

Mag. Tanja  
Možina in  
Sonja  
Klemenčič  
Andragoški  
center Slovenije

# SAMOEVALVACIJA KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH – I. del

*Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje  
– POKI*

## POVZETEK

Članek je prvi v vrsti prispevkov o vprašanih kakovosti izobraževanja odraslih in modelu **POKI** (*Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje*), ki ga je razvil Andragoški center Slovenije in se v praksi uporablja od leta 2001. Model kot temeljno metodo za presojanje kakovosti opredeljuje samoevalvacijo, izhaja pa iz načel celostnega obvladovanja kakovosti (*Total quality management – TQM*). V omrežju tistih, ki izobražujejo odrasle, se je model precej uveljavil. Petletno obdobje uporabe modela je čas, da se opravi temeljitejši razmislek o modelu in njegovih učinkih. V prvem prispevku so tako predstavljena izhodišča, ki so usmerjala nastanek modela POKI, njegove temeljne konceptualne značilnosti in proces uporabe modela v izobraževalni organizaciji.

**Ključne besede:** kakovost, izobraževanje odraslih, metoda

Kakovost je postala eden od osrednjih pojmov sodobnega življenja. Dobiva univerzalna pomen in naravo, kar pomeni, da preprosto ni več področja, na katerem premislek o kakovosti ne bi bil pomemben. To velja tudi za izobraževanje, mogoče zanj še posebno. Motivacija za kakovost je v moderni družbi samo v končni konsekvenci vezana na njeno temeljno usmerjenost k nenehnemu napredku, višji storilnosti, iskanju novih rešitev, novih izdelkov in hitrejših korakov v tekmovalnem duhu modernih družb. Kakovost je v teh procesih iskanja možnosti nenehnega razvoja in napredka hkrati spodbuda in ovira. Ovira predvsem takrat, ko

nerereflektirana težnja po stalnem napredku zaradi fenomena negativne dialektike ogroža kakovost razvoja, to je, ko se učinki razvoja na fizično in socialno okolje kažejo v globalnem poslabševanju razmer človeškega bivanja (Medveš, 2000).

V Sloveniji se v omrežju izobraževanja odraslih za presojanje procesov izobraževanja odraslih in njegovih učinkov v zadnjih petih letih razmeroma pogosto uporablja samoevalvacija kot metoda, ki naj bi odgovorila na ta vprašanja na ravni izobraževalne organizacije. Uporabo samoevalvacije je sprožil Andragoški center Slovenije (ACS) in v sklopu projekta *Ponudimo odraslim ka-*

*kovostno izobraževanje* – *POKI* razvil model samoevalvacije z enakim imenom, prilagojen slovenskemu omrežju izobraževanja odraslih. Model se je razvijal od leta 1999, prvič pa smo ga v izobraževanje odraslih ob podpori Ministrstva za šolstvo in šport vpeljali leta 2001.

Pet let uporabe modela *POKI* zahteva kakovostno strokovno refleksijo o tem, kako se je v teh petih letih razvijal od temeljnih konceptualnih izhodišč in ciljev do uresničevanja v izobraževanju odraslih. Kaj se je v modelu *POKI* v teh petih letih izkazalo za dobro in bi kazalo ohraniti v prihodnje? Kaj je takšnega, kar je bilo načrtovano, pa se je v praksi pokazalo za premalo uporabno in učinkovito? Kateri so temeljni razvojni izzivi? Kam bomo v prihodnje usmerili razvoj notranjega in zunanjega presojanja in razvijanja kakovosti na ravni izobraževalne organizacije za odrasle? Da bi predstavili odgovore na ta vprašanja, smo pripravili več strokovnih prispevkov. V prvem predstavljamo temeljna izhodišča, ki so usmerjala nastanek modela *POKI*, njegove temeljne konceptualne značilnosti in proces uporabe modela v izobraževalni organizaciji.

Pri opazovanju samega razvoja projekta *POKI* je treba poseči precej v preteklost, saj lahko rečemo, da so bila prva »razvojna semena« posejana v začetku devetdesetih let. K temu so veliko pripomogle tudi nove družbeno-politične razmere, v katerih smo se v Sloveniji znašli v tistem času.

Izobraževanje odraslih v Sloveniji sta v začetku 90-ih let zaznamovala predvsem dva pojava:

- razmeroma hitra ekspanzija ponudbe novih izobraževalnih programov, metod in oblik izobraževanja odraslih pa tudi ponudnikov teh storitev; vse to je spremljalo nastanek razmeroma hitro spreminjajočega se trga izobraževalnih storitev, ki je imel in ima tudi dandanes tako pozitivne kot negativne posledice;

- povečana pričakovanja in potrebe države ter delodajalcev po tem, da bo izobraževanje odraslih ustrezno zapolnilo ugotovljeni izobrazbeni primanjkljaj, tako kvantitativno kot kvalitativno, s čimer bi povečali svoje konkurenčne prednosti v evropskem in svetovnem merilu.

Nastala je potreba, da se vsa dogajanja in na nacionalni ravni sproženi ukrepi ter učinki, ki so jih ta dogajanja spodbudila, podkrepijo

z načrtno skrbjo za kakovost izobraževanja odraslih. V ta namen so bili sprejeti normativni akti, ki določajo minimalne standarde kakovosti v izobraževanju odraslih, vpeljana je bilo občasno spremljanje kakovosti javnoveljavnih programov v izobraževanju odraslih in kakovosti nacionalnih projektov, ki posegajo v izobraževanje odraslih. Izpeljane so bile poglobljene evalvacije nacionalnih ukrepov za povečano vključevanje odraslih v izobraževanje, načrtno in bistveno več se odtlej vlaga v dopolnilno usposabljanje osebja, ki dela v izobraževanju odraslih, zlasti v poklicnem in strokovnem.

Ob sicer intenzivnem razvoju in vpeljevanju različnih ukrepov, ki so posredno ali neposredno povečali tudi skrb za kakovost, pa je prav vstopanje Slovenije v Evropsko unijo sprožilo nova vprašanja. Za nadaljnji razvoj Slovenije je namreč postalo najpomembnejše, da si bodo naši državljani pridobili znanje, sposobnosti in spretnosti,

*Sredi 90-ih let zagnamo v Sloveniji ekspanzijo ponudbe izobraževanja odraslih.*

Ali je izobraževanje odraslih v Sloveniji res na dovolj visoki kakovostni ravni, da si z njegovo pomočjo Slovenija lahko zagotovi izobražene in kompetentne posameznike, ki bodo dejavni v vsakdanjem življenju in delu ter bodo pripomogli k razvoju Slovenije, njeni blaginji in konkurenčnosti v mednarodni areni?

s katerimi se bodo lahko merili na evropskem trgu dela ter sodelovali v evropskih tokovih mobilnosti. Ob že omenjeni obsežni in hitri ekspanziji ponudbe izobraževanja odraslih in že vpeljanih ukrepov so se znova odprla vprašanja o resnični kakovosti našega izobraževalnega sistema in izobraževanja odraslih v njem v novih evropskih razmerah.

V zadnjih letih je Slovenija sodelovala pri različnih mednarodnih raziskavah in to nam je omogočilo, da smo si v primerjavah z

*Modeli kakovosti v gospodarstvu niso neposredno prenosljivi v izobraževanje odraslih.*

drugimi pridobili kar dober vpogled v kakovost našega izobraževalnega sistema. Mnogi dosežki so pokazali, da smo na nekaterih točkah uspešni in se lahko kosamo z dosežki razvitih držav Evropske unije. To je seveda dobro in potrjuje pravilnost nekaterih strateških odločitev, ki so

vodile procese normativnega preoblikovanja vzgojno-izobraževalnega sistema in t. i. kurikularne prenove. Ne kaže pa si zatiskati oči ob nekaterih izidih, ki so pokazali, da kakovost vendarle ni vedno takšna, kot bi si želeli. Če se omejimo samo na izobraževanje odraslih, ne moremo mimo izsledkov, ki jih je Slovenija dobila z mednarodno raziskavo o pismenosti odraslih;<sup>1</sup> ti niso zavirljivi in kažejo, da bi bilo treba storiti več za izboljšanje kakovosti izobraževanja odraslih. Precej obsežne analize o razvitosti sistema izobraževanja odraslih smo opravili tudi v okviru nekaterih nacionalnih raziskav; pokazalo se je, da izobraževanje odraslih ne dosega vedno zastavljenih standardov in ciljev.

Prav taki dogodki in informacije so pripeljali do spoznanja, da je treba poleg že omenjenih ukrepov razviti in v prakso izobraževanja odraslih vpeljati dodatne dejavnosti, ki bodo spodbudile še večjo skrb za kakovostno delo. Če so po eni strani izidi o pismenosti

odraslih, dobljeni pred nekaj leti, za Slovenijo pomenili nerazveseljivo presenečenje, pa po drugi strani lahko rečemo, da je prav ta »streznitev« prinesla nove razvojne spodbude kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji.

Tega smo se tudi v Sloveniji zelo hitro zavedeli in začeli še načrtneje snovati različne strokovne podlage ter jih postopno združevati v celostno strategijo razvoja kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji.

Eden izmed prvih razmislekov je bil, kaj bi izobraževalnim organizacijam najbolj pomagalo pri njihovem ukrepanju za razvoj kakovosti. Preverjali smo, ali imajo ustrezna sredstva, postopke in znanje, s katerimi si lahko pomagajo pri pridobivanju kakovostnih podatkov in informacij o tem, kako dobri so, ter pri iskanju boljših rešitev in postopkov. V omrežju izobraževanja odraslih so bili tisti čas nekajkrat uporabljeni ISO standardi, drugi mednarodno znani modeli za presojanje kakovosti pa ne. Ugotovili smo, da so modeli, ki se uporabljajo v gospodarstvu, povsem neprilagojeni za uporabo v izobraževanju odraslih in da je treba pripraviti nekaj, kar bo res merilo kakovosti izobraževanja odraslih v razmerah, kakršne so v Sloveniji. Odločili smo se, da bomo skušali tiste, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, spodbuditi k uporabi samoevalvacije kot sredstva za presojanje ravni kakovosti, ki jo dosežajo, ter kot izhodišča za načrtovanje in vpeljevanje sprememb in novosti. Temeljne razloge za tako odločitev smo videli v naslednjem:

- V zadnjih letih smo, tako kot v drugih razvitih evropskih državah, tudi v Sloveniji pričala postopnemu vpeljevanju decentralizacije izobraževanja. Pomemben del odločanja o posameznih rešitvah se prenaša na nižje ravni, na raven izobraževalne organizacije ali celo učitelja. Izobraževalne organizacije tako pridobivajo večjo avtonomijo pri odločanju,

sorazmerno s tem pa se povečuje njihova odgovornost za kakovost izobraževalnih storitev. Tako zaradi svojega preživetja na vedno konkurenčnejšem izobraževalnem trgu kot tudi zaradi izkazovanja odgovornosti za kakovost lastnih izobraževalnih storitev se izobraževalne organizacije vedno bolj sprašujejo, kakšna je kakovost njihovega dela in kako bi jo še povečale. Načrtno presojanje in razvijanje kakovosti pa je hkrati tisto, kar politiki, financerji, predvsem pa gospodarstvo in drugi uporabniki pričakujejo od posameznih izvajalcev, zato ni čudno, da je v vse več državah sistematična skrb za lastno kakovost izobraževalne organizacije uzakonjena. Naš razmislek je bil povezan s poznavanjem razmer, da izobraževalne organizacije premalo poznajo načine, kako oblikovati lastne strategije za zagotavljanje kakovosti in kako to sistematično razvijati v praksi, da bi tako lahko uresničevali odgovornost, ki jim jo nalagajo procesi decentralizacije in s tem povečane avtonomnosti.

- Poleg odgovornosti za kakovost, ki jo ima izobraževalna organizacija navzven (do udeležencev, izobraževalnih oblasti, socialnih partnerjev), je naslednji razlog povezan bolj s kakovostjo notranjih procesov odločanja. Pogoste spremembe, s katerimi smo soočeni kot izobraževalci odraslih, nas namreč danes veliko bolj kakor v preteklosti postavljajo pred nove razvojne izzive in opozarjajo, da je odločitve treba hitro sprejemati. S tem so povezana manjša ali večja tveganja. Odgovorni za izobraževanje odraslih v izobraževalnih organizacijah morajo tako pogosto presojeti različne možnosti in se odločiti za najboljše rešitve. Da bi odločanje o razvoju potekalo na podlagi argumentov in dejstev, se v Evropi, v zadnjem času pa z različnimi projekti tudi v Sloveniji, vedno bolj uveljavljajo načela celostnega

obvladovanja kakovosti (*Total quality management – TQM*). To v izobraževalno organizacijo vpeljuje načrtnost pri presojanju različnih dejavnikov kakovosti, pri tem pa je prav metoda samoevalvacije lahko koristen pripomoček pri sprejemanju najpomembnejših menedžerskih odločitev. Želeli smo, da se ta prijem bolj uveljavi tudi v omrežju izobraževanja odraslih.

- Pri tej odločitvi so nam pomagala tudi strokovna spoznanja, ki že prevladujejo v Evropi, saj je načelo samoevalvacije, dopolnjeno z ustreznimi sistemi zunanjskega presojanja kakovosti, opredeljeno kot najprimernejši model za doseganje želenih standardov kakovosti v izobraževanju tudi na evropski ravni.<sup>2</sup> Sočasno je tudi v Sloveniji nastajal projekt *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti*, ki se je osredotočil predvsem na izobraževanje otrok in mladine in je prav tako v ospredje postavil samoevalvacijo.
- Razmislek o spodbujanju samoevalvacije je izhajal tudi iz vprašanja, ali bi bilo zaradi ciljev, ki smo jih želeli doseči, torej zaradi izboljšanja kakovosti izobraževanja odraslih, primerno spodbuditi notranje ali zunanje presojanje kakovosti. Čeprav tudi sami menimo, da je potrebno oboje, pa se nam je zdelo, da je bilo v tistem času, ko smo o tem razmišljali, treba najprej nekaj narediti za vpeljavo notranje presoje kakovosti. Na eni strani zato, ker so bile nekatere sestavine zunanjskega presojanja že vpeljane, čeprav nepovezano (npr. vpis v razvid izobraževalnih organizacij, šolska inšpekcija, zunanje preverjanje znanja na maturi), notranje presojanje kakovosti pa sploh ni bilo razvito. Na drugi strani se nam je zdelo, da bo tak prijem za izvajalce prijaznejši in bolj motivacijski: sami

*Izobraževalne organizacije morajo oblikovati lastne strategije za zagotavljanje kakovosti.*

si bodo določali standarde kakovosti, ki jih želijo dosegati, sami jih bodo preverjali in se na podlagi izidov odločali, kako bodo ukrepali. Ob tem procesu si bodo pridobili precej znanja o načrtovanju in izpeljevanju lastne strategije kakovosti. Tako bodo bolj strokovno usposobljeni, ko bodo v sistem izobraževanja vpeljane še druge sestavine zunanjega presojanja kakovosti.

- Omenili smo že motivacijo za sistematično delo pri razvijanju kakovosti. Morebiti bi kdo utegnil tezo, da je za resnično izboljšanje kakovosti potrebna dobra motivacija, zavrnuti z utemeljitvijo, da izobraževalni trg izloča nekakovostno delo; če ga ne odstrani, pa poseže vsaj v javno omrežje država s svojimi ukrepi. Natančno opazovanje dogajanja v izobraževalnih omrežjih pa kaže, da to le deloma drži (ne samo za odrasle). Ker so interesi uporabnikov (udeležencev izobraževanja, financerjev) zelo različni, včasih tudi taki, ki s kakovostjo nimajo prav razčiščenih pojmov, je mogoče, da na izobraževalnem trgu (tudi javnem) preživijo celo organizacije z nižjo ravniyo kakovosti. Zunanje preverjanje kakovosti lahko nekoliko spodbudi gibanje za kakovostno delo, a le, če je podprto z notranjo motivacijo vsakega posameznika v sistemu in vsake izobraževalne organizacije. Zunanje presojanje kakovosti namreč pogosto spremlja tudi strah pred tistim, ki od zunaj preverja procese in njihove učinke. To sproža različne obrambne mehanizme in »Potjokinove vasi«, zlasti takrat, ko namen, cilji in strategije kakovostnega razvoja predtem niso bili premišljeni. Resnično notranjo motivacijo za razvoj kakovosti pa po našem mnenju lažje začnemo ustvarjati s prijemi, ki so do izvajalcev prijaznejši in imajo hkrati

*Izobraževalni trg sam izloča nekakovostno delo.*

tivacija, zavrnuti z utemeljitvijo, da izobraževalni trg izloča nekakovostno delo; če ga ne odstrani, pa poseže vsaj v javno omrežje država s svojimi ukrepi. Natančno opazovanje

dogajanja v izobraževalnih omrežjih pa kaže, da to le deloma drži (ne samo za odrasle). Ker so interesi uporabnikov (udeležencev izobraževanja, financerjev) zelo različni, včasih tudi taki, ki s kakovostjo nimajo prav razčiščenih pojmov, je mogoče, da na izobraževalnem trgu (tudi javnem) preživijo celo organizacije z nižjo ravniyo kakovosti. Zunanje preverjanje kakovosti lahko nekoliko spodbudi gibanje za kakovostno delo, a le, če je podprto z notranjo motivacijo vsakega posameznika v sistemu in vsake izobraževalne organizacije. Zunanje presojanje kakovosti namreč pogosto spremlja tudi strah pred tistim, ki od zunaj preverja procese in njihove učinke. To sproža različne obrambne mehanizme in »Potjokinove vasi«, zlasti takrat, ko namen, cilji in strategije kakovostnega razvoja predtem niso bili premišljeni. Resnično notranjo motivacijo za razvoj kakovosti pa po našem mnenju lažje začnemo ustvarjati s prijemi, ki so do izvajalcev prijaznejši in imajo hkrati

pomembno podporno in svetovalno vlogo. Samoevalvacijo še vedno vidimo kot prijem, ki lahko zelo poveča motivacijo za načrtno delo pri razvijanju kakovosti.

- Prednost samoevalvacije smo videli tudi v tem, da jo opravljajo tisti, ki neki program ali proces najbolje poznajo, saj so njegovi ustvarjalci in zato tudi dobro vedo, kje so kritične točke kakovosti. Samoevalvacije lahko potekajo dokaj pogosto (ali stalno), zunanje evalvacije pa so omejene zaradi kadrovskih in denarnih zmogljivosti. Izsledki samoevalvacij so hitro na voljo, to pa omogoča tudi hitro učinkovanje na vpeljevanje potrebnih sprememb.

Vedeli smo, da moramo izobraževalcem odraslih v Sloveniji, če želimo, da bodo pripravljene in sposobni več vlagati v spremljanje in izboljševanje kakovosti svojega dela z uporabo samoevalvacije, pomagati pri razvijanju ustreznih pripomočkov in sredstev za uporabo v teh procesih. Hkrati je treba v izobraževanje odraslih v Sloveniji pripeljati več znanja, povezanega s procesi kakovosti in samoevalvacije. Odločili smo se, da bomo v ta namen razvili poseben model samoevalvacije, poimenovali smo ga model za presojanje in razvijanje kakovosti *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI*. In to, da bomo model oblikovali skupaj z njegovimi uporabniki, smo mislili zares: veliko rešitev v modelu smo zasnovali samo v začetni obliki, dokončno pa smo ga izoblikovali takrat, ko smo se o njih pogovorili z uporabniki in so ti posamezne rešitve preskusili v praksi. Vsako leto, ko model uporabljamo, mu dodamo različne novosti, ki so nastale na pobudo uporabnikov ali ob našem opazovanju, kaj se dogaja v praksi. Zato tudi govorimo o modelu s prepričanjem in zaupanjem, ki se je potrdilo na podlagi dolgotrajnega študija, teorije, preskušanja v praksi in sodelovalnega ustvarjanja modela skupaj z uporabniki.

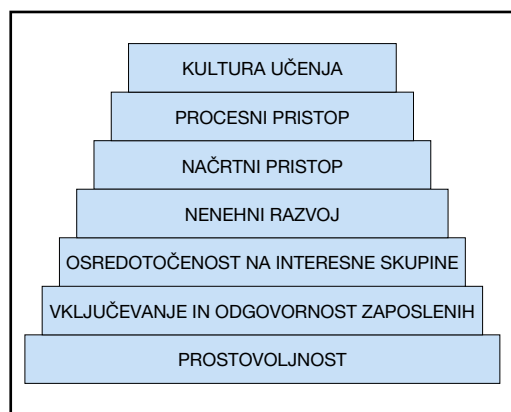
## MODEL ZA PRESOJANJE IN RAZVIJANJE KAKOVOSTI POKI GRADNIKI ODLIČNOSTI – KONCEPTUALNA IZHODIŠČA

Tako kot večina v Evropi najbolj uveljavljenih modelov za presojanje kakovosti tudi model *POKI* v svojem izhodišču temelji na filozofiji celostnega upravljanja kakovosti. S tem se odmika od tradicionalnih konceptov kakovosti, ki so temeljili na končnem nadziranju kakovosti, ter se bolj približuje menedžerskim načinom vodenja organizacije. Ti so osredotočeni na kakovost, zasnovani na participaciji (sodelovanju) vseh zaposlenih v organizaciji in ustvarjanju omrežij z zunanjimi interesnimi skupinami ter usmerjeni v dolgoročen uspeh organizacije, ki pomeni zadovoljstvo notranjih in zunanjih interesnih skupin, blaginjo zaposlenih in širše družbe. Upoštevač takšen prijem je bil tudi model *POKI* konceptualno zasnovan na temeljnih gradnikih odličnosti. Gre za konceptualna (lahko bi jih imenovali tudi vrednotna) izhodišča, ki jih z različnimi dejavnostmi spodbujamo pri uporabi modela *POKI*.

### PROSTOVOLJNOST

Odločitev za uporabo modela *POKI* v

**Slika 1: Gradniki odličnosti v modelu *POKI***



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

### VKLJUČEVANJE IN ODGOVORNOST ZAPOSLENIH

Izkušnje kažejo, da so modeli kakovosti, ki temeljijo na metodi samoevalvacije in so usmerjeni v razvoj, uspešnejši, če jih podpira vodstvo, hkrati pa pri njihovem uresničevanju zavzeto sodelujejo učitelji in drugo osebje, ki se v izobraževalni organizaciji ukvarja z odraslimi. Prav zato so posamezni koraki pri uporabi modela *POKI* zasnovani tako, da spodbujajo sodelovanje vseh zaposlenih. Ena izmed temeljnih sprememb v razmišljanju zaposlenih, ki jih je pri načrtni skrbi in delu za razvoj kakovosti treba doseči, je spoznanje vsakega posameznika, da mora tudi on skrbeti za izboljšanje kakovosti. Le tako se lahko razvija kultura, ki spodbuja krepitev zaposlenih.

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

Kot je poudarjal Edvard Deming, se z miselnimi procesi, sproženimi s samoevalvacijo, porajajo nove zamisli, zato je pomembno, da zaposleni dejavno sodelujejo v tovrstnih procesih in se njihove zamisli upoštevajo pri vpeljevanju izboljšav kakovosti in inovacij (Deming, 1986).

*Samoevalvacijo mora podpirati vodstvo.*

## OSREDOTOČENOST NA POMEMBNE INTERESNE SKUPINE – ODRASLE UDELEŽENCE IN DRUGE INTERESNE SKUPINE

Pomembna naloga izobraževalne organizacije, ki sistematično skrbi za kakovost, mora biti poznavanje, razumevanje in zadovoljevanje potreb interesnih skupin, ki so jim namenjene izobraževalne storitve. Pri tem je treba upoštevati tako notranje kot zunanje interesne skupine. Eno izmed najpomembnejših konceptualnih izhodišč modela *POKI* je namreč relativno pojmovanje kakovosti. Osnova takšnega razmišljanja izhaja iz domneve, da je kakovost »interesno relativna« (Pirsig, 1974; Burrows, Harvey in Green, 1992; Kump, 1996). Poglobitev v poznavanje teh različnih interesnih skupin in meril, ki jih uporabljajo za presojo kakovosti, je pri iskanju odgovorov na filozofsko vprašanje o naravi kakovosti morda boljši prijem kakor tisti, ko merila kakovosti postavljamo v skladu z eno samo definicijo kakovosti (npr. tisto, ki jo prispeva strokovna javnost, ali tisto, ki jo definirajo financerji izobraževanja). Ne zato, ker to ni teoretično, temveč zato, ker ozavešča različne interesne skupine in jim priznava pravico, da imajo različne perspektive ter v skladu z njimi oblikujejo definicije kakovosti (Harvey in Green, 1992).

Pomen, ki ga različne interesne skupine pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti izobraževanja odraslih, se lahko med interesnimi skupinami in celo v isti skupini zelo razlikuje. Tudi v isti interesni skupini se lahko teža posameznega dejavnika zelo razlikuje. Zaradi tovrstnih razlik nastanejo med interesnimi skupinami včasih napetosti in celo spori. Naloga menedžmenta kakovosti je tako tudi v tem, da išče nove poti za odpravljanje tovrstnih napetosti in nasprotij ter razvija takšne načine soočanja različnih interesnih skupin, ki bodo spodbujali dialog

in razumevanje, da so razlike v pojmovanju kakovosti med različnimi skupinami legitimne in jih je torej treba upoštevati, obravnavati ter iskati soglasje tam, kjer je mogoče in potrebno.

## NAČELO NENEHNEGA RAZVOJA

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

## NAČRTEN PRIJEM – UPRAVLJANJE NA PODLAGI DEJSTEV IN UTEMELJITEV

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

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

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

## PROCESNI PRIJEM – OSREDOTOČENOST NA VZROKE IN POSLEDICE

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

## KULTURA UČENJA

Da bi bil model za samoevalvacijo izobraževalni organizaciji koristen in predvsem učinkovit pripomoček, je treba v njej ustvariti ustrezno ozračje, ki spodbuja kulturo učenja iz lastne prakse in nenehen razvoj. Spodbujati želimo rast izobraževalne organizacije kot učeče se organizacije, ki se razvija s sproščanjem svojih razvojnih zmožnosti. V model *POKI* smo tako vpeljali spoznanja sodobne evalvacijske teorije, ki govorijo o tem, da je »dobra samoevalvacija lahko že sama po sebi sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje in nove poglede

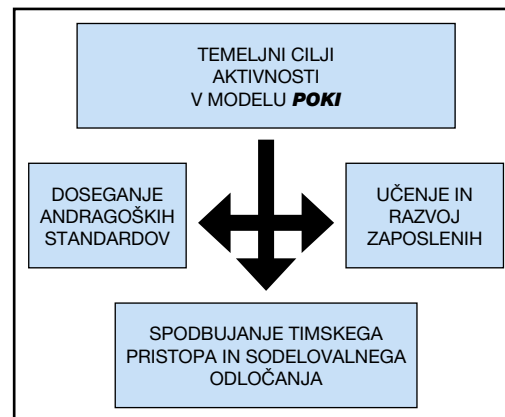
na določena vprašanja. Od njih zahteva, da se naučijo novih spretnosti in si pridobijo nove sposobnosti ter izboljšajo tiste, ki jih že imajo. Zato je samoevalvacija že sama po sebi oblika izobraževanja odraslih.« (Easton, 1997, str. 29)

*Evalvacija spodbudi kakovost nadaljnjega izobraževanja.*

## TEMELJNI CILJI UPORABE MODELA *POKI*

V osnovi modela *POKI* so postavljeni trije temeljni cilji:

1. Dejavnosti samoevalvacije, za katere se uporabi osebje, ki uporablja model *POKI*, so podlaga za načrtovanje in vpeljevanje (pravih!) izboljšav kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji; tako se z uporabo modela *POKI* ustvarja dodana vrednost kakovosti.
2. Ko zaposleni sodelujejo pri ugotavljanju in presojanju kakovosti svojega dela, to spodbuja procese samorefleksije in učenja iz lastne prakse. Izsledki samoevalvacije se lahko hitro in neposredno uporabijo za izboljšanje in razvoj lastne delovne prakse. Tako začnejo zaposleni dojemati evalvacijske metode kot praktične pripomočke z merljivimi izidi.
3. Model *POKI* je s svojimi sestavinami



Slika 2: Temeljni cilji modela *POKI*



oblikovan tako, da spodbuja razvoj timskega dela zaposlenih v izobraževalni organizaciji. Pri načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije ves čas sodelujejo zaposleni na različnih ravneh (vodstvo, strokovni delavci, učitelji, administrativno osebje idr.). Pri tem prevzemajo različne vloge: sodelujejo pri procesih, načrtujejo, izpeljujejo, odločajo. Dejavnosti samoevalvacije so tudi priložnost za razpravljanje o skupnih težavah v organizaciji, o dosežkih in potrebnih izboljšavah. Zaposleni v njih sodelujejo s svojimi mnenji in predlogi, to pa je hkrati podlaga za sodelovalno odločanje.

### **POKI IN METODA SAMOEVALVACIJE**

Model *POKI* temelji na metodi samoevalvacije. Gre za eno izmed bistvenih značilnosti modela, saj pomeni, da so vodstvo in osebje v izobraževalni organizaciji poglavitni pobudniki in nosilci vseh dejavnosti pri presojanju in razvijanju kakovosti. Sami odločajo:

- kdaj bodo izpeljevali samoevalvacijo,
- kaj bodo proučevali,
- kako bodo izbirali informacije o opazovanem pojavu,
- koga bodo pritegnili k presojanju,
- kakšna merila bodo uporabljali pri presojanju.

Hkrati to tudi pomeni, da zaposleni v izobraževalni organizaciji sami odločajo,

kako in za kakšne namene bodo uporabili izsledke samoevalvacije.

### **PODROČJA IN KAZALNIKI KAKOVOSTI V MODELU POKI**

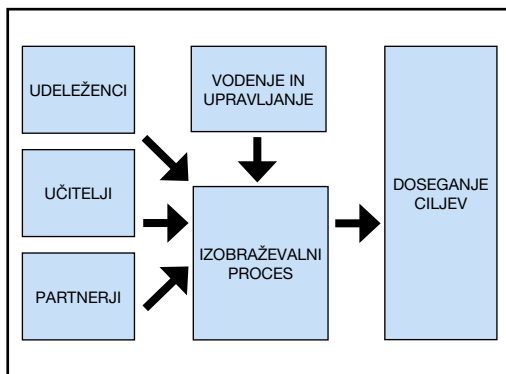
Preden smo začeli razvijati model *POKI*, smo opravili precej raziskovanja in primerjalnih analiz različnih modelov, ki se uporabljajo v Evropi v izobraževanju pa tudi v gospodarstvu (EFQM, ISO idr.). Analiza modelov, ki so se razvili v zadnjem desetletju in se tudi v praksi pokazali kot učinkoviti, je hitro pokazala, da izhajajo iz enakih ali podobnih konceptov in temeljne filozofije ter njej pripadajočih načel kakovosti. Precej teh spoznanj smo uvrstili tudi v model *POKI*. V modelu *POKI* je izjemen predvsem seznam področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti izobraževanja odraslih,<sup>3</sup> ki smo jih zbrali v priročniku *Kazalniki kakovosti* (<http://POKI.acs.si/potek/>).

Omenjeni model vsebuje šest področij, ki skušajo celostno zajeti različne vstopne, procesne, izstopne in kontekstualne dejavnike, na katere moramo biti pozorni pri presojanju in razvijanju kakovosti dela v izobraževanju odraslih.

Vsako od teh področij je v nadaljevanju razdeljeno na podpodročja, ki so vsebinsko zaokrožene celote in podrobneje opredeljujejo ali usmerjajo dejavnosti presojanja in razvijanja kakovosti na izbranem področju.

Tretji del strukture modela pa so kazalniki kakovosti, ki opredeljujejo temeljne

Izobraževalna organizacija, ki uporablja model *POKI* kot sredstvo za samoocenjevanje in razvoj kakovosti, ni dolžna dajati izsledkov evalvacije kateremukoli zunanjemu organu, npr. ministrstvu za šolstvo in šport, niti mu ni dolžna poslati samoevalvacijskega poročila. Če pa se izobraževalna organizacija tako odloči, lahko pokaže in razpravlja o izsledkih samoevalvacije s komerkoli (npr. s financerji, partnerskimi podjetji, udeleženci ali drugimi interesnimi skupinami). Tedaj postane to dobra predstavitev kakovosti dela izobraževalne organizacije, predvsem pa dober način sodelovanja pri vrednotenju dobljenih izidov in iskanju mogočih izboljšav ali nujnih sprememb.



**Slika 3: Področja presojanja in razvijanja kakovosti po modelu POKI**

dejavnosti, postopke in procese ter kažejo kakovost na določenem področju ali podpodročju. So nekakšen okvirni sklop najpomembnejših vprašanj, ki naj bi si jih v določenem časovnem obdobju postavila vsaka izobraževalna organizacija, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih, ter na podlagi dobljenih odgovorov in njihove analize razmislila o mogočih ukrepih za razvoj na obravnavanem področju.

### UPORABA MODELA POKI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI

#### Spirala kakovosti v modelu POKI

Celoten proces uporabe modela POKI v izobraževalni organizaciji lahko opredelimo v nekaj korakih, poimenovali smo jih spirala kakovosti.

Začetek celotnega procesa temelji na prostovoljni odločitvi izobraževalne organizacije, da želi izboljšati raven svoje kakovosti izobraževanja odraslih. Seveda so lahko motivi za sodelovanje pri tovrstnem projektu zelo različni, izkušnje pa kažejo, da dosegajo večje uspehe organizacije, pri katerih je odločitev vodila predvsem želja po spremembah, učenju in izboljšavah. Vendar želja ni dovolj, dobre učinke je mogoče doseči le ob tehtnem razmisleku o lastnem poslanstvu, ciljih, ki jih želimo doseči, in strategijah,

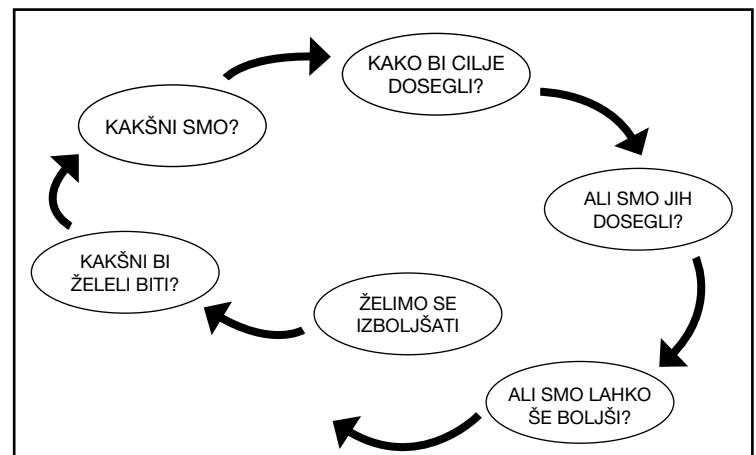
ki nas lahko do teh ciljev pripeljejo. Ta razmislek je druga faza, ki jo opravijo uporabniki modela POKI. Sledi ji natančno in poglobljeno presojanje kakovosti, s katerim izobraževalna organizacija dobi vpogled v svojo kakovost na področjih, ki si jih je sama izbrala za presojo. Glede na ugotovljeno stanje se izobraževalna organizacija zatre naprej in se vpraša, kaj je treba postoriti, da bo izobraževalna organizacija tudi zares takšna, kakšno bi želeli imeti. Začrta si jasne cilje izboljšav in jih tudi vpelje v svojo izobraževalno prakso. Ob koncu se je treba iskreno vprašati, koliko smo bili uspešni pri uresničevanju ciljev za izboljšanje kakovosti. Ob upoštevanju koncepta nenehnega razvoja se ob koncu enega »zavoja« v spirali kakovosti znova vprašamo, kako naprej. Zastaviti si je treba nove razvojne cilje.

*Če smo se odločili za pot kakovosti, si moramo vselej znova zastavljati razvojne cilje.*

### TEMELJNI KORAKI PRI VPELJAVI MODELA POKI V IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO

Celoten proces, ki smo ga opredelili kot spiralo

**Slika 4: Spirala kakovosti, ki prikazuje temeljni proces presojanja in razvijanja kakovosti po modelu POKI**



kakovosti vpeljevanja modela za presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževalno organizacijo, poteka približno od leta in pol do dveh let.

V prvem letu vpeljevanja modela se zaposleni v izobraževalni organizaciji osredotočijo na opredeljevanje in presojanje kakovosti. Izobraževalna organizacija imenuje skupino za kakovost, ki jo praviloma sestavljajo: ravnatelj/direktor, oseba, odgovorna za izobraževanje odraslih, in trije učitelji. Skupini je naložena koordinacija vpeljevanja modela *POKI* in izpeljava celotne spirale kakovosti. Naslednja zelo pomembna naloga skupine za kakovost pa je v tem, da morajo njeni člani odigrati vlogo multiplikatorjev znanja o kakovosti (filozofija kakovosti, načela kakovosti, znanje o samoevalvaciji) za druge zaposlene v organizaciji. Naloga skupine za kakovost je tudi, da skrbi za obveščanje zaposlenih o poteku projekta, dejavnostih, ki v njem potekajo, hkrati pa motivira zaposlene za aktivno sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti.

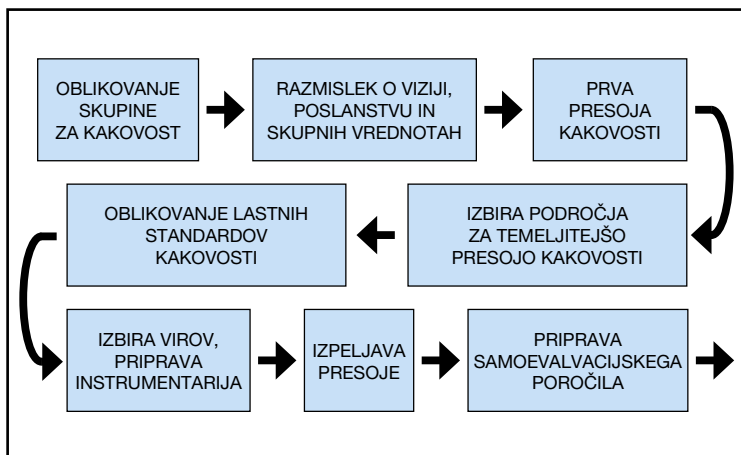
V nadaljevanju izobraževalna organizacija definira vrednote, poslanstvo in vizijo kakovosti izobraževanja odraslih. Zelo pomembno je, da ve, kam želi in kaj želi doseči, preden začne ugotavljati, kakšno kakovost že

dosega. Potem ko si z instrumentom *Samoevalvacijski profil* in nekaterimi drugimi pripomočki pridobi širši (splošen) vpogled v kakovost na vseh šestih področjih modela *POKI*, se skupina za kakovost v sodelovanju z zaposlenimi odloči za eno ali dve področji in tri ali štiri kazalnike kakovosti, za katere bo opravila bolj poglobljeno presojanje kakovosti. Za obravnavane kazalnike kakovosti opredeli standarde kakovosti – to stori tako, da si skuša odgovoriti na vprašanja: Kako bi si želeli delovati na izbranih področjih? Kaj bi radi dosegli? Sledita načrtovanje in izpeljava samoevalvacije. Med samoevalvacijo pripravi skupina za kakovost samoevalvacijski načrt in v njem natančneje opredeli predmet (samo)evalvacije, načine zbiranja podatkov in informacij, metode ter potek zbiranja podatkov in informacij. Med zbiranjem podatkov se izobraževalne organizacije odločajo za kvantitativne in kvalitativne metode. Med kvantitativnimi metodami najpogosteje posegajo po anketnih vprašalnikih, doslej uporabljene kvalitativne metode pa so predvsem: strukturirani vodeni pogovori, analiza dokumentacije, metoda fokusnih skupin in metoda z gledovanja. Da bi lahko dobili sistematičen vpogled v stanje kakovosti, je treba zbrane informacije in podatke razčleniti ter pregledno prikazati. V ta namen se pripravi samoevalvacijsko poročilo, iz katerega morajo biti razvidni: (a) področja, na katerih izobraževalna organizacija dobro deluje; (b) področja, na katerih so potrebne izboljšave; (c) predlogi ukrepov za izboljšave.

Dejavnosti v drugem letu vpeljevanja projekta so usmerjene v izboljševanje in razvoj kakovosti:

Samoevalvacijsko poročilo je podlaga za razpravljanje vseh zaposlenih o rezultatih in potrebnih vpeljavah izboljšav kakovosti. Na podlagi razprave o izledkih se oblikuje akcijski načrt za razvoj kakovosti. V njem izobraževalna organizacija opredeli

**Slika 5: Vpeljevanje modela *POKI* v izobraževalno organizacijo – prvo leto**

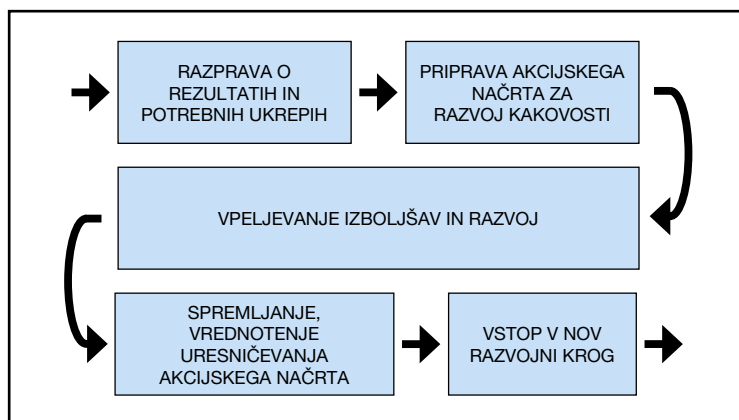


vprišanje, problem, ki ga želi izboljšati, opiše predvidene dejavnosti, čas, v katerem naj bi bile te izpeljane, in osebe, odgovorne za vpeljevanje načrtovanih izboljšav. Sledi najpomembnejša faza, ki poteka večino leta, in sicer vpeljevanje izboljšav in razvojnih projektov. Vpeljevanje izboljšav se redno spremlja, ob koncu leta se opravi končna evalvacija učinkov. Če je izobraževalna organizacija z dosežki zadovoljna, se lahko odloči za izbiro novega področja in vstopi v nov krog kakovosti.

## RAVNI, NA KATERIH SE PRESOJA KAKOVOST PO MODELU POKI

Doslej smo vedno govorili, da po modelu *POKI* kakovost presojujemo in razvijamo na ravni izobraževalne organizacije, ker smo ob nastajanju modela imeli v mislih predvsem to, da mora model omogočati menedžment kakovosti z vidika vseh procesov, ki potekajo v izobraževalni organizaciji. Hkrati pa smo imeli v mislih tudi tole: ni nujno, da v določenem trenutku potekata presojanje in razvijanje kakovosti v celotni izobraževalni organizaciji, mora pa model omogočati tudi presojanje na programski ravni – na ravni enega ali več programov. Model je mogoče uporabljati še na nižji ravni – na ravni posameznega predmeta ali tematskega sklopa. Načelo menedžmenta kakovosti omogoča, da model uporabljamo ne samo na institucionalni ravni, temveč na primer tudi na ravni projekta.

Čeprav izhaja model iz filozofije celostnega menedžmenta kakovosti in torej predvideva kot nosilca procesov presojanja in razvijanja skupino, ki deluje na eni izmed opisanih ravni (celoten kolektiv, učitelji nekega programa, učitelji določenih predmetov), pa omogoča tudi individualno uporabo – lahko ga uporablja posamezen učitelj ali strokovni delavec. Tedaj vsi postopki ne bodo izpeljani



**Slika 6: Vpeljevanje modela POKI v izobraževalno organizacijo – drugo leto**

tako, kot če bi bil nosilec kolektiv ali druga skupina, temveč si posameznik lahko izbere za presojo in vrednotenje lastnega dela v izobraževanju odraslih sestavine modela, ki jih lahko izpelje.

Pomembna sestavina modela *POKI* je sistematično, specializirano usposabljanje osebja, ki je nosilec njegove vpeljave in izpeljave v izobraževalni organizaciji, podpira pa ga tako skupinsko kot individualno svetovanje. Več o tem v naslednji številki Andragoških spoznanj.

## LITERATURA

- Burrows, A., Harvey, L., Green, D. (1992). *Is Anybody Listening? Employers Views on Quality in Higher Education*. Birmingham: QHE.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute.
- Easton, P. A. (1997). *Sharpening our tools: Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education: German Foundation for international Development.
- Enotni programski dokument 2004–2006 (2003). Služba vlade Republike Slovenije za strukturno politiko in regionalni razvoj.
- Imai, M. (1986). *Kaizen: the Key to Japan's Competitive Success*. New York: McGraw-Hill.
- Klemenčič, S., idr. (1995). *Mreža organizacij za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Klemenčič, S., Možina, T. (2004). *The care for quality in adult education – The case of Slovenia*. Lju-

bljana: Andragoški center Slovenije.

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

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

Lizbonska deklaracija (2000). <http://ue.eu.int/>

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

Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji. *Ib Revija*, let. XXXIV, 3–4. Ljubljana: Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.

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

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

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

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

Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih: splošna izhodišča in primerjalni pregled stanja v Sloveniji: raziskovalno poročilo (1994). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Stocktaking report of the Copenhagen Coordination Group – Enhanced cooperation in vocational education and training (2003). European Commission, DG Education and Culture.

The Copenhagen declaration. [http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf)

<sup>1</sup> Študija raziskuje dosežke odraslih na treh področjih pismenosti (bralni, dokumentacijski, računski); pri tem se ukvarja z merjenjem pisnih spretnosti odrasle populacije, ki jih s testiranjem razvršča v ravni in pri tem za preskus pismenosti uporablja probleme in naloge iz resničnega življenja (Možina, 2000, str. 29–36).

Primeri:

(1) Skupina avtorjev (1994). *Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih: splošna izhodišča in primerjalni pregled stanja v Sloveniji: raziskovalno poročilo/vodja podprojekta Zoran Jelenc*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

(2) Klemenčič, S. (1995). *Mreža organizacij za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

(3) Skupina avtorjev (1999). *Nacionalni program izobraževanja odraslih: strokovne podlage*. 2. zv.: *Cilji, dejavnosti, utemeljitve*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

<sup>2</sup> *Kopenhagenska deklaracija (2002), Poročilo koordinacij-*

*ske skupine za uresničevanje kopenhagenske deklaracije (2003), različno gradivo tehnične skupine za kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CEDEFOP (2003) itn.*

<sup>3</sup> *Omenili smo že, da je sočasno z modelom POKI nastajal tudi projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Ker smo vedeli, da se bosta oba projekta pojavljala v izobraževalnih organizacijah sočasno, smo temeljno shemo področij in podpodročij povzeli po tem projektu, da ne bi nastala zmeda. Posamezne kazalnike kakovosti na področjih pa smo nato prilagodili izobraževanju odraslih.*