

Jernej Širok

KONCEPTI KAKOVOSTI V EVALVACIJSKIH PRAKSAH V VISOKEM ŠOLSTVU: INSTRUMENTALIZACIJA RELATIVISTIČNE KAKOVOSTI

POVZETEK

Kakovost je uzakonjen instrument nadzora in transformacije visokega šolstva z vzvodi kulture, ki je bolj organizacijska kot akademska. Ne opira se na univerzi lastne koncepte tega, kaj je dobro, torej na jasno strukturirane ideale in vrednote, temveč na funkcionalnost po sebi. Esencialistična opredelitev se ne zdi mogoča, ker je funkcionalna kakovost pomensko relativna in razrahljana – služi heterogenim, partikularnim interesom. Tako na sistemski in regulatorni ravni kot v praksi ni enotnega esencialističnega koncepta kakovosti z univerzalnim sistemom vrednot, ki bi odkrito usmerjal presoje kakovosti v akreditacijskih in evalvacijskih postopkih v delih, ki presegajo ugotavljanje skladnosti z objektivističnimi predpisi in se opirajo na izrekanje vrednostnih sodb. Instrument česa je torej kakovost v praksi? Odgovor poskuša ponuditi empirična raziskava evalvacijskih praks v Sloveniji, ki kaže, da kakovost ne zasleduje višjih idealov univerze, temveč sistematično pomaga visoko šolstvo preseliti v polje ekonomsko-pravnih razmerij in ga prilagoditi ekonomskim interesom.

Ključne besede: akademski, ekonomistični, tehnokratski in konstruktivistični pristop h kakovosti, evalvacijske prakse

CONCEPTS OF QUALITY IN EVALUATION PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: INSTRUMENTALIZATION OF RELATIVISTIC QUALITY - ABSTRACT

Quality is a legalized instrument of control and transformation of higher education through a culture that is rather organizational than academic. It does not rest on university's concepts of what is good, i.e. on clearly structured ideals and values, but on functionality per se. An essentialist definition seems impossible, since functional quality thrives on relative and loose meaning – it serves heterogeneous, particular interests. At the systemic and regulatory level as well as in practice, there is no unified essentialist concept of quality based on a universal system of values that would openly steer evaluations in parts that exceed establishing compliance with objectivist regulations and depend on passing value

Mag. Jernej Širok, doktorski študent Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani,
jernej.sirok@nakvis.si

judgements. Instrument of what then is quality in practice? The empirical research of evaluation practices in Slovenia tries to show that quality does not pursue university's higher ideals but rather systematically helps to move higher education into the field of economic and legal relations and adapt it to economic interests.

Keywords: *academic, economic, technocratic and constructivist approach to quality, evaluation practices.*

UVOD

Čeprav so prizadevanja za dobro izobraževanje in raziskovanje del univerzitetne tradicije, je instrumentarij zagotavljanja kakovosti kot novost v slovensko visoko šolstvo prispel na valu neoliberalnih politik novega upravljanja javnega sektorja ter začel vanj uvajati funkcionalizem, pod katerim se bohotijo univerzi ekstrinzične vrednote. Pred akademska načela je stopila skrb za izdatke v visokem šolstvu in poslovno uspešnost oziroma tržno naravnost, ki jo spremlja za akademsko dejavnost obremenjujoča masifikacija študija (Newton, 2006; Nadoh Bergoč in Kohont, 2007).

Sprememba je temeljila na vstopu konceptov in besedišča upravljanja kakovosti mehанизiranih in avtomatiziranih proizvodnih procesov v visoko šolstvo, ki so slednjega začeli obravnavati skozi prizmo upravljanja pričakovanj ljudi ter virov, potrebnih za izobraževanje in raziskovanje (Srikanthan in Dalrymple, 2002). Spremenjeno paradigmo so nacionalne vlade s pristopom novega upravljanja javnega sektorja sistematično vtakale v celoten državni aparat (Kovač, 2002). Akademsko regulacijo tako izpodriva upravna vladavina, ki s profesionalizacijo vodstvenih funkcij uprav visokošolskih zavodov te spreminja v korporativne organizacije (Močnik, 2013). Visoko šolstvo se tudi s pomočjo kakovosti spreminja iz javne v storitveno dejavnost, v kateri neposredno odgovornost med posamezniki in zavodom prevzemajo ekonomski in pravni odnosi. V njih odgovornost za kakovost storitev postaja, kakor piše Biesta (2010), finančna in apolitična.

V novem polju je uvedena kakovost ostala pomanjkljivo opredeljena, tradicijo predstav dobrega v izobraževanju in raziskovanju pa je radikalno pretrgala. Zatekla se je k puhli predpostavki, »da se kakovost prenovljenega sistema visokega šolstva diametralno razlikuje od kakovosti dosedanjega sistema terciarnega izobraževanja« (Nadoh Bergoč in Kohont, 2007, str. 99). Nekdanje razprave o dobrem izobraževanju nadomeščajo razprave o uporabnem, optimiziranem, učinkovitem, uspešnem, odgovornem in preglednem izobraževanju (Biesta, 2010). Takšen pogled na kakovost odpira vrata njeni instrumentalizaciji: omogoča ji opravljati funkcijo uresničevanja partikularnih, izključujočih se in univerzi ekstrinzičnih interesov ter uvajanja (samo)nadzora skozi stalno poročanje in načrtovanje, usmerjeno v merjenje učinkovitosti in produktivnosti po ekonomsko obarvanih ciljih, kazalnikih in standardih (Bourdieu in Passeron, 1990).

Vrednote vplivajo na predstave o tem, kaj je v visokem šolstvu kakovostno in kaj ni. Opredelitve kakovosti ne morejo mimo sistemov vrednot in ne morejo biti niti znanstveno

niti ideološko nevtralne (Pirsig, 2005; Možina, 2009; Biesta, 2010). Kljub visoki stopnji standardizacije, tj. kljub številnim unitarnim specifikacijam, ki jih na področju kakovosti v visokem šolstvu določajo nacionalni predpisi, so osnovni pojmi s pojmom kakovosti na čelu relativni in pomensko prazni, z njimi povezane vrednote pa latentne in raznolične, kar dopušča interesno uporabo logike in jezika kakovosti. Kakovost posledično ne more sistematično razločevati med akademskimi, ekonomističnimi, tehnokratskimi in konstruktivističnimi vrednotami. Na paradoksen način sooča izmuzljivo naravo individualno, družbeno in kulturno pogojenega spoznavanja in razumevanja kakovostnega z objektivnim preverjanjem in merjenjem po predpisanih normah, standardih, kazalnikih in organizacijskih ciljih (Pirsig, 2005; Wittek in Kvembekk, 2011). Ker mita objektivne in merljive kakovosti ne brzda konceptualno poenoten program s strukturiranim sistemom vrednot, so presoje kakovosti kljub svojemu videzu rezultat partikularnih in relativnih vrednostnih sodb.

Članek obravnava povezavo med transformacijami idealov visokega šolstva in vsesplošno relativnostjo njegove kakovosti. Posledice obstoječih razmer skuša izluščiti iz lastnosti evalvacijskih praks v Sloveniji. V empiričnem delu ponuja odgovor na glavno raziskovalno vprašanje, v kakšnem obsegu in s kakšnimi učinki so različni esencialistični koncepti kakovosti in posledično različni ideali visokega šolstva navzoči v evalvacijskih poročilih presojevalcev (t. i. strokovnjakov) v postopkih podaljšanja akreditacije študijskih programov. Na rezultatih za dve različni vrsti študijskih programov iste stopnje in dve različni skupini disciplin, v katere so študijski programi vpeti, pa raziskava osvetli tudi, koliko je instrument kakovosti v svoji konceptualni relativnosti občutljiv za intrinzične posebnosti študija. Predstavljeno stanje je del prve obsežne raziskave vpliva instrumenta kakovosti na spremembe v slovenskem visokem šolstvu. Spodbuja premislek o nadaljnji kritični analizi prevladujočih konceptov in idealov kakovosti ter posledicah njene uveljavljene relativnosti.

K POJMOVANJU KAKOVOSTI VISokega ŠOLSTVA

Kljub pomenski in konceptualni odprtosti kakovosti v visokem šolstvu obstajajo številni poskusi opredelitev, ki jih je mogoče členiti na funkcionalistične in esencialistične ter na partikularne (tj. relativistične in individualistične) in holistične oziroma univerzalistične. Alternativno se lahko členijo na tiste, usmerjene v kontekst, in tiste, usmerjene v agense (Watty, 2014). Prav tako se lahko členijo na esencialistične in nominalistične (Kump, 1994b). Line Wittek in Kvembekk (2011) ločnico pri opredeljevanju potegneta med subjektivnim in objektivnim – v prvem primeru se kakovost povezuje z dobrim izobraževanjem ali visokošolskimi zavodi, v drugem pa s kazalniki.

Tako v znanstvenih kot strokovnih besedilih namesto poskusov strukturiranja idealov obrege visokega šolstva prevladujeta relativizacija in opuščanje opredeljevanja kakovostnega zaradi partikularnih in izključujočih se pogledov posameznih skupin agensov na kakovost (Krause, 2012). Poudarja se na primer poznavanje individualnosti, partikularnosti in

specifike namena kakovosti (Erčulj, 2000). Vendar isti avtorji, ki reproducirajo relativnost kakovosti, obenem svarijo pred neugodnimi posledicami nezmožnosti njene opredelitve (Krause, 2012). Takšna namreč lahko pomeni karkoli. Lahko je presplošna ali pa postavlja umetne in celo kontradiktorne meje (Wittek in Kvembekk, 2011).¹ Njenih pomenskih gradnikov ni mogoče povezovati v strukturirano celoto. Ekstrinzične vrednote svojega primata ne odstopijo akademskim vrednotam niti se z njimi ne povežejo. To neurejeno sobivanje dveh vrednostnih svetov ima visoko ceno. Kakovost ne more pojasniti, ali in v kakšnem razmerju so za posamezne modalnosti visokega šolstva (na primer za različne stopnje in vrste študija ali njihovo vpetost v različne discipline) dobro uporabljane ali ustvarjanje znanja; kvalifikacija, socializacija ali subjektifikacija; uresničevanje individualnih pričakovanj, organizacijskih ali univerzalnih ciljev; izobraženost diplomantov, njihova zaposljivost ali bilanca visokošolskega zavoda; kognitivna sprememba študenta na podlagi njegove učne izkušnje, učni izidi in kompetence za delovno mesto ali široko in poglobljeno znanje na najvišji ravni; ter akademski, strokovni ali poslovni habitus. Tudi slovenska strokovna in znanstvena literatura reproducira odklon do absolutnih, univerzalnih in idealističnih sidrišč kakovostnega v visokem šolstvu, kakovost pa prepušča osmišljanju skozi procesne rituale in prakse, ki naj bi jo hkrati manifestirali in nosili.²

Dediščina političnih projektov Evropske unije je bila nekritično prenesena v nacionalne predpise in pravilnike na visokošolskih zavodih, v katerih z redkimi izjemami ni mogoče zaslediti opredelitev kakovosti. Do danes v Sloveniji ne bele knjige ali nacionalni programi, kot tudi ne zakoni ali podzakonski akti niso ponudili razlage kakovosti v visokem šolstvu ali je postavili v razmerje do predhodnih konceptov kakovostnega v znanosti in izobraževanju. Kljub vsesplošni razširjenosti klicanja kakovosti je doslej ni opredelila ali v koncept postavila niti njena glavna in uradna skrbnica, Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (v nadaljevanju: Agencija). Podobno so se z izzivom spoprijeli posamezni visokošolski zavodi.

Glavno holistično opredelitev kakovosti v visokem šolstvu sta ponudila Harvey in Green (1993). Razčlenila sta jo na pet krovnih pristopov in predstavila njihov zgodovinski razvoj.

Holistična opredelitev kakovosti v visokem šolstvu

Kakovost kot izjemnost ali odličnost je pristop, ki kakovost povezuje z nečim posebnim, izvrstnim, izjemnim, ki pomeni presežno ali visoko vrednost. O tem absolutističnem pristopu (Kump, 1994b; Možina 2009), ki sta ga povezala s statusom lastnika oziroma tistega, ki mu je taka kakovost priznana, ter z visoko ceno oziroma visokim simbolnim

1 Podobno je mogoče očitati tistim holističnim in esencialističnim opredelitvam kakovosti, ki so bodisi tavitološke bodisi postrežejo s konstruktom abstraktnih in sintetičnih pomenskih gradnikov kakovosti, oddaljenih od realnih praks v visokošolskem polju.

2 V ospredju se znajdejo organizacijska in upravljavska vprašanja operacionalizacije procesov zagotavljanja in izboljševanja kakovosti. Pogosto se promovirajo poslovni modeli kakovosti in odličnosti, kot so ISO, EFQM, TQM, ter merila, standardi in kazalniki, ki jih postavljajo organizacije, kot sta Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj ter Svetovna banka (Kroflič, 2015; Nadoh Bergoč in Kohont, 2007).

kapitalom, sta podvomila. Med drugim sta ga označila za tradicionalističnega, elitističnega ter neuporabnega za visokošolske politike in za presojo kakovosti. Za neprimernega je bil označen tudi pri nas (Kump, 1994b). Tako avtorja kot njuni sledilci so ta pristop zavili v nesprejemljivi elitizem in snobizem, ki izvira iz anglosaškega okolja in ni povezan s sistemom univerzalnih akademskih vrednot in predstav o dobri univerzi. Akademsko elito so poistovetili z družbeno, politično in ekonomsko elito ter odpravili brezčasne ideale produkcije in reprodukcije visoke vednosti ter njene meritokratske regulacije znotraj avtonomne akademske skupnosti.

Kakovost kot popolnost sta Harvey in Green (1993) opredelila kot brezhibnost in konsistentnost v smislu izpolnjevanja specifikacij oziroma standardov za doseg stanja brez napake, ki poleg zanesljivosti pomeni tudi merljivo konformnost z zahtevanim. V imenu kakovosti se uvaja oblika nadzora, kot je poprej obstajala v industriji (Burrows, Harvey in Green, 1992). Line Wittek in Kvembekk (2011) za ta pristop ugotavljata, da znotraj organizacijske kulture združuje objektivne specifikacije z odgovornostjo agensov, Sonja Kump (1994b) pa opozarja na nemožnost prenosa takšnih specifikacij na družbene procese. Poleg epistemološke konfuznosti ta koncept zaznamuje protislovje, da so lahko bodisi vsi enako kakovostni bodisi boljši položaj enega nujno pomeni slabši položaj drugega. Če bi se namesto oznake *popolna kakovost* uporabljala točnejša oznaka *skladnost/ustreznost v visokem šolstvu*, bi se lahko omejile navidezna grandioznost, iluzije in prakse nične vrednosti (Alvesson, 2013), ta pristop pa bi se približal svoji ontološki resnici. Izpolnitev standarda ali specifikacije še ne pomeni nujno kakovosti, temveč le skladnost.

Kakovost kot ustreznost namenu izhaja iz namena izdelka ali storitve (Harvey in Green, 1993). Pomemben je način doseganja namena, ki ga ne zaznamuje ekskluzivnost, temveč inkluzivnost, in ki ga je mogoče doseči brez zunanjega priznanja. Namen se lahko konstruira skozi pričakovanja, potrebe ali zahteve uporabnikov, ki jih pomaga sooblikovati ponudnik, ter skozi organizacijske cilje, ki so zaviti v poslanstvo, vizijo in strateške cilje. Ponujeni novorek opušča tradicionalne vloge univerze in uvaja ekonomistične kategorije uporabe oziroma potrošnje, ponudbe in blagovne izmenjave. Sprejeti organizacijski cilji nastajajo pod vplivom dominantnih skupin agensov in skozi svoje uresničevanje kvečjemu ustvarjajo videz kompromisa različnih upravičenih interesov, ki ni nujno presečna slika njihove množice. Prav tako niso nujno povezani s kakovostjo po sebi. Ta pristop, ki prevladuje v polju visokošolske kakovosti, ne temelji na idealih. Je funkcionalen (Kump, 1994b; Možina 2009) in relativističen. Usmerjen je v usklajevanje visokošolske izobrazbe z nameni delovnega življenja in poslovnimi ambicijami visokošolskih zavodov (Wittek in Kvembekk, 2011).

Kakovost kot vrednost za denar (Harvey in Green, 1993) je izključno ekonomističen pristop. Nacionalne vlade z njim povezujejo *odgovornost*. To odraža vidik kakovosti kot namen za čim manj stroškov izobraziti čim več državljanov. Spregleda kvazitržno ureditev visokega šolstva in predpostavlja, da bo na dolgi rok trg uredil polje kakovosti in ločil dobre visokošolske zavode od slabih. Takšna kakovost je funkcionalna, materialna in relativna, njeno gonilo pa ni odgovornost, temveč učinkovitost (Wittek in Kvembekk, 2011).

Kakovost kot transformacija pomeni kvalitativno spremembo (Harvey in Green, 1993). V ospredje postavlja vprašanje, kaj izobraževanje naredi študentu, in ne, kaj naredi zanj. Ključni vrednoti sta izboljševanje in opolnomočenje. Prva pomeni transformacijo v smislu *dodane vrednosti* v pridobljenem znanju, zmožnostih in veščinah, druga pa vpliv študentov (ki jih avtorja označujeta kot *učence*) na svojo transformacijo, možnost soodločanja in nadzor nad svojim *učenjem*, na podlagi katerega naj bi *učenec* kot centralni agens izobraževalnega procesa *kapitaliziral* svojo izobraževalno izkušnjo. Jana Nadoh Bergoč in Kohont (2007) v tem pristopu prepoznata premik od utilitarističnega učinkovitega študija k procesnorazvojnemu. Kim Watty (2014) pa opozori na njegovo usmerjenost v demokratizacijo študentov brez osvetljevanja ideoloških deficitov njene omejenosti na kapitalistično demokracijo zahodnega sveta in krepitev individualizma. Ta pristop, ki je pravzaprav segment konstruktivističnega pristopa in bo ponovno obravnavan v nadaljevanju, kvalitativne spremembe omejuje na kognitivne, študij pa psihologizira in ga zvede na učenje.

Harvey in Green (1993) ideale univerzitetnega izobraževanja, ki so obstajali pred prihodom kakovosti v visoko šolstvo in h katerim sodita tudi ideala emancipacije in razsvetljevanja skozi razvoj kritičnega in avtonomnega mišljenja, omejita le na konstruktivistični pogled na kakovost, pri tradicionalnem pristopu h kakovosti pa jih zaobideta. Njuni pristopi segajo od funkcionalističnih do esencialističnih. Slednjih ne zgradita na homogenih sistemih vrednot, temveč bodisi na vrednotah, ki imajo psihologistično in procesno podstat, bodisi na negativnih vrednotah, povezanih z elitizmom in snobizmom, s priokusom anahronizma. Mednje posejeta ekonomistične vrednote in jih opreta na ekonomistični novorek, obenem pa zapostavita univerzi lastna jezik in logiko za prepoznavanje dobrega. Ker je modalnost konceptualnih izbir, ki jih ponudita, problematična, sta upravičena ponoven poskus holistične opredelitve kakovosti, ki sega od funkcionalizma do esencializma, in oblikovanje pristopov, ki temeljijo na deklariranih sistemih vrednot. Porajajoča se dihotomija loči med reprodukcijo akademske kulture na eni strani in kulture performativnosti (Biesta, 2010) ter organizacijske kulture na drugi. Univerzi, ki ustvarja projekt družbe ter za seboj potegne aktivno zavzetost in delovanje (Freitag, 2010), pa ob bok postavlja univerzo, ki je sama projekt zunanjih in od nje neodvisnih vplivov. Vendar pričujoči prispevek ni namenjen postavitvi teoretičnega okvira pristopov h kakovosti, temveč zgolj konceptualnih izhodišč, na katerih je temeljila raziskava evalvacijskih praks. V nadaljevanju sledi strnjena skica alternativnih pristopov h kakovosti, ki bo pomagala razumeti rezultate in njihovo interpretacijo v empiričnem delu.

Alternativni pristopi h kakovosti v visokem šolstvu

Ekonomistični pristop h kakovosti visoko šolstvo postavlja v funkcijo gospodarstva. Njeni poglavitni vrednoti sta prispevek k gospodarski rasti in napredku ter produkcija usposobljene in produktivne delovne sile. Tudi visokošolski zavod ponotranji ideal izobraževalne ustanove kot organizacije, ki sama izvaja pridobitno in gospodarsko dejavnost. Želena paradigma njegovega upravljanja je managerializem, managerska superstruktura (Findlow, 2008) pa je idealno jedro koncentracije moči in vpliva, ki ju pomagajo konsolidirati

organizacijski cilji (strategije) in organizacijska kultura. Produkcija znanja je zainteresirana, usmerjena v ustvarjanje uporabne vrednosti in dobička. Pomembna so visoko specializirana znanja (Kump, 1994a), ki pomagajo obvladovati svet, dosegati napredek in večati gospodarsko rast. Idealno izobraževanje je strokovno usposabljanje oziroma veččinjenje, povezano z delovnim okoljem. Poleg stabilnih, zaprtih in praktičnih specialnih znanj (Minogue, 1973) posreduje kompetence za delovno mesto, mehke in prenosljive veščine in sposobnosti pridobivanja, urejanja in organiziranja informacij (Findlow, 2008) ter krepi tehnično, informacijsko, komunikacijsko in funkcionalno usposobljenost (Kunze, 2016). Razmerja med agensi se vrednotijo kot koristoljubna poslovna in tržna razmerja med odjemalci, uporabniki oziroma potrošniki in ponudniki oziroma preskrbovalci, ki izmenjujejo blago (Kump, 1994a). Pristop temelji na individualnih potrebah, pričakovanjih, hrepenenjih in željah (Scott, 2003). Pomembne vrednote v izobraževanju, raziskovanju in upravljanju so tako: učinkovitost, inovativnost, optimalnost, produktivnost, podjetnost, (poslovna) uspešnost, storilnost, rentabilnost, uporabnost, konkurenčnost, fleksibilnost, grandioznost in privlačnost. Ekonomski kapital in poslovni etos se pri vrednotenju povzdiguje nad simbolni kapital in akademski etos.

Tehnokratski pristop h kakovosti (Freitag, 2010) se opira na organizacijsko kulturo. Razmerja med agenci so idealno pravna, odnosi med njimi in njihove dejavnosti pa so formalni in regularni. Čim bolj jih urejajo pogodbe in predpisi. V ospredje prihajajo vprašanja pravic, obveznosti in dolžnosti agensov. Pomembno je, da se njihovi interesi in aktivnosti neodvisno od konteksta ali vsebine upravljajo strokovno, tehnično ter po ustaljenih in predvidljivih procesih. Bolj kot njihova politična vloga in uveljavljanje najprepričljivejših argumentov je pomembna možnost oziroma pravica do participacije po vnaprej določenih ciljih, predpisih in procesih. Tak pristop povzdiguje statistično obravnavo in merjenje družbene dejavnosti, na primer bibliometrijo ali »kazalnike kakovosti«, ter ju povezuje z organizacijskimi cilji, da skupaj racionalizirajo odločitve mimo političnih in akademskih argumentov. Zato pozdravlja mehanizme spremljanja in nadzora visokošolske dejavnosti. Pomembne vrednote v izobraževanju, raziskovanju in upravljanju so tako: odgovornost (v povezavi z nadzorom in financami), transparentnost in preglednost, pravni in procesni red, strokovno in racionalno upravljanje, načrtovanje, evidentiranje, dokumentiranje, poročanje, spoštovanje izvedbenih rokov, (samo)nadziranje, (samo)ocenjevanje, sledljivost in dostopnost. Freitag (2010) opozori na problem samoreferenčnosti tega pristopa, ker visoko šolstvo navidezno očisti vrednosti in vrednot – te namreč postanejo pravila, tehnike in procesi po sebi. Visokošolski zavod je kakovosten, če je njegov administrativni stroj profesionalen in dobro naoljen, tako da se skladno poganja. Kot tak normalizira in utrjuje obstoječi red ter tiste spremembe, ki so skladne z vladajočo ideologijo, z dominantnim pogledom na namen visokega šolstva. Agense pomaga vpeti v pravila igre, jih instrumentalizirati in individualizirati.

Konstruktivistični pristop h kakovosti (Pérez Rodríguez, 2011) emancipatorni in kritični vidik izobraževanja omejuje na usposabljanje in veččinjenje znotraj monistične in pretežno aplikativne vednosti ter hegemonie ideologije. Visokošolski učitelj se idealizira kot

inštruktor ali trener, ki podpira in lajša učenje, študent pa kot individualistični učenec, ki mu visokošolski zavod zagotavlja pogoje za maksimizacijo učne izkušnje (Pérez Rodríguez, 2011). Kvalitativno spremembo v znanju, veščinah in vrednotah ter v osebnem razvoju (Cvetek, 2015) znotraj učenčevih subjektivnih in kognitivnih omejitev (Pérez Rodríguez, 2011) je mogoče povezati s transformacijo v smislu dodane vrednosti (Harvey in Green, 1993). Opravka imamo s pristopom, ki tako kot tehnokratski v imenu kakovosti v visoko šolstvo pripušča ekonomistične vrednote, hkrati pa tudi tehnokratske. Vsi trije pristopi kažejo medsebojno povezavo: učenec kot uporabnik svojo odgovornost prakticira skozi svobodo pri izbiri tistih vsebin, ki obljublajo najboljši izid (tj. zaposljivost) za najmanjši vložek. V tem kontekstu so pomembni načini in tehnika poučevanja ter ocenjevanja po sebi, v ospredje pa so postavljeni študent in njegove individualne želje. Poleg učinkovitosti, fleksibilnosti in uporabnosti izobraževanja so ključne naslednje vrednote: refleksija učne izkušnje, na študenta osredinjeno učenje, proaktivnost, opolnomočenje in izboljšanje (Harvey in Green, 1993), izkustveno se naučiti učiti se, upravljanje učenja in nadzor nad njim.

Akademski pristop h kakovosti idealizira avtonomno univerzo, ki razsvetljuje, nezainteresirano zasleduje resnico in širi razum (Jaspers, 2003). Opira se na akademsko kulturo in akademske vrednote. Dober študij je zahteven in poglobljen. Odvija se na visoki ravni (Kunze, 2016). Temelji na akademski vzgoji, ki posameznika kvalificira, socializira, kultivira in subjektificira (Biesta, 2010; Ortega y Gasset, 2014). Uvede ga v disciplino in v akademsko okolje ter mu ponudi strokovna znanja in veščine za poklic. Odpre mu vrata v družbeni in kulturni svet ter v njun red, a ga hkrati razsvetli in izgradi v avtonomnega posameznika, ki je sposoben razsodno interagirati z akademskim okoljem, stroko, družbo, kulturo in svetom (Jaspers, 2003; Ortega y Gasset, 2014). Takšno izobraževanje je široko in celostno. Je pluralno in odprto (Kump, 1994a; Miller, 2006; Ortega y Gasset, 2014). Postavlja visoka pričakovanja, zahteva velike vložke, trud in intelektualno sposobnost. Diplomant postane učenjak. Z izobrazbo si izoblikuje intelektualno zavest in odgovorno ravna s svojim razumom ter z dovršenim in celovitim znanjem, ki ga je usvojil (Collini, 2012). Visokošolsko poučevanje je refleksivno sokratsko izobraževanje z logično in intelektualno razlago, sistematizacijo znanja, njegovo dopolnitvijo, razčlenitvijo, sintezo, umestitvijo v disciplino, konkretizacijo in kontekstualizacijo, posplošenjem in abstrakcijo, vrednotenjem in refleksijo (Jaspers, 2003; Minogue, 1973). Pogloblja študentovo znanje. Destabilizira in demistificira njegova prepričanja. Izziva njegov intelekt in ga usmerja v emancipatornem prehodu od naivne h kritični zavesti (Biesta in Bingham, 2010; Sutton, 2015). Visokošolski učitelj ima velik simbolni kapital kot pedagog in znanstvenik ter ima razvit akademski habitus. Izobražuje po izbranem pedagoškem pristopu in upošteva posebnosti matične discipline, stopnje in vrste študija. Raziskovanje je znanstveno. Zaznamuje ga avtonomno in nezainteresirano (odvisno od discipline) zasledovanje resnice in razuma na ustvarjalni in znanstvenoraziskovalni ravni ter po pravilih matične discipline. Ustvarjena vednost, ki je nastala na podlagi jasnega, strogega, natančnega, sistematičnega, kritičnega in izvirnega približevanja resnici oziroma širitve razuma, ima visoko intrinzično vrednost ter prispeva k razvoju in bogatitvi discipline, pa tudi stroke

oziroma kulture (Jaspers, 2003; Ortega y Gasset, 2014). Primarni elementi akademske kakovosti so: akademska svoboda, institucionalna avtonomija oziroma avtonomija akademske skupnosti, odgovornost do visoke vednosti in disciplinarna naravnost, kolegialnost, akademski etos, akademski habitus, akademska kultura, akademski ugled in vpliv, samoupravna meritokracija, interna regulacija vednosti, njen pluralizem in odprtost ter vsebinska in racionalna naravnost.

METODOLOGIJA

Raziskava konceptualnih lastnosti kakovosti v evalvacijskih praksah črpa iz javno dostopnih končnih evalvacijskih poročil strokovnjakov v postopkih podaljšanja akreditacije študijskih programov, o katerih je svet Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu sprejel končno odločitev v obdobju od 2014 do 2017 (Spletni arhiv Agencije, b. d.). Ugotavlja, katerim spremenljivkam kakovosti so strokovnjaki posvečali več pozornosti in katerim manj glede na to, ali je bila določena lastnost oziroma stanje vredno njihovega kvalitativnega poudarka (Širok, 2018a).

Poročila so bila analizirana s pomočjo anketnega vprašalnika z vprašanji zaprtega tipa, ki je za vsako spremenljivko kakovosti posebej usmerjal zajemanje kvalitativnih poudarkov strokovnjakov. Slednji so poudarke v skladu z uradno predlogo za pisanje poročil razvrščali med tri kategorije – prednosti, priložnosti za izboljšanje in neskladnosti. Lastnosti oziroma stanja so tako že zgolj z razvrščanjem k eni od kategorij vrednotili kot dobra, celo izvrstna, slaba oziroma takšna, ki bi lahko bila boljša, ter kot nesprejemljiva. Ker vseh spremenljivk niso vselej obravnavali s poudarkom znotraj ene od treh kategorij, se je za vsako spremenljivko dodatno spremljala četrta kategorija *ni obravnavano*.

Od skupaj 156 anketnih vprašanj izbranih 30 vprašanj pokrije 30 opisnih spremenljivk kakovosti, ki jih je mogoče povezati z različnimi esencialističnimi pristopi h kakovosti. Izbrane spremenljivke so bistvene za področje organizacije, vsebine in izvajanja študijskih programov. To področje iz Meril za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (v nadaljevanju: Merila za akreditacijo) namreč glede na preostala najbolj celovito povezuje tako kurikularna, študijska, pedagoška, raziskovalna kot tudi organizacijska, upravska in procesna vprašanja ter s tem predstavlja prostor, v katerem lahko vsak pristop h kakovosti zavzame bodisi dominanten bodisi marginalen položaj, in obenem akademskemu pristopu h kakovosti glede na preostala področja ponuja priložnost, da pride najbolj do izraza. Iz raziskave so izvzeta vprašanja za področje vpetosti v okolje, delovanje visokošolskega zavoda, kadrov, študentov, materialnih pogojev in zagotavljanja kakovosti, saj so v njih določeni pristopi h kakovosti, še posebej akademski, apriorno marginalizirani. Vprašanja oziroma spremenljivke so neposredno utemeljene na določilih v obdobju od 2014 do 2017 veljavnih in nespremenjenih Meril za akreditacijo.

Vnašanje kvalitativnih poudarkov strokovnjakov v vprašalnike je zahtevalo subjektivno interpretacijo zgolj pri pripisu posamezne kvalitativne trditve strokovnjakov k posameznemu anketnemu vprašanju. Kvalitativna vrednost pri tem je bila jasna, saj so trditve kot

prednost, priložnost za izboljšanje ali neskladnost kategorizirali izključno strokovnjaki. Interpretirati je bilo treba, ali trditev sodi k specifičnemu vprašanju; ali je presplošna ali preozka, da bi jo bilo mogoče z gotovostjo povezati z vprašanjem; ali po vsebini preveč odstopa od posameznega vprašanja in bi jo bilo treba pripisati k drugemu vprašanju; ali pa je ni mogoče pripisati k nobenemu vprašanju (Širok, 2018a). Pri vnašanju kvalitativnih poudarkov v vprašalnike so bila upoštevana naslednja pravila: kadar v poročilu za več študijskih programov posamezen študijski program ni posebej omenjen, velja poudarjena ugotovitev za vse študijske programe; za vsako poročilo je zaradi možnosti spremembe kvalitativnih poudarkov treba upoštevati morebitno dopolnilno mnenje skupine strokovnjakov; isti poudarek je mogoče povezati z več kot enim anketnim vprašanjem le, če gre za sestavljeno, združeno ali posplošeno trditev, ki se očitno in celovito navezuje na več kot eno anketno vprašanje; če k enemu anketnemu vprašanju sodi več specialnih kvalitativnih poudarkov, se ti na podlagi ocene skupaj pripišejo k povezanemu anketnemu vprašanju; in kvalitativni poudarki, ki jih strokovnjaki razvrstijo v napačna področja presoje, se vnesejo v anketna vprašanja matičnega področja presoje. V jedru besedila poročila nad prednostmi, priložnostmi za izboljšanje in neskladnostmi se preverijo morebitna pojasnila: če je kvalitativni poudarek premalo jasno ali presplošno zapisan, da bi ga bilo mogoče kategorizirati; če je preveč specifičen, da bi ga sploh bilo mogoče kategorizirati; če je vsebinsko podoben poudarek v poročilu že označen z drugo kvalitativno kategorijo ali z več kot eno kvalitativno kategorijo hkrati. Če kvalitativnega poudarka kljub navedenim okoliščinam ni mogoče razvrstiti ali če gre za očitno pomoto, se ga pri izpolnjevanju vprašalnika prezre (Širok, 2018b).

Vzorec zajema poročila strokovnjakov za 485 študijskih programov visokošolskih zavodov, kar je 99 % vseh programskih reakreditacij v obdobju od 2014 do 2017 oziroma 49 % celotne populacije akreditiranih študijskih programov v Sloveniji po podatkih eVŠ evidence visokošolskih zavodov in študijskih programov za december 2017. V nadaljevanju obravnavane skupine filtriranih študijskih programov obsegajo 65 visokošolskih strokovnih in 159 univerzitetnih študijskih programov prve stopnje. Študijskih programov s področja humanističnih ved in umetnosti je 119, s področij računalništva, tehniških ved, proizvodne tehnologije ter kmetijstva, gozdarstva in ribištva pa 94 (Širok, 2018a; eVŠ evidence visokošolskih zavodov in študijskih programov, 2017).

Pričujoča raziskava je del širše raziskave kakovosti v terciarnem izobraževanju in lastnosti evalvacijskih praks v sklopu sistemske analize, ki jo Agencija periodično izvaja, in poleg evalvacij študijskih programov zajema tudi evalvacije visokošolskih zavodov in višjih strokovnih šol ter analizo njihovih samoevalvacijskih poročil.

Specifično skuša raziskava odgovoriti na vprašanje, kateri pristopi h kakovosti so ne le pogostejše obravnavani, temveč se v smislu kritičnosti obravnave tudi večkrat poudarjajo kot priložnosti za izboljšanje oziroma neskladnosti (s predpisi). Nadalje na primerjavi rezultatov za skupini dveh različnih vrst študijskih programov iste stopnje in dve različni skupini disciplin, v katere so študijski programi vpeti, ugotavlja občutljivost instrumenta kakovosti za intrinzične posebnosti študija. Predstavljeni rezultati osvetljujejo posledice

pomensko odprte in relativne kakovosti v odsotnosti deklariranih in strukturiranih sistemov vrednot.

Ustvarjena baza podatkov ponuja rezultate za študijske programe kot razmerja med štirimi kategorijami za vsako spremenljivko kakovosti posebej, ki so izražena v odstotkih študijskih programov za posamezne kategorije in posamezne spremenljivke. Rezultate je mogoče filtrirati po stopnji in vrsti študijskega programa, njegovi klasifikaciji, vrsti in statusu visokošolskega zavoda, ki ga izvaja, ter področni primernosti članov skupine strokovnjakov glede na njegovo področje. Za posamezne spremenljivke, njihove skupine, povezane z različnimi pristopi h kakovosti, kot tudi za vse spremenljivke in celotno populacijo študijskih programov so bili za namen analize, primerjave in interpretacije rezultatov izračunani srednje vrednosti in standardni odkloni. Ker je raziskava namenjena opisu stanja in ne napovedovanju trendov ali statističnemu preskušanju hipotez, so rezultati predstavljeni na ravni opisne statistike.

REZULTATI IN INTERPRETACIJE

Pristopi h kakovosti, ki sta jih ponudila Harvey in Green (1993), v Merilih za akreditacijo in na področju presoje, ki ga zajema raziskava, niso uravnoteženo zastopani. Vseh 30 spremenljivk kakovosti glede na svoje izhodišče v Merilih za akreditacijo (2014) sodi bodisi h konceptu kakovosti kot popolnosti (oziroma skladnosti) bodisi kakovosti kot ustreznosti namenu. V njih ni apriornih zasevkov izjemnosti, odličnosti, posebnosti oziroma izvrstnosti, ki bi temeljila na elitizmu in visokem simbolnem kapitalu, saj so Merila za akreditacijo kot izhodišče za oblikovanje spremenljivk zapisana v obliki minimalnih univerzalnih specifikacij. V njih prav tako ni izključno ekonomskega pogleda na visokošolsko dejavnost in pogoje zanjo v smislu razmerja med vložki in izkupički kot vrednosti za denar. Koncept kakovosti kot transformacija pa formalno vznikne šele z Merili za akreditacijo iz avgusta 2017 (Uradni list RS, št. 42/17 in 14/19), ki kot novost uvajajo na študenta osredinjen študij. Spremenjena Merila za akreditacijo so začela veljati v obdobju po programskih evalvacijah, zajetih v pričujočo raziskavo.

Štirje pristopi alternativne holistične opredelitve kakovosti na podlagi vrednot in idealov so zaradi omejenega števila spremenljivk povezani in poenostavljeni na osnovno dihoto-mijo med esencialističnimi in funkcionalističnimi spremenljivkami, ki pretežno temeljijo bodisi na visokemu šolstvu intrinzičnih bodisi ekstrinzičnih vrednotah ter na reprodukciji akademske kulture na eni strani in kulture performativnosti ter organizacijske kulture na drugi. Tako so v eno skupino združene spremenljivke s predispozicijo za akademsko kakovosti, v drugo pa spremenljivke, ki so glede na svojo podlago v Merilih za akreditacijo pretežno povezane z ekonomističnim in tehnokratskim pristopom h kakovosti oziroma mejijo na konstruktivističnega.

Za vse spremenljivke skupaj znaša srednja vrednost za poudarjene prednosti 12,82 %, za priložnosti za izboljšanje 15,78 % in za neskladnosti 0,41 %. Povprečen delež obravnavanosti spremenljivke je 29,03 %, kar pomeni, da v prek 70 % študijskih programov

povprečna spremenljivka ni bila obravnavana. Sorazmerna usklajenost med povprečnim deležem prednosti in priložnosti za izboljšanje je povezana z usmeritvijo Agencije, da naj strokovnjaki prednosti in priložnosti za izboljšanje številčno uravnotežijo. Bolj ko rezultati posamezne kvalitativne kategorije glede na drugo odstopajo od povprečnih vrednosti in predvsem večje ko je rezultatsko razhajanje med njima, toliko bolj so odkloni in razlike pomenljivi. Razmeroma skromen povprečni delež obravnavanosti gre pripisati velikemu številu spremenljivk kakovosti (156), zaradi česar je obravnavanost kvalitativnih poudarkov bolj razpršena.

Razpon deležev sega pri prednostih od 0,21 % do 66,39 %, pri priložnostih za izboljšanje od 0 % do 38,35 %, pri neskladnostih od 0 % do 3,3 %, pri kategoriji *ni obravnavano* pa od 99,59 % do 22,89 %. Sledi prikaz ranžirne vrste rezultatov za celoten vzorec po vseh 30 spremenljivkah kakovosti za kategoriji *ni obravnavano* in *priložnosti za izboljšanje*, ki najpreprosteje ponazarjata, čemu so strokovnjaki dajali kvalitativni poudarek in kako kritični so bili pri tem, ko so namesto prednosti poudarjali priporočila za izboljšanje oziroma slabosti. Prikaz je dopolnjen z vrednostmi stopnje kritičnosti, ki pomeni razmerje razlike med deleži prednosti ter vsoto deležev priložnosti za izboljšanje in neskladnosti.

Tabela 1: Ranžirna vrsta rezultatov za celoten vzorec po kategoriji obravnavanosti

Spremenljivka	Kakovost kot ustreznost namenu (0) / kakovost kot popolnost oz. skladnost (1)	Akademsko kakovost (0) / ekonomistični, tehno-kratski oz. konstruktivistični pristop (1)	Ni obravnavano	Priložnost za izboljšanje	Razlika med prednostmi ter vsoto priložnosti in neskladnosti
Zadovoljevanje potreb okolja po znanju (intelektualna vpetost v širšo skupnost)	0	0	22,89 %	10,72 %	56,12 %
Zaposljivost oz. zaposlenost diplomantov	0	1	37,94 %	34,43 %	-8,45 %
Skladnost vsebine ŠP (tj. študijski program) z njegovimi cilji, znanji, kompetencami in učnimi izidi	1	0	53,40 %	29,69 %	-14,43 %
Krepitev kompetenc za delovno mesto	0	1	54,43 %	37,32 %	-29,07 %
Skladnost vsebine ŠP z njenim kreditnim vrednotenjem	1	1	55,88 %	38,35 %	-38,14 %
Spremembe in posodobitve vsebin ŠP	1	0	57,11 %	7,42 %	28,22 %

Spremenljivka	Kakovost kot ustreznost namenu (0) / kakovost kot popolnost oz. skladnost (1)	Akademski kakovost (0) / ekonomistični, tehno-kratski oz. konstruktivistični pristop (1)	Ni obravnavano	Priložnost za izboljšanje	Razlika med prednostmi ter vsoto priložnosti in neskladnosti
Kompetence diplomantov	1	1	57,32 %	12,58 %	17,11 %
Prilagojenost vsebin ŠP potrebam študentov	0	1	58,35 %	28,66 %	-16,29 %
Izvajanje kontaktnih ur, njihov obseg in razporeditev	1	0	60,41 %	23,71 %	-10,31 %
Sodelovanje z gospodarstvom na področju izobraževanja	0	1	61,86 %	8,45 %	21,24 %
Upoštevanje pobud študentov za spremembe ŠP	0	1	63,09 %	20,62 %	-4,33 %
Prilagojenost vsebin ŠP potrebam gospodarstva	0	1	65,36 %	23,09 %	-11,75 %
Zahtevnost študija	1	0	68,45 %	21,44 %	-11,75 %
Preverljivost učnih izidov in kompetenc	0	1	69,90 %	17,73 %	-11,96 %
Sodelovanje z delodajalci pri prenovi ŠP	0	1	70,52 %	22,27 %	-15,46 %
Zadovoljevanje potreb trga dela	0	1	71,13 %	25,36 %	-21,85 %
Učni izidi in kompetence ter njihova povezanost z zaposljivostjo	0	1	73,40 %	22,47 %	-18,35 %
Dovršenost strukture ŠP	1	0	73,61 %	22,27 %	-18,77 %
Prilagojenost izvajanja ŠP potrebam študentov	0	1	75,26 %	14,64 %	-4,54 %
Izobraženost diplomantov	1	0	76,70 %	3,30 %	16,70 %
Zadovoljevanje potreb po znanju za javne storitve in javno dobro	0	1	79,18 %	1,03 %	18,76 %
Obvezne sestavine ŠP, ki se ne tikajo kurikulumu	1	1	79,18 %	16,49 %	-15,04 %
Način ali oblika izvajanja ŠP (glede na število vpisanih, ciklično, na daljavo, kombinirano)	1	0	84,33 %	9,28 %	-3,71 %
Skladnost vsebine ŠP z njegovim področjem in disciplino	1	0	86,80 %	7,01 %	-1,65 %
Interdisciplinarnost študijskih vsebin	1	0	88,66 %	4,95 %	1,44 %

Spremenljivka	Kakovost kot ustreznost namenu (0) / kakovost kot popolnost oz. skladnost (1)	Akademsko kakovost (0) / ekonomistični, tehnokratski oz. konstruktivistični pristop (1)	Ni obravnavano	Priložnost za izboljšanje	Razlika med prednostmi ter vsoto priložnosti in neskladnosti
Skladnost vsebine ŠP z njegovo stopnjo in vrsto	1	0	93,20 %	3,30 %	0,21 %
Sodelovanje z zunanjimi akademiki, znanstveniki, strokovnjaki ali umetniki s področja ali discipline pri prenovi ŠP	0	0	95,05 %	4,74 %	-4,53 %
Povezanost učnih izidov in kompetenc z ravno znanja, socializacije in subjektifikacije	0	0	97,32 %	1,86 %	-1,45 %
Spremembe obsega in razporeditve izvajanja kontaktnih ur	1	0	98,76 %	0,21 %	0,82 %
Spremembe načina ali oblike izvajanja ŠP	1	0	99,59 %	0,00 %	0,41 %

Vir: osebne analize.

Pogled na lestvico pokaže, da so v akademsko kakovost usmerjene spremenljivke, kot sta *skladnost vsebine študijskega programa z njegovim področjem in disciplino* ter *skladnost študijskega programa z njegovo stopnjo in vrsto*, kljub izrecni podlagi v Merilih za akreditacijo poredkoma poudarjene in vrednotene. Odnos strokovnjakov do njih ni izrazito kritičen, saj je stopnja kritičnosti blizu 0 % in presega povprečno vrednost za vseh 30 spremenljivk (-3,36 %). Nasprotno pogled na spremenljivke *krepitev kompetenc za delovno mesto* (ekonomistični pristop in kakovost kot ustreznost namenu), *skladnost vsebine študijskega programa z njenim kreditnim vrednotenjem* (tehnokratski pristop in kakovost kot popolnost oziroma skladnost) in *prilagojenost vsebin študijskega programa potrebam študentov* (konstruktivistični pristop in kakovost kot ustreznost namenu) pokaže visoko stopnjo obravnavanosti in visoko stopnjo kritičnosti. Na tem mestu je treba pojasniti, da neskladnost zagotovo, priložnost za izboljšanje pa praviloma pomenita, da mora visokošolski zavod na takšen poudarek odreagirati pred sprejetjem odločitve o podaljšanju akreditacije oziroma se mora ukrepu vsaj zavezati z akcijskim načrtom. Preseneča tudi, da ima od teh treh spremenljivk izrecno podlago v Merilih za akreditacijo le spremenljivka, povezana s kreditnim vrednotenjem.

Če si rezultate za izbranih pet spremenljivk pogledamo še z vidika razlike v kvalitativnih poudarkih med visokošolskimi strokovnimi študijskimi programi in univerzitetnimi študijskimi programi prve stopnje ter med študijskimi programi s področja humanističnih

ved (področje 22) in umetnosti (področje 21) na eni strani ter študijskimi programi s področij računalništva (področje 48), tehniških ved (področje 52), proizvodne tehnologije (področje 54) ter kmetijstva, gozdarstva in ribištva (področje 62) na drugi strani (Klasi-us, b. d.), primerjava povprečij rezultatov za obe skupini spremenljivk dodatno osvetli razlike v odnosu strokovnjakov do študijskih programov na osi splošno, nezainteresirano in kritično izobraževanje/usmerjeno oziroma aplikativno izobraževanje ter na osi vpetost študija v mehke čiste discipline/trde aplikativne discipline.

Tabela 2: Podrobnejša primerjava rezultatov za izbrane vrste/stopnje in študijska področja:

	Ni obravnavano		Priložnost za izboljšanje		Razlika med prednostmi ter vsoto priložnosti in neskladnosti	
	Spremenljivki akademske kakovosti	Spremenljivke ekon., tehn., konstr. kakovosti	Spremenljivki akademske kakovosti	Spremenljivke ekon., tehn., konstr. kakovosti	Spremenljivki akademske kakovosti	Spremenljivke ekon., tehn., konstr. kakovosti
VS. 1. st. (N = 65)	93,08 %	67,18 %	4,62 %	25,64 %	-3,85 %	-23,59 %
UN. 1. st. (N = 159)	87,74 %	49,06 %	6,29 %	43,82 %	0,00 %	-38,16 %
Podr. 21 in 22 (N = 119)	83,62 %	44,82 %	8,41 %	45,94 %	-0,42 %	-38,65 %
Podr. 48, 52, 54 in 62 (N = 94)	96,28 %	57,80 %	2,66 %	32,62 %	-1,60 %	-25,89 %

Vir: osebne analize.

Ravno univerzitetni študijski programi, ki naj bi bili v primerjavi z visokošolskimi strokovnimi bolj splošni, teoretični in primerni za nadaljnji študij, ter študijski programi s področja humanističnih ved in umetnosti, ki morajo ohraniti določeno distanco do aplikativne in monistične vednosti, so pod največjim pritiskom strokovnjakov – slednji ekonomistično, tehnokratsko in konstruktivistično spremenljivko obravnavajo občutno pogosteje in bolj kritično, s čimer takšne študijske programe intenzivneje potiskajo pod okrilje visokemu šolstvu ekstrinzičnih vrednot.

V kolikšni meri se odnos strokovnjakov do študijskih programov, kakor ga razkriva primerjava petih najizrazitejših spremenljivk, potrjuje na primerjavi rezultatov za vseh 30 spremenljivk?

Tabela 3: Primerjava povprečij za 2 skupini po 15 spremenljivk – alternativni pristopi

	Spremenljivke akademske kakovosti (0)			Spremenljivke ekon., tehn., konstr. kakovosti (1)		
	Ni obravnava- vano	Priložnost za izboljšanje	Razlika med prednostmi ter vsoto priložnosti in neskladnosti	Ni obravnava- vano	Priložnost za izboljšanje	Razlika med prednostmi ter vsoto priložnosti in neskladnosti
Vsi pro- grami (N = 485)	77,09 %	9,99 %	2,49 %	64,85 %	21,57 %	-9,21 %
VS. 1. st. (N = 65)	76,10 %	12,20 %	-1,74 %	67,28 %	17,44 %	-3,18 %
UN. 1. st. (N = 159)	76,10 %	10,78 %	2,39 %	61,89 %	25,62 %	-13,92 %
Podr. 21 in 22 (N = 119)	77,76 %	8,24 %	5,55 %	64,26 %	24,43 %	-14,17 %
Podr. 48, 52, 54 in 62 (N = 94)	74,61 %	11,63 %	1,84 %	62,34 %	20,21 %	-3,33 %

Vir: osebne analize.

Na ravni celotnega vzorca študijskih programov se delež obravnavanosti spremenljivk, usmerjenih v ekonomistično, tehnokratsko oziroma konstruktivistično kakovost, poveča za 12,24 %. Podobna sprememba je opazna ob pogledu na rezultate za stopnjo kritičnosti, ki se pri teh spremenljivkah za vse študijske programe skupaj odkloni v negativno za 11,7 %. Glede na zgoraj navedene povprečne vrednosti za vseh 30 spremenljivk in vse študijske programe skupaj sta ta deleža izjemno velika.

Na ravni posameznih skupin filtriranih rezultatov največjo rast v obravnavanosti in stopnji kritičnosti kažejo ravno univerzitetni študijski programi prve stopnje. Razlike so primerljive in imajo podobne implikacije, če rezultate za skupino študijskih programov s področja humanističnih ved in umetnosti primerjamo z rezultati za skupino študijskih programov s področij računalništva, tehniških ved, proizvodne tehnologije ter kmetijstva, gozdarstva in ribištva. Tu preseneča največji odklon v stopnji kritičnosti (-19,2 %) za študijske programe, vpete v reprezentativni mehki in pretežno čisti disciplini. Strokovnjaki torej znatno večji pomen pripisujejo funkcionalnosti izobraževanja kot pa izboljšanju kakovosti glede na njegove intrinzične danosti. Poleg tega to večkrat in pogosteje počnejo ravno pri tistih vrstah in področjih študija, kjer bi morali manjkrat in manj kritično, saj so

ti za funkcionalnost glede na svoje posebnosti bolj občutljivi – bolj jim je tuja in je zanje bolj problematična.

Tabela 4: Primerjava povprečij za 2 skupini po 15 spremenljivk – Harvey in Diana Green (1993)

	Kakovost kot ustreznost namenu (0)			Kakovost kot popolnost oz. skladnost (1)		
	Ni obravnava- vano	Priložnost za izboljšanje	Razlika med prednostmi ter vsoto priložnosti in neskladnosti	Ni obravnava- vano	Priložnost za izboljšanje	Razlika med prednostmi ter vsoto priložnosti in neskladnosti
Vsi pro- grami (N = 485)	66,38 %	18,23 %	-3,46 %	75,56 %	13,33 %	-3,26 %
VS. 1. st. (N = 65)	69,54 %	14,67 %	1,13 %	73,85 %	14,97 %	-6,05 %
UN. 1. st. (N = 159)	64,28 %	21,26 %	-7,13 %	73,71 %	15,14 %	-4,40 %
Podr. 21 in 22 (N = 119)	67,17 %	19,61 %	-6,95 %	74,85 %	13,05 %	-1,68 %
Podr. 48, 52, 54 in 62 (N = 94)	65,18 %	17,59 %	-0,35 %	71,77 %	14,25 %	-1,13 %

Vir: osebne analize.

Odnos strokovnjakov do pristopov h kakovosti, kot sta jih ponudila Harvey in Green (1993), problematiko zunanjih presoj študijskih programov osvetli z drugega zornega kota. Rezultati kažejo, da so spremenljivke, povezane s pristopom h kakovosti kot ustreznosti namenu, v povprečju za 9,18 % pogosteje obravnavane, da dosega nekoliko večje deleže priložnosti za izboljšanje oziroma neskladnosti, a hkrati tudi večje deleže prednosti, tako da o pomenljivi spremembi stopnje kritičnosti ni mogoče govoriti. Primerjava po skupinah filtriranih rezultatov za deleže obravnavanosti prav tako ne ponudi večjih razlik. Kljub temu rezultati sledijo trendu, da si strokovnjaki ravno pri univerzitetnih študijskih programih prve stopnje in študijskih programih, vpetih v reprezentativni mehki in pretežno čisti disciplini, prizadevajo za večjo funkcionalnost študija. Kakovost je v očeh strokovnjakov primarno funkcionalna – največkrat je dobro, kar služi namenu, predvsem interesu posameznih skupin agensov.

SKLEP

Čeprav zastopanost različnih esencialističnih konceptov kakovosti že v Merilih za akreditacijo ni uravnotežena, raziskava kaže, da evalvacijske prakse obstoječo asimetrijo še stopnjujejo. Medtem ko so v akademsko kakovost usmerjene spremenljivke obravnavane bolj poredko in z nižjo stopnjo kritičnosti, je rezultat za spremenljivke, usmerjene v ekonomistične in tehnokratske ideale, nasproten. Obstoječi konceptualni horizont relativne kakovosti poleg tega premalo upošteva intrinzične posebnosti študija. Z njimi prihaja celo v destruktivno kolizijo. Višje stopnje obravnavanosti in kritičnosti pri spremenljivkah, povezanih z visokemu šolstvu ekstrinzičnimi ideali, namreč kažejo ravno študijski programi, ki so glede na svojo vrsto in disciplinarno vpetost še posebej občutljivi za aplikativnost in funkcionalnost. Pomensko odprta in relativna kakovost visoko šolstvo potiska v polje ekonomsko-pravnih razmerij. Prilagaja ga interesom, ki ne izhajajo iz intrinzičnih danosti regulacije in (re)produkcije visoke vednosti. Dobro je predvsem, kar služi namenu – neposrednim interesom posameznih skupin agensov. Čeprav štejejo med slednjimi za največje upravičence študenti, instrument kakovosti skrbi, da se njihova pričakovanja kot tudi pričakovanja preostalih kodirajo in upravljajo z jezikom, logiko in vrednotami, ki so akademski kulturi pretežno tuji.

Akademski pristop h kakovosti ima v primerjavi z drugimi pristopi večji potencial, da avtentično vzdržuje avtonomijo in identiteto univerze. Če se opira na akademske vrednote, še ni vase zaprt, elitističen, snobističen ali anahronističen. Prav tako ni samoumevno nemogoč. Na uradni instrument kakovosti imajo namreč visokošolski zavodi z rektorsko konferenco na čelu v svetu Agencije velik vpliv. Če pa se mora kakovost znajti v množici esencialističnih in funkcionalističnih pristopov, mora odkrito razločevati med sistemi vrednot in razglašati svojo konceptualno modalnost. Opredeliti mora, na katerih idealih slonijo njene sodbe in priznanja ter komu oziroma čemu predstavlja določeno vrednost.

Predstavljena raziskava po eni strani osvetljuje aktualno interesno in politično pogojenost instrumenta kakovosti, po drugi pa utelešenje njegovega vpliva na poslanstvo visokega šolstva. Zato so pomembne nadaljnje kritične analize kakovosti in njenih konceptov. Ustvarjena baza podatkov omogoča celovitejšo raziskavo občutljivosti instrumenta kakovosti za intrinzične posebnosti študija, pa tudi raziskavo nekaterih drugih oblik modalnosti kvalitativnih poudarkov: kako se denimo kvalitativni poudarki strokovnjakov usmerjajo v pogoje (za potencialno kakovost), procese (ki naj bi vodili h kakovosti) ali končna stanja (kot udejanjene kakovosti). V tej modalnosti je mogoče iskati tako elemente uvajanja organizacijske kulture in kulture performativnosti kot elemente ustvarjanja praznih ali od dejanskega stanja odmaknjenih podob o dobrem. Kritično analiziranje drugih lastnosti evalvacijskih praks bi zahtevalo raziskavo in metodo, ki bi bila na interpretativni ravni strožja in kompleksnejša.

LITERATURA

- Alvesson, M. (2013). *The Triumph of Emptiness. Consumption, Higher Education and Work Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, J. J. G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder in London: Paradigm Publishers.
- Biesta, J. J. G. in Bingham, C. (2010). *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation*. London in New York: Continuum.
- Bourdieu, P. in Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Los Angeles: Sage.
- Burrows, A., Harvey L. in Green, D. (1992). *Concepts of Quality in Higher Education: A review of the literature*. Pridobljeno s <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Burrows%20Harvey%20and%20Green%20Concepts%20of%20Quality%20in%20Higher%20Education%20A%20review%20of%20the%20literature%20.pdf>.
- Collini, S. (2012). *What are Universities for?* London: Penguin Books.
- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.
- Erčulj, J. (2000). Kakovost – znana neznanka. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(1), 4–8.
- eVŠ evidenca visokošolskih zavodov in študijskih programov. (2017). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_visoko_solstvo/sekter_za_visoko_solstvo/evs_evidenca_visokosolskih_zavodov_in_studijski_programov/.
- Findlow, S. (2008). Accountability and innovation in higher education: a disabling tension. *Studies in Higher Education*, 33(3), 313–329.
- Freitag, M. (2010). *Brodolom univerze*. Ljubljana: Sophia.
- Harvey, L. in Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Jaspers, K. (2003). *Ideja univerziteta*. Beograd: ΠΛΑΤΩ.
- Klasius-P (b. d.). Pridobljeno s <https://www.stat.si/klasius/Default.aspx?id=5>.
- Kovač, P. (2002). Trendi razvoja slovenske javne uprave kot nacionalne politike. *Teorija in praksa*, 39(6), 1037–1047.
- Krause, K. L. (2012). Addressing the wicked problem of quality in higher education: theoretical approaches and implications. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 285–297.
- Kroflič, R. (2015). Merila sodobni šoli postavljata OECD in Svetovna banka. Intervju z Juretom Trampušem. *Mladina*, 35, 8–12.
- Kump, S. (1994a). *Akademski kultura*. Ljubljana: Znanstveno in politično središče.
- Kump, S. (1994b). Pomeni kakovosti. *Kakovost visokega šolstva*, 17(5/6), 10–22.
- Kunze, A. B. (2016). *Wenn das Akademische verloren geht. Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.* Pridobljeno s <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2016/06/KunzeWennDasAkademischeVerlorengeht.pdf>.
- Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. (2014). *Uradni list RS*, 40/14. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=MERI43>.
- Miller, M. J. (2006). Conclusions – Towards a Renewed Humanistic Paradigm for the European University. *Higher Education in Europe*, 31(4), 457–469.
- Minogue, K. R. (1973). *The Concept of a University*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- Močnik, R. (2013). Zasedba v Gluhi lozi. V *Kaj po univerzi?* (str. 19–57). Ljubljana: /:*cf.

- Možina, T. (2009). *Percepcije kakovosti, pomen omrežij in zadovoljstvo uporabnikov v izobraževanju odraslih* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Nadoh Bergoč, J. in Kohont, A. (2007). Na poti v bolonjsko reformo – razmislek o kakovosti in vlogi upravljanja človeških virov v visokem šolstvu. *Družboslovne razprave*, 23(54), 97–116.
- Newton, J. (2006). *What is Quality?* Pridobljeno s <https://www.utwente.nl/en/ces/celt/toolboxes/quality-evaluation-accreditation/quality-of-education/expq-jethro-newton-what-is-quality-2006.pdf>.
- Ortega y Gasset, J. (2014). *Mission of the University*. London in New York: Routledge.
- Pirsig, R. M. (2005). *Zen in umetnost vzdrževanja motornega kolesa. Raziskovanje vrednot*. Ljubljana: Iskanja.
- Pérez Rodríguez, E. (2011). Constructivism and Ideology: Lessons from the Spanish Curriculum Reform of the 1980s. *Revista de Educación*, 356, 83–105.
- Scott, P. (2003). Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization. *Higher Education in Europe*, 28(3), 295–306.
- Spletni arhiv Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu: Poročila strokovnjakov in odločbe*. (b. d.) Pridobljeno s <https://www.nakvis.si/analize-in-publikacije/porocila-strokovnjakov-in-odlocbe/>.
- Srikanthan, M. in Dalrymple, J. (2002). Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215–224.
- Sutton, P. (2015). A paradoxical academic identity: fate, utopia and critical hope. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 37–47.
- Širok, J. (2018a). *Kakovost kadrov v slovenskem visokem šolstvu od 2014 do 2017*. Ljubljana: Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu.
- Witteck, L. in Kvembekk, T. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 55(6), 671–684.
- Watty, K. (2014). *Quality in Higher Education: The Missing Academic Perspective*. School of Accounting and Law. RMIT University Melbourne Australia. Pridobljeno s <http://www.aair.org.au/app/webroot/media/pdf/AAIR%20Fora/Forum2002/Watty.pdf>.