

KAKOVOST KOT (Z)MOŽNOST

Med individualnim in skupnim

Za premisleke o kakovosti v izobraževanju lahko rečemo, da so vedno znova aktualni. Prinesejo prav toliko odgovorov kot na novo porajajočih se vprašanj. In prav za čas, v katerem živimo, se zdi, da prinaša nove izzive vsem, ki na tem področju delujemo in ga soustvarjamo. Proučevanje sodobnih epistemoloških teorij kakovosti, v povezavi s teorijami interesnih skupin in teorijami socialnega kapitala, je osrednja tema doktorske disertacije¹⁸, ki jo predstavljam v nadaljevanju. Premisleke o tem, kako nastajajo opredelitve kakovosti, s kakšnimi nameni in kako naj bi kakovost presojali in vplivati na razvoj kakovosti, postavljam v širši družbeni kontekst. Glede na to, kako so se v sodobni družbi spremenila razmerja med individualnim in skupnim, pokažem na močan poudarek na procesih individualizacije, ki so prinesli osvoboditev od pretesnih vezi tradicionalnih družb in omogočili pluralnost življenjskih slogov. Hkrati s tem pa sta sodobni pluralizem in funkcionalna diferenciacija resno spodkopala običajne okvire oblikovanja, ohranjanja in posredovanja smisla ter vrednotne orientacije v svetu. Posameznik, izkoreninjen iz skupnostnih vezi, je izgubil temeljno samoumevno orientacijo, saj pluralizem spodkopava samoumevno vedenje. Nobenega tolmačenja, nobene interpretacije ni več mogoče sprejeti kot edino veljavne in prave. Moderni pluralizem vodi v veliko relativizacijo sistemov vrednot in tolmačenja (Berger in Luckmann 1999).

Ta proces individualizacije in pluralizacije ter relativizacije vrednot v družbi prepoznamo tudi v sodobnih epistemoloških teorijah kakovosti. V obravnavanem delu dokazujem tezo, da kakovost lahko opredeljujemo in merimo le v njenem relativnem vidiku in da imajo opredelitve kakovosti v izobraževanju interesno in vrednotno podlago (Pirsig 2005, Guba in Lincoln 1994). Pomemben vidik relativnosti, ki izhaja iz spoznanj o tem, da ni mogoče vzpostaviti absolutnih vrednosti kakovosti, se v procesih presojanja kakovosti kaže tudi v tem, da je absolutne rezultate, ki jih dobi na primer neka izobraževalna organizacija v svojih meritvah kakovosti, smiselno primerjati z rezultati, ki jih pri istih meritvah dosegajo druge izobraževalne organizacije. Hkrati je tako mogoče spremljati razvojna gibanja rezultatov med leti.

Teorije interesnih skupin pokažejo, da se posamezniki, ki jih povezujejo enaki interesi, zato, da bi te lažje uveljavili, povezujejo v interesne skupine (Freeman 1984, Donaldson in Preston 1995, Apple 2003). Ko razmišljamo o stičnih točkah povezovanja konceptov interesnih skupin z epistemološkimi teorijami kakovosti, je pomembno premisliti o normativni tezi, ki sta jo razvila Donaldson in Preston (1995); ta govori o tem, da so interesne skupine skupine z (legitimnimi) interesi v procesih in delovanju organizacije in da imajo ti interesi sami po sebi notranjo vrednost – so notranje vrednote. Družbene razprave o tem, kakšno izobraževanje želimo ter kakšna naj bo njegova kakovost, bodo različnim interesnim skupinam omogočile, da dobijo svoj glas in uresničujejo svoj legitimni interes. Družbene razprave bomo v družbi (ali v izobraževalni organizaciji) vodili ob upoštevanju in dopuščanju tega, da imajo opredelitve kakovosti relativno, interesno in vrednotno izhodišče.

¹⁷ dr. Tanja Možina, Andragoški center R Slovenije

¹⁸ Doktorska disertacija nosi naslov: Percepcije kakovosti, pomen omrežij in zadovoljstvo uporabnikov v izobraževanju odraslih. Teoretski del, ki ga predstavljam, je bil leta 2010 objavljen v znanstveni monografiji z naslovom Kakovost kot (z)možnost, Andragoški center Slovenije. Monografija je dostopna tudi na spletni strani <http://poki.acs.si/documents/N-49-11.pdf>

Vendar pa Mitchell, Angle in Wood (1997) v svoji analizi lastnosti interesnih skupin pokažejo, da normativna teza legitimnosti interesov zares še ne zagotavlja, da bodo ti legitimni interesi neke interesne skupine tudi uresničeni. Uresničevanje legitimnih interesov je velikokrat odvisno od tega, ali ima neka skupina tudi dovolj moči v družbi ali organizaciji, da bo te interese lahko uresničila. Tematika interesnih skupin in možnosti uresničevanja njihovih interesov prav zaradi teh vidikov vedno vsebuje tudi etično-politično razsežnost (Buchholtz 2006).

Če širše družbeno dogajanje analogno preslikamo v epistemološke teorije kakovosti, ugotovimo, da je prav ob upoštevanju etičnega vidika in vidika družbene odgovornosti treba v samo jedro sodobnih pogledov na kakovost postaviti odgovornost – osebno in skupno strokovno odgovornost za kakovost (Gardner, 2001). Strokovnjaki, ki na različnih področjih znanosti iščejo rešitve za težave, s katerimi se sooča sodobna družbena skupnost, namreč opozarjajo na potrebo po premislekih o drugačni organizaciji in načinih delovanja v družbi, takšnih, ki bi pripomogli k razvoju skupnosti, ki bi bila sposobna upoštevati in pripoznavati drugega kot drugačnega (Kroflič 2008 b). Zato je pomembno vprašanje odgovornosti kot oblike spoštljivega odnosa do drugega (Levinas 2006). To vse se povezuje s potrebo po delovanju v skladu z »načelom pravičnosti« (Rawls 1999), v povezavi z načelom »poštenih enakih možnosti« ter ob upoštevanju »načela difference«. Upoštevanje pravic in interesov skupin, ki imajo manj družbene moči, ter njihova dejavna udeležba pri presojanju in razvijanju kakovosti postajata tako ključna kazalnika kakovosti delovanja izobraževalne organizacije.

Analiza nadalje pokaže na potrebo po odnosno in dinamično zasnovanih modelih kakovosti. Kakovost namreč ni nekaj statičnega, pač pa je dinamična, saj se prav v odnosih vedno znova opredeljuje in uresničuje (Pirsig 2005). Na tem mestu se zato sodobne teorije kakovosti in teorije interesnih skupin srečajo s sodobnimi evalvacijskimi prijemi, ki sodijo v t. i. četrto generacijo evalvacij. Še najbolj predstavlja te prijeme konstruktivistična evalvacija, ki sta jo razvila Guba in Lincolnova (1994). Ti prijemi temeljijo na dialoški, ki jo avtorja vidita v uporabi t. i. »hermenevtično-dialektičnega procesa« (prav tam, str. 149). Tovrstni evalvacijski pristopi upoštevajo dejstvo, da različnost interesov v izobraževanju tvori različne notranje in zunanje skupine, ki na to izobraževanje lahko vplivajo oz. nanje vplivajo dejavnosti izobraževanja. Kot ključno skupino označimo uporabnike v ožjem smislu, to so udeleženci v izobraževanju. Poleg tega pa med uporabnike štejemo še številne druge skupine (npr. gospodarske dejavnike, civilno družbo idr.). Med ključne notranje skupine prištevamo vodstvo, učitelje, strokovne sodelavce, svetovalce delavce idr. Z vpeljavo procesov dogovarjanja po hermenevtični metodi in ne po enostavnem principu trga – kjer naj bi uporabnik imel vedno prav –, lahko pridemo do kompleksnejših in verodostojnejših ocen o kakovosti institucije. Izognemo pa se tudi pasti, da uporabnik ob prevladi interesov drugih skupin, še posebej ko ob tem mislimo na deprivilegirane skupine v izobraževanju, ne bi imel možnosti sodelovanja pri presojanju kakovosti.

Cilj hermenevtičnega krožnega procesa je namreč doseči soglasje o obravnavani tematiki, kadar pa to ni mogoče, se ob koncu procesa razjasnijo različna mnenja in pogledi, tako da je omogočeno ustvariti polje za pogajanja. Vključitev t. i. *dialoškega prijema* v epistemološke teorije kakovosti je zato po eni strani ključna, saj potrebujemo nove načine komuniciranja, da se bomo lahko soočili z vso interesno in vrednostno raznolikostjo, v kateri živimo, po drugi strani pa nas sooča z veliko težavami in potrebo po razvoju novih komunikacijskih zmožnosti (Bingham in Sidorkin 2004).

Hkrati z upoštevanjem potrebe po pripoznavanju različnosti vendarle potrebujemo tudi nekatere vidike »dogovornega in skupnega«, ki nam bodo omogočili ustvarjalno sobivanje v skupnosti. S tega vidika v delu pokažem, zakaj in kako bi bilo v koncepte kakovosti za sodobni čas smiselno vključiti nekatere vire, kot jih opredeljujejo teorije socialnega kapitala.

Ob tem ne gre zanemariti pomembnih opozoril nekaterih avtorjev (Bourdieu 1986, Kump 2003): pri socialnem kapitalu gre za koncepte, ki v nasprotju z načelom pravičnosti v sebi nosijo prav potencial družbene nepravičnosti, s tem ko posameznike in skupine, ki so izključeni iz zaprtih družbenih omrežij (Burt 2000), postavljajo v nepriviligiran položaj. Ob upoštevanju te t. i. temne plati socialnega kapitala pa je vendarle smiselno pozornost nameniti virom socialnega kapitala, kot so omrežja, zaupanje, vzajemnost in socialni ali odnosni dimenziji socialnega kapitala. Lahko so nam namreč v pomoč pri iskanju odgovorov na vprašanje o tem, kaj lahko storimo, da bodo posamezniki pripravljeni premoščati svoje individualne interese (Coleman 1994) pri skupnem delu za kakovost izobraževanja oz. bodo lahko prav z realizacijo svoje individualnosti prispevali k dobrobiti skupnosti, katere del so.

Obrisi drugačnih organizacijskih struktur družbe se danes kažejo v razvoju izobraževalnih organizacij kot skrbnih in inkluzivnih večkulturnih skupnosti, ki bodo, upoštevajoč odnosno dimenzijo kakovosti, krepile medsebojno povezanost in pripadnost ter kolegialno pomoč, krepile socialne spretnosti, potrebne za skrbno prosocialno komunikacijo (Gilligan 2001, Kroflič 2008 b). Takšna inkluzivna skupnost je namenjena vsem, ki se pri izobraževanju srečujejo z ovirami pri učenju in socialni participaciji, zato pogosteje izkušajo izključenost (bodisi iz šolskega sistema ali iz kurikula). Takšna skupnost se prilagaja raznolikosti svojih udeležencev in ne pričakuje, da se bodo vsi udeleženci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol (Kroflič 2008 b). V izobraževanju odraslih, ki ga v delu obravnavam, se prav na podlagi zagotavljanja pravice do kakovostnega izobraževanja, vključenosti in zagotavljanja enakih možnosti za vse spodbujata individualna obravnava in načrtovanje individualne izobraževalne poti ter dejavnega sodelovanja posameznika v teh postopkih kot enega izmed temeljnih kazalnikov kakovosti izobraževalne organizacije.

Ob premislekih o tem, kako izoblikovati takšne skrbne in inkluzivne skupnosti, se ob koncu dotaknem še razmerja med notranjim in zunanjim. Pri tem je pomemben vidik osebne, notranje, profesionalne odgovornosti za kakovost. V te namene so se v najčistejši obliki razvili načini notranjega presojanja kakovosti, ki temeljijo na metodah samoevalvacije. Zagovarjam stališče, da je treba takšne načine notranje odgovornosti za kakovost postaviti v samo jedro sistemov kakovosti, ki jih razvijamo na institucionalni ravni. Hkrati pa menim, da je treba zaradi varstva udeležencev in pravice javnosti do obveščenosti, načine notranjega presojanja kakovosti nadgraditi z načini zunanjega presojanja kakovosti. Poleg tega da smo za svoje delo najprej odgovorni samim sebi in svoji zavezanosti stroki, smo namreč odgovorni tudi tistim, ki so nam to delo zaupali, in tistim, za katere to delo opravljamo. Zato je pomembno, da v sodobnih sistemih kakovosti dobijo svoje mesto tudi načini izkazovanja odgovornosti za kakovost navzven. Pri tem je pomembno, da se nameni enih in drugih ne mešajo, še posebno pa, da se ne mešajo ravni odločanja.

Literatura

- Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Modernost, pluralizem in kriza smisla: orientacija modernega človeka*. Ljubljana: Nova revija.
- Bingham, C., Sidorkin, A. M. (ur.). (2004). *No Education Without Relation*. New York. Peter Lang Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V: Richardson, J. G. (ur.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Buchholtz, C. (2006). *Business and Society: Ethics and Stakeholder Management*. Denver. Academy of Management.
- Burt, R. S. (2000). *The Network Structure of Social Capital*. *Research in Organizational Behavior*, Volume 22. Sutton, R. in Staw, B. (ur.). Greenwich. CT: JAI Press.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge:Harvard University Press.

- Donaldson, T. in Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 20, št. 1, str. 63–91.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Gardner, H. (2001). *The Ethical Responsibilities of Professionals*. Good Work Project Report Series, Number 2. Harvard.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Kroflič, R. (2008b). *Modeli vzgoje v globalni družbi*. Drugi mednarodni kongres dijaških domov. Ljubljana, 17. in 18. april 2008.
- Kump, S. (2003). Socialni kapital in izobraževanje odraslih. V: Makarovič M. (ur.): *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia, str. 148-169.
- Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. New York: Continuum.
- Mitchell, R. K., Agle, R. B., Wood, D., J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22, št. 4, str. 853-886.
- Pirsig, R. M. (2005). *Zen in umetnost vzdrževanja motornega kolesa*. Raziskovanje vrednot. Ljubljana: Iskanja.
- Rawls J. (1999). *A Theory of social justice*. Cambridge: The Belknap press of Harvard university press.