

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

ANA TRNAVČEVIĆ  
MENTORICA: doc. dr. ALOJZIJA ŽIDAN

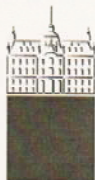
**KAKOVOST V EDUKATIVNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU**  
**(AUDIT KULTURA)**

Diplomsko delo

**Ljubljana 2008**

Gregorju, Viti, Roku in vsem mojim najbližjim

Hvala za potrpljenje, spodbude in dobro voljo!



## IZJAVA O AVTORSTVU diplomskega dela

Spodaj podpisani/-a ANA TRNAVČEVIČ, z vpisno številko 21017090,  
rojen/-a 3.12.1980 v kraju LJUBLJANA, sem avtor/-ica diplomskega dela z naslovom:  
KAKOVOST V EDUKATIVNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU  
(AUDIT KULTURA)

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predloženo diplomsko delo izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. citirana v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem poskrbel/-a, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena v seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem pridobil/-a vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo in sem to tudi jasno zapisal/-a v predloženem delu;
- se zavedam, da je plagiatorstvo – predstavljanje tujih del, bodisi v obliki citata bodisi v obliki skoraj dobesednega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerim so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorstvu in sorodnih pravicah, Uradni list RS št. 21/95), prekršek pa podleže tudi ukrepom Fakultete za družbene vede v skladu z njenimi pravili;
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagiatorstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za družbene vede;
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko diplomskega dela ter soglašam z objavo diplomskega dela v zbirki »Dela FDV«;
- je diplomsko delo lektorirano in urejeno skladno s fakultetnim Pravilnikom o diplomskem delu.

V Ljubljani, dne 17.6.2008

Podpis avtorja/-ice: Trnavčič

### **Kakovost v edukativno-izobraževalnem procesu (audit kultura)**

Šole so profesionalne organizacije, kar pomeni, da učitelji opravljajo visoko profesionalno in intelektualno delo. Zaradi te značilnosti šol in dela učiteljev je nenehno spremljanje in dokazovanje kakovosti potrebno, hkrati pa tudi kompleksno. Pričakovanja družbe do šol in edukativno-izobraževalnega procesa ter njegovih rezultatov naraščajo, kar je povezano tudi z marketizacijo šolstva in posledično razvojem audit kulture.

Namen naloge je raziskati in ugotoviti elemente audit kulture, ki so prisotni v izbrani šoli in njenem 'sistemu kakovosti'. Empirični del naloge je zasnovan kot študija primera izbrane srednje šole – gimnazije v Ljubljani. Podatki so zbrani s skupinskima intervjujema.

Ugotovitve so: v Sloveniji in tudi na izbrani gimnaziji nimamo celovitega sistema ugotavljanja kakovosti. Pojmovanje kakovosti razumejo vprašani predvsem glede na doseganje rezultatov na različnih področjih. Pokazatelji kakovostnega dela in uspešnosti so predvsem rezultati (uspeh, tekmovanja in maturitetni rezultati).

Sklep: v slovenskem edukativno-izobraževalnem prostoru se pojavljajo elementi audit kulture – enačenje kakovosti s standardiziranimi merljivimi rezultati, kar je značilen element audit kulture.

**Ključni pojmi:** edukacija, kakovost, audit kultura, gimnazija.

### **Quality in educational process (audit culture)**

Schools are professional organizations meaning that teachers are performing highly professional and intellectual work. Due to this feature of schools and teachers' work continuous monitoring and evidence of quality are necessary and also complex. Expectations of society related to schools and educational process and its outcomes have been increasing which is related to marketization of education and consequently to development of audit culture.

The purpose of this assignment is to explore and define elements of audit culture which are present in school under the study and its 'quality system'. Empirical part of the study is designed as case study of grammar school in Ljubljana. Data was collected by group interviews.

The findings: in Slovenia and also in school under the study there is no comprehensive quality system. Interviewees understand quality in relation to results in different areas. Indicators of quality work and effectiveness are mostly results (marks, competition, matura results).

Conclusion: in Slovenian education there are elements of audit culture – quality equals standardized, measurable results, which is typical element of audit culture.

**Keywords:** education, quality, audit culture, grammar school.

## KAZALO

1. UVOD .....	6
1.1 Stanje v slovenskem prostoru .....	9
2. TEORETIČNI DEL .....	12
2.1 Trg.....	12
2.2 Marketizacija.....	13
2.2.1 Starši izbirajo šolo .....	13
2.2.2 Šola izbira učence in starše – posnemanje smetane in elitizem.....	14
2.2.3 Primer Velike Britanije – kaj si ne želimo postati, pa k temu stremimo .....	15
2.3 Kakovost .....	17
2.4 Pojmovanje kakovosti izobraževalno-edukativnega procesa.....	18
2.5 Sistemi kakovosti .....	19
2.5.1 Primer sistema kakovosti v Sloveniji: Modro oko .....	21
2.6 Audit kultura .....	24
3. METODOLOGIJA .....	27
4. ANALIZA IN INTERPRETACIJA.....	29
4.1 Opredelitev in pomen kakovosti .....	29
4.2 Način oziroma sistem ugotavljanja kakovosti .....	32
4.3 koncept kakovosti kot organizacijski elementi, rezultati ali procesi .....	35
4.4 Način evalvacije kakovosti .....	38
4.5 Dokaz kakovosti procesa, šole kot celote in učitelja .....	40
4.6 Moderni trendi in individualni razvoj pouka, avtonomnost učitelja.....	45
4.7 Razlog za izbiro in/ali menjavo službe .....	50
5. ZAKLJUČEK .....	53
6. LITERATURA .....	57

## 1. UVOD

V času globalizacije kot svetovnega procesa 'gibanja' vseh življenjskih področij in v dobi nemotene in hitre komunikacije je primerjanje in usklajevanje sistemov družbenega, političnega in ekonomskega življenja postalo zelo pomembno. V svojem diplomskem delu se osredotočam na spremembe v edukativno-izobraževalnem področju in na njihov vpliv v procesu izobraževanja, saj je to področje izredno izpostavljeno primerjavam tako na državnem, evropskem kot tudi svetovnem, globaliziranem nivoju. Kot pravi Medveš (2008: 8): »pri globalizaciji torej ne gre le za procese, ki se kažejo kot izenačevanje na ravni izobraževalnih politik, temveč gre tudi za izenačevanje izobraževalnih sistemov, profilov in ciljev izobraževalnih institucij ter celo vsebine izobraževanja.« Kot Medveš nadaljuje, se učinki teh procesov kažejo na različnih ravneh - tako na ideološki, kurikularni kot tudi na organizacijski ravni (glej Medveš 2008: 8).

V času svetovnega 'tekmovanja' je kakovost izredno pomembna in vseskozi spremenljiva kategorija, ki jo je treba na posameznikovi in družbeni ravni vseskozi spremljati in stremeti k njej. Problem kakovosti je torej svetovni problem in če izpostavimo cilj edukativno-izobraževalnega procesa, ki naj posameznika ne samo izobražuje, temveč tudi vzgaja, potem se mi zdi obravnava problema kakovosti v edukativno-izobraževalnem procesu pomembna tako z vidika sociologije kot z osebnega vidika.

V sodobni literaturi je na področju edukativno-izobraževalnih sistemov prisotnih več pristopov h kakovosti. V slovenskem prostoru obstajajo Mreže šol, Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, Modro oko, ki nikoli ni zaživelo, projekt Ogledalo, ki se je že končal in ni bil uporabljen za celoten sistem. V zadnjem času je poudarek na evalvaciji in samoevalvaciji, ki pa se še pripravlja. Nacionalnega sistema kakovosti nimamo, ker pa se šole uveljavljajo na tržiščih s svojo kakovostjo in jo tudi promovirajo, nas zanimajo sistemi, ki (morda) obstajajo v šolah.

Razumevanje kakovosti v edukativno-izobraževalnem sistemu je povezano s procesom 'marketizacije' in privatizacije šol v šolskih sistemih. Mnogi teoretiki, na primer

Lubienski<sup>1</sup> (2006), povezujejo marketizacijo z globalizacijskimi procesi in poudarjajo, da gre pri marketizaciji šolstev za pomemben premik k razumevanju šol, edukativno-izobraževalnih sistemov in procesov skozi principe tržne ekonomije, kjer imata glavno vlogo cena ter lastništvo in ne nujno kakovost. Kaj to pomeni na področju šolstva in izobraževanja, bom prikazala na primeru audit kulture, ki jo izpostavlja princip tržnosti v edukativno-izobraževalnem sistemu in s tem povezan poudarek na kakovosti.

<sup>2</sup>Princip tržnosti in lastništva na edukativno-izobraževalno področju po mnenju večine strokovne javnosti ne prinaša nujno najboljših sprememb. S tem ko so institucije/šole postavljene na trg in odvisne od samopromocije in lastnega iskanja sredstev, se začnejo procesi, ki vplivajo na razumevanje kakovosti izobraževanja. Institucije ali posamezniki (sponzorji, donatorji), ki prispevajo sredstva, pričakujejo po načelu tržnosti tudi vračanje uslug, ugajanje in privilegije. V edukativno-izobraževalnih institucijah se to pozna tako pri pojmovanju kakovosti, vpeljevanju sistemov kakovosti, ki izvirajo iz 'poslovnega', podjetniškega sveta in pri razumevanju (širini in globini) znanja kot tudi pri selekciji učencev in študentov ter nenazadnje v zadovoljstvu zaposlenih in pri njihovem načinu dela.

Nekateri avtorji, npr. Ball (2004: 6), se sprašujejo, ali tržnost v šolskem sistemu za socialno šibkejšo sloje prinaša kakšne ugodnosti ali nasprotno - povzroča še večjo razliko oziroma povečuje neenakost med socialno in finančno močnejšimi družbenimi sloji, saj ne morejo plačevati šolnin oziroma prispevkov v institucijah, kjer je možno pridobiti kvalitetnejše znanje. Ne glede na individualne sposobnosti so torej socialno šibkejši prisiljeni v slabše izhodišče.

Tržnost na področju financiranja povzroči stanje sponzoriranja, saj država ne vlaga veliko sredstev v razvoj kurikulumov, ki ga ne delajo nujno strokovne skupine, temveč ljudje, ki

---

<sup>1</sup> Vsi prevodi citatov tujih avtorjev so moji. Ponekod sem v oklepaju pustila izviren angleški izraz, da bralec sam presodi o pravilnosti prevoda.

<sup>2</sup> Pojem edukacije zajema tako pojem vzgoje kot izobraževanja, zato v svojem diplomskem delu v nadaljevanju uporabljam pojem edukacije kot sopomenko za vzgojo. Slovar slovenskega knjižnega jezika 2008: edukácija -e ž (á) knjiž. *vzgoja, izobraževanje*: edukacija mladega človeka ([http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj\\_testa&expression=edukacija&hs=1](http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=edukacija&hs=1), dne 29.5.2008)

so na voljo in niso nujno strokovnjaki. Raziskave, ki so narejene za to področje, pa niso nujno kakovostno in strokovno-znanstveno utemeljene, kar je v svojem članku kot velik problem objavila Maggie MacLure (2004: 14) za primer Velike Britanije. Institucije so torej prisiljene v iskanje sredstev pri različnih virih (podjetjih, proizvajalcih itd.), kar pa seveda lahko pomeni odvisnost in omejenost strokovnega dela, saj je kritičnost znanstvenega dela omejena glede na to, kdo sofinancira institucijo in katera področja znanstvenega dela podpira.

Na področju zaposlenih se tržnost najbolj pozna v načinu njihovega dela in pritiskih, ki jih doživljajo zaposleni. Problem sponzorstva se prenese na problem kritičnosti in ugajanja, medtem ko vmešavanje države na področju izobraževanja in financiranja potegne za seboj kurikulume in standarde ter načine dela, ki niso vedno dovolj obsežni, ne dopuščajo razmišljanja, kritičnega mišljenja in so vezani na nenehno preverjanje kakovosti zaposlenih in njihovega dela ter kakovosti učencev in njihovega znanja glede na obstoječe standarde, ki pa ne dopuščajo samoiniciativnega dela, širitve znanja in obzorij. Rezultati doseganja standardov za zaposlene niso motivirajoči in povzročajo izgubo mehkih vsebin v edukativno-izobraževalnih procesih in individualno delo, razen tega povzročajo tekmovalnost tako med dijaki in študenti kot med zaposlenimi in seveda institucijami. Posledično lahko taka usmerjenost na doseganje standardov in kompetenc (ki jih sicer Štrajn 2007 povezuje z neoliberalnim modelom šolstva) vodi v nastanek tako imenovane audit kulture v šolstvu.

V diplomski nalogi se osredotočim na audit kulturo, ki je drugačna kot sami sistemi kakovosti, pa naj bodo to različne oblike evalvacije (zunanja, notranja), samoevalvacije ali pa vpeljevanje ISO standardov v šole. Zaradi pritiskov po nenehnem merjenju, spremljanju in evalviranju kakovosti se namreč v šolstvu počasi oblikuje drugačna kultura, ki jo Strathern (2000), Stronach (2000), Trnavčević (2005) in drugi poimenujejo audit kultura.

Namen naloge je raziskati in ugotoviti elemente audit kulture, ki so prisotni v izbrani šoli in njenem 'sistemu kakovosti'. Empirični del naloge je zasnovan kot študija primera izbrane srednje šole – gimnazije v Ljubljani. Raziskala bom njen sistem kakovosti ter ugotavljala, katere elemente audit kulture vsebuje izbrani sistem.



Cilji diplomske naloge so:

- Pregledati in kritično osvetliti dosegljivo literaturo
- Na izbrani šoli ugotoviti elemente audit kulture
- Podati zaključke in ugotovitve

Kot vodilo empiričnega dela je služilo naslednje raziskovalno vprašanje:

- Kateri elementi audit kulture so prisotni v izbranem in izvajanem sistemu kakovosti v izbrani srednji šoli?

Podatke sem zbrala s polstrukturiranim intervjujem, pri čemer so v vzorec, ki je namenski, vključeni ravnatelj, štirje učitelji in strokovna delavka šolske svetovalne službe. Z ravnateljem in strokovno delavko svetovalne službe je izveden polstrukturiran intervju, s skupino učiteljev prav tako skupinski polstrukturiran intervju.

Podatki so obdelani z metodo analize vsebine, kot jo opisujejo in opredeljujejo Esterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005).

Naloga je strukturirana v naslednja poglavja:

- Uvod (kontekst v izobraževanju)
- Teoretični del – pojem kakovosti, pojem audit kulture
- Empirični del: študija primera
- Ugotovitve in zaključki (rezultati, ugotovitve empiričnega dela – nalogo zaključujem z osvetlitvijo teh ugotovitev s teoretičnimi spoznanji).

## **1.1 Stanje v slovenskem prostoru**

Vprašanje kakovosti je v slovenskem prostoru 'staro'. Težko rečemo, da smo ga odkrili šele po osamosvojitvi, saj je pedagoško delo neizogibno izpostavljeno preverjanju kakovosti edukativno-izobraževalnega procesa tako staršev kot tudi države, pa naj bo to kot inšpekcijski nadzor, svetovanje ali pa spodbujanje k nenehnemu izboljševanju dela šol.

Po osamosvojitvi Slovenije je sprememba šolske zakonodaje (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v RS 1996a; Zakon o osnovni šoli 1996) spodbudila

tudi nastajanje nacionalnega koncepta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki so ga avtorji poimenovali Modro oko, ter merjenje kakovosti glede na standarde. Projekt je vseboval nabor vprašalnikov za starše, učence, učitelje in ravnatelje. Šola naj bi periodično, glede na lastne potrebe, preverjala stanje kakovosti po posameznih področjih. Modro oko naj bi torej spodbujalo samoevalvacijo in s tem služilo posamezni šoli za spremljanje in preverjanje stanja ter posledično izboljšav, ki so bile vnesene v pedagoški proces (glej Ministrstvo za šolstvo in šport 2001). Namen tega projekta je bil oblikovanje indikatorjev kakovosti, torej ugotavljanje kakovosti z indikatorji naboru vprašalnikov in izdelani metodologiji spremljanja/ugotavljanja kakovosti ter možnosti, da šola to sama izvaja in podatke ohranja zase, a je projekt ostal na policah knjižnic. Le ugibamo lahko, zakaj in katere ovire so se pojavile, da projekt ni zaživel. Morda je ena od razlag tudi ta, da je prehitel čas. Obravnavi projekta se bom posvetila tudi v nadaljnji obravnavi teoretičnih izhodišč, saj se je ta projekt izkazal tudi kot eden izmed načinov spremljanja kakovosti na izbrani srednji šoli.

V Sloveniji je v tem obdobju poskusno potekal projekt Ogledalo, ki ga je vodil Zavod za šolstvo. Tudi ta projekt ni zaživel. Danes potekajo v Šoli za ravnatelje Mreže učečih se šol, ki temeljijo na ideji nenehnega izboljševanja dela v šolah.

Hkrati z Mrežami učečih se šol pa smo priča intenzivnim razpravam o samoevalvaciji in zunanji evalvaciji ter vlogi šolske inšpekcije v slovenskem šolskem sistemu. Zanimivo pa je, da se je v letu 2006 prvič pojavila javna objava rezultatov mature, kar je eden od indikatorjev kakovosti srednjih šol, ki izvajajo maturo. V visokem šolstvu obstajajo različne lestvice, ki rangirajo univerze po svetu ter omogočajo mednarodno primerjavo, pri čemer za razvrščanje na lestvici uporabljajo različne indikatorje. Tudi mnoge druge mednarodne primerjave, v katerih sodeluje Slovenija, so pravzaprav način spremljanja kakovosti v mednarodnem prostoru, npr. PISA in TIMSS.

Zanimivo je, da nimamo nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, da npr. srednje šole (gimnazije) lahko primerjamo le po rezultatih mature, pa vendar imamo kar nekaj elementov audit kulture prisotne v našem edukativno-izobraževalnem sistemu – to so javne objave mednarodnih primerjav in rezultatov mature. Spodbujali naj bi samoevalvacijo kot enega od načinov zagotavljanja kakovosti in nenehnega izboljševanja, vendar se razmišlja tudi o zunanji evalvaciji ali enovitem sistemu

zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti. Elementi, kot so rangiranje univerz, objava rezultatov mature, mednarodne primerjave pa so tudi elementi audit kulture. Tako se pri nas pojavljajo elementi audit kulture, kljub temu da ne obstaja enovit sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Audit kulturo pa lahko bolj kot s samo kakovostjo povezujemo z marketizacijo javnega šolstva.

## 2. TEORETIČNI DEL

V zadnjih dvajsetih letih se je Slovenija srečala z vrsto novih pojmov, kot so globalizacija, trg, komercializacija, marketizacija in menedžerstvo, ki so bili v pretekli zgodovini potisnjeni izven notranjega dogajanja države in s tem tudi edukativno-izobraževalnega sistema. Vsi ti pojmi so postali aktualni po osamosvojitvi države, še bolj pa ob vstopu države v Evropsko unijo, v kateri potekajo nenehne raziskave o uspešnosti in učinkovitosti šolskih sistemov predvsem na mednarodni ravni. Glede na delovanje tržnih ekonomskih procesov v vseh sferah ekonomskega in družbenega delovanja so se potrebe po le-teh pojavile tudi v javnem sektorju, torej tudi v edukativno-izobraževalnem sistemu.

### 2.1 Trg

Pojem »trga« nam ni neznan, vendar se srečujemo z njegovimi učinki in zakoni na povsem novem področju, to je edukativno-izobraževalni sistem, ki ga je v preteklosti nadzorovala država, sedaj pa je prepuščen tržnim zakonitostim in marketinškemu prijemom sodobnih trendov. Država naj bi s tem, ko je uradno prepustila nadzor in dala 'proste roke' edukativno-izobraževalnim institucijam, opustila nadzor nad samim sistemom, vendar se to v celoti ne dogaja. Država uporablja različne tehnike in metode menedžmenta, računovodstva in nenehnega spremljanja ter vpogleda v stanje (auditing). Nekateri kritiki se z dejanskim umikom oziroma zmanjševanjem vpliva države ne strinjajo oziroma kot dokazuje Lubienski (v Trnavčević 2007: 14): tržno »... usmerjene reforme ne pomenijo resničnega trga. Z vidika nadaljevanja vključenosti države v financiranje, nadzorovanje stroškov, reguliranja in omejevanja vstopa novih izvajalcev trga v smislu 'laissez faire' ni. Namesto trga je izobraževanje utemeljeno v 'kvazi-trgu', ki ga določata izbira odjemalcev in tekmovanje med pol-avtonomnimi izvajalci.«

Edukativno-izobraževalne institucije torej še vedno delno financira država, medtem ko morajo del sredstev pridobiti same (načelo trga). Da institucije lažje nastopajo na trgu in konkurirajo, se seveda oprijemajo mnogih marketinških mehanizmov, prijemov in pristopov, ki puščajo za seboj posledice, ki niso 'enako prijazne' vsem uporabnikom

oziroma pripadnikom zelene ciljne skupine, v tem primeru staršem, učencem, dijakom-potrošnikom. »Te tehnike omogočajo trgu storitev, da se ustanovi kot avtonomen od centralnega nadzora.« (Trnavčevič 2007: 13)

Potrošnike prepričajo predvsem podatki o uspešnosti šol in zatorej takšno tržno stanje zahteva predvsem primerljivost podatkov med šolami na intra-državnem nivoju kot tudi na mednarodnem nivoju, kar zahteva določene standarde.

## **2.2 Marketizacija**

Pomemben pojem, ki se navezuje na moje diplomsko delo, je pojem marketizacije edukativno-izobraževalnega sistema, kar na splošno pomeni, da so edukativno-izobraževalne institucije postavljene na trg proste izbire, kjer naj bi potrošniki, kamor štejemo starše, dijake in učence na eni strani ter šole oziroma same edukativno-izobraževalne institucije na drugi strani, imeli prosto izbiro na podlagi svojih potreb in želja.

### ***2.2.1 Starši izbirajo šolo***

V tem primeru, ko govorimo o izbiri, ki jo imajo starši, dijaki in učenci, je postavljena na trg edukativno-izobraževalna institucija, ki mora svoje uspehe pokazati z rezultati. Slednji za starše in učence (v nadaljevanju so upoštevani tudi dijaki) predstavljajo predvsem uspešnost pri različnih preverjanjih znanj in vse ugodnosti pri pridobivanju znanja (od bližine institucij pa vse do poteka samih edukativno-izobraževalnih procesov in okolja potekanja le-teh).

Kritike, ki se pojavljajo pri tem procesu, so predvsem naslednje: starši so pogosto prehitro zadovoljni s samimi rezultati, a se ne ukvarjajo z njihovo interpretacijo. Starši se postavijo v vlogo menedžerja oziroma, kot pravi Ball (2004: 7):

*Od staršev se pričakuje, da se obnašajo kot 'risk managerji'; 'predana in priložnostna dejanja' (Giddens v Ball 2004) se zahtevajo za zagotovitev*

*najboljšega za vaše otroke v odnosu do naraščajoče tekmovalnosti in nepredvidljive prihodnosti in rezultat tega so dileme, kako ravnati najboljše ... Starševstvo je skupek zamegljenih normativov, tveganih ocenjevanj, potrošnje in investicij v otroka. Otrok je ujet v skupek želja / aspiracij / krivde in pričakovanj.*

Problem interpretacije in merljivosti rezultatov je za starše lahko neugoden. Pojavi se že na osnovni metodološki ravni, kaj je standard in primerljivost med standardi ter izvedba vseh primerjav in njihova interpretacija. Druga raven interpretacije pa je socialni status staršev in učencev, o čemer sta pisala Gorard in Taylor (2002: 8), češ da »obstajajo jasne sistematične razlike v doseganju med socialnimi skupinami, ki se identificirajo na podlagi jezika, spola, razreda, etnične pripadnosti itd.« Vsi ti dejavniki vplivajo na to, kakšne možnosti imajo pri izbiri starši.

### **2.2.2 Šola izbira učence in starše – posnemanje smetane in elitizem**

Edukativno-izobraževalne institucije so s tem, ko so bile postavljene na trg, dobile možnost izbire, ki ji pravimo 'cream skinning' oziroma 'pobiranje smetane' (glej Trnavčevič 2007: 7). Pod tem pojmom razumemo predvsem to, da lahko šole same izbirajo svoje učence glede na svoje potrebe in ponudbo, pa tudi glede na potenciale ter znanja otrok in glede na zmožnosti staršev v smislu podpore tako s finančnega vidika kot z vidika vpliva, da bodo dobro mnenje o šoli in njeno dobro ime lahko razglašali dalje. To postavlja ravnatelja v položaj menedžerja, ki deluje predvsem v smislu dokazovanja uspešnosti, napredka in razvoja institucije. » ... S spodbujanjem šol, da tekmujejo za učence, z vpeljevanjem novih načinov financiranja, z zagotavljanjem možnosti za prost vpis ... , z zahtevo po javni objavi rezultatov in z oblikovanjem novih oblik inšpekcije ... bodo šole postale bolj učinkovite, uspešne in bodo na splošno izboljšale svoje izobraževalne dosežke.« (Barton 1998: 81 v Beckmann in Cooper 2004: 5)

Posledica tega je po mnenju Alexiadouja ta, da se »gleda na učitelje kot na produktne delavce, 'surov material' ali 'del mašinerije' institucije, njihov prispevek pa je ocenjen z zgoraj navedenimi termini ... « (Alexiadou v Beckmann in Cooper 2004: 5).

Pritiski marketizacije, ki naj bi prinesli boljše znanje in večjo vključenost učencev v šolo, so po mnenju Chitty in Dungforda (v Beckmann in Cooper 2004: 6) prinesli predvsem večjo izključenost učencev iz šol, ki naj bi se v anglosaškem prostoru povečala za nekaj sto odstotkov.

Iz tega lahko sledi, da »trgi niso spodbudili socialnega ravnotežja v šolah, niso omogočili enakovrednih priložnosti in niso pomagali pri socialni izključenosti, ampak je socialna segregacija v izobraževanju učinkovala proti vzgoji dobrih državljanov, ki bi skrbeli drug za drugega« (Tomlinson v Beckmann in Cooper 2004: 6).

Posledice delovanja trga in marketizacije bom v nadaljevanju obravnavala v poglavju o audit kulturi, kjer bodo vidne v povezavi z audit kulturo in v povezavi z vplivi na učiteljevo delo.

### ***2.2.3 Primer Velike Britanije – kaj si ne želimo postati, pa k temu stremimo***

Razvoj in razširjenost informacijske tehnologije in vplivi globalizacije se čutijo tudi na področju nacionalnih edukativno-izobraževalnih sistemov. Marketizacija in komercializacija ter vpeljevanje poslovnih doktrin v sistem javnega šolstva so namreč značilnosti in tudi način zniževanja javnih stroškov v svetu in se opažajo tudi pri nas. Šole se morajo 'boriti' ne samo za učence, temveč tudi za sredstva iz 'gospodarstva' v obliki donacij, sponzorstev ter v zadnjem času iz nastajajočega javno-zasebnega partnerstva. Mnenja o tem, kakšen naj bo sistem javnega šolstva, kako naj bo financiran in kdo naj ga nadzoruje, so različna. Nekateri avtorji verjamejo, da je prepuščanje šole tržnim zakonitostim za 'slabše' šole prednost, saj lahko na podlagi tržnih sil in zakonitosti pridejo do formule za boljšo šolo. Kritiki tega sistema pa opozarjajo na to, da imajo šole s slabšimi rezultati predvsem slabše učence, in to ne po sposobnostih, temveč po zmožnostih dodatnega financiranja in socialnega okolja, od koder ti dijaki prihajajo (družinske težave, pojavljanje nasilja ...) (glej Giddens 2001: 510). Zato se njihov položaj na trgu še slabša ravno zaradi vpetosti v krog, ki ga tvorijo socialno-ekonomski status družine, družinska vzgoja, vpis v šolo 'sebi enakih', težave v šoli, slabši učni rezultati in posledično slabši ugled šole. Zelo ilustrativen je primer Velike Britanije.

Posledice reform, ki jih je Velika Britanija vpeljevala leta 1988 (Reform Act 1988) in s katerimi je poskušala obnoviti 'javne šole', pa Giddens razlaga: »Vse državne šole morajo upoštevati standardni nacionalni kurikulum. Predstavniki šol, ki imajo šolnino, so bili vključeni v snovanje nacionalnega kurikuluma. Vendar ga tem šolam ni potrebno upoštevati. Šole, ki imajo šolnino, lahko poučujejo, karkoli želijo, in niso obvezane testirati učencev« (Giddens 2001: 495). Kot posledica takega stanja se je s prihodom nove vlade spremenila tudi formalna politika do javnega šolstva, saj so bili rezultati mednarodnih primerjav porazni (glej Giddens 2001: 496). Vendar je praksa ostala enaka: »Na koncu se je Nova laburistična stranka uskladila z vodji konzervativcev, da naj bi bilo poučevanje otrok z različnimi sposobnostmi v šolah opuščeno, tako da lahko otroci različnih sposobnosti napredujejo, kar se le da hitro.« (Giddens 2001: 496) Vlada je nato podala štiri smernice, po katerih naj bi se razvijalo šolstvo, vendar so le-te daleč od socialnega in pravičnega za vse državljane oziroma v tem primeru samo potrošnike. Naj povzamem te iniciative po avtorju A. Giddensu (2001: 497): prva izmed iniciativ omogoča zapiranje manj uspešnih šol in ponovno odprtje z novimi zaposlenimi pod vodstvom 'super-ravnatelja' (super head-teacher). Druga iniciativa se nanaša na okrepitev svetovalnih služb, da lahko učitelji nemoteno delujejo v razredu, s čimer se zmanjša njihova potreba po vključenosti v svetovanje in socialne delovne aktivnosti. Tretja iniciativa je naravnana v to, da lahko ravnatelji delo in plačilo zaposlenih učiteljev nagrajujejo na podlagi njihove dinamičnosti, kreativnosti in doseganja dobrih rezultatov. To iniciativo so sicer učitelji, ki delajo v težjih socialnih okoljih, zelo pogosto kritizirali. Četrta iniciativa pa omogoča, »da se skupine šolskega menedžmenta iz zasebnega sektorja lahko prijavijo pri vladi za prevzem vodenja šol, ki so neuspešne, in jih izboljšajo z uporabo metod uspešnih šol« (Giddens 2001: 497). Če za primerjavo vzamemo podatke Eurostat 2007 (glej Trbanc 2007: 41), je Slovenija ena izmed članic Evropske unije z najvišjim deležem mladih z dokončano vsaj srednjo šolo, kar je po mnenju avtorice Trbančeve »posledica spodbujanja politik slovenskih vlad od devetdesetih let dalje v vključenost mladih v izobraževanje ter posledica aspiracij tako mladih kot njihovih staršev, ki prepoznavajo izobraževanje kot pomembno zagotovilo za kasnejši boljši položaj na trgu delovne sile« (Trbanc 2007: 41). Zakaj torej stremimo k politiki izobraževanja kot politiki trga, če je izobraževanje v Sloveniji že visoko



ovrednoteno pri posameznikih in družbi nasploh? Obstaja namreč malo dokazov za to, da dobičkonosno usmerjeno šolstvo vodi k boljši in lažji poti dijaka od šole do dela. Pristaši te teorije pravijo, da tak sistem ne more obstajati brez državnega edukativno-izobraževalnega sistema. Gre za dejstvo, da sta marketizacija in naša mentaliteta dosegli svoj vrhunec (glej Giddens 2001: 510).

Vpliv podjetij privatnega sektorja na šole pa lahko imenujemo tudi 'edu-tainment'- »neke vrste vzporedno izobraževalno industrijo, povezano z industrijskim softverom na splošno, z muzeji, parki znanosti in s področji nacionalne dediščine« (Giddens 2001: 510). Isti izraz pa uporabljata Kenway in Bullen (2001) kot zloženko med 'education' (vzgoja in izobraževanje) in 'entertainment' (zabava), kar pomeni, da mora biti izobraževanje za trg pravzaprav zabava z 'nežno' edukativno noto.

### **2.3 Kakovost**

»Obstaja ogromno dejavnikov za kakovost v izobraževanju: dobro opremljene zgradbe; izjemni učitelji; visoke moralne vrednote; odlični raziskovalni rezultati; specializacija; podpora staršev; poslovna in lokalna skupnost; zadostni viri; aplikacija najnovejših tehnologij; močno in namensko vodenje; nega in skrb za učence in študente; dobro uravnotežen kurikulum ali kombinacije teh faktorjev.« (Sallis 1993: 12)

Vse to so dejavniki, ki vplivajo na kakovost v edukativno-izobraževalnem sistemu in procesu. Tiste organizacije, ki stremijo h kakovosti, pa se ravno tako zavedajo, da je pomembno tudi odzivanje in prilagajanje na potrebe odjemalcev in potrošnikov. V zvezi s tem obstajajo tudi merila kakovosti in nadzor le-te, saj takšna merila pokažejo dejansko stanje doseženega cilja oziroma v primeru industrijske proizvodnje idealnega proizvoda. Zato se bom v tem poglavju osredotočila na sisteme kakovosti v edukativno-izobraževalnem sistemu in na sam koncept kakovosti, saj je nepoznavanje slednjega lahko ovira pri nadaljnjem razumevanju, ker ostane le »beseda z visoko moralno vrednostjo in z malo praktične vrednosti« (Sallis 1993: 21).

Kakovost kot absolutni koncept je nekaj vsakdanjega in opisuje predvsem »kakovostne proizvode, ki so popolne stvari, narejene brez nepotrebnih stroškov« (Sallis 1993: 23). Zanje obstaja tudi sinonim 'odličnost'. S takšno definicijo se potem ločijo tudi uporabniki,

ki si kakovost lahko privoščijo ali pa ne. Z vidika edukativno-izobraževalnega sistema pa nam ta definicija služi predvsem kot promocija ideje o kakovosti.

Kakovost kot relativni koncept je definirana ne kot atribut storitve oziroma izdelka, temveč kot stopnja doseganja standardov, kar je razumljeno predvsem s stališča proizvajalcev. Stališča dojemanja kakovosti pri proizvajalcih in potrošnikih pa niso vedno razumljena enako, zato je potrebno pogledati tudi vidike potrošnika (glej Sallis 1993: 24). V tem primeru je lahko »kakovost definirana kot nekaj, kar najbolje zadovolji in prekorači potrebe in želje potrošnika ... Kakovost je torej v očeh potrošnika« (Sallis 1993: 24). Glavne razlike med proizvodnjem produktov in proizvodnjem storitev so predvsem v tem, da je pri storitvah vedno prisoten direktni stik proizvajalca in odjemalca, kar otežuje izvajanje storitev, saj potrošniki nanje gledamo skozi svoje oči. Velika razlika je v dojetju časa, saj je pri storitvah njegova omejitev veliko večja, predvsem pa si pri izvajanju storitev ne moremo privoščiti napak, saj je odpravljanje teh mnogo bolj zapleten proces kot v proizvodnji izdelkov, če je sploh mogoč. Realizacija storitve glede na želje in pričakovanja potrošnika je prav tako pomembna razlika (vsakodnevni primer je obisk frizerskega salona), saj so izkušeni kadri ponavadi izven direktnega stika s stranko, kar lahko pričakovanja še poslabša. Najtežje pri vsem tem pa je merjenje uporabnikovega zadovoljstva. Zato je pri merjenju kakovosti v edukativno-izobraževalnem sistemu bolje vzeti koncept merjenja kot v industrijski proizvodnji, saj je lažje postaviti standarde in zahtevane cilje (glej Sallis 1993: 30).

#### **2.4 Pojmovanje kakovosti izobraževalno-edukativnega procesa**

» Človeku naj bi evropsko znanje tudi pomagalo živeti bolj kakovostno. Človeka naj bi takšno znanje kultiviralo, civiliziralo, osvobajalo, plemenitilo. Skratka, evropsko znanje naj bi pomagalo človeku razumeti sebe, soljudi, delo, naravo ...« (Židan 2002: 119)

Kakovostno znanje in kakovost sama je moja naslednja tema, saj kot je že omenjeno v zgornjem citatu, je prav ta zelo, če ne najbolj pomembna v našem življenju in vseh njegovih sferah. Kaj je torej kakovost in kako jo dosegamo?

Po mnenju Židanove (2002: 120) je » kakovost procesna, dinamična, izzivna, raznovrstna kategorija. Izzivna kategorija tako za posameznika/-co kot za celotno pluralno,

demokratično, odprto družbo. Družbo, ki naj bi se potrjevala s kakovostnimi, civiliziranimi, plemenitimi vedenjskimi vzorci, ravnanji, obnašanji itd.« Pri doseganju take kakovosti, kot je navedena, je izredno pomembna vloga učitelja, ki ima »... dvojno zahtevno delo. In sicer: učitelj je kakovostni uresničevalec kurikularnih izobraževalno-vzgojnih vsebin. Je pa tudi kakovostni graditelj obstoječe šolske kulture kot organizacijske kulture šole« (Židan 2002: 120).

»Kakovostna profesionalnost učitelja naj bi se izražala: v njegovem 'odprtem pouku' (Offene Unterricht), v raziskovalnem učenju (entdeckende Lernen), v praktičnem učenju (praktische Lernen).« (Židan 2002: 122) Kakšna naj bi bila potem šola? Po mnenju Židanove (2002: 123) naj bi bila »sodobna šola vzor demokratične prakse. To mora biti institucija, ki v kakovostnem odnosu med učiteljem in učencem neguje vrednote, kot so človekove pravice, pluralna demokracija, strpnost, solidarnost, pravna država.«

Pa vendar se poraja vprašanje, ali je to pri delovanju tržnih zakonitosti in izpostavljenosti edukativno-izobraževalnih institucije trgu in marketizaciji možno? Trg in izpostavljenost šole njegovim zakonitostim zahtevata predvsem rezultate. In to rezultate, ki bodo privabili zeleno populacijo staršev in učencev na določeno šolo. Rezultate se najlažje meri v znanju, saj je na tem področju omogočena najboljša standardizacija. Merjenje mehkih vsebin edukativno-izobraževalnega procesa pa na ta način ni mogoče, saj sta standardizacija in normiranje le-teh skrajno nemogoča. Ali torej naš edukativno-izobraževalni sistem omogoča pridobivanje kakovostnega izobraževanja, kot je definirano v zgornjih postavkah?

## **2.5 Sistemi kakovosti**

Potreba po kakovosti se je preselila iz privatnega v javni sektor in tako tudi v javni storitveni sektor. Sami začetki merjenja kakovosti izhajajo iz časov klasične industrijske proizvodnje, ki so temeljili na ekonomski teoriji Adama Smitha in jo poznamo po njenem avtorju pod imenom 'taylorizem'. Kasneje, v 50. letih 20. stoletja se je predvsem na Japonskem uveljavil Demingov koncept kakovosti, ki je prav tako temeljil na industrijski proizvodnji. Pri njem postane pomembna predvsem razlika med 'quality control' in 'quality assurance' (glej Winch 1996: 10). 'Quality control' pomeni predvsem skrb, da

gredo proizvodi iz tovarne brezhibni, zato se izvaja končna poostrena kontrola izdelkov, saj naj na tržišče ne bi pošiljali 'škart' izdelkov (glej Winch 1996: 10). 'Quality assurance' pa pomeni »skrb za zagotavljanje proizvodnih procesov, tako da nepravilnih proizvodov sploh ne bi izdelali in potreba po 'quality control' mehanizmih na koncu proizvodnje sploh ne bi bila obremenjujoča« (Winch 1996: 10).

Na podlagi teh teorij se kasneje pojavi TQM - Total Quality Management, katerega bistvene ideje so, da je težko vsiliti zahtevo po kvaliteti, to je zahtevo predvsem po izobraževanju in usposabljanju, da je izpopolnjevanje v kakovosti dolg in zapleten proces in kot končna ideja, da je razlika med storitvenim in proizvodnim sektorjem v vzdrževanju individualne kakovosti (glej Winch 1996: 11). Iz tega sistema sta se razvili dve ločini. Prva od njiju obravnava 'quality management' kot sistem in temelji na dokumentiranju procesov zagotavljanja kakovosti (quality assurance). Ta pristop se je v Evropski uniji uveljavil pod pojmom EN 2900. Glavna ideja temelji na dejstvu, da »dokumentacija specificira in daje vpogled v vse stopnje procesa in da administracija v dokumentaciji omogoča zunanji in notranji nadzor in s tem zagotavlja, da je proces potekal po določenih specifikacijah« (Winch 1996: 12).

Druga ločina, ki je bolj znana kot TQM, pa vse svoje procese podreja zahtevam in potrebam potrošnikov in jih s tem tudi sama določa. A se pojavi vprašanje, »ali predmet izpolni tudi namen, kako dobro ga izpolni v odnosu do podobnih proizvodov na tržišču in kakšno je merilo/sodilo, s katerim privlači potrošnika« (Winch 1996: 12).

V proizvodnem industrijskem sektorju je torej jasna zahteva kakovosti in kaj jo določa: s čim manjšimi proizvodnimi stroški doseči maksimalno proizvodnjo z želeno stopnjo kakovosti, ki jo potem ponudimo potrošniku in v njem spodbudimo zahteve po naših proizvodih. Kako pa stvari delujejo na področju javnega sektorja, na edukativno-izobraževalnem področju?

Kot že omenjeno, starši in učenci izbirajo šole in šole izbirajo njih. Temu primerno se pojavljajo formalni standardi zagotavljanja kakovosti, narašča tendenca po evalvaciji odzivov odjemalcev storitev, povečuje se stopnja tržne naravnosti, predvsem na področju visokega izobraževanja, narašča potreba po dokumentiranju, kar naj bi zagotavljalo večjo preglednost in lažjo statistično primerljivost med institucijami. Vse to še vedno nadzoruje država, ne glede na način financiranja institucij, kar je verjetno

največja razlika med zasebnim in javnim sektorjem. Tu pa se pojavi nov trend: narašča potreba po nadzoru in intervenciji države, saj je delovanje trga nepredvidljivo in deluje v nasprotovanju z vladnimi pričakovanji (glej Winch 1996: 17). Najlažji način za splošni nadzor države nad trgom je delitev sredstev, drugi način pa je »uporaba nadzora (audit) in inšpekcijskih storitev, ki jih proizvaja sama potreba na trgu in ki lahko pri tem igrajo regulativno vlogo« (Winch 1996: 17).

V storitvenem sektorju je velik poudarek tudi na merjenju zadovoljstva odjemalcev storitev, v našem primeru učencev/dijakov/študentov in staršev. V storitvenem sektorju so Zeithaml, Parasuraman in Berry (2007) razvili model za merjenje zadovoljstva, ki so ga poimenovali SERVQUAL. Bistvo tega modela je, da meri razhajanje med pričakovano in zaznano vrednostjo, kar pomeni, razhajanje med pričakovano in zaznano kakovostjo. V šolah obstaja problem tovrstnega merjenja, saj je vloga učencev in staršev kot primarnih odjemalcev storitev šole v nenehnem trenju med tem, ali so aktivni sooblikovalci edukativno-izobraževalnega procesa ali zgolj pasivni udeleženci procesa. Glede na to, da je zaradi demografskih sprememb v šolah vedno manj otrok in ker so šole spodbujene k bolj tržnemu obnašanju, se zavedajo vloge in pomena staršev in učencev kot odjemalcev in posebej v visokem šolstvu spremljajo tudi zadovoljstvo odjemalcev s storitvami šole.

Ta model merjenja zadovoljstva kot subjektivne dimenzije kakovosti pa se v šolah ni posebej uveljavil. V zadnjem času spremljamo predvsem razvoj evalvacijskega modela, in sicer kombinacijo evalvacije in samoevalvacije.

Kar je potrebno poudariti v razpravi o kakovosti, je naslednje: kakovost ima dve dimenziji (glej Sallis 1993: 18). Po eni strani pomeni merjenje po nekih standardih, kar je enostavno za izdelke in veliko težje za edukativno-izobraževalni proces, kjer je težko oziroma nemogoče opredeliti, kaj je izdelek šole. Po drugi strani pa je 'mehka' sestavina kakovosti tudi zadovoljstvo odjemalcev, ki je vedno subjektivno obarvano glede na posameznikova pričakovanja.

### ***2.5.1 Primer sistema kakovosti v Sloveniji: Modro oko***

Namen projekta Modro oko je bilo zagotavljanje pogojev znanja čim večjemu številu

ljudi, ki se izobražujejo za doseganje svetovnih standardov. »S tem sistematičnim pristopom k zagotavljanju kakovosti v okviru sistema vzgoje in izobraževanja želimo prispevati k temu, da bi tudi v prihodnje ohranili razmeroma visoko kakovost vzgoje in izobraževanja in na posamičnih področjih to raven še izboljšali.« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2001: 6) V Sloveniji sta že potekala dva projekta ugotavljanja kakovosti, in sicer projekt Ogledalo in projekt Mreže učečih se šol; Modro oko pa nudi celovitejši pristop k ugotavljanju kakovosti z namenom njenega ohranjanja.

Cilj projekta Modro oko ni bil ugotavljanje ali nadzor kakovosti, temveč ohranitev kakovosti na področjih, kjer na podlagi primerjav lahko trdimo, da je Slovenija visoko na lestvici mednarodnih standardov; cilj tega projekta je bil tudi dvig kakovosti na področjih, kjer smo 'šibki' (glej Ministrstvo za šolstvo in šport 2001: 6).

Če se osredotočim na prvega izmed instrumentov, na katerem temelji projekt, je to samoevalvacija, ki obsega celotni sistem edukacije, posameznih delov (npr. osnovne šole), posamičnih šol, razredov in posamičnih elementov. Modro oko kot »nacionalni model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ni ugotavljanje kakovosti celotnega sistema ... Namen tega modela je tistim, ki to želijo, omogočiti preverjanje kakovosti njihovega dela in jim zagotoviti oporo za ohranjanje oziroma izboljševanje kakovosti dela na ravni šole, razredov ...« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2001: 10). Namen samoevalvacije je posredovanje rezultatov in njenih analiz učiteljem, dijakom staršem, kar predstavlja osnovo za delo. Projekt je sestavljen iz vprašalnikov, ki so namenjeni dijakom, učencem, staršem, učiteljem in profesorjem ter ostalim, ki so vključeni v edukativno-izobraževalni proces.

Z opisom tega projekta bi lahko nadaljevala še dolgo, vendar bi izpostavila predvsem nekaj zame pomembnih informacij, ki jih vsebuje projekt. Na področju doseganja ciljev učnega načrta šole zbirajo podatke o povprečni oceni v oddelku po predmetih, o ocenah posameznega dijaka, o ocenah zunanjih preverjanj in ocenah zaključnih izpitov. Vse te ocene zbira Republiški informacijski center (RIC) (glej Ministrstvo za šolstvo in šport 2001: 14). Nadaljujem s kratkim odlomkom iz besedila Ministrstva za šolstvo in šport (2001: 14):

*...na podlagi ocen in učnega uspeha ter dosežkov na tekmovanjih nameravamo ugotavljati, v kolikšni meri so bili doseženi učni cilji oz standardi znanja, postavljeni v kurikulumu, in sicer po posamičnem dijaku, na ravni oddelka, razreda šole. Ugotovitve, ki jih prinašajo analize notranjega in zunanjega ocenjevanja, bodo temelj za izboljševanje kakovosti doseganja standardov znanja v šoli.*

Povzemam še pojme, ki se navezujejo na ugotavljanje kakovosti v tem projektu: merjenje, primerjava, ugotavljanje, analize, vprašalniki, rezultati.

Če se vživim v vlogo učitelja ali staršev in si postavim za cilj samoevalviranje svojega dela po sistemu Modro oko, se mi zdi to skoraj neizvedljivo. Glede na način, po katerem naj bi se izvajal sistem, se mi zdi izvedba samoevalvacije skoraj nemogoča. Učne ure so dolge petinštirideset minut, med njimi je pet minut odmora z izjemo glavnega odmora. Vprašanja, ki sestavljajo ta sistem, so namreč izredno obsežna. Če bi jih hoteli izpolniti med odmori in se hkrati pripraviti na naslednjo učno uro, bi bilo to neizvedljivo. Izpolnjevanje vprašalnikov po koncu pouka ali delovnega dne pa se mi zdi skrajno nesmiselno, saj podatki ne bi bili ažurni - vpisani ter posledično analizirani na podlagi dejanskega stanja in vtisov. Tudi sama analiza in predstavitev rezultatov učencem in staršem se mi ne zdita realna, saj menim, da sta glede na vse priprave, ki jih zahteva profesionalno pedagoško delo in glede na časovne omejitve za doseganje ciljev kurikuluma, časovno neizvedljiva. Predvsem ni dovolj časa za kakovostno analizo in predstavitev.

Samoevalvacijo si predstavljam popolnoma drugače. Ko človek dobi povratne informacije neposredno od uporabnikov storitev, torej dijakov in staršev, lahko na podlagi dejanskega poznavanja stanja in načina svojega dela to delo evalvira in po potrebi okrepi področja, kjer po mnenju uporabnikov primanjkuje kakovosti, oziroma lahko dosega še višje cilje na področju kakovosti. Zato se mi ne zdi presenetljivo, da projekt Modro oko ni zaživel in da, kot se je izkazalo v intervjuju, ni prinesel vidnejših rezultatov.

Ne glede na to, kateri model se uveljavi v praksi oziroma se je poskušal uveljaviti (npr. Modro oko, Ogledalo), pa je dejstvo, da so modeli naravnani tako, da gre za nenehno

spremljanje in ocenjevanje oziroma merjenje doseženega. Prav nenehnost merljivosti je značilnost audit kulture.

## **2.6 Audit kultura**

Tržne in marketinške zakonitosti naj bi omogočale pri delovanju zaposlenih v edukativno-izobraževalnih institucijah večjo fleksibilnost in diferenciacijo, ki naj bi zadoščali potrebam trga. Imajo pa takšni procesi tudi posledice, ki se kažejo predvsem na dveh področjih, in sicer, kot trdita Trnavčević in Logaj (2007: 165), je prva posledica večja standardizacija dela zaposlenih, kar se sliši paradoksalno glede na omogočeno večjo fleksibilnost in diferenciacijo kot posledico delovanja trga. Ne glede na načine izvajanja edukativno-izobraževalnih procesov bo na koncu šolanja še vedno ostal standardiziran preizkus znanja (po končanem srednjem šolanju je to matura), katerega rezultati bodo javni in bodo glede na uspeh učencev pri preverjanjih šolo tudi 'prodajali' (glej Trnavčević in Logaj 2007: 165). Ker je učiteljevo delo pri pridobivanju učenčevega znanja izredno pomembno za doseganje rezultatov (poleg dela učencev samih), bo proces doseganja dobrih rezultatov na standardiziranih preizkusih znanja vplival tudi na večjo standardizacijo učiteljevega dela.

Druga posledica, ki jo omenjata avtorja Trnavčević in Logaj (2007: 166), pa je problem, da »izbirnost znotraj kurikulumuma temelji na predpostavki, da so starši/učenci informirani potrošniki, ki bodo znali, zmogli in hoteli na trgu izobraževalnih storitev znotraj šole in na trgu šol izbirati najprimernejšo šolo ter 'pravi' izbirni predmet za svojega otroka« (Trnavčević in Logaj 2007: 166). V tem vprašanju se skriva problem prerazporeditve moči med starši, »kar odpira vprašanja diskriminacije, enakih možnosti in pravičnosti v javnem šolstvu« (Trnavčević in Logaj 2007: 166). Ponovno se pojavita pojma 'elitizma' in 'posnemanja smetane' kot pojava, ki se lahko prikrijeta tudi s strokovnostjo in avtonomijo učitelja in/ali šole.

Za doseganje ciljev edukativno-izobraževalne institucije so torej pomembni rezultati. V tem poglavju se bom osredotočila na način učiteljevega merjenja doseženih rezultatov in na nadzor nad učiteljevim delom za doseganje čim boljših rezultatov.



Nadzor nad učitelji v edukativno-izobraževalnih institucijah izvajajo po eni strani ravnatelji, po drugi pa država, ki pripravlja in javno objavlja rezultate standardiziranega preizkusa znanja, mature. Po mnenju Leysa »politike, ki temeljijo na tržnih zakonitostih, lahko vodijo v erozijo demokratično določenih skupnih vrednot in inštitucij« (Apple 2004: 616). Po mnenju Appla (2004: 617) je predvsem »zanimivo, da se je zaradi osredotočenosti na merljive rezultate in centralno kontrolo na podlagi pomembnih odločitev moč zvezne države dejansko močno povečala.« Vse to vodi v nenehno dokazovanje učinkovitega dela in delovanja v pravi smeri, ki jo določa država, ki deluje komercialno. Takšno situacijo lahko poimenujemo 'audit kultura'. Pojem 'auditing' si lahko predstavljamo kot »koncept neodvisnega nadzora z merljivostjo in evalvacijo javnih agencij in javnih uslužbencev, od državnih uradnikov in šolskih učiteljev do univerze in zdravnikov« (Leys v Apple 2004: 617). Na podlagi razširitev narave evalvacijskih in merljivostnih zahtev se pojavi tudi novo razumevanje učinkovitosti (efficiency) in demokracije. Ljudje v demokratičnih družbah pričakujejo večji nadzor nad porabo svojih proračunskih sredstev, kar pomeni za državne uradnike in s tem tudi za učitelje nenehno dokazovanje (ne)učinkovitosti in preglednosti, kar povzroča nenehen strah pred državnimi inšpekcijami, ki preverjajo njihovo učinkovitost in izsledke tudi javno objavljajo. To lahko označimo za proces »de-demokratizacije« (Leys v Apple 2004: 617). Zaradi javnega objavljanja rezultatov so delavci, v mojem primeru učitelji, pod velikim pritiskom javnosti, ki od njih pričakuje najboljše, pa tudi narejeno ni nikoli dovolj dobro, kar od njih zahteva spet še več dokazovanja in dolgotrajnega dela, ki ni nujno uspešno. Nadzor namreč izvajajo ljudje, katerih vodilo je, »da moramo videti svet samo kot individualni potrošniki in da vidimo sebe obkrožene s svetom, kjer je vse lahko potencialna dobrina (commodity) za prodajo« (Apple 2004: 619). Pričakovanja so torej, da mora šola proizvesti končni produkt, ki je lahko namenjen različnim ciljem. S tem se siceršnji cilji edukativno-izobraževalnih institucij, ki vzgajajo in izobražujejo učence v demokratične, solidarne državljane, spremenijo v cilj vzgojiti dobrega potrošnika, dobičkonosneža in delničarja (glej Apple 2004: 620). Po mnenju D. Marquanda (Marquand v Apple 2004: 620) torej posledice opisanega stanja vodijo javne službe v »degradacijo institucij, za katere je to stanje značilno, in odvzamejo del pomena pojmu skupno državljanstvo (common citizenship).« Namesto da bi bile javne institucije nosilci

demokratskih načel in praks, so podvržene kapitalizmu, ki nikakor ne razporeja proizvedenih dobrin po načelu splošnega dobrega za vse državljane, temveč je naklonjen elitam in njihovim interesom. Na žalost je torej javni sektor postal podvržen privatizaciji, marketizaciji in nenehni evalvaciji ter nadzoru tistih, ki vidijo izobraževanje kot potrošno dobrino.

### 3. METODOLOGIJA

Metoda raziskovanja, ki sem jo uporabila, je bila kvalitativna študija primera z namenom razumeti pojme in konstrukte, ki jih udeleženci uporabljajo pri pojmovanju, razumevanju in evlaviranju kakovosti. Prav tako je bil moj namen odgovoriti tudi na raziskovalno vprašanje, in sicer: Kateri elementi audit kulture so prisotni v izbranem in izvajanjem sistemu kakovosti v izbrani srednji šoli?

Podatke sem zbrala z dvema polstrukturiranimi intervjujema, katerih vzorec je bil 'convenience sample' oziroma priložnostni vzorec, v katerega je vključena šola, ki je pripravljena sodelovati, hkrati pa je to mestna šola, pri kateri obstaja možnost primerjave med istovrstnimi šolami. Znotraj šole je bil vzorec namenski, in sicer ravnatelj kot vodja šole, svetovalna delavka kot predstavnica svetovalne službe ter štirje profesorji, ki so pokrivali različna področja (naravoslovje, družboslovje in informatiko). Predstavnika humanistike in jezikoslovja nista bila vključena.

Ko sem se odločila za tematiko in metodo dela, sem poklicala na dve ljubljanski gimnaziji in na eni izmed njiju sem se uspela z ravnateljem dogovoriti za sodelovanje in datum mojega obiska šole in s tem za izvedbe intervjuja. Na šolo sem prišla predčasno na dogovorjeni dan in se najprej oglasila v tajništvu, kjer sem počakala na ravnatelja. Predstavila sem mu koncept diplomske naloge in moje raziskovalno vprašanje. Pridružila se je tudi svetovalna delavka, ki sem ji prav tako razložila koncept diplomskega dela in obema zagotovila anonimnost, zato v diplomskem delu niso omenjena imena šole in profesorjev, temveč so slednji imenovani po področjih dela, kar se mi je zdelo smiselno glede na odgovore in nadaljnji potek analize podatkov. Intervju je potekal v ravnateljevi pisarni in je s predstavitvijo vred trajal eno šolsko uro. Pogovor sem snemala in si sproti zapisovala podatke. Po končanem intervjuju sem se obema sodelujočima zahvalila in se preselila v enega izmed učiteljskih kabinetov, kjer sem se sestala s profesorji. Vsem štirim profesorjem sem se predstavila in tudi njim razložila namen mojega diplomskega dela ter jim zagotovila anonimnost. Zaradi tehničnih težav smo intervju začeli z desetminutno zamudo. Pogovor je potekal sproščeno in brez kakršnihkoli motečih elementov, kljub temu da je bil v tem času na šoli pouk. Tudi odgovore profesorjev sem

snemala in si jih sproti zapisovala. Po končanem intervjuju sem se vsem štirim udeležencem zahvalila za sodelovanje in po dveh urah odšla.

Pogovore z udeleženci sem namenoma pustila nelektorirane in besedno nespremenjene, saj sem analizo naredila iz neposrednega prepisa pogovorov in bi se lahko s tem spremenil pomen izjav ter s tem smisel celotne analize in interpretacije odgovorov.

#### **4. ANALIZA IN INTERPRETACIJA**

Intervjuje sem izpeljala na izbrani srednji šoli v Ljubljani, in sicer z ravnateljem, s predstavnico svetovalne službe in štirimi profesorji: profesorjem informatike, profesorico matematike in fizike, profesorico kemije in profesorico sociologije in zgodovine. Intervju je bil polstrukturiran, kar pomeni, da so bila vodilna vprašanja oblikovana vnaprej, med samim potekom intervjuja pa sem postavljala tudi dodatna vprašanja. Oba skupinska intervjuja sta bila posneta, narejena sta tudi prepisa. Analiza intervjujev je potekala po metodi analize vsebine, kot jo opredeljujejo Esterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005). Analizirala sem vsako vprašanje iz intervjuja, bilo je sedem vodilnih vprašanj, ki sem jih primerjala med obema skupinama udeležencev. Ta vprašanja so bila osnova za oblikovanje kategorij, ki sem jih tudi interpretirala.

##### **4.1 Opredelitev in pomen kakovosti**

Pri analizi odgovorov sem ugotovila, da nihče od vprašanih ni podal neke določene definicije kakovosti. Pojavljali so se odgovori, kot je ta, da je »kakovost zelo širok pojem, ki bi ga razdelila na več dejavnikov« (profesorica sociologije in zgodovine). Nihče torej ni opredelil širine tega pojma oziroma pojem razložil. Pri opredeljevanju in iskanju oziroma določanju pomena, ki ga udeleženci v raziskavi pripisujejo kakovosti, se je pokazalo, da uporabljajo neke splošne floskule in 'pedagoško retoriko', da je kakovost »tudi v smislu učenja in kompetentnosti tako za učitelje kot za dijake, ki so potrebne v času, v katerem živimo« (svetovalna delavka). Natančnejša je bila pri opredelitvi kakovosti profesorica sociologije in zgodovine, ki kakovost razume kot »zelo širok pojem, ki bi ga razdelila na več dejavnikov ... Vsak od teh dejavnikov prinese svoje. Tukaj je pomemben material (učna sredstva, učbeniki, delovni zvezki). Druga stvar so metode učitelja, ki jih lahko učitelj uporablja. Tretja stvar je splošno vzdušje na šoli in v razredu, v katerem proces poteka – vsi trije predstavljajo kakovost«.

Intervjuvanci kakovost povezujejo z edukativno-izobraževalnimi procesi, ne pa z institucijo, niti z učitelji, z izjemo ko omenjajo metode – eksperiment in skupinski pouk.

Predvsem pa vsak od vprašanih profesorjev povezuje kakovost v smislu pojmovanja metod predvsem s svojim predmetom, npr. s pomembnostjo eksperimenta pri kemiji in fiziki. »Jaz sem kemik in ocenjujem kakovost preko eksperimenta ...« (profesorica kemije) »Kot informatiku mi kakovost pomeni trenutno razna negradiva in privajanje mailom na tak način dela.« (profesor informatike) Podobno je tudi pri ostalih predmetih. Kakovost kot kompleksen in multidimenzionalen koncept je pri učiteljih na nek način zreduciran na materialne pogoje, predmet in značilne metode poučevanja določenega predmeta ter na 'klimo' oziroma vzdušje, ki prevladuje v razredu. Seveda vse to lahko razumemo kot dimenzije kakovosti, morda še bolj natančno to lahko opredelimo kot sestavine kakovosti. Lahko pa jih razumemo tudi kot pogoje, v katerih se odvija kakovosten edukativno-izobraževalni proces. Če jih pogledamo z vidika audit kulture, so to tudi elementi, ki podpirajo audit kulturo. Na primer šola lahko kvantificira materialne pogoje, s tem da pove, da se kakovost opreme izboljšuje, ker so kupili nove računalnike, zgradili novo telovadnico ipd. V bistvu pa so s tem ustvarili pogoje za kakovosten edukativno-izobraževalni proces, za tiste 'mehke' in težko merljive sestavine edukativno-izobraževalnega dela, brez katerih dobre edukacije ni. Če kakovost razumemo kot »izraz, ki označuje končni izid /edukativnega procesa/, in kot napovedovalca končnega izida v organizacijah« (Winn in Cameron 1998: 491), potem lahko pojmovanja udeležencev tudi tako razvrstimo. Opazimo, da kakovost opredeljujejo predvsem z vidika napovedovalca končnega izida, oziroma, kot smo že omenili, pogoja za kakovost, ne določajo pa kakovosti kot izida nekega procesa ali delovanja šole. Winn in Cameron (1998: 491) tudi opozarjata, da v sodobni literaturi s področja izobraževanja pojem kakovosti danes zamenjuje pojem uspešnosti (effectiveness), ki postaja osrednji cilj organizacijskih aktivnosti. Uspešnost – doseganje ciljev organizacije – je povezana z učinkovitostjo, torej s finančnimi in stroškovnimi kazalniki, ki opredeljujejo cilje. Ti kazalniki pa so seveda povezani z operacionaliziranimi cilji šole, kar pomeni, da so merljivi in dokazljivi. Ravno to pa sta elementa audit kulture, katere značilnost je nenehno spremljanje, merjenje in vrednotenje 'napredka' v šoli.

Zanimivo se mi je zdelo predvsem to, da s komponento časa, ki jo omenjajo udeleženci, dajejo kakovosti relativen pomen. »Učenje in kompetentnost tako za učitelje kot tudi za

dijake, ki sta potrebna v času, v katerem živimo.« (profesorica sociologije in zgodovine) »Zadeve se spreminjajo iz minute v minuto, v nekaj sekundah zastarijo.« (profesor informatike) Vprašanje je, kakšna je narava edukativno-izobraževalnega procesa z vidika časa in kaj je bistvo edukativnega-izobraževalnega procesa v sodobni družbi. Če pogledamo naravo edukativno-izobraževalnega procesa, jo lahko vidimo kot 'počasen' vseživljenjski proces učenja, kot nenehno dopolnjevanje, izgrajevanje tako vrednot kot znanj, veščin, skratka, kompetenc posameznika. Kaj tu pomeni čas? Če ga jemljemo zgolj kot hitrost trenutkov, potem se s takim razumevanjem spreminja tudi bistvo edukativno-izobraževalnega procesa. Potrebno je opremiti učence s kompetencami, ki bodo služile času.

Pomembno se mi zdi, da tudi medosebni odnosi, vzdušje in klima na šoli podležejo ocenjevanju in evalviranju kakovosti, kar je ena izmed udeleženk postavila na tretje mesto pri naštevanju dejavnikov, s katerimi je opredelila kakovost - »tretja stvar je splošno vzdušje na šoli in v razredu, v katerem proces poteka« (profesorica sociologije in zgodovine).

Izjava ravnatelja je od vseh najboljši približek definicij na podlagi teoretičnih trendov, ki so trenutno aktualni in ki naj bi jih izvajali v šolah in ostalih edukativno-izobraževalnih institucijah. Kakovost v edukativno-izobraževalnem procesu po njegovem mnenju pomeni »izvajanje tako učno in, če hočemo, vzgojnega procesa v smislu zadostitve potreb, tako konkretno udeležencev kot izvajalcev. Izvajalcev v najširšem smislu besede, ne samo učiteljskega kadra, predvsem potreb družbe in ostalih institucij« (ravnatelj). Ravnatelj poudarja potrebe udeležencev ter njihovo zadovoljevanje. Del podobnega razumevanja potreb ter z njimi povezane odzivnosti na potrebe in s tem odprtosti in senzibilnosti šole do okolja, najdemo tudi v literaturi, ki sodobne trende v šolstvu opredeljuje skozi prizmo marketizacije šolstva, kar pomeni, da šolske politike spodbujajo šole k tržnemu obnašanju (glej Trnavčevič 2007). Kot omenjajo nekateri avtorji, npr. Starthern (2000) in Stronach (2000), je audit kultura povezana tudi z razvojem kvazi-trgov na področju edukacije. Nenehno preverjanje pa pomeni tudi pogled v načine ugotavljanja kakovosti.

## 4.2 Način oziroma sistem ugotavljanja kakovosti

V tujini, npr. v Veliki Britaniji, obstaja šolska inšpekcija, ki skrbi za nacionalne standarde kakovosti oziroma spremlja doseganje teh standardov po šolah. Pri nas pa je, kot je povedal ravnatelj, ugotavljanje kakovosti drugačno. Predvsem je videti, da je prepuščeno vsaki posamezni šoli, da spremlja kakovost na svoj način. To ugotovitev najbolje podpira izjava ravnatelja, ki je povedal, da »kriterijev, ki zdaj obstajajo za ugotavljanje kakovosti po raznih standardih, ne izvajamo na šoli. Imamo pa klasične, iz prakse porojene kriterije, kot so rezultati učnega uspeha, nenazadnje tudi spremljamo usposabljanja učiteljev ter matura kot zeleni kriterij uspešnosti« (ravnatelj).

Eden izmed kriterijev, ki ga je izpostavila svetovalna delavka, je tudi uspeh pri vpisu na fakultete. Pri tem pa se pojavi problem nepopolnosti podatkov o nadaljnjem poteku in razvoju študija posameznika, saj so ti podatki »prva in glavna stvar, ki bi jo vsaka šola morala imeti, če hočemo ugotoviti, ali imamo programe, ki so kakovostni oz. dolgoročno smiselno, kako se naši dijaki, potem ko so na faksu, obnesejo, so uspešni, neuspešni, enkrat, dvakrat, kolikokrat menjajo programe« (svetovalna delavka). V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (glej Ministrstvo za šolstvo in šport (v nadaljevanju MŠŠ) 1995) je gimnazija opisana kot »osnovni in najstarejši tip splošnoizobraževalne srednje šole. Njena vloga je priprava na visokošolski študij ter osebni in kulturni razvoj mladih ljudi. V evropskih sistemih izobraževanja se pojavlja kot tisti tip srednje šole, ki z maturo zagotavlja splošno visokošolsko zrelost« (MŠŠ 1997: 141). Če se osredotočimo torej na definicijo, kakšen je pomen gimnazijskega programa, naletimo predvsem na problem, da šole nimajo možnosti dostopa do podatkov, saj ne obstajajo točne evidence podatkov o vpisih in prepisih dijakov. Šola se torej lahko obrne zgolj na posameznike in njihove lastne informacije oziroma na grobe in nepopolne podatke visokošolskih institucij. Ti podatki pa ne zadostujejo kot zadovoljiva povratna informacija o uspešnosti in kakovosti izvajanja gimnazijskega programa.

Enotnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ni, z izjemo merljivih rezultatov - oziroma kot se je izrazil ravnatelj: »Nimamo nekega vprašalnika oz. vzorca, pri katerem bi sistematično želeli kakovost.« Šola je bila vključena v projekt Modro oko, kar je prineslo zanimive rezultate in do neke mere zadovoljstvo, »ni pa pokazalo večjih



rezultatov« (svetovalna delavka). Modro oko je projekt Ministrstva za šolstvo in šport, ki se je pričel leta 1999. Nastali so kazalniki kakovosti šol, objavljeni pa so bili tudi inštrumenti, s katerimi naj bi šole merile kakovost. Modro oko je bilo mišljeno kot osnova samoevalvacije šole, vendar v praksi ni zaživel.

Odgovori, ki so sledili s strani profesorjev, pa so zajemali še elemente in rezultate, ki so po njihovem mnenju pokazatelji kakovosti. »Kakovost ugotavljamo z analizami rezultatov konferenčnega obdobja vsakega posameznega razreda po aktivih. To naj ne bi bilo merjenje kakovosti in učnih rezultatov, vendar je vprašanje, v kakšni meri je to ugotavljanje kakovosti.« (profesorica kemije) »Kakovost še vedno najboljše merimo takrat, ko primerjamo maturo ...« (profesorica sociologije in zgodovine) Matura je »z zakonom opredeljena kot splošen pogoj za vpis v visokošolski študij« (MŠŠ 1995: 162), zato me odgovori profesorjev niso presenetili, saj se z uvedbo mature »povečuje neposredna odgovornost učitelja in zahtevnost priprav na pouk« (MŠŠ 1995: 162). Če gledam s tega vidika, se mi zdi vse to enačenje kakovosti s standardizacijo merljivih rezultatov smiselno. Vendar če gledam z vidika dijakov kot uporabnikov, bi se osredotočila predvsem na problem zaposlenosti, ki je tudi cilj dijakov, in s tem na 'problem' šole kot tržnega zadovoljevalca uporabnikovih potreb, saj kot pravi U. Beck (2001: 222):

*... Zaključena šola sama ne zadošča več za doseganje določenega poklicnega položaja in s tem določenega dohodka in uspeha. Šolanje pa tudi ni postalo odveč. Nasprotno: brez zaključene šole, ki ti daje kvalifikacijo, je poklicna prihodnost povsem zaprta. S tem se začanja uveljavljati formula, da so kvalifikacijska potrdila o zaključenem šolanju vedno manj zadostna, a so obenem tudi vedno bolj nujna za doseganje zelenih in redkih zaposlitvenih mest.*

In ravno s tem se ponovno odpira problem enačenja kakovosti z merljivimi rezultati. Namreč v šolskem prostoru in procesu izvajanja edukacije kot vzgoje in izobraževanja ter pri doseganju edukativno-izobraževalnih ciljev, vrednot in kompetenc država nadzoruje 'namišljeno svobodne potrošnike edukativno-izobraževalnih uslug', torej dijake ter starše in izvajalce storitev, torej učitelje. S tem ko se način in sistem kakovosti pojavita kot

sopomenki 'rezultatom mature' in ko to postane glavni cilj tako dijakov kot profesorjev, vpeljujemo audit kulturo. Vsako leto, torej periodično, z rezultati na maturi preverjamo kakovost tako učiteljevega dela kot tudi znanja (dela učencev). Maturitetni rezultati postanejo osrednji označevalci kakovosti dela šole in tudi bistven element promocije šole. Ob tem pa se v intervjujih ni izkazalo zavedanje, opozorilo, razmišljanje, da se z usmeritvijo na rezultate mature odmikamo od vseh trendov, ki se trenutno uveljavljajo v vseh družbenih sferah, namreč da en sam indikator ni dovolj za oceno dela in s tem za oceno kakovosti celotne organizacije in procesov, ki potekajo v njej. Če šola uporablja rezultate na maturi za svojo promocijo, potem lahko vprašanje razvijamo še naprej. Namreč kako izbiramo šolo, kakšno 'iluzijo' prodajajo šole in kakšne želje izpolnjujejo. Izbiramo lahko med šolo kot sistemom in celoto, šolo kot fizično ustanovo in s tem med učitelji, ki jih dobimo v 'paketu', torej izbiramo šolo kot »organizacijo izobraževanja« (Beck 2001: 221). Vsi ti sistemi pa nam ne omogočajo izbire načina izobraževanja. Zaradi svoje vedno večje birokratizacije, kot pravi Beck (glej 2001: 222), se pojavlja zahteva po izobraževanju, ki jo določa odjemalec. »Medtem ko institucionalni okvir izobraževanja postaja skrajno birokratski, torej taylorizem poganja pozno cvetje v tako urejenem 'birokratskem ohišju izobraževalne poslušnosti'... Kjer se izgubi 'transcendentna' poklicna smiselna osnova, najbolj iznajdljivi mladostniki zahtevajo tisto, kar edino da smisel realnemu dolgoletnemu 'zdaj-u' izobraževanja: lastno vrednost izobraževanja.« (Beck 2001: 222) Cilj dijakov in profesorjev je najboljši možni rezultat na maturi kot izpitu, ki ga sestavljajo od države izbrani posamezni aparati in posamezniki in ima zakonsko določeno vrednost. Ima primerljivo in merljivo vrednost, kar z birokratskega stališča omogoča izvedbo procesa vrednotenja kakovosti znanja dijakov in dela profesorjev. Sprašujem se, ali je dovolj, da lahko država to uporablja kot sistem in način dokazovanja kakovosti, šola pa kot bistven element promocije. Ne zaznavam namreč možnosti izbire predmetov in razvijanja dodatnih osebnih interesov ter potencialov. Kot je problem izpostavila profesorica kemije: »Vrednota kakovosti so tudi državna tekmovanja ...«, ki pa žal ne potekajo na vseh področjih. Izražen problem je bil najočitnejši pri informatiki, saj na tem področju ni nobenih tekmovanj, na podlagi katerih bi profesor lahko še dodatno stimuliral dijake, jih nagradil in vrednotil njihovo znanje

oziroma »na področju informatike teh tekmovanj ni, zato presežki znanja pri dijakih niso moja zasluga, kvaliteta oziroma način merjenja kakovosti« (profesor informatike).

Profesor informatike je poudaril, da »vsak pri sebi ugotavlja, kako kakovosten je tudi na podlagi nekih povratnih informacij z obeh strani, koliko so dijaki do tebe odprti, saj je ta komunikacija lahko zelo intenzivna ali zelo mlačna.« Naslednja izjava, ki se mi zdi zelo pomembna, je ta, da komunikacija »vpliva na to, ali kakovost zaznavaš ali pa je sploh ne zaznavaš« (profesor informatike). V razpravi so profesorji povedali, da so na dijaški skupnosti dijaki predlagali, da bi učenci ocenjevali učitelja, »vendar si mi tega ne želimo, se bojimo. Vendar pa ne bi bilo slabo, če bi bila neka povratna informacija« (profesor informatike). Zdaj je kakovost prvič dobila subjektivno komponento, saj je profesor s tem izrazil, da je kakovost tudi stvar posameznika, njegove usposobljenosti in zmožnosti prepoznavanja kakovosti, na kar se poglobljeno navezujejo odgovori v analizi 6. kategorije.

#### **4.3 koncept kakovosti kot organizacijski elementi, rezultati ali procesi**

Pri vprašanju, na kaj se nanaša vaš koncept kakovosti, je ravnatelj odgovoril, da kakovost pojmuje predvsem kot procese.

*Torej približati nekako znotraj obstoječega programa, ki nas precej omejuje, to je dejstvo, predvsem ta učni del. Skušamo približati ali ustvariti možnosti za približati se trenutnim potrebam. V kompletnem smislu iz te nove osnovnošolske populacije, ki k nam prihaja, ki ima želje (v velikem deležu, seveda ne vsi, to je dejstvo) seznaniti jih z novimi metodami, z bistveno bolj individualnim delom, s povezavami itd. in to nekako vpeljati v naš sistem, ki je rigiden do konca. Pri tem ugotavljamo, da se neke velike uspešnosti, kljub dobri volji ne bo dalo doseči. (ravnatelj)*

Država vzpodbuja obnašanje šol kot organizacij in s tem tudi v njih potekajočih procesov kot poslovnega subjekta v privatnem sektorju. Že v poimenovanju členov ekonomskega

procesa, kjer je vložek – proces – izid (output), ki je objektivno evalviran, se pojavi problem, kaj je torej v šolskem procesu vložek, kaj je proces in kako naj poteka, kakšen naj bo izid in s tem merljivost kakovosti le-tega. »Brez jasnega koncepta, kaj so izidi, ni nobene možnosti evalvacije kakovosti takšnih netočnih izidov in še manj možnosti o določanju širine, do katere izpolnjuje ali presega pričakovanja potrošnikov.« (Gillies 2007: 26) Po mnenju Gilliesa (2007: 26) je torej »edini možen pristop k primerjalni evalvaciji (comparative evaluation) tega modela izobraževanja, da se osredotočimo na through-puts, tj. procese znotraj šole, saj so izidi (narava in sestava dijakov, osebja, virov) tako kot vložki precej izven vpliva posamezne organizacije.« Procesi, ki potekajo v šolah, pa so »vztrajno nemerljivi« (Gillies 2007: 26), saj interakcija med dijaki in profesorji v jedru učenja ostaja mučeniško izven moči statistika ali poslovnega analitika, ki naj bi jo zajel v celoti. Potrošniki se lahko sami odločajo med šolami, ki nudijo storitve, in med koncepti storitev, ki jih nudijo, kamor so lahko vključeni tudi odnosi in dinamika odnosov med dijaki in profesorji, ki pa jih je »težko oceniti, težko nadzorovati in so odporni na objektivno nadzorovanje« (Gillies 2007: 26). Šole kot poslovne organizacije v privatnem sektorju »... so vzpodbujane k izboljševanju dosežkov in menedžmenta, medtem ko bistvena področja učenja in poučevanja ostajajo nenavadno odmaknjena od bistva modela 'kakovosti', kar pomeni, da je poudarek dan enemu merljivemu sklopu izidov šole: izpitnim rezultatom« (Gillies 2007: 26).

Elliot (v Gillies 2007: 27) kritizira pristop, ki vodi k »mehanicistični metodologiji, instrumentalnem pogledu na edukativne procese in k prepričanju, da so lahko in bi morali biti izidi opisani neodvisno od takega procesa«. Elliott in Doherty (v Gillies 2007: 27) pa nadaljujeta »Ozka evalvacija šolske uspešnosti v smislu učnih dosežkov moti naravo izobraževanja, ki ni »uokvirjeno s specifikacijami izidov, ampak je usmerjeno z vrednotami, ki so konstitutivne za demokratično obliko družbenega življenja.«

Ravnatelj je pri tem vprašanju poudaril tudi problem izvajanja dinamične šole, in sicer kot »imeti možnost izvajati dinamično šolo.« Problem je izpostavil na področju kadrov, saj so po njegovem mnenju »fakultete še vedno didaktično rigidne, če sploh obstaja neka metodično-didaktična komponenta v njihovem programu.« Kot drug problem je omenil tudi rigidnost profesorjev, ki so izšli iz teh šol in so ta sistem sprejeli oziroma so ga

navajeni. Država pa po drugi strani možnost dinamične šole po mnenju ravnatelja omejuje predvsem z učnimi načrti predmetov, ki »še zdaleč niso naravnani na neko aktivnejšo povezanost oziroma interkurikularnost in transkurikularnost, ..., prostorska stiska in vse to, kar potegne zraven. Dejansko v smislu te kakovosti se bojim, da se je zaenkrat v obstoječem gimnazijskem sistemu ne more uveljavljati« (ravnatelj).

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (MŠŠ 1995: 163) je navedenih pet načel gimnazijskega programa, med katerimi velja predvsem izpostaviti četrto, to je načelo »Večstranskost in interdisciplinarnost izobraževanja«, ki se glasi, da je »v središču oblikovanja gimnazijskega programa odraščajoči mladostnik s svojimi interesi in potrebami. Oblikovanje programa mora zato upoštevati tako razvijanje znanj z različnih področij ter različnih spretnosti in navad kot razvijanje samostojnosti za samostojno razmišljanje o svetu in oblikovanje vrednostnih pogledov« (MŠŠ 1995: 163). Pri primerjanju ravnateljeve izjave in četrtega načela gimnazijskega programa, ki je naveden v uradnem dokumentu Republike Slovenije, v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju, ugotavljam, da naštetega v praksi ni. Kar je zapisano v Beli knjigi, so ravnateljeve želje, za katere pa niso ustvarili pogojev niti avtorji Bele knjige niti država. Elementi audit kulture so torej očitno prisotni tudi na tem področju, saj lahko država prilagaja in postavlja pogoje šolskim institucijam, ki so tako na eni strani podvržene nenehnemu pritisku trga, na drugi pa nenehnemu dokazovanju kakovosti, kar državi dovoljuje nadzor in moč. Moč in nadzor pa ji omogočajo tudi informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT), ki ji olajšajo zbiranje, obravnavanje in analiziranje dobljenih podatkov in omogočajo boljši pregled nad dogajanjem (forumi, blogi, internetne strani ...). Hkrati pa je za dijake in učitelje to eden izmed zelo učinkovitih pripomočkov za kakovostnejše izvajanje pouka, učnega načrta in individualnih vsebin ter predvsem za razvijanje kompetenc za prihodnost, saj »postajajo IKT-storitve postopoma temeljno gibalno razvoja družbe, temelječe na znanju« (Stare in Bučar 2005: 15).

Svetovalna delavka se je strinjala z ravnateljevo izjavo, imela ni nobenih dodatnih pojasnil oziroma dodatnega mnenja. Profesorji pri odgovarjanju na to vprašanje niso bili

ravno zgovorni, saj so povedali le, da nimajo enotnega koncepta kakovosti, da pa imajo neke minimalne standarde, ki so odvisni od interpretacije vsakega posameznika.

#### **4.4 Način evalvacije kakovosti**

Pri vprašanju o načinu evalvacije kakovosti sem prišla do zanimivega odgovora svetovalne delavke, ki je menila, da evalvacijo kakovosti izpeljejo »na podlagi samih rezultatov, ki jih že imamo«. V nadaljevanju je ponovno poudarila problem podatkov o vpisih dijakov na fakultete in njihovo študijsko pot, kar se ji je zdel izredno pomemben podatek za evalvacijo kakovosti in kar bo precej pripomoglo k le-tej. Nadalje je svetovalna delavka menila, da »za evalvacijo imamo statistiko učnega uspeha in 'tipalke v zbornici' bolj za interno uporabo, da vidimo, ali stvari uhajajo iz rok ali ne uhajajo, se znajdejo, se ne znajdejo.« Podobno je odgovoril tudi profesor informatike: »Najbolj naše delo evalviramo po rezultatih naših tekmovanj, mature kot nekega splošnega testa, ki je za vse dijake enak. To je skoraj najbolj objektivna povratna informacija, da ugotoviš, koliko so tvoji dobri. To ni najbolje, saj nastane sistem, da se učiš induktivno in vnaprej, zato obstaja možnost izbire interesov«. S to profesorjevo izjavo se osebno strinjam; kar pa se mi zdi strokovno sporno, je to, da so s tem induktivnim načinom učenja dijaki dejansko prikrajšani za možnosti izbire, saj je celotna vsebina in izvedba pouka namenjena predvsem doseganju standardov in dobrih rezultatov na maturi ter na različnih tekmovanjih, ki pa jih vse nadzorujejo država in njeni organi.

Po mnenju avtorjev Burtonove in Bartletta (2002: 8) je v Veliki Britaniji v zadnjih dvajsetih letih vlada oblikovala veliko sprememb, ki vplivajo na profesorjevo delo in na potek le-tega. »Naraščajoč poudarek na merljivosti, predpisanem kurikulumu in indikatorjih izidov je zmanjšal učiteljevo avtonomijo in načel osebno odgovornost za profesionalni razvoj.« (Burton in Bartlett 2002: 9) Avtorja tudi nadaljujeta, da je vse to posledica legitimnosti menadžmenta, ki temelji na izidih, torej menadžmenta, kjer je to sprejemljivo na podlagi porasta standardov.

Dotaknila bi se tudi pojma učinkovitosti, saj ga velikokrat zamenjamo s kakovostjo, in s tem avtorice Erčulj (2002), ki se je sicer osredotočila na pojem učinkovitosti, vendar pa ravno tako podpira izjavo avtorice Burtonove in meni, da je:

*merjenje učinkovitosti s kazalci izgubilo priložnost, da bi kaj bistveno prispevali k izboljševanju dela v šolah, saj kljub vsem raziskavam v tej smeri še vedno ni jasno niti to, katere t.i. procesne spremenljivke so vzroki in katere posledice učinkovitih šol. Značilen primer je učni uspeh, ki ga tako pogosto povezujemo z visokimi pričakovanji učiteljev. Lahko gre za pozitivno korelacijo med obema (dober uspeh je posledica visokih pričakovanj učiteljev), nasprotno pa lahko dobri rezultati ali želja po njih vplivata na (pre)visoka pričakovanja učiteljev. (Erčulj 2002: 87)*

Ponovno se mi poraja vprašanje izbire potrošnika, saj če povezave med dobrimi rezultati niso jasne, dobri rezultati pa so cilj in način evalviranja kakovosti, potem ne vidim te možnosti izbire na trgu, kar je izjava profesorja informatike le še potrdila.

Če nadaljujem vprašanje kakovosti v izobraževanju, bi se pri tem sklicevala še na avtorja Stronacha (2000: 28), ki se sprašuje: »Ali 'kakovost' vodi k naključni smrti filozofije edukacije, ki je edini način, s katerim lahko presojava vprašanja o kakovosti?« Avtor je v nadaljevanju izpostavil predvsem dva pola, in sicer edukacijo kot filozofsko dejavnost oziroma kulturno prakso in na drugi strani edukacijo, ki je koncentrirana na besede, kot so kakovost, uspešnost, učinkovitost, merljivost, standardi, zagotavljanje kakovosti, kontrola in nenehno izboljševanje (glej Stronach 2000: 28). Na podlagi te porazdelitve je ugotovil, da se pri taki definiciji edukacije, kjer osrednje mesto zavzemajo kakovost, učinkovitost in uspešnost, pogovarjamo o audit kulturi, za katero je značilno, da je »Dobro zamenjala Učinkovitost, kjer je kakovost usmerjena v merjenje relativnih stopenj uspešnega glede na standarde in nakazuje, da dobra praksa lahko zvišuje standarde z nenehnim izboljševanjem« (Stronach 2000: 28). Njegova skepsa do audit kulture pa temelji predvsem na izposojah zamegljenih konceptov iz kapitalističnega poslovanja. Poraja se nadaljnje vprašanje, »ali globalna audit kultura deprofesionalizira ali reprofesionalizira edukacijski diskurz« (Stronach 2000: 29)?

Evalvacija v edukativnem sistemu je »megatrend v moderni administraciji, kjer ima retrospektivna evalvacija prednost pred prihodnostno orientiranim načrtovanjem. Od začetka 80. let je bil jasen premik v političnem interesu preveč načrtovanja do

spremljanja dosežkov, izidov in testiranja učinkov« (Vaehaemaeki- Sundman 2000: 117). Kaj je torej evalvacija? Evalvacija je po mnenju Vendunga (v Vaehaemaeki- Sundman 2000: 117) »natančna retrospektivna sodba o izidih, končnih dosežkih ali administraciji v javni aktivnosti, ki ima namen igrati pomembno vlogo pri odločanju v praksi.« Če poudarim, da je skupina udeležencev v intervjuju izpostavila samo rezultate, pa naj so to rezultati tekmovanj ali mature, potem ne velja, da so »učna klima in možnosti za lasten razvoj za vse izzivi, ki temeljijo bolj na sodelovanju kot na tekmovanju« (Pedler-Burgojne-Boydell v Vaehaemaeki-Sundman 2000: 118). Matura in ostali standardizirani rezultati pa tako očitno ne izpolnjujejo primarnih ciljev moderne usmeritve edukacije in izobraževanja - izpolnjevanja potreb potrošnika. Če potrošnika definiramo »kot socialno in kulturno entiteto, kot uporabnika produktov in storitev in zadovoljevalca svojih potreb in želja« (Maričić v Kovač Žnideršič idr. 2007: 58), potem sklepam, da v nobeni od obravnavanih kategorij v tem poglavju naš potrošnik, to je dijak, ne more biti zadovoljen. Če kakovost v praksi evalviramo skozi rezultate in je naš način evalvacije naravnana na podlagi standardizacije kot izgovora za boljšo primerljivost in prepoznavnost kakovosti, potem nisem več prepričana, kako v šolah merijo kakovost in kaj dejansko ponujajo potrošnikom na trgu.

#### **4.5 Dokaz kakovosti procesa, šole kot celote in učitelja**

Na vprašanje, kaj je za vas dokaz o kakovosti procesa, šole kot celote in učitelja, sem dobila zanimive odgovore. Vendar naj začnem s teoretičnim pogledom. Po mnenju avtorjev Winna in Cameronove (1998: 492) je

*kakovost vedno povezana s procesi proizvodnje dobrin in storitev, z naravo dobrin in storitev samih oziroma s pričakovanji in stopnjo zadovoljenosti potrošnika. Organizacijska kakovost, npr. meja, do katere organizacija sama odseva principe in prakso kakovosti, je bila deležna zelo malo raziskovanja v znanstveni literaturi, ravno tako pa mera, do katere organizacijska kakovost proizvaja organizacijsko uspešnost.*



Navezujem se na odgovor ravnatelja, ki je na vprašanje, čigavo zadovoljstvo merijo, odgovoril, da »ne znam si predstavljati, da bi nezadovoljen učitelj s svojim delom lahko dejansko naredil zadovoljne odjemalce, torej dijake. S svojim delom lahko naredi dijake zadovoljne. To mora biti kompatibilno eno z drugim«. Ball (2004: 6) je v enem izmed svojih del, ki je osredotočeno na audit kulturo, raziskal procese komodifikacije v/na treh socialnih področjih:

- najprej v odnosu do otroštva in starševstva
- v odnosu do socialnih odnosov (v izobraževanju), vključujoč odnos do samega sebe
- nazadnje še v odnosu do znanja

To razdelitev nato tudi obravnava, navezuje pa se na avtorja Hughja Willmotta (v Ball 2004: 5), ki trdi, da je bila

*komodifikacija akademskega dela kot njegove uporabne vrednosti v oblikah njegovega prispevka k razvoju študenta kot osebe, kot državljana ali vsaj kot shranjevalca in nosilca kulturno cenjenega znanja zamenjana s preokupacijo v smislu izvajanja tistih stvari, ki bodo povečale menjalno vrednost, in v smislu virov, ki se neposredno ali posredno pretakajo od močne izvedbe do mer raziskovalnega izida in kakovosti poučevanja / ... / Študentje so bili eksplicitno razumljeni kot 'porabniki', razvoj pa je šel v smer spodbujanja ideje, da je diploma potrošna dobrina, ki jo je (upajmo) možno zamenjati za službo, ne pa kot liberalno izobraževanje, ki pripravlja študente za življenje.*

Če se osredotočim na odnose v otroštvu in starševstvu ter na 'tekmovanje' v tem, kako biti dobri starši in seveda otrokom nuditi vse, da bodo lahko na sodobnih trgih delovali suvereno in avtonomno, potem se strinjam z avtorjem Ballom, da je starševstvo postalo »naraščajoče resno, zahtevno in profesionalizirano – in starševstvo se na široko poučuje« (Ball 2004: 7). Trg je naravnan tako, da je vsa odgovornost prenesena na starše in novodobno starševstvo, na visoke cilje in doseganje ambicij, omogočanje izbire in dobre prihodnosti. Vsi ti pritiski pa so preneseni v našem primeru na šolo, ki je predmet nenehnega proučevanja. Starši so težko zadovoljni, če ne vidijo dosežkov, uspeha

oziroma se težko sprjaznijo z neuspehom. Prav zato, da se to lahko vidi, je treba nekaj meriti in primerjati, imeti rezultate in uspehe. Ravnatelj v moji študiji je uspeh definiral kot uradne rezultate in statistiko v smislu »koliko imamo odličnih, koliko imamo prav dobrih, kakšne so točke na maturi, koliko se jih uspe vpisati v nadaljnje izobraževanje« (ravnatelj). Vse to se lahko vidi in pokaže tudi staršem in dijakom na trgu.

Izobraževanje dandanes pojmuje predvsem z vidikov ekonomske vrednosti in mednarodne tržne tekmovalnosti (competitiveness). Kaj pa se dogaja s socialnimi odnosi in odnosi do samega sebe skozi izobraževanje? Po mnenju avtorice Barle Lakota (2006a: 37) sta

*tipizacija in anonimizacija tako čedalje bolj značilna procesa sodobne družbe. V šoli se proces anonimizacije kaže predvsem kot zanemarjanje povezanosti med duhom in telesom, med nosilcem ideje in idejo, kontekstom, v katerem je nastala, in idejo samo. Uradno šolsko znanje tako v procesu objektivizacije izgublja telo (nosilca). Zdi se nam, da s tem izgublja časovno in prostorsko dimenzijo, postane brezčasno, ločeno od bivanja in zato povsem odtujeno od tistega, kateremu je namenjeno.*

Po mnenju Balla smo »začeli vrednotiti druge izključno po njihovih dosežkih ali po njihovih prispevkih k dosežkom skupine, ne pa po njihovi notranji vrednosti kot osebe« (Ball 2004: 14). Posledica tega je po mnenju Baumana (v Ball 2004: 14) »naravno nagnjenje sodobnih praks – netoleranca«. Pri tem se pojavi problem, da sta pripadnost in izkušnja žrtvovana za vtis in dosežke. Profesorji so razpeti med tem, kaj je za dijake 'dobro' in kaj potrebno, kar je posledica naravnosti k dosežkom.

Na tem mestu bi se osredotočila na odgovore sodelujočih profesorjev. Najbolj presenetljiva odgovora na vprašanje o dokazu kakovosti v edukativno-izobraževalnem procesu šole in učitelja sta bila odgovora profesorja informatike in profesorice kemije, ki sta menila, da je dokaz kakovosti »ko dijak prekosi učitelja« (profesorica kemije) in da »pri tem novodobnem izobraževanju ti ne boš več učitelj, ampak boš nek motivator, ki ga

(dijaka) usmerjaš ...« (profesor informatike). Profesorjem dejansko pomeni veliko dober odziv dijakov in to, da jim jih uspe »spodbuditi, da dijak dobi željo, da sam določeno zadevo ugotovi, dokaže in pride zadevi do konca ... in dejansko, ko pride nekdo do razlage tega dokaza, ga prosim, če lahko potem še ostalim razloži« (profesorica matematike in fizike). Pomembno se mi zdi, da profesorji zaznavajo kakovost tudi skozi drugačno prizmo, ne samo skozi rezultate in dosežke. Profesorica matematike in fizike je nadaljevala, da se v tretjem in četrtem letniku »lažje vzpodbuja ustvarjalnost, samostojnost, subjektivnost ... za vse to, kar daje kakovost, pa potrebujem toliko in toliko teorije, razlage, da ga vse to lahko potem motivira« (profesorica matematike in fizike). K tej misli bi dodala še mnenje profesorja informatike, da se »oni (dijaki) sicer tega ne zavedajo, da je to dobro za njih, nočejo niti izvedeti za raznorazne teorije, kaj šele ustvarjati kakovostno šolo«. Današnji dijaki so torej pravi potrošniki. Kot je v nadaljevanju poudarila profesorica matematike in fizike, »... važno je, da dobijo dve, saj bo že. Ostalo pa jih ne zanima.« Samo skozi prizmo merljivih rezultatov lahko kot posledico evalviranja uspeha in kakovosti izpostavim tudi pomanjkanje interesa dijakov za učno snov, ki je sicer pomembna, ni pa vrednotena s pomočjo mature oziroma drugih standardiziranih načinov merjenja, saj so le-ti postali njihov edini cilj.

Vprašanje o definiciji kakovostnega učitelja sem zastavila tudi ravnateljju in svetovalni delavki. Odgovor ravnatelja se mi je zdel profesionalen:

*to je tisti, to je zelo po domače, ki zna doseči, da tisto, kar je smotrno, in to nisem rekel predpisano, da morajo dijaki v tem obdobju doseči, da to osvojijo. To pomeni, da je fleksibilen, da se zna prilagajati situacijam, kar je nujen pogoj, da je dovolj zavzet, da ima voljo in zmožnost to narediti in je zadosti suveren, da zna to doseči. Še enkrat pa pravim, da mislim, da kvaliteten učitelj ni nujno samo po tistih parametrih, ki sem jih prej omenjal – najboljši uspeh v razredu, na maturi, to je le eden izmed pokazateljev, ampak tu so še razni vzgojni in podobni momenti, ki jih pa ni videti.*

Presenetila me je izjava svetovalne delavke, češ da je »končni uspeh na maturi pokazatelj, da učitelj kakovostno poučuje, da je fleksibilen in da zna vsebine prilagoditi.

Da zna poslušati dijake in jih slišati«. Vprašanje je, kaj pa se lahko posluša in sliši, ko stremimo h kvantitativnemu evalviranju in standardiziranju znanja in kakovost evalviramo z rezultati? Avtor Ball (2004: 16) na primer ugotavlja, da je v tržno naravnem šolskem sistemu »moralna refleksija nepotrebna, v bistvu moteča. Potrebna je fleksibilnost veščin, interesa, aplikativnosti in moralnosti«. Kje lahko zaznamo fleksibilnost, interese in moralnost, če se pogovarjamo o maturi in rezultatih, tj. o točkah? Ball namreč pravi, da so »mehke vsebine, storitve, ki potrebujejo človeško interakcijo, postale standardizirane, izračunane, razvrščene in primerjane. To vključuje 'izravnavanje' kompleksnosti človeških in socialnih procesov v 'kruto predstavljenosti', kar je oblika nasilja« (Ball 2004: 17). Brez mehkih vsebin pa so meje med poučevanjem (teaching) in učenjem (learning) izbrisane. To je ena izmed glavnih posledic audit kulture: izgubljanje mehkih vsebin učnega procesa, ki naj bi vseboval tako elemente vzgoje kot izobraževanja.

Kot zadnje pa obravnavam odnos do znanja. Bernstein (v Ball 2004: 18) pravi: »Sodobna dislokacija ločuje notranje od zunanega kot predpogoj za konstituiranje zunanega in prakse glede na tržne principe Nove Desnice (New Right).« Ball pa nadaljuje: »To je predpogoj za ekonomijo znanja ali kar Lyotard imenuje 'potrgovčenje znanja' (str.5). Znanje ni več legitimirano skozi 'velike' teorije spekulacije in emancipacije (str. 38), ampak skozi pragmatičnost 'optimizacije' – ustvarjanje veščin in profita, ne pa idealov. Še enkrat, ekonomizem je tisti, ki definira namen in potencial izobraževanja« (Ball 2004: 18). Kar se razvija na podlagi teh trditev, je nova oblika socialnih odnosov med šolami ter med šolo in znanjem. Gre za odnos, ki ne temelji več na javnem dobrem in tudi ne na znanju, cenjenem zaradi njegove lastne vrednosti, ampak se ustvarja odnos do znanja kot potrošne dobrine. Znanje je postalo dobrina, v katero nekaj vložiš in po določenem procesu tudi nekaj iztržiš. Če ti ne uspe, potem je to čas in denar države, ki ju je slabo vložila (glej Ball 2004: 18).

#### 4.6 Moderni trendi in individualni razvoj pouka, avtonomnost učitelja

Eno izmed vprašanj sodelujočim profesorjem se je glasilo, če je pri vseh trenutnih trendih po doseganju formalnih standardov dovolj časa za individualni del pouka oziroma če stanje, kakršno je, dopušča učiteljem mehki del kot njihov lasten prispevek. Ravnatelj je na to vprašanje odgovoril zelo obsežno, citiram:

*Ja dopušča se, saj je znotraj programa, toliko moramo biti iskreni, je za to dovolj rezerve, da se to lahko naredi do določene meje. Če konkretiziram problem večje šole, kot smo mi. Znotraj posameznega predmeta, posameznega oddelka, posameznega učitelja se da kar precej. Povezava z drugimi je pa že težja, zaradi urnika, razredov, učnega načrta. Sila težko je povezovati in se snovno dopolnjevati, če imaš neko snov pri enem predmetu v prvem letniku po učnem načrtu, drugo pa v tretjem letniku, pri drugem predmetu. Takrat sodelovanje v bistvu odpade, saj ne bi bilo smiselno, logično in tako naprej. Delna rešitev so razna projektna dela v tem smislu, da je projekt vržen iz sistema kot nek zanimiv svetilnik, ki slej ko prej zamre in pozabiš na to, greš na nek drug projekt, ki te pritegne, vmes pa ni toliko sistematiziranega, da bi bilo kaj smiselnega in modrega. Obstaja določena možnost, ne pa velika in problem zadnjih pravil, ki nam jih določajo, je, da se pojavlja trend in poskus po večji uniformiranosti dela učiteljev.*

Gleda na metodološko naravo polstrukturiranega intervjuja me je seveda zanimalo, posledica česa je pojavljanje trenda po večji uniformiranosti. Odgovor, ki sem ga dobila, pa me ni presenetil.

*To bi morala povedati druga inštitucija, zakaj to dela. Nadzorni organi, če pogledamo čisto konkretno, po eni strani banalen primer, ki ima nalogo pozitivnega uspeha, kjer pa ravno ta individualizem izpade. Po našem novem pravilniku tema oz. snov, ki se mora oz. testi popravnih izpitov morajo biti enotni za celo strokovno področje, torej ne piše vsak matematik svojih popravnih izpitov,*

*ampak je enoten vzorec za vse. Formalno še vedno velja, da ima učitelj strokovno avtonomijo. Člani strokovnega aktiva se morajo dogovoriti, kaj bodo vsi obravnavali, da lahko potem iz iste tematike sestavijo ta popravni izpit ... Vsi izvodi so enotni. Člani strokovnega kolektiva se morajo dogovoriti, kaj bodo izpiti povzeto obravnavali, da lahko učitelji pripravijo strokovni izpit. Minimalni standardi, karkoli že to je, ista zadeva. Jaz dopuščam v tem primeru, kako biti enaki, če hočemo. Ampak s tem pa seveda omejimo taisto kakovost pri posamezniku. (ravnatelj)*

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju je v Načelih gimnazijskega programa, ki pomenijo teoretično izhodišče gimnazijskega programa, tretje načelo podnaslovljeno kot Načelo strokovnosti, avtonomnosti in odgovornosti in se glasi: »Učitelj mora biti strokovno usposobljen pri izbiri načinov in metod dela, avtonomen ter hkrati odgovoren za uresničevanje sprejetih ciljev programa« (MŠŠ 1995: 164). Če se opremo na trditev ravnatelja o avtonomnosti na primeru popravnih izpitov in jo primerjamo z načelom, zapisanim v Beli knjigi, potem je s takšno standardizacijo ogrožena avtonomnost učitelja, profesorja. Smotno bi bilo namreč, da v takšnih situacijah ostane učitelj avtonomen, saj je edini, ki dela z dijaki v razredu in jih pozna tako kot posameznike kot tudi skupino. Učitelj je tudi edini, ki lahko standardizira njihovo znanje in pričakovanja. Predmetnik, ki je zasnovan in razdelan v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju, pa ima tri dele:

#### *Opredeljen splošni standard*

*Strokovni svet je ob sprejemu gimnazijskega programa opredelil 80% predmetnika (nabor predmetov, njihova razporeditev in učni načrti). V tem delu je tako zagotovil enotnost in splošnoizobraževalno naravnost programa.*

#### *Nerazporejene ure*

*Z opredeljenim fondom nerazporejenih ur - ne pa tudi z opredeljevanjem posameznih predmetov - predmetnik omogoča oblikovanje razpoznavnih posebnosti in avtonomijo šole. Nerazporejene ure so namenjene pripravi za maturo in upoštevanju interesov dijakov.*

### *Obvezne izbirne vsebine*

*V tem delu predmetnika je dijakom dana največja avtonomija in soodgovornost pri oblikovanju svojim interesom in sposobnostim ustreznega izobraževalnega programa. (MŠŠ 1995: 165)*

Če se vrnem na ravnateljstvo izjavo, navedeno na začetku obravnavanega vprašanja, torej obstaja čas, ki je namenjen dijakom za vsebine, ki niso nujno predpisane in niso namenjene samo preverjanju znanja na maturi, a so lahko didaktično veliko bolj razgibane. Število nerazporejenih ur sicer narašča v vsakem letniku in je predvsem vsako leto bolj namenjeno pripravam na maturo, sploh v četrtem letniku, ko je izključno namenjeno tem pripravam (glej MŠŠ 1995: 166). Če se torej osredotočim na zgoraj navedena dejstva, je gimnazijski program namenjen širitvi splošnega znanja, vendar se to evalvira po štirih letih z maturo, to je s standardiziranim preizkusom znanja.

Kje so torej ure, namenjene dijakom in njihovim lastnim potrebam in željam? Poglejmo si izjavo svetovalne delavke, ki pravi: »Če se ti kot učitelju zdi pomembno, potem se lahko individualizem zdi pomemben. Če pa se ti ne zdi oziroma če si ne dovoliš, mogoče ker si ne upaš ali ne znaš, ker moraš biti tudi pogumen pri tem. Če slediš nekemu cilju in da ne zaplavaš, se pa da. Samo najprej se ti mora zdeti potrebno še neko drugo vsebino pri otrocih razvijati in dodajati.«

Zakaj učitelji, ki naj bi jim bila zagotovljena avtonomnost, niso dovolj pogumni, da bi uvajali v pouk nove vsebine? Zakaj niso pripravljene razvijati teh drugih vsebin pri dijakih? Na podlagi zbranih podatkov in vsega že zapisanega v tem diplomskem delu menim, da je odgovor na gornji vprašanji matura, saj se po intervjuju sodeč, kakovost pouka meri samo z rezultati mature, rezultati tekmovanj itd. Država lahko tako nadzoruje obravnavane teme in ima sploh nadzor nad dogajanjem v edukativno-izobraževalnem sistemu, saj s težnjami po doseganju rezultatov udeležene v edukativno-izobraževalnem procesu prisili v usmerjenost k rezultatom ne glede na to, kakšne posledice prinaša takšna usmerjenost.

Odgovori profesorjev na moje vprašanje o izvajanju mehkih vsebin, ki jih kurikulum ne predpisuje, so bili zelo zanimivi. Pri profesoricah kemije ter sociologije in zgodovine sta se pojavila skoraj identična odgovora: »Za kemijo niti predelaš ne, kaj šele da bi delali kaj dijakom bolj zanimivega« (profesorica kemije). Profesorica matematike in fizike pa je pomanjkanje časa zaznala kot problem tudi pri dijakih, saj je povedala, da se je po vseh letih njenega poučevanja učni načrt sicer skrčil in da vzamejo zdaj manj snovi, pa vseeno ne pride skozi predpisane vsebine. »Delam po istih učnih načrtih kot včasih, še bolj imam strnjene, več vaj, pa še vedno ne razumejo, pravijo, da ne znajo, kot da so oni bolj scrkljani. Dijaki so malo razvajeni, ne da bi bili manj sposobni.« (profesorica matematike in fizike) Tudi profesor informatike je podal možno razlago za to:

*... tudi jaz to opažam, da so dijaki drugače dojemljivi. Dojemljivi so do stvari, ki jih zanimajo. Mi imamo šolski sistem na splošno postavljen tako, da se pač evalvira neke cilje, ki naj bi jih dijaki znali, to pa po mojem prepričanju njih bistveno ne zanima. Dijaki imajo določena znanja na veliko več različnih področjih, ki jih ne moreš evalvirati. Imam veliko primerov, ko imajo dijaki več znanja od mene na področju računalništva.*

Kje je torej zadovoljevanje interesov potrošnika? Potrošniki bi radi izobrazbo, pa jim sistem tega ne omogoča, saj je cilj v našem edukativno-izobraževalnem sistemu naravnano izključno na doseganje standardov na podlagi mature in tudi na doseganje dobrih rezultatov na tekmovanjih, ki jih ne organizira država, pa so kljub temu cenjena pri strokovnjakih izven šolskega področja. Obljublja se možnost izbire, ki pa je, kot že povedano, usmerjena na samo šolo in s tem na učitelje, ne pa na možnost raznolikosti pouka in izbire novih vsebin. Profesorica matematike in fizike je še povedala, da je zdajšnja generacija dijakov težje vodljiva. Profesorica kemije pa je zaključila: »Pri njih je cilj, samo da pridejo do mature in če si hočeš privoščiti kakšno temo, ki je izven učnega načrta, ti le vzame dovolj časa.« Uletova pa razmišlja takole:



*Izobraževalni proces danes ni več le priprava za vstop v delovni proces, temveč je tudi sam postal svojsko (sicer neplačano ali malo plačano) delo, je akumulacija kulturnega kapitala, ki je sam po sebi proizvodni dejavnik. Zaradi hitro spreminjajočih se delovnih razmer in postopkov mora izobraževalni proces temu slediti z veliko fleksibilnostjo. Posameznika oz. posameznice ne uči toliko delovnih navad in postopkov, ampak jih uči organizirati svoje intelektualne in fizične sposobnosti. (Ule 2003: 37)*

Je torej problem v dijakih?

Intervju se je razvijal dalje in zastavila sem tudi vprašanje, katero znanje je bolj uporabno: ali znanje, pridobljeno samo po učnem načrtu, ali tisto, ki je pridobljeno z učnimi urami, ki jih profesor sestavi sam (povezava z učnim načrtom ni izključena). Profesorica kemije je bila pri svojem opisu teh učnih ur najbolj barvita:

*... jaz sem imela okoljsko kemijo in so tako delali, da sem se še sama zraven učila. Super zadeva! Za vse nas je to super, motivacijsko, vendar moram te ure potem nekako pridobiti, saj se je še vedno potrebno držati nekega učnega načrta, tem, ki bi morale biti obdelane. Pogosto se potem na koncu zgodi, zaradi takih stvari, da potem teme, ki bi morale biti obdelane, ostanejo neobdelane. Problem interesa dijakov in potrebe doseganja standardov rešujem tako, da poizkušam vključevati čim več življenjskih stvari v kemijo in potem čisto po svoji lastni intuiciji to vpeljati v učni načrt, kolikor se to pač da.*

Iz odgovorov vseh profesorjev je bilo čutiti strah pred tem, da ne bodo uspeli predelati učne snovi.

*Matura je kot nek birič, ki nas omejuje, da ne moreš delati tistega, kar bi rad delal sam in seveda dijaki. Želimo pa uvajati življenjsko učenje, ki ga dijaki rabijo. Nekaj je zadev, ki se ne spreminjajo, ki ji jih je po učnem načrtu potrebno znati, vendar se druge zadeve spreminjajo iz minute v minuto, v sekundah nekaj*

*zastari. To je toliko hitrejši proces, da učni načrt zastari, še preden je oblikovan.  
(profesor informatike)*

»Glasser upravičeno opozarja, da je dolgčas sovražnik kakovosti. Opozarja tudi na to, da učiteljev delovni stil vpliva na kakovost. Demokratični učitelj namreč zna svoje zahtevno, odgovorno pedagoško delo osmisлити. Avtokratični pa je v njem le strogi zapovedovalec.« (Židan 2004: 37) S to trditvijo bi se vrnila v navedene izjave profesorjev, iz katerih je očitno, da imajo dijaki interes in ravno tako ga imajo učitelji (verjetno ne vsi), pa vendar je celoten edukativno-izobraževalen proces usmerjen izključno na maturo in učni načrt, dijaki pa se dolgočasijo. Ali obstaja možnost biti demokratičen in kakovosten učitelj? »Težišča didaktičnih modelov naj bodo usmerjena v ustvarjalno, procesno didaktizacijo; učiteljem je treba omogočiti, da svojim učencem zastavljajo konstruktivna vprašanja, omogočiti pridobivanje raziskovalnih veščin, veščin eksperimentiranja, pridobivanje ustvarjalnih strategij za reševanje problemov itd.« (Židan 2004: 40)

Po mnenju avtorice Barle Lakota (glej 2007: 12) naj bi današnji edukativno-izobraževalni sistemi stremeli predvsem k razvoju ustvarjalnosti in inovativnosti, saj je današnja družba zaradi globalizacije in storitvene naravnosti usmerjena v učenje načinov iskanja in povezovanja znanja oziroma »včasih je šola lahko posredovala znanje kot orodje, danes lahko posreduje vedenje o tem, kako informacije povezati v znanje, ki bo lahko uporabno orodje« (Barle Lakota 2007: 7).

Naj zaključim poglavje z izjavo profesorice matematike in fizike: »To je zelo pozitivno, jih motivirati, vključiti še kaj drugega, vendar se je potrebno držati učnega načrta, pa čeprav je včasih suhoparno. Dobro pa je, če ti ostane še kaj prostega časa. Če začutiš, da jih tema potegne, je zelo dobro, vendar je potrebno predelati tisto, kar je v programu za maturo, za kar pa je dijake težko motivirati.«

#### **4.7 Razlog za izbiro in/ali menjavo službe**

Zaključno vprašanje, ki sem ga zastavila sodelujočim, se je glasilo, kaj je bil njihov razlog za izbiro poklica in zakaj so, če so, oziroma zakaj bi menjali službo. Odgovori, ki

sem jih dobila, so me presenetili. Vsem šestim sodelujočim je bila to namreč prva služba. Pri vprašanju, zakaj so se odločili za poklic, pa so se odgovori razlikovali, predvsem med profesorji na eni strani ter ravnateljem in svetovalno delavko na drugi strani.

Ravnatelj je povedal: »Meni osebno je pomembno to, da ne razmišljaš, da moraš drugi dan v službo, lušno je bilo iti v službo, kljub stvarim, ki te lahko doletijo od zunaj, je kak dan kakšna mala kepica v želodcu. Služba je kot nekaj, kar lahko pri vseh stvareh, ki se pojavljajo, nekaj, kar te na nek način dopolni, ne izpopolni, ampak dopolni. Je izziv. Da kot ravnatelj se lahko v zbornici usedem in nisem sam.« (ravnatelj)

Podobna je bila tudi izjava svetovalne delavke, in sicer:

*Imava službo, on je ravnatelj, jaz v svetovalni službi, in dejansko ne moreš biti sam. Nisva v razredu niti v zbornici, zato je pomembno, da nisi sam in je dopolnjevanje in pripravljenost na različne spremembe, na novo stvar, nove funkcije in, da ravnatelj in pomočnik, profesorji in administracija, konec koncev, da se stvari z vsemi da izvajati. Da nisi nikoli čisto sam. Tudi dijaki so pomembni, seveda imajo pripravljenost v nekaj iti, v neko novo stvar, da niso samo v šoli, ampak da je v procesu prenove vseeno želja, da se nekaj naredi v smeri sprememb.*

Profesorji so na isto vprašanje odgovorili nekoliko drugače. Profesorica kemije pravi takole: »V bistvu pa sem čutila, da moram imeti nek stik z ljudmi in da laboratorij ni zame, da ne morem biti zaprta noter ... to sem začutila že na fakulteti.« Profesorica matematike in fizike pa je odgovorila:

*Jaz sem si vedno želela postati učiteljica, in to zato, ker imajo učitelji toliko dopusta. To je bila meni motivacij, da bom dva meseca doma. To šolo pa sem izbrala, ker sem bila na tej šoli tudi sama dijak in mi je bila vedno želja priti na isto šolo, tokrat kot učitelj. Tistim starejšim profesorjem se je čudno zdelo, kako da imam tako željo. Ko sem postala njihov kolega, je bil nekaj časa seveda velik*

*rešpekt. Tudi občutki so bili dobri, ko sem prišla na razgovor na staro šolo. Res sem se dobro počutila.*

Profesor informatike pa je odgovoril, da nikoli ni želel biti profesor, res pa je, da si je že v študentskih letih pridobil nekaj izkušenj z inštruiranjem.

Kot enega od razlogov za menjavo službe je profesorica matematike in fizike omenila, da je lažje in bolj zanimivo delo z boljšimi dijaki ter dobri »medosebni odnosi, katere ne moreš predvideti ...« (profesorica matematike in fizike). Profesorji so se strinjali, da o menjavi službe trenutno ne razmišljajo.

Krog se je pravzaprav sklenil s tem, kar sem v teoriji zapisala pod naslovom Šola izbira otroke, namreč imeti čim boljše učence in posledično pridobiti čim boljše učitelje. Vsi, eni in drugi, pa naj bi bili za to 'čimbolj' zainteresirani, zato je potrebno tržiti uspeh na maturi in dosežke na tekmovanjih, ker kvantificirano izražajo dobrot, tj. kakovost šole, kar merijo tako 'potrošniki' kot izvajalci edukativno-izobraževalnega procesa.

## 5. ZAKLJUČEK

Svoje diplomsko delo zaključujem z nekaj lastnimi mislimi, ki se nanašajo na obravnavano problematiko v njem in s sklepom o obravnavanem problemu. Problem kakovosti v edukativno-izobraževalnem procesu je svetovni problem, ki zahteva zagotavljanje kakovosti tako od posameznika kot tudi od države, družbe, sveta. Kot opozarja avtorica Židanova: »Življenje današnjih mladostnikov poteka v sodobni turbokapitalistični družbi, ki nenehno proizvaja nove oblike potrošništva in načrtno vzgaja hedonizem, posameznikovo samovšečnost, zadovoljevanje tržnih potreb idr.« (Židan 2007: 16). Zato je stremenje h kakovosti stvar nas vseh in zahteva opazovanje in nenehno prisotnost na vseh področjih družbenega delovanja, še posebej na področju edukacije. »Šola kot socializacijska institucija se mora zavedati, da je za posameznika vselej bistveno pomembna (ne glede na okoliščine svojega delovanja) za njegov prehod iz otroštva v odraslost.« (Židan 2007: 16)

Šorova (2002: 7) meni, da ob odsotnosti enotne definicije kakovosti v šolstvu vendarle potrebujemo neka izhodišča. Po njenem mnenju so to Delorsovi štirje stebri sodobne družbe, ki so tesno povezani z razvojem vseživljenjskega učenja. Hkrati pa Šorova ugotavlja, da je vprašanje kakovosti tesno povezano z marketinškim konceptom, ki vztrajno prodira v šolski prostor. Šole, ki so izpostavljene tržnim dejavnikom, iščejo svoje prednosti in učljivost, učeča se organizacija in vseživljensko učenje zaposlenih so lahko dejavniki konkurenčne prednosti. Kakovost ima namreč dve dimenziji: subjektivno in objektivno (Sallis 1993), kar sem tudi poudarila v teoretičnem delu. Če je objektivno razumevanje kakovosti povezano z oblikovanjem in doseganjem standardov, kar je možno doseči tudi v edukativno-izobraževalnem procesu, potem je subjektivna dimenzija, ki jo lahko razumemo tudi kot zadovoljstvo udeležencev v edukativno-izobraževalnem procesu, povezana z marketinško kulturo šole (Snoj 2007a, Snoj 2007b). Le-te pa ne moremo enačiti z audit kulturo, saj je audit kultura lahko prevladujoča in vsiljena kultura šole, medtem ko marketinška kultura zahteva spremembo v načinu razmišljanja, stališčih in vrednotah, ki jih imajo posamezniki, ki v šoli kot skupnosti delujejo v smeri skupnih ciljev in vizije (Erčulj 2004). Pri tem Erčuljeva (2004) opozarja na razhajanje med deklarirano in živeto kulturo, če kulturo razumemo kot sistem vrednot,

stališč in prepričanj posameznikov (zaposlenih v šoli) in skupnosti (šole kot organizacije). To pomeni, da učitelji sicer govorijo o skupnih, profesionalnih vrednotah, v šoli pa jih živijo kot nasprotujoče si posameznikove kulture, kar izpostavlja bistveno vprašanje, koliko, kako in če sploh lahko govorimo o skupni, torej enotni šolski kulturi. Vizija kakovostne šole pa je prav tako kompleksna, kot meni Potočnik (glej 2007: 237), ki poudarja, da stroka ni edina, ki oblikuje vizijo kakovostne šole. Kot pravi Lubšina Novak (glej 2004: 162), je odličnost vizija, ki se ji ponekod približujemo, drugod pa jo šele načrtujemo. In če kakovost povežemo z marketingom šol in z marketinško kulturo kot sistemom vrednot zaposlenih, ki temeljijo na uporabniku storitev šole, potem imajo uporabniki storitev šol pomembno mesto pri oblikovanju vizije kakovosti šol, merjenju kakovosti šol in pri kakovosti edukativno-izobraževalnega procesa.

Ugotovitve mojega diplomskega dela so naslednje: v Sloveniji in tudi na izbrani gimnaziji nimamo celovitega sistema ugotavljanja kakovosti. Pojmovanje kakovosti razumejo vprašani predvsem glede na doseganje rezultatov na različnih področjih, to je na področju samih dijakov, razreda kot celote, na predmetnem področju, primerjave med šolami tako na maturi kot tudi na različnih tekmovanjih. Njihova koncentracija in težnja je izključno usmerjena k doseganju rezultatov kot ciljev, ki jih razumejo kot pokazatelje kakovostnega dela in uspešnosti. Ne glede na spraševano kategorijo so bili odgovori skoraj identični – povsod so se pojavljali rezultati mature in tekmovanj.

Moj sklep na podlagi predelane in predstavljene literature in odgovor na raziskovalno vprašanje je naslednji: v slovenskem edukativno-izobraževalnem prostoru se pojavljajo elementi audit kulture, kar je iz intervjujev najbolj očitno predvsem kot enačenje kakovosti s standardiziranimi merljivimi rezultati. Nenehno dokazovanje kakovosti dela profesorjev in dijakov oziroma šole kot celote z rezultati, ki jih šola in posamezniki lahko tržijo in predložijo odgovornim v državi za boljše finančno izhodišče in sam obstoj, se mi zdi več kot očiten element audit kulture. Kaj pa to pomeni v prihodnje? Če si na podlagi napisanega in povedanega predstavljamo najhujše, bo 'testiranje' na šolskem in na državnem nivoju vedno več, da bodo lahko vsi dokazali, da so kakovostni učitelji, dijaki in šole kot celote. Za posameznika pa bodo tako nastale velike izgube enega izmed pojmov, to je pojma edukacije, ki združuje tako vzgojo kot izobraževanje. Vzgojni

element bo s tem izginjal z izjemo vzgajanja v 'tekmovalce'; prav tako pa lahko predvidevamo, da bo znanje, ki bo pridobljeno v takem sistemu, tudi skrajno neuporabno in ciljno usmerjeno samo v maturo. Rešitev problema vidim predvsem v samoevalvaciji, vendar na nivoju posameznika in šole in ne na državnem nivoju, kar pomeni večjo individualizacijo in avtonomnost dela profesorjev, približevanje individualni ravni posameznih dijakov in večjo učinkovitost samega edukativno-izobraževalnega procesa. O časovni in prostorski dimenziji konceptov Barle Lakota (2006b: 36) meni da:

*Analiza oblikovanja politik vzgoje in izobraževanja v posamičnem obdobju dokazuje, kako pomembno je razumevanje časa in prostora, v katerem se določen koncept pojavi. Uporaba konceptov kot danih, ne da bi poznali njihovo genezo, razumeli družbeno dimenzijo in predvsem posledice uporabe posamičnega koncepta, je zagotovo nevarno početje. Zato ni odveč Foucaultovo opozorilo, da je uporaba univerzalnih konceptov nevarna, pa naj zvenijo še tako humano.*

To velja tudi za stremljenje h kakovosti in iskanju modelov za doseganje odličnosti šol. Morda je audit kultura sestavni del objektivizacije kakovosti in ustvarjanja brezčasnosti modela kakovosti.

Če se mi je nedavno zdelo, da se z diplomskim delom oddaljujem od aktivnega udejstvovanja v procesu edukacije (za nekaj časa), pa se z vidika staršev in torej potrošnika vanj vedno bolj intenzivno vračam. Stvari lahko opazujem tako iz druge perspektive, ki je do sedaj nisem poznala. Trenutno gledam na edukacijo in izobraževanje predvsem z vidika starševstva, saj imam predšolska otroka, ki sta vključena v vrtec, kar pomeni v institucionalizirano obliko edukacije. Ko spremljam delo vrtca prek svojih otrok, postanejo tudi kvantitativni kazalniki kakovosti, predvsem kurikula in organizacije dela, pomembni, vsekakor pa zame v vlogi enega od staršev ne edino merilo. Počutje otrok, njuno zadovoljstvo in razvijanje socialnih veščin so zame pomembni elementi edukacije. Želim, da bi bili moji otroci deležni kakovostne obravnave na vseh nivojih edukacije in da bi s pridobljenim znanjem uspešno konkurirali na svetovnem nivoju.

Da ne bi zaključila preveč črnogledo, navajam še izjavo ravnatelja:

*Učitelji smo pripravljani na spremembe. Se zavedamo nujnosti konstantnega razvoja. Imamo eno težavo, da se bojimo sprememb, ki nimajo pred sabo jasnega smisla in cilja, tu nastaja kriza. Sprememba, ki nastane zaradi spremembe, ki se vsake toliko časa obljubi in k sreči ne izpelje, očitno utruja in ustvarja določeno klimo strahu, nelagodja (kaj spet moram) ... ta poplava raznoraznih pravil in stvari učitelje bega. Pa nimam nič proti generalnim in logičnim pravilom, ampak da se v dnevnik vpisuje NMS (nedoseganje minimalnih standardov ...), ko ga enkrat osvojiš, ga osvojiš, kaj to pomeni. Vpišeš ga v kvadratega spodaj s svinčnikom ali kulijem in mimogrede prihajajo okrožnice na to temo s strani ministrstva, boli, če ne skrbi. Tu so težave. V banalnostih. Kar se tiče otrok, pa drži. Ti so še vedno in bodo krasni, ker je to material, s katerim se da, to je material, ki hoče, da se z njim dela. Na šoli je največje veselje, kar vsak opazi, sicer neha bit učitelj prej ko slej, ko, moram paziti, da ne bi bilo patetično, ampak to je dejstvo, ko prideš v razred in doživiš tisti pristen najstniški odziv. Kaj pa še potrebuješ več.*



## 6. LITERATURA

APPLE, Michael W. (2004): Schooling, Markets, and an Audit Culture. *Educational Policy* 18(4), 614–621.

BALL, Stephen J. (2004): *Education for sale! The commodification of everything?* Dostopno na <http://epsl.asu.edu/ceru/Articles/CERU-0410-253-OWI.pdf> (15. maj 2008).

BARLE LAKOTA, Andreja (2006 a): Šola- prostor raztelesenja teles. *Šolsko polje* XVII (5–6), 29–40.

BARLE LAKOTA, Andreja (2006 b): Kakovost v javnem šolstvu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 4(3), 31–38.

BARLE LAKOTA, Andreja (2007): Instrumentalizem oblikovanja edukacijskih politik. *Šolsko polje* XVIII(5–6), 3–15.

BECK, Ulrich (2001): *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina

BECKMANN, Andrea in Charlie COOPER (2004): 'Globalization', the new managerialism and education: Rethinking the purpose of education in Britain. Dostopno na <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=31> (29. maj 2008).

BURTON, Diana in Stephen BARTLETT (2002): The Implications of Performance Management for Teacher Professionalism. V Nada Trunk Širca (ur.): *Management, Kakovost, Razvoj*, 9–22. Koper: VŠM.

ERČULJ, Justina (2002): Kakovost – Mreže učečih se šol – učiteljev profesionalizem. V Nada Trunk Širca (ur.): *Management, Kakovost, Razvoj*, 87–96. Koper: VŠM.

ERČULJ, Justina (2004): Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikuli? *Sodobna pedagogika* 55(2), 70–88.

ESTERBY-SMITH, Mark, Richard THORPE in Andy LOWE (2005): *Management Research, An Introduction*. London: SAGE Publications.

GIDDENS, Anthony (2001): *Sociology, Fully revised and updated 4th edition*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

GILLIES, Donald (2007): Excellence and education: rhetoric and reality. V Anthony Kelly (ur.): *Education, Knowledge and Economy* 1(1), 19–36.

GORARD, Stephen in Chris TAYLOR (2002): Market Forces and Standards in Education: A Preliminary Consideration. *British Journal of Sociology of Education* 23(1), 5–18.

KENWAY, Jane in Elisabeth BULLEN (2001): *Consuming children: Education-entertainment-advertising*. Buckingham: Open University Press.

KOVAČ ŽNIDERŠIČ, Ružica, Suzana SALAI in Aleksandar GRUBOR (2007): Consumer Protection And Marketing. V Boris Snoj in Borut Milfelner (ur.): *Marketing theory challenges in transitional societies*, 55–62. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.

LUBIENSKI, Charles (2006): *School choice and privatization in education: An alternative analytical framework*. Dostopno na [www.jceps.com](http://www.jceps.com) (29. maj 2008).

LUBŠINA NOVAK, Marija (2004): Izdelava modela odličnosti v osnovnih šolah- pot do kakovosti k odličnosti. *Sodobna pedagogika* 55(posebna izdaja), 162–181.

MACLURE, Maggie (2004) *Clarity bordering on 'stupidity': where's the quality systematic review?* Dostopno na <http://www.esri.mmu.ac.uk/respapers> (25. september 2006).

MEDVEŠ, Zdenko (2008): Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika* 59 (1), 6–25.

MINISTRSTVO za šolstvo in šport (1995): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

MINISTRSTVO za šolstvo in šport (2001): *Modro oko: Spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

POTOČNIK, Vinko (2007): Vizije kakovostne šole. *Sodobna pedagogika* 58(posebna izdaja), 236–246.

SALLIS, Edward (1993): *Total Quality Management in Education*. London in Philadelphia: Kogan Page.

SNOJ, Boris (2007a): Marketinška kultura. V Anita Trnavčević (ur.): *Ko država šepeta: marketinška kultura v šoli*, 57–80. Koper: UP Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.

SNOJ, Boris (2007b): Kakovost in zadovoljstvo kot posledica delovanja marketinške kulture. V Anita Trnavčević (ur.): *Ko država šepeta: marketinška kultura v šoli*, 107–128. Koper: UP Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.

*Slovar slovenskega knjižnega jezika 2008*. Dostopno na [www.http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj\\_testa&expression=edukacija&hs=1](http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=edukacija&hs=1) (29. maj 2008).

STARE, Metka in Maja BUČAR (2005): *Učinki informacijsko komunikacijskih tehnologij*. Ljubljana: FDV.

STRATHERN, Marilyn (2000): The Tyranny of Transparency. *British Educational Research Journal* 26(3), 309–321.

STRONACH, Ian (2000): Quality is the key, but is education the lock? Turning education around through quality procedures. V Ian Stronach, Nada Trunk Širca in Neli Dimc (ur.): *Ways towards Quality in Education*, 27–36. Ljubljana: Open Society institute.

ŠORO, Majda (2002): *Kakovost v izobraževanju: marketinški pristop*. Diplomsko delo. FDV: Ljubljana. Dostopno na <http://dk.fdv.uni-lj.si/dela/Soro-Majda.PDF> (11. junij 2008).

ŠTRAJN, Darko (2007): Reformiranje ali izboljševanje šole. *Sodobna pedagogika* 58(2), 50–60.

TRBANC, Martina (2007): Poti mladih v zaposlitev: primerjava Slovenije z drugimi državami EU. V Anton Kramberger in Samo Pavlin (ur.): *Zaposljivost v Sloveniji-analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave*, 38–62. Ljubljana: FDV.

TRNAVČEVIČ, Anita (2005): Internacionalizacija, evropeizacija, standardizacija in audit kultura v izobraževanju: podpora inovativnosti? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3(1), 27–35.

TRNAVČEVIČ, Anita (2007): Marketizacija šolstva: mit in realnost. V Anita Trnavčević (ur.): *Ko država šepeta: marketinška kultura v šoli*, 13–28. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.

TRNAVČEVIČ, Anita in Vinko LOGAJ (2007): Šolska reforma skozi dnevni časopis. *Sodobna pedagogika* 58(1), 146–174.

ULE, Mirjana in Metka KUHAR (2003): *Mladi, družina, starševstvo. Spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: FDV.

VAEHAEMAEMI- SUNDMAN, Siv (2000): Aspects on evaluation and ways towards quality in school. V Ian Stronach, Nada Trunk Širca in Neli Dimc (ur.): *Ways towards Quality in Education*, 117–119. Ljubljana: Open Society institute.

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996a). Uradni list RS 12. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=567> (17. april 2007).

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996b). Ljubljana: Uradni list RS 23. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/content?id=10328> (17. april 2007).

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2003). Ljubljana: Uradni list RS 115. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/content?id=45930> (17. april 2007).

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2007). Ljubljana: Uradni list RS 16. Dostopno na <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718> (17. april 2007).

*Zakon o osnovni šoli* (1996). Ljubljana: Uradni list RS 12. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=570> (17. april 2007).

ZEITHAML, A. Valarie, A. PARASURAMAN in Leonard L. BERRY (2007): *SERVQUAL*. Dostopno na [http://www.12manage.com/methods\\_zeithaml\\_servqual.html](http://www.12manage.com/methods_zeithaml_servqual.html) (7. januar 2007).

ŽIDAN, Alojzija (2002): Politične stranke o šolstvu in izobraževanju. V Danica Fink-Hafner in Tomaž Boh (ur.): *Parlamentarne volitve 2000*, 115–134. Ljubljana: FDV.

ŽIDAN, Alojzija (2004): *Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: FDV.

ŽIDAN, Alojzija (2005): Volilne tematike in problematike za volitve v evropski parlament 2004: njihova konstruktivistična družboslovna didaktizacija za mlade. V Simona Kustec Lipicer (ur.): *Politološki vidiki volilne kampanje*. Ljubljana: FDV.

ŽIDAN, Alojzija (2007): *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: FDV.

WINCH, Christopher (1996): *Quality and Education*. Cambridge in Oxford: Blackwell Publishers.

WINN, Bradley A. in Kim S. CAMERON (1998): Organizational quality: An Examination of the Malcolm Balridge National Quality Framework. *Research in Higher education* 39(5), 491–512.