

Aleksandra Grašič in Katja Jeznik

Ugotavljanje, zagotavljanje in razvoj kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja

Povzetek: V prispevku avtorici povzameta zgodovino zagotavljanja kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja (v nadaljevanju PSI) na evropski in državni ravni, sledi povzetek dosedanjih nacionalnih poročil o kakovosti PSI ter primer trenutno aktualne metode celovitega sistema zagotavljanja kakovosti izobraževalnih institucij, tj. kolegialne presoje (v ang. *peer review*). V sklepnem delu povzameta evropske in nacionalne razvojne usmeritve na področju zagotavljanja kakovosti PSI ter se do spodbujanja k učnim izidom usmerjenega učenja, ki poteka tudi prek sistemov zagotavljanja kakovosti, kritično opredelita. Besedilo dopolnita s primeri projektov, tujih zgledov ter sporočil ključnih razvojnopolitičnih dokumentov, ki so vplivali na razvoj zagotavljanja kakovosti PSI v Sloveniji. Skrb za kakovost PSI je živa, vendar gre za dolgoročen proces, ki lahko kot vrednota zaživi šele, če je ustrezno podprt tako na sistemski ravni (zakonodaja, skrb za analizo kazalnikov kakovosti, sodelovanje v mednarodnem prostoru) kot tudi na ravni izvajalcev izobraževanja (sistemsko ovrednoteno delo šolskih komisij za kakovost, vključevanje v mreže, skrb za samoevalvacijo ipd.). Posebnost PSI v primerjavi s preostalimi douniverzitetnimi ravnmi izobraževanja je, da so pomembni partnerji v procesu izobraževanja delodajalci kot soizvajalci praktičnega dela PSI. To pa je segment PSI, kjer naj bi se prizadevanja za razvoj kakovosti v bližnji prihodnosti še okrepila.

Ključne besede: EQAVET, strokovna avtonomija, samoevalvacija, kolegialna presoja, komisija za kakovost izvajalca PSI, kazalniki kakovosti.

UDK: 377

Znanstveni prispevek

Aleksandra Grašič, višja svetovalka III, Center RS za poklicno izobraževanje, Kajuhova 32 u, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: sasa.grasic@cpi.si

Dr. Katja Jeznik, višja svetovalka III, Center RS za poklicno izobraževanje, Kajuhova 32 u, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: katja.jeznik@cpi.si

Uvod

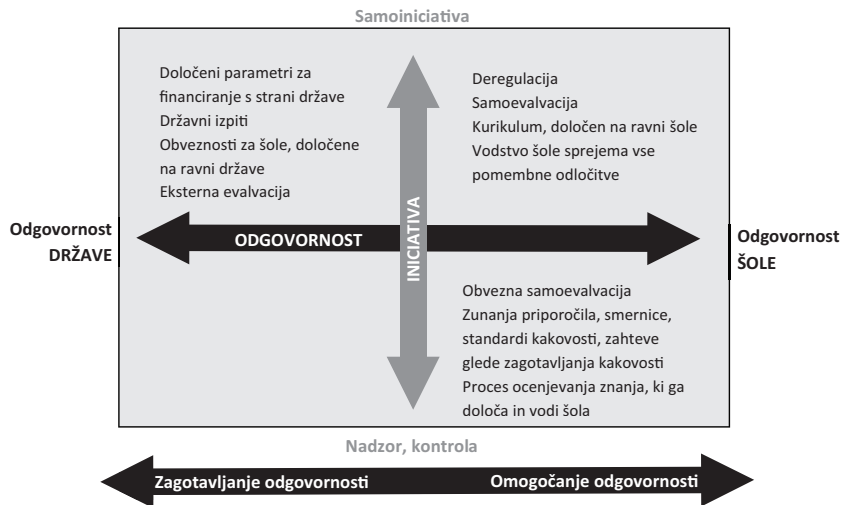
Ekonomski in socialni razvoj v Evropi v zadnjem desetletju še bolj poudarjeno kot prej zahteva izboljšanje kakovosti, učinkovitosti, ustreznosti in privlačnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja (Bruges communiqué 2011). Od izvajalcev poklicnega in strokovnega izobraževanja se pričakuje, da bodo odzivnejši na potrebe družbe, delodajalcev in samih udeležencev izobraževanja, dijakov ali odraslih. Da bi bili izvajalci lahko odzivni, pa jim mora sistemska raven podeliti določeno stopnjo avtonomije. Prav to je bila ena ključnih usmeritev zadnjih reform v poklicnem in strokovnem izobraževanju, tako na evropski kot na državni, slovenski ravni. Mnoge evropske države so zastavile razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja v smislu večanja avtonomije izvajalcev, kar je vzporedno pripeljalo do večje fleksibilnosti učnih poti in ponudbe izobraževanja in usposabljanja. Obveljalo je načelo, da naj se na sistemski ravni (na ravni posameznih držav in vzporedno na evropski ravni) določijo pričakovani rezultati in učinki učenja (pozneje poimenovani kot *learning outcomes*, prevedeno v učni izidi), izvajalcu pa naj bo podeljena avtonomija pri iskanju poti do tja. S tem bi se vzpostavili raznovrstno učno okolje, primeri različnih praks, možnosti za ustvarjalnost in inovativnost, skupnosti in mreže za izmenjavo primerov dobrih praks in ustvarjanje novega znanja, obenem pa bi se spodbudilo vseživljenjsko učenje in olajšalo mobilnost udeležencev izobraževanja, pozneje delovne sile.

V šolskih sistemih, ki so bili tradicionalno navajeni bolj na učno-snovno paradigmo kurikula, je bilo treba izpeljati velike premike v pojmovanjih znanja, procesa učenja in poučevanja, v pojmovanju vloge učitelja in vloge dijaka tako med ustvarjalci kot med izvajalci šolskih politik. Vzporedno s spremembo pojmovanj smo bili seveda primorani spreminjati operativne rešitve na vseh ravneh, od sistemske, prek ravni izvajalca pa vse do učitelja in na koncu udeleženca izobraževanja. Od predmetnega kurikula na nacionalni ravni smo prešli h kompetenčno zasnovanemu in modularno zgrajenemu (gl. Pevec Grm idr. 2006), od normativnega vrednotenja znanja, kjer je dosežek dijaka odvisen od povprečnega dosežka skupine, ki ji pripada, h kriterijskemu, kjer so standardi znanja določeni vnaprej (gl. Milekšič 2010). Prilagajanje učnih poti vsakemu posameznemu udeležencu izobraževanja nas je

usmerjalo v iskanje in razvijanje orodij v pomoč individualizaciji, kot so razvojni portfolio dijaka, dokumenti Europass, metodologija za priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ali znanja, pridobljenega formalno, vendar drugje, v drugačnem šolskem sistemu. Eno prav tako temeljnih načel evropskih usmerjevalnih šolskih politik je namreč spodbujati mobilnost tako udeležencev izobraževanja in usposabljanja kot tudi učiteljev in delovne sile. Zgraditi transparenten evropski kvalifikacijski okvir, v katerem bodo prepoznane in priznane lokalno pridobljene kvalifikacije, pa je eno od zadnjih operativnih prizadevanj pri razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja v evropskem prostoru.

Takšne spremembe izvajalcem ne omogočajo le novih privlačnih možnosti za ustvarjalnost, eksperimentiranje in samostojnost, ampak tudi nove zahteve, pritiske, odgovornosti in možnosti za napake. Delo jim lahko olajšamo z za to prilagojenim sistemom izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter z za to prilagojenimi pristopi sistema ugotavljanja, zagotavljanja in razvoja kakovosti. Tako se tudi tema dvema segmentoma v evropskem in nacionalnem prostoru namenja veliko pozornosti.

Glede na stopnjo avtonomije, ki so je izvajalci deležni, lahko šolske sisteme različnih držav razvrstimo v spodnji graf po 2 parametrih, in sicer glede na to, v kolikšni meri je odgovornost za odločitve na strani države oz. izvajalca, ter glede na stopnjo samoiniciative oz. nadzora države. Lahko bi rekli, da smo se v zadnjih reformah iz levega spodnjega kvadrata pomikali proti preostalim kvadratom.



Slika 1: Stopnja avtonomije izvajalca določata stopnja odgovornosti, ki je šolam podeljena, ter stopnja samoiniciative, ki je izkazana pri izvajalcih. Glede na ta dva parametra lahko izobraževalne sisteme različnih držav razvrstimo v zgornji graf (BIBB v Peer learning activity ... 2008).

Če je sistem, ki ga lahko razvrstimo v levi kvadrat, po mnenju nekaterih bolj transparenten in varen in je možnih manj napak, saj odločitve sprejemajo za to usposobljeni strokovnjaki, pa je po drugi strani manj odziven na potrebe spreminjajočega se okolja, potrebe dijakov, delodajalcev in lokalnega okolja izvajalca.

Če torej mnoge odločitve prenesemo z ravni državnih strokovnih aparatov na raven izvajalca, se poveča potreba po samoevalvaciji in zagotavljanju kakovosti na ravni izvajalca. Pomembne odločitve, ki so bile prenesene z ravni države na raven šole v zadnji reformi poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki je bila usmerjana z *Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001), so naslednje: 20 % strokovnega dela kurikula se določi na ravni izvajalcev; šola razporedi strokovne module po letnikih; obenem razporedi ure praktičnega pouka med strokovne module in praktično usposabljanje z delom, ki poteka pri delodajalcu; šole določajo standarde znanja, razen pri predmetih, ki so del poklicne mature; podobno kot na preostalih ravneh (OŠ, gimnazija) pa tudi na srednjih poklicnih in strokovnih šolah sami določajo šolska pravila in načine ocenjevanja znanja. Nekaj podatkov o tem, kako so te novosti zaživele v praksi, je razvidnih iz različnih evalvacijskih študij¹, ključne ugotovitve spremljanja uvajanja novosti pa so bile predstavljene v publikaciji *Z evalvacijo do sprememb* (Klarič idr. 2012).

Evropski kontekst razvoja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja

Želja po visokokakovostnem poklicnem in strokovnem izobraževanju je skupna vsem članicam Evropske unije, njegova kakovost pa se navadno izkazuje skozi izobraževanje in usposabljanje, ki naj bosta čim bolj prilagojena industriji in tehnološkim spremembam, fleksibilna glede na spremembe trga dela, vendar naj vključujeta tudi socialne dejavnike. Objektivi cilji razvoja kakovosti poklicnega šolstva na ravni Evrope so tako na prvi pogled lahko razumljeni predvsem kot le (nekritični) način odgovarjanja šolskega sistema na siceršnje sodobne družbene spremembe (npr. procesi globalizacije, kapitalizem, individualizem ipd). Usmerjeni so namreč predvsem k zaposljivosti udeležencev izobraževanja, prilagodljivosti trgu dela, a vendarle tudi k bolj klasičnim humanističnim ciljem izobraževanja, kot sta na primer večja dostopnost šolanja za vse in usmerjenost izobraževanja v vseživljenjsko učenje. V nadaljevanju, ob zavedanju, kaj lahko prenašanje idej, ki nastajajo v transnacionalnih kontekstih, pomeni za lokalno raven (Medveš 2008; Skubic Ermenc in Mikulec 2011), prikazujemo glavni lok idej, ki oblikujejo današnje trende razvijanja, zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti na ravni EU.

Oblikovanje osnovnih idej glede zagotavljanja kakovosti na ravni EU lahko opredelimo s pomočjo nekaterih ključnih dokumentov, ki so bili sprejeti v zadnjem desetletju. Tako je med temeljnimi cilji *Kopenhagenske deklaracije* (2002) opredeljeno sodelovanje držav pri zagotavljanju kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja, s poudarkom na izmenjavi modelov in metod, pa tudi skupnih principov in kriterijev kakovosti. Leta 2005 so začela nastajati ključna evropska orodja (*European Reference tools*): EQF², ECVET³ in ENQA-VET (pozneje preimenovan v

¹ Glej npr. www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje.aspx.

² EQF je Evropsko ogrodje kvalifikacij.

³ ECVET je evropski kreditni sistem za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Namenjen je prevajanju učnih izkušenj v enote učnih izidov, ki skupaj oblikujejo kvalifikacijo, ki temelji na točkah ECVET.

EQAVET)⁴. Leta 2008 je bila objavljena publikacija *Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje* (2008), kot zadnji aktualni ključni dokument pa izpostavljam dve leti pozneje sprejet strateški dokument *Sporočilo iz Bruggeja oz. The Bruges Communiqué* (2011). Sporočilo govori o okrepljenem evropskem sodelovanju na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja za obdobje od leta 2011 do 2020 in izpostavlja, da raznolikost evropskih sistemov za poklicno izobraževanje omogoča vzajemno učenje, vendar sta za vzpostavitev medsebojnega zaupanja, ki spodbuja mobilnost in priznavanje znanj, spretnosti in kompetenc med temi sistemi, potrebna preglednost in skupni pristop k zagotavljanju kakovosti (prav tam, str. 10). Eden izmed strateških ciljev sporočila pravi, da naj sodelujoče države vzpostavijo okvire za zagotavljanje kakovosti v skladu s priporočili EQAVET-a: »Sodelujoče države bi morale do konca leta 2015 na nacionalni ravni vzpostaviti skupni okvir za zagotavljanje kakovosti za ponudnike poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki bi se uporabljal tudi za s tem povezano učenje na delovnem mestu in bi bil združljiv z okvirom EQAVET-a.« (Prav tam, str. 16–17)

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili to, kar prinaša EQAVET oziroma *Evropska mreža za zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, ki je začela delovati leta 2005, takrat še pod imenom ENQA-VET, *Center RS za poklicno izobraževanje* pa kot nacionalna institucija v mreži sodeluje od leta 2008. Osnovni namen ustanovitve mreže držav je bil državam omogočiti razvoj trajnostne podlage za krepitev kulture zagotavljanja kakovosti tako v okviru posameznih držav kot na evropski ravni. EQAVET je sistem zagotavljanja kakovosti utemeljil na Demingovem krogu štirih faz: načrtuj, deluj, preveri in ukrepaj (v ang. plan, do, check, act), opredelil je 10 kazalnikov kakovosti⁵, izpostavil je potrebo po rednem spremljanju kakovosti s pomočjo prepleta samoevalvacije in zunanje evalvacije ter rednega poročanja o napredku, izpostavil pa je tudi potrebo po uskladitvi systemske ravni zagotavljanja kakovosti z zagotavljanjem kakovosti na ravni izvajalca.

V okviru EQAVET-a so do zdaj nastali usmerjevalni dokumenti za implementacijo zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki so bili ponujeni državam članicam v podporo pri njihovih prizadevanjih, in sicer: *Zagotavljanje kakovosti na ravni sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja*, *Zagotavljanje kakovosti na ravni izvajalca poklicnega izobraževanja in usposabljanja*, *Zagotavljanje kakovosti učenja z delom* (pri nas poimenovanega praktičnega usposabljanja z delom) ter *Priporočila za usklajevanje obstoječega sistema zagotavljanja kakovosti s priporočili EQAVET-a*⁶.

Usmerjevalni dokumenti so pospremljeni z gradniki za vzpostavitev in krepitev procesov zagotavljanja kakovosti, gradniki pa so podprti s primeri dobrih

⁴ Evropska mreža za zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (gl. www.eqavet.eu).

⁵ Kazalniki kakovosti v okviru EQAVET so: 1. ustreznost sistemov zagotavljanja kakovosti za izvajalce poklicnega in strokovnega izobraževanja (v nadaljevanju PSI), 2. vlaganje v usposabljanje učiteljev in mentorjev, 3. stopnja udeležnosti v programih PSI, 4. delež oseb, ki so uspešno zaključile programe PSI, 5. stopnja zaposljivosti oseb, ki so končale programe PSI, 6. izkoriščenost pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc na delovnem mestu, 7. stopnja brezposelnosti, 8. vključenost ranljivih skupin, 9. mehanizmi prepoznavanja izobraževalnih potreb na trgu dela, 10. načini spodbujanja boljšega dostopa do PSI. Več na www.eqavet.eu.

⁶ Dostopno na <http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx>.

praks, ki so jih prispevale sodelujoče države. Redno so organizirani seminarji za medsebojno izmenjavo izkušenj in ustvarjanje novega znanja (t. i. *peer learning activities*). Tako EQAVET uresničuje svojo vlogo skupnosti dobrih praks (t. i. *community of practise*), ki povezuje države članice, socialne partnerje in evropsko komisijo v sodelovanju pri izboljševanju in razvoju zagotavljanja kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja na podlagi evropskega referenčnega okvira zagotavljanja kakovosti. Implementacija evropskega okvira zagotavljanja kakovosti naj bi se po načelu EQAVET-a (EQAVET 2013) v državah članicah implementirala prostovoljno, *Sporočilo iz Bruggeja* (The Bruges ... 2011) pa jo, kot že predhodno omenjeno, zapiše kot nujno (prav tam, str. 16). Kako se to uresničuje v Sloveniji, je predstavljeno v nadaljevanju besedila.

Kratka zgodovina ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji

Skrb za kakovost šolstva je stara toliko kot samo šolstvo. Ko pa govorimo o kakovosti kot delu oblikovanja šolske politike, hiter pregled dogajanja na tem področju v Sloveniji⁷ pokaže, da imajo pri nas daljšo tradicijo t. i. zunanji pristopi k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti (Mikulec in Skubic Ermenc 2013, str. 35), ki jih lahko povežemo tudi s pristopi zunanje evalvacije (Možina idr. 2013a, str. 13). Gre za različne postopke akreditacij, ki jih navadno izvajajo pristojna ministrstva, pa tudi za delo šolskih inšpekcijskih služb, vpis šol v različne razvide, načine zunanjega preverjanja in ocenjevanja znanja (NPZ, matura) ipd. Kot specifikum poklicnega šolstva naj na tem mestu omenimo verifikacijo učnih mest pri delodajalcih, ki izvajajo del praktičnega izobraževanja PSI (t. i. praktično usposabljanje z delom).

Pristopi k notranjemu zagotavljanju in ugotavljanju kakovosti (oz. notranje spremljanje, samoevalvacija na ravni konkretne izobraževalne institucije) (Možina idr. 2013a, str. 13) so se oblikovali vzporedno v različnih projektih. Naj omenimo le nekatere od njih (povzeto po Mali 2011): *Ogledalo* (Zavod RS Za šolstvo, 1996–2001), *Mreže učečih se šol* (Šola za ravnatelje, 1998–), *Modro oko* (različne institucije, 2001/02), POKI (Andragoški center Slovenije, 1999–), QUTE (Center RS za poklicno izobraževanje, 2007–2008), projekt Slovenskega inštituta za kakovost *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja*⁸. Omenjeni projekti so imeli podoben cilj – šolam so ponudili izdelane instrumente in smernice, ki so jim lahko bili v pomoč pri izvajanju evalvacijskih aktivnosti, torej pri njihovi samoevalvaciji.

Na področju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja je bila zdaj večja sistemska sprememba na področju kakovosti vpeljana leta 2006, in

⁷ Kakšen je siceršnji zgodovinski razvoj kurikularnih evalvacij, analizirajo npr. T. Možina (2003, str. 76–110), M. Brejc idr. (2008), a tega na tem mestu ne povzemamo.

⁸ Projekt je temeljil na popolnem/celostnem upravljanju kakovosti (*Total quality management*, TQM) in nenehnem izboljševanju kakovosti ter gradnji celovitega vključevanja vseh zaposlenih, vedno in v vseh procesih 11. V prakso je uvajal načela Demingovega kroga, pomenil pa je tudi aplikacijo standarda ISO 9001 (prim. Brejc idr. v Mali 2011).

sicer s sprejetjem sprememb *Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). V omenjeni zakon je bilo vključeno novo tretje poglavje – *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti*, ki v 15. členu določa, da morajo šole zagotoviti kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti z upoštevanjem skupnega evropskega okvira zagotavljanja kakovosti (že prej opisan EQAVET). Naslednji, 16. člen pa svetom šol daje nalogo, da na predlog ravnatelja imenujejo komisijo za kakovost v sestavi predsednika komisije in najmanj petih članov (predstavniki strokovnih delavcev šole, delodajalcev, dijakov in staršev). V členu je opredeljeno tudi, da lahko šolski centri z več organizacijskimi enotami oblikujejo le eno komisijo za kakovost. Komisija oblikuje letno poročilo in ga objavi na spletnih straneh šole. 17. člen določa, da javni zavod oziroma druga organizacija, ustanovljena za razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja, ugotavlja kakovost le-tega na podlagi podatkov šol in drugih statističnih podatkov. Natančnejše pogoje za uporabo, varovanje in posredovanje podatkov, ki se jih zbira na podlagi 17. člena *Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju*, določa *Pravilnik o upravljanju s podatki o kakovosti šol* (2007). Sedem kazalnikov kakovosti⁹ za to raven izobraževanja je določil *Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje* glede (leta 2007) na priporočilo *Komisije za razvoj nacionalnega ogrodja za kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju*¹⁰, *Center RS za poklicno izobraževanje* pa je od takrat odgovoren, da za šole pripravlja metodologijo za zbiranje podatkov in določi rok, do katerega mu morajo šole posredovati podatke, ki jih vključujejo kazalniki. Iz posredovanih podatkov *Center RS za poklicno izobraževanje* oblikuje poročilo o kakovosti.

Tudi za poklicno in strokovno izobraževanje je torej jasno opredeljeno, da se zbira in posreduje le tiste podatke, ki se jih zakonsko sme zbirati, z njimi pa se ravna enako kot z osebnimi podatki. Zbrani podatki se uporabljajo za ugotavljanje kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja na sistemski ravni, ne sme pa se jih uporabljati za vrednostno razvrščanje šol. Podatki se zbirajo z namenom oblikovanja državnega poročila, ki ne vključuje podatkov posameznih izvajalcev izobraževanja, in to velja za vse vrste zbranih podatkov (npr. višino sredstev, s katerimi organizacije razpolagajo). Preostala normativna določila zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja so analizirana v *Poročilu o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja za šolski leti 2009 / 10 in 2010 / 11* (2012).

Na *Centru RS za poklicno izobraževanje* so bila do zdaj oblikovana in na ustreznih mestih predstavljena¹¹ tri državna poročila o kakovosti, v katerih so

⁹ Sprejeti kazalniki pomenijo državni okvir in hkrati dolgoročno usmerjen okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v PSI na sistemski ravni. Kazalniki po vsebini zajemajo večino vsebine kazalnikov, pripravljenih na evropski ravni (EQAVET). Pri tem so upoštevani tako kontekstualni, vhodni, procesni kot tudi izhodni kazalniki oziroma kazalniki učinka (za podrobno opredelitev gl. *Poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega ...* 2012).

¹⁰ Hkrati je komisija strokovnemu svetu predstavila tudi publikacijo *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije* (2007), ki je bila posredovana večjemu številu šol, na voljo pa je tudi v elektronski obliki na spletni strani CPI (www.cpi.si).

¹¹ Na *Strokovnem svetu RS* za poklicno in strokovno izobraževanje in na spletni strani *Centra RS* za poklicno izobraževanje (<http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>).

bili analizirani podatki, ki so se nanašali na šolska leta 2007/08, 2008/09, 2009/10 in 2010/11. Glede na priporočila *Strokovnega sveta RS za poklicno in strokovno izobraževanje* so dosedanja poročila namenjena analizi prvih treh od sicer sedmih kazalnikov kakovosti, natančnejši podatki pa so dostopni na spletnih straneh *Centra RS za poklicno izobraževanje*.

Kot ugotavlja Mali (2011, str. 169), je *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* sicer podlaga za ugotavljanje in zagotavljanje poklicnega in strokovnega šolstva, a je sistem, ki izhaja iz tega, hkrati pomanjkljiv, ker se na ravni zakona ne upošteva certifikatnega sistema, ki danes dopolnjuje sistem izobraževanja, in se ne upošteva vloge delodajalca kot partnerja pri izvedbi izobraževalnega programa. V prihodnosti bi bilo treba veljavne kazalnike kakovosti ustrezno nadgraditi in jih opredeliti tudi operativno, v smislu oblikovanja ustreznih podpornih baz, kar bi lahko dodatno okrepilo vlogo državnega poročila kot elementa zunanje evalvacije, s čimer bi se izognili potrebi po vzpostavljanju posebnega nadzora šol. Posebno pozornost bi bilo treba nameniti tudi delodajalcem kot izvajalcem praktičnega dela izobraževanja in premisliti o trenutnem načinu akreditacije učnih mest.

Kot je razvidno iz dosedanjega opisa zagotavljanja, ugotavljanja in razvoja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja, se ta ves čas misli na dveh ravneh: na sistemski ravni in na ravni izvajalcev izobraževanja. Razumevanje teh procesov lahko navežemo na siceršnje razprave o tem, kdo je odgovoren za kakovost, oz. z besedami T. Možina (2010, str. 14): gre za vprašanja o tem, kako bomo kakovost merili in kdo naj jo meri. Javnost ima pravico vedeti, kako je porabljen javni denar in kako kakovostno se opravljajo javne službe. Avtorica izpostavi štiri temeljna vprašanja: »Kdo je tisti, ki naj izkazuje odgovornost? Komu? Za kaj? In s kakšnim namenom?« (Prav tam, str. 15) Gre torej za vprašanje razmerja med zunanjim in notranjim sistemom presojanja in zagotavljanja kakovosti.

Poznamo torej različne modele ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (gl. Možina 2003; Možina 2010). V nadaljevanju izpostavljamo to, kar se zdi zanimivo z vidika posebnosti poklicnega in strokovnega šolstva. Tudi na tej ravni izobraževanja, podobno kot na preostalih ravneh, poznamo primere presoje kakovosti, ki so bili preneseni iz gospodarstva (npr. standard ISIO, model poslovne odličnosti). S tem modelom se išče predvsem odgovor na vprašanje, kako opredelitve kakovosti nastajajo in kdo je oz. naj bo tisti, ki jih oblikuje. T. Možina (2010) ugotavlja, da je pomanjkljivost tovrstnih pristopov predvsem to, da se premalo pozornosti namenja sami naravi kakovosti in problematiki njenega opredeljevanja, ki je posledično pogosto oblikovana na podlagi interesnih skupin v izobraževanju, ki pa jih je še posebej na ravni poklicnega in strokovnega izobraževanja zelo veliko. Mali (2011, str. 169) kot ključne izpostavi različna ministrstva, združenja delodajalcev in delojemalcev ter različne javne zavode, ki izvajajo različne projekte, in ugotavlja, da je zato še pomembneje, da oblikujemo enoten dogovor o sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Kljub trendom, da se sisteme ugotavljanja kakovosti veže tudi na kazalnike, ki so pogostejši v gospodarstvu, to znotraj izobraževalnega sistema ni dovolj. »Družbene razmere vedno bolj zahtevajo, da se razprave o kakovosti povezujejo z vprašanji *družbeno odgovornega in etičnega ravnanja*.« (Možina 2010, str. 10)

Avtorica kot glavni razlog tega navaja sodobno mešanje kultur in civilizacij, kar vodi v razmisleke o bolj socialnem, družbeno odgovornem in etičnem izobraževanju na vseh ravneh. Poleg tega pa so seveda še drugi razlogi. Naj naštejemo le nekaj avtorjev, ki, tudi z vidika izobraževanja, relevantno analizirajo sodobno družbo. Beck (2001) uporabi izraz *družba tveganja*, proces, ki ta čas posebej zaznamuje, pa imenuje individualizacija. Giddens (1991) govori o pomenu ontološke varnosti, zaupanja in »politik življenja« za posameznika, Bauman (2002) pa analizira razmere sodobnosti z idejo *tekoče moderne*. Vsi ti aktualni družbeni procesi (globalizacija in individualizacija) pomembno vplivajo tudi na oblikovanje sodobnih šolskih politik (gl. tudi Mikulec 2013).

To vodi do sklepa, da je tudi opredelitev kakovosti proces, in ne stanje, in da kakovosti ne moremo popolnoma in trajno opredeliti, ker je takšna opredelitev vedno le trenutna in delna. Tudi to je razlog, da danes na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja postajajo vse obetavnejši modeli presojanja kakovosti, ki so bolj osredotočeni na ustvarjanje in izmenjavo znanja v izobraževalnih organizacijah ali med njimi, v ozadju tega pa je ideja, da je tudi za zagotavljanje kakovosti znotraj izobraževanja pomemben odnos. Če so modeli presoje kakovosti postavljeni samo od zunaj, tistih, ki so jim namenjeni, ne zadevajo. Ali kot zapiše tudi T. Možina: »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.*« (Prav tam, str. 40) Kakovost je tudi stvar subjektivne presoje, in torej zelo dinamičen proces, koncept kakovosti, ki iz tega izhaja, pa je blizu idejam t. i. četrte generacije evalvacij (Lincon in Guba v Možina 2003). Izhodišče je sodelovanje vseh v vseh fazah zagotavljanja kakovosti. V metodičnem smislu to podpira prav kolegialna presoja, trenutno zelo aktualna metoda ugotavljanja in celovitega razvoja kakovosti.

Kolegialna presoja kot aktualna metoda ugotavljanja, celovitega zagotavljanja in razvoja kakovosti

Center RS za poklicno izobraževanje se je na podlagi različnih argumentov, ki so predstavljeni na več mestih v nadaljevanju tega poglavja, odločil za uporabo metode kolegialnega presojanja pri podpiranju poklicnih in strokovnih šol pri ugotavljanju ter celovitem zagotavljanju in razvoju kakovosti.

Metoda kolegialne presoje je natančno predstavljena na drugih mestih (Gutknecht - Gmeiner 2007), zato jo tukaj opisujemo le na kratko. Opredeljena je kot oblika zunanje evalvacije s ciljem podpirati presojo izobraževalno institucijo v njenih prizadevanjih pri zagotavljanju in razvoju kakovosti (prav tam, str. 1). Skupina zunanjih strokovnjakov, tako imenovanih kolegov presojevalcev, je povabljena, da presodi različne vidike kakovosti izobraževalne organizacije. Med presojanjem presojevalci obišejo ustanovo, ki je v postopku presoje. Kolegi presojevalci so zunanji strokovnjaki, ki sami delajo v podobnem okolju in so strokovno usposobljeni na področju, ki ga presojujejo. V sami presoji ne delujejo z nadrejenega, ampak z enakovrednega položaja (zato se tudi imenujejo kolegi) do oseb, katerih delo je v procesu presoje.

Čeprav je kolegialna presoja v literaturi opredeljena kot oblika zunanje evalvacije, ima samoevalvacija izvajalca izobraževanja v celotnem postopku kolegialne presoje pomembno mesto. Vključitev v kolegialno presojo je za izobraževalno institucijo prostovoljna. V fazi priprave šola sama izbere, katero izmed ponujenih področij želi presojati. Ključna v fazi priprave je samoevalvacija po kazalnikih in merilih danega področja, ki so bili pripravljene drugje, bodisi v nacionalni svetovalni instituciji bodisi v mednarodni mreži – European Peer Review Association in na podlagi priporočil EQAVET-a. V pilotni izvedbi, ki je v letu 2010 potekala na nacionalni ravni, sta se kombinirala oba pristopa, evropski indikatorji in merila, ki so bila predrugajena ter nadgrajena v skladu z razvojnimi potrebami slovenskih poklicnih in strokovnih šol, zaznanimi v procesu rednega spremljanja izobraževalnih programov¹². Tudi v zadnji fazi je ključna motiviranost in aktivnost izobraževalne institucije, ki je v procesu presoje. Končno poročilo o kolegialni presoji predstavlja izhodišče za svetovalni razgovor med kolegi presojevalci in kolegi izvajalci. Poročilo in razgovor predstavljata usmeritev za pripravo akcijskih ali razvojnih načrtov za nadaljnji razvoj področja presoje izobraževalne institucije.

Enakovrednost, vpletenost, aktivnost in motiviranost kolegov izvajalcev na eni ter strokovna usposobljenost kolegov presojevalcev na drugi strani so ključne za učinkovitost same metode pri ugotavljanju in razvoju kakovosti izvajalca. Metodo se da naučiti, obstajajo pa tudi dobri priročniki za usmerjanje procesa, a da bi ustvarili dodano vrednost iz vseh prizadevanj, je treba k presoji kot kolege presojevalce povabiti izkušene in usposobljene strokovnjake, ki poznajo sodobne razvojne smernice poklicnega in strokovnega izobraževanja.

V priročniku za kolegialno presojanje avtorji navajajo (prav tam, str. 53), da mora biti celotna skupina kolegov presojevalcev usposobljena na področju učenja in poučevanja, področju presojanja in razvoja kakovosti ter na področjih kakovosti, ki jih sama presoja pregleduje. Vsaj eden od kolegov presojevalcev v timu mora biti sposoben izpolniti vlogo strokovnjaka za evalvacijo, v primeru mednarodne presoje pa mora biti vsaj en kolega v timu iz tujine, pri čemer mora imeti mednarodne izkušnje in obvladati jezik.

V naslednjih letih *Center RS za poklicno izobraževanje* načrtuje vključitev slovenskih potencialnih kolegov – nekaj strokovnih sodelavcev s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja (tako učiteljev kot drugih) – v mednarodno usposabljanje, v katerem se bodo usposobili za delovanje v vlogi kolegov pri presoji poklicnih in strokovnih šol sodelujočih evropskih držav. K tej odločitvi so nas spodbudile zaznane potrebe po kakovostnem usposabljanju v naših opažanjih med poskusno izpeljavo, sugestije *Racionalne evalvacije poskusne izpeljave kolegialne presoje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Možina 2010), prav tako pa tudi prizadevanja na drugih ravneh izobraževalnega sistema (na področju odraslih, gl. Možina idr. 2013b) in prizadevanja pri razvojnem delu z izvajalci PSI v nekaterih drugih državah.

Učitelji in strokovni delavci šole z vključitvijo med kolege presojevalce nastopajo v zanje novih vlogah in pridobivajo izkušnje v kontekstih, ki jih prej niso

¹² Več na <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>.

poznali, kar prispeva k njihovemu profesionalnemu razvoju. V pilotnem projektu 2010 so poudarjali predvsem vrednost izkušnje videti rešitve drugih šol, začutiti njihovo klimo, v diskusiji izmenjati izkušnje ter vrednost možnosti vzpostaviti mreže za nadaljnje sodelovanje. Čeprav za zdaj še nimamo sistematične spremljave vplivov kolegialne presoje na razvoj in stališča izvajalcev, ki so bili vpeti v proces kolegialne presoje, tukaj navajamo individualna poročila o nekaterih njihovih doživljanjih metode.

V poročilu o pilotnem uvajanju metode kolegialne presoje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Knavaš idr. 2010) M. Trampuš (v prav tam, str. 140) kot vodja komisije za kakovost ene izmed sodelujočih šol v projektu na vprašanje, zakaj so se kot izobraževalna institucija odločili za vstop v proces kolegialne presoje navaja: »[...] da bi pridobili priporočila in nasvete, pozitivno in dobronamerno kritiko, alternative za izboljšanje svojega dela, izmenjavo in predstavitev dobrih praks, da bi se zunanji in notranji sodelavci medsebojno učili, da bi se medsebojno povezali in sodelovali z ostalimi inštitucijami.« Papež (v prav tam, str. 137–138) pa kot vodja komisije za kakovost prav tako ene izmed šol, ki je sodelovala v projektu, poleg tega izpostavlja, da metoda omogoča medsebojno primerjavo s sodelujočimi šolami ter pogled na stanje v izobraževalni instituciji od zunaj. Metodo ocenjuje kot primerno za razvoj celovitega sistema vodenja kakovosti v izobraževalni instituciji. Poroča tudi o izjavah drugih strokovnih sodelavcev v šoli, ki so pozitivno ocenili obisk kolegov presojevalcev, ker pogovor o določenem kazalniku kakovosti omogoča sproščeno pojasnjevanje in pridobivanje razumevanja o določeni temi.

Posebnost pilotne izvedbe na nacionalni ravni v letu 2010 je bila, da so bili koordinatorji v vseh primerih kolegialne presoje posameznih šol strokovni sodelavci *Centra RS za poklicno izobraževanje*, in kot avtorji poročila so zapisali: »Poročila (o kolegialni presoji šol) so dokončno povezovali koordinatorji skupine presojevalcev, žal pa se je dogodilo tudi, da so ostali v skupini prepuščali težo presoje na koordinatorja.« (Prav tam, str. 25) Torej nam v poskusni izvedbi še ni uspelo doseči stopnje, ko bi se učitelji v vlogi kolegov presojevalcev enakovredno vključili v proces.

Nekaj strokovnjakov mreže EQAVET¹³ je ustanovilo evropsko mrežo za kolegialno presojo (*European Peer Review Association*) v poklicnem in strokovnem izobraževanju, katere član je z letom 2014 tudi *Center RS za poklicno izobraževanje*. Dolgoročni cilj sodelovanja v omenjeni mreži je vključevati slovenske šole poklicnega in strokovnega izobraževanja v proces kolegialne presoje na evropski ravni, torej omogočiti šolam izmenjavo izkušenj s sorodnimi šolami drugih evropskih držav, opraviti evalvacijo v odnosu do evropskih kazalnikov in meril kakovosti, oceniti stopnjo mednarodne konkurenčnosti, spodbuditi mobilnost, mednarodno mreženje in mednarodno razvojno sodelovanje ter strokovni rasti dodati mednarodno širino.

¹³ Metodo kolegialne presoje pozitivno ocenjuje tudi EQAVET (2009), in sicer zato, ker gradi na samoevalvaciji kot ključnem procesu zagotavljanja kakovosti, ker prispeva k profesionalnemu razvoju tako izvajalcev kot kolegov presojevalcev, ker je k stalnemu napredku in rasti naravnana metoda in zato vpliva na šolsko klimo v smeri profesionalnosti in razvojne naravnosti. Kolegialna presojana mednarodne ravni pa tudi spodbuja mednarodno sodelovanje in medsebojno zaupanje.

Z vključitvijo, ki je prostovoljna, bodo imele slovenske poklicne in strokovne šole možnost pridobiti certifikat kakovosti, ki bo prepoznan na evropski ravni.

Če sklenemo argumente, na podlagi katerih smo se odločili za uporabo metode kolegialne presoje, lahko rečemo, da smo to storili zato, ker smo jo ocenili kot kakovostno metodo, ki znatno prispeva k profesionalnemu razvoju tako izvajalcev kot presojevalcev (ima torej tudi funkcijo usposabljanja), jih motivira za aktivno vključitev v prizadevanja za razvoj kakovosti lastne institucije (v primeru, ko nastopajo kot izvajalci) ter drugih institucij (v primeru, ko nastopajo kot presojevalci) in sistematično prispeva k vzpostavitvi celovitega sistema vodenja kakovosti na ravni izvajalca.

Razvojni trendi na področju ugotavljanja, zagotavljanja in razvoja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja

Na evropski ravni se je za uresničevanje usmeritev razvojnopolitičnih dokumentov v zadnjem desetletju ustanavljalo razne strokovne skupine in mreže, v katerih so bili zastopani predstavniki držav članic. Skupinam so bile dodeljene določene naloge, same pa razvijajo koncepte, iščejo operativne rešitve, zbirajo primere dobrih praks, poskrbijo za podporo državam članicam v obliki gradiv in svetovanj, pripravljajo raziskave na določene teme ter letno poročajo o svojem delu Evropski komisiji. Tovrstne strokovne skupine so do nedavnega delovale bolj vsaka zase, zdaj pa se rezultati skušajo povezati v koherenten sistem, v katerem se bodo različni evropski instrumenti, kot so EQF, ECVET, Europass in EQAVET, medsebojno podpirali.

V okviru EQAVET-a je bil leta 2011 opravljen pregled implementacije zagotavljanja kakovosti systemske ravni PSI v smislu podpiranja učenja, ki je usmerjeno na učne izide. Pripadajoče države članice je avtor pregleda analiziral na podlagi nacionalnih poročil in po štirih postavkah (Iosifescu 2011, str. 33–36), in sicer: zagotavljanje kakovosti procesa certificiranja, razvoja kurikula in njegove implementacije, akreditacije izvajalcev poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter usposabljanja učiteljev in drugih strokovnih sodelavcev. Avtor je ugotovil, da imajo vse države članice vzpostavljene sisteme ocenjevanja, prepoznavanja in priznavanja učnih izidov. Ti sistemi delujejo in se nadalje razvijajo, vendar pri nekaterih članicah učni izidi niso jasno opredeljeni. Vse članice imajo standardizirane postopke reguliranja in financiranja poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Vzpostavitev nacionalnega kvalifikacijskega okvira v relaciji do evropskega kvalifikacijskega okvira je ena izmed razvojnih prioritet vseh sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Vloga socialnih partnerjev pri tem narašča od svetovalne k posvetovalni. Trend, ki se pojavlja, je razmišljati globalno, vendar delovati lokalno, v smislu večje fleksibilnosti za potrebe učencev in delodajalcev. Veča se pomen vloge učenja z delom in učenja na delovnem mestu, v resničnih delovnih pogojih.

Na predstavitvi ugotovitev (Feerick 2013) je bilo v priporočilih za nadaljnji razvoj med drugim izpostavljeno, da je treba na splošno povečati skladnost v zagotavljanju kakovosti med podsistemi (začetnim PSI in nadaljnjim poklicnim uspo-

sabljanjem ter med srednješolsko in višje- oz. visokošolsko ravno izobraževanja); vzpostaviti celovit standardiziran sistem akreditacije izvajalcev; okrepiti vlogo nacionalnih referenčnih točk za zagotavljanje kakovosti, predvsem na področju nadaljnega poklicnega usposabljanja; vzpostaviti skupno evropsko dimenzijo pri opredelitvi vloge učitelja in mentorja na delovnem mestu ter jo pospremiti z dvigom kakovosti njihovega začetnega in nadaljnega izobraževanja oz. usposabljanja. Predvsem je treba dvigniti kakovost izobraževanja in usposabljanja mentorjev učenja na delovnem mestu, ker marsikje niso deležni ustreznega pedagoškega izobraževanja in usposabljanja.

Nadaljnje evropske razvojne usmeritve prizadevanj za implementacijo zagotavljanja kakovosti PSI lahko povzamemo iz delovnega programa EQAVET-a za obdobje 2013–2015 (EQAVET 2013). EQAVET države članice spodbuja in usmerja pri nadaljevanju implementacije zagotavljanja kakovosti PSI v skladu s svojimi priporočili. Poudarjeno je razvojno delo z izvajalci poklicnega izobraževanja in usposabljanja, vključujoč praktično usposabljanje z delom, ki poteka pri delodajalcih. Nacionalne sisteme zagotavljanja kakovosti se usklajuje s sistemi zagotavljanja kakovosti izvajalcev. Mreža EQAVET pri tem daje podporo nacionalnim referenčnim točkam, izhajajoč iz njihovih individualnih potreb.

V smislu uresničevanja omenjenih ciljev se vzpostavlja sistematičen, strukturiran in stalen dialog s socialnimi partnerji, da bi izboljšali odzivnost sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja, učinkovitost nadaljnega poklicnega usposabljanja ter usposabljanja na delovnem mestu. Potekajo tudi aktivnosti v smeri prilagajanja zagotavljanja kakovosti potrebam različnih poklicnih sektorjev, s poudarkom na ugotavljanju prihodnjih potreb po vrstah znanja, spretnosti in kompetenc na posameznih poklicnih področjih. Uresničevanje vseživljenjskega učenja in mobilnosti poteka z okrepitvijo sodelovanja z višjim in visokim šolstvom ter večanjem sinergij EQAVET-a z EQF-om in ECVET-om.

Kot ugotavlja T. Možina (2011, str. 105), je uresničevanje strokovne avtonomije možno toliko, kolikor so strokovno usposobljeni izvajalci. Kljub vzpostavitvi sistemov zagotavljanja kakovosti v Sloveniji pa opazamo še veliko možnosti za nadaljnji razvoj v sistemu zagotavljanja kakovosti na ravni sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja, v sistemih zagotavljanja kakovosti izvajalcev, pa tudi pri usposabljanju učiteljev.

Sistemska raven zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji ponuja še številne izzive. Kljub temu da nas evropski dokumenti razvojnih politik (prim. *Bruges Communiqué*) in države članice usmerjajo k uskladitvi sistema kakovosti s priporočili EQAVET-a (kot predhodno večkrat omenjeno), pa se odsotnost transparentnega in vseskozi prisotnega dialoga med socialnimi partnerji, ki bi k temu lahko pripomogli, izraža v preslabih učinkih prizadevanj. Menimo, da je za naslednje obdobje nujna priprava dolgoročnega načrta in metodologije za implementacijo sistema zagotavljanja kakovosti v skladu s priporočili EQAVET-a z vključitvijo vseh za to poklicanih socialnih partnerjev¹⁴.

¹⁴ Medveš je v letu 2009 pripravil *Izhodišča za zbiranje podatkov za nacionalne kazalnike kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Medveš 2009).

Kljub temu da so slovenske poklicne in strokovne šole sledile zakonodajnemu predpisu in ustanovile komisije za kakovost, ki letno prispevajo vsaj poročilo o kakovosti lastne institucije, moramo imeti tako izvajalci sami kot tudi predstavniki systemske ravni¹⁵ višje ambicije v povezavi s kakovostjo sistema zagotavljanja kakovosti tudi na ravni izvajalcev. Toda ali lahko od izvajalcev pričakujemo več brez ustreznega usposabljanja¹⁶ in systemske umestitve delovnega mesta vodij komisij za kakovost na šolah? Posledično se izpostavi vprašanje, kdo naj bi financiral tovrstno delovno mesto: država ali izvajalec sam? Tuji zgledi kažejo (primer Danske), da izvajalci imajo delovno mesto strokovnjaka za kakovost (t. i. quality manager)¹⁷ in hkrati njihove podporne državne institucije razvijajo dolgotrajna modularno zgrajena in kompetenčno zasnovana usposabljanja zanje ter razmišljajo o certificiranju njihovega znanja (primer Avstrije) (gl. Proinger idr. 2012).

Menimo, da bodo v tovrstna vprašanja usmerjena razmišljanja nujna tudi v Sloveniji. Za bolj usklajen in celosten razvoj kakovosti na ravni izvajalcev in sistema bo treba usposobiti oz. zagotoviti potrebno kadrovsko strukturo in finančna sredstva. Na ravni izvajalcev pa jo bo treba podpreti tudi z ustrežno organizacijsko strukturo.

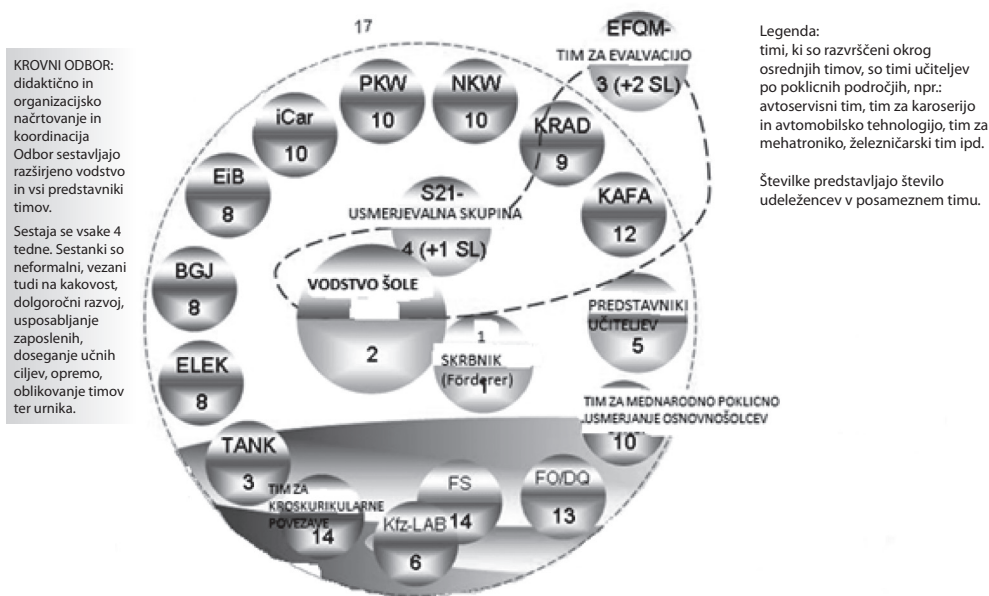
Celostno upravljanje kakovosti (v ang. TQM) je (Možina 2003, str. 189–191) večdimenzionalno: je naloga vseh zaposlenih; osrednje zanimanje je osredotočeno na ciljne skupine; zahteva nenehno izboljševanje in oblikovanje sistematičnih pristopov k zagotavljanju kakovosti internih procesov, da bi dosegli kakovostne rezultate; zahteva timsko delo; temelji na upravljanju na podlagi dejstev in sistematičnem reševanju problemov. »Gre za dinamičen pristop, ki ga poganja in vzdržuje vodenje. Zato velikokrat slišimo, da so sodobni koncepti kakovosti hkrati tudi koncepti vodenja. Ključno za uspeh celostnega upravljanja kakovosti je zavezanost vodilnega osebja tej filozofiji. Najpomembnejše je, pravijo zagovorniki TQM-a, da organizacija najprej oblikuje svoje poslanstvo in vizijo svojega delovanja [...] Za uspešno implementacijo pa je pomembno sistematično usposabljanje zaposlenih, predvsem zato, da bi zagotovili sodelovanje vseh zaposlenih pri zagotavljanju kakovosti.« (Prav tam, str. 190–191)

¹⁵ Socialni partnerji, ki oblikujejo politiko na področju PSI, so odgovorna ministrstva, združenja delodajalcev, zbornice in sindikati. Za strokovno podporo izvajalcem je kot osrednja nacionalna razvojna institucija na področju PSI in kot nacionalna referenčna točka zagotavljanja kakovosti PSI v okviru mreže EQAVET odgovoren Center RS za poklicno izobraževanje.

¹⁶ Na Centru RS za poklicno izobraževanje so bila sicer v šolskem letu 2013/14 pripravljena in izvedena usposabljanja izvajalcev PSI na področju zagotavljanja kakovosti v poklicnem izobraževanju in usposabljanju v sklopu ponudbe nadaljnjega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Usposabljanja so bila namenjena predvsem strokovnim sodelavcem šol, ki vodijo ali so člani komisij za kakovost, sekundarno pa vsem strokovnim sodelavcem, ki jih področje zanima. Usposabljanja so trenutno usmerjena v temelje zagotavljanja kakovosti, zagotavljanje kakovosti procesov organizacije ter kakovosti učenja in poučevanja. Z izvedbo usposabljanj bomo v naslednjih letih nadaljevali, razvijamo pa tudi nova (prim. usposabljanje bodočih kolegov presojevalcev na evropski ravni, ki ga bomo izvedli v sodelovanju z European Peer Review Association). Tudi konzorciji šolskih centrov so v letih od 2008 do 2012 ob podpori ESF ustanovili tri mreže za ugotavljanje, zagotavljanje in razvoj kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji (gl. <http://munus2.scng.si/kakovost/>). Izkušnje in tuji zgledi pa kažejo, da bi bilo dolgoročno morda smiselno razmišljati še o nekem dolgotrajnejšem usposabljanju ter certificiranju vodij komisij za kakovost.

¹⁷ V slovenskem primeru je to vloga vodje komisije za kakovost, ki pa jo nosilec opravlja kot dodatno dejavnost, ki ni nujno finančno ali kako drugače ovrednotena.

Če je torej zagotavljanje kakovosti na ravni šole sistematičen proces, ki naj bi bil usklajen z razvojno vizijo šole in konceptom vodenja ter naj bi bil del vodenja šole, poleg tega pa naj bi v proces vključil vse zaposlene in bil usmerjen k ciljnim skupinam, potem gre v primeru strokovnjaka za kakovost na šoli za zelo zahtevno delovno nalogo. Temu strokovnjaku je treba zagotoviti ustrezno količino časa za delo, ustrezno usposobljenost, ustrezen položaj v smislu moči v kolektivu, stalno podporo vodstva oz. povezanost z vodenjem ter ustrezno *timsko, v delovanju medsebojno povezano organiziranost kolektiva*. Ustrezno usposabljanje za celotno zagotavljanje kakovosti, ki bo usklajeno z nacionalnim sistemom zagotavljanja kakovosti (ta pa s priporočili EQAVET-a), pa bo vzporedno ali celo najprej treba zagotoviti tudi za vodstva šol.



Slika 2: Primer timske organiziranosti šole (Schwenger 2010), v kateri je tim za evalvacijo na ravni šole (tim za samoevalvacijo torej) logično vpet v celotno organizacijsko strukturo. Z vprašanji kakovosti se ukvarjata tudi krovni odbor in usmerjevalna skupina. Krovni odbor je sestavljen iz vodstva ter predstavnikov vseh timov, ki so na šoli. Delovanje vseh timov na šoli je podrejeno enemu skupnemu cilju – zagotoviti kakovosten pouk. Gre za primer šole – Nicolaus-August-Otto-Berufsskolleg, ki je timsko strukturo do te stopnje razvijala 15 let, in sicer v smislu razvoja večje avtonomije in samoodgovornosti. »Timi so odgovor na potrebo po zlomu starih struktur,« meni Schwenger (prav tam, str. 17).

Sklep

Mreža EQAVET nosilec zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju pomeni dobrodošlo spodbudo in pripomoček pri oblikovanju predlogov za zagotavljanje kakovosti na sistemski ravni, prav tako pa tudi podporo šolam pri razvoju na tem področju. EQAVET je ustvaril transparentna priporočila, preproste in praktično naravnane, hitro uporabne priročnike s primeri dobrih praks,

vendar pa so njegova izhodišča bolj dokumenti razvojnih politik kot znanstvena gradiva, ki so temeljitejša in objektivno kritičnejša v konceptih. To je ključni razlog, zakaj omenjene skupne evropske usmeritve kombiniramo in nadgrajujemo z drugimi usmerjevalnimi gradivi pedagoških znanosti. Naša glavna skrb je, da se prizadevanja pri razvoju kakovosti na učne izide usmerjenega PSI, predvsem na operativni ravni, ne bi preveč usmerila le na merljive učne izide. Ob tem bi namreč lahko zapostavili skrb za razvoj socialnih vrednot, ključnih kompetenc ter dejavnike v procesu učenja, ki prispevajo k razvoju zrele osebnosti dijaka. Čeprav je res, da tudi na evropski ravni potekajo prizadevanja in aktivnosti za socialno vključenost manjšin, preprečevanje osipa ipd., v ospredju poklicnega izobraževanja ostajata predvsem učinkovitost in prilagodljivost izobraževanja na siceršnje družbeno dogajanje (potrebe trga dela, konkurenčnost gospodarstva, ekonomska učinkovitost ipd.). Kljub temu da na kakovost izobraževanja gledamo tudi s tega vidika, ne smemo pozabiti tistih področij izobraževanja, ki pa, gledano strogo ekonomsko, niso vedno racionalna. Znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja je to nedvomno skrb za redke poklice ter ranljivejše skupine otrok in mladostnikov, ki pa kljub različnim primanjkljajem v skladu z idejami o sodobni socialni državi vedno dlje ostajajo v izobraževalnem sistemu. Prav tako moramo posebno skrb namenjati dijakom, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij, priseljencem in dijakom, ki zaradi predhodnih negativnih izkušenj z izobraževalnim sistemom pogosto niso uspešni v klasični šolski obliki izobraževanja. Tudi z oblikovanjem različnih načinov izobraževanja za vse te različne skupine mladostnikov je treba v prihodnje povečati odgovornost delodajalcev za poklicno izobraževanje.

Literatura in viri

- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba/*cf.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja. Na poti in neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Brejc, M., Koren, A. in Zavašnik Arčnik, M. (ur.). (2011). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- EQAVET work programme 2013-2015*. (2013). Dublin: EQAVET. Secretariat. Dostopno na: <http://www.eqavet.eu/gns/library/promotional-materials.aspx> (pridobljeno 12. 5. 2014).
- Ermenc Skubic, K., Rutar Ilc, Z., Slivar, B., Milekšič, V., Klarič, T., Bauman, B. in Stolnik, K. (2012). *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- European peer review*. (2009). Dublin: EQAVET Secretariat. Dostopno na: <http://www.tvet.ro/Anexe/5.Anexe/5.3enqavet/5.3.Anexa%207.pdf> (pridobljeno 12. 5. 2014).
- Feerick, S. (2013). *Quality Assurance of Learning Outcomes in Vocational Education and Training*. Dublin: EQAVET.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity*. Stanford: Stanford University Press.
- Grašič, S. (2010). *Kakovost v procesih timskega načrtovanja in izvajanja izvedbenega kurikula*. Ljubljana: CPI.
- Gutknecht - Gmeiner, M. (ur.). (2007). *European Peer Review Manual for initial VET*. Vienna: Austrian Institut for Research in Vocational Training.

- Iosifescu, S. (2011). *Information gathering exercise: Quality assurance procedures in the processes of certification, curricula setting, accreditation and training of trainers in European VET systems*. Dublin: EQAVET Secretariat. Dostopno na: http://www.eqavet.eu/Libraries/Annual_Forum_2011/Information_Gathering_Exercise-Annual_Forum_2011_Budapest-Serban_Iosifescu.sflb.ashx (pridobljeno 12. 5. 2014).
- Knavs, S., Bauman, B. in Mali, D. (2010). *Kolegialno presojanje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju – poročilo o pilotnem uvajanju metode kolegialnega presojanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Porocilo_o_kolegialnem_presojanju_2010_s_prilogami.pdf (pridobljeno 12. 5. 2014).
- Mali, D., Vrabič, A., Pevec, M., Papež, M., Skubic Ermenc, K. in Pevec Grm, S. (2007). *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mali, D. (2011). Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. V: Ž. Kos Kecejovič in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Dostopno na: <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf> (pridobljeno 15. 5. 2014).
- Medveš, Z. (2008). Globalizacija in slovenska šola. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 1, str. 7–24.
- Medveš, Z. (2009). *Izhodišča za zbiranje podatkov za nacionalne kazalnike kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (interno gradivo)*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mikulec, B. (2013). Družbene spremembe in vseživljenjsko učenje. *Andragoška spoznanja*, 19, št. 4, str. 70–79.
- Mikulec, B. in Skubic Ermenc, K. (ur.). (2013). *Umeščanje slovenskega ogrodja kvalifikacij v evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij. Zaključno poročilo Slovenije*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Milekšič, V. (2010). *Učna tema in učna situacija – od načrtovanja do ocenjevanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju. Od tradicije do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. (2010). *Kakovost kot (z)možnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., Klemenčič, S., Jurič, A. in Orešnik Cunja, J. (2013a). *Ekspertna zunanja evalvacija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorič, M., Jurič, A. in Orešnik Cunja, J. (2013b). *Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Peer learning activity on VET Teachers as Change Agents for the Autonomy of VET Schools – background report*. (2008). Bled: European Commission.
- Pevec Grm, S. in Mali, D. (ur.). (2001). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pevec Grm, S., Ermenc Skubic, K., Mali, D., Hvala Kamenšček, P., Slivar, B., Pogačnik, Š. in Kovač, M. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, metodološki priročnik*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja za šolski leti 2009 / 10 in 2010 / 11*. (2012). Dostopno na: <http://www.siqa-vet.si/siqa-vet/drzavno-porocilo/media/porocilo20092011.pdf> (pridobljeno 12. 5. 2014).
- Pravilnik o upravljanju s podatki o kakovosti šol*. (2007). Uradni list Republike Slovenije, št. 112/2007. Ljubljana: Uradni list.

- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje.* (2008). Uradni list Evropske unije, C 111/01.
- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o vzpostavitvi evropskega referenčnega okvira za zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja.* (2009). Uradni list Evropske unije, C 155/01.
- Proinger, E., Markowitsch, J. in Luomi - Messerer, K. (2012). *Curricular framework »Quality management in vocational education and training«.* Vienna: ARQA-VET within the OeAD-GmbH.
- Skubic Ermenc, K. in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 30–48.
- Supporting vocational education and training in Europe: The Bruges Communiqué.* (2011). Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Spöttl, G., Prütz, K. in Torsten, G. (2010). *Change Management through Team Organisation at Vocational Technical Schools – A Key to Improve the Quality of Instruction.* Interno gradivo študijskega obiska severne Nemčije v projektu MUNUS 2.
- Schwenger, U. (2010). *Teams in den Centre of School Organisation Development.* Interno gradivo študijskega obiska severne Nemčije v projektu MUNUS 2.
- Štefanc, D. (2011). Evropsko in nacionalna ogrodja kvalifikacij (uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 6–29.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, št. 79/2006. Ljubljana: Uradni list.

Aleksandra GRAŠIČ and Katja JEZNIK, Ph.D.

(Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training, Slovenia)

QUALITY ASSURANCE AND QUALITY DEVELOPMENT IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Abstract: First, this article summarizes the history of quality assurance (QA) in Vocational Education and Training (VET) on a European and also on a national level in Slovenia. This is followed by a synopsis of the existing national reports on QA in VET and the example of the current method employed for the total quality assurance system, the peer review method, used for educational organizations. In the final section, European and national developmental directions undertaken by QA in VET are summarized. The authors present a critical view towards learning about the outcomes of oriented learning, which is also promoted through systems of QA. The text is supported by examples of projects, international examples, and the messages of crucial documents for development policies, which have contributed to the development of QA in VET in Slovenia. QA in VET is a long-term process that can only become valuable if there is suitable systematic support through legislation, analysis of quality indicators, and international collaboration and also on the level of VET providers (monitoring of the work of quality teams by the system, inclusion into networks, and care for self-evaluation, etc.). The special characteristic of VET in comparison to other pre-university forms of education is the partnership with the employers, who are providers of work based learning in VET. This partnership is an area of VET in which the endeavors for QA should be strengthened in the near future.

Key words: EQAVET, professional autonomy, self-evaluation, peer review, team for quality assurance of VET providers, quality indicators

E-mail for correspondence: sasa.grasic@cpi.si