

Kakovost v šolstvu v Sloveniji

Urednika

Živa Kos Kecojić in Slavko Gaber



Kakovost v šolstvu v Sloveniji

Urednika

Živa Kos Kecojević in **Slavko Gaber**

Kakovost v šolstvu v Sloveniji

<i>Urednika</i>	Živa Kos Kecojević, Slavko Gaber
<i>Recenzija</i>	Pavel Zgaga, Janez Vogrinc
<i>Lektoriranje</i>	Darka Tepina Podgoršek, Nataša Pavlovič
<i>Založnik</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Izdajatelj</i>	Šola za ravnatelje
<i>Za založnika</i>	Janez Krek, dekan
<i>Za izdajatelja</i>	Andrej Koren, direktor
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman
<i>Računalniški prelom</i>	Igor Cerar
	©2011 avtorji

Izdajo knjige sta finančno podprla Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Evropska unija (Evropski socialni sklad).

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:005.336.3(497.4)(082.034.2)

KAKOVOST v šolstvu v Sloveniji [Elektronski vir] / urednika Živa Kos Kecojević in Slavko Gaber. – El. knjiga. – Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2011

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf>

ISBN 978-961-6637-32-9 (pdf, Šola za ravnatelje)
COBISS.SI-ID 258884608

Kazalo

Predgovor	5
<i>1. poglavje</i>	
Sistemsko urejanje zagotavljanja kakovosti in predlogi dograditev	9
<i>Slavko Gaber, Živa Kos Kecojević</i>	
Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti	10
<i>Slavko Gaber in dr.</i>	
Pregled stanja, primerjave z izbranimi državami in predlogi dograditve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji	37
<i>2. poglavje</i>	
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti po ravneh vzgoje in izobraževanja	75
<i>Ljubica Marjanovič Umek</i>	
Kakovost predšolske vzgoje	76
<i>Vladimir Milekšič, Živa Kos Kecojević</i>	
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih šolah	105
<i>Vinko Logaj</i>	
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v gimnazijskem izobraževanju	138
<i>Darko Mali</i>	
Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja	161
<i>Sonja Klemenčič, Tanja Možina</i>	
Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih	176
<i>3. poglavje</i>	
Razvoj instrumentov	227
<i>Darko Zupanc</i>	
Pomembnost podatkov in povratnih informacij pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti	228

Darko Zupanc

Analiziranje izkazanega znanja kot orodje pri ugotavljanju
in zagotavljanju kakovosti 257

Gašper Cankar

Opredelitev dodane vrednosti znanja
(Izhodišča, primeri in dileme) 287

4. poglavje

Konceptualizacije kakovosti šole in samoevalvacije 315

Andrej Koren, Mateja Brejc

Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju
in zagotavljanju kakovosti 316

John MacBeath

Vodenje učenja v samoevalvacijski šoli 347

Jan Vanhoof, Peter van Petegem, Jef C. Verhoeven in Ina Buyens

Povezovanje zmožnosti šole za ustvarjanje politik in kakovosti
samoevalvacij šole – Pogled vodstev šol 367

Jaap Scheerens

Evalvacijska kultura 389

Predstavitev avtoric in avtorjev 415

Stvarno in imensko kazalo 419

Predgovor

Domače in mednarodne raziskave kažejo, da si družbe čedalje bolj prizadevajo za učinkovito politiko oblikovanja spodbud za povečanje kakovosti in učinkovitosti šolanja (prim. Scheerens 2003; Koren 2006; Elmore 2006 in Zupanc 2007).

Pri tem se širi spoznanje, da sta uspešnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju neločljivo povezana s celotnim sistemom edukacije in sta hkrati element vzpostavljanja in ohranjanja oblastnih razmerij. Scheerens in drugi (prim. 2003) ugotavljajo, da se spremljanje in evalvacija delovanja šole kot temeljnega dela sistema upravljanja kakovosti v edukaciji uvajata zaradi formalnega reguliranja pričakovane kakovosti (rezultatov in ukrepov) in odgovornosti izobraževalnih sistemov za lastno delovanje in učinkovitost. Nastopala naj bi kot mehanizem spodbujanja izboljšav v edukaciji in kot politika decentralizacije (prav tam). Uvajanje nacionalnega sistema kakovosti večinoma temelji na pregledu, analizi izkušenj in uvajanja v tujini. Mednarodne študije o učinkovitosti različnih pristopov so pokazale povezavo med politikami evalvacije in družbeno odgovornostjo na eni strani ter dosežki v izobraževanju na drugi. Vzporedno s tem pa niso zanemarljive niti izkušnje, ki kažejo na politične in organizacijske omejitve evalvacije kot izvoda upravljanja (prim. Scheerens in dr. 2003, Brejc in dr. 2008). Ob uvajanju enotnejšega sistema kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja je kljub pomembni in relativno visoki stopnji mednarodne primerljivosti treba pazljivo pristopati k elementom, ki so v Sloveniji neločljivo povezani s kulturo in tradicijo, ki vplivata na »opredelitev« kakovostne šole in vlogo posameznih udeležencev.

Ta znanstvena monografija je nastala kot nadgraditev premislekov v delu projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (2009–2014), ki ga vodi Šola za ravnatelje. Znotraj omenjenega projekta je bila imenovana ekspertna skupina za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (UZK), ki

je proučila stanje na vseh ravneh¹ vzgoje in izobraževanja, primerjalno pregledala stanje na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izbranih evropskih državah in predlagala potrebne konceptualne, formalne in izvedbene mehanizme za dograditev pristopov k UZK v edukaciji v Republiki Sloveniji.

Podrobnejše refleksije in konceptualizacije ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti po posameznih ravneh vzgoje in izobraževanja ter obravnava elementov podpornih institucij, mehanizmov, instrumentov in predlogov dograditev sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti so podane v obliki avtorskih prispevkov. Pri tem so v monografijo vključeni tudi prispevki o stanju, možnostih in zmožnostih nekaterih podpornih institucij in mehanizmov UZK ter prispevki izbranih domačih in tujih avtorjev na temo kakovosti in samoevalvacije.

Znanstvena monografija je namenjena vpogledu v koncepte kakovosti, razmisleku o (z)možnostih in omejitvah koncepta v edukaciji in širše v družbi. Pri tem poskušamo podati refleksijo razmerij avtonomije, nadzora in varnosti, v katere je vpeta kakovost, na ravni države, občin in lokalne skupnosti, posameznih vzgojno-izobraževalnih institucij in tam zaposlenih pa tudi staršev in otrok.

*Slavko Gaber in
Živa Kos Kecojević*

¹ Z izjemo visokega šolstva.

Viri in literatura

Brejc, M., in dr. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kranj: ŠR.

Elmore, R. F. (2004). Conclusion: The problem of stakes in performance – based accountability systems. V: Fuhrman, S. H., Elmore, R. F. (ur.) (2004): Redesigning accountability systems for education. New York: Teachers college press.

Koren, A. (2006). Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje, Koper: Fakulteta za management.

Scheerens, J., in dr. (2003). Educational evaluation, assesment and monitoring. A systmatic approach. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Zupanc, D. (2007). *Vloga Državnega izpitnega centra v okviru projekta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti*. V: Cankar, G., Kakovost v vrtcih in šolah, Zbornik posveta 2006, Ljubljana: RIC.

1. poglavje

Sistemsko urejanje zagotavljanja kakovosti in predlogi dograditev

Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti¹

Slavko Gaber, Živa Kos Kecojević

I. Uvod

Sodobne družbe in šole v njih že nekaj časa delujejo na temelju prepleta treh dispozitivov: suverenosti, nadzora in varnosti (prim. Foucault, 2008 in 2009)².

Zdi se, da se je po krizi sedemdesetih let 20. stoletja (prim. Halsey 1997) poudarek v kombinaciji dispozitivov na področju edukacije premaknil v polje varnosti. Na moči sta izgubila tako pristop centralne kot lokalne šolske oblasti, ki učiteljstvu nalaga izvrševanje nalog, kot tudi pristop nadzora nad izvrševanjem oz. doseganjem – s strani oblasti določenih – ciljev. V ospredje vse bolj stopa ideja individualne in skupinske presoje največje racionalnosti, koristnosti, smiselnosti delovanja institucij edukacije, tam zaposlenih kot tudi udeleženk in udeležencev edukacije. To ne pomeni, da so izginili ukazovalni in usmerjevalni momenti in momenti nadzora. Zakoni, preverjanje ravnanj in posebej rezultatov so vključeni v sistem zagotavljanja varnosti, kakovosti delovanja vzgojnih institucij kot momentov oblikovanja kakovosti (gotovosti) in varnosti življenj.

¹ Besedilo je nastalo v okviru priprave gradiv Strokovne skupine za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Končna oblika besedila je bila predmet obravnave celotne skupine. Za stališča, izražena v besedilu, v celoti odgovarjata podpisana avtorja.

² Foucault, ko govori o umetnosti vladanja, pravi: »V določenem trenutku se je to zastavilo kot vprašanje ali vladam skladno z moralnimi, naravnimi ali božjimi zakoni? Potem v šestnajstem in sedemnajstem stoletju (...) je bilo vprašanje: Ali vladam z zadostno intenziteto, globino in pozornostjo za podrobnosti, da bi državo pripeljal do (...) maksimalne moči? Danes pa je problem: Ali vladam na meji med preveč in premalo, med maksimumom in minimumom, ki ga postavlja narava stvari – mislim, nujnosti lastne dejanjem oblasti« (2008, 19). Prim. še Foucault 2009 in Dean 2010.

Čas, ki ga Beck (prim. 2001) opisuje kot čas tveganja, Bauman (prim. 2002) pa kot čas nestabilne, negotove tekoče moderne, kar kliče po navedenem pristopu. Če drži in verjetno je res, da svet ni bil še nikoli tako varen kot je danes (prim. Boudon 2005³; Castel 1995 in 2009), imajo na svoj način prav tudi razglaševalci tveganja in likvidnosti. V svetu je namreč večja kot kdajkoli tudi potreba po varnosti. Danes več ljudi kot kdajkoli poseduje več kot le golo življenje. Več je materialnih dobrin – tudi tistih trajnih, več je preživljanja časa zunaj meznega dela, več smiselnih komunikacij in razmerij, ki jih ne želimo izgubiti, več je skrbi »za nas« in zase. V tem okviru, na tem ozadju, je »šolstvo« zajela ***epidemija ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti***⁴ (v nadaljevanju UZK).

MacBeath navaja, da so v zadnjih treh desetletjih odkar je bila opravljena prva raziskava šolske učinkovitosti, opravili več sto študij, ki so posredno ali neposredno vplivale na različne ravni, od razreda, šole, lokalne skupnosti, do vlade. »Raziskovanje učinkovitosti šol je temeljno spremenilo naš način mišljenja, vpeljalo novo terminologijo in zagotovilo, da v dobrem ali slabem šole nikoli več ne bodo enake« (MacBeath 2004, 19).

Rečeno drugače: tudi v vzgojno-izobraževalne institucije se je vpela zahteva po »popolnem upravljanju kakovosti⁵«. Razumeti jo kaže kot

³ »U. Beck ima vtis, da se je hitro spremenil tip družbe in da je ta sprememba predvsem posledica mondializacije. Pustimo ob strani idejo, da smo priče prehodu iz urejene in predvidljive industrijskega družbe v nepredvidljivo, v kateri je na delu tveganje. Prav nasprotno bi lahko trdili, da nikoli nismo imeli družbe s toliko gotovosti kot je sodobna družba. Beck svoj pojem »družbe tveganja« pojasnjuje z nekaterimi nespornimi opažanji: v povprečju mnogo lažje in pogosteje menjamo zaposlitev ali pa partnerje kot v preteklosti. Biografije ljudi so zato videti manj urejene. Vendar od tod ne izhaja, da so se s tem povečala tudi tveganja« (2005, 23).

⁴ Kreпки tisk je v celotni publikaciji, ko ne gre za naslove in podnaslove, uporabljen zato, da omogoči hitrejši vpogled v vsebino.

⁵ *Total quality management* (TQM) oziroma popolno upravljanje kakovosti (prevajano tudi kot celovito obvladovanje kakovosti) je konceptualni pristop, ki stavi na notranje in povsod prisotno izboljševanje kakovosti. Poudarek tega pristopa je na celovitem vključevanju vseh zaposlenih, vedno in v vseh procesih (prim. Brejc in dr. 2008, 11). Koncept TQM je prvotno nastal v gospodarstvu, in sicer v povojni Japonski, kot vzvod za izboljšanje produktivnosti. Verjeli so, da bo prispeval tudi h kakovosti življenja. V osemdesetih letih pa je pristop našel svojo pot v druga polja, med njimi tudi v sfero edukacije. Z odprtimi rokami je bil

specifični, neoliberalni primer konceptualizacije sicer starejšega in produktivnega dispozitiva varnosti. Šole naj bi torej prispevale svoje k varnosti (gotovosti) v času nenehnega spreminjanja in negotovosti. Ob tem, ko ljudem ni mogoče več zagotavljati – tudi če slabo plačanega in zelo izčrpajočega – delovnega mesta, jim je mogoče obljubiti nenehno in vseživljenjsko izobraževanje. Tako naj bi bile bolj varne, močnejše države, podjetja/zavodi, v katerih se zaposluje. Manjša bi bila potreba po družbenih transferih za nezaposlene, njihovo zdravstveno zavarovanje, prenizke pokojnine ipd. Ob tem pa naj bi šole, vrteci in organizacije za izobraževanje odraslih poskrbeli še zase. Najprej zase kot obstoječe institucije in potem še kot institucije, ki lahko zaposlujejo in rešujejo sicer nerešljiv problem sodobnosti – višek delovne sile.

Če je še v času države blaginje veljalo, da je za kakovost odgovorna država in da njeni inšpektorji preverijo, ali vrtec in šola res zagotavljata dobro izobražene in omikane državljane in delavce, je v času »postmoderne« država ob radikalnem *povratku politične ekonomije kot režima resnice*, ki naj povrne izgubljeno mero še smiselnega vpletanja države v javne zadeve, v ospredje stopil razmislek o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti kot avtonomne dejavnosti. Tudi in predvsem na področju edukacije.

Na tem področju toliko prej, ker sta si roki podala logika politične ekonomije, ki je zahtevala umik države, saj duši osebno (zasebno) pobudo in *zahteva novega srednjega razreda*, da s svojim znanjem ureja zadeve javne ekonomije in še posebej lastnega delovanja. Visokokvalificirana delovna sila, ki je bila zaposlena na področju edukacije, je nenehno dvigovala zahteve po izobrazbi, ki še omogoča zasedanje delovnega mesta učitelja, učiteljice, vzgojiteljice, vzgojitelja in s tem izkazovala tako zahtevnost svojega dela kot tudi zaostrovala pogoje za vstop v njihovo polje. Na tem mestu verjetno ni potrebno

sprejet predvsem v ZDA (prim. Powell 1995, 16-17, 20-22). Danes ga strokovnjaki v poljih menedžmenta v edukaciji zagovarjajo kot enega izmed »možganom prijaznih« pristopov, ki v prakso uvaja načela Demingovega kroga. R. Fitzgerald TQM opredeli kot filozofijo kontinuiranega izpopolnjevanja in izboljšave uslug s poudarkom na potrebah uporabnika. Hkrati naj bi omogočal tudi izpolnjevanje zahtev po odgovornosti. Uporabnikom v edukaciji pa nudi tudi okolje, ki pripomore h kakovostnejšem izobraževalnem procesu. (glej www.SuccessInTeaching.info).

posebej pojasnjevati, da to učiteljstvu daje v roke instrument moči (oblasti), ki služi tudi zagotavljanju elementarne varnosti ugodnega položaja v sredini srednjega razreda⁶.

1. Strategije ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šolskem sistemu⁷

Logika ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki je nastala na križišču zapletenega procesa povečevanja števila vključenih v edukacijo, povečanih javnih vlaganj, povečane vloge znanja, ekonomske krize sedemdesetih ter z njo povezanim umikanjem države blaginje in povečanimi zahtevami po učinkovitosti javnih služb, se je strukturirala okrog **več, tudi protislovnih osišč**.

Najprej je šlo za zahtevo po ohranjanju standardov pouka (znanja) v šolah. Čedalje večje število vpisanih v srednje šole in kasneje na univerze je vodilo do dejanskega problema **ohranjanja ravni doseženih znanj** za določeno diplomu. Okrog tega osišča se je stkala »učiteljska« zahteva za zagotavljanje kakovosti. *Druga zahteva* je prihajala s strani ekonomije, ki je zahtevala **ustrezno usposobljen kader** in domnevno nezadostno in neustrezno znanje (premalo uporabno) hkrati izkoriščala tudi kot pritisk za znižanje davkov. *Tretja zahteva* po ugotavljanju kakovosti je prišla s strani države, ki je bila sama pod pritiskom zahtev za večjo kakovost (kot varnost) vrtca in šole in je hkrati čutila tudi zahtevo za razbremenitev davčnih bremen in **racionalno trošenje javnih sredstev**. Prvo so pričakovali državljani in državljanke kot »uporabniki storitev«, drugo pa pogosto isti ljudje kot davkoplačevalci in seveda še

⁶ Za razmislek o racionalnosti in racionalizaciji spoprijema šolskega polja s konkurenčnimi polji za ustrezno mesto med družbenimi podsistemi kot tudi za razumevanje razmerij moči v polju samem gl. Bourdieu 1970 in 1984.

⁷ V tem besedilu se tudi takrat, ko govorimo o »šoli«, dejansko ukvarjamo z vertikalno od vrtcev do vključno srednjega splošnega in poklicnega šolstva ter formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih, pri čemer pa so skupni elementi sistema UZK obvezni za javno izobraževanje odraslih oz. tisti njegov del, ki se financira iz javnih sredstev. Naša obravnava pa ne zajema višjih in visokih šol. Tudi ko izrecno ne omenjamo vrtcev in izobraževanja odraslih (pogosto oboje posebej naštevamo) je, kadar je to smiselno, potrebno pojme »učiteljstvo, vzgoja in izobraževanje, šola ipd. razumeti na tukaj nakazan način – torej širše.

posebej del njih kot »podjetniki«. S tem je v družbi, v kateri znanje predstavlja, če ne že zadostni, pa vsaj nujni pogoj za vstop v svet odraslih, pokončnih, uspešnih, slika zahtev po ugotavljanju kakovosti dokaj kompleksna. Kljub vsemu pa v njej še vedno manjkajo pomembni elementi.

Skupaj z zahtevo po ugotavljanju kakovosti se je namreč tudi v državah, kjer ni bilo te tradicije, oblikovala zahteva po zunanjem preverjanju dosežkov učencev in dijakov. *Mednarodne raziskave* so jo napovedale, uvajanje nacionalnih preverjanj znanja v vse večjem številu držav pa je zunanje preverjanje dokončno postavilo na šolski zemljevid in povratno okrepilo mednarodna preverjanje dosežkov v znanju. Države so na nacionalni ravni pristale na razvidnejše primerjave med dosežki v znanju kot kdaj koli.

To se je zgodilo *kljub nasprotovanju pomembnega (glasnega) dela novega srednjega razreda*, ki je zunanje preverjanje znanja in tudi mednarodne primerjave razglašal za znake neoliberalnega podrejanja edukacije tekmovalnosti in ekonomističnemu tehnicizmu. Proces vzpostavljanja mehanizmov zunanjega preverjanja, mednarodnih primerjav in postopoma tudi ti. kosovnega financiranja se je kljub temu uveljavil.

Deloma zaradi moči ekonomske logike in logike političnih elit zahoda in takrat zgolj začetno artikuliranih novih elit posocialističnih držav, deloma in to je morda celo bolj pomembno, tudi zato, ker je predrugачeno idejo zunanjega preverjanja, potrebe po določanju pravil in standardov ter tudi spoštovanju le teh sprejel in podpiral stari srednji razred (obrtnik, mali podjetniki, etablirani predstavniki javnega uslužbencev, učiteljstva ipd.).

Še posebej zanimivo pri tem je dejstvo, da je, in to za Slovenijo velja izrazito⁸, del sicer novega srednjega razreda v jasno postavljenih

⁸ Med načeli v Beli knjigi najdemo zapisano, da »(...) je treba pri oblikovanju sistema edukacije upoštevati konkretne družbene razmere in razvojne težnje, povezane z zahtevami po kvalitetni in nerepresivni šoli, ki vzgaja odprtost duha, kritično moč razsojanja in je v oporo pri soočanju z različnimi ideološkimi pritiski, in pa zahteve po doseganju mednarodno primerljivih standardov znanja razvitih dežel in po spoštovanju pluralizma kultur. (prim. Krek, 1995, 16) V istem dokumentu je med cilji zasnove osnovnih šol postavljena zahteva po sistemu, ki bi v osnovni šoli omogočil doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja ob koncu

standardih znanja, razvidnosti sistema ocenjevanja ipd., videl dodaten *mehanizem vzpostavljanja pravičnosti v šolskem sistemu*. Devetdeseta so tako uveljavila TIMSS in PISA raziskave, ki danes avtoritativno ocenjujejo in rangirajo dosežke učencev in dijakov, kot radi rečejo, razvitih in manj razvitih ekonomij. Obe največji raziskavi pri tem v ospredje postavljata kombinacijo učinkovitosti in pravičnosti⁹.

V spoprijemu za hegemonijo v polju edukacije pa vse ni šlo tako gladko kot se zdi na prvi pogled. In tudi vse se ni odvijalo zgolj v eni smeri. Vzpostavljala so se, in se tudi danes, nova presečišča, nova vozlišča hegemonij. Vsaj, ko govorimo o Sloveniji, je novi srednji razred, ki si je izboril svojo priložnost na ozadju države blaginje, v pomembnem delu nasprotoval zunanjemu preverjanju znanja. V ugotavljanju kakovosti pa je videl (in vidi tudi danes) predvsem vmešavanje države v avtonomno sfero vzgoje in izobraževanja. Pomemben del učiteljstva¹⁰ je tako ob tem, ko je opozarjal na nevarnost padanja standardov znanja, nastopil proti zunanjemu preverjanju dosežkov, tako v državi kot primerjalno med državami. Deloma upravičena opozorila na nevarnost podrejanja učnega procesa zunanjemu preverjanju, ocenjevanju znanja, so se

osnovnega šolanja ob težnjah po optimalnem razvoju vsakega posameznega učenca« (ibid., 71–72).

⁹ V obeh raziskavah tako ob številnih preračunih učinkovitosti šolskih sistemov pri doseganju standardov znanja pri določeni starosti učencev/dijakov (TIMSS 9 in 13 let; PISA 15 let) redno eno osrednjih mest zasedajo vprašanja pravičnosti (prim. Repež, Štraus 2008). »Na splošno pa so rezultati raziskave PISA 2000 prinesli tudi zelo vzpodbudne vpogled. Rezultati držav, kot sta Finska in Koreja, so pokazali, da se odličnost v šolanju lahko doseže tudi za razumno ceno. Podobno nam rezultati (...) kažejo, da je mogoče imeti tako visoke standarde uspešnosti kot tudi socialno enakovredno porazdelitev rezultatov učenja.« (ibid. 2008, 5). Finsko in nekatere druge države npr. Estonijo tako posebej izpostavljajo kot primer uspešnega doseganja obojega: visokih rezultatov in majhnih razlik med dosežki v naciji oz. majhnega vpliva socialnega izvora na dosežke učencev v šoli (Prim. Gaber, Marjanovič Umek, Tašner, Cankar 2010).

¹⁰ V letu 2010 pridobljeni podatki tako kažejo, da v osnovni šoli 44,7 odstotka vprašanih učiteljev in učiteljic meni, da naj nacionalni preizkusi znanja tudi ob zaključku šole ostanejo prostovoljni, 14,2 odstotka pa jih verjame, da naj teh preizkusov sploh ne bo. Med ravnateljicami in ravnatelji pa je nasprotno kar 81 odstotkov takšnih, ki predlagajo ponovno uvedbo obveznih zunanjih preizkusov znanja. Po drugi strani pa 64,6 odstotka profesorice in profesorjev na gimnazijah na vprašanje, ali naj se za vpis na gimnazije uporabljajo rezultati nacionalnih preizkusov znanja, odgovarja pritrdilno. Med ravnateljicami, ravnatelji iste institucije je teh 73 odstotkov (Gl. Vogrinc in dr. 2010).

razvijala v zanikanja smiselnosti kakršnekoli potrebe po zunanjem preverjanju znanja kot znaku vdora ekonomske kompetitivnosti v polje edukacije (prim. Apple 2006). Pri tem je ostalo tudi, ko se je pokazalo, da nevidna pedagogika – delo v razredu – brez zunanjega preverjanja znanja favorizira srednji razred, bolj pridne in nižje ocenjuje znanje otrok iz delavskega razreda in fante.¹¹

Spoprijem med različnimi linijami je pripeljal do redifiniranja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Na pomenu je pridobilo partnerstvo – od socialnega v poklicnem izobraževanju pa do partnerstva med šolo in starši. Učitelj, ki se je z vse višjo izobrazbo izvijal izpod nadzora inšpekcij, si je izboril in bil vzporedno tudi namenoma vključen v večplastne mreže sodelovanja in samoevalvacije.

2. Prenos odgovornosti

Zdi se, da v Sloveniji ni bilo pomembno drugače kot drugod v »zahodnem svetu«. Umik centralne oblasti, ki sta ga zahtevali tako desnica kot levica, se je preoblikoval v »konzervativne strategije neoliberalizma in marketizacije ali pa v liberalna in leva *prizadevanja za decentralizacijo* birokracij in premik v smer vključevanja lokalnega in skupnosti« (Popkewitz 2002, 123. Poudarki avtorja.).

Vzporedno s procesom povečevanja vpliva strok na uvajanje sprememb je potekal tudi proces povečevanja odgovornosti učiteljstva in vzgojiteljic za kakovost pouka in predšolske vzgoje v vrtcu. Če naj bi

¹¹ Izsledki raziskav, ki so bile narejene na slovenskih osnovnošolcih, kažejo, da otroci staršev z visoko izobrazbo dosegajo višje dosežke na nacionalnih preizkusih znanja in višje ocene pri učiteljevem ocenjevanju kot njihovi vrstniki, katerih starši imajo srednjo ali nižjo izobrazbo. Primerjava učiteljevih ocen in dosežkov na NPZ za dekleta in fante je pokazala, da so pri učiteljevem ocenjevanju dosegla dekleta pomembno višje ocene kot fantje, in sicer pri vseh predmetih (razen pri športni vzgoji), na nacionalnih preizkusih znanja pa so dekleta ohranila prednost pred fanti zgolj na preizkusu znanja iz slovenščine, pri matematiki in biologiji (to so trije predmeti, pri katerih je potekalo zunanje ocenjevanje znanja v letu zbiranja podatkov) pa so bili dosežki fantov višji od dosežkov deklet. Povedano drugače, ko so fantje in dekleta ocenjevani z enakimi preizkusi, morajo fantje za eno oceno izkazovati več znanja (prim. Marjanovič Umek, Sočan, Bajc 2007 in Marjanovič Umek 2007).

standardi znanja omogočali ugotavljanje dosežkov otrok in s tem staršem in naciji priskrbeli mero kakovosti (varnosti) sistema edukacije, se je vzporedno krepila slika učitelja »z občutkom avtonomije in odgovornosti za izbiro ustreznih strategij za izboljšanje lastnega poučevanja« (Popkewitz 1998, 553).

Slovenija se je trendu, ki ga opisujemo, pridružila v drugi polovici osemdesetih let z intenzivno razpravo o potrebnosti umika inšpekcijskega nadzora, ki je bi povezan s svetovanjem, iz vrtcev in šol¹². Vzporedno s to razpravo se je strukturirala razprava o standardih znanja in o potrebnosti uvedbe zunanjega preverjanja znanja.

Pravkar orisani razvoj je z geslom pedagoške avtonomije – pravice do izbire načinov poučevanja – in odmika od procesno naravnane pedagogike zagovarjala *prehod od nadzora procesa v transparentno in na standardih utemeljeno vidno pedagogiko*¹³ (prim. Bernstein 1990; prim. tudi Gaber in Tašner 2009), ki učiteljevemu ocenjevanju znanja (notranjemu preverjanju in ocenjevanju znanja visoko usposobljenega učitelja, učiteljice)¹⁴ doda zunanje preverjanje ob koncu osnovne šole in

¹² V Beli knjigi (1995, 26) je posebej poudarjena avtonomija šol ob vzpostavljanju nadzora nad kvaliteto šolskega dela. Avtonomija šole naj bi bila vzpostavljena v razmerju do države in struktur oblasti (ibid.). V razpravah o rekonceptualizaciji šolskega izobraževanja, povezanih z avtonomijo, najdemo zahteve po eksternalizaciji in anonimizaciji preverjanja znanja, ki naj bi poleg preglednosti, preverljivosti in primerljivosti dosežkov, omogočilo tudi podlago za umik pravice do nadzora državnih organov glede delovanja in uspeha učiteljev. Namesto tega bi ponudilo vpogled v dejansko delovanje šol (prim. Lapajne 1993, 10 in Šetinc 1992, 44-45). Med produktivnimi posledicami takega koncepta preverljivosti dosežkov je po Šetinčevem mnenju moč misliti tudi vzvode za nenehno seznanjanje učitelja s kvaliteto lastnega dela in korektiv za usmerjanje pri izbiri nadaljnjega izobraževanja (prim. Šetinc 1992).

¹³ Pojma vidna in nevidna pedagogika sta tu uporabljena v pomenu, ki ga je razvil B. Bernstein (1990).

¹⁴ Ne kaže pozabiti, da se je v tem obdobju začela razprava o podaljševanju učiteljskega študija, ki je na začetku devetdesetih let postal univerzitetni študij. Zgaga (1997) opozarja, da ni naključje, da se zahteve po univerzitetnem izobraževanju učiteljev v svetu pojavijo v času nastanka 'postindustrijske družbe' in sovpadajo s popularizacijo univerzitetnega izobraževanja. 'Pouniverzjenje' oziroma prenašanje pristojnosti za izobraževanja učiteljev na univerzitetne inštitucije, po navedbah C. Razdevšek Pučko, prinaša spremembe tudi v dojemanju učiteljeve identitete. S spremembo statusa učiteljsvo vstopa v polje filozofije in epistemologije, ki navaja na premik od poklicne identitete k profesionalni (prim. Razdevšek Pučko 1992). Da je ob korenitih spremembah

ob povratku gimnazije kmalu še eksterno maturo.

V Sloveniji smo se, časovno vzporedno z evropskim prostorom, premikali *iz polja prevlade mehanizmov nadzora v polje vzpostavljanja mehanizmov varnosti*. Stari režim je v obdobju svojega reformiranja, ki se je izkazalo za premeno, vpeljal in dopustil pomembne elemente bodoče skrbi za varnost. Ob že naštetem *je odmik od suverinističnega koncepta edukacije* napovedala tudi ustanovitev samoupravne interesne skupnosti za področje vzgoje in izobraževanja¹⁵.

V njej se je vzpostavilo socialno partnersko upravljanje mrež šol, financiranja ipd. Sočasno so v tem obdobju že delovali tudi relativno neodvisni strokovni organi¹⁶, ki so odločali o vsebini vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Ti organi so se celo, ko je šlo za vprašanje ti. skupnih jeder, odločali na osnovi strokovne presoje in niso podlegli pritisku takratne zvezne oblasti. Skratka, v času prehoda imamo pred seboj številne primere dispozitivov, ki so se po osamosvojitvi povezali v relativno urejeno strukturiran sistem.

Če je bila že v času pred osamosvojitvijo in še bolj po osamosvojitvi ena prvih stav državljanek in državljanov dobra edukacija in to edukacija, osvobodjena ideoloških spon socialističnega samoupravljanja, je to vodilo tudi v obče prepričanje, da potrebujemo »svobodno«, na kakovosti

družbe in šolskega sistema potrebno ustrezno usposobiti za nove izzive in zahteve pedagoške prakse tudi učitelje na vseh stopnjah izobraževanja so med predlagane rešitve zapisali tudi v Beli knjigi leta 1995 (Gl. Krek 1995, 120-123). Med splošnimi načeli pa je zapisano tudi: »Država mora omogočiti permanentno izobraževanje učiteljev ..., ki briše zarezno med obdobjem izobraževanja in študija ter obdobjem profesionalnega življenja« (ibid., 28).

¹⁵ Samoupravne interesne skupnosti so se pojavile v sredini sedemdesetih let 20. stoletja na prostoru SFRJ kot del strukture - kot organi znotraj sistema socialističnega samoupravljanja SFRJ. Istočasno naj bi predstavljale institucionalni okvir realizacije modela svobodne izmenjave dela, prostor samoupravnega usklajevanja odločitev o svobodni izmenjavi dela in organizacije solidarnosti. Organizirane so bile na osnovi teritorija in funkcije, najpogosteje kombinacije obeh. Sestavljene so bile iz delegatov uporabnikov uslug in delavcev. Ti so bili dalje organizirani v dva enakopravna sveta skupščine samoupravne interesne skupnosti. SIS so bile odgovorne med drugim tudi za zbiranje in porazdelitev finančnih sredstev. V začetku devetdesetih let 20. Stoletja, ob celovitejši reformi družbenega prostora, kot tudi javnega sektorja so bile postopoma ukinjene (prim. Šimundža 1975).

¹⁶ Tako so bili pretežno strokovno sestavljeni organi kot je bil Svet za vzgojo in izobraževanje.

učiteljstva in stroki utemeljeno »šolo«. Bolj ali manj vse poznane konceptualizacije vzgoje in izobraževanja¹⁷ so si bile enotne v zahtevi po odpravi inšpekcije v vrtcu in šoli. Sočasno so vse poudarile pomen kakovostnega svetovanja šolam in učiteljem. Vse koncepcije so si enotne tudi, ko gre za izpostavljanje pomena kakovostne izobrazbe učiteljstva¹⁸ in pomen strokovne utemeljenosti odločanja o vsebinskih vprašanjih organizacije, vodenja in vsebine šole (prim.¹⁹ Milharčič-Hladnik, Šebart 1991). Vse to sporoča, da sta oba zgoraj omenjena odmika: **odmik od dispozitivov suverenosti** (oblast določa in naroča vsebino edukacije) **in odmik od dispozitivov nadzora** (oblast nadzira izvajanje edukacije – vsebine, kakovosti ipd.) z veliko večino podprta v celotnem srednjem razredu.

Kaj hitro se pokaže, da je stopnja in globina soglasja manjša kot bi sklepali zgolj po zgoraj opisanih elementih. Razhajanja najdemo tako v razumevanju vloge svetovalne službe (več ali manj pomoči pri iskanju poti do novih znanj, mednarodno primerljivih, kompetentno usmerjanje pri iskanju odgovorov ali pa večji poudarek na manj opredeljenem svetovanju tipa nevidnih pedagogik, ki učitelja vzpodbujajo pri iskanju njegovih lastnih rešitev).

Pri formiranju učiteljstva opazimo poudarjanje pomena dobre strokovne pripravljenosti (poznavanje novih dognanj, vsebin v strokah ipd.) na eni strani in pomen poznavanja metod dela in pomen večje količine prakse na drugi strani. Ko tako vsi govorijo o pomenu vzgoje in izobraževanja in o kakovosti šole, se jasno zarisujejo pomembne razlike. Poudarek na standardih znanja in težko poslavljanje od stave na učni proces je eno

¹⁷ Rečnik, F., Zakrajšek, S. (1991), Piciga, D. (1992), Bela Knjiga (1995).

¹⁸ »Učiteljice in učitelje je namreč treba ustrezno usposobiti za nove zahteve in izzive pedagoške prakse, (...)« (Bela knjiga 1995, 121). »Novosti v sistemu in programih učiteljskega izobraževanja so pri nas potrebne tudi zaradi sprememb, ki jih v šole prinašajo spremembe družbene ureditve ter zaradi sprememb in novosti v zasnovi osnovnošolskega izobraževanja« (ibid.).

»V zadnjih desetletjih skoraj v vseh državah potekajo hkrati z družbenoekonomskimi, kulturnimi in drugimi pretresi burni procesi sprememb, povezanih z naraščajočo zahtevnostjo učiteljskega poklica (...). Med drugim gre za procese profesionalizacije učiteljskega izobraževanja, dviga nivoja izobraževanja (...), za uvajanje sodobnejših aktivnih metod (...), za tesnejše povezovanje med teorijo in prakso ob izogibanju prakticizmu.« (Rečnik, Zakrajšek 1991, 31–32).

¹⁹ Glej razpravo o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

osišč razlikovanja. Stava na učni proces poudarja pomen komaj vidnega usmerjanje pouka s strani učiteljstva in verjame, da bo mogoče na ta način subjektivirati učenca.

Če je učitelj v razredu viden, če predstavlja točko vednosti, če je ideal jaza, je z njim nekaj narobe. Največ kar mu je dovoljeno, skorajda naročeno je, da je tisto nemogoče, prijatelj. Učiteljeva ocena znanja (če ne bi raje kar brez nje) je pri tem znak avtonomije, zunanja ocena predstavlja poseg v polje avtonomije učiteljstva in je znak »tradicionalne, tehnicistično usmerjene pedagogike«. Na drugi strani smo priča jasnim zahtevam po uvedbi standardov znanja in po odmiku od procesno naravnane učnega procesa. Proces ni več stvar predpisa in nadzora – je stvar učiteljeve izbire. Ta premik, verjame drugi del stroke, omogoča tudi odmik od nadzora načinov in vsebine poučevanja. Preverja se doseganje standardov znanja in to zato, da bi ugotovili, da smo z učenci in učenkami dosegli kakovostno znanje, ki ga nujno potrebujejo za nadaljevanje edukacije in kasneje za vključevanje v zaposlitev in v življenje nasploh. Dobro izobraženo učiteljstvo je ključ »dejansko delujoče« vidne pedagogike. Mednarodno primerljivi standardi znanja so nujni, če želimo vedeti, kakšni so dejansko dosežki šol, sistema v celoti in znanje posamičnih otrok. Pri vsem tem je močno poudarjen meritokratski pristop k edukaciji, v ozadju in neartikulirani pa so nujni korektivi takšne pedagogike: predvsem tisti, ki posvečajo pozornost vprašanju pravičnosti v vzgoji in izobraževanju²⁰.

3. Zastavki in razvoj mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti izobraževanja

Če povzamemo: ob tem, ko je v Sloveniji ob prehodu v tržno ekonomijo in predstavniško demokracijo vprašanje kakovosti v obtoku in eno od gesel dneva, ***o sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ni mogoče govoriti***. Prej se nakazuje kompleksnost pristopov k vzpostavljanju mehanizmov, ki naj bi omogočali kakovost vrtnca/šole. To velja

²⁰ Več o spoprijemih in razlikah v konceptualizacijah gl. v Milharčič Hladnik, Šebart Kovač (1991) in Šebart Kovač (1995), Gaber (2007) in Gaber, Tašner (2009)

tudi za večji del prvega desetletja po osamosvojitvi. V času, ko je bila moč, prepričljivost neoliberalne miselnosti na višku, se je Slovenija, verjetno tudi zato, ker je imela veliko opravka z uvajanjem relativno daljnosežnih sistemskih sprememb, ognila največjim pastem »veselja« do »nenehnega spopolnjevanja« sistema vzgoje in izobraževanja in »total quality managementu«.

Ob tem, ko se ja maksima »nenehnega spreminjanja« (prim. Ogledalo 1999, 4) še zapisala v prvem – sicer žlahtno pragmatično naravnanim načrtu – novo oblikovanega UZK v Sloveniji: Ogledalu,²¹ v Modrem očesu²² (2001/2002) že najdemo, za logiko sveta, ki je verjel v nenehno izboljševanje, redko kombinacijo »krepitve šibkega« in ohranjanja, celo obrambe, močnega v nacionalnem in šolskem okolju.

Zdi se, da je v tem pristopu skrito sporočilo, ki ga kaže privzeti tudi danes, ko je mimo čas neoliberalnega »prostega pada v uspeh«. Danes je potrebno ob privzemanju opozoril neoliberalne ideologije ohraniti idejo smiselnosti občasnega pogleda v ogledalo (ne vsako uro, ne vsako leto in ne vsega) in preverjanja, kako vemo, da smo »tako dobri ali pa tako slabi« (v Sloveniji je tudi to potrebno preveriti) kot mislimo, da smo.²³

Del zahtev po učinkovitosti sistema edukacije ni odveč in zazib v lagodje prepričanja o tem, »da smo naj«, ni nič boljša rešitev od one o »nenehnem izboljševanju« in vsakoletnem samoocenjevanju. ***Iskati mero, strukturirati smiselno spremljanje in še bolj zagotavljanje kakovosti – prispevati k temu*** – bo tudi namen naših razmislekov.

²¹ Projekt je nastal v okviru Zavoda za šolstvo, vodil pa ga je Vlado Milekšič.

²² V Modrem očesu ob opisu ciljev najdemo zapisano, »Ob razvijanju sistematičnega, premišljenega in umirjenega sistema zagotavljanja kakovosti imamo v mislih kakovosten sistem edukacije ...«, poudarek pa je na vzpostavljanju mehanizmov, ki hkrati omogočajo ohranitev kakovosti (na področjih, ki so visoko na lestvici mednarodnih standardov) in dvig kakovosti na področjih, na katerih smo »šibki« (Zorman 2001, 6–7).

²³ »Ko smo z opravljenim delom zadovoljni, se počutimo dobro, ko nam delo ne gre od rok, se počutimo slabo. Merilo uspešnosti je zadovoljstvo odjemalcev. To se pri izdelkih in storitvah na tržišču povsem jasno odrazi v prodaji in dobičku (ali izgubi) podjetja, v storitvenih dejavnostih, ki niso podvržene zakonitostim trga, pa se glede zadovoljstva odjemalcev v veliki meri zanašamo predvsem na lastne občutke. Občutkom včasih lahko zaupamo, zelo pogosto pa nam ne dajo zanesljivega odgovora, zato se pri ocenjevanju svojega dela počutimo negotove – potrebujemo pripomoček, ki bo kot zrcalo v tekstilni trgovini pomagal premagati občutek negotovosti.« (Ogledalo 1999, 2).

Pri tem se zavedamo, da Slovenija ugotavljanje in tudi *zagotavljanje kakovosti* v različnih oblikah, zasnovah in izvedbah pozna **v celotnem obdobju socializma** kot letno načrtovanje poteka dela v šolah in vrtcih ter kot ocenjevanje doseženega pred vsakoletnim ponovnim načrtovanjem, ne da bi šlo za kak sodoben in sistematičen okvir. Uspešnost se je obravnavala na konferencah in v določenem obdobju socialističnega samoupravljanja na številnih šolah tudi finančno nagrajevala. Še več: akcije opismenjevanja, preverjanje deleža fantov in deklet v posamičnih poklicih, ugotavljanje socialne strukture vpisanih in skrb za vključitev socialno depriviranih: vse to smo že preizkušali. »Znanstveni socializem« je bil namreč prepričan, da je mogoče z znanstveno natančnostjo – tudi analitično podprto – upravljati družbo tako, da bo največji del prebivalstva živel bolje in bo družba urejena bolj pravično.

Po desetletjih načrtovanja in ocenjevanja dosežkov, dejanskih dosežkov in tudi prirejanja in prikrivanja nedoseganja nerealno zastavljenih ciljev, smo se ob prehodu iz socializma v kapitalizem poslovili tudi od pomembnega dela tovrstnega zavzetega načrtovanja. Stare pristope (tako dobre kot popolne iluzije) je zamenjala stava na individualno, na uspeh, ki ga je abstraktno potrebno omogočiti vsem, na kakovost, ki smo jo dolžni zagotoviti z izenačevanjem pogojev v šolah in vrtcih po Sloveniji. Prenavljali smo šole, v njih so prihajali novi programi, oprema itd. Posebej pomembna je bila računalniška oprema in izobraževanje, ki jo je spremljalo. Pripravljali smo se na prehod iz »industrijske družbe na informacijsko«. V medprostorih smo bili priča **oddihu od socialističnega načrtovanja** in – ne, da bi nam bilo to vedno prezentno – tudi tokrat **kdaj pa kdaj polni iluzij** na eni in prepričanja, da ni **nič mogoče**, na drugi strani, pripravljali mehanizme, ki bodo počasi vodili do UZK.

Neoliberalni naskok na »popolno upravljanje kakovosti« tako posocialističnim družbam ni bil nov. Sprejet je bil z nekaj več previdnosti glede njegove odrešilne moči. Morda nam to po eni strani zmanjšuje možnost za maksimalni »izplen naleta«, po drugi strani pa omogoča dolgoročnejšo optimalnejšo uporabo UZK kot elementa zagotavljanja gotovosti – zmanjševanja negotovosti.

Tudi zato, ker smo preživeli petletke, socialistično samoupravljanje in načrtovanje ter ocenjevanje »kakovosti« nam je jasno, da smo pri

razpravi o UZK in tudi pri vzpostavljanju obojega kot praks sodobne edukacije globoko v polju spoprijemov pogledov in interesov sodobnih družb, povezanih s področjem vzgoje in izobraževanja. Po eni strani imamo opravka s prizadevanjem hegemonске strukture sodobnih ekonomij v šolo uvesti načela totalnega upravljanja kakovosti,²⁴ po drugi pa smo priče prizadevanj novega srednjega razreda, da bi polje edukacije strukturiral kot polje nevidne (v veliki meri permissivne pedagogike).

Šola naj bi po mnenju močnega interesnega toka staršev (posebej mater novega srednjega razreda²⁵) znižala dosedanjo pretirano zahtevnost, odpravila nepotrebno zunanje preverjanje znanja ter po novem tudi učbenike in delovne zvezke. Verjetno ni potrebno posebej opozarjati, da je šola sama – s svojo logiko, vsebino, strukturo in kadrom – institucija srednjega razreda. Njena logika – prenos kulture, ravnanj, znanj – formiranje osebnosti, ki se bo sposobna samostojno odločati v različnih segmentih življenja – se notranje strukturira ob soočanju z omenjeno dvojno zunanjo zahtevo (prim. Bernstein 1990, 165–180).

4. Na poti k bolj koherentnemu in odprtemu konceptu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti?

Iskanje ravnotežja – sprejemljive zamikajoče se konstrukcije UZK – na omenjenem ozadju bo priča tako pričakovanjem po večji razvidnosti procesov in dosežkov v sistemu edukacije (vidna pedagogika sta srednji razred in manjši del novega srednjega razreda) kot tudi zahtevam po

²⁴ Bernstein opozarja na pomen razumevanja načel pedagoškega diskurza kot načel »lastnih njegovi logiki kot specializiranega diskurza« (1990, 165), in ne zanika pomena razumevanja pedagoškega diskurza (v tem primeru diskurza UZK, kot »medija za druge glasove« druge »odnose, ki so diskurzu zunanji« (prim. ibid.). O vprašanju razmerja med notranjim in zunanjim v pedagoškem gl. tudi Stronach (2010). Posebej njegovo tematiziranje razmerja med zavezanostjo ekonomiji dosežkov in ekološko praksi (prim. predvsem strani 64–125).

²⁵ Ženske so, tako se zdi, v Sloveniji še vedno nosilke skrbi za ohranjanje doseženega položaja družine v družbi. S to skrbjo jim je naložena skrb za uspeh otrok. V novem srednjem razredu, katerega gotovost je odločilno povezana z izobrazbo, je občutljivost za ugotavljanje dejanskega znanja otrok, za razvidnost procesov učenja in znanja toliko bolj v ospredju. V tem okolju so družine (posebej matere) pripravljene nase vzeti prevelik del šolske obveznosti, da se te ne bi občutile kot pretirane.

umiku od, begu pred kakršnokoli uporabo kazalnikov, ki razkrivajo dosežke in s tem tudi pomanjkljivosti, neuspehe (prim. Milner, 1992) dela v šoli. Naloga, pred katero se nahaja premislek o obstoječih praksah UZK in o smereh, načinih in mehanizmih njihovega dograjevanja, je iskanje mogoče kombinacije obeh pristopov v okviru poskusa konceptualizacije UZK, ki ne meri zgolj na izrazito izpostavljanje visoke, povprečne ali pa nizke kakovosti vrtca, šole, izobraževanja odraslih svetu zunaj neposrednega procesa edukacije – t. i. uporabnikom, ampak stavi predvsem na spremljanje kakovosti s strani akterjev edukacije. Kot takšen predlagani pristop k UZK prinaša povabilo, možnost za ohranjanje in dograjevanja kakovosti »šole« tam, kjer jo je edino mogoče doseči: v vrtcu, šoli, organizaciji izobraževanja odraslih.

Javno naj bi bili *jasno izpostavljeni* le tisti elementi, ki zadevajo splošno, *nacionalno in mednarodno primerljivo raven dosežkov* (periodično zunanje preverjanje dosežkov na različnih ravneh šolskega sistema, rezultati raziskav PISA ipd.) in *pripravljenost Slovenije vlagati v sistem edukacije in zagotavljati ustrezno pravno in sistemsko okolje* za delovanje različnih elementov sistema edukacije v Republiki Sloveniji. *Kakovost dela v posamičnem vrtcu, v posamični ljudski univerzi ipd.*, še več posamičnega vzgojitelja, posamične učiteljice, pa je predvsem stvar vrtca, šole in vsakogar od omenjenih posameznikov, posameznic v procesu samoevalvacije. Sistem UZK zaokroža še **zunanja presoja doseganja nacionalno opredeljenih standardov** za delovanje v javnem izobraževanju (akreditacije in podobno) ter šolska inšpekcija.

Družbi kaj drugega, kot da tem subjektom, strukturam – učiteljstvu vzgojiteljicam, drugemu strokovnemu osebju, vrtcem, šolam in organizacijam za izobraževanje odraslih – zaupa in verjame, da bodo dejansko naredili največ, kar je mogoče za kakovost vzgoje in izobraževanja, objektivno gledano tudi ne preostane. Ko pristopa na ta način, *upoštevata načelo minimalnega vmešavanja*. Pri tem je mogoče in potrebno institucije in posameznice zavezati in vzpodbujati k sistematični skrbi za UZK. Prav tako ni odveč, da je razvidno in javno znano, katere institucije sistematično spremljajo in na tej podlagi delujejo za zagotavljanje kakovostne edukacije. Posegati v UZK z mehanizmi, ki so se v svetu že pokazale za neuspešne (rangiranje šol ipd. v Angliji), pa bi

bilo enako neproduktivno kot odpovedovanje strukturirani skrbi za povečanje gotovosti v svetu občutka naraščajoče negotovosti.

II. Koncept kakovosti in ugotavljanje ter zagotavljanje kakovosti

Ni posebej pogosto, je pa vsaj po mnenju nekaterih potrebno, če ne kar nujno (prim. Bourdieu 1992), da pred predstavitvijo pregleda stanja na področju UZK V Sloveniji naredimo primerjavo z izbranimi državami in preden predlagamo mogoč potek razvoja mehanizmov UZK v prihodnjem obdobju opravimo še del samorefleksije.

Sestavljena bo iz dveh delov: najprej se bomo dotaknili izbranih terminoloških dilem, zapletov pri oblikovanju premisleka o UZK; temu pa bo sledil in s tem bomo uvodno kontekstualizacijo tudi zaključili, poskus refleksije mogočih pasti in elementov, ki jih kaže še posebej artikulirati.

1. O definiciji in elementih kakovosti

1.1 Ene same, za vse sprejemljive definicije ni

Če danes iščemo eno in za vse sprejemljivo opredelitev kakovosti in UZK, se bomo trudili brez upa na uspeh. Opredelitev kakovosti in predlogov njenega ugotavljanja in zagotavljanja je preprosto več. Še več: oba procesa se pogosto prepletata.

Pojem kakovosti ni enoznačen. Odvisen je od konteksta, v katerem se pojavlja kot tudi od interesov, vrednot, prepričanj deležnikov, ki so v proces edukacije vključeni. Kakovost v povezavi s tržiščem pomeni sredstvo za doseganje konkurenčne prednosti, za uresničevanje ciljev tržišča in izkazovanje vrednosti za denar. S kritične perspektive je kakovost moč definirati kot kulturo nenehnega preverjanja stanja med tem, ko poslovni svet kakovost vidi predvsem v obliki izjemnih dosežkov, izstopajočega, kot nekaj kar izpolnjuje določen nabor

kriterijev, odličnosti (Brejc in dr. 2008, 9–12). Isti avtorji povzemajo J. Erčulj (prim. 2000), ki kakovost opredeljuje kot »znano neznanko« (ibid.). Tudi iskanje definicije kakovosti v evropskem kontekstu nas sooči s podobnimi težavami; kakovost zajema *idejo iskanja elementov konsistentnosti in služenja namenu v kontekstu dinamičnih sprememb znotraj posameznih kontekstov*. Tako na evropski ravni najdemo kakovost kot razčlenjen koncept, ki obsega šestnajst indikatorjev na štirih različnih področjih edukacije²⁶ (prim. European report on the quality of school education). Diskurz kakovosti v vzgoji in izobraževanju, opozarja Stronach (prim. 1999) je potrebno razumeti širše in predvsem v kontekstu »izvršljivosti²⁷« kulture oziroma pripadajočega kulturnega diskurza.

1.2 Osišča, oprijemališča ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

V predstavljenih predlogih za UZK v Sloveniji se bomo skladno z razlikovanostjo in interesno, vrednotno zavezanostjo pojmovanja kakovosti ter različnosti načinov ugotavljanja in zagotavljanja odpovedali poskusu zaokrožene definicije kakovosti in tudi enega samega pristopa k UZK.

Za naše potrebe se bomo zadovoljili s poskusom zapisati in smiselno povezati načine, elemente in točke potrebnega in mogočega **ugotavljanja kakovosti** edukacije v Sloveniji. V nadaljevanju bomo nekatere našeli (gl. tu *Pregled stanja, primerjave z izbranimi državami in predlogi dograditve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji*, točka III. B. 2.), druge pa prepustili vrtcem, šolam, institucijam IO, občinam, učiteljstvu, državi v domišljanje.

²⁶ Področje dosežkov (indikatoriji: matematika, branje, znanost, IKT, tuji jeziki, učenje učenja, državljanska vzgoja), uspešnost v prehajanju med različnimi stopnjami (osip, uspešen zaključek sekundarnega izobraževanja, priprava na terciarno izobraževanje), nadzor nad vzgojo in izobraževanjem (evalvacija in usmerjanje vzgoje in izobraževanja, sodelovanje s starši), finančni viri in struktura (edukacija in izobraževanje učiteljev, vključenost v predšolsko vzgojo, število učencev na posamezen računalnik, predvideni izdatki na posameznega učenca).

²⁷ Ang. »performance«

1.2.1 Ugotavljanje kakovosti

Naša namera je postaviti osišča strukturiranih odgovorov na vprašanja:

- Kako dobro delam, delamo v sistemu edukacije, kako dobro kot država, občina zagotavljamo pogoje za doseganje kakovosti v polju edukacije?
- Kako vemo, da delamo dobro?
- Zakaj si lahko zaupamo in zakaj nam lahko zaupajo drugi?

Pri tem mestoma v pristopih, ki jih predlagamo, postavljamo merila kakovosti (zadovoljstvo uporabnic in uporabnikov, učencev, odraslih, učiteljstva, dosežke v mednarodnih primerjavah, v primerjavah z drugimi šolami ipd., notranjo in zunanjo oceno); mestoma pa prepuščamo presojo kakovosti povsem v roke izvajalk in izvajalcev. Kadar je le mogoče, skušamo opisati pogoje, ki omogočajo samorefleksijo nasloniti na podatke. Kako **bodo podatki**, ki so na razpolago, ocenjeni, kaj bodo sporočili, kako se bodo **spremenili v dejstva** za šolo, učitelja, vzgojiteljico, starše, županjo, ministrico za šolstvo – tega ne poskušamo določiti. Še več: menimo, da bi bil takšen poskus zapisan neuspehu.

1.2.2 Zagotavljanje kakovosti

Še posebej pri ugotavljanju kakovosti ostajamo pri kombinaciji notranjega ugotavljanja kakovosti (tudi ob uporabi zunanjih podatkov o vrtcu, učencih ...) in širše predstavitve splošnih izsledkov, iz katerih ni prepoznan posamezni strokovni delavec, učenec. **Naš cilj ni ugotavljanje kakovosti, ampak njeno zagotavljanje.** Ugotavljanje kakovosti je pri tem nujni pogoj. Pri zagotavljanju kakovosti pa še bolj kot pri ugotavljanju pride do izraza potreba po refleksiji in odločitvi (utemeljeni na ugotavljanju kakovosti dela države, občine, šole, vrtca, vzgojitelja, učitelja), kako naprej. **Kaj od ugotovljenega ohraniti** (npr. visoko stopnjo zadovoljstva ob povprečnih rezultatih ali pa izjemne dosežke ob precejšnji stopnji nezadovoljstva), **kaj spremeniti, da bi ohranili** doseženo raven (npr. uvesti nove pristope k promociji šole, da bi ohranili visok vpis), **kaj pa odpraviti**, če naj kakovost izboljšamo (npr. nizko udeležbo zaposlenih na izobraževanjih), **kaj na novo razviti**, da bi izboljšali procese in izide edukacije? Da imamo pri ugotavljanju in

zagotavljanju kakovosti opraviti tako s stanjem kot procesom se zdi pri tem samo na sebi razumljivo.

Vrtec, šola, institucija izobraževanja odraslih bodo pri tem, kako daleč bo segla njihova javna komunikacija o prizadevanjih za kakovost in kako bodo javno predstavljale svoje ugotovitve, odločale same. Predpisane naj bi ostale le zgoraj zapisane zahteve. Ko v nadaljevanju zapišemo, da morajo šole in vrtci vsako tretje leto, tako kot država in občine, opraviti samoevalvacijo kakovosti lastnega dela, ne pričakujemo, da bi javno objavljale konkretne oziroma posamične rezultate svojih ugotovitev. Od njih pričakujemo:

- 1) da predstavijo poročilo o osnovnih ugotovitvah o kakovosti lastnega dela²⁸,
- 2) obrazložijo, kako in v kolikšni meri so pri ugotavljanju kakovosti sledili predpisanemu protokolu UZK in kje so ga nadgradili in dopolnili,
- 3) na katerih področjih so se odločili za oblikovanje ukrepov za zagotavljanje kakovosti.

Seveda pa, ko puščamo polje opredeljevanja kakovosti in zagotavljanja razprto, vanj postavljamo osišča, oprijemališča, sidrišča. Na tem mestu se bomo ustavili zgolj pri štirih. Namenoma bomo začeli pri tistem, ki del populacije takoj postavi pred skušnjava.

1.3 Potrebni elementi UZK

1.3.1 Primerljivo znanje

Za nas je nujni element kakovostne šole znanje in to na nacionalni ravni ter mednarodno primerljivo znanje. Znanje, ki je:

- dogovorjeno v strokah in strokovni javnosti (na ravni strokovnih svetov za VIZ) kot potrebno za razvijanje mišljenja, kritično mišljenje – za razvoj demokratične kulture, orientacijo v različnih poklicih in poljih družbe,

²⁸ Predstavitev deležev učenk in učencev, ki dosegaajo oz. presegajo temeljne in vse višje standarde zahtevnosti.

- smiselno kot predmet poučevanja na določenih ravneh – o tem naj predvsem presoja učiteljstvo in ožja strokovna javnost s področja edukacije,
- ne nazadnje sprejeto kot potrebno za razvoj mišljenja in vzporedno ali pa posebej tudi uporabno.

Težko si je namreč predstavljati kakovostno šolo, vzgojo, izobraževanje, če njeni vsebini, njenemu načinu delovanja ne podeljuje legitimnosti velika večina državljanek in državljanov in udeležencev, udeleženk procesa edukacije.

Pri tem vemo, da je določena mera odpora, nasprotovanja edukaciji nujna. Kot opozarja Levi-Strauss (prim. 1985) je danes šola, ko gre za vzgojo, pogosto še edina institucija,²⁹ ki pred otroke in pred vse nas postavlja tudi zahteve, ki jih moramo izpolniti, naloge, ki jih je potrebno opraviti in pri tem streti odpor, lenobo v sebi, kot subjektu, ki je vajej zatrjevati lastna upravičenja in lahke izbire med že pripravljenimi rešitvami. Spoštovanje dogovorjenega in predpisanega reda, opravljanje domačih nalog – to je marsikdaj preveč v očeh otroka in staršev novega srednjega razreda. Je pa nujni pogoj in smisel šole. Le šola lahko namreč otroku prinese tisto več od neposredne izkušnje ali kot opozarja znani socialni konstruktivist Vigotski: »Ustrezno organizirano izobraževanje bo rezultiralo v otrokovem intelektualnem razvoju, v življenje bo priklicalo celo vrsto razvojnih procesov, ki brez izobraževanja (*instruction*) sploh niso mogoči. Izobraževanje je tako nujni in obči dejavnik v procesu otrokovega razvoja – ne naravnih ampak zgodovinskih značilnosti človeka « (1982, 121) in še »(...) z izobraževanjem v sistemu znanja se otrok uči stvari, ki niso pred njegovimi očmi, stvari, ki daleč presegajo meje njegove dejanske in celo potencialne izkušnje« (1987, 180).

Skratka, kakovostna šola mora biti malo tudi »zoprna in težka in kdaj

²⁹ »Tega, da je v tem svetu lahkotnosti in potrate šola slej ko prej edini kraj, kjer se je treba potruditi, se podrediti disciplini, prenašati nadloge, napredovati korak za korakom, živeti, kot pravijo, 'trdo', otroci ne sprejemajo, ker tega ne morejo več razumeti. Zato so demoralizirani, kadar morajo prenašati vsakršne prisile, ki jih nanje družba in družinsko okolje nista pripravila, in zato nastanejo posledice te izgubljenosti, ki so kdaj pa kdaj tragične.« (Levi-Strauss 1985, 337).

tudi polje neuspeha«. Šele takšna je lahko tudi vir užitka ob uspehu (prim. Milner 1992). Seveda pa ne sme biti ena sama zoprniša.

1.3.2 Oblikovanje vrednot

Oblikovanje vrednot v šoli je naslednji pomemben element kakovosti šole. Še posebej, ker je zapleten proces in je šola pri tem glede svojih dosežkov bistveno bolj odvisna od družine, ravnanj pomembnih drugih in pa tudi od individualno težko predvidljivih potekov. Kljub temu pa bi težko govorili o kakovostni šoli, vrtcu, ki ne prispeva svojega deleža k oblikovanju skupnih vrednot posamične družbe. Temeljna omika se začne doma in če je tam ni, imamo težave z oblikovanjem le te v šoli. Hkrati pa je res, da mora temeljne standarde ravnanj – spoštljiv odnos do drugih, ki ravnajo korektno, prizadevanje za pravičnost, poštenost, spoštovanje človekovih pravic, ki po definiciji s seboj nosijo dolžnosti, skrb za naravo, starejše in nasploh solidarnost ipd. biti tudi del naravnosti šole in šolskega, vrtčevskega kurikula. Šola in vrtec tako vrvita od vrednot – kakovost šole se kaže v tem, ali postajajo del načina življenja otrok. Od časa do časa kaže tudi na ravni celotne države preveriti koliko dosežemo željo oblikovati otroke s tipom racionalnosti.

1.3.3 Šola »je in ni brez veze«

Šola kot polje pridobivanja znanja, spretnosti in vrednot je skozi oboje in ob obojem tudi polje izkušanja življenja, sobivanja in sooblikovanja. Kakovostna šola mora prestatiti tudi **test preverjanja občutka smiselnosti srečevanja, bivanja, truda v njenih okvirih**. Seveda pri tem ne kaže pozabiti, kar smo omenili zgoraj, da mora biti tudi »malo zatežena«, da mora biti zahtevna. Mora pa hkrati skozi dejavnosti, skozi organizacijo, skozi odnose v njej, skozi prostore svobod, postati prostor, v katerega se tako učiteljstvo kot učenci in dijakinja radi vračajo.

1.3.4 Konceptualna domišljenost, mir in denar

Za vse to so potrebne kakovost koncipiranja razvoja šolstva (odgovornost strok), razumnost poseganja politike v polje edukacije (čim več javne šole) in skrb za zagotavljanje potrebnih finančnih sredstev za

optimalno delovanje šolstva. Za večino naštetega niso odgovorne šole in ne vrtci – odgovorne so univerze, občine, država.

2. Namesto zaključka uvoda

Ko se sprašujemo, kaj razen »dobrih namenov« je še povezano z racionalnostjo dograjevanja UZK, ki je pred nami, si zastavljamo vprašanja:

- Kakšen tip UZK predlagamo?
- Katere so pasti predlaganega pristopa?
- Ali je mogoče videti tudi prednosti tovrstnega koncipiranja UZK?

Pristop UZK, ki ga razvijamo v nadaljevanju, je kombinacija dispozitivov suverenosti, nadzora in varnosti.

V predlaganih rešitvah bomo tako našli predloge za zakonsko določene obveznosti vrtecev, šol in organizacij za izobraževanje odraslih (sistematičen pristop k UZK vsako tretje leto, objava splošnih dosežkov in področij, na katerih vrtec, šola predlaga skupno prizadevanje za zagotovitev višje kakovosti ali pa ohranitev doseženega ipd.). Ali je bil postopek UZK opravljen in ali je zadostil postopkovnim pravilom, je v zadostni meri sledil predpisanemu protokolu, bo predmet nadzora. Tu pa se bosta država in tudi nadzor ustavila. Razvijanje kakovosti procesa bo potem, ko bodo predpisani temeljni elementi UZK in protokol, ki ga bo potrebno pri tem upoštevati, prepuščena vrtcu, šoli, organizaciji za izobraževanje odraslih ipd.

Enako naj bi veljalo tudi za učitelja, učiteljico, za vzgojitelja, vzgojiteljico, druge strokovne delavce: tudi oni naj bi opravili refleksijo lastnega dela in načrtovali nadaljnje delo, se o ugotovitvah pogovorili z vodstvom šole/vrtca/organizacije za izobraževanje odraslih, zbrane podatke pa ne bodo javno objavljali.

Predlagani pristopi stavijo na to, da bo z izobraževanjem in z oblikovanjem kulture UZK vzpostavljen proces dejanske skrbi za ohranjanje dosežene kakovosti tam, kjer jo bodo ugotavljali in da bodo načrtovali ukrepe, pristope k dvigovanju kakovosti, še posebej tam, kjer

bo ugotovljeno, da je kakovost nizka. Pri tem pristop na videz tvega možnost navideznega UZK. Predlagateljice in predlagatelji pristopa smo prepričani, da takšnega ravnanja ne bo veliko; v celoti pa se mu ni mogoče izogniti niti z uporabo mehanizmov, ki bi segli onstran samoevalvacije in bi na pomoč klicali dodatno regulacijo in nadzor. Pri tem stavimo na povezanost, notranjo napetost med občutkom nelagodja ob pričakovani osebni odgovornosti učiteljstva »za razreševanje problemov v svetu, ki je (...) nestabilen« (Popkewitz 1998, 553) in pričakovanjem učiteljstva kot kakovostno izobraženega dela novega srednjega razreda, ki hoče svobodo postavljanja pravil lastnega ravnanja, ki hoče avtonomijo in je zato pripravljeno nase vzeti samorefleksijo, ki jo tu uporabljamo kot sinom za samoevalvacijo, to pa kot podlago za zagotavljanje kakovosti.³⁰

Bistveno pomembnejši momenti UZK so elementi zagotavljanja varnosti, ki ne sodijo v nabor nadzora³¹. Pri predlaganem dograjevanju je namreč velik poudarek na *refleksiji o lastnem delu*, dosežkih in šibkih straneh. Pri tem predlog izpostavlja pomen naslonitve na v pomembnem delu že opravljenih aktivnosti, izobraževanj, skrbi za zadostitev temeljnim standardom procesa edukacije, zbranih podatkov, ki omogočajo na delu in podatkih utemeljeno samoocenjevanje. To velja za vse ravni sistema: dosežke učenk, učencev, šol, sistema v celoti, vlaganja v sistem ipd. Ob tem predlagamo redno, a ne prepogosto *preverjanje mnenj akterjev* procesa vzgoje in izobraževanja o posamičnih elementi kakovosti procesa edukacije.

Zbrani podatki ne služijo zunanjemu nadzoru kakovosti dela učiteljstva, otrok, vrtcev, šol ipd., namenjeni so samoevalvaciji. Njihovo procesiranje, ki omogoča obravnavo na ravni konkretne šole, vrtcev,

³⁰ Učiteljstvo, vzgojiteljice s tem razumemo kot eno osrednjih profesij, za katere velja, da posedujejo sposobnost razumeti, narediti in jim je tudi mar za to, kar delajo (prim. – tudi kadar gre za robove koncepta, Popkewitz 1998, 554).

³¹ Nasploš se zdi pomembno poudariti, da v tem besedilu ne skušamo predlagati vseobsežnega modela UZK. Kakovostno izobraževanje učiteljstva, pomen plač, ki segajo nad povprečno plačo v državi, zagotavljanje tekoče komunikacije med vrtcem, šolo in okoljem, skrb za dosledne postopke preverjanja izpolnjevanja temeljnih pogojev za delo vrtca in šole itd. – vse to in še mnogo drugega v vsej svoji različnosti (celo protislovnosti) predstavlja elemente kakovosti. Pred nami pa so v nadaljevanju zgolj izbrani elementi modela, ki naj jih deloma dopolni, marsikje pa zgolj privzame oz. povzame.

oddelkov, strokovnih delavcev, se konča v krogu učitelj/vzgojitelj – ravnateljica, agregirane podatke na ravni države pa je izrecno z zakonom prepovedano objavljati tako, da bi razvrščali, sramotili (*shaming out*) ali pa izpostavljali dosežke posamičnih vrtcev in šol ali pa iz podatkov celo izpeljevali finančno nagrajevanje šol in zaposlenih v šolah.

Na ravni države je drugače: podatki o njenih vlaganjih, podatki o dosežkih sistema v celoti, npr. dosežki na nacionalni ravni so javno objavljeni in omogočajo spremljanje in nadzor javnosti nad tem, ali država zagotavlja primerljive možnosti za doseganje rezultatov kot druge države, s katerimi se želimo primerjati in tekmovati. Tudi podatke o primerljivi meri pravičnosti.

Kot del zagotavljanja kakovosti **ostaja tudi inšpekcija** kot klasični moment mehanizmov nadzora. Opravljala naj bi naloge, ki jih opravlja tudi danes in naj ne bi širila pristojnosti zunaj nadzora nad spoštovanjem predpisov – še posebej ne na področje ugotavljanja kakovosti procesa vzgoje in izobraževanja.

Viri in literatura

Apple, M. W. (2006). *Educating the right way: markets, standards, god and inequality*. NY, London: Routledge.

Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Cf.

Beck, U. (2001). *Družba tveganja na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Temeljna dela.

Berenstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Volume. IV. Class, codes and control. London, NY: Routledge.

Bezič, T. (1999). *Ogledalo. Priručnik za šolske projektne time pri zagotavljanju kakovosti dela javnega zavoda (delovna verzija)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Boudon, R. (2005). *Imoralizam. Sumrak vrijednosti? Sumrak morala?*. Podgorica: CID.

Bourdieu, P., J-C. Passeron (1970). *La reproduction*. Pariz: Minit.

Bourdieu, P. (1992). *The practice of reflexive sociology*. V: Bourdieu, P., Wacquant L. J. D. (1992): *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The university of Chichago press.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Pariz: Minuit.

Brejc, M., Širok, K., Jurič Rajh, A. (2008). *Teoretična izhodišča in okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji*. V: Brejc, M. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kranj: ŠR.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Gallimard.

Castel, R. (2009). *La montée des invertitudes*, Pariz: Seuil.

Dean, M.(2010). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: SAGE.

Erčulj, J. (2000). *Kakovost – znana neznanka*. V: Vzgoja in izobraževanje. Let 31, št. 1.

Establishing a Knowledge-Base for Quality in Education: Testing a Dynamic Theory of Educational Effectiveness. Dostopno na: <http://www.esf.org/activities/eurocores/running-programmes/ecrp/ecrp-iv-2008.html> (oktober 2010).

Fitzgerald, R. *Continuous Improvement & TQM*. Dostopno na: <http://www.successinteaching.info/SuccessInTeaching/TQM> (oktober 2010).

Foucault, M.(2008). *The Birth of Biopolitics*. London: Palgrave/Macmillan.

Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population*. New York: Palgrave/Macmillan.

Gaber, S. (2007). *Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?* V: Sodobna pedagogika. Let. 58, št. 2.

Gaber, S., Marjanovič Umek, L., Tašner, V., Cankar, G. (2010). *The danger of misconceptualization, subsequent calculation, and interpretation in comparative analysis foreducational policy*. V: *Bordering, re-bordering and new possibilities in education and society / XIV World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul 2010, 14–18 June*. – Istanbul: World Council of Comparative Education Societies.

Gaber, S., Tašner, V. (2009). *Vidna in ne vidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu*. V: Sodobna pedagogika. Let. 60, št.1.

Halsey, A. H. (1997). *Transformation of education and society*. V: *Education. Culture, Economy, Society*. Oxford: OUP.

Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Lapajne, Z.(1993). *Vabilo k maturi*. Ljubljana. RIC.

Levi-Strauss, C. (1985). *Oddaljeni pogledi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Macbeath, J. M. (2004). *Democratic learning and school effectiveness*. V: Moos, L., Macbeath, J. M.: *Democratic learning. The challenge of school effectiveness*. London, NY: Routledge and Falmer.

- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. V: *Psihološka. obzorja*. Let. 16, št. 1.
- Marjanovič Umek, L. (2007). *Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke*. V: *Sodobna pedagogika*. Let. 58, št. 2.
- Milharčič-Hladnik, M., Šebart, M. (1991). Uvod: Šola na vajejih države. V: *Šola in učitelj na vajejih države*. Ljubljana: Društvo pedagogov Slovenije.
- Milner, J. C. (1992), *Dekompozicija naravnih pogledov na šolo*. V: *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: Krt.
- Piciga, D. (1992). *Osnovno in srednje izobraževanje v razvitem svetu: stanje in razvojne perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces*. V: *American Educational Research Journal*. Let. 35, št. 4.
- Popkewitz, T. S. (2002). *Pacts/Partnerships and Governing the Parent and Child*. V: *Current Issues in Comparative Education*, Let. 3, št. 2.
- Powell, T. C. (1995). *Total quality management as a competitive advantage*. V: *Strategic management journal*. Vol.16. Dostopno na: http://www.isu.uzh.ch/som/stu/Teaching/FS10/MA/som/Powell_1995_TQM_practices.pdf, (september 2010).
- Razdevšek Pučko, C. (1992). *Izobraževanje učiteljev – od teorije k praksi ali od prakse k teoriji?* V: *Žagar, kaj hočemo in kaj zmoremo*.
- Rečnik, F., Zakrajšek, S. (1991). *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Strokovne podlage za program vzgoje in izobraževanja mladine v republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Repež, M., Štraus, M. (2008). *Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000*. Ljubljana: Nacionalni center PISA. Pedagoški inštitut.
- Stronach, I. (1999). *Shouting theatre in a crowded fire: »educational effectiveness« as a cultural performance*. V: *Evaluation*. London: SAGE Publications.
- Stronach, I. (2010). *Globalizing Education, Educating the Local*. London in New York: Routledge.
- Šebart Kovač, M. (1995). *Neznosna lahkost utemeljevanja*. V: *Šolski razgledi*. Let. 46., št. 4.
- Šetinc, M. (1992). *Izhodišča za rekonceptualizacijo šolskega izobraževanja v Sloveniji (ločeno mnenje)*. V: *Didakta (1992)*, izredna številka.
- Šimundža, N. (1975). *Samoupravne interesne zajednice odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine.

Vygotski, L. S. (1987). *Collected Works*, 1. Zvezek. New York: Plenum.

Vogrinc, J., in dr.(2010). Neobjavljena gradiva za pripravo Bele knjige v vzgoji in izobraževanju.

Zgaga, P. (1997). *Izobraževanje učiteljev kot del sistema visokega šolstva*. V: Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Ljubljana, Maribor: Pef in MŠŠ.

Zorman, M. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.