

Tanja Možina

Opredelitve in strukturni kazalniki kakovosti v izobraževanju odraslih

Povzetek: V prispevku obravnavamo tezo, da kakovost lahko opredeljujemo in merimo le v njenem relativnem vidiku in da imajo opredelitve kakovosti v izobraževanju interesno in vrednotno podlago. To velja tudi za različne sezname kazalnikov kakovosti v izobraževanju. S tem postanejo pomembni koncepti interesnih skupin ter odnosno in dinamično oblikovani procesi opredeljevanja kakovosti, kot jih razgrinjajo sodobne epistemološke teorije kakovosti. Družbene razprave, ki se ukvarjajo s tem, kakšno izobraževanje želimo, in ki bodo upoštevale, da imajo opredelitve kakovosti relativno, interesno in vrednotno izhodišče, bodo različnim interesnim skupinam omogočile, da v teh razpravah dobijo svoj glas in uresničujejo svoj legitimni interes. Vendar so procesi uresničevanja tovrstnih interesov v zvezi z izobraževanjem pogosto odvisni od tega, ali ima neka skupina tudi dovolj družbene moči, da bo te interese lahko uresničila. Ti procesi tako vedno vsebuje tudi etično-politično razsežnost. V prispevku so predstavljeni konceptualna zasnova zbirke kazalnikov kakovosti za izobraževanje odraslih, struktura področij kakovosti ter primeri oblikovanih kazalnikov, standardov in meril kakovosti. Zaključujemo s premislekom o spodbujanju razvoja izobraževalnih organizacij za odrasle v inkluzivnih večkulturnih skupnostih, v katerih upoštevanje pravic in interesov skupin, ki imajo manj družbene moči, ter njihova dejavna udeležba pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti postajata pomembna kazalnika kakovosti njihovega delovanja.

Ključne besede: kakovost, opredelitve kakovosti, interesna skupina, kazalniki kakovosti, odgovornost za kakovost.

UDK: 374.7

Znanstveni prispevek

*Dr. Tanja Možina, Andragoški center Slovenije, Šmartinska 134 a, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: tanja.mozina@acs.si*

Uvod

Izobraževanje odraslih ima v Sloveniji dolgo tradicijo. Ves čas se je razvijalo v prepletu iskanja odgovorov na potrebe odraslih prebivalcev Slovenije po učenju in izobraževanju ter razvoju andragoške teoretske misli, ki je imela v veliki meri podlago v preučevanju prakse. Hkrati pa je bilo to področje v preteklosti odprto in dovzetno za dogajanja v drugih izobraževalnih sistemih. Slovenski andragogi, ki so odhajali v tujino po novo znanje, so znali domačo tradicijo vedno znova povezovati z novimi pristopi, razmišljanji in metodami izobraževanja odraslih.

Prav v bogati tradiciji slovenskega izobraževanja odraslih lahko iščemo tudi prve zamatke razvoja pristopov k skrbi za kakovost tega izobraževanja. Vprašanja o tem, kakšno izobraževanje odraslih želimo, katero je dobro ali malo manj dobro, s katerim »metrom« bomo to izmerili, niso nova, ampak že immanentno vrojena v sam razvoj andragoške teorije in prakse. Res pa je, da je bilo v zadnjih 15 letih danih veliko možnosti in priložnosti za specialistični razvoj tistega dela andragoške stroke, ki se ukvarja prav z vprašanji kakovosti. V začetku 90. let smo v procesu osamosvajanja mlade države vzpostavili pravne okvire novega izobraževalnega sistema in področja izobraževanja odraslih znotraj njega. Postopoma smo krepili organizacijsko infrastrukturo ter razvijali nove metode in pristope. Prav v tem času smo kot novonastala država prvič dobili tudi možnost, da se vključimo v največjo mednarodno raziskavo, namenjeno merjenju dosežkov pismenosti odraslih. Z nestrpnostjo smo leta 1998 pričakovali rezultate, ki so nas prvič postavili na tovrsten strokovni zemljevid, primerjalno z drugimi državami v Evropi in svetu. Rezultati so v slovensko andragogiko prinesli veliko strokovno nelagodje, do določene mere pa so povzročili tudi kulturni šok – ali bi ga vsaj morali! Podatek iz raziskave, da se je v Sloveniji na testu pismenosti na prvi dve najnižji ravni (od skupaj petih) uvrstilo od 65 do 77 odstotkov odraslih, starih od 16 do 65 let, ter da se je Slovenija v skupini 20 razvitih držav članic OECD po pismenosti prebivalstva umestila na samo dno, je sprožil živahne razprave v strokovni javnosti (Možina 2011).

Danes so to stari podatki, ki pa nas še vedno opozarjajo na problem kakovosti izobrazbe in na vplive življenjskega in delovnega okolja pri ohranjanju in razvijanju znanja. Nova mednarodna raziskava o dosežkih v pismenosti odraslih (PIAAC),

v katero je od leta 2013 vključena tudi Slovenija, bo pokazala novejšo stanje. A strokovni in kulturni šok, ki smo ga doživeli konec 90. let, je omogočil številne nove možnosti in priložnosti za specializirano strokovno delo pri preučevanju tega, kako nastajajo opredelitve kakovosti, in pri razvoju različnih pristopov k presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja odraslih. Ozaveščanje dejstva, da višje ravni izobrazbe ne pomenijo vedno tudi višje kakovosti znanja, je takrat dovolj vplivalo tudi na snovalce izobraževalne politike, da so temu področju namenili strokovni prostor in finančna sredstva, ki so v daljšem obdobju omogočila kontinuirano raziskovalno, razvojno in aplikativno delo. Za razvoj tega dela stroke izobraževanja odraslih je bilo to plodno obdobje. Tako lahko vsaj rečemo za tisti del razvoja, ki smo ga v obravnavanem obdobju opravili na Andragoškem centru Slovenije (ACS). Nekatere strokovne premisleke in aplikativne rešitve, ki smo jih v tem obdobju razvili, predstavljamo v prispevku.

V uvodu naj pojasnimo, da ima prispevek naravo preglednega dela, v katerem bomo večinoma povzeli tematike, ki so bile poglobljeno obravnavane že v drugih delih. Povsod, kjer bomo črpali iz takšnih del, bomo bralca tudi usmerili na izvirna dela, kjer lahko obravnavano tematiko podrobneje spozna. Izmed številnih dejavnosti s področja kakovosti izobraževanja odraslih, ki smo jih razvili v obravnavanem obdobju, bomo v prispevku predstavili glavne značilnosti najnovejše zbirke kazalnikov kakovosti, ki je javno objavljena v publikaciji *Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih* (Možina idr. 2013). Gre za prenovljeno zbirko kazalnikov kakovosti, ki ima svoj izvor v prvi tovrstni zbirki *Kazalniki kakovosti – Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje* (Klemenčič idr. 2003), ki je bila izdana v letu 2003.

Še pred predstavitvijo konceptualne zasnove zbirke kazalnikov kakovosti bomo v uvodnem delu razgrnili nekatere razmisleke o sami naravi kakovosti ter kompleksnosti njenega opredeljevanja. Tovrstni premisleki nam namreč omogočijo, da ob uporabi ali analizi takšnih ali drugačnih zbirk strukturnih kazalnikov kakovosti ne ostanemo le na instrumentalni ravni, ampak se lahko poglobimo tudi v *skrite osnove, interese, vrednote*, ki so vodile oblikovanje in izbor prav takšnih, in ne drugačnih kazalnikov kakovosti.

Narava kakovosti in izzivi njenega opredeljevanja

Razumevanje samega pojma kakovost in njegove narave je pomembno, saj bo od našega miselnega izhodišča odvisno, kakšne strategije kakovosti bomo razvijali, kakšne modele in kazalnike kakovosti bomo uporabljali ter kakšne instrumente bomo potrebovali za merjenje kakovosti. Na tej raziskovalni poti se nam postavljajo vprašanja, kot so: Kaj nam pomeni kakovost? Ali jo lahko opredelimo? Ali je kakovost pojem, ki pomeni vsem enako? Pri odstiranju različnih dejavnikov, ki vplivajo na nastajanje opredelitev kakovosti, ne moremo prezreti ene izmed najizvirnejših in najtemeljitejših razprav o sami naravi pojma kakovost, ki jo zajema delo R. M. Pirsiga *Zen in umetnost vzdrževanja motornega kolesa* (Pirsig 2005). Gre za delo, ki razprave o sami naravi kakovosti vrača k njihovim začetkom. Znova namreč

odstre razmerje med t. i. *esencialističnim* in *instrumentalističnim* pojmovanjem kakovosti. S. Kump (1994) ob tem ugotavlja, da je bilo v dozdejšnjih pojmovanjih kakovosti esencialistično pojmovanje marginalizirano. Prevladuje nominalistično pojmovanje, ki vsebuje instrumentalno interpretacijo kakovosti in se ne ukvarja z vprašanjem, *kaj je bistvo kakovosti*.

Pirsig (2005) vprašanje o tem, *kaj je dobro*, začne preučevati na zelo praktičnem zgledu popravila motornega kolesa. Tako zapletena epistemološka vprašanja s pomočjo zgledov iz vsakdanjega življenja približa bralcu. Da bi na bralcu razumljiv način pokazal, kako ljudje svet okrog nas dojemamo različno, pokaže dve skrajnosti. Človeško dojetje razdeli na dve vrsti: na *klasično (racionalna analiza)* in *romantično (ustvarjalnost, domišljija, osebna angažiranost, odnos)*. Avtor uporablja zgled motocikla, ko pokaže, da ga je s klasično racionalno analizo mogoče razčleniti glede na njegove sestavne dele in glede na funkcije. Takole ilustrativno zapiše: »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, razlaga 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 njegov *predmet*. Tedaj opozori na nekaj stvari: (1) Opis je skrajno dolgočasen. Tako »romantična« oseba zaznava klasičen slog – dolgočasen, okoren in grd. Redko kateri romantik se potruži iti dlje od tega vtisa. (2) Takšnega opisa motocikla ne morete razumeti, če niste že prej vedeli, kako motocikel deluje. Opis ne vsebuje neposrednih površinskih vtisov, potrebnih za prvo razumevanje. Vsebuje samo skrite osnove. Naslednja 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 tudi različno urediti. »Pomembno je videti ta nož,« meni Pirsig. »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 (prav tam, str. 89).

Relativnost opredelitev kakovosti

Njegovo opozorilo postane pomembno tudi, ko razmišljamo o različnih modelih kakovosti. Oblikovalci tovrstnih modelov uporabljajo prav takšen *analitični nož*, ko oblikujejo sezname kazalnikov kakovosti. Hitro lahko opazimo 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* ter 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. Lahko ugotovimo, da je to analitično rezilo vodila neka misel, zamisel o tem, *kaj je pomembno, dobro*. To pa pomeni, da kakovosti v svojem *absolutu* ali *potencialu* ne moremo popolnoma opredeliti. Vsakršna opredelitev, ki jo bomo postavili, bo lahko le parcialna (Možina 2010, str. 29–31). Iz te temeljne ugotovitve izhaja spoznanje, da nikoli ne bomo mogli opredeliti absolutnega kriterija kakovosti ali da lahko o kakovosti vzgojno-izobraževalnih inputov, procesov, rezultatov in učinkov sklepamo le posredno – po nekaterih merljivih lastnostih vhodnih, procesnih in izhodnih postavk vzgoje in izobraževanja (Kroflič 2002).

To pa pomeni, da lahko z modeli kakovosti »ujamemo« le nekatere dimenzije vsega potenciala, ki ga neko delo, 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 je kakovost, kolikor bo različnih *interesnih skupin*, ki bodo imele možnost sodelovati v teh procesih.

Tako kot Pirsig (2005) tudi Stake (2000) pri snovanju modela responzivne evalvacije pozornost nameni posameznikom in skupinam, ki imajo v izobraževanju svoje interese in pričakovanja. Po njegovem mnenju je zato treba zagotoviti sodelovanje predstavnikov teh skupin že pri opredeljevanju ciljev nekega programa ali izobraževalne dejavnosti. Če upoštevamo takšen participativni prijem pri opredeljevanju kakovosti, se spremeni tudi vloga evalvatorja, ki presoja kakovost tega izobraževanja. Že Stake je pokazal na značilnost, ki je pozneje postala osrednje gibalno naturalistično-konstruktivistične evalvacije, namreč, da ob sprejetju relativne narave kakovosti tudi evalvatorjeva vloga ni več to, da v evalvaciji prikaže *edino mogočo objektivno resničnost*, temveč je zdaj pomembno, da čim bolj celostno prikaže *različne resničnosti in poglede* na dogajanje v nekem programu oz. izobraževalni dejavnosti, kot jih zaznavajo različni akterji, ki so del te dejavnosti oz. imajo v njej svoje interese (prav tam).

Če sprejmemo relativno naravo opredelitev kakovosti in dejstvo, da kakovosti ne moremo meriti neposredno, ugotovimo, da potrebujemo orodja za merjenje, kot so kazalniki kakovosti, ki nam omogočajo, da kakovost merimo in o njej premišljujemo posredno. Že načrtovani strateški cilji izobraževanja zrcalijo interese in pričakovanja različnih interesnih skupin v izobraževanju, ti pa imajo tudi vpliv na snovanje različnih zbirk kazalnikov kakovosti (Lessnigg 2003).

Vpliv izkušenj, okolja in interesov na opredelitve kakovosti

Vrnimo se še nekoliko k Pirsigu, ki ob premisleku o vplivu, ki ga imajo naše izkušnje in interesi na opredelitve kakovosti, svoje razmišljanje poveže s Kan-

tovo mislijo o tem, da nekaterih vidikov resničnosti ne pridobimo neposredno iz zaznav; Kant jih imenuje *apriorne*. V svojem umu imamo zelo resničen apriorni motocikel, ki se je skozi leta izoblikoval prek velikanskega števila čutnih zaznav in se nenehno spreminja, ko sprejemamo nove zaznave. Ko poskuša pojasniti, kako nastajajo opredelitve kakovosti in kako se te s časom spreminjajo, Pirsig spomni na nekaj, kar je Kant poimenoval »kopernikanski obrat«. »Obrat, ki ga je povzročila Kopernikova ugotovitev, da Zemlja kroži okrog Sonca, ni spremenil ničesar, pa vendar se je spremenilo vse. Objektivni svet, iz katerega izhajajo naše čutne zaznave, se ni spremenil, toda naš apriorni koncept o njem se je popolnoma zaobrnil.« (Pirsig 2005, str. 147)

Iz navedenega lahko izluščimo pomembno stvar, ki nam pomaga razumeti, kako ljudi opredeljujemo, kaj je tisto, kar je za nas pomembno. Lahko bi rekli, da imamo tudi mi sami v svojih 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 izobraževanja. 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 presojali drugače. 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 oziroma spremenil svojih *subjektivnih teorij* (Korthagen 2004).

Na tej točki se lahko navežemo na nekatere značilnosti sodobnih evalvacijskih modelov. Značilna predstavnikova tovrstnih modelov sta E. G. Guba in Y. S. Lincoln, utemeljitelja t. i. konstruktivistično-naturalistične evalvacije. Guba in Lincoln (1994) opozarjata, da je treba za razumevanje tega prijema poznati tudi samo filozofijo ali konstruktivistično paradigmo raziskovanja, v kateri je prijem oblikovan. Pri tem zapišeta: »Če predpostavljamo, da obstajajo 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. 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 omenjena avtorja. Resničnost ni ena sama, ampak jih je več. Te so odvisne od časa in okoliščin, v katerih so tisti, ki jih oblikujejo. Poiščimo analogijo z našim raziskovanjem kakovosti. Ugotovimo lahko podobno: koncepti kakovosti, ki so v nekem obdobju ali trenutku prevladujoči v nekem okolju, družbi ali pri posamezniku, niso koncepti *sami zase*, saj na njihovo oblikovanje vplivajo okoliščine, družbene razmere v času, ko ti koncepti nastajajo. Zelo verjetno se bodo v nekem obdobju v podobnih družbenih in kulturnih okoljih oblikovali podobni pogledi na kakovost. Drugače pa bo, ko se bodo soočili koncepti kakovosti, ki so bili oblikovani pod vplivom različnih kulturnih in družbenih okoliščin.

Ob tem se Guba in Lincoln znova ustavita pri samih konstrukcijah, ki po njenem mnenju obstajajo zgolj v umu ljudi in niso del neke objektivne resničnosti. Poglavitna naloga konstruktivističnega raziskovalca je, da razišče 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, ki je v središču raziskovanja (prav tam, str. 14). Za opredeljevanje kakovosti so takšni premisleki pomembni zato, ker nam povedo, da ni dovolj zgolj razviti natančne sisteme kazalnikov kakovosti ter sistematično in metodično zbrati informacije in podatke. Da bi lahko kaj spremenili, izboljšali, je treba odstirati same pomene, ki jih različne interesne skupine v izobraževanju pripisujejo dejavnikom kakovosti. Te pomene je treba soočati v dinamičnem dialoškem procesu s tistimi, ki so jih prispevali (Možina 2010, str. 37).

Od statičnih k dinamičnim opredelitvam kakovosti

Pravo pot v tovrstnih procesih vidita Guba in Lincoln v uporabi t. i. *hermenevtično-dialektičnega procesa*. Proces je hermenevtičen, ker je interpretativen po naravi, in dialektičen, ker omogoča soočanje različnih pogledov, da bi se dosegla sinteza le-teh na višji ravni (Guba in Lincoln 1994, str. 149). 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* (prav tam, str. 150).

Pomembno je opozoriti na etične vidike tovrstnih procesov, ki temeljijo na soočanju ter sprejemanju različnosti ter dialoškosti. To nas namreč postavlja pred vprašanje: Kako se pri oblikovanju zbirk kazalnikov kakovosti soočamo z različnimi pogledi na to, kakšno je kakovostno izobraževanje? Kdo ima možnost o tem razpravljati in odločati? Kako ravnamo, ko ni mogoče priti do konsenza? Razprave o tem, kakšno izobraževanje želimo ter kakšna naj bo njegova kakovost, ki jih bomo vodili ob upoštevanju in dopuščanju tega, da imajo opredelitve kakovosti relativno, interesno in vrednotno izhodišče, bodo različnim družbenim skupinam omogočile, 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 oziroma *prevlada interesov močnejših skupin* nad drugimi (Apple 2003; Laval 2005; Mitchell idr. 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 idr. (1997) namreč pokazali, *da normativna teza legitimnosti interesov v resnici še ne zagotavlja, da bodo ti legitimni interesi neke 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*. Analiza konceptov interesnih skupin dodatno odstre problematiko, na katero opozarjata že Apple (2003) in Laval (2005): z njo se soočimo takrat, ko se neki parcialni interesi uresničijo s pomočjo družbene moči,

ki je ima neka interesna skupina (ali interesna koalicija) v nekem trenutku več kot druge interesne skupine (Možina 2010, str. 216).

Tematika interesnih skupin in možnosti uresničevanja njihovih interesov prav zaradi teh vidikov vedno vsebuje tudi *etično-politično razsežnost*. Zato je treba v samo jedro sodobnih pogledov na kakovost postaviti *odgovornost – osebno in skupno strokovno odgovornost za kakovost* (Gardner 2001). Etični imperativ po pripoznavanju in participaciji različnosti življenjskih zgodb in individualnosti/drugačnosti osebnih smislov v inkluzivnem okolju zadeva vse mnogokrat izključene družbene skupine posameznikov, kot so hendikepirane osebe, priseljenci, ženske, revni, pripravniki drugih ras itn. (Kroflič 2008b), to pa so vse skupine, s katerimi se srečujemo prav v izobraževanju odraslih. S sodobnimi, participacijskimi strategijami evalvacije, ki so utemeljene na participaciji pri odločanju ter upoštevanju teorij interesnih skupin, naj bi prispevali prav k pravičnejšemu sodelovanju teh interesnih skupin v opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti.

Sodobne epistemološke teorije kakovosti zato v samo jedro postavljajo dimenzijo *odgovornosti*. Najprej je pomembna *osebna profesionalna odgovornost za kakovost* (Moller 2005), ki od nas zahteva, da se občasno obrnemo navznoter, opravimo refleksijo o svojem delu in njegovih dosežkih ter na podlagi ugotovitev oblikujemo nove razvojne rešitve. K takšni odgovornosti nas kliče osebna in strokovna zavezanost stroki. Zato so se v najčistejši obliki razvili načini notranjega presojanja kakovosti, ki temeljijo na metodah samoevalvacije. Te načine je treba postaviti v samo jedro sistemov kakovosti, hkrati pa jih je treba nadgraditi tudi z zunanjimi načini presojanja kakovosti. Poleg tega, da smo za svoje delo odgovorni sebi in svoji zavezanosti stroki, smo namreč odgovorni tistim, ki so nam to delo zaupali, in tistim, za katere ga opravljamo. Zato morajo v sodobnih sistemih kakovosti svoje mesto dobiti tudi načini *izkazovanja odgovornosti za kakovost navzven*. Pri tem je pomembno, da se nameni enih in drugih ne mešajo, še posebno pa, da se ne mešajo ravni odločanja. Če so notranji načini presojanja kakovosti predvsem pomembna prvina razvoja kakovosti v izobraževalni organizaciji ali izobraževalnem sistemu, pa jih je treba v njihovem zunanjem vidiku misliti tudi z vidika varstva udeležencev, njihove pravice do kakovostnega izobraževanja, pravičnosti, enakih možnosti, spoštljive obravnave (Rawls 1999) in participacije v opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti.

Prav na tej točki pa v razvoju epistemoloških teorij kakovosti zaznamo premik od pojmovanj kakovosti ter njim pripadajočim modelom kakovosti, ki so po svoji naravi statični, k drugačnim *odnosno in dinamično* zasnovanim modelom kakovosti. Dinamičnost opredelitvam kakovosti daje to, da vedno znova nastajajo in se uresničujejo v odnosih. To pa hkrati pomeni, da tisti, ki takšno ali drugačno strukturo kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih oblikuje, mesta, s katerega to počne, ne more opredeliti kot nevtralnega – *oblikovalec kazalnikov kakovosti ni ločen od tega procesa, ampak je v njem neposredno udeležen*. Vključitev t. i. dialoškega pristopa v epistemološke teorije kakovosti, kot predlagajo avtorji četrte generacije evalvacij (Easton 1997; Guba in Lincoln 1994), je zato odločilna, saj potrebujemo nove *komunikacijske zmožnosti* (Bingham in Sidorkin 2004), da se bomo lahko soočili z vso interesno in vrednostno raznolikostjo, v kateri živimo,

hkrati pa tudi s potrebo, da s pomočjo instrumentov dialoščnosti ob upoštevanju in pripoznavanju različnosti vendarle skušamo najti tiste vidike *dogovornega in skupnega*, ki nam bodo ob upoštevanju načela pravičnosti in spoštljivih enakih možnosti omogočili ustvarjalno sobivanje v skupnosti (Možina 2010, str. 221).

Kakovost kot vrednota

Ugotovimo lahko, da se ob premislekih o tem, kako opredelitve kakovosti nastajajo, ne moremo zaustaviti zgolj pri instrumentalnem oz. metodološkem razumevanju teh procesov, ampak se moramo zares vrniti k esencialističnemu razumevanju. To stori tudi Pirsig (2005) tako, da razširi paradigmo tradicionalne znanosti s tem, da 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 ima svoje oblike, toda te oblike so se sposobne spreminjati (prav tam, str. 306).

V tej točki se pokaže, da vprašanje o tem, kaj je za nas kakovost, skriva v sebi še pomembnejše vprašanje, namreč: *Kaj nam je pomembno?* Takšna ali drugačna opredelitev kakovosti vedno izvira iz določenega vrednotnega okvira. Raziskovanje pomena kakovosti nas vedno pripelje do premisleka o tem: *Kakšne vrednote so utkane v takšno ali drugačno definicijo kakovosti?*

Apple (2003) v svoji kritiki zdajšnjega 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 je dobro poučevanje in učenje ter kaj je pravična družba. Takšnemu soočenju različnih vrednotnih sistemov pri snovanju opredelitev kakovosti v izobraževanju smo še bolj kot v preteklosti priča danes, ko živimo v pluralnih družbenih sistemih, v katerih nobenih razlag in interpretacij ni mogoče sprejeti kot edino veljavnih in pravičnih. Moderni pluralizem namreč vodi v veliko relativizacijo sistemov vrednost in razlag (Berger in Luckmann 1999). Takšen relativizem, ki smo mu priča v sodobnem svetu zahodnih družb, pa zelo vpliva tudi na iskanje odgovorov na vprašanja o tem, kakšno je kakovostno izobraževanje, kakovostna izobraževalna organizacija ali kakovosten učitelj.

Če sprejmemo vrednotno podstat opredelitev kakovosti, tudi lažje najdemo odgovor na vprašanje: *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 točke videl druge obrise kakovosti.

Relativno pojmovanje koncepta kakovosti nas tako pripelje do spoznanja, da je treba odgovor na vprašanje o tem, kaj je kakovostno izobraževanje ali kakšno kakovost želimo v izobraževanju odraslih, iskati v demokratični razpravi, v katero so vključeni različni pogledi in interesi. To vodi k upoštevanju različnih vidikov kakovosti in omogoča, da se skrbi za kakovost v izobraževanju odraslih lotimo celostno.

Kazalniki kakovosti v izobraževanju odraslih

Vsi zgoraj obravnavani strokovni premisleki in dognanja sodobnih epistemoloških teorij kakovosti so gotovo imeli vpliv tudi na delo, ki smo ga v zadnjih letih opravili v strokovni skupini na Andragoškem centru Slovenije, ko smo pripravljali zbirko *Kazalniki kakovosti v izobraževanju odraslih* (Možina idr. 2013), ki jo predstavljamo v nadaljevanju.

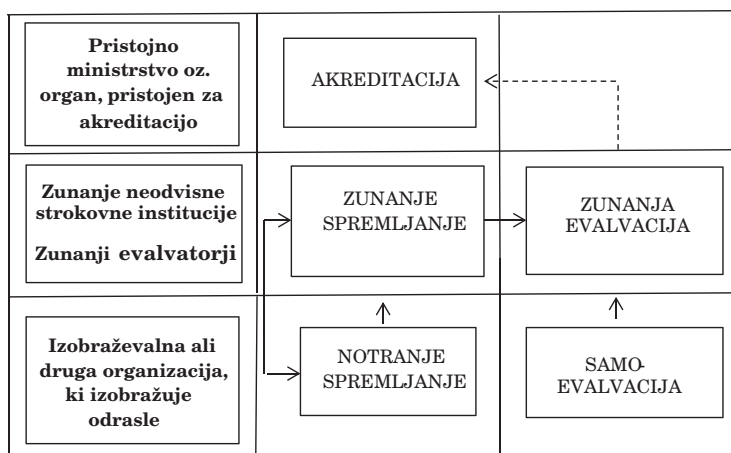
Če se na tem mestu vrnemo k Pirsigovim (2005) razmišljanjem o *analitičnem nožu*, ki ustvarja takšne ali drugačne strukture, in poskušamo odgovoriti na vprašanje, kdo je bil tisti, ki je pri pripravi *Kazalnikov kakovosti za izobraževanje odraslih* vodil ta *analitični nož*, bi lahko rekli, da je imela to analitično rezilo v rokah predvsem stroka, torej strokovnjaki, ki delujemo v teoriji in praksi izobraževanja odraslih. Glavni interes, ki ga lahko prepoznamo ob prebiranju oblikovanih področij, kazalnikov in standardov kakovosti, je torej strokovni. Poleg interesov, pogledov in stališč izobraževalcev odraslih pa smo v razvoj kazalnikov kakovosti vključili tudi mnenja, stališča, poglede, interese, ki so jih v že omenjenih raziskovalnih študijah, pa naj gre za sodelovanje v anketiranju ali v fokusnih skupinah, prispevali predstavniki drugih interesnih skupin: udeleženci, snovalci izobraževalne politike, financerji, predstavniki delodajalcev idr.

Nameni uporabe zbirke kazalnikov kakovosti

Zbirko kazalnikov kakovosti lahko uporabljamo za dva temeljna namena, in sicer: za namene *notranjega pa tudi zunanjega presojanja in razvijanja kakovosti*. V tem vidiku lahko v zbirki prepoznamo aplikacijo tistih vidikov epistemoloških teorij kakovosti, obravnavanih v prvem delu prispevka, ki govorijo o notranji in zunanji odgovornosti za kakovost (Anderson 2005; Moller 2005). Po eni strani je takšen pristop skladen s procesi decentralizacije izobraževanja, pri katerih se odgovornost za sprejemanje odločitev z nacionalne ravni prenaša na nižje, regionalne in lokalne ravni. Izobraževalna organizacija tako postane avtonomnejša pri sprejemanju odločitev, s tem pa tudi odgovornejša za kakovost izobraževanja, ki ga načrtuje in izpeljuje. Tovrstna odgovornost zahteva tudi, da ima vpeljane načine za notranje presojanje kakovosti. Po drugi strani pa lahko v prikazanem pristopu zaznamo tudi vidik t. i. *izkazovanja odgovornosti za kakovost*. Zlasti ko gre za izobraževanje, ki je financirano iz javnih sredstev, so akterji tega izobraževanja pozvani, da odgovarjajo na vprašanja o tem, kaj se je zgodilo v njihovem območju odgovornosti. V izobraževalnih sistemih te presoje po navadi opravljajo

ministrstva ali različne zunanje agencije, vendar pa je *izkazovanje odgovornosti* tudi pomemben vidik *profesionalizma*. Ta dimenzija namreč poudarja, da je npr. učitelj etično odgovoren udeležencem in drugim pomembnim interesnim skupinam, ki sodelujejo v izobraževanju oz. v to izobraževanje vlagajo. Te procese lahko zato vidimo tudi kot procese, ki pomenijo zavezo etičnim standardom vseh tistih, ki načrtujejo izobraževanje in prispevajo h kakovosti njegove izpeljave (Moller 2005).

Zbirko kazalnikov kakovosti smo zasnovali predvsem z mislijo, da se bo uporabljala v *tistem delu izobraževanja odraslih, ki je v javnem interesu oziroma ga financira država*, zato je še posebno pomembno, da so zagotovljeni vsaj minimalni standardi kakovosti tega izobraževanja. Uporabljamo jo lahko za presojanje *formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih*. Namenjena je predvsem presojanju in razvijanju kakovosti na ravni izobraževalnih organizacij, vendar je mogoče številne kazalnike kakovosti uporabiti tudi za presojanje in razvijanje kakovosti na ravni izobraževalnega sistema. Takšna izhodiščna odločitev o namenih, za katere lahko kazalnike kakovosti uporabljamo, pozneje vpliva tudi na to, kako bo potekalo presojanje in razvijanje kakovosti, in kar je še pomembneje, kdo bo njihov nosilec. V model se umešča odgovornost, ki jo imajo do te dejavnosti npr. (1) oblikovalci izobraževalne politike in financerji te dejavnosti, (2) strokovne institucije, ki prispevajo k razvoju andragoške stroke, (3) fakultete, ki razvijajo andragogiko in njej sorodne vede, (4) *izobraževalne in druge organizacije*, ki to dejavnost izvajajo (njihovo vodstvo in osebje), in vsi drugi subjekti, ki so z njimi povezani ali se zanimajo za njihovo dejavnost (delodajalci, razvojni in drugi dejavniki iz okolja) (Možina idr. 2013, str. 11–12). Izhajajoč iz dveh temeljnih namenov, za katere se lahko uporablja, ter porazdeljene odgovornosti za presojanje in razvijanje kakovosti med različnimi nosilci, se zbirka kazalnikov kakovosti lahko uporablja pri različnih načinih presojanja in razvijanja kakovosti.



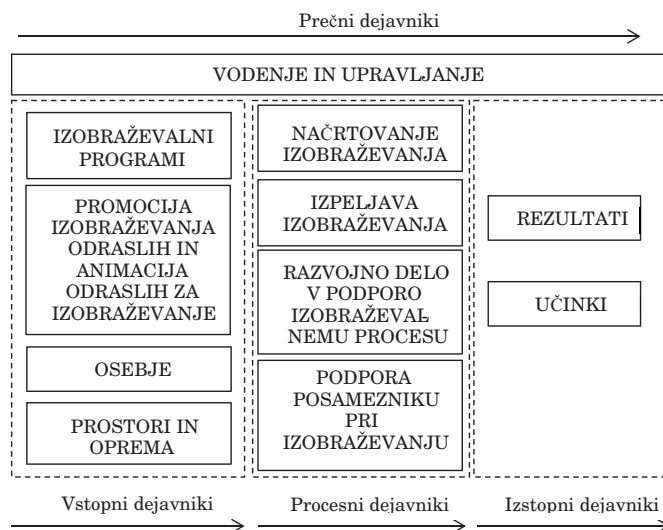
Slika 1: Ravni, načini in nosilci presojanja kakovosti

Ti so: (1) *Samoevalvacija* – periodična poglobljena samopresoja in razvoj kakovosti vseh tistih meril, ki so z vidika izobraževanja odraslih pomembna za doseganje opredeljenih nacionalnih in lastnih standardov kakovosti. Nosilci samo-*evalvacije* so vodstvo in osebje v izobraževalni oz. drugi organizaciji, ki izobražuje odrasle. (2) *Notranje in zunanje spremljanje* – nenehno spremljanje tistih meril, ki dajejo temeljne informacije o delu izobraževalne organizacije pri izvajanju izobraževanja odraslih in omogočajo hitro reagiranje z uvajanjem korektivnih ukrepov in izboljšav. (3) *Zunanja evalvacija* – zunanje presojanje kakovosti nekaterih meril, pomembnih z vidika nacionalne politike in sistema izobraževanja odraslih, ali kazalnikov kakovosti, posebno pomembnih v določenem časovnem intervalu. Zunanjo evalvacijo opravljajo zunanji strokovnjaki. (4) *Akreditacija* – zunanje presojanje kakovosti zagotavljanja nekaterih temeljnih meril, ki so po mnenju stroke in financerjev potrebne za kakovostno načrtovanje in izpeljavo izobraževanja odraslih. Zbirka kazalnikov kakovosti omogoča, da jo uporabimo pri vsakem od prikazanih pristopov samostojno, lahko pa jo uporabimo tudi tako, da pristope kombiniramo med seboj (prav tam, str. 12).

Struktura zbirke kazalnikov kakovosti

Način, ki smo ga izbrali za strukturiranje zbirke kazalnikov kakovosti izobraževanja odraslih, izhaja iz metodološkega izhodišča, da morajo biti tako področja in podpodročja kakovosti kot njim pripadajoči kazalniki kakovosti med seboj smiselno povezani. Pri tem sta pomembni *zunanja in notranja povezanost*. *Zunanja povezanost* pomeni, da je treba področja, podpodročja in kazalnike kakovosti povezati s cilji dejavnosti, v kateri bomo zbirke kazalnikov kakovosti uporabljali. *Notranja povezanost* pa pomeni, da morajo biti kazalniki kakovosti, ki jih umestimo v določeno področje kakovosti, med seboj skladni in povezani, ne smejo pa si biti v nasprotju. Ob pripravi zbirke smo uporabili *procesni model kakovosti*. Pri tem smo upoštevali izhodišče, da naj bo pomembna konceptualna podlaga za delo s standardi in kazalniki kakovosti teoretični model področja ali predmeta, ki ga z njim merimo. V našem primeru so to predvsem andragoški teoretski modeli. Vendar pa smo pri nekaterih področjih kakovosti, kot je npr. vodenje, črpali tudi iz drugih ved, kot so npr. spoznanja, ki jih prinašajo organizacijske teorije, teorije razvoja kadrov itd. (Bole Kosmač 2005; Lessnigg 2003).

Področja kakovosti so v skladu s tem modelom strukturirana glede na to, ali predstavljajo *prečne, vstopne oziroma infrastrukturne, procesne* ali pa *izstopne* dejavnike kakovosti. Spodnja slika pokaže, kako smo zarezali v *neopredeljeno substanco kakovosti izobraževanja odraslih* in iz nje s pomočjo *analitičnega noža*, kot ga je ilustrativno poimenoval Pirsig (2005), »izrezali« strukturo področij kakovosti.



Slika 2: Področja kakovosti izobraževanja odraslih

Vsako področje smo natančneje opredeli s podporo, vsako podpodročje pa smo »razrezali« v kazalnike kakovosti. Zbirka v celoti zajema 98 kazalnikov kakovosti. Takšna struktura zbirke dopušča tudi dovolj ustvarjalnosti pri kombiniranju in povezovanju kazalnikov kakovosti za različne analize. Kazalnikov kakovosti je preveč, da bi lahko vse predstavili tukaj¹, zato v nadaljevanju za boljši vpogled v samo strukturo zbirke le ilustrativno navajamo primere opredelitve kazalnikov kakovosti za področje *Podpora posamezniku pri izobraževanju in učenju v organizaciji*.

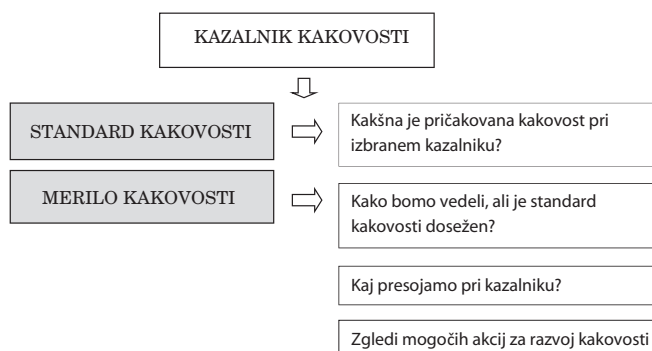
Spodnji primer prikazuje, kako smo v zbirki aplicirali in razdelali teoretske premisleke, ki smo jih predstavili v uvodu in govorijo o tem, da kakovosti ne moremo meriti neposredno, v absolutu, ampak jo lahko merimo le posredno, relativno (Harvey in Green 1993; Pirsig 2005). Ali kot ob obravnavi razmerja med absolutnim in relativnim zapiše Kroflič (1994) v prispevku »Evalvacija visokošolskega kurikuluma kot sestavni del planiranja«, namreč, da »potrebujemo za uspešno vrednotenje kurikuluma ustrezne indikatorje ocenjevanja, to je elemente, ki nam povedo, ali je kurikulum pravilno sestavljen, njegova izvedba pa ustrezno izpeljana.« K temu doda še, da se je s časom oblikovalo spoznanje, da idealnih absolutnih kazalnikov kakovosti, ki bi bili enako primerni za vsa področja in stopnje izobraževanja, nikoli ne bo mogoče postaviti. Vseeno pa se počasi oblikujejo spiski nekaterih temeljnih kazalnikov kakovosti, ki jih pri ocenjevanju kurikula in njegove izvedbe nikakor ne moremo prezreti (Kroflič 1994, str. 239). Iz tovrstnih premislekov smo izhajali, ko smo opredelili, kateri so tisti vidiki, ki kažejo na kakovost procesov podpore posamezniku pri izobraževanju in učenju v organizaciji.

¹ Vpogled v celovit seznam kazalnikov kakovosti si je mogoče ogledati v publikaciji *Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih* (Možina idr. 2013, str. 403–408. Dostopno na: http://kakovost.acs.si/razvoj_podrocja/publiciranje/index.php?id=1028).

PODPORA POSAMEZNIKU PRI IZOBRAŽEVANJU IN UČENJU V ORGANIZACIJI	<i>Raznoverstnost in dostopnost podpore posamezniku</i>	Raznoverstnost podpore posamezniku pri izobraževanju in učenju
		Dostopnost oblik podpore posamezniku
		Informiranje posameznika o oblikah podpore v organizaciji
		Informiranje posameznika o oblikah podpore zunaj organizacije
	<i>Učna podpora posamezniku</i>	Učna pomoč
		Konzultacije in mentorstvo
	<i>Svetovalna podpora posamezniku</i>	Svetovanje posamezniku pred vpisom in ob vpisu v izobraževanje
		Uvodni pogovor
		Osebni izobraževalni načrt
		Svetovanje posamezniku med izobraževanjem
		Svetovanje posamezniku ob koncu izobraževanja
	<i>Podpora posamezniku pri samostojnem učenju</i>	Svetovalna in mentorska podpora pri samostojnem učenju
		Zagotavljanje možnosti za samostojno učenje
	<i>Podpora posamezniku pri odpravljanju ovir pri izobraževanju</i>	Odpravljanje situacijskih ovir
Odpravljanje institucionalnih ovir		

Preglednica 1: Podpodročja in kazalniki kakovosti za področje Podpora posamezniku pri izobraževanju in učenju v organizaciji

Ko izberemo kazalnike kakovosti, ki bodo predmet naše analize, si še naprej lahko pomagamo z zbirko, ki nam pomaga pri bolj poglobljenem razumevanju vsebin, h katerim nas usmeri kazalnik kakovosti. V nadaljevanju si oglejmo prvine, ki jih zajema vsak kazalnik kakovosti, in preverimo, kako si lahko z njimi pomagamo.



Kazalnik kakovosti lahko uporabljamo pri:				
SAMO EVALVACIJI	NOTRANJEM SPREMLJANJU	ZUNANJEM SPREMLJANJU	ZUNANJI EVALVACIJI	AKREDITACIJI
✓			✓	

Slika 3: Vsebinska struktura posameznega kazalnika kakovosti

Pri vsakem kazalniku kakovosti je opredeljen *standard kakovosti*. Ta opisuje, kakšna je opredeljena ali pričakovana raven kakovosti pri tem kazalniku. Opredeljena pa so *tudi merila kakovosti*, s pomočjo katerih presojamo, ali organizacija, ki izobražuje odrasle, v celoti ali delno dosega opredeljeni standard kakovosti. Poglejmo si primer za izbrano področje *Izobraževalni programi* in podpodročje *Razvoj lastnih izobraževalnih programov*.

Kazalnik	Razvoj in posodabljanje izobraževalnih programov
Standard kakovosti	Organizacija, ki izobražuje odrasle, skupaj s partnerji razvija in prenavlja izobraževalne programe na podlagi ugotovljenih izobraževalnih potreb.
Merila	Organizacija, ki izobražuje odrasle, ima v svoji programski ponudbi tudi izobraževalne programe, ki jih je razvila sama.
	Oblikovani so načini občasnega preverjanja, koliko izobraževalni programi organizacije, ki izobražuje odrasle, še ustrezajo izobraževalnim potrebam v posameznih strokah ali panogah, lokalnemu okolju ali potrebam posameznih ciljnih skupin.
	Novi izobraževalni programi ali prenova veljavnih programov izhaja iz ugotovljenih izobraževalnih potreb.
	Pred oblikovanjem novega programa je izpeljan postopek opredelitve vrste novega programa.
	Zaposleni imajo ustrezno znanje za razvoj izobraževalnih programov.
	V razvoju novih programov ali prenovi že uveljavljenih programov sodelujejo partnerji iz lokalnega okolja.
	Izobraževalni programi so sestavljeni v skladu z metodologijami, ki jih za različne vrste programov določajo predpisi in/ali strokovna izhodišča.

Preglednica 2: Primer opredeljenega kazalnika kakovosti, standarda kakovosti in meril

Pri opredelitvi standardov in meril kakovosti je pomemben element, ki pokaže, da se pri razvoju zbirke nismo izognili eksplicitni opredelitvi tega, kakšna raven kakovosti se od neke izobraževalne organizacije, ki izobražuje odrasle, pričakuje. Pri tovrstni operacionalizaciji modela kakovosti, ki ga predstavljamo, pa smo se morali, če naj kazalniki in standardi kakovosti opravljajo vlogo posrednika pri merjenju kakovosti, pomakniti od esencialističnih epistemoloških teorij kakovosti, od premisleka o sami naravi kakovosti, k bolj instrumentalističnim in funkcionalističnim teorijam. Opredeljeni standardi kakovosti namreč predstavljajo nekakšne parcialne, relativne definicije kakovosti. Kakovost v tem primeru presojamo tako, da ugotovimo, koliko je neki izdelek ali storitev zadostila opis, ki je bil zanj postavljen (Harvey in Green 1993; Sallis 1993). Tudi tukaj smo torej uporabili Pirsigov (2005) analitični nož, ko smo iz nekega področja vednosti, v tem primeru andragoške vede, oblikovali standarde kakovosti.

V sklopu, ki smo ga poimenovali *Kaj presojamo pri kazalniku?*, so navedeni številni zgledi, kaj je tisto, na kar moramo biti pozorni, in katera vprašanja moramo zastaviti, da bomo dobili odgovore na to, v kolikšni meri je standard kakovosti dosežen. Seveda gre tu le za navajanje zgledov, vsak evalvator pa bo lahko sam oblikoval drugačna vprašanja, ko bo presodil, da so smiselna in potrebna glede na vidik kakovosti, ki ga presoja, ter glede na namen in vrsto evalvacije, ki jo opravlja.

Opozoriti je treba tudi na to, da vseh dejavnikov kakovosti ni smiselno in mogoče presojati z vsaki načini presojanja kakovosti. Zato so pri vsakem kazalniku navedena tudi *priporočila, kdaj ga je smiselno uporabljati v postopku samoevalvacije, pri notranjem ali zunanjem spremljanju, zunanji evalvaciji ali akreditaciji*. Pri tem je mogoče isti kazalnik uporabiti na primer za samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo. Z zbirko si lahko znova pomagamo v fazi, ko smo že opravili zbiranje podatkov in informacij, jih ovrednotili in ugotovili, koliko je standard kakovosti dosežen, ter načrtujemo potrebne izboljšave. Pri vsakem kazalniku kakovosti so navedeni *zgledi mogočih akcij za razvoj kakovosti*. Zgledi mogočih akcij navajajo na vlaganja v usposabljanje zaposlenih, opredelitev postopkov, razvoj novih oblik in metod dela, razvoj in vpeljevanje pripomočkov v podporo kakovostnemu izpeljevanju procesov itn. (prav tam, str. 23–27).

Sklep

Ob koncu lahko povzamemo naslednje trende razvoja na področju epistemoloških teorij kakovosti:

- spoznanje o relativni in interesni ali vrednotni podlagi opredelitev kakovosti;
- spoznanje o značilnostih interesnih skupin in njihovih vplivih na opredelitve kakovosti;
- umestitev osebne in skupne odgovornosti za kakovost v samo jedro sodobnih konceptov kakovosti;
- dinamična in odnosna narava procesov opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti;
- potreba po razvoju organizacijskih struktur in organizacijske kulture, ki bo spodbujala dialoški prijem, vzajemnost, pravičnosti, spoštljivost do drugačnosti;
- potreba po kombiniranem razvoju notranjih (samorefleksija za lastni razvoj) in zunanjih (izkazovanje odgovornosti za kakovost) načinov presojanja kakovosti.

Upoštevajoč tovrstne strokovne usmeritve lahko rečemo, da jim razvoj pristopov in modelov kakovosti na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji v dobršni meri sledi. V zadnjih 15 letih so se v izobraževalnih organizacijah že dobro uveljavili pristopi samoevalvacije, ki so eden izmed instrumentov, s pomočjo katerih se krepi notranja odgovornost izobraževalnih organizacij za kakovost. Vendar pa je k temu treba dodati, da večinoma in najprej notranje pristope h kakovosti izgrajujejo izobraževalne organizacije, ki so dovolj razvojno naravnane in samoiniciativne, medtem ko so številne druge organizacije v teh aktivnostih še precej na začetku in potrebujejo zunanje spodbude. Če lahko po eni strani ocenimo, da je bilo v preteklosti tovrstnih zunanjih spodbud v okviru različnih projektov, ki so bili vodeni na nacionalni ravni, kar nekaj in prinašajo pozitivne učinke, pa je po drugi strani treba opozoriti na normativno nedorečenost tovrstnih dejavnosti. Medtem ko npr. nekateri področni zakoni, kot so npr. Zakon o poklicnem in strokovnem

izobraževanju, Zakon o višjem strokovnem izobraževanju idr., izobraževalnim organizacijam nalagajo obvezo, da vzpostavijo notranji sistem kakovosti oz. izvajajo samoevalvacijo, pa Zakon o izobraževanju odraslih te obveze ne opredeljuje.

Upoštevajoč ugotovitve o interesni in relativni naravi opredelitev kakovosti (Guba in Lincoln 1994; Harvey in Green 1993; Pirsig 2005) in iz tega izhajajočo potrebo po vključevanju različnih interesnih skupin že v opredeljevanje kakovosti, predvsem pa tudi v njeno presojanje, smo v študiji, ki smo jo v letu 2008 izpeljali na ACS, ugotovili, da izobraževalne organizacije v procese samoevalvacije že precej dobro vključujejo notranje interesne skupine (udeležence, učitelje, vodstvo, strokovne delavce), manj pa so doslej vključevale zunanje interesne skupine (delodajalce in druge deležnike v lokalnem okolju). Zato bi bilo treba predvsem pri usposabljanjih članov komisij za kakovost in drugih strokovnih delavcev tudi v prihodnje pozornost nameniti ravno temu segmentu. Hkrati bi bilo treba nameniti pozornost tudi krepitvi t. i. odnosne dimenzije, spodbujanja različnih akterjev, ki delujejo v izobraževanju odraslih, krepitvi zaupanja in sodelovanja (Nahapiet in Ghoshal 2000), ki je potrebno, da se zares lahko zgodi tudi razgrnitev različnih pogledov na kakovost in iskanje konsenza pri opredelitvah kakovosti.

Če smo s tem, kako se razvijajo procesi samoevalvacije na področju izobraževanja odraslih, lahko zadovoljni in lahko ocenimo, da je treba še naprej vlagati v tovrsten razvoj, ga krepiti ter tudi normativno urediti, pa enake ocene ne moremo dati za t. i. zunanje pristope, ki se utemljujejo na izkazovanju odgovornosti za kakovost. V tem prispevku smo prikazali pristop, ki smo ga razvili na ACS in konceptualno predpostavi kombinacijo različnih načinov presojanja in razvijanja kakovosti, tako notranjih kot zunanjih. Ob tem je treba poudariti, da instrument akreditacije, ki smo ga umestili v ta pristop, danes na področju izobraževanja odraslih še ni vpeljan. Poznamo sicer instrument *vpisa v razvid izvajalcev javnoveljavnih programov*, vendar je ta precej zastarel in skromen glede na pogoje, ki jih morajo izobraževalne organizacije dosegati, da pridobijo pravico do izvajanja določenega javnoveljavnega programa. Hkrati se ti pogoji periodično ne preverjajo. To povzroča precejšnje anomalije, ki smo jih zaznali tudi z že omenjeno raziskavo². Sistemsko precej nedorečeno pa je tudi izvajanje zunanjih evalvacij na področju izobraževanja odraslih. Te zdaj izvajajo različne nacionalne raziskovalne institucije, fakultete, javni zavodi, vendar je izbor tematik, ki jih obsegajo tovrstne evalvacijske študije, večinoma prepuščen parcialnim interesom in zanimanjem, kar povzroča, da nekatere za kakovost izobraževanja odraslih pomembne tematike ostajajo nepokrite. Tako lahko ponovno ugotovimo, da bi bilo treba to področje sistemsko in normativno urediti.

Takšno priporočilo je Slovenija dobila tudi od Evropske komisije v okviru študije o kakovosti v izobraževanju odraslih³. V študiji, ki je bila opravljena na evropski ravni, je bilo ugotovljeno, da ima Slovenija že kar dobro razvite pristope h kakovosti na izvajalski ravni – kot eden izmed 13 primerov dobre prakse, ki so jih evropski strokovnjaki identificirali v evropskem prostoru izobraževanja odra-

² Več podatkov o rezultatih raziskave je dostopnih v publikaciji *Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih*, dostopno na <http://kakovost.acs.si/doc/N-464-1.pdf>.

³ *Evropsko poročilo o kakovosti v izobraževanju odraslih*, dostopno na <http://kakovost.acs.si/doc/N-1019-1.pdf>.

slih, je v tej študiji predstavljen tudi model za samoevalvacijo POKI, vendar pa na področju izobraževanja odraslih še ni dovolj zaznati koherentnega systemskega pristopa, ki bi našel svoje mesto tudi v normativni ureditvi. Predvsem konsistentna normativna ureditev je zato največja nedoslednost, hkrati pa tudi strateški in razvojni izziv, ki ga v tem obdobju opažamo pri razvoju pristopov k presojanju in razvijanju kakovosti na področju izobraževanja odraslih. Ta systemska in normativna nedorečenost je precej neugodna, saj posledično vpliva na financiranje teh dejavnosti in na umeščanje različnih projektov in pristopov v sistem. Če bodo številne aktivnosti, ki smo jih doslej na področju razvili, ostajale samo na projektni ravni, lahko namreč z veliko verjetnostjo predvidimo, da bodo postopoma usahnele.

Upoštevajoč pozive številnih avtorjev, da je treba nameniti več pozornosti esencialističnim pristopom in tudi samim premislekom o tem, kako kakovost opredeljujemo oz. kakšno kakovost si v našem primeru želimo na področju izobraževanja odraslih, pa menimo, da bi bilo treba premisliti o razvoju takšnih organizacijskih struktur, ki bodo odzivne na težavne družbene problematike zdajšnjega in prihodnjega časa. S pomočjo modelov in kazalnikov kakovosti, ki jih razvijamo, bi bilo dobro tudi na področju izobraževanja odraslih spodbuditi nadaljnji razvoj *skrbnih skupnosti*, ki bodo, upoštevajoč odnosno dimenzijo kakovosti, krepile medsebojno povezanost, pripadnost, kolegialno pomoč in socialne spretnosti, potrebne za skrbno *prosocialno ravnanje* (Eisenberg in Mussen 1989). S tem se povezujejo inkluzivne in večkulturne skupnosti. To so skupnosti, ki se prilagajajo raznolikosti svojih udeležencev in ne pričakujejo, da se bodo vsi udeleženci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju izobraževalnih institucij (Gilligan 1993; Kroflič 2008b; Noddings 2002). Tovrstne skupnosti se utemeljujejo na *odgovornosti kot obliki spoštljivega odnosa do drugega* (Levinas 2006) in delujejo v skladu z načelom pravičnosti, v povezavi z načelom poštenih enakih možnosti⁴ ter ob upoštevanju načela difference⁵ (Kroflič 2008a; Rawls 1999). 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.

Na področju izobraževanja odraslih zato ne zagovarjamo poenotenja modelov, pristopov, kazalnikov kakovosti za celotno področje. Bližje nam je razmišljanje o iskanju tistega, kar je vsem vrstam izobraževanja skupno in kar bi lahko povezali v neki skupni širši okvir, ki naj bo takšen, da bo omogočil tvorno sobivanje različnih pristopov znotraj njega. Če bomo ob snovanju takšnih ali drugačnih modelov kakovosti imeli v mislih predvsem dobrobit npr. otroka v vrtcu, osnovnošolca, srednješolca ali udeleženca v izobraževanju odraslih z vsemi njegovimi razvojnimi in drugimi

⁴ Zanje ni dovolj, da so položaji v družbi 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.

⁵ 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 (Rawls 1999). Organizirano naj bi bilo v skladu s pričakovani deprivilegiranih, to pomeni, da so neenakosti legitime, če prinašajo korist tistim, ki so v najslabšem položaju v družbi (Kroflič 2008a).

značilnostmi, še posebej pa tudi dejstvo, da naštete ciljne skupine niso notranje homogene, nikoli ne bomo mogli oblikovati enakih kazalnikov kakovosti. Vendar pa je v pristopih, kako pridemo do raznolikih zbirk kazalnikov kakovosti ter kako in za kakšne namene jih uporabljamo, mogoče poiskati marsikaj skupnega in to oblikovati v neki skupni strokovni okvir, ki bi bil v pomoč vsem, ki se z razvojem kakovosti ukvarjamo na različnih področjih izobraževanja.

Literatura in viri

- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Brussels: The International Institute for Educational Planning, Paris and the International Academy of Education.
- Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Berger, P. L. in Luckmann, T. (1999). *Modernost, pluralizem in kriza smisla: orientacija modernega človeka*. Ljubljana: Nova revija.
- Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur.). (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Counterpoints, Studies in the Postmodern Theory of Education.
- 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*. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja, Fakulteta za družbene vede, Center za poučevanje organizacij in človeških virov, str. 3–27.
- Easton, P. A. (1997). *Sharpening our tools: Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education: German Foundation for international Development.
- Eisenberg, N. in Mussen, P. (1999). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (2001). *The Ethical Responsibilities of Professionals*. Dostopno na: <http://the-goodproject.org/wp-content/uploads/2012/09/GoodWork2.pdf> (pridobljeno 24. 6. 2014).
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guba, E. G. in Lincoln, Y. S. (1994). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Harvey, L. in Green, D. (1993). *Defining quality, Assesment and Evaluation in Higher Education*, 18, št. 1, str. 9–34.
- Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T. in Možina, T. (2003). *Kazalniki kakovosti. Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno na: <http://kakovost.acs.si/doc/N-461-1.pdf> (pridobljeno 3. 5. 2014).
- 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*, 20, str. 77–97.
- Kroflič, R. (1994). Evalvacija visokošolskega kurikulumuma kot sestavni del planiranja. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 4–5, str. 236–246.
- Kroflič, R. (2002). *Skupne vrednote in paradigmatške uganke evropske pedagogike*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2008a). *Modeli vzgoje v globalni družbi*. Ljubljana: Drugi mednarodni kongres dijaških domov (17. in 18. april 2008).

- Kroflič, R. (2008b). *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju*. Celje: Posvet vzgojiteljic celjske regije: Socialne interakcije v vrtcu (27. september 2008).
- Kump, S. (1994). Modeli zagotavljanja kakovosti. V: *Kakovost visokega šolstva*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Center za razvoj univerze.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Lassnigg, L. (2003). *Indicators for Quality in VET. European experience*. Vienna: Institute for Advanced Studies. Dostopno na: http://www.siswo.uva.nl/tlm/root_files/LorenzLassnigg.pdf (pridobljeno 24. 6. 2014).
- Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. New York: Continuum.
- Mitchell, R. K., Agle, R. B. in Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22, št. 4, str. 853–886.
- Moller, J. (2005). *School leadership in an age of accountability*. Oslo: Univerza v Oslu.
- Možina, E. (2011). Mejniki v razvoju področja pismenosti odraslih v Sloveniji. V: P. Javrh (ur.). *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju. Od tradicionalnih 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. Dostopno na: <http://kakovost.acs.si/doc/N-463-1.pdf> (pridobljeno 22. 4. 2014).
- Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorić Frantar, M., Jurič Rajh, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). *Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno na: http://kakovost.acs.si/razvoj_podrocja/publiciranje/index.php?id=1028 (pridobljeno 22. 4. 2014).
- Nahapiet, J. in Ghoshal, S. (2000). Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. V: E. Lesser (ur.). *Knowledge and Social Capital, Foundations and Application*. Oxford: Butterworth, Heinemann.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home*. Berkeley: University of California Press.
- Pirsig, R. M. (2005). *Zen in umetnost vzdrževanja motornega kolesa. Raziskovanje vrednot*. Ljubljana: Iskanja.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of social justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap press of Harvard university press.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. Philadelphia, London: Kogan Page.
- Stake, R. E. (2000). Program Evaluation, Particulariy Responsive Evluation. V: G. F. Meadaus, M. Scriven in D. L. Stufflebeam (ur.). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer academic publishers, str. 343–362.