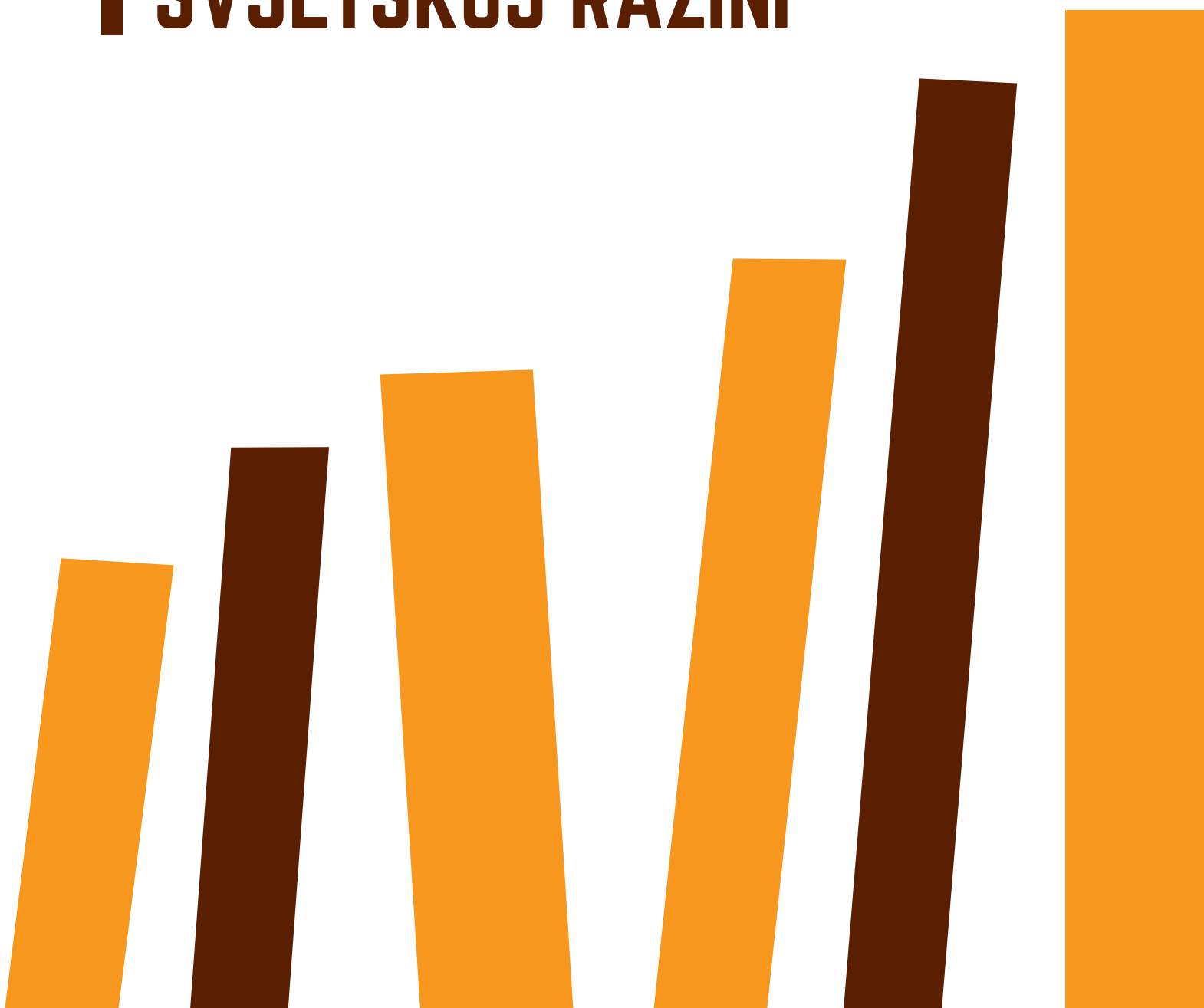


PRIZNAVANJE NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA U KONTEKSTU EUROPSKE UNIJE I NA SVJETSKOJ RAZINI

**MILE DŽELALIJA
MISLAV BALKOVIĆ**

**PRIZNAVANJE
NEFORMALNOG
I INFORMALNOG
UČENJA U KONTEKSTU
EUROPSKE UNIJE I NA
SVJETSKOJ RAZINI**



NAKLADNIK:

Agencija za znanost i visoko obrazovanje
Donje Svetice 38/V, HR-10000 Zagreb
www.azvo.hr

ZA NAKLADNIKA:

Prof. dr. sc. Jasmina Havranek

AUTORI:

Mile Dželalija i Mislav Balković

DIZAJN I TISAK:

ACT Printlab d.o.o.

NAKLADA:

500

ISBN: 978-953-7584-09-2

CIP zapis dostupan u računalnome katalogu Nacionalne
i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 882466.

DATUM: srpanj 2014.

SADRŽAJ

Priznavanje neformalnog i informalnog učenja u kontekstu Europske unije i na svjetskoj razini uz kratak uvod o najboljim iskustvima	6
1. Uvod	8
2. Općenito o nacionalnim kvalifikacijskim okvirima	8
2.1. Uvod	8
2.2. Svrha Nacionalnih kvalifikacijskih okvira	9
2.3. Vrste Nacionalnih kvalifikacijskih okvira	10
2.3.1. Transnacionalni kvalifikacijski okviri i njihov utjecaj	11
2.3.2. Faze razvoja NKO-a	12
2.4. Upravljanje NKO-om, arhitektura upravljanja i koordinacije	12
2.4.1. Sektorska vijeća i transverzalna vijeća	13
2.5. NKO-i i priznavanje neformalnog i informalnog učenja	15
3. Priznavanje neformalnog i informalnog učenja općenito	17
3.1. Mogući motivi za provedbu RPL-a	18
3.2. Metode RPL-a	19
3.2.1. Metode ocjene koje se koriste za izdvajanje dokaza	20
3.2.2. Metode ocjene koje se koriste za predstavljanje dokaza	21
3.2.3. Proces vrednovanja	22
4. Uloga i važnost neformalnog i informalnog učenja	24
5. Priznavanje neformalnog i informalnog učenja na svjetskoj razini i u Europskoj uniji	26
5.1. Centralno reguliran pristup vrednovanju	27
5.2. Pristup vrednovanju temeljen na projektima	28
5.3. Čimbenici koji utječu na razinu razvoja vrednovanja	29
5.3.1. Kontekst države	29
5.3.2. Institucionalni okvir i uloga dionika	30
5.3.3. Povezanost s formalnim obrazovnim sustavom	32
5.3.4. Učinak vanjskih projekata, financiranja i preporuka	32
6. Preporuke za priznavanje neformalnog i informalnog učenja	34
6.1. Politički kontekst	34
6.2. Europske smjernice za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja	35
6.2.1. Europska perspektiva	35
6.2.2. Nacionalna perspektiva	36
6.2.3. Organizacijska perspektiva	36
6.2.4. Pojedinaac	37
6.2.5. Struktura procesa vrednovanja	37

6.2.6. Metode	37
6.2.7. Stručnjaci u provedbi vrednovanja	37
6.3. Smjernice UNESCO-a za priznavanje, vrednovanje i akreditiranje ishoda neformalnog i informalnog učenja	37
6.3.1. Načela	38
6.3.2. Ključna područja djelovanja na nacionalnoj razini	38
6.4. Preporuke Vijeća	38
7. Teorijska analiza načela jednake vrijednosti primijenjena na RPL i formalno obrazovanje	40
7.1. Temeljne značajke kvalifikacije i skupa	41
7.2. Ocjenjivanje kao put prema jednakoj vrijednosti	42
Prijedlog za nacionalni model RPL-a za Hrvatsku	43
8. Trenutačno stanje razvoja obrazovnog sustava	43
8.1. Razvoj obrazovnog sustava	43
8.2. Trenutačno stanje	45
8.3. Prijedlog nacionalnog modela RPL-a za Hrvatsku	46
9. Literatura	49

PRIZNAVANJE NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA U KONTEKSTU EUROPSKE UNIJE I NA SVJETSKOJ RAZINI UZ KRATAK UVOD O NAJBOLJIM ISKUSTVIMA

1. UVOD

Ovo istraživanje predstavlja jedan od ključnih rezultata IPA projekta “Konkurentno hrvatsko visoko obrazovanje za bolju zapošljivost” koji financira EU u okviru programa dodjele bespovratnih sredstava „Daljnji razvoj i provedba Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (HKO)” (Europeaid/131254/M/ACT/HR). Opći cilj projekta bio je doprinijeti provedbi HKO-a te reformi i modernizaciji hrvatskog sustava visokog obrazovanja razvijanjem važnih standarda kvalifikacija i programa vezanih za komunikacijske tehnologije (ICT) i fiziku u suradnji s poduzetništvom, uz povezivanje s održivom modernom zelenom/ekološki prihvatljivom tehnologijom, sve kako bi se olakšalo stvaranje novih radnih mjesta i fleksibilnost radne snage. Specifični ciljevi bili su razvoj šest standarda kvalifikacija i studijskih programa, uključujući razvoj ishoda učenja te kriterija i postupaka vrednovanja, kao i uvođenje Priznavanja neformalnog i informalnog učenja (*eng. Recognition of Prior Learning, RPL*) kao sastavnog dijela HKO-a. RPL u ovom kontekstu odnosi se na priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, uključujući njegovo vrednovanje.

Kako bi se nacionalni model RPL-a uspješno razvio i bolje proveo, provedena su iscrpna istraživanja i analiza svjetske prakse u pogledu RPL-a radi dobivanja uvida u stavove dionika različitih država putem anketa i okruglih stolova. Kao rezultat, putem tog istraživanja i dokumenta «Smjernice i procedure za RPL, potrebe tržišta rada, razvoj ishoda učenja i kriterija i procedura za procjenu», koji je iz njega proizašao, predložili smo model RPL-a koji smatramo odgovarajućim u kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava i tržišta rada. Osim toga, on je održiv, učinkovit i ima razumnu formalnu i institucionalnu arhitekturu.

Očekuje se da će ovo istraživanje imati izravan pozitivan učinak na ciljnu skupinu koja obuhvaća kreatore politika, visoka učilišta i znanstvene ustanove, studentske udruge, profesionalne organizacije i organizacije poslodavaca, s obzirom na to da će povećati njihova znanja o RPL-u te razumijevanje RPL-a kao koncepta, što će pak dovesti do njegove bolje provedbe. Nadalje, istraživanje bi široj javnosti i dionicima koji nisu izravno uključeni u projekt trebalo omogućiti dobivanje informacija o najboljim praksama RPL-a te utjecati na provedbu i stvaranje nacionalnog modela. Ono bi također konačnim korisnicima (nastavnicima u visokom obrazovanju; znanstvenicima; studentima; poslovnim sektoru; poslodavcima; nezaposlenima; zaposlenicima) trebalo pružiti profesionalni analitički dokument koji bi ih potaknuo da se uključe u RPL (kroz brojne uloge) i posluže kao temelj za izradu materijala za širenje informacija korisnih u promicanju RPL-a u Hrvatskoj.

Ovo se istraživanje temeljilo na iscrpnom istraživanju dokumentacije, uključenosti brojnih lokalnih te dva međunarodna stručnjaka za RPL, na istraživanju stavova dionika prema provedbi RPL-a u Hrvatskoj, dvodnevnoj radionici o RPL-u održanoj u Hrvatskoj te na studijskom posjetu Ujedinjenoj Kraljevini s ciljem dobivanja više informacija o infrastrukturi i procedurama RPL-a u Ujedinjenoj Kraljevini.

Ovim putem zahvaljujemo svim kolegama iz projektnog tima, a posebno Silviji Grgić, Zoranu Jančiću, Andreju Lackoviću i Livii Puljak, koji su pružili stručno znanje o specifičnim pitanjima vezanim za RPL. Posebno zahvaljujemo i svim sudionicima studijskog putovanja u Ujedinjenu Kraljevinu: Aleksandru Battisti Iliću, Juri Biloglavu, Biljani Birač, Emiti Blagdan, Vlatki Derenčinović, Đurđici Dragojević, Leonardu Marušiću, Saši Mladenoviću, Višnji Sak Bosnar, Dunji Škalamera-Alilović, Predragu Šuki te Marti Žuvić-Butorac.

Mi se, kao projektni tim, nadamo da će svi rezultati ovog projekta – Izvješće o istraživanju stavova dionika prema provedbi RPL-a te smjernice i procedure za RPL – biti korisni u provedbi RPL-a u Hrvatskoj, a posebno u visokom obrazovanju. Takva tvrdnja temelji se ne samo na našim priželjkivanjima, već i na pilot-projektima provedbe RPL-a povezanim sa šest kvalifikacija (djelomična klasa) u području ICT-a i fizike te u visokom obrazovanju (3 na Sveučilištu i 3 na Visokoj školi) koji su provedeni tijekom ovog projekta. Konačno, iako smo predložili mogući model RPL-a za Hrvatsku, priznajemo da bi razvoj i provedbu takvog instrumenta službeno trebalo provesti Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta sveobuhvatnim postupkom provedbe HKO-a te uključivanjem važnih dionika i socijalnih partnera (sindikata, komora, poslodavaca, nezaposlenih, javnih službi za zapošljavanje, drugih ministarstava, itd.).

2. OPĆENITO O NACIONALNIM KVALIFIKACIJSKIM OKVIRIMA

2.1. Uvod

Poticaj za razvoj nacionalnih kvalifikacijskih okvira (NKO-a) u državama u razvoju i tranzicijskim državama u većini slučajeva proizlazi iz želje za povećanjem kvalitete ljudskih potencijala na nacionalnoj razini, a time i konkurentnosti nacionalnih gospodarstava te životnog standarda. S aktualnim padom svjetskog gospodarstva, NKO-i su postali dio političkih planova većine država diljem svijeta, najčešće u sklopu šireg skupa mjera za poticanje zapošljavanja. Kao rezultat, ovisno o izvorima, procjenjuje se da je u 2010. godini oko 70 (Chakroun, 2010., str. 201) do 100 (Allais, 2010., str. 1) država razvijalo ili već razvilo NKO. Do kraja svibnja 2013. taj je broj porastao na 142 države, kako je istaknuto u popisu NKO-a koji su zajednički razvile europske organizacije ETF i Cedefop te UNESCO i UNESCO-ov Institut za cjeloživotno učenje, čime je obuhvaćen gotovo cijeli svijet (ETF, Cedefop, UNESCO, UNESCO ILL, 2013., str. 10). Iako je općenito viđenje da bi se spomenuti cilj mogao postići uvođenjem NKO-a, malo je istraživanja koja pružaju dokaze o sveobuhvatnom pozitivnom učinku kvalifikacijskog okvira na obrazovne sustave, nacionalno gospodarstvo i ljudske potencijale, čak i u državama koje su ga ranije provele, poput Škotske, Novog Zelanda, Australije, Južnoafričke Republike i Irske, koje su počele s uvođenjem ovog pristupa tijekom 80-ih i početkom 90-ih godina prošlog stoljeća. Nadalje, većina rezultata provedbe NKO-a pokazuje da su među brojnim pozitivnim učincima jedini aspekti prisutni u svim uspješnim nacionalnim kvalifikacijskim okvirima podrška pristupu, mobilnost i razvoj pojedinca (Chakroun, 2010., str. 212). Time se sigurno može potaknuti pitanje nisu li veći utjecaj na trenutačni svjetski trend NKO-a imali politički razlozi nego obrazovni. Zbog toga je važno da se NKO kao takav ne tretira kao cjeloviti alat za reformu kojim se mogu riješiti svi postojeći problemi i slabosti u obrazovnom sustavu, već kao instrument koji bi se trebao provesti u skladu s nacionalnim kontekstom i specifičnostima, kako bi se osigurao održiv i pozitivan učinak. U postizanju tog cilja ključno je analizirati:

- potencijale i stavove ključnih nacionalnih dionika,
- trenutačno stanje stvari u provedbi podsustava i infrastrukture važnih za NKO (tj. kvalifikacijskog sustava u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (*eng. vocational education and training - VET*), Bolonjske reforme visokog obrazovanja, provedbe ishoda učenja, infrastrukture za osiguravanje kvalitete, itd.),
- obrazovni sustav (slabosti i problemi) i
- vladin politički program.

Rezultati spomenute analize trebali bi se uzeti u obzir zajedno s najboljim svjetskim praksama i međunarodnim zahtjevima poput provedbe transnacionalnih (ili regionalnih) okvira (tj. sveobuhvatnog Europskog kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje, EKO), kroz proces učenja o politikama, umjesto posuđivanja politike (ibid, str. 212).

Uzimajući u obzir rezultate ne sasvim uspješnih provedbi NKO-a u državama poput Južnoafričke Republike (Allais, 2007., str. 34), Litve i Gruzije (ETF, 2012., str. 38) kao i provedbe «uspješnih priča» u Škotskoj, Novom Zelandu i Irskoj (Young, 2005., str. 19), kroz ovo smo istraživanje došli do zaključka da bi trebalo uzeti u obzir participativni i holistički pristup razvoju NKO-a temeljen na konsenzusu dionika, kao i strateško usklađivanje političkog programa s uvedenom arhitekturom politike, kako bi se izgradio čvrst temelj za sustav, a time onda i izbjegli nedostaci same provedbe. Ovo će istraživanje stoga analizirati postojeće organizacijske elemente NKO-a i modele upravljanja, koji stavljaju snažan naglasak na sektorski pristup i položaj međunarodnih elemenata NKO-a poput vijeća za vještine (i sektorskih i transverzalnih) (Peters et al., 2010., str. 11.) diljem Europe. Iako će naglasak istraživanja biti na najboljim praksama u Europskoj uniji i na međunarodnoj razini, njime će se također predstaviti nedavno završeno istraživanje o stavovima hrvatskih dionika prema RPL-u.

Analiza spomenutih rezultata i njihove povezanosti s trenutačnim stanjima provedbe NKO-a u državama EU-a poslužit će za donošenje zaključaka o stajalištima različitih dionika u odnosu na RPL te o sveobuhvatnom upravljanju infrastrukturom NKO-a.

Konačno, moguće buduće smjernice za provođenje RPL-a i upravljanje njime u okviru NKO-a bit će utvrđene kao potencijalne smjernice za tvorce politika prvenstveno u Hrvatskoj, ali i u drugim državama u razvoju i tranzicijskim zemljama, zbog činjenice da provedba NKO-a uvelike ovisi o postojećim resursima, velikoj količini potrebnog vremena i resursa te visokoj razini znanja uključenih dionika.

2.2. SVRHA NACIONALNIH KVALIFIKACIJSKIH OKVIRA

Iako je niz država već uvelo ili trenutačno uvodi neki oblik kvalifikacijskog okvira, ne bi bilo opravdano takve pojave proglasiti modom kopiranja politika, iako postoje primjeri većinom kopiranih kvalifikacijskih okvira u nekim karipskim državama i državama Subsaharske Afrike (Young, 2005., str. 23). Iznesenu tvrdnju moglo bi se zagovarati znatno različitim modelima kvalifikacijskih okvira i stupnjevima razvoja koji su trenutačno na snazi, a koji u većini država odgovaraju specifičnim nacionalnim svrhama. Jasno izražene svrhe provođenja NKO-a očito uvelike utječu na njegov konačni opseg i arhitekturu zbog činjenice da u većini slučajeva kvalifikacijski okviri služe kao instrumenti koji podupiru šire obrazovne politike, a da sami po sebi nisu nositelji promjene. Nadalje, iz primjera uspješne provedbe NKO-a može se zaključiti da su okviri inspirirani specifičnim problemom, ili skupom problema, u većini slučajeva dali znatno bolje rezultate provedbe nego oni proizašli iz pukog kopiranja politika ili “velikog projekta” koji su gurali tvorcima politika. (ibid, str. 20).

Kao što se navodi u Tuck (2007, str. 16), zapravo postoje dvije glavne skupine razloga za provedbu NKO-a:

1. Osiguravanje kvalitete i međunarodno priznavanje kvalifikacija i
2. Promicanje cjeloživotnog učenja.

Uz prethodno spomenute razloge, jasno je da su za provedbu NKO-a važni transparentnost i relevantnost kvalifikacija za tržište rada.

Prvu skupinu karakteriziraju ciljevi kao što su važnost kvalifikacija za društvene i gospodarske potrebe, provedba standarda kvalifikacija i kvalifikacija temeljenih na ishodima učenja, uvođenje standarda kvalitete za pružatelje izobrazbe i međunarodno povezivanje te stoga i priznavanje kvalifikacija. Drugu skupinu, iako promidžba cjeloživotnog učenja može zvučati kao široka i nekonkretna osnova, karakteriziraju ciljevi poput davanja jasnijih informacija o načinima učenja i vezama između zanimanja i kvalifikacija, prenosivosti bodova među kvalifikacijama kao poticaja uključivanja polaznika, stvaranja jasnih putova razvoja karijere i provedbe RPL-a kao načina da se potvrdi postojeći ljudski kapital i potakne individualni razvoj karijere. Ovisno o nacionalnim prioritetima i utvrđenim razvojnim putovima unutar vlastitih obrazovnih sustava, države će staviti naglasak na specifične elemente unutar svojeg NKO-a, a koji će dovesti do razvoja znatno različitih instrumenata i njihove provedbe.

Uzimajući u obzir spomenutu raznolikost ciljeva, može se očekivati niz koristi provedbe koje su već prisutne u okviru NKO-a diljem svijeta (Bjornavold & Coles, 2010.). To su:

- povećana transparentnost za poslodavce i pojedince
- poboljšana dosljednost kvalifikacija
- povećana aktualnost kvalifikacija
- provedeno nacionalno povezivanje kvalifikacija
- povećana prenosivost kvalifikacija
- poboljšana suradnja među dionicima
- pojašnjenje mogućih putova učenja

- provedeno priznavanje neformalnog i informalnog učenja
- međunarodna suradnja, razumijevanje i transparentnost te
- povezivanje kvalifikacija.

Opseg prethodno spomenutih koristi znatno će varirati ovisno o vrsti provedenog NKO-a. Na primjer, sveobuhvatan NKO vjerojatno će donijeti više koristi u odnosu na okvir koji obuhvaća samo jedan obrazovni sektor (npr. srednjoškolsko obrazovanje, formalno i neformalno strukovno obrazovanje i osposobljavanje te visoko obrazovanje). Tuck (2007.) smatra da bi većina država s vremenom trebala imati sveobuhvatan okvir na snazi (str. 22). Ipak, kako bi se ostvarilo najviše koristi iz provedbe ovakvog oblika okvira, strategije za provedbu i pristup mogu se razlikovati od države do države ovisno o postojećoj infrastrukturi i uzimajući u obzir političku izvedivost izabranog pristupa. U pravilu, najjednostavnija i politički najlakše izvediva strategija bila bi uzimanje postupnog pristupa počevši od sustava strukovnog obrazovanja koji u većini država ima određene unutarnje slabosti, a s druge ga je strane znatno lakše promijeniti u odnosu na sustav visokog obrazovanja koji je «zaštićen» tradicionalnom neovisnošću i akademskom autonomijom. Međutim, za provedbu okvira nije neobično početi od sustava visokog obrazovanja (npr. Škotska), no takav pristup često vodi do provedbe labavijih (komunikacijskih) okvira (Raffe, 2009a, str. 5). Na takav razvoj utječe činjenica da bi sustav visokog obrazovanja mogao prihvatiti ideje kvalifikacijskih razina, sustava bodovanja, ishoda učenja i prenosivosti, no s druge strane nije baš sklon idejama o nacionalnim standardima kvalifikacija i njihovoj povezanosti sa standardima zanimanja ili mogućoj ulozi NKO-a u upravljanju financiranjem sustava visokog obrazovanja, što se često opravdava akademskom neovisnošću.

2.3. VRSTE NACIONALNIH KVALIFIKACIJSKIH OKVIRA

U odnosu na njihove uloge i svrhe općenito postoje dvije oprečne vrste NKO-a: komunikacijski (ili onaj koji prikazuje postojeći sustav) i transformacijski ili reformski okviri (Cedefop, 2012., str. 14), (Young, 2005., str. 12) te više različitih provedbi specifičnih za svaku državu. Da budemo još precizniji, u dijelu literature se spominju tri modela: komunikacijski nacionalni kvalifikacijski okvir (kojim se bolje opisuju postojeće kvalifikacije), reformski nacionalni kvalifikacijski okvir (kojim se poboljšava koherentnost, važnost i kvaliteta) i transformacijski ili razvojni okviri, koji se uopće ne odnosi na postojeći obrazovni sustav.

Model komunikacijskog nacionalnog kvalifikacijskog okvira karakterizira relativno slobodan pristup u kojem se okvir više smatra mogućim instrumentom promjene nego samim nositeljem promjene (ETF, 2012., str. 13). Cilj takvog okvira bio bi poboljšati informiranost o već postojećem sustavu kvalifikacija te osigurati dionicima, kreatorima politika i korisnicima transparentne podatke o kvalifikacijama, putovima napretka, učenju i mogućnostima razvoja karijere. Što se tiče provedbe, takvi se okviri najčešće provode putem iterativnih procesa, počevši od već postojeće infrastrukture, na koju znatno utječu dionici uključujući i postojeće pružatelje obrazovnih usluga. Zbog svojeg slobodnijeg i dobrovoljnog pristupa, u većini slučajeva takav okvir nema regulatornu svrhu i češće završi kao dio već utemeljenog i uspješnog obrazovnog sustava u kojem dionici (pogotovo pružatelji usluga) imaju snažne uloge i gdje nema značajne motivacije za promjene i reformu. S druge strane, cilj reformskih i transformacijskih okvira je da postanu instrumenti promjene, a ne samo popratni alati. U većini slučajeva njihova je provedba centralizirana (provode je ministarstva) s ograničenim utjecajem dionika i smanjenim utjecajem pružatelja obrazovnih usluga koji većinom preferiraju *status quo* i nastoje se boriti protiv institucionalne i osobne nesigurnosti koja proizlazi iz reformi i promjena. Transformacijskim se okvirima u biti uvode stroga pravila o osiguravanju kvalitete, koherentnosti i važnosti kvalifikacija, te su stoga invazivniji zakonski instrumenti čija provedba u većini slučajeva počinje vizijom o budućem sustavu, umjesto postojećim stanjem. Kako bi se takvi okviri proveli, treba postojati snažan (tj. ekonomski) poticaj, strateški pristup i konsenzus dionika ili tradicija reformi vođenih centraliziranom vladom s jakim političkom odlučnošću i slabim utjecajem dionika.

Reformski nacionalni kvalifikacijski okviri izravno ciljaju poboljšati ili modernizirati postojeći sustav uz jačanje

njegove koherentnosti, važnosti i kvalitete. Modernizacija može podrazumijevati razvoj novih načina razvoja pojedinca kroz sustav i vrste programa ili promjenu u podjeli uloga i odgovornosti dionika (Cedefop, 2010., str. 7). Transformacijski okvir radikalno odskače od postojećih institucionalnih uređenja i praksi. Primjer transformacijskog okvira je prva generacija kvalifikacijskog okvira Južnoafričke Republike. Ipak, NKO-i u Europi prisutni su kao komunikacijski ili reformski nacionalni kvalifikacijski okviri, a ne kao transformacijski nacionalni kvalifikacijski okviri.

Iako se većina postojećih ili provedenih okvira danas nalazi negdje između ova dva bitno različita okvira, može se zaključiti da bi neki od ranih provoditelja (Južnoafrička Republika, Novi Zeland i Ujedinjena Kraljevina), kao i relativno razvijene anglofonske države, radije izabrali regulatorniji pristup, dok bi se drugi rani provoditelji (Škotska, Francuska i Australija), kao i Nordijske države, radije odlučili za komunikacijski (ili onaj koji omogućava povezivanje dionika i prikazivanje kvalifikacija u postojećem sustavu) pristup, onaj koji vodi do povećane transparentnosti (Tuck, 2007., str. 26). S druge strane, u zemljama u razvoju u kojima bi se radije odlučili za transformacijske okvire kako bi ubrzali razvoj svojih obrazovnih sustava i tako povećali nacionalnu konkurentnost i životni standard, tradicija, položaj dionika i politička izvedivost takvih invazivnih reformi bila bi najvažnija. Iz prethodno spomenutih razloga u takvim bi državama mogli postojati različiti scenariji i provedbene strategije, čiji je raspon od ne toliko invazivnih politički izvedivih iterativnih procesa do rješenja koja nameće vlada ili čak kopiranja politike, sa slabom uključenosti dionika i nedostatkom argumentirane javne rasprave, u ime “viših” nacionalnih strateških ciljeva (npr. pristupanje Europskoj uniji) (Chakroun, 2010., str. 210), (Keating, 2010.).

2.3.1. TRANSNACIONALNI KVALIFIKACIJSKI OKVIRI I NJIHOV UTJECAJ

Često se NKO-i izgrađuju kako bi postali dio širih, transnacionalnih kvalifikacijskih okvira s idejom da se uspostave mreže razina i opisnica (Bjornavold & Coles, 2010.), ali i da se izazovu aktualni obrazovni, profesionalni i sektorski interesi, uzimajući istovremeno u obzir međunarodni kontekst. Kad govorimo o transnacionalnim okvirima i njihovom utjecaju te načinu na koji se oni povezuju s NKO-ima, mogu se prepoznati dvije različite vrste: regionalni kvalifikacijski okviri (u državama koje su geografski blizu) i čisti transnacionalni kvalifikacijski okviri koji povezuju države koje nisu geografski povezane (Keevyet al., 2011., str. 12). Unutar obje prethodno spomenute vrste transnacionalnih okvira danas postoje dvije podvrste: okviri ograničeni na specifične sektore i oni koji povezuju nacionalne kvalifikacijske okvire. Dok okviri ograničeni na specifične sektore međusobno povezuju kvalifikacije unutar primjerice industrijskog sektora ili obrazovnog sektora poput strukovnog obrazovanja, oni koji obuhvaćaju NKO-e obično međusobno povezuju sve nacionalne kvalifikacije. Logika iza obje vrste transnacionalnih okvira je mobilnost ljudi i poslova među državama, gdje priznavanje kvalifikacija ima ključnu ulogu u promicanju mobilnosti, cjeloživotnog učenja i društvene kohezije (ibid, str. 3). Ipak, da bi se izgradio transnacionalni okvir, mogu se slijediti dva znatno različita pristupa (Raffe, 2009b). Jedan je izgradnja takozvanog metaokvira ili «okvira svih okvira» koji nema vlastite kvalifikacije, već niz pravila i opisnica razina koji omogućuju povezivanje između postojećih kvalifikacija unutar nacionalnih okvira. Europski kvalifikacijski okvir (EKO) jedan je od najpoznatijih primjera takvog pristupa. S druge strane, takozvanim jedinstvenim okvirima za zajedničke kvalifikacije obično se izgrađuju transnacionalni okviri između različitih država. Međutim, takav je pristup u većini slučajeva ograničen na mali broj sektora (npr. Karipski strukovni kvalifikacijski okvir). Odnos između nacionalnih i transnacionalnih kvalifikacijskih metaokvira (ili između samih nacionalnih kvalifikacijskih okvira) utvrđen je postupkom povezivanja, koji podrazumijeva usporedbu dva nacionalna kvalifikacijska okvira kako bi se uspostavio odnos između razina, kreditnih bodova i kvalifikacija ili vrsta kvalifikacija (Keevyet al., 2011., str. 14). Spomenuti će postupak, kao i politička odluka države da se pridruži određenom transnacionalnom okviru, u većini slučajeva znatno utjecati na razvoj određenog NKO-a. Iako bi u teoriji država mogla povezati svoje kvalifikacije s transnacionalnim kvalifikacijskim okvirom čak i ako nema vlastiti NKO, takav se razvoj vrlo vjerojatno neće dogoditi i zapravo bi stvorio jači poriv i poticaj za razvoj NKO-a. Na takav bi razvoj snažno utjecao ili već postojeći transnacionalni okvir ili onaj koji se trenutačno razvija. U svakom slučaju, politički pristanak na sudjelovanje u transnacionalnom kvalifikacijskom okviru djeluje *de facto* kao primjena neobvezujućih propisa

(Ravient, 2008.) i mogla bi, kao na primjer u Bolonjskom procesu, prerasti iz dobrovoljnog sudjelovanja u praćenu koordinaciju. Iako se paralelni razvoj transnacionalnog okvira i NKO-a čini najuspješnijim pristupom, njime bi se ipak stvorio pritisak na svaku državu sudionicu i time bi bili značajno oblikovani mnogi elementi NKO-a, uključujući pozitivne popratne pojave jačanja kapaciteta unutar država sudionica (Keevyet al., 2011., str. 14). U spomenutim bi okolnostima uključenost nacionalnih stručnjaka u razvoj transnacionalnog okvira i provedbene timove mogla doprinijeti osjećaju vlasništva, no ne bi značajno utjecala na proces i njegove rezultate na transnacionalnoj razini. Ako se promatra s razine nacionalne politike, prethodno spomenuti proces zapravo daje novu dimenziju razvoju NKO-a i postupku provedbe. To dakle znači da se, osim nacionalnih prioriteta, tradicije i politički izvedivih rješenja kao vodećih čimbenika, dodaje i međunarodni skup kriterija te smjernice za provedbu iz transnacionalnih kvalifikacijskih okvira. Takav bi razvoj neke države mogao dovesti u situaciju da stave transnacionalne smjernice ispred vlastitih prioriteta umjesto da koriste najbolji sistematski i koherentni pristup koji bi dugoročno državi donio najviše koristi. Jedan takav noviji primjer, prisutan u nekoliko država, mogao bi biti kopiranje opisnica razina EKO-a umjesto razvijanja specifičnih opisnica za svaku državu na temelju vlastitog konteksta (Chakroun, 2010., str. 210), (Cedefop, 2012., str. 18).

2.3.2. FAZE RAZVOJA NKO-A

Utvrđene su četiri velike faze razvoja NKO-a:

- 1. faza: konceptualizacija i dizajn
- 2. faza: savjetovanje i testiranje
- 3. faza: službeno uspostavljanje/usvajanje i
- 4. faza: praktična provedba.

Osim toga, može postojati i dodatna faza zbog činjenice da neke države revidiraju svoje NKO-e.

U prvoj i drugoj fazi države analiziraju logiku i glavne političke ciljeve za razvoj i provedbu NKO-a, nakon čega slijedi javna rasprava i savjetovanje s ključnim dionicima. Treća faza može se smatrati prekretnicom u provedbenom postupku zbog činjenice da se pravna struktura za NKO dobiva u obliku zakona ili putem odluke ili izmjena i dopuna postojećih primarnih (zakona) i sekundarnih (podzakonskih akata i propisa) pravnih akata (Cedefop, 2012., str. 12). I konačno, četvrtu fazu karakterizira potpuno provedeni okvir koji ima barem uspostavljene institucije i informirane korisnike/dionike. Međutim, dug je put od te faze do potpunog prihvaćanja sustava i povjerenja javnosti u uvedene sustave (približno 15 – 20 godina u Škotskoj i Novom Zelandu i 10 godina u Australiji) (Tuck, 2007., str. vii), a čak i duži put do prvih opipljivih učinaka uvedenih sustava. Nakon nekoliko godina stabilne provedbe svojih NKO-a, mnoge države žele sljedeću fazu – reviziju i daljnji razvoj NKO-a. Iz prethodno spomenutih razloga stavovi dionika trebali bi se ocjenjivati i iz perspektive trenutačne faze razvoja NKO-a u Hrvatskoj jer, kao i u drugim složenim procesima, politika i institucionalno učenje dolaze kao pozitivna popratna pojava provedbe, ali s vremenskim odmakom.

2.4. UPRAVLJANJE NKO-OM, ARHITEKTURA UPRAVLJANJA I KOORDINACIJE

Politički i društveni ciljevi za daljnji razvoj nacionalnih obrazovnih sustava kako bi se potaknuo razvoj ljudskog kapitala, postali su danas najvažnija dugoročna poluga gospodarskog razvoja, utvrđena ne samo unutar nacionalnih, već i unutar transnacionalnih strategija (tj. unutar Strategije Europa 2020). Unatoč uporabi različitih pristupa, različitim kontekstima i razinama postignuća, većina država NKO smatra složenim instrumentom koji bi mogao, između ostalog, povezati njihov obrazovni sustav s tržištem rada razvojem i klasifikacijom kvalifikacija

i korištenjem hijerarhije razina ishoda učenja. Međutim, kvalifikacijske okvire treba razmatrati i u širem smislu, uzimajući u obzir uključenost različitih dionika, što obično vodi k demokratizaciji procesa donošenja odluka u odnosu na kvalifikacije i stvaranje jačeg osjećaja vlasništva i povjerenja prema okviru (Young, 2005., str. 24). Spomenuti politički razlozi bili su izazov za profesionalne i sektorske interese i učinili moderne NKO-e nečim više od pukih mreža razina i opisnica, razvijajući platforme za međuinstitucionalnu i međusektorsku suradnju te međusobno povjerenje (Coles & Oates, 2005., str. 24). Postignuta razina povjerenja, koja se može izgraditi samo na konsenzusu i dogovoru, jedan je od najvažnijih katalizatora provedbe koji bi mogao znatno ubrzati, ili pak usporiti, napredak (Young, 2005., str. 21). Stoga je vrlo važno uspostaviti arhitekturu upravljanja i koordinacije NKO-a radi poštovanja stavova dionika, ali isto tako ne stavljati previše naglaska na političke i sektorske interese, već na puno potrebnu stručnost.

Uloga upravljanja (eng. *governance*) okvirom trebala bi se shvatiti odvojeno od uloge koordinacije i upravljanja (eng. *coordination and management*) zbog činjenice da je cilj upravljanja u osnovi uspostaviti strateški smjer i politike, dok se upravljanje i koordinacija usredotočuju na provedbu dogovorenih politika (Tuck, 2007, str. 33). Općenito govoreći, danas su na globalnoj razini prisutna dva različita modela upravljanja unutar NKO-a. Prvi, i uobičajeniji, vodi ministarstvo rada kroz program zapošljivosti i cjeloživotnog učenja, snažnim sudjelovanjem socijalnih partnera i fokusom na standarde zanimanja i kvalifikacija temeljenih na vještinama (Winterton, 2007.). Drugi u velikoj mjeri vodi ministarstvo obrazovanja ili institucije sustava visokog obrazovanja (najčešće samo sveučilišta), a usmjeren je više na obrazovne standarde nego na tržište rada i usklađivanje obrazovnog sustava putem kompetencija i ishoda učenja (ETF, 2012., str. 38). Provedba prethodno spomenutih modela upravljanja u većini se slučajeva postiže putem vijeća nacionalnih uprava za kvalifikacije, nacionalnih vijeća za kvalifikacije ili sličnih tijela dionika. Vrlo se vjerojatno sama vlada neće izravno uključiti u upravljanje kvalifikacijama kako bi izbjegla izravnu uključenost u neslaganja socijalnih partnera, stvorila osjećaj vlasništva među dionicima te izbjegla nepotrebne operativne odgovornosti. Često se stoga formira posebno neovisno tijelo koje odgovara vladi, a čiji je zadatak upravljanje i koordinacija kvalifikacijskih okvira. U većini slučajeva, gdje se uključenost dionika smatra neophodnom, takvo bi tijelo bila nacionalna agencija za kvalifikacije umjesto zasebnog odjela unutar ministarstva obrazovanja (a još rjeđe ministarstva rada) (Tuck, 2007., str. 34). U većini slučajeva nacionalna agencija ili koordinacijsko tijelo ne razvija kvalifikacije, niti jamči za njihovu kvalitetu, već koordinira ostale institucije, razvija procedure, registrira kvalifikacije i dostavlja informacije javnosti, ministarstvima i dionicima. Uloga osiguravanja kvalitete je, u većini slučajeva, prepuštena postojećim agencijama za vrednovanje kvalitete (ako takve postoje) za različite obrazovne podsektore, dok se odgovornost razvoja kvalifikacija razlikuje od jednog NKO-a do drugog. Postoje i primjeri u kojima je nacionalna agencija za kvalifikacije odgovorna za razvoj standarda kvalifikacija, vrednovanje i certificiranje (ibid, str. 36).

U manje regulatornim, komunikacijskim kvalifikacijskim okvirima, kvalifikacije često razvijaju pružatelji obrazovnih usluga ili agencije odgovorne za određeni podsektor (npr. srednje škole) i takve se kvalifikacije često smatraju «obrazovnim kvalifikacijama». Kod transformacijskih okvira (uključujući reformske okvire) mogu se uvesti sektorska vijeća ili odbori, u kojima su u većini zastupljeni dionici i stručnjaci, kako bi razvili kvalifikacije usmjerene na zanimanja, koje se često smatraju «profesionalnim kvalifikacijama» (Cedefop, 2012., str. 27). Ipak, postoje i primjeri miješanih infrastrukture upravljanja gdje je odgovornost podijeljena drugačije nego kod dvaju prethodno spomenutih ustroja.

2.4.1. SEKTORSKA VIJEĆA I TRANSVERZALNA VIJEĆA

Pojam sektorskih tijela za kompetencije koja su, na jedan ili drugi način, odgovorna za obrazovnu politiku ili njezinu provedbu, daleko je od novog. Prošlo je već gotovo pedeset godina otkada je Ujedinjena Kraljevina uvela svoje Odbore za stručnu izobrazbu (1964.) koji su se sastojali i od poslodavaca i sindikata s ovlasti upravljanja sustavom potpora za financiranje obrazovanja (Payne, 2007., str. 7), dok je Kanada uvela svoja Sektorska vijeća prije više od dva desetljeća (Peters et al., 2010., str. 36). Ideja koja stoji iza takvih tijela relativno je jednostavna.

Ti su odbori osnovani kako bi poboljšali koherentnost između tržišta rada i obrazovnog sustava u kvalitativnom (znanja, vještine i druge kompetencije unutar kvalifikacija) i kvantitativnom smislu (broj dodijeljenih kvalifikacija). Kako bi postigli svoj spomenuti opći cilj, odbori za vještine imaju nekoliko zadataka, kao što su:

- analiza kvantitativnih i kvalitativnih trendova tržišta rada (Dickerson & Vignoles, 2007.),
- procjena zahtjeva za kompetencijama i vještinama unutar zanimanja,
- razvoj prijedloga politika kako bi se premostile kvalitativne i kvantitativne razlike,
- poticanje javnog ulaganja u obrazovanje,
- poticanje suradnje između pružatelja obrazovnih usluga i poslodavaca i
- analiza razvoja trendova i budućih vještina i kompetencija potrebnih i na nacionalnoj i međunarodnoj sceni (Ashton, 2007., str. 13).

Jednostavnim riječima, sektorska tijela za kompetencije organiziraju ili odobravaju studije o predviđanjima radnih mjesta i potrebnih kompetencija o kojima se raspravlja između barem dvije vrste dionika (poslodavaca i sindikata), a kao rezultat izdaju se prijedlozi politika koje za cilj imaju premostiti kvalitativne i/ili kvantitativne neusklađenosti (Peters et al., 2010., str. 12).

Iako to nije jedini pristup za podupiranje usklađenosti između tržišta rada i obrazovnog sustava, određene vrste vijeća za kompetencije postoje i u nekim državama Europske unije (ibid, str. 6), gdje transverzalna vijeća brojčano pomalo dominiraju u odnosu na sektorska vijeća. Obje spomenute vrste tijela imaju slične zadatke, no dok sektorsko vijeće za kompetencije u većini slučajeva obuhvaća jedan gospodarski sektor (npr. poljoprivredu), transverzalna (ili nadsektorska) vijeća odgovorna su za više od jednog sektora, a ponekad jedno nadsektorsko vijeće obuhvaća sve sektore.

S obzirom na geografsku pokrivenost postoje dvije vrste vijeća:

- nacionalna, koja obuhvaćaju cijelu državu i
- regionalna, koja su u većini slučajeva nadležna za pojedinu regiju.

Osim očitih razlika u nadležnosti, postoji i dublja razlika u njihovom opsegu te stoga i u rezultatima. Dok su regionalna vijeća bliža lokalnim poslodavcima i usredotočena više na regionalne specifičnosti, nacionalna su vijeća, u većini slučajeva, platforme za dijalog između sektora i vlade, što pojačava politički utjecaj i često ima popratni utjecaj na politiku vlade i strateške prioritete u njenim odlukama (Sung et al., 2006.).

Uzimajući u obzir njihove uloge i ciljeve, može se očekivati da su sektorska vijeća u većoj mjeri tijela koja «vode poslodavci», nego institucije koje «vodi država» (Payne, 2007., str. 32). Takva se tvrdnja lako može poduprijeti ako se uzmu u obzir rezultati šire analize uključenosti dionika Europske unije u takva tijela (Peters et al., 2010., str. 34). Ta je studija otkrila da su poslodavci i sindikati bili zastupljeni u svim vijećima EU-a uključenima u analize, dok je zastupljenost pružatelja obrazovnih usluga, predstavnika vlasti i znanstvenih instituta bila redom 65 %, 75 % i 20 %.

Ovisno o kulturnom i poslovnom kontekstu, postoje dva glavna izvora financiranja sektorskih vijeća za kompetencije. U nekim ih državama financiraju većinom poslodavci, dok su u drugim prevladavajući izvor javni fondovi. Druga mogućnost, iako skuplja, široko je prihvaćena kako bi se potaknulo vijeća da odgovaraju ne samo na zahtjeve poslodavaca, već i na šire i dugoročnije ciljeve politika (Ashton, 2007., str. 5). Osim financiranja, snažna uključenost sindikata i potreba za razvojem rješenja koja bi odgovarala svima nadilaženjem povremenih «unutarnjih napetosti» još više doprinosi postizanju kvalitete i preporuka održive politike (Coffield et al., 2005., str. 23). Ispostavlja se da bi, kao rezultat istraživanja svjetskih praksi (Ashton, 2007., str. 5), gospodarski i društveni učinak odabranog pristupa sektorskih vijeća za kompetencije mogao značajno porasti ako ih kontrolira više značajnijih javnih fondova za obrazovne aktivnosti. Spomenuti fondovi u većini su slučajeva dostupni u obliku sektorski specifičnih fondova za osposobljavanje (npr. Belgija, Francuska, Italija i Nizozemska), ali i putem odluka o broju javno financiranih mjesta u ustanovama za osposobljavanje (npr. Nizozemska).

2.5. NKO-I I PRIZNAVANJE NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA

U složenom svijetu koji se brzo razvija pojedincima je korisno i važno stjecanje kompetencija putem bilo kakvog oblika učenja, kako bi ostali zapošljivi te kako bi se mogli suočiti s nepredviđenim izazovima. Tu mogućnost ne podupiru uvijek formalni kvalifikacijski sustavi zbog činjenice da se NKO-i, gdje postoje, većinom usredotočuju na formalno učenje stečeno u obrazovnim institucijama. Ideja da se formaliziraju kompetencije (znanje, vještine i druge kompetencije¹) stečene izvan formalnog obrazovnog sustava te da se učenje učini “vidljivim” (Cedefop, 2008., str. 13) ključna je vrijednost priznavanja (uključujući vrednovanje) neformalnog i informalnog učenja, odnosno RPL-a. Ona je gurnuta kao dio političkog programa u Europskoj uniji putem skupa zajedničkih načela za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja koji je u svibnju 2004. usvojilo Europsko vijeće, i koji je od tada pronašao svoj put u obrazovne strategije i prakse u većini država EU-a. Njegova je provedba bila poduprta i Smjernicama za priznavanje, vrednovanje i akreditaciju ishoda neformalnog i informalnog učenja UNESCO-a te Europskim smjernicama za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja koje je razvio Cedefop 2009.

Što se tiče standarda, može se zaključiti da se općenito kvalifikacije i RPL odnose na dvije glavne kategorije standarda: standarde zanimanja i standarde kvalifikacija/izobrazbe. Standardom zanimanja opisuje se zapošljavanje povezano sa zanimanjem, a u biti daje odgovore na pitanja poput: što radnik treba raditi, kako će on/ona to raditi i koliko dobro. Oni će zato biti napisani u obliku kompetencija i ishoda učenja. S druge strane, obrazovni standardi slijede logiku obrazovanja i usredotočuju se na ono što ljudi trebaju naučiti, kako će to naučiti i kako će se osigurati kvaliteta učenja. S njima su blisko povezani kvalifikacijski standardi, oblikovani kroz popis ishoda učenja. Ako stoga želimo utvrditi prethodno spomenute zajedničke referentne točke potrebne za provedbu vrednovanja, one će biti u obliku **kvalifikacijskih standarda** i odgovarajućih **ishoda učenja**, blisko povezanih s **kompetencijama** definiranim za specifična zanimanja u skladu sa standardima zanimanja (za one kvalifikacije koje se smatraju važnima za specifično zanimanje na tržištu rada). Jedan od ključnih problema u provedbi RPL-a je slaba veza između kompetencija unutar standarda zanimanja i ishoda učenja definiranih u standardima kvalifikacija. Dok taj problem u većini država nije toliko prisutan u strukovnim kvalifikacijama, čest je u sustavu općeg i visokog obrazovanja (ibid, str.21).

Što se tiče različitih pristupa priznavanju ili vrednovanju neformalnog i informalnog učenja te njihove povezanosti s NKO-om, korisno je napraviti razliku između dva znatno različita pristupa: sumativnog i formativnog pristupa. Također, postoji i miješani pristup u kojem se koriste dijelovi oba prethodna spomenuta pristupa i koji se često koristi.

Primarna svrha sumativnog pristupa jest stvoriti zaključak o kompetencijama koje posjeduje ocjenjivani pojedinac po završetku procesa učenja i ona je eksplicitna što se tiče formalizacije i certificiranja postignutih ishoda učenja. Sumativni pristup u većini slučajeva odlikuje korištenje testova i ispitivanja kao odabranih metoda vrednovanja. Za korištenje takvog pristupa trebalo bi uspostaviti potpunu infrastrukturu NKO-a s ključnim elementima kao što su standardi kvalifikacija, skupovi ishoda učenja, kriteriji vrednovanja ishoda učenja i odgovarajući primjeri vrednovanja (ispita) poduprti skupom kriterija i procedura za osiguravanje kvalitete te, u većini slučajeva, institucijama. Može se zaključiti da je potpuno funkcioniranje NKO-a temelj za uvođenje sumativne vrste sustava priznavanja ili vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (RPL). Iako bi potpuno funkcionalan NKO mogao biti minimalan uvjet za provedbu sumativnog sustava RPL-a, kao što ćemo pokazati u sljedećim poglavljima, potrebno je zadovoljiti i nekoliko drugih preduvjeta kako bi sustav bio potpuno funkcionalan, vjerodostojan i važeći.

S druge strane, formativni pristup RPL-u mogao bi postojati i bez NKO-a jer je njegova glavna svrha omogućiti onima koji uče proširivanje njihovog učenja putem povratne informacije tijekom ili nakon procesa učenja. Spomenuta povratna informacija često se koristi da bi se ukazalo na jače strane i slabosti te da bi se potaknuo

¹ U EKO-u, znanje, vještine te samostalnost i odgovornost.

razvoj karijere pojedinca. Ona je stoga također temelj za usmjeravanje i savjetovanja, kao i za razvoj ljudskih potencijala u poduzećima. Deklarativne metode procjene (npr. samoprocjena) često se koriste unutar tog pristupa vrednovanja.

Zbog činjenice da se postupak RPL-a sastoji od nekoliko elemenata, što će biti detaljnije opisano u okviru Istraživanja, često se mogu naći oba pristupa (sumativni i formativni) kao dio složenijih postupaka RPL-a. Kao zaključak, RPL je sredstvo za otvaranje kvalifikacija i sustava kvalifikacija ishodima učenja stečenima izvan formalnog obrazovanja, a kako bi on bio koristan i pouzdan i za pojedinca i za društvo, trebalo bi ga povezati s nekim oblikom sustava kvalifikacija (Cedefop, 2008., str.15). Prilično je specifičan jer se usredotočuje na metodu procjene definiranog skupa znanja i/ili vještina koje pojedinci već posjeduju i koje ne moraju razvijati kroz tečajeve izobrazbe. Takva metoda RPL-a ne zahtjeva gotovo nikakve odvojene standarde kvalitete, već jednostavno koristi one koje su već primijenjene na druge vrste procjene unutar NKO-a. Takav se ili sličan model RPL-a unutar projektnog tima trenutačno smatra najprikladnijim za provedbu u Hrvatskoj kao sastavni dio HKO-a.

3. PRIZNAVANJE NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA OPĆENITO

Razvoj RPL-a počeo je tijekom prošlog stoljeća, najprije u Francuskoj i SAD-u gdje se koristio da bi se bivšim vojnicima omogućio pristup kvalifikacijama. Od tada se primjenjuje i u drugim državama korištenjem različitih metoda i s razlikama u priznavanju, a podupiru ga obrazovne institucije i poslodavci te stoga ima različite učinke na društvo i gospodarstvo. Kao što je već ranije spomenuto, postoje dva glavna modela: jedan se koristi za priznavanje prethodnog znanja i vještina radi dobivanja potvrda/cjelovitih ili djelomičnih kvalifikacija te radi razmjene bodova, a drugi se koristi kao sredstvo za lakši pristup daljnjem obrazovanju. U posljednje su vrijeme razvijeni različiti modeli RPL-a unutar nacionalnih kvalifikacijskih okvira, i to samo djelomično.

RPL se u različitim literaturama različito definira, no mogli bismo citirati definiciju OECD-a (Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj): «Priznavanje neformalnog i informalnog učenja (RPL) je postupak vrednovanja neformalnog i informalnog učenja pojedinca za utvrđivanje razine stečenih ishoda učenja, kompetencija ili standarda koje je pojedinac ostvario za kako bi započeo kvalifikaciju i/ili djelomično ili cjelovito dovršio kvalifikaciju» (Forde, 2010., str. 11). Osim ove definicije, postoji i druga utvrđena Europskim smjernicama za vrednovanje ishoda učenja ostvarenih putem formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Ona glasi: “Priznavanje nadležnog tijela da su ishodi učenja (znanje, vještine i/ili druge kompetencije²) koje je pojedinac ostvario formalnim, neformalnih ili informalnim učenjem ocijenjeni prema prethodno definiranim kriterijima te su u skladu sa zahtjevima standarda vrednovanja. Vrednovanje obično vodi do certificiranja» (Cedefop, 2009., str. 15).

Kao što je već rečeno, postoje dva pristupa procjeni unutar RPL-a: sumativni i formativni. Ti su pristupi također različito definirani, stoga treba biti svjestan razlika. Formativni se pristup ponekad smatra utvrđivanjem neformalnog i informalnog učenja koje je definirano kao postupak kojim se “bilježe i čine vidljivim ishodi učenja pojedinca. To ne rezultira formalnom potvrdom ili diplomom, no može biti temelj za takvo formalno priznavanje.» S druge strane, sumativni se pristup naziva i priznavanjem neformalnog i informalnog učenja te se definira kao proces koji “se temelji na ocjeni ishoda učenja pojedinca i može rezultirati potvrdom ili diplomom» (ibid, str. 15).

Nakon razrade uobičajenih definicija ovih pojmova treba spomenuti da se nekoliko sinonima koristi za imenovanje istih ili sličnih pojmova. Sljedeći popis pokazuje najčešće sinonime koji se koriste u literaturi diljem svijeta:

- Priznavanje prethodnog učenja (*Recognition of prior learning – RPL*) – najčešće se koristi u Južnoafričkoj Republici, Australiji, dijelu Ujedinjene Kraljevine, SAD-u i nekim drugim državama
- Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja (*Validation of non-formal and informal learning – VNFIL*) – koristi se u službenim dokumentima EU-a
- Priznavanje, vrednovanje i akreditacija učenja (*Recognition, validation and accreditation of learning – RVA*) – koristi UNESCO
- Ocjena prethodnog učenja (*Prior learning assessment – PLA*) – koristi se u dijelu Ujedinjene Kraljevine
- Ocjena i priznavanje prethodnog učenja (*Prior learning assessment and recognition – PLAR*) – koristi se u Kanadi

Ovo nije cjelovit popis jer postoje i drugi nazivi koji se koriste u različitim državama za isti koncept. Postoji i druga tendencija, a to je imenovanje dijelova cjelokupnog postupka priznavanja. Na primjer PLA podrazumijeva tri postupka: Ocjenju prethodnog učenja (*eng. Assessment of prior learning – APL*), Akreditaciju prethodno certificiranog učenja (*eng. Accreditation of prior certified learning – APCL*) i/ili Akreditaciju prethodnog eksperimentalnog učenja (*eng. Accreditation of prior experimental learning – APEL*) (Day, 2011., str. 53).

² U EKO-u, knowledge, skills, competence.

Kako bi se izbjegle moguće zabune u okviru ovog istraživanja koristi se izraz RPL koji se odnosi na cjelokupni proces priznavanja, ocjene i vrednovanja prethodnog (neformalnog i informalnog) učenja, stečenog u bilo kojem kontekstu kao što je navedeno u Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru:

«Vrednovanje skupova ishoda učenja je ocjenjivanje stečenih kompetencija, uključujući izdavanje potvrde ovlaštene pravne ili fizičke osobe, u skladu s unaprijed utvrđenim i prihvaćenim kriterijima i standardima».

Uz to, kako bi se bolje razumjeli različiti oblici učenja predstavljene su službene definicije formalnog, neformalnog i informalnog učenja, kako su utvrđene Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru:

Formalno učenje je organizirana aktivnost ovlaštene pravne ili fizičke osobe koja se izvodi prema odobrenim programima radi stjecanja i unaprjeđivanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe. Dokazuje se potvrdom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje ovlaštena pravna osoba.

Neformalno učenje je organizirana aktivnost učenja čija je svrha stjecanje i unaprjeđivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe. Ne dokazuje se javnom ispravom.

Informalno učenje je neorganizirana aktivnost stjecanja kompetencija iz svakodnevnih iskustava te drugih utjecaja i izvora iz okoline za osobne, društvene i profesionalne potrebe.

3.1. MOGUĆI MOTIVI ZA PROVEDBU RPL-A

Kako proces provedbe NKO-a napreduje, u nekoliko se država može uočiti značajni razvoj u odnosu na provedbu RPL-a. Neke od njih bile su motivirane provesti RPL zahvaljujući paneuropskim političkim inicijativama, dok su druge imale vlastite razloge za započinjanje postupka. Među nizom različitih motivirajućih čimbenika, u nastavku teksta istaknuti su i objašnjeni neki prisutni u nekoliko država:

Poboljšanje učinkovitosti obrazovnog sustava putem boljeg pristupa kvalifikacijama za pojedince – niz država prihvatio je RPL kao mogućnost skraćivanja trajanja formalnog obrazovanja pojedinaca koji već posjeduju određene ishode učenja. Na taj se način učenici i studenti, čiji se odgovarajući ishodi učenja mogu vrednovati mogu izuzeti iz modula formalnog programa osposobljavanja. Dok to koristi pojedincu, koristi i formalnom obrazovnom sustavu jer štedi vrijeme i resurse zbog činjenice da nije potrebno organizirati razrede i nastavnike za primjerice neke module za određene pojedince. Drugi značajan motivacijski element prisutan u nizu država je i proširivanje pristupa kvalifikacijama putem priznavanja prethodnog učenja, posebno da bi se olakšao pristup programima visokog obrazovanja.

Podupiranje gospodarstva znanja – u nekoliko država RPL priznaju i podupiru socijalni partneri, posebno poslodavci kako bi riješili problem nedostatka kompetencija te se nosili sa zahtjevima za određene profesionalne kvalifikacije, gdje su potrebne certificirane vještine (npr. sigurnost na radu). Korištenjem vrednovanja radnici mogu certificirati svoje postojeće kompetencije kako bi na njima brže i lakše razvijali nove kompetencije. U okviru novog koncepta fleksisigurnosti³ u Europskoj uniji, RPL bi mogao imati ključnu ulogu za radnike koji su već postali višak ili bi mogli postati višak. Uz pomoć RPL-a njihove bi kompetencije bile vidljive putem certificiranja, što bi im poslužilo kao temelj za izgradnju nove karijere kroz daljnje obrazovanje ili čak u obuci za posao.

Društveni čimbenici – u nekim državama RPL je prepoznat kao alat za promicanje i jačanje društvene integracije isključenih i marginaliziranih skupina poput useljenika, izbjeglica, nezaposlenih, radnika starije životne dobi i

³ Fleksisigurnost – (složenica fleksibilnosti i sigurnosti) državni model socijalne skrbi s proaktivnom politikom tržišta rada. Izraz je 90-ih godina prošlog stoljeća prvi put upotrijebio socijal-demokratski premijer Danske Poul Nyrup Rasmussen. Izraz se odnosi na spoj fleksibilnosti tržišta rada u dinamičnom gospodarstvu i sigurnosti radnika.

ostalnih. Priznavanjem prethodnog učenja takvi socijalno isključeni pojedinci lišeni prava mogli bi dobiti lakši pristup tržištu rada, daljnje obrazovanje i osposobljavanje i/ili društveno priznavanje. U državama poput Južnoafričke Republike RPL se koristi za smanjivanje negativnih posljedica *apartheida* i nedostatka pristupa formalnom obrazovanju za većinu lokalnog stanovništva.

Sve starije stanovništvo i migracija – većina zapadnih tržišta rada pati od određenih demografskih i globalizacijskih posljedica poput povećane migracije radne snage i sve starijeg stanovništva. Za bolju mobilnost iseljenika RPL se može koristiti da bi im se pomoglo u stjecanju priznanja njihovih postojećih kompetencija koje će im se priznavati na tržištima rada putem metakvalifikacijskih okvira poput EKO-a. Također, kao što je prethodno rečeno, stariji su radnici ugroženi zbog kvalificiranih i certificiranih novopridošlica na tržištu rada pa bi im se putem RPL-a moglo pomoći u certificiranju postojećih kompetencija te dobivanju bržeg pristupa promaknućima, novim i/ili višim kvalifikacijama.

Brzi razvoj tehnologije – nekoliko je gospodarskih sektora (npr. ICT) u kojima se korisnici neprestano educiraju putem neformalnih, a čak i češće informalnih načina učenja, kao što je osposobljavanje na radnom mjestu radi nastavka korištenja tehnologije koju upotrebljavaju na poslu. Takvim radnicima RPL bi mogao koristiti za certificiranje znanja i vještina koje se ne mogu steći formalnim programima zbog stalno rastuće stope promjene i razvoja.

Svijest o mogućnostima vrednovanja među dionicima – kao rezultat razvoja politika i provedbe pilot projekata RPL-a u nekim državama i sektorima, dionici poput radnika, poslodavaca i profesionalnih udruga počeli su cijeniti pozitivne rezultate koje nosi RPL. To povećanje svijesti popraćeno je i povećanjem broja motiviranih pojedinaca i organizacija koje ih koriste, što je stvorilo pozitivan povratni učinak i dovelo do povećanja korištenja RPL-a u nekoliko država.

3.2. METODE RPL-A

Iako postoje formalne i opširne smjernice EU-a o uspostavljanju procesa vrednovanja povezanog s NKO-om, neke države u Europi i u svijetu uvele su svoje prakse i metode za potporu vrednovanja. Kada se analizira širi spektar postojećih praksi, mogu se utvrditi tri zajednička elementa vrednovanja. To su: **identifikacija, dokumentiranje i ocjena** postojećih znanja i vještina te zatim certificiranje.

Proces identifikacije najčešće podržavaju mentori/facilitatori ili drugi stručnjaci u području RPL-a čiji je zadatak informirati sudionika o procesu vrednovanja, standardima i dokumentima koji će se u okviru njega koristiti. Kroz taj proces zainteresirani sudionik utvrđuje moguće kompetencije koje posjeduje kao i relevantne dokaze (tj. prethodno zabilježena postignuća) ako postoje. Proces identifikacije u većini je slučajeva povezan s utvrđenom ciljnom kvalifikacijom ili skupom ishoda učenja jer sudionici najčešće žele potvrditi kompetencije koje posjeduju kako bi ili stekli specifičnu kvalifikaciju (cjelovitu ili djelomičnu) ili da bi im se olakšao pristup daljnjem obrazovanju, ponovno u svrhu stjecanja određene kvalifikacije.

Tijekom procesa dokumentiranja, koji je često popraćen pristupom portfelja, sve odgovarajuće dokumente formalnog i neformalnog učenja, kao i relevantna prošla postignuća, sudionik prikuplja koristeći skup prethodno definiranih standarda relevantne treće strane, odnosno pružatelja RPL-a.

Proces ocjene ključan je za vrednovanje jer se prilikom njega koriste isti standardi za vrednovanje kompetencija koje pojedinac posjeduje prema unaprijed definiranom popisu ishoda učenja koji su u većini slučajeva definirani u okviru standarda kvalifikacija.

U različitim se državama koristi niz metoda priznavanja koje mogu biti podijeljene u dvije skupine:

- Metode koje se koriste za izdvajanje dokaza
- Metode koje se koriste za predstavljanje dokaza

Spomenute skupine nisu jasno razgraničene, a neke je metode teško svrstati u neku od ovih dviju skupina. Da bolje pojasnimo, u većini slučajeva metode izdvajanja dokaza mogu se smatrati metodama kojima se pojedinačne kompetencije čine vidljivima, dok se drugim metodama dobiva dokaz o prikupljenim kompetencijama (Souto Otero, 2010., str. 2).

Pojmovnik Cedefop-a nudi definiciju procesa procjene u kojoj se on opisuje kao “proces koji obuhvaća sve metode koje se koriste za ocjenjivanje uspjeha pojedinca ili skupine”.

Ako se ta definicija prihvati, treba biti svjestan postojanja različitih metoda za prilagodbu složenosti i raznolikosti neformalnog i informalnog učenja. Ipak, svaka dostupna metoda trebala bi jamčiti pouzdanost, valjanost, pravednost, raspon kognitivnih i praktičnih vještina i prikladnost svrsi. Prikladnost svrsi glavni je kriterij pri izboru između niza metoda dostupnih stručnjaku koji se bavi provedbom RPL-a. Ona mu pomaže da usmjeri metodu procjene specifičnim potrebama kandidata za RPL, uzimajući istovremeno u obzir zahtjeve formalnog obrazovanja koji bi, na primjer, mogli podrazumijevati obvezne skupove za specifične kvalifikacije ili ishode učenja te tehnička ograničenja takvog pristupa.

Radi boljeg razumijevanja razlike između ove dvije spomenute vrste metoda ocjene treba naglasiti i kvalitetu dokaza korištenog prilikom vrednovanja. Prema smjernicama EU-a za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, pouzdanost, valjanost, autentičnost i dostatnost ključne su značajke dokaza za vrednovanje. Spomenute značajke bit će detaljnije objašnjene u nastavku teksta ovog istraživanja.

3.2.1. METODE OCJENE KOJE SE KORISTE ZA IZDVAJANJE DOKAZA

Kao što se može vidjeti iz najboljih praksi EU-a sadržanih u Europskom inventaru priznavanja neformalnog i informalnog učenja (Souto Otero, 2010.), postoji jasan odnos između korištenih metoda i svrhe ocjene. Kada je svrha dodjela kvalifikacije, korištene metode obično podrazumijevaju različite oblike ispitivanja i promatranja, dok se u slučaju priznavanja u svrhu utvrđivanja specifične kompetencije često koriste formativne metode (tj. deklarativne metode i dokaz izdvojen s radnog mjesta). Najčešće metode ocjene za izdvajanje dokaza su:

1. testovi i ispitivanja – u većini se slučajeva koriste pismeni i/ili usmeni ispiti, dok vrste pitanja često odgovaraju primjerima testova u okviru standarda kvalifikacija ili pitanjima i testovima koji se koriste u okviru formalnih obrazovnih programa; spomenuta metoda smatra se valjanom, pouzdanom i objektivnom te se koristi za dodjelu kvalifikacija ili certifikata, kao i za osiguranje pristupa višem obrazovanju ili, u nekim slučajevima, izuzeća iz određenih kolegija ili njihovih dijelova; glavne su prednosti ove metode jednostavno i brzo upravljanje, visoki stupanj vjerodostojnosti povezan sa skupom ishoda učenja; međutim, ona može obuhvatiti tek manji skup ishoda učenja; u većini slučajeva testovi su slabo mjerilo vještina te bi trebali, za mnoge kvalifikacije, biti kombinirani s drugim odgovarajućim metodama

2. razgovorne metode – one su podijeljene na dvije glavne skupine: intervjue i rasprave; one se, u većini slučajeva, koriste kao podrška za dobivanje daljnjih informacija i objašnjenja povezanih s prikupljenim dokumentima i dokazom o kompetencijama; ova se metoda može koristiti i kao metoda ispitivanja licem u lice putem koje se mogu procijeniti i strukovne i opće kompetencije, kao i prešutno znanje; glavne su prednosti ove metode visok stupanj valjanosti, čak i viši nego u pismenom ispitu zbog činjenice da se svako pogrešno razumijevanje može lako pojasniti; s druge strane postoji mogućnost da kandidat utječe na procjenitelja, zbog čega bi procjena mogla biti manje objektivna; kao i testovi, razgovorne metode bolje odgovaraju ocjeni znanja nego vještina i drugih kompetencija

3. deklarativne metode – temelje se na samo-identifikaciji i samoocjeni pojedinca, nakon čega slijedi bilježenje kompetencija koje obično potpisuje relevantna treća strana; ove se metode u većini slučajeva koriste za formativnu ocjenu i/ili identifikaciju kompetencija prije sumativne ocjene; ova je metoda relativno jeftina i koristi se na početku procesa ocjene kako bi se odredilo treba li se cijeli proces vrednovanja uopće provesti; iako su fleksibilnost i mali troškovi ključne prednosti, poznato je da je negativna strana nedostatak valjanosti i pouzdanosti zbog izostanka vanjskog objektivnog vrednovanja i činjenice da nije svako zabilježeno iskustvo potvrdila relevantna treća strana; ako su poduprte strukturiranim i visokokvalitetnim oblicima samoprocjene te vodstvom savjetnika, takve će metode biti realističnije i valjanije; ipak, one se rijetko koriste za dodjelu kvalifikacija i obično ne rezultiraju jasnim povezivanjem s postojećim standardima kvalifikacija; kao i sve prethodno spomenute metode, ova metoda bolje odgovara za procjenu znanja nego vještina i kompetencija

4. promatranje izvedbe – provodi se u stvarnom radnom okruženju radi izdvajanja dokaza kompetencija važnog za ciljanu kvalifikaciju; najčešće se koriste za strukovne i slične ishode učenja temeljene na kvalifikacijama te, u kombinaciji s testovima i intervjuima, mogu dati važne informacije o znanju kandidata (ne samo o vještinama i kompetencijama); prednosti ove metode su sljedeće:

- smatra se manje stresnom za osobu zbog činjenice da je promatranje organizirano u poznatom radnom okruženju,
- valjanost metode je visoka te
- može dati dokaz o kompetencijama koje je teško steći korištenjem drugih metoda.

Nedostatak ove metode je činjenica da je teško odrediti sposobnost pojedinca da demonstrira pokazane kompetencije u drugačijem okruženju; osim toga, ta metoda može biti teška za organizirati i skupa zbog nekoliko mogućih razloga, poput potrebne opreme, sigurnosnih odredaba, trajanja, itd.

5. simulacije – koriste se u sličnim kontekstima kao promatranja; osobe se nalaze u simuliranom radnom okruženju i od njih se traži da obave standardizirane zadatke važne za ciljanu kvalifikaciju; dok oni obavljaju zadatke, ocjenjivači/ispitivači vrednuju njihove kompetencije; zbog troškova i složenosti, ponekad se koriste jeftiniji oblici simulacija (npr. računalne simulacije) po cijenu smanjene valjanosti; u pravilu, što je simulacija realnija, rezultati vrednovanja su valjaniji; ta se metoda može koristiti kada je promatranje u stvarnom radnom okruženju preskupo ili preopasno; valjanost ove metode je visoka, kao i kod promatranja, te se većinom koristi za vrednovanje vještina i kompetencija

6. dokaz izdvojen iz posla ili prakse – kandidat prikuplja fizički dokaz ishoda učenja iz posla, dobrovoljnih ili drugih aktivnosti; dokaz zatim može poslužiti stručnjacima u području RPL-a kao temelj za vrednovanje; dokaz iz posla može se predstaviti u obliku eseja, osvrta ili drugih pisanih radova; njih izabire i priprema kandidat, stoga oni sami po sebi imaju značajno nižu razinu valjanosti u usporedbi s npr. promatranjima; čak i ako su u potpunosti istiniti (što je ponekad teško utvrditi), budući da ih je izabrao kandidat, sigurnije je pretpostaviti da predstavljaju najbolji, a ne prosječni učinak kandidata; ova se vrsta metode koristi za vrednovanje strukovnih i profesionalnih vještina, a ne znanja.

3.2.2. METODE OCJENE KOJE SE KORISTE ZA PREDSTAVLJANJE DOKAZA

Dokaze izdvojene korištenjem nekih ili više prethodno spomenutih metoda potrebno je zabilježiti i prikupiti tijekom procesa vrednovanja kako bi se napravio portfelj kandidata. Iako korištenje portfelja nije obvezno, mnoge države koriste taj pristup za predstavljanje dokaza izdvojenih korištenjem različitih metoda procjene. Metode predstavljanja i dokumentiranja koje se danas koriste su:

1. živi dokaz – zapravo uzorci rada ili drugih postignuća (npr. video ili audio intervju, osmišljeni dio nekog posla, fotografija nečega, itd.) koji se mogu koristiti kao dokaz nekih kompetencija, kao i ostvarenih kvalifikacija i certifikata; ako se koristi kontrolni popis kompetencija, kao u obrascu Europass, za njihovo se predstavljanje mogu koristiti i životopisi

2. životopisi – mogu se koristiti, ako su ispravno oblikovani, kao način predstavljanja dokaza znanja, vještina i kompetencija pojedinca

3. popis ishoda učenja već stečenih u okviru prethodnih formalnih programa, koji su važni za sadržaj kvalifikacija i/ili dokaz uspješnog sudjelovanja u drugim strukturiranim aktivnostima procjene povezanim s dobivanjem ciljane kvalifikacije u formalnom sustavu (npr. sudjelovanje u laboratorijskoj procjeni duljeg trajanja korištenjem istog pristupa kao i sa studentima u formalnom obrazovanju)

4. izvješća treće strane poput preporuka, članaka, izvještaja, projektnih materijala, dopisa, iskaza, koji predstavljaju potencijalni dokaz da podnositelj zahtjeva za RPL-om posjeduje kompetencije relevantne za ishode učenja u okviru ciljane kvalifikacije

5. metoda portfelja – kombinacija metoda i instrumenata kako bi se izdvojio dokaz znanja i stvorio koherentan skup relevantnih dokumenata kojim se dokazuje da pojedinac posjeduje kompetencije važne za ciljanu kvalifikaciju; korištena u nizu država, ovo je jedna od najraširenijih metoda predstavljanja dokaza kompetencija; iako vrlo popularni, portfelji se koriste na različite načine u različitim nacionalnim sustavima; dok se u jednom sustavu portfelji koriste samo za predstavljanje dokaza izdvojenih korištenjem drugih metoda, u drugima se portfelji sastoje od postojećih dokumenata i kontrolnih popisa samoprocjene, koji se mogu koristiti za dodjelu kvalifikacije; ipak, u većini država, sadržaj portfelja najčešće će izgledati ovako: životopis, izvješće o samoprocjeni, kopije potvrda, kopija kvalifikacija, potvrda o radnom iskustvu, kopije preporuka poslodavaca ili obrazovnih institucija, rezultati sumativnog testiranja i druge korištene metode izdvajanja dokaza; digitalni su portfelji trenutačno relativno zanimljivi jer osobama daju mogućnost da predstave sve svoje kompetencije na jednom mjestu, što je onda dostupno potencijalnom poslodavcu i/ili javnosti; unatoč tome, priprema portfelja je relativno duga i zahtjevana jer je za nju potrebna visoka razina uključenosti pojedinca; također, njihova priprema zahtjeva potporu kvalificiranih stručnjaka u području RPL-a kako bi portfelj bio usmjeren na relevantne kompetencije; u većini slučajeva metoda portfelja počinje prikupljanjem dokumenata i dokaza, a završava fazom sumativne procjene kako bi se izdvojili potrebni dokazi kompetencija koji još nedostaju.

Prilikom organiziranja ocjene potrebno je poštovati kontekst u kojem su kompetencije stečene te izabrati metodu najprikladniju da se pruži podrška kandidatu za RPL a u isto vrijeme i očuva relevantnost i valjanost procesa. Posebna se pažnja mora posvetiti razmatranju razine pismenosti, kulturološke pozadine i iskustva kandidata za RPL kako na postupak ne bi utjecala npr. razina pismenosti, osim ako je to zaista važno za ishod učenja ciljane kvalifikacije.

3.2.3. PROCES VREDNOVANJA

Proces vrednovanja razlikuje se od države do države, no za ilustraciju se može sažeti u sljedećih šest ključnih koraka (Forde, 2010., str. 46.):

1. Utvrđivanje svrhe vrednovanja
2. Identificiranje potrebnih dokaza
3. Korištenje prikladne metode (procjene)
4. Tumačenje dokaza i davanje mišljenja
5. Bilježenje ishoda
6. Izvještavanje dionika (koji potvrđuju ishod)

Detaljnu razradu koraka procesa vrednovanja dat ćemo u daljnjem tekstu ovog istraživanja kojim se utvrđuju predloženi postupci RPL-a u Hrvatskoj.

U okviru procesa vrednovanja različite države koriste različite skupove standarda prema kojima se postupak organizira. Dok neke države za RPL koriste iste standarde kvalifikacija razvijene za formalne kvalifikacije (dobivene u okviru formalnog obrazovnog sustava), druge su države razvile drugačiji skup standarda za vrednovanje. Ako se koristi drugi pristup, iako bi takvi standardi mogli bolje obuhvatiti vrednovanje kompetencija stečenih

informalnim učenjem odnosno iskustvom, treba imati na umu njegove značajne nedostatke. Karakterizira ga nedostatna priznatost tako stečenih kompetencija pri pristupanju daljnjem obrazovanju, ali zapošljavanju.

Drugi problem koji treba uzeti u obzir je činjenica da u okviru procesa vrednovanja nema konkretnog mjerenja razine učinka (npr. ocjenjivanja kao u dopunskoj ispravi o studiju koja se izdaje nakon programa formalnog obrazovanja), već se vrednovanje usmjerava samo na ostvarivanje ishoda učenja. Ta činjenica ne znači da takav proces i odgovarajuće kvalifikacije ili potvrde imaju manju formalnu vrijednost, već da nude manje informacija potencijalnom poslodavcu i kod podnošenja prijave za daljnje obrazovanje.

4. ULOGA I VAŽNOST NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA

Europska unija utvrdila je mobilnost građana i cjeloživotno učenje kao ključne strateške čimbenike za održiv dugoročni gospodarski rast u Europi. U strateškom dokumentu Europa 2020 mobilnost i cjeloživotno učenje naglašeni su više nego ikada⁴. Kako bi se mogli slobodno kretati, kvalifikacije građana trebaju biti lako razumljive i priznate diljem Europe, bez obzira na to je li njihova svrha nastavak obrazovanja u drugoj instituciji u drugoj državi ili traženje posla u inozemstvu. Za olakšavanje i promicanje takve prethodno spomenute prakse razvijena su dva europska metaokvira: kvalifikacijski okvir Europskog prostora visokog obrazovanja (QF-EHEA) i Europski kvalifikacijski okvir (EKO). Osim formalnog priznavanja kvalifikacija građana dok traže bolja i/ili nova radna mjesta i bolji život, svima je zaista važno da im znanje, vještine i kompetencije relevantne za tržište rada i daljnje obrazovanje budu priznate gdje je to potrebno.

Mnoge su razvijene države priznale da su svi oblici stjecanja kompetencija, a ne samo formalni, iznimno važni u procesu uspostavljanja društva znanja i socijalne uključenosti. Svaki put ima svoju temeljnu ulogu i vrijednost. Neki skupovi kompetencija temeljni su za društvo i imaju trajniju vrijednost nego drugi skupovi kompetencija. Neke su kompetencije podložne promjenama zbog različitih potreba tržišta rada (MZOS, 2010.). Obično osobe stječu temeljne i trajne kompetencije sustavnim formalnim putem – formalnim obrazovanjem (npr. kompetencije stečene u školama i na sveučilištima). Rastuća važnost neformalnog i informalnog učenja proizlazi iz činjenice da ljudi uče svugdje i neprestano. Teško je naći i jedan dan u životu ljudi koji ne uključuje stjecanje dodatnog znanja, vještina i kompetencija. Nadalje, skupinama ljudi koji su trenutačno izvan formalnog obrazovnog sustava, neformalni i informalni oblici učenja puno su važniji i relevantniji. Te skupine uključuju osobe koje su rano napustile školu, nezaposlene, zakinute skupine, odrasle i osobe starije životne dobi.

Primjer kompetencija stečenih u neformalnom kontekstu su strani jezici (tečajevi u školama stranih jezika), a primjer kompetencija stečenih u informalnom kontekstu je ICT (na radnom mjestu). Takve kompetencije predstavljaju visoku vrijednost pojedincima i za njihovo radno mjesto i u životu općenito, bez obzira na to jesu li formalno vrednovane ili ne.

Osoba treba stjecati, i obično stječe, druge kompetencije u različitim, više ili manje organiziranim okruženjima. Takve kompetencije mogu se steći organiziranim aktivnostima koje nisu vrednovane ili priznate formalnim putem. Neke od tih kompetencija osobe stječu neorganiziranim putem, u svakodnevnim aktivnostima, kroz takozvano informalno učenje. U okviru neformalnog i informalnog učenja osobe razvijaju mnogo kompetencija koje su ključne za aktivno građanstvo i veću mogućnost zapošljavanja. Takve kompetencije uključuju timski rad, strane jezike, ICT te druge međusektorske i sektorski specifične kompetencije.

Svi trebaju relevantne kompetencije za promjenjiva i tehnološki ovisna radna mjesta. Posebno mlade generacije, jednom kada se zaposle, mogu očekivati mnogo radnih mjesta tijekom života⁵. To znači da su osim tradicionalnog i formalnog obrazovanja potrebne nove mogućnosti učenja za stjecanje specifičnih kompetencija poput prilagodljivosti, inicijative i kritičkog mišljenja koje je vjerojatno moguće steći jedino putem neformalnog i informalnog učenja. I institucijama je formalnog obrazovanja u interesu poticanje i podupiranje neformalnog i informalnog učenja, koje omogućava svim polaznicima, starijima i mlađima, konstantan rad na sebi i bolju zapošljivost.

⁴ http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm

⁵ Ovo je još i važnije kada je stopa nezaposlenosti mladih u EU-u gotovo dvostruko veća od nezaposlenosti ukupnog stanovništva, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics

Ovime naglašavamo da nije nužno formalizirati neformalno i informalno učenje za vrednovanje i priznavanje kompetencija koje je osoba tim putem stekla. Ako bi osobi trebalo formalno priznanje iz bilo kojeg razloga, potrebno mu/joj je to omogućiti postupcima i instrumentima za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja te ih priznati na jasno uređeni način. Provođenje ovih postupaka može biti u nadležnosti institucija koje provode postupke vanjskog ili unutarnjeg vrednovanja, ovisno o daljnjoj organizaciji sustava i potreba društva. Ipak, neformalno i informalno učenje ponekad imaju ishode koji se sastoje od specifičnih vrijednosti, koje su potpuno neovisne od onih u formalnom obrazovanju, poput visoke prilagodljivosti tržištu rada i potrebama pojedinca, čak i ako nisu formalno priznate.

Osim u nekim posebnim slučajevima (poput praktičnog rada na modernoj i skupoj opremi, koji možemo naći samo u okviru velikih poduzeća), neformalno i informalno učenje nikad ne bi smjeli postati zamjena formalnom učenju. Neformalno i informalno učenje sastavni su dijelovi iskustava učenja, u okviru kojih osobe stječu kompetencije ključne za zapošljivost i društvenu odgovornost. Ovo novo 21. stoljeće zahtijeva od osoba želju za učenjem tijekom cijelog života, želju za preuzimanjem odgovornosti i inicijative za vlastito učenje.

Izazovi s kojima se države Europske unije trenutačno suočavaju u smislu rastućih razina nezaposlenosti mladih, nedostataka kompetencija važnih za tržište rada i sve starijeg stanovništva povlače za sobom pristupe neformalnog i informalnog učenja kao sredstvo za otključavanje značajnih rezervi nedovoljno iskorištenog ljudskog kapitala. Štoviše, u prosincu 2012. Vijeće Europske unije objavilo je preporuku kojom se priznaje važnost putova neformalnog i informalnog učenja u rješavanju problema zakinutih ciljnih skupina uključujući mlade, nezaposlene i osobe koje posjeduju slabe vještine. Vijeće je pozvalo države članice EU-a na poduzimanje potrebnih mjera za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja do 2018. (Vijeće EU-a, 2012., str. 4).

Europa pritom nije izoliran slučaj. Rastuća dostupnost otvorenih obrazovnih sadržaja na internetu imat će ključan učinak na okolinu znanja. Godine 2011. UNESCO je objavio izvještaj o otvorenim obrazovnim sadržajima (UNESCO, 2011., str. 12) u kojemu tvrdi da na internetu postoje brojni dostupni obrazovni materijali potaknuti kolektivnim dijeljenjem znanja, što je rezultat rastućeg broja povezanih ljudi i novih internetskih tehnologija.

5. PRIZNAVANJE NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA NA SVJETSKOJ RAZINI I U EUROPSKOJ UNIJI

U svrhu praćenja razvoja sustava RPL-a u različitim državama, OECD je zajedno s Glavnom upravom za obrazovanje i kulturu pripremio različite dokumente za usporednu analizu kako bi se osigurala usporedba među državama prema nekoliko kriterija. Prvim skupom kriterija koje je koristila glavna europska ustanova za razvoj strukovnog obrazovanja, Cedefop, za ažuriranje Europskog inventara 2010. (Hawley *et al.*, 2010., str. 5) definiraju se četiri razvojne faze nacionalnih sustava za RPL: visoka, srednje visoka, srednje niska i niska. Iako se takav sustav razina može činiti čvrstim i jednostavnim, u većini slučajeva nije tako zbog različitih razina razvoja obrazovnih sektora (npr. u istoj državi može postojati značajan razvoj strukovnog obrazovanja, a istovremeno loši rezultati visokog i obrnuto). Ipak, budući da se metodologijom Cedefopa ne mjere države prema strogom skupu kriterija, već se uspoređuju u okviru različitih područja razvoja vrednovanja, takav pristup može biti koristan i informativan. Prema spomenutim rezultatima države EU-a mogu se podijeliti kako je prikazano u Tablici (ibid, str. 6).

Visok	Srednje visok	Srednje nizak	Nizak
Finska, Francuska, Nizozemska, Norveška, Portugal	Danska, Njemačka, Rumunjska, Španjolska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales, Sjeverna Irska), Ujedinjena Kraljevina (Škotska)	Austrija, Belgija (Flandrija i Valonija), Češka, Estonija, Island, Italija, Irska, Lihtenštajn, Litva, Slovačka, Slovenija	Bugarska, Cipar, Grčka, Hrvatska, Latvija, Mađarska, Malta, Poljska, Turska

Tablica 1. – Popis europskih država prema razvoju vrednovanja (Cedefop 2010.).

Države iz prvog stupca (visok razvoj) uspostavile su prakse za vrednovanje, kojima su obuhvaćeni svi obrazovni sektori ili većina njih te su već pokazale značajan stupanj razvoja. Naime, one su razvile nacionalne zakone kojima se podupire vrednovanje (kao jedan nacionalni zakon za sve sektore ili više zakona za različite obrazovne sektore).

Države u drugom stupcu (srednje visok razvoj) nalaze se u jednoj od dvije moguće situacije. Ili država ima nacionalni zakon za vrednovanje, ali je njegova provedba spora, ili postoji razvijena praksa RPL-a u jednom obrazovnom sektoru ili više njih, no država nema nacionalni zakon na snazi.

Države iz trećeg stupca (srednje nizak razvoj) slične su, što se tiče razvoja, državama iz prethodnog stupca. One su razvile neku praksu vrednovanja za jedan sektor (ili rijetko više njih), no nemaju nacionalni zakon, a njihov cjelokupni napredak ograničeniji je nego u državama iz prethodne skupine.

Konačno, države iz posljednjeg stupca (nizak razvoj) su one države koje ili još uvijek ne razmišljaju o provedbi RPL-a ili su u procesu razvoja sustava vrednovanja. U većini slučajeva one ili imaju razvijeno zakonodavstvo ili pripremaju alate RPL-a za provedbu sustava.

Osim cjelokupnog kategoriziranja razvoja, postoji još jedan pristup koji je predložio Cedefop, a kojim se države razlikuju prema pristupu razvoju sustava. Općenito govoreći, postoje dvije glavne vrste pristupa, a stoga i država: one koje su provele ili planiraju provesti centralno osmišljen i kontroliran sustav za vrednovanje i one koje su više usredotočene na lokalne projekte ili inicijative. Daljnje širenje spomenutih pristupa pokazuje da se države s centralno osmišljenim sustavom također mogu razlikovati. Neke su uvele sustav putem nacionalnog prava, dok su druge koristile politiku ili strategiju, a ostale su pak koristile nacionalni kvalifikacijski okvir s razvijenim

smjernicama za vrednovanje kojima su jasno definirane odgovornosti dionika. Države koje su razvile RPL putem projekata i lokalnih inicijativa također se međusobno razlikuju. U nekima su projekti većinom usredotočeni na podupiranje specifične ciljne skupine (npr. useljenika). U drugima su projekti potaknuti specifičnim zahtjevima dionika, npr. poslodavaca. Konačno, postoje i države u kojima se razvoj temelji na pilot-projektima koji se usmjeravaju na metodologiju testiranja (ibid, str. 12).

Spomenute vrste pristupa u većini su država međusobno povezane i zajedno se koriste.

5.1. CENTRALNO REGULIRAN PRISTUP VREDNOVANJU

Kao što je već opisano, postoji niz primjera država koje koriste centralno reguliran pristup vrednovanju. Ipak, njega ne pokreću isti instrumenti u svim tim državama. U onima gdje je razvoj RPL-a potaknut nacionalnim pravom, strategijom ili politikom, države su u većini slučajeva za provedbu RPL-a potaknute jednim od sljedećih razloga:

- Vrednovanje je definirano zakonom kao pravo pojedinca (A)
- Vrednovanje je nametnuto kao obveza pružatelja obrazovnih usluga ili usluga vrednovanja (B)
- Vrednovanje je potpomognuto skupom političkih ciljeva i (u većini slučajeva) dodatnim fondovima za postizanje tih ciljeva (C)

Dat ćemo primjere iz nekoliko država radi ilustracije prethodno spomenutih pristupa:

- Francuska je uvela, putem izmjene zakonodavstva 2002., pravo na vrednovanje znanja, vještina i kompetencija stečenih iskustvom kao jedno od prava pojedinaca pod uvjetom da oni imaju barem tri godine iskustva u plaćenom ili dobrovoljnom radu (A).
- Norveška je također izmijenila svoje zakonodavstvo 2003. i dala pravo odraslima na dokumentiranje svojih kompetencija, u svrhu nastavka obrazovanja ili zapošljavanja (A).
- Slovenija je koristila sličan pristup u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju, gdje osobe imaju pravo na priznavanje učenja i iskustva, a pružatelji obrazovnih usluga obvezni su uzeti u obzir takvo učenje (A,B).
- Švedska je izmijenila svoje zakonodavstvo o visokom obrazovanju obvezujući sve institucije visokog obrazovanja na priznavanje prethodnog i eksperimentalnog učenja podnositelja zahtjeva za visoko obrazovanje koji nemaju odgovarajuću kvalifikaciju (B).
- Španjolska je 2008. koristila smjernicu za poticanje vrednovanja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja ulažući 3,5 milijuna EUR za osposobljavanje 3000 stručnjaka i provedbu vrednovanja za 8000 podnositelja zahtjeva (C).
- Latvija je u okviru svoje strategije za cjeloživotno učenje postavila cilj da 2010. provede vrednovanje za 100 osoba (C).

U okviru skupine država koje imaju centralno reguliran pristup vrednovanju postoji i strože regulirana i rigidnija infrastruktura. U većini je slučajeva povezana s:

- centraliziranom izradom kvalifikacija i standarda kvalifikacija koja sadrži elemente vrednovanja (D) ili
- postupcima olakšavanja pristupa formalnom obrazovanju ili zapošljavanju (E).

Dat ćemo primjere iz nekoliko država radi ilustracije ova dva pristupa:

- Finska je uvela strukovne kvalifikacije temeljene na kompetencijama kojima se osobama omogućuje dodjeljivanje kvalifikacije neformalnim putem te kroz vrednovanje. Postoje slučajevi dodjeljivanja cjelovitih kvalifikacija bez ikakvog formalnog obrazovanja (D).
- Belgija (Flandrija) ima potvrde strukovnih kompetencija koje se mogu dobiti vrednovanjem (D).
- Austrija omogućuje pojedincima stjecanje općih i strukovnih kvalifikacija (ne na razini visokog obrazovanja) bez sudjelovanja u formalnom obrazovanju, ako se polože potpuno isti ispiti poput onih u formalnom školskom sustavu (E).

- Njemačka ima odredbu kojom se dopušta ispitivanje osoba koje nisu u formalnom obrazovanju, a koje rezultira dodjelom ograničenog raspona strukovnih kvalifikacija (u priznatom obrtničkom sustavu školovanja) (E).

Iako se centralizirani pristup može činiti strogim, postoje i podaci o državama koje koriste centralizirani pristup vrednovanju, ali sa slobodnijim okvirom u kojem su pružatelji usluga ovlašteni utvrđivati vlastite prakse i kriterije za dodjelu kvalifikacija. U većini slučajeva takve države samo promoviraju vrednovanje (ne uređuju ga), dok neke imaju dodatno provedene nacionalne preporuke ili smjernice za vrednovanje. Rezultati takvih pristupa u Nizozemskoj i Belgiji (Flandriji) pokazali su dva značajna nedostatka:

- I u Nizozemskoj i u Flandriji ministarstvo obrazovanja i dionici bili su vrlo zabrinuti da se kvaliteta i sadržaj dodijeljenih kvalifikacija razlikuju među pružateljima usluga, i tako ugrožavaju kredibilitet takvih kvalifikacija. Kao rezultat toga, u Nizozemskoj je Ministarstvo obrazovanja uvelo Kodeks kvalitete u vrednovanju, dok su u Flandriji provedene mjere za borbu protiv nezdravog tržišnog natjecanja pružatelja usluga u području vrednovanja.
- Takvi slobodni pristupi ograničuju cjelokupnu provedbu i korištenje vrednovanja na nacionalnoj razini zbog toga što se pojedine institucije opiru promjeni.

5.2. PRISTUP VREDNOVANJU TEMELJEN NA PROJEKTIMA

Kao što smo već spomenuli, osim država koje imaju centralno reguliran pristup vrednovanju, postoje i one koje koriste pristupe temeljene na projektima ili lokalnom pristupu. Treba uzeti u obzir nekoliko različitih praksi:

- Projekti koji potiču vrednovanje kao odgovor na specifične potrebe (A)
- Projekti vrednovanja koji podupiru specifične ciljne skupine (B)
- Projekti vrednovanja ograničeni na specifični sektor (C)
- Projekti vrednovanja ograničeni na specifičnu regiju (D)
- Pilot-projekti koji potiču vrednovanje (E)

Dat ćemo primjere iz nekoliko država radi ilustracije prethodno spomenutih pristupa:

- Cipar nema zakone kojima se uređuje RPL na nacionalnoj razini, no uveo je projekte financiranja RPL-a koje podupiru privatni sektor i socijalni partneri u područjima ICT-a, bankarstva i drugima (A, C)
- Island je koristio sektorski pristup za uvođenje RPL-a na nacionalnoj razini. Putem projekata provedenih u području bankarstva i tesarstva oni uvode vrednovanje koristeći pristup odozdo prema gore (C)
- U više talijanskih regija provedeni su različiti projekti RPL-a na različitim obrazovnim razinama, a u nekima od njih uvedeni su i alati i procedure za RPL koji su postali pravo pojedinca (D)
- Projekti kojima se provodi vrednovanje za specifične ciljne skupine organizirani su u nekoliko država tijekom posljednjih nekoliko godina, poput romskih stručnjaka u Rumunjskoj ili zatvorenika u Norveškoj (B)
- U Francuskoj je 2010. proveden pilot-projekt za razvoj i provedbu portfelja kompetencija u nekoliko osnovnih i srednjih škola, a rezultati projekta sada se koriste za provedbu sustava u ostalim obrazovanim institucijama (E)
- Talijanska pokrajina Macerata koristila je pilot-projekt za provedbu nizozemskog sustava vrednovanja za potporu radnika koji su višak, i to najviše u industriji obučne; kao rezultat toga, spomenuti model sada se koristi u pokrajini i podupiru ga mnogi dionici (E)

Kao rezultat usporedbe i istraživanja rezultata predstavljenih u Europskom inventaru (ibid, str. 17), može se zaključiti da države koje su koristile centralizirani pristup obično imaju bolje rezultate u provedbi RPL-a u odnosu na države u kojima je razvoj vrednovanja temeljen isključivo na projektima. Ipak, postoje i drugi čimbenici, osim izabranog pristupa, koji imaju utjecaj na razvoj RPL-a. Oni su detaljno opisani u nastavku.

5.3. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA RAZINU RAZVOJA VREDNOVANJA

I Cedefop i OECD u svojim su istraživanjima analizirali najznačajnije čimbenike koji utječu (i na pozitivan i na negativan način) na provedbu vrednovanja u nekoliko država. Općenito su utvrđene četiri velike skupine čimbenika koje opisuju najznačajnije čimbenike važne za provedbu i razvoj RPL-a. To su:

- Kontekst države
- Institucionalni okvir i uloga dionika
- Povezanost s formalnim obrazovnim sustavom
- Učinak vanjskih projekata, financijskih sredstava i preporuka.

5.3.1. KONTEKST DRŽAVE

U okviru ove skupine važnih čimbenika postoje brojna područja koja treba pomnije promotriti putem primjera najboljih praksi. Ipak, treba uočiti da je u većini država trenutni svjetski gospodarski pad koji traje više od 5 posljednjih godina potaknuo razvoj vrednovanja i stavio zapošljivost u središte javnih politika. U okviru skupine specifičnih/kontekstualnih čimbenika države nekoliko je značajnih:

- **gospodarski pokretači:** zbog programa zapošljavanja prisutnog u većini strateških dokumenata u mnogim državama, postoji i pritisak u javnom sektoru da se izdvoje i vrednuju dostupne kompetencije kako bi se potaknula zapošljivost; u većini se slučajeva takvim inicijativama povećava zapošljivost radnika koji su višak ili onih koji bi mogli postati višak s ciljem promicanja modela fleksisigurnosti; osim RPL-a, postoje i drugi čimbenici potaknuti javnim sektorom i javnim politikama; to su inicijative u nizu država za prekvalifikaciju ili dokvalifikaciju radnika kako bi se povećala produktivnost i konkurentnost poslodavaca; primjere takvih pokretača i odgovarajuće rezultate možemo naći u mnogim državama sa znatno različitim gospodarskim situacijama; primjer takvih mjera jest inicijativa iz 2008. za akreditiranje prethodnog učenja u poljskoj građevinskoj industriji koja se koristila za borbu protiv nedostatka građevinskih radnika ili korištenje RPL-a u Škotskoj za omogućavanje iskusnom osoblju socijalnih službi da steknu potrebnu kvalifikaciju za zapošljavanje u tom sektoru kao rezultata promjena u odredbama o zapošljavanju
- **demografski pad:** većina država obuhvaćenih anketom OECD-a (Werquin, 2010., str. 5) svjedoči demografskom padu u broju učenika, studenata i radno sposobnog stanovništva; takav negativan trend ima utjecaja i na broj studenata u formalnom obrazovnom sustavu, kao i na neke institucije koje teško uspijevaju preživjeti i popuniti već smanjene upisne kvote; neke su obrazovne institucije stoga pokušale motivirati odrasle da se uključe u formalni obrazovni sustav, koristeći RPL kao motivirajući čimbenik i poticaj; s druge strane, smanjen broj kvalificiranih radnika predstavlja prijetnju gospodarskom razvoju pa se vrednovanje koristi i za dokvalifikaciju postojeće radne snage i za lakše uvođenje stranih radnika u novo radno okruženje u drugoj državi; u Švicarskoj se, na primjer, politička inicijativa odnosi na povećanje raznolikosti stranih radnika, a vrednovanje se koristi kao jedna od popratnih mjera; Australija je uložila znatne resurse u motiviranje odraslih mladih od 25 godina da završe godinu određene razine strukovnog obrazovanja, dok Kanada koristi vrednovanje za promicanje uključenosti određenih nacionalnih skupina s pozitivnom stopom nataliteta u tržište rada (npr. narod Metis u pokrajini Saskatchewan)
- **zahtjevi tržišta rada:** kao što je istaknuto u istraživanju OECD-a (ibid, str. 6), tržište rada je najviše razmatrana “tema” u izvješćima koja je podnijelo nekoliko država koje su sudjelovale u istraživanju; jednostavnim riječima, vrednovanje se, kao i druga dostupna sredstva, koristi za borbu protiv nedostatka specifičnih vještina, dok se, s druge strane, tržište rada koristi kao mjesto gdje se specifične vještine stječu putem radnog iskustva; tijekom razdoblja visoke nezaposlenosti u nizu država, još uvijek je nemoguće

popuniti određena slobodna radna mjesta za koja su potrebne specifične vještine i druge kompetencije, što pokazuje neusklađenost na tržištu rada; takva neusklađenost nije uvijek posljedica nedostatka vještina u okviru radne snage, već je često rezultat postojećih vještina i znanja koja nisu vrednovana i priznata; kao primjer toga možemo uzeti Španjolsku, gdje postoji niz otvorenih natječaja za potencijalne zaposlenike sa specifičnim kvalifikacijama kojih nedostaje među velikim brojem nezaposlenih; dobar primjer su potvrde koji se izdaju kao rezultat vrednovanja za određena zanimanja u Koreji koje u većini slučajeva poslodavci više cijene od formalnih kvalifikacija; objašnjenje vjerojatno leži u činjenici da poslodavci u potpunosti razumiju kompetencije iz takvih potvrda koje su vrednovane, dok ne poznaju uvijek tako dobro formalni obrazovni sustav i formalne kvalifikacije.

Drugi poticaj za korištenje vrednovanja je pomaganje pojedincima da zadovolje potrebe za ulazak pojedine regulirane profesije u kojima se najčešće traže formalne kvalifikacije. Korištenjem vrednovanja, određeni (u većini slučajeva ne svi) ishodi učenja (kompetencije) mogu se izdvojiti i akreditirati. Na taj način obrazovni put postaje kraći i možda jeftiniji pojedincima koji traže takve kvalifikacije. Treba spomenuti da prema analizi OECD-a 15 % radnog stanovništva u Kanadi radi u reguliranim profesijama (ibid, str. 9).

U nizu je država briga o potrebi za rastom produktivnosti sigurno važan čimbenik tržišta rada, čime se također promiče korištenje vrednovanja. U Mađarskoj je, na primjer, zabilježen velik broj radnih sati, što upućuje na problem niske produktivnosti koja smanjuje međunarodnu konkurentnost mađarskog gospodarstva. Ipak, još uvijek teško da se može zaključiti da se vrednovanje može koristiti za skraćivanje obrazovnog procesa i porast produktivnosti radne snage.

Drugi čimbenik tržišta rada povezan s međunarodnom konkurentnošću je mobilnost radne snage unutar države te mogućnost države da privuče i primi strane radnike na svoje tržište rada. U mnogim slučajevima, i u mnogim državama, vrednovanje postojećih kompetencija gotovo je jedini način za vrednovanje kompetencija stranih radnika koji imaju formalno obrazovanje koje nije potpuno poznato u državi primateljici.

- **ključne kompetencije:** nekoliko je država definiralo i promiče stjecanje ključnih kompetencija za društveni razvoj (koje se u većini slučajeva preklapaju s ključnim kompetencijama Vijeća EU-a za cjeloživotno učenje) kao važne političke inicijative; budući da ljudi često preferiraju učenje u neformalnom okruženju i/ili u svojim domovima, vrednovanje je ključno za izdvajanje i vrednovanje takvih kompetencija; dobar primjer može se naći u Koreji i Danskoj koje potiču i stjecanje i certificiranje takvih kompetencija.

5.3.2. INSTITUCIONALNI OKVIR I ULOGA DIONIKA

Kao što smo već spomenuli, vrednovanjem se mogu postići važni rezultati samo ako postoji visoka razina povjerenja u njegove procedure i osjećaj vlasništva nad njima. Kako bi se izgradilo i jedno i drugo, potrebno je uključiti različite javne i privatne dionike od samog početka, dok se izrađuje nacrt pravnog okvira. Dionici bi se trebali uključiti od samog početka razvoja procedura, preko kontrole njihove provedbe pa sve do procesa akreditiranja. Uključivanje i uloga različitih dionika može varirati od države do države, pa će u državama s više centraliziranim pristupom vrednovanju proces voditi javne institucije. S druge strane, ako se vrednovanje najviše razvija putem projekata i lokalnih inicijativa, privatni dionici mogli bi imati više utjecaja.

Uključenost dionika može varirati ovisno i o obrazovnom sektoru u koji se vrednovanje uvodi. Tako će u strukovnom obrazovanju privatni dionici imati veći utjecaj u odnosu na visoko, gdje će proces voditi sveučilišta i javne institucije. Uzimajući u obzir veliki raspon primjera, OECD je zaključio da bi nacionalne i lokalne vlasti trebale preuzeti vođenje procesa priznavanja (ibid, str. 11).

Postoje i primjeri koji pokazuju da je, ovisno o obrazovnom sektoru, uključen potpuno drugačiji skup dionika. U Njemačkoj, na primjer, provođenjem ispitivanja osoba izvan formalnog obrazovnog sustava upravljaju Trgovačka i obrtnička komora, Gospodarska komora i Poljoprivredna komora. S druge strane, pristupom visokom obrazovanju putem vrednovanja upravlja Rekorski zbor koji je utvrdio okvir za vrednovanje, dok se sam proces i provedbene odredbe provode različito na svakom sveučilištu.

Suprotnost njemačkom modelu postoji u mnogim državama u obliku nacionalnih institucija i agencija koje upravljaju procesom vrednovanja. Dijelom su to postojeća tijela nadležna za područje cjeloživotnog učenja. Primjer koji se smatra uspješnim je Nacionalna agencija za obrazovanje i osposobljavanje u Portugalu koja ima važnu ulogu u razvoju vrednovanja (Hawley *et al.*, 2010., str. 21). Isti se pristup koristi i u Norveškoj i Belgiji (Valonija).

U nekim su državama uspostavljena specijalizirana tijela ili institucije kako bi se olakšalo vrednovanje, što ne znači da one nužno sudjeluju u samom procesu. Primjeri takvog pristupa mogu se naći u Nizozemskoj i Danskoj koje su razvile centre za ocjenu stečenih kompetencija.

Bez obzira na izabrani pristup postoje određene javne institucije uključene u proces vrednovanja, čiji je cilj usredotočiti se na specifične ciljne skupine. Takva je institucija javna služba za zapošljavanje koja u mnogim državama pomaže osobama koje traže posao u stjecanju određenih kvalifikacija kojima bi se mogla potaknuti njihova zapošljivost. Intenzitet i vrsta uključenosti variraju od osiguranja vodstva u procesu vrednovanja (Austrija, Švedska) do izravne uključenosti kroz razvoj putova vrednovanja za osobe koje traže posao (Francuska, Belgija) ili sve do pružanja usluga vrednovanja u suradnji s poduzećima (Nizozemska).

Važni su dionici u procesu sve vrste obrazovnih institucija. U nekim su državama one izravni konkurenti institucijama za vrednovanje, dok u drugima nude i tu vrstu usluga. OECD je uočio da u državama u kojima nedostaju okvir za vrednovanje i operativne smjernice, formalne obrazovne institucije imaju najznačajniju ulogu kao pružatelji usluga vrednovanja. Ipak, kako bi se takva usluga mogla pružiti, formalnim obrazovnim institucijama često nedostaju pravi alati za razvoj vrednovanja na njihovoj razini. Poseban fokus trebalo bi staviti na visoka učilišta jer su u određenom broju država oni jedini pružatelji usluge vrednovanja za taj obrazovni sektor/razinu. Ponekad imaju slobodu razviti vlastiti skup kriterija i procedura (pogotovo ako služe za mogući pristup visokom obrazovanju ili izuzimanju iz nekih ispita/kolegija), no postoje i primjeri u kojima nacionalna agencija za visoko obrazovanje pruža takav okvir (npr. Ujedinjena Kraljevina).

Druga skupina dionika koju treba uzeti u obzir kad je sustav vrednovanja uspostavljen, stručnjaci su u području RPL-a. Kao skupina izravno uključenih pojedinaca, oni su u većini slučajeva pozitivni prema daljnjem razvoju vrednovanja i usredotočeni su na praktičnije aspekte procesa poput informacija o procedurama i politikama, vremenu i financijskim resursima potrebnima za provedbu.

Konačno, široku skupinu dionika važnu za vrednovanje predstavljaju poslodavci u privatnom sektoru, strukovne organizacije i socijalni partneri. Svaka od ovih skupina ima različit stav i fokus. Tako privatni poslodavci često sudjeluju u vrednovanju putem definiranja zahtjeva za radnom snagom te daju savjete u procesu razvoja procedura. Uloga strukovnih organizacija je slična, no one često čuvaju standarde važnih profesija putem sudjelovanja u odborima koje provode procjenu (npr. u Belgiji, Finskoj, Francuskoj i Luksemburgu). U širem kontekstu NKO-a socijalni partneri često imaju ključnu ulogu u utvrđivanju standarda (najčešće standarda zanimanja i kvalifikacija), a takvi su primjeri u Austriji, Nizozemskoj, Belgiji, Francuskoj i Danskoj.

Kada govorimo o socijalnim partnerima i njihovoj ulozi, treba imati na umu i jedan njihov mogući ograničavajući čimbenik. To se najbolje može razumjeti putem kolektivnih ugovora koji u većini slučajeva imaju stroga pravila o plaći i naknadama koje odgovaraju razini kvalifikacije (a ponekad i vrsti). Iz tog razloga poslodavci često odbacuju ideju vrednovanja zbog straha da će morati povećati naknade uspješnim kandidatima za RPL (Werquin, str. 27).

5.3.3. POVEZANOST S FORMALNIM OBRAZOVNIM SUSTAVOM

Različite su inovacije u sustavu formalnog obrazovanja povezane s uvođenjem i provedbom vrednovanja. Najznačajnije su:

- Uvođenje ishoda učenja
- Provedba NKO-a
- Razvoj profila zanimanja i standarda kvalifikacija
- Uvođenje kvalifikacija temeljenih na bodovima
- Uvođenje sustava usmjeravanja i savjetovanja u formalnom obrazovanju

Ideja o ishodima učenja proizašla je iz široko korištenog pristupa obrazovnih metoda temeljenih na ishodima koji je uveden 80-ih i 90-ih godina prošlog stoljeća u SAD-u. Široko je prihvaćen u visokom obrazovanju (npr. u SAD-u je standardizirana procjena akademskih kompetencija pri upisu na visoko obrazovanje široko korištena već od 1980-ih), i kao rezultat bolonjskog procesa u Europskom prostoru visokog obrazovanja (EHEA). Spomenuti pristup potiče provedbu vrednovanja jer se njime:

- uspostavlja veza između vrednovanja i formalnog obrazovanja jer se isti standardi i ista definicija očekivanih kompetencija mogu koristiti i za jedno i za drugo
- mjeri i utvrđuje razina stečene kompetencije u bilo kojem kontekstu zbog činjenice da su korišteni ishodi učenja i da je vrednovanje provedeno u okruženju zajamčene kvalitete
- korištenjem bodova (npr. ECTS, ECVET) prenosivost i mjerenje postignuća učenja mogu se osigurati pozivanjem na radno opterećenje polaznika; povezanost bodova i ishoda učenja razvijenih u formalnom sustavu može se koristiti za vrednovanje te znatno olakšati njegovu provedbu.

Razvoj nacionalnih kvalifikacijskih okvira napreduje u većini država diljem svijeta, a vrednovanje je u većini slučajeva sastavni dio tog razvoja. Ipak, NKO formalno nije neophodna preteča provedbe vrednovanja (kao što se može vidjeti u Finskoj, Norveškoj i Portugalu koji su uveli vrednovanje dok još nisu imali NKO), no može pomoći njezinoj provedbi putem definiranih skupova ishoda učenja, standarda kvalifikacija i zanimanja.

Profili zanimanja i standardi zanimanja mogu također biti značajni elementi razvoja u slagalici vrednovanja. Iako su oni u većini slučajeva dio NKO-a, čak i ako odgovarajući standardi kvalifikacija nisu još razvijeni, standardi zanimanja mogu biti temelj za vrednovanje. Primjer takvog pristupa može se naći u Grčkoj, gdje se standardi zanimanja koriste kao temelj za razvoj nastavnih planova, ali i vrednovanja.

5.3.4. UČINAK VANJSKIH PROJEKATA, FINANCIRANJA I PREPORUKA

U mnogim je državama vrednovanje razvijano u sklopu projekata koje su pokrenule obrazovne institucije i/ili socijalni partneri, često financirani kroz programe EU-a. Oni u većini slučajeva koriste vrednovanje za skraćivanje obrazovnih programa te za izuzimanje studenata iz modula (koji odgovaraju skupovima ishoda učenja) koje su već postigli neformalnim i informalnim učenjem. Takvi su primjeri u Češkoj kod srednjoškolskih strukovnih kvalifikacija ili čak u Hrvatskoj (Sveučilište u Rijeci) u programima povezanim sa socijalnim radom gdje se relevantno iskustvo u nevladinim udrugama može «zamijeniti» za pohađanje odgovarajućih dijelova sveučilišnih programa. Ipak, u mnogim slučajevima gdje su takve aktivnosti počele kao interni (jedna institucija) ili veći projekti (dio obrazovnog sustava), oni još uvijek nisu dio formalnog zakonodavstva koje podupire NKO-e.

Projekti koje je započeo i potpomognuo EU te vanjsko financiranje ubrzali su razvoj vrednovanja u nekim državama i/ili nekoj instituciji. Ipak, postoji niz primjera (npr. Bugarska i Mađarska), gdje je ideja o uvođenju vrednovanja počela kao rezultat usklađivanja s preporukama EU-a ili čak sa zahtjevima za pristupanje Europskoj uniji. Hrvatska je gotovo isti slučaj, s razvojem NKO-a koji predstavlja glavni pokretač šireg razvoja i provedbe vrednovanja.

Što se tiče EKO-a i njegovih kriterija, člankom 4. preporuke Europskog parlamenta i Vijeća od 23. travnja 2008. o uspostavljanju Europskog kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje (2008/C 111/01) propisuje se da bi države članice trebale “*pri definiranju i opisivanju kvalifikacije koristiti pristup zasnovan na ishodima učenja te promicati vrednovanje neformalnog i informalnog učenja u skladu sa zajedničkim europskim načelima dogovorenim u zaključcima Vijeća Europske unije od 28. svibnja 2004...». Ta je preporuka *de facto* postala neki oblik zakona koji potiče razvoj nacionalnog vrednovanja u EU-u i državama kandidatkinjama od 2004. i formalnije od 2008., pozivajući države da vrednovanje uvrste u svoje NKO-e.*

Razvoj vrednovanja dodatno je podržan uvođenjem Europskih smjernica za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja Cedefopa objavljenih 2009. koje se koriste u mnogim državama kao nacrt za razvoj njihovih nacionalnih preporuka i/ili zakona za vrednovanje.

Izveštaji o napretku država u Inventaru vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (Hawley *et al.*, 2010., str. 28) pokazuju da su financijska sredstva EU-a imala značajnu ulogu u podupiranju projekata vrednovanja, pogotovo u novim državama članicama koje su se uvelike oslanjale na Europski socijalni fond (ESF). S druge strane, takva ovisnost o vanjskom financiranju potiče i pitanje održivosti razvoja vrednovanja jednom kada se strateški fokus ESF-a ili Europske unije promijeni.

Kao uspješan primjer projekta koji je financirao EU treba spomenuti OBSERVAL, mrežu financiranu iz programa Leonardo da Vinci (dijela Programa za cjeloživotno učenje). Ova mreža okuplja partnere iz 24 države članice EU-a koji predstavljaju različite obrazovne sektore (od visokog do strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih), s ciljem stvaranja baze podataka korisnih dokumenata povezanih s vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja, dostupne na internetu.

6. PREPORUKE ZA PRIZNAVANJE NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA

6.1. POLITIČKI KONTEKST

Promicanje vrednovanja neformalnog i informalnog učenja već je duže vrijeme dio politika Europske unije. Počelo je prije gotovo 20 godina, 1996., kada je ta konkretna tema istaknuta prvi put na razini EU-a u okviru «Bijele knjige o podučavanju i učenju; prema društvu učenja». Osim određenog ograničenog razvoja poduprtog programima Leonardo da Vinci i Sokrat, spomenuta inicijativa nije proizvela gotovo nikakve značajne i održive učinke. Nakon nje je uslijedila druga inicijativa Komisije o cjeloživotnom učenju (Europska komisija, 2001.), kojom se vrednovalo i neformalno i informalno učenje koji su se počeli konkretno razvijati 2002. kada su ministri obrazovanja donijeli odluku o suradnji u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju poznatu i kao Kopenhaška deklaracija. Njome se države članice pozvalo da razviju «...skup zajedničkih načela povezanih s vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja...»

Kao rezultat toga pokrenuta je opširna rasprava koja je dovela do razvoja Europskih zajedničkih načela za utvrđivanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja (Vijeće Europske unije, 2004.). Načelima se u biti propisuje da:

- vrednovanje mora biti dobrovoljno
- privatnost pojedinaca mora se poštovati
- ravnopravan pristup i pravedan tretman moraju biti zajamčeni
- dionici trebaju uspostaviti sustave vrednovanja
- sustavi trebaju sadržavati mehanizme za usmjeravanje i savjetovanje pojedinaca
- sustavi trebaju biti potpomognuti osiguravanjem kvalitete
- procesi, postupci i kriteriji vrednovanja moraju biti pravedni, transparentni i potpomognuti osiguravanjem kvalitete.
- sustavi bi trebali poštovati legitimne interese dionika i tražiti
- uravnoteženo sudjelovanje
- proces vrednovanja mora biti nepristran i izbjegavati sukobe interesa
- moraju biti zajamčene stručne kompetencije onih koji provode vrednovanje.

Značajne daljnje korake u razvoju ovih politika razvili su djelomično Europska komisija i Cedefop s jedne strane te UNESCO s druge. Cedefop i Komisija objavili su 2009. dokument pod nazivom: “Europske smjernice za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja” dok su na kraju iste godine, tijekom šeste međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih (Confintea VI), “Belemski okvir djelovanja” usvojili predstavnici 144 države, pozivajući UNESCO da razvije smjernice za priznavanje i vrednovanje ishoda učenja (uključujući neformalno i informalno učenje). Spomenuti dokument objavljen je 2012. Taj će dokument, zajedno s Europskim smjernicama, biti pobliže opisan u sljedećim poglavljima ovog istraživanja.

Strateški razvoj ovog područja bio je i još uvijek je potpomognut dvama značajnima strateškim dokumentima koji su postavili temelje razvoja do kojeg je došlo tijekom ovog desetljeća. Ti dokumenti su:

- revidirani europski Strateški okvir za suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja do 2020. (usvojen 2009.), kojim se utvrđuju četiri strateška cilja, jedan od kojih je provedba NKO-a povezana s EKO-om te veća otvorenost neformalnom i informalnom učenju, kao i povećana transparentnost i priznavanje ishoda učenja
- Strategija Europa 2020, a konkretnije njena ključna inicijativa «Mladi u pokretu» kojom se promiče priznavanje neformalnog i informalnog učenja.

Vrednovanje se spominje i u smjernici o zapošljavanju br. 9, u okviru integriranih smjernica strategije Europa 2020, za gospodarsku politiku i politiku zapošljavanja država članica, kojom se stavlja naglasak na potrebu za provođenjem neformalnog i informalnog učenja u sklopu mjera za unapređenje kvalitete sustava obrazovanja i osposobljavanja.

Sve je ovo potaknulo razvoj vrednovanja u državama članicama s Europske unije, no ono uvelike još uvijek predstavlja marginalnu aktivnost gleda li se formalno zakonodavstvo i broj korisnika. Da bi se takvo stanje stvari promijenilo, Vijeće Europske unije objavilo je u prosincu 2012. preporuke kojima je provedba vrednovanja neformalnog i informalnog učenja do kraja 2018. postala obvezom svih država članica. Detaljnije informacije o preporukama dat ćemo u nastavku.

Kao zaključak retrospektivi spomenutih strateških dokumenata i dosadašnjeg napretka, moglo bi se reći da će od prve ideje do očekivane potpune provedbe vrednovanja (2018.) proći oko 23 godine. Dio razloga za takav spor napredak može biti u dvije ključne činjenice:

- Kako bi se u potpunosti provelo vrednovanje, ne samo kao potpora izuzećima u okviru obrazovnih programa, već i kao temelj za stjecanje novih cjelovitih ili djelomičnih kvalifikacija, nacionalni kvalifikacijski okvir i skupovi ishoda učenja (i/ili standardi kvalifikacija) trebaju biti potpuno uvedeni. S druge strane, razvoj NKO-a pokazao se sporim i složenim procesom.
- Obrazovni sustavi kao takvi spori su i neskloni promjenama, a vrednovanje je dodatno teško provesti jer “oduzima” dio kontrole koju su obrazovane institucije i sustavi imali u procesu stjecanja kvalifikacija. Takav se razvoj dodaje osobnoj nesigurnosti zaposlenika u obrazovnim institucijama, tako da se teško može očekivati da će vrednovanje postati jedno od njihovih prioriteta.

Ipak, potpomognuto strateškom odlučnošću Europske unije s jedne strane te znatnom važnošću zapošljivosti potaknute krizom iz 2009. i gospodarskim padom s druge, vrednovanje će vrlo vjerojatno imati svjetliju budućnost.

6.2. EUROPSKE SMJERNICE ZA VREDNOVANJE NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA

Europske smjernice razvijene su tijekom razdoblja od 3 godine (2006. – 2009.) kao rezultat savjetovanja i koordinacije brojnih dionika te su inspirirane već spomenutim i djelomično opisanim Zajedničkim europskim načelima o utvrđivanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja koja je 2004. donijelo Europsko vijeće.

Trenutačnu verziju smjernica koju su pripremili Europska komisija (Glavna uprava za obrazovanje i kulturu) i Cedefop trebalo bi smatrati velikim doprinosom EU-a razvoju vrednovanja, što će se dalje razvijati u nadolazećim godinama.

Smjernice u biti predlažu sljedećih sedam skupina učinkovitih praksi (Cedefop, 2009., str. 70-72):

6.2.1. EUROPSKA PERSPEKTIVA

Praksa vrednovanja informalnog i neformalnog učenja trebala bi biti usklađena s glavnim elementima Europskih načela za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja iz 2004., Europskim načelima za osiguravanje kvalitete obrazovanja i osposobljavanja te preporukom za Europski referentni okvir za osiguravanje kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja.

Europska koordinacija u vrednovanju bi se trebala i dalje razvijati, posebno redovnim ažuriranjem i poboljšavanjem ovih smjernica i Europskog inventara o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.

Alati i okviri na europskoj razini (Europski kvalifikacijski okvir, Europass, Europski sustav bodovanja, itd.) mogli bi se koristiti za promicanje vrednovanja i poboljšanje usporedivosti i transparentnosti ishoda procesa vrednovanja te za izgradnju povjerenja preko nacionalnih granica.

6.2.2. NACIONALNA PERSPEKTIVA

Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja trebalo bi se gledati kao sastavni dio nacionalnog kvalifikacijskog sustava. Formativni je pristup procjeni važan jer usmjerava pozornost na «identifikaciju» znanja, vještina i širih kompetencija, kao ključnog dijela cjeloživotnog učenja.

Sumativno ocjenjivanje treba imati jasno definiranu i nedvosmislenu povezanost sa standardima koji se koriste u nacionalnom kvalifikacijskom sustavu (ili okviru).

Pravo na vrednovanje može se uzeti u obzir u slučajevima gdje se neformalno i informalno učenje smatraju normalnim načinom stjecanja kvalifikacije, paralelnim formalnom obrazovanju i osposobljavanju.

Razvoj nacionalnog kvalifikacijskog okvira može se koristiti kao prilika za sustavno uvođenje vrednovanja u kvalifikacijske sustave.

Uvođenje vrednovanja kao sastavnog dijela nacionalnog kvalifikacijskog okvira može biti povezano s potrebom da se poboljša pristup kvalifikacijama, razvoj te prijenos kvalifikacija.

Održivost i koherentnost nacionalnih sustava vrednovanja trebalo bi poduprijeti uobičajenom analizom troškova i koristi.

6.2.3. ORGANIZACIJSKA PERSPEKTIVA

Formalno obrazovanje, tvrtke, pružatelji usluga obrazovanja odraslih i dobrovoljne organizacije ključni su dionici u pružanju mogućnosti za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja.

Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja predstavlja izazove formalnom obrazovanju u smislu opsega učenja koje se može vrednovati, načina na koji se taj proces može integrirati u formalni kurikulum te njegove procjene.

Postoje velike prednosti za tvrtke u uspostavljanju sustava za bilježenje znanja, vještina i drugih kompetencija zaposlenika.

Tvrtke trebaju uravnotežiti svoje legitimne interese kao poslodavaca s legitimnim individualnim interesima zaposlenika.

Sektor obrazovanja odraslih važan je element u neformalnom i informalnom učenju, a njegov daljnji razvoj trebalo bi poduprijeti sustavnim razvojem formativnog i sumativnog vrednovanja.

Treći (ili dobrovoljni) sektor nudi veliki raspon personaliziranih mogućnosti učenja koje imaju veliku vrijednost i u drugim kontekstima. Vrednovanje bi se trebalo koristiti kako bi se ishodi tog učenja učinili vidljivima i vrednovali te da bi se potpomogao njihov prijenos u druge kontekste i sektore.

Funkcije različitih tijela uključenih u vrednovanje zahtijevaju koordinaciju kroz institucionalni okvir.

Institucionalni put vrednovanja i priznavanja ne bi trebao ishoditi potvrdama za koje se smatra da imaju drugačiji status zbog načina na koji su postignute.

6.2.4. POJEDINAC

Središte procesa vrednovanja je pojedinac. Aktivnosti drugih aktera uključenih u vrednovanje trebale bi se promatrati u svjetlu njihovog učinka na pojedinca.

Svatko bi trebao imati pristup vrednovanju, a naglasak na motivaciji za uključivanje u proces posebno je važan.

Proces vrednovanja s više faza pojedincima nudi brojne mogućnosti odlučivanja o daljnjem smjeru vrednovanja. Donošenje odluka trebalo bi poduprijeti informacijama, savjetima i vodstvom.

6.2.5. STRUKTURA PROCESA VREDNOVANJA

Već spomenuta tri procesa - usmjeravanje, ocjena i vanjsko vrednovanje mogu se koristiti za ocjenu postojećih i potporu razvoju novih procedura vrednovanja.

6.2.6. METODE

Metode ocjenjivanja neformalnog i informalnog učenja u biti su isti alati koji se koriste u ocjenjivanju formalnog učenja.

Kada se koriste za vrednovanje, alati moraju biti usvojeni, kombinirani i primijenjeni na način da odražavaju specifičnost pojedinca i nestandardizirani karakter neformalnog i informalnog učenja.

Pri tom je ključna svrsishodnost ovih alata.

6.2.7. STRUČNJACI U PROVEDBI VREDNOVANJA

Učinkovitost procesa vrednovanja počiva na stručnom doprinosu savjetnika, procjenitelja i administratora u procesu vrednovanja. Priprema i stalna edukacija tih ljudi od iznimne su važnosti.

Umrežavanje u svrhu razmjene iskustava i funkcionalna zajednica prakse trebali bi biti dijelom programa stručnog usavršavanja osoba koje se bave vrednovanjem.

Suradnja stručnjaka na istom procesu vrednovanja vjerojatno će dovesti do učinkovitijih i djelotvornijih praksi koje podupiru pojedinca koji traži vrednovanje.

6.3. SMJERNICE UNESCO-A ZA PRIZNAVANJE, VREDNOVANJE I AKREDITIRANJE ISHODA NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA

Kao što smo već spomenuli, smjernice UNESCO-a razvijene su kao rezultat Belemskog okvira djelovanja i objavljene su 2012. s ciljem potpore razvoju cjeloživotnog učenja. Namjena smjernica bilo je predlaganje načela i mehanizama koji bi državama članicama pomogli u razvoju struktura i procedura za priznavanje ishoda svih

oblika učenja. Smjernicama se propisuju sljedeća načela i ključne aktivnosti (UNESCO, 2012., str. 4 – 6), pri čemu se kratica RVA odnosi na priznavanje, vrednovanje i akreditiranje (*eng. recognition, validation and accreditation*):

6.3.1. NAČELA

- Osiguravanje pravičnosti i inkluzivnosti u pristupu mogućnostima učenja. Svaka bi osoba trebala imati pravo na pristup i uključivanje u onaj oblik učenja koji odgovara njegovim/njezinim potrebama te bi mu/joj ishodi učenja trebali biti vidljivi i vrednovani.
- Promicanje jednake vrijednosti ishoda učenja formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Kompetencije koje je svaki pojedinac stekao putem neformalnog i informalnog učenja trebale bi se tretirati jednako kao i one stečene putem formalnog učenja.
- Osiguranje središnjeg položaja pojedinaca u procesu RVA-a. Tim procesom bi se trebale poštovati i odražavati potrebe pojedinaca, a njihovo bi sudjelovanje u njemu trebalo biti dobrovoljno.
- Jačanje fleksibilnosti i otvorenosti formalnog obrazovanja i osposobljavanja. Sustav obrazovanja i osposobljavanja trebao bi razmatrati različite oblike učenja, uzimajući u obzir potrebe i iskustva polaznika.
- Promicanje osiguravanja kvalitete u cijelom procesu RVA-a. Ključno je da kriteriji i procedure priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja budu relevantni, pouzdani, pravedni i transparentni.
- Osnaživanje partnerstava među svim dionicima. Važno je naglasiti diobu odgovornosti od osmišljavanja do provedbe i vrednovanja sustava RVA-a.

6.3.2. KLJUČNA PODRUČJA DJELOVANJA NA NACIONALNOJ RAZINI

1. Uspostavljanje sustava RVA-a kao ključne sastavnice nacionalne strategije za cjeloživotno učenje
2. Razvoj sustava RVA-a dostupnog svima
3. RVA-a kao sastavni dio sustava obrazovanja i osposobljavanja
4. Stvaranje koordinirane nacionalne strukture koja uključuje sve dionike
5. Jačanje kapaciteta osoblja koje provodi RVA-a
6. Izgradnja održivih mehanizama financiranja

6.4. PREPORUKE VIJEĆA

Kako je već objašnjeno u prethodnom poglavlju, Vijeće Europske unije objavilo je Preporuke o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja (Vijeće Europske unije, 2012., str. 1 – 5) kako bi formalno poduprlo proces razvoja vrednovanja u državama članicama. U preporukama Vijeće ističe da se njegova odluka temelji na Strategiji Europa 2020, ET 2020, Strategiji za mlade 2020, Izjavi iz Bruges, Izjavi iz Leuvena, Obnovljenoj agendi za obrazovanje odraslih, Kopenhaškoj deklaraciji, zajedničkim načelima EU-a za vrednovanje (2004.), Preporuci o uspostavljanju EKO-a (2008.) te drugim relevantnim dokumentima.

Sama preporuka sastoji se od 3 ključna područja:

1. Kako bi pružila mogućnosti pojedincima da pokažu što su naučili izvan formalnog obrazovanja i osposobljavanja, uključujući razdoblja mobilnosti, i kako bi to učenje bilo korisno za njihove karijere i daljnje učenje te uzimajući u obzir načelo supsidijarnosti, država članica bi trebala:
 - uspostaviti, najkasnije do 2018., sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u skladu s nacionalnim okolnostima i specifičnostima i na način koji smatra potrebnim,

- uključiti, prema potrebi, sljedeće elemente u sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, omogućujući svakom pojedincu korištenje bilo kojeg elementa, pojedinačno ili u kombinaciji, u skladu s njegovim/njezinim potrebama: **utvrđivanje, dokumentiranje, ocjenu i certificiranje.**
 - primijeniti, prema potrebi, sljedeća načela za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, uzimajući u obzir nacionalne, lokalne, regionalne i/ili lokalne te sektorske potrebe i značajke:
 - povezanost s nacionalnim kvalifikacijskim okvirima i usklađenost s Europskim kvalifikacijskim okvirom
 - dostupnost informacija i smjernica o koristima i mogućnostima vrednovanja, kao i o relevantnim procedurama, pojedincima i organizacijama
 - skupine u nepovoljnom položaju, uključujući pojedince koji su nezaposleni i one kojima prijeti nezaposlenost, vjerojatno će imati najviše koristi od vrednovanja
 - vrednovanje neformalnog i informalnog učenja prati odgovarajuće usmjeravanje i savjetovanje te je lako dostupno
 - transparentne mjere osiguravanja kvalitete u skladu s postojećim okvirima za osiguravanje kvalitete uspostavljene su te podupiru pouzdane, valjane i vjerodostojne metodologije i alate vrednovanja
 - predviđen je razvoj profesionalnih kompetencija osoblja uključenog u proces vrednovanja u svim relevantnim sektorima
 - kvalifikacije ili, gdje je primjenjivo, dijelovi kvalifikacija stečeni vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja u skladu su s dogovorenim standardima koji su ili isti ili slični standardima kvalifikacija stečenih kroz formalne obrazovne programe
 - promiče se uporaba alata Unije za transparentnost, poput okvira Europass i Youthpass, radi lakšeg dokumentiranja ishoda učenja
 - promicati uključenost u razvoj i provedbu elemenata i načela koji se odnose na točke 1 - 4 svih relevantnih dionika, kao što su poslodavci, sindikati, gospodarske komore, trgovačke komore, obrtničke komore, nacionalna tijela uključena u proces stručnog priznavanja kvalifikacija, službe za zapošljavanje, organizacije mladih, osobe koje rade s mladima, pružatelji usluga obrazovanja i osposobljavanja te organizacije civilnog društva,
 - promicati koordinaciju sustava za vrednovanje među dionicima u sustavu obrazovanja, osposobljavanja, zapošljavanja i sektoru mladih, kao i među dionicima iz drugih relevantnih područja.
2. Države članice i Komisija trebale bi poduzeti sljedeće mjere:
- pratiti provedbu Preporuke kroz savjetodavnu skupinu Europskog kvalifikacijskog okvira
 - izvještavati o napretku nakon usvajanja Preporuke
 - podupirati provedbu Preporuke koristeći stručnost agencija Unije, a naročito Cedefopa.
3. Komisija bi trebala poduzeti sljedeće mjere:
- podupirati države članice i dionike olakšavajući učinkovito učenje od kolega te razmjenu iskustava i dobre prakse, kroz redovito revidiranje Europskih smjernica za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, uz cjelovito savjetovanje s državama članicama te redovito revidiranje Europskog inventara o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja
 - prije 2018., uz savjetovanje s državama članicama, kako je istaknuto u Odluci br. 2241/2004/EZ, razmotriti daljnji razvoj instrumenata unutar okvira Europass kojim bi se olakšala transparentnost vrednovanih ishoda učenja stečenih neformalnim i informalnim učenjem diljem Europske unije
 - osigurati da se, u suradnji s državama članicama, Program za cjeloživotno učenje i program Mladi na djelu te budući Europski program za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport, zajedno s Europskim strukturnim fondovima, koriste kao potpora provedbi Preporuke
 - procijeniti i ocijeniti mjere poduzete u skladu s Preporukom te izvijestiti Vijeće do 31. prosinca 2019.

7. TEORIJSKA ANALIZA NAČELA JEDNAKE VRIJEDNOSTI PRIMIJENJENA NA RPL I FORMALNO OBRAZOVANJE

Europska unija naglasila je važnost vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, no nema mnogo članaka u stručnim časopisima temeljenih na istraživanjima. Znanstveni sektor stoga pred sobom ima velike mogućnosti za istraživanja temeljena na praktičnom radu razvoja sustava.

Primjere takve analize dao je Konrad (2011.) te posebno Dželalija (2011.). U tom članku autor analizira temeljne značajke skupova ishoda učenja, kao elemenata kvalifikacija, te razmatra teorijski temelj načela da bi Priznavanje prethodnog učenja trebalo smatrati strategijom procjene jednake vrijednosti onoj korištenoj kod formalnog učenja.

Priznavanje prethodnog (neformalnog i informalnog) učenja u europskim državama ima sve veći značaj s provedbom Europskog kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje i Nacionalnih kvalifikacijskih okvira. RPL daje mogućnost vrednovanja kompetencija iskusnog osoblja koje se profesionalno razvilo u relevantnim smjerovima po završetku svojeg formalnog obrazovanja i osposobljavanja. Na pojedinačnoj razini, razini poduzeća i nacionalnoj razini, sada postoje jasne mogućnosti za razvoj sustava za priznavanje postignuća radne snage koja su neophodna za održavanje konkurentnosti.

Glavni problemi koji se javljaju unutar razvoja nacionalnih sustava za priznavanje prethodnog učenja su pouzdanost i vrijednost procesa vrednovanja za neformalno i informalno učenje u odnosu na formalno učenje.

U NKO-u kvalifikacija podrazumijeva formalni ishod procesa procjene i vrednovanja, koji se dobije kada nadležna institucija utvrdi i potvrdi izdavanjem potvrde ili diplome da je osoba postigla ishode učenja prema određenim standardima. To znači da se kvalifikacija odnosi samo na kompetencije koje je vrednovala i priznala nadležna institucija. Iako je to tradicionalno bilo moguće u slučaju većine kompetencija, neka znanja, vještine i druge kompetencije koje nije moguće procijeniti mogu predstavljati izazov. Socijalne vještine, neovisnost te još više odgovornost nije tako lako podvrgnuti vrednovanju i procjeni. Iz tog se razloga neovisnost i odgovornost u većini slučajeva, kod opisivanja ishoda učenja, koriste u smislu postignutog usvajanja nekih specifičnih znanja i vještina. Na primjer, ako osoba posjeduje neka znanja i vještine, to mu/joj daje pravo na odgovarajuću samostalnost, koja dalje vodi do odgovarajuće razine odgovornosti i obrnuto. Ako je, primjerice, neovisnost izražena kao *«upravljanje profesionalnim projektima u nepredvidljivim uvjetima»*, tada bi odgovornost trebala biti *“preuzimanje etičke i društvene odgovornosti za upravljanje i ocjenu osobnog i grupnog profesionalnog razvoja u nepredvidljivim uvjetima”*. Kada se javi potreba za predstavljanjem kompetencija čije je stjecanje nemoguće vrednovati, tada se ističu uvjeti i formalne aktivnosti provedene s ciljem stjecanja tih kompetencija.

Skup ishoda učenja označava minimalnu, ali potpunu skupinu povezanih ishoda učenja, s brojem ishoda učenja kojim se može upravljati. I skup i kvalifikacija imaju niz ishoda učenja koje je vrednovala i certificirala nadležna institucija. I skupu i kvalifikaciji moguće je dodijeliti istu skupinu značajki koje su međusobno povezane. Na primjer, radna opterećenost pripisana kvalifikaciji zbroj je radne opterećenosti svih skupova.

7.1. TEMELJNE ZNAČAJKE KVALIFIKACIJE I SKUPA

Općenito govoreći, moguće je odrediti i mjeriti različite značajke skupa ishoda učenja i kvalifikacije, poput godine studija, glavne svrhe, ocjena, razdoblja tijekom kojeg su ishodi učenja stečeni, itd. Međutim, u novijoj

se literaturi ističe minimalan, ali potpun broj mjerljivih temeljnih značajki skupa ishoda učenja i kvalifikacije: referentna razina, obujam posla, akademski i profesionalni profil te kvaliteta (Berge, 2007.).

Od četiri temeljne značajke jedna od njih – referentna razina – čini se najvidljivijom u EKO-u i NKO-ima. Ostale značajke (akademski i profesionalni profil, obujam posla i kvaliteta) jednako su važne u okviru EKO-a i NKO-ova, neke možda čak i važnije (poput kvalitete). Na primjer, obujam posla čak predstavlja izričiti dio viših razina EKO-a (odnosno Kvalifikacijskog okvira EHEA-e) kada govorimo o cjelovitim kvalifikacijama. Za ilustraciju, sve cjelovite kvalifikacije u prvom ciklusu kvalifikacijskog okvira EHEA-e (ili na 6. razini EKO-a) trebale bi imati minimalni obujam posla od 180 ECTS-a.

Referentna razina označava složenost stečenih kompetencija, neovisno o drugim temeljnim značajkama (obujmu, profilu i kvaliteti). Obujam označava ukupan iznos stečenih ishoda učenja te je neovisan o temeljnim značajkama (referentnoj razini, profilu i kvaliteti). Profil podrazumijeva područje rada ili studija, glavnu svrhu, zanimanje, i druge slične značajke ishoda učenja te je neovisan o drugim značajkama (referentnoj razini, obujmu i kvaliteti).

Kvaliteta skupa ishoda učenja nešto je drugačija značajka te označava pouzdanost i vjerodostojnost tvrdnje navedene u službenoj potvrdi (i/ili drugom dokumentu) kojom se bilježe i druge značajke skupa. Kvaliteta je izražena kroz dvije dimenzije: osobnu i institucionalnu. Osobna dimenzija kvalitete podrazumijeva pouzdanost prisutnosti ishoda učenja (određene referentne razine, obujma i profila) kao nečega što osoba posjeduje i često je izražena ocjenama. Institucionalna se kvaliteta odnosi na pouzdanost nadležne institucije za dodjelu kompetencija, uključujući one licencirane za ocjenu, koje omogućuju stjecanje i formalno vrednovanje ishoda učenja, što obuhvaća i izdavanje službenih potvrda. Određena vrijednost osobne i institucionalne kvalitete implicitno je sastavni i nužan segment svih skupova ishoda učenja.

Za svaki od tih temeljnih i cjelovitih niza značajki trebale bi postojati metode i postupci utvrđivanja i izražavanja njihovih vrijednosti. Referentna razina skupa ishoda učenja određuje se razinom deskriptora te izražava brojevima. Vrijednost obujma izražava se ECTS ili ECVET bodovima ili sličnim sustavom bodovanja, a profil bi trebao označavati naslov skupa.

Koristeći prethodno spomenutu analizu može se zaključiti da je minimalan, ali potpun skup informacija potrebnih za bilo koji skup ishoda učenja sljedeći:

- Skupina ishoda učenja (kao glavni elementi, koji jasno opisuju skup)
- Profil (koji je naveden u naslovu)
- Razina (u skladu s razinom deskriptora države)
- Obujam (u ECTS, ECVET bodovima ili nekim drugim nacionalnim sustavom bodovanja povezanim s postignutim ishodima učenja/radnim opterećenjem)
- Kvaliteta, opisana kao:
 - skup kriterija ocjenjivanja (koji uključuju primjere ocjenjivanja i povezani su sa svakim ishodom učenja)
 - kriteriji za instituciju nadležnu za dodjelu kompetencija, i
 - kriteriji za stručnjake nadležne za procjenu u okviru institucije za dodjelu kompetencija.

Definirani nizovi ishoda učenja (kao glavni elementi skupa) mogu se u potpunosti opisati pomoću četiri osnovne značajke. To su profil, razina, obujam te osobna i institucionalna kvaliteta. Osobna dimenzija kvalitete, za razliku od drugih značajki, može se odrediti samo nakon procesa vrednovanja ishoda učenja.

Općenito govoreći, svakom se vrstom učenja, formalnom, neformalnom ili informalnom, može steći niz kompetencija svih vrsta profila, na svim razinama složenosti i s bilo kojom vrijednošću obujma posla, osim ako to nije isključeno posebnim zahtjevima. To dakle znači da je kvaliteta skupa ishoda učenja jedino svojstvo prema kojem bi se pojedini niz ishoda učenja stečenih formalnim učenjem mogao razlikovati od istog niza kompetencija stečenih neformalnim i informalnim učenjem.

7.2. OCJENJIVANJE KAO PUT PREMA JEDNAKOJ VRIJEDNOSTI

Iz prethodno navedenoga može se zaključiti da je jednakost vrijednosti skupova istog niza kompetencija stečenih različitim vrstama učenja moguća jedino ako je kvaliteta skupa stečenog bilo kojom vrstom učenja jednaka. To podrazumijeva da niz kriterija ocjenjivanja, kriterija za instituciju nadležnu za dodjelu kompetencija i kriterija za nadležne stručnjake mora biti standardiziran, bez obzira na vrstu učenja.

U okviru NKO-a ne smije biti prostora za različite standarde kvalitete za istu skupinu kompetencija organiziranih u skupove, tj. ne smiju postojati odvojeni standardi za kriterije ocjenjivanja, kriterije za instituciju nadležnu za dodjelu kompetencija i nadležne stručnjake, za kompetencije stečene formalnim učenjem s jedne strane, i bilo kojom drugom vrstom učenja s druge. Kriteriji ocjenjivanja skupa trebali bi biti standardizirani za kompetencije stečene formalnim učenjem, kao i one stečene svim drugim vrstama učenja. Različiti skupovi ishoda učenja imaju, naravno, vlastiti niz kriterija, institucije za dodjelu kompetencija i ovlaštene stručnjake, uključujući vlastite primjere vrednovanja.

Ako pretpostavimo da u okviru nekih specifičnih skupova postoje kompetencije koje je moguće procijeniti samo u okviru aktivnosti formalnog učenja i u formalnim uvjetima, tada ti zahtjevi postaju dio kriterija ocjenjivanja tog specifičnog skupa. To znači da je u tom slučaju jedini način za ocjenu slijediti aktivnosti potpuno formalnog učenja i vrednovati ih unutar njih. Uvijek će postojati niz kompetencija, važnih za društvo, koje je moguće procijeniti jedino u sklopu formalnog procesa učenja.

Kao zaključak, prije provođenja ocjenjivanja, bez obzira na vrstu učenja, jedan niz kompetencija opisuje se istim vrijednostima s tri od četiri temeljne značajke: profilom (istaknutim u naslovu), razinom i obujmom. Kako bi se zadovoljilo načelo jednake vrijednosti, u teoriji je jasno da bi preostali elementi niza temeljnih značajki (tj. kvaliteta) također trebali imati istu vrijednost, što je moguće samo ako su kriteriji ocjenjivanja standardizirani.

Iz teorijskog gledišta jasno je da je jedini način za postizanje jednake vrijednosti da RPL slijedi isti (jedinstveni) standardizirani put vrednovanja za formalno učenje. Za neke posebne skupove, obično važne društvu, bit će potrebno i dalje se oslanjati isključivo na aktivnosti potpuno formalnog učenja.

PRIJEDLOG ZA NACIONALNI MODEL RPL-A ZA HRVATSKU

8. TRENUTAČNO STANJE RAZVOJA OBRAZOVNOG SUSTAVA

8.1. RAZVOJ OBRAZOVNOG SUSTAVA

Područje obrazovanja, uključujući obrazovanje odraslih i visoko obrazovanje, do početka procesa pristupanja Hrvatske Europskoj uniji 2001. bilo je uređeno temeljnim pravnim aktima poput Zakona o srednjem školstvu (NN 19/92; 26/93, 27/93, 50/95, 59/01, 114/01, 81/05), Pravilnika o srednjoškolskom obrazovanju odraslih (NN 112/00, 89/03, 194/03), Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju i Zakona o osnovnom školstvu (NN 59/90, 69/03).

Pristupanje Hrvatske Europskoj uniji i odnosi između Hrvatske i EU-a bili su uređeni Sporazumom o stabilizaciji i pridruživanju (SSP) koji je potpisan u listopadu 2001. te je stupio na snagu u veljači 2005. SSP je pružio pravni okvir za politički dijalog, regionalnu suradnju, gospodarske odnose i korištenje financijske pomoći Zajednice (IPA). U okviru jednog od strateških ciljeva pristupanja, Hrvatska je ubrzo počela ozbiljne reforme svojeg obrazovnog sustava kako bi ga uskladila sa sustavom EU-a. Republika Hrvatska potpisala je Bolonjsku deklaraciju u Pragu (svibanj 2001.) te pokrenula značajne pravne i institucionalne promjene kako bi uskladila svoj obrazovni sustav sa smjernicama Europske unije. Lisabonska konvencija ratificirana je 1. listopada 2002., a počela se koristiti 1. prosinca 2002.

U tom je kontekstu Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti u studenom 2002. donijela “Deklaraciju o znanju” kojom se znanje utvrđuje kao ključan čimbenik gospodarskog rasta i razvoja promičući na taj način razvoj obrazovnog sustava prema međunarodnim kriterijima kvalitete kao prvog koraka prema društvu znanja. Akademija je također naglasila i pozvala na porast javne potrošnje za znanost i obrazovanje kao jedan od budućih prioriteta razvojnih politika te poticaj nacionalne europske orijentacije. U ožujku 2004. Nacionalno vijeće za konkurentnost objavilo je dokument “55 preporuka za rast konkurentnosti Hrvatske” u kojem se konkurentnost nacionalnog gospodarstva čvrsto povezuje s kvalitetom obrazovnog sustava te kvalitetom i dostupnošću ljudskih resursa. Od 55 preporuka 6 ih je bilo izravno usmjereno na obrazovni sustav uključujući preporuke za bolje povezivanje obrazovnog sustava s tržištem rada i potrebama gospodarstva, za rast broja odraslih uključenih u obrazovanje te za provođenje unutarnjeg i međunarodnog vrednovanja obrazovnih programa i institucija. U srpnju 2003. donesen je prvi Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju i od tada je izmijenjen nekoliko puta, a u srpnju 2004. osnovana je Agencija za znanost i visoko obrazovanje kako bi se poduprlo osiguravanje kvalitete i razvoj visokog obrazovanja.

Godine 2006. aktivnosti povezane s pravnim i strateškim okvirom važnim za razvoj hrvatskog obrazovnog sustava još su se više povećale, stoga je 2006. – 2013. hrvatska vlada uvela Nacionalni strateški okvir za razvoj sažimajući u njegovom poglavlju “Ljudi i znanje” najvažnije strateške preporuke za razvoj hrvatskog obrazovnog sustava.

Godine 2007. Strategijom za razvoj Nacionalnog kvalifikacijskog okvira počele su brojne aktivnosti koje se i dalje provode u svrhu razvoja NKO-a (HKO-a) za sve obrazovne razine koji bi se temeljio na ishodima učenja i kompetencijama te koji je u skladu s EKO-om. Vlada je u lipnju 2007. najavila nacionalni akcijski plan za uvođenje obveznog srednjoškolskog obrazovanja, čiji su rezultati prisutni i danas.

Kao sve važnija područja koja su u posljednjih nekoliko godina razvijena u okviru hrvatskog sustava visokog obrazovanja godina s ciljem potpune integracije u Europski prostor visokog obrazovanja (EHEA), može se naglasiti sljedeće:

- Sustav relevantnih i usporedivih razina kvalifikacija
- Sustav ECTS bodovanja
- Razvoj Nacionalnog kvalifikacijskog okvira (HKO) koji je u skladu s Europskim kvalifikacijskim okvirom – EKO
- Osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju
- Sustav visokog obrazovanja temeljen na 3 razine; (preddiplomska razina – EKO-6, diplomatska razina – EKO-7 i poslijediplomska razina – EKO-8)
- Razvoj programa s jasno naznačenim ishodima učenja i povezanim elementima sustava procjene (ostvareno samo u nekim institucijama)
- Promicanje mobilnosti studenata i nastavnika

Prethodno spomenute promjene poboljšale su način na koji je visoko obrazovanje organizirano u Republici Hrvatskoj te su pomogle u izgradnji temelja za sustav osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju. Prvo institucionalno vrednovanje provela je Agencija za znanost i visoko obrazovanje (AZVO) 2009. godine, slijedeći Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju. Oko 14 visokih učilišta prošlo je reakreditaciju 2010/11., 2011/12. ih je bilo 32, a 2012/13. godine 25. Ipak, određeni broj visokih učilišta nije još prošao akreditaciju koju organizira AZVO, a relativno mali broj posjeduje međunarodnu akreditaciju sustava osiguravanja kvalitete.

Može se zaključiti da je radi pripreme svog gospodarstva i obrazovnog sustava za pristupanje Europskoj uniji Hrvatska pokrenula nekoliko reformi tijekom prošla dva desetljeća. Njima su obuhvaćene sve obrazovne razine: provedba bolonjske reforme, Hrvatski nacionalni obrazovni standard, Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) te najnoviji Nacionalni kvalifikacijski okvir (HKO), provedba ispita državne mature uz potporu razvojem ICT infrastrukture, provedba sustava osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju. Neke od prethodno spomenutih reformi donijele su značajne i pozitivne rezultate (ispiti državne mature, sustav osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju i bolonjska reforma), neke još nisu završene (NOK i HKO – trenutačno u provedbi) ili još nisu dale željene rezultate (HNOS).

Većina značajnih reformi u području visokog obrazovanja još uvijek je pred nama, uz iznimku osiguravanja kvalitete gdje je Hrvatska već postigla vidljive rezultate u vidu provedenih procesa inicijalne akreditacije, reakreditacije i neovisne procjene internog sustava osiguravanja kvalitete visokih učilišta.

8.2. TRENUTAČNO STANJE

Važno je naglasiti da su se strateški i pravni okvir promijenili tijekom posljednjih godina zbog recesije i gospodarskog pada. U spomenutim okolnostima u fokusu su ostali svi veliki strateški ciljevi EU-a, dok su nacionalni strateški kontekst i pravni okvir prošli, i još uvijek prolaze, promjene. Jedan od prvih relevantnih dokumenata kojim se najavljuju buduće promjene, "Mreža visokih učilišta i studijskih programa"⁶ koji je predložilo Nacionalno vijeće za visoko obrazovanje, Sabor je potvrdio u studenome 2011., a njime se definiraju kriteriji za inicijalnu akreditaciju studijskih programa i predlažu strateške smjernice za razvoj visokog obrazovanja. Kao što je u spomenutom dokumentu predloženo i vidljivo iz nedavnih strateških smjernica za razvoj odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije (travanj 2012.), sveobuhvatne promjene čiji je cilj porast učinkovitosti i kvalitete znanosti i visokog obrazovanja, kao i bolja usklađenost s nacionalnim prioritetima za razvoj, dogodile su se/događaju se u dvije faze kako slijedi:

1. faza – uvođenje vladine Odluke o punoj subvenciji školarine za sve redovite studente na javnim visokim učilištima, uvođenje izmjena Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, priprema/uvđenje zakona i odluka kojima se podupire spomenuti novi Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru.
2. faza – do kraja ožujka 2014.: razvoj i uvođenje nove nacionalne Strategije za odgoj, obrazovanje, znanost i tehnologiju te za godinu ili dvije, uvođenje novih zakona o provedbi Strategije.

Nedavne promjene koje smatramo važnima za provedbu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja su:

1. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (donesen u veljači 2013.) kojim su se uveli:
 - jasniji postupci akreditacije za kvalifikacije i programe koje će biti prihvaćeni HKO-om (na dobrovoljnoj bazi)
 - bolja povezanost tržišta rada i obrazovnog sustava uvođenjem sektorskih vijeća, standarda kvalifikacija i standarda zanimanja
 - nova razina 5 kvalifikacija (prema EKO-u) za cjeloživotno učenje i kratki programi na razinama 6 i 7 (barem 10 ECTS bodova)
 - infrastruktura za vrednovanje i priznavanje neformalnog i informalnog učenja sa sekundarnim zakonodavstvom koje se izrađuje paralelno s ovim projektom
 - osnivanje Nacionalnog vijeća za razvoj ljudskih potencijala čiji je zadatak razvoj politika za poticanje obrazovnog sustava kao temelja konkurentnosti ljudskih resursa te predlaganje raspodjele dostupnih nacionalnih sredstava u odnosu na razvojne prioritete
 - finalizacija sekundarnog zakonodavstva (Pravilnik o Registru HKO-a) koje podupire postupak razvoja standarda kvalifikacija i standarda zanimanja
2. Izmjene i dopune Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju kojima su uvedena:
 - stroža pravila o razvoju ljudskih resursa te napredak u nastavnim i znanstvenim zvanjima u okviru visokih učilišta i znanstvenih organizacija
 - sporazumi o programskom financiranju za sveučilišta kako bi se financiranje povezalo s mjerljivim rezultatima i nacionalnim strateškim prioritetima
 - stroža pravila zapošljavanja nastavnika u dobi od 65 godina i više
 - pravni temelj MZOS-u i AZVO-u za prikupljanje relevantnih podataka od visokih učilišta i znanstvenih organizacija za poticanje kvalitete i nadzora javnih ulaganja u visoko obrazovanje
 - novo jedinstveno Vijeće za znanost, visoko obrazovanje i tehnološki razvoj umjesto postojećih vijeća s ciljem boljeg razvoja visokog obrazovanja, politike znanosti i inovacija

Najnoviji događaj važan za hrvatsko visoko obrazovanje je finalizacija Strategije za odgoj, obrazovanje, znanost i tehnologiju koja je već prošla javnu raspravu krajem siječnja 2014. te će se o njoj odlučivati u Hrvatskom saboru

⁶ www.sabor.hr/fgs.axd?id=18821

u drugom tromjesečju ove godine. Spomenuta strategija (iako trenutačno još nije formalno usvojena) u biti utvrđuje putove razvoja visokog obrazovanja i znanosti (i drugih područja) te podupire financiranje projekata visokog obrazovanja iz Strukturnih fondova Europske unije. Strategija čvrsto podupire razvoj novih studijskih programa u skladu s HKO-om te se njome uvodi vrednovanje neformalnog i informalnog učenja kao jedan od strateških ciljeva u visokom obrazovanju i obrazovanju odraslih.

8.3. PRIJEDLOG NACIONALNOG MODELA RPL-A ZA HRVATSKU

Razvoj modela RPL-a za Hrvatsku postavljen je kao strateški cilj čak i prije razvoja spomenute Strategije te je postao dio Zakona o HKO-u. Međutim, tijekom izrade nacrtu zakona, odbor koji je radio na izradi zakona odlučio je da se tema vrednovanja obradi posebnim Pravilnikom nakon što sam zakon bude usvojen, a Pravilnik o Registru HKO-a dovršen. Tijekom pripreme ovog Istraživanja, istovremeno se radilo na izradi Pravilnika o Registru HKO-a, tako da je u lipnju 2014. navedeni dokument formalno usvojen. Budući da je donošenju Pravilnika o Registru HKO-a prethodila javna rasprava te je ona utvrdila strukturu HKO-a, moguće je predložiti budući model vrednovanja za Hrvatsku na temelju Strategije i zakonodavstva o HKO-u koje je već na snazi ili u završnoj fazi pripreme.

Ovaj nacionalni pravni i strateški okvir dopunjen je najboljim svjetskim i europskim praksama te formalnim smjernicama:

- Europske smjernice za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja
- Smjernice UNESCO-a za priznavanje, vrednovanje i akreditiranje ishoda neformalnog i informalnog učenja
- Preporuke Vijeća Europske unije o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.

Sve su one predstavljene u ovom Izvješću o istraživanju. Uz opisani tijek razvoja na nacionalnoj i međunarodnoj razini u području vrednovanja, uz aktivnosti koje su organizirane i provedene u okviru ovog projekta, uzeta su u obzir i mišljenja dionika:

- Rasprava fokus-grupe tijekom radionice na temu *“Priprema analize najboljih praksi i razvoj nacionalnog modela priznavanja (i vrednovanja) prethodnog učenja u skladu s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom”*, održane u okviru projekta 13.-14. ožujka 2014. godine
- On-line istraživanje među dionicima u studenom 2013. u okviru kojeg je prikupljen 1881 odgovor.

Kao glavne zaključke fokus-grupa vrijedi spomenuti sljedeće:

- Vrednovanje je uočeno kao način povećanja broja netradicionalnih studenata i studenata uz rad te povećanja prihoda pružatelja obrazovnih usluga i obrazovnih institucija
- Standardi kvalifikacija trebali bi biti javni, no programi vrednovanja i dalje ostaju u vlasništvu akreditiranih pružatelja usluga
- Vrednovanje bi se trebalo organizirati na razini skupa ishoda učenja, no u konačnici bi moglo voditi do cjelovite ili djelomične kvalifikacije
- Identificirane organizacije koje bi, u slučaju punog vrednovanja, mogle izgubiti aktualni monopolistički položaj izdavanja pojedinih potvrda i diploma, mogle bi usporiti proces provedbe
- Vrednovanje se može koristiti samo u odnosu na kvalifikacije i skupove ishoda učenja koji se nalaze u Registru HKO-a
- Mora postojati dodatna inicijalna akreditacija za vrednovanje postignutih ishoda učenja, čak i u sklopu programa kojeg nude obrazovne institucije koje su akreditirale odgovarajući formalni program
- Vrednovanje mora biti predmetom internog osiguravanja kvalitete te periodičkih vanjskih vrednovanja od strane akreditiranih agencija za osiguravanje kvalitete
- Ne bi smjelo biti dvostruke procjene, a trebalo bi postojati i akademsko priznavanje
- Pristup vrednovanju trebali bi imati kandidati svih životnih dobi
- Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja ne bi trebalo smatrati ljudskim pravom, ali bi ono moralo biti dostupno svima

Najznačajniji zaključci istraživanja temeljem kojeg će se utvrditi nacionalni model RPL-a su sljedeći:

- 46 % ispitanika bi koristilo vrednovanje samo ako bude besplatno, a oko 35 % samo ako bude jeftinije od odgovarajućeg formalnog obrazovanja i osposobljavanja
- 83,8 % misli da bi vrednovanje trebalo biti moguće za većinu razina i područja kompetencija
- 68 % misli da bi cjelovitu kvalifikaciju trebalo dodijeliti čak i ako su sve kompetencije stečene neformalnim i informalnim učenjem te zatim vrednovane i priznate primjenom sustava RPL-a
- 71,3 % misli da potvrda/diploma izdana nakon vrednovanja temeljem sustava RPL-a ne bi trebala biti ista kao i potvrda/diploma izdana nakon odgovarajućeg formalnog obrazovanja
- Samo 10,5 % misli da bi se za vrednovanje ili puno priznavanje moglo koristiti samo metodu portfelja ili neku drugu sličnu metodu koja NE uključuje objektivnu procjenu
- 95,2 % misli da bi prije vrednovanja trebalo provesti savjetovanje i sumativno testiranje kao potporu vrednovanju kandidata
- 92,8 % misli da bi ishodi učenja i indikativna pitanja za procjenu trebala biti javno dostupna.

Imajući sve navedeno na umu, ovdje navodimo ključne smjernice koje bi mogle koristiti pri razvoju modela vrednovanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenja za Hrvatsku. Model će se dalje razraditi kroz provedbu smjernica koje su dodatni i sveobuhvatniji rezultat ovog projekta.

Sustav vrednovanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenje bi u Hrvatskoj trebao imati sljedeće karakteristike:

- Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja u Hrvatskoj trebalo bi biti sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (HKO), a ako bi se provodilo izvan HKO-a, ne bi trebalo služiti za izdavanje kvalifikacija.
- Vrednovanje se može provoditi samo za kvalifikacije i skupove ishoda učenja koji su dio registra HKO-a.
- Formativna i sumativna procjena te savjetodavna podrška trebale bi se koristiti za utvrđivanje znanja, vještina i drugih kompetencija, a sumativno bi se ocjenjivanje trebalo koristiti kao temelj za vrednovanje stečenog znanja, vještina i drugih kompetencija u odnosu na ishode učenja utvrđene u okviru HKO-a.
- Vrednovanje bi se trebalo koristiti radi formaliziranja neformalno i informalno stečenog znanja, vještina i drugih kompetencija, počevši od razine skupa ishoda učenja do djelomične ili cjelovite kvalifikacije.
- Vrednovanje se može koristiti samo za skupove ishoda učenja koji su unutar Registra HKO-a utvrđeni kao prikladni za takvo vrednovanje u okviru kvalifikacijskih standarda. Moguće je da se za neke kvalifikacije kroz njihov kvalifikacijski standard utvrdi postotak ili dio kvalifikacije koji se može steći kroz vrednovanje te dio koji se ne može.
- Trebala bi postojati jasna razlika između akademskog priznavanja (i/ili priznavanja na bilo kojoj obrazovnoj razini) i vrednovanja. Trebalo bi izbjegavati dvostruko ocjenjivanje istih skupova ishoda učenja. Prihvaćanje vrednovanja provedenog izvan HKO-a i bez primjene standarda u okviru standarda kvalifikacija trebalo bi preciznije utvrditi i dogovoriti među dionicima (npr. postojeći formalni programi s ishodima učenja, ali izvan HKO-a te primjena postojećih rezultata procjene za takve ishode učenja radi razvoja budućih kvalifikacija u okviru HKO-a za pojedince).
- Izdane potvrde i diplome trebale bi imati istu vrijednost kao i one stečene formalnim obrazovanjem. To znači da bi pojedinac trebao usvojiti iste kompetencije te bi one trebale biti ocijenjene u odnosu na utvrđeni niz ishoda učenja (npr. test koji se koristi u formalnom obrazovanju mogao bi se prilagoditi tako da pouzdano mjeri postignuće definirano ishodima učenja), a potvrda/diploma bi trebala izgledati točno jednako kao ona koja se izdaje u okviru formalnog obrazovanja.
- Svi bi trebali imati pristup vrednovanju bez obzira na životnu dob ili razinu za koju se vrednovanje traži.
- Rezultati vrednovanja mogli bi se koristiti za dobivanje potvrda za skupove ishoda učenja te čak cjelovite/djelomične kvalifikacije ili bi mogli biti temelj za izuzeće u okviru formalnog obrazovanja na bilo kojoj razini.
- Kandidati za vrednovanje trebali bi imati podršku u obliku dostupnih informacija, savjeta i vodstva.
- Kod vrednovanja standardni alati sumativnog ocjenjivanja koji se obično koriste za formalno obrazovanje trebaju biti usvojeni, kombinirani i primijenjeni na način koji odražava individualnu specifičnost i nestandardni karakter neformalnog i informalnog učenja.

- Savjetnici za vrednovanje, ocjenjivači i administratori procesa vrednovanja trebali bi proći temeljno osposobljavanje i po mogućnosti akreditaciju.
- Programi vrednovanja trebali bi se razviti u skladu sa standardima kvalifikacija i trebali bi proći inicijalnu akreditaciju koju provodi vanjsko tijelo (npr. agencija za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju) ili interni sustav osiguravanja kvalitete ako ga redovito vrednuje vanjsko tijelo za osiguravanje kvalitete. Cilj je da kriteriji i procedure ocjenjivanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja budu relevantni, pouzdani, pravedni i transparentni.
- Transparentne mjere osiguravanja kvalitete u skladu s postojećim okvirima osiguravanja kvalitete trebale bi podupirati metode i alate za pouzdano, valjano i vjerodostojno ocjenjivanje. Zato moraju postojati unutarnji mehanizmi osiguravanja kvalitete među provoditeljima vrednovanja te ih povremeno mora procijeniti vanjsko tijelo za osiguravanje kvalitete.
- Svi relevantni dionici trebali bi biti uključeni u razvoj i provedbu elemenata i načela vrednovanja. Na taj bi način trebalo koristiti sektorska vijeća i vijeća za razvoj ljudskih potencijala kao dio infrastrukture HKO-a.
- Za vrednovanje bi se mogla plaćati naknada, ali cijena bi trebala biti niža od one u odgovarajućim modulima formalnog obrazovanja, no uz uvjet da su pokriveni svi troškovi vrednovanja.
- Vrednovanje u okviru HKO-a bi trebali provoditi samo pružatelji usluga akreditirani za vrednovanje, a ne automatski pružatelji obrazovnih usluga akreditirani za izvedbu odgovarajućih formalnih programa.
- Vrednovanje ne bi trebalo gledati kao vrstu ljudskih prava, ali bi ono moralo biti dostupno svima.

9. LITERATURA

Allais, S. (2007) The rise and fall of the NQF: a critical analysis of the South African National Qualifications Framework. Doktorski rad. Graduate School of Public Management and Development, University of the Witwatersrand, Johannesburg

Allais, S., Raffe, D., Strathdee, R., Wheelahan, L. & Young, M. (2009) Learning from the first qualifications, Employment sector, Employment Working Paper No. 45, Međunarodna organizacija rada, Ženeva

Allais, S. (2010) The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries. Međunarodna organizacija rada, Ženeva

Ashton, D. (2007) Lessons from abroad – Developing sector based approach to skills, Sector Skills Development Agency, SSDA Catalyst - Issue 2 - Lessons from Abroad, London

Bergen, S. (2007) Qualifications – Introduction to a Concept, Vijeće Europe, Strasbourg

Bjornavold, J. & Coles, M. (2010) The added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF, EQF Series 2. Cedefop

Buchanan, J., Yu, S., Wheelahan, L., Keating, J. & Marginsln, S. (2010) Impact Analysis of the proposed strengthened Australian Qualifications Framework, Australian Qualifications Framework Council (AQFC), The University of Sydney, Sydney

Cedefop (2008) Validation of non-formal and informal learning in Europe, A snapshot 2007, Ured za publikacije Europske unije, Luxembourg

Cedefop (2009) European guidelines for validation of non-formal and informal learning, Ured za publikacije Europske unije, Luxembourg

Cedefop (2010) The Cedefop study: Changing qualifications – a review of qualifications policies and practices, Ured za publikacije Europske unije, Luxembourg

Cedefop (2010) The development of national qualifications frameworks in Europe, Ured za publikacije Europske unije, Luxembourg

Cedefop (2012) Development of national qualifications frameworks in Europe, Working Paper No. 12. Ured za publikacije Europske unije, Luxembourg

Chakroun, B. (2010) National Qualifications Frameworks: from policy borrowing to policy learning. European Journal of Education, vol. 45, br. 2, 2010 str. 199 – 217

Coffield, F., Steer, R., Hodgson, A., Spours, K., Edward, S. & Finaly, I. (2005) A new learning and skills landscape? The central role of the Learning and Skills Council, Journal of Education Policy, v20 n5 str 631-656 Sep 2005, Philadelphia

Coles, M. & Oates, T. (2005) European Reference Levels for Education and Training: promoting credit transfer and mutual trust. Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, Ured za publikacije Europske unije, Luxembourg

Day, M. (2011) Developing Benchmarks for prior learning assessment: An exploratory study, American Journal of Health Sciences, volume 2, number 2, University of Nottingham, UK

Vijeće Europske unije (2004) Zajednički Europski principi za identifikaciju i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, EDUC 118, SOC 253, Bruxelles.

Vijeće Europske unije (2012) Preporuke Vijeća, Službeni list Europske unije, 398, Bruxelles

Dickerson, A. & Vignoles, A. (2007) The distribution and returns to qualifications in the sector skills councils, Research report 21, Sector Skills Development Agency, London

Dželalija, M. (2011) Theoretical Basis for the Principle of Equal Value applied to the RPL and to Formal Learning, Education-line, UK, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/194343.pdf>

Europska Komisija (2001) Kako europsko područje cjeloživotnog učenja učiniti realnim, COM (2001) 678 final, Bruxelles

Europska zaklada za stručnu izobrazbu ETF (2012) Qualifications Frameworks from concepts to implementation. Europska zaklada za stručnu izobrazbu, Torino

Europska zaklada za stručnu izobrazbu, Cedefop, UNESCO, UNESCO Institut za cjeloživotno učenje (2013) Global National Qualifications Frameworks Inventory, Kuala Lumpur

Eurydice (2012) Europski prostor visokog obrazovanja 2012. godine: Izvješće o provedbi Bolonjskog procesa, Izvršna agencija za obrazovanje audiovizualnu i kulturnu politiku, P9 Eurydice, Bruxelles

Forde, P. (2010) Selected RPL literature, Curtin University, Perth, Australia

Grootings, P. (2007) Discussing national qualification frameworks. Facilitating policy learning in practice, in: ETF Yearbook 2007. Quality in Vocational Education and Training, Europska zaklada za stručnu izobrazbu, Turin

Human Resources and Skills Development Canada (2009): Sector Council program – briefing for the EU study tour. Ottawa

Karseth, B. & Solbrekke, T.D. (2010) Qualifications Frameworks: the avenue towards the convergence of European higher education. European Journal of Education, vol. 45, No. 4, 2010 str. 563 – 567

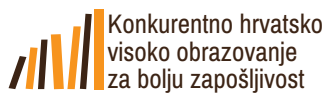
Keating, J. (2010) Qualifications framework implementation and impact, Background case study on Malaysia, University of Melbourne Centre for Post-Compulsory Education and Lifelong Learning, Skills and Employability Department, Međunarodna organizacija rada (ILO), Ženeva

Keevy, J., Chakroun, B. & Deij A. (2011) Transnational Qualifications frameworks, ETF Report, ISBN: 978-92-9157-597-8

Konrad, J. (2011) An overview of European research on the RPL 2000-2010, Education-line, UK, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/194301.pdf>

MZOS - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2010) Hrvatski kvalifikacijski okviri – Uvod u kvalifikacije, Agencija za znanost i visoko obrazovanje, Zagreb

- Payne, J. (2007) Sector skills councils and employer engagement - delivering the 'employer-led' skills agenda in England SKOPE Research Paper No 78. December 2007, ESRC Centre for Skills, Knowledge and Organisational Performance (SKOPE) Cardiff University School of Social Sciences, Cardiff
- Peters, M., Meijer, K., Nuland, E., Viertelhuizen, T. & Ad, R. (2010) Sector Councils on Employment and Skills at EU level – A study into their feasibility and potential impact, EcorysNederlands BV in cooperation with KBA, Rotterdam
- Raffe, D. (2009a) National Qualifications Frameworks in Ireland and Scotland: A Comparative Analysis Paper presented at the European Conference on Educational Research, Beč, 28-30, rujan 2009
- Raffe, D. (2009b) Towards a dynamic model of national qualifications frameworks', in Allais, S., Raffe, D. and Young, M., Researching Qualifications Frameworks: some conceptual issues, Employment Working Paper No 444, Međunarodna organizacija rada, Ženeva, 2009, str. 23-42
- Raffe, D. (2010) The Scottish Credit and Qualifications Framework: A case of a very "early starter", ILO Skills and Employment Department, NQF Case Study – e version, Međunarodna organizacija rada (ILO), Ženeva
- Ravinet, P. (2008) From Voluntary Participation to Monitored Coordination: why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process, European Journal of Education, 43 (3) 353-367
- Souto Otero, M. (2010) European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010, Thematic Report: Assessment methods, Cedefop, Ured za publikacije Europske unije, Luxembourg
- Hawley, J., Souto Otero, M., Duchemin C. (2010) 2010 update to the European Inventory on Validation of non-formal and informal learning – Final Report, Cedefop, Ured za publikacije Europske unije, Luxembourg
- Sung, J., Raddon, A. & Ashton, D. (2006), Skills Abroad: A Comparative Assessment of International Policy Approaches to Skills leading to the Development of Policy Recommendations for the UK. Centre for Labour Market Studies, University of Leicester
- Tuck, R. (2007) An introductory guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers, Skills and Employability Department, Međunarodna organizacija rada (ILO), Ženeva
- UNESCO (2011) A Basis Guide to Open Educational Resources, UNESCO, Pariz
- UNESCO (2012) UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning UNESCO, Hamburg.
- Young, M. (2005) In focus Programme on Skills, Knowledge and Employability National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries, Međunarodni ured rada, Ženeva
- Winterton, J. (2007) Building Social Dialogue over Training and Learning: European and National Developments, European Journal of Industrial Relations, Volume 13, No. 3 str. 281-300.



Konkurentno hrvatsko
visoko obrazovanje
za bolju zapošljivost



Europska unija
Ulaganje
u budućnost



Nositelj:



agencija za znanost
i visoko obrazovanje

Partneri:



Algebra

visoka škola za
primijenjeno računarstvo

Projekt sufinancira Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.
Sadržaj ovog dokumenta isključiva je odgovornost
Agencije za znanost i visoko obrazovanje te se ni
na koji način ne može smatrati da
odražava stav Europske unije.