

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO**

DIPLOMSKO DELO

**VLOGA SKUPNEGA EVROPSKEGA JEZIKOVNEGA
OKVIRA V SLOVENSKEM IZOBRAŽEVALNEM
SISTEMU**

LJUBLJANA, 2014

ŠPELA OHOJAK

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO
**VLOGA SKUPNEGA EVROPSKEGA JEZIKOVNEGA OKVIRA V SLOVENSKEM
IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU**

Študijski program:
Andragogika – E

Mentorica:izr. prof. dr. Klara Skubic Ermenc

ŠPELA OHOJAK

LJUBLJANA, 2014

Zahvala

Zahvaljujem se mentorici izr. prof. dr. Klari Skubic Ermenc za sprejem mentorstva, strokovno pomoč, usmerjanje, potrpežljivost in spodbudne besede med izdelavo diplomske naloge.

Hvala staršema, ki sta mi omogočila pot do tega cilja.

Hvala sošolki in prijateljici Ines, ki je bila z mano celotno študijsko pot.

Hvala Evi za prijateljstvo, spodbudo in vso njeno strokovno pomoč.

Hvala tudi Urši in obema Petroma ter

Gregorju, ker je vseskozi verjel, da zmorem.

Hvala vsem, ker ste me v procesu nastajanja diplome poslušali in stali ob strani. Brez vas bi bilo težje!

Hvala tudi vsem drugim, ki so verjeli vame in tudi tistim, ki kdaj niso.

Povzetek

Naslov diplomskega dela: Vloga Skupnega evropskega jezikovnega okvira v slovenskem izobraževalnem sistemu

V diplomu se ukvarjam z vprašanjem primerljivosti jezikovnega znanja med različnimi segmenti sistema izobraževanja, ki jo spodbuja sodobna evropska politika izobraževanja. Slednja gradi na konceptu vseživljenjskega učenja, zato teoretični del naloge začnem s predstavitvijo pojma vseživljenjskega učenja in opišem kategorije učnih aktivnosti. Globalizacijo izpostavim kot najpomembnejšo spremembo, ki je vplivala na vseživljenjsko učenje in vlogo učečega se posameznika. Evropski dokumenti, ki temeljijo na konceptu vseživljenjskega učenja, so podlaga za vzpostavitev sistema, v katerem naj bi znanja postala tudi mednarodno primerljiva. Osnovni instrument primerljivosti znanja oziroma rezultatov učenja v Evropi je Evropsko ogrodje kvalifikacij, ki je med drugim spodbudilo tudi nastanek nacionalnih ogrodij. Temeljni mehanizem primerljivosti znotraj teh politik in iniciativ je koncept rezultata učenja, ki je začel temeljito spreminjati sisteme izobraževanja in kurikularne koncepte, tudi na področju učenja tujih jezikov. Opišem koncept rezultatov učenja ter nanj vezana koncepta kompetence in ključnih kompetenc. Vsi navedeni pojmi so pomembni tako za Evropsko ogrodje kvalifikacij kot tudi za Slovensko ogrodje kvalifikacij, ki jih skupaj s pojmom kvalifikacije opišem v nadaljevanju. Po opisu preidem na opis Skupnega evropskega jezikovnega okvira. Okvir je dokument preko katerega jezikovno znanje lahko postane primerljivo med različnimi institucijami znotraj nacionalnega izobraževalnega sistema in tudi na mednarodni ravni.

V empiričnem delu skozi analizo kurikularnih dokumentov ugotavljam, kako se Skupni evropski jezikovni okvir udejanja v slovenskem izobraževalnem sistemu. Zanimalo me je, kako so standardi znanja v kurikularnih dokumentih poenoteni s Skupnim evropskim jezikovnim okvirom in kako njegova prisotnost vpliva na primerljivost rezultatov učenja. Poleg analize sem z intervjuji pridobivala podatke o vlogi Skupnega evropskega jezikovnega okvira med učiteljicami, ki poučujejo tuj jezik na različnih stopnjah izobraževanja.

Z diplomskim delom ugotovim, da je vpliv evropske izobraževalne politike na nacionalni izobraževalni sistem velik, predvsem na področju poučevanja jezikov. Skupni evropski jezikovni okvir je prisoten v obeh analiziranih učnih načrtih in v izobraževalnem programu za odrasle, prav

tako pa so z dokumentom poenoteni standardi znanja, vsebine in didaktika. Dokument je prisoten tako v formalnem kot tudi v neformalnem izobraževanju, kar vpliva na primerljivost jezikovnega znanja, pridobljenega v različnih oblikah učnih aktivnostih.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, formalno izobraževanje, neformalno in priložnostno pridobljeno znanje, Evropsko ogrodje kvalifikacij, Slovensko ogrodje kvalifikacij, rezultati učenja, Skupni evropski jezikovni okvir, učenje tujega jezika

Abstract

Thesis title: The role of Common European Framework of Reference in the Slovene education system

In the thesis I deal with the question of comparability of language knowledge among different segments of the national education system, which is encouraged by the modern European politics of education. The latter builds on the concept of lifelong learning, which is why I start the theoretical part of thesis by presenting the term lifelong learning and by describing the categories of teaching activities. I stress globalization as the most important change that influenced the lifelong learning and the role of the learning individual.

The European documents, which are based on the concept of lifelong learning, are the base for establishing a system in which different types of knowledge would become comparable also on the international level. The basic instrument of comparability of knowledge or learning outcomes in Europe is the European Qualification Framework which also stimulated the development of national frameworks. The fundamental mechanism for the comparability within these politics and initiatives is the concept of learning outcomes. This concept began to thoroughly change the education systems and curricular processes, including the field of language learning. I describe the concept of learning outcomes, the term competences and key competences. All listed terms are crucial for the European Qualifications Framework as well as for the Slovenian Qualifications Framework, described later along with the term qualifications. After the description, I move on to the explanation of the Common European Framework of Reference. The framework is a document by which the language knowledge becomes comparable among different institutions within the national as well as the international education systems.

In the empirical part I analyze the curricular documents to examine how the Common European Framework of Reference is realized in the Slovene education system. I was interested in the standardization of knowledge standards in curricular documents according to the Common European Framework of Reference, and in the influence of its presence on the comparability of learning outcomes. Besides the analysis I conducted interviews with teachers of foreign languages at different levels of education to gain information about the role of the Common European Framework of Reference.

In the thesis I establish that the influence of the European education politics upon the national education system is substantial, especially in the field of foreign language teaching. The Common European Framework of Reference is present in both analyzed curriculums as well as in the adult education programs. Likewise, the standards of knowledge, teaching contents and didactics are standardized according to the document. The document is present in formal as well as in non-formal education, which affects the comparability of language knowledge, gained through different forms of teaching activities.

Key terms: lifelong learning, formal education, non-formal learning and informal learning, European Qualifications Framework, Slovenian Qualification Framework, learning outcomes, Common European Framework of Reference, foreign language

Kazalo vsebine

1 UVOD	1
2 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE.....	3
2.1 Kategorije učnih aktivnosti	3
2.1.1 Formalno izobraževanje	4
2.1.2 Neformalno učenje in izobraževanje	4
2.1.3 Priložnostno učenje	5
2.2 Horizontalna in vertikalna dimenzija vseživljenjskega učenja	5
2.3 Koncept vseživljenjskega učenja danes	7
2.3.1 Globalizacija in vpliv organizacij na nacionalne izobraževalne sisteme	7
2.3.2 Vpliv sprememb na vseživljenjsko učenje in posameznika v družbi danes	9
2.3.2.1 Posameznikova odgovornost	11
3 PRODUKTI POLITIKE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA	13
3.1 Kompetenčna zasnovanost učnih načrtov in koncept rezultatov učenja.....	13
3.2 Ključne kompetence	16
4 OGRODJA KVALIFIKACIJ.....	18
4.1 Opredelitev	18
4.2 Kvalifikacija	18
4.3 Evropsko ogrodje kvalifikacij	20
4.3.1 Cilji in namen EOK	20
4.3.2 Sestava EOK	20
4.4 Nacionalna ogrodja kvalifikacij	21
4.4.1 Namen in cilji Slovenskega ogrodja kvalifikacij	22
4.4.2 Sestava SOK.....	22
4.5 Kritičen pogled na ogrodja kvalifikacij.....	24

5 SKUPNI EVROPSKI JEZIKOVNI OKVIR ZA UČENJE, POUČEVANJE IN OCENJEVANJE TUJIH JEZIKOV	26
5.1 Opredelitev Skupnega evropskega jezikovnega okvira	26
5.2 Cilji SEJO	27
5.3 Namen SEJO	29
5.4 Sestava SEJO	30
5.4.1 Mentalni kontekst jezikovne rabe	31
5.4.1.1 Zmožnosti posameznika	32
5.4.2 Zunanji kontekst jezikovne rabe	33
5.5 Jezikovne ravni.....	34
5.6 Pomen integriranosti formalnega in neformalnega izobraževanja	36
5.7 Neformalno in priložnostno pridobljeno jezikovno znanje v SEJO	37
5.8 Priporočila za poučevanje in ocenjevanje	38
6 EMPIRIČNI DEL.....	41
6.1 Raziskovalni problem	41
6.2 Namen raziskave	42
6.3 Raziskovalna vprašanja	42
6.4 Metodologija	43
6.4.1 Osnovna raziskovalna metoda	43
6.4.2 Zbiranje empiričnega gradiva	43
6.4.3 Izbor enot raziskovanja	44
6.4.4 Potek kvalitativne raziskave	44
6.4.5 Obdelava in analiza podatkov	44
7 ANALIZA KURIKULARNIH DOKUMENTOV	45
7.1 Osnovnošolsko izobraževanje.....	45

7.2 Angleščina	46
7.2.1 Cilji in standardi znanja	47
7.2.1.1 Poslušanje in slušno razumevanje.....	48
7.2.1.2 Branje in bralno razumevanje	50
7.2.1.3 Govor.....	51
7.2.1.4 Pisanje in pisno izražanje.....	53
7.2.2 Vsebine.....	55
7.2.3 Didaktika	56
7.2.4 Preverjanje in ocenjevanje znanja	58
7.2.5 Zunanje preverjanje znanja.....	59
7.3 Srednješolsko izobraževanje	59
7.4 Angleščina	60
7.4.1 Cilji in standardi znanja.....	61
7.4.1.1 Poslušanje in slušno razumevanje.....	63
7.4.1.2 Branje in bralno razumevanje	64
7.4.1.3 Govor.....	66
7.4.1.4 Pisanje in pisno izražanje.....	68
7.4.2 Vsebine.....	69
7.4.3 Didaktika	70
7.4.4 Vrednotenje in ocenjevanje znanja.....	71
7.4.5 Zunanje preverjanje znanja.....	72
7.5 Izobraževanje odraslih.....	72
7.5.1 Cilji in standardi znanja.....	73
7.5.2 Zasnovanost programa	74
7.5.3 Cilji in standardi znanja.....	75
7.5.3.1 Poslušanje in slušno razumevanje.....	75
7.5.3.2 Branje in bralno razumevanje	76
7.5.3.3 Pisanje in pisno izražanje.....	78
7.5.3.4 Govor.....	78
7.5.4 Vsebine.....	80
7.5.5 Didaktika	81
7.5.6 Ocenjevanje in vrednotenje znanja.....	82
8 ANALIZA INTERVJUJEV	83

9 UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJE	88
10 ZAKLJUČEK	94
11 VIRI IN LITERATURA	96
12 PRILOGE	105

Kazalo tabel

Tabela 1: Umeščanje stopenj izobrazbe v SOK.....	23
Tabela 2: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A1	49
Tabela 3: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) za tretje vzgojno izobraževalno obdobje na ravni A2	49
Tabela 4: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) za drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje na ravneh A1 in A2.....	50
Tabela 5: Standardi znanja (govor) za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A1/A2	51
Tabela 6: Standardi znanja (govor) za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A2/A2+.....	52
Tabela 7: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A1/A2	53
Tabela 8: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A2/A2+	54
Tabela 9: Primerjava učnih vsebin, navedenih v Učnem načrtu in v SEJO	55
Tabela 10: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) na ravni B1	63
Tabela 11: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) na ravni B2.....	63
Tabela 12: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) na ravni B1	64
Tabela 13: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) na ravni B2.....	65
Tabela 14: Standardi znanja (govor) na ravni B1	66
Tabela 15: Standardi znanja (govor) na ravni B2.....	67
Tabela 16: Standardi znanja(pisanje in pisno izražanje) na ravni B1	68
Tabela 17: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) na ravni B2	68
Tabela 18: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) na ravneh A1 in A2.....	75
Tabela 19: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) na ravneh B1 in B2	76

Tabela 20: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) na ravneh A1 in A2.....	77
Tabela 21: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) na ravneh B1 in B2.....	77
Tabela 22: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) na ravneh A1 in A2	78
Tabela 23: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) na ravneh B1 in B2.....	78
Tabela 24: Standardi znanja (govor) na ravneh A1 in A2.....	79
Tabela 25: Standardi znanja (govor) na ravneh B1 in B2	79
Tabela 26: Vsebine v Učnem programu Angleščina za odrasle in v SEJO	80
Tabela 27: Kodiranje intervjuja – učiteljica A.....	105
Tabela 28: Kodiranje intervjuja – učiteljica B.....	106
Tabela 29: Kodiranje intervjuja – učiteljica C.....	107

Kazalo prilog

Priloga 1: Kodiranje intervjuja – učiteljica A.....	105
Priloga 2: Kodiranje intervjuja – učiteljica B	106
Priloga 3: Kodiranje intervjuja – učiteljica C.....	107

1 Uvod

Kot Grundtvig asistentka sem bila na izmenjavi v državi, v kateri uporaba angleškega jezika ni tako samoumevna in prebivalcem pri sporazumevanju povzroča nemalo težav. Na jezikovni šoli za odrasle sem ugotovila, da je učenje jezika med državljani zaželeno in da je motivacija udeležencev jezikovnih programov visoka. Težavo sem videla predvsem v tem, da kljub interesu učencev ni bilo zaznati želenega napredka. Ko sem se pogovarjala s posamezniki, ki so obiskovali jezikovni program za pridobitev jezikovne ravni B2 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru, sem bila negativno presenečena nad njihovim sporazumevanjem. Začela sem se spraševati, kako je jezikovno znanje lahko primerljivo in kako se primerljivost znanja, pridobljenega v različnih nacionalnih sistemih izobraževanja in v različnih učnih aktivnostih, uresničuje. Ko sem začela raziskovati, sem ugotovila ozadja primerljivosti znanj in začela od začetka.

Mednarodna primerljivost znanja, ki jo spodbuja evropska izobraževalna politika, temelji na konceptu vseživljenjskega učenja. Zato bom koncept vseživljenjskega učenja postavila kot okvir diplomske naloge. Opisala bom njegove značilnosti in kategorije učnih aktivnostih, ki se odvijajo znotraj vertikalne in horizontalne dimenzije vseživljenjskega učenja. Kot najpomembnejšo spremembo, ki je vplivala na vseživljenjsko učenje in vlogo učečega posameznika v družbi sprememb bom izpostavila globalizacijo.

Evropski dokumenti, ki temeljijo na konceptu vseživljenjskega učenja so podlaga za vzpostavitev sistema, v katerem bi znanje postalo mednarodno primerljivo. Osnovni instrument znanja oziroma rezultatov učenja je Evropsko ogrodje kvalifikacij, ki je spodbudilo tudi nastanek nacionalnih ogrodij kvalifikacij. Temeljni mehanizem primerljivosti znanj znotraj navedenih iniciativ pa je koncept rezultatov učenja. Koncept rezultatov učenja je vplival na spremembe izobraževalnih sistemov in na kurikularne koncepte. S konceptom rezultatov učenja je posameznikovo znanje lahko umeščeno v kompetenčno zasnovane učne načrte, ki temeljijo na pragmatičnem konceptu znanja. V nalogi opišem koncept rezultatov učenja, pojem kompetence in ključnih kompetenc.

Ti pojmi so pomembni za razumevanje ogrodij kvalifikacij, ki jih bom opisala v enem izmed naslednjih poglavji. Evropsko ogrodje kvalifikacij je pomembno za mednarodno primerljivost kvalifikacij. Vzpostavlja se tudi Slovensko ogrodje kvalifikacij, ki je pomembno na nacionalni

ravni, vendar ogrodje še ni sprejeto. Ogrodji opišem kot pomemben del za primerljivost kvalifikacij, pridobljenih v različnih nacionalnih izobraževalnih sistemih.

Pomemben dokument za omogočanje primerljivosti jezikovnega znanja je Skupni evropski jezikovni okvir (v nadaljevanju: SEJO). S konceptom rezultatov učenja in kompetenčno zasnovanimi učnimi načrti ter s SEJO se primerljivost jezikovnega znanja lahko udejanja. SEJO bom opisala, predstavila bom tudi priporočila, ki jih dokument navaja za učitelje oz. strokovnjake, ki izvajajo jezikovno izobraževanje ter nekatere druge poudarke dokumenta.

V empiričnem delu diplomske naloge me bo zanimalo, kako je jezikovno znanje s SEJO primerljivo in kako je SEJO vključen v slovenski izobraževalni sistem. Zanimalo me bo, kako so učna načrta in jezikovni izobraževalni program za odrasle poenoteni s SEJO ter kako se SEJO udejanja v praksi. Z analizo bom ugotavljala podobnost med SEJO in kurikularnimi dokumenti. Da bi dobila odgovor na zadnje vprašanje, bom izvedla intervjuje s tremi učiteljicami, ki poučujejo angleščino na različnih stopnjah in oblikah izobraževanja.

V zaključku povežem teoretični del z ugotovitvami empiričnega dela.

2 Vseživljenjsko učenje

Lengrand (1976 v Govekar–Okoliš in Ličen 2008, str. 34) je bil eden izmed prvih, ki je po drugi svetovni vojni pisal o vseživljenjskem učenju. Imenoval ga je »permanentno učenje«, učenje, ki je namenjeno otrokom, mladini in odraslim. Ni ga razumel le kot nadaljevanje tradicionalnega formalnega izobraževanja, ki je del sistematičnega, načrtnega in k cilju usmerjenega procesa učenja. Permanentno učenje namreč ljudi pripravlja na prilagajanje spremembam, ki se dogajajo v družbi. Posameznik se s stalnim učenjem izpopolnjuje na vseh ravneh svojega delovanja, razvija svojo osebnost in pridobiva znanje in spretnosti skozi celo življenje. Na ta način postane učenje del življenja vsakega posameznika. Posameznik se izobražuje v institucijah in tudi zunaj njih, v družbi in povsod drugje, kjer je dejavnost organizirana tako, da gre za načrtno pridobivanje znanja, spretnosti, sposobnosti, navad itd. (prav tam, str. 38) Posameznik se lahko uči in izpopolnjuje tudi priložnostno preko nenačrtovanih, spontanih in priložnostnih učnih aktivnosti in situacij. Vseživljenjsko učenje je v *Strategiji vseživljenjskosti učenja* (Jelenc 2007, str. 11) opredeljeno kot »dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja [...]. Poteka v različnih učnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se izboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti«. Z učenjem posameznik pridobiva tudi »interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebne lastnosti« (prav tam, str. 10).

Ideja vseživljenjskega učenja, ki zajema tako izobraževanje kot tudi učenje na vseh področjih posameznikovega življenja, je zapisana tudi v *Memorandumu o vseživljenjskem učenju* (v nadaljevanju: Memorandum) iz leta 2000. V njem (Memorandum 2000, str. 8) so opisane tri temeljne vrste učnih aktivnosti, ki sestavljajo in uresničujejo idejo vseživljenjskega učenja: formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje in priložnostno oz. informalno učenje.

2.1 Kategorije učnih aktivnosti

V *Memorandumu* (2000, str. 8) so glede na stopnjo formaliziranosti procesov opredeljene naslednje kategorije učnih aktivnosti:

2.1.1 Formalno izobraževanje

Formalno izobraževanje je v *Memorandumu* (2000, str. 8) opredeljeno kot formalno učenje, ki poteka v institucijah za izobraževanje in usposabljanje in vodi do priznanih diplom in kvalifikacij. Muršak (2012, str. 32) opredeli formalno izobraževanje kot proces učenja, ki vodi do formalne, javno veljavne izobrazbe. Takšen proces izobraževanja poteka v organiziranem in strukturiranem okolju in se po uspešno končanem procesu zaključi s certifikatom, spričevalom ali diplomo, s čimer učečemu se posamezniku spremeni izobrazbeni ali kvalifikacijski status. Zaključna listina, ki jo posameznik pridobi po uspešnem zaključku formalnega izobraževanja pomeni uradno listino ali dokument, ki jo izda pristojna izobraževalna institucija posamezniku, ki je dokazal učne dosežke v skladu s predpisanimi standardi (prav tam, str. 127). Spričevalo je dokument, ki ga učenci in dijaki prejmejo ob zaključku osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (kot zaključno spričevalo). Diploma se veže na višjo in visoko stopnjo izobraževanja in jo prejmejo študenti po zaključku izobraževanja. Certifikat pa je zaključna listina o pridobljeni poklicni kvalifikaciji (prav tam).

Vsebinsko in časovno strukturirano izobraževanje, katerega vpis in zaključek sta formalizirana, vodi učitelj. Odnos med učiteljem in učencem je v formalnem izobraževanju jasno določen (Ličen 2006, str. 149). V Sloveniji, kot piše Ličen (prav tam, str. 145), formalno izobraževanje za različne starostne skupine učečih se izvajajo v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, na višjih in visokih šolah, na univerzah ter ljudskih univerzah, pa tudi na nekaterih zasebnih izobraževalnih organizacijah.

2.1.2 Neformalno učenje in izobraževanje

V *Memorandumu* (2000, str. 8) je neformalno učenje opredeljeno kot učenje, ki se »odvija izven glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja« in ne vodi nujno do formaliziranih certifikatov. Muršak (2012, str. 66) piše, da je neformalno izobraževanje z vidika učečega se posameznika načrtno, vendar pa ne vodi nujno v priznavanje novo pridobljenega znanja. Novo znanje se lahko potrdi z izdanim potrdilom, kljub temu pa neformalno izobraževanje ne vodi do pridobitve javno veljavne izobrazbe (prav tam). Neformalno izobraževanje se hitro odziva na potrebe ljudi. Tej lastnosti neformalnega izobraževanja sledijo vsebine, cilji, trajanje in oblike izobraževanja. Ta so

pogosto krajša, v obliki predavanj, tečajev, študijskih krožkov itd. Za neformalno izobraževanje ni nujno, da poteka v neki instituciji (Ličen 2006, str. 150). Muršak (2012, str. 66) navaja, da je neformalno izobraževanje poleg skupinskega lahko tudi samostojno, kar pomeni, da se posameznik uči sam izven institucije. Pri samostojnem učenju vlogi učitelja in učenca nista jasno določeni kot je določen odnos v formalnem izobraževanju. V kolikor neformalno izobraževanje poteka v instituciji pa so te institucije lahko zasebne organizacije, društva, muzeji, knjižnice, lokalne skupnosti ali pa tudi vladne organizacije ter drugi izvajalci (Ličen 2006, str. 150).

2.1.3 Priložnostno učenje

V *Memorandumu* (2000, str. 8) se pojem priložnostno učenje enači tudi s pojmom informalno učenje. Gre za učenje, ki poteka na različnih mestih, na katera posameznik zahaja vsak dan ali se priložnostno sreča s situacijo, ki je ne pozna in se s tem nekaj novega nauči. Zato priložnostno učenje lahko prepoznamo tudi pod pojmom naključno učenje ali učenje z izkušnjami (Muršak 2012, str. 89). Ličen (2006, str. 150) zapiše, da priložnostno učenje zajema »vse dejavnosti, ki spodbujajo spremembo, implicirajo učenje, vendar niso namerno pripravljene kot izobraževalne dejavnosti, [...]« (prav tam). Priložnostno učenje zaradi svoje nenamernosti »spregledajo« tudi posamezniki, saj ga ne dojemajo kot učenje, ki prispeva k njihovem znanju in spretnostim (Memorandumu 2000, str. 8). Je del vsakdanjega življenja in novih situacij, s katerimi se ljudje srečujemo. Ni vnaprej načrtovano, ni organizirano, nima predpisanih učnih dosežkov in seveda tudi ni institucionalizirano. Zato tudi rezultati učenja niso izkazani z zaključno listino. Čeprav priložnostno učenje nima določenih standardov znanja, posameznik lahko priložnostno pridobljeno znanje »izkazuje ter vrednoti in priznava v procesu priznavanja že pridobljenega znanja« (Muršak 2012, str. 89).

2.2 Horizontalna in vertikalna dimenzija vseživljenjskega učenja

Vse navedene kategorije učnih aktivnosti so zajete v vertikalno in horizontalno dimenzijo, ki predstavljata pomemben del opredelitve vseživljenjskega učenja (Jelenc 2007, str. 10). Da bi vseživljenjsko učenje zadostilo posameznikovemu razvoju v vseh obdobjih in na vseh področjih njegovega življenja, mora učenje vsebovati značilnosti vertikalne in horizontalne dimenzije.

Horizontalna ali vsebinska dimenzija predstavlja večrazsežnostno komponento (Kozmelj 2006, str. 3), ki predstavlja »razširjenost učenja, ki se lahko odvija v razsežnosti celotnega človekovega življenja [...]« (Memorandum 2000, str. 9). Zajema učenje »za vse družbene vloge z vsemi vsebinami, ki razvijajo telesne, intelektualne, čustvene in duhovne razsežnosti človeka, in oblikami – formalno, neformalno in priložnostno učenje, v družini, šoli, vsakdanjem življenju in na delovnem mestu« (prav tam, str. 4). Posameznik se uči kjerkoli in karkoli. Cilj učenja ni le pridobitev javno veljavne izobrazbe in kvalifikacij, temveč tudi pridobitev širokega znanja, spretnosti in drugih osebnostnih lastnosti, ki jih posameznik potrebuje za kakovostno in uspešno življenje in delo; tako v privatnem kot tudi v javnem življenju (Jelenc 2007, str. 10). Pomembno je, da so neformalno in priložnostno pridobljena znanja enakovredno obravnavana (Memorandum 2000, str. 15–16). Ker učenje ne poteka le v institucijah, ampak tudi bolj neformalno in priložnostno, se tudi kraji, oblike in vrste učenja temu prilagajajo.

Vertikalna dimenzija predstavlja učenje skozi vsa življenjska obdobja; od otroštva do starosti, zato jo poimenujejo tudi vseživljenjska dimenzija učenja (Kozmelj 2006, str. 3). Opredeljena je kot časovna dimenzija, ki predstavlja razsežnost trajanja in enakovredno obravnavanje začetnega in nadaljevalnega učenja in izobraževanja (Jelenc 2007, str. 10; Memorandum EU b.l.). V *Memorandumu* so zapisali, da je »trdnejša integracija učenja v življenju odraslega zelo pomemben del udejanjanja vseživljenjskega učenja, toda kljub temu je le del celote« (Memorandum 2000, str. 8). Podlaga za nadaljnje učenje in izobraževanje je kvalitetno temeljno izobraževanje za vse, ki se začne že kmalu v otroštvu. Temeljno izobraževanje in začetno poklicno izobraževanje in usposabljanje, ki mu sledi, posameznika opremi s temeljnimi spretnostmi, poleg tega posameznik pridobi spretnosti učenja učenja in pozitiven odnos do učenja (prav tam). Prav pozitiven odnos do učenja je eden ključnih dejavnikov za nadaljnje učenje in izobraževanje (Kozmelj 2006, str. 3).

Poleg horizontalne in vertikalne dimenzije se v sodobnih razpravah omenja tudi »life-deep learning« (Jackson 2012, str. 10). Takšno učenje zajema posameznikove verske, moralne, etične in družbene pomembnosti, ki vplivajo na to, v kaj posameznik verjame, kako deluje, se obnaša in kako sodi o sebi in o drugih. Gre za učenje, katerega učinek je sposobnost posameznika, da vodi svoja dejanja, presoja o sebi in drugih ter izraža svoje občutke in prepričanja (prav tam, str. 10–11).

2.3 Koncept vseživljenjskega učenja danes

V drugi polovici dvajsetega stoletja so se dogajale socialne, kulturne, ekonomske in politične spremembe, ki so vplivale na razvoj vseživljenjskega učenja in izobraževanja (Ličen 2006, str. 52). Učenje se ni več dogajalo le v institucijah, temveč tudi v skupnostih, v različnih organizacijah in v družbi nasploh (Božič 2012, str. 19). Razvili so se novi pojmi kot so učeča se organizacija, družba znanja, vseživljenjsko učenje idr. Mnenja avtorjev, ki so pisali o učeči se družbi, so se med seboj razlikovala in tudi pomen in interpretacija vseživljenjskega učenja sta se skozi razvoj spreminjala. Vseživljenjsko učenje je poleg učenja za vse ljudi v vseh življenjskih obdobjih postalo pomembno tudi kot politični konstrukt. Z novim razumevanjem pa so se razvili tudi instrumenti, ki so težnje koncepta vseživljenjskega učenja lahko udejanjili. Spremembe, ki so vplivale tudi na vseživljenjsko učenje so opisane v nadaljevanju.

2.3.1 Globalizacija in vpliv organizacij na nacionalne izobraževalne sisteme

Tavzes (2002, str. 401) globalizacijo opredeli kot »proces večanja gospodarske, finančne, politične, kulturne in informacijske povezanosti ter medsebojne odvisnosti držav, regij, celin«. Z globalizacijo se povečuje mednarodno delovanje, trg se širi, ljudje se selijo. Znotraj istega prostora živijo in delujejo ljudje različnih kultur, kar vzpostavlja drugačne odnose med ljudmi in terja poznavanje in razumevanje drugih kultur in jezikov (Novak 1998, str. 115). Pojavi se potreba po demokraciji, aktivnem državljanstvu ter težnja po osebni zgodbi posameznika (Ličen 2006, str. 53).

Globalizacija je povzročila ekonomsko in politično povezovanje držav med seboj, kar je tudi povzročilo spremembe v organizaciji, ciljih in vsebinah vzgoje in izobraževanja v posameznih državah (Novak 1998, str. 123). Gre za težnjo po vzpostavljanju bolj neposredne konkurence med nacionalnimi vzgojno-izobraževalnimi sistemi na globalnem trgu, kar povzroča komercializacijo vzgojno izobraževalnih storitev (Laval 2005, str. 129–130). »Ekonomska konkurenčnost je tudi konkurenčnost vzgojno-izobraževalnega sistema.« (prav tam, str. 25) Konkurenčnost je postala aksiom vzgojno-izobraževalnih sistemov, ki so jo ustvarile nekatere mednarodne organizacije z liberalno ideologijo (prav tam).

Medveš (2008) piše o organizacijah, ki sooblikujejo sodobne globalne trende na področju izobraževanja. Izpostavlja organizacije, ki so v ozadju globalizacijskih teženj v izobraževanju. Te, imenuje jih globalni igralci, delujejo na svetovni ravni in formirajo svetovno kulturo, svetovno izobraževalno politiko in svetovno uporabno znanje. Med največjima globalnima igralcema sta UNESCO in OECD; na evropski ravni pa Svet Evrope in Evropska komisija. Medveš (prav tam, str. 11) opiše tri modele njihovega vplivanja:

1 Prvi model: Organizacije objavljajo politične dokumente in vodijo kampanje, s katerimi širijo svoje ideje na nacionalne ravni. Njihove ideje in vrednote so osnovane za njihovo oz. za globalno korist in ne za korist posamezne države. Ena izmed idej, ki jo promovirajo, je tudi ideja vseživljenjskega učenja. Konsenz o idejah pa ne pomeni tudi konsenza o njihovi izvedbi. Zaradi razlik v praktičnem uresničevanju globalističnih političnih usmeritev iz političnih dokumentov takšno vplivanje organizacijam ni bilo dovolj (prav tam, str. 11–12). Organizacije so zato svoje ideje širile tudi z drugimi modeli.

2 Drugi model vplivanja predstavljajo konkretni programi in projekti reformiranja šol v določeni državi ali državno ali neposredno vplivanje na določene izobraževalne institucije (prav tam, str. 12). Gre za konkretno in neposredno vplivanje globalnih igralcev, saj so programi v praksi dejansko izvedeni in spremljani. Finančna podpora omogoča profesionalno vsebinsko in metodološko sestavo, kar zagotavlja kakovost projektov in krepi učinke globalizacije (prav tam). S tem vplivajo na izobraževalne institucije ter tudi na izvedbo, cilje in zasnovanost programov, ki jih izvajajo izobraževalne institucije. Organizaciji, kot sta na primer Svetovna banka in OECD, konkretne programe ali projekte praviloma izvajata le za reformiranje poklicnega, strokovnega in terciarnega izobraževanja. Tam, kjer bi bilo ogrožanje nacionalne kulturne avtonomije najbolj očitno - v osnovnem in gimnazijskem izobraževanju - se projekti ali programi praviloma ne izvajajo (prav tam, str. 13).

3 Tretji model vplivanja na države je difuzni model. Razvil se je ob »krepitvi vloge znanstveno-raziskovalnega dela v širjenju idej in konceptov globalnih igralcev« (prav tam, str. 16). Gre za vsebinsko, ideološko in strateško prikrito vplivanje oz. širjenje idej globalnih igralcev. Eden izmed projektov širjenja svetovno uporabnega znanja in svetovne kulture je PISA, z rezultati katerega je organizacija OECD močno vplivala na nacionalni prostor (prav tam, str. 18).

Vrednote in izzivi globalizacije, kot so interkulturalnost, odgovorno državljanstvo, uvajanje otrokovih in človekovih pravic, posameznikova avtonomija, mobilnost idr. so v izobraževanju

prisotne že nekaj časa. Da se globalizacijske vrednote in cilji uresničujejo, je potrebna konkretna izpeljava programov in projektov, ki jih izvajajo globalni igralci oz. organizacije preko navedenih treh načinov vplivanja (prav tam, str. 8).

Konkretne dejavnosti, ki omogočajo difuzno širjenje svetovne kulture ali svetovnega znanja v šole, širjenje konkretnih orodij v izobraževanje, širjenje orodij za urejanje družbenega vrednotenja izobraževanja in usposabljanja ter izvedbeni modeli, ki omogočajo implementacijo, so nekateri izmed mehanizmov delovanja globalizacijskih procesov (prav tam). Evropa na področju izobraževalne politike na države članice vpliva z »mehkimi politični mehanizmi« (Skubic Ermenc in Mikulec 2011, str. 32), kot so resolucije, priporočila, priročniki, poročila o raziskavah, delovni dokumenti idr. Evropska izobraževalna politika je v skladu z načelom subsidiarnosti pristojna za izvajanje ukrepov za podporo, uskladitev in dopolnitev ukrepov držav članic. Pri tem se ne vmešava v pristojnost držav članic, ki jih imajo na omenjenih področjih. Le ko gre za vprašanja evropskih izobraževalnih ciljev lahko evropska izobraževalna politika posega v nacionalne šolske politike (prav tam).

Z nekritičnim in pasivnim sprejemanjem globalizacijskih idej in vrednot je ogrožena samobit nacionalnih izobraževalnih sistemov, saj globalizacija vpliva na lokalne kulturne specifičnosti. Kljub temu pa se nacionalni izobraževalni sistemi ne morejo zapirati pred vplivi globalizacije, saj s tem tvegajo kulturno izolacijo in omejevanje na lokalne razmere (Medveš 2008, str. 7–8).

2.3.2 Vpliv sprememb na vseživljenjsko učenje in posameznika v družbi danes

Ideja vseživljenjskega učenja je postala v družbi zaradi ekonomskih, socialnih in političnih sprememb zelo pomembna in poglobljena ideja globalnega razvoja na področju izobraževanja in tudi na področju nacionalnih in evropske politike. Temeljni odgovor na že navedene spremembe je bilo uvajanje strategije vseživljenjskega učenja in izobraževanja (Jelenc Krašovec 2001, str. 151; Mikulec 2013, str. 70). Ideja vseživljenjskega učenja se je začela s humanističnim modelom, ki je zasledoval kulturne in socialne cilje, sedaj pa je v ospredju model, ki zasleduje ekonomske in utilitaristične cilje vseživljenjskega učenja. Danes nekateri avtorji razumejo vseživljenjsko učenje v povezavi s kapitalom in konkurenčnostjo v ekonomiji in gospodarstvu (Božič 2012, str. 21). Kozmelj (2006, str. 4) piše, da je vseživljenjsko učenje v evropski politiki postalo prioriteta izobraževanja, zaposlovanja, ekonomskega razvoja in socialne vključenosti. Velik vpliv pri

spreminjanju pomena vseživljenjskega učenja je imela Evropska Unija, ki je pojem definirala kot ključen element, preko katerega bi Evropa postala najbolj konkurenčna in dinamična in na znanju temelječa gospodarska sila na svetu (Mikulec 2013, str. 70). Sledeči cilj je naveden tudi v *Memorandumu o vseživljenjskem učenju*, v katerem je zapisano, da je vseživljenjsko učenje bistven element v prehodu k na znanju temelječemu gospodarstvu in družbi (Memorandum 2000, str. 5). Cilj se uresničuje preko dveh najpomembnejših smernic vseživljenjskega učenja: pospeševanje aktivnega državljanstva ter pospeševanje zaposljivosti. Aktivno državljanstvo se osredotoča na to, »koliko in kako ljudje sodelujejo v vseh sferah družbenega in gospodarskega življenja ter na priložnosti in tveganja, s katerimi se soočajo, ko to poskušajo« (prav tam, str. 5–6). Poleg že navedenega se pojem aktivnega državljanstva osredotoča tudi na stopnjo pripadnosti družbi in možnost odločanja v njej (prav tam, str. 6). Zaposljivost je temeljna dimenzija aktivnega državljanstva in tudi odločilen pogoj za »dosego polne zaposlenosti in za izboljšanje evropske tekmovalnosti ter prosperitete v novi ekonomiji« (prav tam). Aktivno državljanstvo in zaposljivost sta odvisna od primerne in sodobne znanja in spretnosti, ki omogočajo posamezniku, da sodeluje in prispeva k skupnemu ekonomskemu in družbenemu življenju (prav tam). Da bi se to uresničilo, je pomembno, da se posameznik uči znanja, ki mu bodo koristila v poklicu. Zato vseživljenjsko učenje bolj pripravlja na »temeljne kompetence, ki jih je mogoče spremeniti v tržno blago« (Laval 2005, str. 69).

»Danes je opaziti viden premik k bolj integriranim politikam, ki kombinirajo družbene in kulturne cilje z ekonomskim principom za vseživljenjsko učenje.« (Memorandum 2000, str. 9)

Vedno nove zahteve postavljajo posameznika pred dejstvo, da se mora stalno izpopolnjevati (Ličen 2006, str. 62–63). Sodobna ekonomija potrebuje posameznika, ki je kot delovna sila prilagodljiv, prožen in kvalificiran. Trg ga vidi kot človeški kapital, ki služi zagotavljanju potreb gospodarstva in delodajalcev (Kump 2008, str. 77). Posameznik, ki je razumljen kot človeški kapital, znanje pridobiva v procesu izobraževanja, predvsem v osnovnošolskem, srednješolskem, višjem in visokošolskem izobraževanju in izobraževalnih programih za odrasle (Bevc 1991, str. 25). Najbolj pomemben dejavnik človeškega kapitala so pridobljene sposobnosti in informacije (prav tam, str. 40–41), ki jih posameznik pridobi z izobraževanjem, usposabljanji in drugimi aktivnostmi. Informacije, ki jih s tem pridobi, imajo zanj (lahko) ekonomsko vrednost. Poleg pridobljenih sposobnosti in znanj nekateri avtorji v opredelitev vključujejo tudi prirojene

sposobnosti. Znanje, ki predstavlja kapital, je osebna lastnina posameznika in mu ne more biti odvzeta. Posameznik je z razvojem znanja, sposobnosti in zmožnosti na trgu vse bolj kvaliteten in konkurenčen (prav tam, str. 20–21). Pomembno je, da zna posameznik svoje znanje uporabiti ali prodati, saj znanje, sposobnosti in zmožnosti posameznika dobijo vrednost šele, ko jih posameznik lahko proda in uporabi. Razvoj človeškega faktorja je sredstvo in cilj gospodarskega in družbenega razvoja ter ena najbolj produktivnih naložb, saj je znanje najpomembnejši razvojni dejavnik (prav tam, str. 15, 19).

Poleg navedenega izobrazba pomeni tudi status. Mnogi se udeležujejo izobraževanj, da si izboljšajo status ali družbeni ugled (Ličen 2006, str. 62–63). Poleg boljšega statusa pričakujejo, da bodo imeli po zaključenih izobraževanjih tudi nekatere druge izide, ki se ne morejo meriti le z denarjem (Bevc 1991, str. 22). Ena od takšnih sprememb je sprememba statusa, ki vodi v boljšo oz. spremenjeno kvaliteto življenja. S tem se spremeni tudi način življenja. Posameznik, ki ima več znanja, je tudi bolj produktiven (prav tam, str. 23), več zasluži in zato lahko tudi več troši. Kot takšno je izobraževanje potrošnja in predstavlja potrošno dobrino. Za potrošnike je značilno, da si želijo stvar, ki je privlačna in uporabna ter da z njo hitro dobijo rezultate. Zato se oblikujejo takšni izobraževalni programi, ki jih potrošnik lahko hitro uporabi, so cenovno dostopni in učinkoviti. Izobrazba posamezniku prinaša zadovoljstvo v sedanjosti in prihodnosti (prav tam, str. 43). Potrošna korist izobraževanja je lahko zadovoljstvo z izobraževanjem, večja in boljša učinkovitost potreb, vpliv na aktivnosti in obnašanje posameznikov, spremembe v potrošnji itd. (prav tam, str. 23)

2.3.2.1 Posameznikova odgovornost

S spreminjanjem vloge učenja in izobraževanja se je spremenila tudi vloga učečega posameznika. Koncept vseživljenjskega učenja v ospredje postavlja nujnost nenehnega razvijanja tistih zmožnosti posameznika, ki povečujejo njegovo delovno učinkovitost in konkurenčnost in s tem zadovoljuje cilje ekonomske politike. Paradigma vseživljenjskega učenja, ki je ekonomsko usmerjena, ima namen spodbuditi osebno odgovornost za učenje posameznika (Laval 2005, str. 70). Posameznik si mora biti sposoben sam zagotoviti svojo zaposljivost, če ne se bo to poznalo na učinkovitosti gospodarstva (prav tam, str. 71). »Posameznikova motivacija za učenje in raznovrstnost učnih priložnosti je ključna za uspešno uveljavljanje vseživljenjskega učenja«, so

zapisali v Memorandumu (2000, str. 8). Laval (2005, str. 71) tudi piše, da se bo ustvaril velik trg številnih in različnih ponudb in financiranj učenja in izobraževanja med katerimi bo posameznik lahko izbiral. Takšen trg je še bolj odprt za individualne izbire, saj bodo posamezniki sami izbirali svojo učno pot. Tudi Ličen (2006) navaja, da je posameznik za svoje izobraževanje, učenje in napredek odgovoren sam, vendar odgovornost razume drugače. V postmoderni se polje učenja in izobraževanja odraslih osredotoči na samostojno učenje odraslih ter na priložnosti, okoliščine in prostore, ki odrasle vzgajajo. Odnos med vzgojo in odraslostjo se izoblikuje kot »subjektivni problem in osvetli za posameznika pomembne izkušnje«. V takšnem primeru je odrasel posameznik protagonist svojega učenja in svoje izkušnje deli tudi z drugimi (prav tam, str. 213–214). Avtorica problematizira, da je vseživljenjsko učenje poleg zadovoljevanja potreb posameznika namenjeno tudi zadovoljevanju potreb trga. Vseživljenjsko učenje je nastalo iz posameznikovih potreb po boljšem življenju, danes pa je vseživljenjsko učenje vse bolj razumljeno kot del upravljanja s človeškimi viri (prav tam, str. 67). Ljudje se počutijo odgovorni za svoje znanje, ki jim predstavlja kapital. Če se posameznik ne uči in prilagaja spremembam, je iz vidika globalizacije tudi sam kriv za ne-zaposljivost in nekonkurenčnost na trgu dela.

V neoliberalnem konceptu vseživljenjskega učenja znanje in izobraževanje nista več javno dobro. Znanje in izobraževanje sta postala »zasebna dobrina z ekonomsko vrednostjo« (Kump 2008, str. 81). Bevc (1991, str. 47) pa piše, da bi moralo izobraževanje oz. izobrazba predstavljati individualno in družbeno dobrino. Države pa vse bolj spodbujajo zasebna vlaganja v izobraževanje in krčijo javno financiranje formalnega izobraževanja in usposabljanja (Kump 2008, str. 81).

Kljub temu, da v nekem času bolj prevladuje ena, v drugem času druga funkcija izobraževanja, izobraževanje nikoli ne more biti le v okviru ene družbene funkcije izobraževanja. Tudi danes težko rečemo, da je izobraževanje le v funkciji zadovoljevanja potreb trga oz. ekonomskega pomena izobraževanja (Bevc 1991, str. 46). Kljub temu, da je postalo vseživljenjsko učenje in izobraževanje odgovornost posameznika, še vedno obstajajo programi, ki so osredotočeni na posameznika in njegov osebni napredek, ne zgolj na ekonomsko korist učenja in izobraževanja. Vseživljenjsko učenje poleg spodbujanja inovacij, produktivnosti in gospodarske rasti prispeva k osebostnemu razvoju posameznika, bogati njegov prosti čas, krepi demokratične vrednote, spodbuja kolektivno življenje in vzdržuje družbeno trdnost (Laval 2005, str. 67).

3 Produkti politike vseživljenjskega učenja

S težnjo po uvedbi svetovno uporabnega znanja ter s težnjo po mednarodni primerljivosti rezultatov učenja in tudi zaradi nekaterih drugih dejavnikov, omenjenih tudi zgoraj, ki so jih spodbudile družbene spremembe, se je spremenila zasnovanost učnih načrtov. Učne načrte so morali strokovnjaki spremeniti, če so ti hoteli podajati merljive rezultate učenja, ki so tudi mednarodno primerljivi. Zaradi težnje po primerljivosti znanja in kvalifikacij so nastala ogrodja kvalifikacij in druge primerjalne lestvice. Temeljna osnova za ogrodja kvalifikacij je koncept rezultatov učenja.

3.1 Kompetenčna zasnovanost učnih načrtov in koncept rezultatov učenja

V kontekstu Evropskega ogrodja kvalifikacij so rezultati učenja opredeljeni kot tisti rezultati učenja posameznika, ki se merijo v znanju, razumevanju in sposobnosti posameznika po opravljanju neke naloge ali dela, za katerega se je učil. Opredeljeni so kot: znanje, spretnosti in kompetence (Evropski okvir 2006, str. 2; Pojasnitev Evropskega 2008, str. 3).

Spretnosti so opisane kot spoznavne in praktične. Pod pojmom spoznavne razumemo uporabo logičnega, intuitivnega in ustvarjalnega mišljenja, pod pojmom praktične pa ročne spretnosti, uporabo metod in gradiv, orodij in instrumentov. Spretnosti pomenijo »sposobnost uporabe znanja in strokovnega znanja za izvedbo nalog in reševanje problemov« (Evropsko ogrodje 2009, str. 11). *Znanje* je rezultat učenja pojmov, dejstev, načel, teorij in praks, ki so vezane na študij ali delo (Biloslavo 2012; Evropsko ogrodje 2009, str. 11). Gre predvsem za to, da osvojeno znanje posameznik uporablja v praksi (Evropsko ogrodje 2009, str. 11). To pomeni, da zna osvojeno znanje uporabljati pri reševanju problemov, ki se pojavijo pri delu ali vsakdanjem življenju. Pridobivanje znanja poteka v različnih okoljih: v izobraževalnem procesu, pri delu in v kontekstu zasebnega ter družbenega življenja (Slovensko ogrodje b.l.). Znanje je opredeljeno tudi kot »rezultat osvajanja informacij preko učenja« (Evropsko ogrodje 2009, str. 11). *Kompetence* so opredeljene kot samostojnost in odgovornost. Kompetenco opredelijo tudi kot »zmožnost uporabe znanja, spretnosti in osebne, socialne in metodološke zmožnosti v delovnem ali študijskem okolju ter osebni in strokovni razvoju« (Evropsko ogrodje 2009, str. 11). Kompetence so opredeljene tudi kot »kognitivne sposobnosti in veščine, ki se uporabljajo pri

obvladovanju zahtevnih nalog na različnih področjih, za pridobivanje vsebinskih in procesnih znanj in za doseganje učinkovitih rešitev« (Ivšek 2009, str. 274). Sam pojem kompetence je v virih zelo različno opredeljen, enotne definicije ni.

Muršak (2001, str. 72–73) navaja, da obstajajo štirje modeli kompetenc, ki opredelijo različna razumevanja kompetence v evropskih sistemih poklicnega in strokovnega izobraževanja. Prvi model temelji na osebnostnih lastnostih posameznika in predstavi kompetence kot osebnostne lastnosti in izkušnje, znanja, spretnosti, izobrazbene in druge osebnostne karakteristike posameznika, ki mu omogočajo učinkovito delovanje. Drugi model predstavlja kompetenco kot zmožnost uporabe specifičnega znanja in spretnosti za »izvedbo delovnih nalog in aktivnosti« in ob tem tudi prevzeti odgovornost za delo. Gre za model kompetence, ki temelji na delovnih nalogah. Tretji model kompetenco opredeljuje kot zmožnost doseči cilje in izdelati določen izdelek ali storitev. Model poudarja pragmatizem, saj temelji na predvidenem rezultatu ali produkciji. Zadnji, četrti model, kompetenco opredeli kot »zmožnost zadostiti vsem zahtevam neke delovne naloge, kot jih izražajo pričakovanja delodajalcev, v smislu celostnega razvoja zmožnosti za 'dobro' ali 'najboljšo' prakso, kot jo razume fizično ali socialno okolje, v katerem delo poteka«. Model temelji na »upravljanju dela oziroma njegovih rezultatov« (prav tam).

Razlike v razlagi koncepta kompetence se razlikujejo med avtorji, pa tudi med različnimi sistemi izobraževanja. Kljub temu, da koncept kompetence nima enotnega pomena v nacionalnih izobraževalnih sistemih v Evropi, se vse od konca 20. stoletja vedno bolj uveljavljajo kompetenčno zasnovani pristopi h kurikularnemu načrtovanju in objavljajo kurikularni dokumenti, ki temeljijo na konceptu rezultatov učenja (Štefanc 2011b, str. 7).

Rezultati učenja morajo biti v učnih načrtih natančno in jasno opisani, pregledni in prenosljivi. Takšni lahko predstavljajo zahtevano znanje, spretnosti in sposobnosti posameznika na določeni kvalifikacijski ravni (Biloslavo 2012). Rezultati učenja so stopnjevani in standardizirani po zahtevnosti in kompleksnosti (Skubic Ermenc in Mikulec 2011, str. 42–43). Tako posameznik v procesu izobraževanja ve, kaj se od njega zahteva in pričakuje na določeni stopnji izobraževanja. Gre za jasne cilje, na katerih morajo biti osnovani učni programi (Biloslavo 2012). Koncept rezultatov učenja je kot takšen postal izhodišče za določanje stopenj v kvalifikacijskem ogrodju, ker rezultati učenja funkcionirajo nevtrarno, ahistorično in kot objektivizirano merilo, in kot tak kriterij ne posega v nacionalne sisteme (Skubic Ermenc in Mikulec 2011, str. 43).

Kompetenčna zasnovanost rezultatov učenja temelji na predpostavki »da je pomembneje 'kako znati' kot 'kaj znati' [...]« (Medveš 2008, str. 20). Pomembno je, kako posameznik pridobljeno znanje uporablja in ne njegova splošna razgledanost in širina znanja (prav tam). Koncept rezultatov učenja sloni na ideji aktivnega učenca, ki je sam odgovoren za svoje učenje, napredek, konkurenčnost in zaposljivost. Posameznik skozi proces vseživljenjskega učenja zbira različne rezultate učenja, dokler ne doseže kvalifikacije (Biloslavo 2012). Poleg utemeljenosti kompetenčnega pristopa na ideji aktivnega učenja, koncept sloni tudi na »sodelovanju in interakciji, upoštevanju učenčevih potreb in interesov, diferenciaciji, kritičnem mišljenju, partnerstvu učitelj – učenec, 'transparentnosti' preverjanja in vrednotenja znanja...« (Ivšek 2009, str. 278). S konceptom rezultatov učenja pride v osredje uporabnost znanja, saj se rezultati učenja ne merijo s časom šolanja temveč z učinkovitostjo.

Kaj pa splošno znanje? Medveš (2008, str. 20) trdi, da lahko kompetenčna naravnost pouka ogroža splošno izobrazbo. Če je kompetenčni pristop primeren za poklicno izobraževanje, pa je vprašljiva njegova smiselnost in primernost v splošnem in akademskem izobraževanju (Ermenc 2000 v Skubic Ermenc in Mikulec 2011, str. 41), saj je kompetenčna naravnost pouka odraz pragmatičnega koncepta znanja, ki je usmerjena na uporabnost znanja. To se kaže pri izbiri in strukturiranju znanja glede na njegovo uporabnost (prav tam). Bolj kot so opisniki rezultatov učenja usmerjeni v pragmatizem, večja je nevarnost za znanja, ki ima vrednost za širši človekov intelektualni, moralni, estetski, socialni, duhovni razvoj (Skubic Ermenc in Mikulec 2011, str. 40). Gre za neoliberalno razumevanje, kjer se znanje odmika bolj funkcionalnemu konceptu kompetence. Znanje ima v omenjenem konceptu specifično in legitimno mesto; legitimno je le toliko, kolikor je integralni del kompetence, ne pa tudi kot znanje samo (Štefanc 2007 idr. v Štefanc 2011a, str. 9). Posledično pa se s konceptom rezultatov učenja lahko presoja ustrezno vrednost posameznikovih kvalifikacij na trgu dela (Štefanc 2011a, str. 10).

Mnogi avtorji so do pragmatičnega koncepta znanja kritični. Pragmatičnemu konceptu znanja se v okviru vzpostavitve nacionalnega ogrodja po mnenju K. Skubic Ermenc in Mikuleca (2011, str. 41) lahko izognemo z drugačno formo in funkcijo rezultata učenja. Spremenjena forma bi lahko zajemala različne koncepte znanj in kurikulumov, vključitev izobrazbe oz. kvalifikacije pa ne bi bila pogojena s kurikularno formo (prav tam). Nekateri vidijo rešitev tudi v širšem razumevanju koncepta rezultatov učenja. V njem imajo kompetence več kategorij, kar vodi do kakovostnejšega znanja in je tudi bližje kontinentalnemu evropskemu razumevanju izobraženosti. Vendar je tudi

širši kompetenčni koncept rezultatov učenja vprašljiv, saj je bil prav tako najprej oblikovan za poklicno izobraževanje (prav tam). Koncept rezultatov učenja je lahko pozitiven za večanje ugleda poklicne izobrazbe, negativna plat koncepta pa je prevlada pragmatične izobraževalne paradigme (prav tam, str. 15).

V formalnem izobraževanju v Sloveniji je koncept kompetence razumljen kot globalni cilj ali kot neka »temeljna smernica«, ki je skladna s smernicami celotne družbe (Ivšek 2009, str. 278). Ivšek (prav tam) navaja, da je pouk, ki je zasnovan po kompetenčnem konceptu, usmerjen na učenca kot posameznika in na učenca kot del skupine. Pri tem je pomembno razvijanje učenčevih zmožnosti ter doseganje ciljev in vsebin učnega načrta. Avtorica tudi meni, da takšen pouk »spodbuja povečano odgovornost učitelja in učenca« (prav tam, str. 281). Kompetenčni pristop bo povezoval cilje različnih predmetov ali predmetnih področij, zato bo terjal tudi drugačno vrednotenje in ocenjevanje znanja (prav tam).

S tako zasnovanimi učnimi načrti se primerljivost in transparentnost znanja lahko uresničuje. Seveda mora biti celoten šolski sistem zasnovan na kompetenčnem kurikularnem pristopu. Posameznik preko formalnega šolanja, neformalnega in priložnostnega učenja pridobiva različne kompetence, ki so del končne kvalifikacijske stopnje.

3.2 Ključne kompetence

»Ključne kompetence so razpoznavne v različnih okoliščinah, uporabne pri reševanju različnih vrst problemov in pri opravljanju različnih nalog ter vrednotenju dosežkov.« (Ivšek 2009, str. 274) Z uporabo ključnih kompetenc v šoli je omogočeno smiselno povezovanje ciljev, vsebin, spretnosti, veščin in ravnanj, ki so zapisane v učnih načrtih. Weinert (2001 v Ivšek 2009, str. 274) opredeli ključne kompetence kot »kompleksen sistem znanja, spretnosti, ravnanja in stališč, ki jih posameznik potrebuje za učinkovito vključenost v družbo, zaposlitev, nadaljnje učenje in za osebni razvoj; posameznik naj bi jih pridobil do zaključka osnovnošolskega izobraževanja in so osnova za vseživljenjsko učenje«. Nenehen dostop in obnavljanje temeljnih kompetenc je temelj za aktivno državljanost in zaposljivost, saj omogočajo nenehno prilagajanje gospodarskim spremembam in potrebam trga (Memorandum 2000, str. 11). Uporabne so za doseganje ciljev, opravljanje nalog in delovanje v novih situacijah. Gre za prepletenost znanja, ki ga ima posameznik. To je kompleksno znanje, ki vključuje že pridobljene spretnosti in stališča,

odnos do lastnega znanja in do samega sebe ter zavedanje o tem, kako je posameznik svoje znanje pripravljen deliti z drugimi (Ivšek 2009, str. 274). Razvoj ključnih kompetenc je osredotočen na posameznika, ne glede na starost, ekonomski in socialni status (prav tam, str. 280). Fragnière (1996 v Muršak 1999) zapiše, da ni objektivne kompetence, ki bi jo lahko definirali neodvisno od posameznika. Je lastnost posameznika, ki se nanaša na njegovo ravnanje in ni objektivno vezana na neko določeno delo (str. 36–37). Vendar individualnost »prestopi meje«, saj se posameznik povezuje z drugimi. Svoje znanje poveže z znanjem drugih in svoje znanje z drugimi deli. Gre za vzajemno učenje, ki je pomembno za družbo znanja (Ivšek 2009, str. 280).

Evropski parlament in Svet sta opredelila osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje so: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje (Ključne kompetence 2007, str. 2). O ključnih kompetencah piše tudi Novak (2009, str. 238). Osem ključnih kompetenc naj bi posameznik osvojil, da bi lahko zaživel svobodno, odgovorno in uspešno življenje. Ključne kompetence so po Novakovem mnenju pomembne za vse ljudi, ne glede na spol, raso, družbeno pripadnost, jezik in okolje, v katerem živijo. Skladne so z etičnimi, gospodarskimi in kulturnimi vrednotami in navadami skupnosti. Posameznik kompetence usvaja v formalnem izobraževanju, pa tudi kasneje v različnih oblikah izobraževanja in učenja odraslih. Z zavedanjem, da je posameznik sam odvisen za lasten razvoj in konkurenčnost, posameznik pridobiva vse več kompetenc in viša kvalifikacijsko stopnjo. Cilj Evropskega parlamenta in Sveta je, da bi nacionalni izobraževalni sistemi osnovnega izobraževanja in usposabljanja zagotovili vsem mladim sredstva za razvoj ključnih kompetenc do ravni ko bodo sposobni za odraslo življenje, kar tudi ustvarja podlago za nadaljnje učenje in poklicno življenje (Ivšek 2009, str. 275). Cilj omenjenih dveh organizacij je tudi, da bi bila ponudba vseživljenjskega učenja skladna in obsežna, da bi z njo odrasli lahko razvijali svoje ključne kompetence (prav tam).

4 Ogrodja kvalifikacij

4.1 Opredelitev

Vsaka država ima svoj sistem kvalifikacij. Vsak izobraževalni sistem ustvarja kvalifikacije, ki tvorijo nek nacionalni sistem kvalifikacij. Razlikujejo se zahteve za osvojitve neke kvalifikacije, znanja, spretnosti, ocenjevanje, vrednotenje itd. Ker se načini pridobitve kvalifikacij razlikujejo od države do države, se posledično tudi vsebine kvalifikacij med državami razlikujejo. V OECD so kvalifikacijsko ogrodje opredelili kot »orodje, ki služi za kategoriziranje kvalifikacij po določenih merilih stopenj zahtevnosti naučenega oziroma doseženega izobraževanja, izpopolnjevanja, usposabljanja in razvijanja kompetentnosti z izkušenjskim učenjem na delu« (Plevnik 2010, str. 1). Za lažjo primerjavo in razumevanje kvalifikacij in ravni kvalifikacij je Evropski Svet sestavil Evropsko ogrodje kvalifikacij (v nadaljevanju: EOK) (Pojasnitev Evropskega 2008, str. 3). V publikaciji Evropske skupnosti (Evropsko ogrodje 2009, str. 3) je EOK opredeljen kot: »skupno evropsko referenčno ogrodje, ki povezuje sisteme kvalifikacij različnih držav in deluje kot ogrodje za pretvorbo, s katerim naj bi postale kvalifikacije med različnimi sistemi in državami v Evropi lažje berljive in bolj razumljive«.

Coles (2011, str. 8) ovrednoti funkcijo EOK. Zapiše, da je funkcija EOK odražati in vplivati na nacionalne prioritete. Če hočejo države umestiti kvalifikacije v EOK, morajo biti te pridobljene v kompetenčno zasnovanih učnih programih in določene s standardiziranimi rezultati učenja. S kurikularno prenovo šolskega sistema, ki sedaj temelji na kompetenčnem pristopu, so si evropske članice zagotovile osnovo za mednarodno primerljivost rezultatov učenja. Posameznikom naj bi bila omogočena večja mobilnost, boljša zaposljivost in lažje prepoznavanje pridobljenih kvalifikacij na trgu dela.

4.2 Kvalifikacija

Kvalifikacija je določen niz standardov znanja ali učnih enot, ki se jih udeležencu izobraževanja po uspešno zaključenem izobraževanju lahko formalno prizna ali certificira (Plevnik 2010, str. 1). Muršak (2012, str. 54) takšne rezultate učenja poimenuje formalna kvalifikacija. Formalna kvalifikacija je pridobljena v procesu učenja z vnaprej določenim standardom znanja, ki ga posameznik dokazuje s preizkusom, ki ga izvaja pooblaščen institucija. Po uspešno opravljenem

preizkusu posameznik pridobi uradni dokument. Z uradnim dokumentom posameznik dokazuje, da ima potrebna znanja in kompetence, ki so potrebne za specifično delo. OECD (b.l. v Muršak 2012, str. 54) opredeli kvalifikacijo kot »uradno priznanje ali vrednotenje rezultatov učenja na trgu dela ali za potrebe izobraževanja«, prav tako je lahko formalni pogoj za opravljanje dela. Pogosto kvalifikacija izraža tudi znanje, kompetence, spretnosti, ki se pričakujejo od posameznika za opravljanje nekega specifičnega dela (Muršak 2012, str. 54). Stari koncept kvalifikacije, ki opredeljuje kvalifikacijo kot nekaj, kar posameznik ima; na primer znanje, spričevalo, diplomo, s katero formalno kvalifikacijo formalno dokazuje, ne zadostuje več. Zaposljivost posameznika je namreč vse bolj odvisna od kompetenc, od tistega »nekaj več«, kar ima posameznik, kar nadgrajuje kvalifikacije, determinirane z nacionalnimi poklicnimi standardi (Muršak 2001, str. 66–69).

V slovenskem izobraževalnem sistemu se je začelo uveljavljati razumevanje kvalifikacije, ki pomeni »uradni rezultat procesa ocenjevanja in priznavanja pristojnega organa, ki določi, da je posameznik dosegel učne rezultate v skladu z opredeljenimi standardi« (Logaj idr. 2012, str. 7). Posameznik kvalifikacije pridobiva v sistemu formalnega izobraževanja in izven njega (prav tam, str. 8) in jih izkazuje z javnimi listinami. Drugi pojem kvalifikacije, ki se pojavlja v slovenskem prostoru, je nacionalna poklicna kvalifikacija. To je »delovna kvalifikacija ali neka strokovna usposobljenost, ki je potrebna za opravljanje poklica ali posameznih sklopov zadolžitev v okviru poklica na določeni ravni zahtevnosti« (prav tam). Nacionalna poklicna kvalifikacija se izkazuje s certifikatom. Tretja vrsta kvalifikacije, ki jo uvaja Slovensko ogrodje kvalifikacij (v nadaljevanju: SOK), je dodatna kvalifikacija. Dodatna kvalifikacija predstavlja dodatno vrednost posamezniku. Lahko je specifična za neko strokovno področje ali pa je prenosljiva na več strokovnih področij. Posameznik z dodatno kvalifikacijo je bolj konkurenčen na trgu dela, vendar pa kljub certifikatu, ki ga posameznik pridobi za dodatno kvalifikacijo, ta ne dviguje posameznikove stopnje izobrazbe (prav tam).

Kvalifikacije, ki jih posameznik pridobi zaradi večje kompetentnosti in kvalificiranosti na trgu dela, se izvajajo v okviru fakultet, zbornic itd. Za organiziranost programa (obseg, vsebina, javna objava, izvajanje in zagotavljanje kakovosti) so odgovorni izvajalci (Logaj idr. 2013, str. 32).

4.3 Evropsko ogrodje kvalifikacij

4.3.1 Cilji in namen EOK

Glavna cilja EOK sta spodbujanje mobilnosti posameznikov in podpora vseživljenjskemu učenju (Evropsko ogrodje 2009, str. 3). Z navezavo na vseživljenjsko učenje se znotraj ogrodja išče povezava med izobraževanjem in učenjem skozi celo življenje, tako formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem, splošnim in akademskim ter poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem (Skubic Ermenc in Mikulec 2011, str. 34–35) in skuša vzpostaviti boljše pogoje za priznavanje in vrednotenje različno pridobljenih rezultatov učenja (Evropsko ogrodje 2009, str. 4). Spodbujanje mobilnosti in vseživljenjskega učenja naj bi vplivalo na ustvarjanje delovnih mest, povečanje rasti, ljudem pa pomagalo pri novostih, ki jih prinaša globalizacija ter gospodarstvu, ki temelji na znanju (Evropski okvir 2006, str. 1). Evropska izobraževalna politika skuša z EOK vzpostaviti boljše pogoje za mednarodno mobilnost posameznikov in spodbuditi ljudi k osvajanju znanja tudi v drugih državah in v različnih učnih okoljih (Evropsko ogrodje 2009, str. 4). Kot takšno EOK podpira tudi aktivno izobraževanje ter ga spodbuja. S povečano transparentnostjo kvalifikacijskih sistemov ter pozornostjo na primerljivosti domačih in tujih kvalifikacij je ogrodje pomembno tako za Evropo kot tudi za vsako državo članico posebej. Ogradje naj bi izboljševalo kakovost, dostopnost, boljšo povezanost ter priznavanje kvalifikacij znotraj nacionalnega in mednarodnega sistema izobraževanja.

EOK je opredeljen tudi kot okvir, znotraj katerega posameznik nadgrajuje znanje, sposobnosti in kompetence in sestavlja rezultate učenja, ki jih pridobiva celo življenje na različne načine (Pevec Grm b.l., str. 6). Kot takšno je ogrodje prepoznanje vseživljenjskosti učenja ter njegov program. Namen EOK je, da služi kot neko orodje za primerjanje ravni kvalifikacij različnih sistemov kvalifikacij. Poleg tega služi tudi spodbujanju povezovanja sfere dela in sfere izobraževanja. Izhodišče ogrodja je koncept rezultatov učenja, ki omogoča vzpostavljanje omenjenih povezav (Skubic Ermenc in Mikulec 2011, str. 34–35).

4.3.2 Sestava EOK

EOK je sestavljen iz osmih referenčnih ravni. Ravni obsegajo celoten razpon kvalifikacij, od osnovnega in srednjega splošnega, do poklicnega izobraževanja in usposabljanja, visokošolskega

izobraževanja in izobraževanja odraslih (Evropsko ogrodje b.l.). Vsaka raven zajema niz opisnikov glede na rezultate učenja, ki so »opredeljeni kot ugotovitev o tem, kaj udeleženec ob zaključku učnega procesa zna, razume in kaj je sposoben opraviti« (Nacionalno ogrodje b.l.). Opisniki rezultatov učenja sestojijo iz treh kategorij: znanja, spretnosti in kompetenc. V EOK ključne kompetence, ki sta jih določila Evropski parlament in Evropski svet niso omenjene, vendar pa iz EOK tudi niso izključene (Pojasnitev evropskega 2008, str. 8). Ponavadi so te vključene v učne cilje, ki naj bi bili z neko standardizirano stopnjo doseženi in se izkazujejo z rezultati učenja. Ključne kompetence so torej sestavni del posameznih kvalifikacijskih stopenj (prav tam) in so kot take pomembne za posameznikov razvoj in priznavanje njegovih kvalifikacij.

4.4 Nacionalna ogrodja kvalifikacij

Poleg evropskega ogrodja kvalifikacij poznamo tudi nacionalna ogrodja. Nacionalno ogrodje kvalifikacij (v nadaljevanju: NOK) je mogoče razumeti kot »orodje za razvrstitev kvalifikacij glede na niz meril za dosežene posamezne ravni učenja, katerega cilj je povezati in uskladiti nacionalne podsisteme kvalifikacij in izboljšati preglednost, dostopnost, napredek in kakovost kvalifikacij glede na trg dela in civilno družbo« (Evropsko ogrodje 2009, str. 11). Vsako kvalifikacijsko ogrodje mora imeti z določenimi merili opredeljene stopnje in predviden način kako se bodo v ogrodju razvrščale kvalifikacije na določene stopnje (OECD 2006 v Plevnik 2010, str. 1). S tem, ko so kvalifikacije urejene v sistem, omogočajo da se na različne načine pridobljeni rezultati učenja, ki tvorijo izobrazbeno ali kvalifikacijsko strukturo vrednoteni enotno (Logaj idr. 2013, str. 31).

NOK je formalno povezan z EOK in le preko te povezave se lahko kvalifikacije pretvarjajo (Coles 2011, str. 10). EOK je bolj splošen kot večina NOK, zato mora vsaka država pri sestavljanju in opisih stopenj v NOK upoštevati potrebe, ki jih ima specifičen sistem izobraževanja. Pri tem se lahko poslužuje strukture, opisa in števila ravni v EOK, vendar to ni pogoj (Pojasnitev Evropskega 2008, str. 8).

4.4.1 Namen in cilji Slovenskega ogrodja kvalifikacij

Ena izmed temeljnih nalog NOK je pojasnjevanje povezav med različnimi vrstami kvalifikacij, diplomami, spričevali in certifikati v nekem nacionalnem sistemu kvalifikacij. V Sloveniji nacionalno ogrodje kvalifikacij še ni bilo formalno sprejeto, vendar imamo predlog, ki je bil uporabljen pri umeščanju ravni slovenskega sistema v EOK. Iz gradiv, ki predlog predstavljajo, je mogoče razbrati naslednje:

- Namen SOK je doseči transparentnost in prepoznavnost kvalifikacij v Sloveniji in v Evropski Uniji (Nacionalno ogrodje b.l.).
- SOK s preglednostjo in povezanostjo vpliva na kvalifikacije in odnose med njimi in vpliva tudi na pozitivno vrednotenje drugih držav do slovenskih kvalifikacij (Logaj idr. 2012, str. 15).
- Temeljni cilji SOK so podpreti vseživljenjsko učenje, povezati in uskladiti slovenske podsisteme kvalifikacij, izboljšati preglednost, dostopnost in kakovost kvalifikacij glede na trg dela in civilno družbo (Logaj idr. 2013, str. 30).
- Z vzpostavitvijo SOK naj bi se povečala transparentnost sistema, kar bo v prid učečim se, zaposlenim, delodajalcem, izobraževalnim institucijam, svetovalcem in drugim. Z uporabo in kasnejšo dopolnitvijo kvalifikacij v SOK bo ogrodje v korist posameznikom, ki so si pridobili različne kompetence, znanja in spretnosti in bodo le te lahko umestili na določeno kvalifikacijsko raven; prav tako pa bo v prid delodajalcem, katerim bo pregled kvalifikacij opredeljen glede na SOK lažji in bolj pregleden (prav tam, str. 29).

4.4.2 Sestava SOK

SOK temelji na konceptu rezultatov učenja in konceptu izobraževalnih aktivnosti oz. programov (Slovensko ogrodje 2012). S konceptom rezultatov učenja se lažje priznava neformalno in priložnostno pridobljeno znanje. Koncept spodbuja povezavo trga dela in trga izobraževanja in usposabljanja ter spodbuja prenos in uporabo kvalifikacij v različnih nacionalnih izobraževalnih sistemih ter usposabljanjih (prav tam). Zaradi takšnega koncepta je omogočena mednarodna primerjava rezultatov učenja, ki ne vrednoti rezultatov glede na dolžino šolanja temveč na rezultate učenja. Rezultate učenja so opredeljevali glede na znanje, spretnosti in kompetence, kot je to storjeno tudi v EOK. Poleg omenjenih kriterijev so pri opredeljevanju upoštevali tudi

zahtevnost in globino znanja in razumevanja, ki ga ima posameznik na neki ravni, koliko podpore in poučevanja posameznik potrebuje pri doseganju ravni, koliko je posameznik na neki ravni samostojen, vključen in ustvarjalen ter kako in koliko lahko uporablja praktična znanja, ki jih je pridobil (Logaj idr. 2012, str. 5).

SOK vsebuje deset kvalifikacijskih ravni z opisniki znanja, sposobnosti in kompetenc, ki so opredeljene za določeno raven in po katerih se razvrščajo tipične kvalifikacije (prav tam, str. 7). Na ogrodje lahko gledamo kot na lestvico, v kateri vsaka raven gradi na nižji ravni (Pojasnitev Evropskega 2008, str. 7). Napredovanje iz nižje ravni na višjo pomeni širiti svoja znanja, spretnosti in kompetence, še zlasti pa dosežati rezultate učenja na kakovostno bolj zahtevnih in kompleksnih ravneh. Nižje ravni se od višjih razlikujejo v zahtevnosti, razumevanju in globini znanja, od stopnje pomoči ali poučevanja, od tega koliko je oseba vključena v učenje, od samostojnosti in ustvarjalnosti posameznika, od tega koliko znanja ima posameznik in kako ga uporablja. Vsaka nadaljnja oz. višja raven pomeni, da ima oseba več oz. globlje in kompleksno znanje in od posameznika pričakuje več; več samostojnosti, več zahtevnosti, globine znanja, več vključenosti, ustvarjalnosti itd. (prav tam; prim. tudi Logaj idr. 2012, str. 5).

V spodnji tabeli (glej Tabelo 1) so prikazane ravni SOK. Za vsako raven je posebej opisano katero izobrazbo in katero nacionalno poklicno kvalifikacijo vsebuje. Poleg tega je v tabeli prikazano tudi kateri ravni EOK je relevantna.

Tabela 1: Umeščanje stopenj izobrazbe v SOK

Kvalifikacije, pridobljene v sistemu formalnega izobraževanja	Kvalifikacije, pridobljene v sistemu neformalnega izobraževanja
SOK raven 1	EOK raven 1
- Zaključno spričevalo osnovne šole - Spričevalo o končanem 7. ali 8. razredu osnovne šole	
SOK raven 2	EOK raven 2
- Zaključno spričevalo osnovne šole	Certifikat o nacionalni poklicni kvalifikaciji
SOK raven 3	EOK raven 3
Spričevalo o zaključnem izpitu	Certifikat o nacionalni poklicni kvalifikaciji
SOK raven 4	EOK raven 4
Spričevalo o zaključnem izpitu	Certifikat o nacionalni poklicni kvalifikaciji
SOK raven 5	EOK raven 4
- Spričevalo o poklicni maturi, - Spričevalo o splošni maturi,	Certifikat o nacionalni poklicni kvalifikaciji

- Spričevalo o opravljenem mojstrskem izpitu, - Spričevalo o opravljenem poslovodnem izpitu, - Spričevalo o opravljenem poslovodskem izpitu	
SOK raven 6	EOK raven 5
- Diploma o višji strokovni izobrazbi, - Diploma o višji strokovni izobrazbi oz. višješolski izobrazbi	Certifikat o nacionalni poklicni kvalifikaciji
SOK raven 7	EOK raven 6
- Diploma prve stopnje (VS), - Diploma o visokem strokovnem izobraževanju, - Diploma o specializaciji (po višji strokovni izobrazbi oz. višješolski izobrazbi)	
SOK raven 8	EOK raven 7
- Diploma druge stopnje, - Diploma o specializaciji (po visoki strokovni izobrazbi), - Diploma o univerzitetnem izobraževanju, - Diploma o visokošolskem izobraževanju	
SOK raven 9	EOK raven 8
- Diploma o specializaciji (po univerzitetni izobrazbi), - Diploma o specializaciji (po visokošolski izobrazbi), - Diploma o magisteriju znanosti	
SOK raven 10	EOK raven 8
- Diploma tretje stopnje, - Diploma o doktoratu znanosti, - Diploma	

(Vir: Slovensko ogrodje kvalifikacij b.l.)

4.5 Kritičen pogled na ogrodja kvalifikacij

Temeljna uporabnost nacionalnega ogrodja se kaže v njegovi podpori razvoja sistema kvalifikacij v smislu njegove večje preglednosti in zagotavljanju prenosljivosti kvalifikacij. Z družbenimi spremembami in spremembami na trgu tradicionalne kvalifikacije niso mogle več zadostiti potrebam trga po prožnem posamezniku. »Tradicionalne kvalifikacije so temeljile na zaupanju delodajalcev, učečih se in ponudnikov izobraževanja v ustanove, v katerih so se

kvalifikacije pridobivale in kjer se je učenje overjalo.« (Young 2011, str. 84) Povečanje izobraževalne ponudbe je oslabilo zaupanje v pridobljene kvalifikacije, kar je privedlo do težnje po eksplicitnejšem navajanju vsebine kvalifikacije. Kot že omenjeno, ogrodja kvalifikacij vsebujejo nabore kvalifikacij, katerih rezultati učenja so natančno opisani. Z boljšo preglednostjo predpostavljajo, da bodo kvalifikacije tudi bolj cenjene (prav tam). Vendar Young (2011, str. 85) kriterij preglednosti podvrže kritiki. Piše, da specializirano znanje in spretnosti načeloma ne morejo biti pregledne. Doda, da je vedenje specializiranega človeka nemogoče pojasniti le z rezultati učenja. Še več, piše, da »če poskušamo znanje in spretnosti, ki so same po sebi težke, narediti pregledne, spodkopljemo pravo vrednost kvalifikacij kot meril, kaj nekdo zna in zmore« (prav tam, str. 87). Avtor problematizira tudi kriterij prenosljivosti kvalifikacij. Tradicionalne poklicne kvalifikacije so imele značilnosti, ki niso več zadovoljevale potreb globalne ekonomije. »Slabost« tradicionalnih kvalifikacij naj bi bila v njihovi razmejitvi med kvalifikacijami, katerih vloga je »varovanje interesov posameznega poklica z izključevanjem vseh drugih« (prav tam, str. 86). Da bodo kvalifikacije bolj prenosljive, morajo biti razmerja med njimi bolj ohlapna, zato so tradicionalne kvalifikacije zamenjale nove, ki so »izražene v smislu rezultatov učenja« (prav tam, str. 85). Enotno ogrodje kvalifikacij, osnovano na konceptu rezultatov učenja, naj bi ovire tradicionalnih kvalifikacij lahko rešilo.

Raffe (2011) zapiše, da so »[...] kvalifikacije in s tem ogrodja kvalifikacij [...] razumljena kot pomembni sestavni del regionalnih trgov izobraževanja, delovne sile in kapitala, države pa jih uvajajo, da bi se izognile nevarnosti izključitve iz teh trgov« (str. 57–58). Avtor doda, da so kvalifikacije in NOK politični in družbeni konstrukti. Temeljijo na »globoko ukoreninjenih družbenih razmerjih in praksah ter političnih interesih« (prav tam, str. 56).

Kljub kritičnemu pogledu omenjenih avtorjev ne morem trditi, da so ogrodja kvalifikacij negativno vplivala na nacionalne sisteme kvalifikacij in nacionalne izobraževalne sisteme. Vsekakor so težnje evropske izobraževalne politike vplivale na vsak posamezni nacionalni izobraževalni sistem, vendar so spremembe prinesle marsikaj pozitivnega in koristnega za evropske državljane. V nadaljevanju bom opisala pomemben dokument, s katerim so jezikovna znanja, pridobljena v različnih nacionalnih sistemih, mednarodno primerljiva.

5 Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in ocenjevanje tujih jezikov

Medsebojno razumljivi sistemi kvalifikacij, med katerimi je mogoče prenašati rezultate učenja, bodo zaživelj šele ko bodo ljudje znali več jezikov, ki jim bodo mobilnost šele omogočali. Zato je ena izmed osmih ključnih kompetenc v Evropskem referenčnem ogrodju za vseživljenjsko učenje tudi sporazumevanje v tujih jezikih. Kompetenca sporazumevanja v tujih jezikih je opredeljena kot »sposobnost razumevanja govornih sporočil, spodbujanja, vzdrževanja in sklepanja pogovorov ter branja, razumevanja in pisanja besedil, v skladu s potrebami posameznika« (Ključne kompetence 2007, str. 5). Vsak prebivalec Evrope naj bi se naučil besednjaka in funkcionalne slovnice, si pridobil znanje o govornih izmenjavah in registrih jezika, kar je osnova za uporabo tujega jezika. Ključna kompetenca vključuje tudi zmožnost uporabe sodobne tehnologije, vključuje spodbujanje zanimanja za druge kulture in njihove jezike ter vzgojo za spoštovanje kulturne raznolikosti (prav tam). Politika večjezičnosti izpostavlja dva cilja: da posameznik poleg materinščine pozna še dva tuja jezika ter, da se med prebivalci poveča ozaveščenost o »jezikovni raznolikosti« v Evropi (Kač 2009, str. 85). Znanje dveh evropskih jezikov poleg materinščine posamezniku omogoča razvijanje sporazumevalne zmožnosti v več jezikih. Posameznik se lažje nauči nov jezik, ko že obvlada neke osnovne učenja jezikov, ko ima proceduralno znanje o jeziku, pa tudi zato, ker ima z leti več splošnega znanja in izkušenj. Prav z učenjem več jezikov v tujejezikovnem učnem procesu posamezniki spoznavajo razlike med jezikovnimi sistemi, ozaveščajo pojme in miselne koncepte, jih med seboj povezujejo in izboljšujejo kognitivne zmožnosti. Z učenjem različnih tujih jezikov posamezniki zaznavajo kulturno raznolikost in jo sprejemajo kot pozitivno vrednoto. To je tudi cilj politike večjezičnosti - da bi jezikovno raznolikost začeli dojemati kot prednost, ki bi pripomogla k medkulturnemu dialogu in konkurenčnosti, strpnosti in gospodarstvu prihodnosti (prav tam, str. 85–86).

5.1 Opredelitev Skupnega evropskega jezikovnega okvira

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje in ocenjevanje (v nadaljevanju: SEJO) je eden izmed produktov politike vseživljenjskega učenja in njene težnje po primerljivosti jezikovnega znanja, pridobljenega v različnih nacionalnih izobraževalnih sistemih. Težnje po

vzpostavitvi lestvice, ki bi omogočila primerjanje dosežkov in ciljev učenja tujih jezikov, segajo že v leto 1991 (Skupni evropski 2011, str. 11). Svet Evrope je med leti 1993 in 1996 vzpostavil SEJO kot okvir, ki promovira preglednost in povezanost v učenju in poučevanju jezikov v Evropi. Sprejet je bil leta 2001 in kasneje preveden v 34 jezikov (Common European 2006, str. 3). Slovenija je svoj prevod dobila leta 2010 (Skupni evropski 2011, str. 14).

SEJO predstavlja »skupno osnovo za pripravljane jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi« (Skupni evropski 2011, str. 23). Zasnovan je na predpostavki, da ga bodo za svoje izhodišče lahko uporabili načrtovalci jezikovnega pouka v vseh evropskih državah, tako za pouk, ki poteka v formalnem, kot tudi neformalnem izobraževanju. Na ta način naj bi učeči se v vseh državah in v različnih kontekstih pridobivali primerljivo tujejezikovno znanje oz. postali primerljivo kompetentni v tujih jezikih. Objektivna merila, ki opisujejo jezikovno znanje, olajšujejo medsebojno priznavanje kvalifikacij, ki so bile pridobljene v različnih učnih okoljih ter v različnih kategorijah učnih aktivnosti. Slednje omogoča in spodbuja evropsko mobilnost (prav tam). Poleg objektivnih opisov jezikovnih ravni SEJO natančno opisuje česa se mora posameznik v procesu jezikovnega izobraževanja naučiti, da se bo z novo naučenim jezikom lahko sporazumeval ter katera znanja in spretnosti mora razviti, da bo z novo naučenim jezikom lahko deloval. Poleg tega SEJO vključuje tudi kulturni kontekst v katerega je postavljen jezik. Opisi ravni z natančno opisanimi standardi znanja omogočajo merjenje napredka učencev ter prehodnost med različnimi oblikami učenja jezika, kar je cilj vseživljenjskega učenja (prav tam).

Kljub sprejetem Skupnem jezikovnem okviru za učenje, poučevanje in ocenjevanje tujih jezikov, ga ne moremo jemati kot dokončnega, saj se področje jezikovnega izobraževanja hitro spreminja. Jezik je »živ«, stalno se spreminja in nastaja. Hitrim spremembam mora slediti tudi teoretično, empirično in pedagoško znanje na področju učenja in poučevanja jezikov. In ker SEJO črpa iz te referenčne sfere, se stalno spreminja in razvija (prav tam, str. 8).

5.2 Cilji SEJO

SEJO je sprejel Svet Evrope, katerega cilj je »krepiti enotnost Evrope ter zagotavljati dostojanstvo njenih državljanov in državljanek, in sicer z zaščito osnovnih vrednot: demokracije, človekovih pravic in pravne države« (Skupni evropski 2011, str. 8). SEJO sledi cilju Sveta

Evrope, ki je »[...] doseganje večje enotnosti članic z enotnim delovanjem na kulturnem področju« (prav tam, str. 24). Svet Evrope je panevropska mednarodna organizacija (Svet Evrope b.l.) in ena izmed tistih organizacij, ki spodbujajo vseživljenjsko učenje. Svet Evrope deluje na področju medkulturnega sodelovanja med evropskimi državami, poudarja pomembnost skupne evropske kulturne identitete ter pomembnost učenja in poučevanja jezikov. Kulturna in jezikovna raznolikost je temelj, na katerem gradi Svet Evrope in mora biti vir medsebojnega pozitivnega vplivanja in ne vir razlik med narodi. Kulturna raznolikost je del skupne evropske dediščine, ki jo je potrebno zaščititi. Z mobilnostjo, ki jo omogoča poznavanje vsaj enega tujega jezika in s spoznavanjem tujih kultur se spodbuja medsebojno sporazumevanje, razumevanje in odpravlja diskriminacijo (Skupni evropski 2011, str. 8, 24). Navedenega ni mogoče doseči brez poznavanja vsaj enega tujega jezika. Pravica vsakega posameznika je, da se nauči in uporablja nek drugi, tuj jezik. Poleg tega je organizacija izpostavila tudi pomembnost metod učenja, ki bodo spodbujale in krepile »samostojno mišljenje, presojanje in delovanje«, povezane pa naj bodo z družbenimi spretnostmi in odgovornostjo. Izpostavili so tudi pomembnost vseživljenjskega prizadevanja, organizacijske podlage izobraževalnih programov in financiranja vseh ravni izobraževanja (prav tam, str. 25).

Da bi s SEJO zadostili potrebe po mednarodnem razumevanju, so jezikovni okvir sestavili tako, da bi z njim izpolnjevali naslednje cilje (Skupni evropski 2011):

1 Raznojezičnost je cilj in podlaga na katerem temelji politika jezikovnega izobraževanja Sveta Evrope. Gre za sposobnost posameznika, da ne pozna samo enega jezika zelo dobro temveč več jezikov v tolikšni meri, da se lahko sporazumeva ter v obsegu, ki ga posameznik za svoje delovanje potrebuje. Gre za sposobnost posameznika, da iz različnih jezikov in kultur, ki jih pozna, ustvari skupno sliko in med sporazumevanjem iz te slike izhaja. Ko se posameznik sporazumeva v enem izmed tujih jezikov si torej v misli priključuje to skupno osnovo vseh poznanih jezikov in se s tem znanjem poskuša sporazumevati (prav tam, str. 26). Raznojezičnost je opredeljena tudi kot »celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov« (prav tam, str. 9). Strpnost do drugače govorečih in sprejemanje jezikovne drugačnosti, spoštovanje jezikovnih pravic posameznikov ali skupin in svoboda izražanja sestavljajo sposobnost raznojezičnosti in predstavljajo demokratično vedenje (prav tam, str. 9, 26). SEJO za spodbujanje večjezičnosti vključuje opis delnih kvalifikacij. Te so primerne, ko je potrebno omejeno znanje jezika ali ko za učenje tujega jezika nimamo dovolj

časa. S priznavanjem delnih kvalifikacij se posameznike spodbuja k učenju več evropskih jezikov, kar vodi k raznojezičnosti (prav tam, str. 23). Raznojezičnost spodbuja tudi Evropski jezikovni listovnik (v nadaljevanju: EJL). Gre za pripomoček Sveta Evrope, s katerim lahko posameznik beleži in formalno priznava jezikovno učenje in različno pridobljene medkulturne izkušnje (prav tam, str. 27).

2 Večjezičnost posameznikov je drugi cilj Evropskega Sveta in z njim povezanega jezikovnega okvira (Common European 2006, str. 2). Gre za obstoj več različnih jezikov v družbi (Skupni evropski 2011, str. 26) in uresničuje naslednji cilj.

3 Tretji cilj, ki ga navaja Svet Evrope je vzajemno razumevanje med državami, saj poznavanje jezikov vodi do medkulturne komunikacije in s tem sprejemanje kulturnih razlik.

4 Četrty cilj zajema aktivno državljanstvo. S poznavanjem tujega oz. tujih jezikov bo posameznik lahko sodeloval v demokratičnih in družbenih procesih družb, ki govorijo različne jezike (prav tam).

5 Zadnji cilj je družbena povezanost, ki zajema enakost možnosti za osebni razvoj, izobraževanje, zaposlitev, mobilnost, dostop do informacij in kulturno obogatitev (Common European 2006, str. 2).

5.3 Namen SEJO

SEJO je namenjen (Skupni evropski 2011):

1 Načrtovanju programov učenja jezika s stališča:

- pričakovanega predhodnega znanja in navezovanja na predhodno učenje, še posebej na prehodih med osnovno, nižjo srednjo, višjo srednjo in visoko/nadaljnjo ravno izobraževanja,
- ciljev in
- vsebine.

2 Načrtovanju certificiranja znanja s stališča:

- vsebine izpitov in
- meril ocenjevanja.

3 Načrtovanju učenja in učenju učenja. Ta del vsebuje boljše zavedanje obstoječe ravni znanja, zastavljanje uresničljivih in koristnih ciljev, izbiranje gradiva in samoocenjevanje (prav tam, str. 27–28).

5.4 Sestava SEJO

Vsebina SEJO je zasnovana tako, da služi kot referenčni okvir, s katerim se lahko opisuje ravni znanja, načrtuje cilje jezikovnega učenja in postavlja standarde znanja (prav tam, str. 11). SEJO vsebuje referenčne ravni, ki predstavljajo jedro okvira. Poleg ravni SEJO vsebuje tudi priporočila za poučevanje, učenje učenja, kot tudi priporočila za avtorje učnih gradiv ter smernice za ocenjevanje jezikovnega znanja (prav tam, str. 12). Kljub priporočilom njegovi avtorji opozarjajo, da SEJO ne predpisuje načinov poučevanja tujega jezika (didaktike jezika), niti njegove organizacije. SEJO torej formalno ne predpisuje, ampak usmerja jezikovni pouk. Priporočila Sveta Evrope nimajo predpisovalne moči, saj v Evropi za področje šolstva velja načelo subsidiarnosti. Načelo pomeni, da »[...] na evropski ravni, v Evropski komisiji in drugih organih Unije sicer lahko legitimno nastajajo predlogi o razvoju izobraževalne dejavnosti in sistema, toda odločitev o tem, ali in kako bo posamezna država te rešitve včlenila v svoj pravni red in uvedla v prakso, je prepuščena suverenosti vsake države« (Skela 2011, str. 117). Ker si strokovnjaki, ki vzpostavljajo jezikovno izobraževanje v vsaki posamezni državi, s SEJO pomagajo pri opredelitvi ciljev, metod in vsebin izobraževalnih programov, je seveda neformalni vpliv na nacionalne kurikule izjemno velik.

SEJO vključuje več lestvic, ki vsebujejo specifične opise za določeno jezikovno sposobnost (Skupni evropski 2011). Vsako lestvico v okviru sestavljajo referenčne ravni, ki so opisane z opisniki. Opisniki zajemajo tri temeljne kategorije:

- sporazumevalne dejavnosti, ki vsebujejo sprejemanje, interakcijo in tvorjenje besedila,
- strategije, ki predstavljajo »vez med posameznikovimi razpoložljivimi viri (zmožnostmi) in tistim, kar bi z njimi lahko naredil (sporazumevalne dejavnosti)« (prav tam, str. 47),
- sporazumevalne jezikovne zmožnosti, ki jih sestavljajo jezikovne, pragmatične (praktične) in sociolingvistične zmožnosti (prav tam, str. 52).

Sporazumevalne dejavnosti, strategije in sporazumevalne jezikovne zmožnosti posameznik uporablja za (prav tam, str. 48):

- poslušanje in slušno razumevanje,
- branje in bralno razumevanje,
- govorno sporazumevanje in sporočanje in
- pisanje in pisno sporočanje.

SEJO podaja podroben opis sporazumevalne zmožnosti posameznika (Skela 2011, str. 114). Na jezikovno rabo posameznika vpliva vrsta dejavnikov, ki naj bi jih učitelj upošteval kot celoto. Na jezikovno rabo posameznika vpliva mentalni in zunanji kontekst jezikovne rabe posameznika.

5.4.1 Mentalni kontekst jezikovne rabe

Posameznikova jezikovna raba je odvisna od (Skupni evropski 2011):

- strategij, ki jih posameznik uporablja pri sporazumevanju,
- aktivnosti oz. dejavnosti in
- posameznikovih kompetenc oz. zmožnosti.

Strategije, aktivnosti in kompetence vplivajo na to, kako se bo posameznik sporazumeval in sestavljajo opisnike v jezikovnih ravneh.

Strategije so opredeljene kot način, s katerim posameznik »mobilizira in uravnoteženo uporablja svoje vire, aktivira spretnosti in postopke, da zadosti zahtevam sporazumevanja v kontekstu in uspešno izvede določeno jezikovno opravilo« (prav tam, str. 80). Gre za načrtovanje uporabe jezika, izvajanje, spremljanje in popravljanje napak, ki jih je govorec naredil med uporabo jezika. Strategije lahko razumemo tudi kot nek organiziran, namerni in uravnjavani način delovanja, ki posameznika vodi k čim večji učinkovitosti (prav tam, str. 32). Posameznik mobilizira lastne vire in uravnoteži uporabo lastnih zmožnosti. Če to naredi in njegovi viri sovpadajo z zahtevanim jezikovnim opraviлом, potem je posameznik uspešen. Če pa lastnih virov ne mobilizira in ne uravnoteži s svojimi zmožnostmi, se posameznik odloči za skromnejšo obliko jezikovnega opraviła. Posameznik torej sam presoja kako bo opravil jezikovno opravilo (prav tam, str. 87). Strategije so tvorbenne, sprejemniške, interaktivne, posredovalne, poznamo pa tudi strategije nejezikovnega sprejemanja (Skupni evropski 2011, str. 32, 80–81, 87, 96–97, 108, 111–112).

Drugo metakategorijo v SEJO predstavljajo *jezikovne dejavnosti oz. jezikovne aktivnosti* (v nadaljevanju: jezikovne aktivnosti). O jezikovnih aktivnostih govorimo kadar posameznik uporablja jezikovno sporazumevalno zmožnost na nekem točno določenem področju, da bi s tem sprejemniško ali tvorbeno procesiral besedilo, katerega namen je izvedba nekega določenega opraviła (prav tam, str. 32). Jezikovne aktivnosti sestavljata govor in pisanje oz. poslušanje in branje. Ko gre za poslušanje in dopisovanje med dvema posameznikoma, se ti dve aktivnosti prepletata in takrat govorimo o interaktivnih jezikovnih aktivnostih. V interaktivnih jezikovnih

aktivnostih govorca torej menjujeta vlogi tvorcev in prejemnikov (prav tam, str. 80). Ko se vlogi ne izmenjujeta, torej pri govoru, golem poslušanju, pisanju ali branju, posameznik zgolj samostojno uporablja določeno jezikovno aktivnost. Tudi jezikovne aktivnosti so lahko tvorbene (ustne, pisne), sprejemniške (poslušanje, vidno sprejemanje, avdiovizualno sprejemanje), interaktivne (pogovor, dopisovanje), posredovalne (govorno in pisno posredovanje) in nejezikovne (praktična dejanja, parajezikovna sredstva, parabesedilne značilnosti) (prav tam, str. 81–114). Jezikovne aktivnosti kot take vsebujejo jezikovne procese za ustvarjanje oz. izvajanje ali sprejemanje tekstov za medsebojno delovanje oz. komuniciranje in posredovanje v povezavi z določenimi vsebinami na nekem področju, v situacijah ali pod nekimi določenimi pogoji in omejitvami (Common European 2006, str. 5–6).

Tretjo kategorijo mentalnega konteksta posameznika sestavljajo *sporazumevalne jezikovne kompetence oz. sporazumevalne jezikovne zmožnosti*. Zmožnosti predstavljajo vso znanje, spretnosti in zmožnosti posameznika, ki mu omogočajo, da opravlja neka dejanja. V kategorijo zmožnosti uvrščamo poleg jezikovnih zmožnosti, ki so potrebne za uporabo specifičnih jezikovnih sredstev, tudi splošne značilnosti posameznika, ki niso nujno povezane samo z rabo jezika (Skupni evropski 2011, str. 31).

5.4.1.1 Zmožnosti posameznika

Posameznikove zmožnosti so razdeljene na:

- splošne in
- sporazumevalne jezikovne zmožnosti (Skela 2011, str. 125).

Splošne značilnosti so značilnosti posameznika, ki so specifične le zanj. Pri slednjih gre za neko splošno razgledanost o svetu (deklarativno znanje), družbi (sociokulturna ozaveščenost) in kulturah (medkulturna ozaveščenost). Na posameznika vplivajo tudi praktične in medkulturne spretnosti in operativno znanje, bivanjska zmožnost (posameznikova motivacija, stališča, vrednote, prepričanja in druge osebnostne lastnosti posameznika) in sposobnost učenja. Splošne zmožnosti so torej tiste, ki niso neposredno povezane z uporabo jezika, vendar prispevajo k posameznikovi uporabi jezika (Skela 2011, str. 124; Skupni evropski 2011, str. 125–132).

Sporazumevalne jezikovne zmožnosti so bolj neposredno povezane z uporabo jezika. Delijo se na jezikovne, pragmatične in sociolingvistične zmožnosti (Skupni evropski 2011, str. 132–153). Gre

bolj za »gole jezikovne zmožnosti«, iz katerih kmalu vidimo, da ne zadostujejo za uspešno sporazumevanje. Tudi če posameznik namreč obvlada slovnico, pravopis, izgovorjavo, mu to ne zagotavlja uspešnega sporazumevanja. Posameznik mora imeti tudi druga znanja. Posameznik mora uporabiti svoje zmožnosti, če hoče opraviti neko jezikovno opravilo in aktivnost. Ko se posameznik sporazumeva, aktivira strategije, ki se mu zdijo najboljše. Z uporabo se posledično krepijo in razvijajo ali preoblikujejo posameznikove splošne in tudi jezikovne zmožnosti (Common European 2006, str. 5–6). Z razvijanjem sporazumevalnih zmožnosti bo posameznik spoznal oblikoslovne, skladske in druge razsežnosti jezikovnega sistema; spoznal bo vljudnostne konvencije, razlike v jezikovnih registrih, norme v zvezi s starostjo, spolom, družbenimi skupinami itn. ter spoznal osnovne lastnosti besedil ter razvil razumevanje za ustrezno tvorbo pisnih in govornih besedil in sporazumevanje. Napredek, ki ga doseže posameznik, pa je mogoče z različnimi jezikovnimi lestvicami tudi meriti (Skupni evropski 2011, str. 133–134, 142).

Jezikovne strategije, aktivnosti in zmožnosti vplivajo na posameznikovo sporazumevanje, vendar niso le omenjene kategorije pomembne za posameznikovo jezikovno rabo in zanjo tudi niso zadostne. Na posameznikovo jezikovno rabo vpliva tudi zunanji kontekst jezikovne rabe.

5.4.2 Zunanji kontekst jezikovne rabe

Na zunanje dejavnike, ki vplivajo na sporazumevanje, posameznik nima neposrednega vpliva.

Zunanji kontekst, ki vpliva na posameznikovo sporazumevalno jezikovno zmožnost, sestavljajo:

- domene (na primer: javno, zasebno, poklicno ali izobraževalno področje sporazumevanja),
- situacija, v kateri poteka pogovor (kraj osebe, dejanja,...),
- okoliščine in omejitve,
- mentalni kontekst posameznika in seveda tudi
- mentalni kontekst sogovorcev (Skupni evropski 2011, str. 68–75).

Na jezikovno rabo posameznika poleg navedenega vplivajo tudi izbira teme pogovora, sporazumevalna opravila in namere, sporazumevalne jezikovne aktivnosti in strategije, sporazumevalni jezikovni procesi, besedila in mediji (Skela 2011, str. 124). Na jezikovno zmožnost vplivajo tudi vse predhodno pridobljene izkušnje, ki so bile pridobljene na različne

načine in ne nujno v povezavi z jezikovnim izobraževanjem in učenjem. Učitelj mora torej pri poučevanju upoštevati mentalni in zunanji kontekst posameznika.

5.5 Jezikovne ravni

Učitelji tujejezikovnega pouka si z okvirom lahko pomagajo pri opisih znanja, ki je zahtevano na določenih standardih, testih, izpitih, da bi si olajšali primerjave med različnimi sistemi kvalifikacij (Skupni evropski 2011, str. 43). Zato sta v SEJO navedena opisna shema in skupne referenčne ravni, ki so opisane v nadaljevanju.

Lestvice v SEJO so sestavljene iz treh večjih enot (prav tam, str. 45). Vsaka od treh posameznih enot vsebuje dve ravni. Prva enota A predstavlja »osnovnega uporabnika« in je sestavljena iz ravni A1 (vstopna raven) in ravni A2 (vmesna raven). Druga enota B predstavlja »samostojnega uporabnika«. Enota B je sestavljena iz ravni B1 (raven sporazumevalnega praga) in ravni B2 (višja raven). Ko ima posameznik osvojeno raven B2 lahko napreduje oz. nadaljuje učenje v jezikovnih izobraževalnih programih, ki so ciljno in vsebinsko oblikovani po zahtevnosti ravni C1. Raven C1, ki predstavlja »raven učinkovitosti«, in raven C2, ki predstavlja »raven mojstrstva«, predstavlja najvišja tretja enota C. Posameznik, ki je osvojil jezikovno raven C1 ali C2, predstavlja »učinkovitega uporabnika« (prav tam).

Raven A1 - Je najnižja raven jezikovnega izobraževanja. Posameznik je z znanjem, ki je opisano za to raven, sposoben preproste interakcije; tvori preproste izjave, vprašanja in odgovore o znanih vsebinah, saj ne pozna še veliko izrazov.

Raven A2 - Je druga raven jezikovnega izobraževanja. Raven A2 vsebuje vse, kar je vsebovala predhodna raven A1 in nekatera znanja, spretnosti in zmožnosti, ki predstavljajo višji nivo od ravni A1. Raven vsebuje opisnike, ki so povezani z družbenimi funkcijami. Posameznik je z znanjem, ki opisuje to raven jezikovnega znanja, sposoben preproste družbene interakcije, pozdravov, vljudnostnih gest, priti zna do koristnih informacij, zna zastaviti vprašanje in podati osnovne podatke, če ga kdo za to vpraša itd. To raven bi lahko pripisali osebi, ki potuje ali ki živi v tujini.

B1 - Osnovni uporabnik na ravni sporazumevalnega praga je sposoben sodelovanja v pogovoru, ki se ne nanaša zgolj na poznane in preproste teme temveč tudi na širše besedišče. Posameznik je prožen v komunikaciji pri dogodkih vsakdanjega življenja.

B2 - Poudarek na višji ravni osnovnega uporabnika je, da oseba zna argumentirati stvari v tujem jeziku, se zave storjenih napak v pogovoru in jih popravlja. Oseba načrtuje vsebino pogovora in način kako bo to storila, razmišlja pa tudi kako bo vsebina vplivala na sogovornika. Oseba se torej uveljavlja v družbenem diskurzu.

C1 - Na ravni učinkovitosti je posameznik sposoben tekočega in spontanega govora in razumevanja.

C2 - Posameznik z najvišjo jezikovno ravnjo pridobi oznako mojstra, vendar to ne pomeni, da je njegovo jezikovno znanje enako jezikovnemu znanju, ki ga imajo ljudje, katerih jezik je njihov materni jezik. Posameznik se tekoče sporazumeva, je natančen pri izražanju, besedišče, ki ga uporablja, je ustrezno (Skupni evropski 2011).

Vsaka posamezna raven v okviru vsebuje opise znanj, ki jih mora posameznik pridobiti po končanem jezikovnem izobraževanju, če so le ta oblikovana po opisanih ravneh (Common European 2006, str. 3). Opisniki za vsako posamezno raven navajajo tisto, kar velja za izstopajoče ali novo na določeni ravni (Skupni evropski 2011, str. 59). Vsaka raven je nadgradnja predhodne in vsebuje znanja, ki se jih je posameznik naučil že v predhodni ravni. Oseba torej s seboj »nosi« znanje in ga nadgrajuje. Posameznikovo učenje napreduje iz ene ravni v drugo, rezultati učenja pa se nadgrajujejo. Oseba s seboj nosi pozitivne opise znanj, tiste, ki so opisani z negativno konotacijo (na primer: oseba razume počasen in jasen govor) pa »prerase« in jih pusti za seboj v spodnji ravni učenja jezika (prav tam, str. 58).

Opisi vsebujejo delne kvalifikacije, saj so standardi znanja razdeljeni na več delov. SEJO vsebuje opise za pisni, slušni, bralni in govorni del posameznikove jezikovne rabe. To, da bo posameznik na primer razumel govor v tujem jeziku, ne bo pa sposoben tudi sporazumevanja, mu bo vseeno omogočalo, da se bo na nek način lahko sporazumeval. Delne kvalifikacije uresničujejo tudi cilj raznojezičnosti, ki je cilj SEJO (prav tam, str. 23).

Opisi ravni so določeni vendar pa obstajajo tudi opisi vmesnih ravni. Na primer, če je znanje posameznika višje od ravni A2 in ne dovolj za raven B1, potem jezikovno znanje posameznika ocenijo in določijo vmesno dodano raven. Dodatne ravni so tri in sicer A2+, B1+ in B2+

(Common European 2012). Določitev vmesnih ravni je vedno subjektivna. Nekatere institucije imajo raje širše, druge ožje opise jezikovnih stopenj (Skupni evropski 2011, str. 54). Kljub temu so pomembne »trdne skupne reference«, da so ravni jasno, nazorno opisane in je lestvica dostopna uporabnikom ter da med opisi ravni ni notranjih protislovij (prav tam, str. 58). Lestvica je torej odprta, da se razvija, vendar mora v osnovi ostati vezana na osnovne opise jezikovnih ravni. To so tudi dejavniki kvalitetno sestavljene jezikovne lestvice.

5.6 Pomen integriranosti formalnega in neformalnega izobraževanja

SEJO temelji na podobnih principih kot EOK in povezuje rezultate formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja jezika. S tem na eni strani vpliva na poenotenje učenja jezika v formalnem in neformalnem izobraževanju, po drugi strani pa omogoča priznavanje znanja tujega jezika, ne ozirajoč se na samo pot do tega znanja (torej: formalno, neformalno, priložnostno). V Sloveniji učenje jezikov poteka v zelo različnih oblikah, v okviru sistema izobraževanja odraslih pa poznamo tudi javno veljavne izobraževalne programe tujega jezika za odrasle. V javno veljavnih jezikovnih programih se znanje certificira, zato so učni predmeti izvedeni po določenem učnem načrtu oz. programu za tuj jezik. Če so učni načrti oz. programi in v njih cilji in standardi znanja pravilno zastavljeni, bo lahko posameznik napredoval iz ene jezikovne ravni v drugo, se tujega jezika učil od točke, kjer je na primer končal učenje jezika v formalnem šolanju. Učni načrti oz. programi so kompetenčno zasnovani in standardizirani glede na jezikovne ravni, ki so v skladu s SEJO. Na vsaki stopnji je določeno, kaj mora posameznik znati, razumeti in kaj mora biti sposoben opraviti. Dobro bi bilo, da posameznik napreduje v jezikovnem znanju sorazmerno s stopnjo izobrazbe - torej da se jezikovno izobraževanje ne bi ponavljalo. Kač (2009) opozori prav na nadaljevanje učenja tujega jezika. Sprašuje se, kako zagotoviti nadaljevanje učenja tujega jezika v srednji šoli. Ugotovljeno je namreč bilo, da obstajajo problemi pri nadaljevanju učenja prvega tujega jezika na prehodu iz osnovnošolskega izobraževanja v srednješolsko izobraževanje (Kač 2009, str. 90). Prav tako je pomembno, da se javno veljavni program jezikovnega izobraževanja za odrasle nadaljuje na jezikovni ravni, ki sledi ravni, ki so jo posamezniki dosegli v osnovnošolskem izobraževanju. S SEJO se navedenim težavam strokovnjaki, ki se ukvarjajo z jezikovnim izobraževanjem, lahko izognejo, saj SEJO podaja enotne opise standardov znanja, opredeljenih na določeni ravni. Če je učni načrt ali program za tuj jezik v standardih znanja

poenoten s SEJO, se jezikovna znanja lahko določijo za vsako posamezno stopnjo izobraževanja. Tako posameznik po zaključeni določeni stopnji izobraževanja (na primer: osnovnošolsko izobraževanje, srednješolsko izobraževanje itn.) pridobi jezikovno raven, ki je v skladu s SEJO. Seveda poenotenje standardov znanja s standardi, določenimi s SEJO, ni dovolj. Celoten sistem izobraževanja bi moral biti pozoren na to kakšna znanja in zmožnosti bodo dosegli posamezniki na neki določeni stopnji izobraževanja.

Ali so učni načrti poenoteni s SEJO ter ali se jezikovno izobraževanje iz ene stopnje izobraževanja v drugo nadaljuje, bom ugotavljala v empiričnem delu diplomske naloge.

Pri tem se postavlja tudi vprašanje, kako posameznik pridobljeno jezikovno znanje oz. jezikovno raven dokazuje. Po zaključenem izobraževanju na osnovnošolskem in srednješolskem spričevalu namreč ni eksplicitno navedena pridobljena jezikovna raven posameznika. Zato so se oblikovali različni instrumenti, s katerimi je priznavanje pridobljenega jezikovnega znanja lažje. Obstaja na primer Europass jezikovna izkaznica, kamor posameznik navede poznavanje tujih jezikov in navede raven jezikovnega znanja za vsako določeno sporazumevalno zmožnost. Za lažje priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja tujega jezika obstaja tudi E JL, ki ga »promovira« tudi SEJO.

5.7 Neformalno in priložnostno pridobljeno jezikovno znanje v SEJO

Dokument, ki posamezniku omogoča zapis vseh formalno in neformalno pridobljenih jezikovnih znanj, je Evropski jezikovni listovnik. E JL je prisoten tudi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru. Gre torej za instrument, ki posamezniku omogoča njegovo jezikovno znanje narediti vidno.

»Evropski jezikovni listovnik (E JL) je dokument evropskega državljanca, in sicer gre za organizirano zbirko dokumentov, s pomočjo katere posameznik beleži stopnjo svoje jezikovne zmožnosti v okviru šolskega procesa in izven njega. Je dokument, ki evropskim državljanom omogoča mobilnost in zaposlovanje doma in v tujini. Sestavljen je iz treh delov: jezikovne izkaznice, jezikovnega življenjepisa in jezikovnega zbirnika.« (Evropski jezikovni b.l.)

EJL je bil zasnovan zato, da bi spodbujal večjo odgovornost posameznika za samostojno učenje in napredovanje pri učenju tujih jezikov in da bi omogočal medpredmetne povezave in medkulturne projekte, povezovanje izpitov in ravni znanja v okviru SEJO (prav tam). Gre za instrument, ki je v pomoč tako odraslim udeležencem jezikovnih izobraževanj kot tudi dijakom in učencem pri priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenih jezikovnih znanj. EJL je torej eden izmed instrumentov, ki podpirajo realizacijo ideje vseživljenjskega učenja.

5.8 Priporočila za poučevanje in ocenjevanje

SEJO poleg priporočil za strokovnjake, ki se ukvarjajo s sestavo jezikovnih programov in druge, ki so kakorkoli povezani z jezikovnim izobraževanjem, vključuje tudi priporočila za učitelje. Zapisano je (Skupni evropski 2011, str. 23), da naj SEJO učiteljem služi kot orodje pri premagovanju ovir, ki so prisotne zaradi različnih nacionalnih izobraževalnih sistemov v Evropi. SEJO podaja različna priporočila, s katerimi si lahko učitelji pomagajo pri organiziranju in izpeljavi jezikovnega pouka in tako skrbijo za kakovostno jezikovno znanje učencev.

Učitelj je razumljen kot vzornik, ki ga učenci pri uporabi jezika posnemajo. Učiteljeva dejanja so odsev njegovih stališč in sposobnosti in ta so najpomembnejša pri učenju tujega jezika učencev (prav tam, str. 167). Učitelji si lahko s priporočili, ki so navedena v SEJO pomagajo, da pri učencih razvijejo čim boljšo jezikovno rabo posameznika, skupaj z razvojem drugih zmožnosti, ki niso direktno povezane z rabo jezika. Poučevanje se razlikuje glede na skupino, ki jo učitelj poučuje - ali gre za poučevanje otrok v osnovnošolskem izobraževanju ali gre za poučevanje dijakov ali odraslih udeležencev izobraževanja. Pri otrocih se najpogosteje razvija splošno in jezikovno sporazumevalno zmožnost, cilji jezikovnih izobraževanj za odrasle pa so bolj funkcionalno usmerjeni. Najprej gre torej za izgradnjo in razvoj zmožnosti, kasneje pa za konkretno pripravo na neko dejavnost oz. aktivnost (prav tam, str. 191). Učenje tujega oz. tujih jezikov se torej nadaljuje izven formalnega izobraževanja otrok in mladine v polje izobraževanja odraslih. Kot takšno je jezikovno učenje in izobraževanje del vseživljenjskega učenja. Posameznik se lahko jezikovno izobražuje v javno veljavnih jezikovnih programih, ki se izvajajo v privatnih ali javnih institucijah, ki so del izobraževanja odraslih ter tudi v različnih neformalnih jezikovnih programih.

SEJO vključuje tudi priporočila za ocenjevanje (Skupni evropski 2011, str. 201). Šolski sistem se trudi, da bi v jezikovnem poučevanju poleg učinkovite jezikovne rabe jezika posameznik razvil tudi raznojezično in medkulturno zmožnost. Ker jezikovno učenje ni omejeno na šolski prostor se tudi omenjeni zmožnosti razvijata že pred in po izstopu v šolo in tudi vzporedno z jezikovnim izobraževanjem v šoli (prav tam, str. 196–197). Zato naj učitelji pri procesu ocenjevanja upoštevajo različne okoliščine in izkušnje preko katerih se spretnosti in zmožnosti posameznikov razvijajo (prav tam, str. 197) in naj upoštevajo predhodno pridobljene izkušnje in znanje posameznika. Ocenjevanje v SEJO ni opredeljeno le s testiranjem ampak tudi z učiteljevem opazovanjem učencev, z zadovoljstvom učencev, z izbiro gradiv, ki jo izberejo učenci, s kakovostjo in temo sporazumevanja itd. Pozorni so na značilnosti posameznika in zunanji kontekst, ki vpliva na posameznikov jezikovno rabo.

Ocenjevanje temelji na veljavnosti, zanesljivosti in izvedljivosti (prav tam, str. 201). »Test ali postopek ocenjevanja je veljaven do stopnje, ko je še možno nazorno prikazati, da je predmet dejanskega ocenjevanja (konstrukt) to, kar je v določenem kontekstu treba ocenjevati, in da so pridobljene informacije točen prikaz učenčevega znanja.« (prav tam, str. 201) Pri zanesljivosti gre za to »kako podobno se razvrščajo kandidati na dveh ločenih izvedbah istega testa [...]« (prav tam). Rezultati testov različnih institucij (na primer: osnovne šole, srednje šole, zasebne jezikovne šole itn.) so primerljivi, če institucije uporabljajo iste standarde znanja za ocenjevanje iste jezikovne spretnosti in, če so standardi znanja dosledno upoštevani v nalogah in dosledno interpretirani pri ocenjevanju jezikovnih spretnosti (prav tam). Pomembna je natančnost odločitev, sprejetih v skladu s standardom znanja. Odvisna je od veljavnosti posameznega standarda, veljavnosti meril, od katerih je odvisna odločitev in od veljavnosti postopkov, ki ta merila oblikujejo (prav tam). Prav natančnost odločitev je pomembna pri določanju dosežene jezikovne ravni. Pomembno je, da učitelj prav določi kakšno in koliko znanja ima posameznik in ga umesti v določeno jezikovno raven. Le tako so jezikovna znanja lahko primerljiva v različnih sistemih in oblikah izobraževanja. Izvedljivost pa je pomembna zlasti pri ocenjevanju spretnosti. Da je test izvedljiv, mora biti tudi praktičen (prav tam, str. 202). Gre za to, da učitelj pri ocenjevanju ne uporablja preveč kategorij (ki jih mora oceniti), temveč si določi nekaj kategorij, ki jih lahko kvalitetno in ustrezno vrednoti in nato oceni. SEJO je referenčna podlaga za ocenjevanje in mora biti celovit, zato vsebuje toliko vrst in različnih kategorij za opisovanje znanja in zmožnosti posameznikov, učitelju pa pri ocenjevanju ni potrebno uporabljati vseh

lestvic (prav tam, str. 216). Za pomoč uporabnikom so v SEJO navedeni tudi zgledi kako je mogoče doseči selekcijo kategorij, ki služijo kot ocenjevalna merila.

Priporočila izpostavljajo še dve ključni vprašanji, in sicer - kaj se ocenjuje in kako se interpretirajo rezultati (prav tam). Odgovor na ti vprašanji je povezan s konceptom komunikacijsko naravnega pouka in tudi komunikacijsko usmerjenega ocenjevanja. SEJO namreč glede metodike poučevanja jezikov ni nevtralen, temveč je »podvržen pragmatičnemu funkcionalizmu oziroma komunikacijskemu pristopu«, ki temelji na sporazumevalni zmožnosti posameznika (prav tam, str. 130). Komunikacijsko usmerjeno ocenjevanje se posledično osredotoča na ocenjevanje jezikovne rabe in sporazumevalnih strategij ter jezikovnih aktivnosti posameznika. Zato priporočila izpostavljajo naj veljavno ocenjevanje temelji na vzorčenju različnih in ustreznih vrst diskurza (prav tam, str. 202). Za interpretacijo rezultatov učenja pa je v SEJO navedeno, da učitelji lahko vsebine, ki opredeljujejo jezikovno rabo posameznika in opis sporazumevalnih jezikovnih aktivnosti in strategij uporabljajo kot pomoč za natančno opredeljevanje opravil za komunikacijsko usmerjeno ocenjevanje. Za ocenjevanje sporazumevalnih jezikovnih zmožnosti imajo učitelji poleg opisa, kaj vpliva na sporazumevalno jezikovno rabo posameznika, za pomoč lahko tudi niz vsebinskih določitev za posamezno jezikovno raven. Omenjene vsebinske določitve vsebujejo dodatne podatke s katerimi si lahko učitelji pomagajo pri pripravi testov od ravni A1 do B1 (prav tam, str. 203). Prav tako so lahko opisniki, ki opisujejo standarde znanja na določeni jezikovni ravni, pomoč pri oblikovanju meril za ocenjevanje. Vendar pa naj bi bili opisniki, ki lestvice sestavljajo, zgolj osnova za »ocenjevanje doseganja določenih učnih ciljev [...]« (prav tam). Učitelji lahko učni cilj določijo široko ali bolj specifično (na primer: cilj, ki naj bi ga učenci dosegli, glede na dejavnosti, spretnosti in zmožnosti) (prav tam). Učni cilji so lahko zasnovani glede na razvoj učenčevih splošnih zmožnosti – zadevajo deklarativno znanje, spretnosti in operativna znanja, osebnostne lastnosti, stališča itd.

»Lestvice za skupne referenčne ravni so pripravljene z namenom olajšati proces opisovanja ravni znanja, pridobljenega v obstoječih kvalifikacijah – in tako omogočiti primerjavo med sistemi.« (prav tam, str. 205) Za lažjo opisovanje in primerjavo ravni jezikovnega znanja, pridobljenega v različnih izobraževalnih sistemih, obstajajo različni načini kako povezati različne načine testiranja in ocenjevanja. SEJO spodbuja predvsem prilagajanje in skupinsko usklajevanje (prav tam, str. 205). Gre za »skupinsko razumevanje skozi diskusijo« in za »primerjavo vzorčnih

izdelkov s standardiziranimi definicijami in primeri«. Lestvice so bile zaradi težnje po vzpostavitvi enotnega razumevanja, standardizirane po strogi metodologiji. Takšen pristop k razumevanju oz. opisovanju rezultatov učenja se opisuje kot k standardom usmerjeno ocenjevanje. Učitelji pri takšnem načinu ocenjevanja najprej med seboj razjasnijo opisnike in z izmenjavo mnenj razvijejo oz. dobijo občutek za nek določen standard znanja (prav tam, str. 206).

Tako se lahko lestvice oz. opisnike, ki sestavljajo lestvice, uporablja za medsebojno povezovanje nacionalnih in institucionalnih okvirov ter za opredeljevanje ciljev izpitov in izobraževalnih modulov (prav tam).

6 Empirični del

6.1 Raziskovalni problem

Izobraževalna politika Evrope si je za glavne cilje določila mobilnost, zaposljivost in primerljivost rezultatov učenja. Primerljivost kvalifikacij med različnimi državami naj bi se uresničila prek EOK, primerljivost rezultatov jezikovnega učenja pa prek SEJO. Poleg tega naj bi uporaba SEJO povečala primerljivost rezultatov jezikovnega učenja med vsemi tremi segmenti znotraj posamezne države. V svoji diplomski nalogi se osredotočam na dvojje vprašanj: na eni strani me zanima, v kolikšni meri je v Sloveniji prisoten SEJO in na kakšen način se njegova prisotnost odraža v formalnem in neformalnem izobraževanju; hkrati pa me zanima, kako njegova prisotnost vpliva na primerljivost rezultatov jezikovnega učenja med formalnim in neformalnim sistemom izobraževanja v Sloveniji. Da bi dobila vpogled v to problematiko, sem se v prvem delu svoje raziskave osredotočila na analizo dveh učnih načrtov tujega jezika in enega jezikovnega izobraževalnega programa za odrasle v slovenskem izobraževalnem sistemu. Opravila sem analizo učnih načrtov za angleščino v osnovni šoli in v gimnaziji ter tudi analizo javno veljavnega jezikovega programa Angleščina za odrasle. Na ta način sem ugotavljala, kakšno mesto ima SEJO v slovenskem sistemu izobraževanja in poskušala dobiti vpogled v primerljivost rezultatov učenja tujega jezika, pridobljenih v formalnem (osnovnošolskem in srednješolskem) izobraževanju ter rezultatov učenja tujega jezika, pridobljenega prek vključenosti odraslih v javno veljavni jezikovni program Angleščina za odrasle.

Poleg tega me je zanimalo, ali SEJO pri svojem delu uporabljajo učitelji, kako okvir razumejo učitelji tujega jezika angleščine, kakšen pomen ima zanje ter kako vpliva na njihovo poučevanje in ocenjevanje. Opravila sem intervjuje s tremi učitelji: z dvema učiteljema, ki poučujeta najbolj razširjen tuji jezik (angleščino) v formalnem izobraževanju, eden v osnovni šoli in drugi na gimnaziji; ter z učiteljem, ki poučuje tuj jezik v javno veljavnem jezikovnem programu za odrasle. Zanimalo me je zlasti, kako intervjuvanci zagotavljajo kakovost rezultatov učenja in tako prispevajo k primerljivosti rezultatov učenja.

6.2 Namen raziskave

Namen diplomskega dela je raziskati, kako se SEJO udejanja v javnem sistemu izobraževanja v Sloveniji; tako v šolskih programih kot tudi v izobraževalnih programih izobraževanju odraslih. Namen je tudi dobiti vpogled v zagotavljanje primerljivosti in kakovosti rezultatov učenja tujega jezika v formalnem in neformalnem izobraževanju.

6.3 Raziskovalna vprašanja

1. Ali je SEJO v učnih načrtih in izobraževalnem programu za odrasle eksplicitno omenjen in kakšno mesto ima v njih? Kako SEJO razumejo učitelji?
2. Na kakšen način so standardi znanja v učnih načrtih angleščine in v izobraževalnem programu za odrasle usklajeni s SEJO?
3. Ali (in kako) so vsebine, navedene v učnih načrtih za angleščino in v izobraževalnem programu za odrasle, usklajene s SEJO?
4. Ali (in kako) so didaktična priporočila v učnih načrtih za angleščino in v izobraževalnem programu za odrasle oblikovana po priporočilih SEJO?
5. Ali so v učnih načrtih angleščine in v izobraževalnem programu za odrasle pri opredeljevanju in določanju ocenjevanja oz. vrednotenja znanja upoštevali priporočila SEJO in kako? Kako priporočila uporabljajo učitelji?
6. Katero mednarodno veljavno jezikovno raven pridobijo učenci/dijaki/udeleženci po končanem izobraževanju ter na kakšen način sta končno ocenjevanje in zunanje preverjanja znanja usklajena z jezikovnimi ravnmi?

7. Kako je potrjena ali izražena pridobljena jezikovna raven oz. ali je dosežena jezikovna raven navedena na spričevalu ali listini, ki jo posameznik dobi po zaključenem izobraževanju?
8. Kako so jezikovne ravni vključene v SOK?
9. Kako je zagotovljeno stopnjevanje znanja v analiziranih kurikularnih dokumentih, od predšolske stopnje do srednješolskega izobraževanja in v izobraževanju odraslih?
10. Na kakšnem didaktičnem konceptu so zasnovani analizirani kurikularni dokumenti?

6.4 Metodologija

6.4.1 Osnovna raziskovalna metoda

Raziskava povezuje deskriptivno in eksplikativno metodo; s prvo spoznavamo pojav na ravni vprašanja »kakšno (in v zvezi s tem tudi kolikšno) je nekaj« (Sagadin, 1993, str. 12), z drugo pa skušamo pojave tudi vzročno pojasniti – zakaj je nekaj takšno, kot je. Izbrala sem dve raziskovalni tehniki: analizo dokumentov in intervju. V prvem delu raziskave sem odgovore na raziskovalna vprašanja iskala z analizo kurikularnih dokumentov, ki sem jo v drugem delu dopolnila z intervjuji.

6.4.2 Zbiranje empiričnega gradiva

V prvem delu empiričnega dela sem podatke zbirala z analizo dokumentarnih virov. Analizirala sem dva učna načrta:

- Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina (Učni načrt 2011) in
- Učni načrt. Angleščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni ali izbirni predmet in matura (Učni načrt 2008).

Poleg navedenih učnih načrtov sem analizirala tudi izobraževalni program:

- Angleščina za odrasle (Angleščina 1999).

Učna načrta in izobraževalni program za odrasle so uradni in potrjeni s strani pristojnega ministrstva.

V drugem delu empiričnega dela diplomske naloge sem podatke zbirala z intervjujem. Kot tehniko zbiranja podatkov sem uporabila delno strukturiran intervju (Mesec 1998, str. 80). Pri tej

obliki spraševanja se uporablja vodilo za intervju, ki je kot nekakšen »seznam okvirnih tem«, ne pa podrobna vprašanja (prav tam).

6.4.3 Izbor enot raziskovanja

Za analizo sem izbrala učna načrta in izobraževalni program za angleški jezik, saj gre za najbolj razširjen tuji jezik, ki se poučuje v državi, jezik, ki ima tudi v svetovnem merilu izjemno velik vpliv in je sodobna *lingua franca*. Poleg tega je angleški jezik tudi jezik, ki ga v slovenskem izobraževalnem sistemu najdemo na vseh stopnjah formalnega izobraževanja in je razširjen tudi na področju izobraževanja odraslih.

Analizo učnih načrtov sem dopolnila z intervjuji učiteljic, ki poučujejo skladno z analiziranimi učnima načrtoma in izobraževalnim programom za odrasle. Učiteljice sem izbrala naključno. Učiteljica A poučuje angleščino kot prvi tuji jezik na osnovni šoli v manjšem mestu severnoprimorske regije. Učiteljica B poučuje angleščino v gimnaziji v drugem mestu severnoprimorske regije. Učiteljica C pa poučuje angleščino v programu Angleščina za odrasle na ljudski univerzi iste regije.

6.4.4 Potek kvalitativne raziskave

Za intervju sem na osnovi raziskovalnih vprašanj pripravila kratka in konkretna vprašanja. Poleg osnovnih vprašanj sem intervjuvankam postavila tudi podvprašanja, s katerimi sem želela pridobiti čim podrobnejše odgovore na vprašanja. Odgovore na zastavljena vprašanja sem si zapisovala. Po opravljenih intervjujih sem odgovore prepisala in jih oblikovala v smiselno celoto, nato pa jih intervjuvankam poslala v avtorizacijo.

6.4.5 Obdelava in analiza podatkov

Pri analiziranju in interpretaciji intervjujev sem si pomagala s teoretičnim delom diplomske naloge. Intervjuje sem analizirala po metodi ekspliciranja pomena. V pomoč mi je bil postopek, ki sta ga opisala Glaser in Strauss (1976 v Mesec 1998, str. 104). »Analiza gradiva je postopek, pri katerem s kategoriziranjem in klasificiranjem enot gradiva oblikujemo pojme, ki jih nato med

seboj povežemo in oblikujemo teoretične modele in pojasnitve.« (prav tam) Vsak postopek analize lahko razdelimo na naslednje korake (prav tam, str. 103–106):

1 Urejanje gradiva: pridobljeno gradivo sem najprej uredila v smiselno celoto.

2 Določitev enot kodiranja: besedilo sem razdelila na sestavne dele in s tem dobila enote kodiranja, ki sem jih smiselno določila. Tiste dele, ki sem jih nameravala kodirati, sem prepisala v tabelo.

3 Prosto pripisovanje pojmov ali poimenovanje (odprto kodiranje): v tem koraku sem iz enot besedila, ki sem ga izbrala, oblikovala pojme. Gre za postopek kategoriziranja in razvrščanja podatkov, v katerem posameznim delom besedila pripisujemo pojme. Besedila, ki sem jim pripisala isti pojem sem zbrala in ločila od ostalih besedil, ki spadajo pod drug pojem. Tako sem organizirala podatke.

4 Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij: iz nabora dobljenih pojmov in kategorij sem izbrala tiste, ki bodo relevantni glede na problem in namen raziskave (prav tam, str. 113). Pojmom sem določila pomen, jih definirala.

5 Odnosno kodiranje: pojme sem združila v kategorije in jih poimenovala. Definirane kategorije sem primerjala med seboj in jih razporedila v domnevne odnose (prav tam, str. 118). Kategorijam sem pripisala krovne pojme, iz njih izhajala in zapisala teorijo.

6 Oblikovanje končne teoretične formulacije.

7 Analiza kurikularnih dokumentov

7.1 Osnovnošolsko izobraževanje

Osnovnošolsko izobraževanje se v Sloveniji začne s šestim letom starosti in je za vse otroke obvezno do petnajstega leta starosti. Osnovnošolsko izobraževanje poteka tudi na ljudskih univerzah in v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, kjer program poteka za ljudi, starejše od petnajstih let. Poleg tega osnovnošolsko izobraževanje poteka tudi v zasebnih osnovnih šolah (Slovenija: Osnovnošolsko 2012).

Glavni cilji osnovnošolskega izobraževanja so:

»zagotavljanje možnosti, da si učenci skladno s svojimi sposobnostmi in interesi pridobijo znanje in spretnosti; spodbujanje osebostnega razvoja; pridobivanje

zmožnosti za vseživljenjsko učenje in nadaljnje izobraževanje; razvijanje zavesti o državni pripadnosti, narodni identiteti in kulturni tradiciji kot tudi vzgajanje za obče kulturne vrednote; vzgajanje za spoštovanje človekovih pravic, za sprejemanje drugačnosti in strpnost; razvijanje sposobnosti za sporazumevanje v slovenskem kot tudi v tujih jezikih; vzgajanje za trajnostni razvoj, za odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi in okolja; razvijanje podjetnosti ter inovativnosti in ustvarjalnosti« (prav tam).

Na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport je navedena tudi pomembnost mednarodno primerljivih standardov znanja (Osnovno šolstvo b.l.).

V osnovnošolskem izobraževanju cilj raznojezičnosti zagotavljajo z možnostjo učenja različnih jezikov. V okviru pouka imajo en tuj jezik, vendar imajo v naboru izbirnih predmetov tudi druge tuje jezike (hrvaščina, italijanščina, kitajščina, latinščina, madžarščina, makedonščina, nemščina, ruščina, srbsščina, španščina) (Abecedni seznam b.l.). Osnovnošolsko izobraževanje poteka po učnih načrtih, ki so posebej določeni za vsak predmet. V nadaljevanju se bom osredotočila na učni načrt za prvi tuj jezik v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovnošolskega izobraževanja.

7.2 Angleščina

Angleščina kot tuji jezik bo v šolskem letu 2014/15 uvedena že v drugi razred osnovne šole. Učnega načrta za drugi in tretji razred osnovne šole na spletni strani pristojnega ministrstva še ni. Analizirala bom obstoječi učni načrt za angleščino, ki velja od četrtega razreda osnovne šole naprej.

Angleščina je najbolj razširjen tuji jezik na slovenskih osnovnih šolah, ki je lahko kot prvi ali drugi tuji jezik (Učni načrt 2011, str. 4–5). Prevlada angleščine je v učnem načrtu pojasnjena s količino tujih besedil, ki so pogosto v angleščini, zaradi poklicnega in profesionalnega razvoja posameznika, ki ga omogoča poznavanje tujega jezika ter zaradi komunikacijskih ogroddi, ki jih danes posameznik vse bolj potrebuje. Jezik omenjenih ogroddij pa je angleščina.

7.2.1 Cilji in standardi znanja

Glavni cilj učenja angleščine je, da bi učenci dosegli oz. razvili zmožnost za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje. To dosegajo preko osvojenega splošnega znanja in zmožnosti in z doseženo medkulturno sporazumevalno zmožnostjo v angleščini, ki se nanaša na družbeno-kulturne značilnosti različnih kultur in zavedanja o medkulturnih razlikah, ter na medkulturne veščine in spretnosti (Učni načrt 2011, str. 6). Splošna znanja in zmožnosti zajemajo:

- splošna znanja oz. vedenja o svetu, poznavanje sveta in vrst bitnosti,
- znanja in zmožnosti v povezavi z družbeno-kulturnimi značilnostmi različnih kultur,
- zavedanje o medkulturnih razlikah, medkulturne veščine in spretnosti,
- vrednote, stališča, motivacijo, kognitivni stil in osebnost,
- zmožnost učenja in učne strategije in
- nekatera druga znanja in spretnosti (prav tam, str. 7–8)

Medkulturna sporazumevalna zmožnost v angleščini je sestavljena iz (prav tam, str. 8–9):

- jezikovnih zmožnosti,
- sociolingvističnih zmožnosti in
- pragmatičnih zmožnosti.

SEJO medkulturno sporazumevalno zmožnost razčleni podobno, le da je v SEJO poimenovana kot »sporazumevalna jezikovna zmožnost« (Skupni evropski 2011, str. 132). Navezavo učnega načrta na SEJO so avtorji eksplicitno zapisali: »Splošna znanja in zmožnosti ter medkulturna sporazumevalna jezikovna zmožnost v angleščini so v tem učnem načrtu opredeljeni v skladu s Skupnim evropskim jezikovnim okvirom (SEJO).« (Učni načrt 2011, str. 6)

V SEJO je zapisano, da »oblikovanje učnega programa za učenje jezika [...] zahteva izbiranje vrst in ravni ciljev« (Skupni evropski 2011, str. 159). Cilji učenja oziroma poučevanja so različno zasnovani. V učnem načrtu za angleščino v osnovni šoli so cilji zasnovani glede na razvoj učenčevih splošnih zmožnosti, ki zadevajo deklarativno znanje, spretnosti in operativno znanje, osebnostne lastnosti, stališča itn. ter na razvoj medkulturne sporazumevalne zmožnosti (Učni načrt 2011, str. 6–9). Od učnega programa je odvisno, kateri od navedenih ciljev bodo bolj v ospredju. Vsako vzgojno-izobraževalno obdobje ima v učnem načrtu postavljene cilje in standarde znanja, ki naj bi jih učenci dosegli. Cilji in standardi znanja so opredeljeni za:

- poslušanje in slušno razumevanje,

- branje in bralno razumevanje,
- govorjenje in govorno sporočanje ter sporazumevanje,
- pisanje in pisno sporočanje ter za
- posredovanje (mediacija) (prav tam, str. 11–19, 25–36).

Sprejemniške in tvorbene aktivnosti in strategije imajo opredeljena znanja in zmožnosti, ki naj bi jih učenci dosegli. Določeni so cilji za jezikovno, pragmatično in sociolingvistično zmožnost ter za medkulturno ozaveščenost. Za vsako aktivnost in strategijo so napisana tudi besedila in okoliščine, s katerimi učenci razvijajo svoje znanje in zmožnosti (Učni načrt 2011).

V nadaljevanju bom primerjala standarde znanja v učnih načrtih in v SEJO.

7.2.1.1 Poslušanje in slušno razumevanje

Učenci v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju »razvijejo osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja ter sporazumevalne strategije (na primer: razumevanje glavnih misli besedil, iskanje določenih podatkov itd.)«. Poleg tega naj bi učenci spoznali »najnovejše jezikovne označevalce družbenih razmerij (pozdravi, naslavljanja) in nekatere vljudnostne odgovore (npr. zahvala, opravičilo)« (Učni načrt 2011, str. 11). V opisnikih SEJO je navedeno, da naj bi učenec na ravni A1 razumel preproste besede in fraze, kot so opravičilo ali zahvala, imena dni v tednu in mesece v letu, razumel naj bi tudi čas in datume ter številke in cene, osnovne pozdrave in preprosta vprašanja (Eaquals bank 2008, str. 2). Poleg tega se učenci »ozaveščajo o nekaterih najosnovnejših medkulturnih podobnostih in razlikah« in razvijajo medkulturno občutljivost (Učni načrt 2011, str. 11). Učenci poslušajo govor v živo in videoposnetke s kratkimi in preprostimi besedili, z nebesedno podporo in prilagojeno hitrostjo govora (prav tam).

Učenci naj bi v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju dosegali enake cilje na višji zahtevnostni ravni, poleg slednjih pa tudi »razvijajo in nadgrajujejo širši nabor strategij poslušanja ter učnih in sporazumevalnih strategij« (prav tam). Poslušajo govor v živo ali posnetke, besedila so kompleksnejša, vendar še vedno vsebujejo nebesedno podporo. Vsebina se prilagaja interesom, znanju in starosti učencev.

V spodnjih tabelah (glej Tabelo 2 in Tabelo 3) je navedeno kako so standardi znanja v učnem načrtu poenoteni s SEJO.

Tabela 2: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A1

UN (Učni načrt 2011, str. 25).	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 90–91)
Učenec razume nekaj preprostih podatkov, podrobnosti (besed, besednih zvez, fraz) v kratkih govorjenih informativnih besedilih, ki so večkrat in jasno izražene, z znano tematiko na podlagi opor.	Učenec razume najosnovnejše besedne zveze, ki se nanašajo nanj, na družino in na neposredno življenjsko okolje. Posameznik razume govor, če sogovornik govori zelo počasi, razločno in s premori, ki posamezniku omogočajo prepoznavanje pomena sporočila. Posameznik razume tudi navodila in preproste napotke, če so govorjena skrbno in počasi.

Tabela 3: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) za tretje vzgojno izobraževalno obdobje na ravni A2

UN (Učni načrt 2011, str. 26)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 92).
Učenec razume neposredno izražen sporočilni namen govorcev, podatke, podrobnosti govorjenih besedil in tematike.	Učenec razume besedne zveze in pogosto besedišče, ki se nanaša na najbolj temeljne stvari (na primer: najosnovnejši osebni in družinski podatki, nakupovanje, neposredno življenjsko okolje, zaposlitev). Razume glavno misel kratkih, jasno oblikovanih sporočil in obvestil. Če je besedilo predvajano, učenec s počasnim in jasnim govorom, razume in razbere bistvene informacije kratkih posnetih besedil, katerih tematika govori o predvidljivih, vsakdanjih stvareh.

Na ravni A1 gre za začetno učenje angleščine in standardi znanja se na tej ravni v učnem načrtu in v SEJO ujemajo. Razlika je v opisnikih za poslušanje avdiomedijev in posnetkov, saj so v učnem načrtu navedeni, v SEJO pa za raven A1 ni opisnika za omenjeno zmožnost (Skupni evropski 2011, str. 92).

Tema besedila, ki naj bi ga učenec razumel, je na ravni A2 še vedno predvidljiva in poznana, le da na ravni A2 učenec že razume nekoliko kompleksnejšo glavno misel sporočila. SEJO na ravni A2 navede tudi poslušanje posnetkov, kar velja za raven A1 v učnem načrtu. Za poslušanje lahko trdim, da so standardi znanja poenoteni s SEJO.

7.2.1.2 Branje in bralno razumevanje

Cilji za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje so, da učenci »razvijajo osnovne bralne in učne strategije (predvsem razumevanje in delno interpretacija), svoj odnos/stališča do branja in interes za branje« (Učni načrt 2011, str. 13). Cilji za tretje vzgojno izobraževalno obdobje so enaki, le spet kompleksnejši, saj predvidevajo, da učenci poleg navedenih ciljev še »berejo krajša in daljša besedila ter razvijajo nekoliko razširjen nabor bralnih in učnih strategij« (prav tam).

Tabela 4: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) za drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje na ravneh A1 in A2

UN (Učni načrt 2011, str. 27–29)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 93–94 in Equals bank 2008, str. 2)
Učenec: - razume glavno misel oziroma temo (krajših) besedil osebnega ali znanega tematskega področja;	Učenec: - razume posamezna pogosto rabljena poimenovanja, besede, preproste stavke ter kratka, preprosta besedila. Bere vsako besedno zvezo posebej; prepozna imena, besede in osnovne besedne zveze. Po potrebi dele besedila večkrat prebere;
- bere in razume preprosta, kasneje tudi večpovedna tehnična navodila, ki so opremljena z nazornimi slikami in tudi druga preprosta navodila. Kasneje učenec razume besedilo tudi brez slikovne opore;	- počasi bere kratka besedila in poleg imen prepozna tudi fraze in besede, ki jih uporablja za razumevanje preprostih stavkov (če so slikovno podprti);
- prepozna črke abecede, znake, simbole, pogosto rabljene napise itd.; - »Učenec zna najti specifične predvidljive podatke v preprostih vsakdanjih gradivih, npr. oglasih, letakih, [...]«.	- zna v seznamih poiskati in izbrati specifične podatke, razume vsakdanje napise in obvestila (na primer na ulici, na postaji itn., kot so napotki, obvestila, varnostna opozorila).

Besedila, ki jih učenec bere so kratka, prilagojena, poenostavljena in jasno strukturirana, tematike so učencem znane in interesno blizu. Na ravni A1 besedila vsebujejo preproste slovnične strukture, kasneje na ravni A2 pa že bolj kompleksne strukture. Besedila so večinoma pripovedna, na ravni A2 brez slikovne podpore (Učni načrt 2011, str. 28–29). Zgornja zapisa standardov znanja nazorno kažeta podobnost med obema analiziranimi dokumentoma. Seveda ne moremo zaključiti, da je učni načrt prepis SEJO, je pa v smislu učnih vsebin (ki so v ozadju učnih ciljev) in njihove kompleksnosti oz. zahtevnosti podobnost velika.

7.2.1.3 Govor

Učenci naj bi se na ravni A1 usposobili za »osnovno govorno sporazumevanje in sporočanje (tvorijo kratka govorna besedila, medosebne dialoge, kratko se odzovejo na slišano oziroma prebrano, govorijo ali pojejo [...], poimenujejo, povedo sezname ipd.«, razvijali naj bi »osnovne učne strategije, primerne starosti in jezikovnemu znanju« in razvijali in uporabljali najosnovnejše sporazumevalne strategije (Učni načrt 2011, str. 15). SEJO navaja, naj učenec oz. posameznik na ravni A1 »razume in uporablja vsakodnevne izraze in zelo osnovne besedne zveze, namenjene zadovoljevanju konkretnih potreb. Predstaviti zna sebe in druge ter spraševati in odgovarjati na osebna vprašanja, na primer o tem, kje živi, o osebah, ki jih pozna, in o stvareh, ki jih ima. Obvlada preprosto interakcijo, če sogovorec govori počasi in razločno in je pripravljen pomagati« (Skupni evropski 2011, str. 46). Cilji za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje so enaki kot za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje, le da se učenci »usposobijo za zahtevnejše govorno sporazumevanje (govorno se sporazumevajo medosebno in z uporabo tehnologije [...]); govorno sporočajo, opisujejo, predstavljajo stvari, izdelke osebe itn.; razvijajo in uporabljajo osnovne učne strategije; razvijajo in uporabljajo osnovne sporazumevalne strategije« (Učni načrt 2011, str. 16).

Tabela 5: Standardi znanja (govor) za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A1/A2

UN (Učni načrt 2011, str. 30–31)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 51, 81, 141, 145 in Eequals bank 2008, str. 5)
Učenec: - sprašuje in odgovarja na vprašanja, teme so blizu učencu, samostojno se večinoma ne pogovarja, z izjemo če govorci govorijo počasi, razločno in govor prilagajajo situaciji;	Učenec: - »zna vprašati, in odgovoriti na vprašanja o sebi. Preprosto se sporazumeva, vendar sporazumevanje v celoti temelji na ponavljanju, preoblikovanju znanega in popravljanju«. Lahko začne in konča kratek pogovor ...
- odziva se na teme iz njegovega okolja, na kratko opisuje, pripoveduje, poizveduje itd.;	- lahko opiše neki predmet ali vpraša po njem;
- uporablja preprosto, pogosto rabljeno besedišče, preproste slovnične strukture, najosnovnejša vezniška sredstva;	»Besede ali skupine besed zna povezati z zelo osnovnimi linearnimi povezovalci, kot sta 'in' ali 'potem' in zgolj omejeno obvladuje nekaj slovničnih struktur in slovničnih vzorcev, ki si jih je zapomnil«;
- uporablja osnovne komunikacijske strategije;	- zna pozdraviti, se posloviti, vprašati kako se nekdo počuti. Preprosto lahko deluje, postavlja

	in s preprostim stavkom odgovarja na osnovna vprašanja, lahko ponavlja, popravi in najde pomoč;
- v govoru upošteva najosnovnejša pravila medkulturnega sporazumevanja, primerna njegovemu kognitivnemu in jezikovnemu razvoju;	»Vzpostaviti zna osnovne družbene stike z najpreprostejšimi vsakdanjimi izrazi: pozdraviti od prihodu in odhodu, se predstaviti, reči prosim, hvala, oprostite mi itn.«;
- govor je fragmentalen, učenec dela premore, išče besede, potrebuje podporo sogovornika.	- lahko se sporazumeva, če je sogovorec svoje izjave pripravljen ponoviti počasneje, ali, da izjave pojasni in če je pripravljen pomagati pri izražanju misli. Uporablja preproste besedne zveze, stavke, s katerimi opisuje kje živi, ljudi, ki jih pozna itd.

Tabela 6: Standardi znanja (govor) za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A2/A2+

UN (Učni načrt 2011, str. 32)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 50–51, 141, 145)
Učenec: - obvlada kratke, preproste, jasno strukturirane sporočanje in sporazumevalne dejavnosti v znanih okoliščinah;	Učenec: - se lahko sporazumeva v preprostih situacijah kadar gre za neposredno izmenjavo informacij o splošnih vsakdanjih stvareh;
- govorno se odziva na teme iz njegovega in širšega življenjskega okolja;	»Odgovoriti zna na vprašanja in se odzvati na preproste trditve [...]«;
- razmeroma jasno in natančno, podrobno, poglobljeno predstavlja, opisuje, pripoveduje;	- zna uporabljati že vrsto besednih zvez in stavkov s katerimi zna na preprost način opisati družino, ljudi, življenjske razmere, delo itd.;
- uporablja osnovo in širše besedišče, učencu znanih tematskih področij, tudi fraze - večkrat tudi nepravilno;	- »Uporablja preproste stavčne strukture z naučenimi frazami, skupinami nekaj besed in vzorci da se sporazume o omenjeni vsebini in v preprostih vsakodnevnih situacijah.«
- iz omejenega obsega prehaja na uporabo več bolj zapletenih slovničnih struktur in osnovna vezniška sredstva. Zapletene slovnične strukture učencu še povzročajo težave;	»Nekatere preproste strukture uporablja pravilno, vendar še vedno sistematično dela osnovne napake.«
- izgovorjava je večinoma razumljiva, slišni so naglas in napake;	»Izgovorjava je v glavnem dovolj jasna, da je razumljiva kljub opaznemu tujemu naglasu, toda sogovorniki bodo morda občasno prosili, naj izrečeno ponovi«;
- upošteva osnovna pravila medkulturnega sporazumevanja;	»Obvlada zelo kratke družbene izmenjave, uporablja vsakdanje vljudnostne pozdrave in nagovore. Zna povabiti, predlagati, se

	opravičiti itn. in se na vse to tudi odzvati«. Enostavno in učinkovito zna vzpostaviti družabne stike; pri tem uporablja najpreprostejše pogoste izraze in osnovne vzorce«;
- že bolj tekoč govor poteka s prekinitvami, premori, ponavljani itn.	- razumljivo se izraža z zelo kratkimi izjavami, v katerih pa so zelo očitni premori, napačni začetki in preoblikovanja«.

Standardi znanja v tem osnovnošolskem učnem načrtu so tudi v tem primeru doseganja ciljev na področju govorne zmožnosti zelo podobni standardom, ki jih navaja SEJO. Iz navedenih tabel (glej Tabela 5 in Tabela 6) lahko razberemo izrazito podobnost v standardih znanja med obema dokumentoma.

7.2.1.4 Pisanje in pisno izražanje

Cilji drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja so, da se učenci »usposobijo za osnovno pisno sporočanje in sporazumevanje: tvorijo kratka pisna besedila o njim poznanih temah [...], razvijajo osnovne strategije tvorjenja pisnega besedila, na primer pisanje osnutka, pisanje čistopisa, preverjanje besedila in se ozaveščajo o napakah kot delu učnega procesa« (Učni načrt 2011, str. 17). V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju naj bi se učenci usposobili za »zahtevnejše pisno sporočanje in sporazumevanje: tvorijo krajša in daljša besedila ter nekoliko kompleksnejša pisna besedila v realističnih okoliščinah o njim znanih in bližnjih temah in idejah; tvorijo pisna besedila in se z njimi sporazumevajo (dopisi, elektronska sporočila, pisma, forumi itn.); uporabljajo postopke procesnega pisanja (načrtovanje pisanja, pisanje v fazah, urejanje besedila, samovrednotenje in korekcija [...])« (prav tam, str. 18).

Tabela 7: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A1/A2

UN (Učni načrt 2011, str. 33–34)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 85, 142)
Učenec: - piše kratka in preprosta besedila o njemu znanih temah s konkretno vsebino;	Učenec: - zna prepisati »besede in krajše stavke, na primer preproste znake in navodila, imena vsakdanjih predmetov, imena trgovin in nize stavkov, ki se pogosto uporabljajo. Napisati

	zna svoj naslov, narodnost in druge osebne podatke«;
- občasno uporablja preprosta in pogosto uporabljena vezniška sredstva in druga sredstva medpovednega povezovanja;	- zna napisati »niz preprostih besednih zvez in stavkov, povezanih z osnovnimi vezniki kot so 'in', 'pa' in 'ker'«;
- uporablja osnovne standardne oblike preprostih besedil (na primer: razglednica, vabilo);	- zna sestaviti kratka, preprosta obvestila in sporočila, ki se nanašajo na trenutne potrebe (na primer: pisma, zahvale);
- obvlada strategije pisanja, kot so: izpolnjevanje (tabel, obrazcev), prenašanje informacij (iz tabel, miselnih vzorcev). Pri omenjenih strategijah pisanja še dela napake.	Učenec zna pisati kratka, preprosta sporočila na razglednice, izpolnjevati obrazce.

Tabela 8: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje na ravni A2/A2+

UN (Učni načrt 2011, str. 34–35)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 85–86, 142)
Učenec: - uporablja osnovna in raznovrstna vezniška sredstva, s kohezivnimi sredstvi povezuje stavke v linearno besedilo, pri uporabi ločil lahko še prihaja do napak (nepravilna raba vejic, vezajev itn.);	Učenec: - zna napisati »niz preprostih besednih zvez in stavkov, povezanih z osnovnimi vezniki kot so 'in', 'pa' in 'ker'«;
- uporablja osnovne standardne oblike znanih vrst besedil (na primer: zasebno pismo, elektronsko sporočilo) in pripovedno besedilo členi na odstavke.	» [...] napišem lahko zelo preprosto osebno pismo, na primer, kot zahvalo«.

Tudi pri standardih znanja za pisanje ugotovim veliko skladnost med učnim načrtom in SEJO. Jezikovni ravni sta primerljivo koncipirani. Opazimo, da se v tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju učenci učijo angleščine na ravni A2+. To je vmesna raven, nekoliko višja od ravni A2, vendar standardi še vedno niso dovolj visoki za raven B1. Učenci naj bi v skladu z učnim načrtom angleščine v osnovnošolskem izobraževanju, v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju dosegli standard znanja, opredeljen z ravnjo A1, boljši učenci pa na ravni A2. V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju naj bi učenci dosegli raven A2 in nadaljevali jezikovno izobraževanje na ravni A2+ (Učni načrt 2011, str. 25–28, 30, 32, 33–34).

7.2.2 Vsebine

Tematska področja so osnova za dejavnosti, s katerimi učenci razvijajo jezikovno znanje, zmožnosti, stališča, vrednote itd., vendar poudarek ni na poznavanju ali posredovanju vsebine (Učni načrt 2011, str. 20).

V nadaljevanju so navedene teme (glej Tabela 9), ki so zapisane v učnem načrtu za angleščino v osnovnošolskem izobraževanju in teme oz. tematski sklopi, ki so navedeni v SEJO. Okvirne teme, znotraj katerih učenci lahko razvijajo splošne, sporazumevalne, medkulturne in druge zmožnosti, vrednote in stališča, so naslednje:

Tabela 9: Primerjava učnih vsebin, navedenih v Učnem načrtu in v SEJO

UN (Učni načrt. Program 2011, str. 20)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 75)
Jaz	Osebna identiteta
Moj dom	Stanovanje in bivanje
Moja šola	Izobraževanje
Moj svet	Vsakodnevno življenje Prosti čas in razvedrilo Zdravje in telesna nega Jeziki
Moje okolje	Hrana in pijača Storitve Odnosi z drugimi ljudmi
Moja država	Potovanje Kraji Vreme

Ugotovim, da so vsebine, ki se vključujejo v osnovnošolsko izobraževanje zelo podobne kot v SEJO, le da so v primeru slovenskega učnega načrta še bolj okvirno zasnovane kot v SEJO. SEJO navaja več tematik, kar lahko razumemo v povezavi z njegovim namenom. SEJO je zasnovan bolj univerzalno, saj je namenjen vsem, ki se učijo jezika v kontekstu različnih dimenzij in razsežnosti vseživljenjskega učenja. Za oba dokumenta je tudi značilno, da tematik ne predpisujeta, vendar le priporočata.

7.2.3 Didaktika

Obstaja več načinov učenja in poučevanja modernih jezikov. Svet Evrope spodbuja pristop, ki temelji na »sporazumevalnih potrebah učencev in uporabi gradiv in metod, ki učencem omogočajo zadovoljitev teh potreb in so v skladu z njihovimi lastnostmi« (Skupni evropski 2011, str. 166). Čeprav SEJO didaktike in metodike poučevanja tujega jezika ne določa, pa z izbiro in konceptualizacijo učnih ciljev (ter iz njih izpeljanih standardov znanja) s predlaganimi tematikami in didaktičnimi priporočili nedvoumno favorizira naslonitev pouka tujega jezika na komunikacijski pristop. Ta je razviden že iz zgoraj analiziranih standardov znanja in tematik, ki so vsa osredičena na učenje za rabo (Skubic Ermenc 2001), potrjujejo pa ga tudi didaktična priporočila. SEJO predstavlja različne možnosti, ki jih lahko po presoji učitelji uporabljajo. Kot smo predstavili že v teoretičnem delu, so navedena tudi vprašanja za razmislek o vlogi učitelja, učenca in učnih pripomočkov (prav tam, str. 167–168).

V učnem načrtu (Učni načrt 2011, str. 38) pa je navedeno, naj bodo dejavnosti pri pouku angleščine čim bolj raznolike, saj se s tem učenci motivirajo in imajo več možnosti za razvoj zmožnosti in spretnosti. Prav tako jim raznolikost omogoča vključevanje lastnih izkušenj in spoznanj ter učenje kritičnega sprejemanja informacij. Pouk naj bo organiziran s sodobnimi pripomočki in gradivi za celostno usvajanje jezika (prav tam).

Pouk angleščine naj ponuja tudi čim več možnosti za »tvorno sodelovanje« (Učni načrt 2011, str. 38). Vloga učitelja se spreminja, postal je usmerjevalec in spodbujevalec učenja. Učitelj naj poleg poučevanja, učence spodbuja k »razmišljanju o svojem delu, samostojnem učenju in uporabi znanja in ob tem razvija veščine vseživljenjskega učenja« (prav tam). Učenci naj že v času šolanja sprejemajo odgovornost za samostojno delo in manjšo odvisnost od učiteljev. Učitelj učencem razvoj opisanih zmožnosti omogoči z vključevanjem učencev v pouk (učenci na primer sodelujejo pri izboru gradiv), omogoča in vodi refleksijo o napredku učencev, doseganju ciljev in standardov itd. (prav tam) V SEJO (Skupni evropski 2011, str. 165) je zapisano, da so prav učenci tisti, ki jih usvajanje jezika in učni procesi najbolj zadevajo in prav oni morajo razviti zmožnosti, strategije, izvajati opravila, aktivnosti in procese, potrebne za učinkovito sodelovanje pri sporazumevanju. Pomembno je samostojno učenje, ki ga učitelj lahko spodbuja, le če je »učenje učenja« sestavni del učenja jezika. To pomeni, da se učenci vedno bolj zavedajo lastnega načina učenja ter možnosti, ki jih imajo na voljo in jim ustrezajo. »Celo znotraj danega institucionalnega sistema je mogoče učence postopoma usposobiti za izbiranje ciljev, gradiv in

delovnih metod v luči njihovih lastnih potreb, motivacije, lastnosti in razpoložljivih virov.« (prav tam)

Pouk naj bi bil načrtovan tako, da bo osredotočen na učence in na učenje (Učni načrt 2011, str. 38). Učitelj mora v sklopu tako zasnovanega pouka poznati otrokove značilnosti in potrebe in ustrezno prilagajati pouk. »Poznavanje učenčevih potreb je nujno, saj lahko v marsičem vpliva na cilje in izvedbo pouka in tudi na preverjanje in ocenjevanje znanja, kar pomeni večje ali manjše prilagoditve pri pridobivanju in izkazovanju znanja.« (prav tam) Ko učitelj vsakega učenca posebej spozna, posledično tudi pouk ni enak za vse učence v razredu. Učitelj prilagaja posamezne elemente in faze pouka glede na razlike med učenci, upošteva starost učencev, sposobnosti, potrebe in interese, kateri zaznavni tip so in kateri spoznavni stil učenja imajo, njihovo motivacijo, predznanje, učne strategije itn. (prav tam) Kljub temu se od učiteljev pričakuje, da se držijo uradnih smernic, da uporabljajo učbenike in gradiva, sestavljajo in izvajajo teste in učence pripravljajo na izpite. Ves čas morajo sprejemati odločitve o dejavnostih pri pouku, vendar »se morajo prožno prilagajati v skladu z odzivi učencev/šolencev« (Skupni evropski 2011, str. 164). Od učitelja se pričakuje, da spremlja napredek učencev in najde načine »kako prepoznati, analizirati in premostiti njihove učne težave, pa tudi razvijati njihove individualne sposobnosti učenja« (prav tam, str. 165). Odnos, ki ga učitelj vzpostavi med poučevanjem tujega jezika je torej zelo pomemben (Učni načrt 2011, str. 37). Odnos naj bi bil odprt in učitelj naj bi smiselno upošteval sogovornika. S takšnim odnosom naj bi bilo tudi učenje jezika bolj učinkovito. Poleg poznavanja vsakega učenca posebej naj bi učitelj ustvarjal sproščeno, vendar delovno vzdušje, poudarjal njihova močna področja, jih motiviral in jim nudil povratno informacijo (prav tam). Odnos med učiteljem in učencem je v učnem načrtu bolj izpostavljen in tudi bolje opisan kot v SEJO.

Učni načrt in SEJO obravnavata tudi medkulturne spretnosti in sociokulturno védenje. Potrebno je razmisliti, kako se v pouku predstavi ciljno kulturo in na katero oz. katere družbene skupine se pouk osredotoči (Skupni evropski 2011, str. 171). »Treba je poiskati ravnotežje v smislu doseganja globalnega izobraževalnega cilja razvijanja učenčeve raznokulturne zmožnosti« (prav tam). Pri pouku angleščine v osnovnih šolah v Sloveniji razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti poteka sorazmerno z razvijanjem miselne, socialne in drugih sposobnosti, zmožnosti, strategij in naravnosti, v skladu s splošnimi cilji predmeta (Učni načrt 2011, str. 37). Medkulturno sporazumevalno zmožnost razvijajo tako, da pri pouku poleg angleščine uporabljajo

tudi slovenščino (ali italijanščino ali madžarščino – na območjih manjšin) in premagujejo jezikovne ovire z znanjem in strategijami, ki so jih razvili v maternem in v drugih jezikih. Pri pouku primerjajo podobnosti in razlike med maternim jezikom in angleščino, se ozaveščajo o delovanju sistemov jezikov in tako bolje razumejo jezikovne sisteme. »Učenje angleščine pri učencih spodbuja radovednost in zanimanja tudi za sosedske, regionalne, manjšinske, starodavne, znakovne in umetne jezike.« (prav tam)

V učnem načrtu (2011, str. 39) je v poglavju »Didaktika« podpoglavje »Posebnosti poučevanja mlajših učencev«. Učenci v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju so stari od osem ali devet do enajst ali dvanajst let, zato se učijo drugače kot najstniki. Na njihovo starost naj bo učitelj pozoren pri izbiri vsebin, metod in oblik poučevanja in učenja itn. Pouk mora biti prilagojen stopnji njihovega razvoja, znanja, njihovim interesom in zmožnostim (prav tam).

7.2.4 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Glede na to, kdo pri pouku angleščine vrednotenje znanja izvaja, ločimo:

- samovrednotenje znanja,
- medsebojno vrednotenje znanja,
- učiteljevo preverjanje in ocenjevanje znanja in
- zunanje preverjanje znanja (Učni načrt 2011, str. 51).

V SEJO so navedene in opisane različne vrste ocenjevanja znanja, vendar »medsebojno vrednotenje« in »zunanje preverjanje znanja« med naštetimi vrstami ocenjevanja nista navedena (Skupni evropski 2011, str. 207). Zapisano je, da je predpostavka o enem ocenjevalnem pristopu napačna. Katero vrsto oziroma obliko ocenjevanja uporablja učitelj pa je njegova izbira (prav tam, str. 202). V učnem načrtu je prav tako zapisano, naj učitelji v skladu z učnimi cilji in standardi znanja uporabljajo čim bolj raznolike načine oz. pristope preverjanja in ocenjevanja jezikovnega znanja (Učni načrt 2011, str. 51). V učnem načrtu (prav tam, str. 52) je zapisano, da se znanje preverja s preverjanjem predznanja, sprotnim preverjanjem in končnim preverjanjem. Kot takšno je preverjanje znanja stalni del pouka in poteka med samim procesom. Povratna informacija, ki jo poda učitelj, je v korist učencem in učitelju, saj se med samim učnim procesom ugotavlja oz. spremlja uspešnost učenca, uspešnost metod dela, učnih oblik, vsebin, pristopov itn., učencu pa daje možnost, da napake sproti prepozna in jih popravi (prav tam).

Pri ocenjevanju gre za »celoten proces ugotavljanja in vrednotenja znanja, ki se konča z oceno« (Učni načrt 2011, str. 52). Delež znanj, ki jih učitelj ocenjuje pri učencu, mora biti skladen s standardi znanja, torej je poudarek na »ocenjevanju sporazumevalnih zmožnosti« (prav tam, str. 53). Kriteriji, ki jih uporablja učitelj za preverjanje in ocenjevanje so skupaj z opisniki predhodno opredeljeni. Ti kriteriji »izražajo cilje vrednotenja in pričakovane ravni znanj oziroma kakovost znanj« (prav tam, str. 52). Učitelj bi se moral pri vrednotenju znanja osredotočiti na znanje, ne na neznanje in biti pozoren, da pri preverjanju in ocenjevanju ciljev pouka v preverjanje vključi vsa znanja in zmožnosti, ki naj bi jih učenci dosegli pri pouku.

7.2.5 Zunanje preverjanje znanja

V osnovnošolskem izobraževanju poteka zunanje nacionalno preverjanje znanja, ki je enako in obvezno za vse osnovne šole, saj se z njim preverjajo standardi znanja, ki so določeni z učnimi načrti. Nacionalno preverjanje je obvezno za učence, ki obiskujejo 6. in 9. razred osnovne šole. Pri preverjanju v 6. razredu je vključeno preverjanje znanja prvega jezika (slovenščine ali italijanščine ali madžarščine), matematike in znanje prvega tujega jezika (Nacionalno preverjanje b.l.). Pri preverjanju v 9. razredu pa je poleg prvega jezika in matematike za preverjanje določen še tretji učni predmet, ki ga določi minister. Za odrasle, ki obiskujejo osnovnošolsko izobraževanje v sklopu izobraževanja odraslih, je zunanje preverjanje znanja prostovoljno. Zunanje preverjanje znanja pomeni, da je preverjanje eksterno, standardizirano, cilji temeljijo na učnem načrtu, vsebina preizkusa temelji na navodilih za izvedbo preizkusov in se povezuje z učnim načrtom. Preizkus znanja sestavijo usposobljeni učitelji, ocenjujejo pa ga zunanji ocenjevalci. Pogoji za opravljanje preizkusa so vnaprej znani in za vse učence enaki. Iz rezultata, ki ga posameznik doseže dobi eno oceno, ki se nato primerja z vsemi učenci v populaciji (Tori 2008, str. 17). Ob koncu osnovnošolskega izobraževanja z zunanjim preverjanjem učenci dobijo tudi povratno informacijo o pridobljenem znanju.

7.3 Srednješolsko izobraževanje

V srednješolsko izobraževanje se lahko vpišejo posamezniki, ki so uspešno zaključili osnovnošolsko izobraževanje. Trajanje izobraževanja je odvisno od programa in sposobnosti

posameznika za dokončanje srednješolskega izobraževanja. V različnih programih srednjega izobraževanja so rezultati učenja pri pouku angleščine in zapisani standardi znanja v učnem načrtu različni. Kljub temu, da se standardi znanja razlikujejo, so vsi učni načrti tujih jezikov v srednješolskem izobraževanju sestavljeni po priporočilih SEJO (Katalog znanja 2011).

Minimalni standardi znanja prvega tujega jezika glede na opredeljeno jezikovno raven v SEJO v srednješolskem izobraževanju so naslednji:

- v programih srednjega poklicnega izobraževanja dijaki po uspešno zaključenih programih s spričevalom pridobijo raven A2 (prav tam),
- v programih srednjega strokovnega, srednjega poklicno-tehničnega (prav tam) in po končanem 2. letniku gimnazije dijaki pridobijo raven B1 (Učni načrt 2008),
- po uspešno končanem gimnazijskem izobraževanju dijaki pridobijo raven B2 (prav tam)
- v programih nižjega poklicnega izobraževanja se poučevanje tujega jezika ne izvaja (CPI b.l.).

V učnem načrtu za gimnazije (splošna, strokovna in klasična) je navedeno, da je učni program angleščine nadaljevanje učnega programa angleščine v osnovni šoli (Učni načrt 2008, str. 6). Učenci torej po zaključenem osnovnošolskem izobraževanju z jezikovnim znanjem na ravni A2 zaključijo in nadaljujejo jezikovno izobraževanje v gimnazijskih programih na ravni B1. S poenotenjem učnih načrtov s SEJO se nadaljnje učenje jezika v srednješolskem izobraževanju uresničuje. Drugače je v programih poklicnega izobraževanja. Jezikovna raven po končanem poklicnem programu ni višja od ravni, ki so jo dijaki pridobili že v osnovnošolskem izobraževanju. V poklicnem programu gre torej za jezikovno izobraževanje na isti jezikovni ravni (A2) kot v osnovnošolskem izobraževanju.

7.4 Angleščina

V nadaljevanju bom analizirala učni načrt angleščine za splošno, klasično in strokovno gimnazijo. Za ta učni načrt sem se odločila, ker gre za nadaljevanje osnovnošolskega učenja tujega jezika. Za tiste dijake, ki so se v osnovni šoli učili angleščine kot prvega tujega jezika, je učenje angleščine v gimnaziji nadaljevanje osnovnošolskega programa, za tiste, ki so se v osnovni šoli učili angleščine kot drugega tujega jezika, pa je učenje angleščine v gimnaziji jezik

na začetni ravni. Angleščina je del splošnoizobraževalnega programa v srednješolskem izobraževanju (Učni načrt 2008, str. 6).

7.4.1 Cilji in standardi znanja

Dijaki v štiriletnem izobraževanju razvijajo jezikovna in nejezikovna znanja, zmožnosti, spretnosti, stališča in vrednote, ki jim omogočajo vključevanje v osebno, šolsko in družbeno okolje, in tudi nadaljnje izobraževanje in poklicno udejstvovanje. V sklopu učnega predmeta angleščine dijaki razvijajo »celostno zmožnost za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje« (Učni načrt 2008, str. 7). Z znanjem slednjega naj bi jim bilo omogočeno vključevanje v slovensko, evropsko in svetovno skupnost narodov in narodnosti. Da bi ta znanja in zmožnosti razvili, pri pouku angleščine razvijajo:

- splošna znanja in zmožnosti,
- ključne kompetence za vseživljenjsko učenje in
- sporazumevalno zmožnost (prav tam).

Splošna znanja in zmožnosti ter sporazumevalna zmožnost so v učnem načrtu za angleščino v gimnaziji opredeljeni v skladu s SEJO. Ključne kompetence so opredeljene v skladu s priporočili Evropskega parlamenta in Sveta Evrope (prav tam).

Tako so v učnem načrtu razčlenjene zgoraj naštet sestavine:

Ključne kompetence: pri pouku dijaki razvijajo kompetence, ki so jih razvijali že v osnovnošolskem izobraževanju, hkrati »razvijajo nova znanja, zmožnosti in vrednote, ki jim omogočajo vsestranski razvoj, osebno rast in samouresničitev« (Učni načrt 2008, str. 7). Zanimivo je, da je v učnem načrtu angleščine za gimnazijo napisano, da dijaki razvijajo kompetence, ki so jih razvijali že v osnovni šoli, vendar v učnem načrtu angleščine za osnovno šolo razvijanje ključnih kompetenc ni omenjeno. Zdi se, da je to posledica dokaj negativnega stališča slovenskih šolskih oblasti do ključnih kompetenc na področju osnovnošolskega izobraževanja, vsaj če sodimo po zapisu v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak 2011, str. 22–23). Tam je zapisano, da mora šolski sistem, če naj zagotavlja široko zasnovano in kakovostno splošno izobrazbo, kot ključni pojem ohraniti pojem znanja, ne kompetence (prav tam, str. 23). Ne glede na to usmeritev smo z analizo učnega načrta

za angleščino pokazali, da je na nek način zasnovan kompetenčno – na razvoju jezikovnih zmožnosti oziroma kompetenc. Jezikovnim zmožnostim so dodane še druge, ki se skladajo z »evropskimi« ključnimi kompetencami, zlasti medkulturna kompetenca in kompetenca učenja učenja (kar je razvidno tako iz ciljev kot iz didaktičnih priporočil).

Splošna znanja in zmožnosti zajemajo (Učni načrt 2008, str. 11):

- splošna znanja oziroma védenja (deklarativno znanje) o svetu, ki izhaja iz izkušenj posameznega dijaka, njegovega učenja ali drugih virov (vsebinsko znanje) in poznavanje sveta,
- vrste bitnosti (konkretno/abstraktno, živo/neživo) in njihove lastnosti in razmerja (prostorska in časovna, asociativna, analitična, logična, vzrok/posledica – učinek);
- znanje o značilnostih različnih kultur in zavedanje o medkulturnih razlikah, medkulturna ozaveščenost in spretnosti oziroma veščine (praktične, družbene, življenjske, poklicne in prostočasne),
- vrednote, stališča, motivacija, kognitivni slogi, učne strategije.

Cilj je, da dijaki »pridobivajo in nadgrajujejo svoja splošna znanja, razvijajo splošne medkulturne veščine, vrednote, motivacijo in osebnostne lastnosti« (prav tam). Ugotovim, da splošna znanja, ki jih dijaki razvijajo, zajemajo enaka področja kot v osnovnošolskem izobraževanju.

Sporazumevalno zmožnost sestavljajo enake vrste cilji kot smo jih spoznali v učnem načrtu angleščine za osnovno šolo in je zato skladna tudi s SEJO. Razlika je le, da je ta zmožnost v učnem načrtu za osnovno šolo drugače poimenovana (beri: medkulturna sporazumevalna zmožnost).

Ker je ocenjevanje znanja povezano s standardi znanja bom v nadaljevanju izpostavila standarde znanja, ki so navedeni v učnem načrtu in opisnike, ki so za raven B1 zapisani v SEJO. V samem učnem načrtu (Učni načrt 2008, str. 20) je navedeno, da so se pri oblikovanju rezultatov učenja naslonili na SEJO. S pomočjo SEJO so oblikovali standarde znanja; na ravni kaj dijak zna in kako dobro nekaj zna. Prav jezikovne ravni kažejo napredek v jezikovnem znanju in zmožnosti posameznika. Navedeno je, da je določanje ravni, ki so določene s SEJO, zahteven in dolgotrajen proces. Zato so navedena priporočila, ki naj jih učitelj upošteva, da bo dijake objektivno ocenil (prav tam). Omenjena priporočila (ki jih ne bom posebej navajala) so navedena tudi v učnem načrtu za angleščino v osnovni šoli (Učni načrt 2011, str. 22).

7.4.1.1 Poslušanje in slušno razumevanje

Dijaki naj bi v prvih dveh letih gimnazijskega izobraževanja poslušali govorna ali audiovizualna besedila v angleščini in jih razumeli.

Tabela 10: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) na ravni B1

UN (Učni načrt 2008, str. 22–23)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 90)
<p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razume bistvo sporočila v predvidljivih okoliščinah, če sogovorniki govor prilagajajo; - poslušajo in razume govorna besedila, ki so bodisi posneta, posredovana preko medijev ali posredovana v medsebojni komunikaciji v živo; - razume besedila ob zmerni hitrosti, zmerno hiter pogovor z govornikom v živo, z jasno izgovorjavo; 	<p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pri razločnem govorjenju v standardnem jeziku razume glavne točke, kadar gre za znane stvari, s katerimi se redno srečuje na delu, v šoli, prostem času itn. - Če je govorjenje razmeroma počasno in razločno, razume tudi glavne misli mnogih <i>radijskih in televizijskih</i> oddaj, ki se ukvarjajo s sodobnimi problemi in temami, ki ga osebno ali poklicno zanimajo;
<ul style="list-style-type: none"> - razume konkretna govorna besedila, ki so povezana s širšim osebnim družbenokulturnim okoljem in tudi besedila s konkretno oz. abstraktno vsebino; 	<ul style="list-style-type: none"> - razume glavne točke jasnega standardnega govora o znanih temah, s katerimi se redno srečuje pri delu, v šoli, prostem času itn. in razume kratke pripovedi;
<ul style="list-style-type: none"> - razume besedila z obsežnejšim, povečini znanim besediščem in slovničnimi strukturami. 	<ul style="list-style-type: none"> - če je govor jasen, razločen, v standardnem lahko sledi tudi daljšemu pogovoru.

Tabela 11: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) na ravni B2

UN (Učni načrt 2008, str. 22–23)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 49, 90–92)
<p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poslušajo in razume vrsto govornih besedil, ki so bodisi posneta, posredovana preko medijev ali posredovana v medsebojni komunikaciji v živo; - razume standardno različico posnetih govornih besedil ob normalni hitrosti in pogovor več hitrih govornikov v živo; 	<p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razume daljše govorjenje in predavanja, lahko sledi bolj zahtevnim pogovorom, pod pogojem, da je tema splošna. Razume večino televizijskih poročil in oddaj o aktualnih zadevah. Razume večino filmov v standardnem jeziku;
<ul style="list-style-type: none"> - razume besedila, ki so povezana z osebnim širšim družbenokulturnim okoljem; konkretna, abstraktna ali strokovna, vezana na študijsko, poklicno ali osebno izbiro; 	<ul style="list-style-type: none"> - razume glavne misli vsebinsko in jezikovno kompleksnega standardnega govora; o konkretnih, abstraktnih ali strokovnih temah s svojega področja;
<ul style="list-style-type: none"> - razume opise in pripovedna besedila, loči med glavnimi mislimi in podrobnostmi, uporablja širok nabor strategij za doseg 	<ul style="list-style-type: none"> - razume standardni jezik, v neposredni komunikaciji ali pri spremljanju medijev; o znanih in neznanih temah. Pri razumevanju

slušnega razumevanja;	ga ovira le hrup, neustrezna zgradba pogovora in raba idiomatskega govora;
- razume govorna besedila z obsežnim, raznolikim besediščem ter večino slovničnih struktur. Nepoznavanje nadomesti s sklepanjem in nadomestnimi strategijami in s tem zapolni vrzeli v nerazumevanju.	- lahko sledi daljšemu govoru in kompleksni argumentaciji, če mu je tema dovolj blizu in ga na potek govora opozarjajo neposredni označevalci besedilne zgradbe.

Dijak naj bi na ravni B1 torej razumel sporočila, katerih teme so izven njegovega osebnega zanimanja. Še vedno je poudarjeno, da mora biti za razumevanje govor počasen in jasen (glej Tabela 10). Kasneje, na ravni B2, bi posameznik že moral slediti daljšemu govoru, radijskim in televizijskim poročilom in drugim posnetim sporočilom (glej Tabela 11). Standardi znanja so v učnem načrtu podobni kot v SEJO oz. so poenoteni s SEJO.

7.4.1.2 Branje in bralno razumevanje

Tabela 12: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) na ravni B1

UN (Učni načrt 2008, str. 24–25)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 93–95)
Dijak: - bere in razume krajša, razmeroma preprosta, književna (prozna in pesniška) in stvarna besedila, ki so vsebinsko vezana na dijakov izkušnjski svet in so zanj ustrezna; - razume besedila, ki so dokaj jasno strukturirana; - razume krajša/prilagojena umetnostna besedila;	Dijak: - razume besedila, katerih jezik je pretežno vsakdanji ali povezan z njegovim delom; - razume opise dogodkov, občutij in želja v osebnih pismih; - zna najti želene podatke v vsakdanjih gradivih (pisma, brošure) in v daljših besedilih;
- razume besedila s tematiko njegovega osebnega in vsakdanjega življenja, družbenega okolja, s konkretno, delno abstraktno in tehnično vsebino;	- zadovoljivo razume prebrana nezapletena stvarna besedila o temah, povezanih z njegovim strokovnim področjem in interesi;
- bere in razume večino podrobnosti in ključnih misli, argumentov, stališč, prepozna besedilni pomen v besedilih;	- prepozna glavne poudarke v člankih, katerih tema je posamezniku znana. Prepozna glavne zaključke tudi v argumentativnih besedilih, če so jasno izpostavljeni in prepozna smer argumentacije;
- bere in razume z dokaj širokim naborom besedišča in nezahtevnimi jezikovnimi strukturami, brez ustaljenih idiomatskih rab in pogovornih izrazov oz. le s posameznimi v jasno strukturiranih besedilih.	- razume jasno napisana preprosta navodila za uporabo opreme ali pripomočkov.

Tabela 13: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) na ravni B2

UN (Učni načrt 2008, str. 24–25)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 49, 93–95)
<p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - samostojno bere in razume daljša in krajša književna (prozna in pesniška) in stvarna besedila, ki so vsebinsko raznolika in ne sledijo vedno samo izkušensjkemu svetu, temveč lahko širijo njihovo vedenje na različnih področjih; 	<p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bere in razume članke in poročila, v katerih pisci zastopajo določena stališča in poglede, - razume sodobno književno prozo;
<ul style="list-style-type: none"> - razume besedila, ki vključujejo tematiko, povezano z njegovim osebnim in vsakdanjim življenjem, družbenim okoljem, s konkretnimi in abstraktnimi oziroma tehničnimi vsebinami; 	<ul style="list-style-type: none"> - razume članke in poročila o sodobnih problemih, v katerih pisci zastopajo določena stališča in poglede; - zna pridobiti podatke, ideje, mnenja iz specializiranih virov s svojega strokovnega področja;
<ul style="list-style-type: none"> - natančno razume besedila, ki so zapletena in ponekod nejasno strukturirana, sklepa o prenesenem pomenu; 	<ul style="list-style-type: none"> - razume specializirane članke zunaj svojega področja, če lahko občasno v slovarju preveri, ali pravilno razume terminologijo;
<ul style="list-style-type: none"> - razume argumente, dejstva, stališča, prepozna sporočilni namen v besedilih, razlikuje med bistvenimi in nebistvenimi podatki, med dejstvi in stališči itn.; 	<ul style="list-style-type: none"> - zna preleteti dolga in kompleksna besedila in najti relevantne podrobnosti. Hitro zna prepoznati vsebino in relevantnost novic, člankov, poročil o širokem razponu strokovnih tem, se odločiti ali zaslužijo natančnejšo obravnavo;
<ul style="list-style-type: none"> - bere in razume besedila s širokim naborom besedišča in jezikovnih struktur, tudi z nekaj ustaljenimi idiomatskimi rabami in pogovornimi izrazi v jasno strukturiranih besedilih. 	<ul style="list-style-type: none"> - bere precej samostojno, način in hitrost branja prilagaja različnim besedilom in namenom ter selektivno uporablja priročnike in druge vire. Razpolaga z obsežnim besediščem, ki ga aktivira pri branju, težave pa mu lahko povzročajo manj pogosti idiomi.

Standardi znanja za branje in bralno razumevanje so si med SEJO in učnim načrtom tudi na področju bralnega razumevanja precej podobni. Opazim, da je navedeno, da naj bi dijak razumel stališča, argumente, različne poglede. Tematsko področje je navedeno za obe jezikovni ravni.

7.4.1.3 Govor

Tabela 14: Standardi znanja (govor) na ravni B1

UN (Učni načrt 2008, str. 26–27)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 98–99)
Dijak: - govori, pripoveduje in razpravlja o temah iz svojega bližnjega in občasno širšega življenjskega okolja;	Dijak: - se sporazumeva o znanih vsakdanjih in nevsakdanjih temah, povezanih s poklicnim in interesnim področjem;
- izbrane teme predstavlja dovolj podrobno in jasno, o njih občasno pripoveduje in razpravlja na dokaj poglobljen način; - jasno, koherentno in delno argumentirano poda vnaprej pripravljene krajše predstavitev (na primer poročilo, predstavitev kraja, projekta itd.); - predstavitev je delno prilagojena pričakovanjem poslušalstva/sogovornikov;	- znajde se v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanju po območju, kjer se ta jezik govori; - opisuje svoje izkušnje in dogodke, sanje, želje in ambicije; - zna razložiti svoje poglede in načrte; - pripoveduje zgodbo ali obnovi vsebino knjige, filma, opišem svoje odzive;
- v vsakdanjih neformalnih in formalnih okoliščinah se običajno spontano in dokaj tekoče vključuje v pogovor, če mu je tema znana; - govori dokaj samostojno z občasnim oklevanjem ter sledi in se vključuje v skupinski pogovor, če je govor sodelujočih razločen in srednje hiter;	- nepripravljen se lahko vključi v pogovor, povezan s splošnimi temami, ki ga osebno zanimajo, ali takimi, ki zadevajo vsakdanje življenje (na primer družino, hobije, delo, potovanja in aktualne dogodke);
- uporablja dokaj širok nabor splošnega besedišča, nekaj idiomatskih izrazov in nekaj zapletenih besednih zvez;	- uporabiti zna širok razpon preprostega jezika;
- večinoma rabi ustrezne slovnične strukture; slovnične napake večinoma ne ovirajo razumevanja;	- povezuje preproste stavke;
- sporazumeva se z različnimi govorci angleščine, če ti govorijo dokaj razločno in v standardnem jeziku;	- kadar je govor neposredno govoren lahko sledi vsakdanjemu pogovoru, če je ta razločno artikuliran, čeprav mora občasno prositi sogovorca, naj kakšno besedo ali besedno zvezo ponovi;
- govori o prebranem literarnem delu in ga z vodenimi nalogami predstavlja;	- zna izraziti misli o abstraktnejših in kulturnih temah (film, knjige, glasba itn.).

Tabela 15: Standardi znanja (govor) na ravni B2

UN (Učni načrt 2008, str. 26–27)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 98–99)
Dijak: - govori, pripoveduje, razpravlja in usklajuje mnenja o različnih temah iz bližnjega in širšega življenjskega okolja;	Dijak: - lahko se izraža precej tekoče, spontano, brez večjih težav. Lahko se vključi v razprave o splošnih temah in z utemeljitvami zagovarja svoje stališče;
- o različnih temah razpravlja, predstavlja, opisuje in pripoveduje na jasn, natančen, podroben in poglobljen način; - jasno, strukturirano, koherentno in argumentirano poda vnaprej pripravljene daljše predstavitve (na primer referat, poročilo, predstavitev projekta itd.); - predstavitev je prilagojena pričakovanjem poslušalstva/sogovornikov;	- jasno zna opisati mnogo stvari s področij, ki ga zanimajo. Razložiti zna svoj pogled na določen problem, podati prednosti, pomanjkljivosti;
- govori samostojno, tekoče, z naravnimi zatikanji. Sledi in se vključuje v skupinski pogovor, tudi če je ta hiter in ponekod nerazločen;	- govori tekoče, pravilno in učinkovito o širokem razponu splošnih, akademskih, poklicnih ali pristočasnih tem, pri čemer nakaže odnose med idejami;
- izgovarja razumljivo, pravilno, uporablja ustrezno intonacijo;	- pri sporazumevanju je spontan, nadzoruje slovnično pravilnost govora;
- uporablja širok nabor splošnega in delno strokovnega besedišča, ustrezno vključuje idiomatske izraze in zapletene besedne zveze; - ustrezno rabi širok nabor slovničnih struktur, dela le redke slovnične napake, ki ne ovirajo razumevanja in jih sam popravlja;	- obseg njegovega jezika zadošča, da oblikuje jasne opise, izraža stališča do večine splošnih tem brez veliko opaznega iskanja besed in z uporabo nekaterih kompleksnih stavčnih struktur.
- sporazumeva se, tudi če je govor hiter, ponekod nerazločen ali v motečem okolju.	- celo v hrupnem okolju podrobno razume, kaj mu pripoveduje sogovorec v standardnem jeziku.

V SEJO je za raven B1 poudarjeno izražanje stališč, misli, občutkov, izražanje misli o kulturnih in abstraktnih temah. Dijak naj bi znal izraziti mnenje, stališče, strinjanje/nestrinjanje na tej ravni (glej Tabela 14). Pri standardih znanja na ravni B1 za govor v učnem načrtu pa slednjega ni.

Tudi standardi znanja na ravni B2, kot vidimo v Tabeli 15, so si med učnim načrtom in SEJO zelo podobni in lahko bi rekli da trditev, da so standardi znanja poenoteni s SEJO, drži.

7.4.1.4 Pisanje in pisno izražanje

Tabela 16: Standardi znanja(pisanje in pisno izražanje) na ravni B1

UN (Učni načrt 2008, str. 28–29)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 107)
Dijak: - piše formalna in neformalna besedila;	Dijak: - piše osebna pisma, v katerih precej podrobno opisuje doživetja, občutke in dogodke, sporoča novice, izraža misli o abstraktnih in kulturnih temah;
- piše besedila o tematiki, ki je povezana z vsakdanjim življenjem, družbenim okoljem, konkretnimi in delno abstraktnimi/tehničnimi vsebinami;	- piše preprosta, sklenjena besedila v zvezi s splošnimi temami ali temami s področja osebnega zanimanja; - posredovati in preverjati zna informacije in misli o abstraktnih in konkretnih temah, dovolj natančno spraševati o problematiki ali jo razložiti;
- vodeno opisuje, pripoveduje, razlaga dogodke, delovanja in izkušnje in izpostavlja odnose med dogodki, procesi, osebami. Misli v besedilu ponekod še niso jasno povezane in organizirane.	- pisati zna sporočila s preprostimi uporabnimi informacijami prijateljem/delavcem v storitvenih dejavnostih, učiteljem in drugim, s katerimi je v stiku; - zna sprejeti in napisati sporočilo, v katerem o nečem poizveduje/pojasnjuje.

Tabela 17: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) na ravni B2

UN (Učni načrt 2008, str. 28–29)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 107)
Dijak: - piše neformalna, formalna in polformalna besedila;	Dijak: - učinkovito sporoča novice in izraža mnenja v pisni obliki ter sprejema sporočila drugih;
- piše besedila o tematiki, ki je povezana z vsakdanjim življenjem, širšim družbenim okoljem in delno abstraktnimi/tehničnimi vsebinami;	- pisati zna jasna in natančna besedila v zvezi s številnimi temami in vprašanji, ki ga zanimajo;
- samostojno opisuje, pripoveduje, razlaga, komentira, argumentira dogodke, delovanja, izkušnje. Misli jasno povezuje v koherentno celoto;	- pisati zna eseje ali poročila, v katerih mora podati informacije ali zagovarjati oziroma zavračati določena stališča. Pisati zna pisma, v katerih mora poudariti pomen določenih dogodkov in izkušenj;
- uporablja in pravilno rabi širok nabor jezikovnih struktur in besedišča, ki ga pravilno zapiše. Občasne napake in vrzeli v besedišču ne ovirajo razumevanja.	- slovnico obvlada precej dobro. Ne dela napak, ki bi povzročile nesporazume, in jih večino lahko sam popravi.

Standardi znanja za zmožnost pisanja se tudi na ravni B1 ujemajo s SEJO (glej Tabelo 16). Poleg tega pa vseeno nekateri standardi, ki so zapisani v učnem načrtu; na primer: dijak dokaj koherentno in točno povzame vsebino poslušanega/prebranega umetnostnega ali neumetnostnega besedila (radijske oddaje, zvočne zgodbe, intervju, filmi, razprave itn), dijak piše enostavna umetnostna besedila, da dijak pri pisanju dokaj pravilno rabi razmeroma širok nabor jezikovnih struktur in besedišča in da dijak občasno dela napake pri rabi besedišča, ki ponekod ovirajo razumevanje izraženega sporočila; niso navedeni v SEJO.

Tudi standardi znanja na ravni B2 se ujemajo s SEJO (glej Tabelo 17). Kljub temu sem ugotovila, da v opisnikih SEJO ni omenjeno, da se posameznik ukvarja z umetnostnim besedilom, da piše dokaj samostojno ter, da uporablja slovar in druge vire pomoči, medtem ko je v učnem načrtu slednje navedeno.

7.4.2 Vsebine

Vsebine oz. teme se navezujejo na osebno, izobraževalno, javno in zaposlitveno področje (Učni načrt 2008, str. 19). Teme, ki jih dijaki obravnavajo v srednješolskem izobraževanju so nadgradnja tem, ki so jih dijaki obravnavali v osnovni šoli. Tako, kot priporočene teme v osnovni šoli, so tudi priporočene vsebine oz. tematska področja v učnem načrtu gimnazije poenotena s SEJO, kar je v učnem načrtu tudi eksplicitno navedeno (prav tam). Teme oziroma tematska področja, ki so navedena v učnem načrtu so:

- preživljanje prostega časa,
- mladi in sodobni svet,
- zdrav način življenja,
- domače okolje, družina, prijatelji,
- družba in svet, v katerem živimo (Slovenija, Evropa, svet),
- narava in nenehno spreminjanje,
- nekoč, danes, jutri,
- sodobna komunikacija in mediji itn. (prav tam)

Ker sem vsebine, ki so navedene v SEJO navedla že v analizi učnega predmeta angleščine v osnovni šoli, na tem mestu vsebin, ki jih navaja SEJO, ne bom navajala.

7.4.3 Didaktika

Cilji učenja bodo uresničljivi, če bo pouk dijake spodbujal k učenju. Zato naj bi bile učne izkušnje in okoliščine pouka načrtovane tako, da omogočajo dejavno učenje in ga visoko vrednotijo (Učni načrt 2008, str. 34). Poleg tega naj učitelji spodbujajo nenehno ugotavljanje in vračanje k predznanju dijakov in kasneje iz teh ugotovitev tudi izhajajo (na primer: spoznavanje vsakega učenca posebej). Učitelji naj za uresničevanje ciljev pouka spodbujajo dijake k vse bolj samostojnemu odkrivanju novih znanj, k raziskovanju, reševanju problemov, oblikovanju stališč in vrednot. To naj bi učitelj dosegal z odprtim odnosom, enakovrednim obravnavanjem sogovornika, s spodbudami ter s poznavanjem vsakega dijaka (prav tam).

Da bodo dijaki razvijali z učnim načrtom določena znanja in zmožnosti, naj učitelji pri poučevanju uporabljajo različne metode in oblike dela oz. pristope k učenju in poučevanju (prav tam, str. 35). Komunikacijski pristop, ki je v praksi najbolj odprt in prožen in zato v praksi najbolj uveljavljen, vključuje:

- interaktivno učenje,
- osredinjenost na dijaka in učenje,
- sodelovalno učenje,
- učenje, ki vključuje poučevanje predmetnih vsebin/stroke v tujem jeziku in
- učenje skozi dejavnosti (prav tam).

Učitelj sam izbira katere oblike in metode dela v skladu z učnimi cilji bo uporabljal pri poučevanju. Pri izboru mora paziti, da z uporabljenimi metodami in oblikami spodbuja komunikacijo in funkcionalno jezikovno rabo in strategije, ki »so potrebne za izvedbo načrtovanih dejavnosti, s pomočjo katerih naj bi dijaki/dijakinje dosegali cilje tega učnega načrta« (prav tam). Za izvedbo dejavnosti v okviru komunikacijskega pristopa so potrebna nejezikovna znanja, zmožnosti, stališča itn. (prav tam) V učnem načrtu je navedeno, katere vrste dejavnosti navaja SEJO in tudi kako je v SEJO opredeljen pojem komunikacijske dejavnosti. Učitelj naj v okviru komunikacijskega pristopa:

- izhaja iz zmožnosti in potreb dijakov (starost, interes, učni slogi, želje, poklicna naravnost, študijska usmerjenost),
- upošteva tematska področja, ki so za vsakega posameznega dijaka smiselna in ga spodbujajo k izpolnitvi naloge,

- omogoča naj različne pristope in načine sodelovanja, različne oblike izvedbe dejavnosti in možnosti za različne vrste odziva,
- spodbuja izhajanje iz različnih perspektiv in omogoča izražanje osebnih pogledov (čustva, odnosi, vrednote),
- naj dejavnosti oblikuje tako, da izpolnitev dejavnosti za dijaka pomeni izziv in odgovornost, hkrati tudi občutek varnosti, ki spodbuja ustvarjalnost, tveganje itd. (prav tam)

Že v samem učnem načrtu je eksplicitno navedeno, da je komunikacijski pristop opisan po SEJO. V SEJO je navedeno, da glede metodologije poučevanja jezikov ni nevtralen (Skupni evropski 2011, str. 13). SEJO je »ideološko privržen pragmatičnemu funkcionalizmu oziroma komunikacijskemu pristopu, temelječemu na sporazumevalni zmožnosti« (prav tam). »Tako zasnovane dejavnosti so primerno izhodišče za notranjo diferenciacijo in individualizacijo pouka in za sistematično razvijanje splošnih in posebnih znanj.« (Učni načrt 2008, str. 35)

7.4.4 Vrednotenje in ocenjevanje znanja

Cilji učenja in poučevanja angleščine so povezani z razvijanjem kompetenc vseživljenjskega učenja, zato tudi vrednotenje zajema sestavine ključnih kompetenc. Vrednotenje poteka na različne načine in v različnih oblikah. Vrednotenje znanja lahko izvaja učitelj, vrstniki (skupinsko vrednotenje) ali dijak sam (samovrednotenje) (Učni načrt 2008, str. 38). Celostno zmožnost v angleščini je težko ovrednotiti le s tradicionalnimi preizkusi znanja, zato mora učitelj vključiti sodobnejše, bolj življenjske načine vrednotenja (prav tam). Učitelj naj med poukom angleščine uporablja naslednje načine vrednotenja:

- povratna informacija (učitelju in dijaku so pri oblikovanju povratne informacije lahko v pomoč lestvice standardov znanja oz. pričakovanih dosežkov. Pri tem je treba biti pozoren na vrsto dejavnikov, ki lahko vplivajo na določanje dosežkov),
- preverjanje znanja (poteka vsako uro in služi kot povratna informacija učitelju – o metodah dela, primernosti učnih gradiv itd., in tudi učencem kot povratna informacija o doseženem znanju oz. zmožnostih. Preverjanje znanja mora dijake spodbuditi k učenju in k njihovi dejavni vlogi) (prav tam, str. 39),
- ocenjevanje znanja (ocenjuje se znanja in zmožnosti, ki so določena v standardih znanja. V praksi se za ocenjevanje znanja uporablja sodobni pristop, ki temelji na »neposrednem

vrednotenju znanja, izkazanega v okoliščinah oziroma dejavnostih, ki so čim bolj avtentične in dijakom/dijakinjam omogočajo vživljanje«. Osnova za preverjanje so sporazumevalne dejavnosti) (prav tam, str. 40).

V učnem načrtu je med kazalniki za kakovostno ocenjevanje navedeno tudi, da kakovostno ocenjevanje temelji na »jasnih in vnaprej dogovorjenih kriterijih, ki izhajajo iz ciljev tega učnega načrta in ravni pričakovanih dosežkov (B1–B2), ki naj bi jih dijaki/dijakinje dosegali od 1. do 4. letnika gimnazije« (prav tam, str. 41). Končna ocena je nato skupek vseh ocen, ki jih pridobi dijak v šolskem letu in vključuje napredek dijaka. Vključuje torej celostno znanje, ki ga učitelj v končno oceno oblikuje na podlagi enakovredne vključitve vseh znanj in zmožnosti, ki jih je dijak razvijal pri pouku angleščine. Pri oblikovanju končne ocene je učitelj pozoren na individualne posebnosti vsakega dijaka in glede na slednje določi končno oceno glede na kriterije (prav tam, str. 44). Diferenciran pristop je pomemben zaradi predznanja dijakov. Učitelj naj bi upošteval različna predznanja in izkušnje dijakov, ki so jih pridobili v osnovni šoli. Zato mora učitelj poznati cilje in standarde znanja oziroma pričakovane dosežke osnovnošolskega izobraževanja (prav tam, str. 40).

7.4.5 Zunanje preverjanje znanja

Rezultate učenja preverjajo s splošno matura. Gre za zunanje preverjanje, ki je standardizirano in enako za vse učeče. V sklopu preverjanja je tudi preizkus znanja tujih jezikov. Kateri tuj jezik se na splošni maturi preverja je odvisno od tega kateri jezik se je dijak učil kot prvi tuj jezik. Ob uspešno opravljeni splošni maturi posamezniki pridobijo spričevalo o zaključku izobraževanja ter obvestilo o uspehu na maturi, na katerem so navedene številčne ocene za vsak predmet posebej (RIC b.l.; CPI b.l.). Navedena je torej ocena, ki jo je posameznik dosegel na zunanjem končnem preverjanju znanja. Na spričevalu pa ni pa navedena jezikovna raven, ki jo je dijak dosegel.

7.5 Izobraževanje odraslih

V Sloveniji imamo javno veljavni jezikovni program za odrasle. V sklopu javno veljavnega izobraževanja se odrasli lahko učijo angleščine, nemščine, francoščine, madžarščine in italijanščine. Program »Angleščina za odrasle« (Angleščina 1999) sestavljata dve ravni - osnovna

in višja. Za obe ravni so opredeljeni standardi znanja in standardizirano preverjanje znanja. Raven znanja, ki jo posameznik pridobi tekom izobraževanja, je poenotena s srednješolskim izobraževanjem, kar zagotavlja prehodnost med šolskim in zunajšolskim sistemom (prav tam, str. 9–10). Ker je znanje standardizirano, standardi znanja na posameznih ravneh pa so usklajeni s SEJO, je omogočena primerljivost jezikovnega znanja. Posameznik po uspešno opravljenem izpitu za osnovno raven pridobi jezikovno raven A2. Raven je poenotena z ravnjo, ki jo pridobijo posamezniki po uspešno zaključenem osnovnošolskem izobraževanju oz. uspešno opravljenem srednjem poklicnem izobraževanju. Izpit, s katerim posameznik pridobi veljavno jezikovno raven, je določen z izpitnim katalogom. Ko posameznik opravi osnovno raven (A2), lahko nadaljuje na višji ravni, katere standardi znanja naj bi bili poenoteni z ravnjo B2 po SEJO. Vmesna raven B1 v programu ni omenjena.

Raven B2 po SEJO je imenovana »višja raven«, celotna enota B pa je imenovana enota »samostojnega uporabnika«. Program za odrasle pa raven, čeprav zajema raven B1 in B2, poimenuje »višja raven«. Razlike v poimenovanju se bodo najverjetneje pojavljale skozi celo analizo programa, saj v letu 1999, ko je bil učni program oz. načrt za jezikovni program za odrasle napisan, ni še obstajal slovenski prevod SEJO.

Izobraževalni program je zasnovan za specifično ciljno skupino, in sicer za odrasle, ki:

- si želijo doma in v tujini sporazumevati v angleščini, si razširiti znanje, menjavati izkušnje v pogovoru s tujimi sogovorniki,
- potrebujejo znanje splošne angleščine za vpis v programe nadaljnjega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja doma in v tujini,
- potrebujejo splošno znanje angleščine pri opravljanju svojega poklica,
- se želijo naučiti angleščine, da bi si širili znanje ob uporabi tujih medijev,
- želijo potovati v tujino in se tam sporazumevati v vsakdanjih okoliščinah (prav tam, str. 10).

7.5.1 Cilji in standardi znanja

Udeleženci v sklopu programa spoznavajo jezikovne in pragmatične zakonitosti angleščine (Angleščina 1999, str. 10). Z učenjem razvijajo pozitiven odnos do materinščine in tujih jezikov. Z obravnavanjem besedil skušajo udeleženci razumeti podobnosti in razlike med lastno in tujo

kulturo. S tem razvijajo sposobnost za komunikacijo s tujejezičnimi govorci in razvijajo kritično razmišljanje do nekaterih tujih besedil ali kulturnih pojavov. Ti cilji se razvijajo tako na osnovni, kot tudi na višji ravni izvajanja programa, le da se cilje prilagaja jezikovnim sposobnostim udeležencev (prav tam). Da bi udeleženci zastavljene cilje programa dosegli, v procesu učenja angleščine razvijajo (prav tam, str. 11):

- jezikovno znanje in sposobnost,
- sociolingvistično sposobnost,
- diskurzno sposobnost,
- strateško sposobnost,
- družbeno-kulturno sposobnost in
- strategije samostojnega učenja.

Pri navajanju zmožnosti, ki naj bi jih udeleženci izobraževalnega programa razvili opazim podobnosti med analiziranimi učnima načrtoma in izobraževalnim programom za odrasle.

7.5.2 Zasnovanost programa

V osnovni šoli je učenje angleščine razdeljeno na dve vzgojno-izobraževalni obdobji – na osnovno in višjo raven. Skupaj program traja 500 ur, in sicer 300 ur za osnovno raven in 200 ur za višjo raven (Angleščina 1999, str. 12). V splošnem srednješolskem izobraževanju je učenje razdeljeno na dva dela – dijaki po prvih dveh letih pridobijo raven B1, nato nadaljujejo z učenjem in ob koncu štiriletnega izobraževanja naj bi njihovo jezikovno znanje ustrezalo ravni B2. V programu izobraževanja odraslih je drugače, saj je program namenjen odraslim, ki se kot ciljna skupina razlikujejo od otrok in mladostnikov. V program se lahko vpišejo samo starejši od šestnajst let. Vpis na osnovno raven ni omejen; v program se lahko vpišejo popolni ali delni začetniki. Te v program razvrstijo na podlagi »internega razvrstitvenega testiranja in/ali pogovora z vodjo izobraževanja« (prav tam). Na višjo raven se lahko vpišejo tisti odrasli, ki imajo uspešno opravljen izpit za osnovno raven ali pa so jezikovno znanje kako drugače pridobili. Neformalno pridobljeno znanje mora ustrezati izpitu, ki je določen s standardi znanja oz. z izkazovanjem določenih pogojev (te določi izvajalec programa). Za nadaljevanje učenja na višji ravni je torej pomembno, da posameznik pri predhodnem testiranju izkaže znanje, ki je določeno za neko določeno raven. Jezikovno znanje je lahko posameznik pridobil v jezikovni šoli ali v formalno

veljavnem izobraževanju, preko tečajev, med bivanjem v tujini itd. (prav tam, str. 9–10) Končni izpit, ki ga posameznik opravlja, po zaključku izobraževalnega programa je v skladu s priporočili Sveta Evrope, rezultati učenja pa so mednarodno primerljivi. Gre za zunanje preverjanje znanja, ki ga določi Državni izpitni center. Z uspešno opravljenim preizkusom posameznik pridobi javno veljavno listino (Zunanje preverjanje b.l.).

7.5.3 Cilji in standardi znanja

Standardi znanja so določeni za slušno in bralno razumevanje, pisno izražanje in govorno sposobnost.

7.5.3.1 Poslušanje in slušno razumevanje

Udeleženci naj bi dosegli raven, ki omogoča globalno in/ali podrobno razumevanje vsakdanjih sporočil, izrečenih z navadno hitrostjo in malo umiki od standardnega jezika (Angleščina 1999, str. 15–16).

Tabela 18: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) na ravneh A1 in A2

UN (Angleščina 1999, str. 15–16)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 26, 92)
Udeleženec: - v lažjih besedilih, ki so izgovorjena z navadno hitrostjo v standardnem jeziku, razume bistvo sporočila;	Udeleženec: - če je govor jasen, počasen in razločen razume dovolj, da zadovolji konkretne potrebe;
- zna izluščiti temeljno sporočilo in namen besedila ter osebni odnos sogovorca v govornem položaju;	- razume neposredno izražen sporočilni namen govorcev, podatke, podrobnosti govornjenih besedil in tematike;
- preko medijskih sporočil razume bistvene podatke;	- če je besedilo predvajano, učenec s počasnim in jasnim govorom, razume in razbere bistvene informacije kratkih posnetih besedil, katerih tematika govori o predvidljivih, vsakdanjih stvareh;
- ugotovi zaporedje misli, dogodkov, vzročno-posledično razmerje, vodilno misel, poglobitve ideje sporočila; - sledi navodilom	- razume bistvo kratkih, jasnih in preprostih sporočil in objav;

Tabela 19: Standardi znanja (poslušanje in slušno razumevanje) na ravneh B1 in B2

UN (Angleščina 1999, str. 16)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 90–92)
Udeleženec: - prepozna in razume različne naglasne in intonacijske vzorce; - razume glavno sporočilo in podrobnosti;	Udeleženec: - spozna splošna sporočila in podrobnosti, če je govor razločen in naglas znan (B1);
- preko medijev razume bistvo in podrobnosti sporočila;	- razume posnetke v standardnem jeziku; razume večino radijskih dokumentarnih oddaj in večino drugega posnetega/predvajanega avdiogradiva; prepozna govorčevu razpoloženje, stališča, ton govora itd.;
- zna govorno sporočilo povezati z izkušnjami in znanjem ob besedilih, ki se nanašajo na teme, ki so mu blizu;	- razume glavne misli vsebinsko in jezikovno kompleksnega standardnega govora; o konkretnih, abstraktnih ali strokovnih temah s svojega področja.

V Tabeli 18, kjer so navedeni standardi znanja za osnovna raven, sem navedla le tiste standarde znanja iz izobraževalnega programa, ki se neposredno ujemajo z opisniki v SEJO. Ugotovim, da so standardi znanja, ki opisujejo dve jezikovni ravni skupaj, opisani zelo na kratko.

Tudi standardi znanja na ravni B2 (glej Tabelo 19) so opisani na kratko, vendar zanje najdem podobne opise tudi v opisnikih za raven B1 in B2 v SEJO (vendar ne za vse standarde znanj, ki so navedeni v izobraževalnem programu za odrasle). Ob primerjavi standardov znanja v učnem načrtu za angleščino v gimnaziji ugotovim, da so si standardi znanja podobni. Program za odrasle ima res navedenih manj standardov znanja, vendar so v opisih zajete vse pomembne okoliščine, zvrsti sporočil itd. Kot primer lahko navedem primer iz učnega načrta gimnazije: »poslušaj in razume govorna besedila, ki so bodisi posneta, posredovana preko medijev ali posredovana v medsebojni komunikaciji v živo« (Učni načrt 2008, str. 22) ali »ob besedilih, ki so podana po množičnih občilih, razumejo bistvo besedila, pa tudi podrobnosti, pomembne za iskanje posebnih informacij« (Angleščina 1999, str. 16).

7.5.3.2 Branje in bralno razumevanje

Udeleženci po koncu osnovne ravni izobraževalnega programa na ravni A2 dosežejo znanja, ki jim omogočajo podrobno razumevanje pisnega besedila (Angleščina 1999, str. 16).

Tabela 20: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) na ravneh A1 in A2

UN (Angleščina 1999, str. 16)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 93–95)
Udeleženec: - ugotovi vrsto besedila;	Udeleženec: - zna v seznamih poiskati in izbrati specifične podatke, razume vsakdanje napise in obvestila (na primer na ulici, na postaji itn., kot so napotki, obvestila, varnostna opozorila);
- hitro zna preleteti besedilo, poiskati ključne informacije; - razume temeljno sporočilo in glavne informacije lažjih besedil ter loči pomembne podatke od manj pomembnih; - razlikuje med dejstvi in mnenji;	- zna preleteti dolga in kompleksna besedila in najti relevantne podrobnosti. Hitro zna prepoznati vsebino in relevantnost novic, člankov, poročil o širokem razponu strokovnih tem, se odločiti ali zaslužijo natančnejšo obravnavo (standard B2!);
- pozna temeljno besedišče o znani temi, o neznanem pomenu sklepa iz sobesedila.	- razume posamezna pogosto rabljena poimenovanja, besede, preproste stavke ter kratka, preprosta besedila. Bere vsako besedno zvezo posebej; prepozna imena, besede in osnovne besedne zveze. Po potrebi dele besedila večkrat prebere.

Tabela 21: Standardi znanja (branje in bralno razumevanje) na ravneh B1 in B2

UN (Angleščina 1999, str. 16)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 93–95)
Udeleženec: - prepozna zvrst besedila in pravilno razume namen besedila;	Udeleženec: - bere in razume članke in poročila, v katerih pisci zastopajo določena stališča in poglede, razume sodobno književno prozo.
- sledi razvijanju misli in organizaciji besedila;	
- iz prebranega sklepa o kulturnem in civilizacijskem ozadju.	

Razlika v standardih znanja na ravni A2 med izobraževalnim programom za odrasle in učnim načrtom je ta, da sestava in opis standardov znanja v učnem načrtu upoštevata starost udeležencev. V standardih znanja, zapisanih v učnem načrtu za osnovno šolo, je poudarjeno, da učenci počasi berejo, besedilo ponavljajo če ga ne razumejo itd., v standardih, ki so določeni za program Angleščina za odrasle pa so navedeni le ključni cilji.

Za standarde znanja na ravni B2 ne morem trditi, da so direktno poenoteni z opisniki znanja na ravni B2 iz dokumenta SEJO.

7.5.3.3 Pisanje in pisno izražanje

Tabela 22: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) na ravneh A1 in A2

UN (Angleščina 1999, str. 16)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 107, 142).
Udeleženec: - zna napisati preprosta besedila o vsakdanjih temah, ki so blizu njegovemu izkustvenemu in doživljajskemu svetu, v jasnem in razumljivem jeziku, ob upoštevanju pravopisnih in oblikoslovnih skladenjskih form;	Udeleženec: - zna krajše besede, ki jih uporablja pri govorjenju, napisati fonetično razmeroma pravilno (toda ne nujno v skladu s pravopisnimi pravili);
- napisati zna besedila, ki so ustrezna glede na naslovnika, namen in sporočilo.	- pisati zna kratka, preprosta sporočila v obliki obrazcev za neposredne potrebe. Napisati zna preprosto osebno pismo, zahvalo, opravičilo itd.

Tabela 23: Standardi znanja (pisanje in pisno izražanje) na ravneh B1 in B2

UN (Angleščina 1999, str. 16)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 107)
Udeleženec: - zna oblikovati zahtevnejše zvrsti besedil, ki vsebujejo posameznikova razmišljanja in mnenja.	Udeleženec: - zna pisati jasna in natančna besedila v zvezi s številnimi temami in vprašanji, ki ga zanimajo. Pisati zna eseje ali poročila, v katerih mora podati informacije ali zagovarjati oziroma zavračati določena stališča.

Tudi pri standardih znanja, ki so določeni na ravni A2 in B2 ugotovim ujemanja s SEJO (glej Tabela 22 in Tabela 23).

7.5.3.4 Govor

Udeleženci morajo biti po končanem programu sposobni »primerno in razumljivo v vsakdanjih okoliščinah izraziti svoje potrebe, želje, mnenja, čustva, se odzivati na spodbude, zahteve, prošnje, vprašanja, sodelovati pri preprostih pogovorih na teme vsakdanjega življenja z izmenjavo informacij, podajanjem razlag, opisov in izražanjem svojega mnenja« (Angleščina 1999, str. 17).

Tabela 24: Standardi znanja (govor) na ravneh A1 in A2

UN (Angleščina 1999, str. 17)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 50–51, 141, 145)
Udeleženec: - se ustrezno in pravilno sporazumeva, razumljivo izraža izkušnje, mnenja, potrebe, občutke, če je vsebina znana;	Udeleženec: - se lahko sporazumeva v preprostih situacijah kadar gre za neposredno izmenjavo informacij o splošnih vsakdanjih stvareh;
- se odziva na spodbude (vprašanja, povabila itd.);	- »Odgovoriti zna na vprašanja in se odzvati na preproste trditve [...]«;
- uporablja ustrezne strategije. Če pri sporazumevanju potrebuje pomoč, prosi sogovornika.	- »Ovlada zelo kratke družbene izmenjave, uporablja vsakdanje vljudnostne pozdrave in nagovore. Zna povabiti, predlagati, se opravičiti itn. in se na vse to tudi odzvati.« Oseba zna tudi uporabljati »osnovne jezikovne funkcije, npr. izmenjavo informacij ali prošnjo, in se odzivati nanje ter preprosto izraziti mnenje in stališča. Enostavno in učinkovito zna vzpostaviti družabne stike; pri tem uporablja najpreprostejše pogoste izraze in osnovne vzorce«.

Tabela 25: Standardi znanja (govor) na ravneh B1 in B2

UN (Angleščina 1999, str. 17)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 48, 98–99)
Udeleženec: - ve, kako povzeti besede, kako začeti pogovor, se vmes ustaviti in končati pogovor; kako poenostaviti neformalen pogovor, spremeniti temo pogovora, predati besedo sogovorniku, prositi za pojasnilo, utemeljitev	Udeleženec: -se lahko izraža precej tekoče, spontano, brez večjih težav. Lahko se vključi v razprave o splošnih temah in z utemeljitvami zagovarja svoje stališče; - govori tekoče, pravilno in učinkovito o širokem razponu splošnih, akademskih, poklicnih ali pristočasnih tem, pri čemer nakaže odnose med idejami;
- lastno mnenje izraža natančno in utemeljeno	- jasno zna opisati mnogo stvari s področij, ki ga zanimajo. Razložiti zna svoj pogled na določen problem, podati prednosti, pomanjkljivosti;
- zna se pogovarjati o predpisanih temah in uporabljati ustrezne jezikovne strukture v ustreznih funkcijah; - pozna dovolj besedišča, da se v govoru ne ponavlja.	- obseg njegovega jezika zadošča, da oblikuje jasne opise, izraža stališča do večine splošnih tem brez veliko opaznega iskanja besed in z uporabo nekaterih kompleksnih stavčnih struktur.

Med SEJO in učnim programom v standardih znanja najdem vzporednice. Vidno pa je, da so standardi znanja v izobraževalnem programu za odrasle znova bolj na kratko opisani.

Poleg tega se tudi standardi znanja na ravni B2 za govorno spretnost, kot lahko ugotovimo iz zgornje tabele, zelo ujemajo.

7.5.4 Vsebine

Preko vsebin udeleženci spoznavajo in razvijajo komunikacijske funkcije, slovnične strukture, spoznavajo različne teme in zvrsti besedil (Angleščina 1999, str. 17). V Tabeli 26 so navedene vsebine, preko katerih se učijo udeleženci jezikovnega programa za odrasle in vsebine, ki jih navaja SEJO.

Tabela 26: Vsebine v Učnem programu Angleščina za odrasle in v SEJO

UN (Angleščina 1999, str. 23–25)	SEJO (Skupni evropski 2011, str. 75)
Ljudje in osebna identiteta	Vsakodnevno življenje
Bivanje in bivalno okolje	Stanovanje in bivanje
Kraj	Kraji
Dežela-država	Potovanje
Delo	
Vsakdanje življenje	Izobraževanje, nakupovanje, vreme
Hrana in pijača	Hrana in pijača
Zdravje in nega telesa	Zdravje in telesna nega
Naravno okolje	
Zabava, šport	Prosti čas in razvedrilo.

Za višjo raven so v učnem programu navedene dodatne teme: delovne razmere (v SEJO je to tematsko področje poimenovano »delo«), politična ureditev, zgodovina, umetnost idr. Ugotovim, da so teme poenotene s SEJO, kljub temu pa so v izobraževalnem programu izbrane tiste, ki so relevantnejše za odrasle učence.

Zvrsti besedil so navedene za vsako jezikovno aktivnost posebej in se delijo na tiste, s katerimi udeleženec razvija jezikovne zmožnosti na osnovni oz. vmesni ravni in na višji ravni.

7.5.5 Didaktika

Cilj jezikovnega izobraževanja ni le, da udeleženci izobraževanja spoznajo slovnične prvine jezika in razvijejo jezikovno sposobnost, temveč tudi razvoj sporazumevalne zmožnosti, ki udeležencem omogoča razumevanje prebranega in govornega besedila ter zmožnost pisanja in govora (Angleščina 1999, str. 27).

SEJO podaja podroben opis sporazumevalne zmožnosti posameznika (Skela 2011, str. 114). Na jezikovno rabo posameznika vpliva vrsta dejavnikov, ki naj bi jih učitelj upošteval kot celoto. V SEJO (Skupni evropski 2011, str. 38) so zapisali, da na jezikovno rabo posameznika vpliva: kontekst (ki ga sestavljajo domene, situacije kjer se jezik uporablja, okoliščine in omejitve, uporabnikov mentalni kontekst in mentalni kontekst sogovorcev), sporazumevalne teme, sporazumevalna opravila in namere, sporazumevalne jezikovne dejavnosti in strategije, sporazumevalni jezikovni procesi in besedila. Opis v jezikovnem izobraževalnem programu za odrasle (Angleščina 1999, str. 27) je enak kot v SEJO, le da so poimenovanja drugačna. Jezikovna raba je v izobraževalnem programu Angleščina za odrasle poimenovana s komunikacijsko funkcijo. Na to, katero komunikacijsko funkcijo bo posameznik pri sporazumevanju izbral, vplivajo naslednji dejavniki: govorni položaj, razmerje med govornici/bralci in piscem, cilj, ki ga želi govorec doseči, tema, ali je izražanje pisno ali ustno ter stopnja obvladovanja jezika.

Izobraževalni program razdeli tudi slovnične strukture, ki so posebej razdeljene, na tiste, ki jih morajo osvojiti udeleženci, ki se izobražujejo na osnovni ravni in na tiste, ki jih morajo osvojiti udeleženci, ki želijo uspešno zaključiti višjo (B2) raven (Angleščina 1999, str. 19–23). V SEJO je kot del jezikovne zmožnosti navedena slovnična zmožnost, za katero je v dokumentu navedena tudi ponazoritvena lestvica za vsako posamezno jezikovno raven (Skupni evropski 2011, str. 136–138). Z analizo ugotovim, da so v jezikovnem izobraževalnem programu za odrasle slovnične strukture navedene v angleščini, v dokumentu SEJO pa omenjene slovnične strukture niso navedene tako podrobno. V SEJO je tudi navedeno, da ni cilj presojati ali določati oz. priporočati, katero od teorij oz. modelov slovnice morajo udeleženci znati.

Tudi v programu za odrasle naj bo učitelj poleg podajalca snovi, tudi usmerjevalec, svetovalec. V učnem procesu so pomembni udeleženci, ki se med seboj razlikujejo. Učitelji naj spoznajo udeležence učnega programa in njihovim lastnostim prilagajajo metode in način dela (Angleščina 1999, str. 27). Učitelj naj bo pozoren, da pri učenju jezika razvija vse jezikovne zmožnosti

udeležencev. Še posebej naj bo pozoren na izgovorjavo, slovnico, besedišče, slušno razumevanje, govorne sposobnosti, bralno razumevanje, pisno izražanje in sistematično popravljanje napak (prav tam, str. 28). Učitelji naj pri poučevanju upoštevajo naslednja načela (prav tam, str. 31–32):

- prehajanje od znanega k neznanemu, od splošnega k posebnemu,
- raznovrstnost metod in učnih sredstev (izbira naj temelji na predznanju udeležencev, potrebah in interesih skupine),
- primernost uporabljenih gradiv za udeležence (raznolikost besedil in teme, ki so blizu udeležencem),
- sistematičnost (ciklična obravnava struktur, sinteza ob koncu poglavja),
- nazornost,
- povezanost z življenjem (zgledi naj bodo blizu udeležencem),
- socializacija (izbira ustreznih socialnih oblik, kjer bodo udeleženci komunicirali med seboj in se tako pripravljali na pogovor s tujimi sogovorniki),
- individualizacija (vsak udeleženec je drugačen, s svojimi potrebami, sposobnostmi, motivacijo. Njim se prilagaja naloge, nujna je pozitivna spodbuda).

Vsaka institucija, ki je vpisana v izvajalce programa Angleščina za odrasle, sama odloči kakšno obliko izobraževanja ali katero metodo oz. obliko metod bo uporabila. Na primer: tečajna oblika, modulska zasnova, seminarji, izobraževanje na daljavo, individualne oblike ali samostojno učenje. V programu Angleščina za odrasle pa je eksplicitno navedeno, da je priporočeno program izpeljati in ga kombinirati z drugimi oblikami in sodobnimi metodami (Angleščina 1999, str. 14–15).

7.5.6 Ocenjevanje in vrednotenje znanja

Ker je izobraževalni program namenjen odraslim udeležencem, je tudi ocenjevanje in vrednotenje znanja drugačno kot v formalnem šolanju. V procesu izobraževanja in učenja tujega jezika gre bolj za vrednotenje znanja. Učitelj naj sprotno popravlja napake, naj bo kot svetovalec, usmerjevalec. Napake naj bi popravljali nevsiljivo in naj bi pustil udeležencem, da napake sami popravijo (Angleščina 1999, str. 31).

Poleg vrednotenja je jezikovno znanje po uspešno opravljenem končnem izpitu javno veljavno. Izpit je sestavljen po izpitnem katalogu, ki je določen v programu (prav tam, str. 33). Udeleženci opravljajo izpit na osnovni ali višji ravni, za opravljanje katerega pa ni nujno obiskovanje izobraževalnega programa. Udeleženci se torej lahko prijavijo na izpit in izkažejo neformalno in priložnostno pridobljena jezikovna znanja ter pridobijo javno veljavno listino. Z javno veljavno listino udeleženci dokazujejo, da je njihovo jezikovno znanje »kakovostno in primerljivo z mednarodnimi standardi in izpiti« (prav tam, str. 37).

Program Angleščina za odrasle je »s svojimi cilji, standardi znanja, vsebinami, izpitnimi cilji, izpitnimi vsebinami in merili za vrednotenje v skladu s priporočili Sveta Evrope« (prav tam, str. 34). Glede na standarde so opredeljena tudi znanja in zmožnosti, ki jih udeleženci osvojijo/razvijejo med jezikovnim izobraževanjem. Program je torej, kot sem že sama z analizo ugotovila, poenoten s SEJO, ki je dokument Sveta Evrope.

8 Analiza intervjujev

Za intervjuvanje vseh treh učiteljic sem uporabila ista vprašanja, v vprašanjih sem spreminjala le poimenovanje učečih se, ki jih določena učiteljica poučuje (učenci, dijaki ali udeleženci).

1. Kako bi opredelili Skupni evropski jezikovni okvir za tuje jezike?

Vse intervjuvanke so odgovorile, da SEJO poznajo. Kljub temu se odgovori razlikujejo. Učiteljica A, ki poučuje angleščino kot prvi tuji jezik na osnovni šoli, pravi, da o SEJO kaj dosti ne ve. Pravi, da so imeli šest let nazaj na študijskih skupinah razpravo o okviru ter da so se na omenjenih študijskih skupinah učili ocenjevati po kriterijih, ki so določeni s SEJO. Vendar pa so bili kasneje vsi učitelji na osnovni šoli enotnega mnenja, da je s kriteriji po SEJO težje ocenjevati in se zato takšno ocenjevanje ni obneslo. Poleg tega pravi, da je bistvo SEJO poenotenje kriterijev pri poučevanju tujih jezikov. SEJO predstavlja skupno osnovo za pripravljanje učnih načrtov, izpitov itn. (Skupni evropski 2011, str. 23). Učiteljica A je torej pravilno prepoznala funkcijo SEJO, seveda pa SEJO ni zgolj dokument, preko katerega jezikovno znanje lahko postane primerljivo. Tudi učiteljica B meni, da je bil SEJO uveden zato, da bi bilo jezikovno znanje primerljivo. Poleg tega učiteljica B poudari ohlapnost kriterijev znanja. Omeni študijske

skupine, na katerih s kolegi razglabljajo o kriterijih, krešejo se mnenja, poleg tega med učitelji prihaja tudi do velikega razkoraka pri podeljevanju točk. Zato pravi, da je SEJO potreben, saj je zaradi velikega števila učiteljev tudi veliko različnih interpretacij standardov znanja. Če različne institucije uporabljajo iste standarde znanja (ki so predpisani z učnim načrtom in izobraževalnimi programi) in če so standardi znanja dosledno upoštevani v nalogah in dosledno interpretirani pri ocenjevanju, do velikih razlik ne bi smelo prihajati. Prav zaradi pomembnosti enotnega razumevanja standardov znanja SEJO spodbuja skupinsko razumevanje skozi diskusijo (prav tam, str. 205). Slednje bi lahko povezala s študijskimi skupinami, ki jih omenja učiteljica B. Kljub temu pa učiteljica B pravi, da se razlike v kriterijih znanja med učitelji pojavljajo tako pri pisnem kot tudi pri ustnem ocenjevanju. Učiteljica C je SEJO opredelila kot orodje, s katerim si udeleženci pomagajo pri samoocenjevanju in orodje, s katerim si učitelji pomagajo pri ocenjevanju in izbiri gradiva. Učiteljica C je prva izpostavila SEJO tudi kot dokument, s katerim si lahko učeči sam pomaga pri učenju. Pravi, da je SEJO kot nekakšno pomagalo za opisno ocenjevanje posameznika in pomoč za določanje jezikovnega napredka posameznika. Učiteljica C je tudi edina, ki je izpostavila pomembnost lestvic, ki so pripravljene tudi z namenom lažjega opisovanja jezikovnega znanja posameznika (prav tam).

Trdim lahko, da vse učiteljice SEJO poznajo. Opaziti je, da je njihovo poznavanje SEJO iz vidika praktičnosti; torej kaj s SEJO učitelj lahko doseže v jezikovnem poučevanju.

2. Ali SEJO uporabljate pri svojem delu? Na kakšen način ga uporabljate?

Učiteljica A pravi, da SEJO pri svojem delu ne uporablja, prav tako je odgovorila tudi učiteljica C. Le učiteljica B pravi, da SEJO uporablja; in sicer za določanje kriterijev znanja. Doda, da so tudi učbeniki za angleščino v gimnaziji sestavljeni po SEJO.

Iz podanih odgovorov sicer ne morem trditi, da jezikovno znanje posameznikov po končanem osnovnošolskem izobraževanju in po zaključenem izobraževalnem programu za odrasle ni primerljivo, saj sem z analizo ugotovila, da je učni načrt in izobraževalnem programu za odrasle poenotena s SEJO.

3. Kako določate kriterije znanja dijakov?

Učiteljica A pravi, da za določanje kriterijev pri pisnih izdelkih uporabljajo kriterije, ki so določeni z učnim načrtom. Sama meni, da so slednji podobni kot v SEJO. Pravi, da je

ocenjevanje s kriteriji, ki so določeni s točkami lažje kot s kriteriji, ki so opredeljeni v SEJO za vsako jezikovno raven. Učiteljica B pravi, da SEJO pri določanju kriterijev znanja uporablja, izpostavi pa ohlapnost kriterijev. Pravi, da tudi na študijskih skupinah nihče ne pove, kako naj učitelji ocenjujejo, da bodo standardi enotni in objektivni. Tisto »nekaj« obvisi v zraku. SEJO namreč ne predpisuje, temveč le poda skupne opise ravni, s katerimi je jezikovno znanje vsaj malo bolj primerljivo. Jezikovno znanje je težko opredeliti, saj je kompleksno in zajema poleg sporazumevalne zmožnosti tudi splošne značilnosti posameznika. Učiteljica si pri težavi glede ocenjevanja in določanja kriterijev znanja pomaga s tem, da na začetku šolskega leta najprej izpraša enega dijaka poskusno. To pomeni, da enega dijaka izprašuje po jezikovnem znanju, ostalim dijakom pa predloži kriterije, ki jih bo upoštevala pri ocenjevanju. Tako dijaki lahko vidijo, kaj je pomembno znati. Kljub vsemu meni, da so standardi znanja preveč ohlapni, vendar poudari, da bi bilo brez SEJO še slabše. Pravi, da že ime dokumenta »okvir« pove namen dokumenta. Učiteljica C pravi, da med jezikovnim izobraževanjem udeležencev ne ocenjujejo. Jezikovno znanje sicer preverjajo sproti, vendar gre bolj za ohlapno vrednotenje znanja. Pravi, da gre bolj za občutek kako udeleženec razume stvari, da na podlagi povratne informacije učitelj lahko nadalje organizira delo. V jezikovnem programu izobraževanja odraslih torej uporabljajo vrednotenje znanja kot povratno informacijo. Vmesnega ocenjevanja znanja ni, kar je iz vidika udeležencev tudi razumljivo. Udeleženci so starejši in njim je prilagojena organizacija izobraževanja. Takšno izobraževanje je namenjeno starejšim od šestnajst let, ki se želijo sporazumevati v angleščini, potrebujejo jezikovno znanje za opravljanje poklica, ker si želijo potovati itd. (Angleščina 1999, str. 10). Na koncu vsake stopnje udeleženci opravljajo izpit, ki potrjuje pridobljeno jezikovno znanje. Izpit je sestavljen po priporočilih SEJO (prav tam, str. 37).

4. Kako interpretirate učne dosežke učencev?

Učiteljica A pravi, da se pri opisu rezultatov učenja osredotoča zgolj na učni načrt. Učiteljica B pravi, da dijakom pokaže kriterije, ki jih bo pri ocenjevanju upoštevala. To je tudi eden izmed kazalnikov kakovostnega ocenjevanja (Učni načrt 2008, str. 41). Kriteriji so sestavljeni po SEJO. Učiteljica B si pomaga tudi s skupnim ocenjevanjem. Pravi, da učence vključi v ocenjevanje in vpraša za mnenje, kar ustreza tudi tezi, da mora preverjanje znanja dijake spodbuditi k učenju in njihovi dejavni vlogi (prav tam, str. 39). Učiteljica C pravi, da rezultatov učenja pri vrednotenju

ne interpretirajo. Le po zaključku izobraževalnega programa udeležencem sporočijo dosežke, ki so jih dosegli na zunanjem preverjanju znanja. Takrat jim tudi, po terminologiji SEJO, povedo katero jezikovno raven so dosegli. Doda še, da je načeloma SEJO vedno »nekje zraven«, vendar pa je od skupine odvisno ali ga učitelj uporabi ali ne. Kljub temu, da učiteljici A in C pravita, da kriterijev po SEJO ne uporabljata, ne moremo trditi, da jezikovno znanje po koncu izobraževanj ni primerljivo. Učni načrt osnovnošolskega izobraževanja je namreč usklajen s SEJO. Prav tako je s SEJO poenoten izobraževalni program za odrasle, kot tudi njegov zaključek - končni izpit, ki je sestavljen po kriterijih SEJO za osnovno (A2) in višjo raven (B2) izobraževalnega programa.

5. Kaj vam pomenijo jezikovne ravni, ki so v učnem načrtu navedene pri standardih znanja za vsako posamezno obdobje?

Učiteljica A pravi, da njej osebno ravni v učnem načrtu ne pomenijo nič. Dodaja, da ji opis ravni v učnem načrtu pomeni opis učnega standarda. Ravni, kot na primer A2, pa za poimenovanje ne uporablja. Učiteljica B pravi, da je opazila, da se ravni oz. opisniki nadgrajujejo. Začnejo pri pasivni vlogi posameznika pri uporabi jezika in prehajajo do posameznikove aktivne vloge pri uporabi jezika. Sama pravi, da gre za to, ali pasivno ali aktivno obvladaš jezik. Pravi, da je logično, da prej razumeš jezik kot pa tvoriš pogovor v tujem jeziku. Posameznik se najprej najde v pasivnem delu, nato napreduje k aktivni jezikovni rabi. Učiteljica torej izpostavi sestavo lestvic, katerih opisi znanj se nadgrajujejo. Opisniki za vsako raven navajajo tisto, kar velja za izstopajoče na določeni jezikovni ravni. Posameznik tako s seboj nosi znanje in ga nadgrajuje (Angleščina 1999, str. 59). Učiteljica C pove, da jezikovne ravni udeležencem izobraževanja ne pomenijo nič oz. da jim je dejstvo o enotnih evropskih kriterijih odveč. Poleg tega meni, da učiteljem jezikovne ravni pomenijo bolj natančno specificiranje predznanja udeležencev. Učiteljica je omenila enega izmed namenov SEJO, in sicer pomembnost SEJO iz vidika načrtovanja programov učenja jezika s stališča pričakovanega predhodnega znanja in navezovanja na predhodno učenje (Skupni evropski 2011, str. 27).

6. Kako razumete funkcije SEJO v poučevanju tujih jezikov?

Učiteljica A meni, da je funkcija SEJO poenotenje in mednarodna primerljivost. Učenci, učitelji in drugi tako vedo, katero raven imajo posamezniki. To pride v poštev posameznikom predvsem

kasneje v življenju. Sama pa meni, da je mednarodna primerljivost utopična. Omenja različne narode in razlike med njimi ter meni, da že iz vidika predispozicij jezikovno znanje, pridobljeno v različnih nacionalnih izobraževalnih sistemih, skoraj ne more biti primerljivo. Poudari, da je ideja primerljivosti dobra in pozitivna, vendar vanjo ne verjame. Podoben odgovor je podala tudi učiteljica B, in sicer, da je funkcija SEJO poenotenje standardov jezikovnega znanja in podajanje smernic kako oblikovati enotne standarde znanja. Tudi učiteljica C meni, da je funkcija SEJO v mednarodni primerljivosti jezikovnega znanja ter v podajanju enotnih standardov, ki podajajo informacijo o pridobljenem znanju. Meni, da je z enotnimi standardi, ki so opredeljeni s SEJO lažje navajanje pridobljenega znanja, tudi v primeru ko posameznik išče službo. Vse tri učiteljice razumejo SEJO v primerljivosti pridobljenega jezikovnega znanja. Poudarjajo pomembnost enotnih kriterijev, ki jih podaja SEJO oz. namen SEJO, ki ga ima pri certificiranju znanja iz vidika vsebine izpitov in meril ocenjevanja (Skupni evropski 2011, str. 28). Nobena od učiteljic pa ni omenila, da je namen SEJO tudi načrtovanju programov (ugotavljanje predznanja in navezava na predznanje, cilji in vsebine) in načrtovanje učenja učenja (prav tam).

7. Ali poznate Evropski jezikovni listovnik?

Učiteljica A EKL ne pozna. Pravi, da je zanj slišala ampak »nima pojma, za kaj se gre«. Pravi tudi, da so jim ga nekaj let poskušali predstaviti in ga »jim poturiti«, vendar ni šlo. Učiteljica na gimnaziji se posmeje in pravi, da je zanj slišala. Pravi, da ga je enkrat celo videla v predalu sodelavke, več pa o omenjenem dokumentu ne ve in ga tudi ne uporablja. Učiteljica C EKL ne pozna in tudi zanj ni slišala. Pravi pa, da promovirajo in uporabljajo Europass dokumente. Na spletni strani ministrstva (Evropski jezikovni b.l.) je zapisano, da je EKL v slovenskem izobraževalnem prostoru prisoten, vendar po odgovorih učiteljic sama ne morem trditi tako.

9 Ugotovitve in interpretacije

Z analizo učnih načrtov tujega jezika angleščine v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju ter jezikovnega izobraževalnega programa Angleščina za odrasle sem želela pridobiti odgovore na več raziskovalnih vprašanj. Z analizo sem ugotovila, da je vpliv Evropske izobraževalne politike na nacionalni izobraževalni sistem velik. Poenoteni so standardi znanja in vsebine, didaktika in delno tudi ocenjevanje.

Zanimalo me je, ali je SEJO v učnih načrtih in izobraževalnem programu eksplicitno omenjen in kakšno mesto ima v njih. Poleg tega pa tudi, kako učiteljice razumejo vlogo SEJO. Ugotovila sem, da je v obeh učnih načrtih SEJO eksplicitno omenjen. V izobraževalnem programu za odrasle je navedeno, da je program v skladu s priporočili Sveta Evrope. V letu 1999, ko je bil izobraževalni program Angleščina za odrasle napisan, SEJO še ni bil preveden v slovenščino. Kljub temu, da SEJO v izobraževalnem programu ni eksplicitno naveden, pa je navedeno, da je program v skladu s priporočili Sveta Evrope, v opombah pa je naveden angleški prevod SEJO. Standardi znanja so v vseh treh analiziranih kurikularnih dokumentih poenoteni z opisniki ravni v SEJO. V kurikularnih dokumentih je tudi navedeno, da naj bi učenci/dijaki/udeleženci ob uspešno zaključenem izobraževanju dosegli jezikovno raven, ki je mednarodno primerljiva. Zato me je tudi zanimalo kako učiteljice angleščine, ki poučujejo po analiziranih kurikularnih dokumentih, razumejo in uporabljajo SEJO pri svojem delu. Učiteljice, ki sem jih intervjuvala, so vse poznale in slišale za SEJO, vendar so imele različno mnenje o njem. Njihova naravnost do dokumenta se odraža tudi pri uporabi SEJO pri njihovem delu. Ugotovila sem, da učiteljica B SEJO pri svojem delu uporablja, učiteljici A in C pa SEJO pri svojem delu ne uporabljata. Z intervjuji sem dobila vpogled v praktično uporabo SEJO v poučevanju tujih jezikov. Kljub temu, da vse intervjuvane učiteljice ne uporabljajo SEJO pri svojem delu, pa vse poznajo namen dokumenta in priznavajo pozitivne rezultate dokumenta. Za vse tri intervjuvane učiteljice lahko trdim, da imajo o SEJO pozitivno stališče. Dokument poznajo vse učiteljice, ne poznajo pa vseh funkcij, ki jih ima SEJO v jezikovnem izobraževanju.

Zanimalo me je tudi, na kakšen način so standardi znanja v učnih načrtih angleščine usklajeni s SEJO. Ugotovila sem podobnosti med SEJO in učnima načrtoma ter izobraževalnim programom za odrasle. Kljub podobnostim učna načrta in izobraževalni program niso povsem kopija priporočil in standardov znanja, določenih s SEJO. Standardi znanja so sicer poenoteni, vendar

opredelitve standardov znanja na posameznih ravneh niso dobesedno prevedene. Z analizo sem ugotovila, da so standardi znanja poenoteni za poslušanje, pisanje, govor in branje. Le pri standardih znanja v izobraževalnem programu za odrasle pri standardih znanja za branje in bralno razumevanja na ravni B1 in B2 tega ne morem trditi. Standardi znanja v učnih načrtih in izobraževalnem programu za odrasle so torej usklajeni z opisniki, ki opisujejo jezikovne ravni A1, A2, B1 in B2 v lestvicah SEJO.

Poleg usklajenih standardov znanja ugotovim tudi, da so v učnih načrtih in izobraževalnem programu s SEJO usklajene tudi vsebine. V učnem načrtu za osnovno šolo so vsebine poenotene s SEJO, prav tako so teme v srednješolskem izobraževanju nadgradnja tem, ki so jih učenci obravnavali v osnovnošolskem izobraževanju. Tudi te so poenotene s SEJO. Prav tako so teme v izobraževalnem programu za odrasle poenotene s SEJO, le da je v tem kurikularnem dokumentu opaziti, da so teme prilagojene starejšim udeležencem izobraževanja. Med navedenimi temami na primer ne najdemo teme »Jaz«, »Moja šola« itd., kot v osnovnošolskem učnem načrtu. Vsebine, ki so navedene v analiziranih kurikularnih dokumentih so enake kot jih predlaga SEJO, le da so na primer v učnem načrtu za osnovno šolo vsebine bolj okvirno zasnovane kot v SEJO. SEJO podaja več tematskih področij, saj je zasnovan bolj univerzalno. Namenjen je vsem, ki se učijo jezika v različnih kategorijah učnih aktivnosti in v vseh razsežnostih vseživljenjskega učenja. Učitelji lahko skupaj z učenci/dijaki/udeleženci izobraževanja izberejo teme na podlagi njihovih interesov.

Poleg poenoteni vsebin ugotovim tudi, da so didaktična priporočila podobna med analizirani kurikularni dokumenti in SEJO. Ugotovim, da je v didaktičnih priporočilih v učnem načrtu za osnovno šolo in učnem načrtu za gimnazijo vloga učitelja bolj poudarjena kot v SEJO. Poleg navedenega ugotovim, da so vsi analizirani kurikularni dokumenti osnovani na enakem didaktičnem pristopu.

Zanimalo me je tudi področje ocenjevanja znanja, ki je pomembno zaradi kakovosti rezultatov učenja in primerljivosti znanj. SEJO ne določa načinov ocenjevanja temveč poda različne vrste ocenjevanja, z vrednotenjem znanja pa se besedilo ne ukvarja. V izobraževalnem programu za odrasle pa je eksplicitno navedeno, da so poleg vsebin, ciljev in standardov znanja s SEJO poenoteni tudi izpitni cilji, izpitna merila in vrednotenje. Ta del se torej ne ujema. Z intervjujem ugotovim, da učiteljici B in C znanje učencev oz. udeležencev preverjata s sprotnim preverjanjem. Takšno ocenjevanje navaja tudi SEJO (Skupni evropski 2011, str. 207). Poleg tega

ugotovim, da le učiteljica B uporablja opisnike iz lestvic SEJO za določanje kriterijev pri ocenjevanju jezikovnega znanja. Pomembno je namreč, kako učitelj oceni znanje in ga umesti v določeno jezikovno raven. Kljub neuporabi SEJO v praksi pa so kurikularni dokumenti poenoteni s SEJO, zato do večjih razlik v jezikovnem znanju, pridobljenem na primer v instituciji, kjer poučuje učiteljica B in tam, kjer poučuje učiteljica C, ne bi smelo prihajati. Opazim torej razlike pri uporabi SEJO med učiteljicami. Učiteljica A ga ne uporablja, saj meni, da je potrebno učence naučiti osnov tujega jezika in da na tej stopnji učencem jezikovne ravni nič ne pomenijo. Nasprotno učiteljica B uporablja SEJO ob učnem načrtu, ker ji je v pomoč pri določanju kriterijev, ki so že tako preveč ohlapni. Tudi učiteljica C SEJO ne uporablja. V njenih odgovorih je čutiti, da se odrasli izobražujejo z nekim namenom, njihov cilj ni nujno pridobitev neke jezikovne ravni. Sama pravi, da udeležencev to sploh ne zanima in niti ne vedo, kaj na primer raven A2 pomeni. V osnovni šoli gre torej bolj za učenje splošnih jezikovnih zakonitosti, v gimnaziji gre za nadaljevanje osnovnošolskega učenja tujega jezika, ki pa je bolj usmerjeno v mednarodno primerljivost znanj. Poučevanje se torej razlikuje glede na skupino, ki jo učitelj poučuje. Pri otrocih se najpogosteje razvija splošno in jezikovno sporazumevalno zmožnost, cilji jezikovnih izobraževanj za odrasle pa so bolj funkcionalno usmerjeni. Najprej gre torej za izgradnjo in razvoj zmožnosti, kasneje pa za konkretno pripravo na neko dejavnost oziroma aktivnost (prav tam, str. 191).

SEJO navaja tudi pomembnost upoštevanja predhodnih izkušenj in znanj pri ocenjevanju jezikovnega znanja posameznika. Z intervjuji ugotovim, da nobena izmed izprašanih učiteljic v sklopu poučevanja ne uporablja EYL. Kljub neuporabi EYL učiteljica C pravi, da promovirajo uporabo Europass dokumentov. V izobraževalnem programu je tudi navedeno, da mora za vpis na osnovno ali višjo raven jezikovnega izobraževalnega programa posameznik »opraviti izpit za osnovno raven ali izkazati poznavanje tujega jezika, ki je določeno s standardi znanja oziroma z izkazovanjem določenih pogojev (ki jih določi izvajalec programa)« (Angleščina 1999, str. 12). Pri izobraževanju odraslih je beleženje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja mogoče bolj pomembno zaradi značilnosti učečih se (beri: odrasli udeleženci). Odrasli udeleženci jezikovno znanje in izkušnje pridobivajo na različne načine, zato je pomembno, da izobraževalni program za odrasle to upošteva.

Pri sestavi zunanega preverjanja znanja v osnovni šoli naj bi izhajali iz učnega načrta po katerem se preverja učne cilje in standarde znanja (Napotki b.l.). Če je tako, potem zunanje

preverjanje iz predmeta angleščine v devetem razredu osnovne šole preverja jezikovno raven A2. Splošna matura je končni izpit in hkrati nadaljevalni izpit (Maturitetni izpitni 2012, str. 8), saj se z izpitom zaključi srednješolsko izobraževanje, s tem pa je omogočen vstop na visokošolsko in univerzitetno izobraževanje. Rezultati državnega izpita, ki ga posamezniki opravljajo ob enakem času, pod enakimi pogoji, po enakih pravilih in ocenjevalnih merilih, omogočajo tudi mednarodne primerjave. Tudi za maturo je navedeno, da posamezniki z uspešno opravljeno splošno maturo dokazujejo, da so dosegli standarde znanja, ki so določeni za gimnazijsko izobraževanje (prav tam). Potemtakem lahko izpeljem trditev, da tudi splošna matura preverja jezikovno raven na ravni B2, saj so v skladu s to ravno opredeljeni standardi znanja v učnem načrtu. V programu Angleščina za odrasle je eksplicitno navedeno, da je končni izpit za pridobitev osnovne (A2) in višje ravni (B2), poenoten z merili SEJO.

Nadalje me je zanimalo, kako je izkazano pridobljeno jezikovno znanje, ki ga posamezniki pridobijo po končanem izobraževanju. Jezikovno znanje, ki ga učenci pridobijo s končanim osnovnošolskim, srednješolskim in višješolskim izobraževanjem je izkazano s spričevalom, pridobljeno jezikovno znanje po uspešno zaključenem jezikovnem programu Angleščina za odrasle pa z javno veljavno listino. Spričevalo velja kot izkaz opravljene določene stopnje izobraževanja. V spričevalu so zajeta vsa znanja, spretnosti in kompetence, ki jih je posameznik pridobil. Na zaključnem spričevalu osnovnošolske obveznosti so navedene številčne ocene vseh predmetov, dosežek, ki ga je imel učenec na zunanjem preverjanju znanja in navedba o uspešno zaključeni osnovnošolski obveznosti (Slovenija: Preverjanje b.l.). To pomeni, da je v navedeni stopnji izobraževanja zajeto tudi znanje tujega jezika, vendar pridobljena jezikovna raven ni posebej navedena ali izražena s spričevalom. Na gimnazijskem spričevalu je navedena le zaključna ocena, ki jo je dijak dosegel, kar pa ne predstavlja mednarodno priznane jezikovne ravni. Listina, ki jo pridobijo udeleženci izobraževanja odraslih ima priložo, na kateri je navedena točkovna ocena za posamezne dele testa (Splošne informacije b.l.). Na spričevalih ter na javno veljavni listini torej ni navedene pridobljene jezikovne ravni. Zato je pomembno, da obstajajo instrumenti ali dokumenti s katerimi posameznik lahko dokaže svoje pridobljeno jezikovno znanje. Takšen dokument je na primer Europass jezikovna izkaznica ali EJJ. Dokumenta zajemata in priznavata neformalno in priložnostno pridobljeno znanje. V omenjenem javno veljavnem jezikovnem izobraževanju za odrasle neformalno in priložnostno pridobljeno

znanje ocenijo na testiranjih. Tudi v SOK so neformalno in priložnostno pridobljena znanja priznana. Kako jezikovna znanja sovpadajo s SOK pa me je zanimalo v nadaljevanju.

Posameznik s končano osnovnošolsko obveznostjo ima pridobljeno stopnjo 2 po SOK (Slovensko ogrodje 2012). Po uspešno zaključenem osnovnošolskem izobraževanju ima posameznik jezikovno znanje prvega tujega jezika na ravni A2. Najnižjo stopnjo 1 po SOK predvidoma pridobijo posamezniki, ki pridobijo le potrdilo o nedokončani osnovnošolski obveznosti in tisti, ki končajo osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Posameznik po opravljeni osnovnošolski obveznosti in pridobljeni stopnji 2 po SOK nadaljuje izobraževanje v srednješolskem izobraževanju. Srednješolsko izobraževanje zajema več različnih programov, ki imajo tudi različne izobrazbene standarde. Dijak, ki zaključi nižjo poklicno izobrazbo pridobi stopnjo 3 po SOK. Poučevanje tujega jezika ni vključeno v učne načrte nižjih poklicnih programov, kar naj bi pomenilo, da je jezikovno znanje prvega tujega jezika na tej ravni še vedno enako znanju po končani osnovnošolski obveznosti. Dijaki, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, pridobijo spričevalo o zaključnem izpitu in pridobijo stopnjo 4 po SOK. Stopnja 4 se nanaša na jezikovno raven A2, ki jo dijaki pridobijo po uspešno zaključenem programu srednjega poklicnega izobraževanja. Stopnja 5 po SOK pridobijo tisti, ki uspešno opravijo poklicno maturo in pridobijo spričevalo. Isto stopnjo pridobijo tudi dijaki s spričevalom splošne mature ter tisti s potrdilom o opravljenem mojstrskem, delovodskem in poslovodnem izpitu. Stopnja 5 po SOK zajema jezikovno raven B1, ki jo pridobijo dijaki po opravljeni poklicni maturi in jezikovno raven B2, ki jo pridobijo dijaki po uspešno opravljeni splošni maturi. V javno veljavnem jezikovnem programu, ki je del izobraževanja odraslih, udeleženci prav tako pridobijo jezikovno raven A2 ali B2. Jezikovno znanje je poenoteno s standardi znanja srednješolskega strokovnega, poklicno-tehničnega in splošnega izobraževanja. Jezikovno znanje bi lahko umestili na stopnjo 5 po SOK. Nadaljnje stopnje SOK sovpadajo s pridobljenimi višjimi stopnjami izobrazbe (prav tam).

Jezikovno znanje se znotraj izobraževalnega sistema ne nadgrajuje na vseh prehodih iz enega izobraževanja v drugega. Po končani osnovni šoli imajo učenci znanje tujega jezika na ravni A2, z enako ravno zaključijo posamezniki tudi z nižjo poklicno izobrazbo in tisti, ki zaključijo programe srednjega poklicnega izobraževanja. Ravni SOK se kljub temu nadgrajujejo, jezikovna raven pa ostaja enaka. Jezikovno znanje se torej na prehodu iz osnovnošolskega izobraževanja v nižje poklicno izobraževanje ne nadaljuje oz. nadgrajuje. Nasprotno je z jezikovno ravno B1 in

B2, ki jo posamezniki pridobijo v srednješolskem izobraževanju ali v izobraževalnem programu za odrasle. Jezikovno znanje se nadgrajuje, raven SOK pa ostaja enaka. Ugotovila sem torej, da med ravnmi SOK in stopnjami izobrazbe ni popolne skladnosti oz. da se jezikovno znanje ne nadgrajuje nujno s stopnjo izobrazbe.

Na koncu me je zanimalo še na kakšnem didaktičnem konceptu so zasnovani analizirani kurikularni dokumenti. Ugotovila sem, da so tako SEJO in oba učna načrta podvrženi pragmatičnemu konceptu znanja. V SEJO je zapisano, da glede metodike poučevanja jezikov ni nevtralen, temveč je »podvržen pragmatičnemu funkcionalizmu oziroma komunikacijskemu pristopu«, ki temelji na sporazumevalni zmožnosti posameznika (Skupni evropski 2011, str. 130). Učna načrta sta kompetenčno zasnovana in standardizirana glede na jezikovne ravni, ki so v skladu s SEJO. Na vsaki stopnji je določeno, kaj mora posameznik znati, razumeti in kaj mora biti sposoben opraviti. V učnih načrtih je eksplicitno navedeno, da tujejezikovno izobraževanje poteka v skladu s priporočili komunikacijskega pristopa, ki v ospredje postavlja »sporazumevanje kot najpomembnejši dosežek tujejezikovnega pouka« (Učni načrt 2008, str. 20). V programu Angleščina za odrasle ni nikjer navedeno, da temelji na komunikacijskem pristopu. Kljub temu lahko trdim, da tudi izobraževalni program za odrasle temelji na komunikacijskem pristopu, saj so standardi znanja opredeljeni glede na to kaj udeleženec zna, razume in kako se je zmožen sporazumevati. Slednje ugotovitve lahko razložimo z dejstvom, da je razvijanje sporazumevalne zmožnosti najbolj deklariran cilj jezikovnega pouka (Skela 2011, str. 119). Prav komunikacijski pristop je omogočil »gladkejši in neposrednejši prehod med ciljnim jezikom, kot je uporabljen v dejanskem sporazumevanju, in rabo naučenega jezika v dejanskih sporazumevalnih situacijah« (Skela 2011, str. 128). S komunikacijskim pristopom in kompetenčno zasnovanostjo se uresničuje koncept rezultatov učenja, za katere je pomembno kaj posameznik zna, razume in je sposoben uporabiti. Tu se opazi tudi vloga učečega se posameznika, ki naj bi bil odgovoren za svoje znanje in konkurenčnost na trgu. Slednje potrjuje tudi opis jezikovne kompetence. Razvoj jezikovne kompetence je skozi različne opisne lestvice v SEJO opisan glede na kvalitativno in kvantitativno dimenzijo (Common European 2006, str. 9). Kvantitativna dimenzija zajema število nalog, ki jih oseba lahko uspešno opravi oz. situacij, v katerih oseba uspešno uporablja nek tuj jezik, v različnih kontekstih, vsebinah, domenah itd. Kvalitativna dimenzija pa predstavlja učinkovitost, s katero lahko posameznik dosega cilje preko jezikovne rabe.

10 Zaključek

Organizacije vplivajo na nacionalne sisteme držav z globalizacijskimi vrednotami in idejami. Težnja po primerljivosti rezultatov učenja, s katero naj bi bila mogoča boljša zaposljivost in mobilnost kadra, je terjala kurikularno prenovu, katere temelj je koncept rezultatov učenja. Z analizo sem ugotovila vpliv evropske izobraževalne politike na nacionalni izobraževalni sistem oz. bolj natančno – na področje jezikovnega izobraževanja v slovenskem izobraževalnem sistemu. Kljub načelu subsidiarnosti lahko trdim, da so standardi znanja v učnih načrtih angleščine in v izobraževalnem programu za odrasle, ki sem jih analizirala, poenoteni s SEJO. Prav tako je SEJO vplival na didaktiko in vsebine jezikovnega izobraževanja. S SEJO so se standardi znanja učenja tujega jezika angleščine poenotili in postali primerljivi. Jezikovno znanje je postalo primerljivo med različnimi institucijami znotraj nacionalnega izobraževalnega sistema ter med različnimi evropskimi državami. SEJO je torej v slovenskem izobraževalnem sistemu prisoten, tako v formalnem, kot tudi v neformalnem izobraževanju. Prisotnost dokumenta, ki omogoča primerljivost jezikovnega znanja, se kaže v enotnih standardi znanja in v nadaljevanju učenja tujega jezika od osnovnošolskega izobraževanja, preko srednješolskega izobraževanja, do izobraževanja odraslih. Prisotnost SEJO vpliva tudi na lažje prehode med stopnjami izobraževanja ter med različnimi vrstami izobraževanja. Gre torej za učenje tujega jezika preko horizontalne in vertikalne dimenzije vseživljenjskega učenja.

Posameznik z učenjem tujega jezika skozi celotno življenje postane kompetenten za sporazumevanje v tujem oz. tujih jezikih. Kompetenca sporazumevanja v tujem jeziku skupaj s formalno izobrazbeno stopnjo predstavlja kvalifikacijo. Kvalifikacije bodo po sprejetju NOK vključene v SOK, preko katerega bodo berljive z EOK in posledično primerljive v evropskem prostoru. Tako bo posameznik pridobljeno kvalifikacijo lahko primerjal z mednarodno pridobljenimi kvalifikacijami, s tem pa bo omogočena tudi večja mobilnost in zaposljivost posameznikov.

Če posameznik oz. skupina posameznikov ne pozna nobenega tujega jezika, potem cilji evropske jezikovne izobraževalne politike niso uresničeni. Posledice so lahko vidne tudi v družbi. Ljudje se ne znajo sporazumevati in ne razumejo tujega jezika, kar vpliva na stik z drugimi kulturami, zavira strpnost, medsebojno razumevanje in demokratične odnose med različnimi kulturami. Prav tako posamezniki, ki ne znajo tujega jezika, težje sodelujejo v družbenih procesih, mobilnost je

zanje otežena, prav tako druge dejavnosti, ki so povezane z znanjem tujega jezika. Cilj Sveta Evrope je, da bi ljudje govorili in se učili tuje jezike skozi celo življenje. Jeziki se spreminjajo, dopolnjujejo, nastajajo nove besede, zato se je potrebno jezika stalno učiti in ga spremljati. Pomembno je tudi, da se lahko učenja jezika poslužujejo tako mladi kot tudi odrasli.

Učna načrta za angleščino in izobraževalni program za odrasle v slovenskem izobraževalnem sistemu so poenoteni s SEJO, kar omogoča nadaljnje učenje tujega jezika od osnovnošolskega izobraževanja, preko srednješolskega izobraževanja in na področje izobraževanja odraslih. Trdim lahko, da celoten izobraževalni sistem na področju tujih jezikov v Sloveniji spodbuja idejo vseživljenjskega učenja v vseh njegovih oblikah.

11 Viri in literatura

Abecedni seznam izbirnih predmetov v osnovni šoli. (b.l.). Dostopno na:

http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/program_osnovne_ole/abecedni_seznam_izbirnih_predmetov_v_osnovni_soli/#c17860 (pridobljeno 6.12.2013).

Angleščina za odrasle. (1999). Dostopno na: <http://programoteka.acs.si/PDF/Anglescina.pdf> (pridobljeno 14.11.2013).

Bevc, M. (1991). *Ekonomski pomen izobraževanja.* Radovljica: Didakta

Biloslavo, R. (2012). *Učni izidi in slovensko ogrodje kvalifikacij. Mednarodni seminar »Learning outcomes«.* Učni izidi. *Bolonjski eksperti 2011-2013.* Dostopno na: <http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/2012/U%C4%8Dni%20izidi/prezentacije/Roberto%20Biloslavo.pdf> (13.11.2013).

Božič, Š. (2012). *Analiza teoretskih modelov za interpretacijo situacijskega učenja.* Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Coles, M. (2011). *Referencing national Qualifications Levels to EQF. European Qualification Framework Series: Note 3.* Luxembourg: Publications Office of European Union. Dostopno na: http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/61_file_path.pdf (pridobljeno 1.9.2013).

Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – a synopsis. (2006). Dostopno na:

http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Firc.cornell.edu%2Fevents%2Fpast%2F2005-2006%2Fmartyniuk.doc&ei=QYQtUp2BLo7FswafkoHgCA&usg=AFQjCNG0oVjRFzXHKw40bQIzo3Tskk0zmA&sig2=8InqNqZq7_53iDmWUjmSGw&bvm=bv.51773540,d.Yms (pridobljeno 9.9.2013).

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment (CEFR). (2012). Dostopno na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp (pridobljeno 9.12.2013).

CPI. (b.l.). Dostopno na: <http://www.cpi.si/nizje-poklicno-izobrazevanje.aspx> (pridobljeno 14.3.2014).

Eaquals bank of descriptors – as scales. (2008). Dostopno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/EAQUALSBank_scales_EN.pdf (pridobljeno 2.5.2014).

Evropski jezikovni portfolijo/Evropski jezikovni listovnik – EJL. (b.l.). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/evropski_jezikovni_portfolijoevropski_jezikovni_listovnik_ejl/ (pridobljeno 12.12.2013).

Evropski okvir kvalifikacij: nov način razumevanja kvalifikacij v Evropi. (2006). Dostopno na: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Feuropa.eu%2Frapid%2Fpress-release_IP-06-1148_sl.pdf&ei=kDMkUpWoIsmGswaZ4oGgBg&usg=AFQjCNF8LtD4bjsbYpnOm5IUBLd bJ1Yyxg&bvm=bv.51495398,d.Yms (pridobljeno 5.7.2013).

Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje. (b.l.).

Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_sl.pdf (pridobljeno 6.7.2013).

Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (EOK). (2009). Dostopno na: <http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CFIQFjAE&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fefq%2Fdocuments%3Fid%3D49&ei=KdU7U52HLqQBywOokYHIBA&usg=AFQjCNHfbpHtDJgfXJJHPQ8NRIZ69IUzKA&sig2=wM6K5kGZDSOcN7ONqxpTag&bvm=bv.63934634,d.bGQ> (pridobljeno 2.4.2014).

Govekar–Okoliš, M. (2008). Razvoj koncepta vseživljenjskega izobraževanja in vseživljenjskega učenja. V: M. Govekar – Okoliš, N. Ličen. *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, str. 27–46.

Ivšek, M. (ur.).(2009). Kompetenca – da ali ne? V: *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konferenc, Ljubljana 25. in 26. septembra 2008*. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 273–282.

Jackson, N. J. (2012). *Lifewide Learning: History of an Idea*. Dostopno na: http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/lifewide_learning_history_of_an_idea.pdf (pridobljeno 14.7.2014).

Jelenc, Z. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije v sodelovanju z Javnim zavodom Pedagoški inštitut iz Ljubljane. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/trajnostni_razvoj/strategija_vsezivljenskosti_ucenja.pdf (pridobljeno 2.4.2014).

Jelenc Krašovec, S. (2001). Univerza – potrebna tudi v učeči se družbi? *Sodobna pedagogika*, 52, št. 4, str. 148–165.

Kač, L. (2009). Obvezni drugi tuji jezik v osnovni šol: nuja na poti do večjezičnosti ter priložnost za oblikovanje šolske politike učenja jezikov. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 82–93.

Katalog znanja. Prvi tuj jezik – angleščina/nemščina. (2011). Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mss.edus.si%2Fmsswww%2Fprogrami2012%2Fprogrami%2FSPI%2FKz-ik%2FKZ_TJ1_2011.docx&ei=mAUjU4C2JOnOygPSt4Fw&usg=AFQjCNGZLCqYB0lxllt069r2kXMrFnPqng&bvm=bv.62922401,d.bGQ (pridobljeno 14.3.2013).

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Evropski referenčni okvir. (2007). Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fbookshop.europa.eu%2Fsl%2Fklju-ne-kompetence-za-vse-ivljenjsko-u-enje-pbNC7807312%2Fdownloads%2FNC-78-07-312-SL-C%2FNC7807312SLC_002.pdf%3Bpgid%3Dy8dIS7GUWMdSR0EAIIMEUUsWb0000f8jXy0mQ%3Bsid%3D0gVjiezj0qtjkb1xUfz9Lo7G1dZlWqGAzHc%3D%3FfileName%3DNC7807312SLC_002.pdf%26SKU%3DNC7807312SLC_PDF%26CatalogueNumber%3DNC-78-07-312-SL-C&ei=4dg7U8SEG86MyQPSjYGwDw&usg=AFQjCNGeH1YRS05TikR3gJI02SBSmUlpPQ&sig2=BVreRUFpzTr_A729QTMHEg&bvm=bv.63934634,d.bGQ (pridobljeno 2.4.2014).

Kozmelj, A. (2006). *Vseživljenjsko učenje v luči statistike.* Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CD4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.stat.si%2Fradenci%2Fprogram_2006%2FD1_Kozmelj.doc&ei=Af7cUoDbG-W7yQPxu4CYBQ&usg=AFQjCNGJ9j1Z89vV0r1_GmTykJjA8kMRmw&sig2=I4ix154dAZfJxTiWLQvZkQ&bvm=bv.59568121,d.bGQ (pridobljeno 20.1.2013).

Krek J, Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* Dostopno na: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (pridobljeno 10.7.2014).

Kump, S. (2008). Učenje odraslih za življenje ali za preživetje? *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 76–89.

Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo.* Ljubljana: Krtina.

Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Logaj, V., Marentič, U., Dobnikar, M., Zupanc – Grom, R., Kuntarič Hribar, I., Sever, B., Vrhovnik, B., Kašnik, S., Urbanč, M., Brkič, A., Jež, K. in Antauer, I. (2012). *Kvalifikacije v*

SOK ter ravni SOK v EOK in EOVK. Predlog medresorske delovne skupne za pripravo nacionalnega sistema kvalifikacij. Dostopno na: http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/92_file_path.pdf (pridobljeno 2.4.2014).

Logaj, V., Skubic Ermenc, K., Biloslavo, R., Dobnikar, M., Marentič, U. in Mikulec, B. (2013). *Umeščanje slovenskega ogrodja kvalifikacij v evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko življenje in evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij. Zaključno poročilo - Slovenija.* Dostopno na: <http://www.nok.si/cms/files/nok/userfiles/SOK/Zaklju%C4%8Dno%20poro%C4%8Dilo%20SOK.pdf> (pridobljeno 2.4.2013).

Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo 2014. (2012). Dostopno na: http://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije/ (pridobljeno 26.5.2014).

Medveš, Z. (2008). Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 1, str. 6–24.

Memorandum EU o vseživljenjskem učenju. (b.l.). Dostopno na: http://linux.acs.si/memorandum/uvod_h.html (pridobljeno 21.11.2013).

Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cmepius.si%2Ffiles%2Fcmepius%2Fuserfiles%2Fgrundtvig%2Fgradivo%2Fmemorandum.doc&ei=bvncUuuiO4bYygOSpIDwDQ&usg=AFQjCNHGly_oZnD0IETttDYGBo5sZiS_rA&sig2=qKIOdKKUe6BYoSQLYf7mYA&bvm=bv.59568121,d.bGQ (pridobljeno 20.1.2014).

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu.* Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mikulec, B. (2013). Družbene spremembe in vseživljenjsko učenje. *Andragoška spoznanja*, 19, št. 4, str. 70–79.

Muršak, J. (1999). Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 28–45.

Muršak, J. (2001). Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 4, str. 66–79.

Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Nacionalno ogrodje kvalifikacij – evropsko ogrodje kvalifikacij. (b.l.). Dostopno na: <http://www.nok.si/evropsko-ogrodje-kvalifikacij.aspx> (pridobljeno 11.2.2014).

Nacionalno preverjanje znanja. (b.l.). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/nacionalno_preverjanje_znanja/ (pridobljeno 14.11.2013).

Napotki za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli. (b.l.). Dostopno na: http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/ (pridobljeno 26.5.2014).

Novak, B. (1998). Odnos med politično in pedagoško kulturo. V: D. Štrajn, J. Kolenc, J. M. Šimenc. (ur.). *Družbene spremembe in izobraževanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 115–138

Novak, B. (2009). *Prenova slovenske šole*. Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dlib.si%2Fstream%2FURN%3ANBN%3ASI%3ADOC-5JICFUPT%2Fbb94a055-a1b1-4803-b390-f93501a99fda%2FPDF&ei=utk7U8_UDaW8yGOlwYL4Cg&usg=AFQjCNH0SfAbSI8SDDy00BgpcbKfizZ0Bw&sig2=36RiVfk3Lq1GSqkm4DYpWw&bvm=bv.63934634,d.bGQ (pridobljeno 2.4.2014).

Osnovno šolstvo. (b.l.). Dostopno na:
http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ (pridobljeno 9.12.2013).

Pevec Grm, S. (b.l.). *EUROPASS – Enoten okvir za transparentnost kvalifikacij in kompetenc*. Dostopno na:
http://www.europass.si/files/userfiles/europass/%C4%8Dlanki%20in%20publikacije/SPODBUDE_Europass%20framework.pdf (pridobljeno 5.7.2013).

Plevnik, T. (2010). *Kvalifikacijska ogrodja*. Dostopno na: <http://www.sindikatzsss.si/attachments/article/271/KvalifikacijskaOgrodja-MSS.pdf> (pridobljeno 5.7.2013).

Pojasnitev Evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje. (2008). Dostopno na:
http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fecf%2Fdocuments%3Fid%3D94&ei=SNQ7U9XBDevmywPGtIH4Cg&usg=AFQjCNFDxIk_xsAH-WiZFoGq_AnBzVAM2A&sig2=d-5LSQEw3CWfbLEN4FjjZA&bvm=bv.63934634,d.bGQ (pridobljeno 2.4.2014).

Raffe, D. (2011). Nacionalna ogrodja kvalifikacij: kaj se lahko naučimo iz mednarodnih izkušenj? *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 52–65.

RIC, državni izpitni center, splošna matura, poklicna matura. (b.l.). Dostopno na:
<http://www.ric.si/> (pridobljeno 14.3.2014).

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Skela, J. (2011). Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 114–133.

Skubic Ermenc, K. (2001). Koncepti kakovostnega znanja modernega jezika v teoriji ter v slovenskih osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtih. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 186–205.

Skubic Ermenc, K., Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62(128), št. 4, str. 30–50.

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje in ocenjevanje. (2011). Dostopno na: <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf> (pridobljeno 9.9.2013).

Slovenija: Osnovnošolsko izobraževanje. (2012). Dostopno na: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovenija:Osnovno%C5%A1olsko_izobra%C5%BEevanje (pridobljeno 24.10.2013).

Slovenija: Preverjanje in ocenjevanje v osnovnošolskem izobraževanju. (2012). Dostopno na: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovenija:Preverjanje_in_ocenjevanje_v_osnovno%C5%A1olskem_izobra%C5%BEevanju (pridobljeno 9.12.2013).

Slovensko ogrodje kvalifikacij. (b.l.). Dostopno na: <http://www.nok.si/> (pridobljeno 1.8.2014).

Slovensko ogrodje kvalifikacij. Za boljšo preglednost in dostopnost kvalifikacij v Sloveniji in EU. (2012). Dostopno na: http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/SOK_promocijska_brosura-SI_WEB.pdf (pridobljeno 13.12.2013).

Splošne informacije. Tuji jeziki za odrasle. (b.l.). Dostopno na: http://www.ric.si/tuji_jeziki/splosne_informacije/ (pridobljeno 26.5.2014).

Svet Evrope. (b.l.). Dostopno na: http://www.mzz.gov.si/si/zunanja_politika_in_mednarodno_pravo/zunanja_politika/svet_evrope/ (pridobljeno 9.9.2013).

Štefanc, D. (2011a). Evropska in nacionalna ogrodja kvalifikacij (Uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62(128), št. 4, str. 6–16.

Štefanc, D. (2011b). O nacionalnih in evropskem ogrodju kvalifikacij: ključni problemi in dileme (Uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62(128), št. 5, str. 6–9.

Tavzes, M. (ur.). (2002). *Veliki slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Tori, P. (2008). *Zunanje preverjanje znanja pri slovenščini v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Učni načrt. Angleščina : gimnazija : splošna, klasična, strokovna gimnazija : obvezni ali izbirni predmet in matura (420 ur). (2008). Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf (pridobljeno 14.11.2013).

Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina. (2011). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_angularscina.pdf (pridobljeno 28.10.2013).

Young, M. (2011). Ogrodja kvalifikacij: nekaj pomislekov. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 82–90.

Zunanje preverjanje znanja tujih jezikov. (b.l.). Dostopno na: <http://www.zlustrbovlje.si/si/izobrazevanje/jezikovni-tecaji/zunanje-preverjanje-znanja-tujih-jezikov/>(pridobljeno 14.11.2013).

12 Priloge

Priloga 1: Kodiranje intervjuja – učiteljica A

Tabela 27: Kodiranje intervjuja – učiteljica A

Enote kodiranja	Odprto kodiranje	Krovni pojem
O temu kaj dost ne vemo.	Učiteljica o SEJO ne ve veliko.	Neprimerljivost jezikovnega znanja
... s kriteriji po SEJO je težje ocenjevati in se zato takšno ocenjevanje ni obneslo.	Z ocenjevanjem po kriterijih SEJO je sicer seznanjena, vendar ga ne uporablja.	
Lažje je po kriterijih, ki so določeni s točkami. Tudi za učence.	Učiteljica pri ocenjevanju uporablja kriterije, ki so določeni z učnim načrtom, ne s standardi znanja v SEJO.	
To uporabljamo pri pisnih izdelkih. Dost podobno kot v SEJO.	Učiteljica meni, da za pisno ocenjevanje uporablja podobne kriterije kot so določeni s SEJO.	
Tega nimamo navade delati. Gremo vse po učnem načrtu. Gremo po kriterijih v učnem načrtu.	Učiteljica dosežkov učencev ne opredeljuje z opisniki, ki so določeni za vsako raven v SEJO. Uporablja učni načrt, brez SEJO.	
Meni osebno nič. Opis ravni ja, ravni pa ne uporabljam.	Učiteljici jezikovne ravni ne pomenijo nič.	
To kasneje pride do izraza, ko pride do mednarodnih izpitov...	Nepoznavanje SEJO.	Poznavanje SEJO
Poenotenje, da se ve kje so otroci ko končajo neko stopnjo izobraževanja... Mednarodna primerljivost – po mojem je ni, je utopična...	Učiteljica meni, da je funkcija SEJO poenotiti jezikovno zanje posameznikov.	
Je pa fajn, da je to	Učiteljica se zaveda	

narejeno, da so enaki standardi.	prednosti SEJO.	
To pa ne vem. Slišala sem ampak pojma nimam za kaj gre.	Učiteljica ne pozna E JL.	Neformalno in priložnostno pridobljena znanja niso vključena

Priloga 2: Kodiranje intervjuja – učiteljica B

Tabela 28: Kodiranje intervjuja – učiteljica B

Enote kodiranja	Odprto kodiranje	Krovni pojem
Dokler nisem začela delati v šolstvu ga nisem poznala. Na faksu sem se z njim seznanila, ampak ne podrobno. Na študijskih skupinah smo veliko govorili o tem...	Učiteljica se je s SEJO bolje seznanila na delovnem mestu.	Poznavanje SEJO.
Po mojem je to poenotenje, ti da smernice... Sploh z EU. Tudi iz vidika službe je dobro...	Funkcija SEJO je po mnenju učiteljice mednarodno poenotenje kriterijev jezikovnega znanja.	
Na študijskih skupinah razglabljam in se krešejo mnenja, prihaja do razkoraka točk... SEJO je potreben!	Učiteljica meni, da je SEJO potreben, saj zaradi veliko učiteljev prihaja do različnih interpretacij kriterijev. Skupinska diskusija o enotnih kriterijih.	Primerljivost jezikovnega znanja.
Nihče ne da-tako je treba. Nekaj še vedno obvisi v zraku.	Učiteljica meni, da SEJO ne določa strogo kriterijev znanja.	
V pomoč za določanje kriterijev. Tudi učbeniki so narejeni po tem.	Učiteljica SEJO uporablja pri opredeljevanju kriterijev za ocenjevanje.	
Uporabljam SEJO plus učni načrt.	Učiteljica za določanje kriterijev uporablja oba dokumenta.	
Imaš okvir, smernice, po mojem si moraš na koncu sam interpretirati.	Učiteljica meni, da so kriteriji v SEJO ohlapni in ne predpisujejo.	
Pokažem kriterije, po čem	Učiteljica kriterije	

jih ocenjujem. Kriteriji so po SEJO.	opredeli po SEJO.	
Razkoraki so med učitelji in med šolami. Dobro je, da je, brez tega bi bilo še slabše.	Učiteljica meni, da so razlike v kriterijih velike.	Pozitivna naravnost.
Znanje mora biti primerljivo! Ne samo v Sloveniji, temveč tudi v EU.	Učiteljica se zaveda pomembnosti SEJO.	
Slišala sem že ampak samo to. Ga pa ne uporabljam.	Učiteljica ne pozna EYL. Nepoznavanje vseh funkcij SEJO.	Neformalno in priložnostno pridobljena znanja niso vključena

Priloga 3: Kodiranje intervjuja – učiteljica C

Tabela 29: Kodiranje intervjuja – učiteljica C

Enote kodiranja	Odprto kodiranje	Krovni pojem
Je orodje s katerim si udeleženci pomagajo pri samoocenjevanju ali pa učitelji pri ocenjevanju in gradivu.	Učiteljica opredeli SEJO tudi kot dokument, ki je v pomoč posamezniku, ne le učitelju, pri njegovem delu.	Poznavanje SEJO
Je pomagalo za opisno ocenjevanje posameznika in za pomoč posamezniku za naprej.	Učiteljica izpostavi SEJO kot dokument, ki ga uporablja tudi učeči se.	
Kriterijev za vrednotenje vmes ne sestavljamo po SEJO. Tudi učbeniki ne...	Učiteljica pri vrednotenju znanja ne uporablja opisnikov, ki so določeni za vsako raven v SEJO.	Nepriemerljivost jezikovnega znanja
Na koncu, ko dobijo dosežke jim povemo, po terminologiji SEJO...	Učiteljica ravni SEJO ne uporablja, le na koncu ko udeležencem sporoči ali so izpit opravili ali ne in na kateri ravni jezikovnega znanja so.	Primerljivost jezikovnega znanja
SEJO je vedno zraven, ga pa ne vključujemo strogo. Odvisno od skupine, so zelo nehomogene-takrat pride prav.	Učiteljica meni, da je uporaba SEJO pozitivna pri skupini učečih se z zelo različnim jezikovnim znanjem.	
SEJO je zelo abstraktna reč.	Učiteljica meni, da je SEJO zapleten in	Negativna naravnost

Jim je odveč.	udeležencem nepomemben.	
Udeleženci ob to trčijo, ko se prijavljajo za službo.	Uporaba SEJO je pomembna le pri določanju enotnih standardov jezikovnega znanja.	Pozitivna naravnost
Mednarodna primerljivost je največja prednost. In informacija za delodajalce. Da imamo vsi nekaj kar primemo v roke.	Učiteljica meni, da je SEJO pozitiven glede enotnih standardov jezikovnega znanja.	
Ne poznam. In tudi za to nisem slišala.	Učiteljica ne pozna E JL.	Neformalno in priložnostno pridobljena znanja niso vključena



IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisani/podpisana Špela Ohojak izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Vloga Skupnega evropskega jezikovnega okvira v slovenskem izobraževalnem sistemu* moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, september 2014

Podpis: