

O nacionalnih in evropskem ogrodju kvalifikacij: ključni problemi in dileme

(Uvodnik)

Kot smo napovedali v uvodniku k prejšnji, četrti številki »Sodobne pedagogike«, v tej številki objavljamo drugi del razprav o problematiki nacionalnih in evropskega ogrodja kvalifikacij.

Uvodno razpravo je v tokratni številki revije prispeval **Alan Brown**, ki je opravil kritično analizo uvajanja nacionalnega ogrodja kvalifikacij na primeru Anglije. V svojem prispevku z naslovom »*Kaj se lahko naučimo iz neuspeha neke politike: zaton angleškega nacionalnega ogrodja kvalifikacij, temelječega izključno na rezultatih učenja*« med drugim zapiše, da je najbrž poučno proučiti angleški neuspeh politike NOK ter si ob tem zastaviti širše vprašanje, ali nas osredotočanje na kompetence ter opise kvalifikacij, ravni in rezultatov učenja nemara lahko odvrne od veliko zahtevnejšega cilja – ta pa je po njegovem prepričanju boljša kakovost izobraževanja in učenja.

Evropsko ogrodje kvalifikacij, piše avtor, je bilo zamišljeno kot orodje za interpretacijo razmerij med kvalifikacijami, ki bi tudi samo izobraževanje in usposabljanje napravilo preglednejše in bi se lahko prilagajalo potrebam trga dela. Toda večja preglednost, opozarja avtor, ki je sicer že sama po sebi koristen cilj, ne pomeni nujno tudi zaposlenih z boljšimi spretnostmi in znanjem. Za analizo angleške politike na področju poklicnih kvalifikacij, poudarja Brown, je nujen razmislek o razlogih za skorajda popoln neuspeh poskusa reforme poklicnega izobraževanja in usposabljanja z uvedbo sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij v desetletju po letu 1986. Takrat postavljeni standardi poklicnih kompetenc so bili preozki, delodajalci pa novih kvalifikacij niso želeli uporabljati. Sredi devetdesetih let so nato – ponovno neuspešno – poskusili s prestrukturiranjem nacionalnih poklicnih kvalifikacij, kasneje pa sprejeli odločitev, da namesto nacionalnega ogrodja kvalifikacij uvedejo t. i. ogrodje kvalifikacij in kreditov (OKK). Brown piše, da je ključna vloga OKK izboljšati mobilnost, prehajanje in napredovanje udeležencev izobraževanja. A je avtor kritičen tudi do tega ogrodja: kot trdi, ni ravno zgled dobre prakse, je pa odpravil nekatere rigidne birokratske omejitve pri določanju kvalifikacij v NOK, kar vsaj deloma pomeni izboljšavo prejšnjega sistema. Toda kot je razumeti Brownovo ključno sklepno poanto, bi morali storiti še korak (ali nekaj korakov) dlje in spodbujati tudi procese izobraževanja, učenja in razvoja posameznika, kar terja razmislek tudi o prenosu znanja, spretnosti in izkušnji med različnimi okolji.

Prav z vprašanjem kompetenc se v svojem prispevku »*Kompetenca v instrumentih evropskih politik: gibljiva tarča v razvoju nacionalnega ogrodja kvalifikacij?*« poglobljeno ukvarja **Jonathan Winterton**. Ugotavlja, da je v zvezi s tem konceptom v literaturi precej zmede, kar seveda vpliva tudi na implementacijo

kompetence v konceptualnih in sistemskih rešitvah. Kot piše avtor, praktiki in oblikovalci politik kompetenco in spretnosti pogosto uporabljajo kot med seboj izmenljiva generična termina, obstajajo pa tudi velike razlike med nacionalnimi pojmovanji kompetenc po Evropi (pri čemer velja omeniti vsaj konceptualne razlike med francoskim, nemškim in angleškim pojmovanjem).

Kljub temu da koncept kompetence še zdaleč ni enoznačno opredeljen, je bil ob koncu prejšnjega stoletja, ugotavlja Winterton, sklenjen globalni politični konsenz, da je treba uveljaviti kompetenčno zasnovane pristope h kurikularnemu načrtovanju in oblikovati kurikularne dokumente, ki temeljijo na rezultatih učenja. Ob tem je bila posebej poudarjena zahteva po povezovanju izobraževanja s potrebami trga dela: reforme izobraževanja v Evropi so bile namreč razumljene zlasti kot pomemben dejavnik spodbujanja konkurenčnosti, politika pa je od izobraževanja in usposabljanja v prvi vrsti terjala večjo mobilnost delovne sile in boljšo odzivnost na zahteve trga dela.

To je kontekst, v katerem so v evropskem prostoru začeli uvajati nacionalna ogrodja kvalifikacij, in večina držav, pravi Winterton, je sprejela rezultate učenja in na kompetencah temelječe kvalifikacije kot osnovo za sistemske rešitve. Kot poudarja avtor, je odločitev smiselna, saj je vključujoče skupno ogrodje kompetenc vendarle bistveno za meddržavne primerjave, prav tako za prepustnost med poklicnim in visokošolskim izobraževanjem. To najbrž kaže na potrebo po skupnem razumevanju kompetence, ki mora biti konceptualno jasno in teoretično utemeljeno, podobno je tudi s skupnim evropskim ogrodjem, ki bi moralo preseči področne in nacionalne posebnosti, obenem pa poenotiti svetova izobraževanja in dela. Dokler takšnega ogrodja ne bomo imeli, sklene avtor, evropski politični cilji o globalni konkurenčnosti, ki naj bi jo poganjala visoka kvalificiranost zaposlenih, ne bodo nič drugega kot izmuzljiva politična želja.

Stephanie Allais v prispevku z naslovom *»Kaj je nacionalno ogrodje kvalifikacij? Poudarki iz raziskave o nacionalnih ogrodjih kvalifikacij v 16 državah«* predstavlja del izsledkov raziskave, ki so jo opravili v okviru Mednarodne organizacije dela (International Labour Organization – ILO). Ena ključnih ugotovitev raziskave je, da različne države izraz »nacionalno ogrodje kvalifikacij« uporabljajo za opis zelo različnih ogrodij, ki so se oblikovala z različnimi reformnimi posegi v izobraževalne sisteme. Avtorica ob tem opozarja, da države pogosto druga od druge privzemajo politične (pa tudi vsebinske in sistemske) rešitve, pri čemer ne sledijo dokazom o produktivnih učinkih teh rešitev in ne opravijo niti konceptualnih razmislekov niti razmisleka o razlikah v (nacionalnih oz. lokalnih) kontekstih, v katerih so bile te implementirane. Raziskava je pokazala, da nekatera nacionalna ogrodja kvalifikacij vključujejo vse kvalifikacije v državi, druga pa samo poklicne kvalifikacije, in da imajo ustanove, pristojne za regulacijo in kakovost sistema izobraževanja v vsaki državi svojo logiko, s katero lahko nacionalna ogrodja prihajajo v navzkrižje. Avtorica ob tem poudarja, na kar smo opozorili v uvodniku k prejšnji številki revije, da snovanje nacionalnih ogrodij vodi prepričanje o tem, da je treba nekako pretrgati povezavo med ustanovami, v katerih so se posamezniki izobraževali in usposabljali, ter pridobljenimi kvalifikacijami. Zato je za razvoj nacionalnih ogrodij kvalifikacij ključna vloga t. i. rezultatov učenja,

čprav S. Allais pokaže, da so tudi v tem pogledu med državami razlike: nekatere namesto rezultatov učenja govorijo o poklicnih standardih ali standardih kompetenc, med tistimi, ki so termin »rezultati učenja« privzele, pa se ta uporablja na precej različne načine. Glede na predstavljene ugotovitve in interpretacije avtorica razpravo sklene s tezo, da nacionalnega ogrodja kvalifikacij ne bi smeli razumeti kot dokončnega ali enega samega »orodja«, ki ga bomo razvili in pognali v tek (in bo preprosto delovalo). Ogradje kvalifikacij in njihovo učinkovanje je namreč proces, ki naj vodi k racionalizaciji sistema kvalifikacij v državi.

Tematski del prispevkov v tokratni številki revije sklene besedilo **Hermann** **Nehls** »O razvoju nemškega ogrodja kvalifikacij s sindikalnega vidika«, v katerem avtor opisuje pogled Združenja nemških sindikatov na nastajanje in implementacijo nemškega ogrodja kvalifikacij. Uvodoma poudari, da si v združenju prizadevajo za večjo mednarodno mobilnost na področju izobraževanja, kar je sicer eden od ključnih ciljev evropske izobraževalne politike. Toda nujni pogoj za to, piše avtor, je večja kakovost izobraževanja, široka ponudba programov in boljša preglednost evropskih izobraževalnih sistemov. V Združenju nemških sindikatov pričakujejo, da bo nemško ogradje vsaj deloma prispevalo k temu, torej izboljšalo prehodnost znotraj in med ravnmi izobraževanja, zlasti pa dostop do strokovnih in univerzitetnih programov na terciarni ravni. V tem pogledu, piše Nehls, je treba preseči ostro razmejevanje med visokošolskimi strokovnimi in univerzitetnimi programi izobraževanja.

Avtor med drugim predstavi koncept t. i. *funkcionalne kompetence* (*Handlungskompetenz*), ki je del nemškega ogrodja kvalifikacij in njegova posebnost, po kateri se razlikuje od drugih primerljivih evropskih ogrodij. V nemškem prostoru so namreč zaznali vrsto pomanjkljivosti evropskega ogrodja kvalifikacij (EOK) in Nehls jih nekaj tudi našteje: EOK vključuje ožjo definicijo kompetence (ta je namreč le del tripartitne strukture znanje-spretnosti-kompetenca), s čimer ni mogoče zajeti gospodarske in družbene kompleksnosti. Poleg tega EOK ne omogoča prehodnosti in enakovrednosti splošnih in poklicnih kvalifikacij oz. izobrazb. Izkušnje držav, ki so implementirale svoja ogrodja na podlagi logike EOK, pa kažejo, da najvišje ravni (torej 6, 7 in 8) niso dosegljive posameznikom, ki so pridobili poklicno kvalifikacijo. To je le nekaj razlogov, zakaj so se v nemškem prostoru odločili za svoj konceptualni pristop, s katerim naj bi se vsaj deloma ognili naštetim pomanjkljivostim EOK.

Ob tem Nehls opozarja – kar najbrž skorajda pričakujemo od avtorja iz nemškega prostora –, da ima naravnost na rezultate učenja, ki je ključna sestavina evropske politike na področju kvalifikacij, svoje nezanemarljive hrbtne strani: distancira se od tradicije izobraževanja, v kateri so vsebina, proces in rezultati izobraževanja in učenja med seboj povezani v kurikularno celoto. V tem pogledu, poudarja avtor, izključna naravnost zgolj na rezultate učenja prezre dejstvo, da je kakovost le-teh odvisna tudi ali predvsem od kakovosti učnega procesa in obravnavanih vsebin.

Ob koncu tega uvodnega zapisa ni mogoče prezreti razprave, ki v tokratni številki »Sodobne pedagogike« sicer ne sodi v njen tematski sklop, a je kljub temu izjemno dobrodošla, pomembna in dragocena: letos namreč mineva 50 let,

odkar je slovenska pedagoška znanost v vsega nekaj mesecih izgubila tri velike pedagoge: Ernesta Vranca (umrl 25. maja 1961), Franja Žgeča (umrl 31. avgusta 1961) in Gustava Šiliha (umrl 24. novembra 1961)¹. Vsi trije so s svojim delom pomembno zaznamovali slovensko pedagoško misel in vsaj del njihovega prispevka k pedagoški znanosti v našem prostoru je v tokratni številki revije orisal **Zdenko Medveš** z razpravo »*Kakršna je družba, taka šola!*«. Avtor skozi dela omenjenih pedagogov, pa tudi, kot pravi, prek njihove družbene angažiranosti in komunikacije z nekaterimi sodobniki, analizira razvoj pogledov na vzgojo v kontekstu nastajanja različnih paradigem o vzgoji in teorij, ki so zgrajene na njih. Uvodoma poudarja, da je čas med obema vojnama – ko so bili tudi Vranc, Žgeč in Šilih publicistično produktivni – čas, ki sta ga pomembno zaznamovala kritika in zaton herbartistične pedagogike na Slovenskem. Medveševa teza je, da herbartizma ni pokopal didaktični formalizem, ki so ga odklanjali že v 20. letih prejšnjega stoletja, ampak njegova paradigma in na njej sloneča teorija vzgoje. Po mnenju avtorja je njena pomembna poteza poistovetenje vzgoje z učinkovanjem moralnega lika vzgojitelja, zaradi česar je bilo mogoče vzgojo razumeti kot lahko delo. To se je deloma pokazalo tudi v reformski pedagogiki, za katero Medveš trdi, da vsaj glede personalnega razumevanja vzgojnega odnosa ni opravila bistvenega koraka naprej od herbartizma.

In prav z raziskovanjem razvoja vzgojnih paradigem, piše avtor, je mogoče vstopiti v jedro pedagoškega diskurza; to je po njegovem prepričanju edina tema, ki nas približa vzgoji kot predmetu pedagogike ter s tem k pedagogiki kot znanosti sami. Ob tem poudarja, da je učitelj kot vzgojitelj tista točka, na kateri stoji ali pade znanstvena subjektiviteta pedagogike. *Bistvo* pedagogike torej ni v tem, da pojasnjuje in razlaga okoliščine uspešnega ali neuspešnega učenja, da analizira in pojasnjuje razvoj konformnega, prilagojenega ali odklonskega vedenja in podobno (čeprav tudi mimo tega ne more), njeno *bistvo* je v tem, *da razvije paradigmo vzgoje in na njej teorijo, diskurz* (ne receptov!), ki učitelju oz. vzgojitelju pove, *kako naj deluje in zakaj*. Razprava Zdenka Medveša kaže, kako so se v obrambi pedagogike kot znanosti v polemičnih diskusijah med obema vojnama tega zavedali predstavniki različnih paradigem.

Damijan Štefanc,
tematski sourednik

¹ Na to pomembno obletnico je naše uredništvo prijazno opozoril mag. Mladen Tancer, za kar se mu zahvaljujemo.