

Evalvacija“Uporaba konceptov izidov učenja v poklicnem in strokovnem izobraževanju“

Teoretična zasnova evalvacije

December 27, 2014
Avtorica: Klara Skubic Ermenc

Kazalo

Uvod – namen in zasnova teoretičnega dela evalvacije	2
Rezultati teoretskega dela evalvacije	4
Prisotnost pojma ' <i>learning outcome</i> ' v Sloveniji in prevodne zagate	4
'Learning outcome' v KLASIUS	4
'Learning outcome' v SOK.....	4
Opredelitev izida (rezultata) učenja	6
Pomen za nadaljnji razvoj pristopa v Sloveniji	8
Učni izidi in širši cilji evropske izobraževalne politike	9
Pomen za nadaljnji razvoj pristopa v Sloveniji	9
Izidi učenja, kompetence in operativni učni cilj	10
Pomen za nadaljnji razvoj pristopa v Sloveniji	12
Izidi učenja in usmerjenost na dijaka	13
Pomen za nadaljnji razvoj pristopa v Sloveniji	13
Zaključek.....	15
Viri	16

Uvod – namen in zasnova teoretičnega dela evalvacije

Pričujoče poročilo je prvi delni rezultat evalvacije *Uporaba konceptov izidov učenja v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, ki ga je septembra 2014 zasnovala ekipa Centra RS za poklicno izobraževanje, v sestavi: Darko Mali, Katja Jeznik, Saša Grašič (Zapis sestanka, 17. 9. 2014). Cilji evalvacije in okvirna zasnova projekta so bili dogovorjena na sestanku 17. 9. 2014. Avtorica poročila sem bila k projektu povabljena v vlogi zunanje moderatorke (Načrt evalvacije uporabe učnih izidov v poklicnem in strokovnem izobraževanju, v nadaljevanju: Načrt evalvacije) in sem sodelovala na omenjenem sestanku.

V Načrtu evalvacije so bili okvirno opredeljeni nameni in cilji evalvacije:

Namen evalvacije: Opredeliti, kako usmerjenost kurikularnega načrtovanja na učne izide vpliva na različne ravni poklicnega izobraževanja:

a. Sistemska raven: opredeljevanje standardov, izobraževalnih programov in znotraj tega katalogov znanja, zaključevanja, SOK.

b. Raven izvajalcev: bolj v dijaka usmerjeno izobraževanje (oz. tradicionalno paradigmo učenja, ki temelji na behaviorizmu in kognitivizmu nadomešča aktivno učenje (učno ciljno, kompetence, učni izidi), ki izhaja iz konstruktivističnega pogleda na učenje.

Cilj evalvacije: Oblikovan delovni predlog za umestitev učnih izidov v kurikularno načrtovanje. Predlog lahko v manjši delovni skupini »preverimo« v naslednjem šolskem letu ob skupnem sodelovanju oddelka za standarde, kurikul in raziskave.

Kasneje so bili cilji evalvacije konkretizirani. Dogovorjeno je bilo, da se v prvem delu evalvacije opravi pregled evropske politike na tem področju (poročilo je pripravila tudi zunanja sodelavka Karmen Stolnik) ter da se opravi teoretično razpravo o pomenu koncepta izida učenja. V drugem delu evalvacije, predvidoma izvedeni v letu 2015, pa naj bi se preverjala stališča različnih deležnikov do tega koncepta in sploh do 'filozofije', na katerem sloni.

Glavni namen prvega dela evalvacije je oblikovati *predlog o 'filozofiji' implementacije koncepta izida učenja v nacionalni kontekst.*

Izhodišče, na katerem sloni pričujoča analiza, temelji na naslednjem vprašanju:

- Ali je izide učenja potrebno razumeti kot *nov koncept, ki ga Slovenija še mora uvesti*, če naj sledi ciljem razvoja poklicnega in strokovnega razvoja, kot jih spodbuja evropska izobraževalna politika (zlasti prek evropske agencije CEDEFOP) ali
- pa so izidi učenja koncept, ki ga v slovenskem poklicnem in strokovnem izobraževanju (v nadaljevanju PSI) *že poznamo, pa zanj uporabljamo različno terminologijo?* Če da, v čem se koncept odraža in kakšne so njegove implikacije za slovensko situacijo na področju PSI?

Rezultati teoretskega dela evalvacije

Prisotnost pojma '*learning outcome*' v Sloveniji in prevodne zagate

Osrednji predmet naše evalvacije je koncept, za poimenovanje katerega se je v kontekstu evropske izobraževalne politike uveljavil termin '*learning outcome*'. V evropskih dokumentih zanj običajno najdemo takšno opredelitev: *Learning outcomes have been defined as statements of what a learner is expected to know, understand, or be able to do at the end of a learning process.*« (European Union 2011, str. 12). Opredelitev lahko prevedemo takole: »Rezultati učenja so definirani kot opredelitve, kaj naj bi učeči se ob koncu procesa učenja znal, razumel ali bil zmožen narediti.«

Opredelitev je zelo ohlapna in nenatančna, kar omogoča različne in celo nasprotujoče si interpretacije. Da bi pojem lahko zares razumeli, moramo analizirati njegovo ozadje oziroma ga povezati s širšimi cilji politike, ki ga je vpeljala. Njegova nejasnost je v nacionalnih okoljih povzročila zelo različne odzive in interpretacije, tudi burne razprave. Enako tudi v Sloveniji.

'*Learning outcome*' v KLASIUS

Prvi uradni dokument, v katerem je bil v Sloveniji termin prvič uporabljen, je bil leta 2006 sprejet Klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja (KLASIUS). KLASIUS govori o *izidih izobraževanja in usposabljanja*, ki jih definira kot »izkaz[e] o tem, da so posamezniki dosegli določene nize znanj, spretnosti in zmožnosti za življenje in/ali za delo. Izidi obsegajo javnoveljavno izobrazbo, nacionalne poklicne kvalifikacije ter druge izide, ki so merljivi oziroma izkazljivi z javnimi listinami.« (Metodološka pojasnila ..., 2006, poudarek K. S. E.) S pojmom smo se v državi začeli intenzivneje ukvarjali po letu 2005, ko smo odprli razpravo o evropskem ogrodju kvalifikacij (v nadaljevanju: EOK) in o potrebi po vzpostavitvi Slovenskega ogrodja kvalifikacij (Mikulec, Ermenc 2011, str. 27).

'*Learning outcome*' v SOK

Po zgledu EOK je v predlogu Slovenskega ogrodja kvalifikacij (v nadaljevanju: SOK) *izid izobraževanja in usposabljanja* dobil drugačen pomen: v KLASIUS so »javnoveljavna izobrazba, nacionalne poklicne kvalifikacije in drugi izidi, merljivi oziroma izkazljivi z javnimi listinami« postali s skupnim imenom (nadjemenko) poimenovani *kvalifikacije*. Predlog SOK namreč loči tri vrste kvalifikacij (ki jih je mogoče po ustreznih postopkih umestiti v SOK): *izobrazbe, nacionalne poklicne kvalifikacije in dodatne kvalifikacije*, ki se izražajo s pripadajočimi imeni listin.

Če bi SOK sledil opredelitvi v KLASIUS bi seveda že v osnovi potreboval drugačne poimenovanje, imenovati bi ga morali Slovensko ogrodje izidov izobraževanja in usposabljanja. Da se to ni zgodilo, lahko verjetno pripisujemo trem dejavnikom:

- (1) En dejavnik je vpliv evropskih procesov na tem področju.
- (2) Drugi dejavnik pa je vezan na razmislek o tem, kateri izidi pravzaprav sodijo v nacionalno ogrodje kvalifikacij: morda vsi, ki so izkazljivi z javnimi listinami, ali vsi, ki so izkazljivi tudi z drugimi listinami (sektorskimi, mednarodnimi ...), ali tudi drugi merljivi izidi?
- (3) Tretji dejavnik je ta, da s pojmom izid *izobraževanja in usposabljanja* ne zajamemo tistih izidov, ki so rezultat priložnostnega učenja. SOK naj bi zajel tudi te (zlasti prek sistema NPK, ne pa izključno).

Terminološke razlike izhajajo iz različnih namenom KLASIUS in SOK, kažejo pa že na začetek pojmovne zmede, ki se je začela dogajati s tem, ko smo začeli povzemati terminologijo, ki nastaja v kontekstu globalne (in evropske) izobraževalne politike in ni rezultat strokovnih razmislekov ali raziskovalnega dela. Ta pojav seveda ni značilen samo za Slovenijo, gre za globalni fenomen.

Tudi v kontekstu SOK je bil kot eden temeljnih pojmov uporabljen pojem '*learning outcome*', preveden kot *učni rezultati*. Učni rezultat je v SOK uporabljen v kontekstu opisnikov ravni SOK, instrumenta, ki je osnova za razvrščanje posameznih kvalifikacij na ustrezno kvalifikacijsko raven. Opisnik je opredeljen skozi tri vsebinske dimenzije kvalifikacije: znanje, spretnost in kompetenco. To pomeni, da je učni rezultat v SOK razumljen kot *nadpomenka, ki opisuje temeljne značilnosti posamezne kvalifikacije*, in sicer v smislu kompleksnosti vsebin in ciljev izobraževanja (učenja), ki stoji za vsako posamezno kvalifikacijo.

V samem procesu nastajanja SOK so se kresala mnenja o prevodu '*learning outcome*' v slovenski jezik in nobena od izbir se ni še povsem uveljavila, niti ni prišlo do večjega konsenza. Dokumenti, ki so nastali pod okriljem projekta Slovensko ogrodje kvalifikacij (<http://www.nok.si/>), vsebujejo prevod *učni rezultat*, v nekaterih drugih dokumentih pa je bolj prisoten izraz *učni izid* (zlasti v predlogu Zakona o SOK), ali pa tudi *izid učenja* (na primer v pričujoči aktivnosti Centra RS za poklicno izobraževanje). Del pedagoške stroke pa je kot ustrežnejšega utemeljeval prevod *rezultat učenja* (Štefanc, 2011). Vsa ta pestrost je

odraz različnih interpretacij, ki jih termin v angleškem jeziku in njegova definicija omogočata. Zato se bomo v tem poročilu osredotočili na pojasnitev koncepta in politike, ki stoji za njo. Hkrati pa bomo za namene poročila uporabili prevod *izid učenja*, ki je bil na Centru RS za poklicno izobraževanje izbran za pričujočo evalvacijo.

Opredelitev izida (rezultata) učenja

Izid učenja je mogoče razumeti in opredeliti na dveh ravneh.

1. Na eni ravni je *vhodni* koncept, na katerem slonijo vsi tisti kurikuli (učni načrti, katalogi znanja, izpitni katalogi ...), ki želijo na čim razumljivejši in preglednejši način izpostaviti, katero znanje, spretnosti, zmožnosti in/ali kompetence bo pridobil posameznik v procesu učenja in na kateri ravni kompleksnosti ter zahtevnosti to znanje bo.

Ta dimenzija je bila v zadnjih letih predmet analiz številnih študij, ki jih je izvedel CEDEFOP (2009; 2010a, b; 2012; 2013a, b). Rezultati teh študij (povzeti tudi v poročilu K. Stolnik (2014)) kažejo na vso pestrost ureditev v Evropi, hkrati pa zaradi šibke interpretativne moči strokovnim delavcem in odločevalcem na nacionalni ravni ne dajejo v roke bolj uporabnega orodja, ki bi jim pomagalo globlje razumeti dogajanja in uvajati smiselne spremembe.

Za to dimenzijo oziroma za njene temeljne gradnike se v različnih državah uporabljajo različna poimenovanja, ali tudi več hkrati. Med njimi so najbolj pogosti naslednji:

- **standardi znanja,**
- **(operativni) učni cilji,**
- **pričakovani učni dosežki in**
- *learning outcomes* (v različnih prevodih)

Ne glede na uporabljen termin, gre za *vnaprej pripravljene standardizirane, objektivizirane (večje ali manjše) enote znanja, spretnosti oziroma zmožnosti in/ali kompetenc, določene torej v smislu vsebine, obsega, zahtevnostne ravni in kompleksnosti.* (Ermenc 2014, v tisku)

Te enote znanja so v kontinentalno-evropskih državah ena izmed drugih vhodnih kategorij, prek katerih država regulira sistem izobraževanja. So *del programov* izobraževanja, ki se najbolj pogosto izvajajo v formalnih oblikah izobraževanja z natančno določenimi pravili delovanja in ocenjevanja (Brockmann, Clark, Winch (2008). Takšna logika prevladuje v večini kontinentalno evropskih držav. V anglosaških državah pa je pogostejše prisotna drugačna vloga izidov učenja: te niso več vezani na izobraževalne programe (Allais, Raffe, Young 2009), ločeni so od konkretnih kurikulumov in pedagoških praks. So torej *samostojni elementi*, čeprav še vedno vhodna kategorija (deloma jih lahko primerjamo s katalogi znanja v slovenskem sistemu NPK).

Izidi učenja (standardi znanja, učni cilji in/ali pričakovani učni dosežki) so kot vhodni koncept relevantni tako za formalno in neformalno izobraževanje, kot tudi za priložnostno učenje. So stična točka vseh sistemov ocenjevanja, saj so vsebinska osnova za ocenjevanje učnih dosežkov posameznikov, ki jih osvojijo na različne načine, na različnih mestih ne glede na njihovo učno pot: bodisi v šolskem sistemu, na usposabljanju, ali priložnostno ob delu in širšem angažiranju.

Ko pa rezultatski pristop vidimo v kontekstu poklicnega izobraževanja, zlasti v kontekstu dualnega in vajeniškega sistema, se koncept izidov učenja lahko nanaša tudi na

- **poklicne standarde** (Brockmann, Clarke, Winch 2009; McBride, Keevy 2010)

2. Na drugi ravni pa je izid učenja tudi *izhodni* koncept, ki se nanaša na *dejansko* doseženo znanje oziroma razvite zmožnosti/ kompetence posameznika, na vsebino in obseg tega znanja (kompetentnosti), njegovo kakovost in kompleksnost. Z drugimi besedami povedano, izid učenja na tej ravni dejansko pomeni:

- **učne dosežke** učečega se.

Ko so učni dosežki tudi ovrednoteni (preverjeni, ocenjeni, ali/in potrjeni), postanejo vidni. Koncept terja uveljavitev kriterijskega ocenjevanja (Milekšič 2010), saj se učni dosežek vsakega posameznika ovrednoti glede na vnaprej pripravljene standarde znanja oziroma predvidene rezultate učenja. (Ermenc, 2014, v tisku)

Izhodna raven postaja vse bolj pomembna, saj je neposredno vezana na vprašanja *kakovosti* v izobraževanju. Politika, ki želi biti »utemeljena na dejstvih« (Kos Kecejević, Gaber 2011, str. 3), mora med drugim spremljati in ugotavljati učne dosežke učeče se populacije in na osnovi analiz teh dosežkov sprejemati ustrezne ukrepe.

Pomen za nadaljnji razvoj pristopa v Sloveniji

Iz zapisanega je razvidno, da je '*learning outcome*' dejansko prazen pojem, ki lahko pomeni marsikaj ali pa nič. Je politično konstruiran termin, za katerega se zdi, da so ga evropski birokrati izbrali kot skupni imenovalac, s katerimi bi bilo mogoče zajeti plejado raznolike nacionalno specifične terminologije in različnih ureditev izobraževanja po Evropi in drugod po svetu. Razumeti ga je mogoče v kontekstu značilnosti sodobne regulacije sistemov izobraževanja, ki v središče politik postavljajo skrb za kakovostne in transparente učne dosežke učečih se populacij. (Ermenc, v tisku).

Zato bi bilo dobro, če bi prenašanje tega termina v našo prakso potekalo premišljeno. V Sloveniji smo »rezultatski pristop« začeli uvajati že s prenovo v prvi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja, ko smo začeli uvajati operativne učne cilje in standarde znanja. Kasneje smo uvedli tudi poklicne standarde.

Najkasneje pa smo se začeli ukvarjati z vprašanjem **kakovosti učnih dosežkov**. Za njihovo kakovost sicer skrbimo na več načinov, na vseh pa so še večje ali manjše »rezerve«. Naštejmo nekaj načinov, na katere skrbimo za kakovost učnih dosežkov v PSI:

- (a) S kurikularno in didaktično prenovo, ki smo jo zasnovali na konceptu kompetenc (več v nadaljevanju);
- (b) Z nekaterimi posegi in instrumenti, ki podpirajo večjo individualizacijo v PSI in odzivu na specifične potrebe učne populacije.
- (c) Z uvedbo poklicne mature in zaključnega izpita.
- (d) Z uvedbo standardov znanja v učne načrte in izvedbene kurikule.
- (e) Z uvedbo sistemov kakovosti, ki pa temeljijo na notranji evalvaciji šol.

Učni izidi in širši cilji evropske izobraževalne politike

Evropska izobraževalna politika ni izbrala fokusa na učne izide naključno. Prav nasprotno, vezala ga je na cilje politike vseživljenjskega učenja, ki na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja v ospredje postavljajo vzpostavitev takšnih sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki bodo zmožna hitrega in ustreznega odzivanja na spreminjajoče se razmere na trgu dela. Kot pravijo pri CEDEFOP-u (2012):

The underlying principle is that, by focusing on outcomes, the flow of new entrants to the labour market will be much more geared to meeting its needs. This is because outcomes orientation has the potential to improve the way in which education and training systems and the labour market are linked. Curricula play a central role in this process, as they provide a means by which learning outcomes acquired in learning processes can 'communicate' more effectively with the competences required in the labour market. (prav tam, str. 19)

Zgornji citat nazorno kaže, da za evropsko izobraževalno politiko ni toliko pomembno vprašanje pedagoške kakovosti kurikulov kot takšne, vendar na njihovo kakovost gledajo s perspektive povezanosti izobraževanja in trga dela. Kreatorjev evropske izobraževalne politike ne zanima sama forma kurikularnih gradiv, niti formulacije učnih ciljev, standardov znanja ipd., ali širši cilji izobraževanja. Zanima jih, ali ima država vzpostavljen sistem, ki je v podporo produkcije kadrov, kot jih potrebuje sodobno gospodarstvo. Upoštevajoč cilje lizbonskega procesa je to seveda povsem razumljivo.

Pomen za nadaljnji razvoj pristopa v Sloveniji

Za Slovenijo je ključna implikacija spoznanja, da evropska izobraževalna politika vidi koncept izidov učenja kot enega ključnih orodij približevanja izobraževanja in trga dela. Z nenehnim prenavljanjem zasnove poklicnih standardov, učnih načrtov, katalogov znanja, izpitnih katalogov in drugih relevantnih dokumentov večje povezanost izobraževanja in trga dela *ni mogoče doseči*. To je mogoče narediti zgolj z enakopravno delitvijo odgovornosti med vse socialne partnerje. Se pravi, da je eno ključnih vprašanj, ki izhaja iz usmerjenosti na izide učenja, **vprašanje socialnega partnerstva**.

Izidi učenja, kompetence in operativni učni cilj

Še preden so izidi učenja prišli v ospredje politike, se je središče zanimanja vrtelo okrog vprašanja *kompetenc* in kompetenčno-zasnovanega kurikularnega načrtovanja. V poklicnem izobraževanju in usposabljanju je uveljavitev kompetenc prav tako povezana z evropskimi gospodarskimi cilji. Evropske države, vključno s Slovenijo, so zato svoje kurikule, katerih prenove v nekaterih državah potekajo že vse od začetka devetdesetih let, zasnovale na konceptu kompetenc. Pojavitev izidov učenja je v številnih državah povzročilo zmedo in ponovna prepraševanja. Tudi v Sloveniji smo se začeli spraševati, če bi morda veljalo kompetence zamenjati ali dopolniti z izidi učenja.

Velja opozoriti, da med kompetenco in izidom učenja obstaja *bistvena razlika*. Zlasti je to res v sistemih, kot je slovenski, kjer smo kompetence opredelili kot

razvijajoče se zmožnosti posameznikov, da uporabljajo znanje, spretnosti in sposobnosti za ustvarjalno, učinkovito ter etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju (Pevec Grm, Škapin, 2006, str. 12, 13)

Razvoj kompetenc vključuje: (a) pridobivanje vednosti, tj. teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja – kognitivni vidik; (b) razvoj spretnosti in proceduralnega znanja – funkcionalni vidik; (c) razvoj avtonomne in etične drže v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, razvoj odgovornosti, avtonomnosti – vzgojno-socializacijski vidik. (prav tam)

Temeljna razlika med to definicijo kompetence in definicijo izida učenja je v tem, da je opredelitev kompetenco izrazito *procesno* naravnana (*razvijajoče se zmožnosti*), ne pa ciljno, oziroma, ne rezultatsko! Hkrati je slovenska opredelitev kompetenc tudi celovita, saj obsega kognitivne, funkcionalne in odnosne dimenzije. Strukturno gledano, so tako celovito in procesno opredeljene kompetence, blizu tistemu, kar v tradicionalni didaktiki imenujemo splošni učni cilj ali učni smoter (Strmčnik, 2001). Gre tudi za tip definicije, ki v stroki velja za najbolj kakovostno (Allais 2011; Brockmann et al. 2008; Brown 2011; Kotnik 2013 Mehaut, Winch 2012 idr.). Zato **definicije kompetence ne gre spreminjati**.

Kompetenčni pristop k načrtovanju in vodenju pedagoškega procesa

Temeljna razlika med splošnimi učnimi cilji in kompetencami je v tem, da kompetence v precej večji meri kot splošni cilji spodbujajo *interdisciplinarni pristop k načrtovanju in vodenju pedagoškega procesa*. Prenova poklicnega izobraževanja, ki je temeljila na cilju uveljavitve kompetenčnega pristopa, je zato prinesla celovito didaktično prenavo. Najbolj »verno« se le-ta odraža v uveljavitvi učnih situacij. Na osnovi več spremljav, evalvacij in razvojnih projektov je mogoče reči, da so učne situacije prispevale k dvigu kakovosti pouka (Grašič, Kovačič, Špacapan v tisku; Ermenc 2012; Ermenc, Drobne, Šterfanc 2012; Kovačič, Špacapan 2012 idr.). Ker pa niso uvedene povsod, kjer bi lahko bile in ker se šole soočajo s težavami, bi veljalo podporo šolam še vedno ohranjati in okrepiti, saj evalvacije kažejo na številne nevarnosti, ki bi lahko pripeljale do ponovnega vračanja na preživete in neuspešne didaktične prakse. Med največjimi težavami se kažejo vprašanja: **motiviranost učiteljev, delitev pristojnosti med učitelje, ravnateljeva pripravljenost in zmožnost organiziranja in vodenja timov** ter **organizacijske možnosti in zmožnosti ravnateljev**.

Učni izid, kot že ime samo pove, seveda s procesnostjo nima neposredne povezave. Nanaša na raven osvojenega znanja, razvite zmožnosti ali raven ter področje dosežene kompetentnosti. Če bi mu iskali paralele v tradicionalni didaktiki, bi ga lahko videli v povezavi z *operativimi učnimi cilji*, ki so formulirani z mislijo na nameravane učinke pouka:

operativni učni cilji so »zbirka besed ali simbolov, s katerimi opišemo nameravane učinke pouka – kaj bo učenec ob koncu pouka določene krajše ali daljše enote zmožen napraviti in kako bo učitelj lahko ugotovil, ali je smoter dosežen« (Marentič Požarnik, 1995, str. 13)

Operativni učni cilji se načrtovalcem učnih načrtov na začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja niso zdeli dovolj konkretizirani, da bi bili zadostna osnova za ocenjevanje (tudi eksterno), zato so poleg njih uvedli tudi standarde znanja. Kot rečeno, med standardom znanja in izidom učenja ne moremo postaviti jasne meje, saj izid učenja lahko med drugim pomeni tudi standard znanja.

Tako kot standard znanja je tudi koncept izida učenja neposredno vezan na ocenjevanje in mogoče ju je razumeti kot sopomenki. Da te sorodnosti med pojmom kompetence in izida učenja ni, kažejo tudi razlike v njuni relaciji do ocenjevanja, njegove zasnove in funkcije:

- V pedagoškem procesu je učitelj v PSI usmerjen na razvoj dijakovih kompetenc. Njegov napredek sprotno preverja in tudi *sprotno* (formativno) ocenjuje, da nudi dijaku in sebi povratno informacijo o kakovosti doseženega in da mu pokaže poti naprej. Da ga s tem tudi motivira in vodi k novim dosežkom, k dosežkom na višjih ravneh.
- Ko se pedagoški proces zaključi (bodisi ob koncu modula, bodisi šolskega leta, ali izobraževalnega programa), takrat je čas za *končno* (sumativno) ocenjevanje – ocenjevanje, ki je namenjeno ovrednotenju končne kakovosti učnih dosežkov vsakega dijaka (*dejanske* izide učenja). Učitelj torej vrednoti kakovost rezultatov ob koncu pedagoškega procesa, ki jih je dijak v tem obdobju osvojil.

Učne dosežke dijaka vrednoti tako, da jih primerja s *predvidenimi* izidi učenja (standardi znanja!). Tu gre torej za logiko kriterijskega ocenjevanja.

Pomen za nadaljnji razvoj pristopa v Sloveniji

Iz napisanega izhajata dve implikaciji. Prva se nanaša na vprašanja **kakovost procesov sprotnega preverjanja in sprotnega ocenjevanja** v pedagoškem procesu. Sprotno preverjanje in ocenjevanje je sicer tradicionalni del pedagoškega procesa v našem okolju, kar je na splošno značilnost kontinentalnih šolskih sistemov (Ermenc, 2014 b). Anglosaški sistemi, ki so tradicionalno bili zasnovani na prevladi sumativnega in standardiziranega ocenjevanja pa v zadnjih letih pomen sprotnega oziroma formativnega ocenjevanja znova odkrivajo (Looney 2011).

Druga implikacija pa se nanaša na sumativno ocenjevanje in na njegovo relacijo do eksternega ocenjevanja: rezultatski pristop terja v ospredje postavlja vprašanje kakovosti dejansko doseženih učnih dosežkov. To za slovensko politiko odpira vprašanja določitve **standardov znanja na nacionalni ravni tudi za poklicne module** (ali vzpostavitev kakšnega alternativnega modela s podobnim učnikom), kot tudi vprašanja koncipiranja poklicne mature in zaključnega izpita.

Izidi učenja in usmerjenost na dijaka

Aktualna evropska strategija *Evropa 2020* kot krovni strateški cilj EU določa oblikovanje pametnejše, vzdržnejše in inkluzivnejše Evrope. Dvig zaposlenosti in zaposljivosti prebivalcev Evrope in njihova konkurenčnost sta še vedno v ospredju evropske politike, po letu 2010 pa je večji poudarek tudi na socialni kohezivnosti. Oboje je med sabo povezano – Komisija zaposljivosti razume tako kot sredstvo za dvig konkurenčnosti evropskega gospodarstva, pa tudi kot ključ za večjo socialno kohezivnost. Slednjo najbolj ovira nezaposlenost, ki pa velja za posledico nizke izobraženosti (Ermenc, Spasenović 2011).

Vprašanje socialne kohezivnosti in inkluzivnosti je v EU dobilo tudi na področju poklicnega izobraževanja svojo konkretizacijo, tudi s politiko izidov učenja. CEDEFOP stavi na tezo, da je mogoče z naslonitvijo na izide učenja doseči tudi večjo usmerjenost na učečega se: *»opting for outcome-orientated approaches in curricula is perceived as a powerful means of making VET systems more learner-centred in many countries«* (Cedefop 2010 b, str. 142).

Evropska politika izobraževanja na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja podpira članice pri prizadevanjih, da bi razvile vključujoče sisteme poklicnega izobraževanja in usposabljanja, torej takšne, v katerih so lahko uspešni vsi – tako nadarjene in motivirane skupine učeče se populacije (zaradi česar se spodbuja številne aktivnosti na področju večanja *ugleda in statusa* poklicnega izobraževanja), kot tudi tiste skupine mladih, ki so šoli manj naklonjene, ki imajo nižje predhodne učne dosežke, nižjo stopnjo motivacije, ki prihajajo iz ranljivih družbenih skupin in podobno. Zato evropska politika podpira številne dejavnosti, ki pokrivajo področja vse od *preprečevanja osipa*, večje *individualizacije učnih poti (različnih poti do učnih dosežkov)*, *notranjih in fleksibilnih oblik diferenciacije pouka*, krepí se *socializacijska vloga srednjih šol*, pa do vzpostavljanja *dualnih in vajeniških sistemov*, ki so za določene skupine mladih učinkovita pot za pridobitev poklica.

Pomen za nadaljnji razvoj pristopa v Sloveniji

- a) Na sistemski ravni se usmerjenost na dijaka v povezavi z rezultatskim pristopom nanaša na krepitev sistema, ki omogoča **priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih izidov učenja**. Vsem ljudem učenje v šoli ni blizu, svoje potenciale lahko lažje razvijejo v drugih učnih okoljih, zlasti na delovnem mestu. V tem smislu je na nacionalni ravni pomembno vprašanje, ali sistem omogoča tudi **učenje na delovnem mestu** (vajeništvo, dualni sistem) in če vzpostavlja mehanizme, ki omogočajo tudi priznavanje znanja, ki je tam pridobljeno.

- b) Na sistemski ravni se usmerjenost na dijaka nanaša tudi vzpostavljanje takšnih kurikulumov in sistemov ocenjevanja, ki omogočajo prilagajanje izobraževanja posamezniku: gre za vprašanja **izbirnosti** (izbirni in odprti deli programov), vprašanja vzpostavitve standardov znanja na več ravneh.
- c) Na šolski ravni se usmerjenost na dijaka odraža tudi v vzpostavljanju takšnih *organizacijskih in pedagoških pogojev*, ki učiteljem omogočajo **individualizirati** in **(notranje ter fleksibilno) diferencirati** pedagoški proces tako, da naredijo vse, kar je v njihovi moči, da vsak dijak doseže največ, kar zmore in želi, in najmanj minimalni standard.

Zaključek

Izhodišče naše teoretske analize je bilo vprašanje, kaj koncept izidov učenja prinaša novega v slovensko poklicno in strokovno izobraževanja. Ugotavljamo, da sta *novosti dve*:

1. Ob oblikovanju slovenskega ogrodja kvalifikacij je nastala potreba po terminu, s katerim bi zajeli vse sestavine, s katerimi opisujemo značilnosti kvalifikacij na posameznih kvalifikacijskih ravneh: znanje, spretnosti in kompetence. V kontekstu slovenskega in v relaciji do EOK ter do drugih nacionalnih ogrodij kvalifikacij so izidi učenja uporaben pojem. Natančno je definiran v gradivu, ki je nastalo v procesu priprave SOK (Mikulec, Ermenc, 2014) in »pomeni znanje, spretnost in kompetenco, standardizirane na določeni kvalifikacijski ravni.«
2. Bolj daljnosežna novost pa je ta, da koncept izida učenja spodbuja sisteme izobraževanja k razmisleku o **konceptu in sistemu kakovosti**. V ospredje postavlja takšno razumevanje kakovosti, ki temelji na skrbi za dostop celotne populacije do kakovostnih učnih dosežkov. Zgoraj smo skušali identificirati nekaj dimenzij na rezultatskem pristopu utemeljenega koncepta kakovosti. Med njimi se kot ena najmanj dorečenih zdi vprašanje **ravnateljeve avtonomije in odgovornosti**: slovenski sistem temelji na velikem zaupanju ravnatelju, ki je odgovoren za kakovost pedagoškega procesa in za kakovostne rezultate. Ko je država prenesla odgovornost na ravnateljem ni razvijal mehanizmov, s katerimi bi ravnatelje klicala k odgovornosti (prim. Zupanc, 2011). Ta praksa je zelo nenavadna in v marsičem sporna.

Identificirali smo nekatere dileme, ki jih odpira rezultatski pristop v upravljanju in vodenju sistema izobraževanja. Vsako od njih bi bilo potrebno dodatno raziskati, jo večplastno spoznati, predvideti pozitivne in negativne učinke uvajanja novosti.

Hkrati smo pokazali, da smo v Sloveniji na nekaterih drugih ravneh, zlasti imamo v mislih kurikularno načrtovanje, rezultatski pristop že uvedli. Njihovo spreminjanje, sploh če bi to pomenilo zgolj menjavo terminologije, bi bilo povsem neracionalno in ne bi prineslo dviga kakovosti.

Viri

- Allais, S. (2011). Using learning outcomes to make educational judgements: Some practical and conceptual issues. V: S. Bohliner in G. Münchenhausen (ur.). *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*. Bonn: BiBB, str. 145–166.
- Allais, S., Raffe, D., Young, M. (2009). *Researching NQFs: Some conceptual issues. Employment Sector. Employment Working Paper No. 44*. Geneva: International Labour Office.
- Brockmann, M., Clarke, L. in Winch, C. (2008). Can performance-related learning outcomes have standards? *Journal of European Industrial Training*, 32, št. 2-3, str. 99–113.
- Brockmann, M., Clarke, L. in Winch, C. (2008a). Can performance-related learning outcomes have standards? *Journal of European Industrial Training*, 32, št. 2-3, str. 99–113.
- Brockmann, M., Clarke, L. in Winch, C. (2009). Difficulties in recognising vocational skills and qualifications across Europe. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, št. 1, str. 97–109.
- Brown, A. (2011). Kaj se lahko naučimo iz neuspeha neke politike: zaton angleškega nacionalnega ogrodja kvalifikacij, temelječega izključno na rezultatih učenja. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 16–35.
- CEDEFOP (2009). *The Shift to Learning Outcomes*. Luxembourg: Publication Office of the European Union
- CEDEFOP (2010a). *Development of national qualifications frameworks. Working paper No. 12*.
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108_en.pdf (pridobljeno 15. 12. 2014)
- CEDEFOP (2010b). *Learning Outcomes Approaches in VET Curricula. A Comparative Analysis of nine European countries*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- CEDEFOP (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2013a). *Analysis and overview of national qualifications frameworks in European countries. Annual report 2012* <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/21311.aspx> (pridobljeno 15. 12. 2014)
- CEDEFOP (2013b). *Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries. Working paper No. 19*. www.cedefop.europa.eu/files/6119_en.pdf (pridobljeno 15. 12. 2014)
- Ermenc, K. S. (2014 b). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Ermenc, K. S. (2014). Qualifications frameworks and learning outcomes as supporters of validation of non-formal and informal learning. V: I. Ž. Žagar in P. Kelava (ur.). *From formal to non-formal : education, learning and knowledge*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing, str. 191–214.
- Ermenc, K. S. (ur) (2012). *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Ermenc, K. S. (v tisku). Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja. *Sodobna pedagogika*.

Ermenc, K. S. in Spasenović, V. (2011). Competitive managers of change at risk. V: N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova in J. Ogunleye (ur.). *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion, History of Education*. Sofia: Bureau for Educational Services, str. 219–228.

Ermenc, K. S., Drobne, J., Štefanc, D. (ur) (2012). *Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

European Union. (2011). *Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series. Note 4*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Grašič, A., Kovačič, B., Špacapan, A. (v tisku). Inovativnost učiteljev kot dejavnik razvoja inovativnosti dijakov.

Kos-Kecojevič, Ž., Gaber, S. (ur.). (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: UM Filozofska fakulteta Maribor & Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Kovačič, B. in Špacapan, A. (2012). *Kompetenčno zasnovani in modularno zgrajeni izobraževalni programi v Zborniku strokovnih prispevkov Na poti k učeči se družbi – z uspešno prenovo poklicnega in strokovnega šolstva*. Nova Gorica: Konzorcij šolskih centrov Slovenije.

Looney, W. Janet (2011). *Integrating Formative and Summative Assessment. Progress toward a seamless system?* OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing

Marentič Požarnik, B. (1995). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Pedagoška obzorja. Novo mesto.

McBride, V., Keevy, J. (2010). Is the national qualifications framework a broken promise? A dialogue. *Journal of Educational Change*, 11, str. 193–203. DOI 10.1007/s10833-010-9131-0

Mehaut, P., Winch, C. (2012). The European qualifications framework: skills, competences or knowledge? *European educational research journal*, 11, št. 3, str. 369–381.

Metodološka pojasnila klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja, Uradni list RS, št. 89/2006

Mikulec, B., Ermenc, S. K. (ur) (2014). *Umeščanje slovenskega ogrodja kvalifikacij v evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij. Zaključno poročilo ; Slovenija*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Milekšič, V. (2010). *Določanje minimalnih standardov znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Stolnik, K. (2014). *Uporaba koncepta izidi učenja v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. (interno gradivo)

Štefanc, D. (2011). Evropsko in nacionalna ogrodja kvalifikacij. Uvodnik. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 6–16.

Zupanc, D. (2011) Pomembnost podatkov in povratnih informacij pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V: Ž. Kos Kecojević, S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. (str. 228-256). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.