

UGOTAVLJANJE IN RAZVOJ KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Tanja Možina
Andragoški center
Slovenije

Različni modeli kakovosti in njihov vpliv na izobraževanje

LIVOD

Živimo v obdobju intenzivnih družbenih sprememb, ki zadevajo vsa področja našega življenja in pred nas postavljajo vse večje zahteve. Sodobne informacijske tehnologije zahtevajo, da znanje, ki ga pridobimo z začetnim izobraževanjem, dopolnjujemo, še preden najdemo svoje prvo delovno mesto. Danes ne more nihče več pričakovati, da si bo v mladosti pridobil znanje, ki ga bo lahko uporabljal vse življenje.

Hkrati s tem, ko se povečuje povpraševanje po izobraževanju odraslih, ki mu sledi bliskovit porast njegove ponudbe, in ko doživljamo eksplozijo informacij, se povečujejo tudi razlike med tistimi, ki imajo dostop do vsega tega, in tistimi, ki ga nimajo. Povečana ponudba pa sama po sebi še ne pomeni kakovostnih storitev. Vse pogosteje se na področju izobraževanja zato srečujemo z vprašanji o tem, kako lahko izboljšamo razmere za izobraževanje in učenje odraslih. Kako naj odpravimo neprimerno ponudbo? Kakšne ukrepe moramo sprejeti, da bo postalo učenje dostopnejše, bolj kakovostno, da se bo spoštovala in upoštevala različnost ter da bo priznana poprejšnje učenje? (Confintea, 1997)

V iskanju odgovorov na tovrstna vprašanja v evropskih državah, pa tudi drugje po svetu,

zato v zadnjih desetletjih narašča zanimanje za ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju oziroma potreba po večji transparentnosti izobraževalnega sistema. Pobude, ki zahtevajo oblikovanje kazalcev kakovosti, na podlagi katerih bo mogoče presojati kakovost delovanja izobraževalnega sistema in kakovost delovanja izobraževalnih organizacij v tem sistemu, so vse izrazitejše.

Kazalci kakovosti naj bi bili takšni, da bodo omogočali primerjavo z drugimi izobraževalnimi sistemi, izobraževalnim organizacijam pa omogočili enakovredno partnersko sodelovanje v mednarodnih razvojnih projektih. V tovrstnih razmišljanjih kazalci kakovosti pomenijo instrument, vodilo oziroma pripomoček pri oblikovanju in uvajanju sistematičnih pristopov k ugotavljanju in razvoju kakovosti. To je vse bolj nujnost oziroma zahteva, pred katero nas postavljata odpiranje državnih meja in globalizacija.

Da je potreba po večji transparentnosti na področju spremljanja kakovosti v izobraževanju odraslih vse izrazitejša, potrjujejo tudi različne pobude, ki smo jim priča v Sloveniji v zadnjih letih. Tako kot razvite države pred nami se v zadnjem desetletju srečujemo z nekaterimi temeljnimi vprašanji, na katera je treba iskati odgovore v demokratičnem dialogu z različnimi socialnimi partnerji, ki so vključeni v izobraževanje odraslih. Sistemati-

čen pristop k zagotavljanju kakovosti v izobraževanju odraslih zahteva od nas odgovore na vprašanja:

- Kakšno je za nas kakovostno izobraževanje odraslih? Ali ga znamo opredeliti?
- Ali specifičnosti izobraževanja odraslih narekujejo drugačne pristope k zagotavljanju in razvoju kakovosti na tem področju oziroma ali je to mogoče razvijati integrirano s pristopi, ki so ustrezni za izobraževanje mladine?
- Kdo so subjekti in kakšne so njihove vloge pri udejanjanju sistemov zagotavljanja in razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih?

Odpiranje izobraževalnega trga, naraščanje možnosti za partnersko sodelovanje v razvojnih projektih z izobraževalnimi organizacijami v tujini, težnje k decentralizaciji izobraževalnega sistema, ki poleg večje avtonomije izobraževalnim organizacijam prinašajo tudi večjo odgovornost za kakovost lastnega dela, narekujejo potrebo po bolj sistematičnih pristopih k zagotavljanju kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. Za izobraževalno organizacijo pomeni to proces, ki vodi od odločitve za sistematično skrb za kakovost lastnega dela, razvoja načrta kakovosti, izbire ustreznega pristopa, opredelitve temeljnih aktivnosti, meril ter mehanizmov za njihovo vrednotenje do uvajanja kulture kakovosti v organizaciji, ki se izraža v razvoju kulture učenja iz lastne prakse in v nenehnem razvoju.

Posledica demokratičnih razprav v preteklih letih pri nas je bila ta, da smo uvedli nekatere sistemske mehanizme, ki pomenijo skrb za kakovost v izobraževanju odraslih. Doslej pa nam še ni uspelo oblikovati celovitega in sistematičnega pristopa k ugotavljanju in razvoju kakovosti na ravni izobraževalne organizacije za odrasle. Kljub temu pa so izobraževalne organizacije, izhajajoč iz lastnih potreb in zahtev izobraževalne prakse, v preteklosti že razvile raznolike načine in poti, ki jim omogočajo spremljanje kakovosti lastnega dela. Nekatere izmed njih se odločajo za uvajanje že oblikovanih in mednarodno priznanih modelov zagotavljanja kakovosti, kot so standardi ISO

oziroma model TQM, vse zanimivejša postaja njegova evropska različica, tako imenovani model poslovne odličnosti. Druge pa razvijajo svoje pristope, prilagojene področju izobraževanja in potrebam lastnega dela.

OPREDELITEV KAKOVOSTI

Če pri razmišljanju o tem, kaj nam pomeni kakovost v izobraževanju odraslih in kako naj jo opredelimo, pobrskamo po literaturi, najdemo zelo raznolike pristope opredeljevanja pojma kakovosti in njegove aplikacije na različna področja. Številni avtorji, ki so skušali opredeliti kakovost, se strinjajo, da jo je veliko lažje prepoznati kot opredeliti (Van den Berghe, 1998, Wallin, 1995, Sallis, 1993).

V raziskavah kakovosti avtorji (Garvin, 1984, Harvey and Green, 1993, Sallis, 1993, Dahlgaard, 1998, Kump, 1996) razlikujejo pojem kakovost kot absolutni koncept od kakovosti kot relativnega koncepta. Kot absolutna je kakovost po svoji naravi podobna dobroti, lepoti in resnici – idealom, ki sami v sebi vključujejo najvišje standarde. Kakovost v svojem relativnem pomenu pa je večdimenzionalni pojav, s katerim so povezani različni vidiki pričakovanj. V literaturi se kot najbolj celostna ponavadi pojavlja klasifikacija pojmovanja kakovosti, ki jo predlagata Harvey in Green (1993), in sicer:

1. Kakovost kot izjemnost, kot nekaj posebnega in prepoznavnega

Sčasoma so se razvile tri različice tako imenovanega elitističnega pojmovanja kakovosti. Po prvi različici se lahko na primer takšna kakovost na področju izobraževanja kaže v elitističnem pojmovanju kakovosti študija na kateri izmed znanih svetovnih univerz. Kakovost v tem primeru ni opredeljena z oceno o ponudbi teh institucij, ampak temelji na domnevi, da je posebnost oziroma nedostopnost prvorazredne izobrazbe že sama po sebi ka-

kovost. Po drugi različici takšno izjemnost označuje postavitvev tako visokih standardov, da jih je mogoče doseči samo v izjemnih okoliščinah, recimo z najboljšimi učenci, z vrhunskimi učitelji, vrhunsko opremljenimi laboratoriji ipd. Odličnost pomeni v tem primeru izvrstnost v vložku in rezultatu. Pri tem lahko opravičilo za to, da nam ni uspelo doseči takšne vrhunske kakovosti, najdemo na primer v neakovostnih vhodnih dejavnikih (denimo učencih s slabšim predznanjem). Takšen pristop h kakovosti se izraža v znanem reku »Dajte nam dobre učence in mi bomo dobro delali«. Tretja različica pojmovanja kakovosti kot nekaj izjemnega je skrčena na zadovoljevanje zahtevanih (minimalnih) standardov in slabi pojem odličnosti. Po tem pojmovanju je kakovosten proizvod tisti, ki je podvržen preverjanju kakovosti in takšno preverjanje uspešno prestane.

2. Kakovost kot popolnost ali konsekvantnost

Opredelitev kakovosti kot popolnosti ali konsekvantnosti se osredotoča na proces in z ustreznimi specifikacijami spreminja tradicionalno pojmovanje kakovosti kot izjemnosti v nekaj, kar je lahko dostopno vsakemu (Dahlgaard, 1998). Gre za pristop, ki vključuje filozofijo preventive. Pristop implicira uvažanje kulture kakovosti v organizacijo. Vsak posameznik v organizaciji odgovarja za kakovost dela, ki ga opravlja (Crosby, 1990). Aplikirano na izobraževanje pomeni takšna opredelitev kakovosti na primer premik od končnega (sumativnega) spremljanja izobraževalnih učinkov k sprotnemu, procesnemu (formativnemu) spremljanju napredka udeležencev in doseganja izobraževalnih standardov za posamezno učno etapo.

3. Kakovost kot ustreznost namenu

Opredeljevanje kakovosti glede na namen se osredotoča na razmerje med namenom dolo-



čenega proizvoda oziroma storitve in njegovo kakovostjo. Proizvod (storitev) je kakovosten, če ustreza vnaprej opredeljenemu namenu. Gre za funkcionalno (uporabno) definicijo kakovosti, ki se razlikuje od tradicionalnih elitističnih definicij (Dahlgaard, 1998).

4. Kakovost kot vrednost za denar

Po tej opredelitvi je kakovost izenačena z vrednostjo, še posebej »vrednostjo za denar« (value for money). Povezana je s ceno, ki jo posameznik lahko plača za zadovoljitev svojih zahtev. Kakovost se primerja z ravno specifikacije in je neposredno povezana s stroški. Opredelitev vrednosti za denar je povezana s

pojmom odgovornosti. Javne službe (izobraževalne organizacije) so na primer odgovorne financirjem in davkoplačevalcem, zato mora njihovo delo zadostiti postavljenim standardom. Če se ugotovi, da se ti standardi ne ureničjujejo, se finančna sredstva preusmerijo drugam.

5. Kakovost kot transformacija

Transformativni vidik kakovosti osvetljuje vidik »kakovostne spremembe«. V tem primeru ne gre le za fizikalno transformacijo, ampak vključuje takšna kvalitativna sprememba kognitivno transcendenco. V skladu s takšnim pojmovanjem je treba kakovost ugotavljati z upoštevanjem različnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na tako pojmovano kakovost (Dahlgaard 1998 po: Muller in Funell, 1992).

To pa vključuje drugi vidik transformativnega pojmovanja kakovosti, ki se kaže v pooblaščenju (empowerment), pri čemer je treba dati udeležencem pooblastila, da vplivajo na lastno transformacijo. Pri tem gre za veliko več kot le za odgovornost do stranke, zaposlenih ali udeležencev v izobraževanju. Pooblaščenje zaposlenih, katerega namen je sproščanje njihovih sposobnosti in znanj, je potrjena strategija v poslovnem svetu. V izobraževanje odraslih jo lahko prenesemo tako, da udeležence aktivno vključujemo v oblikovanje izobraževalnega procesa. S tem povečujemo njihovo motivacijo za izobraževanje, hkrati pa nam to omogoči, da poteka izobraževalni proces v skladu z njihovimi potrebami.

Relativno pojmovanje koncepta kakovosti pomeni, da je treba odgovor na vprašanje o tem, kaj je kakovostno izobraževanje oziroma kakšno kakovost želimo v izobraževanju odraslih, iskati v demokratični razpravi, v kateri so poudarjeni različni pogledi in interesi. To vodi k upoštevanju različnih vidikov kakovosti

in omogoča celostni pristop k sistematični skrbi za kakovost v izobraževanju odraslih.

PRISTOPI K SISTEMATIČNEMU ZAGOTAVLJANJU KAKOVOSTI V GOSPODARSTVU IN NJIHOV VPLIV NA IZOBRAŽEVANJE

Razvoj in uvajanje sistematičnih pristopov k zagotavljanju kakovosti sta veliko prej kot v izobraževanju začela v gospodarstvu. V zadnjih letih se je oblikoval kar velik krog tistih, ki so zelo skeptični in kritični do poskusov ter težej po prenašanju različnih modelov iz gospodarstva in drugih področij v izobraževanje. Kljub takšnim kritikam pa lahko z analizo različnih pristopov in modelov zagotavljanja kakovosti, ki so jih razvili za potrebe gospodarstva, opazujemo spremembe pojmovanja kakovosti skozi čas in se iz njih učimo.

Sisteme oziroma modele zagotavljanja kakovosti, ki glede na svoj namen vključujejo različne vidike celostne filozofije kakovosti, lahko razvrstimo v naslednje kategorije:

- kontrola kakovosti (quality control),
- zagotavljanje kakovosti (quality assurance),
- vodenje oziroma upravljanje kakovosti ali celovita kakovost (total quality management)

Sistemi kontrole kakovosti

To so zgodovinsko najstarejši koncepti kakovosti. V teh primerih gre za končno kontrolo proizvodov in izločanje tistih, ki ne dosegajo vnaprej določenih standardov. Gre za postopek, ki poteka ob koncu proizvodnje oziroma storitve. Ponavadi ga opravljajo strokovnjaki, usposobljeni za to, znani kot »kontrolorji kakovosti« oziroma »nadzorniki«. Takšni sistemi kakovosti so »produktno oziroma outputno naravnani«. Inšpekcija in testiranje sta bila v preteklosti najpogosteje uporabljena načina kontrole kakovosti. Pogosto sta se

Kakovost je lažje prepoznati kot opredeliti.

uporabljala tudi v izobraževanju, predvsem pri ugotavljanju doseganja standardov znanja oziroma končnih sumativnih učinkov izobraževanja, ki se merijo s kvantitativnimi kazalci (Sallis, 1993).

Sistemi zagotavljanja kakovosti

So nadgradnja sistemov kontrole kakovosti, saj pozornost usmerjajo na vhodne in procesne dejavnike. Kakovost je (načrtovano) vključena v proces proizvodnje, da bi proizvod dosegel vnaprej določene standarde. Kakovost sproti preverjajo in ugotavljajo zaposleni sami (oziroma za to posebej določeni timi) ter sproti popravljajo napake. Končna kontrola naj ne bi bila več potrebna, saj so zaposleni že med procesom odgovorni za kakovost svojega dela in posledica tega je kakovosten končni rezultat. Kakovost je zagotovljena s tem, da v organizaciji obstaja »sistem zagotavljanja kakovosti«, ki podrobno opredeljuje potek proizvodnje oziroma storitve in natančno določa standarde kakovosti posameznih proizvodov. Standardi kakovosti se zagotavljajo z upoštevanjem postopkov, opredeljenih v sistemu kakovosti.

Standardi ISO

Eden izmed najbolj razširjenih sistemov zagotavljanja kakovosti so gotovo mednarodno priznani in uveljavljeni standardi ISO, ki se v zadnjem času s področja industrije uspešno prenašajo tudi v storitvene dejavnosti. ISO 9000 je na splošno uporabljena oznaka, ki vključuje serijo mednarodnih standardov zagotavljanja kakovosti v organizaciji.*

Standard zajema zahteve, ki jim mora organizacija zadovoljiti, če želi pridobiti certifikat. Uvajanje sistema ISO zagotavljanja kakovosti v določeni organizaciji zahteva:

1. opredelitev meril kakovosti za vse aktivnosti, ki jih zajamemo v sistem zagotavljanja kakovosti; njihova aplikacija v izobraževa-

nje odraslih pomeni identifikacijo vseh aktivnosti, pomembnih za kakovostno izobraževanje odraslih;

2. opredelitev postopkov (procedur), s katerimi zagotovimo doseganje standardov kakovosti in njihovo dokumentiranje;
3. identificiranje in analizo problemov, ki se pojavijo v določenem segmentu;
4. odpravljanje vzrokov težav z ustrežno korektivno akcijo.

Sistem standardov ISO zahteva urejeno dokumentacijo o vsaki fazi določenega proizvodnega procesa. Certifikat, ki si ga pridobi organizacija in ki zadostuje zahtevam standardov ISO, pomeni, da organizacija kakovostno zadovoljuje zahteve svojih kupcev, in to na načrtovan in kontroliran način (Van den Berghe, 1998).

Prednosti standardov ISO so v njihovi mednarodni priznanosti in uporabnosti. Uporabljajo jih po vsem svetu. Omogočajo mednarodno primerljivost in prepoznavnost urejenosti organizacije. To na primer velikokrat pomeni konkurenčno prednost pri sklepanju mednarodnih partnerstev, konkuriranju na razpise za razvojne projekte ipd. Njihov namen je v doseganju takšne ravni notranje poslovne kulture in urejenosti, da je mogoče v okviru podjetja prepoznavati in odpravljati vzroke neustreznih razmer, navzven pa doseči zadovoljstvo kupca. Razvili so se iz želje po zaupanju v dobaviteljev sistem kakovosti, po prepoznavnem in predvidljivem poslovnem okolju (Potočnik, 1998). Povedano drugače: organizacija mora početi tisto, kar pravi, da počne, in tisto, kar stranke od nje pričakujejo (Sallis, 1993).

Pomanjkljivosti oziroma težave pri uvajanju standardov, na katere so v preteklih letih največkrat opozarjali kritiki standardov, so predvsem glede podrobne opredelitve posameznih področij. Uvajanje standardov ISO v izobraževalno organizacijo (na začetku) pomeni finančni izdatek in povečano obremenitev kadrov, ki sodelujejo pri uvajanju. Zahtev po dokumentiranju vseh procesov v organizaciji velikokrat zaznavajo kot birokratizacijo dela in neracionalnost. Kritiki standardov



ISO tudi opozarjajo, da organizacija z njihovo uspešno aplikacijo sicer zagotavlja kakovostno načrtovan in kontroliran proizvodni proces, vendar to še ni jamstvo za visoko stopnjo kakovosti proizvodov oziroma storitev. Pri aplikaciji standardov na področje storitvenih dejavnosti se pojavljajo terminološke težave in neskladja. Kritiki aplikacije standardov ISO na področje izobraževanja (tudi izobraževanja odraslih) menijo, da ti niso primerni, ker izobraževalnega procesa ni mogoče vnaprej podrobno opredeliti in standardizirati. V preteklih letih so standardi manj pozornosti posvečali področjem delovanja organizacije, ki niso neposredno povezana z življenjskim ciklom predmeta trgovanja, kot so marketing, strateško načrtovanje, inovativna dejavnost in zagotavljanje nenehnega napredka, organizacija poslovanja, finančno in računovodsko delovanje (Potočnik, 1998).

Mednarodna organizacija ISO (International Standard Organisation) se je na tovrstne kritike odzvala s pripravo nove različice standardov ISO, ki naj bi začela veljati v letu 2000. Oblikovana je nova struktura standardov, ki odpravlja prejšnjo razdrobljenost zahtev standardov in jih združuje v štiri temeljna področja: odgovornost vodstva, vodenje virov, vodenje procesov ter meritve, analize in izboljšave. V novi različici standardov je večja pozornost namenjena vodenju organizacije in procesnemu pristopu, ki v organizacijo vnaša razvojno komponento.

Vodenje oziroma upravljanje celovite kakovosti (razvoj kakovosti)

Tretji sklop načinov zagotavljanja kakovosti so pristopi, za katere njihovi zagovorniki menijo, da vsebujejo vse značilnosti »sistemov

zagotavljanja kakovosti«, vendar jih kljub temu razširjajo in razvijajo. Pri tem gre za ustvarjanje kulture organizacije, pri čemer je cilj vsakega zaposlenega zadovoljstvo stranke in struktura organizacije dopušča delo za doseg tega cilja. Bistveno vlogo v teh konceptih ima management oziroma vodstvo organizacije, ki ni več hierarhično organizirano. Odgovornost se delegira na nižje ravni, ki s tem pridobivajo večjo avtonomnost, a hkrati tudi večjo odgovornost.

Najbolj uveljavljen sistem vodenja oziroma upravljanja s celovito kakovostjo je gotovo sstem upravljanja s celovito kakovostjo (Total Quality Management – TQM) oziroma evropskim razmeram prilagojena različica model poslovne odličnosti (EFQM)

Najpomembnejše značilnosti modelov upravljanja celovite kakovosti:

1. Osrednje zanimanje je osredotočeno na stranko, ki določa raven zahtevane in pričakovane kakovosti (kakovost določa kupec).
2. Pristop je dinamičen, spodbuja in vzdržuje pa ga vodenje.
3. Temelji na stalnem izboljševanju, stalnem prizadevanju, kako to, kar je že tako in tako dobro, še izboljšati.
4. Temelji na upravljanju, ki izhaja iz dejstev, to je podatkov in argumentov.
5. Vključuje sodelovanje vseh – od najvišjega vodstva in specialistov do izvajalcev.
6. Je procesno usmerjen, kar pomeni, da z urejanjem in izboljšanjem procesov dela zagotovi ustrezne rezultate.
7. Vključuje jasna navodila in odgovornosti na vseh vodilnih in vodstvenih ravneh.
8. Vsebuje popolno odgovornost do družbe, v kateri posameznik ali podjetje deluje (Biro Q, 2000).

Prednosti, ki jih prinaša TQM oziroma njegova evropska različica model poslovne

odličnosti, je gotovo težnja po nenehnem razvoju in potreba po spremembi miselnosti ter uvajanju načinov dela, ki zahtevajo učenje iz analize lastnega dela in lastne prakse. Pomeni vključevanje vseh zaposlenih v oblikovanje poslovne politike, prinaša pooblaščenje zaposlenih in skrb za razvoj kadrov. Veliko pozornost namenja ugotavljanju potreb kot temeljnemu pogoju za zagotavljanje zadovoljstva stranke. To je pomemben kazalec kakovosti tudi v izobraževanju odraslih, saj predvideva ugotavljanje izobraževalnih potreb in vključevanje udeležencev izobraževanja v oblikovanje izobraževanja in presojo njegove kakovosti, pa tudi, da je zadovoljstvo udeleženca (delodajalca, širše skupnosti) z izobraževalno storitvijo najpomembnejši kazalec kakovosti dela v izobraževalni organizaciji.

Pomanjkljivosti oziroma težave pri uvajanju. Zadovoljstvo stranke je po mnenju kritikov tovrstnih modelov kakovosti lahko le eden izmed kazalcev kakovosti določenega proizvoda ali storitve, ne more pa nam pomeniti absolutne potrditve kakovosti. Tudi v izobraževanju odraslih je znano, da udeleženci ob koncu izobraževanja po določenem programu (v katerem so se dobro počutili) tega ocenijo za zelo dobrega. Pri tem gre lahko samo za njihovo subjektivno mnenje, ki izvira bolj iz dobre organizacije izobraževanja in prijaznega kadra, kakovost samega izobraževalnega programa in izobraževalnih učinkov pa utegne biti slabša. Uvajanje modelov upravljanja celovite kakovosti je dolgotrajen proces in pomeni spremembo miselnosti. To se kaže na primer v premiku od tega, da ugotovljene slabosti oziroma pomanjkljivosti pri delu sprejmemo kot kritiko, k temu, da jih prepoznamo kot potrebe po spremembi in izboljšanju lastnega dela, to pa pomeni razvoj kakovosti. Senge (1990)

Temelj TQM je zagotavljanje nenehnega razvoja.

Analiza sistematičnih pristopov k zagotavljanju in razvoju kakovosti v gospodarstvu pokaže njihov razvoj od kontrole izhodnih dejavnikov (outputa), sistematične skrbi za kakovost vseh procesov, ki vodijo k želenemu rezultatu, do celovitega upravljanja kakovosti v organizaciji, ki zajema vse dejavnike, ki lahko vplivajo na rezultate. Dejavniki, ki vplivajo na kakovost, so delovanje vodstva, načrtovanje in strategija, upravljanje sposobnosti zaposlenih, ustrezno upravljanje različnih virov (finančnih, materialnih, opreme, tehnologije in informacij) in obvladovanje vseh ključnih procesov, ki vodijo k rezultatom. Rezultate ponazarjajo kazalci: zadovoljstvo kupcev, zadovoljstvo zaposlenih, vpliv na družbo, poslovni rezultati (finančni in nefinančni). Sodobni koncepti celovitega upravljanja kakovosti vključujejo procesno-razvojno komponento, ki pomeni stalno težnjo k temu, kako še izboljšati to, kar je že tako ali tako dobro.

pri opredeljevanju koncepta učeče se organizacije o tem meni: »Ljudje se ponavadi ne bojijo samih sprememb, upirajo se takrat, ko so mnenja, da nekdo želi spremeniti njih same.« Sprememba miselnosti zahteva od vodstva organizacije in tudi od zaposlenih drugačen odnos do sprememb in uvajanje kulture učenja iz lastne ter tuje izkušnje kot najpomembnejše sestavine razvoja organizacije z vidika učeče se organizacije.

Tovrstni modeli kakovosti zato vključujejo komponento transformativnega pojmovanja kakovosti, ki si za cilj postavlja spremembo lastnega dela z vidika kakovosti. Modeli celovitega upravljanja kakovosti ne morejo biti uspešni, če nimajo popolne podpore vodstva organizacije. Ideja celovitega upravljanja kakovosti je namreč izvedljiva le ob izpolnitvi paradigme: »sistem kakovosti lahko obvlada vse procese le pod pogojem, če ga pojmuje kot sistem vodenja« (Potočnik, 1998: 226).

Iz tega izhaja, da je treba pri opredeljevanju kakovosti v izobraževanju vedno upoštevati različne (že prej predstavljene) vidike kakovosti in pri ugotavljanju kakovosti vedeti predvsem, čemu jo ugotavljamo. Od tega je namreč odvisen pristop, ki ga bomo uporabili.

PRISTOPI K SISTEMATIČNEMU ZAGOTAVLJANJU IN RAZVOJU KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Pri razmišljanju o sistematičnem in celovitem pristopu k ugotavljanju in razvoju kakovosti v izobraževanju odraslih izhajamo iz dejstva, da to označuje spekter nenehnih učnih procesov, formalnih ali drugačnih, pri čemer posamezniki, ki jih družba, ki ji pripadajo, šteje za odrasle, razvijajo svoje zmožnosti, si bogatijo znanje in izpopolnjujejo svoje strokovne sposobnosti ali pa jih usmerjajo v nova področja, da bi tako zadostili svojim potrebam ali potrebam družbe. Učenje odraslih zajema oboje: formalno in nadaljevalno izobraževanje, neformalno učenje in paleto vsakdanjega in naključnega učenja, ki je na voljo v večkulturni učeči se družbi, v kateri priznavajo prijeme, ki temeljijo na teoriji in praksi (Confintea, 1997).

Čeprav so vsebine učenja odraslih in izobraževanja otrok ter mladine lahko zelo različne, predvsem so različne poti in načini doseganja postavljenih ciljev, je treba pri razmišljanju o sistematičnem pristopu h kakovosti v izobraževanju odraslih upoštevati nov pogled na izobraževanje, ki je bil še v prejšnjih desetletjih le vizija, danes pa je že realnost. Gre za koncept vseživljenjskega učenja, ki zahteva integralni pristop, komplementarnost in nepretrganost izobraževanja mladine ter odraslih (Confintea, 1997).

Veliko kazalcev kakovosti, ki jih oblikujemo za spremljanje kakovosti izobraževanja mladine, je ustreznih in jih lahko uporabimo tudi, kadar ugotavljamo kakovost izobraževanja odraslih. Temeljni kazalci kakovosti celo morajo biti skupni, predvsem takrat, kadar se mladina in odrasli izobražujejo po enakih izobraževalnih programih, ki zahtevajo doseganje enakih standardov znanja. Takšna usmeritev v integralni oziroma celovit pristop k izobraževanju omogoča kontinuiteto in tudi

primerjave, pomembne za razvoj. Omenjene sposobnosti izobraževanja odraslih pa zahtevajo oblikovanje dodatnih kazalcev kakovosti, ki bodo smiselno vkorporirani v sistem kazalcev kakovosti za mladino, ko bo to mogoče. Hkrati bodo lahko delovali kot samostojni okvirni sklop vprašanj oziroma kot vodilo izobraževalcem odraslih, kadar se izvaja izobraževanje le za odrasle udeležence izobraževanja.

Specifičnosti izobraževanja odraslih in potrebe po dodatnih kazalcih kakovosti

Ne glede na to, ali bomo prenašali že oblikovane modele kakovosti iz gospodarstva oziroma bomo oblikovali drugačne, izobraževanju odraslih ustreznejše pristope, se lahko iz analiz razvoja tovrstnih konceptov v gospodarstvu učimo o potrebi po celovitem pristopu k ugotavljanju in razvoju kakovosti izobraževanja odraslih.

Med takšnimi dejavniki sta gotovo najpomembnejša ustrezno vodenje in upravljanje izobraževanja odraslih (Everard, Morris, 1996). To velja tako za področje izobraževanja odraslih na ravni sistema kot na ravni izobraževalne organizacije. Kaže se v oblikovani viziji izobraževanja odraslih, ki naj nastaja v participativni razpravi različnih izobraževalnih partnerjev na ravni izobraževalnega sistema in vseh zaposlenih v izobraževalni organizaciji. Kaže se tudi v kakovostnem ciljnem načrtovanju, ki pomeni opredelitev dolgoroč-

nih in kratkoročnih ciljev delovanja. Upoštevanje tovrstnih kazalcev kakovosti zahteva od nas opredelitev o tem, kakšno izobraževanje odraslih želimo in kako ga nameravamo dosegati, kasneje pa nam je takšna opredelitev temeljno merilo, po katerem ugotavljamo, koliko smo se približali zastavljenim ciljem, in na podlagi realiziranih zastavljamo nove. Tako ustvarimo večjo transparentnost izobraževalnega sistema in posamezne izobraževalne organizacije. Takšen pristop nam omogoča, da lahko v vsakem trenutku pokažemo, za kakšno izobraževanje odraslih se zavzemamo, in seveda tudi to, koliko od tega, za kar si prizadevamo, tudi zares dosegamo.

Posebnosti izobraževanja odraslih se izražajo v različnih delovnih in socialnih vlogah, ki jih odrasli v življenju opravljajo in ki jih moramo upoštevati, kadar se odločamo o izvedbenih oblikah izobraževanja odraslih. Poleg tega odrasli v izobraževalni proces vstopajo z različnim predhodnim znanjem in izkušnjami, ki jih je treba ugotoviti in na njih graditi izobraževalni proces, če želimo, da bo kakovosten (Krajnc, 1989). V izobraževanju odraslih je zelo pomembna tudi svetovalna dejavnost. Ta odraslemu pomaga pri odločanju in izbiri oblike učenja, pomaga mu premagovati ovire, na katere naleti na svoji izobraževalni poti, in tudi takrat, kadar na podlagi že doseženega načrtuje nov ciklus izobraževanja. Pomembno je tudi to, da si odrasli želijo uporabnega znanja, ki ga bodo lahko takoj uporabili v svojem življenjskem in delovnem okolju, še bolj pa to, da to, ali jim izobraževanje takšna znanja tudi daje, takoj ugotovijo. Pomemben kazalec kakovosti v izobraževanju odraslih so zato zadovoljstvo udeležencev, izpolnjena pričakovanja in predvsem kakovostno znanje, ki si ga pridobijo z določenim izobraževalnim programom.

Glede na hitro spreminjanje potreb po znanju

Najpomembnejši kazalec kakovosti v izobraževanju odraslih je kakovostno znanje.

Če želimo dosegati kakovostne rezultate, kar je cilj vsake dejavnosti, je treba sistematično spremljati vse tiste dejavnike, ki na te rezultate lahko vplivajo. V ozadju takšnega celostnega (sistemskega) pogleda na kakovost je prepričanje, da lahko s povečanjem kakovosti dejavnikov vplivamo na kakovost rezultatov.

na trgu dela, ki od odraslih zahtevajo nenehno dopolnjevanje že pridobljenega znanja, je treba na nacionalni ravni in na ravni izobraževalne organizacije nenehno ugotavljati potrebe po znanju (Caffarella, 1994; Knowles, 1980), ki ga zahtevajo delodajalci in ki ga pogrešajo morebitni odrasli udeleženci izobraževanja. Le tako lahko kakovostno prilagajamo izobraževalno ponudbo. To nam omogoča, da v pravem trenutku ponudimo pravo znanje, hkrati pa ne vztrajamo pri ponujanju takšnega, po katerem ni več povpraševanja.

Izhajajoč iz takšnih predpostavk, je treba odraslega udeleženca izobraževanja sprejeti kot enakovrednega partnerja pri presoji kakovosti izobraževalnih storitev, ki mu jih ponu-

jamo. Raziskave kažejo, da se zanimanje in sposobnosti odraslih za izobraževanje povečujejo, če jim omogočimo sodelovanje pri načrtovanju in vrednotenju lastnega izobraževanja (Jarvis, 1989).

Razvejen in konkurenčen izobraževalni trg, na katerem ponudba izobraževanja odras-

lih bliskovito narašča, z njo pa se ne povečuje vedno tudi kakovost, omogoča večjo prednost in prinaša uspešnost tistim izobraževalnim organizacijam za odrasle, ki imajo mehanizme za ugotavljanje izobraževalnih potreb in ki poznajo, upoštevajo in znajo zadovoljiti specifične izobraževalne potrebe odraslih udeležencev izobraževanja, delodajalcev in drugih morebitnih partnerjev v lokalnem okolju.

Pomembna je skrb za usposobljenost andragoških kadrov in njihov strokovni razvoj. Pri tem je pomembno, da imamo mehanizme za ugotavljanje potreb po stalnem strokovnem izpopolnjevanju andragoških kadrov in sredstva, da lahko takšne potrebe zadovoljimo.

Povezovanje akterjev v izobraževanju odra-

slih (na ravni izobraževalnega sistema in na ravni izobraževalne organizacije) navzven, povezovanje s partnerji in vpliv na družbo (ožje lokalno in širše nacionalno ter mednarodno okolje) so najpomembnejše aktivne funkcije izobraževanja odraslih, ki temeljijo na domnevi, da je izobraževalna organizacija generator znanja in razvoja v okolju, v katerem deluje. S slednjim zadovoljimo enega izmed temeljnih andragoških načel, po katerem morajo biti dejavnosti izobraževanja odraslih vedno vpete v prostor in naj ne bi olajšale le sprejemanje sprememb v lokalnem okolju, ampak naj bi spremembe in izboljšave razvoj tudi spodbujale (Brookfield, 1995; Everard in Morris, 1996).

Navsezadnje je pomembno tudi sistematično načrtovanje nadaljnjega razvoja navedenih dejavnikov. To pa predpostavlja opredeljen načrt spremljanja oziroma evalvacije izvajanja izobraževanja odraslih, tako na ravni izobraževalnega sistema kot v izobraževalni organizaciji (Caffarella, 1994).

Takšen procesno-razvojni pogled na področju izobraževanja odraslih zahteva tudi mehanizme in sredstva, ki omogočajo stalno skrb za kakovostno razvojnoraziskovalno dejavnost v izobraževanju odraslih. Gre za razvojno komponento uvajanja sistema kakovosti, ki jo kot bistveno sestavino kakovosti vsebujejo vsi sodobni koncepti razvoja kakovosti. Ta velja, kadar govorimo o kakovostnem razvojno-raziskovalnem delu različnih institucij na nacionalni ravni in kadar presojamo skrb izobraževalne organizacije za kakovosten razvoj izobraževanja odraslih, ki ga izvaja.

Tovrsten celosten pristop, ki upošteva kontekstualne, vhodne (inputne), procesne in izstopne (outputne) dejavnike pri presoji kakovosti in se ne omejuje na presojo zgolj enega od njih (na primer izobraževalnih učinkov ali izobraževalnega procesa), je pot k celovitemu udejanjanju kakovosti v izobraževanju odraslih.

Andragoški cikel je najpomembnejše merilo spremljanja kakovosti v izobraževanju odraslih.

Prav v takšnem pristopu lahko najdemo stično točko med sodobnimi managerskimi pristopi h kakovosti, ki so se uveljavili v gospodarstvu, in andragoškim ciklusom, ki je najpomembnejše merilo zagotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Pri tem si lahko andragoški ciklus predstavljamo kot spiralo, ki ponazarja dinamičnost in nenehni razvoj izobraževanja odraslih (Pastuovič, 1978). Sestavni del stalnega vrednotenja lastnega dela zaradi izboljšav in razvoja je hkrati tudi temeljni sestavni del sodobnih managerskih pristopov k zagotavljanju in razvoju kakovosti, pa tudi gonilna sila v teoriji učeče se organizacije.

POMEN CELOVITEGA PROCESNO-RAZVOJNEGA PRISTOPA K RAZVOJU KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Analize razvoja konceptov kakovosti v gospodarstvu in pristopov k ugotavljanju in razvoju kakovosti, ki jih najdemo v nekaterih razvitih evropskih izobraževalnih sistemih, kažejo potrebo po celovitem pristopu, katerega jedro je procesno-razvojni oziroma spiralni pogled na delovanje ter razvoj področja izobraževanja odraslih in posameznih izobraževalnih organizacij. Da lahko ta zaživi, je treba na obeh ravneh zagotoviti nekatere temeljne pogoje, ki se kažejo kot:

1. Jasno opredeljen koncept (strategija) zagotavljanja in razvoja kakovosti na nacionalni ravni

Pri tem gre za smer razvoja, temeljna področja, temeljne kazalce kakovosti, ki jih je treba spremljati na ravni izobraževalnega sistema, odgovornost različnih akterjev na različnih ravneh za zagotavljanje in razvoj kakovosti – vloga ministrstva, vloga raziskovalnih institucij, vloga izobraževalnih organizacij.



2. Jasno opredeljeno razmerje med eksternimi in internimi pristopi kot pomembnimi mehanizmi za zagotavljanje in razvoj kakovosti na vseh področjih izobraževanja

Eksterni pristopi pri tem na primer pomenijo eksterne evalvacijske študije, s katerimi se ugotavljajo učinki delovanja izobraževalnega sistema. Te so naloga strokovnih institucij oziroma neodvisnih strokovnjakov. Interni pristopi pomenijo nujnost po sistematičnem spremljanju lastnega dela in opredeljenem načrtu spremljanja kakovosti, ki ga mora imeti vsaka izobraževalna organizacija.

3. Urejen statistični/informacijski sistem za področje izobraževanja

To so statistični podatki o uspešnosti, osipu, prehodnosti, mreži izobraževalnih ustanov, kadrov v izobraževanju ... Ta sistem je podlaga za presojo kakovosti na ravni izobraževalnega sistema na osnovi opredeljenih izhodnih kazalcev kakovosti. Pri tem sta pomembni povezanost in primerljivost takšnega statističnega/informacijskega sistema s sistemi iz drugih držav.

4. Indikatorji za spremljanje kakovosti v izobraževalni organizaciji, opredeljeni na nacionalni ravni

Ti izobraževalnim organizacijam služijo kot pripomoček oziroma vodilo za spremljanje lastnega dela. Takšen odprt pristop k zagotavljanju kakovosti izobraževalni organizaciji omogoča, da seznamu kazalcev doda tiste, ki so zanjo specifični. Ta pristop tudi predpostavlja, da ni idealnega modela za zagotavljanje kakovosti v izobraževalni organizaciji, zato se bo odločila za tistega, ki ji najbolj ustreza, oziroma bo razvijala svojega, kazalci kakovosti izobraževanja odraslih opredeljeni na nacionalni ravni pa ji bodo služili kot smernice oziroma vodilo. Sama se bo odločila tudi, kdaj bo v eksterno presojo lastnega dela

Senge (1990) nam ilustrativno prikaže, da je takšen odprt in demokratičen ter pluralističen pristop k zagotavljanju kakovosti v izobraževalnih organizacijah potreben in da ponavadi različni modeli, ki bi bili predpisani na nacionalni ravni, ne morejo biti uspešni. V opredeljevanju teorije učeče se organizacije zapiše:

»Ne glede na to, ali gre za raziskovanje ali razvoj, vodstvo organizacije ali katerikoli drug njegov del, vedno in povsod so aktivna sila ljudje. Ljudje pa imajo svojo voljo in svoj način razmišljanja. Če zaposleni sami niso dovolj motivirani, da se spopadejo z izzivi, ki jih prinašajo opredeljeni cilji rasti in napredka, ... potem v organizaciji ne bo rasti, povečanja učinkovitosti in razvoja.« (Senge, 1990: 140)

vključila zunanjega neodvisnega strokovnjaka oziroma za to usposobljeno institucijo.

Pri razvoju in uvajanju različnih sistematičnih pristopov k zagotavljanju kakovosti oziroma samoevalvacije v izobraževalno prakso moramo biti zato realni, upoštevati moramo dejanske možnosti na področju izobraževanja odraslih, (pre)obremenjenost učiteljev, finančne težave, s katerimi se ubadajo v posameznih organizacijah, potrebo po dodatnem strokovnem usposabljanju andragoških kadrov za uporabo različnih metod zagotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Upoštevati je treba, da mora uvajanje kakršnegakoli sistematičnega pristopa k ugotavljanju in razvoju kakovosti temeljiti na načelu prostovoljnosti in angažiranega ter aktivnega delovanja zaposlenih pri razvoju kulture učenja iz lastne prakse v okviru izobraževalne organizacije.

LITERATURA

Biro Q; Samoocenjevanje in uvajanje modela poslovne odličnosti; gradivo s seminarja, Bled, 8. in 9. marec 2000.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*; Jossey-Bass. San Francisco.

Caffarella, S. R. (1994). *Planning Programs for Adult Learners*, Jossey-Bass. San Francisco.

Confintea; Hamburška deklaracija, akcijski načrt za prihodnost (1997). Peta mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih, Urad slovenske nacionalne komisije za Unesco.

Crosby, Philip B. (1990). *Kakovost je zastonj; Umetnost zagotavljanja kakovosti*; Gospodarski vestnik, Ljubljana.

Cristensen, Finn. (1999). *The Danish Approach to a Quality Strategy*. Paper submitted to CEDEFOP European Conference on Approaches to the Evaluations of European Training and Employment/Human Resources Programmes; Athens.

Dahlgaard, Jens; Kristensen, Kai; Kanji Gopal K. (1998). *Fundamentals of Total Quality Management*; Chapman & Hall.

Everard, B., Morris, Geoffrey (1996). *Uspešno vodenje*; Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Garvin, D. A. (1988). *Managing Quality Edge*, Free Press, New York, ZDA.

Harvey, L., Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1).

Jarvis, P. (1988). *Adult and Continuing Education: theory and practice*. Routledge.

Knowles, M. S.: (1980). *The Modern Practice of Adult Education. Revised and Updated*. Cambridge Adult Education.

Kroflič, R. (1998). *Procesno-razvojno načrtovanje kurikuluma*. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 9-10, Ljubljana, str. 473-487.

Kump, Sonja (1996). *Sistemi zagotavljanja kakovosti v izobraževanju*; Inštitut za družbene vede, Ljubljana.

McCloskey, Larry, A. & Collett Dennis, N. (1993). *TQM, A Basic Text; A Primary Guide to Total Quality Management; GOAL/QPC*.

Muller, D. in Funnell, P. (1992). *Exploring Learners Perception of Quality, Quality in Education*. University of York.

OECD (1995). *Measuring the Quality of Schools: Centre for Educational Research and Innovation*; Pariz.

Pastuović, Nikola (1978). *Obrazovni ciklus*, Andragoški center Zagreb.

Potočnik, E. (1998) Babnik, T.; Černe, F.; Gunčar, U.; Kiauta, M.; Novak, R.; Pivka, M.; Potočnik, J.; *ISO 9001, Iz teorije v prakso. Priročnik za vodstva podjetij*; Taxus, Ljubljana.

Senge, Peter M. (1990). *The fifth discipline; The Art & Practice of the Learning Organization*; Century Business, London.

Sallis, Edward (1993). *Total quality management in education*; Kogan Page, London.

Van den Berghe (1998). *Application of ISO 9000 standards to education and training*, Vocational training European Journal, Ensuring quality in vocational education and training; CEDEFOP, št. 15, september-december.

** Kljub velikemu številu naspromikov uvajanja standardov ISO na področje izobraževanja v zadnjih letih med organizacijami, ki so si pridobile certifikat ISO, narašča tudi število izobraževalnih organizacij. Po podatkih nedavne raziskave, ki jo je opravila Evropska komisija, si je v letu 1998 pridobilo certifikat ISO 9000 229.846 organizacij v različnih panogah, od teh je bilo 1.833 izobraževalnih organizacij (Učinki sistema kakovosti, 2000).*