znanja med sodelavci**. Ocene učiteljev (3,5), predavateljev (3,6) in vodij izobraževanja odraslih (3,6) ter referentov (3,8) so nižje od ocen ravnateljev (3,9–4,0). Učitelji in vodje izobraževanja odraslih so relativno nižje od drugih trditev ocenili tudi trditev: **Ozračje v izobraževalni organizaciji je spodbudno za inovativno in razvojno delo** (3,6–3,7). To pa ne velja tudi za vprašane v višjem strokovnem izobraževanju, ki menijo, da je ozračje za inovativno in razvojno delo spodbudno (4–4,4).

Učitelji in predavatelji ter vodje izobraževanja odraslih in referenti se nekoliko manj kot ravnatelji iz obeh omrežij strinjajo s trditvijo, da je **pretok informacij med zaposlenimi dober** (učitelji – 3,7; predavatelji – 3,8; vodje IO – 3,6; referenti – 3,8; ravnatelji srednje – 4,1; ravnatelji višje – 4,2) ter da je **pretok informacij med zaposlenimi in vodstvom dober** (učitelji – 3,8; predavatelji – 4,1; vodje IO – 3,6; referenti – 3,8; ravnatelji srednje – 4,2; ravnatelji višje – 4,3). Vendar razlike niso statistično značilne.

Statistično značilna razlika med ravnatelji, direktorji in drugimi skupinami vprašanih se je v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja pojavila tudi ob trditvi, da so **zaposleni zavezani skupnim vrednotam** (učitelji – 3,8; vodje IO – 3,8; ravnatelji – 4,4) ($H = 10,064$, $p = 0,07$).

Iz dobljenih rezultatov bi lahko sklepali, da vprašani odnosov med zaposlenimi v izobraževalnih organizacijah ne dojemajo kot posebno problematičnih, menijo, da so kar dobri. Občutek imajo tudi, da je njihovo delo cenjeno. Seveda je pri tem treba upoštevati, da je to povprečna slika izobraževalnih organizacij in glede na to, da se povprečne ocene gibljejo okoli 4, je jasno, da je v nekaterih izobraževalnih organizacijah percepcija zaposlenih o odnosih med sodelavci in o tem, koliko je njihovo delo cenjeno, nižja.

S stališča našega proučevanja pretoka znanja med zaposlenimi v organizacijah kot pomembnega kazalnika razvoja kakovosti so še posebno pomembna tale sporočila: **učitelji in vodje IO v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavatelji in referenti za študijske zadeve v višjih strokovnih šolah so sporočili, da niso posebno zadovoljni s tem, kako je v izobraževalni organizaciji poskrbljeno za pretok znanja med sodelavci, niti niso najbolj zadovoljni z načini informiranja med zaposlenimi in zaposlenimi in vodstvom.** S stališča presojanja razmer za razvojno delo v izobraževalnih organizacijah pa je pomembno njihovo sporočilo, da **niso posebno zadovoljni z ozračjem v izobraževalnih organizacijah, ki ne spodbuja povsod inovativnega in ustvarjalnega dela.** To so sporočili predvsem predstavniki iz omrežja srednješolskega izobraževanja, v višjih strokovnih šolah pa je percepcija o tem, ali je ozračje ustrezno za inovativno in ustvarjalno delo, boljša.

Da bi si znali nekoliko bolje pojasniti takšne odgovore, bomo v nadaljevanju opravili kvalitativno analizo odprtih odgovorov vseh treh skupin vprašanih na vprašanje o tem, **kaj po njihovem mnenju v njihovi izobraževalni organizaciji spodbuja pretok znanja med zaposlenimi in kaj ga zavira.** Odprte odgovore smo kategorizirali in jih predstavljamo po posameznih subjektih in posameznih vsebinskih sklopih, ki so se tako izrisali. Navedb nismo želeli kategorizirati v preširoke sklope, saj bi tako morda izgubili pomembne navedbe, ki imajo za nas vrednost tudi tedaj, ko je frekventnost takšnih navedb nizka.

Najprej se osredotočimo na nekatere navedbe vprašanih, ki so v s svojimi premisleki opozorili na pomemben vidik **strukturne dimenzije socialnega kapitala** (Nahapiet in Ghoshal 2000) kot pomembnega vira, ki lahko prispeva k boljšemu pretoku znanja med zaposlenimi v organizaciji. Ta se nanaša na dejavnike organizacijske strukturiranosti, ki lahko ustvarjajo in ohranjajo omrežja in interakcije, ki omogočajo prenos znanja (prav tam).

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 sploh omogočen dostop do objektiviziranih in skupnostnih oblik znanja in ali imajo zaposleni sploh možnost in priložnost, da lahko znanje izmenjujejo (Chay in Menkhoff 2005).

V naslednji preglednici so prikazane nekatere oblike skupnega dela, ki po mnenju sodelujočih v raziskavi spodbujajo prenos znanja in izkušenj med sodelavci.

Preglednica 67: Delo pri skupnih nalogah in projektih – SPODBUDE

DELO PRI SKUPNIH NALOGAH IN PROJEKTIH – SPODBUDE							
Kaj <u>spodbuja</u> prenos znanja med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Delo v delovnih skupinah in pri projektih.	4	7	5	1	17	6	40
Delo v strokovnih aktivih.	2	2	3	2	11	3	23
Medpredmetno povezovanje (delitev predmeta na dva izvajalca, sodelovanje pri pripravi izvedbenega kurikula, skupna priprava vprašanj za poklicno maturo ...).	1	2			10	2	15
Partnerski projekti med izobraževalnimi organizacijami in drugimi (mreženje).					2		2
Interdisciplinarnost strokovnjakov.						1	1

Vprašani so menili, da so pomembna spodbuda, ki lahko prispeva k večjemu pretoku znanja in izkušenj, različne oblike timskega dela – **delo v skupinah, skupno delo v projektih** (40 navedb), **delo v strokovnih aktivih** (23 navedb). Nekateri srednješolski učitelji so posebej omenjali pozitivni vpliv **medpredmetnega povezovanja, sodelovanja pri skupnih dejavnostih načrtovanja izvedbenega kurikula** (15 navedb) na prenos znanja in izkušenj. Prav premalo možnosti za tovrstno skupno delo (3 navedbe) ter premalo medpredmetnega povezovanja in vsebinskega sodelovanja med učitelji (4 navedbe) pa so nekateri vprašani navedli kot eno izmed mogočih ovir v takšnih procesih.

Pomembna spodbuda za večji pretok znanja in izkušenj med sodelavci so po mnenju vprašanih tudi različne **organizirane oblike prenašanja znanja in izkušenj sodelavcev in skupna srečanja**.

Preglednica 68: Organizirane oblike prenašanja znanja in izkušenj sodelavcem – SPODBUDE

ORGANIZIRANE OBLIKE PRENAŠANJA ZNANJA IN IZKUŠENJ SODELAVCEM, SKUPNA SREČANJA							
Kaj <u>spodbuja</u> prenos znanja med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Neformalna srečanja, pogovori (v zbornici, novoletna srečanja itn.).				1	7	6	14
Pogovori med sodelavci, namenjeni izmenjavi izkušenj in dobre prakse (primerjanje, povratne informacije med sodelavci).			1		1	11	13
Tematske konference, organizirani pogovori.	3		1		1	7	12
Organizirano izobraževanje v izobraževalni organizaciji.	3	1	1	1	4		10
Andragoške konference (predavateljski zbori).	1		1	2	1	3	8
Udeležba na zunanjih seminarjih.					2	4	6
Spodbujanje tega, da udeleženci, ki so se udeležili zunanjega izobraževanja, o tem pripravijo predstavitev v kolektivu.			1			1	2
Pridobivanje informacij z interneta, iz literature.						2	2

Po mnenju vprašanih so za pretok znanja in izkušenj pomembna **občasna neformalna srečanja** (14 navedb) in **pogovori s sodelavci, namenjeni izmenjavi izkušenj in dobre prakse** (13 navedb), ter spodbujanje tega, da **udeleženci, ki so se udeležili zunanjega izobraževanja, to predstavijo v kolektivu** (2 navedbi).

Na tem mestu lahko navedbe vprašanih povežemo z ugotovitvami avtorjev, ki so se doslej ukvarjali s tem vprašanjem in kot eno izmed učinkovitih oblik izmenjave izkušenj in dobre prakse predlagajo oblikovanje t. i. **skupnosti praks** (community of practices). Kot smo spoznali že v prejšnjih poglavjih, gre za 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 ki poglobljajo svoje znanje o obravnavni temi s pomočjo stalnih interakcij (Wenger, McDermott in Snyder 2000). Tako se oblikujejo skupine, ki proučujejo dobro prakso sodelavcev, delovne pripomočke, skupaj proučujejo skupne probleme in jih s pomočjo različnega znanja poskušajo razrešiti v dobro vseh. Skratka, to je združevanje posameznikov, ki jih družijo podobni delovni interesi (Lesser 2000).

Med takšne skupnosti praks gotovo lahko prištevamo strokovne aktive in podobne oblike skupnega dela učiteljev in strokovnih delavcev, ki so se v slovenskih izobraževalnih organizacijah dobro uveljavile. A ker so prav premalo možnosti za takšno neformalno srečevanje in možnosti za skupne izmenjave dobre prakse vprašani

navajali tudi kot oviro za prenos znanja in izkušenj med sodelavci, bi kazalo v prihodnje s sistemskimi spodbudami in različnimi projekti v izobraževalnih organizacijah spodbuditi dodatne premisleke in razvoj aplikativnih rešitev za razvoj in pospešitve delovanja takšnih skupnosti dobrih praks. Kot bomo videli v nadaljevanju, ko bomo razgrnili nekatere ovire za prenos dobre prakse, pa je razvoj takšnih skupnosti velik izziv, še posebno v izobraževanju odraslih, kjer je pogosto velik del učiteljev zunanjih sodelavcev, ki so v izobraževalni organizaciji navzoči redko, večinoma takrat, ko izpeljujejo izobraževalni proces.

Poleg neformalnih srečanj in neformalnih oblik izmenjav izkušenj in dobre prakse so vprašani med spodbude uvrstili tudi bolj organizirane oblike prenosa znanja, kot so **tematske konference, organizirani vsebinski pogovori** (12 navedb), **organizirano izobraževanje v izobraževalni organizaciji** (10 navedb), **andragoške konference** (8 navedb), **udeležbo na zunanjih seminarjih** (6 navedb).

Nekaj vprašanih je ob tem opozorilo, da je ena izmed ovir za prenos znanja prav pomanjkanje takšnih organiziranih srečanj. Ko govorimo o razvoju kakovosti v izobraževalni organizaciji, je pri tem bistveno, da se vodstvo izobraževalne organizacije pozorno in načrtno loti razvoja takšnih formalnih in neformalnih organizacijskih struktur, ki bodo spodbujale in omogočale prenos znanja in izkušenj. Ob premisleku o ustrezni organizacijski strukturi je dobro imeti v mislih, da je postavitve takšnih struktur nekakšen »hardver« socialnih omrežij (Adam in Rončević 2003); to so strukturne dimenzije, ki pojasnjujejo, kako posamezniki vzpostavljamo dostop do različnih virov (iz)menjave znanja (Lenarčič 2008).

V nadaljevanju prikazujemo nekatere ovire, ki so jih razgrnili sodelujoči v raziskavi in so pomembni, ko razmišljamo o razvoju strukturne dimenzije socialnega kapitala kot pomembnega vira razvoja kakovosti.

Preglednica 69: Čas, urnik dela, delovne obremenitve, fizična lokacija, zaposlitveni status – OVIRE

ČAS, URNIK DELA, DELOVNE OBREMNITVE, FIZIČNA LOKACIJA, ZAPOSLOTVENI STATUS – OVIRE							
Kaj <u>ovira</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Zunanji sodelavci (zaposleni drugje, slabo sodelujejo med seboj, se ne poznajo, druge obveznosti).	2	7		3	7	16	35
Pomanjkanje časa (v manjših organizacijah je učitelj v več vlogah hkrati ...).	7	1	7	3	11	12	31
Izmensko delo (učitelji se ne srečujejo, neusklajeni urniki).	3	1	2		14	10	30
Različne dodatne obremenitve (preobremenjenost ...).	5	1	1	1	6	5	19
Preveč administrativnega dela.	1		1		6	1	9
Ni prostora, kjer bi se srečevali in si izmenjevali izkušnje (gneča v zbornici, razpršenost prostorov, pomanjkanje prostorov).	1			1	3	2	7
Delo na različnih lokacijah.	2		1	1		2	6

Vprašani so še posebno opozorili na težavnost skupnih srečanj, ki jih povzroča dejstvo, da je veliko učiteljev in predavateljev v izobraževalnih organizacijah **zunanjih pogodbenih sodelavcev**, ki so redno zaposleni drugje. To pomeni velike ovire za skupna srečanja, sodelovanje med učitelji, nekaterim zunanjim sodelavcem tudi ni do takšnih druženj (35 navedb). Opozorili so tudi na pomanjkanje časa (31 navedb), navajali so, da imajo učitelji in strokovni delavci v manjših organizacijah velikokrat v več različnih vlog hkrati, zato so **preveč obremenjeni** (19 navedb), **velikokrat s povsem administrativnimi nalogami**, ki jih je vedno več (9 navedb). Ovira je tudi precej **raznolik urnik**, ki povzroči, da se zaposleni (še posebno učitelji) velikokrat med tednom sploh ne srečajo (30 navedb). Med takšne strukturne ovire so vprašani prišteli tudi težave, ki jih povzroča **prostorska razpršenost** učiteljev (6 navedb), **pomanjkanje prostorov za skupna srečanja, slabe razmere v zbornicah** (7 navedb) ipd.

Kako razvijati skupinske oblike dela, ki naj pripomorejo k prenosu znanja in izkušenj, ko se zaposleni (še posebno učitelji in predavatelji) v izobraževalni organizaciji večinoma sploh ne srečujejo, so le redko navzoči v organizaciji ob istem času, je njihova osnovna zaposlitev drugje, to pa jim prinaša dodatne obremenitve ter še večje težave v usklajevanju delovnih obveznosti? To je ključno vprašanje, s katerim se srečujejo vodstva v izobraževalnih organizacijah za odrasle, ko razvijajo načine razvoja »svojega« strokovnega osebja ipd. Po eni strani razvoj stroke kaže, da je treba danes, če želimo

dosegati višje ravni kakovosti, v izobraževalnih organizacijah razvijati skupinske oblike dela ter omogočati prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi, po drugi strani pa uveljavljene organizacijske strukture delovanja izobraževalnih organizacij (v številnih izobraževalnih organizacijah za odrasle na primer poučujejo le zunanji sodelavci ipd.) razvijanju takšnih oblik dela niso naklonjene. Vpeljevanje drugačnih oblik dela (timski prijemi, povezovanje) zato poseže v uveljavljene strukture in načine delovanja izobraževalnih organizacij, njihovo spreminjanje pa zahteva dalj časa. Velikokrat se namreč s tem spreminjajo uveljavljeni vzorci organizacijske kulture v organizaciji in ustaljeno delovanje posameznikov. Prav zato Chaq in Menkhoff (2005) med temeljne dejavnike strukturne dimenzije socialnega kapitala uvrščata tudi **organizacijsko kulturo**, ki 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**. Kot meni Krogh (2003), pomeni skrbnost socialno normo v človeških odnosih in v odnosih v institucijah, ki vsebuje dimenzije zaupanja, aktivne empatije, dostopa do pomoči, prizanesljivosti v sodbah. Ko gre za skrb za drugega, Krogh kot pomembno navaja predvsem, da na primer sodelavci ali višji menedžment v organizaciji prispevajo podporo in znanje, ki je potrebno za uresničevanje nalog ali pomagajo pri integraciji osebe 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, obstaja majhna motivacija za pomoč, pomoč sodelavcem ali na primer podrejenim ni skupna vrednota organizacijske kulture.**

Tudi sodelujoči v raziskavi so v svojih odgovorih pokazali na dejavnike organizacijske kulture kot dejavnike, ki lahko pomembno spodbudijo prenos znanja in izkušenj med sodelavci ali ga lahko tudi ovirajo.

Kot odgovor na premagovanje dejavnikov, ki zavirajo prenos znanja in izkušenj, vprašani navajajo pomen **zavezanosti skupnim vrednotam, ciljem in vizijam** (27 navedb). To je pomembna prvina, ki jo uvrščamo v spoznavno dimenzijo socialnega kapitala, saj je treba za prenos znanja, norm in vrednot ustvariti **skupni jezik** (Arenius in Manterova 2004, v Lenarčič 2008). **Uspešen prenos znanja namreč vsebuje medsebojno učenje in komunikacijo**. Nujni pogoj za potek takšne interakcije pa je skupni jezik udeležencev in določena stopnja zavesti o skupni pripadnosti. (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Po mnenju vprašanih je v teh procesih pomembna **pozitivna naravnost vodstva** (24 navedb), ki naj zaposlene spodbuja, da po končanem izobraževanju prenesejo znanje na druge kolege. Pomembno je, da je vodja dober motivator, da je sprejemljiv za pobude zaposlenih. Prav takšne spodbude zaposleni v nekaterih organizacijah pogrešajo.

Preglednica 70: Organizacijska kultura, skupne vrednote, cilji, vizija – SPODBUDE

SKUPNE VREDNOTE, CILJI, VIZIJA, SPODBUDE VODSTVA, PRIZADEVANJE ZA VEČJO KAKOVOST, INOVATIVNOST, RAZVOJ – SPODBUDE							
Kaj <u>spodbuja</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Zavezanost skupnim vrednotam organizacije (pripadnost, skupini cilji, skupna vizija).	4	2	2	2	7	10	27
Pozitivna naravnost vodstva (dober motivator, razvija občutek pripadnosti, spodbuja prenos izkušenj in timsko delo).	5	2	2	1	7	8	24
Inovativna naravnost (želja po izboljšavah, vnašanju novosti).	1	1	4	1	9	5	21
Zavedanje pomembnosti kakovosti (skupno prizadevanje za večjo kakovost in razvoj).	2	2	1		4	1	10
Odgovornost za svoje delo (do udeležencev, organizacije).	1				1	3	5
Zavedanje, da smo lahko dobri, če vsi prispevamo (skupne cilje je lažje doseči s sodelovanjem).		2			1	1	4
Skupni interesi sodelavcev.			1		1	1	3
Zavezanost stroki.	1				1		2

Tako kot že mi v svojih konceptualnih izhodiščih so tudi vprašani v svojih premislekih na tem mestu povezali vprašanje skrbi za kakovost z vprašanji pretoka znanja in izkušenj kot pomembnega dejavnika, ki opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo. Pretok znanja in izkušenj med zaposlenimi **spodbujajo zavedanje o pomembnosti spraševanja o lastni kakovosti, želja po inovativnosti, drugačnosti, želja po širjenju lastnega znanja in izboljševanju lastnega delovanja**. Zavedanje, da lahko izobraževalna organizacija s sodelovanjem in prenašanjem znanja doseže boljše dosežke. Pogoj za to je **spremljanje novosti, odprtost za vpeljevanje sprememb in izboljšav, želja po tem, da bi vedeli in znali več. Težnja po stalnem izboljševanju in napredku** (21 navedb). Ob tem je pomembno zavedanje o pomenu **skupnih prizadevanj za večjo kakovost in razvoj** (10 navedb) ter **zavedanje, da smo lahko dobri, če prispevamo vsi**; skupne cilje je namreč lažje doseči s sodelovanjem (4 navedbe). Pomemben je razvoj takšne organizacijske kulture v organizaciji, ki spodbuja **razvoj odgovornosti za lastno delo** (5 navedb), **zavezanosti stroki** (2 navedbi) ter **razvoj ciljev in nalog, pri tem pa izhaja iz skupnih interesov sodelavcev** (3 navedbe).

Prav prevelika raznolikost interesov in ciljev posameznikov, obstoj različnih interesnih skupin v organizaciji (6 navedb) in vodstveni slogi, ki ne spodbujajo sodelovalne organizacijske kulture (7 navedb), namreč po mnenju vprašanih lahko zelo zavirajo prenos znanja in izkušenj.

Med ovirami za prenos znanja so vprašani navedli tudi premajhno **materialno in nematerialno stimulacijo** (7 navedb). Na tej točki lahko premisleke vprašanih navežemo na t. i. **spoznavno dimenzijo socialnega kapitala**. V zvezi s tem Nahapietova in Ghoshalova (2000) opozarjata, da je treba pri razvoju spodbud za prenos znanja in izkušenj med sodelavci analizirati vlogo motivov, kakršne imajo posamezniki, ko se vključujejo v družbene interakcije, ki naj bi jim omogočile, da bi si pridobili dosegljive vire. Za uspešno izmenjavo informacij in znanja je zato treba v organizaciji posebno pozornost nameniti prav **motiviranju zaposlenih za dejavno sodelovanje v teh procesih**. Brez aktivnega in motiviranega sodelovanja zaposlenih ti procesi ne bodo uspešni, tudi če bodo izpolnjeni vsi drugi pogoji (dostopnost, pričakovana dodana vrednost v organizaciji ...). Pomanjkanje motivacije namreč lahko zelo močno ovira prenos dobre prakse v organizaciji.

V poglavju, v katerem smo obravnavali vire socialnega kapitala, smo že pokazali, da so pomemben pogoj za izmenjavo znanja prav **posameznikova pričakovanja o koristih**, ki jih bo imel, če bo sodeloval v tovrstno izmenjavi znanja. Nekatere analize kažejo, da je verjetnost, da bodo posamezniki prenašali informacije drugim, pozitivno povezana z nagrado, ki jo pričakujejo od izmenjave znanja. Akterji, **ki bi sodelovali v takšnih procesih, morajo imeti nekakšno zagotovilo, da bodo ti procesi zanje imeli neko vrednost, da bodo od tega nekaj pridobili**, tudi če v trenutku izmenjave ni jasno, kakšen bo izid takšnih izmenjav in novih kombinacij znanja (Chay in Menkhoff 2005). Če želi vodstvo v izobraževalni organizaciji spodbujati prenos znanja in izkušenj med sodelavci, da bi s tem vplivalo na dodano vrednost v znanju vseh zaposlenih ter prispevalo k razvoju kakovosti, ni dovolj, da zgolj omogoči ustrezne organizacijske strukture, premisliti je treba tudi o potrebnih spodbudah, ki bodo posameznike pripravile do tega, da bodo svoje znanje in izkušnje pripravljene deliti. Pri tem trčimo na osebne značilnosti sodelavcev, na njihovo osebno pripravljenost za izmenjavo znanja. Vprašani v raziskavi so v zvezi s tem razgrnili kar nekaj lastnosti, ki po njihovem mnenju vplivajo na pripravljenost posameznikov, da znanje delijo, ali pa so lahko pri tem ovira.

Preglednica 71: Osebne značilnosti sodelavcev, osebna pripravljenost za izmenjavo – SPODBUDE

OSEBNE ZNAČILNOSTI SODELAVCEV, OSEBNA PRIPRAVLJENOST ZA IZMENJAVO – SPODBUDE							
Kaj <u>spodbuja</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Idealizem, entuziazem, želja, da bi naredili kaj koristnega, v skupno dobro.	2		2		2	1	7
Zavest o skupnih ciljih organizacije in pripravljenost za njihovo uresničevanje.	2	3	1				6
Pripravljenost posameznika za timsko delo.	1		1		1		3
Samoiniciativnost.			1			1	2
Posameznikova zavzetost.			1		1		2
Želja po širjenju znanja.		1			1		2
Želja po izboljševanju samega sebe (želja po vseživljenjskem učenju, želja po novem).					1		2
Posameznikova pripravljenost, da pomaga, ne da bi pričakoval povračilo.					1		1
Pripravljenost sprejeti tudi druge izkušnje.					1		1

Iz navedb sodelujočih v raziskavi lahko izluščimo, da lahko na pretok znanja in izkušenj spodbudno vplivajo **entuziastični** (4 navedbe) in **zavzeti** posamezniki (2 navedbi), ki so **samoiniciativni** (2 navedbi), pripravljeni za **timsko delo** (3 navedbe) ter si najprej sami želijo, da bi se **stalno razvijali, stalno iščejo nove poti**, imajo željo po vseživljenjskem učenju (3 navedbi). Ti posamezniki **so pripravljeni sprejeti in se učiti tudi iz izkušenj drugih** (1 navedba). Po navadi so to ljudje, ki se poleg osebnih **zavedajo tudi skupnih ciljev organizacije** in so **pripravljeni angažirano delovati za njihovo uresničevanje** (6 navedb).

V teh navedbah lahko prepoznamo nekatere izmed značilnosti t. i. prosocialnega ravnanja. Opredelili smo že, da s tovrstnim ravnanjem mislimo na »prostovoljna dejanja, ki so namenjena temu, da z njimi pomagamo drugemu posamezniku ali skupini posameznikov« (Eisenberg in Mussen 1989, str. 3). Pokazali smo že tudi, da gre, čeprav prosocialna dejanja pogosto mešamo z altruizmom, za dva različna koncepta. Altruizem izhaja iz motivacije, da bi pomagali drugemu ne glede na to, ali bo to nam samim prineslo kakšno korist ali ne. Okoliščine, ki najpogosteje spodbujajo altruizem, so na primer empatija do posameznika, ki potrebuje pomoč ali tesen odnos med posameznikom, ki je pripravljen pomagati, in tistim, ki pomoč potrebuje (Sanstock 2007). Na pomen altruizma kot spodbude za prenos znanja in dobrih izkušenj je

pokazal vprašani, ki je kot spodbudo navedel »pripravljenost posameznika, da pomaga, ne da bi pričakoval povračilo«.

Pri razmišljanju o lastnostih, ki jih je treba spodbujati pri posameznikih in skupinah, da bi s tem pripomogli k prenosu znanja in izkušenj, lahko opisane značilnosti altruizma soočimo z nekaterimi predpostavkami, ki so jih prispevali avtorji teorije racionalne izbire: namreč, da vse ravnanje izhaja iz posameznikovih poskusov, da zadovoljijo lastne interese (Colman 1994). Sociologija racionalne izbire namreč predpostavlja visoko individualistični model človeškega ravnanja, v katerem vsaka oseba dela tisto, kar bo samodejno rabilo njenim lastnim interesom ne glede na drugega (prav tam). Takšne domneve so skladne z ugotovitvami avtorjev, ki se ukvarjajo z razvojem intelektualnega kapitala v organizacijah in ugotavljajo, da je vključevanje zaposlenih v procese izmenjave znanja povezano s pričakovanji o tem, kakšno vrednost bodo imeli ti procesi zanje (Chay in Menkhoff 2005).

Tudi sodelujoči v raziskavi so razgrnili nekatere značilnosti, ki kažejo takšne dimenzije »individualizma, lastnega interesa, nemotiviranosti za izmenjave itn.«.

Preglednica 72: Osebnostne značilnosti sodelavcev, osebna pripravljenost za izmenjavo – OVIRE

OSEBNE ZNAČILNOSTI SODELAVCEV, OSEBNA PRIPRAVLJENOST ZA IZMENJAVO – OVIRE							
Kaj <u>ovira</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Značajske lastnosti, ki povzročajo nesodelovanje: egoizem, nestrpnost, zavist ...)	2		3		9	3	17
Motivirani zgolj za zadovoljevanje lastnih interesov.	1				3	4	8
Nezainteresiranost za izmenjavo znanja in izboljševanje svojega dela.	2	2			1	1	6
Strah (postati presežek, razkazovati svoje znanje, ki ga lahko drugi prevzame, strah pred tem, da drugi ve več ...).			2		3	1	6
Nepripravljenost sodelovati z drugimi (nepripravljenost, da bi znanje delili, pomanjkanje zavesti o pomenu sodelovanja).	1	1			2	1	5
Individualizem.	1				3		4

Precejšnja ovira pri prenosu znanja in izkušenj v organizaciji so po mnenju vprašanih posamezniki, ki si **prizadevajo zgolj za zadovoljevanje lastnega interesa** (8 navedb), so zelo **individualistične narave** (4 navedbe), **zaprti in nesprejemljivi za novosti** (6 navedb). Zaviralne v teh procesih so tudi lastnosti, kot: **egoizem, nezainteresiranost, nekomunikativnost** (17 navedb), **strah** in **občutek ogroženosti** (6 navedb) pred tistim,

»ki več ve«, ali pa po drugi strani strah, da bi povedal, »kar vem«. To zadnje so vprašani povezali tudi z vedno večjimi presežki učiteljev in s tem vedno hujšim bojem za ohranjanje delovnih mest. V teh primerih gre za posameznike, ki jim ni blizu pomen sodelovanja.

Na tem mestu se znova srečamo z vprašanjem, ki smo si ga zastavili že v uvodu našega dela, namreč, zakaj bi bili pripravljene posamezniki znanje deliti tudi takrat, ko v trenutku, ko bi to storili, ne bi dobili nič v zameno? Ali še drugače: katere dejavnike organizacijske kulture je treba razvijati v izobraževalni organizaciji, kot spodbudo, da bodo posamezniki pripravljene deliti svoje znanje tudi, ko v trenutku, ko bodo to storili, ne bodo takoj dobili nečesa v zameno. Nahapietova in Ghoshalova (2000) vodstvom v organizacijah priporočata, naj kot eno pomembnih prvin organizacijske kulture spodbujajo razvoj motiviranosti za prosocialno ravnanje.

Ob tem je pomembno razumeti, da lahko v prosocialnem ravnanju velikokrat bolj kot motive altruizma zasledimo motive lastnega interesa. Oseba na primer lahko zato, da si bo pridobila v javnosti ugled in status, donira sredstva neki prostovoljni organizaciji. Čeprav motiv v ozadju tega dejanja ni bil altruističen, je dejanje samo prineslo 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 lahko prosocialno ravnanje spodbudijo norme vzajemne izmenjave, sprejete v neki skupnosti, ki predpostavljajo, da bo delitev znanja obojestranska. Norme vzajemnosti v tem primeru spodbujajo prosocialno delovanje, to pa je lahko v pomoč pri premagovanju individualističnih teženj posameznika po tem, da bi zadovoljil svoj interes. Odgovarjajo na vprašanje o tem, zakaj bi bili pripravljene posamezniki znanje deliti tudi takrat, ko v trenutku, ko bi to storili, ne bi dobili nič v zameno. To bi storili zato, ker bodo v prihodnje zaradi podobnega ravnanja drugih članov skupnosti tudi sami deležni znanja in dobre prakse, ki jih bodo drugi člani skupnosti delili z njimi.

Tu pa se poleg že obravnavanih strukturnih in spoznavnih dimenzij socialnega kapitala srečamo še z **odnosno dimenzijo** 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 razvijanje zaupanja med posamezniki in skupinami, to pa v nadaljevanju vpliva na njihove odločitve in delovanje, ko gre za izmenjavo 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.

Ker posameznik v trenutku, ko bo delil svoje znanje, nima zagotovila, da bo ob upoštevanju norm vzajemne izmenjave tudi sam kaj dobil v zameno, pripisuje odnosna

dimenzija socialnega kapitala velik pomen **zaupanju** (Nahapiet in Ghoshal 2000). 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 (Colman 1994, Putman 2000).

Prav odnosom med zaposlenimi so sodelujoči v raziskavi namenili precej pozornosti, ko so opisovali spodbude in ovire za prenos znanja. Oglejmo si najprej dimenzije odnosov, ki po njihovem mnenju spodbujajo prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi.

Preglednica 73: Odnosi med sodelavci, komunikacija, delovno klima – SPODBUDE

ODNOSI MED SODELAVCI, KOMUNIKACIJA, DELOVNO OZRAČJE – SPODBUDE							
Kaj <u>spodbuja</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Dobri odnosi med sodelavci (sodelovalni odnosi, korektni odnosi, povezanost, ni ljubosumja, spoštovanje, iskrenost, pripravljenost za dialog).	8	2	2	4	26	16	58
Pozitivno ozračje v kolektivu (dobro ozračje v zbornici, sproščeno ozračje, kultura sodelovanja).	1	3	2		14	4	24
Pripravljenost pomagati drug drugemu.	1	2			6	1	10
Dobra (odprta) komunikacija.	2	1	2			3	8
Prijateljstvo med člani kolektiva.				1	5	1	7
Medsebojno zaupanje med sodelavci.	1				1	1	3
Zadovoljstvo zaposlenih.	1				2		3
Tekmovalnost v pozitivnem smislu.	1						1
Uporaba interneta v komunikaciji s sodelavci.					1		1

Spodbudni za pretok znanja in izkušenj so po mnenju vprašanih predvsem **dobri odnosi med sodelavci**; takšni odnosi so sodelovalni, korektni, sodelavce povezujejo, so spoštljivi in iskreni, temeljijo na pripravljenosti za dialog (58 navedb). Vprašani so poudarili pomen organizacijskega ozračja, ki bi moralo temeljiti na kulturi sodelovanja (24 navedb). Znova se odstre pomen »*pripravljenosti pomagati drug drugemu*« (10 navedb), ki kaže na potrebo po razvoju dejavnikov prosocialnega ravnanja; 8 navedb se je nanašalo na pomen dobre, odprte komunikacije, 1 vprašani pa je opozoril na pomen uporabe interneta v komunikaciji s sodelavci.

Ob tem se velja spomniti, na avtorje, ki se ukvarjajo z razvojem intelektualnega kapitala ter s socialnim kapitalom v organizaciji (Nahapiet in Ghoshal 2000, Rončević 2003, Kozmus 2004, Lenarčič 2008) in poudarjajo, da so za učinkovito izmenjavo znanja zelo pomembni **komunikacijski kanali**, ki jih organizacija za to uporablja. Analize strukturnih dimenzij socialnega kapitala zato posebej opozorijo na **uporabo načinov in**

metod, ki spodbujajo prenos informacij. V sodobnem času postaja ključnega pomena za prenos informacij in znanja informacijsko-komunikacijska tehnologija, veliko pa je razprav o tem, koliko lahko ta nadomesti osebne stike med posamezniki. Zanimivo je, da so navedbe vprašanih v raziskavi, ki bi opozarjale na pomen informacijske tehnologije pri prenosu znanja in izkušenj ali kot pomoč v odnosih med zaposlenimi, zelo redke.

Vprašanje uporabe sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije pri sodobnih oblikah sodelovalnega dela bi zato kazalo v prihodnje bolj poglobljeno proučiti, hkrati pa spodbujati vodstva in zaposlene v izobraževalnih organizacijah k sistematičnemu in načrtnemu vključevanju takšnih komunikacijskih kanalov v sistem komunikacijskih poti v organizaciji. To še posebno velja za reševanje že prikazanih težav, s katerimi se ukvarja izobraževalna organizacija pri sodelovanju zunanjih sodelavcev v skupnih dejavnostih izobraževalne organizacije. Sodobna tehnologija (internet, elektronska pošta, forumi ipd.) verjetno nikoli ne bo mogla povsem nadomestiti osebnih odnosov, zagotovo pa lahko v nekaterih delih izpeljave delovnih procesov pripomore k povezovanju, komuniciranju na daljavo in vzpostavljanju t. i. virtualnih skupnosti.

Omeniti moramo še t. i. pozitivno tekmovalnost kot jo je opredelil eden od sodelujočih v raziskavi. Čeprav gre za eno samo opredelitev, jo je smiselno upoštevati, ko v izobraževalni organizaciji razmišljamo o tem, kako za izmenjavo znanja in izkušenj spodbujati tekmovalnost, ki takšnih dejavnosti ne bo zavirala, pač pa bo na zaposlene delovala spodbudno. Iz organizacijskih teorij so znane različne spodbude, kot so na primer: interni natečaji za najboljšega učitelja, podeljevanje priznanj za vpeljevanje inovativnih metod in novih aplikativnih rešitev ipd.

V nadaljevanju prikazujemo navedbe sodelujočih v raziskavi, ki odkrivajo nekatere težave v odnosih, ki ovirajo prenos znanja in izkušenj med sodelavci.

Preglednica 74: Odnosi med sodelavci, delovno ozračje – OVIRE

ODNOSI MED SODELAVCI, DELOVNO OZRAČJE – OVIRE							
Kaj <u>ovira</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 04)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Slabi odnosi med zaposlenimi (zaradi slabih izkušenj iz preteklosti, osebne zamere, nezaupanje, osebno neujemanje, dolgoletno sodelovanje, naveličanost, generacijske razlike, dajanje prednosti posameznikom).	3	2	8	3	6	1	23
Tekmovalnost (namesto sodelovanja in skupnega iskanja rešitev, zavist, nesodelovanje med organizacijski enotami).	1				3	1	5
Učitelji so individualisti, težko delajo timsko (težave s prilagajanjem v skupini).	2						2
Različni pogledi na nekatera vprašanja med sodelavci (različni interesi).					2		2
Slaba komunikacija med sodelavci.					1	1	2
Neznanje s področja timskega dela.	1						1

Za razliko od že omenjene tekmovalnosti v pozitivnem smislu, vprašani menijo, da ovirajo prenos znanja in izkušenj slabi **odnosi**, ki temeljijo na **nezdravi tekmovalnosti** (zavisti, nesodelovanju med organizacijskimi enotami itn.) (5 navedb). Pretok znanja je oviran v izobraževalnih organizacijah, kjer so **slabi odnosi med sodelavci**, kjer se daje prednost le nekaterim posameznikom, kjer prihaja do izključujočega grupiranja nekaterih sodelavcev, kjer je veliko osebnih zamer pa tudi tam, kjer se zaradi dolgoletnega skupnega sodelovanja morda pojavlja naveličanost. Vprašani so opozorili tudi na težave, ki se v odnosih pojavljajo zaradi medgeneracijskih razlik (23 navedb). Opozorili so, da prenos znanja lahko ovira tudi to, da so učitelji individualisti, ki težko delajo timsko (5 navedb), da prenos znanja zavirajo tudi različni pogledi na nekatera vprašanja (2 navedbi), slaba komunikacija med sodelavci (2 navedbi) in premalo znanja o tiskem delu (1 navedba).

Med drugimi dejavniki, ki so lahko pomembna spodbuda v prenosu znanja in izkušenj med sodelavci, so vprašani našli še: možnosti za raziskovalno in terensko delo, zunanja konkurenca, hospitacije, vpeljevanje novih programov.

V nadaljevanju smo zaposlene v obeh omrežjih vprašali, **ali vodstvo v njihovi izobraževalni organizaciji spodbuja pretok znanja in izkušenj med zaposlenimi.**

Preglednica 75: Mnenje učiteljev in predavateljev o tem, ali vodstvo v izobraževalni organizaciji ali na višji strokovni šoli spodbuja prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?

		Učitelji – srednja	Predavatelji – višja	Skupaj
Vodstvo ne spodbuja prenašanja znanja med sodelavci.	f	14	3	17
	%	7,6	3,0	6,0
Vodstvo je načeloma naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci, vendar posameznikov, ki so pripravljene znanje prenašati na tiste, ki ga potrebujejo, ne nagrajuje.	f	85	51	136
	%	46,2	50,5	47,7
Vodstvo je naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci in ustrezno nagradi tiste, ki so pripravljene znanje prenašati.	f	44	26	70
	%	23,9	25,7	24,6
Ne morem oceniti.	f	41	21	62
	%	22,3	20,8	21,8
Skupaj	N	184	101	285
	%	100,0	100,0	100,0

Tako učitelji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju kot predavatelji v višjem strokovnem izobraževanju so večinoma mnenja, da je vodstvo načeloma naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci, vendar tistih, ki so pripravljene znanje prenašati na druge, za to ne nagradi posebej. Približno tretjina učiteljev in predavateljev pa je menila, da vodstvo posameznike, ki so pripravljene svoje znanje prenašati na sodelavce, za to tudi ustrezno nagradi. Med načini nagrajevanja so navajali predvsem: **brezplačno izobraževanje** (udeležba na seminarjih, konferencah, predstavitev dobre prakse), **drobne pozornosti** (npr. hvala, stisk roke, pohvala vodilnih) in **denarna stimulacija** (delovna uspešnost, denarna nagrada).

Zelo malo učiteljev in predavateljev je menilo, da vodstva izobraževalnih organizacij ne spodbujajo prenašanja znanja med zaposlenimi. Podobno so odgovarjali tudi vodje izobraževanja odraslih in referenti za študijske zadeve. Pozornost pa velja nameniti tudi temu, da je bilo v vseh skupinah malo več kot 20 % takšnih, ki so izbrali možnost »ne morem oceniti«. Takšne odgovore si morda lahko pojasnimo, če se spomnimo na prejšnje ugotovitve o tem, da je v izobraževalnih organizacijah veliko učiteljev in predavateljev zunanjih sodelavcev, ki ima zelo malo stikov z izobraževalno organizacijo in s tem premalo vpogleda v njene dejavnosti, da bi lahko prispevala svojo oceno. Med vsemi skupinami vprašanih v obeh omrežjih nismo zaznali značilnih statističnih razlik.

V nadaljevanju smo učitelje in predavatelje vprašali, **koliko so med učitelji in predavatelji v njihovi izobraževalni organizaciji uveljavljene skupinske oblike dela.**

Preglednica 76: Uveljavljenost skupinskih oblik dela med učitelji in predavatelji

		Učitelji – srednja	Predavatelji – višja	Skupaj
Skupinskih oblik dela sploh ni.	f	14	5	19
	%	7,5	4,9	6,6
Skupinskih oblik dela je malo.	f	119	75	194
	%	63,6	73,5	67,1
Skupinskih oblik dela je veliko.	f	23	12	35
	%	12,3	11,8	12,1
Ne vem.	f	31	10	41
	%	16,6	9,8	14,2
Skupaj	N	187	102	289
	%	100,0	100,0	100,0

Večina učiteljev in predavateljev je ocenila, da je skupinskih oblik dela v izobraževalni organizaciji malo.

Zanimalo nas je še, ali učitelji in predavatelji **sami sodelujejo v kateri izmed skupinskih oblik dela.**

Preglednica 77: Sodelovanje v skupinskih oblikah dela – mnenja učiteljev in predavateljev

		Učitelj – srednja	Predavatelji – višja	Skupaj
Ne.	f	115	57	172
	%	61,2	55,3	59,1
Da.	f	73	46	119
	%	38,8	44,7	40,9
Skupaj	N	188	103	291
	%	100,0	100,0	100,0

Več kot polovica učiteljev in predavateljev je odgovorila, da v skupinskih oblikah dela v izobraževalni organizaciji ne sodeluje. Podatek nam potrjuje, da očitno v Sloveniji skupinske oblike dela učitelji še vedno manj uporabljajo. Ko razmišljamo o razvoju socialnega kapitala v organizacijah ter skupinskih oblikah dela kot pomembnih spodbud, ki omogočajo prenos znanja in izkušenj med sodelavci (Nahapiet in Ghoshal 2000, Wenger, McDermott in Snyder 2000, Chay in Menkhoff 2005), ta podatek ni posebno razveseljiv. Je pa razveseljivo, da je več kot 40 % učiteljev in predavateljev navedlo, da že sedaj sodelujejo v skupinskih oblikah dela. V utemeljevanju svojih odgovorov so našli te oblike skupinskega dela, v katerih sodelujejo:

Preglednica 78: Oblike skupinskega dela, v katerih sodelujejo učitelji

STROKOVNI AKTIVI, ŠTUDIJSKE KOMISIJE
Sodelovanje v strokovnem aktivu. (18)
Sodelovanje v študijski komisiji. (3)
SESTANKI DELOVNIH SKUPIN
Priprava izvedbenega kurikula (medpredmetno povezovanje, izdelava učnih načrtov, maturitetnih nalog, deljena predavanja in vaje pri dveh predmetih, priprava standardov znanj). (15)
Projektno delo, delo v skupini. (13)
KOMISIJA/SKUPINA ZA KAKOVOST
Sodelovanje v komisiji/skupini za kakovost. (9)
SODELOVANJE V PROJEKTIH ZUNAJ IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE
Projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. (5)
Inovacijski projekt Moodle za osipnike.
Projekt Mreže učečih se šol. (5)
Partnerstvo fakultet.
Pri izpeljavi programov UŽU. (2)
Projekt sodelovalno učenje, ki pa ni namenjeno IOD.
DRUGO
Konference.
Neformalno sodelovanje, pri oblikovanju predavanj se posvetujem s predavatelji, ki imajo soroden predmet ali predmet, ki je nadgradnja mojega predmeta.

Najpomembnejša oblika skupinskega dela učiteljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju je delo v **strokovnih aktivih** (18 navedb). Na višjih strokovnih šolah pa so predavatelji omenjali poleg strokovnih aktivov še študijske komisije. Učitelji sodelujejo v različnih **projektnih skupinah** (15 navedb). Povezuje jih delo pri pripravi izvedbenega kurikula, iskanju **medpredmetnih povezav**. Kot pozitivno obliko sodelovanja so predavatelji omenili tudi **deljena predavanja in vaje pri predmetu**.

V izobraževalnih organizacijah se kot prvina povezovanja zaposlenih pri skupnem delu počasi uveljavljajo **skupine ali komisije za kakovost** (9 navedb). Učitelji so posebno poudarili projekte s področja kakovosti. Med njimi sta izstopala predvsem dva: projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI, ki ga izpeljuje Andragoški center Slovenije, in projekt Mreža učečih se šol, ki ga izpeljuje Šola za ravnatelje. Takšni projekti očitno tudi prispevajo k povezovanju in spodbujanju skupinskega dela med učitelji.

Doslej smo že predstavili razmišljanja vprašanih o tem, kakšne so lahko ovire in spodbude za prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi. Čeprav se vprašani zavedajo pomena skupinskih oblik dela v izobraževalnih organizacijah, pa se je pokazalo, da več kot polovica vprašanih v teh oblikah dela ne sodeluje.

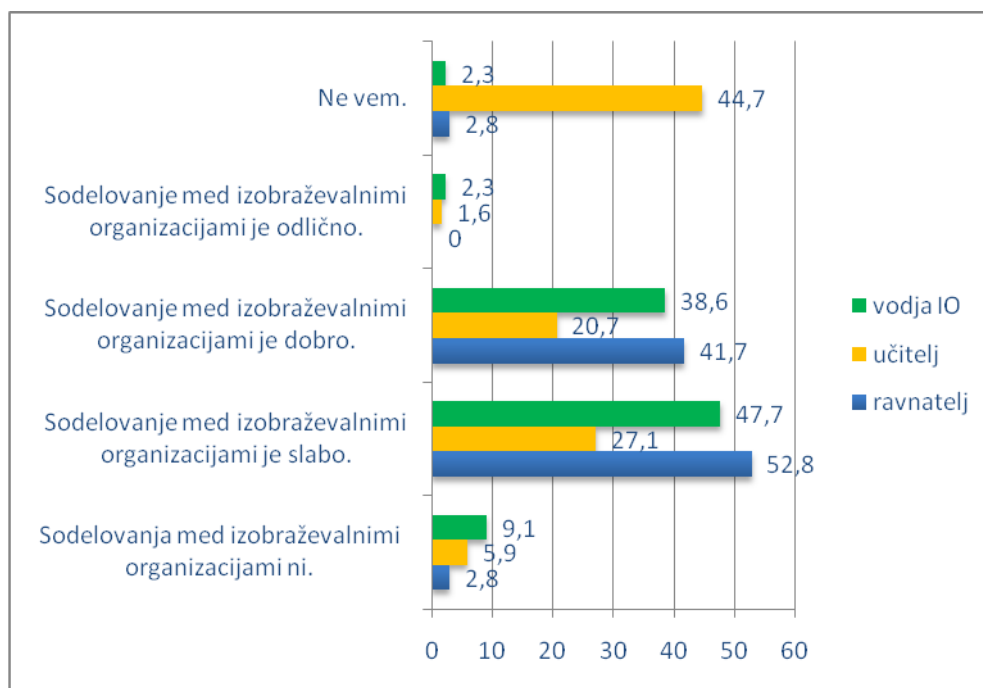
Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih

Ko smo analizirali vire socialnega kapitala, ki lahko pripomorejo k prenosu znanja in dobre prakse v organizaciji in med organizacijami, smo kot enega pomembnih virov opredelili socialna omrežja. Ta smo opredelili kot družbene strukture, sestavljene iz posameznikov ali organizacij, ki jih povezuje en ali več tipov soodvisnosti, kot so na primer vrednote, vizije, ideje, ekonomska izmenjava, prijateljstvo itn. Posamezniki ali skupine v teh omrežjih so vpeti v kompleksno mrežo notranjih odnosov z drugimi akterji (Brass in Krackhardt 1999, Hlebec in Kogovšek 2006). Omrežje posameznikom in organizacijam zagotavlja dostop do informacij, moči znanja in drugih omrežij (Cohen in Prusak 2001).

Doslej smo v naši raziskavi že odstrli nekatere dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje socialnih omrežij v izobraževalni organizaciji. V nadaljevanju pa se bomo osredotočili na analizo nekaterih dejavnikov, ki oblikujejo socialna omrežja med izobraževalnimi organizacijami. Opredelili smo že, da v naši študiji uporabljamo pojem »omrežja« tudi, ko govorimo o **»omrežju organizacij za izobraževanje odraslih«**. V tem primeru mislimo na natančno 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 »eden ali več tipov medsebojne povezanosti«, bi lahko omrežje izobraževalnih organizacij za odrasle opredelili kot omrežje, ki ga najbolj povezuje temeljni cilj, tj. dejavnost izobraževanja odraslih. Tudi v tem omrežju lahko proučujemo že predstavljene dejavnike, ki opredeljujejo socialna omrežja. V empiričnem delu študije se dotikamo le nekaterih izmed teh dejavnikov, še posebno tistih, ki nakazujejo na sodelovanje izobraževalnih organizacij, prednosti sodelovanja v omrežjih, ko gre za izmenjavo znanja in dobre prakse ter morebitne ovire idr.

V zvezi s tem nas je v nadaljevanju zanimalo, **kakšno je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih v Sloveniji**. V omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja smo o tem povprašali ravnateljke in direktorje, vodje izobraževanja odraslih in učitelje.

Slika 44: Kakšno je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za odrasle v Sloveniji? – Primerjava med subjekti – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje



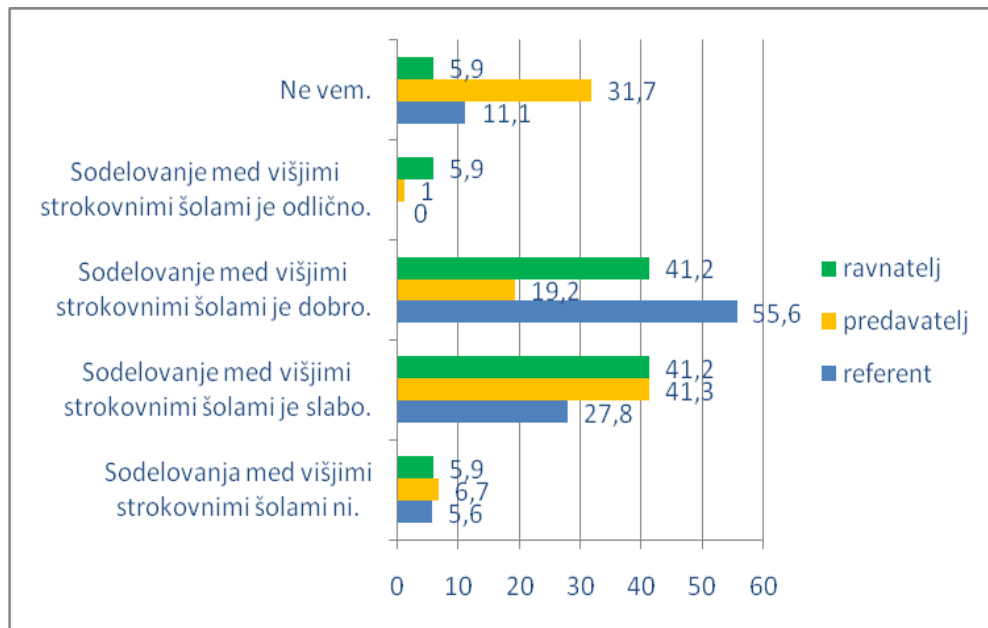
N = 44 vodij IO, 188 učiteljev, 36 ravnateljev

Najprej naj opozorimo na podatek, da je skoraj polovica **učiteljev** (44,7 %) odgovorila, da ne ve, kakšno je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami v Sloveniji. Iz njihovih odgovorov lahko sklepamo, da učitelji nimajo informacij o sodelovanju njihove izobraževalne organizacije z drugimi organizacijami, verjetneje poznajo načine sodelovanja, ki jih vzpostavljajo sami na primer z učitelji iz drugih organizacij. Pa vendar podatek spet potrjuje tisto, s čimer smo se v raziskavi pri različnih vprašanih že večkrat srečali. Odpira namreč premisleke o tem, ali niso morda učitelji še vedno preveč »zaprti za vrati svojih razredov« in premalo sodelujejo v širših povezavah v izobraževalni organizaciji in z drugimi izobraževalnimi organizacijami. Med učitelji, ki so podali svoje ocene, je bilo 20,7 % tistih, ki so menili, da je sodelovanje dobro, in malo več (27,1 %) tistih, ki so menili, da je sodelovanje slabo. Le 5,9 % učiteljev je menilo, da sodelovanja med organizacijami ni.

Ocene vodij IO in ravnateljev so precej podobne. Manj kot polovica ravnateljev in direktorjev (41,7 %) ter vodij IO (38,6 %) je mnenja, da je to sodelovanje dobro. Precej visok pa je tudi delež ravnateljev in direktorjev (52,8 %) ter vodij IO (47,7 %), ki so ocenili, da je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami slabo. Za naše premisleke o učinkovitih povezavah, omrežjih in partnerstvih med izobraževalnimi organizacijami kot pomembnem dejavniku kakovosti izobraževalnih organizacij to gotovo ni razveseljiv podatek.

Sodelujoče iz omrežja višjih strokovnih šol smo vprašali, **kako bi na splošno ocenili sodelovanje med višjimi strokovnimi šolami v Sloveniji.**

Slika 45: Kakšno je sodelovanje med višjimi strokovnimi šolami v Sloveniji – Primerjava med subjekti



Malo več kot polovica referentov (55,6 %) ter malo manj kot polovica ravnateljev (41,2 %) meni, da je sodelovanje med višjimi šolami dobro, enakega mnenja je le 19,2 % predavateljev. Visok je delež ravnateljev in predavateljev, ki menijo, da je sodelovanje med višjimi strokovnimi šolami slabo (41,2 in 41,3 %). Zelo redki pa menijo, da sodelovanja med strokovnimi šolami sploh ni.

Pa poglejmo, kako so vprašani utemeljevali svoje ocene. Tisti, ki so menili, da sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami ni, niso navedli posebej natančnih utemeljitev za svoje ocene. Natančneje pa so svoje ocene utemeljili vprašani, ki so menili, da **je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami slabo**.

Preglednica 79: Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo – utemeljitve

SODELOVANJE MED IZOBRAŽEVALNIMI ORGANIZACIJAMI JE SLABO – UTEMELJITVE							
Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je SLABO, ker:	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
je med izobraževalnimi organizacijami velika konkurenčnost in tekmovalnost (tudi nelojalna konkurenca);	10	2	8	3	17	8	48
je premalo vsebinskega sodelovanja;	3	1	1		5	7	17
je premalo spodbud, organiziranih (sistemskih) oblik skupnega sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami;	2	1	2		1	7	13
različne vrste izobraževalnih organizacij vodijo različni cilji (nekateri predvsem denar).	1	1	1	2		4	9

Kot najmočnejši dejavnik, ki onemogoča sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami, so vprašani navedli **konkurenčnost** (48 navedb). Mnenja so, da je težko sodelovati takrat, ko so si izobraževalne organizacije med seboj konkurenčne. Opozarjajo na trd konkurenčni boj, ki poteka na majhnem prostoru. Zaznati je strah pred morebitno krajo zamisli. Pri tem je iz odgovorov zaznati antagonizem med javnimi in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami. Opozarjajo tudi na skrivanje podatkov in nelojalno konkurenco.

Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo, ker je med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami **premalo vsebinskega sodelovanja, prenosa izkušenj in dobre prakse** (17 navedb). Izobraževalne organizacije sicer vsebinsko in razvojno sodelujejo, če se znajdejo skupaj v razvojnih projektih, vendar so vprašani mnenja, da je to premalo. Pogrešajo skupna srečanja, ki bi bila vsebinske narave in bi omogočala prenos dobre prakse, izkušenj, izmenjavo gradiva, sodelovanje pri izpeljavi izobraževalnih programov ipd. Opozarjajo na primere, ko večje izobraževalne organizacije sicer med seboj sodelujejo, vendar to sodelovanje ne zajema tudi izobraževanja odraslih.

V nadaljevanju vprašani sporočajo, da bi si želeli več **organiziranih, sistemskih spodbud skupnega sodelovanja** (13 navedb). Po njihovem mnenju je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami slabo, ker je tovrstnih oblik premalo. Pogrešajo organizacijo, ki bi povezovala zelo raznolike vrste izobraževalnih organizacij in opozarjala na problematiko s tega področja. Želeli bi si več skupnih srečanj. Opozorili so tudi, da je sodelovanje včasih onemogočeno, ker imajo različne vrste izobraževalnih organizacij preveč raznolike cilje in interese (9 navedb).

V nadaljevanju prikazujemo utemeljitve vprašanih, ki so menili, da **je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami dobro**.

Preglednica 80: Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je dobro – utemeljitve

SODELOVANJE MED IZOBRAŽEVALNIMI ORGANIZACIJAMI JE DOBRO - UTEMELJITVE							
Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je DOBRO , ker:	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
sodelovanje spodbujajo asociacije in združenja;	7	3	10	1	5	2	28
organizacije v sodelovanju izmenjujejo dobro prakso in rešujejo skupne probleme (tiste, ki izpeljujejo enake programe, ipd.);	2	1	3		6	4	16
organizacije sodelujejo v skupnih razvojnih projektih (pri prenovi programov itn.).		2			2	5	9

Tisti, ki so v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja menili, da je **sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami dobro**, so kot najpomembnejši razlog za takšno dobro sodelovanje navajali sodelovanje v **asociacijah za izobraževanje odraslih**. Še posebno so omenjali Zvezo ljudskih univerz Slovenije (ZLUS), Društvo organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah in Zvezo zasebnih izobraževalnih organizacij. Med utemeljitvami zasledimo komentarje o tem, da posamezne asociacije dobro delujejo, da pa je malo slabše povezovanje med njimi. Zasledimo pa tudi mnenja o tem, da so dobre povezave tudi med asociacijami. Vprašani so zapisali tudi mnenje, ki ga je v praksi izobraževanja odraslih že dalj časa zaznati, namreč, da bi bilo treba ustanoviti združenje na državni ravni, ki bi močneje povežalo različne asociacije. Nekateri so tudi menili, da na državni ravni takšno povezovalno vlogo opravlja Andragoški center Slovenije. Omenjene so tudi povezave posameznih vrst izobraževalnih organizacij (npr. konzorcij živilskih šol) ter druge posamezne povezave med šolami v skupnih projektih. Predstavniki višjih strokovnih šol pa so izpostavili pomen **Skupnosti višjih strokovnih šol**, ki je pravkar zaživela, in vprašani upajo, da se bo s pomočjo skupnosti izboljšalo sodelovanje in povezovanje med višjimi strokovnimi šolami (28 navedb).

Takšne odgovore lahko povežemo z ugotovitvami, ki smo jih odstrli ob proučevanju tematike socialnega kapitala, kjer še posebno Putman (2000) na podlagi empiričnih analiz ugotavlja, da so društva in različne asociacije pomembno družbeno vezivo, saj omogočajo razvoj socialnih omrežij, ki združujejo posameznike (in organizacije), ki se sicer med seboj ne bi povezovali, in omogoča zvezno skupno akcijo. To pomaga pri oblikovanju razmeroma trajnih omrežij in vrednot, ki spodbujajo skupno recipročnost in zaupanje in s tem omogočajo sodelovanje (prav tam). Istovrstne izobraževalne organizacije (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) se povezujejo v društva in asociacije v izobraževanju odraslih, ki so interesno zasnovana. Če po eni strani to istovrstnim izobraževalnim organizacijam omogoča učinkovitejše uresničevanje lastnih interesov, pa smo po drugi strani soočeni z veliko interesno

raznolikostjo posameznih vrst izobraževalnih organizacij, katerih interesi in cilji pogosto niso kompatibilni, to pa za uresničevanje in razvoj področja izobraževanja odraslih ni vedno dobro. Morda tudi zaradi soočanja s takšnimi težavami vprašani omenjajo potrebo po *»ustanoviti združenja na nacionalni ravni, ki bi močnejše povezalo različne asociacije«*. Morda lahko iz tega izluščimo potrebo po tem, da bi se ob parcialnih ciljih in interesih, ki jih imajo posamezna združenja v izobraževanju odraslih, okrepile dejavnosti, ki bi bile namenjene vnovičnem premisleku o tem, katero je temeljno poslanstvo in cilji celotnega javnega omrežja izobraževalnih organizacij za odrasle. To so cilji, ki bi jih morale interesni raznolikosti navkljub sprejeti tudi raznovrstna omrežja izobraževalnih organizacij. V zadnjem obdobju s tem namenom na državni ravni že potekajo dejavnosti za premiselek in vnovično opredelitev javne službe v izobraževanju odraslih, ki naj bi svoje mesto našla tudi v novem zakonu o izobraževanju odraslih.

Kakšne pa so vsebine in oblike sodelovanja, ki so jih navajali sodelujoči v raziskavi? Na prvem mestu se pojavlja **izmenjava dobre prakse med izobraževalnimi organizacijami** (16 navedb). Povezujejo jih tudi **skupni problemi ter razvojna vprašanja iz izobraževanja odraslih**.

Med povezovalnimi dejavniki, ki dobro vplivajo na sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami, so vprašani navajali **sodelovanje v skupnih domačih in mednarodnih projektih** (9 navedb).

Ravnatelje in direktorje, vodje izobraževanja odraslih in učitelje v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju smo vprašali tudi, **ali menijo, da se sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) razlikuje**.

Slika 46: Ali se sodelovanje med srednjimi šolami, ljudskimi univerzami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami razlikuje? – Primerjava med subjekti – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje



N = 42 vodij IO, 163 učiteljev, 33 ravnateljev

Pri primerjavi odgovorov različnih skupin vprašanih smo ugotovili, da se ti statistično značilno razlikujejo ($H = 15,492$, $p = 0,00$). V primerjavi z ocenami drugih subjektov še posebno izstopa ocena učiteljev. Ravnatelji, direktorji in vodje izobraževanja odraslih večinoma menijo, da razlike so, mnenja učiteljev pa so deljena na polovico. Malo manj kot polovica (49,1 %) jih meni, da razlike so, malo več kot polovica (50,9 %) pa, da sodelovanje ni odvisno od vrste izobraževalne organizacije. Ravnatelji in direktorji so bili večinoma menja, da se sodelovanje med vrstami organizacij razlikuje. Primerjava odgovorov ravnateljev in direktorjev iz ljudskih univerz, srednjih šol in zasebnih izobraževalnih organizacij ni pokazala značilnih statističnih razlik.

V nadaljevanju združeno po sklopih prikazujemo razloge, ki so jih vprašani navajali kot utemeljitve tega, da se sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami razlikuje.

Preglednica 81: Sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij za odrasle – utemeljitve

RAZLIKE V SODELOVANJU MED RAZLIČNIMI VRSTAMI IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ				
Sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij (ljudske univerze/srednje šole/zasebne organizacije;)	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	Skupaj
SE RAZLIKUJE, ker:	f	f	f	N
je sodelovanje odvisno od načina (organizacije) dela in pogojev za delo, spodbujanja kakovosti, usmerjenosti v zaslužek itn.;	4	4	17	25
je sodelovanje odvisno od vizij, interesov, prioritet;	7		8	15
bolj med seboj sodelujejo istovrstne izobraževalne organizacije;	1	6	7	14
je sodelovanje odvisno od tega, ali so si izobraževalne organizacije konkurenčne ali ne;	2	5	6	13
je sodelovanje odvisno od naravnosti vodstva in zaposlenih;		2	11	13
je sodelovanje odvisno od sorodnosti izobraževalnih programov;	2		9	11
je sodelovanje odvisno od vrste udeležencev, njihovih potreb;			5	5
sodelujejo in se povezujejo organizacije, ki se srečujejo s podobnimi težavami.		2	3	5

Med razlogi za manj sodelovanja med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij vprašani navajajo: **različno naravo dela**, različen status izobraževalnih organizacij (še posebno razlika med zasebnimi in javnimi), različno problematiko, s katero se srečujejo. Vprašani so mnenja, da se sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij razlikuje tudi zato, ker se izobraževalne organizacije med seboj razlikujejo po različnih organizacijskih prijemih ali načinih izpeljave izobraževanja za odrasle. Pri tem omenjajo predvsem: različno število ur za izobraževanje, različne načine dela z udeleženci, priprave na izpite, delovno prakso, znanje, ki ga dosega udeleženci, različne šolnine, ki jih plačujejo udeleženci, strokovno osebje, ki je ponekod redno zaposleno v izobraževalni organizaciji, drugje pa so to večinoma zunanji sodelavci. Čeprav so vprašani opozorili na številne razlike v različnih vrstah izobraževalnih organizacij, ki očitno otežujejo sodelovanje, pa iz njihovih odgovorov ni jasno razvidno, zakaj takšne razlike sodelovanje med njimi onemogočajo ali otežujejo (25 navedb).

Tudi to pa se morda da preseči, če je **naravnost vodstva** (13 navedb) v izobraževalni organizaciji takšna, da spodbuja sodelovanje med organizacijami. Ne glede na zunanje ovire je namreč po mnenju nekaterih sodelovanje predvsem odvisno od ljudi, ki

izobraževalne organizacije vodijo in v njih delujejo. Vprašani s tem nakazujejo, da je sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij odvisno tudi od vrednotnih usmeritev in temeljnih usmeritev izobraževalne organizacije ter vodstva in zaposlenih v njej.

Sodelujoči v raziskavi so opozorili prav na to, da so razlike med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij, ki izhajajo že iz **njihovega temeljnega poslanstva, vizij in strateških ciljev in interesov** (15 navedb). Pri navajanju takšnih ciljev je še najbolj izstopala t. i. »logika kapitala«, ki ji po mnenju vprašanih nekatere vrste izobraževalnih organizacij bolj sledijo kot druge. Nekaj je mnenj zaposlenih iz srednjih šol, ki nakazujejo, da so ljudske univerze in še posebno zasebne izobraževalne organizacije bolj tržno usmerjene, bolj naravnane na dobiček, to pa pri srednjih šolah ustvarja nezaupanje in otežuje sodelovanje; menijo namreč, da je pri njih na prvem mestu pridobivanje znanja, in ne ustvarjanje zaslужka. Po drugi strani pa smo že pri nekaterih prejšnjih vprašanih zasledili, da srednje šole prav tako kot ljudske univerze in zasebniki že zelo čutijo vpliv konkurence v njihovem prostoru in je treba njihove odgovore interpretirati tudi v zvezi s tem.

Že v prejšnjih odgovorih smo namreč zasledili mnenja, da je prednost srednjih šol v tem, da imajo za izobraževanje odraslih zagotovljene prostore in jim zanje ni treba posebej plačevati itn., to pa jih postavlja v boljši izhodiščni položaj kot ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije. Takšni primeri pokažejo, da smo doslej že na več mestih naleteli na različne antagonizme, ki jih lahko zaznamo med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij. Če smo kot enega izmed izhodiščnih pogojev za to, da se ustvarjajo učinkovita omrežja med izobraževalnimi organizacijami, postavili potrebo po zaupanju med akterji (Fukuyama 1995, Putman 2000, Cohen in Prusak 2001), odgovori vprašanih odstirajo neko stopnjo nezaupanja, ki vlada med različnimi predstavniki različnih vrst izobraževalnih organizacij. To nezaupanje pogosto zadeva temeljno vprašanje: Ali se kakovost izobraževanja in znanja, ki si ga pridobivajo udeleženci v različnih vrstah izobraževalnih organizacij, razlikuje? To vprašanje bomo vprašanim postavili pozneje. Seveda bomo lahko dobili le njihove mnenjske odgovore in stališča, ki nam ne bodo zares dali odgovora na ta vprašanja; za to potrebujemo nacionalno merjenje znanja in primerjalne analize dosežkov ter analize doseganja drugih kazalnikov kakovosti. Šele tako bi lahko potrdili ali ovrgli nekatere »mite« o tem, koliko različni cilji in usmeritve različnih vrst izobraževalnih organizacij zares vplivajo na kakovost njihovih dosežkov.

So pa tovrstna mnenja in stališča pomembna, ker nam takšne »mite« šele zares odstirajo, omogočajo nam vpogled v prakso, pokažejo nam, kakšne so subjektivne percepcije in vrednotna stališča (Pirsig 1974, Guba in Lincoln 1994, Korthagen 2004) in izhodišča tistih, ki soustvarjajo izobraževanje odraslih v praksi; torej je od njih odvisno tudi, kakšna bo kakovost sodelovanja med njimi in v omrežjih izobraževalnih organizacij. In imajo vpliv na prenos znanja in izkušenj ter dialog o pomembnih vprašanih kakovosti v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle. Že v izhodiščnih opredelitvah dejavnikov, ki o(ne)mogočajo prenos znanja in izkušenj, pa smo nakazali, da so prav nezaupanje, »sumičavost« v kompetentnost in strokovnost drugega (Mishira 1996, Nahapiet in Ghoshal 2000, Chay in Menkhoff 2005) ter (ne)zaupanje v

to, ali je kakovost znanja med temeljnimi cilji izobraževalne organizacije in jo bolj ali preveč vodijo drugi cilji, pomembne ovire pri razvijanju sodelovanja in prenosa dobre prakse. Zato je takšne ovire ter mnenja in stališča dobro odstirati, jih poznati ter jih poskušati soočiti v dialogu med njihovimi akterji (Guba in Lincoln 1994), še posebno pa jih tudi soočiti z objektivnimi podatki, neodvisnimi zunanji strokovnimi ocenami.

Nadalje, navedbe vprašanih potrjujejo, kar smo ugotavljali že pri prejšnjem vprašanju, namreč da je **več sodelovanja in povezovanja med istovrstnimi izobraževalnimi organizacijami** (14 navedb), na primer med srednjimi šolami, med ljudskimi univerzami, med zasebnimi izobraževalnimi organizacijami, manj pa je sodelovanja med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij.

Vprašani so še enkrat potrdili tudi, da je sodelovanje zelo odvisno od tega, ali so si izobraževalne organizacije med seboj **konkurenčne** ali ne. Težje je sodelovanje med konkurenčnimi organizacijami (13 navedb).

Kot naslednji dejavnik povezovanja in sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami so vprašani navedli **sorodnost izobraževalnih programov** (11 navedb). Bolj se med seboj povezujejo izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo iste ali podobne izobraževalne programe. V navedbah vprašanih lahko znova prepoznamo ugotovitve avtorjev, ki proučujejo koncepte interesnih skupin, namreč, da so različna združevanja posameznikov in organizacij interesno zasnovana (Freeman 1984, Maessen, Van Setters in Rijckevorsei 2003). Sklepamo lahko, da je več povezovanja in sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami, ki izpeljujejo enake ali podobne izobraževalne programe, in manj tam, kjer so si izobraževalne organizacije po programski ponudbi zelo različne. Na neki način je takšno merilo pri sklepanju povezav in sodelovanja logično in smiselno; gotovo je, da bodo imele več skupnih točk, razvojnih dilem in snovi za skupno sodelovanje izobraževalne organizacije, ki se ukvarjajo s podobnimi izobraževalnimi vsebinami. Opozoriti pa velja, da je lahko takšno izhodišče za skupno sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami tudi omejitev. Še posebno glede uporabe omrežij in sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami kot prvine presojanja in razvijanja kakovost velja omeniti, da si lahko tudi izobraževalne organizacije, ki si med seboj niso podobne po programskih usmeritvah in programski ponudbi, z drugimi izobraževalnimi organizacijami izmenjujejo znanje in izkušnje z zelo raznolikih področij.

V projektu POKI smo spremljali, kako so izobraževalne organizacije uporabljale metodo zgledevanja, da so se s pomočjo načrtovanih in vnaprej pripravljenih in dogovorjenih obiskov v drugi izobraževalni organizaciji učile iz njihove dobre prakse. Ko si je izobraževalna organizacija v samoevalvaciji na primer izbrala, da bo raziskala, kako v drugi izobraževalni organizaciji poteka notranje informiranje in komuniciranje z zaposlenimi, ni bila raznolika programska ponudba nobena ovira. To so bili procesi vodenja in upravljanja, kjer je mogoč pretok znanja in izkušenj v omrežjih izobraževalnih organizacij tudi takrat, ko je njihova programska ponudba zelo raznolika. Zato lahko ugotovimo, da bi kazalo tudi pri notranjem presojanju in razvijanju kakovosti še naprej spodbujati povezovanje izobraževalnih organizacij na programski ravni. Hkrati pa spodbujati tudi različne načine sodelovanja in povezovanja

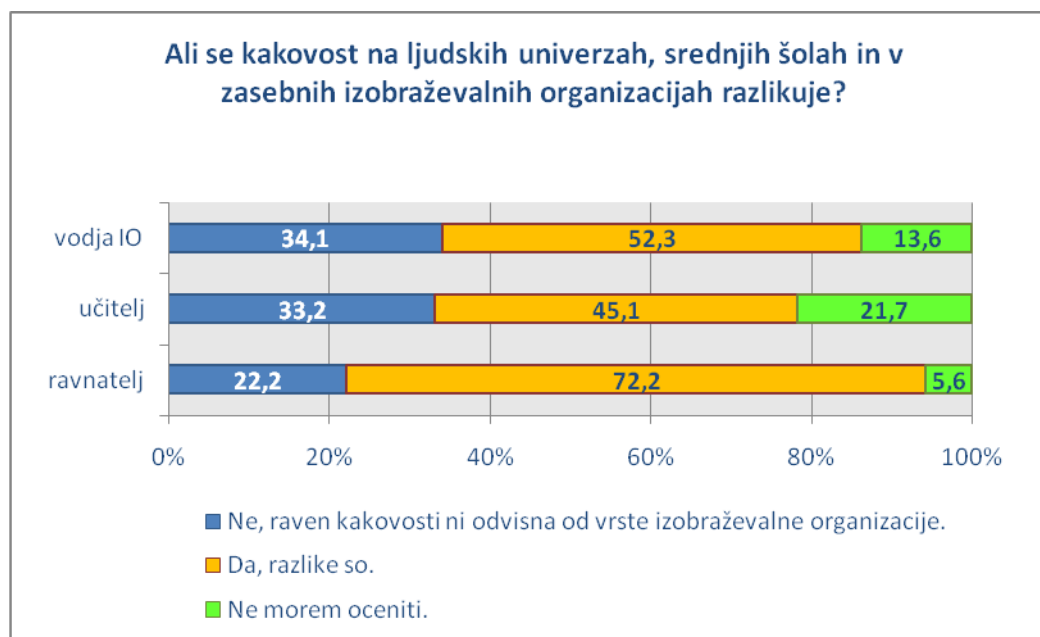
ter z gledovanja na institucionalni ravni, še posebno pri presoji širših vidikov delovanja izobraževalne organizacije.

Nekateri vprašani so še navajali, da je **sodelovanje odvisno od vrste udeležencev in njihovih potreb** (5 navedb) ter da bolj sodelujejo in se povezujejo organizacije, ki imajo podobne težave (5 navedb).

Stališča o vplivu vrste izobraževalne organizacije na kakovost

Poglejmo sedaj, kako so ravnatelji in direktorji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju odgovarjali na že omenjeno vprašanje, namreč, **ali menijo, da se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje.**

Slika 47: Ali se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje? – Primerjava med subjekti – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje



N = 36 ravnateljev, 163 učiteljev, 44 vodij IO

Velika večina ravnateljev ali direktorjev (72,2 %) je mnenja, da razlike v kakovosti med ljudskimi univerzami, zasebnimi izobraževalnimi organizacijami in srednjimi šolami so.

Tudi vodje izobraževanja odraslih so večinoma mnenja, da so razlike v kakovosti med srednjimi šolami, ljudskimi univerzami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami obstajajo (52,3 %), dobra tretjina (34,1 %) pa jih meni, da razlik v kakovosti ni, nekaj vodij pa je menilo, da ocene ne more dati (13,6 %). Med odgovori vodij izobraževanja odraslih iz različnih vrst izobraževalnih organizacij ni bilo statistično značilnih razlik.

Da so razlike v kakovosti med vrstami izobraževalnih organizacij, je menila malo manj kot polovica učiteljev (45,1 %), približno tretjina pa je menila, da razlik ni (33,2 %). Najvišji med vsemi subjekti pa je bil delež učiteljev, ki so menili, da ne morejo oceniti, ali zares so razlike v kakovosti med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij.

Ugotovimo pa lahko zanimive razlike pri odgovorih učiteljev iz različnih vrst izobraževalnih organizacij. Ob presoji teh rezultatov je potrebno upoštevati različno število učiteljev, ki so v različnih vrstah izobraževalnih organizacij odgovorili na anketo, kar je lahko vplivalo na dobljene rezultate.

Preglednica 82: Ali se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje? – Odgovori učiteljev ali po vrsti izobraževalne organizacije

		Vrsta			Skupaj
		Ljudska univerza	Srednja šola	Zasebna izobraževalna organizacija	skupaj
Ne.	f	22	28	11	61
	%	44,9	25,5	44,0	33,2
Da.	f	22	49	12	83
	%	44,9	44,5	48,0	45,1
Ne morem oceniti.	f	5	33	2	40
	%	10,2	30,0	8,0	21,7
Skupaj	f	49	110	25	184
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Najbolj razlikovalno izstopajo učitelji iz srednjih šol, kjer je najvišji odstotek tistih, ki so menili, da ocene ne morejo podati. Relativno je med njimi tudi manj tistih, ki menijo, da razlik ni (25,5 %). Ugotovimo lahko, da je mnenje učiteljev iz ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih organizacij o tem, ali razlike obstajajo ali ne, razdeljeno približno na polovico: v srednjih šolah je več učiteljev ocenilo, da razlike so, kot pa je bilo tistih, ki so menili, da razlik ni. Lahko zaznamo vpliv vrste izobraževalne organizacije na odgovore učiteljev ($\chi^2 = 13,570$; $p = 0,09$).

Pri iskanju mogočih razlogov za razumevanje zaznanih razlik med odgovori učiteljev iz različnih vrst izobraževalnih organizacij je dobro upoštevati okoliščino, na katero smo doslej v naši raziskavi že večkrat naleteli, namreč, da imajo srednje šole svoje redno zaposlene učitelje, nekateri od njih pogodbeno poučujejo tudi na ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah. Nasprotno pa ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije večinoma nimajo redno zaposlenih učiteljev, po večini delujejo s pogodbenimi sodelavci. Če upoštevamo to, lahko sklepamo, da so se učitelji, ki so odgovarjali na vprašanje kot »učitelji iz ljudskih univerz« in »učitelji iz zasebnih izobraževalnih organizacij«, lažje opredelili, saj so bili med njimi večinoma takšni, ki poučujejo na srednjih šolah ter na ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah in imajo zato tudi vpogled v delo različnih vrst izobraževalnih organizacij. Nasprotno pa učitelji, ki so redno zaposleni na srednjih šolah in poučujejo samo tam, teže (brez lastne izkušnje) presodijo, ali so razlike. Zanimivo bo v nadaljevanju

razčleniti tudi razloge, ki so jih učitelji navajali za utemeljevanje razlik. Če bi se osredotočili zgolj na okoliščino, da je večina učiteljev na primer na ljudskih univerzah teh, ki učijo tudi na srednjih šolah, bi od učiteljev lahko pričakovali, da bodo večinoma menili, da razlik ni, saj bi sklepali, da na srednji šoli in ljudski univerzi svoje delo izpeljujejo enako kakovostno. Pa vendar je mnenje učiteljev različno. Zakaj? Oglejmo si utemeljitve.

Utemeljitev prikazujemo po posameznih vsebinskih sklopih, ki smo jih kategorizirali iz odprtih odgovorov posameznih subjektov. Ob tem naj še pojasnimo, da smo kvalitativne odgovore vprašanih kategorizirali po posameznih subjektih, ne pa tudi po vrsti izobraževalne organizacije, iz katerih so vprašani prihajali. Lahko sicer domnevamo, da bo odgovor na takšno vprašanje pogojen s statusom vprašanega, v našem primeru bo na odgovor verjetno vplivalo, ali je vprašani zaposlen na ljudski univerzi, srednji šoli ali zasebni izobraževalni organizaciji. Ker pa kvalitativnih odgovorov ni bilo toliko, da bi jih lahko posploševali, ker so to subjektivna mnenja in stališča, in ne objektivne meritve, pa tudi zaradi specifičnosti izobraževanja odraslih, kjer isti učitelji učijo v srednjih šolah in na ljudskih univerzah ter v zasebnih izobraževalnih organizacijah, bi tovrstno sklepanje tudi ne bilo smiselno. Zato smo se v analizi usmerili bolj na samo razgrnitev tovrstnih mnenj in stališč, ki so ilustrativna in opozarjajo na nekatere problematike kakovosti, na katere moramo biti pozorni, ko razvijamo načine notranjega in zunanjega presojanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah za odrasle.

Preglednica 83: Razlike v kakovosti izobraževanja odraslih v srednjih šolah, ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah – mnenja ravnateljev in direktorjev, vodij IO in učiteljev

RAZLIKE V KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SREDNJIH ŠOLAH, LJUDSKIH UNIVERZAH IN ZASEBNIH IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH				
RAZLIKE V KAKOVOSTI med ljudskimi univerzami, srednjimi šolami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	Skupaj
	f	f	f	N
Razlike v delovnih pogojih, prostori, opremi, izvedbenih rešitvah.	9	5	15	29
Razlike v zahtevnosti (v doseganju ciljev, rezultatih).	3	5	16	24
Razlike zaradi različnih ciljev in poslanstva.	4	1	11	16
Razlike v kakovosti so odvisne od ljudi, ki v izobraževalnih organizacijah delujejo, in ne od vrste izobraževalnih organizacij.	1	3	12	16

Z vidika premislekov o kakovosti izpeljave izobraževanja odraslih so pomembne in zanimive utemeljitve ali argumentacije razlik med vrstami izobraževalnih organizacij, ki izhajajo iz »**različnih pogojev za delo, organizacijskih prijemov, prostorov**« (29 navedb). Izluščimo lahko naslednje vidike organizacije in izpeljave izobraževalnega procesa za odrasle v različnih vrstah izobraževalnih organizacijah, ki jih vprašani problematizirajo ali opozarjajo na razlike: (1) število ur izobraževanja, (2) prostori,

opremljenost, (3) učitelji – njihova strokovnost, pripadnost izobraževalni organizaciji, možnost izbire, stimulacija, fluktuacija, (4) financiranje, (5) število udeležencev v oddelku.

Izluščimo lahko nekatera mnenja, ki smo jih poimenovali »miti«, gre za mnenja, stališča, trditve, »govorice«, ki jih odstira naša raziskava, nekatere izmed njih so takšne, ki jim v praksi izobraževanja odraslih lahko sledimo že vrsto let. Ob tem velja opozoriti, da gre pri tem za subjektivna mnenja in stališča, in ne objektivno preverjena dejstva. Ne glede na to so ilustrativna in pomembna za premisleke o tem, kako razvijati načine notranjega in zunanjšega presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Oglejmo si nekatera tovrstna stališča, povezana z razlikami v organizaciji dela med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij.

- *Če je izobraževanje odraslih v okviru rednih srednjih šol, so pogoji dela ustrežnejši.*
- *Ljudske univerze imajo na tem področju najdaljšo tradicijo in največ izkušenj.*
- *Ljudske univerze ne izvajajo niti minimalne predpisane kvote ur. Večinoma pa so tudi brez opreme ali pa gostujejo na šoli, ki izpeljuje redni program.*
- *Razlika je tudi med tistimi, ki so vključeni v POKI, in tistimi, ki niso.*
- *Število ur predavanj na srednjih šolah je večje, cene šolnin so nižje.*
- *Ljudske univerze nimajo svojih posebnih učilnic, laboratorijev, delavnic.*
- *Lahko nastajajo razlike v kakovosti zaradi števila v oddelku, na srednji šoli tudi do dvakrat več slušateljev v oddelku kot na ljudski univerzi. Manjšemu številu se lahko bolje posvetiš, znanje večkrat preveriš in ga evalviraš.*
- *V rednih srednjih šolah je kakovost najboljša, imajo najboljše možnosti za delo, optimalno število ur tudi za preverjanje znanja in vaje.*
- *Za kakovost je na splošno več narejeno na ljudskih univerzah in zasebnih organizacijah. Predvsem slednje so bolj prilagodljive.*

Spet zasledimo že znani antagonizem med predstavniki različnih vrst izobraževalnih organizacij. Predstavniki srednjih šol so mnenja, da je izobraževanje pri njih najbolj kakovostno, na ljudskih univerzah zasledimo drugačna mnenja. Še najmanj neposredni pri ocenjevanju razlik so predstavniki zasebnih izobraževalnih organizacij. Upoštevati pa moramo tudi to, da je bilo teh v raziskavi (številčno) najmanj, zato morda tudi bolj izstopajo mnenja predstavnikov srednjih šol. A pomembnejše kot to je z vidika kakovosti navajanje vsebinskih razlogov, ki jih izpostavljajo vprašani. Odpirajo namreč vprašanja o nekaterih temeljnih pogojih, ki jih morajo izobraževalne organizacije izpolnjevati, da lahko izpeljujejo izobraževanje odraslih po javnoveljavnih izobraževalnih programih. V raziskavi smo že večkrat naleteli na vprašanja o potrebnosti nadgraditve postopkov vpisa v razvid izobraževalnih organizacij za odrasle, in sicer z razvojem in vpeljavo postopkov akreditacije. Mnenja in stališča praktikov ter veliko dvoma o tem, kakšne so v resnici v izobraževalnih organizacijah razmere za izobraževanje odraslih, pa naj bo to v srednjih šolah, na ljudskih univerzah ali v zasebnih izobraževalnih organizacijah, kažejo, da bi bila nadgraditev tovrstnih postopkov potrebna.

Nadalje lahko ugotovimo, da med zaposlenimi iz različnih vrst izobraževalnih organizacij lahko zaznamo nezaupanje glede tega, **ali se povsod zares dosegajo temeljni cilji ali standardi znanja** (24 navedb). Nekateri vprašani so še posebno opozorili prav na razlike v zahtevnosti in dosežkih.

Še posebno težo dobi takšen dvom, če govorimo o javnoveljavnih izobraževalnih programih, ki vsebujejo nacionalne standarde znanja. Naj znova spomnimo, da gre za subjektivna mnenja in stališča vprašanih, ki bi jih bilo zanimivo primerjati z objektivnimi rezultati pri zunanjih preverjanjih znanja, vsaj tam, kjer je to mogoče. Za vpogled v dosežke odraslih pri poklicni maturi in to, katera od različnih navedenih mnenj v resnici tudi potrjujejo objektivni podatki, bi kazalo morda v sodelovanju z Republiškim izpitnim centrom spodbuditi pripravo analize dosežkov odraslih pri poklicni maturi po vrsti izobraževalne organizacije.

Na tem mestu pa izluščimo le nekatera mnenja, stališča, ki so ilustrativna in sprožajo premisleke o vprašanih kakovosti v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle.

- *V zasebnih izobraževalnih organizacijah naredijo vsi kandidati ne glede na to, ali znajo ali ne.*
- *Ponekod v zasebnih šolah ali ljudskih univerzah udeleženci zdrviijo po kratkih postopkih skozi izobraževani proces s ciljem – pridobiti papir.*
- *Splošno mnenje je, da je raven znanja v srednjih šolah višja kot na ljudskih univerzah.*
- *Raven znanja na ljudskih univerzah je višja zato, ker so na ljudskih univerzah res usmerjeni v delo z odraslimi. V srednjih šolah pa isti učitelji učijo mladino in po enakih metodah popoldne učijo še odrasle, in to se ne obnese.*
- *Med slušatelji se govori, da je mogoče v zasebni šoli na hitro opraviti obveznosti.*
- *Raven zahtevnosti na zasebnih šolah je nižja. Njim je pomembno, da ne izgubijo slušateljev že v srednji šoli, saj potem nadaljujejo še na njihovi višji šoli. Pomemben je denar, kakovost je na drugem mestu, žal se to pojavlja tudi v javnih srednjih šolah.*
- *Na zasebnih šolah je »morda« preveč popuščanja, da pridobijo večji vpis.*
- *Na nekaterih ljudskih univerzah je kakovost podrejena cilju, da vsi izdelajo.*

Spet se odstre antagonizem med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij in nezaupanje v dosežke enih in drugih.

Po mnenju nekaterih vprašanih so razlike v kakovosti med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij zaradi **različnih ciljev in poslanstva** (16 navedb). Ta mnenja in stališča lahko povežemo z odgovori vprašanih pri vprašanju o sodelovanju med izobraževalnimi organizacijami, kjer so že navajali razlike v poslanstvu in temeljnih ciljih kot ovire pri sodelovanju.

Spet se pokaže, da so izobraževalne organizacije, ki so (ali zaradi svojega preživetja morajo biti) bolj prisotne na izobraževalnem trgu, to so ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije, bolj razpete med doseganjem standardov znanja, zadovoljstva udeležencev in dobička, kot je bilo morda doslej potrebno za srednje šole, ki so imele drugačne vire financiranja. Po drugi strani pa gotovo lahko izpostavimo tudi

premislek o tem, ali ni precejšen antagonizem, ki ga lahko zaznamo iz odgovorov predstavnikov srednjih šol do ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih organizacij, malo tudi posledica tega, da so se druge morale prej in drugače prilagoditi temu, da bodo odrasli udeleženci pri njih zadovoljni, da bo izobraževanje odraslih njim prilagojeno. Od tega je namreč odvisno njihovo preživetje, s tem pa so morda v nekaterih vidikih izobraževanja odraslih na izobraževalnem trgu bolj konkurenčne?

Takšen premislek bi lahko bil tudi znak srednjim šolam, da se lahko od nekaterih prijemov in načinov dela z odraslimi na ljudskih univerzah in v zasebnih izobraževalnih organizacijah kaj naučijo, torej proučijo njihove dobre prakse in jih vpeljejo v svoje delo. Ne gre namreč prezreti nekaterih mnenj, da je ponekod na srednjih šolah izobraževanje odraslih še vedno »v ozadju«, »V srednjih šolah je izobraževanje odraslih sekundarna dejavnost«. Seveda pa ne gre prezreti tudi pomembnih opozoril o tem, kako lahko prevelika usmerjenost zgolj na ustvarjanje dobička (Laval 2005) vpliva na kakovost izobraževanja odraslih v tistih vrstah izobraževalnih organizacij, ki so bolj podrejene logiki profita. Prav zato se na tem mestu znova odpira premislek o tem, da bi morali opredeliti nekatere temeljne standarde kakovosti za izobraževalne organizacije, ki izpeljuje izobraževanje odraslih, ki je v javnem interesu. Izobraževalna organizacija, ki takšnih standardov kakovosti ne izpolnjuje, ne bi mogla biti del takšnega javnega omrežja.

V povezavi s tem pa se odpira tudi vprašanje, ali med srednjimi šolami, ljudskimi univerzami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami sploh še je toliko skupnih ciljev, da lahko govorimo, da so to izobraževalne organizacije, ki sestavljajo »omrežje izobraževalnih organizacij za odrasle v Sloveniji«. Prav skupni cilji in neko skupno poslanstvo so namreč tisti, ki omogočajo, da različna omrežja živijo in delujejo. Nasprotno pa prevelika raznolikost v vrednostnih usmeritvah in ciljnih gotovo vodi k temu, da omrežja delujejo manj učinkovito ali pa jim sploh ne moremo reči, da so to prava vsebinska omrežja, ki obstajajo za to, da se v njih uresničujejo neki skupni cilji. V našem primeru bi morali biti to nacionalni cilji v izobraževanju odraslih, ki jih država uresničuje s pomočjo enega ali različnih omrežij izobraževalnih organizacij za odrasle.

Poleg že naštetih pa so zelo pomembna sporočila, ki so jih prispevali predvsem vprašani, ki so menili, da razlike v kakovosti niso odvisne od vrst izobraževalnih organizacij, pač pa od **naravnosti in usposobljenosti vodstev izobraževalnih organizacij in zaposlenih v njih** (16 navedb). Oglejmo si nekatera mnenja in stališča:

- *Menim, da je kakovost odvisna od vodenja in angažiranosti, zavzetosti zaposlenih.*
- *Raven je odvisna od organizacije same, njihovih pogojev, načel.*
- *Raven kakovosti je odvisna od deleža vloženega dela in strokovnosti pa poštenosti, volje do dela, sodelovanja.*
- *Vsak vodja in vsak učitelj je individualist in od njega je vse odvisno, kakovost, vodenje.*
- *Nekateri mislijo, da so zasebne šole boljše od drugih, vendar tudi na srednjih šolah in ljudskih univerzah poučuje veliko kakovostnih učiteljev.*
- *Razlika je v motiviranosti učencev, profesorjev in vodstva teh institucij.*

- *Kakovost izobraževalne organizacije je odvisna od organizacije izobraževanja, delavcev, organizacije izobraževanja udeležencev – kako potem ne bi bilo razlik.*
- *Menim, da je kakovost odvisna tudi od učiteljev, ki pa smo različni. Na državni ravni bi morale biti učne priprave (tudi v redni šoli), ki bi učitelje usmerjale. Sedaj pa nekateri učitelji delajo »kar po svoje«.*
- *Odvisno od šole do šole. Profesionalni razvoj učitelja po šolah je različen, prenašajo znanje, izkušnje, skrbi za kakovost so različne, čeprav so vse šole že dolgo na trgu.*

Takšni premisleki in stališča usmerjajo pozornost predvsem na to, da lahko na kakovost delovanja in dosežkov neke izobraževalne organizacije ne glede na zunanje okoliščine in razmere veliko prispevajo angažirano in usposobljeno vodstvo in zaposleni. Ilustrativne so naslednje misli enega od učiteljev, ki je dejal: *»Nekateri mislijo, da so zasebne šole boljše od drugih, vendar tudi na srednjih šolah in ljudskih univerzah poučuje veliko kakovostnih učiteljev.«* Tako na srednjih šolah kot na ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah bi gotovo lahko našli dobre in manj dobre učitelje, dobre in učinkovite ali pa malo manj učinkovite načine izobraževanja odraslih. Procesi zunanje in notranje skrbi za kakovost naj bi pripomogli k temu, da bi bilo dobrih učiteljev čim več in slabih čim manj, dobrih prijemov čim več in manj učinkovitih prijemov v izobraževanju odraslih čim manj.

S tega zornega kota velika večina dosedanjih izsledkov potrjuje naša razmišljanja, da bi bilo treba nadalje razvijati samoevalvacijo in uveljavljati spodbude za razvoj kulture kakovosti v izobraževalnih organizacijah, hkrati pa razvijati tudi nekatere temeljne nacionalne kazalnike in standarde kakovosti, ki bi omogočili načrten in sistematičen vpogled v kakovost izpeljave in dosežkov izobraževanja odraslih na nacionalni ravni. Temu pa dodajamo še eno pomembno prvino v teh procesih. Še naprej **bi bilo treba sistematično spodbujati delovanje nacionalnega omrežja izobraževalnih organizacij za odrasle ali različnih specifičnih omrežij v njem ter podpirati, razvijati in vpeljevati različne metode in oblike sodelovanja, ki bi omogočale izmenjave dobre prakse in izkušenj najprej med zaposlenimi v posameznih izobraževalnih organizacijah, hkrati pa tudi v omrežjih istovrstnih in raznovrstnih izobraževalnih organizacij za odrasle.** S tega stališča menimo, da je čas, da bi se znova (takšna študija bila pred nekaj leti že opravljena) pripravila študija, ki bi analizirala omrežje izobraževalnih organizacij za odrasle v Sloveniji, problematiko ali namen in temeljne cilje takšnega omrežja ter na podlagi tega postavila nekatere temeljne standarde, pravila, okvir, ki bi opredeljevali, katere izobraževalne organizacije so lahko del takšnega javnega omrežja in katere pogoje morajo izpolnjevati za to. Tovrstne aktivnosti so se v zadnjih dveh letih, spodbujene z Ministrstva za šolstvo in šport, tudi že pričele.

7 TEMELJNE UGOTOVITVE IN NJIHOVA UPORABNOST ZA NADALJNI RAZVOJ KAKOVOSTI NA INSTITUCIONALNI RAVNI

To poglavje smo razdelili na dva podsklopa. V prvem podsklopu bomo s pomočjo ugotovitev, ki smo jih izluščili iz raziskovanja konceptualnih in teoretskih načinov obravnave tematike kakovosti, ter s pomočjo ugotovitev, ki smo jih dobili v empiričnem delu raziskave, pokazali temeljne ugotovitve na zastavljena raziskovalna vprašanja. V drugem delu pa bomo na podlagi ključnih ugotovitev oblikovali nekatere smernice za nadaljnji razvoj ali sistemsko urejanje postopkov opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti na ravni izobraževalne organizacije za odrasle.

7.1 Ovrednotenje temeljnih ugotovitev

Naše raziskovanje smo začeli s tematiko **opredeljevanja kakovosti** v izobraževanju. Proučevali smo, kako nastajajo opredelitve kakovosti in kaj vse vpliva na njihovo nastajanje. V izhodišču smo si postavili naslednji evalvacijski vprašanja:

- **Kako se je razvijala sama narava pojma kakovost in s tem povezane konceptualizacije kakovosti?**
- **Kakšno vlogo imajo interesne skupine pri opredeljevanju kakovosti izobraževalnih organizacij za odrasle?**

V študiji smo s proučevanjem ugotovitev najpomembnejših avtorjev skušali razgrniti povezavo med absolutnim in relativnim pojmovanjem kakovosti. Za razumevanje tega temeljnega razmerja si lahko pomagamo z nekaterimi mislimi, ki smo jih izluščili iz dela R. Pirsiga (1974), kjer avtor ugotavlja, da kakovosti v njenem »absolutu« ne moremo opredeliti. Merimo jo lahko le posredno. Pomeni, da bo vsakršna opredelitev (definicija) kakovosti, ki jo bomo postavili, lahko le parcialna. Orodja za merjenje, kot so na primer modeli kakovosti, kazalniki kakovosti ipd., nam lahko omogočijo, da kakovost merimo, ugotavljamo, o njej preiščujemo posredno (Pirsig 1974). Razmerje med absolutnim in relativnim Pirsig (1974) ponazori z »neskončno pokrajino« in »peskom«, ki leži v njej. Vpelje pojem »analitičnega noža«, s pomočjo katerega skuša pokazati, da ljudje vedno znova uporabljamo ta nož, da z njim zarežemo v neskončno pokrajino in iz nje jemljemo posamična zrna peska, iz nje pa ustvarjamo nove, svoje pokrajine. Z njihovo pomočjo bomo posredno lahko sklepali, kakšna je neskončna pokrajina, nikoli pa je ne bomo mogli v celoti neposredno opredeliti.

Če sprejmemo takšno razumevanje odnosa med *»potencialom kakovosti«* in *»parcialnimi, relativnimi opredelitvami kakovosti«*, v koncepte kakovosti hkrati s tem vpeljemo možnost ali potencial *»nenehnega razvoja, rasti in izboljšav«*. Kakovost, ki jo v sedanjem trenutku razumemo in opredeljujemo na določen način, namreč v nekem drugem trenutku in času opredelimo tudi drugače. S tem se oddaljujemo od statičnih opredelitev kakovosti ter razumemo procese opredeljevanja kakovosti kot takšne, ki so po svoji naravi dinamični. V danem trenutku, v danih okoliščinah nam bo kakovost pomenila nekaj, v nekem drugem trenutku, v drugačnih okoliščinah, izhajajoč iz drugačnih predpostavk, bomo videli drugačno naravo kakovosti.

Kakovost v svojem relativnem vidiku zato ni ločena od okoliščin, v katerih nastajajo njene opredelitve, pač pa je na te okoliščine vezana (Pirsig 1974, Guba in Lincoln 1994, Stake 1983, 2000). *Ljudje različno pojmujejo Kakovost – ne zato, ker bi se Kakovost razlikovala, temveč zato, ker se ljudje razlikujejo po svojih izkušnjah in interesih (Pirsig 1974)*. S tem pa se že približamo konceptom, ki dokazujejo, da imajo opredelitve kakovosti interesno zasnovo ter opozarjajo na pomen vključevanja različnih interesnih skupin v procese opredeljevanja kakovosti (Freman 1984, Donaldson in Preston 1995). Donaldson in Preston (1995) pokažeta, da so interesne skupine z (legitimnimi) interesi v procesih in delovanju organizacije, ter da imajo ti interesi sami po sebi notranjo vrednost – so notranje vrednote. Če na opredelitve kakovosti v izobraževanju vplivajo vrednotna izhodišča tistih, ki kakovost opredeljujejo in njihovi interesi, je zelo pomembno, da ob razvoju takšnih ali drugačnih konceptov in modelov kakovosti namenimo dovolj pozornosti prav tej vrednotni in interesni dimenziji.

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 zato predvideva, da mora imeti izobraževalna organizacija na voljo mehanizme, ki ji omogočajo identifikacijo pomembnih interesnih skupin in analiziranje temeljnih interesov teh skupin.

Če sprejmemo takšno vrednotno podlago opredelitev kakovosti, tudi lažje najdemo odgovor na vprašanje, ki si ga je postavil Pirsig (1974), namreč: Kako to, da različni ljudje kakovost razumemo različno? Naš pogled vodi naš vrednotni okvir, ki na neki način opredeli tudi naše interese (Donaldston in Preston 1995), ta vrednotna in interesna podlaga pa povzroči, da v nekem potencialu različnih možnosti najbolj vidimo tiste, ki so za nas najpomembnejše. Nekdo drug bo s »svoje stojiščne točke« videl druge »obrise kakovosti« (Pirsig 1974). Prav zato je tako pomembno, da namenimo v izobraževanju dovolj pomena različnim, t. i. interesnim skupinam ter raziskujemo njihove poglede na kakovost, njihove interese.

Tudi Harvey in Green (1993) sta v svoji klasifikaciji konceptov kakovosti, ki povzemajo različne prijeme, ki so jih utemeljevali različni avtorji s področja kakovosti in kurikularne evalvacije (Deming 1986, Crosby 1990, Stufflebeam 1983, 2000, Stake 1983, 2000, Guba in Lincoln 1994, Kump 1994), pokazala, da se je razumevanje pojmovanj kakovosti s časom premaknilo od esencialističnih, ki so temeljila na domnevi, da kakovosti ni mogoče opredeliti, jo pa prepoznaš, ko jo vidiš, k bolj instrumentalnim, ki izhajajo iz izhodišča, da je kakovost mogoče meriti, a vendar le posredno, z uporabo instrumentov, kot so standardi, kazalniki in merila kakovosti. A takšne opredelitve in merjenja kakovosti so lahko le relativni ali parcialni. Povezani so s potrebami, interesi, pričakovanji in vlogami, ki pomembno vplivajo na to, kako različne skupine definirajo, kaj je zanje pomembno.

Premik od absolutnega k relativnemu pojmovanju kakovosti, ki ga lahko izluščimo iz proučevanja epistemoloških teorij kakovosti, pokaže tudi na vidik relativnosti, ki se povezuje s potrebo po primerljivosti v procesih merjenja kakovosti. Absolutne rezultate, ki jih dobi npr. neka izobraževalna organizacija v svojih meritvah kakovosti, je

treba, ob upoštevanju vidika relativnosti – primerjati z rezultati, ki jih pri istih meritvah dosegajo druge izobraževalne organizacije. Takšne meritve dajejo odgovor na vprašanje, kakšna je kakovost (ali vrednost) neke izobraževalne organizacije v relaciji do kakovosti drugih izobraževalnih organizacijah. Z uporabo takšnih metodologij merjenja bo lahko izobraževalna organizacija svoj rezultat primerjala z rezultati drugih izobraževalnih organizacij pri istem kazalniku kakovosti, hkrati pa je tako mogoče spremljati razvojna gibanja rezultatov po letih. Na takšnih relativnih konceptih kakovosti so na primer utemeljene metodologije mednarodnih raziskav, kot so npr. Pisa, Timms itn.

V empiričnem delu raziskave smo v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih ter višješolskega strokovnega izobraževanja za primere notranjih interesnih skupin (učitelji/predavatelji, vodje izobraževanja odraslih/vodje programskih področij/referenti za študijske zadeve, ravnatelji/direktorji) ter skupine neposrednih uporabnikov – študentov/udeležencev, skušali ugotoviti, ali tudi za slovensko omrežje izobraževalcev odraslih lahko potrdimo, da: (1) so opredelitve kakovosti skladne z relativnimi koncepti kakovosti; (2) so opredelitve kakovosti povezane z interesi in vlogami posameznih interesnih skupin.

Ugotovimo lahko, da v obeh zajetih omrežjih izvajalcev izobraževanja odraslih prevladujejo opredelitve kakovosti, ki temeljijo na relativističnih konceptih kakovosti. V analizi namreč nismo zasledili opredelitev, ki bi jih lahko uvrstili v tradicionalne absolutne koncepte kakovosti, ni bilo zaslediti trditev, da kakovosti ni mogoče opredeliti. V opredelitvah, ki so jih vprašani podali, se zrcalijo različni, parcialni vidiki kakovosti izobraževanja odraslih.

S pomočjo kvalitativne analize opredelitev kakovosti, ki so jih navajali sodelujoči v raziskavi in smo jo opravili s pomočjo procesnega modela kakovosti (Stufflebeam 1983, 2000), smo izluščili sedem vsebinskih področij kakovosti, in sicer: (1) vodenje in upravljanje, (2) usposobljenost osebja, (3) prostori in oprema, (4) načrtovanje izobraževalnega procesa, (5) izpeljava izobraževalnega procesa, (6) informiranje, svetovanje in učna pomoč ter (7) rezultati in učinki. Pokazalo se je, da so vprašani v lastnih opredelitvah kakovosti največkrat navajali dejavnike kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževalnega procesa.

Zaznali smo, da so posamezne interesne skupine posameznim dejavnikom kakovosti namenile večjo ali manjšo pozornost. Tako so udeleženci in študentje v lastnih opredelitvah kakovosti največkrat opozorili na pomen kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževalnega procesa, manjšo frekventnost opredelitev pa smo v odgovorih udeležencev in študentov zasledili pri opredeljevanju kakovosti vodenja in upravljanja ali sodelovanja izobraževalne organizacije z okoljem. Tem dejavnikom so v lastnih opredelitvah kakovosti nekoliko več pozornosti namenili ravnatelji in direktorji.

Če izhajamo iz teoretskih ugotovitev, namreč, da so opredelitve kakovosti povezane z vlogami in interesi tistih, ki so te opredelitve prispevali (Pirsig 1974, Harvey in Green 1993, Donaldson in Preston 1995, Foley 1999), si s tem lahko pojasnimo nizko frekventnost navedb dejavnikov kakovosti, ki zadevajo vodenje in upravljanje, ali pa na

primer sodelovanje izobraževalne organizacije z okoljem, pri udeležencih in študentih. Ti namreč svojo vlogo in svoj izobraževalni interes lažje povezujejo z neposrednimi izobraževalnimi procesi, ki nanje najbolj neposredno vplivajo. Da je nekoliko manj kot polovica ravnateljev srednjih šol (45,9 %) in malo več kot polovica ravnateljev višjih šol (66,7 %) omenjalo dejavnike sodelovanja izobraževalne organizacije z okoljem kot pomembne, tudi pritrjuje ugotovitvam o tem, da so opredelitve kakovosti povezane z vlogami, ki jih nekdo v izobraževalni organizaciji opravlja; sklepamo lahko, da za strateške povezave z okoljem najbolj skrbijo vodilni v izobraževalni organizaciji (Clarkson 1995). Malo, lahko bi rekli tudi, da premalo pa je bilo zaznati razmislekov o sodelovanju izobraževalne organizacije z okoljem v opredelitvah kakovosti, ki so jih navajali srednješolski učitelji in predavatelji v višjih strokovnih šolah.

V povezavi z interesno podlago opredelitev kakovosti je treba omeniti nekatere opredelitve kakovosti, ki so jih prispevali udeleženci v omrežju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, in sicer cenovno dostopnost (11 opredelitev) in časovno učinkovitost izobraževanja – pridobiti čim več znanja v čim krajšem času (7 opredelitev) ter da »bi bili izpiti lahki« (1 opredelitev). Čeprav je bilo takšnih opredelitev številčno malo, pa so z vidika raziskovanja povezav med interesi in opredelitvami kakovosti, ilustrativne. V teh razmišljanjih udeležencev smo zadeli na točko, kjer se percepcije kakovosti, ki jih navajajo različne interesne skupine, ne ujemajo. Vodje izobraževanja odraslih in tudi učitelji v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju pogosto opozarjajo, da je treba kdaj tudi povečati število ur za izobraževanje, če se pokaže, da imajo udeleženci težave. Kar nekaj udeležencev pa si želi, da bi bilo izobraževanje čim krajše, da bi si pridobili znanje čim lažje in čim hitreje. To je pomembno vprašanje kakovosti in izziv, na katerega naletimo v izobraževanju odraslih. Odpira se tudi vprašanje o razmerju med kakovostjo in učinkovitostjo, o učinkovitosti kot enem od vidikov kakovosti. »Pridobiti čim več v čim krajšem času« (Apple 2003) postaja imperativ sodobnega časa. Iskanje pravega razmerja med tem, kako ugoditi tej želji udeležencev in hkrati doseči standarde znanja v izobraževanju, pa so temeljna vprašanja kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževalnega procesa za odrasle.

Končajmo še z eno razliko, ki smo jo opazili v odgovorih sodelujočih interesnih skupin. Na vprašanje o tem, koliko ponujeni dejavniki kakovosti že držijo za izobraževalno organizacijo, so bile ocene udeležencev in študentov praviloma nižje od ocen drugih treh interesnih skupin (ravnateljev/direktorjev, vodij izobraževanja odraslih/referentov za študentske zadeve, učiteljev/predavateljev). Udeleženci in študentje so pokazali več kritičnosti do doslej dosežene kakovosti posameznih dejavnikov. Tudi v tem primeru spet lahko sledimo vplivu vloge ter interesov in pričakovanj na presojanje kakovosti.

Hkrati velja še omeniti, da smo pri razlikah v percepciji pomembnosti posameznih dejavnikov kakovosti notranjih interesnih skupin (ravnateljev/direktorjev, vodij izobraževanja odraslih/referentov za študijske zadeve in učiteljev/predavateljev) pričakovali večjo heterogenost v odgovorih, ugotovili pa smo, da so te tri skupine v obeh omrežjih dokaj homogene. Njihove ocene pomembnosti dejavnikov kakovosti ali tega, koliko so posamezni dejavniki kakovosti že uveljavljeni v izobraževalni organizaciji, se niso bistveno razlikovale. Statistično značilne razlike med učitelji/predavatelji ter vodji izobraževanja odraslih/ referenti in ravnatelji so se

pokazale le pri manjšem številu dejavnikov kakovosti (npr. razlike v mnenjih ravnateljev in učiteljev na srednjih šolah o tem, koliko učitelji sodelujejo pri oblikovanju vizije in poslanstva in skupnih vrednot) ($H = 16,299$, $p = 0,00$).

S pomočjo utemeljitev, ki smo jih izluščili iz proučevanja teoretskih konceptov kakovosti in interesnih skupin, ter ugotovitev, ki smo jih dobili v empiričnem delu raziskave, smo pokazali relativno naravo kakovosti in njeno interesno podlago. Pri tem je treba poudariti, da so odgovori vprašanih v empiričnem delu raziskave večkrat potrdili razlike v percepcijah kakovosti med zaposlenimi (ravnatelji, vodji IO/referenti in učitelji/predavatelji) ter udeleženci/študenti. Pričakovali pa smo, da bomo morda večje razlike zasledili med interesnimi skupinami zaposlenih (npr. ravnatelji – učitelji), vendar razlike, razen v nekaj primerih, niso bile prav velike. V nadaljnjih raziskavah bi bilo treba proučevanje vplivov interesov na opredelitve kakovosti razširiti še na zunanje interesne skupine (financerje, ustanovitelje, dejavnike lokalnega okolja itn.).

Raziskovanje smo nadaljevali s proučevanjem procesov **presojanja kakovosti**. Raziskovali smo vplive procesa decentralizacije in povečevanja avtonomije izobraževalne organizacije ter procesov izkazovanja odgovornosti za kakovost na razvoj različnih načinov presojanja kakovosti. Postavili smo si tole raziskovalno vprašanje:

→ **Kakšni so nameni in nosilci notranjih in zunanjih načinov presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah?**

Proučevanje procesa decentralizacije je pokazalo, da je jedro teh procesov predvsem to, da centralne 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 s tem dobi večjo stopnjo avtonomnosti za sprejemanje odločitev, s tem pa tudi večjo odgovornost za kakovost izobraževanja, ki ga načrtuje in izpeljuje (Šolska avtonomija v Evropi 2008). Hkrati s tem naletimo na proces, ki je povezan s procesi decentralizacije in povečevanja avtonomnega prostora za odločanje na nižjih ravneh izobraževalnega sistema. To je proces, ki se kaže v vedno večjih zahtevah po izkazovanju odgovornosti za kakovost. Pri teh 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. Še posebno pri izobraževanju, 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 (Anderson 2005).

Proučevanje je pokazalo, da je treba kot enega izmed vzrokov za vedno večje zahteve po javnem izkazovanju dosežkov ali učinkov izobraževanja iskati v »pravici do obveščenosti«. V povezavi s tem je **preglednost ali vidnost** sestavni del izkazovanja odgovornosti za kakovost. Ti procesi izhajajo iz izhodišča, da imajo davkoplačevalci pravico do vpogleda v kakovost delovanja izobraževalnega sistema (izvajalskih organizacij) in do tega, kakšni so dosežki ali učinki (Moller 2005).

Upoštevaajoč ta dva procesa, ki zelo vplivata tudi na to, kako bomo razvijali načine skrbi za kakovost, smo v nadaljevanju proučevali vprašanje o tem, ali naj bo skrb za kakovost na institucionalni ravni prepuščena zgolj izobraževalni organizaciji, ki naj prevzame temeljno nosilstvo teh procesov, ali pa je treba notranje procese presojanja kakovosti tudi sistemsko urediti, in če da, kako. In še, ali so notranji procesi presojanja kakovosti dovolj ali pa bi jih bilo treba nadgraditi z zunanjimi. O teh vprašanjih smo se pogovarjali v fokusnih skupinah, ki so jih sestavljali strokovnjaki iz kakovosti in izobraževanja. Za ovrednotenje izhodišče teze so pomembne predvsem tele ugotovitve:

Ob vprašanju o tem, ali bi bilo tudi v prihodnje smiselno ohraniti sedanjo prakso in odločitev o izpeljevanju samoevalvacije prepustiti izobraževalnim organizacijam ali pa bi bilo treba samoevalvacijo opredeliti kot zakonsko obveznost, so bila mnenja udeležencev različna. Tisti, ki so menili, da predpisovanje procesov samoevalvacije ne bi bilo smiselno, so to utemeljevali s tem, da bi; (1) to vodilo le k formalnemu izpolnjevanju zahtev, zato bi bil namen zgrešen; (2) to ne bi bilo učinkovito, saj kakovosti ni mogoče dosegati na silo in s formalnimi ukrepi – to so namreč procesi, ki zahtevajo čas in samosvoj razvoj (3). Zato bi bilo bolj smiselno vlagati v nadaljnji razvoj strokovnih podpornih sistemov (usposabljanje, ki ga ponujajo javni zavodi, strokovna literatura, IKT-podpora), ki lahko izobraževalnim organizacijam pomagajo pri razvijanju teh procesov. Samoevalvacija mora biti del kulture, filozofije organizacije, del razmišljanja o lastni kakovosti, del dejavnosti.

Udeleženci, ki so se nagibali k temu, da tega področja vendarle ne bi smeli prepuščati zgolj avtonomni odločitvi izobraževalne organizacije, so svoje stališče utemeljevali s tem, da: (1) je še posebno takrat, ko gre za javnoveljavne izobraževalne programe, naloga države »zavarovati udeležence«, da bodo v izobraževalnih programih zares dobili to, kar bi morali; (2) je lahko takšna obveznost spodbuda za tiste izobraževalne organizacije, ki same, če to ne bi bilo obvezno, iz različnih razlogov samoevalvacije niso pripravljene opraviti; (3) da bi ponekod zaradi obveznosti o izpeljevanju samoevalvacije ti procesi celo postali legitimni, in če bi bila obveznost še denarno podprta, bi »bilo mogoče zagotoviti ljudi, ki bi se s tem ukvarjali«.

Nakazana je bila mogoča »tretja pot« med morebitnima skrajnima odločitvama, namreč, »da bi postopke evalvacije natančno predpisali« ali »da bi te postopke popolnoma prepustili avtonomiji izobraževalne organizacije«. To je pot, ki jo je eden izmed udeležencev opisal takole: *»Ne bi predpisal – želel pa bi vedeti, ali kdo to počne.«* To stališče nekoliko nakazuje pot, ki so jo v teh procesih izbrale nekatere skandinavske države, na primer Finska, in jo opisale takole: (1) Izobraževalna organizacija mora opravljati samoevalvacijo, to pa je tudi vse, kar ji je predpisano. (2) Načini, metode, postopki, procesi – vse to je stvar avtonomije izobraževane organizacije in njenih strokovnih odločitev. (3) Edina obveznost, ki jo ima izobraževalna organizacija, je, »da zna pokazati, kako izpeljuje procese notranje skrbi za kakovost, kakšen je njen sistem notranje skrbi za kakovost«.

Nekateri udeleženci pa so zastopali stališče, da samoevalvacija dobi svojo pravo vrednost šele: (1) ko je dopolnjena z vidiki zunanjega presojanja kakovosti – zunanjimi evalvacijami, s presojo nekoga, ki bo delovanje in dosežke izobraževalne organizacije

zaradi različnih namenov ovrednotil od zunaj; (2) če imamo zunanjo evalvacijo, je samevalvacija lahko prepuščena avtonomiji izobraževalne organizacije. Ti stališči so pozneje utemeljevali predvsem s potrebo po »varstvu udeležencev«.

Njihova mnenja in stališča utemeljujejo trditev, zakaj skrbi za kakovost ne bi smeli prepuščati zgolj avtonomni odločitvi izobraževalne organizacije, s tem da je udeležence treba zavarovati, da bi iz »nekega programa, ki ga je omogočila država, res nekaj pridobili«. Iz teh stališč veje nekakšen dvom, ali bi – če bi bila skrb za kakovost prepuščena svobodni presoji izobraževalne organizacije – vse izobraževalne organizacije zares skrbele za kakovost svojih storitev tako, da bi bilo to v dobro udeležencev. Posebno pri javnoveljavnih izobraževalnih programih je torej tudi naloga države, »da zavaruje udeležence«. Zavarovanje udeležencev, ki naj bodo deležni kakovostnega izobraževanja – pravica do kakovostnega izobraževanja, bi namreč morala biti ena izmed temeljnih človekovih pravic – se torej pojavlja kot pglavitni dejavnik, zaradi katerega tega področja ne bi bilo dobro popolnoma prepustiti avtonomnim odločitvam izobraževalnih organizacij, posebno ne pri javnoveljavnem izobraževanju ali izobraževanju, ki ga financira država. Ta razmišljanja lahko povežemo s podatki, ki smo jih dobili ob vprašanju o tem, kdo naj presoja določeni vidik kakovosti izobraževalne organizacije. Tu so bili študentje in udeleženci pogosto drugačnega mnenja od ravnateljv/direktorjev, učiteljev/predavateljv in strokovnih sodelavcev.

Tako bi si udeleženci in študenti želeli, da bi usposobljenost učiteljev za delo z odraslimi, prostorske razmere, učno gradivo in učna sredstva, kakovost informacij, ustreznost organizacije izobraževanja, svetovanje ter učno pomoč, zadovoljstvo udeležencev in uspešnost izobraževanja večinoma presojali v izobraževalni organizaciji skupaj z zunanjimi presojevalci. To so vprašanja, ki neposredno zadevajo učne razmere udeležencev in študentov, zato ti menijo, da bi bile presoje objektivnejše, če bi te dejavnike presojal še kdo od zunaj.

Potrebo po oblikovanju in razvoju kombiniranih načinov skrbi za kakovost lahko utemeljujemo tudi tako, da izhajamo iz ugotovljenih prednosti in slabosti enih in drugih – te smo natančneje predstavili v poglavju o presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževanju.

Lahko sklenemo, da upoštevanje procesov decentralizacije in povečevanje prostora izobraževalnih organizacij za avtonomno odločanje potrjuje naše izhodiščno razmišljanje o tem, da je treba sisteme kakovosti v prihodnje razvijati tako, da bodo utemeljeni z notranjimi procesi kakovosti in se bodo dopolnjevali z zunanjimi. V izhodišču notranjih procesov kakovosti mora biti odgovornost za kakovost, saj je to druga plat procesa avtonomnega odločanja. Za odločitve, ki jih posameznik ali izobraževalna organizacija sprejemata, morata odgovarjati. Pri tem nista odgovorna zgolj za odločitve, pač pa tudi za njihove posledice. Ker se posledice v tem primeru kažejo v večji ali manjši kakovosti, je najprej odgovornost posameznika ali izobraževalne organizacije, da to kakovost spremlja ter po potrebi vpeljuje ukrepe za izboljšave. Vendar pa dvom o tem, da vse izobraževalne organizacije prostovoljno ne bodo udeležale takšne odgovornosti za kakovost, zahteva, da v sistem vpnemo tudi t. i. »mehanizme varstva udeležencev in drugih pomembnih interesnih skupin«. To

lahko storimo tako, da področje notranjega presojanja kakovosti normativno uredimo, hkrati pa notranjemu presojanju kakovosti dodamo zunanje prvine. Ob tem pa velja upoštevati opozorila tistih udeležencev fokusnih skupin, ki so menili, da normativno urejanje notranjega presojanja kakovosti ne bi v resnici prineslo večje kakovosti, pač pa le več formaliziranih postopkov, ki bi lahko celo slabo vplivali na doseganje kakovosti. Ta opozorila bomo imeli v mislih, ko bomo v drugem delu tega poglavja prikazali nekatere smernice za nadaljnji razvoj notranjih in zunanjih procesov kakovosti.

V nadaljevanju smo se še ukvarjali s procesi notranjega presojanja kakovosti, še posebno pa s tem:

→ **Čigavo naj bo lastništvo rezultatov notranjega presojanja kakovosti?**

V tem vprašanju se namreč skriva vprašanje, ki je mnogo bolj temeljno, namreč, kaj je temeljni namen notranjih procesov presojanja kakovosti. V naših začetnih razmišljanjih smo izhajali iz predpostavke, da naj bi bil temeljni namen notranjih procesov presojanja kakovosti predvsem izboljševanje in razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji in naj bi zato ostali v lastništvu izobraževalnih organizacij, ki naj jih uporabijo za svoj razvoj.

Proučevanje različnih načinov in modelov notranjega presojanja kakovosti, ki so se doslej razvili, je ob vprašanju o lastništvu rezultatov notranjega presojanja kakovosti pokazalo, da 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 v ugotavljanju in analizi stanja, katerega posledice naj bi bile izboljšave in razvoj, in če so temeljni lastniki teh procesov zaposleni v izobraževalni organizaciji, potem sodi v to najbolj temeljno konceptualno jedro procesov samoevalvacije tudi, da je izobraževalna organizacija (ali njeni zaposleni) tudi lastnica dosežkov samoevalvacije. To pomeni, da se bo sama odločala o tem, ali bo dosežke ali morda del dosežkov 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. Prikazan model je najčistejši in najbolj temeljni model samoevalvacije.

Poleg tega temeljnega modela pa obstajajo še druge različice. Te izhajajo iz načinov, ki umeščajo procese samoevalvacije v širše (zunanje) modele izkazovanja odgovornosti za kakovost ter se povezujejo z že predstavljenimi razlogi, kot so: pravica javnosti do obveščeniosti, preglednosti, izkazovanja odgovornosti za kakovost. Ti načini opredeljujejo, da naj bodo rezultati samoevalvacije javni. V teh primerih 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 podajanjem samoevalvacijskega poročila zunanjim nadzornim institucijam ipd.) (How good is our school? 2006).

Da bi ugotovili, kakšna so stališča praktikov iz omrežja srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih ter višješolskega strokovnega izobraževanja, smo jim v empiričnem delu raziskave zastavili vprašanje o tem, ali bi bilo treba rezultate notranjega presojanja kakovosti, ki jih izpeljuje izobraževalna organizacija sama, javno objavljati.

Odgovori ravnateljev so pokazali, da je njihovo mnenje v enem v drugem omrežju različno. Malo več kot polovica (55,9 %) ravnateljev iz srednjih poklicnih in strokovnih šol meni, da javno objavljane rezultate samoevalvacij ni potrebno, malo manj kot polovica (44,1 %) pa, da bi to bilo potrebno. Prav podobno je razmerje v odgovorih med ravnatelji na višjih strokovnih šolah, le da je tu več ravnateljev (59 %), ki so mnenja, da javno objavljane rezultate ni potrebno, kot tistih, ki menijo, da je potrebno (44 %). Odgovori učiteljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavateljev na višjih strokovnih šolah pokažejo povsem enako stanje. Tehnica se je sicer v obeh omrežjih nagnila na stran tistih, ki menijo, da javno objavljane rezultate samoevalvacij ni potrebno (56 %). Vendar je skoraj polovica vprašanih mnenja, da bi bile javne objave rezultatov samoevalvacij potrebne. Odgovori vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju pokažejo na večje nasprotovanje javnemu objavljanju rezultatov samoevalvacij, kot je bilo značilno za ravnatelje in učitelje. Večina vodij namreč meni, da rezultatov samoevalvacij ni treba javno objavljati (71,4 %).

Že ti rezultati so nam pokazali, da gre za vprašanje, ob katerem so mnenja precej različna. Podrobneje smo njihove utemeljitve razgrnili v prejšnjih poglavjih, na tem mestu pa povzemamo le bistvene.

Vprašani, ki so menili, da bi bilo javno objavljane rezultate samoevalvacij, ki jih opravlja izobraževalna organizacija sama, potrebno, so svoje odgovore utemeljevali s tem, da bi javna objava rezultatov prinesla **javno potrditev dobrega dela**, pomenila bi **večjo zavezo** izobraževalnih organizacij, **da bodo skrbele za kakovost svojega dela** in ga nenehno izboljševale; bila bi lahko **dobra informacija (potencialnim) udeležencem** ali študentom in drugim interesnim skupinam o kakovosti dela in dosežkih izobraževalne organizacije. Vpogled v dobro prakso bi omogočal **učenje izobraževalnih organizacij med seboj**. Javno objavljane rezultate so povezali tudi s pravico javnosti do obveščенosti, ki se povezuje z odgovornostjo izobraževalnih organizacij, da skrbijo za **pregleden prikaz dosežkov svojega dela in svoje kakovosti**.

Vprašani, ki so menili, da javno objavljane rezultate samoevalvacij, ki jih opravlja izobraževalna organizacija sama, **ni potrebno** in s tem izrazili neko nezaupanje do takšnega objavljanja rezultatov samoevalvacij, so svoje odgovore utemeljevali s tem, da je treba takšne rezultate uporabljati **za pogovor** med zaposlenimi v izobraževalni organizaciji ter **za svoj razvoj**; opozorili so, da je težko primerjati med seboj izsledke, ki niso bili pridobljeni po enaki metodologiji in po enakih merilih. Če bi objavljali samo rezultate, ne bi pa poznali okoliščin, bi bila lahko **slika zavajajoča**. Pod vprašaj so

postavili verodostojnost takšnega objavljanja rezultatov. Izrazili so bojazen, da bodo izobraževalne organizacije rezultate samoevalvacij prirejale in **prikazovale samo dobre rezultate, slabe pa prikrile**. Menili so, da bi se zaradi javnega objavljanja izsledkov lahko zniževala merila, na primer za ocenjevanje znanja.

Glede vprašanja o tem, ali bi bilo treba javno objavljati rezultate merjenja zadovoljstva udeležencev ali študentov, so bila mnenja udeležencev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter študentov na višjih strokovnih šolah homogena. Večinoma so menili, da bi bilo treba te javno objavljati (52,6 %; 56 %). Le od 20 do 24 % jih je menilo, da javno objavljanje rezultatov zadovoljstva udeležencev ni potrebno. Nekaj udeležencev in študentov se do tega vprašanja ni opredelilo. Ugotovili smo pomembno razliko v mnenjih in stališčih udeležencev in študentov v primerjavi z mnenji ravnateljev, učiteljev ali predavateljev, vodij izobraževanja odraslih, ki pri vprašanju o pomembnosti različnih načinov notranjega presojanja kakovosti niso bili naklonjeni javnemu objavljanju rezultatov o zadovoljstvu udeležencev. Razlogi, ki so jih navajali udeleženci, so bili zelo podobni tistim, ki so jih navajale druge interesne skupine.

Ugotovimo lahko, da tako proučevanje doslej že uveljavljenih načinov pa tudi mnenja in stališča vprašanih o tem vprašanju našega izhodiščnega razmišljanja, da naj bi rezultati samoevalvacij ostali v lasti izobraževalnih organizacij, ne potrjujejo povsem. Potrdimo jih lahko za primere, ko notranje procese kakovosti pojmujeemo v njihovi najčistejši obliki. Takrat ko je njihov temeljni namen razvoj in izboljševanje kakovosti v izobraževalni organizaciji, njihovi temeljni nosilci pa zaposleni v izobraževalnih organizacijah. Ugotovitve pa pokažejo, da so se načini samoevalvacije v svojih izpeljankah povezali tudi z nameni izkazovanja odgovornosti za kakovost. Kadar so uporabljeni v te namene, ne vzdrži več trditev, da bi moralo lastništvo rezultatov ostati v domeni izobraževalne organizacije. Ob tem je treba opozoriti, da je za razliko od različnih mnenj o tem, ali naj se rezultati samoevalvacij javno objavljajo ali ne, med notranjimi interesnimi skupinami – pri študentih in udeležencih – večinsko mnenje, da bi bilo treba rezultate javno objavljati. Na tej točki smo se srečali z eno izmed temeljnih zagat, ki je ni preprosto razrešiti, ko postavljamo sisteme kakovosti v izobraževanju. Zahteva sprejetje nekaterih temeljnih odločitev o samih namenih notranjega presojanja kakovosti in njenega mesta v sistemih kakovosti. Eno izmed mogočih poti iz te zagate bomo prikazali v drugem delu tega poglavja, ob oblikovanju smernic za nadaljnji razvoj tega področja.

Nadaljevali smo s proučevanjem vprašanja o tem:

→ **Čigavo naj bo lastništvo zunanjega presojanja kakovosti?**

Tako kot smo ugotavljali že pri analizi notranjega presojanja kakovosti, tudi pri načinih, ki so utemeljeni na zunanjem presojanju kakovosti, ni enopomenskega odgovora o tem, čigavo je lastništvo rezultatov ali kako se ti uporabljajo. Ker so ti načini namenjeni predvsem izkazovanju odgovornosti za kakovost, ta pa vsebuje tudi pravico javnosti do obveščeniosti, do vpogleda v doseženo kakovost ter do javnega objavljanja izidov, naj bi bili izidi takšnega presojanja javni. Ob tem smo na primeru problematike objavljanja

rezultatov zunanjih preverjanj znanja pokazali, da gre pri takšnem javnem objavljanju rezultatov za zelo kompleksno in občutljivo tematiko. Predvsem smo zasledili različna opozorila, da je treba še posebno previdno ravnati pri t. i. rangiranju izobraževalnih organizacij. Tymms in Wiggins (2000) na primer pišeta o izkušnjah v angleških šolah, kjer sta ugotavljala, da so se šole veliko bolj osredotočile na doseganje zgolj nekaterih ciljev, o katerih pri rangiranju objavljajo podatke, in to na račun drugih pomembnih ciljev. Šole so se začele izogibati vključevanju učencev s posebnimi potrebami ter tistih, katerih dosežki pri učenju so slabši, saj bi ti lahko poslabšali dosežke šol in s tem njihovo uvrstitev na lestvicah rangiranja šol po kakovosti (Tymms in Wiggins 2000).

Ti premisleki se nanašajo na sisteme, v katerih se tudi dosežki učencev s posebnimi potrebami upoštevajo v statistikah uspešnosti šol. V sistemih, kjer dosežki uspešnosti učencev s posebnimi potrebami v teh statistikah niso upoštevani, pa se pojavlja druga težava: poveča se namreč pritisk šol pri kategoriziranju ali usmerjanju učencev (tudi udeležencev v izobraževanju odraslih), ki imajo učne težave, v prilagojene programe. Lesarjeva (2007) v doktorski disertaciji z naslovom *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija* opozori na primer šolanja romskih učencev, za katere dosedanja praksa pri nas kaže, da jih nenavadno pogosto preusmerjajo v osnovne šole s prilagojenim programom. Avtorji Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Sloveniji ob takšnih ugotovitvah zapišejo, da se zdi, da ko se logika »prilagajanja« programov združi s predsodki, se v skrajni posledici stopnjuje segregacija. Šolska neuspešnost in vedenjska problematika sta zvečali »prehitro« razvrščanje otrok v osnovno šolo s prilagojenim programom, ne da bi razkrivali ali priznavali prave vzroke neuspešnosti (specifična kultura, neznanje jezika).

Ob tem Lesarjeva (2007) dodaja, da vsekakor ne bi smeli zanikati ali spregledati, da imajo učitelji z romskimi učenci resnično veliko težav, ki jih ne znajo, ne zmorejo ali tudi nočejo bolj konstruktivno reševati. Z drugega zornega kota pa lahko razumemo, da imajo tudi romski učenci s šolo in njenimi specifičnimi zahtevami ter pričakovanji velike težave, s katerimi se prej niso srečevali in ki jih zelo verjetno ne znajo, ne zmorejo, lahko pa tudi nočejo prebroditi. Zatorej bi bilo treba temeljito razmisliti ne le o razlogih ter dejavnikih šolske neuspešnosti in vedenjske problematike, marveč predvsem o dolgoročnejših učinkih ta čas uveljavljenih rešitev in realnih možnostih uspešnejšega soočanja s problematiko v rednih šolah (različne organizacijske oblike pouka, kurikularne in tudi metodično-didaktične prilagoditve, primernejša usposobljenost učiteljev, upoštevanje specifičnosti jezikovnih in kulturnih ovir) (Lesar 2007).

Ob tem je treba omeniti prakso izobraževanja odraslih, ko se, še posebno v programe formalnega izobraževanja odraslih veliko vključujejo udeleženci, ki niso bili uspešni v rednem šolskem sistemu. Hkrati postajajo v izobraževanju odraslih vse pomembnejše ciljne skupine, kot so migranti, predstavniki drugih etničnih skupin. Organizacija in izpeljava izobraževanja, ki tem skupinam ne bosta prilagojeni, bosta zagotovo zmanjšali uspešnost teh ciljnih skupin v izobraževanju. Povsem mogoče je, da se bodo v teh primerih na šolah pojavili pritiski po nižanju standardov znanja, zato da bi tudi odrasli dosegali zaželene rezultate pri merjenjih uspešnosti.

V empiričnem delu raziskave smo vprašanim zastavili vprašanje:

→ **Ali bi bilo treba rezultate javnega presojanja kakovosti javno objavljati?**

Rezultati so pokazali, da je mnenje ravnateljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju tudi ob tem vprašanju različno. Malo več kot polovica (51,5 %) jih meni, da javno objavljanje rezultatov zunanjega presojanja kakovosti ne bi bilo dobro, malo manj kot polovica (48,5 %) pa, da bi bilo dobro. Odgovori ravnateljev v višjem strokovnem izobraževanju pokažejo drugačno sliko. Velika večina jih meni, da bi bile takšne javne objave dobre (75 %), le 25 % pa, da to ne bi bilo dobro. Večinsko mnenje učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavateljev v višjih strokovnih šolah je, da bi bilo javno objavljanje rezultatov zunanjega presojanja kakovosti dobro (63,6 % in 66 %). Vodje izobraževanja odraslih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju so podobnega mnenja kot učitelji. Tudi referenti za študijske zadeve na višjih strokovnih šolah so večinoma naklonjeni javnemu objavljanju rezultatov zunanjega presojanja kakovosti.

Ugotovimo lahko, da so stališča do potrebe po javnem objavljanju rezultatov zunanjega presojanja kakovosti pozitivna. Nekoliko več dvoma kot drugi so pokazali ravnatelji srednjih poklicnih in strokovnih šol. Natančneje smo njihove utemeljitve prikazali v prejšnjih poglavjih, na tem mestu pa povzemamo le temeljne razloge za takšna ali drugačna stališča.

Vprašani so menili, da bi bilo javno objavljanje rezultatov zunanjega presojanja kakovosti lahko **spodbuda** za izobraževalne organizacije, da bi več vlagale v kakovost, omogočile bi večjo **preglednost**, javnost bi dobila **vpogled v kakovost**, omogočena bi bila **primerljivost** med izobraževalnimi organizacijami. Lahko bi vplivalo na **večji ugled** izobraževalnih organizacij, ki bi dosegale dobre rezultate. Ob tem so vprašani opozorili, da bi bilo vse to smiselno le, če bi imeli jasen nabor kazalnikov in meril kakovosti ter ustrezne metodologije.

In še stališča tistih, ki so bili proti javnim objavam. Dvom do javnega objavljanja rezultatov zunanjega presojanja kakovosti je predvsem v tem, da bi to ob slabih dosežkih lahko **slabo vplivalo na ugled** organizacije. Vprašani so izrazili **nezaupanje v ustreznost metodologij** pa tudi v objektivnost takšnih merjenj, ki velikokrat **ne upoštevajo konteksta**. Izrazili so bojazen, da bi se ti rezultati uporabili za rangiranje šol, ter hkrati opozorili, da zgolj objave statističnih podatkov, brez ustreznih komentarjev, ne bi bile dovolj.

Udeležence v fokusnih skupinah smo še posebej vprašali, v kakšne namene naj bi se uporabljali rezultati zunanjega presojanja kakovosti izobraževalnih organizacij. Analiza njihovih mnenj in stališč je pokazala tole: (1) Večina udeležencev fokusnih skupin, ki so se do tega vprašanja opredelili, je menila, da naj bi bile ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti predvsem v pomoč izobraževalnim organizacijam pri načrtovanju lastnega razvoja pa tudi v analitične namene in pri načrtovanju razvoja na nacionalni ravni. (2) Nekateri udeleženci so se zavzemali za to, da bi v izobraževanju odraslih razvili model zunanjega potrjevanja kakovosti izobraževalne organizacije, cilj pa bi bila

pridobitev certifikata ali znaka kakovosti. Takšen certifikat bi pomenil tudi neko zunanjo potrditev dobrega dela izobraževalne organizacije, referenco, ki bi jo izobraževalna organizacija lahko tudi uveljavljala na primer pri prijavih na razpise. (3) Manj pa so bili udeleženci naklonjeni temu, da bi se ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti uporabljale za rangiranje izobraževalnih organizacij. Zelo malo udeležencev je izpostavilo svoje stališče ob vprašanju, ali naj bi ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti uporabljali tudi pri financiranju. Tisti, ki so se opredelili do tega, pa povezovanju zunanjega presojanja kakovosti in financiranja večinoma niso bili naklonjeni.

Doslej je bilo že večkrat omenjeno, da bi za notranje in zunanje merjenje kakovosti potrebovali zbirke dogovorjenih kazalnikov in meril kakovosti. Udeležence fokusnih skupin smo v zvezi s tem povprašali, kaj menijo o tem, da bi na nacionalni ravni opredelili ključne kazalnike kakovosti izobraževalne organizacije v zvezi z izobraževanjem odraslih, ki bi se redno (občasno) preverjali z zunanjimi evalvacijami. Do tega, ali naj bi na nacionalni ravni izoblikovali ključne kazalnike kakovosti, se večina udeležencev ni opredelila. Iz razprave tistih, ki so svoja stališča podali, pa lahko povzamemo: (1) da bi kazalniki kakovosti, ki bi bili opredeljeni in javno objavljeni in bi izkazovali neko verodostojnost, pomagali izobraževalni organizaciji pri usmerjanju njenega delovanja; (2) da naj bi takšne kazalnike izoblikovali ob upoštevanju interesov različnih interesnih skupin. Zato je treba že k oblikovanju kazalnikov pritegniti različne interesne skupine; to bi omogočilo, da bi bil takšen ali drugačen nabor kazalnikov tudi izkaz interesov, ki jih v izobraževanju odraslih izražajo pomembne interesne skupine.

V razpravah je bilo tudi zaznati dilemo o tem, ali naj bodo kazalniki kakovosti obvezni, torej takšni, ki jih izobraževalna organizacija mora upoštevati in o dosežkih, povezanih z njimi, javno poročati. Ali pa naj bodo takšni kazalniki kakovosti ponujeni izobraževalnim organizacijam le kot usmeritev za presojanje in razvijanje kakovosti – in se potem sama odloči, ali jih bo pri presojanju upoštevala ali ne? (1) Nakazano je bilo, naj bi se na nacionalni ravni (npr. po strokovnem svetu ali strokovnih institucijah) za posamezna področja oblikovale zbirke najpomembnejših kazalnikov kakovosti, te pa bi potem kot priporočila poslali izobraževalnim organizacijam za presojanje kakovosti, vendar neobvezno. Vsaj ne na začetnih stopnjah njihove uporabe. (2) Nakazana pa je bila tudi druga možnost: za nekatere od takšnih kazalnikov naj bi določili, da mora o njih izobraževalna organizacija obvezno javno poročati; morda naj bi v ta namen izoblikovali nekakšno »osebno izkaznico« izobraževalne organizacije. To bi bili hkrati kazalniki kakovosti, ki bi se uporabljali pri zunanjem presojanju kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. Vendar je pri tem pomembno, da izobraževalne organizacije sodelujejo v procesu izbire in odločanja o tem, kateri kazalniki bi bili uvrščeni v takšne zbirke kazalnikov, ki bi bili namenjeni javnemu izkazovanju kakovosti. Ko pa so takšne zbirke določene, jih mora izobraževalna organizacija obvezno upoštevati. Določiti je treba tudi metodologijo javnega objavljanja takšnih podatkov, ki bi jo morale upoštevati vse izobraževalne organizacije.

Večina vseh vprašanih v empiričnem delu raziskave se je opredelila, da bi bilo javno objavljane rezultatov zunanjega presojanja kakovosti potrebno. Po njihovem mnenju naj bi bili rezultati zunanjega presojanja kakovosti namenjeni predvsem

razvoju, saj naj bi bili rezultati in priporočila, ki bi jih dobili od zunanje strokovne institucije, izobraževalni organizaciji v pomoč pri snovanju izboljšav. Ne bi pa bilo dobro, če bi se takšni rezultati uporabljali za rangiranje izobraževalnih organizacij. Prav v vzpostavitvi razmerja med rezultati, ki bi se javno objavljali, in tistimi, ki bi bili namenjeni povratni informaciji izobraževalni organizaciji za njen razvoj, je verjetno treba iskati pot v nadaljnji razvoj sistemov kakovosti v izobraževanju odraslih v Sloveniji.

Pri proučevanju **procesov razvijanja kakovosti** smo se v raziskavi osredotočili na ožji dejavnik kakovosti prenosa znanja in dobre prakse v izobraževalni organizaciji.

Proučevali smo dejavnike, ki jih je treba zagotoviti, da bi takšen prenos znanja in dobre prakse lahko potekal ter tako v izobraževalnih organizacijah in v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle okrepil razvojno naravnost, inovativnost in rast.

Zastavili smo si tole raziskovalno vprašanje:

→ **Kaj ovira in kaj spodbuja prenos znanja in dobre prakse kot pomembnega dejavnika razvoja kakovosti v izobraževalnih organizacijah in v omrežjih izobraževalnih organizacij?**

Pri proučevanju tematike prenosa znanja v izobraževalni organizaciji in med izobraževalnimi organizacijami kot dejavnika razvoja kakovosti smo s pomočjo analize del avtorjev, ki se ukvarjajo s teorijo racionalne izbire (Coleman 1988, Morris 1994, Poundstone 1992), pokazali, da je velika možnost, da bomo v poskusih, da bi v izobraževalnih organizacijah in med njimi spodbudili prenos znanja, trčili na »trd oreh« individualnega interesa in prizadevanja posameznikov, da zadovoljijo ta svoj individualni interes. Sociologija racionalne izbire predvideva visoko individualistični model človeškega ravnanja, v katerem vsaka oseba dela tisto, kar bo samodejno rabilo njenim interesom, ne glede na druge.

Individualni interes posameznika je legitimen in zasnovan na posameznikovi vrednotah. A kot tak povzroči sam po sebi množico parcialnih individualnih interesov, ki lahko onemogočijo iskanje skupnega in povezovalnega. Posameznik bo po Colemanu (1988) pripravljen sodelovati v skupnih akcijah in za skupno dobro, če bo pri tem zadovoljen njegov individualni interes. Tega pri oblikovanju skupnostnih oblik dela ni mogoče zanemariti ali negirati. Še posebno zato ne, ker je analiza teorij socialnega kapitala in organizacijskih teorij pokazala, da je prenos znanja 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. Zato je treba poiskati odgovor na vprašanje o tem, kakšne pogoje je treba v izobraževalnih organizacijah in omrežjih izobraževalnih organizacij zagotoviti, da bodo posamezniki pripravljeni premoščati svoje individualne interese, ki pogosto ne zajemajo želje po izmenjavi znanja, in bodo z dejavnim sodelovanjem v izmenjavi znanja prispevali k razvoju kakovosti v izobraževalni organizaciji.

Da bi lahko učinkovito podprli prenos znanja in izkušenj v izobraževalnih organizacijah in v omrežjih, je treba odpravljati ovire, ki ta prenos lahko zavirajo, in razvijati organizacijske strukture in organizacijsko kulturo, ki lahko spodbujajo prenos znanja. V organizacijah, kjer je organizacijska kultura glede tega zelo nizka, je tudi motivacija za izmenjavo znanja in izkušenj majhna (Krogh 2003). Nahapietova in Ghoshalova (2000) pokažeta, da je treba zato, da bi v organizacijah spodbudili prenos znanja in dobre prakse, dovolj pozornosti nameniti strukturni, spoznavni in odnosni dimenziji socialnega kapitala. Pomembno je razviti takšne organizacijske strukture, ki bodo prenos znanja spodbujale, in ne zavirale, razmisliti o vpeljavi spodbud, ki bodo posameznike motivirale, da bodo pripravljeni sodelovati pri prenosu znanja. Hkrati pa je s pomočjo dejavnikov organizacijske kulture treba vplivati na razvoj socialne dimenzije, ki se kaže v razvoju sodelovalnih odnosov med sodelujočimi v izmenjavi (Nahapet in Ghoshal 2000, Chay in Menkhoff 2005, Lesser 2000).

Kakšni so pogoji za prenos znanja in dobre prakse v izobraževalni organizaciji in v omrežjih izobraževalnih organizacij, za odrasle smo proučevali tudi v empiričnem delu naše raziskave.

Pomembna za naše proučevanje so stališča, v katerih učitelji in vodje izobraževanja odraslih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavatelji in referenti na višjih strokovnih šolah sporočajo, da niso posebno zadovoljni s tem, kako je v izobraževalni organizaciji poskrbljeno za pretok znanja med sodelavci (3,5–3,9), niti niso najbolj zadovoljni z načini informiranja, ki poteka med zaposlenimi in zaposlenimi in vodstvom (3,6–3,8). Vse omenjene trditve so te skupine na lestvici od 1 (se sploh ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam) ocenile relativno nižje kot ravnatelji. S stališča presojanja razmer za razvojno delo v izobraževalnih organizacijah pa je pomembno sporočilo vprašanih iz srednješolskega izobraževanja, da niso posebno zadovoljni z ozračjem v izobraževalnih organizacijah, ki ne spodbuja povsod inovativnega in ustvarjalnega dela (3,6–3,7). Bolje so to trditve ocenili vprašani z višjih strokovnih šol.

Kvalitativna analiza odprtih odgovorov vseh treh skupin vprašanih o tem, **kaj po njihovem mnenju v njihovi izobraževalni organizaciji ali na njihovi višji strokovni šoli spodbuja pretok znanja med zaposlenimi in kaj ga zavira**, je odstrla nekatere **spodbude ali ovire**, ki vplivajo na pretok znanja in izkušenj med zaposlenimi.

Vprašani so v svojih navedbah opozorili na pomemben vidik **strukturne dimenzije socialnega kapitala** (Nahapiet in Ghoshal 2000), ki se nanaša na vpliv organizacijske strukture na prenos znanja in dobre prakse (Chay in Menkhoff 2005).

Kot eno pomembnih spodbud, ki lahko prispeva k večjemu pretoku znanja in izkušenj med zaposlenimi v izobraževalnih organizacijah, so namreč opredelili različne oblike timskega dela – **delo v skupinah, skupno delo v projektih, delo v strokovnih aktivih**. Med spodbudami so navajali tudi različne **organizirane oblike formalnega prenašanja 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.

Ob navajanju ovir pa so še posebno opozorili na težavnost skupnih srečanj, ki jih povzroča to, da je veliko učiteljev ali predavateljev v izobraževalnih organizacijah **zunanjih pogodbenih sodelavcev**, ki so redno zaposleni drugje. Opozorili so tudi na **pomanjkanje časa**, svojo **preveliko obremenjenost**, **velikokrat s povsem administrativnimi nalogami**, ki jih je vedno več. Ovira je tudi precej **raznolik urnik**, ki povzroča, da se zaposleni (še posebno učitelji) velikokrat med tednom sploh ne srečajo. Med takšne strukturne ovire, ki negativno vplivajo na prenos znanja, so vprašani prišteli tudi težave, ki jih povzroča **prostorska razpršenost** učiteljev, **pomanjkanje prostorov za skupna srečanja**, **slabe razmere v zbornicah** ipd.

Na tej točki smo naleteli na razhajanje med spoznanji organizacijskih teorij, teorij kakovosti in teorij socialnega kapitala, ki kažejo, da je danes, če želimo dosegati višje ravni kakovosti, v izobraževalnih organizacijah treba razvijati skupinske oblike dela ter omogočati prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi ter uveljavljenimi organizacijskimi strukturami v praksi, ki razvijanju takšnih oblik dela niso naklonjene. Kot odgovor na premagovanje dejavnikov, ki zavirajo prenos znanja in izkušenj, vprašani navajajo pomen **pozitivne naravnosti vodstva**, **zavezanosti skupnim vrednotam**, **ciljem in vizijam**. To je pomembna prvina, ki jo uvrščamo v spoznavno dimenzijo socialnega kapitala, saj je treba za prenos znanja, norm in vrednot zgraditi **skupni jezik**. (Arenius in Manterova 2004, v Lenarčič 2008)

Vprašani so v nadaljevanju navajali značilnosti posameznikov, kot so **sodelovanje**, **povezovanje**, **skupno delo**, **skupni cilji in vrednote**, **osebna angažiranost**, **pripravljenost pomagati drugim**, **želja po odkrivanju novega**, kot tiste, ki lahko pripomorejo k prenosu znanja in dobre prakse. Hkrati pa so kot ovire navajali značilnosti, kot so: **tekmovalnost**, **konkurenčni odnosi**, **nezaupanje**, **prevelik individualizem**, **egoizem**, **nepripravljenost delitve**, **izključevanje**, **nehomogenost v razumevanju ciljev in poslanstva organizacije**.

Spodbudni za pretok znanja in izkušenj so po mnenju vprašanih predvsem **dobri odnosi med sodelavci**, takšni odnosi so **sodelovalni**, lahko vsebujejo tudi pozitivno tekmovalnost, so **korektni**, sodelavce **povezujejo**, so **spoštljivi** in **iskreni**, temeljijo na **sprejemljivosti za dialog**. Vprašani so poudarili pomen organizacijskega ozračja, ki bi moralo temeljiti na sodelovalni kulturi.

Za razliko od že omenjene pozitivne tekmovalnosti vprašani menijo, da prenos znanja in izkušenj ovirajo **slabi odnosi**, ki temeljijo na **nezdravi tekmovalnosti** (zavisti, nesodelovanju med organizacijskimi enotami itn.). Pretok znanja je oviran v izobraževalnih organizacijah, kjer so **slabi odnosi med sodelavci**, kjer se daje prednost le nekaterim posameznikom, kjer je izključujoče grupiranje nekaterih sodelavcev, kjer je veliko osebnih zamer, pa tudi tam, kjer se zaradi dolgoletnega skupnega sodelovanja morda pojavlja naveličanost. Vprašani so opozorili tudi na težave, ki se porajajo v odnosih zaradi medgeneracijskih razlik. Opozorili so tudi, da lahko prenos znanja ovira tudi to, da so učitelji individualisti, ki težko delajo timsko, da prenos znanja zavirajo tudi različni pogledi na nekatera vprašanja, slaba komunikacija med sodelavci ter premalo znanja o timskem delu.

V svojih opredelitvah so opozorili na različne dejavnike, ki ovirajo sodelovanje in s tem prenos znanja in izkušenj. K premoščanju teh ovir lahko po mnenju avtorjev, ki se ukvarjajo s teorijo socialnega kapitala, pripomorejo nekatere prvine, ki jih pojmujejo kot vir socialnega kapitala. Menijo, da je sodelovanje, utemeljeno na zaupanju, vzajemnosti in skupnih vrednotah v omrežjih, ključnega pomena, ko govorimo o učinkovitih skupnostih. Različni avtorji teorije organizacij menijo, da so te prvine ključne tudi pri prenosu znanja in izkušenj v izobraževalni organizaciji in med različnimi nosilci v omrežjih izobraževalnih organizacij. Vloga omrežij je v tem, da omogočajo lažji prenos informacije do tistih, ki bi jo potrebovali (Nahapiet in Ghoshal 2000). Tam, kjer je visoka stopnja zaupanja, so ljudje bolj pripravljeni za sodelovanje v družbenih izmenjavah in sodelovalno interakcijo (Mishra 1996). Zaupanje spodbuja sodelovanje, s sodelovanjem lahko razvijamo zaupanje (Putman 1993). Norme sodelovanja lahko v skladu s tem veliko prispevajo k razvoju intelektualnega kapitala v organizaciji. Ker postanejo »pričakovanja, ki povezujejo«, lahko pomembno vplivajo na izmenjavo (Putman 1993). Obveznost (obligacija) predstavlja zavezanost ali dolžnost, da bomo v prihodnosti izpeljali neko akcijo. V obravnavanih okoliščinah lahko takšne obveznosti in pričakovanja vplivajo tako na dostop do akterjev, s katerimi je mogoče izmenjevati informacije in znanje, in na motivacijo za kombiniranje in izmenjave takšnega znanja.

Ob pozitivnih dejavnikih socialnega kapitala, ki lahko s tem, ko pospešujejo prenos znanja in izkušenj, vplivajo na razvoj kakovosti, pa je treba upoštevati tudi t. i. temne strani socialnega kapitala. Bourdiejeva kritična teorija socialnega kapitala opozarja na nekatere temne strani tega koncepta: v njegovi kritični misli namreč lahko prepoznamo opozorilo, da gre za koncept, ki vsebuje **potencial družbene nepravilnosti**. Nekatere socialne plasti ali skupine namreč lahko, še zlasti v razmerah naraščajoče tekmovalnosti, okrepijo svoj socialni kapital, zato da bi ohranili svoj dominantni položaj v družbi. Bourdieu je menil, da je socialni kapital zgolj v domeni privilegiranih in sredstvo za ohranjanje njihove superiornosti. Trdil je, da enakost možnosti prispeva k produkciji neenakih dosežkov, kajti čeprav imajo otroci na začetku šolanja enake možnosti, so od začetka neenako opremljeni za tekmovanje drugega z drugim (Bourdieu 1980). Negativni socialni kapital lahko opazimo tedaj, ko posamezniki ali skupine zaradi lastnih privilegijev izkoristijo socialne mreže za dostop do pomembnih informacij in vpliva, s tem da izključijo druge (Kump 2003).

Če prenesemo te misli v okoliščine izobraževalne organizacije, lahko poleg pozitivnih vidikov, ki jih krepitev socialnega kapitala prinaša v organizacijo, odstrememo 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 vpliva na večjo kakovost delovanja izobraževalne organizacije, bo izključenost iz teh omrežij zaposlenim lahko prinašala negativne posledice in manjše koristi. To bo v izobraževalni organizaciji ali v različnih omrežjih izobraževalnih organizacij lahko povečevalo neenakost, krepilo znanje nekaterih skupin in jih tako postavljalo v privilegiran položaj do drugih skupin in posameznikov. Omeniti velja tudi morebitne socialne pritiske večine na posameznika, ki so lahko posledica pomanjkanja demokratične kulture v organizaciji. Ob upoštevanju vseh pozitivnih dimenzij, ki jih vsebujejo koncepti socialnega kapitala, je zato ob razvijanju strategij prenosa znanja v

organizaciji, ki jih podpiramo s koncepti socialnega kapitala, smiselno dovolj pozornosti nameniti tudi njegovim temnim platem.

Upoštevaajoč vse naštetu, smo v empiričnem delu raziskave z vidika zagotavljanja pogojev za izmenjavo znanja in dobre prakse v omrežjih izobraževalnih organizacij ugotavljali, **kakšno je sodelovanje v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle.**

Manj kot polovica ravnateljev ali direktorjev (41,7 %) in vodij izobraževanja odraslih (38,6 %) v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja (srednje šole, ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije) je mnenja, da je to sodelovanje dobro. Več kot polovica ravnateljev ali direktorjev (52,8 %) ter 47,7 % vodij izobraževanja odraslih, pa je ocenilo, da je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami slabo. Skoraj polovica učiteljev v (44,7 %) je odgovorila, da ne ve, kakšno je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami v Sloveniji. Med učitelji, ki so podali svoje ocene, je bilo 20,7 % teh, ki so menili, da je sodelovanje dobro, in malo več (27,1 %) tistih, ki so menili, da je sodelovanje slabo. Le 5,9 % učiteljev je bilo mnenja, da med organizacijami ni sodelovanja.

V omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja malo več kot polovica referentov (55,6 %) ter malo manj kot polovica ravnateljev (41,2 %) meni, da je sodelovanje med višjimi šolami dobro, enakega mnenja je le 19,2 % predavateljev. Visok je delež ravnateljev in predavateljev, ki menijo, da je sodelovanje med višjimi strokovnimi šolami slabo (41,2 in 41,3 %). Zelo redki pa ocenjujejo, da sodelovanja med strokovnimi šolami sploh ni.

Kot najmočnejši dejavnik, ki onemogoča sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami, so vprašani navedli **konkurenčnost**. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo tudi zato, ker je med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami **premalo vsebinskega sodelovanja, prenosa izkušenj in dobre prakse**. Vprašani so sporočili tudi, da bi si želeli več **organiziranih, sistemskih spodbud skupnega sodelovanja**. Tisti, ki so menili, da je **sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami dobro**, so kot najpomembnejši razlog za tovrstno dobro sodelovanje navajali sodelovanje v **asociacijah za izobraževanje odraslih**. Med povezovalnimi dejavniki, ki vplivajo na dobro sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami, so vprašani navajali tudi **sodelovanje v skupnih domačih in mednarodnih projektih**.

V raziskavi nas je zanimalo tudi, **ali se kakovost izobraževanja razlikuje v različnih vrstah izobraževalnih organizacij za odrasle** (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije), **ki ponujajo izobraževalne programe srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja, razlikuje**.

Velika večina ravnateljev ali direktorjev (72,2 %) je mnenja, da so razlike v kakovosti med ljudskimi univerzami, zasebnimi izobraževalnimi organizacijami in srednjimi šolami. Tudi vodje izobraževanja odraslih so večinoma mnenja, da so razlike v kakovosti med srednjimi šolami, ljudskimi univerzami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami (52,3 %), nekaj več kot tretjina (34,1 %) pa jih meni, da razlik v kakovosti ni in nekaj vodij je menilo, da tega ne morejo ocenjevati (13,6 %). Da so razlike v

kakovosti med vrstami izobraževalnih organizacij, je menila malo manj kot polovica učiteljev (45,1 %), približno tretjina pa, da razlik ni (33,2 %). Najvišji med vsemi subjekti pa je bil delež učiteljev, ki so menili, da ne morejo oceniti, ali v resnici so razlike v kakovosti med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij.

Analizirali smo utemeljitve takšnih ocen, ki so pokazale, da po mnenju vprašanih razlike v kakovosti med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami so zaradi razlik v **delovnih razmerah, zahtevnosti (doseganju standardov znanja, dosežkih), razlik v ciljih in poslanstvu.**

Pri tem vprašanju smo odstrili velik antagonizem med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij in nezaupanje v vrednotne usmeritve (cilje, poslanstvo), načine dela ter dosežke enih in drugih. V našem raziskovanju tega, koliko je v omrežju izobraževanja odraslih v Sloveniji zaupanja kot enega izmed temeljnih pogojev za ustvarjanje učinkovitih omrežij za prenos znanja in izkušenj, lahko ugotovimo, da odgovori vprašanih pokažejo na ne prav visoko zaupanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij. Ko razmišljamo o sami kakovosti dela in rezultatov v omrežju izobraževalnih organizacij za odrasle, pa ob odgovorih vprašanih, ki izražajo dvome o doseganju standardov kakovosti, gotovo ne moremo mimo tega, da bi se vprašali: Kaj se zares dogaja v omrežju izobraževalnih organizacij za odrasle pri kakovosti dela z odraslimi in dosežki? In še: Ali bi vpeljava nekaterih zunanjih načinov presoje kakovosti dela in dosežkov na ravni izobraževalnih organizacij za odrasle lahko pripomogla k temu, da bi lahko takšne »mite« o razlikah v kakovosti med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij strokovno soočili s podatki, načrtno in sistematično zbranimi informacijami o kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah za izobraževanje in njihovih dosežkih? V prejšnjih poglavjih smo ugotavljali, da si vprašani sami želijo enotnih nacionalnih kazalnikov in standardov kakovosti, ki bi morda pripomogli k temu, da bi se morebitne anomalije, ki se morda zares skrivajo za mnenji in stališči ter izkušnjami vprašanih, razkrile in zmanjšale ali odpravile.

V raziskavi smo v zvezi s tem na področju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja večkrat naleteli na vprašanja o potrebnosti nadgraditve postopkov vpisa v razvid izobraževalnih organizacij za odrasle, in sicer z razvojem in vpeljavo postopkov akreditacije. Mnenja in stališča praktikov ter veliko dvoma o tem, kakšne so zares v izobraževalnih organizacijah razmere za izobraževanje odraslih in kakšna je kakovost tega izobraževanja, pa naj bodo to srednje šole, ljudske univerze ali zasebne izobraževalne organizacije, kažejo na to, da bi bila nadgraditev takšnih postopkov potrebna.

Ob proučevanju konceptov interesnih skupin in socialnega kapitala smo odstrili problematiko individualnega interesa in delovanja za doseganje skupnih ciljev. S prikazom pomena socialnega kapitala in njegovih virov za prenos znanja in dobre prakse kot pomembnega dejavnika kakovosti smo pokazali, da so omrežja ter zaupanje in vrednote vzajemnosti, ki se v njih ustvarjajo, temeljnega pomena za premoščanje razhajanja med individualnim interesom in delovanjem za skupnost.

Pokazali smo, da so omrežja zelo pomembna za razvoj kakovosti, še posebno pa tudi kot mesto, kjer lahko poteka dialog o opredelitvah kakovosti. Zato smo ob soočenju s tem, da je sodelovanje v omrežjih izobraževanja odraslih v Sloveniji šibko, še posebno pa ob zaznanih močnih antagonizmah, ki se pojavljajo med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami in kažejo na nizko raven zaupanja v omrežjih, iz tega izpeljali naslednjo pobudo: še naprej bi bilo treba sistematično spodbujati delovanje nacionalnega omrežja izobraževalnih organizacij za odrasle ali različnih specifičnih omrežij v njem ter podpirati, razvijati in vpeljevati različne metode in oblike sodelovanja. Te naj bi bile takšne, da bi omogočale izmenjavo dobre prakse in izkušenj najprej med zaposlenimi v posameznih izobraževalnih organizacijah, hkrati pa tudi v omrežjih takšnih in raznovrstnih izobraževalnih organizacij za odrasle. Da bi sodelovanje okrepili in s tem spodbudili prenos znanja ter dobre prakse v omrežjih, je treba spodbujati premisleke o skupnih ciljih in skupni identiteti omrežja, krepitvi zaupanja in vzajemnosti, tako v izobraževalni organizaciji kot v omrežjih izobraževalnih organizacij za izobraževanje odraslih. To so pomembni vidike razvoja, ki jih bomo v nadaljevanju skušali prelini v smernice za nadaljnji razvoj sistemov kakovosti na ravni izobraževalne organizacije.

7.2 Smernice za nadaljnji razvoj kakovosti na institucionalni ravni

V nadaljevanju bomo, izhajajoč iz spoznanj in ugotovitev, ki smo jih pridobili iz proučevanja teorij kakovosti, teorij interesnih skupin in teorij socialnega kapitala, ter podkrepjeno z mnenji in stališči izvajalcev izobraževanja odraslih ter strokovnjakov s področja kakovosti in izobraževanja, oblikovali nekatere aplikativne smernice za nadaljnji razvoj sistemov kakovosti izobraževanja odraslih na institucionalni ravni.

Predlogi za aplikativne aktivnosti – opis posameznih prvin

Okvira za nadaljnji razvoj kakovosti ne začnemo 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.

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.

Slika 48: 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 fokusnih 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.«* Izobraževalne organizacije, 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)evalvaciji 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 zaradi pomanjkanja finančnih sredstev 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 povezovala 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 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.«*

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 2009, <http://kviz.solazaravnatelje.si/>), Zavod za šolstvo (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, 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, potrdilo pa se je 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 opravljene 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 so 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 (Možina, Klemenčič in Hlebec (ur.). POKI, 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 zunanega 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/). 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 izobraževanja 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 rezultatov 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 začetni uvrščati tudi prispevke drugih strokovnjakov, ki se v Sloveniji ukvarjajo s tem področjem in bi bili pripravljeni 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 prispevajo 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 smo jih prikazali v empiričnem delu raziskave, 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 dosedanje 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; v naši raziskavi se je pokazalo, da sodelovanje med njimi, še posebno, ko gre za vsebino, ni najboljša. 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 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 priporočil 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, POKI – Kazalniki kakovosti 2003, Kakovost v vrtcih 2002, Priporočila šolam za samoevalvacijo 2007 idr.), kaže pa sprejeti pobudo za nadaljnji razvoj takšnih zbirk in priporočil.

Tudi naša raziskava je dala kar nekaj koristnih informacij in ovrednotenja pomembnosti različnih kazalnikov kakovosti 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 projekt 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?« 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 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 systemske, 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

Kot smo že opisali, smo doslej 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): kadrovske in prostorske 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 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. Kot 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 moralo 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 obveščenosti. 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 procese. 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 zanemarile. 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 v raziskavi večkrat opozorili udeleženci v

anketiranju in še posebno tudi udeleženci v fokusnih skupinah. 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 institucija 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 zunanega 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. l. 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 koordiniran in celosten razvoj tega področja bi bilo v prihodnje treba zagotoviti sredstva in potrebno kadrovsko strukturo v za to pristojnih raziskovalnih in razvojnih ustanovah.

8 ZAKLJUČEK

V prejšnjem poglavju smo skušali pokazati, kako lahko spoznanja sodobnih epistemoloških teorij kakovosti ter teorij interesnih skupin in socioloških teorij socialnega kapitala uporabimo pri snovanju aplikativnih rešitev za razvoj kakovosti na institucionalni ravni. V zaključku našega dela pa poskušajmo iz obravnavanih teoretičnih prispevkov izluščiti 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, pravičnosti, spoštljivost do drugačnosti in tako prispevala k razvoju izobraževalne organizacije kot skrbne in inkluzivne večkulture 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* opredeli kot prvo izmed treh dimenzij individualizacije. To dimenzijo predstavlja po njegovem mnenju odklik 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, 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 dosedanje 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), 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 prepadi med različnimi kulturami, pomanjkanje strpnosti, neenakomerna distribucija dobrin ipd., porušena medgeneracijska razmerja, vedno večja nestrpnost do manjšin in njihovo izključevanje ali odrivanje 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 1998). 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 premislek 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 prikrajšanim 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 prinašajo 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) 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 zmožnostih (Bingham in Sidorkin 2004). Hkrati pa tudi s potrebo, da s pomočjo instrumentov dialoškosti 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 1980, Kump 2003), da gre pri socialnem kapitalu za koncepte, ki v nasprotju z načelom pravičnosti vsebujejo prav potencial družbene nepravilnosti, s tem ko posameznike in skupine, ki so izključeni iz zaprtih družbenih omrežij (Burt 2000), postavljajo v nepriviligiran položaj. Upoštevač takšne temne strani socialnega kapitala (Field 2003), je vendarle treba pozornost nameniti virom socialnega kapitala, kot so omrežja, zaupanje, načelo vzajemnosti, in socialna ali odnosa 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 pripravljeni 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 2001, 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 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. 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.

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 študiji 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 enim in drugim 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 obravnavne 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.«. Upoštevajoč 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. Zato naše delo zaključujemo z mislijo H. Gardnerja, ki v svoji zadnji monografiji 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.

9 VIRI

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 visokotehnoloških 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.

Ahn, T. K., Ostrom, E. (2002). Social Capital and the second-generation theories of collective action: An analytical approach to the forms of social capital.
<http://apsaproceedings.cup.org/Site/papers/006/006002OstromElin.pdf>

Advanced Education Council of British Columbia (2000). British Columbia. The Evaluation Research Office.

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

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.

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

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.

Brooks, M., Milne, C., Johansson, K. (2002). Using stakeholder research in the evaluation of organisational performance. *Melbourne: Evaluation Journal of Australasia*, Vol. 2, No. 1.

Bryson, J. M. (2003). *What to Do When Stakeholders Matter: A Guide to Stakeholder Identification and Analysis Techniques*. A paper presented at the London School of Economics and Political Science. <http://cep.lse.ac.uk/seminarpapers/10-02-03-BRY.pdf>

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.
<http://gsbwww.uchicago.edu/fac/ronald.burt/research/NSSC.pdf>.

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.)
<http://gsbwww.uchicago.edu/fac/ronald.burt/research/SHNC.pdf>

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 Quaterly*, 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. (1990). *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 Experience. 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>.

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.

European report on quality of school education: Sixteen quality indicators: report based on the work of the Working Committee on Quality indicators (2001).

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

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.

Faris, R. (2004). Lifelong Learning, Social Capital and Place Management in Learning Communities and Regions: A Rubic's Cube or a Kaleidoscope? Observatory Pascal.
<http://members.shaw.ca/rfaris/docs/hottopic.pdf>

Ferligoj, A. (1995). Osnove statistike na prosojnicah. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

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. (2000). Third Generation Quality Management. The role of stakeholders in integrating business into society.
www.mgmt.utoronto.ca/stake/consensus.html

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.

Garrison, S. H., Borgia, D. (1999). Responding to Stakeholders in the Educational Process and the Impact on Course Design. *Journal of Financial and Strategic Decisions*, Special Issue.

<http://www.studyfinance.com/jfsd/pdf/files/v12n1sp/garrison.pdf>

Garvin, D. A. (1984). *Managing Quality Edge*. New York: Free Press.

Gelauff, G. M. M. (2003). Social Capital: An indispensable asset in the knowledge-based economy. <http://spitswww.uvt.nl/web/fsw/lustrum/papers/gelauff.pdf>

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.

Glick, K., Hatcher, R., Ashton, A. (2002). Stakeholder Analysis. US Inter PARES Project. International Research on Permanent Authentic Records in Electronic Systems.

<http://www.gseis.ucla.edu/us-interpares/pdf/InterPARES.StakeholderAnalysis.pdf>

Goedegebuure L., Neave, G. (2001). Higher Education and the Stakeholder Society. Research Programme 2001–2005. Center for Higher Education Policy Studies.

<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/ResearchProgramme2001.pdf>

Grace, D., Cohen, S. (2005). *Business Ethics: Australian Problems and Cases*. Oxford: Oxford University Press.

Greve A., Salaff, W. J. (2001). The Development of Corporate Social Capital in Complex Innovation Processes. *Research in the Sociology of Organizations: Social Capital in Organizations*, 18, str. 107–134. Gabbay, S. M. in Leenders, R. A. J. (ur.).

<http://kuuc.chair.ulaval.ca/english/pdf/apropos/publication5.pdf>

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 of England. <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/studentfeedback.pdf>

Helliwell, J. F., Putman R. D. (1999). Education and Social Capital. www.nber.org/papers/w7121

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). Socioekomska 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.

Jones, T. M., Wicks, A. C., Freeman, R. E. (2004). Stakeholders Theory: The State of the Art.

http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content_store/Sample_chapter/0631221220%5Cbowie.pdf

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.

Kešljevič, A. (2003). Sodobna opredelitev in merjenje socialnega kapitala. Raziskovalno delo podiplomskih študentov v Sloveniji, str. 124–131. Društvo mladih raziskovalcev Slovenije – združenje podiplomskih študentov.

http://www.drustvo-dmrs.si/e_zbornik/Prispevki/14_Keseljevic_Aleksandar.pdf

Kilpatrick, S. (2004). Education and training institutions: building social capital for regional development. Reserch and Learning in Regional Australia, University of Tasmania.

http://www.btre.gov.au/docs/events/reg_colloquium/Papers/s_kilpatrick.pdf

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., Svetina, M., Mlinar, V., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M., Zupančič, M. (2006). Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana. Andragoški center Slovenije. Državni izpitni center.

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.

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall Cambridge.

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. (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 delovanja (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.

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.siswo.uva.nl/tlm/root_files/LorenzLassnigg.pdf

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>

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.

Mihevc, B. (1999). Študentske ankete o pedagoškem delu učiteljev in sodelavcev na univerzi v Ljubljani. Nameni, izkušnje in priporočila za izboljšave.

<http://www.uni-lj.si/Objave/Vestnik/1-2-2000/razno5.asp>

- Milekšič, V. (1999). Ogledalo. 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, Donna, J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Saliency: 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). 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.

Moran, P., Ghoshal, S. (1996). Value creation by firms. V: Keys, J. B. in Dosier, L. N. (ur.). Academy of Management Best Paper Proceedings, str. 41–45.

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.

Pangerc Pahernik, Z. (2004). Model celovitega spremljanja uresničevanja ciljev nacionalnega programa izobraževanja odraslih (NPIO) na prvem prednostnem področju. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Pastuovič, N. (1978). Obrazovni cikel: opća metodika obrazovanja zaposlenih. Zagreb: Andragoški center.

Pfeffer, J. (1981). Power in organizations. Boston: Pitman Publishing.

Pirsig, R. M. (1974/2005). 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.

Putman, R. D. (1993 a). Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press.

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 b). The prosperous Community: Social capital and public life. *The American prospect*, 4, št. 13, str. 11–18.

Putman, R. D. (2000) *Bowling Alone, the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon in Schuster.

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v republiki Sloveniji do leta 2010 (2004). Uradni list RS, št. 70/2004.

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.

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). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.

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.

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: Državna založba Slovenije.

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, Particulary Responsive Evluation. 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 visokoškolskem 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.

Understanding Students' and Other Stakeholders' Needs (2004). College of DuPage. www.cod.edu/Academic/AcadServ/AQIP/Crit3.pdf

Vilič Klenovšek, T., Klemenčič S. (2002). *Svetovanje v izobraževanju odraslih: organiziranost, pogoji in načini delovanja*. Ljubljana. Andragoški center Slovenije

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.

Wolfe, R. A., Putler, D. S. (2002). How Tight Are the Ties that Bind Stakeholder Groups? Organization Science, 13, št. 1, str. 64–80.

<http://www.sauder.ubc.ca/faculty/research/docs/putler/stakeholder.pdf>

Woolcock, M., Naryan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy. The world Bank Research Observer, 15, št. 2, str. 225–249.

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 objavljanje 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.

10 SEZNAM PREGLEDNIC

PREGLEDNICA 1: CILJI, STANDARDI, KAZALNIKI IN MERILA KAKOVOSTI	123
PREGLEDNICA 2: ZUNANJE POSTAVLJENI STANDARDI KAKOVOSTI – PREDNOSTI IN SLABOSTI.....	126
PREGLEDNICA 3: NOTRANJE POSTAVLJENI STANDARDI KAKOVOSTI – PREDNOSTI IN SLABOSTI.....	127
PREGLEDNICA 4: OPIS POSAMEZNIH VRST KAZALNIKOV V MODELU CIPP	135
PREGLEDNICA 5: TEMELJNI VSEBINSKI SKLOPI EMPIRIČNEGA DELA RAZISKAVE	178
PREGLEDNICA 6: VKLJUČENI SUBJEKTI	180
PREGLEDNICA 7: PODATKI IZ RAZPISA MINISTRSTVA ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT ZA LETO 2006/07 – IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE, KI IZPELJUJEJO JAVNOVELJAVNE IZOBRAŽEVALNE PROGRAME ZA ODRASLE	181
PREGLEDNICA 8: PODATKI IZ RAZPISA MINISTRSTVA ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT ZA LETO 2006/07 – IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE, KI IZPELJUJEJO JAVNOVELJAVNE IZOBRAŽEVALNE PROGRAME POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ZA ODRASLE.....	182
PREGLEDNICA 9: ŠTEVILO IN VRSTA SREDNIH ŠOL, ZAJETIH V VZOREC	182
PREGLEDNICA 10: ŠTEVILO IN VRSTA LJUDSKIH UNIVERZ, ZAJETIH V VZOREC	183
PREGLEDNICA 11: ŠTEVILO IN VRSTA ZASEBNIH IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, ZAJETIH V VZOREC	183
PREGLEDNICA 12: KONČNI VZOREC IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, ZAJETIH V RAZISKAVO	184
PREGLEDNICA 13: VRSTA IN ŠTEVILO SUBJEKTOV, VKLJUČENIH V ANKETIRANJE V POSAMEZNI IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI	184
PREGLEDNICA 14: PODATKI IZ RAZPISA MINISTRSTVA ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT ZA LETO 2006/07 – VIŠJE STROKOVNE ŠOLE, KI IZPELJUJEJO JAVNO-VELJAVNE PROGRAME VIŠJEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	185
PREGLEDNICA 15: TEMELJNA PODLAGA VIŠJIH STROKOVNIH ŠOL ZA OBLIKOVANJE VZORCA.....	186
PREGLEDNICA 16: VZOREC V RAZISKAVO ZAJETIH VIŠJIH STROKOVNIH ŠOL.....	186
PREGLEDNICA 17: VKLJUČENI SUBJEKTI	187
PREGLEDNICA 18: INSTRUMENTI, KI SMO JIH UPORABILI ZA ZBIRANJE PODATKOV IN INFORMACIJ Z ANKETIRANJEM	187
PREGLEDNICA 19: OPOMNIK ZA VREDNOTENJE INSTRUMENTOV V PROCESU TESTIRANJA	188
PREGLEDNICA 20: ODZIV IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ NA ANKETIRANJE – SREDNJE POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE.....	189
PREGLEDNICA 21: ODZIV SUBJEKTOV NA ANKETIRANJA – SREDNJE POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE.....	190
PREGLEDNICA 22: ODZIV IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ NA ANKETIRANJE – VIŠJE STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE	191
PREGLEDNICA 23: ODZIV POSAMEZNIH SUBJEKTOV NA ANKETIRANJE – VIŠJE STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE.....	191
PREGLEDNICA 24: STRUKTURA UDELEŽENCEV FOKUSNIH SKUPIN GLEDE NA VRSTO ORGANIZACIJE.....	193
PREGLEDNICA 25: KONTEKSTUALNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – SODELOVANJE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE Z OKOLJEM	200
PREGLEDNICA 26: VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – VODENJE IN UPRAVLJANJE	203
PREGLEDNICA 27: VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – USPOSOBLJENOST OSEBJA	205
PREGLEDNICA 28: VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – PROSTORI IN OPREMA	207
PREGLEDNICA 29: PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA	208
PREGLEDNICA 30: PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA	212
PREGLEDNICA 31: PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – ODNOSI MED UČITELJI/PREDAVATELJI IN UDELEŽENCI/ŠTUDENTI TER DRUGIM OSEBJEM.....	214
PREGLEDNICA 32: PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – INFORMIRANJE, SVETOVANJE, UČNA POMOČ	218
PREGLEDNICA 33: IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – REZULTATI IN UČINKI	220
PREGLEDNICA 34: OPREDELITEV VSTOPNIH, PROCESNIH IN IZSTOPNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI	227
PREGLEDNICA 35: OBVEZNOSTI VZPOSTAVITVE NOTRANJNH NAČINOV PRESOJANJA KAKOVOSTI, KOT JIH OPREDELJUJE ZAKON O POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU (UR. L. RS, 79/2006).....	259
PREGLEDNICA 36: OBVEZNOSTI VZPOSTAVITVE NOTRANJNH NAČINOV PRESOJANJA KAKOVOSTI, KOT JIH OPREDELJUJE ZAKON O VIŠJEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU (UR. L. RS, 86/2004)	260
PREGLEDNICA 37: ALI BI BILO TREBA REZULTATE SAMOEVALVACIJE JAVNO OBJAVLJATI? ODGOVORI RAVNATELJEV V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA IN VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	266
PREGLEDNICA 38: ALI BI BILO TREBA REZULTATE SAMOEVALVACIJE JAVNO OBJAVLJATI? PRIMERJAVA ODGOVOROV MED UČITELJI IN PREDAVATELJI	267
PREGLEDNICA 39: ALI BI BILO TREBA REZULTATE SAMOEVALVACIJE JAVNO OBJAVLJATI? PRIMERJAVA ODGOVOROV MED VODJI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH ALI VODJI PROGRAMSKIH PODROČIJ TER REFERENTOV ZA ŠTUDIJSKE ZADEVE	267
PREGLEDNICA 40: JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV SAMOEVALVACIJE – UTEMELJITVE »ZA«.....	268

PREGLEDNICA 41: JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV SAMOEVALVACIJE – UTEMELJITVE »PROTI«	269
PREGLEDNICA 42: ALI BI BILO DOBRO, ČE BI IZOBRAŽEVALNA ORGANIZACIJA JAVNO OBJAVLJALA REZULTATE O ZADOVOLJSTVU? ODGOVORI UDELEŽENCEV V SREDNJEŠOLSKEM POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU IN ŠTUDENTOV NA VIŠJIH STROKOVNIH ŠOLAH.....	271
PREGLEDNICA 43: JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV O ZADOVOLJSTVU UDELEŽENCEV – UTEMELJITVE »ZA«	271
PREGLEDNICA 44: JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV ZADOVOLJSTVA UDELEŽENCEV – UTEMELJITVE »PROTI«	273
PREGLEDNICA 45: ODLOČITEV ZA SAMOEVALVACIJO KOT AVTONOMNA ODLOČITEV IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	274
PREGLEDNICA 46: SAMOEVALVACIJA KOT DEL KULTURE V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI	275
PREGLEDNICA 47: MNENJA IN STALIŠČA, KI IZRAŽAJO POTREBO PO STROKOVNI PODPORI PROCESOM SAMOEVALVACIJE.....	278
PREGLEDNICA 48: RAZLOGI ZA OPREDELITEV IZVAJANJA SAMOEVALVACIJE KOT OBVEZNEGA PROCESA	279
PREGLEDNICA 49: KOMBINACIJE SAMOEVALVACIJE IN ZUNANJE EVALVACIJE	283
PREGLEDNICA 50: NASTAVKI ZA ZUNANJE NAČINE PRESOJANJA KAKOVOSTI, KOT JIH OPREDELJUJE ZAKON O ORGANIZACIJI IN FINANCIRANJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA (UR. L. RS, 12/1996, 86/2004)	297
PREGLEDNICA 51: NASTAVKI ZA ZUNANJE NAČINE PRESOJANJA KAKOVOSTI, KOT JIH OPREDELJUJE ZAKON O POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU (UR. L. RS, 79/2006)	298
PREGLEDNICA 52: NASTAVKI ZA ZUNANJE NAČINE PRESOJANJA KAKOVOSTI, KOT JIH OPREDELJUJE ZAKON O VIŠJEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU (UR. L. RS, 86/2004)	299
PREGLEDNICA 53: NASTAVKI ZA ZUNANJE NAČINE PRESOJANJA KAKOVOSTI, KOT JIH OPREDELJUJE ZAKON O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH (UR. L. RS, 12/1996, 86/2004, 69/2006, 110/2006).....	300
PREGLEDNICA 54: ALI BI BILO DOBRO REZULTATE ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI JAVNO OBJAVLJATI? ODGOVORI RAVNATELJEV V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA IN VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	306
PREGLEDNICA 55: ALI BI BILO DOBRO REZULTATE ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI JAVNO OBJAVLJATI? ODGOVORI UČITELJEV IN PREDAVATELJEV V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA IN VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	307
PREGLEDNICA 56: ALI BI BILO DOBRO REZULTATE ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI JAVNO OBJAVLJATI? ODGOVORI VODIJ IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH ALI VODIJ PROGRAMSKIH PODROČIJ V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA TER REFERENTOV ZA ŠTUDIJSKE ZADEVE V VIŠJEŠOLSKEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU	307
PREGLEDNICA 57: JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV ZUNANJE EVALVACIJE – UTEMELJITVE »ZA«	308
PREGLEDNICA 58: JAVNO OBJAVLJANJE REZULTATOV ZUNANJE EVALVACIJE – UTEMELJITVE »PROTI«	309
PREGLEDNICA 59: SEZNAM STANDARDOV KAKOVOSTI, PONUJENIH VPRAŠANIM V PRESOJO.....	313
PREGLEDNICA 60: SLABOSTI VELJAVNEGA NAČINA POTRJEVANJA VSTOPNIH POGOJEV – RAZLIKE MED POTRJENIMI POGOJI IN NJIHOVIM IZPOLNJEVANJEM V PRAKSI	320
PREGLEDNICA 61: OBČASNO PREVERJANJE VSTOPNIH POGOJEV JE POTREBNO	321
PREGLEDNICA 62: OBČASNO PREVERJANJE VSTOPNIH POGOJEV NI POTREBNO.....	321
PREGLEDNICA 63: MINIMALNI VSTOPNI STANDARDI KAKOVOSTI ZA IZVAJALCE NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA BI MORALI BITI DOLOČENI.....	322
PREGLEDNICA 64: MINIMALNIH VSTOPNIH STANDARDOV KAKOVOSTI ZA IZVAJALCE NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA NI TREBA DOLOČATI	323
PREGLEDNICA 65: RAZLOGI, ZAKAJ BI BILO TREBA KAKOVOST PROCESA IZOBRAŽEVANJA PRESOJATI TUDI OD ZUNAJ	327
PREGLEDNICA 66: RAZLOGI, ZAKAJ KAKOVOSTI PROCESA IZOBRAŽEVANJA NI POTREBNO ALI SMISELNO PRESOJATI TUDI OD ZUNAJ	328
PREGLEDNICA 67: DELO PRI SKUPNIH NALOGAH IN PROJEKTIH – SPODBUDE	345
PREGLEDNICA 68: ORGANIZIRANE OBLIKE PRENAŠANJA ZNANJA IN IZKUŠENJ SODELAVCEM – SPODBUDE.....	346
PREGLEDNICA 69: ČAS, URNIK DELA, DELOVNE OBREMENITVE, FIZIČNA LOKACIJA, ZAPOSILITVENI STATUS – OVIRE.....	348
PREGLEDNICA 70: ORGANIZACIJSKA KULTURA, SKUPNE VREDNOTE, CILJI, VIZIJA – SPODBUDE	350
PREGLEDNICA 71: OSEBNE ZNAČILNOSTI SODELAVCEV, OSEBNA PRIPRAVLJENOST ZA IZMENJAVO –SPODBUDE	352
PREGLEDNICA 72: OSEBNE ZNAČILNOSTI SODELAVCEV, OSEBNA PRIPRAVLJENOST ZA IZMENJAVO – OVIRE	353
PREGLEDNICA 73: ODNOSI MED SODELAVCI, KOMUNIKACIJA, DELOVNO KLIMA – SPODBUDE	355
PREGLEDNICA 74: ODNOSI MED SODELAVCI, DELOVNO OZRAČJE – OVIRE	357
PREGLEDNICA 75: MNENJE UČITELJEV IN PREDAVATELJEV O TEM, ALI VODSTVO V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI ALI NA VIŠJI STROKOVNI ŠOLI SPODBUJA PRENOS ZNANJA IN IZKUŠENJ MED ZAPOSLENIMI?	358
PREGLEDNICA 76: UVELJAVLJENOST SKUPINSKIH OBLIK DELA MED UČITELJI IN PREDAVATELJI	359
PREGLEDNICA 77: SODELOVANJE V SKUPINSKIH OBLIKAH DELA – MNENJA UČITELJEV IN PREDAVATELJEV.....	359
PREGLEDNICA 78: OBLIKE SKUPINSKEGA DELA, V KATERIH SODELUJEJO UČITELJI.....	360
PREGLEDNICA 79: SODELOVANJE MED IZOBRAŽEVALNIMI ORGANIZACIJAMI JE SLABO – UTEMELJITVE.....	364

PREGLEDNICA 80: SODELOVANJE MED IZOBRAŽEVALNIMI ORGANIZACIJAMI JE DOBRO – UTEMELJITVE.....	365
PREGLEDNICA 81: SODELOVANJE MED RAZLIČNIMI VRSTAMI IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ ZA ODRASLE – UTEMELJITVE...	368
PREGLEDNICA 82: ALI SE KAKOVOST IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH NA LJUDSKIH UNIVERZAH, V SREDNJIH ŠOLAH IN ZASEBNIH IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH NA SPLOŠNO RAZLIKUJE? – ODGOVORI UČITELJEV ALI PO VRSTI IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE.....	372
PREGLEDNICA 83: RAZLIKE V KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SREDNJIH ŠOLAH, LJUDSKIH UNIVERZAH IN ZASEBNIH IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH – MNENJA RAVNATELJEV IN DIREKTORJEV, VODIJ IO IN UČITELJEV.....	373
PREGLEDNICA 84: PREGLED IZBRANIH STANDARDOV KAKOVOSTI, KATERIH POMEMBNOST SMO PRESOJALI V EMPIRIČNEM DELU RAZISKAVE.....	444
PREGLEDNICA 85: VPRAŠANJA ZA RAZPRAVO V FOKUSNIH SKUPINAH.....	494
PREGLEDNICA 86: ZA KATERE OD (VSTOPNIH) DEJAVNIKOV, NAŠTETIH V NADALJEVANJU, BI LAHKO REKLI, DA POMEMBNO OPREDELJUJEJO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO ZA ODRASLE IN KOLIKO TI DEJAVNIKI ŽE DRŽIJO ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO? - SREDNJE POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE.....	498
PREGLEDNICA 87: ZA KATERE OD DEJAVNIKOV IZOBRAŽEVANEGA PROCESA BI LAHKO REKLI, DA POMEMBNO OPREDELJUJEJO KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO ZA ODRASLE IN KOLIKO TI DEJAVNIKI ŽE DRŽIJO ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO? - SREDNJE POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE.....	499
PREGLEDNICA 88: ZA KATERE IZMED REZULTATOV IN UČINKOV, NAŠTETIH V NASLEDNJI PREGLEDNICI, BI LAHKO REKLI, DA POMEMBNO KAŽEJO NA KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO IN KOLIKO ŽE DRŽIJO ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO? – SREDNJE POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE.....	500
PREGLEDNICA 89: ZA KATERE OD (VSTOPNIH) DEJAVNIKOV, NAŠTETIH V NADALJEVANJU, BI LAHKO REKLI, DA POMEMBNO OPREDELJUJEJO KAKOVOST NA VIŠJI STROKOVNI ŠOLI IN KOLIKO TI DEJAVNIKI ŽE DRŽIJO ZA VAŠO VIŠJO STROKOVNO ŠOLO?.....	501
PREGLEDNICA 90: ZA KATERE OD DEJAVNIKOV IZOBRAŽEVANEGA PROCESA BI LAHKO REKLI, DA POMEMBNO OPREDELJUJEJO KAKOVOSTNO VIŠJO STROKOVNO ŠOLO IN KOLIKO TI DEJAVNIKI ŽE DRŽIJO ZA VAŠO VIŠJO STROKOVNO ŠOLO?.....	502
PREGLEDNICA 91: ZA KATERE IZMED REZULTATOV IN UČINKOV, NAŠTETIH V NASLEDNJI PREGLEDNICI, BI LAHKO REKLI, DA POMEMBNO KAŽEJO NA KAKOVOSTNO VIŠJO STROKOVNO ŠOLO IN KOLIKO ŽE DRŽIJO ZA VAŠO VIŠJO STROKOVNO ŠOLO?.....	503
PREGLEDNICA 92: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ VSTOPNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI MED SUBJEKTI V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	504
PREGLEDNICA 93: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ VSTOPNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI MED SUBJEKTI V OMREŽJU VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	504
PREGLEDNICA 94: KOLIKO VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI ŽE DRŽIJO ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO? PRIMERJAVA MED SUBJEKTI V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	505
PREGLEDNICA 95: KOLIKO VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI ŽE DRŽIJO ZA VIŠJO STROKOVNO ŠOLO? PRIMERJAVA MED SUBJEKTI V OMREŽJU VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	505
PREGLEDNICA 96: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ PROCESNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI MED SUBJEKTI V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	506
PREGLEDNICA 97: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ PROCESNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI MED SUBJEKTI V OMREŽJU VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	506
PREGLEDNICA 98: KOLIKO PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI ŽE DRŽIJO ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO? PRIMERJAVA MED SUBJEKTI V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	507
PREGLEDNICA 99: KOLIKO VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI ŽE DRŽIJO ZA VIŠJO STROKOVNO ŠOLO? PRIMERJAVA MED SUBJEKTI V OMREŽJU VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	507
PREGLEDNICA 100: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ IZSTOPNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI MED SUBJEKTI V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	508
PREGLEDNICA 101: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ IZSTOPNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI MED SUBJEKTI V OMREŽJU VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	508
PREGLEDNICA 102: KOLIKO IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI ŽE DRŽIJO ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO? PRIMERJAVA MED SUBJEKTI V OMREŽJU SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	509
PREGLEDNICA 103: KOLIKO IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI ŽE DRŽIJO ZA VIŠJO STROKOVNO ŠOLO? PRIMERJAVA MED SUBJEKTI V OMREŽJU VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	509
PREGLEDNICA 104: KDO NAJ PRESOJA POSAMEZNE DEJAVNIKE KAKOVOSTI IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE – SREDNJEŠOLSKO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE – PRIMERJAVA MED SUBJEKTI.....	510
PREGLEDNICA 105: KDO NAJ PRESOJA POSAMEZNE DEJAVNIKE KAKOVOSTI IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE – VIŠJEŠOLSKO STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE – PRIMERJAVA MED SUBJEKTI.....	512

11 SEZNAM SLIK

SLIKA 1: STRUKTURA MODELA ZA SAMOEVALVACIJO POKI	31
SLIKA 2: METODOLOGIJA KONSTRUKTIVISTIČNE EVALVACIJE.....	36
SLIKA 3: ZEMLJEVID INTERESNIH SKUPIN ORGANIZACIJE	61
SLIKA 4: TRIJE VIDIKI TEORIJE INTERESNIH SKUPIN	65
SLIKA 5: VSTOPNO-IZSTOPNI MODEL ORGANIZACIJE	66
SLIKA 6: MODEL INTERESNIH SKUPIN	67
SLIKA 7: KVALITATIVNI RAZREDI INTERESNIH SKUPIN.....	71
SLIKA 8: TIPOLOGIJA INTERESNIH SKUPIN Z ENO, DVEMA ALI TREMI LASTNOSTMI.....	72
SLIKA 9: MODEL PRIORITETNIH INTERESNIH SKUPIN GLEDE NA TIPE INTERESNIH SKUPIN IN NJIHOVE LASTNOSTI	77
SLIKA 10: KROGI INTERESNIH SKUPIN GLEDE NA VKLJUČENOSTI V DELOVANJE ORGANIZACIJE ALI GLEDE NA RELATIVNO ODDALJENOST INTERESNE SKUPINE OD ORGANIZACIJE	81
SLIKA 11: SHEMATIČNI PRIKAZ PETIH FUNKCIJ – URESNIČEVANJE CILJEV IZOBRAŽEVALNE POLITIKE	121
SLIKA 12: OSNOVNE FUNKCIJE KAZALNIKOV IN NJIHOVE MEDSEBOJNE POVEZAVE	130
SLIKA 13: KAZALNIKI GLEDE NA NAMEN.....	131
SLIKA 14: ELEMENTI INTELKTUALNEGA KAPITALA ORGANIZACIJE	141
SLIKA 15: VIRI SOCIALNEGA KAPITALA	154
SLIKA 16: SOCIALNA ORGANIZACIJA.....	157
SLIKA 17: SOCIALNI KAPITAL V PROCESU USTVARJANJA INTELKTUALNEGA KAPITALA	165
SLIKA 18: VIRI (POGOJI), KI SPODBUJAJO PRENOS ZNANJA IN DOBRE PRAKSE V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI IN OMREŽIJH IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ	174
SLIKA 19: RAZVRSTITEV OPREDELITEV KAKOVOSTI PO PROCESNEM MODELU	198
SLIKA 20: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ VSTOPNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI – OMREŽJE SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	229
SLIKA 21: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ VSTOPNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI – OMREŽJE VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	230
SLIKA 22: PRIMERJAVA OCEN, KOLIKO VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI DRŽIJO ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO – OMREŽJE SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	234
SLIKA 23: PRIMERJAVA OCEN, KOLIKO VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI DRŽIJO ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO – OMREŽJE VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	235
SLIKA 24: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ PROCESNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI – OMREŽJE SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	240
SLIKA 25: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ PROCESNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI – OMREŽJE VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	241
SLIKA 26: PRIMERJAVA OCEN, KOLIKO PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI DRŽIJO ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO – OMREŽJE SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	245
SLIKA 27: PRIMERJAVA OCEN, KOLIKO PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI DRŽIJO ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO – OMREŽJE VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	246
SLIKA 28: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ IZSTOPNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI – OMREŽJE SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	250
SLIKA 29: PRIMERJAVA OCEN POMEMBNOСТИ IZSTOPNIH DEJAVNIKOV KAKOVOSTI – OMREŽJE VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	251
SLIKA 30: PRIMERJAVA OCEN, KOLIKO IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI DRŽIJO ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO – OMREŽJE SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	256
SLIKA 31: PRIMERJAVA OCEN, KOLIKO IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI DRŽIJO ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO – OMREŽJE VIŠJEŠOLSKEGA STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	257
SLIKA 32: POMEMBNOST NOTRANJIH NAČINOV PRESOJANJA KAKOVOSTI - OCENE RAVNATELJEV, VODIJ IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ALI VODIJ PROGRAMSKIH PODROČIJ IN UČITELJEV V SREDNIH POKLICNIH IN STROKOVNIH ŠOLAH TER RAVNATELJEV, PREDAVATELJEV IN REFERENTOV ZA ŠTUDIJSKE ZADEVE V VIŠJIH STROKOVNIH ŠOLAH.....	263
SLIKA 33: SODELOVANJE PRI PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI – RAVNATELJI, UČITELJI IN VODJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH ALI VODJE PROGRAMSKIH PODROČIJ V SREDNJEŠOLSKEM POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU TER RAVNATELJI, PREDAVATELJI IN REFERENTI ZA ŠTUDIJSKE ZADEVE V VIŠJEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU	286
SLIKA 34: SODELOVANJE PRI PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI – PREDAVATELJI V SREDNJEŠOLSKEM POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU IN UČITELJI V VIŠJEŠOLSKEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU	288
SLIKA 35: SODELOVANJE UDELEŽENCEV IN ŠTUDENTOV PRI PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI –PRIMERJAVA.....	290

SLIKA 36: KOLIKO SE RAVNATELJEM, VODJEM IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH ALI PROGRAMSKIH PODROČIJ IN UČITELJEM ZDI POMEMBNO, DA NAVEDENI SUBJEKTI SODELUJEJO PRI PRESOJANJU IN RAZVIJANJU IN KOLIKO ŽE SODELUJEJO.....	292
SLIKA 37: KOLIKO SE RAVNATELJEM, REFERENTOM ZA ŠTUDIJSKE ZADEVE IN PREDAVATELJEM ZDI POMEMBNO, DA NAVEDENI SUBJEKTI SODELUJEJO PRI PRESOJANJU IN RAZVIJANJU, IN KOLIKO ŽE SODELUJEJO.....	294
SLIKA 38: POMEMBNOСТИ ZUNANJIH NAČINOV PRESOJANJA KAKOVOSTI – OCENE RAVNATELJEV, UČITELJEV IN VODIJ IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ALI VODIJ PROGRAMSKIH PODROČIJ V SREDNJIH POKLICNIH IN STROKOVNIH ŠOLAH	301
SLIKA 39: POMEMBNOСТИ ZUNANJIH NAČINOV PRESOJANJA KAKOVOSTI – OCENE RAVNATELJEV, PREDAVATELJEV IN REFERENTOV ZA ŠTUDIJSKE ZADEVE IN PREDAVATELJEV VIŠJIH STROKOVNIH ŠOLAH	303
SLIKA 40: VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – KDO NAJ JIH PRESOJA?	315
SLIKA 41: PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – KDO NAJ JIH PRESOJA?	324
SLIKA 42: IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – KDO NAJ JIH PRESOJA?	329
SLIKA 43: OCENA PRISOTNOSTI NEKATERIH POGOJEV, KI OMOGOČAJO PRENOS ZNANJA IN IZKUŠENJ MED SODELAVCI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI – PRIMERJAVA MED SUBJEKTI – SREDNJEŠOLSKO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE TER VIŠJEŠOLSKO STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE	342
SLIKA 44: KAKŠNO JE SODELOVANJE MED IZOBRAŽEVALNIMI ORGANIZACIJAMI ZA ODRASLE V SLOVENIJI? – PRIMERJAVA MED SUBJEKTI – SREDNJEŠOLSKO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE	362
SLIKA 45: KAKŠNO JE SODELOVANJE MED VIŠJIMI STROKOVNIMI ŠOLAMI V SLOVENIJI – PRIMERJAVA MED SUBJEKTI.....	363
SLIKA 46: ALI SE SODELOVANJE MED SREDNJIH ŠOLAMI, Ljudskimi UNIVERZAMI IN ZASEBNIMI IZOBRAŽEVALNIMI ORGANIZACIJAMI RAZLIKUJE? – PRIMERJAVA MED SUBJEKTI – SREDNJEŠOLSKO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE	367
SLIKA 47: ALI SE KAKOVOST IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH NA LJUDSKIH UNIVERZAH, V SREDNJIH ŠOLAH IN ZASEBNIH IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH NA SPLOŠNO RAZLIKUJE? – PRIMERJAVA MED SUBJEKTI – SREDNJEŠOLSKO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE	371
SLIKA 48: OKVIR ZA NADALJNI RAZVOJ KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH	398
SLIKA 49: PRESTRUKTURIRANA TEMELJNA SHEMA MODELA POKI PO MODELU CIPP	443

12 PRILOGE

Priloga 1: Opis modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)

Model **Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)** je razvil Andragoški center Slovenije v letih 2000–2007. 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 sestavine 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 presojava 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

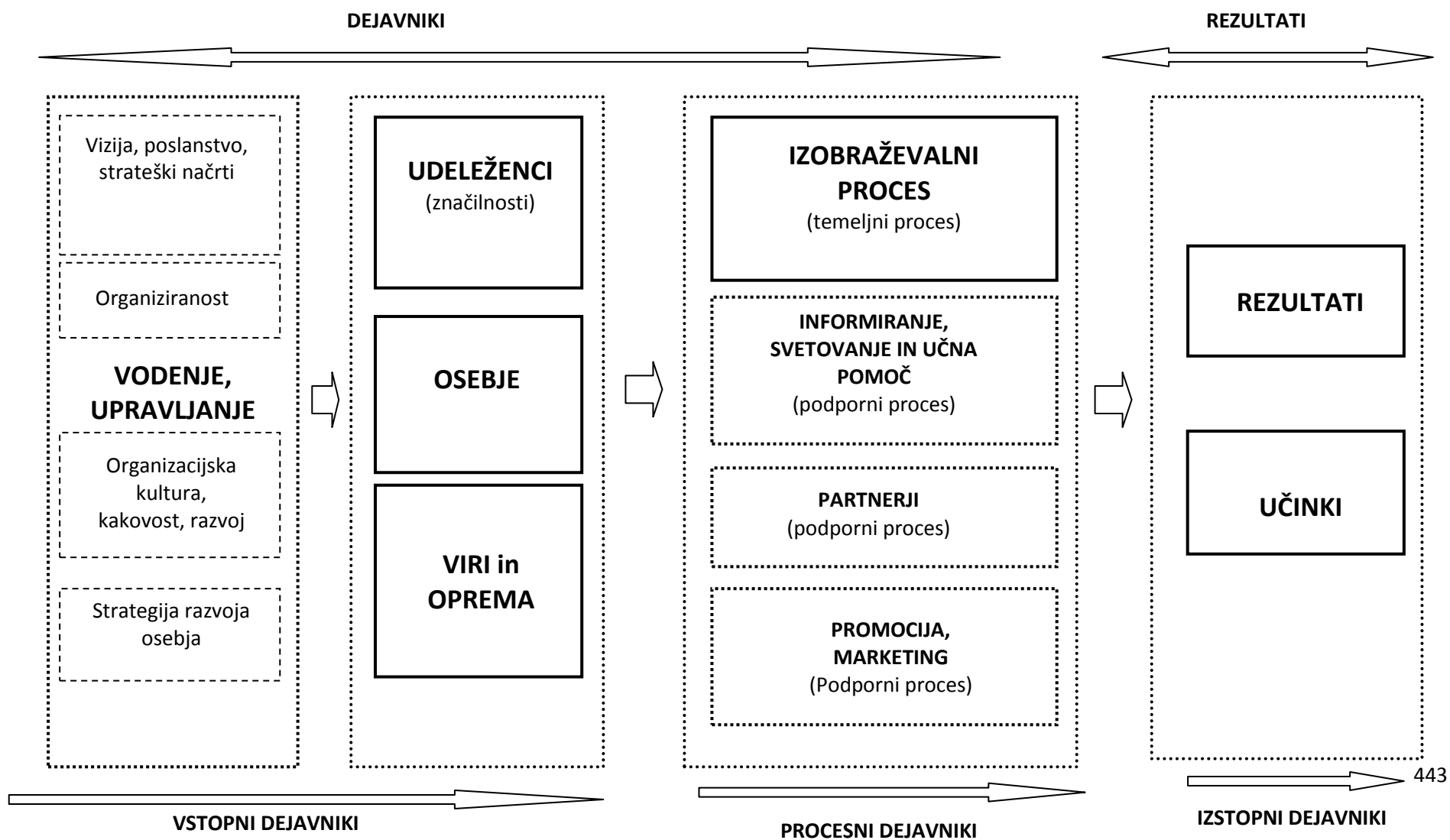
vpeljana spoznanja sodobne evalvacijske teorije, ki govorijo o tem, da je »dobra samoevalvacija lahko že sama po sebi sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje, nove poglede na nekatera vprašanja. 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 poglavitni pobudniki in nosilci vseh dejavnosti pri presojanju in razvijanju kakovosti. Sami odločajo: (1) kdaj bodo izpeljevali samoevalvacijo, (2) kaj bodo proučevali, (3) kako bodo izbirali 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 izledkih 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.

Doslej ga je uporabljalo ali ga še uporablja 55 izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih: 75 % ljudskih univerz (25 od 33), 26 % srednjih šol (24 od 92) in 10 % zasebnih izobraževalnih organizacij (6 od 58) (Klemenčič in Možina 2007 b).

Slika 49: Prestrukturirana temeljna shema modela POKI po modelu CIPP



Priloga 3: Izbrani standardi kakovosti, vključeni v presojanje pomembnosti v empiričnem delu raziskave

Preglednica 84: Pregled izbranih standardov kakovosti, katerih pomembnost smo presojali v empiričnem delu raziskave

VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
3	Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.
4	Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.
5	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.
6	Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).
7	Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
8	Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
9	Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.
10	Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.
11	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
12	Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.
13	Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
14	Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.
PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
1	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.
2	Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
3	Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
4	Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje udeležencev.
5	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
6	Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.
7	Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.
8	Učitelji udeležencem jasno predstavijo cilje predmeta.
9	Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.
10	Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
11	Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.
12	Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
13	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
14	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
15	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.
IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI	
1	Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.
2	Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.
3	Udeleženci dosegajo pri zunanem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).
4	Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
5	Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5 - krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.
6	Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.

7	Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
8	Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
9	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
10	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.
11	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.

Priloga 4: Instrumentarij

V prilogi je prikazan osnovni instrumentarij, ki smo ga uporabili v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ta instrumentarij smo v drugi fazi terminološko in vsebinsko prilagodili za anketiranje v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja.

VPRAŠALNIK ZA RAVNATELJE/DIREKTORJE SREDNIH ŠOL, LJUDSKIH UNIVERZ IN ZASEBNIH IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ

Spoštovani!

Vprašanja o kakovosti izobraževanja odraslih so vedno znova aktualna. Dandanes je treba premisliti, kateri so tisti vidiki izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, ki so tako pomembni, da bi bilo zanje treba oblikovati nacionalne standarde kakovosti, in kako naj bi najustrezneje presojali doseganje nacionalnih standardov kakovosti ter vpeljevali izboljšave.

V okviru naloge Oblikovanje strokovnih izhodišč za opredelitev nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih, ki jo izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije, smo se odločili, da vas povprašamo, kako sami dojemate pomembnost različnih vidikov kakovosti izobraževanja odraslih ter kaj menite o koristnosti različnih načinov za presojanje in razvijanje kakovosti. Zdi se nam namreč pomembno, da kot praktiki s svojimi izkušnjami, premisleki in ocenami sodelujete pri spopolnjevanju prijemov za izboljševanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki se razvijajo na državni ravni. V anketiranju bo poleg vas sodelovalo še okoli 60 ravnateljev oz. direktorjev izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih, iz različnih krajev Slovenije. Tako zbrane podatke bomo uporabili anonimno; razvidno ne bo niti to, na katero izobraževalno organizacijo se podatki nanašajo, niti kdo je ankete izpolnjeval. Rezultati bodo uporabljeni za to, da bi ugotovili, katere dodatne ukrepe za kakovost izobraževanja odraslih kaže predlagati za celotno Slovenijo.

Zato vas lepo prosimo, da vprašalnik izpolnite. Vaša mnenja in sporočila nam bodo zelo pomagala pri nadaljnjem razvoju kakovosti izobraževanja odraslih.

Že vnaprej se vam zahvaljujemo za sodelovanje in vas vabimo, da se nam oglasite, če vas v zvezi z rezultati anketiranja kar koli zanima!

Za Andragoški center Slovenije
Mag. Tanja Možina
tanja.mozina@acs.si

POJASNITEV NEKATERIH POJMOV

SAMOEVALVACIJA je sistematičen postopek, v katerem izobraževalna organizacija sama presodi/oceni svojo kakovost. Včasih se zanjo uporablja tudi izraz notranje presojanje kakovosti.

ZUNANJA EVALVACIJA je sistematičen postopek, v katerem nekdo zunaj izobraževalne organizacije presodi/oceni njeno kakovost. Včasih se za to uporablja tudi izraz zunanje presojanje kakovosti.

Navodila za izpolnjevanje:

Prosimo vas, da pri vsakem vprašanju obkrožite ustrezno številko pri izbranem odgovoru oziroma odgovor vpišete.

I. SPLOŠNI PODATKI

1. **Spol** (*Obkrožite izbrani odgovor.*)

1. Ženski.
2. Moški.

2. **Starost** (*Obkrožite izbrani odgovor.*)

1. Do 30 let.
2. Od 31 do 40 let.
3. Od 41 do 50 let.
4. 51 let in več.

3. **Izobrazba** (*Obkrožite izbrani odgovor.*)

1. Srednja šola.
 2. Višja strokovna šola.
 3. Visoka strokovna šola.
 4. Univerzitetna izobrazba
 5. Magisterij, doktorat.
 6. Drugo. (Vpišite.)
-

4. **Navedite obseg svojih delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih:** (*Obkrožite izbrani odgovor.*)

1. Manj kot 2 leti.
2. Od 2 do 5 let.
3. Od 6 do 10 let.
4. Več kot 10 let.

5. **Vrsta izobraževalne organizacije:** (*Obkrožite izbrani odgovor.*)

1. Ljudska univerza.
 2. Srednja šola.
 3. Zasebna izobraževalna organizacija.
 4. Drugo. (Vpišite.)
-

II. POMEMBNOST, KI JO PRIPISUJETE RAZLIČNIM VIDIKOM KAKOVOSTI, IN OCENA, KOLIKO TI DRŽIJO ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO

6. Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle? (Opišite jo.)

7. Za katere od dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko to drži za vašo izobraževalno organizacijo?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?					
	Pomembnost						Za nas drži					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).												
2. Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.												
3. Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.												
4. Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.												
5. Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.												
6. Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).												
7. Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.												
8. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.												
9. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.												
10. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.												
11. Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.												
12. Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.												
13. Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).												
14. Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.												

8. Za katere od naštetih dejavnikov izobraževalnega procesa, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko ti drži za vašo izobraževalno organizacijo?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO? Pomembnost						KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO? Za nas drži					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.												
15. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

9. Za katere izmed **rezultatov in učinkov**, naštetih spodaj, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko to drži za vašo izobraževalno organizacijo?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?					
	Pomembnost						Drži za nas					
1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5 - krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

III. NOTRANJI NAČINI PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBOST IN UČINKI

10. Kaj menite o načinih, na katere vaša izobraževalna organizacija skrbi za kakovost? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Pri skrbi za kakovost se mi v izobraževalni organizaciji zdi dobro (Opišite, kaj se vam zdi dobro.):

2. Pri skrbi za kakovost v izobraževalni organizaciji pogrešam (Opišite, kaj pogrešate.):

11. V naslednji preglednici so navedeni nekateri načini notranje skrbi za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni? (V vsaki vrstici obkrožite ustrezen odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – strinjam se, 5 – se popolnoma strinjam.)

NOTRANJI NAČINI SKRBI ZA KAKOVOST	Se sploh ne strinjam				Se popolnoma strinjam
	1	2	3	4	
1. Sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.	1	2	3	4	5
2. Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev.	1	2	3	4	5
3. Javno objavljane rezultatov zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije.	1	2	3	4	5
4. Pogovor med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o rezultatih zadovoljstva udeležencev z učiteljem.	1	2	3	4	5
5. Hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
6. Hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
7. Kolegialna evalvacija (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo ter predloge za izboljšave.)	1	2	3	4	5
8. Obisk v drugi izobraževalni organizaciji in učenje iz njihove dobre prakse.	1	2	3	4	5

12. Ali menite, da bi bilo treba izsledke samoevalvacij, ki jih opravi izobraževalna organizacija sama, javno objavljati? (Obkrožite ustrezni odgovor.)

1. Ne. (Utemeljite.)

2. Da. (Utemeljite.)

IV. SODELOVANJE V PROCESIH PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI

13. Ali ste **vi osebno** doslej v izobraževalni organizaciji kdaj sodelovali pri katerem od naslednjih načinov notranjega presojanja in razvijanja kakovosti? (Obkrožite ustrezne odgovore. Mogočih je več odgovorov.)

1. Sodeloval/a sem v skupini (komisiji, timu) za kakovost.
2. Sodeloval/a sem pri sestavljanju anketnih vprašalnikov za presojanje kakovosti.
3. Izpolnjeval/a sem anketne vprašalnike.
4. Sodeloval/a sem pri izpeljavi fokusnih skupin.
5. Sodeloval/a sem pri uporabi metode zgledevanja (benchmarkingu).
6. Sodeloval/a sem pri pripravi samoevalvacijskega poročila.
7. Sodeloval/a sem v razpravi o izsledkih opravljenih samoevalvacij.
8. Sodeloval/a sem v razpravi o kakovosti, ki smo jo opravili na andragoškem zboru.
9. Sodeloval/a sem pri oblikovanju poslanstva, vizije in vrednot izobraževalne organizacije.
10. Sodeloval/a sem pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav.
11. Sodeloval/a sem pri vpeljevanju izboljšav na podlagi opravljenih samoevalvacij.
12. Drugo. (Navedite.) _____

13. Doslej nisem sodeloval/a v nobenem od načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

14. Koliko se vam zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko drži, da sodelujejo v vaši izobraževalni organizaciji?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – manj pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO DRŽI, DA SODELUJE/JO PRI VPRAŠANJIH KAKOVOSTI V VAŠI IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI?						
	Pomembnost					Že sodelujejo						
1. Ravnatelj/direktor.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Vodja izobraževanja odraslih/programskega področja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Ministrstvo za šolstvo in šport.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Andragoški center Slovenije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Center RS za poklicno izobraževanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Delodajalci.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Zastopniki zavoda za zaposlovanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zastopniki občine.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

15. Če vi kot direktor s katerim od zgoraj navedenih dejavnikov že sodelujete pri presojanju in izboljševanju kakovosti, vas prosimo, da opišete kako.

V. ZUNANJI NAČINI PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

16. V naslednji preglednici so navedeni nekateri zunanji načini skrbi za kakovost. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni? (V vsaki vrstici obkrožite ustrezen odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – strinjam se, 5 – se popolnoma strinjam.)

	Se sploh ne strinjam 1	2	3	4	Se popolnoma strinjam 5
1. Zakonske določbe, da mora izobraževalna organizacija opravljati samoevalvacijo.	1	2	3	4	5
2. Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javno veljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.	1	2	3	4	5
3. Zunanje evalvacije.	1	2	3	4	5
4. Inšpekcijski nadzor.	1	2	3	4	5
5. Primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah.	1	2	3	4	5
6. Zunanje preverjanje znanja.	1	2	3	4	5
7. Javno objavljanje dosežkov na zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.	1	2	3	4	5
8. Izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija.	1	2	3	4	5

17. Kdo naj bi po vašem mnenju presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	To naj presoja organizacija sama	To naj presojajo zunanje institucije	To naj presojajo izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
1. Ali ima izobraževalna organizacija opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 ali več let)?	1	2	3	4
2. Ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija?	1	2	3	4
3. Ali je učiteljem omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih po njihovih potrebah?	1	2	3	4
4. Ali imajo učitelji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi?	1	2	3	4
5. Ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi?	1	2	3	4
6. Ali je ponudba izobraževalnih programov ustrezna?	1	2	3	4
7. Ali učna gradiva in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
8. Ali se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?	1	2	3	4
9. Ali prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
10. Ali je organizacija izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja idr.) prilagojena odraslim udeležencem?	1	2	3	4
11. Ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?	1	2	3	4
12. Ali so odraslim med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?	1	2	3	4
13. Ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?	1	2	3	4

	To naj presoja organizacija sama	To naj presojajo zunanje institucije	To naj presojajo izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
14. Ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
15. Ali so učitelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
16. V kolikšnem času udeleženci končajo izobraževanje?	1	2	3	4
17. Koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje?	1	2	3	4
18. Ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu?	1	2	3	4
19. Ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itd.)?	1	2	3	4
20. Ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?	1	2	3	4

18. Ali menite, da bi bilo treba rezultate presojanja kakovosti izobraževalne organizacije, ki ga opravijo zunanje strokovne institucije, javno objavljati? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. To ne bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

2. To bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

VI. PRENAŠANJE IN USTVARJANJE NOVEGA ZNANJA MED ZAPOSLENIMI V ORGANIZACIJAH IN MED ORGANIZACIJAMI KOT POMEMBEN VIDIK NOTRANJE SKRBI ZA KAKOVOST

19. Koliko se strinjate z naslednjimi trditvami? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	Ne morem oceniti	Se sploh ne strinjam	Delno se ne strinjam	Niti da niti ne	Večinoma se strinjam	Se popolnoma strinjam
1. V naši izobraževalni organizaciji cenimo delo sodelavcev.	0	1	2	3	4	5
2. Odnosi med sodelavci so dobri.	0	1	2	3	4	5
3. Sodelavci med seboj veliko bolj sodelujemo kot tekmujemo.	0	1	2	3	4	5
4. Zagotovljen je nenehen pretok znanja med sodelavci.	0	1	2	3	4	5
5. Ozračje v izobraževalni organizaciji je spodbudno za inovativno in razvojno delo.	0	1	2	3	4	5
6. Pretok informacij med zaposlenimi je dober.	0	1	2	3	4	5
7. Pretok informacij med zaposlenimi in vodstvom je dober.	0	1	2	3	4	5
8. Sodelavci v naši izobraževalni organizaciji smo zavezani skupnim vrednotam.	0	1	2	3	4	5
9. Sodelavci smo si med seboj pripravljene pomagati, ko je potrebno.	0	1	2	3	4	5

20. Kaj po vašem mnenju v vaši izobraževalni organizaciji:

1. spodbuja prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (Navedite.):

2. ovira prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (Navedite.):

21. **Kako bi na splošno ocenili sodelovanje med izobraževalnim organizacijami za izobraževanje odraslih v Sloveniji?** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami ni.
2. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo.
3. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je dobro.
4. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je odlično.
5. Ne vem.

Prosimo, da svoj odgovor utemeljite.

22. **Ali menite, da se sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) na splošno razlikuje?** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ne, sodelovanje ni odvisno od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami se razlikuje. (Utemeljite.)

23. **Ali menite, da se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje?** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ne, raven kakovosti ni odvisna od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, razlike so. (Utemeljite.)

3. Ne morem oceniti.

24. **Ali nam želite sporočiti še kaj?** (Navedite.)

NAJLEPŠA HVALA ZA SODELOVANJE.

**VPRAŠALNIK ZA VODJE IO NA SREDNJIH ŠOLAH OZ. VODJE PROGRAMSKEGA PODROČJA POKLICNEGA
IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH NA LJUDSKIH UNIVERZAH IN
V ZASEBNIH IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH**

Spoštovani!

Vprašanja o kakovosti izobraževanja odraslih so vedno znova aktualna. Dandanes je treba premisliti, kateri so tisti vidiki izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, ki so tako pomembni, da bi bilo zanje treba oblikovati nacionalne standarde kakovosti, in kako naj bi najustrezneje presojali doseganje nacionalnih standardov kakovosti ter vpeljevali izboljšave.

V okviru naloge Oblikovanje strokovnih izhodišč za opredelitev nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih, ki jo izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije, smo se odločili, da vas povprašamo, kako sami dojemate pomembnost različnih vidikov kakovosti izobraževanja odraslih ter kaj menite o koristnosti različnih načinov za presojanje in razvijanje kakovosti. Zdi se nam namreč pomembno, da kot praktiki s svojimi izkušnjami, premisleki in ocenami sodelujete pri spopolnjevanju prijemov za izboljševanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki se razvijajo na državni ravni. V anketiranju bo poleg vas sodelovalo še okoli 60 vodij izobraževanja odraslih oz. vodij programskih področij poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih iz različnih krajev Slovenije. Tako zbrane podatke bomo uporabili anonimno; razvidno ne bo niti to, na katero izobraževalno organizacijo se podatki nanašajo, niti kdo je ankete izpolnjeval. Rezultati bodo uporabljeni za to, da bi ugotovili, katere dodatne ukrepe za kakovost izobraževanja odraslih kaže predlagati za celotno Slovenijo.

Zato vas lepo prosimo, da vprašalnik izpolnite. Vaša mnenja in sporočila nam bodo zelo pomagala pri nadaljnjem razvoju kakovosti izobraževanja odraslih.

Že vnaprej se vam zahvaljujemo za sodelovanje in vas vabimo, da se nam oglasite, če vas v zvezi z rezultati anketiranja kar koli zanima!

Za Andragoški center Slovenije
Mag. Tanja Možina
tanja.mozina@acs.si

POJASNITEV NEKATERIH POJMOV

SAMOEVALVACIJA je sistematičen postopek, v katerem izobraževalna organizacija sama presodi/oceni svojo kakovost. Včasih se zanjo uporablja tudi izraz notranje presojanje kakovosti.

ZUNANJA EVALVACIJA je sistematičen postopek, v katerem nekdo zunaj izobraževalne organizacije presodi/oceni njeno kakovost. Včasih se za to uporablja tudi izraz zunanje presojanje kakovosti.

Navodila za izpolnjevanje

Prosimo vas, da pri vsakem vprašanju obkrožite ustrezno številko pri izbranem odgovoru oziroma odgovor vpišete.

I. SPLOŠNI PODATKI

1. **Spol** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ženski.
2. Moški.

2. **Starost** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Do 30 let.
2. Od 31 do 40 let.
3. Od 41 do 50 let.
4. 51 let in več.

3. **Izobrazba** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Srednja šola.
2. Višja strokovna šola.
3. Visoka strokovna šola.
4. Univerzitetna izobrazba.
5. Magisterij, doktorat.
6. Drugo. (Vpišite.) _____

4. **Navedite obseg svojih delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih:** (Obkrožite izbrani odgovor.):

1. Manj kot 2 leti.
2. Od 2 do 5 let.
3. Od 6 do 10 let.
4. Več kot 10 let.

5. **Vrsta izobraževalne organizacije:** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ljudska univerza.
2. Srednja šola.
3. Zasebna izobraževalna organizacija.
4. Drugo. (Vpišite.) _____

II. POMEMBNOST, KI JO PRIPISUJETE RAZLIČNIM VIDIKOM KAKOVOSTI, IN OCENA, KOLIKO TI DRŽIJO ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO

6. **Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle?** (Opišite jo.)

7. Za katere od dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko to drži za vašo izobraževalno organizacijo?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?						
	Pomembnost					Za nas drži						
1. Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

8. Za katere od **dejavnikov izobraževalnega procesa**, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko ti držijo za vašo izobraževalno organizacijo?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO? Pomembnost						KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO? Za nas drži					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Učitelji udeležencem jasno predstavijo cilje predmeta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.												
15. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

9. Za katere izmed **rezultatov in učinkov**, naštetih spodaj, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko to drži za vašo izobraževalno organizacijo?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?						
	Pomembnost					Drži za nas						
1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5 - krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (Kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

III. NOTRANJI NAČINI PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

10. **Ali sami kot vodja izobraževanja odraslih oz. vodja programskega področja presoimate kakovost svojega dela z odraslimi udeleženci na katerega od navedenih načinov?** (Obkrožite izbrane odgovore. Mogočih je več odgovorov.)

1. Z anketiranjem udeležencev.
2. Z metodo z gledovanja.
3. Z metodo fokusnih skupin.
4. S pogovorom z udeleženci.
5. V neformalnih pogovorih z učitelji.
6. V pogovorih z učitelji na strokovnih aktivih.
7. S pridobivanjem mnenj delodajalcev.
8. S pridobivanjem mnenj sodelavcev zavoda za zaposlovanje.
9. S pridobivanjem mnenj sodelavcev s centrov za socialno delo.
10. S pridobivanjem mnenj strokovnjakov iz lokalnega okolja.
11. Drugače (Dopišite.): _____

11. **Kaj menite o načinih, na katere vaša izobraževalna organizacija skrbi za kakovost?** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Pri skrbi za kakovost se mi v izobraževalni organizaciji zdi dobro (Opišite, kaj se vam zdi dobro.):

2. Pri skrbi za kakovost v izobraževalni organizaciji pogrešam (Opišite, kaj pogrešate.):

12. **V naslednji preglednici so navedeni nekateri načini notranje skrbi za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni?** (V vsaki vrstici obkrožite ustrezen odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – strinjam se, 5 – se popolnoma strinjam.)

NOTRANJI NAČINI SKRBI ZA KAKOVOST	Se sploh ne strinjam 1	2	3	4	Se popolnoma strinjam 5
1. Sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.	1	2	3	4	5
2. Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev.	1	2	3	4	5
3. Javno objavljane rezultatov zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije.	1	2	3	4	5
4. Pogovor med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o rezultatih zadovoljstva udeležencev z učiteljem.	1	2	3	4	5
5. Hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
6. Hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
7. Kolegialne evalvacije (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo ter predloge za izboljšave).	1	2	3	4	5
8. Obisk v drugi izobraževalni organizaciji in učenje iz njihove dobre prakse.	1	2	3	4	5

13. Ali menite, da bi bilo treba izsledke samoevalvacij, ki jih opravi izobraževalna organizacija sama, javno objavljati? (Obkrožite ustrežni odgovor.)

1. Ne. (Utemeljite.)

2. Da. (Utemeljite.)

IV. SODELOVANJE V PROCESIH PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI

14. Ali ste vi osebno doslej v izobraževalni organizaciji kdaj sodelovali pri katerem od naslednjih načinov notranjega presojanja in razvijanja kakovosti? (Obkrožite ustrezne odgovore. Mogočih je več odgovorov.)

1. Sodeloval/a sem v skupini (komisiji, timu) za kakovost.
 2. Sodeloval/a sem pri sestavljanju anketnih vprašalnikov za presojanje kakovosti.
 3. Izpolnjeval/a sem anketne vprašalnike.
 4. Sodeloval/a sem pri izpeljavi fokusnih skupin.
 5. Sodeloval/a sem pri uporabi metode z gledovanja (benchmarkingu).
 6. Sodeloval/a sem pri pripravi samoevalvacijskega poročila.
 7. Sodeloval/a sem v razpravi o izsledkih opravljenih samoevalvacij.
 8. Sodeloval/a sem v razpravi o kakovosti, ki smo jo opravili na andrigoškem zboru.
 9. Sodeloval/a sem pri oblikovanju poslanstva, vizije in vrednot izobraževalne organizacije.
 10. Sodeloval/a sem pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav.
 11. Sodeloval/a sem pri vpeljevanju izboljšav na podlagi opravljenih samoevalvacij.
 12. Drugo. (Navedite.)
-
-

13. Doslej nisem sodeloval/a v nobenem od načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

15. Ali ste kdaj dali pobudo za vpeljevanje izboljšav, ki bi pripomogle k boljši kakovosti dela v izobraževalni organizaciji? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Nikoli.
2. Včasih.
3. Pogosto.

16. Ali so bile pobude za vpeljevanje izboljšav kakovosti, ki ste jih predlagali, sprejete? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Pobude sploh niso bile obravnavane.
 2. Pobude so bile obravnavane, a niso bile sprejete.
 3. Pobude so bile sprejete, a niso bile uresničene.
 4. Doslej nisem dal/a pobud za izboljšave kakovosti.
 5. Drugo. (Vpišite.)
-

17. Koliko se vam zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko drži, da sodelujejo v vaši izobraževalni organizaciji?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – manj pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLIKO DRŽI, DA SODELUJE/JO PRI VPRAŠANJH KAKOVOSTI V VAŠI IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI?					
	Pomembnost						Že sodelujejo					
1. Ravnatelj/direktor.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Vodja izobraževanja odraslih/programskega področja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Ministrstvo za šolstvo in šport.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Andragoški center Slovenije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Center RS za poklicno izobraževanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Delodajalci.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Zastopniki zavoda za zaposlovanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zastopniki občine.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

18. Če vi kot vodja izobraževanja odraslih/vodja programskega področja s katerim od zgoraj navedenih dejavnikov že sodelujete pri presojanju in izboljševanju kakovosti, vas prosimo, da opišete kako.

V. ZUNANJI NAČINI PRESJOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

19. V naslednji preglednici so navedeni nekateri **zunanji** načini skrbi za kakovost. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni? (V vsaki vrstici obkrožite ustrezen odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – strinjam se, 5 – se popolnoma strinjam.)

	Se sploh ne strinjam 1	2	3	4	Se popolnoma strinjam 5
1. Zakonske določbe, da mora izobraževalna organizacija opravljati samoevalvacijo.	1	2	3	4	5
2. Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javno veljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.	1	2	3	4	5
3. Zunanje evalvacije.	1	2	3	4	5
4. Inšpekcijski nadzor.	1	2	3	4	5
5. Primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah.	1	2	3	4	5
6. Zunanje preverjanje znanja.	1	2	3	4	5
7. Javno objavljane dosežkov na zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.	1	2	3	4	5
8. Izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija.	1	2	3	4	5

20. Kdo naj bi po vašem mnenju presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	To naj presoja organizacija sama	To naj presoja zunanje institucije	To naj presoja izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
1. Ali ima izobraževalna organizacija opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 ali več let)?	1	2	3	4
2. Ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija?	1	2	3	4
3. Ali je učiteljem omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih po njihovih potrebah?	1	2	3	4
4. Ali imajo učitelji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi?	1	2	3	4
5. Ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi?	1	2	3	4
6. Ali je ponudba izobraževalnih programov ustrezna?	1	2	3	4

7. Ali učna gradiva in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
8. Ali se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?	1	2	3	4
9. Ali prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
10. Ali je organizacija izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja idr.) prilagojena odraslim udeležencem?	1	2	3	4
11. Ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?	1	2	3	4
12. Ali so udeležencem med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?	1	2	3	4
13. Ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?	1	2	3	4
14. Ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?				
15. Ali so učitelji, strokovni delavci in drugo osebje, zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
16. V kolikšnem času udeleženci končajo izobraževanje?	1	2	3	4
17. Koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje?	1	2	3	4
18. Ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu?	1	2	3	4
19. Ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itd.)?	1	2	3	4
20. Ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?	1	2	3	4

21. Ali menite, da bi bilo treba rezultate presojanja kakovosti izobraževalne organizacije, ki ga opravijo zunanje strokovne institucije, javno objavljati? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. To ne bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

2. To bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

VI. PRENAŠANJE IN USTVARJANJE NOVEGA ZNANJA MED ZAPOSLENIMI V ORGANIZACIJAH IN MED ORGANIZACIJAMI KOT POMEMBEN VIDIK NOTRANJE SKRBI ZA KAKOVOST

22. Koliko se strinjate z naslednjimi trditvami? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	Ne morem oceniti	Se sploh ne strinjam	Delno se ne strinjam	Niti da niti ne	Večinoma se strinjam	Se popolnoma strinjam
1. V naši izobraževalni organizaciji cenimo delo sodelavcev.	0	1	2	3	4	5
2. Odnosi med sodelavci so dobri.	0	1	2	3	4	5
3. Sodelavci med seboj veliko bolj sodelujemo kot tekmujemo.	0	1	2	3	4	5
4. Zagotovljen je nenehen pretok znanja med sodelavci.	0	1	2	3	4	5
5. Ozračje v izobraževalni organizaciji je spodbudno za inovativno in razvojno delo.	0	1	2	3	4	5
6. Pretok informacij med zaposlenimi je dober.	0	1	2	3	4	5
7. Pretok informacij med zaposlenimi in vodstvom je dober.	0	1	2	3	4	5
8. Sodelavci v naši izobraževalni organizaciji smo zavezani skupnim vrednotam.	0	1	2	3	4	5
9. Sodelavci smo si med seboj pripravljeni pomagati, ko je potrebno.	0	1	2	3	4	5

23. Kaj po vašem mnenju v vaši izobraževalni organizaciji:

1. spodbuja prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (*Navedite.*):

2. ovira prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (*Navedite.*):

24. Ali menite, da vodstvo v vaši izobraževalni organizaciji spodbuja prenašanje znanja med sodelavci? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Vodstvo ne spodbuja prenašanja znanja med sodelavci.
2. Vodstvo je načeloma naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci, vendar posameznikov, ki so pripravljeni znanje prenašati na tiste, ki ga potrebujejo, ne nagrajuje.
3. Vodstvo je naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci in ustrezno nagradi tiste, ki so znanje pripravljeni prenašati. (*Navedite načine nagrajevanja.*)

4. Ne morem oceniti.

25. Koliko so med učitelji v vaši izobraževalni organizaciji uveljavljene skupinske oblike dela? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Skupinskih oblik dela sploh ni.
2. Skupinskih oblik dela je malo, saj je učiteljevo delo večinoma samostojno.
3. Skupinskih oblik dela je veliko.
4. Ne vem.

26. Ali ste sami kot vodja izobraževanja odraslih/vodja programskega področja vključeni v katero izmed skupinskih oblik dela? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ne.
2. Da. (*Navedite, v katere.*)

27. Kako bi na splošno ocenili sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih v Sloveniji? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami ni.
2. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo.
3. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je dobro.
4. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je odlično.
5. Ne vem.

Prosimo, da svoj odgovor utemeljite.

28. Ali menite, da se sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) na splošno razlikuje? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ne, sodelovanje ni odvisno od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami se razlikuje. (Utemeljite.)

29. Ali menite, da se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ne, raven kakovosti ni odvisna od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, razlike so. (Utemeljite.)

3. Ne morem oceniti.

30. Ali nam želite sporočiti še kaj? (Navedite.)

NAJLEPŠA HVALA ZA SODELOVANJE.

VPRAŠALNIK ZA UČITELJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Spoštovani!

Vprašanja o kakovosti izobraževanja odraslih so vedno znova aktualna. Dandanes je treba premisliti, kateri so tisti vidiki izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, ki so tako pomembni, da bi bilo zanje treba oblikovati nacionalne standarde kakovosti, in kako naj bi najustreznejše presojali doseganje nacionalnih standardov kakovosti ter vpeljevali boljše.

V okviru naloge Oblikovanje strokovnih izhodišč za opredelitev nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih, ki jo izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije, smo se odločili, da vas povprašamo, kako sami dojemate pomembnost različnih vidikov kakovosti izobraževanja odraslih ter kaj menite o koristnosti različnih načinov za presojanje in razvijanje kakovosti. Zdi se nam namreč pomembno, da kot praktiki s svojimi izkušnjami, premisleki in ocenami sodelujete pri spopolnjevanju prijemov za izboljševanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki se razvijajo na državni ravni. V anketiranju bo poleg vas sodelovalo še okoli 200 učiteljev izobraževanja odraslih iz različnih krajev Slovenije. Tako zbrane podatke bomo uporabili anonimno; razvidno ne bo niti to, na katero izobraževalno organizacijo se podatki nanašajo, niti kdo je ankete izpolnjeval. Rezultati bodo uporabljeni za to, da bi ugotovili, katere dodatne ukrepe za kakovost izobraževanja odraslih kaže predlagati za celotno Slovenijo.

Zato vas lepo prosimo, da vprašalnik izpolnite. Vaša mnenja in sporočila nam bodo zelo pomagala pri nadaljnjem razvoju kakovosti izobraževanja odraslih.

Že vnaprej se vam zahvaljujemo za sodelovanje in vas vabimo, da se nam oglasite, če vas v zvezi z rezultati anketiranja kar koli zanima!

Za Andragoški center Slovenije
Mag. Tanja Možina
tanja.mozina@acs.si

POJASNITEV NEKATERIH POJMOV

SAMOEVALVACIJA je sistematičen postopek, v katerem izobraževalna organizacija sama presodi/oceni svojo kakovost. Včasih se zanjo uporablja tudi izraz notranje presojanje kakovosti.

ZUNANJA EVALVACIJA je sistematičen postopek, v katerem nekdo zunaj izobraževalne organizacije presodi/oceni njeno kakovost. Včasih se za to uporablja tudi izraz zunanje presojanje kakovosti.

Navodila za izpolnjevanje:

Prosimo, da pri vsakem vprašanju obkrožite ustrezno številko izbranega odgovora ali da odgovor vpišete.

I. SPLOŠNI PODATKI

1. **Spol** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ženski.
2. Moški.

2. **Starost** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Do 30 let.
2. Od 31 do 40 let.
3. Od 41 do 50 let.
4. 51 let in več.

3. **Izobrazba** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Srednja šola.
2. Višja strokovna šola.
3. Visoka strokovna šola.
4. Univerzitetna izobrazba.
5. Magisterij, doktorat.
6. Drugo. (Vpišite.) _____

4. **Navedite obseg svojih delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih:** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Manj kot 2 leti.
2. Od 2 do 5 let.
3. Od 6 do 10 let.
4. Več kot 10 let.

5. **Vrsta izobraževalne organizacije:** (Obkrožite izbrani odgovor.)

Pojasnilo: Če ste redno zaposleni v eni izobraževalni organizaciji, sodelujete pa tudi z drugimi izobraževalnimi organizacijami, navedite tisto vrsto izobraževalne organizacije, ki vam je posredovala vprašalnik. To upoštevajte tudi pri izpolnjevanju vprašalnika. Pri vprašanih, s katerimi vas sprašujemo, koliko nekatere trditve »držijo za vašo izobraževalno organizacijo«, odgovarjajte za organizacijo, ki vam je posredovala vprašalnik.

1. Ljudska univerza.
2. Srednja šola.
3. Zasebna izobraževalna organizacija.
4. Drugo. (Vpišite.) _____

II. POMEMBNOST, KI JO PRIPISUJETE RAZLIČNIM VIDIKOM KAKOVOSTI, IN OCENA, KOLIKO TI DRŽIJO ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO

6. Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle? (Opišite jo.)

7. Za katere od dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko to drži za vašo izobraževalno organizacijo?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?					
	Pomembnost						Za nas drži					
1. Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji ...).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

8. Za katere od naštetih **dejavnikov izobraževalnega procesa**, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko ti držijo za vašo izobraževalno organizacijo?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO? Pomembnost						KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO? Za nas drži					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje udeležencev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Učitelji udeležencem jasno predstavijo cilje predmeta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.												
15. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

9. Za katere izmed **rezultatov in učinkov**, naštetih spodaj, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko to drži za vašo izobraževalno organizacijo?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?						
	Pomembnost					Drži za nas						
1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5 - krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

III. NOTRANJI NAČINI PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NEMEMBOST IN UČINKI

10. Ali sami kot učitelj presojate kakovost svojega dela z odraslimi udeleženci na katerega od navedenih načinov? (Obkrožite izbrane odgovore. Mogočih je več odgovorov.)

1. Z anketiranjem udeležencev.
2. Z metodo z gledovanja.
3. Z metodo fokusnih skupin.
4. S pogovorom z udeleženci.
5. V neformalnih pogovorih z drugimi učitelji.
6. V pogovorih med učitelji na strokovnih aktivih.
7. S pridobivanjem mnenj delodajalcev.
8. S pridobivanjem mnenj sodelavcev zavoda za zaposlovanje.
9. S pridobivanjem mnenj sodelavcev s centrov za socialno delo.
10. S pridobivanjem mnenj strokovnjakov iz lokalnega okolja.
11. Drugače (Dopišite.): _____

11. Kaj menite o načinih, na katere vaša izobraževalna organizacija skrbi za kakovost? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Pri skrbi za kakovost se mi v izobraževalni organizaciji zdi dobro (Opišite, kaj se vam zdi dobro.):

2. Pri skrbi za kakovost v izobraževalni organizaciji pogrešam (Opišite, kaj pogrešate.):

12. V naslednji preglednici so navedeni nekateri načini notranje skrbi za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni? (V vsaki vrstici obkrožite ustrezen odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – strinjam se, 5 – se popolnoma strinjam.)

NOTRANJI NAČINI SKRBI ZA KAKOVOST	Se sploh ne strinjam 1	2	3	4	Se popolnoma strinjam
1. Sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.	1	2	3	4	5
2. Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev.	1	2	3	4	5
3. Javno objavljane rezultatov zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije.	1	2	3	4	5
4. Pogovor med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o rezultatih zadovoljstva udeležencev z učiteljem.	1	2	3	4	5
5. Hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
6. Hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
7. Kolegialna evalvacija (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo ter predloge za izboljšave)	1	2	3	4	5
8. Obisk v drugi izobraževalni organizaciji in učenje iz njihove dobre prakse.	1	2	3	4	5

13. Ali menite, da bi bilo treba izsledke samoevalvacij, ki jih opravi izobraževalna organizacija sama, javno objavljati? (Obkrožite ustrežni odgovor.)

1. Ne. (Utemeljite.)

2. Da. (Utemeljite.)

IV. SODELOVANJE PRI PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI

14. Ali ste vi osebno doslej v izobraževalni organizaciji kdaj sodelovali pri katerem od naslednjih načinov notranjega presojanja in razvijanja kakovosti? (Obkrožite ustrezne odgovore. Mogočih je več odgovorov.)

1. Sodeloval/a sem v skupini (komisiji, timu) za kakovost.
 2. Sodeloval/a sem pri sestavljanju anketnih vprašalnikov za presojanje kakovosti.
 3. Izpolnjeval/a sem anketne vprašalnike.
 4. Sodeloval/a sem pri izpeljavi fokusnih skupin.
 5. Sodeloval/a sem pri uporabi metode z gledovanja (benchmarkingu).
 6. Sodeloval/a sem pri pripravi samoevalvacijskega poročila.
 7. Sodeloval/a sem v razpravi o izsledkih opravljenih samoevalvacij.
 8. Sodeloval/a sem v razpravi o kakovosti, ki smo jo opravili na andragoškem zboru.
 9. Sodeloval/a sem pri oblikovanju poslanstva, vizije in vrednot izobraževalne organizacije.
 10. Sodeloval/a sem pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav.
 11. Sodeloval/a sem pri vpeljevanju izboljšav na podlagi opravljenih samoevalvacij.
 12. Drugo. (Navedite.)
-

13. Doslej nisem sodeloval/a v nobenem od načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

15. Ali ste kdaj dali pobudo za vpeljevanje izboljšav, ki bi pripomogle k boljši kakovosti dela v izobraževalni organizaciji? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Nikoli.
2. Včasih.
3. Pogosto.

16. Ali so bile pobude za vpeljevanje izboljšav kakovosti, ki ste jih predlagali, sprejete? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Pobude sploh niso bile obravnavane.
 2. Pobude so bile obravnavane, a niso bile sprejete.
 3. Pobude so bile sprejete, a niso bile uresničene.
 4. Doslej nisem dal/a pobud za izboljšave kakovosti.
 5. Drugo. (Vpišite.)
-
-

17. Koliko se vam zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko drži, da sodelujejo v vaši izobraževalni organizaciji?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – manj pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO DRŽI, DA SODELUJE/JO PRI VPRAŠANJIH KAKOVOSTI V VAŠI IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI?						
	Pomembnost					Že sodelujejo						
1. Ravnatelj/direktor.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Vodja izobraževanja odraslih/programskega področja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Ministrstvo za šolstvo in šport.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Andragoški center Slovenije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Center RS za poklicno izobraževanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Delodajalci.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Zastopniki zavoda za zaposlovanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zastopniki občine.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

18. Če vi kot učitelj, s katerim od prej navedenih subjektov že sodelujete pri presojanju in izboljševanju kakovosti, vas prosimo, da opišete kako.

V. ZUNANJI NAČINI PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

19. V naslednji preglednici so navedeni nekateri **zunanji** načini skrbi za kakovost. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni? (V vsaki vrstici obkrožite ustrezen odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – strinjam se, 5 – se popolnoma strinjam.)

	Se sploh ne strinjam 1	2	3	4	Se popolnoma strinjam 5
1. Zakonske določbe, da mora izobraževalna organizacija opravljati samoevalvacijo.	1	2	3	4	5
2. Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javno veljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.	1	2	3	4	5
3. Zunanje evalvacije.	1	2	3	4	5
4. Inšpekcijski nadzor.	1	2	3	4	5
5. Primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah.	1	2	3	4	5
6. Zunanje preverjanje znanja.	1	2	3	4	5
7. Javno objavljane dosežkov na zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.	1	2	3	4	5
8. Izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija.	1	2	3	4	5

20. Kdo naj bi po vašem mnenju presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	To naj presoja organizacija sama	To naj presojuje zunanje institucije	To naj presojuje izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
1. Ali ima izobraževalna organizacija opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 ali več let)?	1	2	3	4
2. Ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija?	1	2	3	4
3. Ali je učiteljem omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih po njihovih potrebah?	1	2	3	4
4. Ali imajo učitelji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi?	1	2	3	4
5. Ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi?	1	2	3	4
6. Ali je ponudba izobraževalnih programov ustrezna?	1	2	3	4

7. Ali učna gradiva in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
8. Ali se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?	1	2	3	4
9. Ali prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
10. Ali je organizacija izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja idr.) prilagojena odraslim udeležencem?	1	2	3	4
11. Ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?	1	2	3	4
12. Ali so udeležencem med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?	1	2	3	4
13. Ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?	1	2	3	4
14. Ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
15. Ali so učitelji, strokovni delavci in drugo osebje, zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
16. V kolikšnem času udeleženci končajo izobraževanje?	1	2	3	4
17. Koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje?	1	2	3	4
18. Ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu?	1	2	3	4
19. Ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itd.)?	1	2	3	4
20. Ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?	1	2	3	4

21. Ali menite, da bi bilo treba rezultate presojanja kakovosti izobraževalne organizacije, ki ga opravi zunanje strokovne institucije, javno objavljati? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. To ne bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

2. To bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

VI. PRENAŠANJE IN USTVARJANJE NOVEGA ZNANJA MED ZAPOSLENIMI V ORGANIZACIJAH IN MED ORGANIZACIJAMI KOT POMEMBEN VIDIK NOTRANJE SKRBI ZA KAKOVOST

22. Koliko se strinjate z naslednjimi trditvami? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	Ne morem oceniti	Se sploh ne strinjam	Delno se ne strinjam	Niti da niti ne	Večinoma se strinjam	Se popolnoma strinjam
1. V naši izobraževalni organizaciji cenimo delo sodelavcev.	0	1	2	3	4	5
2. Odnosi med sodelavci so dobri.	0	1	2	3	4	5
3. Sodelavci med seboj veliko bolj sodelujemo kot tekmujemo.	0	1	2	3	4	5
4. Zagotovljen je nenehen pretok znanja med sodelavci.	0	1	2	3	4	5
5. Ozračje v izobraževalni organizaciji je spodbudno za inovativno in razvojno delo.	0	1	2	3	4	5
6. Pretok informacij med zaposlenimi je dober.	0	1	2	3	4	5
7. Pretok informacij med zaposlenimi in vodstvom je dober.	0	1	2	3	4	5
8. Sodelavci v naši izobraževalni organizaciji smo zavezani skupnim vrednotam.	0	1	2	3	4	5
9. Sodelavci smo si med seboj pripravljeni pomagati, ko je potrebno.	0	1	2	3	4	5

23. Kaj po vašem mnenju v vaši izobraževalni organizaciji:

1. spodbuja prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (*Navedite.*):

2. ovira prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (*Navedite.*):

24. Ali menite, da vodstvo v vaši izobraževalni organizaciji spodbuja prenašanje znanja med sodelavci? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Vodstvo ne spodbuja prenašanja znanja med sodelavci.
2. Vodstvo je načeloma naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci, vendar posameznikov, ki so pripravljeni znanje prenašati na tiste, ki ga potrebujejo, ne nagrajuje.
3. Vodstvo je naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci in ustrezno nagradi tiste, ki so znanje pripravljeni prenašati. (*Navedite načine nagrajevanja.*)

4. Ne morem oceniti.

25. Koliko so med učitelji v vaši izobraževalni organizaciji uveljavljene skupinske oblike dela? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Skupinskih oblik dela sploh ni.
2. Skupinskih oblik dela je malo, saj je učiteljevo delo večinoma samostojno.
3. Skupinskih oblik dela je veliko.
4. Ne vem.

26. Ali sami kot učitelj sodelujete v kateri izmed skupinskih oblik dela? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ne.
2. Da. (*Navedite, v kateri.*)

27. Kako bi na splošno ocenili sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih v Sloveniji? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami ni.
2. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo.
3. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je dobro.
4. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je odlično.
5. Ne vem.

Prosimo, da svoj odgovor utemeljite.

28. Ali menite, da se sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) na splošno razlikuje? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ne, sodelovanje ni odvisno od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami se razlikuje. (Utemeljite.)

29. Ali menite, da se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ne, raven kakovosti ni odvisna od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, razlike so. (Utemeljite.)

3. Ne morem oceniti.

30. Ali nam želite sporočiti še kaj? (Navedite.)

NAJLEPŠA HVALA ZA SODELOVANJE.

VPRAŠALNIK ZA UDELEŽENCE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Spoštovani!

Z Andragoškega centra Slovenije vas prosimo, da izpolnite poslano anketo. Z uporabo te bi radi izvedeli, kaj menite o kakovosti izobraževanja, v katero ste vključeni. Zdi se nam pomembno, da poveste, kako kot udeleženci ocenjujete posamezne rešitve, povezane z izobraževanjem, saj vsi skupaj želimo, da bi vam olajšali pot do znanja. V anketiranju bo poleg vas sodelovalo še okrog 500 odraslih udeležencev izobraževanja iz različnih krajev Slovenije. Tako zbrane podatke bomo uporabili anonimno; razvidno ne bo niti to, na katero izobraževalno organizacijo se podatki nanašajo, niti kdo je ankete izpolnjeval. Na podlagi rezultatov bi radi ocenili, katere dodatne ukrepe za kakovost izobraževanja odraslih kaže predlagati za celotno Slovenijo.

Že vnaprej se vam zahvaljujemo za sodelovanje in vas vabimo, da se nam oglasite, če vas v zvezi z rezultati anketiranja karkoli zanima!

Za Andragoški center Slovenije
mag. Tanja Možina
tanja.mozina@acs.si

POJASNITEV NEKATERIH POJMOV:

SAMOEVALVACIJA je sistematičen postopek, v katerem izobraževalna organizacija sama presodi/oceni svojo kakovost. Včasih se zanjo uporablja tudi izraz notranje presojanje kakovosti.

ZUNANJA EVALVACIJA je sistematičen postopek, v katerem nekdo zunaj izobraževalne organizacije presodi/oceni njeno kakovost. Včasih se za to uporablja tudi izraz zunanje presojanje kakovosti.

Navodila za izpolnjevanje: Prosimo, da pri vsakem vprašanju obkrožite ustrezno številko izbranega odgovora ali da odgovor vpišete.

I. SPLOŠNI PODATKI

1. **Spol** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Ženski.
2. Moški.

2. **Starost** (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Do 20 let.
2. Od 21 do 30 let.
3. Od 31 do 40 let.
4. Od 41 do 50 let.
5. 51 let in več.

3. Vrsta izobraževalnega programa, v katerega ste vključeni (Obkrožite izbrani odgovor.):

1. Osnovna šola.
2. Nižje poklicno izobraževanje.
3. Srednje triletno poklicno izobraževanje.
4. Srednje štiriletno tehniško oziroma strokovno izobraževanje.
5. Srednje poklicno tehniško izobraževanje (PTI).
6. Gimnazija ali druga splošna srednja šola.
7. Višja strokovna šola.
8. Drugo. (Vpišite.) _____

4. Zakaj ste se vpisali v izobraževalni program? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	Popolnoma nepomembno	Malo pomembno	Srednje pomembno	Pomembno	Zelo pomembno
1. Pridobitev novega znanja.	1	2	3	4	5
2. Pridobitev višje izobrazbe od že dosežene.	1	2	3	4	5
3. Boljša usposobljenost za delo.	1	2	3	4	5
4. Obdržati zaposlitev.	1	2	3	4	5
5. Večja možnost za zaposlitev.	1	2	3	4	5
6. Družabni stiki.	1	2	3	4	5
7. Večji ugled.	1	2	3	4	5
8. Veselje do učenja.	1	2	3	4	5

II. POMEMBNOST, KI JO PRIPISUJETE RAZLIČNIM VIDIKOM KAKOVOSTI, IN OCENA, KOLIKO TO DRŽI ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO, V KATERI SE IZOBRAŽUJETE

5. Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle? (Opišite jo.)

6. Za katere od vidikov izobraževanja, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko to drži za izobraževalno organizacijo, v kateri se izobražujete?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLIKO TO DRŽI ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO, V KATERI SE IZOBRAŽUJETE?					
	Pomembnost						Drži					
1. Ob vstopu v izobraževanje se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Ob vstopu v izobraževanje se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Prostori so primerni za izobraževanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženec ima v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeležencem je na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje idr.).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

7. Za katere od **dejavnikov izobraževalnega procesa**, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko ti držijo za izobraževalno organizacijo, v kateri se izobražujete?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO? Pomembnost					KOLIKO TO DRŽI ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO, V KATERI SE IZOBRAŽUJETE? Za nas drži						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim udeležencem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje udeležencev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Učne vsebine se povezujejo s praktičnimi problemi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci so seznanjeni s kriteriji za ocenjevanje znanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Poskrbljeno je za pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

8. Za katere izmed rezultatov in učinkov, naštetih v nadaljevanju, lahko rečete, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo, in kako je s tem v izobraževalni organizaciji, v kateri se izobražujete?

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor. V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno. V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži, 3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLIKO TO DRŽI ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO, V KATERI SE IZOBRAŽUJETE?					
	Pomembnost						Za nas drži					
1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci dosegajo pri zunanjih preverjanjih znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	0	1	2	3	4	5						
3. Udeleženci praviloma opravijo preskuse znanja v prvem roku.	0	1	2	3	4	5						
4. Udeleženci uspešno dokončajo izobraževanje.	0	1	2	3	4	5						
5. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje. (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

III. NOTRANJI NAČINI PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

9. Kako ste doslej lahko sporočali svoja mnenja o kakovosti izobraževanja? (Obkrožite ustrezne odgovore. Mogočih je več odgovorov.)
1. Sodeloval/a sem v skupini (komisiji, timu) za kakovost.
 2. Sodeloval/a sem pri oblikovanju anketnih vprašalnikov za presojanje kakovosti.
 3. Izpolnjeval/a sem anketne vprašalnike.
 4. V pogovorih učiteljev z udeleženci.
 5. S pisanjem mnenj v knjigo pritožb in pohval.
 6. S sporočanjem mnenj po elektronski pošti.
 7. S sporočanjem mnenj po predstavniku udeležencev v organih upravljanja izobraževalne organizacije.
 8. Sodeloval/a sem v fokusni skupini (skupinskem pogovoru) o vprašanih kakovosti.
 9. Sodeloval/a sem v razpravi o izsledkih opravljenih samoevalvacij.
 10. Sodeloval/a sem pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav.
 11. Drugo. (Navedite.) _____
 12. Doslej nisem sodeloval/a pri nobenem izmed načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

10. Ali menite, da bi bilo dobro, če bi izobraževalna organizacija javno objavljala rezultate o zadovoljstvu udeležencev z izobraževanjem? (Izberite ustrezni odgovor.)

1. Ne. (Utemeljite.)

2. Da. (Utemeljite.)

3. Ne vem.

11. Ali ste kdaj dali pobudo za izboljšave kakovosti dela v izobraževalni organizaciji? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Nikoli.
2. Včasih.
3. Pogosto.

12. Ali so bile pobude sprejete? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Pobude sploh niso bile obravnavane.
2. Pobude so bile obravnavane, a niso bile sprejete.
3. Pobude so bile sprejete, a niso bile uresničene.
4. Doslej nisem dal/a pobud za izboljšave kakovosti.
5. Drugo. (Vpišite.)

V. ZUNANJI NAČINI PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

13. Kdo naj bi po vašem mnenju presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	To naj presoja organizacija sama	To naj presoja nekdo zunaj organizacije	To naj presojajo organizacija in nekdo zunaj	Tega ni treba presojati
1. Ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi?	1	2	3	4
2. Ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
3. Se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in ali se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?	1	2	3	4

4. Ali so prostorske razmere ustrezne za kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
5. Ali je organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razvrstitev preverjanja znanja) prilagojena odraslim udeležencem?	1	2	3	4
6. Ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organiziranost in potek izobraževanja?	1	2	3	4
7. Ali so udeležencem med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?	1	2	3	4
8. Ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
9. V kolikšnem času udeleženci dokončajo izobraževanje?	1	2	3	4
10. Koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje?	1	2	3	4
11. Ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu?	1	2	3	4
12. Ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja)?	1	2	3	4
13. Ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?	1	2	3	4

14. Ali bi nam želeli sporočiti še kaj? (Navedite.)

NAJLEPŠA HVALA ZA SODELOVANJE.

Priloga 5: Značilnosti vključenih v anketiranje – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje

Posamezne skupine vključenih v anketiranje v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih opredeljujejo tele značilnosti:

Ravnatelji/direktorji: Med 37 ravnatelji ali direktorji je bilo 13 (35,1 %) oseb moškega in 24 (64,9 %) oseb ženskega spola. Štirje (10,8 %) so bili stari do 40 let, deset (27,0 %) je bilo starih od 41 do 50 let ter 23 (62,2 %) petdeset let ali več. Po izobrazbi je bilo 6 (16,2 %) ravnateljev ali direktorjev z magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 28 (75,7 %) z univerzitetno izobrazbo, 2 ravnatelja ali direktorja (5,4 %) pa sta imela visoko strokovno izobrazbo. En ravnatelj ali direktor (2,7 %) je označil izbiro »drugo«, izbire pa ni pojasnil.

Štiriindvajset (64,9 %) ravnateljev ali direktorjev je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), 13 (35,1 %) pa iz izobraževalnih organizacij, ki v projektu POKI še niso sodelovale.

Vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij (V nadaljevanju – vodje IO): Izmed 45 vodij IO, ki so se odzvali na anketiranje, je bilo po spolu 36 (80,00 %) žensk in 9 (20 %) moških. Pet (11,1 %) jih je bilo starih manj kot 30 let, 12 (26,7 %) od 31 do 40 let, 20 (44,4 %) od 41 do 50 let in 8 (17,7 %) jih je bilo starih 51 let in več. Šest (13,3 %) vodij IO ima magisterij ali doktorat, 28 (62,2 %) jih ima univerzitetno izobrazbo, 5 (11,1 %) jih ima visoko strokovno šolo, štirje (11,1 %) pa višjo strokovno šolo. Dva (4,4 %) imata dokončano srednjo strokovno šolo. Enaintrideset (68,9 %) vodij IO je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), 14 (31,1 %) pa iz izobraževalnih organizacij, ki v projektu POKI še niso sodelovale.

Učitelji: Med 194 učitelji, ki so se odzvali na anketiranje, jih je bilo po spolu 133 (68,6 %) ženskega spola in 61 (31,4 %) moškega spola. Osemnajst učiteljev (9,4 %) je bilo starih manj kot 30 let, 69 (35,9 %) je bilo učiteljev, starih od 31 do 40 let, 63 (32,8 %) starih od 41 do 50 let, 42 (21,9 %) pa jih je bilo starih 51 let in več. Dvanajst (6,2 %) učiteljev je imelo magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 144 (74,2 %) jih je imelo univerzitetno izobrazbo, 22 (11,3 %) visoko strokovno šolo, 7 (3,6 %) pa višjo strokovno šolo. Osem (4,1 %) učiteljev je imelo dokončano srednjo šolo. Po številu delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih jih je bilo 90 (46,4 %) z več kot 10 leti delovnih izkušenj, 51 (26,3 %) je imelo od 6 do 10 let delovnih izkušenj, 42 (21,6 %) pa od 2 do 5 let delovnih izkušenj. Enajst (5,7 %) učiteljev je imelo manj kot 2 leti delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih.

Sto trideset (67 %) učiteljev je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), 64 (33 %) pa iz izobraževalnih organizacij, ki v projektu POKI še niso sodelovale.

Udeleženci izobraževanja odraslih: Od 375 udeležencev, ki so odgovorili na to vprašanje, jih je bilo 95 (25,2 %) z ljudskih univerz, 79 (21 %) iz zasebnih izobraževalnih organizacij in 203 (53,8 %) iz srednjih šol. Po spolu je bilo 213 (57,4 %) žensk in 158 (42,6 %) moških. Dva udeleženca se o spolu nista opredelila. Triindvajset (6,1 %) jih je bilo starih do 20 let, 159 (42,4 %) od 21 do 30 let, 146 (38,9 %) od 31 do 40 let, 46 (12,3 %) od 41 do 50 let ter eden 51 let in več (0,3 %).

Dvesto enainpetdeset (66,6 %) udeležencev je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), 126 (33,4 %) pa iz izobraževalnih organizacij, ki v projektu POKI še niso sodelovale.

Na vprašanje o vrsti programa, v katerega so vključeni, je odgovorilo 369 udeležencev. Od teh je 1 (0,3 %) obiskoval osnovno šolo za odrasle in 1 (0,3 %) nižje poklicno izobraževanje. Šestinšestdeset (17,9 %) jih je obiskovalo izobraževalne programe triletnega srednjega poklicnega izobraževanja, 126 (34,1 %) programe srednjega štiriletnega tehniškega ali strokovnega izobraževanja, 144 (39 %) programe srednjega poklicno-tehniškega izobraževanja. Šest (1,6 %) jih je prihajalo iz gimnazij ali drugih splošnih srednjih šol. Petindvajset (6,8 %) se je opredelilo za »drugo«, svoje izbire pa niso pojasnili.

In zakaj so se vpisali v izobraževalni program? Udeleženci so z oceno od 1 do 5 ocenjevali motive za vpis v izobraževanje odraslih glede na pomembnost. Kot najpomembnejši motiv so ocenili pridobitev višje izobrazbe od že dosežene (4,4) in večje možnosti za zaposlitev (4,4), pridobitev novega znanja (4,1), boljšo usposobljenost za delo (4,1). Manj pomembni so se jim zdeli motivi, kot so: večji ugled (3,3), družabni stiki (3,2), obdržati zaposlitev (3,2), veselje do učenja (3,2).

Posamezne skupine zajetih v anketiranje v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja opredeljujejo tele značilnosti:

Ravnateljji: Med 18 ravnateljji, ki so se odzvali na anketiranje, jih je bilo 12 (66,7 %) iz javnih in 6 (33,3 %) iz zasebnih višjih strokovnih šol. Med njimi je bilo 9 oseb ženskega in 9 oseb moškega spola. Sedem (38,9 %) jih je bilo starih do 40 let, 5 (27,8 %) med 41 in 50 let ter 6 (33,3 %) 50 let ali več. Po izobrazbi je bilo 7 (41,2 %) ravnateljev takšnih z magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 9 (52,9 %) z univerzitetno izobrazbo, 1 ravnatelj (5,9 %) pa je imel visoko strokovno izobrazbo.

Predavatelji: Med predavatelji je bilo 72 (69,2 %) takšnih, ki so ankete izpolnjevali kot predstavniki javnih višjih strokovnih šol in 32 (20,8 %) iz zasebnih višjih strokovnih šol. Po spolu je bilo 54 predavateljev (51,9 %) ženskega spola in 50 (48,1 %) moškega. En predavatelj je bil star manj kot 30 let (1,0 %), 32 (20,8 %) je bilo predavateljev v starosti med 31 in 40 let, 40 (38,5 %) v starosti od 41 do 50 let, 31 (29,8 %) pa jih je bilo starih 51 let in več. Enaintrideset (30,1 %) je bilo predavateljev z magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 69 (67 %) jih je imelo univerzitetno izobrazbo, 1 (1,0 %) je imel visoko strokovno šolo in 1 višjo strokovno šolo. Dva predavatelja se glede izobrazbe nista izjasnila. Po številu delovnih izkušenj v višješolskem izrednem študiju jih je bilo 24 (23,3 %) z več kot 10 leti delovnih izkušenj, 26 (25,2 %) je imelo od 6 do 10 let delovnih izkušenj, 45 (43,7 %) pa od 2 do 5 let delovnih izkušenj. Osem predavateljev je imelo z izrednim študijem na višjih strokovnih šolah manj kot 8 let izkušenj. Dvainsedemdeset (69,2 %) predavateljev sodeluje tako pri rednem kot pri izrednem študiju, 28 (26,9 %) samo pri izrednem višješolskem študiju in 4 (2,8 %) samo pri rednem višješolskem študiju.

Referenti: Enajst (61,1 %) referentov je bilo iz javnih višjih strokovnih šol in 7 (39,9 %) iz zasebnih. Po spolu je bilo 16 (94,1 %) žensk in 1 (5,9 %) moški. Ena oseba spola ni označila. Šest (33,3 %) referentov je starih manj kot 30 let, 8 (44,4 %) jih je starih od 31 do 40 let, 3 (16,7 %) od 41 do 50 let in 1 referent (5,6 %) ima 51 let in več. Sedem (38,9 %) referentov ima univerzitetno izobrazbo, 2 (11,1 %) imata visoko strokovno šolo, 7 (38,9 %) jih ima višjo strokovno šolo, 2 (11,1 %) pa imata srednjo šolo.

Študenti: Od izrednih študentov jih je bilo 84 (64,6 % od vseh, zajetih v vzorec) iz javnih in 65 (50 % vključenih v vzorec) iz zasebnih višjih strokovnih šol. Po spolu je bilo 147 (60 %) moških in 98 (40 %) žensk. Štiriindvajset (9,8 %) jih je bilo starih do 20 let, 121 (49,1 %) od 21 do 30 let, 65 (26,5 %) od 31 do 40 let, 33 (13,5 %) od 41 do 50 let ter dva 51 let (0,8 %). Šestindevetdeset (39,2 %) študentov je vpisanih v redni študij in 149 (60,8 %) v izrednega.

In zakaj so se vpisali v višješolski študij? Študenti so z oceno od 1 do 5 ocenjevali motive za vpis v višješolski študij glede na pomembnost. Kot najpomembnejši motiv so ocenili pridobitev višje izobrazbe od že dosežene (4,5), pridobitev novega znanja (4,2), boljšo usposobljenost za delo (4,2), večje možnosti za zaposlitev (4,1). Manj pomembni so se jim zdeli motivi, kot so: večji ugled (3,2), družabni stiki (3,2), obdržati zaposlitev (3,1), veselje do učenja (3,1).

Priloga 7: Vprašanja za razprave v fokusnih skupinah

Preglednica 85: Vprašanja za razpravo v fokusnih skupinah

ZAP. ŠT.	VPRAŠANJE
1	Tema današnje fokusne skupine je kakovost izobraževanja odraslih. Kakšne misli se vam porajajo v zvezi s to temo?
2	Doslej smo v izobraževanju odraslih že razvili nekatere načine notranjega in zunanjega presojanja kakovosti. Med <u>notranjimi načini</u> presojanja kakovosti se je uveljavila samoevalvacija, ki jo opravljajo zaposleni v izobraževalnih organizacijah za odrasle. Samoevalvacija doslej ni bila predpisana. Razvijala se je bolj kot strokovni projekt. Ali bi bilo v nadaljevanju smiselno odločitev o izpeljevanju samoevalvacije prepustiti izobraževalnim organizacijam ali bi bilo treba samoevalvacijo opredeliti kot obvezno? Če je vaš odgovor pritrdilen – kaj bi bilo treba storiti v zvezi s tem?
3	Poleg samoevalvacije imamo v izobraževanju odraslih že vpeljane tudi nekatere načine <u>zunanjega presojanja kakovosti</u> in sicer: <u>preverjanje normativnih pogojev za opravljanje dejavnosti</u> , <u>spremljanje vpisa v razvidu</u> (vstopni nadzor), <u>pogojno šolska inšpekcija</u> (procesni nadzor), <u>zunanje preverjanje znanja</u> (matura), (izstopni nadzor), občasne zunanje evalvacijske študije (odvisno od ciljev študije – lahko je vse troje). Vse to velja v celoti za formalno izobraževanje odraslih, za neformalno izobraževanje pa največkrat ne. Kako bi morali, po vaše, v prihodnje urejati vprašanja kakovosti izobraževanja odraslih? <ul style="list-style-type: none"> - Enako kot doslej. - Z večjim zunanjim nadziranjem kakovosti. - Z večjo motivacijo izobraževalnih organizacij za izpeljevanje samoocenjevanja (samoevalvacij). - Kako drugače.
4	Po zdajšnji zakonski ureditvi mora izobraževalna organizacija, ki želi opravljati javnoveljavno izobraževanje odraslih, pred začetkom izpeljevanja dokazati, da dosega minimalne <u>vstopne standarde</u> (osebje, oprema). V sistemu ni predvideno, da bi se ti pogoji pozneje občasno znova preverjali. Ali je ta način primeren ali pa naj bi se ti pogoji občasno preverjali? Ali je to odvisno od zaupanja (strokovne avtonomije) izobraževalni organizaciji in bi enkratno preverjanje pogojev za izobraževanje, ki ga opravlja zadoščalo?
5	Kaj pa neformalno izobraževanje? Ali bi tudi na tem področju morali določiti minimalne standarde kakovosti za tiste, ki naj bi se ukvarjali s takšnim izobraževanjem?
6	Po zdajšnji zakonski ureditvi so kot minimalni pogoj za izpeljevanje izobraževanja odraslih določeni izobrazba ali usposobljenost izvajalcev programa, prostorske razmere in opreme ter statusna ureditev. Ali je to dovolj ali pa bi bilo treba kot pogoj za opravljanje dejavnosti določiti še kaj, da bi tako zagotovili kakovost izvajalcev?
7	Sedaj poznamo za presojanje <u>procesa</u> izobraževanja odraslih <u>šolsko inšpekcijo</u> , ki pa naj bi predvsem zavarovala spoštovanje zakonitosti delovanja, <u>občasne evalvacije</u> , ki presojajo določene vidike procesa glede na cilje teh evalvacij, in <u>neobvezne samoevalvacije</u> . Ali menite, da bi morali od zunaj presojati tudi sam proces izobraževanja (organizacija, metode, svetovalna podpora udeležencem izobraževanja ...) ali kateri del tega procesa, ali pa je to samo stvar strokovne avtonomije izvajalcev, da le zagotavljajo primerne rezultate in učinke izobraževanja?

ZAP. ŠT.	VPRAŠANJE
8	<p>Za presojanje <u>rezultatov in učinkov</u> izobraževanja odraslih uporabljamo v formalnem osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju zunanje preverjanje znanja. Spremljamo tudi nekatere druge vidike učinkovitosti izobraževanja (npr. vpis in osip z državno statistiko), občasno raziskujemo učinke (npr. Pismenost), drugih vidikov, npr. zaposljivosti, prehodnosti v nadaljnje izobraževanje, pa ne spremljamo sistematično.</p> <p>Ali so uveljavljeni načini preverjanja kakovosti rezultatov in učinkov izobraževanja odraslih primerni? Če niso, v čem bi jih bilo treba dopolniti ali spremeniti glede na to, kaj se spremlja, kako in kdo to opravlja?</p>
9	<p>Ali bi morali kako od zunaj spremljati tudi kakovost rezultatov in učinkov neformalnega izobraževanja?</p>
10	<p>Zanima nas vaše stališče do predloga, da bi na nacionalni ravni opredelili ključne kazalnike kakovosti izobraževalne organizacije v zvezi z izobraževanjem odraslih, ki bi se redno (občasno) preverjali z zunanjimi evalvacijami?</p>
11	<p>Kdo naj opravlja zunanje evalvacije kakovosti izobraževalnih organizacij, da bo zagotovljena neodvisnost, a tudi racionalnost?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Javni zavodi, kot je ACS, ki hkrati opravlja svetovalno vlogo. - Ministrstvo. - To naj bi bil del dejavnosti posebne agencije za kakovost, o kateri je bil govor tudi na drugih področjih.
12	<p>V kakšne namene naj se uporabijo izsledki zunanjega presojanja kakovosti posamezne izobraževalne organizacije?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ V analitične namene na nacionalni ravni, načrtovanje razvoja. ⇒ Za razvoj posamezne izobraževalne organizacije. ⇒ Za odločanje, kdo lahko izpeljuje (javnoveljavno) izobraževanje odraslih. ⇒ Pri financiranju. ⇒ Za certificiranje izobraževalnih organizacij (vpeljava certifikata kakovosti). ⇒ Za razvrščanje izobraževalnih organizacij. ⇒ Kot zgled dobre prakse.

Priloga 8: Udeleženci fokusnih skupin

UDELEŽENCI FOKUSNE SKUPINE 1

Datum: 16. januarja 2008 ob 9. uri

Zap. št.	Priimek in ime	Organizacija
1.	Dr. Darko Štrajn	Pedagoški inštitut, Ljubljana
2.	Mag. Ester Možina	Andragoški center Slovenije
3.	Egon Pipan	Tehniški šolski center Nova Gorica
4.	Ida Srebotnik	Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije, Ljubljana, predsednica društva organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah
5.	Mag. Sonja Kuhar	Academia Maribor
6.	Ivanka Toman	Tehniški šolski center Kranj
7.	Mag. Nada Žagar	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj
8.	Jožica Horvat Glavaš	Inšpektorat RS za šolstvo in šport
9.	Fani Al-Mansour	Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad, Ljubljana, Skupnost izobraževanja odraslih

UDELEŽENCI FOKUSNE SKUPINE 2

Datum: 22. januarja 2008 ob 14. uri

Zap. št.	Priimek in ime	Organizacija
1.	Dr. Zdenko Medveš	Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko
2.	Ddr. Barica Marentič Požarnik	Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko
3.	Vesna Dular	RIC Novo mesto
4.	Mag. Irena Bohte	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj
5.	Lili Štefanič	Ljudska univerza Kočevje
6.	Mag. Marija Velikonja	Andragoško društvo Slovenije
7.	Marta Pureber	Revoz, d. d.
8.	Katarina Košmrj	Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper

UDELEŽENCI FOKUSNE SKUPINE 3

Datum: 25. januarja 2008 ob 9. uri

Zap. št.	Priimek in ime	Organizacija
1.	Dr. Ana Kranjc	Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko Ljubljana
2.	Mag. Tanja Vilič Klenovšek	Andragoški center Slovenije
3.	Olga Drofenik	Andragoško društvo Slovenije
4.	Dr. Janez Krek	Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
5.	Mag. Albin Vrabič	Šolski center Velenje
6.	Jelica Pegan Stemberger	Glotta Nova Ljubljana, predsednica Zveze privatnih izobraževalnih institucij
7.	Gvido Melink	Šola za strojništvo Škofja Loka
8.	Beti Vučko	Tehniški šolski center Kranj
9.	Jadranka Seles	Vrtnarska šola Celje
10.	Dr. Gašper Cankar	Državni izpitni center
11.	Lea Tkalec	Elos Escada d. o. o.
12.	Mag. Jožica Slana	Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta
13.	Darko Mali	Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana

UDELEŽENCI FOKUSNE SKUPINE 4

Datum: 29. januarja 2008 ob 14. uri

Zap. št.	Priimek in ime	Organizacija
1.	Dr. Slavko Gaber	Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
2.	Jožica Pečnik	Ljudska univerza Kočevje
3.	Slavko Plazar	Šolski center Ptuj
4.	Mag. Andrej Sotošek	Zveza ljudskih univerz Slovenije
5.	Suzana Kranjc	Zavarovalnica Maribor, d. d.
6.	Dr. Iztok Arčon	Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za podiplomski študij
7.	Marina Veselič	Živilska šola Maribor
8.	Sonja Zavrl	SIQ, Slovenski institut za kakovost in meroslovje
9.	Janez Šolar	Višja strokovna šola za gostinstvo in turizem Bled
10.	Dr. Zoran Jelenc	Andragoško društvo Slovenije
11.	Jasna Dominko Baloh	Doba, Maribor

Priloga 9: Ocene pomembnih dejavnikov kakovosti – srednje poklicno in strokovno izobraževanje

Preglednica 86: Za katere od (vstopnih) dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo izobraževalno organizacijo za odrasle in koliko ti dejavniki že držijo za vašo izobraževalno organizacijo? - srednje poklicno in strokovno izobraževanje

	Učitelji				Vodje				Ravnatelji				Udeleženci			
	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje
pomembno																
T1	191	3	2	4,4	45	0	0	4,3	37	0	0	4,4	-	-	-	-
T2	192	2	1	4,4	45	0	0	4,5	37	0	0	4,6	-	-	-	-
T3	192	2	1	4,3	45	0	0	4,5	37	0	0	4,3	-	-	-	-
T4	192	2	1	4,7	44	1	0	4,8	37	0	0	4,8	-	-	-	-
T5	190	4	2	4,4	45	0	0	4,6	36	1	0	4,4	-	-	-	-
T6	191	3	5	4,1	43	2	0	4,4	36	1	2	4,6	372	5	8	4,4
T7	192	2	6	4,0	43	2	2	4,4	37	0	2	4,5	368	9	12	3,9
T8	189	5	8	4,1	45	0	0	4,5	37	0	0	4	365	12	31	3,9
T9	193	1	1	4,6	45	0	0	4,8	37	0	0	4,7	362	15	2	4,7
T10	192	2	1	4,6	45	0	0	4,8	37	0	0	4,7	369	8	3	4,5
T11	193	1	0	4,4	45	0	0	4,5	37	0	0	4,7	359	8	0	4,4
T12	192	2	1	4,3	45	0	0	4,5	37	0	0	4,4	361	16	13	4,2
T13	192	2	1	4,1	45	0	0	4,3	37	0	1	4,3	365	12	14	3,9
T14	192	2	3	4,0	45	0	0	4,3	37	0	0	4,0	-	-	-	-
drži																
T1	189	5	24	3,9	45	0	0	3,5	36	1	0	3,9	-	-	-	-
T2	190	4	10	3,7	45	0	0	3,9	37	0	0	4,4	-	-	-	-
T3	188	6	10	3,5	45	0	0	3,5	37	0	0	4,1	-	-	-	-
T4	191	3	2	4,2	43	2	0	4,1	37	0	0	4,4	-	-	-	-
T5	191	3	10	3,8	44	1	0	4,1	37	0	0	4,2	-	-	-	-
T6	191	3	27	4,2	42	3	0	4,3	35	2	3	4,4	369	8	20	4,1
T7	192	2	32	3,9	43	2	2	4,0	36	1	2	4,3	365	12	38	3,4
T8	189	5	28	3,8	45	0	3	4,3	37	0	0	4,1	365	12	52	3,5
T9	192	2	4	4,3	45	0	0	4,4	37	0	0	4,6	368	9	4	4,3
T10	190	4	6	4,1	44	1	0	4,2	37	0	0	4,4	371	6	6	4,1
T11	191	3	1	3,9	44	1	0	4,0	37	0	0	4,5	353	24	2	4,2
T12	190	4	7	4,2	44	1	0	4,2	37	0	0	4,3	361	16	39	3,8
T13	190	4	11	3,8	45	0	0	3,9	37	0	2	4,2	365	8	51	3,5
T14	191	3	12	3,5	45	0	0	3,7	37	0	1	3,8	-	-	-	-

Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
Trditev 2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
Trditev 3	Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.
Trditev 4	Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.
Trditev 5	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.
Trditev 6*	Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).
Trditev 7*	Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
Trditev 8*	Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
Trditev 9*	Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.
Trditev 10*	Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.
Trditev 11*	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
Trditev 12*	Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.
Trditev 13*	Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
Trditev 14	Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.

Preglednica 87: Za katere od dejavnikov izobraževanega procesa bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle in koliko ti dejavniki že držijo za vašo izobraževalno organizacijo? - srednje poklicno in strokovno izobraževanje

	Učitelji				Vodje				Ravnatelji				Udeleženci			
	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje
pomembno																
T1	193	1	0	4,6	45	0	0	4,8	36	1	0	4,8	371	6	5	4,5
T2	189	5	2	3,9	45	0	0	3,8	36	1	0	4,2	372	5	14	4,2
T3	189	5	1	4,1	45	0	0	4,2	36	1	0	4,2	-	-	-	-
T4	190	4	2	4,3	44	1	1	4,5	36	1	1	4,7	367	10	11	4,1
T5	192	2	2	4,5	45	0	0	4,6	36	1	1	4,7	362	15	8	4,2
T6	192	2	0	4,6	45	0	0	4,7	36	1	0	4,8	368	9	0	4,6
T7	191	3	0	4,7	45	0	0	4,8	36	1	0	4,8	355	22	0	4,5
T8	191	3	0	4,7	45	0	0	4,8	36	1	0	4,7	-	-	-	-
T9	190	4	0	4,8	45	0	0	4,8	36	1	0	4,8	367	10	1	4,6
T10	192	2	1	4,7	45	0	0	4,8	36	1	0	4,9	368	9	0	4,6
T11	189	5	3	4,2	45	0	1	4,5	36	1	1	4,5	367	10	15	4,4
T12	192	2	0	4,5	45	0	0	4,8	36	1	1	4,7	368	9	6	4,5
T13	191	3	7	4,3	45	0	0	4,5	36	1	0	4,4	-	-	-	-
T14	93	101	3	4,2	28	17	0	4,2	21	16	1	4,3	-	-	-	-
T15	190	4	12	4,0	44	1	1	4,2	35	2	1	4,4	369	8	25	4,1
drži																
T1	194	0	3	4,3	45	0	0	4,4	36	1	0	4,6	370	7	7	3,8
T2	191	3	17	3,7	45	0	0	3,3	36	1	0	3,9	369	8	24	3,6
T3	189	5	2	3,9	45	0	0	4,0	36	1	0	4,0	-	-	-	-
T4	191	3	4	4,1	44	1	1	4,0	35	2	1	4,1	366	11	26	3,6
T5	193	1	8	4,0	45	0	1	3,9	36	1	1	4,0	364	13	13	4,2
T6	192	2	3	4,4	45	0	0	4,3	36	1	0	4,4	367	10	3	4,0
T7	192	2	3	4,7	45	0	0	4,8	36	1	0	4,8	354	23	2	4,2
T8	192	2	6	4,5	45	0	0	4,3	36	1	0	4,4	-	-	-	-
T9	191	3	5	4,6	45	0	0	4,6	36	1	0	4,7	365	12	4	4,3
T10	192	2	4	4,6	45	0	0	4,6	36	1	0	4,7	364	13	3	4,2
T11	190	4	22	3,8	45	0	1	3,8	36	1	1	3,9	364	13	39	3,5
T12	192	2	7	4,4	45	0	0	4,7	36	1	1	4,6	365	12	15	4,0
T13	192	2	30	3,9	45	0	0	3,6	36	1	0	4,0	-	-	-	-
T14	93	101	17	3,7	27	18	1	3,0	20	17	1	3,7	-	-	-	-
T15	191	3	36	3,5	44	1	1	3,6	35	2	1	3,9	366	11	54	3,4

Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1*	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.
Trditve 2*	Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditve 3	Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditve 4*	Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.
Trditve 5*	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
Trditve 6*	Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.
Trditve 7*	Udeleženci so seznanjeni z merili ocenjevanja znanja.
Trditve 8	Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.
Trditve 9*	Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.
Trditve 10*	Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
Trditve 11*	Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.
Trditve 12*	Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
Trditve 13	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
Trditve 14	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
Trditve 15*	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Preglednica 88: Za katere izmed rezultatov in učinkov, naštetih v naslednji preglednici, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko že držijo za vašo izobraževalno organizacijo? – srednje poklicno in strokovno izobraževanje

	Učitelji				Vodje				Ravnatelji				Udeleženci			
	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje
pomembno																
T1	193	1	2	4,6	45	0	0	4,7	36	1	0	4,7	374	3	9	4,6
T2	193	1	2	4,6	45	0	0	4,6	36	1	0	4,6	-	-	-	-
T3	186	8	5	3,9	44	1	1	3,9	36	1	1	3,8	366	11	35	3,9
T4	189	5	1	3,7	45	0	0	3,7	34	3	0	3,4	366	11	17	4,0
T5	189	5	11	3,8	45	0	0	3,8	36	1	1	3,9	-	-	-	-
T6	191	3	1	4,6	44	1	0	4,6	36	1	0	4,7	367	10	14	4,5
T7	190	4	1	4,5	45	0	0	4,5	36	1	0	4,7	-	-	-	-
T8	191	3	1	4,5	44	1	1	4,6	36	1	0	4,6	-	-	-	-
T9	192	2	3	4,5	45	0	0	4,6	36	1	1	4,5	370	7	5	4,5
T10	190	4	11	4,4	43	2	0	4,6	34	2	1	4,7	369	8	28	4,3
T11	192	2	3	4,6	44	1	0	4,7	35	3	1	4,7	369	8	8	4,5
drži																
T1	192	2	15	4,1	45	0	0	4,2	36	1	0	4,2	366	11	7	3,9
T2	191	3	5	4,0	45	0	0	4,2	36	1	0	4,3	-	-	-	-
T3	184	10	40	3,6	43	2	1	3,6	35	2	1	3,8	-	-	-	-
T4	191	3	19	3,7	45	0	0	3,6	34	3	1	3,5	-	-	-	-
T5	188	6	50	3,6	45	0	2	3,5	36	1	1	3,5	-	-	-	-
T6	191	3	5	4,1	44	1	1	4,1	36	1	0	4,5	317	60	4	4,0
T7	191	3	11	4,0	45	0	0	4,0	36	1	0	4,3	353	24	12	3,8
T8	190	4	8	4,1	44	1	2	4,1	36	1	0	4,4	-	-	-	-
T9	191	3	23	4,1	45	0	5	4,4	35	2	3	4,3	356	21	22	4,1
T10	187	7	57	4,0	43	2	2	4,3	34	3	1	4,4	353	24	51	3,9
T11	190	4	28	4,2	44	1	2	4,4	35	2	2	4,5	355	22	23	4,1

Številka trditve	Trditev – dejavnik kakovosti
Trditev 1*	Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.
Trditev 2	Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.
Trditev 3*	Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).
Trditev 4*	Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
Trditev 5	Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.
Trditev 6*	Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.
Trditev 7	Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
Trditev 8	Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
Trditev 9*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
Trditev 10*	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.
Trditev 11*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Priloga 10: **Ocene pomembnih dejavnikov kakovosti – višje strokovno izobraževanje**

Preglednica 89: Za katere od (vstopnih) dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovost na višji strokovni šoli in koliko ti dejavniki že držijo za vašo višjo strokovno šolo?

	Predavatelji				Referenti				Ravnatelji				Študenti			
	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje
pomembno																
T1	104	0	0	4,4	18	0	0	4,4	18	0	0	4,4	-	-	-	-
T2	102	2	0	4,4	18	0	0	4,6	18	0	0	4,4	-	-	-	-
T3	102	2	0	4,4	18	0	0	4,3	18	0	0	4,4	-	-	-	-
T4	104	0	0	4,8	18	0	0	4,7	18	0	0	4,7	-	-	-	-
T5	103	1	0	4,6	18	0	0	4,4	18	0	0	4,4	-	-	-	-
T6	103	1	5	3,8	18	0	0	4,1	17	1	0	3,9	242	3	12	4,0
T7	102	2	4	3,9	18	0	1	4,4	18	0	0	4,6	244	1	15	4,0
T8	101	3	6	3,4	17	1	1	3,4	18	0	0	3,8	243	2	20	3,3
T9	104	0	0	4,8	18	0	0	4,7	18	0	0	4,8	242	3	0	4,6
T10	103	1	0	4,8	18	0	0	4,7	18	0	0	4,8	244	1	2	4,5
T11	103	1	0	4,7	18	0	0	4,7	18	0	0	4,7	242	3	0	4,5
T12	104	0	0	4,7	18	0	1	4,6	18	0	0	4,8	244	1	0	4,4
T13	103	1	2	4,3	18	0	1	4,6	18	0	0	4,3	243	2	5	4,1
T14	103	1	2	4,3	18	0	1	4,4	18	0	0	4,2	-	-	-	-
drži																
T1	103	1	6	4,1	18	0	0	4,1	18	0	0	4,1	-	-	-	-
T2	102	2	4	3,9	18	0	1	4,1	18	0	0	3,8	-	-	-	-
T3	102	2	3	4,0	18	0	0	4,1	18	0	0	4,1	-	-	-	-
T4	103	1	1	4,3	17	1	0	4,8	18	0	0	4,3	-	-	-	-
T5	102	2	2	4,0	18	0	1	4,1	18	0	1	4,1	-	-	-	-
T6	103	1	8	3,9	18	0	0	4,0	16	2	2	3,2	242	3	16	3,6
T7	101	3	8	3,8	18	0	1	4,3	18	0	0	4,4	242	3	24	3,6
T8	102	2	16	2,9	17	1	3	2,9	18	0	1	2,6	240	5	42	2,9
T9	104	0	1	4,3	18	0	0	4,3	18	0	0	4,2	240	5	0	4,1
T10	102	2	1	4,3	17	1	0	4,5	18	0	0	4,4	243	2	2	4,1
T11	103	1	0	4,3	18	0	0	4,4	18	0	0	4,4	242	3	0	4,3
T12	104	0	1	4,6	18	0	1	4,6	18	0	0	4,5	243	2	7	4,2
T13	103	1	3	3,9	18	0	4	4,5	18	0	0	4,1	242	3	19	3,6
T14	103	1	3	3,7	18	0	1	4,2	18	0	0	3,9	-	-	-	-

Trditev 1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
Trditev 2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
Trditev 3	Predavatelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.
Trditev 4	Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.
Trditev 5	Predavateljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.
Trditev 6*	Ob vpisu se študentom prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji).
Trditev 7*	Ob vpisu se študentom priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
Trditev 8*	Za vsakega študenta se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
Trditev 9*	Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.
Trditev 10*	Predavatelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.
Trditev 11*	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
Trditev 12*	Študenti imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.
Trditev 13*	Študenti je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
Trditev 14	Predavateljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.

* Trditve, ki smo jih postavili študentom.

Preglednica 90: Za katere od dejavnikov izobraževanega procesa bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno višjo strokovno šolo in koliko ti dejavniki že držijo za vašo višjo strokovno šolo?

	Predavatelji				Referenti				Ravnatelji				Študenti			
	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Pov-pre-čje
pomembno																
T1	104	0	0	4,4	18	0	0	4,8	17	1	0	4,7	244	1	4	4,4
T2	104	0	2	3,7	17	1	0	3,6	17	1	0	3,9	243	2	2	4,1
T3	102	2	1	4,1	18	0	0	3,8	16	2	0	4,4	-	-	-	-
T4	103	1	0	4,4	18	0	0	4,2	17	1	0	4,5	240	5	5	4,1
T5	104	0	0	4,8	18	0	1	4,7	17	1	0	4,8	241	4	0	3,8
T6	104	0	0	4,7	18	0	0	4,9	17	1	0	4,8	241	4	0	4,7
T7	104	0	0	4,8	18	0	0	5,0	17	1	0	4,8	241	4	0	4,5
T8	104	0	0	4,8	18	0	1	4,6	17	1	0	4,8	-	-	-	-
T9	104	0	0	4,9	18	0	0	4,9	17	1	0	4,9	242	3	0	4,7
T10	104	0	0	4,8	18	0	0	4,9	17	1	0	4,9	244	1	3	4,6
T11	103	1	1	4,0	17	1	0	4,3	16	2	0	4,2	243	3	8	4,2
T12	104	0	0	4,5	18	0	0	4,6	17	1	0	4,3	244	1	4	4,3
T13	103	1	0	4,6	17	1	1	4,5	17	1	0	4,5	-	-	-	-
T14	103	1	0	4,6	18	0	2	4,5	17	1	0	4,4	-	-	-	-
T15	104	0	0	4,7	18	0	0	4,6	17	1	0	4,8	243	2	6	4,3
drži																
T1	104	0	0	4,2	18	0	0	4,3	17	1	0	4,5	244	1	6	3,7
T2	102	2	1	3,7	17	1	0	3,5	17	1	0	3,8	243	2	10	3,3
T3	103	1	1	3,9	18	0	0	3,9	16	2	0	4,4	-	-	-	-
T4	103	1	1	4,2	18	0	1	3,8	17	1	0	4,1	241	4	9	3,5
T5	104	0	1	4,4	18	0	1	4,3	17	1	0	4,6	240	5	1	3,8
T6	104	0	0	4,7	18	0	0	4,8	17	1	0	4,8	238	7	0	4,4
T7	104	0	0	4,8	18	0	0	4,8	17	1	0	4,5	237	8	0	4,4
T8	104	0	1	4,7	18	0	1	4,4	17	1	0	4,5	-	-	-	--
T9	104	0	0	4,7	18	0	0	4,6	17	1	0	4,5	244	1	0	4,2
T10	102	2	1	4,8	18	0	0	4,7	17	1	0	4,8	243	2	2	4,2
T11	102	2	7	3,6	17	1	1	3,8	16	2	0	3,4	241	4	34	3,2
T12	104	0	6	4,2	18	0	0	4,4	17	1	0	4,2	242	3	18	3,8
T13	103	1	3	4,3	17	1	1	4,1	17	1	0	4,0	-	-	-	-
T14	103	1	8	4,3	18	0	2	4,1	17	1	0	4,1	-	-	-	-
T15	104	0	1	4,5	18	0	0	4,7	17	1	0	4,8	241	4	16	3,8

Trditev 1*	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.
Trditev 2*	Študenti lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 3	Predavatelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditev 4*	Predavatelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.
Trditev 5*	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
Trditev 6*	Študenti imajo na voljo učno gradivo.
Trditev 7*	Študenti so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.
Trditev 8	Predavatelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.
Trditev 9*	Predavatelji so strokovnjaki na svojih področjih.
Trditev 10*	Predavatelji so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
Trditev 11*	Zagotovljena je pomoč študentom, ki imajo težave pri učenju.
Trditev 12*	Študentom je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
Trditev 13	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
Trditev 14	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
Trditev 15*	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Preglednica 91: Za katere izmed rezultatov in učinkov, naštetih v naslednji preglednici, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno višjo strokovno šolo in koliko že držijo za vašo višjo strokovno šolo?

	Predavatelji				Referenti				Ravnatelji				Študenti			
	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje	N	Manj-kajoči	Ne morem oceniti	Povprečje
pomembno																
T1	103	1	2	4,5	18	0	0	4,8	17	1	0	4,8	240	5	2	4,5
T2	103	1	1	4,6	18	0	0	4,7	17	1	0	4,7	-	-	-	-
T3	101	4	1	3,6	17	1	0	4,1	16	2	0	3,6	233	12	1	3,8
T4	103	1	0	4,8	18	0	0	4,7	17	1	0	4,8	237	8	1	4,6
T5	101	4	0	4,8	18	0	0	4,6	16	2	0	4,8	241	4	3	4,3
T6	104	0	1	4,7	18	0	0	4,6	17	1	0	4,5	-	-	-	-
T7	104	0	0	4,5	18	0	0	4,6	17	1	0	4,4	241	3	3	4,4
T8	104	0	2	4,7	18	0	0	4,7	17	1	0	4,8	239	6	18	4,4
T9	104	0	2	4,7	18	0	0	4,9	17	1	0	4,7	240	5	7	4,5
drži																
T1	103	1	10	4,3	18	0	0	4,2	17	1	0	4,4	208	37	1	3,9
T2	103	11	4	4,3	18	0	0	4,4	16	2	0	4,5	-	-	-	-
T3	101	3	7	3,5	17	1	0	3,6	16	2	0	3,5	-	-	-	-
T4	104	0	2	4,4	18	0	0	4,3	17	1	0	4,5	208	37	1	4,0
T5	101	3	4	4,1	18	0	0	3,8	16			4,3	233	12	4	3,8
T6	104	0	2	4,2	18	0	0	4,1	17	1	0	4,2	-	-	-	-
T7	104	0	8	4,3	18	0	0	4,3	17	1	0	4,4	239	6	19	4,0
T8	104	0	17	4,4	18	0	0	4,3	17	1	2	4,4	235	10	35	3,9
T9	104	0	10	4,3	18	0	0	4,4	17	1	1	4,6	236	9	22	4,1

Trditev 1*	Študenti so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.
Trditev 2	Predavatelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.
Trditev 3*	Študenti opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
Trditev 4*	Študenti si pridobijo uporabno znanje.
Trditev 5*	Študenti si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
Trditev 6	Študenti si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
Trditev 7*	Po končanem izobraževanju imajo študenti več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
Trditev 8*	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.
Trditev 9*	Po končanem izobraževanju imajo študenti več možnosti za zaposlitev.

* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem/študentom.

Priloga 11: Primerjave ocen pomembnosti vstopnih, procesnih in izstopnih dejavnikov kakovosti med subjekti v omrežju srednješolskega in višješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja

Preglednica 92: Primerjava ocen pomembnosti vstopnih dejavnikov kakovosti med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja

	Hi-kvadrat	df	p
pomembno			
Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	,150	2	,928
Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	4,373	2	,112
Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.	4,513	2	,105
Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.	1,213	2	,545
Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.	4,100	2	,129
Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji).	19,796	3	,000
Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	14,442	3	,002
Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	20,332	3	,000
Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	2,942	3	,401
Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	6,227	3	,101
Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	6,506	3	,089
Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	3,539	3	,316
Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	8,702	3	,034
Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	2,875	2	,238

Preglednica 93: Primerjava ocen pomembnosti vstopnih dejavnikov kakovosti med subjekti v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja

	Hi-kvadrat	df	p
pomembno			
Višja strokovna šola ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	,037	2	,982
Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	1,979	2	,372
Predavatelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja višje strokovne šole.	,186	2	,911
Kakovost je na višji strokovni šoli vrednota.	1,132	2	,568
Predavateljem je omogočeno usposabljanje glede na njihove potrebe.	3,142	2	,208
Ob vpisu se študentom prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji ...).	3,918	3	,270
Ob vpisu se študentom priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	7,788	3	,051
Za vsakega študenta se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	3,151	3	,369
Predavatelji so usposobljeni za delo s študenti.	10,385	3	,016
Strokovni delavci so usposobljeni za delo s študenti.	15,532	3	,001
Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	5,373	3	,146
Študenti imajo na višji strokovni šoli dostop do spleta.	13,819	3	,003
Študentom je na višji strokovni šoli na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	5,986	3	,112
Predavateljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	,856	2	,652

Preglednica 94: Koliko vstopni dejavniki kakovosti že držijo za izobraževalno organizacijo? Primerjava med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja

	Hi- kvadrat	df	p
drži			
Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	7,438	2	,024
Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	16,299	2	,000
Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.	8,238	2	,016
Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.	2,025	2	,363
Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.	4,397	2	,111
Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji).	10,250	3	,017
Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	35,739	3	,000
Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	23,221	3	,000
Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	4,650	3	,199
Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	3,568	3	,312
Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	24,107	3	,000
Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	13,050	3	,005
Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	12,212	3	,007
Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	2,367	2	,306

Preglednica 95: Koliko vstopni dejavniki kakovosti že držijo za višjo strokovno šolo? Primerjava med subjekti v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja

	Hi- kvadrat	df	p
drži			
Višja strokovna šola ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	,001	2	1,000
Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	,658	2	,720
Predavatelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja višje strokovne šole.	,071	2	,965
Kakovost je na višji strokovni šoli vrednota.	5,691	2	,058
Predavateljem je omogočeno usposabljanje glede na njihove potrebe.	,442	2	,802
Ob vpisu se študentom prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).	8,919	3	,030
Ob vpisu se študentom priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	14,635	3	,002
Za vsakega študenta se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	1,124	3	,771
Predavatelji so usposobljeni za delo s študenti.	4,337	3	,227
Strokovni delavci so usposobljeni za delo s študenti.	9,341	3	,025
Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	1,659	3	,646
Študenti imajo na višji strokovni šoli dostop do spleta.	17,071	3	,001
Študentom je na višji strokovni šoli na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	9,012	3	,029
Predavateljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	2,549	2	,280

Preglednica 96: Primerjava ocen pomembnosti procesnih dejavnikov kakovosti med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja

	Hi-kvadrat	df	p
pomembno			
Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	9,013	3	,029
Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	35,591	3	,000
Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	,830	2	,660
Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	16,490	3	,001
Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	20,821	3	,000
Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	1,790	3	,617
Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.	14,544	3	,002
Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.	,137	2	,934
Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	9,013	3	,029
Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	11,321	3	,010
Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	17,170	3	,001
Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	8,843	3	,031
Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	1,370	2	,504
Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.	,114	2	,945
Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	7,314	3	,063

Preglednica 97: Primerjava ocen pomembnosti procesnih dejavnikov kakovosti med subjekti v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja

	Hi-kvadrat	df	p
pomembno			
Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena študentom.	7,727	3	,052
Študenti lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	17,447	3	,001
Predavatelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	4,926	2	,085
Predavatelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje študentov.	9,152	3	,027
Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	19,969	3	,000
Študenti imajo na voljo učno gradivo.	2,043	3	,564
Študenti so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.	27,016	3	,000
Predavatelji študentom jasno predstavijo cilje predmeta.	1,217	2	,544
Predavatelji so strokovnjaki na svojih področjih.	19,300	3	,000
Študentom so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	21,455	3	,000
Zagotovljena je pomoč študentom, ki imajo težave pri učenju.	9,226	3	,026
Študentom je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	3,467	3	,325
Višja strokovna šola ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	,859	2	,651
Višja strokovna šola sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.	,941	2	,625
Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	23,962	3	,000

Preglednica 98: Koliko procesni dejavniki kakovosti že držijo za izobraževalno organizacijo? Primerjava med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja

	Hi-kvadrat	df	p
drži			
Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	55,041	3	,000
Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	8,464	3	,037
Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	,756	2	,685
Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	33,509	3	,000
Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	15,762	3	,001
Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	16,506	3	,001
Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.	42,673	3	,000
Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.	4,847	2	,089
Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	34,507	3	,000
Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	32,766	3	,000
Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	5,145	3	,162
Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	31,396	3	,000
Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	7,488	2	,024
Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.	8,360	2	,015
Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	5,566	3	,135

Preglednica 99: Koliko vstopni dejavniki kakovosti že držijo za višjo strokovno šolo? Primerjava med subjekti v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja

	Hi-kvadrat	df	p
drži			
Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena študentom.	31,505	3	,000
Študenti lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	10,988	3	,012
Predavatelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	4,306	2	,116
Predavatelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje študentov.	33,179	3	,000
Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	29,854	3	,000
Študenti imajo na voljo učno gradivo.	16,608	3	,001
Študenti so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.	22,872	3	,000
Predavatelji študentom jasno predstavijo cilje predmeta.	3,168	2	,205
Predavatelji so strokovnjaki na svojih področjih.	31,438	3	,000
Študentom so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	45,374	3	,000
Zagotovljena je pomoč študentom, ki imajo težave pri učenju.	8,753	3	,033
Študentom je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	19,645	3	,000
Višja strokovna šola ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	2,200	2	,333
Višja strokovna šola sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.	,855	2	,652
Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	45,707	3	,000

Preglednica 100: Primerjava ocen pomembnosti izstopnih dejavnikov kakovosti med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja

	Hi-kvadrat	df	p
pomembno			
Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	3,562	3	,313
Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	,202	2	,904
Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	,968	3	,809
Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	21,054	3	,000
Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5 - krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	,154	2	,926
Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	3,640	3	,303
Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	10,150	3	,017
Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	,695	2	,706
Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	4,357	3	,225
Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	13,340	3	,004
Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	1,949	3	,583

Preglednica 101: Primerjava ocen pomembnosti izstopnih dejavnikov kakovosti med subjekti v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja

	Hi-kvadrat	df	p
pomembno			
Študenti so zadovoljni z izobraževanjem na višji strokovni šoli.	6,532	3	,088
Predavatelji so zadovoljni z delom na višji strokovni šoli.	,842	2	,656
Študenti opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	6,601	3	,086
Študenti si pridobijo uporabno znanje.	8,878	3	,031
Študenti si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	32,373	3	,000
Študenti si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	1,117	2	,572
Študenti, ki so bili ob vstopu v izobraževanje že zaposleni, imajo po končanem izobraževanju več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	1,078	3	,782
Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti višje strokovne šole.	22,836	3	,000
Po končanem izobraževanju imajo študenti več možnosti za zaposlitev.	9,881	3	,020

Preglednica 102: Koliko izstopni dejavniki kakovosti že držijo za izobraževalno organizacijo? Primerjava med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja

	Hi- kvadrat	df	p
drži			
Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	6,012	3	,111
Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	5,878	2	,053
Udeleženci dosegajo pri zunanem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	1,390	2	,499
Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	1,749	2	,417
Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5 - krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	,906	2	,636
Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	10,604	3	,014
Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	12,000	3	,007
Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	5,151	2	,076
Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	5,411	3	,144
Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	10,957	3	,012
Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	8,147	3	,043

Preglednica 103: Koliko izstopni dejavniki kakovosti že držijo za višjo strokovno šolo? Primerjava med subjekti v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja

	Hi- kvadrat	df	p
drži			
Študenti so zadovoljni z izobraževanjem na višji strokovni šoli.	14,918	3	,002
Predavatelji so zadovoljni z delom na višji strokovni šoli.	1,596	2	,450
Študenti opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	1,400	2	,497
Študenti si pridobijo uporabno znanje.	14,099	3	,003
Študenti si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	13,609	3	,003
Študenti si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	,180	2	,914
Študenti, ki so bili ob vstopu v izobraževanje že zaposleni, imajo po končanem izobraževanju več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	11,623	3	,009
Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti višje strokovne šole.	21,169	3	,000
Po končanem izobraževanju imajo študenti več možnosti za zaposlitev.	10,184	3	,017

Priloga 12: Kdo naj presoja posamezne dejavnike kakovosti izobraževalne organizacije

Preglednica 104: Kdo naj presoja posamezne dejavnike kakovosti izobraževalne organizacije – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje – primerjava med subjekti

		to naj presoja izobraževalna organizacija sama		to naj presojajo zunanje institucije		to naj presojajo izobraževalna organizacija in zunanje institucije		tega ni treba presojati		Skupaj	
		f	%	f	%	f	%	f	%	N	%
trditev1	Ravnatelj	21	56,8	1	2,7	15	40,5	0	0,0	37	100,0
	Učitelj	114	59,4	9	4,7	65	33,9	4	2,1	192	100,0
	Vodja	34	75,6	3	6,7	8	17,8	0	0,0	45	100,0
	Udeleženec	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev2	Ravnatelj	16	43,2	2	5,4	18	48,6	1	2,7	37	100,0
	Učitelj	93	49,7	14	7,5	79	42,2	1	,5	187	100,0
	Vodja	16	36,4	3	6,8	25	56,8	0	0,0	44	100,0
	Udeleženec	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev3	Ravnatelj	22	61,1	3	8,3	8	22,2	3	8,3	36	100,0
	Učitelj	114	60,0	12	6,3	61	32,1	3	1,6	190	100,0
	Vodja	31	68,9	3	6,7	11	24,4	0	0,0	45	100,0
	Udeleženec	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev4	Ravnatelj	13	35,1	4	10,8	19	51,4	1	2,7	37	100,0
	Učitelj	91	48,4	19	10,1	74	39,4	4	2,1	188	100,0
	Vodja	14	31,1	3	6,7	28	62,2	0	0,0	45	100,0
	Udeleženec	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev5	Ravnatelj	21	56,8	1	2,7	15	40,5	0	0,0	37	100,0
	Učitelj	117	61,9	11	5,8	58	30,7	3	1,6	189	100,0
	Vodja	27	60,0	1	2,2	17	37,8	0	0,0	45	100,0
	Udeleženec	140	38,1	41	11,2	154	42,0	32	8,7	367	100,0
trditev6	Ravnatelj	25	69,4	2	5,6	9	25,0	0	0,00	36	100,0
	Učitelj	125	65,8	6	3,2	55	28,9	4	2,1	190	100,0
	Vodja	32	71,1	0	0,0	13	28,9	0	0,0	45	100,0
	Udeleženec	143	39,5	44	12,2	138	38,1	37	10,2	362	100,0
trditev7	Ravnatelj	18	48,6	1	2,7	17	45,9	1	2,7	37	100,0
	Učitelj	95	50,3	12	6,3	76	40,2	6	3,2	189	100,0
	Vodja	27	60,0	4	8,9	13	28,9	1	2,2	45	100,0
	Udeleženec	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev8	Ravnatelj	18	48,6	1	2,7	17	45,9	1	2,7	37	100,0
	Učitelj	112	58,9	17	8,9	60	31,6	1	0,5	190	100,0
	Vodja	17	38,6	3	6,8	24	54,5	0	0,0	44	100,0
	Udeleženec	131	36,4	61	16,9	127	35,3	41	11,4	360	100,0
trditev9	Ravnatelj	28	75,7	0	0,0	7	18,9	2	5,4	37	100,0
	Učitelj	149	78,0	7	3,7	28	14,7	7	3,7	191	100,0
	Vodja	37	82,2	0	0,0	7	15,6	1	2,2	45	100,0
	Udeleženec	196	54,1	38	10,5	77	21,3	51	14,1	362	100,0

		to naj presoja izobraževalna organizacija sama		to naj presojajo zunanje institucije		to naj presojajo izobraževalna organizacija in zunanje institucije		tega ni treba presojati		Skupaj	
		f	%	f	%	f	%	f	%	N	%
trditev10	Ravnatelj	21	56,8	1	2,7	14	37,8	1	2,7	37	100,0
	Učitelj	114	60,3	10	5,3	62	32,8	3	1,6	189	100,0
	Vodja	17	38,6	2	4,5	25	56,8	0	0,0	44	100,0
	Udeleženec	124	34,3	49	13,6	152	42,1	36	10,0	361	100,0
trditev11	Ravnatelj	25	67,6	1	2,7	9	24,3	2	5,4	37	100,0
	Učitelj	144	75,8	1	,5%	40	21,1	5	2,6	190	100,0
	Vodja	34	75,6	1	2,2	7	15,6	3	6,7	45	100,0
	Udeleženec	182	50,0	34	9,3%	107	29,4	41	11,3	364	100,0
trditev12	Ravnatelj	27	73,0	0	0,0	9	24,3	1	2,7	37	100,0
	Učitelj	145	77,1	4	2,1	36	19,1	3	1,6	188	100,0
	Vodja	29	65,9	0	0,0	14	31,8	1	2,3	44	100,0
	Udeleženec	165	45,8	44	12,2	110	30,6	41	11,4	360	100,0
trditev13	Ravnatelj	23	71,9	1	3,1	8	25,0	0	0,0	32	100,0
	Učitelj	109	77,9	1	,7	30	21,4	0	0,0	140	100,0
	Vodja	21	58,3	0	0,0	15	41,7	0	0,0	36	100,0
	Udeleženec	124	34,2	65	17,9	141	38,8	33	9,1	363	100,0
trditev14	Ravnatelj	29	78,4	2	5,4	6	16,2	0	0,0	37	100,0
	Učitelj	158	82,3	3	1,6	28	14,6	3	1,6	192	100,0
	Vodja	33	75,0	2	4,5	9	20,5	0	0,0	44	100,0
	Udeleženec	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev15	Ravnatelj	20	55,6	2	5,6	12	33,3	2	5,6	36	100,0
	Učitelj	102	53,4	10	5,2	69	36,1	10	5,2	191	100,0
	Vodja	23	52,3	3	6,8	16	36,4	2	4,5	44	100,0
	Udeleženec	135	38,0	42	11,8	117	33,0	61	17,2	355	100,0
trditev16	Ravnatelj	18	50,0	2	5,6	15	41,7	1	2,8	36	100,0
	Učitelj	107	56,0	12	6,3	68	35,6	4	2,1	191	100,0
	Vodja	27	62,8	1	2,3	14	32,6	1	2,3	43	100,0
	Udeleženec	130	37,1	40	11,4	121	34,6	59	16,9	350	100,0
trditev17	Ravnatelj	5	13,5	9	24,3	21	56,8	2	5,4	37	100,0
	Učitelj	43	22,8	29	15,3	111	58,7	6	3,2	189	100,0
	Vodja	16	36,4	9	20,5	17	38,6	2	4,5	44	100,0
	Udeleženec	83	23,1	63	17,5	139	38,7	74	20,6	359	100,0
trditev18	Ravnatelj	14	37,8	6	16,2	17	45,9	0	0,0	37	100,0
	Učitelj	85	44,5	19	9,9	79	41,4	8	4,2	191	100,0
	Vodja	21	47,7	2	4,5	20	45,5	1	2,3	44	100,0
	Udeleženec	119	32,8	55	15,2	124	34,2	65	17,9	363	100,0
trditev19	Ravnatelj	8	22,2	4	11,1	24	66,7	0	0,0	36	100,0
	Učitelj	59	30,9	26	13,6	101	52,9	5	2,6	191	100,0
	Vodja	15	33,3	10	22,2	20	44,4	0	0,0	45	100,0
	Udeleženec	100	27,5	74	20,4	117	32,2	72	19,8	363	100,0

Preglednica 105: Kdo naj presoja posamezne dejavnike kakovosti izobraževalne organizacije – višješolsko strokovno izobraževanje – primerjava med subjekti

		to naj presoja višja strokovna šola sama		to naj presojajo zunanje institucije		to naj presojajo višja strokovna šola in zunanje institucije		tega ni treba presojati		Skupaj	
		f	%	f	%	f	%	f	%	N	%
trditev1	Referent	13	76,5	0	0,0	3	17,6	1	5,9	17	100,0
	Ravnatelj	10	55,6	2	11,1	6	33,3	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	55	54,5	5	5,0	39	38,6	2	2,0	101	100,0
	Študent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev2	Referent	4	25,0	0	0,0	10	62,5	2	12,5	16	100,0
	Ravnatelj	7	38,9	1	5,6	10	55,6	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	39	38,6	5	5,0	56	55,4	1	1,0	101	100,0
	Študent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev3	Referent	10	55,6	1	5,6	5	27,8	2	11,1	18	100,0
	Ravnatelj	15	83,3			2	11,1	1	5,6	18	100,0
	Predavatelj	66	64,7	5	4,9	28	27,5	3	2,9	102	100,0
	Študent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev4	Referent	2	11,8	2	11,8	13	76,5	0	0,0	17	100,0
	Ravnatelj	4	22,2	3	16,7	11	61,1	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	31	30,1	10	9,7	62	60,2	0	0,0	103	100,0
	Študent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev5	Referent	9	50,0	1	5,6	7	38,9	1	5,6	18	100,0
	Ravnatelj	12	66,7	2	11,1	3	16,7	1	5,6	18	100,0
	Predavatelj	44	43,1	8	7,8	50	49,0	0	0,0	102	100,0
	Študent	70	29,4	39	16,4	124	52,1	5	2,1	238	100,0
trditev6	Referent	11	61,1	0	0	7	38,9	0	0,0	18	100,0
	Ravnatelj	14	77,8	0	0	4	22,2	0	0	18	100,0
	Predavatelj	70	68,6	4	39	27	26,5	1	1,0	102	100
	Študent	94	39,7	36	15,2	100	42,2	7	3,0	237	100,0
trditev7	Referent	7	38,9	1	5,6	8	44,4	2	11,1	18	100,0
	Ravnatelj	8	44,4	0	0,0	10	55,6	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	49	48,0	9	8,8	43	42,2	1	1,0	102	100,0
	Študent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev8	Referent	6	33,3	2	11,1	8	44,4	2	11,1	18	100,0
	Ravnatelj	6	33,3	1	5,6	11	61,1	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	40	39,6	9	8,9	52	51,5	0	0,0	101	100,0
	Študent	77	32,5	67	28,3	78	32,9	15	6,3	237	100,0
trditev9	Referent	11	61,1	1	5,6	1	5,6	5	27,8	18	100,0
	Ravnatelj	14	77,8	0	0,0	4	22,2	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	81	78,6	2	1,9	12	11,7	8	7,8	103	100,0
	Študent	133	56,6	25	10,6	40	17,0	37	15,7	235	100,0
trditev10	Referent	13	72,2	0	0,0	5	27,8	0	0,0	18	100,0
	Ravnatelj	11	61,1	1	5,6	6	33,3	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	67	65,0	4	3,9	30	29,1	2	1,9	103	100,0
	Študent	107	45,5	28	11,9	90	38,3	10	4,3	235	100,0
trditev11	Referent	13	76,5	0	0,0	3	17,6	1	5,9	17	100,0

		to naj presoja višja strokovna šola sama		to naj presojajo zunanje institucije		to naj presojajo višja strokovna šola in zunanje institucije		tega ni treba presojati		Skupaj	
		f	%	f	%	f	%	f	%	N	%
	Ravnatelj	18	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	75	72,8	6	5,8	22	21,4	0	0,0	103	100,0
	Študent	120	51,3	39	16,7	62	26,5	13	5,6	234	100,0
trditev12	Referent	16	88,9	1	5,6	0	0,0	1	5,6	18	100,0
	Ravnatelj	15	83,3	0	0,0	3	16,7	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	75	73,5	5	4,9	22	21,6	0	0,0	102	100,0
	Študent	109	46,4	38	16,2	72	30,6	16	6,8	235	100,0
trditev13	Referent	12	75,0	1	6,3	3	18,8	0	0,0	16	100,0
	Ravnatelj	9	50,0	1	5,6	8	44,4	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	51	65,4	0	0,0	26	33,3	1	1,3	78	100,0
	Študent	77	33,0	57	24,5	86	36,9	13	5,6	233	100,0
trditev14	Referent	13	76,5	1	5,9	3	17,6	0	0,0	17	100,0
	Ravnatelj	12	66,7	0	0,0	6	33,3	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	71	72,4	1	1,0	26	26,5	0	0,0	98	100,0
	Študent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
trditev15	Referent	8	44,4	3	16,7	5	27,8	2	11,1	18	100,0
	Ravnatelj	4	22,2	1	5,6	13	72,2	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	55	55,6	3	3,0	39	39,4	2	2,0	99	100,0
	Študent	100	42,4	33	14,0	72	30,5	31	13,1	236	100,0
trditev16	Referent	9	50,0	2	11,1	7	38,9	0	0,0	18	100,0
	Ravnatelj	5	27,8	1	5,6	12	66,7	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	54	54,5	2	2,0	43	43,4	0	0,0	99	100,0
	Študent	99	42,1	30	12,8	73	31,1	33	14,0	235	100,0
trditev17	Referent	3	16,7	3	16,7	11	61,1	1	5,6	18	100,0
	Ravnatelj	4	22,2	1	5,6	12	66,7	1	5,6	18	100,0
	Predavatelj	29	29,3	16	16,2	52	52,5	2	2,0	99	100,0
	Študent	62	26,6	42	18,0	84	36,1	45	19,3	233	100,0
trditev18	Referent	7	41,2	1	5,9	8	47,1	1	5,9	17	100,0
	Ravnatelj	8	44,4	0	0,0	9	50,0	1	5,6	18	100,0
	Predavatelj	43	42,6	6	5,9	49	48,5	3	3,0	101	100,0
	Študent	87	36,7	28	11,8	90	38,0	32	13,5	237	100,0
trditev19	Referent	6	35,3	2	11,8	8	47,1	1	5,9	17	100,0
	Ravnatelj	6	33,3	2	11,1	10	55,6	0	0,0	18	100,0
	Predavatelj	32	31,7	12	11,9	57	56,4	0	0,0	101	100,0
	Študent	52	22,0	61	25,8	87	36,9	36	15,3	236	100,0