



Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education

**PRIMERJALNA ANALIZA MNENJ IN STALIŠČ
IZVAJALCEV SREDNJEŠOLSKEGA IN VIŠJEŠOLSKEGA
POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA
ODRASLIH O VPRAŠANJIH KAKOVOSTI**

**Vključenost interesnih skupin ter načini sodelovanja pri
vprašanjih kakovosti v omrežjih izvajalcev odraslih**

December 2009

Andragoški center Slovenije

**PRIMERJALNA ANALIZA MNENJ IN STALIŠČ IZVAJALCEV
SREDNJEŠOLSKEGA IN VIŠJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA
IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH O VPRAŠANJIH KAKOVOSTI – Vključenost
interesnih skupin teh načini sodelovanja pri vprašanjih kakovosti v
omrežjih izvajalcev odraslih**

Nosilec naloge: Andragoški center Slovenije

Avtorica: mag. Tanja Možina

Pri izpeljavi študije so sodelovale še: Sonja Klemenčič, Petra Šmalcelj

Jezikovni pregled: Vlasta Kunej

Kraj in čas izdaje: Ljubljana 2009

Objavljeno na spletni strani: <http://poki.acs.si/koticek/dokumenti/>



Izpeljavo študije je omogočilo Ministrstvo za šolstvo in šport.

VSEBINA

1	UVOD	4
2	METODOLOGIJA	5
2.1	VSEBINSKI SKLOPI IN VPRAŠANJA.....	5
2.2	VKLJUČENI SUBJEKTI.....	6
2.3	UPORABLJENE METODE ZA ZBIRANJE PODATKOV.....	6
2.4	DOLOČITEV VZORCA.....	6
2.5	OBLIKOVANJE INSTRUMENTARIJA	13
2.6	IZPELJAVA ZBIRANJA PODATKOV IN ODZIV.....	14
2.7	METODE, UPORABLJENE PRI ANALIZI PODATKOV.....	17
3	REZULTATI	19
3.1	VLOGA INTERESNIH SKUPIN V PROCESIH KAKOVOSTI.....	19
	<i>Načini sodelovanja interesnih skupin v procesih kakovosti</i>	19
	<i>Pomembnost sodelovanja interesnih skupin v procesih kakovosti</i>	26
3.2	PRENOS ZNANJA IN DOBRE PRAKSE V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI TER V OMREŽJIH	31
	<i>Spodbude in ovire za prenos znanja in dobre prakse v izobraževalni organizaciji</i>	32
	<i>Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih</i>	52
	<i>Stališča o vplivu vrste izobraževalne organizacije na kakovost</i>	62
4	TEMELJNE UGOTOVITVE IN NJIHOVA UPORABNOST ZA NADALJNI RAZVOJ KAKOVOSTI NA INSTITUCIONALNI RAVNI	69
4.1	TEMELJNE UGOTOVITVE IZ ANALIZE MNENJ IN STALIŠČ PRAKTIKOV IZ IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ ZA ODRASLE.....	69
4.2	SMERNICE ZA NADALJNI RAZVOJ KAKOVOSTI NA INSTITUCIONALNI RAVNI.....	76
5	VIRI	81
6	PRILOGE	90

1 UVOD

Andragoški center Slovenije je leta 2007 v omrežju izvajalcev formalnega srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter v omrežju višjega strokovnega izobraževanja opravil obsežno empirično raziskavo, namenjeno preučitvi nekaterih pomembnih vprašanj nadaljnega razvoja kakovosti izobraževanja odraslih. Temeljni cilj raziskave je bil pridobiti odgovore na vprašanja, kaj opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle, koliko so pomembni različni načini notranje skrbi za kakovost dela izobraževalne organizacije – samoevalvacija, kakšna je vloga različnih interesnih skupin v samoevalvacijskih procesih, koliko so za kakovost dela izobraževalne organizacije pomembni različni prijemi za zunanje presojanje kakovosti, kateri kazalniki kakovosti naj bodo predmet zunanjega presojanja kakovosti ter kakšna je kakovost sodelovanja v omrežjih izvajalcev izobraževanja odraslih, ko gre za vprašanja razvoja kakovosti.

Mnenja in stališča do obravnavanih vprašanj so bila zbrana z metodo anketiranja. V anketiranju je sodelovalo 42 izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje odraslih po javno-veljavnih izobraževalnih programih ter 19 višjih strokovnih šol. Ankete je izpolnilo 37 ravnateljev, 45 vodij izobraževanja odraslih, 194 in 377 udeležencev s področja srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter 18 ravnateljev, 18 referentov, 104 predavatelji ter 245 študentov višjih strokovnih šol.

V prvi fazi analize smo najprej oblikovali dve separateni poročili, v katerih so prikazana mnenja in stališča posameznega omrežja.¹ Z rezultati, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, pa prikazujemo primerjalno analizo mnenj in stališč vprašanih v omrežju izobraževalnih organizacij srednješolskega in višješolskega izobraževanja odraslih. V analizi, ki jo prikazujemo v tem poročilu, smo proučevali, kakšna je po mnenju vprašanih vloga različnih interesnih skupin pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji. Pri tem nas je še posebno zanimalo, koliko so vključeni doslej že sodelovali pri presojanju in razvijanju kakovosti v njihovi izobraževalni organizaciji. Zanimalo nas je tudi kakšna je kakovost povezovanja in sodelovanja v omrežjih izobraževalnih organizacij, ki izobražujejo odrasle, ter kakšni so pogoji in spodbude za prenos in ustvarjanje novega znanja med zaposlenimi v organizaciji ter v omrežjih izobraževalnih organizacij.

V letu 2009 smo na osnovi opravljenih separatenih raziskovalnih študij opredelili celovit pristop nadaljnega razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih. V zaključnem delu te študije predstavljamo tiste prvine omenjenega pristopa, ki se navezujejo na nadaljnji razvoj omrežij kakovosti v izobraževanju odraslih ter spodbujanje prenosa znanja in dobrih praks, kakor tudi vključevanja različnih interesnih skupin v procese kakovosti izobraževanja odraslih.

Mag. Tanja Možina

¹ Mnenja in stališča vprašanih na višjih strokovnih šolah so zbrana v raziskovalnem poročilu: Možina, T., Klemenčič, S. (2007). Nekatera vprašanja nadaljnega razvoja kakovosti na višjih strokovnih šolah, Skupnost višjih strokovnih šol, še neobjavljeno besedilo. In: Možina, T., Klemenčič, S. (2008). Zaključno raziskovalno poročilo o oblikovanju nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti ter notranjem in zunanjem presojanju kakovosti v izobraževanju odraslih, Andragoški center Slovenije.

2 METODOLOGIJA

2.1 Vsebinski sklopi in vprašanja

V nadaljevanju prikazujemo vsebinske sklope, ki smo jih proučevali v študiji. Izhajali smo iz teoretskih spoznanj s področja opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti in v omrežju izobraževanja odraslih v Sloveniji zbrali mnenja, stališča in ocene o nekaterih pomembnih vprašanih presojanja in razvijanja kakovosti. Analizira smo mnenja in stališča o teh vprašanih, ki smo jih zbrali v dveh omrežjih izobraževanja odraslih, in sicer v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo srednješolsko javnoveljavno poklicno in strokovno izobraževanje odraslih (srednje šole, ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije), ter na višjih strokovnih šolah, ki izpeljujejo tudi izredno izobraževanje. Izsledke bomo v nadaljevanju prikazovali primerjalno.

Vsebinski sklopi

Temeljne vsebinske sklope empiričnega dela študije smo zasnovali tako, da bi z njimi pridobili čim več mnenj in stališč, s katerimi bi lahko preverili, koliko so danes v praksi izobraževanja odraslih že uveljavljena nekatera spoznanja o pomenu vključevanja interesnih skupin v procese opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti ter pomenu izgrajevanja kakovostnih odnosov oz. izgrajevanju socialnega kapitala. Hkrati smo želeli pridobiti mnenja in stališča, ki bi načrtovalcem razvoja tega področja pomagala pri dopolnjevanju načinov opredeljevanja kakovosti ter notranjih načinov presoje kakovosti v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih. V tej analizi predstavljamo rezultate, ki zajemajo naslednje vsebinske sklope.

Preglednica 1: Temeljni vsebinski sklopi

VIDIK (PROBLEMATIKA, VSEBINSKI SKLOP)	
1	SODELOVANJE INTERESNIH SKUPIN PRI OPREDELJEVANJU, PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI
2	POMEN OMREŽIJ IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ PRI SKRBI ZA KAKOVOST, PRETOK ZNANJA IN DOBRE PRAKSE

Natančneje smo pridobili in raziskali mnenja ter stališča o tehle vprašanih:

- Kakšna je po mnenju vprašanih vloga različnih interesnih skupin v samoevalvaciji. Pri tem nas je še posebno zanimalo, koliko so vključeni doslej že sodelovali pri presojanju in razvijanju kakovosti v njihovi izobraževalni organizaciji.
- Kakšna je kakovost povezovanja in sodelovanja v omrežjih izobraževalnih organizacij, ki izobražujejo odrasle, ter kakšni so pogoji in spodbude za prenos in ustvarjanje novega znanja med zaposlenimi v organizaciji ter v omrežjih izobraževalnih organizacij.

2.2 Vključeni subjekti

V empirični del študije smo vključili subjekte, ki so v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter višješolskega izobraževanja nosilci poglavitnih vlog v načrtovanju in izpeljavi izobraževanja v izobraževalni organizaciji. Zajeli smo tele subjekte:

Preglednica 2: Vključeni subjekti

VKLJUČENI SUBJEKTI	
IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE, KI IZPELJUJEJO SREDNJEŠOLSKO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	
1	Ravnatelji
2	Učitelji, ki izobražujejo odrasle
3	Vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij (v nadaljevanju vodje IO)
4	Udeleženci izobraževanja odraslih
VIŠJE STROKOVNE ŠOLE, KI IZPELJUJEJO TUDI IZREDNI ŠTUDIJ	
1	Ravnatelji
2	Predavatelji
3	Referenti za študijske in študentske zadeve (v nadaljevanju: referent)
4	Študenti – redni in izredni

2.3 Uporabljene metode za zbiranje podatkov

Za zbiranje mnenj in stališč o obravnavanih vprašanih kakovosti v izobraževanju odraslih smo uporabili metodo anketiranja. Razvili smo strukturiran vprašalnik zaprtega tipa, v kombinaciji z manjših številom vprašanj odprtega tipa. Ta nam je namreč omogočil, da smo z njim zajeli večje število predstavnikov različnih interesnih skupin. Omogočil je tudi primerjave med različnimi interesnimi skupinami.

2.4 Določitev vzorca

Področje izobraževanja odraslih je zelo obsežno in razvejeno, zato ne bi bilo mogoče z eno samo raziskavo enakovredno in dovolj kakovostno zajeti dejavnikov, ki delujejo na tem področju. Različne oblike in vrste izobraževanja odraslih so tudi precej specifične in med seboj preveč raznolike, da bi jih lahko proučevali hkrati in enako. Zaradi tovrstnih omejitev smo morali naše proučevanje v empiričnem delu omejiti ali zamejiti na določeno vsebinsko področje ali vrsto izobraževanja odraslih.

V študiji smo se osredotočili na izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo **srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje odraslih po javnoveljavnih izobraževalnih programih ter višješolsko strokovno izobraževanje**.

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE SREDNJEŠOLSKEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA – VZOREC

Pri oblikovanju vzorca izobraževalnih organizacij srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja smo uporabili tale merila:

- vključili smo izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja;
- vključili smo različne vrste izobraževalnih organizacij – srednje šole, ljudske univerze zasebne izobraževalne organizacije;
- vključili smo izobraževalne organizacije, ki so že izpeljevale projekt POKI, in tiste, ki projekta POKI še niso izpeljevale;
- vključili smo izobraževalne organizacije, ki že imajo mesto svetovalca za kakovost v izobraževanju odraslih, in tiste, ki svetovalca za kakovost še nimajo.

Upoštevali smo merilo, da naj vzorec zajema izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot podlago za oblikovanje vzorca pa smo uporabili razpis Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07, v katerega so zajete izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih po javnoveljavnih programih splošnega ter poklicnega in strokovnega izobraževanja. V razpisu za šolsko leto 2006/07 je bilo skupaj 184 organizacij, od tega je bilo 93 srednjih šol (50,54 %), 35 ljudskih univerz (19,02 %) in 56 zasebnih izobraževalnih organizacij (30,43 %).

Preglednica 3: Podatki iz razpisa Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07 – Izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe za odrasle

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE V RAZPISU MINISTRSTVA ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT za šol. l. 2006/07	Število	% izobraževalnih organizacij v razpisu
Srednje šole	93	50,54
Ljudske univerze	35	19,02
Zasebne izobraževalne organizacije	56	30,43
Vse izobraževalne organizacije	184	100,00

Iz tega osnovnega razpisa smo izločili vse izobraževalne organizacije, ki ne izpeljujejo javnoveljavnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. Tako je ostalo 136 organizacij, od teh 87 srednjih šol, to je 47,28 % vseh in 93,55 % srednjih šol, 34 ljudskih univerz, to je 18,47 % vseh, in 97,1 % ljudskih univerz in 15 zasebnih izobraževalnih organizacij, to je 8,15 % vseh, in 26,79 % zasebnih izobraževalnih organizacij.

Preglednica 4: Podatki iz razpisa Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07 – Izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja za odrasle

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE, KI IZPELJUJEJO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE PO JAVNOVELJAVNIH PROGRAMIH	Število	% izobraževalnih organizacij	% glede na vrsto izobraževalne organizacije
Srednje šole	87	47,28	93,55
Ljudske univerze	34	18,48	97,14
Zasebne izobraževalne organizacije	15	8,15	26,79
SKUPAJ	136	73,91	

Iz teh izobraževalnih organizacij smo oblikovali vzorec (število tistih izobraževanih organizacij, ki jih bomo vključili v anketiranje), in sicer:

Srednje šole

V vzorec smo zajeli 36 srednjih šol, to je 38,71 % vseh srednjih šol (poklicne in strokovne šole ter gimnazije), in 41,38 % srednjih šol, ki izpeljujejo javnoveljavno poklicno in strokovno izobraževanje. Od srednjih šol, ki izpeljujejo javnoveljavno poklicno in strokovno izobraževanje in so zajete v vzorec, je 18 ali 50 % srednjih šol, ki so sodelovale ali še sodelujejo v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI). Sedem od teh ima tudi svetovalca za kakovost.

Preglednica 5: Število in vrsta srednjih šol, zajetih v vzorec

ŠTEVILO IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, ZAJETIH V VZOREC	Vse	Izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih (PSI)	% od vseh srednjih šol	Število zajetih v vzorec	% od vseh srednjih šol	% od srednjih šol, ki izpeljujejo PSI za odrasle	Zajete v vzorec – uporabnice POKI	% uporabnic POKI glede na vse srednje šole zajete v vzorec	Zajete srednje šole v vzorec s svetovalci
SREDNJE ŠOLE	93	87	93,55	36	38,71	41,38	18	50	7

Ljudske univerze

V vzorec smo vključili 17 ljudskih univerz, to je 48,57 % vseh ljudskih univerz, ki izpeljujejo javnoveljavne programe za odrasle, ali 50 % ljudskih univerz, ki izpeljujejo javnoveljavne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja. Med ljudskimi univerzami, ki so zajete v vzorec, je 12 ali 79,58 % takšnih, ki so sodelovale ali še sodelujejo v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI). Šest od njih ima tudi svetovalca za kakovost. Razmerje v vzorcu med ljudskimi univerzami, ki so bile v POKI, in tistimi, ki niso bile, ni 50 %, to pa je razumljivo, saj je bilo do leta 2007 od ljudskih univerz v Sloveniji 73 % takšnih, ki so uporabljale model POKI.

Preglednica 6: Število in vrsta ljudskih univerz, zajetih v vzorec

ŠTEVILO IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, ZAJETIH V VZOREC	Vse	Izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih (PSI)	% od vseh ljudskih univerz	Število zajetih v vzorec	% od vseh ljudskih univerz	% od ljudskih univerz, ki izpeljujejo PSI za odrasle	Zajete v vzorec – uporabnice POKI	% uporabnic POKI glede na vse ljudske univerze zajete v vzorec	Zajete ljudske univerze v vzorec s svetovalci
LJUDSKE UNIVERZE	35	34	97,14	17	48,57	50	12	70,58	6

Zasebne izobraževalne organizacije

V vzorec smo vključili 9 zasebnih izobraževalnih organizacij, to je 16,07 % zasebnih izobraževalnih organizacij ali 60,00 % zasebnih izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje. Med njimi so 3 izobraževalne organizacije, ki so bile ali so še vključene v POKI. Od teh ima ena tudi svetovalca za kakovost.

Preglednica 7: Število in vrsta zasebnih izobraževalnih organizacij, zajetih v vzorec

ŠTEVILO IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, ZAJETIH V VZOREC	Vse	Izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih (PSI)	% od vseh zasebnih organizacij	Število zajetih v vzorec	% od vseh zasebnih organizacij	% od zasebnih organizacij, ki izpeljujejo PSI za odrasle	Zajete v vzorec – uporabnice POKI	% uporabnic POKI glede na vse zasebne organizacije zajete v vzorec	Zajete zasebne organizacije v vzorec s svetovalci
ZASEBNE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	56	15	26,79	9	16,07	60,00	3	33,33	1

V vzorec je bilo tako skupaj zajetih **62 izobraževalnih organizacij**, ki izpeljujejo javnoveljavne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja za odrasle, to je 45,58 % vseh takšnih izobraževalnih organizacij. Od tega je bilo 36 srednjih šol (41,38 %), 17 ljudskih univerz (50 %) in 9 zasebnih izobraževalnih organizacij (60 %), ki izpeljujejo izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Tako izoblikovani vzorec izobraževalnih organizacij srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja je reprezentativen po vključenosti izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo javnoveljavno poklicno in strokovno izobraževanje in glede na različne vrste izobraževalnih organizacij (srednje šole, ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije), ki izpeljujejo to izobraževanje.

Preglednica 8: Končni vzorec izobraževalnih organizacij, zajetih v raziskavo

	Število	% vseh glede na vrsto	% tistih, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje za odrasle
Srednje šole	36	38,71	41,38
Ljudske univerze	17	48,57	50,00
Zasebne izobraževalne organizacije	9	16,07	60,00

Vrsta in število subjektov, zajetih v anketiranje v posamezni izobraževalni organizaciji

Opredelili smo, da naj v vsaki izobraževalni organizaciji anketo izpolni ravnatelj ali direktor, vodja izobraževanja odraslih ali vodja programskega področja, vsaj 4 učitelji, ki poučujejo odrasle, in vsaj 10 udeležencev izobraževanja odraslih.

Preglednica 9: Vrsta in število subjektov, vključenih v anketiranje v posamezni izobraževalni organizaciji

VRSTA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	ZAJETI SUBJEKTI			
	Ravnatelji/ direktorji	Vodja IO	Učitelji	Udeleženci
Srednja šola	36	36	144	360
Ljudska univerza	17	17	68	170
Zasebna izobraževalna organizacija	9	9	36	90
Skupaj	62	62	248	620

V vzorec je bilo skupaj zajeto **62 ravnateljev ali direktorjev, 62 vodij izobraževanja odraslih, 248 učiteljev, ki poučujejo odrasle, in 620 udeležencev, vključenih v javnoveljavne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih.**

V izobraževalne organizacije pa smo poslali nekoliko več anket, s pripisom, da lahko v anketiranje vključijo tudi več subjektov, kot je predvideno v vzorcu, če imajo za to možnost in so to pripravljene storiti.

VIŠJE STROKOVNE ŠOLE – VZOREC

Pri oblikovanju vzorca višjih strokovnih šol smo uporabili tile merili:

- vključili smo višje strokovne šole, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe višješolskega rednega in izrednega strokovnega izobraževanja;
- vključili smo različne vrste višjih strokovnih šol – javne in zasebne višje strokovne šole.

Kot podlago za oblikovanje vzorca pri višjih strokovnih šolah smo uporabili razpis Ministrstva za šolstvo in šport za vpis v višje strokovno izobraževanje v šolskem letu 2006/07, v katerega so vključene **višje strokovne šole, ki izpeljujejo redno in izredno višješolsko strokovno izobraževanje po javnoveljavnih programih.**

V razpisu za šolsko leto 2006/07 je bilo skupaj 51 višjih strokovnih šol. Med višjimi strokovnimi šolami so bile nekatere, ki svojo dejavnost višješolskega študija opravljajo na različnih lokacijah. Takšne smo ob oblikovanju vzorca šteli samo na eni lokaciji. Višjih strokovnih šol, če smo jih šteli samo enkrat (na temeljni lokaciji), je bilo 46, od tega je bilo 24 javnih šol ali šol s koncesijo (52,17 %) in 22 zasebnih šol (47,83 %).

Preglednica 10: Podatki iz razpisa Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07 – višje strokovne šole, ki izpeljujejo javno-veljavne programe višjega strokovnega izobraževanja

	Število	%
Vse višje strokovne šole	51	
Vse višje strokovne šole – vendar vsaka šteta samo na eni lokaciji	46	100,00
Javne višje strokovne šole in šole s koncesijo	24	52,17
Zasebne višje strokovne šole	22	47,83

Pri oblikovanju vzorca glede na to, ali je višja strokovna šola javna ali zasebna, smo izmed »javnih in tistih s koncesijo« vključili eno izobraževalno organizacijo iz tega sklopa v sklop zasebnih višjih strokovnih šol. To je višja strokovna šola, ki ima za opravljanje dejavnosti višješolskega strokovnega študija koncesijo, sicer pa je zasebna izobraževalna organizacija. Zaradi značilnosti javnih in zasebnih izobraževalnih organizacij, ki so pomembne za vsebino našega raziskovanja, smo presodili, da je ustrežnejše in bolj smiselno, da to izobraževalno organizacijo umestimo med zasebne višje strokovne šole.

Temeljna podlaga višjih strokovnih šol, ki so nam bile za vzorčenje, je bila tako 46 višjih strokovnih šol, ki izpeljujejo redno in izredno višje strokovno izobraževanje, od tega 23 javnih višjih strokovnih šol (50 %) in 23 zasebnih višjih strokovnih šol (50 %).

Preglednica 11: Temeljna podlaga višjih strokovnih šol za oblikovanje vzorca

	Število	%
Vse višje strokovne šole	51	
Vse višje strokovne šole – vendar vsaka šteta samo na eni lokaciji	46	100,00
Javne višje strokovne šole (niso štete šole s koncesijo)	23	50,00
Zasebne višje strokovne šole (z dodano šolo s koncesijo)	23	50,00

Podlaga za oblikovanje vzorca je bilo tako 46 višjih strokovnih šol. Kadar bomo v nadaljevanju zapisali »vse višje strokovne šole«, to pomeni, da se podatki nanašajo na teh 46 šol. Odločili smo se, da bomo v vzorec zajeli približno polovico šol. Šole smo izbrali naključno, in sicer smo izbrali 26 šol.

Preglednica 12: Vzorec v raziskavo zajetih višjih strokovnih šol

	Število	%
Vse višje strokovne šole, zajete v vzorec	26	100,00
Od tega javne višje strokovne šole	13	50,00
Od tega zasebne višje strokovne šole	13	50,00

V vzorec je bilo skupaj zajetih **26 višjih strokovnih šol**, ki izpeljujejo višješolsko strokovno izobraževanje po javnoveljavnih programih, to je 56,5 % višjih strokovnih šol, ki so bile podlaga za oblikovanje vzorca. Od tega je bilo **13 javnih višjih strokovnih šol**, to je 56,5 % javnih višjih strokovnih šol in **13 zasebnih višjih strokovnih šol**, to je 56,5 % zasebnih višjih strokovnih šol. Vse v vzorec zajete javne višje strokovne šole izpeljujejo redno in izredno izobraževanje, med vključenimi zasebnimi višjimi strokovnimi šolami pa izpeljuje redno izobraževanje samo ena višja strokovna šola.

Tako izoblikovan vzorec višjih strokovnih šol je reprezentativen po vključenosti izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo javnoveljavno višješolsko strokovno izobraževanje, in glede na različne vrste višjih strokovnih šol (javne, zasebne), ki izpeljujejo to izobraževanje.

Vrsta in število vključenih subjektov iz posamezne višje strokovne šole

Opredelili smo, da naj na vsaki višji strokovni šoli anketo izpolni **ravnatelj, referent za študentske zadeve, vsaj 6 predavateljev, ki sodelujejo pri rednem in izrednem izobraževanju**, in vsaj **10 študentov rednega in 10 študentov izrednega študija**. Če je izpeljevala višja strokovna šola samo izredni študij, smo vključili v anketiranje samo študente izrednega študija (10 anket), enako je veljalo, če so v šolskem letu 2006/07 na kakšni šoli izpeljevali samo redni študij.

Preglednica 13: Vključeni subjekti

VRSTA VIŠJE STROKOVNE ŠOLE	ZAJETI SUBJEKTI				
	Ravnatelji	Referenti	Predavatelji	Redni študenti	Izredni študenti
Javna višja strokovna šola	13	13	78	130	130
Zasebna višja strokovna šola	13	13	78	10	130
Skupaj	26	26	156	140	260

V vzorec je bilo zajetih **26 ravnateljev, 26 referentov, 156 predavateljev**, ki sodelujejo pri rednem in izrednem študiju, in **400 študentov, 140 rednih in 260 študentov izrednega študija**.

Na višje strokovne šole smo poslali nekaj več anket, kot jih je zahteval vzorec, s pripisom, da lahko v anketiranje zajamejo tudi več subjektov, kot je predvideno v vzorcu, če imajo za to možnost in so to pripravljeni storiti.

2.5 Oblikovanje instrumentarija

Za pridobivanje mnenj, stališč in ocen o obravnavanih vprašanih kakovosti smo uporabili anketni vprašalnik, ki je zajemal kombinacijo vprašanj zaprtega in odprtega tipa.

Preglednica 14: Instrumenti, ki smo jih uporabili za zbiranje podatkov in informacij z anketiranjem

Št.	NASLOV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA	Število vprašanj	Od tega število vprašanj zaprtega tipa*	Od tega število vprašanj odprtega tipa
SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE				
1	Vprašalnik za ravnatelje ali direktorje srednjih šol, ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih organizacij	24	19	5
2	Vprašalnik za vodje izobraževanja odraslih na srednjih šolah ali vodje programskih področij na ljudskih univerzah in v zasebnih izobraževalnih organizacijah	30	25	5
3	Vprašalnik za učitelje izobraževanja odraslih	30	25	5
4	Vprašalnik za udeležence izobraževanja odraslih	14	12	2
VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE				
1	Vprašalnik za ravnatelje višjih strokovnih šol	23	18	5
2	Vprašalnik za referente za študijske in študentske zadeve na višjih strokovnih šolah	29	24	5
3	Vprašalnik za predavatelje na višjih strokovnih šolah	31	26	5
4	Vprašalnik za študente na višjih strokovnih šolah	14	12	2

*Pri zaprtih vprašanih so šteta tudi tista vprašanja, ki, čeprav so zaprtega tipa, dopuščajo možnost pojasnjevanja, utemeljevanja in možnost »drugo«.

2.6 Izpeljava zbiranja podatkov in odziv

Anketiranje je pri srednješolskem izobraževanju potekalo od **1. junija 2007 do 30. junija 2007**. Pri koordinaciji in izpeljavi anketiranja so nam večinoma pomagali vodje izobraževanja odraslih, vodje in člani skupin za kakovost in svetovalke za kakovost, ki so prevzeli razdeljevanje anket in zbiranje izpolnjenih anket v svojih kolektivih.

Pri višješolskem izobraževanju je anketiranje potekalo od **8. junija 2007 do 6. julija 2007**. Izpeljavo anketiranja so še posebno spodbudili v komisiji za kakovost pri Skupnosti višjih strokovnih šol, za izpeljavo pa so v svojih kolektivih po smernicah in napotkih, ki smo jim jih pripravili, poskrbeli večinoma ravnatelji ob pomoči referentov.

Odziv na anketiranje in izpolnjene ankete

Srednješolsko izobraževanje

Od 62 izobraževalnih organizacij srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki smo jih zajeli v vzorec, jih je v anketiranju sodelovalo 42, to je 67,74 % vzorca in 33,8 % od vseh izobraževanih organizacij, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih.

Preglednica 15: Odziv izobraževalnih organizacij na anketiranje – srednje poklicno in strokovno izobraževanje

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	Število zajetih v vzorec	Število sodelujočih v anketiranju	% odziva zajetih v vzorec
Srednje šole	36	22	61,11
Ljudske univerze	17	13	76,47
Zasebne izobraževalne organizacije	9	7	77,78
SKUPAJ	62	42	67,74

Ankete je izpolnilo 37 ravnateljev (59,68 % zajetih), 45 vodij izobraževanja odraslih (72,58 % zajetih), 194 učiteljev (78,23 % zajetih) in 377 udeležencev (60,81 % zajetih).

Preglednica 16: Odziv subjektov na anketiranja – srednje poklicno in strokovno izobraževanje

VRSTA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZCIJE	Ravnatelji			Vodje IO			Učitelji			Udeleženci		
	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	% zajetih v vzorec	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	% zajetih v vzorec	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	% zajetih v vzorec	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	% zajetih v vzorec
Srednja šola	36	19	52,78	36	23	63,89	144	114	79,17	360	203	56,39
Ljudska univerza	17	11	64,71	17	14	82,35	68	52	76,47	170	95	55,88
Zasebna izobraževalna organizacija	9	7	77,78	9	8	88,89	36	28	77,78	90	79	87,78
Skupaj	62	37	59,68	62	45	72,58	248	194	78,23	620	377	60,81

Analizo značilnosti posameznih skupin prikazujemo v prilogi 2.

Višješolsko izobraževanje

Od 26 višjih strokovnih šol, ki smo jih zajeli v vzorec, jih je v anketiranju sodelovalo 19, to je 73,08 % vzorca in 41,30 % višjih poklicnih in strokovnih šol.

Preglednica 17: Odziv izobraževalnih organizacij na anketiranje – višje strokovno izobraževanje

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	Število zajetih v vzorec	Število sodelujočih v anketiranju	% odziva od vključenih v vzorec
Javne višje strokovne šole	13	12	92,31
Zasebne višje strokovne šole	13	7	53,85
SKUPAJ	26	19	73,08

Preglednica 18: Odziv posameznih subjektov na anketiranje – višje strokovno izobraževanje

VIŠJE STROKOVNE ŠOLE	Število zajetih v vzorec			Število vrnjenih anket			% vrnjenih anket		
	Javne vsŠ	Zasebne vsŠ	Skupaj	Javne vsŠ	Zasebne vsŠ	Skupaj	Javne vsŠ	Zasebne vsŠ	Skupaj
Ravnatelji	13	13	26	12	6	18	92,31	46,15	69,23
Referenti	13	13	26	11	7	18	84,62	53,85	69,23
Predavatelji	78	78	156	72	32	104	92,31	41,03	66,67
Študenti redni	130	10	140	85	11*	96	65,38	110,00*	68,57
Študenti izredni	130	130	260	84	65	149	64,62	50,00	57,31

*Z ene višje strokovne šole so vmili 11 anket, to je ena več od minimalnega števila zajetih v vzorec. V obdelavi smo jo upoštevali.

Ankete je izpolnilo **18 ravnateljev** (69,23 % zajetih), **18 referentov**, (69,23 % zajetih), **104 učitelji** (66,67 % zajetih) in **96 študentov rednega študija** ter **149 študentov izrednega študija** (57,30 % zajetih).

V analizo podatkov smo za namene naše raziskave pri nekaterih vprašanjih odgovore študentov rednega in izrednega izobraževanja najprej prikazali združeno, hkrati pa opozorili tudi na nekatere razlike, pri drugih vprašanjih pa smo analizo opravili zgolj za študente izrednega izobraževanja, saj smo jih tako lažje primerjali z udeleženci izrednega izobraževanja v srednjih poklicnih in strokovnih šolah.

Analizo značilnosti posameznih skupin anketiranih prikazujemo v prilogi 3.

2.7 Metode, uporabljene pri analizi podatkov

Po opravljenem pregledu vrnjenih anketnih vprašalnikov, pregledu podatkov ter njihovem vnosu v računalniški program SPSS in oblikovanju osnovnih baz podatkov smo najprej ločeno za posamezno bazo (srednješolsko izobraževanje/višješolsko izobraževanje) in posamezne subjekte pripravili sumarni izpis spremenljivk, ki je obsegal predvsem frekvenčne porazdelitve odgovorov, najmanjše in največje vrednosti odgovorov ter povprečne ocene odgovorov. Pripravili smo tudi osnovne primerjave med odgovori subjektov iz skupine srednješolskega izobraževanja in skupine višješolskega izobraževanja (npr. primerjave odgovorov ravnateljev srednjih in višjih šol pri enakem vprašanju). V nadaljevanju pa smo, zato da bi opravili bolj poglobljene analize dobljenih podatkov, uporabili nekatere bivariantne metode, ki so namenjene proučevanju povezanosti med dvema spremenljivkama, izbrali pa smo jih glede na vrsto vključenih spremenljivk.

Ali obstaja povezanost med dvema nominalnima spremenljivkama, smo ugotavljali s preizkusom hi-kvadrat (χ^2). Nizka vrednost signifikance (p), navadno pod 0,05, je pomenila, da je med spremenljivkama statistično značilna povezanost.

Kadar smo se srečali s problemom nizkih teoretičnih celičnih frekvenc (po navadi celice s 5 enotami ali manj), smo uporabili Kullbackov 2I-preizkus (likelihood ratio v SPSS). Z njim se namreč izognemo zagatam z nizkimi teoretičnimi celičnimi frekvencami pri preizkusu hi-kvadrat. Naredimo ga lahko tudi, če so teoretične frekvence manjše od 5 (Sagadin 2003).

Za primere ordinalnih in intervalnih spremenljivk smo najprej preverili, ali se spremenljivke porazdeljujejo normalno, saj iz tega izhaja uporaba ustreznih parametričnih ali neparametričnih statističnih metod.

V ta namen smo uporabili test Shapiro-Wilk² in Kolmogorov-Smirnov test. Nizka vrednost signifikance (manjše od 0,05) bi pomenila, da se porazdelitev spremenljivke statistično značilno razlikuje od normalne porazdelitve. V našem primeru spremenljivke večinoma niso bile normalno porazdeljene, zato smo v nadaljevanju po večini uporabili neparametrične metode. V grafični prikaz smo kljub uporabi neparametričnih metod zaradi večje preglednosti in boljše predstavljenosti uvrstili tudi izračunane povprečne vrednosti spremenljivk. Izkazalo se je tudi, da dajejo parametrične in neparametrične metode večinoma podobne rezultate.

Tudi pri ordinalnih spremenljivkah nas je zanimalo, ali so pomembne statistične povezave pri primerjavah odgovorov med dvema subjektoma v vzorcu višješolskega poklicnega izobraževanja (npr. redni in izredni študenti) ali na primer med učitelji iz vzorca srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja in predavatelji iz vzorca višješolskega poklicnega izobraževanja.³ V ta namen smo uporabili Mann-Whitneyev test (U-statistiko), pri katerem uporabljamo absolutne range (rezultatov) in njihove vsote. Rezultate dveh neodvisnih slučajnostnih vzorcev združimo ter jih razvrstimo v skupno ranžirno vrsto. Nato upoštevamo absolutni rang vsakega rezultata v skupini v ranžirni vrsti (Sagadin 2003,

² Le ko je bilo enot 50 ali manj.

³ (Npr. Ali obstajajo statistično pomembne razlike pri odgovorih rednih in izrednih študentov o tem, koliko je pomembno, da se za študente oblikuje osebni izobraževalni načrt.)

str. 337). Majhne vrednosti ($p < 0,05$) so pomenile, da se spremenljivki statistično značilno razlikujeta. Čeprav podatke v besedilu ponazarjamo z aritmetičnimi sredinami, s tem testom ne moremo določiti, za koliko se razlikujeta aritmetični sredini obeh vzorcev.

Za primerjavo več skupin (v našem primeru subjektov – predavatelji, ravnatelji, referenti in študenti) uporabljamo analizo variance, ki hkrati analizira značilnost razlik možnih kombinacij. Analiza variance je parametrična metoda, zato jo uporabljamo le pri normalno porazdeljenih populacijah. V našem primeru smo uporabljali neparametrično metodo Kruskal-Wallisov test (H-statistika), ki je različica analize variance, le da so podatki nadomeščeni z rangi. Pomeni tudi razširitev Mann-Whitneyevega testa na multiple vzorce. Testira ničelno hipotezo, ki pravi, da se vzorci odvisne spremenljivke v povprečnem rangu med seboj statistično značilno ne razlikujejo. Zavrnitev ničelne hipoteze nakazuje, da so skupine med seboj res različne (vrednosti $p = 0,05$ ali manj).

Odgovore, ki smo jih dobili pri odprtih vprašanjih, smo s postopkom kodiranja kategorizirali v skupine odgovorov.

3 REZULTATI

3.1 Vloga interesnih skupin v procesih kakovosti

Analiza ocen pomembnosti notranjega presojanja kakovosti, ki smo jo opravili v že omenjeni separadni študiji (Možina in Klemenčič, 2009) je pokazala, da se vprašani zavedajo, kako pomembno je sodelovanje različnih interesnih skupin v skrbi za kakovost dela izobraževalne organizacije. Strokovnjaki s področja kakovosti pogosto opozarjajo na problematiko, da se vse pogostejše dogaja, da zaposleni v izobraževalni organizaciji in udeleženci, še bolj pa zunanje interesne skupine (delodajalci, predstavniki lokalnega okolja idr.) premalo sodelujejo pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Takšne dejavnosti so vse prevečkrat odvisne od entuziazma posameznikov ali ostajajo v ozkem krogu manjših skupin. Dolgoletno delo z izobraževalnimi organizacijami je pokazalo, da postanejo procesi kakovosti redni del dejavnosti izobraževalnih organizacij prej tam, kjer vodstvo takšne procese podpira, išče in najde poti, da zaposlene motivira za sodelovanje v njih, kjer se izobraževalna organizacija v takšnih procesih povezuje ter ustvarja omrežja z drugimi izobraževalnimi organizacijami in se uči iz njihove dobre prakse.

V dosedanjih analizah se je že tudi pokazalo, kako velik pomen prav vse skupine vprašanih pripisujejo vlogi udeležencev ali študentov pri presojanju kakovosti dela izobraževalne organizacije (Možina in Klemenčič 2009). Danes postaja vse pomembnejše, kakšne odnose izobraževalna organizacija oblikuje s svojimi zunanjimi interesnimi skupinami (Freeman 1984, Friedman in Miles 1984, Maessen, Van Seters in Van Rijckevorsel 2003, Preston in Sapienza 1990) in ali ima načine, ki jim omogočajo, da sodelujejo pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti.

V študiji smo ugotavljali tole:

- Kako zaposleni v izobraževalnih organizacijah sodelujejo v internih procesih opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti?
- Koliko se zaposlenim zdi pomembno, da v procesih kakovosti sodelujejo različne interesne skupine in koliko sodelujejo v njihovi izobraževalni organizaciji?
- Kako zaposleni sodelujejo z različnimi zunanjimi interesnimi skupinami v skrbi za kakovost?

Načini sodelovanja interesnih skupin v procesih kakovosti

Najprej smo želeli ugotoviti, kako sodelujejo interesne skupine v notranji skrbi za kakovost v izobraževalni organizaciji. Vprašanje smo vsebinsko zastavili tako, da bi lahko z njim zajeli sodelovanje pri vseh treh temeljnih procesih: opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. V nadaljevanju primerjalno prikazujemo rezultate za omrežje srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter višjega strokovnega izobraževanja.

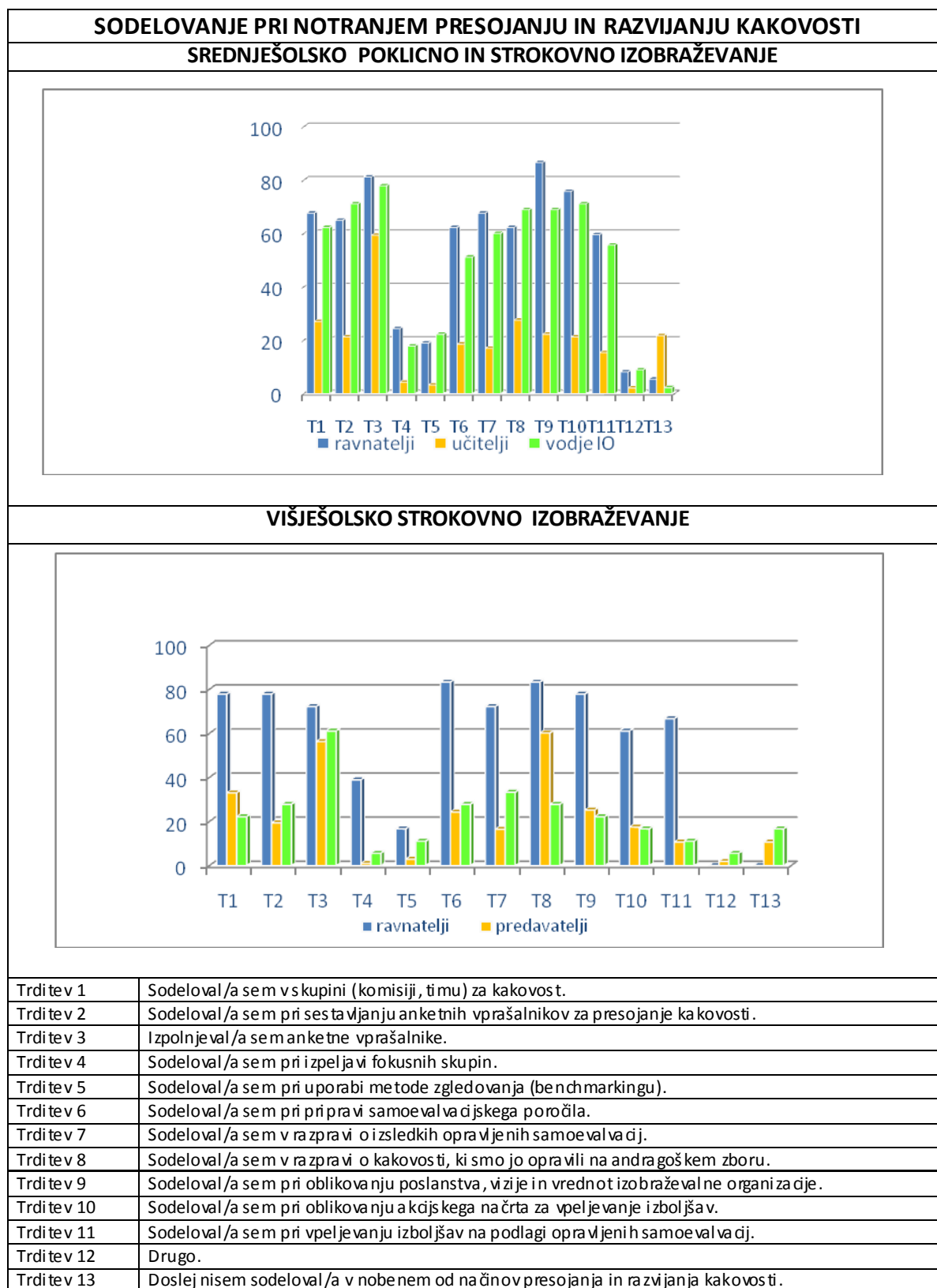
Kot je razvidno iz naslednje slike, ocene srednješolskih **ravnatelj**ev o lastnem sodelovanju pokažejo, da dojemajo sebe kot zelo dejavne v skrbi za kakovost. Njihova največja dejavnost se pokaže v procesih, ki se povezujejo s strateškimi dimenzijami opredeljevanja kakovosti. To se najbolj kaže v sodelovanju ravnatelj^{ev} pri **oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot izobraževalne organizacije** (86,5 %) ter **pri oblikovanju akcijskega načrta za**

vpeljevanje izboljšav (75,7 %). Veliko ravnateljev je navedlo tudi, da so sodelovali pri **sestavljanju** (64,9 %) in **izpolnjevanju anketnih vprašalnikov** (81,1 %). Po podatkih, ki so nam jih poslali ravnatelji, jih več kot polovica (67,6 %) **sodeluje tudi v skupinah ali komisijah za kakovost**. Ravnatelji se večinoma tudi udeležujejo **razprav o kakovosti**, ki potekajo v izobraževalni organizaciji (62,2 %). Če izhajamo iz našega začetnega razmišljanja, da je sodelovanje ravnateljev pri oblikovanju in razvijanju obravnavanih procesov bistvenega pomena za razvoj kulture kakovosti v izobraževalni organizaciji, so ti podatki gotovo razveseljivi.

In kje so srednješolski ravnatelji manj dejavni? Večinoma v prvinah, ki so tudi na splošno v praksi še manj znane, kot so na primer sodelovanje pri izpeljavi procesa z gledovanja, pri izpeljavi fokusnih skupin idr. Lahko sklepamo, da je tako tudi zato, ker gre za bolj operativni del izpeljave presojanja kakovosti, ki ga morda bolj prepuščajo članom skupin ali komisij za kakovost.

S takšnimi rezultati o sodelovanju ravnateljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju v procesih kakovosti bi vsekakor morali biti zadovoljni. Ne moremo pa mimo tega, da bi jih v komentarju primerjali z izkušnjami, ki smo si jih na Andragoškem centru pridobili ob večletnem delu z izobraževalnimi organizacijami, ki so sodelovale pri projektu POKI. Pri delu z izobraževalnimi organizacijami je bila ena izmed poglavitnih težav, ki smo jo ugotavljali, da ravnatelji pogosto te procese formalno sicer podpirajo, sodelujejo tudi v skupini ali komisiji za kakovost, v resnici pa takšne dejavnosti včasih preveč prepuščajo svojim podrejenim, ki včasih zaradi obilice drugega dela in nalog ter ob pomanjkanju pooblastil in pristojnosti takšnim nalogam niso kos. Seveda takšnih ugotovitev ne gre posploševati, prav pa je, da jih postavimo ob bok percepcijam ravnateljev, ki so sodelovali v raziskavi, o njihovem sodelovanju pri presojanju in razvijanju kakovosti. Rezultate si namreč lahko razlagamo tudi tako, da so bili morda različni projekti, ki so se izpeljevali v zadnjih letih pri nas, zares učinkoviti ter so spodbudili dejavnosti v izobraževalnih organizacijah, še posebno tudi prispevali k povečani podpori vodstev v izobraževalnih organizacijah.

Slika 1: Sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti – ravnatelji, učitelji in vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter ravnatelji, predavatelji in referenti za študijske zadeve v višjem strokovnem izobraževanju



Dobljeni podatki pokažejo, da so pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti dejavni tudi **vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij**. Iz njihovih ocen lahko sklepamo, da sodelujejo pri opredeljevanju pa tudi presojanju in razvijanju kakovosti. Najdejavnejši so pri **sestavljanju** (71,1 %) in **izpolnjevanju anketnih vprašalnikov** (77,8 %), sodelujejo pri **oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot**, (68,9 %), sodelujejo **v razpravah o izsledkih opravljenih samoevalvacij** (60 %) in **razpravah o kakovosti**, (68,9 %), pri **oblikovanju ukrepov za izboljšave** (71,1 %) in **njihovem vpeljevanju** (55,6 %).

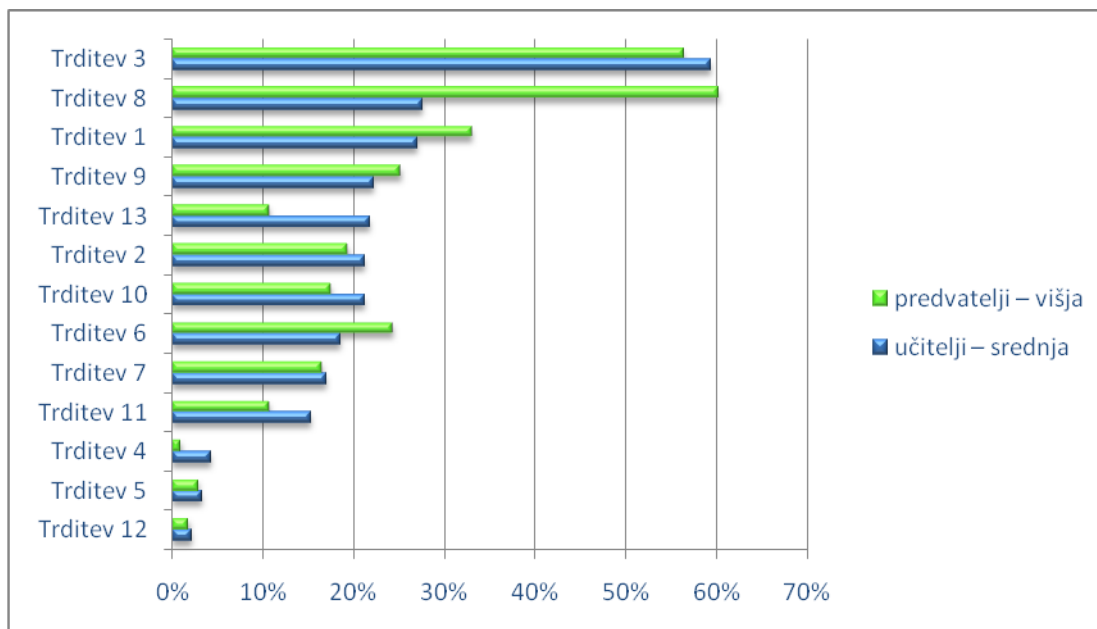
Če smo lahko s sliko, ki so jo prispevali ravnatelji in vodje izobraževanja odraslih, zadovoljni, pa je drugače, ko razčlenjujemo podatke o sodelovanju **učiteljev** in **predavateljev** pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Pokaže se, da so učitelji in predavatelji od vseh najmanj dejavni v takšnih procesih. Videti je, da imajo v teh procesih bolj pasivno vlogo – izpolnjujejo anketne vprašalnike (59,3 %). Sodelovanje učiteljev v vseh drugih dejavnostih pa je bolj redkost kot pravilo. V uvodnih poglavjih smo ob proučevanju percepcije pomembnosti posameznih dejavnikov kakovosti ter opredelitev kakovosti večkrat ugotavljali, da na Slovenskem zasnove kakovosti najbolj temeljijo na učiteljih in njihovi strokovni usposobljenosti. Kot poglavitni nosilci izobraževalnih procesov – od njihovega delovanja je zelo odvisno tudi, kakšni bodo kakovost izobraževalnih procesov in dosežki izobraževanja – bi morali bolj sodelovati tudi v obravnavanih procesih kakovosti.

Tudi sami ob našem delu z izobraževalnimi organizacijami pogosto ugotavljamo, da v različnih projektih s področja kakovosti največkrat sodelujejo vodje izobraževanja odraslih, pogosto tudi ravnatelji ali direktorji, zelo redko pa učitelji. Ena izmed največjih ovir, ki smo jo v vseh teh letih ugotavljali pri našem delu, je bila prav ta, kako z različnim usposabljanjem in razvojnimi dejavnostmi priti do učiteljev, ali kakšno je najustreznejše vključevanje učiteljev v opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti. V pogovorih z učitelji namreč pogosto slišimo njihove pritožbe, da so vedno bolj obremenjeni z administrativnim delom, da »morajo« vedno pogosteje sodelovati pri takšnih in drugačnih razvojnih projektih in zato sploh nimajo več časa za opravljanje svojega temeljnega poslanstva, poučevanja. Pogovori z učitelji so večkrat pokazali, da sami sodelovanja v procesih kakovosti ne vidijo kot del svojega dela; evalvacija je nekaj, kar naj opravlja nekdo drug, to ni njihovo temeljno delo. Zagotovo so se v vseh teh letih tudi stališča učiteljev spremenila; veliko je takšnih, ki že sami posegajo po različnih metodah samoevalvacije pri svojem delu, tudi v naši raziskavi so navajali, da stalno skrbijo za kakovost svojega dela, še posebno z rednimi pogovori z udeleženci. Vendar tudi podatki, ki smo jih ravnokar predstavili, kažejo, da tako tisti, ki strokovno in konceptualno razvijamo to področje, kot vodstva izobraževalnih organizacij še nismo našli učinkovitih načinov, kako bolj pritegniti učitelje k opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. To ostaja izziv za prihodnost.

Ob takšnih rezultatih iz omrežja srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja nas je še posebno zanimalo, ali je kaj drugače v omrežju višješolskega izobraževanja. So tam predavatelji v takšnih procesih dejavnejši? Rezultati pokažejo prav podobno sliko, kot je bila tista, ki smo jo odstrli v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti so najdejavnejši **ravnatelji**, ki večinoma sodelujejo pri opredeljevanju pa tudi presojanju in razvijanju kakovosti. Primerjava pokaže, da ravnatelji višjih strokovnih šol nekoliko bolj kot ravnatelji srednjih šol sodelujejo v bolj operativnih vidikih presojanja kakovosti, kot so na primer oblikovanje anketnih vprašalnikov (77,8 %), priprava samoevalvacijskega poročila (83,3 %), pogosteje sodelujejo tudi v

razpravah o kakovosti (83,3 %). Oboji sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in vrednot – to so večkrat ravnatelji srednjih kot ravnatelji višjih šol. Vendar pa razlike niso statistično značilne. Tudi ocene o sodelovanju, ki so jih prispevali predavatelji, pokažejo na povsem podobno sliko, kot smo jo videli pri srednjih šolah.

Slika 2: Sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti – predavatelji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju in učitelji v višješolskem strokovnem izobraževanju



N = 189 učiteljev srednje šole; N = 103 predavateljev višje šole

Trditev 1	Sodeloval/a sem v skupini (komisiji, timu) za kakovost.
Trditev 2	Sodeloval/a sem pri sestavljanju anketnih vprašalnikov za presojanje kakovosti.
Trditev 3	Izpolnjeval/a sem anketne vprašalnike.
Trditev 4	Sodeloval/a sem pri izpeljavi fokusnih skupin.
Trditev 5	Sodeloval/a sem pri uporabi metode zgledevanja (benchmarkingu).
Trditev 6	Sodeloval/a sem pri pravi samoevalvacijskega poročila.
Trditev 7	Sodeloval/a sem v razpravi o izsledkih opravljenih samoevalvacij.
Trditev 8	Sodeloval/a sem v razpravi o kakovosti, ki smo jo opravili na andrargoškem zboru.
Trditev 9	Sodeloval/a sem pri oblikovanju poslanstva, vizije in vrednot izobraževalne organizacije.
Trditev 10	Sodeloval/a sem pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav.
Trditev 11	Sodeloval/a sem pri vpeljevanju izboljšav na podlagi opravljenih samoevalvacij.
Trditev 12	Drugo.
Trditev 13	Doslej nisem sodeloval/a v nobenem od načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

Predavatelji sodelujejo pri izpolnjevanju anketnih vprašalnikov (56,3 %), navajajo, da so sodelovali v razpravi o kakovosti, ki je bila izpeljana v izobraževalni organizaciji (60,2 %). Kar nekaj jih sodeluje v komisiji za kakovost (33 %), v vseh drugih dejavnostih pa sodelujejo bolj malo.

Primerjava odgovorov učiteljev v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavateljev v višješolskem strokovnem izobraževanju potrjuje, da oboji malo ali premalo sodelujejo v teh procesih. Večja razlika se je pokazala le pri sodelovanju v razpravi o

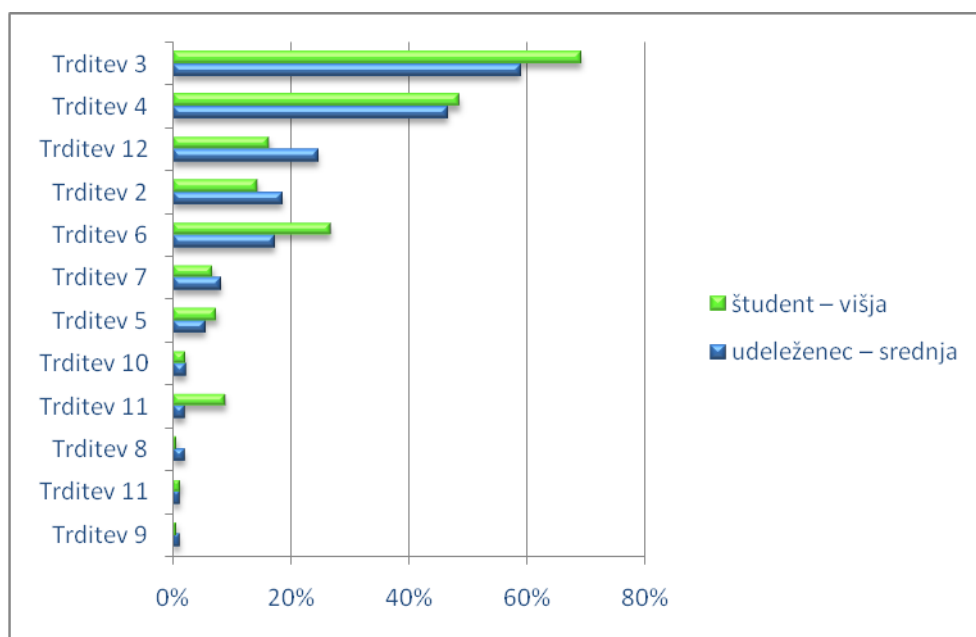
kakovosti, ki je bila opravljena na andragoškem zboru – v njej je sodelovalo več predavateljev višjih šol (60,2 %) kot učiteljev iz srednjih šol (27,5 %). Zgolj iz teh podatkov ne moremo sklepati o razlogih za razliko; mogoče je, da večja dejavnost ravnateljev višjih strokovnih šol tudi pri bolj operativnih zadevah v procesih kakovosti prinaša tudi več pogovorov o kakovosti, ki so izpeljani tako, da dosežejo tudi predavatelje.

Ob koncu analize sodelovanja notranjih interesnih skupin v obeh omrežjih v procesih kakovosti, gledano razvojno, lahko ugotovimo, da je, kar zadeva uporabljene metode presojanja kakovosti, povsem uveljavljena metoda anketiranja, manj pa se uporabljajo kvalitativne metode, kot so metoda fokusnih skupin, metoda zgledovanja (primerjanje in učenje iz dobre prakse), metoda kolegialne evalvacije ipd. Nekaj poskusov bolj sistematičnih spodbud in vpeljevanja teh metod tudi v prakso izobraževanja odraslih je že bilo, v prihodnje pa bi kazalo te spodbude nadaljevati in področje kakovosti na Slovenskem krepiti z raznovrstnejšimi načini presojanja kakovosti.

Drugo, na kar je treba opozoriti, pa je manjša angažiranost vključenih interesnih skupin (posebej učiteljev, a ne samo njih) v vpeljevanje izboljšav kakovosti na podlagi izsledkov samoevalvacije. Veliko je izobraževalnih organizacij, ki ima že solidno vzpostavljene procese presojanja kakovosti, jih tudi izpeljejo, oblikujejo načrt ukrepov za izboljšave, a vse prevečkrat zmanjka energije, da bi te izboljšave tudi vpeljali. Tedaj ostajajo procesi samoevalvacije sami sebi namen, neučinkoviti in tako morda v izobraževalne organizacije zares prinašajo več administracije in dodatnega dela. V prihodnjem razvoju tega področja bi bilo zato treba z novimi razvojnimi projekti ter po drugih poteh v izobraževalnih organizacijah krepiti predvsem razvojno dimenzijo pri skrbi za kakovost.

To poglavje bomo sklenili s primerjalno analizo odgovorov udeležencev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju in študentov v višjem strokovnem izobraževanju o njihovem sodelovanju pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti.

Slika 3: Sodelovanje udeležencev in študentov pri presojanju in razvijanju kakovosti –primerjava



N = 363 udeležencev; N = 146 študentov

Trditev 1	Sodeloval/a sem v skupini (komisiji, timu) za kakovost.
Trditev 2	Sodeloval/a sem pri oblikovanju anketnih vprašalnikov za presojanje kakovosti.
Trditev 3	Izpolnjeval/a sem anketne vprašalnike.
Trditev 4	V pogovorih učiteljev z udeleženci.
Trditev 5	S pisanjem mnenj v knjigo pri tožb in pohval.
Trditev 6	S sporočanjem mnenj po elektronski pošti.
Trditev 7	S sporočanjem mnenj po predstavniku udeležencev v organih upravljanja izobraževalne organizacije.
Trditev 8	Sodeloval/a sem v fokusni skupini (skupinskem pogovoru) o vprašanih kakovosti.
Trditev 9	Sodeloval/a sem v razpravi o izsledkih opravljenih samoevalvacij.
Trditev 10	Sodeloval/a sem pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav.
Trditev 11	Drugo.
Trditev 12	Doslej nisem sodeloval/a pri nobenem izmed načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

Najpogostejša oblika sodelovanja **udeležencev** izobraževanja odraslih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter **izrednih študentov** v višješolskem strokovnem izobraževanju v procesih kakovosti je **izpolnjevanje anketnih vprašalnikov** (59 % in 69,2 %). Udeleženci in študentje pritrjujejo tudi trditvam učiteljev, da se z udeleženci ali študenti o **kakovosti pogovarjajo** (46,6 % in 48 %), vendar pri tem ne gre prezreti, da je to potrdila manj kot polovica od vseh udeležencev in študentov. Pri obojih se uveljavlja **sporočanje mnenj po elektronski pošti** (17,1 % in 26,7 %). Elektronska pošta očitno postaja vse pomembnejši medij ali komunikacijski kanal tudi v procesih kakovosti; omogoča, da udeleženci ali študentje tako dejavno sodelujejo s sporočanjem problematike o kakovosti ter podajajo predloge za izboljšave. Drugi načini sodelovanja udeležencev in študentov niso pogosti. Kljub majhnemu številu navedb pa je pohvalno, da so nekatere izobraževalne organizacije začele udeležence ali študente vključevati tudi k oblikovanju anketnih vprašalnikov; to kaže, da se v takšnih postopkih upošteva interesna zastopanost. Vendar pa je 24 % udeležencev in 16,4 % študentov odgovorilo, da doslej niso sodelovali pri nobeni dejavnosti.

Pomembnost sodelovanja interesnih skupin v procesih kakovosti

Doslej smo analizirali, koliko pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti že sodelujejo predstavniki notranjih interesnih skupin (ravnatelji, vodje IO, učitelji, predavatelji, referenti za študijske zadeve) in predstavniki najpomembnejše interesne skupine v izobraževanju, udeleženci in študentje.

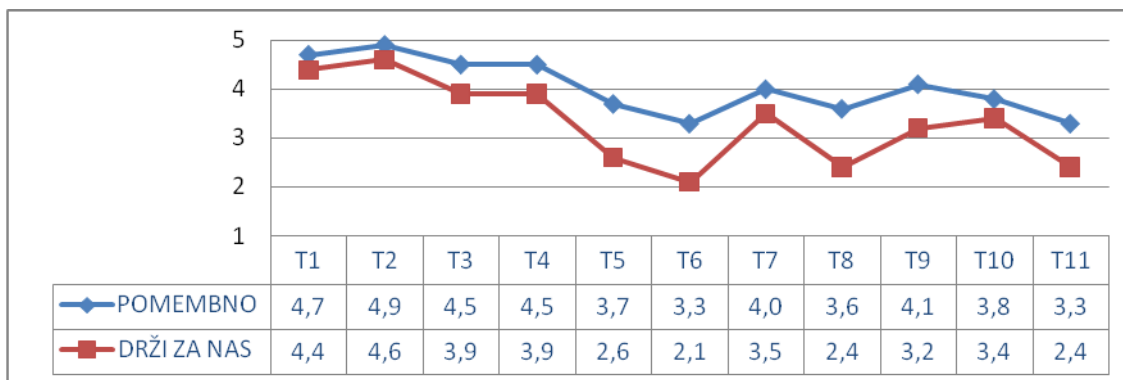
Poleg tega pa nas je v raziskavi zanimalo še, koliko je v obeh omrežjih zavedanja o pomembnosti sodelovanju različnih notranjih in zunanjih interesnih skupin v procesih kakovosti ter koliko so te doslej že sodelovale.

V nadaljevanju najprej primerjalno prikazujemo ocene vprašanih v omrežju **srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja na vprašanje o tem, koliko se jim zdi pomembno, da različne interesne skupine sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko drži, da v njihovi izobraževalni organizaciji že sodelujejo.**

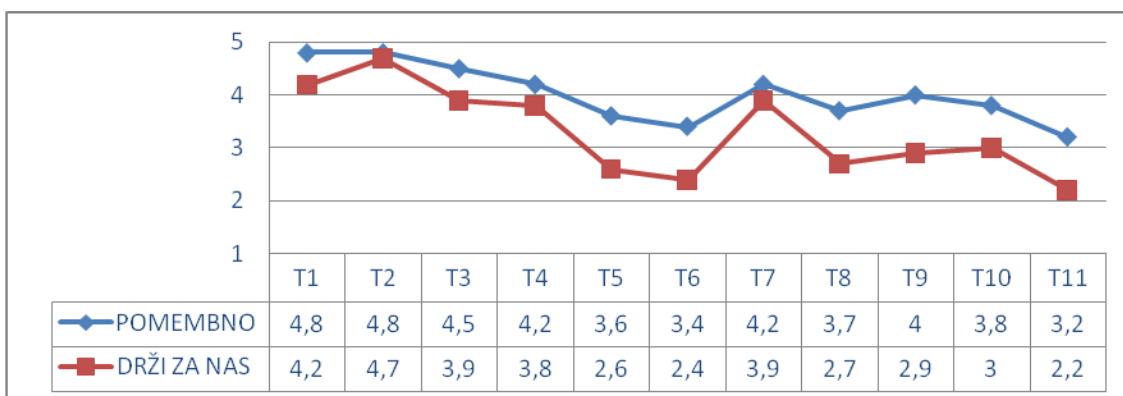
Kot kaže naslednja slika, so **ravnatelji** v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju po stopnji pomembnosti, ko gre za sodelovanje interesnih skupin v procesih kakovosti, najvišje uvrstili notranje interesne skupine: vodje izobraževanja odraslih (4,9) in ravnatelje (4,7). Zelo pomembno se jim zdi tudi, da v teh procesih sodelujejo učitelji in udeleženci (4,5). Med zunanjimi interesnimi skupinami so najvišje uvrstili delodajalce (4,1) in Andragoški center Slovenije (4,0). Tudi vsem drugim skupinam so ravnatelji po pomembnosti namenili oceno med 3 in 4.

Ali po mnenju ravnateljev drži, da obravnavane interesne skupine že sedaj sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji? Drži, da od notranjih interesnih skupin sodelujejo vodje izobraževanja odraslih (4,6), ravnatelji (4,4), malo manj učitelji (3,9) in udeleženci (3,9). Pri sodelovanju zunanjih interesnih skupin v procesih kakovosti ocene ravnateljev pokažejo, da te večinoma še niso sodelovale v obravnavanih procesih. Še najbolj sodelujejo delodajalci (3,4), tudi Andragoški center Slovenije (3,5). Najnižje ocene, ko gre za sodelovanje v teh procesih, ki že poteka, so ravnatelji namenili ministrstvu (2,6 in 2,1), Centru RS za poklicno izobraževanje (2,4) in predstavnikom iz lokalnega okolja (2,4).

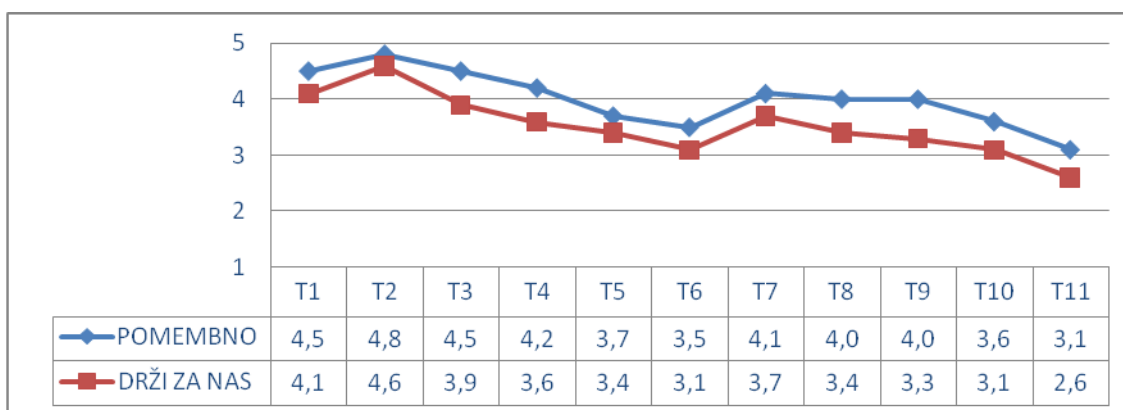
Slika 4: Koliko se ravnateljem, vodjem izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljem zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju in koliko že sodelujejo



N = 37 ravnateljev (srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje)



N = 45 vodij izobraževanja odraslih (srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje)



N = 188 učiteljev (srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje)

Trditev 1	Ravnatelj/direktor.	Trditev 7	Andragoški center Slovenije.
Trditev 2	Vodja izobraževanja odraslih/programskega področja.	Trditev 8	Center RS za poklicno izobraževanje.
Trditev 3	Učitelji.	Trditev 9	Delodajalci.
Trditev 4	Udeleženci.	Trditev 10	Zastopniki zavoda za zaposlovanje.
Trditev 5	Ministrstvo za šolstvo in šport.	Trditev 11	Zastopniki občine.
Trditev 6	Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.		

Ocene pomembnosti, ki so nam jih poslali vodje izobraževanja odraslih in učitelji, so precej podobne tistim, ki so nam jih poslali ravnatelji. Učitelji so nekoliko višje od ravnateljev in vodij izobraževanja odraslih ocenili sodelovanje nekaterih zunanjih interesnih skupin, Ministrstva za šolstvo in šport, Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve in Centra RS za poklicno izobraževanje.

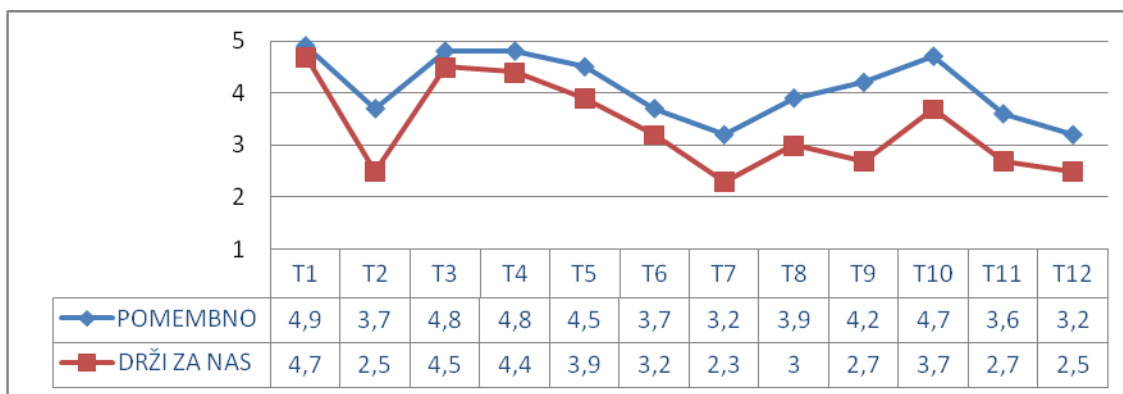
V nadaljevanju prikazujemo še **ocene ravnateljev, referentov za študijske zadeve in predavateljev iz višjih strokovnih šol**. Ti so ocenjevali eno trditev več kot predstavniki iz omrežja srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Že ob pripravi vprašalnika so namreč ob njegovem pregledu predstavniki iz omrežja višjih strokovnih šol želeli, da bi poleg ravnatelja med notranje interesne skupine uvrstili še direktorja, saj sta tedaj, ko je višja strokovna šola vzpostavljena kot organizacijska enota v šolskem centru, pomembna oba.

Prav odgovori **ravnateljev** so še najbolj pokazali, da si sami kot vodstveno osebje želijo biti avtonomni tudi pri presojanju in razvijanju kakovosti, saj so tisti, ki vodijo višjo strokovno šolo, ki je organizacijska enota v sestavi šolskega centra, pomembnosti sodelovanja direktorja v teh procesih namenili nizke ocene. Mnenja so tudi, da direktorji v teh procesih malo sodelujejo. Ocene vodij izobraževanja odraslih in učiteljev so se v tej točki razlikovale, saj so pomembnosti sodelovanja direktorjev namenili višje ocene.

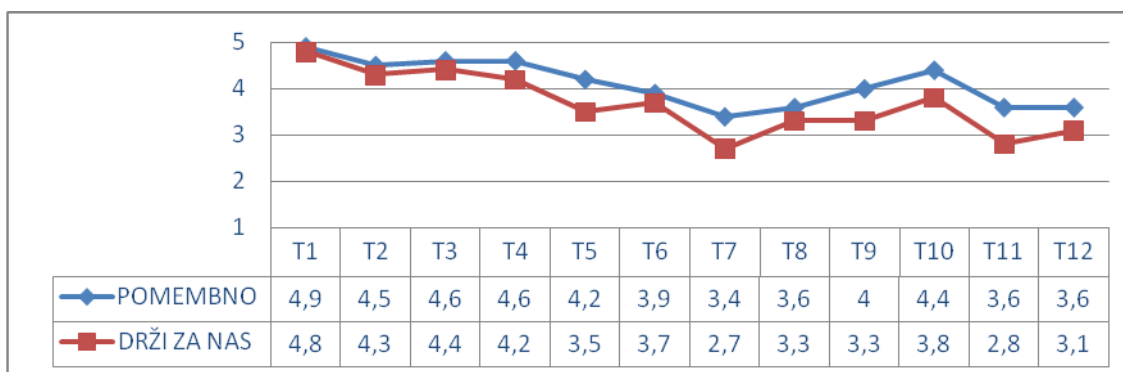
Sicer so ravnatelji višjih šol podobno kot ravnatelji v srednjem poklicnem in strokovnem šolstvu po pomembnosti najvišje uvrstili notranje interesne skupine, ravnatelje (4,9), vodje strokovnih aktivov/programskih področij (4,8), predavatelje (4,8) in študente v izrednem študiju (4,5). Zelo visoko oceno pomembnosti pa so pripisali tudi zunanjim interesnim skupinam delodajalcev (4,7). Najnižje po pomembnosti so ocenili Ministrstvo za delo družino in socialne zadeve in predstavnike občine (3,2).

Po mnenju ravnateljev pomembne notranje interesne skupine (ravnatelji, vodje strokovnih aktivov) tudi že sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti. Sodelovanju udeležencev so namenili nekoliko nižjo (3,9), a še vedno precej visoko oceno. Med zunanjimi interesnimi skupinami so s podobno oceno ocenili sodelovanje delodajalcev (3,7). Najnižje ocene so v tej skupini namenili Ministrstvu za delo družino in socialne zadeve (2,3), Centru RS za poklicno izobraževanje (2,7) in predstavnikom občine (2,5). Prvi in tretji predstavnik sta takšna, da ju niso prav visoko ocenili niti po pomembnosti, za Center RS pa so ravnatelji menili, da je pomembno, da bi sodeloval v dejavnostih kakovosti (4,2), a je očitno takšnega sodelovanja premalo.

Slika 5: Koliko se ravnateljem, referentom za študijske zadeve in predavateljem zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju, in koliko že sodelujejo



N = 18 ravnateljev (višje strokovno izobraževanje)



N = 104 predavateljev (višje strokovno izobraževanje)

Trditev 1	Ravnatelj.	Trditev 7	Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.
Trditev 2	Direktor/vodstvo zavoda*.	Trditev 8	Andragoški center Slovenije.
Trditev 3	Vodja strokovnega aktivna/programskega področja.	Trditev 9	Center RS za poklicno izobraževanje.
Trditev 4	Predavatelji.	Trditev 10	Delodajalci.
Trditev 5	Izredni študentje.	Trditev 11	Zastopniki zavoda za zaposlovanje.
Trditev 6	Ministrstvo za šolstvo in šport.	Trditev 12	Zastopniki občine.

*Tam, kjer je višja strokovna šola kot organizacijska enota.

Ocene referentov za študijske zadeve so dokaj podobne ocenam ravnateljev. Pri ocenah predavateljev je še posebno razveselljivo, da so tako kot že prej ravnatelji in referenti precej visoke ocene pomembnosti namenili delodajalcem (4,4).

Ker nekateri odgovori vprašanih kažejo, da je marsikatero sodelovanje med notranjimi in zunanji interesnimi skupinami tudi pri vprašanih kakovosti že utečeno, v nadaljevanju predstavljamo, kako so vprašani opisali takšno sodelovanje. Vprašanim v obeh omrežjih smo postavili tole vprašanje: **Če vi sami s katero od omenjenih interesnih skupin že sodelujete, navedite kako.**

Iz analize njihovih utemeljitev lahko povzamemo, da so bili odgovori vprašanih iz obeh omrežij z manjšimi razlikami znova precej homogeni. V obeh omrežjih vse skupine vprašanih ocenjujejo, da je zelo pomembno, da notranje interesne skupine sodelujejo pri presojanju

kakovosti. Hkrati so vprašani tudi potrdili, da vse omenjene notranje interesne skupine (ravnatelji, strokovni delavci učitelji ali predavatelji) ter udeleženci ali študentje v teh procesih tudi že kar precej sodelujejo. Pravzaprav so takšne ocene potrdili tudi odgovori vprašanih pri prejšnjem vprašanju, kjer so ocenjevali načine sodelovanja. Le redki so menili, da v teh procesih ne sodelujejo, pokazalo pa se je, da je še posebno sodelovanje učiteljev ali predavateljev in udeležencev ali študentov še vedno precej pasivno in se večinoma omejuje na izpolnjevanje evalvacijskih vprašalnikov.

Pri sodelovanju zunanjih interesnih skupin pri presojanju in razvijanju kakovosti pa se pokaže drugačna slika. Lahko rečemo, da se vprašani v obeh omrežjih zavedajo, da je potrebno povezovanje z zunanjim okoljem, še posebno z delodajalci, hkrati pa se tudi zavedajo, da je pomembno, da delodajalci sodelujejo v procesih kakovosti. Res pa je tudi, da kvalitativni opisi sodelovanja z delodajalci, ki so jih navajali vprašani, niso povsem prepričali in bolj kažejo, da bi bilo na tem področju sodelovanje treba še krepiti.

Ko gre za sodelovanje z nacionalnimi razvojnimi institucijami (vprašani so ocenjevali pomembnost sodelovanja z Andragoškim Centrom in Centrom RS za poklicno izobraževanje), so vprašani menili, da bi bilo sodelovanje obeh v teh procesih pomembno. Vendar pa ocene kažejo, da takšnega sodelovanja še vedno ni prav veliko ali ga vsaj ni dovolj. Še posebno so vprašani to sporočili pri ocenjevanju sodelovanja s Centrom RS za poklicno izobraževanje. Ker je to temeljna razvojna institucija s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki je sodelujočim izobraževalnim organizacijam temeljna strokovna podpora, takšne odgovore verjetno lahko razumemo kot sporočilo Centru RS za poklicno izobraževanje, da si v praksi želijo več sodelovanja in več strokovne in razvojne podpore pri vprašanih kakovosti. Podobno sporočilo pa je gotovo namenjeno tudi Andragoškemu centru RS Slovenije. Čeprav tu razhajanje ni tako veliko kot pri Centru RS za poklicno izobraževanje, pa so rezultati vendarle lahko v premislek, kako z dodatnimi razvojnimi in strokovnimi dejavnostmi okrepiti sodelovanje Andragoškega centra Slovenije z izvajalskimi organizacijami. Pri ocenah, ki so jih vprašani namenili Andragoškemu centru Slovenije, je treba tudi upoštevati, da je bila anketa poslana z Andragoškega centra Slovenije in je morda tudi tu lahko na odgovore delno vplivala t. i. zaželenost odgovorov in bi bili morda odgovori tudi drugačni, če bi anketiranje izpeljala druga institucija. Lahko pa rečemo, da je s projektom POKI, projektom Svetovalci za kakovost, z različnimi oblikami usposabljanja s tega področja ACS na dobri poti, da bo to sodelovanje okrepil, zato lahko le upamo, da bodo takšne dejavnosti tudi v prihodnje imele podporo. Izziv pa ostaja, kako najti poti do učiteljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju in predavateljev na višjih strokovnih šolah.

Manj zavedanja o pomembnosti sodelovanja zunanjih interesnih skupin se kaže pri vključevanju zavoda za zaposlovanje ter drugih predstavnikov lokalne skupnosti v te procese. Majhna pomembnost, ki jo vprašani pripisujejo takšnemu vključevanju, se posledično zrcali tudi v manjšem sodelovanju teh v takšnih procesih. Na tem področju je zagotovo še veliko razvojnih možnosti in priložnosti, ko gre za postavljanje omrežij interesnih skupin, ki jih izobraževalne organizacije postavljajo v svojih lokalnih okoljih. Zavedanje o tem, da je lahko izobraževalna organizacija gibalno razvoja v svojem lokalnem okolju, je povezano z iskanjem možnosti povezovanja z dejavniki v lokalnem okolju, saj lahko to prispeva k reševanju skupne problematike v tem okolju. S tega zornega kota je sodelovanje predstavnikov lokalnega okolja v razmislekih o kakovosti dela izobraževalne organizacije relevantno in potrebno.

Nizke ocene pomembnosti sodelovanja ministrstev pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji si verjetno lahko pojasnimo tako, da so imeli vprašani v mislih predvsem sodelovanje v notranjih procesih kakovosti in v teh procesih ministrstev kot nosilcev moči in odločanja na nacionalni ravni ne vidijo. Res pa je tudi, da so ministrstva pomembni nosilci nekaterih temeljnih odločitev, ki zelo vplivajo na delovanje izobraževalnih organizacij in so povezane tudi z vprašanji kakovosti, kot so na primer oblikovanje standardov in normativov, oblikovanje pogojev in meril za vpis v razvid, za akreditacijo ipd. S tega stališča postane še kako pomembno, da se znajo zaposleni kot notranja interesna skupina dobro postaviti v pogajanjih o teh pomembnih vprašanjih tudi s predstavniki ministrstev, ki postanejo tedaj pomembna zunanja interesna skupina.

3.2 Prenos znanja in dobre prakse v izobraževalni organizaciji ter v omrežjih

V tem poglavju želimo nameniti pozornost še enemu dejavniku, ki postaja v sodobnih prijemih vse pomembnejši za razvoj kakovosti v organizacijah. Za sodobni čas velja, da so najuspešnejši sistemi, družbe in organizacije, ki temeljijo na znanju in imajo v svoje delovanje umeščene instrumente, načine in poti, ki omogočajo izmenjavo, prenos in ustvarjanje novega znanja (Nahapiet in Ghoshal 2000). V uvodnih poglavjih smo že pokazali, da postaja danes **zmožnost, da organizacija pride do novega znanja, da se obstoječe znanje prenaša med zaposlenimi in uporabi v novih okoliščinah, vse pomembnejša** (Lesser 2000). Hkrati pa tudi, da je prenos znanja izrazito **socialno dejanje**, saj poteka po številnih formalnih in neformalnih pa tudi aktivnih in pasivnih socialnih mehanizmih (interakcije). Znanje ali človeški kapital je namreč serija informacij, ki jih ima posameznik; to pomeni, da znanja ne moremo dati nekemu enako, kot lahko damo neko fizično stvar, ampak mora prejemnik znanja sodelovati v samem (socialnem) procesu pridobivanja tega (Lenarčič 2008). Prav zato potrebujemo za učinkovit transfer znanja razvita socialna omrežja, visoko stopnjo zaupanja ter določeno stopnjo skupnih norm ali vrednot udeležencev (Adam in Lenarčič 2008).

Prav zato postaja tudi v izobraževanju vse pomembnejši koncept socialnega kapitala, ki se med drugim utemeljuje v ustvarjenih omrežjih v izobraževalni organizaciji in med izobraževalnimi organizacijami, ki takšen prenos in izmenjavo znanja in dobre prakse omogočajo. Pomembno za takšna omrežja, ki naj temeljijo na načelih zaupanja in izmenjave, pa je, da so pomemben prostor, kjer lahko poteka dialog med različnimi interesnimi skupinami o pomembnih vprašanjih kakovosti (Guba in Lincoln 1994). Pri tem je poudarek na **kakovosti in intenzivnosti medosebnih odnosov**, na gojenju teh odnosov (Pirsig 1974), po katerih se prelivajo informacije, medsebojna pomoč, nove zamisli. Tako se ohranja in kroži znanje ter intelektualni in kulturni kapital.

Nekatere izmed omenjenih vidikov smo želeli osvetliti tudi v naši raziskavi. Seveda ni bil naš namen meriti socialni kapital v izobraževalnih organizacijah, to bi preseglo doseg te raziskave, pač pa smo se ob proučevanju vprašanj **razvoja kakovosti** izobraževalne organizacije usmerili le na nekatere vidike, ki pa so s socialnim kapitalom in izoblikovanjem omrežij v organizaciji in med organizacijami tudi povezani.

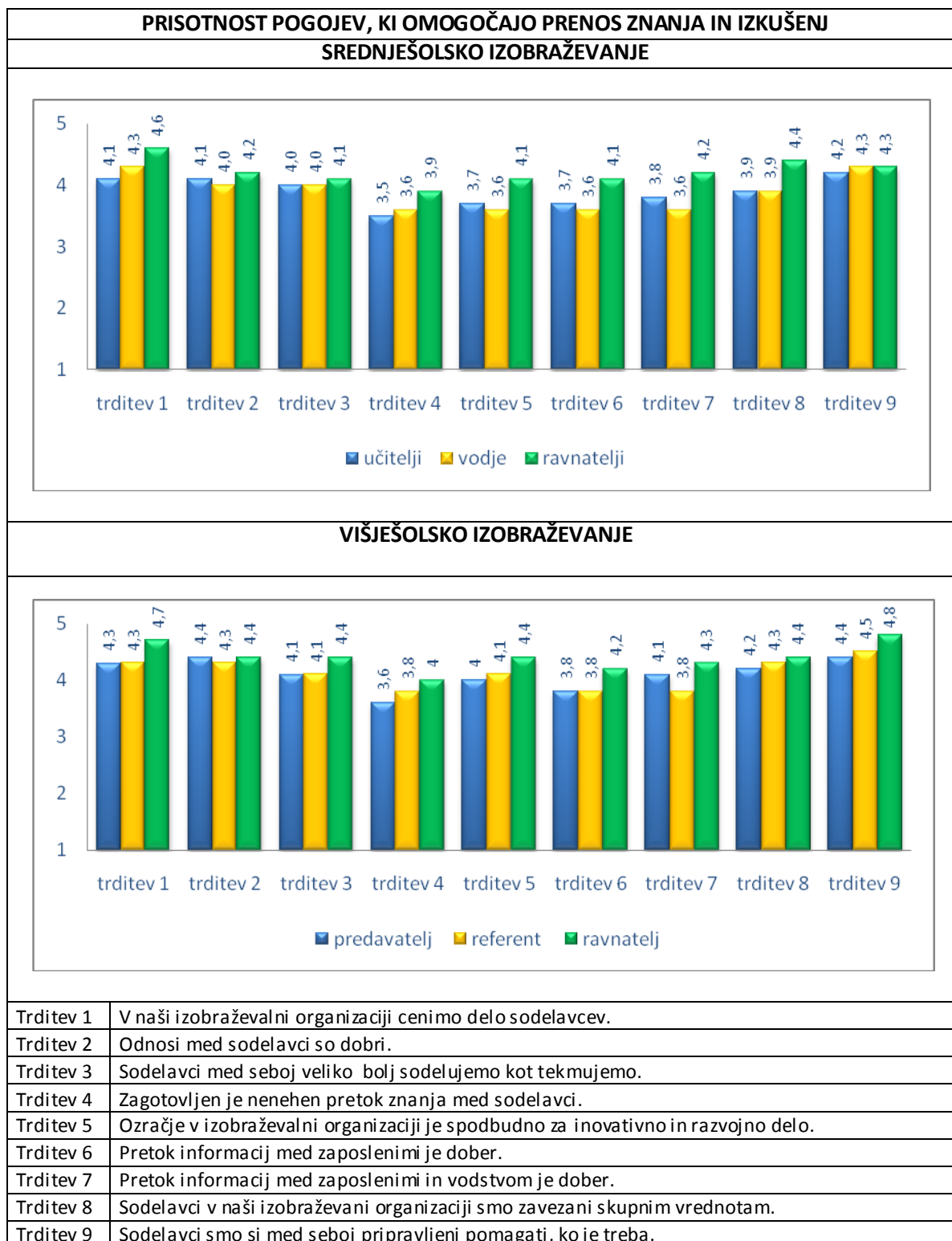
Zanimalo nas je predvsem tole:

- Kakšni so v izobraževalnih organizacijah pogoji za prenos in izmenjavo znanja (zaupanje, skupne vrednote, komunikacijski kanali ...)? Kaj prenos in izmenjavo znanja spodbuja in kaj ju zavira?
- Kolikšna je izmenjava znanja med zaposlenimi v izobraževalni organizaciji, kaj menijo o stopnji zaupanja, ki vlada med zaposlenimi, pa med zaposlenimi in vodstvom ter med izobraževalno organizacijo in drugimi interesnimi skupinami?
- Koliko učitelji in predavatelji sodelujejo v skupinskih oblikah dela?
- Kakšno je sodelovanje v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle?
- Ali se sodelovanje med različnimi vrstami organizacij za odrasle na splošno razlikuje?
- Ali se po mnenju vprašanih razlikuje kakovost izobraževanja odraslih v srednjih šolah, ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah? In ali se razlikuje kakovost v javnih in zasebnih višjih strokovnih šolah?

Spodbude in ovire za prenos znanja in dobre prakse v izobraževalni organizaciji

Zaposlene v obeh omrežjih smo najprej povprašali, koliko se strinjajo, da za njihovo izobraževalno organizacijo držijo nekatere trditve, ki smo jim jih ponudili v presojo in kažejo na nekatere izmed pogojev, ki omogočajo pretok znanja in izkušenj med sodelavci. Vprašanim smo ponudili tole ocenjevalno lestvico: (0) Ne morem oceniti. (1) Se sploh ne strinjam. (2) Delno se ne strinjam. (3) Niti da niti ne. (4) Večinoma se strinjam. (5) Popolnoma se strinjam. V nadaljevanju prikazujemo primerjalne odgovore vseh skupin vprašanih za obe omrežji.

Slika 6: Ocena prisotnosti nekaterih pogojev, ki omogočajo prenos znanja in izkušenj med sodelavci v izobraževalni organizaciji – primerjava med subjekti – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje ter višješolsko strokovno izobraževanje



Vprašani v obeh omrežjih so potrdili, da je po njihovem mnenju **delo sodelavcev v izobraževalni organizaciji cenjeno**. Vse skupine so v povprečju tej trditvi namreč namenile oceno 4 ali več. Pokazala pa se je statistično značilna razlika v primerjavah med subjekti v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ($H = 15,075$, $p = 0,01$). Ravnatelji in direktorji so bolj prepričani o tem, da je delo sodelavcev v izobraževalni organizaciji cenjeno, kot drugi dve skupini vprašanih. Še največja je razlika med ravnatelji in direktorji ter učitelji. Podobna razlika se je pri tem dejavniku pokazala tudi v omrežju višjih strokovnih šol, vendar zanjo ne moremo reči, da je statistično značilna.

Vprašani tudi menijo, da so **odnosi med sodelavci** v izobraževalnih organizacijah v povprečju dobri in da **sodelavci med seboj bolj sodelujejo kot tekmujejo**. Kot bomo videli pozneje, ko bomo razčlenili nekatere odprte odgovore, pa bodo vprašani na več mestih omenjali prav tekmovalnost, individualizem ipd. kot značilnosti, s katerimi se v izobraževalnih organizacijah tudi soočajo in po njihovem mnenju slabo vplivajo na prenos in izmenjavo znanja in izkušenj med sodelavci. Na tem mestu pa so se vprašani strinjali tudi s tem, da **so si sodelavci med seboj pripravljene pomagati, ko je potrebno** (4–4,4).

Bolj kritični pa so vprašani v obeh omrežjih do trditve, da je v izobraževalni organizaciji **zagotovljen pretok znanja med sodelavci**. Ocene učiteljev (3,5), predavateljev (3,6) in vodij izobraževanja odraslih (3,6) ter referentov (3,8) so nižje od ocen ravnateljev (3,9–4,0). Učitelji in vodje izobraževanja odraslih so relativno nižje od drugih trditev ocenili tudi trditev: **Ozračje v izobraževalni organizaciji je spodbudno za inovativno in razvojno delo** (3,6–3,7). To pa ne velja tudi za vprašane v višjem strokovnem izobraževanju, ki menijo, da je ozračje za inovativno in razvojno delo spodbudno (4–4,4).

Učitelji in predavatelji ter vodje izobraževanja odraslih in referenti se nekoliko manj kot ravnatelji iz obeh omrežij strinjajo s trditvijo, da je **pretok informacij med zaposlenimi dober** (učitelji – 3,7; predavatelji – 3,8; vodje IO – 3,6; referenti – 3,8; ravnatelji srednje – 4,1; ravnatelji višje – 4,2) ter da je **pretok informacij med zaposlenimi in vodstvom dober** (učitelji – 3,8; predavatelji – 4,1; vodje IO – 3,6; referenti – 3,8; ravnatelji srednje – 4,2; ravnatelji višje – 4,3). Vendar razlike niso statistično značilne.

Statistično značilna razlika med ravnatelji, direktorji in drugimi skupinami vprašanih se je v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja pojavila tudi ob trditvi, da so **zaposleni zavezani skupnim vrednotam** (učitelji – 3,8; vodje IO – 3,8; ravnatelji – 4,4) ($H = 10,064$, $p = 0,07$).

Iz dobljenih rezultatov bi lahko sklepali, da vprašani odnosov med zaposlenimi v izobraževalnih organizacijah ne dojemajo kot posebno problematičnih, menijo, da so kar dobri. Občutek imajo tudi, da je njihovo delo cenjeno. Seveda je pri tem treba upoštevati, da je to povprečna slika izobraževalnih organizacij in glede na to, da se povprečne ocene gibljejo okoli 4, je jasno, da je v nekaterih izobraževalnih organizacijah percepcija zaposlenih o odnosih med sodelavci in o tem, koliko je njihovo delo cenjeno, nižja.

S stališča našega proučevanja pretoka znanja med zaposlenimi v organizacijah kot pomembnega kazalnika razvoja kakovosti so še posebno pomembna tale sporočila: **učitelji in vodje IO v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavatelji in**

referenti za študijske zadeve v višjih strokovnih šolah so sporočili, da niso posebno zadovoljni s tem, kako je v izobraževalni organizaciji poskrbljeno za pretok znanja med sodelavci, niti niso najbolj zadovoljni z načini informiranja med zaposlenimi in zaposlenimi in vodstvom. S stališča presojanja razmer za razvojno delo v izobraževalnih organizacijah pa je pomembno njihovo sporočilo, da **niso posebno zadovoljni z ozračjem v izobraževalnih organizacijah, ki ne spodbuja povsod inovativnega in ustvarjalnega dela**. To so sporočili predvsem predstavniki iz omrežja srednješolskega izobraževanja, v višjih strokovnih šolah pa je percepcija o tem, ali je ozračje ustrezno za inovativno in ustvarjalno delo, boljša.

Da bi si znali nekoliko bolje pojasniti takšne odgovore, bomo v nadaljevanju opravili kvalitativno analizo odprtih odgovorov vseh treh skupin vprašanih na vprašanje o tem, **kaj po njihovem mnenju v njihovi izobraževalni organizaciji spodbuja pretok znanja med zaposlenimi in kaj ga zavira**. Odprte odgovore smo kategorizirali in jih predstavljamo po posameznih subjektih in posameznih vsebinskih sklopih, ki so se tako izrisali. Navedb nismo želeli kategorizirati v preširoke sklope, saj bi tako morda izgubili pomembne navedbe, ki imajo za nas vrednost tudi tedaj, ko je frekventnost takšnih navedb nizka.

Najprej se osredotočimo na nekatere navedbe vprašanih, ki so v s svojimi premisleki opozorili na pomemben vidik **strukturne dimenzije socialnega kapitala** (Nahapiet in Ghoshal 2000) kot pomembnega vira, ki lahko prispeva k boljšemu pretoku znanja med zaposlenimi v organizaciji. Ta se nanaša na dejavnike organizacijske strukturiranosti, ki lahko ustvarjajo in ohranjajo omrežja in interakcije, ki omogočajo prenos znanja (prav tam).

Ko razmišljamo o tem, kako lahko v izobraževalni organizaciji spodbujamo prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi in s tem vplivamo na razvoj kakovosti, je treba najti učinkovite odgovore na vprašanje, kakšne organizacijske strukture je treba razviti, da bi bile s podbudne za prenos in izmenjavo znanja. Gre za vprašanje, ali je zaposlenim v organizaciji sploh omogočen dostop do objektiviziranih in skupnostnih oblik znanja in ali imajo zaposleni sploh možnost in priložnost, da lahko znanje izmenjujejo (Chay in Menkhoff 2005).

V naslednji preglednici so prikazane nekatere oblike skupnega dela, ki po mnenju sodelujočih v raziskavi spodbujajo prenos znanja in izkušenj med sodelavci.

Preglednica 19: Delo pri skupnih nalogah in projektih – SPODBUDE

DELO PRI SKUPNIH NALOGAH IN PROJEKTIH – SPODBUDE							
Kaj <u>spodbuja</u> prenos znanja med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Delo v delovnih skupinah in pri projektih.	4	7	5	1	17	6	40
Delo v strokovnih aktivih.	2	2	3	2	11	3	23
Medpredmetno povezovanje (delitev predmeta na dva izvajalca, sodelovanje pri pripravi izvedbenega kurikula, skupna priprava vprašanj za poklicno maturo ...).	1	2			10	2	15
Partnerski projekti med izobraževalnimi organizacijami in drugimi (mreženje).					2		2
Interdisciplinarnost strokovnjakov.						1	1

Vprašani so menili, da so pomembna spodbuda, ki lahko prispeva k večjemu pretoku znanja in izkušenj, različne oblike timskega dela – **delo v skupinah, skupno delo v projektih** (40 navedb), **delo v strokovnih aktivih** (23 navedb). Nekateri srednješolski učitelji so posebej omenjali pozitivni vpliv **medpredmetnega povezovanja, sodelovanja pri skupnih dejavnostih načrtovanja izvedbenega kurikula** (15 navedb) na prenos znanja in izkušenj. Prav premalo možnosti za tovrstno skupno delo (3 navedbe) ter premalo medpredmetnega povezovanja in vsebinskega sodelovanja med učitelji (4 navedbe) pa so nekateri vprašani navedli kot eno izmed mogočih ovir v takšnih procesih.

Pomembna spodbuda za večji pretok znanja in izkušenj med sodelavci so po mnenju vprašanih tudi različne **organizirane oblike prenašanja znanja in izkušenj sodelavcev in skupna srečanja**.

Preglednica 20: Organizirane oblike prenašanja znanja in izkušenj sodelavcem – SPODBUDE

ORGANIZIRANE OBLIKE PRENAŠANJA ZNANJA IN IZKUŠENJ SODELAVCEM, SKUPNA SREČANJA							
Kaj <u>spodbuja</u> prenos znanja med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Neformalna srečanja, pogovori (v zbornici, novoletna srečanja itn.).				1	7	6	14
Pogovori med sodelavci, namenjeni izmenjavi izkušenj in dobre prakse (primerjanje, povratne informacije med sodelavci).			1		1	11	13
Tematske konference, organizirani pogovori.	3		1		1	7	12
Organizirano izobraževanje v izobraževalni organizaciji.	3	1	1	1	4		10
Andragoške konference (predavateljski zbori).	1		1	2	1	3	8
Udeležba na zunanjih seminarjih.					2	4	6
Spodbujanje tega, da udeleženci, ki so se udeležili zunanjega izobraževanja, o tem pripravijo predstavitev v kolektivu.			1			1	2
Pridobivanje informacij z interneta, iz literature.						2	2

Po mnenju vprašanih so za pretok znanja in izkušenj pomembna **občasna neformalna srečanja** (14 navedb) in **pogovori s sodelavci, namenjeni izmenjavi izkušenj in dobre prakse** (13 navedb), ter spodbujanje tega, da **udeleženci, ki so se udeležili zunanjega izobraževanja, to predstavijo v kolektivu** (2 navedbi).

Na tem mestu lahko navedbe vprašanih povežemo z ugotovitvami avtorjev, ki so se doslej ukvarjali s tem vprašanjem in kot eno izmed učinkovitih oblik izmenjave izkušenj in dobre prakse predlagajo oblikovanje t. i. **skupnosti praks** (community of practices). Kot smo spoznali že v prejšnjih poglavjih, gre za spodbujanje delovanja neformalnih skupin zaposlenih za izmenjavo znanja in izkušenj (Lesser 2000). Skupnosti praks so skupine ljudi, ki si delijo neki skupni problem, imajo skupna zanimanja in ki poglobljajo svoje znanje o obravnavni temi s pomočjo stalnih interakcij (Wenger, McDermott in Snyder 2000). Tako se oblikujejo skupine, ki proučujejo dobro prakso sodelavcev, delovne pripomočke, skupaj proučujejo skupne probleme in jih s pomočjo različnega znanja poskušajo razrešiti v dobro vseh. Skratka, to je združevanje posameznikov, ki jih družijo podobni delovni interesi (Lesser 2000).

Med takšne skupnosti praks gotovo lahko prištevamo strokovne aktivne in podobne oblike skupnega dela učiteljev in strokovnih delavcev, ki so se v slovenskih izobraževalnih organizacijah dobro uveljavile. A ker so prav premalo možnosti za takšno neformalno srečevanje in možnosti za skupne izmenjave dobre prakse vprašani navajali tudi kot oviro za

prenos znanja in izkušenj med sodelavci, bi kazalo v prihodnje s sistemskimi spodbudami in različnimi projekti v izobraževalnih organizacijah spodbuditi dodatne premisleke in razvoj aplikativnih rešitev za razvoj in pospežitve delovanja takšnih skupnosti dobrih praks. Kot bomo videli v nadaljevanju, ko bomo razgrnili nekatere ovire za prenos dobre prakse, pa je razvoj takšnih skupnosti velik izziv, še posebno v izobraževanju odraslih, kjer je pogosto velik del učiteljev zunanjih sodelavcev, ki so v izobraževalni organizaciji navzoči redko, večinoma takrat, ko izpeljujejo izobraževalni proces.

Poleg neformalnih srečanj in neformalnih oblik izmenjav izkušenj in dobre prakse so vprašani med spodbude uvrstili tudi bolj organizirane oblike prenosa znanja, kot so **tematske konference, organizirani vsebinski pogovori** (12 navedb), **organizirano izobraževanje v izobraževalni organizaciji** (10 navedb), **andragoške konference** (8 navedb), **udeležbo na zunanjih seminarjih** (6 navedb).

Nekaj vprašanih je ob tem opozorilo, da je ena izmed ovir za prenos znanja prav pomanjkanje takšnih organiziranih srečanj. Ko govorimo o razvoju kakovosti v izobraževalni organizaciji, je pri tem bistveno, da se vodstvo izobraževalne organizacije pozorno in načrtno loti razvoja takšnih formalnih in neformalnih organizacijskih struktur, ki bodo spodbujale in omogočale prenos znanja in izkušenj. Ob premisleku o ustrezni organizacijski strukturi je dobro imeti v mislih, da je postavitvev takšnih struktur nekakšen »hardver« socialnih omrežij (Adam in Rončević 2003); to so strukturne dimenzije, ki pojasnjujejo, kako posamezniki vzpostavljamo dostop do različnih virov (iz)menjave znanja (Lenarčič 2008).

V nadaljevanju prikazujemo nekatere ovire, ki so jih razgrnili sodelujoči v raziskavi in so pomembni, ko razmišljamo o razvoju strukturne dimenzije socialnega kapitala kot pomembnega vira razvoja kakovosti.

Preglednica 21: Čas, urnik dela, delovne obremenitve, fizična lokacija, zaposlitveni status – OVIRE

ČAS, URNIK DELA, DELOVNE OBREMNITVE, FIZIČNA LOKACIJA, ZAPOSLOTIVNI STATUS – OVIRE							
Kaj <u>ovira</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Zunanji sodelavci (zaposleni drugje, slabo sodelujejo med seboj, se ne poznajo, druge obveznosti).	2	7		3	7	16	35
Pomanjkanje časa (v manjših organizacijah je učitelj v več vlogah hkrati ...).	7	1	7	3	11	12	31
Izmenko delo (učitelji se ne srečujejo, neusklajeni urniki).	3	1	2		14	10	30
Različne dodatne obremenitve (preobremenjenost ...).	5	1	1	1	6	5	19
Preveč administrativnega dela.	1		1		6	1	9
Ni prostora, kjer bi se srečevali in si izmenjevali izkušnje (gneča v zbornici, razpršenost prostorov).	1			1	3	2	7
Delo na različnih lokacijah.	2		1	1		2	6

Vprašani so še posebno opozorili na težavnost skupnih srečanj, ki jih povzročajo dejstva, da je veliko učiteljev in predavateljev v izobraževalnih organizacijah **zunanjih pogodbenih sodelavcev**, ki so redno zaposleni drugje. To pomeni velike ovire za skupna srečanja, sodelovanje med učitelji, nekaterim zunanjim sodelavcem tudi ni do takšnih druženj (35 navedb). Opozorili so tudi na pomanjkanje časa (31 navedb), navajali so, da imajo učitelji in strokovni delavci v manjših organizacijah velikokrat v več različnih vlog hkrati, zato so **preveč obremenjeni** (19 navedb), **velikokrat s povsem administrativnimi nalogami**, ki jih je vedno več (9 navedb). Ovira je tudi precej **raznolik urnik**, ki povzroči, da se zaposleni (še posebno učitelji) velikokrat med tednom sploh ne srečajo (30 navedb). Med takšne strukturne ovire so vprašani prišteli tudi težave, ki jih povzročajo **prostorska razpršenost** učiteljev (6 navedb), **pomanjkanje prostorov za skupna srečanja**, **slabe razmere v zbornicah** (7 navedb) ipd.

Kako razvijati skupinske oblike dela, ki naj pripomorejo k prenosu znanja in izkušenj, ko se zaposleni (še posebno učitelji in predavatelji) v izobraževalni organizaciji večinoma sploh ne srečujejo, so le redko navzoči v organizaciji ob istem času, je njihova osnovna zaposlitev drugje, to pa jim prinaša dodatne obremenitve ter še večje težave v usklajevanju delovnih obveznosti? To je ključno vprašanje, s katerim se srečujejo vodstva v izobraževalnih organizacijah za odrasle, ko razvijajo načine razvoja »svojega« strokovnega osebja ipd. Po eni strani razvoj stroke kaže, da je treba danes, če želimo dosegati višje ravni kakovosti, v izobraževalnih organizacijah razvijati skupinske oblike dela ter omogočati prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi, po drugi strani pa uveljavljene organizacijske strukture delovanja

izobraževalnih organizacij (v številnih izobraževalnih organizacijah za odrasle na primer poučujejo le zunanji sodelavci ipd.) razvijanju takšnih oblik dela niso naklonjene. Vpeljevanje drugačnih oblik dela (timski prijemi, povezovanje) zato poseže v uveljavljene strukture in načine delovanja izobraževalnih organizacij, njihovo spreminjanje pa zahteva dalj časa. Velikokrat se namreč s tem spreminjajo uveljavljeni vzorci organizacijske kulture v organizaciji in ustaljeno delovanje posameznikov. Prav zato Chaq in Menkhoff (2005) med temeljne dejavnike strukturne dimenzije socialnega kapitala uvrščata tudi **organizacijsko kulturo**, ki lahko zelo vpliva na izmenjavo znanja, s tem ko vpliva na različne pogoje, potrebne za izmenjavo znanja. Še posebno pomembna pri tem je **organizacijska skrb**. Kot meni Krogh (2003), pomeni skrbnost socialno normo v človeških odnosih in v odnosih v institucijah, ki vsebuje dimenzije zaupanja, aktivne empatije, dostopa do pomoči, prizanesljivosti v sodbah. Ko gre za skrb za drugega, Krogh kot pomembno navaja predvsem, da na primer sodelavci ali višji menedžment v organizaciji prispevajo podporo in znanje, ki je potrebno za uresničevanje nalog ali pomagajo pri integraciji osebe v organizacijo in omrežja itn. Takšen odnos opredeljuje organizacijo, v kateri vlada visoka skrb za zaposlene. **V organizacijah, kjer je organizacijska kultura glede tega zelo nizka, obstaja majhna motivacija za pomoč, pomoč sodelavcem ali na primer podrejenim ni skupna vrednota organizacijske kulture.**

Tudi sodelujoči v raziskavi so v svojih odgovorih pokazali na dejavnike organizacijske kulture kot dejavnike, ki lahko pomembno spodbudijo prenos znanja in izkušenj med sodelavci ali ga lahko tudi ovirajo.

Kot odgovor na premagovanje dejavnikov, ki zavirajo prenos znanja in izkušenj, vprašani navajajo pomen **zavezanosti skupnim vrednotam, ciljem in vizijam** (27 navedb). To je pomembna prvina, ki jo uvrščamo v spoznavno dimenzijo socialnega kapitala, saj je treba za prenos znanja, norm in vrednot ustvariti **skupni jezik** (Arenius in Manterova 2004, v Lenarčič 2008). **Uspešen prenos znanja namreč vsebuje medsebojno učenje in komunikacijo**. Nujni pogoj za potek takšne interakcije pa je skupni jezik udeležencev in določena stopnja zavesti o skupni pripadnosti. (Nahapiet in Ghoshal 2000).

Po mnenju vprašanih je v teh procesih pomembna **pozitivna naravnost vodstva** (24 navedb), ki naj zaposlene spodbuja, da po končanem izobraževanju prenesejo znanje na druge kolege. Pomembno je, da je vodja dober motivator, da je sprejemljiv za pobude zaposlenih. Prav takšne spodbude zaposleni v nekaterih organizacijah pogrešajo.

Preglednica 22: Organizacijska kultura, skupne vrednote, cilji, vizija – SPODBUDE

SKUPNE VREDNOTE, CILJI, VIZIJA, SPODBUDE VODSTVA, PRIZADEVANJE ZA VEČJO KAKOVOST, INOVATIVNOST, RAZVOJ – SPODBUDE							
Kaj <u>spodbuja</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Zavezanost skupnim vrednotam organizacije (pripadnost, skupini cilji, skupna vizija).	4	2	2	2	7	10	27
Pozitivna naravnost vodstva (dober motivator, razvija občutek pripadnosti, spodbuja prenos izkušenj in timsko delo).	5	2	2	1	7	8	24
Inovativna naravnost (želja po izboljšavah, vnašanju novosti).	1	1	4	1	9	5	21
Zavedanje pomembnosti kakovosti (skupno prizadevanje za večjo kakovost in razvoj).	2	2	1		4	1	10
Odgovornost za svoje delo (do udeležencev, organizacije).	1				1	3	5
Zavedanje, da smo lahko dobri, če vsi prispevamo (skupne cilje je lažje doseči s sodelovanjem).		2			1	1	4
Skupni interesi sodelavcev.			1		1	1	3
Zavezanost stroki.	1				1		2

Tako kot že mi v svojih konceptualnih izhodiščih so tudi vprašani v svojih premislekih na tem mestu povezali vprašanje skrbi za kakovost z vprašanji pretoka znanja in izkušenj kot pomembnega dejavnika, ki opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo. Pretok znanja in izkušenj med zaposlenimi **spodbujajo zavedanje o pomembnosti spraševanja o lastni kakovosti, želja po inovativnosti, drugačnosti, želja po širjenju lastnega znanja in izboljševanju lastnega delovanja.** Zavedanje, da **lahko izobraževalna organizacija s sodelovanjem in prenašanjem znanja doseže boljše dosežke.** Pogoj za to je **spremljanje novosti, odprtost za vpeljevanje sprememb in izboljšav, želja po tem, da bi vedeli in znali več. Težnja po stalnem izboljševanju in napredku** (21 navedb). Ob tem je pomembno zavedanje o pomenu **skupnih prizadevanj za večjo kakovost in razvoj** (10 navedb) ter **zavedanje, da smo lahko dobri, če prispevamo vsi;** skupne cilje je namreč lažje doseči s sodelovanjem (4 navedbe). Pomemben je razvoj takšne organizacijske kulture v organizaciji, ki spodbuja **razvoj odgovornosti za lastno delo** (5 navedb), **zavezanosti stroki** (2 navedbi) ter **razvoj ciljev in nalog, pri tem pa izhaja iz skupnih interesov** sodelavcev (3 navedbe).

Prav prevelika raznolikost interesov in ciljev posameznikov, obstoj različnih interesnih skupin v organizaciji (6 navedb) in vodstveni slogi, ki ne spodbujajo sodelovalne organizacijske

kulture (7 navedb), namreč po mnenju vprašanih lahko zelo zavirajo prenos znanja in izkušenj.

Med ovirami za prenos znanja so vprašani navedli tudi premajhno **materialno in nematerialno stimulacijo** (7 navedb). Na tej točki lahko premisleke vprašanih navežemo na t. i. **spoznavno dimenzijo socialnega kapitala**. V zvezi s tem Nahapietova in Ghoshalova (2000) opozarjata, da je treba pri razvoju spodbud za prenos znanja in izkušenj med sodelavci analizirati vlogo motivov, kakršne imajo posamezniki, ko se vključujejo v družbene interakcije, ki naj bi jim omogočile, da bi si pridobili dosegljive vire. Za uspešno izmenjavo informacij in znanja je zato treba v organizaciji posebno pozornost nameniti prav **motiviranju zaposlenih za dejavno sodelovanje v teh procesih**. Brez aktivnega in motiviranega sodelovanja zaposlenih ti procesi ne bodo uspešni, tudi če bodo izpolnjeni vsi drugi pogoji (dostopnost, pričakovana dodana vrednost v organizaciji ...). Pomanjkanje motivacije namreč lahko zelo močno ovira prenos dobre prakse v organizaciji.

V poglavju, v katerem smo obravnavali vire socialnega kapitala, smo že pokazali, da so pomemben pogoj za izmenjavo znanja prav **posameznikova pričakovanja o koristih**, ki jih bo imel, če bo sodeloval v tovrstno izmenjavi znanja. Nekatere analize kažejo, da je verjetnost, da bodo posamezniki prenašali informacije drugim, pozitivno povezana z nagrado, ki jo pričakujejo od izmenjave znanja. Akterji, **ki bi sodelovali v takšnih procesih, morajo imeti nekakšno zagotovilo, da bodo ti procesi zanje imeli neko vrednost, da bodo od tega nekaj pridobili**, tudi če v trenutku izmenjave ni jasno, kakšen bo izid takšnih izmenjav in novih kombinacij znanja (Chay in Menkhoff 2005). Če želi vodstvo v izobraževalni organizaciji spodbujati prenos znanja in izkušenj med sodelavci, da bi s tem vplivalo na dodano vrednost v znanju vseh zaposlenih ter prispevalo k razvoju kakovosti, ni dovolj, da zgolj omogoči ustrezne organizacijske strukture, premisliti je treba tudi o potrebnih spodbudah, ki bodo posameznike pripravile do tega, da bodo svoje znanje in izkušnje pripravljene deliti. Pri tem trčimo na osebne značilnosti sodelavcev, na njihovo osebno pripravljenost za izmenjavo znanja. Vprašani v raziskavi so v zvezi s tem razgrnili kar nekaj lastnosti, ki po njihovem mnenju vplivajo na pripravljenost posameznikov, da znanje delijo, ali pa so lahko pri tem ovira.

Preglednica 23: Osebnostne značilnosti sodelavcev, osebna pripravljenost za izmenjavo –SPODBUDE

OSEBNE ZNAČILNOSTI SODELAVCEV, OSEBNA PRIPRAVLJENOST ZA IZMENJAVO – SPODBUDE							
Kaj spodbuja prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Idealizem, entuziazem, želja, da bi naredili kaj koristnega, v skupno dobro.	2		2		2	1	7
Zavest o skupnih ciljih organizacije in pripravljenost za njihovo uresničevanje.	2	3	1				6
Pripravljenost posameznika za timsko delo.	1		1		1		3
Samoiniciativnost.			1			1	2
Posameznikova zavzetost.			1		1		2
Želja po širjenju znanja.		1			1		2
Želja po izboljševanju samega sebe (želja po vseživljenjskem učenju, želja po novem).					1		2
Posameznikova pripravljenost, da pomaga, ne da bi pričakoval povračilo.					1		1
Pripravljenost sprejeti tudi druge izkušnje.					1		1

Iz navedb sodelujočih v raziskavi lahko izluščimo, da lahko na pretok znanja in izkušenj spodbudno vplivajo **entuziastični** (4 navedbe) in **zavzeti** posamezniki (2 navedbi), ki so **samoiniciativni** (2 navedbi), pripravljeni za **timsko delo** (3 navedbe) ter si najprej sami želijo, da bi se **stalno razvijali, stalno iščejo nove poti**, imajo željo po vseživljenjskem učenju (3 navedbi). Ti posamezniki **so pripravljeni sprejeti in se učiti tudi iz izkušenj drugih** (1 navedba). Po navadi so to ljudje, ki se poleg osebnih **zavedajo tudi skupnih ciljev organizacije** in so **pripravljeni angažirano delovati za njihovo uresničevanje** (6 navedb).

V teh navedbah lahko prepoznamo nekatere izmed značilnosti t. i. prosocialnega ravnanja. Opredelili smo že, da s tovrstnim ravnanjem mislimo na »prostovoljna dejanja, ki so namenjena temu, da z njimi pomagamo drugemu posamezniku ali skupini posameznikov« (Eisenberg in Mussen 1989, str. 3). Pokazali smo že tudi, da gre, čeprav prosocialna dejanja pogosto mešamo z altruizmom, za dva različna koncepta. Altruizem izhaja iz motivacije, da bi pomagali drugemu ne glede na to, ali bo to nam samim prineslo kakšno korist ali ne. Okoliščine, ki najpogosteje spodbujajo altruizem, so na primer empatija do posameznika, ki potrebuje pomoč ali tesen odnos med posameznikom, ki je pripravljen pomagati, in tistim, ki pomoč potrebuje (Sanstock 2007). Na pomen altruizma kot spodbude za prenos znanja in dobrih izkušenj je pokazal vprašani, ki je kot spodbudo navedel »*pripravljenost posameznika, da pomaga, ne da bi pričakoval povračilo*«.

Pri razmišljanju o lastnostih, ki jih je treba spodbujati pri posameznikih in skupinah, da bi s tem pripomogli k prenosu znanja in izkušenj, lahko opisane značilnosti altruizma soočimo z nekaterimi predpostavkami, ki so jih prispevali avtorji teorije racionalne izbire: namreč, da vse ravnanje izhaja iz posameznikovih poskusov, da zadovoljijo lastne interese (Colman 1994). Sociologija racionalne izbire namreč predpostavlja visoko individualistični model človeškega ravnanja, v katerem vsaka oseba dela tisto, kar bo samodejno rabilo njenim lastnim interesom ne glede na drugega (prav tam). Takšne domneve so skladne z ugotovitvami avtorjev, ki se ukvarjajo z razvojem intelektualnega kapitala v organizacijah in ugotavljajo, da je vključevanje zaposlenih v procese izmenjave znanja povezano s pričakovanji o tem, kakšno vrednost bodo imeli ti procesi zanje (Chay in Menkhoff 2005).

Tudi sodelujoči v raziskavi so razgrnili nekatere značilnosti, ki kažejo takšne dimenzije »individualizma, lastnega interesa, nemotiviranosti za izmenjave itn.«.

Preglednica 24: Osebne značilnosti sodelavcev, osebna pripravljenost za izmenjavo – OVIRE

OSEBNE ZNAČILNOSTI SODELAVCEV, OSEBNA PRIPRAVLJENOST ZA IZMENJAVO – OVIRE							
Kaj <u>ovira</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Značajske lastnosti, ki povzročajo nesodelovanje: egoizem, nestrpnost, zavist ...)	2		3		9	3	17
Motivirani zgolj za zadovoljevanje lastnih interesov.	1				3	4	8
Nezainteresiranost za izmenjavo znanja in izboljševanje svojega dela.	2	2			1	1	6
Strah (postati presežek, razkazovati svoje znanje, ki ga lahko drugi prevzame, strah pred tem, da drugi ve več ...).			2		3	1	6
Nepripravljenost sodelovati z drugimi (nepripravljenost, da bi znanje delili, pomanjkanje zavesti o pomenu sodelovanja).	1	1			2	1	5
Individualizem.	1				3		4

Precejšnja ovira pri prenosu znanja in izkušenj v organizaciji so po mnenju vprašanih posamezniki, ki si **prizadevajo zgolj za zadovoljevanje lastnega interesa** (8 navedb), so zelo **individualistične narave** (4 navedbe), **zaprti in nesprejemljivi za novosti** (6 navedb). Zaviralne v teh procesih so tudi lastnosti, kot: **egoizem**, **nezainteresiranost**, **nekomunikativnost** (17 navedb), **strah** in **občutek ogroženosti** (6 navedb) pred tistim, »ki več ve«, ali pa po drugi strani strah, da bi povedal, »kar vem«. To zadnje so vprašani povezali tudi z vedno večjimi presežki učiteljev in s tem vedno hujšim bojem za ohranjanje delovnih mest. V teh primerih gre za posameznike, ki jim ni blizu pomen sodelovanja.

Na tem mestu se znova srečamo z vprašanjem, ki smo si ga zastavili že v uvodu našega dela, namreč, zakaj bi bili pripravljene posamezniki znanje deliti tudi takrat, ko v trenutku, ko bi to storili, ne bi dobili nič v zameno? Ali še drugače: katere dejavnike organizacijske kulture je treba razvijati v izobraževalni organizaciji, kot spodbudo, da bodo posamezniki pripravljene deliti svoje znanje tudi, ko v trenutku, ko bodo to storili, ne bodo takoj dobili nečesa v zameno. Nahapietova in Ghoshalova (2000) vodstvom v organizacijah priporočata, naj kot eno pomembnih prvin organizacijske kulture spodbujajo razvoj motiviranosti za prosocialno ravnanje.

Ob tem je pomembno razumeti, da lahko v prosocialnem ravnanju velikokrat bolj kot motive altruizma zasledimo motive lastnega interesa. Oseba na primer lahko zato, da si bo pridobila v javnosti ugled in status, donira sredstva neki prostovoljni organizaciji. Čeprav motiv v ozadju tega dejanja ni bil altruističen, je dejanje samo prineslo korist drugim (Eisenberg in Mussen 1989).

Posameznikovi prosocialni motivi imajo lahko pomembno težo, ko razmišljamo o tem, zakaj bi posamezniki v različnih interakcijah izmenjevali znanje. Tedaj so prosocialni motivi opredeljeni s sociabilnostjo posameznikov, ki se kaže v povezovanju z drugimi na podlagi osebne kompatibilnosti in lahko prostovoljno delijo svoje znanje, da bi pomagali drugemu. Hkrati pa lahko prosocialno ravnanje spodbudijo norme vzajemne izmenjave, sprejete v neki skupnosti, ki predpostavljajo, da bo delitev znanja obojestransko. Norme vzajemnosti v tem primeru spodbujajo prosocialno delovanje, to pa je lahko v pomoč pri premagovanju individualističnih teženj posameznika po tem, da bi zadovoljil svoj interes. Odgovarjajo na vprašanje o tem, zakaj bi bili pripravljene posamezniki znanje deliti tudi takrat, ko v trenutku, ko bi to storili, ne bi dobili nič v zameno. To bi storili zato, ker bodo v prihodnje zaradi podobnega ravnanja drugih članov skupnosti tudi sami deležni znanja in dobre prakse, ki jih bodo drugi člani skupnosti delili z njimi.

Tu pa se poleg že obravnavanih strukturnih in spoznavnih dimenzij socialnega kapitala srečamo še z **odnosno dimenzijo** socialnega kapitala.

Z opredelitvijo odnosne dimenzije socialnega kapitala *Nahapietova in Ghoshalova (2000) opozorita na pomen odnosov*, ki so jih razvili ljudje v organizaciji med seboj v daljšem časovnem obdobju. Koncept se osredotoča na razvijanje zaupanja med posamezniki in skupinami, to pa v nadaljevanju vpliva na njihove odločitve in delovanje, ko gre za izmenjavo znanja v organizaciji. Odnosna dimenzija daje poudarek **osebnim odnosom**, ki vplivajo na vedenje posameznikov in izpolnjujejo njihove socialne motive, kot so: spoštovanje, prijateljstvo, zaupanje in zanesljivost.

Ker posameznik v trenutku, ko bo delil svoje znanje, nima zagotovila, da bo ob upoštevanju norm vzajemne izmenjave tudi sam kaj dobil v zameno, pripisuje odnosna dimenzija socialnega kapitala velik pomen **zaupanju** (Nahapiet in Ghoshal 2000). Posameznik mora zaupati, da bo drug član skupnosti upošteval norme vzajemnosti in bo v prihodnosti storil podobno. Tako se mu bo naložba v izmenjavo znanja povrnila (Colman 1994, Putman 2000).

Prav odnosom med zaposlenimi so sodelujoči v raziskavi namenili precej pozornosti, ko so opisovali spodbude in ovire za prenos znanja. Oglejmo si najprej dimenzije odnosov, ki po njihovem mnenju spodbujajo prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi.

Preglednica 25: Odnosi med sodelavci, komunikacija, delovno klima – SPODBUDE

ODNOSI MED SODELAVCI, KOMUNIKACIJA, DELOVNO OZRAČJE – SPODBUDE							
Kaj <u>spodbuja</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Dobri odnosi med sodelavci (sodelovalni odnosi, korektni odnosi, povezanost, ni ljubosumja, spoštovanje, iskrenost, pripravljenost za dialog).	8	2	2	4	26	16	58
Pozitivno ozračje v kolektivu (dobro ozračje v zbornici, sproščeno ozračje, kultura sodelovanja).	1	3	2		14	4	24
Pripravljenost pomagati drug drugemu.	1	2			6	1	10
Dobra (odprta) komunikacija.	2	1	2			3	8
Prijateljstvo med člani kolektiva.				1	5	1	7
Medsebojno zaupanje med sodelavci.	1				1	1	3
Zadovoljstvo zaposlenih.	1				2		3
Tekmovalnost v pozitivnem smislu.	1						1
Uporaba interneta v komunikaciji s sodelavci.					1		1

Spodbudni za pretok znanja in izkušenj so po mnenju vprašanih predvsem **dobri odnosi med sodelavci**; takšni odnosi so sodelovalni, korektni, sodelavce povezujejo, so spoštljivi in iskreni, temeljijo na pripravljenosti za dialog (58 navedb). Vprašani so poudarili pomen organizacijskega ozračja, ki bi moralo temeljiti na kulturi sodelovanja (24 navedb). Znova se odstre pomen »*pripravljenosti pomagati drug drugemu*« (10 navedb), ki kaže na potrebo po razvoju dejavnikov prosocialnega ravnanja; 8 navedb se je nanašalo na pomen dobre, odprte komunikacije, 1 vprašani pa je opozoril na pomen uporabe interneta v komunikaciji s sodelavci.

Ob tem se velja spomniti, na avtorje, ki se ukvarjajo z razvojem intelektualnega kapitala ter s socialnim kapitalom v organizaciji (Nahapiet in Ghoshal 2000, Rončević 2003, Kozmus 2004, Lenarčič 2008) in poudarjajo, da so za učinkovito izmenjavo znanja zelo pomembni **komunikacijski kanali**, ki jih organizacija za to uporablja. Analize strukturnih dimenzij socialnega kapitala zato posebej opozorijo na **uporabo načinov in metod, ki spodbujajo prenos informacij**. V sodobnem času postaja ključnega pomena za prenos informacij in znanja informacijsko-komunikacijska tehnologija, veliko pa je razprav o tem, koliko lahko ta nadomesti osebne stike med posamezniki. Zanimivo je, da so navedbe vprašanih v raziskavi, ki bi opozarjale na pomen informacijske tehnologije pri prenosu znanja in izkušenj ali kot pomoč v odnosih med zaposlenimi, zelo redke.

Vprašanje uporabe sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije pri sodobnih oblikah sodelovalnega dela bi zato kazalo v prihodnje bolj poglobljeno proučiti, hkrati pa spodbujati vodstva in zaposlene v izobraževalnih organizacijah k sistematičnemu in načrtnemu vključevanju takšnih komunikacijskih kanalov v sistem komunikacijskih poti v organizaciji. To še posebno velja za reševanje že prikazanih težav, s katerimi se ukvarja izobraževalna organizacija pri sodelovanju zunanjih sodelavcev v skupnih dejavnostih izobraževalne organizacije. Sodobna tehnologija (internet, elektronska pošta, forumi ipd.) verjetno nikoli ne bo mogla povsem nadomestiti osebnih odnosov, zagotovo pa lahko v nekaterih delih izpeljave delovnih procesov pripomore k povezovanju, komuniciranju na daljavo in vzpostavljanju t. i. virtualnih skupnosti.

Omeniti moramo še t. i. pozitivno tekmovalnost kot jo je opredelil eden od sodelujočih v raziskavi. Čeprav gre za eno samo opredelitev, jo je smiselno upoštevati, ko v izobraževalni organizaciji razmišljamo o tem, kako za izmenjavo znanja in izkušenj spodbujati tekmovalnost, ki takšnih dejavnosti ne bo zavirala, pač pa bo na zaposlene delovala spodbudno. Iz organizacijskih teorij so znane različne spodbude, kot so na primer: interni natečaji za najboljšega učitelja, podeljevanje priznanj za vpeljevanje inovativnih metod in novih aplikativnih rešitev ipd.

V nadaljevanju prikazujemo navedbe sodelujočih v raziskavi, ki odkrivajo nekatere težave v odnosih, ki ovirajo prenos znanja in izkušenj med sodelavci.

Preglednica 26: Odnosi med sodelavci, delovno ozračje – OVIRE

ODNOSI MED SODELAVCI, DELOVNO OZRAČJE – OVIRE							
Kaj <u>ovira</u> prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 04)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
Slabi odnosi med zaposlenimi (zaradi slabih izkušenj iz preteklosti, osebne zamere, nezaupanje, osebno neujemanje, dolgoletno sodelovanje, naveličanost, generacijske razlike, dajanje prednosti posameznikom).	3	2	8	3	6	1	23
Tekmovalnost (namesto sodelovanja in skupnega iskanja rešitev, zavist, nesodelovanje med organizacijski enotami).	1				3	1	5
Učitelji so individualisti, težko delajo timsko (težave s prilagajanjem v skupini).	2						2
Različni pogledi na nekatera vprašanja med sodelavci (različni interesi).					2		2
Slaba komunikacija med sodelavci.					1	1	2
Neznanje s področja timskega dela.	1						1

Za razliko od že omenjene tekmovalnosti v pozitivnem smislu, vprašani menijo, da ovirajo prenos znanja in izkušenj slabi **odnosi**, ki temeljijo na **nezdravi tekmovalnosti** (zavisti, nesodelovanju med organizacijskimi enotami itn.) (5 navedb). Pretok znanja je oviran v izobraževalnih organizacijah, kjer so **slabi odnosi med sodelavci**, kjer se daje prednost le nekaterim posameznikom, kjer prihaja do izključujočega grupiranja nekaterih sodelavcev, kjer je veliko osebnih zamer pa tudi tam, kjer se zaradi dolgoletnega skupnega sodelovanja morda pojavlja naveličanost. Vprašani so opozorili tudi na težave, ki se v odnosih pojavljajo zaradi medgeneracijskih razlik (23 navedb). Opozorili so, da prenos znanja lahko ovira tudi to, da so učitelji individualisti, ki težko delajo timsko (5 navedb), da prenos znanja zavirajo tudi različni pogledi na nekatera vprašanja (2 navedbi), slaba komunikacija med sodelavci (2 navedbi) in premalo znanja o tiskem delu (1 navedba).

Med drugimi dejavniki, ki so lahko pomembna spodbuda v prenosu znanja in izkušenj med sodelavci, so vprašani našli še: možnosti za raziskovalno in terensko delo, zunanja konkurenca, hospitacije, vpeljevanje novih programov.

V nadaljevanju smo zaposlene v obeh omrežjih vprašali, **ali vodstvo v njihovi izobraževalni organizaciji spodbuja pretok znanja in izkušenj med zaposlenimi.**

Preglednica 27: Mnenje učiteljev in predavateljev o tem, ali vodstvo v izobraževalni organizaciji ali na višji strokovni šoli spodbuja prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi?

		Učitelji – srednja	Predavatelji – višja	Skupaj
Vodstvo ne spodbuja prenašanja znanja med sodelavci.	f	14	3	17
	%	7,6	3,0	6,0
Vodstvo je načeloma naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci, vendar posameznikov, ki so pripravljeni znanje prenašati na tiste, ki ga potrebujejo, ne nagrajuje.	f	85	51	136
	%	46,2	50,5	47,7
Vodstvo je naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci in ustrezno nagradi tiste, ki so pripravljeni znanje prenašati.	f	44	26	70
	%	23,9	25,7	24,6
Ne morem oceniti.	f	41	21	62
	%	22,3	20,8	21,8
Skupaj	N	184	101	285
	%	100,0	100,0	100,0

Tako učitelji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju kot predavatelji v višjem strokovnem izobraževanju so večinoma mnenja, da je vodstvo načeloma naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci, vendar tistih, ki so pripravljeni znanje prenašati na druge, za to ne nagradi posebej. Približno tretjina učiteljev in predavateljev pa je menila, da vodstvo posameznike, ki so pripravljeni svoje znanje prenašati na sodelavce, za to tudi ustrezno nagradi. Med načini nagrajevanja so navajali predvsem: **brezplačno izobraževanje** (udeležba na seminarjih, konferencah, predstavitev dobre prakse), **drobne pozornosti** (npr. hvala, stisk roke, pohvala vodilnih) in **denarna stimulacija** (delovna uspešnost, denarna nagrada).

Zelo malo učiteljev in predavateljev je menilo, da vodstva izobraževalnih organizacij ne spodbujajo prenašanja znanja med zaposlenimi. Podobno so odgovarjali tudi vodje izobraževanja odraslih in referenti za študijske zadeve. Pozornost pa velja nameniti tudi temu, da je bilo v vseh skupinah malo več kot 20 % takšnih, ki so izbrali možnost »ne morem oceniti«. Takšne odgovore si morda lahko pojasnimo, če se spomnimo na prejšnje ugotovitve o tem, da je v izobraževalnih organizacijah veliko učiteljev in predavateljev zunanjih sodelavcev, ki ima zelo malo stikov z izobraževalno organizacijo in s tem premalo vpogleda v njene dejavnosti, da bi lahko prispevala svojo oceno. Med vsemi skupinami vprašanih v obeh omrežjih nismo zaznali značilnih statističnih razlik.

V nadaljevanju smo učitelje in predavatelje vprašali, **koliko so med učitelji in predavatelji v njihovi izobraževalni organizaciji uveljavljene skupinske oblike dela.**

Preglednica 28: Uveljavljenost skupinskih oblik dela med učitelji in predavatelji

		Učitelji – srednja	Predavatelji – višja	Skupaj
Skupinskih oblik dela sploh ni.	f	14	5	19
	%	7,5	4,9	6,6
Skupinskih oblik dela je malo.	f	119	75	194
	%	63,6	73,5	67,1
Skupinskih oblik dela je veliko.	f	23	12	35
	%	12,3	11,8	12,1
Ne vem.	f	31	10	41
	%	16,6	9,8	14,2
Skupaj	N	187	102	289
	%	100,0	100,0	100,0

Večina učiteljev in predavateljev je ocenila, da je skupinskih oblik dela v izobraževalni organizaciji malo.

Zanimalo nas je še, ali učitelji in predavatelji **sami sodelujejo v kateri izmed skupinskih oblik dela.**

Preglednica 29: Sodelovanje v skupinskih oblikah dela – mnenja učiteljev in predavateljev

		Učitelj – srednja	Predavatelji – višja	Skupaj
Ne.	f	115	57	172
	%	61,2	55,3	59,1
Da.	f	73	46	119
	%	38,8	44,7	40,9
Skupaj	N	188	103	291
	%	100,0	100,0	100,0

Več kot polovica učiteljev in predavateljev je odgovorila, da v skupinskih oblikah dela v izobraževalni organizaciji ne sodeluje. Podatek nam potrjuje, da očitno v Sloveniji skupinske oblike dela učitelji še vedno manj uporabljajo. Ko razmišljamo o razvoju socialnega kapitala v organizacijah ter skupinskih oblikah dela kot pomembnih spodbud, ki omogočajo prenos znanja in izkušenj med sodelavci (Nahapiet in Ghoshal 2000, Wenger, McDermott in Snyder 2000, Chay in Menkhoff 2005), ta podatek ni posebno razveseljujoč. Je pa razveseljujoč, da je več kot 40 % učiteljev in predavateljev navedlo, da že sedaj sodelujejo v skupinskih oblikah dela. V utemeljevanju svojih odgovorov so našli te oblike skupinskega dela, v katerih sodelujejo:

Preglednica 30: Oblike skupinskega dela, v katerih sodelujejo učitelji

STROKOVNI AKTIVI, ŠTUDIJSKE KOMISIJE
Sodelovanje v strokovnem aktivu. (18)
Sodelovanje v študijski komisiji. (3)
SESTANKI DELOVNIH SKUPIN
Priprava izvedbenega kurikula (medpredmetno povezovanje, izdelava učnih načrtov, maturitetnih nalog, deljena predavanja in vaje pri dveh predmetih, priprava standardov znanj). (15)
Projektno delo, delo v skupini. (13)
KOMISIJA/SKUPINA ZA KAKOVOST
Sodelovanje v komisiji/skupini za kakovost. (9)
SODELOVANJE V PROJEKTIH ZUNAJ IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE
Projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. (5)
Inovacijski projekt Moodle za osipnike.
Projekt Mreže učečih se šol. (5)
Partnerstvo fakultet.
Pri izpeljavi programov UŽU. (2)
Projekt sodelovalno učenje, ki pa ni namenjeno IOD.
DRUGO
Konference.
Neformalno sodelovanje, pri oblikovanju predavanj se posvetujem s predavatelji, ki imajo soroden predmet ali predmet, ki je nadgradnja mojega predmeta.

Najpomembnejša oblika skupinskega dela učiteljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju je delo v **strokovnih aktivih** (18 navedb). Na višjih strokovnih šolah pa so predavatelji omenjali poleg strokovnih aktivov še študijske komisije. Učitelji sodelujejo v različnih **projektnih skupinah** (15 navedb). Povezuje jih delo pri pripravi izvedbenega kurikula, iskanju **medpredmetnih povezav**. Kot pozitivno obliko sodelovanja so predavatelji omenili tudi **deljena predavanja in vaje pri predmetu**.

V izobraževalnih organizacijah se kot prva povezovanja zaposlenih pri skupnem delu počasi uveljavljajo **skupine ali komisije za kakovost** (9 navedb). Učitelji so posebno poudarili projekte s področja kakovosti. Med njimi sta izstopala predvsem dva: projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI, ki ga izpeljuje Andragoški center Slovenije, in projekt Mreža učečih se šol, ki ga izpeljuje Šola za ravnatelje. Takšni projekti očitno tudi prispevajo k povezovanju in spodbujanju skupinskega dela med učitelji.

Doslej smo že predstavili razmišljanja vprašanih o tem, kakšne so lahko ovire in spodbude za prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi. Čeprav se vprašani zavedajo pomena skupinskih oblik dela v izobraževalnih organizacijah, pa se je pokazalo, da več kot polovica vprašanih v teh oblikah dela ne sodeluje.

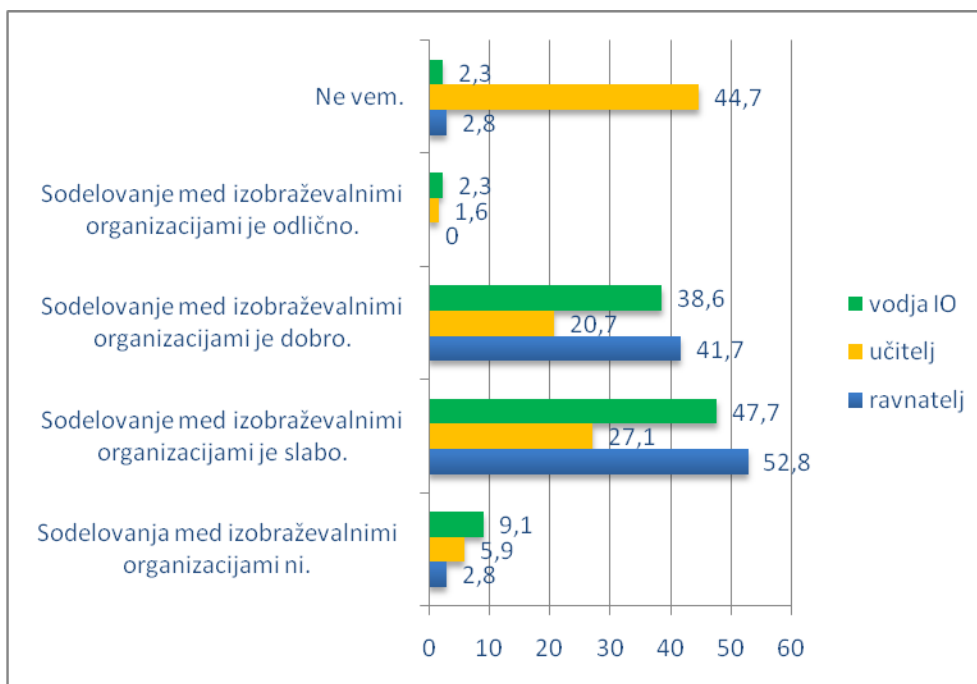
Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih

Ko smo analizirali vire socialnega kapitala, ki lahko pripomorejo k prenosu znanja in dobre prakse v organizaciji in med organizacijami, smo kot enega pomembnih virov opredelili socialna omrežja. Ta smo opredelili kot družbene strukture, sestavljene iz posameznikov ali organizacij, ki jih povezuje en ali več tipov soodvisnosti, kot so na primer vrednote, vizije, ideje, ekonomska izmenjava, prijateljstvo itn. Posamezniki ali skupine v teh omrežjih so vpeti v kompleksno mrežo notranjih odnosov z drugimi akterji (Brass in Krackhardt 1999, Hlebec in Kogovšek 2006). Omrežje posameznikom in organizacijam zagotavlja dostop do informacij, moči znanja in drugih omrežij (Cohen in Prusak 2001).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na analizo nekaterih dejavnikov, ki oblikujejo socialna omrežja med izobraževalnimi organizacijami. V naši študiji uporabljamo pojem »omrežja« tudi, ko govorimo o »**omrežju organizacij za izobraževanje odraslih**«. V tem primeru mislimo na natančno določeno socialno omrežje, ki združuje izobraževalne organizacije, ki v Sloveniji izpeljujejo izobraževanje odraslih in sestavljajo javno omrežje izobraževalnih organizacij za odrasle. Če upoštevamo opredelitev socialnega omrežja kot omrežja, ki ga opredeljuje »eden ali več tipov medsebojne povezanosti«, bi lahko omrežje izobraževalnih organizacij za odrasle opredelili kot omrežje, ki ga najbolj povezuje temeljni cilj, tj. dejavnost izobraževanja odraslih. Tudi v tem omrežju lahko proučujemo že predstavljene dejavnike, ki opredeljujejo socialna omrežja. V empiričnem delu študije se dotikamo le nekaterih izmed teh dejavnikov, še posebno tistih, ki nakazujejo na sodelovanje izobraževalnih organizacij, prednosti sodelovanja v omrežjih, ko gre za izmenjavo znanja in dobre prakse ter morebitne ovire idr.

V zvezi s tem nas je v nadaljevanju zanimalo, **kakšno je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih v Sloveniji**. V omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja smo o tem povprašali ravnatelje in direktorje, vodje izobraževanja odraslih in učitelje.

Slika 7: Kakšno je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za odrasle v Sloveniji? – Primerjava med subjekti – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje



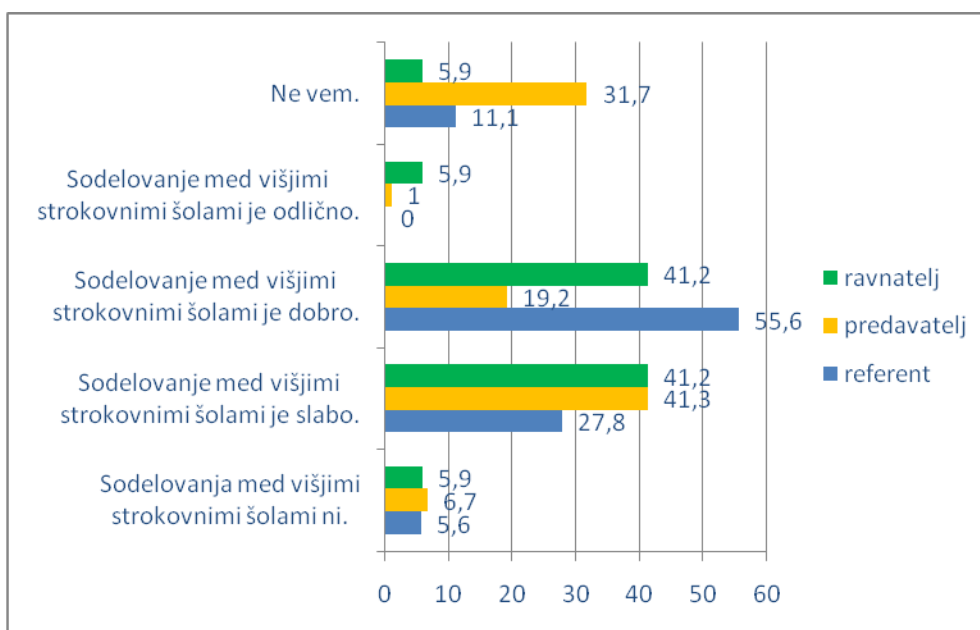
N = 44 vodij IO, 188 učiteljev, 36 ravnateljev

Najprej naj opozorimo na podatek, da je skoraj polovica **učiteljev** (44,7 %) odgovorila, da ne ve, kakšno je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami v Sloveniji. Iz njihovih odgovorov lahko sklepamo, da učitelji nimajo informacij o sodelovanju njihove izobraževalne organizacije z drugimi organizacijami, verjetneje poznajo načine sodelovanja, ki jih vzpostavljajo sami na primer z učitelji iz drugih organizacij. Pa vendar podatek spet potrjuje tisto, s čimer smo se v raziskavi pri različnih vprašanjih že večkrat srečali. Odpira namreč premisleke o tem, ali niso morda učitelji še vedno preveč »zaprti za vrati svojih razredov« in premalo sodelujejo v širših povezavah v izobraževalni organizaciji in z drugimi izobraževalnimi organizacijami. Med učitelji, ki so podali svoje ocene, je bilo 20,7 % tistih, ki so menili, da je sodelovanje dobro, in malo več (27,1 %) tistih, ki so menili, da je sodelovanje slabo. Le 5,9 % učiteljev je menilo, da sodelovanja med organizacijami ni.

Ocene vodij IO in ravnateljev so precej podobne. Manj kot polovica ravnateljev in direktorjev (41,7 %) ter vodij IO (38,6 %) je mnenja, da je to sodelovanje dobro. Precej visok pa je tudi delež ravnateljev in direktorjev (52,8 %) ter vodij IO (47,7 %), ki so ocenili, da je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami slabo. Za naše premisleke o učinkovitih povezavah, omrežjih in partnerstvih med izobraževalnimi organizacijami kot pomembnem dejavniku kakovosti izobraževalnih organizacij to gotovo ni razveseljiv podatek.

Sodelujoče iz omrežja višjih strokovnih šol smo vprašali, **kako bi na splošno ocenili sodelovanje med višjimi strokovnimi šolami v Sloveniji.**

Slika 8: Kakšno je sodelovanje med višjimi strokovnimi šolami v Sloveniji – Primerjava med subjekti



Malo več kot polovica referentov (55,6 %) ter malo manj kot polovica ravnateljev (41,2 %) meni, da je sodelovanje med višjimi šolami dobro, enakega mnenja je le 19,2 % predavateljev. Visok je delež ravnateljev in predavateljev, ki menijo, da je sodelovanje med višjimi strokovnimi šolami slabo (41,2 in 41,3 %). Zelo redki pa menijo, da sodelovanja med strokovnimi šolami sploh ni.

Pa poglejmo, kako so vprašani utemeljevali svoje ocene. Tisti, ki so menili, da sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami ni, niso navedli posebej natančnih utemeljitev za svoje ocene. Natančneje pa so svoje ocene utemeljili vprašani, ki so menili, da **je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami slabo**.

Preglednica 31: Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo – utemeljitve

SODELOVANJE MED IZOBRAŽEVALNIMI ORGANIZACIJAMI JE SLABO – UTEMELJITVE							
Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je SLABO, ker:	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
je med izobraževalnimi organizacijami velika konkurenčnost in tekmovalnost (tudi nelojalna konkurenca);	10	2	8	3	17	8	48
je premalo vsebinskega sodelovanja;	3	1	1		5	7	17
je premalo spodbud, organiziranih (sistemskih) oblik skupnega sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami;	2	1	2		1	7	13
različne vrste izobraževalnih organizacij vodijo različni cilji (nekateri predvsem denar).	1	1	1	2		4	9

Kot najmočnejši dejavnik, ki onemogoča sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami, so vprašani navedli **konkurenčnost** (48 navedb). Mnenja so, da je težko sodelovati takrat, ko so si izobraževalne organizacije med seboj konkurenčne. Opozarjajo na trd konkurenčni boj, ki poteka na majhnem prostoru. Zaznati je strah pred morebitno krajo zamisli. Pri tem je iz odgovorov zaznati antagonizem med javnimi in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami. Opozarjajo tudi na skrivanje podatkov in nelojalno konkurenco.

Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo, ker je med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami **premalo vsebinskega sodelovanja, prenosa izkušenj in dobre prakse** (17 navedb). Izobraževalne organizacije sicer vsebinsko in razvojno sodelujejo, če se znajdejo skupaj v razvojnih projektih, vendar so vprašani mnenja, da je to premalo. Pogrešajo skupna srečanja, ki bi bila vsebinske narave in bi omogočala prenos dobre prakse, izkušenj, izmenjavo gradiva, sodelovanje pri izpeljavi izobraževalnih programov ipd. Opozarjajo na primere, ko večje izobraževalne organizacije sicer med seboj sodelujejo, vendar to sodelovanje ne zajema tudi izobraževanja odraslih.

V nadaljevanju vprašani sporočajo, da bi si želeli več **organiziranih, sistemskih spodbud skupnega sodelovanja** (13 navedb). Po njihovem mnenju je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami slabo, ker je tovrstnih oblik premalo. Pogrešajo organizacijo, ki bi povezovala zelo raznolike vrste izobraževalnih organizacij in opozarjala na problematiko s tega področja. Želeli bi si več skupnih srečanj. Opozorili so tudi, da je sodelovanje včasih onemogočeno, ker imajo različne vrste izobraževalnih organizacij preveč raznolike cilje in interese (9 navedb).

V nadaljevanju prikazujemo utemeljitve vprašanih, ki so menili, da je **sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami dobro**.

Preglednica 32: Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je dobro – utemeljitve

SODELOVANJE MED IZOBRAŽEVALNIMI ORGANIZACIJAMI JE DOBRO - UTEMELJITVE							
Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je DOBRO, ker:	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	RAVNATELJI VIŠJE (N = 18)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	REFERENTI VIŠJE (N = 18)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	PREDAVATELJI VIŠJE (N = 104)	Skupaj
	f	f	f	f	f	f	N
sodelovanje spodbujajo asociacije in združenja;	7	3	10	1	5	2	28
organizacije v sodelovanju izmenjujejo dobro prakso in rešujejo skupne probleme (tiste, ki izpeljujejo enake programe, ipd.);	2	1	3		6	4	16
organizacije sodelujejo v skupnih razvojnih projektih (pri prenovi programov itn.).		2			2	5	9

Tisti, ki so v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja menili, da je **sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami dobro**, so kot najpomembnejši razlog za takšno dobro sodelovanje navajali sodelovanje v **asociacijah za izobraževanje odraslih**. Še posebno so omenjali Zvezo ljudskih univerz Slovenije (ZLUS), Društvo organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah in Zvezo zasebnih izobraževalnih organizacij. Med utemeljitvami zasledimo komentarje o tem, da posamezne asociacije dobro delujejo, da pa je malo slabše povezovanje med njimi. Zasledimo pa tudi mnenja o tem, da so dobre povezave tudi med asociacijami. Vprašani so zapisali tudi mnenje, ki ga je v praksi izobraževanja odraslih že dalj časa zaznati, namreč, da bi bilo treba ustanoviti združenje na državni ravni, ki bi močnejše povežalo različne asociacije. Nekateri so tudi menili, da na državni ravni takšno povezovalno vlogo opravlja Andragoški center Slovenije. Omenjene so tudi povezave posameznih vrst izobraževalnih organizacij (npr. konzorcij živilskih šol) ter druge posamezne povezave med šolami v skupnih projektih. Predstavniki višjih strokovnih šol pa so izpostavili pomen **Skupnosti višjih strokovnih šol**, ki je pravkar zaživela, in vprašani upajo, da se bo s pomočjo skupnosti izboljšalo sodelovanje in povezovanje med višjimi strokovnimi šolami (28 navedb).

Takšne odgovore lahko povežemo z ugotovitvami, ki smo jih odstrli ob proučevanju tematike socialnega kapitala, kjer še posebno Putman (2000) na podlagi empiričnih analiz ugotavlja, da so društva in različne asociacije pomembno družbeno vezivo, saj omogočajo razvoj socialnih omrežij, ki združujejo posameznike (in organizacije), ki se sicer med seboj ne bi povezovali, in omogoča zvezno skupno akcijo. To pomaga pri oblikovanju razmeroma trajnih omrežij in vrednot, ki spodbujajo skupno recipročnost in zaupanje in s tem omogočajo sodelovanje (prav tam). Istovrstne izobraževalne organizacije (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) se povezujejo v društva in asociacije v izobraževanju odraslih, ki so interesno zasnovana. Če po eni strani to istovrstnim izobraževalnim organizacijam omogoča učinkovitejše uresničevanje lastnih interesov, pa smo po drugi strani soočeni z veliko interesno raznolikostjo posameznih vrst izobraževalnih organizacij, katerih interesi in cilji pogosto niso kompatibilni, to pa za uresničevanje in razvoj področja

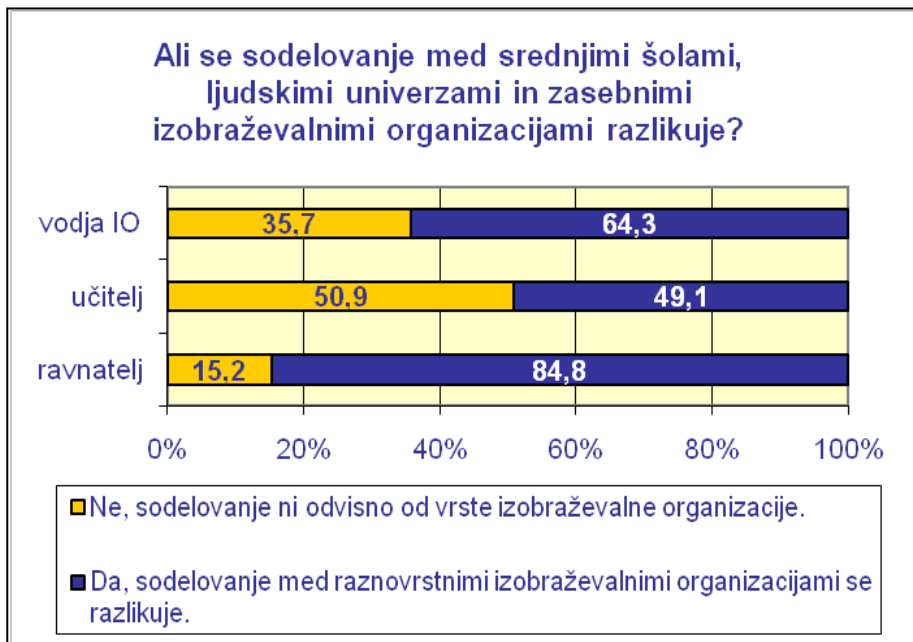
izobraževanja odraslih ni vedno dobro. Morda tudi zaradi soočanja s takšnimi težavami vprašani omenjajo potrebo po »*ustanoviti združenja na nacionalni ravni, ki bi močneje povezalo različne asociacije*«. Morda lahko iz tega izluščimo potrebo po tem, da bi se ob parcialnih ciljih in interesih, ki jih imajo posamezna združenja v izobraževanju odraslih, okrepile dejavnosti, ki bi bile namenjene vnovičnem premisleku o tem, katero je temeljno poslanstvo in cilji celotnega javnega omrežja izobraževalnih organizacij za odrasle. To so cilji, ki bi jih morale interesni raznolikosti navkljub sprejeti tudi raznovrstna omrežja izobraževalnih organizacij. V zadnjem obdobju s tem namenom na državni ravni že potekajo dejavnosti za premislek in vnovično opredelitev javne službe v izobraževanju odraslih, ki naj bi svoje mesto našla tudi v novem zakonu o izobraževanju odraslih.

Kakšne pa so vsebine in oblike sodelovanja, ki so jih navajali sodelujoči v raziskavi? Na prvem mestu se pojavlja **izmenjava dobre prakse med izobraževalnimi organizacijami** (16 navedb). Povezujejo jih tudi **skupni problemi ter razvojna vprašanja iz izobraževanja odraslih**.

Med povezovalnimi dejavniki, ki dobro vplivajo na sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami, so vprašani navajali **sodelovanje v skupnih domačih in mednarodnih projektih** (9 navedb).

Ravnatelje in direktorje, vodje izobraževanja odraslih in učitelje v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju smo vprašali tudi, **ali menijo, da se sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) razlikuje**.

Slika 9: Ali se sodelovanje med srednjimi šolami, ljudskimi univerzami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami razlikuje? – Primerjava med subjekti – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje



N = 42 vodij IO, 163 učiteljev, 33 ravnateljev

Pri primerjavi odgovorov različnih skupin vprašanih smo ugotovili, da se ti statistično značilno razlikujejo ($H = 15,492$, $p = 0,00$). V primerjavi z ocenami drugih subjektov še posebno izstopa ocena učiteljev. Ravnatelji, direktorji in vodje izobraževanja odraslih večinoma menijo, da razlike so, mnenja učiteljev pa so deljena na polovico. Malo manj kot polovica (49,1 %) jih meni, da razlike so, malo več kot polovica (50,9 %) pa, da sodelovanje ni odvisno od vrste izobraževalne organizacije. Ravnatelji in direktorji so bili večinoma menja, da se sodelovanje med vrstami organizacij razlikuje. Primerjava odgovorov ravnateljev in direktorjev iz ljudskih univerz, srednjih šol in zasebnih izobraževalnih organizacij ni pokazala značilnih statističnih razlik.

V nadaljevanju združeno po sklopih prikazujemo razloge, ki so jih vprašani navajali kot utemeljitve tega, da se sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami razlikuje.

Preglednica 33: Sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij za odrasle – utemeljitve

RAZLIKE V SODELOVANJU MED RAZLIČNIMI VRSTAMI IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ				
Sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij (ljudske univerze/srednje šole/zasebne organizacije;)	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	Skupaj
SE RAZLIKUJE, ker:	f	f	f	N
je sodelovanje odvisno od načina (organizacije) dela in pogojev za delo, spodbujanja kakovosti, usmerjenosti v zaslužek itn.;	4	4	17	25
je sodelovanje odvisno od vizij, interesov, prioritet;	7		8	15
bolj med seboj sodelujejo istovrstne izobraževalne organizacije;	1	6	7	14
je sodelovanje odvisno od tega, ali so si izobraževalne organizacije konkurenčne ali ne;	2	5	6	13
je sodelovanje odvisno od naravnosti vodstva in zaposlenih;		2	11	13
je sodelovanje odvisno od sorodnosti izobraževalnih programov;	2		9	11
je sodelovanje odvisno od vrste udeležencev, njihovih potreb;			5	5
sodelujejo in se povezujejo organizacije, ki se srečujejo s podobnimi težavami.		2	3	5

Med razlogi za manj sodelovanja med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij vprašani navajajo: **različno naravo dela**, različen status izobraževalnih organizacij (še posebno razlika med zasebnimi in javnimi), različno problematiko, s katero se srečujejo. Vprašani so menja, da se sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij razlikuje tudi zato, ker se izobraževalne organizacije med seboj razlikujejo po različnih organizacijskih prijemih ali načinih izpeljave izobraževanja za odrasle. Pri tem omenjajo predvsem: različno število ur za izobraževanje, različne načine dela z udeleženci, priprave na izpite, delovno prakso, znanje, ki ga dosegajo udeleženci, različne šolnine, ki jih plačujejo udeleženci, strokovno osebje, ki je ponekod redno zaposleno v izobraževalni organizaciji, drugje pa so to večinoma zunanji sodelavci. Čeprav so vprašani opozorili na številne razlike v različnih vrstah izobraževalnih organizacij, ki očitno otežujejo sodelovanje, pa iz njihovih odgovorov ni jasno razvidno, zakaj takšne razlike sodelovanje med njimi onemogočajo ali otežujejo (25 navedb).

Tudi to pa se morda da preseči, če je **naravnost vodstva** (13 navedb) v izobraževalni organizaciji takšna, da spodbuja sodelovanje med organizacijami. Ne glede na zunanje ovire je namreč po mnenju nekaterih sodelovanje predvsem odvisno od ljudi, ki izobraževalne organizacije vodijo in v njih delujejo. Vprašani s tem nakazujejo, da je sodelovanje med

različnimi vrstami izobraževalnih organizacij odvisno tudi od vrednotnih usmeritev in temeljnih usmeritev izobraževalne organizacije ter vodstva in zaposlenih v njej.

Sodelujoči v raziskavi so opozorili prav na to, da so razlike med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij, ki izhajajo že iz **njihovega temeljnega poslanstva, vizij in strateških ciljev in interesov** (15 navedb). Pri navajanju takšnih ciljev je še najbolj izstopala t. i. »logika kapitala«, ki ji po mnenju vprašanih nekatere vrste izobraževalnih organizacij bolj sledijo kot druge. Nekaj je mnenj zaposlenih iz srednjih šol, ki nakazujejo, da so ljudske univerze in še posebno zasebne izobraževalne organizacije bolj tržno usmerjene, bolj naravnane na dobiček, to pa pri srednjih šolah ustvarja nezaupanje in otežuje sodelovanje; menijo namreč, da je pri njih na prvem mestu pridobivanje znanja, in ne ustvarjanje zaslužka. Po drugi strani pa smo že pri nekaterih prejšnjih vprašanih zasledili, da srednje šole prav tako kot ljudske univerze in zasebniki že zelo čutijo vpliv konkurence v njihovem prostoru in je treba njihove odgovore interpretirati tudi v zvezi s tem.

Že v prejšnjih odgovorih smo namreč zasledili mnenja, da je prednost srednjih šol v tem, da imajo za izobraževanje odraslih zagotovljene prostore in jim za nje ni treba posebej plačevati itn., to pa jih postavlja v boljši izhodiščni položaj kot ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije. Takšni primeri pokažejo, da smo doslej že na več mestih naleteli na različne antagonizme, ki jih lahko zaznamo med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij. Če smo kot enega izmed izhodiščnih pogojev za to, da se ustvarjajo učinkovita omrežja med izobraževalnimi organizacijami, postavili potrebo po zaupanju med akterji (Fukuyama 1995, Putman 2000, Cohen in Prusak 2001), odgovori vprašanih odstirajo neko stopnjo nezaupanja, ki vlada med različnimi predstavniki različnih vrst izobraževalnih organizacij. To nezaupanje pogosto za deva temeljno vprašanje: Ali se kakovost izobraževanja in znanja, ki si ga pridobivajo udeleženci v različnih vrstah izobraževalnih organizacij, razlikuje? To vprašanje bomo vprašanim postavili pozneje. Seveda bomo lahko dobili le njihove mnenjske odgovore in stališča, ki nam ne bodo zares dali odgovora na ta vprašanja; za to potrebujemo nacionalno merjenje znanja in primerjalne analize dosežkov ter analize doseganja drugih kazalnikov kakovosti. Šele tako bi lahko potrdili ali ovrgli nekatere »mite« o tem, koliko različni cilji in usmeritve različnih vrst izobraževalnih organizacij zares vplivajo na kakovost njihovih dosežkov.

So pa tovrstna mnenja in stališča pomembna, ker nam takšne »mite« šele zares odstirajo, omogočajo nam vpogled v prakso, pokažejo nam, kakšne so subjektivne percepcije in vrednotna stališča (Pirsig 1974, Guba in Lincoln 1994, Korthagen 2004) in izhodišča tistih, ki soustvarjajo izobraževanje odraslih v praksi; torej je od njih odvisno tudi, kakšna bo kakovost sodelovanja med njimi in v omrežjih izobraževalnih organizacij. In imajo vpliv na prenos znanja in izkušenj ter dialog o pomembnih vprašanih kakovosti v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle. Že v izhodiščnih opredelitvah dejavnikov, ki o(ne)mogočajo prenos znanja in izkušenj, pa smo nakazali, da so prav nezaupanje, »sumičavost« v kompetentnost in strokovnost drugega (Mishira 1996, Nahapiet in Ghoshal 2000, Chay in Menkhoff 2005) ter (ne)zaupanje v to, ali je kakovost znanja med temeljnimi cilji izobraževalne organizacije in jo bolj ali preveč vodijo drugi cilji, pomembne ovire pri razvijanju sodelovanja in prenosa dobre prakse. Zato je takšne ovire ter mnenja in stališča dobro odstirati, jih poznati ter jih poskušati soočiti v dialogu med njihovimi akterji (Guba in Lincoln 1994), še posebno pa jih tudi soočiti z objektivnimi podatki, neodvisnimi zunanjimi strokovnimi ocenami.

Nadalje, navedbe vprašanih potrjujejo, kar smo ugotavljali že pri prejšnjem vprašanju, namreč da je **več sodelovanja in povezovanja med istovrstnimi izobraževalnimi organizacijami** (14 navedb), na primer med srednjimi šolami, med ljudskimi univerzami, med zasebnimi izobraževalnimi organizacijami, manj pa je sodelovanja med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij.

Vprašani so še enkrat potrdili tudi, da je sodelovanje zelo odvisno od tega, ali so si izobraževalne organizacije med seboj **konkurenčne** ali ne. Težje je sodelovanje med konkurenčnimi organizacijami (13 navedb).

Kot naslednji dejavnik povezovanja in sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami so vprašani navedli **sorodnost izobraževalnih programov** (11 navedb). Bolj se med seboj povezujejo izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo iste ali podobne izobraževalne programe. V navedbah vprašanih lahko znova prepoznamo ugotovitve avtorjev, ki proučujejo koncepte interesnih skupin, namreč, da so različna združevanja posameznikov in organizacij interesno zasnovana (Freeman 1984, Maessen, Van Setters in Rijckevorsei 2003). Sklepamo lahko, da je več povezovanja in sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami, ki izpeljujejo enake ali podobne izobraževalne programe, in manj tam, kjer so si izobraževalne organizacije po programski ponudbi zelo različne. Na neki način je takšno merilo pri sklepanju povezav in sodelovanja logično in smiselno; gotovo je, da bodo imele več skupnih točk, razvojnih dilem in snovi za skupno sodelovanje izobraževalne organizacije, ki se ukvarjajo s podobnimi izobraževalnimi vsebinami. Opozoriti pa velja, da je lahko takšno izhodišče za skupno sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami tudi omejitvev. Še posebno glede uporabe omrežij in sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami kot prvine presojanja in razvijanja kakovost velja omeniti, da si lahko tudi izobraževalne organizacije, ki si med seboj niso podobne po programskih usmeritvah in programski ponudbi, z drugimi izobraževalnimi organizacijami izmenjujejo znanje in izkušnje z zelo raznolikih področij.

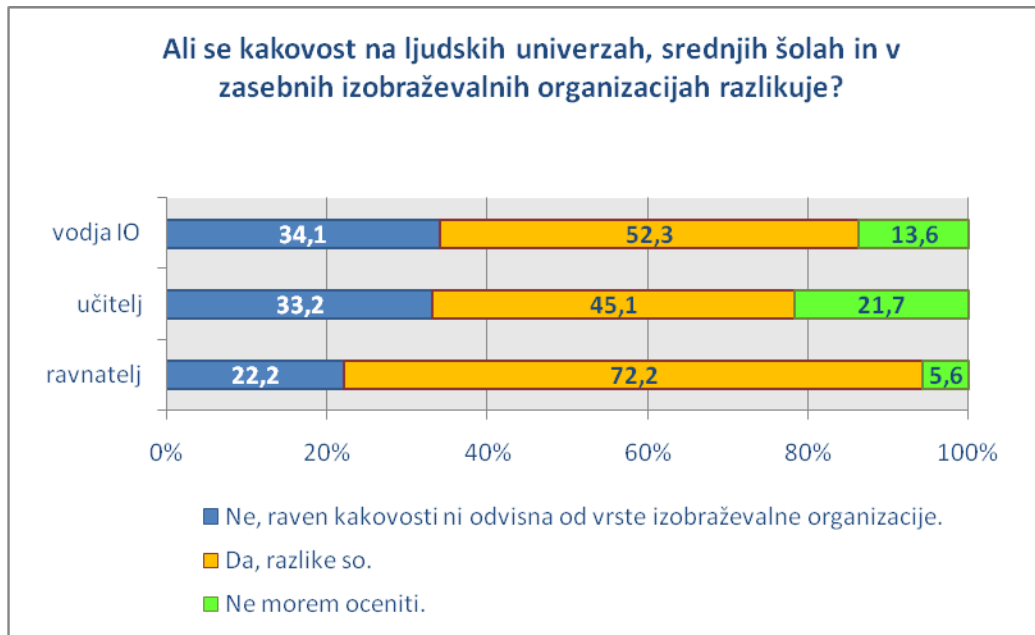
V projektu POKI smo spremljali, kako so izobraževalne organizacije uporabljale metodo zgledovanja, da so se s pomočjo načrtovanih in vnaprej pripravljenih in dogovorjenih obiskov v drugi izobraževalni organizaciji učile iz njihove dobre prakse. Ko si je izobraževalna organizacija v samoevalvaciji na primer izbrala, da bo raziskala, kako v drugi izobraževalni organizaciji poteka notranje informiranje in komuniciranje z zaposlenimi, ni bila raznolika programska ponudba nobena ovira. To so bili procesi vodenja in upravljanja, kjer je mogoč pretok znanja in izkušenj v omrežjih izobraževalnih organizacij tudi takrat, ko je njihova programska ponudba zelo raznolika. Zato lahko ugotovimo, da bi kazalo tudi pri notranjem presojanju in razvijanju kakovosti še naprej spodbujati povezovanje izobraževalnih organizacij na programski ravni. Hkrati pa spodbujati tudi različne načine sodelovanja in povezovanja ter zgledovanja na institucionalni ravni, še posebno pri presoji širših vidikov delovanja izobraževalne organizacije.

Nekateri vprašani so še navajali, da je **sodelovanje odvisno od vrste udeležencev in njihovih potreb** (5 navedb) ter da bolj sodelujejo in se povezujejo organizacije, ki imajo podobne težave (5 navedb).

Stališča o vplivu vrste izobraževalne organizacije na kakovost

Poglejmo sedaj, kako so ravnatelji in direktorji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju odgovarjali na že omenjeno vprašanje, namreč, **ali menijo, da se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje.**

Slika 10: Ali se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje? – Primerjava med subjekti – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje



N = 36 ravnateljev, 163 učiteljev, 44 vodij IO

Velika večina ravnateljev ali direktorjev (72,2 %) je mnenja, da razlike v kakovosti med ljudskimi univerzami, zasebnimi izobraževalnimi organizacijami in srednjimi šolami so.

Tudi vodje izobraževanja odraslih so večinoma mnenja, da so razlike v kakovosti med srednjimi šolami, ljudskimi univerzami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami obstajajo (52,3 %), dobra tretjina (34,1 %) pa jih meni, da razlik v kakovosti ni, nekaj vodij pa je menilo, da ocene ne more dati (13,6 %). Med odgovori vodij izobraževanja odraslih iz različnih vrst izobraževalnih organizacij ni bilo statistično značilnih razlik.

Da so razlike v kakovosti med vrstami izobraževalnih organizacij, je menila malo manj kot polovica učiteljev (45,1 %), približno tretjina pa je menila, da razlik ni (33,2 %). Najvišji med vsemi subjekti pa je bil delež učiteljev, ki so menili, da ne morejo oceniti, ali zares so razlike v kakovosti med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij.

Ugotovimo pa lahko zanimive razlike pri odgovorih učiteljev iz različnih vrst izobraževalnih organizacij. Ob presoji teh rezultatov je potrebno upoštevati različno število učiteljev, ki so v različnih vrstah izobraževalnih organizacij odgovorili na anketo, kar je lahko vplivalo na dobljene rezultate.

Preglednica 34: Ali se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje? – Odgovori učiteljev ali po vrsti izobraževalne organizacije

		Vrsta			Skupaj
		Ljudska univerza	Srednja šola	Zasebna izobraževalna organizacija	skupaj
Ne.	f	22	28	11	61
	%	44,9	25,5	44,0	33,2
Da.	f	22	49	12	83
	%	44,9	44,5	48,0	45,1
Ne morem oceniti.	f	5	33	2	40
	%	10,2	30,0	8,0	21,7
Skupaj	f	49	110	25	184
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Najbolj razlikovalno izstopajo učitelji iz srednjih šol, kjer je najvišji odstotek tistih, ki so menili, da ocene ne morejo podati. Relativno je med njimi tudi manj tistih, ki menijo, da razlik ni (25,5 %). Ugotovimo lahko, da je mnenje učiteljev iz ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih organizacij o tem, ali razlike obstajajo ali ne, razdeljeno približno na polovico: v srednjih šolah je več učiteljev ocenilo, da razlike so, kot pa je bilo tistih, ki so menili, da razlik ni. Lahko zaznamo vpliv vrste izobraževalne organizacije na odgovore učiteljev ($\chi^2 = 13,570$; $p = 0,09$).

Pri iskanju mogočih razlogov za razumevanje zaznanih razlik med odgovori učiteljev iz različnih vrst izobraževalnih organizacij je dobro upoštevati okoliščino, na katero smo doslej v naši raziskavi že večkrat naleteli, namreč, da imajo srednje šole svoje redno zaposlene učitelje, nekateri od njih pogodbeno poučujejo tudi na ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah. Nasprotno pa ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije večinoma nimajo redno zaposlenih učiteljev, po večini delujejo s pogodbenimi sodelavci. Če upoštevamo to, lahko sklepamo, da so se učitelji, ki so odgovarjali na vprašanje kot »učitelji iz ljudskih univerz« in »učitelji iz zasebnih izobraževalnih organizacij«, lažje opredelili, saj so bili med njimi večinoma takšni, ki poučujejo na srednjih šolah ter na ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah in imajo zato tudi vpogled v delo različnih vrst izobraževalnih organizacij. Nasprotno pa učitelji, ki so redno zaposleni na srednjih šolah in poučujejo samo tam, teže (brez lastne izkušnje) presodijo, ali so razlike. Zanimivo bo v nadaljevanju razčleniti tudi razloge, ki so jih učitelji navajali za utemeljevanje razlik. Če bi se osredotočili zgolj na okoliščino, da je večina učiteljev na primer na ljudskih univerzah teh, ki učijo tudi na srednjih šolah, bi od učiteljev lahko pričakovali, da bodo večinoma menili, da razlik ni, saj bi sklepali, da na srednji šoli in ljudski univerzi svoje delo izpeljujejo enako kakovostno. Pa vendar je mnenje učiteljev različno. Zakaj? Oglejmo si utemeljitve.

Utemeljitev prikazujemo po posameznih vsebinskih sklopih, ki smo jih kategorizirali iz odprtih odgovorov posameznih subjektov. Ob tem naj še pojasnimo, da smo kvalitativne odgovore vprašanih kategorizirali po posameznih subjektih, ne pa tudi po vrsti izobraževalne organizacije, iz katerih so vprašani prihajali. Lahko sicer domnevamo, da bo odgovor na

takšno vprašanje pogojen s statusom vprašanega, v našem primeru bo na odgovor verjetno vplivalo, ali je vprašani zaposlen na ljudski univerzi, srednji šoli ali zasebni izobraževalni organizaciji. Ker pa kvalitativnih odgovorov ni bilo toliko, da bi jih lahko posploševali, ker so to subjektivna mnenja in stališča, in ne objektivne meritve, pa tudi zaradi specifičnosti izobraževanja odraslih, kjer isti učitelji učijo v srednjih šolah in na ljudskih univerzah ter v zasebnih izobraževalnih organizacijah, bi tovrstno sklepanje tudi ne bilo smiselno. Zato smo se v analizi usmerili bolj na samo razgrnitev tovrstnih mnenj in stališč, ki so ilustrativna in opozarjajo na nekatere problematike kakovosti, na katere moramo biti pozorni, ko razvijamo načine notranjega in zunanjega presojanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah za odrasle.

Preglednica 35: Razlike v kakovosti izobraževanja odraslih v srednjih šolah, ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah – mnenja ravnateljev in direktorjev, vodij IO in učiteljev

RAZLIKE V KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SREDNJIH ŠOLAH, LJUDSKIH UNIVERZAH IN ZASEBNIH IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH				
RAZLIKE V KAKOVOSTI med ljudskimi univerzami, srednjimi šolami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami	RAVNATELJI SREDNJE (N = 37)	VODJE IO SREDNJE (N = 45)	UČITELJI SREDNJE (N = 194)	Skupaj
	f	f	f	N
Razlike v delovnih pogojih, prostori, opremi, izvedbenih rešitvah.	9	5	15	29
Razlike v zahtevnosti (v doseganju ciljev, rezultatih).	3	5	16	24
Razlike zaradi različnih ciljev in poslanstva.	4	1	11	16
Razlike v kakovosti so odvisne od ljudi, ki v izobraževalnih organizacijah delujejo, in ne od vrste izobraževalnih organizacij.	1	3	12	16

Z vidika premislekov o kakovosti izpeljave izobraževanja odraslih so pomembne in zanimive utemeljitve ali argumentacije razlik med vrstami izobraževalnih organizacij, ki izhajajo iz »**različnih pogojev za delo, organizacijskih prijemov, prostorov**« (29 navedb). Izluščimo lahko naslednje vidike organizacije in izpeljave izobraževalnega procesa za odrasle v različnih vrstah izobraževalnih organizacijah, ki jih vprašani problematizirajo ali opozarjajo na razlike: (1) število ur izobraževanja, (2) prostori, opremljenost, (3) učitelji – njihova strokovnost, pripadnost izobraževalni organizaciji, možnost izbire, stimulacija, fluktuacija, (4) financiranje, (5) število udeležencev v oddelku.

Izluščimo lahko nekatera mnenja, ki smo jih poimenovali »miti«, gre za mnenja, stališča, trditve, »govorice«, ki jih odstira naša raziskava, nekatere izmed njih so takšne, ki jim v praksi izobraževanja odraslih lahko sledimo že vrsto let. Ob tem velja opozoriti, da gre pri tem za subjektivna mnenja in stališča, in ne objektivno preverjena dejstva. Ne glede na to so ilustrativna in pomembna za premisleke o tem, kako razvijati načine notranjega in zunanjega presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Oglejmo si nekatera tovrstna stališča, povezana z razlikami v organizaciji dela med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij.

- Če je izobraževanje odraslih v okviru rednih srednjih šol, so pogoji dela ustrežnejši.
- Ljudske univerze imajo na tem področju najdaljšo tradicijo in največ izkušenj.
- Ljudske univerze ne izvajajo niti minimalne predpisane kvote ur. Večinoma pa so tudi brez opreme ali pa gostujejo na šoli, ki izpeljuje redni program.
- Razlika je tudi med tistimi, ki so vključeni v POKI, in tistimi, ki niso.
- Število ur predavanj na srednjih šolah je večje, cene šolnin so nižje.
- Ljudske univerze nimajo svojih posebnih učilnic, laboratorijev, delavnic.
- Lahko nastajajo razlike v kakovosti zaradi števila v oddelku, na srednji šoli tudi do dvakrat več slušateljev v oddelku kot na ljudski univerzi. Manjšemu številu se lahko bolje posvetiš, znanje večkrat preveriš in ga evalviraš.
- V rednih srednjih šolah je kakovost najboljša, imajo najboljše možnosti za delo, optimalno število ur tudi za preverjanje znanja in vaje.
- Za kakovost je na splošno več narejeno na ljudskih univerzah in zasebnih organizacijah. Predvsem slednje so bolj prilagodljive.

Spet zasledimo že znani antagonizem med predstavniki različnih vrst izobraževalnih organizacij. Predstavniki srednjih šol so mnenja, da je izobraževanje pri njih najbolj kakovostno, na ljudskih univerzah zasledimo drugačna mnenja. Še najmanj neposredni pri ocenjevanju razlik so predstavniki zasebnih izobraževalnih organizacij. Upoštevati pa moramo tudi to, da je bilo teh v raziskavi (številčno) najmanj, zato morda tudi bolj izstopajo mnenja predstavnikov srednjih šol. A pomembnejše kot to je z vidika kakovosti navajanje vsebinskih razlogov, ki jih izpostavljajo vprašani. Opirajo namreč vprašanja o nekaterih temeljnih pogojih, ki jih morajo izobraževalne organizacije izpolnjevati, da lahko izpeljujejo izobraževanje odraslih po javnoveljavnih izobraževalnih programih. V raziskavi smo že večkrat naleteli na vprašanja o potrebnosti nadgraditve postopkov vpisa v razvid izobraževalnih organizacij za odrasle, in sicer z razvojem in vpeljavo postopkov akreditacije. Mnenja in stališča praktikov ter veliko dvoma o tem, kakšne so v resnici v izobraževalnih organizacijah razmere za izobraževanje odraslih, pa naj bo to v srednjih šolah, na ljudskih univerzah ali v zasebnih izobraževalnih organizacijah, kažejo, da bi bila nadgraditev tovrstnih postopkov potrebna.

Nadalje lahko ugotovimo, da med zaposlenimi iz različnih vrst izobraževalnih organizacij lahko zaznamo nezaupanje glede tega, **ali se povsod zares dosežajo temeljni cilji ali standardi znanja** (24 navedb). Nekateri vprašani so še posebno opozorili prav na razlike v zahtevnosti in dosežkih.

Še posebno težo dobi takšen dvom, če govorimo o javnoveljavnih izobraževalnih programih, ki vsebujejo nacionalne standarde znanja. Naj znova spomnimo, da gre za subjektivna mnenja in stališča vprašanih, ki bi jih bilo zanimivo primerjati z objektivnimi rezultati pri zunanjih preverjanjih znanja, vsaj tam, kjer je to mogoče. Za vpogled v dosežke odraslih pri poklicni maturi in to, katera od različnih navedenih mnenj v resnici tudi potrjujejo objektivni podatki, bi kazalo morda v sodelovanju z Republiškim izpitnim centrom spodbuditi pripravo analize dosežkov odraslih pri poklicni maturi po vrsti izobraževalne organizacije.

Na tem mestu pa izluščimo le nekatera mnenja, stališča, ki so ilustrativna in sprožajo premisleke o vprašanih kakovosti v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle.

- *V zasebnih izobraževalnih organizacijah naredijo vsi kandidati ne glede na to, ali znajo ali ne.*
- *Ponekod v zasebnih šolah ali ljudskih univerzah udeleženci zdrvijo po kratkih postopkih skozi izobraževani proces s ciljem – pridobiti papir.*
- *Splošno mnenje je, da je raven znanja v srednjih šolah višja kot na ljudskih univerzah.*
- *Raven znanja na ljudskih univerzah je višja zato, ker so na ljudskih univerzah res usmerjeni v delo z odraslimi. V srednjih šolah pa isti učitelji učijo mladino in po enakih metodah popoldne učijo še odrasle, in to se ne obnese.*
- *Med slušatelji se govori, da je mogoče v zasebni šoli na hitro opraviti obveznosti.*
- *Raven zahtevnosti na zasebnih šolah je nižja. Njim je pomembno, da ne izgubijo slušateljev že v srednji šoli, saj potem nadaljujejo še na njihovi višji šoli. Pomemben je denar, kakovost je na drugem mestu, žal se to pojavlja tudi v javnih srednjih šolah.*
- *Na zasebnih šolah je »morda« preveč popuščanja, da pridobijo večji vpis.*
- *Na nekaterih ljudskih univerzah je kakovost podrejena cilju, da vsi izdelajo.*

Spet se odstre antagonizem med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij in nezaupanje v dosežke enih in drugih.

Po mnenju nekaterih vprašanih so razlike v kakovosti med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij zaradi **različnih ciljev in poslanstva** (16 navedb). Ta mnenja in stališča lahko povežemo z odgovori vprašanih pri vprašanju o sodelovanju med izobraževalnimi organizacijami, kjer so že navajali razlike v poslanstvu in temeljnih ciljih kot ovire pri sodelovanju.

Spet se pokaže, da so izobraževalne organizacije, ki so (ali zaradi svojega preživetja morajo biti) bolj prisotne na izobraževalnem trgu, to so ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije, bolj razpete med doseganjem standardov znanja, zadovoljstva udeležencev in dobička, kot je bilo morda doslej potrebno za srednje šole, ki so imele drugačne vire financiranja. Po drugi strani pa gotovo lahko izpostavimo tudi premislek o tem, ali ni precejšen antagonizem, ki ga lahko zaznamo iz odgovorov predstavnikov srednjih šol do ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih organizacij, malo tudi posledica tega, da so se druge morale prej in drugače prilagoditi temu, da bodo odrasli udeleženci pri njih zadovoljni, da bo izobraževanje odraslih njim prilagojeno. Od tega je namreč odvisno njihovo preživetje, s tem pa so morda v nekaterih vidikih izobraževanja odraslih na izobraževalnem trgu bolj konkurenčne?

Takšen premislek bi lahko bil tudi znak srednjim šolam, da se lahko od nekaterih prijemov in načinov dela z odraslimi na ljudskih univerzah in v zasebnih izobraževalnih organizacijah kaj naučijo, torej proučijo njihove dobre prakse in jih vpeljejo v svoje delo. Ne gre namreč prezreti nekaterih mnenj, da je ponekod na srednjih šolah izobraževanje odraslih še vedno »v ozadju«, »V srednjih šolah je izobraževanje odraslih sekundarna dejavnost«. Seveda pa ne gre prezreti tudi pomembnih opozoril o tem, kako lahko prevelika usmerjenost zgolj na ustvarjanje dobička (Laval 2005) vpliva na kakovost izobraževanja odraslih v tistih vrstah izobraževalnih organizacij, ki so bolj podrejene logiki profita. Prav zato se na tem mestu znova odpira premislek o tem, da bi morali opredeliti nekatere temeljne standarde kakovosti za izobraževalne organizacije, ki izpeljuje izobraževanje odraslih, ki je v javnem interesu.

Izobraževalna organizacija, ki takšnih standardov kakovosti ne izpolnjuje, ne bi mogla biti del takšnega javnega omrežja.

V povezavi s tem pa se odpira tudi vprašanje, ali med srednjimi šolami, ljudskimi univerzami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami sploh še je toliko skupnih ciljev, da lahko govorimo, da so to izobraževalne organizacije, ki sestavljajo »omrežje izobraževalnih organizacij za odrasle v Sloveniji«. Prav skupni cilji in neko skupno poslanstvo so namreč tisti, ki omogočajo, da različna omrežja živijo in delujejo. Nasprotno pa prevelika raznolikost v vrednostnih usmeritvah in ciljnih gotovo vodi k temu, da omrežja delujejo manj učinkovito ali pa jim sploh ne moremo reči, da so to prava vsebinska omrežja, ki obstajajo za to, da se v njih uresničujejo neki skupni cilji. V našem primeru bi morali biti to nacionalni cilji v izobraževanju odraslih, ki jih država uresničuje s pomočjo enega ali različnih omrežij izobraževalnih organizacij za odrasle.

Poleg že naštetih pa so zelo pomembna sporočila, ki so jih prispevali predvsem vprašani, ki so menili, da razlike v kakovosti niso odvisne od vrst izobraževalnih organizacij, pač pa od **naravnosti in usposobljenosti vodstev izobraževalnih organizacij in zaposlenih v njih** (16 navedb). Oglejmo si nekatera mnenja in stališča:

- *Menim, da je kakovost odvisna od vodenja in angažiranosti, zavzetosti zaposlenih.*
- *Raven je odvisna od organizacije same, njihovih pogojev, načel.*
- *Raven kakovosti je odvisna od deleža vloženega dela in strokovnosti pa poštenosti, volje do dela, sodelovanja.*
- *Vsak vodja in vsak učitelj je individualist in od njega je vse odvisno, kakovost, vodenje.*
- *Nekateri mislijo, da so zasebne šole boljše od drugih, vendar tudi na srednjih šolah in ljudskih univerzah poučuje veliko kakovostnih učiteljev.*
- *Razlika je v motiviranosti učencev, profesorjev in vodstva teh institucij.*
- *Kakovost izobraževalne organizacije je odvisna od organizacije izobraževanja, delavcev, organizacije izobraževanja udeležencev – kako potem ne bi bilo razlik.*
- *Menim, da je kakovost odvisna tudi od učiteljev, ki pa smo različni. Na državni ravni bi morale biti učne priprave (tudi v redni šoli), ki bi učitelje usmerjale. Sedaj pa nekateri učitelji delajo »kar po svoje«.*
- *Odvisno od šole do šole. Profesionalni razvoj učitelja po šolah je različen, prenašajo znanje, izkušnje, skrbi za kakovost so različne, čeprav so vse šole že dolgo na trgu.*

Takšni premisleki in stališča usmerjajo pozornost predvsem na to, da lahko na kakovost delovanja in dosežkov neke izobraževalne organizacije ne glede na zunanje okoliščine in razmere veliko prispevajo angažirano in usposobljeno vodstvo in zaposleni. Ilustrativne so naslednje misli enega od učiteljev, ki je dejal: »Nekateri mislijo, da so zasebne šole boljše od drugih, vendar tudi na srednjih šolah in ljudskih univerzah poučuje veliko kakovostnih učiteljev.« Tako na srednjih šolah kot na ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah bi gotovo lahko našli dobre in manj dobre učitelje, dobre in učinkovite ali pa malo manj učinkovite načine izobraževanja odraslih. Procesu zunanje in notranje skrbi za kakovost naj bi pripomogli k temu, da bi bilo dobrih učiteljev čim več in slabih čim manj, dobrih prijemov čim več in manj učinkovitih prijemov v izobraževanju odraslih čim manj.

S tega zornega kota velika večina dosedanjih izsledkov potrjuje naša razmišljanja, da bi bilo treba nadalje razvijati samoevalvacijo in uveljavljati spodbude za razvoj kulture kakovosti v izobraževalnih organizacijah, hkrati pa razvijati tudi nekatere temeljne nacionalne kazalnike in standarde kakovosti, ki bi omogočili načrten in sistematičen vpogled v kakovost izpeljave in dosežkov izobraževanja odraslih na nacionalni ravni. Temu pa dodajamo še eno pomembno prvino v teh procesih. Še naprej **bi bilo treba sistematično spodbujati delovanje nacionalnega omrežja izobraževalnih organizacij za odrasle ali različnih specifičnih omrežij v njem ter podpirati, razvijati in vpeljevati različne metode in oblike sodelovanja, ki bi omogočale izmenjave dobre prakse in izkušenj najprej med zaposlenimi v posameznih izobraževalnih organizacijah, hkrati pa tudi v omrežjih istovrstnih in raznovrstnih izobraževalnih organizacij za odrasle.** S tega stališča menimo, da je čas, da bi se znova (takšna študija bila pred nekaj leti že opravljena) pripravila študija, ki bi analizirala omrežje izobraževalnih organizacij za odrasle v Sloveniji, problematiko ali namen in temeljne cilje takšnega omrežja ter na podlagi tega postavila nekatere temeljne standarde, pravila, okvir, ki bi opredeljevali, katere izobraževalne organizacije so lahko del takšnega javnega omrežja in katere pogoje morajo izpolnjevati za to. Tovrstne aktivnosti so se v zadnjih dveh letih, spodbujene z Ministrstva za šolstvo in šport, tudi že pričele.

4 TEMELJNE UGOTOVITVE IN NJIHOVA UPORABNOST ZA NADALJNI RAZVOJ KAKOVOSTI NA INSTITUCIONALNI RAVNI

Zaključno poglavje zajema dve podpoglavji. V prvem podpoglavju prikazujemo temeljne ugotovitve, ki smo jih pridobili na podlagi primerjalne analize mnenj in stališč praktikov iz omrežja srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih ter višješolskega strokovnega izobraževanja. V drugem podpoglavju bomo izhajajoč iz spoznanj in ugotovitev, ki smo jih pridobili iz proučevanja teorij kakovosti, teorij interesnih skupin in teorij socialnega kapitala ter podkrepjeno z mnenji in stališči izvajalcev izobraževanja odraslih ter strokovnjakov s področja kakovosti in izobraževanja, oblikovali nekatere aplikativne smernice za nadaljnji razvoj sistemov kakovosti izobraževanja odraslih na institucionalni ravni. Predstavljamo predvsem tiste razvojne predloge, ki se nanašajo na spodbujanje nadaljnega razvoja omrežij kakovosti izobraževalnih organizacij za odrasle, ki naj služijo prenosu znanja in dobrih praks ter tiste, ki spodbujajo vključevanje različnih interesnih skupin v presojanje kakovosti.

4.1 Temeljne ugotovitve iz analize mnenj in stališč praktikov iz izobraževalnih organizacij za odrasle

Sodelovanje vprašanih pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti

V tem poglavju smo analizirali, koliko in na kakšne načine vprašani v svojih izobraževalnih organizacijah sodelujejo pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti.

- Ocene **ravnatelj**ev v obeh omrežjih o lastnem sodelovanju pokažejo, da sami sebe dojemajo kot zelo aktivne v procesih skrbi za kakovost. Njihova največja aktivnost se pokaže v procesih, ki se povezujejo z strateškimi dimenzijami opredeljevanja kakovosti. To se najbolj kaže, ko gre za sodelovanje ravnatelj^{ev} pri **oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot izobraževalne organizacije** ter **pri oblikovanju akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav**. Veliko število ravnatelj^{ev} je navedlo tudi, da so sodelovali pri **sestavljanju in izpolnjevanju anketnih vprašalnikov**. Po podatkih, ki so nam jih posredovali ravnateljⁱ, jih več kot polovica **sodeluje tudi v skupinah oz. komisijah za kakovost**. Ravnateljⁱ se v večini tudi udeležujejo razprav o kakovosti, ki potekajo v izobraževalni organizaciji.
- Dobljeni podatki pokažejo, da so v procesih opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti aktivni tudi **vodje izobraževanja odraslih oz. vodje programskih področij**. Iz njihovih ocen lahko sklepamo, da se vključujejo tako v procese opredeljevanja kot presojanja in razvijanja kakovosti. Sami so najbolj aktivni pri **sestavljanju** (71,1%) ter **izpolnjevanju anketnih vprašalnikov** (77,8), sodelujejo v procesih **oblikovanja poslanstva, vizije in skupnih vrednot**, (68,9%), sodelujejo **v razpravah o izsledkih opravljenih samoevalvacij** (60%) in **razpravah o kakovosti**, (68,9%), pri **oblikovanju ukrepov za izboljšave** (71,1%) in **njihovem vpeljevanju**. (55,6%)

- Drugačno sliko pa pokaže analiza podatkov o sodelovanju **učiteljev oz. predavateljev** v procesih opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti. Pokaže se, da so le-ti od vseh najmanj aktivni v tovrstnih procesih. Videti je, da imamo v teh procesih bolj pasivno vlogo. Izpolnjujejo anketne vprašalnike. Sodelovanje učiteljev oz. predavateljev v vseh ostalih aktivnostih, pa je po njihovih ocenah bolj redkost kot pravilo. V prihodnjem razvoju tega področja bi bilo zato potrebno z novimi razvojnimi projekti ter po drugih poteh v izobraževalnih organizacijah krepiti predvsem razvojno dimenzijo pri skrbi za kakovost.
- Gledano razvojno lahko ugotovimo, da je, kar zadeva uporabljenih metod presojanja kakovosti, povsem uveljavljena metoda anketiranja, da se pa manj uporabljajo kvalitativne metode, kot so npr. metoda fokusnih skupin, metoda z gledovanja (primerjanje in učenje iz dobrih praks), metoda kolegialne evalvacije ipd. Nekaj poskusov bolj sistematičnih spodbud in vpeljevanja teh metod tudi v prakso izobraževanja odraslih je že bilo, v prihodnje pa bi kazalo s temi spodbudami nadaljevati in področje kakovosti v slovenskem prostoru krepiti z večjo raznovrstjo v procesih presojanja kakovosti.
- Najpogostejša oblika sodelovanja **udeležencev** izobraževanja odraslih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter **izrednih študentov** v višješolskem strokovnem izobraževanju v procese kakovosti je **izpolnjevanje anketnih vprašalnikov**. (59% in 69,2%). Udeleženci in študentje pritrjujejo tudi trditvam učiteljev, da se z udeleženci in študenti **o kakovosti pogovarjajo**. (46,6% in 48%). Pri obojih se uveljavlja **sporočanje mnenj po elektronski pošti** (17,1% in 26,7%). Drugi načini sodelovanja udeležencev in študentov niso pogosti.

Pomembnost, ki jo vprašani pripisujejo sodelovanju različnih interesnih skupin

Odgovore sodelujočih smo analizirali tudi glede na pomembnost, ki jo le-ti pripisujejo sodelovanju različnih interesnih skupin v procesih kakovosti.

- Odgovori vprašanih iz obeh omrežij so bili, z manjšimi razlikami, ponovno precej homogeni. V obeh omrežjih vse skupine vprašanih ocenjujejo, da je zelo pomembno, da notranje interesne skupine sodelujejo v procesih presojanja kakovosti. Hkrati so vprašani tudi potrdili, da vse omenjene notranje interesne skupine (ravnatelji, strokovni delavci učitelji oz. predavatelji) ter udeleženci oz. študenti v teh procesih tudi že kar v veliki meri sodelujejo. Le redki so menili, da v teh procesih ne sodelujejo, pokazalo pa se je, da je še posebej v primeru učiteljev oz. predavateljev in udeležencev oz. študentov to sodelovanje še vedno precej pasivno in v večini primerov ne presega aktivnosti izpolnjevanja evalvacijskih vprašalnikov.
- Ko gre za sodelovanje zunanjih interesnih skupin v procesih presojanja in razvijanja kakovosti pa se pokaže drugačna slika. Lahko rečemo, da je v obeh omrežjih prisotno zavedanje o povezovanju z zunanjim okoljem, še posebej z delodajalci, hkrati z zavedanjem o pomembnosti, da delodajalci tudi sodelujejo v procesih kakovosti. Res pa je tudi, da kvalitativni opisi sodelovanja z delodajalci, ki so jih navajali vprašani, niso povsem prepričali in bolj kažejo na to, da bi bilo na tem področju sodelovanje potrebno še krepiti.

- Ko gre za sodelovanje z nacionalnimi razvojnimi institucijami (vprašani so ocenjevali pomembnost sodelovanja z Andragoškim Centrom in Centrom RS za poklicno izobraževanje), so vprašani menili, da bi bilo sodelovanje obeh v teh procesih pomembno. Vendar pa ocene kažejo, da takšnega sodelovanja še vedno ni prav veliko oz. dovolj.
- Manj zavedanja o pomembnosti vključevanja zunanjih interesnih skupin se kaže pri vključevanju zavoda za zaposlovanje ter drugih predstavnikov lokalne skupnosti v te procese. Majhna pomembnost, ki jo vprašani pripisujejo tovrstnemu vključevanju, se posledično zrcali tudi v manjši vključenosti le-teh v tovrstne procese. Tu gre za področje, na katerem je gotovo še veliko razvojnih možnosti in priložnosti, ko gre za vzpostavljanje omrežij interesnih skupin, ki jih izobraževalne organizacije vzpostavljajo v svojih lokalnih okoljih.
- Nizke ocene pomembnosti sodelovanja ministrstev v procesih presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževalni organizaciji, si morda lahko razložimo v smislu tega, da so imeli vprašani v mislih predvsem sodelovanje v notranjih procesih kakovosti in v teh procesih ministrstev kot nosilcev moči in odločanja na nacionalni ravni ne vidijo. Res pa je tudi, da so ministrstva pomembni nosilci nekaterih temeljnih odločitev, ki zelo vplivajo na delovanje izobraževalnih organizacij in so povezane tudi z vprašanji kakovosti, kot so npr. oblikovanje standardov in normativov, oblikovanje pogojev in meril za vpis v razvid, za akreditacijo ipd. S tega vidika, postane še kako pomembno, da se zaposleni kot notranja interesna skupina znajo dobro postaviti v pogajanjih o teh pomembnih vprašanjih tudi s predstavniki ministrstev, ki v tem primeru postanejo pomembna zunanja interesna skupina.

Mreženje ter prenos znanja in dobrih praks v izobraževalni organizaciji in med izobraževalnimi organizacijami kot pomemben vidik kakovosti

V študiji smo raziskali, kakšen je po mnenju vprašanih prenos znanja in izkušenj med sodelavci v izobraževalnih organizacijah, kakšne so okoliščine oz. pogoji, ki lahko na takšen prenos znanja spodbudno ali zaviralno vplivajo in, kaj po njihovem mnenju najbolj spodbuja prenos znanja v kolektivu ter kaj ga najbolj ovira.

- Iz dobljenih rezultatov bi lahko sklepali, da vprašani v obeh omrežjih odnosov med zaposlenimi v izobraževalnih organizacijah ne dojemajo kot posebej problematičnih, menijo, da so kar dobri, da so si v večini sodelavci med seboj pripravljeni pomagati in da med seboj bolj sodelujejo kot tekmujejo. Občutek imajo tudi, da je njihovo delo cenjeno. Pokaže pa se, da tako bolj menijo ravnatelji kot ostale skupine vprašanih.
- učitelji in vodje izobraževanja odraslih v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter predavatelji in referenti na višjih strokovnih šolah so sporočili, da niso posebej zadovoljni s tem, kako je v izobraževalni organizaciji poskrbljeno za pretok znanja med sodelavci (3,5-3,9) niti niso najbolj zadovoljni z načini informiranja med zaposlenimi in zaposlenimi in vodstvom. (3,6-3,8). Vse omenjene trditve so te skupine ocenile relativno nižje kot ravnatelji.

- Pomembno, z vidika presojanja razmer za razvojno delo v izobraževalnih organizacijah pa je sporočilo vprašanih s srednješolskega izobraževanja, da niso posebej zadovoljni z vzdušjem v izobraževalnih organizacijah, ki ne spodbuja povsod inovativnega in ustvarjalnega dela. (3,6 – 3,7) Bolje so to trditev ocenili vprašani z višjih strokovnih šol.

Kvalitativna analiza odprtih odgovorov vseh treh skupin vprašanih o tem, **kaj po njihovem mnenju v njihovi izobraževalni organizaciji oz. na njihovi višji strokovni šoli spodbuja pretok znanja med zaposlenimi in kaj ga zavira** je odstrla naslednje **spodbude oz. ovire**, ki vplivajo pretok znanja in izkušenj med zaposlenimi.

Preglednica 36: Spodbude in ovire za prenos znanja in izkušenj med sodelavci v izobraževalni organizaciji

PRENOS ZNANJA IN IZKUŠENJ MED ZAPOSLENIMI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI	
Spodbude	Ovire
Delo pri skupnih nalogah, projektih, timsko delo.	
Organizirane oblike posredovanja znanja in izkušenj sodelavcem, skupna srečanja.	
Sodelovalni odnosi med sodelavci ter zaposlenimi in vodstvom, pozitivna delovna klima, zaupanje, odprtost za dialog, pripravljenost za izmenjavo.	Tekmovalni in konkurenčni odnosi med sodelavci ter med zaposlenimi in vodstvom, nezaupanje, slaba komunikacija, favoriziranje le nekaterih posameznikov, izključujoče grupiranje, zavist, naveličanost.
Posamezniki z značilnostmi: entuziazem, zavzetost, pripravljenost na izmenjavo, pripravljenost za učenje in osebni razvoj, iskanje novih poti, zavedanje o skupnih ciljih organizacije in pripravljenost osebnega angažiranja za njihovo udejanjenje, altruizem – pripravljenost pomagati drugim, pripravljenost »drugim povedati to, kar vem.«	Posamezniki z značilnostmi: individualizem, zaprtost, nesprejemljivost za novosti, strah, egoizem, nezainteresiranost, zavist, občutek ogroženosti, nepripravljenost delitve lastnega znanja z drugimi, nezdrava tekmovalnost.
Stremljenje k večji kakovosti: želja po inovativnosti, drugačnosti, odkrivanju novih poti, aktivnemu sooblikovanju prostora, v katerem deluje organizacija; Želja po tem, da bi vedeli in znali več.	Stagnacija, neambicioznost, premalo inovativne naravnosti.
Skupne vrednote, poslanstvo, vizija, cilji.	Raznolikost temeljnih vrednot, prevelik razkorak med osebnimi cilji in cilji organizacije, nejasnost poslanstva in skupnih ciljev, nehomogenost v razumevanju temeljnega poslanstva in ciljev organizacije.
Vodstvo spodbuja prenos znanja in izkušenj z raznolikimi ukrepi.	Pomanjkanje spodbud vodstva, ko gre za prenos znanja in izkušenj.
Načrtovan čas za skupne aktivnosti, druženja, srečanja.	Pomanjkanje časa in preobremenjenost zaposlenih.
Prostori, ki omogočajo skupno druženje, delo. (formalno in neformalno druženje).	Prostorska razpršenost; pogodbeni sodelavci, ki so redko prisotni v izobraževalni organizaciji.

Izhajajoč premislekov, da so skupinske oblike dela pomembno »vezivo«, ki v izobraževalnih organizacijah lahko pripomorejo k ustvarjanju socialnih povezav in prenosu znanja in izkušenj

med sodelavci, nas je v raziskavi zanimalo, koliko se učitelji oz. predavatelji že sedaj vključujejo v skupinske oblike dela.

→ Na vprašanje o tem ali sodelujejo v kateri od skupinskih oblik dela v izobraževalni organizaciji je večina učiteljev (61,2%) in predavateljev (55,3%) odgovorila, da v skupinskih oblikah dela v izobraževalni organizaciji ne sodeluje. Podatek nam potrди, da so očitno v slovenskem prostoru skupinske oblike dela med učitelji še vedno manj prisotne. Ko razmišljamo o razvoju socialnega kapitala v organizacijah ter skupinskih oblikah dela kot pomembnih spodbud, ki omogočajo prenos znanja in izkušenj med sodelavci, ta podatek ni posebej razveseljiv.

Nadalje smo ugotavljali, kakšno je po mnenju vprašanih **sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za odrasle v Sloveniji.**

→ Izstopil je podatek, da je skoraj polovica **učiteljev** v poklicnem in strokovnem izobraževanju (44,7%) odgovorila, da ne ve, kakšno je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami v Sloveniji. Podatek odpira premisleke o tem ali niso morda učitelji še vedno preveč »zaprti za vrati svojih razredov« in premalo vključeni v širše povezave znotraj izobraževalne organizacije in v sodelovanje z drugimi izobraževalnimi organizacijami? Med učitelji, ki so svoje ocene podali, je bilo 20,7% takšnih, ki so menili, da je sodelovanje dobro in malo več (27,1%) tistih, ki so menili, da je sodelovanje slabo. Le 5,9% učiteljev je bilo mnenja, da sodelovanja med organizacijami ni.

→ Ocene vodij izobraževanja odraslih in ravnateljev so precej podobne. Manj kot polovica ravnateljev oz. direktorjev (41,7%) in vodij izobraževanja odraslih (38,6%) je mnenja, da je to sodelovanje dobro. Precej visok pa je tudi delež ravnateljev oz. direktorjev (52,8%) ter vodij IO (47,7%), ki so ocenili, da je sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami slabo. Za naše premisleke o učinkovitih povezave, omrežjih in partnerstvih med izobraževalnimi organizacijami, kot pomembnem dejavniku kakovosti izobraževalnih organizacij, to gotovo ni razveseljiv podatek.

Na vprašanje o tem, **kakšno je sodelovanje med višjimi strokovnimi šolami**, smo dobili naslednje odgovore:

→ Malo več kot polovica referentov (55,6%) ter malo manj kot polovica ravnateljev(41,2%) meni, da je sodelovanje med višjimi šolami dobro, enakega mnenja je le 19,2% predavateljev. Visok je delež ravnateljev in predavateljev, ki menijo, da je sodelovanje med višjimi strokovnimi šolami slabo. (41,2 in 41,3%). Zelo redki pa ocenjujejo, da sodelovanja med strokovnimi šolami sploh ni.

→ Med **razlogi za slabo sodelovanje** med izobraževalnimi organizacijami oz. višjimi strokovnimi šolami, so vprašani v obeh omrežjih navajali: (1) konkurenčnost, (2) pomanjkanje organiziranih oblik skupnega sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami, (3) tudi tam, kjer sodelovanje je, večinoma zajema organizacijska in sistemska vprašanja, ne pa vsebinskih, (

- Kot **pozitivne spodbude**, ko gre za dobro sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami oz. višjimi strokovnimi šolami, pa so vprašani izpostavili (1) sodelovanje v asociacijah za izobraževanje odraslih pri tem so še posebej omenjali: Zvezo ljudskih univerz Slovenije (ZLUS), Društvo organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah in Zvezo zasebnih izobraževalnih organizacij, Skupnost višjih strokovnih šol; (2) sodelovanje v skupnih projektih, (3) izmenjave dobrih praks, povezovanje ob reševanju skupnih problemov. Vprašani so zapisali tudi mnenje oz. pobudo, ki je v praksi izobraževanja odraslih že dalj časa prisotna, namreč, da bi bilo potrebno ustanoviti združenje na nacionalni ravni, ki bi močneje povežalo različne asociacije.

Zanimalo nas je še **ali se sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih razlikuje**.

- Tu so ocene učiteljev nekoliko odstopile glede na ocene ostalih subjektov. Medtem, ko so ravnatelji oz. direktorji in vodje izobraževanja odraslih v večini mnenja, da razlike so, so mnenja učiteljev deljena na pol. Malo manj kot polovica (49,1%) jih meni, da razlike so, malo več kot polovica (50,9%) pa, da sodelovanje ni odvisno od vrste izobraževalne organizacije.
- Po mnenju vprašanih je več sodelovanja in povezovanja med istovrstnimi izobraževalnimi organizacijami, npr. med srednjimi šolami, med ljudskimi univerzami, med zasebnimi izobraževalnimi organizacijami. Manj pa je sodelovanja med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij. Med razlogi za manj sodelovanja med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij vprašani navajajo: različen status izobraževalnih organizacij (še posebej razlika med zasebnimi in javnimi), različno naravo dela, različno problematiko, s katero se srečujejo. Vprašani omenjajo tudi povezave na lokalni ravni.
- Na povezovanje izobraževalnih organizacij vpliva tudi sorodnost izobraževalnih programov. Bolj se med seboj povezujejo izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo iste ali podobne izobraževalne programe.
- Ko gre za vlogo združenj in asociacij, so pomembna opozorila praktikov o tem, da (1) tovrstne asociacije dobro delujejo posamično, oteženo pa je povezovanje med njimi in (2) da se je povezovanje v asociacijah doslej izkazalo kot učinkovito, ko gre za reševanje skupnih statusnih oz. organizacijskih dilem, problemov, razvojnih izzivov, manj pa se je doslej razvilo organiziranega vsebinskega sodelovanja, kar praktiki pogrešajo. Po njihovem mnenju bi kazalo še naprej spodbujati skupne razvojne projekte, ki bi bili zastavljeni vsebinsko in bi presegali ločenost glede na vrste izobraževalnih organizacij.
- Vprašani so nakazali, da je sodelovanje med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij odvisno tudi od vrednotnih usmeritev in temeljnih usmeritev izobraževalne organizacije ter vodstva in zaposlenih v njej. Ravnatelji, učitelji in vodje IO so namreč opozorili, da obstajajo razlike med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij, ki izhajajo že iz njihovega temeljnega poslanstva, vizij in strateških ciljev.

Pri navajanju tovrstnih ciljev, je še najbolj izstopila t.i. »logika kapitala«, ki ji po mnenju vprašanih nekatere vrste izobraževalnih organizacij bolj sledijo kot druge. Na več mestih smo naleteli na različne antagonizme, ki jih lahko zaznamo med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij in kažejo na precejšnjo mero nezaupanja med njimi.

Ob koncu tega sklopa pa nas je še zanimalo **ali po mnenju vprašanih obstajajo razlike v kakovosti med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij.**

- Večinsko mnenje ravnateljev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju (72,2%) in vodij IO (52,3%) je, da razlike v kakovosti med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij obstajajo. Tako je menila malo manj kot polovica učiteljev (45,1%).
- Malo manj kot polovica ravnateljev in predavateljev (47%) iz višjih strokovnih šol meni, da se kakovost na javnih in zasebnih višjih strokovnih šolah razlikuje. 35% ravnateljev in 20% predavateljev pa, da temu ni tako. Velik je procent referentov, ki so menili, da tega ne morejo oceniti, izmed tistih, ki so svoje ocene podali, pa jih je bilo večina mnenja, da razlike so.
- Analizirali smo utemeljitve takšnih ocen, ki so pokazale, da po mnenju vprašanih med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami obstajajo razlike v zahtevnosti izobraževanja. Med zaposlenimi iz različnih vrst izobraževalnih organizacij lahko zaznamo precejšnjo stopnjo nezaupanja glede tega ali se povsod zares dosegajo temeljni cilji oz. standardi znanja.
- Z vidika premislekov o kakovosti izpeljave izobraževanja odraslih so pomembne in zanimive utemeljitve oz. argumentacije razlik med vrstami izobraževalnih organizacij, ki izhajajo iz »različnih pogojev za delo, organizacijskih prijemov, prostorov.« Izluščimo lahko naslednje vidike organizacije in izpeljave izobraževalnega procesa za odrasle v različnih vrstah izobraževalnih organizacijah, ki jih vprašani problematizirajo oz. opozarjajo na razlike v: (1) številu ur izobraževanja, (2) prostorih, opreми, (3) učiteljih, njihovi strokovnosti, pripadnosti izobraževalni organizaciji, (4) financiranju, (5) številu udeležencev v oddelku idr.
- V raziskavi smo večkrat naleteli na vprašanja o potrebnosti nadgraditve postopkov vpisa v razvid izobraževalnih organizacij za odrasle in sicer z razvojem in vpeljavo postopkov akreditacije. Mnenja in stališča praktikov ter veliko skepse o tem, kakšni so zares v izobraževalnih organizacijah pogoji za izobraževanje odraslih, pa naj gre za srednje šole, ljudske univerze ali zasebne izobraževalne organizacije ali za višje strokovne šole, kažejo na to, da bi bila nadgraditev tovrstnih postopkov potrebna.
- Vprašani, ki so bili mnenja, da kakovost izobraževanja odraslih ni odvisna od vrste izobraževalne organizacije, so posebej poudarili, da je kakovost najbolj odvisna od vrednotne naravnosti, **angažiranosti in usposobljenosti vodstva in zaposlenih v izobraževalnih organizacijah.**

4.2 Smernice za nadaljnji razvoj kakovosti na institucionalni ravni

V letu 2009 smo na osnovi opravljenih raziskovalnih študij opredelili celovit okvir nadaljnega razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih. Okvira za nadaljnji razvoj kakovosti ob tem nismo začeli snovati iz nič, vanj smo umestili prvine, ki smo jih doslej v kakovosti izobraževanja odraslih, pa tudi na drugih področjih že razvili in se izkazujejo kot učinkovite, dodali pa s mo nekatere nove pobude in razvojne možnosti, s katerimi bi bilo mogoče v prihodnje že obstoječe načine nadgraditi in razviti. Iz tega okvira v tokratni študiji predstavljamo tiste prvine, ki se navezujejo na nadaljnji razvoj omrežij kakovosti v izobraževanju odraslih ter spodbujanju prenosa znanja in dobrih praks, kakor tudi vključevanja različnih interesnih skupin v procese kakovosti izobraževanja odraslih.

Omrežje svetovalcev za kakovost in nove mreže znanja

Izobraževalne organizacije je treba spodbujati, da se za povezovanje, sodelovanje ter izmenjavo znanja in dobre prakse povezujejo v različna omrežja izobraževalnih organizacij za odrasle. Za sam razvoj področja kakovosti pa je pomembno, da se še naprej razvija omrežje svetovalcev za kakovost. Vlogo svetovalcev za kakovost v izobraževalnih organizacijah je leta 2007 vzpostavil Andragoški center Slovenije, ko je s pomočjo sredstev Ministrstva za šolstvo in šport in Evropskega socialnega sklada razvil in v praksi preizkusil pilotni projekt, v katerem je sodelovalo 18 svetovalcev za kakovost iz osemnajstih izobraževalnih organizacij. Temeljni namen je bil pripeljati v izobraževalne organizacije več znanja o (samo)evalvaciji in kakovosti, usposobiti nekakšne multiplikatorje, ki bodo v izobraževalnih organizacijah opravljali koordinativno in svetovalno vlogo za strokovne sodelavce, učitelje, vodstvo. Pilotni projekt je bil šele zametek vsega potenciala, ki ga vsebuje koncept svetovalcev za kakovost. Že prve izkušnje so pokazale, da doseg takšnega omrežja presega meje ene same izobraževalne organizacije. Svetovalci za kakovost, ki so se v sklopu Andragoškega centra Slovenije – ta je opravljal povezovalno vlogo – srečevali na skupnih srečanjih, so med seboj izmenjevali dobro prakso, delili skupno problematiko, iskali rešitve za skupne in posamične probleme. Hitro so se začeli identificirati s svojo vlogo in tako se je počasi začelo oblikovati trdno omrežje za razvoj kakovosti. Žal je bil v zadnjih letih zaradi pomanjkanja finančnih sredstev formalno projekt ustavljen, neformalno pa se omrežje vzdržuje. Za prihodnost je načrtovano nadaljevanje dela pri oblikovanju in krepitvi omrežja svetovalcev za kakovost, predvsem z vključitvijo svetovalcev za kakovost iz novih izobraževalnih organizacij v omrežje in z načrtovanjem novih skupnih akcij, ki bi svetovalce iz posamičnih izobraževalnih organizacij povezovali pri delu pri skupnih projektih. S pomočjo skupnih ciljev in razvoja skupne identitete namreč lahko takšno omrežje pripomore k ustvarjanju mrež znanja ali t. i. skupnosti dobrih praks (Wenger, McDermott, Snyder 2002) in krepitvi prenosa znanja in dobre prakse o različnih načinih skrbi za kakovost, ki so se že razvili v dobrih izobraževalnih organizacijah.

Poleg omrežja svetovalcev za kakovost pa je treba spodbujati tudi razvoj drugih mrež znanja, predvsem je treba spodbujati, da bi se več izobraževalnih organizacij skupaj na primer lotilo skupnih razvojnih projektov, ki so lahko dobra podlaga za izmenjavo in ustvarjanje novega znanja. Glede tega so pomembna že oblikovana omrežja, ki so nastala v različnih nacionalnih projektih, kot so omrežje svetovalnih središč za izobraževanje odraslih, omrežje Projektnega učenja za mlade, omrežje središč za samostojno učenje itn. Tudi vzdrževanje in krepitev teh

omrežij je odločilnega pomena za krepitev dejavnosti teh omrežij. V omrežju svetovalnih središč ISIO že nastaja poseben model za presojanje in razvijanje kakovosti, ki bo prilagojen prav dejavnosti informiranja in svetovanja v izobraževanju odraslih in ga bodo morala upoštevati vsa svetovalna središča, ki sestavljajo nacionalno omrežje. Tako se postavljajo skupni standardi kakovosti delovanja nacionalnega omrežja svetovalnih središč. V prihodnje bi veljalo spodbuditi razvoj podobnih modelov kakovosti tudi za druga tovrstna omrežja.

Razvoj omrežij znanja s pomočjo IKT podpore

Tako kot na vseh drugih področjih našega življenja se tudi v kakovosti vedno več dejavnosti prenaša v »virtualni prostor«. Prav zato je vedno večja potreba po tem, da bi v sisteme kakovosti vnašali sodobno tehnologijo, ki je lahko koristen pripomoček in lajša delo.

Uporaba spletne zbirke vprašanj za primerjave med izobraževalnimi organizacijami – nadgradnja

Za področje izobraževanja odraslih so sodelavci Andragoškega centra Slovenije v sodelovanju z izobraževalnimi organizacijami, ki so sodelovale v projektu POKI v letih 2000–2005, številna vprašanja, ki so jih izobraževalne organizacije oblikovale za svojo samoevalvacijo, pozneje zbrali, jih metodološko in vsebinsko dopolnili in uredili ter jih sistematično uredili v t. i. Spletni zbirki vprašanj za presojanje kakovosti (Možina, Klemenčič in Hlebec (ur.). POKI, Vprašanja za presojanje kakovosti 2004). V njej se je do danes nabralo več kot 2000 vprašanj. Izobraževalne organizacije lahko izmed njih z uporabo spletne aplikacije ustvarijo svoje vprašalnike, jih ponudijo uporabnikom v izpolnjevanje po spletu ali pisno. Aplikacija omogoča tudi osnovne obdelave podatkov.

Za namene vpogleda v dobro prakso drugih izobraževalnih organizacij ter primerjave doseženih ravni kakovosti med izobraževalnimi organizacijami, bi bilo v prihodnje smiselno spletno zbirko nadgraditi tako, da bi le-ta omogočala primerjave med izobraževalnimi organizacijami. Ker bo to celosten in metodološko zahteven proces, bi ga bilo smiselno izpeljati fazno. V prvi fazi bi oblikovali pilotni projekt, v katerem bi povabili k sodelovanju nekaj (največ pet) izobraževalnih organizacij, ki že imajo izkušnje s procesi kakovosti in že dobro razvite sisteme notranjega presojanja kakovosti. Morale pa bi biti tudi takšne, ki že poznajo in že delajo s spletno zbirko vprašanj. Ob strokovni in metodološki podpori in pomoči bi se te izobraževalne organizacije skupaj odločile za izbrane kazalnike kakovosti, za katere bi opravile presojo kakovosti v svoji izobraževalni organizaciji, s pomočjo vprašalnikov, ki bi jih oblikovale z uporabo spletne aplikacije. V tem procesu bi skupaj z računalniškim strokovnjakom in metodologi skušali najti rešitve za to, da bi se takšne primerjave ob uporabi enakih kazalnikov kakovosti med izobraževalnimi organizacijami lahko uporabile tudi v virtualnem prostoru spletne zbirke. Oblikovala bi se metodologija za primerjanje rezultatov med izobraževalnimi organizacijami, primerjave bi se opravljale na prostovoljni ravni. Pozneje, ko bi bila ta razvojna faza opravljena, bi aplikacijo lahko pripravili za širšo uporabo v omrežjih izobraževalnih organizacij za odrasle v Sloveniji.

Spletni učni kotiček kot nacionalna spletna zbirka znanja s področja kakovosti – nadaljnji razvoj

Za prenos znanja o kakovosti s pomočjo podpore informacijsko-komunikacijske tehnologije je Andragoški center Slovenije v zadnjih letih razvil posebno spletno stran, ki je namenjena različnim informacijam o kakovosti v izobraževanju odraslih. Pomembna sestavina, ki se je na tej spletni strani razvila v zadnjem času, je t. i. učni kotiček (<http://poki.acs.si/koticek/>). Zamisel se je razvila iz zaznane potrebe, da bi tudi s pomočjo spleta začeli ustvarjati nekakšno virtualno mrežo znanja, nekakšno spletno središče, v katerem bi se zbirala znanje in dobra praksa s področja razvoja kakovosti izobraževanja odraslih. Del učnega kotička je »zaprte« narave, do njega lahko dostopajo tisti, ki sodelujejo v projektu POKI, tako dostopajo do gradiva, ki ga uporabljamo pri usposabljanju. Poleg tega pa sta še dva dela, ki sta odprta za vse uporabnike. Počasi se v učnem kotičku ustvarja nekakšen priročni terminološki slovarček, s pomočjo katerega želimo sočasno z razvojem različnih prijemov in metod presojanja kakovosti, razvijati in razjasnjevati tudi strokovno izrazje. V drugem delu se zbirajo različni članki, prispevki, knjige in priročniki (v e-obliki), ki so namenjeni opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Tako postajajo takšne strokovne publikacije dostopnejše uporabnikom. Za zdaj so v spletni različici objavljeni večinoma prispevki zaposlenih Andragoškega centra Slovenije, v prihodnje pa bi bilo smiselno v to bazo znanja začeti uvrščati tudi prispevke drugih strokovnjakov, ki se v Sloveniji ukvarjajo s tem področjem in bi bili pripravljeni svoja dela objaviti v tej spletni bazi. Takšne zbirke so namreč zelo koristen pripomoček članom skupin za kakovost v izobraževalnih organizacijah, ki tako, ko kaj potrebujejo, vedo, da je različno znanje s tega področja zbrano na enem mestu.

Nacionalna spletna zbirka dobrih praks – vpeljava novega instrumenta

Predlagamo, da bi se v pomoč in krepitev znanja in prenosa dobre prakse v izobraževalnih organizacijah za odrasle in v omrežjih z nacionalne ravni spodbudilo oblikovanje t. i. nacionalne spletne zbirke dobrih praks. Tega instrumenta v Sloveniji še ne poznamo, v nekaterih drugih evropskih državah pa poznajo že kar nekaj poizkusov oblikovanja takšnih zbirk. Kot zgled lahko omenimo takšno zbirko dobrih praks, ki je nastala v sklopu dejavnosti izobraževalne inšpekcije (OFSTED) v Veliki Britaniji. (<http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=goodpracticedatabase>)

Zamisel izvira iz poznavanja prakse, ki kaže, da sestavljajo omrežja izobraževalne organizacije, ki so zelo inovativno in razvojno naravnane ter samoiniciativno skrbijo za svojo kakovost, po drugi strani pa tudi takšne, ki jim pri manjkuje znanja, pa tudi motivacije za vpeljavo novosti, za strokovno krepitev posameznih dejavnikov izobraževanja odraslih. Takšne zbirke dobrih praks so zato namenjene temu, da se v njih zbirajo dobre prakse, ki jih prispevajo izobraževalne organizacije, ki so na nekem področju že naredile velike razvojne korake, iz njih pa te dobre prakse črpajo izobraževalne organizacije, ki potrebujejo novo znanje, razvojne zamisli, nove rešitve. Ta instrument presega okvir ene izobraževalne organizacije, namenjen je krepitvi širših omrežij, prav zato pa ga lahko utemeljujemo kot instrument, ki je v nacionalnem interesu.

Ob tem pa je treba opozoriti, da rezultati, ki smo jih prikazali v empiričnem delu raziskave, o tem, koliko izobraževalne organizacije v Sloveniji med seboj sodelujejo, za takšne projekte niso dobra popotnica. Še posebno konkurenčnost je lahko velika ovira pri tem, da bi bile izobraževalne organizacije pripravljene prenašati takšno dobro prakso v nacionalno zbirko

dobrih praks. Na tem mestu se lahko spomnimo na razmišljanja, ki smo jih predstavili v poglavju o prenosu in izmenjavi znanja, kjer so različni avtorji ugotavljali, da je treba zagotoviti različne možnosti, ki lahko pripomorejo k temu, da bodo ljudje ali organizacije pripravljene svoje znanje deliti (Coleman 1988, Chay in Menkhoff 2005). Ena izmed njih je ta, da bi morala izobraževalna organizacija, ki bi prispevala dobro prakso, nekaj dobiti v zameno. Obstajati bi morala nekakšna nacionalna spodbuda, zaradi katere bi bile izobraževalne organizacije pripravljene deliti svoje znanje z drugimi. O spodbudah več v nadaljevanju. Treba bi bilo določiti nosilca projekta; njegova naloga bi bila, da bi podrobneje izdelal zasnovo takšne spletne zbirke, načine zbiranja dobrih praks in njihovega urejanja v spletni zbirki. Domisliti bi bilo treba, kdo bi lahko imel dostop do takšne zbirke in kako bi lahko črpal dobro prakso, ki bi jo zbirka vsebovala. Glede na dosedanje izkušnje in že delujoča omrežja bi bilo smiselno, da bi to vlogo za izobraževanje odraslih opravljal Andragoški center Slovenije, ni pa nujno. Vlogo takšnega koordinatorja bi lahko prevzela tudi katera od asociacij izobraževalnih organizacij za odrasle. Tedaj se bo verjetno pojavila težava, ker asociacije po navadi zajemajo le istovrstne izobraževalne organizacije; v naši raziskavi se je pokazalo, da sodelovanje med njimi, še posebno, ko gre za vsebino, ni najboljše. A ne glede na to, tudi to predvidimo kot eno izmed možnosti.

Strokovna literatura kot pomemben vir prenosa znanja in dobrih praks

Naslednja pomembna strokovna podpora izoblikovanju sistemov kakovosti v izobraževalni organizaciji, predvsem pa prenosu znanja in dobrih praks, je razvoj strokovne literature. Ker je področje kakovosti v Sloveniji razmeroma mlado področje, ki se razvija po korakih, je bilo še pred nekaj leti na tem področju težko dobiti strokovno literaturo v slovenščini. Danes je že drugače. V zadnjih petnajstih letih smo dobili številne priročnike in strokovne publikacije, pa tudi nekaj znanstvenih in strokovnih monografij, ki obravnavajo različne vidike tega področja. A s tem se ne smemo zadovoljiti. Dobro je, da smo tudi na področju objavljanja strokovnih publikacij dobili nekatera temeljna dela, a ogromno je še področij, prijemov, metod, vidikov, ki so ključnega pomena za postavljanje procesov kakovosti, pa za zdaj o njih še vedno lahko beremo le v tujem jeziku. Še posebno je treba spodbujati razvoj in publiciranje novega in izvirnega znanja s tega področja. V zadnjem času se prav v tej točki srečujemo z velikimi težavami, saj nam financerji vedno pogosteje razlagajo, da je tisk strokovne literature prevelik izdatek. Kot smo že pokazali, lahko to težavo deloma premoščamo tako, da objavljamo spletne publikacije, v ta namen so zelo uporabne spletne aplikacije. Vendar se je treba pri tem zavedati, da ima spletni medij svoje omejitve. Dokler t. i. čitalniki elektronskih knjig ne bodo dostopni vsem in za sprejemljivo ceno, je iluzorno pričakovati, da si bodo uporabniki besedila, ki jih objavimo na spletu, tiskali ali jih uporabljali v enakem obsegu in enako, kot je značilno za tiskane medije. Res pa je, da se razvoj na tem področju ne bo ustavil in je treba resneje razmišljati tudi o e-publikacijah.

Spodbude za vlaganja v kakovost in črpanje iz dobrih praks najboljših

Že ob predlogu o oblikovanju spletne zbirke dobrih praks smo omenili, da bi bilo treba domisliti spodbude, ki bi izobraževalne organizacije motivirale za sodelovanje pri takšnih dejavnostih. Sistem spodbud je pri usmerjanju razvoja kakovosti na ravni izobraževalnih organizacij zelo pomemben. Za izobraževanje odraslih sta bili na Andragoškem centru v zadnjih letih že razviti dve takšni spodbudi (<http://poki.acs.si/spodbude/>). Ena je zeleni znak

POKI, tega si pridobi izobraževalna organizacija, ki sodeluje v projekt POKI in ga lahko nosi še eno leto potem, ko je njeno sodelovanje v projektu končano. Pravico do podaljšanja uporabe pa si lahko pridobi, če dokaže, da (1) organizirano skrbi za presojanje kakovosti, (2) v svojih letnih poročilih in načrtih ter na andragoških zborih obravnava vprašanja kakovosti v izobraževanju odraslih, (3) ima skupino za kakovost, (4) ima letne in srednjeročne načrte razvoja kakovosti. Tako je bila vpeljana dodatna spodbuda, da izobraževalne organizacije po končanem sodelovanju v projektu POKI ne bi tudi opustile dejavnosti kakovosti. Zeleni znak POKI sporoča, da je to izobraževalna organizacija, ki sistematično skrbi za kakovost. Druga raven spodbud pa je bila vpeljana z instrumentom priznanj za razvoj kakovosti (<http://poki.acs.si/priznanja/>). Priznanja so namenjena izobraževalnim in drugim organizacijam, ki izobražujejo odrasle, in posameznikom za izjemne dosežke pri načrtni skrbi za razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih. Pomenijo zunanje priznanje izobraževalnim organizacijam, ki veliko vlagajo v kakovost, hkrati pa spodbudo za prenos dobrih praks od dobrih izobraževalnih organizacij, k tistim, ki so šele začele razvoj na poti kakovosti.

Čeprav sta to instrumenta, ki sta v praksi izobraževanja odraslih že zaživela in doslej pridobila moralno vrednost, kar je ključnega pomena, pa doslej z njima še nismo v resnici dosegli, da bi takšne spodbude pridobile tudi instrumentalno ali funkcionalno vrednost. To pa od takšnih spodbud velikokrat pričakujejo zelo pragmatično usmerjeni praktiki v izobraževalnih organizacijah. »Kaj bomo imeli od tega, da bomo več vlagali v kakovost?« je bilo vprašanje ene izmed udeleženk fokusnih skupin. Vprašanje je bilo mišljeno v povezavi s tem, da bi morala biti dana možnost, da izobraževalne organizacije, ki na primer nosijo zeleni znak POKI ali so si pridobile nacionalno priznanje za vlaganje v kakovost, s tem tudi na primer pridobijo prednost pri tekmovanju na raznih razpisih ipd. Ta vidik bo treba v prihodnje še razviti in dopolniti, posebej pa dodati še nove spodbude.

5 VIRI

Adam, F., Makarovič, M., Rončević, B., Tomšič, M. (2001). Sociokulturni dejavniki razvojne uspešnosti. Ljubljana: Alternative.

Adam, F., Rončević, B. (2003). Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije. V: Makarovič, M. (ur.). Socialni kapital v Sloveniji, str. 5–32. Ljubljana: Sophia.

Adam F., Lenarčič, B. (2008). Prenos znanja in oblike komunikacij na primeru majhnih visokotehnoloških podjetij. V: Podmenik, D. (ur.). Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja, str. 13–21. Ljubljana: IRSA – inštitut za razvojne in strateške analize.

Adler, P., Kwon, S. (2000). Social Capital. The Good, the Bad and the Ugly. V: Lesser, E. (ur.). Knowledge and Social Capital. Boston: Foundations and Applications.

Apple, M. (2003). The State and the Politics of Education. New York: Routledge.

Bahovec, I. (2005). Skupnosti: teorije, oblike, pomeni. Ljubljana: Založba Sophia.

Bahovec, I. (2008). Pomen dialoga v družbi znanja. V: Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja. Podmenik, D. (ur.). Ljubljana: IRSA – inštitut za razvojne in strateške analize.

Beck, U. (1996). Risk society: Toward a new modernity. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Becker, G. S. (1964). Human Capital: A theoretical and empirical analysis. New York: National Bureau of Economic Research.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). Modernost, pluralizem in kriza smisla: orientacija modernega človeka. Ljubljana: Nova revija.

Bevec, C. (2004). Zaupanje – temelj virtualne organiziranosti. Organizacija 37 (10), str. 594–597.

Bingham, C., Sidorkin, A. M. (ur.). (2004). No Education Without Relation. New York. Peter Lang Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education.

Bogataj, N. (2008). Prispevek k razumevanju kroženja znanja med odraslimi. V: Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja. Podmenik, D. (ur.). Ljubljana: IRSA – inštitut za razvojne in strateške analize.

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. V: Karabel, J. in Halsey, A. H. (ur.). Power and Ideology in Education, str. 487–511. New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V: Richardson, J. G. (ur.). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. in Wacquant, L. (1992). An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago: University of Chicago Press.

Brass, D., Krachardt, D. (1999). The social capital of twenty-first century leader. V: Hunt, J. G., Dodge, G. E., Wong, L. (ur.). Out-of-the-box Leadership: Transforming the Twenty-first Century Army and Other Top Performing Organizations. Stamford. CT : JAR Press, str. 179–194.

Bryson, J. M. (2003). What to Do When Stakeholders Matter: A Guide to Stakeholder Identification and Analysis Techniques. A paper presented at the London School of Economics and Political Science. <http://cep.lse.ac.uk/seminarpapers/10-02-03-BRY.pdf>

Buchholtz, C. (2006). Business and Society: Ethics and Stakeholder Management. Denver. Academy of Management.

Burrows, A., Harvey, L. in Green, D. (1992). Is Anybody Listening? Employers Views on Quality in Higher Education. The QHE project. Birmingham.

Burt, R. S. (1992). Structural holes: The social structure of competition. Cambridge: Harvard University Press.

Burt, R. S. (2000). The Network Structure of Social Capital. Research in Organizational Behavior, Volume 22. Sutton, R. in Staw, B. (ur.). Greenwich. CT: JAI Press. <http://gsbwww.uchicago.edu/fac/ronald.burt/research/NSSC.pdf>.

Burt, R. S. (2001). Structural Holes versus Network Closure as Social Capital. V: Social Capital: Theory and Research. Lin, N., Cook, S. in Burt, R. S. Adline de Gruyter (ur.) <http://gsbwww.uchicago.edu/fac/ronald.burt/research/SHNC.pdf>

Chay, Y. W., Menkhoff, T. (2005). Theorizing, Measuring and Predicting Knowledge Sharing Behavior in Organizations – A Social Capital Approach. Havaji: International Conference on System Sciences.

Clarkson, M. B. E. (1995). A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. Academy of Management Journal, 20/1, str. 92–118. Pace University. New York.

Cohen, W. M., Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. Ithaca: Administrative Science Quaterly, 35, str. 128–152.

Cohen, D. in Prusak, L. (2001). In Good Company. How social capital makes organizations work. Boston: Harvard Business Schol press.

Coleman, J. S. (1961). Adolescent Society: The social life of the teenager and its impact on education. New York. Free Press.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94, str. 95–120. Chicago: The University of Chicago Press.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.

Crosby, P. B. (1990). *Kakovost je zastonj: umetnost zagotavljanja kakovosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Črnigoj, A. (2007). *Vpliv socialnega kapitala na pripadnost zaposlenih v organizaciji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Donaldson, T. in Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications, *Academy of Management Review*, 20 (1), str. 63–91.

Eisenberg, N., Mussen, P. (1999). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erčulj, J., Trunk Širca, N. (2000). *Mreže učečih se šol. S sodelovanjem do kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 26-36.

Faganel, A., Trunk Širca, N. (2006). *Kakovost v visokem šolstvu in prve nacionalne zunanje evalvacije*. Priročnik za izvajanje zunanjih evalvacij. Koper: Fakulteta za management.

Faris, R. (2004). *Lifelong Learning, Social Capital and Place Management in Learning Communities and Regions: A Rubic's Cube or a Kaleidoscope?* Observatory Pascal.
<http://members.shaw.ca/rfaris/docs/hottopic.pdf>

Ferligoj, A. (1995). *Osnove statistike na prosojnicah*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Field, J. (2003). *Social Capital, Key Ideas*. London in New York: Routledge.

Fischman, W. in Lam, G. (2000). *The Origins of Good Work*. Good Work Project Report Series, Number 10. Harvard: Harvard University Press.

Foley, K. (1999). *What is Quality Management?* Melbourne: Centre for Quality Management Research, RMIT University.

Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.

Freeman, R. E., Wicks, A. C., Parmar, B. (2004). Stakeholder Theory and »The Corporate Objective Revisited«. *Organization Science*, 15, št. 3, str. 364–369. Irvine: University of California Press.

Friedman, A. L., Miles, S. (2006). *Stakeholders, Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.

Foster, D. (2000). Third Generation Quality Management. The role of stakeholders in integrating business into society.

www.mgmt.utoronto.ca/stake/consensus.html

Fukuyama, F. (1999). Social Capital and Civic Society. Virginia. The Institute of Public Policy George Mason University.

Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development, Third World Quarterly, 22, 1, str. 7–20. New York: Routledge.

Garrison, S. H., Borgia, D. (1999). Responding to Stakeholders in the Educational Process and the Impact on Course Design. Journal of Financial and Strategic Decisions, Special Issue.

<http://www.studyfinance.com/jfsd/pdf/v12n1sp/garrison.pdf>

Gelauff, G. M. M. (2003). Social Capital: An indispensable asset in the knowledge-based economy. <http://spitswww.uvt.nl/web/fsw/lustrum/papers/gelauff.pdf>

Glick, K., Hatcher, R., Ashton, A. (2002). Stakeholder Analysis. US Inter PARES Project. International Research on Permanent Authentic Records in Electronic Systems.

<http://www.gseis.ucla.edu/us-interpares/pdf/InterPARES.StakeholderAnalysis.pdf>

Goedegebuure L., Neave, G. (2001). Higher Education and the Stakeholder Society. Research Programme 2001–2005. Center for Higher Education Policy Studies.

<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/ResearchProgramme2001.pdf>

Greve A., Salaff, W. J. (2001). The Development of Corporate Social Capital in Complex Innovation Processes. Research in the Sociology of Organizations: Social Capital in Organizations, 18, str. 107–134. Gabbay, S. M. in Leenders, R. A. J. (ur.).

<http://kuuc.chair.ulaval.ca/english/pdf/apropos/publication5.pdf>

Hansen, M. (1996). Using the wisdom of others: Searching for and transferring knowledge. Presentation at the London Business School.

Helliwell, J. F., Putman R. D. (1999). Education and Social Capital.

www.nber.org/papers/w7121

Hlebec, V., Kogovšek, T. (2006). Merjenje socialnih omrežij. Ljubljana: Knjižna zbirka Scripta/Študentska založba.

Huang, J. C., Wang, S. F. (2002). Knowledge Conversion Abilities and Knowledge Creation and Innovation: A New Perspective on Team Composition. Athens.

Jones, T. M., Wicks, A. C., Freeman, R. E. (2004). Stakeholders Theory: The State of the Art. http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content_store/Sample_chapter/0631221220%5Cbowie.pdf

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

Klemenčič, S. (2006). Interesne skupine izobraževalne organizacije in vprašanja kakovosti: Projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI). Interno gradivo za usposabljanje skupin za kakovost. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Možina, T., Svetina, M., Mlinar, V., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M., Zupančič, M. (2006). Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana. Andragoški center Slovenije. Državni izpitni center.

Klemenčič, S., Možina, T. in Orešnik Cunja, J. (2008). Predlog za zakonsko urejanje področja kakovosti v novem zakonu o izobraževanju odraslih: V: Strokovne podlage za zakonsko urejanje izobraževanja odraslih, predlog. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall Cambridge.

Kroflič, R. (2002 b). Skupne vrednote in paradigmatične uganke evropske pedagogike. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kroflič, R. (2002 c). Javna šola kot prostor moralnega razvoja na načelih izkustvenega učenja V: Vstop v kurikularne teorije. Zbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kroflič, R. (2008). Projekt Evropska identiteta mnogoterih izbir v luči ideje globalizacije. Pedagoško andragoški dnevi. Ljubljana, 24. 1. 2008.

Kroflič, R. (2008 b). Modeli vzgoje v globalni družbi. Drugi mednarodni kongres dijaških domov. Ljubljana, 17. in 18. april 2008.

Kroflič, R. (2008 c). Tudi šole vzgajajo, mar ne? Pravila in vzgojno delovanja (ur). T. Devjak. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 101-118.

Kroflič, R. (2008 d). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. Posvet vzgojiteljic Celjske regije: Socialne interakcije v vrtcu, Celjski sejem, 27. september 2008.

Kump, S. (2002). Vloga socialnega kapitala v izobraževanju odraslih: koncepti, viri in merjenje socialnega kapitala ter stanje v Sloveniji. Andragoška spoznanja, letnik 8, št. 1, str. 8–23.

Lam, A. (1998). Tacit Knowledge, Organisational Learning and Innovation: A Societal Perspective. Danish Research Unit for Industrial Dynamics.

Leana, R., Buren, H. Van (1999). Organisational social capital and employment. *The Academy of Management Review*, 24 (3), str. 538–556.

Lenarčič, B. (2008). Vloga socialnega kapitala pri transferju znanja iz akademskih v gospodarska okolja. V: Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja. Podmenik, D. (ur.). Ljubljana: IRSA – inštitut za razvojne in strateške analize.

Lesser, E. (2000). Leveraging Social Capital in Organizations; V: Lesser, E. (ur.). Knowledge and Social Capital, Foundations and Applications Oxford: Butterworth, Heinemann.

Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. New York: Continuum.

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.

<http://www.tilburguniversity.nl/globus/publications/03.06.pdf>

Makarovič, M. (2003). Socialni kapital v organizacijah, str. 80–104. V: Makarovič, M. (ur.). Socialni kapital v Sloveniji. Ljubljana: Sophia.

Makarovič, M. (2004). Socialni kapital kot neizkoriščen vir. V: Svetlik, I. in Ilič, B. (ur.). Razpoke v zgodbi o uspehu, str. 130–152. Ljubljana: Sophia.

Matthews, R. (2003). Using a social capital perspective to understand social and economic development. *Horizons*, 6, št. 3.

McCallister, J. L., Fischer, C. S. (1978). A Procedure for surveying personal networks. *Sociological Methods and Research*, 7, str. 131–148.

Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, letnik 51, št. 4, str. 8–27.

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. 853–886.

Modro oko. Spoznaj, analiziraj, izboljšaj. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Moller, J. (2005). School leadership in an age of accountability. Oslo: Univerza v Oslu.

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

Možina, T. in Klemenčič, S. (2006). Program usposabljanja za uporabo modela za presojanje in razvijanje kakovosti Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

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

Možina, T., Klemenčič, S. (2007). Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih. Model samoevalvacije Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI za slovensko omrežje izobraževanja odraslih. Andragoška spoznanja, letnik 13, številka 2, str. 18–30.

Možina, T. in Klemenčič, S. (2007 b). Razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih. Med avtonomijo in izkazovanjem odgovornosti za kakovost. V: Marjeta Bunford Selinšek in drugi. Kakovost v vrtcih in šolah. Ljubljana: Državni izpitni center.

Možina, T. in Klemenčič, S. (2009). Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih. Notranje in zunanje presojanje kakovosti. Ljubljana. Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Rupert, J. (2009). Model presojanja in razvijanja kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Misztal, B. (1996). Trust in modern societies. Cambridge: Polity Press.

Morris, P. (1994). Introduction to game theory. New York: Springer publishing.

Nahapiet, J., Ghoshal, S. (2000). Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. V: Lesser, E. (ur.). Knowledge and Social Capital, Foundations and Application. Oxford: Butterworth, Heinemann.

Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company. New York: Oxford University Press.

Pirsig, R. M. (1974/2005). Zen in umetnost vzdrževanja motornega kolesa. Raziskovanje vrednot. Ljubljana: Iskanja.

Polanyi, M. (1967). The tacit dimension. London: Rutledge and Kegan Paul.

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

Priporočila šolam za samoevalvacijo. (2007). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Review of Sociology, 24, str. 1–24.

- Porter, M., Kramer, M. (2006). The link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. Harvard: Harvard Business Review.
- Putman, R. D. (1993 a). Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press.
- Preston, L. in Sapienza, H. (1990). Stakeholder management and corporate performance. The Journal of Behavioural Economics 19 (4), str. 361–375.
- Putman, R. D. (1993 b). The prosperous Community: Social capital and public life. The American prospect, 4, št. 13, str. 11–18.
- Putman, R. D. (2000) Bowling Alone, the Collapse and Revival of American Community. New York: Simon in Schuster.
- Rice, S., Burbules, N. C., (1992). Communicative virtues and educational relations. University of Illinois.
- Roome, N. J., Wijen, F. (2006). Stakeholder Power and Organizational Learning in Corporate Environmental Management. Organization Studies, letnik 27, številka 2, str. 235-263
- Rowley, T. J. (1997). Moving Beyond Dyadic Ties: A Network Theory of Stakeholder Influences. Academy of Management Review, 22/4, str. 887–910.
- Rowley, T. J. (2000). Does Relational Context Matter? An Empirical Test of a Network Theory of Stakeholder Influences. Research in Stakeholder Theory, 1997–1998: The Sloan Foundation Migrant Project. Toronto: The Clarkson Center for Business Research.
- Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut.
- Schuller T., Field J. (1998). Social Capital, Human Capital and the Learning Society. International Journal of Lifelong Education, 4.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital, American Economic Review, 51, str. 1–17.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. Organization Science, 2, str. 125–134.
- Spender, J. C. (1994). Knowing, managing and learning: A dynamic managerial epistemology, Management Learning, str. 387–412.
- Spender, J. C. (1996 a). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. Strategic Management Journal, 17, str. 45–62.

- Spender, J. C. (1996 b). Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. *Journal of Organizational Change Management* 9/1, str. 63–78.
- Starbuck, W. H. (1992). Learning by knowledge intensive firms. *Journal of Management Studies*, 29, str. 713–740.
- Strong, K. C., Ringer, R. C. & Taylor, S. A. (2001). The rules of stakeholder satisfaction. *Journal of Business Ethics*, 32, str. 219–230.
- Šega, A. (2004). Socialni kapital v slovenskih organizacijah. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Škerlavaj, M., Dimovski, V. (2008). Analiza družbenih omrežij kot managersko orodje. *HRM, letnik 6, št. 25*, str. 6–12.
- Tan, H., Tan, C. (2000). Toward the differentiation of trust in superior in organisation. *Genetic, Social and General Psychology Monographs* 126(2), str. 241–260.
- Thompson, J. M. (2003). Stakeholder Perceptions of Quality in Managed Care Plans. *Managed Care Quarterly* 2003, 11(2), str. 12–21.
- Tiana, A. (1999). Innovative Approaches in School Evaluation. Raziskovalno poročilo projekta v okviru projekta Socrates.
- Vilman, L. (2003). Socialni kapital kot konkurenčna prednost podjetniške organizacije. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practices*. Boston: Harvard Business School Press.
- Walsh, J. P., Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review* 16, str. 57–91.

6 PRILOGE

Priloga 1: Opis modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)

Model **Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)** je razvil Andragoški center Slovenije v letih 2000–2007. Njegovo implementacijo v izobraževalno prakso finančno podpira Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ), v zadnjem obdobju pa tudi Evropska unija s sredstvi Evropskega socialnega sklada.

Model POKI temelji na tehle konceptualnih izhodiščih:

(1) prostovoljnost: Odločitev za uporabo modela POKI v izobraževalni organizaciji 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 izpelje;

(2) vkliučevanje in odgovornost zaposlenih: Prav zato so posamezni koraki pri uporabi modela POKI zasnovani tako, da spodbujajo sodelovanje vseh zaposlenih. S posameznimi prijemi v modelu POKI se spodbuja miselnost, da je skrb za kakovost odgovornost vsakega posameznika v organizaciji, in ne zgolj specialistov ali oseb odgovornih za kakovost;

(3) osredotočenost na pomembne interesne skupine: Eno izmed najpomembnejših konceptualnih izhodišč modela POKI je relativno pojmovanje kakovosti. Takšno razmišljanje izhaja iz domneve, da je kakovost »interesno relativna«. Pomembna naloga izobraževalne organizacije, ki sistematično skrbi za kakovost, mora biti poznavanje, razumevanje in zadovoljevanje potreb interesnih skupin, ki so jim namenjene izobraževalne storitve;

(4) načrtni prijem – metodologija: Model POKI temelji na metodologiji, ki ob upoštevanju Demingovega kroga kakovosti (plan/načrtuj – do/izpelji – check/presodi rezultate – act/ustrezno ukrepaj) zajema štiri bistvene sestavine procesov presojanja in razvijanja kakovosti: načrtovanje, izpeljavo, presojo rezultatov, načrtovanje in vpeljevanje izboljšav;

(5) 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. Pomembno je, da pri presojanju kakovosti upoštevamo načelo vzroka in posledice ter da različne dejavnike presojava celostno;

(6) koncept nenehnih izboljšav: Ob upoštevanju koncepta nenehnega razvoja lahko postane model POKI koristno razvojno sredstvo izobraževalni organizaciji. V bistvu izhaja takšen pogled na dejavnosti kakovosti iz koncepta, znanega pod izrazom KAIZEN, ki se je razvil na Japonskem in govori o nikoli končanem iskanju vedno 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;

(7) kultura kakovosti in učenja: Da bi bil model za notranje presojanje kakovosti izobraževalni organizaciji koristen in predvsem učinkovit pripomoček, je treba v njej ustvariti ustrezno ozračje, ki

spodbuja kulturo učenja iz lastne prakse in nenehen razvoj. V model POKI so tako vpeljana spoznanja sodobne evalvacijske teorije, 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 nekatera 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, str. 29)

Model POKI temelji na notranjem presojanju kakovosti ali metodi samoevalvacije. To je ena izmed bistvenih značilnosti modela, saj pomeni, da so vodstvo in osebje v izobraževalni organizaciji poglavitni pobudniki in nosilci vseh dejavnosti pri presojanju in razvijanju kakovosti. Sami odločajo: (1) kdaj bodo izpeljevali samoevalvacijo, (2) kaj bodo proučevali, (3) kako bodo izbirali informacije o opazovanem pojavu, (4) koga bodo pritegnili k presojanju, (5) katera merila bodo uporabljali pri presojanju. Hkrati to tudi pomeni, da zaposleni v izobraževalni organizaciji sami odločajo, kako in za kakšne namene bodo uporabili izsledke samoevalvacije. Izobraževalna organizacija, ki uporablja model POKI kot sredstvo za samoocenjevanje in razvoj kakovosti, ni dolžna dajati izsledkov evalvacije kateremu koli zunanjemu organu, na primer Ministrstvu za šolstvo in šport, niti mu ni dolžna poslati samoevalvacijskega poročila. Če pa se izobraževalna organizacija tako odloči, lahko pokaže in razpravlja o izsledkih samoevalvacije s komer koli (npr. s financerji, partnerskimi podjetji, udeleženci ali drugimi interesnimi skupinami). Tedaj postane to dobra predstavitev kakovosti dela izobraževalne organizacije, predvsem pa dober način sodelovanja pri vrednotenju dobljenih rezultatov in iskanju mogočih izboljšav ali nujnih sprememb.

V modelu POKI je zajet seznam področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti izobraževanja odraslih, ki smo jih zbrali v priročniku Kazalniki kakovosti. (<http://poki.acs.si/potek/>) Model vsebuje šest področij, ki skušajo celostno zajeti različne vstopne, procesne, izstopne in kontekstualne dejavnike, na katere moramo biti pozorni pri presojanju in razvijanju kakovosti dela v izobraževanju odraslih. Področja se v nadaljevanju členijo na podpodročja in standarde kakovosti. Kot smo že omenili, se je model doslej uporabljal kot model za samoevalvacijo. Prvič je bil v prakso vpeljan in pilotno preizkušen leta 2001.

Doslej ga je uporabljalo ali ga še uporablja 55 izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih: 75 % ljudskih univerz (25 od 33), 26 % srednjih šol (24 od 92) in 10 % zasebnih izobraževalnih organizacij (6 od 58) (Klemenčič in Možina 2007 b).

Priloga 2: Značilnosti vključenih v anketiranje – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje

Posamezne skupine vključenih v anketiranje v omrežju srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih opredeljujejo te značilnosti:

Ravnatelji/direktorji: Med 37 ravnatelji ali direktorji je bilo 13 (35,1 %) oseb moškega in 24 (64,9 %) oseb ženskega spola. Štirje (10,8 %) so bili stari do 40 let, deset (27,0 %) je bilo starih od 41 do 50 let ter 23 (62,2 %) petdeset let ali več. Po izobrazbi je bilo 6 (16,2 %) ravnateljev ali direktorjev z magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 28 (75,7 %) z univerzitetno izobrazbo, 2 ravnatelja ali direktorja (5,4 %) pa sta imela visoko strokovno izobrazbo. En ravnatelj ali direktor (2,7 %) je označil izbiro »drugo«, izbire pa ni pojasnil.

Štiriindvajset (64,9 %) ravnateljev ali direktorjev je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), 13 (35,1 %) pa iz izobraževalnih organizacij, ki v projektu POKI še niso sodelovale.

Vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij (V nadaljevanju – vodje IO): Izmed 45 vodij IO, ki so se odzvali na anketiranje, je bilo po spolu 36 (80,00 %) žensk in 9 (20 %) moških. Pet (11,1 %) jih je bilo starih manj kot 30 let, 12 (26,7 %) od 31 do 40 let, 20 (44,4 %) od 41 do 50 let in 8 (17,7 %) jih je bilo starih 51 let in več. Šest (13,3 %) vodij IO ima magisterij ali doktorat, 28 (62,2 %) jih ima univerzitetno izobrazbo, 5 (11,1 %) jih ima visoko strokovno šolo, štirje (11,1 %) pa višjo strokovno šolo. Dva (4,4 %) imata dokončano srednjo strokovno šolo. Enaintrideset (68,9 %) vodij IO je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), 14 (31,1 %) pa iz izobraževalnih organizacij, ki v projektu POKI še niso sodelovale.

Učitelji: Med 194 učitelji, ki so se odzvali na anketiranje, jih je bilo po spolu 133 (68,6 %) ženskega spola in 61 (31,4 %) moškega spola. Osemnajst učiteljev (9,4 %) je bilo starih manj kot 30 let, 69 (35,9 %) je bilo učiteljev, starih od 31 do 40 let, 63 (32,8 %) starih od 41 do 50 let, 42 (21,9 %) pa jih je bilo starih 51 let in več. Dvanajst (6,2 %) učiteljev je imelo magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 144 (74,2 %) jih je imelo univerzitetno izobrazbo, 22 (11,3 %) visoko strokovno šolo, 7 (3,6 %) pa višjo strokovno šolo. Osem (4,1 %) učiteljev je imelo dokončano srednjo šolo. Po številu delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih jih je bilo 90 (46,4 %) z več kot 10 leti delovnih izkušenj, 51 (26,3 %) je imelo od 6 do 10 let delovnih izkušenj, 42 (21,6 %) pa od 2 do 5 let delovnih izkušenj. Enajst (5,7 %) učiteljev je imelo manj kot 2 leti delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih.

Sto trideset (67 %) učiteljev je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), 64 (33 %) pa iz izobraževalnih organizacij, ki v projektu POKI še niso sodelovale.


Udeleženci izobraževanja odraslih: Od 375 udeležencev, ki so odgovorili na to vprašanje, jih je bilo 95 (25,2 %) z ljudskih univerz, 79 (21 %) iz zasebnih izobraževalnih organizacij in 203 (53,8 %) iz srednjih šol. Po spolu je bilo 213 (57,4 %) žensk in 158 (42,6 %) moških. Dva udeleženca se o spolu nista opredelila. Triindvajset (6,1 %) jih je bilo starih do 20 let, 159 (42,4 %) od 21 do 30 let, 146 (38,9 %) od 31 do 40 let, 46 (12,3 %) od 41 do 50 let ter eden 51 let in več (0,3 %).

Dvesto enainpetdeset (66,6 %) udeležencev je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale v projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), 126 (33,4 %) pa iz izobraževalnih organizacij, ki v projektu POKI še niso sodelovale.

Na vprašanje o vrsti programa, v katerega so vključeni, je odgovorilo 369 udeležencev. Od teh je 1 (0,3 %) obiskoval osnovno šolo za odrasle in 1 (0,3 %) nižje poklicno izobraževanje. Šestinšestdeset

(17,9 %) jih je obiskovalo izobraževalne programe triletnega srednjega poklicnega izobraževanja, 126 (34,1 %) programe srednjega štiriletnega tehniškega ali strokovnega izobraževanja, 144 (39 %) programe srednjega poklicno-tehniškega izobraževanja. Šest (1,6 %) jih je prihajalo iz gimnazij ali drugih splošnih srednjih šol. Petindvajset (6,8 %) se je opredelilo za »drugo«, svoje izbire pa niso pojasnili.

In zakaj so se vpisali v izobraževalni program? Udeleženci so z oceno od 1 do 5 ocenjevali motive za vpis v izobraževanje odraslih glede na pomembnost. Kot najpomembnejši motiv so ocenili pridobitev višje izobrazbe od že dosežene (4,4) in večje možnosti za zaposlitev (4,4), pridobitev novega znanja (4,1), boljše usposobljenost za delo (4,1). Manj pomembni so se jim zdeli motivi, kot so: večji ugled (3,3), družabni stiki (3,2), obdržati zaposlitev (3,2), veselje do učenja (3,2).



Priloga 3: Značilnosti zajetih v anketiranje – višješolsko strokovno izobraževanje

Posamezne skupine zajetih v anketiranje v omrežju višješolskega strokovnega izobraževanja opredeljujejo te značilnosti:

Ravnatelji: Med 18 ravnatelji, ki so se odzvali na anketiranje, jih je bilo 12 (66,7 %) iz javnih in 6 (33,3 %) iz zasebnih višjih strokovnih šol. Med njimi je bilo 9 oseb ženskega in 9 oseb moškega spola. Sedem (38,9 %) jih je bilo starih do 40 let, 5 (27,8 %) med 41 in 50 let ter 6 (33,3 %) 50 let ali več. Po izobrazbi je bilo 7 (41,2 %) ravnateljev takšnih z magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 9 (52,9 %) z univerzitetno izobrazbo, 1 ravnatelj (5,9 %) pa je imel visoko strokovno izobrazbo.

Predavatelji: Med predavatelji je bilo 72 (69,2 %) takšnih, ki so ankete izpolnjevali kot predstavniki javnih višjih strokovnih šol in 32 (20,8 %) iz zasebnih višjih strokovnih šol. Po spolu je bilo 54 predavateljev (51,9 %) ženskega spola in 50 (48,1 %) moškega. En predavatelj je bil star manj kot 30 let (1,0 %), 32 (20,8 %) je bilo predavateljev v starosti med 31 in 40 let, 40 (38,5 %) v starosti od 41 do 50 let, 31 (29,8 %) pa jih je bilo starih 51 let in več. Enaintrideset (30,1 %) je bilo predavateljev z magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 69 (67 %) jih je imelo univerzitetno izobrazbo, 1 (1,0 %) je imel visoko strokovno šolo in 1 višjo strokovno šolo. Dva predavatelja se glede izobrazbe nista izjasnila. Po številu delovnih izkušenj v višješolskem izrednem študiju jih je bilo 24 (23,3 %) z več kot 10 leti delovnih izkušenj, 26 (25,2 %) je imelo od 6 do 10 let delovnih izkušenj, 45 (43,7 %) pa od 2 do 5 let delovnih izkušenj. Osem predavateljev je imelo z izrednim študijem na višjih strokovnih šolah manj kot 8 let izkušenj. Dvainsedemdeset (69,2 %) predavateljev sodeluje tako pri rednem kot pri izrednem študiju, 28 (26,9 %) samo pri izrednem višješolskem študiju in 4 (2,8 %) samo pri rednem višješolskem študiju.

Referenti: Enajst (61,1 %) referentov je bilo iz javnih višjih strokovnih šol in 7 (39,9 %) iz zasebnih. Po spolu je bilo 16 (94,1 %) žensk in 1 (5,9 %) moški. Ena oseba spola ni označila. Šest (33,3 %) referentov je starih manj kot 30 let, 8 (44,4 %) jih je starih od 31 do 40 let, 3 (16,7 %) od 41 do 50 let in 1 referent (5,6 %) ima 51 let in več. Sedem (38,9 %) referentov ima univerzitetno izobrazbo, 2 (11,1 %) imata visoko strokovno šolo, 7 (38,9 %) jih ima višjo strokovno šolo, 2 (11,1 %) pa imata srednjo šolo.

Študenti: Od izrednih študentov jih je bilo 84 (64,6 % od vseh, zajetih v vzorec) iz javnih in 65 (50 % vključenih v vzorec) iz zasebnih višjih strokovnih šol. Po spolu je bilo 147 (60 %) moških in 98 (40 %) žensk. Štiriindvajset (9,8 %) jih je bilo starih do 20 let, 121 (49,1 %) od 21 do 30 let, 65 (26,5 %) od 31 do 40 let, 33 (13,5 %) od 41 do 50 let ter dva 51 let (0,8 %). Šestindevetdeset (39,2 %) študentov je vpisanih v redni študij in 149 (60,8 %) v izrednega.

In zakaj so se vpisali v višješolski študij? Študenti so z oceno od 1 do 5 ocenjevali motive za vpis v višješolski študij glede na pomembnost. Kot najpomembnejši motiv so ocenili pridobitev višje izobrazbe od že dosežene (4,5), pridobitev novega znanja (4,2), boljše usposobljenost za delo (4,2), večje možnosti za zaposlitev (4,1). Manj pomembni so se jim zdeli motivi, kot so: večji ugled (3,2), družabni stiki (3,2), obdržati zaposlitev (3,1), veselje do učenja (3,1).