

ŠTUDIJE IN RAZISKAVE 13  
Andragoški center Slovenije

# RAZVOJ KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Notranje in zunanje presojanje kakovosti

Tanja Možina • Sonja Klemenčič

## ZAHVALA

Zahvaljujemo se ravnateljem ali direktorjem, strokovnim delavcem, učiteljem in udeležencem izobraževanja iz 42 izobraževalnih organizacij, ki so sodelovali, nam omogočili izpeljavo raziskave ter bili pripravljeni sporočiti svoja mnenja in stališča do obravnavanih vprašanj kakovosti izobraževanja odraslih. Še posebno se zahvaljujemo svetovalkam za kakovost izobraževanja odraslih in vodjem skupin za kakovost v sodelujočih izobraževalnih organizacijah, ki so zavzeto poskrbeli, da je terenski del raziskave potekal nemoteno in uspešno.

Posebno zahvalo namenjamo tudi udeležencem fokusnih skupin, ki so s svojimi tehnimi razpravami in razmišljanji zelo dobro osvetlili različne strokovne vidike zunanega presojanja kakovosti izobraževanja odraslih, kar bo vsem, ki razvijajo/mo in udeležajo/mo različne strategije razvoja sistemov kakovosti v izobraževanju (odraslih) nedvomno dragocen pripomoček.

---

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7

MOŽINA, Tanja, 1969-

Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih : notranje in zunanje  
presojanje kakovosti / Tanja Možina, Sonja Klemenčič. - Ljubljana :  
Andragoški center Slovenije, 2008

ISBN 978-961-6130-79-0

1. Klemenčič, Sonja, 1952-  
240844032

RAZVOJ KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH  
Notranje in zunanje presojanje kakovosti



# ZAKLJUČNO RAZISKOVALNO POROČILO O Oblikovanju nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti ter notranjem in zunanjem presojanju kakovosti v izobraževanju odraslih

**RAZVOJ KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH**  
**Notranje in zunanje presojanje kakovosti**

Nosilec:

**Andragoški center Slovenije**

Avtorici:

**mag. Tanja Možina, Sonja Klemencič**

Strokovni sodelavki:

**Milena Zorič in Jasmina Orešnik**

Statistična obdelava podatkov in metodološko svetovanje:

**Mateja Nagode**

Jezikovni pregled:

**Marjana Kunej**

Oblikovanje:

**Panter G d.o.o.**

DTP:

**Ksenija in Vojan Konvalinka**

Tisk:

**Bograf d.o.o.**

Naklada:

**200 izvodov**

Izpeljavo raziskave je omogočilo

**Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.**

POVZETEK .....	7
<i>POVZETEK v angleščini</i> .....	11
UVOD .....	15
NOTRANJE IN ZUNANJE PRESOJANJE KAKOVOSTI – prikaz izsledkov empirične raziskave .....	17
<i>METODOLOGIJA</i> .....	17
Vsebinski sklopi raziskave in raziskovalna vprašanja .....	17
Subjekti .....	18
Uporabljene metode, oblikovanje instrumentarija in testiranje .....	18
Določitev vzorca .....	21
Zbiranje podatkov in odziv .....	26
Metode, uporabljene pri analizi podatkov .....	29
<i>IZIDI</i> .....	30
Opređeljevanje kakovosti v izobraževanju odraslih in kazalniki kakovosti .....	30
Načini notranjega presojanja kakovosti, njihova namembnost in učinki .....	84
Sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti .....	123
Načini zunanjega presojanja kakovosti, njihova namembnost in učinki .....	138
<i>UGOTOVITVE IN PRIPOROČILA, KI JIH JE MOGOČE POVZETI IZ OPRAVLJENE ANALIZE</i> .....	167
Opređeljevanje kakovosti v izobraževanju odraslih in kazalniki kakovosti .....	167

Načini notranjega presojanja kakovosti, njihova namembnost in učinki . . . . .	<b>173</b>
Sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti . . . . .	<b>176</b>
Načini zunanjega presojanja kakovosti, njihova namembnost in učinki . . . . .	<b>177</b>
<b>NOTRANJE IN ZUNANJE PRESOJANJE KAKOVOSTI – prikaz izsledkov fokusnih skupin . . . . .</b>	<b>183</b>
<i>TEME IN VPRAŠANJA, OBRAVNAVANA V FOKUSNIH SKUPINAH . . .</i>	<b>183</b>
<i>IZPELJAVA FOKUSNIH SKUPIN . . . . .</i>	<b>185</b>
Potek fokusnih skupin . . . . .	<b>185</b>
Udeleženci fokusnih skupin . . . . .	<b>185</b>
Obdelava pridobljenih mnenj in stališč . . . . .	<b>188</b>
<b>PREDSTAVITEV UGOTOVITEV . . . . .</b>	<b>188</b>
Procesi notranjega presojanja kakovosti – samoevalvacija . . . . .	<b>188</b>
Usmeritve razvoja presojanja in razvijanja kakovosti za prihodnost . . . . .	<b>202</b>
Zunanje presojanje vstopnih dejavnikov kakovosti . . . . .	<b>210</b>
Zunanje presojanje procesnih dejavnikov kakovosti . . . . .	<b>216</b>
Zunanje presojanje rezultatov in učinkov . . . . .	<b>218</b>
Opredelitev ključnih kazalnikov kakovosti na nacionalni ravni . . . . .	<b>223</b>
Nosilci zunanjih evalvacij kakovosti izobraževalnih organizacij . . . . .	<b>225</b>
Nameni uporabe ugotovitev zunanjega presojanja kakovosti . . . . .	<b>228</b>
<b>SKLEPI . . . . .</b>	<b>220</b>
<b>LITERATURA . . . . .</b>	<b>229</b>
<b>PRILOGE . . . . .</b>	<b>231</b>

# Povzetek

Po nekajletnem razvojnem delu za uveljavljanje samoevalvacije v izobraževanju odraslih se je Andragoški center Slovenije v zadnjem obdobju začel intenzivneje ukvarjati tudi z vprašanji zunanje evalvacije. Ne moremo reči, da vsaj za formalno izobraževanje odraslih v sistemu ni nekaterih meril za zunanje presojanje kakovosti, težko pa bi trdili, da gre za povezan in celosten sistem, še zlasti pri neformalnem izobraževanju. Sodelavci Andragoškega centra Slovenije menimo, da bi bilo treba zdajšnje načine medsebojno bolj povezati in vpeljati še nekatere postopke, ki zdaj še niso upoštevani. To so zelo občutljivi procesi, saj vsakršno zunanje presojanje kakovosti po navadi močno učinkuje na izpeljavo izobraževanja. Nujno je, da se spremembe v zunanjem presojanju kakovosti izobraževanja odraslih ne vpeljujejo na hitro, delno in ne povsem premišljeno, ampak je treba vsako novost vpeljati pretehtano in sočasno spremljati njene učinke. Prav s tem namenom je Andragoški center Slovenije leta 2007 opravil obsežno empirično raziskavo v omrežju izvajalcev formalnega srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih; tako naj bi pridobil mnenja o notranjem in zunanjem presojanju kakovosti, o dejavnih kakovosti, ki so pomembni za kakovost izobraževanja odraslih in v povezavi s tem mnenja, kateri dejavniki kakovosti so takšni, da bi jih bilo treba spremljati (tudi) od zunaj. Raziskava naj bi bila tako ena od strokovnih podlag za načrtovanje nadaljnjega razvoja zunanjega presojanja kakovosti izobraževanja odraslih.

Temeljni cilj raziskave – izsledke objavljamo v tem poročilu – je bil pridobiti odgovore na vprašanja, kaj opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle, koliko so pomembni različni načini notranje skrbi za kakovost dela izobraževalne organizacije – samoevalvacija, kakšna je vloga različnih interesnih skupin v samoevalvacijskih procesih, koliko so za kakovost dela izobraževalne organizacije pomembni različni prijemi za zunanje presojanje kakovosti in kateri kazalniki kakovosti naj bodo predmet zunanjega presojanja. Mnenja in stališča do obravnavanih vprašanj so bila zbrana z metodo anketiranja na vzorcu 42 izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje odraslih po javnoveljavni izobraževalnih programih. Pridobljenih je bilo 37 anket ravnateljev, 45 vodij izobraževanja odraslih, 194 učiteljev in 377 udeležencev.

Izkazalo se je, da imajo vse anketirane skupine dokaj izoblikovan pogled na to, kaj je kakovostno izobraževanje odraslih. Pri tem so pričakovano opazne razlike: ravnateljem se tako zdijo pomembnejša strateška vprašanja in odzivnost ter ume-

ščenost izobraževalne organizacije v okolje, učiteljem in udeležencem pa vprašanja, povezana z neposredno izpeljavo izobraževanja. Videti je, da zaposleni v izobraževalnih organizacijah, kar zadeva kakovost, še vse preveč razmišljajo samo o pridobivanju izobrazbe oziroma z njo povezanega znanja, manj pa se sprašujejo, ali bodo njihovi diplomanti zaposljivi, koliko so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki so si ga pridobili diplomanti ipd. Proučevanje dejavnikov, ki so po mnenju vprašanih za kakovost najpomembnejši, je pokazalo, da je tisto, čemur vprašani v zvezi s kakovostjo pripisujejo največji pomen, v praksi tudi že najbolj upoštevano, in obratno, da je manj uveljavljeno tisto, čemur vprašani pripisujejo manjši vpliv na kakovost.

Raziskava je pokazala, da so med sodelujočimi organizacijami, kar zadeva skrb za kakovost, kar precejšnje razlike. Nekatere izobraževalne organizacije so že zelo napredne, marsikje pa so se s temi vprašanji šele začeli ukvarjati. Ugotovimo lahko tudi, da v srednješolskem izobraževanju odraslih še ni mogoče zaslediti prevladujočega načina notranjega presojanja kakovosti. Večinoma gre le za bolj ali manj neformalne pogovore učiteljev in drugih strokovnjakov z udeleženci o kakovosti njihovega dela. Precej uveljavljeno je tudi anketiranje udeležencev, ki pa je včasih bolj samo sebi namen, pri razvijanju kakovosti pa nima vloge. Vendar se, za zdaj sicer še v manjšem delu omrežja izvajalcev izobraževanja odraslih, uveljavljajo tudi sodobnejši prijemi za presojanje kakovosti; pri tem je razveseljivo, da so k presojanju povabljene tudi zunanje interesne skupine: delodajalci, zastopniki zavodov za zaposlovanje ipd.

Ugotovitve o zunanjem presojanju kakovosti kažejo, da zastopniki notranjih interesnih skupin načeloma ne nasprotujejo sodelovanju zunanjih pri presojanju kakovosti izobraževanja (presojanje, javno objavljane podatkov, sodelovanje), ostaja pa vtis, da se dobro zavedajo, v čem želijo ostati samostojni. Pri tem gre predvsem za vprašanja strokovne avtonomije (načrtovanje razvoja, strokovna usposobljenost, organizacija in sam proces izobraževanja), vlogo zunanjih dejavnikov pa vidijo v presojanju razmer, v katerih poteka izobraževanje, usklajenosti dejavnosti s potrebami in učinkov izobraževanja.

Del raziskave smo namenili tudi ugotavljanju stališč do javnega objavljane dosežkov notranjega in zunanjega presojanja kakovosti. Večina izvajalcev izobraževanja (ravnatelj, učitelj, vodij izobraževanja ali vodij programskih področij) meni, da bi bilo boljše, če podatkov o samoevalvacijah ne bi objavljali. Vprašani opozarjajo na nevarnost, da bi ponekod utegnili podatke prirejati in objavljati le tiste podatke, ki bi prikazovali samo dobre stvari in bi ti tako postali zaradi metodološko drugačnih prijemov med seboj neprimerljivi. Samoevalvacije so namenjene premisleku zaposlenih



in usmeritvam za razvojno ukrepanje, vendar bi se zaradi javnega objavljanja lahko merila, npr. pri ocenjevanju znanja, celo zniževala. Drugače pa menijo udeleženci izobraževanja. Večina pravi, da je javno objavljanje podatkov o zadovoljstvu udeležencev z izobraževanjem nekaj dobrega, saj pripomore k izboljšanju kakovosti izobraževanja ter hkrati povečuje preglednost in tudi odgovornost zaposlenih.

Drugače pa je z objavljanjem izidov zunanjih evalvacij: glede tega ni večjih zadržkov. Čeprav večina vprašanih ni nenaklonjena javnemu objavljanju podatkov zunanjih evalvacij, pa iz številnih pomembnih sporočil razberemo, da na eni strani podpirajo javno objavljanje, na drugi pa opozarjajo na nevarnosti, ki utegnejo ob tem nastati.

Izsledke, dobljene v empiričnem delu raziskave v praksi izobraževanja odraslih, smo želeli še dodatno osvetliti z razpravami med zastopniki še nekaterih drugih pomembnih interesnih skupin. V ta namen smo januarja 2008 izpeljali štiri fokusne skupine. Fokusne skupine je sestavljalo 41 strokovnjakov iz izobraževanja in sorodnih ved, gospodarstva, sindikatov, izvajalcev izobraževalnih programov. V poročilu podrobneje predstavljamo tematiko in potek delovanja fokusnih skupin ter mnenja in stališča, ki so jih ob posameznih vprašanih prispevali udeleženci.

Zanimalo nas je, ali bi bilo tudi v prihodnje smiselno ohranjati zdajšnjo prakso in odločitev o izpeljevanju samoevalvacije prepustiti izobraževalnim organizacijam ali bi bilo treba samoevalvacijo opredeliti kot zakonsko obveznost. Zasedli smo mnenja, da se kakovosti ne da dosegati na silo in s formalnimi ukrepi, saj gre za procese, ki zahtevajo čas in samosvoj razvoj, bolj smiselno pa bi bilo vlagati v nadaljnji razvoj strokovnih podpornih sistemov, ki lahko izobraževalnim organizacijam pomagajo pri razvijanju teh procesov. So pa udeleženci opozorili tudi na to, da je potrebno uvajati tudi nekatere ukrepe za zaščito kakovosti na sistemski ravni, še posebno takrat, ko gre za javnoveljavne izobraževalne programe, naloga države je »zavarovati udeležence«, da bodo v izobraževalnih programih zares dobili to, kar bi morali.

Večina udeležencev fokusnih skupin je menila, da stanje, kakršno poznamo v sistemu izobraževanja odraslih danes, z vidika razvoja kakovosti ni zadovoljivo. Nekateri udeleženci so menili, da bi bilo treba vpeljati več zunanjskega nadzora. Nekateri zastopniki izvajalskih organizacij so sporočili, da si zgolj s procesi samoevalvacije ne morejo pomagati, ko želijo svojo kakovost dokazovati navzven. Za to bi potrebovali nekakšno zunanjo potrditev, certifikat kakovosti. Podobno težavo zaznavajo delodajalci. Želeli bi si večjo preglednost, več podatkov o tem, katera šola ali program je kakovosten ali boljši od drugega. Želeli bi, da bi kakovost izobraževalnih organizacij postala vidnejša.

Iz mnenj in stališč udeležencev razberemo, da vidijo zunanje presojanje kakovosti izobraževalnih procesov kot komplementaren del notranjega presojanja. Njihova sporočila lahko razumemo tako, da je ob upoštevanju avtonomije izobraževalne organizacije in poudarku na notranjih procesih kakovosti vendarle treba imeti tudi nekatere zunanje mehanizme spremljanja kakovosti.

# Summary

In the past few years, the Slovenian Institute for Adult Education (SIAE) has been engaged in developmental work for the implementation of self-evaluation in adult education. Consequently, SIAE has recently begun to examine the topics of external evaluation more intensely. As far as formal adult education is concerned, we can certainly acknowledge the existence of some measures for quality assessment, but hardly enough for considering it to be a linked and integral system. This statement applies to non-formal adult education all the more. In the opinion of SIAE's experts, these existing methods of quality assessment should be linked together to a greater extent and additional procedures that have not been considered so far should be introduced. Usually, an external assessment of quality has a strong impact on the educational process itself therefore, these procedures are very sensitive. Changes triggered by external assessment of adult education quality are to be implemented not too hastily and partially, and only upon serious reflection. The introduction of each novelty is to be a well considered action and its effects are to be monitored simultaneously. Following this aim, in 2007 SIAE carried out an extensive empirical survey covering the network of providers of formal secondary vocational adult education in order to obtain their opinions on internal and external quality assessment, on aspects relevant to the quality of adult education, and in this respect, on the choice of those quality aspects that in their opinion are to be monitored externally (as well). The survey was meant to assure a part of expert grounds for the planning of further development of external assessment of quality in adult education.

The basic aim of SIAE's survey – its results are presented in this report – was to obtain answers to the following questions:

- what are the determinants of a high quality adult education organisation
- what is the importance of individual types of internal endeavours for quality in an adult education organisation, i.e. self-evaluation
- what is the role of various interest groups in self-evaluation processes
- what is the significance of diverse approaches to external assessment for the quality of the educational organisation's work
- which quality indicators should be subject to external quality assessment.

Opinions and standpoints concerning the above matters were collected by an opinion poll covering a sample of 42 educational organisations active in the field of secondary vocational education and carrying out educational programmes that lead to formal qualifications 37 questionnaires were collected from headmasters, 45 from heads of adult education units, 194 from adult educators and 377 from learners.

The conclusion drawn from the survey is that all groups demonstrate a relatively well defined view of what adult education quality is about. As expected, there are noticeable discrepancies in their opinions: for headmasters, strategic issues as well as the organisation's responsiveness to and position in its environment seem more important than other aspects. On the other hand, adult educators and learners lay more emphasis on issues linked directly to the educational process. It seems that staff in adult education organisations keeps relating quality to educational attainment and to the knowledge acquired by learners, whereas indicators such as the graduates' employability, the satisfaction of employers with knowledge acquired by graduates and similar arouse less of their interest. The study showed that quality aspects that proved to be the most important in the opinion of particular interviewees have already been implemented in their practice to a considerable degree; on the other hand, quality aspects that were attributed the least influence on quality have not taken root yet.

The survey showed that among participating organisations there are considerable differences as far as their aspirations for quality are concerned. Some of them are quite progressive, whereas others have only started to deal with quality issues. The conclusion can also be drawn that in the field of secondary adult education no method of internal quality assessment has prevailed so far. In most cases, more or less non-formal discourses of adult educators and other professionals with learners are used to evaluate the quality of their work. The use of questionnaires is quite frequent too, sometimes being a means to its own end and serving no real purpose in the development of quality. For the time being, only in a smaller share of the adult education network, but nevertheless, more contemporary methods of quality assessment have taken ground. Pleasingly, external interest groups, such as: employers, representatives of employment offices etc., have been invited to join these assessment processes.

As regards external quality assessment, the survey indicates that in principal, representatives of internal interest groups are not opposed to external collaborators taking part in the process of educational quality assessment (assessment, making

data public, cooperation). Still, it seems that they are well aware of areas where they wish to keep their autonomy. Basically, this applies to issues of professional autonomy (development planning, professional competences, organisation and implementation of the educational process). On the other hand, they acknowledge the role of external actors in the assessment of wider circumstances of the educational process, the reconciliation of work and needs, and educational impacts.

A part of the survey was dedicated to the investigation of standpoints related to making results of internal and external quality assessment public. The majority of adult education staff (headmasters, educators, heads of adult education units or programme areas) prefers not to publish data on self-evaluation. They call attention to the danger of rearranging data and highlighting only the favourable ones; due to differences in methodological approaches such data would lose their comparability. Primarily, self-evaluations are meant as input for serious reflection by the organisation's staff and as guidelines in the developmental process. If anticipating to make self-evaluation results public, the staff might be tempted (e.g. when valuing acquired knowledge) to lower existing standards. On the contrary, most adult education learners speak in favour of making data on their satisfaction with the quality of education publicly known. They believe that this contributes to the improvement of quality, and at the same time, increases transparency as well as the employees' sense of responsibility.

As regards the publishing of external evaluation results, no substantial obstacles were identified. However, in spite of the fact that most interviewees are not against making results of external evaluation known, the conclusion can be drawn from several meaningful opinions that on one hand, they support the publishing of results but on the other hand, they call attention to possible dangers this might entail.

In addition, we attempted to further illustrate discoveries resulting from the empirical part of the survey on adult education practice by setting up discussions among representatives of some other relevant interest groups. For this purpose we carried out four focus groups in January 2008. They consisted of 41 professionals from the field of education and related sciences, economy, trade union and providers of educational programmes. In the report, the focus groups' topics and their course of action are presented in detail, along with their opinions and standpoints as regards particular issues raised by participants.

We were also interested in the question of whether to preserve the current practice and leave the decision on whether or not to implement self-evaluation to edu-

cational organisations themselves or make it obligatory by law. In this respect, the opinion was expressed that quality cannot be achieved by force and as result of formal arrangements. Moreover, these are processes that require time and obstinate growth therefore resources should rather be invested in the development of professional support systems which could be of assistance to educational organisations in the development of these processes. Participants also noted that at the level of the adult education system certain measures for securing quality should be taken as well. Especially in the case of educational programmes that lead to formal qualifications, it is the government's responsibility to 'protect learners in order to assure the provision of appropriate educational services.

Most members of focus groups shared the opinion that as regards the development of quality, the present state of the adult education system is not satisfactory. Some claimed that external supervision should be introduced to a greater extent. Several representatives of educational organisations expressed the opinion that self-evaluation processes alone do not suffice when attempting to demonstrate their quality to the outer world. For this purpose some form of external confirmation, e.g. a *quality certificate* would be needed. A similar request was perceived by employers. They would appreciate better transparency and more comparative data on the quality of individual schools and educational programmes. Thus, the quality of educational organisations would become more visible.

Based on participants' opinions and standpoints we can conclude that external assessment of educational processes plays a complementary role to internal quality assessment, i.e. self-evaluation. Furthermore, their messages may be understood in the sense that – in parallel to paying respect to the autonomy of the educational organisation and laying emphasis on internal quality processes – some external mechanisms for monitoring quality are required, nevertheless.

Andragoški center Slovenije že nekaj let sistematično proučuje vprašanja kakovosti izobraževanja odraslih. V zadnjih letih smo močno okrepili razvojno delo, da bi spodbudili uveljavljanje samoevalvacije v omrežju izvajalcev izobraževanja odraslih. Tako smo razvili poseben model samoevalvacije, poimenovan Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI), usposabljali veliko vodstvenega in strokovnega osebja iz izobraževalnih organizacij, razvili različne pripomočke in zagotovili svetovalno delo v podporo samoevalvacijskim procesom. Ugotavljamo, da se je zato in seveda tudi iz drugih razlogov samoevalvacija že dodobra uveljavila v delu omrežja izvajalcev izobraževanja odraslih, zato kaže v prihodnje le poskrbeti, da bi se ta gibanja nadaljevala.

V zadnjem času pa smo se na Andragoškem centru Slovenije začeli poglobljeno ukvarjati tudi z vprašanji zunanje evalvacije kakovosti izobraževanja odraslih. Ne moremo reči, da vsaj za formalno izobraževanje odraslih v sistemu sicer ni nekaj načinov za zunanje presojanje kakovosti, na primer postopek vpisa v razvid izobraževalnih organizacij (ko morajo izobraževalne organizacije dokazovati, da dosegajo minimalne standarde glede osebja, opreme in prostorov), šolska inšpekcija občasno preverja nekatere dejavnike kakovosti, v nekaterih programih je vpeljeno zunanje preverjanje znanja (osnovna šola, srednje poklicno in strokovno izobraževanje, gimnazija, jezikovno izobraževanje odraslih). Kljub temu pa bi težko rekli, da gre za povezan in celosten sistem zunanjega presojanja kakovosti, še zlasti ko razmišljamo o bolj neformalnem izobraževanju. Ugotavljamo, da bi bilo treba zdajšnji način zunanjega presojanja kakovosti medsebojno bolj povezati in morebiti vpeljati še nekatere druge takšne postopke, kakršnih zdaj še ni. Zavedamo pa se, da gre za zelo občutljive procese, saj ima vsakršno zunanje presojanje kakovosti navadno velike učinke na izpeljavo izobraževanja. Tako kot se na eni strani poenotijo in navadno tudi zvišajo nekateri standardi kakovosti, se na drugi strani nekateri standardi, ki niso predmet zunanje presoje, lahko tudi znižajo. Spomnimo se številnih strokovnih razprav o vplivu mature na gimnazijske programe: na eni strani je matura nedvomno pripomogla k poenotenju standardov znanja v maturitetnih predmetih na ravni države, marsikje tudi k boljši kakovosti osebja, izpeljavi izobraževanja in doseženemu znanju, na drugi strani pa so dokaj pogosta opozorila, da se je prav zato pozornost bolj osredotočila prav na maturitetne predmete, manj pa je namenjeno drugim. Prav tako se je zmanjšala pozornost pri vsebinah kurikula, ki so pri to-

vrstnih preverjanjih težko merljive, obstaja pa tudi nevarnost, da bi izidi preverjanja končnih izidov postali merilo za uspešnost, ne da bi upoštevali številne vstopne in procesne dejavnike kakovosti (glej npr. Zupanc<sup>1</sup>.)

Iz teh razlogov ne bi želeli predlagati, naj bi se spremembe v zunanjem presojanju kakovosti izobraževanja odraslih vpeljale na hitro, delno in brez premisleka. Nasprotno, mislimo, da je treba skrbno razmišljati o mogočih drugačnih načinih in jih pretehtano vpeljati ter sočasno spremljati učinke. Prav zato smo se dela lotili tako, da smo najprej proučevali, kakšni standardi kakovosti se v izobraževanju odraslih uveljavljajo že danes v Sloveniji in v nekaterih drugih evropskih državah in kakšni pristopi se uporabljajo. Proučili smo tudi različne pristope k oblikovanju kazalnikov kakovosti<sup>2</sup>. Leta 2007 pa smo opredelili enega izmed možnih pristopov celostnega sistema zunanjega presojanja kakovosti, ki ga želimo vpeljati v omrežje svetovalnih središč za izobraževanje odraslih (ISIO): ta naj bi ob sprotni evalvaciji in potrebnih popravkih pozneje postal vzorčni model še za druge dele izobraževalnega omrežja za odrasle. Sočasno smo opravili obsežno empirično raziskavo v omrežju izvajalcev formalnega srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih. S to raziskavo smo želeli pridobiti mnenja o notranjem in zunanjem presojanju kakovosti, o dejavniki kakovosti, ki so pomembni za kakovost izobraževanja odraslih in v povezavi s tem mnenja, kateri dejavniki kakovosti so takšni, da bi jih kazalo spremljati (tudi) od zunaj. Z izsledki, ki jih predstavljamo v prvem delu te publikacije, želimo še dodatno osvetliti nekatera vprašanja in tako prispevati k premislekom o najprimernejših načinih morebitnega spreminjanja pri zunanjem presojanju kakovosti izobraževanja odraslih.

Izsledke, dobljene v empiričnem delu raziskave v praksi izobraževanja odraslih, smo želeli še dodatno osvetliti z razpravami med zastopniki še nekaterih drugih pomembnih interesnih skupin. V ta namen smo januarja 2008 izpeljali štiri fokusne skupine. Fokusne skupine je sestavljalo 41 strokovnjakov iz izobraževanja in sorodnih ved, gospodarstva, sindikatov, izvajalcev izobraževalnih programov. V drugem delu publikacije podrobneje predstavljamo tematiko in potek delovanja fokusnih skupin ter mnenja in stališča, ki so jih ob posameznih vprašanjih prispevali udeleženci.

*Avtorici*

1 Zupanc, D. (2006): Javno objavlanje izpitnih rezultatov po šolah. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letnik 4, št. 1, str. 5 - 32.

2 Strokovna izhodišča za opredelitev nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih - 1. del (2006). Interno gradivo Andragoškega centra Slovenije.



# Notranje in zunanje presojanje kakovosti - prikaz izsledkov empirične raziskave

V tem delu prikazujemo izsledke obsežne empirične raziskave v omrežju izvajalcev formalnega srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih. Z njo smo želeli pridobiti mnenja o notranjem in zunanjem presojanju kakovosti, o dejavnih kakovosti, ki so pomembni za kakovost izobraževanja odraslih in v povezavi s tem mnenja, kateri dejavniki kakovosti so takšni, da bi jih kazalo spremljati (tudi) od zunaj. Z izsledki želimo še dodatno osvetliti nekatera vprašanja razvoja kakovosti izobraževanja odraslih in tako prispevati k premislekom o najprimernejših načinih morebitnega spreminjanja pri zunanjem presojanju kakovosti izobraževanja odraslih.

## METODOLOGIJA

### Vsebinski sklopi raziskave in raziskovalna vprašanja

Temeljne vsebinske sklope smo zasnovali tako, da bi z njihovo pomočjo pridobili čim več mnenj in stališč, ki bi načrtovalcem razvoja tega področja pomagali pri razvijanju prijemov za opredeljevanje kakovosti ter notranje in zunanje presojanje kakovosti v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih. Opredelili smo tri temeljne vsebinske sklope, navedene v preglednici 1.

Preglednica 1: Temeljni vsebinski sklopi

VIDIK (PROBLEMATIKA, VSEBINSKI SKLOP)	
1	OPREDELJEVANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH IN KAZALNIKI KAKOVOSTI
2	PRIJEMI PRI NOTRANJEM PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI
3	PRIJEMI PRI ZUNANJEM PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

Natančneje smo pridobili in raziskali mnenja o naslednjih raziskovalnih vprašanjih in stališča do njih:

- Kaj po mnenju vprašanih opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle, kakšen pomen pripisujejo različnim dejavnikom kakovosti ter koliko so po njihovem mnenju posamezni dejavniki kakovosti že uveljavljeni v njihovi izobraževalni organizaciji.

- Kakšna so mnenja in stališča vprašanih do tega, koliko so pomembni različni prijem pri notranji skrbi za kakovost dela izobraževalne organizacije (samoevalvacija); kdo naj v teh procesih sodeluje; kako naj se uporabljajo izsledki ipd. Še posebno nas je zanimalo, kateri kazalniki kakovosti naj bodo predmet notranjega presojanja kakovosti.
- Kakšna je po mnenju vprašanih vloga različnih interesnih skupin pri samoevalvaciji. Pri tem nas je še posebno zanimalo, koliko so vprašani doslej že sodelovali pri presojanju in razvijanju kakovosti v svoji izobraževalni organizaciji. Tematiko pa smo še razširili, saj smo želeli dobiti vpogled tudi v to, koliko pri skrbi za kakovost sodelujejo tudi zunanje interesne skupine (delodajalci, strokovne institucije, lokalni dejavniki idr.)
- Koliko so po mnenju vprašanih za kakovost dela izobraževalne organizacije pomembni različni prijemi za zunanje presojanje kakovosti; kako naj se uporabljajo izidi zunanjega presojanja ipd. Še posebno nas je zanimalo, kateri kazalniki kakovosti naj bodo predmet zunanjega presojanja kakovosti.

## Subjekti

V empirični del študije smo zajeli naslednje subjekte, navedene v preglednici 2.

Preglednica 2: Subjekti

VKLUČENI	
1	Ravnatelj, direktorji
2	Učitelji, ki izobražujejo odrasle
3	Vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij (v nadaljevanju tudi vodje izobraževanja odraslih)
4	Udeleženci izobraževanja odraslih

## Uporabljene metode, oblikovanje instrumentarija in testiranje

Mnenja in stališča do obravnavanih vprašanj smo zbrali z metodo anketiranja. V ta namen smo razvili strukturirani vprašalnik zaprtega tipa v kombinaciji z določenim številom vprašanj odprtega tipa. Pozneje smo vprašalnik priredili za vse predvidene subjekte in tako oblikovali štiri po vsebini podobne vprašalnike, ki nam omogočajo primerjave med odgovori različnih interesnih skupin.

Preglednica 3: Instrumenti, ki smo jih uporabili za zbiranje podatkov in informacij z anketiranjem

Št.	NASLOV ANKETNEGA VPRAŠALNIKA	Število vprašanj	Od tega število vprašanj zaprtega tipa*	Od tega število vprašanj odprtega tipa
1	Vprašalnik za ravnatelje/direktorje srednjih šol, ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih organizacij	24	19	5
2	Vprašalnik za vodje izobraževanja odraslih na srednjih šolah oziroma vodje programskih področij na ljudskih univerzah in v zasebnih izobraževalnih organizacijah	30	25	5
3	Vprašalnik za učitelje izobraževanja odraslih	30	25	5
4	Vprašalnik za udeležence izobraževanja odraslih	14	12	2

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

## Testiranje instrumentarija

Instrumentarij smo testirali v maju 2007. Opravili smo racionalni in empirični preizkus.

Racionalno/vsebinsko preizkušanje in ovrednotenje instrumentov: Instrumente so vsebinsko in strokovno pregledali sodelavci Andragoškega centra Slovenije in strokovni sodelavec s Filozofske fakultete v Ljubljani.

Empirično/praktično ovrednotenje instrumentov: Testno izpolnjevanje anketnih vprašalnikov je potekalo v dveh izobraževalnih organizacijah srednješolskega izobraževanja (Biotehniški izobraževalni center Ljubljana – srednje poklicno in strokovno izobraževanje), Ljudska univerza Murska Sobota – srednje poklicno in strokovno izobraževanje).

Namen testiranja je bil predvsem odkriti in odpraviti morebitne metodološke napake in nedoslednosti ter odpraviti vsebinske pomanjkljivosti.

Vsem, ki so vprašalnike testno vrednotili, smo poslali opomnik z vprašanji o tem, na kaj naj bodo pri pregledu vprašalnika pozorni.

Preglednica 4: Opomnik za vrednotenje instrumentov pri testiranju

TESTIRANJE INSTRUMENTOV – OPOMNIK ZA VREDNOTENJE	
1	Ali so bila vsa vprašanja razumljiva?
2	Ali so bili vsi pojmi v vprašalniku jasni?
3	Ali ste imeli pri odgovoru na katero izmed vprašanj težave?
4	Ali so bili ponujeni odgovori razumljivi?
5	Ali so bili na voljo vsi odgovori, ki so jih vprašanja zastavljala?
6	Ali se vam je zdela struktura vprašalnika logična?
7	Ali menite, da je vrstni red vprašanj logičen?
8	Ali so bila navodila o izpolnjevanju vprašalnika jasna?
9	Kaj menite o dolžini vprašalnika?
10	Ali se vam je kdaj pri izpolnjevanju vprašalnika zmanjšala pozornost?
11	Kakšno je vaše splošno mnenje o vprašalniku?
12	Kakšno je vaše splošno mnenje o vsebini vprašalnika?
13	Ali imate kakšen predlog, kako izboljšati vprašalnik?
14	Kako bi najraje odgovarjali na tak vprašalnik? (Osebn, po telefonu, spletno anketiranje, vodeno skupinsko anketiranje, drugače.)

Izidi testiranja: Testiranje je pokazalo, da po večini osebe, ki so vprašalnike testirale, niso imele nobenih težav s samo strukturo vprašalnika in z logičnim zaporedjem vprašanj. Razločna so bila tudi navodila za izpolnjevanje vprašanj. Testne osebe so opozorile na težavnost pri razumevanju nekaterih strokovnih pojmov in druge nejasnosti ter na ponavljanje oziroma podvajanje nekaterih vprašanj. Težavnost se je pokazala predvsem pri zahtevnosti in dolžini vprašalnikov.

Po testiranju smo zato vprašalnike vsebinsko nekoliko skrajšali in nekatera vprašanja črtali. Še posebno je bil potreben precejšen poseg pri vprašalniku za udeležence. Le-ta smo precej skrajšali in poenostavili nekatere pojme, vprašanja itn. Tako so bili razviti:

- **vprašalnik za ravnatelje/direktorje** srednjih šol, ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih organizacij (priloga 1),
- **vprašalnik za vodje** izobraževanja odraslih na srednjih šolah oziroma vodje programskega področja poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah in v zasebnih izobraževalnih organizacijah (priloga 2),

- **vprašalnik za učitelje** izobraževanja odraslih (priloga 3),
- **vprašalnik za udeležence** izobraževanja odraslih (priloga 4).

Pri testiranju nas je zanimalo tudi to, kaj testne osebe menijo o tem, da bi anketiranje opravili po spletu. Večina jih je menila, da je vprašalnik zahteven in bi ga bilo težavno izpolnjevati po spletu. Še posebno pa so opozorili, da veliko udeležencev izobraževanja, pa tudi učiteljev, še ne zna uporabljati spleta, nimajo dostopa do njega ali do elektronske pošte ipd. Upoštevajoč takšna mnenja smo se odločili, da bomo anketiranje izpeljali pisno in ne po spletu.

## Določitev vzorca

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

V empiričnem delu raziskave smo se osredotočili na izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo **srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje odraslih po javnoveljavnih izobraževalnih programih**.

Kot podlago za oblikovanje vzorca smo uporabili Razpis Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07, v katerega so zajete **izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih po javnoveljavnih programih**. V razpisu za šolsko leto 2006/07 je bilo skupaj 184 organizacij, od tega je bilo 93 srednjih šol (50,5 odstotka vseh), 35 ljudskih univerz (19,02 odstotka vseh) in 56 zasebnih izobraževalnih organizacij (30,43 odstotka vseh).

Preglednica 5: Podatki iz Razpisa Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07 – izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe za odrasle

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE V RAZPISU Ministrstva za šolstvo in šport za šol. l. 2006/07	Število	Odstotek vseh izobraževalnih organizacij v razpisu
Srednje šole	93	50,54
Ljudske univerze	35	19,02
Zasebne izobraževalne organizacije	56	30,43
<b>SKUPAJ</b>	<b>184</b>	<b>100,00</b>

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

Preglednica 6: Podatki iz razpisa Ministrstva za šolstvo in šport za leto 2006/07 – izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja za odrasle

IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE, KI IZPELJUJEJO POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE PO JAVNOVELJAVNIH PROGRAMIH	Število	Odstotek vseh izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo javnoveljavne izobraževalne programe za odrasle	Odstotek glede na vrsto izobraževalne organizacije
Srednje šole	87	47,28	93,55
Ljudske univerze	34	18,48	97,14
Zasebne izobraževalne organizacije	15	8,15	26,79
<b>SKUPAJ</b>	<b>136</b>	<b>73,91</b>	<b>100,00</b>

Od teh izobraževalnih organizacij smo oblikovali vzorec (število tistih izobraževalnih organizacij, ki jih bomo uvrstili v anketiranje).

## SREDNJE ŠOLE

V vzorec smo zajeli 36 srednjih šol, to je 38,71 odstotka vseh srednjih šol, in 41,38 odstotka srednjih šol, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih. Od srednjih šol, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih in so zajete v vzorec, je 18 ali 50 odstotkov takih, ki so sodelovale ali še sodelujejo pri projektu POKI. Sedem od teh jih ima tudi svetovalca za kakovost.

Preglednica 7: Število in vrsta srednjih šol, zajetih v vzorec

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

## LJUDSKE UNIVERZE

V vzorec smo zajeli 17 ljudskih univerz, to je 48,57 odstotka vseh ljudskih univerz, ki izpeljujejo javnoveljavne programe za odrasle, in 50 odstotkov ljudskih univerz, ki izpeljujejo javnoveljavne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja. Med ljudskimi univerzami, ki so zajete v vzorec, jih je 12 ali 79,58 odstotka takšnih, ki so sodelovale ali še sodelujejo pri projektu POKI. Šest od teh jih ima tudi svetovalca za kakovost.

Preglednica 8: Število in vrsta ljudskih univerz, zajetih v vzorec

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

**ZASEBNE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE**

V vzorec smo zajeli 9 zasebnih izobraževalnih organizacij, to je 16,07 odstotka vseh zasebnih izobraževalnih organizacij ter 60 odstotkov zasebnih izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje. Med njimi so tri izobraževalne organizacije, ki so bile, ali so še zajete v POKI. Od teh ima ena tudi svetovalca za kakovost.

Preglednica 9: Število in vrsta zasebnih izobraževalnih organizacij, zajetih v vzorec

ŠTEVILO IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, ZAJETIH V VZOREC	Vse	Izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje za odrasle	Odstotek vseh zasebnih izobraževalnih organizacij	Odstotek vseh zasebnih izobraževalnih organizacij	Odstotek zasebnih organizacij, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje za odrasle	Zajete v vzorec – uporabnice POKI	Odstotek uporabnic POKI glede na vse šole, zajete v vzorec	Zajete šole v vzorec, s svetovalci
ZASEBNE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	56	15	26,79	16,07	60,00	3	33,33	1

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



Preglednica 10: Končni vzorec izobraževalnih organizacij, zajetih v raziskavo

	Število	Odstotek vseh glede na vrsto izobraževalne organizacije	Odstotek tistih, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje za odrasle
Srednje šole	36	38,71	41,38
Ljudske univerze	17	48,57	50,00
Zasebne izobraževalne organizacije	9	16,07	60,00
<b>SKUPAJ</b>	<b>62</b>		<b>45,58</b>

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

V vsaki izobraževalni organizaciji naj bi anketo izpolnili:

- ravnatelj ali direktor,
- vodja izobraževanja odraslih/vodja programskega področja,
- vsaj štiri učitelji, ki poučujejo odrasle in
- vsaj 10 udeležencev izobraževanja odraslih.

Preglednica 11: Vrsta in število subjektov, zajetih v anketiranje v posamezni izobraževalni organizaciji

VRSTA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	ZAJETI SUBJEKTI			
	Ravnatelji/direktorji	Vodja izobraževanja odraslih	Učitelji	Udeleženci
Srednja šola	36	36	144	360
Ljudska univerza	17	17	68	170
Zasebna izobraževalna organizacija	9	9	36	90
<b>SKUPAJ</b>	<b>62</b>	<b>62</b>	<b>248</b>	<b>620</b>

V vzorec je bilo skupaj zajetih **62 ravnateljev/direktorjev, 62 vodij izobraževanja odraslih, 248 učiteljev, ki poučujejo odrasle, in 620 udeležencev izobraževanja odraslih.**

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

## Zbiranje podatkov in odziv

Anketiranje je potekalo **od 1. do 30. junija 2007**. Pri koordinaciji in izpeljavi so nam večinoma pomagali vodje izobraževanja odraslih, vodje in člani skupin za kakovost in svetovalke za kakovost, ki so razdeljevali ankete in zbirali izpolnjene ankete v svojih kolektivih. Anketiranje je potekalo brez zapletov.

### Odziv na anketiranje in izpolnjene ankete

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

Preglednica 12: Odziv izobraževalnih organizacij na anketiranje – srednje poklicno in strokovno izobraževanje

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

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

Preglednica 13: Odziv subjektov v izobraževalnih organizacijah na anketiranje

VRSTA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZCIJE	Ravnateljji		Vodje izobraževanja odraslih		Učitelji		Udeleženci					
	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	Odstotek zajetih v vzorec	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	Odstotek zajetih v vzorec	Število v vzorcu	Število vrnjenih anket	Odstotek zajetih v vzorec			
Srednja šola	36	19	52,78	36	23	63,89	144	114	79,17			
Ljudska univerza	17	11	64,71	17	14	82,35	68	52	76,47			
Zasebna izobraževalna organizacija	9	7	77,78	9	8	88,89	36	28	77,78			
<b>SKUPAJ</b>	<b>62</b>	<b>37</b>	<b>59,68</b>	<b>62</b>	<b>45</b>	<b>72,58</b>	<b>248</b>	<b>194</b>	<b>78,23</b>	<b>620</b>	<b>377</b>	<b>60,81</b>

Posamezne skupine zajetih v anketiranje imajo tele značilnosti:

**Ravnateljji/direktorji:** Med 37 ravnateljji oziroma direktorji je bilo 13 (35,1 odstotka) oseb moškega in 24 (64,9 odstotka) oseb ženskega spola. Štiri osebe (10,8 odstotka) so bile stare do 40 let, deset (27 odstotkov) od 41 do 50 let ter 23 (62,2 odstotka) 50 let ali več. Po izobrazbi je bilo 6 (16,2 odstotka) ravnateljev ali direktorjev takšnih z magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 28 (75,7 odstotka) z univerzitetno izobrazbo, dva ravnatelja ali direktorja (5,4 odstotka) pa sta imela visoko strokovno izobrazbo. En ravnatelj ali direktor (2,7 odstotka) je označil »drugo«, vendar izbire ni pojasnil.

24 (64,9 odstotka) ravnateljev ali direktorjev je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale pri projektu POKI, 13 (35,1 odstotka) pa iz izobraževalnih organizacij, ki pri tem projektu še niso sodelovale.

**Vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij (v nadaljevanju – vodje izobraževanja odraslih):** Med 45 vodji izobraževanja odraslih, ki so se odzvali na anketiranje, je bilo po spolu 36 (80 odstotkov) žensk in 9 (20 odstotkov) moških. 5

(11,1 odstotka) jih je bilo starih manj kot 30 let, 12 (26,7 odstotka) od 31 do 40 let, 20 (44,4 odstotka) od 41 do 50 let in 8 (17,7 odstotka) 51 let in več. 6 (13,3 odstotka) vodij izobraževanja odraslih ima magisterij ali doktorat, 28 (62,2 odstotka) univerzitetno izobrazbo, 5 (11,1 odstotka) visoko strokovno šolo, 4 (11,1 odstotka) pa višjo strokovno šolo. 2 (4,4 odstotka) imata dokončano srednjo strokovno šolo.

31 (68,9 odstotka) vodij izobraževanja odraslih je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale pri projektu POKI, 14 (31,1 odstotka) pa iz izobraževalnih organizacij, ki pri projektu POKI še niso sodelovale.

**Učitelji:** Med 194 učitelji, ki so se odzvali na anketiranje, jih je bilo po spolu 133 (68,6 odstotka) ženskega in 61 (31,4 odstotka) moškega spola. 18 učiteljev (9,4 odstotka) jih je bilo starih manj kot 30 let, 69 (35,9 odstotka) od 31 do 40 let, 63 (32,8 odstotka) starih od 41 do 50 let, 42 (21,9 odstotka) pa 51 let in več. 12 (6,2 odstotka) učiteljev je imelo magistrsko ali doktorsko izobrazbo, 144 (74,2 odstotka) univerzitetno izobrazbo, 22 (11,3 odstotka) visoko strokovno šolo, 7 (3,6 odstotka) pa višjo strokovno šolo. 8 (4,1 odstotka) učiteljev je imelo končano srednjo šolo. Po številu delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih jih je bilo 90 (46,4 odstotka) z več kot 10 leti delovnih izkušenj, 51 (26,3 odstotka) jih je imelo od 6 do 10 let, 42 (21,6 odstotka) pa od 2 do 5 let delovnih izkušenj. 11 (5,7 odstotka) učiteljev je imelo manj kot 2 leti delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih.

130 (67 odstotkov) učiteljev je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale pri projektu POKI, 64 (33 odstotkov) pa iz izobraževalnih organizacij, ki pri tem projektu še niso sodelovale.

**Udeleženci izobraževanja odraslih:** Od 375 udeležencev, ki so odgovorili na to vprašanje, jih je bilo 95 (25,2 odstotka) z ljudskih univerz, 79 (21 odstotkov) iz zasebnih izobraževalnih organizacij in 203 (53,8 odstotka) iz srednjih šol. Po spolu je bilo 213 (57,4 odstotka) žensk in 158 (42,6 odstotka) moških. 23 (6,1 odstotka) jih je bilo starih do 20 let, 159 (42,4 odstotka) od 21 do 30 let, 146 (38,9 odstotka) od 31 do 40 let, 46 (12,3 odstotka) od 41 do 50 let ter eden 51 let (0,3 odstotka). Dva udeleženca razdelka o spolu nista izpolnila.

251 (66,6 odstotka) udeležencev je bilo iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale pri projektu POKI, 126 (33,4 odstotka) pa iz izobraževalnih organizacij, ki pri projektu POKI še niso sodelovale.

Na vprašanje o vrsti programa, po katerem se izobražujejo, je odgovorilo 369 udeležencev. Od teh je eden (0,3 odstotka) obiskoval osnovno šolo za odrasle in

eden (0,3 odstotka) nižje poklicno izobraževanje. 66 (17,9 odstotka) jih je obiskovalo izobraževalne programe triletnega srednjega poklicnega izobraževanja, 126 (34,1 odstotka) programe srednjega štiriletnega tehniškega oziroma strokovnega izobraževanja, 144 (39 odstotkov) programe srednjega poklicno-tehniškega izobraževanja. 6 (1,6 odstotka) jih je prihajalo z gimnazij ali drugih splošnih srednjih šol. 25 (6,8 odstotka) se jih je odločilo za odgovor »drugo«, vendar izbire niso pojasnili.

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

## Metode, uporabljene pri analizi podatkov

Po opravljenem pregledu vrnjenih anketnih vprašalnikov, pregledu podatkov ter njihovem vnosu v računalniški program SPSS in oblikovanju osnovnih baz podatkov smo ločeno za posamezne subjekte pripravili sumarni izpis vseh spremenljivk, ki je vseboval predvsem **frekvenčne porazdelitve** odgovorov, najmanjše in največje vrednosti odgovorov ter **povprečne ocene odgovorov**.

Pri statistični obdelavi oziroma pri sklepanju, ali so razlike med dvema nominalnima spremenljivkama statistično značilne, smo uporabili program SPSS in z njim naredili **preizkus hi kvadrat**.<sup>3</sup> Nizka vrednost signifikance (navadno pod 0,005) je pomenila, da med spremenljivkama obstaja povezanost.

Za ugotavljanje moči in smeri povezanosti dveh ordinalnih spremenljivk smo izračunali **Spearmanov koeficient korelacije rangov (r)**<sup>4</sup>.

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

3 Primer: Odgovori ravnateljev različnih vrst izobraževalnih organizacij (srednje šole, ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije) na vprašanje: Ali bi morali izide samoevalvacij javno objavljati? – Ali so statistično pomembne razlike v odgovorih ravnateljev srednjih šol, ljudskih univerz, zasebnih izobraževalnih organizacij?

4 Koeficient korelacije rangov lahko zavzame vrednosti v intervalu  $-1$  do  $1$ . Če se z večanjem rangov po prvi spremenljivki večajo rangi tudi po drugi spremenljivki, gre za pozitivno povezanost. Tedaj je koeficient pozitiven in blizu  $1$ . Če pa se z večanjem rangov po prvi spremenljivki rangi po drugi spremenljivki manjšajo, gre za negativno povezanost. Tedaj je koeficient negativen in blizu  $-1$ . (Ferligoj, 1995)

## IZIDI

### **Opređeljevanje kakovosti v izobraževanju odraslih in kazalniki kakovosti**

#### **Kaj nas je v raziskavi zanimalo**

Začetni del naše raziskave smo namenili proučevanju vprašanj o tem, **kako opredeljujemo kakovost izobraževanja odraslih na ravni izobraževalne organizacije**. Pri tem smo se osredotočili zlasti na poklicno in strokovno izobraževanje odraslih. Prav od odgovora na to vprašanje je namreč odvisno, kakšne nabore kazalnikov in standardov kakovosti bomo oblikovali in uporabili pri notranjem in zunanem presojanju kakovosti.

Že pri snovanju raziskave smo izhajali iz dveh pomembnih konceptualnih izhodišč: iz sodobnih **relativnih teorij kakovosti** in **teorije interesnih skupin**. Upoštevanje relativnega načina opredeljevanja kakovosti v izobraževanju pomeni, da ne iščemo enega in edino pravilnega odgovora na vprašanje, kakšna je dobra izobraževalna organizacija in kakšen dober učitelj. **Opredelitve kakovosti v izobraževanju so namreč zelo različne in izražajo različne perspektive, interese in potrebe interesnih skupin, ki vstopajo v izobraževanje**.

Proučevanje tega vprašanja je doslej pokazalo, da pripisujejo različne interesne skupine posameznim dejavnikom kakovosti izobraževanja različen pomen. Celo v isti interesni skupini ima lahko posamezen dejavnik zelo različen pomen. Nekatera področja pa so pomembna za vse skupine in predstavljajo skupno polje za premisleke o tem, kako kakovost na teh področjih presojati in razvijati.

Ko govorimo o opredelitvah kakovosti izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, pa seveda ne začenjamo v praznem prostoru. Prav tako ni mogoče reči, da lahko različne interesne skupine, ki vstopajo v poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, opredeljujejo kakovost poljubno. Pogosto se morajo ravnati po tistih opredelitvah, ki so že oblikovane in nam pomenijo okvir, v katerem delujemo. Ker gre za formalno javnoveljavno izobraževanje, se namreč le-to umešča v neki širši zakonski okvir, ki posredno ali neposredno že določa standarde kakovosti za to področje. Implicitno lahko standarde kakovosti najdemo v ciljih in usmeritvah, zapisanih v temeljnih zakonskih in podzakonskih predpisih, ki opredeljujejo to področje. Tako npr. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. 79/2006) v 2. členu določa temeljne cilje, ki naj bi bili doseženi v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

To so cilji, ki jih ne moremo obravnavati ločeno, na da bi razmišljali, kako zagotoviti kakovost tega segmenta izobraževanja. Kazalniki in standardi kakovosti za presojanje delovanja izobraževalnih organizacij morajo torej omogočati presojanje kakovosti izobraževalnih procesov in dosežkov v razmerju do temeljnih ciljev poklicnega in strokovnega izobraževanja – ti pa so za izobraževanje mladine ali izobraževanje odraslih enaki. Glede vključevanja odraslih v poklicno in strokovno izobraževanje pa zakon v 63. in 64. členu posebno opozarja, da je pri načrtovanju in izpeljavi poklicnega in strokovnega izobraževanja pomembno upoštevati značilnosti ciljnih skupin.

Preglednica 14: Zakonska določila o prilagajanju izrednega srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja – pomembno izhodišče pri snovanju kazalnikov in standardov kakovosti – Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju

DOLOČILA ZAKONA O POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU, KI ZADEVAJO ODRASLE UDELEŽENCE V IZOBRAŽEVANJU	
63. člen <b>ORGANIZACIJA IZREDNEGA IZOBRAŽEVANJA</b>	Izobraževalni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja se izvajajo kot izredno izobraževanje tako, da se zagotavlja enak standard znanja kot v rednem izobraževanju, prilagodi pa se organizacija, časovna razporeditev izobraževanja, preverjanje in ocenjevanje ter napredovanje. Pri zaključnem izpitu se uporabljajo isti izpitni katalogi, pri poklicni maturi pa isti predmetni izpitni katalogi kot pri rednem izobraževanju. Izredno izobraževanje se lahko organizira tudi za posamezne dele izobraževalnih programov, ki omogočajo pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije oziroma zaradi pridobitve novega naziva poklicne oziroma strokovne izobrazbe.
64. člen <b>PRILAGAJANJE IZREDNEGA IZOBRAŽEVANJA</b>	Šole oziroma izobraževalne organizacije, ki izvajajo izredno izobraževanje, v skladu z navodili ministra prilagajajo izobraževalne programe posameznemu dijaku, pri čemer upoštevajo dosežene kreditne točke oziroma prejšnje pridobljeno znanje, ki se dokazuje z javno listino, oziroma neformalno pridobljeno znanje, ki se dokazuje z izpitom oziroma na drug način.

Gre za pomembne dejavnike kakovosti, saj bo stopnja prilagojenosti izobraževalnega procesa odraslim udeležencem poklicnega in strokovnega izobraževanja gotovo vplivala tudi na kakovost uspehov in doseganje temeljnih ciljev tega izobraževanja. Prav zato so bila že doslej oblikovana Navodila za prilaganje poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim udeležencem v izobraževanju (Ur. l. RS 80/1998), ki so, izhajajoč iz zakonskih določb, »od zunaj« podrobneje opredelila nekatere temeljne standarde kakovosti izpeljave poklicnega in strokovnega izobraževanja za odrasle. Leta 2008 so začela veljati nova navodila, v katerih so izobraževalnim organizacijam, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, postavljeni nekateri novi standardi kakovosti<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Uradni list št. 8/2008

V središču našega proučevanja kakovosti je izobraževalna organizacija, zato je treba v uvodu omeniti tudi Zakon o izobraževanju odraslih (Ur. l. 602–10/94, 110/2006), ki v petem poglavju opredeljuje Pogoje za opravljanje izobraževanja odraslih.

Preglednica 15: Zakonska določila o pogojih za opravljanje izobraževanja odraslih – pomembno izhodišče pri snovanju kazalnikov in standardov kakovosti – Zakon o izobraževanju odraslih

<b>DOLOČILA ZAKONA O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH, KI GOVORIJ O POGOJIH ZA IZPELJEVANJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH</b>	
<b>13. člen POGOJI ZA OPRAVLJANJE DEJAVNOSTI</b>	<p>Organizacije za izobraževanje odraslih, ki izvajajo izobraževalne programe, financirane iz javnih sredstev, morajo izpolnjevati naslednje pogoje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da ima strokovni delavec, ki organizira izobraževanje, visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri, pedagoško-andragoško izobrazbo in strokovni izpit, predpisan za področje izobraževanja.</li> <li>• Da ima zagotovljene učitelje in druge strokovne delavce, ki izpeljujejo pogoje, predpisane za posamezna področja izobraževanja.</li> <li>• Da razpolaga s prostori in opremo, predpisano za izvedbo posameznega izobraževalnega programa.</li> <li>• Smer visokošolske izobrazbe in minimalne standarde kakovosti in opreme določi minister, pristojen za izobraževanje odraslih. V postopku priprave si mora minister pridobiti mnenje pristojnega strokovnega sveta.</li> </ul>
<b>14. člen VPIS V RAZVID</b>	<p>Organizacije za izobraževanje odraslih, ki bodo izvajale javnoveljavne programe, ki se financirajo iz javnih sredstev, lahko začnejo opravljati izobraževalno dejavnost po vpisu v razvid, ki ga vodi ministrstvo, pristojno za izobraževanje odraslih.</p>

Zakon o izobraževanju odraslih je že doslej določal minimalne standarde kakovosti, nekakšne začetne pogoje, ki jih mora izobraževalna organizacija zagotoviti, da lahko sploh izobražuje odrasle. Lahko rečemo, da gre za akreditacijo, zunanje potrjevanje določenih standardov kakovosti. Ker se prav zdaj napoveduje sprememba zakona o izobraževanju odraslih, je čas za premisleke o tem, ali so doslej predpisane zakonske določbe ustrezne. Ali bi bilo treba katere izmed temeljnih standardov kakovosti dodati? Je postopek vpisa v razvid, kot smo ga poznali doslej, še ustrezen, ali pa bi morda kazalo razmišljati, da bi te postopke dopolnili z mehanizmi akreditacije, kakršne poznamo na nekaterih drugih področjih izobraževanja, predvsem v visokem šolstvu?

Seveda pa kaže, ko gre za poklicno in strokovno izobraževanje, omeniti predvsem procese zunanjega preverjanja znanja – poklicno maturo; ta je pomembna zunanja sestavina kakovosti sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki dolo-



ča t. i. nacionalne standarde znanja za to področje. Ker pomeni zunanje preverjanje že celosten ter dobro izdelan in utečen sistem, ga v tej raziskavi ne obravnavamo. Osredotočamo se bolj na druge pomembne vstopne, procesne in izstopne standarde in kazalnike kakovosti ter raziskujemo njihov pomen pri notranjem in zunanjem presojanju kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. Zunanje preverjanje znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju obravnavamo v naši študiji le toliko, da izide, ki jih s svojimi udeleženci dosega izobraževalna organizacija pri zunanjem preverjanju znanja, uvrščamo med pomembne kazalnike kakovosti delovanja izobraževalne organizacije.

Ko razmišljamo o oblikovanju nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti, ki jih bomo uporabljali za notranje in zunanje presojanje kakovosti, je pomembno upoštevati omenjeni širši okvir in ohranjati povezavo med temeljnimi cilji izobraževanja odraslih in še posebno srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih. Za uresničevanje tovrstnih temeljnih standardov kakovosti pa je najpomembnejše, koliko jih upoštevajo tisti, ki to izobraževanje izpeljujejo. Predvidevamo namreč lahko, da bodo ljudje bolj zavzeto delovali v tistih dejavnostih, ki jih bodo sami imeli za pomembne in potrebne.

V raziskavi smo zato želeli proučiti mnenja in stališča predstavnikov t. i. notranjih interesnih skupin v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju, to so: **ravnatelji in direktorji izobraževalnih organizacij, učitelji, vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij** ter zastopniki ključne interesne skupine ali uporabniki storitev – **udeleženci izobraževanja odraslih**.

Zanimalo nas je predvsem:

- Kako udeleženci, ravnatelji ali direktorji, učitelji in vodje izobraževanja odraslih/vodje programskih področij opredeljujejo dobro, kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle?
- Kakšen pomen pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti in koliko so po njihovem mnenju ti dejavniki kakovosti uveljavljeni v njihovi izobraževalni organizaciji?
- Ali lahko opazimo kakšne pomembne razlike v stopnji pomembnosti, ki jo posameznemu dejavniku pripisujejo zastopniki posamezne interesne skupine in mnenjem, koliko so ti dejavniki uveljavljeni v njihovi izobraževalni organizaciji?

Stališča in mnenja sodelujočih smo zbirali na dva načina. Najprej smo vprašane prosili, naj nam opišejo, kaj po njihovem mnenju opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle. Vprašanje je bilo odprtega tipa, saj smo tako želeli doseči, da bi vprašani prosto izražali svoja mnenja in pomisleke o kakovosti, ne da bi bili preveč usmerjeni od zunaj. V nadaljevanju pa so vprašani dobili nekaj vprašanj zaprtega tipa, in sicer o tem, kolikšno stopnjo pomembnosti dosegajo različni vidiki kakovosti. S temi vprašanji smo želeli doseči, da bi vprašani presodili nekatere izmed standardov kakovosti, ki jih že zdaj opredeljujejo različni zakonski in podzakonski dokumenti, ta okvir pa smo razširili še s trditvami (standardi kakovosti), ki so strokovno pomembne v izobraževanju odraslih.

Vsi, ravnatelji, učitelji, vodje izobraževanja odraslih in udeleženci izobraževanja odraslih so dobili enaka vprašanja, saj so nas poleg stališč in mnenj posamezne interesne skupine zanimale tudi primerjave med posameznimi skupinami. V študiji bomo izide prikazali primerjalno.

### **Predstavitev izidov**

Ravnatelje/direktorje, učitelje, vodje izobraževanja odraslih in udeležence izobraževanja odraslih smo vprašali; **Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle?** Njihove odgovore smo najprej kategorizirali po podobnosti, nato pa jih, da bi skušali oblikovati nekaj dejavnikov kakovosti izobraževalne organizacije za odrasle, združili v nekaj ključnih vsebinskih sklopov, ki so se tako izrisali. Pri prebiranju tako nastalega vpogleda v pomembne vidike kakovosti izobraževalne organizacije za odrasle je treba upoštevati, da le-ta pomeni skupni nabor razmišljanj o kakovosti, posamezniki pa so pri svojem premisleku dali večji poudarek enim ali drugim vidikom. V nadaljevanju bomo ta skupni zbirnik navedenih dejavnikov kakovosti prikazali in predstavili področja, za katera se je izkazalo, da se zdijo pomembna zastopnikom vseh interesnih skupin. Opozorili bomo tudi na vsebine, ki jim posamezne interesne skupine pripisujejo več pomena kakor druge.

Preglednica 16: Odgovori ravnateljev/direktorjev, vodij izobraževanja odraslih, učiteljev, udeležencev na vprašanje Kakšna je za vas dobra, (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle? – Zbirnik

<b>DOBRA IZOBRAŽEVALNA ORGANIZACIJA ZA ODRASLE JE TISTA, KI:</b>	
<b>... IMA JASNE STRATEŠKE, RAZVOJNE IN KADROVSKE USMERITVE ...</b>	
<b>Vizija, poslanstvo, vrednote, cilji</b>	
... ima jasen cilj, kaj mora naučiti in koga.	... ima opredeljene vrednote, ki vodijo njeno delovanje. (3)
... ima izdelano vizijo. (15)	... ima opredeljen načrt razvoja. (3)
... ima izdelano poslanstvo. (3)	... korektno opravlja svoje poslanstvo.
<b>Spremljanje novosti in nenehno vpeljevanje izboljšav.</b>	
... spremlja novosti, izboljšave. (4)	... deluje odgovorno in učinkovito ob upoštevanju etičnih smernic vrednot (spoštovanje, zaupnost, preglednost, vestnost) in strokovnih standardov.
... je ustvarjalna, inovativna. (8)	
... razvija zavest o pomenu kakovosti pri zaposlenih in zunanjih sodelavcih. (3)	
<b>Ozračje, odnosi</b>	
... krepi solidarnost in skrbi za dobro počutje vseh.	... spodbuja dobro ozračje med sodelavci.
<b>... SODELUJE Z OKOLJEM, ZADOVOLJUJE POTREBE LOKALNEGA OKOLJA IN RAZLIČNIH INTERESNIH SKUPIN PARTNERJEV, DEJAVNO SOOBLIKUJE OKOLJE (udeležencev, delodajalcev, zaposlenih, lokalnih dejavnikov ...).</b>	
<b>Ugotavljanje potreb okolja po izobraževanju in odziv na ugotovljene potrebe</b>	
... pozna potrebe okolja (različnih ciljnih skupin) po izobraževanju. (6)	... je še posebno usmerjena na potrebe gospodarstva in trga dela. (6)
... se odziva na potrebe okolja (različnih ciljnih skupin) po izobraževanju. (14)	
<b>Prepoznavnost v okolju, vpliv na okolje, je vez med partnerji</b>	
... je prepoznavna po svoji strokovnosti in vključevanju v lokalno okolje. (4)	... izboljšuje možnosti za zaposlitve v okoljih, kjer deluje.
... ima ugled v okolju.	... zaznamuje okolje, v katerem deluje.
... dolgoročno zagotavlja osebe za potrebe gospodarstva in hkrati zvišuje izobrazbeno raven prebivalstva v regiji.	... je stičišče med učitelji-organizacijo-vodstvom-udeleženci-podjetji.
<b>Dostopnost, odprtost</b>	
... je dostopna, odprta za vse, samoplačnike, brezposelne, ranljive skupine. (3)	
<b>Programska ponudba</b>	
... ima pisano ponudbo programov formalnega in neformalnega izobraževanja, ki izražajo potrebe okolja. (18)	... ima široko paleto ponudbe učenja in izobraževanja.
... ponujajo izobraževalne programe, ki ustrezajo potrebam gospodarstva. (4)	

<b>DOBRA IZOBRAŽEVALNA ORGANIZACIJA ZA ODRASLE JE TISTA, KI:</b>	
<b>Sodelovanje s partnerji</b>	
... stalno sodeluje s partnerji iz okolja. (8) ... sodeluje s podobnimi izobraževalnimi organizacijami.	... ima utečeno sodelovanje s podjetji. (3) ... sodeluje z zavodom za zaposlovanje.
<b>Zadovoljstvo partnerjev</b>	
... deluje tako, da so udeleženci zadovoljni. (30) ... deluje tako, da so učitelji in zaposleni zadovoljni. (2)	... deluje tako, da so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci. (2) ... se trudi, da vse ciljne javnosti (učitelji, udeleženci, lokalno okolje ...) dosežejo svoje optimalne cilje.
<b>... IMA USPOSOBLJENO OSEBJE (učitelje, strokovne sodelavce).</b>	
<b>Strokovna usposobljenost, odgovornost</b>	
... ima učitelje z ustrezno izobrazbo. ... ima dober tim zunanjih sodelavcev, ki čutijo pripadnost organizaciji. (2)	... ima strokovno usposobljene učitelje. (57) ... vključuje strokovnjake z določenih področij iz gospodarstva. (2)
<b>Pedagoško andragoška usposobljenost</b>	
... ima učitelje, ki obvladajo specifiko dela z odraslimi. ... ima učitelje, ki se prilagajajo potrebam udeležencev. (3)	... ima učitelje, ki poznajo sodobne metode in načine dela. ... ima osebje z andragoškim izkušnjami, ki zna poiskati načine za doseganje uspeha odraslih. (4)
<b>Socialne spretnosti</b>	
... ima odgovorne učitelje. (5) ... ima razumevajoče učitelje (2) ... ima poštene učitelje. ... ima potrpežljive učitelje.	... ima prijazno osebje. (11) ... ima zanimive predavatelje. ... ima samozavestne učitelje. ... ima učitelje, ki z veseljem opravljajo svoj poklic.
<b>Vključenost v stalno spopolnjevanje</b>	
... pred začetkom izobraževanja svoje učitelje dodatno usposobi. ... ima osebje, ki se nenehno izobražuje. (4)	... načrtno omogoča stalno izobraževanje učiteljev za delo z odraslimi. (13) ... učitelje motivira za individualno delo z udeleženci.
<b>... PRI NAČRTOVANJU IN IZPELJAVI IZOBRAŽEVANJA UPOŠTEVA ZNAČILNOSTI, POTREBE, INTERESE IN MOŽNOSTI ODRASLIH UDELEŽENCEV.</b>	
<b>Ugotavljanje in upoštevanje značilnosti odraslih udeležencev izobraževanja</b>	
... z udeleženci ob vpisu opravi uvodni pogovor. ... pozna udeležence in njihove cilje. ... prisluhne potrebam udeležencev. ... za kandidate izdelava mapo učnih dosežkov.	... se prilagaja potrebam udeležencev glede na starost, poklic. (2) ... se prilagaja predznanju in drugim značilnostim udeleženca. ... ugotovi in prizna prejšnje znanje udeležencev. (4) ... ugotovi in prizna izkušnje udeležencev. (4)

<b>DOBRA IZOBRAŽEVALNA ORGANIZACIJA ZA ODRASLE JE TISTA, KI:</b>	
... ima posluh za njihova pričakovanja, težave in skuša načrtovati izobraževanje tako, da ustreza večini in posamezniku. (40)	... se prilagaja njihovim delovnim in družinskim obveznostim. (5)
... prisluhne potrebam udeležencev z različnimi načini študija (predavanja, konzultacije, samostojni študij, on-line študij).	
<b>Usmerjenost na posameznega udeleženca ter njegov strokovni in osebnostni razvoj</b>	
... individualno obravnava udeležence. (4) ... načrtuje izobraževanje za posameznika. ... ima posluh za vsakega posameznika posebej, pripravljenost za pogovore z vsakim posebej. ... redno spremlja udeleženca na njegovi izobraževalni poti. (2) ... upošteva posameznikovo že pridobljeno znanje. ... si vzame čas tudi za individualno obravnavo na željo učečega. ... je razumevaljoča za osebne težave.	... upošteva vsakega posameznika. ... posamezniku daje ustrezno podporo in pomoč pri učenju ter svetovanje. ... za posameznika oblikuje osebni izobraževalni načrt. (6) ... posamezniku omogoči samostojno učenje in mu na tej poti pomaga. ... posamezniku pomaga, da se otrese strahu, da ne bo uspel ali da bo odpovedal. ... udeležencu zna prisluhniti in ga motivirati. ... omogoča individualne pogovore z učitelji.
<b>Organizacija izobraževanja</b>	
... odraslim zagotovi učno gradivo. (20) ... vsaj nekajkrat mesečno omogoči govorilne ure za vsak predmet. (2)	... ponudi več ur predavanj in vaj, če se izkaže za potrebno. (3) ... omogoči udeležencu vsaj tretjino ur od tistih, ki so določene v rednem izobraževanju.
... omogoči usklajevanje predavanj med učitelji in udeleženci.	
<b>Urnik, časovno prilagajanje izobraževanja</b>	
... pri časovni organizaciji izobraževanja upošteva obveznosti udeležencev, ki so zaposleni. (22) ... razume, da zaposleni ne moremo vedno priti na vsa predavanja. Morala bi biti razlika med tistimi, ki ne morejo, in tistimi, ki nočejo. ... se drži urnika, ki ga udeleženci dobijo. (2)	... razume, da je marsikdo tudi v izmenski službi in se težko prilagodi urniku izobraževanja. Poskrbi za to, da ga učitelj pri naslednji uri ne bo gledal, kot da zanemarija njegova predavanja. ... se je popolnoma pripravljena prilagoditi temu, da je program namenjen odraslim. To pomeni prilagajati se predvsem časovno. ... omogoči izobraževanje v popoldanskem času. (5)
... Omogoči udeležencem sodelovanje pri oblikovanju urnika, snovi pri posameznih predmetih.	

<b>DOBRA IZOBRAŽEVALNA ORGANIZACIJA ZA ODRASLE JE TISTA, KI:</b>	
<b>Učinkovitost – časovna</b>	
... omogoči udeležencem, da si pridobijo čim več znanja v kratkem času.	... omogoči, da si udeleženci hitro in kakovostno pridobijo novo znanje.
... poskrbi, da se šolanje ne zavleče predolgo.	... ustrezno skrajša program.
... udeležencem na čim lažji način pomaga, da čim prej končajo šolanje.	... omogoči hitro končanje šolanja. (2)
... poskrbi, da se udeleženci naučijo toliko kot v rednem izobraževanju v krajšem času.	
<b>Cenovna sprejemljivost</b>	
... ponudi dobre plačilne pogoje.	... je izobraževanje cenovno dostopno. (3)
... ponudi cenovno ugodno izobraževanje. (5)	... ne gleda samo na denar, ki ga plačamo.
... počaka s terjanjem plačila, če ima posameznik denarne težave.	... udeležencem za dano ceno ponudi kakovostno izobraževanje z visoko stopnjo realizacije.
<b>Izpitni roki, izpiti</b>	
... ponudi čim več možnosti za opravljanje izpitov, ki so vnaprej objavljeni. (9)	... udeležencem z razumevanjem dopušča, da opravljajo izpite, ko imamo čas, seveda zaradi drugih obveznosti.
... omogoči, da se udeleženci lahko prijavijo na izpit, ko se naučijo.	... da se udeleženci lahko sprotno dogovarjajo za opravljanje izpitov.
... poskrbi, da se udeleženci lahko dogovorijo z učitelji o prestavitvi preverjanj znanja, če so službeno zadržani.	... nudi možnost popravljanja negativnih ocen.
<b>Informiranje, svetovanje, pomoč udeležencem</b>	
... udeležence redno obvešča o vseh stvareh, povezanih z njihovim izobraževanjem. (20)	... pomaga udeležencem pri učenju. (20)
... udeležence pravočasno seznanj s potekom izobraževanja.	... udeležence spodbuja, motivira in skuša iz njih dobiti najboljše.
... udeležence ustrezno in pravočasno obvešča o spremembah. (5)	... udeležence moralno podpira ter jih spodbuja k izobraževanju.
... ponudi svetovanje odraslim. (30)	... je dosegljiva za informacije po e-pošti.
... svetuje pri nadaljnjem študiju.	
<b>... IZOBRAŽEVALNI PROCES IZPELJUJE TAKO, DA OMOGOČA POVEZAVO TEORIJE S PRAKSO, TEMELJI NA IZKUŠNJAH UDELEŽENCEV.</b>	
<b>Povezovanje teorije s praktičnimi primeri, dopolnjevanje znanja</b>	
... omogoča povezovanje teorije s prakso. (8)	... omogoča dopolnjevanje znanja na že pridobljenih temeljih znanja odraslih; da znanje kompenzira z izkušnjami odraslih in poudarja pridobitev znanja iz strokovnih predmetov za izobraževanje.
... omogoča praktične vaje. (2)	... omogoča delo pri konkretnih problemih iz prakse.

<b>DOBRA IZOBRAŽEVALNA ORGANIZACIJA ZA ODRASLE JE TISTA, KI:</b>	
... ima učitelje, ki znajo udeležencem znanje predstaviti pregledno, jih ne obremenjujejo z nepotrebniimi zahtevami, jim omogoči uporabo znanja na delovnem mestu.	
<b>Dobra, jasna razlaga, bistveno</b>	
<p>... učitelji so pripravljene dodatno razložiti stvari, ki jih udeleženci ne razumejo najbolje.</p> <p>... učitelji so pripravljene skrajšati snov in povedati bistveno.</p> <p>... učitelji dobro razložijo snov. (3)</p> <p>... učitelji upoštevajo, da so odrasli obremenjeni s službo, družino, konjički, ritem življenja je že tako zapolnjen, zato je pomembno, da je snov zgoščena, da je izbrano bistvo.</p>	<p>... učitelji so se pripravljene zares posvetiti udeležencem in jim pomagati pri pridobivanju znanja.</p> <p>... izobraževanje poteka v manjših skupinah.</p> <p>... omogočeno je, da udeleženci dejavno sodelujejo. (2)</p> <p>... poskrbljeno je, da je izobraževalni proces zanimiv, pisan in raznovrsten.</p>
<b>Odnosi med učitelji in udeleženci ter drugim osebjem</b>	
<p>... zaposleni so do udeležencev prijazni.</p> <p>... učitelji sodelujejo med seboj in z udeleženci. Poslušajo njihove predloge, pohvale in kritike in skušajo kar najbolje rešiti vsak nastali problem.</p> <p>... spodbuja se dobra komunikacija med vsemi udeleženci procesa.</p> <p>... dobro sodelovanje s strokovnimi delavci.</p> <p>... korektni odnosi.</p> <p>... vlaga se v kakovost odnosov, kjer se vsi počutijo dobro. (3)</p> <p>... prijazno osebje. (4)</p> <p>... mogoče se je pogovoriti in dogovoriti z učitelji o vsakršnih zadevah, kar zadeva izobraževanje. (2)</p> <p>... človeški odnos učiteljev do udeležencev.</p> <p>... da učitelji razumejo, da so udeleženci odrasli in se da z njimi dogovoriti.</p> <p>... učitelji, ki sprejmejo odrasle kot enakopravne in jih z veseljem poučujejo.</p> <p>... učitelji se zanimajo za učence, jih spodbujajo.</p>	<p>... učitelji imajo ustrezen odnos do udeležencev. (4)</p> <p>... povezava med uporabniki in izvajalci. Vodja izobraževanja odraslih, predavatelji in udeleženci morajo biti povezani.</p> <p>... povezanost med zaposlenimi in udeleženci izobraževanja.</p> <p>... v odnosih vlada zaupanje.</p> <p>... posluh do zaposlenih in udeležencev.</p> <p>... odnosi, ki povezujejo udeležence in predavatelje.</p> <p>... dober odnos s predavatelji in osebjem. (2)</p> <p>... dostopnost učiteljev.</p> <p>... pošteni odnosi.</p> <p>... pomembno je sproščeno vzdušje.</p> <p>... pristop učiteljev do učencev. Ne bi smel biti na relaciji nadrejeni-podrejeni.</p> <p>... veliko obojestranske komunikacije.</p>
<b>... DAJE UPORABNO IN KAKOVOSTNO ZNANJE.</b>	
<b>Uporabnost, kakovost znanja</b>	
<p>... da daje kakovostno znanje. (3)</p> <p>... je največji poudarek na strokovnosti in ne na znanju za splošno razgledanost.</p> <p>... da se udeleženci veliko, kakovostno naučijo, ni popuščanja.</p> <p>... udeleženci se naučijo veliko o stroki. (3)</p> <p>... nauči tisto, kar je obljubila, da bo. ...</p>	<p>... ponuja veliko raznovrstnega in življenjskega znanja.</p> <p>... da nekaj več splošne razgledanosti.</p> <p>... uči logičnega razmišljanja in ne učenja na pamet.</p> <p>... usposobi za vseživljenjsko učenje.</p> <p>... daje aktualno znanje.</p>

DOBRA IZOBRAŽEVALNA ORGANIZACIJA ZA ODRASLE JE TISTA, KI:	
<b>Zaposljivost</b>	
... povečuje možnosti za zaposlitev.	... izobražuje profile in poklice z zadostnim znanjem, in ki so zaposljivi v gospodarstvu.
<b>... PRI IZOBRAŽEVANJU POMAGAJO SODOBNO OPREMJENI PROSTORI IN TEHNOLOGIJA.</b>	
... omogoča dobre materialne možnosti.	... biti mora sodobno opremljena. (30)
... ima zagotovljene prostorske možnosti. (17)	... poskrbi, da je okolje prijazno.
... omogoča udeležencem izobraževanja kakovostne delovne razmere.	... vpeljujejo se sodobne tehnologije in prijemi pri podajanju znanja. (5)
... omogoča dostop do spleta in elektronske pošte. (7)	... prostorske razmere omogočajo različne oblike dela.
... poskrbi, da je knjižnica odraslim dostopna.	... ponuja sodobno opremljene laboratorije.
... poskrbi, da so prostori urejeni.	... priskrbi sodobne učne pripomočke (2)

Odgovori ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih, učiteljev in udeležencev na vprašanje o tem, kakšna je kakovostna izobraževalna organizacija za odrasle, so odstrli nekatera širša področja, ki so se zdela pomembna prav vsem vprašanim. Dobra izobraževalna organizacija je tista, ki:

- ima jasne strateške, razvojne in kadrovske usmeritve – te se kažejo v oblikovani viziji, poslanstvu, skupnih vrednotah in dolgoročnih ciljnih delovanja;
- sodeluje z okoljem, pozna potrebe po izobraževanju v okolju, se nanje odziva s svojo ponudbo in hkrati sooblikuje okolje, v katerem deluje;
- ima usposobljeno osebje; to se kaže v strokovni in pedagoško-andragoški usposobljenosti ter skrbi za vključevanje v stalno strokovno spopolnjevanje;
- pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja upošteva značilnosti, potrebe, interese in možnosti odraslih udeležencev. To obsega uvodno delo z udeležencem, ugotavljanje njegovega prejšnjega znanja in izkušenj, prilagajanje organizacije in poteka izobraževanja ter načrtovanje in spremljanje njegove individualne poti;
- izobraževalni proces izpeljuje tako, da omogoča povezavo teorije s prakso ter vsebuje izkušnje in prejšnje znanje udeležencev;
- daje uporabno in kakovostno znanje;
- izobraževanje podpira s sodobno opremo in tehnologijo.

Gre za vidike kakovosti, o katerih so v svojih opredelitvah spregovorili zastopniki vseh zajetih interesnih skupin. Lahko torej sklepamo, da se zdijo pomembni vsem. Pri podrobnejšem vpogledu in analizi pa lahko opazimo, da so vprašani namenili nekaterim področjem več pozornosti kakor drugim, razvidne pa so tudi razlike med



skupinami vprašanih, saj so se posamezne skupine bolj osredotočale na določene vsebinske sklope.

Preglednica 17 prikazuje, katerim dejavnikom kakovosti so posamezne skupine pripisale največ pozornosti. Uporabili smo tele oznake:

- (-- ) nobene pozornosti
- (- ) nekaj pozornosti, a brez poglobljenih in natančnejših opredelitev
- (+ ) precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve
- (++ ) velika pozornost, natančne opredelitve

Preglednica 17: Pozornost, ki so jo posamezne skupine izrazile pri posameznem vsebinskem sklopu.

VSEBINSKI SKLOP	POZORNOST, KI SO JO POSAMEZNE SKUPINE PRIPISALE POSAMEZNI DEJAVNIKOM KAKOVOSTI PO VSEBINSKIH SKLOPIH			
	Ravnatelji	Vodje izobraževanja odraslih	Učitelji	Udeleženci
Strateške, razvojne in kadrovske usmeritve	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Nekaj pozornosti, a brez poglobljenih in natančnejših opredelitev.	Nobene pozornosti.
	(+)	(+)	(-)	(--)
Poznavanje potreb okolja in potreb pomembnih interesnih skupin in odziv nanje	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Nekaj pozornosti, a brez poglobljenih in natančnejših opredelitev.	Nekaj pozornosti, a brez poglobljenih in natančnejših opredelitev.
	(+)	(+)	(-)	(-)
Usposobljenost osebja	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Velika pozornost, natančne opredelitve.
	(+)	(+)	(+)	(++)
Načrtovanje in organizacija izobraževanja	Nekaj pozornosti, a brez poglobljenih in natančnejših opredelitev.	Velika pozornost, natančne opredelitve.	Velika pozornost, natančne opredelitve.	Velika pozornost, natančne opredelitve.
	(-)	(++)	(++)	(++)
Izobraževalni proces – povezava teorije s prakso, vključevanje prejšnjega znanja in izkušenj	Nekaj pozornosti, a brez poglobljenih in natančnejših opredelitev.	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Velika pozornost, natančne opredelitve.	Velika pozornost, natančne opredelitve.
	(-)	(+)	(++)	(++)

VSEBINSKI SKLOP	POZORNOST, KI SO JO POSAMEZNE SKUPINE PRIPISALE POSAMEZNI DEJAVNIKOM KAKOVOSTI PO VSEBINSKIH SKLOPIH			
	Ravnatelji	Vodje izobraževanja odraslih	Učitelji	Udeleženci
Uporabnost in kakovost znanja	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Velika pozornost, natančne opredelitve.	Velika pozornost, natančne opredelitve.
	(+)	(+)	(++)	(++)
Prostor, oprema, tehnologija, materialna sredstva	Nekaj pozornosti, a brez poglobljenih in natančnejših opredelitev.	Nekaj pozornosti, a brez poglobljenih in natančnejših opredelitev.	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.	Precej pozornosti, dokaj natančne opredelitve.
	(-)	(-)	(+)	(+)

Kvalitativna analiza odgovorov pokaže na področje, ki so ga skupine ob razmišljanju o tem, kakšna je dobra izobraževalna organizacija za odrasle, najbolj navajale. Gre za **dejavnike kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževanja in** samega **izobraževalnega procesa**. Še posebno veliko pozornosti so naštevanju pomembnih dejavnikov kakovosti izobraževalnega procesa namenili udeleženci, takoj za njimi učitelji in vodje izobraževanja odraslih. Opazili pa smo razliko med **ravnatelji ali direktorji** ter drugimi skupinami. Čeprav so tudi oni dejavnikom kakovosti izobraževalnega procesa namenili pozornost, pa njihove opredelitve niso bile tako natančne in podrobne kot pri drugih skupinah. Takšno razliko si lahko razložimo prav z vlogo, ki jo v izobraževalni organizaciji opravljajo ravnatelji ali direktorji. Predvidevamo lahko, da se le-ti bolj ukvarjajo s strateškimi odločitvami glede izpeljevanja izobraževanja, postopke izpeljave izobraževanja pa prepuščajo vodjem izobraževanja odraslih in učiteljem.

**Vodje izobraževanja odraslih** so se v svojih razmišljanjih o kakovosti izobraževalnega procesa najbolj osredotočali na uvodno delo z udeležencem – navajali so postopke ugotavljanja prejšnjega znanja in izkušenj, potrebo po prilagajanju izobraževanja glede na potrebe in zanimanje udeležencev. Še posebno so se osredotočili na pomembnost prilagajanja urnika, informiranja udeležencev in podobno. Velik pomen so pripisali podpornim procesom: informiranju in svetovanju, pripravi učnega gradiva za udeležence, možnostim konzultacij, govorilnih ur. Opozorili so na vpliv (ne)ustreznega števila ur izpeljave izobraževanja na kakovost znanja in dosežke izobraževanja.

**Učitelji** so večinoma enako kot vodje poudarili potrebo po kakovostnem vstopnem delu z udeleženci (ugotavljanju prejšnjega znanja in izkušenj ter upoštevanju

tega pri načrtovanju izobraževanja). Opozorili so na potrebo po ustreznih procesih informiranja in svetovanja ter učne pomoči. Več pozornosti kot vodje izobraževanja odraslih pa so namenili pomembnosti odnosov med udeleženci in učitelji ter med učitelji in strokovnimi sodelavci ter vodstvom v izobraževalni organizaciji. Ko gre za sam izobraževalni proces, so posebno navajali potrebo po povezovanju teorije s prakso, vključevanju prejšnjega znanja in izkušenj v izobraževalni proces ipd.

Kot smo že omenili, so največ pozornosti različnim vidikom izobraževalnega procesa namenili **udeleženci**. Naštevali so vse, kar smo že navedli tudi pri drugih skupinah. Največjo stično točko z učitelji lahko najdemo prav pri pozornosti, ki so jo tudi udeleženci namenili pomembnosti odnosov z učitelji. Njihova razmišljanja pokažejo, da si želijo predvsem, da bi bili učitelji odkriti in dostopni za pogovor, da bi znali razumeti, da imajo udeleženci poleg izobraževalne vloge še precej drugih življenjskih vlog, ki lahko vplivajo na to, kolikokrat se lahko udeležijo izobraževanja, kako napredujejo ipd. Udeleženci si želijo, da bi imeli učitelji do njih enakopraven odnos in bili do njih poštene.

So pa udeleženci poudarili dve dimenziji, ki ju pri drugih skupinah nismo zasledili. Opredelili smo ju kot **časovno učinkovitost** in **cenovno dostopnost**. Časovno učinkovitost so udeleženci slikovito ponazarjali z zapisi, navedenimi v preglednici 18.

Preglednica 18: Učinkovitost izobraževanja – opredelitve udeležencev izobraževanja

Učinkovitost – časovna	
... omogoči udeležencem, da si pridobijo čim več znanja v kratkem času.	... omogoči, da si udeleženci hitro in kakovostno pridobijo novo znanje.
... poskrbi, da se šolanje ne zavleče predolgo.	... ustrezno skrajša program.
... udeležencem na čim lažji način pomaga, da čim prej končajo šolanje.	... omogoči hitro končanje šolanja. (2)
... poskrbi, da se udeleženci v krajšem času naučijo toliko kot v rednem izobraževanju.	

Gotovo smo v teh razmišljanjih udeležencev zadeli na točko, kjer se morda percepcije kakovosti izobraževalnega procesa, ki jih navajajo različne skupine, ne ujemajo. Vodje izobraževanja odraslih in tudi učitelji so večkrat navedli, da je treba kdaj tudi povečati ure za izobraževanje, če se pokaže, da imajo udeleženci težave. Kar nekaj udeležencev pa si želi, da bi bilo izobraževanje čim krajše, da bi si pridobili znanje čim lažje in čim hitreje. Gre za pomembno vprašanje kakovosti in izziv, na katerega naletimo v izobraževanju odraslih. Odpira se tudi vprašanje o razmerju med kakovostjo in učinkovitostjo, o učinkovitosti kot enem od vidikov kako-

vosti. »Pridobiti čim več v čim krajšem času« postaja imperativ sodobnega časa. Iskanje pravega razmerja med tem, kako ugoditi tej želji udeležencev in hkrati doseči standarde znanja v izobraževanju, pa so temeljna vprašanja kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževalnega procesa za odrasle. Zmanjševanje števila ur in manjšo prisotnost udeležencev v izobraževalni organizaciji je treba uravnotežiti z drugačnimi načini dela, s svetovalno pomočjo, z načrtovanjem individualne izobraževalne poti, vpeljevanjem sodobnih metod dela, kot je e-učenje ipd.

Naslednja zadeva, na katero so opozorili udeleženci in ki jo včasih precej neradi omenjamo, ko premišljujemo o pomembnih dejavnikih kakovosti, pa je cenovna sprejemljivost izobraževanja.

Preglednica 19: Cenovna sprejemljivost izobraževanja – navedbe udeležencev izobraževanja

Cenovna sprejemljivost	
... ponujajo dobre plačilne pogoje.	... je izobraževanje cenovno dostopno. (3)
... ponujajo cenovno ugodno izobraževanje. (5)	... ne gleda samo na denar, ki ga plačamo.
... počaka s terjanjem plačila, če ima posameznik finančne težave.	... udeležencem omogoči za dano ceno kakovostno izobraževanje z visoko stopnjo realizacije.

Udeleženci so v tem primeru opozorili na dvoje. Prvič, dobra izobraževalna organizacija je tista, ki udeležencem zares daje tisto, kar so plačali. V teh premislekih se nam odstre eden izmed znanih konceptov kakovosti, ki ga po navadi poimenujemo »vrednost za denar«. Kadar udeleženci pri presojanju kakovosti izobraževalne organizacije izhajajo iz te miselnosti, bo zanje dobra izobraževalna organizacija tista, pri kateri bodo ugotovili, da so za to, kar so plačali, tudi zares nekaj dobili. Drugo, na kar so udeleženci opozorili, pa je ustrezna cena izobraževalnih programov. Še posebno pomembno pa je, da v izobraževalni organizaciji pomislijo tudi na to, kako pomagati udeležencem izobraževanja, ki nimajo denarja. Dobra izobraževalna organizacija je torej tista, ki pozna socialne razmere udeležencev in vpeljuje mehanizme za pomoč na izobraževalni poti: morebitne odloge plačil, obročno odplačevanje, pomoč pri iskanju štipendij ipd.

Pri samem izobraževalnem procesu, opozarjajo udeleženci, pa je treba povezovati teorijo s praktičnimi primeri, želijo si praktičnih vaj. Pomemben dejavnik izobraževalnega procesa je, da znajo učitelji povezati že pridobljeno znanje udeležencev s tistim, česar se morajo ti šele naučiti. Več pozornosti kakor učitelji pa so udeleženci pripisali učiteljevi dobri, jasni razlagi snovi. Menili so tudi, »naj se udeleženci v šo-

*li naučijo čim več, da se jim ni treba učiti doma. Saj imajo malo časa zaradi službe in družine.*» Spet poudarek temu, da imajo odrasli manj časa in še druge obveznosti – vse to namreč vpliva na njihovo izobraževanje.

Vse skupine so namenile posebno pozornost **kakovosti znanja**. Še posebno **učitelji in udeleženci** so poudarili, da mora biti znanje uporabno, življenjsko in aktualno. Pričakovali smo sicer, da bodo še posebno notranje interesne skupine (učitelji, ravnatelji, vodje izobraževanja odraslih) večkrat omenili tudi dejavnike, kot so zaposljivost udeležencev, prehodnost v nadaljnje izobraževanje ipd., vendar se je to zgodilo zelo poredko. Videti je, da zaposleni v izobraževalnih organizacijah v svojih razmislekih o tem, kakšna je kakovostna izobraževalna organizacija, še vse preveč razmišljajo zgolj o tem, kako naj bi si udeleženci pridobili izobrazbo, torej z njo povezano znanje, manj pa se sprašujejo, ali bodo njihovi diplomanti zaposljivi, kako bi lahko spremljali zaposljivost diplomantov in koliko so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki so si ga pridobili diplomanti ipd.

Pri proučevanju področja **sodelovanje izobraževalne organizacije z okoljem**, ki se je sicer iz odgovorov izrisalo kot pomembno, lahko ugotovimo, da se teh povezav precej dobro zavedajo **ravnatelji ali direktorji** in **vodje izobraževanja odraslih**. Med pomembnimi kazalniki kakovosti, ki so se izrisali iz njihovih odgovorov, so predvsem: ugotavljanje potreb po izobraževanju v okolju in odziv nanje, prepoznavnost izobraževalne organizacije v okolju, ustreznost programske ponudbe, zadovoljstvo partnerjev z delom izobraževalne organizacije. To lahko povežemo z vlogami, ki jih imata ravnatelj ali direktor in vodja izobraževanja odraslih, ter lahko sklepamo, da se morda ta dva bolj kakor učitelji ukvarjata s povezovanjem s partnerji v okolju, proučevanjem potreb po izobraževanju idr. Vendar pa je gotovo eden izmed pomembnih izzivov, ko gre za vprašanja kakovosti v izobraževanju odraslih, ta, kako doseči, da bi se učitelji več pogovarjali o pomembnosti povezav med njihovim delom in poznavanjem razmer, potreb in interesov partnerjev iz okolja. Tudi **učitelji** imajo namreč pri tem pomembno vlogo. Iz prakse izobraževanja odraslih poznamo učitelje, ki so že doslej sami spodbujali navezovanje stikov in sodelovanje z zastopniki podjetij, zavodov za zaposlovanje in drugimi lokalnimi partnerji, jih pritegnili v izobraževalni proces in se sami udeleževali izobraževanja in skupnih projektov s partnerji. Gre za pomembno sestavino kakovosti v delovanju izobraževalne organizacije.

Prav **usposobljenost učiteljev** je namreč tisti dejavnik kakovosti, ki so mu vse skupine vprašanih, še posebno pa udeleženci, pripisali eno izmed pglavitnih vlog

pri razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije. Pomembna je njihova **strokovna in pedagoško-andragoška usposobljenost** pa tudi to, da so se pripravljene stalno spopolnjevati, zboljševati svoje delo in tako strokovno rasti.

Končajmo z bolj **strateško dimenzijo kakovosti** izobraževalne organizacije. Po mnenju vprašanih je dobra izobraževalna organizacija tista, ki se zaveda svojega temeljnega poslanstva, ki ima določeno začetno vizijo svojega delovanja, skratka, takšna, ki je prodorna, pozna svoj namen in cilje ter pot, po kateri bo te cilje dosegla. Pomembno je tudi, da zaposlene povezujejo skupne vrednote delovanja. Prav o teh vidikih kakovosti pa največ razmišljajo **ravnatelji ali direktorji**; to je seveda razumljivo, saj so strateške dimenzije vodenja izobraževalne organizacije eden izmed temeljev njihovega dela. Precej so o teh dimenzijah razmišljali tudi **vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij**. Lahko sklepamo, da je v nekaterih izobraževalnih organizacijah to delno tudi vodstvena funkcija, vsaj pri razvoju izobraževanja odraslih. Iz izkušenj, ki smo si jih doslej pridobili z delom s skupinami za kakovost iz različnih izobraževalnih organizacij, ki so vpeljevale model POKI, lahko povemo, da smo pri vodjih izobraževanja in učiteljih velikokrat morali šele sprožiti prve premisleke o poslanstvu, viziji, strateških ciljih izobraževalne organizacije, pozneje pa so nekateri v svojih izobraževalnih organizacijah sami dosegali dobre uspehe, ko so takšne premisleke sprožili tudi sami v svojih kolektivih.

Prav nobene pozornosti pa tej dimenziji kakovosti izobraževalne organizacije niso namenili **udeleženci**. Tudi to je precej razumljivo, saj so se bolj ukvarjali s tistimi dimenzijami izobraževanja, ki njih zadevajo najbolj neposredno, širšim strateškim dimenzijam vodenja organizacije ali sodelovanja organizacije z okoljem pa niso namenjali velike pozornosti. Gre za pomembno ugotovitev, na katero je dobro pomisliti tudi, ko udeležence pritegnemo k presojanju kakovosti, kadar zanje razvijamo evalvacijske vprašalnike ipd. Udeleženci bodo težko odgovarjali na vprašanja o stvareh, pri katerih ne sodelujejo neposredno, ki jih ne poznajo ipd.

Premisliti pa je treba še o nečem drugem: če imamo v izobraževalni organizaciji jasno poslanstvo in vizijo delovanja, je prav, da jo znamo sporočiti tudi drugim, saj s tem veliko pripomoremo k naši prepoznavnosti in tudi potencialnim udeležencem izobraževanja sporočamo, kako delujemo. V tem primeru so tako udeleženci kot vsi drugi partnerji t. i. pomembna ciljna javnost. In pomembni so že prej, med nastajanjem vizije delovanja. Bolj ko bomo znali v svojo vizijo in cilje vtakati potrebe in interese potencialnih udeležencev in partnerjev iz okolja, več bo možnosti, da bo

vizija pravi odgovor na potrebe okolij, v katerih in za katere izobraževalna organizacija deluje.

S premisleki ravnateljev ali direktorjev, vodij izobraževanja odraslih, učiteljev in udeležencev smo doslej odstrli že kar nekaj pomembnih dejavnikov kakovosti delovanja izobraževalne organizacije za odrasle. Pokazale pa so se tudi že nekatere razlike v pomembnosti, ki jih posameznim dejavnikom kakovosti pripisujejo posamezne interesne skupine.

Da bi tematiko osvetlili z različnih zornih kotov, smo v nadaljevanju vprašanim ponudili tri vprašanja zaprtega tipa, ki so vsebovala različne navedbe, nekakšne izjave ali standarde kakovosti, ki se pripisujejo kakovostni izobraževalni organizaciji. Vprašanja so bila vsebinsko strukturirana tako, da so enakovredno zajela različne vstopne, procesne in izstopne dejavnike kakovosti.

Tako smo želeli bolj strukturirano ugotoviti, **koliko se posameznim skupinam vprašanih zdijo pomembni različni dejavniki pri zagotavljanju kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji, hkrati pa tudi, koliko so nekateri vidiki kakovosti po njihovem mnenju v izobraževalnih organizacijah že upoštevani.** Tako bomo lažje razbrali, kaj vprašani pojmujejo kot pomembno (definicija kakovosti, ki se je izoblikovala v prvem delu) in v čem se izobraževalne organizacije najbolj razlikujejo, ko razglabljajo o tem vprašanju. Presojali smo le tiste dejavnike, ki se danes v različnih modelih kakovosti največkrat pojavljajo kot temeljni, **izlučiti pa bomo skušali tiste, ki jim vse skupine pripisujejo še poseben pomen pri vplivanju na kakovost in tudi takšne, ki se jim zdijo manj pomembni. Na morebitne razlike bomo posebej opozorili.**

Preglednica 20: Opredelitev vstopnih, procesnih in izstopnih dejavnikov kakovosti

OPREDELITEV DEJAVNIKOV KAKOVOSTI PO PROCESNEM ORGANIZACIJSKEM MODELU	
<b>Vstopni dejavniki kakovosti</b>	Mednje štejejo vse vire (človeške in materialne) ali pogoje, ki morajo biti izpolnjeni za izpeljavo izobraževanja, skratka vse tiste vire, ki vstopajo v izobraževalno dejavnost in nanjo pomembno vplivajo.
<b>Procesni dejavniki kakovosti</b>	Premislek o pomembnih procesnih dejavnikih nam pomaga, da pregledno opredelimo temeljni izobraževalni proces in njegove pomembne značilnosti. Med procesnimi dejavniki opredelimo tudi podporne procese, tiste, ki lahko pomembno vplivajo na kakovost temeljnega procesa in ga podpirajo. To so svetovanje, učna pomoč itn.
<b>Izstopni dejavniki kakovosti</b>	Izstopni dejavniki, ki se kažejo v dosežkih, postajajo v zadnjem obdobju za evropske izobraževalne politike ključnega pomena. V različnih klasifikacijah nekateri pri opredeljevanju izstopnih dejavnikov uporabljajo enotno kategorijo »dosežkov« (izidov). Vse pogosteje pa se uporabljajo prijemi, ki izstopne dejavnike opredeljujejo kot »dosežke« in »učinke«.
<b>Izidi</b>	Predstavljajo neposreden rezultat izobraževalne dejavnosti (npr. število diplomantov, osip, znanje..).
<b>Učinki</b>	Pomenijo merjenje t. i. posledic, ki jih imajo dosežki za posameznega študenta, ožje in širše okolje (npr. zaposljivost diplomantov, zadovoljstvo delodajalcev z znanjem diplomantov).

Ob upoštevanju predstavljene strukturne razdelitve dejavnikov kakovosti smo zastopnike posameznih skupin najprej vprašali: **Za katere od naštetih (vstopnih) dejavnikov bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle?**

V nadaljevanju prikazujemo primerjalne izide za vse skupine vprašanih. Takšen način nam omogoča analizo skupnih značilnosti in morebitnih razlik med posameznimi skupinami vprašanih.

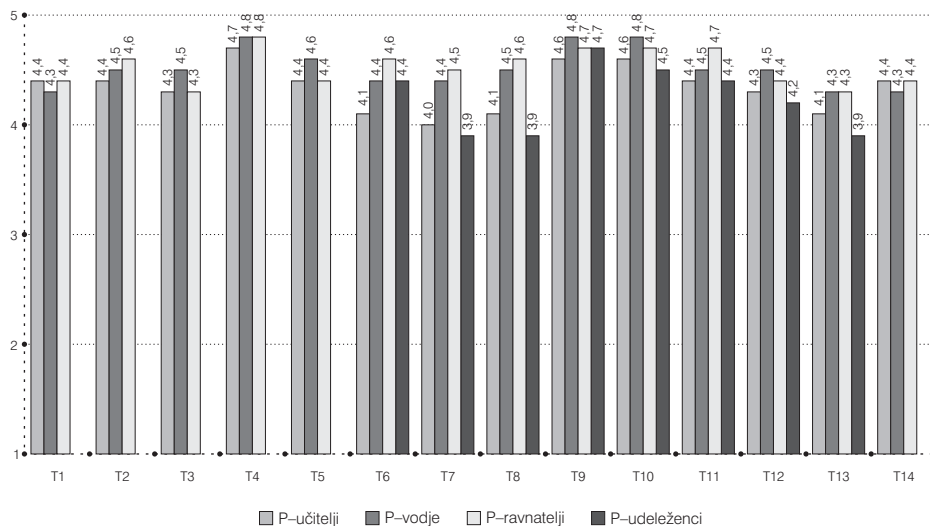
Vprašanim je bila ponujena tale ocenjevalna lestvica:

- 0) Ne morem oceniti.
- 1) Popolnoma nepomembno.
- 2) Malo pomembno.
- 3) Srednje pomembno.
- 4) Pomembno.
- 5) Zelo pomembno.

V postopku analize smo izločili tiste, ki so izbrali možnost »ne morem oceniti«, in nato izračunali povprečne ocene. Tako v nadaljevanju prikazujemo odgovore o pomembnosti vstopnih, procesnih in izstopnih dejavnikov. Začenjamo z analizo pomembnosti vstopnih dejavnikov.



Slika 1: Za katere od (vstopnih) dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo izobraževalno organizacijo za odrasle? – primerjava med subjekti



Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
Trditve 2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
Trditve 3	Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.
Trditve 4	Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.
Trditve 5	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.
Trditve 6*	Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji ...).
Trditve 7*	Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
Trditve 8*	Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
Trditve 9*	Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.
Trditve 10*	Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.
Trditve 11*	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
Trditve 12*	Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.
Trditve 13*	Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
Trditve 14	Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.

\* Udeleženci so odgovarjali na trditve, označene z zvezdico.

Ob pregledovanju odgovorov kaže upoštevati, da je načeloma na vsa vprašanja, ki jih navajamo do konca tega poglavja, odgovarjalo 37 ravnateljev ali direktorjev, 45 vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskega področja, 194 učiteljev in 377 udeležencev izobraževanja odraslih. Zgodilo pa se je, da se vprašani do posamezne

trditve niso opredelili. Takrat je bilo število pri posamezni trditvi manjše. Natančnejši vpogled števila odgovorov pri posamezni trditvi je zato razviden iz primerjalnih preglednic v prilogi 5.

Pri ocenjevanju stopnje pomembnosti na splošno lahko ugotovimo, da so vse skupine vprašanih obravnavane vstopne dejavnike ocenile kot pomembne. Prav nihče v vseh skupinah ni izbral ocene manjše od 3, vse ocene so se gibale okrog 4 in več. Le udeleženci so pri manjšem številu trditev nekatere trditve ocenili z manj kot štiri, a tudi tu so bile ocene visoke. **Ko razmišljamo o pomembnih vstopnih dejavnikih kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, se torej nobena navedena trditev, ki bi jo hkrati lahko pojmovali kot standard kakovosti, ni izkazala kot takšna, ki bi jo bilo treba izločiti.** V razmišljanju o oblikovanju temeljnih kazalnikov kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah jih tako lahko jemljemo kot nekaj, kar nam pomaga pri izbiri. Vseeno pa lahko ločujemo med tistimi, ki jim vprašani pripisujejo največji vpliv na kakovost, in tistimi, ki se jim zdijo razmeroma manj pomembni.

Kot se bo pokazalo v nadaljevanju, so si bile skupine vprašanih pri najvišjih in najnižjih ocenah pomembnosti posameznih trditev precej enotne. Pri opredelitvah najbolj in najmanj pomembnih dejavnikov smo opazili le manjša nihanja v ocenah.

**Ravnatelji ali direktorji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji so največjo pomembnost**, kar zadeva zagotavljanje vstopnih možnosti za delo, pripisali temu, da je **kakovost v izobraževalni organizaciji vrednota** ter da so **strokovni delavci in učitelji, ki delajo v izobraževanju odraslih, za svoje delo usposobljeni**. Visoko pomembnost so namenili tudi **ustreznosti prostorskih razmer za izpeljavo izobraževanja** (ocene med 4,6 in 4,8).

**Udeleženci** so ocenjevali nekoliko manj trditev kakor druge skupine. Že pri sestavi instrumenta smo namreč upoštevali to, kar se je pokazalo tudi pri analizi definicij kakovosti v prvem delu, da namreč udeleženci slabo poznajo širše strateške dejavnike vodenja in načrtovanja v izobraževalni organizaciji. Zato jih nismo spraševali o načrtu razvoja, sodelovanju zaposlenih pri oblikovanju razvoja ipd. Osredotočili smo se bolj na tiste vstopne dejavnike, ki posebno zanimajo udeležence, skratka, ki neposredno zadevajo njihovo izobraževanje. Tudi udeleženci so **največjo pomembnost** pripisali temu, da so **učitelji in strokovni delavci usposobljeni za delo z odraslimi**. Pomembno se jim zdi tudi, da imajo na šoli ustrezne prostore za izobraževanje in dostop do tehnologije (spleta). Visoko po pomembnosti pa so uvrstili tudi trditev, da se udeležencem ob vstopu v izobraževanje **prizna prejš-**

**nje znanje, pridobljeno zunaj šole** (ocene med 4,7 in 4,4).

Iz ocen pomembnosti izhaja pomembno sporočilo, da **vprašani kot temeljne nosilce zagotavljanja kakovosti ali temeljni pogoj zanjo navajajo strokovno usposobljeno osebje v izobraževalnih organizacijah**. Lahko rečemo, da je to dobro, saj se prav vlaganje v strokovno usposobljenost osebja in njegov strokovni razvoj vedno znova kaže kot ukrep, ki lahko zares največ pripomore h kakovosti dela v izobraževalni organizaciji.

Drugo pomembno sporočilo, ki ga lahko razberemo iz ocen udeležencev, pa je, da je za razvoj kakovosti najpomembnejša **kakovost kot vrednota**.

Kot smo že omenili, res ni mogoče izluščiti katerega izmed ponujenih vstopnih dejavnikov kakovosti, ki bi se zdeli posamezni skupini vprašanih nepomembni. **Ravnatelji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji** so vsem dejavnikom namenili oceno vsaj 4 ali več. **Udeleženci** so se pri ocenjevanju pomembnosti za manj kot 4 odločili pri treh trditvah, in sicer: ob vpisu se udeležencem priznajo delovne in življenjske izkušnje (3,9), za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt (3,9) in udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (3,9).

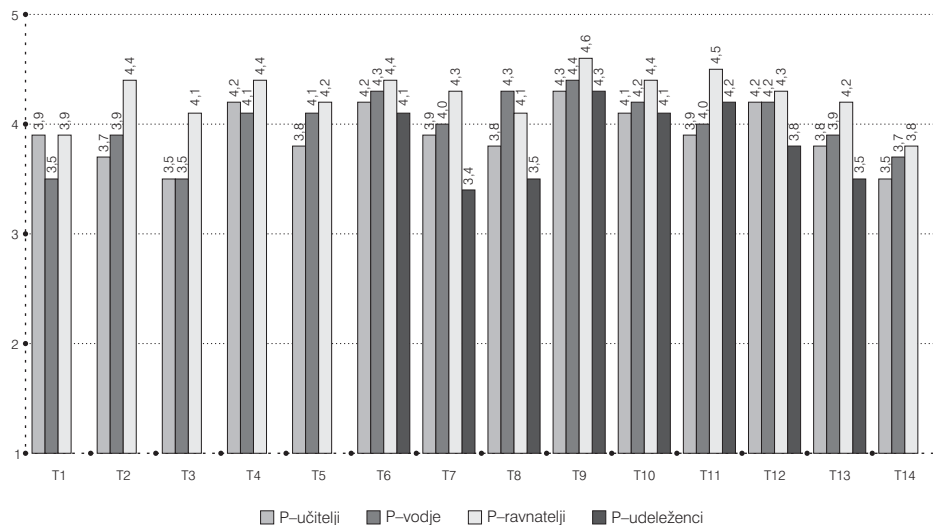
V nadaljevanju nas je zanimalo, koliko so po mnenju vprašanih navedeni dejavniki kakovosti že uveljavljeni v izobraževalnih organizacijah.

Vprašali smo jih, koliko naštetih **(vstopni) dejavniki držijo za njihovo izobraževalno organizacijo**. Ponudili smo jim naslednjo ocenjevalno lestvico:

- 0) Ne morem oceniti.
- 1) Sploh ne drži.
- 2) V glavnem ne drži.
- 3) Niti drži niti ne drži.
- 4) V glavnem drži.
- 5) Popolnoma drži.

Med analiziranjem smo izločili tiste, ki so izbrali možnost »ne morem oceniti« in nato izračunali povprečne ocene. V nadaljevanju prikazujemo odgovore, koliko obravnavani vstopni, procesni in izstopni dejavniki po mnenju vprašanih veljajo za višje strokovne šole. Začenjamo z analizo vstopnih dejavnikov.

Slika 2: Koliko naštetih dejavnikov kakovosti držijo za vašo izobraževalno organizacijo – primerjava med subjekti



Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
Trditve 2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
Trditve 3	Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.
Trditve 4	Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.
Trditve 5	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.
Trditve 6*	Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji ...).
Trditve 7*	Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
Trditve 8*	Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
Trditve 9*	Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.
Trditve 10*	Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.
Trditve 11*	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
Trditve 12*	Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.
Trditve 13*	Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
Trditve 14	Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.

\* Udeleženci so odgovarjali na trditve, označene z zvezdico.

Najprej lahko ugotovimo tole: za večino obravnavanih trditve velja, da so ocene pomembnosti po mnenju vprašanih večinoma višje kakor ocene o tem, koliko ti dejavniki za izobraževalne organizacije držijo. Podrobnejše statistične analize so nam pri večjem številu trditve za posamezen subjekt potrdile, da so razlike statistično pomembne in kažejo na pozitivno povezanost. **Ugotavljanje razlik med ocenami**

**pomembnosti in tem, koliko trditev že zdaj drži za izobraževalno organizacijo, je pomembno, saj se tam, kjer so razlike največje (pri posameznem subjektu in med subjekti), kažejo tista vprašanja kakovosti, kjer je potreben premislek, ali so potrebne izboljšave in razvojne akcije.**

Poudarimo naj, da predstavljajo prikazane ocene o tem, koliko posamezen dejavnik velja za izobraževalne organizacije, povprečja vprašanih. Slika za posamezno izobraževalno organizacijo bi bila morda drugačna. Kaj so v našem primeru menili zastopniki posameznih skupin?

Po mnenju vseh vprašanih skupin drži ali **popolnoma drži**, da so učitelji in strokovni delavci, ki izobražujejo odrasle, usposobljeni za delo z odraslimi (4,1–4,6), da se ob vpisu udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (4,1–4,4), da je kakovost v izobraževalni organizaciji že zdaj pomembna vrednota. (4,1–4,4).

Med dejavniki, ki so jih vse skupine ali pa večina skupin vprašanih ocenili z oceno pod štiri, pa so posebno opazni: izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več) (3,5–3,9), zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot (3,7–4,4). Ocena 4,4, je ocena ravnateljev, učiteljev in vodje izobraževanja odraslih pa so menili, da to za izobraževalno organizacijo manj drži; Podobno so menili ravnatelji – da je to, da zaposleni sodelujejo pri oblikovanju razvoja, res drži (4,1), učitelji in vodje izobraževanja odraslih pa so menili drugače (3,5).

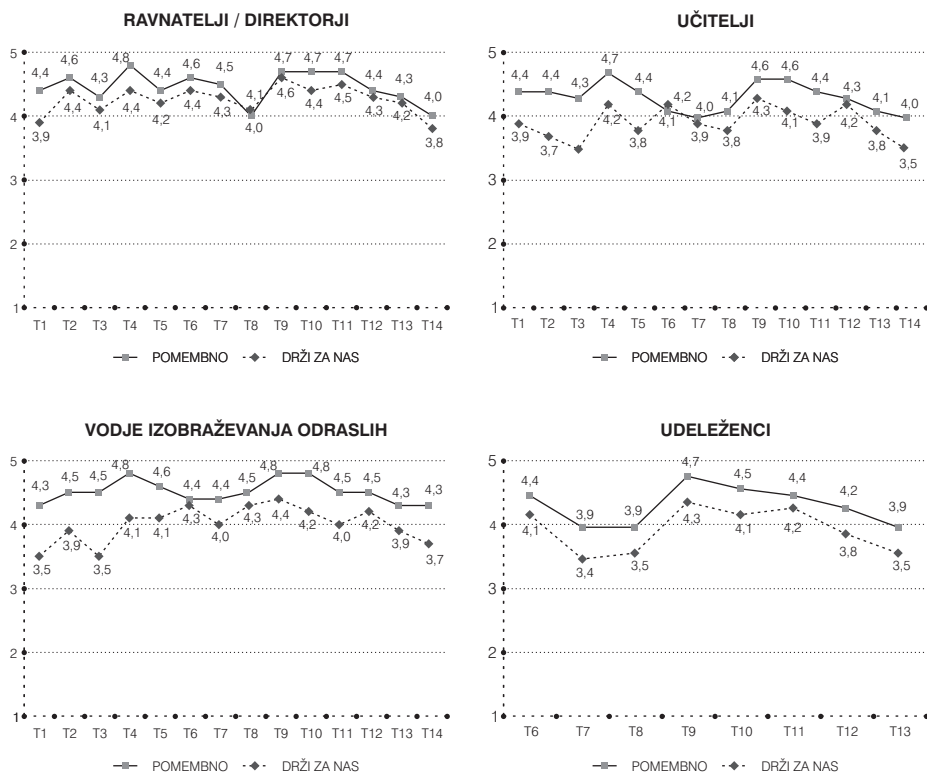
**Udeleženci** so bili na splošno pri ocenah bolj kritični kakor drugi trije subjekti. Najnižje ocene so prisodili temle dejavnikom: ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje (3,4); za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt (3,5); udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje. (3,5)

Največje statistično pomembne razlike med subjekti so se pokazale pri trditvah:

- Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
- Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
- Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
- Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje.

V prvem primeru so se ocene ravnateljev precej razlikovale od ocen učiteljev in vodij izobraževanja odraslih, v drugih primerih pa so bile ocene udeležencev precej nižje od ocen drugih skupin.

Slika 3: Primerjava ocen pomembnosti vstopnih dejavnikov in koliko ti držijo za izobraževalno organizacijo – po subjektih



Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).
Trditve 2	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.
Trditve 3	Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.
Trditve 4	Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.
Trditve 5	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.
Trditve 6*	Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).
Trditve 7*	Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
Trditve 8*	Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.
Trditve 9*	Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.
Trditve 10*	Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.
Trditve 11*	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.
Trditve 12*	Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.
Trditve 13*	Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
Trditve 14	Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.

\* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Po opravljeni analizi lahko sklenemo, da se prav noben vstopni dejavnik kakovosti, ki smo jih posameznim skupinam vprašanih ponudili v presojo, ni izkazal za takšnega, ki bi ga vprašani imeli za nepomembnega. Prav vse obravnavane vstopne dejavnike tako lahko pripišemo na seznam dejavnikov kakovosti, ki opredeljujejo dobro izobraževalno organizacijo za odrasle.

Precej nižje pa so bile ponekod ocene pri vprašanju o tem, koliko so obravnavani vstopni dejavniki kakovosti že zdaj uveljavljeni v izobraževalnih organizacijah, ki izobražujejo odrasle.

Izluščimo lahko nekaj sklopov dejavnikov kakovosti, ki bi jih bilo treba še posebno upoštevati, ko razmišljamo o nadaljnjem razvoju posameznih segmentov, ki pomembno vplivajo na kakovost izobraževalnih organizacij za poklicno in strokovno izobraževanje odraslih. Nekateri izmed teh dejavnikov so takšni, da jih kaže upoštevati tudi širše, in ne zgolj ob premisleku o načrtovanju in izpeljavi poklicnega in strokovnega izobraževanja za odrasle. Opozorimo naj predvsem na trditve, navedene v preglednici 21.

Preglednica 21: Strateški dejavniki kakovosti – priporočena področja za nadaljnje razvojno delo

NAČRTOVANJE RAZVOJA IN SODELOVANJE ZAPOSLENIH PRI OBLIKOVANJU RAZVOJA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE	
1	Izobraževalna organizacija ima opredeljen (vsaj srednjeročni) načrt razvoja.
2	Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.
3	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.

Že ob analizi odgovorov pri vprašanju, kakšna je dobra izobraževalna organizacija za odrasle, smo ugotavljali, da so o bolj strateških dimenzijah kakovosti izobraževalne organizacije razmišljali več ravnatelji, malo manj vodje izobraževanja odraslih, še manj pa učitelji. Že takrat se je samo po sebi odpiralo vprašanje, ali se sodelovanje zaposlenih v takšnih procesih sploh zdi pomembno ali pa morda menijo, da ni tako pomembno, da bi v teh procesih sodelovali. Vendar so v nadaljevanju zaposleni (vodje izobraževanja odraslih, učitelji) ocenili, da je sodelovanje zaposlenih pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije ter pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot pomembno (4,3–4,6), hkrati pa opozorili, da so doslej v teh procesih manj sodelovali (3,5–3,7).

Izobraževalnim organizacijam, ki doslej tovrstnim vidikom kakovosti dela še niso namenjale posebne pozornosti, zato priporočamo, da jih upoštevajo kot pomembne postavke pri nadaljnjem razvojnem delu v izobraževalnih organizacijah. Kot bomo videli pozneje, pri nekaterih drugih vprašanjih, je ena izmed težav, ki nastaja, ta, da imajo izobraževalne organizacije veliko zunanjih sodelavcev, ki se ne živijo v življenje in delo izobraževalne organizacije, pač pa opravijo le svoje ožje predavateljsko delo. Gre za trd oreh in velik izziv: kakšne načine uporabiti, da bi tudi zunanji sodelavci lahko bolj sodelovali pri razmišljanju o razvoju izobraževalne organizacije, skratka, kako gojiti pripadnost stalnih zunanjih sodelavcev.

Preglednica 22: Uvodno delo z udeleženci – priporočena področja za nadaljnje razvojno delo

UVODNO DELO Z UDELEŽENCI, NAČRTOVANJE NJIHOVE OSEBNE IZOBRAŽEVALNE POTI, PROSTOR ZA SAMOSTOJNO UČENJE	
1	Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.
2	Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.

Že v uvodu smo zapisali, da Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, še podrobneje pa Navodila za prilagajanje izrednega izobraževanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju predvidevajo postopke uvodnega dela z udeleženci in načrtovanje izobraževanja zanje na podlagi ugotovitev o prejšnjem znanju, delovnih izkušnjah in potrebah po izobraževanju.

Izidi so pokazali, da se ravnatelji ali direktorji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji zavedajo, kako pomembni so ti postopki. Pomembni se zdijo tudi udeležencem, čeprav ti nekaterih niso ocenili posebno dobro (3,9). Prav udeleženci pa sporočajo, da se ti postopki v izobraževalnih organizacijah še niso povsem uveljavili. Ocene kažejo, da so v izobraževalnih organizacijah uveljavljeni postopki priznavanja prejšnjega znanja (predvidevamo lahko, da predvsem tistega, ki se ga dokazuje s pričevali ipd.), ne pa tudi postopki ugotavljanja delovnih izkušenj ter vključevanja le-teh v izobraževalni proces. Razveseljivo je tudi, da imajo vodje izobraževanja odraslih in učitelji pa tudi ravnatelji uporabo osebnega izobraževalnega načrta za pomemben dejavnik kakovosti pri načrtovanju osebne posameznikove izobraževalne poti. Še pred nekaj leti bi verjetno dobili povsem drugačne izide. So pa pomembne razlike med subjekti pri ocenah o tem, koliko se osebni izobraževalni načrt že uporablja. Da se res uporablja, je potrdilo največ vodij izobraževanja odraslih (4,3), manj učiteljev (3,8).



teljev (3,8) in še manj udeležencev (3,5). Z novimi Navodili za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja je instrument osebni izobraževalni načrt, opredeljen kot eden izmed temeljnih standardov kakovosti prilagajanja izobraževanja posameznemu odraslemu udeležencu. Naši izidi pokažejo, da je sam instrument za praktike sprejemljiv in mu namenjajo precejšnjo pomembnost, vendar bo verjetno treba še precej dela, usposabljanja in tudi ustvarjanja razmer v izobraževalnih organizacijah, ki bodo omogočile, da se bo načrtovanje osebne izobraževalne poti uveljavilo tudi tam, kjer ga danes še ni.

Preglednica 23: Prostorske razmere – priporočena področja za nadaljnje razvojno delo

PROSTORSKE RAZMERE – SREDIŠČA ZA SAMOSTOJNO UČENJE, PROSTOR ZA DELO UČITELJEV, TEHNOLOGIJA	
1	Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).
2	Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.
3	Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.

Odgovori udeležencev so tudi pokazali, da v nekaterih izobraževalnih organizacijah le-ti nimajo na voljo posebnega prostora za samostojno učenje (3,5). Vidne so zlasti razlike med odgovori udeležencev in odgovori ravnateljev (3,5 – 4,2). Tudi učitelji in vodje izobraževanja odraslih so ta vidik ocenili z manj kot 4. Vemo, da je veliko izobraževalnih organizacij, ki imajo središča za samostojno učenje. Pri teh bi bilo med presojanjem kakovosti kdaj dobro preveriti, ali so udeleženci s temi možnostmi dovolj seznanjeni, ter podrobneje proučiti obisk v središčih in ali so udeleženci z njimi zadovoljni. Za tiste druge izobraževalne organizacije pa kaže premisliti, ali bi jih bilo treba vpeljati, dobro bi bilo proučiti, kakšne so potrebe po tem v njihovi izobraževalni organizaciji. Opozoriti tudi kaže, da so udeleženci iz nekaterih organizacij sporočili, da pri njih še ni omogočen dostop do spleta. Kjer je tako, bi kazalo to možnost udeležencem ponuditi ali jim sporočiti, da jo že imajo, če morda tega še ne vedo.

Podobno smo zaznali nekoliko nižje ocene učiteljev o tem, ali imajo v izobraževalnih organizacijah na voljo ustrezen prostor za pripravo na delo. Po pomembnosti so učitelji ta dejavnik ocenili z oceno 4,0, da velja pa s 3,5. Ocena 4 pri pomembnosti morda govori o tem, da se učitelji znajdejo tudi drugače, da jim morda ustreza, če se pripravljajo doma. Pa vendar bi kazalo pri samoevalvaciji v izobraže-

valnih organizacijah kdaj natančneje proučiti, ali bi učitelji morda kje potrebovali takšen prostor in kako bi se ga dalo urediti tam, kjer ga nimajo.

Ob koncu kaže omeniti še en pomemben segment zagotavljanja vstopnih dejavnikov kakovosti: usposobljenost učiteljev.

Preglednica 24: Usposabljanje učiteljev – priporočena področja za nadaljnje razvojno delo

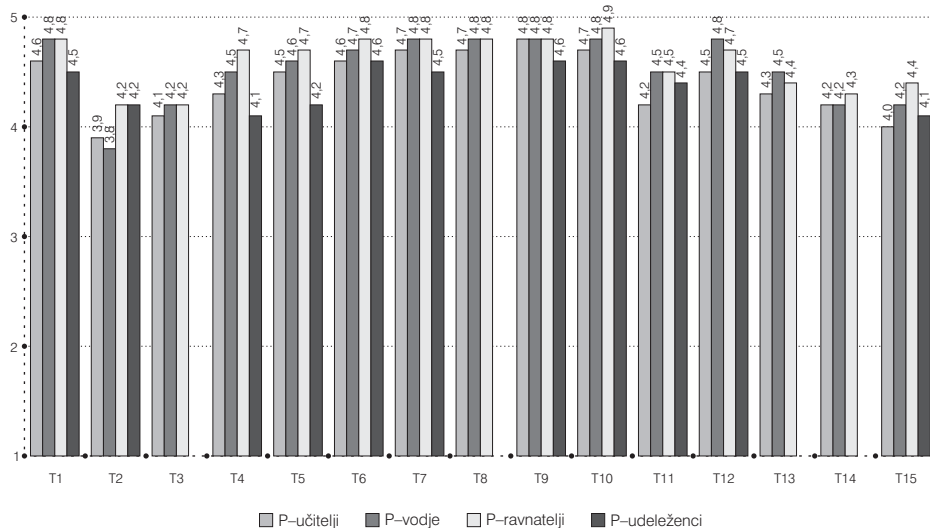
MOŽNOSTI ZA NADALJNJE USPOSABLJANJE UČITELJEV	
1	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.

Dejavniki kakovosti usposobljenosti učiteljev in strokovnih delavcev so se uvrstili med najpomembnejše vstopne dejavnike kakovosti, udeleženci pa potrjujejo, da so učitelji in strokovni delavci za delo z njimi usposobljeni (4,1–4,3). To je gotovo razveseljiv podatek, tako za učitelje kot za vodstva izobraževalnih organizacij. Govori o tem, da udeleženci zaupajo v njihovo strokovnost. Hkrati so učitelji navajali, kako pomembno je, da se lahko stalno usposabljaajo za delo z odraslimi (4,4), ter menili, da to v vseh izobraževalnih organizacijah ne drži povsem (3,8).

Ob premislekih o tem, kakšna je dobra izobraževalna organizacija za odrasle, so udeleženci namreč pogosto poudarjali, naj bi v njej učitelji poznali in upoštevali značilnosti odraslih, njihove druge obveznosti, njihovo prejšnje znanje in izkušnje ipd., je pomembno priporočilo izobraževalnim organizacijam, naj kdaj pri samoevalvaciji premislijo o možnostih za vključevanje učiteljev v usposabljanje za delo z odraslimi. Za razvoj tega področja je tudi pomembno imeti podatke, kako je v rešnici z izpeljavo tega usposabljanja ter zadovoljstvom učiteljev s tem segmentom. Podatki, ki jih prikazujemo v raziskavi, so namreč povprečni za vse izobraževalne organizacije; med temi so takšne, ki že zdaj zelo načrtno skrbijo za to področje, gotovo pa tudi takšne, kjer bi bilo treba za ta vidik kakovosti izobraževalne organizacije storiti več.

V nadaljevanju smo proučevali **procesne dejavnike kakovosti**. Zastopnike vseh skupin smo vprašali, za katere od naštetih **dejavnikov izobraževalnega procesa** bi lahko rekli, **da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle**.

Slika 4: Za katere od dejavnikov izobraževanega procesa bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle – primerjava med subjekti



Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1*	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.
Trditve 2*	Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditve 3	Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditve 4*	Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.
Trditve 5*	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
Trditve 6*	Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.
Trditve 7*	Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.
Trditve 8	Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.
Trditve 9*	Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.
Trditve 10*	Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
Trditve 11*	Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.
Trditve 12*	Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
Trditve 13	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
Trditve 14	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
Trditve 15*	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.

\* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Spet lahko ugotovimo, da so po pomembnosti vse skupine vprašanih ocenile ponujene procesne dejavnike kakovosti visoko, vsaj z oceno 4 ali več. Edina razlika se je pokazala pri trditvi, da »udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja«, ki so ji tako učitelji kot vodje izobraževanja odraslih namenili oceno manj

kot 4. (3,9–3,8), udeleženci in ravnatelji pa so to trditev ocenili s 4,2 (glej tudi prilogo 6).

Sicer pa so vse skupine vprašanih največjo pomembnost procesnih dejavnikov kakovosti izobraževalne organizacija pripisale temu, da so **učitelji strokovnjaki na svojih področjih** in **da so udeležencem na voljo vse potrebne informacije o poteku študija**. Zelo pomembno se jim tudi zdi, da **je organiziranost izobraževanja prilagojena odraslim, da imajo udeleženci na voljo učno gradivo, da so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja, da učitelji udeležencem jasno predstavijo cilje izobraževanja, da sta udeležencem pri izobraževanju na voljo svetovanje in učna pomoč**.

Spet se pokaže to, kar je nekakšna rdeča nit že ves čas proučevanja odgovorov vprašanih, namreč, da se premisleki o temeljnih gradnikih kakovosti vedno znova osredotočajo na učitelje in strokovne delavce v izobraževalnih organizacijah. Sporočila udeležencev in drugih subjektov bi lahko strnili v misel, da brez strokovno usposobljenih učiteljev in strokovnih sodelavcev ni dobre izobraževalne organizacije za odrasle. Pomeni pa to verjetno še nekaj: da se konceptualizacije kakovosti v izobraževanju odraslih v Sloveniji porajajo bolj iz ožjih »izobraževalnih vidikov« in manj iz širših, lahko jim rečemo tudi bolj menedžerskih vidikov kakovosti izobraževanja. Eno izmed potrditev za to misel lahko iščemo v izidih, ki smo jih že obravnavali in so pokazali, da učitelji ne sodelujejo veliko v bolj strateških vidikih delovanja izobraževalne organizacije.

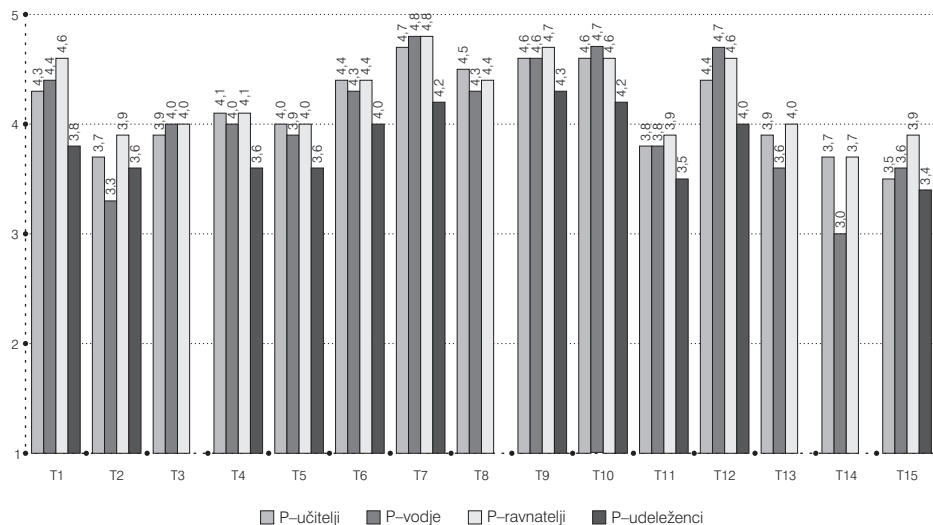
Udeleženci pa potrjujejo, da zaupajo v strokovnost učiteljevega temeljnega poslanstva. Izziv za utemeljevanje učiteljeve vloge v izobraževanju odraslih ostajajo opozorila udeležencev o tem, da bi si želeli, da bi učitelji bolj poznali njihove značilnosti in prehojeno izobraževano pot, da bi jih bolj upoštevali in obravnavali enakovredneje. Izziv ostaja tudi vprašanje, ali zadošča, če je učitelj strokovno suveren »pri svojem delu v razredu«, ali pa so pomembni kazalniki kakovosti dela učiteljev tudi sodelovanje v strokovnih skupinah, povezovanje s partnerji iz okolja, sodelovanje pri razvojnih projektih. Ob teh premislekih pa kaže upoštevati tudi tale občasna opozorila učiteljev: »V toliko razvojnih projektih in skupinah že sodelujem, toliko dodatnega dela imam, da nimam več časa za svoj osnovni poklic, poučevanje.« Vsekakor pa izidi potrjujejo, da sodijo premisleki o vlogi učitelja za odrasle ter njegovem mestu in dejavnosti v izobraževalni organizaciji med temelje in si jih mora zastavljati vsaka izobraževalna organizacija, odpirati pa jih moramo tudi tisti, ki

iščemo temeljne standarde in kazalnike kakovosti za zunanje procese presojanja kakovosti delovanja izobraževalne organizacije za odrasle.

Druge najpomembnejše sestavine se nanašajo predvsem na podporo udeležencem pri študiju (gradivo, informacije idr.). Pomembni so tisti podporni procesi pri študiju, ki zadevajo **processe učinkovitega informiranja, pripravo učnega gradiva**. V nadaljevanju bomo posebno pozorni tudi na to, koliko vprašani menijo, da so v izobraževalnih organizacijah že uveljavljeni podporni procesi učne pomoči in svetovanja, saj so vsi menili, da so to dejavniki, ki pomembno opredeljujejo dobro izobraževalno organizacijo za odrasle. Razmeroma najnižjo pomembnost so predvsem učitelji in vodje izobraževanja odraslih namenili trditvi, da **udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja** (3,9–3,8). Sami udeleženci pa so temu elementu namenili višjo pomembnost (4,2), enako so menili ravnatelji.

V nadaljevanju smo posamezne skupine vprašali, koliko po njihovem mnenju našti **procesni dejavniki kakovosti držijo za njihovo izobraževalno organizacijo**.

Slika 5: Koliko naštetih procesnih dejavnikov kakovosti držijo za vašo izobraževalno organizacijo? – primerjava med subjekti



Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1*	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.
Trditve 2*	Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditve 3	Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditve 4*	Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.
Trditve 5*	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
Trditve 6*	Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.
Trditve 7*	Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.
Trditve 8	Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.
Trditve 9*	Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.
Trditve 10*	Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
Trditve 11*	Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.
Trditve 12*	Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
Trditve 13	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
Trditve 14	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
Trditve 15*	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.

\* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Najprej lahko ugotovimo, da so ocene tega, koliko navedene trditve veljajo za izobraževalne organizacije, večinoma precej nižje, kot je bilo mogoče videti pri ocenjevanju pomembnosti posameznega dejavnika. Druga ugotovitev je, da so ocene udeležencev pri večini trditvev precej nižje, kot je značilno za zastopnike drugih skupin. **Udeleženci so dejavnike kakovosti izobraževalnega procesa ocenili**

**bolj kritično kot učitelji, ravnatelji ali direktorji in vodje izobraževanja odraslih.**

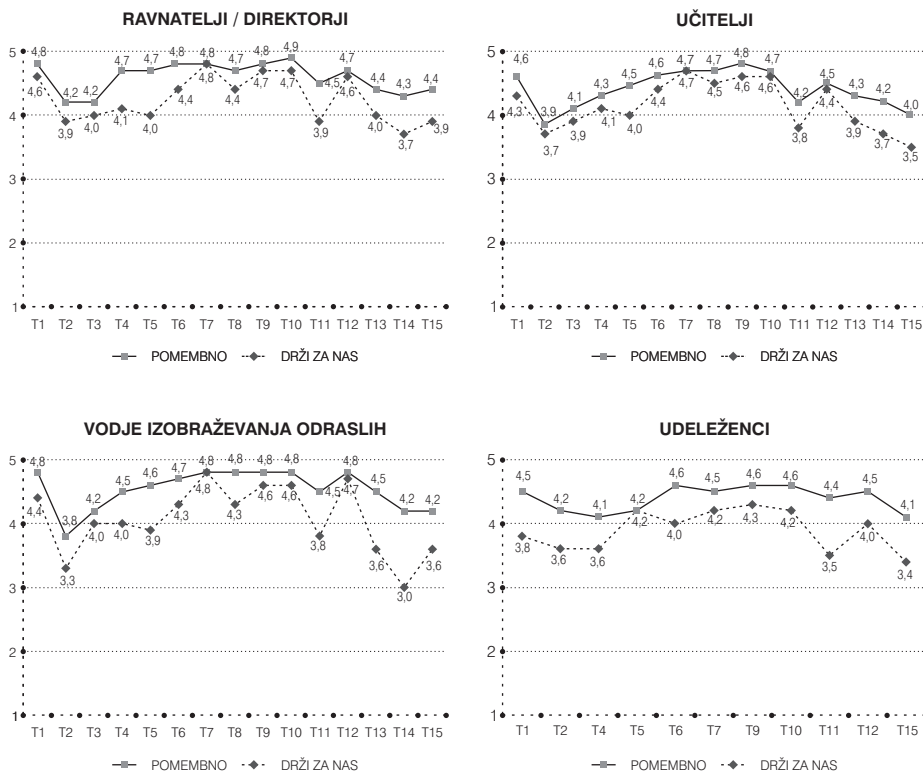
Tretja zanimivost pa je ugotovitev, ki smo jo zaznali že pri prvem vprašanju, pa je še nismo omenili: **Tisti dejavniki kakovosti, ki jim vprašani pripisujejo največji pomen, so po njihovem mnenju tudi že najopaznejši v izobraževalnih organizacijah.** In podobno je pri dejavnikih, ki so jih ocenili za manj pomembne – vprašani menijo, da so manj opazni v praksi njihovih šol. Pri več dejavnikih smo z uporabo Spearmanovega koeficienta ugotovili srednjo do močno pozitivno povezavo ( $r =$  med 0,25 in 0,70, sig 0,005). Kar je pomembnejše, tudi bolj drži, in nasprotno, kar je manj pomembno, tudi manj drži. Še posebno močne so se te povezave pokazale pri učiteljih in udeležencih, malo manj pri vodjih izobraževanja odraslih in ravnateljih, čeprav tudi tam. Izjema, ki velja za vse subjekte, pa se je pokazala pri trditvi, da »izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.« Tam takšne smeri povezanosti ni. Vsi vprašani so opozorili na pomembnost tega dejavnika, menili pa so, da ta za izobraževalne organizacije še precej slabo velja. Še posebno nizko so ta dejavnik ocenili vodje izobraževanja odraslih (3,0).

Primerjava med subjekti pa pokaže, da je statistično pomembne razlike med posameznimi subjekti zaznati pri trditvah, da **je organiziranost izobraževanja prilagojena odraslim, da učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih, da so učitelji strokovnjaki na svojih področjih, da so udeležencem na voljo vse potrebne informacije o poteku študija.** Večinoma so ocene udeležencev precej nižje od ocen drugih skupin.

Med dejavniki, ki po mnenju vseh skupin za izobraževalne organizacije najmanj držijo, so najopaznejši tile: **udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja (3,3–3,9); zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju (3,5–3,9); izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov (3,0–3,7); strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji (3,4–3,9).**

Poleg dejavnikov, ki so jim vse skupine pripisale razmeroma nižje ocene, naj omenimo še nekatere druge dejavnike, ki so jih razmeroma nižje ocenili predvsem udeleženci, in sicer: **učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih (3,6); izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi (3,6).**

Slika 6: Primerjava ocen pomembnosti procesnih dejavnikov in koliko ti držijo za izobraževalno organizacijo – po subjektih



Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1*	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.
Trditve 2*	Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditve 3	Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
Trditve 4*	Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.
Trditve 5*	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.
Trditve 6*	Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.
Trditve 7*	Udeleženci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja znanja.
Trditve 8	Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.
Trditve 9*	Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.
Trditve 10*	Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.
Trditve 11*	Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.
Trditve 12*	Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.
Trditve 13	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
Trditve 14	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.
Trditve 15*	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.

\* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.



Po opravljeni analizi lahko sklenemo, da se prav noben procesni dejavnik kakovosti, ki smo jih posameznim skupinam vprašanih ponudili v presojo, ni izkazal za takšnega, da bi ga vprašani imeli za nepomembnega. Prav vse obravnavane procesne dejavnike tako lahko pripišemo na seznam dejavnikov kakovosti, značilnih za dobro izobraževalno organizacijo za odrasle.

Izluščimo lahko predvsem dva sklopa dejavnikov kakovosti, ki bi jih bilo treba še posebno upoštevati, ko razmišljamo o nadaljnjem razvoju kakovosti izobraževalnih organizacij za poklicno in strokovno izobraževanje odraslih. Poudarimo predvsem sklope in trditve, prikazane v preglednici 25.

Preglednica 25: Delo z udeleženci med izobraževalnim procesom – priporočena področja za nadaljnje razvojno delo

DELO Z UDELEŽENCI MED IZOBRAŽEVALNIM PROCESOM, UČNA POMOČ, MOŽNOSTI, DA SOOBLIKUJEJO IZOBRAŽEVALNI PROCES	
1	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.
2	Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.
3	Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.
4	Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.

Odgovori vprašanih so pokazali, da se v izobraževalnih organizacijah zavedajo, da mora biti organizacija izobraževanja prilagojena odraslim udeležencem in njihovim značilnostim (4,5–4,8). Ravnatelji in direktorji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji so tudi prepričani, da je v njihovih izobraževalnih organizacijah tako že zdaj (4,3–4,6). Nekoliko nižje pa so ocene udeležencev (3,8). Trditve, da udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja, so ocenili 3,6. Še nižja je ocena vodij izobraževanja odraslih (3,3). Tudi mnenja o tem, koliko učitelji pri izpeljavi izobraževanja res upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje udeležencev, se med zaposlenimi in udeleženci razlikujejo (4,0–3,6). Udeleženci so do tega precej bolj kritični kakor druge skupine vprašanih.

Če te ocene povežemo z razmišljanji o tem, kakšna je kakovostna izobraževalna organizacija za odrasle (ki zna upoštevati to, da je vloga odraslih v izobraževanju drugačna od vloge mladine, še posebno, ko gre za organizacijo in izpeljavo) lahko sklenemo, da se v tem segmentu še kažejo odprta razvojna vprašanja. Prav procesi samoevalvacije so lahko pomembna priložnost za večje sodelovanje udeležencev pri premislekih o najustreznejših načinih organiziranosti izobraževanja. Pri tem morda ni

dovolj, če udeleženci zgolj izpolnjujejo ankete o zadovoljstvu – tako kot je v izobraževalnih organizacijah v navadi – temveč bi bilo treba pripraviti med zaposlenimi in udeleženci več razprav o temeljnih vprašanih kakovosti njihovega izobraževanja.

Omenimo še nekatere nujne podporne procese, ki so udeležencem v pomoč med samim izobraževanjem. Razveseljive so ocene vprašanih o tem, ali je med izobraževanjem poskrbljeno za svetovanje. Da svetovanje udeležencem pomembno opredeljuje izobraževalno organizacijo, so menile prav vse skupine vprašanih (4,5–4,8). Vsi so tudi potrdili, da izobraževalne organizacije svetovanje tudi zagotavljajo (4,7–4,0). Tudi glede tega so bili udeleženci bolj kritični kakor druge skupine vprašanih. Gre za povprečne ocene, zato je mogoče sklepati, da je v nekaterih izobraževalnih organizacijah svetovanja še vedno premalo, tam, kjer je tako, pa je to pomembno vprašanje za razvojno delo. A na splošno lahko rečemo, da so vprašani potrdili, da svetovanje udeležencem v izobraževalnih organizacijah poteka.

Drugače pa je, ko govorimo o zagotavljanju učne pomoči udeležencem med izobraževanjem. Da gre za zelo pomemben vidik kakovosti, so menile prav vse skupine vprašanih (4,8–4,6). Hkrati pa so prav vse skupine vprašanih sporočile, da v vseh izobraževalnih organizacijah udeleženci še ne dobijo ustrezne učne pomoči (3,9–3,5). Spomnimo se, da so pri uvodnem vprašanju o tem, kaj opredeljuje kakovostno izobraževalno organizacijo, vprašani poudarili, da je dobra izobraževalna organizacija za odrasle tista, ki *»posamezniku daje ustrezno podporo in pomoč pri učenju ter svetovanje, zna udeležencu prisluhniti in ga motivirati, posamezniku pomaga, da se znebi strahu, da ne bo uspel oziroma da bo odpovedal; si vzame čas tudi za individualno obravnavo na željo učečega itn«*.

Procesi svetovanja in učne pomoči med izobraževanjem so gotovo eden izmed najpomembnejših razločevalnih prvin med dobrimi in manj dobrimi izobraževalnimi organizacijami za odrasle, saj lahko bistveno pripomorejo k zmanjševanju osipa v izobraževanju odraslih. Še toliko pomembnejši so, če vemo, da velik del izobraževanja odraslih poteka kot organizirano samostojno učenje, kjer se mora odrasli na svoji izobraževalni poti večinoma znajti sam. Zato je še toliko pomembnejše, da ima izobraževalna organizacija premišljene mehanizme spremljanja njegove izobraževalne poti in ukrepanja, ko ugotovi, da so potrebni. In učna pomoč je gotovo eden izmed pomembnih tovrstnih ukrepov. Zato je priporočljivo, da se izobraževalna organizacija med samoevalvacijo vpraša tudi: ali njeni udeleženci potrebujejo učno pomoč, kakšne vrste učne pomoči potrebujejo, ali tovrstno učno pomoč izobraževalna organizacija že zagotavlja in kakšne razvojne ukrepe bi bilo treba vpeljati za okrepitev teh procesov.

Ob koncu analize procesnih dejavnikov kakovosti naj omenimo še vidike sodelovanja izobraževalne organizacije s partnerji iz okolja in možnosti vpliva partnerjev na sam izobraževalni proces. Že pri analizi uvodnih opredelitev kakovostne izobraževalne organizacije smo ugotovili, da so še posebno ravnatelji in direktorji ter vodje izobraževanja odraslih temu področju namenili veliko ali precejšnjo pozornost. Manj so o tem razmišljali učitelji.

Preglednica 26: Sodelovanje izobraževalne organizacije s partnerji – priporočena področja za nadaljnje razvojno delo

SODELOVANJE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE S PARTNERJI IZ OKOLJA, VPLIV PARTNERJEV NA IZOBRAŽEVALNI PROCES	
1	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.
2	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.
3	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.

Na vprašanja o tem, koliko se jim zdi pomembno, da izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja, da sodeluje z njimi pri razvijanju izobraževalnih programov in da strokovnjaki s podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu, so vprašani odgovorili, da je to pomembno. (4,0–4,8). Ocene o tem, koliko to za izobraževalne organizacije že velja, pa so pokazale, da izobraževalne organizacije in partnerji iz okolja še niso povsod povezani.

Vodje izobraževanja odraslih so trditev da »izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov«, ocenili s 3. Ravnatelji ali direktorji ter učitelji pa so ta vidik ocenili s 3,7. Če vemo, da nova izhodišča za oblikovanje izobraževalnih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju vpeljujejo t. i. »odprti kurikulum«, ki omogoča, da izobraževalna organizacija 20 odstotkov izobraževalnega programa oblikuje sama, v sodelovanju s partnerji, je gotovo priporočilo tistim izobraževalnim organizacijam, ki na tem področju še niso razvile močnih povezav s partnerji v okolju, da bi bilo treba takšne procese okrepiti.

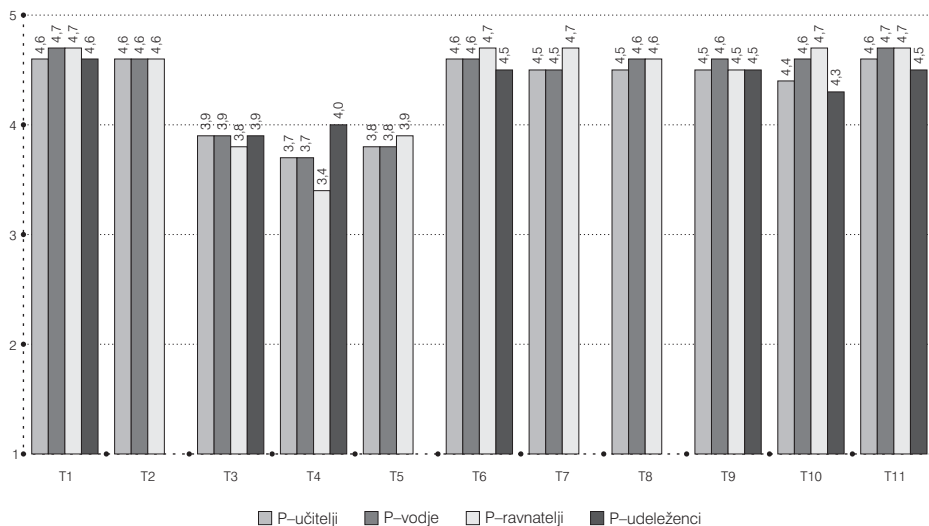
V uvodu so pri opredeljevanju dobre izobraževalne organizacije vse skupine vprašanih opozarjale, da je dobra izobraževalna organizacija za odrasle tista, ki pozna potrebe po izobraževanju v lokalnem okolju ter se nanje ustrezno odzove. Da je to pomembno, se je potrdilo tudi tokrat (4,3–4,5). Nekoliko nižje pa so ocene tega, koliko to velja že zdaj (4,0–3,6). Spet so temu vidiku najnižjo oceno pripisali

vodje izobraževanja odraslih. Podobno kaže sodelovanje strokovnjakov s podjetji v izobraževalnem procesu (3,9–3,4). Tu so najnižjo oceno zapisali udeleženci.

Lahko sklenemo, da je tudi sodelovanje s partnerji v okolju eno izmed pomembnih področij, za katero se mora izobraževalna organizacija sama vprašati: kakšna je kakovost omrežij, ki jih ustvarja s partnerji z okolja, kakšni so načini sodelovanja s partnerji, koliko pozna potrebe po izobraževanju v lokalnem okolju, kako se nanje odziva, kakšni so dosežki ipd. Med decentralizacijo in odpiranjem avtonomnega prostora na ravni izobraževalne organizacije ter odpiranjem kurikula, postajajo ta vprašanja najpomembnejša za delovanje in uspešnost izobraževalne organizacije.

V tretjem sklopu so zastopniki posameznih skupin presojali nekatere **izstopne dejavnike kakovosti**, takšne, ki govorijo o rezultatih ali učinkih dela izobraževalne organizacije. Vprašali smo jih, za katere izmed naštetih izidov in učinkov bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo. (Glej tudi prilogo 7.)

Slika 7: Za katere izmed izidov in učinkov, naštetih spodaj, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo – primerjava med subjekti



Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1*	Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.
Trditve 2	Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.
Trditve 3*	Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).
Trditve 4*	Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
Trditve 5	Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.
Trditve 6*	Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.
Trditve 7*	Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
Trditve 8	Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
Trditve 9*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
Trditve 10*	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.
Trditve 11*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.

\* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Če smo pri ocenah ponujenih vstopnih in procesnih dejavnikov kakovosti ugotavljali, da so jih vse skupine vprašanih ocenjevale kot pomembne ali zelo pomembne (večinoma z oceno 4 ali več), pa lahko pri ocenah izstopnih dejavnikov (izidov/učinkov) namenimo pozornost trem dejavnikom, ki so jih prav vse skupine vprašanih ocenile razmeroma nižje kakor druge dejavnike, čeprav še vedno z več kot 3.

Vse skupine vprašanih so menile, da je razmeroma srednje pomembno, da **udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene** (ocena 3 ali več: 3,8–3,9). Za ocene, ki so blizu 4, sicer ne moremo reči, da kažejo na nizko pomembnost, vendar pa, če upoštevamo, da so to povprečne ocene, vidimo, da je kar precej vprašanih ta dejavnik kakovosti izidov ocenilo razmeroma nižje kot večina drugih. Ta podatek lahko sproži različne premisleke. Če ga primerjamo z ocenami drugih dejavnikov, ga lahko razumemo kot sporočilo vprašanih, da je pomembnejša od ocen kakovost znanja, pridobivanje kompetenc, zadovoljstvo delodajalcev z znanjem udeležencev itn. Takšni premisleki bi lahko pomenili, da vprašani ne povezujejo povsem ocen na zunanjih preverjanjih znanja z znanjem in pridobljenimi kompetencami udeležencev.

Drugi mogoči razlog za razmeroma nekoliko nižje ocene tega dejavnika morda lahko iščemo v razlogih, zaradi katerih se udeleženci vpisujejo v izobraževanje. Na vprašanje o tem, zakaj so se vpisali v izobraževanje, so udeleženci kot najpomembnejše motive navajali: pridobitev višje izobrazbe od že dosežene (4,4) in večje možnosti za zaposlitev (4,4), pridobitev novega znanja (4,1), boljše usposobljenost za delo (4,1). Tudi nižje ocene pri zunanjih preverjanjih znanja omogočajo pridobitev višje izobrazbe od že dosežene. Ena izmed posebnosti izobraževanja odraslih je tudi v tem, da se v to izobraževanje velikokrat vpisujejo odrasli, ki že dolga leta delajo na določenem delovnem mestu, pa jih delovno okolje sili, da si za to delo pridobijo tudi ustrezno izobrazbo, ki je še nimajo. Zanje je torej bistveno, da si pridobijo dokazilo o izobrazbi, ni pa toliko pomembna višina ocen, ki jih bodo prejeli pri končnem preverjanju znanja. Upoštevati je verjetno treba tudi, da se v poklicno in strokovno izobraževanje velikokrat vpisujejo posamezniki s slabšim prejšnjim znanjem, kot ga imajo na primer tisti, ki se vpišejo v gimnazijske programe. Nekateri so za izobraževanje manj motivirani, zato verjetno tudi manj motivirani za doseganje nadpovprečnih ocen pri zaključnem preverjanju znanja. Tudi v tem lahko iščemo še enega izmed razlogov za razmeroma nižje ocene tega dejavnika.

In ob koncu še vprašanje (ne)ambicioznosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ali lahko takšni izidi kažejo tudi na nekoliko premajhno ambicioznost tistih, ki delajo v poklicnem in strokovnem izobraževanju? Se prehitro zadovoljimo z nižjimi ocenami in si ne prizadevamo pridobiti višjih standardov kakovosti, ki bi bili morda dosegljivi z nekoliko drugačnimi načini dela, podporo udeležencem, zanimivejšimi oblikami dela? Če bi imeli na izbiro povprečnega ali odličnega strojnega tehnika ali mizarja, katerega bi izbrali? Odgovor na vprašanje (ne)ambicioznosti v po-

klicnem in strokovnem izobraževanju odraslih seveda ni preprost. Odpira se namreč razmislek o tem, kaj zares merimo z nacionalnimi preizkusi znanja – ali to, da je kdo pri nacionalnih preizkusih znanja dosegel najvišje ocene, tudi zagotavlja, da ima kakovostno in uporabno znanje? Prav **uporabnost znanja** so vse skupine vprašanih po pomembnosti namreč uvrstile najvišje (4,5–4,7). Odlični strojni tehnik ali mizar bo gotovo tisti, ki bo imel uporabno znanje. Po mnenju vprašanih torej dobro izobraževalno organizacijo opredeljuje bolj to, da si njihovi udeleženci pridobijo uporabno znanje, kakor, da pri zunanjem preverjanju znanja dosežejo nadpovprečne ocene.

Zanimivi so tudi podatki, ki posredno govorijo o učinkovitosti delovanja izobraževalne organizacije. Ravnatelje, vodje izobraževanja odraslih in učitelje smo namreč vprašali, koliko se jim zdi pomembno, **da udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu**. Pri opredelitvi »enote trajanja« smo si pomagali z ocenami iz prakse, kjer se kaže, da poteka izobraževanje odraslih v normalnih razmerah zaradi posebnosti izobraževanja odraslih večinoma do 1,5-krat dlje kakor izobraževanje mladine. Vedno bolj pa opažamo, da se ta čas podaljšuje; to za učinkovitost izobraževanja gotovo ni dobro, še bolj problematično pa je, ker se za tovrstnim podaljševanjem trajanja izobraževanja skriva osip odraslih iz izobraževanja. Izobraževalci odraslih včasih trdijo, da odrasli pač lahko napredujejo po programu v svojem ritmu, in če se je kdo odločil, da bo za nekaj let izobraževanje opustil, je to njegova zadeva. Težava pa nastane, ker je zelo nevarno, da bi takšni posamezniki postali osipniki in se v izobraževanje ne bi nikoli več vrnili. Tedaj verjetno ni dovolj, da se samo postavimo v vlogo tistih, ki izobraževanje ponujajo in čakajo, da se odrasli vrnejo v izobraževalno organizacijo.

Udeležence smo vprašali nekoliko preprosteje: koliko se jim zdi pomembno, da odrasli dokončajo izobraževanje. Zato primerjava tega dejavnika metodološko ni povsem primerna in bomo tudi mi ocene primerjali s tem zadržkom, pokaže pa na nekatere trende, ki jim je dobro nameniti pozornost. Ravnatelji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji so namreč tudi temu dejavniku namenili razmeroma nekoliko nižjo oceno kot drugim dejavnikom: 3,8–3,9. Seveda je brez poglobljenih pogovorov z vprašanimi takšne ocene težko razložiti. A lahko rečemo, da vidiki učinkovitosti, ki se merijo tudi s kazalnikom trajanja izobraževanja, pri zaposlenih v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih po pomembnosti niso na prvem mestu. Načeloma je to stališče s strokovnega zornega kota razumljivo. Ni tako zelo pomembno, koliko časa izobraževanje traja, pomembnejše je, da udeleženec v

njem pridobi uporabno znanje in kompetence za opravljanje poklica. Vendar bi bil ta odgovor preveč poenostavljen. Omenili smo že, da predolgo podaljševanje izobraževanja lahko pomeni večjo potencialno ogroženost, da udeleženec postane osi-pnik, če organizacija nima učinkovitih mehanizmov za vzdrževanje motivacije na njegovi izobraževalni poti. Iz prakse prihajajo še druga opozorila o tem, da se do-gaja, da izobraževalna organizacija posameznika ohranja v izobraževanju dalj časa, ker ji to prinaša tudi ekonomske učinke. Takšni dogodki, ki jih sicer ne moremo pos-ploševati, pa kažejo, da bo treba udeležence zavarovati z ustreznimi mehanizmi. Vprašanje trajanja izobraževanja, ob upoštevanju odprtosti in prožnosti izobraževa-nja odraslih, je torej vendarle vprašanje, ki mu je treba nameniti ustrezno pozor-nost. Po drugi strani poznamo primere, ko izobraževalna organizacija zelo zmanjša trajanje izobraževanja, udeleženci pa končajo izobraževanje v najkrajšem mogočem času. Velikokrat to ustreza tudi njim, predvsem tistim, ki potrebujejo bolj dokazilo o opravljenem izobraževanju kakor novo znanje. V teh primerih se odpira vpraša-nje: ali je mogoče v tako kratkem času udeležencem zares dati tisto, kar zahteva izobraževalni program? Gre za žgoč problem v izobraževanju odraslih, ko se zmanj-šujejo ure organiziranih oblik izobraževanja, udeležencem pa se ne ponudijo alter-nativni podporni procesi, ki bi jim omogočili pridobitev ustreznega znanja. Z vpe-ljavo zunanjega preverjanja znanja je bila umeščena v sistem varovalka: udeleženci morajo dokazati, da dosegajo nacionalne standarde znanja za predmete, zajete v zunanje preverjanje. Kaj pa s predmeti, ki ne zahtevajo zunanjega preverjanja?

Omenimo še ocene udeležencev o tem, koliko je za kakovostno izobraževalno organizacijo pomembno, da udeleženci končajo izobraževanje. Udeleženci so temu dejavniku namenili oceno 3,9, menili so, da je pomembno. Čeprav je ocena kar vi-soka, bi pa pravzaprav pričakovali še višjo. Nekateri udeleženci so očitno upošteva-li tudi razloge zaradi katerih udeleženci ne dokončajo izobraževanja, nanje pa izo-braževalna organizacija včasih ne more vplivati. Podatek o tem, koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje, je sicer pomembna referenca za izobraževalno or-ganizacijo, včasih pa vendarle tudi past, ko govorimo o kakovosti izobraževalnega sistema. Je sistem, v katerem vsi ali veliko udeležencev konča izobraževanje, res sam po sebi bolj kakovosten od tistega, v katerem izobraževanja ne končajo vsi? Stan-darde znanja je mogoče kaj hitro znižati in povečati uspešnost pri tem kazalniku, vendar, kaj s tem zares storimo? Kakšne posledice ima to za kakovost izobraževal-nega sistema? Kateri cilj je pomembnejši? Gre za kompleksna vprašanja, ki se ob obravnavi teh vidikov odpirajo pri kakovosti v izobraževanju in jih je treba obravna-vati povezano, ker vplivajo drugo na drugo.



Tudi v zvezi s tem smo sodelujoče vprašali, koliko se jim zdi pomembno, da **udeleženci opravijo izpite v prvem roku**. Iz odgovorov najprej lahko ugotovimo, statistično pomembno razliko med odgovori udeležencev (4,0) in drugih skupin (3,4–3,7). Razlike so kar razumljive. Gotovo je, da si želijo udeleženci izpit opraviti čim prej oziroma opravljati čim manjkrat. Učitelj verjetno meni drugače: ni pomembno, kolikokrat udeleženec opravlja izpit, pomembno je, da ga opravi, ko doseže potrebne standarde znanja. Sporočilo udeležencev in drugih skupin se v tej točki nekoliko razlikuje. Udeleženci menijo, da podatek o tem, da kdo opravi izpit v prvem roku, pomembno govori o kakovosti izobraževalne organizacije, drugim skupinam pa se zdi to v povezavi s kakovostjo izobraževalne organizacije malo manj pomembno. Pomembnejše je, da si udeleženci pridobijo uporabno znanje in kompetence.

Navedene ugotovite so pomembno povezane z naslednjimi: predvsem sodobni modeli »učinkovitosti« tudi izobraževalne organizacije danes vedno bolj silijo, da bi bilo njihovo izobraževanje čim učinkovitejše. To naj bi kazal tudi podatek, da čim več študentov izpite opravi čim prej in v čim manj poskusih. Še posebno v Ameriki je znani koncept kakovosti »nič napak – zero defects« zelo učinkovit v gospodarskih dejavnostih. Temelji na domnevi, da moramo delovne procese dobro poznati in jih opraviti kakovostno; če bomo ravnali tako, ob koncu procesa ne bo »napak«. Strokovnjaki za izobraževanje so se tej logiki hitro uprli s pojasnilom, da »izdelek« v izobraževanju ni to, kar je v gospodarski dejavnosti, in da ni mogoče sprejeti logike »zero defects«. V izobraževanju se zgodi, da udeleženec izpita ne opravi, ker ne dosega standardov znanja. Za kakovost je seveda treba storiti vse, da se to ne bi zgodilo. A ko se to zgodi, je treba udeležencu svetovati, mu pomagati in omogočiti, da se, potem ko bo bolje pripravljen za izpit, znova vrne in ga opravi.

Ko razmišljamo o oblikovanju nacionalnih kazalnikov kakovosti za izobraževalne organizacije, pa ostaja odprto vprašanje, ali kazalnik števila ponovitev izpitov opredeliti kot kazalnik kakovosti. Razmišljati moramo o morebitnih negativnih učinkih, če bi na primer kot standard kakovosti opredelili, da morajo udeleženci opraviti izpite v prvem roku. Kot smo že omenili, so iz drugih izobraževalnih sistemov že znani primeri, ko so se ob takšnih postavitvah standardov kakovosti začeli zniževati standardi znanja, in to je udeležencem omogočilo, da so izpit opravili v prvem roku. Tako se je za ceno učinkovitosti znižala kakovost znanja. Vprašanje pa je, ali ne bi tega dejavnika kakovosti vendarle kazalo presojeti pri samoevalvaciji, saj gre vendarle za pomembne informacije. Podatki o tem, v kolikšnem času udeleženci dokončajo izobraževanje ter koliko poskusov potrebujejo za to, da opravijo izpite, so namreč pomembni, saj jih

izobraževalna organizacija in izobraževalni sistem lahko uporabita v analitične namene ter na podlagi analize izidov vpeljeta izboljšave, kjer je to potrebno.

Kot najpomembnejše ocene (od 4,5–4,9), ko gre za izstopne dejavnike, ki pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle, so vprašani poudarili **uporabnost znanja, večje možnosti za zaposlitev, zadovoljstvo udeležencev in predavateljev** ter **možnosti, ki jih imajo diplomanti za napredovanje na delovnem mestu**.

Za kakovostno izobraževano organizacijo za odrasle v poklicnem in strokovnem izobraževanju je torej po mnenju vprašanih bistveno, da udeležencem dá uporabno znanje in izobrazbo, ki jim bosta povečala možnosti za zaposlitev in napredovanje na delovnem mestu. Pri tem pa je najpomembnejše, da bodo udeleženci zadovoljni s tem, kar bodo v izobraževalni organizaciji dobili. Koncept zadovoljstva udeležencev je v izobraževanje močno prodril, ko so se na tem področju začeli uporabljati modeli kakovosti; ti so se najprej razvili v gospodarskih dejavnostih in se pogosto povezovali z vdorom t. i. »potrošniške miselnosti« v izobraževanje. Iz gospodarstva in storitvenih dejavnosti je namreč znak rek, da »je stranka kralj«. V tem reku se skriva koncept kakovosti, ki so ga strokovnjaki poimenovali »ustreznost namenu«. Po tem konceptu kakovosti dobro izobraževalno organizacijo opredelijo njeni uporabniki, s svojimi cilji, potrebami, pričakovanji. Organizacija mora ta pričakovanja poznati in izobraževanje izpeljati tako, da jih bo dosegla. Tako bo vplivala na zadovoljstvo udeležencev. Podatek o zadovoljstvu udeležencev pa bo za izobraževalno organizacijo pomembna referenca, saj bo zelo sporočilen za morebitne potencialne udeležence. Predvsem za izobraževalne organizacije, ki se trudijo za preživetje na vedno ostrejšem izobraževalnem trgu, velja, da bodo pri izpeljavi svoje dejavnosti težko zanemarile vidik zadovoljstva udeležencev. Udeleženci, ki ne bodo zadovoljni, bodo namreč odšli drugam. Seveda pa se ob tem postavlja pomembno vprašanje kakovosti, namreč: ali je zadovoljstvo udeležencev temeljni cilj izobraževanja? Tudi kazalnik kakovosti merjenja zadovoljstva udeležencev je namreč vedno treba obravnavati v povezavi z drugimi pomembni cilji in kazalniki kakovosti v izobraževanju. Enako velja, ko govorimo o zadovoljstvu zaposlenih, ki so mu vprašani tudi namenili visoko oceno pomembnosti: sporočili so, da je dobra izobraževalna organizacija tista, ki skrbi tudi za zadovoljstvo svojih zaposlenih.

Odpira pa se še eno pomembno vprašanje: ali lahko zadovoljstvo zaposlenih opredelimo kot cilj delovanja izobraževalne organizacije ali gre zgolj za »instrumentalni kazalnik«; to pomeni, da so zadovoljni zaposleni prvi pogoj za dobro opravljen

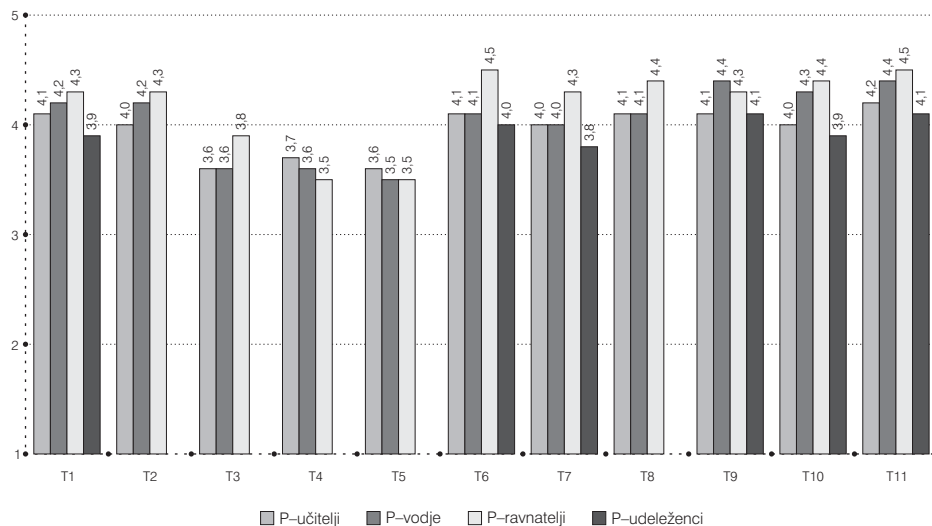
izobraževalni proces. Verjetno sta oba odgovora pravilna, pomembno je le, s katerega zornega kota ju presojava. Postavimo se na mesto vodilnega v izobraževalni organizaciji, ki si postavlja cilje svojega delovanja. Odgovoriti poskuša na vprašanje, kdaj bo s svojim delom zadovoljen. Lahko razmišlja zgolj o »izobraževalnih ciljih«, in sicer takole: Doseči moramo 80-odstotno uspešnost pri poklicni maturi; 70 odstotkov naših diplomantov mora biti šest mesecev po dokončanem izobraževanju zaposljivih itn. In razmišlja naprej: Da lahko to zagotovimo, potrebujemo ... opremo... denar ... strokovno usposobljene zaposlene in zaposlene, ki bodo za svoje delo motivirani ter z njim zadovoljni. Takšni zaposleni bodo dobro pripomogli k doseganju ciljev.

Lahko pa razmišlja nekoliko drugače: Kot vodja bom zadovoljen in bom vrednotil svoje delo kot uspešno, če bomo dosegli vse že opisane izobraževalne cilje. Vendar mi to ni dovolj. Zame so pomembni tudi moji zaposleni, njihovo počutje in njihovo osebno zadovoljstvo pri delu. Če bom dober vodja, bom znal tako vplivati na njihov razvoj in jim ustvariti takšne razmere za delo, da bom to dosegel. Zadovoljni zaposleni, ki menijo, da se v organizaciji, ki jo vodim, lahko osebno in strokovno razvijajo, so zame pomemben kazalnik vrednotenja kakovosti moje vodstvene vloge.

Izid bo v obeh primerih verjetno isti. Obe razmišljanji se razlikujeta le v tem, ali postavimo zaposlene v vlogo »instrumenta«, ki naj pripomore k uresničevanju ciljev, ali pa jim namenimo mesto pomembnih subjektov, ki se v izobraževalni organizaciji, poleg tega da uresničujejo prej omenjene cilje, osebno in strokovno razvijajo. Seveda prvo stališče tudi ne izključuje tega, da se zaposleni v svoji »instrumentalni vlogi« ne bi mogli tudi strokovno razvijati.« Pa vendar pustimo odprto vprašanje o tem, kdaj bo zaposleni bolj motiviran za ustvarjalno in inovativno delo: kadar bo menil, da je v »instrumentalni vlogi«, torej sredstvo za doseganje nekega cilja, ali kadar bo imel občutek, da je pomemben del razvoja izobraževalne organizacije in se nekdo trudi, da bi pripomogel k razmeram, ki bi mu omogočale takšen razvoj in zadovoljstvo.

Nadalje nas je zanimalo, **koliko po mnenju vprašanih našeti izidi in učinku držijo za njihovo izobraževalno organizacijo.**

Slika 8: Mnenja vseh skupin vprašanih o tem, koliko izbrani dejavniki, ki kažejo na kakovost izidov in učinkov dela izobraževalne organizacije, že držijo za njihovo izobraževalno organizacijo



Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1*	Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.
Trditve 2	Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.
Trditve 3*	Udeleženci dosegajo pri zunanem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).
Trditve 4*	Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
Trditve 5	Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.
Trditve 6*	Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.
Trditve 7*	Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
Trditve 8	Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računalništvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
Trditve 9*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
Trditve 10*	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.
Trditve 11*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.

\* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Spet se pokažejo nekatera enaka gibanja, kakršna smo ugotavljali že pri analizi vstopnih in procesnih dejavnikov kakovosti. **Med dejavniki, ki najbolj držijo, se večinoma najprej pojavijo tisti, ki se vprašanim zdijo tudi najpomembnejši;** razpon pa je bil precej širok, pri nekaterih dejavnikih je bila ta povezanost šibka, pri drugih precej visoka ( $r = 0,23 - 0,67$ , sig 0,05). Oglejmo si zanimiv primer, enega izmed tistih, kjer tovrstne pozitivne povezanosti nismo zaznali. Gre za odgovore

učiteljev; prav pri vseh dejavnikih se je pokazala pozitivna povezanost med ocenami pomembnosti in drži: kar se zdi učiteljem pomembnejše, tisto tudi bolj drži – razen pri trditvi **»učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji«**. Pri tem dejavniku nismo ugotovili pozitivne povezanosti glede na ocene pomembnosti. Učitelji so sicer pritrdili, da so že zdaj zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji (4).

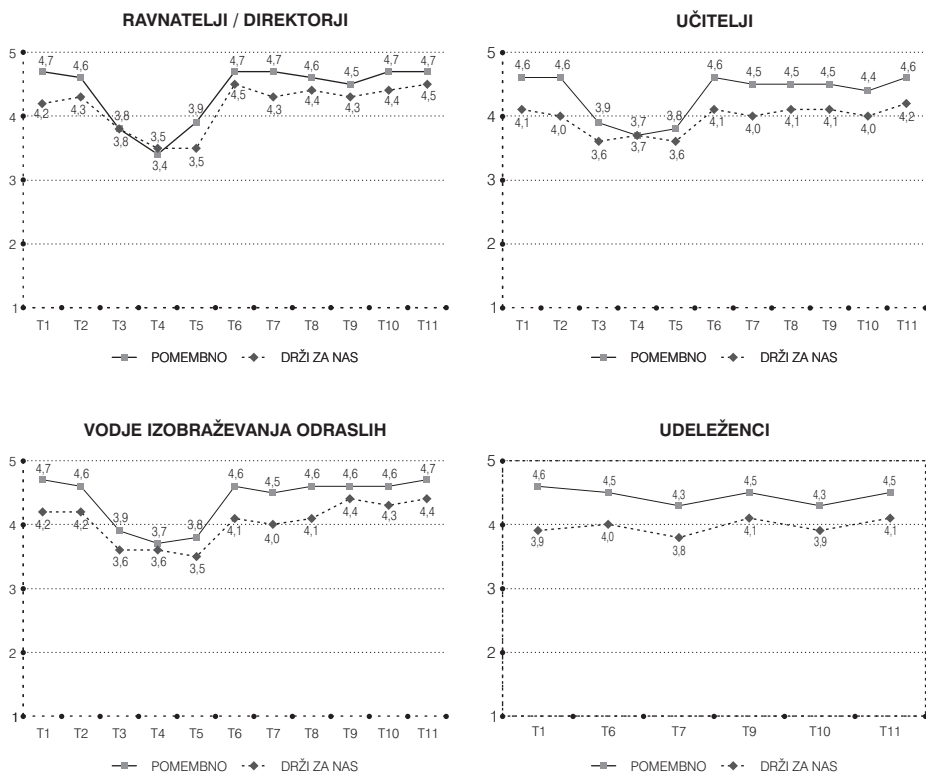
Kot že pri analizi prejšnjih dejavnikov tudi pri izstopnih znova lahko ugotovimo, da so ocene tega, koliko navedeni izidi in učinki za izobraževalne organizacije držijo, **pri udeležencih na splošno nižje** kot pri drugih skupinah vprašanih. Nasprotno pa so bile **ocene ravnateljev na splošno višje** kakor ocene drugih skupin.

Kateri izstopni dejavniki kakovosti za izobraževalne organizacije najmanj držijo? Tisti, ki so jih vprašani ocenili za razmeroma najmanj pomembne: **udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene** (oceno 3 ali več), (3,6–3,8); **udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku**, (3,5–3,7); **vsil udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu** (3,5–3,6). Vse te dejavnike smo že precej komentirali ob analiziranju ocen pomembnosti.

Statistično pomembne razlike med ocenami zastopnikov različnih skupin so se pokazale pri trditvah: **udeleženci si pridobijo uporabno znanje**. Razveseljivo je, da so vse skupine vprašanih presodile, da si odrasli udeleženci v poklicnem in strokovnem izobraževanju že zdaj pridobivajo uporabno znanje. Vendar pa so bili vodje izobraževanja odraslih (4,1), učitelji (4,1) in udeleženci pri ocenah malo bolj zažrtani kakor ravnatelji (4,5). Čeprav menijo, da to velja, sporočajo tudi, da je na tem področju še precej možnosti za razvojno delo in izboljšave. Uporabnost znanja je kazalnik kakovosti, za katerega je zelo priporočljivo, da ga izobraževalne organizacije uporabljajo tudi pri notranjem presojanju kakovosti, in sicer na ravni izobraževalnih programov, še bolj pa učitelji pri svojih predmetih.

**Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje** (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja). Ocene učiteljev (4) in udeležencev (3,9) so bile nekoliko nižje od ocen vodij izobraževanja odraslih (4,3) in ravnateljev (4,4).

Slika 9: Primerjava ocen pomembnosti izidov in učinkov ter koliko ti držijo za izobraževalno organizacijo – po subjektih



Številka trditve	Trditve – dejavnik kakovosti
Trditve 1*	Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.
Trditve 2	Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.
Trditve 3	Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).
Trditve 4	Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.
Trditve 5	Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.
Trditve 6*	Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.
Trditve 7*	Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).
Trditve 8	Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).
Trditve 9*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.
Trditve 10*	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.
Trditve 11*	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.

\* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

Sklenemo lahko, da se je večina ponujenih dejavnikov kakovosti izidov in učinkov vsem skupinam vprašanih zdela pomembna ali zelo pomembna. **Še posebno visoke ocene pomembnosti so dobili dejavniki zadovoljstva zaposlenih in delodajalcev ter dejavnosti, ki govorijo o uporabnosti znanja, pridobljenih kompetencah, zaposljivosti diplomantov.** Te lahko pripišemo na seznam mogočih dejavnikov kakovosti, ki opredeljujejo dobro izobraževalno organizacijo za odrasle.

Pozornost pa vzbujajo tri trditve, ki so jim vprašani namenili razmeroma manjšo pomembnost kakor drugim dejavnikom, čeprav so bile tudi tu njihove ocene med 3,5 in 3,9. Takšne trditve so bile: (1) Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več). (2) Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku. (3) Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu. O njih kaže tudi premisliti, kako oblikovati dodatne kazalnike kakovosti, ki bi zajeli vprašanja osipa v izobraževanju odraslih ali omogočali spremljanje tega, kako se udeleženci pomikajo po svoji izobraževalni poti, kako dolga je ta, kaj se na njej dogaja, kako ukrepamo ob ugotovitvah.

Po opravljeni analizi prikazujemo seznam kazalnikov in standardov kakovosti, za katere vprašani menijo, da so pomembni za opredeljevanje kakovosti ter notranjega in zunanjega presojanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih. Ob njih smo označili tudi področja, ki so se pokazala pri nekaterih skupinah kot razmeroma srednje pomembna, in tista, pri katerih smo zaznali, da jih bo treba dodatno proučevati in razvijati.

Preglednica 27: Seznam mogočih kazalnikov za notranje in zunanje presojanje kakovosti v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, z oceno kazalnikov, pri katerih smo zaznali, da jih bo treba dodatno pro- učevati in razvijati (izboljševati)

SEZNAM KAZALNIKOV IN STANDARDOV KAKOVOSTI		Potrjeni kot zelo pomembni oziroma pomembni	Ocenjeni kot razmeroma srednje pomembni	Zaznana potreba po razvojnem delu, dodatni proučitvi
KAZALNIKI KAKOVOSTI		STANDARDI KAKOVOSTI		
VSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI				
Dolgoročni načrt razvoja izobraževalne organizacije	Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več)	✓		✓
Sodelovanje zaposlenih pri oblikovanju razvoja šole/poslansva, vizije, skupnih vrednot	Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot	✓		✓
Sodelovanje učiteljev pri oblikovanju razvoja	Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije	✓		✓
Usposobljenost predavateljev in strokovnih delavcev	Učitelji in strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni	✓		
Možnosti predavateljev za stalno usposabljanje	Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe	✓		
Priznavanje prejšnjega znanja	Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. teciari)	✓		
Priznavanje prejšnjih delovnih in življenjskih izkušenj	Ob vpisu se udeležencem priznajo delovne in življenjske izkušnje	✓		✓



SEZNAM KAZALNIKOV IN STANDARDOV KAKOVOSTI		Potrjeni kot zelo pomembni oziroma pomembni	Ocenjeni kot razmeroma srednje pomembni	Zaznana potreba po razvojnem delu, dodatni proučitvi
<b>KAZALNIKI KAKOVOSTI</b>				
<b>STANDARDI KAKOVOSTI</b>				
Sestavljanje osebnega izobraževalnega načrta	Za vsakega udeleženca se sestavi osebni izobraževalni načrt	✓		✓
Ustreznost prostorskih razmer	Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	✓		
Ustreznost in dostopnost tehnologije	Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	✓		✓
Prostor za samostojno učenje/knjžnica	Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	✓		✓
Prostor za priprave učiteljev	Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	✓		✓
<b>PROCESNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI</b>				
Prilagojenost organizacije izobraževanja udeležencem.	Organiziranost izobraževanja (obseg ur, umik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	✓		✓
Vpliv udeležencev na organizacijo izobraževanja	Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	✓		✓
Vpliv učiteljev na organizacijo izobraževanja	Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	✓		✓
Upoštevanje prejšnjega znanja in izkušnji pri organizaciji izobraževanja	Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	✓		✓
Poznavanje ciljev in kriterijev za ocenjevanje znanja	Udeleženci so seznanjeni s cilji izobraževanja in merili preverjanja znanja.	✓		
Povezovanje vsebin izobraževanja s težavami, ki nastajajo v praksi	Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	✓		

SEZNAM KAZALNIKOV IN STANDARDOV KAKOVOSTI		Potrjeni kot zelo pomembni oziroma pomembni	Ocenjeni kot razmeroma srednje pomembni	Zaznana potreba po razvojnem delu, dodatni proučitvi
<b>KAZALNIKI KAKOVOSTI</b>				
<b>STANDARDI KAKOVOSTI</b>				
Informiranost udeležencev	Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	✓		
Učno gradivo	Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	✓		
Učna pomoč za udeležence	Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.			✓
Svetovanje za udeležence	Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	✓		
Ugotavljanje potreb partnerjev po izobraževanju in usposabljanju/sodelovanju	Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.			✓
Sodelovanje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov	Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.			✓
Sodelovanje predavateljev iz podjetij v izobraževalnem procesu	Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.			✓
<b>IZSTOPNI DEJAVNIKI KAKOVOSTI – IZIDI/UČINKI</b>				
Zadovoljstvo udeležencev	Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	✓		
Zadovoljstvo učiteljev	Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	✓		
Zadovoljstvo delodajalcev	Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	✓		
Uporabnost znanja	Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	✓		

SEZNAM KAZALNIKOV IN STANDARDOV KAKOVOSTI		STANDARDI KAKOVOSTI	Potrjeni kot zelo pomembni oziroma pomembni	Ocenjeni kot razmeroma srednje pomembni	Zaznana potreba po razvojnem delu, dodatni proučitvi
KAZALNIKI KAKOVOSTI					
Kompetence za vseživljenjsko učenje	Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	✓			
Temeljne kompetence	Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	✓			
Možnosti za zaposlitev	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	✓			
Možnosti za napredovanje na delovnem mestu	Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	✓			
Število opravljenih posameznega izpita	Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).		✓	Premisliti o drugem oblikovanju standardov.	
Trajanje izobraževanja	Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.		✓	Premisliti o drugem oblikovanju standardov.	
Ocene pri zunanjem preverjanju znanja	Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.		✓	Premisliti o drugem oblikovanju standardov.	

V nadaljnjih poglavjih bomo pozorni še na druge dejavnike, na katere bodo vprašani morebiti še opozorili in jih lahko dodamo tistim, ki smo jih doslej že evidentirali kot pomembne pri opredeljevanju kakovosti izobraževalne organizacije za odrasle.

## Načini notranjega presojanja kakovosti, njihova namembnost in učinki

Že v uvodu smo omenili, da smo v preteklih letih zelo spodbujali izobraževalne organizacije, da samoevalvirajo svoje delo. Na Andragoškem centru smo kot najučinkovitejši način, da se samoevalvacija močneje uveljavi v omrežju izobraževalcev odraslih, videli v razvoju posebnega prijema, modela, ki bo prilagojen slovenskim razmeram in potrebam. Razvili smo model POKI in ga podprli z obsežnim izobraževanjem in svetovalnim delom. Do leta 2007 je model za samoevalvacijo POKI uporabljalo ali pa ga še uporablja 73 odstotkov ljudskih univerz, ki izpeljujejo javne programe izobraževanja odraslih (24 od 33), 26 odstotkov srednjih šol (24 od 92) in 10 odstotkov zasebnih izobraževalnih organizacij (6 od 58). V celoti je to 29,51 odstotka vseh izobraževalnih organizacij, ki v tem trenutku izpeljujejo javnoveljavne programe izobraževanja odraslih. Seveda ta model ni, vsaj upamo tako, edini, ki usmerja izobraževalne organizacije, da same sistematično presojajo svojo kakovost. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, koliko ti procesi že potekajo v celotnem omrežju izobraževanja odraslih, seveda pa nas je zanimalo, ali je mogoče kakšne učinke pripisati tudi načrtnemu delu Andragoškega centra Slovenije na tem področju.

### Kaj nas je v raziskavi zanimalo

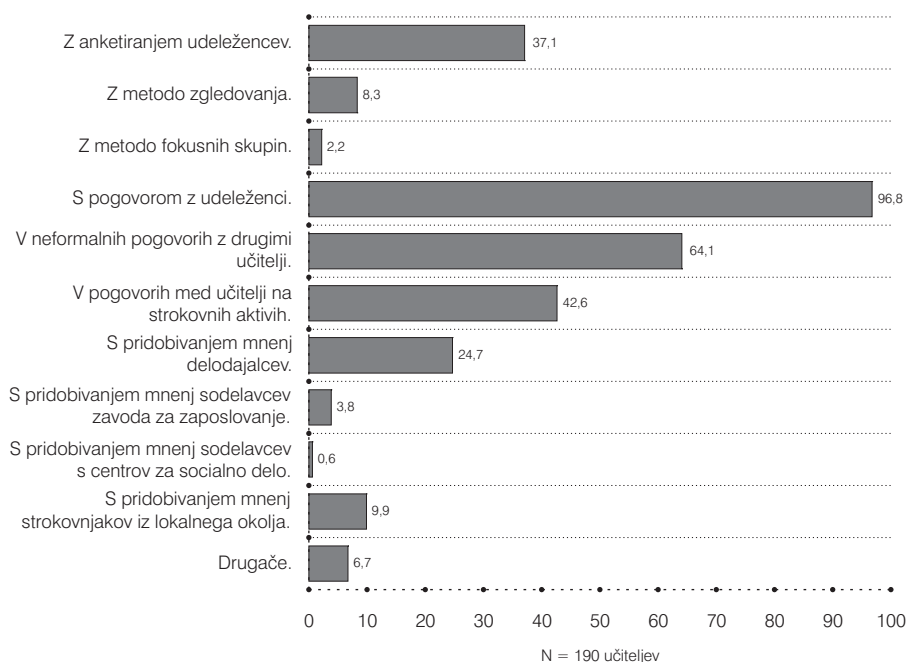
V raziskavi nas je v zvezi **notranjim presojanjem kakovosti** zanimalo:

- Kakšne načine notranjega presojanja kakovosti izobraževanja odraslih uporabljajo izobraževalne organizacije?
- Koliko so učinkoviti procesi notranje skrbi za kakovost, ki temeljijo na metodah samoevalvacije?
- Kaj naj bo predmet notranjega presojanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah za odrasle?
- Kako se zaposleni v izobraževalnih organizacijah vključujejo v notranje procese opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti?
- Kako sodelujejo izobraževalne organizacije s pomembnimi notranjimi in zunanjimi interesnimi skupinami pri notranjih procesih presojanja in razvijanja kakovosti?

## Predstavitev izidov

Izhodišče za razpravo o načinih notranjega presojanja kakovosti je bilo splošno vprašanje o tem, **kako v izobraževalnih organizacijah, zajetih v raziskavo, že presojuje kakovost svojega dela**. Tako smo želeli izvedeti, katere procese vprašani identificirajo kot procese presojanja kakovosti, ne da bi jih mi s podrobnejšimi vprašanji usmerjali v ta ali oni odgovor. To smo vprašali učitelje in vodje izobraževalna odraslih ali vodje programskih področij. Odgovore učiteljev kaže slika 10.

Slika 10: Uporabljeni načini notranjega presojanja kakovosti – odgovori učiteljev



Učitelji so se najpogosteje odločili za odgovor, da kot metodo **uporabljajo pogovor z udeleženci**, slabi dve tretjini pa sta navedli tudi, da se **o kakovosti svojega dela pogovarjajo v neformalnih pogovorih z drugimi učitelji**. Ti izidi vsekakor zahtevajo še nadaljnje proučevanje. Zakaj? Če poleg neformalnih pogovorov z udeleženci izobraževanja in strokovnimi kolegi potekajo načrtni procesi presojanja kakovosti lastnega dela, če so pogovori o kakovosti strukturirani in je na podlagi teh mogoče presojati določen pojav in tudi spreminjati ravnanje, kadar je to potrebno, potem smo lahko veseli. Ugibamo pa, da zmeraj le ni tako; da so vprašani tak odgovor izbrali, ker drugih načinov presojanja kakovosti ne uporabljajo ali pa menijo, da za kakovost zadoščajo zgolj naključni pogovori. Če načrtnega preso-

janja kakovosti ni, pogosto naletimo na mnenje, češ, saj sem vsak dan v skupini udeležencev izobraževanja, pogovarjam se z njimi, in zato vem, kako ocenjujejo kakovost mojega dela, kaj bi bilo treba še izboljšati ipd. Vendar taki pogovori potekajo ali pa ne, dotaknejo se samo naključnega vprašanja o kakovosti; zato so sicer dobrodošli, ne morejo pa nadomestiti načrtnejših načinov presojanja kakovosti.

Razveseljivo pa je mnenje učiteljev, da **delo v aktivih v marsičem posega v presojanje kakovosti dela**. Za tak odgovor se je odločilo več kot štirideset odstotkov vprašanih učiteljev. Predvidevamo lahko, da v aktivih učitelji ne presojajo kakovosti dela drug drugega, temveč se pogovarjajo o najprimernejših načinih podajanja znanja, izmenjavajo dobro prakso ipd. Bolj kot za presojanje gre torej za razvijanje kakovosti<sup>6</sup>. Ob tem pa prav gotovo poteka neformalno samovrednotenje lastnega dela – ko učitelj vidi, kaj dela njegov kolega, kakšni so dosežki, prav gotovo vrednoti tudi svoje ravnanje. Vemo, da so se aktivni učiteljev v izobraževanju odraslih bolj množično začeli uveljavljati šele v zadnjih letih; njihovo ustanavljanje smo pogosto spodbujali tudi v projektu POKI, ko smo se pogovarjali, kaj bi še lahko naredili za razvoj kakovosti, in zdi se, da dosežki nakazujejo, da je usmeritev pravilna. Ob tem ostaja vprašanje, za kaj se je za tak odgovor kljub vsemu odločila manj kot polovica vprašanih.

Nekoliko pa preseneča delež učiteljev, ki so navajali, da svojo kakovost presojajo z **anketiranjem udeležencev izobraževanja**. Pridobivanje mnenj udeležencev izobraževanja o zadovoljstvu z izobraževanjem je po neformalnih izjavah različnih dejavnikov namreč praksa, ki se je v Sloveniji dodobra uveljavila na različnih ravneh izobraževalnega sistema. Če drugega ne, udeležencem izobraževanja ponudimo anketo ob koncu izobraževanja, drugo vprašanje pa je, kaj potem naredimo z izidi. Za ta odgovor se je v naši raziskavi odločilo manj kot 40 odstotkov vprašanih. Ta način najbrž le ni toliko razširjen, kot se včasih dozdeva. Ne da bi bilo to tako redko, a vendarle smo pričakovali nekoliko višje dosežke, še posebno, ker bomo v nadaljevanju prikazali, kako so na to vprašanje odgovarjali vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij, kjer pa je slika drugačna.

Razveselilo pa nas je, da slaba četrtina učiteljev – tako so navedli – svojo kakovost presoja **s pridobivanjem mnenj delodajalcev**. To je ena izmed odličnih me-

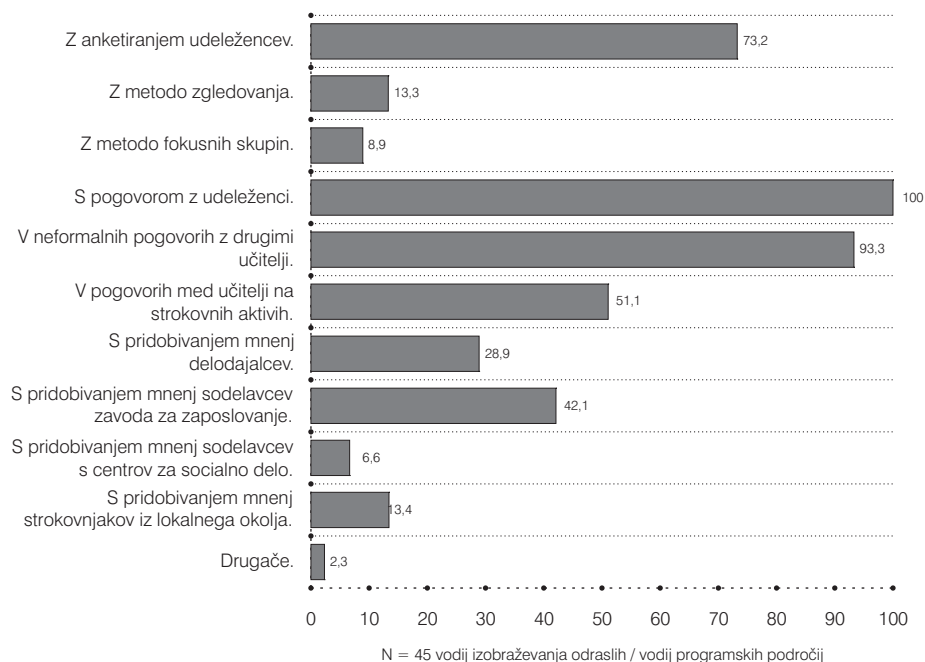
<sup>6</sup> **PRESOJANJE KAKOVOSTI:** procesi, katerih temeljni namen je pridobivanje kvantitativnih in kvalitativnih podatkov o nekem pojavu, procesu ali rezultatu ter njihovo vrednotenje (presojanje) glede na postavljene standarde kakovosti. **RAZVIJANJE KAKOVOSTI:** vsi procesi, namenjeni izboljševanju in razvoju zato, da bi standarde kakovosti dosegali ali še izboljševali. Vir: <http://poki.acs.si/koticek/terminologija/>.

tod za presojanje kakovostnih učinkov izobraževalnega dela: npr. o uporabnosti in sodobnosti znanja, ki ga pridobivajo udeleženci izobraževanja; delodajalci hkrati preverjajo kompetence, ki jih je v izobraževalnem procesu včasih težko presojati, so pa zelo pomemben del kakovosti: učljivost, sposobnost reševanja problemov, delovanja v različnih okoliščinah ipd. Res, da je pridobivanje mnenja delodajalcev kot obliko presojanja kakovosti navedla le manjšina učiteljev, a včasih se zdi, da povezav med učitelji in svetom dela še ni toliko. Ko smo se o tem pogovarjali ob projektu POKI, so nam učitelji, zlasti učitelji splošno-izobraževalnih predmetov pripovedovali, da je njihovo temeljno poslanstvo, da udeležencu pomagajo uspešno končati izobraževanje, si pridobiti ustrezno listino. Ob vprašanju, ali je to znanje v delovnem procesu uporabno, pa se jim je pogosto zdelo, da na to sami ne morejo vplivati (in torej za to tudi niso odgovorni). Seveda bi si želeli, da bi bilo stikov z delodajalci, kadar gre za vprašanja kakovosti, še več, a vendarle so se ti procesi začeli in prav gotovo se bodo še širili.

Vse druge ponujene oblike presojanja kakovosti se očitno še ne uveljavljajo toliko, da bi bile opazne, saj so dosegle manj kot 10 odstotkov odgovorov vprašanih.

Enako smo vprašali tudi vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij. Že na prvi pogled je razvidno, da se pri njih odgovori vsaj v nečem precej razlikujejo od odgovorov učiteljev.

Slika 11: Uporabljeni načini notranjega presojanja kakovosti – odgovori vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij



Tudi od vodij jih je največ odgovorilo, da **kakovost svojega dela presojuje v pogovorih z udeleženci in v neformalnih pogovorih z učitelji**. Preseneča pa visok odstotek odgovorov, da vodje kakovost svojega dela **presojuje z anketiranjem udeležencev**. Odgovori so sicer bolj v skladu s tistim, kar na splošno velja, to je, da je postalo anketiranje udeležencev redna praksa, vendar nam tega odgovori učiteljev niso potrdili. Iz odgovorov vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij bi lahko sklepali, da uporabljajo ta način pri presojanju svojega dela. Vendar moramo upoštevati naravo njihovega dela: praviloma ne prihajajo v stik z udeleženci v učnih skupinah, temveč le pri podajanju informacij, organizaciji izobraževanja, načrtovanju kurikula ipd. Z malo tveganja si upamo trditi, da so vodje na vprašanje »*Ali sami presoimate kakovost svojega dela z odraslimi udeleženci na katerega od navedenih načinov?*« razumeli bolj v tem pomenu, da se nanaša na njihovo izobraževalno organizacijo, saj njihovi stiki z udeleženci le niso taki, da bi jih lahko z anketami povpraševali o svojem delu. In če naša teza velja, kako je mogoče, da nastaja tolikšno neskladje med njihovimi odgovori in odgovori učiteljev? Iz pripovedovanja številnih vodij izobraževanja pa tudi učiteljev sklepamo, da se dogaja tole: udeležence ob koncu letnika/izobraževanja anketira vodja izobraževanja odraslih ali

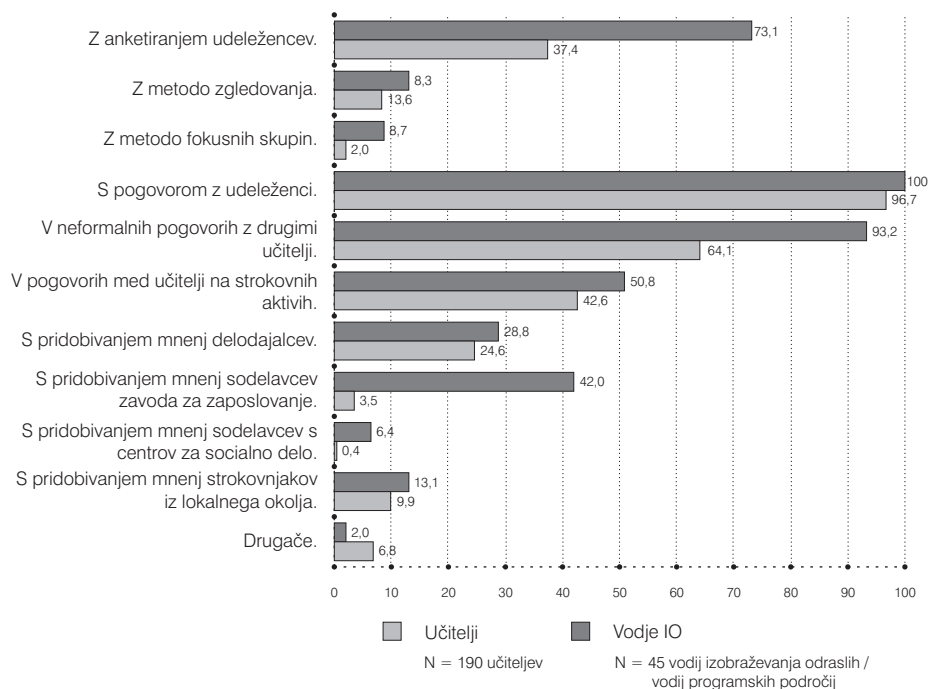


vodja programskega področja. Zelo pogosto tako pridobljene podatke le pregleda (ne pisno analizira) in izidov ne sporoči učiteljem. Morebiti jih pri študijskih aktivih ali kje drugje sicer omeni, vendar učitelji tega ne zaznavajo kot izid anketiranja. Glede na poznavanje prakse in številne pogovore, ki smo jih s sodelujočimi organizacijami opravili ob projektu POKI, si upamo trditi, da kar precejšen del teh izidov lahko interpretiramo tako, še zlasti tedaj, kadar večina izobraževanja temelji na poučevanju učiteljev zunanjih sodelavcev, ki so objektivno pa tudi subjektivno manj povezani s tem, kaj se dogaja s kakovostjo v neki izobraževalni organizaciji.

Omeniti pa kaže še odgovore, da **vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij mnenje o kakovosti dela pridobivajo tudi od zavodov za zaposlovanje**. Odgovore lahko pojasnimo s posebno vlogo, ki jo imajo zavodi za zaposlovanje pri srednješolskem izobraževanju odraslih. Že kar nekaj let v Sloveniji pospešeno usmerjamo brezposelne v pridobitev srednješolske izobrazbe; neposredni nosilci teh dejavnosti so prav zavodi za zaposlovanje. Ti so postavili za tovrstno izobraževanje tudi nekaj svojih standardov in te tudi spremljajo. Če posamezna izobraževalna organizacija teh standardov ne dosega, se lahko zgodi, da takšnega izobraževanja ne more več opravljati. Ker pa je za marsikaterega izvajalca izobraževanja odraslih to kar pomemben del poslovanja, se prav gotovo vsi zavedajo, da morajo biti pozorni na vidike kakovosti, ki jih pričakujejo zavodi za zaposlovanje. In večinoma so prav vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij tisti, ki najpogosteje prihajajo v stik z zavodi za zaposlovanje, in od tod si lahko pojasnimo, zakaj so se razmeroma pogosto odločili za opisani odgovor.

Vse opisane razlike med odgovori učiteljev in odgovori vodij izobraževanja ali vodij programskih področij so lepo razvidne tudi s slike 12.

Slika 12: Razlike med odgovori učiteljev in odgovori vodij izobraževanja ali vodij programskih področij o načinih, ki jih uporabljajo za presojanje kakovosti izobraževanja odraslih



Anketiranim pa smo postavili tudi povsem odprto vprašanje, kaj menijo o načinih, kako njihova izobraževalna organizacija skrbi za kakovost. Želeli smo izvedeti, kaj se jim pri tem zdi dobro in kaj pogrešajo. Vprašanje smo namenili vsem subjektom in pričakovali, da bomo dobili množico zanimivih odgovorov. Res je bilo tako. Seveda moramo upoštevati, da se odgovori posameznikov nanašajo na posamezno izobraževalno organizacijo in razmere v njej, kljub temu pa smo dobili splošno podobo, kako je presojanje in razvijanje kakovosti na splošno že uveljavljeno v omrežju izobraževanja odraslih, kakšni prijemi se uporabljajo, predvsem pa, kakšna so stališča različnih subjektov v zvezi s tem.

Najbolj nas je presenetilo, ker so vsi vprašani dokaj pogosto omenjali, da je treba (ali pa tako že je) v izobraževalni organizaciji gojiti kulturo kakovosti; da mora biti to skupna vrednota, o kateri se zaposleni veliko pogovarjajo. Seveda nas navedene izjave ni presenetilo s strokovnega stališča, saj vsi teoretiki, ki se ukvarjajo z vprašanji kakovosti, navajajo pomen vrednotnih sistemov za načrtno skrb za kakovost; bolj nas je presenetilo to, da so zastopniki vseh treh skupin med pomembni-

mi dejavniki, ki so jih v svojih odgovorih izbirali sami, navajali prav te. Menimo, da so v tistih izobraževalnih organizacijah, ki se pomena teh dejavnikov zavedajo in tako delujejo, že uspešno opravili prve korake pri delu za kakovost in od vpeljevanja različnih »tehnik« za presojanje kakovosti prešli ali prehajajo k oblikovanju celostne filozofije kakovosti svoje organizacije. To pa je pogoj za dolgoročnejši razvoj.

Preglednica 28: Navedbe ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljev o kakovosti kot vrednoti

POGOVORI O KAKOVOSTI, SPODBUJANJE KAKOVOSTI KOT VREDNOTE, PODPORA VODSTVA	
PRI SKRBI ZA KAKOVOST SE MI ZDI DOBRO:	PRI SKRBI ZA KAKOVOST POGREŠAM:
<b>MNENJE RAVNATELJEV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podpora filozofiji in skrbi za kakovost.</li> <li>• Imamo veliko sestankov na temo kakovosti.</li> <li>• Veliko je medsebojne komunikacije, pogovorov o izidih ugotavljanja zadovoljstva zaposlenih in udeležencev.</li> <li>• Pogovarjamo se in si prizadevamo za boljše (četudi samo za majhno spremembo).</li> <li>• Da se o kakovosti vedno več pogovarjamo in postaja vrednota.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pogrešam sodelovanje nekaterih zaposlenih pri pretoku informacij o dosežkih udeležencev.</li> <li>• Pogovor z učitelji o doseženi kakovosti.</li> <li>• Sodelovanje ravnatelja je nujno.</li> </ul>
<b>MNENJE VODJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH/VODJE PROGRAMSKEGA PODROČJA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da sodeluje celoten učiteljski zbor, kadar je to treba.</li> <li>• Motiviramo učitelje v skrbi za kakovost.</li> <li>• Da se zavedamo pomena kakovosti.</li> <li>• Da vodstvo šole podpira prizadevanja učiteljskega zbora za kakovost.</li> <li>• Da spodbujamo refleksijo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sestanek strokovnih delavcev na temo kakovosti.</li> <li>• Pripadnost učiteljev skupnim vrednotam.</li> <li>• Sistem vrednot z vrha navzdol.</li> </ul>
<b>MNENJE UČITELJEV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pogovori in analize s sodelavci in vodjo izobraževanja odraslih.</li> <li>• Pogovori z udeleženci, delodajalci.</li> <li>• Da je kakovost dela vrednota.</li> <li>• Preverjanje kakovosti učiteljev v pogovoru z udeleženci.</li> <li>• Pogovor o poteku, pomanjkljivostih, odprava morebitnih pomanjkljivosti.</li> <li>• Formalni in neformalni pogovori o kakovosti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premalo je sodelovanja in debatnih srečanj.</li> <li>• Pogovori med zaposlenimi, skupna uveljavitev meril, konstruktivna kritika.</li> </ul>

Drugi opazni sklop odgovorov se je nanašal na vprašanja sistematičnih prijemov za presojanje in razvijanje kakovosti.

Preglednica 29: Kaj je po mnenju ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljev na splošno pomembno v zvezi s presojanjem in razvijanjem kakovosti

SISTEMATIČNI PRIJEM	
PRI SKRBI ZA KAKOVOST SE MI ZDI DOBRO:	PRI SKRBI ZA KAKOVOST POGREŠAM:
<b>MNENJE RAVNATELJEV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Celostna skrb za kakovost. (2)</li> <li>• Uvodna evalvacija zadovoljstva udeležencev.</li> <li>• Načrtno smo se lotili izboljševanja kakovosti na šoli. Sodelovati smo začeli pri različnih projektih in pri tem pridobili pomembno znanje, izkušnje in dosežke za nadaljnje delo.</li> <li>• Baza vprašalnikov za spremljanje zadovoljstva udeležencev.</li> <li>• Sprotno preverjanje zadovoljstva udeležencev in upoštevanje koristnih predlogov kandidatov.</li> <li>• Redna priprava poročil o zadovoljstvu udeležencev – ta obravnavamo skupaj s predavatelji.</li> <li>• Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev.</li> <li>• Vedno evalviramo delo organizacije in učiteljev.</li> <li>• Poročilo o uspešnosti udeležencev.</li> <li>• Pogosto evalviramo svoje delo, ugotavljam zadovoljstvo zaposlenih in udeležencev.</li> <li>• Začetek procesov ugotavljanja in razvijanja kakovosti.</li> <li>• Izdelava načrtov za presojanje kakovosti.</li> <li>• Stalne evalvacije izobraževalnih procesov.</li> <li>• Nenehno skrbimo za kakovostno izpeljavo programov (osebje, oprema, prostori) in po možnostih skrbimo za razvoj.</li> <li>• Sistem spremljanja zadovoljstva, doseganje ciljev programa.</li> <li>• Sistemska podpora kakovosti (ISO, POKI).</li> <li>• Sistematično in redno preverjanje kakovosti. Hitra povratna informacija.</li> <li>• Izjava o kakovosti.</li> <li>• Znak kakovosti. (2)</li> <li>• Sredstva za presojanje kakovosti.</li> <li>• Pogovor med ravnateljem in mentorjem o zadovoljstvu udeležencev.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kako v majhnem sistemu postaviti vse to, kar imajo veliki in da te preveč informacij ne obremenjuje. Ta sistematika manjka, manjkajo pisni zapisi, preverjanje nenarejenega.</li> <li>• Uvodni projekt skrbi za kakovost.</li> <li>• Več časa, da bi lahko vsak posamezen projekt izpeljali tako, kot znamo. Časovna stiska je marsikdaj vzrok, da vseh procesov ne opišemo in ne analiziramo pisno.</li> <li>• Več strokovnega svetovanja in preverjanja kakovosti.</li> <li>• Zunanja evalvacija.</li> </ul>

## SISTEMATIČNI PRIJEM

PRI SKRBI ZA KAKOVOST SE MI ZDI DOBRO:	PRI SKRBI ZA KAKOVOST POGREŠAM:
<b>MNENJE VODJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH/VODJE PROGRAMSKEGA PODROČJA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematičnost pri presojanju in razvijanju kakovosti.</li> <li>• Sprotno in stalno spremljanje kakovosti dela zavoda s samoevalvacijo. (2)</li> <li>• Stalna skrb za kakovost dela vseh subjektov v izobraževalni organizaciji.</li> <li>• Anketiranje in zbiranje mnenj udeležencev o njihovem zadovoljstvu. (6)</li> <li>• Anketiranje in zbiranje mnenj učiteljev o njihovem zadovoljstvu.</li> <li>• Da redno spremljamo uspešnost udeležencev. (2)</li> <li>• Prikaz izidov anketiranja in takojšnje ukrepanje na njihovi podlagi. (2)</li> <li>• Nagrajevanje zaslužnih predavateljev in udeležencev.</li> <li>• Da ena oseba skrbi, da se uresničujejo skupni načrti za izboljšanje dela, komunikacije ...</li> <li>• Vključeni smo v projekt POKI.</li> <li>• Po projektu POKI smo začeli resneje razmišljati o kakovosti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Šola ne skrbi sistematično za kakovost.</li> <li>• Načrtno spremljanje kakovosti.</li> <li>• Še več vlaganja energije v oblikovanje bolj kakovostnega sistema, premalo vloženega časa, ker je premalo zaposlenih.</li> <li>• Bolj konkretno vizijo in cilje.</li> <li>• Večjo prilagodljivost in pogostejše preverjanje, če je treba vizijo in cilje popraviti, glede na spremembe na državni ravni, v šolstvu in v družbi nasploh.</li> <li>• Več časa za izpeljavo postopka samoevalvacije.</li> <li>• Ni dogovorjenih, verificiranih sistematičnih pravil. Nostradamusove obljube, vemo pa, kako se da te razlagati.</li> <li>• Natančno določene kazalnike ali merila kakovosti in njihovo preverjanje. (2)</li> <li>• Načrti se ne uresničujejo vedno, ker se projekti po navadi nekje na sredi ustavijo in se ne izpeljejo.</li> <li>• Pogrešam več anketnih vprašalnikov in evalvacije.</li> <li>• Povratno informacijo o delu in kakovosti opravljenega dela.</li> <li>• Več povratnih informacij udeležencev o kakovosti. (3)</li> </ul>
<b>MNENJE UČITELJEV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematičnost pri presojanju kakovosti in skrbi za izboljšave.</li> <li>• Anketiranje udeležencev o zadovoljstvu z izobraževalno organizacijo. (11)</li> <li>• Z anketo se lahko evalviramo sami.</li> <li>• Načrtne samoevalvacije.</li> <li>• V okviru oddelka za izobraževanje odraslih sproti spremljamo uspešnost in kakovost, posledica tega so sprotne spremembe pa tudi kadrovske zamenjave profesorjev. Na koncu izobraževanja še anketni vprašalnik, namenjen zboljšanju kakovosti.</li> <li>• Šola vpeljuje merila in vprašalnike za presojo kakovosti.</li> <li>• Stalne povratne informacije – razvidna sta zadovoljstvo in kakovost dela vseh v organizaciji.</li> <li>• Vsakoletno vpeljevanje sprememb - akcijski načrt.</li> <li>• Ocenjevanje predavateljev.</li> <li>• Da se je vodstvo odločilo za sodelovanje pri projektih za dobro in sistematično zboljševanje kakovosti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vodstvo je na pedagoških konferencah omenjalo, da je »kakovost pomembna« in da se bomo morali z njo v prihodnje več ukvarjati, to pa je tudi vse, kaj je bilo narejeno doslej.</li> <li>• Ni čutiti neprenehne podpore udeležencem pri projektih. Ko se projekt konča, se konča tudi sistematično delo za kakovost. Vse je spet prepuščeno entuziazmu.</li> <li>• Sistematično nadziranje kakovosti.</li> <li>• Mogoče splošno navodilo, kaj naj bi sploh bil kazalnik kakovosti.</li> <li>• Anketiranje udeležencev.</li> <li>• Mogoče kakšna anketa med udeleženci, učitelji, čeprav je lahko ta metoda zelo subjektivna.</li> <li>• Ob koncu evalvacijske sezname, ki bi jih izpolnili udeleženci.</li> <li>• Metodo fokusnih skupin.</li> <li>• Na podlagi dobljenih izidov se ne zgodi nič.</li> <li>• Predstavitev izidov ankete, pogovor z učitelji ne glede na oceno, primerno pohvalo, primerno grajo.</li> </ul>

SISTEMATIČNI PRIJEM	
PRI SKRBI ZA KAKOVOST SE MI ZDI DOBRO:	PRI SKRBI ZA KAKOVOST POGREŠAM:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vpeljave svetovalca za kakovost.</li> <li>• Opredelitev poslanstva in vizije.</li> <li>• Dober je anketni vprašalnik.</li> <li>• Izdelani nekateri formularji za spremljanje dela učiteljev.</li> <li>• Primerjava z organizacijami iz okolja. (2)</li> <li>• Merjenje zadovoljstva predavateljev z delom v izobraževalni organizaciji.</li> <li>• Občasni seminarji o kakovosti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Več povratnih informacij.</li> <li>• Seznanjanje predavateljev z ocenami njihovega dela.</li> <li>• Slaba komunikacija, premalo hospitacij, ki bi zboljšale kakovost dela v razredu.</li> </ul>

Kaj lahko povzamemo iz teh mnenj? Prvič: med sodelujočimi organizacijami so očitno precejšnje razlike, kar zadeva skrb za kakovost. Kar navajajo eni kot prednost (načrtna skrb za kakovost, anketiranje, vpeljevanje izboljšav), pri drugih očitno še ni vpeljana, saj označujejo to kot slabost. Drugič: pri ocenjevanju stanja glede na vlogo, ki jo ima posameznik v izobraževalni organizaciji, ravnateljci bolj poudarjajo pomen celostnih prijemov, sistemov za presojanje in razvijanje kakovosti, učitelji pa praktične vidike – npr. hvalijo vpeljavo anketiranja udeležencev in druge prijeme. Med slabostmi smo pozorni na ne tako redko mnenje, da si ljudje za kakovost sicer začno prizadevati, potem pa dejavnosti opustijo. To smo opazovali pri projektu POKI: nekatere izobraževalne organizacije so po dveletnem ciklu, ko smo sodelovali, delo končale, kot da bi bil to projekt, ki je pripeljal do nekega zaključka, in si zdaj ni treba več prizadevati za razvoj kakovosti. Pojavljajo se tudi opozorila, da bi bilo treba imeti skupna merila za presojanje kakovosti, zunanje evalvacije ipd. Zanimivo je, da se med stvarmi, ki jih anketiranci navajajo kot dobre, pojavljajo nekateri ukrepi, ki smo jih vpeljali pri projektu POKI: samoevalvacijski načrt, načrt za razvoj kakovosti, baza vprašanj za presojanje kakovosti, svetovalec za kakovost – ali pa navajajo, da nekaj od tega pogrešajo (npr. metodo fokusnih skupin). Čeprav na podlagi teh mnenj ne moremo na splošno sklepati, kateri ukrepi so primerni, se nam zdi vseeno pomembno, da so anketiranci o njih govorili in prav vse ukrepe brez izjeme uvrstili med pozitivne dejavnike.

Kot enega izmed pomembnih vzvodov smo v projektu POKI – in tako je bilo pozneje opredeljeno tudi v zakonodaji – namenili skupini ali komisiji za kakovost. Zanimivo je, da med dejavniki, ki so se v praksi dobro obnesli, vprašani ne omenjajo pogosto komisije za kakovost, če pa jo, jo omenjajo kot nekaj dobrega: *»Imamo komisijo za kakovost. Skupina za kakovost. Da imamo skupino za kakovost, ki siste-*

matično skrbi za preverjanje kakovosti. Deluje komisija za kakovost. Da imamo skupino za kakovost. Zelo delovna skupina za kakovost.« Podobno je s svetovalci za kakovost izobraževanja odraslih. Da se ne omenjajo pogosto, je razumljivo, saj je bil to pilotni projekt, pri katerem je delovalo le 17 svetovalcev, in zato njihova vloga še ni tako uveljavljena in znana. Kljub temu sta dva ravnatelja navedla med pozitivnimi dejavnostmi: »Imamo svetovalko za kakovost, ki skrbi, da vsi zaposleni, vsak na svojem področju dela, spremljamo kakovost in vnašamo nenehne izboljšave. Izobraževanje svetovalca za kakovost.«

V pomembnem delu mnenj so vprašani zatrdili, kako koristno je, da k presojanju kakovosti pritegnemo različne interesne skupine, saj je tako neki pojav mogoče presoditi bolj celostno in z različnih zornih kotov – to pa nam daje dobre usmeritve za ukrepanje.

Preglednica 30: Navedbe ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljev o pomenu vključevanja različnih interesnih skupin v presojanje in razvijanje kakovosti

VKLJUČEVANJE RAZLIČNIH INTERESNIH SKUPIN	
PRI SKRBI ZA KAKOVOST SE MI ZDI DOBRO:	PRI SKRBI ZA KAKOVOST POGREŠAM:
<b>MNENJE RAVNATELJEV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iskreno sodelovanje in skupni interes vseh zaposlenih.</li> <li>• Posluh za mnenje udeležencev, upoštevanje praktičnih izkušenj, kjer je to mogoče.</li> <li>• Upoštevanje želja udeležencev.</li> <li>• Povezanost z okoljem (lokalno skupnostjo, obrtno zbornico, zavodom za zaposlovanje).</li> <li>• Sodelovanje z drugimi zavodi in izmenjava izkušenj.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Več sodelovanja z drugimi sorodnimi organizacijami.</li> <li>• Več medsebojnih izmenjav zglede dobre prakse med sodelujočimi.</li> <li>• Še vedno je preveč učiteljev ob robu dogajanja, vzroki za to so različni (nestimulativen sistem nagrajevanja, delovno razmerje za nedoločen čas).</li> <li>• Več zanimanja predavateljev in udeležencev za kakovost.</li> </ul>
<b>MNENJE VODJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH/VODJE PROGRAMSKEGA PODROČJA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O kakovosti se posvetujem z učitelji in velikokrat se najde boljše rešitve.</li> <li>• Tudi udeleženci izobraževanja lahko podajo svoje mnenje o kakovosti. (3)</li> <li>• Sodelovanje zaposlenih pri skrbi za kakovost. (2)</li> <li>• Sodelovanje z drugimi zavodi, menjava izkušenj.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premajhna zavzetost zunanjih sodelavcev za kakovost.</li> <li>• Večjo samoiniciativnost sodelavcev. (2)</li> <li>• Sodelovanje udeležencev pri presojanju kakovosti.</li> <li>• Predloge zunanjih institucij (zavod za zaposlovanje, podjetja...).</li> <li>• Nekateri se bojijo povedati, kaj jim je prav in kaj ne. Strah pred neuspehom.</li> </ul>

VKLJUČEVANJE RAZLIČNIH INTERESNIH SKUPIN	
PRI SKRBI ZA KAKOVOST SE MI ZDI DOBRO:	PRI SKRBI ZA KAKOVOST POGREŠAM:
<b>MNENJE UČITELJEV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prenesemo kritiko udeležencev, prisluhnemo težavam predavateljev in udeležencev.</li> <li>• Zaposleni lahko pripomoremo s svojimi mnenji, izkušnjami, znanjem h kakovosti v izobraževanju odraslih.</li> <li>• Upoštevanje pripomb in predlogov ter želja udeležencev o izobraževanju odraslih. (5)</li> <li>• Možnost za sodelovanje učiteljev pri organizaciji pouka.</li> <li>• Vsako šolsko leto je na tem področju kaj »novega«, mnenja predavateljev glede kakovosti izobraževanja so upoštevana.</li> <li>• Udeleženci s svojimi željami lahko delno vplivajo na organizacijo; datume izpitnih rokov določamo skupaj zaradi specifik njihovega delovnega ritma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dejavnije sodelovanje z zunanjimi institucijami.</li> <li>• Enakopraven delež učiteljev pri oblikovanju učnih procesov, direktorica naj bi upoštevala mnenja predavateljev o obsegu predavanj.</li> <li>• Stalnost, sodelovanje vseh zaposlenih pri presojanju kakovosti in doseganju višje ravni kakovosti. (3)</li> <li>• Brezbrižnost nekaterih predavateljev o vsebini, povezane s kakovostjo.</li> <li>• Pogostejše in odkrito sodelovanje izobraževalne organizacije, panožnih podjetij in učiteljev, ko gre za kakovost.</li> <li>• Pridobivanje mnenj delodajalcev.</li> <li>• Še vedno se ne upoštevajo zahteve udeležencev, ti so prepuščeni svoji iznajdljivosti.</li> <li>• Večje sodelovanje partnerjev pri sestavljanju in izpeljavi programov.</li> </ul>

Zanimivo je, da so vprašani med pomembnimi, že vpeljanimi dejavniki sicer navajali sodelovanje različnih interesnih skupin, vendar pogosteje le notranjih. Razmeroma pogosto navajanje, kako dobro je, da učitelji ali udeleženci lahko vplivajo na presojanje ali razvijanje kakovosti, nas navaja na misel, da še pred nedavnim tega ni bilo. In če se vplivi teh dveh interesnih skupin zdaj povečujejo, je to prav gotovo znamenje, da že nastajajo interesno zasnovani sistemi presojanja kakovosti. Na to kažejo tudi številna mnenja iz izobraževalnih organizacij, kjer očitno take usmerjenosti še ni. Med mnenji, »kaj še ni najboljše in bi zato morali ravnanje spremeniti ali izboljšati« je namreč pogosta prav potreba po večjem sodelovanju notranjih interesnih skupin.

Pri sodelovanju zunanjih interesnih skupin (delodajalcev, lokalnega okolja, finančerja) smo očitno še bolj na začetku, vendar smo kar nekajkrat zasledili mnenja o tem, kako pomembno je njihovo sodelovanje. O tem se torej kar precej razmišlja, marsikje pa se tako sodelovanje že uresničuje.

Po pričakovanju pa je bilo največ mnenj povezanih z dejavniki kakovosti samega izobraževalnega procesa. Ravnatelji so tako navajali, da je v njihovih izobraževalnih organizacijah že dobro poskrbljeno za dejavnike, ki jih prikazuje preglednica 31.



Preglednica 31: Mnenja ravnateljev o tem, kaj je v zvezi s kakovostjo v njihovih izobraževalnih organizacijah že dobrega in kaj je slabo

DOBRE, ŽE UVELJAVLJENE REŠITVE
<p><b>Usposobljenost predavateljev:</b> <i>Dobri učitelji.</i></p> <p><b>Stalno strokovno usposabljanje predavateljev:</b> <i>Posebno dobro se mi zdi, da sta zaposlenim omogočeni osebna in strokovna rast. Skrb za stalno strokovno usposabljanje učiteljev (3).</i></p> <p><b>Skrb za študente, informiranje, komuniciranje:</b> <i>Odprtost, dostopnost, prijaznost, svetovanje. Možnost konzultacij. Spremljanje izobraževalne poti udeležencev.</i></p> <p><b>Informiranost, komunikacija in sodelovanje med predavatelji, študenti, vodstvom, strokovnimi sodelavci:</b> <i>Korekten odnos pedagoškega osebja in vodstva. Odprtost kolektiva učiteljev za medsebojne stike z udeleženci. Dober se mi zdi stalen pretok informacij med strokovnimi delavci. Dober pretok informacij.</i></p> <p><b>Sodelovanje z gospodarstvom:</b> <i>Sodelovanje s partnerji, z industrijo.</i></p> <p><b>Organizacija in izpeljava izobraževanja:</b> <i>Omogočeno je delo v sklopih, to povečuje motivacijo, v zadnjih dveh letih je namenjeno največ pozornosti predmetom poklicne mature (onemogočimo pozabljanje). Utrdimo uporabno znanje in pripravimo slušatelje na prevzemanje odgovornosti, jih motiviramo za nadaljnje izobraževanje. Odrasle udeležence izobraževanja poučujemo izkušeni in dobri učitelji, strokovnjaki na svojih področjih. Organizacijo dela prilagajamo udeležencem. Dostop do strokovne literature (2). Uporaba različnih metod, oblik poučevanja.</i></p> <p><b>Oprema in materialna sredstva:</b> <i>Ustrezni prostori. Dobra učila.</i></p> <p><b>Drugo:</b> <i>Jasno opredeljeni cilji. Tudi vključitev v MOFAS je bila dobra.</i></p>
SLABOSTI
<p><b>Organizacija in izpeljava izobraževanja:</b> <i>Več gradiva na internetu za slušatelje. Učbeniki za temeljne strokovne predmete.</i></p> <p><b>Prostori in oprema:</b> <i>Prostorske možnosti, da bi slušatelji lahko imeli na voljo večje prostore za samostojno učenje. Več materialno-tehničnih pogojev, novejša programska oradja in večja skrb države. Več sodelovanja z okoljem na lokalni in širši ravni.</i></p> <p><b>Pojavljane izobraževalne organizacije v okolju, umeščanje izobraževalne organizacije v nacionalne in evropske okvire:</b> <i>Več sodelovanja z okoljem na lokalni in širši ravni.</i></p> <p><b>Financiranje, kadrovski vidiki:</b> <i>Denar – če bi nas država finančno vzpodbudila, bi lahko še bolj razmišljali o kakovosti našega dela. Ustrezno plačilo učiteljev, tudi finančno ovrednotiti njihovo delo enako za vse šole. Sredstva države za sofinanciranje izobraževanja.</i></p> <p><b>Sistemske vidiki, ki presegajo delovanje izobraževalne organizacije, a vplivajo na kakovost:</b> <i>Jasna vizija izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji in jasno opredeljeni cilji. Natančne zahteve in navodila, natančni katalogi znanja, stimulacija za dobro opravljeno delo. Sodelovanje Ministrstva za šolstvo in šport pri svetovalnem delu v zasebnih organizacijah. Ni sistemske strategije, ki bi posameznim organizacijam omogočala pripravo kakovostnega operativnega strateškega načrta. Podpora države.</i></p> <p><b>Drugo:</b> <i>Udeleženci izobraževanja (ne vsi) niso preveč pozorni na kakovost šole, ampak predvsem na ceno in čas trajanja.</i></p>

Te izjave bi lahko povezali v sklop sistemski pogoji – strokovnost – pogoji za izobraževanje – dobra komunikacija.

Tudi vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij so navedli celo vrsto strokovnih dejavnikov, ki so po njihovem mnenju dobra podpora kakovostnemu delu v njihovih izobraževalnih organizacijah:

Preglednica 32: Mnenja vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij o tem, kaj je v zvezi s kakovostjo v njihovih izobraževalnih organizacijah že dobrega, kaj pa je slabo

DOBRE, ŽE UVELJAVLJENE REŠITVE
<p><b>Sodelovanje in povezovanje predavateljev:</b> <i>Timsko delo v aktivih. Menjava izkušenj med učitelji.</i></p> <p><b>Usposobljenost predavateljev:</b> <i>Izbira ustreznih učiteljev. Usposobljeni učitelji (4). Večina učiteljev se trudi, da poda kakovostno in aktualno znanje. Dostopnost predavateljev. Zavzetost učiteljev. Dejaven odnos sodelujočih učiteljev.</i></p> <p><b>Stalno strokovno usposabljanje predavateljev:</b> <i>Možnost za stalno nadaljnje izobraževanje učiteljev (3). Izobraževanje organizatorja izobraževanja.</i></p> <p><b>Skrb za študente, informiranje, komuniciranje:</b> <i>Prilagajanje udeležencem in njihovim potrebam (3). Individualni pristop do udeleženca (7). Individualno reševanje problemov študentov. Priprava osebnega izobraževalnega načrta za posameznika. Svetovanje udeležencem (2). Omogočamo individualne konzultacije s predavatelji. Kljub uradnim uram smo zmeraj dostopni (2). Rešiti skušamo vsako težavo udeležencev izobraževanja, skušamo jim pomagati.</i></p> <p><b>Informiranost, komunikacija in sodelovanje med predavatelji, študenti, vodstvom, strokovnimi sodelavci:</b> <i>Možnost za odkrit pogovor z udeleženci in izražanje mnenj. Skupni in posamezni pogovori z učitelji (2). Dobra medsebojna komunikacija. Pogovarjamo se z udeleženci in spoznavamo težave (2). Strokovna srečanja aktivov z vodstvom šole enkrat na mesec. Možnosti, da udeleženci sproščeno povedo, kaj jih moti, kaj pogrešajo, pohvale. Odprtost, prilagodljivost, skupno sodelovanje. Pogovor učitelja z udeleženci. Pogovor učitelja in ravnatelja.</i></p> <p><b>Organizacija in izpeljava izobraževanja:</b> <i>Upoštevanje prejšnjega znanja udeležencev, seveda z ustreznim preizkusom. Upoštevanje prejšnjega znanja in življenjskih in delovnih izkušenj. Skrbimo za kakovostno izpeljavo predavanj in izpitov, zahtevana raven znanja je visoka (2). Prilagajanje tudi potrebam udeležencev izobraževanja (5). Dobro učno gradivo za udeležence (2). Možnost dostopa do gradiva na šoli. Možnost dostopa do interneta na šoli. Udeleženci dobijo znanje, uporabno v praksi.</i></p> <p><b>Oprema in materialna sredstva:</b> <i>Dobro opremljene učilnice.</i></p> <p><b>Drugo:</b> <i>Poskrbimo za spodbudno učno okolje. Dobro ozračje. Delovanje svetovalnega središča. Razvijanje celostne ponudbe formalnih in neformalnih oblik izobraževanja za vse rodove.</i></p>
SLABOSTI
<p><b>Sodelovanje in povezovanje predavateljev:</b> <i>Še več timskega dela med učitelji. Več sodelovanja strokovnih aktivov. Več sodelovanja učiteljev. Pripravljenost za projektno, problemsko poučevanje.</i></p> <p><b>Stalno strokovno usposabljanje predavateljev:</b> <i>Več izobraževanja na temo poučevanja odraslih.</i></p> <p><b>Informiranost, komunikacija in sodelovanje med predavatelji, študenti, vodstvom, strokovnimi sodelavci:</b> <i>Boljša komunikacija v kolektivu.</i></p> <p><b>Povezava z gospodarstvom:</b> <i>Več povezave s strokovnjaki v podjetjih. Več sodelovanja z delodajalci. Večja povezanost z delodajalci.</i></p> <p><b>Skrb za študente, informiranje, komuniciranje:</b> <i>Več potrpežljivosti udeležencev, saj vsakemu, vsak trenutek ne moreš pomagati. Več sodelovanja pri osebnih izobraževalnih načrtih udeležencev.</i></p> <p><b>Organizacija in izpeljava izobraževanja:</b> <i>Več internetnega učnega gradiva. Nove metode poučevanja, ki so prilagojene udeležencem izobraževanja odraslih. Več časa za organizacijo in skrbnejšo pripravo ter spremljanje izpeljave programa.</i></p> <p><b>Prostori, oprema:</b> <i>Kotiček za samostojno učenje, namenjen udeležencem.</i></p> <p><b>Vodenje:</b> <i>Direktor je premalo zavzet, nezanimanje. Sodelovanje vodstva šole pri skrbi za kakovost in vpeljevanja izobraževanja odraslih v celotnen kolektiv. Več pobud vodstva.</i></p> <p><b>Financiranje, kadrovske vidiki:</b> <i>Potrebovali bi informatorja v popoldanskih urah.</i></p> <p><b>Drugo:</b> <i>Več ponudbe izobraževalnih programov.</i></p>

V primerjavi z ravnateljmi so vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij navajali zelo podobne dejavnike, veliko bolj pa, verjetno zaradi vloge, ki jo opravljajo, skrb za posameznega udeleženca izobraževanja, pripravo njegove individualne izobraževalne poti, svetovanje in spremljanje. Tega smo lahko samo veseli, saj je individualizacija izobraževanja prav gotovo ena izmed poti k rasti kakovosti izobraževanja odraslih. Glede na konceptualno izhodišče izobraževanja odraslih to sicer ni nič novega, opazno pa je, da poteka včasih izobraževanje precej daleč od teh načel.

Zanimivo je tudi, da so vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij opozorili na težave s komunikacijo, tako z vodstvom kot z nekaterimi drugimi.

Po pričakovanju so se o strokovnih dejavnikih, ki vplivajo na raven kakovosti izobraževanja odraslih, precej razpisali učitelji: poudarjali so zlasti tiste dejavnike, ki neposredno zadevajo izpeljavo izobraževalnega procesa.

Preglednica 33: Mnenja učiteljev o tem, kaj je v zvezi s kakovostjo v njihovih izobraževalnih organizacijah že dobrega in kaj slabo

<b>DOBRE, ŽE UVELJAVLJENE REŠITVE</b>
<p><b>Usposobljenost učiteljev:</b> <i>Izbrani so učitelji, ki se znajo približati udeležencem izobraževanja, se v vseh pogledih prilagajajo udeležencem in skrbijo za uspeh vsakega posameznika. (2) Strokovno usposobljeni učitelji. (12) Iskanje ustreznega osebja. Izkušeni profesorji z večletno prakso pri poučevanju odraslih. (2) Najboljše osebje iz okolja. Menjava mnenj in izkušenj z drugimi učitelji. Motivirani učitelji.</i></p> <p><b>Stalno strokovno usposabljanje predavateljev:</b> <i>Učiteljem je omogočeno nadaljnje izobraževanje. (15) Skrb za dobre predavatelje.</i></p> <p><b>Skrb za študente, informiranje, komuniciranje:</b> <i>Individualen pristop do udeležencev. (11) Osebna obravnava vsakega udeleženca pri nas pomeni prilagoditev zmognosti posameznikovim sposobnostim in pričakovanjem. Udeležencem svetujemo in razložimo mogoče uspehe in posledice, študenti se odločijo sami, če nas potrebujejo, smo jim na voljo vsako mentorsko uro. Dodatne konzultacije za udeležence. (2) Individualni pogovori z udeleženci. (4) Težave udeležencev rešujemo individualno. Individualni učni načrti za udeležence. (3) Oseben odnos organizatorjev izobraževanja do udeležencev. Upoštevanje socialnih razmer. Svetovanje udeležencem glede izobraževanja. Organizirane so svetovalne ure. Mentorstvo udeležencem. Učna pomoč.</i></p> <p><b>Informiranost, komunikacija in sodelovanje med predavatelji, študenti, vodstvom, strokovnimi sodelavci:</b> <i>Odlično sodelovanje med predavatelji in vodstvom. Delo pregledno organizirano, omogočeno je dobro sodelovanje. Dober odnos med sodelavci, do udeležencev. Dobri medosebni odnosi med učitelji in solidarnost. Sodelovanje v timu. Sodelovanje med učitelji. Sodelovanje na andragskih zborih in sestankih z učitelji. Da si učitelji, vodstvo in administrativno osebje menjavajo informacije, ki pomembno izboljšujejo kakovost in organizacijo poučevanja. Administrativno osebje je izredno prijazno, upošteva in skuša uresničiti vsako posameznikovo željo. Dogovarjanje o načinu dela. Sodelovanje s tajnikom poklicne mature. Pogovori med učitelji in udeleženci. Informiranje učiteljev in slušateljev, osebni stik s slušatelji. Učitelji so vedno na voljo za svetovanje. Strokovni sodelavci organizacije vedno spodbujajo učitelje. Dobro sodelovanje z zaposlenimi. Pripravljenost vodilnih za pogovor o težavah, ki jih imamo učitelji. Neformalni pogovori z udeleženci in med učitelji so sicer koristni, vendar je to za ocenitev kakovosti premalo. Odnos zaposlenih do udeležencev. Spoštljiv odnos do predavateljev. Poudarek na pogovoru z udeleženci, učitelj – udeleženec, učitelj – vodja izobraževanja, vodja izobraževanja – udeleženec. Stalna komunikacija med vsemi. Sodelovanje učiteljev z vodstvom. Učitelji so na voljo za vprašanja tudi tedaj, ko ni predavanj.</i></p>

## DOBRE, ŽE UVELJAVLJENE REŠITVE

Učitelji so udeležencem izobraževanja na voljo za pogovor vsaj eno uro na teden. V referatu so izredno spretni in komunikativni sodelavci, s katerimi se da »vse« uskladiti, prizadevajo si za visoko kakovost izobraževanja odraslih.

**Sodelovanje z gospodarstvom, lokalnim okoljem:** *Sledenje gospodarskim gibanjem in novim tehnologijam. Sodelovanje s podjetji. (2) Srečanja s strokovnjaki iz lokalnega okolja. Ugotavljanje potreb lokalnega okolja. Izpeljava seminarjev v povezavi s podjetji, ki potrebujejo delavce. Vključevanje strokovnjakov iz okolja v učni proces.*

**Organizacija in izpeljava izobraževanja:** *Ob vpisu se prizna prejšnje znanje. Upoštevani so prejšnje znanje in izkušnje, gradimo na prejšnjem znanju. (4) Ohranjamo raven znanja, ker poučujem splošni predmet, ki je obvezen pri poklicni maturi. Skupine so majhne, zato se jim lahko bolj posvetim. Skupine niso prevelike, to omogoča sodelovanje udeležencev in individualno obravnavo. Dobra organizacija in izpeljava dela, govornilne ure, enkrat na mesec preverjanje znanja. Dobra organiziranost in prožnost pouka. Organizirana predavanja v času, ki ustreza odraslim. (5) Medpredmetno povezovanje, prilagajanje rokov odraslim. Organizacija pouka in izpitov je prilagojena željam slušateljev in učiteljev. Primerno učno gradivo za odrasle udeležence. (12) Učbeniški sklad. Literatura na voljo v knjižnici. Prilagajanje izpitnih rokov. (2) Izpitni roki vsak mesec. Sprotni izpitni roki. Dovolj izpitnih rokov. Možnost za preverjanje znanja pred ocenjevanjem. Svetovanje glede nadaljnjega izobraževanja. Učna pomoč. Pri delu uporabljamo številne metode. (2) Teorijo kar se da povezujemo s prakso. (2) Pogovorne ure za seminarske naloge s predavatelji. Dober marketing. Sodobni načini učenja z uporabo računalnika. Nove sodobnejše možnosti za izobraževanja. Uporaba sodobnih didaktičnih sredstev za lažje in boljše prikazovanje snovi.*

**Oprema in materialna sredstva:** *Dobra opremljenost učilnic. (5) Omogočena je uporaba aktivnih metod dela, uporaba informacijske tehnologije. Dostopnost tehničnih pripomočkov. (2) Uporaba informacijske tehnologije. Dostop do spleta. Dobre prostorske razmere. (8) Sprotno osveževanje spletnih strani. (2)*

**Drugo:** *Dobri dosežki zunanjega preverjanja znanja. (2) Sprotno seznanjanje z novostmi. (2) Dobri programi.*

## SLABOSTI

**Sodelovanje in povezovanje predavateljev:** *Bolj kolektivno delo predavateljev. Usklajevanje dela predavateljev, medpredmetno povezovanje. Menjava izkušenj in mnenj med učitelji. Timsko delo, sodelovalno učenje. Več sestankov aktivov, usklajevanje programov, menjava dobre prakse. Več sodelovanja z zunanjimi učitelji.*

**Usposobljenost predavateljev:** *Skrb za učitelje, pretok informacij, izbira res dobrih učiteljev, ne pa kogar koli z diplomo; pri zaposlovanju učiteljev bi morali vpeljati strožja merila (na vseh ravneh).*

**Stalno strokovno usposabljanje predavateljev:** *Izobraževanje predavateljev v podjetjih. Konkretno dodatno izobraževanje učiteljev za posamezna področja. (3) Mogoče še dodatno izobraževanje učiteljev za potrebe odraslih, ti udeleženci so drugačni od redno vpisanih. Še več možnosti za strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje pri poučevanju odraslih. Več seminarjev, ki bodo organizirani za učitelje odraslih ali andragogov.*

**Informiranost, komunikacija in sodelovanje med predavatelji, študenti, vodstvom, strokovnimi sodelavci:** *Boljša obveščenost učiteljev glede umika izobraževanja. Slaba obveščenost, slaba povezava med vodstvom, predavatelji in udeleženci. Sodelovanje profesorjev, vodstva in medpredmetno povezovanje. Več časa za medsebojne pogovore, izmenjava informacij. Več uradnih sestankov, na katerih bi se pogovarjali o težavah. Več bi moralo biti pogovora z udeleženci, vendar je to odvisno tudi od njih, če so na to pripravljeni. Več zanimanja udeležencev, nekaterim je samo do tega, da dobe pozitivno oceno v skladu z mnenjem »če sem šolnino plačal, mi tudi ocena pripada«, nekateri pa so zelo zavzeti.*

**Povezava z gospodarstvom:** *Povezanost z delodajalci. Sodelovanje z delovnimi organizacijami. Več sodelovanja s strokovnjaki iz gospodarstva, ki bi prišli na šolo in imeli kakšno predavanje. Približevanje potrebam delodajalcev. Večji odziv delodajalcev.*

**Skrb za študente, informiranje, komuniciranje:** *Premalo pogovora o posameznih udeležencih izobraževanja, izdelana mapa učnih dosežkov za udeležence. Več stika z udeleženci. (2)*

**Organizacija in izpeljava izobraževanja:** *Enakomernje porazdeliti predmet čez vse leto, preveč je predmetov in izpitov hkrati, cilj udeležencev je le opraviti izpit, ne pa pridobiti znanje. Boljše skripta nekaterih predavateljev. Mogoče obsežnejša*

## DOBRE, ŽE UVELJAVLJENE REŠITVE

*predavanja, da bi znanje utrdili. Najti način za večjo udeležbo pri urah izobraževanja. Pomanjkanje literature, multimedije, interaktivnost predmetov. Večja uporabnost znanja, povezanost vsebin s težavami, ki nastajajo v praksi. Premalo ur, namenjenih določenemu predmetu. (6) Potrebovali bi učitelja, ki bi skrbel za organizacijo samostojnega učenja v šoli, konkretno bi posegel v prakso z metodologijo andragoškega poučevanja. Kako se učinkovito naučiti snov. Premalo konzultacij. (2) Več individualnega dela, vsaj v laboratoriju. Več učnega gradiva za odrasle. (3) Več možnosti za delo v računalniških učilnicah. Preverjanje doseženega znanja pred začetkom predavanj (prejšnje znanje). Vpeljevanje sodobnejših metod, primernih za odrasle.*

**Prostori, oprema:** *Boljša prostorska opremljenost. (3) Premajhna opremljenost delavnic in kabinetov za delo z odraslimi. Knjižnica, sodobnejša učilnica z računalnikom in internetom za vse ure, in ne samo za nekatere. Moderno opremljena učilnica. (2) Možnost uporabe računalnikov med predavanji. (2) Dostop do spleta. Oprema v učilnicah ni prilagojena za moderno poučevanje (računalnik in projektor). Oprema za demonstracijske poskuse. Poseben prostor, namenjen odraslim udeležencem in njihovem druženju, ki bi omogočil večjo pripadnost šoli. (2) Predavalnica, z različnimi pripomočki, in ne samo kreda in tabla. Prostor za samostojno učenje. Tehnični pripomočki.*

**Vodenje:** *Direktor, ki bi bil zavzet za srednješolsko izobraževanje in ne samo za namišljene projekte. Dolgoročna vizija razvoja in ciljev povezavi z vsemi učitelji. Nagrajevanje učiteljev. Večja zavzetost direktorja. Vizija, zgledi, načrt, razlikovanje med dobro in slabo opravljenim delom, sistematična skrb za dobre učitelje.*

**Pojavljane izobraževalne organizacije v okolju, umeščanje izobraževalne organizacije v nacionalne in evropske okvire:** *Premalo prizadevanja za reševanje strukturne brezposelnosti to bi lahko šole z novimi programi učinkovito tižile. Povezanost z lokalno skupnostjo. Stiki z lokalnim okoljem, z zavodom za zaposlovanje. Večja promocija šole.*

**Financiranje, kadrovske vidiki:** *Boljša finančna stimulacija. Premalo sredstev, finančnih, za nakup boljše opreme. Več denarja, potem se lahko tudi pogovarjamo in prizadevamo za kakovost. Delam že več let in ura je že več let enako plačana, dela pa je vedno več (administrativnega), zato se kakovost slabša.*

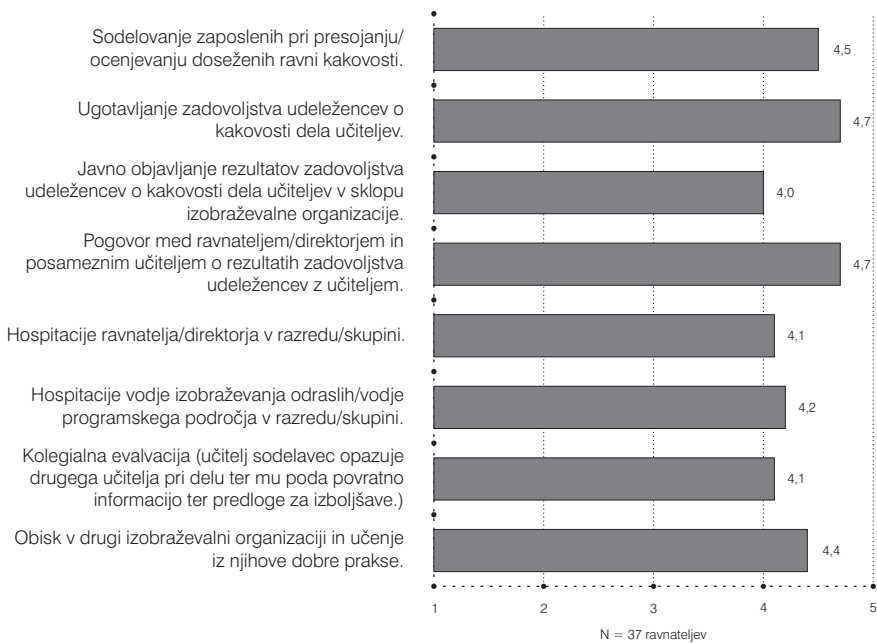
**Drugo:** *Boljše delovne razmere. Boljša kakovost znanja udeležencev, za kakovost bi morali skrbeti vsi udeleženci. (2) Novi, kakovostni programi, ki bi sledili novim smericam razvoja, preveč statičnosti. Prilagodljivost starejših učiteljev, razumevanje potreb posameznikov pri starejših učiteljih. Večina preveč zlahka naredi letnik, potrebna so nekoliko višja merila. Ni informacij, ali naši udeleženci dobijo zaposlitev z doslej pridobljeno izobrazbo.*

Ta številna mnenja bi bilo težko strniti v nekaj besed in je boljše, da jih prebere in premisli vsak bralec posebej. Opozorimo naj le na to, da učitelji v zvezi s kakovostjo najpogosteje poudarjajo pomen skrbi za udeležence, komunikacijo z udeleženci, v kolektivu na vseh ravneh in zunaj kolektiva, timsko delo, ustvarjalno in prijazno ozračje ter vse ukrepe, ki bi jih lahko označili kot »dobre prilagoditve izvedbenega kurikula za odrasle«. To so dejavniki, ki so jih učitelji navajali tako med dejavniki, ki so že kakovostno vpeljeni v njihove kolektive kot med tistimi, ki bi jih bilo treba v njihovih kolektivih še izboljšati, glede na to, iz kakšnega kolektiva je bil učitelj, ki je odgovarjal na anketo. Nekoliko pa so nas presenetili odgovori v zvezi z opremo, saj so le-to vprašani dokaj pogosto omenjali med tistimi dejavniki, ki niso urejeni najbolje. Učitelji so opozarjali na slabo računalniško opremo, dostope do interneta, pa tudi na druge pripomočke. V Sloveniji smo v preteklih letih kar precej vlagali v računalniško izobraževanje, vemo pa, da je bilo vsaj v prvih letih izobraže-

vanje odraslih iz teh projektov izpuščeno. Ali so te izjave posledica tega, ker izobraževalne organizacije za odrasle niso imele možnosti za nakup računalniške, pa tudi druge opreme in poteka zato pouk le »ob tabli in kredi«? Čeprav v raziskovalno poročilo ne sodijo naključne govorice, pa bi le opozorili, da je razmeroma pogosto mogoče zaslediti mnenje, da imajo nekateri izvajalci programov le najete prostore, ki komaj zadoščajo zahtevanim standardom glede opreme, zlasti za predmete z vajami in s praktičnim delom. Samo ugibamo lahko, ali navedene izjave učiteljev te govorice potrjujejo. Vsekakor gre za opozorilo, ki ga je treba natančneje proučiti, saj si v dobi računalništva res ne moremo dovoliti, da bi potekalo izobraževanje odraslih v tako neustreznih razmerah in zato tudi manj kakovostno.

V raziskavi smo želeli izvedeti, kaj menijo anketiranci o nekaterih načinih notranjega presojanja kakovosti, ki so se v nekaterih izobraževalnih organizacijah pri nas že uveljavili, še pogostejši pa so v bolj razvitih izobraževalnih sistemih. To smo vprašali vse, zanimalo pa nas je, ali se mnenja vprašanih razlikujejo glede na vlogo, ki jo opravljajo v izobraževalni organizaciji, zato bomo podatke prikazali ločeno. Prav tako pa nas je zanimalo, ali se pomembno razlikujejo stališča med različnimi izobraževalnimi organizacijami, ki delujejo v omrežju izobraževanja odraslih: med srednjimi šolami, ljudskimi univerzami in zasebnimi izobraževalnimi organizacijami.

Slika 13: Ocena ravnateljev glede pomembnosti nekaterih notranjih načinov presojanja kakovosti



Kot razberemo iz prikazanega, se ravnateljem vseh vrst izobraževalnih organizacij zdi najpomembnejše ugotavljanje zadovoljstva udeležencev, pogovor med ravnateljem in učiteljem o izidih anketiranja udeležencev o zadovoljstvu, sodelovanje zaposlenih pri presojanju dosežene ravni kakovosti pa tudi učenje iz dobre prakse. Povprečno pa kot najmanj pomembno ocenjujejo javno objavljanje izidov samoevalvacij v izobraževalni organizaciji.

Kaj pa razlike med ravnatelji različnih vrst izobraževalnih organizacij? Večinoma ne gre za prav posebno velike razlike v stališčih, je pa opazna razlika pri ocenjevanju pomembnosti kolegialnih evalvacij (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo in predloge za izboljšave) Ravnatelji srednjih šol menijo, da je ta način zelo pomemben, po pomembnosti so ga uvrstili na 3. do 4. mesto, ravnatelji ljudskih univerz pa so ga izrazito zavrnil. Ker ta metoda pri nas še ni splošno znana, čeprav jo nekateri uporabljajo, se nam najprej postavlja vprašanje, ali smo take izide dobili zaradi nepoznavanja metode. To je mogoče, čeprav bi težko sklepali, da je metoda bolj znana v srednjih šolah in da so zato tam izidi drugačni. Poglejmo si nekatere podatke še malo podrobneje.

Preglednica 34: Ocena ravnateljev o pomembnosti nekaterih notranjih načinov presojanja kakovosti po vrstah izobraževalnih organizacij

	Ljudska univerza		Srednja šola		Zasebna izobraževalna organizacija		SKUPAJ	
	N	povprečje	N	povprečje	N	povprečje	N	povprečje
Sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.	11	4,8	19	4,5	7	4,1	37	4,5
Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev.	11	4,5	19	4,7	7	4,8	37	4,7
Javno objavljane izidov zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije.	11	3,9	19	3,8	7	4,2	37	3,9
Pogovor med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o izidih zadovoljstva udeležencev z učiteljem.	11	4,5	19	4,7	7	4,7	37	4,7
Hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini.	11	3,7	19	4,2	7	4,1	37	4,0
Hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini.	11	4,2	19	4,1	6	4,0	36	4,1
Kolegialna evalvacija (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo in predloge za izboljšave).	11	3,5	19	4,5	6	4,0	36	4,1
Obisk v drugi izobraževalni organizaciji in učenje iz njihove dobre prakse.	11	4,2	19	4,4	7	4,5	37	4,4

Poleg že omenjenega je očitno, da se po odgovorih še najbolj razlikujejo ravnatelji ljudskih univerz; ti v primerjavi z drugimi ravnatelji najmanj pomembnosti za razvoj kakovosti pripisujejo javnemu objavljanju izidov zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije in hospitacijam ravnatelja/direktorja v razredu/skupini. Podobno kot ravnatelji ljudskih univerz menijo o javnem objavljanju izidov zadovoljstva udeležencev glede kakovosti dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije še ravnatelji srednjih šol, ravnatelji zasebnih šol pa to kategorijo uvrščajo više.

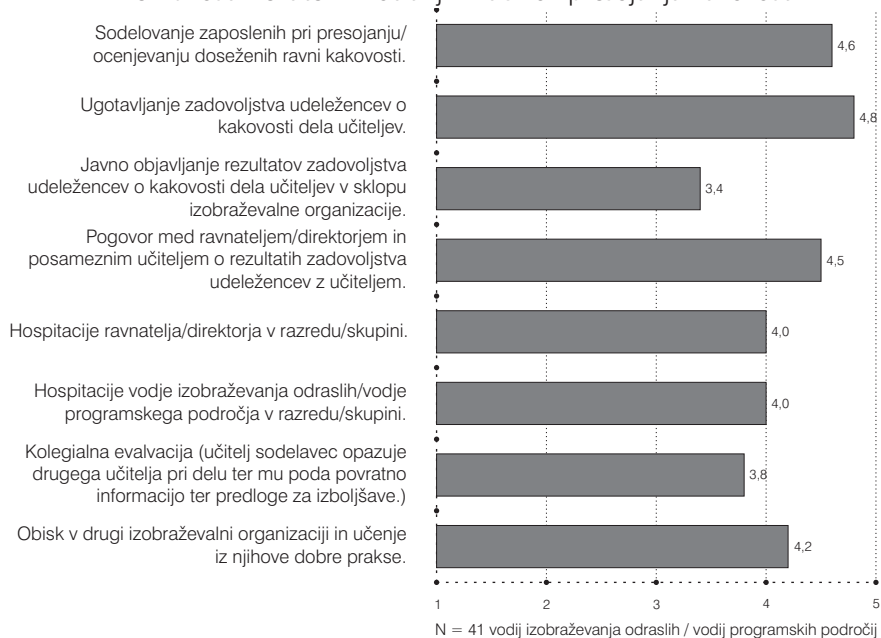
Lahko torej ugotovimo, da se vsem ravnateljem zdi ugotavljanje zadovoljstva udeležencev zelo pomembno pri presojanju kakovosti dela izobraževalne organizacije, vsaj nekateri pa so zadržani do možnosti, da bi te izide v okviru izobraževalne organizacije objavljali javno. O tem smo se pogosto pogovarjali tudi ob projektu POKI – in se po večini strinjali, da je treba takšne podatke javno objavljati le tedaj, če po njih ni mogoča identifikacija posameznega učitelja ali strokovnega delavca.



Če pa so podatki taki, jih je treba ohraniti v ožjem krogu in se o njih primerno pogovoriti z učitelji ali strokovnimi delavci, ki na primer niso najbolj ocenjeni. Le tako lahko pričakujemo, da bodo ti izidi pripomogli k razvoju posameznika in s tem tudi kolektiva; sicer lahko prej pričakujemo prav nasprotno posledice.

Isto smo vprašali tudi vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij.

Slika 14: Ocena vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij o pomembnosti nekaterih notranjih načinov presojanja kakovosti



Kot vidimo, so v povprečju vsi kot najpomembnejše ocenili ugotavljanje zadovoljstva udeležencev, kot najmanj pomembno pa javno objavljane izidov zadovoljstva udeležencev v okviru izobraževalne organizacije. Če pa si ogledamo podatke po vrstah izobraževalnih organizacij, so tu razlike v mnenjih še večje kot pri ravnateljih.

Slika 15: Ocena vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij o pomembnosti nekaterih notranjih načinov presojanja kakovosti po vrstah izobraževalnih organizacij



### Dodatne statistične obdelave

	Hi-kvadrat	Pomembnost (p)
Sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.	3,077	0,215
Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev s kakovostjo dela učiteljev.	2,165	0,339
Javno objavljane izidov zadovoljstva udeležencev s kakovostjo dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije.	7,671	0,022
Pogovor med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o izidih zadovoljstva udeležencev z učiteljem.	2,052	0,358
Hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini.	7,842	0,020
Hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini.	7,261	0,026
Kolegialna evalvacija (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo in predloge za izboljšave).	1,246	0,536
Obisk v drugi izobraževalni organizaciji in učenje iz njihove dobre prakse.	6,549	0,038

Mnenja vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij o pomembnosti javnega objavljanja podatkov o zadovoljstvu udeležencev s kakovostjo dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije, o hospitacijah ravnatelja/direktorja v razredu/skupini, o hospitacijah vodje izobraževanja odraslih/ vodje programskega področja v razredu/skupini in o obiskih v drugih izobraževalnih organizacijah ter učenje iz njihove dobre prakse se precej razlikujejo. Najbolj nasprotujejo javnemu objavljanju podatkov o zadovoljstvu udeležencev s kakovostjo dela učiteljev vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij iz zasebnih izobraževalnih organizacij. Vodje programskih področij iz zasebnih izobraževalnih organizacij iz srednjih šol pa niso naklonjeni nobenim hospitacijam.

Podobne podatke smo dobili tudi pri anketah učiteljev.

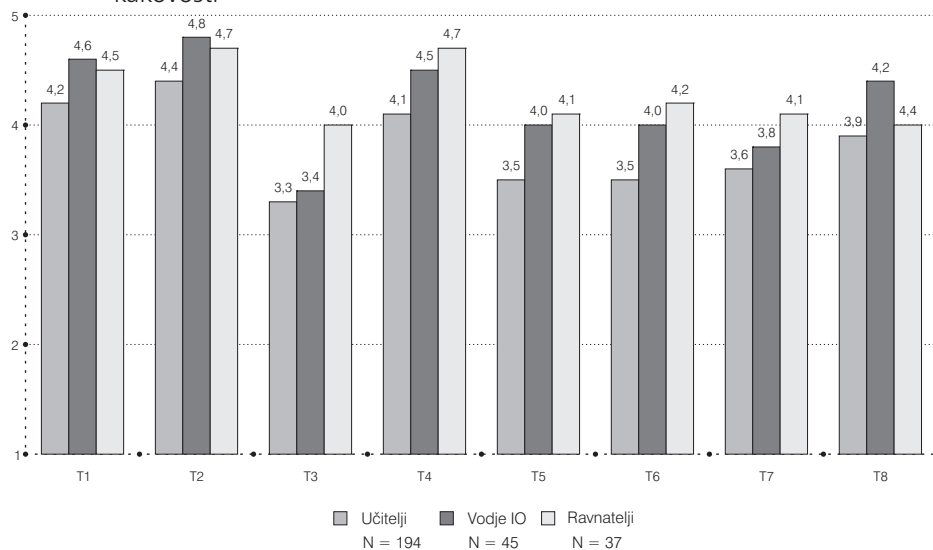
Slika 16: Ocena učiteljev o pomembnosti nekaterih notranjih načinov presojanja kakovosti



Tudi oni izrazito slabše ocenjujejo pomen javnega objavljanja podatkov o zadovoljstvu udeležencev, podpirajo pa pogovore ravnatelja s posameznim učiteljem o tem. Prav tako se jim zdi pomembno ugotavljanje zadovoljstva udeležencev in sodelovanje zaposlenih pri presojanju kakovosti, bolj zadržani pa so do vseh drugih ponujenih možnosti.

Na koncu prikazujemo še podatke o anketiranih glede na delovni položaj in ne glede na vrsto izobraževalne organizacije.

Slika 17: Ocene ravnateljev, vodij izobraževanje odraslih ali vodij programskih področij in učiteljev o pomembnosti nekaterih notranjih načinov presojanja kakovosti



Trditev 1	Sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.
Trditev 2	Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev s kakovostjo dela učiteljev.
Trditev 3	Javno objavljane podatkov o zadovoljstvu udeležencev s kakovostjo dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije.
Trditev 4	Pogovor med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o podatkih o zadovoljstvu udeležencev z učiteljem.
Trditev 5	Hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini.
Trditev 6	Hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini.
Trditev 7	Kolegialna evalvacija (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo in predloge za izboljšave.)
Trditev 8	Obisk v drugi izobraževalni organizaciji in učenje iz njihove dobre prakse.

Tudi tu vidimo, da ima najmanj podpore javno objavljane podatkov o zadovoljstvu udeležencev s kakovostjo dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije; to se zdi najmanj pomembno učiteljem, ravnatelji pa temu ne nasprotujejo tako izrazito. Glede na vlogo, ki jo opravljajo in da subjekt obravnave praviloma ne bi bili oni, temveč učitelji, se zdi to tudi razumljivo.

Učitelji najmanj podpirajo hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini, hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/sku-

pini in kolegialne evalvacije. Zdi se, da zavračajo vse, kar nekako posega v njihov avtonomni prostor, to je v učno skupino. Pri teh kategorijah so tudi opazne največje razlike v stališčih v primerjavi z drugima dvema skupinama. Zelo pa učitelji podpirajo sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.

Veliko bolj so si podobna stališča med ravnatelji in vodji izobraževanja odraslih ali vodji programskih področij; odmiki so izrazitejši le pri javnem objavljanju podatkov o zadovoljstvu udeležencev s kakovostjo dela učiteljev, kjer se stališče vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij bolj približa stališčem učiteljev.

Ko smo raziskavo izpeljevali, so strokovnjaki kar precej razpravljali o tem, ali naj bi bili izidi samoevalvacij tudi javno objavljeni. Razmišljati je mogoče o vsaj naslednjih prijemih:

- Izobraževalna organizacija, ki opravlja samoevalvacijo, uporablja izide samo za načrtovanje svojega razvoja. Izidi (vsi ali delni) so na voljo javnosti le, če se izobraževalna organizacija odloči, da jih bo objavila. Podatki, ki jih o kakovosti izobraževalne organizacije želi javnost (ministrstvo, financer, kdo drug), se pridobijo posebej v sklopu zunanje evalvacije.
- Izobraževalna organizacija, ki opravlja samoevalvacijo, v sklopu samoevalvacije spremlja tudi nekatere obvezne kazalnike, ki jih določi nekdo zunaj nje. Izide pri teh kazalnikih mora objavljati javno, drugi izidi, ki jih je pridobila pri spremljanju »neobveznih« kazalnikov, pa so samo njena last in se sama odloči, ali jih bo dala na voljo javnosti.
- Izobraževalna organizacija opravlja samoevalvacijo, izidi so javno dostopni in se uporabljajo tudi v postopkih zunanje evalvacije.

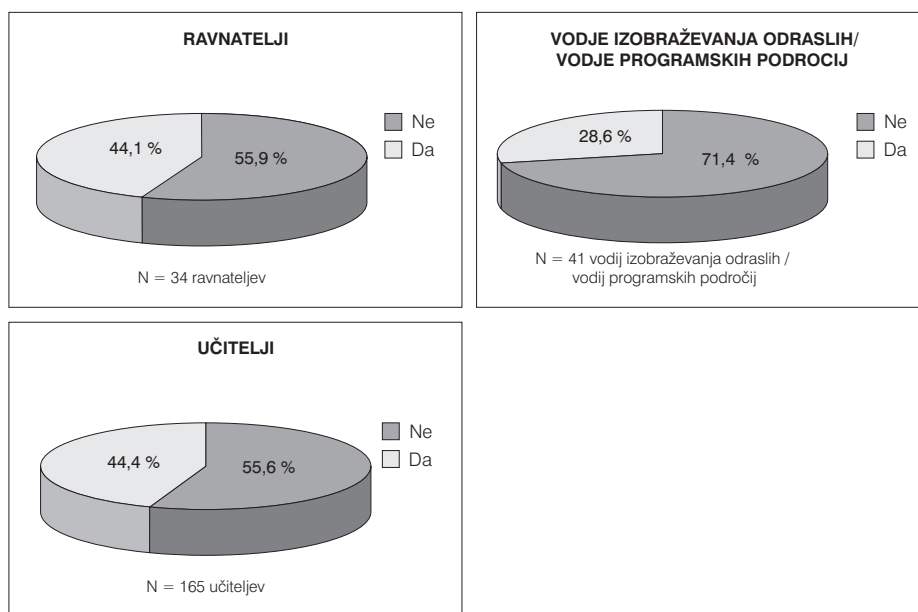
V različnih izobraževalnih sistemih v Evropski uniji bi našli rešitve, ki so bližje enim ali drugim možnostim. Iz mednarodno primerljivih podatkov o učinkih izobraževalnih sistemov pa ni mogoče sklepati, katera od rešitev je boljša. Zato je na primer **delovna skupina za kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja na ravni Evropske unije**, ki je oblikovala Skupni okvir za presojanje kakovosti (CQAF) – pozneje ga je sprejel Svet za izobraževanje, mladino in kulturo (maja 2004) – zapisala, da zaradi velike raznolikosti izobraževalnih sistemov v Evropi na evropski ravni ne bi bilo smiselno oblikovati modela kakovosti, ki bi ga morale uporabljati vse države članice. Priporočljivo pa je, da države članice pri razvijanju različnih modelov za presojanje in razvijanje kakovosti upoštevajo nekatera skupna načela ali smernice, ki jih spodbuja skupni okvir kakovosti – CQAF. Priporoča se, naj bi pristopi in modeli za presojanje kakovosti temeljili na **samoevalvaciji**, le-tej pa je

treba dodati **elemente zunanje evalvacije**. Kako natančno, pa ni določeno. Kar dobršen del držav se je odločil, da bo izsledke samoevalvacije uporabljal tudi za zunanjo presojo (Velika Britanija, Nizozemska idr.), skandinavske države pa med obema postavljajo ostrejšo ločnico.

V Sloveniji s tem še nimamo prav veliko izkušenj, ker se samoevalvacija komaj uveljavlja. Menimo pa, da imamo v omrežju izobraževanja odraslih tudi nekaj »sreče«, da se je samoevalvacija v delu tega omrežja uveljavila, še preden so bile v zakonodaji sprejete take ali drugačne rešitve. Tako smo lahko samoevalvacijo preizkušali bolj na podlagi strokovnih in drugih razmislekov kakor na podlagi »zapovedanega«. Tisti, ki so čakali na zakonske rešitve, te možnosti ne bodo imeli več in se bodo s samoevalvacijo spopadali tako, kot določa normativni okvir.

Kakor koli, odločili smo se, da bomo o tem povprašali tudi anketirance. Kako je z javnim objavljanjem rezultatov o zadovoljstvu udeležencev izobraževanja v okviru izobraževalne organizacije smo že opisali, v nadaljevanju pa prikazujemo, kaj vprašani menijo o javnem objavljanju takšnih podatkov tudi zunaj izobraževalne organizacije.

Slika 18: Odgovori ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij in učiteljev o tem, ali naj bi izsledke samoevalvacij objavljali tudi javno



Kot vidimo, večina ravnateljev in učiteljev meni, naj izsledkov ne bi objavljali javno, ni pa njihovo stališče tako izrazito odklonilno kakor stališča vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij. Sami odgovori nam ne povedo dovolj, zato je zanimivejše, kako so vprašani pojasnili svojo odločitev.

Preglednica 35: Utemeljitev ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij in učiteljev o tem, zakaj bi bilo dobro izsledke samoevalvacij objavljati tudi javno

<b>DA – ravnatelji</b>
<b>JAVNA POTRDITEV DOBREGA DELA IN MOŽNOST ZA IZBOLJŠAVE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da se učitelji in drugi, ki sodelujejo, zavedo svojih prednosti in slabosti ter jih popravijo.</li> <li>• To je lahko zelo dobra študija za motivacijo. Tudi če rezultati niso najbolj bleščeči, pa govorijo o tem, da se trudimo, da bi stvari izboljšali.</li> </ul>
<b>OMOGOČANJE PRIMERJAV</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preživeli bomo le, če bomo najboljši. Zato pa moramo najprej vedeti, kakšni smo.</li> <li>• Primerjava. Učenje in prevzemanje dobrih izkušenj.</li> </ul>
<b>INFORMACIJA (POTENCIALNIM) UDELEŽENCEM, DELODAJALCEM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobro bi bilo za potencialne udeležence in javnost, saj smo javni zavod.</li> <li>• Ker to kaže kakovost dela posamezne organizacije in olajšuje udeležencem izbiro izobraževalne organizacije in sami organizaciji, da svoje delo izboljša.</li> <li>• Potencialnemu udeležencu naj bo jasno, v kakšno organizacijo se vpisuje; kot etiketa na obleki, da vemo, iz kakšnega materiala je. Le z javno objavo se bomo prisiljeni potruditi za še boljše.</li> </ul>
<b>METODOLOŠKA JASNOST</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kadar so izidi pridobljeni v skladu z javnoveljavno metodologijo evalvacije (standardno).</li> </ul>
<b>VEČJA PREGLEDNOST KAKOVOSTI DELA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ker smo javni zavod, je razumljivo, da takšne podatke dajemo in so javno dostopni.</li> <li>• Pomembno je, da je širša javnost obveščena o tem, da vlagamo v kakovost.</li> <li>• Seznanjanje javnosti je potrebno, poročila delovanja komisije je treba objaviti tudi na spletnih straneh šole.</li> <li>• Zaradi seznanjanja javnosti s kakovostjo izobraževanja.</li> </ul>
<b>DRUGO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odgovor ni enopomenski. Objavo podpiram, če jo spremlja ustrezen komentar.</li> <li>• Prenos zgledov dobre prakse.</li> </ul>

<b>DA – učitelji</b>
<b>JAVNA POTRDITEV DOBREGA DELA IN MOŽNOST ZA IZBOLJŠAVE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pri obravnavi izsledkov bi odkrili slabosti, možnost za izboljšave.</li> <li>• Kolikor več povratnih informacij dobimo, toliko bolj kakovostne cilje si lahko postavimo.</li> <li>• Da se lahko učitelji prilagajamo potrebam udeležencev in vodstva.</li> <li>• Naj se vidi, da se trudimo za kakovost in skrbimo za posameznika.</li> <li>• Ker se na napakah tudi učimo, a samo pod pogojem, da so bile ankete objektivne; subjektivnost odgovora (ker je udeleženec dobil dobro oceno) bi bila za analizo kakovosti škodljiva.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na napakah se učimo; ni razloga, da jih ne bi objavili, saj se tako izoblikujejo neke ugotovitve.</li> <li>• Opozorilo na nekatere pomanjkljivosti, kaj bi lahko odpravili in zboljšali kakovost. Javnosti s tem sporočamo, kaj je dobro in kaj ne.</li> <li>• Potrebno, da se predavatelj zamisli nad svojim delom.</li> <li>• Povratna informacija o delu, ki ga opravljamo.</li> <li>• Povratna informacija pomaga, da lahko še izboljšamo naše delo.</li> <li>• S tem se lahko organizacija bolj odpre in tudi predstavi v dobri luči.</li> <li>• Samo še potrditev kakovosti; prav je, da se ve, kdo je dober.</li> <li>• Za nas je to sicer nekaj novega, a lahko le korist; iz marsičesa novega dobi človek izkušnje, to pa je večinoma lahko le dobro.</li> <li>• Tako udeleženci kot zaposleni bi spoznali, kakšna je kakovost izobraževanja in bi temu primerno ukrepali, skušali odpraviti pomanjkljivosti, izboljšati dosežke in stremeti, se truditi za večjo učinkovitost.</li> <li>• To je informacija, ali delamo dobro ali slabo; če slabo, poiščemo vzroke.</li> <li>• To sili organizacijo, da se izboljša in čim hitreje predstavi nove rešitve na slabše ocenjenih področjih.</li> <li>• Ti izidi nas bolj obvezujejo, da izboljšamo delo.</li> <li>• Vsaka povratna informacija je dobrodošla, da človek ne postane preveč rutinski in pri svojem delu kaj spremeni, dopolni.</li> <li>• Za razvoj, za večjo kakovost dela, za pridobitev zelo motiviranih učiteljev.</li> </ul>
<b>POZITIVNO, ČE SE IZOBRAŽEVALNA ORGANIZACIJA ODLOČI ZA TO PROSTOVOLJNO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če se organizacija za to odloči, da.</li> </ul>
<b>OMOGOČANJE PRIMERJAV</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tekmovalnost med izobraževalnimi organizacijami.</li> <li>• Da se lahko primerjamo z drugimi izobraževalnimi organizacijami. (2)</li> <li>• Zaradi tekmovalnosti med dobrimi in slabimi učitelji.</li> </ul>
<b>METODOLOŠKA JASNOST</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če je vprašalnik sestavljen tako, da res pokaže kakovost dela in ne temelji le na neki osebni oceni ali vtisu. Pri večini udeležencev se pokaže, da so zadovoljni z manj zahtevnimi učitelji, vendar to gotovo ni cilj izobraževanja odraslih.</li> <li>• Vprašalnik mora vsebovati vse podatke, ki se nanašajo na izobraževanje, tudi pričakovanja udeležencev, njihovo pripravljenost za delo ... Da naj popolno sliko o tem, kaj in koliko so udeleženci napredovali, dosegli kompetence.</li> </ul>



## INFORMACIJA (POTENCIALNIM) UDELEŽENCEM, DELODAJALCEM

- Da se dijaki lažje odločajo pri vpisu v izobraževalni program. (10)
- Da bi bili vsi prihodnji udeleženci obveščeni o kakovostni organizaciji.
- Da lahko prihodnji slušatelji spoznajo delo in utrip šole.
- Da partnerji iz okolja spoznajo naše delo.
- Morda bi pozitivni pritegnili nove udeležence, podjetja, ki bi nove udeležence sprejemala na prakso ali jim dalo štipendije.
- Možnost izbire kakovostne izobraževalne organizacije.
- Uporabniki, udeleženci se tako seznanijo s stanjem kakovosti v izobraževalni organizaciji, ki jo obiskujejo, in si ustvarijo stvarno sliko.
- Če gre za informacije, ki zadevajo udeležence, predavateljev in druge udeležene v izobraževalnem procesu, je dobro, da vsi ti takšne izide poznajo.
- Zaradi boljše prepoznavnosti v okolju.
- Zato da bi delovne organizacije, ki jim je do tega, da bi izobraževale delavce pri nas, dobile informacije o dogajanju na šoli.

## SPODBUDA ZA DOBRO DELO

- Ker se s tem zaveda pomena kakovosti.
- Sporočamo, da skrbimo za kakovost v svoji organizaciji.
- Spodbuda za izboljšanje lastnega dela in zgled dobre prakse.
- Poveča težnjo po kakovosti.
- Spodbuda za naprej, učitelji si ne morejo privoščiti popuščanja, da ne bi bili izpostavljeni.

## VPLIV NA UGLED ŠOLE

- Javno dostopni dobri dosežki so pozitivna »reklama«, dober ugled, ki zagotavlja vpis, slabi pa koristni kot obveznost za popravno napak, javni toliko bolj. Če so ljudje zreli, ni prostora za skrivanje »stvari« pod preprogo, tudi ne v kakovosti.
- Če bi bili izsledki samoevalvacije dobri, bi to povečalo ugled šole. (2)
- Uspehi so tekmovalna prednost organizacij.

## VEČJA PREGLEDNOST KAKOVOSTI DELA ŠOLE

- Boljše je, da organizacija sama sporoči dosežke javnosti, kakor da javnost prosi in išče informacijo.
- Da, saj bo to ustvarilo novo odgovornost do kolektiva in udeležencev, prav tako javnosti.
- Ker je javna ustanova, je prav, da so dosežki dela javno objavljeni.
- Preglednost. (2)

## DRUGO

- Če je zadeva javna, so izobraževalne organizacije bolj zavzete, bolj se trudijo.
- Ker imajo vse popoldanske šole enaka merila znanja in ocenjevanja.
- Ni treba, da bi kaj prikrivali.
- Nikakor pa naj ne bi objavljali imen. (2)
- Ugotoviti je treba resnično občutje, ki se lahko bistveno razlikuje od prikazanega.

<b>DA – vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij</b>
<b>• OMOGOČANJE PRIMERJAV</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če so podatki realno ugotovljeni in kažejo resnično stanje. Pokazale bi se razlike v kakovosti izobraževanja. Udeleženci izobraževanja bi se lažje odločili za posamezno izobraževalno ustanovo.</li> </ul>
<b>• INFORMACIJA (POTENCIALNIM) UDELEŽENCEM, DELODAJALCEM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ljudje primerjajo dosežke in se na podlagi teh odločijo, kje se bodo izobraževali.</li> <li>• Pomembno je, da ljudje vedo, da skrbimo za kakovost in zadovoljstvo.</li> <li>• Javnost in potencialni uporabniki bi bili seznanjeni s kakovostjo dela posameznega izobraževalnega središča, na podlagi tega se lahko odločijo med tekmeci.</li> </ul>
<b>SPODBUDA ZA DOBRO DELO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če so podatki javni, se sama organizacija bolj trudi, da bi bili uspehi čim boljši.</li> </ul>
<b>METODOLOŠKA JASNOST</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če bi bila samoevalvacija obvezna za vse, ki izobražujejo odrasle, primerljiva in kakovostno izpeljana.</li> </ul>
<b>VEČJA PREGLEDNOST KAKOVOSTI DELA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tako seznanimo tudi druge z našim delom, prizadevnostjo, da izboljšamo dosežke in smo prepoznavni v okolju.</li> <li>• Ocen posameznih učiteljev in podobnih ugotovitev, ki zadevajo individualno obravnavo, naj ne bi objavljali. Smiselno pa je objavljati splošne ugotovitve, saj so temu tudi namenjene.</li> <li>• Vsekakor, saj kakovost ocenjujejo tudi udeleženci, starši in drugi sodelavci in je prav, da se z njo seznanijo.</li> </ul>
<b>DRUGO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Najprej presoditi, kakšen učinek bo imela objava dosežkov. Vsekakor je potrebna splošna ocena o samoevalvaciji v javnosti, ki ne skriva tudi slabosti, če se pokažejo.</li> </ul>

Iz teh mnenj pa je že mogoče natančneje razbrati, zakaj vprašani menijo, da bi bila javna objava izidov o kakovosti posamezne izobraževalne organizacije primer-  
na. Ta mnenja lahko strnemo v nekaj točk:

- Tako izobraževalna organizacija izkazuje svojo odgovornost za delovanje v izo-  
braževalnem omrežju, še posebno, če gre za javno organizacijo, financirano z  
javnimi sredstvi.
- Javno objavljane podatkov pomaga potencialnim udeležencem, delodajalcem  
in financerjem pri odločanju za ustrezno izobraževalno organizacijo.
- Javna objava izidov je lahko odličen motivacijski dejavnik za bolj kakovostno de-  
lo.
- Izobraževalna organizacija bi dobila povratno informacijo, kakšni so njeni dosež-  
ki v primerjavi z drugimi.

- Tako bi bile mogoče primerjave med izobraževalnimi organizacijami tudi kot način učenja drug od drugega.
- To bi bilo sporočilo javnosti, da izobraževalna organizacija dosega dobre uspehe, tam, kjer jih še ne dosegajo, pa bi sporočali, kako se trudijo, da bi se dosežki izboljšali.

Razlogi, ki ne govorijo v prid javnemu objavljanju podatkov, so navedeni v preglednici 36.

Preglednica 36: Utemeljitev ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij in učiteljev o tem, zakaj ne bi bilo dobro, da bi izide samoevalvacij tudi javno objavljali

<b>NE – ravnatelj</b>
<b>SAMOEVALVACIJA JE PRIPOMOČEK ZA NOTRANJI RAZVOJ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samoevalvacija je interna in povratna informacija tistim, ki jih zanima in so odgovorni za izboljšave.</li> <li>• Ker je samoevalvacija sama kot vir za izboljšanje.</li> <li>• Ni potrebno; učiteljski zbor pa mora obravnavati izsledke samoevalvacije.</li> <li>• Izidi naj bi rabili organizaciji za izboljšanje kakovosti. Z njimi bi morala seznaniti vse aktivne udeležence izobraževanja.</li> <li>• Samoevalvacija je nadziranje samega sebe, samo tako je objektivna.</li> <li>• Samoevalvacija je pomembna za interno delo, načrtovanje, zato je za organizacijo zelo pomembna; ne zdi pa se mi pametno, da bi izsledke objavili v javnih občilih.</li> <li>• Izidi samoevalvacij so interni in pripomorejo k izboljšanju kakovosti izobraževanja naše organizacije.</li> </ul>
<b>METODOLOŠKI ZADRŽKI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če bi izide javno objavljali, bi bilo treba natančno opredeliti tudi »vstopno populacijo«, meriti zanimanje za dokončanje šolanja, zunanje preverjanje uporabnega znanja.</li> </ul>
<b>VERODOSTOJNOST OBJAVLJENIH PODATKOV</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bojim se, da v »skrbi« za slušatelje izsledki samoevalvacije ne bodo pri vseh izvajalcih enako korektni, zato utegne biti slika izkrivljena.</li> <li>• Se ne strinjam! Pomisleke imam zaradi povratne informacije, ker je tudi v dobro misleči kritiki lahko veliko pasti. Nimam dobrih izkušenj!</li> </ul>
<b>DRUGO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nekaterih podatkov pri posameznih programih ni treba v celoti objavljati. O tem se lahko doseže skupni dogovor.</li> <li>• Kakovost se ne ustvarja ob javnem izpostavljanju, ampak s krepitevijo odgovornosti posameznika za boljše delo.</li> <li>• Notranja zadeva.</li> <li>• Menim, naj organizacija to opravlja zase.</li> </ul>

## NE – učitelji

### SAMOEVALVACIJA JE PRIPOMOČEK ZA NOTRANJI RAZVOJ

- Interna presoja kakovosti dela koristi izboljšanju dela v izobraževalni organizaciji. (21)
- Če kdo ne opravlja svojega dela vestno in kakovostno, ni treba tega razglašati, ampak se moramo s to osebo pogovoriti.
- Zadošča pogovor strokovnega vodstva o napakah, ki jih naredi učitelj. (3)
- Dovolj, da se o njej pogovori z vsemi vpletenimi, javna predstavitev zaznamuje osebo, ta pa lahko po pogovoru spremeni svoje delo.
- Interna Informacija, za nas najboljša reklama, zadovoljni udeleženci izobraževanja prenesejo dober glas.
- Javna objava ni bistvena, bistveno je, da se kakovost redno presoja in popravljajo napake, ko še niso kritične. Pomemben je pogovor, ne javna objava.
- Ni za javnost, temveč za tiste, ki to delo opravljajo.
- Notranja stvar, s pogovorom in popravo napak se doseže več kakor s pritiskom.
- Notranja zadeva, objava teh podatkov ne bi pripomogla k bolj kakovostnem delu.
- Samoevalvacije so potrebne za ustanovo, ki jo opravi, za kakovostno delo izobraževalne organizacije pa mnenje javnosti ni pomembno.
- Vsak učitelj je sam najbolj seznanjen z izsledki evalvacij.
- Želiš izvedeti, kako bi sam postal še boljši, drugih to ne zadeva.

### VPLIV NA UGLED (PODOBO) IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE NAVZVEN

- Zelo koristna informacija, ki po nekem skupnem premisleku lahko pripelje do boljšega in uspešnejšega dela, ni pa primerna za javno objavo, saj lahko negativno vpliva na javnost.

### METODOLOŠKI ZADRŽKI

- Dokler ne bodo izdelani skupni kazalniki kakovosti, po katerih se samoevalvacija dela, bi pri objavah lahko nastale različne interpretacije.
- Merila niso jasno določena.

### VERODOSTOJNOST OBJAVLJENIH PODATKOV

- Če izobraževalna organizacija sama objavlja te zadeve, je zelo mogoče, da so podatki izkrivljeni.
- Če opravi anketo organizacija sama, se lahko v njej pojavijo vprašanja, na katera pričakujemo pozitiven odgovor. Ankete bi morale biti za vse enake, potem bi lahko izide objavili.
- Javnost bi to sprejela zelo zadržano, saj bi vsaka šola poudarjala svoje dobre strani.
- Organizacije bi verjetno skušale izide prirejati, zato bi bilo boljše, če bi ostali v zavodu.
- Javne objave navadno ne prikazujejo resničnega stanja.
- Ni nujno, da se pokaže realno stanje kakovosti, saj smo ljudje bolj nagnjeni h kritiziranju kakor k pohvali. Ne bi bilo objektivno.
- Udeleženci niso vedno realni, dobro bodo ocenili učitelja, pri katerem imajo lepo oceno.
- Ob daljšnjem načinu življenja se vsaka negativna informacija še popači in poveča, saj kritike ne znamo prenesti, udeleženci, profesorji in zaposleni pa velikokrat jemljejo stvari preveč osebno.
- Lahko bi nastale manipulacije, ljudje bi ovrednotili le dobro, slabo pa zamolčali.
- Samoevalvacije bi bile zaradi pričakovanih objav narejene manj korektno.

- Ni nujno, da izidi pokažejo resnično stanje.
- Pomembno je zadovoljstvo slušateljev in dosežek poklicne mature.
- Izsledkov ni treba javno objavljati, saj delajo samoevalvacije ustrezno usposobljeni ljudje z dolgoletnimi izkušnjami v izobraževanju odraslih.
- Izsledki so preveč subjektivni: same hvale, slabe strani se po navadi ne objavljajo.
- Tudi javno objavljeni izsledki se lahko »prikrojijo«. Iz strahu pred kritiko bi zniževali raven znanja, da bi večina lahko zlahka opravila izpite.
- Učitelji ne bi bili iskreni in sproščeni pri evalvaciji svojega dela in tudi organizacije.
- Podatki verjetno marsikdaj ne bi bili zanesljivi.
- Zaradi tekmovalnosti kdo lahko prikrije tudi svoje prednosti – poslovna skrivnost.
- Zloraba podatkov.
- Ker ni pregledno.
- Jasno objavljeni podatki morajo biti natančni, zanesljivi, za izsledke samoevalvacije tega ne bi mogli zagotavljati, možnost prirejanja podatkov.

## DRUGO

- Manj zahteven učitelj, vsi bi manj delali in tak učitelj bi bil seveda najboljši.
- Mislim, da še nismo zreli za to, mogoče bo tako kdaj v prihodnosti.
- Ne poimensko.
- Ne vem, ali bi bili izsledki samoevalvacije zanimivi za širši krog bralcev.
- Objavljanje se mi ne zdi potrebno, saj sami ne moremo vplivati na spremembo učnega načrta in razmere, v katerih poteka izobraževalni proces.
- Taki podatki niso namenjeni javnosti, če bi morali v javnost, bi bilo najbrž treba sodelovati npr. s centrom za socialno delo.
- Nisem za javno objavo izsledkov samoevalvacije, pametno pa bi bilo, da bi si vodje različnih izobraževalnih organizacij za odrasle izmenjali mnenja, izkušnje in izsledke.
- Poslovna skrivnost.
- Preveč vplivajo na mnenje zunanjih členov.
- Razumejo jih samo udeleženci izobraževanja.
- Če si dober učitelj, naj bi vedel, kako je delo opravljeno.
- Varstvo podatkov.
- Z izidi seznanjeni tisti, ki so ocenjevani, in tisti, ki jih to delo zanima.

## NE – vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij

### SAMOEVALVACIJA JE PRIPOMOČEK ZA NOTRANJI RAZVOJ

- Zadošča objava v strokovnih krogih in za udeležence.
- Ti podatki so uporabni za samo organizacijo, da lahko presodi, ali dela dobro in kaj lahko spremeni/izboljša pri svojem delu. (5)
- Ti izsledki so namenjeni predvsem organizaciji sami. (7)
- Mogoče bi bilo bolj smiselno organizirati srečanja, na katerih bi v delovnih skupinah obravnavali izsledke, izmenjevali izkušnje in zglede dobre prakse. Javno pa ne, ker je to lahko dvorezno.
- Ne, ker je metod in načinov za preverjanje in doseganje kakovosti neskončno in marsikatera šola si tega ne bi želela objaviti. Mislim, da se je o tem treba pogovoriti na konferenci, težave pa rešiti na kraju samem.

- O dobljenih izsledkih se morajo učitelji in strokovni delavci, ki delajo z odraslimi, pomeniti sami ter jih razčleniti.
- Samoocenjevanje je namenjeno organizaciji in njenim delavcem, da izboljšajo svoje delo in prav je, da so tudi pohvaljeni. Naša ocena je zmeraj subjektivna, podatke lahko prikažemo tako ali drugače. Ostane naj naša.

#### **VPLIV NA UGLED (PODOBO) IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE NAVZVEN**

- Dober glas seže v deveto vas, slabši pa še mnogo dlje – vse se zelo hitro pozna pri zanimanju za vpis.

#### **METODOLOŠKI ZADRŽKI**

- Ne, če pada nekdo samo svoje subjektivno mnenje in se podatki ne pridobijo z objektivno metodo.
- Menim, da bi bilo objektivnost izidov zelo težko zagotoviti.
- Težko je primerjati navzven izsledke, ki morda niso pridobljeni po enakih (enotnih) merilih kakor v drugi organizaciji.
- Podatki morajo biti ustrezno komentirani, drugače so lahko zavajajoči ali celo žaljivi.
- Pri izsledkih je treba poznati vsa merila in podatke, ki so bili upoštevani, nekdo, ki bere samo izsledke, ne more ovrednotiti celotne samoevalvacije.

#### **VPLIV NA UGLED IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE**

- Slovenci smo pač nevoščljivi in se radi spotikamo. Ob slabi ocenjenosti bi nekatere preveč javno obsodili.

#### **VERODOSTOJNOST OBJAVLJENIH PODATKOV**

- Ob slabših izidih bi lahko te ponarejali, iskali opravičila, namesto da bi se usmerili v iskanje in zboljševanje dela.

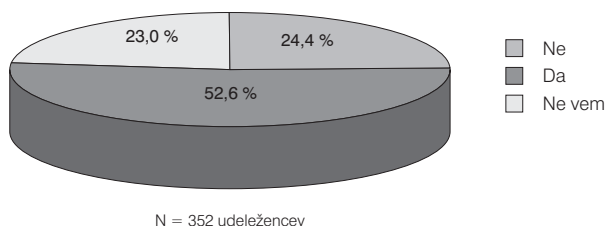
Čeprav je odgovorov veliko, so ti še bolj pomensko sorodni kakor tisti, ki so jih navedli vprašani kot pojasnilo za to, da bi se izsledki javno objavljali. Kadar se s tem ne strinjajo, pa menijo:

- Zelo nevarno je, da bi se podatki prikrojevali in objavljali le tisti, ki bi prikazovali dobre stvari.
- Zaradi metodološko različnih prijemov bi bili podatki med seboj neprimerljivi.
- Samoevalvacije so namenjene premisleku zaposlenih in so razvojno ukrepanje.
- Zaradi javnega objavljanja izsledkov bi se lahko zniževala merila, na primer za ocenjevanje znanja.

Ob izsledkih samoevalvacije znova razmišljamo o utemeljitvah za ali proti javnemu objavljanju izsledkov samoevalvacij, si še vedno ne upamo trditi, da je samo en način najprimernejši. Vsekakor pa so ugotovitve raziskave pomembna opozorila in jih je treba upoštevati pri vpeljevanju rešitev za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih.

Udeležence izobraževanja pa smo vprašali še nekaj: kaj menijo o javnem objavljanju izidov anketiranja udeležencev o zadovoljstvu.

Slika 19: Odgovori udeležencev na vprašanja, ali bi bilo dobro, če bi izobraževalna organizacija javno objavljala podatke o zadovoljstvu



Tokrat pa so bili podatki povsem drugačni. Gre za interesno skupino, »neposredno uporabnico« izobraževalnih storitev neke izobraževalne organizacije. Kar dobra polovica vprašanih meni, da bi bilo javno objavljanje izidov o zadovoljstvu udeležencev izobraževanja koristno. Poglejmo, kako utemeljujejo svojo odločitev (preglednica 37).

Preglednica 37: Utemeljitev udeležencev izobraževanja o tem, zakaj bi bilo dobro, da bi izide ugotavljanja zadovoljstva udeležencev z izobraževanjem tudi javno objavljali

DA:
<p><b>INFORMACIJA ZA POTENCIALNE UDELEŽENCE IZOBRAŽEVANJA (IN DRUGE INTERESNE SKUPINE)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da bi se drugi lažje odločali, kje se bodo izobraževali. (28)</li> <li>• Ker bi se potem ljudje odločali po teh izidih.</li> <li>• Da bi bili prihodnji rodovi obveščeni o kakovosti dela izobraževalne organizacije. (4)</li> <li>• Zato, da bi bili bolj ozaveščeni tisti, ki se želijo izobraževati v šoli za odrasle. (2)</li> <li>• Zanimivo bi bilo vedeti, kako so drugi zadovoljni z izobraževanjem odraslih. (7)</li> <li>• Na podlagi tega bi se še več ljudi odločilo za izobraževanje. (13)</li> <li>• Tako bi udeleženci in drugi videli, kakšno ozračje je v tej ustanovi.</li> <li>• Udeleženci izobraževanja bi lahko izbirali med uspešnejšimi programi izobraževanja. (2)</li> <li>• Videli bi, kam se hodimo izobraževati.</li> <li>• Ker bi bil potem marsikateri odnos drugačen.</li> <li>• Na podlagi tega bi bil omogočen dostop širši populaciji do te šole; sama imam z njo zelo dobre izkušnje in bi jo priporočala vsakomur.</li> <li>• Lahko bi se vpisali v izobraževanje še nekateri, ki še odlašajo ali nimajo poguma.</li> <li>• Potem bi se še več ljudi, ki nimajo končane šole, odločilo za končanje šolanja.</li> </ul>
<p><b>SPODBUDA ZAPOSLENIM NA ŠOLI ZA VPELJEVANJE IZBOLJŠAV IN BOLJŠO KAKOVOST</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da bi bilo zadovoljnih še več slušateljev.</li> <li>• Izobraževalna organizacija bi se bolj trudila za zadovoljstvo udeležencev.</li> <li>• Da bi se razmere in uspeh izboljšali.</li> <li>• Da, ker bi se odgovorni ob odgovorih malo zamislili.</li> <li>• Dober temelj še za boljše dosežke. (2)</li> </ul>

- Le tako se lahko izboljšata izobraževanje in odnos izobraževalne organizacije do odraslih učencev.
- Izobraževalna organizacija bi lahko glede na odgovore izboljšala učni načrt in razmere v šoli. (4)
- Tako bi se lahko kaj, kar za koga ni dobro, zboljšalo.
- Na podlagi ugotovitev se lahko izboljšajo pomanjkljivosti, slabosti, nezadovoljstvo.
- Ob kritikah bi morebitne napake lahko odpravili.
- To pripomore k večji zavzetosti organizacije za boljše delo.
- Ob tem bi se nekateri predavatelji zamislili nad svojim delom in načinom sporazumevanja z udeleženci.

#### VPLIV NA UGLED ŠOLE, PROMOCIJA, PREPOZNAVNOST

- Tudi drugje bi zvedeli, kako priljubljena je šola.
- Bilo bi več zanimanja za to organizacijo, ljudje bi vedeli, kakšna je ta šola, kakšno izobraževanje, kakšna kakovost.
- Z dobrimi izidi bi pridobili še več udeležencev. (2)
- Izobraževalna organizacija bi si pridobila ugled. (3)
- Dobra promocija za izobraževalno organizacijo. (2)
- Tako bi lahko bila šola na dobrem glasu.
- Zaradi referenc izobraževalne organizacije.

#### PREGLEDNOST DELA ŠOLE, POTRDITEV KAKOVOSTI

- Tako bi se potrdila kakovost izobraževanja.
- Širša javnost bi izvedela, kako kakovostno deluje izobraževalna organizacija. (3)
- Tako bi odgovorili na veliko vprašanj, ki zanimajo bralce.
- Izid bo pokazal, kako dobra je organizacija ali šola.
- Okolje bi dobilo sliko o šoli, o njeni kakovosti.
- Tako bi učitelji in udeleženci lahko dobili stvarno sliko kakovosti izobraževanja.
- Tako bi zvedeli za splošno mnenje, ne pa samo za mnenje tistih, ki jih poznamo.
- Takoj bi se videlo, kateri šoli gre samo za denar, in ne za znanje.
- S tem si ustvarili preglednejšo sliko, kam in kako z nadaljnjim šolanjem.
- Spoznali bi kakovost izobraževanja.
- Vsekakor, saj bi s tem trg delovne sile imel boljšo predstavo o načinu sodelovanja med izvajalcem in naročnikom izobraževanja ter pridobil informacijo, komu lahko zaupa izobraževanje.
- Zato da bi vsak posameznik videl, v kaj se podaja, kako deluje izobraževanje in kakšni so povprečni uspehi. Kako nesposobno je osebe v tajništvu.

#### MOŽNOST ZA PRIMERJAVE, TEKMOVALNOST MED ŠOLAMI

- Treba je povečati tekmovalnost in kakovost izobraževanja med podobnimi izobraževalnimi središči.
- Tako bi vedeli, katera šola je dobra in katera ni.
- Primerjava med šolami.
- Zaradi tega, da se vidi, kakšno je povprečje v Sloveniji.

#### DRUGO

- Kot celotni razred bi se lažje pomenili o problemih kot posameznik in učitelji.
- Dober občutek izobražencev, ki hodijo na to šolo.
- Za motivacijo drugih.



Ta stališča so dokaj pričakovana. Strnemo jih lahko v vsaj tri sklope:

- Udeleženci menijo, da bi javno objavljanje podatkov o zadovoljstvu pripomoglo k izboljšanju kakovosti izobraževanja, saj bi bila tako večja preglednost pa tudi odgovornost zaposlenih.
- Udeleženci vidijo v javnem objavljanju podatkov o zadovoljstvu dobro sredstvo za odločanje pri izobraževanju tako v dobrem kot slabem pomenu. Če bi bile te informacije javne, bi se tisti, ki se odloča za izobraževanje, lahko odločil za boljše izobraževalno organizacijo, skratka, ne bi izbral tiste, o kateri menijo udeleženci, da je slabša.
- Iz odgovorov pa je mogoče zaznati, da so nekateri udeleženci z izbrano izobraževalno organizacijo zadovoljni, zato se jim zdi prav, da bi za kakovost »njihove« izobraževalne organizacije izvedela tudi javnost. Gre za priznanje izobraževalnim organizacijam.

Kako pa so svoje mnenje utemeljevali tisti udeleženci izobraževanja, ki nasprotujejo javnemu objavljanju podatkov o zadovoljstvu, kaže preglednica 38.

Preglednica 38: Utemeljitev udeležencev izobraževanja o tem, zakaj bi bilo dobro, da bi podatke o ugotavljanju zadovoljstva udeležencev z izobraževanjem objavljali tudi javno

<b>NE:</b>
<b>VPLIV NA UGLED ŠOLE</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Če bi bile ankete usmerjene preveč negativno proti izobraževalnih organizacij, bi bilo še manj vpisa. Žal smo Slovenci znani po tem, da hitreje ocenimo slabo kot dobro.</li><li>• Če bi bili podatki pozitivni, bi pritegnili več odraslih v izobraževalni proces.</li></ul>
<b>RAZLIČNI POGLEDI NA TO, KAJ JE KAKOVOST, OBJEKTIVNOST</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Četudi bi udeleženci podali svoje mnenje, po moje ne bi bilo stvarno.</li><li>• Ne, ker bi bila mnenja različna.</li><li>• Ne, ker bi morda nastali nesporazumi.</li><li>• Zato ker so nekateri zadovoljni, drugi ne.</li></ul>
<b>VERODOSTOJNOST OBJAVLJENIH PODATKOV</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ker bi lahko kdo dvomil o resničnosti podatkov, v lastno skledo nihče ne pljuva.</li><li>• Morda odgovori na vprašalnike niso verodostojni.</li><li>• Podatki bi bili verjetno nepreverjeni ali »ustrezni«.</li><li>• To je zadeva same izobraževalne organizacije, same se morajo truditi za zadovoljstvo. Dobre podatke bi takoj objavili, slabih pa ne.</li></ul>

## POŠTOVANJE ZASEBNOSTI, POSAMEZNIKOVA ZADEVA, SLABE POSLEDICE

- Ker je dovolj informacij in objavljanja na spletnih straneh, to je tudi zasebnost vsakega posameznika.
- Ker je to osebna zadeva. (11)
- Menim, da je to posameznikova zadeva. Vsak pove svoje mnenje znancu ali prijatelju, ki ga zanima.
- Podatki morajo biti zadeva posameznikov in ne širše javnosti.
- To je samo moja zadeva.
- Saj nismo v osnovni šoli, da bi se to moralo objavljati.
- Saj udeleženci sami hočejo, da se šolajo, nihče jih ne sili!
- To je podatek, ki ga lahko piše vsak zase.
- To je skrivnost.
- To se hitro izve.
- Zaradi pritiska šole. In zato, da ne bi imel težav pri predavateljih.
- Zaradi varstva osebnih podatkov. (2)
- Zato ker bi mogoče kateri od nadrejenih pozneje koga grdo ali drugače gledal in bi ga imel na piki.

## DRUGO

- Da lahko izločimo slabe člene.
- To zadeva le posameznika. (2)
- Drugim to ni mar.
- Ne bi brali.
- Ker ni pomembno za javnost!
- Ker nikogar ne sme zanimati moje znanje.
- Ker so to mnenja posameznikov.
- Načeloma bi bilo to dobro, vendar ne bistveno za izobraževanje. Dobro bi bilo sprotno preverjanje predavateljev ali pridobivanje mnenj in nato sprotne prilagoditev predavanj.
- Ne, ker menim, da mora to vsaka organizacija obdržati zase in sporočiti le tistim, ki se zanimajo za vpis.
- Dovolj je, da udeleženci povedo, da so zadovoljni z izobraževanjem.
- Objavljanje bi bilo toliko slabše za tiste, ki bi želeli boljše uspehe, pa za učenje nimajo dovolj časa, bremenijo jih pritiski ...

Udeleženci izobraževanja in učitelji opozarjajo na problem verodostojnosti podatkov. Ta opozorila sicer niso v čast izobraževalnim organizacijam, saj jim očitno ne zaupajo, vendar jih kaže upoštevati, saj take možnosti obstajajo. Tudi sicer je vprašanje, kaj bi javna objava podatkov o zadovoljstvu lahko povedala naključnemu bralcu, saj so podatki brez poznavanja okoliščin, zaradi katerih so nastali, lahko prav tako zavajajoči. Očitno pa je del anketiranih vprašanje razumel, kot da bi šlo za poimensko navajanje, kdo se je kako izrekel o zadovoljstvu, saj govorijo: »Ker je dovolj informacij in objavljanja na spletnih straneh, to je tudi zasebnost vsakega posameznika. Ker je to osebna zadeva posameznika. (11) Ker menim, da je to stvar posameznika in vsak svoje mišljenje poda znancu ali prijatelju, ki ga zanima. Podatki

*morajo biti stvar posameznikov, in ne širše javnosti. Ker se to ne zadeva nikogar, razen mene»*

## Sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti

Doslej smo se ukvarjali z vprašanji izpeljave samoevalvacij in njihovi namembnosti. V raziskavi pa nas je zanimalo tudi vprašanje, ali naj pri izpeljavi samoevalvacije sodelujejo samo zaposleni ali pa je smiselno k presojanju doseženih ravni kakovosti pritegniti še koga. Pri razmišljanju o razvoju kakovosti v izobraževalni organizaciji namreč prej ali slej naletimo na vprašanja:

- Komu **je namenjena** skrb za kakovost v naši izobraževalni organizaciji?
- Komu **je do tega**, da se razvija kakovost naše izobraževalne organizacije?
- Kdo **ocenjuje** kakovost naše izobraževalne organizacije?
- Kdo **vpliva** na raven kakovosti naše izobraževalne organizacije?
- Kdo **omejuje** razvoj kakovosti naše izobraževalne organizacije?

Odgovor je na videz preprost: kakovost izobraževalne organizacije zagotavljajo njeni zaposleni, za večjo kakovost pa se zavzemajo uporabniki, torej udeleženci izobraževanja. Ko začnemo o teh vprašanih podrobneje razmišljati, pa kmalu ugotovimo, da odgovor ni tako preprost.

Tako lahko odkrijemo, da so vprašanja kakovosti pomembna za **posameznike** (npr. udeleženca izobraževanja), za **skupine ljudi** (npr. učitelje v izobraževalni organizaciji), **organizacije** (npr. konkurenčno izobraževalno organizacijo) ali za **družbeno skupnost** (državo Slovenijo).

Zanimivo je, da je kakovost izobraževalne organizacije lahko odvisna ali povezana s posamezniki, skupinami ali organizacijami, s katerimi **ima** izobraževalna organizacija **neposreden odnos** (npr. udeleženec izobraževanja, zaposleni, partnerska izobraževalna organizacija), lahko pa je le-ta pomembno odvisna ali povezana s posamezniki, skupinami ali organizacijami, s katerimi izobraževalna organizacija **nima neposrednega odnosa** (npr. šolski politik, zunanji evalvatorji, strokovni svet za izobraževanje odraslih, konkurenčna izobraževalna organizacija).

Tudi če analiziramo **vrste interesov** v zvezi s kakovostjo, tako kot pri definiciji, kaj je kakovost v izobraževanju, hitro naletimo na problem raznolikosti: posameznika ali skupino npr. zanima samo končni izid izobraževanja (ocena), drugega uporabnost znanja, tretjega dobre možnosti za izobraževanje ipd. Še več: nekateri interesi se zdijo povsem nepovezani s temeljnim poslanstvom izobraževalne

organizacije: npr. kakovost porabe denarja, urejenost poslovanja. A vendar gre za skupine ali organizacije, ki kakovost izobraževalne organizacije ocenjujejo glede na interese in lahko njihova ocena zelo pomembno vpliva na poslovanje organizacije (npr. financer, davčna uprava, sanitarna inšpekcija).

Z vidika **strokovnosti** bi pričakovali, da našo strokovnost presojajo posamezniki ali skupine, ki veliko vedo o kakovosti v izobraževanju (strokovni svet za izobraževanje odraslih, raziskovalci), v resnici pa oceno kakovosti pogosto oblikujejo laiki (npr. javnost).

Teh nekaj primerov kaže, da se v zvezi z vprašanji razvoja kakovosti izobraževalne organizacije pojavlja cela vrsta **interesnih skupin**<sup>7</sup>, ki jim je kakovost **namenjena**, so zanje **zainteresirane**, jo **ocenjujejo**, **vplivajo** nanjo ali jo **omejujejo**.

Ko razmišljamo o presojanju kakovosti, nas tako zanima, kakšen je pogled teh interesnih skupin na kakovost, kakšna so njihova pričakovanja v zvezi s kakovostjo, kje vidijo svojo vlogo pri razvijanju kakovosti, kakšne so njihove sposobnosti in znanje, da bi sodelovali pri teh procesih ipd. Že same različne interesne skupine nakažejo, da so njihovi interesi v zvezi s kakovostjo zelo različni; včasih si ti interesi tudi nasprotujejo (npr. financer bi rad v neko izobraževanje vložil čim manj denarja, učitelj si želi čim boljše materialne možnosti za svoje delo). Celo več: tudi interesi posamezne interesne skupine si lahko zelo nasprotujejo – financer si sicer želi vložiti v neko izobraževanje čim manj denarja, a si želi čim boljše dosežke.

Zato je poznavanje interesov, zmožnosti, usposobljenosti in drugih lastnosti različnih interesnih skupin ena izmed zahtevnejših postopkov pri razvijanju kakovosti, saj je te značilnosti treba spoznati in iskati rešitve, ki izpolnjujejo standarde kakovosti čim več interesnih skupin.

Z vključevanjem različnih interesnih skupin v presojanje kakovosti se lahko tudi ognemo očitkom, da se izobraževalna organizacija ne more sama oceniti, da torej samoevalvacija nima prave veljave.

---

7 V angleščini po navadi uporabljajo pojem »stakeholder«, ki ga je težko neposredno prevesti v slovenščino. Odločili smo se za uporabo izraza »interesna skupina«, čeprav je pomensko v slovenščini ta pojem praviloma povezan s pozitivnimi, naklonjenimi interesi, pojem interesna skupina v zvezi s kakovostjo pa lahko zajema tudi nevtralne ali negativne interese.

## Kaj nas je v raziskavi zanimalo?

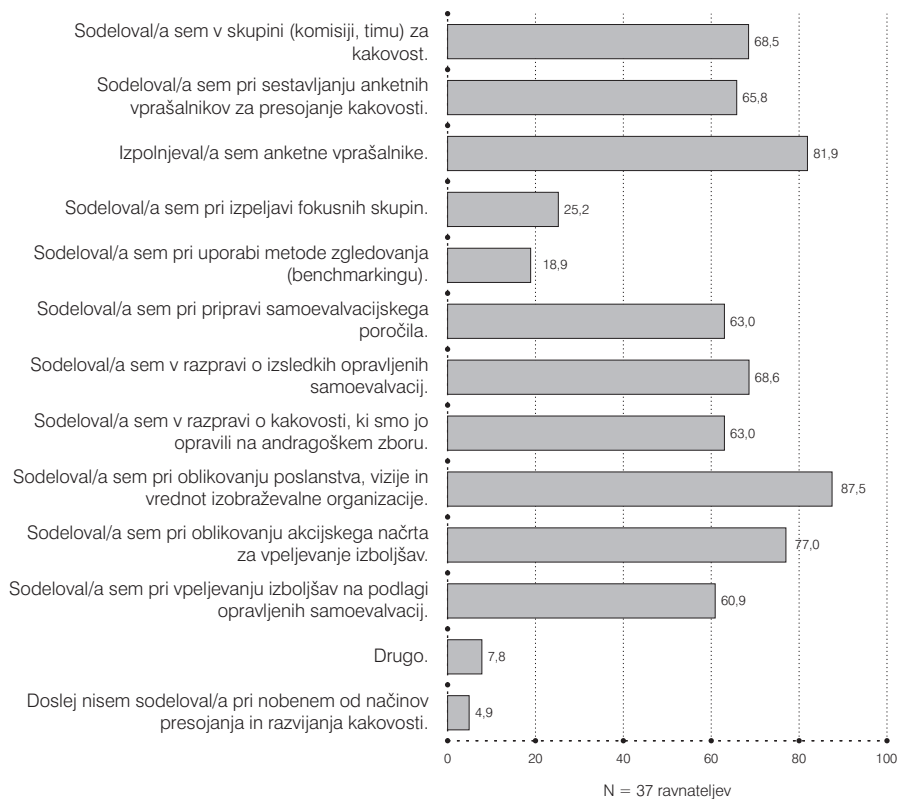
V raziskavi nas je v zvezi **sodelovanjem pri presojanju in razvijanju kakovosti** zanimalo:

- Kako se zaposleni v izobraževalnih organizacijah vključujejo v interne procese opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti?
- Ali zaposleni in udeleženci spodbujajo k izboljšavam?
- Koliko se zaposlenim zdi pomembno, da pri procesih kakovosti sodelujejo različne interesne skupine in koliko sodelujejo v njihovi izobraževalni organizaciji?
- Kako zaposleni sodelujejo z različnimi zunanjimi interesnimi skupinami pri skrbi za kakovost?

## Predstavitev izidov

Prvi sklop vprašanj smo namenili presojanju sodelovanja notranjih interesnih skupin pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Vprašanje o tem smo med drugim namenili ravnateljem, saj je sodelovanje vodstev izobraževalne organizacije (in tudi drugih) eno izmed najpomembnejših: če vodstvo podpira zamisli o sistematičnem delu za razvoj kakovosti, če zna spodbujati razpravljanje o vizijah, dolgoročnih strategijah, če motivira druge za razvijanje kakovosti, potem skoraj ni mogoče, da izobraževalna organizacija prej ali slej ne bi začela gojiti kulture kakovosti, sistematično razvijati primernih procesov in posledično dosegati tudi uspehov. In nasprotno: če vodstvo takih procesov ne podpira, lahko še tako zavzete komisije za kakovost sicer nekaj počnejo, dolgoročni učinki pa so zelo slabi. Prav zato nas je zanimalo, koliko ravnatelji že doslej sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti in v katerih oblikah so najpogosteje dejavni.

Slika 20: Sodelovanje ravnateljev pri presojanju in razvijanju kakovosti

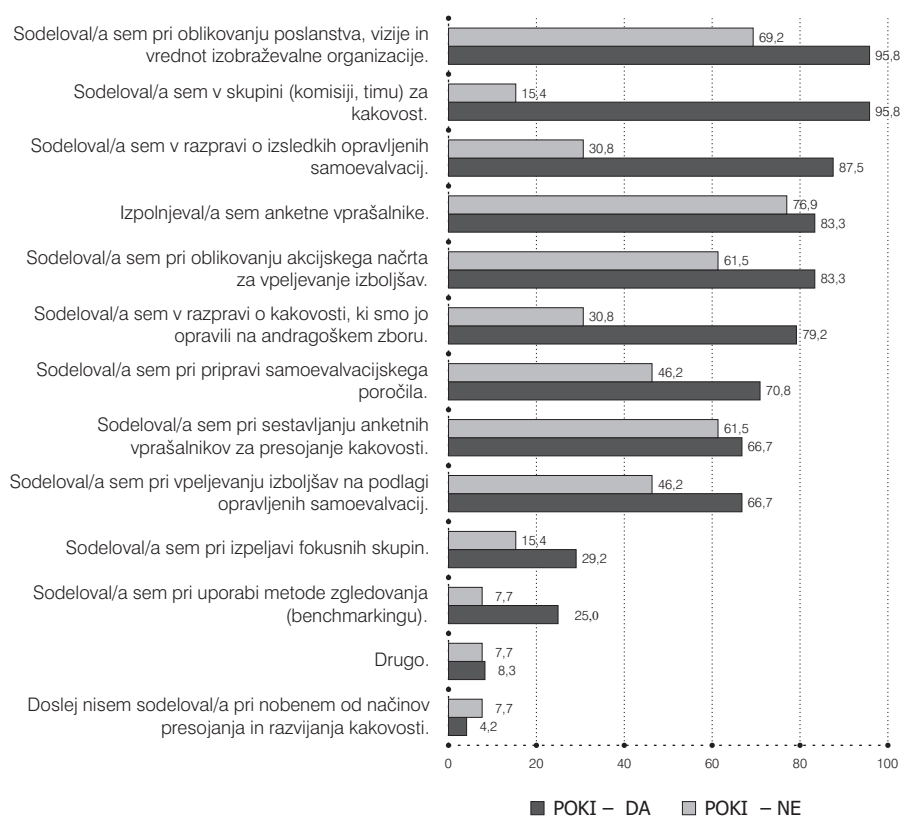


Dobili smo dokaj razveseljivo podobo: ravnatelji sodelujejo v različnih procesih presojanja in razvijanja kakovosti, manj le tam, kjer je na splošno malo opisanih dejavnosti v praksi. Najpogosteje so navajali, da so sodelovali pri oblikovanju vizije, poslanstva in vrednot izobraževalne organizacije; to je razumljivo, saj gre za strateške dokumente in le težko si je predstavljati izobraževalno organizacijo, ki bi to počela brez vodstva ali kakšno bi bilo vodstvo, ki jih ta vprašanja ne bi zanimala. Zanimivo je, da ravnatelji pogosto sodelujejo pri izpolnjevanju anketnih vprašalnikov; da sodelujejo včasih, se nam zdi razumljivo, da pa tako pogosto, se zdi nekoliko nenavadno. Sledi sodelovanje pri izdelavi akcijskega načrta za razvoj kakovosti – tudi to sodi med priprave različnih strateških dokumentov, zato se zdi sodelovanje vodstva zelo primerno. Zanimiv je tudi podatek, da 60 odstotkov ravnateljev sodeluje v skupini za kakovost. Pri projektu POKI priporočamo, naj bodo ravnatelji obvezno člani skupine za kakovost, saj menimo, da tako simbolično podprejo delo te komisije in omogočijo, da je njeno delo vpeto v strategijo razvoja izobraževalne organizacije. Visok delež sodelovanja ravnateljev izobraževalnih organizacij (te niso samo organi-

zacije, ki so sodelovale pri projektu POKI) nas na eni strani razveseljuje, a kaže tudi na to, da bo treba za to še kaj postoriti.

Prav zaradi strategije o vključevanju različnih interesnih skupin v presojanje in razvijanje kakovosti, ki smo jo močno podpirali pri projektu POKI, nas je posebno zanimalo, ali je imelo naše delo kakšen odmev v praksi. Zato smo za vprašanje o sodelovanju pri razvijanju kakovosti, namenjeno ravnateljem, posebno zbrali izide za tiste organizacije, ki so sodelovale pri projektu, in tiste, ki niso sodelovale<sup>8</sup>.

Slika 21: Sodelovanje ravnateljev pri presojanju in razvijanju kakovosti – izobraževalne organizacije, ki so sodelovale pri projektu POKI in tiste, ki niso sodelovale



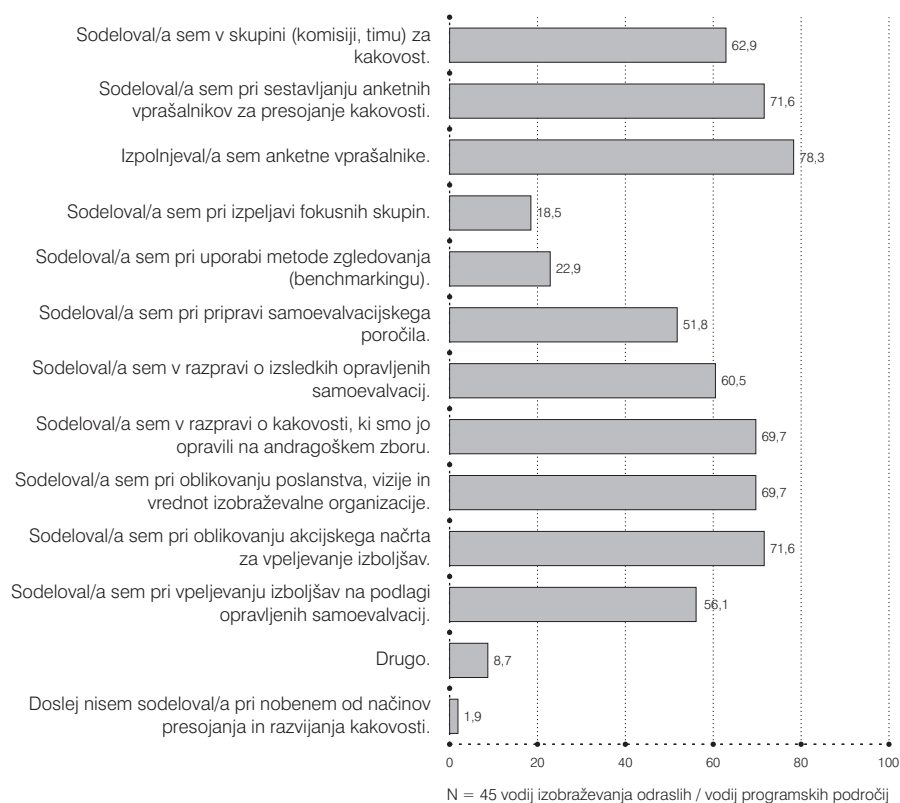
Slika pove dovolj. Moramo reči, da tako različnih podatkov nismo pričakovali. Očitno je bila modra odločitev, da se v omrežje izobraževanja odraslih vpelje pro-

<sup>8</sup> Pri obravnavi rezultatov moramo upoštevati, da v raziskavi niso bile enakomerno razporejene organizacije, ki so sodelovale pri projektu POKI in tiste, ki niso sodelovale, pač pa je bilo prvih več. Natančneje je bilo med ravnatelji 24 (64,9 odstotka) ravnateljev oziroma direktorjev iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale v projektu POKI -, 13 (35,1 odstotka) pa iz izobra-

jekt, s pomočjo katerega smo v izobraževalne organizacije prenesli znanje in prijeme, kako je mogoče opravljati samoevalvacijo. Čeprav podatki, navedeni v sliki 21, ne kažejo učinkov sodelovanja ravnateljev pri presojanju in razvijanju kakovosti, si upamo trditi, da njihovo delovanje vsekakor dobro vpliva na izobraževalne organizacije, ki so pri tem sodelovale.

V nadaljevanju bomo pokazali podatke še za nekatere notranje interesne skupine, podobno kot za ravnatelje, posebno tudi za tiste iz organizacij, ki so sodelovale pri projektu POKI in tiste, ki niso.

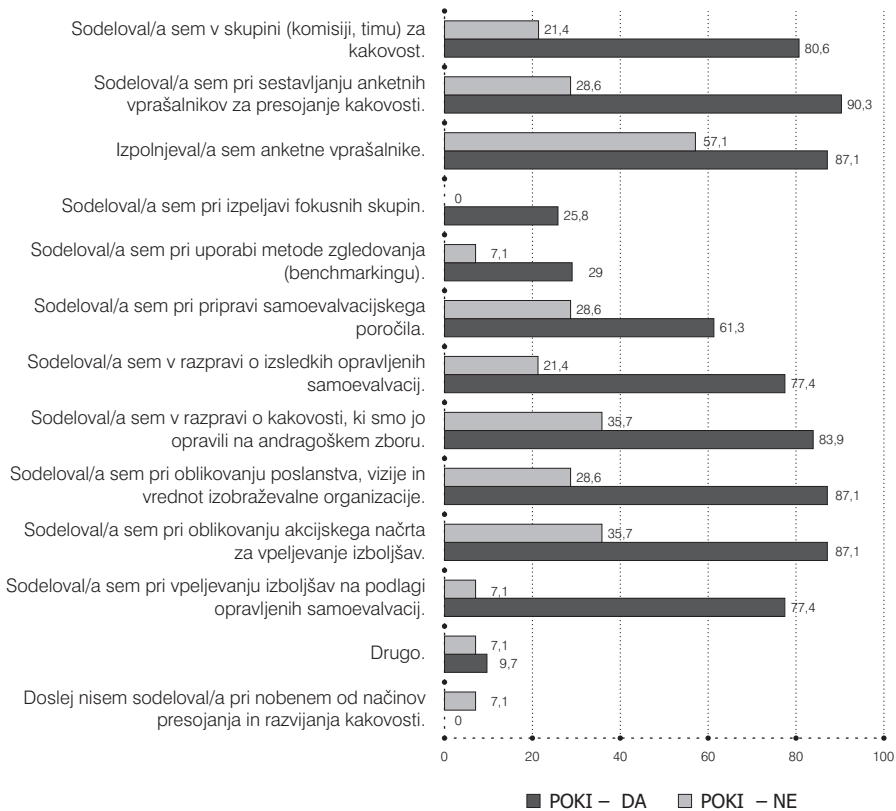
Slika 22: Sodelovanje vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij pri presojanju in razvijanju kakovosti



ževalnih organizacij, ki še niso sodelovale. Med vodji izobraževanja odraslih oziroma vodji programskih področij je bilo 31 (68,9 odstotka) vodij iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale pri projektu POKI, 14 (31,1 odstotka) pa iz izobraževalnih organizacij, ki pri projektu POKI še niso sodelovale. Med učitelji pa je bilo 130 (67 odstotkov) učiteljev iz izobraževalnih organizacij, ki so že sodelovale pri projektu POKI, 64 (33 odstotkov) pa iz takih, ki pri projektu POKI še niso sodelovale.



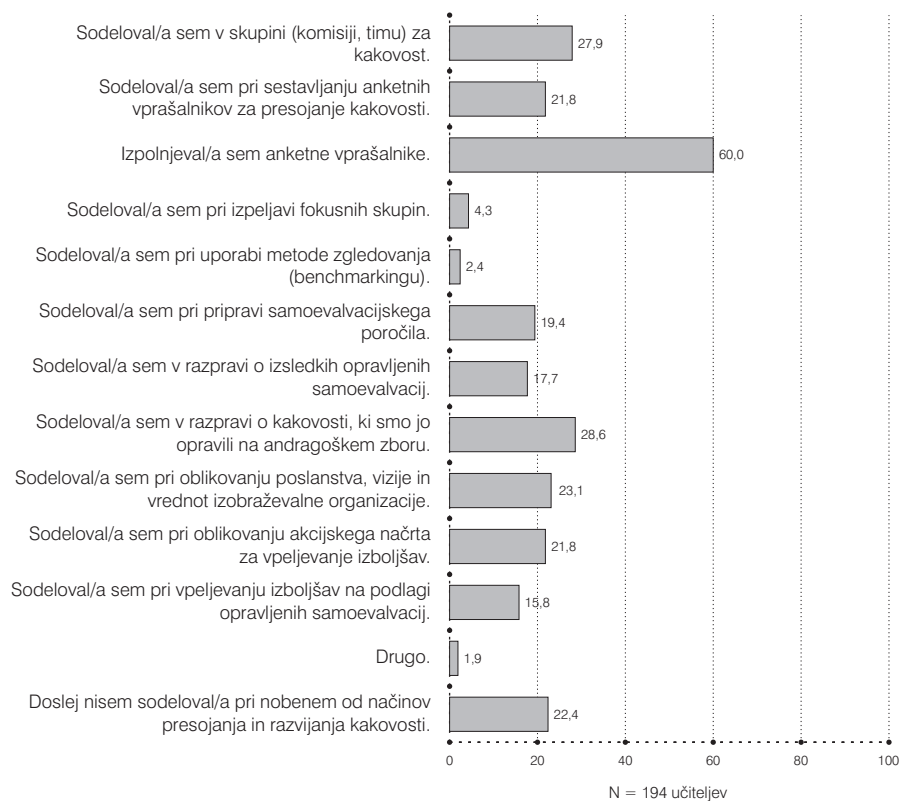
Slika 23: Sodelovanje vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij pri presojanju in razvijanju kakovosti – izobraževalne organizacije, ki so sodelovale pri projektu POKI in tiste, ki niso sodelovale



Iz podatkov razberemo, da vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij pri presojanju in razvijanju kakovosti sodelujejo približno enako kot ravnatelji – gre za podobno intenzivnost in podobno raznovrstnost. Še bolj kot pri ravnateljih je vidna razlika tudi med organizacijami, ki še niso sodelovale pri projektu POKI, in tistimi, ki so.

Kar precej drugačno podobo pa dobimo pri podatkih o učiteljih.

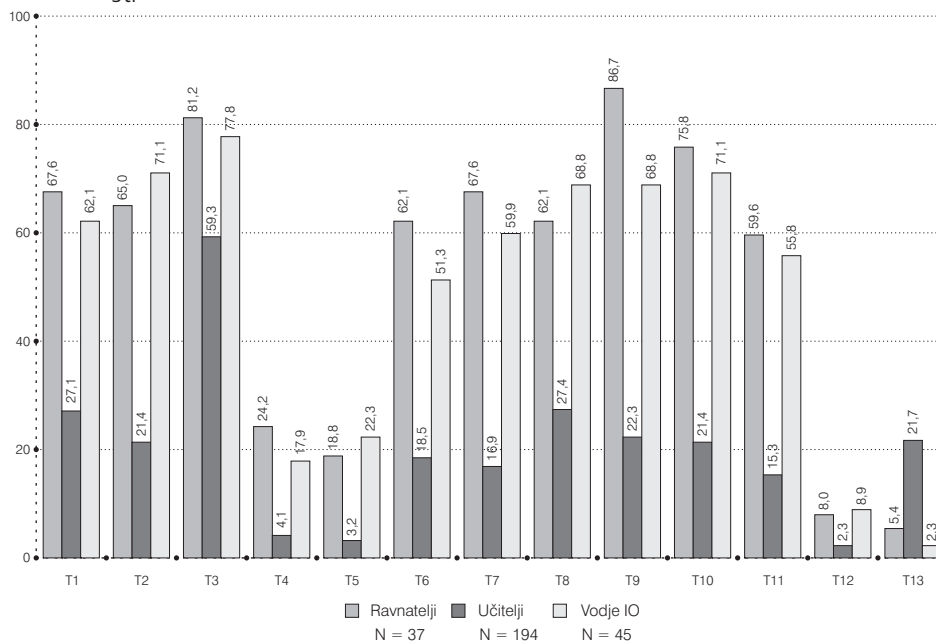
Slika 24: Sodelovanje učiteljev pri presojanju in razvijanju kakovosti



Večina učiteljev je sodelovala le pri anketiranju, pri izpolnjevanju anketnih vprašalnikov. Pri drugih, pogostejših dejavnostih, je sodelovala le približno petina učiteljev ali še manj, in sicer v skupini za kakovost, pri sestavljanju vprašalnikov za presojanje kakovosti, v razpravah o kakovosti, pri oblikovanju poslanstva, vizije in vrednot organizacije, pri pripravi akcijskega načrta za razvoj kakovosti. V 41 odgovorih pa so učitelji priznali, da doslej še niso sodelovali pri nobeni izmed dejavnosti, namenjenih presojanju in razvijanju kakovosti.

Poglejmo primerjalno sliko med vsemi doslej obravnavanimi zastopniki notranjih interesnih skupin.

Slika 25: Primerjava med sodelovanjem ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali vodij programskih področij in učiteljev pri presojanju in razvijanju kakovosti

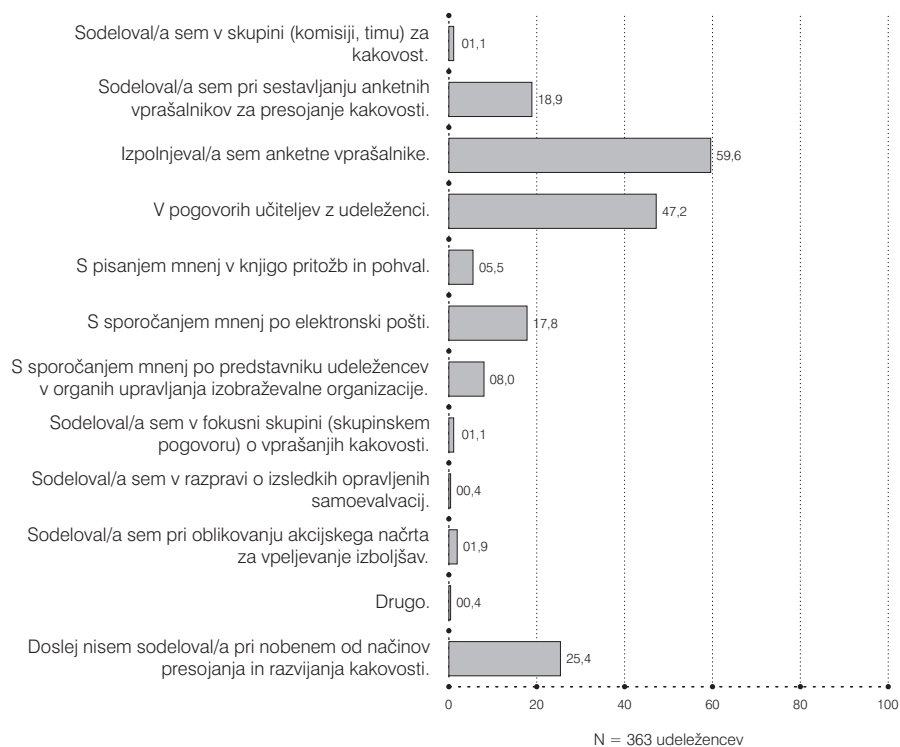


Trditev 1	Sodeloval/a sem v skupini (komisiji, timu) za kakovost.
Trditev 2	Sodeloval/a sem pri sestavljanju anketnih vprašalnikov za presojanje kakovosti.
Trditev 3	Izpolnjeval/a sem anketne vprašalnike.
Trditev 4	Sodeloval/a sem pri izpeljavi fokusnih skupin.
Trditev 5	Sodeloval/a sem pri uporabi metode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

Kaj lahko povzamemo iz teh podatkov? Nedvomno so zastopniki tistih notranjih interesnih skupin (ravnatelji, vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij), ki imajo glede na svoj položaj bolj poudarjeno vlogo tudi pri presojanju in razvijanju kakovosti, pri teh procesih že kar dejavni. V različnih dejavnostih sodelujeta že približno dve tretjini zastopnikov teh interesnih skupin, in sicer pri opredeljevanju, presojanju in razvijanju kakovosti. Drugače je, kadar govorimo o učiteljih. Njihovo delovanje je opaznejše pri presojanju kakovosti (izpolnjevanje vprašalnikov), veliko manj pa pri drugih procesih. Očitno je treba na tem področju še bolj spodbujati nosilce procesov, da pritegnejo k sodelovanju tudi učitelje. Učitelj je namreč temeljni izvajalec izobraževalnega procesa, in če ne sodeluje pri različnih dejavnostih za razvoj kakovosti, so učinki prav gotovo manjši, kot bi bili lahko. Predanost nekim zamislim in vrednotam pa dosežemo veliko lažje, če so ljudje dejavni, saj se tako z dejavnostmi lažje poistovetijo, jih sooblikujejo in bolje razumejo. Sicer je nevarnost, da jih lahko razumejo kot nekaj od zunaj vsiljenega, v čemer ne vidijo pravega smisla in so zato do njih pasivni ali jih celo zavračajo. Ne smemo pa pozabiti tudi na velik umski potencial, ki ga ima izobraževalna organizacija v svojih učiteljih – če sodelujejo, bodo vsekakor pripomogli, da bodo te dejavnosti še bolje načrtovane in izpeljane.

Zanimalo nas je tudi, koliko pri presojanju in razvijanju kakovosti sodelujejo udeleženci izobraževanja. Povsem enakega vprašanja jim nismo mogli zastaviti, saj je bilo vnaprej mogoče sklepati, da pri nekaterih procesih niso sodelovali. Zato smo jih povprašali, kako so doslej lahko sporočali svoja mnenja o kakovosti izobraževanja.

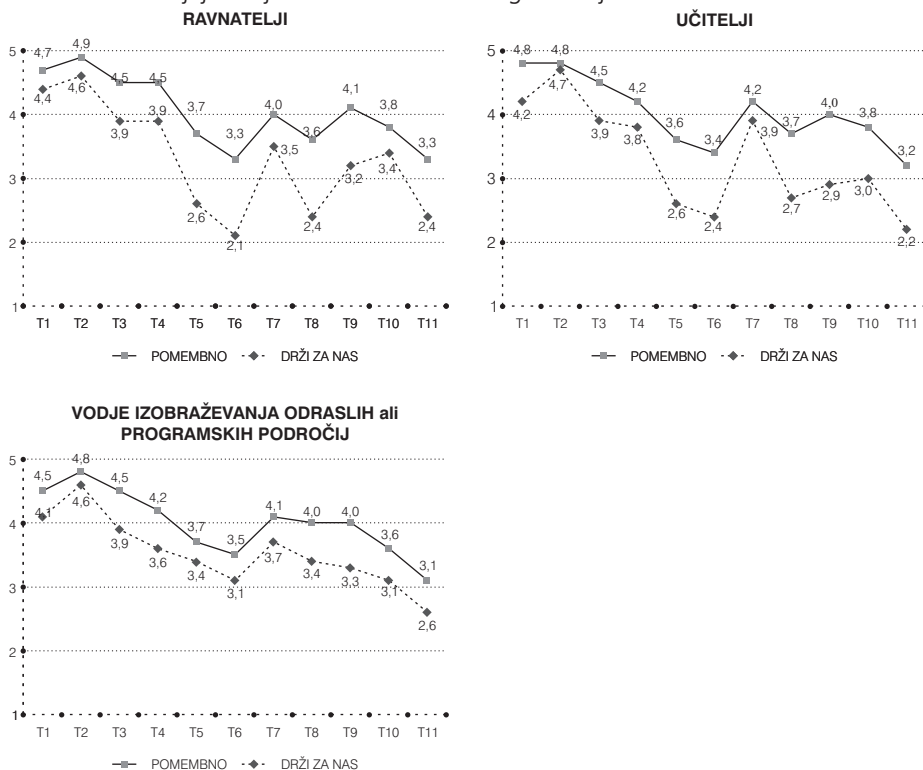
Slika 26: Sodelovanje udeležencev pri presojanju in razvijanju kakovosti



Kot vidimo, je največ udeležencev sodelovalo pri izpolnjevanju anketnih vprašalnikov in o kakovosti izobraževanja so se lahko pogovarjali z učitelji. Vse druge dejavnosti so bolj zanemarljive. Zanimivo pa je, da jih je več kot 15 odstotkov sodelovalo pri pripravi anketnih vprašalnikov; to kaže, da ponekod na področju kakovosti že delujejo tako, da upoštevajo interesno zastopanost različnih interesnih skupin – torej tudi udeležencem izobraževanja omogočajo, da sooblikujejo vprašalnike. Zanimivo je tudi, da udeleženci med možnosti za vplivanje na kakovost uvrščajo tudi elektronsko pošto; to prav gotovo kaže na medijski kanal, ki ga je zlasti med mlajšimi vredno še bolj uporabiti. Zamisliti pa se je seveda treba nad izjavami dobre petine udeležencev, da še ni sodelovala v nobeni izmed dejavnosti, namenjeni presojanju in razvijanju kakovosti.

Poleg sodelovanja zaposlenih in udeležencev izobraževanja pri presojanju in razvijanju kakovosti nas je zanimalo, koliko so pri teh procesih dejavne še druge interesne skupine. Ker zastopniki zunanjih interesnih skupin v raziskavo niso bili zajeti, smo o vključevanju teh skupin povprašali ravnatelje, vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij in učitelje. Poglejmo najprej izide.

Slika 27: Koliko se ravnateljem, vodjem izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljem zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko velja, da sodelujejo v njihovi izobraževalni organizaciji?



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

Če najprej pogledamo, kateri notranji in zunanji dejavniki se zdijo vprašanim pomembni pri presojanju in razvijanju kakovosti med tistimi, ki smo jih v vprašanju navedli kot mogoče, potem se strinjajo, da so to:

- ravnatelj/direktor,
- vodja izobraževanja odraslih/programskega področja,
- učitelji,

- udeleženci,
- Andragoški center Slovenije,
- delodajalci.

Vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij so poleg teh navedli še:

- Center RS za poklicno izobraževanje.

Vprašani torej menijo, da so pri presojanju in razvijanju kakovosti zelo pomembne prav vse notranje interesne skupine, ki smo jih uvrstili v vprašanje. Vodje izobraževanja odraslih ali programskih področij in učitelji pripisujejo nekoliko manj pomembnosti udeležencem, vendar samo v primerjavi z mnenjem ravnateljev, jih pa oboji kljub vsemu uvrščajo visoko.

Nekoliko manj pomembnosti, a še vedno veliko pripisujejo vprašani dvema zunanjima interesnima skupinama – delodajalcem in izvedencem za izobraževanje odraslih, ki jih predstavlja Andragoški center Slovenije. Kar zadeva delodajalce, se nam zdi ta ugotovitev zelo pomembna – marsikdaj smo namreč v preteklosti naleteli na mnenja zaposlenih v izobraževanju, da je njihova naloga posamezniku zagotoviti dobro znanje, ne pa tudi to, kaj se dogaja pozneje – na trgu dela, na delovnem mestu. In če se zdaj mnenja o tem spreminjajo, potem so očitno takšne spremembe zelo obetavne. Vprašanje pa je, koliko se povezave pri razvijanju kakovosti z delodajalci potem zares uresničijo v praksi.

Uvrščanje Andragoškega centra Slovenije med najpomembnejše zunanje interesne skupine pa kaže, da je ta ustanova v izobraževanju odraslih že postala vozlišče ekspertnega dela, ki je zelo pomembno pri presojanju in razvijanju kakovosti na tem področju.

Zanimivo pa je, da so Center za poklicno in strokovno izobraževanje kot dokaj pomembno interesno skupino opredelili le vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij. Le razmišljamo lahko, zakaj je tako – sami se nagibamo k pojasnilu, da zato, ker se ta ustanova doslej ni vidneje ukvarjala s strokovnimi vprašanji kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih in je vprašani zato tudi ne prepoznavajo kot pomembni dejavnik.

Vsem vprašanim pa se pri presojanju in razvijanju kakovosti zdi najmanj pomembno sodelovanje:

- zastopnikov zavoda za zaposlovanje,
- zastopnikov občine,

- ministrstva za šolstvo in šport,
- ministrstva za delo, družino in socialne zadeve.

Izpostavili bomo samo dva. Najprej Ministrstvo za šolstvo in šport, ki v normativnih aktih opredeljuje mnoge standarde kakovosti, vodi postopke vpisa v razvid izobraževalnih organizacij, presoja porabo denarja ipd. V resnici ima torej zelo močno vlogo pri presojanju in razvijanju kakovosti, zato si težko pojasnimo, zakaj so vprašani vlogo ministrstva ocenili kot razmeroma manj pomembno. Samo ugibamo lahko, ali so imeli v mislih bolj vlogo ministrstva pri samoevalvaciji, kjer pa je ta vloga res manj pomembna.

Drugi dejavnik so občine. V Sloveniji zdaj kakšnih močnih povezav z lokalnim okoljem pri presojanju in razvijanju kakovosti na srednješolski ravni ali pri izobraževanju odraslih nasploh res ni. In zato taki izidi tudi niso čudni, so pa lahko v izziv tistim, ki načrtujejo prenašanje pristojnosti za to izobraževanje na pokrajine – saj kažejo, da bo treba glede tega še marsikaj postoriti.

V nadaljevanju bomo prikazali, kakšna je po mnenju vprašanih razlika med pomembnostjo sodelovanja različnih interesnih skupin in resničnim sodelovanjem. Ti podatki nam bodo pokazali, za katere dejavnike vprašani menijo, da so sicer pomembni, ni pa še ustreznega sodelovanja.

Če si na splošno ogledamo prejšnjo sliko, opazimo, da vsi vprašani vidijo razlike v tem, koliko je neki dejavnik pomemben, koliko pa že sodeluje pri presojanju in razvijanju kakovosti. Pri tem vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij nekako enakomerno ocenjujejo razlike med pomembnostjo in vključevanjem različnih dejavnikov, ravnatelji in učitelji pa ugotavljajo, da se različni dejavniki vključujejo različno – nekateri bolj, drugi manj, pri nekaterih pa je glede na njihovo pomembnost kar precejšnje neskladje v tem, koliko v resnici sodelujejo v različnih procesih.



Preglednica 39: Razlike med pomembnostjo sodelovanja in resničnim sodelovanjem različnih interesnih skupin pri presojanju in razvijanju kakovosti po mnenju ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij ter učiteljev – najpomembnejše interesne skupine po mnenju vprašanih

	Mnenje ravnateljev	Mnenje vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij	Mnenje učiteljev
Ravnatelj/direktor	0,3	0,4	0,6
Vodja izobraževanja odraslih/programskega področja	0,2	0,2	0,1
Učitelji	0,6	0,6	0,6
Udeleženci	0,6	0,6	0,4
Andragoški center Slovenije	0,5	0,4	0,3
Delodajalci	0,9	0,7	1,1
Center RS za poklicno izobraževanje	1,2	0,6	1,0

Med notranjimi interesnimi skupinami vsi vprašani menijo, da po pomembnosti pri teh procesih najbolje sodelujejo vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij. Učitelji so kritični do sodelovanja ravnateljev, vse tri skupine pa menijo, da sodelovanje učiteljev ni dovolj dobro.

Tudi glede sodelovanja udeležencev izobraževanja so ravnatelji in vodje izobraževanja odraslih ali programskih področij dokaj kritični; nekoliko bolje njihovo sodelovanje ocenjujejo učitelji, verjetno zato, ker so z njimi neprenehoma v stiku.

Glede najpomembnejših zunanjih interesnih skupin imajo vprašani najboljše mnenje o sodelovanju Andragoškega centra Slovenije, čeprav so ravnatelji z njim še najmanj zadovoljni.

Kar precejšnje razlike med pomembnostjo in resničnim sodelovanjem pa se kažejo pri sodelovanju delodajalcev in Centra za poklicno izobraževanje. Pri obeh interesnih skupinah so razlike kar precejšnje. Zlasti kar zadeva delodajalce, je na tem področju treba očitno še marsikaj postoriti – ugotovili smo, da jih vprašani po pomembnosti uvrščajo kar visoko, v praksi pa je videti, da ni tako. V raziskavi nismo ugotavljali, ali tega sodelovanja ni, ker posamezen dejavnik, v tem primeru delodajalci, tega nočejo, ali pa sodelovanja ni, ker temu dejavniku takega sodelovanja ne omogočimo (ga ne povabimo k sodelovanju).

Med interesnimi skupinami, ki so najmanj pomembne, pa kaže razlike v pomembnosti sodelovanja in resničnim sodelovanjem preglednica 40.

Preglednica 40: Razlike med pomembnostjo sodelovanja in resničnim sodelovanjem različnih interesnih skupin pri presojanju in razvijanju kakovosti po mnenju ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij ter učiteljev – najmanj pomembne interesne skupine po mnenju vprašanih

	Mnenje ravnateljev	Mnenje vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij	Mnenje učiteljev
Zastopniki zavoda za zaposlovanje	0,4	0,5	0,8
Zastopniki občine	0,9	0,5	1,0
Ministrstvo za šolstvo in šport	1,1	0,3	1,0
Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve	1,2	0,4	1,0

Kot razberemo iz preglednice, vidijo ravnatelji največje neskladje med (sicer ne tako veliko) pomembnostjo in resničnim sodelovanjem pri Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve, Ministrstvu za šolstvo in šport in zastopnikih občine; vodje izobraževanja odraslih ali programskih področij niti niso tako kritični do teh dejavnikov, učitelji pa za vse skupine menijo, da je njihova vključenost veliko manjša od pričakovane, četudi jih nimajo za zelo pomembne dejavnike.

## Načini zunanjega presojanja kakovosti, njihova namembnost in učinki

Eno izmed pomembnih vprašanj, ki jih je treba razrešiti, kadar razmišljamo o tem, kako naj bi zagotavljali in spodbujali bolj kakovostno delo, je **vprašanje, ali krepiti zunanji nadzor nad delom posameznih izobraževalnih organizacij, predavateljev in dosežkov izobraževalnih organizacij, ali pa vpeljevati prijeme, ki temeljijo na zaupanju, da izobraževalne organizacije in zaposleni v njih znajo in hočejo sami ustvarjati notranje sisteme presojanja in razvijanja kakovosti**, ki so prav tako učinkoviti kakor zunanji nadzor ali pa še bolj. Odgovor na to vprašanje ni preprost, močno pa je povezan s celotnim ustrojem izobraževalnega sistema v neki državi. Poznamo države, ki so ustvarile močne zunanje sisteme nadzora – različne inšpekcijske službe s pogostim zunanjim preverjanjem

doseganja standardov znanja, z določanjem standardov za izpeljavo izobraževanja ipd. Zelo poenostavljeno lahko rečemo, da ti sistemi temeljijo na domnevi, da je smiselno in edino primerno standarde kakovosti v celoti določati na državni ravni in jih s te ravni tudi preverjati. Izvajalci izobraževanja morajo te standarde spoštovati in jih dosegati. To dokazujejo tako, da so zavezani različnim oblikam zunanjskega nadzora. Če standarde dosegajo, ohranjajo pravico do izpeljave izobraževanja, če jih presegajo, so v nekaterih državah za to celo nagrajeni (npr. z boljšim financiranjem), če pa jih ne dosegajo, jih doletijo taki ali drugačni ukrepi – lahko izgubijo celo pravico do izpeljave izobraževanja.

V nekaterih državah pa je drugače: izobraževalnim organizacijam in osebu v njih prepuščajo, da sami skrbijo za kakovost. Tak način izvira iz domneve, da centralizirano odločanje o vprašanih razvoja izobraževanja, torej tudi njegove kakovosti, kljub velikim prizadevanjem ni zmeraj tako učinkovito, kot bi moralo biti, celo nasprotno: včasih zavira ustvarjalno strokovno delo v praksi. Tako so se, skupaj s siceršnjim razvojem decentralizacije in preurejanja izobraževalnih sistemov začela vpeljevati spoznanja, da je treba krepiti strokovno zaupanje do izvajalcev (šolskih kolektivov, vodstev) tudi, kadar gre za presojanje kakovosti. Tovrstni razmisleki so pripeljali do podpore notranjemu presojanju kakovosti, ki se najpogosteje izraža kot izvajanje različnih oblik samoevalvacije.

Težko bi trdili, da je eden ali drugi način uspešnejši<sup>9</sup>. Pred zagato, kakšne smernice ali določila uveljaviti na ravni Evropske unije v zvezi s kakovostjo, so se znašli tudi vsi, ki so na tej ravni konkretizirali usmeritve Lizbonske deklaracije. Ko so bile namreč na ravni Evropske unije postavljene smernice, da je treba okrepiti tekmovalnost gospodarstva, ni bilo dolgo, ko so se začela odpirati vprašanja kakovosti izobraževalnih sistemov v Evropi v primerjavi z drugimi uspešnimi družbami. Sledimo lahko celemu sistemu ukrepov za povečanje kakovosti in učinkovitosti evropskih izobraževalnih sistemov. Povzamemo jih lahko takole: na univerzitetni ravni in tudi na ravni douniverzitetnega izobraževanja je **prevladalo spoznanje, da so najučinkovitej-**

9 Tudi različne mednarodne raziskave, ki merijo učinke izobraževanja (TIMSS, PISA, PIRLS ipd.), nam na to vprašanje ne dajo enopomenskega odgovora. Res je, da so po dosežkih uspešnejše skandinavske države, ki nimajo tako poudarjene zunanje evalvacije kot nekatere druge države, res pa je tudi, da so med boljšimi ali vsaj srednje dobrimi tudi države z bolj poudarjenimi sistemi zunanjskega presojanja. Tako npr. izsledki najnovejše raziskave PISA (2006) kažejo, da so najboljši učenci iz Finske (naravoslovna, matematična in bralna pismenost), Finsko pa je mogoče uvrščati med države, ki namenjajo veliko pozornosti samoevalvaciji, zelo dobro pa se uvrščajo tudi učenci npr. iz Nizozemske, kjer pa je zunanje presojanje kakovosti bistveno bolj uveljavljeno. (Gradivo z novinarske konference MŠŠ – OECD PISA 2006, 4. decembra 2007)

## **ši – vsaj za zdaj – sistemi kakovosti, ki temeljijo na izpeljavi samoevalvacij, so pa dopolnjeni z ustreznimi sistemi zunanjega presojanja kakovosti<sup>10</sup>.**

Kje smo pri teh iskanjih v Sloveniji? Poenostavljeno bi lahko rekli, da se iz prevladujočega sistema zunanjega nadzora kakovosti postopno približujemo sodobnim pogledom na to vprašanje, ustvarjamo sistem, ki naj bi bil nekakšna kombinacija notranjih in zunanjih prijemov zagotavljanja kakovosti. Pri tem so različni deli izobraževalnega sistema različno uspešni, skratka, v jih se vpeljujejo različni prijemi.

Pri vpeljevanju samoevalvacije je na prvem mestu univerzitetno izobraževanje, saj je bilo prvo, ki je sistematično skrb za samoevalvacijo tudi normativno opredelilo. Vpeljani so bili postopki za ugotavljanje zadovoljstva študentov s kakovostjo izobraževalnega procesa in profesorjev in ponekod so sledili drastični ukrepi. Ta del samoevalvacije je danes povsem uveljavljen, zdi pa se, da so nekatere univerze ali posamezne fakultete zastale pri uveljavljanju še drugih dimenzij samoevalvacije. Kar zadeva zunanje presojanje kakovosti, pa smo na univerzitetni ravni prav v zadnjih dveh ali treh letih priče kar pogostim razpravam, kako se v te procese vključiti, o njihovi smiselnosti ipd. – gre za razprave o (ne)uvrščanju slovenskih univerz na šanghajsko in druge lestvice najboljših svetovnih univerz. Poleg tega pa obstaja tudi normativno urejen postopek akreditacije programov in izvajalcev. Ponekod razvijajo tudi različne poskusne modele zunanjih evalvacij (npr. Univerza na Primorskem).

Na srednješolski ravni se je samoevalvacija začela močneje uveljavljati v začetku tega tisočletja z različnimi prijemi (Modro oko, POKI, Mreža učečih se šol itn.). Med dejavnike zunanjega presojanja kakovosti pa lahko uvrščamo postopek vpisa v razvid, šolsko inšpekcijo, zunanje preverjanje znanja (matura, poklicna matura), normativno določene standarde za izvajalce dejavnosti ipd. V zadnjem času se koncept kombinacije samoevalvacije in zunanje evalvacije uveljavlja tudi v zakonodaji (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju). Tako je v 15. členu Zakona opredeljeno, da »kazalnike kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja določi pristojni strokovni svet, v 16. členu pa, da šola vsako leto na svoji spletni strani objavi poročilo komisije za kakovost. Natančneje še ni mogoče vedeti, kaj natančno to pomeni, ker sistem še ni postavljen; predvidevamo lahko, da gre prav za tako povezovanje zunanjega in notranjega presojanja, ni pa še razvidno, na čem bo težišče.

<sup>10</sup> Kopenhagenska deklaracija – 2002, Poročilo koordinacijske skupine za uresničevanje Kopenhagenske deklaracije – 2003, različno gradivo Tehnične skupine za kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CEDEFOP – 2003, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005). Helsinki, European Association for Quality Assurance in Higher Education itn.

Ker se sistem šele postavlja, bodo pri presojanju primernih prijemov prav gotovo koristni tudi izsledki pričujoče raziskave. V raziskavo smo namreč poleg drugih vprašanj uvrstili tudi takšna, ki zadevajo zunanje presojanje kakovosti. Zanimalo nas je, katere od zunanjih že uveljavljenih načinov presojanja kakovosti vprašani ocenjujejo kot primerne, kateri se jim zdijo učinkoviti, pa tudi to, kdo naj bi bil zunanji evalvator in kaj naj bi se v teh procesih presojalo.

Ko presojamo izsledke raziskave, moramo imeti v mislih, da je normativna uveljavitev presojanja kakovosti v srednjem izobraževanju razmeroma nekaj novega, saj od sprejetja zakona ni minilo toliko časa, da bi bilo že mogoče oceniti vplive nove zakonodaje. Izsledke lahko pripišemo bolj izkušnjam vprašanih z načini zunanjega presojanja kakovosti v preteklosti, so pa dragocen vir mnenj in stališč vprašanih, ki bi jih kazalo natančno proučiti pri oblikovanju različnih novih prijemov.<sup>11</sup>

V raziskavi nas je v zvezi *zunanjimi načini presojanja in razvijanja kakovosti* zanimalo:

- Kakšne so prednosti in slabosti javnega objavljanja izidov zunanjih evalvacij?
- Kaj naj bo predmet zunanjega presojanja kakovosti izobraževalnih organizacij za odrasle?
- Katere temeljne kazalnike kakovosti uporabiti kot javno informacijo o kakovosti posameznih izobraževalnih organizacij?
- Kateri podatki o delovanju in učinkih delovanja izobraževalnih organizacij so tako pomembni za različne interesne skupine, da bi jih morali objavljati javno?
- Kam usmeriti razvoj zunanje skrbi za kakovost v izobraževalnih organizacijah?

## **Predstavitev izidov**

Prvo vprašanje, namenjeno vprašanim, se je nanašalo na to, koliko se strinjajo, da so nekateri zunanji načini skrbi za kakovost, ki smo jih navedli, za razvoj kakovosti res pomembni. Vprašanje smo poslali ravnateljem, vodjem izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljem. Najprej bomo prikazali podatke ločeno, za vsako skupino posebej, nato pa tudi skupno.

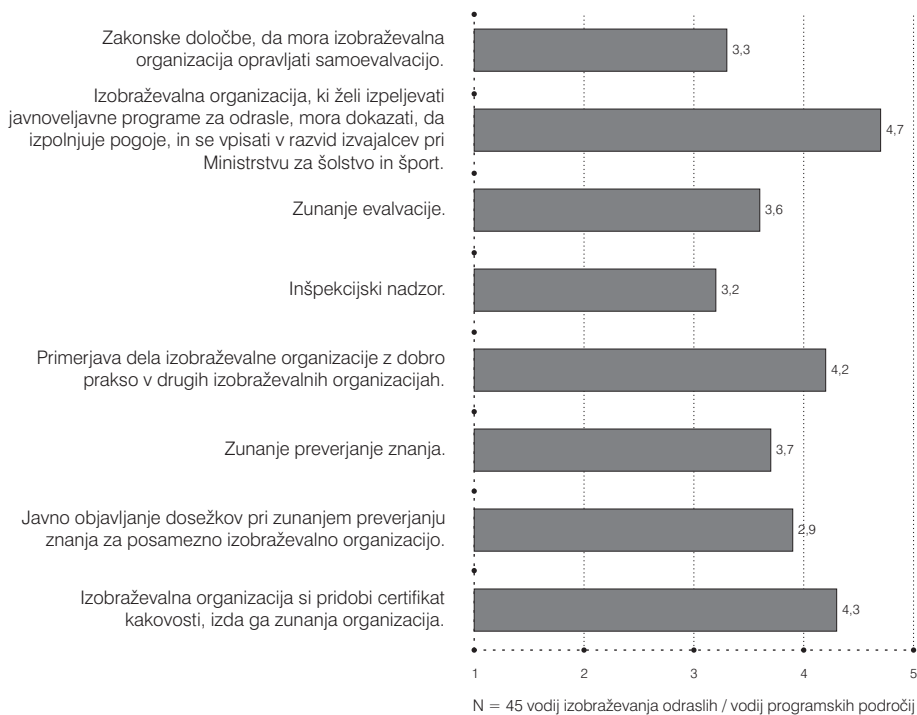
<sup>11</sup> Uvod v to poglavje je deloma povzet po delu besedila, objavljenem v zvezi z vprašanji zunanjega in notranjega presojanja kakovosti v: Možina, T., Klemenčič, S. (2007): Nekatera vprašanja nadaljnjega razvoja kakovosti na višjih strokovnih šolah, Skupnost višjih strokovnih šol Slovenije (neobjavljeno besedilo).

Slika 28: Odgovori ravnateljev na vprašanje, kako pomembni se jim zdijo nekateri načini zunanega presojanja kakovosti



Kot vidimo, se jim zdijo najpomembnejši postopki vpisa v razvid izobraževalnih organizacij, ki lahko izpeljujejo javnoveljavne programe (v njem se presojuje kadrovske pogoje, statusna ureditev, prostor in oprema), primerjalni podatki z drugimi sorodnimi organizacijami, pa tudi to, da izobraževalno organizacijo presoja nekdo, ki ima pooblastilo za izdajanje certifikatov kakovosti. Najslabše mnenje pa imajo vprašani o inšpekcijskem nadzoru in javnem objavljanju dosežkov pri zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.

Slika 29: Odgovori vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij na vprašanje, kako pomembni se jim zdijo nekateri načini zunanje presojanja kakovosti



Kot vidimo, je mnenje te skupine skoraj identično mnenjem ravnateljev, zato so zanimivi podatki, ki kažejo, kako so na to vprašanje odgovarjali učitelji.

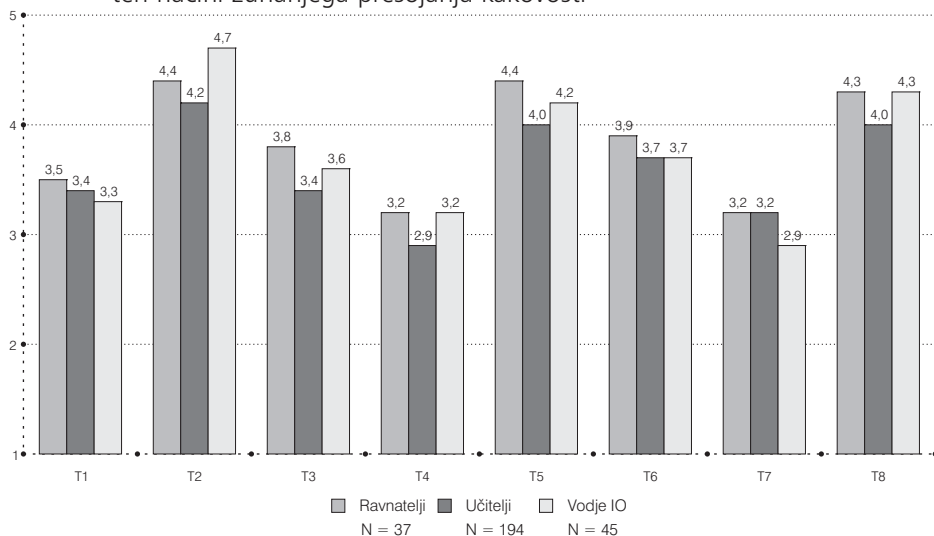
Slika 30: Odgovori učiteljev na vprašanje, kako pomembni se jim zdijo nekateri načini zunanje presojanja kakovosti



Po pričakovanjih je slika podobna; mnenja se le malenkostno razlikujejo, in to kaže tudi primerjava med subjekti (gl. sliko 31).



Slika 31: Združeni odgovori ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljev na vprašanje, kako pomembni se jim zdijo nekateri načini zunanjega presojanja kakovosti



Trditev 1	Zakonske določbe, da mora izobraževalna organizacija opravljati samoevalvacijo.
Trditev 2	Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javnoveljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.
Trditev 3	Zunanje evalvacije.
Trditev 4	Inšpekcijski nadzor.
Trditev 5	Primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah.
Trditev 6	Zunanje preverjanje znanja.
Trditev 7	Javno objavljane dosežkov pri zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.
Trditev 8	Izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, izda ga zunanja organizacija.

Kaj lahko povzamemo iz vseh teh podatkov? Zastopniki notranjih interesnih skupin (ravnatelji, vodje izobraževanja odraslih ali programskih področij in učitelji) se strinjajo, da najpomembnejše načine zunanjega presojanja kakovosti med ponujenimi možnostmi opisujejo tele trditve:

- Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javnoveljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.
- Primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah.
- Izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, izda ga zunanja organizacija.

Med temi načini je samo eden, ki je del normativne ureditve sistema izobraževanja (odraslih), to je postopek vpisa v razvid. Z malo špekulacije bi lahko sklepali, da po mnenju vprašanih zadošča, če država poskrbi, da v izobraževanju delujejo izobraževalne organizacije, ki izpolnjujejo primerne kadrovske, prostorske pogoje in imajo primerno učno opremo. Izobraževalna organizacija pa naj strokovno avtonomno skrbi za razvoj svoje kakovosti. Da pri tem mislijo resno, dokazujeta prav drugi dve izbrani trditvi: s primerjanjem z dosežki drugih si izobraževalna organizacija »nastavi ogledalo« in se iz tega lahko tudi marsikaj nauči. Hkrati se izobraževalnim organizacijam zdi pomembno tudi pridobivanje certifikatov kakovosti.

Kar zadeva vpise v razvid naj opozorimo na dokaj pogosta mnenja, opažena ob drugih priložnostih, ko smo se z izobraževalnimi organizacijami pogovarjali o kakovosti. Opozarjale so nas namreč na problem, da je vpis v razvid enkratno dejanje: ko je izobraževalna organizacija vanj vpisana, ima za vselej pravico, da izobražuje. Kadrovske, prostorske in druge razmere pa se v posamezni izobraževalni organizaciji spreminjajo – včasih na bolje, včasih pa tudi pod prag zahtevanih pogojev. Omenili so nam celo, da nekatere izobraževalne organizacije ob postopku vpisovanja v razvid najamejo npr. osebe s primerno izobrazbo, pozneje pa ti ljudje ne poučujejo. Takšni ekscesi so sicer zadeva šolske inšpekcije, vseeno pa bi predlagali, da bi tudi v srednjem šolstvu začeli smejeje uporabljati akreditacijo kot vidik zagotavljanja kakovosti. Marsikje namreč akreditacijski sistem zasnujejo tako, da potekajo preverjanja nekaterih standardov (npr. kadrov, opreme) vsake toliko časa.

Nekoliko smo se začudili nad visoko uvrstitvijo trditve »primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah«. Ne zato, ker bi menili, da to ni učinkovito, temveč zato, ker kot vemo, ta način v Sloveniji še ni prav uveljavljen. Ko smo sestavljali vprašalnik, smo imeli v mislih metodo zgledevanja (benchmarkinga), ki se marsikje že uveljavlja kot učinkovita metoda za presojanje kakovosti. Mi jo v vprašalniku tako nismo poimenovali prav zaradi nepoznavanja, pač pa smo jo predstavili opisno in še pojasnili, kaj menimo s tem. Če so vprašani tak način spoznali kot primeren, potem bi kazalo metodo pospešeno vpeljati v prakso, če pa so si pod vprašanjem pojasnjevali kaj drugega, pa bi kazalo o tem še kdaj podrobneje razpravljati<sup>12</sup>.

Prav tako smo se nekoliko začudili nad visoko uvrstitvijo trditve, da vprašani po pomembnosti zelo visoko ocenjujejo pridobivanje certifikatov kakovosti. Zakaj? Slo-

<sup>12</sup> Med drugim je prav s tem namenom Andragoški center Slovenije januarja 2008 izpeljal več srečanj fokusnih skupin, ki so se ukvarjale z vprašanji presojanja kakovosti v izobraževanju odraslih.

venija je znana po tem, da v praksi prav veliko izobraževalnih organizacij nima certifikatov kakovosti, čeprav za to ni formalnih ovir. Kar zadeva izobraževanje odraslih, ima samo nekaj izobraževalnih organizacij certifikat ISO, ena organizacija je skušala pridobiti priznanje poslovna odličnost, nekaj jih ima nekaj specifičnih certifikatov za posamezna področja (npr. računalništvo). To je torej nekoliko v nasprotju s prejšnjimi ugotovitvami, vendar mislimo, da take trditve lahko pojasnimo: ko smo sodelovali z različnimi organizacijami pri projektu POKI, so nam te pogosto sporočale, da bi si želele pridobiti neki certifikat kakovosti, ki bi bil prilagojen izobraževanju (odraslih). Takega pa v Sloveniji za zdaj res še nimamo<sup>13</sup>; en model certifikata – Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja (KzP) – sicer razvija Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje, vendar v izobraževanju odraslih (še) ni uveljavljen. Tudi Andragoški center Slovenije je nameraval razviti poseben certifikat za izobraževanje odraslih, vendar so reorganizacijski posegi leta 2007 z vplivom na kadrovske zmogljivosti kar za nekaj let to onemogočili. Je pa tudi pričujoča raziskava nastala tudi kot eno izmed sredstev za presojanje take zamisli, pravzaprav potrebe po vpeljevanju certifikiranja. Potreba se je nedvomno potrdila, zato upamo, da bo ta izziv kdo sprejel in si prizadeval za vpeljavo takega ali drugačnega certifikata kakovosti tudi za izobraževanje odraslih.

Med dejavniki, ki so jih vprašani ocenili kot najmanj pomembne za razvoj kakovosti, pa so:

- inšpekcijski nadzor,
- javno objavljane dosežkov pri zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.

Vprašanim se inšpekcijski nadzor očitno ne zdi dejavnik za razvijanje kakovosti, čeprav je lahko zunanji nadzor z odkrivanjem šibkih točk in podprt s primernim svetovanjem, kako jih odpraviti, odlično sredstvo prav za razvijanje kakovosti. V svetu poznamo kar nekaj primerov, ko ima šolska inšpekcija zelo pomembno vlogo v takih procesih in jih tudi načrtno razvija. Slovenska šolska inšpekcija pa take vloge v zakonodaji nima in je očitno tudi v praksi ne uveljavlja. V Zakonu o šolski inšpekciji je zapisano:

1. člen: *Ta zakon ureja organizacijo, področja nadzora in pristojnosti šolske inšpekcije z namenom, da se zagotovi spoštovanje zakonitosti in s tem zaščita pravic predšolskih otrok, učencev, vajencev, dijakov, študentov in udeležencev izo-*

<sup>13</sup> V Evropi poznamo kar nekaj primerov certifikatov, razvitih posebno za izobraževanje, ki se uveljavljajo fakultativno, ponekod (npr. v Nemčiji) pa tudi s podporo vlad: EduQua (Švica), LQW (Nemčija), certifikati agencije FETAC (Irska) itn.

*braževanja odraslih (v nadaljnjem besedilu: otrok in udeležencev izobraževanja) ter strokovnih delavcev.*

2. člen: *Šolska inšpekcija obsega nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, ki jo opravljajo vrtci, osnovne šole, glasbene šole, nižje in srednje poklicne šole, srednje tehniške in strokovne šole, gimnazije, višje strokovne šole, zavodi za izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, organizacije za izobraževanje odraslih in zasebniki, ki izobražujejo po javno veljavnih programih (v nadaljnjem besedilu: vrtci in šole).*

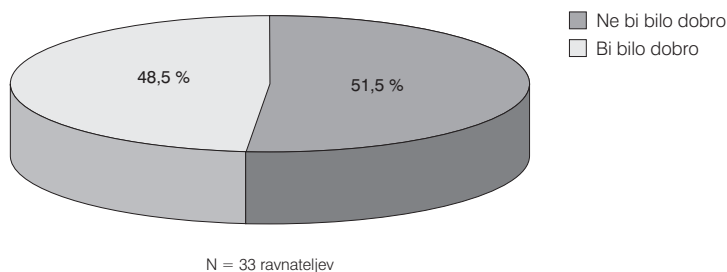
Gre torej za izrazito nadzorno vlogo, brez elementov svetovalnega ali razvojnega dela, in v skladu s tem so tudi mnenja vprašanih v raziskavi dokaj pričakovana.

O javnem objavljanju dosežkov pri zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo je bilo prav v zadnjih letih v Sloveniji kar nekaj strokovnih polemik. Preprosto bi jih lahko razdelili na skupino, ki opredeljuje kot temeljno »pravico vedeti, kdo ima najboljše rezultate«, in skupino, ki temu sicer ne ugovarja, a opozarja, da za takimi ali drugačnimi izidi ni enopomenskih procesov, niti ne enakih možnosti, zato je slika, ki jo daje razvrščanje po rezultatih, izkrivljena. Omenili smo že odličan članek, ki obravnava to vprašanje – Javno objavljanje izpitnih izidov po šolah (Zupanc, 2006). Vsekakor je očitno, da se vprašanim zdi javno objavljanje rezultatov, doseženih pri zunanjem preverjanju znanja, najmanj pomembno za razvoj kakovosti. Iz tega sicer ne moremo sklepati, da nasprotujejo tudi javnemu objavljanju, saj jih v tem vprašanju o tem nismo spraševali; lahko pa te rezultate primerjamo z nekaterimi izidi, ki so prikazani v nadaljevanju.

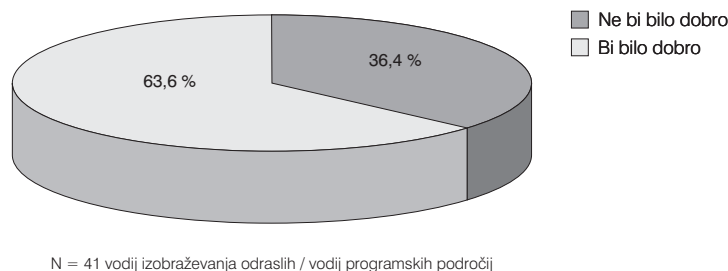
Ker smo raziskavo snovali v času, ko se kar precej razpravlja o tem, katere podatke o kakovosti izobraževalne organizacije bi kazalo javno objavljati in ali te podatke sploh objavljati, smo v raziskavo uvrstili tudi vprašanja o javnem objavljanju podatkov, če preverjanje kakovosti izobraževalne organizacije opravijo zunanje strokovne institucije. Zanimalo nas je, ali vprašani menijo, da so to podatki, ki so zadeva izobraževalne organizacije same, da jih uporabi za svoj nadaljnji razvoj, ali so stvar izobraževalne organizacije in morda naročnika ali izvajalca zunanje evalvacije, ali pa so to javni podatki. Vprašanje nas je zanimalo tudi z zornega kota samoevalvacije po modelu POKI. Sodelujočim izobraževalnim organizacijam smo sicer razložili koncept samoevalvacije, na katerem temelji model POKI in ki upošteva stališče, da je samoevalvacija, njen potek in rezultati, izključna last izobraževalne organizacije. Kljub temu pa smo jih spodbujali, naj nekatere sestavine samoevalvacije obja-

vijo na svojih spletnih straneh. Tako smo jih navajali, da so objavljali informacijo o tem, da izvajajo samoevalvacijo, da predstavijo svojo vizijo, poslanstvo in vrednote, svojo listino kakovosti<sup>14</sup>, da predstavijo nekatere izsledke samoevalvacije in načrte za razvoj kakovosti. Odzivi so bili zelo različni – od tega, da nekatere organizacije niso želele objaviti ničesar, do tega, da so nekatere objavile prav vse, tudi razmeroma slabe rezultate, ki so jih dobile. Če pa primerjamo razmere po letih, opazimo, da so pri javnem objavljanju smejeje tiste organizacije, ki so k projektu pristopile zadnje. Sklepamo, da je to posledica spreminjanja pogledov na vprašanja kakovosti izobraževanja, prvih objav izobraževalnih organizacij, pa tudi vse pogostejših razprav o teh vprašanjih v strokovni javnosti. V raziskavi pa smo dobili izide, ki jih kažejo slike od 32 do 34.

Slika 32: Odgovori ravnateljev na vprašanje, ali bi bilo treba izide presojanja kakovosti, ki ga opravijo zunanje institucije, objavljati javno

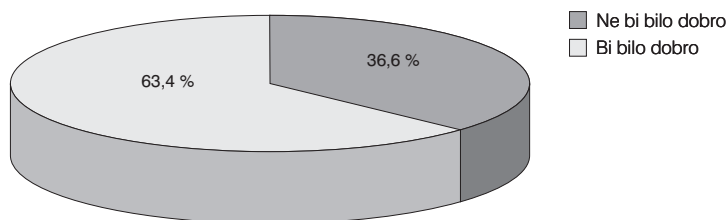


Slika 33: Odgovori vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij na vprašanje, ali bi bilo treba izide presojanja kakovosti, ki ga opravijo zunanje institucije, objavljati javno



<sup>14</sup> Je seznam in opis dogovorov, postopkov, dejavnosti, ki jih izobraževalna organizacija izpeljuje sistematično, da razvija svojo kakovost. (Vir: <http://poki.acs.si/koticek/terminologija/index.php>)

Slika 34: Odgovori učiteljev na vprašanje, ali bi bilo treba izide presojanja kakovosti, ki jih opravi zunanje institucije, objavljati javno



N = 165 učiteljev

Kot vidimo, so do javnih objav zadržani samo ravnatelji, drugi dve skupini pa v tem po večini ne vidita težav. Zanimalo nas je, ali se različne vrste izobraževalnih organizacij glede takšnih stališč razlikujejo.

Preglednica 41: Mnenja ravnateljev ljudskih univerz, srednjih šol in zasebnih izobraževalnih organizacij o tem, ali bi bilo primerno izide zunanjih evalvacij objavljati javno

Objave		Vrsta			SKUPAJ
		ljudska univerza	srednja šola	zasebna izobraževalna organizacija	
Ne bi bilo dobro	N	4	8	5	17
	%	40,0	50,0	71,4	51,5
Bi bilo dobro	N	6	8	2	16
	%	60,0	50,0	28,6	48,5
SKUPAJ	N	10	16	7	33
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Preglednica 42: Mnenja vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij ljudskih univerz, srednjih šol in zasebnih izobraževalnih organizacij o tem, ali bi bilo primerno izide zunanjih evalvacij objavljati javno

Objave		Vrsta			SKUPAJ
		ljudska univerza	srednja šola	zasebna izobraževalna organizacija	
Ne bi bilo dobro	N	2	9	4	15
	%	16,7	42,9	50,0	36,6
Bi bilo dobro	N	10	12	4	26
	%	83,3	57,1	50,0	63,4
SKUPAJ	N	12	21	8	41
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Kot vidimo, se stališča ravnateljev zasebnih izobraževalnih organizacij, pa tudi mnenja vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij izrazito razlikujejo od drugih. Iz izidov ni mogoče natančneje ugotoviti, zakaj je tako, so pa zanimivi, tako da bi kazalo to vprašanje v nadaljevanju še podrobneje proučevati.

Vendar nam številčni podatki zaradi obsega zajetja ne povedo dovolj – bolj kot ti, nam stališča vprašanih pojasnijo opisni odgovori, v katerih so nam na našo prošnjo pojasnili svoje stališče. Prikazujemo mnenja vseh vprašanih skupin.

Preglednica 43: Pojasnila ravnateljev ljudskih univerz, srednjih šol in zasebnih izobraževalnih organizacij o tem, zakaj bi bilo primerno javno objavljati izsledke zunanjih evalvacij in zakaj ne

To ne bi bilo dobro, ker:	To bi bilo dobro, ker:
<b>RAVNATELJI</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdaj še ni za vse obvezno;</li> <li>• trpi imidž;</li> <li>• okolica še ni dovolj zrela in sprejemljiva za pozitivno kritiko;</li> <li>• ni mogoče izenačiti znanja, ki ga mora kandidat pokazati pri izpitu; ponekod plačš in narediš;</li> <li>• nobena d. d. tega ne objavlja. Samo da imajo certifikat, ve pa se, kakšne težave imajo.</li> <li>• vsi ne poročajo objektivno; zunanje institucije težko izmerijo stvarno sliko na podlagi enkratnega vpogleda;</li> <li>• se izidi poklicne mature že javno objavljajo;</li> <li>• se kakovost ne ustvarja z javnim izpostavljanjem;</li> <li>• smo zasebne organizacije že dovolj odvisne od tega, saj ljudje zahtevajo kakovost. Drugače je v javnih šolah, kjer to še ni pomembno, saj so brezplačne ali skoraj brezplačne;</li> <li>• so strokovni podatki, ki ne upoštevajo kakšne »dodatne vrednosti«;</li> <li>• vsi podatki niso za objavo, skratka javnosti ne zanimajo;</li> <li>• vsi pravni subjekti v Sloveniji objavijo le, da so pridobili certifikat, koliko dela pa to zahteva, koliko korektivnih ukrepov in kdo vse je moral to izpeljati tega pa ne objavi nihče, vsi vidijo samo končni rezultat;</li> <li>• naj se za to odloča organizacija sama.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bi nas sililo v nenehno izboljševanje, kakovost bi res postala vrednota za vse;</li> <li>• silijo organizacije v bolj kakovostno delo;</li> <li>• bi videli (predvsem udeleženci), kakšne so razlike med šolami. Se pa še vedno preveč pogovarjamo o tem, kaj presojamo in kdo lahko potem to bere. Gospodarstvo, obrt, banke;</li> <li>• bi se s tem zagotovila kakovost izobraževalne organizacije, slabe bi odpadle. Dobre bi se potrudile za še boljši rezultat;</li> <li>• smo javni zavod;</li> <li>• bi bile informacije dostopne širši javnosti. Kandidati bi tako lažje izbirali organizacijo za morebitno nadaljnje izobraževanje;</li> <li>• bi bili ob ustreznih merilih upoštevani vstopni podatki in jasno vidna dodana vrednost;</li> <li>• bi tako dosegli primerjave, preglednost;</li> <li>• bi to pripomoglo h konkurenčnosti med organizacijami;</li> <li>• to pomeni transparentnost;</li> <li>• bi bila mogoča primerjava. Kakovost, ki jo je prisodila zunanja institucija, ima večjo objektivno vrednost;</li> <li>• bi bilo tako delo strokovno in bi bila upoštevana »input« in »output«;</li> <li>• bi se lahko izobraževalne organizacije primerjale med seboj, si izmenjale izkušnje;</li> <li>• bi pripomoglo k delovanju trga, izobraževalna organizacija bi si ustvarila imidž;</li> <li>• bi tako postale javne objave v takih dejavnostih nekaj navadnega.</li> </ul>



Preglednica 44: Pojasnila vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij ljudskih univerz, srednjih šol in zasebnih izobraževalnih organizacij o tem, zakaj bi bilo primerno izsledke zunanjih evalvacij objavljati javno in zakaj ne

To ne bi bilo dobro, ker:	To bi bilo dobro, ker:
<b>VODJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH ALI PROGRAMSKIH PODROČIJ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• je pomembno zgolj za delo v šoli. Zadovoljni učitelji, strokovni delavci in dobro delo se izražajo v zadovoljstvu udeležencev in pridobljenem znanju;</li> <li>• ni potrebno, je pa prav, da ima šola povratno informacijo o kakovosti svojega dela;</li> <li>• bi morala zunanja institucija podeljevati certifikat kakovosti, podrobnosti pa ni treba javno objavljati;</li> <li>• so nekateri vidiki kakovosti, npr. uspešnost udeležencev pri poklicni maturi, nepreverljivi, kljub zunanjemu preverjanju. Primer: Zasebne šole v Sloveniji; uspeh pri poklicni maturi pri matematiki (skoraj same petice). Kako je to mogoče?;</li> <li>• obstaja bojazen, da izidi ne bi bili stvarni;</li> <li>• rezultat sam po sebi lahko zavaja, če ne poznamo meril in metod. Primer: odlični izidi pri maturi še ne pomenijo kakovostnega izobraževanja;</li> <li>• samo statistika brez ustreznih pojasnil in poznavanja notranjih razmer ne izraža resničnega stanja;</li> <li>• se tudi v gospodarstvu tega ne dela in je stvar zaupnosti med organizacijo in zunanjim presojevalcem (absolutno ne!);</li> <li>• je to interna zadeva šole;</li> <li>• je to stvar vsake posamezne organizacije. Ta naj tudi sama presodi, ali želi te izide objaviti ali ne;</li> <li>• trg naredi svoje, tudi v izobraževanju odraslih.</li> <li>• ljudje zunaj izobraževalne organizacije to obsojajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bi bilo dodatni motiv za izboljšanje kakovosti v organizacijah;</li> <li>• bi se sama organizacija bolj trudila, da bi bilo izobraževanje čim bolj kakovostno;</li> <li>• bi se izobraževalne organizacije bolj trudile postati kakovostne;</li> <li>• gotovo bi se skrb za kakovost v izobraževalnih ustanovah povečala;</li> <li>• bi se lahko iz napak kaj naučili;</li> <li>• bi se morda nekatere zadeve, ki bi jih bilo treba spremeniti, izboljšale;</li> <li>• bi si s tem potencialni uporabniki lažje izbrali šolo; (6)</li> <li>• bi to oblikovalo javno podobo izobraževalne organizacije, s tem pa bi jo spodbudilo k bolj kakovostnemu izobraževanju;</li> <li>• bi postal položaj naše ustanove v javnosti bolj prepoznaven;</li> <li>• bi naše prizadevanje za kakovost dobilo tudi javno podporo;</li> <li>• bi tako poznali kakovostne izobraževalne organizacije;</li> <li>• bi se dejavniki presojanja izostrili in jih ne bi bilo preveč;</li> <li>• bi dobili objektivno in neodvisno oceno glede na znane in primerljive kazalnike;</li> <li>• bi bila za vse enaka merila med javnimi in zasebnimi zavodi;</li> <li>• se je treba najprej dogovoriti za nacionalne kazalnike kakovosti, potem pa informacijo objaviti, saj je potrebna udeležencem izobraževanja;</li> <li>• bi ločili zrnje od plevela, vendar bi morala vsaka izobraževalna organizacija dati dovoljenje za objavo, se torej sama priglasiti na takšno presojo;</li> <li>• bi se videlo, katere organizacije so dobre in katere slabe;</li> <li>• bi lahko različne izobraževalne organizacije primerjale objavljene podatke s podatki v svoji instituciji;</li> <li>• bi bila objava izsledkov med izobraževalnimi organizacijami, ki izpeljujejo enake programe, zanimiva;</li> <li>• bi se tako izobraževalne organizacije primerjale med seboj.</li> </ul>

Preglednica 45: Pojasnila učiteljev ljudskih univerz, srednjih šol in zasebnih izobraževalnih organizacij o tem, zakaj bi bilo primerno javno objavljati izsledke zunanjih evalvacij in zakaj ne

To ne bi bilo dobro, ker:	To bi bilo dobro, ker:
<b>UČITELJI</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• bi slabo vplivalo na prihodnji vpis, saj bi pomenilo neupravičeno reklamo; izobraževalni organizaciji je treba omogočiti, da stvari popravi, izboljša, preden se taki podatki objavijo;</li> <li>• potem lahko dobro javno ocenjene izobraževalne organizacije spijo na lovorikah slave. Boljše je, da se vedno znova s kakovostnimi programi same trudijo za uspeh številnih udeležencev, kakovostno delo;</li> <li>• bi morali pri tem upoštevati vse dejavnike, npr. prejšnje znanje, sposobnost pridobivanja znanja;</li> <li>• imajo izobraževalne organizacije zelo različne udeležence in se jim prilagajajo. Zato neposredna primerjava ni mogoča. Kakovost je lahko na zelo visoki ravni, dosežki pri učno problematičnih pa težavni;</li> <li>• če bodo merila za presojanje kakovosti omogočala nedvoumne interpretacije, potem da, če to ni mogoče, ne;</li> <li>• je objektivnost dvomljiva (6);</li> <li>• se lahko sprevrže v reklamo, čeprav drugo leto ti standardi ne bodo upoštevani;</li> <li>• bi lahko kdo to izrabil in razvrščal šole;</li> <li>• je velika ponudba zasebnih šol, za katere nimamo nobenih podatkov o načinu dela in preverjanju; podatki ne bi bili primerljivi, razen mogoče za poklicno maturo, in bi lahko ustvarili povsem popačeno podobo stanja;</li> <li>• morda nekateri izsledki ne bi ustrezali pričakovanjem in bi zasenčili vse dobre ugotovitve. Za objavo v javnosti so primerni dobri uspehi;</li> <li>• napačna interpretacija lahko naredi več škode kakor koristi;</li> <li>• se podatki navezujejo le na eno izobraževalno organizacijo, javna naj bi bila objava povzetkov na splošno vseh izobraževalnih organizacij;</li> <li>• ne pokažejo resničnega stanja;</li> <li>• ne, ker gre vedno za posameznike, statistika ni objektivna.</li> <li>• imajo nekatere izobraževalne organizacije, predvsem zasebne, nenavadno velik odstotek udeležencev, ki opravijo poklicno maturo z »izredno visokimi« ocenami; mi v javnih srednjih šolah ne razumemo, kako je to mogoče. Zavajajoči podatek;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bi se s tem motivacija za dobro delo izobraževalne organizacije še povečala (8);</li> <li>• bi delovalo stimulatивно na šolo;</li> <li>• bi se izobraževalne organizacije potem res trudile za kakovost (2);</li> <li>• bi se vse izobraževalne organizacije potrudile, saj jim javna podoba kroji usodo;</li> <li>• bi se organizacija bolj potrudila za dober uspeh;</li> <li>• bi se morda izoblikovali tudi drugi predlogi za izboljšanje dela;</li> <li>• bi se s tem vpeljale izboljšave (2);</li> <li>• bi se tako kakovost izobraževanja zaradi tekmovalnosti lahko povečala;</li> <li>• bi tako lahko opravila nepravilnosti;</li> <li>• bi se tako zvečali kakovost in tekmovalnost;</li> <li>• bi se zvečali kakovost izobraževanja in odgovornost;</li> <li>• bi bile izobraževalne organizacije primorane k delu, k skrbi za kakovost, saj bo to lahko tudi ocena šole na trgu;</li> <li>• kdor dela dobro, nima kaj skriti, za tistega, ki dela slabo, pa je javna objava večje zagotovilo, da bo kakovost izboljšal;</li> <li>• bi morali opraviti svetovanje, kjer bi se pokazale napake;</li> <li>• se na napakah učimo, če pa delamo dobro, lahko še boljše, saj na tem gradimo;</li> <li>• bi dobili povratne informacije in se tako še izboljšali;</li> <li>• se vidi napredek; le tako ugotovimo, kje se moramo še izboljšati;</li> <li>• bi drugi lahko to sami prebrali, se prepričali o kakovosti izobraževalne organizacije in se nato odločili, kje se bodo izobraževali (18);</li> <li>• bi zunanji partnerji imeli vpogled v kakovost šole;</li> <li>• bi javnost več vedela o šoli;</li> <li>• bi s tem javnosti in udeležencem sporočili, kakšna je kakovost izobraževalne organizacije. S tem si bodo ustvarili pravo sliko o izobraževalni organizaciji;</li> <li>• mora izobraževalna organizacija javnosti podatki zanesljive informacije in tako zbrani podatki so prav takšni.</li> </ul>

To ne bi bilo dobro, ker:	To bi bilo dobro, ker:
<b>UČITELJI (nadaljevanje)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ni mogoče oblikovati modela presojanja, ki bi zajel vse vidike izobraževanja odraslih objektivno;</li> <li>• ni nujno, da so podatki povsem natančni;</li> <li>• imajo statistične primerjave brez ustreznih komentarjev preveč pomanjkljivosti;</li> <li>• tega ni mogoče ugotavljati tako, da bi lahko razvrstili izobraževalne organizacije po kakovosti;</li> <li>• bi bili lahko podatki zlorabljeni – interpretacija po potrebi.</li> <li>• Bi bili lahko podatki zlorabljeni – v negativnem in pozitivnem pomenu;</li> <li>• verjetno »zunanje« preverjanje kakovosti ne bi bilo vedno objektivno in ne kaže pravega »življenja« na šoli;</li> <li>• je dovolj, da so podatki znani organizaciji sami (7);</li> <li>• naj bi bili izsledki le podlaga, napotilo za bolj kakovostno delo organizacije;</li> <li>• se izobraževalne organizacije razlikujejo, izsledke naj bi dobile samo izobraževalne organizacije; tako bi opazile, kje delajo napake in jih skušale odpraviti;</li> <li>• morajo takšne objave pomagati izboljšati delo izobraževalnih organizacij;</li> <li>• bi učitelji zaradi boljše ocene ocenjevali udeležence mileje, vprašanje pa je, ali bi bilo znanje boljše, (najbrž) prej slabše;</li> <li>• ne bi pripomoglo k boljši kakovosti;</li> <li>• izobraževalnih organizacij, ki ne namenjajo dovolj pozornosti kakovosti, tako ni na tekmovalnem trgu. Morda bi lahko navedli zglede dobre prakse, da bi se ta hitreje širila;</li> <li>• povedo o kakovosti veliko več drugačni izidi kakor anketni;</li> <li>• se mi ne zdi potrebno niti to, da bi zunanje strokovne institucije presojale kakovost izobraževalnih organizacij.</li> <li>• slaba kakovost ne pride v poštev, učitelji morajo poznati stroko in predmet, ki ga učijo, mogoče bi bila primerna simbolna tekmovanja med šolami;</li> <li>• bi to lahko vplivalo na zunanje člane, izobraževalne organizacije bi tekmovale med seboj;</li> <li>• v Sloveniji nimamo kulture, da bi znali kaj javno pohvaliti; kritiko jemljemo preveč osebno, preveč analiziramo in oblikujemo sklepe in ljudje so po javni obravnavi še bolj nesrečni in jezni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• javna organizacija mora biti javna, tudi rezultate kakovosti je treba javno pokazati;</li> <li>• prav je, da je tudi javnost seznanjena s kakovostjo dela v tej izobraževalni organizaciji. Če je delo dobro opravljeno, je to lahko samo dobra reklama;</li> <li>• čim večji je ugled, tem boljši je vpis;</li> <li>• bi se širil ugled izobraževalne organizacije (2);</li> <li>• bi si izobraževalna organizacija povečala in pridobila več udeležencev;</li> <li>• gre za tekmovalno prednost;</li> <li>• bi objavljeni izsledki pripomogli k boljši prepoznavnosti šole in tudi morda posledično k večjemu vpisu dijakov;</li> <li>• bi se potencialni udeleženci za vpis odločali zaradi referenc;</li> <li>• bi tako ustanova ohranila oz. pridobila dobro ime.</li> </ul>

Kaj lahko povzamemo iz teh sporočil? Čeprav večinsko mnenje vprašanih ni nenaklonjeno javnemu objavljanju podatkov zunanjih evalvacij, je mogoče razbrati celo vrsto zelo pomembnih sporočil, ki na eni strani podpirajo javno objavljanje, na drugi pa opozarjajo na nevarnosti ob tem. Med dobrimi stvarmi javnega objavljanja bi lahko sporočila strnili takole:

- Javno objavljanje izsledkov bi prav gotovo pripomoglo k razvijanju kakovosti, povečalo motivacijo za boljše delo, tako v dobrem kot v slabem pomenu (strah).
- Dobri izsledki bi prav gotovo pripomogli k dobri promociji izobraževalne organizacije, izboljšali bi njen položaj v primerjavi s tekmeci. Pripomogli bi k večjemu vpisu.
- Javno objavljanje izsledkov bi omogočilo še večjo preglednost dela, uporabniki bi bili natančneje seznanjeni, kaj dela posamezna izobraževalna organizacija, kakšni so njeni dosežki.
- Iz dobrih dosežkov drugih bi se lahko učili ali pa bi bili taki dosežki spodbuda za učenje.

Tisti, ki se niso strinjali z javnim objavljanjem, so navajali predvsem tole:

- Izsledki utegnejo zavajati – lahko gre za različna merila vrednotenja, končni dosežki ne izkazujejo vloženega dela in značilnosti populacije, ki se je učila itn. Bralci, ki vseh teh dejavnikov ne bi poznali, bi si lahko ustvarili popačeno sliko. Lahko nastanejo tudi popačene interpretacije.
- Zunanje evalvacije ne dosežejo vedno bistva. Tudi zunanje evalvacije so lahko pristranske.
- Javno objavljanje slabih dosežkov lahko ožigosa posamezno izobraževalno organizacijo, ne da bi se lahko izboljšala.
- Javno objavljanje dobrih dosežkov lahko povzroči razvojni zaostanek izobraževalne organizacije; četudi se razmere v njej spremenijo, ima javnost še zmeraj v predstavi stare, dobre dosežke.
- Tudi gospodarstvo ne objavlja vseh podrobnosti – samo to, kakšne certifikate si je uspelo pridobiti, kakšne (dobre) gospodarske uspehe dosega.
- Javno objavljanje bi lahko zniževalo standarde znanja.

Zanimiva se nam zdi izjava enega izmed anketirancev: »V Sloveniji nimamo kulture, da bi znali kaj javno pohvaliti; kritiko jemljemo preveč osebno, preveč analiziramo in oblikujemo sklepe in ljudje so po javni obravnavi še bolj nesrečni in jezni.«

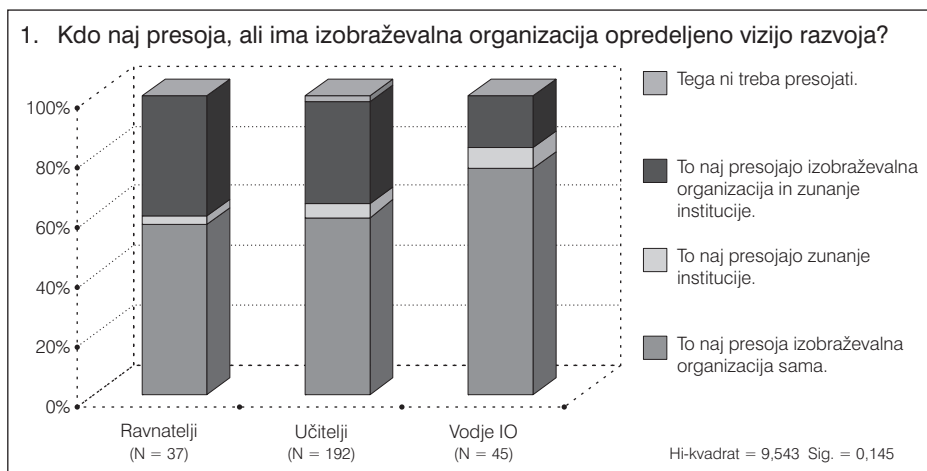
Opozorili pa bi radi tudi na dokaj pogosta opozorila vprašanih, da bi se bilo treba pri javnem objavljanju izsledkov zunanjih evalvacij ogniti neobjektivnim merilom, sla-

bim metodologijam, prisiljevanju v javno objavlanje ipd. Prav zanimivo bi bilo izvedeti, ali ta opozorila izhajajo iz slabih izkušenj ali iz dobrega metodološkega znanja.

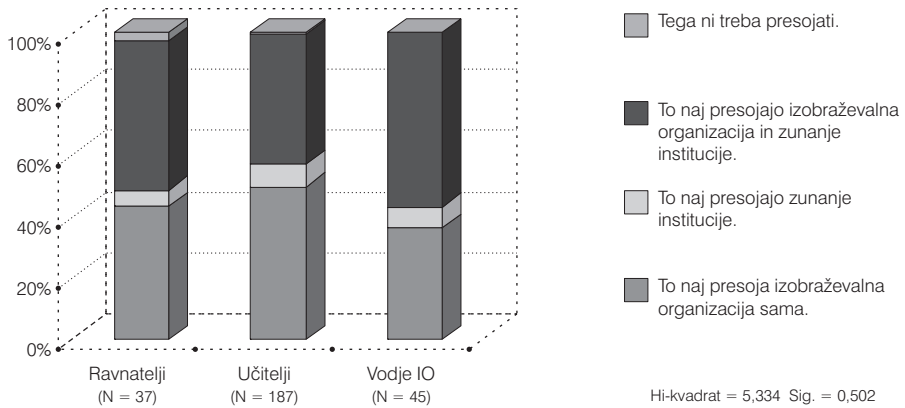
V zadnjem sklopu vprašanj v tem poglavju pa smo anketirance povprašali, kdo naj bi presojal posamezne vidike kakovosti izobraževalne organizacije. Izbrali smo nekaj dejavnikov, ki jih kot vidike kakovosti (standarde, merila) opredeljujejo različni modeli kakovosti; kot kazalnike vsebuje nekatere izmed njih tudi model POKI. Vprašanje se nam zdi zelo aktualno glede na to, da Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju določa, da kazalnike kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja določi pristojni strokovni svet. Ko je to poročilo nastajalo, še niso bili določeni, zato lahko iz odgovorov, navedenih v nadaljevanju, razberemo, kateri dejavniki kakovosti naj bi bili t. i. »nacionalni kazalniki kakovosti«, ki se presojujejo tudi s pomočjo zunanje evalvacije oziroma jih je izobraževalna organizacija dolžna prikazovati, če tudi so del njene samoevalvacije. Čeprav so po objavi tega poročila kazalniki že sprejeti, pa bo zanimivo opazovati, koliko se ujemajo z ugotovitvami te raziskave, in pri spremljanju ocenjevati zlasti učinkovanje javnega objavlanja podatkov.

Anketirane smo tudi spraševali, kdo naj bi presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije. Tokrat so na vprašanje odgovarjali tudi udeleženci izobraževanja, vendar ne na vsa vprašanja, ki so navedena v nadaljevanju, saj na nekatera, ne bi mogli odgovarjati. (Glej tudi prilogo 8.)

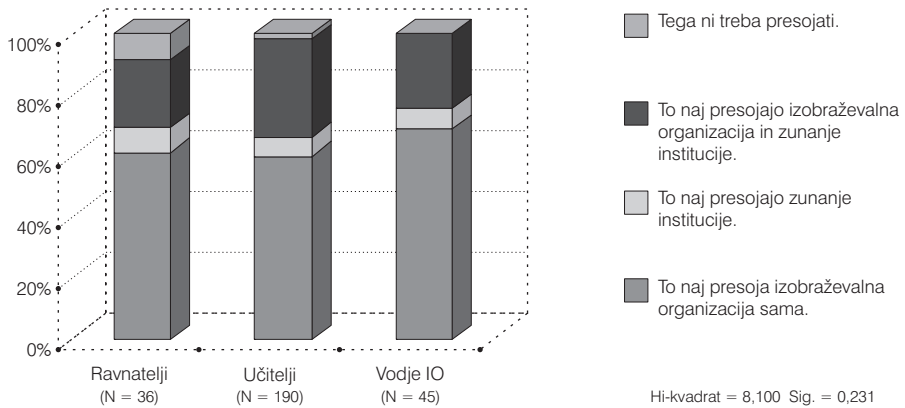
Slika 35: Mnenje ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij, učiteljev in udeležencev izobraževanja o tem, kdo naj presoja različne dejavnike kakovosti



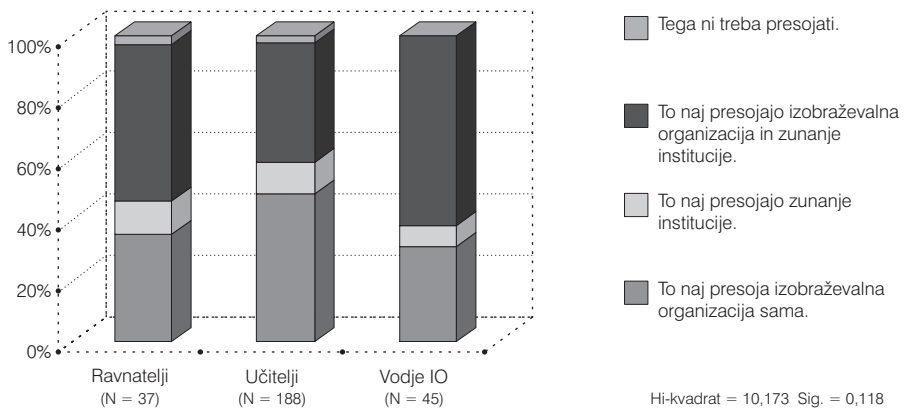
2. Kdo naj presoja, ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija?



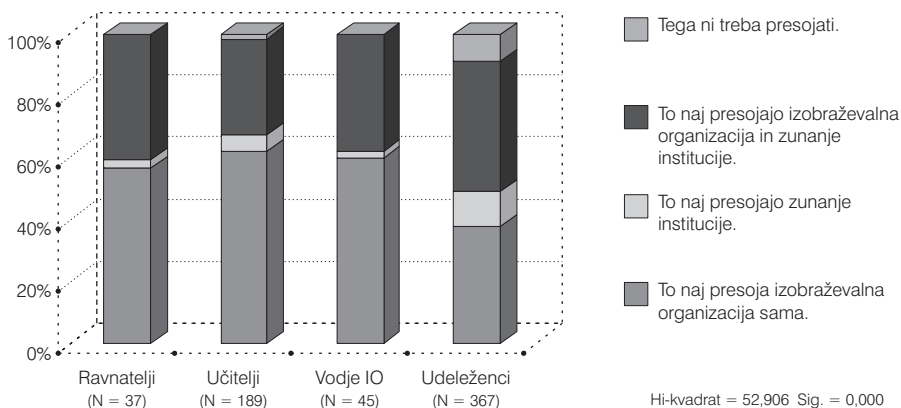
3. Kdo naj presoja, ali je učiteljem v izobraževalni organizaciji omogočeno usposabljanje po njihovih potrebah?



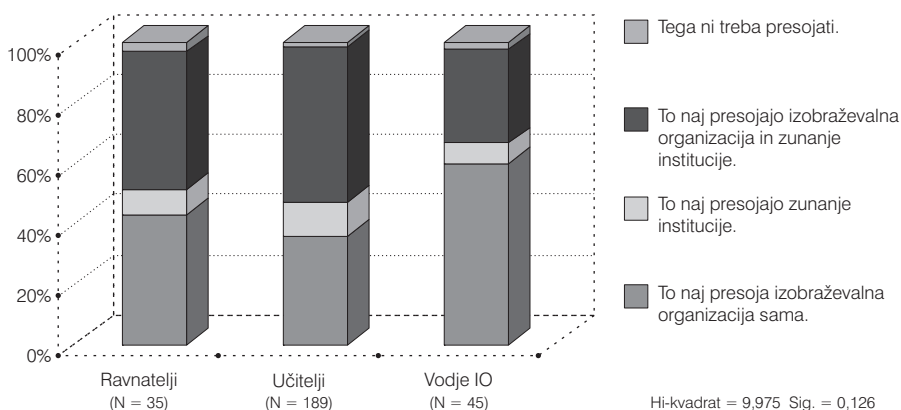
4. Kdo naj presoja, ali imajo učitelji za odrasle v izobraževalni organizaciji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi?



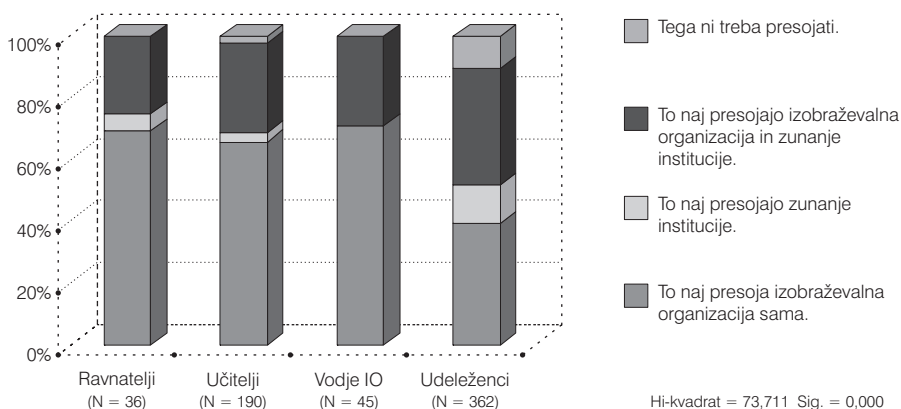
### 5. Kdo naj presoja, ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi udeleženci?



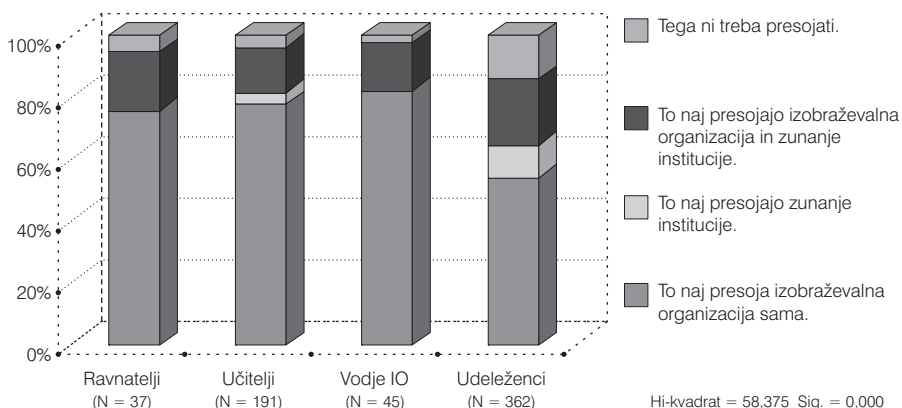
### 6. Kdo naj presoja, ali je ponudba izobraževalnih programov ustrezna?



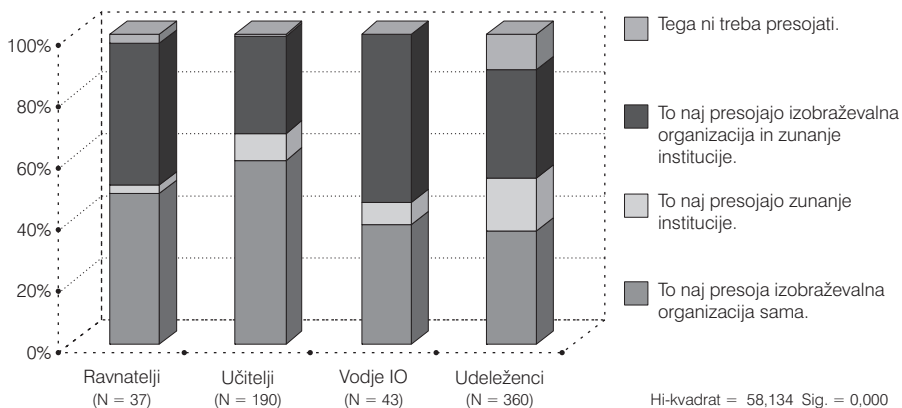
### 7. Kdo naj presoja, ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?



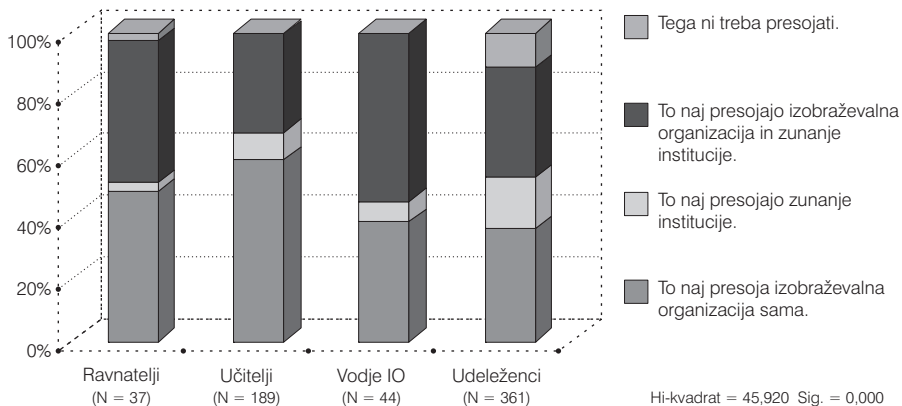
8. Kdo naj presoja, ali se v izobraževalni organizaciji ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, in ali se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?



9. Kdo naj presoja, ali prostorske razmere v izobraževalni organizaciji omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?

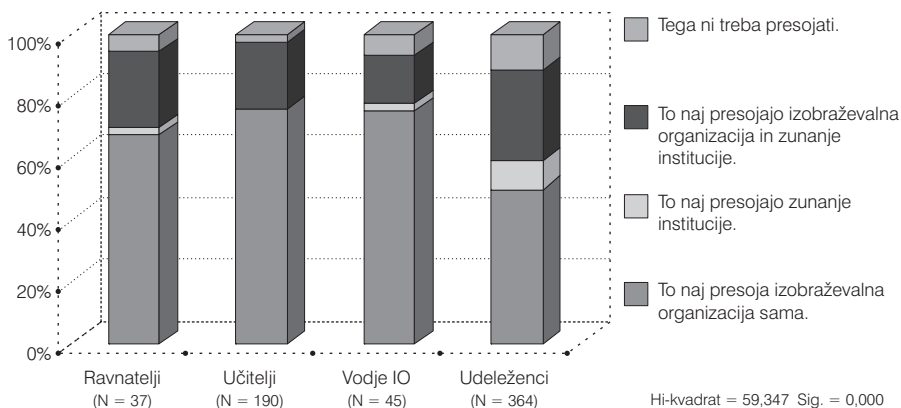


10. Kdo naj presoja, ali je organiziranost izobraževanja v izobraževalni organizaciji prilagojena odraslim udeležencem?

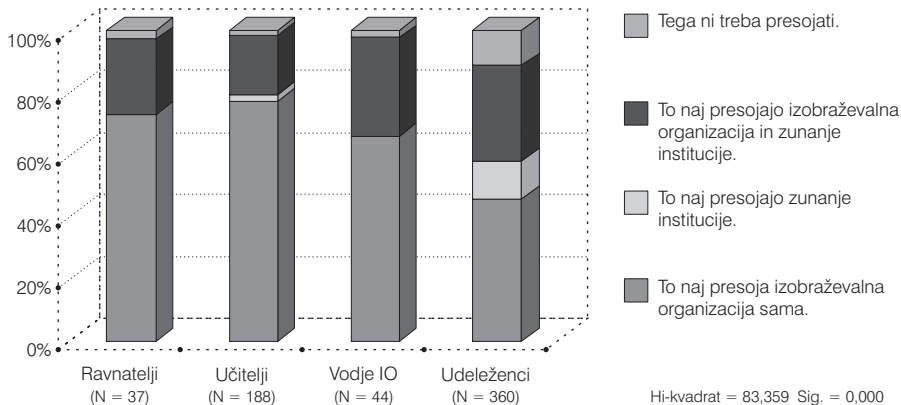




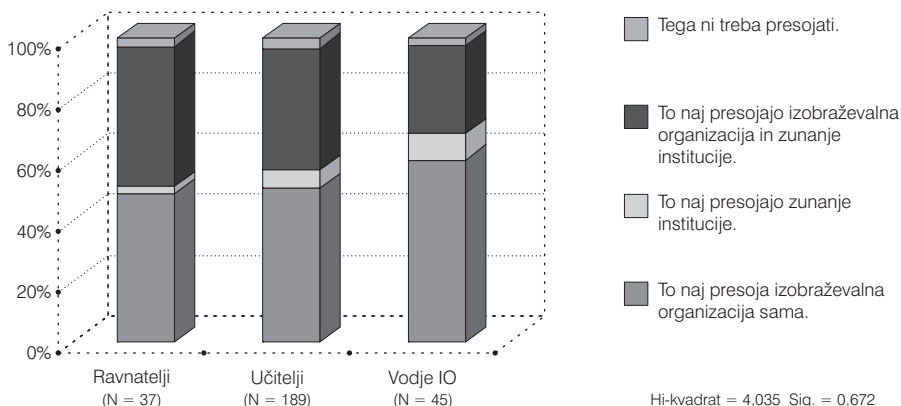
**11. Kdo naj presoja, ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?**



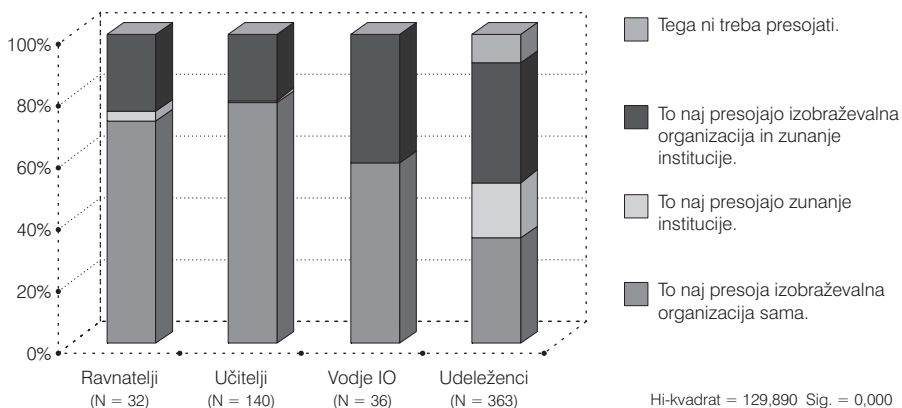
**12. Kdo naj presoja, ali so v izobraževalni organizaciji udeležencem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?**



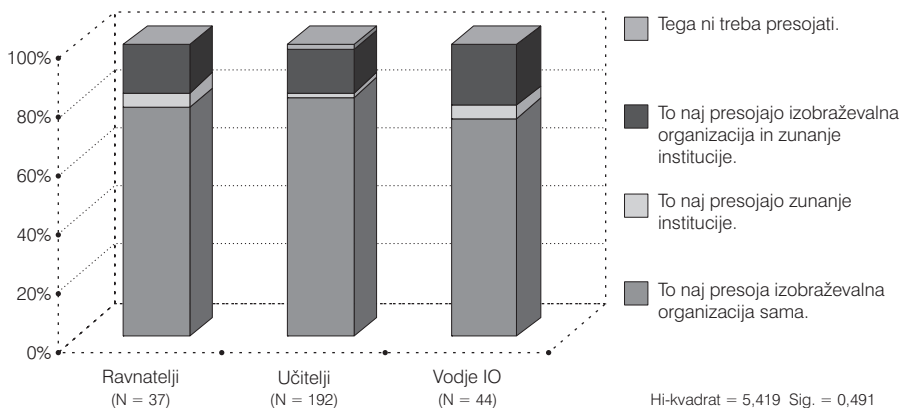
**13. Kdo naj presoja, ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?**



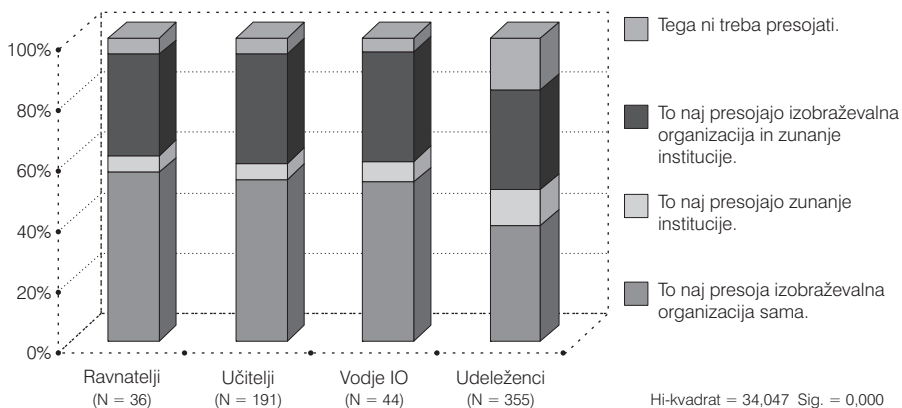
14. Kdo naj presoja, ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?



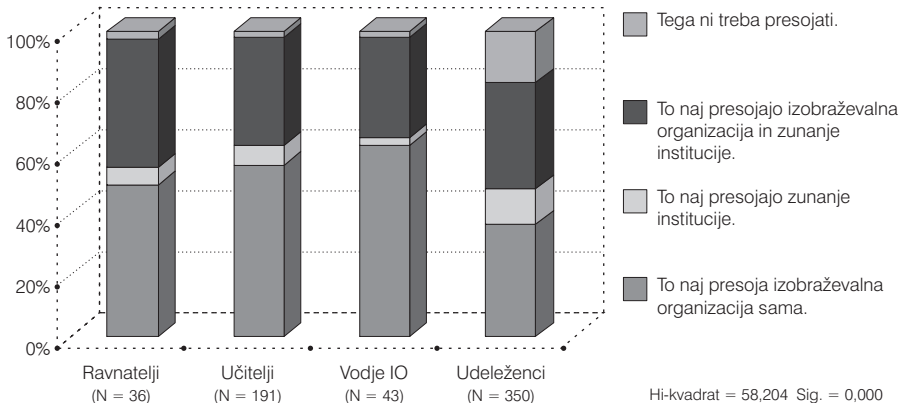
15. Kdo naj presoja, ali so predavatelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji?



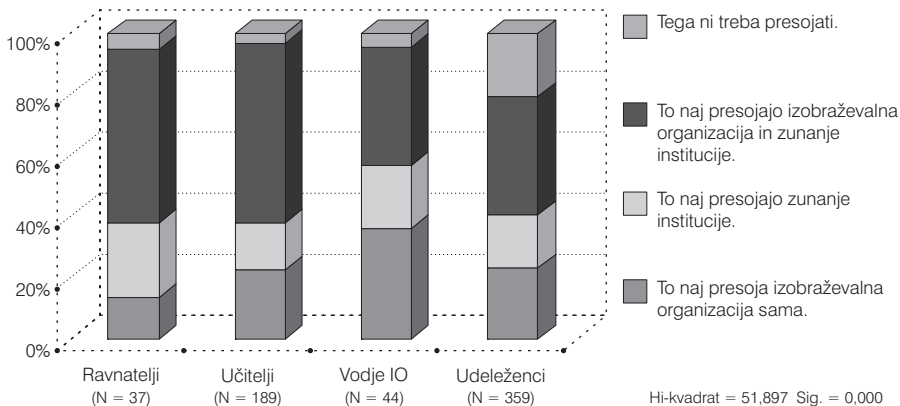
16. Kdo naj presoja, v kolikšnem času odrasli udeleženci končajo izobraževanje?



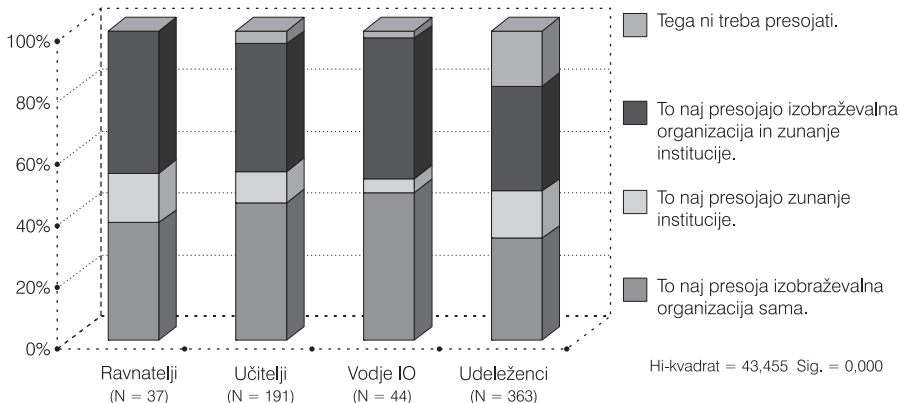
17. Kdo naj presoja, koliko odraslih udeležencev uspešno konča izobraževanje?

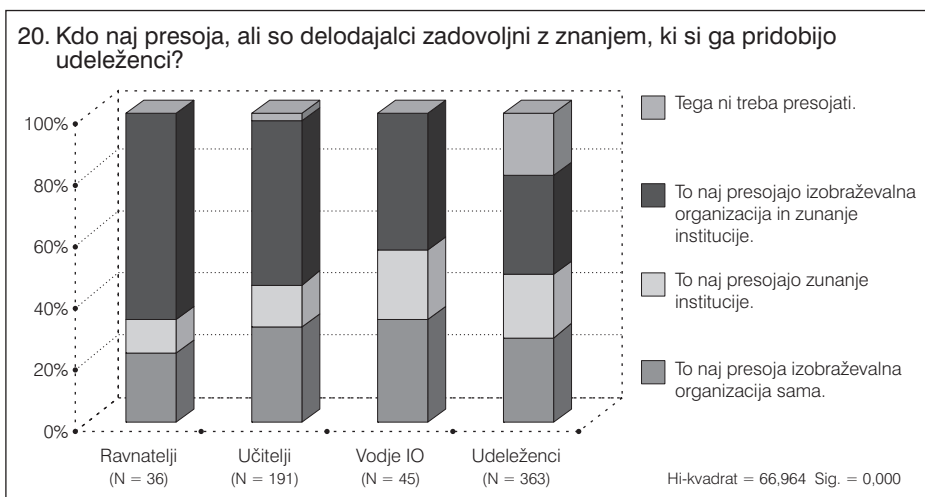


18. Kdo naj presoja, ali imajo udeleženci, ki so bili ob vstopu v izobraževanje že zaposleni, po končanem izobraževanju več možnosti za napredovanje na delovnem mestu?



19. Kdo naj presoja, ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itn.)?





Iz te preglednice bomo odgovore povzeli po sklopih. Če najprej pogledamo, ali so vprašani za katerega izmed dejavnikov menili, da ga ni treba presojati, lahko ugotovimo, da v povprečju za nobenega izmed ponujenih dejavnikov tega niso omenili. To velja še posebno za odgovore ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljev. Pri tem se nekoliko razlikujejo odgovori udeležencev izobraževanja, ti so pogosteje menili, da nekaterih dejavnikov ne bi bilo treba presojati. Taki dejavniki so:

- Kdo naj presoja, ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa (10,2 odstotka udeležencev izobraževanja).
- Kdo naj presoja, ali se v izobraževalni organizaciji ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca in ali se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj (14,1 odstotka udeležencev izobraževanja).
- Kdo naj presoja, ali prostorske razmere v izobraževalni organizaciji omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa (11,4 odstotka udeležencev izobraževanja).
- Kdo naj presoja, ali je organiziranost izobraževanja v izobraževalni organizaciji prilagojena odraslim udeležencem (10 odstotkov udeležencev izobraževanja).
- Kdo naj presoja, ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organiziranost in potek izobraževanja (11,3 odstotka udeležencev izobraževanja).
- Kdo naj presoja, ali so v izobraževalni organizaciji udeležencem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju (11,4 odstotka udeležencev izobraževanja).
- Kdo naj presoja, v kolikšnem času odrasli udeleženci končajo izobraževanje (17,2 odstotka udeležencev izobraževanja).

- Kdo naj presoja, koliko odraslih udeležencev uspešno konča izobraževanje (16,9 odstotka udeležencev izobraževanja).
- Kdo naj presoja, ali imajo udeleženci, ki so bili ob vstopu v izobraževanje že zaposleni, po končanem izobraževanju več možnosti za napredovanje na delovnem mestu (20,6 odstotka udeležencev izobraževanja).
- Kdo naj presoja, ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itn.)? (17,9 odstotka udeležencev izobraževanja);
- Kdo naj presoja, ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci (19,8 odstotka udeležencev izobraževanja).

Čeprav se je pri naštetih dejavnikih za to, da jih ni treba presojati, odločilo le od 10 do 20 odstotkov vprašanih, pa so nas ti izidi vseeno presenetili, saj se nam je zdelo, da so med njimi tudi dejavniki, ki bi jim morali udeleženci izobraževanja nameniti še posebno pozornost.

Opazimo tudi, da so se vprašani le izjemoma odločili, naj bi nekatere dejavnike presojali samo od zunaj.

Večinoma so se torej odločali med možnostmi, naj nekatere dejavnike presoja izobraževalna organizacija sama ali pa naj jih preverja sama in kdo zunaj.

Med dejavnike, ki naj bi jih izobraževalna organizacija presojala sama, so vprašani uvrstili:

- ali ima izobraževalna organizacija opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več);
- ali je učiteljem omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih po njihovih potrebah;
- ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi;
- ali so učitelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji;
- ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa;
- ali se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj;
- ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja;
- ali so udeležencem med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju;

- ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji;
- koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje.

Opazimo, da je mnenje udeležencev izobraževanja o teh dejavnih včasih izrazito drugačno kakor v povprečju mnenje zaposlenih (ali sodelujočih) v izobraževalnih organizacijah. Tako bi si udeleženci želeli, da bi usposobljenost učiteljev za delo z odraslimi, učno gradivo in učna sredstva, kakovost informacij, svetovanje ter učno pomoč, zadovoljstvo udeležencev in uspešnost izobraževanja večinoma presojali v izobraževalni organizaciji skupaj z zunanjimi presojevalci. To so vprašanja, ki neposredno zadevajo učne razmere udeležencev izobraževanja, in udeleženci menijo, da bi bile presoje objektivnejše, če bi te dejavnike presojal še kdo od zunaj.

Med dejavnike, ki naj bi jih izobraževalna organizacija presojala skupaj z zunanjimi ustanovami, so vprašani uvrstili:

- ali imajo učitelji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi;
- ali je ponudba izobraževalnih programov ustrezna (pri tej trditvi so izjema udeleženci izobraževanja, ki bi presojali tega dejavnika prepustili izobraževalni organizaciji);
- ali prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa (večina učiteljev bi presojala tega dejavnika prepustila kar izobraževalni organizaciji sami);
- ali je organizacija izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja idr.) prilagojena odraslim udeležencem (tudi v tem primeru bi večina učiteljev presojala tega dejavnika prepustila kar izobraževalni organizaciji);
- ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlovanje ali napredovanje na delovnem mestu;
- ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci.

Različna pa so mnenja pri dejavnih:

- ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija;
- ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji;
- v kolikšnem času udeleženci končajo izobraževanje;
- ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja idr.).

V teh primerih približno polovica vprašanih meni, naj bi opisane dejavnike presojala izobraževalna organizacija sama, približno polovica pa, naj bi jih presojala skupaj z zunanjimi ustanovami.

Ugotovitve, dobljene v tem sklopu, so podobne tistim, ki smo jih že omenili v drugih delih tega poglavja. Čeprav zastopniki notranjih interesnih skupin načeloma ne nasprotujejo sodelovanju zunanjih dejavnikov pri presojanju kakovosti izobraževanja (presojanje, javno objavljane podatkov, sodelovanje), ostaja vtis, da zelo dobro vedo, v čem želijo ostati suvereni. To so večinoma vprašanja strokovne avtonomije (načrtovanje razvoja, strokovna usposobljenost, organizacija in sam proces izobraževanja), vlogo zunanjih dejavnikov pa vidijo v presojanju temeljnih pogojev, v katerih poteka izobraževanje, usklajenosti dejavnosti s potrebami in učinkov izobraževanja. Načeloma se to sicer ujema s prevladujočimi usmeritvami razvijanja modelov kakovosti, seveda pa je mogoče o posameznih dejavnikih in razmejitvah med »strokovno avtonomijo« in »javnim« še veliko razpravljati.

## UGOTOVITVE IN PRIPOROČILA, KI JIH JE MOGOČE POVZETI IZ OPRAVLJENE RAZISKAVE

V sklepnem poglavju navajamo ugotovitve, ki jih je mogoče povzeti iz opravljene analize, predstavljamo pa tudi priporočila, ki so jih sporočali sami anketiranci ali pa smo jih na podlagi zbranih izidov izoblikovali sami. Da bi bile ugotovitve in priporočila preglednejša, smo jih razdelili v enaka poglavja, kot prikazujemo izide.

### Opredelevanje kakovosti v izobraževanju odraslih in kazalniki kakovosti

1. Izkazalo se je, da vse anketirane skupine pripisujejo dokaj velik pomen različnim dejavnikom kakovosti. To prav gotovo velja za **kakovost načrtovanja in izpeljave izobraževalnega procesa**. Še posebno pozornost so temu namenili udeleženci in takoj za njimi učitelji in vodje izobraževanja odraslih. Opazili pa smo razliko pri **ravnateljih ali direktorjih** v primerjavi z drugimi skupinami. Čeprav so tudi oni dejavnikom kakovosti izobraževalnega procesa namenili pozornost, pa njihove opredelitve niso bile tako natančne in podrobne kot pri drugih skupinah. **Takšno razliko si lahko pojasnimo prav z vlogo, ki jo v izobraževalni organizaciji opravljajo ravnatelji ali direktorji**. Predvidevamo, da se ti bolj ukvarjajo s strateškimi odločitvami glede izpeljevanja izobraževanja, same postopke pa prepuščajo vodjem izobraževanja odraslih in učiteljem. Vendar lahko rečemo, da imajo vse skupine pri teh dejavnikih svoje interese in pričakovanja. Gre za področja, za katera domnevamo, da se bodo pričakovanja

med njimi razlikovala, zato je pomembno, da k pogovorom o zaželeni kakovosti na teh področjih pritegnemo vse skupine, vključiti pa jih moramo tudi k presojanju in razvijanju kakovosti.

2. Naslednje področje, ki so mu vse skupine namenile pozornost, sodi med dosežke izobraževanja – to je **kakovost znanja**. Še posebno **učitelji** in **udeleženci** so poudarili, da mora biti znanje uporabno, življenjsko in aktualno. Pričakovali smo, da bodo zlasti notranje interesne skupine (učitelji, ravnatelji, vodje izobraževanja odraslih) večkrat omenjali tudi druge dejavnike, kot so **zaposljivost udeležencev, prehodnost v nadaljnje izobraževanje ipd.**, vendar se je to zgodilo zelo poredko. Videti je, da zaposleni v izobraževalnih organizacijah v svojem razglabljanju o kakovosti izobraževalne organizacije še vse preveč razmišljajo le o tem, naj bi si udeleženci pridobili samo izobrazbo in z njo povezano znanje. **Manj se sprašujejo, ali bodo njihovi diplomanti zaposljivi, manj tudi o načinih spremljanja zaposljivosti diplomantov in koliko so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki so ga pridobili diplomanti, ipd.**
3. Odstrla so se tudi področja, na katerih so se še posebno pokazale razlike pri opredeljevanju kakovosti. Največje razlike smo zaznali pri **strateških, razvojnih in kadrovskih usmeritvah**, saj se je pokazalo, da o njih najmanj razmišljajo učitelji, več vodje izobraževanja odraslih in največ ravnatelji. Prav nobene pozornosti pa tej dimenziji kakovosti izobraževalne organizacije niso namenili **udeleženci**. To je tudi precej razumljivo, **saj so se udeleženci bolj ukvarjali s tistimi dimenzijami izobraževanja, ki so jim blizu, širšim strateškim dimenzijam vodenja organizacije ali sodelovanja organizacije z okoljem pa niso namenjali veliko pozornosti**. Gre za pomembno ugotovitev, ki jo je dobro imeti v mislih tudi, ko udeležence pritegnemo k presojanju kakovosti, zanje razvijamo evalvacijske vprašalnike ipd.: udeleženci težko odgovarjajo na vprašanja o zadevah, pri katerih ne sodelujejo, ki jih ne poznajo ipd.

Pomembno pa je še nekaj: če je poslanstvo izobraževalne organizacije jasno in je razvidna vizija delovanja, je prav, da znamo to sporočiti tudi drugim, saj tako veliko pripomoremo k prepoznavnosti svoje organizacije in tudi potencialnim udeležencem izobraževanja sporočamo, kako delujemo. Tedaj so udeleženci in vsi drugi partnerji pomembna ciljna javnost. **Bolj ko bomo znali v vizijo in cilje naše organizacije vtakati potrebe in interese potencialnih udeležencev in partnerjev iz okolja, več bo možnosti, da bo vizija pravi odgovor na potrebe okolij, v katerih in za katera izobraževalna organizacija deluje.**



4. Pri proučevanju **sodelovanja izobraževalne organizacije z okoljem**, ki se je iz odgovorov sicer izrisalo kot pomembno področje, lahko ugotovimo, da se teh povezav precej dobro zavedajo **ravnatelj** in **vodje izobraževanja odraslih**. Med pomembne kazalnike kakovosti so uvrščali predvsem: ugotavljanje potreb po izobraževanju v okolju in odziv nanje, prepoznavnost izobraževalne organizacije, ustreznost programske ponudbe, zadovoljstvo partnerjev z delom izobraževalne organizacije. To lahko povežemo z vlogami, ki jih imata ravnatelj in vodja izobraževanja odraslih, ter sklepamo, da se bolj kakor učitelji ukvarjata z ustvarjanjem povezav s partnerji v okolju, proučevanjem potreb po izobraževanju idr. **Zanesljivo pa je takšno sodelovanje eden izmed pomembnih izzivov, kako sprožiti več pogovorov in razprav med učitelji o pomembnosti povezav med njihovim delom in poznavanjem razmer, potreb in interesov partnerjev iz okolja.** Tudi učitelji imajo namreč tu pomembno vlogo.
5. Udeleženci so postavili v ospredje dve dimenziji, ki ju pri drugih skupinah nismo zasledili. Opredelili smo ju kot **časovna učinkovitost** in **cenovna dostopnost**. To je nedvomno točka, na kateri nastaja včasih neskladje med percepcijami kakovosti, ki jih navajajo različne interesne skupine. Vodje izobraževanja odraslih in tudi učitelji so večkrat navedli, da je treba kdaj tudi povečati število ur za izobraževanje, če se pokaže, da imajo izobraževanci težave. Kar nekaj pa je bilo udeležencev, ki si želijo, da bi bilo izobraževanje čim krajše, da bi do znanja prišli čim lažje in čim hitreje. Gre za pomembno vprašanje kakovosti in izziv, na katerega naletimo v izobraževanju odraslih. Odpira se vprašanje o **razmerju med kakovostjo in učinkovitostjo ali o učinkovitosti kot enem od vidikov kakovosti**. »Pridobiti čim več v čim krajšem času« postaja imperativ sodobnega časa. Iskanje pravega razmerja med tem, kako ugoditi udeležencem in hkrati izpolnjevati standarde znanja, pa so temeljna vprašanja kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževalnega procesa za odrasle.
- Naslednja dimenzija, na katero so opozorili udeleženci in ki jo včasih neradi navajamo, ko premišljujemo o dejavnih kakovosti, je cenovna sprejemljivost izobraževanja. Udeleženci so v tem primeru opozorili na dvojce: dobra izobraževalna organizacija je tista, ki udeležencem zares daje tisto, kar so plačali, in drugo: dobra izobraževalna organizacija pozna socialne razmere udeležencev in vpečuje mehanizme, da jim lahko pomaga pri izobraževanju, npr. z odlogi plačil, obročnim odplačevanjem, jim pomaga pri iskanju štipendij ipd.
6. Merjenje percepcij pomembnosti posameznih dejavnikov kakovosti je prineslo zanimivo ugotovitev. Pogosto se je zgodilo, da so **elementi kakovosti, ki jim**

**vprašani pripisujejo največji pomen, po njihovem mnenju v izobraževalnih organizacijah tudi že najbolj uveljavljeni.** In nasprotno, **manj opazni so dejavniki, ki so jih vprašani ocenili za manj pomembne.**

Za razvijanje kakovosti, so takšne ugotovitve pomembne z več zornih kotov. Najprej v primerih, pri katerih smo zasledili, da so vprašani pripisali le srednjo pomembnost dejavnikom, ki sicer v stroki veljajo za pomembne. Kot smo že ugotovili, so se ponujene trditve, ki bi jih lahko opredelili kot standarde kakovosti, vprašanim večinoma zdele pomembne. Precej drugače je z nekaterimi opredelitvami izstopnih dejavnikov kakovosti (učinkov, rezultatov) – vprašani so jim pripisali le srednjo pomembnost, hkrati pa menili, da le-ti srednje veljajo za njihove izobraževalne organizacije. Šlo je predvsem za kazalnike kakovosti, ki po navadi merijo t. i. dimenzijo »učinkovitosti izobraževanja« (**število ponavljanj posameznih izpitov, trajanje izobraževanja, ocene pri zunanem preverjanju znanja**). Pokazalo se je, da vprašani takšnim kazalnikom kakovosti niso posebno naklonjeni.

Drugo, o čemer bi kazalo razmišljati, je pomislek, da so izidi morebiti posledica takšnega merjenja. Mogoče je, da se pri merjenju pomembnosti zgodi t. i. halo efekt. Pomislimo, če npr. pri nas ne oblikujemo osebnega izobraževalnega načrta, to ni tako pomembno. Tako znižamo oceno pomembnosti, čeprav sicer menimo, da je individualno delo z udeleženci pomembno. Lahko se zgodi tudi tole: »Če bom povedal, da je oblikovanje osebnega izobraževalnega načrta pomembno, vem pa, da takih načrtov zdaj pri nas ne pripravljamo, se lahko zgodi, da jih bomo začeli vpeljevati in moje delovne obremenitve se bodo povečale. Zato je bolje zapisati, da to ni pomembno.« Ocen pomembnosti torej ne kaže jemati povsem nevtralnno, pač pa bolj kot podlago za poglobljene pogovore o njihovih dimenzijah, ki lahko prinesejo veliko več, kot se zdi na prvi pogled.

7. Pomemben del konceptualizacije kakovosti zaposlenih v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, je usmerjenost na **načrtovanje in izpeljavo procesov izobraževanja**. Kakovostna izobraževalna organizacije je tista, ki izobraževalni proces za odrasle načrtuje in izpeljuje tako, da upošteva posebnosti ciljne skupine odraslih, njihove potrebe in interese. Temu dodajajo **profesionalno odgovornost za kakovost**, ki temelji na strokovnosti zaposlenih, profesionalnem odnosu do udeležencev ter njihovi pripravljenosti za stalno strokovno spopolnjevanje.
8. Vprašani so v svojih ocenah, mnenjih in stališčih izrisali tudi nekatera vsebinska področja, ki jih bo treba v nadaljevanju še proučiti. Pokazalo se je, da **se s stra-**

**teškimi in razvojnim načrtovanjem ter razmišljanjem o poslanstvu, viziji in temeljnih ciljih razvoja ukvarjajo predvsem ravnatelj ali direktorji ter delno vodje izobraževanja odraslih.** To je seveda razumljivo, saj se ujema z vlogo, ki jo imajo. Vendar pa bi kazalo razmisliti o tem, kako v takšne procese nekoliko **bolj pritegniti tudi učitelje in druge strokovne delavce v izobraževalnih organizacijah.** Še tako uspešen in učinkovit ravnatelj sam ne more ustvariti kakovostne izobraževalne organizacije, treba je sodelovanje strokovnih delavcev in učiteljev. To na eni strani omogoča še boljše načrtovanje, na drugi strani pa poraja pripadnost nekaterim zamislim in strategijam. Zaznali smo tudi težave pri učiteljih, ki so zunanji sodelavci. Teh je veliko in njihova vloga je nekoliko posebna. Pogosto jih je težko pritegniti k strateškemu načrtovanju, ker tudi sami ne pokažejo zanimanja za to. In vendar bi bilo prenačljeno, če bi jih zato pustili ob strani, saj so navsezadnje temeljni nosilci izobraževalnih procesov in je od njih veliko odvisno, kakšni bodo kakovost in dosežki izobraževanja izobraževanih organizacij.

9. Kot zelo pomemben kazalnik kakovosti so vprašani pogosto navajali **zadovoljstvo udeležencev.** Predvsem za izobraževalne organizacije, ki se trudijo za preživetje na vedno zahtevnejšem izobraževalnem trgu, velja, da bodo težko zanemarile vprašanje, kako so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v njihovi organizaciji. Udeleženci, ki ne bodo zadovoljni, bodo namreč odšli drugam. Vprašanje pa je, ali je zadovoljstvo udeležencev temeljni cilj izobraževanja. Tudi zadovoljstvo udeležencev je namreč treba obravnavati v povezavi z drugimi cilji in kazalniki kakovosti v izobraževanju in ne zgolj samo zase. Enako velja, ko govorimo o **zadovoljstvu zaposlenih,** tudi temu so vprašani namenili visoko oceno pomembnosti: sporočili so, da je dobra izobraževalna organizacija tista, ki skrbi tudi za zadovoljstvo svojih zaposlenih.
10. Pokazalo se je, da je v izobraževalnih organizacijah **dobro poskrbljeno za nekatere vidike dela z udeleženci:** ti so dobro informirani o izobraževanju, imajo na voljo učno gradivo, kar zadovoljni so s postopki svetovanja za izobraževanje.ocene tudi pokažejo, da so v izobraževalnih organizacijah že precej uveljavljeni postopki priznavanja prejšnjega znanja (predvidevamo lahko, da predvsem tistega, ki se dokazuje s spričevali, ipd.), ne pa tudi **postopki ugotavljanja preteklih delovnih izkušenj ter vključevanja le-teh v izobraževalni proces.** Razveseljivo je, da imajo vodje izobraževanja odraslih, učitelji in ravnatelj uporabo **osebnega izobraževalnega načrta** za pomemben dejavnik kakovosti pri načrtovanju posameznikove osebne izobraževalne poti. Še

pred nekaj leti bi verjetno dobili povsem drugačne odgovore. **Je pa opaziti pomembne razlike med subjekti pri ugotavljanju, koliko se osebni izobraževalni načrt že uporablja.**

Že prej smo omenjali, da je **usposobljenost učiteljev in strokovnih delavcev** med najpomembnejšimi dejavniki kakovosti. Udeleženci potrjujejo, da so učitelji in strokovni delavci usposobljeni za delo z njimi (4,1–4,3), in to je gotovo razveseljiv podatek tako za učitelje kot za vodstva izobraževalnih organizacij. Potrjuje, da udeleženci zaupajo v njihovo strokovnost in še posebno to, da so udeleženci kot značilnost dobre izobraževalne organizacija pogosto poudarjali, da naj bi v njej učitelji poznali in upoštevali značilnosti odraslih, njihove druge obveznosti, njihovo prejšnje znanje in izkušnje ipd.. To je hkrati priporočilo izobraževalnim organizacijam, naj v svojih procesih samoevalvacije kdaj še posebno premislijo o **možnostih za vključevanje učiteljev v usposabljanje za delo z odraslimi.**

Odgovori vprašanih so tudi pokazali, da se v izobraževalnih organizacijah zavedajo, da mora biti organiziranost izobraževanja prilagojena odraslim udeležencem in njihovim značilnostim. Ravnatelj ali direktorji, vodje izobraževanja odraslih in učitelji so tudi prepričani, da je v njihovih izobraževalnih organizacijah tako že zdaj, (4,3–4,6), nekoliko nižje pa so ocene udeležencev (3,8). Trditev, da **udeleženci lahko vplivajo na organizacijo izobraževanja**, so ocenili s 3,6. Še nižja je ocena vodij izobraževanja odraslih (3,3). Tudi mnenja o tem, koliko velja, da **učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje udeležencev**, se med zaposlenimi in udeleženci razlikujejo (4,0–3,6). Udeleženci so do tega precej bolj kritični kot druge skupine vprašanih.

Omenimo še zagotavljanje nekaterih podpornih procesov, ki so udeležencem v pomoč med samim izobraževalnim procesom. Razveseljive so ocene vprašanih o tem, ali imajo med izobraževanjem na voljo **svetovanje**. Da je zagotovljeno svetovanje pomembno pri presoji izobraževalne organizacije, so menile prav vse skupine vprašanih (4,5–4,8). Vsi so tudi potrdili, da izobraževalne organizacije svetovanje tudi zagotavljajo (4,7–4,0). In spet so bili udeleženci bolj kritični kakor druge skupine vprašanih.

Drugače pa je, ko govorimo o zagotavljanju **učne pomoči** udeležencem med izobraževanjem. Da gre za zelo pomemben vidik kakovosti, so menile prav vse skupine vprašanih (4,8–4,6) in hkrati sporočile, da učne pomoči udeležencem v izobraževalnih organizacijah še ni posebno veliko (3,9–3,5).

Odgovori udeležencev so pokazali, da v nekaterih izobraževalnih organizacijah nimajo posebnega **prostora za samostojno učenje**. Vemo, da je veliko izobraževalnih organizacij, ki imajo središča za samostojno učenje. Pri teh bi bilo ob presojanju kakovosti kdaj dobro preveriti, ali so udeleženci s temi možnostmi dovolj seznanjeni, ter podrobneje proučiti obisk v središčih in zadovoljstvo udeležencev z njimi. Za druge izobraževalne organizacije pa kaže premisliti, ali bi jih bilo treba vpeljati in koliko jih res potrebujejo. Udeleženci iz nekaterih organizacij so opozarjali, da nimajo dostopa do spleta. Kjer je tako, bi kazalo udeležencem dostop omogočiti ali jih obvestiti, če o tem nimajo informacij.

**Podpora odraslim med izobraževanjem** je gotovo eden izmed ključnih razločevalnih elementov med dobrimi in manj dobrimi izobraževalnimi organizacijami za odrasle. Takšni procesi lahko bistveno zmanjšajo osip v izobraževanju odraslih. Še toliko pomembnejši so, če vemo, da poteka velik del izobraževanja odraslih kot organizirano samostojno učenje, kjer je odrasli na svoji izobraževalni poti večinoma sam. Zato je priporočljivo, da se izobraževalna organizacija ob samevalvaciji vpraša: Ali udeleženci potrebujejo pomoč? Kakšne vrste pomoči potrebujejo? Ali tovrstno pomoč izobraževalna organizacija že zagotavlja? Kakšne razvojne ukrepe bi bilo treba vpeljati za okrepitev teh procesov?

## **Načini notranjega presojanja kakovosti, njihova namembnost in učinki**

11. Raziskava je pokazala da se sodelujoče izobraževalne organizacije po **skrbi za kakovost kar precej razlikujejo**. Nekatere organizacije so že zelo napredne, marsikatera pa so se s temi vprašanji šele začenjale ukvarjati.
12. Ugotovimo lahko, da v srednješolskem izobraževanju odraslih **še ni mogoče zaslediti prevladujočega načina presojanja kakovosti**, ki bi ga lahko pripisali načrtnemu in celostnemu delu na tem področju. Večinoma gre le za bolj ali manj neformalne pogovore učiteljev in drugih strokovnjakov z udeleženci o kakovosti njihovega dela. Precej uveljavljeno je tudi anketiranje udeležencev, ki pa je včasih bolj samo sebi namen, kot da bi imelo resnejšo vlogo pri razvoju kakovosti.
13. Ne glede na to ugotovitev pa je mogoče opaziti, da se, za zdaj v manjšem delu omrežja uveljavljajo tudi sodobnejši načini presojanja kakovosti. Razveseljivo je, da se **v postopke presojanja začenjajo vključevati tudi zunanje interesne skupine, kot so delodajalci, zastopniki zavodov za zaposlovanje** ipd.

14. Zanimivo je, da so vprašani sodelovanje različnih interesnih skupin sicer navajali med pomembnimi že vpeljanimi dejavniki, vendar so pogosteje omenjali le sodelovanje notranjih interesnih skupin. Razmeroma pogosto navajanje, da je dobro to, da učitelji ali udeleženci lahko vplivajo na presojo ali razvoj kakovosti, napeljuje na misel, da tega še pred nedavnim ni bilo. In če se vplivi teh dveh interesnih skupin zdaj povečujejo, je to prav gotovo dobro znamenje, da **počasi nastajajo interesno zasnovani sistemi presojanja kakovosti**.
15. Zanimivo je, da se med stvarmi, ki jih anketiranci navajajo kot dobre pri delovanju za boljšo kakovost, pojavljajo tudi nekateri ukrepi, ki smo jih vpeljali v sklopu projekta POKI – samoevalvacijski načrt, načrt za razvoj kakovosti, baza vprašanj za presojanje kakovosti, svetovalec za kakovost; ali pa navajajo, da nekaj od tega pogrešajo. Čeprav na podlagi teh mnenj ne moremo na splošno sklepati o primernosti posameznih ukrepov, se nam zdi pomembno, da so anketiranci o njih govorili in jih vse, brez izjeme, uvrstili med pozitivne dejavnike.
16. **Učitelji v zvezi s kakovostjo najpogosteje poudarjajo pomen skrbi za udeležence izobraževanja, komunikacijo z njimi v kolektivu na vseh ravneh in zunaj kolektiva, timsko delo, ustvarjalno in prijazno ozračje ter vse ukrepe, ki bi jih lahko označili kot »dobre prilagoditve izvedbenega kurikula za odrasle«.** To so dejavniki, ki so jih učitelji navajali med tistimi, ki so že kakovostno vpeljani v njihove kolektive, in onimi, ki bi jih bilo treba v njihovih kolektivih še izboljšati – pač glede na to, iz kakšnega kolektiva je bil učitelj, ki je odgovarjal na anketo.
17. Presenečajo odgovori učiteljev v zvezi z opremo, saj so le-to dokaj pogosto uvrstili med dejavnike, ki niso najboljši. **Učitelji so opozarjali na slabo računalniško opremo, premalo ali nič dostopov do interneta pa tudi na pomanjkanje drugih pripomočkov.** V Sloveniji smo v preteklih letih kar precej vlagali v računalniško podporo izobraževanja, vemo pa, da je bilo izobraževanje odraslih vsaj v prvih letih iz teh projektov izpuščeno. Ali so takšne izjave nastale zato, ker izobraževalne organizacije za odrasle niso imele možnosti za nakup računalniške pa tudi druge opreme in je potekal pouk le »ob tabli in kredii«? Vsekakor je to opozorilo treba natančneje proučiti, saj si v dobi računalništva res ne moremo dovoliti, da bi bilo izobraževanje odraslih glede tega osiromašeno, posledično pa, vsaj v nekaterih vidikih, manj kakovostno.
18. **Med načini notranjega presojanja kakovosti so vsi vprašani najbolj podprli ugotavljanje zadovoljstva udeležencev:** to ni presenetljivo, saj je znano, da je to najbolj uveljavljeni način presojanja kakovosti v praksi. **Bolj pa**

**so zadržani do drugih oblik, npr. do kolegialne hospitacije, drugih oblik hospitacij in z gledovanja (benchmarkinga)** – najbrž zato, ker so ti načini manj znani in še ne uveljavljeni kot metode pri presojanju in razvijanju kakovosti. Zlasti pri hospitacijah je nekaj odklonilnega odnosa mogoče pripisati vlogi, ki so jo hospitacije imele v našem izobraževalnem sistemu v preteklosti – bile so del notranjega ali zunanjega nadzora.

19. Del raziskave smo namenili tudi ugotavljanju stališč do javnega objavljanja izidov presojanja kakovosti, bodisi glede interne javnosti (javno objavljanje podatkov v okviru izobraževalne organizacije) ali splošne javnosti. **Kar zadeva interno objavljane podatkov o zadovoljstvu udeležencev, smo ugotovili, da vprašani ne glede na delovni položaj takšnega načina ne odobravajo**, se pa strinjajo, da je zbiranje mnenj udeležencev o zadovoljstvu s storitvami zelo pomembno. Če se mnenja nanašajo na posamezno osebo, se tudi strinjajo, da se o teh podatkih pogovori ravnatelj z osebo, na katero se podatki nanašajo.
20. Kar zadeva **objavljanje podatkov v širši javnosti, večina zaposlenih v izobraževanju (ravnateljev, učiteljev, vodij izobraževanja ali vodij programskih področij) meni, da teh podatkov ne kaže objavljati**. Vprašani opozarjajo na nevarnost, da bi se podatki prirejali in objavljali le tisti, ki bi prikazovali dobre stvari. Zaradi metodološko drugačnih prijemov podatki ne bi bili med seboj primerljivi, samoevalvacije pa so vendarle namenjene premisleku zaposlenih in naj bi pripomogle k usmeritvam in za razvojno ukrepanje. Nevarno je tudi, da bi se zaradi javnega objavljanja merila znižala, npr. pri ocenjevanju znanja.

**Ne kaže pa zanemariti mnenj, ki govorijo v prid javnemu objavljanju podatkov iz samoevalvacij:** Tako izobraževalna organizacija izkazuje svojo odgovornost za delovanje v izobraževalnem omrežju, posebno če gre za javno organizacijo, financirano z javnimi sredstvi; javno objavljanje podatkov je v pomoč potencialnim udeležencem, delodajalcem in financiranjem pri odločanju za ustrezno izobraževalno organizacijo; javna objava izidov je lahko odličen motivacijski dejavnik za bolj kakovostno delo; izobraževalna organizacija bi dobila povratno informacijo, kakšni so njeni dosežki v primerjavi z drugimi; tako bi primerjave med izobraževalnimi organizacijami omogočale tudi medsebojno učenje; to bi bilo sporočilo javnosti, da izobraževalna organizacija dosega dobre uspehe, tam pa, kjer jih še ne, pa, kako se trudi dosežke izboljšati.

21. Drugače **menijo udeleženci izobraževanja. Večina teh misli, da bi bilo dobro podatke o zadovoljstvu udeležencev z izobraževanjem objavljati javno. To utemeljujejo takole: javno objavljanje podatkov o zadovolj-**

stvu bi pripomoglo k izboljšanju kakovosti izobraževanja, saj bi to povečalo preglednost pa tudi odgovornost zaposlenih. Prav tako vidijo v tem dobro sredstvo za odločanje pri izobraževanju, v dobrem in slabem pomenu. Iz odgovorov pa je mogoče zaznati, da so nekateri udeleženci z izbrano izobraževalno organizacijo zadovoljni, in zato se jim zdi prav, da bi o kakovosti »njihove« izobraževalne organizacije izvedela tudi javnost. Gre za priznanje izobraževalnim organizacijam.

## Sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti

22. Nedvomno so **zastopniki tistih notranjih interesnih skupin (ravnatelji, vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij), ki imajo po svojem položaju tudi vidnejšo vlogo pri presojanju in razvijanju kakovosti, v teh procesih že kar dejavni.** Gre za približno dve tretjini zastopnikov teh interesnih skupin, ki že sodelujejo v različnih dejavnostih, pri opredeljevanju kakovosti, presojanju kakovosti in razvijanju kakovosti.
23. Drugače je, kadar govorimo o **učiteljih.** Ti so **dejavnejši le pri presojanju kakovosti (izpolnjevanje vprašalnikov), v drugih procesih pa veliko manj.** Očitno je treba na tem področju nosilce procesov še spodbujati, naj vanje pritegnejo tudi učitelje. Učitelj je namreč temeljni izvajalec izobraževalnega procesa – in če ne sodeluje pri dejavnostih za razvijanje kakovosti, bodo učinki le-teh gotovo manjši, kot bi bili lahko. Pripadnost nekim zamislim in vrednotam pa dosežemo veliko lažje, če ljudje sodelujejo v dejavnosti, saj se tako z njimi lažje poistovetijo, jih sooblikujejo in bolje razumejo. Drugače je nevarno, da jih razumejo kot nekaj vsiljenega od zunaj, v čemer ne vidijo pravega pomena in so zato do njih pasivni ali jih celo zavračajo. Ne smemo pa pozabiti tudi na velik umski potencial, ki ga ima izobraževalna organizacija v svojih učiteljih – če ti sodelujejo v dejavnosti, bodo te vsekakor še bolj načrtovane in izpeljane.
24. Čeprav je treba upoštevati, da je bilo v raziskavo uvrščenih več zastopnikov tistih izobraževalnih organizacij, ki so sodelovale pri projektu POKI kakor tistih, ki niso, je kljub temu mogoče sklepati, da so v presojanje in razvijanje kakovosti **veliko bolj vključene različne interesne skupine v tistih organizacijah, ki so sodelovale pri projektu POKI.** Upamo si trditi, da je **načrtno spodbujanje izobraževalnih organizacij, da postanejo dejavne pri izpeljavi samoevalvacij, dalo dobre izide** in da so prav zato v mnogih izobraževalnih organizacijah začeli sistematično skrbeti in delovati za kakovost.



25. Ugotovimo lahko, da **so vprašani ocenili, da so pri presojanju in razvijanju kakovosti zelo pomembne prav vse notranje interesne skupine, ki smo jih uvrstili v raziskavo:** ravnatelj/direktor, vodja izobraževanja odraslih/programskega področja, učitelji in udeleženci. Vsi vprašani menijo, da glede na pomembnost v teh procesih najbolje sodelujejo vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij. Učitelji so kritični do sodelovanja ravnateljev, vse tri skupine pa menijo, da učitelji ne sodelujejo dovolj dobro.
26. **Vprašani pripisujejo velik pomen dvema zunanjima interesnima skupinama – delodajalcem in izvedencem za izobraževanje odraslih, ki jih predstavlja Andragoški center Slovenije.** Vsem vprašanim pa se pri presojanju in razvijanju kakovosti zdi najmanj pomembno sodelovanje z zastopniki zavoda za zaposlovanje, občine, Ministrstvom za šolstvo in šport in Ministrstvom za delo, družino in socialne zadeve.
27. Vsi vprašani vidijo razlike v tem, koliko je kateri dejavnik pomemben, koliko pa že sodeluje pri presojanju in razvijanju kakovosti. V raziskavi nismo ugotavljali, ali tega sodelovanja ni, ker posamezen dejavnik tega noče, ali pa ga ni zato, ker temu dejavniku takega sodelovanja ne omogočimo (ga ne povabimo k sodelovanju).
28. Glede najpomembnejših zunanjih interesnih skupin **vprašani najbolje ocenjujejo sodelovanje Andragoškega centra Slovenije**, čeprav so glede tega še najmanj zadovoljni ravnatelji. Kar precejšnje razlike med pomembnostjo in resničnim sodelovanjem pa se kažejo pri sodelovanju delodajalcev in Centra za poklicno izobraževanje. Zlasti kar zadeva delodajalce, je tu treba postoriti še marsikaj – ugotovili smo, da jih vprašani po pomembnosti uvrščajo kar visoko, v praksi pa očitno ni tako. Pri manj pomembnih zunanjih interesnih skupinah po mnenju vprašanih pa odgovori kažejo tole: na splošno vprašani menijo, da je vključenost teh skupin veliko manjša od pričakovane, četudi jih ne uvrščajo med zelo pomembne dejavnike.

## **Načini zunanjega presojanja kakovosti, njihova namembnost in učinki**

29. Ugotovitve, ki smo jih dobili v tem sklopu, so podobne tistim, ki smo jih že omenili v drugih delih tega poglavja – čeprav zastopniki notranjih interesnih skupin načeloma ne nasprotujejo sodelovanju zunanjih dejavnikov pri presojanju kakovosti izobraževanja (presojanje, javno objavljane podatkov, sodelovanje), pa ostaja vtis, da **zelo dobro vedo, v čem želijo ostati suvereni. Gre**

**večinoma za vprašanja strokovne avtonomije** (načrtovanje razvoja, strokovno usposobljenost, organiziranost in sam proces izobraževanja), **vlogo zunanjih dejavnikov pa vidijo v presojanju temeljnih razmer, v katerih poteka izobraževanje, usklajenosti dejavnosti s potrebami in učinki izobraževanja.** To pa je večinoma tudi v skladu s prevladujočimi gibanji pri razvijanju modelov kakovosti, vendar je o posameznih dejavnikih in razmejitvah med »strokovno avtonomijo« in »javnim« mogoče še veliko razpravljati.

30. Zastopniki notranjih interesnih skupin (ravnatelj, vodje izobraževanja odraslih oziroma programskih področij in učitelji) se strinjajo, da najpomembnejše načine zunanjega presojanja kakovosti med ponujenimi možnostmi opredeljujejo te le trditve: **Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javnoveljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport. Delo izobraževalne organizacije je treba primerjati z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah. Izobraževalna organizacija naj si pridobi certifikat kakovosti, izda ga zunanja organizacija.** Z malo špekulacije bi lahko sklepali, da vprašani menijo takole: Dovolj je, da država poskrbi, da v izobraževanju delujejo izobraževalne organizacije, ki zagotavljajo primerne kadrovske, prostorske razmere in imajo primerno učno opremo, potem pa naj izobraževalna organizacija strokovno avtonomno skrbi za razvoj kakovosti svojega dela.
31. Kar zadeva vpise v razvid, bi radi opozorili na dokaj pogosta mnenja, ki so se razkrila ob drugih priložnostih, ko smo se z izobraževalnimi organizacijami pogovarjali o kakovosti. Opozarjale so nas namreč na problem, da je **vpis v razvid enkratno dejanje** – ko je izobraževalna organizacija vanj vpisana, ima za vselej pravico izobraževati. Kadrovske, prostorske in druge razmere pa se v posamezni izobraževalni organizaciji spreminjajo – včasih se izboljšajo, včasih pa tako poslabšajo, da sežejo celo pod prag zahtevanih pogojev. **Predlagali bi, da bi tudi v srednjem šolstvu začeli pogumneje uporabljati akreditacijo kot vidik zagotavljanja kakovosti, tako da bi občasno preverjali, ali so nekateri standardi (npr. osebje, oprema) doseženi.**
32. Deloma nas je presenetila visoka uvrstitev trditve, da vprašani **pripisujejo zelo velik pomen pridobivanju certifikatov kakovosti.** Zakaj? Slovenija je znana po tem, da precej izobraževalnih organizacij nima certifikatov kakovosti, čeprav za to ni formalnih ovir; to je torej nekoliko v nasprotju z odgovori vprašanih. Vendar mislimo, da te trditve lahko pojasnimo: ko smo sodelovali z različnimi organizacijami pri projektu POKI, so nam le-te pogosto sporočale, da

bi si želele pridobiti certifikat kakovosti, prilagojen izobraževanju odraslih. Takega pa v Sloveniji za zdaj še nimamo; en model certifikata Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja sicer razvija Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje, vendar v izobraževanja odraslih (še) ni uveljavljen. Tudi Andragoški center Slovenije je nameraval razviti poseben certifikat za izobraževanje odraslih, vendar razmere za zdaj tega ne dopuščajo. Ker pa se je potreba nedvomno potrdila, upamo, da bo kdo ta izziv sprejel in si prizadeval za vpeljavo takega ali drugačnega certifikata kakovosti tudi za izobraževanje odraslih.

33. Med dejavniki, ki so po mnenju vprašanih **najmanj pomembni za razvoj kakovosti, pa so: inšpekcijski nadzor in javno objavlanje dosežkov pri zunanem preverjanju znanja** za posamezno izobraževalno organizacijo.
34. Čeprav večinsko mnenje vprašanih ni nenaklonjeno javnemu objavlanju podatkov zunanjih evalvacij, je mogoče razbrati celo vrsto zelo pomembnih sporočil, ki na eni strani podpirajo javno objavlanje, na drugi strani pa opozarjajo na nevarnosti ob tem. Med **dobrimi stvarmi javnega objavlanja** bi lahko sporočila strnili takole:
- Javno objavlanje izsledkov bi prav gotovo pripomoglo k razvijanju kakovosti in motiviralo za boljše delo.
  - Dobri izsledki bi prav gotovo prispevali k dobri promociji izobraževalne organizacije in izboljšali njen položaj v primerjavi s tekmeci. Vpis bi se povečal.
  - Javno objavlanje izsledkov bi omogočilo še večjo preglednost dela, uporabniki bi bili natančneje obveščeni, kaj dela posamezna izobraževalna organizacija, kakšni so njeni dosežki.
  - Iz dobrih dosežkov drugih bi se lahko učili ali pa bi bili taki dosežki spodbuda za učenje.

Tisti, ki so **javno objavlanje izsledkov zavrnil**, so svoje mnenje utemeljili takole:

- Izsledki evalvacij lahko zavajajo – lahko gre za različna merila pri vrednotenju, končni izidi ne kažejo na vloženo delo in značilnosti populacije, ki se je učila itn. Bralci, ki vseh teh dejavnikov ne bi poznali, bi si lahko ustvarili napačno sliko. Lahko nastanejo popačene interpretacije.
- Zunanje evalvacije ne dosežejo vedno bistva. Tudi zunanje evalvacije so lahko pristranske.
- Javno objavlanje slabih izsledkov lahko ožigosa posamezno izobraževalno organizacijo, ne da bi imela priložnost za izboljšanje.

- Javno objavljane dobrih izsledkov lahko povzroči zastoj izobraževalne organizacije; morda se bodo razmere v njej sčasoma poslabšale, javnost pa bo še vedno imela v predstavi stare, dobre dosežke.
- Tudi gospodarstvo ne objavlja vseh podrobnosti – največkrat samo to, kakšne certifikate mu je uspelo pridobiti, kakšne (dobre) gospodarske uspehe dosega.
- Javno objavljane dosežkov bi lahko povzročilo zniževanje standardov znanja.

35. Opozorili pa bi radi tudi na dokaj pogosta opozorila vprašanih, da bi se bilo treba pri javnem objavljanju izsledkov zunanjih evalvacij **ogniti neobjektivnim merilom, slabim metodologijam, prisiljevanju v javno objavljane** ipd. Zanimivo bi bili izvedeti, ali ta opozorila izhajajo iz slabih izkušenj ali iz dobrega metodološkega znanja.

36. Vprašanim smo ponudili 20 dejavnikov, da so se opredeljevali, ali naj o njih presoja sama izobraževalna organizacija ali naj bi njihovo kakovost presojal kdo od zunaj, ali naj bi jih presojali skupaj izobraževalna organizacija in kdo od zunaj ali pa nihče.

Ugotovili smo, da za nobenega izmed ponujenih dejavnikov vprašani niso menili, da ga ni treba presojati. To velja še posebno, če opazujemo samo odgovore ravnateljev, vodij izobraževanja odraslih ali programskih področij in učiteljev. V tem se nekoliko razlikujejo odgovori udeležencev izobraževanja – ti so pogosteje menili, da nekaterih dejavnikov ne bi bilo treba presojati. Čeprav se je pri naštetih dejavnikih le od 10 do 20 odstotkov vprašanih odločilo, da jih ni treba presojati, pa so nas ti izidi vseeno presenetili. Zdelo se nam je, da so med navedenimi dejavniki taki, ki bi morali udeležence izobraževanja še posebno zanimati.

Opaziti je tudi mogoče, da so se vprašani le izjemoma odločili, da bi nekatere dejavnike presojali samo od zunaj. Večinoma so se torej odločali med možnostmi, naj nekatere dejavnike presoja izobraževalna organizacija sama ali pa sama in kdo od zunaj.

Med dejavnike, ki naj bi jih **izobraževalna organizacija presojala sama**, so vprašani uvrstili:

- načrtovanje razvoja,
- možnosti za usposabljanje učiteljev za delo z odraslimi,
- usposobljenost učiteljev za delo z odraslimi,
- zadovoljstvo učiteljev, strokovnih delavcev in drugega osebja z delom v izobraževalni organizaciji,

- kakovost učnega gradiva in učnih pripomočkov,
- kakovost postopkov spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in upoštevanja ugotovitev pri načrtovanju izobraževanja,
- možnosti za vplivanje učiteljev in udeležencev na organizacijo in potek izobraževanja,
- kakovost informiranosti udeležencev o poteku izobraževanja, svetovanju in pomoči pri učenju,
- zadovoljstvo udeležencev,
- uspešnost udeležencev.

Opazili smo, da je mnenje udeležencev izobraževanja pri teh dejavnikih včasih izrazito drugačno, kot je v povprečju mnenje zaposlenih (ali sodelujočih) v izobraževalnih organizacijah. Tako bi si udeleženci želeli, naj bi usposobljenost učiteljev za delo z odraslimi, učno gradivo in učna sredstva, kakovost informacij, svetovanje ter učno pomoč, zadovoljstvo udeležencev in uspešnost izobraževanja večinoma presojali v izobraževalni organizaciji skupaj z zunanjimi presojevalci. Takšna so vprašanja, ki neposredno zadevajo možnosti za učenje udeležencev izobraževanja, in očitno za željo, da bi te dejavnike presojal še kdo od zunaj, saj bi bile tako presoje objektivnejše.

Med dejavnike, ki naj bi jih **izobraževalna organizacija presojala skupaj z zunanjimi ustanovami**, so vprašani uvrstili:

- ustreznost izobrazbe učiteljev in izpolnjevanja vse zakonskih pogojev za delo z odraslimi;
- ustreznost ponudbe izobraževalnih programov, (pri tej trditvi so izjema udeleženci izobraževanja, ki bi presojajo tega dejavnika prepustili izobraževalni organizaciji);
- kakovost prostorskih razmer za izpeljavo izobraževalnega procesa (večina učiteljev bi presojajo tega dejavnika prepustila kar izobraževalni organizaciji sami);
- kakovost organizacije izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja idr.), prilagojena odraslim udeležencem (tudi v tem primeru bi večina učiteljev presojajo tega dejavnika prepustila kar izobraževalni organizaciji sami);
- zaposljivost udeležencev ali možnosti za napredovanje na delovnem mestu po končanem izobraževanju;
- zadovoljstvo delodajalcev z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci.

### **Različna pa so mnenja** glede:

- pogostosti sistematične presoje in razvijanja kakovosti v izobraževalni organizaciji,
- zadovoljstva udeležencev,
- trajanja izobraževanja,
- uporabnosti znanja in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itn.).

V teh primerih približno polovica vprašanih meni, naj bi opisane dejavnike presojala izobraževalna organizacija sama, približno polovica pa, naj bi jih presojala skupaj z zunanjimi ustanovami.

# Notranje in zunanje presojanje kakovosti - prikaz izsledkov fokusnih skupin

Izsledke, dobljene v empiričnem delu raziskave v praksi izobraževanja odraslih smo želeli v nadaljevanju še dodatno osvetliti z razpravami med zastopniki še nekaterih drugih pomembnih interesnih skupin. V ta namen smo januarja 2008 izpeljali štiri fokusne skupine. Fokusne skupine so sestavljali strokovnjaki iz izobraževanja in zastopniki sorodnih ved, gospodarstva, sindikatov, izvajalcev izobraževalnih programov.

## TEME IN VPRAŠANJA, OBRAVNAVANA V FOKUSNIH SKUPINAH

V fokusnih skupinah smo razpravljali predvsem o primernih načinih postavitve celostnega sistema presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji, o tem, ali prepuščati notranje presojanje avtonomiji izobraževalne organizacije ali pa ga urejati »od zunaj«, o razmerjih med zunanjim in notranjim presojanjem kakovosti, o temeljnih dejavnikih, ki izkazujejo kakovost v izobraževanju odraslih, o mogočih načinih presojanja kakovosti. Da bi lahko razprave potekale dovolj usmerjeno in sistematično, jih je moderator usmerjal z vnaprej pripravljenimi vprašanji.

Preglednica 46: Vprašanja za razpravo v fokusnih skupinah

ZAP. ŠT.	VPRAŠANJE
1	Tema današnje fokusne skupine je kakovost izobraževanja odraslih. <b>Kakšne misli se vam porajajo v zvezi s to temo?</b>
2	Doslej smo v izobraževanju odraslih že razvili nekatere načine notranjega in zunanjega presojanja kakovosti. Med notranjimi načini presojanja kakovosti se je uveljavila samoevalvacija, ki jo opravljajo zaposleni v izobraževalnih organizacijah za odrasle. Samoevalvacija doslej ni bila predpisana. Razvijala se je bolj kot strokovni projekt. <b>Ali bi bilo v nadaljevanju smiselno odločitev o izpeljevanju samoevalvacije prepustiti izobraževalnim organizacijam ali bi bilo treba samoevalvacijo opredeliti kot obvezno? Če je vaš odgovor pritrdilen – kaj bi bilo treba storiti v zvezi s tem?</b>
3	Poleg samoevalvacije imamo v izobraževanju odraslih že vpeljane tudi nekatere načine zunanjega presojanja kakovosti in sicer: preverjanje normativnih pogojev za opravljanje dejavnosti, spremljanje vpisa v razvidu (vstopni nadzor), pogojno šolska inšpekcija (procesni nadzor), zunanje preverjanje znanja (matura), (izstopni nadzor), občasne zunanje evalvacijske študije (odvisno od ciljev študije – lahko je vse troje). Vse to velja v celoti za formalno izobraževanje odraslih, za neformalno izobraževanje pa največkrat ne.

ZAP. ŠT.	VPRAŠANJE
	<p>Kako bi morali, po vaše, v prihodnje urejati vprašanja kakovosti izobraževanja odraslih?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enako kot doslej.</li> <li>• Z večjim zunanjim nadziranjem kakovosti.</li> <li>• Z večjo motivacijo izobraževalnih organizacij za izpeljevanje samoevalvacij (samoevalvacij).</li> </ul> <p>Kako drugače.</p>
4	<p>Po zdajšnji zakonski ureditvi mora izobraževalna organizacija, ki želi opravljati javnoveljavno izobraževanje odraslih, pred začetkom izpeljevanja dokazati, da dosega minimalne vstopne standarde (osebje, oprema). V sistemu ni predvideno, da bi se ti pogoji pozneje občasno znova preverjali.</p> <p><b>Ali je ta način primeren ali pa naj bi se ti pogoji občasno preverjali?</b></p> <p><b>Ali je to odvisno od zaupanja (strokovne avtonomije) izobraževalni organizaciji in bi enkratno preverjanje pogojev za izobraževanje, ki ga opravlja, zadoščalo?</b></p>
5	<p><b>Kaj pa neformalno izobraževanje? Ali bi tudi na tem področju morali določiti minimalne standarde kakovosti za tiste, ki naj bi se ukvarjali s takšnim izobraževanjem?</b></p>
6	<p>Po zdajšnji zakonski ureditvi so kot minimalni pogoj za izpeljevanje izobraževanja odraslih določeni izobrazba ali usposobljenost izvajalcev programa, prostorske razmere in oprema ter statusno ureditev.</p> <p><b>Ali je to dovolj ali pa bi bilo treba kot pogoj za opravljanje dejavnosti določiti še kaj, da bi tako zagotovili kakovost izvajalcev?</b></p>
7	<p>Sedaj poznamo za presojanje procesa izobraževanja odraslih šolsko inšpekcijo, ki pa naj bi predvsem zavarovala spoštovanje zakonitosti delovanja, občasne evalvacije, ki presojajo določene vidike procesa glede na cilje teh evalvacij, in neobvezne samoevalvacije.</p> <p><b>Ali menite, da bi morali od zunaj presojati tudi sam proces izobraževanja (organizacija, metode, svetovalna podpora udeležencem izobraževanja ...) ali kateri del tega procesa, ali pa je to samo stvar strokovne avtonomije izvajalcev, da le zagotavljajo primerne rezultate in učinke izobraževanja?</b></p>
8	<p>Za presojanje rezultatov in učinkov izobraževanja odraslih uporabljamo v formalnem osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju zunanje preverjanje znanja. Spremljamo tudi nekatere druge vidike učinkovitosti izobraževanja (npr. vpis in osip z državno statistiko), občasno raziskujemo učinke (npr. pismenost), drugih vidikov, npr. zaposljivosti, prehodnosti v nadaljnje izobraževanje, pa ne spremljamo sistematično.</p> <p><b>Ali so uveljavljeni načini preverjanja kakovosti rezultatov in učinkov izobraževanja odraslih primerni?</b></p> <p><b>Če niso, v čem bi jih bilo treba dopolniti ali spremeniti glede na to, kaj se spremlja, kako in kdo to opravlja?</b></p>
9	<p><b>Ali bi morali kako od zunaj spremljati tudi kakovost rezultatov in učinkov neformalnega izobraževanja?</b></p>
10	<p><b>Zanima nas vaše stališče do predloga, da bi na nacionalni ravni opredelili ključne kazalnike kakovosti izobraževalne organizacije v zvezi z izobraževanjem odraslih, ki bi se redno (občasno) preverjali z zunanjimi evalvacijami?</b></p>



ZAP. ŠT.	VPRAŠANJE
11	<p>Kdo naj opravlja zunanje evalvacije kakovosti izobraževalnih organizacij, da bo zagotovljena neodvisnost, a tudi racionalnost?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Javni zavodi, kot je ACS, ki hkrati opravlja svetovalno vlogo.</li> <li>• Ministrstvo.</li> <li>• To naj bi bil del dejavnosti posebne agencije za kakovost, o kateri je bil govor tudi na drugih področjih.</li> </ul>
12	<p>V kakšne namene naj se uporabijo izsledki zunanega presojanja kakovosti posamezne izobraževalne organizacije?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• V analitične namene na nacionalni ravni, načrtovanje razvoja.</li> <li>• Za razvoj posamezne izobraževalne organizacije.</li> <li>• Za odločanje, kdo lahko izpeljuje (javnoveljavno) izobraževanje odraslih.</li> <li>• Pri financiranju.</li> <li>• Za certificiranje izobraževalnih organizacij (vpeljava certifikata kakovosti).</li> <li>• Za razvrščanje izobraževalnih organizacij.</li> <li>• Kot zgled dobre prakse.</li> </ul>

## IZPELJAVA FOKUSNIH SKUPIN

### Potek fokusnih skupin

Izpeljali smo štiri fokusne skupine:

Preglednica 47: Potek srečanj v fokusnih skupinah

FOKUSNA SKUPINA	DATUM SREČANJA
Fokusna skupina 1	16. januarja ob 9. uri, Andragoški center Slovenije
Fokusna skupina 2	22. januarja ob 14. uri, Andragoški center Slovenije
Fokusna skupina 3	25. januarja ob 9. uri, Andragoški center Slovenije
Fokusna skupina 4	29. januarja ob 14. uri, Andragoški center Slovenije

### Udeleženci fokusnih skupin

Metodo fokusnih skupin smo izbrali, ker smo želeli obravnavano tematiko osvetliti z različnih zornih kotov ter odstreti različne poglede in interese. Izkazalo se je, da so za to najprimernejše razprave v manjših skupinah. V fokusne skupine smo namreč povabili strokovnjake iz različnih interesnih skupin. Na naše povabilo se je odz-

valo 41 udeležencev. Zaradi neodložljivih obveznosti (obveznosti v zvezi s predse-  
dovanjem Evropski uniji ipd.) so se opravičili zastopniki obeh ministrstev, Ministrst-  
va za šolstvo in šport in Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve, zastopniki  
vseh drugih interesnih skupin, ki smo jih povabili v fokusne skupine, pa so se vabi-  
lu odzvali. To je omogočilo kakovostne razprave, razgrnitev različnih mnenj in sta-  
lišč in hkrati odstiranje skupne problematike.

Poimenski seznam udeležencev je razviden iz priloge 9; tokrat pa prikazujemo  
število udeležencev glede na vrsto organizacij. Udeleženci fokusnih skupin so prišli:

- z univerze (8),
- z raziskovalnih in drugi inštitutov (2),
- z javnih zavodov (4),
- z inšpektorata (1),
- kot izvajalci izobraževanja odraslih (16),
- kot delodajalci (3),
- iz društev in združenj (7).

Preglednica 48: **Struktura udeležencev fokusnih skupin glede na vrsto orga-  
nizacije**

VRSTA ORGANIZACIJE		ŠTEVILO UDELEŽENCEV
<b>UNIVERZA</b>		
Univerza v Ljubljani	Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko	3
	Pedagoška fakulteta	2
Univerza v Mariboru	Filozofska fakulteta	1
Univerza v Novi Gorici	Fakulteta za podiplomski študij	1
Univerza na Primorskem	Fakulteta za management Koper	1
<b>INŠTITUTI</b>		
Inštituti	Pedagoški inštitut, Ljubljana	1
	SIQ, Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje	1
<b>JAVNI ZAVODI</b>		
Javni zavodi	Andragoški center Slovenije	2
	Center RS za poklicno izobraževanje	1
	Državni izpitni center	1

VRSTA ORGANIZACIJE		ŠTEVILO UDELEŽENCEV
<b>INŠPEKTORATI</b>		
Inšpektorati	Inšpektorat RS za šolstvo in šport	1
<b>IZVAJALCI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH</b>		
Srednje šole, šolski centri, višje strokovne šole	Tehniški šolski center Nova Gorica	1
	Tehniški šolski center Kranj	2
	Šolski center Velenje	1
	Šola za strojništvo Škofja Loka	1
	Vrtnarska šola Celje	1
	Šolski center Ptuj	1
	Živilska šola Maribor	1
	Višja strokovna šola za gostinstvo in turizem Bled	1
Ljudske univerze	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj	2
	RIC Novo mesto	1
	Ljudska univerza Kočevje	2
Zasebne izobraževalne organizacije	Academia Maribor	1
	Doba Maribor	1
<b>DELODAJALCI</b>		
Delodajalci	Revoz, d. d.	1
	Elos Escada, d. o. o.	1
	Zavarovalnica Maribor, d. d.	1
<b>DRUŠTVA, ZDRUŽENJA</b>		
Društva, združenja	Zveza ljudskih univerz Slovenije	1
	Društvo organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah	1
	Zveza privatnih izobraževalnih institucij	1
	Skupnost izobraževanja odraslih	1
	Andragoško društvo Slovenije	3
<b>SKUPAJ</b>		<b>41</b>

## **Obdelava pridobljenih mnenj in stališč**

Da bi lahko razprave v fokusnih skupinah zapisali čim bolj verodostojno, smo vse štiri fokusne skupine snemali, v vsaki pa je poleg moderatorja, ki je razpravo vodil in usmerjal, sodeloval tudi zapisnikar, in ves čas pogovor zapisoval. Postopek obdelave podatkov smo opravili v več fazah. Najprej smo opravili osnovno organizacijo zapiskov in trakov ter pripravili zapis razprave v posamezni fokusni skupini. Kot je to značilno za kvalitativne analize, je temu sledilo večstopenjsko kodiranje zbranih mnenj in stališč. Med strukturiranjem in tematiziranjem posameznih mnenj in stališč smo želeli ohraniti čim več kvalitativnih informacij. Pri prikazu dobljenih izsledkov ob posameznih temah, vprašanih ali sklopih vprašanj nismo iskali enega pravega odgovora, pač pa smo želeli razgrniti morebitne različne poglede ter navesti utemeljitve obravnavane rešitve in proti njim. Prav zaradi njihove kvalitativne vrednosti v nadaljevanju mnenja in stališča razgrinjamo brez preveč rigoroznega kategoriziranja, saj želimo tako bralcu omogočiti, da sprožijo v njem razmisleke in sklepe, morda drugačne od tistih, ki smo jih izoblikovali sami.

Na podlagi opravljene kvalitativne analize smo pri posameznem vprašanju ali sklopu vprašanj tudi sami dodali svoje interpretacije, premisleke, izoblikovane v raziskovalni skupini. V nekaterih delih smo mnenja, stališča in predloge udeležencev fokusnih skupin v lastnih interpretacijah povezali s kontekstom lastnega dela ter z različnimi dejavnostmi, ki jih izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije ali pa so šele v postopkih idejne zasnovanosti. Pri tem smo ves čas skušali ohranjati ločnico med mnenji in stališči, ki so jih navajali udeleženci fokusnih skupin, in lastnimi interpretacijami in premisleki, ki so jih ta mnenja in stališča sprožala v raziskovalni skupini.

## **PREDSTAVITEV UGOTOVITEV**

### **Procesi notranjega presojanja kakovosti – samoevalvacija**

Kot smo omenili že v uvodu, se je v zadnjih desetih letih v izobraževanju odraslih (pa tudi na drugih področjih) veliko vlagalo predvsem v razvijanje načinov notranjega presojanja kakovosti, ki temeljijo na metodah samoevalvacije. Razvitih je bilo kar nekaj prijemov ali modelov, ki so zaposlenim v izobraževalnih organizacijah v pomoč pri presojanju kakovosti dela. Doslej so se za izpeljevanje samoevalvacije izobraževalne organizacije odločale prostovoljno, iz svojih namenov in interesov.

Nekatere so začele presojati kakovost že pred leti, zlasti tam, kjer so vodstvo in zaposleni spoznali, da je to prava pot v ohranjanje lastne razvojne usmerjenosti in uspešnosti, druge zato, ker so prihajale v stik z izobraževalnimi organizacijami iz tujine, te pa so jih vabile k sodelovanju pri skupnih razvojnih projektih, v zadnjih letih pa velikokrat tudi zato, ker so sodelovale pri nacionalnih razvojnih projektih. Eden izmed takšnih je bil tudi projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (PO-KI), ki smo ga razvili in ga izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije in je namenjen prav spodbujanju izobraževalnih organizacij, da s svojim razvojnim delom in vpeljavo procesov samoevalvacije zasnujejo lastne procese notranjega presojanja in razvijanja kakovosti in si pridobijo dodatno znanje o tem, kako izpeljevati takšne procese načrtno. Poznamo še druge projekte, kot so npr: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (Modro oko), Ogledalo, Mreža učečih se šol itn.

Doslej je torej veljalo, da je izpeljevanje procesov samoevalvacije prostovoljna odločitev izobraževalne organizacije, saj takšni procesi za izobraževalne organizacije niso bili obvezni, predpisani. V razvitih zahodnih izobraževalnih sistemih poznamo v povezavi s to tematiko zelo različne ureditve, od takšnih, kjer so postopki notranjih procesov presojanja kakovosti »od zunaj« dokaj natančno določeni (primeri držav, kjer imajo zelo močne službe izobraževalne inšpekcije – zunanje presoje inšpektorjev jemljejo kot enega izmed temeljev za presojo, samoevalvacijska poročila, ki jih izobraževalna organizacija pripravi med notranjim presojanjem kakovosti – npr. Nizozemska, Velika Britanija), do sistemov, v katerih so določbe o obveznih notranjih procesih presojanja kakovosti ohlapnejše in na primer določajo, da izobraževalna organizacija mora izpeljevati procese samoevalvacije, ne predpisujejo pa načinov, modelov, postopkov, kako naj to stori (na primer Finska v poklicnem in strokovnem izobraževanju).

Če izpustimo univerzitetno izobraževanje in se osredotočimo zgolj na douniverzitetno raven izobraževanja, lahko ugotovimo, da smo leta 2007 na tem področju doživeli spremembo: z novim Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006) je bila namreč v poklicno in strokovno izobraževanje tematika notranjega presojanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje, prvič tudi zakonsko umeščena. Novi zakon ima poglavje Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, kaj določajo o tem določbe v njem, kaže naslednja preglednica.

Preglednica 49: Določbe o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006)

ČLEN	DOLOČBA
15. člen – <b>Zagotavljanje kakovosti</b>	Šola zagotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti, ki upošteva tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Kazalnike kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja določi pristojni strokovni svet.
16. člen – <b>Komisija za kakovost</b>	Svet šole, na predlog ravnatelja oziroma ravnateljice imenuje komisijo za kakovost, ki spremlja in ugotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Sestavljajo jo predsednik oziroma predsednica in člani oziroma članice, imenovani izmed strokovnih delavcev oziroma delavk šole, predstavnikov oziroma predstavnic delodajalcev, predstavnikov dijakov in predstavnikov staršev. Komisijo sestavlja predsednik in najmanj pet članov. Če so šole organizirane kot organizacijske enote, se lahko oblikuje ena komisija za več šol. Šola vsako leto objavi poročilo komisije za kakovost na svoji spletni strani.
17. člen – <b>Enotnost sistema zagotavljanja kakovosti</b>	Javni zavod oziroma druga organizacija, ki je ustanovljena za razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja, ugotavlja kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja na podlagi podatkov šol in drugih statističnih podatkov. Podrobne pogoje o uporabi, varovanju in posredovanju podatkov iz prejšnjega odstavka določi minister. Za ugotavljanje kakovosti lahko minister v posameznem primeru določi tudi skupino neodvisnih strokovnjakov.

Novi zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju je torej prinesel kar nekaj določb o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti, obveznih za izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo javno, poklicno in strokovno izobraževanje. Določbe veljajo seveda tudi za izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo poklicno in strokovno izobraževanje odraslih po javnoveljavnih programih.

Zdaj veljavni Zakon o izobraževanju odraslih (Ur. l. RS, 12/1996) ne ureja presojanja in razvijanja kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. Ker je leta 2008 Zakon o izobraževanju odraslih v postopku presojanja, naj bi leta 2009 na podlagi novih ugotovitev oblikovali nov Zakon o izobraževanju odraslih. Čas je torej, da premislimo tudi, kako urediti notranje presojanje kakovosti na ravni izobraževalne organizacije v novem Zakonu o izobraževanju odraslih. Izhajajoč iz dozdajšnjega stanja - izobraževalne organizacije so se namreč same odločale za to, ali se bodo lotevale samoevalvacije načrtno, smo udeležence fokusnih skupin najprej vprašali:

**Ali bi bilo v nadaljevanju smiselno odločitev o izpeljevanju samoevalvacije prepustiti izobraževalnim organizacijam ali bi bilo treba samoevalvacijo opredeliti kot obvezno? Če je vaš odgovor pritrdilen – kaj bi bilo treba storiti v zvezi s tem?**

Razprave ob tem vprašanju so bile zelo živahne, kresala so se mnenja in stališča med zastopniki različnih interesnih skupin pa tudi v posameznih interesnih skupinah. Pokazalo se je, da so med udeleženci fokusnih skupin mnenja o teh vprašanih različna. Izoblikovala se je skupina udeležencev, katerih mnenja, stališča in utemeljitve kažejo, naj bi bila odločitev za procese samoevalvacije prepuščena izobraževalni organizaciji, ta pa naj bo pri tem avtonomna. Druga skupina udeležencev je s svojimi mnenji in stališči odstirala argumentacije, ki govorijo v prid temu, da bi bilo treba nekatere vidike notranjega presojanja kakovosti urejati tudi »od zunaj«, z zakonskimi ali podzakonskimi določbami. V nadaljevanju prikazujemo zbrana mnenja in stališča enih in drugih ter jih analiziramo in komentiramo.

Preglednica 50: **Odločitev za samoevalvacijo kot avtonomna odločitev izobraževalne organizacije**

<b>SAMOEVALVACIJA NAJ NE BO PREDPISANA – JE STVAR AVTONOMIJE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če nekaj predpišeš, odpraviš problem odločitve.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samoevalvacija je avtonomija izobraževalne organizacije, zato je ne moreš predpisati. Predvsem pa ni smiselno od zunaj predpisati kazalnikov za samoevalvacijo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Najmanj ugodno je opredeljevanje do samoevalvacije urejati s predpisi (npr. metodologijo). O tem bi morala odločiti stroka. Kar je razvil ACS, bi morala stroka razvijati v določene kazalnike, ob upoštevanju vprašan primerljivosti itn. – zlasti ko gre za izobraževanje odraslih.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• V izobraževanju odraslih, ki je zelo raznovrstno, predpisani modeli ne delujejo enako. Samoevalvacija naj se vpeljuje kot razvojni projekt, kot proces, ki pelje h kakovosti postopno in počasi. Prisila ali hitro uveljavljanje nekih modelov bi vodilo k formalnemu izpolnjevanju takih zahtev, in ne h kakovosti. Pomembnejši je proces razvoja, ki pa mora biti strokovno podprt. Če želimo ta proces razvijati, to zahteva neko finančno podporo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To naj bo prosta odločitev vsake izobraževalne organizacije, tiste, ki pa bi k temu pristopile, bi morale imeti enoten prepoznaven znak (kot npr. ISO).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prednost samoevalvacije je v njeni motivacijski vrednosti. Je izpeljevanje tistega, kar bi lahko izboljšali. Če bi bila predpisana za vse organizacije, bi bila to prisila in bi bil namen zgrešen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Več ko je procesa refleksije navznoter, več ko je korakov, ki iz te refleksije izidejo, večja je moč nečesa notranjega in tako bi verjetno moralo ostati. Samoevalvacije ni smiselno zaukazati. Tudi to, da smo jo zaukazali na drugih področjih, ne prinese kaj prav posebnega. Na določenih ravneh pa se za določen namen to tudi pričakuje. Na ravni Evropske unije se to v visokem šolstvu nalaga, ker je s tem povezano gibanje študentov in profesorjev, ker so diplome izmenljive.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kakršno koli poenotenje v izobraževanju tudi ni primerno. Želel bi torej vedeti, ali kdo to počne (ne bi mu ukazal, saj mu moram potem tudi povedati, kakšne bodo posledice, če česa ne bi naredil; tak ukaz bi bil performativno slab) in določiti obdobje, v katerem bi entitete morale povedati, ali to opravljajo ali ne, v podsistemih pa v elementih pogledati, zakaj naj bi se uporabljalo. Primarna naloga bi bila rezultate uporabljati navznoter, nekdo pa bi rezultate moral tu in tam uporabljati tudi navzven.</li> </ul>

## SAMOEVALVACIJA NAJ NE BO PREDPISANA – JE STVAR AVTONOMIJE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE

- Samoevalvacija ne sme in ne more biti predpisana, vsaj ne v celoti. Zaradi raznolikosti naše dejavnosti izobraževanja odraslih. Zdi se, da je danes trend, da se izobraževalne organizacije samodejno vključujejo v razvoj kakovosti. To je trend, ki se pojavlja in bo v prihodnosti tudi predpisan. Tako so bili seznanjeni – predvsem pri izvajanju formalnega izobraževanja. Če je že kaj predpisano, bi morala biti predpisana tista področja, ki se bodo primerjala z drugimi organizacijami in za katera se bo opravljalo zunanje ocenjevanje. Da se določi, da šola to izpeljuje obvezno, brez pomoči in sofinanciranja, pa ni smiselno (pomanjkanje denarja, časa, osebja). Naj bodo to projekti, pri katerih bodo sodelovali tisti, ki to želijo.
- Samoevalvacijo lahko spodbujamo drugače, npr. z moralnimi spodbudami (nacionalni znak kakovosti), ne pa zakonsko. Najprej je treba imeti zunanje kazalnike, ki spodbujajo notranjo samoevalvacijo.

Iz mnenj in stališč udeležencev, ki so menili, naj procesi notranje skrbi za kakovost ne bodo »predpisani«, lahko izluščimo misli, ki izražajo bojazen, da takšno predpisovanje ne bi prineslo zares večje kakovosti, temveč bi »vodilo k formalnemu izpolnjevanju zahtev in ne h kakovosti«. Ali: »Če bi bila samoevalvacija predpisana za vse organizacije, bi bila to prisila in bi bil namen zgrešen.« Sporočilno je stališče, da je »prednost samoevalvacije v njeni motivacijski vrednosti, je izvajanje tistega, kar bi lahko izboljšali«. Samoevalvacija naj se raje vpeljuje kot »razvojni projekt, proces, ki pelje h kakovosti postopno in počasi.«

### Preglednica 51: Mnenja in stališča, ki izražajo potrebo po strokovni podpori procesom samoevalvacije

#### DRŽAVA MORA POSKRBE TI ZA PODORO PROCESOM SAMOEVALVACIJE

- Potrebna je samoevalvacija s podporno mrežo (CPI, ACS kot element podporne mreže), vendar mora biti odločitev za samoevalvacijo svobodna, ne predpisana.
- Država mora ponuditi podporno mrežo (sredstva, stroko), ker je preveč optimistična perspektiva, da bi izobraževalne organizacije same razvile neko kulturo samoevalvacije. Mogoče je treba tudi ločiti podjetniško in izobraževalno področje. Pomembno je, da za človeka ne moreš časa zavrteti nazaj. Treba je vedeti, kakšne možnosti ima posameznik, ki je na začetku. Ob tem, da obstaja interes komercializacije, bodo izobraževalne organizacije »izkoriščale« le to, da obstajajo, da imajo kandidate, vpis, delo. Država mora preprečevati mišljenje, da je izobraževalnim organizacijam vseeno za to, kaj se dogaja z udeleženci.
- Država mora vzpostaviti podporno mrežo za tako kulturo. Samoevalvacija izobraževalne organizacije je zelo zapletena dejavnost, ker na tem področju ni preprosto definirati, kaj je kakovost. Tudi vprašanje merjenja ali metodološka vprašanja je težko določiti. Treba se je naučiti, kako se te stvari izpeljujejo, tega pa v Sloveniji ni dovolj. Država mora zagotoviti denar in strokovnjake.
- Izkušnje kažejo, da večina organizacij ni dovolj strokovno sposobna, da bi same opravljale samoevalvacijo; uporabljeni instrumentarij in metodologija sta lahko neustrezna, in to je lahko past. Zato je potrebna strokovna podpora.



V odgovorih na to vprašanje, še bolj pa se bo to pokazalo pozneje, je bilo večkrat izraženo mnenje, da potrebujejo izobraževalne organizacije pri izpeljevanju procesov samoevalvacije bolj kot predpisovanje »podporno mrežo (CPI, ACS kot element podporne mreže),« in še: »Najmanj ugodno je opredeljevanje do samoevalvacije urejati s predpisi (npr. metodologijo). O tem bi morala odločati stroka. Kar je razvil ACS, bi morala stroka razvijati v določene kazalnike, ob upoštevanju vprašanj primerljivosti itn. – zlasti ko gre za izobraževanje odraslih.« Udeleženci so še sporočili, da »večina organizacij ni dovolj strokovno sposobna, da bi same opravljale samoevalvacije«, zato je potrebna strokovna podpora.

Lahko bi torej rekli, da je pomembno sporočilo udeležencev fokusnih skupin, da zgolj s predpisovanjem - da izobraževalna organizacija mora izpeljevati procese presojanja in razvijanja kakovosti - ne bomo dosegli boljše kakovosti. Kakovosti ni mogoče dosežati na silo in s formalnimi ukrepi, saj takšni procesi zahtevajo čas za razvoj. Zato je smiselno vlagati v nadaljnji razvoj strokovnih podpornih sistemov, ki lahko izobraževalnim organizacijam pomagajo pri razvijanju teh procesov.

V iskanju rešitve na zastavljeno vprašanje pa nam morda lahko pomaga naslednje mnenje in stališče udeleženca, ki je prišel z univerze:

*»Več ko je procesa refleksije navznoter, več ko je korakov, ki iz te refleksije izidejo, večja je moč nečesa notranjega in tako bi verjetno moralo ostati. Samoevalvacije ni smiselno zaukazati. Tudi to, da smo jo zaukazali na drugih področjih, ne prinese kaj prav posebnega. Na določenih ravneh pa se za določen namen to tudi pričakuje. Na ravni Evropske unije se to v visokem šolstvu nalaga, ker je s tem povezano gibanje študentov in profesorjev, ker so diplome izmenljive. Kakršno koli poenotenje v izobraževanju tudi nima kaj iskati. Želel bi torej vedeti, ali kdo to počne (ne bi mu ukazal, saj mu moram potem tudi povedati, kakšne bodo konsekvence, če česa ne bi naredil; tak ukaz bi bil performativno slab) in določiti obdobje, v katerem bi entitete morale povedati, ali to opravljajo ali ne, v podsistemih pa v elementih pogledati, za kaj naj bi se to uporabljalo. Primarna naloga bi bila rezultate uporabljati navznoter, nekdo pa bi rezultate moral tu in tam uporabljati tudi navzven.«*  
(Vir: Fokusna skupina 4)

In še:

*»Ne bi zaukazal tega, da to morajo narediti, bi pa zaukazal z zakonom, da je (vsaj) pri javnoveljavnih programih objavljeno in javno razvidno, ali in kako*

*neka organizacija izpeljuje celoten postopek zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti. (Vir: Fokusna skupina 4)*

V tem mnenju ali stališču je več zanimivih in na trenutke med seboj tudi kontradiktornih sporočil, ki bralcu precej omogočajo, da o njih razmišlja. Namenimo pozornost misli, ki morda nakazuje morebitno »tretjo pot« med skrajnima odločitvama, namreč »da bi postopke evalvacije natančno predpisali«, ali »da bi te postopke prepustili avtonomiji izobraževalne organizacije«. Misel lahko povzamemo tudi takole: *»Ne bi predpisal – želel pa bi vedeti, ali nekdo to počne.«* Stališče nekoliko nakazuje pot, ki so jo v teh procesih izbrale nekatere skandinavske države, predvsem Finska. Ta država ima na primer v svojem zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju določeno, da izobraževalna organizacija mora opravljati samoevalvacijo, to je pa tudi vse, kar ji je predpisano. Načini, metode, postopki, procesi, vse to sodi v avtonomijo izobraževane organizacije, o tem strokovno odloča sama. Edina obveznost, ki jo izobraževalna organizacija ima, je, »da zna pokazati, kako izpeljuje procese notranje skrbi za kakovost, kakšen je njen sistem notranje skrbi za kakovost«.

K nečemu podobnemu smo v zadnjih letih v razvojnem projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje spodbujali izobraževalne organizacije, ki so sodelovale pri projektu. Oblikovale so si t. i. listino kakovosti, v kateri izobraževalna organizacija opiše, kako bo presojala in razvijala kakovost. Izobraževalne organizacije smo tudi spodbujali, naj bo to uradni dokument. Potrdi ga Svet zavoda, objavljen pa naj bo na spletni strani izobraževalne organizacije. Pot, ki bi sledila misli *»ne bi predpisal – želel pa bi vedeti, ali kdo to počne«*, bi lahko bila prav ta: potrebna bi bila ena sama določba, in sicer o tem, da mora imeti izobraževalna organizacija svoj način notranjega presojanja in razvijanja kakovosti. Avtonomno bi torej odločala, kakšen sistem kakovosti bo uporabljala, njena edina obveznost pa bi bila, »da takšen sistem zares ima in ga uporablja«. ***O tem pa jo lahko povpraša tudi »kdo od zunaj«.*** Tako bi se morda približali še eni misli iz navedenega sporočila: *»Več ko je procesa refleksije navznoter, več ko je korakov, ki iz te refleksije izidejo, večja je moč nečesa notranjega in tako bi verjetno moralo ostati.«* Misel lahko razumemo kot poziv, da je treba spodbujati notranjo razvojno usmerjenost izobraževalnih organizacij, prav to pa lahko s pretiranim »predpisovanjem od zunaj« zatremo.

Prav naslednja skupina mnenj in stališč nas še posebno spodbuja, da pri razmišljanju o notranji skrbi za kakovost ne pozabimo prav na to, razvojno in procesno dimenzijo.

## Preglednica 52: Samoevalvacija kot del kulture v izobraževalni organizaciji

SAMOEVALVACIJA KOT DEL KULTURE V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kjer je kultura evalvacije razvita, je samoevalvacija del kulture in ne prisila. Samoevalvacijo je pomembno spodbujati z drugega vidika – znanje o izobraževalnih reformah je že sintetizirano (se prevaja v permanentno izboljševanje izobraževanja); to se najbolj kaže v oblikovanju t.i. mrež znanja – za tako delovanje je nujna igra avtonomije in evalvacije.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izobraževalne organizacije naj se povežejo same tako, da bo vsaka storila vse za izboljšanje procesov. To je priložnost, da izobraževalne organizacije to storijo od znotraj. Kar država predpiše, sproža rigidnost. Država naj bo bolj orientacijska podpora, kot koordinatorica pri vzpostavitvi tega sistema. Svoje delo v izobraževalnih organizacijah najbolj poznajo, poznajo svoje prednosti in pomanjkljivosti. Dober predlog je poslovno poročilo, da se vsaka izobraževalna organizacija predstavi. Podatek o tem, kje so zaposleni udeleženci, bi bil najdragocenejši podatek (le-ta govori o kakovosti dosežka).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pogrešam neko določeno ozračje v izobraževalni organizaciji (primer srednje šole v njihovem okolju: srednja šola je bila tik pred tem, da odpravi neki program; povabili so delodajalce, da bi jim pomagali, ti pa so pogrešali pobudo šole; pokazalo se je tudi neznanje šole o možnostih drugih virov financiranja; delodajalci so bili pripravljeni tudi donirati sredstva, pa se šola na to ni odzvala). Pogrešam energijo, samoiniciativnost, podjetniško razmišljanje šol. Za takšno energijo je krivo čakanje na impulz države.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treba je razvijanje kulture; tako bi izvajalci v izobraževanju odraslih spoznali, da vpeljevanje evalvacije ali samoevalvacije izboljšuje kakovost procesov in dogajanj.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samoevalvacija mora biti kultura, filozofija organizacije, razmišljanje o lastni kakovosti mora biti del dejavnosti. V duhu konkurenčnosti okolja, v katerem izobraževalne organizacije delujejo, samoevalvacije ne moremo predpisati. Organizacija se mora sama odločiti, v čem želi biti dobra (delo samo narekuje samoevalvacijo). Vprašati se moramo, kaj bi lahko izboljšali, da bi zagotovili tisto, kar uporabniki pričakujejo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kakovost v izobraževanju odraslih bi morala biti nekakšno gibanje, kultura, ki bi zajela široko populacijo vseh, ki so vključeni v izobraževanje odraslih. Kot del zunanje evalvacije je lahko predpisana notranja evalvacija. Samoevalvacija mora biti del posameznika, posamezne organizacije, družbe. Samoevalvacija naj se predpiše kot del dejavnosti.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notranja evalvacija je del andragoškega cikla ter kot gibanje za kakovost, kot naraven izziv, del andragoškega procesa. Notranja evalvacija je gibanje h kakovosti, ki daje stvarno podlago. Ocena mora biti, da vidimo, kje smo. Tudi s tega vidika, ker samo učitelj ve, kaj se je dogajalo. Merimo lahko le tisto, kar se je dogajalo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samoevalvacija je kot kultura institucije, del obveznosti vzgojno-izobraževalnega zavoda, kot del letnega načrta.</li> </ul>

Sporočila iz te skupine bi lahko razumeli kot poziv k razmišljanju, da bomo bolj kakor s predpisovanjem, pripomogli k razvijanju kakovosti z iskanjem najboljših načinov za razvijanje kulture kakovosti. Še posebno udeleženci iz izvajalskih organizacij pa tudi drugi so menili, da mora biti »*samoevalvacija kultura, filozofija organizacije, razmišljanje o lastni kakovosti, del dejavnosti*«. »*Treba je razvijati kulturo, da bi izvajalci v izobraževanju odraslih spoznali, da vpeljevanje evalvacije ali samoevalvacije izboljšuje kakovost procesov in dogajanj*.« »*Kakovost v izobraževanju odraslih bi morala biti gibanje, kultura, ki bi zajela široko populacijo vseh, ki so vključeni v izo-*

*braževanje odraslih». Notranja evalvacija je del andragoškega cikla ter kot gibanje za kakovost, kot naraven izziv, del andragoškega procesa. Notranja evalvacija je prizadevanje za kakovost, ki daje stvarno podlago.«*

Razveseljivo je, da je večina mnenj o kulturi kakovosti in razvojni usmerjenosti prihajala iz izvajalskih organizacij, saj kaže, da se je v izobraževalnih organizacijah, ki so dalj časa na poti notranjih procesov kakovosti, že dodobra uveljavilo spoznanje, da gre za dolgotrajne uspešne procese, ki bi jih bilo treba upoštevati v najbolj temeljnih vrednotnih usmeritvah izobraževalne organizacije.

Posebej želimo poudariti mnenje ali stališče udeleženke ene izmed fokusnih skupin, ki je prišla iz vrst delodajalcev in opozarja predvsem izobraževane organizacije, da je na tem področju vendarle treba storiti še marsikaj:

*»Izobraževalne organizacije naj se povežejo same tako, da bo vsaka storila vse za izboljšanje procesov. To je priložnost, da izobraževalne organizacije to storijo od znotraj. Kar predpiše država, sproža rigidnost. Država naj jih bolj orientacijsko podpira, kot koordinatorja pri postavitvi tega sistema. Svoje delo v izobraževalnih organizacijah najbolj poznajo, poznajo svoje prednosti in pomanjkljivosti. Dober predlog je poslovno poročilo, da se vsaka izobraževalna organizacija predstavi. Podatek o tem, kje so zaposleni udeleženci, bi bil najdragocenejši podatek (govori o kakovosti produkta).*

*Pogrešam neko klimo v izobraževalni organizaciji (navedla bom primer srednje šole v njihovem okolju: srednja šola je bila tik pred tem, da odpravijo neki program; povabili so nas kot delodajalce, da bi jim pomagali, mi pa smo pogrešali pobudo šole; pokazalo se je tudi, da šola ne pozna drugih mogočih virov financiranja; kot delodajalci smo bili pripravljeni tudi donirati sredstva, pa se šola na to ni odzvala). Pogrešam energijo, samoiniciativnost, podjetniško razmišljanje šol. Za takšno 'energijo' je krivo čakanje na pobudo države.« (Vir: Fokusna skupina 3)*

Gre za pomembno sporočilo, ki ga večkrat slišimo od delodajalcev, namreč, da bi si ti želeli več *»samoiniciativnosti, podjetniškega razmišljanja šol«* Zanimivo je mnenje, da je *»za takšno 'energijo' krivo čakanje na pobudo države«*. Skratka, to bi lahko razumeli tudi tako: dobro bi bilo, če bi kaj predpisala država, da ni potreben lasten razmislek, odločanje. Seveda to ni dobro za razvojno usmerjenost izobraževalnih organizacij, prav razvojna usmerjenost pa je bistvo sodobnih prijemov v skrbi za nenehen razvoj in kakovost. Zastopnica delodajalcev je opozorila na eno izmed učinkovitih poti, kako naj izobraževalne organizacije ob prizadevanju za

kakovost skrbijo za svoj razvoj, ko je dejala: *»Izobraževalne organizacije naj se povežejo same tako, da bo vsaka storila vse za izboljšanje procesov. To je priložnost, da izobraževalne organizacije to storijo od znotraj. Kar predpiše država, sproža rigidnost. Država naj jih bolj orientacijsko podpira, kot koordinatorica pri postavitvi tega sistema. Svoje delo v izobraževalnih organizacijah najbolj poznajo, poznajo svoje prednosti in pomanjkljivosti.«* Mreženje in povezovanje med organizacijami, to so strategije, ki jih v zadnjem desetletju tudi strokovnjaki, ki se ukvarjajo s procesi notranje skrbi za kakovost, vedno bolj poudarjajo kot tiste, ki organizacijam zares lahko pomagajo k večji kakovosti, saj omogočajo izmenjavo dobre prakse in s tem rast.

Na pomen mreženja in še posebej t. i. »mrež znanja«, ko gre za procese kakovosti, je opozoril tudi udeleženec, ki je prišel iz raziskovalnega inštituta:

*»Kjer je kultura evalvacije razvita, je samoevalvacija del kulture in ne prisila. Samoevalvacijo je pomembno spodbujati z drugega vidika – znanje o izobraževalnih reformah je že sintetizirano (se prevaja v permanentno izboljševanje izobraževanja); to se najbolj kaže v oblikovanju t. i. mrež znanja – za tako delovanje je nujna igra avtonomije in evalvacije.« (Vir: Fokusna skupina 1)*

Sporočilo, ki opozarja na koncept »nenehnega izboljševanja«, ki pomeni gibalo procesa notranje skrbi za kakovost. Ni namreč dovolj, da ugotavljamo stanje, pomembni so ukrepi, izboljšave, ki se vpeljujejo na podlagi procesov presojanja kakovosti. V teh procesih se ustvarja novo znanje, učenje, ki ga nenehno prevajamo v izboljševanje sistema. Prenos dobre prakse in znanja, ki je omogočen v t. i. »mrežah znanja«, daje prednost tistim organizacijam, ki so takšne mreže sposobne ustvarjati in uporabljati pri izboljševanju kakovosti.

Kaj pa tiste izobraževalne organizacije, ki tega niso sposobne ali pripravljene storiti? In organizacije, ki se še ne zavedajo, da si je treba nenehno prizadevati za izboljševanje kakovosti ali pa jih vodijo drugačni cilji? Zadnji del sporočila, v katerem piše, da je v teh procesih *»nujna igra avtonomije in evalvacije«* nas vodi naprej, v raziskovanje mnenj in stališč udeležencev, ki menijo, da notranje skrbi za kakovost vendarle ne bi smeli prepuščati zgolj avtonomnim odločitvam posamezne izobraževalne organizacije.

## Preglednica 53: Razlogi za opredelitev izvajanja samoevalvacije kot obveznega procesa

ODLOČITEV O IZPELJEVANJU SAMOEVALVACIJE BI MORALA BITI OBVEZNA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odločitev o izpeljevanju samoevalvacije bi morala biti obvezna, torej uzakonjena (tako je že v Zakonu o poklicnem izobraževanju). Gre za varstvo naših udeležencev. Če je izpeljava samoevalvacije prepuščena svobodni odločitvi, je težko pričakovati, da bo primerno in pravočasno opravljena.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če bi bila samoevalvacija predpisana, bi bila obvezna in najbrž tudi plačana. Tako bi bilo mogoče zagotoviti osebje, ki bi se s tem ukvarjalo. Če je v organizaciji samo en organizator izobraževanja, se ta težko ukvarja še s samoevalvacijo. V srednjih šolah je drugače kakor pri drugih izvajalcih izobraževanja odraslih. Samoevalvacija naj bo obvezna, vendar pod pogojem, da se organizacija lahko sama odloči, na katerem področju.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če ne bi bilo predpisa, na šolah o tem sploh ne bi razmišljali. V veliko organizacijah (tudi majhna podjetja, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih) o tem sploh ne razmišljajo, ker razmišljajo samo o svojem preživetju. Zakon naj bi za začetek vseboval vsaj splošni predpis na tem področju. Morda pa bi bila to zares spodbuda na začetku, da bi v izobraževalni organizaciji o tem sploh začeli razmišljati.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samoevalvacija naj bo za vsako izobraževalno organizacijo obvezna (ne glede na to, ali gre za izobraževanje odraslih ali mladine). Kazalniki bi morali biti poenoteni, zakonsko določeni (to naj bi storila neodvisna organizacija). Morda bi morali biti določeni vsako leto na novo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primerno je, da bi bila samoevalvacija obvezna, vendar mora organizacija prej dozoreti. To pomeni, da bi morala imeti usposobljeno osebje in da bi se organizacijska kultura dvignila na ustrezno raven (da bi to postala notranja potreba/hotenje). Samoevalvacija kot obveznost je stvar časa (ker je zanjo potrebna zrelost).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju že določa presojanje kakovosti (npr. komisije za kakovost). To bo treba urediti tudi v Zakonu o izobraževanju odraslih. Potreben je čas, da organizacija za to dozori, zdi pa se, da nekateri preveč čakajo na to, da jih bo nekdo k temu zavezal, jih spodbudil. Mimo tega, da se bodo te stvari umestile v zakonodajo, verjetno ne bo šlo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samoevalvacija bi morala biti predpisana (tudi v zakonu). V poklicnem in strokovnem izobraževanju je zakon povzročil gibanje, predvsem pri tistih, ki prej na tem področju niso nameravali nič storiti.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne bi bilo smiselno ukazati, da organizacija mora izpeljevati samoevalvacijo, bilo pa bi smiselno ukazati z zakonom, naj bo (vsaj) pri javnoveljavnih programih objavljeno in javno razvidno, ali neka organizacija zagotavlja in ugotavlja kakovost, in kako to izpeljuje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samoevalvacija je na pol moralni vidik. Država, ki je omogočila nek program, bi morala udeležence zavarovati, da bi iz izobraževalnega procesa res nekaj pridobili.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pri obveznosti samoevalvacije je treba postaviti v ospredje vprašanje varstva udeležencev. Pojavljata se dva vidika: vidik kakovosti pri delu z odraslimi in vidik države – kakovost storitev, ki prinaša dodano vrednost.</li> </ul>

Oglejmo si nekatere sklope mnenj in stališč, ki so jih prispevali zastopniki izvajal-skih organizacij. Najprej:

»Odločitev o izpeljevanju samoevalvacije bi morala biti obvezna, torej uzakon-njena (tako je že v Zakonu o poklicnem izobraževanju). Gre za varstvo naših udeležencev. Če je izpeljava samoevalvacije prepuščena svobodni odločitvi, je

*težko pričakovati, da bo primerno in pravočasno opravljena.» (Vir: Fokusna skupina 1)*

*»Pri obveznosti samoevalvacije je treba v ospredje postaviti vprašanje varstva udeležencev. Pojavljata se dva vidika: vidik kakovosti pri delu z odraslimi in vidik države – kakovost storitev, ki prinaša dodano vrednost.« (Vir: Fokusna skupina 3)*

*»Samoevalvacija je na pol moralni vidik. Država, ki je omogočila nek program, bi morala udeležence zavarovati, da bi iz izobraževalnega procesa res nekaj pridobili.« (Vir: Fokusna skupina 3)*

Navedena mnenja utemeljujejo trditev, zakaj skrbi za kakovost ne bi smeli prepuščati zgolj avtonomni odločitvi izobraževalne organizacije, s tem, da je udeležence treba zavarovati, saj bi iz *»nekega programa, ki ga je omogočila država, res nekaj pridobili.«* Iz teh stališč veje nekakšen dvom, ali bi – če bi bila skrb za kakovost prepuščena svobodni presoji izobraževalne organizacije - vse izobraževalne organizacije zares skrbele za kakovost svojih storitev tako, da bi bilo to v dobro udeležencev. Posebno, ko gre za javnoveljavne izobraževalne programe, je torej tudi naloga države, *»da zavaruje udeležence«*. Zavarovanje udeležencev, ki naj bodo deležni kakovostnega izobraževanja, se torej pojavlja kot poglavitni dejavnik, zaradi katerega tega področja ne bi bilo dobro popolnoma prepustiti avtonomnim odločitvam izobraževalnih organizacij, posebno tam ne, kjer gre za javnoveljavno izobraževanje ali izobraževanje, ki ga financira država.

Dvom o tem, ali so danes že vse izobraževalne organizacije dovolj zrele za to, da bodo same načrtno razvijale procese presojanja in izboljševanja kakovosti, lahko razberemo tudi iz tehle mnenj:

*»Če ne bi bilo predpisa, na šolah o tem sploh ne bi razmišljali. V veliko organizacijah (tudi majhna podjetja, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih) o tem sploh ne razmišljajo, ker razmišljajo samo o svojem preživetju. Zakon naj bi za začetek vseboval vsaj splošni predpis na tem področju. Morda pa bi bila to zares spodbuda na začetku, da bi v izobraževalni organizaciji o tem sploh začeli razmišljati.« (Vir: Fokusna skupina 1)*

*»Samoevalvacija bi morala biti predpisana (tudi v zakonu). V poklicnem in strokovnem izobraževanju je zakon povzročil gibanje, predvsem pri tistih, ki prej na tem področju niso nameravali nič storiti.« (Vir: Fokusna skupina 3)*

*»Če bi bila samoevalvacija predpisana, bi bila obvezna in najbrž tudi plačana. Tako bi bilo mogoče zagotoviti osebje, ki bi se s tem ukvarjalo. Če je v or-*

*organizaciji samo en organizator izobraževanja, se ta težko ukvarja še s samoevalvacijo. V srednjih šolah je drugačna kakor pri drugih izvajalcih izobraževanja odraslih. Samoevalvacija naj bo obvezna, vendar pod pogojem, da se organizacija lahko sama odloči, na katerem področju.» (Vir: Fokusna skupina 1)*

Sporočila lahko razumemo takole: določba o tem, da je izpeljevanje notranjega presojanja in razvijanja kakovosti obvezno, bi spodbudila tiste izobraževalne organizacije, ki same, če to ne bi bilo obvezno, iz različnih razlogov samoevalvacije ne bi bile pripravljene izpeljati. Zaradi te obveze bi postali procesi celo legitimni, in če bi bili še denarno podprti, bi »bilo mogoče zagotoviti osebje, ki bi se s tem ukvarjalo«.

Povezavo med obveznim opredeljevanjem samoevalvacije in finančno podporo lahko razberemo tudi iz opozorila, ki ga je prispeval zastopnik enega izmed združenj izvajalskih organizacij:

*»Če samoevalvacijo predpišemo, vemo, da to stane (človeški viri, finančni viri itd.), zato je treba gledati oba pola našega področja – tako javnega kot zasebnega. Trg je razmeroma majhen, ponudba pa razmeroma velika. Če se odločimo, da samoevalvacijo predpišemo, mora to biti nacionalni projekt, mora biti nacionalno voden in financiran. Vemo, da je bistvena razlika med devetdesetimi leti in trenutnim stanjem, ko je javni sektor finančno izčrpan, izčrpala so ga evropska sredstva. Zadevo je treba gledati sistemsko, ker je samoevalvacija vezana tudi na plačni sistem in vse druge posledice, ne samo na trg. Samoevalvacijo bi zato bilo dobro postaviti v nacionalni kontekst razvoja vseživljenjskega učenja.» (Vir: Fokusna skupina 4)*

To pomembno opozorilo govori, da bi bilo treba to tematiko obravnavati celostno in sistemsko. Ni torej dovolj, če zgolj predpišemo, naj bodo dejavnosti samoevalvacije obvezne, ne izpolnimo pa pogojev, tako kadrovskih kot finančnih, za izpeljavo takšnih procesov v izobraževalnih organizacijah. Na sistemsko dimenzijo tematike opozarja tudi tole sporočilo zastopnice izvajalskih organizacij:

*»In če bi samoevalvacija postala obvezna – kaj bi to pomenilo za zaposlene, udeležence, državo? Bi to pomenilo kakšne spremembe v odnosih? V tem trenutku se mi ne zdi, da bi se za kogar koli, ki več vlaga v kakovost, kaj dodajalo, za koga kaj več pomenilo. Veliko je govora o kakovosti, vprašanje pa je, kje se to kaže. Gre za problem cilja. Kaj bi počeli s temi rezultati samoevalvacije? In zakaj?« (Vir: Fokusna skupina 4)*

Odpira se več vprašanj, tesno povezanih s tem, kako natančno opredeljevati obveznost o izpeljevanju procesov notranjega presojanja in razvijanja kakovosti. Če zač-



nemo pri koncu, je vsekakor pomembno sporočilo, da mora biti jasno, kaj bomo počeli z izsledki samoevalvacije. Bodo ostali last izobraževalne organizacije? Jih bo treba objavljati javno? In kakšne bodo posledice? Še pomembnejše pa je vprašanje cilja. Kako bi bila (ali je) opredeljena tovrstna obveznost v zakonu, je odvisno tudi od tega, kakšne cilje želimo doseči s takšno obveznostjo. Opredelitev bo verjetno drugačna, če bomo z njo želeli izobraževalne organizacije »spodbuditi, da bodo te procese sploh izpeljevale« ali pa takrat, ko bomo »želeli z obveznimi samoevalvacijami pridobivati informacije in podatke o kakovosti izobraževalne organizacije, ki se bodo objavljali javno«. Drugačen bo v obeh primerih verjetno tudi odziv izobraževalnih organizacij na prvo ali drugo določbo. In pomembno je še tretje vprašanje, ki izhaja iz navedenega sporočila: kaj bo imela izobraževalna organizacija, ki več vlaga v kakovost, od tega? Na takšno vprašanje si mora verjetno najprej odgovoriti izobraževalna organizacija sama, še posebno takrat, ko procese samoevalvacije izpeljuje zato, da bo bolj konkurenčna, da bo imela več udeležencev ipd. A vprašanje je pomembno tudi z zornega kota države: ali imamo motivacijske mehanizme, ki bi izobraževalno organizacijo, ki več vlaga v presojanje in razvijanje kakovosti, nagradili?

Na Andragoškem centru smo se s tovrstnimi vprašanji začeli ukvarjati že pred leti. Menili smo namreč, da bi bilo res treba nagraditi tiste izobraževalne organizacije, ki so na poti skrbi za lastno kakovost korak pred drugimi. In sicer z več razlogov: prav je, da izobraževalne organizacije, ki več vlagajo v kakovost, za to dobijo tudi zunanje priznanje, saj je to lahko dobra spodbuda tudi za nadaljnje razvojno delo na tem področju. Po drugi strani pa menimo, da bi bilo javno promoviranje takšnih organizacij in njihove dobre prakse lahko dobra spodbuda za izobraževalne organizacije, ki še niso začele sistematično skrbeti za kakovost svojega dela. V ta namen smo razvili instrument priznanja za izjemno prizadevanje pri razvijanju kakovosti in ta priznanja prvič tudi podelili leta 2006. A to je le ena izmed mogočih spodbud, za katero upamo, da se bo obdržala, postala tradicionalna in da se ji bodo v prihodnje pridružile še druge.

Omenjeno sporočilo je namreč dragoceno prav zato, ker navaja k razmišljanju, kako z različnimi mehanizmi motivirati izvajalske organizacije, da se bodo same lotile presojanja in razvijanja kakovosti.

Analizo mnenj in stališč pri prvem vprašanju končujemo s sklopom mnenj in stališč, ki samoevalvacijo sicer prepuščajo avtonomni odločitvi izobraževalne organizacije, vendar prav zato opozarjajo, da je treba vpeljati kombinirani sistem, ki bi procese samoevalvacije dopolnjeval z vidiki zunanje evalvacije.

## Preglednica 54: Kombinacije samoevalvacije in zunanje evalvacije

SAMOEVALVACIJA NAJ SE NE PREDPIŠE – KOMBINIRA NAJ SE Z ZUNANJO EVALVACIJO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Samoevalvacije ni smiselno predpisati, smotrnejše bi bilo vpeljevanje kombinacije samoevalvacije in zunanjega presojanja kakovosti. (2)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Samoevalvacija kot obvezna bi bila smiselna, če bi bil to način usmerjanja ob delovanju trga. Pri izobraževanju pa deluje trg počasi in z veliko zamudo. Samoevalvacija je koristen način za zagotavljanje minimuma v kakovosti pri vseh izobraževalnih skupnostih. Preveč stvari ne sme biti predpisanih. Dopusčeno mora biti, da je samoevalvacija prilagojena instituciji, da jo sama izpeljuje, da si sama postavlja cilje in da ima sredstva, s katerimi preverja doseganje zastavljenih ciljev. Če samoevalvacija ni predpisana, je verjetno potrebna neka zunanja evalvacija, če hočemo usmerjati institucije, da se odločijo, kako bodo zagotavljale kakovost.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Samoevalvacija sama po sebi ni smiselna, če ni tudi sistem evalviranja od zunaj.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Samoevalvacija je povezana z zunanjo evalvacijo. Neodvisna zunanja organizacija je pogoj, v Sloveniji pa je to težava.</li></ul>

Udeleženci večinoma niso utemeljevali, zakaj bi bila potrebna zunanja evalvacija. Nekateri so zgolj zastopali stališče, da samoevalvacija dobi svojo pravo vrednost šele, ko je dopolnjena z vidiki zunanjega presojanja kakovosti, skratka, s pogledom nekoga, ki bo delovanje in dosežke izobraževalne organizacije zaradi različnih namenov presodil od zunaj. Morebitne razloge za potrebo po procesih zunanjega presojanja kakovosti, ki temeljijo na metodah zunanje evalvacije, bomo raziskali ob naslednjih vprašanjih, ki se podrobneje usmerjajo prav na to tematiko.

### Usmeritve razvoja presojanja in razvijanja kakovosti za prihodnost

Z naslednjim vprašanjem smo razprave v fokusnih skupinah usmerili na načine zunanjega presojanja kakovosti. Izhajali smo iz kontekstualnega izhodišča, da imamo poleg samoevalvacije v izobraževanju odraslih že vpeljane tudi neke načine zunanjega presojanja kakovosti, in sicer: normativne pogoje za izpeljevanje dejavnosti, vpis v razvid (vstopni nadzor), pogojno šolsko inšpekcijo (procesni nadzor), zunanje preverjanje znanja (matura), (izstopni nadzor) občasne zunanje evalvacijske študije (odvisno od ciljev študije – lahko je vse troje). Vse to velja v celoti za formalno izobraževanje odraslih, za neformalno izobraževanje pa velikokrat ne. Da bi nam pomagali pri našem razmišljanju o tem, kje bi bilo treba v prihodnje sistem, ki ga že imamo, dopolnjevati in ga nadalje razvijati, smo udeležence vprašali:

**Kako bi morali, po vašem mnenju, v prihodnje urejati vprašanja kakovosti izobraževanja odraslih: (1) enako kot doslej, (2) z večjim zunanjim nadzorom kakovosti, (3) z večjo motivacijo izobraževalnih organizacij za izpeljevanje samoocenjevanja (samoevalvacij) ali kako drugače?**

Ob pregledu njihovih mnenj in stališč so se izrisali tematski ali vsebinski sklopi, ki jih razgrinjamo in analiziramo v nadaljevanju.

Preglednica 55: V prihodnje naj se vprašanja kakovosti urejajo enako kot doslej

V PRIHODNJE NAJ SE VPRAŠANJA KAKOVOSTI UREJAJO ENAKO KOT DOSLEJ
<ul style="list-style-type: none"><li>• Stanje kakršno je zdaj, je dobro. Poseben nadzor ni potreben. Izvajalci na področju izobraževanja odraslih so zelo različni, zato bi bil zunanji nadzor zelo težaven. Govoriti je treba o zunanjih predpisih, ki jih je treba upoštevati. Kako nadzirati kakovost, pa je vprašljivo (nemogoče) - mogoče samo od znotraj. Morda bi bilo to mogoče v poklicnem izobraževanju. Pri kontrolorjih se postavlja vprašanje subjektivnosti. Trg je njihov največji kontrolor.</li></ul>

Večina udeležencev fokusnih skupin je menila, da stanje, kakršno poznamo v sistemu izobraževanja odraslih danes, ni zadovoljivo. Samo eden izmed udeležencev je odgovoril, da je zdajšnje stanje dobro. Večina udeležencev fokusnih skupin pa meni, da je sistem presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih treba nadgraditi in razvijati. Nakazali so različne mogoče smeri tega razvoja.

Nekateri udeleženci so menili, da bi bilo treba vpeljati več zunanjega nadzora. Svoja stališča so utemeljevali takole:

Preglednica 56: Mnenja udeležencev, zakaj bi bilo v prihodnje potrebnega več zunanjega nadzora

V PRIHODNJE BI BILO TREBA VEČ ZUNANJEGA NADZORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaradi varstva udeležencev bi bilo dobro, če bi bilo več zunanjega nadzora, da bi udeleženci dobili enako in kakovostno znanje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pri nas opravljamo samoevalvacijo zato, da se izboljšujemo. Če npr. Revoz želi vedeti, ali je naš program dober, si s tem ne moremo pomagati. Zato potrebujemo neki certifikat; reference v tem primeru ne zadoščajo. Trenutno težko dokazujemo, zakaj smo boljši od drugih (gre bolj za prepričevanje). Treba je merilo, nekaj zunanjega za dokazovanje. Samo pri samoevalvaciji ne bomo mogli ostati.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zunanja presoja mora biti kot sestavni del spremljanja kakovosti. Trenutno stanje v izobraževanju odraslih poznamo (ne glede na to, kako deluje). Zelo pomemben je vpis v razvid, kjer se ti instrumenti uporabljajo različno (to so vseeno rešljivi problemi, nekateri drugi pa potrebujejo bistveno več strokovnega znanja). S stališča udeležencev so temeljni minimalni pogoji nujni.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehanizmi zunanje kontrole v državi že obstajajo. Vprašanje je, ali želimo videti trenutne slabosti. Gre tudi za vprašanje razmerja med vložkom in zelenim rezultatom. Problem je v državi, in sicer problem akreditacije, tako na poklicnem kot strokovnem izobraževanju. Morda je rešitev v dvostopenjski akreditaciji (spričevala šol). Nacionalno preverjanje znanja – povratne informacije lahko rabijo posamezni šoli in dajo splošno sliko državi o napredku ali nazadovanju.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zunanja evalvacija bi lahko potekala na dva načina: kot stalna (stroka na različnih področjih definira osnovne minimalne standarde, ki bi jih bilo treba navezati tudi na evropske kazalnike kakovosti) ali kot občasna (temelji naj na vidiku presojanja kakovosti; zajame naj bistveno več kot stalna). Oba vidika pa morata biti vezana na redno samoevalvacijo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Včasih je problem, kako svetovati našim delavcem, ko se odločajo za nadaljevanje šolanja, za pridobitev višje formalne izobrazbe. Uprava podpira izobraževanje ob pogoju, da so cilji jasni in pregledni. Kako izbrati ustrezen program, ustrezno šolo, je včasih težko. Transparentnost šol, programov bi nam zelo koristila. Ni podatkov o tem, zakaj je neka šola bolj kakovostna od druge (delodajalci le selektivne podatke). Smo brez pravih argumentov pri odločanju za programe oziroma šole. Sama lokacija pri tem ni ovira, ker je Slovenija majhna in se jo da prevoziti.</li> </ul>

Nekaj utemeljitev je takšnih, kakršne smo našli že pri prvem vprašanju:

*»Zaradi varstva udeležencev bi bilo dobro, če bi bilo več zunanjega nadzora, da bi udeleženci dobili enako in kakovostno znanje.« (Vir: Fokusna skupina 1)*

*»Zunanja presoja mora biti sestavni del spremljanja kakovosti. Trenutno stanje v izobraževanju odraslih poznamo (ne glede na to, kako deluje). Zelo pomemben je vpis v razvid, kjer se ti instrumenti različno uporabljajo (to so vseeno rešljivi problemi, nekateri drugi pa zahtevajo bistveno več strokovnega znanja). Za udeležence je nujno, da so zapolnjeni temeljni minimalni pogoji.« (Vir: Fokusna skupina 3)*

Znova se pokaže, da je varstvo udeležencev pomemben dejavnik, ki ga moramo upoštevati, ko razmišljamo o nadaljnjem razvoju presojanja in razvijanja kakovosti.

Pomembno je opozorilo, da bi bilo treba z zunanjim nadzorom zagotoviti, »da udeleženci dobijo enako in kakovostno znanje«. Ena izmed varovalk, ki jih že imamo vpeljane tudi v sistemu izobraževanja odraslih, in sicer v poklicnem in strokovnem izobraževanju, je gotovo poklicna matura, saj morajo tam udeleženci pokazati doseganje znanja, ki se preverja z nacionalno dogovorjenimi standardi znanja. Vendar poudarjanje skrbi za varstvo udeležencev sporoča, da morda to ni dovolj. Ob analizi naslednjih vprašanj bomo skušali razbrati morebitne vsebinske razloge, ki bi nam nekoliko bolj odstrli problematiko.

Opozorimo pa naj še na dve sporočili. Prvo je prispevala zastopnica interesne skupine izvajalskih organizacij, drugo pa zastopnica interesne skupine delodajalcev.

*»Pri nas opravljamo samoevalvacijo zato, da se izboljšujemo. Če npr. Revoz želi vedeti, ali je naš program dober, si s tem ne moremo pomagati. Zato potrebujemo neki certifikat; reference v tem primeru ne zadoščajo. Trenutno težko dokazujemo, zakaj smo boljši od drugih (gre bolj za prepričevanje). Treba je merilo, nekaj zunanjega za dokazovanje. Samo pri samoevalvaciji ne bomo mogli ostati.« (Vir: Fokusna skupina 2)*

*»Včasih je problem, kako svetovati našim delavcem, ko se odločajo za nadaljevanje šolanja, za pridobitev višje formalne izobrazbe. Uprava podpira izobraževanje ob pogoju, da so cilji jasni in pregledni. Kako izbrati ustrezen program, ustrezno šolo, je včasih problem. Transparentnost šol, programov bi nam zelo koristila. Ni podatkov o tem, zakaj je neka šola bolj kakovostna od druge (delodajalci le selektivne podatke). Smo brez pravih argumentov pri odločanju za programe oziroma šole. Sama lokacija pri tem ni ovira, ker je Slovenija majhna in se jo da prevoziti.« (Vir: Fokusna skupina 4)*

Gre za zastopnike različnih interesnih skupin (izvajalci in delodajalci), ki izhajajoč vsak iz svoje vloge, izražajo isto potrebo. Iz sporočila zastopnika izvajalcev lahko najprej razberemo jasno stališče o tem, zakaj pri njih izpeljujejo samoevalvacijo, hkrati pa tudi sporočilo, da si zgolj s procesi samoevalvacije ne morejo pomagati, ko želijo svojo kakovost dokazovati navzven. Za to bi potrebovali nekakšno zunanjo potrditev, certifikat kakovosti. Certifikat kakovosti, ki bi si ga izobraževalna organizacija pridobila, bi bil torej zunanji dokaz, zunanja potrditev njene kakovosti.

Podoben problem zaznavajo delodajalci. Želeli bi si večjo preglednost, več podatkov o tem, katera šola ali program je kakovosten, boljši od drugega. Sporočilo zastopnika delodajalcev lahko razumemo kot poziv: kakovost izobraževalnih organizacij naj bi postala vidnejša. Zdaj imajo težave, ker »ni podatkov o tem, zakaj je

neka šola bolj kakovostna od druge«. Na voljo bi morali imeti več podatkov in informacij, na podlagi katerih bi se lahko odločali.

Oglejmo si še nekatera mnenja, v katerih so udeleženci že nakazovali nekatere morebitne poti razvoja načinov zunanjšega presojanja kakovosti:

*Zunanja evalvacija bi lahko potekala na dva načina: kot stalna (stroka na različnih področjih definira osnovne minimalne standarde, ki bi jih bilo treba navezati tudi na evropske kazalnike kakovosti) ali kot občasna (temelji naj na vidiku presojanja kakovosti; zajame naj bistveno več kot stalna). Oba vidika pa morata biti vezana na redno samoevalvacijo. (Vir: Fokusna skupina 3)*

*Mehanizmi zunanje kontrole v državi že obstajajo. Vprašanje je, ali želimo videti trenutne slabosti. Gre tudi za vprašanje razmerja med vložkom in želenim rezultatom. Problem je v državi, in sicer problem akreditacije tako v poklicnem kot strokovnem izobraževanju. Morda je rešitev v dvostopenjski akreditaciji (spričevala šol). Nacionalno preverjanje znanja – povratne informacije lahko rabijo posamezni šoli in dajo splošno sliko državi o napredku ali nazadovanju. (Fokusna skupina 3)*

Nakazana sta dva načina zunanjšega presojanja kakovosti – redne in občasne zunanje evalvacije in postopki akreditacije. Stroka naj bi za različna področja definirala minimalne standarde, ki bi bili podlaga za izpeljevanje zunanjih evalvacij. Mnenja o oblikovanju morebitnih nacionalnih kazalnikov ali standardov kakovosti bomo raziskovali še pozneje, saj smo tej tematiki namenili posebno vprašanje. Enako velja za postopke akreditacije.

Lahko ugotovimo, da vidi večina udeležencev v vseh štirih fokusnih skupinah pravo razvojno usmeritev za prihodnost v tem, da bi se še več vlagalo v razvoj in strokovno podporo izobraževalnim organizacijam pri izpeljevanju notranjega presojanja kakovosti.

## Preglednica 57: Več motivacije izobraževalnim organizacijam za izpeljevanje samoevalvacije

VEČ MOTIVACIJE IN STROKOVNE PODPORE IZOBRAŽEVALNIM ORGANIZACIJAM ZA IZPELJEVANJE SAMOEVALVACIJ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izsledki raziskav PISA in PIRLS so pokazali, da se slovenske šole zelo razlikujejo. Prisiljene so se primerjati med seboj, zato bodo procesi notranjega presojanja kakovosti nujni (ocena osebja, pogojev ...). Zunanje presojanje kakovosti je nujno, ker gre za javnoveljavne programe z veljavnimi listinami. Pomembnejše je, da se pogovarjamo o tem, kakšno strokovno podporo potrebujejo ti kolektivi, te organizacije. Treba je razvijati modele za notranje presojanje, pri tem pa biti pozoren, ali gre za formalno ali neformalno izobraževanje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treba je nadgraditi projekt POKI, vendar ne z zunanjo arbitražo, temveč tako, da bi se vsaka posamezna šola lahko izmerila in primerjala z drugimi organizacijami. Ni več treba poseganje od zunaj.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proces učenja organizacije — druga od druge so se v projektu POKI že začeli. Na tej ravni bi se med organizacijami lahko dogovarjali, izboljševali in razvijali. Ko se organizacija uči, kako doseči izboljšave, se uči tudi od drugih organizacij.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksternosti je že dovolj, mogoče že preveč (primer eksterne mature — papirologija!). Dobro je, da v Sloveniji počasi zvišujemo raven na tem področju. Veliko je naredil že ACS s projektom POKI in razpisom, na katerega so se odzvali tisti, ki so želeli. Potrebna je infrastruktura, ki jo nekdo vzdržuje (npr. ogromen nabor vprašalnikov za posamezna področja).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treba bi bilo bolj spodbujati samoevalvacijo. Vodstvo vsake organizacije mora vedeti, kaj želi s samoevalvacijo doseči. To je bistveno vprašanje. Kaj želimo izboljšati — to mora izraziti organizacija sama. Izsledke samoevalvacije bi včasih vendarle morali bolj razgrniti, jih objaviti javno. Primerjave med šolami so nemogoče, ker se ponudniki še vedno bojijo za vpis, za kandidate. Zato tudi niso pripravljeni pokazati dosežkov niti na srednji, niti višji ali visoki ravni.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vse bolj je razvidno, da je izobraževanje odraslih kompleksno in ima veliko posebnih značilnosti. Samo z enega pristojnega mesta ni mogoče vsega nadzorovati, lahko pa strokovno usmerja, npr. Andragoški center Slovenije.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če bi država zagotovila denar, bi se lahko izobraževalne organizacije same odločile in povabile skupino presojevalcev za neko refleksijo od zunaj (in se vnaprej dogovorile, katera področja jih zanimajo). To bi bilo lahko zelo koristno (pokazalo bi se, kaj je mogoče izboljšati).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne moremo enačiti izobraževanja za zvišanje ravni izobrazbe in izobraževanja za dolgotrajno brezposelne ali tiste z zelo nizko začetno kvalifikacijo. Tudi Univerza za tretje življenjsko obdobje je posebnost, ki je bolj merljiva s stališča, koliko ljudem v poznih letih omogoča obnavljanje socialnega kapitala. Pri evalvaciji je treba te posebnosti upoštevati. Samoevalvacija je lahko bolj ali manj formalizirana (ponekod poteka spontano). Izobraževalci, ki bi se seznanili s temi modeli, bi gotovo spoznali, da se da marsikaj izboljšati.</li> </ul>

Pri tem so udeleženci opozorili, da je treba pri vlaganju v nadaljnji razvoj tega področja upoštevati posebnosti in raznovrstnost izobraževanja odraslih:

»Treba je razvijati modele za notranje presojanje, pri tem pa biti pozoren, ali gre za formalno ali neformalno izobraževanje.« (Vir: Fokusna skupina 1)

»Vse bolj je razvidno, da je izobraževanje odraslih kompleksno in ima veliko posebnosti. Z enega samega pristojnega mesta od zunaj ni mogoče vsega

nadzorovati, lahko pa se strokovno usmerja, npr. Andragoški center Slovenije.« (Vir: Fokusna skupina 1)

»Ne moremo enačiti izobraževanja za zvišanje ravni izobrazbe in izobraževanja za dolgotrajno brezposelne ali tiste z zelo nizko začetno kvalifikacijo. Tudi Univerza za tretje življenjsko obdobje je posebnost, ki je bolj merljiva s stališča, koliko ljudem v poznih letih omogoča obnavljanje socialnega kapitala. Pri evalvaciji je treba te posebnosti upoštevati. Samoevalvacija je lahko bolj ali manj formalizirana (ponekod poteka spontano). Izobraževalci, ki bi se seznanili s temi modeli, bi gotovo spoznali, da se da marsikaj izboljšati.« (Vir: Fokusna skupina 1)

Gre za pomembna sporočila vsem, ki strokovno razvijamo to področje, poziv, da bi bilo treba v prihodnje razvijati različne modele in prijeme, prilagojene posebnostim posameznih področij (formalnega in neformalnega) izobraževanja odraslih. Ni mogoče zajeti vsega z enim prijemom, enim modelom, prevelikim poenotenjem. Izobraževanje odraslih zaradi svoje raznolikosti ciljnih skupin, ciljev in potreb takšnega poenotenja ne bi preneslo.

Udeleženci so podali tudi nekaj za nas še posebno dragocenih in koristnih napotkov, povezanih z nadaljnjim razvojem dejavnosti in projektov, ki jih na področju kakovosti izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije, na primer:

»Trebja je nadgraditi projekt POKI, vendar ne z zunanjo arbitražo, temveč tako, da bi se vsaka posamezna šola lahko izmerila in primerjala z drugimi organizacijami. Ni treba več poseganja od zunaj.« (Vir: Fokusna skupina 2)

»Procesi učenja organizacij – druga od druge so se v projektu POKI že začeli. Na tej ravni bi se med organizacijami lahko dogovarjali, izboljševali in razvijali. Ko se organizacija uči, kako doseči izboljšave, se uči tudi od drugih organizacij.« (Vir: Fokusna skupina 2)

»Eksternosti je že dovolj, mogoče že preveč (primer eksterne mature – papirologija!). Dobro je, da v Sloveniji počasi zboljšujemo raven na tem področju. Veliko je naredil že ACS s projektom POKI in razpisom, na katerega so se odzvali tisti, ki so želeli. Potrebna je infrastruktura, ki jo nekdo vzdržuje (npr. ogromen nabor vprašalnikov za posamezna področja).« (Vir: Fokusna skupina 3)

Na Andragoškem centru Slovenije smo v zadnjih petih letih z izobraževalnimi organizacijami, ki so sodelovale pri projektu, razvili obsežno spletno zbirko vprašanj za presojanje kakovosti, ki jo izobraževalne organizacije same uporabljajo pri



presojanju kakovosti. Vprašanja izhajajo iz kazalnikov kakovosti, ki jih opredeljuje model za samoevalvacijo POKI. Tudi na ACS že dalj časa razmišljamo, da bi na tej podlagi izbrali nekaj kazalnikov in vprašanj, ki bi jih izobraževalne organizacije (prostovoljno in še vedno kot element procesov notranjega presojanja kakovosti) uporabljale za primerjave med seboj. Žal nam doslej ni uspelo zagotoviti ustreznih kadrovskih in finančnih možnosti za uresničenje te zamisli. Zato so takšna mnenja in stališča ter spodbude udeležencev fokusnih skupin za nas spodbuda, da bi takšne zamisli poskušali uresničiti v prihodnje. Zamisel o *procesih učenja izobraževalnih organizacij druga od druge* namreč ostaja ena izmed temeljnih usmeritev našega dela z omrežji izobraževalnih organizacij, ki se vključujejo v naše projekte kakovosti.

Omenimo še eno mnenje ali stališče, ki ga ni bilo mogoče uvesti v nobenega od predstavljenih sklopov, je pa pomembno, ko razmišljamo o nadaljnjem razvoju načinov k notranjega presojanja kakovosti.

*»Če je notranja evalvacija narejena primerno, bi se vprašal, ali mora vsaka taka organizacija imeti javno objavljeno poročilo o tem, po katerih parametrih se je ocenila, ali je pri tem sodeloval še kdo drug razen nje same? To je ena smer tega. Za takšno pozunanjenje se osebno zavzemam. Visoko šolstvo ima to predpisano, da morajo biti na takih srečanjih ljudje od zunaj, ki dajejo nek dodaten pogled na to, kar smo ugotovili.« (Vir: Fokusna skupina 4)*

Predvsem bi se radi osredotočili na del sporočila, ki govori o tem, da bi bili del procesov samoevalvacije *»ljudje od zunaj, ki prispevajo neki dodaten pogled na to, kar smo ugotovili«*. Sporočilo vsebuje namig, kako bi mogoče lahko reševali težavo, s katero se pri samoevalvaciji pogosto srečujemo, namreč da sami pri ocenjevanju svojega dela včasih vsega ne vidimo tako, kot to lahko vidi in oceni nekdo, ki pride od zunaj, ni obremenjen z okoliščinami ipd. Različni sistemi presojanja kakovosti že poznajo sodelovanje t.i. *»zunanjih ocenjevalcev«*, t.i. *»kritičnih prijateljev«* ali *»kolegialnih evalvatorjev«* ipd. Leta 2008 začinjamo na Andragoškem centru nov mednarodni projekt, ki je namenjen širjenju metode *»peer review«* v presojanje in razvijanje kakovosti v različnih evropskih državah. Zamislili smo si, da bi metodo skušali uporabiti pri samoevalvaciji v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih. Radi bi razvili zamisel, kako procese samoevalvacije dopolniti z nekakšnim *»zunanjim očesom«*, ki pa še vedno deluje kot notranji proces kakovosti in izboljšav, skratka kot dejavnik, za katerega se odloči organizacija sama, ki izboljšuje procese v njej in je ne nadzira od zunaj.

## Zunanje presojanje vstopnih dejavnikov kakovosti

V nadaljevanju smo razpravo usmerili v tri sklope vsebinskih vprašanj o potrebnosti ali načinih zunanjega presojanja kakovosti treh vrst dejavnikov kakovosti, in sicer vstopnih, procesnih in izstopnih<sup>15</sup>. Najprej smo se posvetili vstopnim dejavnikom kakovosti.

Po zdajšnji zakonski ureditvi mora izobraževalna organizacija, ki želi izvajati javno-veljavno izobraževanje odraslih, (pred začetkom izpeljevanja) dokazati, da dosega minimalne *vstopne standarde* (osebje, oprema). Zakon o izobraževanju odraslih (Ur. l. 602-10/94, 110/2006) v petem poglavju opredeljuje »Pogoje za opravljanje izobraževanja odraslih« in postopek vpisa v razvid, v katerem se ti pogoji potrdijo. V sistemu ni predvideno, da bi se ti pogoji pozneje znova občasno preverjali.

Preglednica 58: Določila Zakona o izobraževanju odraslih o pogojih za opravljanje izobraževanja odraslih – pomembno izhodišče pri snovanju kazalnikov in standardov kakovosti

DOLOČILA ZAKONA O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH, KI GOVORIJ O POGOJIH ZA IZPELJEVANJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	
13. člen <b>POGOJI ZA OPRAVLJANJE DEJAVNOSTI</b>	Organizacije za izobraževanje odraslih, ki izpeljujejo izobraževalne programe, financirane iz javnih sredstev, morajo izpolnjevati naslednje pogoje: <ul style="list-style-type: none"><li>• Da ima strokovni delavec, ki organizira izobraževanje, visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri, pedagoško-andragoško izobrazbo in strokovni izpit, predpisan za področje izobraževanja.</li><li>• Da ima zagotovljene učitelje in druge strokovne delavce, ki izpolnjujejo pogoje, predpisane za posamezna področja izobraževanja.</li><li>• Da razpolaga s prostori in opremo, predpisano za izvedbo posameznega izobraževalnega programa.</li><li>• Smer visokošolske izobrazbe in minimalne standarde kakovosti in opreme določi minister, pristojen za izobraževanje odraslih. V postopku priprave si mora minister pridobiti mnenje pristojnega strokovnega sveta.</li></ul>
14. člen <b>VPIS V RAZVID</b>	Organizacije za izobraževanje odraslih, ki bodo izvajale javnoveljavne programa ali programe, ki se financirajo iz javnih sredstev, lahko začnejo opravljati izobraževalno dejavnost po vpisu v razvid, ki ga vodi ministrstvo, pristojno za izobraževanje odraslih.

<sup>15</sup> Vstopni dejavniki kakovosti: Mednje štejemo vse vire (človeške in materialne) ali pogoje, ki jih je treba izpolniti za izpeljavo izobraževanja, ali vse tiste vire, ki vstopajo v izobraževalno dejavnost in pomembno vplivajo nanjo.

Procesni dejavniki kakovosti: Premislek o pomembnih procesnih dejavnikih nam pomaga, da pregledno opredelimo temeljni izobraževalni proces in njegove pomembne značilnosti. Med procesne dejavnike sodijo tudi podporni procesi, tisti, ki lahko pomembno vplivajo na kakovost temeljnega procesa in ga podpirajo. To so npr. svetovanje, učna pomoč.

Ker smo v obdobju, ko se napoveduje sprememba Zakona o izobraževanju odraslih, je to pravi čas za premislek o tem, ali so določbe, ki smo jih v zakonu poznali doslej, še ustrezne. Ali bi bilo treba katere izmed temeljnih standardov kakovosti dodati? Je postopek vpisa v razvid, kot smo ga poznali doslej, še ustrezen ali pa bi morda kazalo razmišljati, da bi tem postopkom dodali mehanizme akreditacije, kot jih poznamo na nekaterih drugih področjih izobraževanja, predvsem v visokem šolstvu? Zato smo udeležencem fokusnih skupin zastavili tale, med seboj vsebinsko povezana vprašanja:

**Ali je ta način potrjevanja vstopnih pogojev, kot ga poznamo z veljavno zakonodajo, primeren ali pa bi kazalo razmišljati, da bi se izpolnjevanje le-teh občasno preverjalo?**

**Ali je to stvar zaupanja (strokovne avtonomije) izobraževalne organizacije, potem ko preverimo, ali so pogoji za izobraževanje izpolnjeni?**

**Ali je to dovolj ali pa bi bilo treba kot pogoj za opravljanje dejavnosti opredeliti še kaj, da bi tako zagotovili kakovost izvajalcev?**

**Kaj pa neformalno izobraževanje? Ali bi morali tudi glede tega določiti minimalne standarde kakovosti za tiste, ki naj bi se ukvarjali s tovrstnim izobraževanjem?**

Udeleženci so opozorili na nekatere slabosti zdaj veljavnega načina potrjevanja vstopnih pogojev. Njihova sporočila smo razvrstili v nekaj vsebinskih sklopov.

Nekateri udeleženci so opozorili na to, da izobraževalna organizacija ob vpisu v razvid izpolnjuje potrebne pogoje le formalno, v resnici pa pri njihovem izpolnjevanju nastajajo težave.

---

Izstopni dejavniki kakovosti: Izstopni dejavniki, ki se kažejo v dosežkih, postajajo v zadnjem obdobju za evropsko izobraževalno politiko ključnega pomena. V različnih klasifikacijah nekateri pri opredeljevanju izstopnih dejavnikov uporabljajo enotno kategorijo »dosežkov« (rezultatov). Vse pogosteje pa se uporabljajo »dosežki« in »učinki«. Rezultati pomenijo neposreden izid izobraževalne dejavnosti (npr. število diplomantov, osip, znanje). Učinki pomenijo merjenje t. i. posledic, ki jih imajo doseženi rezultati za posameznega udeleženca, ožje in širše okolje (npr. zaposljivost diplomantov, zadovoljstvo delodajalcev z znanji diplomantov).

Preglednica 59: Slabosti veljavnega načina potrjevanja vstopnih pogojev – razlike med potrjenimi pogoji in njihovim izpolnjevanjem v praksi

RAZLIKE MED POTRJENIMI POGOJI IN NJIHOVIM IZPOLNJEVANJEM V PRAKSI
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pri postopku certificiranja nastajajo težave, ker je na papirju lahko prikazana ena slika, pri izpeljevanju pa je druga. Inšpektorji ne morejo vedno ugotavljati tega neskladja, ker jih je premalo.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dane pogoje je na videz zlahka izpolniti, v praksi pa je drugače (omogočen je npr. najem prostorov). Na primer: nekdo nima zahtevane pedagoško-andragoške izobrazbe pa je imeniten predavatelj. Kar je na papirju, se da urediti, dvomljiva pa je sama kakovost.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ne gre samo za javnoveljavne programe, ampak za vse, ki se izpeljujejo iz javnih sredstev. Država je dolžna nadzirati vsaj to, kam gre denar. Programi UŽU so zahtevni (učitelji UŽU imajo tudi po 100 ur usposabljanja). Po vpisu v razvid se dogaja, da programov ne izpeljujejo usposobljeni učitelji, ampak tudi drugi. Na primer v PUM delajo samo trije usposobljeni mentorji, drugi pa niso usposobljeni. Mehanizem, ki to dovoljuje, je razpis (dobili pa so tudi nagrado). V izobraževanju odraslih je v javnoveljavnih programih pogoj obnavljanje licenc, to pa so na Ministrstvu za šolstvo in šport odpravili. Te stvari zahtevajo poseg financerja.</li></ul>

Čeprav takih mnenj ni bilo veliko, povedo precej in odpirajo pomembna vprašanja kakovosti. Ker smo podobna vprašanja postavili tudi v empiričnem delu raziskave, pri anketiranju izvajalcev v izobraževalnih organizacijah, smo tudi tam dobili precej sporočil, ki opozarjajo, da se v praksi izobraževanja odraslih dogajajo nepravilnosti, da npr. izobraževalna organizacija ob vpisu v razvid ima ustrezne prostore in učitelje, pozneje pa se izkaže, da poteka izobraževanje v drugih prostorih, včasih tudi z neustreznimi učitelji. Ob takšnih sporočilih se kaj hitro lahko spomnimo, da bi bilo treba »udeležence zavarovati« in zato dovolj pozornosti nameniti tudi zunanjemu presojanju kakovosti dela izobraževalne organizacije. Vsekakor pa se resno odpira vprašanje, ali res zadošča, da se vstopni pogoji potrjujejo samo ob vpisu v razvid ali bi bilo treba izpolnjevanje temeljnih pogojev za kakovostno delo občasno preverjati.

Udeleženci so v zvezi s tem sicer razpravljali tudi o vlogi inšpekcijskih služb, ki naj bi v praksi vse to preverjale, vendar so v povezavi z učinkovitostjo tovrstnega inšpekcijskega nadzora navedli nekatere pomisleke, češ da »je inšpektorjev premalo in tudi ne morejo presojati vsega«, »gre pa tudi za problem inšpekcije, ki narave dela ne pozna dovolj in tudi nima pravih pooblastil za preverjanje«.

Med slabostmi zdajšnjega sistema so udeleženci izpostavili tudi pogoj »pedagoško-andragoške usposobljenosti« učiteljev. Težave nastanejo zlasti tedaj, ko so na voljo odlični predavatelji, vendar ker ti nimajo pedagoško-andragoške izobrazbe, ne smejo poučevati.

Preglednica 60: Slabosti veljavnega načina potrjevanja vstopnih pogojev – razlike med potrjenimi pogoji in njihovim izpolnjevanjem v praksi

PROBLEMATIKA PEDAGOŠKO-ANDRAGOŠKE IZOBRAZBE
• Včasih je v Sloveniji premalo ustrezno usposobljenih učiteljev za nekatere programe (primer gostinstva) in organizacije imajo lahko težave z dokazili.
• Pri vpisu v razvid je problematična predvsem pedagoško-andragoška izobrazba in strokovni izpit v izobraževanju.
• Veliko je dobrih predavateljev, ki pa ne izpolnjujejo zahtevanih vstopnih pogojev.
• Zakon o izobraževanju odraslih od predavatelja zahteva, da ima pedagoško-andragoško izobrazbo. Obstajati bi morala alternativa (imamo npr. imenitne predavatelje, ki pa nimajo pedagoško-andragoške izobrazbe).
• Merila, po katerih izbirajo predavatelje, niso najbolj dodelana in ne zagotavljajo kakovosti.

Na vprašanje **ali bi bilo treba vstopne pogoje občasno preverjati**, so odgovorili udeleženci različno.

Preglednica 61: Občasno preverjanje vstopnih pogojev je potrebno – razlogi, ki so jih navajali udeleženci fokusnih skupin

OBČASNO PREVERJANJE VSTOPNIH POGOJEV JE POTREBNO
• Vstopni pogoji so potrebni. Treba je ciklično preverjati na vseh stopnjah, od vrta do univerze.
• Pri javnoveljavnih programih pa je nujno preverjati vstopne pogoje na začetku in tudi pozneje, ker se kakovost lahko poslabša (stanje je občasno nujno preveriti).
• Vstopne pogoje se da normativno postaviti in preverjati, ne le na pet let. Tega ne smemo prepustiti trgu. Doseči moramo tudi odzivnost ustreznih služb za preverjanje. Razlikovati je treba med javnoveljavnimi (javno financiranimi) programi in tistimi, ki jih v celoti plačajo udeleženci. Udeleženci sami izrazijo svoje zadovoljstvo z izpeljavo določenega programa. Povpraševanje na trgu, ki se mu je šola uspela prilagoditi, zahteva ustrezno kakovost.

Iz mnenj udeležencev lahko razberemo, da bi bilo treba občasno preverjati izpolnjevanje vstopnih pogojev javnoveljavnih (javno financiranih) programov.

Preglednica 62: Občasno preverjanje vstopnih pogojev ni potrebno – razlogi, ki so jih navajali udeleženci fokusnih skupin

OBČASNO PREVERJANJE NI POTREBNO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pri merjenju kadrovskih pogojev je pomembnejše, kaj se vlaga v ljudi in kako načrtujemo kariere, to pa je stvar samoevalvacije. Nesmiselno bi bilo verifikacijo ponavljati vsaki dve leti, saj imamo inšpekcijske službe, ki morajo to ustrezno meriti.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dodatne ciklične verifikacije so nesmiselne. Organizacija je dolžna zagotoviti enake pogoje kot ob verifikaciji, spremembe pa lahko objavlja javno. Prihajamo v obdobje, ko odrasli niso več tiho, ampak se odzovejo, tudi ob programih, ki so brezplačni. Potrebna je kombinacija samoevalvacije in vseh instrumentov, ki že obstajajo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kakovost šole ni odvisna od vstopnih pogojev. Izkazuje se drugače – npr. naravnost kolektiva, dodaten trud zaposlenih.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tehnologija danes omogoča, da bi namesto vnovične verifikacije, reakreditacije ipd. lahko dosegli (dalo bi se celo predpisati), da bi bili ti podatki vedno javno na voljo. To bi lahko tu in tam nadzirala tudi inšpekcija. S tem dosežemo podaljševanje razvidnosti. Gre pa tudi za precejšnja sredstva, ki jih plačajo udeleženci, zato je dobro, da vemo, kdo tam uči. Združenja bi morala zato tudi kdaj kaj reči, koga opozoriti, treba je povečati razvidnost. Elektronski mediji danes vse to omogočajo. Pogojev naj ne bi zaostrovali, niti na formalni ravni ne. Podaljševati je treba torej razvidnost, ne pa reakreditacijo.</li> </ul>

Nekateri udeleženci, ki so menili, da občasno preverjanje vstopnih pogojev ne bi bilo smiselno, so kot alternativo predlagali sistem, ki bi omogočal, da bi bili ti podatki vedno »javno na voljo«, prav tako pa naj bi »javno objavljali spremembe«. Marsikje gre za »precejšnja sredstva, ki jih plačajo udeleženci, zato je dobro, da vemo, kdo tam uči«, je menil eden izmed udeležencev. Drugi pa je predlagal: »Nesmiselno bi bilo verifikacijo ponavljati vsaki dve leti, saj imamo inšpekcijske službe, ki morajo to ustrezno meriti.«

Zadnje vprašanje iz tega sklopa je bilo namenjeno neformalnemu izobraževanju. Zanimalo nas je **ali bi morali tudi pri neformalnem izobraževanju določiti minimalne standarde kakovosti za tiste, ki naj bi se ukvarjali s tovrstnim izobraževanjem**. Tudi tu so bila menja precej različna. Nekateri so menili, naj bi vstopne pogoje posebej urejali pri neformalnem izobraževanju, drugi pa so temu nasprotovali.

Preglednica 63: Minimalni vstopni standardi kakovosti za izvajalce neformalnega izobraževanja bi morali biti določeni

DA, PRI NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU BI BILO TREBA DOLOČITI MINIMALNE STANDARDE KAKOVOSTI ZA TISTE, KI GA IZPELJUJEJO.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Imamo zelo veliko neformalnega izobraževanja, ki je javno financirano. Pri tem bi bilo treba zahtevati nekakšno odgovornost izvajalcev.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• V neformalnem izobraževanju v Sloveniji je velika zmeda. Zelo smiselno je razvid za tuje jezike. Določenih bi moralo biti več takih standardov (npr. »outdoor trening«). Z neformalnim izobraževanjem se ukvarja cel kup posameznikov, npr. kot samostojni podjetniki. Taki posamezniki delajo ponavadi le malo časa. Naročnik je odgovoren, da zna pravilno izbrati. Kroženje priporočil deluje izredno dobro. Predpisovanje pogojev je dvomljivo; tudi reference je na začetku težko dobiti. Odgovornost prevzema vsaka organizacija. Majhnost slovenskega trga lahko povzroči, da zadeva hitro propade. Na vprašanje, ali naj bo to uzakonjeno ali ne, pa ne znam odgovoriti.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Neformalno izobraževanje je kakor prosto streljanje na trgu – glede tega je treba zavarovati porabnike. Vprašanje je, kdo bi to preverjal, ker je na tem področju drugače kot pri javnih programih. Kupujejo se diplome, tudi nepriznane, kar je seveda potegavščina; vprašanje pa je, kdo bo zavaroval porabnika. Za to je treba poskrbeti tudi pri tistih, kjer bo uporabnik to diplomo hotel uveljaviti.</li></ul>

Pomembna sporočila:

*»Imamo zelo veliko neformalnega izobraževanja, ki je javno financirano. Pri tem bi bilo treba zahtevati nekakšno odgovornost izvajalcev.« (Vir: Fokusna skupina 2)*

*»Neformalno izobraževanje je kakor prosto streljanje na trgu – glede tega je treba zavarovati porabnike. Vprašanje je, kdo bi to preverjal, ker je na tem področju drugače kot pri javnih programih. Kupujejo se diplome, tudi nepriznane, in to je seveda potegavščina; vprašanje pa je, kdo bo zavaroval porabnika. Za to je treba poskrbeti tudi pri tistih, kjer bo uporabnik to diplomo hotel uveljaviti.« (Vir: Fokusna skupina 4)*

Udeleženci so opozorili, na potrebo po različni obravnavi neformalnega izobraževanja, ki poteka po javnoveljavnih programih, torej je javno financirano, ter neformalnega izobraževanja, ki ni javnoveljavno in ni financirano iz javnih sredstev – torej izobraževanja, ki je povsem prepuščeno trgu in udeleženci prosti izbiri. Pomembno je opozorilo, da bi bilo treba pri programih neformalnega izobraževanja, ki so financirani iz javnih sredstev, »zahtevati nekakšno odgovornost izvajalcev«. Znova je torej izražena potreba po večji preglednosti izobraževanja, financiranega iz javnih sredstev – to pa pomeni, da imajo davkoplačevalci pravico vedeti, kakšna je njegova kakovost.

## Preglednica 64: Minimalnih vstopnih standardov kakovosti za izvajalce neformalnega izobraževanja ni treba določati

NE, PRI NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU NI TREBA DOLOČATI MINIMALNIH VSTOPNIH STANDARDOV KAKOVOSTI ZA TISTE, KI GA IZPELJUJEJO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pri neformalnem izobraževanju bi bilo predpisovanje organiziranosti lahko težavno, sploh če je organizacija na trgu in izpeljuje tržne programe. Smiselno pa bi bilo opredeliti minimalne standarde.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vprašanje je, ali je neformalno izobraževanje smiselno preverjati, saj je uporabnik tisti, ki bo preverjal kakovost.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Na neformalno izobraževanje, ki ni javno financirano, deluje trg in uporabniki sami. Ti se ne bodo več vključili v programe neke organizacije, če doslej niso bili zadovoljni. Podjetja izbirajo ponudnika za neformalno izobraževanje po navadi na podlagi informacij od ust do ust. To omogoča tudi majhnost Slovenije (primer: udeleženka je od Telekomu prejela osebno vprašanje, koga bi priporočila za izpeljevanje določenih programov).</li></ul>

Iz navedenih sporočil razberemo takšno mnenje udeležencev fokusnih skupin: Pri neformalnem izobraževanju, ki ni javno financirano, deluje trg in uporabniki sami, zato takšnega izobraževanja ni niti potrebno niti smiselno dodatno urejati.

### Zunanje presojanje procesnih dejavnikov kakovosti

V nadaljevanju smo razpravljali o procesnih dejavnikih kakovosti. Zdaj poznamo za presojanje *procesa* izobraževanja odraslih *šolsko inšpekcijo*, ki naj bi predvsem zavarovala spoštovanje zakonitosti delovanja, *občasne evalvacije*, ki presojajo nekatere vidike procesa glede na cilje teh evalvacij, in *neobvezne samoevalvacije*. Udeležence v fokusnih skupinah smo vprašali:

**Ali menite, da bi morali od zunaj presojati tudi sam proces izobraževanja (organizacija, metode, svetovalna podpora udeležencem izobraževanja ...) ali kateri del tega procesa, ali pa je to izključna strokovna avtonomija izvajalcev, samo da zagotavljajo primerne rezultate in učinke izobraževanja?**

Udeleženci so bili prav ob tem vprašanju v razpravi še najbolj zadržani. Le nekaj se jih je zares opredelilo; nekateri od teh so dokazovali, da bi morali procese izobraževanja občasno presojati tudi z zunanjimi evalvacijami, drugi pa so temu nasprotovali.



## Preglednica 65: Razlogi, zakaj bi bilo treba kakovost procesa izobraževanja presoјati tudi od zunaj

PROCES IZOBRAŽEVANJA BI BILO TREBA PRESOJATI TUDI OD ZUNAJ
<ul style="list-style-type: none"><li>• Zunanja evalvacija (tudi procesov) je zaželena in neogibna. Samo če imamo zunanjo evalvacijo, bomo imeli dobro notranjo evalvacijo.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• To je stvar raziskav ali evalvacijskih študij. Organizaciji koristi, če omogoči evalvacijsko študijo skupini izvedencev, da se vidi, v čem je organizacija šibka in v čem dobra. Proces je izredno pomemben – predvsem v formalnem izobraževanju. Vse, kar je v Nacionalnem programu za izobraževanje odraslih določeno kot javni interes, mora biti predmet evalvacij. Ko govorimo o marginalnih skupinah, je proces bistveno dražji, daljši. Če ga merimo samo z nekimi končnimi dosežki, bo morda videti, da je končni učinek slabši. To pomeni, da končnega izida ni mogoče predstaviti brez pojasnjevanja procesa, poti.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ravnatelj ali direktor šole bi moral imeti večja pooblastila in odgovornost za skrb in ustrezno izpeljevanje procesa. Nekdo pa bi kljub temu moral občasno nadzirati, kaj se dogaja.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Prava avtonomija je zagotovljena takrat, ko je ustrezno urejeno zunanje presojanje – za to pa mora biti izpolnjenih več pogojev (verodostojnost zunanjega evalvatorja, ki uživa zaupanje preverjanega). Le tedaj je proces dvosmeren.</li></ul>

Iz mnenj in stališč udeležencev razberemo, da vidijo zunanje presojanje kakovosti izobraževalnih procesov kot komplementaren del notranjega presojanja. Njihova sporočila lahko razumemo tako, da je ob upoštevanju avtonomije izobraževalne organizacije in poudarku na notranjih procesih kakovosti vendarle treba imeti tudi nekatere zunanje mehanizme spremljanja kakovosti. Med načini omenjajo *raziskave in ekspertne evalvacijske študije*. »Vse, kar je v Resoluciji o nacionalnem programu določeno kot javni interes, mora biti predmet evalvacij«, meni eden izmed udeležencev. Takšno sporočilo smo zasledili že ob analizi nekaterih prejšnjih vprašanj, namreč: ko gre za javno izobraževanje, izobraževanje, ki je v javnem interesu, potrebujemo tudi zunanje elemente presojanja kakovosti, tudi procesov.

Udeleženci so bili zelo zadržani pri opredeljevanju do tega, koliko bi bilo treba ali smiselno z zunanjim presojanjem kakovosti posegati tudi v procese; prav tako se niso opredelili do dejavnikov kakovosti izobraževalnega procesa, ki bi morali biti predmet takšnega presojanja. Verjetno je takšna zadržanost kar razumljiva, če vemo, da je prav izobraževanje tisti proces, ki ga najbolj povezujemo z vprašanji avtonomije izvajalcev (izobraževalne organizacije, učiteljev). Prav na avtonomijo so se največkrat sklicevali udeleženci, ki so zagovarjali stališče, da procesov izobraževanja ni potrebno presoјati od zunaj.

## Preglednica 66: Razlogi, zakaj kakovosti procesa izobraževanja ni potrebno ali smiselno presojati tudi od zunaj

PROCES IZOBRAŽEVANJA SODI V DOMENO STROKOVNE AVTONOMIJE IZVAJALCA
• Sam proces naj se čim bolj prepusti šolam.
• Presojanje procesa izobraževanja v skladu z novimi izhodišči je avtonomija šole. Če šola odloča o tem, kako bi izpeljevala izobraževalni program, se zdi nesmiselno, da bi proces izobraževanja presojal kdo od zunaj.
• Dodatno urejanje ni smiselno, morda pa bi bilo dobro izdelati sistem obveščanja javnosti. Poslovna poročila javnih zavodov so javna. Morda bi določili, kaj je treba objaviti. Mogoče je treba na spletnih straneh opozoriti uporabnike, na kaj naj bodo pozorni, ko bodo kupovali kako storitev. Izdelati bi bilo torej treba sistem obveščanja javnosti, ne pa predpisovati.
• Zagovarjam strokovno avtonomijo tako organizacije kot učiteljev, ki sodelujejo v procesu. Glede tega je šola sama odgovorna, to je edina pot. Nadzor od zunaj bi pomenil odmik od poti in ukvarjanje z vsemi drugimi stvarmi.

Skrb za kakovost izobraževalnih procesov je po mnenju te skupine udeležencev stvar avtonomije izobraževalne organizacije in učiteljev, ki sodelujejo v procesu. Opozorili so, da takšna avtonomija šele nastaja in bi nadziranje izobraževalnih procesov od zunaj pomenilo odmik od prave poti.

### Zunanje presojanje rezultatov in učinkov

Ob koncu tega sklopa vprašanj smo se v razpravi ustavili še pri presojanju rezultatov in učinkov v izobraževanju odraslih.

*Rezultate in učinke* izobraževanja odraslih presojamo v formalnem osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju z zunanjim preverjanjem znanja. Prav tako spremljamo nekatere druge vidike učinkovitosti izobraževanja (npr. spremljanje vpisa in osipa preko državne statistike), občasno opravljamo raziskave o učinkih (npr. pismenost), drugih vidikov, npr. zaposljivosti, prehodnosti v nadaljnje izobraževanje pa ne spremljamo sistematično. Udeležence smo vprašali:

**Ali so uveljavljeni načini preverjanja kakovosti rezultatov in učinkov izobraževanja odraslih primerni? Če niso, v čem bi jih bilo treba dopolniti ali spremeniti glede na to, kaj se spremlja, kako se spremlja in kdo spremlja?**

Nekateri udeleženci so poudarili, da so rezultati poklicne mature pomembni podatki, ki se sicer lahko uporabijo kot zunanji ali notranji podatek, so pomemben vir povratne informacije, ki jih lahko izobraževalna organizacija uporabi v svojih

notranjih premislekih o kakovosti in vpeljevanju izboljšav ali kot je dejal eden izmed udeležencev:

*»Maturu je mogoče uporabljati zelo različno, saj so ti mehanizmi zelo sofisticirani. Maturu razumem kot zunanji podatek, ki ga dobi šola kot spodobno validen podatek, je pa tudi notranji podatek, in sicer takrat, ko ravnatelj šole vodi in se v aktivu pogovarja, kako z nekaterimi ukrepi ta podatek izboljšati. To razumem kot od zunaj pridobljeni podatek, ki pa se uporablja kot del samoevalvacije. Če država reče, da je pri maturi ugotovila nekaj in bo na podlagi tega spremenila financiranje, to pomembno spremeni naravo podatka. Podatek pa je še vedno isti. Kdo ga uporablja in kdaj, pa je vprašanje. Podatka od zunaj ne bi smeli uporabljati, od znotraj pa vsekakor. Zato bi še povečal nabor podatkov, ki bi bili trši.« (Vir: Fokusna skupina 4)*

V nadaljevanju pa je bogata razprava pokazala na različne vrste podatkov in informacij, ki govorijo o rezultatih in učinkih dela izobraževalne organizacije in bi jim bilo treba v prihodnje nameniti več pozornosti. Najprej mnenja in stališča razgrinjamo, v nadaljevanju pa bomo odbrali dejavnike rezultatov in učinkov, ki so se zdeli udeležencem še posebno pomembni in bi jih bilo po njihovem mnenju treba spremljati.

#### Preglednica 67: Dejavniki rezultatov in učinkov, ki bi jih bilo treba spremljati – potrebne dopolnitve

ZDAJ UVELJAVLJENE NAČINE SPREMLJANJA REZULTATOV IN UČINKOV BI BILO TREBA DOPOLNITI
<ul style="list-style-type: none"><li>• Uveljavljeni načini gotovo niso zadostni; treba je upoštevati vidike, kot so zadovoljstvo, zaposljivost, učinek znanja pri delu.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Spremljati je treba tudi druge cilje izobraževanja odraslih, ne samo zaposljivosti. Pomembni vidiki so tudi osebni razvoj odraslih, pismenost.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sodelovanje med gospodarstvom in šolami je pomembno za zagotavljanje strokovnjakov iz prakse, ki lahko prevzamejo del nalog pri poučevanju predmetov. Glede kompetenc je sodelovanje mogoče doseči. Primeri kompetenc: zavedanje timskega dela, ustvarjalnost, samostojnost, komunikacija, zmožnost nastopanja.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Uspešna organizacija je tista, ki udeleženca pripravi za zaposlitev. Na naši ljudski univerzi spremljamo število učnih mest in ur, preživetih na delovni praksi. Odločili smo se tudi, da bomo po posameznikih začeli šteti število programov, v katere se je udeleženec vključil pri nas (to pomeni, da se k nam vrača). Tudi to bi lahko vzeli kot merilo kakovosti/primerjalno prednost organizacije.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pomembna je dodana vrednost, a je trenutno ne znamo izmeriti (primer gimnazije in poklicne šole). Eksternost je do nekaterih šol krivična, ker meri le rezultate. Če bi imeli še zunanje presojanje kakovosti, bi bili dosežki nekaterih še slabši. Merila so pomembna, ob upoštevanju različnosti. Pomembno je delo učiteljev ob pomoči države in strokovnjakov.</li></ul>

## ZDAJ UVELJAVLJENE NAČINE SPREMLJANJA REZULTATOV IN UČINKOV BI BILO TREBA DOPOLNITI

- Udeležence bi bilo treba usposobiti za to, kako uporabiti znanje. To, kako zna kdo uporabiti znanje, je zelo pomembno.
- V izobraževanju odraslih mora biti udeleženec samostojen, to pomeni, da mora biti kritičen, znati izbirati, se odločati, vprašati.
- Naši odrasli ne znajo uporabljati svojega znanja, ne znajo se odločati, sprejemati odgovornosti, ker tega niso bili vajeni od samega začetka. Izjeme so, a to so predvsem odrasli, ki so se tega naučili v družini, v okolju. Krivično je predvsem do otrok, da nimajo ustreznega osnovnega znanja, da so slabo pripravljene za naprej.
- Učinki se kažejo dolgoročno. Lahko se sicer izražajo kot zadovoljstvo udeležencev; zaposljivost ali uspešnost nadaljnjega izobraževanja. Učinke se da meriti npr. tudi z Europassom, vendar ga v Sloveniji ne uporabljamo množično. Od presojanja je odvisno, kaj se bo na nacionalni ravni zbiralo in potem tudi javno objavljalo.
- Učinki so lahko notranji (zadovoljujejo uporabnika) in zunanji (zadovoljujejo gospodarstvo, ki uporablja znanje). Tu so metode, ki bi jih bilo mogoče uporabiti, so pa zahtevne tako organizacijsko kot finančno. Spremljanje procesa, metod lahko ocenjuje le udeleženec izobraževanja. V andragogiki to poznamo — ob koncu se uporablja t. i. evalvacijski list, tako kot na univerzi. Edini način je dosledno zbiranje povratnih informacij, mnenj, stališč, doživljanja udeležencev in tistih, ki to pridobljeno znanje uporabljajo.
- Učinki nekega formalnega izobraževanja so v tem, da je osip čim manjši in da čim več ljudi konča program, v katerega so se vključili. To je posledica kakovostnega dela v času pedagoškega procesa.
- Za šole je zanimivo, kaj se pozneje dogaja z njihovimi diplomanti (takrat, ko so svoje znanje uporabili na trgu dela). Zbiranje teh podatkov je včasih težavno, je pa dobro za vsako šolo, saj boljše reklame od tega pa ni.
- V praksi že merimo, spremljamo zadovoljstvo in rezultate. Učinek kompetentnosti, bodisi na trgu bodisi v nadaljnjem izobraževanju, pa zahteva eksterni vidik. To bi sicer lahko spremljali tisti, ki imajo malo programov. Težava pa je pri tistih, ki imajo paleto programov in zelo razpršeno ciljno populacijo (npr. od 15 do 65 let). Glede tega nimamo nekega sistema.
- Pri merjenju učinkov je težava v tem, da ne moreš priti v organizacijo, ki zaposluje diplomanta, tam potrebuješ sodelovanje njegovega delodajalca. Težava je bolj v tem kakor v številu programov, ki jih izpeljuje neka organizacija. To je odvisno tudi od podjetja, velikosti delodajalca, usposobljenosti. Velikokrat je potreben osebni stik.
- Zunanji nadzor bi moral zagotoviti, da vsaka šola spremlja zadovoljstvo vseh deležnikov ali pa odjemalcev izobraževanja. Delodajalce verjetno poleg teoretičnega znanja zanima tudi uporabnost znanja, Ministrstvo za šolstvo in šport pa na primer zaposljivost študentov.
- Merilo, ki ga povsem zanemarjamo, je povratna informacija udeležencev. Ni javnega objavljanja povratne informacije udeležencev o kakovosti programa in na podlagi tega presoje, ali je program, ustanova ali učitelj dober ali ne.

Iz navedenih mnenj in stališč lahko odberemo nekatere dejavnike kakovosti rezultatov in učinkov, za katere udeleženci menijo, da pomembno kažejo kakovost dela izobraževalne organizacije in bi jih bilo treba spremljati:

- zadovoljstvo udeležencev,
- zadovoljstvo delodajalcev,

- koliko udeležencev uspešno konča izobraževanje,
- stopnja osipa, ugotavljanje vzrokov za osip,
- zaposljivost,
- število učnih mest pri delodajalcih,
- število programov, v katere se je udeleženec vključil – ali se vrača v izobraževalno organizacijo,
- število ur, preživetih na delovni praksi,
- osebni razvoj,
- pismenost,
- doseganje kompetenc: zavedanje timskega dela, ustvarjalnost, samostojnost, komunikacija, zmožnost nastopanja, kritičnost, sposobnost odločanja, sposobnost izbiranja.

V pogovoru o tem, kdo naj bi omenjene kazalnike kakovosti spremljal in kako, so udeleženci opozorili na precej težav, ki nastajajo na tem področju in bi jih bilo treba med oblikovanjem celotnega sistema skrbi za kakovost v izobraževanju odraslih (pa tudi na drugih področjih) postopno reševati.

*»Posameznih šol in izobraževalnih organizacij ne smemo preveč obremenjevati. V obveznem šolstvu trdijo, da imajo preveč birokratskega dela. Vidike zaposljivosti se na primer da raziskati vzorčno in ni treba obremenjevati vseh. Pri presojanju kakovosti je treba imeti pravo ekonomijo.« (Vir: Fokusna skupina 1)*

Gre za pomembno opozorilo, saj se nam velikokrat zgodi, da v preveliki vnevi po urejanju stvari, zbiranju podatkov in informacij preveč stvari naložimo prav izvajalskim organizacijam; kadar počnemo to še neusklajeno med različnimi institucijami, nesistematično in brez jasnega namena, lahko ti postopki prinesejo v izobraževalne organizacije vse kaj drugega kot večjo kakovost. Zato je pomembno opozorilo, da je treba razmisliti, kateri podatki so takšni, da jih ne more zbirati nihče drug kot izobraževalna organizacija sama in je tudi smiselno, da jih zbira, katere se pa da zbirati drugače, npr. agregirano, z nacionalnimi vzorčnimi študijami, katerih izsledki se uporabljajo za vpeljevanje izboljšav v celoten sistem ali del sistema. S tega zornega kota je pomembno tudi tole opozorilo:

*»Podatke zbiramo parcialno, na nacionalni ravni nimamo enotnega informacijskega sistema, niti podatkovnih baz, podatkov za celotno področje ne zbiramo enotno – tako za formalno kot neformalno izobraževanje (imamo podatke za posamezne programe v izobraževanju odraslih, npr. programi UŽU ali svetovalna dejavnost).« (Vir: Fokusna skupina 4)*

Gre za poziv enega izmed udeležencev, da bi bilo treba v prihodnje več storiti za urejanje in vzdrževanje podatkovnih baz za celotno izobraževanje odraslih.

Udeleženci (predvsem iz izvajalskih organizacij) so opozorili še na tele težave:

*»Pri merjenju učinkov je težava v tem, da ne moreš priti v organizacijo, ki zaposluje diplomanta, tam potrebuješ sodelovanje njegovega delodajalca. Težava je bolj v tem kakor v številu programov, ki jih izpeljuje neka organizacija. To je odvisno tudi od podjetja, velikosti delodajalca, usposobljenosti. Velikokrat je potreben osebni stik.« (Vir: Fokusna skupina 4)*

*»Kakovosti zaposlitve z vidika udeleženca skoraj ni mogoče meriti. Zelo težko je na primer meriti, kdaj udeleženec dobi prvo zaposlitev, kdaj napreduje itn. Če bi želeli dobiti te podatke, bi bilo treba vsakič vprašati nadrejenega, sodelavce, tiste, s katerimi udeleženec sodeluje.« (Vir: Fokusna skupina 2)*

Sporočila lahko razumemo večplastno. Najprej kot opozorilo, da gre pri merjenju učinkov (npr. zaposljivost diplomantov, zadovoljstvo delodajalcev z znanjem) za zahtevno merjenje, za katero imajo včasih izobraževalne organizacije premalo znanja in izkušenj. Še bolj se iz teh sporočil odstre težava, ki jo velikokrat zaznavamo v izobraževanju, namreč da še vedno ni dovolj dobrih povezav med izobraževalnimi organizacijami in delodajalci, ki bi med drugim omogočale tudi lažje vstopanje izobraževalne organizacije v podjetja, lažje pogovore o kakovosti znanja diplomantov, dogovarjanje za sodelovanje, ki bi pripomoglo k večji kakovosti, idr. Sporočila lahko razumemo tudi kot pomembna opozorila vsem, ki se ukvarjamo z usposabljanjem skupin za kakovost iz izvajalskih organizacij, da je treba več pozornosti nameniti tematiki merjenja učinkov, pa tudi premislekom na nacionalni ravni o sistemskih evalvacijskih študijah, ki bi pogosteje zajemale tudi tematiko ugotavljanja tovrstnih učinkov. Ob tem so udeleženci opozorili tudi na pomen mednarodnih raziskav pri takšnem merjenju učinkov. (PISA, Pismenost ...)

Na vprašanje, ali bi **moralo kako od zunaj spremljati tudi kakovost učinkov in rezultatov neformalnega izobraževanja**, nismo dobili prav veliko mnenj in stališč.

## Preglednica 68: Merjenje učinkov neformalnega izobraževanja

POTREBA PO MERJENJU UČINKOV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA
<ul style="list-style-type: none"><li>• Zelo pomembno oziroma nujno je zagotavljati, da se primerjave delajo več let (primer Tedna vseživljenjskega učenja pred petimi leti, ki so ga namenili gibanju; učinki so vidni po petih letih — pojavile so se npr. nove skupine na to temo). Naša pomanjkljivost je v tem, da ne vemo, kaj se z udeleženci dogaja po končanem izobraževanju.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Neformalno izobraževanje ima svoje svetle in temne plati. Svetle so na primer zaposlitev vrzeli formalnega sistema, temne pa v tem, da je to izobraževanje »svobodno za vse«, ki dopušča veliko blefiranja; to je včasih lahko neškodljivo, drugi pa občutljivo (primer zdravilstva — ime »akademija« na primer ni zaščiteno ime). Pri neformalnem izobraževanju ni mogoč enak nadzor kot v formalnem sistemu, morali pa bi pristojnim dopovedati, da je treba imeti možnost za ugotavljanja, kaj se na tem področju dogaja.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Neformalno izobraževanje bomo v prihodnosti morali priznavati, za to bo treba postaviti nekatera merila. To pa seveda zahteva spremljanje neformalnega izobraževanja (dokazovanje niti ni tako problematično). Kjer se znanja ne da dokazovati s spretnostmi/izdelki, je priznavanje problematično.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Odgovor na to so npr. raziskave PISA in OECD, ki so izmerile tudi prispevek neformalnega izobraževanja. Primer skandinavskih držav — švedski odrasli posamezniki z manj kot srednješolsko izobrazbo so se uvrstili boljše kakor pa naši odrasli, ki so končali visokošolsko izobraževanje. Prispevek neformalnega izobraževanja je v teh raziskavah torej nekoliko izmerjen (upa na novo raziskavo pismenosti odraslih v naslednjem letu).</li><li>• Merjenju na mednarodni ravni se ne bomo mogli ogniti. Izredno pomembno je, da vemo, da je tak proces učenja kakovosten, zlasti za manj izobražene. To lahko spremljamo samo z resnim raziskovalnim delom.</li></ul>

Iz njihovih mnenj in stališč lahko ugotovimo, da bi bilo dobro, če bi imeli podatke tudi o nekaterih učinkih neformalnega izobraževanja. Ali, kot je dejal eden izmed udeležencev:

*»Pri neformalnem izobraževanju ni mogoč enak nadzor kakor v formalnem sistemu, morali pa bi pristojnim dopovedati, da je treba imeti možnost za ugotavljanje, kaj se na tem področju dogaja.« (Vir: Fokusna skupina 1)*

Predlagajo večletno spremljanje učinkov gibanja posameznih dejavnosti, saj šele to zares omogoča ocenjevanje. Opozarjajo na pomen mednarodnih merjenj učinkov neformalnega izobraževanja, pri katerih moramo sodelovati.

### Opredelitev ključnih kazalnikov kakovosti na nacionalni ravni

V nadaljevanju smo udeležence fokusnih skupin povprašali, kaj menijo o tem, da bi **na nacionalni ravni opredelili ključne kazalnike kakovosti izobraževalne organizacije v zvezi z izobraževanjem odraslih, ki bi se redno (občasno) preverjali z zunanjimi evalvacijami.**

Veliko mnenj in stališč pri tem vprašanju nismo dobili, so pa udeleženci prispevali nekaj mnenj in predlogov, dragocenih za razmisleke o tem, kako urejati to področje v prihodnje.

*»Kazalnike naj bi oblikovali s konsenzom. Upoštevati je treba, da ti kazalniki potem usmerjajo delovanje organizacije. Zadoščala bi že objava rezultatov kazalnikov, ki so javni, ker bi se potem organizacije lahko primerjale med sabo.« (Vir: Fokusna skupina 4)*

*»Pri oblikovanju ključnih kazalnikov kakovosti je treba narediti dovolj širok nabor kazalnikov in vprašanj za presojanje kakovosti.« (Vir: Fokusna skupina 1)*

*»Zunanja presoja – dobro je, da so nacionalni kazalniki dogovorjeni, organizacija pa se prostovoljno odloči, ali se bo primerjala.« (Vir: Fokusna skupina 4)*

*»Zdi se, da je precej soglasja glede kazalnikov, ki bi v Sloveniji veljali za znak nečesa, neke vrste kakovosti (ob ustrezni notranji segmentiranosti, strukturiranosti), da bi se lahko različni postavljali pred ogledala. Mogoče je, da bi vsaka organizacija sama posredovala te podatke navzven, neko osebno izkaznico. Da bi se vsaka organizacija po predpisih morala po nekem številu parametrov dati preveriti nekemu zunanjemu – vendar to veliko stane; tistih, ki bi to preverjali, nimamo dovolj, da bi to delovalo in verjetno bi bilo precej prikritega nasprotovanja. Če isto stvar ponudiš in jo daš na izbiro, bo to rešitev, ki bo primerna po nekaj letih (in ob nekoliko spretnosti), vzelo devet izobraževalnih organizacij od desetih. Če nekaj naložiš – četudi bo rešitev boljša – pa bo pet izobraževalnih organizacij od desetih temu nasprotovalo. Bil bi skeptičen, da bi šli tako daleč, da bi redno preverjali z zunanjimi evalvacijami. Redno pa bi moralo biti mogoče, da bi ob nečem, kar so delali sami, pridobili še nekaj od nekod, bi pa to moralo biti avtorizirano. To bi moralo šteti.« (Vir: Fokusna skupina 4)*

*»Ne podpiram kvantitativnih kazalnikov (primer osnovne šole za odrasle za ciljno skupino Romov, ki npr. za opismenjevanje potrebujejo več let kot povprečni udeleženci). Nekdo, ki bi preverjal uspešnost dela, bi lahko glede na postavljene kazalnike sklepal, da pri Romih morda ne izpolnjujejo standardov. Podpiram torej kvalitativne kazalnike, ki morajo biti transparentni.« (Vir: Fokusna skupina 1)*

Udeleženci se večinoma niso opredelili do tega, ali naj bi na nacionalni ravni izoblikovali ključne kazalnike kakovosti. Iz razprave pa je bilo zaznati, da bi kazalniki kakovosti, ki bi bili opredeljeni, javno objavljeni in verodostojni, izobraževalni orga-



nizaciji pomagali pri usmerjanju lastnega delovanja. Takšne kazalnike naj bi oblikovali s konsenzom. Predlog lahko razumemo kot opozorilo, da bi bilo treba že k oblikovanju kazalnikov pritegniti različne interesne skupine; to bi omogočilo, da bi bil tudi takšen ali drugačen nabor kazalnikov izkaz interesov, ki jih v izobraževanju odraslih izražajo pomembne interesne skupine.

V razpravah je bilo tudi zaznati dilemo o tem, ali naj bodo kazalniki kakovosti obvezni, torej takšni, ki jih izobraževalna organizacija mora upoštevati in o dosežkih, povezanih z njimi, javno poročati. Ali pa bodo takšni kazalniki kakovosti ponujeni izobraževalni organizaciji le kot usmeritev za presojanje in razvijanje kakovosti – in se potem lahko sama odloči, ali jih bo pri presojanju upoštevala ali ne. Pri tem je razmisleka vredno tole opozorilo: *»Če isto stvar ponudiš in jo daš na izbiro, bo to rešitev, ki bo primerna po nekaj letih (in ob nekaj spretnosti) vzelo devet izobraževalnih organizacij od desetih. Če nekaj naložiš – četudi bo rešitev boljša – bo pet izobraževalnih organizacij od desetih temu nasprotovalo.«* Opozorilo nakazuje na morebitno rešitev, in sicer tako, da bi se na nacionalni ravni (npr. po strokovnem svetu ali strokovnih institucijah) za posamezna področja oblikovale zbirke najpomembnejših kazalnikov kakovosti, te pa bi potem kot priporočila poslali izobraževalnim organizacijam za presojanje kakovosti, vendar neobvezno. Vsaj na začetnih stopnjah njihove uporabe. Nakazana pa je tudi druga možnost: za nekatere od tovrstnih kazalnikov naj bi določili, da mora o njih izobraževalna organizacija obvezno javno poročati, morda naj bi v ta namen izoblikovali nekakšno »osebno izkaznico« izobraževalne organizacije. Vendar je pri tem pomembno, da izobraževalne organizacije sodelujejo pri izbiri in odločanju o takšnih kazalnikih ter da se jasno opredelijo metodologije javnega objavljanja takšnih podatkov.

## Nosilci zunanjih evalvacij kakovosti izobraževalnih organizacij

V nadaljevanju nas je zanimalo tudi mnenje udeležencev o tem, **kdo naj opravlja zunanje evalvacije kakovosti izobraževalnih organizacij, da bo zagotovljena neodvisnost, a tudi racionalnost. Ali so to lahko javni zavodi, kot je ACS, ki hkrati opravlja svetovalno vlogo? Ali je to ministrstvo? Ali bi morala biti ta dejavnost del dejavnosti posebne agencije za kakovost, o kateri je bil govor tudi na drugih področjih?**

Nekateri razpravljalci so menili, da bi bila v ta namen potrebna posebna ustanova za svetovanje in spremljanje kakovosti.

Preglednica 69: Potrebe po ustanovi za spremljanje kakovosti

POTREBNE BI BILE USTANOVE ZA SPREMLJANJE KAKOVOSTI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustanov za svetovanje in spremljanje kakovosti v izobraževanju še ni, zato bi jih bilo treba ustanoviti. Le-te bi bile najkompetentnejše za spremljanje procesa izobraževanja in tudi učinkov. Pri tem so potrebne strokovne kompetence, ne samo uradni, državni, birokratski načini merjenja kakovosti. O tem bi bilo treba razmišljati.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tisti, ki to opravljajo, morajo biti zelo usposobljeni in razmeroma neodvisni ter se tudi izpopolnjevati. Organiziranost sama ni problematična. Primer univerzitetne sfere: ideja o agenciji, ki je ves čas pričujoča in ves čas zavračana, je v bistvu dobra. Ni dobro, da se ta ideja zavrača.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vse večje države imajo agencije za kakovost; to so neodvisna podjetja, ki jih plačajo šole.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neodvisna zunanja agencija bi morala sodelovati z različnimi izvedenci.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treba je poskrbeti za zunanjo presojo, ker svetovalna organizacija ne more biti presojevalka. To pa je kar zalogaj.</li> </ul>

Svoje stališče so utemeljevali s tem, da morajo biti ljudje, ki opravljajo zunanje evalvacije, za to strokovno usposobljeni, predvsem pa bi morala biti takšni ustanovi zagotovljena relativna neodvisnost, da bi lahko ustrezno opravljala svoje delo. Potrebo po takšni neodvisni ustanovi za zunanje evalvacije so utemeljevali tudi s tem, da organizacije, ki imajo svetovalno vlogo, ne morejo hkrati presojevati kakovosti.

Preglednica 70: Kakovost v izobraževanju odraslih lahko strokovno presoja Andragoški center Slovenije

KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH LAHKO STROKOVNO PRESOJA ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ugotovitve projekta POKI (podatki, dogovori med šolami) bi bilo mogoče nadalje razvijati. V metodologijo je potrebno uvrstiti evalvacijo dosežkov, ne samo procesov. Če se projekt dopolni z medsebojnim sodelovanjem šol (na primer z zunanjimi evalvatorji – vzorčno) in če bi razvili pomoč pri izpeljavi sameevalvacij (hkrati tudi baze podatkov za primerljivost), lahko to počnete na ACS.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ACS je v svoji svetovalni vlogi na področju izobraževanja odraslih zelo dobro sprejet. V organizaciji očitno obstaja dober potencial za izobraževanje strokovnjakov za zunanje evalvatorje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preverjanje je stvar strokovnega svetovanja, neke agencije ali centra za svetovanje; to je sicer drago, a drugače ne gre. Inšpekcija je tu kontraindicirana. To svetovanje za spodbujanje kakovosti bi bilo verjetno v prihodnosti treba razviti kot del projekta POKI.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Glede tega bi bil zelo racionalen, saj je ustvarjanje nečesa novega drago. Vsak segment izobraževanja ima svoje nacionalne institucije. Andragoški center Slovenije je razvojna, raziskovalna in svetovalna organizacija. Potrebujemo pa akreditacijo – če zadeva ne bo nacionalno priznana, če je ne bodo priznali tudi financer in uporabniki, potem je to samo okras, ki ga lahko daš na svojo ponudbo, upoštevajo pa ga lahko ali ne.</li> </ul>

## KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH LAHKO STROKOVNO PRESOJA ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE

- Andragoški center Slovenije je naredil toliko na področju kakovosti, da je ustanovitev agencije nesmiselna. Smiselno je določiti vlogo partnerjev, ki bi sodelovali z Andragoškim centrom Slovenije.
- Če govorimo samo za področje izobraževanja odraslih, potem je to absolutno Andragoški center Slovenije. Bolj vseč pa bi mi bilo kot del celotnega sistema – to naj bi delala neodvisna zunanja agencija, ki bi delala za celotno področje.
- Zelo dobro bi bilo, da bi se trend prizadevanj (na ACS ali kako drugače imenovano) nadaljeval, ker šole ali ljudske univerze včasih potrebujejo nekoga, ki ga lahko prosijo za svetovanje, za pomoč pri iskanju. Vsi, ki so na trgu, velikokrat ne morejo imeti toliko znanja na področju ugotavljanja kakovosti, ker se orodja iz dneva v dan spreminjajo. Da bi vsak sam razvijal, pa se zdi prenaporno in predrago. Takšno smer razvoja bi bilo treba razvijati. Ob strokovni agenciji, ki bo znala oceniti dodano vrednost v programu, ki si si ga zadal, bo to dobro.

Drugi del udeležencev je menil, da bi takšno vlogo v izobraževanju odraslih lahko imel Andragoški center Slovenije. Takšna stališča so utemeljevali takole: Andragoški center je to področje razvijal že doslej in bil s svojim svetovalnim delom v praksi dobro sprejet, zato bi bilo treba to delo nadaljevati in ga razviti. Ustanavljanje posebne institucije bi bilo predrago in nesmotrno, zato je tudi bolj racionalno, da te naloge za izobraževanje odraslih opravlja in nadalje razvija Andragoški center.

Ob takšnih stališčih in mnenjih pa je vendarle treba opozoriti tudi na tole:

*»Dejavnost svetovanja in dejavnost zunanjega presojanja nista združljivi – gre za konflikt interesov, saj najprej svetuješ, potem pa presojaš (podobno kot pri revizorjih). Zagotoviti je treba objektivno zunanje ocenjevanje.« (Vir: Fokusna skupina 4)*

Na eni strani je verjetno zares bolj racionalno tudi za zunanje presojanje kakovosti uporabiti strokovni potencial in znanje strokovnjakov, ki delajo v javnih zavodih in institucijah, kakršna sta npr. Andragoški center Slovenije in Center za poklicno izobraževanje. Vendar so to hkrati institucije, ki za izobraževalne organizacije opravljajo svetovalno in razvojno delo, jim svetujejo v procesih kakovosti in pomagajo razvijati načine skrbi za kakovost. Če bi v prihodnje takšne institucije prevzele tudi zunanje presojanje kakovosti na ravni izobraževalne organizacije, bi bila morda lahko ena izmed rešitev taka: strokovne ekipe, ki v teh institucijah delujejo, naj bi dopolnili s strokovnjaki, ki bi prihajali od zunaj (zunanji ocenjevalci); treba bi bilo torej iskati še druge modele in prijeme, ki bi (če sistem ne bi bil zmožgal ustanoviti neodvisnih institucij, ki bi se ukvarjale zgolj s presojanjem kakovosti) zagotavljali verodostojnost in relativno neodvisnost takšnih procesov.

## Nameni uporabe ugotovitev zunanjega presojanja kakovosti

Na koncu smo udeležence fokusnih skupin vprašali, **v kakšne namene naj se uporabijo ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti posamezne izobraževalne organizacije.**

V razmislek smo navedli nekatere možnosti:

- v analitične namene na nacionalni ravni, za načrtovanje razvoja,
- za razvoj posamezne izobraževalne organizacije,
- za odločanje, kdo lahko izpeljuje (javnoveljavno) izobraževanje odraslih,
- pri financiranju,
- za certificiranje izobraževalnih organizacij (vpeljava certifikata kakovosti),
- za razvrščanje izobraževalnih organizacij,
- kot zglede dobre prakse.

Večina udeležencev fokusnih skupin, ki so odgovarjali na to vprašanje, je menila, da naj bi bile ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti predvsem v pomoč izobraževalnim organizacijam pri načrtovanju lastnega razvoja pa tudi v analitične namene in pri načrtovanju razvoja na nacionalni ravni.

Preglednica 71: Ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti naj se uporabijo za razvoj izobraževalne organizacije in načrtovanje razvoja na nacionalni ravni

UGOTOVITVE ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI NAJ SE UPORABIJO ZA RAZVOJ POSAMEZNE IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE IN NAČRTOVANJE RAZVOJA NA NACIONALNI RAVNI
• Razvoj posameznih organizacij bi umestila na prvo mesto.
• Od ponujenih namenov je realna samo druga alineja — razvoj (brez pomislekov, ker je to podatek, ki se vrne nazaj). To je zaveza šole, na to je dolžna odgovoriti.
• Ključni namen zunanjega ocenjevanja je biti boljši, dobiti predloge, da bomo jutri boljši, narediti vse, kar bo uporabnike naredilo zadovoljnejše.
• Prednost pri vseh teh alternativah ima pospeševanje razvoja organizacije. Certifikat je lahko del tega procesa, kot so npr. tudi priznanja v okviru projekta POKI (okolščine, ki spodbujajo). Namen je lahko tudi razvoj sistema izobraževanja odraslih. Sankcioniranje je sekundarno.
• Poglavitni namen ne sme biti certifikat, ker je to zgrešen cilj, temveč razvoj kakovosti v izobraževalni organizaciji.

Nekateri udeleženci so menili, da zunanje presojanje kakovosti ne bi smelo biti namenjeno certificiranju, torej zunanjemu potrjevanju kakovosti, nekaj pa jih je menilo nasprotno: zavzemali so se za to, da bi v izobraževanju odraslih razvili model zunanjega potrjevanja kakovosti izobraževalne organizacije, cilj tega pa bi bila pridobitev certifikata ali znaka kakovosti. Takšen certifikat bi pomenil tudi nekakšno zunanjo potrditev dobrega dela izobraževalne organizacije, referenco, ki bi jo izobraževalna organizacija lahko uveljavljala npr. pri prijavih na razpise.

Preglednica 72: Ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti in potrjevanje kakovosti izobraževalne organizacije (certifikat, znak kakovosti)

UGOTOVITVE ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI IN ZUNANJE POTRJEVANJE KAKOVOSTI IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE (CERTIFIKAT, ZNAK KAKOVOSTI)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podeljeni certifikat kakovosti je priznanje organizacije, da je urejena in deluje celostno (organizacija kot poslovni sistem). Druge organizacije, ki niso izobraževalne, se ne bi potrudile za različne certifikate kakovosti, če ti ne bi bili pomembni. Izobraževanje je dovolj pomemben segment v družbi, ki ga kaže ovrednotiti in certificirati.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če ima organizacija certifikat, se ve, da ga je težko doseči in težko obdržati (treba je vnovično preverjanje zadostitve pogojev). Certifikat bi bil pomemben in nekaj posebnega tudi za uporabnike.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• V sistem certificiranja je treba iti s cikličnim preverjanjem – obnavljanjem. Tako menim predvsem z vidika izvajalske organizacije.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certifikat ne bi smel biti izločilen element pri verifikaciji. Presojanje je vsake toliko časa treba.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certifikat ni minimalni standard, ampak več.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificiranje bodo predstavljali tudi različni certifikati kakovosti.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ljudske univerze so v drugačnem položaju kakor šole, ker so tudi tržno usmerjene. Certifikat kakovosti je lahko uporabljen tudi kot odločilno merilo pri financiranju.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strinjam se, da je namen biti boljši, a na koncu tudi papir pride prav, če želiš biti širše dejaven (primer referenc pri prijavih na projekte ESS, kjer se sprašuje po sodelovanju pri projektih).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer znaka POKI, ki se povsod pojavlja, dokazuje sodelovanje v nekaterih dejavnostih. Ni predpisan, vsi pa ga želijo imeti. Je naša referenca, s katero navzven dokazujemo, da smo malce drugačni in v čem smo drugačni. Ta referenca bo v prihodnosti potrebna kot dokaz za opravljanje od zunaj priznanega, boljšega dela. Certifikat lahko vedno dobiš, a ga izgubiš, če ne napreduješ.</li> </ul>

Manj pa so bili udeleženci naklonjeni temu, da bi se ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti uporabljale za razvrščanje izobraževalnih organizacij.

## Preglednica 73: Ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti in razvrščanje izobraževalnih organizacij

UGOTOVITVE ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI IN RAZVRŠČANJE IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ
• Razvrščanje organizacij je lahko problematično.
• Razvrščanje, vzpostavljeno na podlagi empiričnih kazalnikov, je katastrofa. Lahko se vzpostavi, a na ustreznih kazalnikih (v tem primeru je sprejemljivo). Primerjave med organizacijami so problematične tudi z vidika temeljnih strokovnih področij, za katera izobražuje posamezna izvajalska organizacija.
• Razvrščanje z vidika izobraževalnih organizacij ni primerno, ker ne bi prineslo nič dobrega.
• Razvrščanje na podlagi podatkov (ocen), ki so trenutno na voljo, ni pravično.

Zelo malo udeležencev je povedalo svoje mnenje ob vprašanju, ali naj bi ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti uporabljali tudi pri financiranju. Tisti, ki so se glede tega opredelili, pa povezovanju zunanjega presojanja kakovosti in financiranja niso bili naklonjeni.

## SKLEPI

Ob koncu poročila povzemamo bistvene ugotovitve po posameznih sklopih.

### Procesi notranjega presojanja kakovosti – samoevalvacija

V fokusnih skupinah smo najprej obravnavali vprašanje, ali naj bi se vprašanja procesov notranjega presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževalnih organizacijah, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih, urejala sistemsko in kako. Zanimalo nas je, ali bi bilo tudi v prihodnje smiselno ohranjati zdajšnjo prakso in odločitev o izpeljevanju samoevalvacije prepustiti izobraževalnim organizacijam ali bi bilo treba samoevalvacijo opredeliti kot zakonsko obveznost.

Udeleženci, ki so menili, da predpisovanje procesov samoevalvacije ne bi bilo smiselno, so to utemeljevali takole:

- To bi vodilo le k formalnemu izpolnjevanju zahtev, zato bi bil namen zgrešen.
- Kakovosti se ne da dosegati na silo in s formalnimi ukrepi, saj gre za procese, ki zahtevajo čas in samosvoj razvoj.
- Bolj smiselno bi bilo vlagati v nadaljnji razvoj strokovnih podpornih sistemov, ki lahko izobraževalnim organizacijam pomagajo pri razvijanju teh procesov.

- Samoevalvacija mora biti del kulture, filozofije organizacije, del razmišljanja o lastni kakovosti, del dejavnosti.

Udeleženci, ki so se nagibali k temu, da tega področja vendarle ne bi smeli prepuščati zgolj avtonomni odločitvi izobraževalne organizacije, so svoje stališče utemeljevali s tem, da:

- je še posebno takrat, ko gre za javnoveljavne izobraževalne programe, naloga države »zavarovati udeležence«, da bodo v izobraževalnih programih zares dobili to, kar bi morali;
- je lahko takšna obveznost spodbuda za tiste izobraževalne organizacije, ki same, če to ne bi bilo obvezno, iz različnih razlogov samoevalvacije niso pripravljene opraviti;
- da bi ponekod zaradi obveznosti o izpeljevanju samoevalvacije ti procesi celo postali legitimni, in če bi bila obveznost še denarno podprta, bi »*bilo mogoče zagotoviti ljudi, ki bi se s tem ukvarjali*«.

Nakazana je bila mogoča »tretja pot« med morebitnima skrajnima odločitvama, namreč »da bi postopke evalvacije natančno predpisali« ali »da bi te postopke popolnoma prepustili avtonomiji izobraževalne organizacije«. Gre za pot, ki jo je eden izmed udeležencev opisal takole: »*Ne bi predpisal – želel pa bi vedeti, ali kdo to počne.*« To stališče nekoliko nakazuje pot, ki so jo v teh procesih izbrale nekatere skandinavske države, npr. Finska, in jo opisale takole:

- Izobraževalna organizacija mora opravljati samoevalvacijo, to pa je tudi vse, kar ji je predpisano.
- Načini, metode, postopki, procesi – vse to je stvar avtonomije izobraževalne organizacije in njenih strokovnih odločitev.
- Edina obveznost, ki jo izobraževalna organizacija ima, je, »da zna pokazati, kako izpeljuje procese notranje skrbi za kakovost, kakšen je njen sistem notranje skrbi za kakovost«.

Udeleženci so opozorili, da je treba sočasno s sistemskim umeščanjem dejavnosti samoevalvacije urejati tudi tole:

- Ni dovolj, če zgolj predpišemo, naj bodo dejavnosti samoevalvacije obvezne, ne izpolnimo pa pogojev, tako kadrovske kot finančne, da bi takšni procesi v izobraževalnih organizacijah lahko potekali.
- Če bi postalo opravljanje samoevalvacije obvezno po zakonu, bi moralo biti jasno povedano, kaj bomo počeli z izsledki samoevalvacije. Bodo ostali last izo-

braževalne organizacije? Jih bo treba javno objavljati? In kakšne bodo posledice? Še pomembnejše pa je vprašanje cilja. To, kako bi bila (ali je) takšna obveznost opredeljena v zakonu, je odvisno tudi od tega, kakšne cilje želimo z njo doseči. Odgovoriti je treba tudi na vprašanje, kaj bo imela izobraževalna organizacija, ki več vlaga v kakovost, od tega?

Nekateri udeleženci pa so zastopali stališče, da samoevalvacija dobi svojo pravo vrednost šele,

- ko je dopolnjena z vidiki zunanjega presojanja kakovosti – zunanjimi evalvacijami,
- s presojo nekoga, ki bo delovanje in dosežke izobraževalne organizacije, zaradi različnih namenov ovrednotil od zunaj.
- če imamo zunanjo evalvacijo, je samoevalvacija lahko prepuščena avtonomiji izobraževalne organizacije.

## **Usmeritve presojanja in razvijanja kakovosti za prihodnost**

Na vprašanje, kako bi morali urejati vprašanja kakovosti izobraževanja odraslih v prihodnje: (1) enako kot doslej, (2) z večjim zunanjim nadzorom kakovosti, (3) z večjo motivacijo izobraževalnih organizacij za izpeljevanje samoocenjevanja (samoevalvacij) ali kako drugače, smo dobili tele sklope odgovorov:

- Večina udeležencev fokusnih skupin je menila, da stanje, kakršno poznamo v sistemu izobraževanja odraslih danes, ni zadovoljivo. Samo eden od udeležencev je odgovoril, da je stanje, kakršno je, dobro.
- Nekateri udeleženci so menili, da bi bilo treba vpeljati več zunanjega nadzora. Kot najpomembnejšo utemeljitev za to so navedli potrebo po varstvu udeležencev. Še posebno, ko gre za javnoveljavno izobraževanje, je treba zagotoviti, da bodo udeleženci v izobraževanju zares dobili tisto, kar od tega izobraževanja pričakujejo.
- Nekateri zastopniki izvajalskih organizacij so sporočili, da si zgolj s procesi samoevalvacije ne morejo pomagati, ko želijo svojo kakovost dokazovati navzven. Za to bi potrebovali nekakšno zunanjo potrditev, certifikat kakovosti. Certifikat kakovosti, ki bi si ga izobraževalna organizacija pridobila, bi bil torej zunanji dokaz, zunanja potrditev njene kakovosti.
- Podobno težavo zaznavajo delodajalci. Želeli bi si večjo preglednost, več podatkov o tem, katera šola ali program je kakovosten ali boljši od drugega. Želeli bi,



da bi kakovost izobraževalnih organizacij postala vidnejša, zdaj pa ugotavljajo, da *»ni podatkov o tem, zakaj je neka šola bolj kakovostna od druge«*. Potrebovali bi več podatkov in informacij, na podlagi katerih bi se lahko odločali.

- Večina udeležencev vseh štirih fokusnih skupin je menila, da je prava razvojna usmeritev za prihodnost ta, da bi se še več vlagalo v razvoj in strokovno podporo izobraževalnim organizacijam pri izpeljevanju notranjih presoj kakovosti.
- Udeleženci so menili, da bi bilo treba v prihodnje razvijati različne modele in prijeme, ki bi bili prilagojeni specifikam posameznih področij (formalnega in neformalnega) izobraževanja odraslih. Ni mogoče zajeti vsega z enim prijemom, enim modelom, prevelikim poenotenjem. Izobraževanje odraslih zaradi svoje raznolikosti ciljnih skupin, ciljev in potreb takšnega poenotenja ne bi preneslo.

## **Zunanje presojanje vstopnih dejavnikov kakovosti**

V nadaljevanju smo razpravo usmerili v tri sklope vsebinskih vprašanj o potrebnosti ali načinih zunanjega presojanja kakovosti treh vrst dejavnikov kakovosti, in sicer vstopnih, procesnih in izstopnih. Najprej smo se posvetili vstopnim dejavnikom kakovosti.

Zanimalo nas je, ali je način potrjevanja vstopnih pogojev, kot ga poznamo iz veljavne zakonodaje – vpis v razvid, primeren ali pa bi kazalo razmišljati, da bi se ti pogoji občasno preverjali? Udeležence smo tudi vprašali, ali bi morali tudi pri neformalnem izobraževanju odraslih določiti minimalne standarde kakovosti za tiste, ki naj bi se ukvarjali s tovrstnim izobraževanjem.

Opozorili so na nekatere slabosti načina potrjevanja vstopnih pogojev, ki velja zdaj, in sicer:

- Nekateri udeleženci so mnenja, da lahko izobraževalna organizacija ob vpisu v razvid formalno (*»na papirju«*) izpolnjuje vse potrebne pogoje, v praksi pri ureničevanju le-teh pa nastajajo težave. Čeprav takšnih mnenj ni bilo veliko, povedo precej in odpirajo pomembna vprašanja kakovosti in o tem, kaj se zares dogaja v izobraževanju odraslih. Ob tem postaja še posebno zgoče že prej omenjeno vprašanje zavarovanja udeležencev.
- Udeleženci so v zvezi s tem sicer razpravljali tudi o vlogi inšpekcijskih služb, ki naj bi v praksi preverjale, ali izobraževalna organizacija tudi med izobraževalnim procesom izpolnjuje temeljne pogoje, vendar so v zvezi z učinkovitostjo takšnega inšpekcijskega nadzora navedli nekatere pomisleke, češ, da *»je inšpektorjev*

*premalo in tudi ne morejo presojati vsega», da »gre tudi za problem inšpekcije, ki narave dela ne pozna dovolj pa tudi nima pravih pooblastil za preverjanje«.*

- Med slabostmi zdajšnjega sistema so udeleženci izpostavili tudi pogoj »pedagoško-andragoške usposobljenosti« učiteljev. Dogaja se, da ko imajo na voljo različne predavatelje, vendar ti ne morejo poučevati, ker nimajo pedagoško-andragoške izobrazbe.

Na vprašanje **ali bi bilo treba vstopne pogoje preverjati občasno**, so bila mnenja udeležencev različna.

- V odgovorih tistih, ki so menili, da bi bilo vstopne pogoje treba preverjati občasno, je bilo poudarjeno, da bi bilo treba tako preverjati zagotavljanje vstopnih pogojev javnoveljavnih programov ali programov, ki so javno financirani.
- Nekateri udeleženci, ki so menili, da občasno preverjanje vstopnih pogojev ne bi bilo smiselno, so kot alternativo predlagali, da bi bil potreben sistem, ki bi omogočal, da bi bili ti podatki vedno »javno na voljo«, prav tako pa naj bi »javno objavljali spremembe«. Eden izmed razpravljalcev je menil: »Marsikje gre za precejšnja sredstva, ki jih plačajo udeleženci, zato je dobro, da vemo, kdo tam uči«.

Tudi pri vprašanju, **ali bi bilo treba vstopne pogoje pri neformalnem izobraževanju posebej urejati**, so bila mnenja udeležencev različna.

- Udeleženci so opozorili na razlike, ko gre za obravnavo neformalnega izobraževanja, ki poteka po javnoveljavnih programih, torej je javno financirano, ter neformalnega izobraževanja, ki ni javnoveljavno in ni financirano iz javnih sredstev – torej izobraževanje, ki je povsem prepuščeno trgu in udeleženci prosti izbiri. Pomembno je opozorilo, da bi bilo treba pri programih neformalnega izobraževanja, ki so financirani iz javnih sredstev, »zahtevati nekakšno odgovornost izvajalcev«.
- Udeleženci fokusnih skupin menijo, da pri neformalnem izobraževanju, ki ni javno financirano, deluje trg in uporabniki sami, zato takšnega izobraževanja ni niti potrebno niti smiselno dodatno urejati.

## **Zunanje presojanje procesnih dejavnikov kakovosti**

V nadaljevanju smo razpravljali o procesnih dejavnikih kakovosti. Udeležence smo vprašali, ali menijo, da bi morali od zunaj presojati tudi sam proces izobraževanja (organizacija, metode, svetovalna podpora udeležencem izobraževanja ...) ali

kateri del tega procesa, ali pa je to strokovna avtonomija izvajalcev, da le zagotavljajo primerne rezultate in učinke izobraževanja.

- Udeleženci so bili prav ob tem vprašanju v razpravi še najbolj zadržani. Le nekaj se jih je zares opredelilo; nekateri od teh so dokazovali, da bi morali procese izobraževanja občasno presoјati tudi z zunanjimi evalvacijami, drugi pa so temu nasprotovali.
- Iz mnenj in stališč udeležencev izberemo, da vidijo zunanje presoјanje kakovosti izobraževalnih procesov kot komplementaren del notranjega presoјanja. Njihova sporočila lahko razumemo tako, da je ob upoštevanju avtonomije izobraževalne organizacije in poudarku na notranjih procesih kakovosti vendarle treba imeti tudi nekatere zunanje mehanizme spremljanja kakovosti. Med načini omejnaja raziskave in ekspertne evalvacijske študije.
- Udeleženci so bili zelo zadržani pri opredeljevanju do tega, koliko bi bilo treba ali smiselno z zunanjim presoјanjem kakovosti posegati tudi v procese; prav tako se niso opredelili do dejavnikov kakovosti izobraževalnega procesa, ki bi morali biti predmet takšnega presoјanja.
- Skrb za kakovost izobraževalnih procesov je po mnenju ene skupine udeležencev stvar avtonomije izobraževalne organizacije in učiteljev, ki sodelujejo v procesu. Opozorili so, da takšna avtonomija šele zares nastaja in bi nadziranje izobraževalnih procesov od zunaj pomenilo odmik od prave poti.

## Zunanje presoјanje rezultatov in učinkov

Ob koncu tega sklopa vprašanj smo se v razpravi ustavili še pri vprašanju presoјanja rezultatov in učinkov v izobraževanju odraslih.

Zanimalo nas je mnenje udeležencev o tem, ali so uveljavljeni načini preverjanja kakovosti rezultatov in učinkov izobraževanja odraslih primerni. Če niso, v čem bi jih bilo treba dopolniti ali spremeniti glede na to, kaj se spremlja, kako in kdo spremlja?

- Bogata razprava je pokazala na različne vrste podatkov in informacij, ki govorijo o rezultatih in učinkih dela izobraževalne organizacije in bi jim bilo treba v prihodnje namenjati več pozornosti. Gre za: zadovoljstvo udeležencev, zadovoljstvo delodajalcev, število udeležencev, ki uspešno končajo izobraževanje, stopnjo osipa, ugotavljanje vzrokov za osip, zaposljivost, število učnih mest pri delodajalcih, število programov, v katere se je udeleženec vključil – ali se vrača v izobra-

ževalno organizacijo, število ur, preživetih na delovni praksi, osebni razvoj, pismenost, doseganje kompetenc: zavedanje timskega dela, ustvarjalnost, samostojnost, komunikacija, zmožnost nastopanja, kritičnost, sposobnost odločanja, sposobnost izbiranja.

- Udeleženci so opozorili, da je treba razmisliti, kateri podatki so takšni, da jih ne more zbirati nihče drug kot izobraževalna organizacija sama in je tudi smiselno, da jih zbira, katere pa se da zbirati drugače, npr. agregirano, z nacionalnimi vzorčnimi študijami – katerih izsledki se uporabljajo za vpeljevanje izboljšav v celoten sistem ali del sistema.

Na vprašanje, ali bi **bilo treba od zunaj spremljati tudi kakovost učinkov in rezultatov neformalnega izobraževanja**, nismo dobili prav veliko mnenj in stališč.

- Iz mnenj in stališč nekaterih udeležencev pa vendarle lahko razberemo, da bi bilo dobro, če bi imeli podatke tudi o nekaterih učinkih neformalnega izobraževanja, posebno tistega, ki je financirano iz javnih sredstev.
- Opozorili so na pomen mednarodnih meritev učinkov neformalnega izobraževanja, pri katerih moramo sodelovati (npr. raziskava o pismenosti odraslih).

## **Opredelitev ključnih kazalnikov kakovosti na nacionalni ravni**

Udeležence fokusnih skupin smo povprašali, kaj menijo o tem, da bi **na nacionalni ravni opredelili ključne kazalnike kakovosti izobraževalne organizacije v zvezi z izobraževanjem odraslih, ki bi se redno (občasno) preverjali z zunanjimi evalvacijami?**

Do tega, ali naj bi na nacionalni ravni izoblikovali ključne kazalnike kakovosti, se večina udeležencev ni opredelila. Iz razprave tistih, ki so svoja stališča podali, pa lahko povzamemo:

- da bi kazalniki kakovosti, ki bi bili opredeljeni in javno objavljeni in bi izkazovali neko verodostojnost, pomagali izobraževalni organizaciji pri usmerjanju njenega delovanja;
- da naj bi takšne kazalnike izoblikovali s konsenzom. Zato je treba že k oblikovanju kazalnikov pritegniti različne interesne skupine; to bi omogočilo, da bi bil takšen ali drugačen nabor kazalnikov tudi izkaz interesov, ki jih na področju izobraževanja odraslih izražajo pomembne interesne skupine.

V razpravah je bilo tudi zaznati dilemo o tem, ali naj bodo kazalniki kakovosti obvezni, torej takšni, ki jih izobraževalna organizacija mora upoštevati in o dosežkih povezanih z njimi, javno poročati. Ali pa naj bodo takšni kazalniki kakovosti ponujeni izobraževalnim organizacijam le kot usmeritev za presojanje in razvijanje kakovosti – in se potem sama odloči, ali jih bo pri presojanju upoštevala ali ne.

- Nakazano je bilo, naj bi se na nacionalni ravni (npr. po strokovnem svetu ali strokovnih institucijah) za posamezna področja oblikovale zbirke najpomembnejših kazalnikov kakovosti, te pa bi potem kot priporočila poslali izobraževalnim organizacijam za presojanje kakovosti, vendar neobvezno. Vsaj ne na začetnih stopnjah njihove uporabe.
- Nakazana pa je bila tudi druga možnost: za nekatere od tovrstnih kazalnikov naj bi določili, da mora o njih izobraževalna organizacija obvezno javno poročati; morda naj bi v ta namen izoblikovali nekakšno »osebno izkaznico« izobraževalne organizacije. Vendar je pri tem pomembno, da izobraževalne organizacije sodelujejo pri izbiri in odločanju o takšnih kazalnikih, določiti pa je treba tudi metodologijo javnega objavljanja takšnih podatkov.

## **Nosilci zunanjih evalvacij kakovosti izobraževalnih organizacij**

V nadaljevanju nas je še zanimalo tudi mnenje udeležencev o tem, **kdo naj opravlja zunanje evalvacije kakovosti izobraževalnih organizacij.**

Nekateri razpravljavci so menili, da bi bila v ta namen potrebna posebna ustanova za svetovanje in spremljanje kakovosti. Mnenje so utemeljevali takole:

- Osebe, ki opravlja zunanje evalvacije, mora biti za to strokovno usposobljeno.
- Takšni ustanovi bi morala biti zagotovljena relativna neodvisnost, da bi svoje delo lahko ustrezno opravljala.
- Organizacije, ki imajo svetovalno vlogo, ne morejo biti hkrati tudi presojevalke kakovosti.

Drugi del udeležencev je menil, da bi takšno vlogo v izobraževanju odraslih lahko opravljal Andragoški center Slovenije. Mnenje so utemeljevali takole:

- Andragoški center je to področje razvijal že doslej in bil s svojim svetovalnim delom v praksi dobro sprejet; zato bi bilo treba to delo nadaljevati in ga nadalje razvijati;

- Ustanavljanje posebne institucije v ta namen bi bilo predrago in nesmotrno, zato je smiselno, da te naloge v izobraževanju odraslih opravlja in nadalje razvija Andragoški center.

## **Nameni uporabe ugotovitev zunanjega presojanja kakovosti**

Na koncu smo udeležence fokusnih skupin vprašali, **v kakšne namene naj se uporabijo ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti posamezne izobraževalne organizacije?**

- Večina udeležencev fokusnih skupin, ki so se do tega vprašanja opredelili, je menila, da naj bi bile ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti predvsem v pomoč izobraževalnim organizacijam pri načrtovanju lastnega razvoja, pa tudi v analitične namene in pri načrtovanju razvoja na nacionalni ravni.
- Nekateri udeleženci so se zavzemali za to, da bi v izobraževanju odraslih razvili model zunanjega potrjevanja kakovosti izobraževalne organizacije, cilj pa bi bila pridobitev certifikata ali znaka kakovosti. Takšen certifikat bi pomenil tudi neko zunanjo potrditev dobrega dela izobraževalne organizacije, referenco, ki bi jo izobraževalna organizacija lahko tudi uveljavljala npr. pri prijavi na razpise.
- Manj pa so bili udeleženci naklonjeni temu, da bi se ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti uporabljale za razvrščanje izobraževalnih organizacij.
- Zelo malo udeležencev je izpostavilo svoje stališče ob vprašanju, ali naj bi ugotovitve zunanjega presojanja kakovosti uporabljali tudi pri financiranju. Tisti, ki so se opredelili do tega, pa povezovanju zunanjega presojanja kakovosti in financiranja večinoma niso bili naklonjeni.

- Donaldson, T. in Preston L. E. (1995): The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence and implications, *Academy of Management Review*, 20 (1), 63–91.
- European Report on Quality indicators of lifelong learning, Fifteen Quality indicators, European Commission, Brussels, June 2002  
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf#search=odstotka22indicatorsodstotka20ofodstotka20lifelongodstotka20learningodstotka22>
- Ferligoj, A. (1995): Osnove statistike na prosojnicah. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- Fundamentals of a Common Quality assurance Framework (CQAF) for VET in Europe  
Technical Working Group »Quality in Vet  
<http://www.google.com/search?hl=en&lr=&q=CQAF>.
- Gradivo z novinarske konference Ministrstva za šolstvo in šport - OECD PISA 2006, 4. december 2007.
- Harvey, L., Burrows, A., Green, D. (1992): Criteria of Quality, Quality of higher Education project. University of Central England in Birmingham.
- Harvey, L., Green, D. (1993): Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1.
- Klemenčič, S., Možina, T. (2004): The care for quality in adult education – The case of Slovenia. Ljubljana, Slovenian Institute for Adult Education.
- Lesser, E. (2001): Leveraging Social Capital in Organizations. V: *Knowledge and Social Capital, Foundations and Applications*; Lesser, E. (ur.). Oxford, Butterworth, Heinemann.
- Lizbonska deklaracija (2000). <http://ue.eu.int/>.
- Makarovič, M. (2003): Socialni kapital v organizacijah (str. 80–104) V: *Socialni kapital v Sloveniji*. Makarovič, M. (ur.). Ljubljana, Sophia.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov, Uradni list RS, št. 101/2004.
- Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstveno-raziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela, Uradni list RS 124/2004.
- Možina, T. (2003): Kakovost v izobraževanju. Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih, Andragoški center Slovenije.

- Možina, T. (2007): Merjenje zadovoljstva udeležencev v izobraževanju odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., Klemenčič, S. (2007): Nekatera vprašanja nadaljnega razvoja kakovosti na višjih strokovnih šolah, Skupnost višjih strokovnih šol Slovenije (neobjavljeno besedilo).
- Možina, T., Klemenčič, S. (2004): Offering quality education to adults – OQEA; A model for quality evaluation and development – a case of Slovenia. Ljubljana, Slovenian Institute for Adult Education.
- Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Uradni list št. 8/2008.
- Progress towards the Lisbon objectives in education and training (2005). Report. Brussels, Commission of the European Communities.
- Putman, R. D. (1993): The prosperous Community: Social capital and public life. *The American prospect*, 4, 13, 11–18.
- Razpis Ministrstva za šolstvo in šport za vpis v višje strokovno izobraževanje v šolskem letu 2006/2007.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010, Ul. I. RS 70/2004.
- Sagadin, J. (2003): Statistične metode za pedagoge. Maribor, Obzorja.
- Skupni okvir za presojanje kakovosti (CQAF) (2004): Tehnična delovna skupina za kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja, Evropska komisija.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005). Helsinki, European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Strokovna izhodišča za opredelitev nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih – 1. del (2006). Interno gradivo Andragoškega centra Slovenije.
- The Copenhagen declaration.  
[http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf#search=odstotka22Theodstotka20Copenhagenodstotka20declarationodstotka22](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf#search=odstotka22Theodstotka20Copenhagenodstotka20declarationodstotka22)
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 79/2006).
- Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 86/2004).
- Zakon o šolski inšpekciji (Uradni list RS, št. 29/1996 in 91/2005).
- Zupanc, D. (2006): Javno objavljane izpitnih izidov po šolah. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, letnik 4, št. 1, str. 5–32.



## PRILOGA 1

### **Vprašalnik za ravnatelje/direktorje srednjih šol, ljudskih univerz in zasebnih izobraževalnih organizacij**

Spoštovani!

Vprašanja o kakovosti izobraževanja odraslih so vedno znova aktualna. Dandanes je treba premisliti, kateri so tisti vidiki izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, ki so tako pomembni, da bi bilo zanje treba oblikovati nacionalne standarde kakovosti, in kako naj bi najustrezneje presojali doseganje nacionalnih standardov kakovosti ter vpeljevali izboljšave.

V okviru naloge Oblikovanje strokovnih izhodišč za opredelitev nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih, ki jo izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije, smo se odločili, da vas povprašamo, kako sami dojemate pomembnost različnih vidikov kakovosti izobraževanja odraslih ter kaj menite o koristnosti različnih načinov za presojanje in razvijanje kakovosti. Zdi se nam namreč pomembno, da kot praktiki s svojimi izkušnjami, premisleki in ocenami sodelujete pri spopolnjevanju prijemov za izboljševanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki se razvijajo na državni ravni. V anketiranju bo poleg vas sodelovalo še okoli 60 ravnateljev oziroma direktorjev izobraževalnih organizacij, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih, iz različnih krajev Slovenije. Tako zbrane podatke bomo uporabili anonimno; razvidno ne bo niti to, na katero izobraževalno organizacijo se podatki nanašajo, niti kdo je ankete izpolnjeval. Izidi bodo uporabljeni za to, da bi ugotovili, katere dodatne ukrepe za kakovost izobraževanja odraslih kaže predlagati za celotno Slovenijo.

Zato vas lepo prosimo, da vprašalnik izpolnite. Vaša mnenja in sporočila nam bodo zelo pomagala pri nadaljnjem razvoju kakovosti izobraževanja odraslih.

Že vnaprej se vam zahvaljujemo za sodelovanje in vas vabimo, da se nam oglasite, če vas v zvezi z izidi anketiranja kar koli zanima!

Za Andragoški center Slovenije  
mag. Tanja Možina  
tanja.mozina@acs.si

## POJASNITEV NEKATERIH POJMOV

**SAMOEVALVACIJA** je sistematičen postopek, v katerem izobraževalna organizacija sama presodi/oceni svojo kakovost. Včasih se zanjo uporablja tudi izraz notranje presojanje kakovosti.

**ZUNANJA EVALVACIJA** je sistematičen postopek, v katerem nekdo zunaj izobraževalne organizacije presodi/oceni njeno kakovost. Včasih se za to uporablja tudi izraz zunanje presojanje kakovosti.

Navodila za izpolnjevanje:

Prosimo vas, da pri vsakem vprašanju obkrožite ustrezno številko pri izbranem odgovoru oziroma odgovor vpišete.

## I. SPLOŠNI PODATKI

### 1. Spol *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ženski.
2. Moški.

### 2. Starost *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Do 30 let.
2. Od 31 do 40 let.
3. Od 41 do 50 let.
4. 51 let in več.

### 3. Izobrazba *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Srednja šola.
  2. Višja strokovna šola.
  3. Visoka strokovna šola.
  4. Univerzitetna izobrazba.
  5. Magisterij, doktorat.
  6. Drugo. *(Vpišite.)*
- 

### 4. Navedite obseg svojih delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih

*(Obkrožite izbrani odgovor.):*

1. Manj kot 2 leti.
2. Od 2 do 5 let.
3. Od 6 do 10 let.
4. Več kot 10 let.

### 5. Vrsta izobraževalne organizacije *(Obkrožite izbrani odgovor.):*

1. Ljudska univerza.
  2. Srednja šola.
  3. Zasebna izobraževalna organizacija.
  4. Drugo. *(Vpišite.)*
- 

## II. POMEMBOST, KI JO PRIPISUJETE RAZLIČNIM VIDIKOM KAKOVOSTI, IN OCENA, KOLIKO TI DRŽIJO ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO

### 6. Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle? *(Opišite jo.)*

---

---

**7. Za katere od dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko to velja za vašo izobraževalno organizacijo?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLJKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?						
	Pomembnost					Za nas drži						
1. Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**8. Za katere od dejavnikov izobraževalnega procesa, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko ti veljajo za vašo izobraževalno organizacijo?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?						
	Pomembnost					Za nas drži						
1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, zaporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci so seznanjeni z merili ocenjevanja znanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
15. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**9. Za katere izmed izidov in učinkov, naštetih v naslednji preglednici, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko to velja za vašo izobraževalno organizacijo?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLJKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?						
	Pomembnost					Za nas drži						
1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

### III. NAČINI NOTRANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBOST IN UČINKI

#### 10. Kaj menite o načinih, na katere vaša izobraževalna organizacija skrbi za kakovost? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Pri skrbi za kakovost se mi v izobraževalni organizaciji zdi dobro  
(Opišite, kaj se vam zdi dobro.):

---

2. Pri skrbi za kakovost v izobraževalni organizaciji pogrešam  
(Opišite, kaj pogrešate.):

---

#### 11. V naslednji preglednici so navedeni nekateri načini notranje skrbi za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni?

(V vsaki vrstici obkrožite ustrezní odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – strinjam se, 5 – se popolnoma strinjam.)

NAČINI NOTRANJE SKRBI ZA KAKOVOST	Se sploh ne strinjam				Se popolnoma strinjam
	1	2	3	4	5
1. Sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.	1	2	3	4	5
2. Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev.	1	2	3	4	5
3. Javno objavljane izidov zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije.	1	2	3	4	5
4. Pogovor med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o izidih zadovoljstva udeležencev z učiteljem.	1	2	3	4	5
5. Hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
6. Hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
7. Kolegialna evalvacija (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo in predloge za izboljšave.)	1	2	3	4	5
8. Obisk v drugi izobraževalni organizaciji in učenje iz njihove dobre prakse.	1	2	3	4	5

**12. Ali menite, da bi bilo treba izsledke samoevalvacij, ki jih opravi izobraževalna organizacija sama, javno objavljati?**

*(Obkrožite ustrezni odgovor.)*

1. Ne. *(Utemeljite.)*

---

---

2. Da. *(Utemeljite.)*

---

---

#### **IV. SODELOVANJE PRI PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI**

**13. Ali ste vi osebno doslej v izobraževalni organizaciji kdaj sodelovali pri katerem od naslednjih načinov notranjega presojanja in razvijanja kakovosti?** *(Obkrožite izbrane odgovore. Mogočih je več odgovorov.)*

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

---

13. Doslej nisem sodeloval/a v nobenem od načinov presojanja in razvijanja kakovosti.



**14. Koliko se vam zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko velja, da sodelujejo v vaši izobraževalni organizaciji?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO DRŽI, DA SODELUJE/JO PRI VPRŠANJH KAKOVOSTI V VAŠI IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI?						
	Pomembnost					Že sodelujejo						
1. Ravnatelj/direktor	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Vodja izobraževanja odraslih/programskega področja	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Ministrstvo za šolstvo in šport	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Andragoški center Slovenije	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Center RS za poklicno izobraževanje	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Delodajalci	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Zastopniki zavoda za zaposlovanje	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zastopniki občine	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**15. Če vi kot direktor s katerim od dejavnikov, navedenih v prejšnji preglednici, že sodelujete pri presojanju in izboljševanju kakovosti, vas prosimo, da opišete kako.**

---



---



---

## V. NAČINI ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

### 16. V naslednji preglednici so navedeni nekateri načini zunanje skrbi za kakovost. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni?

(V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti da niti ne, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam.)

	Se sploh ne strinjam 1	2	3	4	Se popolnoma strinjam 5
1. Zakonske določbe, da mora izobraževalna organizacija opravljati samoevalvacijo.	1	2	3	4	5
2. Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javno veljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.	1	2	3	4	5
3. Zunanje evalvacije.	1	2	3	4	5
4. Inšpekcijski nadzor.	1	2	3	4	5
5. Primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah.	1	2	3	4	5
6. Zunanje preverjanje znanja.	1	2	3	4	5
7. Javno objavljane dosežkov na zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.	1	2	3	4	5
8. Izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija.	1	2	3	4	5

### 17. Kdo naj bi po vašem mnenju presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	To naj presoja organizacija sama	To naj presoja zunanje institucije	To naj presoja izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
1. Ali ima izobraževalna organizacija opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 ali več let)?	1	2	3	4
2. Ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija?	1	2	3	4
3. Ali je učiteljem omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih po njihovih potrebah?	1	2	3	4
4. Ali imajo učitelji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi?	1	2	3	4
5. Ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi?	1	2	3	4
6. Ali je ponudba izobraževalnih programov ustrezna?	1	2	3	4

	To naj presoja organizacija sama	To naj presoja zunanje institucije	To naj presoja izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
7. Ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
8. Ali se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?	1	2	3	4
9. Ali prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
10. Ali je organizacija izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja idr.) prilagojena odraslim udeležencem?	1	2	3	4
11. Ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?	1	2	3	4
12. Ali so odraslim med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?	1	2	3	4
13. Ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?	1	2	3	4
14. Ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
15. Ali so učitelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
16. V kolikšnem času udeleženci končajo izobraževanje?	1	2	3	4
17. Koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje?	1	2	3	4
18. Ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu?	1	2	3	4
19. Ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itn.)?	1	2	3	4
20. Ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?	1	2	3	4

**18. Ali menite, da bi bilo treba izide presojanja kakovosti izobraževalne organizacije, ki ga opravijo zunanje strokovne institucije, objavljati javno? (Obkrožite izbrani odgovor.)**

1. To ne bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

---



---

2. To bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

---



---

## VI. PRENAŠANJE IN USTVARJANJE NOVEGA ZNANJA MED ZAPOSLENIMI V ORGANIZACIJAH IN MED ORGANIZACIJAMI KOT POMEMBEN VIDIK NOTRA- NJE SKRBI ZA KAKOVOST

### 19. Koliko se strinjate z naslednjimi trditvami?

(V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	Ne morem oceniti	Se sploh ne strinjam	Delno se ne strinjam	Niti da niti ne	Večinoma se strinjam	Se popolnoma strinjam
1. V naši izobraževalni organizaciji cenimo delo sodelavcev.	0	1	2	3	4	5
2. Odnosi med sodelavci so dobri.	0	1	2	3	4	5
3. Sodelavci med seboj veliko bolj sodelujemo kot tekmujemo.	0	1	2	3	4	5
4. Zagotovljen je nenehen pretok znanja med sodelavci.	0	1	2	3	4	5
5. Ozračje v izobraževalni organizaciji je spodbudno za inovativno in razvojno delo.	0	1	2	3	4	5
6. Pretok informacij med zaposlenimi je dober.	0	1	2	3	4	5
7. Pretok informacij med zaposlenimi in vodstvom je dober.	0	1	2	3	4	5
8. Sodelavci v naši izobraževalni organizaciji smo zavezani skupnim vrednotam.	0	1	2	3	4	5
9. Sodelavci smo si med seboj pripravljene pomagati, ko je treba.	0	1	2	3	4	5

### 20. Kaj po vašem mnenju v vaši izobraževalni organizaciji:

1. spodbuja prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (Navedite.):

---



---

2. ovira prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (Navedite.):

---



---

### 21. Kako bi na splošno ocenili sodelovanje med izobraževalnimi organiza- cijami za izobraževanje odraslih v Sloveniji? (Obkrožite izbrani odgovor.)

1. Sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami ni.
2. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo.
3. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je dobro.
4. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je odlično.
5. Ne vem.

**Prosimo, da svoj odgovor utemeljite.**

---



---

**22. Ali menite, da se sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) na splošno razlikuje?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ne, sodelovanje ni odvisno od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami se razlikuje. *(Utemeljite.)*

---

---

**23. Ali menite, da se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ne, raven kakovosti ni odvisna od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, razlike so. *(Utemeljite.)*

---

---

3. Ne morem oceniti.

**24. Ali nam želite sporočiti še kaj?** *(Navedite.)*

---

---

**NAJLEPŠA HVALA ZA SODELOVANJE.**

## PRILOGA 2

### **Vprašalnik za vodje izobraževanja odraslih na srednjih šolah ali vodje programskega področja poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah in v zasebnih izobraževalnih organizacijah**

Spoštovani!

Vprašanja o kakovosti izobraževanja odraslih so vedno znova aktualna. Dandanes je treba premisliti, kateri so tisti vidiki izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, ki so tako pomembni, da bi bilo zanje treba oblikovati nacionalne standarde kakovosti, in kako naj bi najustrezneje presojali doseganje nacionalnih standardov kakovosti ter vpeljevali izboljšave.

V okviru naloge Oblikovanje strokovnih izhodišč za opredelitev nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih, ki jo izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije, smo se odločili, da vas povprašamo, kako sami dojemate pomembnost različnih vidikov kakovosti izobraževanja odraslih ter kaj menite o koristnosti različnih načinov za presojanje in razvijanje kakovosti. Zdi se nam namreč pomembno, da kot praktiki s svojimi izkušnjami, premisleki in ocenami sodelujete pri spopolnjevanju prijemov za izboljševanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki se razvijajo na državni ravni. V anketiranju bo poleg vas sodelovalo še okoli 60 vodij izobraževanja odraslih oziroma vodij programskih področij poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih iz različnih krajev Slovenije. Tako zbrane podatke bomo uporabili anonimno; razvidno ne bo niti to, na katero izobraževalno organizacijo se podatki nanašajo, niti kdo je ankete izpolnjeval. Izidi bodo uporabljeni za to, da bi ugotovili, katere dodatne ukrepe za kakovost izobraževanja odraslih kaže predlagati za celotno Slovenijo.

Zato vas lepo prosimo, da vprašalnik izpolnite. Vaša mnenja in sporočila nam bodo zelo pomagala pri nadaljnjem razvoju kakovosti izobraževanja odraslih.

Že vnaprej se vam zahvaljujemo za sodelovanje in vas vabimo, da se nam oglasite, če vas v zvezi z izzidi anketiranja kar koli zanima!

Za Andragoški center Slovenije  
mag. Tanja Možina  
tanja.mozina@acs.si

## POJASNITEV NEKATERIH POJMOV

**SAMOEVALVACIJA** je sistematičen postopek, v katerem izobraževalna organizacija sama presodi/oceni svojo kakovost. Včasih se zanjo uporablja tudi izraz notranje presojanje kakovosti.

**ZUNANJA EVALVACIJA** je sistematičen postopek, v katerem nekdo zunaj izobraževalne organizacije presodi/oceni njeno kakovost. Včasih se za to uporablja tudi izraz zunanje presojanje kakovosti.

Navodila za izpolnjevanje:

Prosimo vas, da pri vsakem vprašanju obkrožite ustrezno številko pri izbranem odgovoru oziroma odgovor vpišete.

## I. SPLOŠNI PODATKI

### 1. Spol *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ženski.
2. Moški.

### 2. Starost *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Do 30 let.
2. Od 31 do 40 let.
3. Od 41 do 50 let.
4. 51 let in več.

### 3. Izobrazba *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Srednja šola.
  2. Višja strokovna šola.
  3. Visoka strokovna šola.
  4. Univerzitetna izobrazba.
  5. Magisterij, doktorat.
  6. Drugo. *(Vpišite.)*
- 

### 4. Navedite obseg svojih delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih

*(Obkrožite izbrani odgovor.):*

1. Manj kot 2 leti.
2. Od 2 do 5 let.
3. Od 6 do 10 let.
4. Več kot 10 let.

### 5. Vrsta izobraževalne organizacije *(Obkrožite izbrani odgovor.):*

1. Ljudska univerza.
  2. Srednja šola.
  3. Zasebna izobraževalna organizacija.
  4. Drugo. *(Vpišite.)*
- 

## II. POMEMBOST, KI JO PRIPISUJETE RAZLIČNIM VIDIKOM KAKOVOSTI, IN OCENA, KOLIKO TI DRŽIJO ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO

### 6. Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle? *(Opišite jo.)*

---

---



**7. Za katere od dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko to velja za vašo izobraževalno organizacijo?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLJKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?					
	Pomembnost						Za nas drži					
1. Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji ...).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**8. Za katere od dejavnikov izobraževalnega procesa, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko ti veljajo za vašo izobraževalno organizacijo?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLJKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?						
	Pomembnost					Za nas drži						
1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci so seznanjeni z merili ocenjevanja znanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
15. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**9. Za katere izmed izidov in učinkov, naštetih spodaj, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko to velja za vašo izobraževalno organizacijo?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?						
	Pomembnost					Za nas drži						
1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

### III. NAČINI NOTRANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

#### 10. Ali sami kot vodja izobraževanja odraslih ali vodja programskega področja presoimate kakovost svojega dela z odraslimi udeleženci na katerega od navedenih načinov?

*(Obkrožite izbrane odgovore. Mogočih je več odgovorov.)*

1. Z anketiranjem udeležencev.
2. Z metodo zgledovanja.
3. Z metodo fokusnih skupin.
4. S pogovorom z udeleženci.
5. V neformalnih pogovorih z učitelji.
6. V pogovorih z učitelji na strokovnih aktivih.
7. S pridobivanjem mnenj delodajalcev.
8. S pridobivanjem mnenj sodelavcev zavoda za zaposlovanje.
9. S pridobivanjem mnenj sodelavcev s centrov za socialno delo.
10. S pridobivanjem mnenj strokovnjakov iz lokalnega okolja.
11. Drugače *(Dopišite.)*:  

---

---

#### 11. Kaj menite o načinih, na katere vaša izobraževalna organizacija skrbi za kakovost? *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Pri skrbi za kakovost se mi v izobraževalni organizaciji zdi dobro  
*(Opisite, kaj se vam zdi dobro.)*:  

---

---

2. Pri skrbi za kakovost v izobraževalni organizaciji pogrešam  
*(Opisite, kaj pogrešate.)*:  

---

---

**12. V naslednji preglednici so navedeni nekateri načini notranje skrbi za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni?**

(V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti da niti ne, 4 – strinjam se, 5 – se popolnoma strinjam)

NAČINI NOTRANJE SKRBI ZA KAKOVOST	Se sploh ne strinjam				Se popolnoma strinjam
	1	2	3	4	5
1. Sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.	1	2	3	4	5
2. Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev.	1	2	3	4	5
3. Javno objavljane izidov zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije.	1	2	3	4	5
4. Pogovor med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o izidih zadovoljstva udeležencev z učiteljem.	1	2	3	4	5
5. Hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
6. Hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
7. Kolegialna evalvacija (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo in predloge za izboljšave.)	1	2	3	4	5
8. Obisk v drugi izobraževalni organizaciji in učenje iz njihove dobre prakse.	1	2	3	4	5

**13. Ali menite, da bi bilo treba izsledke samoevalvacij, ki jih opravi izobraževalna organizacija sama, objavljati javno?**

(Obkrožite ustrezní odgovor.)

1. Ne. (Utemeljite.)

---



---

2. Da. (Utemeljite.)

---



---

## IV. SODELOVANJE PRI PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI

**14. Ali ste vi osebno doslej v izobraževalni organizaciji kdaj sodelovali pri katerem od naslednjih načinov notranjega presojanja in razvijanja kakovosti?** *(Obkrožite izbrane odgovore. Mogočih je več odgovorov.)*

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

---

13. Doslej nisem sodeloval/a v nobenem od načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

**15. Ali ste kdaj dali pobudo za vpeljevanje izboljšav, ki bi pripomogle k boljši kakovosti dela v izobraževalni organizaciji?**

*(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Nikoli.
2. Včasih.
3. Pogosto.

**16. Ali so bile pobude za vpeljevanje izboljšav kakovosti, ki ste jih predlagali, sprejete?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Pobude sploh niso bile obravnavane.
  2. Pobude so bile obravnavane, a niso bile sprejete.
  3. Pobude so bile sprejete, a niso bile uresničene.
  4. Doslej nisem dal/a pobud za izboljšave kakovosti.
  5. Drugo. *(Vpišite.)*
-

**17. Koliko se vam zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko velja, da sodelujejo v vaši izobraževalni organizaciji?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO DRŽI, DA SODELUJE/JO PRI VPRŠANJH KAKOVOSTI V VAŠI IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI?						
	Pomembnost					Že sodelujejo						
1. Ravnatelj/direktor	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Vodja izobraževanja odraslih/programskega področja	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Ministrstvo za šolstvo in šport	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Andragoški center Slovenije	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Center RS za poklicno izobraževanje	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Delodajalci	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Zastopniki zavoda za zaposlovanje	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zastopniki občine	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**18. Če vi kot vodja izobraževanja odraslih/vodja programskega področja s katerim od zgoraj navedenih dejavnikov že sodelujete pri presojanju in izboljševanju kakovosti, vas prosimo, da opišete kako.**

---



---

## V. NAČINI ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

### 19. V naslednji preglednici so navedeni nekateri načini zunanje skrbi za kakovost. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni?

(V vsaki vrstici obkrožite ustrezeni odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti da niti ne, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam.)

	Se sploh ne strinjam 1	2	3	4	Se popolnoma strinjam 5
1. Zakonske določbe, da mora izobraževalna organizacija opravljati samoevalvacijo.	1	2	3	4	5
2. Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javno veljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.	1	2	3	4	5
3. Zunanje evalvacije.	1	2	3	4	5
4. Inšpekcijski nadzor.	1	2	3	4	5
5. Primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah.	1	2	3	4	5
6. Zunanje preverjanje znanja.	1	2	3	4	5
7. Javno objavljane dosežkov na zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.	1	2	3	4	5
8. Izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija.	1	2	3	4	5

### 20. Kdo naj bi po vašem mnenju presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	To naj presoja organizacija sama	To naj presojuje zunanje institucije	To naj presojuje izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
1. Ali ima izobraževalna organizacija opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 ali več let)?	1	2	3	4
2. Ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija?	1	2	3	4
3. Ali je učiteljem omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih po njihovih potrebah?	1	2	3	4
4. Ali imajo učitelji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi?	1	2	3	4
5. Ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi?	1	2	3	4
6. Ali je ponudba izobraževalnih programov ustrezna?	1	2	3	4



	To naj presoja organizacija sama	To naj presoja zunanje institucije	To naj presoja izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
7. Ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
8. Ali se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?	1	2	3	4
9. Ali prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
10. Ali je organizacija izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev preverjanja znanja idr.) prilagojena odraslim udeležencem?	1	2	3	4
11. Ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?	1	2	3	4
12. Ali so odraslim med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?	1	2	3	4
13. Ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?	1	2	3	4
14. Ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
15. Ali so učitelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
16. V kolikšnem času udeleženci končajo izobraževanje?	1	2	3	4
17. Koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje?	1	2	3	4
18. Ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu?	1	2	3	4
19. Ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itn.)?	1	2	3	4
20. Ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?	1	2	3	4

**21. Ali menite, da bi bilo treba izide presojanja kakovosti izobraževalne organizacije, ki ga opravijo zunanje strokovne institucije, objavljati javno? (Obkrožite izbrani odgovor.)**

1. To ne bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

---



---

2. To bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

---



---

## VI. PRENAŠANJE IN USTVARJANJE NOVEGA ZNANJA MED ZAPOSLENIMI V ORGANIZACIJAH IN MED ORGANIZACIJAMI KOT POMEMBEN VIDIK NOTRA- NJE SKRBI ZA KAKOVOST

### 22. Koliko se strinjate z naslednjimi trditvami?

(V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	Ne morem oceniti	Se sploh ne strinjam	Delno se ne strinjam	Niti da niti ne	Večinoma se strinjam	Se popolnoma strinjam
1. V naši izobraževalni organizaciji cenimo delo sodelavcev.	0	1	2	3	4	5
2. Odnosi med sodelavci so dobri.	0	1	2	3	4	5
3. Sodelavci med seboj veliko bolj sodelujemo kot tekmujemo.	0	1	2	3	4	5
4. Zagotovljen je nenehen pretok znanja med sodelavci.	0	1	2	3	4	5
5. Ozračje v izobraževalni organizaciji je spodbudno za inovativno in razvojno delo.	0	1	2	3	4	5
6. Pretok informacij med zaposlenimi je dober.	0	1	2	3	4	5
7. Pretok informacij med zaposlenimi in vodstvom je dober.	0	1	2	3	4	5
8. Sodelavci v naši izobraževalni organizaciji smo zavezani skupnim vrednotam.	0	1	2	3	4	5
9. Sodelavci smo si med seboj pripravljeni pomagati, ko je treba.	0	1	2	3	4	5

### 23. Kaj po vašem mnenju v vaši izobraževalni organizaciji:

1. spodbuja prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (Navedite.):

---



---

2. ovira prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (Navedite.):

---



---

**24. Ali menite, da vodstvo v vaši izobraževalni organizaciji spodbuja prenašanje znanja med sodelavci?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Vodstvo ne spodbuja prenašanja znanja med sodelavci.
2. Vodstvo je načeloma naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci, vendar posameznikov, ki so pripravljeni znanje prenašati na tiste, ki ga potrebujejo, ne nagrajuje.
3. Vodstvo je naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci in ustrezno nagradi tiste, ki so znanje pripravljene prenašati. *(Navedite načine nagrajevanja.)*

---

---

4. Ne morem oceniti.

**25. Koliko so med učitelji v vaši izobraževalni organizaciji uveljavljene skupinske oblike dela?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Skupinskih oblik dela sploh ni.
2. Skupinskih oblik dela je malo, saj je učiteljevo delo večinoma samostojno.
3. Skupinskih oblik dela je veliko.
4. Ne vem.

**26. Ali ste sami kot vodja izobraževanja odraslih/vodja programskega področja vključeni v katero izmed skupinskih oblik dela?**

*(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ne.
2. Da. *(Navedite, v katere.)*

**27. Kako bi na splošno ocenili sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih v Sloveniji?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami ni.
2. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo.
3. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je dobro.
4. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je odlično.
5. Ne vem.

**Prosimo, da svoj odgovor utemeljite.**

---

---

**28. Ali menite, da se sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) na splošno razlikuje?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ne, sodelovanje ni odvisno od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami se razlikuje. *(Utemeljite.)*

---

---

**29. Ali menite, da se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ne, raven kakovosti ni odvisna od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, razlike so. *(Utemeljite.)*

---

---

3. Ne morem oceniti.

**30. Ali nam želite sporočiti še kaj?** *(Navedite.)*

---

---

**NAJLEPŠA HVALA ZA SODELOVANJE.**

## PRILOGA 3

### Vrašalnik za učitelje izobraževanja odraslih

Spoštovani!

Vprašanja o kakovosti izobraževanja odraslih so vedno znova aktualna. Dandanes je treba premisliti, kateri so tisti vidiki izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, ki so tako pomembni, da bi bilo zanje treba oblikovati nacionalne standarde kakovosti, in kako naj bi najustrezneje presojali doseganje nacionalnih standardov kakovosti ter vpeljevali izboljšave.

V okviru naloge Oblikovanje strokovnih izhodišč za opredelitev nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih, ki jo izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije, smo se odločili, da vas povprašamo, kako sami dojemate pomembnost različnih vidikov kakovosti izobraževanja odraslih ter kaj menite o koristnosti različnih načinov za presojanje in razvijanje kakovosti. Zdi se nam namreč pomembno, da kot praktiki s svojimi izkušnjami, premisleki in ocenami sodelujete pri spopolnjevanju prijemov za izboljševanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki se razvijajo na državni ravni. V anketiranju bo poleg vas sodelovalo še okoli 200 učiteljev izobraževanja odraslih iz različnih krajev Slovenije. Tako zbrane podatke bomo uporabili anonimno; razvidno ne bo niti to, na katero izobraževalno organizacijo se podatki nanašajo, niti kdo je ankete izpolnjeval. Izidi bodo uporabljeni za to, da bi ugotovili, katere dodatne ukrepe za kakovost izobraževanja odraslih kaže predlagati za celotno Slovenijo.

Zato vas lepo prosimo, da vprašalnik izpolnite. Vaša mnenja in sporočila nam bodo zelo pomagala pri nadaljnjem razvoju kakovosti izobraževanja odraslih.

Že vnaprej se vam zahvaljujemo za sodelovanje in vas vabimo, da se nam oglasite, če vas v zvezi z izidi anketiranja kar koli zanima!

Za Andragoški center Slovenije  
mag. Tanja Možina  
tanja.mozina@acs.si

## POJASNITEV NEKATERIH POJMOV

**SAMOEVALVACIJA** je sistematičen postopek, v katerem izobraževalna organizacija sama presodi/oceni svojo kakovost. Včasih se zanjo uporablja tudi izraz notranje presojanje kakovosti.

**ZUNANJA EVALVACIJA** je sistematičen postopek, v katerem nekdo zunaj izobraževalne organizacije presodi/oceni njeno kakovost. Včasih se za to uporablja tudi izraz zunanje presojanje kakovosti.

Navodila za izpolnjevanje:

Prosimo vas, da pri vsakem vprašanju obkrožite ustrezno številko pri izbranem odgovoru oziroma odgovor vpišete.

## I. SPLOŠNI PODATKI

### 1. Spol *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ženski.
2. Moški.

### 2. Starost *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Do 30 let.
2. Od 31 do 40 let.
3. Od 41 do 50 let.
4. 51 let in več.

### 3. Izobrazba *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Srednja šola.
2. Višja strokovna šola.
3. Visoka strokovna šola.
4. Univerzitetna izobrazba.
5. Magisterij, doktorat.
6. Drugo. *(Vpišite.)*

---

### 4. Navedite obseg svojih delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih

*(Obkrožite izbrani odgovor.):*

1. Manj kot 2 leti.
2. Od 2 do 5 let.
3. Od 6 do 10 let.
4. Več kot 10 let.

### 5. Vrsta izobraževalne organizacije *(Obkrožite izbrani odgovor.):*

1. Ljudska univerza.
  2. Srednja šola.
  3. Zasebna izobraževalna organizacija.
  4. Drugo. *(Vpišite.)*
- 

## II. POMEMBNOST, KI JO PRIPISUJETE RAZLIČNIM VIDIKOM KAKOVOSTI, IN OCENA, KOLIKO TI DRŽIJO ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO

### 6. Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle? *(Opišite jo.)*

---

---

**7. Za katere od dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko to velja za vašo izobraževalno organizacijo?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLJKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?					
	Pomembnost						Za nas drži					
1. Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečaji ...).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Ob vpisu se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5



**8. Za katere od dejavnikov izobraževalnega procesa, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko ti veljajo za vašo izobraževalno organizacijo?**

*(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.*

*V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,*

*2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.*

*V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,*

*3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)*

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?						
	Pomembnost					Za nas drži						
1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, zaporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci so seznanjeni z merili ocenjevanja znanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13. Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14. Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
15. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**9. Za katere izmed izidov in učinkov, naštetih spodaj, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko to velja za vašo izobraževalno organizacijo?**

*(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.*

*V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,*

*2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.*

*V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,*

*3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)*

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLIKO TO DRŽI ZA VAŠO IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO?					
	Pomembnost						Za nas drži					
1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

### III. NAČINI NOTRANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

#### 10. Ali sami kot učitelj presojate kakovost svojega dela z odraslimi udeleženci na katerega od navedenih načinov?

*(Obkrožite izbrane odgovore. Mogočih je več odgovorov.)*

1. Z anketiranjem udeležencev.
2. Z metodo z gledovanja.
3. Z metodo fokusnih skupin.
4. S pogovorom z udeleženci.
5. V neformalnih pogovorih z drugimi učitelji.
6. V pogovorih med učitelji na strokovnih aktivnih.
7. S pridobivanjem mnenj delodajalcev.
8. S pridobivanjem mnenj sodelavcev zavoda za zaposlovanje.
9. S pridobivanjem mnenj sodelavcev s centrov za socialno delo.
10. S pridobivanjem mnenj strokovnjakov iz lokalnega okolja.
11. Drugače *(Dopišite.)*:

---

#### 11. Kaj menite o načinih, na katere vaša izobraževalna organizacija skrbi za kakovost? *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Pri skrbi za kakovost se mi v izobraževalni organizaciji zdi dobro  
*(Opišite, kaj se vam zdi dobro.)*

- 
2. Pri skrbi za kakovost v izobraževalni organizaciji pogrešam  
*(Opišite, kaj pogrešate.)*
-

**12. V naslednji preglednici so navedeni nekateri načini notranje skrbi za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni?**

(V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – niti da niti ne, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam.)

NAČINI NOTRANJE SKRBI ZA KAKOVOST	Se sploh ne strinjam				Se popolnoma strinjam
	1	2	3	4	5
1. Sodelovanje zaposlenih pri presojanju/ocenjevanju doseženih ravni kakovosti.	1	2	3	4	5
2. Ugotavljanje zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev.	1	2	3	4	5
3. Javno objavljane izidov zadovoljstva udeležencev o kakovosti dela učiteljev v sklopu izobraževalne organizacije.	1	2	3	4	5
4. Pogovor med ravnateljem/direktorjem in posameznim učiteljem o izidih zadovoljstva udeležencev z učiteljem.	1	2	3	4	5
5. Hospitacije ravnatelja/direktorja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
6. Hospitacije vodje izobraževanja odraslih/vodje programskega področja v razredu/skupini.	1	2	3	4	5
7. Kolegialna evalvacija (učitelj sodelavec opazuje drugega učitelja pri delu ter mu poda povratno informacijo in predloge za izboljšave.)	1	2	3	4	5
8. Obisk v drugi izobraževalni organizaciji in učenje iz njihove dobre prakse.	1	2	3	4	5

**13. Ali menite, da bi bilo treba izsledke samoevalvacij, ki jih opravi izobraževalna organizacija sama, objavljati javno?**

(Obkrožite ustrezní odgovor.)

1. Ne. (Utemeljite.)

---



---

2. Da. (Utemeljite.)

---



---

## IV. SODELOVANJE PRI PRESOJANJU IN RAZVIJANJU KAKOVOSTI

**14. Ali ste vi osebno doslej v izobraževalni organizaciji kdaj sodelovali pri katerem od naslednjih načinov notranjega presojanja in razvijanja kakovosti?** (*Obkrožite izbrane odgovore. Mogočih je več odgovorov.*)

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

---

13. Doslej nisem sodeloval/a v nobenem od načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

**15. Ali ste kdaj dali pobudo za vpeljevanje izboljšav, ki bi pripomogle k boljši kakovosti dela v izobraževalni organizaciji?**

(*Obkrožite izbrani odgovor.*)

1. Nikoli.
2. Včasih.
3. Pogosto.

**16. Ali so bile pobude za vpeljevanje izboljšav kakovosti, ki ste jih predlagali, sprejete?** (*Obkrožite izbrani odgovor.*)

1. Pobude sploh niso bile obravnavane.
2. Pobude so bile obravnavane, a niso bile sprejete.
3. Pobude so bile sprejete, a niso bile uresničene.
4. Doslej nisem dal/a pobud za izboljšave kakovosti.
5. Drugo. (*Vpišite.*)

**17. Koliko se vam zdi pomembno, da navedeni subjekti sodelujejo pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalne organizacije, in koliko velja, da sodelujejo v vaši izobraževalni organizaciji?**

(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.

V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,

2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.

V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,

3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO DRŽI, DA SODELUJE/JO PRI VPRAŠANJH KAKOVOSTI V VAŠI IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI?						
	Pomembnost					Že sodelujejo						
1. Ravnatelj/direktor	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Vodja izobraževanja odraslih/programskega področja	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Ministrstvo za šolstvo in šport	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Andragoški center Slovenije	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Center RS za poklicno izobraževanje	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Delodajalci	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Zastopniki zavoda za zaposlovanje	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Zastopniki občine	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**18. Če vi kot učitelj s katerim od zgoraj navedenih dejavnikov že sodelujete pri presojanju in izboljševanju kakovosti, vas prosimo, da opišete kako.**

---



---

## V. NAČINI ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

### 19. V naslednji preglednici so navedeni nekateri načini zunanje skrbi za kakovost. Koliko se strinjate, da so ti načini pomembni?

(V vsaki vrstici obkrožite ustrezeni odgovor. 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti da niti ne, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam.)

	Se sploh ne strinjam	2	3	4	Se popolnoma strinjam
	1				5
1. Zakonske določbe, da mora izobraževalna organizacija opravljati samoevalvacijo.	1	2	3	4	5
2. Izobraževalna organizacija, ki želi izpeljevati javno veljavne programe za odrasle, mora dokazati, da izpolnjuje pogoje, in se vpisati v razvid izvajalcev pri Ministrstvu za šolstvo in šport.	1	2	3	4	5
3. Zunanje evalvacije.	1	2	3	4	5
4. Inšpekcijski nadzor.	1	2	3	4	5
5. Primerjava dela izobraževalne organizacije z dobro prakso v drugih izobraževalnih organizacijah.	1	2	3	4	5
6. Zunanje preverjanje znanja.	1	2	3	4	5
7. Javno objavljane dosežkov na zunanjem preverjanju znanja za posamezno izobraževalno organizacijo.	1	2	3	4	5
8. Izobraževalna organizacija si pridobi certifikat kakovosti, ki ga izdaja zunanja organizacija.	1	2	3	4	5

### 20. Kdo naj bi po vašem mnenju presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	To naj presoja organizacija sama	To naj presoja zunanje institucije	To naj presoja izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
1. Ali ima izobraževalna organizacija opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 ali več let)?	1	2	3	4
2. Ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija?	1	2	3	4
3. Ali je učiteljem omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih po njihovih potrebah?	1	2	3	4
4. Ali imajo učitelji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi?	1	2	3	4
5. Ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi?	1	2	3	4
6. Ali je ponudba izobraževalnih programov ustrezna?	1	2	3	4

	To naj presoja organizacija sama	To naj presojuje zunanje institucije	To naj presojuje izobraževalna organizacija in zunanje institucije	Tega ni treba presojati
7. Ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
8. Ali se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?	1	2	3	4
9. Ali prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
10. Ali je organizacija izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja in idr.) prilagojena odraslim udeležencem?	1	2	3	4
11. Ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?	1	2	3	4
12. Ali so odraslim med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?	1	2	3	4
13. Ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?	1	2	3	4
14. Ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
15. Ali so učitelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
16. V kolikšnem času udeleženci končajo izobraževanje?	1	2	3	4
17. Koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje?	1	2	3	4
18. Ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu?	1	2	3	4
19. Ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja itn.)?	1	2	3	4
20. Ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?	1	2	3	4

**21. Ali menite, da bi bilo treba izide presojanja kakovosti izobraževalne organizacije, ki ga opravijo zunanje strokovne institucije, objavljati javno? (Obkrožite izbrani odgovor.)**

1. To ne bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

---



---

2. To bi bilo dobro, ker (Utemeljite.):

---



---



## VI. PRENAŠANJE IN USTVARJANJE NOVEGA ZNANJA MED ZAPOSLENIMI V ORGANIZACIJAH IN MED ORGANIZACIJAMI KOT POMEMBEN VIDIK NOTRA- NJE SKRBI ZA KAKOVOST

### 22. Koliko se strinjate z naslednjimi trditvami?

(V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	Ne morem oceniti	Se sploh ne strinjam	Delno se ne strinjam	Niti da niti ne	Večinoma se strinjam	Se popolnoma strinjam
1. V naši izobraževalni organizaciji cenimo delo sodelavcev.	0	1	2	3	4	5
2. Odnosi med sodelavci so dobri.	0	1	2	3	4	5
3. Sodelavci med seboj veliko bolj sodelujemo kot tekmujemo.	0	1	2	3	4	5
4. Zagotovljen je nenehen pretok znanja med sodelavci.	0	1	2	3	4	5
5. Ozračje v izobraževalni organizaciji je spodbudno za inovativno in razvojno delo.	0	1	2	3	4	5
6. Pretok informacij med zaposlenimi je dober.	0	1	2	3	4	5
7. Pretok informacij med zaposlenimi in vodstvom je dober.	0	1	2	3	4	5
8. Sodelavci v naši izobraževalni organizaciji smo zavezani skupnim vrednotam.	0	1	2	3	4	5
9. Sodelavci smo si med seboj pripravljeni pomagati, ko je treba.	0	1	2	3	4	5

### 23. Kaj po vašem mnenju v vaši izobraževalni organizaciji:

1. spodbuja prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (Navedite.):

---



---

2. ovira prenašanje znanja in izkušenj med sodelavci (Navedite.):

---



---

**24. Ali menite, da vodstvo v vaši izobraževalni organizaciji spodbuja prenašanje znanja med sodelavci?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Vodstvo ne spodbuja prenašanja znanja med sodelavci.
2. Vodstvo je načeloma naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci, vendar posameznikov, ki so pripravljeni znanje prenašati na tiste, ki ga potrebujejo, ne nagrajuje.
3. Vodstvo je naklonjeno prenašanju znanja med sodelavci in ustrezno nagradi tiste, ki so znanje pripravljeni prenašati. *(Navedite načine nagrajevanja.)*

---

---

4. Ne morem oceniti.

**25. Koliko so med učitelji v vaši izobraževalni organizaciji uveljavljene skupinske oblike dela?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Skupinskih oblik dela sploh ni.
2. Skupinskih oblik dela je malo, saj je učiteljevo delo večinoma samostojno.
3. Skupinskih oblik dela je veliko.
4. Ne vem.

**26. Ali ste sami kot učitelj vključeni v katero izmed skupinskih oblik dela?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ne.
2. Da. *(Navedite, v katere.)*

---

**27. Kako bi na splošno ocenili sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami za izobraževanje odraslih v Sloveniji?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Sodelovanja med izobraževalnimi organizacijami ni.
2. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je slabo.
3. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je dobro.
4. Sodelovanje med izobraževalnimi organizacijami je odlično.
5. Ne vem.

**Prosimo, da svoj odgovor utemeljite.**

---

---

**28. Ali menite, da se sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami (ljudske univerze, srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije) na splošno razlikuje?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ne, sodelovanje ni odvisno od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, sodelovanje med raznovrstnimi izobraževalnimi organizacijami se razlikuje. *(Utemeljite.)*

---

---

**29. Ali menite, da se kakovost izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah, v srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah na splošno razlikuje?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ne, raven kakovosti ni odvisna od vrste izobraževalne organizacije.
2. Da, razlike so. *(Utemeljite.)*

---

---

3. Ne morem oceniti.

**30. Ali nam želite sporočiti še kaj?** *(Navedite.)*

---

---

**NAJLEPŠA HVALA ZA SODELOVANJE.**

## PRILOGA 4

### Vprašalnik za udeležence izobraževanja odraslih

Spoštovani!

Z Andragoškega centra Slovenije vas prosimo, da izpolnite poslano anketo. Z uporabo te bi radi izvedeli, kaj menite o kakovosti izobraževanja, v katero ste vključeni. Zdi se nam pomembno, da poveste, kako kot udeleženci ocenjujete posamezne rešitve, povezane z izobraževanjem, saj vsi skupaj želimo, da bi vam olajšali pot do znanja. V anketiranju bo poleg vas sodelovalo še okrog 500 odraslih udeležencev izobraževanja iz različnih krajev Slovenije. Tako zbrane podatke bomo uporabili anonimno; razvidno ne bo niti to, na katero izobraževalno organizacijo se podatki nanašajo, niti kdo je ankete izpolnjeval. Na podlagi izidov bi radi ocenili, katere dodatne ukrepe za kakovost izobraževanja odraslih kaže predlagati za celotno Slovenijo.

Že vnaprej se vam zahvaljujemo za sodelovanje in vas vabimo, da se nam oglašite, če vas v zvezi z izidi anketiranja kar koli zanima!

Za Andragoški center Slovenije  
mag. Tanja Možina  
tanja.mozina@acs.si

### POJASNITEV NEKATERIH POJMOV

**SAMOEVALVACIJA** je sistematičen postopek, v katerem izobraževalna organizacija sama presodi/oceni svojo kakovost. Včasih se zanjo uporablja tudi izraz notranje presojanje kakovosti.

**ZUNANJA EVALVACIJA** je sistematičen postopek, v katerem nekdo zunaj izobraževalne organizacije presodi/oceni njeno kakovost. Včasih se za to uporablja tudi izraz zunanje presojanje kakovosti.

Navodila za izpolnjevanje:

Prosimo vas, da pri vsakem vprašanju obkrožite ustrezno številko pri izbranem odgovoru oziroma odgovor vpišete.

# I. SPLOŠNI PODATKI

## 1. Spol *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Ženski.
2. Moški.

## 2. Starost *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Do 30 let.
2. Od 31 do 40 let.
3. Od 41 do 50 let.
4. 51 let in več.

## 3. Vrsta izobraževalnega programa, v katerega ste vključeni

*(Obkrožite izbrani odgovor.):*

1. Osnovna šola.
2. Nižje poklicno izobraževanje.
3. Srednje triletno poklicno izobraževanje.
4. Srednje štiriletno tehniško oziroma strokovno izobraževanje.
5. Srednje poklicno tehniško izobraževanje (PTI).
6. Gimnazija ali druga splošna srednja šola.
7. Višja strokovna šola.
8. Drugo. *(Vpišite.)*

## 4. Zakaj ste se vpisali v izobraževalni program?

*(V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)*

	Popolnoma nepomembno	Malo pomembno	Srednje pomembno	Pomembno	Zelo pomembno
1. Pridobitev novega znanja	1	2	3	4	5
2. Pridobitev višje izobrazbe od že dosežene	1	2	3	4	5
3. Boljša usposobljenost za delo	1	2	3	4	5
4. Obdržati zaposlitev	1	2	3	4	5
5. Večja možnost za zaposlitev	1	2	3	4	5
6. Družabni stiki	1	2	3	4	5
7. Večji ugled	1	2	3	4	5
8. Veselje do učenja	1	2	3	4	5

## II. POMEMBNOST, KI JO PRIPISUJETE RAZLIČNIM VIDIKOM KAKOVOSTI, IN OCENA, KOLIKO TO DRŽI ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO, V KATERI SE IZOBRAŽUJETE

5. Kakšna je za vas dobra (kakovostna) izobraževalna organizacija za odrasle? *(Opišite jo.)*

---



---

6. Za katere od vidikov izobraževanja, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko to drži za izobraževalno organizacijo, v kateri se izobražujete?

*(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.*

*V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,*

*2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.*

*V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,*

*3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)*

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?						KOLIKO TO DRŽI ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO, V KATERI SE IZOBRAŽUJETE?					
	Pomembnost						Drži					
1. Ob vstopu v izobraževanje se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Ob vstopu v izobraževanje se udeležencem priznajo prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Prostori so primerni za izobraževanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Udeleženec ima v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeležencem je na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**7. Za katere od dejavnikov izobraževalnega procesa, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo, in koliko ti držijo za izobraževalno organizacijo, v kateri se izobražujete?**

*(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.*

*V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,*

*2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.*

*V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,*

*3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)*

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO TO DRŽI ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO, V KATERI SE IZOBRAŽUJETE?						
	Pomembnost					Drži						
1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim udeležencem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje udeležencev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Učne vsebine se povezujejo s praktičnimi problemi.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci so seznanjeni z merili za ocenjevanje znanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Poskrbljeno je za pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**8. Za katere izmed rezultatov in učinkov, naštetih v nadaljevanju, lahko rečete, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo, in kako je s tem v izobraževalni organizaciji, v kateri se izobražujete?**

*(V vsaki vrstici posameznega stolpca obkrožite izbrani odgovor.*

*V prvem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – popolnoma nepomembno,*

*2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno, 5 – zelo pomembno.*

*V drugem stolpcu: 0 – ne morem oceniti, 1 – sploh ne drži, 2 – v glavnem ne drži,*

*3 – niti drži niti ne drži, 4 – v glavnem drži, 5 – popolnoma drži.)*

	KOLIKO JE TO POMEMBNO?					KOLIKO TO DRŽI ZA IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO, V KATERI SE IZOBRAŽUJETE?						
	Pomembnost					Drži						
1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. Udeleženci dosegajo pri zunanjih preverjanjih znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. Udeleženci praviloma opravijo preskuse znanja v prvem roku.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. Udeleženci uspešno dokončajo izobraževanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5



### III. NAČINI NOTRANJEGA PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

#### 9. Kako ste doslej lahko sporočali svoja mnenja o kakovosti izobraževanja? *(Obkrožite ustrezne odgovore. Mogočih je več odgovorov.)*

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

- 
12. Doslej nisem sodeloval/a pri nobenem izmed načinov presojanja in razvijanja kakovosti.

#### 10. Ali menite, da bi bilo dobro, če bi izobraževalna organizacija javno objavljala podatke o zadovoljstvu udeležencev z izobraževanjem?

*(Izberite ustrezni odgovor.)*

1. Ne. *(Utemeljite.)*

- 
2. Da. *(Utemeljite.)*

- 
3. Ne vem.

#### 11. Ali ste kdaj dali pobudo za izboljšave kakovosti dela v izobraževalni organizaciji? *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Nikoli.
2. Včasih.
3. Pogosto.

**12. Ali so bile pobude sprejete?** *(Obkrožite izbrani odgovor.)*

1. Pobude sploh niso bile obravnavane.
2. Pobude so bile obravnavane, a niso bile sprejete.
3. Pobude so bile sprejete, a niso bile uresničene.
4. Doslej nisem dal/a pobud za izboljšave kakovosti.
5. Drugo. *(Vpišite.)*

---

---

## V. NAČINI ZUNANJEGA PRESOJANJA KAKOVOSTI TER NJIHOVA NAMEMBNOST IN UČINKI

### 13. Kdo naj bi po vašem mnenju presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije? (V vsaki vrstici obkrožite izbrani odgovor.)

	To naj presoja organizacija sama	To naj presoja kdo zunaj organizacije	To naj presojajo organizacija in kdo zunaj	Tega ni treba presojati
1. Ali so učitelji usposobljeni za delo z odraslimi?	1	2	3	4
2. Ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
3. Se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in ali se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?	1	2	3	4
4. Ali so prostorske razmere ustrezne za kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	1	2	3	4
5. Ali je organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, razvrstitev preverjanja znanja) prilagajena odraslim udeležencem?	1	2	3	4
6. Ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organiziranost in potek izobraževanja?	1	2	3	4
7. Ali so udeležencem med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?	1	2	3	4
8. Ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?	1	2	3	4
9. V kolikšnem času udeleženci dokončajo izobraževanje?	1	2	3	4
10. Koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje?	1	2	3	4
11. Ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu?	1	2	3	4
12. Ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vseživljenjskega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, vire znanja)?	1	2	3	4
13. Ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?	1	2	3	4

### 14. Ali bi nam želeli sporočiti še kaj? (Navedite.)

---



---

**NAJLEPŠA HVALA ZA SODELOVANJE.**

## PRILOGA 5

Preglednica 74: Za katere od (vstopnih) dejavnikov, naštetih v nadaljevanju, bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo izobraževalno organizacijo za odrasle in koliko ti dejavniki že držijo za vašo izobraževalno organizacijo?

### Povprečja

	Učitelji		Vodje		Ravnatelji		Udeleženci	
	N	pov-prečje	N	pov-prečje	N	pov-prečje	N	pov-prečje
<b>Pomembno</b>								
1. Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	189	4,4	45	4,3	37	4,4		
2. Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	191	4,4	45	4,5	37	4,6		
3. Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.	191	4,3	45	4,5	37	4,3		
4. Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.	191	4,7	44	4,8	37	4,8		
5. Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.	188	4,4	45	4,6	36	4,4		
*6. Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji ...).	186	4,1	43	4,4	34	4,6	364	4,4
*7. Ob vpisu se udeležencem priznava prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	186	4,0	41	4,4	35	4,5	356	3,9
*8. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	181	4,1	45	4,5	37	4,6	334	3,9
*9. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	192	4,6	45	4,8	37	4,7	360	4,7
*10. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	191	4,6	45	4,8	37	4,7	366	4,5
*11. Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	193	4,4	45	4,5	37	4,7	359	4,4
*12. Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	191	4,3	45	4,5	37	4,4	348	4,2
*13. Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	191	4,1	45	4,3	36	4,3	351	3,9
14. Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	189	4,0	45	4,3	37	4,0		
<b>Drži</b>								
1. Izobraževalna organizacija ima opredeljen načrt razvoja (vsaj za 3 leta ali več).	165	3,9	45	3,5	36	3,9		
2. Zaposleni sodelujejo pri oblikovanju poslanstva, vizije in skupnih vrednot.	180	3,7	45	3,9	37	4,4		
3. Učitelji lahko sodelujejo pri oblikovanju razvoja izobraževalne organizacije.	178	3,5	45	3,5	37	4,1		
4. Kakovost je v izobraževalni organizaciji vrednota.	189	4,2	43	4,1	37	4,4		
5. Učiteljem je omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih glede na njihove potrebe.	181	3,8	44	4,1	37	4,2		
*6. Ob vpisu se udeležencem prizna prejšnje znanje, pridobljeno zunaj šole (npr. tečajji ...).	164	4,2	40	4,3	32	4,4	348	4,1
*7. Ob vpisu se udeležencem priznava prejšnje delovne in življenjske izkušnje.	160	3,9	40	4,0	34	4,3	327	3,4
*8. Za vsakega udeleženca se oblikuje osebni izobraževalni načrt.	161	3,8	45	4,3	37	4,1	313	3,5
*9. Strokovni delavci, ki delajo v izobraževanju odraslih, so za to delo usposobljeni.	188	4,3	45	4,4	37	4,6	364	4,3
*10. Učitelji, ki izobražujejo odrasle, so usposobljeni za delo z odraslimi.	184	4,1	44	4,2	37	4,4	365	4,1
*11. Prostorske razmere omogočajo uporabo aktivnih metod dela.	190	3,9	44	4,0	37	4,5	351	4,2
*12. Udeleženci imajo v izobraževalni organizaciji dostop do spleta.	183	4,2	44	4,2	37	4,3	322	3,8
*13. Udeležencem je v izobraževalni organizaciji na voljo ustrezen prostor za samostojno učenje (npr. knjižnica ali središče za samostojno učenje).	179	3,8	45	3,9	35	4,2	314	3,5
14. Učiteljem je za priprave na delo na voljo ustrezen prostor.	179	3,5	45	3,7	36	3,8		

\* Udeleženci so odgovarjali na trditve, označene z zvezdico.

## PRILOGA 6

Preglednica 75: Za katere od dejavnikov izobraževanega procesa bi lahko rekli, da pomembno opredeljujejo kakovostno izobraževalno organizacijo za odrasle in koliko ti dejavniki že držijo za vašo izobraževalno organizacijo?

	Učitelji		Vodje		Ravnatelji		Udeleženci	
	N	pov-prečje	N	pov-prečje	N	pov-prečje	N	pov-prečje
<b>Pomembno</b>								
*1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	193	4,6	45	4,8	36	4,8	366	4,5
*2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	187	3,9	45	3,8	36	4,2	358	4,2
3. Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	188	4,1	45	4,2	36	4,2		
*4. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	188	4,3	43	4,5	35	4,7	356	4,1
*5. Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	190	4,5	45	4,6	35	4,7	354	4,2
*6. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	192	4,6	45	4,7	36	4,8	368	4,6
*7. Udeleženci so seznanjeni z merili ocenjevanja znanja.	191	4,7	45	4,8	36	4,8	355	4,5
8. Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.	191	4,7	45	4,8	36	4,8		
*9. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	190	4,8	45	4,8	36	4,8	366	4,6
*10. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	191	4,7	45	4,8	36	4,9	368	4,6
*11. Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	186	4,2	44	4,5	35	4,5	352	4,4
*12. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	192	4,5	45	4,8	35	4,7	362	4,5
13. Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	184	4,3	45	4,5	36	4,4		
14. Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.	90	4,2	28	4,2	20	4,3		
*15. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	178	4,0	43	4,2	34	4,4	344	4,1
<b>Drži</b>								
*1. Organiziranost izobraževanja (obseg ur, urnik, rasporeditev preverjanja znanja) je prilagojena odraslim.	191	4,3	45	4,4	36	4,6	363	3,8
*2. Udeleženci lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	174	3,7	45	3,3	36	3,9	345	3,6
3. Učitelji lahko vplivajo na organiziranost izobraževanja.	187	3,9	45	4,0	36	4,0		
*4. Učitelji pri izpeljavi izobraževanja upoštevajo prejšnje znanje in izkušnje odraslih.	187	4,1	43	4,0	34	4,1	340	3,6
*5. Izbrane vsebine se povezujejo s problemi, ki nastajajo v praksi.	185	4,0	44	3,9	35	4,0	351	3,6
*6. Udeleženci imajo na voljo učno gradivo.	189	4,4	45	4,3	36	4,4	364	4,0
*7. Udeleženci so seznanjeni z merili ocenjevanja znanja.	189	4,7	45	4,8	36	4,8	352	4,2
8. Učitelji odraslim jasno predstavijo cilje predmeta.	186	4,5	45	4,3	36	4,4		
*9. Učitelji so strokovnjaki na svojih področjih.	186	4,6	45	4,6	36	4,7	361	4,3
*10. Udeležencem so na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja.	188	4,6	45	4,6	36	4,7	361	4,2
*11. Zagotovljena je pomoč udeležencem, ki imajo težave pri učenju.	168	3,8	44	3,8	35	3,9	325	3,5
*12. Udeležencem je na voljo svetovanje v zvezi z izobraževanjem.	185	4,4	45	4,7	35	4,6	350	4,0
13. Izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe partnerjev iz okolja po izobraževanju in usposabljanju.	162	3,9	45	3,6	36	4,0		
14. Izobraževalna organizacija sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov.	76	3,7	26	3,0	19	3,7		
*15. Strokovnjaki iz podjetij sodelujejo v izobraževalnem procesu kot predavatelji.	155	3,5	43	3,6	32	3,9	312	3,4

\* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

## PRILOGA 7

Preglednica 76: Za katere izmed izidov in učinkov, naštetih v naslednji preglednici, bi lahko rekli, da pomembno kažejo na kakovostno izobraževalno organizacijo in koliko že držijo za vašo izobraževalno organizacijo? – Primerjava med subjekti

	Učitelji		Vodje		Ravnatelji		Udeleženci	
	N	pov-prečje	N	pov-prečje	N	pov-prečje	N	pov-prečje
<b>Pomembno</b>								
*1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	191	4,6	45	4,7	36	4,7	365	4,6
*2. Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	191	4,6	45	4,6	36	4,6		
*3. Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	181	3,9	43	3,9	35	3,8	331	3,9
*4. Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	188	3,7	45	3,7	34	3,4	349	4,0
*5. Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	178	3,8	45	3,8	35	3,9		
*6. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	190	4,6	44	4,6	36	4,7	361	4,5
*7. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	189	4,5	45	4,5	36	4,7	363	4,3
8. Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	190	4,5	43	4,6	36	4,6		
*9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	189	4,5	45	4,6	35	4,5	365	4,5
*10. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	179	4,4	43	4,6	33	4,7	341	4,3
*11. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	189	4,6	44	4,7	34	4,7	361	4,5
<b>Drži</b>								
*1. Udeleženci so zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji.	177	4,1	45	4,2	36	4,3	349	3,9
2. Učitelji so zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji.	186	4,0	45	4,2	36	4,3		
3. Udeleženci dosegajo pri zunanjem preverjanju znanja povprečne ali nadpovprečne ocene (oceno 3 ali več).	144	3,6	42	3,6	34	3,8		
4. Udeleženci opravijo preizkuse znanja praviloma v prvem roku.	172	3,7	45	3,6	33	3,5		
5. Vsi udeleženci končajo izobraževanje v času, ki ni 1,5-krat daljši od trajanja izobraževanja po izobraževalnem programu.	138	3,6	43	3,5	35	3,5		
*6. Udeleženci si pridobijo uporabno znanje.	186	4,1	43	4,1	36	4,5	313	4,0
*7. Udeleženci si pridobijo spretnosti za vseživljenjsko učenje (kako se učiti, kako pridobivati informacije, viri znanja).	180	4,0	45	4,0	36	4,3	341	3,8
8. Udeleženci si pridobijo temeljne kompetence (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporaba informacijske tehnologije, računstvo, socialne spretnosti, znanje za aktivno državljanstvo).	182	4,1	42	4,1	36	4,4		
*9. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za napredovanje na delovnem mestu.	168	4,1	40	4,4	32	4,3	334	4,1
*10. Delodajalci so zadovoljni z znanjem, ki ga imajo diplomanti izobraževalne organizacije.	130	4,0	41	4,3	33	4,4	302	3,9
*11. Po končanem izobraževanju imajo udeleženci več možnosti za zaposlitev.	162	4,2	42	4,4	33	4,5	332	4,1

\* Trditve, ki smo jih postavili udeležencem.

**PRILOGA 8** Preglednica 77: Kdo naj bi po vašem mnenju presojal posamezne vidike delovanja izobraževalne organizacije? - Primerjava med subjekti

	To naj presoja izobraževalna organizacija sama		To naj presojajo zunanje institucije		To naj presojajo izobraževalne organizacije in zunanje institucije		Tega ni treba presojati		Skupaj		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Hi-kvadrat	sig	
Ali ima izobraževalna organizacija opredeljen način razvoja (vsaj za 3 ali več let)?	ravnatelj	21	56,8	1	2,7	15	40,5	0	0,0		
	učitelj	114	59,4	9	4,7	65	33,9	4	2,1	9,543	0,145
	vodja	34	75,6	3	6,7	8	17,8	0	0,0		
	udeleženec	16	43,2	2	5,4	18	48,6	1	2,7		
Ali se v izobraževalni organizaciji kakovost sistematično presoja in razvija?	ravnatelj	93	49,7	14	7,5	79	42,2	1	5	5,334	0,502
	učitelj	16	36,4	3	6,8	25	56,8	0	0,0		
	vodja	22	61,1	3	8,3	8	22,2	3	8,3		
	udeleženec	114	60,0	12	6,3	61	32,1	3	1,6	8,100	0,231
Ali je učiteljem omogočeno usposabljanje za izobraževanje odraslih po njihovih potrebah?	ravnatelj	31	68,9	3	6,7	11	24,4	0	0,0		
	učitelj	13	35,1	4	10,8	19	51,4	1	2,7		
	vodja	91	48,4	19	10,1	74	39,4	4	2,1	10,173	0,118
	udeleženec	14	31,1	3	6,7	28	62,2	0	0,0		
Ali imajo učitelji ustrezno izobrazbo in izpolnjujejo vse zakonske pogoje za delo z odraslimi?	ravnatelj	21	56,8	1	2,7	15	40,5	0	0,0		
	učitelj	117	61,9	11	5,8	58	30,7	3	1,6	52,906	0,000
	vodja	27	60,0	1	2,2	17	37,8	0	0,0		
	udeleženec	140	38,1	41	11,2	154	42,0	32	8,7		

	To naj presojajo izobraževalna organizacija sama		To naj presojajo zunanje institucije		To naj presojajo izobraževalne organizacije in zunanje institucije		Tega ni treba presojati		Skupaj		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Hi-kvadrat	sig	
Ali je ponudba izobraževalnih programov ustrezna?	ravnatelj	15	42,9	3	8,6	16	45,7	1	2,9	9,975	0,126
	učitelj	68	36,0	21	11,1	98	51,9	2	1,1		
	vodja	27	60,0	3	6,7	14	31,1	1	2,2		
	udeleženec										
Ali učno gradivo in učni pripomočki omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	ravnatelj	25	69,4	2	5,6	9	25,0	0	0,0	73,711	0,000
	učitelj	125	65,8	6	3,2	55	28,9	4	2,1		
	vodja	32	71,1	0	0,0	13	28,9	0	0,0		
	udeleženec	143	39,5	44	12,2	138	38,1	37	10,2		
Ali se ob vstopu v izobraževanje opravijo postopki spoznavanja udeleženca, njegovega prejšnjega znanja in izkušenj in se to upošteva pri načrtovanju izobraževanja zanj?	ravnatelj	28	75,7	0	0,0	7	18,9	2	5,4	58,375	0,000
	učitelj	149	78,0	7	3,7	28	14,7	7	3,7		
	vodja	37	82,2	0	0,0	7	15,6	1	2,2		
	udeleženec	196	54,1	38	10,5	77	21,3	51	14,1		
Ali prostorske razmere omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževalnega procesa?	ravnatelj	18	48,6	1	2,7	17	45,9	1	2,7	58,134	0,000
	učitelj	112	58,9	17	8,9	60	31,6	1	5		
	vodja	17	38,6	3	6,8	24	54,5	0	0,0		
	udeleženec	131	36,4	61	16,9	127	35,3	41	11,4		
Ali je organizacija izobraževanja (obseg ur, urnik, razporeditev, preverjanja znanja itd.) prilagojena odraslim udeležencem?	ravnatelj	21	56,8	1	2,7	14	37,8	1	2,7	45,920	0,000
	učitelj	114	60,3	10	5,3	62	32,8	3	1,6		
	vodja	25	56,8	2	4,5	17	38,6	0	0,0		
	udeleženec	152	42,1	49	13,6	124	34,3	36	10,0		



	To naj presojajo izobraževalna organizacija sama		To naj presojajo zunanje institucije		To naj presojajo izobraževalne organizacije in znanje institucije		Tega ni treba presojati		Skupaj	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	Hi-kvadrat sig
	Ali učitelji in udeleženci lahko vplivajo na organizacijo in potek izobraževanja?	25 144 34 182	67,6 75,8 75,6 50,0	1 1 1 34	2,7 0,5 2,2 9,3	9 40 7 107	24,3 21,1 15,6 29,4	2 5 3 41	5,4 2,6 6,7 11,3	37 190 45 364
Ali so udeležencem med izobraževanjem na voljo vse potrebne informacije o poteku izobraževanja, svetovanje in pomoč pri učenju?	27 145 29 165	73,0 77,1 65,9 45,8	0 4 0 44	0,0 2,1 0,0 12,2	9 36 14 110	24,3 19,1 31,8 30,6	1 3 1 41	2,7 1,6 2,3 11,4	37 188 44 360	83,359 0,000
Ali izobraževalna organizacija ugotavlja potrebe po izobraževanju v okolju in sodeluje s partnerji pri pripravi izobraževalnih programov?	18 95 27	48,6 50,3 60,0	1 12 4	2,7 6,3 8,9	17 76 13	45,9 40,2 28,9	1 6 1	2,7 3,2 2,2	37 189 45	4,035 0,672
Ali so udeleženci zadovoljni z izobraževanjem v izobraževalni organizaciji?	23 109 21	71,9 77,9 58,3	1 1 0	3,1 ,7 0,0	8 30 15	25,0 21,4 41,7	0 0 0	0,0 0,0 0,0	32 140 36	129,890 0,000
Ali so učitelji, strokovni delavci in drugo osebje zadovoljni z delom v izobraževalni organizaciji?	124 29 158 33	34,2 78,4 82,3 75,0	65 2 3 2	17,9 5,4 1,6 4,5	141 6 28 9	38,8 16,2 14,6 20,5	33 0 3 0	9,1 0,0 1,6 0,0	363 37 192 44	5,419 0,491

	To naj presojajo izobraževalna organizacija sama		To naj presojajo zunanje institucije		To naj presojajo izobraževalne organizacije in zunanje institucije		Tega ni treba presojati		Skupaj		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Hi-kvadrat	sig	
V kolikšnem času udeleženci končajo izobraževanje?	ravnatelj	20	55,6	2	5,6	12	33,3	2	5,6	36	0,000
	učitelj	102	53,4	10	5,2	69	36,1	10	5,2	191	
	vodja	23	52,3	3	6,8	16	36,4	2	4,5	44	
	udeleženec	135	38,0	42	11,8	117	33,0	61	17,2	355	
Koliko udeležencev uspešno dokonča izobraževanje?	ravnatelj	18	50,0	2	5,6	15	41,7	1	2,8	36	0,000
	učitelj	107	56,0	12	6,3	68	35,6	4	2,1	191	
	vodja	27	62,8	1	2,3	14	32,6	1	2,3	43	
	udeleženec	130	37,1	40	11,4	121	34,6	59	16,9	350	
Ali imajo udeleženci po končanem izobraževanju v izobraževalni organizaciji več možnosti za zaposlitev ali napredovanje na delovnem mestu?	ravnatelj	5	13,5	9	24,3	21	56,8	2	5,4	37	0,000
	učitelj	43	22,8	29	15,3	111	58,7	6	3,2	189	
	vodja	16	36,4	9	20,5	17	38,6	2	4,5	44	
	udeleženec	83	23,1	63	17,5	139	38,7	74	20,6	359	
Ali si udeleženci pridobijo uporabno znanje in spretnosti vspešljivejšega učenja (kako se učiti, kako poiskati informacije, viře znanja itn.)?	ravnatelj	14	37,8	6	16,2	17	45,9	0	0,0	37	0,000
	učitelj	85	44,5	19	9,9	79	41,4	8	4,2	191	
	vodja	21	47,7	2	4,5	20	45,5	1	2,3	44	
	udeleženec	119	32,8	55	15,2	124	34,2	65	17,9	363	
Ali so delodajalci zadovoljni z znanjem, ki si ga pridobijo udeleženci?	ravnatelj	8	22,2	4	11,1	24	66,7	0	0,0	36	0,000
	učitelj	59	30,9	26	13,6	101	52,9	5	2,6	191	
	vodja	15	33,3	10	22,2	20	44,4	0	0,0	45	
	udeleženec	100	27,5	74	20,4	117	32,2	72	19,8	363	

## PRILOGA 9

### UDELEŽENCI FOKUSNE SKUPINE 1

Datum: 16. januarja 2008 ob 9. uri

Zap. št.	Priimek in ime	Organizacija
1.	Dr. Darko Štrajn	Pedagoški inštitut, Ljubljana
2.	Mag. Ester Možina	Andragoški center Slovenije
3.	Egon Pipan	Tehniški šolski center Nova Gorica
4.	Ida Srebotnik	Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije, Ljubljana, predsednica društva organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah
5.	Mag. Sonja Kuhar	Academia Maribor
6.	Ivanka Toman	Tehniški šolski center Kranj
7.	Mag. Nada Žagar	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj
8.	Jožica Horvat Glavaš	Inšpektorat RS za šolstvo in šport
9.	Fani Al-Mansour	Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad, Ljubljana, Skupnost izobraževanja odraslih

### UDELEŽENCI FOKUSNE SKUPINE 2

Datum: 22. januarja 2008 ob 14. uri

Zap. št.	Priimek in ime	Organizacija
1.	Dr. Zdenko Medveš	Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko
2.	Ddr. Barica Marentič Požarnik	Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko
3.	Vesna Dular	RIC Novo mesto
4.	Mag. Irena Bohte	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj
5.	Lili Štefanič	Ljudska univerza Kočevje
6.	Mag. Marija Velikonja	Andragoško društvo Slovenije
7.	Marta Pureber	Revoz, d. d.
8.	Katarina Košmrlj	Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper

## UDELEŽENCI FOKUSNE SKUPINE 3

Datum: 25. januarja 2008 ob 9. uri

Zap. št.	Priimek in ime	Organizacija
1.	Dr. Ana Kranjc	Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko Ljubljana
2.	Mag. Tanja Vilič Klenovšek	Andragoški center Slovenije
3.	Olga Drofenik	Andragoško društvo Slovenije
4.	Dr. Janez Krek	Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
5.	Mag. Albin Vrabčič	Šolski center Velenje
6.	Jelica Pegan Stemberger	Glotta Nova Ljubljana, predsednica Zveze privatnih izobraževalnih institucij
7.	Gvido Melink	Šola za strojništvo Škofja Loka
8.	Beti Vučko	Tehniški šolski center Kranj
9.	Jadranka Seles	Vrtnarska šola Celje
10.	Dr. Gašper Cankar	Državni izpitni center
11.	Lea Tkalec	Elos Escada d. o. o.
12.	Mag. Jožica Slana	Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta
13.	Darko Mali	Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana

## UDELEŽENCI FOKUSNE SKUPINE 4

Datum: 29. januarja 2008 ob 14. uri

Zap. št.	Priimek in ime	Organizacija
1.	Dr. Slavko Gaber	Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
2.	Jožica Pečnik	Ljudska univerza Kočevje
3.	Slavko Plazar	Šolski center Ptuj
4.	Mag. Andrej Satošek	Zveza ljudskih univerz Slovenije
5.	Suzana Kranjc	Zavarovalnica Maribor, d. d.
6.	Dr. Iztok Arčon	Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za podiplomski študij
7.	Marina Veselič	Živilska šola Maribor
8.	Sonja Zavrl	SIQ, Slovenski institut za kakovost in meroslovje
9.	Janez Šolar	Višja strokovna šola za gostinstvo in turizem Bled
10.	Dr. Zoran Jelenc	Andragoško društvo Slovenije
11.	Jasna Dominko Baloh	Doba, Maribor