

Michael Young

Ogrodja kvalifikacij: nekaj pomislekov

Povzetek: V prispevku kritično obravnavamo najverjetnejše posledice, ki jih bo imelo uvajanje nacionalnih ogrodij kvalifikacij. Trdimo, da osredotočenost na večjo fleksibilnost in preglednost programov učenja lahko dejansko vodi k novim neenakostim. S tem ko ravni kvalifikacij predstavljajo kot lestvico z enako visokimi prečkami, lahko nacionalna ogrodja kvalifikacij prikrijejo napor, ki ga morajo učitelji vložiti v poučevanje, učeči se pa v učenje, ki je potrebno za napredovanje. Podobno lahko zmanjševanje dejanskih razlik med učenjem, ki je potrebno za različne poklice, prispeva k temu, da učeči se dosežajo kvalifikacije, ki imajo na trgu dela nizko vrednost.

Ključne besede: kvalifikacijska ogrodja, preglednost, prenosljivost, fleksibilnost, linearnost, koherentnost

UDK: 377

Esej

Dr. Michael Young, Univerza v Londonu, Pedagoški inštitut, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, Velika Britanija; e-naslov: M.Young@ioe.ac.uk

Uvod

Odkar je ameriški sociolog Robert K. Merton (1957) prvi izrekel misel, da ima vsaka politika – torej tudi izobraževalna – tako načrtovane kot nenačrtovane posledice, je ta postala skorajda kliše. A podobno kot vsi klišeji se nam prav zlahka tudi ta spet izmuzne izpred oči. Še več: nenačrtovane posledice politike se pogosto izkažejo celo za pomembnejše kot politika sama. V tem članku bom dve povezani težnji izobraževalne politike zadnjega časa prikazal kot dobra primera Mertonove ugotovitve ter proučil njune implikacije. Težnji, o katerih bom razpravljal, sta raba kvalifikacij kot vodila za izobraževalno reformo ter organizacija obstoječih kvalifikacij v nacionalna (in mednarodna) ogrodja.

Namen članka ni le kritika poudarka na kvalifikacijah, ki je značilnost politik v zadnjem času. Proučiti želim težnjo, pri kateri gre za izražanje kvalifikacij v obliki rezultatov učenja, ločenih od vstopnih parametrov,¹ in njene implikacije za širšo razpravo o prednostnih nalogah izobraževanja.

Po svetu se uporablja več kot sto nacionalnih ogrodij kvalifikacij (NOK) (Allais 2010), ki jih dejavno podpirajo vse večje mednarodne organizacije (na primer OECD, Svetovna banka, UNESCO, Azijska razvojna banka ter Evropska komisija in njene agencije). Ogrodja kvalifikacij torej niso obrobni pojav. Še več, ta vse globalnejši proces se nadaljuje kljub presenetljivo skromnim empiričnim podatkom, ki bi podpirali trditve, kakršne v njihov prid navajajo države, ki jih uporabljajo – v nekaterih primer že po dvajset let.

To pomanjkanje dokazov za številne trditve v podporo NOK je pokazal nedavni projekt Mednarodne organizacije dela (ILO) o uporabi NOK v 16 državah (prav tam). Zdi se, kot da prednosti določenih politik – primer so NOK, a sem bi lahko uvrstili še kompetenčno zasnovano usposabljanje (*competence-based training*, CBT) in kurikule, ki poudarjajo »osredotočenost na učenca« (*learner-centredness*) (The Shift to ... 2009) – jmljemo za tako zelo samoumevne, da se nam dokazi o tem, kaj so v resnici dosegle, sploh ne zdijo več potrebni.² Ironičnost takega ravnanja se

¹ Tu ne razpravljam o morebitnih izvorih trendov, ki ju proučujem. Preliminarni poskus orisa tega vprašanja sem predstavil drugod (Young 2010).

² Že bežen pregled dokumentov o NOK, ki jih pišejo vlade ter nacionalne in mednarodne organizacije,

hitro pokaže, ko ga postavimo ob bok modernemu sloganu, ki poziva k »dokazno utemeljeni politiki«.

V uradnih dokumentih o tem, kaj naj bi z nacionalnimi ogrodji kvalifikacij dosegli, so naštetih različni cilji, od političnih do gospodarskih in izobraževalnih; izrazi se kaj malo razlikujejo, najsi gre za drobno pacifiško otoško državico ali pa velikansko državno tvorbo, kot je Indija. V namene članka bom izbral dva cilja ogrođij kvalifikacij, ki se omenjata skoraj vselej: *preglednost* ter *prenosljivost* kvalifikacij in mobilnost učečih se, bodisi v času študija bodisi v času, ko so zaposleni. Preden izpostavim nekaj vprašanj, ki se odpirajo v zvezi z ogrodji kvalifikacij, bom orisal pozitivno plat obeh lastnosti, ki jih navaja praktično vsak politični dokument, ki sem ga prebral.

Preglednost

Tradicionalne kvalifikacije so temeljile na zaupanju delodajalcev, učečih se in ponudnikov izobraževanja v ustanove, v katerih so se kvalifikacije pridobivale in kjer se je učenje overjalo. Velikanska razširitev in diverzifikacija ponudbe sta to zaupanje oslabila, kar je privedlo do pozivov, naj bodo kvalifikacije eksplicitnejše pri navajanju, kaj vse »kvalificirana« oseba zna in zmore.

Ker je zaupanje v kvalifikacije oslabilo, bi dejansko lahko trdili, da morajo tisti, ki preiščujejo o učenju za določeno kvalifikacijo (potencialni učeči se), in tisti, ki si prizadevajo za ovrednotenje svojih obstoječih spretnosti in znanj za kvalifikacijo (zaposleni odrasli), pač dobro razumeti, kaj lahko pričakujejo, da bodo s to kvalifikacijo znali in zmogli. Smiselno je tudi predpostavljati, da se bo z večjo *preglednostjo* kvalifikacij povečalo število tistih, ki bodo želeli postati kvalificirani. Tudi drugi pomembni uporabniki kvalifikacij, kot so delodajalci, ki najemajo nove zaposlene, in učitelji v nadaljnjem ali visokem izobraževanju, ki so odgovorni za sprejemanje študentov, morajo vedeti, kaj kvalificirana oseba zna in zmore. Ogrodja kvalifikacij si prizadevajo izboljšati to preglednost s tem, da izrecno in natančno navajajo, kakšne rezultate učenja bodo dosegli tisti, ki bodo uspešno prestali oceno svojega znanja za kvalifikacijo. Obenem se predpostavlja tudi, da večja preglednost kvalifikacij pomeni, da bodo te bolj cenjene. Tako bodo vsi udeleženci le pridobili, saj bo družba vse bolj »kvalificirana«.

Prenosljivost

Tradicionalne kvalifikacije, zlasti poklicne kvalifikacije, so bile tarča kritik, ker naj bi pomenile oviro za tiste, ki želijo napredovati k novim kvalifikacijam oziroma k višjim ravnam. Pogosto jih opisujejo kot slepe ulice, ki ne vodijo nikamor,

razkrije jezikovni slog, ki poudarja, kaj NOK *bodo* dosegla oziroma *morajo* doseči in zakaj jih je torej *treba* uvesti. Če se znova opremo na Mertona (1957), vidimo skorajda klasičen zgled tega, kar je poimenovano samoizpolnjujoča se prerokba. Zdi se, kot da snovalci politike ne znajo ali pa ne želijo ločiti med svojimi upi in stvarnostjo.

razen do samih sebe in različnih kvalifikacij na zgolj nekaterih ravneh, med njimi pa ni povezav. V časih, ko so bile spremembe počasne in so lahko ljudje predvidevali, da bodo vse življenje ohranili isto zaposlitev, se to pomanjkanje prenosljivosti kvalifikacij ni zdelo problematično. Ob pospešenem tempu družbenih in poklicnih sprememb pa postaja vloga obstoječih kvalifikacij kot ovir za napredovanje vse očitnejša. To težnjo lahko ponazorimo na več načinov:

- (i) Številne poklicne kvalifikacije niso ponujale poti do univerzitetnega ali strokovnega študija na diplomski ravni. Za posameznike s poklicno kvalifikacijo, ki so želeli iti na univerzo, je bila edina alternativa ponoven začetek, torej učenje za izpite, namenjene tistim, ki se še zmeraj šolajo.
- (ii) Med splošnimi in poklicnimi kvalifikacijami je zijal nepremostljiv prepad. Učeči se praktično niso imeli možnosti za napredovanje od enih do drugih. To je ustvarilo ločnico, ki je odsevala stare razredne delitve, kaj malo pa je imela opraviti s potrebami modernih rastočih gospodarstev.
- (iii) Do nedavnega so se kvalifikacije praktično brez izjeme priznavale le *znotraj* posameznih držav. To je učečim se, tako študentom kot delavcem, močno omejevalo možnosti za selitev med državami, kadar so se pojavile nove zaposlitvene priložnosti.
- (iv) Večina tradicionalnih poklicnih kvalifikacij je bila tesno »zapakiranih« in izrecno usmerjenih k specifičnemu poklicu, za katerega so bile zasnovane. Še več, v nekaterih državah (na primer Veliki Britaniji) so kvalifikacije podeljevale popolnoma avtonomne in ločene organizacije. Študentje ali delavci, ki so želeli spremeniti svoj študij ali poklic, so se lahko vrnil edinole nazaj na sam začetek. Nikakršen prenos kreditov oziroma potrdil, kaj učeči se že zna ali zmore, med kvalifikacijami ni bil mogoč.

Sredi osemdesetih let je postalo očitno, da so te značilnosti kvalifikacij vse bolj v nasprotju z novimi potrebami globalne ekonomije. Snovalci politike so v njih prepoznali »ovire«, ki jih je mogoče odpraviti z enotnim ogrodjem kvalifikacij (OK), temelječem na konceptu kvalifikacije, izražene v smislu rezultatov učenja. Vsa ogrodja kvalifikacij so postavljala merila za vključevanje posameznih kvalifikacij vanje. Tako ogrodje je nekakšen zemljevid, ki prikazuje, kako bi učeči se načeloma lahko prehajali od ene ravni do druge in od enega poklicnega področja do drugega. Znotraj takega ogrodja se predpostavlja, da učeči se kopičijo rezultate učenja (dele kvalifikacij, izražene kot module ali enote), ne da bi jih pri tem ovirale stare razmejitev – nacionalne, poklicne ali pa povezane s specialističnimi področji znanja.

Problemi

Ob takem modelu ogrodja kvalifikacij, pa tudi prenosljivosti in preglednosti, ki naj bi ju omogočal, se pojavlja več problemov. Oglejmo si tri.

Prvi je ta, da spodbuja preozek in negativen pogled na razmejitev med posameznimi kvalifikacijami v starem sistemu. Razmejitev med kvalifikacijami pa

imajo nedvomno vlogo varovanja interesov posameznega poklica z izključevanjem vseh drugih. Služijo tudi drugim namenom, ki jih, kot bom pokazal v razpravi, moderna »ekonomija znanja« nikakor ne sme zanemariti.

Drugi problem tega modela je predpostavka o prehodnosti – tako od ene ravni kvalifikacij do druge kot med različnimi kvalifikacijami. Predstava, da bo vzpostavitev »lestvice« kvalifikacij vsakomur omogočila napredovanje »od cestnega pometača do inženirja« (kot so trdili promotorji južnoafriškega ogrodja kvalifikacij, ko so ga vpeljali leta 1995), ne upošteva dejanskih pogojev, ki so nujni za napredovanje učečega se. Če metaforo popravimo, sistem ravni kvalifikacij ni, kot se morda zdi, lestvica z enako visokimi prečkami: prestopanje med nekaterimi prečkami je mnogo težje kot prestopanje med drugimi. V britanskem nacionalnem ogroddju kvalifikacij tisti, ki dosežejo raven 1 ali 2, izjemno redko kadarkoli napredujejo više od ravni 3.

K tretjemu problemu se bomo še vrnili: gre za predpostavke o spremembah na področju zaposlovanja, zaradi katerih se prenosljivost in preglednost tako poudarjata.

Preglednost: kritičen pogled

Ideja preglednosti temelji na modelu učenja, ki je prevzet s področja ekonomike. Če so oznake na izdelkih jasne in so ti ovrednoteni s skupno valuto, je potrošnikova izbira kar najbolj olajšana in bo trg teh dobrin dobro deloval. To je morda dober model za kupca ali poslovodjo v supermarketu (ne pa tudi, če ste lastnik trgovinice na vogalu!). Kaj pa, če »izdelki« niso jajca ali paradižniki, temveč rezultati učenja, temelječi na ogroddju kvalifikacij (skupni valuti)? Je učenje na kakršen koli način podobno »nakupovanju« in »prodajanju«? Izbira, s kakršno imamo opraviti v supermarketu, je le majhen del pridobivanja spretnosti in znanja. Obstaja očitna razlika, ki jo ogroddje kvalifikacij prezre – namreč med nakupovalno košarico ob izhodu iz trgovine, v kateri so izdelki še zmeraj ločeni, in zbirko enot (rezultatov učenja), ki sestavljajo kvalifikacijo. Medtem ko imamo v prvem primeru opraviti zgolj z vsoto posameznih delov, gre v drugem primeru za nekaj drugega, nekaj, kar je več kot seštevek delov: za kvalificirano osebo.

Ogroddje kvalifikacij, ki vsebuje nabor ravni, diferenciranih glede na rezultate učenja, predpostavlja, da je mogoče izpisati, kaj bo nekdo ob koncu izobraževanja ali usposabljanja znal, na način, ki bo doumljiv tako učencu začetniku kot drugim potencialnim uporabnikom. Moj protiargument je, da specializirano znanje in spretnosti načeloma ne morejo biti »pregledne« ne za začetnika ne za druge, ki niso sami specialisti; še več: vsak poskus razdelitve specializiranega znanja na »enote« le trivializira pridobljeno znanje ali spretnosti. To velja tako za spretnosti, potrebne pri mizarstvu, kot za znanje Ohmovega zakona, ki ga mora imeti električar.

Kaj mora vedeti človek, ki je kvalificiran, je nemogoče pojasniti nekvalificirani osebi 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 začenja učiti, in tistim, kar želi znati ali moči ob koncu učenja, ni enaka kot pri potencialnem kupcu (ali si to želim in ali si lahko privoščim?); je *zaupanje* – zaupanje v specializirano znanje učiteljev in v šolo, ki je zasnovala kurikulum, ki vodi do kvalifikacije. Pretirano poudarjanje preglednosti predpostavlja, da je to zaupanje spodkopano. Obenem pa ni to nikakršna rešitev; ne vodi k ponovni vzpostavitvi zaupanja. Prav enako je s strokami, kot je medicina: želimo ozdraveti, ne želimo poznati posamičnih korakov, ki jih bo storil kirurg – zaupamo mu, da bo storil prave. Vloga strokovnih združenj je zagotoviti, da kirurgi na splošno ne bodo delali napak. Če skušamo znanje in spretnosti, ki so same po sebi težke, narediti »pregledne«, spodkopljemo pravo vlogo kvalifikacij kot meril, kaj nekdo zna ali zmore. Vzpostavljanje zaupanja v kvalifikacije je zapleteno; za premagovanje izgube zaupanja so potrebna ustrezna strokovna združenja in njihovi odnosi z zaposlovalci (oziroma ustvarjanje takšnih odnosov, saj v nekaterih primerih ne obstajajo). Kvalifikacije, v katere zaupamo, nimajo težav s preglednostjo.

Nekaj vprašanj o prenosljivosti

Podobno je mogoče reči za zamisel, da naj bodo kvalifikacije kar najbolj »prenosljive«, razmejitve med njimi pa čim bolj ohlapne. Na razmejitve med kvalifikacijami pogosto gledamo zgolj kot na ovire. Toda razmejitve imajo številne podlage. Ena se nanaša specifično na poklicne kvalifikacije in izhaja iz različnih načinov, kako so se poklici in kvalifikacije razvijali v različnih državah. Razvoj poklicev, ki pogosto ni bil predviden, lahko razloži prisotnost široke palete različnih teles, ki v državi ponujajo kvalifikacije. Regionalna ogrodja kvalifikacij, kot je EOK, lahko pomagajo preseči pomanjkanje prenosljivosti med kvalifikacijami in med različnimi državami EU. Druga oblika samovolje se kaže v načinu, kako poklici izrabljajo kvalifikacije, da bi izključili druge, ki bi jim lahko konkurirali, s čimer ohranjajo svoje ekonomske interese. Preseganje takih ovir bo naletelo na odpor med tistimi, katerih interesi so ogroženi, kar terja politične odločitve, enako kot ogrodje samo. In tretjič, kar je prav tako pomembno, razmejitve med kvalifikacijami imajo svoje podlage tudi v procesu specializacije.

Specializacija dela in učenja skupaj z mejami, ki jih ustvarja med kvalifikacijami za različne poklice, je bila že vse od začetka industrializacije glavno gonilo napredka in inovativnosti. Zavedanje, da lahko razmejitve služijo izobraževalnim namenom – podpirajo namreč specializacijo spretnosti in znanja –, je bilo del tega procesa. Z drugimi besedami, razmejitve kaže obravnavati kot priložnost za učeče se, da razvijejo svojo poklicno identiteto, pa tudi kot vodnik za tiste, ki snujejo kurikule. Pretirano poudarjanje prenosljivosti in povečevanje priložnosti za učeče se, da prečkajo meje in preklaplajo med kvalifikacijami, lahko oslabita specializacijo in poslabšata pogoje za inovacije.

Ogrodja kvalifikacij in družbene spremembe

Cilja prenosljivosti kvalifikacij in mobilnosti delavcev predpostavljata določen model spreminjanja družbe oziroma vizijo njene prihodnosti: za to bom uporabljal izraz *družbena dediferenciacija*. Ta privzema, da si postajajo poklici in specializirane veščine ter znanja vse bolj podobni. Drugače povedano, cilja prenosljivosti in mobilnosti predpostavljata, da se trend diferenciacije poklicev, znanja in spretnosti, ki je bil značilen za zadnjih 150 ali več let industrializacije, obrača v nasprotno smer in da so pomembne področne in poklicne razlike vse bolj stvar preteklosti. Zdi se, da ogrodje kvalifikacij, ki se opira na skupni, »generični« model kvalifikacij, uteleša ta »dediferencirani« model naše verjetne družbene prihodnosti.

Ob taki sliki družbenih sprememb in prihodnosti industrijskih družb bi rad načel nekaj vprašanj:

- I. Se dediferencirani model družbenih sprememb in generični model kvalifikacij skladata s splošno sprejetimi trditvami, da bodo uspešne družbe v prihodnosti vse bolj ekonomije znanja, ki bodo temeljile na inovativnih izdelkih in storitvah?

Tu nimamo prostora, da bi se dotaknili več kot enega samega vidika tega zapletenega vprašanja: virov inovacij, ki so sestavni del vseh modelov ekonomije znanja. Industrijske, ali širše, ekonomske inovacije nastajajo v zapletenem procesu interakcije med »teorijo« (ki je tu definirana kot disciplinarno znanje) in »prakso« – pri tem »praksa« vključuje najrazličnejša »polja praks«, kot so umetnost in kultura, proizvodnja in storitve. Primarni vir inovacij (za razliko od zgolj sprememb) so bile vse od poznega devetnajstega stoletja *konceptualne spremembe bodisi znotraj disciplin bodisi med posameznimi disciplinami in polji praks*. Značilnost disciplinarno zasnovanih inovacij je, da se hkrati z napredovanjem znanja skozi specializacijo opirajo prav na specializacijo ali diferenciacijo, ne na dediferenciacijo. Za podrobnejši razvoj argumentacije bi potreboval več prostora, kot ga imam tu na voljo, zato načenjam tezo le kot vprašanje. Po napovedih naj bi leta 2030 polovica zaposlitev v tipični evropski državi zahtevala diplomu – se pravi, bo temeljila na znanju. Toda kakšno znanje bo zanje potrebno? Če naj bo znanje, ki ga terjajo, dejanski vir inovacij, bo moralo izhajati iz specializiranega panožnega in interdisciplinarnega raziskovanja. Novega znanja kot vira inovacij niso nikoli generirale trenutno tako priljubljene generične spretnosti, kot sta reševanje problemov in učenje učenja. Jasna diferenciacija kvalifikacij in dajanje prednosti specializaciji (in s tem razmejitvam) bi bila s tem scenarijem skladnejša kot brisanje meja, ki bi podpiralo večjo prenosljivost; to lahko specializacijo le oslabi.

- II. Kdo so potencialno mobilni delavci, ki naj bi jim prenosljivost domnevno koristila?

Sumim, da so v glavnem dveh vrst: elitni zaposleni v multinacionalnih korporacijah, ki lahko ogrodja kvalifikacij zanemarijo (in tudi jih), ter brezposelni, navadno iz depriviranih skupnosti, omejeni na nizko kvalificirana dela, ki

jih tudi ekonomije znanja ustvarjajo še naprej. Tudi njim bodo kvalifikacije bore malo koristile.

- III. Kaj bi se utegnilo izgubiti ob tem, ko se kvalifikacije vse bolj drobijo na »pregledne grižljaje«, da bi se kar najbolj povečala njihova prenosljivost, učeče se pa se spodbuja, da si utirajo lastne poti?

Moj odgovor je nujna linearnost in koherentnost kurikulov, ki je pogoj za vsako ne ravno najbolj banalno ali vsakdanje učenje. O pogojih, v katerih ljudje pridobivajo specializirano znanje, vemo dovolj. To velja tako za kompleksne obrti kot za usvajanje in uporabo novih idej iz fizike ali kemije. Pridobivanje specializiranega znanja (ali spretnosti) mora biti časovno razporejeno tako, da učeči se ne izpustijo ključnih pojmov in praks. Poti do močnega znanja morajo biti linearne in se ne morejo zanašati na neizogibno neinformirane izbire učečih se. Pomemben je dostop do specializiranega znanja, a njegova logika kaže v zelo drugačno smer kot logika preglednosti in prenosljivosti.

Sklepi

Logika moje argumentacije kaže, da prenosljive, pregledne kvalifikacije, temelječe na lastni izbiri poti, neizogibno vodijo k novim neenakostim. Zelo uspešni se nanje v glavnem ne bodo ozirali, deprivirani pa bodo sprejemali izbire, ki jih ne bodo pripeljale nikamor.

Obenem bodo v državah, ki jemljejo trditve o NOK resno, pogoji za vzpostavitvev tako opevane ekonomije znanja ogroženi ali celo spodkopani.

To ni poziv, naj se nacionalna ali regionalna ogrodja kvalifikacij opustijo, še zdaleč ne. V naslednjih dvajsetih letih bodo imele praktično vse države NOK, raslo pa bo tudi število regionalnih ogrodij. Trdim le, da moramo priznati razmeroma skromno vlogo takih ogrodij in kvalifikacij na splošno. Lahko so vodila za uporabnike, ne pa predpisi za izvajanje izobraževanja. Veliko vprašanje za večino držav je, kako doseči rast, ki bi temeljila na znanju in bi ustvarjala zaposlitve. To je mogoče doseči le s širjenjem možnosti za učeče se, da pridobivajo specializirano znanje, in z izboljšanjem specialističnih kvalifikacij učiteljev.

Literatura in viri

- Allais, S. (2007). Why the South African NQF failed. *European Journal of Education*, 42, št. 4, str. 523–549.
- Allais, S. (2010). *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. Geneva: ILO.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22, št. 3, str. 205–227.
- The Shift to Learning Outcomes*. (2009). Thessaloniki: CEDEFOP.

- Young, M. (2010). Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, 9, št. 1, str. 1–13.
- Young, M. in Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45, št. 1, str. 11–27.

Opomba

Ta članek temelji na obsežnem delu, ki se ga je lotila skupina kolegov v Veliki Britaniji, Južni Afriki in Avstraliji. Spodaj so navedena nekatera ključna referenčna dela. Z veseljem bom odgovoril na poizvedbe zainteresiranih in po potrebi posredoval kopije objavljenih člankov (m.young@ioe.ac.uk).