



Program Vseživljenjsko učenje Ključna aktivnost 1 EOK testni projekt

Izvajanje EOK-a: učinek procesov nacionalnih sistemov kvalifikacij

Akronim: EQF-PROQS

Št. projekta: 167227-LLP-1-2009-1-LT-KA1-KA1EQF

Smernice in priporočila za obvladovanje različnih procesov nacionalnih sistemov kvalifikacij pri izvajanju EOK-a, nacionalnih ogrodij kvalifikacij in ogrodjih sektorskih kvalifikacij

Alan Brown, Inštitut za raziskave s področja zaposlovanja Univerze Warwick, Združeno kraljestvo

Rainer Bremer, Inštitut za tehnologijo in izobraževanje Univerze Bremen, Nemčija

M'Hamed Dif, BETA Céreq Alzaška Univerza Strasbourg, Francija

Tomas Jovaiša, Kompetencijų tyrimo akademija, Litva

Jakob Khayat, Camillo Sitte Lehranstahl, Avstrija

Borut Mikulec, Center RS za poklicno izobraževanje, Slovenija

Andreas Saniter, Inštitut za tehnologijo in izobraževanje Univerze Bremen, Nemčija

Louis Spaninks, Talentis BV, Nizozemska

Vidmantas Tūtlys, Center za poklicno izobraževanje in raziskave, Univerza Vytautas Magnus, Litva

Kaunas, 2011

Kazalo vsebine

Uvod	3
1. Jedrnat povzetek	5
2. Vpliv razlik pri pripravi kvalifikacij na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami.	10
3. Vpliv razlik pri posredovanju znanja, spretnosti in kompetenc v državah na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami.	17
4. Vpliv ocenjevanja učenja in podelitve kvalifikacij na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami.	28
Literatura	36

Uvod

Pričujoče smernice in priporočila so rezultat programa EU Vseživljenjsko učenje Ključne dejavnosti 1 projekta »Izvajanje EOK-a: učinek procesov nacionalnih sistemov kvalifikacij« (EQF-PROQS, št. projekta 167227-LLP-1-2009-1-LT-KA1-EQF. Projekt izvaja konzorcij osmih partnerjev iz sedmih držav: Univerzitetni center za poklicno izobraževanje in raziskave Vytautas Magnus (Litva), Camillo Sitte Lehranstalt (Višja strokovna šola za tehniške vede, Dunaj, Avstrija), Center RS za poklicno izobraževanje (Slovenija), BETA Céreq Alzaška univerza Strasbourg (Francija), Inštitut za raziskave s področja zaposlovanja Univerze Warwick (Anglija), Inštitut za tehnologijo in izobraževanje (ITB) Univerze Bremen (Nemčija), Talentis BV (Nizozemska) in Akademija za raziskavo kompetenc (Litva).

Primerljivost kvalifikacij med državami in umeščanje kvalifikacij v nacionalna ogrodja kvalifikacij (NOK) in Evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK) sta pomembna dejavnika mednarodne in medsektorske mobilnosti delojemalcev, iskalcev zaposlitve in učencev. A kakovost mobilnosti, domnevane možnosti zaposlovanja, učenja in razvoja poklicne poti niso odvisne zgolj od formalne primerljivosti oblikovanih opisnikov kvalifikacij, ki je zagotovljena z umeščanjem nacionalnih ogrodij v EOK, temveč še bolj od primerljivosti doseženih učnih rezultatov – znanja, spretnosti, avtonomije, odgovornosti, ustvarjalnosti itd. Na značilnosti in vsebine učnih rezultatov v veliki meri vplivajo procesi nacionalnih sistemov kvalifikacij: oblikovanje kvalifikacij; podeljevanje/pridobitev kvalifikacij v procesu izobraževanja in usposabljanja; študije s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja (PSI), visokošolskega izobraževanja in nadaljevalnega usposabljanja; ocena kompetenc in podelitve kvalifikacij s strani različnih ustanov in teles. Posledično si s tem projektom prizadevamo, da bi razkrili vpliv procesov oblikovanja, posredovanja in podelitve kvalifikacij ter učinek družbeno-ekonomskih, institucionalnih in kulturnih dejavnikov teh procesov na primerljivost in združljivost kvalifikacij v gradbeništvu, gostinstvu in predelavi kovin v Litvi, Franciji, Avstriji, Sloveniji, Angliji, Nemčiji in na Nizozemskem.

Namen bo dosežen z naslednjimi raziskovalnimi dejavnostmi:

- Primerjalna raziskava vpliva procesov oblikovanja kvalifikacij na primerljivost strukture in vsebine opisnikov izbranih kvalifikacij v gradbeništvu, gostinstvu in predelavi kovin v partnerskih državah projekta. Upoštevajo se vplivi, ki jih imajo pri oblikovanju kvalifikacij pristopi, politično-institucionalni vidiki, organizacija procesa oblikovanja, (aktivna) vključitev deležnikov pri oblikovanju kvalifikacij, pravni status in uporabnost oblikovanih opisnikov kvalifikacij.
- Primerjalna raziskava vplivov, ki jih imajo procesi posredovanja in pridobivanja kvalifikacij na primerljivost strukture in vsebin glede na oblikovane in posredovane (oz. pridobljene) kvalifikacije v gradbeništvu, gostinstvu in predelavi kovin v partnerskih državah. Obravnavajo se vplivi razlik pri oblikovanju kurikula, uporabljene metode usposabljanja, povezave med teoretičnim in

- praktičnim usposabljanjem, raven avtonomije udeležencev usposabljanja in študentov v učnem procesu, organizacija praktičnega usposabljanja in povezave z delovnim mestom, kakovost infrastrukture usposabljanja in študija kot tudi raven kvalifikacij učiteljev, izobraževalcev in profesorjev.
- Primerjalna raziskava vplivov procesov ocenjevanja pridobljenih kompetenc in učnih rezultatov ter podeljevanja kvalifikacij na specifičnosti izbranih kvalifikacij v gradbeništvu, gostinstvu in predelavi kovin v partnerskih državah projekta. Upoštevajo se vplivi uporabljenih metod za ocenjevanje kompetenc, vključevanje različnih ustanov in deležnikov v procesu ocenjevanja kompetenc, možnosti ocenjevanja neformalno in priložnostno pridobljenih kompetenc, uporabljeni ukrepi za zagotavljanje kakovosti v procesu ocenjevanja kompetenc, vplivi institucionalne organiziranosti organov podeljevanja, pravni okvir podeljevanja kvalifikacij, vloga deležnikov v družbi in izvajalcev programov za pridobitev kvalifikacij pri podeljevanju kvalifikacij.

Smernice so pripravljene na podlagi rezultatov projektne raziskave s ciljem, da bi se razložil vpliv, ki ga imajo zgoraj omenjeni procesi na primerljivost kvalifikacij med državami pri izvajanju EOK-a in njegova uporabnost pri primerjavi sektorskih kvalifikacij med državami članicami EU. Smernice so sestavljene iz treh poglavij, kjer se predstavi:

- vpliv razlik pri oblikovanju kvalifikacij med državami na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami;
- vpliv razlik pri posredovanju znanja, spretnosti in kompetenc med državami na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami;
- vpliv razlik pri ocenjevanju učenja in podelitvi kvalifikacij med državami na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami.

V vsakem poglavju so na kratko predstavljeni pogloblitni rezultati raziskave in predlagana priporočila oblikovalcem politik in deležnikom, ki sodelujejo pri oblikovanju, posredovanju in podeljevanju kvalifikacij ter izvajanju nacionalnih ogrodij kvalifikacij in EOK-a.

Če želite zvedeti več o ozadju projekta in rezultatih, obiščite našo spletno stran: <http://www.eqf-proqs.eu>

Avtorji smernic bodo bralcem hvaležni za vsako povratno informacijo in kritične pripombe. Posredujete jih lahko Vidmantasu Tütlysu: v.tutlys@smf.vdu.lt

1. Jedrnat povzetek

Rezultat pričujočega projekta EU je nabor smernic in priporočil o učinku, ki ga imajo procesi nacionalnih sistemov kvalifikacij na izvajanje EOK-a. Primerljivost kvalifikacij med državami in umeščanje kvalifikacij v nacionalna ogrodja kvalifikacij (NOK) in Evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK) sta pomembna dejavnika mednarodne in medsektorske mobilnosti delojemalcev, iskalcev zaposlitve in učencev. A kakovost mobilnosti, možnosti zaposlovanja, učenja in razvoja poklicne poti niso odvisne zgolj od formalne primerljivosti oblikovanih opisnikov kvalifikacij, ki je zagotovljena z umeščanjem nacionalnih ogrodij v EOK, temveč še bolj od primerljivosti doseženih učnih rezultatov – znanja, spretnosti, avtonomije, odgovornosti, ustvarjalnosti itd. Na značilnosti in vsebine učnih rezultatov v veliki meri vplivajo procesi nacionalnih sistemov kvalifikacij.

Namen projekta je poudariti vpliv, ki ga imajo procesi oblikovanja, posredovanja in podeljevanja sektorskih kvalifikacij ter učinek družbeno-ekonomskih, institucionalnih in kulturnih dejavnikov in procesov na primerljivost in združljivost kvalifikacij v gradbeništvu, gostinstvu in predelavi kovin v Litvi, Franciji, Avstriji, Sloveniji, Angliji, Nemčiji in na Nizozemskem. V smernicah je orisan vpliv, ki ga imajo pri primerljivosti sektorskih kvalifikacij med državami razlike pri oblikovanju kvalifikacij; posredovanju znanja, spretnosti in kompetenc; ocenjevanju učenja in podeljevanju kvalifikacij, medtem ko so priporočila namenjena oblikovalcem politik in deležnikom, ki sodelujejo pri oblikovanju, posredovanju in podeljevanju kvalifikacij ter izvajanju NOK-a in EOK-a.

Cilji, ki predstavljajo podlago za oblikovanje kvalifikacij in ogrodij kvalifikacij, pa naj si gre za reformne ali komunikacijske cilje, vplivajo na proces oblikovanja, strukturo in vsebino kvalifikacij. Reformni cilji lahko zadevajo reformo določenih vidikov sistema izobraževanja in usposabljanja, pri čemer je lahko poudarek na večji uporabi učnih rezultatov oz. kompetenčno zasnovanih pristopov ali pa pride do oddaljevanja od teh pristopov, kjer se je izkazalo, da so preveč omejevalni. Drugi reformni cilji lahko predstavljajo prizadevanja, usmerjena v boljšo prehodnost med začetnim PSI in visokošolskim izobraževanjem, medtem ko se lahko v okviru komunikacijskih ciljev pri oblikovanju kvalifikacij zasleduje izboljšana usklajenosti med povpraševanjem in ponudbo po spretnostih. Pri komunikacijskem pristopu je lahko v ospredju reševanje posebnih problemov, kot je pomanjkanje strokovnih delavcev, slaba prehodnosti med PSI in visokim šolstvom, izboljšanje zaposljivosti diplomantov, posodabljanje zastarelih kurikulumov oz. vključevanje socialnih partnerjev v oblikovanje in ohranjanje kvalifikacij.

Pri oblikovanju kvalifikacij v sedmih državah so bili ugotovljeni štirje modeli socialnega partnerstva in institucionalnega sodelovanja: korporativni sektorski model (Avstrija, Nemčija, Nizozemska); korporativni državni model (Francija); prožni tržni model (Anglija) in prehodni model (Litva in Slovenija). V prvih dveh modelih je večji poudarek na bolj celostnih pristopih pri oblikovanju kvalifikacij, kjer so močno in uravnoteženo predstavljeni interesi in potrebe glavnih deležnikov na trgu dela. Aktivna udeležba in vključevanje delodajalcev, sindikatov, poklicnih združenj in državnih ustanov pri oblikovanju kvalifikacij (značilna za te modele) lahko postane pomemben dejavnik

vzajemnega zaupanja v oblikovane standarde in opisnike med državami, predstavljenimi v modelih. V prehodnem modelu igra pomembno vlogo država, ki ureja oblikovanje kvalifikacij, pri čemer je poseben poudarek na podprtosti teoretičnega znanja in poudarjanju izobraževalnega potenciala poklicnih kvalifikacij. Omenjena vidika sta predstavljala bistveni pomanjkljivosti prejšnjega angleškega kompetenčno zasnovanega modela, ki je bil usmerjen izključno v rezultate, zato je reforma neuspešnega NOK-a privedla do prožnega tržnega modela, pri katerem se izrecno priznava pomen učnih procesov.

Obstaja razširjeno spoznanje, da je treba osredotočenost na učne rezultate uravnotežiti z ostalimi vidiki procesov poučevanja, učenja in ocenjevanja. Posledično so se izognili morebitnim napetostim med učnimi rezultati in celostnimi pristopi, bolj usmerjenimi v področje/delovni proces pri oblikovanju kvalifikacij v Nemčiji in Avstriji, tako da so večjo pozornost namenili učnim rezultatom, ne da bi istočasno v procesu oblikovanja kvalifikacij zmanjšali poudarek na področju/delovnem procesu. Podobno v Angliji po neuspehu radikalnega, na učnih rezultatih utemeljenega pristopa, pri katerem je bil zanemarjen pomen učnih procesov, sedaj upoštevajo bolj pragmatičen pristop s sprejetjem kreditnih točk za kvalifikacije, kar je imelo za posledico tesnejše povezovanje učnih rezultatov z vložki (*input*). Tudi v Franciji so pri oblikovanju kvalifikacij z redno prilagoditvijo vsebine celostnih kvalifikacij, kjer se opredelijo poklicni standardi in širše zahteve certificiranja, ublažili večjo formalnost pri opisu kompetenc in učnih rezultatov. V Litvi in Sloveniji kot orodje reforme v prehodu iz šolsko zasnovanega modela začetnega PSI k bolj odprtemu tržno usmerjenemu modelu uvajajo učne rezultate, vendar pa nov pristop združujejo z vidiki prej uveljavljenih vložkov.

Štirje vzorci posredovanja znanja, spretnosti in kompetenc v partnerskih državah lahko predstavljajo različne izzive in probleme pri primerljivosti kvalifikacij med državami: dualno vajeništvo v začetnem PSI, učenje in poučevanje v začetnem PSI v šoli, vajeništvo na delovnem mestu (v podjetju) in visokošolsko poklicno izobraževanje. Znotraj teh vzorcev obstajajo tudi »nacionalne« specifičnosti pri posredovanju znanja, spretnosti in kompetenc. Pri strukturiranju in združevanju teoretičnega, splošnega, poklicnega in specifičnega znanja in spretnosti se uporablja različna logika, ravno tako pa so med temi elementi vzpostavljene različne povezave in odnosi. To pomeni, da imajo lastniki nabora znanja, spretnosti in kompetenc na voljo različne možnosti prehoda, vertikalne in horizontalne poti razvoja kariere ter tudi različne mehanizme za dostop do nadaljnjega učenja in razvoja spretnosti, četudi so njihovo znanje in spretnosti ob upoštevanju ravni v nacionalnem ogrodju »zajete« v kvalifikacijah, umeščenih na isto raven v EOK-u. Zato je pri oblikovanju ogrodij, programov in ukrepov za mobilnost učencev ključnega pomena, da se upoštevajo razlike in specifičnosti procesov posredovanja znanja in spretnosti v zadevnih državah.

Prakse posredovanja znanja in spretnosti so zelo raznolike in običajno ne sledijo strogi in nedvoumni strukturi opisnikov ravni v EOK-u. Zahteve dela, spremembe pri delu in učnih procesih pogosto zahtevajo znanje in spretnosti, ki se lahko glede na kompleksnost oz. posledice na avtonomijo in odgovornost pri izvedbi uskladijo z opisniki na različnih ravneh. Izvajalci programov PSI in visokošolskega izobraževanja si prizadevajo, da bi se

na te potrebe odzvali. Tako denimo nove poti dualnega visokošolskega izobraževanja v Angliji, Nemčiji in Franciji ponujajo kombinacije akademskega znanja in praktičnih spretnosti, ki so povezane z delovnim mestom. V tej luči narekujejo poskusi bolj ali manj natančne primerjave znanja in spretnosti, ki so v ozadju podeljenih potrdil kvalifikacij in kompetenc, bolj prožen pristop pri umeščanju, kot danes izhaja iz »pravil« za uporabo EOK-a. Osrednje vprašanje, na katerega je treba odgovoriti pri umeščanju v EOK, je, kako lahko proces posredovanja znanja in spretnosti v državi prejemnici vpliva (spodbuja oz. ovira) na učenje in razvoj spretnosti učencev in delojemalcev, ki prihajajo iz držav z različnimi vzorci posredovanja znanja in spretnosti.

Uveljavljeni vzorci posredovanja znanja in spretnosti v nekaterih državah, posebej v tistih, kjer imajo dolgo tradicijo, stabilen in »preizkušen« metodološki okvir ter bogate izkušnje uspešnega delovanja (kot je dualno vajeništvo), pomenijo, da je bolj verjetno, da bodo države vključile orodja in pristope, kot sta EOK in ECVET, na način, ki ne bo povzročil radikalnih sprememb oz. imel negativen učinek na specifičnosti procesov učenja in usposabljanja v teh vzorcih. Po drugi strani pa so v primerih, ko so vzorci posredovanja znanja in spretnosti v prehodni fazi oz. globoki preobrazbi (primer Litve), spremembe in premiki, ki nastanejo zaradi zgoraj omenjenih evropskih politik, veliko bolj daljnosežni in radikalni.

Specifičnosti posredovanja znanja in spretnosti so zelo pomembne, ko se analizirajo in primerjajo možnosti napredovanja učencev. Poudarjajo, kako pomembno je zagotoviti jasne in celovite informacije o možnostih nadaljnega učenja (verjetno tudi z razkritjem razpoložljive poti pridobivanja znanja in spretnosti), ki bi tako predstavljale del meril za razvrstitev kvalifikacij na ravni v NOK-u. Tovrstne informacije bi bile lahko na voljo v podatkovnih bazah kvalifikacij oz. nacionalnih registrih (skupaj z ravni v NOK-u/EOK-u, profilom kvalifikacije/profilom učnega rezultata). S tako shranjenimi informacijami bi se lahko podprla poglobljena primerjava kvalifikacij, in sicer veliko bolje kot samo z upoštevanjem ravni v EOK-u.

Učinek razlik in podobnosti pri ocenjevanju učenja in podeljevanju kvalifikacij na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami se lahko analizira glede na podobnosti in razlike pri ocenjevanju učenja in podeljevanju kvalifikacij v različnih državah. Ob koncu, proces ocenjevanja učenja in podeljevanja kvalifikacij mora temeljiti na bolj dinamičnem in celovitem pristopu ocenjevanja, ki vsebuje formativne in motivacijske vidike (vključno z možnostjo uporabe stalnega ocenjevanja) kot tudi sumativno ocenjevanje (vključno z zaključnim izpitom, kadar je to potrebno), uporabi ocenjevalnih meril na podlagi umeščanja uveljavljenih poklicnih standardov in standardov kvalifikacij, a istočasno mora omogočiti prožno in decentralizirano izvajanje ter certifikatno zasnovano ocenjevanje formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja.

Priporočila:

1. Pomemben vidik učnih rezultatov je potreba po usklajeni obravnavi znanja, spretnosti in kompetenc (ZSK), ko se opisuje, kakšno znanje je usposobljeni posameznik pridobil ob koncu procesa učenja in ocenjevanja, tako da se omogoči priznavanje v drugih državah. Čeprav se v priporočilih EOK-a didaktike ne omenja, je izboljšanje poučevanja in učenja bolj pomembno za večjo kakovost PSI kot opredelitev učnih rezultatov, kar je drugotnega pomena. Zgolj opisi učnih rezultatov (kar je v ospredju številnih trenutnih razprav) ne zadostujejo oz. niso koristni brez ustreznih metod poučevanja, učenja in ocenjevanja. Omenjene elemente je treba usklajeno povezati, s čimer se zagotovi kakovost celotnega procesa.
2. Poudarite dodano vrednost, ki jo ima metaokvir EOK-a pri preglednosti in priznavanju tujih kvalifikacij. To je ključni vidik EOK-a, ki predstavlja orodje za pomoč pri oceni ravni učnih rezultatov kvalifikacije, ki je ob upoštevanju ravni iz NOK-a umeščena na določeno raven v EOK-u. Drugi vidiki, ki se včasih povezujejo z EOK-om (uskladitev, poenotenje, modularizacija) lahko odvrnejo pozornost od pglavitnega namena.
3. Ogrodij ne smete preobremenjevati. Samo z nacionalnimi ogrodji kvalifikacij se ne morejo rešiti sistemski problemi v procesu oblikovanja kvalifikacij (še manj širši vidiki izobraževalne reforme), saj je ključna naloga ogrodja primerjava kvalifikacij, medtem ko je treba ostala vprašanja reforme obravnavati ločeno.
4. NOK-a ne smete razumeti kot »čudežno zdravilo« pri razvoju PSI, nadaljnjega PSI oz. visokošolskega izobraževanja. Pri razvoju oz. izboljšanju nacionalnih ogrodij so združili številna druga prizadevanja, a bilo bi bolje, če bi jih obravnavali ločeno.
5. Iste ravni kvalifikacij ne mešajte s podobnostmi. Četudi sta 2 kvalifikaciji iz istega sektorja na isti ravni, lahko med njima obstajajo pomembne razlike.
6. Spoštujte nacionalne tradicije in postopke. Kvalifikacije so oblikovane oz. prenovljene, da bi se izboljšala pripravljenost učenca za udeležbo na nacionalnem (včasih: lokalnem) trgu dela in mu (upajmo) zagotovile širšo izobrazbo, pri čemer ni najpomembnejše, da se prilegajo ogrodju. V proces so lahko vključeni različni deležniki, programi PSI pa lahko v različnih državah zasledujejo različne cilje (npr. celostni pristop v Avstriji & Nemčiji v primerjavi s kreditnim sistemom v Angliji), pri čemer je treba te razlike spoštovati.
7. Omogočite rast. Ogrodje lahko sčasoma s prakso in izkušnjami postane bolj koristno, ne da bi vnaprej razglašali, kako uspešno je. Pomembno je razlikovati med prizadevanji in dokazi.
8. Vzajemno zaupanje. Pomembno je, da NOK razvijete na podlagi empiričnih dokazov in ga potem umestite v EOK ter zaupate ostalim državam, da bodo storile isto.

9. Razlikujte med kvalifikacijo in kvalificiranim posameznikom. Vedno upoštevajte, da so kvalifikacije izenačene, a imetniki kvalifikacij so si lahko med seboj zelo različni. Posamezniki so pogosto spretnosti, znanje in razumevanje razvili bolj pri delu z izkušnjami kot med formalnim usposabljanjem. Drugi posamezniki niso imeli dostopa do dela, polnega izzivov, oz. so delali izven področja, za katerega so se usposabljali. Spretnosti se lahko razvijejo sčasoma oz. včasih nekdo pozabi velik del vsebin svoje nekdanje formalne kvalifikacije. Posamezniki s poglobljenim strokovnim znanjem, povezanim s podobo »kvalificiranega posameznika«, vedno napredujejo do ravni, ki daleč presega njihovo formalno kvalifikacijo.
10. Ravni niso klini na lestvi. Ravni nimajo univerzalnega pomena, prehajanje med ravnmi ne pomeni nujno dejanskega razvoja spretnosti – horizontalni razvoj je lahko v določenih primerih veliko bolj smiseln.
11. Upoštevajte, da je ogrodje vedno statično, medtem ko osebni razvoj ni. Osredotočenost na ravni, kvalifikacije in učne rezultate lahko preusmeri pozornost, saj ustvarja vtis, da je učenje na določeni ravni z dosego učnih rezultatov zaključeno in popolno. V praksi lahko tovrstno razumevanje privede do zanemarjanja strokovne rasti in razvoja, kar dolgoročno škoduje tako organizaciji kot tudi posamezniku.
12. Pri nacionalnih ogrodjih kvalifikacij je treba imeti pred očmi, da učenje in razvoj spretnosti vključujeta formalno, neformalno in priložnostno učenje.
13. Mobilnost učencev narekuje delujoča institucionalna in metodološka orodja na nacionalni in sektorski ravni.
14. Analiza kurikulov in procesov posredovanja znanja in spretnosti je zelo pomembna za zanesljivo in veljavno primerjavo kvalifikacij med državami.
15. Pri primerjavi kvalifikacij mobilnih učencev in delojemalcev upoštevajte primerjalno analizo procesov, poti učenja in poučevanja držav.
16. Opisniki v NOK-u morajo biti podprti z orodji (podatkovne baze, registri kvalifikacij), ki zagotavljajo celovite informacije o nadaljnjih možnostih učenja.
17. Sumativno ocenjevanje na podlagi učnih rezultatov lahko bistveno obogatimo in izboljšamo, če ga združimo z bolj celostnimi pristopi ocenjevanja.
18. Pri uporabi poklicnih standardov in standardov kvalifikacij za ocenjevanje uporabite prožne pristope.
19. Postopek certificiranja neformalnega in priložnostnega učenja mora biti isti kot pri formalnem učenju, da bi se izognili problemom pri zagotavljanju kakovosti. Certificiranje neformalnega in priložnostnega učenja se mora evidentirati v istem nacionalnem seznamu oz. registru kvalifikacij in imeti isti status.

2. **Vpliv razlik pri oblikovanju kvalifikacij na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami.**

V raziskavi vpliva, ki jo imajo procesi oblikovanja kvalifikacij na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami, je bil poudarek na naslednjih dejavnikih:

- cilji pri oblikovanju kvalifikacij;
- vključitev deležnikov pri oblikovanju kvalifikacij in njihovo sodelovanje;
- metodološki pristopi pri oblikovanju kvalifikacij.

V pričujočem poglavju so orisani poglobitni izsledki raziskave, pri čemer je v ospredju vpliv zgoraj omenjenih dejavnikov na primerljivost kvalifikacij med državami in njihove posledice na politike in ukrepe v povezavi z mednarodno primerjavo kvalifikacij.

2.1 Različni cilji pri oblikovanju kvalifikacij in njihove posledice na primerljivost kvalifikacij med državami

Različni cilji, ki so podlaga za oblikovanje kvalifikacij, imajo za posledico razlike v procesu oblikovanja, strukturi in vsebini kvalifikacij. Reformni cilji, s katerimi se želijo uvesti večje spremembe in izboljšave obstoječih sistemov izobraževanja in usposabljanja, lahko pri oblikovanju kvalifikacij privedejo do podobnih pristopov, kot so uporaba učnih rezultatov oz. kompetenčno zasnovanega pristopa, posebej če imajo vlogo pobudnika in spodbujevalca reforme evropske pobude in politike (kot sta uvedba EOK-a in ECVET-a). Ravno tako je treba upoštevati različen učinek številnih nacionalnih in regionalnih ciljev reform. Tako recimo razvoj prehodnosti iz začetnega PSI v visokošolske programe velikokrat narekuje prenovu vsebin kvalifikacij PSI, večjo relativno težo in obseg teoretičnega znanja pri kvalifikacijah v PSI ter praktičnih spretnosti, znanja in izkušenj pri kvalifikacijah v visokoškolskem izobraževanju, medtem ko lahko usmeritev v boljšo usklajenost med potrebami po spretnostih in ponudbo v PSI vpliva na večji obseg in relativno težo spretnosti, povezanih z delovnim mestom, in tihega znanja.

Kadar so cilji oblikovanja kvalifikacij v prvi vrsti komunikacijski, tj. usmerjeni v boljšo usklajenost med povpraševanjem in ponudbo spretnosti, so lahko poti za doseganje ciljev dokaj različne, kar je odvisno od narave in problemov, ki jih povzročajo neskladja med spretnostmi in razlike v vzpostavljenih institucionalnih komunikacijskih kanalih med trgom dela ter sistemom izobraževanja in usposabljanja. Tako lahko denimo pomanjkanje strokovnih delavcev in presežek delavcev z visokošolsko kvalifikacijo zaradi pomanjkljive privlačnosti PSI privede do prizadevanja, da se poveča privlačnost kvalifikacij v PSI. Prizadevanja lahko zadevajo boljše priložnosti za prehodnost med PSI in visokoškolskim izobraževanjem, oblikovanje kvalifikacij v PSI z akademskimi elementi oz. oblikovanje akademske kvalifikacije z elementi PSI, da bi se izboljšala zaposljivost diplomantov. Neujemanje med spretnostmi, ki izhaja iz zastarelih standardov pri oblikovanju kurikulov v PSI in visokoškolskem izobraževanju, lahko privede do prizadevanj za izboljšanje in krepitev udeležbe delodajalcev in sindikatov pri oblikovanju kvalifikacij ter za vzpostavitev mehanizmov za ohranitev oblikovanih kvalifikacij.

2.2 Vključitev deležnikov pri oblikovanju kvalifikacij in njihovo sodelovanje

V raziskavi so se razkrili štirje modeli vključitve deležnikov pri oblikovanju kvalifikacij, kar ima različne učinke na oblikovanje kvalifikacij, kot je predstavljeno v naslednji tabeli:

Tabela 1: učinek modelov socialnega partnerstva in institucionalnega sodelovanja na oblikovanje kvalifikacij

Modeli socialnega partnerstva in institucionalnega sodelovanja	Učinek na oblikovanje kvalifikacij
Korporativni sektorski model (Avstrija, Nemčija, Nizozemska)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Izražena poklicna usmerjenost in celostni pristop pri vsebini kvalifikacij, kjer se sistematično upoštevajo zahteve delovnih procesov in zagotavlja celovitost vsebin predpisov o programih usposabljanja in kurikulih. 2. Močan vpliv internih norm in zahtev poklicnih dejavnosti na merila oblikovanja kvalifikacij in njihovega umeščanja na ravni v ogrodjih kvalifikacij¹. 3. Močne in sistemske povezave med poklicnim znanjem (strokovnim znanjem in izkušnjami) in spretnostmi.
Prožni tržni model (Anglija)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Večja osredotočenost na trenutne potrebe po spretnostih na delovnem mestu pri oblikovanju kvalifikacij. 2. Prožna struktura (modularna, temelječa na enotah) in prilagojenost vsebine kvalifikacij različnim delovnim mestom. 3. Ureditev vsebine in strukture kvalifikacij na nižji ravni, kar ima za posledico »občutne razlike med sektorji in v veliki meri ad hoc pristop pri opredelitvi temeljnega znanja« (Young, 2008). 4. Prožni in »poenoteni« opisniki v NOK-u, s katerimi se odzivajo na kratkoročne potrebe delodajalcev in delojemalcev, a se soočajo z izzivi, kako zadostiti dolgoročnim potrebam po razvoju človeškega kapitala.
Korporativni državni model (Francija)	<ol style="list-style-type: none"> 1. S kombinacijo centralizirane ureditve procesa oblikovanja in posodabljanja kvalifikacij ter aktivno udeležbo socialnih partnerjev in ostalih vključenih deležnikov (pristop od spodaj navzgor) v tem procesu prek posvetovalnih komisij in organov odločanja (na regionalni, sektorski in nacionalni ravni) se spodbuja upravljanje različnih kvalifikacij, medtem ko se istočasno pospešuje raznolikost z odzivanjem na potrebe trga dela. 2. Zaradi močnega vpliva poklicnega usmerjanja (»métiers«) in neposredne povezave med imenikom NOK-a in delujočim imenikom trga dela za obrti in poklice (okrepljen z aktivno udeležbo socialnih partnerjev, javnih in zasebnih izvajalcev programov PSI kot tudi pravnimi jamstvi za dostop do kvalifikacij in izobraževanja) se v strukturi in vsebini kvalifikacij sorazmerno velika pozornost posveča tako teoretičnemu kot tudi praktičnemu znanju ter spretnostim.

¹ V tem trenutku v Avstriji in Nemčiji še ne izvajajo NOK-a. A vpliv je ugotovljen na podlagi razvojnega procesa NOK-a in pilotnih projektov NOK-a v obeh državah.

	<p>3. Obstoječi sistem socialnega partnerstva in institucionalnega sodelovanja na regionalni, sektorski in nacionalni ravni pri oblikovanju in posodabljanju kvalifikacij (vključno s povezanimi poklicnimi standardi in referenčnimi standardi certificiranja) kljub kompleksnosti vsakemu deležniku daje pravico, da sproži proces oblikovanja nove kvalifikacije, s čimer se zagotavlja boljša usklajenost oblikovanih kvalifikacij s spremembami na trgu dela, pri tehnologijah itd.</p>
<p>Prehodni model oblikovanja kvalifikacij (Litva in Slovenija)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zagotavlja standardizacijo kvalifikacij na nacionalni ravni. 2. Zaradi neenotnega sodelovanja in udeležbe deležnikov (posebej sindikatov in strokovnih združenj), ki izhaja iz pomanjkanja strokovnega znanja in izkušenj pri oblikovanju kvalifikacij, se lahko v procesu oblikovanja nezadostno upoštevajo potrebe spreminjajočega trga dela in spretnosti na delovnem mestu. 3. Zaradi pomanjkljive udeležbe delodajalcev, sindikatov in strokovnih združenj regulativne ustanove, pristojne za oblikovanje kvalifikacij skupaj z izvajalci programov izobraževanja in usposabljanja, bolj prispevajo k procesu in nanj vplivajo. S tem se spodbuja obsežna standardizacija kvalifikacij na nacionalni ravni in posveča večja pozornost teoretično podprtemu znanju pri vsebini kvalifikacij in standardih. Istočasno obstaja močna usmeritev k večji odzivnosti nacionalnih sistemov PSI na potrebe trga dela, kar pri oblikovanju kvalifikacij privede do uvedbe učnih rezultatov oz. kompetenčno zasnovanih pristopov (uvedba prožnih kompetenc oz. enot, ki temeljijo na poklicnih standardih oz. standardih v PSI). To ponovno narekuje večjo udeležbo združenj delodajalcev in drugih deležnikov na trgu dela pri oblikovanju kvalifikacij. 4. Pomanjkanje razvitih skupnostih, ki temeljijo na zaupanju (vključno z delodajalci, združenji delodajalcev, izvajalci programov izobraževanja), predstavlja izziv za dejansko priznanje in zaupanje v oblikovane kvalifikacije s strani vseh deležnikov.

Modeli socialnega partnerstva in institucionalnega sodelovanja pri oblikovanju kvalifikacij so imeli za posledico specifične značilnosti vsebin opisnikov in standardov, ki jih je skorajda nemogoče primerjati. Vseeno pa so vidna določena približevanja in posledice na oblikovanje kvalifikacij. V prvi vrsti se pojavlja določena stopnja približevanja učinkov v korporativnem sektorskem modelu (Avstrija, Nemčija, Nizozemska) in korporativnem državnem modelu (Francija). V obeh modelih so v ospredju bolj celostni pristopi pri oblikovanju kvalifikacij, pri čemer so močno in uravnoteženo zastopani interesi in potrebe glavnih deležnikov na trgu dela. V obeh modelih socialnega partnerstva se spodbuja prenos ter upoštevanje različnih potreb in interesov deležnikov v povezavi z vsebino kvalifikacij in ohranitvijo učinkovitih mehanizmov zagotavljanja kakovosti oblikovanih kvalifikacij. Aktivna udeležba in vključevanje delodajalcev, sindikatov, strokovnih združenj in državnih ustanov pri oblikovanju kvalifikacij (značilna za ta modela) lahko predstavlja pomemben dejavnik za vzpostavitev medsebojnega zaupanja v oblikovane standarde in opisnike med državami, predstavljenimi v teh modelih.

Drugič, učinki prožnega tržnega modela (Anglija) in prehodnega modela oblikovanja kvalifikacij (Litva in Slovenija) so bolj specifični in raznoliki. Kljub temu je vidno, da se

ob izraziti vlogi države pri reguliranju oblikovanja kvalifikacij v prehodnem modelu večja pozornost posveča podprtosti teoretičnega znanja v strukturi in vsebini kvalifikacij, ravno tako se poudarja večji izobraževalni potencial poklicnih kvalifikacij, kar je usklajeno z učinkom korporativnega sektorskega modela (Avstrija, Nemčija, Nizozemska) in korporativnega državnega modela (Francija). Drugače pa se pri seznanjanju s politikami oblikovanja kvalifikacij v Litvi daje prednost izkušnji in orodjem za oblikovanje kvalifikacij, ki so značilne za tržni model (Anglija), s čimer se lahko povečajo podobnosti in skupne točke oblikovanih kvalifikacij iz tega modela s tistimi iz prožnega tržnega modela.

2.3 Metodološki pristopi pri oblikovanju kvalifikacij in posledice na primerljivost kvalifikacij med državami

V analizi učinka, ki ga imajo različni metodološki pristopi pri oblikovanju kvalifikacij in njihove posledice na primerljivost kvalifikacij med državami, so bile izpostavljene naslednje ključne značilnosti:

- Nasprotja med pristopom učnih rezultatov in celostnim pristopom, bolj usmerjenim v področje/delovni proces, pri oblikovanju kvalifikacij v **Nemčiji** in **Avstriji**. Kljub tem napetostim se učni rezultati uvajajo na bolj formalni ravni, kar pomeni, da se v praksi usmerjenost v področje/delovni proces v procesu oblikovanja kvalifikacij ne spreminja.
- Prehod od radikalnega pristopa učnih rezultatov, kjer je bil zanemarjen pomen učnih procesov, do pristopa podeljevanja kreditnih točk za kvalifikacije v **Angliji**, je privedel do tesnejšega povezovanja učnih rezultatov z vložki, pri čemer se poudarja čas, obseg in raven napora učencev pri predvidenem učenju.
- Pri oblikovanju kvalifikacij v **Franciji** združujejo poklicne in certifikacijske referenčne standarde. V tem primeru se pri vsebini kvalifikacij pristop kompetenc in učnih rezultatov dopolnjuje s sorazmerno podrobnim in preskriptivnim, ki pa se redno prilagaja.
- V **Litvi** in **Sloveniji** se učni rezultati uvajajo kot orodje reforme s ciljem, da bi se pomagalo krepiti in ohraniti usmerjenost PSI in visokošolskega izobraževanja v potrebe gospodarstva in trga dela. V tem primeru predstavlja uvedba učnih rezultatov pri oblikovanju kvalifikacij sestavni del preobrazbe nekdanjega državno vodenega in šolskega modela začetnega poklicnega izobraževanja k bolj odprtemu in tržno usmerjenemu modelu. A uvedba učnih rezultatov pri oblikovanju kvalifikacij, stopnja sprejetja in razumevanja med vključenimi deležniki in učenci ostaja dokaj razdrobljena in razpršena zaradi uvedbe pristopa od zgoraj navzdol ter pomanjkanja uspešnih izkušenj in dokazov o učinkovitosti novega pristopa. Poleg tega se uvajanje učnih rezultatov oz. kompetenčno zasnovanih pristopov kvalifikacij meša z prej vzpostavljenim in preizkušenim pristopom vložkov. Tako denimo so litovski standardi v PSI kompetenčno zasnovani, medtem ko so kompetence razdeljene v cilje usposabljanja, ki pa so

povezane s predmeti. Nedavni razvoj pri oblikovanju kvalifikacij v Litvi ob upoštevanju primera britanskih pristopov pri oblikovanju kvalifikacij predstavlja dodaten dokaz za večjo usmerjenost v kvalifikacije, ki temeljijo na učnih rezultatih in kompetencah.

2.4 Priporočila

1. Pri učnih rezultatih resno upoštevajte potrebno usklajenost znanja, spretnosti in kompetenc (ZSK) v opisu kvalifikacij.²

Neodvisno od akterjev in postopkov oblikovanja kvalifikacij morajo produkti (pravni okvir, kurikulum) vsebovati usklajen opis znanja, ki ga je usposobljeni posameznik pridobil ob koncu procesa učenja in ocenjevanja, s čimer se omogoči priznavanje v drugih državah. Pomembno je, da ne pozabite, da je sprememba paradigme od kurikula vložkov k učnim rezultatom zaobšla učni proces (in to je bil glavni razlog za političen neuspeh pri izvajanju na rezultatih temeljčega angleškega NOK-a). Čeprav se v priporočilih EOK-a didaktike ne omenja, morajo strokovni delavci še vedno uporabiti učinkovite metode poučevanja in usposabljanja. Izboljšanje poučevanja in učenja je vsekakor bolj pomembno za večjo kakovost PSI kot opredelitev učnih rezultatov, kar je drugotnega pomena.

2. Poudarite dodano vrednost metaokvira EOK-a pri preglednosti in priznavanju tujih kvalifikacij.

Številni kolegi, ki sodelujejo pri oblikovanju kvalifikacij, so pomanjkljivo obveščeni, negotovi oz. jih je celo strah, kakšen učinek bo ogrodje kvalifikacij imelo. Izpostavite, kaj je bistvo ogrodja (orodje za izboljšanje sposobnosti za oceno ravni učnih rezultatov, povezanih s kvalifikacijo, ki je ob upoštevanju ravni iz nacionalnega ogrodja umeščena na določeno raven v EOK-u) in, kar je včasih še bolj pomembno, povejte, česa ogrodje *ne* predstavlja (uskaljevanja, poenotenja, modularizacije...). Ne pustite, da se ogrodje izrabi kot trojanski konj za omenjene procese. Bistveno je, da ne pozabite, da se v priporočilu o EOK-u predlaga **določen** pristop za uporabo učnih rezultatov, pri čemer se predvideva pravica in svoboda izbire pristopa, ki najbolje ustreza interesom in potrebam uporabnikov, deležnikov in družbe.

3. Ogrodij ne smete preobremenjevati.

Čeprav so bile v procesih oblikovanja kvalifikacij v partnerskih državah ugotovljene pomanjkljivosti (npr. pomanjkljiva udeležba sindikatov v Litvi, različni kurikuli za šolo in podjetje v Nemčiji, birokracija v angleškem primeru), lahko ogrodje predstavlja spodbudo, *ne pa rešitve* opredeljenih slabosti. Poglavitni namen mora biti povezan s primerjavo kvalifikacij, medtem ko je treba ostala vprašanja reforme obravnavati ločeno.

² Tukaj smo upoštevali vpliv, ki ga imajo opisniki ravni EOK-a (njihovo strukturo in vsebine) v različnih državah. To predstavlja posredni učinek EOK-a.

4. *Ogradja kvalifikacij ne smete razumeti kot »čudežno zdravilo« za razvoj PSI, nadaljevalnega PSI oz. visokošolskega izobraževanja.*

V nekaterih sodelujočih državah so bila mnoga prizadevanja (vsaj v povezavi s PSI, kajti udeležba deležnikov s področja visokošolskega izobraževanja je bila sorazmerno nizka) povezana z razvojem oz. izboljšanjem nacionalnih ogrodij. A druga pomembna vprašanja (npr. tehnološki razvoj, ECVET, demografske spremembe, zagotavljanje kakovosti) niso oz. so le delno zajeta v priporočilih o EOK-u, zato jih je treba obravnavati ločeno.

5. *Iste ravni kvalifikacij ne mešajte s podobnostmi.*

Četudi sta 2 kvalifikaciji iz istega sektorja na isti ravni, lahko med njima obstajajo pomembne razlike. Kvalifikacija tehnika v nadaljevalnem PSI je lahko usklajena s kvalifikacijo študenta, ki je ravnokar zaključil diplomu na prvi stopnji (raven 6), a njune sposobnosti se lahko razlikujejo. Upoštevajte, da bi priznavanje več učnih rezultatov iz PSI v visokošolskem izobraževanju imelo resne posledice na oblikovanje kvalifikacij v PSI, ker bi obstajala potreba po krepitvi teoretičnih delov, kar bi posledično privedlo do zmanjšanja praktičnih (vajeniških) delov.

6. *Spoštujte nacionalne tradicije in postopke.*

Kvalifikacije so oblikovane oz. prenovljene, da bi se izboljšala pripravljenost učencev za udeležbo na nacionalnem (včasih lokalnem) trgu dela in jim (upajmo) zagotovile širšo izobrazbo, pri čemer ni najpomembnejše, da se prilegajo ogrodju. V proces so lahko vključeni različni deležniki in programi PSI lahko v različnih državah zasledujejo različne cilje (npr. celostni pristop v Avstriji in Nemčiji v primerjavi s kreditnim sistemom v Angliji), pri čemer je treba te razlike spoštovati. (To ne izključuje možnosti učenja pri oblikovanju politik zaradi izjemnih uspehov in polomij, vendar pa je veliko manj verjetno, da bo popolno posnemanje celotnih sistemov uspešno.)

7. *Omogočite rast.*

Ogradje kot film iz ozadja nima vrednosti: plodno in uporabno lahko postane s preizkusom in razvojem v praksi na podlagi izkušenj, ne pa s številnimi delavnicami strokovnjakov za okroglo mizo, ki že vnaprej razglašajo uspeh ogrodja. Pomembno je razlikovati med prizadevanji in dokazi.

8. *Vzajemno zaupanje.*

Čeprav se v priporočilih pogosto omenja »vzajemno zaupanje«, se le-to pogosto razume napačno, medtem ko se zagotavljanje kakovosti oz. pravilno razumevanje opisnikov v drugih državah pogosto postavlja pod vprašaj. Pri razvoju oz. izboljšanju svojega NOK-a bodite odkriti in ga umestite v EOK na podlagi empiričnih dokazov (in ne skladno s političnimi skrbmi). Zaupajte ostalim državam, da bodo storile isto.

9. Razlikujte med kvalifikacijo in kvalificiranim posameznikom.

Vedno upoštevajte, da so kvalifikacije umeščene na določeno raven, a imetniki kvalifikacij so si lahko med seboj zelo različni. Posamezniki so pogosto spretnosti, znanje in razumevanje razvili bolj pri delu z izkušnjami kot med formalnim usposabljanjem. Drugi posamezniki niso imeli dostopa do dela, polnega izzivov, oz. so delali izven področja, za katerega so se usposabljali. Spretnosti se lahko razvijejo sčasoma oz. včasih nekdo pozabi velik del vsebin svoje nekdanje formalne kvalifikacije. Posamezniki s poglobljenim strokovnim znanjem, povezanim s podobo »kvalificiranega posameznika«, vedno napredujejo do ravni, ki daleč presega njihovo formalno kvalifikacijo.

10. Ravni kvalifikacij ne smejo biti predstavljene kot klini na lestvi.

Ravni nimajo univerzalnega pomena, prehajanje med ravnmi ne pomeni nujno dejanskega razvoja spretnosti – horizontalni razvoj je lahko v določenih primerih veliko bolj smiseln.

11. Upoštevajte, da je ogrodje vedno statično, medtem ko osebni razvoj ni.

Osredotočenost na ravni, kvalifikacije in učne rezultate lahko preusmeri pozornost, saj ustvarja vtis, da je učenje na določeni ravni z dosego učnih rezultatov zaključeno in popolno. V praksi lahko tovrstno razumevanje privede do pojava, ki ga je Argyris (1990) poimenoval »strokovna nesposobnost«, pri čemer osredotočenost na opravljanje tekočih dejavnosti privede do zanemarjanja strokovne rasti in razvoja, kar dolgoročno škoduje tako organizaciji kot tudi posamezniku.

3. Vpliv razlik pri posredovanju znanja, spretnosti in kompetenc v državah na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami.

3.1. Opis značilnih primerov (vzorcev) posredovanja znanja, spretnosti in kompetenc za namene primerjave

Analiza posredovanja znanja in spretnosti v začetnem PSI in visokošolskem izobraževanju v partnerskih državah je bila podlaga za določitev določenih tipov oz. vzorcev posredovanja. S primerjavo tipičnih vzorcev so orisani in analizirani glavni problemi in ovire pri primerjavi posredovanega (pridobljenega) znanja, spretnosti in kompetenc, s katerimi se v različnih primerih mobilnosti in pretoka učencev soočajo učenci, delojemalci, delodajalci, ustanove podeljevanja in izvajalci usposabljanja.

S primerjavo značilnih vzorcev posredovanja znanja, spretnosti in kompetenc v partnerskih državah so bili opredeljeni naslednji vzorci posredovanja, ki se končajo s podelitvijo kvalifikacij:

1. Dualno vajeništvo v začetnem PSI (Avstrija, Nemčija, Nizozemska, Francija).
2. Učenje in poučevanje v začetnem PSI v šoli (Avstrija, Nemčija, Francija, Slovenija, Litva, Nizozemska).
3. Vajeništvo na delovnem mestu (v podjetju) (Anglija, Nizozemska).
4. Visokošolsko poklicno izobraževanje (Avstrija, Anglija, Nemčija, Francija, Slovenija, Litva).

Vzorci so opredeljeni s stališča posredovanja in pridobivanja znanja, spretnosti in kompetenc. Posebnosti pri posredovanju znanja, spretnosti in kompetence lahko v primeru iste kvalifikacije privedejo do različnih izzivov in problemov pri primerljivosti posredovanega znanja, spretnosti in kompetenc med državami. Poleg tega obstajajo znotraj vzorcev »nacionalne« specifičnosti posredovanja znanja, spretnosti in kompetenc.

3.1.1. Dualno vajeništvo v začetnem PSI

Ena izmed temeljnih značilnosti tega vzorca je institucionalna dualnost pri oblikovanju kurikula in organizaciji usposabljanja, ko so državne oz. regionalne oblasti pristojne za oblikovanje šolskega dela kurikula in organizacijo usposabljanja v šoli, medtem ko so delodajalci in njihova združenja odgovorni za kurikul in organizacijo usposabljanja v podjetjih. Institucionalna dualnost spremlja določena kombinacija centraliziranih in federalističnih pristopov pri oblikovanju šolskega dela kurikula, avtonomija poklicnih šol pri oblikovanju kurikula kot tudi avtonomija podjetij, da se odločajo o različnih vidikih organizacije vajeništva, kar pomeni, da je organizacija usposabljanja v veliki meri odvisna od pogojev in možnosti, ki jih ima posamezno podjetje.

Drugo specifičnost predstavljata obseg in vloga vajeniškega usposabljanja. V Nemčiji, Avstriji, Franciji in na Nizozemskem je to del začetnega poklicnega usposabljanja. V Franciji poleg dualnega vajeništva v začetnem PSI za mlade (med 16. in 26. letom) obstaja drug ločen ukrep, s katerim si prizadevajo zagotoviti širšo dostopnost do

profesionalizacije posameznikov (predvsem mladih), ki v osnovi nimajo strokovne izobrazbe, in sicer z izmeničnim nadaljnjim poklicnim usposabljanjem in sklenitvijo »t. i. pogodbe o profesionalizaciji« (ukrep nadaljnjega poklicnega usposabljanja). To ima posledice na različno pokritost dualnega izmeničnega poklicnega usposabljanja z vidika večje izbire poti za učence.

V analizi dinamike sprememb pri posredovanju znanja, spretnosti in kompetenc tega vzorca so se med državami razkrile občutne razlike. Tako denimo v Avstriji uvajajo modularni kurikul, medtem ko je za Nemčijo značilen premik od predmetov k področjem učenja in bolj formalnim, na rezultatih temelječih kurikulih. Vplivi vzorcev posredovanja znanja in spretnosti na strukturo in vsebine profilov posredovanega in pridobljenega znanja in spretnosti so povzeti v naslednji tabeli:

Tabela 2: vpliv vzorca dualnega vajeništva na strukturo in vsebine profilov posredovanega in pridobljenega znanja in spretnosti

Predmeti (cilji) vpliva	Rezultati vpliva
Vpliv na strukturo naborov posredovanega znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Nabori posredovanega znanja in spretnosti so povezani in strukturirani glede na logiko delovnega procesa in poklica. • Specializirana, v delovno nalogo usmerjena znanja in spretnosti, temeljijo na bolj generičnih, poklicnih in v delovni proces usmerjenih naborih znanja in spretnosti.
Vpliv na značilnosti vsebin znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Osredotočenost na poklic in delovni proces daje prednost posredovanju predmetnega znanja in nemotenemu povezovanju s specifičnim poklicnim (eksplicitnim) znanjem in tihim znanjem, pridobljenim na delovnem mestu. • Celovit in širok nabor funkcionalnih in kognitivnih spretnosti, ki se razvije ob upoštevanju logike in zahtev delovnega procesa. Posredovan nabor spretnosti obsega celotne delovne procese in združuje trenutne tehnološke in organizacijske specifikacije delovnega mesta in zahteve temeljnih delovnih procesov. • Kompetence temeljijo na pridobljenem in razvitem splošnem znanju, poklicnih vrednotah in socialnih spretnostih, ki se razvijajo v učilnici, delavnici in na delovnem mestu.
Vpliv na potencial in smer razvoja znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Splošno in poklicno znanje predstavljata pomemben vir za pridobitev in razvoj tihega znanja, potrebnega na delovnem mestu. • Tesna povezanost znanja z delovnim mestom in praktične izkušnje omejujejo možnosti za uporabo tega znanja v »akademske« namene, posledično je omejena prehodnost med dualnim PSI in visokošolskim izobraževanjem. • Širina poklicnega področja uporabe znanja in spretnosti spodbuja mnogovrsten nabor spretnosti (<i>multi-skilling</i>) in horizontalno prenosljivost učenja in razvoja spretnosti med delovnim mestom in poklici. • Uvedba učnih rezultatov in modularizacija v PSI (modularizacija kurikulov v PSI) imata lahko različne učinke

	na posredovanje znanja in spretnosti v dualnem PSI, kar je odvisno od uveljavljene tradicije dualnega PSI, vključitve deležnikov v družbi, trenutnega stanja oblikovanja kurikulumov, izvajanja usposabljanja in drugih dejavnikov.
--	---

3.1.2. Učenje in poučevanje v začetnem PSI v šoli in šolski del dualnega PSI

Ena izmed temeljnih značilnosti tega vzorca pri posredovanju znanja, spretnosti in kompetenc je prevlada javnih izvajalcev programov PSI in države. Oblikovanje kurikulumov in zagotavljanje usposabljanja sta standardizirana na nacionalni ravni in tradicionalno temeljita na predmetih oz. disciplinah. Podlago za oblikovanje kurikulumov predstavljajo nacionalno pripravljene standardi (standardi v PSI v Litvi, poklicni standardi v Sloveniji ter poklicni in referenčni standardi kvalifikacij v Franciji). Tovrstna standardizacija pušča sorazmerno malo prostora za individualne pobude oblikovanja kurikulumov s strani izvajalcev programov PSI na šolski ravni, vendar pa omogoča dokaj veliko avtonomijo pri oblikovanju in izvajanju metod poučevanja. Pri oblikovanju kurikulumov obstajajo določena prizadevanja za kompromis in uskladitev med učnimi rezultati in vložki. Tako denimo v Franciji učni rezultati znotraj strokovne discipline odražajo temeljne funkcije in naloge poklica, s čimer se poudari povezava med vsebinami kurikulumov in poklicnimi praksami. V litovskih standardih PSI so kompetence sestavljene iz učnih ciljev, ki so v procesu usposabljanja povezani z različnimi predmeti in vedami. Tako so učni rezultati tesno povezani s specifikacijami dejavnosti, medtem ko je v kurikulumih veliko zavezujočih pravil za organizacijo učenja. V kompetenčno zasnovanih kurikulumih (Kompetenzbasierte Lehrplangeneration) v strokovnih šolah za tehniške vede v Avstriji se stopnjuje zagotavljanje poglobljene splošne izobrazbe in nadaljnega poklicnega znanja in spretnosti. Pri preučevanju razvoja tega vzorca posredovanja znanja, spretnosti in kompetenc se lahko v različnih državah zaznajo naslednji razhajajoči trendi:

- a) Premik od predmetov k področjem učenja, ki temeljijo na delovnih procesih, in bolj formalni, na rezultatih temelječi kurikuli (Nemčija, Avstrija). Visoke šole za tehniške vede v Avstriji (Höhere Technische Lehranstalt – HTL) razvijajo novo generacijo kompetenčno zasnovanih kurikulumov (Kompetenzbasierte Lehrplangeneration), ki prehajajo k opisom, ki so bolj usmerjeni v učne rezultate in kompetence. V tovrstnih kurikulumih se predvideva zagotavljanje poglobljene splošne izobrazbe in nadaljevalnega poklicnega usposabljanja, ki doseže vrhunec z zrelostnim in diplomskim izpitom (Reife- & Diplomprüfung).
- b) Premik k učnim rezultatom (kompetencam) ter usposabljanju in poučevanju, ki je bolj usmerjeno v učenca, z uvedbo novih oblik in metod usposabljanja in učenja, kot je projektno učenje v Franciji in Sloveniji. To vpliva na spremembe učnih gradiv in učbenikov, s čimer se doseže intenzivna poklicna umeščenost teoretičnega znanja, usmerjenost v naloge reševanja problemov, dejavnosti skupinskega učenja, večjo refleksijo pri učenju itd.
- c) Premik od šolskega in predmetno zasnovanega kurikula v PSI k modularnemu kurikulumu, ki je v Litvi standardiziran in reguliran na nacionalni ravni, in

naraščajoča raznolikost oblik zagotavljanja PSI, vključno s tistim, kjer poklicne šole podpišejo pogodbe s podjetji o organizaciji praktičnega usposabljanja oz. podjetja postanejo partnerji poklicnih šol, ki se preoblikujejo v javna podjetja. Tudi vladna stran vlaga prizadevanja, da bi uvedla in institucionalizirala vajeništvo v podjetjih, s čimer bi se odgovornost za teoretično in praktično usposabljanje prenesla na podjetja.

Vplivi tega vzorca posredovanja znanja in spretnosti na strukturo in vsebine profilov posredovanega in pridobljenega znanja in spretnosti so povzeti v naslednji tabeli:

Tabela 3: vpliv učenja in poučevanja v začetnem PSI v šoli na strukturo in vsebine profilov posredovanega in pridobljenega znanja in spretnosti

Predmeti (cilji) vpliva	Rezultat vpliva
Vpliv na strukturo naborov posredovanega znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Ločitev učnih mest in bolj razdrobljeno praktično usposabljanje ima za posledico kombinacijo predmetnega (področnega) sistemskega znanja z večjim številom spretnosti in kompetenc, usmerjenim v potrebe delovnih nalog in delovnega mesta. Povezave med znanjem in spretnostmi niso sistemske in dosledne. • Razvoj specializiranega in v delovne naloge usmerjenega znanja in spretnosti temelji na generičnem znanju in širšem teoretičnem znanju, a zaradi ločenega procesa posredovanja znanja in spretnosti med šolo in delovnim mestom prihaja do problemov pri povezovanju naborov znanja in spretnosti.
Vpliv na značilnosti vsebin znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Osredotočenost na predmete in vede podpira posredovanje trdnega in sistemskega, na predmetu zasnovanega znanja. • Šibke povezave med teoretičnim in praktičnim usposabljanjem pogosto privedejo do pomanjkljivosti ter bolj razdrobljenega pridobivanja praktičnih spretnosti in tihega znanja. Posredovane spretnosti so bolj specializirane in osredotočajo se na različne delovne naloge. • Kompetence slonijo na splošnem in poklicnem znanju, medtem ko se praktične spretnosti razvijejo zlasti v učilnici in delavnici in (v manjši meri) na delovnem mestu.
Vpliv na potencial in smer razvoja znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Usmeritev znanja v predmete in vede odpira možnosti za uporabo znanja za »akademske« namene, pri čemer se daje prednost prehodnosti iz PSI v visokošolsko izobraževanje. • Trdna baza znanja ravno tako ustvarja predpogoje za razvoj mnogovrstnega nabora spretnosti in horizontalno prenosljivost učenja in razvoja spretnosti med delovnimi mesti in poklici. • Uvedba učnih rezultatov in modularizacije PSI v šoli (modularizacija kurikulov v PSI) lahko različno vpliva na posredovanje znanja in spretnosti v PSI v šoli: a) učni rezultati in modularizacija kurikulov se v prvi vrsti razumejo kot ukrepi za izboljšanje odzivnosti PSI na potrebe delovnih mest. Temeljijo na močno razvitemu socialnemu partnerstvu in sporazumu z vsemi povezanimi deležniki ter ne vplivajo na

	zagotavljanje poglobljene splošne izobrazbe v nadaljnem poklicnem usposabljanju (PSI v šoli v Avstriji, Nemčiji in Franciji ter do določene mere tudi v Sloveniji), b) učni rezultati in modularizacija kurikula lahko spremljajo manjša udeležba države v PSI, uvedba vajeniškega usposabljanja v podjetju in spodbujanje zasebnih izvajalcev programov PSI s spremenjeno usmeritvijo pri oblikovanju kurikula in organizacije usposabljanja za potrebe delovnih nalog in delovnega mesta (možen scenarij razvoja PSI v Litvi).
--	--

3.1.3. Vajeništvo na delovnem mestu (v podjetju)

Ena izmed pglavitnih značilnosti vajeniškega usposabljanja v podjetju je raznolikost razpoložljivih programov usposabljanja in tesna povezava le-teh s povpraševanjem po spretnostih na trgu. Vajeništva omogočajo usposabljanje na delovnem mestu in so pot do nacionalno priznane kvalifikacije, razvite s strani industrijskega sektorja. Pomenijo veliko raznolikost posredovanih kvalifikacij in s tem povezano znanje, spretnosti in kompetence. Nedavno so bila vložena določena prizadevanja, da bi standardizirali zagotavljanje vajeniškega usposabljanja. Tako so januarja 2011 Oddelek za poslovne inovacije in spretnosti, Oddelek za izobraževanje in Nacionalna vajeniška služba (NAS) objavili tehnične zahteve za standarde v vajeništvu za Anglijo (SASE).

Eno izmed glavnih vlog v tem vzorcu vajeništva igrajo izvajalci usposabljanja, ki so v okviru vajeništva pristojni za usposabljanje izven delovnega mesta. Izvajalci usposabljanja so lahko sama podjetja oz. javna in zasebna izobraževalna središča, ki vzpostavijo prvi stik z delodajalcem, pri čemer mu ponudijo vajeniške programe kot način za zapolnitev vrzeli pri spretnostih. Vajeniške programe v sodelovanju z izvajalci usposabljanja vodijo delodajalci. Trenutno ima tovrstno usposabljanje nekatere značilnosti dualnega usposabljanja: visokokakovostni vajeniški okviri in programi, vključno s teoretičnim usposabljanjem izven delovnega mesta, nadzor na delovnem mestu, mentorstvo itd. V angleškem primeru vajeništvo in nadaljnje vajeništvo vodita do štirih obveznih elementov kvalifikacij:

- nacionalna poklicna kvalifikacija (NPK) – sektorski/panožni poklicni element;
- strokovno potrdilo, s katerim se potrjuje razumevanje temeljne teorije oz. znanja;
- funkcionalne spretnosti – vključno s komunikacijskimi spretnostmi, uporabo števil ter širšimi ključnimi in poslovnimi spretnostmi, kot se zahtevajo v sektorju;
- element pod imenom pravice in odgovornosti pri zaposlovanju in na delovnem mestu.

Brockmann *et al.* (2010) poudarjajo nekatere pomanjkljivosti tega vzorca vajeništva: nizek status, slabi standardi, zelo različna raven kakovosti posredovanja, nezmožnost posredovati visokokakovostne vmesne spretnosti, pomanjkljivo povezovanje ločenih sestavin posredovanega znanja in spretnosti zaradi osredotočenosti vajeništva na nizke ravni kvalifikacij, premajhna pozornost se namenja posredovanju temeljnega znanja, prevlada različnih zasebnih izvajalcev in ohlapna modularna struktura programov usposabljanja.

Vplivi tega vzorca posredovanja znanja in spretnosti na strukturo in vsebine profilov posredovanega in pridobljenega znanja in spretnosti so povzeti v naslednji tabeli:

Tabela 4: vpliv vajeništva na delovnem mestu (v podjetju) na strukturo in vsebine profilov posredovanega in pridobljenega znanja in spretnosti

Predmeti (cilji) vpliva	Rezultati vpliva
Vpliv na strukturo naborov posredovanega znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Nabori posredovanega znanja in spretnosti so strukturirani ob upoštevanju zahtev na delovnem mestu. • V ospredju so ozek nabor spretnosti, povezan z delovnim mestom, in tiho znanje, pridobljeno z učenjem na delovnem mestu in praktično izkušnjo.
Vpliv na značilnosti vsebin znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Znanje in spretnosti na delovnem mestu se pogosto posredujejo skladno z ozkim pojmovanjem poklicne kompetence. • Pri osredotočenosti na delovne naloge se večja pozornost posveča posredovanju ozkega nabora specializiranih spretnosti in praktičnega tihega znanja, s čimer se omejujejo možnosti za uporabo potenciala splošnega in širšega poklicnega znanja. • Posredovano znanje in spretnosti so močno usmerjeni v trenutne potrebe delovnega mesta, kar zahteva nenehno stalno izobraževanje in usposabljanje.
Vpliv na potencial in smer razvoja znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Eno izmed temeljnih gonil razvoja znanja, spretnosti in kompetenc v tem modelu predstavljajo dejavnosti in vključenost delodajalcev (v veliko manjši meri sindikatov) ter njihov program razvoja spretnosti. • Obstajajo tendence, da bi se oblikoval bolj celosten pristop pri posredovanju znanja in spretnosti (s povečanjem deleža teoretičnega usposabljanja, izboljšanjem nadzora na delovnem mestu in mentorstvom), vendar pa je ta premik dokaj neenakomeren.

3.1.4. Visokošolsko poklicno izobraževanje

Pri primerjavi posredovanja znanja, spretnosti in kompetenc v visokoškolskem poklicnem izobraževanju partnerskih držav se je kot ena izmed najpomembnejših značilnosti v tem vzorcu izkazala povezava med dvema poglavitnima vlogama:

- most med PSI in visokošolskim izobraževanjem s ciljem razširitve in razvoja prehodnosti med obema potema izobraževanja.
- odziv na potrebe trga dela po specialistih srednjega vodstvenega kadra z visokošolskim poklicnim znanjem in spretnostmi.

To je zelo očitno iz primerov ponovne uvedbe klasičnih dualnih kvalifikacij: vajeništvo na področju inženirstva in tehnologije v visokoškolskem izobraževanju v Angliji, "Licence

Professionnel Génie Civil: Construction et Aménagements (LP-CA)” (Strokovna diploma s področja gradbeništva: gradbena dela in načrtovanje) v Franciji, uvedba krajšega višješolskega strokovnega programa na Nizozemskem in zagotavljanje dualnih programov (poklicnega usposabljanja in visokošolskega poklicnega izobraževanja), ki ga v Nemčiji organizirajo velika podjetja.

Vplivi tega vzorca posredovanja znanja in spretnosti na strukturo in vsebine profilov posredovanega in pridobljenega znanja in spretnosti so povzeti v naslednji tabeli:

Tabela 5: vpliv visokošolskega poklicnega izobraževanja na strukturo in vsebine profilov posredovanega in pridobljenega znanja in spretnosti

Predmeti (cilji) vpliva	Rezultati vpliva
Vpliv na strukturo naborov posredovanega znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Kombinacija poklicnih in akademskih poti pri posredovanju znanja in spretnosti spodbuja razvoj naborov poklicnega teoretičnega znanja in praktičnih spretnosti, potrebnih za poklice in kvalifikacije na višji ravni. • Tovrstni nabori znanja in spretnosti povečujejo prehodnost med PSI in visokošolskim izobraževanjem, s čimer se povečuje privlačnost poti PSI. • Na vedah oz. predmetih zasnovana pot visokošolskega poklicnega izobraževanja privede do posredovanja trdnega teoretičnega poklicnega znanja in spretnosti v povezavi s poklicnimi specializacijami.
Vpliv na značilnosti vsebin znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Pri povezovanju posredovanih poklicnih spretnosti z akademskim (poklicnim) znanjem se krepi in podpira razvoj poklicnih spretnosti. Akademsko poklicno znanje je nemoteno povezano s poklicnimi spretnostmi, s čimer se ustvarjajo dobre možnosti za zaposljivost in poklicno kariero. • Na predmetih oz. vedah zasnovano visokošolsko poklicno izobraževanje sloni na poklicnem znanju na visoki ravni, medtem ko lahko pride do pomanjkanja praktičnih spretnosti in izkušenj, kar zahteva dodatna prizadevanja in naložbe v stalno usposabljanje.
Vpliv na potencial in smer razvoja znanja, spretnosti in kompetenc:	<ul style="list-style-type: none"> • Prizadevanja za povezovanje pri posredovanju poklicnih spretnosti z akademskim znanjem na podlagi dualnega pristopa v Angliji, Nemčiji in Franciji predstavljajo posamične pobude, ki so zelo odvisne od interesov deležnikov, predvsem podjetij in združenj delodajalcev, oz. so takšna prizadevanja zgolj v poskusni fazi (takšen primer je krajši višješolski strokovni program na Nizozemskem). Posledično je težko napovedati, kako bodo tovrstni pristopi vplivali na potencial in smer razvoja znanja, spretnosti in kompetenc.

3.2. Praktične posledice na primerljivost kvalifikacij med državami in uporabnost nacionalnih ogrodij kvalifikacij in Evropskega ogrodja kvalifikacij

V analizi različnih vzorcev posredovanja znanja in spretnosti v sedmih partnerskih državah projekta se je razkrilo, da ti vzorci »proizvajajo« nabore znanja, spretnosti in kompetenc z različnimi strukturami in vsebinami. Pri strukturiranju in združevanju teoretičnega, splošnega, poklicnega in za delovno mesto specifičnega znanja in spretnosti se upoštevajo različne logike, ravno tako obstajajo med temi elementi različne povezave in odnosi. To pomeni, da imajo imetniki naborov znanja, spretnosti in kompetenc precej različne možnosti in potencial za napredovanje na višje ravni znanja in za razvoj spretnosti, kar vodi do pridobitve kvalifikacij na višji ravni. Ravno tako imajo različne možnosti za obogatitev ter širitev znanja in spretnosti na isti oz. nižji ravni od trenutne ravni kompleksnosti ter posledice na avtonomijo in odgovornost pri izvedbi. Drugače povedano, različni vzorci posredovanja znanja in spretnosti vsebujejo zelo različne možnosti prehodnosti, vertikalne in horizontalne poti kariere kot tudi različne mehanizme za dostop do dodatnega učenja in razvoja spretnosti, četudi so pridobljeno znanje in spretnosti »zajete« v kvalifikacijah, ki so umeščene na isto raven v EOK-u. Vsak vzorec posredovanja znanja in spretnosti lahko v primerjavi z drugimi vzorci predstavlja potencial za boljši razvoj določenih elementov znanja in spretnosti, kot tudi velja, da vsak vzorec lahko ovira razvoj določenega (drugega) znanja in spretnosti.

V primerjalni analizi štirih opredeljenih vzorcev posredovanja znanja in spretnosti v sedmih državah se je ravno tako pokazalo, da so lahko kljub določenim podobnostim in približevanjem v procesu posredovanja znanja in spretnosti (npr. podobnosti med dualnim vajeništvom in PSI v šoli pri sistemskem posredovanju teoretičnega znanja in celostnim pristopom pri usposabljanju) vsebine znanja in spretnosti, pridobljene na podlagi teh vzorcev, dokaj različne.

Prakse posredovanja znanja in spretnosti so zelo raznolike in običajno ne sledijo strogi in nedvoumni strukturi opisnikov ravni v EOK-u. Zahteve dela, spremembe dela in učnih procesov pogosto zahtevajo znanje in spretnosti, ki so lahko z vidika kompleksnosti in posledic na avtonomijo in odgovornost pri izvedbi usklajeni z različnimi ravnmi opisnikov. Izvajalci PSI in visokošolskega poklicnega izobraževanja si prizadevajo odzvati na te potrebe. Tako denimo nove dualne poti visokošolskega poklicnega izobraževanja v Angliji, Nemčiji in Franciji ponujajo združevanje akademskega znanja in z delovnim mestom povezane praktične spretnosti. V tej luči se morajo prizadevanja za bolj ali manj natančno primerjavo znanja in spretnosti, ki so »v ozadju« potrdil o kvalifikacijah in kompetencah, umakniti bolj prožnemu umeščanju v primerjavi s tistim, ki se danes predlaga v »pravilih« o uporabi EOK-a. Tako bi recimo veljajo razmisliti o možnosti, da se pri primerjavi nabora znanja in spretnosti, ki se lahko umestijo na različne ravni (znanje – raven 6 oz. 7, spretnosti – raven 4 oz. 5), ločeno uporabijo »stolpci« opisnikov ravni v EOK-u.

Opisniki ravni v EOK-u so preveč splošni, da bi odražali specifičnosti procesa učenja in usposabljanja, značilnega za različne države, s čimer se ustvarjajo različni učni rezultati,

kompetence in posledično kvalifikacije. Vendar pa je za obvladovanje teh razlik možno razviti referenčna orodja (nacionalna ogrodja kvalifikacij, ogrodja sektorskih kvalifikacij, podatkovne baze kvalifikacij), ki temeljijo na strukturi in opisnikih v EOK-u.

Čeprav evropske politike vseživljenjskega učenja in povezana orodja (EOK, ECVET) do določene mere usklajevalno vplivajo na procese posredovanja znanja in spretnosti v evropskih državah (učni rezultati, kompetence, kreditne točke itd.), se obstoječi vzorci posredovanja znanja in spretnosti na ta vpliv odzivajo dokaj različno. Z vzpostavljenimi vzorci v določenih državah, predvsem v tistih z dolgo tradicijo, stabilnimi in »preizkušenimi« metodološkimi ogrodji in bogatimi izkušnjami uspešnega delovanja (kot je dualno vajeništvo), se lahko bolje povezujejo nova orodja in učni rezultati na način, ko povezovanje ne privede do radikalnih sprememb (in ima uničujoče učinke) za učinkovite procese učenja in usposabljanja v teh vzorcih. A če so vzorci posredovanja znanja in spretnosti v prehodni fazi oz. predmet globokega preoblikovanja, so lahko spremembe in premiki, ki nastanejo zaradi zgoraj omenjenih evropskih politik, globlji oz. bolj radikalni (npr. v Litvi premik od sistema izobraževanja in usposabljanja vložkov k sistemu izložkov (*output*) in rezultatov, ravno tako premik od predmetnega kurikula v PSI k »poenotenemu« modularnemu kurikulu).

3.3. Priporočila

1. Mobilnost učencev narekuje delujoča institucionalna in metodološka orodja

EOK, nacionalna ogrodja in ogrodja sektorskih kvalifikacij so lahko učinkoviti pri spodbujanju in krepitvi učinkovite mobilnosti učencev ter spodbujanju vseživljenjskega učenja, če uporabo tovrstnih ukrepov za priznavanje učnih rezultatov in kvalifikacij mobilnih učencev podpirajo in spremljajo različna nacionalna in sektorska orodja, ki učencem pomagajo pri usmeritvi v različne procese učenja in razvoja spretnosti ter uveljavljanju njihovih specifičnosti. To so lahko denimo službe za poklicno in karierno usmerjanje pri mobilnosti učencev, ki jih zagotavljajo poklicne šole, panožne organizacije oz. specializirane ustanove, ukrepi za spremljanje učnega napredka pri mobilnosti učencev (kompetenčne matrike itd.).

2. Analiza kurikulov in procesov posredovanja znanja in spretnosti je zelo pomembna za zanesljivo in veljavno primerjavo kvalifikacij med državami

Zanesljiva in veljavna primerjava kvalifikacij se lahko doseže zgolj s poglobljeno analizo učnih procesov in posredovanja znanja in spretnosti. Nacionalna ogrodja kvalifikacij in EOK lahko v tem primeru služijo zgolj kot pomožna orodja pri umeščanju.

3. Pri primerjavi kvalifikacij mobilnih učencev in delavcev upoštevajte primerjalno analizo procesov in poti učenja in usposabljanja

Uporabo EOK-a kot referenčnega orodja v primeru mednarodne mobilnosti učencev je treba spremljati in podpreti s primerjalno analizo procesov, poti učenja in usposabljanja posamezne države kot tudi posredovanega znanja in spretnosti. Osrednje vprašanje pri primerjalni analizi je, kako lahko procesi posredovanja znanja in spretnosti v državi prejemnici vplivajo (spodbujajo oz. ovirajo) na učenje in razvoj spretnosti učencev in delavcev, ki prihajajo iz držav z različnimi vzorci posredovanja znanja in spretnosti. Za odgovor na to vprašanje je treba opraviti več faz raziskave in se posvetiti obravnavi »manjših« vprašanj:

a) Katere so tipične značilnosti znanja in spretnosti, ki jih zagotavlja sistem oz. vzorec usposabljanja in razvoja spretnosti v »izhodiščni državi« z vidika:

- osredotočenosti in usmerjenosti v znanje in spretnosti (delovni proces, delovne naloge, vede, predmeti);
- strukturiranja naborov znanja in spretnosti, povezav med različnimi elementi (moduli, enote, koraki pri učenju in razvoj spretnosti);
- obsega in logike povezovanja znanja in spretnosti (globoko povezovanje, ločitev in izolacija posredovanja znanja in spretnosti v obstoječih položajih izobraževanja).

b) Kakšen potencial za učenje in razvoj spretnosti omogočajo obstoječi vzorci posredovanja znanja in spretnosti v državi prejemnici? Kakšna vrsta znanja in spretnosti se lahko tukaj razvije na najučinkovitejši način in kakšno znanje in spretnosti se zaradi specifičnih značilnosti teh vzorcev ne more posredovati in razviti?

c) Kako se lahko razkrije značilnosti znanja in spretnosti, ki jih posedujejo prihajajoči učenci in delavci, prilagodijo vzorcu posredovanja znanja in spretnosti v državi »prejemnici«? Katere poti pri organizaciji učenja in usposabljanja lahko pomagajo, da se maksimalno izkoristi potencial, ki izhaja iz vzorcev posredovanja znanja in spretnosti v državi prejemnici, pri čemer se upoštevajo zgoraj omenjene značilnosti posedovanega (pridobljenega) znanja, spretnosti, primerjalne moči in prednosti vzorcev posredovanja znanja in spretnosti v državi prejemnici? Tako denimo lahko učenec iz modela PSI v šoli izkoristi pripravništvo v delovnem okolju v okviru vajeniškega sistema, tako da se osredotoči na pridobitev in razvoj spretnosti, povezanih z delovnim okoljem, in tihega znanja.

4. Opisnike v NOK-u morajo spremljati orodja, ki posredujejo informacije o možnostih dodatnega učenja.

Pri analizi in primerjavi potencialnega napredovanja učencev je izjemno pomembno, da se upoštevajo specifičnosti pri posredovanju znanja in spretnosti. Specifičnosti poudarjajo, kako pomembno je zagotoviti jasne in celovite informacije o možnostih dodatnega učenja (verjetno tudi razkrivajo razpoložljive poti pridobivanja znanja in spretnosti) ter jih upoštevati kot del meril za razvrstitev kvalifikacij na ravni v NOK-u. Tovrstna informacija bi bila lahko na voljo v podatkovnih bazah kvalifikacij oz. nacionalnih registrih (skupaj z ravni v NOK/EOK-u, profilom kvalifikacij/profilom učnega rezultata). S tako shranjeno informacijo bi veliko bolje podprli poglobljeno primerjavo kvalifikacij kot z zgolj upoštevanjem ravni v EOK-u.

4. Vpliv ocenjevanja učenja in podelitve kvalifikacij na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami

4.1 Ključna vprašanja in področja

Učinek razlik in podobnosti pri ocenjevanju učenja in podeljevanja kvalifikacij na primerljivost sektorskih kvalifikacij med državami se lahko analizira v luči naslednjih temeljnih usmerjevalnih vprašanj:

- Kaj so prednosti in pomanjkljivosti podobnosti in razlik pri ocenjevanju učenja in podeljevanju kvalifikacij v različnih državah za primerljivost kvalifikacij med državami? Kako se lahko ocenijo učinki podobnosti in razlik tega procesa pri primerjavi sektorskih kvalifikacij med državami?
- Katere značilnosti in vidiki kvalifikacij so primerljivi in česa ni možno primerjati pri sklicevanju na rezultate primerjalne analize ocenjevanja učenja in podeljevanja kvalifikacij?
- Kateri dejavniki pri ocenjevanju učenja in podeljevanju kvalifikacij so smotrni pri povezovanju primerjave sektorskih kvalifikacij med državami?
- Kaj je treba upoštevati na podlagi ugotovljenih razlik in skupnih točk pri ocenjevanju učenja in podeljevanju kvalifikacij, da bi se spodbudila uporaba nacionalnih ogrodij kvalifikacij in EOK-a? Kaj se lahko naknadno izboljša pri opisnikih kvalifikacij (poklicni standardi, standardi v PSI itd.) in opisnikih ravni kvalifikacij v nacionalnih ogrodjih in EOK-u?

4.2. Posledice na različne modele in pristope pri ocenjevanju učenja in podeljevanju kvalifikacij

Evropske partnerske države imajo različne pristope pri ocenjevanju učenja in podeljevanju kvalifikacij. Ker se pristopi razlikujejo glede na stopnjo centralizacije/decentralizacije, regulacije, upravljanja in stopnje poenotenja/standardizacije/raznolikosti oblikovanih in uporabljenih postopkov, metod, orodij in standardov, jih lahko na splošno razvrstimo v štiri modele: *stabilen državno centralizirani model* in *centralizirano nadzorovani model* na eni strani ter *decentralizirano regulirani/nadzorovani model* in *prožni/dinamični model* na drugi strani.

Skladno z modeli so bile opredeljene naslednje podobnosti in razlike:

Prvič, *stabilen državno centralizirani model kombiniran s poenotenim ocenjevanjem* temelji na uporabi poenotenih postopov in orodij, ki jih potrdijo državne ustanove, četudi jih včasih oblikujejo (s pristopom od spodaj navzgor) socialni partnerji in ostali vključeni deležniki (kot v Franciji). Ta primer zadeva naslednje države:

- Francija: Ocenjevanje in certificiranje formalnega učenja, pridobljenega v okviru poti formalnega izobraževanja in usposabljanja, kot je višje sekundarno začetno PSI, vključno z višjim sekundarnim vajeništvom, pri čemer se uporabljajo standardi, ki jih v sodelovanju z zadevnimi vladnimi ustanovami oblikujejo in posodobijo socialni partnerji;
- Nemčija in Avstrija: Ocenjevanje učenja v začetnem PSI in vajeništvo z uporabo poenotenih postopkov in orodij (načrti usposabljanja), ki jih potrdijo in oblikujejo zbornice. V Avstriji načrte usposabljanja za vajeništva pripravijo v zbornicah. Centralni maturitetni izpit v Avstriji (Zentralmatura) je ravno tako usklajen s tem modelom. V sekundarnih poklicnih šolah (BHS) bodo delno centraliziran maturitetni izpit (teilzentrale Reife- und Diplomprüfung) uvedli l. 2014.
- Litva: ocenjevanje v začetnem PSI (vključno z visokošolskim poklicnim izobraževanjem) z uporabo standardov.
- Slovenija: ocenjevanje v splošnem sekundarnem izobraževanju in PSI.

Drugič, *centralizirano nadzorovani model z različnim ocenjevanjem* sloni na uporabi različnih vsebin in načinov ocenjevanja. Čeprav je krovni nadzor pri ocenjevanju učenja in podeljevanja kvalifikacij centraliziran in ga izvajajo državne ustanove, je pravica oblikovanja, razvijanja in uporabe lastnih specifičnih postopkov, orodij in metod ocenjevanja prenesena na izvajalce postopkov ocenjevanja na sektorski in regionalni ravni pod pogojem predhodne potrditve. Ta model imajo naslednje partnerske države:

- Avstrija: poklicni zrelostni izpit (Berufsreifepfung) v šolskem delu dualnega sistema. Izpit predstavlja državno nadzorovan prehod med začetnim PSI in visokošolskim izobraževanjem. Poteka na višji strokovni šoli (BHS) in je enakovreden maturitetnemu izpitu (Reifeprüfung). Po uspešno opravljenem izpitu se kandidati lahko vpišejo na univerzo.
- Francija: Ocenjevanje zadeva certificiranje s strani socialnih partnerjev (sektorsko/medpanožno certificiranje), zbornic, izvajalcev visokošolskega poklicnega izobraževanja (vključno z vajeništvom v visokošolskem izobraževanju), izvajalcev nadaljnega poklicnega izobraževanja in ustanov, povezanih z ministrstvi, brez svetovalnih teles, ki vključujejo socialne partnerje.
- Nemčija: ocenjevanje v začetnem PSI (Betrieblicher Auftrag). Delno to velja tudi za Avstrijo.
- Litva: prihodnje ocenjevanje učenja po uvedbi poklicnih standardov in nacionalnih modularnih kurikulumov.
- Nizozemska: od 1. januarja 2012 bodo socialni partnerji v sodelovanju z ustanovami za usposabljanje opredelili standarde za proces ocenjevanja. Izvajalci usposabljanja imajo primerno raven avtonomije pri opredeljevanju postopkov, orodij in metod ocenjevanja učenja.
- Slovenija: poklicni bakalavreat (matura) in šolski zaključni izpit v PSI.

Tretjič, *»decentralizirano regulirani in nadzorovani model kombiniran s poenotenim ocenjevanjem«* temelji na uporabi poenotenih standardov ocenjevanja in podeljevanja kvalifikacij. V tem modelu država številne funkcije nadzora in upravljanja pri ocenjevanju in učenju prenese na sektorske deležnike in/oz. regionalne oblasti, vendar pa

jih zaveže, da uporabijo poenotene postopke, metode in orodja ocenjevanja. V tem modelu so zajete naslednje partnerske države:

- Avstrija: izpit ob koncu vajeništva v šolskem delu dualnega PSI. Nacionalni standardi se uporabijo samo v šolskem delu dualnega sistema v začetnem PSI. Pri delu v zvezi s podjetjem in zaključnim izpitom pri vajeništvu (Lehrabschlussprüfung) se uporabljajo decentralizirani sektorski standardi.
- Francija: Ocenjevanje neformalnega in priložnostnega učenja s potrditvijo pridobljenih izkušenj (VAE - Validation des Acquis de l'Expérience). Tako podeljene kvalifikacije so enakovredne tistim, ki se podelijo v okviru sistema formalnega izobraževanja in usposabljanja ter se evidentirajo v registru NOK-a.
- Nemčija: Ocenjevanje v nadaljevalnem PSI, kjer različni deležniki (zbornice, zvezne države, velika podjetja) opredelijo svoje ocenjevalne postopke, ki so pogosto primerni zgolj za en sektor/eno regijo/eno kvalifikacijo. Le če je proces razširjen na druge sektorske deležnike oz. regionalne oblasti, je treba uporabiti poenotene postopke, metode in orodja ocenjevanja.

V prožnem in dinamičnem modelu ocenjevanja, pri katerem se kombinira različno ocenjevanje učenja, proces načrtujejo in nadzirajo deležniki iz različnih sektorjev in regij. Pri tem uporabljajo različne postopke, orodja in metode za vsak primer oz. skupino primerov načinov ocenjevanja. Ta model vključuje naslednje države:

- Francija: Ocenjevanje podeljenih kvalifikacij (običajno v okviru sistema nadaljnjega poklicnega usposabljanja) s strani zasebnih organizacij in združenj pod lastnim imenom.
- Na področju visokošolskega izobraževanja se načeloma v vseh državah ocenjujejo učni rezultati.
- Anglija: Ocenjevanje kompetenc v okviru sistema ogrožja kvalifikacij in kreditnih točk skladno s smernicami, ki izhajajo iz regulativne in nadzorne vloge Urada za kvalifikacije in izpite (Ofqual).

Na splošno lahko ugotovimo, da imajo pri prvih dveh modelih državne ustanove večji vpliv na proces ocenjevanja in podeljevanja kvalifikacij, medtem ko igrajo v drugih dveh modelih socialni partnerji in drugi vključeni deležniki veliko bolj odločilno vlogo.

Kljub temu se v vseh modelih sklicujejo na uporabo standardov, ki imajo različen učinek na značilnosti in vloge pri primerljivosti ocenjevanja učnih rezultatov in podeljevanju kvalifikacij med državami:

- Standardi za opisnike kvalifikacij in kompetenc se razširjeno obravnavajo kot referenčna podlaga za ocenjevanje učenja in podeljevanje kvalifikacij v vseh partnerskih državah. Razlike se pojavijo pri področju uporabe in ravni uporabe standardov: medtem ko se v nekaterih državah standardi uporabljajo na nacionalni ravni (Francija, Litva, Nizozemska in Slovenija), se v drugih državah na regionalni in sektorski ravni uporabljajo standardi za ocenjevanje, oblikovani s strani sektorjev in gospodarskih panog (Anglija, Nemčija, Francija). V

avstrijskem primeru se nacionalni standardi uporabljajo v šolskem delu začetnega PSI, ne pa v delu, ki poteka v podjetju.

- V partnerskih državah so določene razlike pri doseženi stopnji razvoja v procesu standardizacije ocenjevanja in podeljevanja kvalifikacij. Medtem ko imajo v nekaterih državah že delujoče sisteme standardov (primer Anglije, Francije, Nemčije, Nizozemske in Slovenije), so druge države v procesu razvoja standardov oz. načrtujejo na to področje uvesti pomembne spremembe in reforme (Litva).
- Čeprav obstoj nacionalnih standardov na področju PSI ne predpostavlja nujno natančnega umeščanja ocenjevanja učenja glede na standarde, so se v raziskavi kljub temu pokazali naslednji učinki:
 - Umeščanje ocenjevanja glede na standarde lahko prispeva k večji poenotenosti in primerljivosti kvalifikacij znotraj države, kar lahko posledično jamči minimalno raven zaupanja in zagotavljanja kakovosti. Vendar pa velja, da obstoječe razlike v področju uporabe in načinih uporabe dejansko ne zagotavljajo boljše primerljivosti vsebin kvalifikacij med državami.
 - Nadalje lahko umeščanje glede na standarde izboljša raven preglednosti in primerljivosti kvalifikacij med različnimi državami in ustvari večje zaupanje med partnerskimi državami, kajti ocenjevanje dosežkov učenca se opira na predhodno določena merila ocenjevanja. V večini partnerskih držav je to še bolj poudarjeno, ker je sprejeto uveljavljeno umeščanje ravni teh dosežkov (kvalifikacij) ob upoštevanju nacionalnih ogroditelj v EOK. A pomembno je poudariti, da obstajajo v različnih državah različni standardi povpraševanja po določenih kvalifikacijah in da je njihova »vrednost« na trgu dela različna, kar je seveda odvisna od tega, kako trg dela v posameznih državah vrednoti te kvalifikacije.

Pri metodah, ki so v praksi sprejete za ocenjevanje učenja v PSI in visokošolskem izobraževanju, so v partnerskih državah opazne pomembne skupne točke. Pri ocenjevanju se uporabljajo podobne metode – pisni in ustni preizkusi (sumativni in/oz. stalni) za ocenjevanje znanja in praktične naloge za oceno praktičnih spretnosti. Sprejet je bil skupen ukrep za uporabo na učnih rezultatih/kompetencah temelječega ocenjevanja in umeščanja (v večini partnerskih državah), tako da se opisniki in ravni kvalifikacij umeščajo (prek posameznih nacionalnih ogroditelj) na ravni v EOK-u.

Vendar pa se lahko pri uporabljenih metodah in tehnikah ocenjevanja učenja opredelijo naslednje razlike med državami:

- Bolj celostna uporaba različnih metod in tehnik ocenjevanja v Avstriji, Franciji, Nemčiji, Litvi, Sloveniji in na Nizozemskem, tako da se večja pozornost posveča specifičnim zahtevam zadevnih poklicev. To predpostavlja večji delež praktičnih nalog v delovnem okolju, projektno delo, maturitetne/diplomske projekte, diplomske naloge/poročila, predvsem na področju PSI, kjer je v ospredju delovno okolje (vključno z vajeništvom).
- V nekaterih državah so težnje, da bi sprejeli nove ocenjevalne metode, ki bi se čim bolj približale strokovnemu kontekstu ter bi imele bolj formativne in motivacijske razsežnosti. Pri tem premiku se večja pozornost posveča stalnemu

ocenjevanju med programom, kot je primer v Franciji (poleg ene sumativne celostne ocene).

- Uporaba metod in tehnik za ocenjevanje neformalnega in priložnostnega učenja (z zbirnimi mapami) s ciljem doseganja boljše prehodnosti in prepustnosti poti usposabljanja v Franciji, Sloveniji in Angliji.

Proces izbora in uporabe metod in tehnik ocenjevanja ponavadi izhaja iz določenega števila ključnih ciljev:

- Med ključnimi cilji pri izboru in uporabi metod in tehnik ocenjevanja učenja sta jasnost in stroškovna učinkovitost procesa ocenjevanja (Nizozemska, Litva, Nemčija), zato se v teh primerih daje prednost standardiziranim orodjem ocenjevanja, kot so testi z vprašanji z več odgovori, pri čemer se zelo pogosto zanemari kompleksnost in raznolikost ocenjenih učnih rezultatov in kompetenc.
- Drugi poglobilni cilj je, da se tradicionalno »sumativno« ocenjevanje učenja razširi na bolj »formativno«. To se običajno doseže z uporabo metod in tehnik stalnega ocenjevanja, ki so bolj prilagojene učinkovitemu in formativnemu ocenjevanju učenja in situ. V nekaterih partnerskih državah (kot sta Francija in Anglija) se v praksi uporabljajo metode ocenjevanja izkustvenega neformalnega in priložnostnega učenja, tako da se z usmerjanjem in spremljanjem, ki predstavljata del procesa ocenjevanja, učinkovito vključujeta v »formativno« razsežnost.

V zvezi s primerljivostjo kvalifikacij, ki se lahko spodbudi s premikom k učnim rezultatom ter uporabo nacionalnih ogrodij in EOK-a, se lahko podajo naslednje pripombe in predlogi:

- Skladno s filozofijo učnih rezultatov se lahko kvalifikacije v različnih državah primerjajo na podlagi pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc. Če naj bi lahko izvedli to primerjavo, bi morda veljalo sprejeti temeljno hipotezo, da se lahko učni rezultati oz. kvalifikacije ocenijo ob upoštevanju različnih didaktičnih pristopov in metod, ki se uporabljajo v partnerskih državah, pri čemer se istočasno upošteva, da so lahko tudi kompetence in izkušnje ocenjevalcev različne. Različne oblike ocenjevanja v partnerskih državah so dejansko pravno zavezujoče. A pri njihovem izvajanju se vsaj na šolski ravni spoštuje avtonomija učitelja, saj je načeloma učitelj/izobraževalec najbolj usposobljen za neodvisno uporabo postopkov in metod ocenjevanja učnih rezultatov skladno z uveljavljenimi standardi in sprejetimi sodobnimi pristopi individualizacije pri poučevanju/usposabljanju in celo ocenjevanju. Po drugi strani ravno tako velja, da lahko večja raven individualizacije privede do delne izgube zahtevane preglednosti, razen če se pri metodah ocenjevanja ne uveljavi minimalna raven standardizacije.
- Pri primerjavi kvalifikacij v partnerskih državah se v povezavi s samim procesom ocenjevanja vsaj v okviru sistema formalnega izobraževanja sproži še eno pomembno vprašanje: ali je bolj racionalno, da se kvalifikacije razdelijo v enote/module, ki temeljijo na učnih rezultatih, in da se na njihovo ocenjevanje osredotočimo ob koncu (kar velja za določene kvalifikacije v Angliji in Franciji),

ali je bolje, da se bolj celostno opredelijo temeljne kompetence, ki se pridobivajo skozi daljše časovno obdobje (celotno obdobje pridobivanja zadevne kvalifikacije) ter da se posledično učni rezultati ocenijo ob koncu izvedenega kurikula (kot velja v Nemčiji, Avstriji in Sloveniji)? Zadnji problem verjetno izhaja iz različnega oblikovanja in razumevanja učnih rezultatov v partnerskih državah ter tudi iz uporabe učnih rezultatov v izobraževalnih programih oz. kurikulumih. Različno oblikovani in tolmačeni učni rezultati v partnerskih državah lahko v praksi privedejo do določenih problemov pri primerjavi rezultatov procesa ocenjevanja in priznavanja učnih rezultatov in kvalifikacij, pridobljenih v tujini, kot je bilo ugotovljeno pri izvajanju programov za mobilnost študentov na ravni EU (kot so programi Erasmus).

- Nadalje se pri ocenjevanju učenja in podeljevanju kvalifikacij v povezavi z nacionalnimi in Evropskim ogrodjem kvalifikacij pojavi vprašanje skupnih značilnosti ocenjevanja in podeljevanja kvalifikacij, ki se lahko izboljša z uporabo nacionalnih ogrodij in EOK-a. V tej luči je pomembno poudariti, da so poleg ugotovljenih splošnih premikov k učnim rezultatom/kompetencam pri ocenjevanju in podeljevanju kvalifikacij v nekaterih partnerskih državah že razvili svoja nacionalna ogrodja kvalifikacij (Francija in Anglija), vključno z umeščanjem ravni in opisniki doseženih kvalifikacij v EOK. Ostale partnerske države (Avstrija, Nemčija, Litva, Slovenija) so v procesu dokončevanja razvoja svojih nacionalnih ogrodij kvalifikacij v povezavi z opisniki in ravnmi v EOK-u. Z omenjenim premikom (podprt z vse večjo uporabo priloge k spričevalu Europass v povezavi s podeljenimi kvalifikacijami) se izboljšuje primerljivost med državami, in sicer vsaj kar zadeva ravni ocenjenih učnih rezultatov in podeljenih kvalifikacij, čeprav se lahko proces in metode spremljanja izvajanja (skupaj z vsebinami), ki privedejo do teh dosežkov, razlikujejo zaradi vpliva različnih kontekstualnih, institucionalnih in družbeno-kulturnih dejavnikov in akterjev. A če naj bi bilo ocenjevanje v PSI kakovostno, je treba pripraviti izpitna gradiva in orodja (na podlagi katerih se pričakuje, da bodo kandidati predstavili svoje učne dosežke ob koncu izobraževanja). Ker se v NOK-u in EOK-u poudarjajo učni rezultati (kompetence), je nujno oblikovati bolj prilagojene postopke ocenjevanja, ki omogočajo, da se učni rezultati posameznika ocenijo celostno, tako da se upoštevajo procesi, ki privedejo do teh dosežkov. Priprava podpornih izpitnih gradiv in orodij je zelo zahtevna z vidika strokovnega dela (ki ne more in ne sme biti rutinsko delo). Organizira se lahko samo ob upoštevanju vseobsegajoče intuicije oz. ogrodja. Pričakuje se, da ima oblikovalec podpornega gradiva ustrezno znanje pedagoških in didaktičnih načel kot tudi ustrezno podlago pri metodah in tehnikah ocenjevanja. Zato je treba pripravo izpitnega gradiva in orodij v prvi vrsti zaupati učiteljem in izobraževalcem.
- Eden izmed osrednjih ciljev ocenjevanja učenja in podeljevanja kvalifikacij je še vedno, da se učencu/pripravniku zagotovi ustrezno poklicno usposabljanje. A tukaj se postavlja naslednje vprašanje: ali ocenjevanje učnih rezultatov učencem omogoča, da se poleg pridobivanja določenega znanja, kompetenc in spretnosti v procesu razvijajo ter da s pomočjo procesa razvijajo sposobnost učenje učenja in učinkovito uporabijo pridobljeno znanje, spretnosti in kompetence? Brez formativne in motivacijske razsežnosti v procesu učenja in ocenjevanja učenec ne

more razmišljati neodvisno in učinkovito uporabiti znanje, spretnosti in kompetence. V kolikšni meri se pri ocenjevanju, ki temelji na učnih rezultatih, upošteva ta proces? Kakšna so tveganja, če se to zanemari oz. prezre? Tovrstna vprašanja so bila vedno ključnega pomena skozi celotno zgodovino izobraževanja.

4.3. Priporočila

1. Sumativno ocenjevanje na podlagi učnih rezultatov se lahko občutno obogati in izboljša, če ga podpira bolj celovito ocenjevanje.

Pri kulturi ocenjevanja na podlagi celostnega in formativnega ocenjevanja se poudarja kompleksnost procesa ocenjevanja dosežkov posameznika. V tem primeru se uporablja stalno ocenjevanje, ki omogoča vpogled v presojo posameznika in pričakovan napredek. Napredovanje učenca/udeleženca usposabljanja se zato mora ocenjevati stalno in ob upoštevanju konteksta. Če upoštevamo, da učenci napredujejo, medtem ko se njihovi dosežki spreminjajo, je bolj učinkovito, če se napredek spremlja v daljšem časovnem obdobju, tako da se v ta namen vodi zbirna mapa dosežkov učenca. Ker pristop ni omejen na »sumativno« vlogo na učnih rezultatih temelječe ocene, je njegova prednost, da neprestano omogoča usmerjanje, spremljanje, podporo in razvoj motivacije na podlagi svoje procesno usmerjene »formativne« vloge. Istočasno je pomembno učencem/udeležencem usposabljanja omogočiti, da pridobljeno znanje izrazijo zase na najprimernejši način, saj je najpomembnejši cilj, da je učenec sposoben učinkovito uporabiti pridobljeno znanje, spretnosti in kompetence. Zato je lahko s tem v zvezi koristno, da se tradicionalno prevladujočo pregledno/celotno obliko ocenjevanja izpopolni s stalnim ocenjevanjem, ki poteka v realnem okolju, v različnih okoliščinah in različno prilagojenih načinih.

Sprejetje bolj dinamičnega in celostnega pristopa s formativnimi in motivacijskimi razsežnostmi, tj. uporabo pristopa, ki ne sloni zgolj na ocenjevanju pridobljenega znanja in spretnosti učenca/udeleženca usposabljanja ob koncu izvedenega kurikula z enostavnim končnim sumativnim izpitom, ampak se njegovo področje uporabe razširi, tako da se upošteva celotno kandidatovo začetno in pridobljeno osebno in strokovno znanje, spretnosti in kompetence, vključno s sposobnostjo njihovega tolmačenja in učinkovite uporabe v praksi. To se lahko doseže, kot kažejo primeri iz nekaterih partnerskih držav, z izpopolnitvijo tradicionalnega sumativnega ocenjevanja in sprejetjem bolj dinamičnega in prožnega pristopa ocenjevanja učenja s formativnimi in motivacijskimi vsebinami. Tovrsten pristop običajno poimenujejo »stalno ocenjevanje med študijem/usposabljanjem«, kar je bolj prilagojeno induktivni metodi poučevanja, ki se večinoma uporablja v kurikulumih s področja PSI. Odlikujeta ga tudi formativna in motivacijska funkcija, saj se kandidatu omogoča, da sam tekom študija/usposabljanja odkrije svoje prednosti, pomanjkljivosti, ovire in priložnosti za nadaljnji in stalen razvoj ter izboljšanje.

2. Pri uporabi poklicnih standardov in standardov kvalifikacij upoštevajte prožne pristope.

Merila ocenjevanja za umeščanje uveljavljenih poklicnih standardov in standardov kvalifikacij je treba uporabiti na prožen in decentraliziran način, predvsem v povezavi s stalnim ocenjevanjem med študijem/usposabljanjem kot tudi z ocenjevalnim postopkom za potrjevanje izkustvenega neformalnega in priložnostnega učenja.

3. Pri ocenjevanju formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja uporabite certifikatni sistem.

Certifikatni sistem ocenjevanja formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja mora omogočiti:

- Prvič, podeljevanje kvalifikacij, umeščenih v isto skupno evidenco podeljenih kvalifikacij znotraj NOK-a, ne da bi pri tem razlikovali med diplomami/spričevali, podeljenimi na podlagi ocenjevanja formalnega učenja, in tistimi, ki so bile podeljene s certifikatnim potrjevanjem izkustvenega neformalnega in priložnostnega učenja.
- Drugič, umeščanje ravni vseh podeljenih kvalifikacij znotraj NOK-a (in morebitnih ogrodij sektorskih kvalifikacij) in v EOK.

Izpolnjevanje obeh zahtev meril za umeščanje v procesu ocenjevanja učenja, ki privede do podeljevanja kvalifikacij, bo nedvomno prispevalo k dodani vrednosti, saj bo istočasno omogočilo:

- Zagotavljanje minimalnega standarda zagotavljanja kakovosti in sprejemljivosti podeljenih kvalifikacij.
- Spodbujanje primerljivosti kvalifikacij znotraj držav in med njimi (vključno s spodbujanjem poklicne mobilnosti vsaj znotraj držav članic EU).

Literatura

- Argyris, C. (1990) *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating organizational learning*, Boston: Allyn and Bacon.
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. (2010): The Apprenticeship Framework in England: a new beginning or a continuing sham? *Journal of Education and Work*, 23:2, 111-127
- Tūtlys, V. (ed.) (2010) *Impact of designing of qualifications to the comparability of sectoral qualifications between countries. Synthesis report*. EU Lifelong Learning Programme 2007-2013 Key Activity 1 – EQF Project ‘EQF implementation: impact of national qualifications systems’, Kaunas.
- Tūtlys, V. (ed.) (2011) *The impact of provision of qualifications to the differences between designed qualifications and provided (acquired) knowledge and skills. Implications to the inter-country comparability of qualifications. Synthesis report*. EU Lifelong Learning Programme 2007-2013 Key Activity 1 – EQF Project ‘EQF implementation: impact of national qualifications systems’, Kaunas.
- Tūtlys, V. (ed.) (2011) *Impact of assessment of learning and awarding of qualifications to the comparability of sectoral qualifications between countries. Synthesis report*. EU Lifelong Learning Programme 2007-2013 Key Activity 1 – EQF Project ‘EQF implementation: impact of national qualifications systems’, Kaunas.
- Young, M. (2008) *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London & New York: Routledge

