

Alan Brown

Kaj se lahko naučimo iz neuspeha neke politike: zaton angleškega nacionalnega ogrodka kvalifikacij, temelječega izključno na rezultatih učenja

Povzetek: Nacionalna (in evropska) ogrodka, ki kvalifikacije umeščajo na podoben način, in sicer tako, da navedejo rezultate učenja in jim nato pripišejo natančno določen položaj v hierarhičnem sistemu ravni kvalifikacij, so za snovalce politik zelo privlačna. Omogočajo boljšo preglednost med kvalifikacijami in prispevajo k večji mobilnosti. Tako kot pri vseh politikah pa je tudi pri tej glavni preskusni kamen njihovo uveljavljanje v praksi in vprašanje, ali koristi odtehtajo stroške, zlasti v primerjavi s tistimi, ki bi jih imeli, če bi isti cilj dosegali z drugimi sredstvi. Ker mnoge države razmišljajo o uvažanju nacionalnih ogrodik kvalifikacij (NOK), je nemara poučno proučiti razloge za neuspeh angleškega nacionalnega ogrodka, temelječega samo na rezultatih učenja. Druge države, ki razvijajo svoje NOK, se lahko učijo iz težav in izkušenj, ki so jih imeli v Angliji, in se tako določenim problemom izognejo. Glavni nauk tega neuspeha je, da nas lahko usmerjenost na kompetence, opise kvalifikacij, ravni in rezultate učenja odvrne od veliko zahtevnejšega cilja, tj. izboljšanja kakovosti izobraževanja in učenja. Razvoj strokovnosti bo učinkovitejši, če se pozornost preusmeri k razvojnemu pristopu, ki se osredotoča bolj na pomen procesov izobraževanja in učenja ter potrebo po podpori oblikovanju bogatih učnih okolij v izobraževanju, usposabljanju in zaposlovanju.

Spoznanje, da ima uveljavljanje NOK v tem procesu le omejeno vlogo in da bo kot »grob vodnik« za prepoznanje enakovrednosti pogosto zadostoval za ugotavljanje potencialnih poti napredovanja, bi lahko bila koristna izhodiščna točka opisanega premika.

Ključne besede: ogrodka kvalifikacij, rezultati učenja, razvojni pristop, razvoj strokovnosti

UDK: 377

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Alan Brown, Inštitut za raziskovanje zaposlovanja, Univerza v Warwicku, Coventry CV4 7AL, Velika Britanija; e-naslov: alan.brown@warwick.ac.uk

Uvod

Kvalifikacije so v ogrodja umeščene na podoben način, tj. na podlagi rezultatov učenja, s katerimi jih je mogoče doseči. To se je za snovalce politik izkazalo kot zelo privlačno, zato so tudi v Evropi sprejeli evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK). Ta razvojni proces nastajanja EOK je več držav spodbudil, da so začele razmišljati o uvedbi lastnih nacionalnih ogrodij kvalifikacij (NOK), zato bi bilo najbrž poučno proučiti neuspeh angleškega nacionalnega ogrodja, ki temelji samo na rezultatih učenja, ob tem pa si zastaviti širše vprašanje: Ali nas usmerjenost na kompetence, opisovanje kvalifikacij, ravni in rezultatov učenja nemara lahko odvrne od veliko zahtevnejšega cilja, tj. izboljšanja kakovosti izobraževanja in učenja? Če pozornost preusmerimo k razumevanju spretnosti in strokovnosti kot nečesa, kar se razvija, je to lahko alternativna pot k družbi, ki v večji meri temelji na znanju. S tem bi bilo mogoče nadomestiti izključujoče razumevanje kompetentnosti, po katerem je posameznik lahko zgolj kompetenten ali pa to ni, kar je v tem trenutku v središču hierarhičnega sistema ravni kvalifikacij.

S prispevkom želimo spodbuditi razpravo o politikah snovanja NOK. Pri tem posebej opisujemo nekatere probleme, s katerimi smo se soočali pri snovanju angleškega ogrodja, ki temelji izključno na rezultatih učenja, in bi se jim druge države lahko izognile. Učenje politike pogosto poteka hkrati z njenim razvojem in implementacijo. V času, ki ga potrebujemo, da ugotovimo, kako se je določena rešitev v nekem drugem sistemu izkazala kot neustrezna, vložimo v njen razvoj pogosto že preveč napora. Sami lahko zdrž angleške politike uvajanja NOK celovito pokomentiramo, saj smo v zadnjih petindvajsetih letih sodelovali v petih obsežnih nacionalnih in evropskih projektih, v katerih smo presojali učinke uvajanja kompetenčno zasnovanega kurikula (Haffenden in Brown 1989), potrebo po zasnovi izobraževalnih programov, ki bi spodbujali širšo poklicno kompetentnost (Brown 1998) ter omejitve, ki jih prinašajo kvalifikacije, ravni in rezultati učenja – četudi veljajo za gonilo napredovanja k bolj na znanju temelječi družbi (Brown 2008).

Kontekst: evropsko ogrodje kvalifikacij

Septembra 2006 je Evropska komisija sprejela predlog za vzpostavitev EOK za vseživljenjsko učenje (Implementing the Community Lisbon Programme ... 2006). Leta 2007 je nato predlog uspešno prestal razpravo v Evropskem parlamentu in Svetu in februarja 2008 je bilo to ogrodje kvalifikacij tudi formalno sprejeto (The European Qualifications Framework ... 2008). Namen ogrodja je bil povezati vse evropske sisteme kvalifikacij in zagotoviti skupen jezik, s katerim bi jih bilo mogoče zajeti v vseh sistemih izobraževanja in usposabljanja Evropske unije (prav tam, str. 3). Za razvoj NOK pa so kljub temu odgovorne posamezne države, EOK pa je referenčna točka, ki omogoča objektivno ovrednotenje nacionalnih ogrodij, ne pa nekaj, čemur bi se morala ta do potankosti prilagoditi. A EOK je države članice vendarle spodbudilo k razmisleku o uvajanju NOK, čeprav v posamezni državi na odločitve o pomenu, razvoju in implementaciji nacionalnega ogrodja vplivajo tudi širše diskusije o prednostnih nalogah na področju izobraževanja, usposabljanja in kvalifikacij. Da bi morale biti kvalifikacije po Evropi preglednejše, je sicer splošno sprejeta ideja. Ali je smiselno vse kvalifikacije opisati na podoben način, pa je pravzaprav empirično vprašanje o tem, ali koristi, ki si jih pri tem obetamo, odtehtajo stroške.

Eden ključnih elementov EOK je njegova strukturiranost na osem ravni, ki opisujejo, kaj posamezniki vedo, razumejo in so zmožni opraviti – torej njihove »rezultate učenja« –, ne glede na način, kako so določeno kvalifikacijo pridobili (prav tam, str. 12). Referenčne ravni, ki sestavljajo EOK, naj bi prispevale k boljšemu ujemanju med potrebami trga dela (po znanju, spretnostih in kompetencah) ter izobraževanjem in usposabljanjem. Prav tako naj bi omogočile lažje priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ter uporabo kvalifikacij v različnih sistemih izobraževanja in usposabljanja. EOK pokriva tako področja splošnega izobraževanja in izobraževanja odraslih kot tudi poklicnega, strokovnega in visokošolskega izobraževanja. V omenjenih osem ravni naj bi bile razvrščene vse kvalifikacije, od tistih, pridobljenih v šoli, pa vse do najvišjih, ki jih posamezniki pridobivajo na univerzitetni ali visoki strokovni ravni. Evropsko ogrodje naj bi delovalo kot prevajalnik, tj. kot orodje, ki lahko odnose med kvalifikacijami in različnimi sistemi napravi jasnejše, izobraževanje in usposabljanje preglednejše, oboje pa prilagodi tako zahtevam družbe znanja kot potrebam po zahtevnejšem in bolj kakovostnem zaposlovanju. Večja preglednost je seveda že sama po sebi koristen cilj, toda višje kvalificirana delovna sila še ne pomeni nujno tudi boljše usposobljene in bolj izobražene delovne sile.

Osredotočanje na ravni, kvalifikacije in rezultate učenja je lahko udobno, saj ustvarja videz, da je dosežen nek napredek, toda tehtnejši premik k družbi znanja terja veliko bolj prefinjen model razvoja znanja, spretnosti in strokovnosti. Najbrž pa si je kljub vsemu najprej poučno ogledati razloge, ki so privedli do neuspeha angleške politike uvajanja NOK, temelječega izključno na rezultatih učenja.

Primer neuspešne politike uvajanja nacionalnega ogrodja kvalifikacij, temelječega izključno na rezultatih učenja

Izhodišče vsake analize angleške politike na področju poklicnih kvalifikacij je tako rekoč popolnoma neuspešen poskus reforme poklicnega izobraževanja in usposabljanja (PIU), s katerim so v desetletju po letu 1986 uvedli na rezultatih učenja zasnovane nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK) (Williams 1999). Standardi poklicnih kompetenc, na katerih so temeljile NPK, so bili zasnovani preozko, delodajalci jim niso bili naklonjeni, ob tem pa je uvedba NPK še povečala nepreglednost »pragozda« poklicnih kvalifikacij, namesto da bi jo zmanjšala. Po vrsti zelo kritičnih poročil so nato sredi devetdesetih let poskusili s prestrukturiranjem NPK, toda neuspešno (Beaumont 1996; Dearing 1996; Hyland 1998). Nacionalni svet za poklicne kvalifikacije (NSPK; *National Council for Vocational Qualifications* – NCVQ) in z njim povezane agencije pa so ta sistem v tujini še kar naprej tržili, ne da bi priznali neuspeh NPK in na kompetencah zasnovanega sistema izobraževanja in usposabljanja, katerega pomembno gonilo so rezultati učenja. Hyland (1998) je poudaril, kako nenavaden primer izvažanja neuspešne politike je bil to. Prikazovali so jo kot obetavno, čeprav v Angliji v praksi ni delovala.

Odtlej so bile NPK deležne dodatnih reform: uveljavil se je širši razpon poklicnih kvalifikacij, NSPK je bil ukinjen, leta 1997 pa ga je zamenjala Agencija za kvalifikacije in kurikulum (AKK; *Qualifications and Curriculum Authority* – QCA) z mnogo širšimi pristojnostmi na področjih razvoja in regulacije (šolskega) nacionalnega kurikula, preverjanja in ocenjevanja znanja ter kvalifikacij. Razvoj poklicnih kvalifikacij je bil tako v javnosti mnogo manj opazen, leta 2007 pa je vlada ustanovila neodvisni izpitni organ, tj. Urad za ocenjevanje in regulacijo kvalifikacij oz. Ofqual (*Office of Qualifications and Examinations Regulation*). Ta je prevzel večino regulatornih funkcij AKK, slednji pa se je preoblikoval v Agencijo za razvoj kvalifikacij in kurikula (ARKK; *Qualifications and Curriculum Development Authority* – QCDA), ki je prevzela neregulatorne naloge AKK, med katerimi je bil tudi razvoj NOK.

Kljub temu so bile reforme na področju kvalifikacij še naprej povsem neuspešne, zato je bila sprejeta odločitev, da se NOK zamenja z ogrodjem kvalifikacij in kreditov (OKK), nova vlada pa je ob nastopu mandata leta 2010 napovedala ukinitvev ARKK. Ko so bili še v opoziciji, so ARKK prikazovali kot tipičen primer kvazivladne institucije, ki jo je mogoče brez kakršnih koli škodljivih posledic ukiniti.

Razlog za odmik od izključne usmerjenosti NOK na rezultate učenja, ravni in kvalifikacije je bil njihova prevelika predpisovalnost. Izključevalo se je preveč pomembnih kvalifikacij, sistem je bil preveč nefleksibilen, ni posebej dobro podpiral napredovanja, »raven« pa ni dobro razlikovala vrednosti posameznih kvalifikacij. OKK kvalifikacij ne razvršča le po *ravneh*, ampak jih razlikuje tudi po *obsegu*, kreditni sistem pa lahko tako operira bodisi s posameznimi enotami kvalifikacij bodisi s kvalifikacijami v celoti (The Qualifications and Credit Framework ... 2009). Kreditno zasnovan sistem, ki pripoznava obseg kvalifikacije, predstavlja skromen in pragmatičen poskus reforme kvalifikacij; da je razvijanje NOK pomenilo vrhunec neuspeha te politike, pa je danes tudi vsesplošno priznано. In

če realistično ovrednotimo razloge za neuspeh NOK, lahko to drugim državam pomaga, da se izognejo podobnim napakam.

Najočitnejši nauk pri tem je, da določenih zasnov kvalifikacij ni smiselno obravnavati kot samih po sebi boljših od drugih in si nato prizadevati za njihovo vsesplošno uporabo, pa čeprav to vodi k določeni stopnji napetosti z uvajanjem EOK, ki prav tako promovira »eno najboljšo pot«. Angleško, na rezultatih učenja zasnovano ogrodje kvalifikacij, je bilo v svoji »čisti obliki« nefleksibilno in praktično neuporabno. In čeprav se novi sistem kvalifikacij in kreditov ne sklada tako dobro z evropskimi priporočili za razvoj ogrodja, ga je kljub temu mogoče primerjati z EOK.

Angleško ogrodje kvalifikacij in kreditov (OKK)

Ključna značilnost OKK je, da na pragmatičen način poskuša povečati mobilnost, prehajanje in napredovanje učečih se. Ogrodje je bilo uvedeno neopazno, saj prejšnji velikopotezni načrti, ki so spremljali glavne reformne posege v poklicne kvalifikacije z NPK in NOK, niso bili uspešni.

Omenjena sprememba temelji na zapoznelem spoznanju, da je za pomoč posameznikom v procesih nadgrajevanja, obnavljanja ali nadaljnjega razvoja njihovih spretnosti ključna kakovost izobraževanja, učenja in razvijanja spretnosti oz. znanja, ne pa namišljene koristi, ki naj bi jih pridobili s kvalifikacijo določene vrste. Danes vemo, da kvalifikacije same po sebi niso zadovoljiv kazalnik razvoja spretnosti in znanja in da ima reforma kvalifikacij, ko gre za izboljševanje kakovosti PIU, precej manjšo vlogo kot pa bolj neposredni ukrepi, ki pripomorejo k bolj kakovostnemu izobraževanju, učenju in razvoju spretnosti in znanja. Toda večinoma smo bili prav zaradi reforme kvalifikacij v zadnjih petindvajsetih letih priča krčenju sredstev, namenjenih večji kakovosti izobraževanja in učenja ter povezav med njima (Nash idr. 2008). Hkrati je postalo tudi jasno, da je bil pragmatičen razvoj škotskega sistema v praksi veliko uspešnejši od radikalnejših reformnih poskusov snovanja kvalifikacij, ki so spodleteli v Angliji (Raffe 2011).

Tudi novi OKK sicer ni zgled dobre prakse, toda trenutno ni nobene želje po novih velikih reformah. Kaže tudi, da odprava rigidnih birokratskih omejitev, ki so določala, kaj je za NOK sprejemljiva kvalifikacija, prinaša vsaj izboljšavo prejšnjega sistema. OKK zdaj s kompetenčno zasnovo kvalifikacij omogoča priznavanje enot, tj. manjšega sklopa rezultatov učenja, prav tako pa so kvalifikacije in enote OKK nadomestile vlogo kvalifikacij v NOK. Znotraj OKK kvalifikacije pokrivajo iste ravni, kot so jih v NOK, torej od vstopne do osme ravni, toda same kvalifikacije so zdaj glede na svoj obseg razdeljene v tri skupine, in sicer v kvalifikacijske listine (*awards*), certifikate (*certificates*) in spričevala oziroma diplome (*diplomas*) (The Qualifications and Credit Framework ... 2009). Kvalifikacije v OKK torej tvori več posameznih enot, vsaka pa ima svojo kreditno ovrednotenje, izraženo v številu kreditov, ki jih učeči se pridobi, ko uspešno konča posamezno enoto. Z eno kreditno točko so ovrednoteni rezultati učenja, ki jih je mogoče doseči v desetih urah učenja. Vrednost posameznih enot in kvalifikacij v kreditnih točkah določajo ustanove, pristojne za izdajanje kvalifikacijskih listin, podatke o tem pa hrani Ofqual, ki sicer v sam proces določanja števila kreditov ne posega. Z drugimi

besedami, omenjene ustanove same presojaajo, koliko ur učenja (zaokroženo na deset) predvidoma potrebujejo učeči se, da dosežejo rezultate, ki tvorijo enoto ali kvalifikacijo na posamezni ravni. Seveda lahko potrebujejo nekateri udeleženci v praksi tudi precej manj ali več časa, da zaključijo posamezne enote. Ure učenja so v tem pogledu določene zgolj teoretično; dejansko imajo vrednost le kot sredstvo za pripisovanje števila kreditov posameznim enotam in kvalifikacijam.

Deloma so bile opisane spremembe uveljavljene zato, da bi z njihovo pomočjo premagali težave, ki so se pojavile, ker so se na isti ravni ogrodka znašli zelo različni tipi kvalifikacij. Alternativni pristop k reševanju tega problema bi lahko bil, da bi določene ožje kvalifikacije preprosto izključili iz nacionalnega ogrodka, tako da bi to zajemalo samo kvalifikacije, ki so v državi najpomembnejše, in spodbujalo napredovanje po posameznih poteh ali med njimi.

V opisanem sistemu ima lahko kvalifikacijska listina od 1 do 12 kreditnih točk, certifikat od 13 do 36 kreditnih točk, spričevalo oz. diploma pa nad 36 kreditnih točk. S takšnim pristopom je bilo uvedeno fleksibilnejše prepoznavanje dosežkov, saj je mogoče kreditne točke priznavati tako za (obsežnejše) kvalifikacije kot za (po obsegu manjše) enote, kar učečim se dopušča, da kvalifikacijo dosežejo v svojem tempu in po fleksibilnih poteh (podobno kot v škotskem sistemu) (Regulatory arrangements ... 2008). OKK je predstavljeno z naslednjo sliko:



Slika 1: Ogrodje kvalifikacij in kreditov (pomen izrazov: *Challenge* – zahtevnost; *Entry level* – vstopna raven; *Size* – obseg; *Award* – kvalifikacijska listina; *Certificate* – certifikat; *Diploma* – spričevalo, diploma)

Eden večjih problemov z NOK je bil, da je njegovo opiranje le na ravni vodilo v velike nekonsistentnosti: neka ožja poklicna kvalifikacija, namenjena vodilnim delavcem, je bila lahko uvrščena na enako (sedmo ali osmo) raven kot univerzitetna diploma druge stopnje, čeprav je bilo mogoče prvo doseči po 40 urah učenja, drugo pa šele po več letih. Zdaj imajo vse enote OKK določeno kreditno raven, ki označuje raven zahtevnosti oziroma težavnosti, in kreditno ovrednotenje. Slednja izraža količino predvidenega časa učenja, ki je v povprečju potrebna, da učeči se zaključi posamezno enoto. Predvideno učenje obsega vse dejavnosti, ki jih mora učeči se opraviti, da pod strokovnim vodstvom (npr. učitelja, mentorja, op. ur.) doseže neko kvalifikacijo – denimo predavanja, seminarje, vaje ter preverjanja in ocenjevanja znanja. Seveda pa so v predvideni čas učenja vključene tudi dejavnosti, ki niso neposredno vodene (kot so domače naloge, samostojno raziskovalno delo, vaje brez nadzora in delovne izkušnje). Ključno vlogo pri doseganju rezultatov učenja imajo zdaj torej procesi učenja.

Namen OKK je večja fleksibilnost, svoboda, izbira in več možnosti za učeče se, kot so jih imeli v NOK, kar zagotavlja preprosta, a fleksibilna struktura ogrođja, ki dopušča nenehen razvoj vključujočega, odzivnega, dostopnega in nebirokratskega sistema kvalifikacij (prav tam). Pristop k snovanju OKK je namreč izhajal iz spoznanja, da je razvoj NPK (in NOK) pripeljal do položaja, v katerem so bile mnoge kvalifikacije znotraj NOK izključujoče, birokratsko oblikovane (pomembna je bila le forma in specifikacija rezultatov učenja ipd.), težko razumljive in niso zadostile potrebam številnih delodajalcev in učečih se. Skepsa glede vrednosti NOK je bila povezana tudi z dejstvom, da je v zadnjih dveh desetletjih mnogo kvalifikacij, ki so bile široko priznane in so jih cenili tako delodajalci kot tudi učeči se, slednjim pa so očitno omogočale napredovanje, ostalo zunaj tega ogrođja – večinoma zato, ker niso sledile predpisanemu formatu. Pri tem OKK z dodeljevanjem kreditov in kvalifikacij prek zbiranja in prenašanja kreditnih točk učečim se omogoča priznavanje dosežkov ter podpira njihovo napredovanje. Še vedno je mogoče razpravljati o vrednosti tega na kreditih zasnovanega pristopa v primerjavi s pristopom, ki ga je nadomestil in je temeljil na priznavanju bolj integriranih (obširnejših) kvalifikacij. Toda nobenega dvoma ni, da je sedanji sistem fleksibilnejši od rigidnega in predpisovalnega NOK.

Zaradi mobilnosti posameznikov v Združenem kraljestvu ter med Združenim kraljestvom in Irsko so bile v zadnjem desetletju opravljene primerjave o kvalifikacijah in njihovi ekvivalentnosti v Angliji, Walesu, na Škotskem, v Severni Irski in Republiki Irski. Tako so postale nujne tudi čim bolj natančne primerjave obsega, vsebin in ravni kvalifikacij. Izkazalo se je, da samo »raven« ni zadosten kazalnik. Ena od težav angleškega NOK je bila, da so se različne kvalifikacije na isti ravni po svoji vsebini in trajanju lahko močno razlikovale. OKK zato upošteva razlike v širini in poglobljenosti izobraževanja, in če to razumemo, lahko uvidimo, kako prestop od višje ravni kvalifikacijske listine k, denimo, spričevalu oz. diplomi na nižji ravni še zmeraj pomeni, da je posameznik napredoval, če upoštevamo njegovo izobraževanje, učenje in razvoj. Z uporabo indikatorja obsega lahko razrešimo težavo, kot se npr. kaže pri inštruktorju vodilnih delavcev s poglobljenim poznavanjem nekega zelo ozkega področja vodenja in svetovanja (kar sodi na sedmo

raven za pridobitev kvalifikacijske listine o inštruiranju, ki jo dobi, denimo, po 40. urah). Če bi si želel pridobiti veliko širše razumevanje svetovanja v celoti, pa izbere, denimo, program za pridobitev certifikata s tega področja, ki sodi na četrto raven (oz. peto v EOK), saj ta zahteva več kot 360 ur učenja. Tako mora izkušen inštruktor z ozko specialistično kvalifikacijo, za katero je pridobil kvalifikacijsko listino na sedmi ravni, študirati še pet let, če želi postati kvalificiran za opravljanje zahtevnejšega svetovalnega dela, kot ga, denimo, opravlja poklicni ali šolski psiholog. Če zanemarimo vprašanje, ali je dandanes tudi samo OKK za veliko uporabnikov prezapleteno, nas ta primer kljub vsemu opozarja na štiri temeljne dileme, ki jih s preprosto primerjavo znotraj NOK ali EOK nikakor ni mogoče razrešiti:

- nobenega razloga ni, da bi morali biti znanje, spretnosti in kompetence, ki se razvijajo in uporabljajo v različnih izobraževalnih ali poklicnih okoljih, v ogrodju uvrščeni na podobne ravni – in pogosto tudi niso;
- obsežnejši integrirani programi izobraževanja imajo veliko širše družbene, izobraževalne in razvojne namene kot zgolj ozko zamejene kvalifikacije – pri čemer je obseg izobraževanja oziroma učenja samo ena od očitnih razlik;
- starost, predhodne izkušnje in namen so med seboj povezani, zato se mnogo ljudi in njihovih kariernih poti ne prilega linearnemu modelu prehajanja (navzgor) po ravneh, kar je, kot se zdi, temelj EOK in NOK;
- znanje, spretnosti in kompetence se s časom spreminjajo, odvisno, koliko jih po pridobitvi kvalifikacije uporabljamo. Tudi če bi lahko v trenutku, ko posamezniki pridobijo kvalifikacijo, določili njeno natančno enakovrednost, se individualne poti potem lahko – in pogosto tudi se – močno razhajajo.

Novejše razprave o oblikovanju in razvoju poklicnih kvalifikacij po neuspehu implementacije »trdega NOK«, ki so lahko zanimive za širši krog

Še en vidik kaže na nujnost osredotočanja na fleksibilnost, mobilnost in napredovanje ter na potrebo po reševanju težav, ki jih je povzročil nefleksibilen in birokratski NOK: to je zagotavljanje večje svobode svetovalnim službam, ki delujejo na tem področju in uradom za podeljevanje kvalifikacij, ki pripravljajo strategije za podporo izobraževanju, učenju, razvoju posameznika in povečevanju njegove učinkovitosti.¹ Področnim organom ni bilo več treba razvijati in tržiti cilja: doseči kvalifikacijo (NPK), kar je bila kasneje tudi ocena za njihovo uspešnost. Pri tem so morale NPK ustrezati enotni birokratski predlogi, pa čeprav so bili cilji pogosto v nasprotju z izboljševanjem izobraževanja, učenja, razvoja posameznika in povečevanja njegove učinkovitosti. Razprave z mnogimi delavci nacionalnih

¹ Uredniška opomba: Avtor v besedilu večkrat uporabi splošno sintagmo »razvoj in učinkovitost«, pri čemer se pojem razvoja (*development*) v tem kontekstu nanaša zlasti na razvoj kognitivnih in socialnih spretnosti ter osebnostnih lastnosti (razvoj posameznika), medtem ko pojem učinkovitosti (*performance*) meri na učinkovito odzivanje na zahteve delovnega procesa in opravljanje delovnih nalog.

uradov za priznavanje kvalifikacij in z raziskovalci s tega področja so pokazale, kako na razvoj poklicnih kvalifikacij, vključno s tistimi, ki ustrezajo določenim področjem, vplivajo naslednji premisleki:

- Po vsem Združenem kraljestvu na mnogih področjih obstaja soglasje, da je pomembno priznati nižje ravni dosežkov (ki so umeščeni na vstopno raven kvalifikacij pod prvo raven EOK) – te so namreč pomembne za lažje napredovanje.
- Ideje EOK so bile razumljene kot osnovna podlaga, širša vprašanja so se pojavljala glede mobilnosti, napredovanja, socialne pravičnosti itn.
- Opisnike EOK bi bilo mogoče uporabiti pri delu z delodajalci.
- V Združenem kraljestvu smo sprejeli ločeno nacionalno ogrodje za visokošolsko izobraževanje; prav tako smo sprejeli v različnih delih Združenega kraljestva ločene, a primerljive sisteme, temelječe na kreditih – vse to pa ob dejstvu, da je »trdo« nacionalno ogrodje, ki naj bi vključilo vse kvalifikacije, nefleksibilno in odvrča od bolj produktivnih načinov izboljševanja izobraževanja, učenja, razvoja posameznika in povečevanja njegove učinkovitosti v organizaciji. Področni organi lahko tako zdaj oblikujejo kvalifikacije, ki spodbujajo izobraževanje, učenje in razvoj posameznika, namesto da bi oblikovali kvalifikacije, s katerimi bi morali dosegati cilje, ki narekujejo povečevanje števila ljudi z določenimi tipi in ravnmi kvalifikacij.
- Ugotovitev, da nekatere sicer dragocene oblike izobraževanja, učenja in razvoja posameznika ne vodijo nujno do kvalifikacij.
- Primer Škotske, kjer je bilo oblikovanje ogrodja kreditov in kvalifikacij (SOKK) utrjeno še z dodatnim izboljševanjem poklicnega izobraževanja in usposabljanja, je vplival tudi na Anglijo, saj je bil tukaj prevelik poudarek na kvalifikacijah kot gonilu reform, premalo pa smo upoštevali neposrednejše vplive na izboljševanje kakovosti izobraževanja in učenja. SOKK je imel pomembno, čeprav relativno majhno vlogo pri izboljševanju komunikacijske funkcije, povezane s poskusi povezovanja in primerjanja kvalifikacij, ki so potekali skupaj z drugimi vidiki reforme PIU (Raffe 2011).
- Spoznanje, da bi se morala prizadevanja nosilcev interesov in dialog osredotočiti na izboljševanje izobraževanja in učenja, na razvoj posameznika in povečevanje njegove učinkovitosti (kvalifikacije pa postaviti v drugi plan), je nekaj bistveno drugega kot so bile pretekle, na tehnična vprašanja osredotočene razprave z delodajalci, v katerih se jim je dopovedovalo, kateri tipi kvalifikacij so dopustni, kako je treba postaviti cilje izobraževanja in kako bodo financiranja deležni samo določeni tipi organiziranosti (kar je bilo povezano z neuspehim poskusom oblikovanja »trdega« NOK).
- Poenotenje in uporaba kreditov se kaže kot učinkovit pristop za povečevanje fleksibilnosti.
- Potrebne so informacije o obsegu in učnih vsebinah, pa tudi o ravni, na katero je kvalifikacija umeščena.
- Nobene neodvisne evalvacije ali pomembnega dokaza o pozitivnem učinku angleškega NOK ni bilo (prejšnje odločitve glede NPK so, denimo, zadevale

implementacijo, ne pa učinka: Nacionalni svet za poklicne kvalifikacije je poročal o deležu kvalifikacij s posameznih področij, čeprav so bile mnoge kvalifikacije komaj kdaj uporabljene, mnoge druge pa so bile v številnih ozirih problematične).

- V preteklih petindvajsetih letih so bile reforme kvalifikacij in pot k NOK vseskozi polne želja – pripeljati bi morale do boljše koordiniranosti, lažjega dostopa, prenosa in napredovanja, do večje odgovornosti in nadzora ter večje kakovosti izobraževanja in učenja, ki bi se moralo bolje odzivati na povpraševanje. Toda v praksi bi celo največji zagovorniki dejali, da so bile koristi NOK minimalne, predvsem če upoštevamo ogromne investicije, ki so bile vanje vložene. Angleško NOK so tiho zamenjali in nihče ni želel razglašati, kako zelo je bilo neučinkovito.
- Bi lahko imelo NOK dodano vrednost, če bi bilo uveljavljeno v drugih državah? Najbrž, sicer odvisno od konteksta, toda težko je posploševati. Morda je ohlapno ogrodje, ki vendarle želi ostati precej poenoteno, lahko pomembno za razumevanje splošne primerljivosti. Z drugimi besedami, široki tipi kvalifikacij so si lahko v določenih pogledih podobni, toda če želimo ovrednotiti pomen kvalifikacij v praksi, je treba vselej podrobneje proučiti vsebino, kontekst področja ter obseg učenja. Prav tako je treba proučiti, kako so izobraževanje, učenje in razvoj posameznika povezani z njegovo življenjsko potjo ter njegovo organizacijsko učinkovitostjo. In nenazadnje, pomembno je tudi, kakšna je »institucionalna logika« organov, ki omogočajo pridobitev kvalifikacije in preizkušanje njene vrednosti v praksi.
- NOK morajo biti le del siceršnjih ukrepov za spodbujanje učinkovitejšega izobraževanja, učenja, razvoja posameznika in spoznanja, da veliko dragocenega učenja poteka zunaj formalnih programov izobraževanja, pri čemer bi bil strošek (formalnega) priznavanja vsega tega znanja previsok, četudi bi si to želeli. Ob tem je eden ključnih premislekov, koliko dodane vrednosti ima za posameznika takšno pretvarjanje naučenega v formalno kvalifikacijo.
- Osredotočanje na ravni je lahko neposrečeno, kolikor zamegli dejstvo, da lahko posameznik pomembno napreduje, tudi če kvalifikacijo doseže na nižji ali enakovredni, ne le na višji ravni.
- Vključevanje vseh kvalifikacij v eno samo ogrodje lahko zamegli pomen raznolikih tipov kvalifikacij, ki služijo različnim namenom.
- Pomanjkljivosti opiranja zgolj na standardizirane rezultate učenja so danes splošno priznane – pomembna je tudi kakovost procesov izobraževanja in učenja.
- Družbena razsežnost nosilcev različnih interesov, ki govorijo o izobraževanju, učenju, razvoju posameznika in kvalifikacijah v povezavi z NOK, je lahko koristna. To je nekaj, zaradi česar angleška izkušnja z NOK morda ni uporabna za druge države, saj je bil socialni dialog dolgo steril, in sicer v smislu, da se je nanašal skoraj izključno na kvalifikacije, vprašanja izobraževanja, učenja in razvoja posameznika pa so ostala prezrta.
- Novi, področni pristop, ki ne temelji na NOK, ampak na OKK, snovanje kvalifikacij uporabljaja kot orodje ekonomskega razvoja in išče poti umeščanja kvalifikacij v širši pristop k razvijanju spretnosti in organizacijskih izboljšav.

- Pomemben politik je izpostavil snovanje kvalifikacij kot nekaj, kar mora v določenem obdobju potekati bolj ali manj nevidno: imeti mora podporo v ozadju, toda ne kot proces, ki posrka velike količine sredstev, ki bi jih bilo mogoče veliko koristneje porabiti za neposrednejše spodbujanje izobraževanja, učenja in razvoja posameznika.
- Zelo malo ljudi razume kompleksnost ogrodij – enotna ogrodja kvalifikacij bodo morala že po svoji naravi na enem mestu zbrati povsem različne kvalifikacije, zato je nujen kompromis med preprostostjo vizualne predstavitve in priznanjem, da bi bilo mogoče te iste kvalifikacije predstaviti tudi povsem drugače, če bi upoštevali, kako obravnavajo znanje, človekov razvoj, širino, poglobljenost in pristop k učenju ter preverjanju in ocenjevanju; razlikovale bi se tudi po svojih socialnih, političnih in kulturnih dejavnikih.
- Zaradi pomislekov o statusu in tveganja, ki ga prinaša povezovanje ravni kvalifikacije s sposobnostmi ali vrednostjo človeka, obstaja nevarnost »tiranije ravni«, ki se kaže v tem, da se ljudje z izobraževanjem, učenjem in razvojem niso pripravljali toliko ukvarjati na nižjih kvalifikacijskih ravneh kot na višjih, četudi pomanjkanje takšnih zmožnosti (denimo zmožnosti učinkovitega sporazumevanja v različnih okoliščinah) ovira posameznikovo učinkovitost.
- Primerjanje kvalifikacij vzpostavlja medsebojno zaupanje, toda razmejevanje območij medsebojnega nezaupanja je prav tako koristno: delodajalci se, denimo, dobro zavedajo, da imajo diplomanti različno znanje, spretnosti in zmožnosti, kar je deloma odvisno od vsebine njihovega študija in ustanove, na kateri so diplomirali, enako pa velja tudi za pripravnike iz različnih podjetij – določeno izobraževanje, usposabljanje in delovne situacije lahko omogočijo bistveno bogatejše učno okolje kot druge.
- Presojanje kvalifikacije na nekem področju glede na učinek, ki ga ima na uspešnost učečega se ali organizacije, jasno pokaže, da je širina procesov izobraževanja, učenja in razvoja posameznika, ki so povezani s kvalifikacijo, pogosto pomembnejša od same kvalifikacije. Na mnogih področjih so bile, denimo, NPK natančno pripravljene na številnih ravneh – kar je bilo izjemno drago –, pri čemer se bodisi sploh niso uporabljale, kot v primeru naravoslovnih tehnikov (bile so namreč veliko manj zahtevne od bolj tradicionalnih kvalifikacij, temelječih na znanju), bodisi so bile na trgu dela povsem brez vrednosti (včasih je bila ta celo negativna). To se je v daljšem časovnem obdobju dogajalo z mnogimi kvalifikacijami na drugi ravni NPK, ki niso imele nobenega posebnega pomena ne za učeče se ne za organizacije (Wolf 2011). Po drugi strani pa je pridobivanje nekaterih drugih kvalifikacij, denimo NPK iz upravljanja sprememb v preskrbovalni verigi, potekalo s temeljitim izobraževanjem, učenjem in razvojem posameznika, v sodelovanju z multidisciplinarnimi in medorganizacijskimi skupinami za zagotavljanje večje organizacijske učinkovitosti v številnih organizacijskih okoljih (Brown idr. 2004). Na to, kolikšno vrednost bo imela kvalifikacija z nekega področja v specifičnem okolju, bolj kot kakovost kvalifikacije same večinoma vpliva kakovost z njo povezanega izobraževanja, učenja in razvoja posameznikovih zmožnosti.

- Na področju strojništva je v Evropi dolga tradicija spodbujanja mobilnosti, na področju razvoja znanja in spretnosti pa so tudi evropske kulturne tradicije zelo raznolike in so bili v njih temeljni koncepti, kot sta kompetenca in kvalifikacije, razumljeni različno. Anglosaški in kontinentalni evropski model začetnega strokovnega razvoja inženirjev se, denimo, precej razlikujeta. Usklajevanje teh razlik je potekalo tudi tako, da se je neposrednim primerjavam različnih kvalifikacij dajalo manjši poudarek, večjega pa izkušnjam inženirjev, ki so si jih le-ti pridobili v času po formalnem izobraževanju. Priznavanje kvalifikacije »evropski inženir« (Eur Ing) tako ne temelji na dogovoru o kvalifikaciji kot taki (te se v različnih nacionalnih okoljih pomembno razlikujejo), ampak na dogovoru o vzorcih izobraževanja, učenja in pridobivanja izkušenj. Posamezniki morajo doseči najvišjo raven šolske kvalifikacije, končati tri leta diplomskega in še dve leti nadaljnega študija, usposabljanja ali pridobivanja izkušenj na delovnem mestu ter dve leti pridobivanja delovnih izkušenj na mestu inženirja (Competence of Professional Engineers 2005). Ti sedemletni programi izobraževanja so v različnih nacionalnih okoljih v resnici zastavljeni zelo različno (in vodijo do vmesnih kvalifikacij na različnih ravneh), a se povsod iztečejo v izkustvene cikle, refleksijo in učenje, ki tvorijo zelo bogata učna okolja.
- Opisan pristop k pridobivanju naziva »evropski inženir« (Eur Ing) se razlikuje od pristopa, kot so ga v evropskem ogrodju e-kompetenc (e-OK) privzeli na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Njegov cilj je zagotoviti splošne in obširne e-kompetence, ki jih je mogoče prirediti in prilagoditi različnim poslovnim okoliščinam (European e-Competence Framework 2.0 ... 2010). Ogrodje vsebuje 32 kompetenc, ki so razvrščene na 5 glavnih poslovnih področij IKT in se neposredno navezujejo na EOK, čeprav ne povsem dosledno, saj druga raven tega ogrodja zajema dve ravni EOK (četrto in peto). Kompetence so tu razmeroma splošno opredeljene (oblikovanje in razvoj, podpora uporabnikom itn.) – vsebina in kontekst pa pomenita, da jih lahko posamezniki izkazujejo na zelo različne načine in da imata lahko v praksi dva z enako kvalifikacijo povsem različen nabor spretnosti. Kvalifikacije na drugih tehničnih področjih, denimo v letalstvu, gredo v isto smer: treba je ugotoviti, katere enote je nekdo dokončal, saj imata lahko dva letalska inženirja isto kvalifikacijo, toda pri opravljanju svojih dolžnosti nikakor nista zamenljiva.
- Vsako ogrodje kvalifikacij, vključno z EOK, je samo reprezentacija, ki vsebuje vrsto predpostavk o tipih kvalifikacij in kvalifikacijah, ki zanemarjajo pomembne razlike v vsaki od njih in med njimi. Vsako obsežno ogrodje kvalifikacij vsebuje tudi zelo različne tipe kvalifikacij, za katere velja, da so enakovredni, čeprav se v več temeljnih pogledih razlikujejo.
- Nobenega razloga ni, da bi morali biti znanje, spretnosti in kompetence v okoljih izobraževanja, usposabljanja in dela na podobnih ravneh – in pogosto tudi niso. Podobno so spretnosti še dodatno razdeljene na praktične in kognitivne, ki so vsaj približno usklajene, ali pa tudi ne.
- Poleg tega lahko večina posameznikov na nekaterih področjih deluje na visokih ravneh zahtevnosti, na drugih pa ne. V skupini za izboljšanje delovnega

procesa, katere člani so bili tako visoki vodstveni delavci kot tudi specialisti in polkvalificirani delavci, je, denimo, specialist z doktoratom znanosti (osma raven) priznal, da so bile njegove komunikacijske spretnosti najbrž najslabše v vsej skupini, in zdelo se mu je, da bi mu nadaljnje usposabljanje na tem področju lahko koristilo (najbrž na drugi ravni!) (Brown idr. 2004).

- Pri primerjavi kvalifikacij med posameznim NOK in EOK se najočitnejši problem pojavi, ko kvalifikacija ni izražena z rezultati učenja. A prav zaradi izražanja kvalifikacij z rezultati učenja se lahko le-te zdijo med seboj podobne, četudi se sicer zelo razlikujejo.
- Vsakemu procesu primerjanja je implicitna predpostavka o obsegu kvalifikacij glede na njihovo širino, poglobljenost ter določene tipične poti napredovanja, ki zadevajo starost, učenje in institucije ter trajanje in obseg izobraževanja. Tako npr. isto kvalifikacijo (*Higher National Certificate*) na Škotskem in v Angliji uporabljajo na povsem različne načine in za povsem različne populacije, v Walesu pa se ista kvalifikacija nahaja na dveh različnih ravneh, kar ponazarja, da jo je mogoče uporabljati na dva različna načina. To se lahko zdi problematično, a v praksi v Angliji občasno obstajajo veliko večje razlike v dosežkih med kvalifikacijami na isti ravni kot med kvalifikacijami na različnih ravneh. Nekdo, ki je, denimo, dosegel NPK na drugi ravni, ima lahko kljub temu težave z osnovnimi spretnostmi, zlasti s pisanjem, in se mora vpisati v ustrezen dvoletni program, če želi končati zahtevnejši izobraževalni program, ki ga pripelje do splošne izobrazbe na drugi ravni. Tovrstne težave NOK zdaj rešuje tako, da v ogrodje vključuje merjenje časa učenja. Čeprav velja za samoumevno, da so diplome na isti ravni enakovredne (červavno so v praksi med njimi velike razlike), pri vpisu v določene podiplomske študijske programe (poklicne ali na posameznih področjih) to ne drži. Če želi nekdo postati zdravnik, se bo moral pred vpisom še različno dodatno izobraževati, in sicer glede na to, ali je na prvi stopnji diplomiral iz medicine, naravoslovja ali družboslovja.
- V visokošolskem izobraževanju so splošni opisniki »prevedeni« v jezik predmetov, nekaterih opisnikov kak program morda sploh ne vsebuje ali pa dodaja svoje, nove. Programi visokošolskega izobraževanja se razlikujejo tudi glede na to, koliko so študiji disciplinarno zasnovani (oz. namenjeni razvoju akademske vednosti) ali visokostrokovni oz. povezani z zaposljivostjo. Do razlik prihaja tudi, ko gre za pomen temeljnega znanja: bodisi v povezavi s spretnostmi upravljanja z znanjem (analiza, sinteza, evalvacija in uporaba) bodisi z možnostmi uporabe znanja pri opravljanju nalog oziroma reševanju problemov. Delodajalci, denimo s področja investicijskega bančništva, včasih zahtevajo le diplomante, ki so usvojili temeljno znanje določene discipline (zanimivo je, da poleg ekonomistov sprejmejo tudi inženirje, zgodovinarje, matematike itn., po navadi pa ne zaposlijo diplomantov poslovnih ved ali programov visokega strokovnega izobraževanja). Njihov argument je, da investicijsko bančništvo zahteva obvladovanje določenega temeljnega znanja, ki je že samo po sebi prenosljiva spretnost.

Kaj je resnično pomembno pri poklicnem izobraževanju in usposabljanju: širjenje poudarka z ogrodja kvalifikacij in rezultatov učenja k razmisleku o namenih in vrednotah

Nedavna raziskava v Združenem kraljestvu je pokazala, da so razmerja med mentorji in študenti v osrčju uspešnega izobraževanja in usposabljanja, ki poteka v ustanovah za nadaljnje izobraževanje (Nash idr. 2008, str. 4). Pomembno je, da nadaljnje izobraževanje prispeva k boljšemu zadovoljevanju potreb učečih se, delodajalcev in gospodarstva. Raziskava je pokazala, da bi moralo biti poučevanje in učenje v središču razvoja nadaljnjega izobraževanja in da učinkovito poučevanje in učenje v najširšem pomenu pripravi učeče se na življenje, jih angažira s pomočjo kakovostnega in visoko vrednotenega znanja, prepozna pomen predhodnih izkušenj in učenja; od mentorjev zahteva, da učeče se spodbujajo pri njihovem napredovanju, ne le intelektualno, ampak tudi družbeno in čustveno, tako da je učenje varno, tudi ko podpore mentorja ni več. Prav tako je raziskava pokazala, da mora biti preverjanje in ocenjevanje skladno s poučevanjem in učenjem, da je treba spodbujati aktivno sodelovanje učečih se, individualne ter družbene procese in rezultate, da je treba prepoznavati pomen priložnostnega učenja, da je vse to odvisno od učiteljev, ki se tudi sami učijo in da to zahteva konsistentne okvire politike tega področja, ki se osredotočajo predvsem na podporo poučevanju in učenju (prav tam, str. 4–5).

V tem širokem okviru nadaljnje podpore učinkovitemu poučevanju in učenju v PIU bi bili koristni še dve spremembi. Prvič, morali bi se odmakniti od usmerjenosti na razvoj kompetenc, ki temeljijo na hierarhiji ravni spretnosti, in se približati razvojni perspektivi, ki spretnosti pojmuje kot nekaj, kar se spreminja skozi vse življenje. In drugič, pripoznati bi morali pomen socialne in čustvene razsežnosti učenja v nadaljnjem izobraževanju ter privzeti, da so odnosi med mentorji in študenti ter med študenti samimi osrednjega pomena za mnoge vidike poučevanja, učenja in razvoja posameznika, čemur retorika individualistične »naravnosti na učečega se« ne more zadostiti (Brown 2010).

Poudarek na razvijanju strokovnosti, ne le na preverjanju kompetence

Nekoliko bolj razvojno razumevanje spretnosti – namesto gole usmerjenosti na posameznike, kompetentne za izvajanje tekočih nalog na določeni ravni – predvideva, da se ljudje lahko razvijajo na številne načine (na mnogih »ravnih«) in tako izboljšajo svojo učinkovitost, prispevajo k delu skupine ali povečajo učinkovitost organizacije. S tega vidika bi bilo koristno, če bi tudi nacionalne politike na posamezne ravni prenehale gledati kot na kazalnike nekakšnih skupnih spretnosti, znanja in razumevanja (ne glede na kontekst in vsebino) (Brown 2009).

Refleksija, premisleki in medvrstniško preverjanje ter podpora lahko posameznikom pomagajo pri spoznanju, da morajo še naprej razvijati svoje različne spretnosti in na strokovnost gledati precej široko. Če ta pristop povežemo s širšim razumevanjem narave znanja, spretnosti in razvoja kompetenc, le-ta ponuja tudi možnost prehoda k družbi, ki bo bolj temeljila na znanju. To bi pomenilo soočiti se z vprašanji, kot so: kako zagotoviti prenos znanja, spretnosti in izkušenj med

različnimi okolji ali kako posameznike podpirati pri izoblikovanju miselnosti, ki bi jim omogočala nenehno izpopolnjevanje lastne učinkovitosti prek izobraževanja, učenja in razvoja, ob tem pa jim pomagati pri spodbujanju učenja in razvoja drugih, saj je predanost nenehni rasti in razvoju sodelavcev v vsaki organizaciji strateško pomembna (prav tam, str. 9–11). Tak širši pogled lahko pomaga tudi pri soočanju z večno težavo: pri mnogih poklicih se znanje, pridobljeno z izobraževanjem in delom, razlikuje, zato je največji izziv prav v kombiniranju in integraciji različnih tipov znanja (Eraut idr. 2004).

Če se želimo približati družbi znanja, mora čim več ljudi, ne glede na njihovo domnevno najvišjo skupno »raven« znanja, spretnosti in kompetenc, verjeti, da je zanje dobro, če le-te razvijajo na več ravneh (med katerimi so tako tiste pod, kot tudi nad njihovo trenutno najvišjo doseženo »ravnjo«). Zanimivo je, da ta pristop že uporabljajo mnoga podjetja, ko, denimo, ločijo med delavci, ki:

- so določeno nalogo tehnično sposobni opraviti, a imajo pri tem zelo omejene praktične izkušnje;
- so to nalogo že večkrat uspešno opravili;
- so jo že večkrat opravili pod različnimi pogoji (tj. standard izkušenega delavca);
- imajo veliko izkušenj, so pa obenem sposobni podpirati tudi druge pri njihovem učenju (to pomeni, da lahko opravljajo vlogo inštruktorja ali mentorja);
- veljajo za »vrhunske«, torej so zmožni celovitega premisleka, in če je potrebno, zmorejo tudi vpeljati spremembe v načine opravljanja nalog.

Uveljavljanje takšnega pristopa v PIU bi pomagalo usklajevati izobraževanje in delo, saj je jasno, da tisti, ki končajo svoje začetno poklicno izobraževanje in usposabljanje, še ne morejo zadostiti »standardu izkušenega delavca«. Takšen pristop bi omogočal tudi zavezanost nenehnemu izpopolnjevanju, saj bi bila večina ljudi prepričanih, da se morajo razvijati še na druge načine (na mnogih »ravneh«), da bi izboljšali svojo učinkovitost, poleg tega pa bi bilo zaposlenih vse več »delovnih inštruktorjev«, ki so zelo pomembni za spodbujanje učenja drugih (Brown 2009).

Če povzamemo: ob tem, ko se zavzemamo za družbo, ki bo bolj temeljila na znanju, moramo spodbujati procese izobraževanja, učenja in razvoja posameznika, tako da glede narave znanja, spretnosti in kompetenc zavzamemo širši pogled, kot pa ga prinašajo ravni NOK. Tak pogled bo posebej pozoren na vprašanja o prenosu znanja, spretnosti in izkušenj med različnimi okolji, na podporo posameznikom pri izoblikovanju miselnosti, ki bo po eni strani z učenjem in razvojem stremela k vse večji uspešnosti, po drugi strani pa k podpori prenosu znanja in spretnosti, učenju in razvoju drugih ter k spoznanju, da je v vsaki organizaciji zaveza k nenehni rasti in razvoju sodelavcev ključnega pomena. Zato bi morali v kontekstu nadaljnjega izobraževanja² programi PIU (vključno s tistimi, kjer je obsežen del

² Opomba uredništva: Začetno in nadaljnje poklicno izobraževanje v Angliji večinoma ne potekata v srednjih šolah, temveč v okviru t. i. nadaljnjega izobraževanja na ustanovah za nadaljnje izobraževanje (*further education institutions*).

izobraževanja in učenja povezan z delom) udeležencem pomagati doseči izbrane rezultate učenja, ki pa bi morali veljati za začasne – vrednost PIU je najbrž možno ustrezno izmeriti šele potem, ko zaposleni svoje znanje, spretnosti in izkušnje nekaj časa (in po možnosti tudi v več okoljih) uporabljajo na delovnih mestih.

Pomen socialne in čustvene razsežnosti izobraževanja v PIU

Izobraževanje mora razvijati tudi značaj in razum, obenem pa mora posameznikom pomagati razvijati čustvene, družbene in intelektualne zmogljivosti, da bodo lahko polno sodelovali v družbenem življenju. Če to vodi k razmisleku, da potrebujemo reformo nekaterih vidikov izobraževalnega sistema, potem morajo to reformo voditi jasni cilji. Nanjo lahko vplivajo cilji, kot so povezanost mladih s svetom, predanost učenju, spoštovanje različnosti in želja postati aktivni državljani. Ko so cilji izobraževanja jasno postavljeni, se lahko začnemo ukvarjati z vprašanjem, s katerimi pedagoškimi sredstvi jih bomo dosegli – vpeljemo lahko npr. strategije za razvijanje večje prožnosti (Dweck 1999), izboljšamo neformalno sklepanje (Perkins 1985) ali posameznikom pomagamo, da razvijejo širok spekter pristopov k učenju, pri čemer danes pogosto nismo posebej uspešni. Spodbujanje poučevanja, učenja in razvoja posameznika v PIU, ki ga vodijo vrednote ter poteka z ustreznimi didaktičnimi strategijami, je tehnološko podprto in utemeljeno na raziskavah in razvoju – to je najbrž dovolj uravnotežen in trajnosten pristop k razvoju izobraževanja.

Raziskava, ki sta jo opravila Jephcote in Salisbury (2007), je razkrila kompleksno sliko »učnih poti« študentov, medsebojno prepletanje izobraževanja in njihovega siceršnjega življenja in tega, kako izobraževanje in usposabljanje po obveznem šolanju prispevata k »širšim koristim izobraževanja«. Študenti od študentskega življenja dobijo več kot le kvalifikacije, četudi so te pomembne. Gallacher idr. (2009) prav tako poudarjajo pomen družbenih odnosov v kulturah učenja za nadaljnje izobraževanje ter prakse, ki povečujejo ponovni interes učečih se za učenje.

Ko enkrat prepoznamo pomen socialne in čustvene razsežnosti izobraževanja v PIU, je pomembno dati strokovni presoji mentorjev več možnosti – več prostora za odločanje, kaj v določenih okoliščinah »deluje«. James in Biesta (2007) trdita, da najboljše izobraževanje gradi prav na kulturah učenja, kjer so učeči se pri preseganju svojih trenutnih zmožnosti deležni izzivov in spodbud in se poleg usvajanja znanja tudi osebno spremenijo. Tako spremembo pa sistem, v katerem se uspeh meri samo s kvalifikacijami, le redko prepozna. Če na izobraževanje gledamo kot na preprost mehaničen proces, tvegamo, da bomo zmanjšali njegovo transformativno moč, saj učitelji in upravitelji potrebujejo prostor za strokovno presojo, če naj za učeče se potegnejo kar največ iz določene situacije. Mentorji so ključni v vsaki kulturi učenja. James in Biesta (prav tam, str. 151–159) menita, da je treba to področje upravljati bolj fleksibilno, tako da strokovnjakom omogočamo ravnanje po njihovi lastni presoji na podlagi načel, ki pravijo, da izobraževanje in učenje nista namenjena le pridobivanju kvalifikacij in da bi morali imeti strokovnjaki možnost izbirati sisteme in postopke, ki delujejo drug ob drugem in drug drugega

podpirajo, ne pa takih, ki spodkopavajo poučevanje in učenje. Prav tako morajo imeti tudi možnost odločati, kaj v njihovih okoliščinah »deluje«, pri čemer ne smejo biti omejeni s togimi postopki; obstajati mora tudi prostor za bolj lokalizirano presojo in ustvarjalnost, izboljšanje izobraževanja in učenja pa na vseh ravneh zahteva kritično refleksijo – pri vladi, šolah, mentorjih in študentih.

Nadaljnje izobraževanje je raziskovanje in zagotavljanje možnosti za nove začetke, nove smeri in spreminjanje identitete. Raznolikost pristopov k poučevanju in učenju je bistvena. Edward idr. (2007, str. 170) ter Steer idr. (2007, str. 187–189) prav tako poudarjajo potrebo po manjšem številu omejitev pri učiteljevem uveljavljanju strokovne presoje. Nadaljnje izobraževanje je podjetniško in se ukvarja s težavami in skupinami, s katerimi se univerze ne srečujejo, kultura vrednotenja pa izkrivlja prioritete ljudi, ki delajo v nadaljnjem izobraževanju.

Poleg tega je preveč poudarjeno preverjanje in ocenjevanje, in to na škodo samega procesa poučevanja in učenja. Na nekaterih poklicnih področjih usmerjenost na preverjanje in ocenjevanje povsem prevladuje nad samim procesom poučevanja in učenja, prevelik poudarek, ki ga dajemo kvalifikacijam, pa deluje kot neustrezen obvod poučevanja in učenja. To je miselnost, ki je naravnana na zaključevanje »enot«, ne pa na program kot celoto ali na napredovanje (Ecclestone 2007).

V zadnjem času so snovalci politik prepoznali težave, povezane s cilji in kulturo vrednotenja. Na temeljitejše spremembe, ki bodo mentorjem zagotovile intelektualni prostor, zmožnosti in svobodo, da bodo lahko izobraževali celovite osebnosti, pa še čakamo. Nash idr. (2007) opozarjajo na ozko razumevanje izobraževanja v vladnih agencijah in pri snovalcih politik, saj nanj pogosto gledajo preprosto kot na proces pridobivanja znanja in spretnosti (prav tam, str. 26). To zoženo pojmovanje ni skladno niti z našim poznavanjem učinkovitih didaktičnih strategij niti z idejo, da si učeči se šele izgrajujejo identitete v zvezi z učenjem in delom. Vprašanje je torej, ali gre pri nadaljnjem izobraževanju le za pridobivanje znanja in spretnosti ali pa gre tudi za izobraževanje in učenje, ki učečega se spreminja, tako da ga vključi v sam proces. V tem pogledu gre pri nadaljnjem izobraževanju za poučevanje in učenje, kako postati učeči se in kako skozi izobraževanje, usposabljanje in zaposlitev razviti identiteto. Gre za to, da učeči se skozi izobraževanje spreminjajo svoje življenje in načine svojega povezovanja s svetom.

Sklep

Z vidika evropskih ciljev, ki si prizadevajo za razvoj na znanju temelječe družbe, obstaja skušnjava, da bi se usmerili na rezultate (delež ljudi, ki pridobijo kvalifikacije na posameznih ravneh), namesto na sam cilj. Usmerjenost na rezultate in ravni lahko to težavo še poslabša, saj ljudje mislijo, da dosežena kvalifikacija pomeni konec izobraževanja in učenja, namesto da bi nanjo gledali kot na nekaj, kar označuje spremembo usmerjenosti učenja. Politična zavezanost ciljem in rezultatom pomeni, da se bodo ogrođja kvalifikacij, opisi rezultatov učenja in hierarhične ravni najbrž ohranili, a ob tem ne smemo pozabiti, da je vse naštetu le sredstvo za doseganje resničnega cilja, čemur potemtakem kot drugorazredni

temi ne gre namenjati preveč sredstev. Najbrž bo pot naprej obetavnejša, če bomo pozornost preusmerili k razumevanju strokovnosti kot nečesa, kar se razvija, in če bomo bolj poudarjali pomen procesov prenosa znanja, učenja in oblikovanja odprtih učnih okolij v izobraževanju, usposabljanju in zaposlovanju.

Razvoj nacionalnega ogrodja, ki vključuje samo glavne kvalifikacije v državi in oriše poti prehajanja med njimi, pri čemer se zgolj »ohlapno navezuje« na EOK, najbrž zadostuje za podporo vlogi EOK kot prevajalnika, katerega namen je, da razmerja med kvalifikacijami in različnimi nacionalnimi izobraževalnimi sistemi napravi preglednejša.

V tem pogledu je lekcija, ki smo jo dobili z zatonom angleškega, izključno na rezultatih učenja zasnovanega nacionalnega ogrodja, nedvoumna: težnja, da bi v njem zajeli in standardizirali prav vse kvalifikacije, je terjala ogromne količine sredstev, v praksi se je izkazala za neizvedljivo, proizvedla pa je vrsto kvalifikacij, ki niso bile ustrezne in so bile vredne manj od tistih, ki naj bi jih nadomestile, vsaj če sodimo po tem, koliko so spodbujale nenehno izobraževanje, učenje in razvoj posameznika. Na področju NOK namreč manj pomeni več! Pogosto zmotno mislimo, da višje kvalificirana delovna sila pomeni tudi delovno silo z več znanja in spretnostmi. Res je – usmerjenost na ravni, kvalifikacije in rezultate učenja je lahko udobna, saj ustvarja videz napredka, a za tehtnejši premik k družbi znanja je potreben veliko bolj pretanjen model razvoja znanja, spretnosti in strokovnosti.

Literatura in viri

- Beaumont, G. (1996). *Review of 100 NVQs and SVQs*. London: Department for Education and Employment.
- Brown, A. (1998). Designing effective learning programmes for the development of a broad occupational competence. V: W. Nijhof in J. Streumer (ur.). *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Press, str. 165–186.
- Brown, A. (2008). Limitations of levels, learning outcomes and qualifications as drivers towards a more knowledge-based society? *US-China Education Review*, 5, št. 1, str. 9–17.
- Brown, A. (2009). *Developing expertise – moving beyond a focus on workplace competence, assessment and qualifications*. Beyond Current Horizons report. London: DCSF/Futurelab.
- Brown, A. (2010). Fresh directions for teaching and learning in Further Education. V: T. Dolphin in J. Clifton (ur.). *Colleges 2020*. London: IPPR, str. 65–77.
- Brown, A., Rhodes, E. in Carter, R. (2004). Supporting learning in advanced supply systems in the automotive and aerospace industries. V: H. Rainbird, A. Fuller in A. Munro (ur.). *Workplace Learning in Context*. London: Routledge, str. 166–182.
- Competence of Professional Engineers / EUR ING*. (2005). Brussels: Fédération Internationale d'Associations Nationales d'Ingénieurs.
- Dearing, R. (1996). *Review of Qualifications for 16–19 Year Olds: Full Report*. London: SCAA.

- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor and Francis, Psychology Press.
- Ecclestone, K. (2007). Commitment, compliance and comfort zones: the effects of formative assessment on vocational education students' learning careers. *Assessment in Education*, 14, št. 3, str. 315–333.
- Edward, S., Coffield, F., Steer, R. in Gregson, M. (2007). Endless change in the learning and skills sector: the impact on teaching staff. *Journal of Vocational Education & Training*, 59, št. 2, str. 155–173.
- Eraut, M., Maillardet, F., Miller, C., Steadman, S., Ali, A., Blackman, C. in Furner, J. (2004). *Learning in the Professional Workplace: Relationships between Learning Factors and Contextual Factors*. San Diego: AERA Conference Paper.
- European e-Competence Framework 2.0: A common European framework for ICT Professionals*. (2010). Brussels: Comité Européen de Normalisation.
- Gallacher, J., Crossan, B., Mayes, T., Cleary, P., Smith, L. in Watson, D. (2007). Expanding our understanding of the learning cultures in community-based Further Education. *Educational Review*, 59, št. 4, str. 501–517.
- Hyland, T. (1998). Exporting Failure: the strange case of NVQs and overseas markets. *Educational Studies*, 24, št. 3, str. 369–380.
- Haffenden, I. in Brown, A. (1989). *Implications of Competence-based Curricula*. London, FEU.
- Implementing the Community Lisbon Programme: Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (presented by the Commission)*. (2006). Brussels: Commission of the European Communities.
- James, D. in Biesta, G. (2007). *Improving Learning Cultures in Further Education*. Abingdon: Routledge.
- Jephcote, M. in Salisbury, J. (2007). The Long Shadow of Incorporation: the further education sector in devolved Wales. *The Welsh Journal of Education*, 14, št. 1, str. 93–109.
- Nash, I., Jones, S., Ecclestone, K. in Brown, A. (ur.). (2008). *Challenge and change in Further Education*. London: TLRP.
- Perkins, D. N. (1985). Post-primary education has little impact on informal reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 77, št. 5, str. 562–571.
- Raffe, D. (2011). Are »communications frameworks« more successful? Policy learning from the Scottish Credit and Qualifications Framework. *Journal of Education and Work*, 24, št. 3–4, str. 283–302.
- Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework*. (2008). Coventry: Ofqual.
- Steer, R., Spours, K., Hodgson, A., Finlay, I., Coffield, F., Edward S. in Gregson, M. (2007). »Modernisation« and the role of policy levers in the learning and skills sector. *Journal of Vocational Education & Training*, 59, št. 2, str. 175–192.
- The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. (2008). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- The Qualifications and Credit Framework: an introduction for information, advice and guidance practitioners*. (2009). London: QCA.

- Williams, S. (1999). Policy failure in vocational education and training: the introduction of National Vocational Qualifications (1986–1990). *Education + Training*, 41, št. 5, str. 216–226.
- Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education – The Wolf Report*. London: Department for Education.