

Evropsko in nacionalna ogrodja kvalifikacij

(Uvodnik)

Tokratno tematsko številko »Sodobne pedagogike« namenjamo tematiki, ki je v Sloveniji predmet javnih in strokovnih razprav vsaj od leta 2005, ko se je tudi pri nas začela nacionalna razprava o Evropskem ogrodju kvalifikacij (EOK). Ob tem, ko je bila januarja 2010 oblikovana Medresorska delovna skupina za pripravo nacionalnega ogrodja kvalifikacij (NOK), ki naj bi bilo skladno z EOK, in je istega leta začela delovati tudi ekspertna skupina, ki pripravlja strokovne podlage za delo medresorske skupine, se nam je pred slabim letom dni tudi v uredništvu »Sodobne pedagogike« zdel primeren čas, da spodbudimo razpravo o prednostih in pasteh nacionalnega ogrodja, o njegovi strukturi, vlogi in načinu uvajanja v slovenskem prostoru. Odziv na naše povabilo je bil večji od pričakovanega, zato smo se odločili, da izbrane tematske prispevke, ki smo jih prejeli v uredništvo, objavimo v dveh številkah revije – del v tej, drugi del pa v peti številki, ki jo boste bralci prejeli v drugem tednu novembra.

Velik odziv zlasti avtorjev iz tujine¹ kaže, da smo izbrali v mednarodnem pogledu relevantno tematiko, deležno precejšnje strokovne pozornosti. In ne po naključju: v prispevkih, ki jih objavljamo, namreč avtorji več kot nazorno pokažejo, da se prav ob vprašanjih, povezanih z vzpostavljanjem evropskega in nacionalnih ogrodij kvalifikacij, odpirajo nekatere temeljne konceptualne, teoretske, sistemske in nenazadnje terminološke dileme, ki zadevajo kakovost in učinkovitost ne le poklicnega in strokovnega ter visokošolskega, pač pa vsaj toliko tudi splošnega izobraževanja in znanja.

To med drugim pomeni, da je za razumevanje procesov, ki so neposredno vezani na uveljavljanje in implementacijo evropskega in nacionalnih ogrodij kvalifikacij, nujno hkrati tudi razumevanje širšega družbenega, političnega in ideološkega konteksta, v katerem se ogrodja kvalifikacij vzpostavljajo. Ali kot zapiše A. Boudier (2008) v eni od svojih razprav o EOK: »Ko smo soočeni z diskusijo na tako visoki politični ravni, je vselej smiselno pogled usmeriti nazaj, v zgodovino, s čimer lahko pripomoremo k večji jasnosti današnjih razprav. Tako je mogoče uvideti, da se je morala Evropska skupnost in kasneje Evropska unija vse od svojih začetkov ukvarjati z vprašanji kvalifikacij.« (Prav tam, str. 115) Temeljite historične analize seveda na tem mestu ni mogoče opraviti, lahko pa vsaj deloma osvetlimo nekatera ozadja in procese, ki so pomembno vplivali na prizadevanja po vzpostavitvi primerljivih mednarodnih kvalifikacijskih ogrodij. Najprej seveda ni moč prezreti, da je uveljavljanje nacionalnih ogrodij, zlasti pa evropskega ogrodja kvalifikacij, pomemben del evropskih političnih prizadevanj na področju vzgoje in izobraževanja.

¹ Pri navezovanju stikov s tujimi avtorji je pomagal zlasti Borut Mikulec s Centra RS za poklicno izobraževanje, za kar se mu tematska urednika zahvaljujema.

Evropska unija (v nadaljevanju EU) je vse od svoje formalne ustanovitve z Maastrichtsko pogodbo leta 1993 svoja politična prizadevanja artikulirala tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Šolska politika EU vseskozi temelji na ključni predpostavki, da je treba izobraževanje bolj povezati s trgom dela oz. s pričakovanji in zahtevami, kakršne se vzpostavljajo na trgu dela. Eden od prvih dokumentov, iz katerega je to eksplicitno razvidno, je bela knjiga z naslovom »Rast, konkurenčnost, zaposlovanje« (Growth, competitiveness, employment ... 1993), ki je bila primarno sicer namenjena obravnavi problematike ekonomske rasti in reševanju z njo povezanega problema zaposlovanja oz. visokega deleža brezposelnosti v (takratnih) državah članicah Evropske skupnosti (ES). Na uvodno vprašanje, čemu omenjena bela knjiga, so avtorji dokumenta zapisali: »*En in edini razlog je brezposelnost. Zavedamo se njenega obsega, pa tudi njenih posledic. Po dosedanjih izkušnjah pa je težji zalogaj vedeti, kako se z njo spoprijeti.*« (Prav tam, str. 9, poudaril D. Š.) Visoka brezposelnost je namreč v prvi polovici 90. let predstavljala resen problem, še zlasti v primerjavi z drugimi ekonomsko razvitimi državami, npr. ZDA in Japonsko², in za avtorje tega dokumenta je eno od ključnih področij, ki naj bi pripomoglo k večji ekonomski rasti, konkurenčnosti in zaposlenosti – prav področje izobraževanja. V uvodu posebnega poglavja z naslovom »Prilagajanje izobraževanja in sistemov poklicnega usposabljanja« so zapisali: »Nobenega dvoma ni, da morata izobraževanje in usposabljanje, ob njuni temeljni nalogi spodbujanja posameznikovega razvoja in državljskih vrednot, odigrati ključno vlogo, tudi ko gre za spodbujanje rasti, konkurenčnosti in družbeno sprejemljive ravni zaposlenosti v Skupnosti.« (Prav tam, str. 117) Da bi to lahko dosegli, pa bi morali razviti sisteme in rešitve, ki bi zagotovili »zdravo in primerno osnovno usposabljanje ter vzpostavili povezavo med izobraževanjem v šoli in delovnim življenjem« (prav tam, str. 119).

Ta povezava stopi še bolj v ospredje v kasnejših prizadevanjih in strateških dokumentih, ki posebej obravnavajo področje vzgoje in izobraževanja. Eden prvih v EU je bela knjiga o izobraževanju in usposabljanju »Poučevanje in učenje – k učeči se družbi« (Teaching and Learning ... 1995). Tudi v tem dokumentu je eden od ciljev, kot so zapisali avtorji, »zbliževanje šole in poslovnega sektorja« (prav tam, str. I), v kar je med drugim vgrajena predpostavka, da je tovrstno »zbliževanje« del rešitve problema zaposlovanja in povečevanja enakih zaposlitvenih možnosti. Avtorji dokumenta so tako prepričani, da »je gradnja mostov med šolami in poslovnostjo lahko samo dobra, in to za obe strani, saj pripomore k enakim možnostim zaposlovanja« (prav tam, str. 38).

Ta evropski politični diskurz, v katerem je področje vzgoje in izobraževanja tesno prepleteno z ekonomsko logiko, temelji na preprosti verižni argumentaciji: ker je socialna izključenost pomembna posledica strukturne in tehnološke brezposelnosti, ta pa posledica neustrezne oz. za delodajalce »neuporabne« izobrazbe in usposobljenosti ljudi, je treba sistem izobraževanja in njegovo vsebino

² Če je bil delež brezposelnih v državah ES vse do prve polovice 70. let le malo višji od japonskega, obenem pa vse do začetka 80. let pomembno nižji od ameriškega, se je slika od druge polovice 70. let naprej začela naglo slabšati: Japonski je uspelo delež brezposelnih obdržati pod ravnijo 3 %, ZDA je do leta 1993 ta delež znižala na 6 %, v državah ES pa se je začel približevati 12 % (prim. Growth, competitiveness, employment ... 1993, str. 41).

ustrezno prilagoditi in reformirati. S tem bi rezultati izobraževanja bolj sovpadli s povpraševanjem delodajalcev, kar naj bi vodilo k nižji brezposelnosti, posledično pa tudi k manjši stopnji socialne izključenosti. Za našo razpravo ni nepomemben poudarek, ki ga v tem kontekstu zasledimo v omenjenih evropskih dokumentih, da je treba povečevati možnosti za vseživljenjsko izobraževanje in učenje, predvsem pa *vzpostaviti sisteme priznavanja neformalno pridobljenih spretnosti* (prim. Growth, competitiveness, employment ... 1993; Teaching and Learning ... 1995). To je, kot bomo pokazali kasneje, tudi ena od ključnih intenc EOK in NOK, ki nima zgolj sistemskih, ampak tudi konceptualne implikacije³.

V razpravah nekaterih avtorjev, ki obravnavajo širši družbeni in politični kontekst nastajanja EOK in NOK, je mogoče zaslediti, da je bila opisana predpostavka o nujnosti povezovanja izobraževanja in trga dela pri premagovanju problematike brezposelnosti eden od ključnih razlogov, ki so privedli do teženj po vzpostavljanju kvalifikacijskih ogrodij. S. M. Allais (2007) v tej zvezi zapiše: »V mednarodnem prostoru je mogoče opaziti naraščajočo osredotočenost vlad na reforme izobraževalnih politik. Ker si vlade vse manj želijo (ali zmorejo) posegati v gospodarstvo, je izobraževanje obveljalo kot rešitev za problem brezposelnosti. A če naj bo izobraževanje rešitev za ekonomske težave, bi moralo biti, kot se razmišlja, tudi samo po meri ekonomskih potreb, ne pa da ga poganjajo akademska prizadevanja in interesi.« (Prav tam, str. 67) Z drugimi besedami, ta prizadevanja je mogoče razumeti kot del neoliberalnih zahtev po neposrednem podrejanju izobraževanja načelom in logiki svobodnega trga in so tesno povezana s težnjami po uveljavitvi t. i. *novega javnega menedžmenta* (prim. Kodelja 2005; Štefanc 2008). Ali kot poudarja avtorica: »Osrednja značilnost upravljaljske reforme javnega sektorja je drobljenje vladnih agencij na manjše enote, ki so vzpostavljene kot osrednji stroškovni centri, od njih pa se pričakuje, da bodo konkurenčne med seboj in z drugimi zasebnimi ustanovami, ki jih država najame za podobne naloge. [...] Naraščajočo priljubljenost na rezultatih zasnovanih ogrodij kvalifikacij je mogoče vsaj deloma razumeti v luči teh teženj, ki so del reforme javnega sektorja.« (Allais 2007, str. 65) Zdi se, da je prav to eden od razlogov, da so bila nacionalna ogrodja kvalifikacij, kot piše Young (2004), deležna številnih polemičnih razprav: »Deležna so bila kritik, da so del neoliberalnih in tržno orientiranih pristopov k ekonomiji, da sledijo instrumentalnemu pogledu na izobraževalno politiko in da spodkopavajo nekatere najbolj temeljne cilje vzgoje in izobraževanja.« (Prav tam, str. 1) Poglejmo nekoliko natančneje, zakaj.

Eden od nedvomno temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja je posredovanje in usvajanje splošnoizobraževalnega in poklicnega znanja. Kot smo pokazali že v nekaterih drugih razpravah, ki sicer samo posredno zadevajo tokratno tematiko, je v kontekstu neoliberalnega razumevanja pomena in vloge izobraževanja *znanje*, zlasti teoretično, deležno izrazito peyorativne obravnave in se v diskurzu,

³ Prav v tem pogledu namreč ni naključje, da se je kot eden od ključnih konceptov, ki so del zgodbe o kvalifikacijskih ogrodjih, uveljavil koncept *learning outcomes*, ne pa, denimo, *educational objectives*. Več o tem v nadaljevanju, zato na tem mestu puščamo oba termina v angleškem izvorniku, saj se bomo s prevajalskimi zagatami – ki nikakor niso le terminološke, ampak še kako tudi konceptualne – ukvarjali kasneje.

ki zavzema prevladujoče mesto v pedagoškem prostoru, vse bolj umika domnevno bolj funkcionalnemu konceptu *kompetence* (na katerem, mimogrede, temelji tudi konceptualizacija EOK in NOK). Natančneje, v tem kontekstu ima znanje specifično in skrajno omejeno mesto: legitimno je zgolj, kolikor je integralni del kompetence, ne pa tudi kot znanje samo (Štefanc 2007, str. 96–97; prim. tudi Kodelja 2005; Laval 2005). Pavlin in Svetlik tako zapišeta, da se v izobraževanju »krepi težnja po razvoju kompetenc *namesto* učenja zapisanega znanja. [...] Ne šteje več toliko znanje samo, kot njegova uporaba.« (Svetlik in Pavlin 2004, str. 203)

Kako se to odraža pri snovanju evropskega in nacionalnih ogrodij kvalifikacij? EOK in NOK-i so sestavljeni iz različnega števila *ravni*, pri čemer naj bi, kot piše Blackmur (2004), vsaka od teh ravni predstavljala »različne stopnje kompleksnosti znanja, spretnosti ipd., ki naj bi bile povezane z vsako kvalifikacijo« (prav tam, str. 270–271). Zdi se, nadaljuje avtor, da posamezne ravni opisujejo nekaj, čemur bi lahko rekli »človekova notranja zmožnost za učenje, za abstraktno mišljenje ali za ravnanje s kompleksnostjo, tj. zmožnost, ki je neodvisna od posamezne discipline« (prav tam, str. 271). Ob tem se zastavljata vsaj dve ključni vprašanji: (1) Ali je človekovo zmožnost učenja, abstraktnega mišljenja in reševanja problemov resnično mogoče enoznačno umestiti na posamezne kvalifikacijske ravni; in (2) ali je mogoče našete zmožnosti interpretirati zunaj disciplinarnega, vsebinskega konteksta?

Že v navezavi na prvo vprašanje vidi Blackmur enega od ključnih konceptualnih problemov kvalifikacijskih ogrodij, pri čemer poudarja, da že sam pomen pojma »ogrodje« ni v vseh nacionalnih okoljih enak, med seboj pa se razlikujejo tudi po številu ravni (prim. prav tam, str. 268–271) – kar je z vidika primerljivosti in preglednosti kvalifikacij, čemur naj bi bila ogrodja med drugim namenjena, vsaj nefunkcionalno, če že ne notranje konceptualno nekoherentno. Z drugimi besedami, »če resnično obstaja neko univerzalno, kardinalno merilo 'splošne ravni kompleksnosti spretnosti, znanja in/ali kompetence' [...], ki jo je mogoče povezati z vsako kvalifikacijo, potem bi pričakovali, da bodo različni klasifikacijski sistemi, ki temeljijo na tej predpostavki, enako zgrajeni ne glede na nacionalne okoliščine – pa ni tako.« (Prav tam, str. 271) Se pa ob tem tudi sicer zastavlja vprašanje, kaj naj bi pravzaprav pomenilo načelo primerljivosti, ko je govor o ogrodjih kvalifikacij. Predpostavimo, pravi Blackmur, da vse kvalifikacije, ki so umeščene na posamezno raven v nekem ogrodju, kažejo, da je posameznik dosegel isto stopnjo določenih generičnih kognitivnih spretnosti. Ali je torej na podlagi tega mogoče sklepati, »da bi lahko zgodovinar 'kritično analiziral, vrednotil in/ali povezoval ideje, koncepte, informacije in probleme'⁴ [...] na področju fizioterapije (in obratno)?« (Blackmur 2004, str. 273) Samoumevno se zdi, da ni tako preprosto, a prav to je ena od ključnih predpostavk, ki so v ozadju načel primerljivosti in preglednosti: zasnova ogrodij naj bi bila učinkovita prav zato, ker ne temelji⁵ na posredovanju disciplinarnega vsebinskega znanja. Povedano drugače, na rezultatih zasnovan

⁴ Blackmur na tem mestu za ilustracijo jemlje konkreten opis ene od generičnih kognitivnih spretnosti (torej »Kritično analizira, vrednoti in/ali povezuje ideje, koncepte, informacije in probleme.«), kot jo vsebuje 9. raven škotskega ogrodja kvalifikacij in kreditov (prim. prav tam, str. 273).

⁵ Da ne temelji, seveda še ne pomeni, da ga izključuje.

pristop h kvalifikacijam, zapiše Allais, verjame, da so rezultati primernejša podlaga za izbiro vsebin učenja in didaktičnih strategij, kot so učni predmeti ali discipline. Ta vera pa izhaja iz predpostavke, da imajo rezultati jasen pomen, neodvisno od konteksta, v katerem poteka program učenja, in da nobeno področje znanja nima vrednosti samo po sebi (Allais 2007, str. 73). »Toda ne glede na to uveljavljeno percepcijo, opisi rezultatov ali kompetenc niso v tem smislu transparentni. Vselej morajo biti interpretirani in sami po sebi nimajo jasnega pomena.« (Prav tam) To je argument, v katerega je vpisana teza, ki smo jo izpeljevali v prvi letošnji številki revije in zadeva razmerje med t. i. deklarativnim, proceduralnim in strateškim znanjem. Reševanje problemov je vselej vezano na konkreten vsebinski kontekst, zato kognitivnih spretnosti oz. mišljenja ni mogoče ločiti od disciplinarnega vsebinskega znanja (prim. Štefanc 2011). Eden od konceptualnih problemov na rezultatih učenja zasnovanih ogrodij kvalifikacij je prav ideja »oblikovanja od zgoraj navzdol« (*idea of »designing down«*), ki predpostavlja, da je mogoče znanje izbirati na podlagi določenih rezultatov, saj ni nikakršnega razloga, da bi moralo biti v nekem izobraževalnem programu izbrano prav določeno znanje namesto katerega drugega (Allais 2007, str. 74). »Znanje ima vrednost samo, kolikor podpira ali omogoča doseganje zahtevanih rezultatov.« (Prav tam)

Ob tem ne smemo prezreti, da je koncept rezultatov učenja, na katerem temeljijo kvalifikacijska ogrodja, eden od ključnih mehanizmov, s katerimi naj bi zagotovili ustrezno presojo vrednosti posameznih kvalifikacij (ali drugače: posameznikovih kompetenc) na trgu dela. V kontekstu neoliberalnega razumevanja izobraževanja in znanja postane izjemno pomembno, da posamezniki nenehno sledijo zahtevam in pričakovanjem po ustrezno kompetentni delovni sili, ki se generirajo na trgu dela, zato morajo tudi, kot piše S. M. Allais, »nenehno povečevati in spreminjati raven svojih spretnosti, da bi se lahko odzivali na spremembe na trgu dela« (prav tam, str. 67). Dodaja, da so ogrodja kvalifikacij postala priljubljena prav v tem kontekstu (prav tam). V tem pogledu jih je mogoče razumeti tudi kot produkt teženj, ki so jih že v 80. letih generirale vplivne mednarodne institucije, kot je Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). Blackmur (2004) tako opozarja, da je bilo že leta 1987 v enem od dokumentov OECD mogoče zaslediti zahtevo, »da bi moral 'dober sistem izobraževanja in usposabljanja' [...] trgom dela ponujati standardizirane izkaze, ki bi omogočali identifikacijo posameznih spretnosti in njihovo učinkovito povezavo z zaposlitvami [...], saj je pomembna vloga izobraževanja in usposabljanja prav pomagati zaposlovalcem 'razvrščati' (ali 'prebirati') posameznike« (prav tam, str. 269).

Ko gre za poklicno in strokovno izobraževanje, bi opisano logiko lahko privzeli: nenazadnje je primarni cilj tega izobraževanja čim bolj pripraviti posameznika za opravljanje nalog na delovnem mestu in mu tako omogočiti čim konkurenčnejši položaj tudi na trgu dela (prim. Kodelja 2005). Ob tem pa je pomembno upoštevati vsaj še dvoje: najprej dejstvo, da ogrodja kvalifikacij še zdaleč ne zajemajo le področja poklicnega in strokovnega izobraževanja, ampak izobraževalno vertikalno v celoti, vključno s predšolsko vzgojo, osnovnošolskim izobraževanjem, splošnim sekundarnim izobraževanjem itd. Hkrati pa sega intenca EOK in NOK še dlje: ne le to, da postajajo vse bolj relevantne zgolj funkcionalne kompetence in kognitivne

spretnosti, pri čemer se vzpostavlja ideološko motivirana polarizacija med znanjem, ki je uporabno, in tistim, ki ni. Gre tudi (ali predvsem) za to, da se s promocijo ideje »vseživljenjskega učenja« in implementacijo koncepta *rezultatov učenja* vse bolj uveljavlja pojmovanje, po katerem ni pomembno, kako je posameznik dosegel v ogrođju predvidene rezultate, temveč da jih zmore ustrezno izkazati. Na to je v svoji knjigi »Šola ni podjetje« opozoril Laval in poudaril, da »razmerje med diplomom in zaposlitvijo nikoli ni bilo splošno in enoznačno, [a] je bila diploma močno v temelju notranje plačne hierarhije, še posebej, kar zadeva njeno javno funkcijo, vendar je bilo zanjo tudi značilno, da izhaja iz šolske sfere, ki je imela zaradi svoje relativne avtonomije dovolj simbolne moči, da je bila diploma relativno neodvisna od neposrednih razmerij moči v poklicnem svetu« (Laval 2005, str. 38–39, poudaril D. Š.). Neoliberalno obdobje kapitalizma, dokazuje avtor, poskuša to vez med diplomom in družbeno priznano osebno vrednostjo spremeniti. Ta vez postaja bolj ohlapna in nedoločna. Ideja o implementaciji EOK in NOK predstavlja enega ključnih mehanizmov za udejanjanje te logike, s čimer bo, kot napoveduje Laval, družbena vrednost posameznikov postajala »čedalje bolj odvisna od osebnih kompetenc, ki jih bo trg dela sankcioniral kar najmanj institucionalno, kar najmanj 'formalno'« (prav tam, str. 39).

Prav zato, ker je ta razsežnost EOK in NOK ena od ključnih za razumevanje šolsko-političnih procesov, ki jim lahko sledimo v evropskem prostoru, moramo v tem kontekstu interpretirati tudi pomen temeljnega koncepta, ki je vgrajen v logiko kvalifikacijskih ogrođij, tj. koncepta »*learning outcome*« (ki ga po premisleku v obeh tematskih številkah prevajamo s terminom *rezultat učenja*). Opravka imamo z logiko, znotraj katere je eksplicitno poudarjeno, da ni pomembno, kako posameznik pride do v ogrođjih navedenih *rezultatov učenja*, zato je ključnega pomena, da izbrani termin izraža prav to – torej eksplicitno nevezanost koncepta zgolj na formalno izobraževanje oz. izobraževalni program. Zato Young poudarja, da so vse kvalifikacije »opisane v terminih rezultatov učenja (ki niso vezani na nobeno mesto, institucijo ali didaktični oz. kurikularni pristop)« (Young 2004, str. 2). Kot še bolj nazorno pojasnjuje eden od zagovornikov tega koncepta, predstavljajo rezultati učenja »skupno obliko za nekaj, do česar je mogoče priti po različnih poteh (npr. z izkustvenim učenjem, učenjem na daljavo, na delovnem mestu, z neformalnim učenjem) in ima nezanemarljivo zmožnost povezovanja poklicnega izobraževanja in usposabljanja z visokošolskim. Ob naraščajočem številu nacionalnih in mednarodnih pobud za promocijo vseživljenjskega učenja je to pomembno.« (Adam 2004, str. 8) V tem smislu, meni avtor, »privzetje pristopa, ki temelji na rezultatih učenja, pomeni osredotočiti se na dejavnosti učenca in pozornost preusmeriti stran od učitelja« (prav tam, str. 9).

Če torej povzamemo: opraviti imamo z logiko, znotraj katere je ključen premik od »poučevanja« k »učenju«, od »učitelja« k »učencu«⁶. To ima med drugim pomembne implikacije tudi pri prevajanju termina »*learning outcomes*« v slovenščino, pri čemer je ključno, da se s prevodom ohrani temeljno konceptualno razsežnost tega

⁶ Kot jasno zapiše Adam, *rezultati učenja* »prenašajo poudarek od 'poučevanja' k 'učenju', kar je značilno za prisvajanje na učenca osredotočenega pristopa, v nasprotju s tradicionalno, na učitelja osredotočeno perspektivo.« (Adam 2004, str. 3)

pojma, torej poudarek, da ne gre (nujno) za rezultat (*outcome*) pouka oz. izvajanja nekega programa izobraževanja, ampak za *rezultat učenja*, ki poteka v različnih življenjskih okoliščinah, pri formalnem in neformalnem izobraževanju, s pridobivanjem vsakdanjih izkušenj, v posameznikovem prostem času ali na delovnem mestu ipd. Zato so nekateri doslej uveljavljeni prevodi tega termina v slovenščino, ki z uporabo pridevnika »učni« implicitno sugerirajo, da gre za rezultat ali izid pouka, terminološko in konceptualno vsaj potencialno zavajajoči (npr. prevodi, kot so *učni izid*, *učni rezultat*, *učni dosežek*). Vsaj v našem prostoru se je namreč v didaktični teoriji ta pridevnik uveljavil (prim. denimo Strmčnik 2001; tudi Šilih 1961) kot označevalec procesov in dejavnosti, ki potekajo pri pouku, tega pa učitelji izvajajo na podlagi določenih izobraževalnih programov. Zato na terminološki in tudi na konceptualni ravni ločujemo npr. *učne cilje* od *ciljev učenja*; *učne metode* od *metod učenja*, in nenazadnje, *učni proces* od *procesa učenja* – in ko imamo opraviti s konceptom *learning outcome*, je tako jezikovno kot tudi konceptualno (glede na zgornje argumente in izpeljave) smiseln prevod, ki ni dvoumen in jasno izraža, za kaj pri tem pojmu gre: torej za *rezultat učenja*.

Opisane konceptualne, terminološke in sistemske dileme, ki jih odpira uvažanje evropskega in nacionalnih ogrodij kvalifikacij, se izražajo tudi v objavljenih znanstvenih in strokovnih tematskih prispevkih. Uvodno razpravo v tokratno tematsko številko prispevata **Klara Skubic Ermenc** in **Borut Mikulec** s člankom »Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim«. Avtorja opisujeta nastajanje in oblikovanje sodobnega koncepta ogrodja kvalifikacij ter njegovo umeščanje v globalno in lokalno, zlasti slovensko, izobraževalno politiko. Pokazeta, da vzpostavljanje nacionalnih ogrodij pod vplivom evropske agende močno posega v samo srž nacionalnih sistemov. Ker pa se implementacija ogrodij na lokalni ravni nujno sooča z lokalnimi mrežami in tokovi, avtorja opozarjata, da nobena rešitev, ki nastane kot rezultat evropske izobraževalne politike, ne more biti preprosto prekopirana v nacionalni sistem. Rešitve je treba vselej interpretirati, »Evropo uporabiti« in s tem morda celo spodkopati in spreminjati njene ideje.

Del razprave avtorja namenjata tudi analizi ključne terminologije na tem področju, pri čemer je eden od njenih pomembnejših poudarkov, da je kvalifikacija v mednarodnem prostoru razumljena drugače kot v slovenskem: kot pokazeta, je bila vsaj do nedavnega v slovenskem prostoru kvalifikacija skorajda izenačena s poklicno kvalifikacijo, ki je pomenila delovno, poklicno oziroma strokovno usposobljenost, potrebno za opravljanje poklica ali posameznih sklopov nalog v okviru poklica na določeni ravni zahtevnosti. Šele leta 2006 se je s KLASIUS-om (Klasifikacijskim sistemom izobraževanja v Sloveniji) začela uveljavljati definicija kvalifikacije, ki je pomensko bližja logiki EOK. Hkrati to pomeni, pišeta avtorja, poseg v vsakdanjo in strokovno rabo termina *izobrazba*, ki ima v našem prostoru dvojni pomen – označuje namreč po eni strani izid formalnega izobraževanja (ko torej rečemo, da je posameznik po zaključenem formalnem izobraževanju pridobil določeno stopnjo in smer izobrazbe), po drugi strani pa pomeni *izobraženost* posameznika v smislu njegove intelektualne, estetske in moralne dovršenosti. Ali vse večje uveljavljanje razumevanja izobrazbe kot kvalifikacije pomeni, da nepo-

vratno izgubljam pojmovanje izobrazbe kot kultiviranosti duha, *culture animi* – je vprašanje, na katerega avtorja v prispevku ne dajeta dokončnega odgovora, saj je to, kot zapišeta, odvisno od številnih med seboj prepletenih dejavnikov.

Širšo mednarodno perspektivo obravnavane tematike v svojem prispevku z naslovom »*Nacionalna ogrodja kvalifikacij: kaj se lahko naučimo iz mednarodnih izkušenj?*« odpira **David Raffe**. Uvodoma vzpostavi distinkcijo med dvema pristopoma k uvajanju novih izobraževalnih politik na nacionalni ravni: pristopom, ki ga imenuje *privzemanje politik (policy borrowing)*, in pristopom, ki ga poimenuje *učenje politike (policy learning)*. V besedilu utemeljuje, da je slednji prikladnejši za mnogo širši razpon namenov: ne le, da pomaga bolje razumeti lastni nacionalni sistem izobraževanja, pripomore tudi k razmislekom o alternativnih strategijah in omogoča proučevanje praktičnih vprašanj, ki se utegnejo pojaviti ob vsaki od možnih strategij.

Učenje politike med drugim temelji na spoznanjih relevantnih mednarodnih raziskav: avtor v članku tako obravnava šest posplošitev, do katerih je mogoče priti na podlagi rastoče mednarodne baze podatkov o značilnostih in učinkih NOK. Perspektiva učenja politike predpostavlja, poudarja avtor, da lahko izkušnje drugih držav obogatijo slovensko razpravo o tem, ali uvesti NOK in kakšen tip ogrodja sprejeti, razprava o tem (in sprejetje takšne ali drugačne odločitve) pa mora potekati v Sloveniji.

Baza znanja za podporo učenju politike na področju NOK je razmeroma skromna. Eden od razlogov za to je, da se zaradi razmeroma nedavne implementacije nacionalnih kvalifikacijskih ogrodi učinku le-teh še niso pokazali. Raffe piše, da mora za to preteči precej časa, le redka nacionalna ogrodja kvalifikacij pa so obstajala že pred začetkom stoletja in celo danes so redka v celoti uveljavljena. Zato je razumljivo, da je obseg potencialne baze podatkov skromen, avtor pa zatrjuje, da se položaj počasi izboljšuje: opravljene so bile bolj ali manj neodvisne evalvacije NOK, ki jih spremljajo družboslovne analize s širšim dometom, čeprav se jih večina osredotoča na konkretna nacionalna ogrodja. Poleg tega raziskovalci v evropskem prostoru razpravljajo o predvidenih učinkih evropskega ogrodja kvalifikacij in nacionalnih ogrodi, ki bodo zasnovana v navezavi nanj. Baza znanja za učenje politike se krepi, trdi Raffe, četudi je nepopolna in četudi vemo veliko več o uvajanju NOK kot pa o njihovem vplivu.

Proučevanje mednarodnih izkušenj je za Slovenijo produktivno, meni avtor, in to iz več razlogov: pripomore k razmisleku o alternativnih možnostih pri razvoju in uveljavljanju ogrodja ter o dejavnikih, ki jih je treba upoštevati pri izbiranju med alternativami. Ob tem lahko razkrije nekatere procese, ki se jim pri uveljavljanju NOK ne bo mogoče izogniti, hkrati pa opozori na praktične težave, ki se lahko pojavijo. In nenazadnje, razkrije lahko značilnosti nacionalnega okolja, kot je npr. demografski, gospodarski, družbeni in politični kontekst, ki utegnejo te procese sooblikovati ali omejevati.

Da kljub vsemu ni le lokalni kontekst tisti, ki ima lahko omejevalne učinke, ampak je lahko problem že sama konceptualna zasnova logike kvalifikacijskih ogrodi, v besedilu z naslovom »*Ogrodja kvalifikacij: nekaj pomislekov*« prepričljivo pokaže **Michael Young**. Uvodoma poudari, kar je sicer trivialna, a kljub temu

pogosto prezrta ugotovitev, da ima vsaka politika, tudi izobraževalna, tako načrtovane kot nenačrtovane posledice. V kontekstu te ugotovitve avtor nato proučuje težnjo, po kateri naj bi bile kvalifikacije izražene v obliki rezultatov učenja, ločenih od t. i. vstopnih parametrov. Med drugim obravnava dva s tem povezana problema: vprašanje preglednosti in prenosljivosti rezultatov učenja. Kar zadeva preglednost, Young opozarja, da specializirano znanje in spretnosti načeloma ne morejo biti »pregledne« ne za začetnika ne za druge, ki niso sami specialisti na določenem področju. Še več, vsak poskus drobljenja specializiranega znanja na izolirane enote zgolj trivializira tisto, kar specializirano znanje v resnici pomeni: namreč kompleksno razumevanje nekega polja vednosti, ki preprosto ni zvedljivo na goli seštevek posameznih rezultatov učenja. To velja, piše Young, tako za rezbarske veščine, potrebne pri mizarstvu, kot za Ohmov zakon, ki ga mora poznati električar. Z drugimi besedami: kaj mora vedeti človek, ki je kvalificiran, je nemogoče pojasniti nekvalificirani osebi tako, da ji damo seznam rezultatov učenja, razen v kar najsplošnejših in pretežno nesmiselnih izrazih.

Podobno problematična je za Younga zamisel, da bi morale biti kvalifikacije kar najbolj »prenosljive«. Specializacija dela in učenja, skupaj z mejami, ki jih ustvarja med kvalifikacijami za različne poklice, je bila že od začetka industrializacije temeljno gonilo napredka in inovativnosti. Tovrstne razmejitve, meni, je smiselno obravnavati kot priložnost za učeče se, da razvijejo svojo identiteto, pa tudi kot vodilo za snovalce kurikularnih dokumentov. V tem pogledu lahko pretirano poudarjanje prenosljivosti in »prehajanje meja« med kvalifikacijami oslabi specializacijo in poslabša pogoje za inovacije. Avtor ob tem opozarja, da prenosljive, pregledne kvalifikacije, temelječe na poteh, utemeljenih na lastni izbiri, 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.

O problemih, ki so tesno povezani z razvrščanjem kvalifikacij v mednarodnih in nacionalnih klasifikacijskih sistemih, v prispevku z naslovom »*Razvrščanje izobrazb v Sloveniji v razmerju do mednarodnih referenčnih klasifikacijskih orodij*« piše **Tatjana Plevnik**. Avtorica izčrpno predstavi nekatera mednarodna orodja za primerjavo nacionalnih sistemov izobraževanja. Poseben poudarek nameni referenčnim orodjem za razvrščanje izobraževanja in kvalifikacij, ki so obvezna v mednarodnih komunikacijah.

Avtorica ob tem opozarja, da razen Standardne klasifikacije poklicev razvrščanje kvalifikacij in izobrazb v Sloveniji ni izvedeno na podlagi mednarodnih referenčnih standardov. Zato so v mednarodnem sporazumevanju nujni prevajalniki, ki pa ne premoščajo konceptualnih razlik med orodji in zato ne zagotavljajo mednarodne primerljivosti našega izobraževalnega sistema. Rešitev se kaže v reviziji klasifikacijskega sistema KLASIUS, ki bi moral upoštevati mednarodna merila razvrščanja iz revidirane različice ISCED 2011, in na tej podlagi kategorizirati izobraževalne programe in izobrazbe.

Avtorica v prispevku obravnava tudi vprašanje razmerja med ogrođjem kvalifikacij in klasifikacijo izobraževanja in izobrazb: kot poudarja, je to razmerje tesno, ni pa mogoče med obema postaviti enačaja. Ogrođje kvalifikacij naj bi spodbujalo razvoj kvalifikacij, njihovo vrednotenje, priznavanje in evidentiranje,

klasifikacija izobraževanja pa zgolj popisuje že uveljavljene pojave in omogoča statistično raziskovanje.

Zadnji tematski prispevek v tokratni številki je članek **Edwina Mernagha**. Besedilo z naslovom »*Irsko nacionalno ogrodje kvalifikacij: podlaga za spremembe*« prinaša predstavitev nacionalnega ogrodja kvalifikacij, ki je bilo na Irskem razvito in uvedeno med letoma 2001 in 2003. Mernagh pokaže, da je bil razvoj nacionalnega ogrodja kvalifikacij na Irskem neposredno povezan z nacionalnim ciljem napredovanja proti »družbi vseživljenjskega učenja«, v kateri državljani izkoriščajo priložnosti za učenje v različnih obdobjih skozi vse svoje življenje. Da bi ta cilj lahko uresničili, pa je bilo treba izobraževanje in usposabljanje spremeniti tudi s pomočjo bolj integriranega sistema kvalifikacij. Veljavni sistemi kvalifikacij namreč niso dovolj podpirali prenosljivosti priznanih učnih dosežkov, poleg tega pa se je izrazita delitev odgovornosti za različna področja izobraževanja in usposabljanja med različnimi ministrstvi odražala tudi v kvalifikacijskih sistemih z ločeno ureditvijo šol, nadaljnjega izobraževanja, tehnoloških inštitutov, univerz ter različnih organizacij za usposabljanje. Prav tako je, trdi avtor, k spremembam prispevala vse izrazitejša potreba, da bi uporabnikom (učecim se, delodajalcem in drugim) omogočili preprostejše in ustrežnejše primerjanje irskih kvalifikacij s kvalifikacijami drugih držav.

Mernagh opisuje, da se je na Irskem izobraževalna politika na te potrebe odzvala z zagonom razvojnega procesa, ki naj bi pripeljal do enovitega sistema za zagotavljanje kakovosti in priznavanja kvalifikacij ter enotnega ogrodja za vse kvalifikacije in vse vidike izobraževanja ter usposabljanja, hkrati pa do preprostega in transparentnega referenčnega okvira.

Ključno sestavino nacionalnega ogrodja kvalifikacij na Irskem poimenujejo *award* – to je izraz, ki označuje tako kvalifikacijo kot tudi javno kvalifikacijsko listino, ki jo za izkazan ožji ali širši nabor rezultatov učenja podeljujejo za to pristojne inštitucije na Irskem. V ogrodje kvalifikacij so umeščene vse kvalifikacije, ki jih je mogoče pridobiti v tej državi. Uvedba ogrodja tako postavlja celovite standarde za njih, določa pa tudi ukrepe, ki jih za povečevanje in spremljanje kakovosti izkazanih rezultatov učenja sprejemajo organi za izdajanje le-teh in ponudniki programov. Narava novih kvalifikacij, ki temeljijo na rezultatih učenja, poudarja Mernagh, zagotavlja visoko raven prenosljivosti učenja, ogrodje pa je bilo zasnovano tako, da v izobraževalnem sistemu ni slepih ulic.

Mernaghov prispevek tako s konkretnim in nazornim orisom nastajanja in implementacije enega od nacionalnih ogrodij kvalifikacij smiselno zaokroža prvi del tokratne tematske številke. Drugi del, s prav toliko prispevki, v katerih avtorji odpirajo podobna konceptualna, sistemska in izvedbena vprašanja, povezana s problematiko kvalifikacijskih ogrodij, boste bralci prejeli v peti številki revije.

A številka tokrat ni še posebej mednarodno relevantna le zaradi tematskih prispevkov: v njej objavljamo tudi intervju s profesorjem Petrom Mossom z Univerze v Londonu. S tem uglednim raziskovalcem predšolske vzgoje se je pogovarjal Robi Kroflič. Moss se je v strokovnem prostoru uveljavil zlasti s svojimi študijami o podobah otroštva, kakovosti v predšolski vzgoji in izobraževanju ter etičnih in političnih dimenzijah organizirane predšolske vzgoje. V pogovoru za našo revijo

je predstavil svoje poglede in stališča o značilnih podobah otroštva v današnjem času in opozoril zlasti na vplive, ki jih imajo po njegovem prepričanju ti pogledi na oblikovanje politik predšolske vzgoje v razvitem svetu.

*Damijan Štefanc,
tematski sourednik*

Literatura in viri

- Adam, S. (2004). *Using learning outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing »learning outcomes« at the local, national and international levels*. Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Allais, S. M. (2007). Education service delivery: the disastrous case of outcomes-based qualifications frameworks. *Progress in Development Studies*, 7, št. 1, str. 65–78.
- Blackmur, D. (2004). A Critique of the Concept of a National Qualifications Framework. *Quality in Higher Education*, 10, št. 3, str. 267–284.
- Bouder, A. (2008). European qualifications framework: Weighing some pros and cons out of a French perspective. *Journal of European Industrial Training*, 32 št. 2/3, str. 114–126.
- Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into the 21st century* (1993). Bruselj: Commission Of The European Communities.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremna beseda). V: C. Laval. *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Svetlik, I. in Pavlin, S. (2004). Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. *Teorija in praksa*, 41, št. 1/2, str. 199–211.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Štefanc, D. (2007). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 82–106.
- Štefanc, D. (2001). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 120–140.
- Teaching and Learning: Towards the Learning Society (White paper on Education and Training)*. (1995). Dostopno na: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (pridobljeno 25. 9. 2011).
- Young, M. (2004). *Towards a European Qualifications framework: Some cautionary observations*. Prispevek, predstavljen na Simpoziju o evropskih kvalifikacijah (Symposium on European Qualifications), Strasbourg, 30. 9. 2004–1. 10. 2004. Dostopno na: <http://cournot2.u-strasbg.fr/users/cereq/Fichiers%20Publications/Symposium/young.pdf> (pridobljeno 20. 9. 2011).

