



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



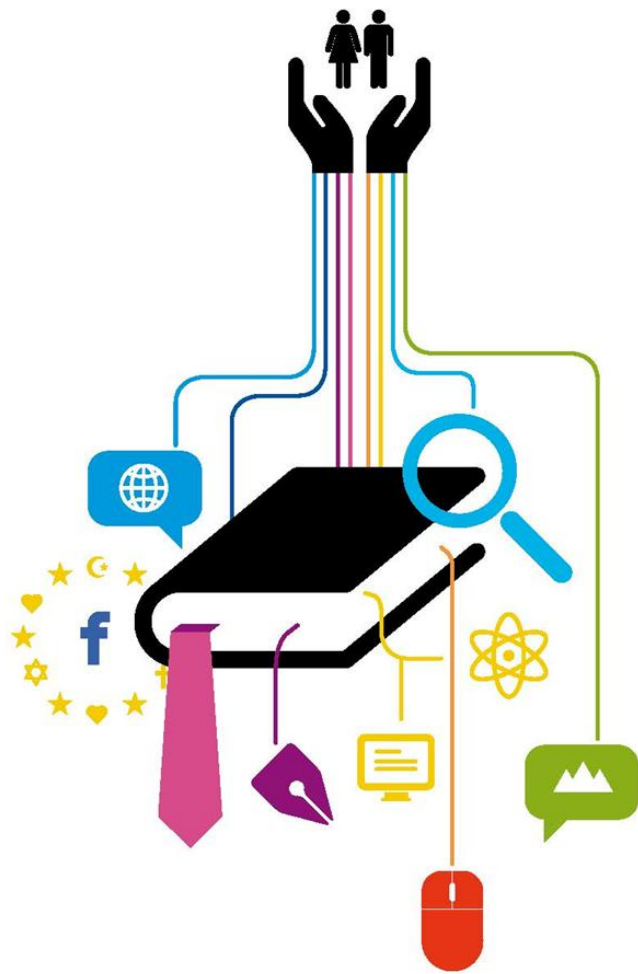
ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE

Projekt ESS: Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014

Aktivnost: Razvoj pismenosti

Metodologija za pripravo opisnikov temeljnih zmožnosti na področju temeljih zmožnosti učenje učenja, sporazumevanje v slovenskem jeziku, matematična kompetenca ter samoiniciativnost in podjetnost

Projekt financirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Projekt se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«



Vsebina

O TERMINOLOGIJI	5
UVOD	5
ŠTIRJE KLJUČNI DEJAVNIKI	5
<i>Pragmatični dejavniki</i>	5
<i>Zgodovinski dejavniki</i>	6
<i>Naravni dejavniki</i>	7
<i>Družbeni dejavniki</i>	7
VPLIV DEJAVNIKOV NA OPREDELITVE KOMPETENC	8
<i>Mednarodni prostor</i>	8
<i>Slovenski prostor</i>	11
PREGLED KONCEPTOV KOMPETENC	14
KLJUČNE IN POKLICNE KOMPETENCE	15
WEINERTOVA OPREDELITEV DEVETIH KONCEPTOV KOMPETENC	17
<i>Splošne kognitivne kompetence</i>	17
<i>Specifične kognitivne kompetence</i>	18
<i>Kompetenčno-performativni model</i>	18
<i>Modificiran kompetenčno-performativni model</i>	18
<i>Model kognitivnih kompetenc z motivacijo</i>	19
<i>Objektivne in subjektivne kompetence</i>	19
<i>Akcijske kompetence</i>	19
<i>Ključne kompetence</i>	20
<i>Meta-kompetence</i>	21
ALTERNATIVNE OPREDELITVE KLJUČNIH KOMPETENC	22
SISTEMSKI OKVIR	24
<i>Temeljni pojmi</i>	24
EVROPSKI PROSTOR	25
<i>Primeri kvalifikacijskih ogrodij</i>	25
<i>Evropsko kvalifikacijsko ogrodje v praksi</i>	26
<i>Evropsko kvalifikacijsko ogrodje v kontekstu drugih mednarodnih klasifikacij</i>	27
SLOVENSKI PROSTOR	28
<i>Izhodišča</i>	28
<i>Slovensko ogrodje kvalifikacij</i>	28

<i>Konkretni primer opisnikov v SOK</i>	31
PRIMERI OPISNIKOV V PRAKSI	33
MATEMATIČNO OPISMENJEVANJE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	33
UPORABA OPISNIH KRITERIJEV V STROKOVNEM IN POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU	35
OPISI RAVNI JEZIKOVNEGA ZNANJA V PROJEKTU TIPS	37
<i>Uvod</i>	37
<i>Struktura</i>	37
STRUKTURA OPISNIH KRITERIJEV	39
STRUKTURA IN VLOGA RAZISKOVALNE SKUPINE	42
SESTAVA RAZISKOVALNE SKUPINE.....	42
RAZGRADITEV AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA PO PROCESNIH FAZAH	43
OPERATIVNI NAČRT IN NAVODILA ZA AKCIJSKO RAZISKOVANJE	46
PREDVIDENA METODOLOGIJA DELA RAZISKOVALNE SKUPINE	46
RAZISKOVALNO VPRAŠANJE IN METODE.....	46
RAZISKOVALNO VPRAŠANJE.....	46
RAZISKOVALNE (POD)METODE.....	46
DELO Z UČITELJI IN MENTORJI	47
DOGOVOR O SEZNAMU UČITELJEV IN MENTORJEV	47
POVABILO PRAKTIKOV K SODELOVANJU V RAZISKOVALNI SKUPINI	47
ZAČETNO UVODNO SREČANJE SKUPINE.....	47
ZAGON ZBIRANJA PODATKOV	49
ANALIZIRANJE DOBLJENIH PODATKOV V PROCESU CIKLIČNIH SREČEVANJ.....	49
POSTOPNO OBLIKOVANJE POROČIL IN SPOROČANJE REZULTATOV.....	49
PREIZKUŠANJE V PRAKSI	49
ZAKLJUČEK CELOTNEGA CIKLA - PRIPRAVA IN PREDSTAVITEV REZULTATOV	49
PRODUKTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA	50
POVEZANOST Z DRUGIMI NALOGAMI	50
LITERATURA	51
PRILOGA	54
OPERATIVNI NAČRT AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA - TABELARNO	54

Uvod

Pojem kompetenc ima več pomenov tako v globalnem strokovnem kot slovenskem strokovnem prostoru. Različne opredelitve so se skozi zgodovino napajale iz različnih, včasih tudi diametralno nasprotnih virov, kar pomeni, da so tudi teoretski koncepti, v katere so kompetence umeščene, neusklajeni (Ellestrom 1997; Robotham and Jubb, 1996 v Winterton, Le Deist in Stringfellow, 2006, 29). Vzrok za nejasno uporabo pojmov v različnih kontekstih izhaja tudi iz dejstva, da ga vzpostavlja široka množica tako eksplicitnih kot implicitnih partikularnih vsebinskih opredelitev. Terminološka polifonija na področju kompetenc je večkrat tudi posledica drugačnih kulturnih tradicij v psihološkem raziskovanju in izobraževanju. Vsi ti dejavniki nas privedejo do spoznanja, da se uporaba pojma kompetence v tako v izobraževanju odraslih kot znanstvenem diskurzu uporablja precej arbitrarno (Štefanc, 2006, 67).

Zastavlja se vprašanje, od kje takšna interdisciplinarna popularnost pojma kompetenc? Sternberg in Grigorenkova (2003, VII) menita, da je fleksibilna in neoprijemljiva narava terminološke opredelitve pojma precej uporabna za zapolnitve vrzeli med učenjem in izobraževanjem na eni, ter potrebami delovnih mest in življenjske uspešnosti na drugi strani (glej Boon in Van der Klink 2002 v Burkart, 2006, 29).

Preden kritično predstavimo nekatere bolj ali manj podrobne opredelitve kompetence v mednarodnem in slovenskem strokovnem prostoru, si oglejmo nekatere ključne dejavnike, ki so na tako bogato (in kaotično) raznolikost definicij sploh vplivali. Med ključnimi – torej dejavniki, ki imajo pri opredeljevanju kompetenc največjo vlogo – se pojavljajo predvsem štirje: pragmatični, zgodovinski, naravni in družbeni. Kar pa seveda ne pomeni, da štirje podrobneje predstavljeni dejavniki izčrpajo celotno področje pogojev, ki sodoločajo razumevanje kompetenc v strokovnih diskurzih.

Štirje ključni dejavniki

Pragmatični dejavniki

Prvo dejstvo, ki onemogoča razumevanje koncepta kompetenc kot pojmovnega monolita, je dejstvo, da se pojem kompetenc uporablja tako v znanstvenem kot vsakdanjem diskurzu (Weinert, 1999, 3). Pomenske koordinate vsakdanjega in znanstvenega jezika se radikalno razlikujejo, včasih celo nasprotujejo, zato se v uporabi pojma kompetenc pogostokrat izgubi občutek prehod iz znanstvenega v vsakdanji jezik. Pojem kompetenc, ki seveda ni edini takšen koncept, je po mnenju Weinerta (prav tam) čvrsto utrjen tako pravno, izobraževalno, kadrovsko kot tudi znanstveno. Znanstveno opredelitev močno določajo raziskave sposobnosti, zmožnosti in znanja. V skladu z raziskavami se pojem tudi posodablja skozi zgodovino; je živ koncept, ki se pojmovno prilagaja duhu znanstvenega časa.

Prav tako živ koncept je pojem kompetenc v vsakdanjem diskurzu, vendar so pravila uporabe in prilagajanja tega pojma razmeroma ohlapna. Tako se lahko razumevanje kompetenc v vsakdanjem

življenju popolnoma sklada z znanstvenim razumevanjem, prav tako pa se lahko uporablja za opisovanje drugačnih, podobnih pojmov. Takrat se uporablja večinoma kot prisposoba, ki je raztegljiva, prikladna za pojasnjevanje množice pojavov, ki se številnih dimenzij dotika učinkovitega posameznikovega odnosa z okoljem.

Če je ta distinkcija ozaveščena, načeloma ni napačnih interferenc med znanstvenim in vsakdanjim jezikom, a kot navaja Weinert v zgodovini in sedanjosti izobraževalne prakse nekateri raziskovalci in praktiki, uporabljajo pojem kompetenc tako, kot ga razumemo v vsakdanjem jeziku, kar »...precej otežuje poskuse razvoja enotnih teoretičnih osnov, ki bi služile za uporabna priporočila v praksi« (Weinert, 1999, 3). Dodatno razumevanje kompetenc zapleta tudi dejstvo, da se kompetentnost lahko pripiše tako posamezniku kot socialni skupnosti ali instituciji. V tej razsežnosti se razumevanje zelo približa konceptu družbeno porazdeljene kognicije, ki jo je v socialni psihologiji zagovarjal Hutchins (Ule, 2008) in se naslanja na kulturno psihologijo Vigotskega (Vigotski, 2010). Koncept kompetenc se torej razteza tudi vertikalno: od monadičnega razumevanja (na ravni posameznika) do družbenega (Ule, 2008).

Zgodovinski dejavniki

Pojem kompetenc prvotno izhaja iz (socialne) psihologije. Zgodovina psihologije je burna, s tem pa je burna tudi zgodovina razumevanja pojma kompetence v psihologiji. Sternberg in Grigorenko (2003) v svojem predgovoru pravita, da so bile kompetence v predstavah psiholoških raziskovalcev vedno videne kot: ali končna stopnja raziskovanja človeških sposobnosti (ang. »ability«), ali začetek raziskovanja procesa pridobivanja ekspertnega znanja.

V klasičnem psihološkem zemljevidu so se torej kompetence vedno umeščale med sposobnosti na eni in znanjem na drugi strani. Ta razmerja so bila pogostokrat osvetljena iz različnih zornih kotov, največkrat med kompetencami in sposobnostmi ali kompetencami in znanjem, redkokdaj pa so bili zajeti vsi trije vidiki v koherentnem teoretskem modelu. Sternberg in Grigorenkova (2003, VII) kot izjemo izpostavljata Howarda Gardnerja (1995), avtorja modela multiplih inteligenc, ki je v izobraževanju odraslih precej uveljavljen.

Zaradi delitve koncepta kompetenc na dimenzije je večkrat prihajalo do »konflacije« – pojava, ko zaradi podobnosti ali prehajanja enega stanja v drugega zamegljena distinkcija med različnimi pojavi. V psihologiji se to odraža v tem, da ni ene prevladujoče razlage človeških sposobnosti, kompetenc in znanja, ki bi jasno in enoznačno definirala razmerja med navedenimi pojmi, v izobraževalni praksi pa kot nekritična uporaba različnih konceptov (sposobnost, zmožnost, potencial, kompetence in znanje) kot sinonimov (Sternberg in Grigorenkova, 2003). Kot bomo videli kasneje ni bistveno drugače tudi v razumevanju kompetenc v slovenskem prostoru.

Ob vprašanju opredelitve kompetenc se je v psihometriji zastavljalo tudi vprašanje, kako izmeriti kompetenco? Vse od frenologije Franca Galla do Galtona in Spearmana pa vse do behaviorizma 50' in kognitivizma 60' let prejšnjega stoletja je med psihologi prevladovalo prepričanje, da se lahko razlike v znanju in sposobnostih »odklonskih« posameznikov (nadpovprečno uspešnih, podpovprečno neuspešnih), pojasnijo pretežno z biološkimi in prirojenimi dejavniki (Sperberg in Grigorenko, 2003, 99). Weinert (1999, 6) opazi to tendenco pri današnjih definicijah kompetence, ki jih poznamo pod

pojmom »splošne kognitivne kompetence«. Ob koncu zlate dobe merjenja je postajalo vse bolj jasno, da je kompetenca večdimenzionalna.

Njena notranja struktura je zagotovo drugačna od klasičnega inteligenčnega kvocienta. McClelland (1973) je pri tem bil zelo kritičen, saj je izrecno poudarjal, da inteligenčni kvocient ni zadovoljiv napovedovalec uspešnosti na delovnem mestu, ne splošne življenjske uspešnosti. Prav tovrstne napovedi pa so tiste vrste napovedi, ki jih vse bolj modernizirana družba potrebuje v konkretnem trenutku (Sternberg in Grigorenko, 2003, 134). Prav McClelland (1973) je avtor, ki je predlagal kompetenčni model kot napovedovalno alternativo uspešnosti; pomen inteligenčnega kvocienta se je v pedagoški, izobraževalni in zaposlitveni praksi tako nekoliko relativiziral, v ospredje pa je stopil koncept kompetenc kot avtonomen prostor proučevanja razmerja med sposobnostmi in uspešnostjo v vsakdanjem življenju.

Naravni dejavniki

Na razumevanje kompetence posredno vplivajo tudi širši družbeni, kulturni in naravni dejavniki, predvsem spremembe, ki smo jim priča zadnja desetletja. Naravne spremembe seveda neposredno niso vplivale na razumevanje in raziskovanje kompetenc na ravni posameznika, so pa te spremembe radikalno spremenile pojmovanje kompetenc, njihovo vlogo v družbi znanja (Raven in Stephenson, 2001) in uporabnost v vsakdanji praksi. Svetlik (2006, 5) govori o »vratni kompetenci«, ki so posledica treh pretresov v strukturi družbenih razmerij (prehod iz industrijske v po-industrijsko družbo). Prvi večji pretres je bil naravni in se je po njegovem mnenju (Svetlik, 2006, 5) zgodil v 70' letih prejšnjega stoletja, ko je vzniknilo zavedanje, da so svetovni naftni viri omejeni, kar je okrušilo prevladujoči model rasti gospodarstva (odpiranje novih tovarn, zaposlovanje s kratkoročnimi cilji, nenadzorovana poraba energije in surovin za množično produkcijo produktov in storitev). Pojavi takšnega zavedanja so očitno ciklični, saj se prav v tem času, ob koncu (ali začetku nove) recesije pojavljajo podobna vprašanja o trajnostno usmerjenemu gospodarstvu.

Proizvodnja v razvitih državah je v 70' letih prejšnjega stoletja izgubljala tekmo s povpraševanjem, zato se je že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja začelo spodbujati imigracijo delavce. To je predstavljalo tudi velik izobraževalni izziv in aranžma držav gostiteljic, ki so se naenkrat soočile z velikimi, težko (izobraževalno) obvladljivimi množicami nizko kvalificirane delovne sile. Kot možni in učinkoviti razvojni korak se je izkazalo izobraževanje in višja stopnji izobrazbe ter kvalifikacije zaposlenih. Tako je bila neposredno spodbujena širitev izobraževanja in usposabljanja, ki se danes nadaljuje v smeri zahtev po vseživljenjskem učenju (Svetlik, 2006).

Družbeni dejavniki

Vzporedno z naravnimi dejavniki je v ospredje vse bolj stopala tudi potrošniška logika, ki je ob koncu 20. stoletja dobivala različne, nove oblike. Potrošnik novega časa se je po mnenju Svetlika (2006) upiral standardizaciji, kar je proizvodne procese vodilo v vse večjo individualizacijo in prilagajanje potrošnikom. To je seveda puščalo posledice tudi na zaposlenih v panogah, ki so individualizirane storitve izvajali; varčna, individualizirana in kakovostna proizvodnja je zahtevala korenite spremembe tehnologije, v katerem »... ni več prostora za nekvalificirane in polkvalificirane delavce, ki izvajajo vnaprej določene delovne naloge po navodilih predpostavljenih (Svetlik, 2006, 5). Nova razmerja na trgu so re-definirali tudi vstopne pogoje za zaposlene. Minimalni pogoji so postali: srednja izobrazba,

fleksibilnost v delovnem kontekstu, samoiniciativno prepoznavanje problemov in prevzem ustrezne odgovornosti.

Ponovno je vzniknila gospodarska in družbena potreba po kompetentnih delavcih, ki »vedo kako« v delovnih razmerah, kjer je vse več nenačrtovanih in netipičnih nalog. Torej podoben pristop, kot je bil znan v predindustrijski dobi na poti od vajenca do pomočnika in mojstra (Kramberger 1999 v Svetlik 2006).

Prikaz 1: štiri ključni dejavniki vpliva na razumevanje kompetenc



Opomba: prikaz je oblikovan na podlagi naslednjih virov: Sternberg in Grigorenko (2003), Svetlik (2006), Weinert (1999), Ule (2008) in Winterton idr. (2006).

Vpliv dejavnikov na opredelitve kompetenc

Mednarodni prostor

Pod vplivom različnih omenjenih dejavnikov, prav tako pa številnih neomenjenih z manjšim faktorjem vpliva, je nastalo kar nekaj različnih opredelitve pojma kompetenc. V 90' letih prejšnjega stoletja so prevladovale t.im. funkcionalistične opredelitve kompetenc v formulaciji »kompetenca za...« (Hervey v Jarvis & Griffin, 2003). Po drugi strani je v devetdesetih letih prevladalo razumevanje kompetenc (Boam in Sparrow, Hendry Arthur, Jones, Mitrani, Daltiel, Fitt in Smith v Jarvis & Griffin, 2003) v ožjem smislu, kot sinonim za kompetentno opravljanje dela. Burgoyne (v Winterton, 2006, 30) v tem kontekstu razlikuje med »biti kompetenten«, kar pomeni, da je posameznik sposoben izpolniti delovne zahteve, in »imeti kompetence«, kar pomeni, da posameznik poseduje potrebne lastnosti za izvedbo aktivnosti. Pomemben korak naprej je naredil Magham (Winterton, 2006, 31), ki je izpostavil, da se lahko pojem kompetenc uporablja na tri različne načine:

- Kompetence kot osebni model,

- *Kompetence kot izobraževalni model in*
- *Kompetence kot model usposabljanja.*

V skladu s tem Mansfield (Winterton, 2006, 31) omenja tudi tri pripadajoče možne izhode oziroma rezultate kompetenc:

- *Kompetence kot izobraževalni izidi (poklicni standardi, ki predpisujejo določena znanja za zaposlitev)*
- *Kompetence kot naloge (opisujejo, kaj posameznik izvaja v določenem trenutku za procesa)*
- *Kompetence kot osebne poteze in lastnosti (ko kompetence opisujejo, kakšni so ljudje oziroma kakšne lastnosti posedujejo).*

Omenimo lahko še eno pomembno inovacijo v razvoju razumevanja kompetence, ki jo je vpeljal White. White (v Svetlik, 2006) je kompetenco opredelil zelo jedrnato kot »učinkovito interakcijo z okoljem« in ob tem vpeljal tudi razsežnost motivacije, (pre)večkrat prezrte dimenzije kompetenc. Za dokončno uveljavitev kompetence kot alternativni konceptu inteligenčnega kvocienta, je poskrbel že omenjeni McClelland, ki je v 70' letih prejšnjega stoletja koncept kompetenc predlagal kot alternativo testom inteligenčnega kvocienta za napovedovanje uspešnosti na delovnem mestu.

Ena bolj pogostih razlikovanj v literaturi pojmovanja kompetenc je razlikovanje na eksterne oziroma interne opredelitve (Witt in Lehman 2001 v Klemenčič, Možina in Žalec, 2009). Eksterna ali zunanja opredelitev kompetence se naslanja na Burgoyna iz leta 1988 in njegov koncept »kompetence za...«. V tej perspektivi je kompetenca razumljena kot zmožnost za opravljanje neke dejavnosti (opravilna zmožnost). Na tak način je kompetenca razumljena tudi v projektu DeSeCo (2005), ki je v Sloveniji dobro poznan.

Druga možnost opredeljevanja kompetence po Wittu in Lehmanu je interna ali notranja, kjer se fokus preusmeri na notranjo strukturo kompetence. Zasnove internega pojmovanja kompetence je v teoriji postavil Noam Chomsky, ki je (sicer le lingvistično) kompetenco opredelil kot »neomejeno zmožnost rabe omejenih sredstev«. Doprinos, ki ga je v konceptualizacijo kompetenc prinesel Chomsky je ključen ker je jasno razmejil kompetenco in jezikovno dejavnosti in vztrajal na tem, da kompetence kot ponotranjene zmožnosti za neomejeno ustvarjalno rabo jezika ni mogoče reducirati na raven zunanjih manifestacij posameznih jezikovnih dejavnosti. Vsaka objektivizacija kompetenc, ki se kaže kot neka empirična dejavnost, je nujno partikularna in je kot taka zgolj njen nepopoln odraz. To dejstvo – izmikanje lastni objektivizaciji – je po mnenju strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih uporabno tudi v procesih implementacije kompetenc v kurikularno teorijo in prakso (Klemenčič, Možina, Žalec, 2009, 40).

Witt in Lehman (prav tam) k temu dodajata, da je za prvi pristop, torej zunanjo opredelitev kompetenc, značilna horizontalna klasifikacija, za notranjo opredelitev pa vertikalna klasifikacija. To pomeni, da pod prvo kompetence klasificiramo po vsebinah glede na pomembnost, ki ga te imajo do družbenih in ekonomskih potreb, pod drugo pa glede na njihovo stopnjo abstrakcije oziroma kompleksnosti. Klara Ermenc (2006, 75) k temu dodaja, da je notranja opredelitev bolj blizu pedagogiki nasploh: tako duhoslovni kot pragmatični. Obe pedagogiki sta kot temeljni smoter izobraževanja videli v razvoju višjih notranjih zmožnosti človeka. Po drugi strani je zunanja opredelitev

bližje ekonomiji in sociologiji; notranje strukture niso predmet razmišljanja, bolj pomembno je, katere zmožnosti so tiste, ki jih velja razvijati da bodo prispevale k uspešnemu vključevanju v družbo in k razvoju družbe.

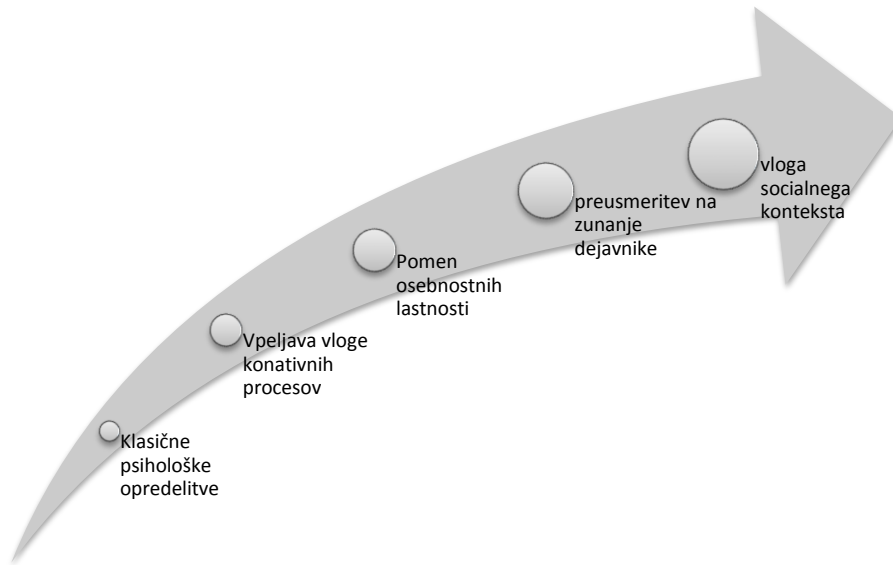
Na koncu še omenimo Weinertovo meta-analizo razpoložljivih definicij kompetenc iz konca 80' in začetka 90' let prejšnjega stoletja. Weinert je sicer izluščil in opisal devet najpogostejših konceptov kompetenc v strokovni literaturi (vsebina naslednjega poglavja), je pa njegov nabor uporaben tudi za predstavitev zgodovinskega razvoja konceptualizacije kompetenc. Weinert (1999) izpostavlja devet možnih konceptualizacij kompetenc:

- *kot kognitivne sposobnosti*
- *kot specifične kognitivne veščine*
- *kot »kompetenca-performance« model*
- *kot modificirani kompetenčni model*
- *kot objektivni in subjektivni koncepti samega sebe*
- *kot motivacijska tendenca posameznika*
- *kot akcijske kompetence*
- *kot ključne kompetence in*
- *kot metakompetence.*

Nanizan razvoj je bil časovno so-sleden. Pri tem se opredelitve razlikujejo po tem, ali poudarjajo kognitivne ali motivacijske vidike zmožnosti, ali pa zajemajo tudi družbene vidike. V nekaterih opredelitvah temeljijo kompetence na intelektualnih, kognitivnih sposobnostih (prirojenih potencialih), v drugih so zmožnosti razširjene z novimi koncepti in vsebujejo konceptualno (abstraktno znanje o področju), proceduralno (razpoložljivosti postopkov in spretnosti za uporabo abstraktnega znanja v konkretni okoliščini) in storitveno/vedenjsko kompetenco (evalvacija relevantnih pojavov o problemu, zato da se lahko izberejo in uporabijo ustrezne strategije za rešitev problema). Če se izrazimo geometrijsko to pomeni, da pozicijo različnih opredelitev kompetenc v tri-dimenzionalnem prostoru opredeljujejo tri ključne razsežnosti: poudarjanje vloge kognicije, vloge motivacije in vloge socialnega konteksta.

Lahko torej zaključimo, da je od sedemdesetih let prejšnjega stoletja sledila inflacija različnih opredelitev kompetenc, ki so se razvijali po takšnih ali drugačnih kriterijih, jedrna os pa je ostajala in še vedno ostaja kontinuum med psihološkimi (internimi) in družboslovnimi (eksternimi) dejavniki.

Prikaz 2: Časovni zemljevid razvoja opredelitve kompetenc v mednarodnem prostoru



Opomba: Prikaz je oblikovan na podlagi naslednjih virov: Sternberg in Grigorenko (2003), Svetlik (2006), Weinert (1999), Winterton (2006).

Slovenski prostor

Slovenski diskurz o kompetencah je dolgo časa sledil mednarodnim trendom razumevanja kompetenc. Tako se je v času pred ključnimi družbenimi in naravnimi spremembami v 70' letih¹, uveljavila notranja, psihološko opredeljena trodelna struktura kompetence, ki jo sestavlja kombinacija:

- Znanj, veščin in sposobnosti,
- Osebnostnih in vedenjskih značilnosti in
- Prepričanj, motivov in vrednot².

Delež teh treh razsežnosti se je v slovenskem kontekstu sicer spreminja glede na kulturne pristope (britanski, ameriški in francoski pristopi) po katerih se zgledujejo različne akademske in aplikativne usmeritve (včasih je v ospredju ena dimenzija, spet drugič druga), a vendar ostaja trodelna shema rdeča nit vseh treh modelov. Znanje je v takšni opredelitvi kompetence opredeljeno kot kumulativna zaloga kognitivnih spretnosti in informacij, ki jih imajo posamezniki, družina in skupnosti in jih lahko uporabijo pri delu, v osebnih družbenih situacijah oziroma zbir izkušenj, ki omogoča sprejemanje novih situacij in soočanje s spremembami. Sposobnosti so tiste lastnosti, ki najbolj bistveno vplivajo na dosežke in uspešnost pri reševanju različnih nalog ter problemov (Kohont 2005 v Musek in Pečjak, 2001).

Osebnostne in vedenjske lastnosti se odražajo v tem, kakšen je odnos posameznika do sodelavcev, strank in partnerjev, kako se loteva dela in kako vpliva na druge sodelavce. Psihološko je osebnost opredeljena kot relativno trajna in edinstvena celota duševnih, vedenjskih in ter telesnih značilnosti posameznika. Zelo pomembna dimenzija te osebnosti je t.im. samopodoba; skupek pojmovanj in

¹ Svetlik (2006) z naravnimi dejavniki misli predvsem na zavedanje o omejitvi naravnih virov kot sta nafta in voda.

² Musek in Pečjak, 2001

predstav, ki jih imamo o samem sebi. Ta vsebina se tesno prekriva s konceptom »metakompetence«, ki jo je izpostavil Weinert, kjer se je uprl na Spinozo, ki je poudaril da »...vedeti nekaj pomeni tudi vedeti, da vemo nekaj« (Weinert, 1999, 12), kar jedrnato povzame samorefleksivno naravo človeškega doživljanja.

Prepričanja, motivi in vrednote se zrcalijo v tem, kaj nas žene pri delu, kateri so vzroki, da smo aktivni, da opravljamo neko delo. Ključni pojem pri tej tretji razsežnosti kompetence je motivacija, ki jo Musek in Pečjak (2001) opredeljujeta kot proces, ki zajema spodbujanje aktivnosti na eni strani in njeno usmerjanje na drugi strani. Ti motivi, ki usmerjajo vedenje, so lahko fiziološki ali psihosocialni. Primer fiziološkega motiva je denimo lakota mačke, s katerimi je Edward Thorndike opravljal svoje preizkuse in zasnoval svoj izrek o zakonu učinka leta 1905. Primer psihosocialnega motiva pa je potreba po kakovostnih socialnih stikih. Motivirano vedenje izhaja iz neravnovesja (potreb) in je usmerjeno k objektom (ciljem), ki zadovoljujejo potrebe. Vrednote lahko opredelimo kot pojmovanje zaželenega, ki nato vpliva na naše odločitve za akcije in ocenjujejo pojavov (Kluckhohn, 1951 v Musek in Pečjak, 2001).

Prikaz 3: Notranja struktura kompetence (psihološki pristop)



Vir: Musek in Pečjak, 2001

Poglejmo nekoliko podrobneje, koliko je ta uveljavljena psihološka opredelitev upoštevana v nekaterih uradnih virih, ki določajo javne opredelitve kot je Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008), Slovar tujk (Verbinc, 1979) in Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2002).

Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje pojem kompetenco kot »...obseg, mero odločanja, določena navadno z zakonom, pristojnost, pooblastilo«, pridevnik kompetenten pa kot »...pristojen oziroma pooblaščen ali nekoga, ki temeljito pozna, obvlada določeno področje; usposobljen, poklican.« (SSKJ, 2008). Zelo podobno utemeljitev najdemo tudi v različnih izdajah slovenskih slovarjev tujk: Verbinc za samostalnik kompetenca navaja, da izhaja iz latinskega izraza »competentia« in ga pojasnjuje kot pristojnost, upravičenost ali pooblastilo, t.j. uradno ali moralno

pravico do odločanja v čem, kot »pristojno oblast« pa tudi kot »pogajanje, tekmovanje za kaj« (Verbinc, 1979). Samostalniki kompetent isti avtor razlaga kot »primeren«; pristojen oziroma »kdor se za kaj pogaja ali za kaj tekmuje (so)prosilec, tekmelec« pridevnik kompetenten pa kot po položaju (prav tam). Z etimološkega vidika sta izraza kompetenca in kompetentnost tujki latinskega izvora, ki se pomensko navezujeta na besede kot so »competentia«, competo in competens (Štefanc v Klemenčič, Možina in Žalec, 2009).

Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja iz leta 2002 (Muršak, 2002, 53) opredeljuje kompetenco sicer prav tako trodelno: kot »Zmožnost, sposobnost nekaj dobro ali učinkovito opraviti«, kot »Zmožnost, sposobnost zadostiti zahtevam za določeno zaposlitev (ustrezati pogojem zaposlitve)« in kot »Zmožnost, sposobnost zadovoljiti ali ustrezno opravljati specifične vloge v delovnem procesu. V komentarju Muršak dodaja (prav tam), da se tako opredeljena kompetenca navezuje na angleški pojem »ability« (torej zmožnost oziroma pridobljeno sposobnost). Ker takšne pojmovne distinkcije v slovenščini ni, avtor pojmovnega slovarja predlaga tudi vpogled v opredelitev »zmožnost«, ki je po njegovem »Sposobnost ali spretnost izpeljati fizično ali mentalno dejavnost s poprejšnjim izobraževanjem ali usposabljanjem oziroma brez njega. V komentarju opredelitve avtor dodaja, da je ta pojem zmožnosti bližje temu, kar je mišljeno pod pojmom »ability« v angleščini.

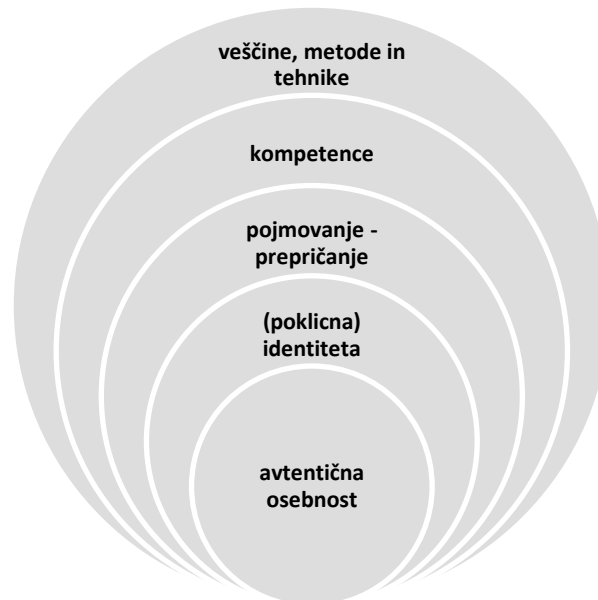
Vidimo, da so opredelitve – tako kot letnice objave - zastarele. V zadnjem desetletju so se tudi v slovenskem prostoru zgodili pomembni paradigmatični premiki, med katerimi mednarodni trend »od posameznika h kontekstu« še najbolj sunkovito sledi t.im. holistična opredelitev kompetenc Marentič Požarnikove (2006). V svoji opredelitvi se naslanja sicer na Weinerta (Marentič Požarnik, 2006, 28), ki trdi, da so kompetence »kompleksni sistemi znanja, prepričanij in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov.« Tudi Marentič Požarnikova v svojem pregledu obstoječih opredelitev v slovenskem prostoru pride do trojnega »skupnega imenovalca« (prav tam, 28), vendar so po njenem razsežnosti nekoliko drugače opredeljene:

- Spoznavna sestavina (višji spoznavni cilji)
- Čustveno-motivacijsko sestavino (predvsem pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh)
- Akcijska sestavina (zmožnost in pripravljenost, angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem).

Prav ta trojnost je po mnenju avtorice neke vrste varovalka pred redukcionističnim pojmovanjem kompetence, obenem pa nas opozori na dolgotrajno pot in kompleksnost postopkov pri uveljavljanju tako pojmovnih kompetenc v praksi. Marentič Požarnikova svojo trodelno strukturo kompetence umešča v širši prostor drugih, podobnih, a zagotovo ne sinonimnih lastnosti. Umestitev kompetenc v t.im. čebulno strukturo poudarja dejstvo, da kompetenc ni mogoče obravnavati izolirano. Analiza »čebulnih plasti« v prikazu 4 kaže, da je najlažje spremljati, opaziti in razvijati posamezne veščine, česar pa ne smemo zamenjati s kompetencami, ki so po besedah avtorice kompleksnejši. Tudi kompetence bistveno vplivajo na globlje ležeča pojmovanja, naravnost, zlasti tudi pojmovanja o bistvu učenja, pouka, znanja in vlogi oziroma učitelja ter učečega se: »Čim globlje v to »čebulo« prodiramo, tem težje prihaja do sprememb, a dosežene spremembe so razmeroma pomembnejše. Gre med drugim za meta-učenje, meta-kognitivne dimenzije – spodbujanje razmisleka o lastnem učenju, spoznavanju, smislu učenja, kar je bilo doslej, tako na ravni izobraževanja učencev kot tudi učiteljev,

razmeroma najbolj zanemarjeno področje, a ima najbolj daljnosežne posledice« (Marentič Požarnik, 2006, 30).

Prikaz 4: Pomen celovitega pogleda na (ključne) kompetence in njihovo razvijanje



Vir: Marentič Požarnik, 2006, 29.

Sklenemo lahko, da se je tudi v slovenskem prostoru globoko zasidrala utemeljena predstava o tem, da kompetenca ni pojmovni in konceptualni monolit, ampak kompleksno zgrajen konglomerat pomembnih razsežnosti. Vsaka razsežnost prispeva svoj delež k pojasnitvi kompetence; ta predstava je že ozaveščena, kar se kaže v dejstvu, da tako psihološke kot holistične opredelitve kompetence v slovenskem prostoru zagovarjajo več-razsežnostni pristop, čeprav dokončnega poenotenja o tem, katere so pravzaprav te razsežnosti, še ni.

Pregled konceptov kompetenc

Pluralnost definicij kompetence se odraža tudi v pluralnosti konceptov kompetenc in naboru kompetenc znotraj vsakega modela. Trije v osnovi različni prostori snovanja konceptov kompetenc v družboslovju, ki se v literaturi najpogosteje pojavljajo, so (Štefanc v 2006):

1. **Kompetenca kot znanje jezika v polju lingvistike**

Na področje lingvistike je kompetenco vpeljal Noam Chomsky; kompetenco je razumel kot univerzalno, biološko utemeljeno lastnost posameznika. Razlog za vpeljavo je bila vpeljava mentalistične predstave o vedenju posameznika, ki se je upirala do tedaj prevladujoče behavioristične psihologije (za podrobnosti glej Štefanc, 2006, 69).

2. **Kompetenca v teoriji menedžmenta**

Uveljavi se kot antiteza mentalističnemu pristopu. Izhaja iz predpostavke, da je empirična dejavnost njen objektivni izraz, kar se kaže med drugim v prepričanju, da je mogoče posameznikovo kompetentnost neposredno izmeriti in uravnati med delovnim (in vsakodnevnim) procesom. Ena izmed paradigmatična figur tega pristopa je že večkrat omenjeni McClelland, ki se je zoperstavil tezi,

da je inteligenčni količnik optimalni napovedovalec delovne in življenjske uspešnosti (za podrobnosti glej Štefanc, 2006, 69).

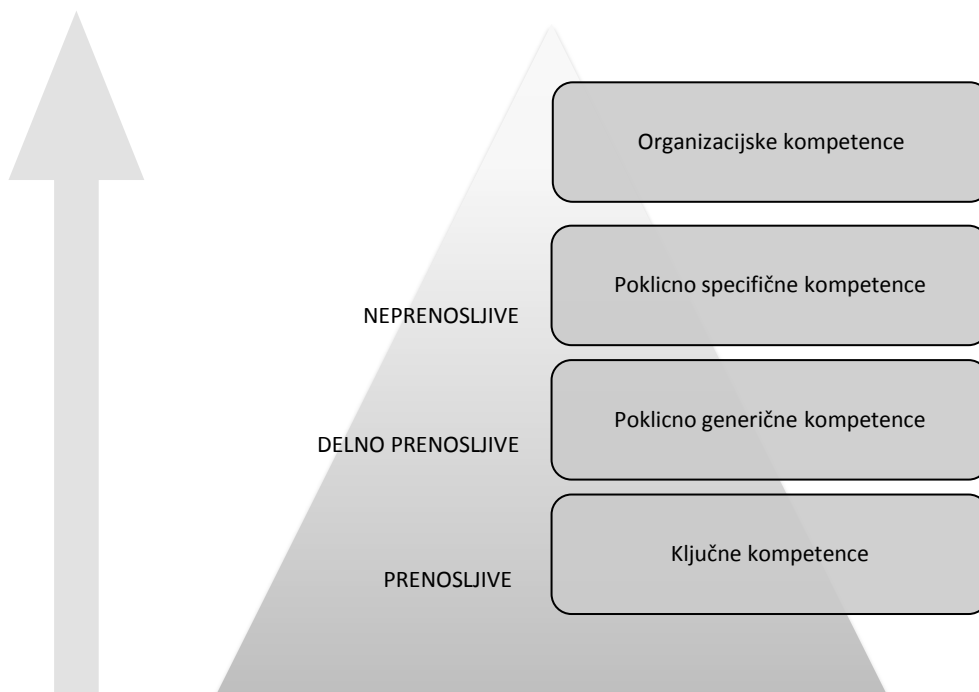
3. Kompetence v pedagoškem prostoru

Gre za odraz prepletanja izobraževanja in trga dela ter neoliberalnega pojmovanja izobraževanja in znanja. Za razumevanje kompetenc v pedagoškem prostoru je značilno, da se pojma kompetence vedno dotika tudi revizija funkcija šole, kjer njena temeljna naloga ni več posredovanje znanja (za katerega sicer velja, da ni stabilno, vse hitreje zastareva in postaja neuporabno). Laval (Štefanc, 2009, 80) k temu dodaja, da se »strateške rabe kompetenc ni mogoče ločiti od novega »upravljanja s človeškimi viri, v katerem šola igra prvotno vlogo³«.

Ključne in poklicne kompetence

Ena izmed ključnih delitev kompetenc je delitev po ravneh; na ključne (poznano tudi kot temeljne, splošne, prenosljive, multifunkcionalne, generične in multidimenzionalne) ter poklicne (poznano tudi kot specifične). Poklicne kompetence se delijo na generične, poklicno specifične in organizacijsko specifične. Pri tem se izrazi prva nejasnost v opredelitvah, ko se pojem generičnih kompetenc včasih uporablja kot sopomenka ključnim kompetencam (glej Svetlik, 2006), drugič spet kot podpomenka poklicnih kompetenc (glej Klemenčič, Možina, Žalec, 2009). Prav tako je različna notranja struktura poklicnih kompetenc. Včasih razdeljena na generične in poklicno specifične, včasih z dodanimi organizacijskimi kompetencami.

Prikaz 5: Delitev kompetenc po ravneh (ključne in poklicne)



Opomba: prikaz je oblikovan na podlagi naslednjih virov: Svetlik (2006) in Štefanc (2009)

³ Za podrobnejšo predstavitev vseh treh pristopov glej Štefanc, 2009.

Ključne kompetence so tiste kompetence, ki so neodvisne od konteksta delovanja in posamezniku na glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti (Štefanc, 2009). Za ključne kompetence je značilno, da so prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo udeležbo v družbi in osebni razvoj (Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006). To pomeni, da na različnih ravneh zahtevnosti predstavljajo jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe. Publikacije Evropske unije (Eurydice, 2002 v Svetlik, 2006, 9) ključne kompetence razumejo kot tiste, ki jih vsakdo potrebuje in koristijo celotni družbi. Omogočati jim morajo stalno posodabljanje znanja in spretnosti, da bi lahko sledili novostim. Svetlik jih zato imenuje »multifunkcionalne« oziroma »transdisciplinarne« (Svetlik, 2006, 9). Čeprav temelji temeljna ideja ključnih kompetenc zlasti na predpostavki, da je »...mogoče identificirati omejeno in razmeroma majhno (ter posledično kurikularno bolj obvladljivo) število temeljnih zmožnosti, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje na širokem spektru različnih dejavnosti« (Štefanc, 2009 v Klemenčič, Možina in Žalec, 2009), je v praksi – tudi zaradi že navedenih dejavnikov – bistveno drugače.

Weinert, ki ključne kompetence razume kot »kompleksne sisteme znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov« (Weinert, 1999, 11) dodaja (v Svetlik, 2009, 9), da sporazuma o tem, kaj so ključne kompetence, ni, saj se je samo v nemški literaturi o poklicnem izobraževanju pojavilo več kot 650 predlogov »ključnih kompetenc«.

Očitno je pojem »ključnih« zelo fleksibilen in prilagodljiv, nabor ključnih kompetenc za sodobno družbo pa arbitraren (Raven in Stephenson, 2001, 129 – 144).

Že omenjeni Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2002) opredeljuje ključne kompetence podobno kot ključne kvalifikacije: »Ključne kvalifikacije (splošne, jedrne, generične) so znanje, spretnosti, sposobnosti, ki so uporabne v različnih delovnih razmerah, v različnih poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih položajih. Omogočajo poklicno mobilnost in socialno vključenost. Zato naj bi na različnih ravneh zahtevnosti predstavljale jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe.« Čeprav se na prvi pogled zdi, da se ključne kvalifikacije in ključne kompetence v slovenskem strokovnem slovarju pojavljata kot sopomenki. Muršak (prav tam) v komentarju opredelitve prizna, da so pojmi kot so ključne kvalifikacije, ključne kompetence, ključne spretnosti, temeljne spretnosti in osnovne spretnosti »...med seboj podobni, pogosto sinonimi, zato jih je težko enoznačno opredeliti.« Bližje temu, kako so ključne kompetence zasnovane v evropskih dokumentih (Weinert, 1999) je potemtakem Muršakova opredelitev osnovnih spretnosti, ki so po njegovem »...spretnosti, ki so potrebne za ohranitev zaposljivosti ne glede na posameznikov poklic. V tem smislu so osnovne spretnosti ključne za vse vrste poklicev in presegajo vezanost na določeno poklicno področje« (Muršak, 2002, 78)⁴.

Poklicne kompetence se po drugi strani delijo na generične (poklicne)⁵ kompetence, ki imajo neko skupno osnovno, platformo podobnih poklicev, ter poklicno specifične kompetence, ki so specifične za

⁴ Podrobnejše pojasnitve med različnimi (pod)pojmi glej Muršak, 1999.

⁵ Besedo »poklicne« smo dodali z namenom, da ne bi prišlo do zmede, saj se generične kompetence včasih uporabljajo tudi kot sopomenka ključnim kompetencam.

posamezna delovna mesta ali opravila (Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006). Pomembno pri tem je, da so te kompetence odvisne od delovnega okolja, prav delovno okolje definira aspekte aktivnosti posameznika, ta vloga pa je seveda tesno povezana s samo učinkovitostjo zaposlenih. Kot sopomenke poklicnim kompetencam se v vsakdanjem diskurzu pogosto uporablja tudi »strokovno znanje« in »veščine«. Analiza hitro pokaže, da poklicne kompetence niso neke absolutne, prirojene zmožnosti, ki bi bile neodvisne od delovnih in življenjskih kontekstov. Še več; Svetlik (2006, 8) dodaja, da dokler se posameznik ne znajde v določenem kontekstu delovnem (obvladovanje stroja) in vsakdanjem kontekstu (plačevanje položnic preko računalnika), svoje kompetence sploh ne more zaznati, pokazati in razvijati.

Ne glede na različna pojmovanja ključnih in poklicnih kompetenc je zadnjem času v evropskem strokovnem prostoru prevladalo razmeroma enotno stališče, da so ključne kompetence v najsplošnejši opredelitvi »...zmožnosti, ki so potrebne zato, da se nekaj naučimo, nekaj naredimo ali nekaj dosežemo. Koncept temeljne zmožnosti se nanaša na prerekvizite, ki jih potrebuje posameznik ali skupina za uspešno soočanje s kompleksnimi nalogami« (Drofenik, 2011).

V nadaljevanju bodo predstavljeni ključni koncepti razumevanja kompetenc, ki jih je Weinert obravnaval meta-analitično znotraj projekta DeSeCo leta 2005, nato pa sledi pregled različnih implementacij konceptov ključnih kompetenc.

Weinertova opredelitev devetih konceptov kompetenc

Tudi Weinert (1999, 6) priznava, da ni skupnega konceptualnega okvirja za razumevanje kompetenc. Obstaja pa bolj ali manj zaključen seznam devetih pristopov h kompetencam, ki razmeroma dobro prekrijejo vse možnosti, ki se na tem področju kažejo. V Weinertovem modelu so kompetence razumljene kot: splošne kognitivne kompetence, specifične kognitivne kompetence, kompetenčno-performativni model⁶, modifikacija kompetenčno-performativnega modela, model kognitivnih kompetenc z motivacijo, objektivne in subjektivne kompetence, ključne kompetence in metakompetence. V nadaljevanju so na kratko predstavljeni vsi modeli, poglavje pa zaključuje vizualna predstavitev razvoja kompetenčnih modelov v odvisnosti od časa.

Splošne kognitivne kompetence

Ta model zagovarja psihometrični pristop k človeški inteligenci in model kognitivnega razvoja, ki ga je predlagal Piaget. Kompetence v tem modelu so razumljene kot kulturno neodvisne komponente in predstavljajo potencialne za delovanje, razumevanje in učinkovito učenje posameznika. Osrednjo vlogo igrajo psihološke prilagoditve okolju, raziskovanje kompetenc pa temelji na uveljavljeni analogiji med računalnikom in človeško inteligenco.

⁶ V uporabi je tudi prevod »Model kompetenca-performanca« (Klemenčič, Možina in Žalec, 2009).

Specifične kognitivne kompetence

Drugi model kompetenc se osredotoča na kategorizacijo kompetenc, ki so potrebne za učinkovito delovanja v specifičnih kontekstih različnih predznakov: od igranja šaha, igranje klavirja, avtomatično igranje, reševanje matematičnih enačb itd. Vsaj iz raziskovanja vrhunskih igralcev šaha vemo, da za kompetenco igranja šaha na ravni mojstra ni potreben samo izjemen spomin, visok inteligenčni kvocient itd., ampak predvsem specifične izkušnje in zaporedje (v tem primeru potez na šahovskem polju), ki se shranjujejo v dolgoročnem spominu. Weinert o specifičnih kognitivnih kompetencah govori kot o »priučenih kompetencah« (Weinert, 1999, 7). Leptat (v Weinert, 1999, 7) izpostavlja, da ima model specifičnih kognitivnih kompetenc – predvsem zaradi svojega pragmatizma - številne prednosti pred modelom splošnih kognitivnih kompetenc.

Kompetenčno-performativni model

Kompetenčno-performativni model, ki ga je uvedel Chomsky, je eden najbolj vplivnih modelov kompetenc nasploh. Novost tega modela je v razlikovanju med samo kompetenco in udejanjanju te kompetence v konkretnih kontekstih vsakdanjega življenja. Kot zapiše Medveš (2006) je bil ta model pozneje integriran v sociološke in socio-lingvistične teorije z velikimi teoretskimi implikacijami, saj je na njegovi podlagi nastal nov način pojasnjevanja korespondence med subjektivnim in objektivnim, ki je bil na primer v psihologiji eden od motivatorjev za obrat iz behaviorizma v kognitivizem. Osnova razumevanja kompetence v »kompetenčno-performativnem« modelu je še danes aktualna v izobraževanju, kjer se dela ostra ločnica med prirojenim potencialom in udejanjanjem tega potenciala v vsakdanji praksi.

Weinert (1999, 8) dodaja, da je pojem kompetence v kompetenčno-performativnem modelu kasneje pridobil številne pomene; najprej se je kompetenca nanašala samo na jezikovno kompetenco, kasneje pa že socialna kompetenca in čustvena kompetenca denimo. Posledično je ta model kompetenc počasi, a vztrajno izpodrinil »na multiplih inteligencah« zasnovan model; pred kompetenčno-performativnim modelom se je pretežno govorilo recimo o jezikovni, socialni in čustveni inteligenci, s popularizacijo pojma kompetence pa se je model multiplih inteligenc prepustil prostor multiplih kompetenc. V praksi pa v resnici še danes slišimo pogosto tako modele multiplih inteligenc, kot modele multiplih kompetenc.

Modificiran kompetenčno-performativni model

Prej predstavljeni kompetenčno-performativni model je predpostavljala nek medij oziroma moderatorja, ki je usklajeval potencial kompetence in njeno udejanjanje v praksi. V teoriji se je na tem mestu pogosto pojavljali različni spomini in kognitivni stili. Znotraj razvojne psihologije se je uveljavila dodatna modifikacija, ki je opustila ukvarjanje z moderatorjem med razsežnostjo potenciala in udejanjanja, ampak je predlagala model kompetence kot tri delne strukture:

1. Konceptualnost kompetence (Chomsky je to dimenzijo razumel kot prirojen potencial)
2. Proceduralnost kompetence (sposobnost aplikacije potenciala v konkreten kontekst delovanja, v kognitivni psihologiji je kot sinonim poznano tudi proceduralno znanje)
3. Performativnost kompetence (Uporaba kompetenc v vsakdanjem kontekstu z namenom oblikovanja ustreznih rešitev problema).

Elbers (v Weinert, 1999, 8) kritično izpostavlja, da se vsi do zdaj omenjeni modeli (vključno z modificiranim kompetenčno-performativnim modelom) osredotočajo le na kognitivne vidike, ne vsebujejo (ali celo zavestno prezirajo) pa subjektivno, socialno posredovan vidik kompetence. Sophian (prav tam) dodaja, da ta model zagovarja behavioristično načelo »črne škatle«, po katerem se raziskovalci osredotočajo samo na vedenje, spregledajo pa pomembne duševne procese, ki sploh omogočajo oblikovanje kompetence na osebni ravni.

Model kognitivnih kompetenc z motivacijo

Motivacijo je v diskurze o kompetenci vpeljal že omenjeni R.H. White, ki je v svojem znanem prispevku opredelil kompetenco kot »učinkovito interakcijo posameznika z okoljem«, ob tem pa poudaril, da je za razumevanje te učinkovitosti nujno potrebno razumevanje motiva, zakaj je posameznik sploh v odnosu s svojim okoljem. White je fokus proučevanja torej preusmeril od posameznika v okolje. Ta motiv je po njegovem mnenju intrinzičen, notranji in dopolnjuje prej omenjene kognitivne pristope, ki so motivacijski dejavnik premalo upoštevali.

Objektivne in subjektivne kompetence

Razlikovanje med kognitivno in motivacijsko dimenzijo kompetence je bila podlaga za oblikovanje novega modela kompetenc, ki ga je leta 1992 predlagala Sembill (Weinert, 1999). Sembill je razlikoval med objektivnimi kompetencami, ki so po njegovem tiste, ki jih je možno psihometrično zaobjeti s pomočjo vprašalnikov in različnimi lestvicami, in subjektivnimi kompetencami, kjer gre za osebni občutek kompetentnosti, ki pa je metrično precej izmuzljiv. Subjektivne kompetence se v tem modelu delijo v tri podkategorije:

1. Hevristične kompetence (posplošena pričakovanja, kaj mora posameznik obvladati, da lahko pove, da obvlada neko kompetenco)
2. Epistemološke kompetence (prepričanje in samozavest, da posameznik obvlada določeno kompetenco)
3. Aktualizirane kompetence (trenutna subjektivna ocena posameznika, da obvlada določene kompetence v konkretnem vsakdanjem kontekstu učenja).

Akcijske kompetence

Ključni kriterij za izbiro akcijskih kompetenc je sklop nujnih kognitivnih, motivacijskih in socialnih potencialov, ki jih posameznik mora posedovati za uspešno učenje in posledično uspešno delovanje v sodobni družbi. O modelu akcijskih kompetenc se pogosto razpravlja v razvoju poklicne kariere, institucionalnem razvoju in razvoju socialnih skupin. Najpogostejše komponente v akcijskem modelu so:

1. Kompetence reševanja problemov
2. Kritično mišljenje
3. Specifično poklicno znanje
4. Realistična in na pozitivnih občutkih zasnovana samopodoba
5. Socialne kompetence.

Modeli akcijskih kompetenc so zelo široki in v osnovi združujejo intelektualne sposobnosti, specifično znanje, kognitivne sposobnosti, strategije mišljenja, motivacijske dejavnike, osebne vrednotne sisteme in obnašanje v kompleksen sistem. V tem modelu je pojem kompetence razširjen na celotno polje delovanja posameznika in tako kompetence umešča v medosebni »medprostor«; kompetenca se ne izvaja in nadgrajuje v posamezniku, ampak v interakciji (Bordieu). Prav tako je kompetenca bolj tesno vezana na prevzemanje vlog, kot jih je v svoji paradigmi simboličnega interakcionizma razvil Goffman. Implikacije takšne relativizacije, predvsem pa odmik od psihološke monopolizacije koncepta kompetenc, ima za izobraževanje velike posledice:

1. Ni nujno, da vsi člani skupnosti posedujejo vse kompetence hkrati, da bi bila institucija kot celotna kompetenčno učinkovita.
2. Razvoj kompetenc se preusmeri iz posameznika na institucijo oziroma socialno skupnost.
3. Vznik kolektivnih kompetenc, ki jih je mogoče negovati in nadgrajevati s pomočjo ustreznih vodstvenih sposobnosti.

Ključne kompetence

Osnovne opredelitve ključnih kompetenc smo že podali. Ostajata dva vsaj dva poglobitna razloga za opredelitev, kaj in katere so temeljne zmožnosti, ki jih morajo razviti odrasli. Prvi razlog lahko utemeljimo z domnevo, da so zmožnosti, ki jih pridobimo v šoli in v poklicnem okolju, naučene in uporabljene v specifičnem kontekstu, drugi pa, da večina dejavnosti v življenju poteka v različnih osebnih, družbenih in poklicnih okoliščinah. To je raziskovanje kompetenc vodilo v smer iskanja od konteksta in od poklica neodvisnih (ključnih) kompetenc, ki jih je možno uporabljati v različnih kontekstih, institucijah.

Opredelitev takšnih ključnih kompetenc v sodobni družbi je vse prej kot enostavno početje; Weinert (v Svetlik, 2006, 9) recimo navaja, da se v pregledu nemške literatura na temo poklicnega izobraževanja pojavi kar 650 različnih predlogov ključnih kompetenc, ki naj bi bile od konteksta neodvisne. Številka 650 utrjuje domnevo, da gre pri ključnih kompetencah za arbitrarno določeno shemo kompetenc, za katere se zdi, da so pomembne za življenjsko uspešnost. Takšna raznolikost »ključnih« kompetenc pa otežuje tudi implementacijo ključnih kompetenc v pedagoški in andragoški sistem. Weinert (1999, 12) izpostavlja tri težave, ki so pri tem najbolj pereče:

1. Bolj splošne opredelitve so, manj učinkovite so pri reševanju zastavljenih problemov v izobraževanju.
2. Ključne kompetence so smiselne in uporabne samo, če so udejanjene v konkretnem kontekstu delovanja.
3. Zastavlja se vprašanje, ali se je ključne kompetence mogoče naučiti skozi predviden izobraževalni program (Weinert, 1999, 12). Klasičen primer je kompetenca kritičnega mišljenja, kjer znanstvena dokazljivost razvoja ključne kompetence kritičnega mišljenja še vedno vprašljiva (prav tam).

Ne glede na vse dileme s ključnimi kompetencami pa Weinert kot ključne opredeli naslednje kompetence: pisno in ustno sporazumevanje v materinem in tujem jeziku (obvladovanje vsaj enega tujega jezika), matematično znanje, branje za hitro pridobivanje in pravilno uporabo obdelave pisnih

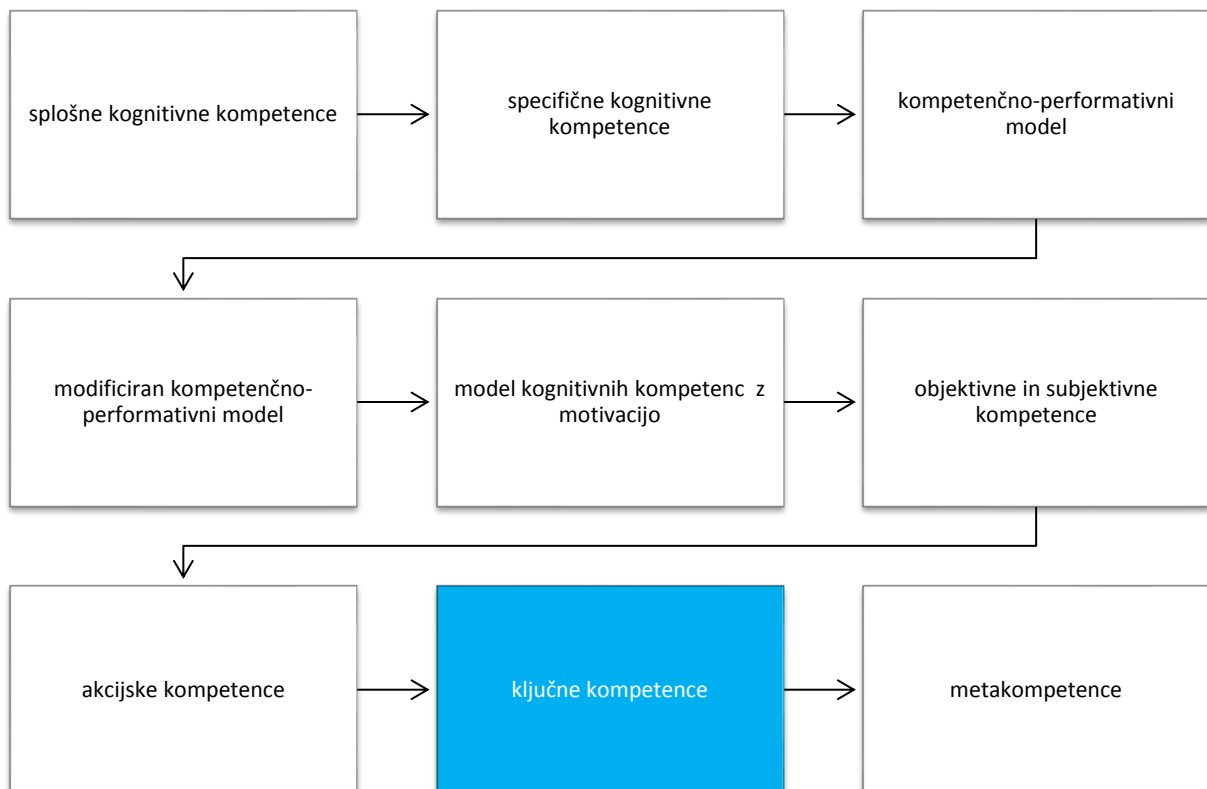
informacij, medijske kompetence, samostojne strategije učenja, socialne kompetence, kritičnost in samokritičnost.

Meta-kompetence

Meta-kompetence prav tako ni nov pojem. V preteklosti se je kot sinonim za podobne sposobnosti uporabljala meta-kognicija, meta-pozicija ali celo meta-inteligenca. Tudi v filozofski tradiciji je dvojna pozicija, v kateri se nahaja posameznik, zaznana v različnih tradicijah. Spinoza je denimo oblikoval rek, »...vedeti nekaj pomeni tudi vedeti, da vemo nekaj« (Weinert, 1999, 12). V filozofsko antropologijo je podoben koncept uvedel Helmut Plessner, ko govori o »ekscentrični pozicionalnosti«, ki pomeni, da človek je in se hkrati zaveda, da je. V kognitivni psihologiji je ta distinkcija izražena v razliki med zavedanjem in samozavedanjem. Skratka, uvedba meta-kompetenčnih modelov nas ne preseneča preveč, saj je ta distinkcija med biti sposoben in zavedati se svoje sposobnosti, prisotna že v drugih pojasnjevalnih modelih.

Weinert posebej poudari, da je potrebno koncept modela meta-kompetence in model ključnih kompetenc ločiti zaradi praktičnih in teoretičnih razlogov. Ljudje se načeloma zavedajo, na katerih področjih so sposobni in kje niso sposobni, tako da jim je potencial za meta-kompetentnost dodano. Raznovrstnost in številčnost meta-kognitivnih kompetenc in njihova povezanost z drugimi dejavniki ključno vpliva na uspešnost oziroma neuspešnost izobraževalnih programov. Ilustrativen primer je kompetenca učenje učenja (zmožnost samostojnega učenja) in že omenjen razvoj kritičnega učenja.

Prikaz 6: Stopenjski razvoj različnih modelov kompetenc (Weinert, 1999)



Vir: Weinert, 1999

Alternativne opredelitve ključnih kompetenc

Opredelitev, katere so ključne kompetence v sodobni družbi znanja, so zelo različne. Omenjen je bil že model osmih ključnih kompetenc, ki zaobjema pisno in ustno sporazumevanje v materinem in tujem jeziku (obvladovanje vsaj enega tujega jezika), matematično znanje, branje za hitro pridobivanje in pravilno uporabo obdelave pisnih informacij, medijske kompetence, samostojne strategije učenja, socialne kompetence, kritičnost in samokritičnost. Opredelitve ključnih kompetenc ni novo, a v zadnjem času so ključne kompetence pridobile na popularnosti, vsaj v državah OECD-ja (Rychen, 2003, 64).

Opredelitev ključnih kompetenc znotraj normativno filozofskega (človeška narava) ali družbeno kritičnega (kakovost življenja) polja, pa se izluščijo druge temeljne zmožnosti, ki jih je opredelila Canto Sperber. Novost njenih opredelitev se nahaja v večjem poudarku konativnih procesov (čustvenih in motivacijskih dejavnikov) in kritičnemu pristopu do redukcionističnega, na kogniciji utemeljenega modela ključnih kompetenc. Tako Canto Sperberjeva opredeljuje 5 ključnih kompetenc, ki so po njeni oceni potrebne za kakovostno življenje in so povezane z zahtevami sodobne družbe kot so timsko delo, praktična kognicija in obvladovanje računalnika. Vsako od teh kompetenc sestavljajo različne pod-kompetence (posamezna kompetenca je lahko sestavljena iz ene, več ali vseh petih temeljnih zmožnosti). Pet ključnih kompetenc za kakovostno življenje (Canto Sperber in Dupuy v Rychen in Salganik, 2001, 78) je:

- 1. Kompetence za obvladovanje kompleksnosti*
- 2. Kompetence dojetanja*
- 3. Normativne kompetence*
- 4. Kooperativne kompetence*
- 5. Narativne kompetence*

Avtorica trdi, da nobena od teh kompetenc ni pogojena z visoko ravnijo inteligenčnega kvocienta, niti z visoko ravnijo izobrazbe. Kompetence določa tako imenovana praktična inteligenca, ki jo opredeljuje kot zmožnost posameznika, ki se odloči za drugačno pot, če mu ta omogoča, da hitreje doseže svoj cilj, da odkloni dobro priložnost zato, da bo lahko izkoristil boljšo pozneje, ali kot avtorica povzame filozofa Leibniza, da zna »stopiti korak nazaj, da bi lahko skočili dlje« (Canto Sperber in Dupuy v Rychen in Saldanik, 2001, 83).

Klemp Jr. (v Raven in Stephenson, 2001, 136) omenja, da se večina modelov ključnih kompetenc nahaja – podobno kot koncepti kompetenc na splošno – na kontinuumu med pristopi, ki se osredotočajo na posameznika in na pristop, ki se osredotočajo na kontekst, v katerem deluje posameznik. Weinertov model ključnih kompetenc se tako denimo nahaja bližje opredelitvam kompetenc na ravni posameznika, po drugi strani se filozofski pristop Canto-Sperberjeve in Dupuy-a (v Rychen, 2001, 67 – 93) nahaja bližje opredelitvam, ki se osredotočajo na družbeni kontekst delovanja posameznika. Premik od posameznika h kontekstu ima seveda svoje pozitivne in negativne strani. Vključevanje konteksta je usklajeno s sodobnejšo opredelitvijo kompetence kot kompleksa, ki vsebuje tudi družbene razsežnosti. Po drugi strani pa premik v smer družbenega konteksta nujno pomeni tudi omejene možnosti preverjanja učinkovitosti, zajema in spremljanja razvoja kompetenc. Dodatna družbena razsežnost namreč upošteva nove dejavnike, ki jih je težko nadzorovano zaobjeti in obtežiti.

Prikaz 7: Alternativno razumevanje ključnih kompetenc (Canto Sperber, 2001)



*5 ključnih kompetenc
(Canto Sperberg)*

Vir: prikaz je oblikovan na osnovi besedila Canto Sperberg, 2001, 67 – 93.

Temeljni pojmi

Sistemsko razumevanje, regulacijo in spremljanje (ključnih) kompetenc urejajo različna kvalifikacijska ogrodja. V nadaljevanju si pogledjmo najprej temeljne koncepte, brez katerih ni mogoče razumeti kvalifikacijska ogrodja, ki usmerjajo implementacije kompetenc v izobraževalno prakso.

Kvalifikacije na splošno so različna orodja za organizirano in sistematično obravnavo podatkov. Podatke razvrščamo v skupine po podrobnosti in razlikah, ob tem pa uporabljamo namenu prilagojene kriterije razvrščanja. Kadar je klasifikacija v splošni uporabi, se imenuje standardizirana klasifikacija. Primarno se takšne klasifikacije uporabljajo v statistične namene, širše pa kot instrument kompleksnih pojavov s katerimi se poskuša objektivizirati izmenjava informacij med različnimi družbenimi subjekti. Poznamo dve vrsti klasifikacij; prva je enostavna (en kriterij razvrščanja), druga je prekržana (več kriterijev). Primer druge je denimo KLASIUS, ki združuje izobraževalne programe, pričevala, diplome in kvalifikacije po ravneh in vrstah.

Z ožjim pojmom kvalifikacije označujemo določen niz standardov znanja ali učnih enot, ki jih je izpolnjevalcu mogoče formalno priznati in jih certificirati. Lahko je kvalifikacija sicer tudi posamezen modul ali druga učna enota, če se v praksi ugotovi, da jo je smiselno priznati. Večinoma pa pomeni dokončanje javno veljavnih programov in pridobitev certifikata, ki nosilcu priznava usposobljenost za določeno poklicno vlogo.

S konceptom kvalifikacijskega ogrodja mislimo na ogrodje, ki služi za kategoriziranje kvalifikacij po določenih merilih stopenj zahtevnosti naučenega oziroma doseženega izobraževanja, izpopolnjevanja, usposabljanja in razvijanja kompetentnosti z izkušnjskim učenjem na delu. Ta merila oziroma so lahko zajeti v kvalifikacijskih opisnikih ali eksplicitna v obliki opisov stopenj. Kvalifikacijska ogrodja so lahko vseobsegajoča (pokrivajo celotno izobraževanje) ali se nanašajo samo na določeno vrsto izobraževanja (denimo izobraževanje in usposabljanje za odrasle). Glavni kriterij, kdaj lahko poimenujemo kakšno ogrodje kvalifikacijsko ogrodje je z določenimi merili definirane stopnje in predviden način uvrščanja kvalifikacij na te stopnji.

Kvalifikacijski sistem ni sopomenka kvalifikacijskega ogrodja. Kvalifikacijski sistem je širši koncept in vključuje vse vidike aktivnosti na nacionalni ravni, ki vodijo do priznavanja rezultatov učenja: načine in postopke pripravljavanja in uveljavljanja kvalifikacij, institucionalne dogovore, akreditacijske postopke. Ogradje kvalifikacij je v tem primeru torej samo en od elementov kompleksnega kvalifikacijskega sistema.

Tudi med kvalifikacijskim ogrodjem in kvalifikacijo ni enačaja. V osnovi kvalifikacijskega ogrodja je prav tako sicer kategorizacija, ki je na nek način klasifikacija spričeval, diplom in kvalifikacij, ki se opravlja po v naprej določenih kriterijih. Vendar je razlika v skrbništvu: standardne klasifikacije (kvalifikacije v širšem smislu) so v rokah institucij za razvoj, vzdrževanje, razlago in uporabi kvalifikacij. Kvalifikacijsko orodje je v ogrodje je v domeni institucij za strokovni razvoj in razlago

pojava kvalifikacij. Prve so kar se da objektivizirane in časovno konsistentne, druge pa odprte za nenehno spreminjanje in vnašanje novosti.

Poenostavljeno rečeno naj bi kvalifikacijska ogrodja spodbujala razvoj kvalifikacij, medtem ko standardna klasifikacija zgolj popisuje pojave in omogoča statistično raziskovanje povezano s to spremenljivko; na primer analiziranje izobrazbene strukture prebivalstva (Slovensko ogrodje kvalifikacij, 2011)⁷.

Evropski prostor

Primeri kvalifikacijskih ogrodij

V nadaljevanju se bomo večinoma uprli na pregledni članek Tatjane Plevnik z naslovom »Kvalifikacijska ogrodja«, v katerem je izčrpno predstavljen kontekst oblikovanja evropskega in slovenskega ogrodja.

V nekaterih državah je kvalifikacijsko ogrodje hrbtenica, ki povezuje izobraževanje na eni strani in usposabljanje ter oblike neformalnega učenja na drugi strani v enoten sistem. Kvalifikacijsko ogrodje je utemeljeno na javno priznanih standardnih usposabljanja, vsakršno pridobivanje znanja in spretnosti je kreditno ovrednoteno in povezano v skupen sistem.

Primer anglofonskih⁸ držav

Anglofonske države (Združeno kraljestvo:Anglija in Škotska, Irska, Nova Zelandija, Avstralija) uporabljajo kvalifikacijska ogrodja od osemdesetih dalje. Njihova ogrodja imajo nekatere posebnosti, med katerimi je najpomembnejša ta, da je razvrščanje kvalifikacij neodvisno od institucij, ki izvajajo izobraževalne programe določenih vrst in stopenj. Kvalifikacije so 'javno dobro' (se podeljujejo v javnem sistemu) in niso "lastnina" izobraževalnih institucij (jih ne izdajajo izobraževalne institucije). Druge značilnosti anglofonskih ogrodij so še:

- enoten stopenjski sistem za vse kvalifikacije
- kvalifikacije so utemeljene na standardih znanja oziroma učnih izidih⁴
- kvalifikacije se pridobijo po opravljenih modulih/enotah učenja (ne nujno celotnih programih)
- za ocenjevanje znanja in spretnosti se uporabljajo eksplicitni vnaprej določeni objektivni
- kriteriji (ne subjektivni učiteljevi)
- uveljavljen je nacionalni prenosno kreditni sistem ovrednotenja izobraževanja
- enotni opisi kvalifikacij
- enoten sistem razvrščanja predmetov/ vsebin znanja in poklicnih področij.

⁷ Za podrobnejše razlage ključnih pojmov glej prilogo dokumenta: Slovensko ogrodje kvalifikacij (2011).

⁸ Pojem je povzet po Plevnik (2010).

Primer regionalnih kvalifikacijskih ogrodij

Lep primer regionalnega kvalifikacijskega ogrodja je recimo južnoafriško ogrodje, ki kaže, da se je mogoče tudi med državami določene regije dogovoriti za primerljivost kvalifikacij, medsebojno priznavanje, prenosljivost kreditov, skupne standarde, sisteme vrednotenja in akreditacije ter celo poenotiti pogoje za vpis v visoko šolstvo. Tudi kvalifikacijska ogrodja republik bivše države Jugoslavije so bila na nek način primer regionalnega kvalifikacijskega ogrodja.

Evropsko kvalifikacijsko ogrodje

Za Evropsko kvalifikacijsko ogrodje (EQF) so se članice odločile leta 2005. Evropski kvalifikacijsko ogrodje naj bi združilo vse vidike političnih procesov: Lisbonskega (2000), kopenhaškega (2002) in bolonjskega (1999). Potreba po takšnem primerjalnem Evropskem kvalifikacijskem ogrodju je nastala zaradi dejstva, ker imajo različne države že dokaj uveljavljene podobne sisteme, vendar je bilo medsebojno priznavanje in mobilnost delovne sile znotraj EU onemogočena. Za razliko od prej omenjenih regionalnih kvalifikacijskih ogrodij, ki skušajo poenotiti prostor, Evropsko kvalifikacijsko ogrodje skuša primerjati (in ob tem upoštevati nacionalne specifikke) sisteme med sabo. Predstavlja torej neke vrste »metaogrodje« različnih kvalifikacijskih podsistemov.

Evropsko kvalifikacijsko ogrodje v praksi

Da bi bila mobilnost in priznavanje poklicne usposobljenosti v EU kar se da transparentno in tekoče, EQF ne samo ne posega v reguliranje specifičnih nacionalnih situacij, ampak celo spodbuja nastajanje poklicno specifičnih nacionalnih ogrodij. EQF je razdeljen v ravni, od osnovnošolskega do doktorskega; te ravni so neodvisne od izobraževanja ali oblike učenja.

Kompetence se v Evropski kvalifikacijski sistem umeščajo kot ena izmed razsežnosti opisnikov⁹, s katerimi se kategorizirajo ravni učnih izidov. Poleg kompetenc (kognitivne, funkcionalne in socialne) se v opisnikih pojavljajo še znanja in spretnosti. Kar je posebej pomembno je priporočilo, da ne obstaja splošen ali samo en veljaven način uporabe opisnikov.

Ogrodje niso kompetence! Določen učni izid kot je uspešno opravljena matura (5 predmetov) lahko recimo predstavlja doseženo znanje, spretnosti in socialne kompetenc pa ta učni izid ne meri, zato jih tudi ne predstavlja. To je ključna razlika. Akademске kvalifikacije predstavljajo več znanja, poklicne kvalifikacije pa več spretnosti in kompetenc. Vsaka raven sicer predpostavlja vključenost nižjih ravni Evropskega kvalifikacijskega ogrodja, razmerja med specifičnimi spretnostmi pa so lahko v različnih razmerjih. V dokumentih opredelitve EQF je zapisano, da se ne pričakuje popolno ujemanje nacionalnih kvalifikacij z določeno ravnijo, prav tako se ne pričakuje, da bodo v vseh nacionalnih kvalifikacijah oziroma učnih izidih prisotne vse tre razsežnosti opisnikov.

Ključnih kompetenc v Evropskem kvalifikacijskem ogrodju ni, saj se predpostavlja, da so implicitno vgrajene v razsežnost znanja (informacijsko-komunikacijska tehnologija) ali etična kompetenca v socialni dimenziji.

⁹ V predlogu Slovenskega ogrodja kvalifikacij (2010) je kompetenca le ena izmed komponent opisnikov. Opisnik sestavlja še komponenti znanja in spretnosti.

Poglejmo še omejitve Evropskega kvalifikacijskega ogrodja. Ta nima pravne moči, uporablja se prostovoljno in ne nadomešča nacionalnih ogrodij (nima neposrednega vpliva na funkcije kvalifikacijskih sistemov¹⁰). Prav tako se ne uporablja kot določujoč vir informacij v postopkih priznavanja poklicev. Predvideno je bilo, da države članice EU v letu 2010 svojim spričevalom, diplomam in drugim listinam o usposobljenosti najdejo ustrezne ekvivalente ravnem Evropskega kvalifikacijskega ogrodja.

Evropsko kvalifikacijsko ogrodje v kontekstu drugih mednarodnih klasifikacij

Kvalifikacije so na eni strani povezane z izobraževalno sfero, po drugi strani so povezane s poklicno sfero. To razmerje ostaja nedorečeno, saj se še naprej razvija. Obe lestvici uporabljata ločeni lestvici razvrščanja. Poklici se razvrščajo po mednarodni klasifikaciji poklicev v ISCO-08, izobraževalni programi pa po mednarodni klasifikaciji v ISCED-97 (pripravlja se ISCED-2011). Te povezave med EQF in ISCED ter EQF in ISCO so zelo ohlapne, kljub temu predstavlja opisan okvir možnost združevanja izobraževalnih in poklicnih taksonomij (Evropska komisija: Pojasnilo k EQF, 2008).

Tesnejša je povezava med EQF in ogrodjem kvalifikacij evropskega visokošolskega prostora. Obe ogrodji se v zgornjem delu prekrivata, razlike so predvsem konceptualne: cilj visokošolskega ogrodja je harmonizacija tricikličnega študija v vseh evropskih visokošolskih sistemih v vseh evropskih visokošolskih sistemih, EQF pa samo prevajalnih med različnimi kvalifikacijskimi ogrodji.

V okviru strategije »New Skills for new jobs« je Evropska komisija predlagala posebne taksonomije (oziroma standardizacijo terminologije in jezika) s katero bi lahko povezala znanje/spretnosti/osebne in socialne kompetence s poklici. Ta pobuda se imenuje ESCO (European Skills, Competences and Occupations taxonomy). Razlogov za to pobudo je seveda več, najpomembnejši razlog pa je neoperabilnost tako ISCED kot ISCO klasifikacije. Evropska komisija si predstavlja, da bi z ESCO jezikom lahko lažje upravljali področje ponudbe in povpraševanja, tako na evropski kot nacionalnih, lokalnih, sektorskih in področnih ravneh. Konkretno to pomeni, da bi se študenti lažje odločali za študij, iskalci zaposlitve bi vedeli, kje iskati delo in za katere posle so usposobljeni, izvajalci izobraževanja pa bi vedeli, katero znanje in spretnost išče trg dela.

Tako imenovana mednarodna harmonizacija klasifikacij v Evropski uniji se je začela z mednarodno trgovino leta 1970, kjer je najprej nastala potreba po mednarodni primerljivosti in enotnem jeziku sporazumevanja. Kasneje so ta trend harmonizacije spodbudili integracijski, predvsem pa globalizacijski tokovi in procesi. Vrh je dosegel Evropski statistični urad Eurostat, ko je konec osemdesetih sprejel umestitev za harmonizacijo klasifikacij, pomembnih za uveljavitev enotnega trga v Evropski uniji. Zgodovinsko so sicer kvalifikacije, ogrodja, lestvice in podobna orodja bila v domeni države in so odražala institucionalne in politične značilnosti sistema v državi. Tudi danes države ohranjajo nacionalna orodja, ki bodisi harmonizirajo z mednarodnimi ali pa oblikujejo vzporedna orodja, tako imenovane prevajalnike. Tako v primeru harmonizacije kot prevajalnikov morajo države upoštevati mednarodne metodološke standarde in mednarodno sprejete kriterije razvrščanja.

¹⁰ Kot je recimo regulacija poklicev, področne zakonodaje, plačna pogajanja, zagotavljanje kakovosti in podobno.

Slovenski prostor

Izhodišča

Slovenski prostor ima že izkušnje z uporabo taksonomskih orodij. V bivši Jugoslaviji je obstajal podpisan dogovor o upoštevanju 8-stopenjske lestvice za razvrščanje poklicev po zahtevnosti dela, znanja, spretnosti in zmožnosti za njihovo opravljanje ter merila razvrščanje izobrazb, potrebnih za opravljanje poklicev.

Kaj so ti opisi oziroma opisniki takrat pomenili? Bili so pravzaprav opisi zahtevnosti ciljev in izobraževalnih ciljev in vsebin družbeno potrjenih izobraževalnih programov, Zahtevnost dela je bila potrjena z opisom delovnih funkcij. Določenemu sklopu delovnih funkcij je bila pripisana izobrazba oziroma usposobljenost, ki se je zahtevala za njihovo opravljanje. Ključna značilnost tega ogrodja je bila, da so se izobraževalni programi podrejali zahtevam dela. Bil je torej vzpostavljen nekakšen enačaj med poklici in izobrazbo. V tem konceptu sta bila tako poklic kot izobrazba razumljena kot lastnosti posameznika, tako da je bilo dejstvo, da se posameznik z določeno izobrazbo zaposlujejo v različnih poklicih, je bilo zanemarjeno. Lahko vidimo, da so bili širši kulturni, humanistični in socialni cilj pridobivanja znanja – z izjemo vzgoje za samoupravljanje – potisnjeni v ozadje.

Na teh temeljih je v Sloveniji obstajalo ogrodje do leta 1990. V skladu z zgoraj navedenimi izhodišči se je v praksi uveljavila 8 stopenjska lestvica. V javni upravi se je sicer uveljavila 9 stopenjska lestvica zaradi česa so kasneje nastale potrebe po ločevanju med specializacijami, magisterijem in doktoratom¹¹.

Kvalifikacije se torej povezujejo z izobraževalno sfero na eni strani in poklicno sfero na drugi strani, a med njimi ni enoznačnega enačaja. Tudi v Sloveniji se poklici razvrščajo po že omenjeni klasifikaciji poklicev ISCO-08 in po nacionalni SKP-08 klasifikaciji poklicev (Statistični urad, 21.11.2011). Izobraževalni programi se razvrščajo po mednarodni klasifikaciji v ISCED-97 (v oblikovanju je sicer ISCED-2011) in po nacionalnem klasifikacijskem sistemu KLASIUS-06, ki ne vključuje samo programov, ampak tudi izide, ki so rezultat formalnega izobraževanja in certifikatnega sistema. Namen Slovenskega ogrodja kvalifikacij je torej v prvi vrsti povezovanje SKP-08 in KLASIUS-06. Poleg tega je KLASIUS-06 prvenstveno orodje, namenjeno primarno statistični uporabi in njegova hierarhija učnih izidov ne odraža trenutno različnih konfliktnih družbenih percepcij na ravni izobrazbe v Sloveniji¹².

Slovensko ogrodje kvalifikacij

Temeljna vloga slovenskega in drugih nacionalnih ogrodij kvalifikacij je, da pojasnijo horizontalne in vertikalne relacije med različnimi tipi kvalifikacij, certifikati in spričevali/diplomami. Sestavljena so iz opisnikov ravni (level descriptors), pri čemer vsak opisnik ravni pojasnjujejo učni izidi (learning outcomes). Učni izidi so tako osrednji temelj, termin, koncept in meter nacionalnih ogrodij kvalifikacij, od katerih je odvisna uspešnost in transparentnost nacionalnih ogrodij in implementacija evropskega

¹¹ Specializacije se namreč sprva po Zakonu po usmerjenem izobraževanju niso opredeljevale kot programi za pridobitev izobrazbe.

¹² Podrobnejšo razlago nejasnosti med različnimi podsistemi glej dokument »Kvalifikacijska ogrodja«, str. 8 – 28.

ogrodja kvalifikacij v državah EU. Učni izidi naj bi preko nacionalnih ogrodji kvalifikacij omogočali: primerljivost in transparentnost kvalifikacijskih sistemov, vseživljenjsko učenje, priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja, zagotavljanje kakovosti ter boljšo povezanost med izobraževanjem in trgom dela.

V Sloveniji še nimamo nacionalnega, to je slovenskega ogrodja kvalifikacij, imamo pa, zgodovinsko gledano, določene elemente klasifikacijskega sistema. Začetki klasifikacijskega sistema, ki so povezali izobraževalni sistem s trgom dela, segajo v leto 1980, ko je Socialistična federativna republika Jugoslavija sprejela Družbeni dogovor o enotnih temeljih za klasifikacijo poklicev in strokovne izobrazbe. Le-ta je vseboval 8-stopenjsko lestvico (z 10 kategorijami), ki je še danes v rabi v nekaterih kolektivnih pogodbah in kadrovskih predpisih. Poleg družbenega dogovora so v uporabi tudi druge klasifikacije in šifranti za razvrščanje dosežene izobrazbe prebivalstva ter za razvrščanje izobraževalnih programov in šol.

Zakonska osnova, ki jo trenutno imamo v Sloveniji in ki je lahko podlaga izgradnji slovenskega ogrodja kvalifikacij, je KLASIUS. Ta je nastal zato, da bi zamenjal zastarele klasifikacije in poenotil uradne evidence, ki vsebujejo podatke o ravneh, vrsti in področju izobraževanja. Treba pa je poudariti, da je KLASIUS nastal za potrebe evidentiranja in analiziranja ter izkazovanja statistično-analitičnih podatkov in ne za potrebe slovenskega ogrodja kvalifikacij. Leta 2005 je potekala nacionalna razprava o evropskem ogrodju kvalifikacij (EQF), ki je bila namenjena predvsem pridobivanju informacij o EQF in stanju na področju SOK. Od leta 2006 dalje so se zvrstile tudi druge konference, povezane s slovenskim in evropskim ogrodjem kvalifikacij.

V Sloveniji je bil dosežen konsenz med ministrstvi (Ministrstvom za šolstvo in šport, Ministrstvom za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo ter Ministrstvom za delo, družino in socialne zadeve) in socialnimi partnerji o tem, da se vzpostavi slovensko ogrodje kvalifikacij. Slovensko ogrodje kvalifikacij naj bi tako bilo orodje za razvrstitev kvalifikacij glede na niz meril za dosežene posamezne ravni učenja.

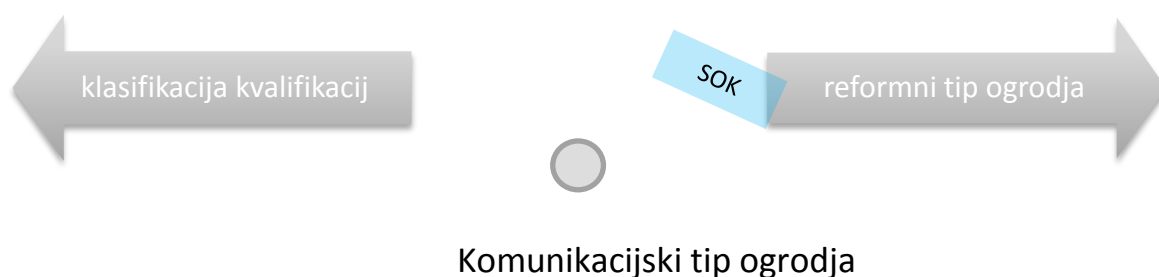
Namen slovenskega ogrodja kvalifikacij je doseči transparentnost in prepoznavnost kvalifikacij v Sloveniji in EU. Cilj slovenskega ogrodja kvalifikacij je povezati in uskladiti slovenske podsisteme kvalifikacij in izboljšati preglednost, dostopnost in kakovost kvalifikacij glede na trg dela in civilno družbo.

Okvirni cilji, ki naj bi jih v Sloveniji dosegli s SOK, so:

- povezati in uskladiti slovenske podsisteme kvalifikacij,*
- izboljšati preglednost, dostopnost, napredek in kakovost kvalifikacij v povezavi s trgom dela in civilno družbo,*
- podpreti ustrezne pristope k vseživljenjskemu učenju z zagotavljanjem dostopnosti, napredovanjem, s priznavanjem učenja, z usklajenostjo in boljšo uporabo kvalifikacij,*
- izboljšati preglednost kvalifikacij za posameznike in delodajalce,*
- izboljšati sistem izobraževanja in usposabljanja v takšni smeri, da se bo odzival na potrebe delodajalcev in njihovo vlogo pri ocenjevanju in izdajanju potrdil,*

- zagotoviti potrjevanje znanja, spretnosti in kompetenc, ki še niso vključene v programe formalnega izobraževanja in usposabljanja, ter boljšo povezanost in prenosljivost med sistemom izobraževanja ter certifikatnim sistemom,
- izboljšati učinkovitost procesa doseganja kvalifikacij, ki se osredotoča na potrebe trga dela,
- omogočiti individualizirane poti predvsem odraslim in tistim, ki niso uspešno končali izobraževanja,
- povezati različne kvalifikacijske podsisteme (izobraževalni in certifikatni sistem),
- izboljšati dostopnost kvalifikacij v terciarnem sistemu izobraževanja in s tem povečati odstotek ljudi s kvalifikacijami v višješolskem in visokošolskem izobraževanju.

Prikaz 8: Kontinuum tipov kvalifikacijskih ogrodij



Vir: Prikaz oblikovan po dokumentu Slovensko ogrodje kvalifikacij, 2011, str.7.

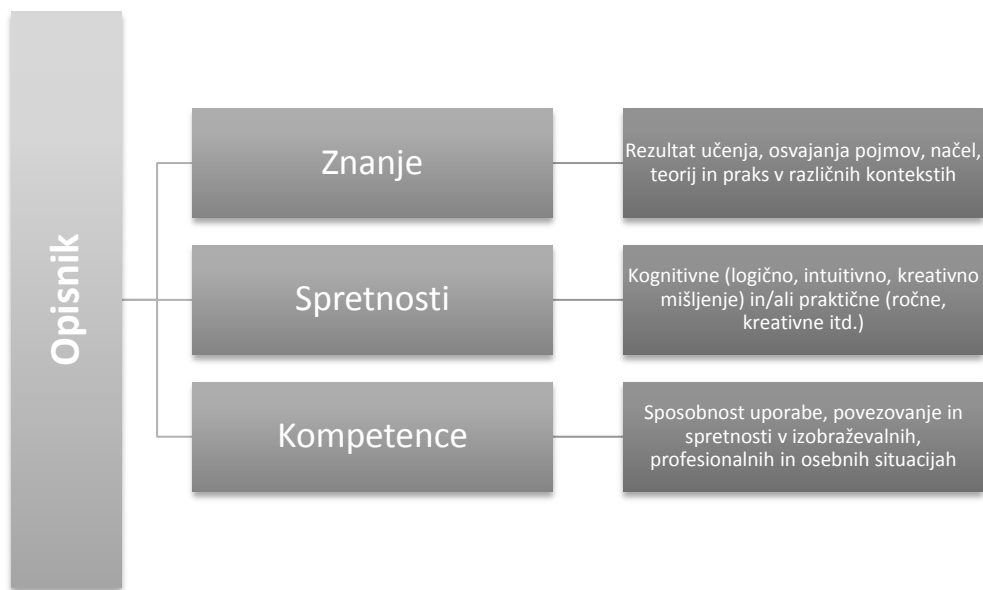
Struktura opisnikov v Slovenskem ogrodju kvalifikacij

V predlogu SOK-a se kompetence pojavljajo v trodelni strukturi opisnikov za vsako raven posebej. Poleg kompetenc, ki predstavljajo eno od elementov opisnika, opisnik sestavlja še element znanja in element spretnosti. Vsaka izobrazba in kvalifikacija, ki se bo umeščala v ogrodje bo vsebovala vse tri elemente, kar pa ne pomeni, da bo vsak element imel enako težo.

Primer izobraževanja, kjer ima denimo znanje (naj)večjo težo je osnovnošolsko izobraževanje, zelo podobno je najverjetneje v srednješolskem gimnazijskem izobraževanju. Po drugi strani bodo poklicne kvalifikacije verjetno bolj poudarjale element kompetenc. Takšna vračunana fleksibilnost razširja možnosti, da se »zajame« vsa pestrost bogatih učnih rezultatov na posamezni ravni, pridobljenih v različnih okoljih in za različne namene.

Tudi tukaj velja načelo kumulativnosti: vsaka višja raven načeloma vsebuje vse tri elemente – torej znanja, zmožnosti in kompetence – na nižji ravni, kar pa avtomatično ne pomeni, da nižje ravni v Slovenskem kvalifikacijskem ogrodju ne smejo vsebovati nekaterih fragmentarnih elementov (deli znanja, deli spretnosti ali/in deli kompetenc) višjih ravni. Namen učnega procesa je prav priprava na višjo raven, kar pa ne gre brez vključevanja višjih elementov v učni proces in ni naključje, da elemente višjih ravni namenoma umeščamo v vsebine na nižji ravni SOK-a. Razmerja različnih ravni učnih izhodov bodo bolj razvidna iz podrobne predstavitve različnih (Bloomova, Marzanova itd.) taksonomij učnih dosežkov v nadaljevanju.

Prikaz 10: Struktura opisnikov v SOK-u



Vir: Prikaz je oblikovan na podlagi dokumenta Slovenskega ogrodja kvalifikacij, 2011, 9.

Konkretni primer opisnikov v SOK

Poglejmo nekaj konkretnih primerov opisnikov za štiri izbrane ravni iz predloga Slovenskega kvalifikacijskega ogrodja, ki se najbolj dotikajo izobraževanja odraslih iz ranljivih skupin: raven 1, raven 2, raven 3 in raven 4.

Če pogledamo kriterij kvalifikacije na drugi ravni, vidimo, da na ravni 2 tipičnih vstopnih pogojev ni, saj poteka izobraževanje kontinuirano v enoviti obvezni osnovni šoli. Trajanje izobraževanja je tri leta v devetletni osnovni šoli oziroma štiri leta v osemletni osnovni šoli. Tipična izobrazba, ki jo pridobi nekdo, ki konča drugo stopnjo, je osnovnošolska izobrazba, prehod iz tovrstnega izobraževanja pa je možen v nižje poklicno, srednje poklicno, strokovno in splošno srednješolsko izobraževanje (v SOK-u stopnje od 3 do 5). Opisniki ravni Slovenskega kvalifikacijskega ogrodja pravijo, da je na tej ravni potrebno temeljno splošno in uporabno znanje, ki obsega razumevanje glavnih družbenih in naravnih pojmov, procesov in zakonitosti in je podlaga za nadaljnje učenje in družbeno udejstvovanje. Spretnosti, ki jih posameznik osvoji na drugi stopnji, so: temeljna pismenost in izkazovanje praktičnih spretnosti, vključno z uporabo osnovnih orodij, metod in materialov. Prav tako se pričakuje, da posameznik izvaja enostavna, ponavljajoča se opravila, ki so sestavljena iz manjšega števila operacij.

Kompetence na drugi ravni (SOK)

Kar se tiče kompetenc na drugi ravni, to pomeni, da je posameznik usposobljen za omejeno samostojno delovanje na podlagi ustnih in pisnih navodil ter pridobivanje novih znanj in spretnosti v predvidljivem in strukturiranem kontekstu, posameznik pa lahko sprejema tudi omejeno odgovornost.

Na tretji stopnji kvalifikacij je program nižjega poklicnega izobraževanja. Vstopni pogoji za tovrstno izobraževanje je končana ali nedokončana osnovna šola. Program izobraževanja tipično traja dve in pol leti, tipična izobrazba pa je nižja poklicna izobrazba. Dosežena tretja raven omogoča prehod v srednjo strokovno in poklicno-tehnično izobraževanje; mojstrski, delovodski in poslovodski izpit (v

SOK-u raven 5). Znanje, ki ga posameznik osvoji na tej ravni (SOK) je pretežno praktično, življenjsko in poklicno uporabno znanje z nekaj teoretične podlage, pridobljeno predvsem na podlagi poučevanja primerov ter posnemanja in urjenja v kontekstu določene stroke. Pripadajoče spretnosti na tretji ravni so temeljna pismenosti in izkazovanje praktičnih spretnosti v omejenem obsegu v omejenem obsegu, vključno z uporabo ustreznih orodij, metod in materialov. Posameznik lahko uporablja tudi znane rešitve pri reševanju predvidljivih problemov v omejenem obsegu, izvaja pa pregledna in standardizirana opravila.

Kompetence na tretji ravni (SOK)

Posameznik je usposobljen za pridobivanje novih znanj in spretnosti v strukturiranem kontekstu ob ustreznem vodenju. Usposobljen je tudi za omejeno samostojno delovanje v predvidljivem in strukturiranem kontekstu na podlagi enostavnih ustnih ali pisnih navodil. Sprejema tudi omejeno odgovornost.

Kvalifikacija četrte ravni predstavlja program srednjega poklicnega izobraževanja, za katero so kot vstopni pogoji končana osnovna šola ali nižja poklicna šola. Šolanje tipično traja od 3 do 4 leta, naziv, ki ga posameznik ob tem pridobi pa je srednja poklicna izobrazba. Prehod iz srednjega poklicnega izobraževanja je omogočen na srenje strokovno in poklicno-tehnično izobraževanje: mojstrski, delovodski in poslovodski izpit (5 raven v SOK-u). Znanje, ki ga posameznik osvoji na četrty ravni je pretežno poklicno, dopolnjeno s poznavanjem teoretičnih načel, zlasti tistih iz stroke. Proučevanje konkretnih primerov ima še vedno prednost pred načeli znanstvene sistematičnosti. Spretnosti, ki jih posameznik osvoji na četrty ravni je, je uporaba prej omenjenega znanja pri reševanju različnih opravil in problemov, lahko tudi v manj tipičnih situacijah. Pri tem so seveda vključene spretnosti uporabe ustreznih orodij, metod in različnih tehnoloških postopkov in materialov.

Kompetence na četrty ravni (SOK)

Posameznik na četrty ravni je usposobljen za delovanje v znanem in manj znanem okolju z večjo stopnjo odgovornosti in samostojnosti. Posameznik tudi prevzema odgovornost za kakovost izdelkov in storitev, povezanih z njegovim delom. Prevzema odgovornost tudi za lastno učenje in pridobivanje novega znanja. To raven označuje tudi (že) določena podjetniška usmerjenost, sposobnost (samo)organiziranja in vključevanje v širše delovne skupine.

Poglejmo še za konec prvo raven, kjer gre za nedokončano osnovnošolsko izobrazbo. Vstopni pogoji so starost 6 let v 9 letni oziroma 7 let v osemletni osnovni šoli. Dolžina izobraževanja tipično traja 6 (v devetletki) ali 4 (v osemletki). Izobrazba, ki jo posameznik pridobi je osnovno šolska izobrazba, prehod pa je omogočen v nižje poklicno, srednje poklicno, strokovno in splošno srednješolsko izobraževanje (SOK, raven 3 – 5). Znanje, ki ga udeleženci izobraževanja pridobijo je elementarno splošno znanje, ki omogoča nadaljnje sistematično učenje. Spretnosti so: osnovna pismenost ter sposobno učenja podatkov in pojmov, izkazovanje praktičnih spretnosti za izvajanje enostavnih, ponavljajočih se opravil ali kratkega niza enostavnih opravil.

Kompetence na prvi ravni (SOK)

Usposobljenost za delovanje v podrobno opredeljenem in zelo strukturiranem okolju.

Matematično opismenjevanje v izobraževanju odraslih

V tem delu se bomo uprli na prispevek avtorice Mieke Groenestijn (2011), v katerem oriše razumevanje matematične pismenosti in jo sistemsko umesti. V zaključku prispevka navaja tudi konkretne predloge, kako oblikovati naloge za izobraževanje odraslih, da bodo usklajene s splošnimi načeli poučevanja odraslih.

Avtorica prispevka izhaja iz tako imenovanega projekta »In Balance«. Cilj projekta je bila zagotovitev in razvoj kakovostnega izobraževanja za matematično pismenost odraslih, zasnovano na temeljnih načelih kompetentnosti za matematično pismenosti in načinih učenja odraslih, kot je splošno sprejeto v več evropskih državah s pomočjo uveljavljanja standardov matematične pismenosti, v skladu s prioritetami skupnega okvira za zagotavljanje kakovosti (Groenestijn, 2011, 88). Namen projekta pa je seveda ustvariti ravni mednarodnih standardov, ki se nanašajo na Mednarodno standardno klasifikacijo izobraževanja (ISCED).

V sklopu projekta je več evropskih partnerjev ustvarilo skupno podlago za razvoj učenja in poučevanja matematične pismenosti v evropskem izobraževanju odraslih. Nastal je priročnik za učitelje, v katerem je razvita skupna teorija s konkretnimi primeri izvedbe.

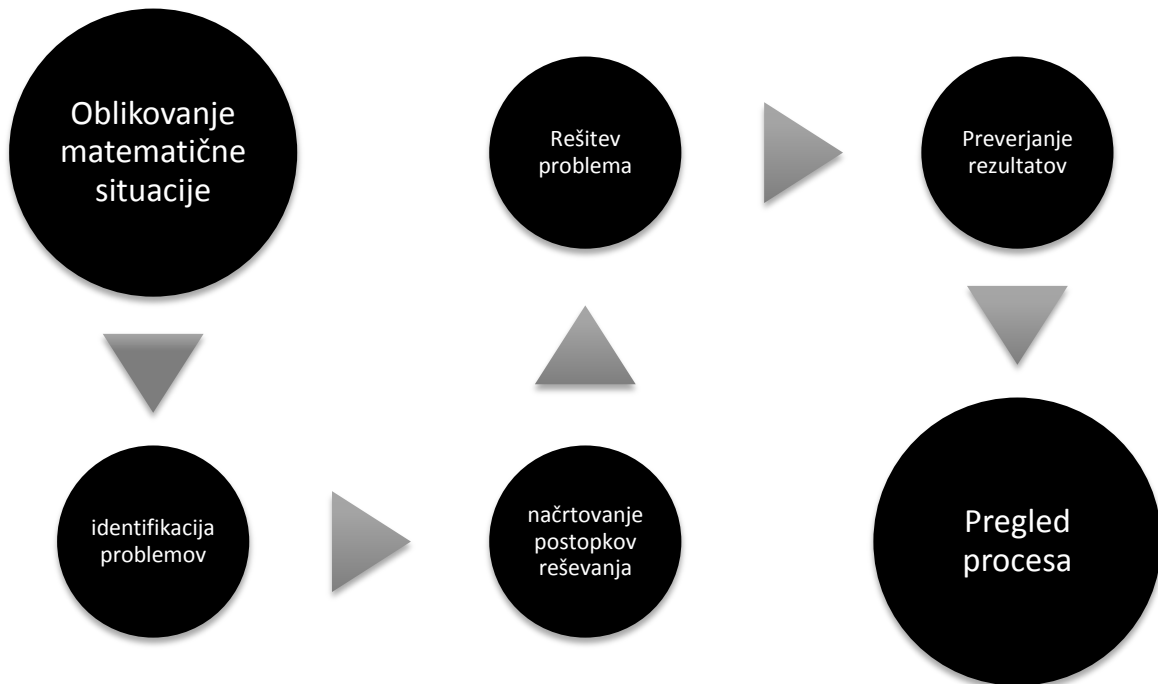
Zakaj prav matematična pismenost? Znotraj študije PIAAC, ki se pravkar izvaja, se na matematično pismenost gleda kot na eno od trajnostnih komponent za merjenje razvoja posameznikov in ekonomskega ter tehnološkega položaja držav v primerjalnih mednarodnih študijah. A vprašamo se lahko, kaj konkretno pomeni matematično pismenost, kako se izraža v vedenju posameznika? V prvi vrsti posameznik obvladuje položaj ali rešuje probleme v realnih okoliščinah (vsakodnevno življenje, družbeno in nadaljnje izobraževanje), obvladuje informacije o matematičnih idejah (količina in število, dimenzije in oblika, vzorec in odnosi, podatki in naključje, sprememba), predstavitev informacij vidi na več načinov (kot predmete, kot slike, kot številke in kot simbole) in zahteva aktiviranje različnega znanja (povzeto po Groenestijn, 2011, 93).

Projekt »In Balance« ima seveda tudi jasen sistemski cilj. Predstavlja temelje za oblikovanje Evropskega okvirja matematične pismenosti (ENF). Ta okvir naj bi zagotovil in razvil kakovost v matematičnem opismenjevanju odraslih, ki temelji na ključnih načelih kompetenc matematične pismenosti in načinih učenja odraslih, o katerih se strinjajo v več evropskih državah. ENF je povezan z okvirom za zagotavljanje skupne kakovosti, kot je bil razvit za poklicno izobraževanje in usposabljanje v Evropi. Zato podrobno zajema najnižje dele sistema EQF za matematično pismenosti (raven 1 in 2), s tem pa utrjuje povezave med poklicnimi kvalifikacijami, ki so povezane z matematiko, na vseh ravneh izobraževanja. Povezan je tudi z Unescovima ravnema ISCED 1 in 2 ter premostitvenima ravnema 2 in 3.

Prav takšne povezave omogočajo Evropskemu okvirju matematične pismenosti, da deluje kot »prva generacije osnovne lestvice za določanje primerljivosti kvalifikacij, ki so povezane z matematiko/matematično pismenostjo v vsej Evropski skupnosti« (Groenestijn, 2011, 100).

Kot vidimo primer iz področja matematične pismenosti ne ponuja konkretnih predlogov in rešitev opisnikov za spremljanje in vrednotenje kompetenc, ki se povezujejo z matematično pismenostjo, prispevek pa vendarle vsebuje nastavke in konkretne primere, ki so lahko učiteljem pri izobraževanju odraslih v pomoč. Izpostavimo vsaj načelo šestih korakov, ki so bili konceptualno zasnovani že v projektu Matematika v akciji, ki se je izvajal od leta 2004 do 2007¹³.

Prikaz: 16: Načelo šestih korakov poučevanja matematične pismenosti



Vir: Groenestijn, 2011, 99.

Nakažimo na hitro faze poučevanja. Prvi korak lahko predstavlja simulacija prodajne situacije, v katerem učitelj organizira prodajo. V drugem koraku se identificirajo težave, kar pomeni, da učitelj zaznava, kateri segmenti prodaje so za udeležence najtežji. Sledi tretji korak, v katerem učitelj predlaga rešitve problema; kot dodaja avtorica je še boljše, če se v oblikovanje rešitev vključijo tudi udeleženci izobraževanja. V tej fazi je najpomembnejša učiteljeva naloga, da »...stopi v interakcijo z udeleženci in skuša odkriti, kaj udeleženci vedo, kaj znajo narediti, česar ne vedo ali kaj počnejo narobe« (Groenestijn, 2011, 99). Sledi interakcijska rešitev problema. V petem koraku skušajo udeleženci pojasniti, zakaj so njihovi odgovori ali rešitve pravilne ali pa ne, v zadnji fazi pa razpravljajo o tem, kaj so se naučili (povzeto po Groenestijn, 2011, 99).

¹³ Podrobneje glej Groenestijn, 2011.

Uporaba opisnih kriterijev v strokovnem in poklicnem izobraževanju

Omenimo še prispevek Milekšiča (2008), ki uporabo opisnikov pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin, ilustrira na primeru Merjenja telesne temperature iz programa Zdravstvena nega (Milekšič, 2008, 49). Glede na strukturo programa in cilje, zapisane v katalogu znanja, program sestavljajo štiri sestavine:

1. Postopki dela, uporaba pripomočkov, strojev, orodij in veščine
2. Pripadajoče splošno-teoretično znanje, spretnosti in veščine
3. Pripadajoče strokovnoteoretično znanje, spretnosti in veščine
4. Integrirane ključne kvalifikacije (ukrepi za varno in zdravo opravljanje dela ter varstvo narave, podjetniško vedenje in spretnosti, razvoj in izpopolnjevanje oziroma učenje učenja, socialne spretnosti, komunikacijske spretnosti ter informacijsko-komunikacijska pismenost)¹⁴.

Avtor podrobno predstavlja opisne kriterije za vsa štiri področja. Pri tem za področje postopkov dela, uporabe pripomočkov, strojev, orodij in veščin, loči področja in kriterije, pri določenih kriterijih pa še opis dosežka (v tem primeru minimalni in maksimalni opis dosežkov). Pri učni situaciji Merjenje telesne temperature bi bili po kriteriju pravilnosti na področju postopki dela, uporaba pripomočkov minimalni standard naslednji:

»Izvajalec si razkuži roke, preveri, da je živo srebro v rezervoarju, bolniku obriše in osuši pazdušno jamico. Termometer vstavi v pazdušno jamico tako, da je ves rezervoar obdan s kožo. Bolnik prekriža roke in jo položi na nasprotno ramo (nemočnemu bolniku drži roko izvajalec). Pri nemirnem bolniku je izvajalec navzoč ves čas merjenja telesne temperature. Temperaturo meri od 5 do 10 minut. Izmerjeno vrednost izmeri v višini oči. Z razkužilnim robčkom razkuži termometer ter ravna z njim po navodilu oddelka. Uredi bolnika. Razkuži si roke. Izmerjeno vrednost telesne temperature zabeleži v mrežo temperaturnega lista z rdečim pisalom« (Milekšič, 2008, 50).

To je torej konkreten opisnik za doseganje minimalnega standarda na prvem področju vsebin iz kataloga znanja za kriterij pravilnosti za učno situacijo Merjenje telesne temperature aksilarno. Ne da bi šlo v podrobnosti se lahko strinjamo z avtorjem (Milekšič, 2008, 50), da je »...razvidno, da posplošeni opisi dosežkov niso uporabni za zagotavljanje večje veljavnosti in objektivnosti ocenjevanja, ampak bolje, če so opredeljeni bolj konkretno.«

Na področju pripadajočih splošno-teoretičnega znanj, spretnosti in veščin lahko pripadajoče kriterije in opise dosežkov opredelimo s pomočjo že omenjenih taksonomij. V primeru Merjenja telesne temperature aksilarno je bila uporabljena Bloomova taksonomija (znanje) oziroma Marzanova taksonomija (spretnosti in veščine). Pristop k oblikovanju področij, kriterijev in opisov dosežkov pri strokovnoteoretičnem znanju, spretnostih in veščinah je podoben, je pa treba prilagoditi področja posamezni stroki¹⁵.

Poglejmo si podrobneje zadnje, četrto področje, tako imenovano področje integriranih ključnih kvalifikacij (ukrepi za varno in zdravo opravljanje dela ter varstvo narave, podjetniško vedenje in

¹⁴ Milekšič, 2008, 49.

¹⁵ Podrobnosti glej Milekšič, 2008.

spretnosti, razvoj in izpopolnjevanje oziroma učenje učenja, socialne spretnosti, komunikacijske spretnosti ter informacijsko-komunikacijsko pismenost). Področje integriranih ključnih kompetenc se sicer ne ocenjuje, ampak preverja¹⁶. Te opisnike je tudi na tem področju mogoče opredeliti samo v povezavi s konkretno učno situacijo, zato Milekšič (2008, 57) navaja le splošne napotke o oblikovanju konkretnih opisnikov.

Kot ilustracija so opisniki za področje podjetniškega vedenja in spretnosti predstavljeni v spodnji tabeli¹⁷.

Prikaz 17: Opisi kriterijev za področje podjetniško vedenje in spretnosti

Področje: Podjetniško vedenje in spretnosti	
Kriteriji	Opisniki
Proaktivnost	Sposobnost videti delo in ga samoiniciativno opraviti, čeprav ni neposredno dodeljeno. Iskanje in predlaganje novih rešitev, produktov, možnost novih sodelovanj in povezovanj. Predlaga in/ali vnaša izboljšave v delovne procese
Organiziranost	Sposobnost planiranja in razdelitve nalog v enostavnejše, načrtovanje časovnih virov. Organizacija delovnega procesa z namenom racionalizacije.
Učinkovito reševanje problemov	Sposobnost analiziranja stanja, diagnosticiranja, predlaganje optimalne ustrezne rešitve in izvajanje aktivnosti. Odloča se na podlagi znanih dejstev in argumentov (izbira najboljše alternative), zmožnost podajanja strokovnih argumentov za svoje odločitve; odločitve so optimalne za družbo in sodelavce.

¹⁶ Razen dela, ki se nanaša na varno in zdravo opravljanje dela in varstvo narave.

¹⁷ Za opise kriterijev ostalih področij integriranih ključnih kvalifikacij glej Milekšič, 2008, 58 – 59.

Opisi ravni jezikovnega znanja v projektu TIPS

Uvod

Za konec si oglejmo še primere opisnikov na področju jezikovnega znanja, pri čemer se bomo naslonili na dokument »Opisi ravni jezikovnega znanja«, ki je nastal v okviru slovensko-poljskega projekta TiPS (Testing in Polish and Slovene); projekt v okviru evropskih projektov Socrates Lingua 2. Projekt se je osredotočal na področja jezikovnega izobraževanja in testiranja in je predstavljal osrednji del raziskovalnega projekta THE ALTE CAN DO, katerega glavni namen je bil razvoj lestvic za opis dejanske performance uporabnika tujega jezika – kaj torej uporabnik tujega jezika dejansko zmore. Zaključil se je leta 2003 (povzeto po Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 7).

Struktura

Projekt »CAN DO« sestavlja približno 450 trditve na petih ALTE oziroma CEF ravneh; to so ravni jezikovnega znanja, določeni na podlagi dokumenta Skupni evropski jezikovni okvir – Common European Framework of reference. Te trditve so razdeljena na tri temeljna področja človekovega delovanja v tujem jeziku oziroma tri temeljna interesna področja večine ljudi, ki so vključeni v jezikovno izobraževanje. Ta tri temeljna področja so:

1. **Socialni stiki in turizem**
2. **Delo in**
3. **Študij**

Znotraj vsakega področja so še pod-področja, ki dodatno razčlenjujejo strukturo. Tako je področje socialnih stikov razdeljeno na potovanje, nastanitev, prehranjevaje in kupovanje, ogled znamenitosti, druženje, bančne in poštno storitve, zdravje, nujne storitve, mediji, kulturne in družabne prireditve. Podobno je razčlenjeno tudi področje dela in študija¹⁸.

Opisi ravni jezikovnega znanja so znotraj posameznih področij razdeljeni glede na sporazumevalno dejavnost: poslušanje in govorjenje (neposredna interakcija), branje in pisanje. Omenjene trditve (okrog 450) so razvrščene glede na težavnost v skladu z lestvico ALTE in lestvico CEF, pri čemer višje lestvice vključujejo vse prejšnje.

Tako raven A1 (po CEF taksonomiji) oziroma 0 (po ALTE taksonomiji) predstavlja preživetveno raven in pomeni osnovno sposobnost sporazumevanja in izmenjave informacij na preprost način. A2 (CEF) oziroma 1 (ALTE) predstavlja uporabnika na osnovni ravni in pomeni, da je posameznik sposoben razumeti in posredovati enostavne, enoumne informacij, izražanje pa je omejeno na znane kontekste. Stopnja B1 (CEF) oziroma 2 (ALTE) predstavlja neodvisnega uporabnika, kar pomeni, da se je posameznik sposoben sporazumevati v znanih situacijah, hkrati pa je že sposoben reagirati v nepredvidljivih situacijah. Stopnjevanje se konča na ravni C2 oziroma ALTE 5 oziroma raven mojstrstva in pomeni, da posameznik odlično in učinkovito obvlada jezik, obvlada akademski diskurz, jezikovna aktivnost pa je v nekaterih kontekstih celo boljša od povprečnega domačega govorca¹⁹.

¹⁸ Za podrobnosti členitve glej Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 8.

¹⁹ Za podrobnejše opise ravni, ki v tem poročilu niso navedene, glej Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 9.

V dokumentu, na katerega se naslanjamo v tem poglavju, so opisniki razdelani v treh dimenzijah, tako po ravneh ALTE taksonomije (od stopnje 0 do stopnje 5) oziroma CEF taksonomiji (od A1 do C2) kot po prej navedenih treh temeljnih področjih človekovega delovanja v tujem jeziku (socialni stiki, delo in študij) kot tudi po sporazumevalni dejavnosti (poslušanje/govorjenje, branje in pisanje).

Poglejmo si konkretnije opisnike za sporazumevalno dejavnost za prvi dve ravni jezikovnega znanja. Za prvo, preživetveno raven (A1), je značilno za dejavnost poslušanja oziroma govorjenja značilno, da razume preprosta navodila in lahko omejeno sodeluje v osnovnih vsakodnevnik pogovorih na predvidljivo temo ter zna zastaviti preprosta vprašanja in razume preproste odgovore. Pri branju razume kratka, stvarna sporočila, navodila in informacije. Pri pisanju zna izpolniti osnovne obrazce, v katerih se zahteva osebne podatke ter prepisati ali napisati kratka sporočila (zapiske), ki vključujejo podatke o času, datumu in kraju.

Raven višje (A2), ki se imenuje »vmesna raven«, je za poslušanje oziroma govorjenje značilno, da posameznik zna preprosto izraziti mnenje in zahteve v znanih kontekstih ter se zna spontano vključiti v pogovor. Med branjem razume osnovne informacije, javne oznake, preproste obrazce, osebna pisma, opise in lahko sledi enostavnim navodilom. Razume tudi preprosta, s slikovnim gradivom opremljena besedila. Pri pisanju posameznik na drugi ravni zna izpolniti obrazce in pisati kratka in preprosta pisma, sporočila in prošnje²⁰.

Značilnost opisnikov za prepoznavanje jezikovnega znanja, ki je lahko uporabno za izobraževanje odraslih iz ranljivih skupin, je kontekstualizacija znanja. To pomeni, da so določena zelo jasna izhodišča, kje se lahko določeno znanje izrazi (kontekst), jasno je tudi opisana, kakšni so pogoji, kjer je tovrstno znanje uporabno. Opredeljeno je pod-področje enega izmed treh temeljnih področij (recimo potovanje), dejavnost (recimo prihod v novo deželo), okolje (na primer letališče ali pristanišče) ter sporazumevalna dejavnost (na primer poslušanje in govorjenje).

Pod temi navedenimi pogoji so oblikovani opisi ravni jezikovnega znanja. Za prvo, preživetveno raven, to pomeni, da bo posameznik razumel preprosta navodila glede smeri (npr. »Pri semaforju zavijte desno«). Na drugi ravni (A2) bo posameznik znal odgovoriti na rutinska vprašanja (npr. »Ali imate kaj za prijaviti?«) in se primerno odzvati na zahtevo (npr. »Dokumente prosim«). Pričakuje se tudi, da bo posameznik znal dati kratka in preprosta navodila glede smeri, na avtobusni postaji ali železniški postaji pa znal vprašati, kako priti iz kraja A v kraj B ter kupiti ustrezno vozovnico (povzeto po Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 23)

Poglejmo konkretnije še področje dela. Opredeljeno podpodročje je (storitve, povezane z delom), dejavnost (povpraševanje po storitvah, povezanih z delom), okolje (delovno okolje) in sporazumevalna dejavnost (recimo pisanje). V tem primeru se od posameznika na drugi oziroma vmesni ravni (A2) jezikovnega znanja pričakuje, da zna na primer sodelavcu napisati preprosto prošnjo (na primer: »Prosim, ugasni moj računalnik«). Raven višje (B1) pa se pričakuje sicer še vedno zapis prošnje, vendar je ta prošnja umeščena v širši besedilni kontekst (na primer: »Pozdravljeni, prosil bi te, da ugasneš moj računalnik. Nisem imel časa, da bi to opravil sam. Hvala.«) (povzeto po Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 53).

²⁰ Za podrobnejše opise opisnikov po sporazumevalni dejavnosti glej Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 10.

Za konec pogledimo še temeljno področje študija in sporazumevalno dejavnost branja. Če kot področje tega temeljnega področja opredelimo navajanje virov, dejavnost kot iskanje informacij in dostop do njih preko računalniške baze podatkov, okolje na primer knjižnico ali raziskovalni center, sporazumevalno dejavnost pa že omenjeno branje, potem se na prvih dveh ravneh (A1 in A2) ne pričakuje določeno znanje od posameznika. Opisnik se pojavi šele na tretji ravni (torej B1), kjer se pričakuje, da posameznik zna oceniti, ali se besedilo nanaša na obravnavano tematsko področje, razume osnovna navodila in sporočila v računalniških knjižničnih katalogih in zna uporabljati dvojezični slovar ter poiskati slovarske ustreznice v prvem jeziku. Stopnjo višje (ter na stopnji B2) se že pričakuje, da posameznik zna slediti temeljnim idejam v izvlečkih (povzeto po Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 80).

Vidimo torej, da so opisi ravni jezikovnega znanja tesno vezani na konkretno izkušnjo iz življenja, kjer je znanje mogoče uporabljati. Pri tem so v pomoč številna jasno opredeljena izhodišča, ki omejujejo nebrzdano rabo opisnikov, ki izgubljajo svoj prvenstven namen, preverjanje in ocenjevanje znanja učečih se.

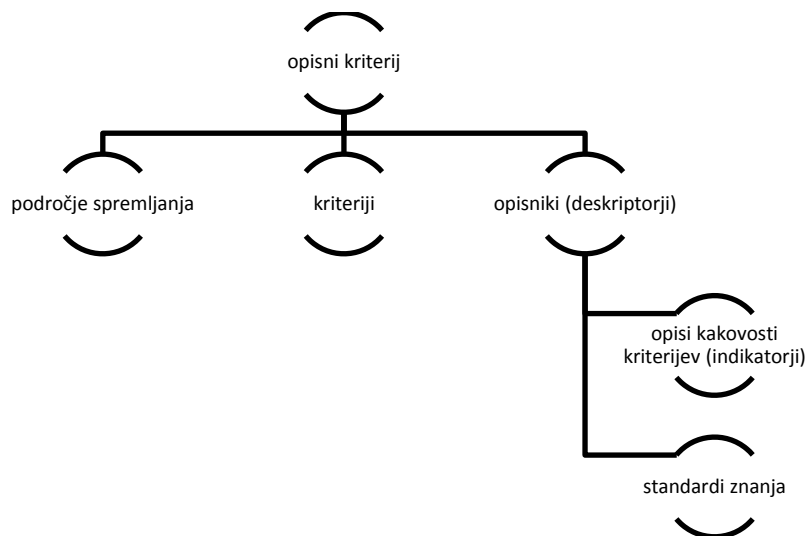
Prav zaradi te lastnosti – kontekstualizacije znanja – je bil dokument Opisi ravni jezikovnega znanja (2004) tudi podlaga za oblikovanje opisnikov v programu ZIP oziroma Začetna integracija priseljencev, ki je namenjen posameznikom priseljencem, ki imajo dovoljenje za stalno ali začasno prebivanje v Sloveniji ali so v fazi pridobivanja dovoljenja (ZIP, 2011). V programu so prav tako predvideni opisniki za vse štiri jezikovne dejavnosti: poslušanje in govorjenje skupaj, branje in pisanje. Za nekatere so predvideni primeri konkretnih ubeseditvev, ki pa ne predstavljajo edinih možnih rešitev ali celo zahtevanih vzorcev. Poleg tega so za posamezne sklope predvideni tudi konkretni primeri besedil, (okvirno) besedišče, ki naj bi bilo posredovano udeležencem izobraževanja²¹.

Struktura opisnih kriterijev

Obstaja temeljna razlika med opisniki in opisnimi kriteriji. Opisni kriterij je bistveno širši koncept, opisniki so ena izmed komponent opisnih kriterijev. Opisni kriteriji služijo za preverjanje realizacije ciljev in standardov znanja, zato jih izpeljemo iz načrtovanih vsebin in procesnih ciljev oziroma njihovega prepleta, pri čemer izhajamo iz učnega načrta. Kot že nakazano opisne kriterije sestavljajo različne komponente: področje spremljanja, kriteriji in opisniki oziroma deskriptorji. Opisniki se naprej delijo na opise kakovosti kriterija oziroma indikatorje in standarde znanja

²¹ Za konkretne primere prenosa izhodišč v dokumentu Opisi ravni jezikovnega znanja (2004) glej program ZIP (2011).

Prikaz 19: Struktura opisnih kriterijev



Vir: Sentočnik, 2004.

Področja spremljanja

So tista znanja, spretnosti in veščine, za katere želimo, da bi jih udeleženci izgrajevali in razvijali v procesu izobraževanja in se navezujejo na cilje predmeta.

Kriteriji

So tiste lastnosti oziroma kvalitete izbranih področij, ki jih opredeljujejo kot kakovostna. Za eno področje spremljanja določimo v osnovi do 5 (najpogosteje pa 3) kriterije. Lastnost kriterijev je ta, da so vedno enaki, torej robustni in nespremenljivi. V primeru govornega sporazumevanja to denimo pomeni, da je uporaba besedišča v smiselne stavke reakcija na slišano.

Opisnik ali deskriptor

Kriterij je opisan z opisniki. Opisniki ali deskriptorji so opisi kakovosti dosežkov na posamezni stopnji (od optimalnega do minimalnega standarda), s katerimi opišemo kakovost izkazovanja določenega vidika. Ti opisniki vsebujejo različne elemente: natančnejši opis kakovosti izvedbe kriterija (tako imenovane indikatorje) in standarde znanja. Indikator ali opis kakovosti izvedbe kriterija navaja lastnost dosežka, ki ga naredijo kakovostnega, standard pa določa kakovost, zahtevnost in obseg izvedbe. Za razliko od kriterija je standard spremenljiv, se prilagaja. Standard določa zahtevnost in obseg; konkretno to pomeni, da s standardom odgovarjamo na vprašanja »Kako visoko bomo postavili palico?« ali »Kako gladek naj bo govor«. S standardom torej določamo minimalni dosežek, ki ga še sprejemamo kot zadostnega in optimalni dosežek, oba se z leti učenja zvišujeta.

Posledica tega je, da pri snovanju opisnih kriterijev za čez leto ne moremo uporabiti standardov iz učnega načrta – tam so opredeljeni končni (po triletjih, ob koncu letnika, ob koncu šolanja).

Zastavlja se torej vprašanje, kako določimo standarde. Standardi se postavljajo s pomočjo pregledovanja konkretnih izdelkov oziroma dosežkov udeležencev v časovnem obdobju in kakšna natančno je ta kakovost. Najvišje število točk za določene vidike se natančno utemelji v opisnikih (tako imenovan optimalni standard), da ne bi prišlo do raznolikih nezanesljivih interpretacij. Takšen

optimalni standard je arbitraren in temelji na uskladitvi učiteljev, ki proučijo konkretne primere ter izberejo optimalni dosežek in ga natančneje opredelijo glede na kriterije. V nadaljevanju pregledajo ostale primere, ki odstopajo id optimalnega standarda ter opredelijo razloge, zakaj so slabši.

Snovanje opisnikov mora izpolnjevati nekatere tehnične zahteve za snovanje opisnikov. Prva takšna zahteva je kontinuiteta, kar pomeni, da mora naraščanje (ali upadanje) kakovosti med ocenjevalnimi stopnjami biti enakomerna (preskoki ne smejo biti neenakomerni). Drugi tehnični kriterij je vzporednost, kar pomeni, da je vsak opisnik vzporeden z vsemi drugimi v smislu uporabljenega besedišča za opis kriterijev (denimo jasna predstavitev problema, ustrezna predstavitev in ne temeljita, manj temeljita, odličen, slab ali najslabši). Tretji pomemben tehnični kriterij je koherenca opisnika, kar pomeni, da v ocenjevalni lestvici ves čas uporabljamo iste kriterije. Opisniki so seveda za vsako stopnjo drugačni, je pa ta drugačnost v zvezi z različnimi stopnjami kvalitete in ne sme prihajati do uvajanja novih kriterijev ali do prenašanja pomembnosti od enega do drugega kriterija. Četrty kriterij je usklajenost, ki je posebej pomemben če kombiniramo različne kriterije, peti tehnični napotek pa veljavnost. Z veljavnostjo mislimo na to, da omogočajo presojo dosežka zato, ker preverjamo tisto, kar je osrednjega pomena za prikaz znanja in ne le tistega, kar je lahko merljivo. Razlike morajo temeljiti na analizi izdelkov izobraževanja, izbran mora biti reprezentativen vzorec raznolikih oblik predstavitev, pri tem pa so opisani kakovostni in ne kvantitativni vidiki. Zadnji tehnični kriterij, ki ga je smiselno upoštevati pri snovanju opisnikov, je zanesljivost, kar omogoča dosledno presojo v različnih časovnih obdobjih in od različnih ocenjevalcev. To omogoča uporaba deskriptivnega jezika, ki nadomesti površne primerjave in vrednostne sodbe.

Sentočnikova (2004) izpostavlja tudi pomen vključevanja udeležencev v pripravo opisnih kriterijev. Pri tem zagovarja poseben pristop, v katerem vključevanje poteka tako, da odraslim udeležencem v programu zastavimo vprašanja, s čimer jim razjasnimo cilje oziroma kaj natančno od njih pričakujemo. Seveda to hkrati pomeni, da izvajalci programov za odrasle dobro poznajo svoje strokovno področje, predvsem pa morajo imeti razčiščene možnosti in imeti realna pričakovanja od udeležencev v programu (povzeto po Sentočnikovi).

STRUKTURA IN VLOGA RAZISKOVALNE SKUPINE

Sestava raziskovalne skupine

Ključni element akcijske raziskave je raziskovalna skupina in njena sestava, saj prihaja do sodelovanja med dvema osnovnima podskupinama, ki imata precej različne strokovne kompetence in delovne izkušnje ter pogosto tudi navade: skupino raziskovalcev, ki so praviloma teoretiki in skupino praktikov, ki praviloma nimajo zelo veliko raziskovalnih izkušenj (prim. Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007).

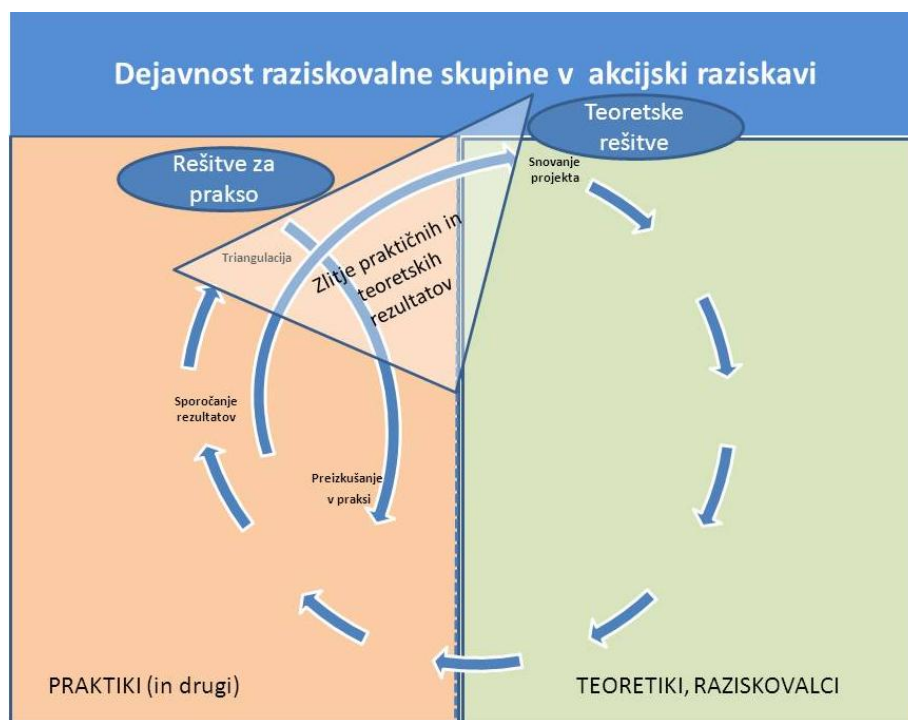
V naši akcijski raziskavi bodo sodelovali oboji:

Štiričlanski tim projekta »Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014«;

Skupina izbranih 21 učiteljev praktikov (po trije iz vsakega programa in sicer iz petih programov UŽU, programa PUM in RPO).

Drugi (po potrebi bomo vključili tudi druge sodelavce).

Prikaz: Ključne dejavnosti raziskovalne skupine v akcijski raziskavi



E. Stringer (2008) med potrebnimi opravili, ki sodijo v pripravo in oblikovanje ustvarjalnega raziskovalnega okolja navaja tudi delovna načela akcijskega raziskovanja. Gre za to, da je potrebno del časa nameniti ustvarjanju navad in načina druženja, nekakega ritma, ki olajšuje delo raziskovalne skupine. Omenja (prav tam. str. 53 -54) skrb za medsebojne odnose, ki naj bodo dovzetni za občutke članov skupine. Tako bo delo skupine lahko doseglo svoj namen: izboljšati prakso, reflektirati dejanske učinke programov, izboljševanje dela vseh vključenih, prenašanje relevantnih izkušenj, razumevanje sprememb, utrjevanje raziskovalnih veščin, preizkušanje v praksi in oblikovanje zavzete strokovne skupnosti.

Konkretne naloge:

<i>Štiričlanski tim projekta</i>	<i>Snovanje projekta</i> <i>Osnovno zbiranje informacij o predmetu raziskovanja.</i> <i>Priprava širšega konteksta razumevanja kompetenc in možni pristopi k oblikovanju kompetenc</i> <i>Informiranje raziskovalne skupine o kontekstu</i> <i>Osnovna metodologija dela raziskovalne skupine</i> <i>Opredelitev načina zbiranja podatkov (tudi med delovnim procesom) - sodelujejo učitelji</i> <i>Organizacija srečanj - poročanje o fazah</i> <i>Analiziranje podatkov - ugotavljanje ključnih značilnosti raziskovalnega vprašanja</i> <i>Triangulacija in konsenzualna validacija zaključkov</i> <i>Priprava strokovnih srečanj (širša javnost) – udeleževanje na konferencah, posvetih, predstavitev</i>
<i>Skupina izbranih 21 učiteljev praktikov</i>	<i>Korekture metodološkega načrta</i> <i>Študij raziskovalne skupine o kontekstu, udeležba na predavanjih</i> <i>Iniciacijska srečanja skupine (uvodna srečanja)</i> <i>Natančna seznanitev (individualni študij) z metodologijo akcijskega načrta</i> <i>Individualna zasnova načrta poizvedovanja in proučevanja v izbranem okolju ter načina zbiranja podatkov (tudi med delovnim procesom) (pisno gradivo)</i> <i>Opredelitev informatorjev (tudi udeleženci programov)</i> <i>Začetek iskanja prvih informacij – preizkus individualnega načrta</i> <i>Poročanje o prvi fazi – srečanje</i> <i>Več cikličnih srečanj – konsenzualna validacija, izmenjevanje izkušenj, refleksija, sporočanje delnih rezultatov, pisanje poročil (Analiziranje podatkov na individualni ravni, nato skupinsko)</i> <i>Sporočanje rezultatov (drug drugemu, kolegom, ki bodo vključeni v SSIO v okviru projekta)</i> <i>Sodelovanje s teoretiki na konferencah, posvetih, predstavitev</i> <i>Preizkušanje v praksi - sprotno preizkušanje novosti ali ukrepov pri vsakodnevnem delu</i> <i>Analiza o utemeljenosti postopkov – v sodelovanju s teoretiki</i>
<i>Drugi</i>	<i>Seznanitev naročnika z metodami dela</i> <i>Vključitev metodologa svetovalca, če je potrebno</i> <i>Predavatelji za posamezne ožje teme, ki se pokažejo za aktualne v teku akcijske raziskave</i>

Razgraditev akcijskega raziskovanja po procesnih fazah

Aksijskega raziskovanja se bomo lotili na naslednji način:

Snovanje projekta

Ta del smo opravili v pripravi projekta (2010 in 2011) in pri načrtovanju že deloma vključevali učitelje prakse, posebej pa upoštevali empirične rezultate evalvacije 2009-2010.

Osnovno zbiranje informacij o predmetu raziskovanja

Ta del naloge je bil opravljen že v prvem delu projekta. Analizirali smo široko polje širšega konteksta razumevanja kompetenc in možne pristope k oblikovanju kompetenc.

Informiranje o kontekstu

Na osnovi analize je nastalo obširnejše besedilo (v predhodnem poglavju so povzete ključne vsebine in ugotovitve), ki bo služilo kot osnovno polje znanja za zagon akcijskega raziskovanja z učitelji praktiki. Vsi učitelji, ki bodo v akcijskem raziskovanju sodelovali, bodo na predavanjih in ob pripravljenih pisnih gradivih seznanjeni z bistvenimi ugotovitvami.

Osnovna metodologija dela raziskovalne skupine

To besedilo ima namen določiti osnovna merila, postopke in cilje dela.

Iniciacijska srečanja skupine

Gre za uvodna srečanja, kjer bodo učitelji in drugi člani raziskovalne skupine dobili dovolj informacij za začetek pazljivega in prizadevnega iskanja, ter zasnovali načrt poizvedovanja in proučevanja v izbranem okolju.

Prikaz: Cikel akcijske raziskave



Zbiranje podatkov

Opredelili bomo vire, kjer bodo učitelji in teoretiki podatke zbirali. Bistveno je, da se podatki zbirajo tudi med delovnim procesom, torej v času izvajanja programov oz. izobraževanja odraslih, skratka v neposredni praksi. Med pomembnimi informatorji morajo biti udeleženci sami, torej odrasli iz neformalnih skupin.

Analiziranje podatkov

V cikličnih srečevanjih bomo sproti analizirali zbrane podatke na individualni ravni, nato skupinsko. Cilj te analize je ugotavljanje ključnih značilnosti raziskovalnega vprašanja.

Sporočanje rezultatov

Učitelji praktiki in drugi sodelavci bodo v različnih fazah rezultate sporočali drug drugemu, kolegom, ki bodo vključeni v SSIO v okviru projekta, strokovni javnosti (konference, posveti...).

Triangulacija

Nenehno bomo skrbeli za ustrezno triangulacijo, predvsem za konsenzualno validacijo zaključkov.

Preizkušanje v praksi

Pomemben del cikla akcijskega raziskovanja je sprotno preizkušanje novosti ali ukrepov. Gre za načrtne majhne spremembe, ki jih praktik na osnovi spoznanj zaradi zbranih podatkov uvaja pri vsakodnevnem delu. Takojšnje preizkušanje mu daje takojšen odgovor o utemeljenosti njegovih zaključkov. Ta del cikla je mogoče izvajati takoj po analizi podatkov in šele kasneje opraviti preveritev z drugimi.

Zagotovitev kakovosti in veljavnost rezultatov

Kot poudarja tudi E. Stringer (2008, str 68), je etična dolžnost celotne raziskovalne skupine nenehna skrb za kakovostno izvajanje akcijskega raziskovanja.

***Verodostojnost** postopkov kaže logičnost in celovitost študije, za kar je še posebej skrb tima sodelavcev na ACS. **Končni rezultati raziskovanja** bodo prikazani tako, da bo mogoče ugotovitve uporabili v drugih okoliščinah. **Zanesljivost** bo zagotovljena s tem, da bodo raziskovalni procesi natančno zabeleženi in odprti na pogled. Končni izsledki bodo očitno izpeljani iz dobljenih podatkov, s čimer bo zagotovljena **dokazljivost**.*

Pomembno vlogo v procesu zagotavljanja veljavnosti imajo avtentične naracije in opisi individualnega akcijskega dela učiteljev, saj gre za nujen (skupinski) proces revizije raziskovalnih postopkov, ki je hkrati tudi zelo primerna oblika učenja o metodologiji kot tudi o raziskovalnem problemu. S cikličnimi preverbami pri udeležencih programov se zagotavlja točnost podatkov. Podatki bodo uporabljeni tako za praktične rešitve, teoretske rešitve kot tudi konceptualizacijo novih vidikov preiskovanega problema.

OPERATIVNI NAČRT IN NAVODILA ZA AKCIJSKO RAZISKOVAJE

Predvidena metodologija dela raziskovalne skupine

Pred prvim srečanjem je bil narejen obsežen pregled in ocena različnih prizadevanj na obravnavanih področjih. Naloga tima ACS je bila, da identificira, izbere in predvidi primerne postopke oblikovanja osnutkov opisnikov.

Raziskovalno vprašanje in metode

Akcijski načrt je podroben metodološki in časovni načrt izpeljave procesa akcijskega raziskovanja. Razdeljen je na korake, ki jih definirajo zastavljene naloge projekta. Lastnost akcijskega raziskovanja je »prepustna« forma, ki ne samo dovoljuje, ampak zahteva možnosti za morebitne spremembe akcijskega načrta, saj je akcijsko raziskovanje hkrati tudi raziskovanje možnih poti znotraj procesa raziskovanja. Zato so v nadaljevanju podani hipotetični okviri akcijskega raziskovanja, ki jih je – če se za to izkaže strokovna utemeljitev – možno prilagoditi delnim rezultatom akcijskega raziskovanja.

Pred konsolidacijo raziskovalne skupine, ki jo sestavljajo strokovnjaki, učitelji, mentorji in drugi, je potrebno jasno opredeliti raziskovalno vprašanje (Ferrance, 2000: 10). Avtorji priročnikov za akcijsko raziskovanje se strinjajo, da je možnih raziskovalnih vprašanj nešteto, ključ do uspešne izpeljave akcijskega raziskovanja je natančno opredeljeno raziskovalno vprašanje; temu je podrejena izbira metodologije in izbor vključenih subjektov.

Raziskovalno vprašanje

V našem primeru je raziskovalno vprašanje v naprej določeno, in sicer:

Kako lahko izkušnje učiteljev in mentorjev v programih za izobraževanje odraslih upoštevamo pri oblikovanju opisnikov za štiri izbrane ključne kompetence (samoiniciativnost in podjetnost, učenje učenja, sporazumevanje v maternem jeziku in matematična kompetenca).

Raziskovalne (pod)metode

Akcijsko raziskovanje je široko področje, del tega področja pa so različne kvalitativne metode raziskovanja (Ferrance, 2000: 11). V skupino kvalitativnih raziskav spadajo tako intervjuji, portfolio, raziskovalni dnevniki, avdio posnetki, študije primera itd. V našem primeru se kot najprimernejše kaže kombinacija osebnih zapisov lastnih refleksij izkušenj po vnaprej določenih navodilih in polstrukturiranih fokusnih skupin, kjer se osebne izkušnje izmenjajo z ostalimi člani raziskovalne skupine.

Delo z učitelji in mentorji

Akcijski načrt za delo z izbranimi učitelji in mentorji v programih za izobraževanje odraslih predvideva 8 konkretnih korakov oziroma naslednje faze cikla:

- **Dogovor o seznamu učiteljev in mentorjev**
- **Povabilo praktikov k sodelovanju v raziskovalni skupini**
- **Začetno uvodno srečanje skupine**
- **Zagon zbiranja podatkov**
- **Analiziranje dobljenih podatkov v procesu cikličnih srečevanj**
- **Postopno oblikovanje poročil in sporočanje rezultatov ter**
- **Preizkušanje v praksi**
- **Zaključek celotnega cikla - priprava in predstavitev rezultatov**

Dogovor o seznamu učiteljev in mentorjev

Načelni dogovor o sodelovanju z učitelji in mentorji v programih je bil dosežen med konsenzualno validacijo v obliki fokusnih skupin leta spomladi 2011. Iz nabora 70 učiteljev in mentorjev (od tega 21 mentorjev programa PUM) je izbranih 14 učiteljev in mentorjev praktikov z bogatimi izkušnjami, ki bodo tvorili jedro skupine akcijskega raziskovanja, tako da bo končno skupino tvorilo 11 učiteljev in mentorjev. Strokovno ekipo, ki koordinira akcijsko raziskovanje tvorijo štiri člani. Ena povabljen mentorica je kasneje odstopila od sodelovanja, kar pomeni, da je skupno akcijsko skupino tvorilo 10 učiteljev in 4 člani strokovnega tima ACS.

Povabilo praktikov k sodelovanju v raziskovalni skupini

Pripravljeno je bilo uradno vabilo k sodelovanju, tako za učitelje oziroma mentorje, kot direktorje izvajalskih institucij, iz katere vabljenih učitelj prihaja. Po uradnem vabilu bo sledila faza animacije učiteljev in mentorjev ter posredovanje podrobnejših navodil in časovnega termina. Rok za dokončno konsolidacijo skupine in potrditev sodelovanja je do konca meseca marca 2012.

Začetno uvodno srečanje skupine

Začetno uvodno srečanje skupine je sestavljeno iz treh delov in je namenjeno seznanjanju s ciljem in metodo akcijskega raziskovanja. Ta struktura je tudi osnova za druga srečanja, ki jo bomo po potrebi tudi prilagodili. Gre za multimodalni pristop, ki kombinira:

- **Frontalno,**
- **praktično in**
- **refleksivno podajanje informacij.**

V frontalnem delu bodo učiteljem in mentorjem posredovane osnovne informacije o opisnikih, ključnih kompetencah in akcijskemu raziskovanju. Gre za klasično predavanje, ki bo zgoščeno podalo ključna izhodišča oziroma »pravila igre«, znotraj katerih se bo akcijsko raziskovanje vršilo. V ta namen bo

pripravljeno tudi gradivo, ki bo vsebovalo vsebino predstavitev in vire za dodatni študij učiteljev in mentorjev. Po uvodnem frontalnem delu bo sledila praktična delavnica, v kateri bodo udeleženci razdeljeni v štiri skupine po pet posameznikov. Delavnica je namenjena osebnemu premisleku o ključnih kompetencah in dosedanjih izkušnjah, ki jih imajo, hkrati pa za ustvarjanje ustrezne raziskovalne in socialne klime med udeleženci skupine. Strokovna ekipa v tej fazi skrbi za koordinacijo in ustrezne predstavitve ob koncu praktičnega dela, čemur bo sledilo ovrednotenje iz teoretičnega stališča. V zaključnem delu uvodnega srečanja je predvidena refleksija celodnevnega druženja, evalvacija izpeljanega srečanja ter morebitna razprava o nejasnostih glede uvodnih izhodišč. Zaključek začetnega srečanja bo torej formalno v obliki fokusne skupine. Ob koncu bo udeležencem podana konkretna naloga do naslednjega srečanja, predlagana bo oblika spletne komunikacije med udeleženci ekipe (tudi ko srečanj ni – v obliki e-mail seznama oziroma blog-a).

Časovno je začetno srečanje skupine predvideno v jeseni 2012, ki se bo nadaljevalo z dodatnim srečanjem novembra in zaključnim srečanjem prvega cikla v začetku leta 2013. Podrobnejšo opredelitev nadaljnjih srečanj bodo usmerjali rezultati in dognanja prvega cikla, v osnovi pa struktura ostane enaka: kratka frontalna predstavitev strokovne ekipe (naloga, sklepi prejšnjega srečanja in načrt aktualnega srečanja), delo v skupinah in skupna refleksija vsebine.

Prikaz: Struktura srečanj z učitelji – akcijsko raziskovanje



Navodila za oblikovanje individualnega raziskovalnega načrta bodo predstavljena na drugem srečanju. V frontalnem delu bodo podana natančna navodila za oblikovanje individualnega načrta z opredelitvijo ključnih elementov (kontekst raziskovanja, ciljna skupina raziskovanja, oblikovanje zapisov o lastni refleksiji itd.). Sledila bo delavnica, v kateri bodo udeleženci srečanja izpolnili svoje lastne individualne načrte, srečanje pa bo zaključila fokusna skupina s predstavitvami ter sklep strokovne skupine.

V času od drugega do tretjega srečanja bo individualni raziskovalni načrt pilotno preverjen v praksi, ustreznost individualnega raziskovalnega načrta pa predstavljen na tretjem srečanju. Na srečanju bo individualni raziskovalni načrt preoblikovan v skladu z realnimi pogoji raziskovanja in kot tak potrjen s strani strokovne ekipe. V času poletja bodo nastajali prvi sistematični zapisi lastnih refleksij v skladu z načeli akcijskega raziskovanja.

Zagon zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov se bo začelo po predstavitvi namena in cilja (1. srečanje), oblikovanjem individualnih raziskovalnih načrtov (2. srečanje) ter usklajevanju individualnega raziskovalnega načrta (3. srečanje). Učitelji in mentorji bodo v skladu z navodili sistematično ozaveščali svoje izkušnje v izobraževanju odraslih, ki se posredno ali neposredno dotikajo oblikovanja opisnikov za ključne kompetence.

Analiziranje dobljenih podatkov v procesu cikličnih srečevanj

Sumativna analiza pridobljenih podatkov je predvidena ob zadnjem izpeljanem srečanju z učitelju, formativna (sprotna) analiza delno pridobljenih podatkov pa je v paradigmi akcijskega raziskovanja predvidena med in po vsakem posameznem srečanju, saj je koncept prihodnjega srečanja močno odvisen od dognanj in spoznanj predhodnega srečanja. V tem smislu bo analiza podatkov dvotirna: delna po vsakem srečanju in zaključna ob koncu projekta. Tam bomo pridobljena spoznanja s področja ugotavljanja in razvoja temeljnih zmožnosti primerjali in združili s temeljnimi izhodišči in koncepti temeljnih zmožnosti.

Postopno oblikovanje poročil in sporočanje rezultatov

K postopnemu oblikovanju poročil in sporočanju delnih rezultatov nas zavezujejo časovni mejniki projekta, v katerem je poročanje predvideno vsake tri mesece. Ob finančnem in časovnem poročilu bodo oddana delna poročila v obliki prilog, ki bodo tudi ustrezno arhivirana.

Preizkušanje v praksi

Eno od načel akcijskega raziskovanja je tudi hkratno preverjanje teoretskih dognanj v praksi. V tej maniri bodo delna dognanja iz srečevanj že preverjena v praksi, učinki v praksi pa podrobno in sistematično obravnavani na naslednjih srečanjih. Strokovna ekipa išče tudi možne sinergije znotraj drugih raziskovalnih in razvojnih skupin Andragoškega centra Slovenije, ki se ukvarjajo z ključnimi kompetencami in/ali jih obravnavajo iz drugačne perspektive. V tem smislu bo zastavljen prostor akcijskega raziskovanja predstavljal tudi poligon za pilotne izvedbe ali preverbe nastajajočih merskih instrumentov za evalvacijo ali samoevalvacijo kompetenc.

Zaključek celotnega cikla - priprava in predstavitev rezultatov

Ob koncu projekta bo organizirana zaključna konferenca z namenom, da se predstavijo rezultati naloge (in celotnega projekta), oceni dosežke in razmisli o nadaljnjem razvoju programske ponudbe za izobrazbeno pripravo odrasle.

Produkti akcijskega raziskovanja

Končni produkt akcijskega raziskovanja je priprava štirih gradiv z opisniki za izbrane ključne kompetence. Pred tem, ob koncu leta 2012, bodo oblikovani osnutki opisnikov na izbranih področjih. Mejniki za objavo štirih gradiv je ob koncu leta 2013, zato je predvideno, da bo akcijsko raziskovanje v obliki mesečnih srečevanj trajalo v več ciklih, prvo akcijsko raziskovanje se bo začelo jeseni 2012 in trajalo do začetka 2013. Sledili bodo drugi cikli. Preostanek leta bo namenjen analizi pridobljenih podatkov, oblikovanju opisnikov ter objavi štirih gradiv za izbrane ključne kompetence.

Povezanost z drugimi nalogami

Objava štirih gradiv je le del širšega projekta, ki se posredno povezuje z akcijskim raziskovanjem. V jesenskem delu leta 2012 se bo akcijsko raziskovanje umeščalo v usposabljanje novih učiteljev za UŽU programe, v katero bo skupaj vključenih 90 učiteljev. Delna dognanja akcijskega raziskovanja pa bodo dobrodošla tudi pri izvedbi IKT gradiv za odrasle iz ranljivih skupin, kar je še eden od kazalnikov pričujočega projekta.

Prikaz: Shematski prikaz operativnega načrta akcijskega raziskovanja



Literatura

- Ažman, Tanja (2008): Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- DeSeCo 2005. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005. Pridobljeno 12.10. 2011 s strani <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Drofenik, O. (2011): Temeljne zmožnosti. V Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Drugo poročilo o poskusnem izvajanju izobraževalnega programa Avtoserviser. Razvojni program za podporo implementaciji Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja (2006). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Ermenc, K. (2006): Ključne kompetence, kaj so in kako jih razumemo. Vzgoja in izobraževanje, št. 1., str. 75 – 76. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ermenc, K. (2006): Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 21 – 27. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- ESCO European Skills, Competencies and Occupations taxonomy <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=88&langId=sl&eventsId=242&furtherEvents=yes>, dostopno, 15.12.2011
- Gardner, H. (1995): Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
- <http://www.oecd.org/dataoecd/57/27/34376318.pdf>, dostopno 15.12.2011
- http://www.stat.si/novice_poglej.asp?ID=1054, dostopno 19.12.2011
- ISCED-97 http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC, dostopno 19.12.2011
- ISCO-08 Structure and preliminary correspondence with ISCO-88 <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>, dostopno 20.12.2011
- ISCO-88 International Standard Classification of Occupations, <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/research/isco88/>, dostopno 19.12.2011
- Jarvis, P., Griffin, C. (2003): Adult and Continuing education. Major themes in Education. London in New York: Routledge.
- Klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja KLASIUS
- Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2009): Kompetenčni pristopi k spopolnjevanju andragoških delavcev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Maretič Požarnik, Peklaj Cirila (2002): Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for »intelligence.« American Psychologist, 28, 1-14.
- Medveš, Z (2010): Obča, splošna in poklicna izobrazba. Sodobna pedagogika, št. 4, str. 52 – 72. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Milekšič, V. (2008): Uporaba opisnih kriterijev pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin v strokovnem in poklicnem izobraževanju. Vzgoja in izobraževanje, 1, 49 – 58.
- Muršak, J. (2002): Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Musek, J., Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy.
- OECD: The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning
- Opisi ravni jezikovnega znanja (2004). Center za slovenščino kot drugi tuji jezik, Univerza v Ljubljani.
- Plevnik, T. (2010): Kvalifikacijska ogrodja. Zveza svobodnih sindikatov (<http://www.zsss.si/attachments/article/271/KvalifikacijskaOgrodja-MSS.pdf>, dostopno dne 20. december 2011).
- Požarnik, Maretič, B. (2006): Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. Vzgoja in izobraževanje, 1, str. 27 – 33. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Priročnik za uporabo ISCED-1997
http://www.eurydice.si/images/stories/statistika/isced_97_prirocnik.pdf, dostopno 20.12.2011
- Program ZIP – Začetna integracija priseljencev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije
- Projektna dokumentacija projekta »Nadaljevalni program računalniškega opismenjevanja – NPRO – razvoj novega programa računalniškega opismenjevanja – zahtevnejša raven, februar 2012.
- Raven, J., Stephenson, J. (2001): Competence in the learning society. New York: Peter Lang Publishing.
- Rutar Ilc, Z. (2008): Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. Sodobna pedagogika, posebna izdaja, str. 24 – 47.
- Rutar Ilc, Z. (2003): Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Rychen S.D., Salganik L.H. (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, S.D., Salganik, L.H. (2003): Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sentočnik, S. (2004): Zakaj potrebujemo opisne kriterije in kako jih pripravimo. Preverjanje in ocenjevanje, letnik 1, št. 01, str. 51 – 57. Nova Gorica, Založba EDUCA.
- Sentočnik, S (2012): Dimenzije učenja, opisni kriteriji, značilnosti ocenjevanja. Interno delovno gradivo za izvedbo delavnice »Ocenjevanje in priprava udeležencev na ocenjevanje«. Andragoški center Slovenije.
- Sentočnik, S (2005): Portfolio kot instrument za spremljavo učenčevega napredka in kot strategija za spodbudo aktivnega učenja.
- SKP - Standardna klasifikacija poklicev <http://www.stat.si/klasje/tabela.aspx?cvn=1182>, dostopno 19.12.2011
- Slovar Slovenskega knjižnega jezika (2008) (<http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>, dostopno 17.10.2011)
- SOLO taksonomija: www.learningandteaching.info, dostopno 15.12.2011
- Sternberg, R., Grigorenko, E. (2003): The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svetlik, I. (2006): O kompetencah. Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 4 – 11. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Štefanc, D (2006): Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. Sodobna pedagogika vol. 5, str. 66 – 85.
- The European Qualifications Framework (EQF) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
- Ule, A. (2008): Družbeno porazdeljena kognicija. Družboslovne razprave, vol. 59, str. 31 – 48. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Van Groenestijn, M. (2011): Matematična pismenost v državah Evropske skupnosti. v Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Verbinc, F. (1979): Slovar tujk. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vigotsk, L.S. (2010): Mišljenje in govor. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Weinert, F.E. (1999): Concept of Competence. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Winterton, J., Le Deist, F., Stringfellow, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Luxembourg: Cedefop Reference series.

Operativni načrt akcijskega raziskovanja - tabelarno

OPERATIVNI AKCIJSKI NAČRT - TABELARNO	okt. 11	nov.1 1	dec. 1	jan. 2	feb. 2	mar. 2	apr. 2	maj. 2	jun. 2	avg. 2	sept. 2	okt. 2	nov. 2	dec. 2	jan. 3	feb. 3	mar. 3	apr. 3	maj. 3	jun. 3	avg. 3	sept. 3	okt. 3	nov. 3	dec. 3	januar-mar. 2014	
Analiza mednarodne literature na temo ključnih kompetenc in opisnikov	■									■											■						
Analiza konkretnih primerov oblikovanja opisnikov		■								■											■						
priloga pripravila s primeri opisnikov in primeri njihove uporabe			■							■											■						
oddaja poročila s primeri opisnikov in primeri njihove uporabe				■						■											■						
analiza načel akcijskega raziskovanja					■					■											■						
Animacija učiteljev in mentorjev									■												■						
Začetno srečanje raziskovalne skupine											■										■						
Analiza srečanja in priloga izhodišč za drugo srečanje												■									■						
Drugo srečanje raziskovalne skupine													■								■						
Analiza srečanja in priloga izhodišč														■							■						
Tretje srečanje raziskovalne skupine															■						■						
Analiza srečanja in priloga izhodišč																■					■						
Zaključek akcijskega raziskovanja																					■						
Končna analiza pridobljenih rezultatov																					■						
Nov cikel akcijskega raziskovanja																					■						
Oddaja štirih gradiv s konkretnimi opisniki																					■						
Zaključna konferenca in druge vrste diseminacije rezultatov																					■						■

