

Klara Skubic Ermenc

Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja

Povzetek: Članek se ukvarja z vprašanjem pomena koncepta rezultata učenja in njegove vloge v sodobnih politikah izobraževanja. Prva teza, ki jo brani, je, da je koncept rezultata učenja politični konstrukt brez jasne opredelitve, ki pa ga je mogoče razumeti v kontekstu sodobne regulacije sistemov izobraževanja, ki v središče politik postavljajo skrb za kakovostne in transparente učne dosežke učečih se populacij. Avtorica poleg tega utemljuje, da je kljub globalnemu premiku k rezultatskemu pristopu mogoče ločiti med dvema tipoma tega pristopa; prvi je značilen za države, ki svoje sisteme izobraževanja še vedno upravljajo večinoma s centralne ravni, drugi pa je značilen za decentralizirane sisteme. K uveljavljanju rezultatskega pristopa prispevajo tudi nadnacionalna in nacionalna ogrodja kvalifikacij, ki zadnja leta doživljajo intenziven razmah. Zato je razprava dopolnjena z analizo temeljnih funkcij in značilnosti sodobnih ogrodiv kvalifikacij. Članek zaključuje z razpravo o relaciji koncepta rezultata učenja in sistemov priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ter nakazuje nekaj dimenzij v sicer kompleksni problematiki priznavanja zunaj formalnega sistema izobraževanja pridobljenih znanj in zmožnosti.

Ključne besede: rezultat učenja, standard znanja, učni dosežek, ogrodje kvalifikacij, priznavanja rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja

UDK: 37.014.5

Znanstveni prispevek

Dr. Klara Skubic Ermenc, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana; e-naslov: klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si

Uvod

V razpravi se ukvarjamo z vprašanjem pomena koncepta rezultata učenja in njegove vloge v sodobnih politikah izobraževanja. Izhajamo iz dveh tez, in sicer: (1) koncept rezultata učenja je politični konstrukt brez jasne opredelitve, a ga je mogoče razumeti v kontekstu značilnosti sodobne regulacije sistemov izobraževanja, ki v središče politik postavljajo skrb za kakovostne in transparente učne dosežke učečih se populacij. Lahko govorimo o globalnem prehodu sistemov izobraževanja na rezultatski pristop oziroma o »*the shift to learning outcomes*«, kot to poimenuje pomembni akter tega dogajanja, tj. Evropska agencija za razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP 2009). (2) Ne glede na globalni premik k rezultatskemu pristopu je mogoče ločiti med dvema njegovima tipoma, ki se razlikujeta glede na to, kakšno vlogo v sistemu izobraževanja namenita rezultatom učenja; eden je značilen za države, ki svoje sisteme izobraževanja še vedno upravljajo večinoma s centralne ravni, drugi pa je značilen za decentralizirane sisteme. V Evropi temeljna ločnica poteka med kontinentalnoevropskimi (prvi tip) in anglosaškimi državami (drugi tip).

K uveljavljanju rezultatskega pristopa prispevajo tudi nadnacionalna in nacionalna ogrodja kvalifikacij, ki zadnja leta po vsem svetu, ne samo po Evropi, doživljajo intenziven razmah. Zato samega pristopa ne moremo razumeti, ne da bi upoštevali razvoj teh ogrodiv, analizirali njihove funkcije v polju (vseživljenjskega) izobraževanja ter identificirali mesto, ki ga imajo rezultati učenja pri njihovem oblikovanju. Članek zaključujemo z razpravo o relaciji koncepta rezultata učenja in sistemov priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Rezultati učenja so namreč stična točka vseh treh dimenzij vseživljenjskega izobraževanja oziroma učenja, formalnega in neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja. Samo po sebi to še ne pomeni novosti v polju izobraževanja; novost, ki jo opazamo, pa je, da je aktualni rezultatski pristop spodbudil razvoj številnih operativnih instrumentov in iniciativ, ki osnovno idejo vseživljenjskega učenja, tj. »pomemben je rezultat, ne pot«, lahko v večji meri tudi pomagajo realizirati. V zaključku članka skušamo prispevati nekaj vidikov k tej sicer zelo obširni in kompleksni problematiki. Članek temelji na že objavljeni razpravi (Ermenc 2014),

vendar so na tem mestu nekatere ideje prečiščene in dopolnjene, druge pa so skrajšane ali izpuščene.

***Learning outcome* – rezultat učenja**

Zadnjih nekaj let smo se v Sloveniji ukvarjali tako z vprašanjem prevoda termina *learning outcome* v slovenski jezik kot tudi z njegovim pomenom. Z vprašanjem prevajanja se v tem članku ne bomo ukvarjali, saj je v Sodobni pedagogiki razprava o tem že bila opravljena¹, sam koncept rezultata učenja pa želimo dodatno osvetliti z vidika njegove umeščenosti v širši izobraževalno-politični kontekst, v katerem je nastal in brez katerega ga pravzaprav ne moremo razumeti.

V samem izhodišču bomo upoštevali ugotovitev, da s sistemom izobraževanja oblast upravlja na treh ravneh: na vhodni, procesni in izhodni ravni (Medveš 2001). Posledično tudi skrb za kakovost sistema poteka na vseh treh ravneh, od narave sistema pa je odvisno – zlasti od njegove stopnje (de)centraliziranosti –, v katero od naštetih ravni posegajo bolj in v kateri dve manj (Ermenc 2012). Vhodna raven obsega akreditacijske postopke; določanje splošnih in konkretnih ciljev, vsebin izobraževanja ter standardov znanja; določanje izpitnih redov ter pravil ocenjevanja in napredovanja; določanje splošnih pogojev kakovosti pedagoškega dela, standardov, normativov, izobrazbe učiteljev in tako naprej. Na procesni ravni država lahko posega v predpisovanje organizacije pouka, učnih gradiv, učnih metod in podobno. Natančno predpisovanje posameznih elementov vhodne in procesne ravni se v sodobnosti umika, saj države v njih ne najdejo več ustreznega načina nadzora nad sistemom in zagotavljanja njegove kakovosti. Zlasti predpisovanje procesne ravni danes velja za preživeto, saj je raven profesionalizacije učiteljskega poklica tako visoka, da je prepuščanje odločitev o učnih metodah in didaktičnih strategijah prepuščena strokovni avtonomiji učiteljev in šole (Medveš 2001, 33–34). Podoben argument, krepitev strokovne avtonomije učitelja, ki je v sistemu najbolj usposobljen za vodenje učencev do kakovostnih učnih rezultatov, prinaša tudi zmanjševanje regulacije nekaterih (ne vseh!) elementov vhodne ravni. Najtipičnejši je prehod od učnosnovno koncipiranih kurikulov k ciljno koncipiranim, ki učiteljem in šolam omogočajo samostojno izbiro učne snovi in pedagoških procesov (Eurypedia 2013; Kelly 1986; Kroflič 1992).

Upravljanje sistema prek izhodne ravni pa razumemo kot upravljanje na podlagi učnih dosežkov populacije ter nadzora nad njimi. Tej ravni se tradicionalno, zlasti v centraliziranih sistemih, ni posvečalo veliko pozornosti (učitelji so imeli na področju ocenjevanja, zlasti določanja kriterijev ocenjevanja, veliko avtonomije), toda povečevanje avtonomije učitelja in ravnatelja na vhodni in izhodni ravni avtomatično povzroči zmanjšanje svobode na izhodni oziroma rezultatski ravni. Če namreč oblasti želijo imeti vpliv na kakovost sistema, potem prenos pristojnosti na vhodni in procesni ravni povzroči povečan državni nadzor nad učnimi dosežki (več v Ermenc 2012, str. 38).

¹ Gre za 4. in 5. številko *Sodobne pedagogike* iz leta 2011. Gl. zlasti Štefanc (2011) ter Ermenc in Mikulec (2011).

S tem, ko se poveča pomen regulacije na izhodni ravni, se spremeni tudi regulacija vhodne ravni: na eni ravni kurikuli postajajo okvirni in odprti, na drugi pa celo bolj predpisujoči, saj zdaj vključujejo tudi standarde znanja. Nadzor nad kakovostjo učnih dosežkov zahteva tudi njihovo predhodno opredelitev, obenem pa tudi zavezanost sistema, šol in učiteljev k prevzemanju odgovornosti za kakovost teh dosežkov. V žargonu evropske izobraževalne politike bi lahko rekli, da je treba pričakovane rezultate učenja (*intended learning outcomes*) opredeliti na nacionalni ravni (CEDEFOP 2009). Jasna opredelitev rezultatov učenja oziroma standardov znanja državi omogoča ugotavljanje kakovosti (in pravičnosti) sistema: prek eks-ternih preverjanj ugotavlja kakovost dejansko doseženih rezultatov učenja (*actually achieved learning outcomes*), tudi kakovost učnih dosežkov ranljivih socialnih skupin, s čimer sistem krepi pravičnost na ravni učnih dosežkov (Kodelja 2006). To daje oblastem možnost izvajanja ustreznih političnih ukrepov – gre seveda za del »zgodbe«, ki jo poznamo pod imenom »politike, utemeljene na dejstvih« (Kos - Kecojević idr. 2011, str. 3).

Koncept rezultata učenja je potemtakem koncept, ki povezuje tako vhodno kot izhodno raven regulacije sistema. Povezanost obeh ravni ni razvidna iz zelo splošne definicije termina rezultat učenja, ki jo je podala Evropska komisija in razširil CEDEFOP, uporablja pa se tudi v bolonjskem procesu in pravi: »Rezultati učenja so definirani kot opredelitve, kaj naj bi učeči se ob koncu procesa učenja znal, razumel ali bil zmožen narediti.«² (European Union 2011, str. 12)

Rezultat učenja zato lahko razumemo tako:

- 1) Po eni strani je *vhodni* koncept, na katerem temeljijo vsi tisti sodobni kurikuli (učni načrti, katalogi znanja, izpitni katalogi ...), ki želijo na čim razumljivejši in preglednejši način izpostaviti, katero znanje (spretnosti, zmožnosti in/ali kompetence) bo pridobil posameznik v procesu učenja in na kateri ravni kompleksnosti ter zahtevnosti bo to znanje. Za to dimenzijo se v različnih državah uporabljajo različna poimenovanja ali tudi več poimenovanj hkrati: standardi znanja, (operativni) učni cilji, pričakovani učni dosežki in – pod vplivom aktualnega »premika k rezultatom učenja« (CEDEFOP 2009) – tudi kar rezultati učenja. Ne glede na uporabljen termin gre za vnaprej pripravljene *standardizirane*, objektivizirane (večje ali manjše) enote znanja, spretnosti oziroma zmožnosti in/ali kompetenc, določene torej v smislu vsebine, obsega, zahtevnostne ravni in kompleksnosti.
- 2) Po drugi strani pa je rezultat učenja tudi *izhodni* koncept, ki se nanaša na *dejansko* doseženo znanje oziroma razvite zmožnosti/kompetence posameznika, na vsebino in obseg tega znanja (kompetentnosti), na njegovo kakovost in kompleksnost. V tem smislu rezultati učenja dejansko pomenijo *učne dosežke*. Ko so učni dosežki tudi ovrednoteni (preverjeni, ocenjeni ali/in potrjeni), postanejo vidni. Koncept zahteva uveljavitev kriterijskega ocenjevanja (Milekšič 2010;

² »Learning outcomes have been defined as statements of what a learner is expected to know, understand, or be able to do at the end of a learning process.«

Sagadin 1991), saj se učni dosežek vsakega posameznika ovrednoti glede na vnaprej pripravljene standarde znanja oziroma predvidene rezultate učenja.

Koncept rezultata učenja nam pomaga razumeti sodobne procese v globalnem izobraževalnem polju, saj odraža, če uporabimo Kotnikov pojem (Kotnik 2013, str. 30), sodobni premik k t. i. rezultatskemu pristopu. Kotnik ga sicer uporabi za opis ožjega trenda na področju razvoja kurikulov, prav tako pa nazorno poimenuje širše dogajanje na sistemski ravni. Pa vendar moramo biti pri rabi samega termina rezultat učenja zelo premišljeni. Termin je zelo nejasen in kot tak z vidika razvoja posameznega sistema izobraževanja precej neuporaben. Njegova neuporabnost je posledica dejstva, da ni produkt znanstvenega ali strokovnega razmisleka, temveč je politični konstrukt, ki je nastal kot poskus najdenja skupnega imenovalca, ki bi zajel plejado različne nacionalno specifične terminologije in različnih ureditev izobraževanja po Evropi in drugod po svetu. Nenavadno je, da si državni uradniki in eksperti v posameznih državah, ki skušajo biti v koraku z evropskimi trendi, razbijajo/-mo glavo z vprašanji, kako razumeti (zgoraj navedeno) ohlapno in nejasno definicijo in kako skladno s pravilnim [sic!] razumevanjem prenoviti svoj sistem. Nujneje se zdi identificirati značilnosti rezultatskega pristopa v posamezni državi, jih analizirati in ovrednotiti ter po potrebi uvesti nekatere spremembe.

Različna razumevanja rezultatskega pristopa v različnih ureditvah

Koncept rezultata učenja ima torej v različnih sistemih različne pomeni in funkcije. Če gledamo tipsko, se temeljna razlika kaže med centraliziranimi in decentraliziranimi sistemi: v centraliziranih sistemih, ki so danes tudi v procesih decentralizacije (Eurydice 2008), je rezultatski pristop sicer vedno bolj prisoten. Vendar pa pri njem prevladuje njegova vhodna dimenzija, kar pomeni, da so rezultati učenja dojeti zlasti kot jasno opredeljeni učni cilji in/ali standardi znanja (CEDEFOP 2013a, 2013b). Oboji so v centraliziranih sistemih ena izmed številnih drugih vhodnih kategorij, s katerimi država regulira sistem izobraževanja. So del programov izobraževanja, ki se najpogosteje izvajajo v formalnih oblikah izobraževanja z natančno določenimi pravili delovanja in ocenjevanja. Takšna logika prevladuje v večini kontinentalnoevropskih držav. Takole jo pojasnjujejo Brockmann, Clark in Winch (2008a): v centraliziranih sistemih so rezultati učenja izpeljani iz izobraževalnih ciljev, ki odražajo »splošne namene, za katere se organizira izobraževanje; ti lahko temeljijo na splošnoizobraževalnih, zaposlitvenih ali državljskih načelih ali pa na kombinaciji vsega trojega. Ti cilji so, kadar so izrecno zapisani, precej splošne narave: na primer spodbujanje avtonomije, zaposljivosti in državljske odgovornosti. Ob tako splošnih opredelitvah je snovalcem kurikulov omogočen razvoj vsebin glede na znanje, spretnosti, razumevanje, nazore in vrline, za katere se pričakuje, da jih bo učenec pridobil oziroma razvil, da bi dosegel te cilje« (prav tam, str. 101).

V decentraliziranih sistemih (večinoma anglosaških) pa imajo rezultati učenja do neke mere drugačen pomen in še ključnejšo vlogo. Če pomislimo samo na Anglijo

kot modelni primer sistema z decentralizirano urejenim izobraževanjem, je tam centralna oblast vse do osemdesetih let 20. stoletja odločitve o večini vhodnih in procesnih elementov prepuščala lokalnim oblastem in šolam. To je povzročilo večjo neenakost v kakovosti učnih dosežkov v okolju, kot je to značilno za centralizirane sisteme, ki so z natančnim določanjem vhodnih in procesnih elementov vplivali na večjo enakost kakovosti po državi (Archer 1979; Green 1990). Pa vendar, avtorji, ki izhajajo iz anglosaškega okolja, opozarjajo, da je tudi pri njih v sodobnosti prišlo do radikalnejšega preloma s tradicijo urejanja izobraževanja na vhodni ravni (Allais 2007a, b; Young 2005). Temeljna značilnost koncepta rezultata učenja je, da »ni več vezan na noben specifičen izobraževalni program« (Allais idr. 2009, str. 2). Brockmann, Clarke in Winch (2008a) podobno ugotavljajo, da so rezultati učenja oblikovani »brez eksplicitne referenčne točke, pa naj bo to izobraževalni program ali pa dejavnosti na trgu dela [...], povsem so »ločeni od katerega koli konkretnega kurikula ali pedagoške prakse« (prav tam, str. 101).

Tudi v takšnem primeru so rezultati učenja še vedno vhodna kategorija, le da so zdaj to *samostojeci* elementi, in ne več vpeti v formalni šolski sistem, izobraževalne programe in tradicionalne pedagoške prakse. Z vidika decentraliziranega sistema pa je velikega pomena tudi izhodna raven, saj je to osrednji instrument, ki ga ima država za nadzor nad kakovostjo sistema: če država ne odloča o tradicionalno tako ključnih elementih, kot so učne vsebine, organizacija pedagoškega procesa, če celo omogoča pedagoško dejavnost opravljati raznolikim izvajalcem in če daje državljanom možnost, da sami izberejo pot so svojega cilja, potem je jasno, da mora prevzeti nadzor nad kakovostjo rezultatov učenja – nad dejanskimi dosežki učeče se populacije torej.

Rezultatski pristop, kot se razvija v bolj centraliziranih sistemih, se nanaša na umeščanje rezultatov učenja v trenutni šolski sistem in njegove kurikule (Brockmann idr. 2009). S tem v sistemu sicer prihaja do reformskih posegov, ne pa do njegove transformacije ali celo razgradnje, kar je tveganje za države, ki skušajo sisteme izobraževanja reformirati na podlagi samostojelih rezultatov učenja. Rezultatski pristop, ki vidi rezultate učenja kot vpete v trenutni sistem, bi lahko povezali s tistimi koncepti kakovosti v izobraževanju, ki v ospredje postavljajo *pedagoško* argumentacijo; danes ga lahko vidimo zlasti v povezavi s konceptom kakovosti kot transformacije (Možina 2011, str. 63). Šolske oblasti, ki podpirajo pedagoško argumentacijo, od šol in učiteljev zahtevajo tudi odgovorno in etično ravnanje (Medveš 2002) – odgovorno je v tem smislu ravnanje takrat, kadar vsem udeležencem izobraževanja daje ustrezno podporo pri doseganju celovitejših učnih ciljev, najmanj pa minimalnih standardov znanja. Šole morajo torej poskrbeti za kakovosten pedagoški proces, ki bo učečim se zagotavljal ustrezne pogoje za doseganje kakovostnih učnih dosežkov.

Po drugi strani pa je rezultatski pristop, ki stavi na rezultate učenja kot samostojee elemente, bolj podvržen *ekonomski* argumentaciji: učni cilji izhajajo iz ekonomskih ciljev in so tudi bližje neposrednim potrebam trga. Lahko imajo obliko poklicnih standardov (Brockmann idr. 2009, str. 103; McBride in Keevy 2010, str. 195). Ekonomske cilje postavljajo v ospredje zlasti globalni in nacionalni akterji (CEDEFOP 2010; Daun 2011; Lawn idr. 2011; Lundgren 2011), ki jih povezujejo

z odgovornostjo posameznika za svoje učenje in izobraževanje. Če učeči se svoja znanja (spretnosti, kompetence) pridobiva v šoli ali drugi izobraževalni ustanovi, je za rezultate seveda odgovoren tudi izvajalec. Izvajalčeva odgovornost je v tem kontekstu razumljena drugače, kot je opisano zgoraj: v ospredje prihaja koncept izkazovanja kakovosti (*accountability*) (Možina 2011). Izkazovanje kakovosti se nanaša na zmožnost izvajalca, da zna vsem deležnikom dokazati kakovost svojega delovanja in se pohvaliti s kakovostjo rezultatov učenja tistih, ki so se učili pod njegovim okriljem. Kot opozarjajo kritiki koncepta vseživljenjskega učenja (Kelava 2012; Kump 2009), je v tem razumevanju ključna odgovornost preložena na ramena posameznika, ki – ne samo, da se mora dobro odrežati pri ocenjevanju svojih rezultatov učenja – mora znati predvsem izbrati tako ekonomsko in socialno relevantne rezultate učenja kot tudi ustreznega izvajalca, pri katerem si jih bo pridobil. Drugače rečeno, znati se mora vesti kot dobro informiran in kritičen potrošnik.

Rezultati učenja in njihova (ne)transparentnost

Osnovna predpostavka rezultatov učenja je, da je mogoče »zajeti bistvo tega, kar kvalifikacija ali učna izkušnja predstavlja« (Allais 2011b, str. 146), in da bo tako mogoče »konkretno ubesediti 'identičnost' oziroma razkriti določeno bistvo, ki ga je ali naj bi ga bilo mogoče doseči z različnimi kurikuli in učnimi izkušnjami, tudi z učnimi izkušnjami zunaj formalno poučevanih učnih programov. Prav zaradi tega pojma 'identičnosti' so rezultati učenja, kot se predpostavlja oziroma trdi, zmožni 'presežati meje' – med nacionalnimi državami, različnimi deli sistemov izobraževanja in usposabljanja ali med izobraževalnimi programi in življenjskimi (zlasti delovnimi) izkušnjami. V skladu s tem se ogrožja kvalifikacij, utemeljena na rezultatih učenja, pogosto uvajajo kot integralna sestavina sistemov za zagotavljanje kakovosti. Predpostavlja se, da bodo državni regulativni organi sposobni meriti programe glede na rezultate, delodajalci in izobraževalne ustanove doma in v drugih državah pa bodo bolje razumeli, za kaj je nosilec kvalifikacije usposobljen.« (Prav tam, str. 147)

Opredelitev rezultatov učenja naj bi omogočala transparentnost kvalifikacij in tudi priznavanje rezultatov učenja, pridobljenih zunaj formalnega izobraževanja. Avtorji so že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Hyland 1994; Wolf 1995) opozarjali, da je to problematičen pristop, saj bi zares transparentna kvalifikacija morala vsebovati veliko število zelo natančno določenih rezultatov učenja, kar pa bi vodilo v njihovo trivializacijo in »neskončno spiralo specifikacij« (Wolf 1995, str. 55). Opozorila so se tudi uresničila: poznamo primer prvih nacionalnih poklicnih kvalifikacij v Veliki Britaniji (Brown 2011), dobro pa je dokumentiran novejši primer Južnoafriške republike (Allais 2007a, 2007b, 2007c; 2011a, 2011b; 2013). Obe državi sta napako skušali odpraviti tako, da sta rezultatom učenja, izraženim z opisi spretnosti in nalog, dodali še vsebinsko dimenzijo. Znanja pač »ni mogoče 'preslikati' na rezultate učenja; nanj je treba gledati samostojno« (Allais 2011, str. 146). Znanje nastaja v okvirih razmejenih disciplin ali »v interakciji med 'teorijo' (tu definirano kot disciplinarno znanje) in 'prakso' – 'praksa' tu vključuje

'polja prakse', kot jih poznamo v humanistiki in kulturi, proizvodnji in storitvah« (Young 2011, str. 98). Samo ljudje, ki so si že pridobili določeno kvalifikacijo, to kvalifikacijo lahko povsem dobro razumejo, tisti pa, ki si jo šele želijo pridobiti, tega preprosto ne morejo. Takole utemeljuje Young (2011): »Kaj mora vedeti človek, ki je kvalificiran, je nekvalificirani osebi nemogoče pojasniti tako, da ji damo seznam rezultatov učenja. Kaj vsebuje pridobivanje katerega koli dragocenega znanja ali spretnosti, je mogoče potencialnemu učečemu se ali uporabniku predstaviti le na najsplošnejši način. Temelj razmerja med nekom, ki se začneja učiti, in tistim, kar želi znati ali moči ob koncu učenja, ni enaka kot pri potencialnem kupcu [...] je *zaupanje* – zaupanje v specializirano znanje učiteljev in v šolo, ki je zasnovala kurikulum, ki vodi do kvalifikacije.« (Prav tam, str. 86–87)

Zaradi tovrstnih razmislekov in negativnih izkušenj danes strokovnjaki svetujejo izredno pazljivost pri opredeljevanju rezultatov učenja: umanjati ne sme zlasti vsebinska dimenzija, rezultati učenja pa naj bi bili opredeljeni na celovitejši način. Drobljenju učnih ciljev ali standardov znanja naj bi se izogibali (več v CEDEFOP 2010).

Rezultati učenja in ogrodja kvalifikacij

Koncept rezultata učenja je danes ključen pri oblikovanju ogrodi kvalifikacij. Slednja so »politični instrumenti, ki pomagajo pri primerjanju in interpretiranju rezultatov učenja« (Bohlinger 2011, str. 123). Sestavljajo jih nizi pravil in načel, ki usmerjajo razvoj kvalifikacijskega sistema, običajno na nacionalni ravni. So torej instrument razvoja kvalifikacijskega sistema, zaradi česar sta jih Bjørnavold in Coles (2010) imenovala »klasifikacija z vizijo« (prav tam, str. 7). To pogosto citirano sintagmo je Raffae (2011b) preimenoval v »klasifikacijo s predpisovanjem« (prav tam, str. 88). Vsako ogrodje – ne glede na njegov tip – je namreč vezano na opredeljene procedure in kriterije umeščanja kvalifikacij³, ki jih vsak tip kvalifikacij in vsaka posamezna kvalifikacija mora upoštevati, če naj bo vključena v ogrodje. To je nujno zaradi zagotavljanja kakovosti in primerljivosti kvalifikacij ter postopkov ocenjevanja in potrjevanja (prav tam, str. 88–89). Vzpostavitev nacionalnega ogrodja povzroči večjo centralizacijo sistema, saj z njim pride vzpostavitev »pravil za upravljanje in vodenje izobraževanja po celotnem nacionalnem teritoriju« (McBride 2010, str. 195). McBride pojasnjuje: »Centralizacijska težnja je lahko posledica dejstva, da je za umeščanje kvalifikacij v ogrodje nujno, da se gradiva o kvalifikacijah in z njimi povezanim zagotavljanju kakovosti usklajujejo, dokumentirajo in pripravljajo za poročanje prek določenega nacionalnega organa. V nekaterih sistemih lahko to privede do razvoja novega težišča moči znotraj upravnih struktur.« (Prav tam)

³ Procedure in kriteriji so bodisi določeni v posebnem zakonu o nacionalnem ogrođu bodisi so vezani na področno zakonodajo. Če velja drugi pristop, govorimo bolj o usmerjevalni kot predpisovalni funkciji (CEDEFOP 2010), čeprav je učinek v obeh primerih podoben.

Nadnacionalna ogrođja kvalifikacij

Ogrođja kvalifikacij niso povsem sodoben pojav – najprej so se začela razvijati na nadnacionalni ravni. V Evropi lahko njihove začetke postavimo v čas vzpostavitve Evropske gospodarske skupnosti z Rimskim dogovorom leta 1975 (Brockmann idr. 2011; Johnson in Wolf 2009; Medveš in Muršak 1993). Ne glede na načelo subsidiarnosti je izobraževanje vedno imelo relativno pomembno vlogo pri evropskem povezovanju; sprva je bilo deležno pozornosti poklicno izobraževanje in usposabljanje, ker je neposredno povezano z mobilnostjo delavcev. Vprašanje medsebojnega priznavanja poklicnih kvalifikacij je zato vseskozi področje skupnega delovanja in tudi številnih trenj. Najprej so na področju reguliranih poklicev, postopoma pa tudi širše (zlasti na sektorski osnovi), sprejemali različne direktive, oblikovali instrumente in iniciative, ki bi omogočali medsebojno priznavanje poklicnih kvalifikacij in s tem podpirali mobilnost delavcev po Evropi. Med njimi je verjetno najpomembnejša petstopenjska lestvica kvalifikacij, ki jo je leta 1985 sprejel Evropski svet (Bohlinger 2011; Medveš in Muršak 1993; The European Five-level ... 1985). Vsa ta prizadevanja so bila le delno uspešna, saj so sistemi poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Evropi zelo raznoliki. Temeljna ovira razvoja celovitega sistema medsebojnega priznavanja kvalifikacij je bila, da so temeljila na želji po harmonizaciji izobraževanja in programov poklicnega izobraževanja (Johnson in Wolf 2009; Medveš in Muršak 1993), ali, kot običajno rečemo danes, temeljila so na vhodnih elementih (na *inputu*). Harmonizacija je bila poleg tega vezana na specifični koncept priznavanja, nostrifikacije, po kateri se med kvalifikacijami iz različnih nacionalnih sistemov išče skoraj popolna identičnost (Rauhvargers 2009, str. 111).

Z Lizbonsko pogodbo sta mobilnost in izobraževanje dobila še večjo težo in pomen v Evropski skupnosti, kar je dalo nov zagon Evropskemu svetu in parlamentu, da poiščeta način medsebojnega priznavanja kvalifikacij, ki bi mobilnost delavcev in učeče se populacije dodatno lajšala. Izkušnja, ki jo je imela Evropa za seboj (najprej na ravni EGS, potem EU), je zahtevala drugačen pristop. Razvila se je ideja evropskega ogrođja kvalifikacij (v nadaljevanju: EOK), ki sicer ne bi bilo orodje neposrednega priznavanja kvalifikacij, temveč orodje, ki bi vzpostavilo platformo za boljše medsebojno razumevanje kvalifikacij in s tem pomagalo drugim mehanizmom, ki se razvijajo na področju priznavanja. Navdih za EOK so bila nacionalna ogrođja kvalifikacij, ki so jih proti koncu osemdesetih let prejšnjega stoletja začele razvijati nekatere anglosaške države: Anglija, Škotska, Nova Zelandija, Avstralija, malce pozneje Južnoafriška republika (Young 2005). Med prejšnjimi instrumenti in EOK so najmanj tri pomembne razlike: (1) po zgledu takratnih ogrođij (zlasti angleškega) je EOK opustil vhodno logiko in jo zamenjal z rezultatsko (Menaut in Winch 2012): sistemi poklicnega izobraževanja in usposabljanja oziroma kvalifikacijski sistemi so med državami preveč različni – vpeti tudi v različne odnose med državo, trgom dela in delojemalci –, da bi jih bilo mogoče in smiselno poenotiti. To je začetek paradigmatkega premika k rezultatom učenja, značilnega za vedno večje število držav in posledično za njihova nacionalna ogrođja kvalifikacij (CEDEFOP 2009; Ermenec in Mikulec 2011). (2) Druga razlika je v tem, da je EOK razumljen tudi kot mehanizem krepitev vseživljenjskega učenja (ne

več samo prenašanja poklicnih kvalifikacij), zaradi česar je poskušal najti povezave med formalnim, neformalnim ter priložnostnim izobraževanjem in učenjem, med splošnim in akademskim izobraževanjem ter poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem (Ermenc in Mikulec 2011), čeprav ravno zaradi svojega razvoja in funkcije svojo poklicno logiko prenaša tudi v širši izobraževalni sistem (Brockmann idr. 2011). (3) Tretja razlika pa je, da se je EOK povezal s spremenjenim pogledom na priznavanje kvalifikacij: koncept nostrifikacije je s Konvencijo o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji, sprejeto leta 1997 v Lizboni, zamenjal koncept ekvivalence: da je kvalifikacija iz gostujoče države v državi gostiteljici lahko priznana, mora biti kvalifikaciji v državi gostiteljici tako podobna, da bodisi omogoča vstop na trg dela v državi gostiteljici bodisi omogoča vstop v nadaljnje izobraževanje (Rauhvargers 2009, str. 111). Pomembno je torej, kaj lahko imetnik kvalifikacije z njo v drugi državi počne, zato ni več tako pomembno iskanje natančne podobnosti med trajanjem in mestom izobraževanja, učnimi vsebinami in drugimi vhodnimi elementi, temveč iskanje podobnosti med funkcijami kvalifikacij.

Razvoj nacionalnih ogrodij kvalifikacij

EOK je v Evropi sprožil hiter razvoj nacionalnih ogrodij kvalifikacij (v nadaljevanju: NOK). Svoja metaogrodja razvijajo tudi druge svetovne regije (npr. SADCQF: metaogrodje, ki ga razvijajo države južnoafriške regije; CVQ: metaogrodje, ki ga razvijajo karibske države (ETF 2011)), kar sproža razvoj nacionalnih ogrodij po vsem svetu. V začetku leta 2013 je svoja ogrodja pripravljalo oziroma pripravilo 138 držav z vseh koncev sveta (Young in Allais 2013 str. 1), zato ne preseneča, da danes o njihovem pomenu in učinkih v znanstveni literaturi poteka živahna razprava (Allais 2007a, 2007b, 2007c, 2011a, 2011b; Allais idr. 2009; Bohlinger 2011; Brockmann idr. 2008a, 2008b; Brown 2011, Raffe 2011a, 2011b; Young 2005; Young 2011; Young in Allais 2013). Ob tem hitrem tempu razvoja instrumenta, ki ga določajo vlade številnih držav, se postavlja vprašanje o razlogih za tako velik razmah. Raffe (2011b, str. 89) skuša na to vprašanje odgovoriti s pregledom formalnih ciljev, ki jih države navajajo: od izboljšanja razumljivosti kvalifikacij in njihove preglednosti prek poenotenja celotnega sistema kvalifikacij do izboljšanja kakovosti sistema, nadzora nad njim, izboljšanja možnosti za pridobivanje kvalifikacij po različnih učnih poteh in tako naprej. S tem odgovorom se avtor ne zadovolji povsem in pokaže, da je glavni dejavnik razvoja dejansko »logika kolektivnega odločanja, ki temelji na ravnanju drugih držav, še posebno na uvedbi metaogrodij, kot je EOK« (prav tam, str. 90). Države članice EU in druge evropske države razvijajo nacionalna ogrodja v povezavi z EOK, ker se bojijo izključitve iz evropskih procesov na trgu dela; državam, ki pritegnejo tujo delovno silo, ogrodje pomaga pri razumevanju kvalifikacij priseljenske delovne sile, državam, ki izvažajo delovno silo, pa je v interesu, da dvignejo konkurenčno vrednost svojih delavcev. Podobna logika velja tudi za druga metaogrodja, ki jih razvijajo posamezne svetovne regije (prav tam). Poleg tega pa, kot izpostavlja S. Bohlinger (2011): »Precej verjetno se zdi, da namen trenutno potekajočih reform ni le dejansko izboljševanje kakovosti sistemov izobraževanja in usposabljanja, temveč tudi vladam ponuditi nova načr-

tovalna in usmerjevalna orodja. Še več, ogrodja kvalifikacij se zdijo primer zdaj že skoraj paradigmatkega vzorca državne intervencije v neoliberalni demokraciji. So poskus doseganja večjega centralnega nadzora, ki obenem posameznikom in ustanovam daje občutek, da imajo večjo svobodo izbire.« (Prav tam, str. 130)

Ogrodje kvalifikacij je torej orodje, s katerim oblasti lahko močno posežejo v srž sistemov izobraževanja in kvalifikacij, njihovih temeljnih namenov, ustroja in možnosti, ki se odpirajo ali zapirajo prebivalstvu pri dostopu do (vrednih) kvalifikacij. Je tudi točka, ki povezuje formalno in neformalno izobraževanje ter priložnostno učenje.

Rezultati učenja kot stična točka ogrodja in sistema priznavanja rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja

V situaciji, ko v sistemih šolskega in formalnega izobraževanja rezultati učenja postanejo izhodišče politik, je za politike spodbujanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja to velika priložnost. Vse dimenzije koncepta vseživljenjskega učenja (formalnega, neformalnega in priložnostnega) najdejo svoj skupni imenovalec: rezultate učenja. Ker pa rezultati učenja dobijo svoj pravi smisel šele, ko so ocenjeni in priznani, jih brez upoštevanja ocenjevanja sploh ni mogoče koncipirati. Brez ocenjevanja jih ni mogoče razumeti niti v šolskem niti v katerem koli drugem kontekstu. Zato so tudi temeljni gradnik nacionalnih ogrodi kvalifikacij, saj so kvalifikacije (tudi krediti) vedno posledica formalnega potrjevanja in priznanja rezultatov učenja. Razčlenitev koncepta rezultata učenja na njegovo vhodno in izhodno dimenzijo in s tem vzpostavitev razmerja med *pričakovanimi* in *doseženimi* rezultati učenja (oziroma med standardni znanja in učnimi dosežki) omogoči, da vanj vpeljemo tudi element ocenjevanja. Med pričakovanim in doseženim je vedno ocenjevanje, ugotavljanje skladnosti med standardom znanja in učnim dosežkom.

Nameni ocenjevanja se seveda razlikujejo; ocenjevanje, ki prek potrjevanja vodi do priznavanja rezultatov učenja, ni nujno prisotno vedno in povsod, tudi v kontekstu neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja ne. Kadar je v tem kontekstu namen ocenjevanja razširjanje in poglobljanje znanja ter profesionalni in osebni razvoj posameznika, govorimo o njegovi *formativni* funkciji in širše o formativnem pristopu k ugotavljanju in vrednotenju znanj, spretnosti in kompetenc (Strokovne podlage ... 2011, str. 7): »Formativni pristop je zasnovan kot decentraliziran in raznolik instrument za zagotavljanje povratnih informacij in podpore pri nadaljnjem učenju, izogiba pa se povezanosti s podeljevanjem formalnih kvalifikacij. Primarni namen formativnega ocenjevanja je učečim se omogočiti, da razširijo in poglobljijo svoje učenje. S tem pristopom naj bi udeleženci učenja pridobivali povratne informacije, ki bi jim omogočale izboljšati učni proces in z navedbo prednosti ter slabosti njihovega učenja zagotavljati podlago za osebni ali delovni razvoj.« (Prav tam, str. 7)

Kot pristop, ki se izogiba podeljevanju formalnih kvalifikacij, ni neposredno povezan z nacionalnim ogrodi kvalifikacij, čeprav ima lahko ogrodje pri njem pomembno vlogo. Ključno vlogo pa ima seveda pri drugem, *sumativnem* pristopu.

»Pri sumativnem pristopu je namen ali rezultat procesa vrednotenja in preverjanja neformalno pridobljenega znanja z intenco po formalno priznani kvalifikaciji in pridobitvi (javno veljavnega) certifikata. Čeprav je proces priznavanja znanja v neformalnem in priložnostnem izobraževanju oblikovan tako, da je občutljivejši za potrebe posameznika, pa je zaradi statusa in zaupanja nujno, da sumativni elementi priznavanja temeljijo na (javno veljavnih) standardih znanja in spretnosti, ki se uporabljajo pri ocenjevanju v formalnem izobraževanju.« (Prav tam, str. 7–8)

Stična točka med ogrođjem kvalifikacij in sistemom priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja je tu jasno razvidna: to so jasno opredeljeni rezultati učenja (standardi znanja, poklicni standardi) – po vsebini, širini, globini, kompleksnosti in zahtevnosti opredeljene standardizirane enote znanja/spretnosti/kompetenc. Iz tega lahko izpeljemo sklep: če so kvalifikacije opredeljene z rezultati učenja (standardi znanja, poklicnimi standardi), jih je, prvič, mogoče glede na vnaprej opredeljene opisnike ravni umestiti na ustrezno raven ogrođja kvalifikacij in, drugič, jih je mogoče oceniti neodvisno od poti, po kateri so bile pridobljene.

S tem, ko kompetentno telo oceni in prizna posamezniku osvojitve rezultatov učenja, je mogoče tudi ugotoviti, na kateri kvalifikacijski ravni so njegovi dosežki. Po opisanem principu naj bi v Sloveniji deloval sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij (v nadaljevanju: NPK). Ko se odrasla oseba odloči, da bo skušala pridobiti priznanje svojih poklicnih kompetenc, se vključi v vzpostavljeni in standardizirani sistem ocenjevanja in potrjevanja pri kompetentnih telesih. Če postopke uspešno zaključi, si pridobi listino – nacionalno poklicno kvalifikacijo, ki povečuje njeno zaposljivost in konkurenčnost na trgu dela (ReferNet 2012). Če bomo formalno sprejeli slovensko ogrođje kvalifikacij⁴, bo mogoče ugotoviti, na kateri kvalifikacijski ravni je konkretna nacionalna poklicna kvalifikacija in kaj to pomeni v odnosu do drugih kvalifikacij v slovenskem kvalifikacijskem sistemu. Razumevanje posamezne kvalifikacije in njegove funkcije bo zato boljše, zaradi česar bo nekako tudi boljše pogajalsko izhodišče za zaposlene pri določanju kriterijev za napredovanje na delovnem mestu, pri možnostih nadaljnjega in nadaljevalnega izobraževanja in podobno. Ogrođje kvalifikacij je torej predvsem orodje razumevanja kvalifikacij in razmerij med njimi.

Enaka logika bi lahko veljala tudi za vse druge kvalifikacije, vključno z izobrazbenimi, ki so umeščene v nacionalno ogrođje in zasnovane na rezultatih učenja⁵. Vendar je to mogoče storiti v primeru, če so za to vzpostavljeni nekateri drugi pogoji: vzpostavljen register kvalifikacij in sistemsko določeni postopki ocenjevanja, vrednotenja in priznavanja tistih rezultatov učenja, ki so pridobljeni po netipičnih učnih poteh. Brez izpolnjevanja teh pogojev tudi ogrođje kvalifikacij za namene priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenih rezultatov učenja nima prave funkcije.

Vrednotenje in priznavanje nestandardnih rezultatov učenja

⁴ Le-to je v času pisanja tega članka pripravljeno in bo uveljavljeno, če bo sprejet zakon o slovenskem ogrođju kvalifikacij.

⁵ Pri tem je treba ponovno opozoriti, da z rezultati učenja mislimo na učne načrte, ki vsebujejo (operativne) učne cilje in/ali standarde znanja, v kontekstu sistema NPK pa poklicne standarde.

Postavi se tudi vprašanje, ali (in kako) je vrednotenje in priznavanje rezultatov učenja, pridobljenih po neformalnih in priložnostnih poteh, brez njihove predhodne standardizacije dejansko možno. Kot ugotavlja Kelava (2012, str. 49–50), imata neformalno in priložnostno učenje nestandardiziran in individualen značaj, kar je njuna velika odlika. Ljudje se ob svojem delu (in drugih dejavnostih), ki ga dopolnjujejo z različnimi oblikami izobraževanja, veliko naučijo. Naučeno na svojstvene in inovativne načine uporabijo za reševanje poklicnih izzivov in tako kreirajo novo (lahko zelo specializirano) znanje in razvijajo (nove) visokospecializirane spretnosti. Ravno to znanje pa ima veliko vrednost – podjetje, ki zaposluje in povezuje takšne posameznike, je inovativnejše, konkurenčnejše in finančno uspešnejše. Povsem nespametno in kontraproduktivno bi bilo to področje povsem formalizirati, sistematizirati in uokviriti, če se izrazim z besedami avtorice (prav tam, str. 50). Zato je po njenem prepričanju treba ohraniti razumevanje vrednotenja in priznavanja »širše, da bi se ga uporabljalo tudi izza vnaprej pripravljenih standardov, da bi bilo toliko odprto, da se iz njega katera koli znanja ali kateri koli posameznik s specifičnimi potrebami po potrditvi svojega znanja ne izloči apriori.« (Prav tam, str. 49)

Toda kako? Kot predlagajo Priporočila o potrjevanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Evropski svet 2012), je pomembno razlikovati štiri faze: identificiranje, dokumentiranje, ocenjevanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenih rezultatov učenja. Posamezniku je glede na njegove potrebe smiselno omogočiti, da se vključi v katero koli fazo ločeno ali v kombinaciji z drugimi fazami. Nekateri posamezniki bodo želeli svoje dosežke predvsem prikazati in dokumentirati, saj bodo tako lažje izbirali nadaljnje poti učenja in poklicnega udejstvovanja. Morda jim pridobitev formalne listine ni osrednji cilj. Uresničitev takšnega cilja zahteva vzpostavitev celovitega in prožnega sistema pri vrednotenju neformalno in priložnostno pridobljenih rezultatov učenja, pri čemer imata ključno vlogo ustrezna podpora in svetovanje posamezniku v fazi identificiranja in dokumentiranja znanja. V Sloveniji prek sistema NPK prevladuje sumativni pristop, formativna funkcija pa je še precej zapostavljena.

Kelava (2012) pa poudari: »Pomembno je, da se vzpostavijo službe, ki lahko sprejmejo katero koli in kakršno koli vlogo posameznika po priznavanju, ki se tako vertikalno kot horizontalno tiče vseh možnih področij, ki naj pokrivajo tako gospodarske panoge kot 'hobi' področja, in lahko na podlagi tega skličejo kvalificirano komisijo, neke vrste poroto, ki preuči posamezen primer in odloči na osnovi predloženih dokumentov, po potrebi prikazanega znanja ali veščin, spretnosti, kompetenc, ter se na osnovi lastne presoje in strokovne suverenosti odloči o dodelitvi certifikata ali ne.« (Prav tam, str. 349)

Na prvi pogled se zdi zgornji predlog problematičen, saj daje vtis arbitrarnosti in subjektivnosti – tako z vidika kriterijev za izbiro takšnih komisij kot z vidika kriterijev, po katerih bo presojano. Odpira se vprašanje zaupanja, ki ga omenjamo že zgoraj: zaupanje temelji predvsem na nosilcih znanja. S tega stališča je presoja učnih dosežkov posameznika s strani kvalificiranih ljudi lahko ustrezno dopolnilo bolj tehnicistično naravnanim pristopom, ki temeljijo na konceptu rezultatov

učenja. Vendar tudi kvalificirane komisije potrebujejo smernice in orodja, ki jim bodo pomagali pri vrednotenju in bodo dodatno legitimizirali njihove odločitve. Eno med njimi je potencialno tudi nacionalno ogrodje kvalifikacij.

Vloga ogrodja kvalifikacij v sistemu priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenih rezultatov učenja

Sodobna ogrodja kvalifikacij vsebujejo tri osnovne sestavine: kvalifikacijske ravni, opisnike rezultatov učenja in metodologiji opisovanja ter umeščanja kvalifikacij v ogrodje. Nekatera ogrodja vključujejo tudi kreditni sistem. Na določitev števila ravni vpliva razmislek o namenu ogrodja, ki je povezan tudi s strukturirano samima sistema izobraževanja v državi; v Evropi pa na ogrodja, ki so nastala oziroma nastajajo kot učinek uvedbe evropskega ogrodja kvalifikacij (EOK), vpliva tudi število ravni evropskega ogrodja (CEDEFOP 2013a).

Opisniki ravni odražajo temeljne značilnosti kvalifikacij oziroma značilnosti, ki naj bi jih vnesli v kvalifikacije (slednje v primeru, da ima ogrodje bolj reformni namen), po drugi strani pa se večina ogrodij v Evropi zgleduje tudi po opisnikih EOK. Vsak opisnik določa temeljne značilnosti rezultatov učenja na posamezni kvalifikacijski ravni in je razčlenjen v več kategorij. Po zgledu EOK so te kategorije največkrat znanje, spretnosti in kompetence (tako je tudi v Sloveniji), poznamo pa tudi druge rešitve (CEDEFOP 2013b). Kljub nekaterim razlikam je opisnikom skupno to, da skušajo zajeti cilje izobraževanja in učenja, ki v sodobnosti večinoma izhajajo iz pragmatičnih in funkcionalnih konceptov znanja, zaradi česar imajo med njimi osrednje mesto kompetence. Z namenom, da bi bilo mogoče v ogrodja vključiti najrazličnejše kvalifikacije, so opisniki napisani na zelo splošni ravni, ključna pa je njihova gradacija po zahtevnosti in kompleksnosti: tisti na nižjih ravneh kažejo na elementarna znanja, izurjenost v temeljnih veščinah in obvladovanje preprostejših situacij ob vodenju. Formulirani so tako, da jih je mogoče prepoznati tako v šolskem učenju in kontekstu kot tudi z vidika rabe na delovnem mestu. Poleg tega načrtovalci ogrodij pripravijo tudi metodologije vključevanja in metodologije opisovanja kvalifikacij ter – kar je še posebej pomembno – register kvalifikacij.

Ves ta nabor instrumentov je lahko v pomoč tudi kvalificiranim komisijam v sistemu priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenih rezultatov učenja: definicije vseh treh kategorij lahko ocenjevalca usmerjajo pri opredeljevanju področij ocenjevanja, ki ga izbere glede na samo naravo rezultata učenja, ki ga presoja: ali gre za presojo obvladovanja teoretičnega znanja, presojo kognitivnih ali praktičnih spretnosti ali pa za presojo različnih (profesionalnih) kompetenc. Pri tem ni nujno, da posameznik izkazuje rezultate učenja v vseh treh kategorijah; takšen pristop bi na zaželeno ohranitev prožnosti sistema deloval izjemno kontraproduktivno. Ne gre torej za vprašanje enakosti, temveč *ekvivalentnosti rezultatov učenja v njihovi kompleksnosti in zahtevnosti*.

Ko ob pogovoru s kandidatom presojevalec ugotovi, katere kategorije rezultatov učenja preverja oziroma presoja, lahko to znanje, spretnosti oziroma kompetence opiše. Pri tem so mu lahko v pomoč opisi formalnih kvalifikacij, ki jih dobi v registru kvalifikacij (prim. Register kvalifikacij ... b. l.). V naslednjem koraku ugotavlja,

na katerih ravneh zahtevnosti in kompleksnosti (tj. na katerih kvalifikacijskih ravneh) so ti rezultati: morda so vsi na enaki ravni, morda ne. Če je nacionalno ogrožje umeščeno v EOK, lahko s tem ugotovi raven dosežkov tudi glede na EOK in tako prispeva k preglednosti kvalifikacije tudi z vidika mednarodne mobilnosti. Po potrebi lahko ocenjevalec ugotovi, ali so kateri od rezultatov učenja skladni z rezultati učenja v formalnih kvalifikacijah: kateri, v kakšnem obsegu in na kateri kakovostni ravni. Pri tem si ponovno pomaga z registrom kvalifikacij in/ali pregledom kurikularne dokumentacije ali poklicnih standardov.

Dokument, ki ga komisija na podlagi tega pripravi, je lahko že končni rezultat vrednotenja oziroma ocenjevanja, kar je smiselno zlasti takrat, kadar gre za formativne funkcije ovrednotenja. Lahko pa je to šele vmesni rezultat, ki bodisi vodi v ocenjevanje rezultatov učenja bodisi prispeva h kariernemu napredovanju ali lažšanju priznavanje rezultatov učenja z namenom nadaljnega izobraževanja ali priznavanja celovitih kvalifikacij.

Sklep

Rezultatski pristop k urejanju sistema izobraževanja je precej kontroverzen. V pedagogiki ga po eni strani do neke mere razumemo kot instrument izboljševanja kakovosti in pravičnosti sistema: ko smo denimo v devetdesetih letih 20. stoletja v Sloveniji uvajali ciljno in na standardih znanja zasnovane učne načrte, smo to storili z namenov okrepitve didaktične avtonomije učitelja, ki naj bi na podlagi svoje strokovne presoje učencem izbral prilagojene poti do kakovostnih in po vsej državi enako kompleksnih učnih dosežkov. Standardi znanja so postali tudi izhodišče internega in nacionalnega eksternega preverjanja učnih dosežkov populacije, kar naj bi bilo prav tako povezano s pravičnostjo in kakovostjo sistema (prim. Bela knjiga ... 1995; Kodelja 2006; Kovač Šebart in Krek 2001).

Po drugi strani je rezultatski pristop deležen tudi številnih in raznovrstnih kritik: omenili smo problem drobljenja in trivializacije znanja, ki se dogaja zlasti takrat, ko so rezultati učenja opredeljeni zelo podrobno in behavioristično, ter takrat, ko prihaja do opustitve vsebinskih (disciplinarnih) učnih ciljev. Omenili smo tudi kritike anglosaških avtorjev, ki ocenjujejo, da rezultati učenja, kadar so formirani kot samostojni elementi, vodijo v razpad izobraževalnega sistema (in kot empirični dokaz navajajo primer Južnoafriške republike). Pomemben vidik kritik opozarja na prenos logike poklicnega izobraževanja na celoten izobraževalni sistem ter na njegovo podrejanje ekonomskim politikam, ki – zlasti pod vplivom neoliberalne ekonomske teorije – nevarno zožuje širše potenciale in naloge izobraževalnega sistema.

Ne nazadnje, rezultatski pristop vodi v standardizacijo človeškega znanja (Luke idr. 2010). Standardi znanja so kot prenosljive, transparentne, merljive enote znanja podprte s standardizirani testi ter z (mednarodnimi) bankami standardiziranih izpitnih vprašanj. Vse to spremlja globalna trgovina učiteljskih priročnikov in učnih gradiv, s katerimi mednarodne korporacije kujejo velike dobičke (prav tam). Ob tem se popolnoma izgublja »epistemološka raznolikost« znanja (prav

tam, str. x): izgubljajo se osebna interpretacija, ustvarjalnost, nacionalne specifičnosti in manjšinski glasovi. S takšno kritiko bi se kot zagovorniki avtonomije učitelja gotovo strinjali duhoslovni pedagogi, saj so njegovo avtonomijo definirali ravno s svobodo interpretacije znanja, ki ji je standardizacija (tudi v ocenjevanju!) seveda povsem tuja (Mitter 2001).

Dileme in pasti, s katerimi se soočajo izobraževalni sistemi v času, ko je pritisk po radikaliziranju rezultatskega pristopa zelo prisoten, torej niso le rezultat neoliberalne ekonomske politike in njenega pritiska na izobraževanje (kar je danes mogoče večkrat slišati v pedagoških strokovnih krogih), temveč so hkrati tudi rezultat obsežnih procesov na področju izobraževanja, na katere so vplivali razvoj pedagoške misli in ekonomsko-politične silnice. Ko skušamo razumeti te procese ali ko sodelujemo pri oblikovanju posameznih politik, se te kompleksnosti in prepletenosti moramo zavedati.

Literatura in viri

- Allais, S. (2007a). Education service delivery: the disastrous case of outcomes-based qualifications frameworks. *Progress in Development Studies*, 7, št. 1, str. 65–78.
- Allais, S. (2007b). Why the South African NQF failed: lessons for countries that want to introduce national qualifications frameworks. *European Journal of Education*, 42, št. 4, str. 523–547.
- Allais, S. (2007c). *The rise and fall of the NQF: A critical analysis of the South African National Qualifications Framework*. Doktorska disertacija. Witwatersrand: Univerza Witwatersrand.
- Allais, S. (2011a). Kaj je nacionalno ogrodje kvalifikacij? Poudarki iz raziskave o nacionalnih ogrodjih kvalifikacij v 16 državah. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 88–105.
- Allais, S. (2011b). Using learning outcomes to make educational judgements: Some practical and conceptual issues. V: S. Bohliner in G. Münchhausen (ur.). *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*. Bonn: BiBB, str. 145–166.
- Allais, S., Raffaele, D. in Young, M. (2009). *Researching NQFs: Some conceptual issues. Employment Sector. Employment Working Paper No. 44*. Geneva: International Labour Office.
- Archer, M. (1979). *The Social Origin of Education Systems*. London: Sage.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bjornavold, J. in Coles, M. (2010). *Added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bohlinger, S. (2011). Qualifications frameworks and learning outcomes: new challenges for European education and training policy and research. V: S. Bohliner in G. Münchhausen (ur.). *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*. Bonn: BiBB, str. 123–144.
- Brockmann, M., Clarke, L. in Winch, C. (2008a). Can performance-related learning outcomes have standards? *Journal of European Industrial Training*, 32, št. 2–3, str. 99–113.
- Brockmann, M., Clarke, L. in Winch, C. (2008b). Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training*, 32, št. 2–3, str. 787–799.

- Brockmann, M., Clarke, L. in Winch, C. (2009). Difficulties in recognising vocational skills and qualifications across Europe. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, št. 1, str. 97–109.
- Brockmann, M., Clarke, L. in Winch, C. (2011). *Knowledge, Skills and Competences in the European Labour Market. What's in a Vocational Qualification?* London, New York: Routledge.
- Brown, A. (2011). Kaj se lahko naučimo iz neuspeha neke politike: zaton angleškega nacionalnega ogrodka kvalifikacij, temelječega izključno na rezultatih učenja. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 16–35.
- CEDEFOP (2009). *The Shift to Learning Outcomes*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- CEDEFOP (2010a). *Development of national qualifications frameworks. Working paper No. 12*. Dostopno na: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108_en.pdf (pridobljeno 15. 12. 2014).
- CEDEFOP (2010b). *Learning Outcomes Approaches in VET Curricula. A Comparative Analysis of nine European countries*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- CEDEFOP (2013a). *Analysis and overview of national qualifications frameworks in European countries. Annual report 2012*. Dostopno na: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/21311.aspx> (pridobljeno 15. 12. 2014).
- CEDEFOP (2013b). *Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries. Working paper No. 19*. Dostopno na: www.cedefop.europa.eu/files/6119_en.pdf (pridobljeno 15. 12. 2014).
- Daun, H. (2011). Globalization, EU-ification, and the New Mode of Educational Governance in Europe. *European Education*, 43, št. 1, str. 9–32.
- Ermenc, K. S. (2012). The shift to learning outcomes and achievements, national qualifications frameworks and (de)centralization - the Slovenian case. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 23, str. 36–50.
- Ermenc, K. S. (2014). Qualifications frameworks and learning outcomes as supporters of validation of non-formal and informal learning. V: I. Ž. Žagar in P. Kelava (ur.). *From formal to non-formal: education, learning and knowledge*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing, str. 191–214.
- Ermenc, K. S. in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodge kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 30–50.
- ETF, (2011). *Transnational qualifications frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evropski svet. (2012). Priporočila o potrjevanju neformalno pridobljenega znanja. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF> (pridobljeno 15. 12. 2014).
- Evropska unija. (2011). *Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series. Note 4*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Eurydice. (2007). *Šolska avtonomija v Evropi. Politika in ukrepi*. Brussels: European Unit. Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090SL.pdf (pridobljeno 15. 12. 2014).
- Eurydice. (2008). *Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi*. Brussels: European Unit. Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094SL.pdf (pridobljeno 15. 12. 2014).

- Eurypedia*. (2013). Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (pridobljeno 15. 12. 2014).
- Green, A. (1990). *Education and State Formation. The Rise of the Education System in England, France and the USA*. Houndmill et al.: The MacMillian Press.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQ: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- Johnson, S. in Wolf, A. (2009). Qualifications and mobility in a globalising world: why equivalence matters. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, št. 1, str. 3–11.
- Kelava, P. (2012). *Kompetence in kvalifikacije z vidika potrjevanja neformalno pridobljenega znanja in socialne razslojenosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Kelly, A. V. (1986). *Knowledge and Curriculum Planning*. London: Harper & Row, Publishers.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kos - Kecojević, Ž. in Gaber, S. (ur.). (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: Filozofska fakulteta UM in Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2001). Komplementarnost divergentnih pojmovanj ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 10–29.
- Krolič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikula*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kump, S. (2009). The Erosion of Adult Education in the Neoliberal Discourse of Lifelong Learning. V: A. Kozłowska in J. Muršak (ur.). *Poland, Slovenia, the World. Challenges of Present-Day Education*. Krakow: Krakow Society of Education, str. 209–224.
- Lawn, M., Rinne, R. in Grek, S. (2011). Changing spatial and social relations in education in Europe. V: J. Ozga, P. Dahler-Larsen, Ch. Segerholm in H. Simola (ur.). *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe*. London and New York: Routledge, str. 11–18.
- Lundgren, P. U. (2011). PISA as a political instrument: One history behind the formulating of the PISA programme. V: J. Ozga, P. Dahler-Larsen, Ch. Segerholm in H. Simola (ur.). *Fabricating Quality in Education. Data and Governance in Europe*. London, New York: Routledge, str. 17–30.
- Luke, A., Green, J. in Kelly, G. J. (2010). What Counts as Evidence and Equity? *Review of Research in Education*, 34, str. vii–xvi. DOI: 10.3102/0091732X09359038.
- McBride, V. in Keevy, J. (2010). Is the national qualifications framework a broken promise? A dialogue. *Journal of Educational Change*, 11, str. 193–203. DOI 10.1007/s10833-010-9131-0.
- Medveš, Z. (2001). Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 29–42.
- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 5, str. 24–41.
- Medveš, Z. in Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje. Problemi in perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov. Znanstveni inštitut FF.
- Mehaut, P. in Winch, C. (2012). The European qualifications framework: skills, competences or knowledge? *Europene educational research journal*, 11, št. 3, str. 369–381.

- Mikulec, B. in Ermenc, K. S. (ur.). *Umeščanje slovenskega ogrodja kvalifikacij v evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij. Zaključno poročilo – Slovenija*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Milekšič, V. (2010). *Določanje minimalnih standardov znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mitter, W. (2001). Šolska avtonomija in evropski kontekst. V: H. Dobert in G. Geisser (ur.). *Šolska avtonomija v Evropi*. Ljubljana: Družina; Celje: Mohorjeva, str. 47–66.
- Možina, T. (2011). *Kakovost kot (z)motnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Raffe, D. (2011a). Nacionalna ogrodja kvalifikacij: kaj se lahko naučimo iz mednarodnih izkušenj? *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 52–65.
- Raffe, D. (2011b). The role of learning outcomes in National Qualifications Frameworks. V: S. Bohliner in G. Münchhausen (ur.). *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*. Bonn: BiBB, str. 87–104.
- Rauhvargers, A. (2009). Recognition and qualifications frameworks. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, št. 1, str. 111–125.
- ReferNet. (2012). *Slovenia. VET in Europe – Country report*. Dostopno na: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_SI.pdf (pridobljeno 15. 12. 2014).
- Register kvalifikacij SOK. (b. l.). Dostopno na: <http://www.nok.si/register-kvalifikacij.aspx> (pridobljeno 15. 12. 2014).
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih*. (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Štefanc, D. (2011). Evropsko in nacionalna ogrodja kvalifikacij. Uvodnik. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 6–16.
- The European Five-level Framework. On the Comparability of Vocational Training Qualifications between the Member States of the European Community*. (1985). Brussels: European Council.
- Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Young, M. (2005). *National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries*. Geneva: International Labour Office.
- Young, M. (2011). Ogradja kvalifikacij: nekaj pomislekov. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 82–91.
- Young, M. in Allais, S. M. (ur.). (2013). *Implementing National Qualifications Frameworks Across Five Continents*. London, New York: Routledge.

Klara SKUBIC ERMENC, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

LEARNING OUTCOME-BASED POLICY OF (LIFELONG) EDUCATION

Abstract: The paper explores the meaning of the learning outcome concept and its role in modern educational policies. The first hypothesis is that the learning outcome concept is a political construct without a clear definition. However, it can be understood within the context of modern regulation of educational systems, which place the concern for quality and transparent learning achievements of learner groups at the centre of their policies. Furthermore, the author argues that, despite a global shift towards the learning outcome approach, we can distinguish between two types of this approach. The first one is typical of countries who continue to manage their educational systems in a rather centralised manner, whilst the second is typical of countries with decentralised systems. National and transnational frameworks of qualifications, which have been very much in demand for the past few years, contribute their share to the popularisation of the learning outcome approach. Therefore, the discussion includes an analysis of the core functions and characteristics of modern frameworks of qualifications. The paper ends with a discussion on the relation between the learning outcome concept and systems for recognition of non-formal and informal learning, whilst suggesting certain dimensions in the complex issue of recognition of knowledge and skills obtained outside of the formal educational system.

Key words: learning outcome, standard of knowledge, learning achievement, framework of qualifications, recognition of non-formal and informal learning

E-mail for correspondence: klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si