

Tatjana Kovač

Nova paradigma kakovosti šole

Povzetek: Družbe si od nekdaj prizadevajo za kakovostne šole na vseh ravneh, v primarnem, sekundarnem in terciarnem izobraževanju, pogledi na kakovost pa so bili nekdaj in so še danes zelo različni. Na področju visokošolskega izobraževanja sta ljubljanska in mariborska univerza v času samostojne Slovenije dobili mnogo konkurentov, javnih in zasebnih univerz ter samostojnih visokošolskih institucij. Kakovost vseh je bila dolgo v celoti prepuščena samozadostnosti vsake od njih. Z ustanovitvijo Nacionalne agencije za kakovost v visokem šolstvu je Slovenija pridobila uradnega evalvatorja kakovosti visokih šol. Ostaja pa vprašanje, ali merila za ocenjevanje kakovosti zajamejo vse ali vsaj večino ravni kakovosti današnje in bodoče visoke šole. Ali lahko spoznanja raziskav kakovosti v osnovni in srednji šoli apliciramo na visokošolsko izobraževanje? Namen prispevka je predstaviti pojmovanje kakovosti v šoli na vseh ravneh izobraževanja. Zastavljeni cilj proučevanja kakovosti pa je opredeliti sedanje pojmovanje kakovosti in identificirati nekatere nove poglede na kakovost v šoli. V nadaljevanju bo predstavljeno razmišljanje o tem, kakšno je danes razumevanje kakovosti osnovne, srednje in visoke šole, kdo vse ocenjuje kakovost in razpravlja o njej ter s kakim namenom in kaj še lahko prepoznamo kot dodano vrednost h kakovosti v šoli.

Ključne besede: izobraževanje, kakovost šole, evalvacija kakovosti, kriteriji kakovosti

UDK: 37.091.26

Strokovni prispevek

Mnogoterost kakovosti v osnovni in srednji šoli

V preteklosti so potekale številne raziskave kakovosti v osnovni in srednji šoli. Njihovi rezultati so bile številne teorije, ki so identificirale različne kazalnike in dimenzije kakovosti v osnovni in srednji šoli.

Na področju osnovnih in srednjih šol (v nadaljevanju šole) obstajajo zelo različni pogledi na to, kaj je kakovost v šoli in zakaj je ena šola boljša od druge. Odvisno od tega, ali šolo ocenjuje učitelj, učenec, starši, laična javnost ali pa posebej usposobljeni strokovnjaki za evalvacijo kakovosti.

Glede na pluralnost kakovosti šolskega dela z vidika, kdo kakovost ocenjuje, je mogoče trditi, da se kakovost v osnovni in srednji šoli odraža na vseh ravneh delovanja: v vodenju šole, v oddelku pri pouku, zunajšolskih dejavnostih, povezovanju šole in okolja, v medosebnih odnosih vseh uporabnikov. Mera za kakovost so lahko standardi, ki so običajno predpisani »od zunaj«, z zakonodajo. Kazalniki kakovosti pa so tisti indikator dejanskega stanja na posameznih segmentih delovanja (Trnavčević 2000, str. 14), skozi katere kakovost preverjamo, ocenjujemo in primerjamo rezultate s postavljenimi standardi. Pri tem se pojavlja problem standardov, ki zaradi svoje absolutnosti (neupoštevanja posebnosti šol, ki delujejo v različnih razmerah na trgu, v različnih socialnih okoljih ipd.) delujejo nerealno oziroma pokažejo le približno kakovost šole, lahko pa jo celo izkrivijo. Da bi uporabnikom omogočili bolj realno presojanje o tem, kako kakovostna je posamezna šola, moramo ugotoviti, kako se različne kakovosti kažejo (skozi katere učinke in lastnosti se manifestirajo) v vzgojno-izobraževalnem delu šole. Ne glede na to, kdo ocenjuje kakovost, lahko v ospredje postavimo nekaj najpogostejših kazalnikov (Trnavčević 2000, str. 14).

Uspešnost in učinkovitost šole kot kakovost

Kazalniki uspešnosti in učinkovitosti osnovne in srednje šole so običajno predpisani standardi znanja, cilji vzgojno-izobraževalnega dela, zadovoljstvo uporabnikov (učencev, staršev, delodajalcev v okolju), pozicijska prednost šole na

trgu (Trnavčević 2000, str. 12), kot je npr. zaželenost za vpis učencev. Metodologija merjenja te dimenzije kakovosti je poznana kot TQM (angl. Total Quality Management, celovito obvladovanje kakovosti), vendar je merjenje doseganja standardov, ciljev in zadovoljstva odvisno od tega, kdo jih ocenjuje; uporabniki jih bodo ocenili drugače kot npr. zunanje nadzorne službe (Trnavčević 2000, str. 12).

Če opazujemo vzgojno-izobraževalni proces v osnovni in srednji šoli, so kazalniki uspeha in učinkovitosti npr. dober učni uspeh učencev na zunanjem preverjanju znanja, majhen osip, majhno število izostankov od pouka in doseganje pričakovanj učencev, staršev in učiteljev. Glede na to, kaj učenci v šoli pridobijo, so kazalniki te dimenzije kakovosti lahko doseženo znanje učencev, vedenje učencev, dodatna znanja in veščine, stopnja zaposljivosti učencev v okolju in delež učencev, ki uspešno nadaljujejo šolanje.

Dodana vrednost kot kakovost šole

Razlika med tem, kar učenec prinese s seboj ob vstopu v osnovno ali srednjo šolo, in tem, kar doseže ob koncu šolanja v njej, je dodana vrednost (Trnavčević 2000, str. 16). Vsebina dodane vrednosti ni le znanje, pridobljeno v času šolanja, to so tudi druga spoznanja in veščine, ki jih je učenec pridobil v procesu izobraževanja in sodelovanja v raznih oblikah šolskega in zunajšolskega dela. To so rezultati vzgojnega delovanja kurikuluma, to so vrednote socializacije, demokracije, spoznanja o življenju, ki spremljajo odraščanje učencev v šoli, in številne izkušnje, ki jih učenec pridobiva v vzgojno-izobraževalnem procesu v šoli in zunaj nje. Gre za dimenzijo kakovosti, ki ji poleg znanja, usvojenega na posameznih predmetnih področjih, lahko pripišemo vrednote, kot so: osebna rast, oblikovanje samopodobe, dozorevanje človeka, osebna kultura, socializiranost in humanizacija. Navedene vrednote bi težko ocenjevali s šolskimi ocenami; merimo jih lahko skozi vedenje mladih ljudi v družbi in prek njihovega razumevanja splošnih družbenih norm. S spodbujanjem razvoja te dimenzije kakovosti v našem izobraževalnem sistemu bi lahko vplivali na rast in dozorevanje sodobne demokratične družbe.

Kakovostno znanje

Do kakovostnega znanja učencev pride dobra šola s kakovostnim vzgojno-izobraževalnim procesom, ki vključuje: skrbno načrtovane vsebine in izobraževalne cilje, strokovne in motivirane učitelje, motivirane učence, skupno delo učiteljev in učencev, medsebojno spoštovanje in zaupanje, dobre materialne in finančne vire. Kakovost znanja je mogoče povezati z oblikovanjem močnega, spodbudnega učnega okolja v šoli (Maretič Požarnik 2011, str. 28). V dobri šoli učenci dosegajo kakovostno znanje, ki je prepoznano tako pri pouku kot vseh drugih šolskih in obšolskih aktivnostih. Dober učni uspeh ob zaključku šolskega leta ali šolanja (na maturi) potrjuje, da šola dosega zunanje predpisane in lastne standarde na področju usvojenega znanja. Sposobnost kritičnega presojanja in systemskega

pristopa k reševanju problemov učenci pokažejo pri aktivnem sodelovanju pri pouku, projektnem delu, raziskovalnih nalogah ipd. Kakovost usvojenega znanja v smislu njegove uporabne vrednosti se običajno manifestira šele potem, ko se ljudje zaposlijo. Delodajalci, trg dela, so kritični ocenjevalci kakovosti šolskega dela, saj cenijo predvsem kakovost uporabnega znanja. Šole bi morale razmišljati tudi o spremljanju stopnje zaposljivosti svojih učencev kot pomembnega kazalnika kakovosti usvojenega znanja in veščin.

Kakovost doseženih ciljev in usvojenih vrednot

Doseganje kakovostnih vzgojno-izobraževalnih ciljev in usvojene vrednote lahko opredelimo kot vzajemno uspešno delo šole in domačega okolja. Dobre šole običajno zastavijo svoje cilje kot doseganje najvišje postavljenih standardov, ki merijo zadovoljevanje potreb uporabnikov, pri čemer so najpomembnejši uporabniki učenci in starši, pomembni uporabniki pa so tudi delodajalci, lokalna skupnost in država.

Nekateri uspešni tuji izobraževalni sistemi poleg dobrih učnih rezultatov kot svoje cilje poudarjajo tudi usvojene kulturne in moralne (etične) vrednote ter veščine, potrebne za življenje v pluralni družbi. Zaradi finančne odvisnosti šol od države, lokalne skupnosti in privatnih subjektov obstaja tudi politična odvisnost usmeritve šol, ki se odraža neposredno v ciljih in vrednotah šole. Koliko so ti cilji in vrednote kakovostni, morajo oceniti in presoditi uporabniki, predvsem starši, ki izbirajo za svoje otroke čim boljše šole. Šole in šolski sistem ne morejo prevzeti odgovornosti za ekonomsko, socialno in politično neučinkovitost okolja, v katerem delujejo. Kakovostno šolstvo mora pripraviti generacije za ekonomsko blaginjo, toda dimenzija kakovosti šole mora biti veliko več kot to (Aspin 1994, str. 2).

Kakovost v šoli so lahko tudi vrednote, ki jih neka šolska skupnost oblikuje in spoštuje, npr.: varno šolsko okolje, enakopravnost, pravičnost, solidarnost, in to ne glede na nacionalno, socialno, versko ali spolno pripadnost (Resman 2006). Resman vidi možnosti, da bi te vrednote lahko zaživele med vsemi deležniki šole, v oblikovanju interkulturelne šolske skupnosti. V današnjem času globalnih migracij nastajajo tudi v slovenskih šolah interkulturelno okolje, ki pomenijo »sožitje med ljudmi, temelječe na svobodi, spoštovanju sočloveka, strpnosti, enakosti, pravičnosti, solidarnosti, odgovornosti, sodelovanju in participaciji« (Resman 2006, str. 204).

V različnih političnih ureditvah so tudi vzgojno-izobraževalni cilji in vrednote, ki predstavljajo kakovost šole, različni. Na Danskem, Norveškem in v Franciji so zaradi liberalno usmerjene politike v ospredju pravičnost in enake možnosti izobraževanja za vse državljane (Aspin 1994, str. 4). V Angliji, Walesu, kjer je politika bolj konservativna, so ciljne vrednote individualna avtonomija in motivacija. V Franciji, na Norveškem in v Finskem dajejo šole poleg vzgoji in izobraževanju za demokracijo velik poudarek vrednotam, ki povečujejo ekonomsko rast. Danski koncept npr. temelji na ciljih, ki poudarjajo socialno enakost in individualnost učencev, permissivne vzgojne koncepte oziroma neavtoritativno vodenje (Aspin 1994, str. 4).

Poleg kakovosti ciljev in usvojenih vrednot, ki jih neka šola ponuja, je zelo pomembna tudi dostopnost ponudbe, ki se odraža kot socialna dimenzija kakovosti. Na trgu so poleg javnih tudi zasebne šole, ki zaračunavajo šolnino, in čeprav so morebiti prepoznane kot kakovostne, niso vsem dostopne.

Odličnost, izbirnost, pravičnost, socialna enakost in zakonitost

Posamezni vidiki kakovosti šole, kot so odličnost, izbirnost, pravičnost, socialna enakost in zakonitost, so povezani s pogoji, kot so (Aspin 1994, str. 35):

- demokratična šola, kjer sta v ospredju avtonomija in motivacija (učencev in zaposlenih),
- humanizacija učencev ali priprava učencev za življenje,
- občutek neodvisnosti, zaupanje v svoje sposobnosti (izgradnja pozitivne samopodobe),
- medosebni odnosi, spoštovanje drugačnosti, enakovredna obravnava drugih kot pogoj za kakovostno življenje in
- stopnja kulture okolja, katerega del so učenci (socialna stabilnost).

Šola, ki vzgaja in izobražuje učence v smeri doseganja teh vrednot, zagotavlja njihovo individualno rast in bogati družbeno okolje.

Odličnost, izbirnost, pravičnost in socialna enakost so rezultat demokratične šole. V takšni šoli se spoštuje avtonomija učencev in učiteljev, ustvarja se pozitivno motivacijsko delovno okolje s samorefleksijo in samoiniciativo. Ustvarjajo se pogoji za humanizacijo učencev oziroma njihovo pripravo za kakovostno individualno življenje in življenje odgovornih državljanov. Občutek neodvisnosti in zaupanje v lastne sposobnosti sta zelo pomembna za izgradnjo pozitivne samopodobe odraslih otrok; učenci morajo usvojiti veščine, da bodo prepoznali zahteve in potrebe okolja, in to na kulturnem, moralnem, socialnem, ekonomskem in političnem področju. To so tudi pogoji za doseganje dobrih učnih rezultatov in predpisanih standardov znanja.

Osebni cilji učencev in profesionalno ter spodbudno delovno okolje

Na prehodu iz osnovne v srednjo šolo se morajo učenci odločiti o tem, kaj bi radi v življenju postali oziroma delali. Odkriti morajo svoje prave želje, si postaviti cilje za nadaljnje izobraževanje, skratka, načrtovati razvoj svoje kariere, kar je pri 15 ali 16 letih težko. Nekateri srednješolci imajo dokaj jasno predstavo o svojem bodočem poklicu, drugi morajo vse to šele odkriti. Velik delež vpisa v splošnoizobraževalne programe (gimnazije) v Sloveniji kaže na to, da večina mladostnikov šele v času srednje šole prepozna svoje poklicne ambicije.

Izbira srednje šole naj bi temeljila tudi na vsebini izobraževalnega programa, ki jo šola ponuja. Smisel te vsebine je (Aspin 1994, str. 90–115):

- priprava na bodoči poklic in

- priprava na medosebne odnose ter priprava na življenje v obliki razumevanja zgodovine, sedanjosti in načrtovanja prihodnosti.

Cilji kurikuluma srednje šole vodijo srednješolce do usvojitve tega smisla izobraževalne vsebine. Cilji splošnoizobraževalnih programov so usmerjeni k pridobivanju čim širšega splošnega znanja in ustvarjanju temeljev za vse univerzitetne študije. Pot do poklica prek splošnega srednješolskega izobraževanja je daljša. Temeljni cilj poklicnega srednješolskega izobraževanja je pridobiti praktično znanje na temelju poznavanja teorije in razviti poklicne sposobnosti ter spretnosti, potrebne za uspešno in samostojno opravljanje poklicev širokih profilov. Izobraževanje je krajše in pot do poklica hitrejša.

Če učenci v izobraževalnih ciljeh šole prepoznajo svoje osebne cilje, bodo za šolsko delo motivirani in s šolo zadovoljni. Učencem, ki svoj smisel izobraževanja v srednji šoli šele odkrivajo, pa je treba ponuditi poti in priložnosti, da to čimprej odkrijejo. Resnično motivirani za učenje so le tisti učenci, ki prepoznajo smisel izobraževanja kot svoj lastni interes. Spodbudno in profesionalno delo učiteljev, ki znajo usmerjati učence k doseganju lastnih ciljev in jih navdušiti, da to počnejo zato, ker hočejo in želijo, sodi med pomembne vidike kakovosti v šoli.

Uresničevanje individualnih ciljev učencev je povezano s principi poučevanja in učenja, kot so: demokracija, odgovornost, uspešnost in participacija. Z vključevanjem demokratičnih vrednot v vzgojno-izobraževalno delo, kot so enakopravnost, pravičnost, vzajemnost, sodelovanje, soodločanje, se ustvarja spodbudno in profesionalno delovno vzdušje tako v oddelku kot na šoli. Samo resnično motivirani učenci so pripravljene samoiniciativno in z lastnimi aktivnostmi slediti svojim izobraževalnim ciljem ter delovati pozitivno v smeri lastnih predstav in predstav okolja.

Profesionalnost učitelja niso samo njegovo strokovno znanje in dobri učni rezultati, ki jih dosegajo njegovi učenci, ampak tudi bistrost, pravičnost, kritičnost in odgovornost. Učitelj je skrbnik kakovostnega življenja v družbi (Aspin 1994, str. 152) in odgovoren za visokokakovostno izvajanje kurikuluma. Profesionalno delovno okolje lahko učitelju ponudi šola, kjer skrb za stalno izpopolnjevanje in vseživljenjsko učenje zaposlenih šteje kot kakovost.

Kakovost, ki se odraža v profesionalnem delovnem okolju za učence in učitelje ter spodbudni motivacijski klimi na šoli, je odvisna od kakovosti in kulture vodenja šole. To so tesno prepleteni in soodvisni dejavniki vzgojno-izobraževalnega dela, ki se, povezani v enotne cilje, prepričanja in vrednote, manifestirajo kot kakovost šole.

Zadovoljevanje uporabnikovih potreb, želja in pričakovanj

Usmerjenost v uporabnika je pomemben element kakovosti v šoli, saj so šole namenjene uporabniku (Trnavčević 2000, str. 19). Najštevilnejši uporabniki so učenci, pomembni uporabniki pa so tudi starši in okolje (delodajalci). Posredno so uporabniki tudi ravnatelj in učitelji, ki omogočajo, da učenci dosegajo pričakovano in zaželeno (prav tam).

Nekateri avtorji obravnavajo ta vidik kakovosti kot t. i. tehnično in funkcionalno kakovost (Kotler 1996, povzeto po Trnavčević 2000, str. 30); tehnična kakovost pomeni uspeh učencev ob zaključku izobraževanja, funkcionalna kakovost pa kakovost dela učiteljev z učenci in starši. Za uporabnike izobraževanja je morda bolj primerno govoriti o izkustveni kakovosti in kakovosti zaupanja, ki ju navaja isti vir. Učenci in starši bodo učitelje in delo na šoli ocenjevali glede na lastne izkušnje in zaupanje; če so učenci zadovoljni z delom učiteljev in šolskim sistemom, če so imeli priložnost zadovoljiti svoje potrebe, želje in pričakovanja v vzgojno-izobraževalnem procesu, bodo zadovoljni tudi starši, svoje izkušnje in zaupanje pa bodo posredovali v okolje.

Zadovoljevanje potreb, želja in pričakovanj učencev, staršev in okolja je osnovna skrb vsake šole, njen učinek pa ima veliko moč pri odzivnosti javnosti v smislu vrednotenja kakovosti šole na trgu. Učenci pričakujejo od učitelja, da je strokoven, prijazen, da jih spoštuje, usmerja, motivira, da je pošten in pravičen. Učenci si želijo dobrega učnega uspeha. Starši pričakujejo, da šola deluje v interesu učencev; da ravnatelj vodi učitelje tako, da učenci dosežejo kar najboljše rezultate in da se v šoli dobro počutijo. Pri zadovoljevanju potreb, želja in pričakovanj je šola vezana na določene omejitve, ki jih predpisuje zakonodaja (standardi, nacionalni kurikulum), zato ocena učencev in staršev te dimenzije kakovosti temelji predvsem na izkustvu in zaupanju.

Zadovoljstvo in osebni razvoj učencev

Večina staršev meni, da je dobra tista šola, v kateri so otroci zadovoljni, srečni in uspešni. Zadovoljstvo učencev lahko ocenjujemo s tem, ali učenci radi hodijo v šolo, ali zaupajo učiteljem, ali se dobro razumejo z vrstniki in učitelji, ali dosegajo zastavljene cilje in uresničujejo svoja pričakovanja. Možnost osebnostnega razvoja učencev starši na splošno razumejo kot doseganje dobrih učnih rezultatov, ustvarjanje pogojev za nadaljnje šolanje oziroma zaposlitev, pridobivanje izkušenj, spretnosti in veščin za uspešno življenje, pridobivanje humanih in dobrih vedenjskih navad. Delodajalci oziroma lokalna skupnost povezuje osebni razvoj učencev z razvojem njihove sposobnosti za odgovorno odzivanje na ekonomske, kulturne, socialne in politične zahteve okolja, zanje je zadovoljstvo učencev manj pomembna dimenzija kakovosti (Kovač 2008, str. 20).

Šola kot učeča se organizacija

Učeča se organizacija je tista, ki se nauči predvidevati spremembe v notranjem in zunanjem okolju, se zna nanje odzvati in se jim prilagoditi. Šole so danes na trgu; šola kot učeča se organizacija lahko pričakuje konkurenčno prednost na trgu, kar zagotovo pomeni tisto razliko od konkurence, ki ji pravimo kakovost. Šola kot učeča se organizacija mora vsem zaposlenim omogočiti učenje in razvoj (Trnavčević 2000, str. 85, povzeto po Koren 1999), za kar je v veliki meri odgovo-

ren ravnatelj s svojim osebnim zgledom, stilom vodenja šole in pripravljenostjo na uvajanje sprememb.

Implementacija mnogoterih vidikov kakovosti v novi definiciji kakovosti šole

Kakovost v šoli lahko povežemo z različnimi vidiki razvoja osebnosti učencev, kot so telesna, kognitivna, socialna, emocionalna in moralna zrelost. Različni pedagoški in drugi teoretiki (pa tudi praktiki) se v svojih humanističnih, behaviorističnih in psihoanalitičnih raziskavah razvoja osebnosti (Devjak 2005) neposredno navezujejo na »dodano vrednost«, ki jo učenci pridobijo v šoli in jo imenujejo osebna rast. Tako so nastale številne definicije kakovosti v šoli, ki poskušajo zajeti kar največ možnih že omenjenih kazalnikov kakovosti. Navedena spoznanja lahko povzamemo v naslednji definiciji (Kovač 2008, str. 23): »Kakovostna je tista šola, ki zna učence motivirati, da z aktivno participacijo v vzgojno-izobraževalnem delu dosegajo dobre učne rezultate ter usvojijo veščine in vrednote, potrebne za življenje. Pomembno je, da znamo takšno kakovost tudi izmeriti.«

Motivacija za aktivno sodelovanje učencev pri učenju in delu ustvarja pogoje za uspešno in učinkovito delo v šoli ter za doseganje dobrih učnih in vzgojnih rezultatov učencev. Šola, ki zna zaposlene in učence pripraviti do tega, da se identificirajo s cilji šole, ima velike možnosti za doseganje vseh dimenzij kakovosti. Motivacija vzbudi željo in potrebo po participaciji, participacija pa se odraža v posebljenih rezultatih in sproži nove motivacijske odzive (Kovač 2008, str. 23).

Kakovost na področju terciarnega izobraževanja

Visokošolske institucije so postale predmet proučevanja kakovosti šole v zadnjih desetletjih, ko se je število javnih in zasebnih visokih šol zelo povečalo in je v njihovo avtonomijo posegel trg z zelo zahtevnimi uporabniki. Čeprav se je o kakovosti dela na področju visokega šolstva začelo govoriti in razpravljati mnogo kasneje kot v osnovnem in srednjem izobraževanju, se danes veliko pozornosti posveča tudi zagotavljanju in ocenjevanju kakovosti na visokošolskih institucijah.

Ugotovimo lahko veliko vzporednih kazalnikov kakovosti z osnovno ali srednjo šolo, kot npr.:

- *Uspešnost in učinkovitost visoke šole* se prav tako kot v osnovni in srednji šoli zagotavljata z doseganjem standardov znanja, zapisanih v učnih načrtih, pričakovanimi kompetencami diplomantov, dobrim vodenjem in organizacijo študijskega procesa ter sodelovanjem z okoljem (zaposljivostjo diplomantov). Ocenjevanje tega kazalnika kakovosti poteka prek vseh deležnikov in zunanje nadzorne institucije.
- *Dodana vrednost* se kot kakovost odraža predvsem v doseženem znanju in usvojenih spretnostih ter večinah v času študija, pa tudi v sposobnosti študentov za prenos teoretičnega znanja v prakso. Čeprav so študenti odrasli udeleženci, gre tudi na tem nivoju izobraževanja za osebno rast in utrje-

vanje samopodobe.

- *Kakovostno znanje in kakovost doseženih ciljev ter usvojenih vrednot* študentov presoja predvsem delodajalci, ki zaposlujejo diplomante in glede na zaključen študij pričakujejo od njih določene kompetence, izoblikovano osebno držo bodočih sodelavcev in spoštovanje v okolju sprejetih vrednot. Diplomanti na trg dela prenašajo bolj ali manj realizirane strateške cilje in vizijo visokošolske institucije.
- *Odličnost, izbirnost, pravičnost, socialna enakost in zakonitost* se tudi na visoki šoli manifestirajo s stopnjo demokracije, to je s sodelovanjem in soodločanjem študentov in učiteljev v organih upravljanja visokošolske institucije.
- *Osební cilji študentov* so na visoki šoli običajno zelo ambiciozno zastavljeni, zato je eden od temeljnih pogojev za ustanovitev visoke šole zagotavljanje profesionalnega delovnega okolja v obliki odličnih materialnih pogojev za študij ter ustreznih virov financiranja.
- *Zadovoljevanje uporabnikovih potreb, želja in pričakovanj* se tako kot v osnovni in srednji šoli odraža kot izkustvena kakovost in kakovost zaupanja. Na tej podlagi se gradi zadovoljstvo študentov, visokošolskih učiteljev in drugega strokovnega osebja.
- Visoka šola tako kot osnovna in srednja funkcioniра kot *učēča se organizacija*, saj je to v njenem temeljnem izobraževalnem poslanstvu. Skladno s predpisi in zakoni mora slediti izsledkom znanosti in stroke, stalno uvajati spremembe in izboljšave v svoje učne načrte, prenavljati študijske vsebine in skrbeti za stalno usposabljanje zaposlenih ter izobraževanje in znanstveno delo visokošolskih učiteljev.

Večina kazalnikov kakovosti iz osnovne in srednje šole velja tudi na visokošolskih institucijah, vendar je poudarek na posameznih dimenzijah kakovosti drugačen, takšen, kot ga zaznavajo študenti kot izoblikovane odrasle osebnosti, akademsko osebje z visoko stopnjo avtonomije in delodajalci kot presojevalci pričakovane visoko usposobljene delovne sile.

Študenti vidijo kakovost svoje visoke šole v dobrih visokošolskih učiteljih, urejenosti in dobro organiziranem študijskem procesu, primernih študijskih prostorih, knjižnici, obštudijskih dejavnostih, mednarodnih izmenjavah, doseganju dobrih učnih rezultatov. Redkeje bodo študenti kot kakovost v ospredje postavili medsebojne odnose, odnose z učitelji, svojo vključenost v delo in življenje ali svoj prispevek k vzdušju na fakulteti ipd. Študenti so verjetno manj navezani na svojo institucijo, kot so učenci v osnovni ali srednji šoli, čeprav so tudi študenti tisti, ki ustvarjajo prepoznavno klimo in kulturo institucije ter pomembno prispevajo h kakovosti.

Visokošolski učitelji običajno vidijo kakovost skozi urejenost delovnega okolja in dobre pogoje dela, kot so avtonomija, primerne pisarne, tehnična opremljenost, fleksibilnost dela, možnosti napredovanja v nazive, mednarodno sodelovanje, vključenost v raziskave in razvoj, vključenost v organe upravljanja, dostojno plačilo za delo ipd. V manjšini so učitelji, ki kot kakovost navajajo dobre medsebojne odnose, visoko kompetentne kolege, sodelovalno vzdušje brez škodljivih trenj,

dobro sodelovanje z vodstvom in študenti, povezovanje šole z zunanjim okoljem ipd. Slednje je tudi težje meriti oziroma ocenjevati (Debevec idr. 2021).

Starši in laična javnost so bolj ali manj zunanji opazovalci in ocenjujejo kakovost posredno; starši prek mnenja svojih otrok, drugi glede na to, kar povzamejo iz medijev ali prek znancev. Veliko vlogo pri oblikovanju mnenja o kakovosti neke visoke šole ima njena tradicija; članicam ljubljanske univerze je zaradi ugleda univerze pripisano boljše mnenje o kakovosti kot neki samostojni in pred kratkim ustanovljeni visoki šoli. Takšen odnos laične javnosti je pričakovano, saj temelji na zaupanju v dolgoletno delovanje omenjene univerze in na ugledu mnogih diplomantov doma in v svetu. Kakovost je lahko pojmovana tudi na podlagi zaupanja, ugleda in tradicije.

Precej drugače pa na kakovost v visokem šolstvu gledajo za to usposobljeni strokovnjaki Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (v nadaljevanju NAKVIS), ki morajo kakovost izmeriti oziroma oceniti. V ta namen uporabljajo merljive kriterije, kot so materialni pogoji delovanja fakultete (prostori in oprema, knjižnica, dostopnost, financiranje dejavnosti itd.), kadrovske pogoji (visokošolski učitelji z ustreznimi nazivi, njihovo pedagoško in raziskovalno, mednarodno sodelovanje, znanstvene objave v odmevnih publikacijah itd.), kakovost študentov (študijski rezultati, dokončanje študija v rednih rokih, zaposljivost, vključenost v projekte itd.), sodelovanje z okoljem in skrb za kakovost (izvajanje anket o zadovoljstvu vseh deležnikov fakultete oz. visoke šole). Poudarek je na kvantitativnih kazalnikih kakovosti, ki jih je mogoče meriti z numeričnimi merskimi lestvicami. Na ta način zagotovo dobimo neko oceno kakovosti, ki je lahko podlaga za neke formalne postopke, kot so akreditacije študijskih programov in visokošolskih institucij. Ni pa to ocena celovite kakovosti visokošolske organizacije. Na kakovost šole je mogoče pogledati tudi mimo kvantitativnih kazalnikov. Vstopiti je treba v notranjost in začititi, kakšno je vzdušje; kako strokovni delavci šole komunicirajo s študenti in učitelji, kako študenti sodelujejo med seboj in z učitelji, kako učitelji komunicirajo med seboj in z drugimi, kako se upošteva mnenje posameznika, kdo vse lahko prispeva h kakovostnemu delu (stopnja demokracije), ali šola zagotavlja varno učno okolje, dostopno vsem, itd. Vzdušje ali šolsko klimo lahko ocenimo glede na prisotnost omenjenih povezav in aktivnosti vseh deležnikov na šoli.

S formalno presojo kakovosti, ki jo opravi NAKVIS z namenom reakreditacije ali redne oziroma izredne evalvacije šole, se običajno razprava o kakovosti konča tako na strani agencije kot na fakulteti. Ocena kakovosti nima vpliva na zunanjo podobo visoke šole, javnost je seznanjena morda le z uspešnostjo opravljenega ocenjevanja. Zato visokih šol ni mogoče rangirati po kakovosti ali jih primerjati. Presoja o tem, katera med enako uspešno ocenjenimi v evalvacijskih postopkih je boljše in katera manj kakovostna, je prepuščena posamezniku. Morda bi bilo smotno razširiti pojem namena ocenjevanja kakovosti visokošolskih institucij, ki ga opravlja NAKVIS.

Visokošolski učitelji in študenti se običajno osredotočijo na ocenjevanje kakovosti fakultete, kjer delujejo. S kakovostjo drugih visokih šol se ne obremenjujejo. Zato se zastavlja vprašanje, čemu potem sploh služi ocenjevanje kakovosti, če ni

primerjave vsaj med sorodnimi oziroma konkurenčnimi visokimi šolami. Bodoči študenti primerjajo visoke šole med seboj takrat, ko se odločajo, kam se bodo vpisali, vendar imajo pri tem na voljo zelo splošne in »zunanje« informacije. Tudi visokošolski učitelji ravnajo podobno, ko se odločajo, kje se bodo zaposlili. Mnogo bogatejše informacije bi imeli eni in drugi, če bi ocena kakovosti visokih šol, ki jo pripravi neodvisna agencija, obstajala v obliki, ki bi dopuščala primerjanje institucij vsaj po osnovnih standardih kakovosti.

Standardizirano pojmovanje kakovosti visoke šole

NAKVIS vse od začetka delovanja razvija sistem za ocenjevanje kakovosti, bolj ali manj uspešno. Na raznih posvetih strokovnjakov za ocenjevanje kakovosti so bili predstavljeni predlogi, naj se namesto kvantitativnih kazalnikov kakovosti postavi tak sistem kriterijev oziroma standardov ocenjevanja, da se bo prepoznala vsebina kakovostnega dela neke institucije. Seveda pa je vsebino, vzdušje, kulturo neke šole veliko težje meriti (ocenjevati) kot kazalnike, kjer je mogoče prisotnost ali odsotnost elementov prešteti. Najnovejši vodnik za presojo kakovosti na področju visokega šolstva (Debevec idr. 2021) naj bi se približal vsebinskim standardom kakovosti, ki zadevajo pet področij presoje in so predstavljeni v nadaljevanju.

Delovanje visokošolskega zavoda

Kazalniki za presojo delovanja zavoda so uresničevanje poslanstva, vizije in strategije, organiziranost in sodelovanje vseh deležnikov v organih upravljanja, znanstveno, strokovno in raziskovalno delo, zagotavljanje študijske prakse študentom, raziskave in spremljanje potreb po zaposlovanju diplomantov, izdelan notranji sistem kakovosti ter sistem obveščanja javnosti.

Visokošolski učitelji in drugi strokovni delavci – kadri

Presoja se ustreznost visokošolskih učiteljev, strokovnih in znanstvenih sodelavcev ter drugega upravno-administrativnega osebja, ki zagotavljajo ustrezno svetovalno in tehnično podporo učiteljem in študentom. Predvsem pri učiteljih se preverja, ali dosegajo pričakovane strokovne in znanstvene kompetence.

Študenti

Ocenjuje se zagotavljanje ustreznih razmer za kakovosten študij, za strokovno podporo, sodelovanje študentov pri razvoju študijskih vsebin in za spoštovanje pravic študentov.

Materialne razmere

Materialne razmere visokošolskega zavoda se presojuje glede na primernost prostorov in opreme, prilagodljivost študentom s posebnimi potrebami in ustreznost zagotavljanja stabilnih finančnih virov za izvajanje dejavnosti.

Sistem kakovosti

Kazalniki za ocenjevanje se nanašajo na izdelan sistem zagotavljanja in stalnega izboljševanja kakovosti v smislu delovanja zavoda in posodabljanja študijskih programov. Standardi presoje so usmerjeni v natančno presojo konsistentnosti izvajanja študijskega procesa in formalno-administrativnih podlag v okviru pravnih podlag in ureditve zavoda.

Navedeni standardi zagotavljajo t. i. normativne pogoje za kakovostno delo na fakulteti oziroma visoki šoli. Zelo malo pa se navezujejo npr. na vzdušje ali klimo na instituciji ter na vrednote, ki se promovirajo kot kultura institucije. To so izjemno občutljivi kazalniki, ki jih je zelo težko meriti ali ocenjevati, pa vendar so pomemben prispevek h kakovosti študijskega procesa in življenja ter individualnosti institucije (Kovač 2008, str. 38).

Kakovost šole kot unikum institucije

Fakulteta oziroma visoka šola seveda mora izpolnjevati standarde kakovosti, ki jih predpisuje država in preverja NAKVIS. Dobre ocene teh standardov pomenijo, da institucija izpolnjuje pogoje za delovanje na področju visokega šolstva. V okviru evalvacijskih postopkov se na podlagi predpisanih standardov pridobivajo ocene kakovosti, končna ocena kakovosti v evalvacijskih poročilih pa je »ustrezno« ali »neustrezno«. Ali so vse visoke šole z oceno standardov kakovosti »ustrezno« res enako kakovostne ali se po čem razlikujejo? Odgovor se skriva v individualni ali subjektivni kakovosti institucije, ki se kot osebnost šole izraža skozi drugačne kanale kakovosti, kot so predpisani standardi. K subjektivni kakovosti šole sodijo predvsem šolska klima, kultura šole in participacija vseh, posebej še študentov.

Šolska klima

Rupar (2004, str. 1) npr. opredeljuje šolsko klimo takole: »Šolska klima je predvsem vzdušje v šoli, to je kako se počutijo učitelji in učenci na šoli, kakšni so odnosi med njimi, to je način življenja šole, duh šole. Šolska klima je splet različnih dejavnikov, ki dajejo šoli svojstven način delovanja in po katerem se posamezne šole razlikujejo med seboj.«

Ustvarjalna šolska klima učence motivira za dobro delo in doseganje dobrih rezultatov, kar spet šteje v kakovost šole (tudi po nacionalnih standardih). Zato

morajo šole skrbeti za vzdušje, ki bo učencem vzbujalo občutek dobrodošlosti in pomembnosti (Kordalewski 1999). Šolsko klimo ustvarjajo večinoma učenci, učitelji, vodstvo pa ima nalogo, da jih ustrezno motivira za sodelovanje, za kar so potrebna sodobna menedžerska znanja in spretnosti (Davies idr. 1997). Ena od možnih oblik motivacije za sodelovanje je lahko timsko delo in razvijanje timske kulture na šoli (Resman 2005). Skozi sodelovanje in timsko delo se spodbuja razvoj demokratičnih odnosov na šoli, ki v ljudeh vzbujajo občutke pravičnosti, enakopravnosti in tudi varnosti.

Čeprav navedeni viri obravnavajo šolsko klimo v osnovni in srednji šoli, velja enako tudi na visokih šolah.

Kultura šole

Kulturo šole Hargreaves idr. (2001, str. 84) opredelijo kot spodbujanje enotne vizije šole, ustvarjanje dobre menedžerske ureditve, ki daje šoli moč, kot dodeljevanje učiteljem vloge pri upravljanju šole in priložnosti za vodenje, spodbujanje učiteljev in učencev, da se zavzemajo za nenehen razvoj šole, in kot ustvarjanje zavzetosti in zaupanja, ki izvira iz uspehov.

Ustvariti prepoznavno kulturo v šolskem prostoru pomeni organizacijo in vodenje institucije postaviti tako, da bodo vsi vpleteni motivirani za sodelovanje in da bo tako sodelovanje ustvarilo zadovoljstvo, ki šteje kot kakovost šole (Davis idr. 1997 in Giancola 2005). Šolska kultura seže tudi izven institucije, okolica jo prepozna po vedenju, usvojenih vrednotah v odnosu do soljudi, sodelovanju v okolju ipd. Hkrati pa je šolska kultura ena najučinkovitejših poti za spodbujanje motivacije za šolsko delo, tako učiteljev kot učencev. Veliko vlogo pri ustvarjanju pogojev za prepoznavno kulturo šole imajo vodilni kadri in kompetentni ter zavzeti učitelji (Ozvaldič 2019).

Resman (2007, str. 125) pri ustvarjanju prepoznavne kulture šole poudarja pomembno in odgovorno vlogo ravnatelja, pa tudi svetovalnega delavca pedagoga. Ravnatelj ustvarja pogoje za vključevanje učencev in učiteljev v soodločanje o življenju in delu na šoli; za sodelovanje učiteljev z učenci, starši, sodelavci in z zunanjim okoljem. Svetovalni delavci pedagogi pa identificirajo težave učencev v učnem procesu in jim pomagajo težave odpraviti, ponujajo strokovno pomoč in podporo učiteljem, sodelujejo pri razvojnem delu šole kot celote in z vodstvom šole pri povezovanju šole z okoljem in vsemi deležniki. Na tak način se ustvarja prepoznavna kultura šole tudi v interkulturnih skupnostih.

Tudi na visoki šoli je kultura pomembna dimenzija kakovosti, ki jo okolica zaznava kot vpetost v okolje, sodelovanje na vseh ravneh družbenega življenja in po vrednotah, ki jih v delovno okolje prenašajo diplomanti in visokošolski učitelji raziskovalci.

Participacija učencev

Participacija pomeni aktivno vključevanje učencev, učiteljev, staršev itd. v šolsko delo ne le z izražanjem pogledov in mnenj, ampak tako, da ta mnenja niso prezrta (Resman 2006, str. 210). V demokratičnem, varnem in spodbudnem šolskem okolju se lahko v šoli doseže participacija vseh deležnikov kot oblika prepoznavne šolske klime in kulture.

Brez zavzetosti in sodelovanja učencev, ki so po številu v večini, šole ne morejo ustvariti spodbudne klime niti svojstvene šolske kulture, ki bi se promovirali kot kakovost. Po stopnji participacije učencev se šole zelo razlikujejo (Kovač 2008, str. 148). »Različne stopnje participacije učencev vzpostavljajo različne načine identifikacije učencev s cilji šole, razvijajo različno stopnjo motivacije učencev za delo in vplivajo na kakovost šolskega dela.« (Kovač 2008, str. 1) V raziskavi (Kovač idr. 2008) je bilo predstavljeno, da stopnja participacije učencev vpliva na kakovost šolskega dela, z metodo ekspertnega modeliranja je moč participacije mogoče tudi izmeriti. Participacija učencev ima poleg moralne tudi politično in strokovno razsežnost (Resman 2005, str. 91), ki prav tako pomembno vplivata na razvoj osebnosti in na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole. Razlogov je torej dovolj, da se splača proučevati vpliv participacije učencev na posamezne vrste kakovosti šole ter si prizadevati za iskanje pristopov, kako učence spodbujati za čim bolj tvorno sodelovanje.

Tudi na področju terciarnega izobraževanja participacija študentov daje pomemben prispevek h kakovosti. Medsebojno sodelovanje npr. rednih in izrednih študentov omogoča dragocen prenos izkušenj iz delovnega okolja v študijski proces. Sodelovanje med študenti in visokošolskimi učitelji, t. i. medgeneracijsko sodelovanje, posodablja učiteljeve poglede na mlajše generacije in vnaša sveže ideje v študijske vsebine. Vključevanje študentov v organe upravljanja spleta trdnejše vezi z vodstvom šole, tako da slednje bolje razume potrebe in zahteve učeče se generacije. Vsa ta povezovanja in sodelovanja krepijo in spreminjajo šolsko klimo in kulturo šole ter prispevajo h kakovostnejšemu delu. Seveda pa je od posamezne institucije odvisno, koliko priložnosti za participacijo, poleg zakonsko predpisane, ponudi študentom, možnosti je veliko: z vodenjem v stilu participativnega menedžmenta, timsko, projektno-raziskovalno organiziranostjo študija, demokratično ureditvijo, spoštovanjem avtonomije, motivacijskim delovnim okoljem in s povezovanjem visoke šole z okoljem.

Pogled na kakovost šole z vidika šolske klime, kulture in participacije učencev vodi do individualnosti institucije; vsaka šola ima sebi lastno »osebnost«, ki se manifestira prav skozi te subjektivne lastnosti, ki zagotovo štejejo med dimenzije kakovosti. Prepoznavanje take kakovosti je težje od ocenjevanja postavljenih kvantitativnih standardov, jo je pa vendarle mogoče meriti oziroma oceniti (Kovač idr. 2008). Vprašanju, ali merila za ocenjevanje kakovosti zajamejo vse ali vsaj večino ravni kakovosti današnje in bodoče visoke šole, je mogoče delno pritrditi; v oceni celovite kakovosti visoke šole pa manjka ocena t. i. subjektivne kakovosti.

Zaključek

Presoja kakovosti šole na vseh ravneh izobraževanja je zahtevno in odgovorno delo, a potrebno. Zajeti mora raznolike poglede na kakovost, torej, razumeti, kaj je kakovost v šoli, kako jo ocenjevati in kako šole razlikovati glede na kakovost. Na kakovost v šoli je treba gledati zelo široko, kot je npr. opredeljeno v naslednji definiciji kakovosti (Kovač 2008, str. 23): »Kakovostna je tista šola, ki zna učence motivirati, da z aktivno participacijo v vzgojno-izobraževalnem delu dosežajo dobre učne rezultate ter usvojijo veščine in vrednote, potrebne za življenje. Pomembno je, da znamo takšno kakovost tudi izmeriti.« Poleg učencev ima pri kakovosti pomembno vlogo kultura vodenja šole, saj ta daje možnosti za razvijanje mnogih dimenzij kakovosti, ki so povezane s sodelovalno kulturo, organizacijo dela in motivacijo za vključevanje vseh deležnikov v delovanje institucije.

Tako definirano kakovost je mogoče upoštevati tudi v terciarnem izobraževanju in smiselno prilagoditi kriterije za evalvacijo. Poleg postavitve nacionalnih standardov kakovosti (Debevec idr. 2021), po katerih se ugotavlja predvsem prisotnost ali odsotnost kazalnikov kakovosti, bi potrebovali tudi inštrument za presojo t. i. subjektivne kakovosti, kot so šolska klima, kultura šole in participacija učencev (Kovač 2008, str. 156).

Da bi na visoki šoli dosegli zeleno kakovost, je treba zagotoviti tako objektivne kot subjektivne pogoje kakovosti. Objektivni pogoji zagotavljajo formalno delovanje institucije, to so standardi, ki jih predpiše NAKVIS; niso pa zadostna podlaga za to, da bi lahko kakovost visokih šol med seboj primerjali. Enako pomembni za kakovost so namreč subjektivni pogoji, ki jih ustvarijo ljudje v obliki kulture visoke šole in klime. To je način, kako institucija deluje in kakšno je vzdušje v njej (Kovač idr. 2008). K taki celoviti kakovosti prispevajo vsi: študenti, učitelji in vodstvo.

Študenti so številčno v večini, zato lahko tudi večinsko prispevajo h kakovosti, seveda, če so ustrezno motivirani in imajo priložnost za aktivno participacijo na vseh ravneh delovanja. V raziskavi, ki je zajela učence, učitelje in ravnatelje na vzorcu srednjih šol (Kovač 2008), je bilo ugotovljeno, da se moč participacije učencev najbolj intenzivno odraža v šolski klimi in kulturi, motivaciji za delo in sodelovanju z okoljem. Verjetno bi raziskava na visokošolskem področju pokazala podoben rezultat.

Danes se pogosto razpravlja o visokošolskem učitelju, ki ni le strokovnjak na nekem ožjem znanstvenem področju, ampak je tudi mentor študentom, tutor in svetovalec. Zahteve po naboru kompetenc so se v zadnjem obdobju izjemno razširile in se širijo še naprej (Turk idr. 2016). Na področju osnovnih in srednjih šol se razpravlja o učiteljih, ki delujejo kot pedagogi in svetovalni delavci (Gregorič Mrvar in Resman 2019), in o aktualnosti vseh vrst kompetenc današnjega učitelja v obliki sistema vrednot, ki jih učitelj usvoji z delovnimi izkušnjami (Resman 2014). Tudi visokošolski učitelj ni več samo pedagog, je tudi mentor, tutor in svetovalec študentom. Ugotovitve omenjenih razprav veljajo na vseh ravneh izobraževanja.

Vodstvo šole prevzema vso odgovornost za to, da vzpostavi pogoje za razvijanje vseh ravni kakovosti v šoli. Zavzetost vodstva za razvijanje demokratičnih

odnosov, spoštovanja, zaupanja in sodelovanja z učitelji (Resman 2018) in študenti lahko močno prispeva h kakovosti šole. Vodstvo je tisto, ki mora zagotoviti formalne pogoje za delovanje institucije, z osebno držo in kulturo vodenja pa vzpostavi tudi druge vzvode za razvijanje šolske klime in kulture, ki oblikujeta osebnost institucije. To je novodobna kakovost tako v osnovni, srednji kot tudi visoki šoli; to je nova paradigma pojmovanja kakovosti, ki jo je sicer težje oceniti kot predpisane standarde kakovosti (Debevec idr. 2021), ni pa nemogoče.

Literatura in viri

- Aspin, D. N., Chapman, J. D. in Wilkinson, V. R. (1994). *Quality schooling: A pragmatic approach to some current problems, topics and issues*. British Library Cataloguing – in – Publication Data.
- Davies, B. in Ellison, L. (1997). *School leadership for the 21st century: A competency and knowledge approach*. London: Clys Ltd.
- Debevec, T. in Širok, J. (2021). *Vodnik po zunanjih presojah Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu* (osnutek). Dostopno na: <https://www.nakvis.si/wp-content/uploads/2021/03/Vodnik-po-zunanjih-presojah-NAKVIS-3.pdf> (pridobljeno 15. 4. 2021).
- Devjak, T. (2005). *Poglavja iz teorije vzgoje za naravoslovce in vzgojitelje ter vzgojiteljice predšolskih otrok* (študijsko gradivo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-%20teorija-vzgoje-devjak-2006-07.pdf> (pridobljeno 25. 9. 2021).
- Giancola, J. M. in Hutchison, J. K. (2005). *Transforming the culture of school leadership: Humanizing our practice*. Corwin Press, A Sage Publishing Company, California.
- Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 1, str. 10–33.
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D. in Leask, M. (2001). *Šola zmore več: management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kordalewski, J. (1999). *Incorporating student voice into teaching practice*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. Dostopno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440049.pdf> (pridobljeno 12. 4. 2021).
- Kovač, T. (2008). *Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kovač, T., Resman, M. in Rajkovič, V. (2008). Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela : moč participacije učencev. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 180–201.
- Maretič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zblíževanja dveh paradigem. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 28–50.
- Ozvaldič, M. (2019). *Kompetence pedagogov za delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 80–96.
- Resman, M. (2006). Oblikovanje interkulture šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 202–217.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 122–139.
- Resman, M. (2014). Jasminka Ledić, Stjepan Staničić in Marko Turk: Kompetence šolskih

- pedagogov. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 1, str. 104–107.
- Resman, M. (2018). Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti. *Šolsko svetovalno delo*, 22, št. 3, str. 28–41.
- Rupar, B. (2004). *Šolska klima in kultura*. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://zavod.zrsss.si/doc/_Šolska%20klima%20in%20kultura.doc (pridobljeno 28. 6. 2005).
- Trnavčevič, A., Trtnik Herlec, A. in Roncelli-Vaupot, S. (ur.) (2000). *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Turk, M. in Ledić, J. (2016). *Kompetencije akademske profesije*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Tatjana KOVAČ (Faculty of Commercial and Business Sciences, Slovenia)

A NEW PARADIGM OF SCHOOL QUALITY

Abstract: Companies have always strived for quality schools at all levels, primary, secondary, and tertiary education, but views on quality have been very different and still are today. In the field of higher education, the University of Ljubljana and the University of Maribor gained many competitors during the time of independent Slovenia, public and private universities and independent higher education institutions. The quality all of them has too long been left completely to the self-sufficiency of each of them. With the establishment of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education, Slovenia has acquired an official evaluator of the quality in higher education. However, the question remains whether the quality assessment criteria cover all or at least most of the quality levels of today's and future higher institutions. Can the findings of quality research in primary and secondary schools be applied to higher education? In the following, we will present reflections on today's understanding of the quality in primary, secondary, and higher education, who evaluates and discusses quality and for what purpose.

Keywords: education, school quality, quality evaluation, quality criteria

Email for correspondence: tanja.kovac2@guest.arnes.si