

Kakovost v šolstvu v Sloveniji

Urednika

Živa Kos Kecojić in Slavko Gaber



Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih

Sonja Klemenčič, Tanja Možina

I. Pregled stanja

Splošni pregled uveljavljenih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih¹

Preden podrobneje predstavimo enega izmed modelov v omrežju izvajalcev izobraževanja odraslih, je treba upoštevati, da je to omrežje zelo razvejeno z zelo heterogenimi dejavnostmi, zato bi težko govorili zgolj o enem pristopu za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih. Na kratko predstavljamo pregled različnih pristopov, da bi bilo mogoče podatke, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, ustrezno umestiti in vrednotiti.

Osnovne šole za odrasle niso samostojne ustanove, temveč delujejo v okviru drugih izobraževalnih organizacij za odrasle, pretežno ljudskih univerz. V njih po javno dostopnih podatkih ne uporabljajo posebnih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti; samo v nekaterih primerih uporabljajo model POKI² – kadar ta model uporablja ljudska univerza, pri kateri deluje osnovna šola za odrasle. Kakovost **izobraževanja odraslih v gimnazijah** se ne presoja po nobenih posebnih pristopih; če se, se uporabljajo enaki pristopi kot v izobraževanju mladine. Formalno srednješolsko **poklicno in strokovno izobraževanje odraslih** izvajajo srednje šole, ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije. Na srednjih šolah, kjer izvajajo izobraževanje odraslih, je položaj glede presojanja in razvijanja

¹ Del podatkov iz tega poglavja izhaja iz internih gradiv Andragoškega centra Slovenije, del pa jih je bil zbran posebej za potrebe tega prispevka.

² Poseben model za presojanje in razvijanje kakovosti, ki ga je razvil Andragoški center Slovenije – Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Model je v nadaljevanju podrobneje predstavljen.

kakovosti zelo heterogen. Del **srednjih poklicnih ali strokovnih šol** za izobraževanje odraslih uporablja enake pristope kot za izobraževanje mladine: Mreže učečih se šol, Modro oko, Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti Šole za ravnatelje, MUNUS, Širjenje sistema zagotavljanja kakovosti v okviru Konzorcija biotehniških šol, certifikat Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja itd. Res pa je tudi, da nekatere poklicne in strokovne šole sicer uporabljajo prej naštete pristope, vendar pri tem ne vključujejo izobraževanja odraslih. Petina srednjih in poklicnih šol, ki izvaja tudi izobraževanje odraslih, uporablja model POKI, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju. To ne pomeni, da model uporablja vsa šola, marveč ga navadno samo za izobraževanje odraslih, čeprav s številnih šol poročajo, da metode, pristope iz tega modela uspešno uporabljajo tudi pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja mladine. **Ljudske univerze**, ki izvajajo formalno poklicno ali strokovno izobraževanje, za presojanje in razvijanje kakovosti povečini uporabljajo model POKI (doslej 24 od 33, v letu 2010 so se na novo vključile še štiri ljudske univerze). Samo ena ljudska univerza, ki izvaja formalno poklicno ali strokovno izobraževanje, ima tudi certifikat ISO 9001–2000. Med **zasebnimi izobraževalnimi organizacijami**, ki izvajajo formalno poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, jih okrog 10 % uporablja model POKI, podoben obseg pa je tistih organizacij, ki uporabljajo tudi standard ISO 9001–2000; ena organizacija ima certifikat Vlagatelji v ljudi, nekatere organizacije so vključene v mednarodne projekte za razvoj kakovosti (Merjenje intelektualnega kapitala – *Intellectual Capital Statement – Made in Europe – InCas*, *RECALL – RECOgnition of quALity in Lifelong Learning* itd.)

Kakovost izobraževanja odraslih v **višjih strokovnih šolah**, tako javnih kot zasebnih, se povečini presoja po enakih modelih kot redno izobraževanje. Pet od njih pa uporablja tudi model POKI. Med njimi sta dve, ki imata certifikat ISO 9001–2000.

Poleg programov formalnega izobraževanja pa je treba omeniti še tiste **javnoveljavne programe, ki so bili pripravljene posebej za izobraževanje odraslih**.³ Večinoma jih izvajajo ljudske univerze,

³ Računalniška pismenost za odrasle, Izobraževalni program policist, Projektno

jezikovne (zasebne) šole in druge zasebne izobraževalne organizacije. Za presojanje in razvijanje kakovosti izvajanja teh programov se uporabljajo pristopi in modeli, ki jih uporabljajo organizacije, izvajalke teh izobraževanj. Tudi v tem primeru je obvezen vpis v razvid izobraževalnih organizacij,⁴ ki predstavlja pregled kakovosti vstopnih dejavnikov in sposobnosti za izvajanje programov. Za nekatere izmed omenjenih programov (PUM, programi usposabljanja za življenjsko uspešnost) izvaja Andragoški center Slovenije občasne zunanje evalvacije.

Kadar gre za **neformalno izobraževanje odraslih**, se bistveno poveča število raznovrstnih izvajalcev tega izobraževanja, sočasno pa ne obstaja celovit pregled, kako na tem področju poteka presojanje in razvijanje kakovosti, če sploh obstaja. Po pregledu ponudbe izobraževanja odraslih⁵ navajamo najpogostejše izvajalce: društva, zveze društev, univerze za III. življenjsko obdobje, inštituti, samostojni izobraževalni centri ali službe za izobraževanje v podjetjih, splošne knjižnice, muzeji, galerije, razvojne agencije, zavodi za zaposlovanje, gospodarske zbornice, obrtne zbornice, izobraževalni centri ali službe za izobraževanje pri ministrstvih, avtošole, nevladne organizacije, zdravstveni zavodi, zavodi za gozdove, zadružne zveze – pa verjetno še nismo izčrpali vseh izvajalcev, ki izvajajo izobraževanje odraslih. Glede presojanja kakovosti v teh primerih lahko damo le oceno na podlagi bolj naključnih informacij kot podatkov, ki bi bili raziskovalno preučevani in ugotovljeni. Na splošno si upamo trditi, da v velikem delu tega izobraževanja (še) ne moremo govoriti o sistematičnem spremljanju kakovosti, o posebnih pristopih, modelih, ki bi se uporabljali v ta namen, čeprav se v zadnjem času pojavlja nekaj

učenje za mlajše odrasle, Angleščina za odrasle, Francoščina za odrasle, Italijanščina za odrasle, Nemščina za odrasle, Madžarščina za odrasle, Slovenščina za tujce, Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Beremo in pišemo skupaj (UŽU – BIPS), Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Most do izobrazbe, Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Izzivi podeželja (UŽU – IP), Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Moj korak (UŽU – MK), Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Jaz in moje delovno mesto (UŽU – MDM), Spoznavanje slovenske zgodovine, kulture in ustavne ureditve v Republiki Sloveniji. (Vir: Programoteka ACS, <http://programoteka.acs.si/>).

⁴ Pravilnik o vodenju razvida izvajalcev javnoveljavnih programov vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 10/2009 z dne 9. 2. 2009)

⁵ Brenk, E. (2009). Pregled ponudbe izobraževanja odraslih v šolskem letu 2008/2009 – Poročilo in analiza. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

inicativ za bolj sistematično spremljanje kakovosti tudi na tem področju (npr. že omenjeni projekt Recall, ki ga je izvajal Center za poklicno izobraževanje,⁶ standard NVO – Standard kakovosti za nevladne organizacije, ki ga uvaja Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje SiQ⁷). Prav tako pa si upamo trditi, da poteka presojanje in razvijanje kakovosti neformalnega izobraževanja v okviru institucij, ustanov, ki imajo vpeljane sisteme kakovosti za svoje druge dejavnosti, v skladu s temi sistemi kakovosti. To prav gotovo velja za vse izobraževalne centre ali službe v podjetjih, kjer povečini uporabljajo različne ISO-standarde ali model Poslovne odličnosti (EFQM)⁸. Podobno velja za različne inštitute.⁹ Na različnih ministrstvih in upravnih organih, ki razvijajo tudi lastno izobraževalno dejavnost, se uveljavlja predvsem model Skupnega ocenjevalnega okvira za organizacije v javnem sektorju (CAF) in model Poslovne odličnosti (EFQM).¹⁰ V nekaterih zavodih za zdravstveno varstvo uporabljajo ISO-standarde.¹¹ Nekateri jezikovne šole si za izvajanje neformalnih jezikovnih programov pridobivajo različne mednarodne certifikate.

Na koncu je treba omeniti še nekatera omrežja izobraževanja odraslih, ki jih doslej še nismo. Razvojno delo Andragoškega centra Slovenije je namreč v devetdesetih letih prejšnjega stoletja spodbudilo nastanek omrežja **središč za samostojno učenje**, omrežja **izvajalcev študijskih krožkov in bralnih študijskih krožkov**, omrežja **borz znanja** in omrežja **svetovanih središč ISIO**. Značilnost teh omrežij, razen omrežja študijskih krožkov, ni izvajanje kakšnih posebnih programov za odrasle, temveč pomenijo pomemben del t. i. infrastrukturnih dejavnosti v izobraževanju odraslih – podpirajo odrasle pri njihovem izobraževanju oz. učenju. V teh omrežjih za zdaj ni kakšnih posebnih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti; velja tisto, kar smo že navedli: če katera izmed dejavnosti poteka v organizaciji, ki sicer uporablja katerega

⁶ <http://www.cpi.si/leonardo-da-vinci-projekti/zakljuceni-projekti/recall.aspx>

⁷ http://www.si.q.si/ocenjevanje_sistemov_vodenja/storitve/model_nvo/index.html

⁸ http://www.mirs.gov.si/si/delovna_podrocja/prspo/nacionalna_nagrada_za_kakovost/dobitniki_prspo/

⁹ Primer: Izobraževalni center za jedrsko tehnologijo Milana Čopiča pri Inštitutu Jožef Stefan ima certifikat ISO-9001 za izobraževanje.

¹⁰ http://www.mju.gov.si/si/prijazna_in_ucinkovita_uprava/politika_kakovosti/

¹¹ http://www.zzv-lj.si/index.php?page=static&item=11&get_treerot=5

od modelov kakovosti, potem je v te procese vključena tudi ta dejavnost. Izjema je omrežje svetovalnih središč ISIO, kjer se je od samega začetka razvil zelo sistematičen pristop spremljanja dejavnosti na nacionalni ravni. Ta se v zadnjih letih nadgrajuje še z drugimi pristopi (samoevalvacijo, zunanjo evalvacijo in akreditacijo) – od leta 2010 v tem omrežju sočasno potekajo trije procesi: spremljanje, samoevalvacija in zunanja evalvacija.

V nadaljevanju bomo predstavili model Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI, ki je eden najbolj uveljavljenih modelov za presojanje in razvijanje kakovosti v javnem omrežju izobraževanja odraslih.

1. Konceptualizacija – model POKI kot eden izmed bolj uveljavljenih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji

1.1 Konceptualna izhodišča

Model POKI je začel nastajati na Andragoškem centru Slovenije v letu 1999, prvič pa je bil praktično preizkušen v letih 2001 in 2002. Temeljno izhodišče modela je izhajalo iz strokovnih spoznaj, da je samoevalvacija, dopolnjena z ustreznimi sistemi zunanjega presojanja kakovosti, eden najprimernejših pristopov za doseganje zelenih standardov kakovosti v izobraževanju.¹² Tudi na Andragoškem centru smo ocenjevali, da je treba v slovensko izobraževanje odraslih vpeljati sistematično samoevalvacijo lastnega dela, če želimo doseči zelene učinke, pri čemer pa je seveda treba načrtovati in izvajati tudi premišljeno zunanjo evalvacijo tistih dejavnikov, ki so z vidika nacionalne politike in sistema izobraževanja najpomembnejši. Tako koncept kot pristope je obravnaval Strokovni svet za izobraževanje odraslih aprila 2003 in jih ocenil kot strokovno ustrezne, kar je bila podlaga za nadaljnje razvojno delo Andragoškega centra Slovenije na tem področju, pa tudi za odločitve MŠŠ o denarni

¹² Kopenhagenska deklaracija – 2002, Poročilo koordinacijske skupine za uresničevanje kopenhagenske deklaracije – 2003, različno gradivo Tehnične skupine za kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CEDEFOP – 2003.

podpori razvojnemu delu na ACS in v omrežju izobraževalcev odraslih. Postopno naj bi z uporabo modela POKI v izobraževalni organizaciji dosegali naslednje **temeljne cilje**:

1. ponudili odraslim kakovostno izobraževanje, ustrezno njihovim značilnostim in izobraževalnim potrebam;
2. spodbudili in uveljavili individualno in skupno učenje osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih;
3. spodbudili in uveljavili timski pristop in partnerstvo ter participativno odločanje o razvoju izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji.

Tako kot večina v Evropi za zdaj najbolj uveljavljenih modelov za presojanje kakovosti tudi model POKI v svojem izhodišču **temelji na filozofiji celostnega upravljanja kakovosti**. Osredotoča se na kakovost, zasnovani na participaciji (sodelovanju) vseh zaposlenih v organizaciji in ustvarjanju omrežij z zunanjimi interesnimi skupinami. Gre za pristop, ki je usmerjen v dolgoročen uspeh organizacije, zadovoljstvo notranjih in zunanjih interesnih skupin, blaginjo zaposlenih in širše družbe. Upoštevač takšen prijem je bil tudi model POKI konceptualno zasnovan na naslednjih izhodiščih:

Prostovoljnost. Odločitev za uporabo modela POKI je prostovoljna. Temelji na razmisleku, da bi bilo treba nekaj narediti za to, da bi načrtno in poglobljeno presodili doseženo raven kakovosti in na tej podlagi vpeljali potrebne spremembe. Če ta sklep temelji na samostojni odločitvi, je mogoče pričakovati zadostno zavzetost in zavezanost, ki sta potrebni, da se presojanje in razvijanje tudi izpeljeta.

Vključevanje in odgovornost zaposlenih. Posamezni koraki pri uporabi modela POKI so zasnovani tako, da spodbujajo sodelovanje vseh zaposlenih. Ena temeljnih sprememb v razmišljanju zaposlenih, ki jih je pri načrtni skrbi in delu za razvoj kakovosti treba doseči, je spoznanje vsakega posameznika, da mora tudi on skrbeti za izboljšanje kakovosti. Le tako se lahko razvija kultura, ki spodbuja krepitev zaposlenih. Kot je poudarjal Edvard Deming, se z miselnimi procesi, sproženimi s samoevalvacijo, porajajo nove zamisli, zato je pomembno, da zaposleni dejavno sodelujejo v tovrstnih procesih in da se njihove zamisli upoštevajo pri vpeljevanju izboljšav kakovosti in inovacij (Deming

1986). S posameznimi prijemi v modelu POKI želimo spodbujati miselnost, da je skrb za kakovost odgovornost vsakega posameznika v organizaciji in ne zgolj specialistov ali oseb, odgovornih za kakovost.

Interesna narava opredelitev kakovosti in družbena odgovornost.

Eno najpomembnejših konceptualnih izhodišč modela POKI je relativno pojmovanje kakovosti. Podlaga za takšno razmišljanje izhaja iz domneve, da je kakovost »interesno relativna« (Pirsig 1974; Burrows, Harvey in Green 1992; Kump 1995). Različne interesne skupine kakovost izobraževanja odraslih pojmujejo v skladu s cilji, interesi, ki jih imajo v zvezi z izobraževanjem. Pri tem je treba upoštevati tako notranje kot zunanje interesne skupine (učitelje, vodstvo izobraževalne organizacije, udeležence izobraževanja, šolske oblasti, podjetja itd.) Podjetja si npr. želijo, da bi se tisti, ki končajo izobraževanje, lahko takoj samostojno uveljavili pri delu, in v tem vidijo kakovost izobraževanja, drugi vidijo kakovost izobraževanja v čim višji splošni, humanistični izobrazbi vsega prebivalstva, spet tretji v učinkih za čim manj denarja ipd. Pomembna naloga izobraževalne organizacije, ki sistematično skrbi za kakovost, mora biti poznavanje, razumevanje in usklajevanje potreb interesnih skupin, ki so jim namenjene izobraževalne storitve. Poglobitev v poznavanje teh različnih interesnih skupin in meril, ki jih uporabljajo za presojo kakovosti, je pri iskanju odgovorov na filozofsko vprašanje o naravi kakovosti morda boljši prijem kakor tisti, pri katerem merila kakovosti postavljamo v skladu z eno samo definicijo kakovosti (npr. tisto, ki jo prispeva strokovna javnost, ali tisto, ki jo definirajo financerji izobraževanja). Gre za ozaveščanje različnih interesnih skupin in priznavanje pravice, da imajo različne perspektive ter v skladu z njimi oblikujejo definicije kakovosti (Harvey in Green 1993).

Vendar gre za zelo zahteven proces – pomen, ki ga različne interesne skupine pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti izobraževanja odraslih, se lahko med interesnimi skupinami in celo v isti skupini zelo razlikuje (Friedman in Miles 2006). Zaradi tovrstnih razlik nastanejo med interesnimi skupinami včasih napetosti in celo spori. Ena večjih nevarnosti, ki se lahko pojavi v izobraževanju (tudi kadar gre za uveljavljanje načinov skrbi za kakovost), je, da bi pogledi neke interesne skupine ali interesnih koalicij prevladali nad vsemi drugimi (Apple 2003; Laval 2005). Gre za vprašanja, na katera odgovorov gotovo ne morejo

najti niti sami načrtovalci kurikula, niti vodstvo izobraževalne organizacije, niti predstavniki podjetij, niti udeleženci izobraževanja. Eno izmed mogočih sredstev, s katerim bi lažje razgrnili in razumeli različne interese v izobraževanju, predvsem pa pripomogli, da bi bili ti enakovredneje obravnavani in uresničeni, je uporaba dinamičnih modelov interesnih skupin. Pri opredeljevanju kakovosti si namreč prav z njimi pomagamo iskati odgovore na vprašanja, kako ravnati tedaj, ko so interesi različnih interesnih skupin med seboj navzkrižni. Katere interese in vrednote uvrstiti v nastajajoče opredelitve kakovosti? Ti modeli opozarjajo, da je upoštevanje interesne narave opredelitev kakovosti pomembno, vendar ne tudi zadostno, če želimo premoščati morebitno konfliktnost interesov. Zgolj upoštevanje interesne relativnosti v opredeljevanju kakovosti namreč lahko pripelje do tega, da bodo interesne skupine, ki imajo družbeno moč, svoje interese lahko uresničile, ne da bi upoštevale interese drugih interesnih skupin (Apple 2003; Laval 2005).

V svoji analizi lastnosti interesnih skupin so Mitchell, Angle in Wood (1997) pokazali, da normativna teza legitimnosti interesov še ne zagotavlja, da bodo legitimni interesi neke interesne skupine tudi uresničeni. Ena najpomembnejših lastnosti, na katero moramo biti še posebno pozorni, ko analiziramo interesne skupine in njihove interese, je namreč moč. S svojim modelom lastnosti interesnih skupin Mitchell, Angle in Wood (1997) pokažejo, da so procesi uresničevanja interesov, ki jih imajo različne interesne skupine v družbi, zelo dinamični, da je uresničevanje legitimnih interesov velikokrat odvisno od tega, ali ima neka skupina tudi dovolj moči v družbi ali v organizaciji, da bo te interese lahko uresničila, ali družba ali organizacija te interese zaznava kot tako nujne, da bi jih bilo treba uresničiti najprej, ali pa meni, da se lahko uresničijo pozneje.

Dinamični modeli interesnih skupin zato interesno izhodišče dopolnijo s koncepti družbene odgovornosti in etičnimi dimenzijami, ki zajemajo odgovorno in dejavno sobivanje z drugimi (Maessen, Seters in Rijckevorsel 2003). In prav tu spet najdemo stično točko z dinamičnimi modeli kakovosti, ki se prav tako utemeljujejo na potrebi po razgrnitvi različnih interesov in pogledov na izobraževanje, ki jih imajo različne interesne skupine. Kot metodo za usklajevanje teh različnih interesov pri

opredeljevanju kakovosti pa uporabljajo dialog in pogajanja (Guba in Lincoln 1994; Bingham in Sidorkin 2004).

Vrednost koncepta interesnih skupin lahko vidimo v tem, da je v pomoč, kako v izobraževanju – drugače kot pri statičnih modelih kakovosti, ki so velikokrat zasnovani le na eni konceptualizaciji kakovosti – razvijati dinamične modele, ki že v svoji konceptualni zasnovi dovoljujejo sobivanje različnih interesov ter so oblikovani tako, da omogočajo (z metodologijami, procedurami) identificiranje različnih interesov pa tudi, da se oblikuje dialog, kjer se različni interesi in pogledi na to, kaj je dobro, srečujejo ter usklajujejo. V procesih presojanja in razvijanja kakovosti je treba iskati nove poti za odpravljanje interesnih napetosti in nasprotij ter razvijati takšne načine soočanja različnih interesnih skupin, ki bodo spodbujali dialog in razumevanje. Razlike v pojmovanju kakovosti med različnimi skupinami so legitimne in jih je torej treba upoštevati, obravnavati ter iskati soglasje tam, kjer je to mogoče in potrebno (Guba in Lincoln 1994; Rice in Burbules 1992) (povzeto po Možina 2010, 80–86).

Načelo nenehnega razvoja. Ob upoštevanju koncepta nenehnega razvoja lahko postane model POKI za izobraževalno organizacijo koristno razvojno sredstvo. Pravzaprav izhaja takšen pogled na dejavnosti kakovosti iz koncepta, znanega pod izrazom KAIZEN; razvil se je na Japonskem in govori o nikoli končanem iskanju čedalje višjih ravni kakovosti z ugotavljanjem vzrokov napak (Imai 1986). Gre za pomemben premislek, ki ga morajo zaposleni v izobraževalni organizaciji upoštevati ob vpogledu v kakovost svojega dela ter pri iskanju novih in boljših poti delovanja.

Načrten prijem – upravljanje na podlagi dejstev in utemeljitev. Model POKI temelji na metodologiji, ki ob upoštevanju Demingovega kroga kakovosti (*plan/načrtuj – do/izpelji – check/presodi izide – act/ustrezno ukrepaj*) zajema štiri bistvene sestavine:

- načrtovanje (samo)evalvacije,
- izpeljava (samo)evalvacije,
- presoja rezultatov,
- vpeljevanje izboljšav.

Jasna metodologija omogoča upravljanje na podlagi dejstev in utemeljitev. Odločitve o vpeljevanju izboljšav in potrebnih sprememb morajo temeljiti na objektivnih in relevantnih podatkih, dejstvih in utemeljitvah. Uporaba ustreznih sredstev in metod nam omogoča ugotavljanje prednosti in šibkih točk, odkrivanje bistvenih problemov, iskanje izhoda iz težav ter mogočih razvojnih poti.

Procesni prijem – osredotočenost na vzroke in posledice. Model POKI temelji na procesnem prijemu: če želimo izboljšati kakovost, moramo najprej poznati delovanje najpomembnejših procesov dela z odraslimi v izobraževalni organizaciji (Stufflebeam 2000). Pri tem je pomembno, da pri presojanju kakovosti upoštevamo načelo vzroka in posledice ter različne dejavnike presojava celostno. (Na primer: kakovost znanja, ki si jo bodo pridobili udeleženci, je zelo odvisna tudi od kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževanja, kakovosti dela učiteljev, motivacije udeležencev za izobraževanje ipd.) Izide je torej treba povezati z dejavniki, ki so do njih pripeljali. Šele vplivanje na tovrstne dejavnike, npr. vlaganje v usposabljanje učiteljev, bo posledično pripomoglo k večji kakovosti izobraževalnega procesa, to pa se bo spet pokazalo v boljših dosežkih. Za tovrstno procesno usmerjenost je potrebna večdimenzionalnost v pojmovanju kakovosti; da bi lahko razumeli dosežke, je potreben celosten vpogled v vse tiste dejavnike, ki lahko vplivajo na izide.

Kultura učenja. Da bi bil model za samoevalvacijo izobraževalni organizaciji koristen in predvsem učinkovit pripomoček, je treba v njej ustvariti ustrezno ozračje, ki spodbuja kulturo učenja iz lastne prakse in nenehen razvoj. Spodbujati želimo rast izobraževalne organizacije kot učeče se organizacije, ki se razvija s sproščanjem svojih razvojnih zmožnosti. V model POKI smo tako vpeljali spoznanja sodobnih evalvacijskih teorij (Easton 1997; Guba in Lincoln 1994), ki govorijo o tem, da je »dobra samoevalvacija lahko že sama po sebi sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje, nove poglede na določena vprašanja. Od njih zahteva, da se naučijo novih spretnosti in si pridobijo nove sposobnosti ter izboljšajo tiste, ki jih že imajo. Zato je samoevalvacija že sama po sebi oblika izobraževanja odraslih,« (Easton 1997, 29).

1.2 Razmerje med internim in eksternim presojanjem

Model POKI je grajen kot model samoevalvacije, ki predvideva, da je nosilec samoevalvacije (izobraževalna organizacija, učitelj) tisti, ki v celoti odloča o vseh procesih, povezanih z njo, in o njenih rezultatih. Nosilec samoevalvacije tako odloča:

- kdaj in kako pogosto bo izvajal samoevalvacijo,
- kaj bo predmet samoevalvacije (katera področja, podpodročja in kazalnike bo samoevalvacija zajemala),
- kateri subjekti bodo sodelovali v procesih presojanja kakovosti,
- katere metode bodo uporabljene pri presojanju,
- kaj bo z rezultati, pridobljenimi pri presojanju,
- kateri ukrepi (akcije) bodo vpeljane za (nadaljnji) razvoj kakovosti.

Model pa ob taki zavezanosti avtonomnosti nosilca samoevalvacije vključuje nekatere elemente, ki imajo značaj eksternosti, čeprav ne gre za eksterno presojanje v klasičnem pomenu. V mislih imamo predvsem **različne subjekte, vključene v procese presojanja**. Gre za različne zastopnike interesnih skupin, ki jih zadeva kakovost izobraževanja odraslih: udeležence izobraževanja, delodajalce, sindikate, predstavnike lokalnega okolja, interesna, strokovna združenja ipd. Drug vidik eksternosti je **sodelovanje zastopnikov interesnih skupin pri presoji rezultatov samoevalvacije in načrtovanju ukrepov za izboljšanje**: specializirane razprave o rezultatih samoevalvacije, razprave na svetu izobraževalne organizacije ipd. Nekateri nosilci samoevalvacij se odločajo za javno objavljane rezultatov samoevalvacij.

Ne glede na vse opisano pa je model POKI kljub vsemu model čiste samoevalvacije, ki je nastajal ob zamisli, da je taka samoevalvacija del različnih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti. Predvideva, da se ob njej izvajajo tudi institucionalne in programske akreditacije, zunanje evalvacije različnih nosilcev (država, stroka ...), spremljanje, pa tudi certificiranje. Žal se vsi ti pristopi niso razvijali sočasno niti se ne izvajajo sistemsko; če pa se že, se bolj kampanjsko kot sistemsko (npr. spremljanje poskusov prvih programov višjih strokovnih šol, zunanja evalvacija izobraževanja brezposelnih itd.).

1.3 Uporaba mnenjskih kazalnikov, kombinacija mnenjskih in podatkovnih kazalnikov

Model POKI uporablja obsežen nabor kazalnikov kakovosti za spremljanje kakovosti dela na posameznem področju (Klemenčič, Možina, Vilič Klenovšek 2003). Natančen pregled teh kazalnikov sicer kaže na to, da nekatere lažje presojava z zbiranjem mnenj, stališč različnih subjektov, druge pa s presojo podatkovnih baz, vendar bi na podlagi takega pregleda težko opredelili razmerje med enimi in drugimi. Bistvo je v tem, da model nosilce samoevalvacij spodbuja k uporabi različnih metod, tako kvalitativnih kot kvantitativnih. Šele odločitev o uporabljenih metodah pri izpeljavi samoevalvacije določa, kako bomo določene kazalnike presojali. Večinoma se kvalitativne in kvantitativne metode v eni samoevalvaciji kombinirajo, če je to glede na predmet samoevalvacije le mogoče.

1.4 Področja presojanja in razvijanja kakovosti

Model za spremljanje kakovosti izobraževanja odraslih je razdeljen na **šest temeljnih področij**, ki skušajo celostno zajeti različne vhodne, procesne, izstopne in kontekstualne dejavnike, na katere moramo biti pozorni pri ugotavljanju in razvoju kakovosti dela pri izobraževanju odraslih oz. katerih kakovost moramo zagotoviti. Vsako od teh področij je v nadaljevanju razdeljeno na **podpodročja**, ki so vsebinsko zaokrožene celote in podrobneje opredeljujejo ali usmerjajo dejavnosti za ugotavljanje kakovosti na posameznem temeljnem področju. Tretji del strukture modela za ugotavljanje kakovosti pa so **kazalniki kakovosti**, ki jih uporabimo za spremljanje kakovosti dela na posameznem področju ali podpodročju. Kazalniki kakovosti opredeljujejo temeljne aktivnosti, postopke in procese, ki kažejo na kakovost na nekem področju oz. podpodročju. V nadaljevanju na kratko opisujemo posamezna področja in podpodročja:

Doseganje ciljev kurikula: Doseganje ciljev, opredeljenih z izobraževalnimi programi, v katere se vključujejo odrasli, je gotovo eden najpomembnejših kazalnikov kakovosti. Upoštevanje učinkovitega in procesnorazvojnega pristopa od nas hkrati zahteva, da nam morajo biti

cilji temeljno vodilo tudi, kadar ugotavljamo kakovost dejavnikov na vseh preostalih področjih. Za tem stoji filozofija, da je potrebno za to, da bi dosegli zastavljene cilje, poskrbeti za kakovost vseh procesov, ki vodijo do njih. Zato, da bi čim bolj celovito zaobjeli raznovrstnost ciljev, ki jih opredeljujejo izobraževalni programi, je področje razdeljeno na tri podpodročja: **dosežki v znanju, razvoj vrednot, splošna uspešnost**.

Izobraževalni proces (učenje in poučevanje): Da bi lahko dosegali cilje, opredeljene v izobraževalnih programih, je treba kakovostno načrtovati in izpeljati izobraževalni proces oz. dovolj pozornosti nameniti raznolikim procesom in dejavnikom, ki lahko vplivajo na rezultate. Načrtovanje izpeljave izobraževanja za odrasle ima glede na izobraževanje mladine precej posebnosti. V modelu so te z različnimi kazalniki kakovosti prikazane v treh podpodročjih: **postopki načrtovanja izpeljave izobraževanja in prilagajanje izobraževanja odraslim udeležencem, vloge in sodelovanje izobraževalcev odraslih pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja, učno okolje**.

Udeleženci: Usmerjenost k posameznemu odraslemu udeležencu in kakovost dela s posameznikom je naslednji pomemben element v modelu kakovosti. Z različnimi, predvsem kvalitativnimi kazalniki tretje področje nadgrajuje postopke načrtovanja izpeljave, tako da se usmeri na obravnavo odraslega udeleženca med samim izobraževalnim procesom. Področje je razdeljeno na dve temeljni področji, in sicer: **udeleženci v izobraževalnem procesu, razmere za izobraževanje**.

Učitelji: Področje namenja osrednje mesto učitelju, njegovi aktivnosti v izobraževanju odraslih in predvsem njegovemu profesionalnemu razvoju. Pri tem so zelo pomembni dejavniki stalnega izobraževanja, vključevanja v razvojno-svetovalno delo ter še posebno dejavniki motivacije in zadovoljstva učiteljev. Tovrstne dejavnike podrobneje opredeljujejo tri podpodročja: **stalno strokovno izobraževanje, razvojno-svetovalno delo v izobraževanju odraslih, zadovoljstvo učiteljev v izobraževanju odraslih**.

Šola in partnerji: To področje spet opredeljuje izobraževalno organizacijo kot subjekt v okolju in poudarja pomen njene odprtosti v lokalno in širša okolja. Model pri tem s podpodročji in kazalniki kakovosti pokaže na raznolike dejavnike kakovosti sodelovanja z

okoljem. Posebej sta opredeljeni dve podpodročji: **procesi informiranja med šolo in partnerji, možnosti vplivanja in sodelovanja partnerjev v učnem procesu.**

Vodenje in upravljanje: Raziskovanje sodobnih modelov kakovosti pokaže, da se modeli kakovosti čedalje bolj enačijo s sistemi vodenja ali povedano drugače: sodobni modeli vodenja so modeli vodenja za kakovost! Področje vodenja in upravljanja se v modelu še posebno navezuje na kakovost tistih strateških odločitev in dejavnikov, ki so povezani z urejenostjo področja izobraževanja odraslih. Področje je razdeljeno na pet podpodročij: **položaj oz. organiziranost izobraževanja odraslih na srednji šoli,¹³ nenehni strokovni razvoj, vodenja izobraževanja odraslih, organizacijska kultura, ravnanja z viri.**

1.5 Ravni presojanja in razvijanja kakovosti

Model POKI je prvenstveno prirejen za presojanje in razvijanje kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. Skoraj v celoti pa ga je mogoče uporabljati tudi na ravni posameznih programov, na ravni posameznih organizacijskih enot, pa tudi na ravni posameznega učitelja, skupine učiteljev. Model je bil v dosedanji rabi najpogosteje uporabljen na ravni izobraževalne organizacije (izobraževalne organizacije, ki izvajajo izključno izobraževanje odraslih), na ravni organizacijskih enot (enote za izobraževanje odraslih na srednjih šolah) in na ravni izobraževalnih programov (izbrani programi za izobraževanje odraslih v izobraževalnih organizacijah). Izvajanje samoevalvacije po modelu Poki na ravni učitelja je redkejše, a vendarle obstaja.

1.6 Uporaba ugotovitev

Po natančnem in poglobljenem presojanju kakovosti izobraževalna organizacija pripravi **samoevalvacijsko poročilo**, ki zajema tako cilje samoevalvacije kot načrt za njeno izpeljavo, predvsem pa pridobljene rezultate, ki so tudi interpretirani. Sledi izpeljava **razprave o**

¹³To je podpodročje, posebej namenjeno le srednjim šolam, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih.

ugotovitvah iz samoevalvacijskega poročila v kolektivu, kjer praviloma sodelujejo vsi zaposleni. Ta razprava ima poleg vsebinskega namena – to je, da zaposleni (in udeleženci izobraževanja) razpravljajo o vzrokih za dobljene rezultate in o tem, kako je mogoče procese še izboljšati – še močno mobilizacijsko vlogo pri **ustvarjanju kulture kakovosti v kolektivih**. Pogosto pa v teh razpravah sodelujejo tudi zunanji dejavniki, kot so najpogostejši zaposlovalci tistih, ki se izobražujejo, predstavniki gospodarstva iz okolja, predstavniki lokalne skupnosti ipd.

Samoevalvacijsko poročilo je podlaga za **oblikovanje povsem konkretnih ukrepov (akcijski načrt za razvoj kakovosti)**, ki jih izobraževalna organizacija (na podlagi konsenza vseh zaposlenih) sprejme za izboljšanje kakovosti v nekem časovnem obdobju. V glavnem gre za obdobje enega leta; najpogosteje so taki načrti sprejeti na svetu izobraževalne organizacije. Po koncu obdobja, ki ga opredeljuje akcijski načrt za razvoj kakovosti, kolektiv ugotavlja, kako uspešni so bili pri uresničevanju zastavljenih ukrepov – izpeljano je vrednotenje doseganja zastavljenih ciljev.

2. Mehanizmi in pripomočki

2.1 Razvojno delo v podporo procesom razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih

Dosedanji razvoj je pokazal, da brez načrtnega razvoja ni ustreznih učinkov v omrežju izvajalcev, saj je treba najprej študijsko pripraviti ustrezne pristope, nato pa izvajalcem pomagati pri implementaciji. Tako razvojno vlogo na nacionalni ravni zagotavlja Andragoški center Slovenije. Trdimo, da rezultati, ki so opisani v tem prispevku, ne bi bili mogoči, če na tej ravni ne bi bilo zagotovljeno sistematično razvojno delo. Poleg sistematičnega razvojnega dela na nacionalni ravni pa je zelo pomembna tudi strategija šolskih oblasti na tem področju – kako podpira razvojno, raziskovalno, implementacijsko, izobraževalno in svetovalno delo.

2.2 Pripomočki in vodila za načrtovanje in izpeljavo samoevalvacije po modelu POKI

V okviru razvojnega dela na Andragoškem centru Slovenije je bila razvita cela vrsta pripomočkov in vodil, ki jih izobraževalne organizacije lahko uporabljajo pri načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije.

2.3 Strokovna literatura v podporo načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije po modelu POKI

Andragoški center Slovenije že vse od začetka snovanja modela POKI načrtno skrbi za pripravo in izdajo strokovne literature v podporo modelu, kar izhaja iz prepričanja, da je mogoče dosegati načrtno in dobro delo za razvoj kakovosti le, če bodo imeli nosilci samoevalvacij dovolj znanja in podpore. Strokovna literatura vsekakor sodi v ta sklop. Tako je ACS izdal nekaj **temeljne strokovne literature o presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja odraslih**.¹⁴ Poleg teh besedil, ki so izšla v knjižni obliki, je pripravljenih še več krajših strokovnih besedil v podporo modelu oz. njegovim posameznim fazam. Besedila so deloma objavljena na spletni strani <http://poki.acs.si/koticek/dokumenti/>.

Poseben del tovrstne podpore je tudi priročen slovar »**terminologija o kakovosti**«, ki je objavljen na spletu <http://poki.acs.si/koticek/>

¹⁴ Možina, T., Klemenčič, S., Hlebec, V. (2004). *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Vprašanja za presojanje kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T. (2003). *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Kazalniki kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Možina, T. (2007). *Merjenje zadovoljstva udeležencev v izobraževanju odraslih*. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Hlebec, V. (2007). *Metoda fokusnih skupin kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Zorič, M., Klemenčič, S. (2007). *Metoda zgledovanja pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja*. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S. (2008). *Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih – notranje in zunanje presojanje kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

terminologija/ in uporabnikom omogoča, da se seznanijo z najpogostejšimi pojmi, ki se uporabljajo pri presojanju in razvijanju kakovosti.

2.4 Izobraževanje v podporo načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije po modelu POKI

Andragoški center Slovenije je razvil poseben **izobraževalno-svetovalni pristop v podporo uvajanju samoevalvacije** v izobraževalne organizacije. Gre za prepletanje izobraževanja, skupnega iskanja primernih rešitev za posamezno izobraževalno organizacijo, samostojnega dela in svetovanja, ki je v prvem letu intenzivnejši (okrog 100 ur), v drugem pa je obseg za polovico manjši. Izvedbo programa je na začetku izvajanja programa financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport, zdaj pa se financira iz sredstev Evropskega socialnega sklada. Izobraževalnim organizacijam so omogočeni brezplačno usposabljanje in brezplačna učna gradiva ter različna vodila in drugi pripomočki. Prav tako je rezultat projekta tudi 32-urni **izobraževalni program o kakovosti v izobraževanju odraslih**, namenjen različni strokovni javnosti, in **osemurni program usposabljanja za uporabo spletne zbirke vprašanj za presojanje kakovosti**. Z udeležbo na usposabljanju udeleženci oz. njihove organizacije pridobijo pravico do brezplačne uporabe te baze.

Ob usposabljanju se je razvil spletni **Učni kotichek**, na katerem je objavljenih več kot 50 različnih učnih gradiv, pripomočkov in vodil; na voljo so tistim, ki se usposabljaajo za uporabo modela POKI: <http://poki.acs.si/koticek/gradiva/>. Razvita je tudi **spletna stan o kakovosti v izobraževanju odraslih**: <http://poki.acs.si>, ki ima deloma izobraževalno, deloma pa informativno vlogo.

2.5 Spletna zbirka vprašanj za presojanje kakovosti

Razvita je spletna zbirka (baza) vprašanj za presojanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki omogoča oblikovanje oz. sestavljanje vprašalnikov, ki jih izobraževalne organizacije, svetovalna središča ISIO in drugi uporabljajo za pridobivanje mnenj različnih subjektov (udeležencev, učiteljev, podjetij, svetovancev itd.) o kakovosti svojega

dela in njegovih učinkih. V bazi je čez 2200 vprašanj, ki se nanašajo na različne kazalnike kakovosti, od načrtovanja učnega ali svetovalnega procesa do njegove izpeljave in, seveda, učinkov izobraževalnega oz. svetovalnega dela. Anketiranci lahko izpolnjujejo vprašalnike na spletnih straneh ali v natisnjenih dokumentih. Aplikacija omogoča, da ima uporabnik takojšen vpogled v zbrane podatke; pripravljene so temeljne obdelave, ki jih uporabnik uporablja za samoevalvacijo. Rezultati samoevalvacije niso na vpogled javnosti. Zbirka omogoča tudi samoevalvacijo na ravni posameznega učitelja.

Vprašanja so vsebinsko naravnana na kazalnike kakovosti, ki jih vsebuje model POKI. Pri vsakem kazalniku so vprašanja, ki jih lahko zastavljamo različnim subjektom: udeležencem izobraževanja, učiteljem, delodajalcem (če je, seveda, kazalnik tak, da je vsem tem vprašanja smiselno zastavljati). Zbirka vsebuje različne tipe vprašanj: zaprta, odprta, kombinirana itd.

2.6 Promocija kakovosti izobraževanja odraslih

Za uveljavljanje kulture kakovosti so zelo pomembne različne spodbude, ki najprizadevnejše in tiste, ki dosegajo najboljše rezultate, nagrajujejo. Prav v ta namen je ACS razvil dve spodbudi, ki sta namenjeni motiviranju in nagrajevanju izobraževalnih organizacij ter strokovnjakov, ki jim ni vseeno, kako opravljajo svoje delo, in so se zato pripravljene nenehno učiti, preizkušati novosti, sistematično presojati učinke svojega dela ter vpeljevati ukrepe za razvijanje kakovosti:

- **Zeleni znak POKI** lahko pridobi izobraževalna organizacija, ki sodeluje pri projektu POKI in dve leti po natančno določeni metodologiji presoja svojo kakovost v izobraževanju odraslih ter na podlagi ugotovitev vpeljuje izboljšave. Znak pomeni, da izobraževalna organizacija sistematično skrbi za svojo kakovost in kakovost svojih storitev v izobraževanju odraslih. Nosilci znaka so objavljeni na strani <http://poki.acs.si/znak/pregled/>. Po dveh letih lahko izobraževalna organizacija prosi za obnovitev pravice do uporabe znaka, pri čemer mora dokazati, da še vedno sistematično izpeljuje samoevalvacijo.

- **Priznanja za izjemno prizadevanje pri razvijanju kakovosti v izobraževanju odraslih** lahko prejme **izobraževalna organizacija ali posameznik/ca**, ki dokaže, da dosega standarde, ki smo jih v ACS opredelili kot kazalnike sistematične skrbi za razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih.

2.7 Vzpostavitev omrežja svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih

Eden izmed ukrepov, ki ga je predlagal ACS, je **vzpostavitev svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah**, ki bi to delo opravljali profesionalno, bili zanj strokovno usposobljeni in bi tako v izobraževalni organizaciji pomenili kraj, kjer se načrtujejo in koordinirajo različne aktivnosti, povezane z razvojem kakovosti. Izpeljan je bil **pilotni projekt, v katerem je delovalo 18 svetovalcev za kakovost** v različnih izobraževalnih organizacijah v Sloveniji – projekt je dal zelo dobre rezultate, a po pilotni fazi (še) ni prišlo do ponovne izpeljave, ker ni bilo zagotovljenih sredstev za izvedbo.

3. Uporaba modela POKI v izobraževanju odraslih in njegovi učinki

Do leta 2009 je model za samoevalvacijo POKI uporabljalo ali pa ga še uporablja **73 % ljudskih univerz**, ki izvajajo javne programe izobraževanja odraslih (24 od 33), **26 % srednjih šol** (24 od 92) in **10 % zasebnih izobraževalnih organizacij** (6 od 58). V celoti je to 29,51 % vseh izobraževalnih organizacij, ki v tem trenutku izvaja javnoveljavne programe izobraževanja odraslih. V letu 2010 je model POKI začelo uporabljati še osem novih organizacij, prav toliko jih bo v letu 2011.

Čeprav je del zanimanja za izvajanje samoevalvacije po modelu POKI nedvomno mogoče pripisati dejstvu, da njegovo uvajanje denarno podpirata tudi MŠŠ in ESS, si upamo trditi, da vsaj v zadnjih letih, ko je model bolj poznan v omrežju, to ni odločujoč vzrok. Denarna sredstva so bolj simbolična, za temeljno spodbudo, prav gotovo pa zanimanje sprožajo drugi, vsebinski vzroki. Očitno je, da je nujnost po načrtnejših

pristopih k razvijanju kakovosti že vsesplošna. Želimo navesti nekatere učinke, ki jih opazamo:

- V sodelujočih kolektivih se je **bistveno povečala pozornost na vprašanja kakovosti izobraževanja odraslih**, marsikje se o teh vprašanih pogovarjajo prvič, kljub dolgoletni tradiciji v izobraževanju odraslih.
- **Položaj in pomen izobraževanja odraslih** v izobraževalnih organizacijah, ki izvajajo tudi drugo izobraževanje, je **pridobil več veljave**.
- Pojavlja se **cela vrsta strokovnih pobud za izboljšanje stanja izobraževanja odraslih** na različnih področjih.
- **Povečuje se odgovornost za učne rezultate**, ne samo v šolskem smislu (ocene), temveč tudi odgovornost za učinke v delovnem procesu.
- Sprožajo se **razmišljanja o andragoških standardih kakovosti**.
- V procese izobraževanja odraslih se **uvajajo številne izboljšave**.
- Povečuje se potreba po **dodatnem izobraževanju za andragoško delo**; povečini na podlagi uporabe modela POKI poteka cela vrsta izobraževanj.
- Pojavljajo se **pobude po organizaciji strokovnih srečanj med učitelji različnih izobraževalnih organizacij** za izmenjavo strokovnih rešitev.

Seveda bi bilo povsem nekritično in nestrokovno trditi, da vsi procesi potekajo brez težav in da je stanje že zadovoljivo. Po dosedanjih opazovanjih je mogoče trditi, da izobraževalne organizacije nimajo zadostne količine in kakovosti znanja, ki bi jim omogočila samostojno izpeljevanje samoevalvacije. Problem se kaže na več ravneh:

- **Vodstva izobraževalnih organizacij** pogosto pojmujejo zahteve po kakovosti in po uvajanju samoevalvacij kot nekaj, kar ni povsem povezano s poslovno politiko in strategijo izobraževalne organizacije. **Načelno podpirajo zavzemanje za kakovost**, ko pa bi bilo treba izpeljati spremembe v politiki in strategiji, spreminjati ustaljene načine dela, **se pogosto umaknejo in delo prepuščajo ljudem z manjšimi pooblastili**, zaradi česar je učinkovitost načrtanih ukrepov za razvoj kakovosti pogosto dvomljivo ali celo onemogočeno.

- Ker vprašanja kakovosti marsikje niso del celovite poslovne politike, je v postopkih izvajanja samoevalvacije **zaznati precejšnja nihanja v motivaciji za njeno izpeljavo**.
- Z vprašanji kakovosti se bolj ukvarjajo vodstva in strokovno osebje, **veliko manj pa učitelji**. To je še posebno težava tam, kjer je večina učiteljev zunanjih sodelavcev. V posebni raziskavi, ki smo jo izvedli, **se učitelji v zvezi s kakovostjo zelo pogosto vidijo le kot izpolnjevalci anket** (Možina 2009).
- Opredeljevanje lastnih standardov kakovosti je pogosto oteženo zaradi **pomanjkljivega poznavanja v stroki uveljavljenih strokovnih standardov**.
- Kot večji problem se kaže **pomanjkanje znanja o principih in metodologiji uvajanja in poteka samoevalvacij**, nezadostno poznavanje kvalitativnih in kvantitativnih metod za presojanje kakovosti. Problemi so opazni tudi pri interpretaciji različnih zbranih podatkov ali ugotovitev.
- V izobraževalnih organizacijah je mogoče pogosto naleteti na **pomanjkanje strokovnega znanja**, kako na podlagi ugotovljenih rezultatov samoevalvacije načrtovati in uvajati ukrepe, da bi izboljšali kakovost na področjih, ki so bila predmet presoje v procesu samoevalvacije.
- Povedati je treba tudi to, da **odnos do vprašanj kakovosti in uvajanje samoevalvacije ne odmeva pozitivno prav pri vsem osebju**. Predvsem so opazni odpori proti skupinam za kakovost, ki posegajo v ustaljeno prakso; tudi vodstva izobraževalnih organizacij sprememb ne podpirajo vedno.
- Ko izobraževalna organizacija prvič uporablja model, mora sočasno tudi **vzpostavljati notranji model presojanja in razvijanja kakovosti**, saj se je pokazalo, da skoraj ni izobraževalne organizacije, ki bi prej že imela sistematično opredeljen lastni sistem spremljanja kakovosti. Četudi ob začetku uporabe modela POKI svetujemo vsaki organizaciji, da oblikuje stalno skupino za kakovost, se marsikdaj pokaže, da je obseg dela, ki ga je treba opraviti, prezahteven za to

skupino, ker gre za ljudi, ki naj bi se z vprašanji kakovosti poglobljeno ukvarjali poleg svojega siceršnjega dela.

- Ob uvajanju modela smo predvidevali, da bo ob skupini za kakovost **»gonilna sila« v gibanju za kakovost v izobraževalni organizaciji njen direktor ali ravnatelj. To se je zgodilo le malokdaj; zelo redko zlasti v srednjih šolah, ki izvajajo tudi izobraževanje odraslih.** Razlogov za to je lahko več, raziskovalno nam jih še ni uspelo preučiti. Na podlagi opazovanja pa sklepamo, da so to lahko: premajhna usposobljenost vodstva za dejavno vključevanje v procese za presojanje in zagotavljanje kakovosti, neprepoznavanje zahtev po večji kakovosti kot nujnega dela poslovne politike, premajhna konkurenčnost oz. zagotavljeni viri financiranja, ki ne silijo k poglobljenemu delu za večjo kakovost, preobremenjenost direktorjev/ravnateljev s poslovodnimi in pedagoško/andragoški opravili, hierarhični odnosi v izobraževalnih organizacijah, zaradi česar vodilni drugih članov skupine za kakovost niso prepoznavali kot enakovrednih sogovornikov, na srednjih šolah pojmovanje izobraževanja odraslih kot marginalnega dela ipd.
- Po koncu izpeljave prve samoevalvacije se je pogosto dogajalo, da je skupina za kakovost razpadla, ni pa bilo več niti notranje (ravnatelj, direktor) niti zunanje (ACS, MŠŠ) spodbude, ki bi osebe motivirala, da bi po vpeljanem načinu še naprej izvajalo samoevalvacijo ali jo ohranjalo vsaj v neki minimalni obliki. O razlogih direktorjev in ravnateljev smo govorili že prej, temu je treba dodati še **instrumentalno pojmovanje samoevalvacije** – kot da gre za projekt s svojim začetkom in koncem: ko sta MŠŠ in ESS prenehala financirati izvedbo samoevalvacije, je bilo konec tudi skrbi za samoevalvacijo.

II. Zgledi iz nekaterih drugih držav – primer Anglije, Irske in Nemčije

1. Konceptualizacija pri razvoju kakovosti izobraževanja odraslih

Anglija: Jedro konceptualizacije kakovosti izobraževalnega sistema v Angliji je odgovornost do študentov in širše skupnosti, kar velja tudi za nadaljnje izobraževanje oz. izobraževanje odraslih. Da bi zagotovili udejanjanje pravice javnosti do obveščenosti ter preglednost, je na vseh področjih izobraževalnega sistema **močno prisotna zunanja evalvacija**, predvsem **v obliki izobraževalne inšpekcije**. Drugi del nacionalnega koncepta kakovosti pa je načelo notranjega razvoja kakovosti in prav zato se poleg zunanjih evalvacijskih pristopov **spodbuja razvoj notranjih sistemov kakovosti v obliki samoevalvacije**.

Irska: Na splošno je mogoče ugotoviti, da se uveljavlja **princip komplementarnega dopolnjevanja zunanje evalvacije kakovosti s procesi samoevalvacije**, ki jih izvajajo izvajalci izobraževanja. Zunanjo evalvacijo izvajata šolska inšpekcija in organizacija FETAC (*The Further Education and Training Awards Council*). Pristojnosti šolske inšpekcije so določene v Zakonu o izobraževanju iz leta 1998; v splošnem gre za redne inšpekcijske preglede izobraževalnih organizacij, izobraževalnih programov, tudi različnih nacionalnih projektov v izobraževanju. Najpomembnejšo vlogo pri zunanjem presojanju kakovosti pa ima FETAC, ki opredeljuje: (1) Vsi izvajalci programov, ki vodijo do NPK, **morajo imeti vpeljan sistem kakovosti**, s katerim soglašata FETAC. Soglasje izvajalec pridobi, če je zmožen dokazati svoje sposobnosti za spremljanje, vrednotenje in izpopolnjevanje kakovosti programov in storitev za udeležence. FETAC preverja izpolnjevanje pogojev vsaj na vsakih pet let. (2) FETAC **potrjuje programe**, ki jih predložijo izobraževalne in druge organizacije, ki so pri njem registrirane. Programi morajo biti potrjeni pred izvajanjem. (3) FETAC **spremlja in evalvira programe**. Drug, pomemben vidik zagotavljanja kakovosti je **samoevalvacija**. Ta je komplementarni in najpomembnejši del zagotavljanja kakovosti tudi v izobraževanju odraslih. Izvaja se v skladu s splošnimi smernicami, ki veljajo v celotnem izobraževalnem

sistemu (*Looking at our School* 2003). Pomemben del usmeritev za izvajanje samoevalvacije v izobraževanju odraslih pa je opredelil tudi FETAC.

Nemčija: Pri izobraževanju odraslih so na zvezni ravni in na ravni dežel normativno opredeljeni **minimalni standardi za delo izobraževalnih organizacij za odrasle**, so pa skoraj vse dežele opredelile **dodatne standarde kakovosti** ali zahteve v zvezi s kakovostjo izobraževanja odraslih. Za kakovost izobraževanja odraslih je bilo pomembno leto 2004, ko je Zvezno ministrstvo za zaposlovanje naročilo zavodom za zaposlovanje, da lahko brezposelni prejmejo denarno podporo za izobraževanje le v tistih organizacijah, ki jih je certificiralo eno izmed zunanjih certifikacijskih teles. To je med drugim povzročilo, da ima v Nemčiji zelo veliko izobraževalnih organizacij standarde ISO, pa tudi EFQM. Hkrati je bil oktobra 2004 uveden certifikat kakovosti za celotno Nemčijo za vse izvajalce izobraževanja odraslih. Gre za k udeležencu usmerjeni certifikat kakovosti (verzija 2 – *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung* – LQW 2).

2. Pojmovanje kakovosti v izobraževanju odraslih

Anglija: Leta 2006 je vlada izdala belo knjigo z naslovom Nadaljnje izobraževanje: zviševanje spretnosti, izboljševanje življenjskih možnosti, ki ji je sledila nacionalna Strategija razvoja kakovosti z naslednjimi temeljnimi cilji: (1) Vsi udeleženci v nadaljnjem izobraževanju imajo **enak dostop do visokokakovostnega izobraževanja in usposabljanja**, v katerem si lahko pridobijo spretnosti, kompetence in znanje, ki jih potrebujejo pri delu in v življenju. (2) **Izobraževalna ponudba ustreza potrebam delodajalcev**, znanja, ki si jih odrasli pridobijo v izobraževanju, ustrezajo potrebam zaposlovalcev. (3) **Sistem nadaljnega izobraževanja se stalno izboljšuje**, izobraževalne organizacije so **motivirane za doseganje odličnosti**.

Irska: FETAC je kakovost izobraževalne organizacije, ki izvaja izobraževanje odraslih, opredelil z naslednjimi načeli: **Kakovost:** to je sposobnost identifikacije in zadovoljevanja potreb ter pričakovanj udeležencev izobraževanja. **Razvoj:** ta temelji na rednem spremljanju

dejavnosti in je središče celotnega procesa kakovosti. **Preglednost:** vsakemu, ki je kakor koli vpleten v proces izobraževanja, mora biti jasno, kakšna je v tem procesu njegova vloga in kaj lahko od tega procesa pričakuje. **Konsistentnost:** konsistentnost in poštenost, nepristranost do udeležencev izobraževanja so temeljni gradniki vseh procesov. **Kontekstualnost:** gre za pojmovanje, da je kakovost odvisna od konteksta. Izvajalci programov morajo zagotavljati izpeljavo določenih postopkov za zagotavljanje kakovosti, dopuščene pa so razlike v vsebini postopkov. **Odgovornost izvajalca izobraževanja:** izvajalec izobraževanja je odgovoren za vzpostavitev procesov za presojanje in razvijanje kakovosti. Temeljna spodbuda za razvoj mora biti izvajalčev proces samoevalvacije programov in dejavnosti.

Nemčija: Konceptualno se model LQW 2 naslanja na tri izhodišča: **učeci se je središče**, vanj mora biti usmerjen razvoj kakovosti izobraževalne organizacije in s tem tudi postopek ugotavljanja kakovosti; **cilj** procesov kakovosti **ni zgolj preizkušanje, ocenjevanje**, to naj postane **izhodišče za razvojne procese** v organizaciji; **model mora** biti enako uporaben tako za majhne kot velike organizacije, kar pomeni, da mora **omogočati raznolike pristope**.

2.1 Zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti

Anglija: Od leta 2001 se od vseh izvajalcev izobraževanja odraslih, ki so financirani iz javnih sredstev, zahteva, da imajo vzpostavljen notranji sistem kakovosti in izpeljujejo letno samoevalvacijo. Samoevalvacijsko poročilo je prvenstveno namenjeno njihovem razvoju, hkrati pa je namenjeno tudi lokalnim izobraževalnim oblastem (*Local learning and skill Council – LSC*). Sočasno pa postane samoevalvacijsko poročilo izhodišče za zunanjo inšpekcijo. Temeljni okvir za interne sisteme kakovosti je Skupni okvir za inšpekcijo (*Common inspection Framework for further education and skills* 2009). Poleg tega pristopa je bil v letu 2009 na področje izobraževanja odraslih vpeljan še en pristop, poimenovan Model odličnosti (*The Framework for Excellence*). Model je prvenstveno namenjen spremljanju in analizam rezultatov ter učinkov izobraževalnih organizacij na podlagi spremljanja kvantitativnih podatkov. Kvantitativni podatki o dosežkih posameznih izvajalcev naj bi

se primerjali z nacionalnim standardom, kar bi omogočilo primerjave med izvajalci.

Irska: FETAC opredeljuje sistem kakovosti z naslednjimi elementi: izvajalec mora imeti **jasno opredeljene principe in vrednote**, ki podpirajo njegovo delo na področju izobraževanja odraslih. Konkretno se mora to izražati v opredeljenem poslanstvu in politiki organizacije, da ji osebje lahko sledi, udeleženci izobraževanja in drugi pa vedo, kaj lahko pričakujejo. Jasni morajo biti **procesi vpeljevanja opredeljene politike na področju kakovosti**. Vzpostavljen mora biti **interni sistem spremljanja**, ki veljavno meri učinke posameznih procesov. Redno mora potekati **samoevalvacija**, ki omogoča tudi vključevanje **udeležencev in zunanjega evalvatorja**. Vzpostavljen mora biti **sistem ukrepanja na podlagi ugotovitev spremljanja in samoevalvacije**.

Nemčija: Z modelom LQW 2 se presoja 11 področij, ki so vsa podvržena zunanji presoji. **Postopek se začne s samoevalvacijo** izobraževalne organizacije ter s postavitvijo načel oziroma vizije, pa tudi z načrtovanjem ukrepov za izboljšave. Samoevalvacija poteka na vseh 11 področjih. Vsako področje ima dodana tri podpoglavja: »**natančnejša opredelitev**«, ki ima vlogo pojasnjevanja posameznega področja kakovosti, drugo podpoglavje so **standardi**, opredeljeni kot minimalne zahteve, ki se v postopku ocenjevanja brezpogojno preverjajo. Tretje podpoglavje zajemajo **možnosti dokazovanja**, kjer so navedeni primeri, kako lahko presojamo izpolnjevanje postavljenih standardov. Obvezna je dokumentacija procesa kakovosti z ustreznimi dokazili, ki podpirajo navedbe v samoevalvacijskem poročilu. **Sledi zunanje presojanje** – samoevalvacijsko poročilo pregledata dva neodvisna ocenjevalca in eden izmed ocenjevalcev obišče izobraževalno organizacijo. Nato je organizirana sklepna delavnica organizacije in eksternega certifikacijskega telesa, kjer se preveri zahtevani seznam, razčistijo odprta vprašanja in postavijo strateški razvojni cilji za naslednje obdobje. **Certifikat** za uporabo modela LQW ima omejeno veljavnost štirih let in ga izobraževalna organizacija lahko obnovi.

2.2 Razmerje med internim in eksternim presojanjem in razvijanjem kakovosti

Anglija: Konceptualizacija kakovosti, ki zajema tako vidik izkazovanja odgovornosti za kakovost kot vidik stalnega izboljševanja kakovosti, se kaže v tem, da pomeni sistem kakovosti kombinacijo notranje in zunanje evalvacije. Podatki iz samoevalvacij se uporabljajo v zunanjih presojah tako na ravni lokalnih šolskih oblasti kot na državni ravni (šolska inšpekcija). Na podlagi vpogleda v samoevalvacijsko poročilo in obiska v izobraževalni organizaciji inšpektorji ocenijo pet ključnih področij in pripravijo poročilo, ki ga dobi izvajalska organizacija, objavljeno pa je tudi na spletnih straneh izobraževalne inšpekcije (www.ofsted.gov.uk/reports). O objavi poročila na spletnih straneh izobraževalne inšpekcije so obveščene tudi institucije oz. telesa (npr. Svet za izobraževanje in učenje), ki financirajo dejavnost izobraževalne organizacije.

Irska: V procesu opisanega zagotavljanja kakovosti gre za tipičen proces akreditacije, ki je kombinacija notranjega sistema kakovosti (samoevalvacije) in zunanjega periodičnega presojanja kakovosti.

Nemčija: Prikazan pristop (LQW) je primer certificiranja kakovosti, kjer gre za kombinacijo samoevalvacije in zunanje presoje.

Uporaba mnenjskih kazalnikov, kombinacija mnenjskih in podatkovnih kazalnikov

Anglija: Samoevalvacija temelji na kombinaciji podatkovnih in mnenjskih kazalnikov. Objektivni podatki o dosežkih udeležencev se kombinirajo s pridobivanjem mnenj, stališč in ocen udeležencev, učiteljev in drugih pomembnih skupin. Podobno velja za zunanjo evalvacijo (inšpekcijo), saj je pomemben vir samoevalvacijsko poročilo, ki se mu doda tudi neposredno opazovanje (obisk) in pogovor (mnenjski kazalniki).

Irska: Kombinacija mnenjskih in podatkovnih kazalnikov o kakovosti je integrirana v sistem; pri samoevalvacijah je mnenje udeležencev obligatorno, zaželeno pa so tudi mnenja drugih interesnih skupin. Uporabljajo se tudi različne podatkovne baze tako na ravni izvajalcev kot na nacionalni ravni.

Nemčija: Način presojanja kakovosti in zbiranja podatkov v fazi samoevalvacije ni določen in je prepuščen vsaki posamezni organizaciji. Med instrumenti se uporabljajo vprašalniki in vodeni razgovori z učitelji, zaposlenimi, tudi s strankami. Pri dokazovanju trditev v samoevalvacijskem poročilu se uporablja tudi najrazličnejša dokumentacija.

Področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Anglija: Upoštevaajoč inšpekcijski okvir kakovosti se izobraževalne organizacije v **samoevalvaciji** usmerijo na pridobivanje podatkov in informacij, s katerimi odgovarjajo na vprašanja inšpekcije. Ta zadevajo **pet temeljnih področij kakovosti**, in sicer: Kakšni so **dosežki udeležencev**? Kako **učinkoviti so procesi učenja in poučevanja**? Koliko so programi in aktivnosti **ustrezni z vidika potreb in interesov udeležencev**? Kako je poskrbljeno za **svetovanje in pomoč udeležencem**? Kako učinkoviti so **procesni vodenja in upravljanja**? Na podlagi vpogleda v samoevalvacijsko poročilo in obiska v izobraževalni organizaciji **inšpektorji** ocenijo pet ključnih področij: (1) **splošno učinkovitost** pri uresničevanju potreb udeležencev, (2) **zmožnost izboljševanja**, (3) **dosežke udeležencev**, (4) **kakovost izpeljave** izobraževanja, (5) **vodenje in upravljanje** ocen: neustrezno, zadovoljivo, dobro, odlično. Model odličnosti vključuje sedem kazalnikov, in sicer: **zadovoljstvo udeležencev**, **prehodnost** udeležencev (v zaposlitev, nadaljnje izobraževanje ...), **zadovoljstvo delodajalcev**, **uspešnost** udeležencev, **finančno stanje**, **finančni menedžment in nadzor**, **denarna vlaganja glede na dosežke**.

Irska: FETAC je opredelil naslednja področja: **komunikacija**, **enakost**, **pridobivanje osebja in njegov razvoj**, **dostopnost**, **prehodnost in napredovanje**, **razvoj programov**, **njihovo izvajanje in spremljanje**, **pravična in dosledna podpora udeležencem**, **zaščita udeležencev**, **podjemniki/drugi izvajalci programov**, **samoevalvacija programov in dejavnosti**.

Nemčija: V modelu je opredeljenih 11 obveznih področij. **vizija**, **ugotavljanje potreb**, **ključni procesi**, **proces poučevanja in učenja**, **evalvacija izobraževalnega procesa**, **infrastruktura**, **vodstvo**, **osebje**, **kontrola**, **komunikacija s strankami**, **strateški razvojni cilji**. Poleg

določenih (obveznih) področij lahko uporabniki modela izberejo tudi kakšno dodatno področje.

2.3 Ravni presojanja in razvijanja kakovosti

Anglija: Temeljna raven je **raven izobraževalne organizacije**, ki je prvenstveno odgovorna za spremljanje in razvoj kakovosti lastne izobraževalne dejavnosti; če je financirana iz javnih sredstev, mora svojo odgovornost izkazovati tudi navzven. Pri tem gre za **raven lokalne skupnosti**, če je izobraževalna organizacija financirana iz sredstev na lokalni ravni, in za **državno raven**, če je dejavnost financirana iz javnih sredstev.

Irska: Spremljanje in samoevalvacije potekajo **na ravni izobraževalnih organizacij in programov**, iz dostopne literature pa ni bilo mogoče ugotoviti, ali se samoevalvacija uporablja tudi na ravni posameznega učitelja. Zunanje evalvacije potekajo tako na ravni posamezne izobraževalne organizacije kot na nacionalni ravni; pa tudi kot del mednarodnih primerjav.

Nemčija: Tudi pri modelu LQW je temeljna **raven izobraževalne organizacije**.

2.4 Uporaba ugotovitev

Anglija: Prvenstveno se ugotovitve, ki jih izobraževalna organizacija pridobi v procesih samoevalvacije, uporabljajo za **namene njenega lastnega razvoja**. Vendar morajo organizacije, ki so financirane iz javnih sredstev, o ugotovitvah poročati lokalnim oblastem in izobraževalni inšpekciji ter nekatere rezultate posredovati v nacionalne zbirke podatkov. Tovrstne ugotovitve in podatki se uporabljajo tudi za namene **nadaljnega razvoja izobraževalnega sistema**.

Irska: Rezultati spremljanj in samoevalvacij se uporabljajo predvsem kot vir informacij za načrtovanje nadaljnjega razvoja izobraževalnih organizacij. Rezultati zunanjih evalvacij pa se uporabljajo kot podlaga za zunanje svetovanje in pomoč izobraževalni organizaciji, pa tudi za pripravo nacionalnih poročil, ki se uporabljajo tudi kot orodje za načrtovanje nadaljnjega razvoja sistema izobraževanja.

Nemčija: Vsaka izobraževalna organizacija, ki je uspešno prestala preverjanje kakovosti, prejme certifikat o kakovosti z omejeno veljavnostjo štirih let.

3. Mehanizmi in pripomočki

Anglija: V podporo razvoju kakovosti izobraževalnih organizacij za odrasle je vzpostavljen spletni portal *The Excellence Gateway* z zbirkami dobrih praks, pripomočkov in instrumentov za presojanje in razvijanje kakovosti (<http://www.excellencegateway.org.uk/>). Zanimiva je tudi zbirka dobrih praks, ki jo je vzpostavila izobraževalna inšpekcija (OFSTED) in vsebujejo dobre prakse, ki jih inšpektorji srečujejo na svojih inšpekcijskih pregledih (<http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=goodpracticelatabase>). Izobraževalna inšpekcija zagotavlja podporo tudi z različnimi priročniki o postopkih samoevalvacije in zunanje evalvacije: <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance>. Za zbiranje in obdelavo podatkov v okviru Modela odličnosti je vzpostavljena nacionalna baza podatkov: poročila raziskav, statistične analize, zbirke podatkov, različna orodja za analizo podatkov (<http://www.thedataservice.org.uk/>). Za merjenje zadovoljstva udeležencev in delodajalcev Svet za izobraževanje in veščine vsako leto izvajalce obvesti o tem, kje je objavljena spletna anketa, s katero se izvaja letno spletno merjenje (<http://ffe.skillsfundingagency.bis.gov.uk/pi/learnerviews/>).

Irska: Inšpektorat: Pogledi na našo šolo (Priročnik za samoevalvacijo). Pojasnila in obrazci, ki se uporabljajo v procesu zunanje evalvacije. FETAC: Priročnik Zagotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih – politika in smernice za izvajalce. Priročnik s primeri: opredelitve politike kakovosti; Vodnik za zapis procesa presojanja kakovosti z ustreznim obrazcem. Kontrolni seznam za spremljanje kakovosti. Kontrolni seznam za samoevalvacijo. Informacije za udeležence izobraževanja – vodnik za izvajalce.

Nemčija: Obstaja spletna stran z navodili in informacijami za organizacije: <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=10-jahre-lqw>. Na njej je veliko strokovne literature, objavljeni so primeri iz prakse, vse potrebne informacije za prijavitelje, seznam nosilcev certifikata.

4. Razširjenost pristopov (konceptualizacij) in tudi pripomočkov

Anglija: Vse izobraževalne organizacije, ki so financirane iz javnih sredstev, morajo v skladu z zakonodajo izpeljevati samoevalvacijo, kot je opredeljena v modelu *Common inspection Framework for inspecting further education and skills (2009)*, ter sodelovati v zunanjih inšpekcijskih pregledih. Pristop *The Framework for excellence* se je začel vpeljevati šele v letu 2006 in se postopno vpeljuje v različne izobraževalne organizacije za odrasle. Modela ne vpeljujejo v visokošolsko izobraževanje odraslih niti vanj niso vključeni programi za mlajše odrasle.

Irska: Doslej je 856 izvajalcev izobraževanja odraslih, ki vključujejo 1613 podružnic, uskladilo svoj sistem kakovosti z zahtevami FETAC v zvezi s kakovostjo.

Nemčija: Model LQW je poleg modela poslovne odličnosti EFQM in standardov ISO najbolj razširjen model presojanja in razvijanja kakovosti v organizacijah za izobraževanje odraslih v Nemčiji. Uporablja ga 517 nemških izobraževalnih organizacij za odrasle in tudi 53 iz Avstrije.

5. Ovrednotenje sistema

Anglija: Pregled koncepta kakovosti, ki ga uporablja Anglija, pokaže na porazdelitev odgovornosti za kakovost med izvajalskimi organizacijami, lokalnimi oblastmi in nacionalno izobraževalno inšpekcijo. Izobraževalna inšpekcija v izobraževalnem sistemu ne skrbi zgolj za to, da izobraževalne organizacije ravnajo v skladu z zakonodajo, ampak ima tudi pomembno svetovalno in razvojno vlogo, ko na podlagi inšpekcijskih ugotovitev priporoča potrebne razvojne ukrepe. **Zaznane težave.** Razvidno je, da tako kot drugod po svetu tudi v Angliji iščejo ustrezno razmerje med spodbujanjem pristopov in podpornih strokovnih institucij, ki bi pripomogle k doseganju kakovostnega izobraževanja odraslih, ter zahtevami po racionalizaciji. Na področju izobraževanja odraslih so v zadnjih desetih letih ustanovili kar nekaj institucij, ki so bile namenjene skrbi za kakovost izobraževanja odraslih, a so bile tudi

hitro ukinjene oz. združene z drugimi institucijami¹⁵. Ob uvajanju Modela odličnosti so bile ob prvih izpeljavah zaznane težave, ker je bil model premalo prilagojen značilnostim izobraževalnih organizacij za odrasle in za izvajalske organizacije preveč kompleksen in prezahteven. Zato je bila v letu 2009/2010 pripravljena poenostavljena verzija.

Irska: Primer nazorno kaže, kako je skrb za kakovost integrirana v neko dejavnost. FETAC, ki je pravzaprav organ za potrjevanje kvalifikacij, je razvil celovit pristop k zagotavljanju kakovosti izobraževanja odraslih, saj tako zagotavlja kredibilnost svoje dejavnosti in celotnega sistema. K temu prav gotovo prispeva dejstvo, da so izvajalci izobraževanja odraslih veliko bolj kot drugi primorani izvajati procese ugotavljanja potreb in sami oblikovati izobraževalne programe, kar v drugem javnem izobraževanju ni tako pogosto. Zanimiv je pristop ovrednotenja samoevalvacijskega poročila, saj se tu pojavi zunanji ocenjevalec. Poudariti kaže tudi zahtevo po ukrepanju na podlagi ugotovitev samoevalvacije.

Nemčija: Opisani model je nastal prav za potrebe izobraževalnih organizacij, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. Očitno je, da v izobraževanju odraslih nekateri procesi zahtevajo posebne pristope; prav gotovo gre tu za tesnejšo povezanost z gospodarstvom in storitvami pri ugotavljanju potreb in v času izobraževanja, kar zahteva tudi nekoliko drugačne prijeme pri presojanju kakovosti ter vključevanje številnejših interesnih skupin v te procese. Treba pa je povedati, da je opisani model, ki je zelo podoben drugim modelom certificiranja, plačljiv, kar javnim izobraževalnim organizacijam vsekakor otežuje dostopnost. Dobra pa je kombinacija samoevalvacije in zunanje presoje.

Zaznane težave. Posebnih težav, ki bi bile opisane, v literaturi nismo odkrili. Zdi pa se razmisleka vreden podatek, da le 10 odstotkov

¹⁵ Tak je primer Inšpektorata za izobraževanje odraslih – ALI, ki je leta 2001 nastal iz prejšnjega Inšpekcijskega sveta za financiranje izobraževanja odraslih. Leta 2007 je bil ALI ukinjen, njegovo vlogo je prevzel OFSTED (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*). V letu 2006 je bila ustanovljena Agencija za razvoj kakovosti vseživljenjskega učenja, ki pa se je že leta 2008 združila s Centrom odličnosti, tako je bila ustanovljena Agencija za učenje in izboljševanje spretnosti (*Learning and Skills Improvement Agency – ISIS*), namenjena spodbujanju izboljšav in inovacij v nadaljnjem izobraževanju.

organizacij dobi certifikat takoj po preteku enega leta, 80 odstotkov pa mora uvesti nekatere izboljšave, da lahko prejmejo certifikat.

6. Analiza primerov dobre prakse: O katerih primerih bi veljalo razmisliti kot možnih in primernih za dograjevanje slovenskega sistema

Anglija: Glede na to, da je angleški sistem posebno močno razvil **vidike zunanje evalvacije**, bi ob dograjevanju konceptualizacije kakovosti v Sloveniji kazalo razmisliti, ali bi bil kateri od predstavljenih prijemov primeren za vpeljavo v naš sistem. S tega vidika se zdi zanimiv njihov najnovejši Model odličnosti, ki opredeljuje nekatere kazalnike učinkov, o katerih morajo poročati izobraževalne organizacije. Poglobljeno bi bilo smiselno tudi preučiti njihove **nacionalne zbirke podatkov** ter način dostopa do njih na spletnem portalu. Razmisliti kaže o **letnem (vsesplošnem) spletnem anketiranju o zadovoljstvu udeležencev in delodajalcev** z izobraževanjem.

Irska: Dobro bi bilo razmisliti o **institucionalni in programski akreditaciji v izobraževanju odraslih**. S tem bi vzpostavili minimalne standarde, kdo se lahko ukvarja s tem izobraževanjem (seveda v javnem izobraževanju) oz. kakšne standarde mora zagotavljati, česar zdaj ni. Vpeljali bi tudi periodične vpoglede v te organizacije, saj sedanji vpis v razvid te vloge ne opravlja.

Nemčija: Poudariti kaže primer **spletne podpore izvajalcem samoevalvacij**, kar bi bilo priporočljivo vpeljati tudi na različnih ravneh izobraževalnega sistema v Sloveniji. Kot primer dobre prakse bi navedli tudi **svetovalno podporo** izobraževalnim organizacijam med izvajanjem samoevalvacije.

III. Razvojni predlogi za presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih

1. Konceptualizacija

1.1 Konceptualna izhodišča

Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih je v dosedanjem razvoju izhajalo iz različnih konceptualnih izhodišč, večinoma odvisnih od tega, za kakšno izobraževanje gre in v kakšnem okolju (družbenem, ekonomskem itd.) poteka, kar smo vsaj pregledno prikazali v poglavju Splošen pregled uveljavljenih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih. Mislimo, da **ni potrebe in niti ne možnosti, da bi kakor koli poskušali bolj zblíževati konceptualna izhodišča in tudi pristope, ki bi se uporabljali v vsem izobraževanju odraslih**. Ne nazadnje pa številni pristopi, ki so v uporabi, kljub navidezni različnosti izhajajo iz iste filozofije, to je **filozofije celostnega upravljanja kakovosti**, le izvedbeni pristopi se razlikujejo.

Nekoliko drugače kaže razmišljati takrat, kadar imamo v mislih zgolj **javno izobraževanje odraslih**, torej tisti del izobraževanja odraslih, za katerega je z različnimi državnimi dokumenti (zakoni, resolucijami, strategijami ipd.) opredeljen javni interes, s katerim država izraža svojo namero in zavezo, da del izobraževanja odraslih zagotovi kot standard in možnost vsemu odraslemu prebivalstvu. Takrat je legitimno, da se na državni ravni opredelijo koncept, načela in možni pristopi k presojanju in razvijanju kakovosti, ki naj se uporabljajo v tem delu izobraževanja odraslih. V nadaljevanju bomo tako opredelili predloge za nadaljnji razvoj koncepta presojanja in razvijanja kakovosti javnega izobraževanja odraslih.¹⁶

Dosedanja teoretska spoznanja, preizkušeni koncepti in izkušnje, ki jih imamo s presojanjem in razvijanjem kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji, narekujejo, da nadaljnji razvoj (še naprej) gradimo na

¹⁶ V nadaljevanju bomo uporabljali termin »izobraževanje odraslih« za javno izobraževanje odraslih, razen če ni drugače navedeno.

naslednjih načelih:

- **strokovna avtonomnost** in s tem **prostovoljnost** pri odločanju za uporabo notranjih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih,
- **socialno mreženje** kot vir učenja med organizacijami, učitelji in drugimi strokovnimi delavci za razvoj kakovosti izobraževanja,
- **preglednost** procesov in rezultatov izobraževanja,
- **odgovornost** organizacij za izobraževanje in osebja v njih za kakovost procesov, rezultatov in učinkov izobraževanja,
- upoštevanje **interesne in relativne narave kakovosti** v celotnem procesu presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih,
- **vključevanje notranjih in zunanjih interesnih skupin** v procese presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih,
- **jasna razmejitev namena in ciljev notranjih in zunanjih pristopov** za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih, tudi kadar se oba pristopa kombinirata,
- **nenehni razvoj in kultura učenja,**
- **procesni prijem** – presojanje in povezovanje rezultatov in učinkov s procesi, ki do njih vodijo,
- **načrtnost** in **metodološka zasnovanost** procesov presojanja in razvijanja kakovosti.

Ta načela so podlaga za snovanje in uporabo različnih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti, pri čemer se njihova uporaba razlikuje v intenziteti in načinu uveljavljanja, odvisno od tega, ali gre za notranje ali zunanje procese presojanja in razvijanja kakovosti.

1.2 Notranje in zunanje presojanje kakovosti izobraževanja odraslih

Nadaljnji razvoj kaže usmerjati tako, da se uveljavljajo tako notranji kot zunanji pristopi za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja

odraslih, ki se med seboj sicer jasno razumejujejo, a komplementarno dopolnjujejo.

Notranji pristopi naj temeljijo na **samoevalvaciji kakovosti**, katere temeljni nosilci so izobraževalne organizacije in osebje, ki dela v njih. Glede na dobre rezultate, ki jih daje uporaba modela samoevalvacije Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje POKI, se v omrežju izobraževalcev odraslih priporoča uporaba tega modela, ki ga ob pilotni uporabi v posamezni organizaciji tudi denarno podpirajo nacionalna sredstva. To pa ne pomeni, da se izvajalci tega izobraževanja ne morejo strokovno avtonomno odločati za druge pristope k samoevalvaciji – nasprotno, izvajalci naj imajo možnost spoznavati različne pristope in jih preizkušati, da bi se tako lahko seznanili s pristopi, ki jim najbolj ustrezajo. To, kar je na nacionalni ravni določeno v zvezi z notranjimi pristopi pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja odraslih, je:

- izobraževalna organizacija, ki želi izvajati javno izobraževanje odraslih, mora imeti vpeljan vsaj en pristop k samoevalvaciji kakovosti, ki je kontinuiran in zajema celotno dejavnost izobraževanja odraslih,
- ne glede na model samoevalvacije, ki ga organizacija uporablja, mora biti razvidno, da model vsebuje naslednje: načrtovanje samoevalvacije, ki temelji na jasni metodologiji tako pridobivanja podatkov kot njihovega presojanja, izpeljavo samoevalvacije, presojo pridobljenih rezultatov samoevalvacije, načrtovanje ukrepanja na podlagi rezultatov samoevalvacije, evalvacijo rezultatov ukrepanja,
- izobraževalna organizacija je dolžna javno predstavljati, katere pristope k samoevalvaciji uporablja, katere so značilnosti tega pristopa in katere izboljšave je že uvedla na podlagi rezultatov samoevalvacije.

Možna dopolnitev sedanjega načina presojanja rezultatov samoevalvacij je vzpostavljanje **anonimnih nacionalnih baz rezultatov merjenja določenih kazalnikov**, ki bi jih izvajalci samoevalvacije (samo oni) uporabljali kot referenčne točke za presojo svojih rezultatov (v določenem času se npr. izvede merjenje določenega pojava v vseh organizacijah, ki to želijo; prikažejo se skupni rezultati vseh

sodelujočih). Gre za podobne primere, kot smo jih prikazali v analizi sistemov kakovosti v Veliki Britaniji.

Zunanji pristopi k presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja odraslih so v sedanji praksi manj razviti, zato kaže v prihodnosti več pozornosti nameniti prav njim, da bi tako dosegli celovitost sistema kakovosti na tem področju. Nedvomno obstajajo področja, ki jih je zaradi njihovega posebnega pomena ali posebne narave smiselno presojati tudi od zunaj, pa naj gre za vitalne nacionalne interese, interese nadaljnjega razvoja v stroki, interese financerjev itd. Kadar govorimo o zunanjem presojanju kakovosti izobraževanja odraslih, imamo v mislih različne pristope, ki izhajajo iz različnih ciljev in interesov.

Predlagamo, da bi v prihodnje razvijali:

- **Institucionalno in programsko akreditacijo:** številne strokovne evalvacije kažejo, da sedanja ureditev ni dobra, saj omogoča, da ustanove izvajajo javno izobraževanje odraslih ne glede na to, ali imajo za izvajanje dejavnosti izpolnjene vsaj minimalne pogoje, ki jih tudi vzdržujejo; s tem dovolj pogosto ogrožajo interes udeležencev in javni interes. Zato kaže uvesti institucionalno akreditacijo z minimalnimi standardi kakovosti za izvajalce dejavnosti in z zahtevo po periodičnem preverjanju ohranjanja teh standardov. Programska akreditacija je po svoje uveljavljena že zdaj v postopku vpisa v razvid izobraževalnih organizacij, zato je treba ob pripravi strokovnih rešitev za uvedbo akreditacije razmisliti, ali programsko akreditacijo uvesti v povezavi z institucionalno ali pa ohraniti sedanji način vpisa v razvid za programsko akreditacijo.
- **Zunanje spremljanje:** to naj bi zajemalo spremljanje procesov in rezultatov posameznih javnih izobraževalnih programov, nacionalnih projektov, uvajanje novosti ipd. Večinoma naj bi ga izvajali nacionalni javni zavodi na podlagi **srednjeročnih načrtov spremljanja, dogovorjenih s pristojnimi ministrstvi**, ki bi v ta namen zagotavljala tudi potrebna sredstva.
- **Zunanje preverjanje znanja/izidov:** pri izobraževanju odraslih je tako kot v drugih delih sistema zagotovljeno zunanje preverjanje rezultatov/izidov na ravni osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, ki je namenjeno presoji dosežene ravni znanja tako

posamezniku kot sistemu. Sedanji način je v tem trenutku videti ustrezen tudi z vidika izobraževanja odraslih, zato ga kaže ohraniti toliko časa, dokler morebiti ne nastanejo razlogi za ponovni razmislek o tem. Sistem zunanjega preverjanja znanja je z vidika izobraževanja odraslih priporočljivo operativno dopolniti le toliko, da bi bili izidi za izobraževanje odraslih na nacionalni ravni bolj transparentni.

- **Zunanje evalvacije:** te naj bi bile nacionalne in mednarodne. **Nacionalne zunanje evalvacije** naj bi bile namenjene presoji procesov, rezultatov in učinkov izobraževanja odraslih, pri čemer bi tako **zunanje nacionalne sistemske evalvacije** kot **zunanje nacionalne strokovne evalvacije** izvajali na podlagi **dolgoročnejšega načrta, določenega na Strokovnem svetu za izobraževanje odraslih**, izvajale pa razvojno-raziskovalne skupine, ki bi imele na voljo ustrezne razvojno-raziskovalne zmogljivosti. Občasno se mora Slovenija vključevati tudi v **mednarodne zunanje evalvacije**, namenjene presoji rezultatov in učinkov izbranih področij izobraževanja odraslih, da bi preverjali doseganje mednarodno postavljenih standardov kakovosti.

S povezavo samoevalvacije, akreditacije, spremljanja in zunanje evalvacije ter zunanjega preverjanja znanja bi ustvarili komplementarni sistem kakovosti izobraževanja odraslih, ki bi zagotavljal sprotne informacije o kakovosti procesov, njegovih rezultatov in učinkov tako na sistemski ravni kot na ravni posameznega izvajalca tega izobraževanja.

1.3 Ravni presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih in uporaba rezultatov

Predlagani komplementarni sistem notranjih in zunanjih evalvacij v marsičem določa tudi ravni, na katerih naj poteka presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih.

Samoevalvacija tako poteka **na ravni izobraževalne organizacije, na ravni posameznega programa** znotraj izobraževalne organizacije, **na ravni posameznega oddelka, skupine** in **na ravni posameznega učitelja, projektne skupine** ipd. Poteka pa lahko tudi med več

izobraževalnimi organizacijami skupaj, na ravni izvajalcev posameznega projekta, na ravni omrežja izvajalcev nekega programa, dejavnosti ali projekta. Rezultati samoevalvacije so na razpolago izključno izvajalcem samoevalvacije, ki pa jih lahko, če tako želijo, posredujejo tudi drugim. Namenjeni so samopreverjanju, razvojnemu delovanju in učenju.

Institucionalna akreditacija poteka na ravni posamezne institucije, ustanove, ki izvaja izobraževanje odraslih, **programska akreditacija** pa na ravni institucije, ki izvaja ali želi izvajati neki izobraževalni program ali projekt/program/dejavnost. V sistemu, kakor ga predlagamo, je edino akreditacija nadzorni mehanizem, ki lahko deluje tudi izločevalno na posameznega izvajalca, če ne dosega zahtevanih minimalnih standardov za izobraževalno organizacijo za odrasle ali za izvajanje programa. Posredno pa so standardi, ki se postavljajo za akreditacijo, in rezultati akreditacije sporočilo izvajalcem o ravni kakovosti, ki jo dosegajo ali bi jo morali dosegati pri kazalnikih, ki jih vključuje akreditacija.

Spremljanje po predlaganem načinu zajema v glavnem nacionalno raven, vendar lahko vsebuje tudi elemente spremljanja na ravni posameznega izvajalca nekega programa ali projekta. Tudi v tem, zadnjem primeru spremljanje temelji predvsem na načelu nenehnega razvoja in učenja in njegova vloga večinoma ni zunanja kontrola. Rezultati spremljanja so namenjeni usmerjanju strokovnega razvoja na nacionalni ravni, načrtovanju usposabljanj za izvajalce programa ali projekta.

Zunanje preverjanja znanja poteka na ravni posameznega udeleženca izobraževanja in ima zanj tudi vlogo kontrole doseganja nacionalnih standardov znanja tako s pozitivnimi kot z negativnimi posledicami. Hkrati pa je zunanje preverjanje znanja tudi mehanizem, s katerim na nacionalni ravni preverjamo doseganje nacionalno opredeljenih standardov znanja in ima zato pomemben informativen učinek za sistem izobraževanja odraslih nasploh.

Zunanje evalvacije naj bi večinoma potekale na nacionalni ravni, na ravni sistema in ne bi bile namenjene presojanju posameznega izvajalca, posameznega učitelja ali posameznega udeleženca. Rezultati zunanjih evalvacij so pomembni za razvoj sistema in strokovnega delovanja v celotnem omrežju izvajalcev izobraževanja odraslih.

1.4 Področja presojanja in razvijanja kakovosti

Tudi področij presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih ni mogoče določiti brez odvisnosti od pristopa, ki se uporablja.

Za **samoevalvacijo** je bil v okviru nacionalnega modela za presojanje in razvijanje kakovosti POKI opredeljen niz področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti, ki se z njo presojujejo. Podrobneje smo jih predstavili v delu, kjer smo opisali sedanji sistem presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Povedati je treba, da so bila področja, podpodročja in kazalniki opredeljeni predvsem na formalnem izobraževanju odraslih in so se tu tudi največ uporabljali. Več kot osemletna uporaba teh področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti kaže, da v glavnem ustrezajo potrebam tistih, ki izvajajo samoevalvacije, res pa je tudi, da bi bilo treba v kratkem opraviti temeljito presojo, ali je treba določena področja, podpodročja in kazalnike spremeniti, izločiti ali dopolniti.

Temeljita presoja mora vključevati tudi razmislek, kateri izmed opredeljenih področij, podpodročij in kazalnikov je primeren za uporabo v javnem neformalnem izobraževanju odraslih, kaj pa bi morali za namene presojanja in razvijanja neformalnega izobraževanja odraslih še dodati ali spremeniti.

Omenili smo že, da samoevalvacija lahko poteka tudi na ravni dejavnosti ali projektov, namenjenih izobraževanju odraslih. Že razvita področja, podpodročja in kazalniki v okviru modela POKI so za presojo in razvoj kakovosti v teh primerih malo uporabna. Uporabna pa sta koncept in metodologija oblikovanja področji, podpodročij in kazalnikov.

Glede na to, da niti **institucionalna** niti **programska akreditacija** še nista del sistema presojanja in razvijanja kakovosti, niso v tem primeru opredeljena niti področja in kazalniki, ki bi se preverjali v procesu akreditacije. Nekaj izkušenj v slovenskem prostoru z akreditacijami sicer že imamo, nekaj bi jih lahko povzeli iz postopkov razpisa v razvid. Vsekakor je pred uvedbo akreditacije treba pripraviti temeljita strokovna izhodišča, da ne bi stvari postavljali preveč na pamet, saj naj bi imela akreditacija, kot smo že navedli, pomembne učinke na posamezne izvajalce, pa tudi na sistem izobraževanja odraslih nasploh.

Področja, podpodročja in kazalniki, ki naj bi se upoštevali pri **spremljanju** ali **zunanjih evalvacijah**, se določajo sproti in so odvisni od vsakokratne vsebine spremljanja ali zunanje evalvacije.

Za **zunanje preverjanja znanja** imamo v celotnem sistemu izobraževanja že opredeljene načine določanja standardov znanja in z vidika izobraževanja odraslih za zdaj ni potrebe, da bi se spreminjal.

1.5 Metode za presojanje kakovosti izobraževanja odraslih

Na splošno je treba ugotoviti, da kaže v procesih presojanja kakovosti izobraževanja odraslih **podpirati uporabo tako mnenjskih kot podatkovnih kazalnikov**. Seveda so metode močno odvisne od pristopa k presojanju kakovosti (zunanja evalvacija, samoevalvacija) in od ciljev, ki pogosto določajo tudi metode. Na splošno je mogoče reči le, da kaže podpirati uporabo tako **kvantitativnih kot kvalitativnih metod**.

Izkušnje pa kažejo, da je uporaba metod za presojanje kakovosti pri samoevalvacijah močno odvisna od znanja izvajalcev samoevalvacij; raven metodološkega znanja pa v povprečju ni visoka. Zato je nujno, da je na voljo usposabljanje za uporabo različnih metod za presojanje kakovosti.

2. Pogoji za nadaljnji razvoj sistema presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih

Prikazani koncept sistema kakovosti v izobraževanju odraslih je deloma povzet po sedANJI ureditvi v praksi, v velikem delu, zlasti v tistem, ki se nanaša na zunanje presojanje kakovosti, pa še ni razvit. Tako vzdrževanje in nadaljnji razvoj že uveljavljenih pristopov kot tisto, kar še ni vpeljano, zahteva celo vrsto ukrepov, ki morajo medsebojno učinkovati sočasno, da bi koncept lahko zaživel celovito in bil učinkovit. Ukrepi so naslednji:

1. **Razvojno-raziskovalno delo v podporo procesom razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih:** Koncepti, modeli in pristopi za razvoj kakovosti, vpeljevanje v prakso, evalvacija njihovih učinkov –

vse to lahko temelji le na resnem raziskovalnem in razvojnem delu. Zagotoviti je treba delovanje razvojnega jedra, ki se bo ukvarjalo z:

- nadaljnjim razvojem konceptov kakovosti v izobraževanju odraslih,
- razvijanjem pristopov in modelov kakovosti, primernih za posamezna področja izobraževanja odraslih,
- evalvacijo in izpopolnjevanjem že uveljavljenih modelov in pristopov,
- pripravo predlogov za ministrstva in Strokovni svet za izobraževanje odraslih za dolgoročno načrtovanje spremljanja in zunanjih evalvacij,
- razvijanjem različnih podpornih inštrumentov za izvajanje samoevalvacij in evalvacij,
- zagotavljanjem vsaj minimalne slovenske strokovne literature v zvezi s kakovostjo.

Takšno razvojno jedro za izobraževanje odraslih je bilo v preteklosti na Andragoškem centru Slovenije, a se je pozneje ukinilo, tako da zdaj tam deluje le še del tega jedra. Če želimo uveljaviti opisani koncept oz. ga še prej strokovno natančneje opredeliti, je treba:

- okrepiti razvojno jedro za podporo nadaljnjemu razvoju sistema kakovosti izobraževanja odraslih na Andragoškem centru Slovenije ali/in
- razmisliti o možnosti, da bi se maloštevilni strokovnjaki za kakovost izobraževanja, ki jih imamo v Sloveniji, združili v neki novi organizacijski obliki, ki bi bila npr. lahko tudi del nove Javne agencije za kakovost v visokem šolstvu, ki bi s tem seveda morala razširiti svojo dejavnost na celoten sistem izobraževanja v Sloveniji.

2. Normativna ureditev sistema kakovosti izobraževanja odraslih:

Sistem kakovosti izobraževanja odraslih, razen v delu, ki posega na srednješolsko in višješolsko izobraževanja, ni normativno urejen. Dejstvo je tudi, da ni zaželjena podrobna normativna ureditev, saj bi s tem lahko kaj hitro po nepotrebnem posegli v strokovno avtonomijo

izvajalcev izobraževanja odraslih ali kako drugače administrativno omejili področje. Normativno pa bi bilo treba podpreti:

- minimalne zahteve za izvajanje samoevalvacij,
- akreditacijo,
- vlogo Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih pri načrtovanju zunanjih evalvacij,
- vlogo javnih zavodov pri izvajanju spremljanj,
- denarne vire za delovanje sistema kakovosti.

3. Sredstva za delovanje sistema kakovosti izobraževanja odraslih:

Opisani sistem lahko deluje le, če so zanj zagotovljene vse potrebne razmere – nekatere smo opisali že v drugih poglavjih. Enako pomembno je tudi, da so za njegovo delovanje **zagotovljeni vsaj minimalni, a stabilni viri denarja**. Gre za sredstva za:

- razvojno delo na področju kakovosti izobraževanja odraslih na nacionalni ravni,
- vzpostavitev in delovanje akreditacijskega sistema,
- izvajanje spremljanja na nacionalni ravni,
- izpeljevanje nacionalnih in mednarodnih zunanjih evalvacij,
- zunanje preverjanje znanja,
- vključitev študijskih vsebin o kakovosti izobraževanja v dodiplomske in podiplomske študijske programe,
- izvajanje usposabljanja izvajalcev s področja kakovosti,
- promocijo kakovosti izobraževanja odraslih,
- spodbujanje izvajanja samoevalvacij in delovanja svetovalcev za kakovost.

V preteklosti se je kot zelo dobra izkazala rešitev, da je država, tudi zato, da bi izobraževalne organizacije motivirala za sistematično delo na področju kakovosti, izobraževalnim organizacijam, ki so prvič izvajale samoevalvacijo po nacionalno priznanem modelu, zagotovila nekaj sredstev, namenjenih za usposabljanje in vzpostavitev sistema. Predlagamo, da se ta način ohrani tudi po letu 2013, ko se konča v te namene predvideno sofinanciranje iz sredstev Evropskega socialnega sklada – da se **torej zagotavljajo denarne spodbude izobraževalnim**

organizacijam, ki bodo prvič izvajale samoevalvacijo po nacionalno priznanem modelu.

Druga denarna podpora pa naj bo namenjena delovanju **svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih**, ki bi sicer prihajali iz vrst učiteljev in drugih strokovnih delavcev – njihovo usposabljanje in delovanje v določenem časovnem obsegu letno pa naj bosta namensko denarno podprti.

4. **Izobraževanje in usposabljanje:** Sistematično delo pri razvoju kakovosti izobraževanja odraslih zahteva precej raznoliko in specialno znanje, ki ga v tem trenutku ni dovolj. Da bi se stanje izboljšalo, predlagamo, da:

- se v dodiplomske in podiplomske študije vseh smeri, ki usposabljujejo za pedagoško in andragoško delo, vključijo moduli oz. vsebine s področja načrtovanja in upravljanja kakovosti,
- se ohrani in nato razvija sistem usposabljanja, ki ga za izvajanje samoevalvacij v izobraževanju odraslih izvaja Andragoški center Slovenije.

5. **Svetovanje v procesih presojanja in razvijanja kakovosti:** Predstavljeni koncept kakovosti v izobraževanju odraslih, katerega pomemben del temelji na stalnem izvajanju samoevalvacij v celotnem omrežju izvajalcev tega izobraževanja, je treba podpreti tudi s svetovalnim delom, ki bo izvajalcem omogočalo podporo pri izvajanju samoevalvacij. Svetovalno delo naj se razvija na dveh ravneh:

- V posameznih omrežjih izobraževalnih organizacij se vzpostavijo svetovalci za kakovost, ki so usposobljeni za pomoč pri načrtovanju in izvajanju samoevalvacij ter drugih procesov kakovosti. Delo opravljajo deloma profesionalno, na razpolago so več organizacijam, npr. vsem v nekem omrežju v regiji. Pilotno je bila vzpostavitev svetovalcev za kakovost že preizkušena, treba pa je še podrobneje strokovno opredeliti njihovo vlogo in zagotoviti njihovo sistemsko umestitev.

- Na nacionalni ravni svetovalno vlogo opravlja Andragoški center Slovenije.

6. **Druga strokovna podpora izvajalcem samoevalvacij:** Poleg izobraževanja in svetovanja so lahko pomembna podpora in spodbuda uveljavljanju samoevalvacij v omrežju izvajalcev programov, dejavnosti in projektov izobraževanja odraslih tudi nekateri drugi ukrepi. Gre za:

- nadaljnji razvoj baze pripomočkov, vodil, protokolov in podobnih dokumentov, ki jih izobraževalne organizacije ali drugi uporabljajo za načrtovanje in izpeljavo samoevalvacij,
- zagotavljanje zahtevnejše, a tudi poljudne strokovne literature v podporo načrtovanju in izpeljavi procesov presojanja in razvijanja kakovosti,
- vzdrževanje in nadaljnji razvoj spletne zbirke vprašanj za presojanje kakovosti, ki se lahko razvije tudi v že omenjeno nacionalno bazo rezultatov merjenja določenih kazalnikov, ki bi bile za izvajalce samoevalvacije uporabne kot referenčna točka za presojo njihovih rezultatov,
- razvoj nacionalne spletne zbirke dobrih praks s področja presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih, v katero bi primere dobrih praks (opis pristopov, pripomočke za samoevalvacijo idr.) prispevale izobraževalne organizacije, ki so na področju presojanja in razvijanja kakovosti že naredile velike razvojne korake. Iz takšne zbirke pa bi lahko črpale izobraževalne organizacije, ki potrebujejo novo znanje, pripomočke itd.

7. **Promocija kakovosti v izobraževanju odraslih:** Naša ocena je, da so za uveljavljanje **kulture kakovosti** zelo pomembne različne spodbude, ki najprizadevnejše in tiste, ki dosegaajo najboljše rezultate, nagrajujejo. Zato je treba:

- širiti krog dobitnikov zelenega znaka POKI, ki je namenjen tistim, ki sistematično izvajajo samoevalvacijo in to dokažejo z izpolnjevanjem meril, ki so že opredeljena,

- še naprej podeljevati priznanja ACS za kakovost (ta se podeljujejo na nacionalni prireditvi vsaki dve leti na podlagi izbora posebnega odbora, ki ga sestavljajo ugledni strokovnjaki),
- **promovirati** dobitnike znaka in priznanj pri financerjih, ustanoviteljih, uporabnikih,
- **razviti nacionalne nagrade za kakovost**,
- **javno promovirati kakovostne dosežke**,
- preučiti možnosti, da se na nacionalni ravni združijo priznanja in nagrade za kakovost z različnih ravni izobraževalnega sistema (npr. priznanja ACS, Jabolko kakovosti, ki ga podeljuje CMEPIUS, nagrade Zavoda za šolstvo, Centra za poklicno izobraževanje ipd.).

Viri in literatura

- Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Bingham, C., Sidorkin, A. M. (ur). (2004). *No Education Without Relation*. New York. Peter Lang Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education.
- Brenk, E. (2009). Pregled ponudbe izobraževanja odraslih v šolskem letu 2008/2009 – Poročilo in analiza. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Burrows, A., Harvey, L., in Green, D. (1992). *Is Anybody Listening? Employers Views on Quality in Higher Education*. Birmingham: QHE.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute.
- Easton, P. A. (1997). *Sharpening our tools: Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education, German Foundation for international Development.
- Friedman, A. L., Miles, S. (2006). *Stakeholders, Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage.
- Harvey, L., Green, D. (1993). *Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1.

Imai, M. (1986). *Kaizen: the Key to Japan's Competitive Success*. New York: McGraw-Hill.

Klemenčič, S. (2006). *Izzivi in dosežki pri razvoju kakovosti izobraževanja odraslih*. Portorož: Šola za ravnatelje.

Klemenčič, S., Možina, T. (2003). *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI, Koncept, uvajanje in nekaj rezultatov*. Gradivo za obravnavo na strokovnem svetu za izobraževanje odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Možina, T. (2006). *Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih – dosežki in načrti*. Neobjavljeno gradivo Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih.

Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T. (2003). *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Kazalniki kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kroflič, R. (1994). *Evalvacija visokošolskega kurikulumuma kot sestavni del planiranja*. V: *Sodobna pedagogika*, št. 4–5, str. 236–346.

Kump, S. (1995). *Preverjanja kakovosti in načrtovanja visokega šolstva: zaključno poročilo o rezultatih opravljenega znanstveno-raziskovalnega dela na področju aplikativnega raziskovanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kump, S. (1995). *Samoevalvacija v visokem šolstvu*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.

Maessen, R., Seters, P., Van, Rijckevorsel, E., Van (2003). *Circles of Stakeholders*. International CRS Conference *Managing on the Edge: Shifts in the Relationship between Responsibility, Governance and Sustainability*, University of Nijmegen, Netherlands.

Medveš, Z. (2000). *Kakovost v šoli*. V: *Sodobna pedagogika* št. 4, str. 8–26.

Mitchell, R. K., Agle, R. B., Wood, Donna, J. (1997). *Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts*. *Academy of Management Review*, 22, št. 4, str. 853–86.

Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju*. *Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*, Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2009). *Primerjalna analiza mnenj in stališč izvajalcev*

srednješolskega in višješolskega izobraževanja odraslih o vprašanih kakovosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2010). Percepcije kakovosti, pomen omrežij in zadovoljstvo uporabnikov v izobraževanju odraslih. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Možina, T., Klemenčič, S. (2007). Razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoška spoznanja.

Možina, T., Klemenčič, S. (2007). Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih. Ljubljana: Republiški izpitni center.

Možina T., Klemenčič S. (2007). Usposabljanje in svetovanje za uporabo modela POKI. Ljubljana: Andragoška spoznanja.

Možina, T., Klemenčič, S., Hlebec, V. (2004). Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Vprašanja za presojanje kakovosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Nacionalni program izobraževanja odraslih: strokovne podlage. Zv. 2, Cilji, dejavnosti, utemeljitve (1999). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 8/2008).

Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values*, New York.

Pravilnik o vodenju razvida izvajalcev javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 10/2009 z dne 9. 2. 2009)

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji, Ur. l. RS 70/2004.

Rice, S., Burbules, N. C., (1992). *Communicative virtues and educational relations*. University of Illinois.

Stufflebeam, D. L. (1983/2000). *The CIPP Model for Program Evaluation*. V: *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Madaus, G. F., Scriven, M. in Stufflebeam, D. (uredniki). Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, str. 117–41.

Zakon o izobraževanju odraslih; Ur. l. RS, 12/1996, 86/2004.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ur. l. RS, št. 79-3449/2006

Zakon o visokem šolstvu Ur. l. RS 39/1995, 18/1998, 35/1998, 99/1999, 64/2001, 100/2003.

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, 86/2004.

Zech, R. (2004). Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch. Auflage Januar 2004. Hannover: Expressum-Verlag.

Zech, R. (2004). Learner-Oriented Quality Development for Further Education. LQW.

Zorić, M. (2002). Evalvacija učinkov implementacije modela POKI v organizacije za izobraževanje odraslih. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Zorić, M. (2004). Evalvacija v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoška spoznanja.

Common inspection Framework for further education and skills, 2009

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance/Browse-all-by/Other/General/Common-inspection-framework-for-further-education-and-skills-2009>

Further Education: Raising Skills, Improving Life Chances, <http://www.official-documents.gov.uk/document/cm67/6768/6768.pdf>

<http://www.cpi.si/leonardo-da-vinci-projekti/zakljuceni-projekti/recall.aspx>

http://www.siq.si/ocenjevanje_sistemov_vodenja/storitve/model_nvo/index.html

http://www.mirs.gov.si/si/delovna_podrocja/prspo/nacionalna_nagrada_za_kakovost/dobitniki_prspo/

http://www.mju.gov.si/si/prijazna_in_ucinkovita_uprava/politika_kakovosti/

http://www.zzv-lj.si/index.php?page=static&item=11&get_treerot=5

<http://www.fetac.ie/>

<http://www.fetac.ie/qa/qa2.htm#Self-Evaluation>

http://www.fetac.ie/qa/Policy_and_Guidelines_on_Provider_QA_v1.3.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IE_EN.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_EN.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/UN_EN.pdf

<http://www.artset-lqw.de/cms/>

<http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=aus-der-praxis>

<http://www.die-bonn.de/>

<http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=83>

Programoteka ACS, <http://programoteka.acs.si/>

Peer review on self-assessment: Slovenia: adult education only / Tanja Možina, Sonja Klemenčič.

<http://communities.trainingvillage.gr/quality>

OFSTED, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
<http://www.ofsted.gov.uk/>

Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland (2008/2009), The Data Service: <http://www.thedataservice.org.uk/>

The care for quality in adult education (2003) [Elektronski vir]: the case of Slovenia / Sonja Klemenčič, Tanja Možina Način dostopa (URL): <http://communities.trainingvillage.gr/quality>. V: Quality assurance in VET [Elektronski vir]. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training = CEDEFOP.

The Excellence Gateway. (<http://www.excellencegateway.org.uk/>).

The Framework for excellence. <http://ffe.skillsfundingagency.bis.gov.uk/>

