

mag. Janko
Berlogar
višji razvojni
sodelavec v
središču za razvoj
in svetovanje
Andragoškega
centra Slovenije

KRITIČNA INTERPRETACIJA KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

»Ne glede na to, koliko je določen izobraževalni program kakovosten po naših merilih, in ne glede na to, koliko je ta družbeno koristen ali celo potreben, tak program ni dober, če z njim kar naprej finančno izgubljam.«

V. Pittman, *Some Things Practitioners
Wish Adult Education Professors Would Teach*

Citat, s katerim začenjam pričujoči prispevek, je, priznam, nedvomno tudi izzivalen. Vendar poudarjam, tudi, in ne le izzivalen. Zato navajam poleg imena avtorja tudi slovenski prevod besedila, iz katerega je citat vzet: Kaj bi si praktiki želeli, da bi profesorji (torej teoretiki, op. p.) izobraževanja učili. Da bi še bolj poudarili, da gre za več kot le za izziv, si privoščimo še en citat. Davidson (1995: 193) v zvezi s prevladujočimi merili kakovosti meni takole:

»Izobraževalec, ki se noče sprijazniti ali je celo kritičen do teh »alternativ« standardnim pristopom h kvaliteti, ostaja na obrobju, je marginaliziran kot nerealen v svetu, v katerem so javne sklade za izobraževanje odraslih zamenjali podjetniški dolarji.«

Nadaljevanje tega besedila je zato poskus drugačnega učenja v zvezi z izobraževanjem in kakovostjo v njem, posebno kadar gre za odrasle. Je poskus pojasniti in razumeti izobraževalno prakso in želja pogledati v njeno zakulisje. Ne naslov ne vsebina se marsikomu sicer ne bosta zdela veliko več kot še eno, morda le malo drugačno teoretično razglabljanje. Vendar je tisto, kar ga približuje praksi, prav ta drugačnost, temelječa na številnih osebnih izkušnjah, dognanjih in tudi na empiričnem raziskovanju.

Po nekaj letih teoretičnega in raziskovalnega ukvarjanja s koncepti, kot so organizacijska kultura, poslovno in organizacijsko komuniciranje, poslovna etika in zdaj še kvaliteta v izobraževanju, po študiju najrazličnejše literature, številnih stikih, po spraševanju in sa-

mospraševanju se mora človeku namreč enostavno postaviti vprašanje, ali so ti pojmi, koncepti in družbeni procesi zares tako enoznačno razpoznavni, z lahkoto obvladljivi in naučljivi. Na eni strani so številne definicije in razlage, akademska zaprtost in zavrtost, na drugi pa težave, a tudi lahkotnost in poenostavljanje udejanjanja vsega v praksi. Nič ali vsaj ne veliko vprašanj glede vsebine, akterjev, povezovanja, razmerij in vplivov. Tako lastno razmišljanje in taki pomisleki so vzrok, da se v razlagi omenjenih konceptov in procesov ni težko odločiti za tisti pogled, ki ga v sociologiji na splošno ter v organizacijski teoriji, teoriji komuniciranja in tudi v sociologiji izobraževanja odraslih označujejo kot interpretivistično-kritični, tudi radikalen ali naturalističen, največkrat pa kar kot kritični pristop.

Slednji je tudi temelj mojega razpravljanja o uveljavljanju načel kakovosti v izobraževalnih organizacijah oziroma izobraževanju odraslih. V nadaljevanju na teh temeljih obravnavam in preverjam tezo:

Kritična teorija, ki predvsem poudarja zahtevo po spremembi trenutnega stanja, je ob vseh pomislekih glede nje, povezanih z njeno radikalnostjo, vendarle najprimernejša za ustrezno obravnavo tako izmuzljivih, številnim razlagam in definicijam odprtih pojmov, kot sta »kakovost« in njeni »principi« na splošno, še posebej v družbenih procesih, »storitvah«, kot je izobraževanje odraslih. Ta pristop se namreč ne zadovoljuje s funkcionalističnim opazovanjem in strinjanjem s trenu-

tnimi razmerami, ampak skuša pogledati v njegovo ozadje, pojasniti povezave in razmerja, ki se jih mnogokrat niti ne zavedamo.

Prav tako zavedanje pa je nujno za razglabljanje o kakovosti v izobraževanju. Ta je namreč vse prej kot nekaj absolutnega, trajnega in enkrat za vselej dosegljivega. Poleg tega ni nekaj, kar je odvisno le od izobraževalcev. Kar koli že je, je nekaj, kar s svojimi interesi in zmogljivostmi določajo deležniki, okolje izobraževalnih organizacij. Principe kakovosti določajo izobraževanci, podjetja, država, politika, interni dejavniki v samih izobraževalnih organizacijah in jih, ali pa ne, v izobraževanju tudi uveljavljajo. Tu se začne pogled v ozadje, kjer pogosto odločajo interesi, ki imajo z absolutno kakovostjo, odličnostjo izobraževanja kaj malo opraviti.

Izobraževalne organizacije na principe kakovosti ponavadi nimajo toliko vpliva, kot bi si ga želele in bi ga morale imeti, pri čemer se tega večkrat niti ne zavedajo ali pa jim je glede tega že zdavnaj vseeno. Če sploh obstaja kakšna pot, potem pot do vpliva na principe kakovosti vodi prek razumevanja tega, kako se ti oblikujejo. Spoznanje, da je izobraževanje odraslih tudi ali celo predvsem politični proces, danes ni redko tudi zunaj okvirov kritične teorije. Navsezadnje ga lahko med vrsticami ali celo eksplicitno, kot samokritično refleksijo ali razlog za spremembe, najdete tudi v dokumentih, kot sta Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995: 300) ali zbornik Kurikularna prenova (Svetlik, 1997: 14).

Zato je morda celo bolj kot uveljavljanje samo pomembno sodelovanje pri oblikovanju principov kakovosti. Še zdaleč namreč ni vseeno, kakšne in čigave principe kakovosti kot izobraževalci odraslih uveljavljamo. Avtonomnost stroke pri tem morda ni nikjer tako ogrožena kot prav v izobraževanju. Vendar to ni nikakršna lamentacija, ampak prepričanje k uveljavljanju lastnih načel prek proaktivne vloge v pogajanjih z deležniki izobraževalnega procesa, ki ga izvajamo. Uveljavljanje principov kakovosti, ki to v resnici niso in vanje ne verjamemo, ker niso naši, se pa na primer dobro prodajajo, ni mučno samo za posameznika, ampak je predvsem nevarno za izobraževalno organizacijo kot celoto. Pri morebitni načeti interni trdnosti take organizacije je vsak eksterni (ekonomsko-po-

litični) pritisk zanjo resna grožnja. Avtonomnost v oblikovanju in uveljavljanju principov kakovosti je vprašanje obstoja izobraževalne organizacije. Ta nam ni podarjena in najprej je treba uveljaviti prav avtonomnost. Brez tega v okolju, obremenjenim z željo po dobičku, navsezadnje ne bomo imeli kaj tržiti, pa naj bo to danes še tako pomembno za preživetje izobraževalnih organizacij.

Izobraževanje odraslih si mora oblikovati lastna merila kakovosti.

KRITIČNI PRISTOP

Šestdeseta in sedemdeseta leta so kljub radikalizmu in s tem povezano marginalnostjo pomenila zlato dobo kritičnega pristopa v preučevanju organizacij, procesov v njih in njihovih stikov z različnim okoljem, v katerem so prihajali v ospredje razmerje moči, zmožnost vpliva in dominacija posameznih udeležencev v njihovi interakciji. Čeprav s pohodom v tržno gospodarstvo in v Evropo tvegamo, da nas bodo imeli za marksiste, kar ni več ravno nekaj pozitivnega, si upamo trditi, da je prav v tem trenutku kritičen pristop, posebno k družbenim procesom in podsistemom še kako aktualen. Je pa res, da ima korenine prav v marksizmu, čeprav ga je s frankfurtsko šolo in avtorji, kot so Horkheimer, Marcuse, Adorno, Habermas, Apel in drugi, kritični pristop že zdavnaj presegel in približal stvarnosti. Aktualen je zato (Berlogar, 1996: 608), ker položaja in ciljev različnih družbenih institucij ne jemlje kot danih, ampak jih ima za problematične, in se stalno sprašuje, čigavim interesom so namenjeni, kakšno vlogo imajo pri oblikovanju in doseganju struktur vpliva in dominacije, katere so razmere, ki bi dovoljevale participacijo in bolj dogovorno določanje ciljev. Namesto sprejemanja ekonomskega razvoja kot edinega cilja družbe in organizacij v njej se kritični pristop pri doseganju celovite družbene blaginje osredotoča na vlogo vseh družbenih dejavnikov. Vsak družbeni proces, tudi izobraževanje, uokvirja v družbo kot celoto.

Cervero in Wilson (1994: 21) kritično gledanje na izobraževanje razumeta kot sposobnost razpoznavanja njegove politične in ideološke komponente, tesno povezane s socialni-

Tisto, kar imenujemo kritični pristop, je v svojih temeljih kritična teorija družbe. Poglavitni cilj takega pristopa je družbena sprememba in – če ta cilj prenesemo na izobraževanje – pomeni predvsem avtonomnost njegovih izvajalcev, torej poleg uveljavljanja družbenih, ekonomskih in političnih tudi uveljavljanje strokovnih interesov, interesov izobraževalnih organizacij in posameznikov v njej. Zato ni čudno, da se je kritični pristop, čeprav malo kasneje, pa zato toliko izraziteje, uveljavil tudi na našem področju. Tu je, razen v svojih najbolj radikalnih in utopičnih različicah, celo presegel marginalnost, ki jo omenjajo pri obravnavi drugih družbenih procesov in konceptov.

mi razlikami v družbi kot celoti. Ker se izobraževanje, torej tudi njegova kakovost, oblikuje v svetu neadekvatnih in spreminjajočih se razmerij moči, je ta proces prej etični in politični kot pa le tehnični problem. Izobraževalci delujejo na podlagi jasno razpoznavnih interesov, ki usmerjajo in oblikujejo njihovo aktivnost. Z identifikacijo teh interesov sicer dobimo merila našega delovanja, vendar je pomembno, da imamo aktivno vlogo tudi pri njihovem oblikovanju, kajti s tem sodelujemo pri oblikovanju humanejše in na enakosti temelječe družbe, v kateri bomo dobili ustrezno mesto in pomen navsezadnje tudi sami.

Participacija je torej cilj, ki pomeni preseganje golega služenja trenutno dominantnim političnim, kulturnim in ekonomskim interesom v družbi. Edini način, da to dosežemo, pravita Cervero in Wilson (1994: 117), je ta, da se tudi sami vedemo politično. Kar precej avtorjev pritrjuje temu mnenju (Hunt, 1985; Elsey, 1986; Evans, 1987; Jarvis, 1987; Griffin, 1991; tudi Berlogar, 1997; itd.). Da je »identifikacija razmerij moči in s tem povezane zmožnosti vplivanja na odločitev temeljna za razumevanje šole kot političnega sistema«, je zapisano celo v dokumentu OECD (1995: 1996). Apple (1985: VII), ki mu namenjamo nekaj več prostora, je prepričan, da je namesto gledanja na družbo kot na nekaj sicer razmeroma pluralističnega, a vseeno v splošno dobro delujočega, na njene kulturne, ekonomske in politične institucije treba gledati kot na akterje uveljavljanja odnosov dominacije in podrejenosti. Zato se moramo ponovno vprašati o tem, kako te institucije, v njihovem okviru seveda tudi izobraževalne, delujejo, kako in kje se izraža neenakost moči ter kdo ima od trenutnih odnosov največ koristi. Kdorkoli to že je, dejstvo je, da so izobraževanje in z njim organizacije, njegovi realizatorji

ujeti v mrežo švilnih in med seboj tekmujočih ter celo konfliktnih interesov ter potreb (Apple, 1985: VIII). Pri tem čedalje bolj izstopajo interesi politike in velikih gospodarskih sistemov, ki samostojnost izobraževanja enostavno posrkajo v svojo ideološko orbito. Izobraževalni sistem dobi tako funkcijo produciranja tehničnega in administrativnega znanja, ki jih dominantne skupine izrabljajo za ekonomski, politični in kulturni nadzor – tudi tistih, od katerih so to znanje dobili, kar je še posebna ironija. Zaupanje v nevidno roko, ki bi te stvari uredila v splošno dobro, je pri tem naivno. Še več, ne podira se samo ekonomsko, ampak tudi politično, kulturno in ideološko ravnotežje. Skratka, tisto, kar nam hoče dopovedati kritični pristop in kar mu moramo verjeti, je to, da je izobraževanje politika in še marsikaj oziroma da je izobraževalna organizacija tudi politična organizacija in kot taka izredno pomembna za vzdrževanje razmerij dominacije in eksploatacije v družbi. Še posebej pa se moramo zavedati, da je pri tem tudi sama objekt eksploatacije, dominacije in zelo ujeta v mrežo interesov drugih političnih dejavnikov. Kakršnekoli spremembe pri tem so pogojene z upoštevanjem navedenega. Zaradi svojega radikalizma in izključevanja vseh drugih pogledov kritični pristop sicer odpove pri uveljavljanju predlaganih sprememb, vendar o tem kdaj drugič.

KAJ JE KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU?

Ker smo spoznali, na kakšnem pristopu temelji predstavljeni pogled na uveljavljanje načel kakovosti v izobraževanje, lahko v luči tega pristopa obravnavamo tudi najbolj pogosta vprašanja, ki se kažejo v zvezi s tem. Na podlagi dokumenta z naslovom Quality of Education (1995: 1) si postavimo vprašanja:

1. Kaj je kakovost v izobraževanju?
2. Ali kakovost lahko izmerimo, kakšna so merila in kdo (naj) jih postavlja?
3. Kdo, kaj in kako najbolj ogroža kakovost v izobraževanju?
4. Ali lahko kakovost v izobraževanju povečamo oziroma kako zagotoviti ustrezno vlogo izobraževalcev pri oblikovanju in uveljavljanju načel kakovosti?

Odgovor na vsako izmed navedenih vprašanj bi bil seveda lahko samostojen prispevek in to, kar nam ta prispevek omogoča, je le izhodišče za bralčevo nadaljnje razmišljanje. Pri tem smo nekaj pogledov že predstavili v uvodni tezi in v sami razlagi kritičnega pristopa. Zadnji bo tudi podlaga za selekcijo poudarkov, ki bodo v nadaljevanju le našli ustrezno mesto v tem besedilu. Taka selekcija je za gotovo potrebna zlasti pri odločanju glede tega, kaj predstaviti izmed množice videnj samega koncepta kakovosti v izobraževanju, če ne še kje drugje.

Kaj je torej kakovost na splošno in še posebej v izobraževanju? Možnost izobraževanja za vse, učinkovitost, produktivnost (Quality of Education, 1995: 2)? Ali je nekaj absolutnega ali je omejena na prostor in čas, na izvajalce in tiste, ki so kakovosti deležni? Zdi se, da odgovore poznamo vsi, vendar pri tem nihče ni zadovoljen z definicijo koga drugega. Sonja Kump v svojem prispevku Sistemi za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju (1996: 3) v zvezi s tem navaja pogosto citiran odlomek iz Pirsigove knjige »Zen and the Art of Motorcycle Maintenance«. Tako posrečenemu opisu zagat pri definiranju kvalitete se je težko upreti, zato ga citirajmo še enkrat:

»Kakovost ... veš, kaj je, vendarle navzlic temu ne veš, kaj je. To je protislovje. Toda nekatere stvari so boljše kot druge, se pravi, imajo več kakovosti. Toda, ko poskušaš povedati, kaj je kakovost, ne glede na stvari, ki jih ima, se naenkrat vse sfiži! Nimaš o čem govoriti. In če ne moreš povedati, kaj KAKOVOST je, kako veš, kaj je, oziroma, kako veš, da sploh obstaja. Toda zaradi vseh praktičnih namenov dejansko obstaja. Na kaj se sicer opirajo ocene? Zakaj bi sicer ljudje plačevali celo premoženje za nekatere stvari in druge vrgli v smeti? Očitno so nekatere stvari boljše od drugih ..., toda, kaj je »boljše«? Tako greš okoli in okoli, vrtiliš se v miselnih krogih in nikjer ne najdeš mesta, da bi stvari spravil v pogon! Kaj hudiča je kakovost? Kaj je to?«

Zares, ali lahko govorimo o uveljavljanju principov kakovosti, če ne vemo, kaj to je, ali se vsaj ne odločimo, kaj bo to pomenilo nam. Na izbiro so nam namreč različni pomeni kakovosti. Izbiramo lahko med tem, ali je dovolj, če jo vidimo ali jo moramo tudi izmeriti. Odločamo se lahko med njeno statično ali dinamično, relativno naravo (Kump, 1996: 4),

izbiramo lahko med absolutno in minimalistično različico. Sonja Kump (1996: 5) ugotavlja tudi, da kakovost izobraževanja najpogosteje obravnavajo z vidika upravljanja in da se nanaša na kontrolo kakovosti, zagotavljanje kakovosti, upravljanje, revizijo, ocenjevanje, šolsko politiko in financiranje. Menimo, da gre tudi za prenos tako imenovanega »total quality managementa« v izobraževanje. Omenjena avtorica navaja Harveya in Greena, ki sta različne koncepte kakovosti združila v pet sicer samostojnih, a tudi med seboj povezanih načinov razmišljanja o kakovosti:

1. kakovost kot izjemnost (ekskluzivnost, odličnost, visoki standardi);
2. kakovost kot popolnost ali konsekventnost (prilagajanje specifikaciji);
3. kakovost kot »ustreznost namenu« (uporabniku ali poslanstvu);
4. kakovost kot vrednost za denar;
5. kakovost kot transformacija.

Kakovost ima več različnih pomenov.

Kaj naj na kratko povemo o vseh petih pojmovanjih? Morda to, da sta prvo in zadnje pojmovanje predvsem cilj, vizija, morda celo (nepotrebna) utopija. V izobraževanju sta slej ali prej realnost tudi kakovost kot ustreznost namenu in kakovost kot vrednost za denar gledanji, ki se jima najlaže približamo prav s kritično interpretacijo. Čeprav se zdi kakovost kot vrednost za denar s stališča o nekem vzvišenem poslanstvu še najbolj problematična, morda le ni tako. Bistvo takega pristopa je vendarle nekakšna odgovornost – tistim, ki izobraževanje finančno pokrivajo, in njegovim »uporabnikom«. Uspešnost, gospodarnost in učinkovitost ne morejo pojmovanja kvalitete že vnaprej speljati v nepravo smer.

Tisto, kar pri tem marsikoga bolj moti, je povezanost takega pojmovanja z »ekonomskim individualizmom ter tržnimi silami in konkurenčnostjo (Kump, 1996: 8). Izbobraževanje tako postane storitev, na katero vplivajo tržne zakonitosti in jo je enostavno treba tržiti. Kakovost je doseganje zastavljenih ciljev in se preverja s kontrolnimi mehanizmi ter kazalci kakovosti. Kakovost se pravzaprav kvantificira. Problema pri tem sta vsaj dva. Prvi je odmik od tradicije in vzvišenosti izobraževalnega poslanstva, za katerega tudi ob očitni nekakovosti ne veljajo nobena ekonomska

merila. Loftus (1996: 83), ravnatelj ene izmed izobraževalnih ustanov, praktik torej, opisuje svojo dilemo takole:

»Prvotno svoje šole nisem nameraval »tržiti«. Hotel sem le »izboljšati njen ugled«. Vendar sem ob študiju spoznal, da se do neke stopnje trži vsaka šola v tej deželi, čeprav to morda poimenujejo drugače – šolski odnosi s skupnostjo, informiranje javnosti ali komuniciranje s starši ... Če je šola ponosna na izobraževanje, ki ga ponuja, potem mora skupnost, ožja in širša, to spoznati.«

Kakovosti izobraževanja se ne da v celoti izmeriti.

Pravzaprav se tržimo nekako vsi in vsak dan, posebej če na to gledamo kot na proces menjave med udeleženci (Jančič, 1990). Problem nastane, ko takšna menjava postane neenakovredna. S tem smo spet pri kritičnem pristopu in razmerjih moči, pri katerih mora izobraževalna organizacija »žrtvovati« prav avtonomnost v oblikovanju načel kakovosti. Tu pridemo do drugega problema tržnega pogleda na izobraževanje. Bolj kot v katerikoli drugi dejavnosti so tu trg in konkurenca, »dobavitelji« in »porabniki«, skratka deležniki izobraževalnih organizacij, mnogoštevilni, nestalni in obenem niso jasno definirani. Izobraževalna organizacija tudi v tem pogledu ne more jasno oblikovati načel kvalitete, ker le težko razpozna tržne razmere, še manj pa vpliva nanje.

Te težave so še očitnejše, če izhajamo iz pogleda, po katerem kakovost pomeni ustreznost namenu. Utilitarističen pogled, funkcionalna definicija kakovosti kot nečesa, kar ni nekaj posebnega, elitnega, pa ne pomeni, kot nekateri zmotno mislijo, nečesa, kar je lahko doseči. Res je, da ne gre za ekskluzivnost, ampak lahko vsak izdelek ali storitev dosežeta svoj namen in sta že s tem kakovostna. Postavlja se namreč vprašanje (tudi Kump, 1995: 7), čigav namen je ocenjevanje ustreznosti in kako jo ocenjevati. Določanje namena in preverjanje ustreznosti sta navsezadnje lahko in bi celo morala biti predvsem stvar izobraževalne organizacije, vendar največkrat nista. Zato se najbrž ni treba bati prevlade tistega pomena ustreznosti namenu, ki ga z definicijo poslanstva opredeli sama izobraževalna institucija. Ta bi si to prej morala izboriti.

V praksi pa verjetno prevladuje ustreznost namenu, kot jo opredeli uporabnik. S tem ni

zožena samo avtonomnost izobraževalne organizacije, problem je tudi, kateremu izmed številnih »uporabnikov«, interesnih skupin ustreči. Nameni so zelo različni, včasih so med seboj celo konfliktni in nasprotni na podlagi večje ali manjše moči (Clark, 1996: 5). Vprašanje, kdo naj bi opredelil kakovost in kako naj bi jo ocenjevali, ostaja pri tem največkrat nerešeno. Izobraževalna organizacija ima samo dve možnosti – ali se izgubi v številnih zahtevah, namenih in poskusih, kako jim ustreči, ali pa se ukloni najmočnejšemu uporabniku. Ne eno ne drugo najbrž ne daje veliko možnosti za uveljavljanje resničnih načel kakovosti. Zato je toliko pomembneje, da si pri oblikovanju teh načel izbori ustrezno vlogo in skuša uresničevati koncept kvalitete kot transformacije udeleženca, to je njegovega izpopolnjevanja. O tem bomo v nadaljevanju še govorili.

ALI LAHKO KAKOVOST IZMERIMO?

Že pri preučevanju organizacijskega komuniciranja in poslovne etike sem spoznal, da se na deklarativni ravni najraje strinjamo, v praksi pa se, kadar smo za to seveda zainteresirani, izogibamo konceptov, katerih vložek, predvsem pa iztržek nista takoj in jasno izmerljiva. Pri tem se največkrat izkaže, da problem ni toliko merljivost sama, temveč bolj pripravljenost za implementacijo ustreznih meril.

Kakovosti v izobraževanju ne merimo z litri, ni pa rečeno, da je ni mogoče izmeriti. Če je pri tem kakšno vprašanje, je to, kako in kdo naj to naredi. Iz doslej povedanega je najbrž že razvidno, kakšen je naš, kritičen pogled do tega vidika kakovosti – ni sicer odklonilen, vendar s pomisleki o načinih in akterjih postavljanja meril in merjenja kakovosti. Tisto, kar stalno poudarjamo, je nekakšna politično-ekonomska degradacija izobraževalnih ustanov, utemeljena z močjo in dominacijo njihovih deležnikov.

Tradicionalni pristopi k merjenju kakovosti to pravzaprav kvantificirajo, čeprav poskušajo narediti tudi korak dlje. V »Quality of Education« (1995: 3) avtorji ugotavljajo, da je pogosto resnično izredno težko meriti ka-

kovost izobraževanja. Lahko merimo nekatere vidike, celotni koncept kvalitete pa moramo predvsem evalvirati. Evalvacija se pri tem razume kot proces, pri katerem je merjenje nekaterih vidikov le njen del. Razlikovati je treba med »outputom«, dosežki učencev oziroma udeležencev izobraževanja, ki se kažejo v znanju, spretnostih, vedenju in odnosih do stvarnosti – lahko jih izmerimo s testi, izpiti in podobnim, ter tistim, kar v angleščini izraža pojem »outcome«, kaže pa se v zunanjih učinkih učnih dosežkov – v kasnejših zmožnostih ljudi za delovanje v družbenem, kulturnem in ekonomskem okolju.

Tisto, na kar največkrat pozabljajo prav deležniki izobraževalnih organizacij, je prav slednje. Kar je resnično pomembno, ni »output« učnega procesa, kot ga je mogoče izmeriti neposredno med poučevanjem (učanjem) ali takoj po njem, ampak tisto, kar se bo na podlagi tega »razvilo« v prihodnosti s transformacijo udeležencev izobraževalnega procesa. »Kakovost ni trenutni cilj, ampak je kot potovanje.« (Quality of Education, 1995: 3) Vse drugo je kvantifikacija in samo to izobraževalnim organizacijam največkrat dopustijo. Če nočejo konfliktov, to tudi upoštevajo. Pri tem nočemo reči, da je to nepotrebno ali lahko – ugotavljanje splošne ravni znanja, stopnja izobrazbe, stroški, učinkovitost in produktivnost, vse to je izredno pomembno. Vendar to ni tisto, čemur pravimo poslanstvo izobraževalne organizacije, ampak prej nevarnost njene birokratizacije. Torej natanko to, kar ustreza administrativno-birokratskemu modelu ter paternalizmu deležnikov, z resnično kakovostjo pa nima prave zveze.

KDO OZIROMA KAJ NAJBOLJ OGROŽA KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU IN KAKO?

Ta del prispevka je že zaradi izbranega pristopa k razlagi uveljavljanja kakovosti v izobraževanju in temu ustreznega vprašanja glede njegovega pomena za gotovo osrednji, čeprav po obsegu mnogo krajši od drugih. Bolj ko namreč zaokrožamo našo »kritično« slikanje kakovosti, ugotavljamo, da smo na nekatera vprašanja že odgovorili in odločneje ter izčrpeje lahko odgovorimo na preostala. Tudi na vprašanje iz naslova tega poglavja. Najprej lahko poudarimo, da kakovost, kolikor je že

je v izobraževanju, nima nobenega jamstva, da bo tam tudi ostala ali da je bo same po sebi čedalje več. Nasprotno, kakovost je na stalni preizkušnji in tako, kot je pomembno sodelovati pri oblikovanju njenih načel, kot je pomembno njeno uveljavljanje, tako ali pa še bolj je pomembno njeno ohranjanje, potrjevanje.

Problem izobraževanja odraslih je, če si priznamo ali ne, še vedno njegova marginalnost in pomanjkanje politične podpore. Enostavno povedano, problem je pomanjkanje (politične) moči. To ni tarnanje, ampak zavedanje stanja, katerega posledica je grožnja kakovosti, v okoljih in pri samih izobraževalcih. Prvi so grožnja zaradi svoje moči oziroma poskusov usmeriti tok kakovosti v skladu z njihovimi interesi ter potrebami, drugi pa zaradi njihove premoči, kar slej ali prej vodi vsaj v brezbriznost glede kakovosti izobraževanja oziroma avtonomnosti pri določanju njenih determinant.

Glasser (1993: 13) nam lepo predstavi interni in eksterni vidik vplivanja na kakovost, pri čemer prvega vidi predvsem v težavah vodstev izobraževalnih organizacij pri prehodu iz avtokratskega ukazovanja na participativno vodenje, eksterni vidik pa slikovito, vendar kritično, predstavi takole:

»Tako kot v tem trenutku delujejo tradicionalne šole, učitelj v njih ne more biti obravnavan kot profesionallec. Vsakdo, uradniki, šolski sveti, vladne institucije, zakonodaja in razni uradi, vsi si jemljejo pravico učiteljem pripovedovati, kaj bi želeli imeti, kako to narediti in kako je to vrednoteno. Ni poklica, ki bi bolj zahteval popolnega profesionalca, kot to zahteva učiteljski poklic. Vendar tudi ni poklica, v katerem bi se ljudem bolj onemogočalo to tudi biti.«

Da to za uveljavljanje zares kakovostnega izobraževanja ni ravno spodbudno, najbrž ni treba posebej razlagati. Vprašanje je, če se lahko uveljavi vsaj kakovost po funkcionalnejših merilih, ki smo jih že omenjali in pri katerih sta v ospredju uporabnik in stroški. Prav zadnje oziroma ekonomistični pristop h kvaliteti je lahko poleg političnega pritiska druga grožnja kakovosti. Ob vsem spoštovanju varčevanja in zmanjševanja stroškov je vendarle treba povedati, da kakovost stane. Stanejo manjše učne skupine, moderne metode, novi pristopi, nazornost in vse, kar bi še radi vpeljali kot kakovost. Zmanjševati stroške, a ne v škodo kakovosti, je nemogoče,

zmanjševati kakovost, da bi s tem prihranili pri stroških, pa je za gotovo kratkovidno dejanje, ki se v določeni fazi izkaže kot zelo druga rešitev.

Idej, ustreznih temu gledanju, seveda nikoli ne zmanjka – zmanjševanje plač, povečevanje števila učencev na učitelja, povečanje učne obveznosti, omejevanje strokovne samostojnosti in paternalizem države itd. Izobraževanje odraslih je tu posebno poglavje in je čedalje bolj prepuščeno trgu. Z njim pa smo spet pri ekonomiji in politiki, razmerju moči in dominaciji. Ni treba biti kritični teoretik, da bi si umišljali kaj takega. V OECD (1995: 187) priznavajo:

»Razmerja vplivov se lahko pojavljajo tako znotraj organizacij kot tudi med organizacijami in okoljem. Morda se najbolj izrazita raba vplivov pojavlja v »zakulisju« in njegovih manipulacijah, ki določajo, katere stvari je treba obelodaniti in katere prikriti. Bacharach in Baratz (1962) trdita, da v bistvu obstajata dva »obrazca« moči – eden manifesten v političnem konfliktu in njegovi razrešitvi, drugi pa izražen prikrito skozi zmožnosti interesov moči, da omejijo obseg odločanja na relativno »varne« zadeve.«

Pri tem izogibanje konfliktom, torej tudi uveljavljanje svojih načel kakovosti, postane stalna usmeritev šolske administracije. Ta si s tem seveda refleksno omeji obseg avtonomnosti svojih odločitev, saj vsak poskus prestopiti nevidne meje moči pomeni grožnjo izobraževalni organizaciji sami. To tudi najbolj ogroža kakovost izobraževanja. V našem okolju, v katerem liberalizem v izobraževanju odraslih še zdaleč ni nekaj preteklega (Mason in Randell, 1995: 215), je ta grožnja še večja.

ALI LAHKO POVEČAMO KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU?

Kakovost v izobraževanju seveda lahko povečamo, to je mogoče tudi v izobraževanju odraslih. Pri tem pa se spet pojavljajo številna vprašanja – kdo, v kateri smeri, za kakšno ceno itd. Kar je za nas posebej pomembno, smo že nekajkrat omenili – izobraževalci odraslih moramo predvsem zagotoviti aktivnejšo vlogo pri oblikovanju načel kakovosti. Postati je treba kompozitor, dirigent, in ne le izvajalec. To pa ni tako lahko in kljub pozivom k spre-

membam nam je tu kritični pristop s svojo radikalnostjo še najmanj v oporo. Izobraževalci odraslih si neposrednega merjenja moči (še) ne morejo privoščiti. Johannes F. Hartkemyer (1995: 33), direktor ene izmed nemških šol, je morebitne posledice v zvezi s tem ponazoril takole:

»Riba mora dobro poznati okolje, v katerem se giblje. Če tega ne upošteva, je mrtva riba in jo bo enostavno odplavilo. Kam, o tem odloča tok.«

Mi pa bi vendarle radi plavali, s tokom sicer, a vseeno po svojih načelih kakovosti. Za to pa potrebujemo marsikaj – delovne razmere, dodatno izobraževanje, pomoč strokovnjakov pri uvajanju novih metod in tehnologij, navsezadnje tudi lastno pripravljenost za sprejemanje vsega tega. Vendar potrebujemo predvsem (politično) podporo okolja, v katerem delujemo. Za to pa je treba biti spretnejši in občutljivejši na znamenja iz okolja, kot je v svoji premočrtnosti kritični pristop. Prav zaradi tega je marginalen in obsojen na akademske okvire, ne pa zaradi analize stanja. Za večjo avtonomnost stroke je pač potrebna tudi manipulacija, politični utilitarizem, lobiranje.

»Izobraževanje odraslih je politična aktivnost, zato potrebujemo močan izobraževalni lobi,« je neposreden Brendan Evans (1987). Drugače so zaman takšne ali drugačne definicije kakovosti, o katerih se je navsezadnje celo mogoče sporazumeti, če se ne moremo sporazumeti glede prakse. Da ne bomo le agresivni politiki, kot recimo diplomati, vzrokov za takšno ali drugačno stanje in tudi izhodov iz njega ne moremo iskati le v izobraževanju. Potrebna je skupna, usklajena akcija z različnimi udeleženi stranmi.

Vendar je njeno udejanjanje utopija, če nam ne uspe dokazati, da za to nismo zainteresirani samo mi, ampak vsi sodelujoči. Zakaj bi sicer močnejša stran privolila v menjavo, pri kateri dobi manj, kot pa daje. Včasih se zdi, da kot stroka zaradi partikularnih interesov tega niti nismo zmožni. Kljub temu Shaeffer (1994: 2) verjame, da se da tega celo naučiti, in razčleni načine in načela, ki lahko premostijo ovire pri uveljavljanju avtonomnih načel kakovosti. Partnerstvo in participacija mu

pomenita izziv izobraževalni stroki. Da bi se ta nanju pozitivno odzvala, je po njegovem treba preseči golo retoriko in se zares vključiti v participacijske in kolaborativne procese na vseh ravneh sistema – z večjo intenzivnostjo pri sprejemanju znamenj iz okolja, večjo fleksibilnostjo in pripravljenostjo za partnerstvo itd. Z vsem tem se sicer lahko strinjamo – če bo dovolj proaktivno, celo agresivno, in ne le pasivno spremljanje dogajanja. Le tako namreč ne bodo o tem, kaj je kakovost v izobraževanju, še naprej odločali drugi. Tisto, kar pravzaprav predlagamo, je neke vrste »tiha revolucija« v izobraževanju (OECD, 1992: 101). Talcott Parsons (Hunt, 1985: 67), sicer funkcionalist, celo meni, da je revolucija v izobraževanju prav tako pomembna kot industrijska revolucija ali uveljavljanje demokracije. Zmanjšuje namreč vpliv in pomen trga ter birokratskih organizacij. Če je res tako, potem je vsekakor dobrodošla. Nikakor pa se ne bo kakovost v izobraževanju, čeprav še tako lepo opredeljena, zgodila sama od sebe. Taka, kot jo želimo sami, ni ne aksiom ne konstanta, niti nekaj, kar nam vnaprej pripada. Zanj se je treba trdo pogajati (Evans, 1987: 233) z vsemi, ki so kakorkoli udeleženi v izobraževanju. To je tisto, kar največkrat manjka kritičnemu pristopu in nam samim, ko se lotevamo uveljavljanja kakovosti v izobraževanju. In če je bil začetni citat izziv za obe strani, naj bo končni spodbuda. Spomnimo se Johna Masfielda:

*»Da bi ta svet prebudil, ga vsega iz postelj spravil,
umil, oblekel, nahranil in ogrel,
ga k delu spremil in spet k počitku del,
verjemi, Saul, za to je treba mnogo, mnogo truda.«*

Morda se vseeno splača poskusiti. Druge poti navsezadnje niti nimamo.

LITERATURA

Apple, W: Michael (1985): Education and Power, Ark Paperbacks, Routledge & Kegan, Boston, London and Henley.
(1995): Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
Berlogar, Janko (1996): Organizacijsko komuniciranje: moč in nemoč kritičnega pristopa, v Teorija in praksa, 4/1996, 604 – 614, FDV, Ljubljana.

Berlogar, Janko (1997): Education of Employees and Business Social Responsibility: The Question of Political Utilitarianism, prispevek za mednarodno konferenco Lifelong Learning: Rhetoric, Reality & Public Policy, University of Surrey, Guildford, England.

Clark, Frances (1996): Leadership for Quality: Strategies for Action, McGraw-Hill, London, New York idr.

Cervero, M. Ronald, Arthur L. Wilson (1994): Planning Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests, Jossey – Bass Publishers, San Francisco.

Davidson, S. Howard (1995): Making Needs: Toward a Historical Sociology of Needs in Adult and Continuing Education, v Adult Education Quarterly, 4/95, 183–196.

Evans, Brendan (1987): Radical Adult Education: A Political Critique, Croom Helm, London, New York, Sydney.

Freedman, Leonard (1987): Quality in Continuing Education: Principles, Practices, and Standards for Colleges and Universities, Josey-Bass Publishers, San Francisco, London.

Glasser, William (1993): The Quality School Teacher: A Companion Volume to The Quality School, Harper Perennial, New York.

Griffin, Colin (1991): A Critical Perspective on Sociology and Adult Education, v John M. Peters, Peter Jarvis and Associates, Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study, 259-277, Jossey – Bass Publishers, San Francisco, Oxford.

Hartkemeyr, F. Johannes (1995): Qualit(t), Marketing, Organisationsentwicklung: Kritische Bemerkungen zur Modernisierungsdiskussion, v P(d Extra, M(rz 1995, 25-33.

Jančič, Zlatko (1990): Marketing – strategija menjave, Knjižnica SM Univerze, Ljubljana.

Jarvis, Peter (1987): Adult Learning in the Social Context, Croom Helm, London, New York, Sydney.

Kump, Sonja (1996): Sistemi za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju, Inštitut za družbene vede, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.

Loftus, John (1996): Enhancing the image of a first school in the immediate and wider community, v Pamela Lomax, ed., Quality Management in Education, 83-95, Routledge, London.

Lomax, Pamela, Jack Whitehead, Moyra Evans (1996): Contributing to an epistemology of quality management practice, v Pamela Lomax, ed., Quality Management in Education, 1-17, Routledge, London.

Mason, Robb, Shirley Randell (1995): Adult education, politics, rights and privilege, v Australian Journal of Adult and Community Education, 3/95, 211-217.

OECD (1992): High-Quality Education and Training for All, Publications Service, Paris.

OECD (1995): Measuring the Quality of Schools, Centre for Educational Research and Innovation, Publications Service, Paris.

(1995): Quality of Education, Discussion Papers on Education, No.1, May 1995, Education International.

Shaeffer, Sheldon (1994): Partnership and Participation in Basic Education, A training course for educational planners and managers, Module One: Participatory approaches to educational change, UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris.

Svetlik, Ivan (1997): Sredi kurikularne preнове, v Andreja Barle Lakota, Katra Bergant, ur., Kurikularna prenova, Zbornik, 7-21, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana.