



# Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih



REPUBLIKA SLOVENIJA  
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT**



Andragoški center Republike Slovenije  
Slovenian Institute for Adult Education



*Naložba v vašo prihodnost*  
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA  
Evropski socialni sklad



**Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno  
in priložnostno pridobljenega znanja odraslih**

**Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno  
in priložnostno pridobljenega znanja odraslih**

Izdal

**Andragoški center Slovenije**

Zanj

**mag. Andrej Sotošek**

Urednici

**Mag. Tanja Vilič Klenovšek**

**Urška Pavlič**

Avtorji

**Mag. Tanja Vilič Klenovšek, Urška Pavlič, Vera Mlinar,  
Metka Svetina, dr. Tatjana Ažman, mag. Danica Hrovatič,  
Gregor Jenko, Manuel Kuran, Zdenka Nanut Planinšek, Tea Sulič**

Jezikovni pregled

**Vlasta Kunej**

Oblikovanje in postavitev

**David Fartek**

Tisk

**Birografika Bori d.o.o.**

Naklada

**400 izvodov**

Prvi natis

**Ljubljana 2013**

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

---

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7

UGOTAVLJANJE, vrednotenje in priznavanje neformalno in  
priložnostno pridobljenega znanja odraslih / [avtorji Tanja Vilič  
Klenovšek ... [et al.] ; urednici Tanja Vilič Klenovšek, Urška Pavlič].

- 1. natis. - Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2013

ISBN 978-961-6851-34-3

---

# **Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih**

Andragoški center Slovenije, 2013

---



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



Andragoški center Republike Slovenije  
Slovenian Institute for Adult Education



*Naložba v vašo prihodnost*  
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA  
Evropski socialni sklad

# Kazalo vsebine

## Uvodna beseda

8

|           |                                                                                                                                                             |           |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1.</b> | <b>Vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v luči koncepta vseživljenjskosti učenja</b>                                  | <b>14</b> |
|           | Razvoj zamisli in zasnove vseživljenjskega učenja in izobraževanja                                                                                          | 17        |
|           | Opredelitev vseživljenjskega izobraževanja in učenja                                                                                                        | 19        |
|           | Vseživljenjsko učenje in izobraževanje kot strateški politični projekt                                                                                      | 20        |
|           | Zasnova neformalnega in priložnostnega učenja ter njegove opredelitve                                                                                       | 25        |
|           | Neformalno in priložnostno izobraževanje in učenje ter vrednotenje in priznavanje znanja in spretnosti, pridobljenih z neformalnim in priložnostnim učenjem | 28        |
|           | Terminološki izzivi, povezani z dejavnostjo priznavanja učinkov znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem in učenjem                               | 29        |
|           | Pregled definicij po različnih virih                                                                                                                        | 31        |
|           | Praksa in kultura priznavanja že pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc                                                                              | 33        |
|           | Literatura in viri                                                                                                                                          | 36        |

|           |                                                                                                                                                      |           |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2.</b> | <b>Slovenske in evropske strokovne in strateške usmeritve na področju vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja</b> | <b>38</b> |
|           | Temeljni slovenski in evropski dokumenti                                                                                                             | 39        |
|           | Nacionalno ogrodje kvalifikacij                                                                                                                      | 48        |
|           | Strokovne usmeritve                                                                                                                                  | 49        |
|           | Zaključek                                                                                                                                            | 51        |
|           | Kronološki pregled predstavljenih dokumentov                                                                                                         | 55        |
|           | Literatura in viri                                                                                                                                   | 56        |

|           |                                                                                                                       |    |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>3.</b> | <b>Nameni ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja</b>                             | 58 |
|           | Temeljni nameni ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja                           | 60 |
|           | Pomen ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja za različne ciljne skupine odraslih | 64 |
|           | Zaključek                                                                                                             | 74 |
|           | Literatura in viri                                                                                                    | 74 |

|           |                                                         |    |
|-----------|---------------------------------------------------------|----|
| <b>4.</b> | <b>Ključne kompetence kot jedro poklicnih kompetenc</b> | 76 |
|           | Kako razumeti kompetence?                               | 78 |
|           | Kaj je tako ključnega pri ključnih kompetencah?         | 81 |
|           | Kako ključne kompetence umestiti v življenje?           | 84 |
|           | Kako življenje umestiti v ključne kompetence?           | 87 |
|           | Ključne kompetence in slovensko ogrodje kvalifikacij    | 90 |
|           | Zaključek                                               | 94 |
|           | Literatura in viri                                      | 94 |

|           |                                            |     |
|-----------|--------------------------------------------|-----|
| <b>5.</b> | <b>Poklicne kompetence</b>                 | 96  |
|           | Opredelitev poklicnih kompetenc            | 97  |
|           | Poklicne kompetence v postopku vrednotenja | 102 |
|           | Literatura in viri                         | 105 |

|           |                                                       |     |
|-----------|-------------------------------------------------------|-----|
| <b>6.</b> | <b>Kompetence vsakdanjega življenja</b>               | 106 |
|           | Dejavnosti vsakdanjega življenja in neformalno učenje | 109 |
|           | Podlage za razvoj kompetenc vsakdanjega življenja     | 111 |
|           | Ugotavljanje kompetenc vsakdanjega življenja          | 114 |
|           | Vloga svetovalca za vrednotenje pri delu z orodjem    | 120 |
|           | Zaključek                                             | 123 |
|           | Literatura in viri                                    | 124 |

|           |                                                                                                                   |            |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7.</b> | <b>Proces ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja</b>                         | <b>126</b> |
|           | Faze v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja                        | 127        |
|           | Informiranje in svetovanje v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja  | 131        |
|           | Načini vodenja ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja                        | 136        |
|           | Pogoji za načrtovanje in izpeljevanje ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja | 138        |
|           | Literatura in viri                                                                                                | 140        |

|           |                                                                                                                                           |            |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>8.</b> | <b>Strokovna usposobljenost osebja, ki deluje v postopkih ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja</b> | <b>142</b> |
|           | Osebe, udeležene v razvoju in izpeljevanju ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja                       | 143        |
|           | Naloge strokovnih delavcev v postopku ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja                                         | 144        |
|           | Kompetenčni profili strokovnih delavcev v postopku ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja                            | 149        |
|           | Literatura in viri                                                                                                                        | 156        |

|           |                                                                                                                                        |            |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>9.</b> | <b>Metode in orodja v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja</b>                          | <b>158</b> |
|           | Vloga metod in orodja v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja                            | 159        |
|           | Metode, ki se uporabljajo v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja                        | 162        |
|           | Elektronski portfolijo                                                                                                                 | 164        |
|           | Učni dnevnik                                                                                                                           | 177        |
|           | Osební profil na podlagi reflektivnega poročila                                                                                        | 179        |
|           | Orodja, razvita v projektu Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja 2011-2014 | 182        |
|           | Biografska metoda kot pripomoček za ugotavljanje neformalno pridobljenega znanja in kompetenc                                          | 183        |

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja | 196 |
| Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanje kariere   | 208 |
| Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih                                        | 219 |
| Vprašalnik in smernice za vrednotenje kompetence digitalna pismenost       | 234 |
| Literatura in viri                                                         | 242 |

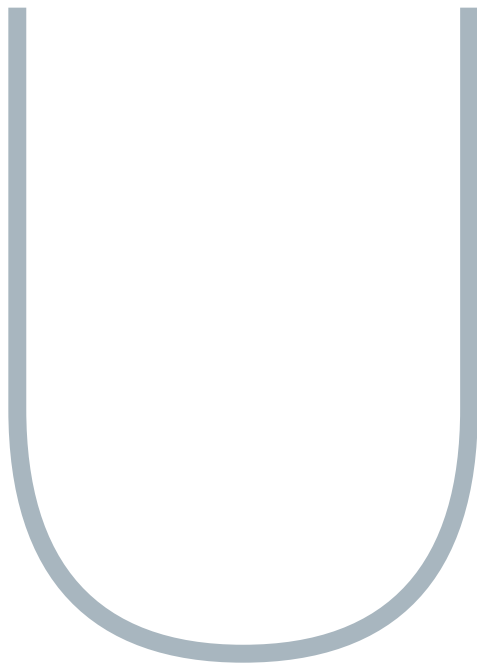
|            |                                                                                                                                        |     |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>10.</b> | <b>Partnerstvo v postopkih ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja</b>                             | 246 |
|            | Pomen partnerstva v postopkih ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja                              | 247 |
|            | Različne ravni partnerstva in vloge partnerjev v postopkih ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja | 249 |
|            | Literatura in viri                                                                                                                     | 263 |

|            |                                                                                                                                  |     |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>11.</b> | <b>Spremljanje in evalvacija v funkciji kakovosti vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja</b> | 264 |
|            | Skupne usmeritve na področju zagotavljanja kakovosti v izobraževanju                                                             | 265 |
|            | Presojanje in razvijanje kakovosti v sistemu vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja          | 268 |
|            | Zaključek                                                                                                                        | 275 |
|            | Literatura in viri                                                                                                               | 276 |

|          |                                                                                                                                           |     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>P</b> | <b>Priloge</b>                                                                                                                            | 278 |
|          | Priloga 1: Slovar strokovnega izrazja                                                                                                     | 279 |
|          | Priloga 2: Opis osmih ključnih kompetenc                                                                                                  | 308 |
|          | Priloga 3: Kompetenčni profili strokovnih delavcev v postopku ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja | 317 |



# Uvodna beseda



Tudi na Slovenskem dobiva vrednotenje znanja, spretnosti in kompetenc odraslih, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem ter s priložnostnim učenjem, vse večji pomen za posameznika in družbo.

V Evropi se je pomen na različne načine pridobljenega znanja odraslih poudarjal že v osemdesetih in devetdesetih letih dvajsetega stoletja. Ob bok znanju, pridobljenem v formalnem izobraževalnem sistemu, se je postavilo znanje, ki so ga odrasli pridobili ob delu, z nadaljnjim izobraževanjem in spopolnjevanjem, z učenjem za boljšo kakovost osebnega življenja, z učenjem za družbeno delovanje ali priložnostno, torej tako, da so novo znanje pridobili v različnih delovnih in življenjskih okolišjih, pa se tega niso niti zavedali.

Najpomembnejši evropski dokument, ki je še danes podlaga za oblikovanje politike na področju vseživljenjskega učenja, je Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). V njem je poudarjen pomen ne le neformalnega izobraževanja in učenja, pač pa je v ospredje postavljeno tudi priložnostno učenje kot najstarejši, a pogosto spregledan način pridobivanja znanja. Z Memorandumom se je pozornost preusmerila z načina pridobivanja znanja na učne dosežke ali učne izide, ti pa lahko pridobijo veljavo le, če so prepoznani in ustrezno ovrednoteni.

Tudi v Sloveniji so bile strokovne razprave, v katerih se je poudarjalo ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, v devetdesetih letih vse glasnejše, prve pobude pa so bile formalizirane leta 2000 z vzpostavitvijo sistema preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK) in sprejetim Zakonom o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah, ki omogoča pridobitev poklicne kvalifikacije na podlagi izkazanega ter preverjenega znanja, spretnosti in kompetenc, ki si jih posamezniki pridobijo zunaj formalnega izobraževalnega sistema, najpogosteje z delovnimi izkušnjami. Ob tem pa se je vse bolj opozarjalo, da je pomembno sprotne beleženje dodatnega znanja in izkušenj, ne le za pridobitev nacionalnih poklicnih kvalifikacij, ampak tudi za napredovanje, osebno rast, spremembo kariere, lažjo vnovično zaposlitev, za spodbujanje razvoja ključnih in poklicnih kompetenc, torej za posameznikov razvoj in napredek na vseh področjih življenja.

Andragoški center Slovenije se z vrednotenjem in priznavanjem

neformalno pridobljenega znanja ukvarja od ustanovitve leta 1991. V posameznih projektih smo sodelovali pri pripravi podlag za vpeljavo sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij, razvijali in v prakso izobraževalnih organizacij vpeljali nove prijeme in orodje za izpeljavo postopkov vrednotenja in priznavanja, skrbeli smo za usposabljanje strokovnih delavcev idr. Leta 2009 pa je dozorela zamisel o opredelitvi modela ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih. V sklopu operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja« je bil opredeljen projekt Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011. V njem je bilo med drugim razvito novo orodje (pripomočki, metode) za ugotavljanje in priznavanje učinkov neformalnega učenja odraslih, izdelan ter pilotno preskušen model za ugotavljanje in priznavanje znanja, spretnosti in kompetenc, v sodelovanju z drugimi partnerji so bile pripravljene tudi skupne strokovne podlage za izpeljevanje in usmerjanje procesov vrednotenja že pridobljenega znanja v učenju in izobraževanju odraslih idr.

Iz pilotnih rezultatov omenjenega projekta se je razvila zamisel o širjenju temeljnega pristopa, zato je bil pripravljen nov projekt z istim naslovom, Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014, s poglavitnim ciljem nadaljnjega razvoja in implementacije modelov in orodja za ugotavljanje ter priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja in izkušenj v omrežju izobraževalnih organizacij za odrasle.

V tem priročniku želimo prikazati strokovna spoznanja, ki so se oblikovala v obdobju obeh projektov, predstaviti cilje in namene ugotavljanja ter vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih in osvetliti, komu vse lahko ti postopki koristijo. Sistematično želimo predstaviti postopek ugotavljanja in vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (posamezne faze, po katerih poteka, ter etična načela, ključna za verodostojnost tega postopka), orodje, ki smo ga v ta namen razvili, potrebne kompetence, ki jih mora imeti osebje, ki sodeluje v postopku (za vse tri ključne profile: svetovalca, informatorja in ocenjevalca, smo opredelili spretnosti, znanje in kompetence, potrebne za strokovno izpeljevanje vrednotenja in priznavanja).

V vseh poglavjih smo sledili enemu od temeljnih načel ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja: da je posameznik tisti, ki je v središču samega procesa. To je zapisano tudi v Evropskih smernicah za vrednotenje neformalnega in priložnostnega učenja, ki jih je leta 2009 pripravila skupina strokovnjakov v sklopu Cedefopa. Poudarjamo pomen dejavne vloge posameznika v vseh fazah tega procesa, proces se izpeljuje tako, da ohranja prostovoljno odločanje posameznika, izidi pa za zmeraj ostajajo v njegovi lasti.

V uvodu priročnika smo najprej opisali umestitev področja vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v koncept vseživljenjskosti učenja in prikazali novejša strokovna spoznanja o pomenu, ciljih in postopkih vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, kot so opredeljeni v evropskih in slovenskih strateških dokumentih. Posebej smo prikazali, katere zakonske podlage smo v Sloveniji že izoblikovali in kaj predlagamo za v prihodnje.

Kar zadeva različne ciljne skupine, smo predstavili namene in mogoče koristi vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc. Posebno pozornost smo namenili tudi opredelitvi pojma kompetence, kaj je kompetenca in kako jo razumemo v našem projektu, ki povezuje razvijanje ključnih kompetenc (temeljnih zmožnosti) ter vrednotenje in priznavanje neformalnega učenja. Opredelili smo ključne kompetence, vrednotenju in razvijanju katerih namenjamo posebno pozornost tudi v projektu. Posvetili smo se tudi opredelitvi poklicnih kompetenc, saj smo v drugem obdobju izpeljevanja projekta v praksi model ugotavljanja in priznavanja izpeljevali tudi v podjetjih, kjer so želeli, da jim poleg vrednotenja ključnih kompetenc pomagamo ovrednotiti tudi poklicne kompetence zaposlenih. Še enemu sklopu kompetenc smo namenili posebno pozornost, to so kompetence vsakdanjega življenja. Kako se te lahko povezujejo s ključnimi kompetencami, opisujemo v posebnem poglavju ter med orodjem opisujemo vprašalnik in pripomočke, ki nam pri tem pomagajo.

V priročniku smo sistematično predstavili orodje, ki smo ga za strokovne delavce v postopku razvili med letoma 2010 in 2013 v obeh projektih: elektronski portfolijo, biografsko metodo, vprašalnike za vrednotenje ključne kompetence učenje učenja, kompetence načrtovanje kariere, kompetence digitalna pismenost ter kompetenc iz vsakdanjih

aktivnosti. Vse razvito orodje je predstavljeno po enotni metodologiji.

V zadnjem delu priročnika predstavljamo partnerje v postopkih vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, kjer opredeljujemo partnerstva na širši, mednarodni in nacionalni ravni, na ožji, regionalni in institucionalni ravni ter na ravni posameznika, pa tudi njihovo vlogo in prispevek medpartnerskega sodelovanja na vseh ravneh h kakovosti in strokovni preglednosti postopkov. Spremljanje, evalvacija in zagotavljanje kakovosti je tema zadnjega poglavja. V njem predstavljamo izhodišča za presojanje in razvijanje kakovosti v sistemu vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Ker smo v priročniku izhajali iz prakse, smo v posamezna poglavja uvrstili tudi predstavitve primerov dobre prakse iz Slovenije in Evrope, med priloge pa smo dodali tudi slovar strokovnega izrazja z opisi pojmov, s katerimi se najpogosteje srečujemo, ko govorimo o vrednotenju in priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc. Strokovno izrazje je ena od še vedno razvijajočih se tem na tem področju. Od prevladujoče uporabe sintagme »ugotavljanje in potrjevanje znanja – UPZ« v devetdesetih letih se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja sintagma »ugotavljanje in priznavanje« ali »vrednotenje in priznavanje« neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc odraslih. V poglavjih tega priročnika najpogosteje uporabljamo prav zadnji sintagmi.

In komu vse je priročnik namenjen? Namenjen je predvsem izobraževalcem odraslih, ki so neposredno ali posredno udeleženi v razvijanju in/ali izpeljevanju postopkov ugotavljanja, priznavanja in potrjevanja znanja in izkušenj odraslih, pridobljenih z neformalnim ali priložnostnim učenjem. Namenjen pa je tudi ustvarjalcem in odločevalcem na ravni politik na področju izobraževanja in trga dela ter drugim strokovnjakom, ki so lahko uporabniki rezultatov teh procesov, kot so kadrovske službe v podjetjih, zaposlovalci na zavodih za zaposlovanje, sindikati idr.

Skrito znanje je zaklad!

**Tanja Vilič Klenovšek in Urška Pavlič**  
*Urednici, Andragoški center Slovenije*



# Vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v luči koncepta vseživljenjskosti učenja

Metka Svetina



Spremembe s katerimi se ta čas soočamo, nas spodbujajo k stalnemu prilagajanju različnim novostim. Spremembe so povezane z našim vsakdanjim življenjem in vplivajo na naše delovanje v družini, pa tudi s področjem dela, kariere in siceršnjega strokovnega razvoja. Družbo, v kateri živimo, lahko opredelimo z različnimi izrazi, prinaša pa nam poleg napredka tudi negotovost, velike razlike med ljudmi. Vplivi tega razvoja so zelo mnogostranski in obsegajo vsa področja človekovega življenja ter socialne odnose, to pomeni, da se pomembno spreminja vloga posameznika v tej družbi. Človek postaja čedalje bolj sam odgovoren za svoj položaj. Ta odgovornost nosi s seboj odločitve o izbiri načina življenja, iskanju svojega položaja in možnosti za lastni razvoj. Stalno prilagajanje, odzivanje in iskanje možnosti pa je poleg drugih razlogov – ekonomskih, socialnih, političnih, kulturnih – eden od pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na spreminjanje vloge in pojavnosti izobraževanja v družbi pa tudi na pojav alternativnih, novih oblik učenja. Razloge lahko pojasnimo v nekaj točkah (Jelenc Krašovec, 2010):

- Znanstveni, ekonomski in tehnološki napredek prinaša hitro zastarevanje znanja, to pomeni, da izobraževanje v otroštvu in mladosti ne zadostuje več in da je treba ustvariti možnosti za učenje in izobraževanje vse življenje. To potrebo spodbujajo zahteva po prožnosti, nove oblike organizacije dela, tržnost in kultura porabništva, kar pa so koncepti, do katerih se je treba kritično opredeliti in jih prevrednotiti; izobraževanje lahko ima pri tem pomembno vlogo.
- Država blaginje, za katero je bila značilna socialna stabilnost z zmanjševanjem razrednih razlik in razlik med spoloma, polna zaposlenost, načrtovana gospodarska rast, izboljševanje življenjskega standarda ter druge značilnosti, je v vedno večji krizi. Na vseh področjih se pojavljajo in uresničujejo zahteve po prostem trgu, spreminjata se struktura ekonomije in organizacija podjetij; to povzroča potrebe tudi po spreminjanju izobraževalnega sistema.
- Postindustrializem prenaša poudarek s tehnoloških in ekonomskih sprememb na širše socialne in institucionalne spremembe, ki se kažejo tudi na področju izobraževanja in drugih, t. i. družbenih dejavnosti. Te spremembe so na primer povezane s pojavom množičnega izobraževanja, še zlasti visokošolskega, v teh razmerah pa je socialno- ekonomski položaj posameznika navidezno čedalje manj odvisen od razreda in spola, čedalje bolj pa od stopnje izobrazbe in kulturne usmerjenosti, ki naj bi ju posameznik lahko nadziral in nanju vplival. Da ni tako, dokazujejo vedno večje razlike med družbenimi razredi in skupinami, ki se kažejo tudi z različnimi možnostmi



dostopa do izobraževanja in izobrazbe ter posledično z naraščajočo revščino in izključenostjo nekaterih skupin prebivalstva.

- Globalizacija ni samo ali predvsem ekonomski pojav, temveč gre za transformacijo prostora in časa, nove komunikacijske vzorce, ki zahtevajo stalno učenje in prilagajanje novostim. Gre tudi za kulturno homogenizacijo (Illeris, 2004, str. 34, v Jelenc Krašovec, 2010).
- Demografske spremembe, za katere je značilno staranje prebivalstva v razvitih družbah, vplivajo na vse intenzivnejše zahteve po uresničevanju načela vseživljenjskosti učenja in izobraževanja, ki se kaže v večji enakopravnosti, enakovrednosti in komplementarnosti izobraževanja otrok in mladine ter izobraževanja odraslih. Proces učenja in izobraževanja je v skladu s tem razumljen kot vseživljenjski proces, ki na različne načine in v različnih pojavnih oblikah spremlja posameznika od otroštva do pozne starosti, zajema pa poklicno in osebno področje življenja. Za to pa so potrebne boljše možnosti izobraževanja, uporaba različnih virov pri učenju in potrebam skupine prilagojeni načini izobraževanja.
- Spremembe v strukturi delovnih mest in zaposlitvenih položajih, ki jih zdaj čedalje bolj označujeta začasnost in pogodbenost. Zožuje se meja med zaposlenostjo in brezposelnostjo in to grozi velikemu številu zaposlenih. Zahteva po večji giblivosti in prilagodljivosti zaposlenih spreminja zahteve po izobraževanju na vseh stopnjah, hkrati pa krepi potrebo po stalnem splošnem in strokovnem izobraževanju in spopolnjevanju za vse.

Raznolikost in spremembe sta torej ključni besedi, s katerima lahko opišemo širše družbeno dogajanje zadnjih desetletij. Pomemben del teh sprememb sta tudi vseživljenjsko učenje in izobraževanje, ki sta v tej povezavi eden temeljnih konceptov pri iskanju odgovorov na opisane izzive.

## 1.1 Razvoj zamisli in zasnove vseživljenjskega učenja in izobraževanja

Zamisel vseživljenjskega učenja in izobraževanja ni nova, saj se je tako ali drugače v razmišljanjih različnih mislecev pojavljala že v preteklosti. Kritike uveljavljenega organiziranja izobraževanja in izpeljave učenja, povezane z vprašanjem dostopnosti do možnosti učenja in izobraževanja ter pravičnosti v razdelitvi dobrin, povezanih z učnimi dosežki, so obstajale že dalj časa. V drugi polovici 20. stoletja je nastalo kar nekaj strokovnih del, ki so utemeljevala potrebe po spremembi učnega okolja, temeljila pa so na vse očitnejšem dejstvu, da šolski sistem s svojimi institucijami ne more zadovoljiti vseh naraščajočih potreb po učenju in izobraževanju. Vse glasnejše so bile zahteve po načrtnem ustvarjanju možnosti za pridobivanje znanja vse življenje, da bi tako ustregli vedno raznolikejšim potrebam odraslih in zahtevam, ki se postavljajo prednje. Pri tem je imel pomembno vlogo Lengrand, ko je na Unescovi konferenci leta 1970 predstavil poročilo z naslovom Uvod v vseživljenjsko učenje. V poročilu je opozoril na ekspanzijo sprememb v kratkih časovnih intervalih, kar je posledica nastajanja nove tehnologije in znanja, razvoja informacijske tehnologije, demografske ekspanzije in političnih sprememb. Hkrati je opozoril na krizo življenjskih vzorcev v obliki nejasnosti socialnih vlog in brisanja meja med različnimi življenjskimi obdobji (Lengrand, 1970). Na podlagi tovrstnih ugotovitev je bilo v okviru Unesca leta 1972 izdano poročilo Learning to be – the world of education today and tomorrow. V njem je opozoril na potrebo po demokratizaciji in humanizaciji družbe. Po njegovem mnenju naj bi bile s pomočjo učenja zagotovljene čim večja socialna enakost, enakost možnosti v izobraževanju in demokratizacija družbe (Fauré, 1972, v Hozjan, 2010). Tudi Paul Lengrand je v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja pojasnjeval, da se potrebe po novih možnostih in prijemih porajajo ne le zaradi vse hitrejših sprememb, temveč tudi zaradi razočaranja

nad tradicionalizmom v izobraževanju (Lengrand, 1976, v Hozjan, 2010<sup>1</sup>). Zamisel vseživljenjskosti izobraževanja pa ni bila pomembna le zaradi prepričanja, da za učenje »ni nikoli prepozno«, temveč tudi zato, ker je nujno tudi odpirala in razvijala nove možnosti za učenje in izobraževanje. Zato se je začelo najprej močneje uveljavljati izobraževanje odraslih kot možnost za večje izražanje individualnosti in zadovoljevanja različnih potreb, nato pa vseživljenjsko učenje in izobraževanje kot način za izenačevanje pomembnosti izobraževanja v otroštvu in mladosti ter v odraslosti in starosti.

Koncept vseživljenjskosti temelji na tehle pomembnih spoznanjih (Jelenc, 2007, str. 31–32), ki jih na kratko povzemamo:

- Življenje ne more biti tako togo razdeljeno na dve obdobji, kot ga pojmuje tradicionalno izobraževanje, to pa sta: čas priprave in

---

1 Poglavitne ugotovitve Fauréjevega poročila (Fauré, E. (ur.) (1972). *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris, London: Unesco) bi lahko strnili takole:

- presegli naj bi izobraževanje, omejeno s časom (»šolska leta«) in prostorom (šola);
- le z ustreznim izobraževanjem, z usposabljanjem »celotnega človeka«, ki se bo sposoben osamosvojiti, bomo družbi pomagali, da postane ozaveščena o svojih problemih in bolj humanizirana;
- pravičen dostop do izobraževanja je nujen, ne pa še zadosten pogoj za pravičnost; enak dostop še ne pomeni enakih možnosti; elitno izobraževanje se začne na elementarni stopnji in se nadaljuje na univerzi, zato je treba odpraviti rigidne omejitve med osnovno šolo, srednjo šolo in visokošolskim izobraževanjem;
- spreminjanje predstave o tem, kaj je uspeh in kaj neuspeh, bomo dosegli šele z vpeljevanjem vseživljenjskega učenja, ki odpira možnosti, da popravljamo ali odpravljamo naše napake vse življenje;
- odpraviti je treba dogmo, da sta izobraževanje in šola sopomenki; iz tega izhaja, da bodo izobraževalne institucije v učeči se družbi izgubile monopolni položaj in bodo le ena od komponent v širši učni mreži;
- spremeniti je treba vlogo učitelja, da bo vse bolj svetovalec, nekdo, ki ne podaja edine resnice, temveč o resnici razpravlja, jo pomaga iskati in vse več časa namenja produktivnim in ustvarjalnim dejavnostim, kot so interakcija, razprava, razumevanje, spodbujanje mišljenja;
- izobraževanje postaja proces in več pozornosti naj bi v prihodnosti namenili »naravnemu« učenju, ki poteka v vsakdanjem življenju in delu in se odziva na življenjske probleme in ne izhaja iz sholastičnih vsebin;
- vsak se lahko sam uči in uči tudi druge;
- razvija se široko učno omrežje v družbi, ki bo omogočalo skrajšanje trajanja institucionalnega izobraževanja in usposabljanja, večjo uporabo vsebin in znanja, ki jih potrebujemo za življenje, za to pa bodo morali biti tisti, ki se učijo, bolj neodvisni;
- pri uveljavljanju strategije vseživljenjskosti učenja naj bi delovali predvsem v dveh smereh: spodbudili naj bi notranjo reformo in nenehno izboljševali obstoječih izobraževalnih sistemov ter iskanje inovativnih oblik, alternativ in svežih virov ...

usposabljanja in čas delovne dejavnosti. Sodobno življenje zahteva, da se te funkcije v življenju ves čas izmenjujejo in dopolnjujejo.

- Človek se je zmožen učiti vse življenje in v vseh obdobjih svojega življenja, ima tudi potrebe po učenju.
- Vsako obdobje človekovega življenja daje človeku nove in enkratne izkušnje in spoznanja, hkrati s tem pa je tudi priprava za naslednje obdobje. To lahko izrabimo tem bolj, kolikor bolj smo izrabili prejšnje obdobje; pri tem so pomembna spoznanja, pridobljena z učenjem.
- Za uspešno učenje (v vseh obdobjih življenja) ni pomembno le pridobivanje znanja, ampak tudi ali celo še bolj razvijanje spretnosti, ki omogočajo pridobitev znanja. Posebno pomembne so spretnosti za komuniciranje, izražanje, pridobivanje informacij.
- Tradicionalno pojmovano izobraževanje (šolanje) vsebuje kot pomembno prvino svoje učinkovitosti omejevanje življenjskega delovanja učenca na izobraževanje in učenje. Usmerjenost v takšno storilnost vsebuje tudi negativne razsežnosti, kot so: omejevanje svobode pri izbiri dejavnosti in ustvarjanje negativnega odnosa do izobraževanja in učenja (doživljati pa bi ju morali kot vir veselja in zadovoljstva ter kot sredstvo za popolno osebno uresničenje).
- Alternativa, ki odpravlja pomanjkljivosti tradicionalnega izobraževanja, je vseživljenjsko izobraževanje in učenje.

## 1.2 Opredelitev vseživljenjskega izobraževanja in učenja

Vseživljenjsko učenje je v Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, pripravljeni leta 2007, opredeljeno kot **»dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in aformalno ter naključno ali priložnostno.** Poteka v različnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se izboljšajo posameznikovo znanje in spretnost. Pomembno je poudariti razsežnost širine, ki določa, da se učimo povsod (ne le v šoli) in kar koli (ne le šolske predmete); s tem učenjem zadovoljujemo naše različne potrebe in interese; učenje ni namenjeno le pridobitvi izobrazbe in kvalifikacije, temveč tudi osebnostnemu razvoju, dejavnemu vključevanju v družbo in povečevanju kakovosti življenja.« (Jelenc, 2007, str. 10).

Izhodišče zasnove je upoštevanje potreb posameznika in družbe,

osredotočenost na človeka, ki naj bi mu z različnimi prijemi pri učenju in izobraževanju omogočili bolj kakovostno življenje in delo, z ustreznim poučevanjem pa ga spodbujali, da postane čim samostojnejši, čim bolj kritičen in čim dejavnejši pri svojem razvoju. Zasnova predvideva razvijanje izobraževanja v šolah in drugih institucijah pa tudi izobraževanje in učenje, ki poteka drugje (npr. v različnih organizacijah v skupnosti, kot so društva, klubi; v študijskih krožkih, v knjižnicah, kulturnih ustanovah in številnih drugih organizacijah). Temelji namreč na domnevi, da se ljudje učijo za mnoge različne vloge in potrebe, ki jih v življenju že imajo ali pa jih bodo imeli, nikakor pa ne zgolj za to, da bodo lažje zaposljivi, zanimivejši za delodajalce, ali celo zato, da si bodo pridobili neko faktografsko znanje (Jelenc, 2007, str. 19).

### 1.3 Vseživljenjsko učenje in izobraževanje kot strateški politični projekt

Čeravno so se strokovna spoznanja o pomenu vseživljenjskega izobraževanja in učenja začela v javnosti širiti že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, pa jih politika sprejema in obravnava šele zadnji dve desetletji. Zasnova vseživljenjskega učenja je na splošni politični ravni zasenčila številne zasnove, ki so se prej intenzivno pojavljale (permanently izobraževanje, neformalno izobraževanje odraslih, ljudsko prosvetljevanje, dejavna državljskost itn.). Vseživljenjsko učenje deluje kot »slogan z demokratičnim pečatom« (Illeris, 2004, str. 25, v Jelenc Krašovec, 2010), saj naj bi bilo učenje nekaj pozitivnega, nekaj, kar daje ljudem moč, do česar naj bi imeli dostop vsi ljudje vse svoje življenje. Hkrati se slogana držijo obljube, da bo družba spodbujala in podpirala željo po učenju in posledično vseživljenjsko rast posameznika s pomočjo učenja (Jelenc Krašovec, 2010).

Mogoče je govoriti o dveh generacijah (Jelenc, 2007) ali celo treh generacijah v razvoju zasnove vseživljenjskega učenja (Jelenc Krašovec, 2010). Prvo generacijo lahko umestimo v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja, označevala jo je humanistična tradicija. Močno poudarja potrebo po povezovanju učenja in izobraževanja z življenjem, pomembnost oblikovanja okoliščin, ki spodbujajo k učenju, nasprotuje monopolističnemu položaju šole in poudarja potrebo po upoštevanju vseh poti do znanja in vseh oblik učenja. Izobraževanje vodijo prizadevanja za boljšo kakovost življenja in manjše izobraževalne, so-

cialne in ekonomske razlike med ljudmi. Država in trg v tej zasnovi nista imela bistvene vloge (Jelenc Krašovec, 2010). Druga generacija se je pojavila v osemdesetih letih, ko so bile države OECD zaradi povečevanja brezposelnosti, manjše produktivnosti in drugih dejavnikov v bolj negotovem položaju. Razprava o vseživljenjskem učenju je dobila politični in ekonomski predznak, saj naj bi se z učenjem posamezniki prilagajali družbi in spremembam v njej. Od tod izvira nevarnost, na katero opozarjajo številni sodobni avtorji s področja izobraževanja: da se pomen znanja zoži na kompetence in spretnosti, potrebne za tekmovanje na trgu delovne sile, in kompetitivnost nasploh, ter da se v povezanosti učenja z življenjem izpostavi predvsem pomen njegove funkcionalne povezanosti z gospodarsko učinkovitostjo; zato je zelo pomembno vlaganje v ljudi in zviševanje ravni izobrazbe (Jelenc, 2007, str. 2).

Evropska komisija postavlja vseživljenjsko učenje v ospredje svojih politik urejanja trga dela, raziskovanja in izobraževanja. Politično se vseživljenjsko učenje in izobraževanje opisuje kot ključna strategija za doseganje na znanju temelječe družbe (oziroma tržne ekonomije), kot je zapisano v mnogih dokumentih, sprejetih pod okriljem Evropske skupnosti in OECD (v Resoluciji Evropskega sveta o vseživljenjskem izobraževanju, v Lizbonski strategiji, v Memorandumu o vseživljenjskem učenju, v dokumentih Za učenje ni nikoli prepozno in Za učenje je vedno pravi čas, v Priporočilu evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje). V Sloveniji je bila leta 2007 pod okriljem Ministrstva za šolstvo in šport pripravljena že omenjena Strategija o vseživljenjskosti učenja, ki opredeljuje tudi poglobitve ukrepe, ki bi jih bilo treba izpeljati, da bi se koncept in strategija vseživljenjskosti učenja lahko uresničila v naših razmerah življenja, dela in izobraževanja (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007).

Med najpomembnejšimi evropskimi dokumenti moramo vsekakor opozoriti na že večkrat omenjeni **Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000)**, predvsem zato, ker je (še vedno) podlaga za evropsko usklajevanje ukrepov in procesov vseživljenjskega izobraževanja, z njim pa tudi vrednotenja in priznavanja z neformalnim in priložnostnim učenjem in izobraževanjem pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc. Memorandum opredeljuje vseživljenjsko učenje kot »namembno učno dejavnost, ki poteka s ciljem, da se izboljšujejo znanje, spretnosti, veščine« (Memorandum, 2000, str. 3). Izhodišče za razpravo o uresničevanju vseživljenjskega učenja je šest temeljnih sporočil, ki te-

meljijo na izkušnjah, zbranih v programih Unije in evropskem letu vseživljenjskega učenja (1996). Zamisel temeljnih sporočil je, da bi obširna in skladna strategija vseživljenjskega učenja za Evropo morala:

- zagotoviti splošen in nenehen dostop do učenja za pridobitev in obnovo spretnosti, ki so potrebne za nenehno udeležbo v družbi znanja;
- bistveno zvišati raven vlaganj v človeške vire ter tako dati prednost tistemu, kar je za Evropo najpomembnejše – njenim prebivalcem;
- razviti učinkovite metode učenja in poučevanja ter okoliščine za nenehno učenje, tj. v vseh življenjskih obdobjih (lifelong), in za večrazsežno učenje (lifewide);
- pomembno izboljšati poti, ki nam omogočajo, da razumemo in ocenjujemo udeležbo in dosežke, še posebno v neformalnem in informalnem (priložnostnem) učenju;
- zagotoviti, da bo vsakomur omogočen preprost dostop do kakovostnega informiranja in svetovanja o učnih možnostih po vsej Evropi in vse življenje;
- zagotoviti možnosti za vseživljenjsko učenje vsakemu učencu, kolikor je le mogoče blizu, v njihovih okoljih in s podporo IKT, kjer je to primerno (prav tam, str. 11).

Iz Memoranduma veje intenca po razvoju alternativnih oblik učenja in predvsem po povečanju njihove vloge. Hkrati iz vsebine Memoranduma jasno izhaja, da bo zadnje mogoče šele v trenutku, ko bo to pridobilo ustrezno individualno in družbeno veljavo. V skladu s tem lahko razumemo tesno povezanost razvoja neformalnega učenja s pomočjo priznavanja in vrednotenja različnih dosežkov učenja (Hozjan, 2010), ki je četrto temeljno sporočilo Memoranduma. Njegov cilj je **»pomembno izboljšati poti, s katerimi razumemo in ocenjujemo udeležbo in dosežke, še posebej v neformalnem in priložnostnem učenju«**:

*»V ekonomiji znanja, ki bo razvijala in uporabljala človeške vire v njihovi polnosti, je odločilen faktor – ohranjanje konkurenčnosti. V teh okoliščinah so diplome, certifikati in kvalifikacije pomembno priporočilo tako za delodajalce kot za posameznike na trgu dela in v podjetjih. Povečane zahteve po kvalificirani delovni sili s strani delodajalcev in povečana tekmovalnost med posamezniki, da bi pridobili in ohranili zaposlitev, vodi k veliko višjim zahtevam po priznanem učenju kot kdaj koli poprej.«*

*»Za integrirano Evropo oboje, odprt trg dela in državljanske pravice do*

*svobodnega gibanja zaradi naselitve, študija, usposabljanja in dela v vseh državah članicah zahtevata, da so znanje, spretnosti in kvalifikacije lahko razumljive in lahko 'prenosljive' po Uniji.«*

*»Obstaja velika stopnja soglasja, da moramo na tem področju narediti veliko več za dobrobit veliko večjega segmenta populacije in trga dela. Nedvoumno je priznavanje – v kateri koli obliki – učinkovit način motivacije 'netradicionalnih' udeležencev in tudi tistih, ki na trgu dela niso bili aktivni nekaj časa, bodisi zaradi brezposelnosti, družinskih obveznosti ali pa bolezni.«*

*»Delodajalce in tiste, ki sprejemajo v izobraževanje in usposabljanje, je treba prepričati o vrednosti te vrste certificiranja. Sistem APEL ocenjuje in priznava obstoječe znanje posameznika, spretnosti in izkušnje, ki so pridobljene v daljšem obdobju in v različnih okoliščinah, vključujoč neformalne in informalne (priložnostne) okoliščine. Uporabljene metode lahko odkrijejo spretnosti in sposobnosti, za katere posamezniki morda niti niso sami vedeli, da jih imajo in da jih lahko ponudijo delodajalcem.«*

*»Absolutno pomembno je, da razvijemo visokokvaliteten sistem ugotavljanja in priznavanja predhodnega in izkustvenega učenja (Accreditation of Prior and Experiential Learning – APEL) in promoviramo njegovo uporabo v različnih okoliščinah.« (Prav tam, str. 16)*

V Memorandumu je izpostavljena ena temeljnih vsebinskih ugotovitev, da je »neformalno učenje resnično podcenjeno« (prav tam, str. 8). Formalnemu in neformalnemu učenju in izobraževanju Memorandum dodaja še tretjo kategorijo, to je priložnostno učenje.<sup>2</sup>

---

2 »Doslej je formalno učenje prevladovalo v političnem razmišljanju. Oblikovalo je načine, po katerih sta bila zagotovljena izobraževanje in usposabljanje, in obarvalo razumevanje ljudi o tem, kaj šteje kot učenje. Kontinuum vseživljenjskega učenja bolj izpostavlja neformalno in informalno (priložnostno) učenje. Neformalno učenje, po definiciji, ostaja izven šol, kolidžev, centrov za usposabljanje in univerz. Po navadi se nanj ne gleda kot na 'resnično' učenje, pa tudi njegovi dosežki nimajo vrednosti na trgu dela. Neformalno učenje je torej resnično podcenjeno. Toda informalno (priložnostno) učenje se lahko popolnoma izgubi v celoti, čeprav je najstarejša oblika učenja in ostaja prevladujoča oblika učenja v zgodnjem otroštvu. Dejstvo, da se je računalnik uveljavil v domovih, preden se je uveljavil v šolah, posebej opozarja na pomembnost informalnega (priložnostnega) učenja. Informalni (priložnostni) okviri predstavljajo ogromen učni rezervoar in so lahko pomemben vir inovacij v metodah poučevanja in učenja.« (Memorandum, 2000)



Tako kot potreba ali zahteva po **razvoju in implementaciji sistemov priznavanja** pa je za naše delo izobraževalcev odraslih pomembno tudi peto temeljno sporočilo Memoranduma, ki se navezuje na usmerjanje in svetovanje oziroma **»zagotavljanje dostopov do informiranja in svetovanja o učnih možnostih po vsej Evropi in skozi vse življenje«** (prav tam, str. 18). Kot bomo videli v nadaljevanju, je prav dejavnost informiranja in svetovanja ena poglobitnih dejavnosti v sistemu priznavanja; lahko bi jo poimenovali kar »fil rouge« vrednotenja in svetovanja ne glede na to, kakšen je namen priznavanja že pridobljenega znanja ali kje postopek poteka.<sup>3</sup>

Države članice Evropske unije so z Memorandumom nedvomno dosegle visoko stopnjo soglasja pri svojem skupnem zanimanju za vseživljenjsko učenje, vendar tega še niso povsem prelile v učinkovito akcijo. To dokazujejo številni dokumenti in spodbude, ki so bili sprejeti na evropski ravni tudi po letu 2010.<sup>4</sup>

Iz predstavitve različnih opredelitev pa tudi dokumentov, ki so bili sprejeti na ravni Evropske skupnosti, je razvidno, da je **»vrednotenje in priznavanje predhodno doseženega znanja«**, s poudarkom na znanju in spretnostih, doseženih z neformalnimi in priložnostnimi načini učenja, eden poglobitnih ukrepov Evropske skupnosti za uresničevanje zasnove vseživljenjskosti učenja. Preden pa si bomo поблиže ogledali to področje dejavnosti »vseživljenjskosti učenja«, se bomo ustavili še pri opredelitvah pojavov neformalnega izobraževanja/učenja in priložnostnega učenja. Razvoj možnosti in oblik t. i. alternativnih, net-

---

3 »V preteklosti se je prehod med izobraževanjem, usposabljanjem in trgom dela zgodil morda samo enkrat v življenju večine ljudi – v mladosti, ko so kot mladi zapuščali šolo ali univerzo, da so si poiskali službo, morda z enim ali dvema obdobjema poklicnega usposabljanja vmes. Danes bomo morda lahko vsi potrebovali informacijo in nasvet o tem, 'kaj storiti po tem', večkrat v življenju in morda popolnoma nenapovedano. To je sestavni del planiranja in izpeljevanja projekta življenje kot nenehnega procesa, kjer je plačano delo le ena izmed sestavin, ne glede na to, kako pomembna morda je. Tehtanje opcij, sprejemanje odločitev gotovo zahteva ustrezne in točne informacije, profesionalni nasvet pa lahko mnogokrat pomaga razjasniti misel.« (Memorandum, 2000)

4 Že leta 1996 so ministri za izobraževanje OECD po okriljem razvoja strategije Lifelong Learning for all opozorili, da »učenje in izobraževanje, ki se dogajata zunaj izobraževalnih institucij oz. formalnega šolskega sistema, ni ustrezno razumljeno, ovrednoteno oz. vidno. To ovira koristnost 'vseživljenjskega učenja za vse', ker se osredotoča le na rezultate/dosežke formalnega izobraževanja, namesto da bi se upoštevali in ovrednotili vsi učni dosežki.« (Ivančič, Svetina, 2008)

radicionalnih oblik učenja in izobraževanja (samostojno učenje, učenje podprto z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, e-učenje) je v zadnjih desetletjih izjemno velik (npr. izobraževanje in usposabljanje na delovnem mestu), naraščajo pa tudi deleži udeležbe prebivalstva v teh oblikah učenja. Čeprav so med evropskimi državami velike razlike v razvitosti »neformalne izobraževalne ponudbe« pa tudi v deležu udeležbe prebivalstva v njih<sup>5</sup>, je določena stopnja »poenotenosti v razumevanju in opredeljevanju tega fenomena«, predvsem z vidikov preglednosti, primerljivosti in kakovosti dosežkov neformalnih oblik učenja, seveda potrebna.<sup>6</sup>

## 1.4 Zasnova neformalnega in priložnostnega učenja ter njegove opredelitve

Neformalno in priložnostno učenje kot izobraževalna pojava nista nova, saj so obstajale številne izobraževalne dejavnosti z njunima karakteristikama mnogo pred vpeljavo šolskih sistemov. Razvoj zasnove neformalnega učenja se je časovno ujema z izrazitejšim razvojem vseživljenjskega učenja. Pri tem je imel pomembno vlogo že prej omenjeni Lengrand, ko je na Unescovi konferenci leta 1970 predstavil poročilo z naslovom Uvod v vseživljenjsko učenje. Drugačno razmišljanje o neformalnem učenju pa se je oblikovalo v sklopu OECD. Stališče do neformalnega izobraževanja, ki ga je zavzel OECD, je moč razumeti v povezavi s finančnim vlaganjem v formalno izobraževanje. To je bilo zaradi ekonomske krize podrejeno izrazitemu zniževanju stroškov. Kot rešitev se je pojavilo neformalno učenje, ki bi na eni strani zmanjšalo vlaganje v izobraževanje, sočasno pa bi pripomoglo k porazdelitvi financiranja učenja med različne akterje, in sicer med državo, podjetja in posameznike (Hozjan, 2010). Neformalno izobraževanje je začelo pridobivati ustrežnejše mesto v razvojnih načrtih razvitih držav in v njihovi izobraževalni politiki torej predvsem zaradi neučinkovitosti formalnega sistema izobraževanja.

5 Participacija je med evropskimi državami najvišja v skandinavskih državah; za Slovenijo so zadnji podatki objavljeni v Resoluciji za nacionalni program izobraževanja odraslih, 2013.

6 Povezali naj bi se učni dosežki iz različnih učnih okolij; vse dokler to ne bo uresničeno, tudi ne bo dosežena ambicija vseživljenjskosti učenja (Colardyn in Bjørnåvold, 2004). Analitiki ugotavljajo, da se neformalno učenje še vedno obravnava kot podkategorija formalnega učenja in je drugorazrednega pomena, izobraževanje odraslih pa ostaja zapostavljeno. Tudi v povezavi z vseživljenjskim učenjem se namenja pozornost predvsem izobraževanju otrok in mladine (Ivančič in Svetina, 2008).

Različne oblike učenja so opredeljene različno, to pa povzroča določeno nejasnost in težave. Vzrok za nejasnosti pojmov lahko iščemo v širokem razponu različnih oblik in načinov pridobivanja znanja, spretnosti in kompetenc, ki jih omogočata neformalno in priložnostno učenje. To je spodbudilo številne strokovnjake v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja k iskanju razlik med formalnim izobraževanjem in neformalnim učenjem. Pri analizi obeh oblik učenja so izhajali iz primerjave namena, časa, vsebine in nadzora.

Za lažje razumevanje sodobnih zasnov neformalnega in priložnostnega učenja je torej smiselno izhajati iz opredeljevanja neformalnega učenja kot alternative formalnemu izobraževanju. Kot navaja Sahlberg (1999, v Hozjan, 2010), se bistveno razlikujeta v **strukturi in rutini**, ki je pri formalnem izobraževanju najpogostejše izrazito regulativno urejena, ter v **prožnosti njegovih vsebin in načinov izpeljevanja**. Organizatorji, ki niso vezani na uradno sprejet učni program (sprejemanje tega poteka po dokaj zapletenih postopkih pri pristojnih institucijah ministrstva za izobraževanje), lahko organizirajo izobraževanje glede na trenutne potrebe, raziskujejo možnosti in pripravijo inovativne programe. Tako je neformalno učenje kot metoda učenja osredotočena na posameznika, in ne na predmet ali učbenik.

Ob opisu neformalnega učenja pa ostaja nerešeno vprašanje, kako opredeliti **priložnostno učenje**. Pri opredeljevanju tega učenja se pojavljajo še dodatne težave, saj priložnostno učenje ni le vsebinsko razpršeno, ampak se lahko izpeljuje v izjemno raznolikih okoliščinah in načinih (npr. z opravljanjem dela na delovnem mestu, v družini, pri opravljanju različnih dejavnosti v prostem času, pri delu v prostovoljskih/ nevladnih organizacijah). **Priložnostno izobraževanje avtorji opredeljujejo kot proces, ki poteka vse življenje in pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov ter virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil.** Te dejavnosti usmerja učeči posameznik sam, družina oziroma socialno okolje (Jelenc, 1991). Strokovnjaki OECD poudarjajo, da posamezniki tega učenja vedno niti ne prepoznajo kot prispevka k lastnim kompetencam, ampak izkustveno učenje označujejo kot »stranski učinek življenja« (Giving knowledge for free, 2007, v Hozjan, 2010).

Poglejmo, kako so navedene oblike izobraževanja in učenja opredeljene v Strategiji vseživljenjskega učenja v Sloveniji (Jelenc, 2007, str. 35–36), kjer je zapisano:

*»Formalnost in neformalnost učenja in izobraževanja določamo po namembnosti izobraževalne ali učne dejavnosti, in ne po stopnji formaliziranosti izpeljave izobraževanja. Po takšni opredelitvi je **formalno izobraževanje** tisto izobraževanje/učenje, ki naj bi pripeljalo do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija. **Neformalno** pa je po analogiji in v nasprotju z opredelitvijo formalnega izobraževanja, tisto izobraževanje/učenje, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma, javnopriznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč zadostitvi drugih potreb po izobraževanju in/ali interesov udeleženca izobraževanja, ki jih le-ta želi namembno pridobiti.«*

*»Najnižjo stopnjo tako po namembnosti kot tudi po formaliziranosti izpeljave imata **naključno ali priložnostno in aformalno učenje**. S tema izrazoma označujemo dejavnosti, ki potekajo povsem neformalizirano (brez forme, aformalno) in seveda tudi brez ciljnosti (nenamembno, priložnostno). S tem je povedano, da tudi brez namena, da bi se z izobraževanjem želelo pridobiti kakšno potrditev. Pri naključnem in aformalnem učenju gre za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja. Prevladujoča metoda je učenje z izkušnjami, z zgledi. Poteka spontano, praviloma ni posebej načrtovano in tudi ne nadzorovano. Ni izrecno prvina izobraževalne dejavnosti, pojavlja se kot vzporedna, dopolnjujoča sestavina različnih dejavnosti ter vseživljenjskega učenja in izobraževanja in tesno povezano s kulturo, kjer se pojavlja. Ni le učenje, temveč tudi socialni odnos; je usmerjeno v osebnost človeka, ki se uči.«*

*»**Aformalno učenje** je po svojih temeljnih značilnostih podobno priložnostnemu učenju /.../, od njega pa se razlikuje po tem, da je vsaj deloma namembno. Zavesten namen, ki ga imata bodisi vir učenja (informacij) bodisi učenec (sprejemalec informacij), ni časovno usklajen, torej ni sočasen; zato sta usklajena le naključno ali priložnostno, to pa je lahko bodisi tako, da prihaja bolj ali manj strukturirana pobuda ali bolje rečeno priložnost ali možnost za učenje od zunaj, ne da bi subjekt tedaj že imel jasen namen, da se bo uči. Je sestavina vsakdanjega življenja.«*

Neformalno in priložnostno učenje ima torej pomembno vlogo pri izboljšanju razvitosti vseživljenjskega učenja v Evropski uniji in vpliva na to, da danes vse več evropskih držav poudarja pomen priznavanja dosežkov različnih oblik izobraževanja in učenja.

## 1.5 Neformalno in priložnostno izobraževanje in učenje ter vrednotenje in priznavanje znanja in spretnosti, pridobljenih z neformalnim in priložnostnim učenjem

V celotnem sklopu vseživljenjskega učenja je neformalno pridobivanje znanja enakovreden steber formalnemu. Za priznavanje enakovrednosti neformalnega in priložnostnega učenja pa so potrebne nekatere sistemske rešitve. Temeljna sistemska rešitev, ki je pravzaprav prvi pogoj priznavanja, je vrednotenje učinkov neformalnega in priložnostnega učenja in izobraževanja (Kozoderc, 2006).

Najprej opredelimo pojem vrednotenja. Vrednotenje se nanaša na proces ocenjevanja in priznavanja spretnosti in kompetenc. Pri tem pomeni ocenjevanje obliko presoje, ki se nanaša na posameznika, učitelja (ocenjevalca) in metodo usposabljanja, priznavanje pa je podeljevanje uradnega statusa kompetencam, pridobljenim formalno (certifikat, spričevalo) ali neformalno (kreditne točke) (Bjørnavold, 2000). Ob tej formalni definiciji razmislimo še o definiciji, ki izhaja iz samega pomena besede vrednotenje in pomeni »določati, ugotavljati vrednost, pomen, kakovost nečesa«. Vrednotiti pa lahko pomeni tudi »dati nečemu vrednost«. (SSKJ, 1991, v Kozoderc, 2006). Govorimo lahko o treh dimenzijah tako pojmovanega vrednotenja:

- samovrednotenje (kako sam ocenjujem in kakšno vrednost dajem kompetencam, ki jih imam);
- priznavanje vrednosti od drugih (kakšno vrednost dajejo kompetence in načinu njihovega pridobivanja drugi);
- formalno vrednotenje znanja (sledi določeni proceduri in vodi do določenih formalnih posledic) (Kozoderc, 2006).

Vsaka od teh treh dimenzij je pomembna sama zase, med sabo pa se tudi podpirajo.

V nadaljevanju bomo govorili po večini o sistemskih rešitvah in ustvarjanju možnosti za razvoj vrednotenja in priznavanja. Sistemske rešitve, ki omogočajo vrednotenje učinkov neformalnega in priložnostnega učenja, nimajo le individualne dodane vrednosti za določenega posameznika, ampak prinašajo dodano vrednost celotnemu izobraževalnemu sistemu in gospodarstvu. Predstavniki javnega, zasebnega in prostovoljnega sektorja (Inventory, 2007) so navedli tele razloge za vrednotenje in priznavanje dosežkov učenja, doseženih z neformalnim in priložnostnim učenjem:

- potrebe ekonomije znanja: priznavanje izkušenj, pridobljenih v neformalnem in priložnostnem učenju, ponuja priložnosti za povečanje trga dela in geografske mobilnosti;
- odgovor na potrebe gospodarstva po usposobljeni delovni sili: vrednotenje neformalnega in priložnostnega učenja delodajalcem omogoča, da natančneje prepoznajo izobraževalne potrebe zaposlenih, njihove spretnosti in poklicne zahteve;
- izboljšanje dostopa do formalnega šolskega sistema;
- izboljšanje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja: glede na posameznikovo pridobljeno znanje z neformalnim in priložnostnim učenjem se lahko obdobje v formalnem izobraževalnem sistemu pospeši, skrajša in poceni, ker se posamezniku, ki nekatere kvalifikacije že ima, te priznajo brez vnovične udeležbe v izobraževanju;
- ponudba možnosti za izključene in deprivilegirane: vrednotenje pridobljenih kompetenc lahko pomaga socialno izključenim pri re-integraciji na trg dela in v celotno družbo.

## 1.6 Terminološki izzivi, povezani z dejavnostjo priznavanja učinkov znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem in učenjem

Podobno kot pri razumevanju pojmov formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja se tudi pri priznavanju rezultatov omenjenih oblik učenja pojavljajo številne terminološke in konceptualne nejasnosti in razlike. Neskladna raba izrazja se na eni strani kaže kot pogosta raba različnih izrazov za isti pojav, in nasprotno, raba enega izraza za različne stvari. Vse to zmanjšuje možnosti za primerjave in razumevanje različnih pobud, ukrepov in prakse, ki se na področju vred-

notenja in priznavanja pojavljajo v različnih okoljih, na različnih ravneh, v različnih državah. Kljub poskusom, da bi izrazje deloma poenotili – v to nas sili potreba po preglednosti, prenosljivosti in primerljivosti postopkov, se zdi zaradi raznolikosti prijemov, ki se uporabljajo (in prakse na tem področju v različnih evropskih državah), da je za večje poenotenje izrazja še prezgodaj. Razumevanje in uporaba posameznih izrazov s tega področja je namreč močno odvisna od prakse in kulture okolij, v katerih se uporabljajo (Corradi, 2006).<sup>7</sup> Trenutno se v Evropi pod CEDEFOP-ovim pokroviteljstvom uveljavlja izraz »**validacija neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja**« (angl. **validation of non-formal and informal learning**). Evropski svet za izobraževanje se je namreč ob sprejetju skupnih evropskih načel strinjal, da noben posamezni koncept ne more zajeti vse celostnosti procesov, in se odločil, da bo uporabljal izraz ugotavljanje (identification) in validacija (vrednotenje) neformalnega in priložnostnega učenja (identification and validation of non-formal and informal learning). Pri tem pojmuje **identifikacijo** kot »proces, ki zabeleži (dokumentira) in tako naredi vidne učne rezultate/dosežke, ki pa ne vodijo nujno do formalne kvalifikacije oz. diplome, lahko pa zagotovijo podlago za doseganje le-te oz. do formalnega priznanja«. **Validacija** neformalnega in priložnostnega učenja »temelji na postopkih ocenjevanja učnih dosežkov posameznika, ki se izkažejo z diplomom oziroma certifikatom«<sup>8</sup> (CEDEFOP multilingual Glossary, 2009).

Pri formalnem izobraževanju so procesi priznavanja rezultatov pregledni in po navadi natančno normativno urejeni. Tudi listina, ki jo posameznik prejme z dokončanim formalnim izobraževanjem, je dovolj prepoznavna in omogoča oblikovanje vpogleda v znanje, ki ga ima imetnik tovrstne listine. Povsem drugače pa je pri priznavanju znanja, spretnosti in sposobnosti, ki jih je posameznik pridobil z neformalnim in priložnostnim učenjem. Ker pa so po navadi tovrstno znanje, spretnosti in sposobnosti pridobljeni po različnih poteh in z bolj ali manj jasnimi in natančnimi instrumenti dokazovanja, je treba razviti **metodologijo**, ki bo omogočala povezovanje znanja, spretnosti in sposobnosti v celoto, prikazala njihovo kompetentnost in preglednost. Več o tem bomo spregovorili v naslednjih poglavjih priročnika, ko bomo pri-

7 Med njimi je tudi »zakoreninjenost« vrednosti formalnega izobraževalnega sistema in njegovih dosežkov, kot je tudi v primeru Slovenije (Hozjan, 2010).

8 Razlikovanje med ugotavljanjem in validacijo (potrjevanjem) izraža razliko (distinkcijo) med formativnim (sprotnim) in sumativnim (končnim) ocenjevanjem v strokovni literaturi oziroma med formativnimi in sumativnimi nameni validacije.



kazali konkretne postopke in instrumente za vrednotenje in priznavanje rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja.

Omenili smo že, da je priznavanje znanja, spretnosti in kompetenc na podlagi že pridobljenega neformalnega in priložnostnega učenja v mednarodnem prostoru znano pod različnimi imeni: Recognising Experiential Learning, Recognising of Prior Learning, Accreditation of Prior Learning, Validation of Competencies. Koncept APEL (APL)<sup>9</sup> je svojevrstna sinteza pojmov ocenjevanje (angl. assessment), **akreditacija**, **priznavanje** (angl. recognise) in **potrjevanje** (angl. validation). Kljub temu pa ni vedno povsem jasno, kaj pomeni posamezna kratica. Zadnje je najjasneje vidno pri prvi črki kratice A: zanjo se občasno uporablja angleški pojem »assessment« ali pa »accreditation«. Da razlika ni nepomembna, je razvidno iz njunega pomena. Pri pojmu »assessment« je razumljeno vrednotenje in ocenjevanje, ki ga lahko razumemo kot »proces, ki je namenjen zbiranju in interpretiranju podatkov o posameznikovih kompetencah in rezultatih učenja (znanju)« (Muršak, 2002, str. 155). Pri pojmu »accreditation« pa ne gre za uvodni proces, ampak je poudarek na končnem izidu. Pod tem pojmom namreč razumemo »formalni proces, s katerim se potrdi in določi mesto kvalifikacije v nacionalnem sistemu« (prav tam, str. 96). V tem primeru se najpogosteje akreditirajo tiste prvine znanja, spretnosti in sposobnosti, ki so objektivno določljive, v skladu s sprejetimi standardi in so v zadnjem času pogosto tudi kreditno ovrednotene (Corradi, 2006).

## 1.7 Pregled definicij po različnih virih

Validacija (»to validate« v slovarju angleško-slovenskega jezika: legalizirati, potrditi): Je proces potrjevanja, v katerem pooblaščenno telo/organ potrdi učne dosežke posameznika, ki jih je ta dosegel (izkazal) v odnosu do zahtevanih, opredeljenih standardov znanja. Proces je sestavljen iz štirih faz: identifikacije (prepoznavanje, ugotavljanje istovetnosti), dokumentiranja, ocenjevanja (assessment) identificiranih učnih izkušenj ter priznavanja (recognition), ki lahko vodi k pridobitvi certifikata, diplome, spričevala oziroma uradnega priznanja kvalifikacije (Council of The EU, Proposal for the Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning, version 16.7. 2012, str. 3).

9 APEL je kratica za accreditation of prior experiential learning; APL je kratica za accreditation of prior learning.



Validacija učnih izidov: Pomeni potrditev kompetentnega organa, da so učni izidi (znanje, spretnosti in kompetence), ki jih je posameznik dosegel ali pridobil po različnih poteh (v formalnem izobraževanju, z neformalnim in priložnostnim učenjem), ocenjeni po določenih (vnaprej sprejetih) merilih in ustrezajo zahtevam standardov. Proces validacije vodi k certificiranju (European guidelines for validation non-formal and informal learning, Cedefop, 2009, str. 77).

Pri nas sta se za opredeljevanje teh procesov uveljavila dva izraza, ki ju ponazarjamo s kraticami **UPZ** – ugotavljanje in potrjevanje znanja ter **NPK** oziroma **PPNPK** – preverjanje in potrjevanje znanja v sistemu pridobivanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij.<sup>10</sup>

Znotraj različnega razumevanja pojmov se bomo natančneje osredotočili na lastno razumevanje ključnih kategorij v okviru vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja.<sup>11</sup> Vidimo lahko, da koncept ap(e)l zajema ugotavljanje in priznavanje že pridobljenega znanja. Sočasno pa koncept ap(e)l zajema priznavanje oziroma akreditacijo že pridobljenega znanja, spretnosti in sposobnosti. Ta zajema postopke, v katerih je izidom poprejšnjega učenja uradno priznana določena vrednost v razmerju do

10 Sintagma UPZ »ugotavljanje in potrjevanje znanja« je prevod angleškega izraza »assessment and accreditation of prior learning«. Je ustrežnejši kot sintagma preverjanje in potrjevanje znanja, ki se zdaj uporablja v praksi nacionalnih poklicnih kvalifikacij (s kratico NPK) in v nekaterih zakonskih besedilih s pojasnilom, da pomeni to preverjanje znanja po katalogu znanja. A tudi v takšnem primeru gre za ugotovitev znanja, proces ugotavljanja pa seveda zajema tudi preverjanje, primerjanje izkazanega znanja s tistim v katalogu, ocenjevanje njegove ustreznosti. (Jelenc, 2007, str. 40)

»Za proces vrednotenja in priznavanja znanja in spretnosti, pridobljenih zunaj formalnega izobraževanja, ter za njihovo ugotovitev in potrditev uporabljamo izraze, o katerih se nismo jasno dogovorili. Slišimo razlage, da se je prej uporabljal izraz 'ugotavljanje in potrjevanje', zdaj pa 'vrednotenje in priznavanje' znanja in spretnosti. Prava razlaga je ta, da označuje izraz 'ugotovitev in potrditev znanja' (UPZ), s katerim smo na ACS prevedli angleški 'accreditation of prior learning' (APL), končni akt procesa ugotavljanja znanja, to pa je potrditev ali akreditacija znanja in spretnosti. Če se v zadnjem času bolj uporabljata izraza 'vrednotenje in priznavanje', je to posledica večje pozornosti, ki jo zdaj strokovnjaki namenjajo samemu procesu, ne pa le končnemu aktu (akreditaciji). Ko se v praksi srečujemo z različnimi izrazi, kot so preverjanje, ocenjevanje, vrednotenje, ugotavljanje, potrjevanje itn., moramo vedeti, da gre pri tem za napako 'pars pro toto' ali 'del za celoto'. Vsak od izrazov je ustrezen le za del, ne pa za celoten proces.« (Jelenc, 2010)

11 Za naše potrebe bomo za pojme »validation«, »accreditation«, »recognition« in »assessment« uporabljali te slovenske izraze: ugotavljanje ustreznosti (»validation«), potrjevanje (»accreditation«), priznavanje (»recognition«) in ocenjevanje (»assessment«).

dogovorjenega standarda znanj. Proces priznavanja podeli njenim spretnostim in sposobnostim neko vrednost. Seveda je treba te spretnosti umestiti v ustrezne socialne in poklicne povezave, pri čemer pa je najpomembnejša njihova legitimnost. Osrednje vprašanje pri tem je, kaj od tega je sprejemljivo poprejšnje znanje in kaj je ustrezen način njegovega ovrednotenja. Gre torej za ugotavljanje enakovrednosti prepoznanih spretnosti in kompetenc v razmerju do dogovorjenih standardov učnih dosežkov. Glede na to lahko razumemo akreditacijo kot proces sistematičnega in veljavnega potrjevanja že pridobljenega znanja, v katerem se lahko posamezniku uradno prizna že pridobljeno znanje in o tem izda (javnoveljavno) spričevalo oziroma certifikat (Hozjan, 2010).

Če sklenemo opredelitve o vrednotenju in priznavanju znanja, lahko ugotovimo, »/.../ **da je proces vrednotenja rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja ali učnih izidov postopek, s katerim ovrednotimo znanje, spretnosti in kompetence, pridobljene v različnih učnih okoljih, ter jih priznamo**«. <sup>12</sup>

V naslednjih poglavjih pa bomo natančneje predstavili opredelitve postopka in faze vrednotenja znanja, pridobljenega neformalno in priložnostno.

## 1.8 Praksa in kultura priznavanja že pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc

Ob vseh terminoloških zapletih pri skupnem slovarju CEDEFOP-a so bila kot »drugi poskus poenotenja in izgrajevanja skupnega razumevanja procesov vrednotenja in priznavanja v Evropi« leta 2004 sprejeta **Skupna evropska načela za vrednotenje in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja**. Ta načela so nastala kot potreba po oblikovanju skupnih temeljnih načel za vrednotenje dosežkov učenja; poglobitni motiv za razvoj teh načel pa je krepitev primerljivosti in s tem združljivosti različnih prijemov na različnih ravneh. Metode in sistemi priznavanja ter potrjevanja so bili do takrat namreč v veliki meri načrtovani v nacionalnih okvirih in ločeni drug od drugega. Tako po skupnih načelih nastaja sistem za medsebojno primerjanje različnih nacionalnih, sektor-

<sup>12</sup> Glej še Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (2012). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

skih ali institucionalnih oblik priznavanja rezultatov učenja. Zato, da bi bila načela uporabna za različne nacionalne sisteme, je zanje značilna splošnost (European Guidelines for validating non-formal and informal learning, 2009).

Cilj skupnih evropskih smernic za vrednotenje in priznavanja že pridobljenega znanja je združen v štirih načelih (Common European Principles for Validation of Non-formal and Informal Learning, 2004):

- celoten proces prikazovanja znanja (celosten nabor znanja, spretnosti in izkušenj) mora biti prostovoljen, izidi potrjenega znanja pa ostanejo v posameznikovi lasti;
- odgovorni skrbniki sistemov morajo zasnovati podsisteme in prijeme, ki vsebujejo primerne mehanizme za zagotavljanje kakovosti, vodenja, svetovanja in podajanja informacij o možnostih v teh sistemih;
- temelji zaupanja v proces priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja so: poštenost, preglednost in zagotavljanje kakovosti;
- treba je zagotoviti kredibilnost in legitimnost (zakonitost), teh pa ni brez sodelovanja relevantnih skrbnikov, izogibanja konfliktom med različnimi interesi in brez jasnih profesionalnih standardov za izpeljavo potrjevanja.

Iz prvega načela je razvidno, da je celoten sistem vrednotenja izidov neformalnega in priložnostnega učenja namenjen posamezniku. Prostovoljno mora biti ne le vključevanje posameznika v postopke priznavanja že pridobljenega znanja, temveč tudi v samo vrednotenje. Zadnje pa bo mogoče le ob spoštovanju zasebnosti. Sočasno pa se od sistema vrednotenja pričakuje sprotno informiranje in svetovanje, saj lahko tako posameznik predstavi celoten obseg znanja, spretnosti in sposobnosti. Hkrati pa ni moč pričakovati kakovostne izpeljave vrednotenja izidov učenja brez dejavnega sodelovanja v različnih fazah. V že omenjeni Cedefopovi publikaciji so ta načela izdelana nekoliko podrobneje (European Guidelines, 2009, v CPI, 2012, str. 8):

- vrednotenje mora biti prostovoljno;
- upoštevati je treba zasebnost posameznikov;
- zagotoviti je treba enak dostop in pošteno obravnavo;
- zainteresirane strani morajo sodelovati pri postavljanju sistema za potrjevanje;
- sistem mora vsebovati mehanizme za usmerjanje in svetovanje posameznikov;

- sistem mora biti podprt z mehanizmi za zagotavljanje kakovosti;
- proces, postopki in merila za potrjevanje morajo biti pošteni, pregledni in podprti z zagotavljanjem kakovosti;
- sistemi morajo upoštevati legitimne interese interesnih skupin in si prizadevati za uravnoteženo sodelovanje;
- proces potrjevanja mora biti nepristranski in ga ne smejo obremenjevati konflikti interesov;
- zagotoviti je treba strokovno usposabljanje izvajalcev postopka.

Kot smo lahko videli iz skupnih evropskih smernic, so skupna načela primarno namenjena posamezniku, ki se udeležuje različnih oblik učenja, vendar pa zahteva sistem priznavanja in potrjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja sodelovanje velikega števila odgovornih skrbnikov oziroma deležnikov.

Poleg skupnih evropskih načel za vrednotenje/priznavanje obstajajo tudi načela za ocenjevanje (preverjanje) neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki so tesno povezana z zagotavljanjem kakovosti vrednotenja oziroma še posebno ocenjevanja, in sicer: načelo dostopnosti, načelo prostovoljnosti, načelo prožnosti, načelo objektivnosti preverjanja, načelo zanesljivosti (prav tam str. 19). Kakovost priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja glede na veljavnost, zanesljivost in kredibilnost izidov (rezultatov) postopkov je zelo odvisna od tega, kako je izpeljan proces. Ugotavljanje, preverjanje in potrjevanje že pridobljenega znanja bi moralo potekati po vnaprej določenih, standardiziranih postopkih.

V Sloveniji je na nacionalni ravni predpisan postopek pridobivanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij ter postopek priznavanja neformalno pridobljenega znanja v višješolskem strokovnem izobraževanju, na ravni srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja pa nimamo pravne podlage, ki bi podrobneje urejala to področje (Strokovne podlage, ACS, 2011).

Ob tem poudarjamo, da je namenov vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja več in niso vedno povezani le s pridobivanjem formalnih (šolskih, poklicnih) kvalifikacij. Gre tudi za možnost, da se v opredeljenem postopku ugotovijo, dokumentirajo in ovrednotijo posameznikove kompetence in delovne izkušnje. Tako zbrano in pregledno opisano posameznikovo znanje, spretnosti in

kompetence so lahko za delodajalca, izobraževalno ustanovo, svetovalnega delavca ali za različne druge zainteresirane uporabnike (predvsem pa za posameznika samega) natančna informacija o njegovih zmožnostih. Posamezniku so lahko izhodišče za sprejemanje odločitev za njegov nadaljnji osebni razvoj. V naslednjih poglavjih bomo podrobneje spregovorili o različnih namenih vrednotenja, sistemskih možnostih za vrednotenje in priznavanje že pridobljenega znanja v Sloveniji ter o procesu in pogojih vrednotenja, ki se uveljavljajo v Sloveniji.

## Literatura in viri

Bjørnavold, J. (2000). *Making learning visible: identification, assessment and re-cognition of nonformal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Common European Principles for Validation of Non-formal and Informal Learning (2004). Pridobljeno s <http://www.eaea.org/news.php?aid=3224>.

Corradi, C. (2006). *Words, Practices and Culture: Finding Our Way in the Language of APEL*. V: C. Corradi, N. Evans, A. Vallk (ur.), *Recognising Experiential Learning: Practice in European Universities*, str. 74–79). Tartu: Tartu University Press.

European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning: 2007 Update (2007). Pridobljeno s <http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf>.

European Guidelines for validating non-formal and informal learning (2009). Thessaloniki: Cedefop.

Faure, E. (ur.) (1972). *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris, London: Unesco, Harap.

Hozjan, D. (2010). *Sistemski vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Koper: Fakulteta za management. Pridobljeno s <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-090-1.pdf>.

Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar: Krieger Publishing Company.

Jelenc Krašovec, S. (2010). *Vpliv vseživljenjskosti učenja in izobraževanja na spreminjanje vloge učitelja, vloge poučevanja in učenja odraslih*. V: *Izobraževalne značilnosti odraslih*. Program e- izobraževanja. Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s [http://www.naberi.si/znanje/izobrazevalne\\_znacilnosti/](http://www.naberi.si/znanje/izobrazevalne_znacilnosti/).

Jelenc, Z. (ur.) (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/IU2010/Strategija\\_VZU.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf).

Jelenc, Z. (2010). »Ugotavljanje in potrjevanje« ali »vrednotenje in priznavanje«. E-novičke. Andragoški center Slovenije, december 2010. Pridobljeno s <http://arhiv.acs.si/e-novicke/2010/december.pdf>.

Kozoder, D. (2006). *Vrednotenje neformalno pridobljenega znanja in zaposljivost mladih*. Sodobna pedagogika, 57(3), str. 50–70.

Lengrand, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: Unesco.

Lengrand, P. (1976). *Uvod u permanentno obrazovanje*. Drugo, prošireno izdanje. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). SEC(2000) 1832. Pridobljeno s <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/>.

Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Center RS za poklicno izobraževanje.

Sahlberg, P. (1999). *Building bridges for learning: recognition and value of non-formal education in youth activity*. Brussels: European Youth Forum.

Slovar slovenskega knjižnega jezika: peta knjiga: T–Ž (1991). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Svetina, M. in Vilič Klenovšek, T. (2011). *Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s [http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne\\_podlage\\_za\\_sistemsko\\_urejanje\\_vrednotenja.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf).

UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning (2012). Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>.

Terminologija izobraževanja odraslih (1991) (zbral in uredil Zoran Jelenc). Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.

Žnidarič, H., Vuković, A. idr. (2008). *Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Žnidarič, H., Kunčič, B., Vuković, A. (2012). *Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Pridobljeno s [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/zbornik\\_Zagotavljanje-kakovosti\\_5.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/zbornik_Zagotavljanje-kakovosti_5.pdf).

# Slovenske in evropske strokovne in strateške usmeritve na področju vrednotenja in prizna- vanja neformalno in priložnostno pridoblje- nega znanja

Urška Pavlič



Kako se je področje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja razvijalo, pridobivalo pomen in se oblikovalo kot temeljno za uveljavitev koncepta vseživljenjskega učenja v Evropi, je bilo prikazano v prejšnjem poglavju; tudi s predstavitvijo temeljnih dokumentov, kot sta Memorandum o vseživljenjskem učenju iz leta 2000 in Resolucija o vseživljenjskem učenju iz leta 2002, ter z orisom skupnih evropskih načel za vrednotenje in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja, ki so bila oblikovana leta 2004 na evropski ravni.

V tem prispevku bomo ob različnih dokumentih, zakonih, priporočilih, strategijah ipd. orisali razvoj področja vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v zadnjih desetih letih, posebno pozornost pa bomo namenili aktualnim predpisom, ki urejajo področje v domačem pa tudi širšem, evropskem prostoru.

## 2.1 Temeljni slovenski in evropski dokumenti

Prvi ukrep, s katerim je priznavanje in vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v Sloveniji zaživel v praksi, je bila postavitve sistema preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij (v nadaljevanju NPK), ki ga določa **Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah** iz leta 2000.

Sistem NPK se je razvil kot odgovor na potrebo po uveljavitvi neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki jo je bilo moč zaznati že v **Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji** iz leta 1995. V tej je pomen vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja posebej poudarjen (čeprav se uporabljeno strokovno izrazje nekoliko razlikuje od danes uveljavljenega). V zvezi s prenašanjem pozornosti na samostojno učenje in učenje iz alternativnih virov (nenaмерно učenje ob radijskem ali televizijskem programu ipd.) je zapisano: »Vse to potrjuje potrebo, da se pri izobraževanju odraslih v prihodnosti enakovredno upoštevata tako izobraževanje kot tudi učenje, ob pogoju, da imamo tudi ustrezne možnosti za pomoč in svetovanje posamezniku ter za ugotavljanje, ocenjevanje in potrjevanje znanja, ki je pridobljeno z neformalnim in aformalnim izobraževanjem.« (Prav tam, str. 309) Podobno pobudo pa zasledimo tudi v evropski Beli knjigi o



izobraževanju in usposabljanju iz istega leta, ki poziva h »kar najboljši rabi spretnosti in sposobnosti, ne glede na to, kako so bile pridobljene /.../« (White Paper on Education and Training, 1995).

Sistem NPK posameznikom omogoča pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije (pridobijo poklic, ne stopnje izobrazbe) na podlagi svojih (delovnih) izkušenj, ki jih preveri za to imenovana strokovna komisija. Omogoča vrednotenje znanja, spretnosti in sposobnosti, ki so bili pridobljeni zunaj formalnega šolskega sistema, tako da se jih prepozna, zabeleži in ovrednoti z javnoveljavno listino, certifikatom. Ker je postopek pridobitve certifikata hitrejši od postopka pridobitve formalne izobrazbe, omogoča hitro prilagajanje spremembam na trgu dela pa tudi večjo prožnost in zaposljivost posameznikov.

Sistem NPK neformalno in priložnostno pridobljeno znanje izrablja oziroma vrednoti predvsem za področje trga dela in zaposlovanja. Od leta 2004, ko je Državni zbor RS sprejel **Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010 (ReNPIO)** (2004) pa je v ospredju širši vidik področja vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki zadeva polje formalnega izobraževanja. Gre torej za vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja za udeležbo v formalnem izobraževalnem sistemu. (Neformalno in priložnostno pridobljeno znanje, ovrednoteno in priznано, lahko posameznikom olajša začetek, nadaljevanje ali dokončanje formalnega izobraževanja.)

V izhodiščih Resolucije, ki je bila temeljni strateški razvojni dokument za izobraževanje odraslih, je zapisano, da nacionalni program izobraževanja odraslih temelji na konceptu vseživljenjskosti učenja, med ukrepi za uveljavljanje zadnjega pa je navedeno, da bomo »razvijali odprt, prilagodljiv in prehodni sistem izobraževanja in usposabljanja odraslih, ki bo vsakemu posamezniku oziroma skupini v vseh okoljih ponudil različne možnosti za izobraževanje in učenje ter priznavanje formalno, neformalno in informalno (naključno, priložnostno) pridobljenega znanja«.

Vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja je v **Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji** (2007), ki je bila pripravljena leta 2007 za obdobje do leta 2013, omenjeno dvakrat:

- ukrep 6: Razvoj sistemov za priznavanje različnih vrst učenja:

Razviti bo treba sistem ugotavljanja in potrjevanja različnih vrst učenja – formalnega, neformalnega, aformalnega in naključnega ali priložnostnega – ter z njimi tudi načine za priznavanje različnih vrst znanja (prav tam, str. 26);

- ukrep 9: Infrastruktura za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja: (med drugimi ukrepi tudi) ustvariti omrežje za vrednotenje in potrjevanje neformalno in naključno ali priložnostno pridobljenega znanja (prav tam, str. 27).

Smernice, zapisane v razvojnih in strateških dokumentih, so vplivale tudi na oblikovanje zakonodaje, iz katere je moč razbrati, kako se je vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja uveljavljalo in izpeljevalo v praksi. Iz zakonodaje, navedene v nadaljevanju, je razvidno, da se je vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja urejalo v povezavi oziroma v razmerju do formalnega izobraževanja tako, da se s priznavanjem že pridobljenega znanja posameznikom omogoči čim lažjo udeležbo v formalnem izobraževanju (dokumenti so navedeni kronološko):

- 2004: **Zakon o višjem strokovnem izobraževanju** v 14. členu navaja naloge študijske komisije, med njimi tudi, da »sprejema merila za ugotavljanje, potrjevanje in preverjanje z delom pridobljenega znanja oziroma drugega neformalno pridobljenega znanja, ki se prizna študentu pri izpolnjevanju študijskih obveznosti«.
- 2004 in spremenjen 2011: **Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja** »ureja postopek in merila ter določa organe za priznavanje ter vrednotenje tujega in vrednotenje slovenskega izobraževanja, uporabo v tujini pridobljenega naziva poklicne in strokovne izobrazbe ter uporabo v tujini pridobljenega strokovnega oziroma znanstvenega naslova« (2004) oziroma »ureja vrednotenje izobraževanja in določa organ za vrednotenje izobraževanja. Zakon ureja tudi postopek, merila in določa organ priznavanja tujega izobraževanja za namen nadaljevanja izobraževanja, razen za vključevanje šoloobveznih otrok s tujimi listinami o izobraževanju v osnovnošolsko izobraževanje«. (2011) Organ vrednotenja izobraževanja je center ENIC-NARIC, ki deluje v okviru Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport in sodi pod Direktorat za visoko šolstvo in znanost.<sup>1</sup>

1 Informacije o centru ENIC/NARIC so na voljo na njihovi spletni strani: [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_visoko\\_solstvo\\_in\\_znanost/enicnaric\\_center](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_visoko_solstvo_in_znanost/enicnaric_center) (4. 6. 2013).

- 2006: **Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju**, ki predpisuje upoštevanje predhodno in neformalno pridobljenega (in dokazanega) znanja pri prilagajanju izrednega izobraževanja (64. člen), pri preverjanju in ocenjevanju (71. člen) in pri napredovanju (73. člen).
- 2008: **Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja**, ki navajajo, da morajo biti podatki o »formalnih in neformalnih delovnih izkušnjah, povezanih z delom ali poklicem, za katerega se bo udeleženec izobraževal« in »znanju, pridobljenem v neformalnem izobraževanju«, vključeni v osebni izobraževalni načrt (16. člen).
- 2010: **Pravilnik o priznavanju predhodno pridobljenega znanja v višjem strokovnem izobraževanju**, ki »ureja postopek ugotavljanja, preverjanja, vrednotenja in priznavanja predhodno pridobljenega znanja ter merila za priznavanje znanja in spretnosti, ki so jih študenti višjih strokovnih šol pridobili s formalnim ali z neformalnim izobraževanjem oziroma z delom«.

Povzamemo lahko, da smo v desetih letih od postavitve sistema NPK sledili prvima dvema namenoma vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, kot sta opredeljena (opredeljeni so trije temeljni nameni) v Strokovnih podlagah za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih (Svetina in Vilič Klenovšek, 2011), torej (1) za nadaljnjo udeležbo v formalnem izobraževanju (za nadaljevanje opuščene izobraževanja, za spremembo smeri izobraževanja, za nadaljevanje izobraževanja na višji stopnji od že dosežene izobrazbe idr.) in (2) za pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij.

Tudi na podlagi evropskih usmeritev pa se je pozornost začela namenjati tretjemu namenu vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja: za evidentiranje ter opis znanja in izkušenj posameznika (kompetenc), s ciljem zagotavljati večjo prožnost na trgu dela (za lažjo vnovično zaposlitev, spremembo dela, razvoj in spremembo kariere), za osebno rast (zvečanje samozavesti, zvečanje motivacije za izobraževanje in delo, boljša kakovost življenja idr.) in razvijanje temeljnih zmožnosti (prav tam).

Leta 2010 je bila na ravni Evropske unije sprejeta desetletna Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast, temelječo na znanju, ustvarjalnosti in inovacijah **Evropa 2020** (2010), v kateri je konkretno

opredeljenih pet temeljnih ciljev na področjih: zaposlovanje; izobraževanje; raziskave in inovacije; socialna vključenost in zmanjševanje revščine; podnebne razmere in energija.

Cilja na področju izobraževanja, ki naj bi ju Evropska unija dosegla do leta 2020, sta v strategiji opredeljena s konkretnima kazalnikoma: (1) manj kot 10 odstotkov mladih, ki prezgodaj opustijo šolanje, in (2) vsaj 40 odstotkov oseb v starosti od 30 do 34 let z visokošolsko izobrazbo.<sup>2</sup> Pri prenosu ciljev na nacionalno raven je nastala sprememba glede predvidenega največjega odstotka osipnikov; slovenski cilj, ker cilj, postavljen na evropski ravni, že dosegamo oziroma presegamo, je manj kot 5 odstotkov mladih, ki prezgodaj opustijo šolanje. Cilj, povezan s pridobljeno terciarno izobrazbo oseb med tridesetim in štiriintridesetim letom, je na nacionalni ravni nespremenjen.

Cilji, opredeljeni v strategiji Evropa 2020, so bili pripravljeni kot nekakšni usmerjevalci razvoja in so močno vplivali na oblikovanje poznejših evropskih (in posledično tudi domačih) dokumentov. Tako je že v uvodu naslednjega temeljnega dokumenta, v katerem je izpostavljeno področje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, v **Evropskem programu za izobraževanje odraslih 2012–2014** (2011), poudarjena pomembna vloga izobraževanja odraslih pri uresničevanju ciljev strategije Evropa 2020. Zboljšuje namreč sposobnosti posameznikov, da se prilagodijo spremembam na trgu dela in v družbi; omogoča spopolnjevanje znanja, prekvalifikacijo zaposlenih; prispeva k socialnemu vključevanju, aktivnemu državljanstvu in osebnemu razvoju.

Program kot prvo od petih prednostnih področij za omenjeno obdobje navaja »izvajanje vseživljenjskega učenja in mobilnosti« ter v nadaljevanju pojasnjuje, da je za doseganje večje in širše udeležbe odraslih v izobraževanju odločilna tudi postavitev brezhibno delujočih sistemov

---

2 Navajamo tudi cilje na drugih prednostnih področjih strategije Evropa 2020:

- Zaposlovanje: 75-odstotna zaposlenost aktivnega prebivalstva, starega od 20 do 64 let.
- Raziskave in razvoj: 3 odstotki BDP EU za naložbe v raziskave in razvoj; podnebne spremembe in energetska trajnost: za 20 odstotkov manj izpustov toplogrednih plinov (ali celo za 30 odstotkov pod ugodnimi pogoji) kot leta 1990, 20 odstotkov energije iz obnovljivih virov, 20 odstotkov večja energetska učinkovitost.
- Boj proti revščini in socialni izključenosti: vsaj 20 milijonov manj revnih in socialno izključenih.

za vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (ter spodbujanje rabe tega pri odraslih, v podjetjih in drugih organizacijah).<sup>3</sup>

Tudi Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (Unesco) je dejavno sodelovala pri obravnavi vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, zato da bi državam članicam olajšala razvoj in nadgradnjo sistema vrednotenja vsega znanja, predvsem pa znanja, pridobljenega neformalno in priložnostno, kar je poudarjeno kot temeljno za uveljavitev vseživljenjskega učenja. Leta 2012 je pripravila **Priporočila UNESCO-a za področje vrednotenja neformalnega in priložnostnega učenja** (UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning, 2012). Kot temeljna področja delovanja držav na nacionalni ravni v priporočilih navaja:

- vzpostavitev vrednotenja in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja kot ključne sestavine nacionalnih strategij vseživljenjskega učenja;
- razvoj sistema vrednotenja in priznavanja, ki bo dostopen vsem (posebno pozornost nameniti ranljivim skupinam, uporaba sumativnega in formativnega pristopa pri vrednotenju, pomen informiranja in svetovanja);
- vključitev sistema vrednotenja in priznavanja v sistem izobraževanja in usposabljanja (to je pomembno za oblikovanje alternativnih poti izobraževanja in odprtega ter prožnega sistema izobraževanja in usposabljanja);
- oblikovanje nacionalne strukture, ki bo zajemala vse partnerje v procesu (za uspeh in uveljavitev vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja je nujno sodelovanje vseh skupin, ki jih področje zadeva: izobraževalnih organizacij, socialnih partnerjev, prostovoljskih organizacij itn.);
- skrb za usposabljanje strokovnih delavcev področja (ustrezno usposobljeno strokovno osebje je pomembno za krepitev zaupanja v področje);
- oblikovanje mehanizmov trajnostnega financiranja (zavedajo se, da so stroški lahko ovira pri postavitvi in vzdrževanju sistema).

---

3 Druga področja, ki so v programu poudarjena kot prednostna, so: izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja; spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva s pomočjo izobraževanja odraslih; spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti odraslih in njihovih učnih okolij; izboljšanje zbirke znanja o izobraževanju odraslih in spremljanje področja.

Unescova priporočila obravnavajo področje vrednotenja in priznavanja (neformalno in priložnostno pridobljenega) znanja celostno, od postavitve, sistemske umestitve in pogojev/načinov delovanja do financiranja in spremljanja. Prav tako področje celostno obravnava tudi trenutno najaktualnejši evropski dokument, **Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja** (2012), ki ga je Evropska komisija sprejela konec decembra 2012. Priporočila sestavlja nabor konkretnih ukrepov, ki naj bi državam članicam omogočili, da bi vsakemu državljanu zagotovile možnost udeležbe v vrednotenju in priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, predlagana načela pa naj bi se uporabljala ob upoštevanju nacionalnih, regionalnih in/ali lokalnih ter sektorskih potreb in značilnosti.

Predlogi ukrepov so:

- Najpozneje do 2018 vzpostaviti ureditev za potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja, ki bo posameznikom omogočala, da se jim potrdijo znanje, spretnosti in kompetence, pridobljeni z neformalnim in priložnostnim učenjem, ter da pridobijo polne ali delne kvalifikacije.
- V ureditev potrjevanja neformalnega in priložnostnega učenja uvrstiti te komponente: opredelitev učnih rezultatov; dokumentiranje učnih rezultatov; oceno učnih rezultatov in certifikacijo rezultatov; ocene učnih rezultatov; vsakemu posamezniku omogočiti, da v skladu s svojimi potrebami izrabi katero koli od njih, ločeno ali v kombinaciji.
- V ureditvi potrjevanja neformalnega in priložnostnega učenja naj se uporabljajo naslednja načela: (1) področje potrjevanja naj bo povezano z nacionalnimi ogroddi kvalifikacij in skladno z evropskim ogroddjem; (2) informiranje in svetovanje naj bosta na voljo posameznikom in organizacijam; (3) od ureditve področja potrjevanja bodo zelo verjetno imele koristi prikrajšane skupine; (4) brezposelnim naj se omogoči, da opravijo »presojo spretnosti« v (najbolje) šestih mesecih od opredelitve potrebe; (5) potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja naj bo prosto dostopno, podprto z ustreznimi smernicami in svetovanjem; (6) za zagotavljanje zanesljive, veljavne in verodostojne metodologije in orodja za ocenjevanje naj bodo vzpostavljeni pregledni ukrepi za zagotavljanje kakovosti; (7) zagotovljeno naj bo strokovno izpopolnjevanje osebja, ki je vključeno v postopek; (8) upoštevajo naj se dogovorjeni standardi, ki so enaki/enakovredni standardom za kvalifikacije, pridobljene s formalnim izobraževanjem; (9) spodbuja naj se uporaba instrumentov

Evropske unije za preglednost (Europass in Youthpass); (10) sinergije med sistemi za potrjevanje in sistemi kreditnih točk, ki se uporabljajo v formalnem izobraževanju (ECTS in ECVET).

- Spodbujati vse zainteresirane strani (delodajalce, sindikate, zbornice, nacionalne organe, udeležene v procesu, zavod za zaposlovanje, mladinske organizacije, izvajalce izobraževanja in usposabljanja, organizacije civilne družbe), da bi sodelovale pri oblikovanju in izpeljavi prej navedenih elementov in se med seboj usklajevale glede ureditve področja potrjevanja.

Predstavljeni evropski dokumenti: Evropa 2020, Evropski program za izobraževanje odraslih 2012–2014, Priporočila UNESCO-a za področje vrednotenja neformalnega in priložnostnega učenja ter Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja iz leta 2012, so seveda vplivali tudi na oblikovanje in usmeritev razvoja področja vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v Sloveniji.

V uvodu poglavja Izobraževanje odraslih trenutno aktualne **Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS** (2011) – pripravljena je bila leta 2011 kot odgovor na družbene in gospodarske spremembe v petnajstih letih od prve Bele knjige in vsebuje celosten pregled in analizo vzgoje in izobraževanja v Sloveniji ter na tej podlagi predlaga smernice razvoja – je zapisano, da so bile predlagane rešitve oblikovane na podlagi gospodarskih, družbenih in demografskih sprememb, novih teoretičnih spoznanj, dolgoročnih razvojnih usmeritev Slovenije ter tudi usmeritev in priporočil Evropske unije in drugih mednarodnih organizacij, kot sta OECD in UNESCO (prav tam). Kot temeljno načelo področja vzgoje in izobraževanje (in Bele knjige) je opredeljeno načelo vseživljenjskosti učenja, iz katerega izhajajo druga načela. Med njimi naj izpostavimo načelo enakopravnosti in sistemske povezanosti formalnega in neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja, ki sta pomembni tudi za področje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Avtorji pravijo, da se v sistemu vzgoje in izobraževanja formalno in neformalno ter splošno in poklicno izobraževanje med seboj dopolnjujejo, pomembno vlogo pa imata tudi priložnostno oziroma naključno učenje. Zato je treba »zagotoviti enakopravnost in sistemsko povezanost vseh načinov izobraževanja ter pregled nad njihovimi prispevki h kako-



vosti izobrazbe in k znanju prebivalstva, kar omogoča sistem vrednotenja znanja, pridobljenega po manj formaliziranih poteh, ter ustrezna sistemska orodja, ki omogočajo preglednost izobrazbe in kvalifikacij« (prav tam, str. 375). Na področju vrednotenja in priznavanja znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju, s priložnostnim učenjem in z izkušnjami, predlagajo tele konkretne rešitve:

- »Zagotovi naj se vzpostavitev mreže lokalnih/regionalnih centrov, ki bodo odraslim omogočali brezplačno identificiranje in vrednotenje pridobljenih znanj in spretnosti ter brezplačno svetovanje za potrebe vrednotenja in priznavanja (po vzoru Francije).
- Na nacionalni ravni naj se vzpostavi kakovostna razvojna služba, ki bo skrbela za nadaljnji razvoj in delovanje sistema.
- Vzpostavi naj se mehanizme zagotavljanja in presojanja kakovosti sistema vrednotenja in priznavanja.
- Promocijske dejavnosti na vseh ravneh naj zajemajo tudi področje vrednotenja in priznavanja znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju, priložnostnem učenju in z izkušnjami.« (Prav tam, str. 401)

Iz navedenega je razvidno, da je poudarek na približevanju oziroma izenačevanju vrednosti vsega znanja – pridobljenega v formalnem izobraževanju in pridobljenega v neformalnem izobraževanju ali priložnostno – ter na potrebi po sistemski ureditvi sistema vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Poleg navedenega poudarjajo tudi pomen udeležенosti vseh socialnih partnerjev v sistemu vrednotenja in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ter krepitev zaupanja vseh ključnih deležnikov v sistem oziroma njegovo kakovost, na to opozarjajo tudi vsi evropski dokumenti.

Zelo konkretne cilje za področje vrednotenja in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja do leta 2020 postavlja tudi nova **Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2013–2020** (2013), ki zaznava sistemsko neurejenost področja in se zavzema za »spodbujanje dokončanja in vpeljevanje procesov za ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje na različne načine pridobljenih znanj in veščin« (prav tam, str. 12) ter si nalaga za dolgoročni cilj oblikovanje nacionalnega sistema ugotavljanja in priznavanja formalno in neformalno pridobljenega znanja ter izkušenj odraslih. To se sklada z že omenjenimi Priporočili sveta o potrjevanju neformalnega in priložno-



stnega učenja iz istega leta, kjer je predlagana ureditev sistema na nacionalnem področju do leta 2018. Poudarja tudi, da:

- bo vzpostavljena nacionalna koordinacija za usklajevanje in usmerjanje razvoja, raziskovanja, ovrednotenja, nacionalne promocije idr. na področju ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja;
- bodo ustanove šolskega sistema na srednji in višji ravni ter druge organizacije za izobraževanje odraslih zagotavljale pogoje za izpeljevanje postopkov priznavanja;
- bo razvito in vpeljano nacionalno kvalifikacijsko ogrodje, ki bo zajemalo kvalifikacije, pridobljene v formalnem sistemu izobraževanja in tudi zunaj njega (nacionalne poklicne kvalifikacije). (Prav tam, str. 19)

## 2.2 Nacionalno ogrodje kvalifikacij

Predlog **slovenskega ogrodja kvalifikacij (SOK)** je bil oblikovan leta 2010, hkrati pa tudi predlog njegove umestitve v evropsko ogrodje (visokošolskih) kvalifikacij.<sup>4</sup> Namen ogrodja je predvsem »/.../ povezati in uskladiti slovenske podsisteme kvalifikacij in izboljšati preglednost, dostopnost, napredek in kakovost kvalifikacij glede na trg dela in civilno družbo /.../, želi predvsem, da bi bili kvalifikacijski sistemi v državi pregledni, upošteva nacionalni kontekst, zlasti pa se opira na KLASIUS« (Mikulec, 2011, str. 5).

Kot lahko preberemo na spletnem portalu slovenskega ogrodja kvalifikacij ([www.nok.si](http://www.nok.si)), je ključna vloga ogrodja, da pojasni horizontalne in vertikalne relacije med različnimi tipi kvalifikacij, certifikati in spričevali oziroma diplomami. Sestavljajo ga opisniki ravni, vsak opisnik ravni pojasnjujejo učni izidi. Učni izidi so tako osrednji temelj, termin, koncept in meter nacionalnih ogrodij kvalifikacij, od katerih sta odvisni uspešnost in preglednost nacionalnih ogrodij in implementacija evropskega ogrodja kvalifikacij v državah Evropske unije.

Med cilji, ki naj bi jih s slovenskim ogrodjem kvalifikacij dosegli, je med drugim navedeno dvoje, kar je pomembno za vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja:

- podpreti ustrezne pristope za vseživljenjsko učenje z zagotavljanjem dostopnosti, napredovanjem, s priznavanjem učenja, z usklajenostjo

- in boljšo uporabo kvalifikacij;
- zagotoviti potrjevanje znanja, spretnosti in kompetenc, ki še niso vključene v programe formalnega izobraževanja in usposabljanja, ter boljšo povezanost in prenosljivost med sistemom izobraževanja in certifikatnim sistemom.

## 2.3 Strokovne usmeritve

Smernice za obravnavo področja vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja kot prednostnega so sicer jasno razvidne iz obravnavanih dokumentov, same po sebi pa ne zadostujejo nujno za implementacijo in integracijo tega v sistem izobraževanja, kot je vzpostavljen. Konkretno pristope, ki se osredotočajo na mogoče načine delovanja, razvoj orodja in usposabljanje strokovnega osebja, razvijamo in preskušamo v posameznih projektih, Andragoški center Slovenije je v zadnjih letih izpeljal dva: Razvoj pismenosti in priznavanje učinkov neformalnega učenja 2009–2011 in Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja 2011–2014.<sup>5</sup>

V prvem projektu so bila v sodelovanju z drugimi partnerji v okviru skupine nosilcev dejavnosti na področju vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja (Koordinacija) pripravljena strokovna izhodišča za sistemsko urejanje področja priznavanja v izobraževanju odraslih, **Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih** (Svetina in Vilič Klenovšek, 2011).

Temeljni cilj dela Koordinacije je bilo iskanje strokovnih odgovorov na izzive, ki jih oblikovanje in izpeljava sistema vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, medsebojno informiranje in posvetovanje strokovnih nosilcev, povezovanje različnih dejavnosti pri različnih nosilcih, identifikacija skupnih točk, identifikacija odprtih vprašanj, izmenjava strokovnih rešitev in njihova nadgradnja in

5 Financerja projektov sta Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport. Projekta se izpeljujeta v sklopu Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja«. Več informacij o projektih je na voljo na spletni strani Andragoškega centra Slovenije: [http://www.acs.si/projekti\\_ESS](http://www.acs.si/projekti_ESS).

izdelava strokovnih podlag za obravnavo na pristojnih telesih (prav tam, str. 4, 5).

Skupina je v gradivu predstavila predloge za urejanje področja vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih, ki se nanašajo na:

- opredelitev temeljnih namenov vrednotenja in priznavanja, ki jim moramo pri razvijanju sistema slediti,
- dopolnjevanje obstoječe normativne ureditve,
- dopolnjevanje in poenotenje (kjer je upravičeno in mogoče) postopkov za izpeljavo vrednotenja in priznavanja na ravni izvajalcev,
- opredelitev nosilcev, njihovih pristojnosti in potrebne strokovne usposobljenosti (prav tam, str. 36).

Temeljni nameni, postopki in nosilci so v tem priročniku predstavljeni v poglavjih, ki sledijo, in jih na tem mestu ne bomo posebej omenjali. Predstavili pa bomo predloge za normativno ureditev področja vrednotenja in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, kot jih je opredelila omenjena skupina za koordinacijo:

- Oblikovanje samostojnega krovnega predpisa za področje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, z namenom zagotoviti dostopnost vrednotenja in priznavanja vsem ciljnim skupinam, širiti koncept in preseči parcialnost, ki smo ji priča v področnih zakonih.
- Vzpostavitev posebnega/neodvisnega organa za področje s pristojnostmi na nacionalni ravni (koordinacija strokovnega in systemskega vidika), kar je mogoče storiti na dva načina: (1) z vzpostavitvijo medresorskega organa, ki bi koordiniral in usklajeval delo različnih ministrstev na področju systemskega urejanja vrednotenja in priznavanja oziroma na pripravi in poenotenju konceptualnih izhodišč za razvoj in implementacijo sistema vrednotenja in priznavanja ali (2) s povezovanjem obstoječih strokovno-razvojnih kapacitet na nacionalni ravni v okviru enega javnega zavoda s centralnimi pristojnostmi in jasno opredeljenimi nalogami za strokovni razvoj področja vrednotenja in njegovo implementacijo v načrtu dela.
- Priprava dokumenta Skupne smernice in standardi/Navodila za izpeljavo postopkov vrednotenja in priznavanja (na nacionalni ravni), ki bo vse izvajalce zavezoval h kakovostni in pregledni izpeljavi postopkov ter k temu, da v internih aktih podrobneje uredijo področje vrednotenja in priznavanja v skladu s krovnimi predpisi in inter-

nimi pogoji v svoji ustanovi.

Skupina je predloge oblikovala kot odgovor na takratno stanje s ciljem poenotiti in urediti področje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, omogočiti njegov razvoj ter vanj enakovredno pritegniti vse socialne partnerje. To pa bo sistemu omogočilo, da bo zaživel v praksi.

## Zaključek

Prvi koraki na področju vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v Sloveniji so bili narejeni na področju poklicnih kvalifikacij z vpeljavo sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK). Cilj tega je bil prepoznati znanje posameznikov, ki so si ga pridobili z izkušnjami, in ga ovrednotiti tako, da ga bo mogoče uveljavljati na trgu dela.

Sistem vrednotenja in priznavanja se je nato širil na področje formalnega izobraževanja s ciljem, da bi s priznavanjem že pridobljenega znanja posameznikom omogočili čim lažjo udeležbo v formalnem izobraževanju, spremembo le-tega, nadaljevanje ali dokončanje.

V zadnjem času se, tudi pod vplivom evropskih usmeritev, pozornost prenaša tudi na tretje področje, tisto, ki je osredotočeno na evidentiranje in opis znanja in izkušenj posameznika za sicer različne namene (seveda tudi za zaposlovanje in udeležbo v formalnem izobraževalnem sistemu), predvsem pa se v ospredje postavljata posameznikova osebna rast in razvijanje ključnih kompetenc/temeljnih zmožnosti.

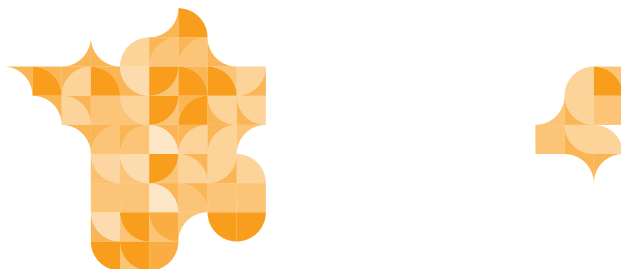
Poleg povečanja prepoznavnosti sistema vrednotenja in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (informiranje vseh udeleženi v postopkih in širše javnosti) ter razvijanja splošnega zaupanja vanj, ostaja izziv za (bližnjo) prihodnost tudi postavitve nacionalnega sistema oziroma ureditve za potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, kot svojim članicam predlaga Evropska unija (glejte Priporočila Sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja, december 2012).

# PRIMERA DOBRE PRAKSE:

## Francija in Nizozemska

Področje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja je v evropskem prostoru od države do države različno razvito. Če lahko za nekatere rečemo, da imajo področje že sistemsko urejeno in vpeljeno v prakso, za druge še vedno ostaja izziv.

Francija in Nizozemska spadata med prve, torej tiste članice Evropske unije, ki so sistem že domislile in ga uporabljajo. Sistema sta se razvila po precej različnih poteh: francoskega ureja krovni zakon, nizozemski pa se je razvil iz množice pilotnih projektov in ga regulirajo smernice kakovosti, zato smo se odločili, da ju predstavimo vzporedno v naslednji preglednici, kjer so z zakonodajo, postopki, fazami postopkov, izvajalci, metodami in potrdilom opisane njune temeljne značilnosti. Pripisani so tudi viri, ki bodo bralcu omogočili dostop do več informacij.



### FRANCIJA

Validation des Acquis de l'Expérience –  
VAE (potrjevanje pridobljenih izkušenj)

### NIZOZEMSKA

Erkenning Verworven Competenties – EVC  
(priznavanje predhodnega učenja)

#### ZAČETKI

Prvi zakon na področju je bil sprejet že leta 1934. Omogočal je pridobitev diplome iz inženirstva na podlagi delovnih izkušenj.

Razvoj področja se začne v 90-ih letih z različnimi pilotnimi projekti.

## ZAKONODAJA

Trenutno področje ureja zakon iz leta 2002. Vzpostavljen je Répertoire National de la Certification Professionnelle – RNCP (nacionalni register poklicnih certifikatov).

Ni krovnega zakona, ki bi urejal področje. Oblikovane smernice kakovosti. Nacionalni kompetenčni center skrbi za kakovost, register izvajalcev postopkov, razvoj orodij v postopku ter metodologije za spremljanje.

## PRISTOP

Sumativni pristop:

- vključuje vse diplome, certifikate in nazive, vključene v nacionalni register poklicnih certifikatov (RNCP),
- štejejo delovne izkušnje (redno delo, prostovoljstvo, neplačano delo, ljubitelske dejavnosti), vsaj 3 leta.

Formativni pristop:

- Bilan de competences, ki ga pripravi strokovni delavec, je svetovalno orodje, za pomoč kandidatu pri oblikovanju karierne strategije, razvijanju kompetenc, oblikovanju načrta usposabljanja in pripravi na postopek vrednotenja in priznavanja.

Postopek omogoča:

- pridobitev spričevala, diplome ali certifikata,
- vstop v določene tipe izobraževanja in usposabljanja,
- nove karierne možnosti,
- vstop v določene strokovne skupine in
- višje plače po kolektivnih pogodbah.

Sumativni pristop:

- pridobitev formalnega potrdila o izobrazbi/usposobljenosti.

Formativni pristop:

- ozavestiti in ovrednotiti znanja, pridobljena izven formalnega izobraževanja.

## POSTOPEK

- Informiranje o postopku,
- odločitev o veljavnosti prijave v postopek (preverjanje trajanja izkušenj v odnosu do vsebine kvalifikacije),
- kandidat pripravi portfolijo (vključuje lahko tudi opazovanje kandidata na delovnem mestu, simulacije in druga dokazila),
- pogovor s komisijo (na zahtevo kandidata ali komisije),
- odločitev komisije.

+

V okviru postopka nastaja tudi načrt za prihodnost, ki je lahko kandidatov individualni načrt ali pa njegov načrt v okviru delodajalske organizacije.

- Zavedanje/prepoznavanje kompetenc posameznika,
- ugotavljanje kompetenc (portfolijo),
- vrednotenje kompetenc (po potrebi še dodatno preverjanje),
- nadaljnji razvoj kompetenc (svetovanje),
- vključitev procesa razvoja, ki temelji na kompetencah (na nivoju posameznika ali organizacije).

+

Namen postopka je razvoj posameznika. Ob rezultatih vrednotenja se pripravi tudi individualni učni načrt.

## IZVAJALCI

- |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postopek poteka v javnih, pooblaščenih centrih.</li> <li>• Presoja komisija, potrdi lahko celotno kvalifikacijo ali le del.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postopek poteka pri verificiranih izvajalcih, ki izpolnjujejo pogoje, določene s smernicami kakovosti.</li> <li>• Presoja komisija.</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## METODE

- |                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ocenjevanje portfolijev</li> <li>+</li> <li>• izpiti 'mise en situation' - metoda praktičnega preverjanja, ki jo uporablja le Ministrstvo za delo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ocenjevanje portfolijev</li> <li>+</li> <li>• metoda razgovora,</li> <li>• izpit,</li> <li>• demonstracija,</li> <li>• prezentacija.</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## POTRDILO

Na zaključnem potrdilu (naj bo to certifikat, diploma ipd.) ni zabeleženo po kakšni (formalni ali v postopku priznavanja) je bilo le-to pridobljeno.

Na zaključnem potrdilu (naj bo to certifikat, diploma ipd.) ni zabeleženo po kakšni (formalni ali v postopku priznavanja) je bilo le-to pridobljeno.

## VIRI

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning (2007). 2007, Update, ECOTEC. <a href="http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf">http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf</a></li> <li>• Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih. 2011, ACS <a href="http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf">http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf</a></li> <li>• Spletna stran za vrednotenje (v francoščini): <a href="http://www.francevae.fr/">http://www.francevae.fr/</a></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning (2007). 2007, Update, ECOTEC. <a href="http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf">http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf</a></li> <li>• Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih. 2011, ACS <a href="http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf">http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf</a></li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Kronološki pregled predstavljenih dokumentov



### Slovenija

| Leto       | Dokument                                                                                             |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1995       | Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji                                          |
| 2000       | Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah                                                         |
| 2004       | Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010 (ReNPiO) |
| 2004       | Zakon o višjem strokovnem izobraževanju                                                              |
| 2004, 2011 | Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja                                                     |
| 2006       | Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju                                                        |
| 2007       | Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji                                                      |
| 2008       | Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja                            |
| 2010       | Pravilnik o priznavanju predhodno pridobljenega znanja v višjem strokovnem izobraževanju             |
| 2011       | Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju                                                                |
| 2012       | Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2012 – 2020 (ReNPiO 2012 - 2020) |

### Evropa



| Leto | Dokument                                                                                                              |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2010 | Evropa 2020, strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast, temelječo na znanju, ustvarjalnosti in inovacijah |
| 2011 | Evropski program za izobraževanje odraslih 2012 - 2014                                                                |
| 2012 | Priporočila za področje vrednotenja neformalnega in priložnostnega učenja                                             |
| 2012 | Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja                                                 |



## Literatura in viri

Center ENIC/NARIC. (b.d.). Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_visoko\\_solstvo\\_in\\_znanost/enicnaric\\_center](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_visoko_solstvo_in_znanost/enicnaric_center)

European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning: 2007 Update (2007). Pridobljeno s <http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf>

Evropski program za izobraževanje odraslih 2012 – 2014 (2011). Pridobljeno s <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:SL:PDF>

Jelenc, Z. (ur). (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/IU2010/Strategija\\_VZU.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf)

Krek, J. (ur). (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Krek, J. in Metljak, M. (ur). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s [http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf)

Mikulec, B. (ur). (2011). *Slovensko ogrodje kvalifikacij, Predlog medresorske delovne skupine za pripravo nacionalnega ogrodja kvalifikacij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (2008). Uradni list RS, št. 8 (25. 1. 2008). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20088&stevilka=267>

Pravilnik o priznavanju predhodno pridobljenega znanja v višjem strokovnem izobraževanju (2010). Uradni list RS, št. 20 (12. 3. 2010). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=96683>

Priporočila Sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja (2012). Pridobljeno s <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF>

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010 /ReNPIO/ (2004). Uradni list. RS, št. 70 (28. 6. 2004). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149>

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2013 – 2020 / ReNPIO 2013 – 2020/ (2013). Pridobljeno s [http://www.vlada.si/delo\\_vlade/gradiva\\_v\\_obravnavi/gradivo\\_v\\_obravnavi/?tx\\_govpapers\\_pi1\[single\]=%2FMANDAT13%2FVLADNAGRADIVA.NSF%2F18a6b9887c33a0bdc12570e50034eb54%2Ff36e843338ee08f2c1257ba40022d50b%3F0penDocument&cHash=3ed0e67e08f3d0f620321d898a7bdb3d](http://www.vlada.si/delo_vlade/gradiva_v_obravnavi/gradivo_v_obravnavi/?tx_govpapers_pi1[single]=%2FMANDAT13%2FVLADNAGRADIVA.NSF%2F18a6b9887c33a0bdc12570e50034eb54%2Ff36e843338ee08f2c1257ba40022d50b%3F0penDocument&cHash=3ed0e67e08f3d0f620321d898a7bdb3d)

Logaj, V. idr. (2010). *Slovensko ogrodje kvalifikacij: Predlog medresorske delovne skupine za pripravo nacionalnega ogrodja kvalifikacij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s [http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/75\\_file\\_path.pdf](http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/75_file_path.pdf)

VAE France. (b.d.). Pridobljeno s <http://www.francevae.fr>

Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast, temelječo na znanju, ustvarjalnosti in inovacijah Evropa 2020. (2010). Pridobljeno s [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_sl.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_sl.htm)

Svetina, M. in Vilič Klenovšek T. (2011). *Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s [http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne\\_podlage\\_za\\_sistemsko\\_urejanje\\_vrednotenja.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf)

UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. (2012). Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>

White Paper on Education and Training. (1995). Pridobljeno s [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah /ZNPk/ (2000). Uradni list RS, št. 81 (15. 9. 2000). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200081&stevilka=3708>

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju /ZPSI-1/(2006). Uradni list RS, št. 79 (27. 7. 2006). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449>

Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja /ZPVI/ (2004). Uradni list RS, št. 73 (5. 7. 2004). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200473&stevilka=3237>

Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja /ZVPI/(2011). Uradni list RS, št. 87 (2. 11. 2011). Pridobljeno s <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3717>

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju /ZVSI/(2004). Uradni list RS, št. 86 (5. 8. 2004). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200486&stevilka=3840>

**Nameni ugotavljanja in  
priznavanja neformalno  
in priložnostno  
pridobljenega znanja**

Mag. Tanja Vilič Klenovšek

3.

V prejšnjih prispevkih smo spoznali razvoj, pomen in poglobitve cilje postopkov in procesov ugotavljanja ter priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Z vidika izobraževanja odraslih so ključni cilji ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja tile:

- odraslemu omogočiti, da hitreje napreduje v formalnem izobraževanju, ker se mu nekatere vsebine izobraževanja že priznajo;
- znanje, spretnosti in kompetence, ki jih odrasli dobi z neformalnim ali priložnostnim učenjem, dobijo večjo veljavo, dobijo vrednost, ki jo posameznik lahko »uporabi« ali »unovči«;
- skrito znanje odraslega dobi vrednost zanj samega, pa tudi na trgu dela – bodisi za večjo konkurenčnost pri vnovičnem zaposlovanju, pri spreminjanju ali razvoju kariere;
- s tem se zvečuje tudi motiviranost za različne oblike izobraževanja in učenja odraslih (formalno in neformalno), povečuje se tudi udeležba v izobraževanju odraslih;
- posredno to vpliva tudi na razvoj novih prijemov v izobraževanju in učenju po neformalnih poteh in oblikah – saj ni pomembna pot, pomembni so »učni izidi«;
- večjo vrednost lahko dobi prostovoljsko delo, prostčasne dejavnosti, delovanje v društvih in na splošno družbena angažiranost posameznika;
- krepi se zaupanje med različnimi akterji na področju izobraževanja in zaposlovanja, ki sodelujejo v postopkih ugotavljanja in priznavanja ali so uporabniki izidov teh postopkov idr.

Izkušnje tudi kažejo, da lahko posamezniki, ki se odločijo za ugotavljanje in priznavanje, pridobijo še druge koristi, ki so povezane z izboljšano samopodobo in samozaupanjem v svoje zmožnosti.

Pri poudarjanju pomena ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja je pomembno prav to, da se daje neformalnemu in priložnostnemu učenju veljavo in pomen.<sup>1</sup> Pomembno je vse znanje, spretnosti in kompetence, ne glede na način, kraj, namen, vsebino in čas pridobivanja teh.

Pomembna dimenzija je tudi, da z ugotavljanjem in priznavanjem že pridobljenega znanja in ovrednotenjem tega spodbujamo nadaljnji posameznikov razvoj. V postopku lahko vsak posameznik v sodelovanju s strokovnim delavcem, ki vodi ta postopek, premisli o tem, kje je, kaj želi, kako bo to dosegel (z znanjem, spretnostmi in kompetencami), kako naj se razvija.

### 3.1 Temeljni nameni ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

V Strokovnih podlagah za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih, ki so bile pripravljene leta 2011 v okviru projekta ESS – Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja 2009–2011<sup>2</sup>, je zapisano, da sta se na podlagi dozdejšnjih zakonskih opredelitev vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja ter vpeljave tega v prakso uvelja-

- 1 V tem priročniku sta pojma »neformalno izobraževanje« in »priložnostno učenje« obširneje pojasnjena v prispevku Vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v luči koncepta vseživljenjskosti učenja. Na tem mestu naj le na kratko poudarimo poglobitve značilnosti enega in drugega načina izobraževanja in učenja odraslih. Neformalno izobraževanje se pogosto opredeljuje kot izobraževanje in učenje, ki ni namenjeno pridobivanju spričevala, diplome oziroma javnoveljavne stopnje izobrazbe, temveč zadovoljevanju drugih interesov in potreb odraslega. Praviloma pa je to načrtno izobraževanje in doseganje učnih ciljev, ki je lahko izpeljano na različne, bolj ali manj strukturirane načine in v različnih oblikah (glej tudi J. Muršak, 2012). Priložnostno izobraževanje pa se pogosto opredeljujejo kot proces, ki poteka vse življenje in pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov ter virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, nakupovanju, v knjižnici in iz javnih medijev. Te dejavnosti usmerja učeči se posameznik sam, družina oziroma socialno okolje (glej tudi Z. Jelenc, 2006).
- 2 Projekt je vodil Andragoški center Slovenije, Strokovne podlage pa so nastale v sodelovanju nacionalnih nosilcev politik razvoja tega področja (MIZŠ, MDDSZ) ter strokovnih sodelavcev iz nacionalnih javnih zavodov in iz prakse in tudi Obrtno-podjetniške zbornice Slovenije. Dostopne so na spletni povezavi [http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne\\_podlage\\_za\\_sistemsko\\_urejanje\\_vrednotenja.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf)

vili predvsem dve poti oziroma dva temeljna namena priznavanja neformalno pridobljenega znanja (prav tam, str. 36):

1. za nadaljnjo udeležbo v formalnem izobraževanju: za nadaljevanje prekinjenega izobraževanja, za spremembo smeri izobraževanja, za nadaljevanje izobraževanja na višji stopnji od že dosežene izobrazbe idr.,
2. za pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij – NPK.

V praksi pa se v zadnjih letih razvija in uveljavlja tudi tretji namen:

3. za evidentiranje in opis znanja ter izkušenj posameznika (kompetenc), s ciljem zagotavljati večjo prožnost na trgu dela (za lažjo vnovično zaposlitev, za spremembo dela, za razvoj in spremembo kariere), za osebno rast (zvečanje samozavesti, zvečanje motivacije za izobraževanje in delo, boljša kakovost življenja idr.) in za razvijanje temeljnih zmožnosti.

Danes (leto 2013) so različne razvojne politike (izobraževanje, trg dela, gospodarstvo idr.) in stroke enotnega mnenja, da je treba v sistemu, ki se postavlja na nacionalni ravni, razvijati in omogočiti vse tri možnosti vrednotenja in priznavanja pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc posameznikov. Pri tretjem namenu gre predvsem za možnost, da posamezniki, ki nimajo določene formalne šolske izobrazbe, imajo pa posamezne kompetence in delovne izkušnje, v opredeljenem postopku ugotovijo svoje kompetence, jih dokumentirajo in ovrednotijo. Temeljni namen postopka vrednotenja in priznavanja je tedaj zbrati in pregledno opisati posameznikovo znanje, spretnosti in kompetence, ki so natančna informacija delodajalcu, navsezadnje pa tudi posamezniku samemu lahko rabijo za njegov osebni razvoj, izobraževalni ustanovi, svetovalnemu delavcu pri svetovanju za izobraževanje ali različnim drugim zainteresiranim uporabnikom, pa tudi za usmerjanje in svetovanje za nadaljnje izobraževanje. Z ustvarjanjem sistemskih možnosti za tako vrsto vrednotenja in priznavanja bi se odzvali tudi na potrebe ciljnih skupin s slabo razvitimi temeljnimi zmožnostmi. (Prav tam, str. 37)

V strokovnih razpravah se je v skupini, ki je pripravljala strokovne podlage, pogosto postavljalo vprašanje, ali je vrednotenje sploh smiselno, kadar ni povezano z izobraževalnim sistemom ali s pridobivanjem NPK. Postavljanje sistema vrednotenja/priznavanja zunaj dveh že definiranih namenov lahko upraviči svoj obstoj samo, če se v njem ustvari dovolj zaupanja in če dobi svojo konkretno vrednost na trgu dela pa

tudi v osebnem življenju posameznika zunaj dela. Temeljna vloga vrednotenja naj bi bila namreč v tem, da realne, a formalno nevidne kompetence in znanje spremeni v vidne in da so njegovi dosežki socialno sprejeti. Izidi vrednotenja morajo imeti za posameznika uporabno vrednost, menjalno vrednost in notranjo vrednost (Anderson, povzeto po Muršak, 2006, str.21). Notranja vrednost se kaže predvsem v tem, da posameznik sam pri sebi ozavešči svoje dejanske kompetence in znanje ter si s tem pridobi večjo samozaupanje. Na socialni ravni je to mogoče doseči le tako, da posameznik dobi ustrezno dokumentacijo – ustrezna potrdila in spričevala. To pa je še toliko pomembnejše pri iskanju zaposlitve ali priznavanju za nadaljnjo udeležbo v izobraževanju.

Še posebno je treba poudariti, da je tedaj, ko ima posameznik drugačno znanje ali kompetence, kot jih zahteva nacionalni standard, njihovo ovrednotenje odvisno predvsem od vsakokratnega delodajalca. Tudi zaradi tega ni mogoče govoriti o tem, da je s sistemom nacionalnih kvalifikacij mogoče v celoti vrednotiti in priznati neformalno znanje in kompetence, zahtevane s posameznimi kvalifikacijami; nujno je treba dodati, da ima sistem določeno omejitev, saj je mogoče vrednotiti in priznavati samo tiste kompetence in neformalno pridobljeno znanje (kvalifikacijo), za katere je pripravljen nacionalni standard. (Prav tam, str. 37)

Leta 2011 je v okviru projekta ESS – Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja potekala razprava tudi o potrebi po opredelitvi četrtega namena vrednotenja in priznavanja, in sicer o odpiranju sistemskih možnosti za pridobitev javnoveljavne izobrazbe v celoti v postopku vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja, to je že uveljavljeno v nekaterih evropskih državah (npr. v Franciji). Čeprav tako možnost deloma nakazuje že Zakon o izobraževanju odraslih iz leta 1996, delovna skupina v tem projektu o tem predlogu ni dosegla zadostnega soglasja, so se pa člani strinjali, da je v prihodnje treba temu nameniti posebno pozornost in še naprej iskati možnosti za njegovo sistemsko umeščanje.

V predlogu za razvijanje tretjega namena ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja se izhaja iz tega, da je podlaga za vrednotenje in priznavanje kompetenc posameznik s svojim znanjem, sposobnostmi in zmožnostmi, ki se ustrezno opišejo, ocenijo in ovrednotijo ne glede na to, ali ustrezajo nekemu vnaprej postavljenemu

mu in opisanemu standardu ali drugačnemu sistemu znanja, kompetenc, ki bi ustrezale določeni kvalifikaciji na ravni nacionalne kvalifikacijske sheme<sup>3</sup>.

Za uresničevanje te pravice je treba na nacionalni ravni zagotoviti razvoj instrumentov in podporo za oblikovanje kakovostnih metodologij in standardov za vrednotenje ter ustrezno strokovno podporo izvajalcem vrednotenja in priznavanja na drugih ravneh, kar opisujemo tudi v naslednjih poglavjih tega priročnika.

Ta tretji namen je najširši, posamezniku omogoča večjo dostopnost do ovrednotenja njegovega znanja na kateri koli točki življenja, za različne namene in cilje, včasih tudi samo zato, da posameznik ve, kje je, da lahko naredi premislek o tem, kaj želi spremeniti in kako bo to dosegel: z nadaljnjim izobraževanjem, zamenjavo delovnega mesta, nadaljnjim razvojem kariere, napredovanjem ali kombinacijo več ciljev njegovega razvoja (za delovno ali osebno kariere ali za oboje).

Tudi v Priporočilih sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja<sup>4</sup>, ki jih je Evropska komisija sprejela konec decembra 2012, je poudarjeno, da naj bo potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja prosto dostopno, podprto z ustreznimi smernicami in svetovanjem, ter tudi, da naj bo pri tem posebna pozornost namenjena prikrajšanim skupinam, saj izkušnje evropskih držav, ki že imajo razvite in

---

3 Pregled po državah, ki že imajo oblikovano politiko vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja v formalnem izobraževalnem sistemu, kaže, da je večina oblikovala določene nacionalne standarde, ki so ključni za vrednotenje. Praviloma so definirane tri vrste standardov: poklicni standardi, izobraževalni standardi in standardi preverjanja. Standardi izobraževanja in usposabljanja praviloma izhajajo iz poklicnih standardov. Ko gre za vrednotenje in priznavanje neformalnega izobraževanja, so pomembni poklicni standardi in standardi preverjanja. Nacionalni standardi, ki veljajo v izobraževalnem sistemu, so ključni za priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja v sistemu formalnega izobraževanja, vendar praksa kaže, da lahko nastanejo nekatere težave, če se neformalno izobraževanje vrednoti samo v razmerju do standardov v formalnem izobraževanju. Pri sledenju kompetencam, opredeljenim v izobraževalnem sistemu, se lahko zgodi, da postanejo v realnosti nepomembne nekatere zelo pomembne kompetence. Zato je priporočljivo, da se opredelijo »splošni standardi«, ki ne temeljijo samo na standardih formalnega izobraževanja. Pravzaprav bi lahko rekli, da so referenčne točke vrednotenja odvisne od ciljev, ki jim sledi posameznik, ki želi ovrednotiti svoje neformalno in priložnostno učenje. (Glej tudi Strokovne podlage, ACS, 2011)

4 Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja (2012). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF>.



vpeljane sisteme potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja, kažejo, da odkrito »skrito« znanje teh skupin odraslih pripomore k lažjemu vnovičnemu socialnemu vključevanju in vnovičnemu vstopanju na trg dela. Zato je v Priporočilih na primer še posebno izpostavljeno, da naj se brezposelnim omogoči, da opravijo »presojo spretnosti« (najbolje) v šestih mesecih od opredelitve potrebe po vključitvi brezposelnega v proces »ovrednotenja« znanja, spretnosti in kompetenc in uporabe izidov tega procesa. (Prav tam, 2012)

Prav tako tudi Priporočila UNESCO-a za področje vrednotenja neformalnega in priložnostnega učenja<sup>5</sup> izpostavljajo razvoj sistema vrednotenja in priznavanja, ki bo dostopen vsem, še posebno ranljivim skupinam odraslih. (UNESCO, 2012)

### **3.2 Pomen ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja za različne ciljne skupine odraslih**

Ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja lahko omogoča različne koristi za različne skupine odraslih. Odrasli so lahko zelo heterogena skupina glede na potrebe po izobraževanju, pridobivanju znanja, spretnosti in kompetenc ter posledično tudi glede na potrebe po vrednotenju in priznavanju teh.

Andragogika že od začetka izhaja iz spoznanja, da odrasli vso različnost, ki jo prinašajo iz otroštva in mladosti, ohranijo v določenih vlogah in nalogah, ki jih imajo tudi v odrasli dobi, poleg tega pa se v odrasli dobi različnost še povečuje in spreminja, prav tako kot se nenehno spreminjajo vloge in naloge odraslih v različnih življenjskih obdobjih. Vse to pa vpliva in določa potrebe odraslih po nadaljnjem izobraževanju in učenju, pa tudi njihove možnosti, zmožnosti in konkretne poti izobraževanja in učenja ter razvoj poklicne in osebne kariere. (Vilič Klenovšek, Rupert, 2011)

---

5 UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning (2012). UNESCO. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>.

Odrasle določajo značilnosti, kot so: spol, starost, stopnja izobrazbe, znanje, ki si ga pridobivajo v nadaljnjem formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju, motivacija, odnos do znanja in izobraževanja, sposobnosti, življenjske in poklicne izkušnje, zaposlitveni položaj, okolje, v katerem živijo, socialne vloge, ki jih imajo, vrednote, samopodoba idr. Odrasle vedno določa več dejavnikov, odrasle z več skupnimi značilnostmi pa povezujemo v določene skupine. Najpogostejše delitve v skupine so glede na (glej tudi Tuijnman, 1996, str. 311–313):

- spol,
- starost,
- zaposlitveni položaj,
- doseženo izobrazbo in nadaljnjo udeležbo v izobraževanju in učenju,
- različne oblike fizične in intelektualne oviranosti,
- etničnost,
- priseljenost od drugod,
- poklicne vloge,
- socialne vloge idr.

Kot izobraževalci moramo poznati potrebe določenih skupin odraslih, da lahko načrtujemo in uresničujemo ustrezne možnosti izobraževanja, pa tudi ko izpeljujemo postopke ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Kot strokovni delavci moramo pri ugotavljanju in vrednotenju v različnih fazah postopka spoznati njihove motive, namene vrednotenja, kaj so za posameznika najpomembnejše koristi, katere značilnosti najbolj določajo njegove učne dosežke, ki se vrednotijo, kako je motiviran idr.

Iz tega zornega kota v nadaljevanju na kratko opisujemo, kaj so lahko najpomembnejše značilnosti in koristi za posamezne skupine odraslih, ki jih moramo poznati in upoštevati pri ugotavljanju in vrednotenju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, da bo to čim učinkovitejše, celostnejše in čim bolj kakovostno. Ogledali si bomo najpomembnejše značilnosti in koristi v postopkih ugotavljanja in vrednotenja za naslednje skupine odraslih, znotraj teh pa bomo še posebno pozorni na tiste, ki so manj izobraženi:

- mlajše in starejše odrasle,
- zaposlene in brezposelne,
- priseljence.

### 3.2.1 Mlajši in starejši odrasli

Postavitve časovnih mej med mlajšimi in starejšimi so različne, najsplošneje uveljavljena pa je ta, da se mlajši odrasli opredeljujejo do 25. leta, potem pa sledi prevladujoča »opredelitev« aktivnih odraslih od 25. do 64. leta, obsežna starostna skupina, za katero se prikazujejo tudi različni statistični podatki, povezani z izobraževanjem in učenjem odraslih. To veliko skupino odraslih bi lahko razdelili na več generacij, vsekakor pa se s podaljšanjem življenjske dobe povečuje tudi skupina starejših odraslih nad 64 let.

Po zadnjih Eurostatovih projekcijah prebivalstva za države članice Evropske unije se bo po pričakovanjih močneje povečevalo število prebivalcev v starosti, ko se ljudje upokojujejo, število mladih pa se bo zmanjševalo. Deleža oseb v starosti od 0 do 14 let in od 15 do 59 let se bosta v drugi polovici 21. stoletja po pričakovanjih te projekcije zmanjšala za 1,1 odstotne točke oziroma za 16,7 odstotne točke, deleža oseb v starosti 60+ ter 80+ pa se bosta povečala za 17,8 odstotne točke oziroma za 10,6 odstotne točke (Prebivalstvo Slovenije se stara – potrebno je medgeneracijsko sožitje, 2008, str. 17)<sup>6</sup>. Tako bo po napovedih v Sloveniji že leta 2020 vsak peti prebivalec starejši od 65 let (19,4 odstotka).

Kar zadeva ugotavljanje in priznavanje znanja, naj pri mlajših odraslih opozorimo na pomen znanja in izkušenj, ki si jih lahko pridobijo v neformalnem izobraževanju oziroma ob rednem (formalnem) izobraževanju na različne načine, kot so obiskovanje interesnih dejavnosti, aktivno športno delovanje, učenje v tečajih in delavnicah (tuji jeziki, računalništvo, umetnost, kultura idr.); lahko imajo izkušnje iz prostovoljskega dela ali tudi že delovne izkušnje iz delovne prakse ali obšolskega občasnega dela (nekateri dijaki, predvsem pa študentje so ob učenju delovno aktivni, da lažje preživljajo sebe in/ali pomagajo staršem – število teh se povečuje zaradi slabšanja življenjske ravni mnogih družin).

Prav to dodatno znanje, ki si ga pridobivajo mladi, je lahko prednost pri iskanju zaposlitve, če se ujema z dodatnimi zahtevami delodajalca

6 Vir: Prebivalstvo Slovenije se stara – potrebno je medgeneracijsko sožitje (2008). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno s [http://www.stat.si/doc/pub/Stارانje\\_prebivalstva\\_slo.pdf](http://www.stat.si/doc/pub/Stارانje_prebivalstva_slo.pdf).

(poleg formalnih zahtev delodajalci vse več zahtevajo in pričakujejo tudi drugo, neformalno pridobljeno znanje, kompetence).

Na drugi strani pa so starejši odrasli, ki imajo lahko veliko znanja in izkušenj, pridobljenega z delovnimi izkušnjami, pa tudi neformalno in s priložnostnim učenjem. Starejši odrasli so si različni po tem, koliko imajo različnega znanja in že pridobljenih kompetenc, saj so se nekateri med njimi veliko neformalno izobraževali, drugi pa skoraj nič. Nekateri med njimi so se v različnih položajih (delovni, družinski, prostočasni idr.) veliko priložnostno učili, drugi zopet manj. Za večino odraslih pa velja, da starejši kot so, več imajo delovnih izkušenj in iz tega izhajajočega znanja in spretnosti, ki pa se jih mnogokrat niti ne zavedajo. Bogastvo neformalnega in priložnostnega učenja imajo odrasli, ki so dejavni v prostem času, bodisi da se ukvarjajo z ljubiteljskimi dejavnostmi (konjički) bodisi da so dejavni v posameznih društvih (turistična, kulturna, gasilska idr.).

Ob podaljševanju življenjske dobe so vse dejavnejši tudi odrasli v tretjem življenjskem obdobju, vse do pozne starosti. Pridobivajo si znanje za svoje zanimanje, veselje, pa tudi za boljšo kakovost vsakodnevnega življenja in boljše zdravje. Tudi starejšim odraslim je smiselno omogočiti, da lahko svoje že pridobljeno znanje ovrednotijo, zapišejo, kadar koli menijo, da bi jim to pomagalo pri načrtovanju in izbiri novih vsebin izobraževanja ali učenja, glede na cilje, ki jih želijo doseči. Da lažje izluščijo svoje nove cilje in motive na poti učenja, osebnostne rasti ali družbenega delovanja.

### 3.2.2 Zaposleni in brezposelni

Meja med zaposlenostjo in brezposelnostjo je v sodobnih družbah konec 20. in na začetku 21. stoletja vse tanjša. Delovno aktivni odrasli se danes hitreje znajde med brezposelnimi kot v letih stabilne gospodarske rasti, saj se cikli razvoja in kriz vse hitreje menjujejo. V nekem obdobju so v krizi ene, v drugem druge panoge ali področja dela in dejavnosti. Danes se na eni strani hitreje zapirajo podjetja, ki niso več uspešna na trgu dela, na drugi strani pa se hitreje odpirajo nova, ki ponujajo nove, sodobne izdelke in storitve, po katerih je dovolj povpraševanja na trgu dela, tako da je podjetje ali organizacija lahko uspešna. Te hitre spremembe zahtevajo od delovno aktivnega človeka nenehno prilagajanje, pridobivanje novega znanja, spretnosti in kompetenc, tako

po vsebini kot po ravneh zahtevnosti (po vertikalni in horizontali ravni). Raziskave trga dela napovedujejo, da bodo te spremembe še hitrejša in da bo delovni človek v svoji delovni karieri večkrat zamenjal ne le delovno mesto, temveč tudi poklic. Res je tudi, da se med gospodarsko krizo odpira tudi manj novih delovnih mest, zato številni brezposelni poiščejo nove delovne izzive s samozaposlitvijo in ustvarjanjem svojega delovnega mesta, z dejavnostjo, po kateri je na trgu povpraševanje.

V avgustu 2013 je bilo v Sloveniji med aktivnim prebivalstvom 793.244 zaposlenih in samozaposlenih (SURS, november 2013)<sup>7</sup>. Število je nekoliko nižje kot v letih pred 2008, ko smo se tudi v Sloveniji srečali s posledicami globalne gospodarske krize in hitro naraščajočim številom brezposelnih.

Ob vseh teh procesih na trgu dela je pridobivanje novega znanja postalo stalnica človekovega življenja, s tem pa dobivajo znanje, spretnosti in kompetence, pridobljeni na različne načine, vse večjo vrednost in pomen. Vse te spremembe prinašajo potrebe po razvijanju specifičnega znanja, po razvijanju novih poklicnih kompetenc, pa tudi ključnih kompetenc (kot so podjetnost in samoiniciativnost, znanje tujih jezikov, digitalna pismenost, dobre komunikacijske spretnosti, učenje učenja idr.), ki dajejo širino in podlago za dejavnejšo udeležbo pri delu in v družbi. Z novim znanjem, spretnostmi in kompetencami se je treba prožno odzivati na potrebe na trgu dela in v osebem življenju.

Slika o izobrazbeni strukturi zaposlenih je različna glede na posamezne panoge in vrste dejavnosti. V proizvodnih dejavnostih je izobrazbena struktura nižja in delovna mesta v teh dejavnostih so pogostejše ogrožena. Zaposleni v teh dejavnostih, ki so brez poklicne izobrazbe, hitreje izgubijo zaposlitev in obenem tudi težje najdejo novo. Položaj teh brezposelnih je pogosto takšen, da se v preteklih letih niso spopolnjevali in nadgrajevali svojega znanja, saj podatki kažejo, da delodajalci več vlagajo v dodatno izobraževanje in usposabljanje bolj izobraženih zaposlenih in zaposlenih na vodstvenih ter ključnih delovnih mestih. (Mohorčič Špolar idr., 2005; Radovan, 2009) Zato želimo tudi z ugotavljanjem in priznavanjem pomena neformalno in priložnostno pridobljenega znanja spodbujati vlaganje v izobraževanje vseh zaposlenih, ne le

7 Vir: Aktivno prebivalstvo, Slovenija, september 2013 – končni podatki (18. 11. 2013). Statistični urad republike Slovenije. Pridobljeno s [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5891](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5891).

bolj, temveč predvsem tudi manj izobraženih. Ob tem se zavedamo, da se v današnjih razmerah znanje spreminja v tržno blago. Svetlik in Pavlin navajata tele dejavnike, ki vplivajo na ta proces (2005, str. 45):

- globalizacija pospešuje širjenje znanja,
- diverzifikacija izdelkov in storitev vpliva na raznolikost znanja,
- izobraževanje povečuje širino in globino znanja,
- inovacije prispevajo k hitrosti zastarevanja znanja.

Vendar znanje ni kot vsako drugo blago, to je treba upoštevati pri njegovem pridobivanju, pa tudi uporabi. Kot poudarjata Svetlik in Pavlin (prav tam):

- so nosilci znanja posamezniki, ki se ne vedejo vedno ekonomsko racionalno, zato deluje trg znanja podobno nepopolno kot trg delovne sile;
- ponudba znanja se z uporabo ne zmanjšuje – nasprotno, z uporabo se ustvarja novo znanje ali pa se povečuje njegov obseg;
- redkost in uporabnost sta pri znanju v obratnem sorazmerju in nista neodvisni kot pri drugih vrstah blaga; znanju se možnosti uporabe tem bolj povečujejo, čim bolj je kodificirano, s tem pa postaja tudi široko dostopno in ni več redka dobrina;
- znanje naj bi bilo javno in široko dostopno v procesih izobraževanja.

Znanje se ustvarja po različnih poteh, včasih so prav poti neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja najbolj inovativne in »produktivne«. Kot naj bo javno in široko dostopno znanje za vse, naj bo javno in široko dostopno tudi vrednotenje znanja posameznika kadar koli na njegovi poti poklicnega delovanja in osebnega življenja. To lahko prinaša koristi zaposlenemu samemu in podjetju.

Ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja omogoča zaposlenemu:

- ohranjanje usposobljenosti za delovno mesto, ki ga zaposleni zaseda,
- zmanjšanje tveganja za izgubo zaposlitve,
- pridobivanje specifičnega znanja, ki ga zahtevajo spremembe v delovnem procesu,
- prožno prehajanje med več delovnimi mesti,
- razvoj vertikalne in horizontalne poklicne kariere,
- nadaljnje formalno ali/in neformalno izobraževanje,
- pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije,
- izboljšanje plače,
- mednarodno mobilnost idr.;

podjetju pa:

- boljši vpogled v razvitost znanja in kompetenc kadrov,
- lažje načrtovanje razvoja ter izobraževanja in usposabljanja zaposlenih,
- prožno organizacijo dela, možnosti zasedenja več delovnih mest enega zaposlenega (kombiniranje opravljanja več delovnih mest),
- zmanjšanje tveganja zaradi pomanjkanja posebnega, specifičnega znanja podjetja,
- povezovanje z drugimi podjetji v panogi in regiji, z organizacijami s podobnimi delovnimi mesti, in s tem možnosti menjave ter nadgradnje znanja in izkušenj zaposlenih (primeri kompetenčnih centrov).<sup>8</sup>

Vse to pa posledično zvečuje učinkovitost in produktivnost podjetja na eni strani ter na drugi strani motivacijo zaposlenih in zadovoljstvo z delom, manj je bolniških odsotnosti in manj fluktuacije zaposlenih.

Ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja pa je pomembno tudi za odrasle, ki se soočijo z brezposelnostjo. V zadnjih letih, med gospodarsko krizo, se je tudi v Sloveniji znova zvečalo število brezposelnih, ki je po podatkih Zavoda RS za zaposlovanje oktobra 2013 doseglo že številko 118.721. Po zadnjih podatkih Statističnega urada RS je bila brezposelnost v Sloveniji avgusta 2013 12,8-odstotna.<sup>9</sup>

Brezposelni so raznolika skupina, po starosti, izobrazbi (stopnjah in vrstah) in nekaterih drugih sociodemografskih značilnosti. Vendar podatki kažejo, da so še posebno v slabem položaju nekatere skupine brezposelnih:

- manj izobraženi brezposelni, brezposelni brez poklicne izobrazbe ali z manj kot štiriletno strokovno šolo,
- starejši brezposelni, v zadnjem letu se poudarja, da je v slabšem položaju že skupina brezposelnih v starosti 45+,
- pa tudi mladi (ki bi jih lahko šteli kot mlajše odrasle), ki končajo bodisi štiriletno srednješolsko splošno ali strokovno izobraževanje ter tudi terciarno izobraževanje, pa dlje časa ne dobijo prve zaposlitve – to postaja vse večja težava v vseh evropskih državah.

8 Kompetenčni centri se v letih 2012-2015 vzpostavljajo v slovenskem prostoru preko instrumenta Evropskega socialnega sklada. Preko razpisov Javnega sklada za razvoj kadrov in štipendije naj bi vzpostavili do 20 kompetenčnih centrov za razvoj kadrov. Več informacij na spletni strani: <http://www.sklad-kadri.si/>, oktober 2013.

9 Viri: Zavod RS za zaposlovanje. Registrirana brezposelnost 2013 in Aktivno prebivalstvo, Slovenija, avgust 2013 – končni podatki 16. oktober 2013.

- Tako je tudi po podatkih Zavoda RS za zaposlovanje razvidno, da je v letu 2013 glede na leto 2012 še večji delež brezposelnih v starostnih skupinah od 15 do 29 let ter iskalcev prve zaposlitve. Iz izobrazbene strukture brezposelnih v letu 2013 je razvidno, da je največ brezposelnih brez poklicne izobrazbe, 32 odstotkov, sledijo brezposelni s srednjo splošno oziroma strokovno izobrazbo z 28 odstotki, nato brezposelni s poklicno izobrazbo s 24 odstotki in brezposelni s terciarno izobrazbo (od višje strokovne izobrazbe navzgor) s 16 odstotki<sup>10</sup>.

Za manj izobražene brezposelne je značilno, da so bili v svoji aktivni delovni dobi tudi sicer manj izobraževalno dejavni, da so številni med njimi dolga leta delali le v enem podjetju, na enem delovnem mestu, primanjkuje jim samozavesti in motivacije za nove izzive. Na drugi strani pa izobraževalci odraslih ob srečevanju z manj izobraženi brezposelnimi ugotavljajo, da nekateri med njimi delujejo v različnih ljubiteljskih dejavnostih, so dejavni v različnih društvih v svojem lokalnem okolju ali so se izobraževali sami, zase, ob dejavnostih v družinskem življenju (varstvo otrok, skrb za bolnega, onemoglega starejšega, pomoč v družinskem podjetju, delo na kmetiji) idr.

Nekateri med njimi so si pridobivali neformalno znanje tudi med zaposlitvijo, a za to nimajo dokazil, starejši brezposelni so si lahko pridobili različne delovne izkušnje, pa tega niso ozavestili ali zapisali.

Prav to »skrito znanje«, ko ga zapišemo in ovrednotimo, pa je lahko za mnoge od njih prvi korak k zvečevanju samozavesti in motivacije, da to nadgradijo z znanjem, spretnostmi in kompetencami, ki jim bodo omogočili lažjo vnovično zaposlitev, večjo konkurenčnost pri iskanju zaposlitve, da se bodo lažje odločili za samozaposlitev ali za spremembo poklica, za razvoj poklicne kariere na področju, ki jih bolj veseli in ustreza njihovim potencialom kot dotedanja poklicna pot. Tako se bodo nekateri med njimi lažje odločili tudi za nadaljevanje (ali le dokončanje opuščene) formalnega izobraževanja za pridobitev poklica, nacionalne poklicne kvalifikacije, dodatnega znanja v programih neformalnega izobraževanja in usposabljanja idr.



### 3.2.3 Priseljenci

Skupina priseljencev je v posamezni državi lahko zelo heterogena skupina, po starosti, izobrazbi, spolu, nacionalnih ter drugih kulturnih in socialnih značilnostih. V Strategiji vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih je izraz priseljenec opredeljen v najširšem pomenu. Priseljenec je vsak, ki se je v državo sprejema preselil iz druge države, in njegovi potomci, ne glede na pravni položaj in razloge za priselitev (ekonomski priseljenci z dovoljenjem za stalno prebivanje ali z dovoljenjem za začasno prebivanje, priseljenci, ki so že pridobili slovensko državljanstvo, nedokumentirani priseljenci, prisilni izseljenci, mednje sodijo osebe z mednarodno zaščito, prosilci za azil in osebe z začasno zaščito). Med priseljence štejemo tudi slovenske izseljence in zdomce, ki so se vrnili v domovino. (Strategija vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih, 2013)

Glede izobrazbe pogosto prevladuje stereotip, da so priseljenci manj izobraženi, podatki pa kažejo, da ni vedno tako. Statistični podatki Zavoda RS za zaposlovanje (ZRSZ), ki jih navaja Strategija vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih, kažejo, da ima največ priseljencev z veljavnim delovnim dovoljenjem v Sloveniji dokončano poklicno srednješolsko izobrazbo, po številčnosti pa sledijo priseljenci z nedokončano osnovnošolsko in končano osnovnošolsko izobrazbo. (Prav tam, 2013, str. 9) Poudariti pa je treba, da se v nekaterih obdobjih v posamezne države v večjem številu priseljujejo tudi bolj izobraženi priseljenci, če zaradi ekonomskih in družbenih (političnih) razmer v svoji državi ne dobijo zaposlitve, na primer zdravniki, ekonomisti, v zadnjih letih strokovnjaki za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, elektroinženirji idr. Ljudje poklicnih profilov, ki so iskani v razvitih, praviloma v zahodnoevropskih državah. Tudi osebe nekaterih poklicni profilov s srednješolsko ravni izobrazbe imajo več možnosti zaposlitve v razvitih evropskih državah, na primer medicinske sestre, kovinarski poklici idr., kot v manj razvitih evropskih in drugih (neevropskih) državah. Priseljujejo se mladi, ki so šele na začetku poklicne poti, pa tudi srednja in starejša generacija, ki išče v novi državi nove priložnosti in možnosti za bolj kakovostno življenje na višji življenjski ravni, ki bo prineslo boljšo prihodnost tudi njihovim otrokom.

Prav za vse velja, za bolj izobražene in za manj izobražene, da prihajajo v novo okolje ne le z neko formalno izobrazbo (izkazanimi s spriče-

vali, formalnimi potrdili, dokazili), temveč tudi z neformalno in priložnostno pridobljenim znanjem, za katero pa nimajo ustreznih dokazil in ovrednotenje tega jim omogočimo v postopku ugotavljanja in priznavanja. Tako jim v tem postopku omogočimo, da tudi njihovo skrito znanje postane vidno in jim pomaga odpirati nove priložnosti in možnosti pri pridobivanju dela ter lažjem vključevanju v novo okolje in družbo.

Upoštevati pa moramo tudi, da pridobivajo priseljenci v novem okolju različno neformalno znanje, učijo se jezika, kulture in zgodovine nove države, socialnih in poklicnih spretnosti idr. To je novo znanje, ki naj bo prav tako ustrezno zapisano in dokumentirano, saj bo tako koristno ob odhodu priseljenca v drugo državo ali tudi, če se bo vrnil v svojo prvo-tno državo. Še posebno, kar zadeva neformalno znanje in spretnosti, ki izkazujejo pridobljene ključne ali poklice kompetence posameznika, prenosljive in uporabne v različnih posameznikovih delovnih in življenjskih okoliščinah.

Zato je tudi delovna skupina za pripravo Strategije vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih v letu 2013 na podlagi analize stanja pripravila konkretne predloge ukrepov oziroma izboljšav na področju priznavanja že pridobljenega znanja priseljencev (prav tam, 2013, str. 23):

- razvoj sistema vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja na nacionalni ravni,
- usposabljanje svetovalcev na informacijskih središčih (trenutno je za to pristojna Info točka) za informiranje o možnostih izobraževanja in usposabljanja ter vrednotenja in priznavanja znanja in izkušenj priseljencev,
- dodatno usposabljanje akterjev za izvajanje sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij (izvajalcev, članov komisij, svetovalcev) za priseljence,
- promocijske dejavnosti na področju vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja (npr. Nacionalni center Europass, center ENIC-NARIC<sup>11</sup> in NPK).

---

11 Center ENIC-NARIC deluje v okviru Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (in sodi pod Direktorat za visoko šolstvo in znanost) v skladu z Zakonom o priznavanju in vrednotenju izobraževanja (Ur.l. RS, št. 87/2011). Zakon ureja postopek, merila in določa organ priznavanja tujega izobraževanja za nadaljevanje izobraževanja, razen za vključevanje šoloobveznih otrok s tujimi listinami o izobraževanju v osnovnošolsko izobraževanje. (Prav tam, 2011)

# Zaključek

Predstavljeni nameni in koristi ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja z vidika različnih ciljnih skupin zajemajo tudi druge skupine, ki jih nismo posebej izpostavili, vendar jim zapisano znanje, spretnosti in izkušnje v postopku ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja prav tako lahko pomagajo pri načrtovanju novih ciljev ter odpiranju novih priložnosti pri delu in v osebnem življenju. Take skupine so zaporniki, ženske ali moški, ki se po krajši ali daljši prekinitvi dela želijo znova vključiti na trg dela, prebivalci na podeželju, ki iščejo nove izzive v razvoju določene dejavnosti na podeželju, odrasli z različnimi oblikami oviranosti (fizične, intelektualne, zdravstvene) idr. V procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja je vedno potrebno izhajati iz namenov in ciljev, ki jih ima posameznik, pri tem pa upoštevati njegove značilnosti in druge okoliščine, v katerih se nahaja na določeni točki svojega življenja.

## Literatura in viri

*Aktivno prebivalstvo, Slovenija, avgust 2013 – končni podatki* (16. oktober 2013). Spletna stran Statističnega urada RS. Pridobljeno s [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5826](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5826).

Krek, J., Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s [http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf).

*European guidelines for validating non-formal and informal learning* (2009). CEDEFOP. Pridobljeno s [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf).

Jelenc, Z. (ur.) (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Mohorčič Špolar, V. A., Mirčeva, J., Radovan, M., Možina, E., Ivančič, A. (2005). *Pismenost in ključne življenjske veščine v družbi znanja: družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih kot dejavnik razvoja družbe znanja*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s <http://porocila.acs.si/datoteke/naslovnica.pdf>.

Muršak, J. (2012). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Prvi ponatis. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Urad RS za šolstvo: Center RS za poklicno izobraževanje.

*Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja* (2012). Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF>.

Radovan, M. (2009). *Značilnosti zaposlitve ter udeležba v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih*. Organizacija (Kranj), vol. 42, št. 3, str. 153–165.

Registrirana brezposelnost. *Spletna stran Zavoda RS za zaposlovanje* (2013). Pridobljeno s [http://www.ess.gov.si/trg\\_dela/trg\\_dela\\_v\\_stevilkah/registrirana\\_brezposelnost#Slovenija](http://www.ess.gov.si/trg_dela/trg_dela_v_stevilkah/registrirana_brezposelnost#Slovenija).

*Strategija vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih* (2013). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Strokovni svet za izobraževanje odraslih (SSIO).

Svetlik, I., Pavlin, S. (2005). *Znanje v na znanju temelječi družbi/gospodarstvu*. V: Bevc M. in drugi, *Dejavniki in indikatorji razvoja na znanju temelječe (slovenske) družbe*. Ljubljana: IER.

Svetina, M., Vilič Klenovšek, T. (2011). *Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s [http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne\\_podlage\\_za\\_sistemsko\\_urejanje\\_vrednotenja.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf).

Vilič Klenovšek, T., Rupert, J. (2011). *Svetovalna dejavnost in različnost potreb odraslih v izobraževanju*. V: Jelenc Krašovec, S., Rupert, J., Vilič Klenovšek, T. (2011). *Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih* (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

*Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja*. Ur. l. RS, št. 73/2004. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200473&stevilka=3237> in Ur. l. RS, št. 87/2011. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3717>.

# Ključne kompetence kot jedro poklicnih kompetenc

Manuel Kuran



Znana je indijska pripoved o popotniku, ki je jahal slona in na poti srečal skupino štirih slepcev. Prosil jih je, ali se lahko umaknejo s poti, da bi s slonom nadaljevala pot. Slepci slona še niso poznali, zato so popotnika prosili, ali ga lahko potipajo s svojimi rokami, da bodo dobili občutek, kakšen je. Lastnik jim je spoznavanje omogočil. Tako je eden od slepcev potipal slonov rilec, drugi uho, tretji trebuh, četrti pa nogo. Zahvalili so se lastniku za izpolnjeno željo, takoj zatem pa so se hudo sprli o tem, kaj »slon« sploh je. Prvi slepec je menil, da je slon podoben drevesni veji, drugi je trdil, da je podoben palmovemu listu, tretjemu se je zdelo, da je slon podoben drevesu, četrti pa je vztrajal, da ni slon nič drugega kot živ sod. Ko se je prepir že skoraj razvil v pretep, jih je lastnik slona poklical in jim rekel: »Vsak od vas ima prav in hkrati tudi ne. Prvi od vas je prijel slona samo za rilec, drugi za uho, tretji za nogo in četrti za trebuh. Vse to so samo deli slona, vendar je slon vse to skupaj in še več, saj ima en rilec, dvojne ušes, štiri noge, en trebuh in rep.« Slepci so se mu zahvalili za pojasnilo in v miru nadaljevali pot.

Pojem ključnih kompetenc ima v strokovni javnosti zelo podoben položaj kot slon iz pripovedi o štirih slepcih. Brez interdisciplinarnega pristopa lahko ključne kompetence ali temeljne zmožnosti opišemo le iz določene perspektive in v funkciji določene naloge. A to seveda ne pojasni vseh vidikov, ki jih zaznavajo znanstvene raziskave. Tako v mednarodnem kot slovenskem prostoru so se temeljne zmožnosti uveljavile kot kompleksen in večplasten koncept. Namen tega prispevka je to kompleksnost nekoliko poenostaviti. V prispevku bomo zato prikazali:

- kaj so temeljne zmožnosti,
- kako se temeljne zmožnosti izražajo v izobraževanju,
- kako jih v izobraževalno prakso vpeljuje evropski referenčni okvir temeljnih zmožnosti,
- kakšen je odnos med temeljnimi in poklicnimi zmožnostmi.

A preden se posvetimo samim ključnim kompetencam ali temeljnim zmožnostim, pogledajmo, kako je v strokovni literaturi in raziskovalni praksi razumljen pojem kompetence v najsplošnejšem pomenu.

## 4.1 Kako razumeti kompetence?

Različne opredelitve kompetenc so se v zgodovini napajale iz različnih, včasih celo popolnoma nasprotnih virov. To pomeni, da tudi teoretske zasnove, v katere so kompetence umeščene, niso usklajene (Winterton, Le Deist in Stringfellow, 2006). Vzrok za nejasno uporabo pojmov v različnih povezavah izhaja tudi iz tega, da sestavlja pojem kompetenc široka množica eksplicitnih in implicitnih delnih vsebinskih opredelitev. Takšna terminološka polifonija na področju kompetenc je večkrat tudi posledica drugačnih kulturnih tradicij v psihološkem raziskovanju in izobraževanju. Vsi ti dejavniki nas privedejo do spoznanja, da se uporaba pojma »kompetenca« v izobraževanju odraslih in znanstvenem diskurzu uporablja precej arbitrarno (Štefanc, 2006, str. 67). Postavlja se vprašanje, od kod takšna popularnost in raznolikost pojma kompetenc. Sternberg in E. Grigorenko (2003, str. VII) menita, da je prožna in neoprijemljiva narava kompetenc precej uporabna za zapolnitev vrzeli med učenjem posameznika na eni ter njegovo življenjsko uspešnostjo na drugi strani: »Kompetence so pogosto obravnavane kot začetna točka v raziskovanju sposobnosti posameznika ali kot končna točka raziskovanja strokovnega znanja. Raziskovalci s tega področja so v zgodovini svoje delo povezovali bodisi s sposobnostmi posameznika bodisi z njegovim uporabnim znanjem, zelo redko pa z obojim.«<sup>1</sup>

Preden kritično predstavimo nekatere bolj ali manj podrobne opredelitve kompetenc v mednarodnem in slovenskem strokovnem prostoru, si oglejmo nekatere najpomembnejše dejavnike, ki so na tako bogato (in kaotično) raznolikost definicij sploh vplivali. Najpomembnejši dejavniki – torej tisti, ki imajo pri opredeljevanju kompetenc največjo vlogo – so predvsem štirje: pragmatični, zgodovinski, naravni in družbeni<sup>2</sup>.

Prvi razlog, ki onemogoča razumevanje zasnove kompetenc kot pojmovnega monolita, je dejstvo, da se pojem kompetenc uporablja v znanstvenem in vsakdanjem diskurzu (Weinert, 1999, str. 3). Pomenske koordinate vsakdanjega in znanstvenega jezika se razlikujejo, včasih si

1 R. Sternberg in E. Grigorenko (2003) navajata kot pozitivno izjemo psihologa Howarda Gardnerja (1995), avtorja modela multiplih inteligenc, ki je v izobraževanju odraslih precej uveljavljena referenca.

2 To pa seveda ne pomeni, da štirje podrobneje predstavljeni dejavniki izčrpajo celotno področje pogojev, ki sodoločajo razumevanje kompetenc v strokovnih diskurzih.

celo nasprotujejo, zato se v uporabi pojma kompetenc pogostokrat izgubi občutek prehoda iz znanstvenega jezika v vsakdanjega. Pojem kompetenc je po mnenju Weinerta (prav tam) čvrsto utrjen pravno, izobraževalno, kadrovsko pa tudi znanstveno. Znanstveno opredelitev močno določajo raziskave sposobnosti, zmožnosti in znanje. V skladu z raziskavami se je pojem tudi posodabljal v zgodovini; je živ koncept, ki se pojmovno prilagaja duhu znanstvenega časa. Prav tako živ koncept je pojem kompetenc v vsakdanjem diskurzu, vendar so pravila uporabe in prilagajanja tega razmeroma ohlapna. Tako se lahko razumevanje kompetenc v vsakdanjem življenju popolnoma ujema z znanstvenim razumevanjem, ni pa nujno. V vsakdanjem jeziku se pojem kompetence največkrat uporablja kot primerna prisposoba za pojasnjevanje množice pojavov: od učinkovitega posameznikovega odnosa z okoljem do kompetence kot pristojnosti uradne osebe. Če je distinkcija med znanstveno in vsakdanjo rabo ozaveščena, načeloma ni težav. A kot kaže pretekla in zdajšnja izobraževalna praksa, raziskovalci in praktiki uporabljajo pojem kompetenc tako, kot ga razumemo v vsakdanjem jeziku, to pa »/.../ precej otežuje poskuse razvoja enotnih teoretičnih temeljev, ki bi pomenili uporabna priporočila v praksi« (Weinert, 1999, str. 3).

Pojem kompetenc izhaja iz socialne psihologije. Njena zgodovina je burna in takšna je tudi zgodovina razumevanja pojma kompetence. Zaradi delitve koncepta kompetenc na številne stopnje, je večkrat prihajalo do konflacije, pojava, ko je zaradi podobnosti ali prehajanja enega stanja v drugega zamegljeno razločevanje med različnimi pojavi. V psihologiji se to izraža v tem, da ni ene prevladujoče razlage človeških sposobnosti, kompetenc in znanja, ki bi jasno in enopomensko opredelila razmerja med navedenimi pojmi, v izobraževalni praksi pa se to kaže kot nekritična uporaba različnih pojmov (sposobnost, zmožnost, potencial, kompetence in znanje) kot sopomenk (Sternberg in Grigorenko, 2003). Kot bomo videli nekoliko pozneje, ni bistveno drugače tudi pri razumevanju ključnih kompetenc v Sloveniji.

Ob vprašanju opredelitve kompetenc se je v psihometriji postavljalo tudi vprašanje, kako izmeriti kompetenco. Vse od frenologije Franca Galla do behaviorizma petdesetih in kognitivizma šestdesetih let prejšnjega stoletja je med psihologi prevladovalo prepričanje, da se lahko razlike v znanju in sposobnostih posameznikov pojasnijo večinoma z biološkimi in prirojenimi dejavniki (Sperberg in Grigorenko, 2003, str. 99). A ob koncu zlate dobe merjenja je postajalo vse jasneje, da je kompetenca



več dimenzionalna in psihometrično težko obvladljiva. Njena notranja struktura je zagotovo drugačna od klasičnega inteligenčnega kvocienta. McClelland (1973) je bil ob tem zelo kritičen, saj je izrecno poudarjal, da inteligenčni kvocient ni zadovoljiv napovedovalec uspešnosti na delovnem mestu, niti ne splošne življenjske uspešnosti. Prav McClelland je predlagal kompetenčni model kot napovedovalno alternativo uspešnosti; pomen inteligenčnega kvocienta se je v pedagoški, izobraževalni in zaposlitveni praksi tako nekoliko relativiziral, namesto njega se je uveljavil koncept kompetenc kot avtonomen prostor proučevanja razmerja med sposobnostmi na eni in uspešnostjo v vsakdanjem življenju na drugi strani.

Nič manj kot zgodovinski dejavniki niso na pluralnost opredelitev kompetenc vplivale družbene spremembe, ki smo jim bili priča od sedemdesetih let prejšnjega stoletja. Te spremembe so domnevno posledica nekaterih spoznanj o razpoložljivosti naravnih virov. Svetlik (2006, str. 5) tako govori o »vrnitvi kompetenc«, ki so posledica treh velikih pretrsov v strukturi družbenih razmerij na prehodu iz industrijske družbe v postindustrijsko. Med te pretrse po njegovem spada tudi splošno zavedanje, da so svetovni naftni viri omejeni, zato je nastalo vprašanje, ali je do takrat prevladujoči model rasti gospodarstva ustrezen (nezadržno odpiranje novih tovarn z nizko dodano vrednostjo, zaposlovanje s kratkoročnimi cilji, nenadzorovana poraba energije in surovin za množično proizvodnjo izdelkov in storitev)<sup>3</sup>.

Na koncu omenimo še izobraževalni dejavnik. Proizvodnja dobrin v razvitih državah je že ob koncu šestdesetih let prejšnjega stoletja začela izgubljati tekmo s povpraševanjem in porabništvom, zato se je začela sistemsko spodbujati imigracija delavcev iz manj razvitih držav v evropske gospodarske velesile (predvsem Nemčijo in Francijo). To je bil velik izobraževalni izziv za države gostiteljice, ki so se naenkrat soočile z manj izobraženo množico nizkokvalificirane delovne sile. Tudi očitni trend porabništva je postavljajal pred podjetja povsem nove zahteve: individualizirano, varčno in trajno proizvodnjo, kjer »/.../ ni več prostora za nekvalificirane in polkvalificirane delavce, ki izvajajo vnaprej določene delovne naloge po navodilih predpostavljenih« (Svetlik, 2006, str. 5). V gospodarstvu je znova nastala potreba po kompetentnih de-

3 Podobna vprašanja o linearni gospodarski rasti je v zadnjem času odprla tudi vseprisotna ekonomska in socialna kriza, ki jo od leta 2008 čuti tudi izobraževanje odraslih v Sloveniji.

lavcih, ki »vedo kako« (ang. Know-how) ravnati tam, kjer je vse več nenačrtovanih in neznačilnih nalog.

## 4.2 Kaj je tako ključnega pri ključnih kompetencah?

Skladno s predstavljenimi pragmatičnimi, zgodovinskimi, družbenimi in izobraževalnimi spremembami se je pojmovanje kompetenc spreminjalo v stroki. Jedrna os je ostajala in še vedno ostaja kontinuum med psihološkimi oziroma notranjimi (sposobnost, inteligenčni kvocient) in družboslovnimi ali zunanjimi (družbeno ozadje, v katerem se kompetence razvijajo) dejavniki. Tako se je v izobraževanju pri nas uveljavila tridelna opredelitev kompetence, ki sta jo predlagala Musek in Pečjak (2001). Kompetenca je razumljena kot kompozit znanja, veščin in sposobnosti na eni, osebnostnih in vedenjskih značilnosti na drugi ter prepričanj, motivov in vrednot na tretji strani.

**Slika:** Sestavine kompetence (po Musek in Pečjak, 2001)



Pri razvijanju, ugotavljanju in vrednotenju kompetenc je treba upoštevati vse tri sestavine. Tudi merski instrumenti morajo zajemati ali vsaj zaznavati različne vidike kompetenc. Pri ključni kompetenci učenje učenja na primer ni dovolj samo to, da ima posameznik znanje o učenju ali izkušnje o uporabi različnih učnih strategij, temveč je pomembno, da je za učenje motiviran. Če nekoliko podrobneje predstavimo posamezne

sestavine, lahko rečemo, da se znanje nanaša bolj na kognitivne dimenzije osebnosti, na tako imenovane spoznavne procese. Mednje štejemo sposobnosti pomnjenja, percepcijo, reševanje problemov, pozornost, jezikovno razumevanje ipd. Veščine in spretnosti se po drugi strani nanašajo na kognitivne procese, proceduralno znanje in samoregulacijo. Zadnjo pogosto povezujemo z metakognitivno sposobnostjo, ki posamezniku omogoča zavedanje lastnega spoznavnega procesa in ga usmerja k želenim dejavnostim. Zadnjo sestavino, vrednote, stališča in osebnostne lastnosti, povezujemo z motivacijskimi dejavniki, ki posamezniku omogočajo, da svoje teoretične načrte spremeni v konkretno dejanje.

Podobno kot v mednarodnem prostoru se je tudi v slovenskem uveljavila predstava o tem, da kompetenca ni pojmovni in konceptualni monolit, ampak kompleksno zgrajen konglomerat različnih razsežnosti, in prav vsaka razsežnost prispeva svoj delež k pojasnitvi kompetence in delovanju posameznika. Ta predstava je že ozaveščena, kar se kaže v tem, da psihološke in holistične opredelitve kompetenc v slovenskem prostoru vsebujejo več dimenzij, čeprav dokončnega poenotenja o tem, katere vse so pravzaprav te razsežnosti, še ni.

Po drugi strani pa je med strokovnjaki doseženo neko drugo poenotenje: poenotenje o tem, kako kompetence razdeliti glede na vrsto in njihov namen. Tako lahko govorimo o tem, da kompetence delimo na ključne<sup>4</sup> in poklicne (znane tudi kot specifične kompetence). Poklicne kompetence se v strokovni literaturi najpogosteje delijo na generične, poklicnospecifične in organizacijskospecifične. Pri tem se pokaže prva nejasnost v opredelitvah, ko se pojem generičnih kompetenc včasih uporablja kot sopomenka za ključne kompetence (glej Svetlik, 2006), spet drugič kot podpomenka poklicnih kompetenc (glej Klemenčič, Možina in Žalec, 2009). Različna je tudi notranja struktura poklicnih kompetenc. Včasih je ta razdeljena na generične in poklicnospecifične, včasih z dodanimi organizacijskimi kompetencami. O tem pišemo v nadaljevanju priročnika.

Štefanc (2009) opredeljuje ključne kompetence kot tiste, ki so neodvisne od okoliščin delovanja in posamezniku omogočajo funkcionalno odzi-

---

4 Uporabljajo se tudi te sopomenke: temeljne, splošne, prenosljive, multifunkcionalne, generične in multidimenzionalne.

vanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti. Za tako opredeljene ključne kompetence je značilno, da so prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo dejavno udeležbo v družbi in osebni razvoj. To hkrati pomeni, da ključne kompetence na različnih ravneh zahtevnosti pomenijo jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe. Svetlik (2006, str. 9) jih zato imenuje kar »multifunkcionalne« oziroma »transdisciplinarne« kompetence. Shematično je najnazornejša predstava razmerij med ključnimi, poklicnimi in organizacijskimi kompetencami piramidna struktura, kjer so na najnižji ravni ključne kompetence, nekoliko više poklicne, na vrhu pa organizacijske. Zdaj je že jasno, da se poklicne in organizacijske kompetence ne morejo ustrezno razvijati brez trdne in stabilne podlage, ki jo predstavljajo ključne kompetence.

**Slika:** Vrsta in namen različnih kompetenc (po Klemenčič, Možina in Žalec, 2009)



Čeprav temelji zamisel ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti na domnevi, da je »/.../ mogoče identificirati omejeno in razmeroma majhno (ter posledično kurikularno bolj obvladljivo) število temeljnih zmožnosti, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje na širokem spektru različnih dejavnosti« (Štefanc, v Klemenčič, Možina in Žalec, 2009), je v praksi bistveno drugače. Weinert, ki razume ključne kompetence kot »kompleksne sisteme znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega

področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov«, trdi (v Svetlik, 2009, str. 9), da dokončnega sporazuma o tem, kaj je vsebina ključnih kompetenc, ni. Po njegovi analizi se je samo v nemški literaturi o poklicnem izobraževanju s konca devetdesetih let prejšnjega stoletja pojavilo več kot 650 predlogov »ključnih kompetenc«.

Vprašanje je torej, kaj je tisto ključno pri ključnih kompetencah. Strokovnjaki s tega področja se strinjajo, da so ključne kompetence ključne predvsem zato, ker predstavljajo jedro vsake poklicne kompetence. Brez dobro razvitih ključnih kompetenc bomo zelo težko razvijali poklicne ali organizacijske kompetence, saj so različne poklicne kompetence nadgradnja ključnih kompetenc. Ključne kompetence so torej podlaga oziroma izhodišče, iz katerega se razvijejo poklicne kompetence. Preden pogledamo, kakšen je nabor ključnih kompetenc, ki bi jih po mnenju pristojnih evropskih institucij moral imeti in razvijati vsak državljan Evropske unije, podajmo še našo opredelitev ključnih kompetenc. Ob tem je treba poudariti, da vsaka nova opredelitev ključnih kompetenc popolnoma zadovolji samo avtorja te nove opredelitve, zato ne bomo veliko tvegali, če bomo na tem mestu ključne kompetence razumeli kot posameznikovo zmožnost, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih okoliščinah<sup>5</sup>. Kot sopomenko ključnih kompetenc pa uporabljamo slovenski izraz temeljne zmožnosti.<sup>6</sup>

### 4.3 Kako ključne kompetence umestiti v življenje?

Tako na splošno opredeljene temeljne zmožnosti oziroma ključne kompetence odpirajo neštete možnosti za inovativne interpretacije. Zato se je v začetku 21. stoletja pokazala potreba po poenotenju temeljnih

5 Kljub zavedanju, da opredelitev ni popolna, je bila takšna definicija ključnih kompetenc, ki skuša zaobjeti vse tri najpomembnejše dimenzije kompetenc (kognitivno, motivacijsko in socialno), izhodišče v evropskem projektu Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014, ki ga izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije.

6 Priporočilo o uporabi poslovenjenega izraza »temeljne zmožnosti« kot sopomenka »ključnih kompetenc« je bilo sprejeto na mednarodnem posvetu Strategija razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v RS, Ljubljana, 2005, na predlog delovne skupine za terminologijo pod vodstvom profesorja dr. Janeza Dularja. Čeprav pojem ne zajema t. i. »opravilnih« zmožnosti, je bilo v delovni skupini doseženo soglasje in sprejeto priporočilo, da se uporablja slovenski izraz.

zasnov, ki se navezujejo na razumevanje temeljnih zmožnosti v izobraževanju. V evropskih strokovnih dokumentih (tako imenovani pristop »od zgoraj navzdol«) je prevladalo enotno stališče, da so temeljne zmožnosti v izhodišču potrebne zato, da se nekaj naučimo, nekaj naredimo ali nekaj dosežemo. Koncept temeljne zmožnosti se tako nanaša na predispozicije, ki jih potrebuje posameznik ali skupina za uspešno soočanje s kompleksnimi nalogami vsakodnevnega sodobnega življenja. Prav majhni osebni življenjski projekti so hkrati tudi katalizator inovativnosti, produktivnosti in konkurenčnosti učečih se skupnosti in Evropske unije v celoti. Če želimo inovativno, produktivno in konkurenčno evropsko okolje, potem je treba odrasle »opremiti« s temeljnimi zmožnostmi, ki omogočajo hitro prilagajanje gospodarskim in ekonomskim spremembam v času hitrih globalizacijskih procesov, tehnoloških noosti in digitalni revoluciji.

Vzemimo za zgled digitalno pismenost. Za obvladovanje popolnoma novega elektronskega sveta potrebujemo nove kompetence, to pa ne pomeni le pridobivanja tehničnih spretnosti, temveč tudi razvijanje boljšega razumevanja priložnosti, izzivov in celo etničnih vprašanj v zvezi z novimi tehnologijami. Pri tem so posebej izpostavljene ranljive skupine, ob tem pa tako imenovana »digitalna« razslojenost proizvaja nove in nove skupine ranljivih, tako imenovane »nove revne« (Ule, v Javrh, 2011, str. 142). V tem ozračju hitrih sprememb se porajajo tudi nove skrbi v zvezi z družbeno odgovornostjo. Da bi takšne skrbi uspešno odpravili, je potrebna družbena udeležba, to pa pomeni, da morajo biti ljudje obveščeni, zanimati se morajo za svojo družbo in biti v njej dejavni.

Zaradi osebnih, zaposlovalnih in družbenih sprememb sta se Svet Evrope in Evropski parlament leta 2006 odločila, da sprejmeta okvir ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti za vseživljenjsko učenje<sup>7</sup>. Namen tega evropskega okvira je, da prvič nedvoumno opredeli in določi število in vsebino temeljnih zmožnosti, ki jih državljani potrebujejo za svojo osebno izpolnitev, socialno vključenost, aktivno državljanstvo in zaposlitev v družbi znanja. Pričakovanja članic Evropske unije so ob tem zelo velika, saj se pričakuje, da se bo evropski okvir temeljnih zmožnosti izkazal kot koristno orodje za oblikovalce politik, ponudnike izobraževanja in usposabljanja pa tudi tiste, ki se izobraževanja

7 Vsebina v nadaljevanju je povzeta po dokumentu Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.

udeležujejo in s pomočjo katerih bo vseživljenjsko učenje postalo vsakdanjik vsakega posameznika. Evropski referenčni okvir si zastavlja štiri poglobitve cilje (Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, 2007):

- ugotoviti in opredeliti ključne kompetence, ki so v družbi znanja potrebne za osebno izpolnitev, dejavno državljanstvo, socialno kohezijo in zaposljivost;
- podpreti delo držav članic, katerega cilj je zagotoviti, da bodo mladi ljudje do konca začetnega izobraževanja temeljne zmožnosti razvili do ravni, ko bodo sposobni za odraslo delo in odraslo življenje;
- zagotovitev okvira za nadaljnje ukrepe na ravni Skupnosti v okviru delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 in v okviru programov za izobraževanje in usposabljanje Skupnosti.

Ta cilj skuša evropski referenčni okvir doseči s pomočjo opredelitve tehle osmih ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti, čigar podrobnejši opis je v prilogi priročnika:

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih,
- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
- digitalna pismenost,
- učenje učenja,
- socialne in državljanske kompetence,
- samoiniciativnost in podjetnost,
- kulturna zavest in izražanje.

Evropski referenčni okvir, ki je bil na ravni Evropske unije sprejet konec leta 2006, sicer zelo jasno opredeljuje osem ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti, vendar pa to ne pomeni, da se od članic Evropske unije pričakuje, da jim bodo slepo sledile. V skladu z zadnjo ključno kompetenco, kulturno zavestjo in izražanjem, je seveda treba upoštevati kulturno, jezikovno in navsezadnje gospodarsko raznolikost članic Evropske unije. Prav zato se od držav članic pričakuje, da priporočeni evropski referenčni okvir razumejo kot delovno gradivo, le eno od možnosti usmeritev pri implementaciji in natančnejši, kulturno specifični opredelitvi temeljnih zmožnosti v konkretni državi Evropske unije<sup>8</sup>.

8 Za kritično analizo izbire osmih ključnih kompetenc, ki se osredotoča na ideološke in politične vidike zagovarjanja prav teh osmih ključnih kompetenc (in ne nekaterih drugih), glej Crick Deakin, 2008.

## 4.4 Kako življenje umestiti v ključne kompetence?

Marsikdo ob takšnih dokončnih priporočilih razmišlja nekoliko bolj kritično. Tako denimo R. Deakin Crick opozarja, da je projekt določanja temeljnih zmožnosti veliko zahtevnejši in kompleksnejši kot ga razumejo nekatere evropske politične institucije: »Pomembno je, da se ustvari prostor, v katerem bodo lahko politični odločevalci, raziskovalci, praktiki in profesionalci sodelovali v skupnem dialogu, tako spoznavali 'jezik in vrednote' drugih in vzpostavili neko ravnotežje.« (Deakin Crick, 2008, str. 317) Z drugimi besedami: predpisane temeljne zmožnosti je treba povezati z vsakdanjim življenjem 21. stoletja. Smisel ključnih kompetenc je namreč v tem, da so razumljive, uporabne in »življenjske«.

Eden od poskusov prilagoditve vsebine temeljnih zmožnosti slovenskim izobraževalnim in kulturnim posebnostim ter vpeljevanja »življenjskosti« v formalno predpisan okvir je razvoj t. i. opisnikov. Prav zato je bilo v sklopu projekta Razvoj pismenosti in ugotavljanje ter priznavanje neformalno pridobljenega znanja 2011–2014 med drugim izpeljano tudi akcijsko raziskovanje<sup>9</sup> za oblikovanje opisnikov izbranih temeljnih zmožnosti. Pridobljeni opisniki na neki način konkretizirajo evropski referenčni okvir, hkrati pa so izhodišče za umeščanje temeljnih zmožnosti v slovensko ogrodje kvalifikacij.<sup>10</sup>

Opisniki v temelju razkrivajo, kakšna je vsebina posamezne temeljne zmožnosti oziroma kaj določeno temeljno zmožnost nasičuje. Evropski referenčni okvir temeljnih zmožnosti sicer opredeljuje nabor in podaja splošne vidike temeljnih zmožnosti, a ni namenjen neposredni uporabi v praksi. Opisniki po drugi strani skušajo temeljne zmožnosti narediti konkretne, jih napolniti z življenjem iz vsakdanjosti odraslih. Vsaka temeljna zmožnost je v ta namen najprej opredeljena s podpodročji. Tako postane kompleksnost izbrane temeljne zmožnosti strukturirana in »oprijemljiva«. Pripravljeni opisniki so za vsako podpodročje zapisani v dveh oblikah: v splošni obliki in konkretni. V splošni obliki je uporaben za razvoj temeljnih zmožnosti v izobraževanju odraslih za vse udeležence. Pri konkretnem zapisu pa je skupina za akcijsko raziskovanje, ki je

9 Več o metodologiji akcijskega raziskovanja v izobraževanju glej Ferrance, 2000.

10 Opisniki za izbrana področja temeljnih zmožnosti v obliki digitalnega učnega gradiva so objavljena na spletni strani ACS na naslovu <http://www.acs.si/index.cgi?m=51&id=268>.



delovala v sklopu projekta »Razvoj pismenosti in ugotavljanje ter priznavanje neformalno pridobljenega znanja 2011–2014« na Andragoškem centru Slovenije, razmišljala o konkretnih udeležencih, ki so se v preteklosti udeležili programov za zviševanje ravni pismenosti. Opisniki v stolpcu konkretne izvedbe so zapisani tako, da so učiteljem in mentorjem v pomoč pri spremljanju razvoja temeljnih zmožnosti. Upoštevanje so torej resnične okoliščine, v katerih opisniki živijo med odraslimi iz ranljivih skupin. Pri tem seveda ne gre za navodila, ampak oris, s katerim učitelji (predvsem tisti z manj izkušnjami) pridobijo prvi občutek za razvoj temeljnih zmožnosti. Opisniki so prikazani na dveh ravneh: minimalni in optimalni. Tako sta postavljeni dve referenčni mejni točki razvoja temeljnih zmožnosti. To seveda ne pomeni, da se temeljne zmožnosti razvijajo samo na minimalni in optimalni ravni (to sta pravzaprav samo prvi dve ravni, ki se nadgrajujeta). Ti dve ravni sta zgolj izhodišče, s katerim je načrtana pot razvoja temeljnih zmožnosti. To izhodišče se ujema z opisniki slovenskega ogrodja kvalifikacij do tretje oziroma četrte ravni (odvisno od same temeljne zmožnosti). Tako zasnovan prikaz opisnikov izbranih ključnih kompetenc seveda ni dokončen. Je pa nujni prvi korak, ki bo – vsaj tako upamo – uporaben pripomoček za učitelje in mentorje, ki se s temeljnimi zmožnostmi v izobraževanju odraslih seznanjajo na novo.

Poglejmo konkreten primer temeljne zmožnosti učenje učenja. Evropski referenčni okvir učenje učenja opredeljuje kot sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati svoje učenje, tudi učinkovito opravljanje časa in informacij, individualno in v skupinah. Učenje učenja pomeni tudi, da se posameznik zaveda svojega učnega procesa in potreb, prepozna priložnosti, ki so na voljo, in je sposoben premagovati ovire za uspešno učenje. Tako učeči se nadgrajuje svoje prejšnje izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Ob tem sta seveda odločilna motivacija in zaupanje vase. Zadnja dva poudarka – motivacija in zaupanje – postavljata temeljno zmožnost učenje učenja v poseben položaj. Radovednost za učenje je človeku prirojena. Razmišljanje o tem, kako se učimo, ni. Zato je notranja struktura temeljne zmožnosti učenje učenja precej skrivnostna. Za razliko od sporazumevanja v maternem jeziku, pri katerem so notranje razsežnosti (branje, pisanje in govor) razmeroma jasne, samoumevne in stabilne v vseh življenjskih ciklih, je pri učenju učenja pomembna sprememba strategij zaznave v odraslem obdobju. To pomeni, da se učenje učenja zelo spreminja s časom.

Čeprav se veliko razpravlja o strategijah učenja, je bilo raziskovanje učnih strategij odraslih vedno v senci raziskovanja učnih strategij otrok in mladostnikov.

Utemeljimo to tezo z modelom kognitivnega razvoja, ki ga je v prejšnjem stoletju zasnoval švicarski psiholog Jean Piaget. Njegova dognanja so še danes, upravičeno ali neupravičeno, temelj sodobnega izobraževanja. Piaget je učenje razumel kot relacijski pojem. Specifične značilnosti učenja odraslih se namreč v vsej svoji nazornosti razkrijejo šele v primerjavi z učenjem dojenčka, otroka in mladostnika. Človek vstopa in izstopa v različna obdobja življenja; zanimivo pri tem je, da so številne značilnosti človeškega razvoja (denimo hoja in govor) medkulturno univerzalne in so razmeroma neodvisne od vzgojnih slogov. Shema razvoja učnih sposobnosti je sicer nazorno prikazala razlike v štirih stopnjah, a ker se je shema končala v mladostništvu, se je uveljavila predstava, da se kognitivni razvoj dokončno začne že v otroštvu in mladostništvu, v odraslosti pa se načrtane smeri »le« sorazmerno nadgrajujejo.

Za razumevanje učenja in izobraževanja odraslih je pomembna kritika in nadgradnja tega modela, ki ga je predlagal Piaget. Po Piagetovem mnenju se kognitivni razvoj v mladostniškem obdobju konča. Izkušnje iz izobraževanja in učenja odraslih tej domnevi čedalje bolj nasprotujejo, zato Riegel (v Bakračević Vukman, 2000) predlaga novo fazo kognitivnega razvoja, ki je še kompleksnejša od formalnologične, zadnje faze po Piagetu. Imenujeta jo »postformalna« faza kognitivnega razvoja, zanjo je značilna sinteza kognitivnih (spomin, zaznava, govor, načrtovanje, sklepanje itn.) in konativnih (motivacija, čustva in občutki) procesov. Za učinkovito sintezo so potrebne intenzivne interakcije z drugimi odraslimi, ki imajo drugačne poglede na svet, kot mi sami. Posodobitev sheme kognitivnega razvoja po Piagetu je pomembna novost, saj mišljenje, učenje in izobraževanje odraslih pojmuje kot avtonomno polje znanstvenega raziskovanja, kar skriva v sebi velik potencial za različne prilagoditve učnih strategij pri poučevanju odraslih in s tem za izboljšanje učinkovitosti izobraževalnih programov.

## 4.5 Ključne kompetence in slovensko ogrodje kvalifikacij

V izobraževanju obstaja več vrst opisnikov. Alternativno razumevanje opisnika se pojavlja v evropskem kvalifikacijskem ogrodju (EQF), ki med drugim spodbuja nastajanje kulturno specifičnih nacionalnih ogrodij. Kompetence se v evropski kvalifikacijski sistem umeščajo kot ena izmed razsežnosti opisnikov, s katerimi se kategorizirajo ravni učnih izidov. Poleg kompetenc (kognitivne, funkcionalne in socialne) se v opisnikih pojavljajo še znanje in spretnosti. Ogrodja ne smemo razumeti kot so-pomenko kompetenc ali celo opisnikov. Neki učni izid, kot je uspešno opravljena matura (pet predmetov), lahko recimo predstavlja doseženo znanje. Spretnosti in socialnih kompetenc pa ta učni izid ne meri, zato jih tudi ne predstavlja. To je najpomembnejša razlika. Akademske kvalifikacije predstavljajo več znanja, poklicne kvalifikacije pa več spretnosti in kompetenc. Vsaka raven sicer predvideva vključenost nižjih ravni evropskega kvalifikacijskega ogrodja, razmerja med specifičnimi spretnostmi pa so različna. Ključnih kompetenc, kot jih opredeljuje prej predstavljeni evropski referenčni okvir temeljnih zmožnosti v evropskem kvalifikacijskem ogrodju, ni, saj se predvideva, da so vpete že v razsežnost znanja (recimo informacijsko-komunikacijsko znanje kot del ključne kompetence digitalna pismenost).

Tudi v Sloveniji nastaja nacionalno ogrodje kvalifikacij, krajše imenovano SOK. To je orodje za razvoj in razvrščanje kvalifikacij v enotno dogovorjen sistem. Temeljna vloga slovenskega ogrodja kvalifikacij je, da pojasni horizontalne in vertikalne odnose med različnimi tipi kvalifikacij, certifikati in spričevali oziroma diplomami. Sestavljeno je iz opisnikov ravni, pri čemer vsak opisnik ravni pojasnjuje učni izid posameznika. Učni izidi so tako osrednji izraz, koncept in meter nacionalnih ogrodij kvalifikacij, od katerih je odvisna uspešnost in preglednost nacionalnih ogrodij in implementacija evropskega ogrodja kvalifikacij v posameznih državah Evropske unije. Slovensko ogrodje kvalifikacij (SOK) prispeva k izboljšanju kakovosti, dostopnosti in priznavanju kvalifikacij na trgu dela v Sloveniji in mednarodnem okolju, saj po evropskem kvalifikacijskem okviru umešča slovenske kvalifikacije v evropski prostor. SOK je namenjen posameznikom (dijakom, študentom in delavcem), delodajalcem in ponudnikom izobraževanja (šolam, fakultetam in drugim zavodom s področja vzgoje in izobraževanja). Tako slovensko ogrodje

kvalifikacij – poleg mobilnosti in priznavanja – spodbuja tudi koncept vseživljenjskega učenja. SOK vsebuje deset ravni, opisanih s tremi kategorijami učnih izidov (znanje, spretnosti in kompetence) in povezuje dva koncepta: koncept izobraževalnih programov in koncept učnih izidov<sup>11</sup>.

Tudi v slovenskem ogrodju kvalifikacij mislimo s pojmom opisnika na sklop treh dimenzij: kompetenc, znanja in spretnosti. Vsaka izobrazba ali kvalifikacija, ki se umešča v ogrodje, načeloma vsebuje vse tri vidike. Ni pa nujno, da ima vsak vidik opisnika pri tem enako težo. Primer izobraževanja, v katerem ima denimo znanje večjo težo, je osnovnošolsko izobraževanje. Po drugi strani poklicne kvalifikacije bolj poudarjajo vidik kompetenc. Takšna prožnost razširja možnosti, da se pri vrednotenju znanja in izkušenj upošteva vsa raznolikost učnih izidov na posamezni ravni, pridobljenih v različnih okoljih in za različne namene. Kompetence v opisniku slovenskega ogrodja kvalifikacij niso razumljene kot ključne kompetence, temveč se kompetence v SOKU-u nanašajo na sposobnost uporabe in povezovanja znanja in spretnosti v izobraževalnih, profesionalnih in osebnih položajih. Ključne kompetence so po drugi strani opredeljene kot zmožnost posameznika, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih okoliščinah.

Postavlja se torej vprašanje, kako umestiti oziroma prevesti ključne kompetence v slovensko ogrodje kvalifikacij. Jasno je, da ključne kompetence niso kvalifikacije, zato neposredno umeščanja ključnih kompetenc v slovensko ogrodje kvalifikacij ni mogoče. Kot je bilo že navedeno, prav tako ni mogoče trditi, da so ključne kompetence že del slovenskega ogrodja kvalifikacij, saj so kompetence v SOK-u opredeljene drugače, kot so opredeljene ključne kompetence. Hkrati pa se ni mogoče popolnoma strinjati s tezo, da so vse ključne kompetence tako ali drugače že zajete v razsežnosti znanja. Res je, da nekatere ključne kompetence ujemajo z znanstvenimi razsežnostmi opisnikov v SOKU-u (prej predstavljeni primer digitalne pismenosti je zgled tega), vendar so tovrstni primeri bolj kot izid sistematičnega prevajanja izid naključja. V prihodnje bo iskanje »prevajalnika« usmerjeno v opredelitve učnih izidov

11 Povzeto po dokumentu Slovensko ogrodje kvalifikacij: za boljšo preglednost in dostopnost kvalifikacij v Sloveniji in EU, ki je nastal na podlagi sprejetega mnenja medresorske delovne skupine za pripravo nacionalnega ogrodja kvalifikacij 15. 5. 2012.

ključnih kompetenc na različnih ravneh, nato pa v prevajanje teh učnih izidov v ravni slovenskega ogrodja kvalifikacij za vsako razsežnost (znanje, spretnosti in kompetence) posebej. Podobno rešitev je že izbrala Malta .

## PRIMER DOBRE PRAKSE: Malta



**Preglednica:** Primer umeščanja temeljne zmožnosti učenje učenja v prve tri ravni nacionalnega okvira kvalifikacij (primer Malte)

### Opisniki za temeljno zmožnost učenje učenja

| ZNAČILNOSTI<br>PODROČJA                                                                                                                                                           | ZNANJE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | ZMOŽNOSTI                                                                                                                                                                                     | SPRETNOSTI                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. RAVEN</b>                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                          |
| Učenje učenja na prvi ravni odpira priložnosti za zaposlitev, ki zahteva temeljne spretnosti, in lahko zajema priložnosti za nadaljnje usposabljanje pa tudi za nadaljnje učenje. | Temeljno znanje o veščinah, znanju, spretnostih in kvalifikacijah, potrebnih za opravljanje določenega dela ali doseganje kariernih ciljev. Temeljna zmožnost učenje učenja od posameznikov zahteva, da poznajo in razumejo učne strategije, ki so zanje najprimernejše; prednosti in slabosti svojih spretnosti in kvalifikacij ter zmožnost (ob pomoči) poiskati temeljne možnosti za izobraževanje in usposabljanje ter podporo, ki so jim na voljo. | Zmožnost pridobiti temeljne spretnosti, kot so pismenost, računstvo in IKT, ki so potrebne za nadaljnje učenje (tako formalno učenje kot priložnostno in neformalno učenje na delovnem mestu) | Pridobitev spretnosti na tej ravni se izkazuje z delom ali učenjem v strukturiranem kontekstu, pod neposrednim nadzorom. |

---

**ZNAČILNOSTI  
PODROČJA****ZNANJE****ZMOŽNOSTI****SPRETNOSTI**

---

**2. RAVEN**

Učenje učenja na drugi ravni omogoča vstop v programe usposabljanja, ki temeljijo na kvalifikacijah, in dostop do zaposlitev, ki zahtevajo temeljne spretnosti in lahko zajemajo nadaljnje usposabljanje.

Poznavanje veščin, spretnosti in kvalifikacij, potrebnih za opravljanje določenega dela ali doseganje kariernih ciljev. Temeljna zmožnost učenje učenja od posameznikov zahteva, da poznajo in razumejo učne strategije, ki so zanje najprimernejše; prednosti in slabosti svojih spretnosti in kvalifikacij ter zmožnost (z nekaj pomoči) poiskati možnosti za izobraževanje in usposabljanje ter podporo iz več kot enega vira.

Zmožnost:

- dostopati do, pridobiti, obdelati novo znanje in spretnosti;
- učinkovito upravljati svoje učenje, kariero in delo/zaposlitev;
- vztrajati pri učenju;
- osredotočiti se za daljši čas.

Pridobitev spretnosti na tej ravni se izkazuje z delom ali učenjem pod nadzorom z nekaj samostojnosti.

---

**3. RAVEN**

Učenje učenja na tretji ravni omogoča dostop do polkvalificiranih delovnih mest, nadaljnega usposabljanja ali visokošolskega izobraževanja.

Napredno znanje o veščinah, spretnostih in kvalifikacijah, potrebnih za opravljanje določenega dela ali doseganje kariernih ciljev. Temeljna zmožnost učenje učenja od posameznikov zahteva, da poznajo in razumejo učne strategije, ki so zanje najprimernejše; prednosti in slabosti svojih spretnosti in kvalifikacij ter zmožnost samostojno poiskati možnosti za izobraževanje in usposabljanje ter podporo iz široke palete virov.

Zmožnost:

- kritične refleksije o namenih in ciljih učenja;
- posvetiti čas samostojnemu, samodiscipliniranemu učenju;
- skupinskega dela kot dela učnega procesa;
- izkoristiti prednosti heterogene skupine;
- deliti naučeno;
- oceniti svoje delo;
- poiskati nasvet, informacije in podporo, ko je to primerno.

Pridobitev spretnosti na tej ravni se izkazuje:

- s prevzemanjem odgovornosti za dokončanje naloge (pri delu ali učenju);
- s prilagajanjem ravnanja okoliščinam pri reševanju problemov

## Zaključek

Ob koncu naj poudarimo, da se je ločevanje kompetenc na ključne in poklicne uveljavilo predvsem zato, da bi lažje razumeli kompleksno notranjo strukturo kompetenc. Pojavili so se tudi različni vizualni koncepti tega, kako čim nazorneje prikazati razmerja med različnimi kompetencami. Takšna nazornost velikokrat pomeni tudi nujne poenostavitve. Teh poenostavitev ni smiselno jemati dobesedno. V resnici so ključne in poklicne kompetence nepregledno prepletene. Vsaka poklicna kompetenca je nadgrajena ključna kompetenca in nasprotno. Prav vsaka ključna kompetenca skriva v sebi potencial za razvoj generičnih ali specifičnih poklicnih kompetenc; poklicna kompetenca digitalnega oblikovanja je na primer v svojem bistvu nadgradnja digitalne pismenosti in temeljne zmožnosti kulturne zavesti in izražanja. Lahko sklenemo, da so ključne kompetence torej nujen, ne pa zadosten pogoj za uspešen razvoj poklicnih kompetenc.

## Literatura in viri

Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Bakračevič Vukman, K. (2000). *Razvoj mišljenja v odrasli dobi. Kognitivni, sociokognitivni in metakognitivni aspekti*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Crick Deakin, R. (2008). *Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability of care*.

Descriptors of Key Competences in the National Qualifications Framework (b. d.). Pridobljeno s [http://www.ncfhe.org.mt/uploads/filebrowser/Descriptors\\_of\\_Key\\_Competences.pdf](http://www.ncfhe.org.mt/uploads/filebrowser/Descriptors_of_Key_Competences.pdf).

Ferrace, E. (2000). *Action Research*. Providence: LAB at Brown University.

Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

Javrh, P. (ur.) (2011). *Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Javrh, P. in Kuran, M. (ur.) (2012). *Temeljne zmožnosti odraslih. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2009). *Kompetenčni pristopi k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti. Pridobljeno s [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf).

McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than for »intelligence«*. American Psychologist, 28, str. 1–14.

Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

Slovensko ogrodje kvalifikacij: za boljšo preglednost in dostopnost kvalifikacij v Sloveniji in EU (2012). Pridobljeno s [http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/SOK\\_promocijska\\_brosura-SI\\_WEB.pdf](http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/SOK_promocijska_brosura-SI_WEB.pdf).

Sternberg, R., Grigorenko, E. (2003). *The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.

Svetlik, I. (2006). *O kompetencah. Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 4–11. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Štefanc, D. (2006). *Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme*. Sodobna pedagogika vol. 5, str. 66–85.

Weinert, F. E. (1999). *Concept of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.

Winterton, J., Le Deist, F., Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Cedefop Reference series.



# **Poklicne kompetence**

Vera Mlinar

5.

## 5.1 Opredelitev poklicnih kompetenc

V današnjem času je pri presoji usposobljenosti posameznika vedno bolj v ospredju njegovo znanje, predvsem tisto, kar ve, zna, prepozna in je sposoben samostojno uporabiti, ne le v predvidenih, temveč tudi v nepredvidljivih, nevsakdanjih okoliščinah. Pri tem ni pomembno, kje si je tovrstno znanje, spretnosti in kompetence pridobil – z izobraževanjem in usposabljanjem, pri opravljanju vsakodnevnih delovnih in življenjskih opravil, z druženjem v različnih skupinah (društva, krožki) ali delovanjem v ljubiteljskih dejavnostih.

Na trgu dela je vedno večji poudarek na tem, katero znanje ima posameznik poleg pridobljene izobrazbe in ali ga je zmožen tudi izkazati in uporabiti tako, da bo delo potekalo čim bolj nemoteno in kakovostno. Vedno bolj razvijajoča se tehnologija, ki bistveno vpliva na spremembe in vpeljevanje novosti tudi na trgu dela, zahteva od posameznikov (zaposlenih) vedno večjo prožnost in sposobnost prilagajanja novim zahtevam in razmeram. Zato ni več pomembno zgolj to, da ima posameznik določeno izobrazbo, v ospredje prihajajo tudi potrebe po stalnem razvijanju in nadgradnji njegovih kompetenc – ključnih in poklicnih. V okviru svojega poklica se moramo posamezniki nenehno učiti, ustrezno slediti spremembam na trgu dela in v svojem poklicu, znati moramo ustrezno komunicirati s svojimi sodelavci, strankami, nadrejenimi, biti samoiniciativni, imeti zamisli in ambicije.

Kompetence posameznikom omogočajo, da v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabijo pridobljeno znanje in razvite kompetence. (Musek in Pečjak, 2001, v Javrh in Kuran, 2012) Navedeno velja za ključne in poklicne kompetence, njihove vrednosti se delodajalci in podjetja vedno bolj zavedajo in zato dajejo vedno več poudarka pri zaposlovanju in napredovanju ter ustreznem razmeščanju zaposlenih na delovna mesta glede na njihove razvite kompetence. Kompetence moramo razvijati vse življenje, ne le zaradi dejavne udeležbe v družbi, ustrezno razvite kompetence so pomembne tudi za doseganje uspeha na trga dela in za posamezno zaposlitev. Na dobro razvitih kompetencah temeljijo naša inovativnost, produktivnost in konkurenčnost. (Velkov, 2011)

V postindustrijski fazi je postalo jasno, da potrebuje družba kvalificirano

osebje, delavce s širokim znanjem, ki zmorejo opravljati različne delovne naloge in se pri tem učiti, so sposobni prepoznati delovne probleme in iskati ustrezne rešitve zanje (tudi inovativne) ter imajo sposobnost samostojnega odločanja in znajo prevzeti odgovornost za svoje rešitve. Pomembno je, da se znajo posamezniki prilagajati delovnim razmeram in pri svojem delu ne čakajo na navodila. (Svetlik, 2005, v Velkov, 2011)

Poleg različnih opredelitev pojma kompetenca najdemo v literaturi tudi nemalo načinov razvrščanja kompetenc, temeljna pa je vsekakor razvrstitev na ključne in poklicne kompetence. O ključnih kompetencah smo podrobneje pisali v prejšnjem poglavju. Pri poklicnih kompetencah pa gre še za razvrščanje na kompetence, ki so med posameznimi poklici prenosljive, in kompetence, ki so značilne zgolj za posamezni poklic; tako govorimo o neprenosljivih ali poklicnospecifičnih kompetencah.

Poklicne kompetence združujejo ključne, poklicnogenerične in poklicnospecifične kompetence. Vežejo se na tista dela, ki jih posameznik opravlja v posameznem poklicu, poklicni skupini ali na poklicnem področju. (Velkov, 2011) Muršak (2012) opredeljuje poklicne kompetence kot kompetence, ki jih posameznik potrebuje za uspešno delovanje na določenem poklicnem področju, in jih deli na generične poklicne kompetence in poklicnospecifične kompetence. Podobno jih opredeljuje tudi M. Majcen (2009, v Velkov, 2011), ki pravi, da so poklicne kompetence potrebne za delo in predstavljajo lastnosti, ki naj bi jih imel idealen delavec, da lahko uspešno opravlja naloge na določenem delovnem mestu oziroma v določenem poklicu.

Center za poklicno izobraževanje (2006) je poklicnogenerične kompetence opredelil kot zmožnosti, ki posameznikom omogočajo, da si pridobijo celosten in sistematski pregled nad ključnimi značilnostmi in problemi na določenem poklicnem področju. So skupne več sorodnim poklicem in delovnim opravilom na določenem področju ter posamezniku omogočajo, da se usposobi za delo na različnih delovnih mestih na širšem poklicnem področju. Podobno generične kompetence opredeljuje tudi Svetlik, ki pravi, da so generične kompetence skupne za podobna opravila ali skupine delovnih področij in se nanašajo na posameznike na določenem delovnem mestu ali področju dela. V to skupino kompetenc sodijo: komunikacija, reševanje problemov, logično sklepanje, vodenje, ustvarjalnost, motivacija, delo v timih ipd. (Svetlik, 2005, str. 20, v Velkov, 2011)

Kot zgled poklicnogeneričnih kompetenc lahko navedemo program Ekonomski tehnik. Posamezniki, ki se izobražujejo po programu Ekonomski tehnik in ga uspešno dokončajo, lahko opravljajo v okviru dosežene izobrazbe več poklicev, in sicer: poklic komercialnega referenta, tajnika, knjigovodje, bančnega referenta ali zavarovalniškega agenta. Udeleženci programa med izobraževanjem pridobivajo različno znanje in spretnosti oziroma razvijajo različne kompetence. Razvoj poklicnogeneričnih (skupnih) kompetenc v okviru programa pa omogoča, da se udeleženci istega programa zaposlijo na različnih delovnih mestih in opravljajo različne poklice, saj je prav to pglavitni namen razvijanja poklicnogeneričnih kompetenc.

Če so generične kompetence skupne sorodnim poklicem, potem je pri poklicnospecifičnih kompetencah ravno nasprotno – so zmožnosti, ki so značilne za posamezne poklice ali delovna področja. (Muršak, 2012) Kljub nenehnemu poudarjanju pomena ključnih kompetenc za uspešno delovanje v družbi in uspešno opravljanje delovnih nalog pa ne gre zanemariti niti pomena poklicnospecifičnih kompetenc. Te so še posebno pomembne za pridobitev in uspešno opravljanje poklica, saj temeljijo na znanju in spretnostih, vezanih na poklice, področja dela oziroma dejavnosti. Poklicnospecifične kompetence zajemajo predvsem uporabo tehničnega, postopkovnega znanja in strokovnih spretnosti, ki so potrebne za uspešno opravljanje dela. Poklicnospecifične kompetence izhajajo iz posameznika, ki je del določene organizacije, ter iz njegovih funkcij in vlog, ki jih v teh organizaciji ima in prevzema. Izhajajo torej iz specifik vsakega delovnega mesta in zato tudi niso prenosljive.

Tako mora na primer krovec za uspešno opravljanje svojega poklica obvladati različne vrste varjenja, zaščititi konstrukcijo z ustrezno protikorozijsko zaščito ter prekrivati strehe z različnimi vrstami kritine. Mesar mora znati upravljati komore za toplotno obdelavo mesnin, izdelati različne vrste klobas, ustrezno razkosati meso in ga pripraviti za prodajo ter izpeljevati specifične tehnološke postopke v živilstvu. Ali pa vzgojitelj predšolskih otrok, ki mora za uspešno opravljanje svojega poklica obvladati tele poklicnospecifične kompetence: priprava ustrezne vrste in oblike iger ter igrač glede na starost otrok, pomoč otrokom pri vključevanju v igro z vrstniki, pripravljanje dejavnosti, ki spodbujajo razvoj fine motorike, prepoznavanje stopnje v razvoju otrokovega govora ipd. (<http://apl.ess.gov.si/eSvetovanje/Samoocena/Kompetence/Specificne.aspx>)

Vsak poklic zahteva neke specifične kompetence, od vsakega posameznega poklica pa je odvisno, ali so zahtevane kompetence na višji ali na nižji stopnji razvitosti. Nekatere je lažje pridobiti, druge težje, nekatere od njih je lažje prenesti znotraj poklicnih skupin kot druge.

Iz tega izhaja, da moramo imeti za opravljanje določenega poklica doseženo natanko določeno izobrazbo, saj pridobitev te zagotavlja, da smo pridobili določeno znanje, ki je podlaga za razvijanje potrebnih ustreznih kompetenc. Tako si težko predstavljamo, da bi na primer poklic zdravnika, farmacevta ali odvetnika opravljal nekdo brez ustrezne izobrazbe in razvitih dodatnih kompetenc.

Poklicnospecifične kompetence pridobivamo med izobraževanjem in opravljanjem določenega poklica oziroma dela. Čeprav so kompetence v okviru določenega izobraževalnega programa natančno določene in opredeljene za vsak modul izobraževalnega programa posebej, pa še ne pomeni, da imamo ob uspešno dokončanem izobraževalnem programu tudi visoko razvite kompetence. Celo nasprotno, pri nekaterih poklicih izobrazba ni nujno najpomembnejša, kar zadeva razvijanje kompetenc, za razvoj nekaterih poklicnih kompetenc sta odločilna praksa in usposabljanje, na primer pri poklicih: avtomehanik, frizer, strojni tehnik, zdravnik, odvetnik ipd. Ustrezen razvoj določenih poklicnospecifičnih kompetenc pa zahteva tudi določeno dolžino praktičnega dela, saj pogosto ne moremo imeti razvitih vseh poklicnih kompetenc že pred začetkom dela, temveč jih razvijamo ob opravljanju vsakodnevnih delovnih opravil – ustaljenih in nepričakovanih. Izobrazba nas namreč ne more opremiti za celo vrsto različnih delovnih mest, ki jih lahko opravljamo v sklopu poklica, daje pa seveda celo vrsto temeljnih in poklicnih kompetenc, ki so podlaga za uspešno razvijanje in pridobivanje tudi drugih, ki so nujne za dobro opravljanje poklica in dela. Če poskušamo povedano osvetliti z zgledom: andragog se pri svojem delu lahko sooča z različnimi delovnimi nalogami – lahko opravlja delo organizatorja in vodje izobraževanja, razvojno delo, raziskovalno delo, izobražuje in usposablja itn. Za vsako izmed navedenih delovnih mest se v izhodišču usposobi z uspešno dokončanim izobraževanjem, poklicnospecifične kompetence, ki jih potrebuje za uspešno opravljanje dela, pa si razvije in pridobi šele, ko nastopi delovno mesto.

Pogosto ne moremo imeti razvitih vseh potrebnih kompetenc že pred nastopom dela. Nekatere delovne naloge poklica in s tem povezano

tudi določene kompetence so namreč odvisne od same organizacije, v kateri opravljamo poklic, na primer velikosti organizacije, novih tehnoloških procesov, vpeljanih standardov kakovosti, strank, s katerimi se srečujemo ... Torej, ko ugotavljamo razvitost posameznih kompetenc pri zaposlenih, moramo njihovo usposobljenost presojati v najširšem pomenu besede. Ugotavljanje usposobljenosti posameznika je namreč okoljsko pogojeno – torej usposobljenost vedno presojamo glede na okolje, v katerem posameznik deluje in izkazuje svoje kompetence.

Kompetentnost je odvisna od treh dejavnikov: delovne situacije, posameznika in organizacije. (Svetlik in soavtorji, 2005, v Mihelič, IBS) Omenili smo že, da so kompetence okoljsko pogojene, tako da lahko o kompetentnosti govorimo šele tedaj, ko na razvite kompetence pogledamo v okviru socialnega in fizičnega okolja posameznika, skozi prizmo posameznikovih vlog in opravljanja določenih funkcij ali nalog. Ustreznost opravljanja določenih nalog pa opredeljujejo postavljeni standardi in opredeljene zahteve dane situacije. (Mihelič, IBS)

Ker kompetence niso pogojene zgolj okoljsko, temveč tudi situacijsko, se kot take tudi nenehno spreminjajo in razvijajo, saj se morajo nenehno prilagajati tehnično-tehnološkim razvojnim spremembam v fizičnem in organizacijskem okolju. Organizacija je namreč živ in dinamičen sistem, zato se morajo osebne generične in delovne specifične kompetence posameznikov prilagajati in razvijati skupaj s kompetencami organizacije (Mihelič, 2010, v Mihelič, IBS).

Zaposleni se lahko uspešno odzivajo na navedene spremembe le tako, da nenehno krepijo svoje sposobnosti s pomočjo učenja, seveda pa to ne sme potekati mimo strateških usmeritev organizacije, v kateri delujejo. Uspešna in konkurenčna organizacija mora tako uskladiti tehnični (opis delovnega mesta, naloge, delovne pripomočke itn.) in osebnotni vidik delovnega mesta (znanje, vedenje, osebnotne lastnosti posameznikov itn.) ter pri tem upoštevati strateške usmeritve organizacije. (Mihelič, IBS) Organizacijskospesificne kompetence so namreč kompetence, ki so izpeljane iz poslanstva, vrednot in strategije organizacije, in so vezane na vse posameznike v organizaciji ter na njihove funkcije in vloge. Na podlagi teh kompetenc posameznik prilagaja svoje ravnanje kulturi organizacije. (Svetlik, v Mihelič, 2010)

## 5.2 Poklicne kompetence v postopku vrednotenja

V postopkih vrednotenja želimo predvsem ugotoviti, katerih učnih dejavnosti je bil deležen posameznik, ki vstopa v postopek vrednotenja, katero znanje in spretnosti si je pridobil z učnimi dejavnostmi in katere kompetence je razvil, kako lahko pridobljeno izkaže in kje lahko naučeno uporabi. Za doseganje vsega navedenega pa je treba v tovrstnih postopkih ustrezno poskrbeti, da se pridobljeno znanje, spretnosti in razvite kompetence prikažejo. Pri tem pa moramo biti previdni, da ne prikazujemo pridobljenega zgolj kot naštevane znanja, spretnosti in kompetenc; smotrno je predvsem, da navedemo, katero znanje smo pridobili in katere kompetence smo razvili, kdaj smo jih pridobili ter kako jih znamo uporabiti v konkretnem življenjskem in delovnem okolju. Naš cilj v postopkih vrednotenja je predvsem, da se čim bolj kakovostno in celostno predstavimo, in sicer predvsem s tem, kaj znamo s pridobljenim znanjem konkretnega opraviti.

Kako bomo pridobljeno znanje in razvite kompetence predstavili, pa je odvisno od tega, za kakšen namen svojo osebno predstavitev oblikujemo. Ne glede na namen pa je smotrno v osebni opisu izpostaviti ne samo, katere kompetence smo si razvili, pač pa je pomembno, koliko smo jih razvili. Ko se predstavljamo, je za našega sogovornika pomembno predvsem, da zmore na podlagi predstavitve našega znanja, spretnosti in kompetenc oceniti, kaj bomo zmogli sami narediti, opraviti. Poklicnospecifične kompetence se namreč najlažje zaznajo v praksi, z delom in opravljanjem nekaterih del in nalog. Če je posameznik zaposlen, potem je iz njegovega zornega kota predstavitev nekoliko lažja, saj se delodajalcu predstavlja vsakodnevno, z opravljanjem vsakodnevnih delovnih nalog in dejavnosti. Tako lahko delodajalec z opazovanjem dela vsakega zaposlenega spozna, kako je usposobljen za kakovostno in samostojno opravljanje določenega poklica in delovnih nalog v okviru posameznega poklica.

Nasprotno pa je, če se posameznik delodajalcu predstavlja kot iskalec zaposlitve. Delodajalec ni z njim vsak dan v stiku in nima priložnosti neposredno v praksi videti, kako je sposoben naučeno prenašati neposredno v delovno okolje. V tem primeru je zato še posebno pomembno, da se v svoji osebni predstavitvi posameznik natančno predstavi ter pri

tem upošteva vse korake in napotke, ki smo jih že opisali.

Poleg identificiranja pridobljenega znanja in razvitih kompetenc ter evidentiranja teh je v postopkih vrednotenja pomembno ugotovljene kompetence tudi ovrednotiti. Brez ustrezno izpeljane identifikacije in ustreznega evidentiranja vsega ugotovljenega tudi vrednotenje naučenega ne more biti ustrezno izpeljano. Da bi nam v postopkih vrednotenja uspelo opredeliti, katero znanje in kompetence ima posameznik, na kateri stopnji razvitosti te kompetence so in koliko jih zna posameznik uporabiti za samostojno in kakovostno opravljanje določenega poklica ali delovnih opravil, pa je treba predvsem dobro poznati poklic oziroma delovno mesto, za katero kandidat bodisi kandidira bodisi je na njem zaposlen. Natančno je treba zapisati delovne naloge, ki jih kandidat opravlja v okviru določenega poklica ali delovnega mesta, strokovno-tehnično znanje, ki ga potrebuje za uspešno opravljanje delovnih nalog, navesti in opisati procese, v katerih je zaposleni sodeloval. Pri tem je pomembno predvsem, da se pri opisu izhaja iz zaposlenega, torej je treba pri opisu procesov poudariti vlogo posameznika v teh procesih in njegov delovni prispevek pri izpeljevanju teh procesov. Ne smemo pozabiti niti pripomočkov in materiala, ki jih posameznik uporablja pri opravljanju dela, na koncu pa seveda ne gre pozabiti niti na zapis njegovih delovnih dosežkov. (<http://apl.ess.gov.si/eSvetovanje/Samooocena/Kompetence/Specificne.aspx>)

Za ustrezno evidentiranje kompetenc posameznika pa je treba dobro poznati tudi poklic in delovno mesto, na katerem je posameznik zaposlen ali zanj kandidira. Zato si morajo izvajalci postopkov vrednotenja pridobiti čim bolj celostno sliko o zahtevah določenega delovnega mesta. Pomagajo si lahko s temi viri: opisi poklicev, pogovori z zaposlenimi, ki delajo v določenem poklicu, opisi izobraževalnih programov (učni cilji, kompetence), katalogi znanj in poklicni standardi, oglasi z opisi delovnih mest in zahtevami za zaposlitev, ocenjevalni obrazci za zaposlene v podjetjih, zapisi letnih pogovorov v podjetjih ipd. Vsi navedeni viri namreč združujejo informacije o zahtevah delodajalca za določene poklice, delovna mesta ali sklopih nalog v okviru določenega poklica, ki so v postopkih vrednotenja še kako koristne za ustrezno identificiranje in evidentiranje vsega naučenega. Dobro je, če so opisi delovnih mest pripravljani kompetenčno, saj so tako ustrezna podlaga



za pripravo standardov znanj, ta pa je podlaga za izpeljavo postopkov vrednotenja.<sup>1</sup>

Delodajalci imajo v postopkih vrednotenja pomembno vlogo. So tisti, ki poleg drugih postavljajo standarde znanj, spretnosti in kompetenc – brez njih si namreč ne moremo predstavljati postopkov vrednotenja. Brez standardov znanj ni postopkov vrednotenja, saj moramo znanje, spretnosti in kompetence v postopkih vrednotenja nenehno vzporejati z zahtevami. Zahteve so opredeljene v obliki standardov. Poleg tega so lahko delodajalci zelo dobri izdajatelji dokazil o pridobljenem znanju in razvitih kompetencah. Veliko učenja – predvsem, neformalnega – poteka neposredno na delovnem mestu ter pod stalnim spremstvom delodajalca, torej neposrednega nadrejenega, ki vsakodnevno spremlja, vodi in nadzoruje zaposlenega pri opravljanju najrazličnejših opravil. Kdo bi bil v tem primeru lahko boljša referenca za izdajo ustreznega dokazila o usposobljenosti posameznega zaposlenega? V povezavi z navedenim lahko tako zagotovo trdimo, da je delovno okolje zelo pomembno za evidentiranje pridobljenega znanja in razvitih kompetenc, ki jih zna posameznik samostojno in ustrezno uporabiti v praksi. Hkrati pa je tako spremljanje in evidentiranje razvitih kompetenc dobro izhodišče za vseživljenjsko učenje, saj zavedanje pomena znanja in kompetenc – ne glede na pot, po kateri je posameznik do njih prišel – spodbuja poseganje po neformalnih poteh in načinih pridobivanja novega znanja in razvoja kompetenc.

Kako pa je z umeščanjem neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc v slovensko ogrodje kvalifikacij?

Za zdaj so edina povezava med neformalno in priložnostno pridobljenim znanjem, spretnostmi in kompetencami ter slovenskim ogrođjem kvalifikacij nacionalne poklicne kvalifikacije. S sistemom nacionalnih poklicnih kvalifikacij se potrjuje znanje, ki ga posamezniki pridobijo z delom, s prostovoljnimi dejavnostmi, prostočasnimi dejavnostmi, z udeležbo v neformalnih programih izobraževanja in usposabljanja, s prostovoljnim delom, samoizobraževanjem ipd. Certifikati nacionalnih poklicnih kvalifikacij se v slovensko ogrodje kvalifikacij umeščajo na ravni od 2 do 6.

1 Priprava kompetenčnih opisov delovnih mest je eden od ciljev kompetenčnih središč. Tako pripravljeni opisi delovnih mest namreč omogočajo dobro podlago za izpeljavo postopkov vrednotenja na različne načine pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc pri zaposlenih in hkrati podlago za ustrezno načrtovanje usposabljanja in izobraževanja teh.

Nacionalne poklicne kvalifikacije so tudi edini del iz sistema priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc, ki je umeščen v slovensko ogrodje kvalifikacij. (Logaj idr., 2013)

V Sloveniji imamo uveljavljeni predvsem dve zakonsko urejeni poti za priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, in sicer:

- za udeležbo v formalnem izobraževanju,
- za priznavanje poklicne usposobljenosti na trgu dela (sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij).

Kandidati, ki se jim prizna že pridobljeno znanje, so oproščeni določenih obveznosti v formalnem izobraževalnem programu, lahko pa pridobijo nacionalno poklicno kvalifikacijo ali karierno napredujejo v podjetjih. Ker je kvalifikacija najmanjša enota slovenskega ogrodja kvalifikacij, se posamezno znanje, spretnosti in kompetence vanj ne umeščajo, umeščajo se le nacionalne poklicne kvalifikacije. (Prav tam, str. 38)

## Literatura in viri

Javrh, P. in Kuran, M. (2012). *Temeljne zmožnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

*Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Logaj, V., Skubic Ermenc, K., Biloslavo, R., Dobnikar, M., Marentič, U. in Mikulec, B. (2013). *Umeščanje slovenskega ogrodja kvalifikacij v evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Mihelič, A. *Kompetence prihodnosti*. IBS Newsletter Poročevalec, ISSN 1855–8011.

Mihelič, A. (2010). Upravljanje kompetenc v funkciji obvladovanja kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacij. Konferenca Kompetence in kakovost. Pridobljeno s <http://www.antonmihelic.com/ARHIV-N/referMS.htm>.

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

Poklicno specifične kompetence (b. d.). Pridobljeno s <http://apl.ess.gov.si/eSvetovanje/Samoocena/Kompetence/Specificne.aspx>.

Velkov Rozman, B. (2011). *Nabor ključnih kompetenc za opravljanje poklicev kot pripomoček za potrebe povezovanja trga dela in izobraževanja* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

# **Kompetence vsakdanjega življenja**

Mag. Danica Hrovatič



*Kompetenca je zmožnost posameznika,  
da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje  
v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih okoliščinah.  
(Perrenoud, 1997)*

Kompetence vsakdanjega življenja so razmeroma novo področje opredeljevanja kompetenc in se kot take pridružujejo vrsti drugih opredelitev kompetenc, ki jih poznamo v izobraževanju, usposabljanju in delu. Čeprav bi morda prav te kompetence lahko bile najprej raziskane in analizirane, se je to zgodilo pravzaprav bolj ali manj na koncu, ko smo obdelali že skorajda vsa druga področja, kjer se kompetence oblikujejo.

V tem prispevku predstavljamo izkušnje dela na področju proučevanja dejavnosti vsakdanjega življenja ter kako smo dozdajšnja spoznanja in ugotovitve povezali z opredeljevanjem kompetenc vsakdanjega življenja. Ob tem smo sledili še posebnemu cilju, kako lahko kompetence vsakdanjega življenja povežemo s ključnimi kompetencami in za to delo usposobimo svetovalce za vrednotenje v izobraževanju odraslih.

Čeprav smo domnevali, da so dejavnosti vsakdanjega življenja dokaj preprosto področje, smo kar hitro ugotovili, da je pravzaprav v tej preprostosti precejšnja kompleksnost. Na več stvari moramo biti pozorni, zato v prispevku predstavljamo ozadje nastajanja tega novega polja kompetenc. Pri tem gre predvsem za nabor dejavnosti vsakdanjega življenja, ki so temelj oblikovanja kompetenc vsakdanjega življenja. Zakaj ravno te in kako gre razumeti nabor dejavnosti – za to je potrebno uvodno znanje, ki nam omogoča razumevanje tega novega pojmovnega okvira razumevanja kompetenc.

Bralcu bomo tudi predstavili instrument, ki nam pomaga pri ugotavljanju kompetenc vsakdanjega življenja, ter se v osrednjem delu osredotočili na uporabno znanje, ki ga svetovalec za vrednotenje potrebuje pri delu s tem instrumentom, oblikovanim kot vprašalnik. Opisali bomo proces povezovanja kompetenc vsakdanjega življenja s ključnimi kompetencami in kako naj svetovalec za vrednotenje izpelje bistvene prvine tega postopka, od analize podatkov, pridobljenih z vprašalnikom, postavljanja strukturiranih vprašanj in oblikovanja mnenja do izdelave dokazila.<sup>1</sup>

1 Za vse to znanje je pomembno, da ga svetovalec utrdi z izkustvenim učenjem, zato je

Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih se je najprej razvil v okviru projekta Inform v letih 2006–2008. Za uporabo v ugotavljanju in priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih smo ga nadgradili v okviru projektov Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011 in Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014.

Naše delo v nadgradnji instrumenta za ugotavljanje kompetenc iz dejavnosti vsakdanjega življenja smo usmerili v raziskovalno in analitično delo, namenjeno utemeljitvi uporabljenega koncepta. Poudarili smo, kako razumemo, kje kompetence nastajajo, in čemu menimo tako, kako kompetence prepoznamo in kako jih ugotavljamo. Predvsem pa smo pozornost usmerili na področje, kako pri odraslih osebah, ki se udeležujejo ugotavljanja neformalno pridobljenega znanja, ugotavljamo kompetence vsakdanjega življenja, jih ovrednotimo in povezujemo s konceptom ključnih kompetenc. Pravzaprav dajemo pomen tudi povsem vsakdanjim opravilom, kar odrasle dodatno spodbuja tudi k razvijanju ključnih kompetenc.

Ob tem smo si postavili za nalogo še, da je treba oblikovati nekaj temeljnih odgovorov, ki bodo svetovalcem v pomoč pri pripravi za vrednotenje. Delo svetovalcev smo utemeljili na krepitvi njihove kompetentnosti pri vrednotenju, to se je izkazalo za potrebno predvsem za področja:

- identificiranje kompetenc,
- modeliranje kompetenc,
- vrednotenje in razvrščanje kompetenc,
- tudi povezovanje kompetenc s poklicnimi standardi in kvalifikacijami.

Zlasti zadnja točka je izziv svetovalcem pri strokovnem delu, da pri ugotavljanju kompetenc vsakdanjega življenja razmišljajo tudi o možnosti umeščanja teh dosežkov v kvalifikacijski strukturi, zlasti takrat, ko udeleženec še nima dokazil o učnih dosežkih.

## 6.1 Dejavnosti vsakdanjega življenja in neformalno učenje

Vsakdanje življenje ljudi je povezano z raznovrstnimi strukturnimi družbenimi dejavniki, ki jih sociologija obravnava v okviru svojih tem, med njimi sta za vsakdanje življenje najznačilnejša okvira prosti čas in družina. Oba dajeta raziskovalcem priložnosti za interpretacijo zasnov življenjskih vzorcev ljudi, družinskega življenja, razvrščanja gospodinjskega dela, razmerij med plačanim in neplačanim delom, preživljanja prostega časa in podobno.

V Sloveniji imamo zanimive prispevke sociologov o kakovosti življenja (Svetlik, 1996), življenjskih slogih ljudi (Ule 2002), o različnih dimenzijah domačega dela: emocionalnem, gospodinjskem, družinskem, skrbstvenem delu (Rener, 2000; Šadl, 2002, Švab; Hrovatič, 2010). Tudi raziskovanja o fleksibilni delovni praksi, uravnoteženju družinskega in poklicnega dela, formalnem in neformalnem delu, plačanem in neplačanem delu (Sicherl, 2003; Kanjuo Mrčela, 2005; Černigoj Sadar, 2000; Vladimir, 2004) so raznovrsten vir teoretičnih podlag in raziskav za vpogled v strukture vsakdanjega življenja ljudi v Sloveniji pa tudi za oblikovanje nabora dejavnosti in opravil v vsakdanjem življenju.

Za odrasle so dejavnosti vsakdanjega življenja na prvi pogled povsem naključne dejavnosti, ki bi jih po zasnovi izobraževanja odraslih morali prej uvrstiti v naključno učenje kot neformalno izobraževanje in učenje. Ker je opredelitev neformalnega izobraževanja in učenja povezana z organiziranimi in namernimi izobraževalnimi dejavnostmi, ki potekajo zunaj formalnega izobraževalnega sistema, je treba povezanost dejavnosti vsakdanjega življenja s konceptom neformalnega učenja pojasniti. Kar zadeva posameznika, sledimo razlikovanju med izobraževanjem in učenjem, s čimer so se raziskovalci izobraževanja odraslih pred leti precej ukvarjali. Kar zadeva prakso, sledimo sicer manj uveljavljenemu konceptu (Hrovatič, 2006, str. 47), da je izobraževanje širši kontekst od učenja, s čimer izzovemo razmislek, saj trenutne razlage tovrstnega razmišljanja ne podpirajo. Po tem konceptu je izobraževanje kontekstualni prostor, kjer nastajajo informacije in se različno prenašajo učečim oziroma pridejo z njimi v stik ter se tako hkrati ustvarja okolje, v katerem se posameznik uči. S tem postane učenje posameznikova dejavnost v sicer samem po sebi pasivnem izobraževalnem prostoru. Neformalno

učenje ni priložnostno nabiranje informacij in izkušenj, ker je organizirano, načrtno in načrtovano, vendar pa ni ocenjevano. Njegovi cilji so povezani s spoznavanjem lepote znanja in pridobivanja tega, to pomeni, da je spoznavanje te lepote potrebno tistim, ki v učenju tega ne vidijo. Znati približati pa tudi omogočiti učenje tistim, ki za to nimajo dovolj možnosti, je tankočutno delo. Čeravno po definirani neformalno učenje ni ocenjevano, pa smo si za nalogo postavili prav to – ugotoviti dosežke tovrstnega učenja, jih vrednotiti in jim dati mesto v kvalifikacijskem sistemu.

Z opredelitvijo neformalnega učenja si pomagamo tudi pri umeščanju dejavnosti vsakdanjega življenja v to zasnovo. To so ponavljajoče se dejavnosti, strukturirane, povezane s potrebnim znanjem, spretnostmi in veščinami. Posameznik ve, da te dejavnosti opravlja ali jih mora opraviti, se jih zaveda in zna njihov namen pojasniti oziroma jih zmore ob pomoči svetovalca za vrednotenje umestiti v kompetenčni model. Seveda pa s tem ne zanikamo, da se v vsakdanjem življenju učimo tudi povsem naključno. Orodje Inform, ki je nastalo v okviru projekta Leonardo da Vinci v letih 2006–2008, je usmerjeno na prepoznavanje znanja, spretnosti in kompetenc, ki jih je mogoče pridobiti z naključnim in neformalnim učenjem, kar lahko pripomore k boljšemu »srečevanju« potreb iskalcev zaposlitve po določenih znanjih, spretnostih in kompetencah ter potreb tistih, ki imajo na trgu delovne sile manj priložnosti za zaposlitev.

Ugotavljanje kompetenc na podlagi življenjskih izkušenj je pri iskalcih zaposlitve z manj priložnostmi, ki se navadno znajdejo v skupini dolgotrajno brezposelnih oseb, oteženo, saj je te kompetence težko meriti in dokumentirati. Preglednost kompetenc pa je bistvena za vstop na trg delovne sile, za udeležbo v nadaljnjem usposabljanju ali izobraževanju. So sestavni del pogovora med udeležencem in svetovalcem pri kariernem svetovanju. Projekt Inform je zato v izhodišče postavil problematiko, da imajo organizacije za zaposlovanje, kar lahko prenesemo tudi na kadrovske službe in izobraževalne organizacije za odrasle, pri posameznikih z manj priložnostmi pogosto težave pri vrednotenju kompetenc, zlasti tistih, ki jih posamezniki razvijejo naključno ali neformalno. Zato strokovni delavci tudi težko oblikujejo sliko o posameznikovih veščinah, spretnostih in zmožnostih.

z delom. To je oblika posameznikove usposobljenosti, ki jo ta zmore prenašati v delovno okolje oziroma na različna delovna mesta, ali pa mu ta usposobljenost olajšuje nadaljnje izobraževanje, saj neko znanje že ima, čeprav o njem nima dokazil. Ugotovljene posameznikove zmožnosti vplivajo na ciljno usmerjen potek zaposlitvenega in kariernega svetovanja.

Za delo pri ugotavljanju kompetenc lahko uporabljamo različne pripomočke. Mi smo razvili orodje – Vprašalnik o aktivnostih vsakdanjega življenja, ki je uporaben za ugotavljanje in vrednotenje kompetenc vsakdanjega življenja pri kar široki ciljni populaciji, saj smo razvili način, kako kompetence vsakdanjega življenja tudi povezovati s ključnimi kompetencami. Vprašalnik pa je kot vstopno orodje primeren za delo s posebno občutljivimi skupinami ljudi, ki so v družbi marginalizirane, kot so to priseljenci, begunci, iskalci azila, Romi, osebe po odsluženi zaporni kazni in druge skupine. Te skupine ljudi imajo navadno tudi manj priložnosti za izobraževanje in pridobivanje učnih dosežkov.

## 6.2 Podlage za razvoj kompetenc vsakdanjega življenja

V tem poglavju bomo opisali dva ključna pojma, kompetence in aktivnosti vsakdanjega življenja. Kompetence so strokovno obdelali različni avtorji in na tem mestu ne bomo naštevali definicij, ki so na voljo v strokovnem gradivu, pa tudi v predhodnih poglavjih smo se že pisali o opredelitvah kompetenc. Na podlagi lastnega dela z ljudmi, ki so dokazovali kompetence pri pridobivanju nacionalne poklicne kvalifikacije, smo zavzeli stališče, ki nam v delovnem okolju z odraslimi ljudmi pri ugotavljanju kompetenc najbolj pomaga. To je, da postane znanje, pridobljeno z izobraževanjem, samostojnim učenjem ali kako drugače, šele z delom in aktivnostmi kompetenca ali njen sestavni del.

Da predstavimo potrebna strokovna opravila na zgledu delovnega položaja iz vsakdanjega življenja, aktivnosti v gospodinjstvu: »Ko pripravljáš kašico iz jabolk, jih najprej očisti in olupiš.« Čemu bi jabolka lupili, če ima pa ravno lupina jabolka najbolj zdravilne sestavine? Poznamo odgovor? Znamo križati vprašanja in njihove odgovore? Zgodbo lahko še nadaljujemo. »Kašice iz jabolk, ki so jo pripravile ljubeče roke naše mame, nismo dobili nikjer drugje,« takšna kašica nima recepta.



Morda znamo pojasniti, kaj se zgodi z olupkom, ko zaide v požiralnik. Kaj vse vsebuje olupke jabolk, ki ga pridobivamo iz sadovnjaka. Naredimo sklep te zgodbe s kašico. Kaj nam pove? To, da znamo napraviti kašico, da nas pri tem lahko vodi recept, spomin, spretnost, da se pri tem opiramo na znanje o prehrani, pripravi živil za različne skupine, poznamo razloge, kdaj olupke sodi zraven in kdaj ne, kaj lahko olupke poleg zdravih sestavin tudi vsebuje, nas postavi na določeno raven kompetence. Iz preprostega opravila »kako pripravljamo kašico iz jabolka« razberemo povsem različne ravni zahtevnosti. Če smo na tem preprostem zgledu razumeli kompleksnost razvijanja kompetenc in določanja ravni zahtevnosti, smo dojeli temeljno zasnovo oblikovanja kompetenc, ki jo bomo potrebovali v nadaljevanju.

Predstavljeni zgled iz prakse lahko dopolnjujejo še druge, bolj izdelane zasnove na ravni teoretičnega znanja in analitičnega dela. Ker pa bomo govorili o kompetencah vsakdanjega življenja, ki jih bomo tudi razvrščali na ravni zahtevnosti ter jih povezovali s temeljnimi zmožnostmi, nam pri teh zahtevnih opravilih pomaga analiza čim več preprostih zgledov iz vsakdanjega življenja, v katero zajamemo vse bistvene elemente kompetenc, kot jih razumemo pri strokovnem delu z odraslimi na področju izobraževanja, učenja in dela.

Kompetence povezujejo posameznikovo zmožnost, da pridobljeno znanje, spretnosti, veščine in osebnostne lastnosti uporablja pri svojem delu in dejavnostih v vsakdanjem življenju. Lucia in Lepsinger (1999) sta pojme, ki jih povezujemo v kompetenco, sestavila v piramido, ki ponazarja razmerja med posameznimi elementi. V temelje piramide postavimo spretnosti, veščine in osebnostne lastnosti, ki smo jih podedovali in so tesno povezane z lastnostmi naše osebnosti, višje najdemo znanje in veščine, ki se jih lahko naučimo s formalnim in neformalnim izobraževanjem, ter formalnim, neformalnim in naključnim učenjem. Na vrhu pa je naše vedenje, ki ga lahko označimo s kompetenco.

Takšna kompleksnost, ki jo pripisujemo kompetenci, nam prinaša izzive pri ugotavljanju in merjenju, še prej pa pri samem opredeljevanju. Uspešnejši ko smo pri povezovanju vseh elementov kompetence, to je znanja, spretnosti, veščin in osebnostnih lastnosti, lažje nam bo ugotavljanje in merjenje ter s tem tudi razvrščanja v ravni zahtevnosti.

Katere aktivnosti pa so značilne za naše vsakdanje življenje? Kaj je tisto,

kar ni povezano z našim profesionalnim delom, organiziranim preživljanjem prostega časa? Odgovori na ti dve vprašanji nam pomagajo pri tem, ko postavljamo mejo pri aktivnostih, ki jih povezujemo z vsakdanjim življenjem. V teh aktivnostih namreč udejanjamo kompetence, ki jih izpeljemo v skupini neformalnih dejavnosti, zato jih ne samo teže dokumentiramo, navadno jih sploh ne prepoznamo. Sodijo v skupino naključnega (priložnostnega) učenja.

Ker ugotavljamo kompetence iz aktivnosti vsakdanjega življenja, sta nas vodili pri tem tile dve značilnosti:

- Da to ni naše plačano delo ali druge oblike formalnega ali neformalnega dela. Čemu ne? Ker so te aktivnosti že priznane in jih delamo za plačilo ali drugo vrsto nagrade. O tem lahko dobimo dokazila od delodajalcev in drugih organizacij (nevladne, prostovoljske organizacije), zato ne potrebujemo ugotavljati ugotovljenega.
- Da načeloma to ni aktivnost kot organizirana oblika pritočasne dejavnosti ali aktivnost, ki jo lahko dokazujemo na druge načine (npr. imamo spričevalo o tem, da obvladamo igranje instrumenta; smo vpisani v program ljubiteljske gledališke skupine; kot prostovoljci s pisnim dogovorom sodelujemo z organizatorjem prostovoljskega dela, smo člani športnega društva itn.). Vse te aktivnosti so namreč pri posamezniku znane in jih je že ozavestil. Načeloma jih tudi sam že ceni. Daje jim pomen v svojem življenju, torej niso prikrite. O znanju, spretnostih, veščinah in osebnostnih lastnostih lahko pridobimo referenčna mnenja organizacij in drugih oseb, ki te posameznikove aktivnosti poznajo. Torej, tudi teh aktivnosti ne potrebujemo ugotavljati, ker so že ugotovljene.

Opisali smo torej, kaj aktivnost vsakdanjega življenja naj ne bi bila. Kaj pa je? Za naše delo ni toliko pomembna definicija, pomembnejša je temeljna značilnost. Značilnost aktivnosti vsakdanjega življenja, ki nas na področju ugotavljanja in vrednotenja kompetenc za naše delo zanima, je torej ta, da s teh področij ne moremo pridobiti dokazil od drugih, da ta opravila opravljamo mimogrede, v svojem zasebnem življenju, v krogu z ljudmi, s katerimi živimo, so nam blizu. Tem aktivnostim ne pripisujemo posebnega pomena. To so aktivnosti, »ki jih je pač treba narediti«, je pogost odgovor kandidatov. Hkrati pa so to dejavnosti, ki jih kandidati tudi razmeroma radi opravljajo. Pri tem na primer »postiljanje postelje« ni ravno opravilo, ki bi ga večina rada opravljala; vendar pa je opravljeno delo, »postlana postelja«, želeni cilj posameznika, zato

je tudi pot do cilja sprejemljiva. Gre za odkrivanje tako imenovanih »tihih«<sup>2</sup> opravil.

## 6.3 Ugotavljanje kompetenc vsakdanjega življenja

Iz opredelitve dejavnosti vsakdanjega življenja izhaja pglavitni namen Vprašalnika o vsakdanjih aktivnostih, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju. Za ugotavljanje kompetenc iz aktivnosti vsakdanjega življenja potrebujemo pripomoček, ki nam bo pomagal odkrivati znanje, spretnosti, veščine in osebnostne lastnosti udeleženca. Hkrati pa je naša naloga, da udeleženčevim aktivnostim, ki jih ta opravlja v vsakdanjem življenju, ker jih opravi in ker jih opravlja pogosto ali zelo pogosto, damo skupno ime – kompetenco. Tako vprašalnik postane ne samo pripomoček pri ugotavljanju kompetenc, temveč tudi instrument, ki nas pripelje do ustvarjanja dokazila o kompetencah, ki jih posameznik ima in ga izdela skupaj s svetovalcem za vrednotenje za svojo zbirno mapo ali elektronski portfolio.

Kompetence vsakdanjega življenja tako postanejo enakovredne drugim kompetencam, ki jih ugotavljamo v postopkih vrednotenja. Imajo mesto v strukturi ključnih kompetenc, to pa je naslednja raven povezovanja. Tudi vključevanje v kvalifikacijsko strukturo je mogoče. Pri zadnjem mora svetovalec za vrednotenje dobro poznati kvalifikacijski sistem<sup>3</sup>, da bo kandidata lahko usmeril v skladu z njegovimi željami in možnostmi.

### 6.3.1 Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih<sup>4</sup>

Na tem mestu na kratko predstavljamo vsebino in strukturo Vprašalnika o vsakdanjih aktivnostih, v poglavju o orodjih pa je ta obširneje predstavljen. Ob nadgrajevanju vprašalnika smo ugotovili, da je treba vsebino tega orodja nenehno posodabljati, da izraža vsebino aktualnega vsakdanjega življenja ljudi v različnih kulturnih in družbeno-ekonom-

2 Pojem »tiha opravila« smo uporabili v povezavi s pojmom »tiho znanje«.

3 Slovensko ogrodje kvalifikacij razvija Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje (CPI). V tem delu besedila smo vključili predlog iz leta 2011.

4 Za vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih smo že uporabljali krajše ime Vprašalnik AVŽ, to je ime za vprašalnik, ki ugotavlja pogostost opravljenih *aktivnosti v vsakdanjem življenju*. Ker vprašalnik temelji na projektu Inform, ga imenujemo tudi *Vprašalnik Inform*.

skih okoljih. Zato je treba pri tem vprašalniku posebej izpostaviti, da omogoča, da ga svetovalci za vrednotenje in strokovni delavci na področju izobraževanja odraslih uporabljajo ter pripravljajo predloge za njegovo posodabljanje in preoblikovanje.<sup>5</sup>

V dozdajšnjem posodabljanju vprašalnika pa se je ves čas ohranjal prvotni obseg aktivnosti, saj smo ugotovili, da je nesmiselno povečevati obseg nad pričakovano zbranostjo udeleženca, da se še lahko poglobi v predstavljeno snov, skozi katero pelje vprašalnik.

Tako smo ohranili prvotno zasnovan obseg desetih aktivnosti, ki so:

1. nakupovanje,
2. računalništvo I,
3. računalništvo II,
4. druženje,
5. učenje,
6. mobilnost,
7. televizija in film,
8. gospodinjstvo,
9. skrb za otroke,
10. komunikacija.

Posamezna aktivnost je v vprašalniku, za lažjo predstavo kandidatov, najprej predstavljena s kratkim opisom in navedbo nekaterih značilnih opravil, ki jo sestavljajo. Aktivnost »nakupovanje«, na primer, je predstavljena takole: »Nakupujemo za svoj dom in gospodinjstvo. S tem so povezana raznovrstna opravila, povezana z načrtovanjem nakupa, plačilom in ravnanjem z nakupljenim blagom. Zamislite si opravila, ki jih lahko opravimo pred nakupovanjem, med nakupovanjem in po nakupovanju. Predstavljamo vam naloge, ki jih povezujemo z nakupovanjem, vi pa ocenite, koliko posamezna dela veljajo tudi za vas.«

V nadaljevanju je vsaka aktivnost opredeljena z uvodnim ključnim

---

5 Razvoj instrumentov na podlagi aktivnosti vsakdanjega življenja temelji na evropskem projektu INFORM (2006–2008), v Sloveniji pa skrbi za pregled nad uporabo instrumentov in nadaljnji razvoj kompetenc vsakdanjega življenja projektni partner Center Spirala, ta tudi spremlja razvoj. Zadnje je treba pri spreminjanju orodja upoštevati (navajanje vira, obveščanje o nameravanih posodobitvah). S tem uporabniki zagotovijo sinergijo pri razvijanju orodja in spoštovanje prvotnega avtorskega dela drugih. Vprašalnik je še vedno na voljo tudi v prvotni zasnovi aktivnosti vsakdanjega življenja.

vprašanjem, ki posameznika usmeri v odločitev, ali to aktivnost opravlja ali ne. V preglednici 1 so razvrščene aktivnosti in uvodno ključno vprašanje, ki ga lahko svetovalec za vrednotenje uporablja tudi v drugih svetovalnih kontekstih o kompetencah vsakdanjega življenja.

**Preglednica:** Tipologija aktivnosti in ključno vprašanje

| TIPOLOGIJA AKTIVNOSTI                       | UVODNO KLJUČNO VPRAŠANJE                                              |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. Nakupovanje        | <input type="radio"/> 1. Nakupujete?                                  |
| <input type="radio"/> 2. Računalništvo I    | <input type="radio"/> 2. Uporabljate računalnik?                      |
| <input type="radio"/> 3. Računalništvo II   | <input type="radio"/> 3. Uporabljate računalnik na zahtevnejši ravni? |
| <input type="radio"/> 4. Druženje           | <input type="radio"/> 4. Se družite?                                  |
| <input type="radio"/> 5. Učenje             | <input type="radio"/> 5. Se v vsakdanjem življenju učite?             |
| <input type="radio"/> 6. Mobilnost          | <input type="radio"/> 6. Ste mobilni?                                 |
| <input type="radio"/> 7. Televizija in film | <input type="radio"/> 7. Gledate televizijo in filme?                 |
| <input type="radio"/> 8. Gospodinjstvo      | <input type="radio"/> 8. Gospodinjite?                                |
| <input type="radio"/> 9. Skrb za otroke     | <input type="radio"/> 9. Skrbite za otroke?                           |
| <input type="radio"/> 10. Komunikacija      | <input type="radio"/> 10. Komunicirate?                               |

Iz dozdašnjih izkušenj sta med naštetimi aktivnostmi dve takšni, ki lahko udeleženca spravita v zadrego. Prva je »komunikacija« – odzovejo se s komentarjem »Seveda komuniciram!«. Iz nakazanega vprašanja pa izhaja, kako dobro udeleženec komunicira, ali je zadovoljen s svojo komunikacijo, ali ga razumejo tudi drugi in podobno. Druga takšna aktivnost je »druženje«. Udeleženci se odzovejo s komentarjem »Seveda se družim!«. Na vprašanje o tem, ali sem družaben, pa so že lahko različni odgovori. Kako pogosto se družim z drugimi, imam čas za druge, sem dovolj časa s svojo družino, dovolj pogosto obiščem svoje starše, so vprašanja, ki se posamezniku ob tem razvijajo in so priložnost za njegovo poglobljanje v slog njegovega vsakdanjega življenja.

Ponovimo merila, ki narekujejo izbiro aktivnosti, to pa uporabljamo pri usmerjanju kandidata v ciljno razmišljanje. Zadnje je še posebno pomembno, ko bo kandidat vprašalnik tudi izpolnjeval in ga bo pogosto begalo, ali naj nekatere aktivnosti uvrsti na to na to mest ali kje druge. Pomembno je torej, da:

- opravilo ni del udeleženčeve zaposlitve ali druge oblike plačanega dela;
- opravilo ni del organiziranega dela v skupnosti ali druge oblike dela, za katerega udeleženec lahko dobi dokazilo druge; opravilo tudi ni del interesne dejavnosti – konjička, s katerim se udeleženec inten-

živno ukvarja; pri tem intenzivno pomeni, da o tem že ima dokazila oziroma jih preprosto pridobi drugje;

- opravilo udeleženec opravlja v tem trenutku ali pa opravilo obvlada, saj ga je opravljal v zadnjih petih letih; opravilo bi brez težav opravil tudi v zdajšnjem trenutku, če bi živel v enakih okoliščinah. Zadnje je merilo za to, katere aktivnosti, ki smo jih opravljali v preteklosti, lahko upoštevamo.

## 6.3.2 Reševanje Vprašalnika o vsakdanjih aktivnostih

Vprašalnik se praviloma rešuje v e-obliki, ki udeležencu hkrati omogoča preizkus računalniške pismenosti. Sestavljen je tako, da je vsaka izmed desetih aktivnosti najprej predstavljena v uvodnem delu, nato pa so v okviru aktivnosti predstavljena značilna opravila in dejavnosti, za katere udeleženec potem ugotavlja, koliko veljajo tudi zanj. Pri izpolnjevanju vprašalnika najprej izbere relevantne aktivnosti, nadaljuje pa tako, da ugotavlja pogostost opravljanja posameznih opravil. Opravilo ali dejavnost je predstavljena s kratko zgodbo. Zgodba je pravzaprav poved oziroma nekaj kratkih stavkov o nekem dogodku ali možnostih, s katerimi se lahko udeleženec asociativno poveže. To pomeni, da ni nujno, da je dogodek v zgodbi povsem enak njegovi izkušnji, pomembno je, da udeleženec smiselno najde povezavo z vprašanjem, ki sledi zgodbi in na katero išče odgovor. Posamezni deli uvodnega besedila se razlikujejo po barvah.

Vprašalnik udeležencu zaposli več čutov; s pripovednimi stavki in vprašanji se zahteva razumevanje prebranega besedila ter sposobnost ustvarjanja asociacij ob slikovnem gradivu. V interaktivno orodje Inform pa je na primer dodan še avdiokanal. Udeleženec tako aktivira več ravni razumevanja, zato je tudi pomembno, da ima za izpolnjevanje dovolj časa. Ker avdioravni v tokratnem vprašalniku nismo razvijali, je toliko pomembnejše, da svetovalec s svojim uvodom v vprašalnik ta kanal nadomesti.

Pri iskanju odgovorov je uporabljena šeststopenjska lestvica. Danih je šest mogočih odgovorov, v katere udeleženec umesti svojo izkušnjo kot pogostost opravljanja opravil: »Zelo pogosto« – »Pogosto« – »Včasih« – »Redko« – »Skoraj nikoli« – »Nikoli«. Pri tem so pri posamezni zgodbi dovoljeni odmiki, da bi bolj ustrezal odgovor »Vedno«, na primer: »Vedno prižgem računalnik«. Pomembno je razumeti, da vprašalnik ni merski

instrument, ki bi sam po sebi dal relevantne izide. Te bo svetovalec izdelal pozneje, skupaj z udeležencem.

Samo odgovori na lestvici niso dovolj. Udeleženec pri vsaki aktivnosti zapiše še svoja razmišljanja. Tudi na koncu vprašalnika doda še, če meni, da kaj manjka, in komentira vsebino kot celoto. Le tako izpolnjen vprašalnik bo ponudil dovolj kakovostnih informacij, ki bodo vodile naprej v utemeljen svetovalni pogovor.

### 6.3.3 Uporaba rezultatov vprašalnika pri oblikovanju kompetenc vsakdanjega življenja

V poglavitnih točkah bomo povzeli, kako oblikujemo kompetence vsakdanjega življenja, čeravno smo pred tem opravili zahtevno matriko, kar pa smo pozneje tudi poenostavili. V nadaljevanju bomo torej predstavili samo temeljne točke. Ker smo izdelali smernice svetovalcu za delo z orodjem, ki so sestavni del navodil, bomo v naslednjem poglavju povzeli tudi ta del. Navodila pa smo sicer skupaj s prilogami in delovnimi listi objavili v delovnem zvezku (Hrovatič, 2013 a), namenjenem udeležencem usposabljanja, ki ga na delavnici izkustveno obdelajo.

Ključne točke oblikovanja kompetenc vsakdanjega življenja:

1. **Točka prehoda:** Aktivnost preide v kompetenco, ko posameznik v njenem okviru izpeljuje več opravil pogosto ali zelo pogosto.
2. **Raven:** Če posameznik v posamezni aktivnosti opravlja večino (nad 75 odstotkov) nalog pogosto ali zelo pogosto, potem je to kompetenca na napredni ravni. Če opravlja zgolj dobro polovico nalog (nad 50 odstotkov do 75 odstotkov), je kompetenca na osnovni ravni. Če posameznik opravila iz aktivnosti opravlja samo kdaj pa kdaj ali zgolj posamezno (dve, tri) aktivnosti opravlja pogosto ali zelo pogosto, ta aktivnost zanj ni kompetenca.
3. **Povezanost s ključnimi kompetencami:** Izpeljevanje kompetenc vsakdanjega življenja na ravni zahtevnosti in povezovanje s ključnimi kompetencami je mogoče, če posameznik dosega več kot polovico (nad 5 aktivnosti) kompetenc vsakdanjega življenja (KVŽ) na napredni ravni (IV), potem dokazuje ključne kompetence (KK) na osnovni ravni (III-IV).<sup>6</sup>

6 Zapisane ravni v oklepajih se nanašajo na ravni v Slovenskem ogrodju kvalifikacij, ki so opisane na spletni strani: [http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/75\\_file\\_path.pdf](http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/75_file_path.pdf) (oktober 2013).

Za ponazoritev oblikovanja kompetenc vsakdanjega življenja smo izdelali shemo, kjer smo uporabili prvo aktivnost iz vprašalnika »nakupovanje«. V okviru te aktivnosti imamo vpisanih dvanajst opravil.

**Slika:** Povezovanja praktičnih opravil v vsakdanjem življenju z dejavnostmi, ki sooblikujejo ključne kompetence.

Primer:

## NAKUPOVANJE

1. načrtovanje nakupovanja
2. preverjanje zalog
3. nakupovalni seznam
4. izračun nakupa
5. bančni avtomat
6. iskanje izdelkov
7. primerjanje cen
8. plačevanje z gotovino
9. plačilo s kartico
10. samopostrežna blagajna
11. razvrščanje izdelkov
12. shranjevanje izdelkov

## Ključne kompetence:

1. sporazumevanje v maternem jeziku
2. sporazumevanje v tujih jezikih
3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji
4. digitalna pismenost
5. učenje učenja
6. socialne in državljanske kompetence
7. samoiniciativnost in podjetnost
8. kulturna zavest in izražanje

## Praktični zgledi opravil:

- pogovor s prodajalcem o tem, kaj želimo kupiti, kje je razvrščen posamezni izdelek; pogovor z blagajničarko, ko plačujemo; beremo deklaracije o izdelku, razumemo napisano specifikacijo;
- beremo deklaracijo o izdelku v izvirnem jeziku, razumemo sestavine;
- ugotavljamo, koliko hrane potrebujemo, preračunavamo denar, si način plačila vnaprej pripravimo;
- se znajdemo pri plačevanju s karticami, na samopostrežni blagajni;
- se podučimo o posameznem izdelku ob promocijah;
- se zavedamo potrošnikovih pravic;
- razumemo dobrodelno akcijo v trgovini;
- se znajdemo z izdelki, ki so znižani;
- razvrščamo izdelke za lažji prenos, vemo, kaj sodi skupaj v vrečke in kaj ne;
- se izogibamo nakupu materialov, ki škodujejo okolju, zavrnemo uporabo plastične vrečke ali jo uporabimo večkrat;
- preverimo izvor izdelka in se zavedamo odgovornega nakupa do drugih ljudi in okolja.

Aktivnost preide v kompetenco, ko posameznik v njenem okviru izvaja več opravil pogosto ali zelo pogosto.

Če posameznik znotraj posamezne dejavnosti opravlja večino nalog pogosto ali zelo pogosto, potem je to kompetenca na napredni ravni. Če opravlja zgolj polovico nalog, je kompetenca na temeljni ravni. Če posameznik opravlja iz dejavnosti opravlja samo kdaj pa kdaj ali zgolj posamezne (dve, tri) dejavnosti opravlja pogosto ali zelo pogosto, ta dejavnost zanj ni kompetenca.

Enako je za celoto. Če posameznik dosega več kot polovico KVŽ na napredni ravni, potem dokazuje KK na osnovni ravni.



### 6.3.4 Razvrščanje kompetenc vsakdanjega življenja na ravni zahtevnosti

Pomembno je, da znamo kompetence vsakdanjega življenja, poleg povezovanja s ključnimi kompetencami, razvrstiti tudi na ravni zahtevnosti. Do katere ravni bomo posegali s kompetencami vsakdanjega življenja, smo bili zelo previdni – dokler teh kompetenc ne spoznamo podrobneje, je previdnost potrebna. Predstavljamo usmeritev, do koder smo prišli v letih 2011–2013.

Pri izpeljevanju kompetenc vsakdanjega življenja v ravni zahtevnosti smo si pomagali z opisnikom slovenskega ogrodja kvalifikacij (SOK 2011). Opisnik predstavlja 10 ravni zahtevnosti in tudi ključne kompetence lahko razvrstimo v 10 ravni zahtevnosti. Če je tako, potem kompetence vsakdanjega življenja razvrščamo do IV. ravni zahtevnosti. Pri tem imamo osnovno in napredno raven. Pri razvrščanju posameznih kompetenc je pomembno, da prej obvladamo ključno točko prehoda aktivnosti v kompetenco. Do zdaj smo za razvrščanje uporabili osnovno raven, z njo sežemo do tretje ravni v ogrodju, v napredno raven pa sodita tretja in četrta raven.

Glede na opisnik ključnih kompetenc domnevamo, da če posameznik dosega več kot polovico (nad 5 aktivnosti) kompetenc vsakdanjega življenja (KVŽ) na napredni ravni (III. in IV. raven), potem dokazuje ključne kompetence (KK) najmanj na osnovni ravni (do III. ravni).

## 6.4 Vloga svetovalca za vrednotenje pri delu z orodjem

Na tem delu na kratko predstavljamo navodila za uporabo vprašalnika za svetovalca za vrednotenje. Namen navodil je, da se svetovalec pripravi, preskusi in se zavzame za ugotavljanje kompetenc iz aktivnosti vsakdanjega življenja. Kot smo rekli, ta opravila udeleženec opravlja kot »tiha« opravila, zato je še toliko pomembnejše, da postanejo s svetovalčevo pomočjo pregledna.<sup>7</sup> Zato je vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih

7 V navodilih, ki jih svetovalci podrobneje spoznajo na delavnicah, pripravljenih za ta namen, so podrobneje predstavljeni struktura vprašalnika, računalniško izdelani izidi e-modela pripomočka, oris načina ročnega obdelovanja podatkov, usmeritve pri pripravi svetovalnega pogovora, navodila za pripravo mnenja o doseženih kompetencah ter navodila za izdelavo dokazila z zgledi.

predvsem orodje, ki pomaga pri opredeljevanju kompetenc, ki jih posameznik pridobiva z opravljanjem tihih opravil vsakdanjem življenju. Vprašalnik je sestavljen tako, da udeleženca usmerja skozi 10 različnih aktivnosti; opisujejo jih najpogostejša opravila, ki so zelo verjetno tudi del udeleženčevega vsakdanjega življenja.

Pri tem delu je pomembna svetovalčeva usposobljenost: da razume oblikovanje kompetenc, obvlada analitično delo in zna povezovati. Kompetence razume kot znanje, spretnosti in osebnostne lastnosti, ki, medsebojno povezani, omogočajo posamezniku izpeljevanje določenih opravil. Pri analitičnem delu uporablja kvantitativno obdelavo podatkov in kvalitativno analizo, kot so šifriranje, razvrščanje v pojme in kategorije. Pri povezovanju prepleta metodi indukcije in dedukcije.

Kaj mora svetovalec vedeti o vprašalniku?

- Poznati mora namen vprašalnika, njegovo vsebino in strukturo. Namen vprašalnika je ugotavljanje kompetenc iz aktivnosti vsakdanjega življenja. Struktura vprašalnika zajema 10 aktivnosti, ki predstavljajo vsaj toliko mogočih kompetenc, in 108 vpisanih opravil s sličicami, s še 22 pripisanimi, skupaj je zajetih 130 opravil.
- Vedeti mora, komu lahko vprašalnik priporoči in kaj lahko pričakuje od pridobljenih izidov. Vprašalnik priporočamo udeležencem, ki nimajo dokazil o svojem znanju, spretnostih oziroma je dokazilom potekla veljavnost ali nimajo relevantne vrednosti.

Kako naj svetovalec ravna z vprašalnikom?

- Vprašalnik je pripravljen v pisni in elektronski obliki. Svetovalec mora znati vprašalnik ustrezno predstaviti na individualnem pogovoru s kandidatom, pripraviti informativno predstavitev vprašalnika, ga znati uporabiti za udeležence na delavnici ali uvrstiti v delavniške oblike dela.

Kako svetovalec ravna z izpolnjenim vprašalnikom?

- Znati mora pripraviti ročno analizo vpisanih odgovorov na vprašanja, ki jih poda udeleženec, to pa pomeni kvantitativno in kvalitativno obdelovanje podatkov.
- Razumeti mora izpis računalniško obdelanih podatkov in programskega opisnika kompetenc vsakdanjega življenja.

Kako naj svetovalec ravna s pridobljenimi podatki?

- Podatke uporabi za strukturirani intervju z udeležencem.
- Po pogovoru z udeležencem skupaj z njim izdela dokazilo o doseganju kompetenc vsakdanjega življenja za osebno zbirno mapo.

Svetovalec se za delo z vprašalnikom pripravi tako, da ponovi svoje znanje o kompetencah in ima pri roki opisnik ključnih kompetenc. Za ravnanje z vprašalnikom pa se pripravi tako, da natančno pregleda navodila, ki so zapisana v uvodnem delu vprašalnika, ga pregleda in si pojasni način izpolnjevanja. Vprašalnik je pripravljen v pisni in v elektronski obliki.<sup>8</sup>

Navodila o tem, kako svetovalec ravna z izpolnjenim vprašalnikom in kako pridobljene podatke uporabi za intervju z udeležencem, so zapisane v predstavitvi vprašalnika v poglavju o orodju. Sledijo še usmeritve svetovalcu za pripravo mnenja in izdelavo dokazila.

### 6.4.1 Oblikovanje mnenja in dokazila o doseženih kompetencah

Pomembno je, da kompetence vsakdanjega življenja vidimo v povezavi s ključnimi kompetencami, kot smo prikazali v shemi v prejšnji točki, ko smo ob konceptu povezovanja kompetenc vsakdanjega življenja s ključnimi kompetencami tudi nakazali zglede.

Svetovalec si pomaga z opisnikom ključnih kompetenc in pojmovnikom, ki ga uporablja kot opomnik. Pomembno je, da svetovalec pri tem delu razume umetnost nelinearnega povezovanja. Zadnje pomeni, da svetovalec ne more povezati kompetence vsakdanjega življenja »nakupovanje« z eno samo ključno kompetenco.

V naslednjem, zadnjem koraku pa svetovalec pripravi še dokazilo o kompetencah vsakdanjega življenja, ki je ključni izid v ugotavljanju in vrednotenju, ki ga udeleženec potem lahko uvrsti v svojo zbirno mapo ali elektronski portfolijo. V dokazilu svetovalec zapiše ključne podatke o udeležencu, izpiše dosežene kompetence vsakdanjega življenja in tudi povzetek mnenja. Iz povzetka je razvidna povezanost kompetenc

8 Vprašalnik v dokumentacijski in elektronski obliki je dostopen z geslom (glej spletni naslov <http://vpnz.acs.si/vprasalnik/index.php/848416/lang-sl>, oktober 2013).

vsakdanjega življenja s ključnimi kompetencami, predvsem pa uvrstitev doseženih kompetenc v raven. Dokazilo mora imeti vse prvine veljavnega potrdila, imeti mora tudi podpis odgovorne osebe izvajalske organizacije.<sup>9</sup>

Če je svetovalec v dokazilu vpisal, da je kandidat »aktivno sodeloval«, to pomeni, da je udeleženec vprašalnik izpolnil sam, brez vsebinske pomoči, je smiselno vpisoval komentarje, se je na svetovalni pogovor pripravil tako, da je tudi sam razmišljal o tem, kaj počne v vsakdanjem življenju, in je znal sam ovrednotiti pomen svojih odgovorov v vprašalniku. Če pa je udeleženec potreboval več pomoči, se zapis razlikuje. Svetovalec lahko za udeleženca zapiše samo, da »je sodeloval«, izpusti aktivno, samostojno in podobno. Kadar je udeleženec še posebno pasivno izpolnil vprašalnik in se je pasivnost kazala tudi naprej v svetovalnem delu, potem svetovalec sicer lahko izda potrdilo o udeležbi, ki pa nima narave dokazila o ugotovljenih kompetencah.

## Zaključek

Z raziskovanjem in analiziranjem aktivnosti vsakdanjega življenja se nam je odprlo novo poglavje pri oblikovanju kompetenc vsakdanjega življenja. Na področju izobraževanja odraslih se niti nismo zavedali, kako smo zapostavili velik del življenja posameznika. Ključni cilj, da tudi opraviš v vsakdanjem življenju pripišemo pomen, smo za področje vrednotenja dosegli. Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih daje pregled tega področja, predstavlja pripomoček za ugotavljanje kompetenc vsakdanjega življenja. Svetovalec za vrednotenje ga uporablja pri delu z udeležencem, ko ga lahko na zanimiv način povabi, da skupaj ovrednotita njegove »tihe« aktivnosti. Pomembno svetovalčevo delo se kaže v tem, da izide vprašalnika uporabi za pripravo strukturiranega svetovalnega pogovora z udeležencem. Najpomembnejše pa je povezovanje skupnih izidov, izidov vprašalnika in svetovalnega pogovora s kompetencami vsakdanjega življenja. Tu svetovalec uporabi vse svoje znanje, spretnosti in usposobljenost za delo s kompetencami, saj je njegova naloga, da ugotovljene kompetence vsakdanjega življenja umesti v raven zahtevnosti ter jih poveže s ključnimi kompetencami. Ko je to

9 Sestavni del izdanega dokazila mora biti tudi logo Inform, s katerim dokument dokazuje, da je izdan na podlagi modela ugotavljanja kompetenc vsakdanjega življenja prvotnega projekta Inform 2006–2008.

narejeno, predstavlja priprava mnenja o doseženih kompetencah vsakdanjega življenja skupno evalvacijo kot zaključek dela z udeležencem; to se izkaže kot doseženi zaželeni cilj, dokazilo udeležencu o doseženih kompetencah.

## Literatura in viri

Hrovatič, D. (2006). *Everyday Activities – Slovenia*. V: Research Framework, Balimoon Job Center.

Hrovatič, D. (2011). *Razvojni model ugotavljanja ključnih kompetenc na podlagi kompetenc vsakdanjega učenja*. Projektno gradivo.

Hrovatič, D. (2013). *Navodila svetovalcu za vrednotenje pri ugotavljanju kompetenc vsakdanjega življenja z uporabo vprašalnika o vsakdanjih aktivnostih INFORM*. Projektno gradivo.

Hrovatič, D. (2013 a). *Kompetence vsakdanjega življenja*. Delovni zvezek. Učno gradivo.

INFORM (2008). Slovenski scenarij spletne aplikacije Aktivnosti vsakdanjega življenja. Center Spirala.

In-form (2011). *Kreiranje mape osebnih dosežkov*. Pleiades, socialni razvoj, izobraževanje, svetovanje in supervizija.

Lucia, A. D., Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models: pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES). UL L 394/10, 30. 12. 2006.

Svetina in drugi (2011). *Ugotavljanje in vrednotenje neformalno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih: metodološki priročnik za vodenje postopkov vrednotenja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

SOK (2011). *Predlog slovenskega ogrodja kvalifikacij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Vilič Klenovšek, T. (2011). *Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.



# **Proces ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridob- ljenega znanja**

Mag. Tanja Vilič Klenovšek



## 7.1 Faze v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

V evropskih smernicah za vrednotenje neformalnega in priložnostnega učenja iz leta 2009<sup>1</sup> je zapisano, da je najpomembnejše evropsko načelo pri vrednotenju neformalno pridobljenega znanja umestitev posameznika v središče samega procesa. Poudarjeno je, da naj proces vrednotenja znanja omogoča posamezniku pregled njegovega znanja, spretnosti in kompetenc, pomembno pa je, da se izpeljuje tako, da ohranja prostovoljno odločanje posameznika za ta proces, izidi vrednotenja pa ostajajo v posameznikovi lasti. Sam potek vrednotenja mora podpirati možnost, da se vsak sam odloči za udeležbo v vrednotenju, in zagotavljati njegovo dejavno vlogo v vseh fazah procesa. S tem prispevamo tudi k prevzemanju odgovornosti posameznika za proces in izide, pa tudi njihovo uporabo v namene, ki jih je posameznik opredelil in si jih želi.

Vsi dozodajšnji strokovni in strateški dokumenti in izkušnje iz prakse potrjujejo, da je najpomembnejši dejavnik kakovosti procesa ter izidov ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja **potek procesa** oziroma **kako organiziramo in izpeljujemo postopke** ugotavljanja ter priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc odraslih. V različnih, že uveljavljenih sistemih posameznih evropskih držav (Francija, Nizozemska, Norveška idr.) se postopek deli na različne faze, v nekaterih so te bolj, v drugih manj razčlenjene. Ko primerjamo različne prijeme (modele), lahko ugotovimo, da vsi zajemo te temeljne faze ali korake:

1. **Ugotavljanje** (identificiranje) posameznikovega znanja, spretnosti in kompetenc je prva faza, v kateri posameznik sam ali v sodelovanju s strokovnim delavcem (najpogosteje je to svetovalec za postopek ugotavljanja in priznavanja) ugotavlja, katero znanje in spretnosti že ima in jih je pridobil po neformalnih in priložnostnih poteh izobraževanja in učenja. Seveda pri tem izhaja iz namena in ciljev, zaradi katerih se je odločil, da se udeleži tega postopka.
2. **Dokumentiranje je druga faza**, v kateri posameznik sam ali v sodelovanju s strokovnim sodelavcem zbira dokazila o znanju,

1 CEDEFOP (2009). European guidelines for validating non-formal and informal learning.



spretnostih in kompetencah, ki jih je pridobil po neformalnih in priložnostnih poteh izobraževanja in učenja. Dokazila so lahko različnih oblik in vsebin, več o tem bomo pisali tudi v nadaljevanju. Na primer potrdilo o obiskovanju tečaja z opisom vsebine, dokazila, lahko tudi priporočila in mnenja delodajalcev, konkretni primeri dosežkov posameznikovega dela. Najpogostejše in najbolj uveljavljeno orodje v zadnjih desetih letih, ki pomaga pri dokumentiranju in urejanju dokazil, je portfolijo ali zbirna mapa.

3. **Potrjevanje učnih izidov** je naslednja faza, v kateri se presodi (vrednoti) in potrdi, da posameznikovi izobraževalni in učni dosežki (dokazani in zbrani v mapi učnih dosežkov ali ocenjeni in preverjeni drugače) ustrezajo pričakovanim standardom znanja, spretnostim in kompetencam. Pri potrjevanju je pomembno, da lahko posameznik sam ali v sodelovanju s strokovnim sodelavcem primerja svoje dosežke (učne izide) z opisi pričakovanih dosežkov (npr. z vnaprej določenimi standardi učnih izidov) in na tej podlagi »ovrednoti«, kaj dosega, kaj pa mu še manjka in bi želel še pridobiti, razviti.
4. **Preverjanje učnih izidov** je lahko samostojna faza ali del potrjevanja učnih izidov, saj je vsako preverjanje končano s potrjevanjem tistega, kar se je preverjalo. Pri preverjanju učnih izidov se preveri obseg znanja, spretnosti in kompetenc, ki jih je udeleženec pridobil v različnih neformalnih in priložnostnih izobraževalnih in učnih okoljih, pa za to nima ustreznih dokazil. Preverjanje lahko poteka z uporabo različnih metod, vedno pa temelji na opredeljenih standardih znanja (spretnosti, kompetenc). Preverjanje praviloma izpelje posebej za to usposobljen strokovni delavec, ki ga v večini sistemov poimenujejo »ocenjevalec« (je strokovnjak za določeno področje). Ugotavljanje učnih izidov temelji na merjenju posameznikovih učnih izidov, kompetenc, ki so v praksi določeni z uveljavljenimi standardi. Ocenjujejo se lahko ustna predstavitev, raziskovalne naloge, projekti, testi, eseji, prikaz spretnosti idr.
5. **Priznavanje učnih izidov** pa je zadnja faza v procesu, v tej se uradno prizna učne izide s podelitvijo potrdila, »certifikata«, ki je »javnoveljaven« (npr. kot certifikat za nacionalno poklicno kvalifikacijo). Izidi priznavanja se lahko zapišejo tudi v obliki referenc, če posameznik to potrebuje, ali v obliki kreditnih točk, ki izkazujejo znanje posameznika glede na zahteve v formalnem izobraževalnem kurikulumu, odvisno od namena priznavanja z vidika posameznika. Izide priznavanja lahko posameznik uporabi pri vnovični udeležbi v for-

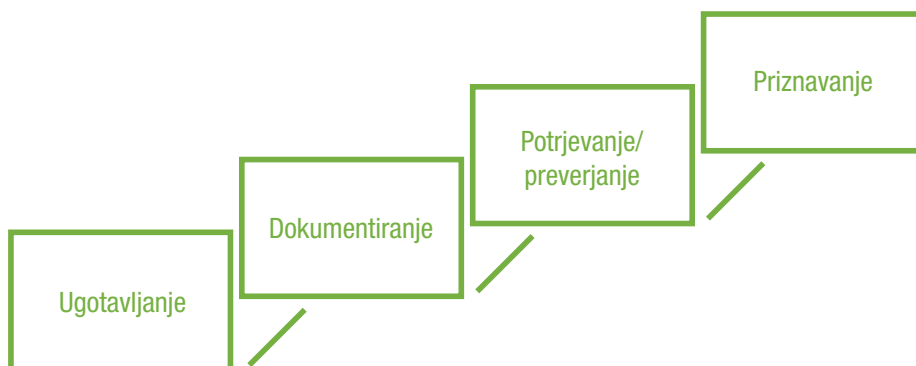
malnem izobraževanju pa tudi neformalnem izobraževanju ali nadaljevanju tega, pri vnovičnem zaposlovanju, spremembi zaposlitve, napredovanju v karieri idr.

Če povzamemo, so temeljne faze v procesu ugotavljanja in priznavanja:

1. ugotavljanje,
2. dokumentiranje,
3. potrjevanje, ki lahko zajema tudi preverjanje (v novejšem strokovnem gradivu se ta faza pogosto poimenuje tudi »vrednotenje«, saj obsega dejavnosti presojanja in vrednotenja tega, kar posameznik že zna in uporablja glede na to, kaj se od njega pričakuje ali zahteva),
4. priznavanje.

Tudi v evropskem dokumentu, ki ga je sprejela Evropska komisija konec decembra 2012, z naslovom Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja, je zapisano, da naj ureditev potrjevanja neformalnega in priložnostnega učenja zajema tele komponente: *opredelitev* učnih dosežkov, *dokumentiranje* učnih dosežkov, *oceno* učnih dosežkov in *certifikacijo* izidov ocene učnih dosežkov. Vsakemu posamezniku pa naj se omogoči, da v skladu s svojimi potrebami izkoristi katero koli od njih, ločeno ali v kombinaciji. (EK, 2012)

**Slika:** Štiri temeljne faze ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.



## PRIMER DOBRE PRAKSE: Slovenija



V projektu ACS, ki je sofinanciran iz sredstev Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za izobraževanje, znanost in kulturo, Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014, smo glede na poudarke posameznih dejavnosti v ugotavljanju in vrednotenju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja in izkušenj odraslih faze razdelili nekoliko drugače. Pri tem smo upoštevali zaporedje potrebnih korakov v procesu ter razvito orodje in dokumentacijo, ki podpira vodenje postopkov vrednotenja. Kot prvo fazo smo opredelili **fazo sprejema**: ta zajema temeljno informiranje posameznika o procesu, pridobitev njegove uradne izjave oziroma izpolnitev prijavnega obrazca, da vstopa v proces, in izpeljavo uvodnega pogovora s kandidatom, v katerem se mu predstavijo možni nameni, kako poteka proces, koliko časa, kaj bo izid procesa idr. V drugi fazi smo združili **ugotavljanje in dokumentiranje**, ker se dejavnosti obeh faz povezujejo in prepletajo; strokovni delavec, ki vodi postopek, posamezniku omogoča, da sam prepozna, katero znanje in izkušnje je pridobil z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem, ter ga usmerja, kako lahko to dokaže, pokaže, bodisi z že pridobljenimi mnenji, potrdili, izdelki ipd. ali s pridobitvijo teh pri ugotavljanju in priznavanju, z uporabo različnih metod in orodja. V tem projektu se proces konča s **potrjevanjem**, ki včasih obsega tudi preverjanje, na primer z usposobljenim strokovnjakom za posamezno področje ter opredeljenimi standardi kot ustrezno podlago za to. Na koncu organizacija, ki vodi postopek (oziroma strokovni delavec), izda kandidatu potrdilo o udeležbi v postopku. Poleg tega strokovni delavec pripravi tudi mnenja o ovrednotenih kompetencah v postopku (mnenje kot dokazilo).

Kandidatu je v vsem procesu zagotovljeno **informiranje in svetovanje**. Iz izkušenj v praksi se je pokazalo, da je potrebno še posebno pri manj izobraženih odraslih in tistih, ki se prvič odločijo za tak proces, veliko spodbujanja in motiviranja, da vztrajajo do konca, treba jim je pomagati pri pridobivanju dokazil, včasih jih tudi zastopati v drugi instituciji (npr. za pomoč pri pridobitvi dokazila) idr.



V vseh fazah ugotavljanja in priznavanja pa je pomembno, da ima posameznik zagotovljeno **informiranje in svetovanje**. V nekaterih sistemih sta informiranje in svetovanje celo opredeljena kot prva faza v procesu (npr. norveški model<sup>2</sup>), saj se posamezniku pred prvo fazo ugotavljanja najprej predstavi in se z njim pogovori o namenih ter koristih, ki jih bo imel od ugotavljanja in priznavanja, kako bo proces potekal, kaj se pričakuje od posameznika, kaj bo vloga strokovnega delavca in drugih udeleženih v postopku, koliko časa bo postopek trajal idr. Vendar je treba poudariti, da sta informiranje in svetovanje podporni dejavnosti v celotnem procesu ugotavljanja in priznavanja, v katerih udeleženi in posebej za te naloge usposobljeni strokovni delavci vodijo posameznika po posameznih fazah, ga motivirajo pa tudi usposablajo (učijo), da je dejaven v procesu, da vztraja do konca in prevzema odgovornost za proces in izide. Obe dejavnosti na kratko predstavljamo v nadaljevanju.

## 7.2 Informiranje in svetovanje v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

Kot smo že zapisali, sta informiranje in svetovanje dejavnosti, ki potekata ves čas ugotavljanja in priznavanja ter se medsebojno prepletata. Informiranje lahko na splošno opredelimo kot dejavnost, v kateri daje strokovni delavec kandidatu v procesu vse poglobitve informacije, ki podpirajo in usmerjajo izpeljavo posamezne faze procesa ugotavljanja in priznavanja. **Informiranje** lahko poteka tudi v nasprotni smeri, od

2 V gradivu Methodological-practical recommendations for validation of non-formal and informal learning, Innovative tools and procedures for non-formal and informal learning validation je opisanih pet modelov iz petih različnih držav, Norveške, Anglije, Španije, Danske in Litve. V norveškem modelu so na primer opredeljene te faze vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenih učnih dosežkov: 1 – informiranje in svetovanje, 2 – opredelitev in sistemizacija kompetenc, 3 – ocenjevanje, 4 – dokumentiranje (LLP-LdV-TOI-2007-LT-0011, 2009, str. 60).

kandidata k strokovnemu delavcu, saj ta seznanja z informacijami tudi strokovnega delavca, kaj je že naredil in kaj še načrtuje. Skratka, z medsebojnim informiranjem lahko oba, kandidat in strokovni delavec, pomembno prispevata h kakovostno, učinkovito in racionalno izpeljanemu procesu ugotavljanja in priznavanja.

Širše gledano lahko informiranje zajema tudi podajanje informacij o možnostih, ki jih daje ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja širši javnosti ter posebej tudi strokovni javnosti. To lahko obsega podajanje informacij o namenih, koristih, kako poteka sam proces, kdo to ponuja, kako je to dostopno za različne ciljne skupine, kdo vse sodeluje v teh procesih idr. Informiranje lahko poteka različno, po tiskanih medijih, spletnih objavah, videopredstavitvah, po tiskanem promocijskem gradivu, prispevkih za strokovne dogodke na to temo idr. Cilj uporabe različnih medijev in načinov podajanja informacij je dosegati različne ciljne skupine, ki jih želimo pritegniti k sodelovanju pri ugotavljanju in priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ter s tem prispevati k večji dostopnosti teh procesov za vse.

Načrtovalci in izpeljevalci ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja naj pri načrtovanju informiranja v širšem in ožjem pomenu upoštevajo vse opisane dejavnike ter tudi informiranje spremljajo glede na zagotavljanje kakovosti. Iz gradiva *Methodological-practical recommendations for validation of non-formal and informal learning* za zgled navajamo, katera merila in kazalniki lahko opredeljujejo kakovostno izpeljevanje informiranja (2009, str. 55).

## Preglednica: Kvalitativna merila in kazalniki faze informiranja

| MERILA                                       | KAZALNIKI                                                                                                                               |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dostopnost do informacij                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• Razvitost sistema obveščanja.</li></ul>                                                         |
| Širjenje informacij zainteresiranim skupinam | <ul style="list-style-type: none"><li>• Socialni partnerji oziroma zainteresirane strani sodelujejo pri obveščanju o sistemu.</li></ul> |
| Geografski položaj                           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Informacije so na voljo povsod v državi.</li></ul>                                              |
| Zagotavljanje enakih možnosti                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Zagotovljene so enake možnosti za pridobivanje informacij.</li></ul>                            |
| Strukturirane in jasne informacije           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Razumljivi izrazi, jasno opredeljene faze, koraki, pogoji in priložnosti procesa.</li></ul>     |

**Svetovanje** obsega bolj poglobljeno vodenje kandidata skozi vse faze ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Poleg obvladanja temeljnih komunikacijskih spretnosti za vodenje svetovalnega procesa, v katerem strokovni delavec (svetovalec) pomaga kandidatu, da evidentira in ovrednoti svoje znanje, spretnosti in kompetence, pridobljene po različnih poteh, je v teh postopkih pomembno, da strokovni delavec zna motivirati in spodbujati posameznika, da je dejaven v tem procesu, da vztraja od začetka do konca.

Pogosto se poudarja, da je svetovanje za posameznike pomembno tudi glede razumevanja prednosti in koristi vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja za nadaljnje izobraževanje. V evropskih smernicah za vrednotenje neformalnega in priložnostnega učenja je zapisano, da lahko posamezniki motivacijo, povezano z vrednotenjem znanja, največkrat vidijo kot (European guidelines for validating non-formal and informal learning. CEDEFOP, 2009):

- pridobivanje zaupanja na podlagi izkušenj za nadaljnje izobraževanje: to lahko vodi posameznika do vstopa v programe izobraževanje na različnih ravneh ter na podlagi priznavanja tudi do možnosti krajšega izobraževanja;
- izboljšano samozaupanje: proces samorefleksije, ki ga zajema neformalno učenje, in spodbujanje učenja pogosto zvečujeta samozaupanja, to pa lahko izboljša motivacijo za nadaljevanje učenja (v formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju);
- načrtovanje nadaljnjega izobraževanja: vrednotenje pomaga posa-

meznikom razmišljati o njihovih dosežkih in posredno odkrivati njihove moči v znanju in spretnostih; posredno pa jim to pomaga tudi pri določanju dolgoročnih ciljev in spoznavanju, kako jih doseči.

Svetovalna komunikacija naj bi ves čas spodbujala razvoj omenjenih motivacijskih dejavnikov. Še posebno zato, ker se kandidatom v vrednotenju odpirajo nove priložnosti ter se tako pogosto znajdejo v položajih, ko morajo sprejemati nove odločitve. Na različnih stopnjah vrednotenja se soočajo z mnogimi odločitvami, za katere potrebujejo ažurne in natančne informacije, usmeritve in vodenje, to pa lahko zagotovi le izkušen svetovalc. (G. Jenko, 2011) Izkušnje tudi kažejo, da lahko posamezniki, ki se udeležijo procesa vrednotenja, pridobijo tudi druge koristi, kot sta izboljšana samopodoba in samozaupanje.

Če povzamemo, še preden se kandidati odločijo, ali sploh vstopiti v proces vrednotenja, morajo vedeti, kaj bo dodana vrednost, katere standarde bodo morali doseči in kakšen bo način priznavanja znanja. Zato bodo potrebovali informacije, svetovanje in usmeritve v zvezi s časovnim okvirom samega vrednotenja, potencialnimi stroški, postopki, obliko evidentiranja učnih dosežkov, postavljenimi standardi kakovosti, predstavljanjem rezultatov, oceno, kako najlažje vstopiti v sam proces, podporo in informacije v zvezi s postopkom prijavljanja idr. Poglavitni elementi dobre svetovalne komunikacije so

- delovanje v skladu z etičnimi načeli: prostovoljna udeležba kandidata, zagotavljanje je treba zaupnost in varovanja vseh osebnih podatkov (zasebnost posameznika moramo spoštovati), zagotoviti je treba enak dostop in pravično ravnanje za vse kandidate, zagotoviti je treba preglednost vseh faz postopka (zato je pomembno, da so posamezne dejavnosti v procesu ustrezno dokumentirane in spremljane), zagotoviti je treba objektivnost in zanesljivost izidov vrednotenja, vsi strokovni delavci, udeleženi v procesu, morajo delovati profesionalno in biti za svoje delo ustrezno usposobljeni;
- postavljanje dobrih in »pravih« vprašanj;
- podajanje ustrezne povratne informacije v posameznih fazah procesa;
- spodbujanje posameznika k samorefleksiji, k premisleku od širšega pogleda (vse moje življenje in delo) k ožjemu (določen izsek v življenju in delu) – za to sta še posebno uporabna biografska metoda in vodeni intervju (o tem pišemo pri opisu metod in orodja v tem priročniku);

- spodbujanje posameznika k razvijanju motivacije za ugotavljanje, vrednotenje in potrjevanje učnih dosežkov, pridobljenih po različnih poteh; pri tem izhajamo iz notranjih in zunanjih motivacijskih dejavnikov posameznika.

Kakovost svetovanja pa se izraža predvsem v ustrezni strokovni podpori kandidatu v celotnem procesu in opravljanju nalog, ki vodijo kandidata od ugotavljanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc do ovrednotenja teh ter tudi do priznavanja, ko kandidat v postopku želi ovrednoteno znanje, spretnosti in kompetence tudi »certificirati«. Zato v nadaljevanju iz gradiva Methodological-practical recommendations for validation of non-formal and informal learning za zgled navajamo, katera merila in kazalniki lahko opredeljujejo kakovostno izpeljevanje svetovanja (2009, str. 57):

**Preglednica:** Kvalitativna merila in kazalniki faze svetovanja

| MERILA                                           | KAZALNIKI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CILJNA USMERJENOST IN JASNOST SVETOVANJA         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jasne informacije o postopku vrednotenja se zagotavljajo z upoštevanjem individualnih potreb, pričakovanj in s predstavitvijo učnih izidov.</li> <li>• Podpora pri pridobivanju in izbiri ustreznih dokazil, ki izkazujejo želene kompetence.</li> </ul>                                                                                                                                                                      |
| DIAGNOSTIČNO-FORMATIVNA NARAVA SVETOVANJA        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pomoč pri doseganju namena priznavanja za posameznega kandidata.</li> <li>• Kandidat je dejavni udeleženec v postopku.</li> <li>• Poudarijo se vsi učni izidi osebe, ne glede na to, kako jih je kandidat pridobil (formalno, neformalno, priložnostno).</li> <li>• Opredelijo se kandidatova pričakovanja in potrebe ter odnos do zahtev formalnih kvalifikacij.</li> <li>• Zagotovljene so povratne informacije.</li> </ul> |
| ZAUPNOST SVETOVANJA                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svetovanje je individualno.</li> <li>• Ugotovljene kandidatove spretnosti, možnosti, primernost dokazil, osebni pogledi so obravnavani zaupno.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| SISTEMSKA NARAVA POSTOPKA SVETOVANJA IN DOSEŽKOV | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svetovalni proces, faze in dosežki so ustrezno dokumentirani in arhivirani.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |



## 7.3 Načini vodenja ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

**Ker je proces ugotavljanja in priznavanja** sestavljen iz več različnih faz in dejavnosti, je še posebno pomembno, kako so posamezne faze načrtovane (še preden se samo vrednotenje začne) in izpeljane. Namen in cilji ugotavljanja in priznavanja določajo tudi strukturo, obseg in čas, potreben za celoten proces. Ugotavljanje in priznavanje znanja, spretnosti in kompetenc neke osebe je lahko bolj ali manj celostna dejavnost, odvisno od namena ter vsebine, ki je del presojanja, vrednotenja. Pri tem se lahko uporabljajo različno orodje in metode, ki podpirajo del strokovnega delavca in kandidata v postopku ter omogočajo lažje ugotavljanje, vrednotenje in dokumentiranje. V samem procesu je izredno pomembna **etičnost ravnanja**, o čemer smo že pisali.

Nekatere dejavnosti vrednotenja **lahko potekajo v skupinski obliki, nekatere pa v individualni. Skupinska oblika** je praviloma primernejša na začetku ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ko lahko več kandidatov hkrati informiramo o možnostih, ki jih daje proces, kaj so lahko koristi za posameznika, kako bo potekal proces, kakšna je vloga kandidata v postopku ipd. Skupinska oblika je ustrežnejša, kadar so si kandidati podobni po značilnostih in namenih vrednotenja, po času, ko želijo vstopiti v proces, in motivaciji. Skupinska oblika je pri »homogeni« skupini glede interesa in časa kandidatov, ki so udeleženi v procesu, lahko tudi dopolnitev individualnemu delu s kandidatom med samim procesom, če želimo skupaj nagovoriti kandidate k določenim dejavnostim, ki bodo sledile, ali če presodimo, da je za kandidate smiselno, da se povežejo in menjavajo izkušnje, ker se njihovo znanje, spretnosti in kompetence vrednotijo v podobnih položajih (npr. zaposleni iz istega podjetja).

Praviloma pa je ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja zelo individualiziran proces, ki izhaja iz konkretnih potreb, ciljev in značilnosti posameznega kandidata, zato pogosteje poteka v **individualni obliki**. V procesu se odkriva posameznikovo skrito znanje, pogosto tudi njegove zelo osebne situacije, v katerih je po neformalnih in priložnostnih poteh pridobival svoje znanje. Le-te osebne situaciji pa posameznik pogosto ne želi deliti z drugimi. Zaup-

nost in profesionalnost morata biti temeljni prvini procesa, ki ju mora zagotoviti strokovni delavec, ki vodi ugotavljanje in priznavanje. Kandidat se mora v procesu počutiti znova še enkrat poudarimo, da je v celotnem procesu, na različnih stopnjah, pomembna dejavna vloga posameznika in da strokovni delavec tako vodi kandidata, da se ta zaveda tudi svoje odgovornosti za končni izid procesa.

Odkvisno od značilnosti kandidatov ter namenov ugotavljanja in priznavanja je tudi **trajanje procesa in potrebno angažiranje strokovnega delavca**. Manj izobraženi in manj spretni odrasli bodo pri prepoznavanju svojih dotedanjih učnih dosežkov potrebovali več pomoči, podpore in spodbud strokovnega delavca, drugi manj. Prav tako bodo nekateri več, drugi pa manj pomoči potrebovali pri uporabi različnega orodja in pripomočkov (ki so vse pogostejše tudi v elektronski obliki) za vrednotenje znanja, spretnosti in kompetenc. Pomembno je, da so za posamezno fazo postopka izdelani ustrezno orodje in pripomočki ter da so strokovni delavci ustrezno usposobljeni za uporabo teh.

Zato je treba **načrtovati dovolj časa za posameznega kandidata**, predvsem pa mora strokovni delavec delo s kandidatom tudi ustrezno dokumentirati, spremljati (in tudi evalvirati), da sta zagotovljeni kontinuiteta in celostna obravnava. Za ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih velja, da si je treba vzeti čas, da **traja** takšen proces **več zaporednih srečanj**. Koliko bo teh srečanj in koliko časa bo trajalo posamezno srečanje, pa je seveda odvisno od več dejavnikov, od namena vrednotenja, značilnosti kandidatov, njihove motivacije, dejavnega sodelovanja, od vrste in števila orodja in pripomočkov, ki jih uporabimo, do sodelovanja zunanjih partnerjev ipd. Več ko ima organizacija, ki vodi postopke ugotavljanja in priznavanja, izkušenj ter različnih kandidatov v procesu, lažje si sčasoma oblikuje merila in standarde za načrtovanje in vodenje tega procesa ter načrtovanje potrebnega časa za neposredno delo s kandidati in za druge naloge, ki spremljajo celoten proces – o tem pišemo v poglavju o osebju (načrtovanje, razvoj, poročanje, promocija, spremljanje, evalvacija, presojanje in razvijanje kakovosti, partnersko sodelovanje z drugimi deležniki, strokovno spopolnjevanje idr.).

## 7.4 Pogoji za načrtovanje in izpeljevanje ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

Pogoje za izpeljevanje postopkov vrednotenja in potrjevanja v praksi je treba izpolnjevati na več ravneh: na nacionalni, regionalni in institucionalni. V nadaljevanju bomo na kratko opredelili pogoje za vsako od navedenih ravni (glej tudi M. Svetina in T. Vilič Klenovšek, 2011).

Na nacionalni ravni je treba zagotoviti:

- strateške, sistemske in zakonske podlage za razvijanje in izpeljevanje postopkov vrednotenja in potrjevanja neformalnega učenja v praksi;
- povezovanje različnih partnerjev na nacionalni ravni za razvoj in izpeljavo postopkov vrednotenja in potrjevanja neformalnega učenja odraslih (opredelitev kdo so lahko partnerji na nacionalni ravni, cilji in namen sodelovanja, mogoči načini sodelovanja – formalni in neformalni);
- finančna sredstva;
- razvoj postopkov in orodja za vrednotenje in potrjevanje neformalnega učenja (nosilci so lahko nacionalni javni zavodi, raziskovalne institucije idr.);
- usposabljanje osebja za delo na tem področju;
- spremljanje in evalviranje na nacionalni ravni;
- skupno promocijsko gradivo;
- skupno spletno stran za vrednotenje in potrjevanje neformalnega učenja idr.

Na regionalni ravni je mogoče zagotoviti:

- dogovor, kdo so nosilci postopkov vrednotenja in potrjevanja neformalnega učenja v regionalnem okolju;
- kako se ti povezujejo na regionalni ravni;
- finančna sredstva, ki se lahko zagotovijo na regionalni ravni;
- usposobljeno strokovno osebje za delo na tem področju;
- spremljanje in evalviranje na regionalni ravni;
- skupno promocijsko gradivo na regionalni ravni;
- skupne strokovne dogodke za razvoj tega področja v regiji idr.

V praksi se v zadnjih letih pristopi ugotavljanja, vrednotenja in potrje-

vanja formalno in neformalno pridobljenega znanja po posameznih omrežjih oziroma v organizacijah, razvijajo in izpeljujejo predvsem v srednjih šolah, na fakultetah, v izobraževalnih organizacijah za odrasle, v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih, v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij in v podjetjih. Vse bolj se uveljavlja tudi pristop zapisa neformalno in priložnostno pridobljenega znanja mladih (tudi mlajših odraslih), ki se je razvil v okviru projekta Nefiks, sedaj pa se kot

prepoznaven pristop izpeljuje v okviru Zavoda Nefiks.<sup>3</sup> Uporablja se tudi v okviru nekaterih drugih nevladnih organizacij.

Za nadaljnji razvoj je pomembno, da se:

- pristopi ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja in izkušenj odraslih tudi v prihodnje razvijajo v različnih omrežjih oziroma organizacijah;
- razvijajo specifično glede na dejavnost v posameznih omrežjih oziroma organizacijah, ciljne skupine in iz tega izhajajoče potrebe in namene vrednotenja in priznavanja;
- zagotovi dostopnost in transparentnost teh pristopov;
- o teh možnostih informira tako širšo strokovno javnost (da se ve drug za drugega kaj kdo razvija in ponuja), kot tudi vse potencialne uporabnike (mlade in odrasle), ki so jim te možnosti vrednotenja in priznavanja namenjene.

Vsi ti vidiki se morajo upoštevati znotraj vsake organizacije, ki razvija in izpeljuje pristope ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja odraslih. Pri tem naj se na institucionalni ravni, na ravni konkretnega izvajalca zagotovi in opredeli:

- namen vrednotenja in potrjevanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, ki ga izpeljuje organizacija;
- katerim ciljnim skupinam je vrednotenje in priznavanje namenjeno;
- potrebna finančna sredstva;
- dogovor ali opredelitev, kako se izpeljuje postopek vrednotenja in priznavanja neformalnega učenja v izvajalski organizaciji;

3 Nefiks je sistem beleženja in priznavanja neformalnega znanja in izkušenj, ki mladim omogoča, da na enem mestu sistematično zberejo vse neformalno pridobljene, in s strani organizacij potrjene kompetence. Ideja Nefiksa kot orodja za beleženje (in posledično priznavanje) neformalno pridobljenega znanja je nastala kot partnerski projekt mladinske organizacije Društva mladinski ceh in Urada RS za mladino, zdaj pa deluje pod okriljem Zavoda Nefiks (več na spletnem naslovu: <http://www.nefiks.si/> - oktober 2013).

- kateri strokovni delavci sodelujejo pri izpeljevanju teh postopkov; katere naloge opravljajo (glede na različne mogoče strokovne profile v postopkih vrednotenja in potrjevanja); v kakšnem obsegu delovnih ur;
- kakšen je obseg te dejavnosti z vidika števila udeleženih kandidatov;
- zahtevano usposobljenost strokovnega osebja za delo na tem področju;
- spremljanje in evalviranje na institucionalni ravni;
- promocijsko gradivo idr.

Nekateri od navedenih pogojev na posameznih ravneh se medsebojno povezujejo in drug drugega pogojujejo, na primer nekaterih vidikov ne bomo mogli razvijati na institucionalni ravni, če ne bodo ti ustrezno opredeljeni na nacionalni ravni (npr. temeljni sistemski in strokovni elementi postopkov vrednotenja in potrjevanja neformalnega učenja v slovenskem prostoru) in podobno.

Posebej pa bi poudarili, da sta zelo pomembna pogoja za kakovost izpeljevanja postopkov vrednotenja in potrjevanja neformalnega učenja dva: strokovno dobro razviti postopki in orodje ter usposobljeno strokovno osebje. Pri usposobljenosti je pomembna tudi usposobljenost za partnersko sodelovanje z različnimi partnerji v postopkih vrednotenja in potrjevanja neformalnega učenja odraslih, o čemer pišemo tudi v poglavjih v nadaljevanju.

## Literatura in viri

CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Office for Official Publications of the European Communities.

Jenko, G. (2011). *Informiranje in svetovanje v postopkih vrednotenja in potrjevanja predhodno pridobljenega znanja in izkušenj*. Delovno gradivo pri projektu Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

LLP-LdV-TOI-2007-LT-0011 (2009). *Methodological-practical recommendations for validation of non-formal and informal learning*. Innovative tools and procedures for non-formal and informal learning validation.

*Priporočila Sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja*. (2012) Dostopno na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF> (20. 6. 2013)

Svetina, M., Vilič Klenovšek, T. (2011). *Predlog modela za vodenje postopkov vrednotenja v CVŽU – centrih vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Andragoški center. Dostopno na spletnem naslovu: [http://arhiv.acs.si/porocila/Predlog\\_modela\\_za\\_vodenje\\_postopkov\\_vrednotenja\\_v\\_CVZU.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Predlog_modela_za_vodenje_postopkov_vrednotenja_v_CVZU.pdf).

Žnidarič, H., Kunčič, B., Vuković, A. (2012). *Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

**Strokovna usposobljenost osebja, ki deluje v postopkih ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja**

Zdenka Nanut Planinšek



**P**ostopek ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja je kompleksna dejavnost, ki obsega celotno področje, od informiranja do končnega priznavanja neformalno pridobljenih kompetenc. Celoten sistem ugotavljanja in priznavanja neformalnega znanja pa zajema tudi razvoj, implementacijo, promocijo in spremljanje postopkov v praksi.

Da bo ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (v nadaljevanju UPNZ) lahko kakovostno izpeljano in učinkovito, se zahteva visoka profesionalnost vseh sodelujočih strokovnih delavcev. (*European guidelines for validating non-formal and informal learning 2009*)

## 8.1 Osebe, udeleženo v razvoju in izpeljevanju ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja

V postopkih UPNZ prepoznamo tri poklicne profile, nujne za izpeljavo celotnega postopka ugotavljanja, vrednotenja, ocenjevanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja. Ti profili so:

- informator,
- svetovalec,
- ocenjevalec.

Vsaka vloga ima svoje posebnosti in natančno opisane naloge, ni pa izključeno, da lahko ena oseba združuje dve ali celo vse tri vloge. V praksi se je izkazalo, da sta združljivi predvsem vlogi informatorja in svetovalca, vloga ocenjevalca pa naj bi bila zaradi objektivnosti, predvsem pa zaradi zahteve po visoki poklicni usposobljenosti na področju, ki se ocenjuje, ločena od drugih dveh. Svetovalec mora poznati tudi postopek, merila in metode ocenjevanja, vendar mora biti zato, da lahko nepristransko deluje in svetuje, popolnoma neodvisen od resničnega ocenjevanja.



## 8.2 Naloge strokovnih delavcev v postopku UPNZ

Osrednja naloga strokovnega delavca v ugotavljanju, vrednotenju in priznavanju neformalno pridobljenega znanja je neposredno delo s kandidatom. Svetovalec mora biti zmožen prepoznati potrebo kandidata in možnosti, da svoje neformalno pridobljene kompetence uporabi in uveljavi na svoji poti izobraževalne, poklicne ali osebnostne rasti. Kandidatu mora znati predstaviti pomen in vrednost neformalno pridobljenega znanja, biti mora sposoben motivirati ga za sodelovanje v postopku ter biti zmožen voditi ga v prepoznavanju, dokumentiranju in samoocenjevanju neformalno pridobljenih kompetenc. Hkrati mora imeti strokovni delavec zmožnost, da ugotovljene kompetence tudi ovrednoti.

Postopki prepoznavanja, vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja so v našem prostoru še vedno v fazi razvoja in za posameznike in širšo javnost še relativno nov in ne dovolj prepoznan prijem. Prav zato so poleg dela s kandidatom informiranje, promocija in razvoj bistvenega pomena pri uveljavljanju vseživljenjskega učenja ter pri priznavanju učnih izidov iz različnih učnih položajev.

Vrste nalog strokovnih delavcev v postopkih UPNZ lahko razdelimo na šest samostojnih sklopov:

1. delo s kandidatom,
2. vodenje, načrtovanje dela in razvojno delo,
3. dokumentiranje in priprava poročil o delu,
4. sodelovanje z drugimi organizacijami in posameznimi strokovnjaki,
5. promocija pomena neformalno pridobljenega znanja ter postopkov ugotavljanja in priznavanja,
6. strokovno spopolnjevanje.

V nadaljevanju bomo na kratko opisali posamezne sklope.

## 8.2.1 Delo s kandidatom

Ena od poglavitnih nalog svetovalca je prepoznati in narediti vidno kandidatovo znanje, spretnosti in kompetence, identificirati cilje za prihodnost ter povezati oba vidika. Na podlagi ugotovljenega lahko nato usmeri kandidata v nadaljnje dejavnosti, povezane z njegovimi izobraževalnimi, poklicnimi ali osebnimi življenjskimi cilji. Svetovalec mora biti poznavalec vseh področij učenja, saj bo le tako lahko iskal znanje in kompetence pri kandidatu. Prav tako mora biti sposoben voditi kandidata in sodelovati pri njegovi samooceni pridobljenih kompetenc.

Svetovalec pomaga kandidatu organizirati prepoznane in ugotovljene kompetence v skladu z namenom v smiselno celoto. Da bo lahko predlagal ustrezno obliko in vrsto dokazil, mora sam poznati poklicne standarde, kompetenčne profile delovnih mest, izobraževalne programe in ustrezne standarde znanj. Vedeti mora, kje in kako si lahko priskrbi omenjene dokumente, znati jih mora brati, razumeti in ustrezno predstaviti kandidatu.

Vse prepoznane kompetence je treba ustrezno dokumentirati. To je posebna spretnost in kompetenca, ki jo mora imeti svetovalec. Poznati mora različne možnosti dokumentiranja in znati uporabljati ustrezno orodje. Namen dokumentiranja je narediti kompetence vidne tako, da jih lahko ovrednotimo in ocenimo – dodelimo certifikat ali spričevalo, priznamo dele v izobraževalnem programu, napišemo priporočilo za delo idr.

Organiziranje, branje in ocenjevanje zbirne mape ali portfolija je zahtevna naloga, ki zajema povezovanje izkušenj in kompetenc kandidata s kompetencami, opisanimi v različnih standardih ali kompetenčnih profilih. Poglavitna naloga svetovalca pri pripravi te mape je, da pomaga kandidatu pri pregledu njegovih življenjskih izkušenj, neformalnega in priložnostnega učenja ter pri zapisu učnih izidov v pregledni in organizirani mapi učnih dosežkov. Pri tem je pomembna tudi izbira ustreznih dokazil, ki opisujejo natančno tiste kompetence, ki jih želimo ovrednotiti in so pomembne za priznavanje kandidatove usposobljenosti. Naloga ocenjevalca pa je, da mapo učnih dosežkov in v njej zbrana dokazila oceni ter poda strokovno oceno izkazanega znanja glede na specifične standarde znanja.

## 8.2.2 Vodenje, načrtovanje dela in razvojno delo

Svetovalec v postopku UPNZ razmeroma samostojno organizira in vodi celoten postopek ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja. Priprava letnega delovnega načrta in sprotno načrtovanje mesečnih, tedenskih in dnevnih dejavnosti je podlaga za uspešno delo. Svetovalec mora biti tudi sposoben spremljanja, analiziranja in sodelovanja pri razvoju metod, pripomočkov ter orodja za ugotavljanje in vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Strokovni delavec tudi načrtuje in razvija promocijsko gradivo in izrazne načine ter išče poti, po katerih dosega različne ciljne skupine.

## 8.2.3 Dokumentiranje in priprava poročil o delu

Svoje delo strokovni delavci sproti dokumentirajo na predpisan način in na pripravljenih obrazcih, dogovorjenih in opredeljenih v skladu z načinom vodenja postopka. Tako pridobljeni podatki so podlaga za pisanje poročil, pripravo strokovnih analiz in evalvacijo ter za presojanje in razvijanje kakovosti. Pri tem je še posebno pomembno, da strokovni delavci upoštevajo varstvo osebnih podatkov in načelo zaupnosti.

## 8.2.4 Sodelovanje z drugimi organizacijami in posameznimi strokovnjaki

Mreženje in sodelovanje z drugimi posamezniki in institucijami je bistvenega pomena za kakovost in razvoj postopkov ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja ter vpeljavo tega v prakso. Strokovni delavci, ki delujejo na področju UPNZ, se med sabo povezujejo, menjujejo informacije in izkušnje ter se glede strokovnega in strateškega sodelovanja povezujejo z drugimi akterji v lokalnem in nacionalnem okolju. Poznavanje vloge partnerjev, spretnosti pri iskanju in uporabi virov ter dobro razvite interpersonalne kompetence so bistvenega pomena pri uspešnem mreženju in razvijanju dobrega in konstruktivnega partnerstva.

## 8.2.5 Promocija pomena neformalno pridobljenega znanja in postopkov ugotavljanja in priznavanja

Namen promocije je informiranje strokovne in širše javnosti o pomenu neformalno pridobljenega znanja in kompetenc za posameznika, delovne organizacije in celotno družbo. Da bi strokovni delavci lahko dosegli svoj namen, morajo poznati temeljne trženjske zakonitosti in biti zmožni dosegati različne ciljne skupine ter jih ustrezno nagovoriti.

Ko vpeljujemo postopke vrednotenja v prakso kot novost, imajo strokovni delavci še posebno pomembno vlogo: da širšo javnost seznani s tem, kaj ta dejavnost odraslim prinaša, kaj so lahko koristi za odrasle, kje se izpeljuje, kako je dostopna idr. Ko je dejavnost že utečena, pa je treba predvsem redno seznanjati morebitne kandidate s to možnostjo, predstavljati novosti ipd.

Pomembno je, da razvijamo različne vsebine in oblike obveščanja in promocije glede na dve ciljni skupini:

- za odrasle (širšo javnost) kot morebitne kandidate,
- za strokovno javnost, ki je v dvojni vlogi: v vlogi informatorja za odrasle o možnostih vrednotenja in potrjevanja ter v vlogi strokovne sodelavke v postopkih vrednotenja in potrjevanja.

Glede na ti dve ciljni skupini je treba prilagajati vsebino, načine obveščanja in promocije. Promocijske dejavnosti morajo potekati zvezno. Priporočljivo je, da si organizacija, izvajalka vrednotenja in potrjevanja, pripravi letni načrt promocijskih dejavnosti, te na koncu leta ovrednoti ter ugotovitve upošteva pri načrtovanju promocijskih dejavnosti za prihodnje leto.

## 8.2.6 Strokovno spopolnjevanje

Skrb za lastno strokovno spopolnjevanje in razvoj stroke je odgovornost posameznega strokovnega delavca, odgovornost za razvoj programov usposabljanja in strokovnega spopolnjevanja pa naj bi bila v domeni države in pooblaščenih institucij. Razvijanje pozitivnega odnosa do lastnega razvoja in odgovornost do stroke in uporabnikov je nujen pogoj za napredek in kakovostno delo na katerem koli področju, torej tudi na področju UPNZ. Da bi strokovni delavec lahko uspešno zado-

voljil potrebe stroke in kandidatov, mora biti sam odgovoren vseživljenjsko učeči se odrasel. Sposoben mora biti samoocenjevanja, ugotavljanja manjkajočega znanja in načrtovanja svoje profesionalne rasti ter obvladati spretnosti učenja.

Če razdrobimo celotno področje dela v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja, izluščimo poglobitve naloge, ki jih opravlja posamezni strokovni delavec.

Poglobitve naloge strokovnega delavca v vlogi informatorja so:

- informiranje morebitnih kandidatov in širše strokovne javnosti o možnostih, vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja,
- predstavitev uporabnosti in koristi od postopka UPNZ,
- predstavitev samega postopka UPNZ,
- motiviranje kandidatov za sodelovanje v postopku,
- sodelovanje s svetovalcem v posameznem postopku,
- skrb za lastni strokovni razvoj.

Poglobitve naloge svetovalca pri delu s kandidatom so:

- informiranje,
- motiviranje kandidatov za sodelovanje v postopku,
- vodenje svetovalnih pogovorov za načrtovanje in izpeljevanje vrednotenja – priprava načrta,
- spodbujanje procesov ugotavljanja in samoocenjevanja doseženega znanja, spretnosti in kompetenc udeleženca,
- spodbujanje in nadzorovanje priprave portfolija kot ključnega instrumenta v vrednotenju,
- zagotavljanje celotne podpore in svetovanja kandidatu med vrednotenjem.

Druge naloge strokovnega delavca svetovalca so še:

- zagotavljanje podatkov o postopkih vrednotenja in priznavanja (promocija) udeležencem (v fazi rekrutiranja), drugim akterjem (partnerjem v okolju),
- pripravljanje potrebne baze podatkov za podporo postopkov vrednotenja,
- skrb za stike z drugimi organizacijami in strokovnjaki,
- sodelovanje pri razvoju (načrtovanju) orodja, instrumentov (metod)

za izpeljavo vrednotenja,

- spremljanje izpeljevanja postopkov z različnih vidikov,
- izpolnjevanje dogovorjene dokumentacije,
- vodenje in načrtovanje dela,
- priprava poročil,
- različne naloge za promocijo UPNZ,
- evalviranje dosežkov in učinkov,
- strokovno spopolnjevanje za delo svetovalca za vrednotenje idr.

Naloge ocenjevalca pri priznavanju in potrjevanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja:

- iskanje in pregledovanje dokazil kandidatovih učnih dosežkov,
- vodenje ocenjevanja,
- presoja ustreznosti izkazanih kompetenc v skladu z določenim standardom znanja,
- preverjanje kandidatove usposobljenosti na specifičnem področju z uporabo ustreznih metod preverjanja in ocenjevanja,
- podajanje povratne informacije glede ujemanja učnega izida s standardi vrednotenja,
- strokovno spopolnjevanje.

### **8.3 Kompetenčni profili strokovnih delavcev v postopku ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja**

Iz pregleda del in nalog posameznih profilov delavcev v postopkih vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja vidimo, da potrebuje strokovni delavec zelo široko interdisciplinarno znanje, spretnosti in kompetence, da bo postopek lahko izpeljal kakovostno in v skladu z normativno ureditvijo področja priznavanja neformalno pridobljenega znanja. Strokovni delavci v postopkih UPNZ potrebujejo mnoge poklicnospecifične kompetence, ki jim omogočajo, da lahko izpeljejo svetovalni postopek in opravijo vse kompleksne naloge, povezane s samim procesom UPNZ. Pri tem so pomembne tudi njihove osebnostne lastnosti, prepričanja in vrednote, ki jim omogočajo izpeljevanje postopkov v sozvočju s kandidatom in širšo družbo. Za strokovne delavce v postopku UPNZ je še posebno pomembno, da so sprejemljivi za spremembe, ki izhajajo iz razvoja stroke in družbeno

ekonomskih odnosov, vseživljenjskega učenja, samoorientacije in profesionalne rasti v neodvisnosti in soodvisnosti. Poudariti je treba tudi njihov poseben odnos do kandidatov in samega procesa, saj je najpomembnejše evropsko načelo pri vrednotenju neformalno pridobljenega znanja umestitev posameznika v središče procesa.

V prispevku Izobraževalec odraslih kot svetovalec (Vilič Klenovšek, Rupert in Jelenc Krašovec, 2011, str. 55) Tanja Vilič Klenovšek s sliko treh krogov prikazuje, da se znanje, spretnosti in vrednote svetovalca v izobraževanju odraslih osredinijo v preseku treh področij:

- na področju izobraževanja in učenja odraslih v vseh dimenzijah,
- na področju psihosocialnega razvoja posameznika v odrasli dobi,
- na področju komunikacijskih spretnosti, spretnosti vodenja svetovalnega procesa.

Svetovalcu v postopku UPNZ moramo dodati še četrti krog ali četrto področje:

- področje dela, zaposlovanja in razmer na trgu dela.

**Slika:** Presečišče področij znanja, spretnosti in vrednot svetovalca v postopku ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja



# PRIMER DOBRE PRAKSE:

## Nizozemska



### Usposabljanje ocenjevalcev – zahtevano znanje, spretnosti, lastnosti

Oudkerk Pool, Riksen, de Blauw in Smeijink so v svojem prispevku (2012) predstavili, kako je bilo vseživljenjsko učenje umeščeno v kontekst vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja v izobraževanju učiteljev amsterdamske regije. Ker postopek vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja v izobraževanju učiteljev sledi kodeksu kakovosti, ki je v nizozemskem modelu osrednjega pomena,<sup>1</sup> pa nam lahko ponudi tudi zanimiv vpogled v nizozemsko izobraževanje in usposabljanje osebja, ki izpeljuje postopek na omenjenem področju.

Kakovost ocenjevalca je razumljena kot najpomembnejša za kakovost postopka in izdelavo poročila, zato se je pojavila potreba po profesionalizaciji profila (pomen ocenjevalca v nizozemskem modelu je dobro viden iz nalog, ki jih ta opravlja, in so navedene spodaj v opisu njegovega profila). Razvito je bilo certificiranje ocenjevalcev in določeni kazalniki, ki jih morajo ti doseči – profil ocenjevalca, ključne kvalifikacije ocenjevalcev, lastnosti ocenjevalca – in so opisani v nadaljevanju.

## Profil ocenjevalca

Temeljne naloge ocenjevalca:

- Odloči, ali kandidatov portfolijo zadostuje za pogovor, ki se izpelje v postopku vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja,
- na podlagi portfolija izpelje usmerjevalni pogovor (pogovor, ki se izpelje v okviru postopka vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja), da določi raven kompetenc,
- določi raven kompetenc (in obvesti kandidata),
- če je potrebno, da povratno informacijo glede kandidatovega razvoja,
- primerno zapiše ugotovitve in končno odločitev,
- v primernem formatu pripravi končno poročilo.

---

1 Nizozemski kodeks kakovosti za področje vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja predstavljamo v poglavju Spremljanje in evalvacija v funkciji kakovosti vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.



Ključne kvalifikacije ocenjevalca:

- Ima ustrezne in obširne strokovne in praktične izkušnje s področja usposabljanja,
- je dejaven v usposabljanju (notranji ocenjevalec) ali v ustreznih strokovnih okoliščinah (zunanji ocenjevalec),
- ima obsežne strokovne izkušnje z nadzorovanjem profesorjev (na univerzi) ali novo imenovanih kolegov,
- ima diplomo ali magisterij,
- je usmerjen v stranke in ga kandidatov strokovni razvoj resnično zanima,
- je občutljiv: zna se postaviti v kandidatovo okolje,
- zaveda se svojega referenčnega okvira in ga pri svojih nalogah ustrezno uporablja,
- delo opravlja učinkovito, natančno in se drži rokov,
- komunicira dostopno in prepričljivo, ustno in pisno,
- je radoveden in pripravljen vlagati vase.

Lastnosti ocenjevalca:

Ocenjevalec lahko strokovno potrdi, ali je kandidat pridobil potrebne kompetence. Glede na to, da lahko razvijanje in vrednotenje kompetenc konkretno poteka v različnih in zelo raznolikih okoliščinah, je posebno pomembno, da ocenjevalec pokaže, da pozna svet za kazalniki – da zna povezati kompetence z različnimi praktičnimi položaji in vedenjem.

Vedenjski kazalniki:

- Ustvari ozračje, kjer je mogoča popolna pravičnost do kandidata,
- skrbi, da pogovor o vrednotenju poteka strukturirano,
- da bi odkril kandidatove kompetence, v pravem trenutku postavi različna vprašanja in uporabi različne pogovorne tehnike,
- vodi pogovor,
- poveže izkušnje, metode in dokazila, ki jih je predložil kandidat, z ustreznimi kompetencami,
- prepozna izdelke, ki niso bili omenjeni v samoocenjevalnem modelu kot uporabna dokazila,
- oblikuje utemeljene sklepe (končne ocene), ki jih poda prepričljivo in konstruktivno,
- poda konstruktivno povratno informacijo,
- razumljivo zapiše končno oceno v poročilu,
- s pritožbami na končno oceno se sooči primerno, usmerjeno v kandidata.

# PRIMER DOBRE PRAKSE:

## Slovenija



### Kompetenčni profili strokovnih delavcev v postopkih UPNZ

V nadaljevanju na kratko predstavljamo kompetenčne profile strokovnih delavcev v postopkih UPNZ (Kompetenčni profili strokovnih delavcev v postopkih UPNZ so obširneje predstavljeni v prilogi), ki so nastali leta 2011, na podlagi ugotovitev in sklepov pri delu druge delovne skupine v okviru dela »Koordinacije aktivnosti na področju priznavanja neformalno pridobljenega znanja« v projektu ESS »Razvoj pismenosti ter ugotavljanja in priznavanja neformalnega učenja od 2009 do 2011« ter na podlagi analize potreb, ki izhajajo iz konkretnih del in nalog, ki se izpeljujejo v celotnem postopku UPNZ. Opredeljene kompetence, ki naj bi jih imel vsak od definiranih strokovnih profilov, smo opredelili kot zmožnosti (Svetlik, 2006), da posameznik aktivira, uporabi in poveže svoje znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih okoliščinah. Pri tem razumemo kompetence v skladu z zasnovo, ki pravi, da je kompetenca na znanju temelječa ponotranjena zmožnost proizvajanja neomejenega števila učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev (Klemenčič, Možina in Žalec, 2012, str. 41).

Kompetence smo razvrstili na ključne, temeljne in specifičnostrokovne kompetence strokovnih delavcev, ki delujejo v postopkih UPNZ.

Kot skupne ključne kompetence vseh treh profilov strokovnih delavcev (informatorec, svetovalec in ocenjevalec) v postopku UPNZ smo opredelili:

- zmožnost delati z drugimi,
- zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami,
- zmožnost delati v družbi in z družbo.

Omenjene tri ključne zmožnosti so definirane v Skupnih evropskih načelih za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2007). To so ključne kompetence, ki jih mora imeti tudi vsak izobraževalec odraslih (Klemenčič, Možina in Žalec, 2012). To so tudi kompetence, brez katerih ne moremo delovati v današnji družbi, še posebno ne na področju razvoja in dela z ljudmi.

Za strokovne delavce v postopkih ugotavljanja, vrednotenja in potrjevanja neformalno pridobljenega znanja je še posebno pomembno, da imajo dobro razvite interpersonalne kompetence, da imajo zmožnost individualne in skupinske komunikacije, vodenja ljudi in sodelovanja z različnimi ciljnimi skupinami. Prav tako morajo znati delati s tehnologijo in informacijami, da bodo lahko izkoristili vse možnosti, ki jih informacijsko-komunikacijska tehnologija daje kot podporo v procesu UPNZ. Zmožnost delati v družbi in z družbo pomeni zmožnost povezovanja, razumevanja in družbeno odgovornega ravnanja v odnosu do drugih ljudi, tako do posameznikov kot institucij.

Temeljne in specifične strokovne kompetence smo opredelili posebej glede na vlogo, ki jo opravlja posamezen strokovni delavec v postopku UPNZ.

## Strokovne kompetence informatorja v postopku UPNZ

### Temeljne:

- zmožnost informiranja in splošnega svetovanja različnim ciljnim skupinam,
- zmožnost identificiranja različnih ciljnih skupin,
- zmožnost motiviranja kandidatov za pristop in sodelovanje v postopku UPNZ,
- zmožnost izpeljave kakovostnega svetovalnega pogovora,
- zmožnost biti avtonomen vseživljenjsko učeči se odrasel.

### Specifične:

- zmožnost sodelovanja pri organizacijski izpeljavi postopkov UPNZ,
- zmožnost sodelovanja s svetovalcem v posameznem postopku UPNZ.

## Strokovne kompetence svetovalca v postopku UPNZ

### Temeljne:

- zmožnost identificiranja različnih ciljnih skupin,
- zmožnost informiranja in splošnega svetovanja različnim ciljnim skupinam,
- zmožnost motiviranja kandidatov za pristop in sodelovanje v postopku UPNZ,
- zmožnost komunikacije z različnimi subjekti v okolju,
- zmožnost izpeljave kakovostnega svetovalnega pogovora,
- zmožnost prepoznati in analizirati potrebe kandidata v povezavi z njegovimi izobraževalnimi in zaposlitvenimi cilji,
- zmožnost usposobiti kandidata za uporabo različnih pripomočkov in orodja za samoocenjevanje kompetenc,
- zmožnost priprave portfolija v najboljši mogoči obliki in na način, ki bo verodo-

- stojno in celostno prikazal kandidatovo znanje, izkušnje in kompetence,
- zmožnost motivirati kandidata za nadaljnji razvoj kompetenc, potrebnih za priznavanje ali dopolnitev nepopolnega znanja in spretnosti,
  - zmožnost pisanja strokovnih potrdil,
  - zmožnost dajanja objektivne pisne in ustne povratne informacije kandidatu in pisanja poročil,
  - zmožnost načrtovanja in organizacije dela,
  - zmožnost spremljanja, analiziranja in razvoja sistema in pripomočkov v postopku UPNZ,
  - zmožnost spremljanja in dokumentiranja izpeljave postopka,
  - zmožnost povezovanja z drugimi institucijami in strokovnjaki v zvezi s potrebami v postopku UPNZ,
  - zmožnost doseganja izbranih ciljnih skupin in strokovne javnosti ter promoviranja postopkov UPNZ,
  - zmožnost biti avtonomen vseživljenjsko učeči se odrasel.

#### Specifične:

- zmožnost oblikovanja celostne ocene potreb kandidata s področja vrednotenja,
- zmožnost voditi kandidata pri izražanju – pripovedovanju njegove življenjske zgodbe in izkušenj, pomembnih za prepoznavanje kompetenc, pridobljenih različno, v skladu z namenom vrednotenja,
- zmožnost ugotavljanja in vrednotenja ključnih kompetenc,
- zmožnost ugotavljanja in vrednotenja poklicnih kompetenc,
- zmožnost priprave strokovnega opisnika ovrednotenih kompetenc,
- zmožnost organizacije in izpeljave preverjanja in ocenjevanja neformalno pridobljenih kompetenc,
- zmožnost analiziranja potreb po vrednotenju neformalnega znanja v podjetjih.

## Strokovne kompetence ocenjevalca v postopku UPNZ

#### Temeljne:

- zmožnosti organizacije in izpeljave preverjanja in ocenjevanja neformalno pridobljenih kompetenc,
- zmožnost izpeljave neposrednega preverjanja, izbire oblik in metod,
- zmožnost oblikovanja in izbire konkretnih nalog za neposredno preverjanje,
- zmožnost določitve meril pri neposrednem ocenjevanju,
- zmožnost dajanja objektivne pisne in ustne povratne informacije kandidatu in pisanja poročil,
- zmožnost biti avtonomen vseživljenjsko učeči se odrasel.

### Specifične:

- zmožnost objektivnega vrednotenja zbirne mape ali portfolija in ustreznih dokazil o izkazanem znanju in strokovnih kompetencah.

Strokovni delavec, ki ima omenjene zmožnosti, je sposoben organizirati, načrtovati, voditi in izpeljati posamezen proces v postopku UPNZ.

## Literatura in viri

European guidelines for validating non-formal and informal learning (2009). Pridobljeno s <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>.

Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2012). *Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževalcev odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

*Kompetence ključnih strokovnih delavcev v postopkih ugotavljanja, vrednotenja in potrjevanja: informator, svetovalec, ocenjevalec* (2011). Delovno gradivo druge delovne skupine v okviru »Koordinacije aktivnosti na področju priznavanja neformalno pridobljenega znanja« v projektu ESS: »Razvoj pismenosti ter ugotavljanja in priznavanja neformalnega učenja od 2009 do 2011«. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (arhiv).

Oudkerk Pool, I., Riksen, J., Blauw, S. de in Snœijink, B. (2012). Lifelong learning in Educational Amsterdam: Quality of Accreditation of Prior Learning, v Teacher's Life-cycle v Žogla, I. in Rutka, L. (ur.), Initial Teacher Education to Experienced Professional (str. 426–439). Brussels: Association for Teacher Education in Europe. Pridobljeno s <http://www.atee1.org/uploads/2011annualconferenceproceedings.pdf>.

Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2007). Bruselj: Evropska komisija. Pridobljeno s: <http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/KNJIZNA%20POLICA/MEDNARODNI%20DOKUMENTI%20S%20PODROCJA%20IZOBRAZEVANJA%20ODRASLIH/Strateski%20dokumenti/Skupna%20evropska%20nacela%20za%20kompetence.pdf>.

Svetlik, I. (2006). *O kompetencah*. Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 4–11. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vilič Klenovšek, T., Rupert, J. in Jelenc Krašovec, S. (2011). *Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.



**Metode in orodja  
v procesu ugotavljanja  
in priznavanja neformalno  
in priložnostno  
pridobljenega znanja**

Vera Mlinar

Zdenka Nanut Planinšek

Dr. Tatjana Ažman

Gregor Jenko

Tea Sulič

Mag. Danica Hrovatič



## 9.1 Vloga metod in orodja v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

Vera Mlinar

Za postopke vrednotenja, ki naj bi bili izpeljani ustrezno, kakovostno in naj bi dosegli določen namen, je pomembno, da so dogovorjeni, jasno opredeljeni, pregledni in razumljivi vsem, ki v njih sodelujejo – izvajalski organizaciji, svetovalcem, strokovnim sodelavcem, kandidatom. V postopkih vrednotenja namreč želimo ugotoviti, katere kompetence ima posameznik razvite in jih zna samostojno uporabljati v vsakodnevnih življenjskih in delovnih položajih, način ugotavljanja teh pa je odvisen od vrste različnih dejavnikov:

- od namena, za katerega postopke vrednotenja izpeljujemo – za certificiranje, iskanje zaposlitve, napredovanje ipd.,
- od ciljne skupine, ki ji je vrednotenje namenjeno (zaposleni, brezposelni, posamezniki brez izobrazbe, starejši ipd.),
- od vrste kompetenc, ki jih vrednotimo (ključne, poklicne, organizacijske ipd.),
- usposobljenosti izvajalcev postopkov,
- orodja, ki ga uporabljamo v postopkih za vrednotenje kompetenc (zbirna mapa, biografska metoda, evalvacijski in samoevalvacijski vprašalniki ipd.).

V nadaljevanju se bomo, čeprav smo našeli kar nekaj dejavnikov, ki vplivajo na kakovost in ustreznost izpeljanih postopkov, osredotočili predvsem na orodje in metode, ki jih uporabljamo v postopkih. Zakaj je treba orodju nameniti posebno pozornost? Pri vrednotenju na različne načine pridobljenega znanja in razvitih kompetenc so kandidati praviloma odrasli ljudje, z različnimi življenjskimi in delovnimi izkušnjami. Nema lokrat so to ljudje brez kakršne koli formalne izobrazbe ali druge formalne listine, zato svoje znanje in razvite kompetence zelo težko dokazujejo in jih ustrezno uveljavljajo. Odrasli, ne glede na našo starost, izkušnje in doseženo izobrazbo, nimamo lagodnega občutka, ko moramo svoje znanje in kompetence tako ali drugače posebej izkazovati. Predvsem tisti, ki med formalnim izobraževanjem niso bili uspešni, se ob dokazovanju svojega znanja nema lokrat počutijo neprijetno, začnejo tudi podoživljati svoje osebne neuspehe iz šolskih dni, vse navedeno



pa lahko kaj hitro poslabša njihovo samopodobo. Takšni posamezniki imajo posledično še več težav z identificiranjem učnih dejavnosti pa tudi znanja in razvitih kompetenc, ki so si jih pridobili predvsem zunaj formalnega šolskega sistema, še večja težava pa je v tem, da identificiranemu znanju in kompetencam ne znajo dati prave vrednosti ali pa jim sploh ne pripisujejo nobene vrednosti. Zato je treba pozornost nameniti razvijanju in uporabi različnega orodja ter metod ugotavljanja in vrednotenja kompetenc posameznika, predvsem takih, ki so drugačni od ustaljenih načinov preverjanja v formalnem šolskem sistemu. Izogniti se je treba – če je le mogoče – klasičnim testiranjem in izpitnim preverjanjem na različne načine pridobljenega znanja in kompetenc ter se zateči k orodju in metodam, ki spodbujajo dejavno vlogo vsakega posameznega kandidata pri identificiranju, evidentiranju vsega njegovega znanja in kompetenc ter vrednotenju teh, kar zadeva primerjanje z zahtevami in določanje »teže« vsega naučenega.

V uvodu smo omenili, da vstopajo v postopke vrednotenja praviloma posamezniki, ki imajo določeno znanje in razvite kompetence za samostojno opravljanje poklica ali določenih delovnih nalog, nimajo pa za to znanje nobenega formalnega potrdila, dolgotrajno brezposelni, osipniki iz formalnega šolskega sistema, ki jim preverjanje vedno znova zbuja strah in nelagodje, ter nizkoizobraženi ali posamezniki brez izobrazbe, ki imajo lahko pogosto težave že z razumevanjem sporočenega in izražanjem pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc. Z nizko izobraženostjo se namreč pogosto povezujejo tudi težave s funkcionalno pismenostjo, to pa je lahko velika ovira pri ustreznem izražanju že pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc.

V postopkih vrednotenja je treba zato poseben premislek nameniti izbiri ustrezne metode oziroma orodja, s pomočjo katerega že pridobljeno znanje in razvite kompetence pri posameznikih ugotavljamo in vrednotimo. Izbira ustrezne metode oziroma orodja vrednotenja je eden od temeljev za ustrezno izpeljavo postopka vrednotenja že pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc, ustrezno izpeljan postopek pa prinaša koristi delodajalcem, saj jim omogoča ustrezen razvoj človeških virov, usposobljene zaposlene, bolj kakovostno opravljeno delo in s tem posledično veliko zadovoljstvo med zaposlenimi in na ravni celotnega podjetja. Seveda pa uspešno izpeljan postopek vrednotenja prinaša predvsem koristi posameznikom, saj jim omogoča, da so konkurenčnejši na trgu dela, spodbuja osebni razvoj posameznika, saj zboljša

njegovo samopodobo, zveča samozavest in pripomore k osebni rasti. Poleg koristi, ki jo uspešno izpeljan postopek prinese delodajalcu in posamezniku, pa ne gre pozabiti tudi na koristi za širšo družbo, kar zadeva popolno »izrabo« znanja in spretnosti.

V postopkih vrednotenja lahko uporabljamo različno orodje in metode, s katerimi ugotavljamo in potrjujemo vse naučeno ter razvite kompetence posameznika, njihova raba pa se razlikuje glede na dva temeljna namena vrednotenja:

- formativni in
- sumativni namen.

Formativno ugotavljanje in potrjevanje znanja, spretnosti in kompetenc je usmerjeno predvsem v učenje in izobraževanje (input), podlaga za izpeljavo pa so izobraževalni standardi. Temeljni namen formativnega vrednotenja je predvsem v podajanju povratne informacije kandidatu o njegovih učnih dosežkih, kar zadeva znanje, spretnosti in razvite kompetence, ki lahko vodijo tudi v pridobivanje formalne listine oziroma certifikata. Cilj tovrstnega vrednotenja ni formalno priznavanje učnih dosežkov, temveč bolj oblikovanje realne slike o trenutnem učnem položaju kandidata oziroma o njegovih trenutnih učnih dosežkih. Formativni prijem pri identificiranju in vrednotenju kompetenc ima pomembno vlogo pri pridobivanju povratne informacije (za kandidata in izvajalca postopka) o razvoju kompetenc.

Sumativni prijem pa je na drugi strani usmerjen v učne dosežke (output) in hkrati povezan s poklicnimi ali izobraževalnimi standardi. Poglavitni namen sumativnega vrednotenja je formalno priznavanje učnih dosežkov. Rezultat sumativnega vrednotenja je pridobljena formalna listina, tako da je pri sumativnem vrednotenju vedno ustvarjena povezava med že pridobljenim znanjem, spretnostmi in razvitimi kompetencami ter poklicnimi standardi oziroma standardi v izobraževalnih programih.

Pri izpeljavi postopkov identificiranja, evidentiranja in vrednotenja znanja, spretnosti in kompetenc posameznika pa še vedno ugotavljamo, da posamezni kandidati še zmeraj težko razumejo, da je mogoče s postopkom vrednotenja dati vrednost znanju, ki so ga pridobili zunaj formalnega izobraževanja, predvsem neformalno in priložnostno. Tovrstnih postopkov posamezniki niti niso vajeni.

## 9.2 Metode, ki se uporabljajo v procesu ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

Vera Mlinar

Pogosto posamezniki različno pridobljenega znanja, spretnosti in razvitih kompetenc ne znajo ustrezno prepoznati in jim dati ustrezne vrednosti, zaradi tega imajo težave pri uveljavljanju teh v vsakdanjem življenju in na trgu dela. Zato je treba kandidatom omogočiti uporabo različnih metod in orodja, ki spodbujajo predvsem prepoznavanje lastnega znanja, spretnosti in kompetenc iz zelo različnih delovnih in življenjskih okolij.

Zato sodobnejše razvojne smernice v vrednotenju ne morejo mimo dejavne vloge kandidatov, ki se udeležujejo postopkov, in sicer z refleksijo vseh učnih dejavnosti ter učnih dosežkov, ne glede na to, kje so učne dejavnosti potekale in kako. Refleksija ima v vrednotenju pomembno vlogo, saj posamezniku omogoča, da sam identificira vse učne dejavnosti, tiste iz delovnega okolja in tiste, ki potekajo v vsakdanjih življenjskih opravilih in dogodkih. Še pomembnejše pa je, da posameznik s pomočjo tehtnega razmisleka identificira tudi znanje, spretnosti in kompetence, ki si jih je s posameznimi učnimi dejavnostmi pridobil, razvil in jih zna ustrezno ovrednotiti. Z iskanjem odgovorov na vprašanja, kaj trenutno, na podlagi neke učne izkušnje delam drugače in kaj sem sposoben samostojno opraviti, kandidat lažje ustrezno ovrednoti svoje pridobljeno znanje in razvite kompetence oziroma jim zna pripisati pravo vrednost in jih ustrezno umestiti v vsakodnevna življenjska opravila ali na trg dela.

Ne glede na to, katero orodje ali metode uporabljamo za posameznega kandidata pri vrednotenju, vedno lahko omogočimo tudi kandidatu vlogo, da ustrezno premisli o svojih učnih dejavnostih in pridobljenem znanju, spretnostih in razvitih kompetencah. Kadar koli izbrano orodje ali metodo »oplemenitimo« tudi z refleksijo posameznika, govorimo o deklarativnem orodju oziroma metodi vrednotenja. Deklarativne metode podpirajo formativni in sumativni namen vrednotenja, poseben pomen pa imajo predvsem pri vrednotenju neformalnega in priložnostnega učenja. Z vrednotenjem znanja, spretnosti in kompetenc, pridobljenih s formalnim izobraževanjem in usposabljanjem v postopkih vrednotenja,

praviloma ni zagat, kakršne se pojavijo pri vrednotenju znanja in kompetenc, pridobljenih neformalno in priložnostno. Pri formalnih oblikah izobraževanja in usposabljanja je namreč natančno opredeljen program – opredeljeni so namen, cilji, doseženo znanje, spretnosti in razvite kompetence, trajanje, način dela ipd., druge oblike učenja pa praviloma niso organizirane, strukturirane in pogosto potekajo nezavedno. Zato ustrezna identifikacija učenja in učnih dosežkov ne more potekati brez udeležbe kandidata in zviševanja njegove zavesti o pomenu njegovega že pridobljenega znanja.

Na tem mestu pa je treba še posebej poudariti, da je pri uporabi deklarativnega orodja in metod vrednotenja pomembno, da ima kandidat na voljo pomoč strokovnega delavca svetovalca, ki je tudi ustrezno usposobljen za izpeljavo vrednotenja. Kandidat bo lahko s svetovalcem preskusil svoje dosežke in svojo oceno pridobljenega znanja, spretnosti in razvitih kompetenc in ob tem pretehtal še druge kompetence, ki se identificirajo v postopku.

Poleg deklarativnih metod ugotavljanja in vrednotenja kompetenc se v postopkih vrednotenja uporabljajo še tele ustaljene metode:

- testi in izpiti oziroma preverjanje – ugotavljanje in vrednotenje neformalnega in priložnostnega učenja s pomočjo preverjanja, značilnega za formalni izobraževalni sistem,
- portfolijo – uporaba različnih metod in pripomočkov (pri tem se sledi določenim zaporednim fazam) za oblikovanje koherentnega nabora dokazil, ki kažejo posameznikovo usposobljenost,
- opazovanje – pridobivanje dokazov o posameznikovi usposobljenosti, medtem ko opravlja vsakodnevna delovna opravila,
- simulacija in dokazila, pridobljena z delom – pri simulaciji gre za opazovanje kandidata pri opravljanju določene naloge v okolju ali položaju, ki je enak realnemu delovnemu ali življenjskemu okolju, za ocenjevanje njegovih kompetenc.

V nadaljevanju ne bomo predstavili vseh zgoraj naštetih metod, ker so nekatere od njih že dobro uveljavljene v praksi. Predstavili bomo portfolijo oziroma zbirno mapo, ki smo ga v projektu Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja 2011-2014 razvili tudi v elektronski obliki in ga uporabili kot osnovno metodo za dokumentiranje in ovrednotenje znanj, spretnosti in kompetenc odraslih. Predstavili bomo tudi dve novejši metodi, ki v slovenski praksi še nista širše

uveljavljeni, sta pa primerni za vrednotenje znanj, spretnosti in kompetenc odraslih, to sta učni dnevnik in osebni profil na podlagi reflektivnega poročila.

### 9.2.1 Elektronski portfolijo

Elektronski portfolijo (eP) je temeljno orodje za vrednotenje, ki smo ga na Andragoškem centru Slovenije razvili pri projektu Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja. Zakaj ravno elektronski portfolijo? Pri izbiri ustreznega orodja za vrednotenje različno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc smo izhajali najprej iz namena vrednotenja, ki smo ga v okviru projekta široko zastavili. Opredelili smo namreč, da je temeljni namen vrednotenja evidentiranje in ovrednotenje znanja, delovnih izkušenj in kompetenc za lažjo vnovično zaposlitev, razvoj in spremembo kariere, osebni razvoj in za premislek »kje sem« in »kam naprej«.

Pri izbiri ustreznega orodja smo upoštevali tudi ciljne skupine, ki jim je postopek vrednotenja namenjen, in ker je postopek namenjen vsem odraslim, ne glede na njihov družbeni položaj, se nam je tudi v tem primeru elektronski portfolijo zdel primerno orodje. Posamezniki, ki niso tako spretni v uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, imajo na voljo usposobljenega svetovalca, ki jim pomaga pri ustrezni uporabi takega portfolija, spretnejši pa lahko to orodje večinoma uporabljajo samostojno.

Elektronski portfolijo je torej v našem primeru orodje, ki je namenjeno zbiranju dokazil, evidentiranju vsega naučenega in je podlaga za vrednotenje različno pridobljenega znanja, spretnosti in razvitih kompetenc. Iz navedenega izhaja, da je poglobitni namen rabe elektronskega portfolija v našem primeru predvsem raziskovalni, saj ga uporabljamo za zapis vsega naučenega, zapisano pa ne vodi nujno v priznavanje oziroma certificiranje.

Sicer pa je portfolijo, v našem primeru v elektronski obliki, razumljen kot dokument, ki predstavlja pregled dosežkov in sposobnosti posameznika, pridobljenih različno – s formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem ali delovnimi in življenjskimi izkušnjami. Kot smo že omenili, ga lahko uporabljamo preprosto kot zapis, dokazilo o dosežkih posameznikovega učenja ali pa kot zapis razvoja posameznih stopenj v

procesu učenja za izpostavljanje pridobljenih kompetenc posameznika. (Svetina idr., 2011)

Elektronski portfolijo, ki ga uporabljamo pri projektu, lahko zlahka prepoznamo v prispodobah dr. Mary Diez (v Barrett, 2003), ki je temeljni pomen portfolija zajela v treh besedah: ogledalo, zemljevid in poezija. Elektronski portfolijo namreč posameznikom omogoča, da si z njegovo reflektivno naravo »nastavijo ogledalo« in se vidijo v času: katerih učnih dejavnosti so bili deležni (formalnih, neformalnih in priložnostnih) ter katero znanje, spretnosti in kompetence so si pridobili in razvili. Dobro pripravljen elektronski portfolijo pa je poleg ogledala lahko tudi zelo dober zemljevid za posameznika, saj lahko kandidat na podlagi tega načrtuje nadaljnje učenje ali uporabo elektronskega portfolija v vrednotenje za različne namene. Dobro pripravljen elektronski portfolijo lahko vsekakor omogoča postavljanje ciljev in doseganje teh. Elektronski portfolijo je lahko tudi neke vrste poezija, saj omogoča, čeprav ima praviloma določeno strukturo, da kandidat z evidentiranjem vsega naučenega in razvitih kompetenc ter oblikovanjem elektronskega portfolija hkrati izraža tudi svojo ustvarjalnost in raznolikost.

## Namen uporabe portfolija

Portfolijo lahko uporabljamo za različne namene, saj je to dokument, ki predstavlja kandidata v celoti, z vsemi njegovimi vlogami, učnimi dejavnostmi in naučenim v delovnih in življenjskih okoliščinah. Kandidati lahko svoje znanje in razvite kompetence izkazujejo z različnimi dokumenti, ki jih o njihovi usposobljenosti pripravijo drugi (učitelji, svetovalci, delodajalci, uporabniki njihovih storitev ipd.), z lastnimi izdelki in razmisleki o vsaki učni dejavnosti, predvsem pa o svojih učnih dosežkih. Prav to je tudi bistvo portfolija – ustrezno naj bi izkazal, kaj je posameznik sposoben samostojno opraviti na podlagi vsega znanja, spretnosti in kompetenc, ki jih je pridobil ali razvil.

Vloga portfolija je večplastna, in sicer:

- izkazuje posameznikove učne dosežke ne glede na to, kje so bili pridobljeni, na osebni ravni;
- zaradi svoje reflektivne narave omogoča posamezniku ozavestiti znanje, spretnosti in kompetence, predvsem pridobljene neformalno in priložnostno;
- sistematično ureja kandidatove dosežke in tako omogoča izdelavo

posameznikovega »učnega« življenjepisa;

- posamezniku zvečuje in utrjuje samozavest in samopodobo ter ga spodbuja k nadaljnjemu učenju in osebnostnemu razvoju, na družbeni in poklicni ravni;
- posamezniku omogoča vrednotenje lastnih učnih dosežkov in ga spodbuja k nadaljnjemu učenju ter samostojnemu načrtovanju. (Svetina idr., 2011)

Portfolijo (tudi v elektronski obliki) kot orodje, ki ga kandidati uporabljajo za identificiranje in vrednotenje kompetenc, postaja vedno bolj uveljavljen, saj omogoča shranjevanje cele vrste zapisov, zbranih v določenem časovnem obdobju, ki prikazujejo kandidatov napredek oziroma njegovo delo in izdelke v razmerju do postavljenih ciljev, ki naj bi jih dosegel. (Busuttill-Reynauld in Winkley, 2006; Simon in Forgette-Giroux, 2000, v Pepper, 2012) Elektronski portfolijo pa kandidatom dodatno omogoča uporabo različnih formatov pri zapisu naučenega, kar zadeva različne avdiovizualne datoteke in objave različnih povezav. Dobra plat oblikovanja portfolija v elektronski obliki je tudi v tem, da že med nastajanjem tega vsebino ali določene dele lažje predstavljamo drugim – kolegom, sodelavcem, mentorjem, svetovalcem, učiteljem – in pridobivamo njihovo mnenje, oceno. Tedaj govorimo o formativni rabi portfolija. Poleg tega elektronski portfolijo omogoča intranetne in internetne dialoge o njegovi vsebini, k vsebini portfolija pa so lahko dodane tudi kandidatove razlage in refleksije. Iz vsega lahko strokovna oseba, ki kandidata spremlja in strokovno podpira pri oblikovanju portfolija, sklepa na odnos kandidata do učenja in identificira njegov napredek v doseganju učnih ciljev. (Simon in Forgette-Giroux, 2000, v Pepper, 2012)

Ko govorimo o formativni naravi portfolija, je nujno ločevati med »površinskim« in poglobljenim učenjem, saj je površinsko učenje spomenka za pasivno sprejemanje podanega in preprosto reprodukcijo naučenega, poglobljeno učenje pa zajema aktivno interakcijo, povezovanje različnih zamisli ter novih in preteklih izkušenj. Pri tovrstnem učenju spodbuja osebnostno rast, aktivno državljanstvo, socialno kohezijo in zaposljivost, torej dimenzije, ki so del evropskega okvira kvalifikacij. (Pepper, 2012) Harlen in James (1997, v Pepper, 2012) povezujeta poglobljeno učenje s prožnim odnosom do učenja in vrednotenja pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc, ki se opira na formativni namen in omogoča hiter odziv na kandidatove različne ravni napredka in njegove interese. Formativno vrednotenje ni le zgolj na ravni prepro-

ste povratne informacije, sestavljajo ga namreč trije temeljni koraki: kandidat mora razumeti cilje, ki naj bi bili doseženi, svoj trenutni položaj, kar zadeva razvite kompetence, pridobljeno znanje in spretnosti, ter najpomembnejše, kako lahko odpravi morebitne vrzeli med enim in drugim. (Pepper, 2012)

Nepogrešljiv vidik uspešnega formativnega vrednotenja je tudi samoevalvacija (Black in William, 1998 b, v Pepper, 2012), saj je ta nujna, če želijo ponotranjiti naučeno in podano povratno informacijo, ki jo poda svetovalec, mentor, učitelj ... Takšen način namreč vodi v oblikovanje predanih, učinkovitih in samostojnih kandidatov. Podobno je tudi pri kolegialnem ocenjevanju oziroma vrednotenju, ki je poleg refleksije in samoocenjevanja odlična strategija za promocijo kompetence »učenje učenja« ter pomaga kandidatom ustrezno dojeti in razumeti vse naučeno, predvsem tisti del, ki se nanaša na razvijanje temeljnih zmožnosti.

Uporaba elektronskega portfolija pa ne omogoča le identificiranja in vrednotenja kompetenc pri posameznikih, temveč zelo vpliva tudi na razvijanje teh. Pri uporabi elektronskega portfolija v skupini mlajših odraslih se je namreč izkazalo, da so posamezniki, čeprav je bil poglaviti namen oblikovanje portfolija za osebno predstavitev (predstavitev znanja, spretnosti in kompetenc), z uporabo elektronskega portfolija dodatno razviti nekatere temeljne zmožnosti, na primer sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, kompetenco digitalne pismenosti.

Ker sta papirni in elektronski portfolijo dragoceno orodje v vrednotenju, ne moremo mimo tega, da sta kot orodje zanesljiva tudi za sumativno vrednotenje. Seveda pa je treba za zagotavljanje zanesljivosti portfolija kot orodja za sumativno vrednotenje kompetenc poskrbeti za tole: jasno in enopomensko je treba določiti namen vrednotenja, smernice za izbiro ustreznih dokazil, ki so del portfolija, in vsebino, ki je predmet vrednotenja. (Pepper, 2012)

Pellegrino in Hilton (2012, v Pepper, 2012) pa sta nedavno izrazila tudi zaskrbljenost glede uporabe portfolija v sumativne namene, predvsem zaradi razlik v naravi interakcij, ki se različno izražajo pri različnih kandidatih in v različnih časovnih obdobjih, razlike pa izhajajo tudi iz skupin, v okviru katerih in s katerimi so oblikovalci portfolija v interakciji. Ravno to pomanjkanje uniformnosti pri uporabi spretnosti v tovrstnih



medosebnih odnosih pri oblikovanju portfolija ogroža oboje, veljavnost in zanesljivost. Lahko bi rekli, da tako kot vse druge oblike sumativnega vrednotenja tudi sumativno vrednotenje z uporabo portfolija zahteva določeno mero standardizacije, hkrati pa mora kandidatom dopuščati, da prikažejo kompetence v vsej njihovi širini.

## Kako pripraviti elektronski portfolijo?

Pri obravnavi elektronskega portfolija ne moremo mimo tradicionalne oblike le-tega. Ko se je na področju identificiranja in evidentiranja na različne načine pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc portfolijo uveljavil kot revolucionarna metoda, ki je podpirala tovrstno dejavnost, smo govorili samo o tradicionalnem oziroma papirnem portfoliju. Kandidati, ki so pridobljeno znanje, spretnosti in razvite kompetence izražali v taki obliki, so v svoj portfolijo, mapo dosežkov, preprosto vstavljali spričevala, potrdila o izobraževanju in usposabljanju, napisana referenčna pisma delodajalcev in uporabnikov njihovih storitev, fotografije, pogodbe o delu, izdelke ipd. Skratka, za oblikovanje osebnega portfolija so posamezniki tako **zbirali** dokazila, torej dokazila, s katerimi so izkazovali vse znanje, spretnosti in kompetence, pridobljene na različne načine in po različnih poteh.

Portfolijo lahko posamezniki v postopkih vrednotenja uporabljajo za različne namene – za vnovično udeležbo v izobraževanju, za iskanje zaposlitve, za napredovanje, za osebno rast in razvoj ipd. Takoj ko želimo portfolijo uporabiti za natanko določen namen, ni moč pričakovati, da bomo lahko uporabili tudi vse dokumente, ki so del naše celostne predstavitve, temveč je treba **izbrati** tiste, ki bodo ustrezali namenu, za katerega želimo portfolijo uporabiti.

Odrasli si novo znanje, spretnosti in kompetence pridobivamo različno in v najrazličnejših delovnih in življenjskih okoliščinah, v ljubiteljskih dejavnosti ali z druženjem v različnih društvih in krožkih. Zato se pogosto tako pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc ne zavedamo in jim ne znamo pripisati ustreznega pomena. Ob začetku uporabe portfolija, predvsem za vrednotenje različno pridobljenega znanja, so imeli vodilno vlogo pri ugotavljanju in identificiranju različno pridobljenega znanja strokovni delavci, ki so kandidatu pri tem pomagali – na primer svetovalec, mentor, učitelj ... V zadnjem času pa je pri identifikaciji in evidentiranju v ospredju predvsem kandidat, in sicer temelji

njegova vloga predvsem na **reflektiranju** učnih dejavnosti in učnih rezultatov. Premislek o učnih dejavnostih: kako sem delal pred učno dejavnostjo in kaj delam drugače po učni dejavnosti ter katero novo znanje, spretnosti in kompetence pri tem samostojno uporabljam. Tako spodbujamo posameznika, da začne o učnih dejavnostih, predvsem neformalnih in priložnostnih, razmišljati glede na pridobljeno znanje, spretnosti in kompetence, in tako damo predvsem neformalno in priložnostno pridobljenemu znanju ustrezno vrednost, ga ustrezno umestimo in **projiciramo**.

Vse navedeno zlahka pripišemo oblikovanju tradicionalnega portfolija oziroma oblikovanju portfolija v papirni obliki. Z razvojem in hitro širitvijo informacijsko-komunikacijske tehnologije pa prihaja vedno bolj v ospredje tudi portfolijo v elektronski obliki. Vseeno pa lahko rečemo, da temeljna pravila oblikovanja portfolija, ki smo jih navedli v uvodu, veljajo tudi za njegovo elektronsko obliko, razlika je le v tem, da so dokazila v tradicionalnem portfoliju v oprijemljivi obliki, v elektronskem portfoliju pa v elektronski.

### **Katere pa so prednosti elektronskega portfolija?**

Elektronski portfolijo za razliko od tradicionalnega omogoča lažje **arhiviranje**. V njem praviloma hranimo vse dokumente, ki izkazujejo naše znanje, spretnosti in kompetence, pridobljene in razvite v najrazličnejših delovnih in življenjskih položajih. Sčasoma se zgodi, da nekateri dokumenti preprosto zastarijo ali niso več primerni za uporabo za različne namene, vseeno pa jih ne zavržemo. Tako dokumente lažje shranjujemo, če pripravljamo portfolijo v elektronski obliki, predvsem pa lažje shranjujemo že oblikovane portfolije, ki smo jih uporabljali za različne namene.

Oblikovanje portfolija za določen namen zahteva od posameznika veliko natančnosti, saj mora med celo vrsto različnih dokazil izbrati tista, ki najbolj izražajo znanje, spretnosti in kompetence, ki se v okviru določenega namena uporabe tudi zahtevajo. Tedaj je pri oblikovanju portfolija najpomembnejše, da je kandidat o svojih učnih dejavnostih in dosežkih sposoben kritičnega **premisleka** in **povezovanja** tako pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc ter dokazil, s katerimi jih izkazuje v zaokroženo celoto in se z njo ustrezno predstavi. Povezovati je mogoče ne samo učne dejavnosti in dosežke ter posamezne doku-

mente v okviru portfolija, med seboj se lahko povezujejo tudi uporabniki platforme. V okviru platforme za oblikovanje elektronskega portfolija se lahko kandidat povezuje z vsemi, ki platformo uporabljajo – s svetovalci, svojimi kolegi, učitelji, delodajalci. Platforma namreč omogoča interakcijo med vsemi deležniki, saj, podobno kot v okviru drugih socialnih omrežij, omogoča ustvarjanje liste prijateljev (kdo je na listi, je odločitev imetnika elektronskega portfolia), komuniciranje med njimi – klepet, komentiranje izdelkov in dokazil posameznika, podajanja povratne informacije o neki učni dejavnosti, učnih dosežkih ali dokazilih.

Kandidati s portfolijem, ne glede na to, v kakšni obliki je ta pripravljen – tradicionalni ali elektronski – o sebi **pripovedujejo zgodbo**. Iz dobro pripravljenega portfolija je mogoče pridobiti informacije o najrazličnejših posameznikovih delovnih in predvsem življenjskih dejavnostih, njegovi vlogi v okviru teh, odnosu do drugih, predvsem pa lahko sklepamo, katero znanje, spretnosti in kompetence je pri tem pridobil in kako jih je v določenih okoliščinah uporabljal. Vse to je lažje v elektronskem portfoliju, saj imamo celotno strukturo tega in posamezne dokumente, ki oblikujejo portfolijo, nenehno pred seboj, jasnejše so povezave med posameznimi sklopi portfolija in dokumenti, ki so del vsebine posameznih sklopov.

Večkrat smo že omenili, da lahko portfolijo uporabljamo za različne namene, v projektu pa smo namen uporabe tudi zelo široko opredelili. Z namenom uporabe elektronskega portfolija smo zajeli področje dela, izobraževanja in najpomembnejše, področje osebne rasti in razvoja posameznika. Dobro pripravljen portfolijo je dobro izhodišče za **načrtovanje** posameznikovih nadaljnjih dejavnosti za iskanje nove zaposlitve, napredovanje v podjetju, vnovično udeležbo v različnih oblikah izobraževanja in usposabljanja ter dejavnejše vključevanje v ožje in širše socialno okolje.

Priprava portfolija zahteva od posameznika celo vrsto sposobnosti in kompetenc, predvsem pa mora imeti posameznik pri oblikovanju dobrega portfolija, s katerim se bo lahko ustrezno predstavil, tudi natančno določen namen, za katerega ga bo oblikoval in uporabil. Oblikovanje dobrega portfolija zahteva upoštevanje cele vrste strokovnih priporočil, izhajati je treba predvsem iz določene strukture tega ter pri zbiranju in oblikovanju dokazil upoštevati natančna določila dobrega dokazila, ki se ga bo lahko v postopkih vrednotenja ustrezno upoštevalo. Ne glede na to, za kakšen namen nameravamo portfolijo uporabiti, zahteva

predstavitev kandidata s pomočjo tovrstnega orodja tudi ustrezno **objavljanje** oblikovanega dokumenta. S pripravljenim portfolijem se namreč želimo v okolju ustrezno predstaviti, to pa lahko storimo le, če dokument delimo z drugimi. Kadar se kandidat predstavlja s tradicionalno pripravljenim portfolijem, to pomeni, da mora dostaviti svojo mapo bodisi osebno bodisi po pošti. Elegantnejše pa je z objavo portfolija, če je ta v elektronski obliki. V takem primeru platforma samodejno oblikuje naslov URL, na katerem si lahko zainteresirani ali tisti, ki jim kandidat naslov pošlje, ogledajo posameznikovo osebno predstavitev v obliki portfolija.

## **Struktura elektronskega portfolija**

Čeprav uporaba portfolija, še posebno uporaba elektronskega portfolija, posamezniku omogoča, da izrazi svojo individualnost in kreativnost, je portfolijo dokument, ki je navadno pripravljen po določeni strukturi, ne glede na to, za kakšen namen ga kandidat pripravlja.

Če izhajamo iz različnih opredelitev portfolija ter predvsem različnih namenov uporabe tega, lahko zasledimo tudi različne strukture portfolija. Vseeno pa lahko iz vseh različnih opredelitev in predlogov strukture tega dokumenta izluščimo skupne sestavine, in sicer:

1. **Predstavitev kandidata**
  - Osebni podatki in življenjepis
  - Vsa formalna dokazila o izobraževanju ali usposabljanju in pregled delovnih zaposlitev
2. **Pregled delovnih izkušenj**
3. **Podatki o udeležbi na usposabljanju**
4. **Druga dokazila in reference**

V okviru prve točke se kandidat predstavi najustrezneje, kolikor je mogoče; dobro je, če je njegova predstavitev čim celostnejša. V življenjepis naj posameznik izpostavi vse delovne in predvsem življenjske izkušnje, predvsem tiste, ki so mu prinesle, kar zadeva uporabo znanja, spretnosti in kompetence, novo izkušnjo in nov način dela. Dobro je, da kandidat v tem delu navede tudi ljubiteljske dejavnosti in dejavnosti oziroma dejavnosti, ki ga zanimajo – na primer sodelovanje v različnih kroških, društvih – saj se učenja v njih praviloma sploh ne zavedamo. V sklopu dejavnosti, ki sodijo v skupino dejavnosti, ki nas zanimajo in se z njimi ukvarjamo ljubiteljsko, se pogosto učimo nezavedno, hkrati pa

lahko pridobimo veliko novega znanja in spretnosti ter razvijemo veliko novih kompetenc, saj smo pripravljeni za učenje, ki nas zanima, nameniti veliko časa in energije.

Življenjepis je lahko napisan v strukturirani in predpisani obliki, na primer v obliki Europass, lahko pa se kandidat odloči in življenjepis napiše kot prosto zgodbo. Oblika in način zapisa življenjepisa sta odvisna predvsem od namena rabe portfolija. Poleg osebnih podatkov in življenjepisa pa je priporočljivo v osebno predstavitev uvrstiti tudi vsa dokazila o doseženi formalni izobrazbi in dokazila o formalnem usposabljanju ter pregled delovnih zaposlitev – kot izpisek iz evidence delovnih zaposlitev. Ti podatki so že prva podlaga za načrtovanje oblikovanja in uporabe zbirne mape ali portfolija ter načrtovanja posameznikovih nadaljnjih izobraževalnih, kariernih in osebnih ciljev.

Pri pregledu delovnih izkušenj je pomembno, da posameznik v obliki dokazil izrazi vse znanje, spretnosti in kompetence, ki jih je pridobil z delovnimi izkušnjami. V tem primeru posameznik z lastnimi izdelki, fotografijami in posnetki izdelkov ali različnih opravil, referenčnih pisem delodajalcev ali uporabnikov njihovih storitev, pogodb o delu ipd. izkazuje pridobljeno znanje, spretnosti in kompetence. Seveda mora v tem primeru poskrbeti, da dokazila zadostijo merilom za presojo dokazil v postopkih vrednotenja – avtentičnosti oziroma verodostojnosti, aktualnosti oziroma veljavnosti in ustreznosti. To pomeni, da mora biti iz dokazila razvidno, kdo ga je izdal, hkrati pa se mora nanašati dokazilo na konkretnega kandidata (podatki o izdajatelju, kandidatovo ime in priimek, datum in kraj rojstva), razvidno mora biti, kdaj je neka delovna dejavnost potekala, najpomembnejše pa je, da je iz dokazila razvidno, katero znanje, spretnosti in kompetence je kandidat sposoben samostojno uporabljati.

Podobno je s podatki o udeležbi na usposabljanju. Kandidat vstavi v portfolijo vsa potrdila o programih usposabljanja – neformalnih, ki se jih je udeležil, seveda pa morajo tudi ta potrdila vsebovati vse prej opisane podatke. Ker so podatki o programih neformalne narave težje dostopni, saj pri neformalnih programih ti podatki niso javno dostopni, temveč so bolj stvar izvajalske organizacije, je priporočljivo, da kandidati priložijo k potrdilu o udeležbi tudi opredeljen program usposabljanja, ki so se ga udeležili.

Poglavitni namen portfolija je vsekakor čim celostnejša predstavitev posameznika, včasih pa ima kandidat tudi tako znanje, spretnosti in kompetence, ki eksplicitno ne sodijo v zahteve namena, za katerega se portfolijo oblikuje, so pa vseeno dobrodošel dodatek k usposobljenosti kandidata in mu daje prednost pred drugimi. Taka dokazila so lahko na primer vozniško dovoljenje, različne licence ipd.

### **Prednosti in pomanjkljivosti rabe elektronskega portfolija**

Ko govorimo o tradicionalnem in elektronskem portfoliju, ne moremo mimo vprašanja, kaj uporabnik elektronskega portfolija pridobi z uporabo tega.

V poglavju o elektronskem portfoliju smo že opozorili na nekatere bistvene razlike pri uporabi elektronskega in tradicionalnega portfolija, poleg že navedenih pa lahko najdemo še kar nekaj prednosti rabe elektronske oblike. Prva in verjetno najpomembnejša prednost je vsekakor v tem, da uporaba elektronskega portfolija, tudi če tega nismo posebej načrtovali, predvsem razvija digitalno pismenost. Platforma je namreč zasnovana tako, da posamezniku omogoča oblikovanje strukture portfolija po lastni presoji in glede na določen namen oblikovanja tega omogoča nalaganje dokumentov v različnih formatih – fotografije, posnetke, dokumente v obliki Word, Excel, Power Point ipd. – dajanje posameznih dokumentov in celotnega portfolija na vpogled drugim, komentiranje posameznih dokumentov in celotnega portfolija, ustvarjanje stikov in sporazumevanje v okviru platforme med uporabniki te. Tako se v resnici spodbuja posameznike k razvijanju digitalne kompetence, ki omogoča posameznikom vse našteje dejavnosti v okviru platforme.

Ker elektronski portfolijo omogoča ustvarjalnost in individualnost pri oblikovanju, hkrati tudi spodbuja kandidate, da pri izdelavi uporabljajo vse medije, ki so na voljo – fotoaparat, mobilni telefon, iPod, iPed ... Dokazila se lahko namreč v okviru platforme nalagajo v različnih formatih, to pa seveda pomeni hkrati tudi uporabo različnih naprav in pripomočkov.

Izdelke in dokazila, ki jih shranjujemo v obliki elektronskega portfolija, je mogoče večkrat pogledati, to pa je za ustrezno in celostno predstavitev kandidata še kako pomembno. Pri oblikovanju portfolija, tudi ko ga oblikujemo za natanko določen namen, je dobro, da med oblikova-

njem portfolija in vsak posamezni dokument večkrat pogledamo, portfolijo prestrukturiramo, po potrebi preoblikujemo. Zato je še kako pomembno, da lahko v vsakem trenutku posamezna dokazila in oblikovano različico portfolija znova pregledamo.

V tem poglavju smo omenjali tudi povezave, ki jih pri oblikovanju elektronskega portfolija omogoča platforma, pri tem pa je treba omeniti, da poleg vsega navedenega povezave omogočajo predvsem jasnejšo korelacijo med zahtevanimi standardi in vsebino elektronskega portfolija, kar zadeva znanje, spretnosti in kompetence, ki jih posameznik z dokazili izkazuje in dokazuje. To je še kako pomembno, saj je oblikovanje ustreznega elektronskega portfolija, glede na opredeljeni namen uporabe, v takšnih primerih in okoliščinah lažje. Razlog oblikovanja portfolija za določeni namen je predvsem v tem, da ta čim bolj izrazi znanje, spretnosti in kompetence, ki jih posameznik samostojno uporablja in so tudi del zahtev, za katere se portfolijo oblikuje. Portfolijo v tradicionalni ali elektronski obliki zajema praviloma vse pridobljeno znanje, spretnosti in razvite kompetence, tako pa jih lahko v osebnih predstavitvah posameznik lažje kombinira glede na namen uporabe.

Portfolijo je dokument, v katerem posameznik hrani svojo življenjsko zgodbo in, kar je še posebno pomembno, svoje učne dosežke, ne glede na to, kje jih je pridobil – v šolskih klopeh, z neformalnim izobraževanjem in usposabljanjem, na delovnem mestu, s sodelovanjem v ljubiteljskih dejavnostih, v različnih skupinah, kot so društva in krožki. Če pogledamo na portfolijo iz takega zornega kota, potem lahko rečemo, da dokument kot tak težko zastari in še težje izgubi svojo pravo vrednost. Vseeno pa ga je treba, da bi se temu zagotovo izognili, redno »vzdrževati« – posodablјati, preoblikovati, dopolnjevati. Vse to pa je seveda nekoliko lažje, če imamo celostno sliko o naši usposobljenosti oblikovano v elektronski obliki.

Pri svojem delu pa nimamo vedno opravka z motiviranimi ljudmi, ki se zavedajo svojih kvalitет – pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc, pogosto se srečujemo tudi s posamezniki, ki popolnoma samostojno in ustrezno uporabljajo širok spekter znanja in kompetenc, ne znajo pa jim pripisati ustrezne vrednosti in jih ustrezno umestiti. Pogosto so to posamezniki z nizko samopodobo, brez formalne izobrazbe, zato o sebi pogosto menijo, da nič ne znajo in posledično tudi nič ne veljajo. Iz tega pogosto izvira predvsem strah pred uporabo računalnika, ki se dodatno

okrepi s strahom pred zapisom in objavo osebnih podatkov na svetovnem spletu. Tovrstni strah izhaja praviloma iz nezaupanja do informacijsko-komunikacijske tehnologije pa tudi iz nezaupanja do spleta, ki pogosto temelji na slabo razviti zmožnosti uporabe računalnika in drugih medijev, na primer telefona, fotoaparata, kamere ipd. Prvi pogled na platformo za oblikovanje elektronskega portfolija pa pri posameznikih spodbudi tudi pomislek, da je platforma preobsežna in zato težko obvladljiva.

Da bi pomagali pri premagovanju tovrstnih strahov in zavor ter spodbudili uporabo elektronskega portfolija za različne namene pri vseh potencialnih uporabnikih (ne glede na položaj in doseženo izobrazbo), je smotrno premišljevati najprej o razvoju preprostejše oblike platforme, namenjene samostojni uporabi tudi brez pomoči svetovalca. Platformo za oblikovanje elektronskega portfolija, ki je trenutno razvita, uporabljajo kandidati ob strokovni pomoči svetovalca. Ta jim pomaga pri ugotavljanju pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc, zbiranju in pripravi ustreznih dokazil, s katerimi kandidati ugotovljeno znanje evidentirajo, oblikovanju celotnega portfolija, izbiri dokazil pri oblikovanju portfolija za določen namen ter opredeljevanju novih ciljev in pripravi načrta za uresničevanje teh.

Zato mora svetovalec predvsem dobro poznati temeljne značilnosti platforme za pripravo elektronskega portfolija, temeljne namene uporabe portfolija, značilnosti dobrih dokazil, obvladati mora rabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, predvsem pa mora obvladati temeljna načela informiranja in svetovanja ter poznati različne načine svetovalnega dela, tako da lahko ustrezno pomaga posameznikom iz različnih ciljnih skupin. Predvsem mora biti usposobljen za ustrezno motiviranje in delo s posamezniki iz ranljivih skupin – brezposelnimi in dolgotrajno brezposelnimi, posamezniki brez izobrazbe ali z nizko formalno izobrazbo, mlajšimi odraslimi – osipniki iz formalnega izobraževanja itn. – ki sebe pogosto vidijo kot neuspešne in kot posameznike, ki nimajo nobenega znanja in zato tudi v oblikovanju portfolija in njegovi uporabi za vrednotenje ne vidijo nobenega smisla.

Glede na navedeno in glede na pomembno in posebno svetovalčevo vlogo v teh procesih – oblikovanja in vrednotenja tradicionalnega ali elektronskega portfolija – je neizogibno tudi ustrezno usposabljanje svetovalcev.



## **Tehnične značilnosti platforme za oblikovanje elektronskega portfolija ter okolje delovanja platforme<sup>1</sup>**

Za ustrezno delovanje platforme in oblikovanje elektronskega portfolija pa ni pomembno le, da imamo pred seboj uporabnike, ki so vsaj malo spretni v uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, ter usposobljeno strokovno osebje, ki kandidatom pomaga pri oblikovanju elektronskega portfolija, izpolnjevati je treba tudi minimalne tehnične pogoje. Pa si pogledajmo, kakšna so temeljna pravila in pogoji za uspešno rabo tega orodja.

### **Temeljna pravila in pogoji uporabe elektronskega portfolija**

Elektronski portfolijo lahko uporabljajo le registrirani uporabniki. Registracija je hitra in preprosta, uporabnik pa mora imeti veljaven elektronski naslov, na katerega prejme sporočila ob registraciji in tudi pozneje pri uporabi e-portfolija.

### **Minimalne tehnične zahteve za uporabo elektronskega portfolija**

Elektronski portfolijo je računalniška spletna aplikacija in za delo z njim potrebujemo računalnik, dostop do interneta in spletni brskalnik. Ustrezni so vsi novejši računalniki, ne glede na obliko (stacionarni, prenosni – notebook, netbook, tablica, pametni mobilni telefon) in operacijski sistem (Linux, Mac OS, Windows), ki je povezan v internet in ima naložen ustrezen spletni brskalnik. Za udobno delo je priporočena širokopasovna povezava v internet, glede brskalnika pa zadnja različica brskalnikov Firefox, Chrome, Safari, Opera ali IE 8-10.

### **Opis okolja, v katerega je elektronski portfolijo postavljen**

Elektronski portfolijo je postavljen na podlagi namenske aplikacije za ustvarjanje elektronskega portfolija Mahara (<https://mahara.org/>).

Strežniški del mahare glede strojne opreme ne postavlja posebnih zahtev. Zadostuje vsak sodobni strežnik. Za nemoteno delovanje pa so

---

<sup>1</sup> Podrobnejši opis tehničnih značilnosti je v dokumentaciji projekta Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja 2011-2014 na Andragoškem centru Slovenije. Gradivo je pripravil Andrej Cetinski.

priporočila takale:

- CPU (centralna procesna enota): primerna je vsaka CPU, izdelana v zadnjih nekaj letih, seveda pa pomeni hitrejša CPU tudi hitrejši odziv pri delu z elektronskim portfolijem;
- RAM (delovni spomin): najmanj je 256 MB, priporočeno pa 1 GB ali več;
- spomin (trdi disk): velikost potrebnega spomina je odvisna predvsem od tega, koliko prostora dodelimo posameznemu uporabniku in koliko uporabnikov imamo. Za začetek zadostuje 10 GB.

## 9.2.2 Učni dnevnik

Metoda učnega dnevnika je bila na Andragoškem centru Slovenije razvita kot novo orodje, namenjeno identificiranju in vrednotenju posameznikovega znanja, spretnosti in kompetenc. Učni dnevnik lahko opredelimo kot dokument, ki vsebuje t. i. zapiske o posameznikovih učnih dejavnostih. Je orodje za formativno identificiranje in vrednotenje kompetenc in pomaga kandidatu oblikovati realno sliko o njegovi usposobljenosti ter opredeliti njegov trenutni »učni položaj« – v tem, katere učne dejavnosti so že opravljene in katere je treba – glede na posameznikove kratkoročne in dolgoročne cilje, želje in interese – še opraviti ter katere kompetence si je s tem razvil in katere je treba še razviti. Dokumenti in dokazila, ki so del posameznikovega učnega dnevnika, niso toliko namenjeni formalnemu priznavanju, temveč so podlaga pri oblikovanju posameznikove osebne, učne ali karijerne poti, kar gre v prid doseganju poglobitvenega namena vrednotenja v postopku, razvitem v okviru projekta Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja – za evidentiranje in ovrednotenje znanja, delovnih izkušenj in kompetenc za lažjo vnovično zaposlitev, za razvoj in spremembo kariere, za osebni razvoj ter končno za razmislek o tem, »kje sem« in »kam naprej«.

Informacije o dokazilih o neformalnem učenju ter o različnih delovnih in življenjskih izkušnjah se lahko v tem primeru pridobivajo različno. Če vzamemo za primer identificiranje in evidentiranje delovnih izkušenj, se lahko uporabi metoda opazovanja na delovnem mestu, metoda simulacije, intervju kandidata z delodajalcem (nadrejenim), posnetek izpeljevanja delovne naloge ipd. V podporo vsem navedenim metodam zbiranja informacij o usposobljenosti kandidata pa lahko uporabimo še evalvacijske in samoevalvacijske vprašalnike ter refleksijo kandidata o

posamezni učni dejavnosti. V ospredju so torej deklarativne metode ugotavljanja in vrednotenja kompetenc, saj te omogočajo ozaveščanje pomena že pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc pri posamezniku in s tem tudi zvečevanje njegove samozavesti in izboljševanje samopodobe. Vse navedeno pa vodi k lažjemu postavljanju in opredeljevanju posameznikovih nadaljnjih ciljev in želja ter uspešnejšemu doseganju že postavljenih.

Kombinacija refleksije in evalvacije vsake posamezne učne dejavnosti in učnih dosežkov, ki izhajajo iz teh dejavnosti, opravljajo pa jo strokovni delavci, ki vrednotenje izpeljujejo – v našem primeru svetovalci – je zaradi pridobivanja celostne slike o usposobljenosti posameznika zelo dobrodošla. Rezultati obeh evalvacijskih vprašalnikov – samoevalvacijskih in evalvacijskih – ter refleksija kandidata so lahko uporabni tudi za ugotavljanje razlike med ocenama svetovalca in kandidata – iste učne dejavnosti in istih učnih dosežkov ter beleženja realne podobe o posameznikovi usposobljenosti.

Refleksija, samoevalvacija in evalvacija se pripravljajo v odnosu do postavljenih konkretnih standardov, ki se lahko razlikujejo glede na namen, za katerega se učni dnevnik pripravlja: standardi za določeno učno dejavnost, del izobraževalnega programa, za celoten izobraževalni program, opis poklica ipd.

Dokazila, ki so lahko del učnega dnevnika:

- življenjepis,
- opis dejavnosti formalnega izobraževanja in usposabljanja,
- opis dejavnosti neformalnega in priložnostnega učenja,
- posnetki opravljanja dejavnosti,
- ugotovitve opazovanja na delovnem mestu ali v simuliranem položaju,
- povratne informacije (učiteljev, svetovalcev, mentorjev, delodajalcev),
- reflektivna poročila kandidata,
- samoevalvacijska poročila,
- evalvacijska poročila.

Učni dnevnik je orodje, namenjeno vsem odraslim ne glede na to, kakšen je njihov položaj v družbi ali na trgu dela: zaposlenim, brezposelnim, udeležencem izobraževalnega programa, članom krožkov, društev ipd. Še posebno pa je orodje uporabno za posameznike, ki so del izobraževalnega procesa, saj omogoča učni dnevnik natančno zapisovanje

vsake posamezne učne dejavnosti in je dobra podlaga za identificiranje in evidentiranje konkretnih učnih dosežkov – znanja, spretnosti in kompetenc, temeljnih in poklicnih. Seveda pa je za ustrezno rabo metodo treba poskrbeti tudi za ustrezno usposobljene strokovne delavce – učitelje, mentorje, svetovalce, ocenjevalce, ki kandidate ustrezno podpirajo in spremljajo pri oblikovanju učnega dnevnika.

### 9.2.3 Osebni profil na podlagi reflektivnega poročila

Osebni profil na podlagi reflektivnega poročila lahko opredelimo kot pripomoček za sumativno vrednotenje kompetenc in pomeni dokument, ki evidentira učne dosežke posameznika, kar zadeva njihovo priznavanje, bodisi za poklicni namen ali za izobraževanje in usposabljanje.

Osebni profil je dokument, ki sledi učnemu dnevniku, in sicer gre za dokazila o učnih dosežkih, ki izhajajo iz dokumentacije učnega profila. Dokumenti morajo biti pripravljeni tako, da zadostijo temeljnim merilom za presojo dokazil v postopkih vrednotenja – torej morajo vsebovati natančne podatke o kandidatu, izdajatelju dokazila, o času učne dejavnosti oziroma o tem, kdaj so bili znanje, spretnosti in kompetence pridobljeni, ter natančne informacije o učnih dosežkih. Dokazila, ki so del osebnega profila, morajo torej zadostiti temeljnim merilom za presojo dokazil v postopkih vrednotenja: avtentičnosti, aktualnosti in ustreznosti. Tako pripravljena dokazila dajejo ustrezne informacije o tem, kaj se je posameznik resnično naučil in zna še vedno samostojno uporabiti v različnih delovnih in življenjskih položajih. Tako pripravljena dokazila namreč omogočajo primerjavo z zahtevanimi standardi in doseganje končne ocene o posameznikovi usposobljenosti.

Osebni profil lahko torej uporabljamo za tele namene:

- vrednotenje znanja, spretnosti in kompetenc za ugotavljanje izobraževalnih potreb in posledično s tem načrtovanje nadaljnjega izobraževanja,
- vrednotenje znanja, spretnosti in kompetenc pred udeležbo v izobraževanju za prilagajanje izvedbenega kurikula,
- vrednotenje znanja, spretnosti in kompetenc za zaposlitev,
- vrednotenje znanja, spretnosti in kompetenc za napredovanje,
- vrednotenje znanja, spretnosti in kompetenc za osebno rast (zvečanje samozavesti in izboljšanje samopodobe).

Po strukturi in vsebini je osebni profil podoben zbirni mapi oziroma portfoliu in v resnici to tudi je. Opozoriti je treba na temeljno razliko med klasično zbirno mapo, kot smo je vajeni, in osebnim profilom. Osebni profil namreč med dokazili vsebuje tudi kandidatovo izjavo o usposobljenosti, priprava tovrstne izjave pa temelji na osebnem razmisleku kandidata o njegovih učnih dejavnostih in učnih dosežkih. Pri ugotavljanju in evidentiranju na različne načine pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc ima namreč kandidatov razmislek o vsakokratni učni dejavnosti pomembno vlogo. Razmislek o tem, kaj se je kandidat v okviru učne dejavnosti naučil, katero novo znanje, spretnosti in kompetence je pridobil in kaj od tega zna uporabiti samostojno v različnih položajih, posamezniku omogoča, da ozavesti in identificira znanje v konkretnem učnem položaju. Kandidat v okviru osebnega profila tako ugotovljeno znanje, spretnosti in kompetence tudi zapiše v obliki izjave o usposobljenosti.

Podlaga za pripravo osebnega profila je torej lahko učni dnevnik, saj ta vsebuje razmisleke in povratne informacije o pridobljenem znanju, spretnostih in kompetencah v sklopu posamezne učne dejavnosti. O vsaki učni dejavnosti namreč kandidat opravi refleksijo, rezultat te pa je identificiran »nabor« znanja, spretnosti in kompetenc, ki si jih je kandidat pridobil, razvil. V pomoč pri identificiranju pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc pa so poleg refleksije tudi samoevalvacijski vprašalniki, ki jih tudi izpolnijo kandidati, ter evalvacijski vprašalniki o usposobljenosti kandidata, ki jih izpolnijo tisti, ki sodelujejo pri kandidatovem učnem procesu oziroma učni dejavnosti (npr. učitelj, tutor, mentor, svetovalec, delodajalec).

Dokumenti, ki so del učnega dnevnika, vsebujejo med drugim tudi informacijo o pridobljenem znanju v okviru določene učne dejavnosti in so tako podlaga za oblikovanje neke vrste seznama vsega pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc pri posamezniku. Ta seznam je lahko oblikovan kot izjava, vsebina izjave pa temelji na prej opisanih dokazilih. Tovrstna izjava je lahko eno od dokazil pri vrednotenju in priznavanju. Izjavo pripravi kandidat v sodelovanju z usposobljeno osebo: učiteljem, mentorjem, svetovalcem, delodajalcem ipd., na dokument se tudi oba podpišeta. Tako lahko tovrstni dokument postane del osebnega profila in dobro dokazilo pri vrednotenju.

Osebni profil pripravlja kandidat v sodelovanju s strokovnim sodelavcem.

Pri tem je pomembno, da kandidat ob pregledu dokumentacije in učnega dnevnika ter njene analize natančno izlušči znanje, spretnosti in kompetence, ki si jih je pridobil ali razvil z učno dejavnostjo, ter pridobi ustrezna dokazila zanje. Pri tem mu pomaga strokovni sodelavec, ki daje svetovalno pomoč pri ustreznem oblikovanju osebnega profila, pri čemer:

- daje strokovno podporo pri analizi dokumentacije učnega dnevnika ter priprave nabora pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc,
- s kandidatom pripravi načrt priprave dokazil za navedeno znanje,
- pripravlja dokazila o evidentiranem znanju, spretnostih in kompetencah,
- pomaga kandidatu določiti strukturo osebnega profila in mu ustrezno oblikovati osebni profil.

Pomembno je, da strokovni sodelavec daje strokovno pomoč pri zbiranju dokazil tako, da kandidatu daje povratno informacijo o kakovosti dokazil ter konkretne napotke za dopolnitev teh, če je seveda to potrebno. Pomembno je, da je strokovni sodelavec pozoren na to, da dokazilo vsebuje natančne podatke o tem, kaj je sposoben kandidat samostojno opraviti in katero konkretno znanje si je pri določeni učni dejavnosti pridobil. Poleg tega je pomembno, da so zajeti vsi potrebni podatki o kandidatu ter o osebi oziroma ustanovi, ki je dokazilo pripravila in so vsi, udeleženi pri pripravi dokazil na dokazilu, tudi podpisani; s tem jamčijo, da so prav oni tisti, ki so dokazilo tudi pripravili. Ne smejo pa pozabiti tudi na podatek o tem, kdaj je bilo konkretno znanje pridobljeno in ali ga kandidat v trenutku priprave dokazila še vedno uporablja. Le tako pripravljena dokazila so lahko dobra podlaga za identificiranje in vrednotenje različno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc v postopkih vrednotenja, ne glede na namen, za katerega dokazila presoja.

Za uspešno rabo obeh opisanih metod je treba razmisliti tudi o ustrezni strokovni podpori vsem, ki sodelujejo pri uporabi te metode: kandidatom, mentorjem, učiteljem, tutorjem, svetovalcem, delodajalcem idr. Poleg izdelanega sistema vrednotenja, razvitih pripomočkov za uporabo opisanih metod je treba strokovne sodelavce, ki uporabljajo opisane metode, še usposobiti za ustrezno rabo.

## 9.3 Orodja, razvita v projektu

### Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja 2011-2014

Ko govorimo o znanju in kompetencah, pridobljenih na različne načine, ne moremo mimo tega, da ne bi govorili tudi o ustreznem dokazovanju teh. V besedilu smo že nekajkrat opisali, kako in s kakšnimi dokumenti/dokazili lahko posamezniki ustrezno ugotovijo in izrazijo znanje, spretnosti in kompetence, ki so jih pridobili predvsem zunaj formalnega izobraževanja in usposabljanja. S tem namenom smo v sklopu projekta razvili kar nekaj vrst orodja, s katerimi usposobljeni svetovalci pri kandidatih ugotavljajo, katere kompetence imajo razvite in na kakšni ravni. Nismo pa pozabili niti na dejavno vlogo kandidata; orodje je zasnovano tako, da omogoča kandidatu samooceno razvitosti določene kompetence ter da jo evalvira svetovalec. Svetovalec nato obe oceni sintezno združi v utemeljeno mnenje, v okviru katerega jasno zapiše, kaj je zmožen kandidat s tako razvito kompetenco samostojno opravljati.

V obdobju trajanja projekta smo na ACS razvili naslednja orodja:

- Biografska metoda kot pripomoček za ugotavljanje neformalno pridobljenega znanja in kompetenc,
- Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja,
- Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanje kariere,
- Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih,
- Vprašalnik in smernice za vrednotenje kompetence digitalna pismenost.

Razvita orodja podpirajo vrednotenje večih ključnih kompetenc, katerih vse, je podrobneje predstavljeno v opisu posameznega orodja (pripomočka, vprašalnika). Orodja so razvili sodelavci Andragoškega centra Slovenije in njihovi zunanji sodelavci. V obdobju trajanja projekta ni bilo mogoče razviti orodja za vrednotenje vseh ključnih kompetenc, kar ostaja izziv za nadaljnji razvoj. Strokovni delavci, ki izvajajo procese ugotavljanja pa pri svojem delu lahko uporabljajo tudi orodja, ki so bila

razvita v okviru drugih projektov ali razvojnih nalog v preteklih letih.<sup>2</sup>

V nadaljevanju so zgoraj navedena orodja predstavljena po naslednjih elementih:

- vir,
- teoretska izhodišča,
- cilji in namen uporabe,
- strokovna usposobljenost,
- vsebina in struktura,
- e-oblika (če obstaja),
- interpretacija.

### 9.3.1 Biografska metoda kot pripomoček za ugotavljanje neformalno pridobljenega znanja in kompetenc

Zdenka Nanut Planinšek

#### Vir

Projekt ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014, aktivnost Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja.

#### Teoretska izhodišča

Beseda biografija izhaja iz grščine in pomeni življenjepis. Korenine biografske metode kot raziskovalne metode segajo do 5. stoletja pr. n. š., ko so se v grški kulturi prvič pojavile zapisane življenjske pripovedi, imenovale so se »bios«. Pogosto uporabljamo tudi izraz življenjske zgodbe. Pripovedujejo o življenju ljudi, večinoma posameznik govori o svojem življenju. Kadar jih zapišemo, govorimo o avtobiografijah, če jih po pripovedovanju zapišejo druge osebe, pa o biografijah. V izobraževanju odraslih se kot metoda pojavljajo tile izrazi: življenjska zgodba (life story, life narrative), življenjska zgodovina (life history), življenjski cikel (life cycle), biografska metoda (biography method), avtobiografija (autobiography), izobraževalna biografija (educational biography).

V strokovni literaturi (glej Denzin, 1989, Denzin, 1997, Dominicé, 2000

2 Več informacij o teh projektih bralec lahko najde na spletni strani: <http://vpnz.acs.si/portal/>.



idr.) smo zasledili različne opredelitve biografske metode, ki imajo kljub temu skupni imenovalec, saj jih povezuje ista temeljna zasnova. Ta metoda je pogosto opredeljena kot zapis ali snemanje življenja in življenjskih izkušenj posameznika, skupin, tudi organizacij. Tako kot zasnova se ujema tudi sorodnost pojmov, ki jih različni avtorji uporabljajo za označitev obravnavnega pojma. Erben (1998, str. 5) je opredelil biografsko metodo kot »zbirko dokumentov«, mednje je uvrstil dnevnike, fotografije, filme, zapisane avtobiografije, biografije, družinska drevesa ipd. V okviru izobraževalnih in drugih družboslovnih znanstvenih raziskav se kot najustreznejša oblika zbiranja biografskih podatkov predlaga intervju.

Največja vrednost »življenjskih dokumentov« je prav v njihovi zmožnosti, da odkrijejo navadne, nejasne pomene vsakdanjega življenja in razkrivajo informacije, ki se zdijo nepomembne, samoumevne in navadno ostajajo skrite. Ljudje namreč številne kompetence razvijajo v različnih življenjskih položajih, ko sledijo povsem drugačnim ciljem. Kompetence se razvijajo v mnogih položajih izkustvenega in drugega neformalnega učenja, izhajajo iz kulturnih vrednot socialnega okolja, v katerih živi in deluje posameznik, ter mu omogočajo delovanje v dani realnosti. Sem prištevamo tudi metakompetence, kot so zmožnost kritičnega razmišljanja, reševanja problemov, uspešnega sporazumevanja z okolico, toleranca do drugih ter odprtost za sprejemanje in prilagajanje spremembam. Kompetence, razvite v vsakodnevni življenjskih položajih, vsebujejo tudi spretnosti, potrebne za obvladovanje okoliščin na vseh področjih posameznikovega življenja – doma, na delovnem mestu ter v ožji in širši skupnosti.

### Teorije življenjskega poteka

Ule (2008) označuje življenjski potek kot potovanje skozi življenjski cikel od rojstva do smrti. Pri raziskovanju življenjskega poteka proučujemo družbene vzorce tega potovanja in posameznikovo delovanje, vplivanje na smer življenjske poti. Tako Ule opozarja, da se raziskovanja življenjskega poteka lahko lotevamo s psihološkega vidika, ko raziskujemo posamične življenjske poteke in biografije, ali s sociološkega vidika, ko raziskujemo družbeno ozadje izobraževalnih biografij, v sodobni družbi pa se raziskovalna prireja vse bolj približujeta drug drugemu (prav tam). Razvoj človekove osebnosti pojasnjuje več uveljavljenih razvojnih teorij, ki se med sabo dopolnjujejo. Razlikujejo se glede na motive, gibal

razvoja človekove osebnosti, ki so predvsem biološka, nagonska – biodinamične teorije, ali pa predvsem družbena, socialna – sociodinamične teorije.

Za utemeljitelja razvojne teorije odraslih lahko štejemo Erica Eriksona, ki je z osemstopenjsko teorijo osebnostnega razvoja nadgradil in razširil Freudov dinamični model psihoseksualnega razvoja človeka na celotno življenjsko obdobje. Človekovo življenje je razdelil na osem kronološko zaporednih obdobj, zadnja tri so obdobja življenja odraslega. Po Eriksonu je vsako obdobje kakovostno in vsebinsko drugačno od prejšnjega, ločnico med njimi pa zaznamuje osebnostna psihosocialna kriza. Način, kako posameznik rešuje krizo, pa odloča o zmožnosti odzivanja in reševanja konfliktov v naslednjem obdobju. Vsako novo obdobje pomeni predvsem novo raven strukturalne integracije osebnosti (Erikson, 1980, povzeto po D. Brečko, 1999).

Robert Havighurst (1972) je utemeljil osebnostni razvoj s teorijo življenjskih nalog. Te so značilne za vsako življenjsko obdobje, pred posameznika pa jih postavlja družba s svojimi zahtevami in pričakovanji. Prehod med posameznimi nalogami lahko primerjamo z razreševanjem osebnostnih kriz po Eriksonu.

Med novejšo razvojno teorijo uvrščamo kognitivne razvojne teorije, ki izrazito poudarjajo vlogo spoznavne dejavnosti in teorije uresničevanja notranjih potencialov – tako imenovane teorije osebnostne rasti. Zadnje pripisujejo oblikovanje osebnosti vplivom okolja, družbe in zlasti lastne dejavnosti na že dane dispozicije in potenciale. Razvoj človekove osebnosti si pod vplivom samodejavnosti prizadeva doseči najvišje mogoče meje razvoja. Najbolj uveljavljeni izrazi za ta proces so samo-uresničenje (samorealizacija), samoaktualizacija in osebnostna rast (Allport, 1991).

Danes so v ospredju interpersonalne teorije osebnostnega razvoja, zanje je skupno razumevanje človeka kot družbenega bitja. Temeljijo na pomenu družbe in socialnih interakcij z okoljem, v katerem posameznik živi in se razvija. Predhodnik interpersonalne teorije je Sullivan (Sullivan, 1953, povzeto po Brečko, 1999), ki je izrecno poudarjal, da se osebnost lahko razvije le v medosebnih odnosih, v katerih se zrcali slika neke družbe, njenih pravil, zapovedi in načina delovanja. Že Erikson zatrjuje, da na razvoj identite bistveno vpliva družba s svojimi pričako-

vanji (Erikson, 1968), predstavniki interpersonalne teorije osebnostne rasti Mandel, Schulz von Thun in drugi (Brečko, 1999) pa dodajajo, da se to dogaja v ožjih socialnih skupinah, v neposredni komunikaciji v medosebnih odnosih.

Teorije, ki izhajajo iz temeljnih človekovih potreb, nam razlagajo, da si ljudje že po svoji naravi prizadevamo za popolno samoaktualizacijo (Maslow, 1954) in uravnoteženo zadovoljevanje štirih temeljnih človekovih potreb (Glasser, 1994).

Spontan razvoj sprožajo osebne psihosocialne krize, v katerih se znajde posameznik, ko mora v življenju prevzeti nove socialne vloge. To zahteva vnovično prestrukturiranje in integracijo osebnosti, iskanje nove identitete, ko se pred posameznika postavljajo nove življenjske naloge. Konflikti položaji v psihofizičnem okolju osebe se ustvarijo vsakič, ko nastane razlika med dejanskim in pričakovanim v resničnosti. Prilaganje novim okoliščinam in spreminjanje sebe, svojih navad in načina delovanja poteka s socializacijo pod vplivom socialnega okolja in lastne dejavnosti. Življenje je torej že samo po sebi učni proces, v katerem hkrati duševno in duhovno rastemo in zorimo. Učenje poteka intenzivneje ob življenjskih prelomnicah, pomembnih dogodkih in vseh večjih spremembah, ki neposredno vplivajo na posameznika. Pri tem izbiramo različne poti in načine za pridobivanje znanja, novih spretnosti, razvijamo svoje potenciale ter z njimi pridobivamo in razvijamo svoje kompetence in krepimo samozavest.

### Izobraževalna biografija

Pri raziskovanju življenjske biografije se lahko osredotočimo tudi le na posamezni del te. Kadar sledimo izobraževalni poti posameznika, govorimo o izobraževalni biografiji. Poudarek pri tem ni na posameznem življenjskem obdobju, temveč na poteku posameznikovega življenja in povezavah med dogodki iz različnih obdobj življenja z učnimi izkušnjami. (Withnall, 2006, str. 30–31) Izobraževalna biografija je sistematičen, kronološki prikaz posameznikove izobraževalne poti. Z izobraževalno biografijo zbiramo in analiziramo različne načine pridobivanja znanja in razvoja kompetenc v različnih življenjskih okoliščinah.

Tako ugotavljamo dosežke, pridobljene formalno, neformalno in priložnostno. Iz različnih definicij izobraževalne biografije lahko povzamemo

tri bistvene skupne lastnosti (Alheit idr., 1995, str. 172–183):

1. Biografija zajema posameznikovo sociokulturno okolje.
2. Z biografijo razkrivamo posameznikovo individualno doživljanje.
3. Biografija zajema časovno razsežnost posameznika in družbe.

Tudi Kolland pravi, da vplivajo na posameznikovo izobraževalno pot dejavniki v njem, pa tudi njegovo socialno okolje (Kolland, 1993, str. 547). Pri opredeljevanju in proučevanju zasnove posameznikove biografije pri različnih avtorjih nismo zasledili večjih odmikov v teoretičnem pojmovanju biografije. Ahl meni, da spremembe in prenašajoči se družinski in kulturni vzorci, zgodovinsko ozadje in podobno zaznamujejo življenjsko smer posameznika (Ahl, 2006, str. 385). Tudi Alheit, Bron-Wojciechowska, Brugger in Dominace razčlenjujejo biografijo z dveh vidikov, ki se med seboj prepletata – z vidika institucionalnih in kulturnih procesov v družbi ter z vidika posameznikovega individualnega notranjega razvoja (Alheit idr., 1995).

Torej zajema biografija osebno doživljanje posameznika v povezavi z družbenimi okoliščinami. Predstavlja posameznikovo individualno doživljanje ter sovplivanje posameznika in zunanjega sveta. Posameznikove izkušnje se oblikujejo prav na podlagi sovplivanja. Posameznik posega v okolje, sooblikuje interakcije in s tem oblikuje svojo biografijo. Tako je posameznikovo izobraževanje povezano z njegovo osebno zgodovino in njegovim socialnim okoljem. Ko pripoveduje svojo izobraževalno biografijo, razkriva svoje individualno doživljanje življenjske in izobraževalne poti. Govekar Okoliš (2000, str. 34–42) pravi, da s pripovedovanjem o svoji preteklosti analizira in vrednoti smisel svojega življenja in dela, to pa krepi njegovo samozavedanje in tudi zavestno načrtovanje prihodnjega delovanja. Z izobraževalno biografijo posameznik analizira svojo preteklost (kako se je učil), sedanjost (koliko zna in kako se uči) in prihodnost (kako se bo učil in izobraževal). Pomembno je, da razmišlja o prihodnosti ter se odloča za spremembe in novosti v svojem življenju (prav tam, str. 28).

### Pomen identitete in samozavedanja

Identiteta oziroma samopodoba je množica odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do samega sebe. V ta razmerja vstopa postopoma, s pomočjo predstav, občutkov, vrednotenj in ocen samega sebe, svoje značilne socialne usmerjenosti in ravnanja ipd., ki ju na podlagi interak-

cij z drugimi razvija že od rojstva (Kobal, 2000). Samozavedanje bi lahko opisali kot poznavanje sebe, svojih lastnosti, interesov, motivacije in potreb (Govekar Okoliš, 2000, str. 37). Ray ugotavlja, da postaja posameznik s pripovedovanjem svoje biografije bolj on sam (Ray, 2002, str. 9).

Ob pripovedovanju in refleksni analizi svoje življenjske zgodbe bolje spoznamo sebe. Z zavedanjem svojih lastnosti, interesov, motivacije in neformalno pridobljenih kompetenc se krepi tudi človekova samozavest, to pa posamezniku pomaga prepoznati in prevzeti odgovornost za svoje življenje in zavzeti dejavno vlogo v njem.

### **Cilji in namen uporabe**

Življenjska zgodba se lahko uporabi kot vir informacij, s pomočjo katerih se lahko identificirajo znanje, kompetence in spretnosti posameznikov, ki so jih razvili v svojem življenju.

S pomočjo biografije lažje prepoznamo neformalne učne položaje, predvsem izkustvenega učenja. Kot smo že omenili, ima ta metoda še posebno vrednost pri odkrivanju skritega znanja, zato se pogosto uporablja v začetni fazi postopka vrednotenja – diagnosticiranju, pri pripravi življenjepisa, izpelje pa se v obliki priprave strukturiranega eseja, vodenega intervjuja ali najboljše kombinacije obojega.

Temeljni nameni/cilji uporabe biografske metode so, da:

- posameznik analizira svojo preteklost (kako se je učil), sedanost (koliko zna in kako se uči) in prihodnost (kako se bo učil in izobraževal);
- krepi posameznikovo samozavedanje in spodbuja zavestno načrtovanje prihodnjega delovanja;
- prispeva k osebnostnemu razvoju posameznika;
- posameznik bolje razume pomen dogodkov in prehodov v svojem življenju in pridobiva občutek lastne identitete;
- posamezniku pomaga prepoznati in prevzeti odgovornost za lastno življenje in zavzeti dejavno vlogo v njem.

Uporaba biografske metode je še posebno primerna v okoliščinah, ko se posameznik znajde v povsem novem, nepredvidljivem položaju, ko je primoran poiskati zase novo poklicno pot in prevzeti drugačno vlogo, kot jo je imel v dotedanjem življenju. V takem položaju se pogosto

znajdejo brezposelni, ki imajo nizko formalno izobrazbo, ali ljudje, ki so dolga leta opravljali poklic, ki ga je razvoj prehitel, njihova dotedanja izobrazba pa je že zastarela. V podobnem položaju je tudi večina priseljencev, ki prihaja iz povsem drugačnega kulturnega okolja. V takem položaju se je nujno vprašati: »Kaj znam in kako bi lahko svoje pridobljene kompetence izrabil v danih okoliščinah?« Odgovora na omenjeno vprašanje največkrat sami ne znajo poiskati. Izkušen svetovalec bo lahko v takih primerih z uporabo biografske metode prepoznal posameznikove kompetence, mu jih pomagal ozavestiti, opozoril ga bo na njegove močne točke in mu tako odprl obzorje novih možnosti.

### **Strokovna usposobljenost**

Uporaba orodja izhaja iz domneve, da ima strokovni delavec znanje in izkušnje iz vrednotenja kompetenc in vodenja svetovalnega procesa pri delu z odraslimi. Na primer strokovni delavci za vrednotenje in priznavanje neformalnega znanja, ki sodelujejo pri projektu ESS Uvajanje modela ugotavljanja in vrednotenja neformalno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih od 2012 do 2014, so potrebno znanje za uporabo orodja pridobili s temeljnim usposabljanjem in dodatnim spopolnjevanjem.

Za vse, ki želijo pri svojem delu uporabiti predstavljeno orodje, je priporočljiva udeležba na usposabljanju, kjer bodo podrobneje spoznali orodje, njegovo rabo, interpretacijo rezultatov in podajanje povratne informacije kandidatu.

### **Vsebina in struktura**

V nadaljevanju je opisan potek biografske metode za ugotavljanje kompetenc, ki jo izpeljemo z uporabo zapisane življenjske zgodbe in vodenega intervjuja.

Biografska metoda poteka v več korakih:

- **Korak:** Priprava navodil za pisanje biografije in motivacija kandidata za sodelovanje

Navodila za pripravo oblikujemo v skladu s ciljem vrednotenja. Navodi-

la naj bodo kratka in naj ne sprašujejo o podrobnostih, temveč le usmerjajo pozornost na določene položaje in življenjske dogodke. Ne predpisujemo oblike, niti obsega pripovedi. Pri pisanju svoje življenjske zgodbe naj imajo kandidati dovolj prostora, da se lahko svobodno izražajo v skladu s svojim notranjim doživljanjem in lastnim pogledom nase.

Na splošno je znano, da ljudje radi pripovedujemo zgodbe in zelo radi govorimo o sebi. Odvisno od temperamenta in značaja posameznega kandidata pa bodo nekateri svojo življenjsko zgodbo raje zapisali, drugi jo bodo raje pripovedovali.

Če kandidat odkloni pisanje svoje življenjske zgodbe, izpeljemo z njim odprt intervju. Če je le mogoče, pripoved snemamo ali si sproti zapišemo posmezne podrobnosti, ki bi jih sicer lahko pozneje spregledali. Svetovalčeva vloga med pripovedovanjem je le aktivno poslušanje in nevsiljivo usmerjanje s kratkimi vprašanji.

- **Korak:** Poglobljeno branje življenjske zgodbe

V drugem delu svetovalec prouči zapisano zgodbo in na podlagi vtisov in ugotovitev pripravi vprašanja za vodeni intervju, v katerem pridobi informacije, ki so po njegovem mnenju še potrebne za zanesljivo določanje kandidatovega znanja, spretnosti in kompetenc.

- **Korak:** Vodeni intervju

V neposrednem pogovoru odkrivamo podrobnosti, ki so pomembne za pojasnilo in opis neformalno pridobljenega znanja in kandidatovih kompetenc. Z reflektivno analizo življenjskih položajev, dela, ki ga je kandidat opravljal, in spremljajočega učenja diagnosticiramo kompetence, ki jih pozneje tudi dokumentiramo in po potrebi ovrednotimo.

- **Korak:** Zbiranje dodatnih dokazil

Številne kompetence, ki smo jih skupaj s kandidatom prepoznali, lahko za vrednotenje in priznavanje podpremo z dodatnimi dokazili, kot so razna potrdila, priporočila, fotodokumentacija idr.

- **Korak:** Zapis ugotovljenih kandidatovih kompetenc

V petem delu svetovalec pripravi in zapiše mnenje o identificiranih kompetencah, ki izhajajo iz posameznikovega vedenja/ravnanja, opisanega v življenjski zgodbi. Mnenje o doseženih kompetencah se lahko predstavi različno: z opisnikom ali v tabelarični obliki, ki prikaže povezavo doseženih kompetenc z opisanim ravnanjem/vedenjem kandidata, kot podlago za sklepanje o doseženih kompetencah.

### Predlog vprašanj oziroma navodila za pripovedovanje ali pisanje osebne zgodbe:

1. Kakšen naslov bi dali svoji osebni zgodbi? Lahko je ena beseda, lahko je daljši. Izberite ga tako, kot se vam zdi, da bo najbolje ustrežal vašemu dozdašnjemu življenju.
2. V uvodu zapišite: kdo ste, kdaj in kje ste se rodili, v kako veliki družini ste odraščali, v kakšnem kraju (v mestu ali na vasi), kakšni so bili takrat časi in kakšno življenje, ko ste bili še otrok. Kaj ste najraje počeli in česa niste marali, pa ste vseeno morali početi? Napišite tisto, kar se vam zdi najpomembnejše in kar se vam je vtisnilo v spomin.
3. Opišite leta odraščanja: v kakšno šolo ste hodili; ste hodili radi ali ne; kako uspešni ste bili po merilih drugih in kako po svojih? Napišite, ali se vam je v tistem času zgodilo kaj posebno pomembnega, kar je vplivalo na vaše poznejše življenje. Kaj ste si želeli in kako se je v resnici obrnilo življenje? Omenite svojo prvo zaposlitev in kar je pomembnega v zvezi z njo; kdaj ste postali odrasli.
4. Opišite čas odraslosti: kateri so bili pomembni mejniki v vašem življenju; kako je potekala vaša poklicna kariera; imate družino ali ne. S kakšnimi težavami ste se največkrat srečevali? Kaj najraje počnete?
5. Končate lahko s tem, kaj vse mislite, da vas je življenje doslej naučilo, kaj si želite v prihodnje in kaj mislite, kako v resnici bo.



## Opomnik za prepoznavanje neformalno pridobljenih kompetenc iz življenjske zgodbe

### Socialno okolje

|                          |            |
|--------------------------|------------|
|                          |            |
| Značilno vedenje/početje | Kompetence |

### Interesno področje – zanimanja, konjički, razvedrilo

|                          |            |
|--------------------------|------------|
|                          |            |
| Značilno vedenje/početje | Kompetence |

### Pomembne življenjske prelomnice – nove življenjske okoliščine, nove vloge

|                          |            |
|--------------------------|------------|
|                          |            |
| Značilno vedenje/početje | Kompetence |

### Odgovornosti, ki jih ima kandidat v življenju

|                          |            |
|--------------------------|------------|
|                          |            |
| Značilno vedenje/početje | Kompetence |

## Dosežki

|  |
|--|
|  |
|--|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| Značilno vedenje/početje | Kompetence |
|--------------------------|------------|

## Domača opravila

|  |
|--|
|  |
|--|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| Značilno vedenje/početje | Kompetence |
|--------------------------|------------|

## Zdajšnje delo

|  |
|--|
|  |
|--|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| Značilno vedenje/početje | Kompetence |
|--------------------------|------------|

## Pretekle zaposlitve

|  |
|--|
|  |
|--|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| Značilno vedenje/početje | Kompetence |
|--------------------------|------------|

## Izzivi (problemi)

|  |
|--|
|  |
|--|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| Značilno vedenje/početje | Kompetence |
|--------------------------|------------|

## Interpretacija

### Kaj vse razkriva osebna zgodba?

1. Zapisan dokument že sam po sebi razkriva, koliko je oseba pismena na področju branja navodil in v sposobnosti pisnega izražanja.
2. Naslov in način, kako posameznik dokumentira svojo zgodbo, razkriva njegov psihosociološki profil. To je lahko svetovalcu v pomoč pri pripravi na svetovalni pogovor in nadaljnje korake v prepoznavanju in vrednotenju neformalno pridobljenega znanja.
3. Po navodilih zapisana osebna zgodba že dokumentira kandidatovo formalno izobraževanje, pridobljena spričevala in vsebuje opis karierni poti z delnim opisom delovnih mest.
4. Iz opisa širšega in ožjega socialnega okolja, otroštva in trenutnih razmer lahko izluščimo kulturne in socialne kompetence.
5. V opisih priljubljenih iger in početja v otroštvu prepoznamo človekove interese in nagnjenja. To so po navadi tudi področja, na katerih ljudje v poznejšem življenju razvijamo poklicno kariero ali pa razvijamo ustrezne kompetence na interesnem področju in ob prostočasnih dejavnostih.
6. V svojih zgodbah kandidati opišejo ali vsaj omenijo večino pomembnih dogodkov, ki so vplivali na njihovo nadaljnjo izbiro in učenje. Spoznamo lahko, kako rešujejo probleme, kakšno znanje in spretnosti uporabljajo pri tem. Iz njihovih dosežkov prepoznamo njihove »najmočnejše točke«, hkrati pa tudi njihove strahove, ki jih ovirajo pri udeležanju nekaterih sposobnosti in zmožnosti, ali celo pri učenju in razvoju novih spretnosti.
7. Iz osebne zgodbe kandidata dobimo temeljne informacije o poteku njegove poklicne kariere in pridobljenih poklicnih kompetencah. Odkrijemo prenekatero specifične kompetence, ki jih je razvil v interesnih dejavnostih ali celo v položajih, ko se je »boril« za preživetje, ter še za mnoge druge splošne kompetence, ki si jih je kandidat pridobil na različnih področjih in v različnih obdobjih svojega življenja.

Z intervjujem, ki praviloma sledi študiju osebne zgodbe, pridobimo natančnejše podatke o tem, kako je posameznik ravnal v konkretni okoliščinah, ki jih je opisal, kakšno znanje je potreboval in kako si ga je pridobil. S kandidatom se praviloma srečamo večkrat, pomembno je, da si zanj vzamemo dovolj časa, da lahko celostno in poglobljeno odkrivamo njegove zmožnosti.

Ko proučujemo kandidatovo življenjsko zgodbo, nas zanimajo predvsem tisti vidiki osebne zgodovine posameznika, ki razkrivajo njegovo vedenje in ravnanje v posameznih okoliščinah in njegovo življenjsko učno pot. Da bi lahko prepoznali vse neformalno pridobljene kompetence, se moramo podrobneje pozanimati, kaj in kako ljudje v posameznih okoliščinah ravna, kakšno znanje potrebujejo za to in kako si novo znanje pridobivajo.

Zgled uporabe biografske metode za prepoznavanje in zapis neformalno pridobljenih kompetenc:<sup>1</sup>

V nadaljevanju iz obsežnega eseja ene od kandidatk v postopku ugotavljanja in prepoznavanja neformalno pridobljenih kompetenc, ki je sodelovala v pilotni izpeljavi projekta Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja 2009–2011 (vodil ga je Andragoški center Slovenije) v okviru Centra vseživljenjskega učenja Obalno-kraške regije leta 2011, navajamo le odlomek iz eseja. Poleg eseja smo dodatne informacije pridobili tudi v vodenem intervjuju in pogovorih s kandidatko, preden smo pripravili zapis njenih kompetenc, ki ga navajamo.

Gospa je v eseju zapisala: »/.../ V tistem obdobju sem opravljala razna priložnostna dela: prodajala na 'štantih', izdelovala drobne modne okraske, sveče, /.../ pospravljala pri raznih družinah v Trstu. Tudi likala in skrbela sem za gospo, ki po kapi, ki jo je prizadela, ni mogla več samostojno hoditi. Pri njih sem tudi vsakodnevno kuhala. Lepo smo se razumeli, toda s časom so postajale njihove potrebe vse večje in želeli so žensko, ki bi bila pri njih štiriindvajset ur na dan. /.../«

3 Primer uporabe biografske metode je bil izpeljan v skupini odraslih kandidatov Centra vseživljenjskega učenja Obalno-kraške regije leta 2011.

Iz odgovorov v vodenem intervjuju, ki je sledil, smo izvedeli dovolj podrobnosti, da smo lahko v opomnik zapisali njeno delovanje v posameznih okoliščinah ter na podlagi tega opredelili neformalno pridobljene kompetence.

| Vedenje/ravnanje                                                                                                                        | Kompetenca                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Brez težav komunicira s strankami, z neznanci in z nadrejenimi. Ljudje jo imajo radi.                                                   | Komunikativnost, socialne kompetence.                                                                        |
| Ima zamisli, ki jih uresniči. Zna zaslužiti denar.                                                                                      | Podjetniška kompetenca, samoiniciativnost, organiziranost.                                                   |
| Izdelovanje ogrlic, uhanov, sveč, okrasnih blazin, zaves iz različnih materialov po lastni izbiri. Čut za estetiko in ročne spretnosti. | Načrtovanje, priprava, izbira materialov in izdelovanje nakita in majhnih okrasnih predmetov. Ustvarjalnost. |
| Kuhanje, likanje, nakupovanje, čiščenje.                                                                                                | Vodenje gospodinjstva in opravljanje gospodinskih del.                                                       |
| Skrb za nepomično gospo – pomaga pri umivanju, oblačenju, hranjenju, jo prestavlja z invalidskega vozička na posteljo in nasprotno ...  | Negovanje in pomoč na domu ljudem s posebnimi potrebami.                                                     |

## 9.2.2 Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja

Dr. Tatjana Ažman

Gregor Jenko

Tea Sulič

### Vir

Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja je bil razvit v okviru projekta ESS – Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011, aktivnost Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja, ki ga je vodil Andragoški center Slovenije. Teoretska izhodišča, namen uporabe vprašalnika, vsebina in interpretacija rezultatov vprašalnika so predstavljeni v priročniku z naslovom Ugotavljanje in vrednotenje razvitosti kompetence učenje učenja (Priročnik za svetovalce). Avtorji priročnika so dr.

Tatjana Ažman, Gregor Jenko in Tea Sulič. Pri pripravi priročnika sta sodelovali tudi Metka Svetina in mag. Tanja Vilič Klenovšek. Priročnik je dostopen na spletni strani: <http://www.acs.si/index.cgi?m=51&id=314>.

V priročniku je dostopna tiskana različica Vprašalnika za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja. Vprašalnik pa je pripravljen tudi v elektronski obliki, ki je dostopna prek Andragoškega centra Slovenije, z dodelitvijo gesla za dostop.

V nadaljevanju na kratko predstavljamo Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja po vsebini navedenega priročnika.

## Teoretska izhodišča

Kompetenca učenje učenja je ena od osmih ključnih kompetenc, ki so opredeljene na ravni Evropske skupnosti.<sup>4</sup> Evropska izhodišča pravijo, da je učenje učenja sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje z učinkovitim upravljanjem časa in informacij vred, individualno in v skupinah.<sup>5</sup> Ta kompetenca vsebuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja posamezniki nadgrajujejo že pridobljene izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta odločilni za posameznikovo kompetenco.

Izhodišče priprave Vprašalnika za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja je:

- vsebino kompetence učenje učenja sestavljajo tri širša področja:<sup>6</sup>

4 Na ravni Evropske skupnosti je opredeljenih naslednjih osem kompetenc kot ključnih (EU, 2006): (1) sporazumevanje v maternem jeziku, (2) sporazumevanje v tujem jeziku, (3) matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, (4) digitalna pismenost, (5) učenje učenja, (6) socialne in državljanske kompetence, (7) samoiniciativnost in podjetnost ter (8) kulturna zavest in izražanje.

5 Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES).

6 Prirejeno po dokumentu Koncept vključevanja ključne kvalifikacije učenje učenja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2003).

1. motivacijsko področje s socialnim kontekstom,
  2. kognitivno področje,
  3. metakognitivno področje;
- da je pomembno, na kateri ravni je zavedanje o usposobljenosti za kompetenco učenje učenja;
  - da je sestavni del kompetence učenje učenja tudi vidik samouravnavanja učenja, ki vedno poteka v treh korakih:
    1. premislek pred učenjem,
    2. učenje in nadzorovanje učenja,
    3. razmislek o učenju.

V nadaljevanju na kratko predstavljamo vsakega od prej navedenih vidikov vsebine kompetence učenje učenja.

Tri širša področja predstavljamo s pomočjo opredeljenih operativnih ciljev, ki naj bi jih dosegel posameznik:

1. **Motivacijsko področje s socialnim kontekstom** zajema notranje (vrednote, stališča, čustva) in zunanje dejavnike (ožje in širše učno okolje), ki spodbujajo učenje.

Operativni cilji so:

- poznati sebe kot učenca (vrednote in stališča o ciljih, motivaciji, pripisovanju (ne)uspeha);
- poznati svoje vrednote in stališča do izobrazbe, učenja in znanja;
- poznati svoje temeljne interese (želje, pričakovanja glede izobraževanja in poklica);
- vzpostaviti in vzdrževati svojo motivacijo za učenje (zaupanje vase, pozitivna stališča do učenja, upati si tvegati, zmožnost učenja na napakah);
- obvladovati čustva (zaznati, ozavestiti, uravnavati negativna čustva; tehnike sproščanja);
- obvladovati svojo koncentracijo/zbranost (poznavanje dejavnikov, nadzor);
- sprejemati odgovornost za učenje;
- razviti socialne spretnosti (sposobnost skupinskega dela, spretnosti vodenja, čut soodgovornosti za skupne cilje, spoštovanje pravil, zadovoljevanje osebnih potreb ob upoštevanju potreb drugih);
- razviti komunikacijske spretnosti (poslušanje, sporočanje,

vživljanje v druge);

- razumeti vplive okolja (družina, partnerji, družba) na učenje.

2. **Kognitivno področje** obsega kognitivne in učne strategije: kompleksno mišljenje, spretnosti procesiranja informacij ter miselnih navad in neposredno učenje uspešnih učnih strategij (navade, metode in tehnike). Znanje o učenju je na treh ravneh: vem, kaj se učiti; vem, kako se učiti; vem, zakaj in kdaj uporabiti določene učne metode in tehnike.

Operativni cilji so:

- poznati značilnosti dobrega učnega okolja in znati oblikovati svoj učni prostor;
- razviti sposobnost kompleksnega mišljenja (iskanje in razumevanje informacij, analiziranje, sintetiziranje, uporaba znanja v novih položajih, vrednotenje, kritično mišljenje, ustvarjalno mišljenje);
- razviti učne strategije (načrtovanje učenja, cilji, merila uspešnosti, usmerjanje pozornosti na nalogo, izbiranje ustreznih spoznavnih strategij in strategij strukturiranja informacij ter pomnjenja in predelave informacij, uporaba primernih načinov za prikaz naučenega).

3. **Metakognitivno področje** zajema razvoj metakognitivnih strategij ali sposobnost metaučenja, ki kažejo, koliko znajo učenci »razmišljati o svojem učenju, ga spremljati, kontrolirati in krmariti«.

Operativni cilji so:

- načrtovati svoje učenje (cilji, vsebine, dejavnosti, pripomočki, predvidevanje posledic, izdelava načrta);
- spremljati in vrednotiti svoje učenje in napredovanje (opazovanje svojega učenja glede na cilje, zaznava in premagovanje težav, poznavanje svojih močnih in šibkih področij);
- razložiti proces lastnega učenja (potek, strategije, primerjava izkušenj, določanje vrzeli v znanju, iskanje vzrokov za uspeh in neuspeh, poznavanje notranjega razpoloženja in motivacije).

**Ravni zavedanja usposobljenosti za kompetenco učenje učenja** pa so z vidika uporabnika opredeljene na štirih ravneh, ki jih prikazujemo



s spodnji preglednici.<sup>7</sup>

**Preglednica:** Štiri ravni zavedanja usposobljenosti za kompetenco učenje učenja

| Ravni  | Stopnje usposobljenosti    | Pojasnilo         |
|--------|----------------------------|-------------------|
| Prva   | Nezavedna neusposobljenost | Ne vem, da ne vem |
| Druga  | Zavestna neusposobljenost  | Vem, da ne vem    |
| Tretja | Nezavedna usposobljenost   | Ne vem, da vem    |
| Četrta | Zavestna usposobljenost    | Vem, da vem       |

Posamezne ravni pomenijo:

1. Nezavedna neusposobljenost pomeni, da uporabnik ne ve, kako naj se uči. Težav pri učenju se ne zaveda. Zgodi se, da ni uspešen pri izobraževanju, se mu izogiba ali ima do učenja odpor.
2. Zavestna neusposobljenost pomeni, da uporabnik ve, kje ima težave pri učenju oziroma na katerem področju učenja učenja jih ima. Dejavno išče poti do znanja in premaga ovire na tej poti.
3. Nezavedna usposobljenost pomeni, da se uporabnik uspešno izobražuje, vendar ne zna pojasniti, kako se uči.
4. Zavestna usposobljenost pomeni, da se uporabnik uspešno izobražuje in zna razložiti, kako se uči. Od svetovalca morda pričakuje samo dodatno potrditev, da je usposobljen za učenje učenja.

Z vidika uporabe Vprašalnika za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja je pomembno, da strokovni delavec (svetovalec), ki uporabi vprašalnik, že na začetku zna ovrednotiti, na kateri ravni je posameznik, in mu pomaga razviti ključno kompetenco učenje učenja do ravni, ki jo potrebuje za nadaljnji razvoj bodisi z vidika nadaljnega razvoja izobraževalne poti bodisi razvoja kariere ali razvoja osebnega življenja.

Glede na to, na kateri ravni bo uporabnik, bo odvisna tudi vloga strokovnega delavca (svetovalca):

- Na ravni ne vem, da ne vem (nezavedna neusposobljenost) bo vloga svetovalca, da v sodelovanju z uporabnikom njegovo

zavedanje in usposobljenost za kompetenco učenje učenja šele razišče in se nato skupaj odločita, kaj uporabnik potrebuje.

- Če bo uporabnik začel proces svetovanja na ravni vem, da ne vem (zavestna usposobljenost), bo svetovalec začel svetovanje z merjenjem kompetence učenje učenja in nadaljeval s svetovanjem.
- Če bo uporabnik vstopal v svetovalni proces na ravni ne vem, da vem (nezavedna usposobljenost), bo svetovalec njegovo usposobljenost za učenje učenja izmeril in mu jo pomagal ozavestiti.
- Če bo uporabnik vstopal v svetovalni proces na ravni vem, da vem (zavestna usposobljenost), bo svetovalec njegovo kompetenco učenje učenja samo izmeril in certificiral.

**Koraki in strategije v procesu učenja učenja** pa so povzeti po modelu Zimmermana (2002), ki je opredelil model korakov samoregulacijskega učenja. Z njim opisuje dogajanje v posameznem učnem položaju, ki vedno poteka v treh zaporednih cikličnih korakih. Prvi je poprejšnje razmišljanje (analiza naloge, samomotivacijska prepričanja), to zajema procese in prepričanja, ki se porajajo pred samim učenjem. Drugi korak pomeni izvedbo in zavesten nadzor nad učenjem (samonadzor, samopazovanje) ter zajema procese, ki potekajo med učenjem. Tretji korak je namenjen samorefleksiji (presojanje samega sebe, odzive na lastno učenje) in označuje procese, ki potekajo po učenju.

Samouravnavanje učenja torej poteka v naslednjih treh korakih, ki se med seboj ciklično prepletajo:

1. premislek pred učenjem,
2. učenje in nadzorovanje učenja,
3. razmislek o učenju.

Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja je sestavljen tako, da omogoča vpogled v vse tri korake učenja.

### **Cilji in namen uporabe**

Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja je samoocenjevalni vprašalnik, namenjen odraslim, z njim se ugotavlja razvitost kompetence učenje učenja. Z ugotavljanjem in vrednotenjem kompetence učenje učenja želimo posameznika spodbudi-

ti, da razvija zmožnost učenja učenja, ki mu omogoča dejavno opraviti vse tri vloge v življenju: družinsko/partnersko, poklicno in državljansko.

Cilj je odrasle toliko usposobiti za učenje učenja, da se bodo v skladu s svojimi potrebami znali in zmogli vse življenje uspešno izobraževati. Uspešno opravljeno vrednotenje kompetence učenje učenja lahko v praksi za odraslega pomeni boljše izobraževalne in karijerne možnosti. Odraslemu bosta vprašalnik in interpretacija rezultatov pomagala ozavestiti razvitost kompetence učenje učenja in prepoznati področja, kjer ima možnost narediti korak naprej, kar zadeva jasnost izobraževalnih ciljev in poti do njih. V sodelovanju s strokovnim delavcem (svetovalcem) bo lahko ozaveščal, na kateri točki obvladovanja kompetence je, hkrati pa bo vprašalnik omogočal tudi merjenje napredka, če bo to potrebno. Eden od pomembnih vidikov vprašalnika je tudi zvečevanje motivacije odraslega za prevzemanje odgovornosti za vseživljenjsko učenje.

## **Strokovna usposobljenost**

Za uporabo Vprašalnika za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja je priporočljivo dodatno usposabljanje – udeležba na delavnici, ki je namenjena seznanitvi z vsebino in načinom uporabe vprašalnika. Na primer, strokovni delavci za vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih, ki sodelujejo pri projektu ESS – Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja odraslih od 2012 do 2014, so potrebno znanje za uporabo orodja pridobili na temeljnem usposabljanju in dodatnem spopolnjevanju. Delavnice za uporabo tega vprašalnika organizira Andragoški center Slovenije v sodelovanju z avtorji priročnika Ugotavljanje in vrednotenje razvitosti kompetence učenje učenja (Priročnik za svetovalce, 2011).

Uporaba vprašalnika pa izhaja tudi iz domneve, da ima strokovni delavec znanje in izkušnje iz vrednotenja kompetenc in vodenja svetovalnega procesa pri delu z odraslimi.

## **Vsebina in struktura**

Vprašalnik z zgradbo sledi vsebini kompetence učenje učenja. Vprašanja se nanašajo na vsa tri področja kompetence učenje učenja:

1. motivacijsko področje s socialnim kontekstom,
2. kognitivno in
3. metakognitivno.

Vprašalnik sestavlja 60 trditev, ki so oblikovane za presojo vseh treh področij kompetence učenje učenja, v skladu z opredeljenimi operativnimi cilji: 15 trditev je za motivacijsko področje s socialnim kontekstom, 28 trditev za kognitivno področje in 17 trditev za metakognitivno področje.

Zapisane trditve so razvrščene tudi glede na strategije oziroma korake učenja:

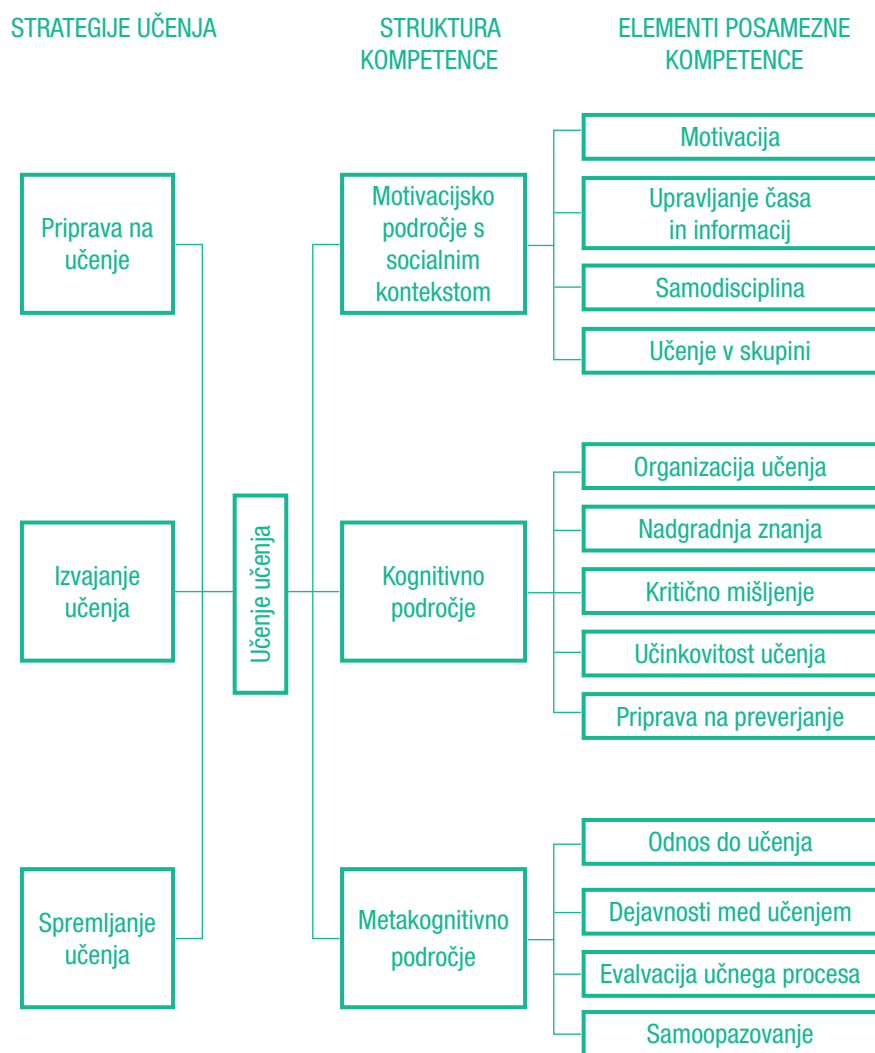
1. priprava na učenje (P),
2. izvajanje učenja (U),
3. spremljanje učenja (S).

Prvih 20 trditev vprašalnika se nanaša na pripravo na učenje, drugih 20 trditev na izvajanje učenja in zadnjih 20 trditev na razmislek o učenju.

Z vrednotenjem učnih strategij z vidika treh korakov bomo dobili informacijo o tem, v katerem koraku procesa učenja so posamezniki dejavnejši, kateri strategiji pripisujejo večji pomen in katera so močna in katera šibka področja učenja. Ugotovili bomo lahko, koliko se odrasli ukvarjajo s pripravami na učenje in koliko s spremljavo učenja. Morda učenje dojemajo zgolj kot dejavnost, kjer priprava ali razmislek po učenju nimata pomembnega mesta. Dobili bomo informacije o tem, katera področja kompetence so bolj ali manj razvita. Odrasli in strokovni delavci (svetovalci) bodo dobili tudi vpogled v razvitost kompetence kot celote. Odraslim bodo strokovni delavci (svetovalci) lahko ponudili informacijo in usmeritev, kako lahko krepijo kompetenco učenje učenja in s tem omogočijo sebi več možnosti za uspeh.

V naslednji sliki so prikazani struktura kompetence učenje učenja in mogoči vidiki vrednotenja kompetence učenje učenja. Kot je razvidno iz slike in že prej zapisanega, meri en vidik obvladovanje korakov v procesu učenja učenja, drugi pa se nanaša na merjenje obvladovanja različnih področij kompetence učenje učenja. Oba vidika se lahko interpretirata ločeno, lahko pa ju združimo in dobimo celostnejšo informacijo.

Slika: Struktura kompetence učenje učenja



Vprašalnik na koncu zajema tudi vprašanja za pridobitev demografskih podatkov o anketirancu (o spolu, starosti, izobrazbi in delovnem položaju).

## E-oblika

Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja je razvit tudi v elektronski obliki. Taka oblika omogoča lažjo analizo in interpretacijo rezultatov, saj se pripravi računalniški izpis doseženega števila točk po posameznih trditvah in vsebinskih sklopih kompetence učenje učenja.

Elektronska oblika je z geslom dostopna prek Andragoškega centra Slovenije na spletnem naslovu: <http://vpnz.acs.si/vprasalnik/index.php/survey/index/sid/88328/lang/sl>.

## Interpretacija

Kot smo že zapisali, sestavlja vprašalnik 60 trditev. Uporabnik posamezno trditev oceni z eno od treh ocen: »Ne drži zame« (ovrednotimo z 0 točk), »Delno drži zame« (ovrednotimo z 1 točko), in »V celoti drži zame« (ovrednotimo z 2 točkama). Seštevek točk po posameznih skupinah trditev je podlaga za oblikovanje povratne informacije o razvitosti kompetence učenje učenja na posameznem področju.

Ko odrasli vprašalnik reši, se strokovni delavec (svetovalec) z njim pogovori o rezultatih. Zbrane točke same po sebi ne povedo dovolj o razvitosti ali usposobljenosti odraslega za kompetenco učenje učenja. Najpomembnejše je, kakšne učne/izobraževalne cilje si je posameznik zastavil in koliko jih dosega. Vsak posameznik je namreč enkratna osebnost in mora v skladu s svojim ciljem, zmožnostmi in vsakokratnim učnim položajem uporabiti ustrezen način učenja. Če posameznik svoje učne cilje dosega, rezultat vprašalnika pravzaprav ni pomemben. Pomembnejše je, da se ob vsaki trditvi odrasli in strokovni delavec (svetovalec) pogovorita, ali se odrasli uči na tak ali drugačen način, zakaj se tako uči itn.

Če odrasli svojih izobraževalnih ciljev ne dosega ali si jih ne zna zastaviti, potem mu lahko strokovni delavec (svetovalec) s pomočjo pogovora ob posameznih trditvah pomaga pridobiti znanje o učenju učenja.

Svetovalec lahko povratno informacijo tudi zapiše. V naslednji preglednici prikazujemo mogoči zapis povratne informacije.

**Preglednica:** Smernice za zapis povratne informacije o rezultatih Vprašalnika za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja

## Povratna informacija o rezultatih

---

Pri pripravi na učenje ste od možnih 40 točk zbrali \_\_\_\_ točk ali \_\_\_\_ %.

To pomeni, da \_\_\_\_

---

Pri izvajanju učenja ste od možnih 40 točk zbrali \_\_\_\_ točk ali \_\_\_\_ %.

To pomeni, da \_\_\_\_

---

Pri spremljanju in vrednotenju učenja ste od možnih 40 točk zbrali \_\_\_\_ točk

ali \_\_\_\_ %. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Če pogledamo vse tri korake, je vaše močno področje \_\_\_\_, priložnost za izboljšanje pa \_\_\_\_ Glede na vaše cilje to pomeni \_\_\_\_

---

Z vprašalnikom o učenju učenja ste od 120 točk zbrali \_\_\_\_ točk, ali \_\_\_\_ %. Glede na vaše cilje to pomeni \_\_\_\_

---

Na področju motivacije in socialnega konteksta ste od možnih 30 točk zbrali \_\_\_\_ točk.

---

Pri motivaciji ste od 18 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Pri samodisciplini ste od 6 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Glede učenja v skupini ste od 6 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Na kognitivnem področju ste od možnih 56 točk zbrali \_\_\_\_ točk.

---

Pri organizaciji učenja ste od 18 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Pri nadgradnji znanja ste od 6 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Pri pripravi na preverjanje znanja ste od 10 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Na metakognitivnem področju ste od možnih 34 točk zbrali \_\_\_\_ točk.

---

Pri odnosu do učenja ste od 12 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Pri aktivnosti med učenjem ste od 6 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Pri evalvaciji učnega procesa ste od 10 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Pri samoopazovanju ste od 6 točk zbrali \_\_\_\_ točk. To pomeni, da \_\_\_\_

---

Če pogledamo vsa tri področja s podpodročji, je vaše močno področje \_\_\_\_, priložnost za izboljšanje pa \_\_\_\_ Glede na vaše cilje to pomeni \_\_\_\_

---

Glede na to, da Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja zajema tri vidike, lahko tudi interpretiramo vsakega posebej. En vidik meri obvladovanje korakov v procesu učenja učenja, drugi vidik se nanaša na merjenje obvladovanja različnih področij, tretji vidik pa meri tudi ravni usposobljenosti za kompetenco učenje učenja celostno, kar smo v celoti opisali že na začetku v točki »teoretska izhodišča«.

Za zgled navajamo še mogočo interpretacijo glede na en vidik kompetence učenje učenja in sicer, vrednotenje z vidika treh korakov samouravnavanja učenja, ki poteka v treh korakih:

1. **P: Priprava na učenje** (postavke od 1 do 20): Gre za miselno in psihično pripravo ter pripravo okolja na učenje. Zajete so dejavnosti, povezane z odločitvami pred izpeljavo samega učenja. Uporabnik lahko na področju priprave na učenje zbere od 0 do 40 točk. Največ točk je 20 trditev po 2 točki.
2. **U: Izvajanje učenja** (postavke od 21 do 40): Izvajanje učenja se nanaša na tehnike, metode in dejavnosti, povezane s samim procesom učenja. Uporabnik lahko na področju izvajanja učenja zbere od 0 do 40 točk. Največ točk je 20 trditev po 2 točki.
3. **S: Spremljanje učenja** (postavke od 41 do 60): Spremljanje učenja se nanaša na dejavnosti, ki so povezane z razmišljanjem o samem učenju. Gre za samorefleksijo, ki označuje procese, ki se dogajajo po učenju. Uporabnik lahko na področju spremljave in vrednotenja učenja zbere od 0 do 40 točk. Največ točk je 20 trditev po 2 točki.



**Preglednica:** Smernice za zapis povratne informacije o samouravnavanju učenja kot sestavni del razvitosti kompetence učenje učenja.

## Primer povratne informacije

Pri pripravi na učenje ste od možnih 40 točk zbrali \_\_\_\_ točk ali \_\_\_\_ %.

To pomeni, da \_\_\_\_

Pri izvajanju učenja ste od možnih 40 točk zbrali \_\_\_\_ točk ali \_\_\_\_ %.

To pomeni, da \_\_\_\_

Pri spremljanju in vrednotenju učenja ste od možnih 40 točk zbrali \_\_\_\_ točk ali \_\_\_\_ %.

Če pogledamo vse tri korake, je vaše močno področje \_\_\_\_, priložnost za izboljšanje pa \_\_\_\_ Glede na vaše cilje to pomeni \_\_\_\_

Kaj menite o teh rezultatih vi?

Več o interpretaciji rezultatov Vprašalnika za ugotavljanje in vrednotenje ključne kompetence učenje učenja in priporočilih za strokovnega delavca (svetovalca) v tem procesu je tudi v priložniku Ugotavljanje in vrednotenje razvitosti kompetence učenje učenja (Priložnik za svetovalce) (Ažman idr., 2011).

### 9.3.3 Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanje kariere

Dr. Tatjana Ažman

Gregor Jenko

Tea Sulič

#### Vir

Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanje kariere je bil razvit v okviru projekta ESS – Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014, aktivnost Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja, ki ga je vodil Andragoški center Slovenije. Teoretska izhodišča, namen uporabe vprašalnika, vsebina in interpretacija rezultatov vprašalnika so predstavljeni v

priročniku z naslovom Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere (Priročnik za svetovalce). Avtorji priročnika so dr. Tatjana Ažman, Gregor Jenko in Tea Sulič. Pri pripravi priročnika sta sodelovali tudi Urška Pavlič in mag. Tanja Vilič Klenovšek. Priročnik je dostopen na spletni strani: <http://www.acs.si/index.cgi?m=51&id=314>. V priročniku je dostopna tiskana različica Vprašalnika za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanje kariere. Vprašalnik pa je pripravljen tudi v elektronski obliki, ki je dostopna prek Andragoškega centra Slovenije, z dodelitvijo gesla za dostop.

V nadaljevanju na kratko predstavljamo Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanje kariere po vsebini navedenega priročnika.

## Teoretska izhodišča

Kompetenca načrtovanje kariere je ena od pomembnejših kompetenc in jo med osmimi ključnimi kompetencami<sup>8</sup> uvrščamo delno v kompetenco učenje učenja in delno v kompetenco samoiniciativnost in podjetnost. Predstavlja pridobivanje znanja, razvijanje različnih spretnosti in izkušenj ter odnosa do načrtovanja kariere. Področja kompetence načrtovanje kariere smo oblikovali s pomočjo dokumenta Koncept vključevanja<sup>9</sup> in modela DOTS, ki sta ga razvila Bill Law in A. G. Watts (1977 in 2003).<sup>10</sup> Model opredeljuje štiri področja kompetence načrtovanje kariere:

- poznavanje sebe,
- zavedanje možnosti v družbi,
- spretnosti odločanja,
- spretnosti za prehajanje.

V nadaljevanju je na kratko opisana vsebina vsakega od štirih področij kompetence načrtovanje kariere.

8 Na ravni Evropske skupnosti je opredeljenih osem kompetenc kot ključnih kompetenc (EU, 2006): (1) sporazumevanje v maternem jeziku, (2) sporazumevanje v tujem jeziku, (3) matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, (4) digitalna pismenost, (5) učenje učenja, (6) socialne in državljanske kompetence, (7) samoiniciativnost in podjetnost ter (8) kulturna zavest in izražanje.

9 Koncept vključevanja ključne kvalifikacije načrtovanje in vodenje kariere, CPI in ZRSŠ, 2003.

10 Schools. Careers and Community. A Study of Some Approaches to Careers Education in Schools. 2003.

1. **Poznavanje sebe:** Odrasli, ki obvladuje področje zavedanja sebe, pozna značilnosti področja in procesa spoznavanja sebe. V okviru ugotavljanja in razvijanja področja zavedanja sebe sledimo temle operativnim ciljem:
  - a) poznavanje svojih lastnosti;
  - b) poznavanje svojih vrednot, stališč, prepričanj;
  - c) poznavanje svojih sposobnosti, znanja, usposobljenosti, veščin in spretnosti;
  - č) poznavanje značilnosti svojega učenja;
  - d) poznavanje svojih potreb, interesov, želja, ciljev.
  
2. **Zavedanje možnosti:** Odrasli, ki obvladuje področje zavedanja možnosti, pozna značilnosti področja in razume pomen iskanja aktualnih informacij. Informacije zna sam poiskati in uporabiti. V okviru ugotavljanja in razvijanja področja zavedanja možnosti sledimo temle operativnim ciljem:
  - a) zavedanje, da je dobra informiranost pogoj za dobro odločanje;
  - b) pridobivanje, razumevanje in kritično vrednotenje informacij;
  - c) poznavanje zakonitosti trga dela, gibanj in mogočih oblik zaposlovanja;
  - č) poznavanje značilnosti poklicev (naloge, pogoji, plačilo ipd.);
  - d) poznavanje možnosti in poti izobraževanja;
  - e) poznavanje ustanov in strokovnjakov za načrtovanje kariere.
  
3. **Spretnosti odločanja:** Odločanje je sestavni del načrtovanja posameznikove kariere. Prilagajanje spremembam in vpeljevanje sprememb spremljajo nove in nove odločitve, ki zahtevajo od posameznika pogum in samozaupanje. Zmožnost sprejemanja odločitev opredeljujejo naslednji operativni cilji. Odrasli z razvito kompetenco načrtovanja kariere:
  - a) pozna značilnosti odločitev, proces in dejavnike odločanja, ki vplivajo na karierno odločitev;
  - b) se zna in zmore dejavno odločati o svojem izobraževanju in poklicni poti;
  - c) odločitve kritično ovrednoti.
  
4. **Spretnosti za prehajanje:** Spretnosti za prehajanje so tiste spretnosti, ki posamezniku pomagajo, da se uspešno prilagodi novim položajem in okoliščinam. Zmožnost prehajanja opredeljujejo naslednji operativni cilji. Odrasli z razvito kompetenco načrtovanja

kariere obvlada spretnosti za prehod (za vstop v svet dela in izobraževanja):

- a) si zmore zastaviti poklicni cilj in ga doseči;
- b) pri iskanju dela/zaposlitve/izobraževanja zna ustno komunicirati – zmore opraviti zaposlitveni pogovor, se dogovoriti z delodajalcem;
- c) zna pisno komunicirati: napisati vlogo za štipendijo in za druge oblike finančne pomoči), se vpisati v izobraževalni program, najti bivališče – se prijaviti v dijaški/študentski dom ipd.;
- č) se zna in zmore soočati z izzivi (ovirami), ki jih prinaša prehajanje v nove vloge.

Razvitost kompetence načrtovanje kariere zajema tudi ravni zavedanja usposobljenosti za kompetenco načrtovanje kariere. Z vidika odraslega (uporabnika) so avtorji opredelili štiri ravni, ki jih prikazujemo v naslednji preglednici.<sup>11</sup>

**Preglednica:** Štiri ravni zavedanja usposobljenosti za kompetenco načrtovanje kariere

| Št. stopnje | Usposobljenost             | Pojasnilo         |
|-------------|----------------------------|-------------------|
| Prva        | Nezavedna neusposobljenost | Ne vem, da ne vem |
| Druga       | Zavestna neusposobljenost  | Vem, da ne vem    |
| Tretja      | Nezavedna usposobljenost   | Ne vem, da vem    |
| Četrta      | Zavestna usposobljenost    | Vem, da vem       |

Posamezne ravni pomenijo:

1. Nezavedna neusposobljenost pomeni, da uporabnik ne ve, kako naj načrtuje kariero. Težav pri načrtovanju se ne zaveda. Zgodi se, da ni uspešen pri učenju ali iskanju zaposlitve, da ni zadovoljen v poklicu in je zato nedejaven, pasiven. Če bo uporabnik v svetovanje vstopal s kompetenco načrtovanje kariere, razvito na ravni ne vem, da ne vem, bo vloga svetovalca, da v sodelovanju z uporabnikom njegovo zavedanje in usposobljenost za kompetenco načrtovanje kariere šele razišče in se nato skupaj odločita, kaj uporabnik potrebuje.
2. Zavestna neusposobljenost pomeni, da uporabnik ve, kje ima

11 Prirejeno po Robinson, 1974, po Inskipp, 1996; Dubin, 1962, v Dennison in Kirk, 1990, str. 22.

težave pri načrtovanju kariere oziroma na katerem področju želi napredovati. Dejavno išče poti do znanja in premaguje ovire na tej poti. Če bo uporabnik v svetovanje vstopal s kompetenco načrtovanje kariere, razvito na ravni vem, da ne vem, bo svetovalec začel svetovanje z merjenjem kompetence načrtovanje kariere in nadaljeval s svetovanjem.

3. Nezavedna usposobljenost pomeni, da uporabnik uspešno načrtuje kariero, vendar ne zna pojasniti, zakaj je uspešen. Če bo uporabnik v svetovanje vstopal s kompetenco načrtovanje kariere, razvito na ravni ne vem, da vem, bo svetovalec njegovo usposobljenost za kompetenco načrtovanje kariere izmeril in mu jo pomagal ozavestiti.
4. Zavestna usposobljenost pomeni, da uporabnik uspešno načrtuje kariero in zna razložiti, kako. Od svetovalca morda pričakuje samo dodatno potrditev, da je usposobljen za načrtovanje kariere. Če bo uporabnik v svetovanje vstopal s kompetenco načrtovanje kariere, razvito na ravni vem, da vem, bo svetovalec njegovo kompetenco načrtovanje kariere izmeril in certificiral.<sup>12</sup>

Zato je pomembno, da strokovni delavec (svetovalec) po izpolnitvi vprašalnika zna ovrednotiti, na kateri ravni je posameznik, in mu pomaga razviti kompetenco načrtovanje kariere do ravni, ki jo potrebuje za nadaljnji razvoj. Na vsaki ravni je treba uporabiti ustrezne strategije svetovanja.

### **Cilji in namen uporabe**

Izhodišče in temelj ugotavljanja, vrednotenja in razvijanja kompetence načrtovanje kariere je posameznik. Uspešno opravljeno vrednotenje kompetence načrtovanje kariere lahko v praksi zanj pomeni boljšo mobilnost oziroma zaposljivost na trgu dela. Posamezniku bo vprašalnik pomagal ozavestiti razvitost kompetence načrtovanje kariere in prepoznati področja, kjer ima možnost narediti korak naprej, kar zadeva jasnost kariernih ciljev in poti do njih. V sodelovanju s strokovnim delavcem (svetovalcem) bo lahko ozaveščal, na kateri točki načrtovanja kariere je, hkrati pa bo vprašalnik omogočal tudi merjenje napredka, če bo to potrebno. Eden od pomembnih vidikov vprašalnika je tudi vpliv na večanje motivacije odraslega za prevzemanje odgovornosti za karierni razvoj. Pričakujemo, da bo odrasli potreboval največ pomoči

in podpore pri spodbujanju motivacije, da se vključi v merjenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere.

Na drugi strani pa je vprašalnik stokovnemu delavcu (svetovalcu) v podporo pri svetovanju. Skupaj s svetovancem bo diagnosticiral njegove karierne cilje in njegovo usposobljenost za načrtovanje kariere ter problemski položaj, v katerem je svetovanec. S celostnim vpogledom v razvoj kompetence načrtovanje kariere bo svetovalec na podlagi podatkov prepoznaval nadaljnje korake načrtovanja kariere oziroma usposabljanja za načrtovanje kariere za vsakega posameznika.

Ugotavljanje in merjenje kompetence načrtovanje kariere pa lahko pri naša koristi tudi različnim sistemom pomoči, ki jo dajejo različne organizacije, ter tudi delodajalcu ali izobraževalni organizaciji. Naj opozorimo še na štiri evropske usmeritve pri razvijanju kompetence načrtovanje kariere, ki so:<sup>13</sup>

- spodbujanje pridobivanja veščin načrtovanja kariere v vseh življenjskih obdobjih,
- izboljšanje dostopnosti storitev načrtovanja kariere za vse državljane,
- razvijanje zagotavljanja kakovosti v načrtovanju kariere,
- spodbujanje sodelovanja in koordinacije med različnimi akterji na vseh ravneh.

Več o mogočih koristih ugotavljanja, vrednotenja in razvijanja kompetence načrtovanje kariere je opisano tudi v navedenem priročniku Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere (Priročnik za svetovalce, 2012).

## **Strokovna usposobljenost**

Za uporabo Vprašalnika za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanje kariere se priporoča dodatno usposabljanje – udeležba na delavnici, ki je namenjena seznanitvi z vsebino in načinom uporabe

---

13 Resolucija Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, z dne 21. novembra 2008 »Boljše vključevanje vseživljenjske orientacije v strategije vseživljenjskega učenja« (Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:SL:PDF>.

vprašalnika. Na primer, strokovni delavci za vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih, ki sodelujejo pri projektu ESS – Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja odraslih od 2012 do 2014, so potrebno znanje za uporabo orodja pridobili na temeljnem usposabljanju in dodatnem spopolnjevanju. Delavnice za uporabo tega vprašalnika organizira Andragoški center Slovenije v sodelovanju z avtorji priročnika Ugotavljanje in vrednotenje razvitosti kompetence učenje učenja (Priročnik za svetovalce, 2011).

Uporaba vprašalnika pa izhaja tudi iz domneve, da ima strokovni delavec znanje in izkušnje s področja vrednotenja kompetenc in vodenja svetovalnega procesa pri delu z odraslimi.

### **Vsebina in struktura**

Vprašalnik za merjenje kompetence načrtovanje kariere je samoocenjevalni instrument za odrasle. Namenjen je ugotavljanju razvitosti kompetence načrtovanja kariere in temelji na konceptu treh sestavin kompetence: znanje, veščine in sposobnosti ter osebne dimenzije z vrednostnim sistemom. Trditve se nanašajo na štiri področja kompetence načrtovanje kariere: 1 – zavedanje sebe, zavedanje možnosti, učenje odločanja in učenje prehajanja.

Vprašalnik s svojo zgradbo sledi vsebini kompetence načrtovanje kariere, ki smo jo opisali na začetku v točki »teoretska izhodišča«. Sestavlja ga 40 trditev, ki so oblikovane za presojo štirih področij kompetence načrtovanje kariere, v skladu z opredeljeno vsebino operativnih ciljev:

- 8 trditev je za vrednotenje področja »zavedanje sebe«,
- 16 trditev je za vrednotenje področja »zavedanje možnosti«,
- 8 trditev je za vrednotenje področja »odločanje«,
- 8 trditev je za vrednotenje področja »spretnosti za prehod«.

Uporabnik posamezno trditev oceni z eno od štirih ocen: »Ne drži« (0 točk), »Malo drži« (1 točka), »Precej drži« (2 točki) in »V celoti drži« (3 točke).

Vprašalnik na koncu zajema tudi vprašanja za pridobitev demografskih podatkov o anketirancu (o spolu, starosti, izobrazbi in delovnem položaju).

## E-oblika

Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanje kariere je razvit tudi v elektronski obliki. Takšna oblika omogoča lažjo analizo in interpretacijo rezultatov, saj se pripravi računalniški izpis doseženega števila točk po posameznih trditvah in vsebinskih sklopih kompetence načrtovanje kariere.

Elektronska oblika je z geslom dostopna prek Andragoškega centra Slovenije na spletnem naslovu: <http://vpnz.acs.si/vprasalnik/index.php/survey/index/sid/88328/lang/sl>.

## Interpretacija

Kot smo že zapisali, vsebuje vprašalnik 40 trditev. Vsako od 40 trditev posameznik oceni samo z eno od 4 ocen: 1 – ne drži (0 točk), 2 – malo drži (1 točka), 3 – precej drži (2 točki), 4 – zelo drži (3 točke).

Posameznik lahko z odgovori zbere od 0 do 120 točk. V preglednici so prikazane štiri ravni obvladovanja KNK in ustrezno območje točk glede na celotni rezultat.

**Preglednica:** Štiri ravni obvladovanja KNK

| Štiri ravni obvladovanja KNK | Točke             |
|------------------------------|-------------------|
| Prva                         | Od 0 do 30 točk   |
| Druga                        | Od 31 do 60 točk  |
| Tretja                       | Od 61 do 90 točk  |
| Četrta                       | Od 91 do 120 točk |

Strokovni delavec (svetovalec) razloži svetovancu njegov rezultat (zbrane točke) v primerjavi z možnim številom zbranih točk. Odgovore svetovancu pojasni s pomočjo operativnih ciljev in obkrožene ocene, pri čemer je najboljša ocena zelo drži (3 točke), druga po vrsti je ocena precej drži (2 točki), tretja ocena malo drži (1 točka) in najslabša ocena ne drži (0 točk). Pojasni mu, v kateri četrtini je njegov rezultat. Svetovalec v pogovoru s svetovancem ves čas poudarja svetovančeve že



dosežene elemente kompetence in svetovanca dejavno priteguje v presojo doseženega rezultata glede na želeni cilj. Svetovanca opozarja, da pri točkovanju ne gre za matematiko, ampak za poglobljen razmislek, ali svetovanec potrebuje dodatno usposabljanje za kateri koli operativni cilj (glej posamezne trditve).

V nadaljevanju primeroma navajamo mogoče interpretacije doseženih rezultatov za vsa štiri vsebinska področja kompetence načrtovanje kariere.

## 1. Zavedanje sebe (8 trditev)

Trditve od 1 do 8 merijo področje zavedanja sebe. Posameznik lahko z odgovori zbere od 0 do 24 točk. Področje zavedanje sebe ima 20-odstotni delež točk v celotnem vprašalniku.

Rezultat od 17 do 24 točk pomeni, da posameznik dobro pozna sebe, svoje lastnosti, vrednote, stališča, prepričanja, sposobnosti, znanje, usposobljenost, veščine in spretnosti, značilnosti učenja, potrebe, interese, želje in cilje ter se zaveda svojih omejitev, pozna pa tudi značilnosti področja in procesa spoznavanja sebe. Rezultat od 9 do 16 točk pomeni, da svetovanec srednje obvladuje to področje. Rezultat manj kot 8 točk pomeni, da se posameznik ne pozna dovolj dobro oziroma da se svojih prednosti in omejitev ne zaveda dovolj dobro. Morda ga ravno to področje ovira, da bi napredoval v karieri. Svetovalec lahko svetovancu pomaga razviti to področje z usmeritvami v primerne programe.

## 2. Zavedanje možnosti (16 trditev)

Trditve od 9 do 24 merijo področje zavedanja možnosti. Posameznik lahko z odgovori zbere od 0 do 48 točk. Področje zavedanje možnosti ima 30-odstotni delež točk v celotnem vprašalniku.

Rezultat od 33 do 48 točk kaže, da se posameznik dobro zaveda svojih možnosti za karierni razvoj. Zaveda se pomena dobre informiranosti, zna pridobiti informacije, jih razumeti in kritično ovrednotiti. Seznanjen je s trgom dela in gibanji zaposlovanja, pozna značilnosti različnih poklicev in izobraževalne poti do izbrane izobrazbe ter zna najti ustrezno strokovno pomoč, kadar jo potrebuje. Rezultat od 17 do 32

točk pomeni, da posameznik to področje srednje obvladuje.

Rezultat manj kot 16 točk pomeni, da posameznik slabo obvladuje področje pridobivanja informacij in zavedanja možnosti v svojem okolju. Morda ga ravno to področje ovira, da bi napredoval v karieri. Svetovalec lahko svetovancu pomaga razviti to področje z usmeritvami v primerne programe.

### 3. Odločanje (8 trditev)

Trditve od 25 do 32 merijo področje odločanja. Posameznik lahko z odgovori zbere od 0 do 24 točk. Področje odločanje ima 20-odstotni delež točk v celotnem vprašalniku.

Rezultat od 17 do 24 točk pomeni, da posameznik dobro pozna značilnosti odločitev in procesa odločanja ter dejavnike, povezane s karierno odločitvijo. Odločitve sprejema brez večjih težav, jih kritično ovrednoti in je s posledicami odločitev navadno zadovoljen. Rezultat od 9 do 16 točk pomeni, da svetovanec srednje obvladuje to področje. Rezultat manj kot 8 točk pomeni, da se posameznik slabo odloča in slabše obvladuje proces odločanja. Morda ga ravno to področje ovira, da bi napredoval v karieri. Svetovalec lahko svetovancu pomaga razviti to področje z usmeritvami v primerne programe.

### 4. Spretnosti za prehod (8 trditev)

Trditve od 33 do 40 merijo področje spretnosti za prehod. Posameznik lahko z odgovori zbere od 0 do 24 točk. Področje spretnosti za prehod ima 20-odstotni delež točk v celotnem vprašalniku.

Rezultat od 17 do 24 točk pomeni, da si posameznik zna zastaviti karierni cilj in ga doseči, da zna poiskati delo ali zaposlitev, da obvlada pisno in ustno komunikacijo ter uspešno premaguje ovire na poti do cilja. Rezultat od 9 do 16 točk pomeni, da svetovanec srednje obvladuje to področje. Rezultat manj kot 8 točk pomeni, da posameznik področje prehajanja slabo obvladuje. Morda ga ravno to področje ovira, da bi napredoval v karieri. Svetovalec lahko svetovancu pomaga razviti to področje z usmeritvami v primerne programe.

Svetovalec svetovancu lahko razloži doseženi rezultat tudi glede na vsa štiri področja kompetence načrtovanje kariere. Pri tem si lahko pomaga z obrazcem za vnos ocen, v katerem izračuna za vsako področje posebej vsoto rezultatov in povprečno oceno.

Svetovalec poda svetovancu ustno in pisno povratno informacijo o njegovem obvladovanju KNK. V naslednji preglednici navajamo za zgled eno od oblik povratne informacije.

**Preglednica:** Primer povratne informacije o razvitosti kompetence načrtovanje kariere

## Povratna informacija o rezultatih

Z vprašalnikom o kompetenci načrtovanje kariere ste od 120 točk zbrali \_\_\_\_ točk, ali \_\_\_\_%. Povprečna ocena je \_\_\_\_ Glede na vaše cilje to pomeni \_\_\_\_

Na področju zavedanja sebe ste od možnih 24 točk zbrali \_\_\_\_ točk ali \_\_\_\_%. V povprečju ste na zastavljene trditve odgovarjali s povprečno oceno \_\_\_\_ To pomeni, da \_\_\_\_

Najbolje ste ocenili trditve \_\_\_\_, najslabše pa trditve \_\_\_\_

Na področju zavedanja možnosti ste od možnih 48 točk zbrali \_\_\_\_ točk ali \_\_\_\_%. V povprečju ste na zastavljene trditve odgovarjali s povprečno oceno \_\_\_\_ To pomeni, da \_\_\_\_

Najbolje ste ocenili trditve \_\_\_\_, najslabše pa trditve \_\_\_\_

Na področju odločanja ste od možnih 24 točk zbrali \_\_\_\_ točk ali \_\_\_\_%. V povprečju ste na zastavljene trditve odgovarjali s povprečno oceno \_\_\_\_ To pomeni, da \_\_\_\_

Najbolje ste ocenili trditve \_\_\_\_, najslabše pa trditve \_\_\_\_

Na področju spretnosti za prehod ste od možnih 24 točk zbrali \_\_\_\_ točk ali \_\_\_\_%. V povprečju ste na zastavljene trditve odgovarjali s povprečno oceno \_\_\_\_ To pomeni, da \_\_\_\_

Najbolje ste ocenili trditve \_\_\_\_, najslabše pa trditve \_\_\_\_

Kaj menite o teh rezultatih vi?

Ali se želite za načrtovanje kariere dodatno usposablјati?

Več o interpretaciji rezultatov Vprašalnika za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanje kariere in priporočilih za strokovnega delavca (svetovalca) v tem procesu tudi v priročniku Ugotavljanje in vrednotenje razvitosti kompetence načrtovanje kariere (Priročnik za svetovalce, 2012).

### 9.3.4 Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih

Mag. Danica Hrovatič

#### Vir

Projekt INFORM, Leonardo da Vinci 2006–2008.

Projekt ESS – Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014, aktivnost Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja.

#### Teoretska izhodišča

Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih je pripomoček, ki pomaga pri opredeljevanju kompetenc, ki jih posameznik pridobiva v vsakdanjem življenju, ne da bi se tega posebno zavedal. Govorimo o tako imenovanih »tihih« aktivnostih. Vprašalnik je sestavljen tako, da udeleženca usmerja skozi 10 različnih aktivnosti, ki jih opisujejo najpogostejša opravila, ki so zelo verjetno tudi del udeležencevega vsakdanjega življenja. Pomen zadnjega je, da svetovalac skupaj z udeležencem izpelje postopek ugotavljanja in vrednotenja kompetenc.

Deset aktivnosti je:

1. nakupovanje,
2. računalništvo I,
3. računalništvo II,
4. druženje,
5. učenje,
6. mobilnost,
7. televizija in film,
8. gospodinjstvo,
9. skrb za otroke,
10. komunikacija.

V nadaljevanju sledi t. i. opisnik kompetenc vsakdanjega življenja, ki je teoretsko izhodišče za uporabo vprašalnika, saj se uporablja kot programska predloga. Poudariti pa moramo, da se opisnik lahko spreminja, ker je odvisen od dosežkov, ki jih udeleženec pokaže z izpolnjevanjem vprašalnika, in od tega, kar svetovalec za vrednotenje skupaj z udeležencem ugotavlja v svetovalnem pogovoru. Ker opisnik sledi opisu ključnih kompetenc, predstavlja poudarek povezanosti kompetenc vsakdanjega življenja s ključnimi kompetencami. Struktura opisnika za posamezno kompetenco poteka takole:

- kratka uvodna predstavitev posamezne kompetence, povzeto bistveno znanje, spretnosti in odnosi,
- sledi uvrstitev kompetence na raven zahtevnosti,
- povezanost kompetence vsakdanjega življenja z vsebinskimi elementi treh značilnih ključnih kompetenc.

V nadaljevanju je tako opisano vsako področje desetih aktivnosti.

## 1. Nakupovanje

Ta kompetenca zajema ravnanje posameznika in njegove sposobnosti na ravni preprostega organiziranja v vsakdanjem življenju, ravnanja s sredstvi in vključevanja v javnost po naključnih odnosih.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca nakupovanja je povezana s sposobnostjo navezovanja enkratnih odnosov z drugimi, razpolaganjem z denarjem, znanjem o izdelkih in porabi v gospodinjstvu. Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- matematično kompetenco: preračunavanje sredstev, ravnanje z denarjem, občutkom za materialno vrednost,
- socialno kompetenco: vstopanje v naključne odnose,
- kompetenco samoiniciativnosti: razumevanje porabe v gospodinjstvu in s potrebo po organiziranju dela.

## 2. Računalništvo I

Kompetenca zajema ravnanja posameznika, da v vsakdanjem življenju uporablja računalništvo na temeljni ravni. S tem ko posameznik uporablja računalnik, se uči in odkriva možnosti, ki jih ponuja sodobna tehnologija.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca računalništva I je povezana s sposobnostmi posameznika pri uporabi računalnika v vsakdanjem življenju kot pripomočka, s katerim lahko organizira svoj čas, se uči, navezuje stike z drugimi, preverja svoje sposobnosti razumevanja navodil in delovanja tehnologije.

Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- osnovnimi kompetencami v tehnologiji: umeščanje tehnoloških dosežkov v vsakdanje življenje,
- digitalno pismenostjo: vključevanje računalnika v vsakdanje življenje,
- učenjem učenja: računalnik predstavlja vir učenja, posameznik odkriva možnosti in se uči.

### 3. Računalništvo II

Kompetenca zajema računalništvo v posameznikovih vsakdanjih dejavnostih. Računalnik ni več zgolj orodje, s katerim se posameznik uči, temveč mu pomeni tudi razvedrilo, z njim se ukvarja poglobljeno, to kaže na posameznikovo zanimanje za dosežke v znanosti.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca računalništva II je povezana z večjo vsestransko uporabo računalnika v vsakdanjem življenju. Posameznik se rad znajde v tehnološkem okolju in zna biti v njem dejaven. Kaže na sposobnosti povezovanja intelektualnih in ročnih spretnosti.

Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- digitalno pismenostjo: razumevanje delovanja računalnika in opreme,
- osnovnimi kompetencami v znanosti: znanstveni razvoj na področju digitalizacije,
- sporazumevanje v tujem jeziku: srečanje z jezikom ob delu z računalniškimi programi in orodjem.

### 4. Druženje

Kompetenca druženje povezuje posameznika v ožje družinsko in širšo družbeno skupnost. V okviru te kompetence posameznik krepi občutek za druge in se umešča v skupnostni prostor. Navezuje stike z drugimi

in oblikuje svoje mesto v družbi.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca druženje opredeljuje sposobnosti posameznika, da navezuje stike z drugimi, krepi odgovornost do sebe in drugih ter kaže, da ima sposobnosti dela z ljudmi.

Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- socialno kompetenco: medosebni odnosi,
- izražanjem: sposobnosti izražanja svojih zamisli pri delu z drugimi,
- sporazumevanjem v maternem jeziku: uveljavljanje jezika v odnosu z drugimi.

## 5. Učenje

Kompetenca povezuje posameznikove zmožnosti skrbi zase, za svoje zdravje in telesno kondicijo. Zajema posameznikovo odgovornost do bližnjih ter njegovo sposobnost samostojnega učenja.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca je kot učenje učenja za posameznika sposobnost, da raziskuje svoje potrebe in potrebe drugih, jih razume in je dejaven pri zadovoljevanju potreb. Ob tem se uči, kaj je dobro, družbeno primerno in se vključuje v družbo.

Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- učenjem učenja: raznovrstne oblike učenja (na napakah, zgledovanje, navodila),
- socialno kompetenco: skrb za lastno zdravje, videnje potreb drugih,
- kulturno zavestjo: posameznik razume svojo povezanost z drugimi, razume družbene kode (oblačenje).

## 6. Mobilnost

V vsakdanjem življenju je mobilnost stalnica. Potrebujemo različne načine, da premagujemo vsakdanje razdalje. Kompetenca kaže na posameznikovo ozaveščenost, kako lahko z načinom mobilnosti kaže na svojo odgovornost, iznajdljivost, inovativnost in sposobnost uporabe različnih načinov mobilnosti v vsakdanjem življenju.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca mobilnost je povezana s sposobnostjo posameznika biti mobilen v vsakdanjem življenju. To zajema poznavanje vrste mobilnih sredstev, ocenitev možnosti uporabe mobilnih sredstev v različnih okoljih kot spretnost njihove konkretne uporabe; ob tem posameznik razvija sposobnost uporabe tehnike, načrtuje in organizira svoje vsakdanje poti ter krepí odgovornost do smotrne uporabe pripomočkov.

Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- kompetencami s področja tehnike: uporaba različnih dosežkov mobilnosti,
- državljskimi kompetencami: razvijanje zavesti o vrednotah skrbi za okolje, odgovornosti za skupno življenje,
- podjetnostjo: načrtovanje in organizacija mobilnosti.

## 7. Televizija in film

Kompetenca opisuje, koliko posameznik uporablja v svojem vsakdanjem življenju informativne in zabavne medije, s čimer si širi splošno razgledanost, spremlja aktualno dogajanje doma in v svetu ter spremlja sprostitvene vsebine za razvedrilo in razbremenitev.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca televizije in filma se nanaša na posameznikovo sposobnost, da se dejavno informira o različnih dogodkih iz domačega in tujega okolja. Sem spada védenje o informativnih kanalih, po katerih se lahko posameznik seznaja o vsakdanjih rečeh, spoznava filmsko produkcijo, razvija spretnosti uporabe medijskih naprav, spretnost spremljanja medijev v tujem jeziku. Ta kompetenca posamezniku pomaga razumeti širše družbeno okolje, katerega del je tudi sam.

Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- kompetenco razumevanja tujega jezika: razumevanje jezika prejetih sporočil tujih medijev, oddaj, filmov,
- digitalno pismenostjo: uporaba medijskih naprav in pripomočkov,
- državljskimi kompetencami: seznajanje z družbenopolitičnim okoljem.



## 8. Gospodinjstvo

Kompetenca predstavlja posameznikovo sposobnost, da skrbi za svoj dom in da mu je pomembno, kako živi. Ob tem posameznik razvija svojo kreativnost, preceni svoje zmožnosti, kaj lahko postori sam in za kaj potrebuje pomoč drugih, krepi sposobnost vključevanja družinskih članov, s katerimi živi.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca gospodinjstva zajema zmožnost posameznika skrbeti za svoj dom, to zajema zmožnost videti celotno sliko vseh potrebnih gospodinjstskih opravil, ki jih je treba opraviti v domačem okolju. Opravila so povezana s kreativnostjo posameznika, poznavanjem pravil za delo, prenašanjem znanja kulturne dediščine v lastno ravnanje, z organiziranjem dela.

Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- matematično kompetenco: uporabna matematika pri opravilih kuhanja, načrtovanja v svojem domu,
- podjetnostjo: vpeljevanje sprememb, uresničevanje zamisli, organizacija del,
- izražanjem: ustvarjalnost posameznika, ustvarjanje domovanja, urejanje okolice, krašenje.

## 9. Skrb za otroke

Kompetenca zajema celostno skrb za otroke v različnih fazah otrokovega razvoja. Za kompetenco je pomembna posameznikovo sodelovanje v skrbi za otroka, spremljanje njegovega razvoja, spodbujanje njegovega učenja ter sodelovanja z njim pri igri in drugih pristočasnih dejavnostih.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca skrbi za otroke sestoji iz sposobnosti pridobivanja različnih vrst informacij, ki zadevajo otrokov razvoj, zdravje, prehranjevanje, primernosti otroških igrarč, vključevanje v šolo. To zajema spretnosti prepoznavanja otrokovih potreb v skrbi zanj in obvladovanje konkretnih opravil v zvezi z ugotovljenimi potrebami. S kompetenco je povezano tudi ustvarjanje vsakdanjih in naključnih odnosov z različnimi ciljnim subjekti, ki so povezani s skrbjo za otroke.

Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- osnovno kompetenco v znanosti: razumevanje otrokovih razvojnih stopenj,
- socialno kompetenco: vzgajanje in učenje otroka,
- kompetenco samoiniciativnosti: aktiviranje inovativnih prijemov, organizacija.

## 10. Komuniciranje

Ta kompetenca zajema sposobnost posameznikovega razumevanja sebe, drugih in sveta okrog njega po obstoječih komunikacijskih kanalih in zajema sklop posameznikovega komunikacijskega ravnanja, po katerem se posameznik uresničuje v ožjem in širšem družbenem okolju.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi: Kompetenca zajema posameznikovo védenje o komunikacijskih kanalih in orodju ter uporabi različnih načinov za izražanje in sprejemanje ter sodelovanje v odnosih z drugimi. S tem se povezujejo posameznikove spretnosti uporabe, razumevanja, spremljanja različnega komunikacijskega orodja in spretnosti, da se znajde v različnih komunikacijskih položajih. Kompetenca v svojo komunikacijsko naravo vpleta razvijanje raznovrstnih odnosov in tudi krepi posameznikovo samospoznavanje.

Raven in povezanost s ključnimi kompetencami: Kompetenca se na temeljni ravni značilneje povezuje s temile tremi ključnimi kompetencami:

- sporazumevanjem v maternem jeziku: ozaveščanje in krepitev komunikacijskih kanalov,
- sporazumevanjem v tujem jeziku: spremljanje tujih komunikacijskih medijev in njihovo jezikovno ter pomensko razumevanje,
- socialno kompetenco: razumevanje medosebnih odnosov, uporaba različnih komunikacijskih spretnosti v odnosu z drugimi.

## Smernice za uporabo opisnika pri delu

V opisniku kompetenc vsakdanjega življenja so predstavljene značilnejše ključne kompetence, analiza pa pokaže tudi na možnost uvrščanja drugih ključnih kompetenc, kar svetovalec upošteva pri svojem delu. Pri opisovanju svetovalec uporablja opis kot teoretski pripomoček – kot model, sicer pa izdelava opis kompetence vsakdanjega življenja na pod-

lagi praktičnega primera povezovanja vseh vključenih elementov: opisa ključnih kompetenc, rezultatov vprašalnika o vsakdanjih dejavnostih, svetovalnega pogovora ter opisa ravni zahtevnosti slovenskega ogrodka kvalifikacij.<sup>14</sup> Pri tem mu je model v pomoč za lažjo predstavo o tem, kako so lahko kompetence vsakdanjega življenja povezane s ključnimi kompetencami.

## Cilji in namen uporabe

Temeljni namen vrednotenja kompetenc vsakdanjega življenja je, da postanejo zadnje vidne, prepoznane kot pomembne najprej udeležencu postopka, potem pa tudi drugim, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. Sam postopek ugotavljanja in priznavanja neformalnega učenja omogoča, da se v kvalifikacijsko strukturo umestijo tudi kompetence vsakdanjega življenja. Zato je narejena povezanost s ključnimi kompetencami, s čimer je zagotovljena preglednost. Uporaba vprašalnika in z njim tudi koncept kompetenc vsakdanjega življenja sta primerna za različne ciljne skupine, za posameznike z izobrazbenimi in kvalifikacijskimi primanjkljaji in tiste, ki nimajo toliko priložnosti pridobiti dokazila o svojem znanju, spretnostih, zmožnostih. To so še posebno izključene družbene skupine, kot so priseljenci, prosilci za azil, Romi, osebe po odsluženi zaporni kazni in podobni. Skupinam ljudi, ki se že dolgo niso učili ali pa imajo neprijetne spomine na obdobje obveznega šolanja, lahko vprašalnik približa učenje kot nekaj vsakdanjega v življenju.

## Strokovna usposobljenost

Svetovallec mora biti za delo z vprašalnikom ustrezno strokovno usposobljen. Pričakuje se, da ima doseženo univerzitetno izobrazbo družboslovne smeri in visokorazvite kompetence dela z ljudmi. Poznati in razumeti mora tudi različno pojmovanje kompetenc in vedeti, kako se kompetence oblikujejo. Dobro bi naj obvladal analitično delo in znal povezovati rezultate, vsebine in različne zasnove. Razumel bi naj nelinearno povezovanje.

Svetovalčevo izhodišče razumevanja kompetenc pri delu z orodjem naj

14 Opisi ravni v Slovenskem ogrodju kvalifikacij so dostopni na spletni strani: [http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/75\\_file\\_path.pdf](http://www.nok.si/files/nok/userfiles/datoteke/75_file_path.pdf) (oktober 2013).

temelji na opredelitvi, da kompetence povezujejo znanje, spretnosti in osebnostne lastnosti, ki medsebojno povezani, posamezniku omogočajo izpeljevanje določenih opravil. Pri analitičnem delu svetovalec uporablja kvantitativno obdelovanje podatkov in kvalitativno analizo s šifriranjem, razvrščanjem v pojme in kategorije. Pri povezovanju prepleta metodi indukcije in dedukcije.

Delo je visokozahtevno, zato je za svetovalca pomembno, da se pred uporabo pripomočka primerno pripravi in pridobi potrebno dodatno znanje. Priporočamo udeležbo na usposabljanju, kjer svetovalec dobi podrobna navodila pri ravnanju s pripomočkom ter se usposobi za ravnanje z izsledki vprašalnika.<sup>15</sup>

## **Vsebina in struktura**

Vsebina vprašalnika temelji na razvrščenih desetih dejavnostih v vsakdanjem življenju, ki so zaokrožene v tele kategorije: nakupovanje, računalništvo I, računalništvo II, druženje, učenje, mobilnost, televizija in film, gospodinjstvo, skrb za otrok, komunikacija. Dejavnosti povezuje 130 opravil, skozi katere se udeleženec sprehodi in oceni, koliko veljajo tudi zanj.

Vprašalnik je sestavljen iz uvodnega besedila, ki je namenjeno predvsem udeležencu. Sestavljeno je iz dveh delov, opredelitve namena vprašalnika, kjer se udeleženca vpelje v dejavnosti vsakdanjega življenja, in pojasnila, kako se vprašalnik izpolnjuje. Pomembno je, da tudi svetovalec informacijo prebere in razume, da lahko udeležencu pomaga pri morebitnih težavah z razumevanjem.

Vprašalnik je sestavljen tako, da nagovarja različne udeleženčeve potencialne: njegove sposobnosti branja in razumevanja pisane besede, kreativnosti, razumevanja podob, sposobnost razmišljanja in pisanja. Za aktiviranje sposobnosti govorne besede je zato pomembno, da svetovalec v uvodu kandidata nagovori, mu poda usmeritve k izpolnjevanju vprašalnika, poudari, da se naj kandidat pomudi ob vsem, kar mu vprašalnik ponuja: pisani besedi, sličicah in vpisovanju komentarjev.

---

15 Usposabljanje organizira Andragoški center Slovenije v sodelovanju z mag. Danico Hrovatič iz Centra Spirala.

Pa še o strukturiranosti vprašalnika: v naslovni vrstici je navedeno ime aktivnosti in prostor za označbo – udeleženec aktivnost obkljuka (✓) in tako potrdi, da velja tudi zanj. Sledi predstavitev aktivnosti s kratkim pojasnjevalnim besedilom. Za aktivnosti, ki jih kandidat obkljuka, se odprejo opravila. Kreativna sličica, opis opravila v treh barvnih vrsticah: Navedba opravila. »Zgodba«. Vprašanje.

Sledi šeststopenjska lestvica v raznolikem barvnem zapisu in udeleženec se odloči za odgovor med »Zelo pogosto« – »Pogosto« – »Včasih« – »Redko« – »Skoraj nikoli« – »Nikoli«.

Za računalniško različico vprašalnika so, tako kot za fizični vprašalnik, kreativne sličice zelo pomembne. Z njimi aktiviramo udeležencevo predstavo in povezovanje z njegovimi aktivnostmi. Kreativne sličice smo v vprašalnik uvrstili iz interaktivnega orodja INFORM (2008).<sup>16</sup> Vprašalnik, ki ne bi uporabljal slikovnega gradiva, bi s tem izgubil bistveni del vrednosti orodja pri ugotavljanju kompetenc vsakdanjega življenja, zato samo besedilni del vprašalnika ni dovolj.

## E-oblika

Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih je v e-obliki dostopen na spletnem naslovu z geslom: <http://vpnz.acs.si/vprasalnik/index.php/848416/lang-sl>.

## Interpretacija

Svetovalec dobi pri elektronskem izpolnjevanju vprašalnika povzetek rezultatov, ki jih skrbno pregleda in interpretira. Z vprašalnikom pridobljeni rezultati usmerjajo svetovalca k pripravi vprašanj pri osebнем pogovoru s kandidatom, oblikovanju mnenja in pripravi dokazila o doseženih kompetencah. Pomembno je, da ima svetovalec pred seboj vprašalnik v dokumentacijski obliki, lahko tudi samo šifrant aktivnosti in opravil (Hrovatič, 2013), da bo lažje uporabljal rezultate.

---

16 V orodju Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih je uporabljen koncept projekta Leonardo da Vinci, INFORM 2006-2008. Uporaba sličic vprašalnika je omogočena na podlagi sodelovanja slovenskega partnerja pri projektu, Centra Spirala. Sličice so avtorsko delo in uporaba ni dovoljena v druge namene, razen za ugotavljanje kompetenc vsakdanjega življenja z dovoljenjem slovenskega partnerja pri projektu, Centra Spirala.

Računalniški program obdela 10 aktivnosti praviloma v šestih fazah. Računalniški izpis lahko, če ne želimo vseh podatkov, tudi prilagodimo. O tem več na usposabljanju, v izkustvenem delu delavnice, ko se svetovalci seznani s postopkom ob izbranem učnem primeru.

Nabor aktivnosti:

- ☐ 1. nakupovanje
- ☐ 2. računalništvo I
- ☐ 3. računalništvo II
- ☐ 4. druženje
- ☐ 5. učenje
- ☐ 6. mobilnost
- ☐ 7. televizija in film
- ☐ 8. gospodinjstvo
- ☐ 9. skrb za otroke
- ☐ 10. komunikacija

### Faze računalniškega izpisa

**I. faza:** Program pregleda, katere aktivnosti od desetih je udeleženec označil, da jih opravlja. Aktivnosti, ki jih je udeleženec obkljukal, računalnik izpiše, druge izpusti. Skupno število vseh aktivnosti, ki jih je izbral udeleženec, je navedeno v oklepaju.

**II. faza:** Program sešteje deleže za zelo pogosto in pogosto označena opravila v okviru posamezne aktivnosti.

**III. faza:** Program pregleda, katera opravila v aktivnosti opravlja udeleženec zelo pogosto in pogosto.

**IV. faza:** Program izpiše delež opravil pri posamezni aktivnosti. Deleži so zapisani pri vseh aktivnostih za vse podane odgovore, ne glede na to, kolikšen delež dosežejo posamezni odgovori.

**V. faza:** Izpis opravil, ki jih udeleženec ne opravlja »skoraj nikoli« in »nikoli«. Zadnje pomaga svetovalcu pri usmerjanju vsebine vprašanj na napredni ravni dela s kandidatom.

**VI. faza:** Pregledamo komentarje, ki jih je udeleženec vpisoval ob izpolnjevanju vprašalnika. Program ga je spodbujal k pisanju komentarjev s

tem, da je vprašalnik postavljen tako, da je zadnji obvezen. Prav tako tudi sklepni komentar, v katerem udeleženec povzame svoj vtis o celotnem izpolnjevanju. Odgovori svetovalcu nakazujejo spoznavanje kandidatovih značilnosti, kar upošteva pri pripravi mnenja. V prvem delu se komentarji nanašajo na aktivnosti. Tu je lahko udeleženec zapisal posebnosti, je kaj poudaril ali vpisal kaj, kar mu je manjkalo. V sklepnem komentarju pod prvo točko program izpiše, kaj je kandidat pogrešal v celotnem vprašalniku. Pod drugo točko pa kandidat lahko zapiše, kar je ob izpolnjevanju vprašalnika spoznal o sebi.

### Priprava rezultatov z ročno obdelavo podatkov

Če računalniški izpis ni mogoč, rezultate na temeljni ravni z lahkoto oblikujemo tudi ročno. Tedaj se ne odločimo za poglobljeno analizo, ki bi nam vzela preveč časa, upoštevamo predvsem I., III., V. in VI. fazo:

- pregledamo, katere aktivnosti je kandidat izbral (I. faza),
- med izbranimi aktivnostmi izpišemo opravila, ki jih kandidat opravlja pogosto in zelo pogosto (III. faza),
- za pogovor s kandidatom pregledamo aktivnosti, ki jih kandidat ne opravlja (I. faza), ter opravila, ki jih ne opravlja skoraj nikoli ali nikoli (V. faza),
- pregledamo komentarje (VI. faza).

### Vodenje svetovalnega pogovora

Svetovalni pogovor s kandidatom opravimo vsaj v treh srečanjih. Pred izpolnjevanjem vprašalnika navadno opravimo uvodni pogovor, v katerem kandidata seznanimo z namenom vprašalnika ter s konceptom pomena vsakdanjih aktivnosti za učenje. Kandidatu predstavimo način izpolnjevanja vprašalnika in našo svetovalno oporo pri izpolnjevanju.

Ko kandidat izpolni vprašalnik (lahko že ob uvodnem srečanju ali pa dobi geslo in vprašalnik izpolnjuje doma) v elektronski ali fizični obliki, se s svetovalcem dogovorita za svetovalni pogovor. Predlagamo ga v presledku enega tedna. Presledek med izpolnjevanjem vprašalnika in svetovalnim pogovorom je za kandidata pomemben, da lahko do vsebine oblikuje odnos in okrepi razmišljanje, povezano z aktivnostmi vsakdanjega življenja.

Svetovalec medtem pripravi vse potrebno. Pregleda rezultate vprašalnika in pripravi strukturirana vprašanja, ki jih bo postavil kandidatu. Pomembno je, da svetovalec vprašanja, ki jih bo postavil kandidatu na podlagi pregleda rezultatov, zapiše. Tako si uredi strukturo svetovalnega pogovora. Svetovalni pogovor utemelji po zasnovi individualnega svetovalnega dela. Vprašanja pripravi na podlagi rezultatov posameznih faz, v nadaljevanju navajamo zglede.

**Uvodni del:** Kako bi predstavili aktivnosti v svojem vsakdanjem življenju? Osrednji del: Kako je aktivnost nakupovanje za vas pomembna? Kaj pri nakupovanju najraje opravljate? Se vam kdaj zgodi, da opravite ... (izberete opravilo, ki ga kandidat ni označil)?

**Sklepni del:** Katere aktivnosti so vam pri izpolnjevanju vprašalnika manjkale? O čem ste razmišljali, ko ste izpolnjevali vprašalnik? O čem razmišljate danes?

S kandidatom se dogovorimo za sklepno srečanje. Tudi pri tem naj se upošteva procesnost svetovalnega dela, torej kandidatu omogočimo presledek enega tedna. V tem času oblikujemo mnenje, ki ga predstavimo kandidatu. Kandidat lahko še kaj dopolni, se kakšne informacije o sebi razveseli, se s čim ne strinja in podobno. Pomembno je, da se kandidat vidi v menju, ki ga je pripravil izvajalec. Morebitna kandidato-va nestrinjanja s svetovalčevim mnenjem lahko svetovalec v mnenju tudi zapiše.

### Priprava mnenja udeležencu

Kako rezultati vprašalnika pomagajo pri oblikovanju mnenja, je eno od najpomembnejših strokovnih vprašanj svetovalcev. Svetovalec si pri tem strokovno zahtevnem opravilu pomaga z znanjem, spretnostmi in veščinami iz izobraževanja odraslih in spoznanj o učenju ter posebno s področja razumevanja kompetenc, kvalitativnega analitičnega dela in razumevanja šifriranja, s sposobnostjo povezovanja pojmov in kategorij ter tudi kreativnega strokovnega pisanja.

Poglavitni pripomočki pri tem delu pa so: opisnik ključnih kompetenc, opisnik kompetenc vsakdanjega življenja, rezultati vprašalnika, vsebina svetovalnega pogovora s kandidatom ter ravni nacionalnega okvira kvalifikacij.



Svetovalčevo mnenje o kandidatovih kompetencah vsakdanjega življenja je sestavljeno iz splošnih podatkov o kandidatu, doživljanju kandidatove zavzetosti pri ugotavljanju kompetenc vsakdanjega življenja, rezultatih (to so dosežene kompetence glede na rezultate vprašalnika in svetovalnega pogovora).

Mnenje je kratko in jasno zapisano besedilo, ki ga bo kandidat lahko razumel, se z njim strinjal, ga lahko dopolnil ali argumentirano ovrgel. V mnenju torej ne pišemo, kaj smo pri kandidatu pogrešali, temveč samo to, kaj smo ugotovili. V sklepu zapišemo, kako je mnenje o doseženih kompetencah vsakdanjega življenja kandidat sprejel. Pomembno je, da podpišeta mnenje oba, svetoalec za vrednotenje in udeleženec.

Primer oblikovanega mnenja za udeleženca:

*»Nakupovanje je za kandidata pomembno, ker je to nekaj, kar je zanj nujno. Pri njem pa je poudarek na nakupovanju hrane, kjer se počuti domače, če je le mogoče, pa se izogiba nakupovanju oblek in drugih nakupov. Kandidat rad nakupuje hrano, ker rad kuha (povezanost s kompetenco gospodinjstva). Kandidat je navedel, da skoraj nikoli ne dela izračuna nakupa tako, da bi to napisal na papir, vsee no pa ima dober občutek o tem, koliko lahko zapravi. Kandidat je zapisal, da skoraj nikoli ne plačuje s kreditnimi karticami, ker se mu zdi tako plačevanje odbijajoče, in raje plačuje z gotovino (ker se s tem počuti svobodnejšega in ima boljši pregled nad porabljenim denarjem). Kandidat je tudi navedel, da ne obkljukava izdelkov na nakupovalnem seznamu, ker se mu zdi obkljukavanje s svinčnikom v roki nepraktično in se zato raje v mislih sprehaja po seznamu in na pamet preverja, ali je vse nakupil.*

*Kandidat s kompetenco nakupovanja razvija svojo ključno matematično kompetenco, ki zajema plačevanje, preračunavanje, preverjanje zalog, izdelovanje seznamov matematične prvine, kjer zadnji niso abstraktne narave, temveč so postavljeni v povsem uporaben in konkreten kontekst nakupovanja.*

*Kandidatova kompetentnost nakupovanja je povezana tudi s ključno socialno kompetenco, saj kandidat z nakupovanjem razvija naključne medosebne odnose z zaposlenimi v trgovini, prodajalci na tržnici, obvlada položaje, ki temeljijo na odnosu prodajalec – kupec, in niso opredeljeni vnaprej kot drugi, bolj temeljni odnosi. Kandidat obvlada navezovanje naključnih odnosov, se znajde v nepredvidenih okoliščinah (npr. raje uporablja zemljevid kot tehnološke pripomočke, ker uživa v tem, da se znajde v neznanem kraju).*

*Kandidat s kompetenco nakupovanja krepi tudi ključno kompetenco samoiniciativnosti. Sposoben je oceniti tedensko/mesečno potrebo po hrani in na tej podlagi načrtovati nakup in znotraj tega izpeljati vsa potrebna opravila. Predvsem se tu kandidatova samoiniciativnost kaže v tem, ko rad izbira nove izdelke, ki jih potrebuje za pripravo jedi, recepte pripravlja sam, kar se navezuje na opravilo kuhanja pri kompetenci gospodinjstva.«*

### Uporaba ključne točke prehoda aktivnosti v kompetenco

Ključno točko prehoda aktivnosti v kompetenco posebej predstavljamo tudi v prispevku v tem priročniku o kompetencah vsakdanjega življenja in jo še posebej utemeljujemo na usposabljanju, saj povzroča svetovalcem največ težav. Ključna točka je zapletena predvsem zaradi prehoda iz preprostosti koncepta v kompleksnost. To pomeni, da jo mora svetovalec razumeti v pojmovnem kontekstu, ne samo kot statistični rezultat.

Pri izpeljevanju aktivnosti v kompetenco ni dovolj kvantitativni izračun v vprašalniku. Svetovalec preveri rezultate v svetovalnem pogovoru s kandidatom, kvalitativno obdela pridobljene informacije, šele potem lahko v mnenju opiše kompetence, ki jih kandidat dosega z opravljanjem aktivnosti vsakdanjega življenja.

Svetovalec lahko izda kandidatu tudi dokazilo o kompetencah vsakdanjega življenja, ki ga udeleženec potem lahko uvrsti v svojo zbirno mapo ali elektronski portfolio. V dokazilu svetovalec zapiše ključne podatke o udeležencu, izpiše dosežene kompetence vsakdanjega življenja in tudi povzetek mnenja. V povzetku je razvidna povezanost kompetenc vsakdanjega življenja s ključnimi kompetencami, predvsem pa tudi uvrstitev doseženih kompetenc v raven (osnovana in napredna).

Dokazilo mora imeti vse prvine veljavnega potrdila, za svetovalca ga mora podpisati odgovorna oseba izvajalske organizacije.

Primer povzetega mnenja:

*»Janez Novak je dejavno sodeloval pri naboru aktivnosti in opravil, ki jih izpeljuje v vsakdanjem življenju, in je samostojno izpolnil Vprašalnik o vsakdanjih aktivnostih INFORM. V svetovalnem pogovoru je kompetence okrepil s predstavitvijo spretnosti, znanjem in veščinami pri nakupovanju živil in pripravi različnih jedi. Svetovalec za vrednotenje je v postopku prepoznal kompetenco nakupovanja na napredni ravni in kompetenco gospodinjstva na osnovni ravni ter naslednje ključne kompetence: matematična in socialna kompetenca ter kompetenca samoiniciativnosti.«*

### 9.3.5 Vprašalnik in smernice za vrednotenje kompetence digitalna pismenost

Vera Mlinar

#### Vir

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

#### Teoretska izhodišča

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije je v današnjem času skoraj obvezen sestavni del našega vsakdanjega življenja, saj je nepogrešljiva pri delu in vsakodnevnih opravilih. Današnja družba si težko predstavlja življenje brez uporabe računalnika in dostopa do interneta v najrazličnejših vsakdanjih okoliščinah: pri iskanju potrebnih informacij, nakupovanju, naročanju pri zdravniku, bančniškem poslovanju – pregledovanju osebnih bančnih računov, plačevanju stroškov (položnic, posojil), sklepanju bančnih poslov (sklepanje varčevanja, depoziti itn.), oddaji vlog in vodenju postopkov na različnih uradih (občina, zemljiška knjiga, sodišče itn.), ter sodelovanju na socialnih omrežjih (facebook, twitter, netlog itn.), ki je zelo razširjeno predvsem med mladimi.

Tudi delo in delovne naloge so eno od področij, ki si ga težko predstavljamo brez uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. Hiter razvoj te tehnologije je povzročil nagel napredek na trgu dela, kjer si opravljanje delovnih nalog težko zamišljamo brez nje, tudi nalog na delovnih mestih, ki ne zahtevajo izobrazbe.

Marsikje si proizvodnega procesa brez računalniško vodenega stroja skoraj ne moremo več predstavljati. Čeprav skrbijo za nemoteno delovanje stroja (programske opreme in tehničnega delovanja stroja) usposobljeni strokovnjaki, morajo biti tudi delavci, zaposleni na proizvodnih linijah, usposobljeni za nadzor nad potekom delovnega procesa in odpravljanje delovnih zastojev. Tako si uspešnega zaposlenega brez vsaj malo razvite digitalne kompetence skorajda težko predstavljamo, ne glede na to, na kako zahtevnem delovnem mestu je zaposlen.

Kdaj ima posameznik razvito kompetenco digitalna pismenost?

Na ravni Evropske unije (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2006) je opredeljeno, da ključna kompetenca digitalna pismenost »/.../ vključuje varno in kritično uporabo tehnologije informacijske družbe (IST) pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju. Podpirajo jo osnovna znanja v IKT: uporaba računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu.«

Posameznik z razvito digitalno kompetenco razume in pozna naravo, vloge in priložnosti, ki jih informacijsko-komunikacijska tehnologija ponuja v vsakdanjem zasebnem in socialnem življenju in pri delu. Tako mora digitalno pismen posameznik obvladati uporabo računalniških aplikacij, in sicer obdelavo besedila, razpredelnice, zbirke podatkov, shranjevanje in upravljanje podatkov, ter razumeti možnosti in potencialne nevarnosti interneta in sporazumevanja z uporabo elektronskih medijev (elektronske pošte, omrežnega orodja) za delo, prosti čas, izmenjavo informacij in skupna omrežja, učenje in raziskave. Pomembno je, da posameznik razume tudi, kako lahko informacijsko-komunikacijska tehnologija podpira ustvarjalnost in inovativnost, ter se zaveda pomena ustrezne presoje veljavnosti in zanesljivosti informacij, ki so na voljo, ter pravnih in etičnih načel, ki so nepogrešljiva pri interaktivni rabi informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Razvito kompetenco digitalne pismenosti pri posamezniku bi lahko torej konkretno opredelili s temle znanjem, ki ga izkazuje posameznik:

- sposobnost iskanja, zbiranja in obdelave informacij,
  - kritična in sistematična uporaba informacij,
  - sposobnost oceniti pomembnost informacij,
  - sposobnost razlikovanja med resničnim in virtualnim svetom ob hkratnem prepoznavanju povezav,
  - sposobnost uporabe orodja za proizvodnjo, predstavitev in razumevanje kompleksnih informacij,
  - sposobnost dostopa, iskanja in uporabe storitev po internetu,
  - sposobnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije za podporo kritičnemu razmišljanju, ustvarjalnosti in inovativnosti.
- (Prav tam)

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije zahteva od posameznika kritičen in premišljen odnos do dosegljivih informacij in odgovorno uporabo interaktivnih medijev. Digitalno pismen posameznik izraža tudi zanimanje za delovanje v skupnostih in omrežjih za kulturni, socialni in/ali poklicni namen. (Prav tam)

Kot smo omenili že v uvodu, si dejavnega življenja v socialnem in delovnem okolju skorajda ne moremo predstavljati brez vsaj malo razvite digitalne kompetence. Drugačen način življenja in bivanja nas deloma vodi tudi v uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije – bodisi zaradi lažjega organiziranja in izpeljave vsakodnevnih dejavnosti bodisi zaradi tega, ker je nepogrešljiv del naših opravil in obveznosti.

Kje vse pa si lahko razvijamo kompetenco digitalna pismenost? Na vprašanje bi verjetno velika večina vprašanih odgovorila, da je najpreprostejša in najustreznejša pot udeležba v računalniškem tečaju. Temu seveda ne gre oporekati, saj na tečaju praviloma sistematično in organizirano pridobivamo in razvijamo potrebno znanje in kompetence. Poleg tega je tako pridobljeno znanje tudi ustrezno evidentirano; usposabljanje namreč spremlja program usposabljanja, ki je zapisan z vsemi potrebnimi elementi, kot so cilji programa, ciljna skupina, ki ji je program namenjen, vsebina programa, trajanje programa itn. Ob koncu programa udeleženci praviloma dobijo tudi potrdilo o uspešno dokončanem programu, ki je prav tako dobra podlaga za ustrezno evidentiranje pridobljenega znanja in razvitih kompetenc. Ne gre pa pozabiti niti na urnik, ki evidentira potek usposabljanja – posamezne

teme, trajanje teh in njihove izvajalce.

Še nekoliko večjo »težo« v postopku vrednotenja pa ima potrdilo o usposabljanju, ki se konča s preverjanjem; podatek o preverjanju je del potrdila in opisanega programa usposabljanja. Iz tako pripravljenega potrdila in opisa programa je namreč mogoče sklepati, kaj natančno je posameznik v programu usposabljanja pridobil, saj mora v takem primeru izkazati s programom določeno znanje, spretnosti in kompetence, da si sploh lahko pridobi potrdilo o opravljenem usposabljanju. Iz tovrstnih potrdil je tako moč sklepati, kaj natančno je kandidat v okviru programa usposabljanja pridobil, saj je moral ob koncu programa pri preverjanju tudi izkazati pridobljeno znanje, da bi dobil potrdilo o uspešno opravljenem usposabljanju.

Spremenjen način dela in življenja ter vedno bolj informacijsko usmerjena družba nas z možnostmi neformalnega in priložnostnega učenja dobesedno preplavlja, in ne gre podcenjevati slehernega delovnega in življenjskega položaja pri pridobivanju novega znanja in spretnosti ter razvijanju novih kompetenc. Tovrstnim gibanjem je še posebno »izpostavljeno« področje razvoja digitalne kompetence, saj si v današnjem času skorajda težko predstavljamo delovno in življenjsko okolje brez uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Kot smo omenili v uvodu, je industrijska proizvodnja vedno bolj podprta z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, tudi na delovnih mestih, ki ne zahtevajo izobrazbe. Vedno več je proizvodnih obratov z računalniško vodenimi stroji, vsak zaposleni na tovrstnih delovnih mestih pa mora biti usposobljen vsaj toliko, da zna odpravljati temeljne napake za nemoteno delovanje stroja. O opravljenem delu je treba, predvsem v proizvodnem procesu, vsakodnevno poročati:

- koliko delovnega časa je proizvodnja potekala nemoteno in koliko je bilo zastojev v proizvodnji,
- opredeliti in opisati je treba razloge za zastoje v proizvodnem procesu,
- poročati o opravljenem delu – številu in vrsti izdelkov ipd.

V obdobju, ko se je informacijsko-komunikacijska tehnologija pojavila in je njena raba naglo prodrla, je bilo predvsem pri manj izobraženih posameznikih uveljavljeno prepričanje, da je uporaba te namenjena le izobraženim posameznikom na zahtevnejših delovnih mestih. Način življenja in vedno bolj informacijsko usmerjena družba pa je tovrstno

miselnost kaj hitro prerasla. V času vedno bolj priljubljenih in razširjenih socialnih omrežij skoraj ni posameznika, ki ne bi kazal zanimanja za uporabo računalnika in računalniškega orodja, predvsem za osebno predstavitev in medsebojno povezovanje v okviru različnih socialnih omrežij, kot so twitter, facebook, vimeo ipd. Pri tem ne samo, da si pridobivajo spretnosti rabe računalnika, interneta ter zmožnost uporabe na določeni način strukturiranega računalniškega okolja, učijo se uporabljati tudi vse druge medije, ki so na voljo: elektronsko pošto, uporabo fotoaparata v povezavi z računalnikom, uporabo kamere v povezavi z računalnikom, nalaganja fotografij in videoposnetkov ipd.

Vedno pogostejša pa je v vsakdanjem življenju tudi uporaba računalnika za elektronsko bančništvo. Plačevanje položnic, urejanje bančnih poslov, kot so prošnje za posojila, različni depoziti, varčevanje – oziroma urejanje bančnega poslovanja »iz domačega fotelja« postaja vedno bolj razširjeno med različnimi ciljnimi skupinami prebivalstva. To pa seveda tudi veliko pripomore k razvijanju digitalne kompetence.

### **Cilji in namen uporabe**

Temeljni namen uporabe vprašalnika za vrednotenje kompetence digitalna pismenost je ugotavljanje, koliko je kandidat vajen uporabe računalnika in glavnih računalniških aplikacij – iskanja, zbiranja, obdelave in uporabe informacij pri delu in v prostem času. Vprašalnik naj bi pomagal tudi ugotoviti, kako kritično zna posameznik ločevati med realnim in virtualnim svetom, kar zadeva resničnost in zanesljivost informacij.

### **Strokovna usposobljenost**

Usposobljenost svetovalca: za svetovalca, ki uporablja orodje, je pomembno, da to orodje zelo dobro pozna, da pozna temeljna načela njegove uporabe in da zna informacije, pridobljene z vprašalnikom, ustrezno interpretirati.

Svetovalec daje kandidatu pri izpolnjevanju vprašalnika vsa potrebna in ustrezna navodila za reševanje tega, kandidatu po potrebi med reševanjem tudi pomaga. Sicer pa samoevalvacijski vprašalnik izpolnjuje kandidat sam, njegovi odgovori pa so prva informacija svetovalcu o kandidatovih izkušnjah na področju rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, na podlagi katere si svetovalec oblikuje prvo (splošno) sliko

o kandidatovem znanju, spretnostih in kompetencah na tem področju.

Bolj poglobljeno povratno informacijo o razvitosti digitalne kompetence pri kandidatu pa svetovalec dobi z evalvacijskim vprašalnikom. Tudi izpolnjevanje evalvacijskega vprašalnika poteka ob podpori svetovalca, ki kandidatu najprej razloži temeljni namen reševanja vprašalnika ter mu pojasni pomen resničnega odgovarjanja na zastavljena vprašanja in trditve. Hkrati pa ob skupnem reševanju vprašalnika svetovalec kandidatu sproti pojasnjuje nejasnosti ter spremlja njegov razmislek ob posameznih trditvah. Na podlagi sintezne obravnave odgovorov samoevalvacijskega in evalvacijskega vprašalnika svetovalec oblikuje mnenje o razvitosti digitalne kompetence pri kandidatu.

## **Vsebina in struktura**

Vprašalnik za merjenje kompetence digitalna pismenost je sestavljen iz:

- samoevalvacijskega vprašalnika za merjenje kompetenc vsakdanjega življenja (za ugotavljanje rabe kompetence digitalna pismenost v vsakdanjem življenju),
- evalvacijskega vprašalnika, namenjenega svetovalcem in ocenjevalcem v postopkih vrednotenja za merjenje razvitosti digitalne kompetence.

Samoevalvacijski in evalvacijski vprašalnik za merjenje kompetence digitalna pismenost se lahko izpolnjuje:

- po načelu papir-svinčnik,
- v elektronski obliki.

Oba vprašalnika se izpolnjujeta individualno, izpolnjevanje obeh ni časovno omejeno. Pomembno je poudariti, da sta oba vprašalnika namenjena vsem odraslim, ne glede na njihov položaj (zaposleni, brezposelni, gospodinje ipd.) in izobrazbo (brez formalne izobrazbe, izobraženi). Omogočata ugotavljanje resnične razvitosti kompetence digitalna pismenost, to pa mora biti tudi pglavitni namen rabe teh vprašalnikov.

Vprašanja, zajeta v evalvacijskem vprašalniku, oziroma trditve, ki jih kandidat ocenjuje, so usklajene s standardi znanj, spretnosti in kompetenc v programu Računalniška pismenost za odrasle (2004) ter z zahtevami za pridobitev potrdila European Computer Driving Licence (ECDL foundation), zato preverjamo razvitost kompetence na tehle področjih:



- temeljno informacijsko znanje,
- izdelava in oblikovanje besedil,
- uporaba interneta,
- uporaba elektronske pošte.

Tako smo želeli doseči večjo preglednost potrdila, pridobljenega z vrednotenjem neformalno pridobljenega znanja.

Če svetovalec ugotovi, da ima kandidat ustrezno razvito kompetenco digitalna pismenost, ga napoti na pridobivanje formalnega potrdila, v nasprotnem primeru pa mu izda mnenje o stopnji razvitosti kompetence.

## E-oblika

Vprašalnik za vrednotenje kompetence digitalna pismenost je v e-obliki dostopen na spletnem naslovu: <http://vpnz.acs.si/vprasalnik/index.php/783527/lang-sl>.

## Interpretacija

Trditve, o katerih se izreče naš kandidat v evalvacijskem vprašalniku, so razvrščene v štiri temeljne vsebinske sklope:

1. temeljno informacijsko znanje,
2. izdelava in oblikovanje besedil,
3. uporaba interneta,
4. uporaba elektronske pošte.

Kandidat lahko pri vsaki trditvi izbira med tremi ponujenimi ocenami:

- Sploh ne drži zame (ocena 0)
- Delno drži zame (ocena 1)
- Drži zame (ocena 2)

Zaradi lažjega izrekanja končne utemeljitve posameznikove razvitosti kompetence digitalna pismenost smo vsako od ponujenih izjav tudi točkovali, in sicer prejme izjava Drži zame 2 točki, Delno drži zame 1 točko in Sploh ne drži zame ne prejme točk. Tako dobimo pri vsakem vsebinskem sklopu kar največje število točk, in sicer:

- temeljno informacijsko znanje: izjave 1–17, to pomeni, da je največje število točk, ki jih kandidat lahko doseže, 34;
- izdelava in oblikovanje besedil: izjave 18–33, to pomeni, da je naj-

večje število točk, ki jih kandidat lahko doseže, 32;

- uporaba interneta: izjave 34–38, to pomeni, da je največje število točk, ki jih kandidat lahko doseže, 10;
- uporaba elektronske pošte: izjave 39–45, to pomeni, da je največje število točk, ki jih kandidat lahko doseže, 14.

Delitev na posamezne vsebinske sklope in točkovanje teh je svetovalcu lahko v pomoč predvsem pri opredeljevanju močnih področij posameznika, kar zadeva razvitost kompetence digitalna pismenost in pri opredeljevanju šibkejših področij, ki zahtevajo dodatno delo kandidata in zato še bolj ciljno usmerjeno, celostno in natančno povratno informacijo o mogočih kandidatovih dejavnostih, ki bodo pripeljale do uspešnega rezultata. Pregled ocen po posameznih vsebinskih sklopih pa je lahko dobra opora tudi pri izrekanju končne ocene o razvitosti kandidatove kompetence digitalna pismenost. Ocenjeni posamezni vsebinski sklopi so hkrati dobra podlaga za strukturirano in utemeljeno končno oceno o razviti digitalni kompetenci kandidata.

Za lažje izrekanje ustrezne povratne informacije kandidatu pa je treba vse posamezne vsebinske sklope pogledati kot smiselno celoto. Kandidat lahko torej pri vprašalniku doseže največ 90 točk. V nadaljevanju prikazujemo lestvico za celotno oceno razvitosti digitalne kompetence.

### Zgled opisa – splošno

| Število točk                  | Ocena                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Od 63 do 90 točk (70 %–100 %) | Vajeni ste uporabe računalnika in glavnih računalniških aplikacij, kar zadeva iskanje, zbiranje, obdelavo in uporabo informacij pri delu in v prostem času. Informacije obravnavate kritično in znate ločevati med realnim in virtualnim svetom, kar zadeva resničnost in zanesljivost informacij. |
| Število točk                  | Ocena                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Od 36 do 62 točk  
(40 %–69 %)

Uporaba računalnika in glavnih računalniških aplikacij vam ni tuja, težko pa bi rekli, da je s tovrstno uporabo dosežena kompetenca digitalna pismenost v celoti. Nekoliko več pozornosti bi bilo treba nameniti redni uporabi računalnika in računalniškega orodja za doseganje samostojnega in kritičnega iskanja, oblikovanja in uporabe informacij pri delu in v prostem času.

Manj kot 36 točk  
(manj kot 40 %)

Verjetno ste začeli uporabljati računalnik in glavne računalniške aplikacije pred kratkim ali pa ste uporabi tega namenjali nekoliko manj časa. Predlagamo pogostejšo rabo, da boste lahko samostojno iskali, oblikovali in uporabljali informacije pri delu in v prostem času.

Pri vsaki oceni je navedena splošna ocena razvitosti kompetence digitalna pismenost, saj smo pri opredelitvi izhajali iz temeljne opredelitve digitalne kompetence. Tovrstni zapis je lahko svetovalcu izhodišče za oblikovanje konkretne ocene za vsakega posameznega kandidata, saj lahko navedene povratne informacije dopolni s konkretnimi ugotovitvami po posameznih vsebinskih sklopih, tako da poudari dobra in slaba področja razvitosti digitalne kompetence. Njegova povratna informacija bo tako celostnejša, natančnejša, bolj individualizirana ter opremljena s konkretnimi napotki v podporo razvoju manjkajočih dimenzij digitalne kompetence za vsakega posameznega kandidata.

## Literatura in viri

Ahl, H. (2006). Motivation in Adult Education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, št. 4, str. 385–405.

Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E. in Dominace, P. (ur.) (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Rema Print.

Allport, G. W. (1991). *Sklop i razvoj ličnosti*. Bugojno: Katarina.

Ažman, T., Bezić, T., Hribar, L., Kalin, J., Možina, E., Pevec Grm, S. in Vesel, J. (2003). *Koncept vključevanja ključne kvalifikacije učenje učenja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Center RS za poklicno izobraževanje.

Ažman, T. (2009). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijak, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ažman, T., Jenko, G. in Sulič, T. (2011). *Ugotavljanje in vrednotenje razvitosti kompetence učenje učenja, Priročnik za svetovalce*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Ažman, T., Jenko, G. in Sulič, T. (2012). *Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere, Priročnik za svetovalce*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s [http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje\\_vrednotenje\\_in\\_razvijanje\\_kompetence\\_nacrtovanje\\_kariere.pdf](http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje_vrednotenje_in_razvijanje_kompetence_nacrtovanje_kariere.pdf).

Barrett, C. H. (2003). *The ePortfolio: a revolutionary tool for education and training*. (Power Point). Pridobljeno s strani <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>.

Brečko, D. (1999). *Vseživljenjski razvoj osebnosti*, Andragoška spoznanja, št. 3.

Denzin, N. K. (1997). *Biographical Research Methods*. V: Keeves, J. P. (ur.), *Educational Research Methodology and Measurement; An International Handbook*, Second Edition. Oxford: Pergamon, str. 55–61.

Dominicé, P. (2000). *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

ECDL Foundation, pridobljeno s <http://www.ecdl.si/>.

Erben, M. (1998). *Biography and Research Method*. V: Erben, M. (ur.), *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, str. 4–17.

Erikson, E. H. (1968). *Youth and Crisis*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York; London: W. W. Norton & Company, 1994, cop. 1980.

European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning – Update (2007). ECOTEC.

Glasser, W. (1994). *Kontrolna teorija*. Ljubljana: Taxus.

Govekar Okoliš, M. (2000). *Izobraževalna biografija: pomen in oblikovanje osebne izobraževalne biografije*. Andragoška spoznanja, 6, št. 4, str. 27–44.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education*. New York: McKay.

Hrovatič, D. (2013). *Navodila svetovalcu za vrednotenje pri ugotavljanju kompetenc vsakdanjega življenja z uporabo vprašalnika o vsakdanjih aktivnostih INFORM*. Projektno gradivo.

Hrovatič, D. (2013 a). *Kompetence vsakdanjega življenja*. Delovni zvezek. Učno gradivo.

Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kolland, F. (1993). *Social Determinants and Potentials of Education in Later Life: The Case of Austria*. *Educational Gerontology*, 19, št. 6, str. 535–550.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.

Mlinar, V. (2011). *Analiza metod za ugotavljanje in vrednotenje kompetenc v podporo postopkom priznavanja v izobraževanju odraslih v izbranih evropskih državah*. Interno gradivo. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Pepper, D. (2012). *KeyCoNet 2012 Literature Review: Assessment of Key competences*. Pridobljeno s [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=41099a9b-a557-490c-9955-fb958530e8bd&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=41099a9b-a557-490c-9955-fb958530e8bd&groupId=11028).

Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006). Uradni list Evropske unije, L 394/10 (30. 12. 2006). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:010:0018:sl:PDF>.

Računalniška pismenost za odrasle – Izobraževalni program /RPO/ (2004). Uradni list RS, št. 54/2005 Pridobljeno s [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program\\_odrasli\\_racunalska\\_pismenost\\_za\\_odrasle.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_racunalska_pismenost_za_odrasle.pdf).

Rozman B. (2003). Upravljanje kompetenc na delovnem mestu; *revija HRM*, 2003, št. 2.

Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton.

Svetina, M., Vilič Klenovšek T., Jenko, G., Mlinar, V., Hrovatič, D., Lajovic, F. Nanut Planinšek, Z. (2011). *Ugotavljanje in vrednotenje neformalno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Ule, M. (2008). *Za vedno mladi?: socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Vprašalnik in smernice za vrednotenje kompetence digitalna pismenost. Pridobljeno s <http://vpnz.acs.si/vprasalnik/index.php/783527/lang-sl>.

Withnall, A. (2006). *Exploring Influences on Later Life learning*. *International Journal of Lifelong Education*, št. 25, str. 29–48.



# **Partnerstvo v postopkih ugotavljanja in prizna- vanja neformalno in priložnostno pridoblje- nega znanja**

Mag. Tanja Vilič Klenovšek

10.

## 10.1 Pomen partnerstva v postopkih ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

Kot smo videli v dozdajšnjih poglavjih, avtorji pogosto pišejo, da sistem ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja zahteva udeležbo velikega števila odgovornih deležnikov.

V že večkrat omenjeni Cedefopovi publikaciji, v kateri so podrobneje obdelana tudi načela za vrednotenje in priznavanje znanja, je med njimi posebej zapisano tudi, da (Cedefop, 2009):

- morajo zainteresirane strani sodelovati pri vzpostavljanju sistema za potrjevanje,
- da morajo sistemi upoštevati legitimne interese interesnih skupin in si prizadevati za uravnoteženo sodelovanje,
- proces potrjevanja mora biti nepristranski in se mora izogibati konfliktom interesov.

S partnerstvom v postopkih ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja se zagotavlja:

- večja objektivnost in zanesljivost postopka in izidov postopka,
- večja preglednost in zaupanje v postopek in izide,
- boljša kakovost.

Za zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja – veljavnost, zanesljivost in kredibilnost izidov postopkov – še posebno velja, da je zelo odvisna tudi od tega, kako pri pripravi sistemskih in strokovnih podlag ter v neposrednem izpeljevanju postopka sodelujejo različni deležniki, nosilci politik, strok in prakse na tem področju.

Sodelovanje različnih partnerjev pri ugotavljanju in priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja je izpostavljeno tudi v Priporočilih sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja<sup>1</sup>, ki jih je Evropska komisija sprejela konec decembra 2012. Zapisano je, da

1 Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja (2012). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF>.



je treba spodbujati vse zainteresirane strani (delodajalce, sindikate, zbornice, nacionalne organe, udeležene v procesu, zavod za zaposlovanje, mladinske organizacije, izvajalce izobraževanja in usposabljanja, organizacije civilne družbe), da bi sodelovali pri oblikovanju in izpeljevanju postopkov ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ter se med seboj usklajevali tudi glede ureditve področja potrjevanja, certificiranja znanja, spretnosti in kompetenc.

Iz strateških in strokovnih priporočil ter dozidajšnjih izkušenj v praksi izhaja, da je potrebno sodelovanje različnih organizacij oziroma deležnikov na različnih ravneh (glej tudi Cedefop, 2009):

- **Mednarodna raven:** oblikujejo se skupna evropska priporočila za razvijanje področja, omogoča se primerljivost in preglednost sistema ugotavljanja in priznavanja, povečuje se mobilnost v zaposlovanju in izobraževanju (strokovnjakov in ljudi), izmenjujejo se primeri dobre prakse, spodbuja se razvijanje in uresničevanje koncepta vseživljenjskosti učenja idr.
- **Nacionalna raven:** razvija se sistem in opredeljujejo se zakonske in strokovne podlage (usklajevanje interesov različnih socialnih partnerjev in strok: država, delodajalci, sindikat, strokovna združenja idr.), razvija se usposabljanje strokovnega osebja, spodbuja se sodelovanje različnih deležnikov, vpliva se na večjo udeležbo v vseživljenjskem učenju in večjo mobilnost pri zaposlovanju, poudarja se pomen neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja odraslih. Za zagotavljanje ustreznih možnosti za razvijanje in izpeljevanje teh procesov se s partnerstvom zagotavlja večja dostopnost odraslim do ugotavljanja in priznavanja, zagotavlja se preglednost in kakovost sistemov ugotavljanja in priznavanja v državi idr.
- **Regionalna raven:** s sodelovanjem različnih partnerjev na regionalni ravni se razvija in izpeljuje sistem, ki je prilagojen potrebam in specifikam lokalnega okolja, regionalni nosilci se povezujejo tudi z nacionalnimi partnerji, se usklajujejo in medsebojno podpirajo pri razvijanju in promociji možnosti ugotavljanja in priznavanja ter pomagajo pri ustvarjanju možnosti organizacijam, ki izpeljujejo te procese idr.
- **Institucionalna raven, ki zajema tudi raven posameznika, vključenega v postopek v posamezni organizaciji:** partnerstvo na tej ravni lahko zajema na eni strani povezovanje posamezne organizacije z različnimi drugimi organizacijami pri razvijanju in promociji tega procesa v okolju, kjer deluje organizacija, na drugi strani pa lahko

poteka sodelovanje organizacije z drugimi v neposredni izpeljavi procesa za konkretnega posameznika (lahko sodeluje strokovnjak iz druge organizacije kot izvedenec v postopkih ocenjevanja in ovrednotenja znanja, spretnosti in kompetenc, sodeluje lahko strokovnjak za evalvacijo procesa ali učinkov, strokovni delavec je lahko zagovornik interesov posameznika v drugi organizaciji, npr. za pridobitev dodatnih informacij, ki jih kandidat potrebuje v postopku idr.).

V nadaljevanju vsako od teh ravni na kratko opisujemo z vidika vloge in pomena posameznih partnerjev oziroma deležnikov ter navajamo, kdo konkretno so najpogostejši partnerji v teh procesih.

## **10.2 Različne ravni partnerstva in vloge partnerjev v postopkih ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja**

### **10.2.1 Partnerstva na mednarodni ravni**

Še posebno v zadnjih desetih letih imajo pri razvoju področja ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja pomembno vlogo tudi mednarodne institucije v Evropski uniji. Najpomembnejša med njimi je prav gotovo Evropska komisija, ki ima vlogo pobudnice različnih strokovnih podlag ter priprave zakonodajnih aktov, o katerih odločata Evropski parlament in Svet Evropske unije. Kar zadeva izobraževanje odraslih, se v Evropski komisiji sprejema tudi pomembna politika za področje zaposlovanja in socialnih pravic, njeno delo na nacionalni ravni financira tudi Evropski socialni sklad (ESS). To je samo eden od strukturnih skladov, ki je bil ustanovljen za zmanjševanje razlik v bogastvu in življenjske ravni v državah članicah Evropske unije in regijah. Posledično se na ta način spodbuja gospodarska in socialna kohezija. V teh politikah se tudi naloge na področju razvoja sistemov ter prijemov za ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja opredeljujejo kot prednostne. Eden takšnih zadnjih strateških dokumentov, ki ga je sprejela Evropska komisija konec decembra 2012, so že večkrat omenjena Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja, več o tem pišemo v poglavju Slovenske in evropske strokovne in strateške

usmeritve na področju vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. V istem poglavju pišemo tudi o drugih dokumentih, ki so za to področje nastali v evropskih institucijah, pa tudi širše, npr. Priporočila UNESCO-a za področje vrednotenja neformalnega in priložnostnega učenja (UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning, 2012). Kot ključna področja delovanja držav na nacionalni ravni se v priporočilih med drugim navaja tudi (prav tam, 2012):

- vzpostavitev vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja kot ključne sestavine nacionalnih strategij vseživljenjskega učenja,
- oblikovanje nacionalne strukture, ki bo zajemala vse partnerje v procesu (za uspeh in uveljavitev vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja je nujno sodelovanje vseh skupin, ki jih področje zadeva: izobraževalnih organizacij, socialnih partnerjev, prostovoljskih organizacij itn.),
- oblikovanje mehanizmov trajnostnega financiranja.

Med evropskimi institucijami moramo omeniti tudi Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja – Cedefop, ki prav tako pripravlja različno strokovno gradivo za spodbujanje in usmerjanje razvoja tega področja. Hkrati Cedefop z organizacijo različnih strokovnih dogodkov pomembno prispeva tudi k izmenjavi primerov dobre prakse na tem področju ter k preglednosti teh sistemov v različnih državah s pripravo pregledov stanja na tem področju v posamezni evropski državi, s pripravo t. i. »pregledov« (»inventories«). Zadnji takšen pregled je bil pripravljen leta 2010. Končno poročilo je izšlo z naslovom »2010 – Update of the European Inventory in Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report« (Cedefop, 2010). Leta 2013 pa se je začela priprava novega, posodobljenega pregleda.<sup>2</sup>

Mnoga partnerstva se na mednarodni ravni vzpostavljajo tudi pri izpeljevanju mednarodnih projektov za razvoj tega področja.

2 Več informacij o tem je dostopnih na spletnem naslovu <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory.aspx> (oktober, 2013).

## 10.2.2 Partnerstva na nacionalni ravni

Ugotavljanje in priznavanje neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja postaja pomemben sestavni del tudi nacionalnih strategij vseživljenjskega učenja in trga dela. Za zagotavljanje ustrezne veljavnosti in zanesljivosti ugotavljanja in priznavanja je treba jasno opredeliti pristojnosti in odgovornosti posameznih nosilcev politik na tem področju in socialnih partnerjev, ki vstopajo v polje delovanja sistemov vzgoje in izobraževanja ter trga dela.

Zakonodajna oblast naj v sodelovanju s pristojnimi ministrstvi (predvsem Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti) pripravlja ustrezne zakonske podlage, ki naj upoštevajo tudi sprejeta evropska načela in smernice. Nacionalne strokovne institucije s področja vzgoje in izobraževanja ter trga dela pa lahko pripravljajo ustrezne strokovne podlage za razvoj tega področja (na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja ter tudi trga dela, z vidika potreb različnih ciljnih skupin odraslih in mladih), skrbijo za usposabljanje strokovnega osebja na tem področju, za razvoj prijemov, orodja in strokovnega gradiva, za razvoj sistemov kakovosti, spremljanja in evalviranja. Povezujejo naj se med seboj (da se bo sistem oblikoval komplementarno) ter z drugimi nacionalnimi partnerji razvoja tega sistema, kot so ministrstva, nacionalna gospodarska združenja (Gospodarska zbornica Slovenije in Obrtno-podjetniška zbornica Slovenije), združenje delodajalcev, nacionalno organizirane sindikalne organizacije (npr. Zveza svobodnih sindikatov Slovenije, ki je največja sindikalna organizacija), panožna združenja pa tudi fakultete s svojimi razvojnimi enotami – nekatere od njih (predvsem družboslovne) se ukvarjajo tudi s temami s področja ugotavljanja in priznavanja neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja idr.

Ključne nacionalne strokovne institucije so:

- Andragoški center Slovenije (ACS): je vodilna nacionalna ustanova za razvoj in promocijo izobraževanja odraslih v Sloveniji ter partner pri uresničevanju strategije vseživljenjskega učenja. Sodeluje z različnimi organizacijami za izobraževanje odraslih in drugimi nevladnimi organizacijami; razvija različne neformalne in formalne oblike učenja; razvija programe za povečanje pismenosti odraslih in še posebno skrbi za dostopnost izobraževanja in učenja ranljivih skupin odraslih; razvija tudi področje ugotavljanja in priznavanja

neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Intenzivneje je razvoj na tem področju potekal v okviru projekta ESS – Ugotavljanje in priznavanje učinkov neformalnega učenja od 2009–2011 in projekta z istim naslovom od 2012 do 2014. V sklopu teh dveh projektov je potekal razvoj prijemov in orodja za ugotavljanje in priznavanje učinkov neformalnega in priložnostnega učenja odraslih, strokovno usposabljanje osebja, vpeljevanje teh procesov v prakso, spremljanje in ovrednotenje teh ter skrb za sistemsko umeščanje v izobraževanje odraslih. ACS je bil partner tudi pri nekaterih drugih projektih, ki so kot del svojih dejavnosti namenili tudi razvoju tega področja v praksi, kot na primer projekt ESS-UNIP – Uvajanje novih izobraževalnih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju v organizacija za izobraževanje odraslih (2009–2012)<sup>3</sup>.

- Center RS za poklicno izobraževanje (CPI): je osrednja slovenska institucija za razvoj, raziskave in svetovanje na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Je tudi osrednja ustanova za razvoj in spremljanje sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij, ki temelji na potrjevanju znanja, spretnosti in kompetenc, pridobljenih na različne načine in po različnih poteh. V sodelovanju s strokovnimi partnerji skrbi za pripravo strokovnih podlag in vodenje postopkov pri pripravi katalogov standardov strokovnih znanj in spretnosti za nacionalne poklicne kvalifikacije; te so nato podlaga tudi za preverjanje in potrjevanje neformalnega znanja. CPI je bil in je še partner tudi pri drugih projektih, ki so med svoje naloge uvrstili tudi razvoj področja ugotavljanja in priznavanja, kot so MUNUS 2, UNISVET<sup>4</sup> idr.
- Državni izpitni center (RIC): je samostojna nacionalna ustanova, ki skrbi za zunanje preverjanje znanja učencev, dijakov in odraslih. V sklopu te vloge so združene dejavnosti: priprava, organizacija in izpeljava izpitov; priprava in izdaja gradiva; izobraževanje, svetovanje in organizacijske storitve; strokovna, tehnična in administrativna podpora državnim komisijam; raziskovalna in razvojna dejavnost in mednarodno sodelovanje z vključevanjem v mednarodne certifikatne sisteme. V izobraževanju odraslih ima RIC pomembno vlogo pri zunanjem preverjanju znanja tujih jezikov.
- Zavod RS za šolstvo (ZRSŠ): spodbuja razvoj šolstva na Slovenskem, skrbi za posodabljanje kurikula v najširšem pomenu besede.

3 Nosilec projekta je bila Ljudska univerza Kočevje. Več informacij na spletnem naslovu <http://lu-kocevje.madd.si/portal/> (oktober 2013).

4 Več informacij o projektih je na spletnih naslovnih <http://munus2.scng.si/> in <http://www.unisvet.si/> (oktober, 2013).

Pedagoški svetovalci Zavoda RS za šolstvo v ta namen raziskujejo, inovirajo, priporočajo in podpirajo razvoj sprememb v praksi, teoriji in zakonodaji ter vplivajo na kakovost šolstva. Njihovo temeljno poslanstvo je vpeljevanje vseživljenjskega učenja s cilji trajnostnega razvoja, inovativnega okolja in inovativnosti. Posebno pozornost namenjajo ustvarjanju možnosti za zvišanje ravni strokovnega znanja in humanistične ozaveščenosti učiteljev. Kot razvojna in raziskovalna institucija na področju slovenskega šolstva so pomemben nacionalni partner tudi na področju razvoja in vpeljevanja sistema ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

- Zavod RS za zaposlovanje (ZRSZ): je ena najpomembnejših ustanov na trgu dela in je samostojen javni zavod, ki deluje enotno za območje Republike Slovenije. Poglavitno poslanstvo zavoda je stalna skrb za večjo zaposljivost vseh človeških virov in aktivacija vseživljenjskega učenja ter zagotavljanje vseh mehanizmov, ki bodo pripomogli k uravnoteženemu zadoščanju potrebam trga dela. Poglavitne dejavnosti zavoda so: posredovanje zaposlitev in zaposlitveno svetovanje, uresničevanje poklicne orientacije, zavarovanje za primer brezposelnosti, uresničevanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja, izdajanje delovnih dovoljenj in zaposlovanje tujcev, izdelava analitičnega razvojnega in drugega gradiva s področja dejavnosti. Pa tudi seznanjanje in napotovanje odraslih v ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (v formalnem izobraževanju, NPK in neformalnem izobraževanju).

Primer dobrega sodelovanja vseh prej navedenih različnih nacionalnih deležnikov je bila t. i. »koordinacija nosilcev in postopkov na področju ugotavljanja in vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih«, ki je v obdobju 2010–2011 delovala v okviru projekta ESS – Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011 (projekt je vodil ACS). Skupina se je dogovorila o vsebini dokumenta, ki ga je poimenovala Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih (ACS, 2011).<sup>5</sup> V Strokovnih podlagah je v prvem delu na kratko prikazan razvoj tega področja

5 Gradivo z naslovom Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih (ACS, 2011) je dostopno na spletnem naslovu [http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne\\_podlage\\_za\\_sistemsko\\_urejanje\\_vrednotenja.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf) (oktober 2013).

v Evropi in Sloveniji v zadnjih desetih letih. V drugem delu pa so podani predlogi za nadaljnji razvoj področja z opredelitvijo:

- temeljnih namenov vrednotenja in priznavanja,
- možne normativne ureditve področja,
- nosilcev pristojnosti na tem področju na nacionalni ravni,
- kako naj poteka postopek vrednotenja in priznavanja v praksi,
- kdo so izvajalci postopka,
- kako naj bodo izvajalci usposobljeni,
- strokovnega izrazja.

Eden od konkretnih predlogov te skupine je tudi ta, da je treba razviti nacionalni dialog, v katerem bi lahko razrešili vprašanja umestitve procesov vrednotenja in priznavanja z vzpostavitvijo posebnega, neodvisnega organa za to področje s pristojnostmi na nacionalni ravni<sup>6</sup>. Razmišljanja so potekala v dveh smereh (prav tam, 2011, str. 39):

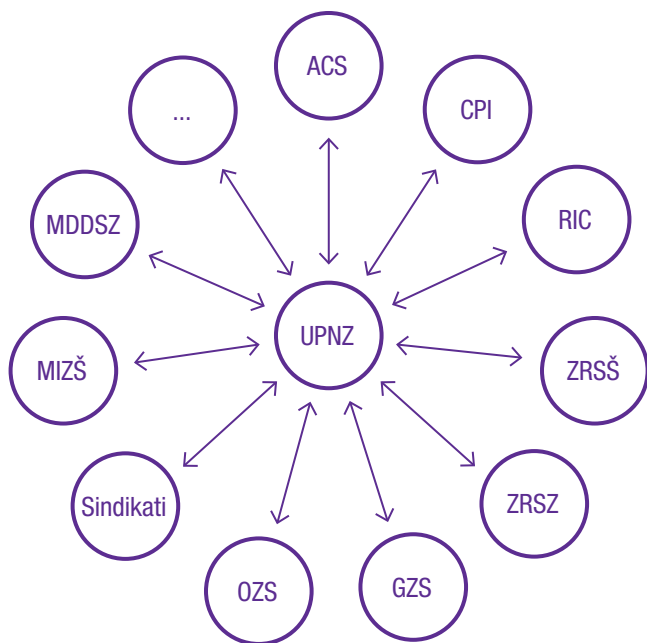
1. v vzpostavitev medresorskega organa, ki bi povezoval in usklajeval delo različnih ministrstev – predvsem pa ministrstev za delo, družino in socialne zadeve, za izobraževanje in visoko šolstvo – na področju sistemskega urejanja vrednotenja in priznavanja oziroma na področju priprave in poenotenja konceptualnih izhodišč za razvoj in implementacijo sistema vrednotenja in priznavanja; njegove naloge bi lahko bile: oblikovanje in sprejemanje odločitev političnosistemske narave, usklajevanje socialnih partnerjev na tem področju, razvoj sistemskih podlag, usklajevanje akterjev in pobud za razvoj kvalifikacijskih sistemov oziroma struktur, sprejemanje in oblikovanje izhodišč za strokovni razvoj področja ter za povezovanje drugih strokovnih nosilcev;
2. v povezovanje obstoječih strokovnorazvojnih zmogljivosti na nacionalni ravni v okviru enega od obstoječih nacionalnih javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja z osrednjimi pristojnostmi in jasno opredeljenimi nalogami za strokovni razvoj področja vrednotenja in njegovo izpeljavo v načrtu dela; njegove pglavitne naloge bi lahko bile: skrb za razvoj stroke, metodologij, orodja, dokumentacije, usposabljanje strokovnega osebja oziroma oblikovanje sistema izobraževanja in spopolnjevanja, koordinacija in zagotavljanje

6 Analize sistemske ureditve za področje vrednotenja in priznavanja v izbranih evropskih državah (Francija, Portugalska, Nizozemska), ki so bile uvrščene v projekt, kažejo na prakso ustanavljanja takih organov, teles, agencij s pristojnostmi na nacionalni ravni. Njihove vloge in pristojnosti (naloge) so različne, odvisne od več dejavnikov, med njimi od decentraliziranosti/centraliziranosti sistema, vrst ali namenov priznavanja itn.

svetovalne pomoči omrežjem izvajalcev, vodenje akreditacijskih postopkov izvajalcev in registrov podatkov na nacionalni ravni, ki bi omogočali nadzor.

Ta predlog ostaja aktualen tudi v letu 2013, podkrepila so ga Priporočila Sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja (2012), saj državam članicam Evropske skupnosti nalagajo, da najpozneje do 2018 vzpostavijo nacionalno ureditev za potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja, ki posameznikom omogoča, da se jim potrdijo znanje, spretnosti in kompetence, pridobljeni z neformalnim in priložnostnim učenjem. Menimo, da to lahko v Sloveniji storimo le ob sodelovanju vseh nacionalnih deležnikov.

**Slika:** Nacionalni deležniki, ki so lahko partnerji v razvoju sistema ugotavljanja in priznavanja neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja – UPNZ.



### 10.2.3 Partnerstva na regionalni ravni

Pri razvijanju sistemov ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja na regionalni ravni je prav tako pomembno, da so v to zajeti tudi ključni deležniki, odgovorni za razvoj človeških virov v regiji. To so naslednje organizacije: občine (oddelki za družbene dejavnosti), regionalne razvojne agencije, regionalne enote gospodarske



zbornice Slovenije in enote obrtno-podjetniške zbornice Slovenije, območne enote zavodov za zaposlovanje, območne enote sindikalnih organizacij idr. V nekaterih regijah so močno udeležena tudi posamezna panožna združenja. Pomemben partner so predstavniki najpomembnejših izobraževalnih organizacij v regiji (ljudske univerze, šolski centri, medpodjetniški izobraževalni centri, fakultete in druge izobraževalne organizacije), ki so lahko tudi neposredni izvajalci ugotavljanja in priznavanja formalno, neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, predstavniki kadrovskih služb v podjetjih (npr. regionalna društva kadrovskih delavcev) idr.

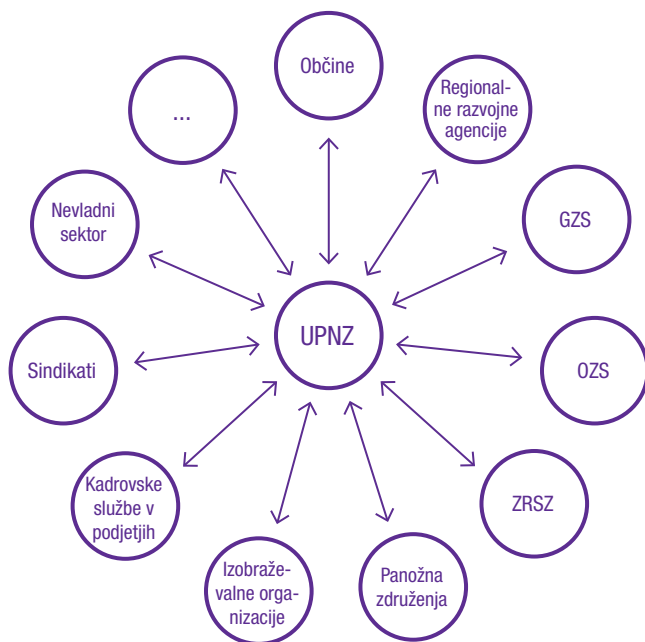
Deležniki na regionalni ravni lahko s skupnim dogovarjanjem pomembno vplivajo na razvoj in izpeljevanje ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja na izvedbeni ravni, v praksi. Skupne naloge, ki so lahko zajete v dogovarjanje in usklajevanje na regionalni ravni, so:

- opredeljevanje strateških usmeritev pri razvijanju področja ugotavljanja in priznavanja na regionalni ravni,
- informiranje in promocija ugotavljanja in priznavanja na regionalni ravni,
- sodelovanje pri razvijanju konkretnih postopkov in orodja za ugotavljanje in priznavanje,
- sodelovanje pri izpeljavi konkretnih postopkov za ugotavljanje in priznavanje,
- sodelovanje pri pripravi t. i. programov izobraževanja »po meri«, ki izhajajo iz ugotovljenih potreb v postopkih za ugotavljanje in priznavanje,
- strokovno sodelovanje pri pripravi in izpeljavi usposabljanja, ki izhajajo iz ugotovljenih potreb v postopkih za ugotavljanje in priznavanje,
- sodelovanje pri opredeljevanju skupnih standardov znanja in spretnosti na določenem področju, ki so podlaga za postopke ugotavljanja in priznavanja idr.

Še posebno je pomembno, da se razvoj tega področja zapiše tudi v nove regionalne razvojne načrte, ki se v letu 2013 pripravljajo za obdobje do leta 2020, pa tudi, kdo bodo konkretni nosilci in izvajalci določenih prijemov, kako bodo različni partnerji sodelovali med seboj, kako se bo sicer razvijalo področje v naslednjih osmih letih, kako bo vplivalo na razvoj strokovnega osebja v regiji, kako bodo v te postopke zajete

ranljive skupine odraslih v regiji (opredeliti je treba, katere skupine odraslih v regiji so še posebno ranljive, kar zadeva dostop do izobraževanja in trga dela ter s tem tudi do načinov ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja). Pomembno je tudi, da se predvidi sodelovanje regionalnih deležnikov z nacionalnimi, da bo razvoj na obeh ravneh potekal usklajeno in dopolnjujoče se.

**Slika:** Regionalni deležniki, ki so lahko partnerji v razvoju sistema ugotavljanja in priznavanja neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja – UPNZ.



#### 10.2.4 Partnerstva na institucionalni ravni oziroma na ravni posameznika, udeleženega v postopku/procesu

Najpomembnejša partnerja v načrtovanju in neposrednem izpeljevanju postopka ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja sta posameznik in strokovni delavec (svetovalec), ki vodi postopek. Z vidika procesa se najpogosteje udeležuje kot tretji partner nekdo, ki je strokovnjak za ovrednotenje znanja posameznika na določenem področju in je v vlogi t. i. »ocenjevalca«. Drugi partnerji pa so še lahko:

- delodajalci (trenutni ali nekdanji) za pridobitev mnenj, dokazil, za sodelovanje pri opredelitvi standardov znanj, ki so podlaga v postopkih ugotavljanja in priznavanja znanja,

- sindikati kot zastopniki delavcev v dialogu z delodajalcem (za varstvo pravic do izobraževanja in usposabljanja ter tudi do ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja znanja, spretnosti in kompetenc),
- izobraževalne organizacije, v katerih je posameznik že pridobil znanje, spretnosti in kompetence ali jih še le bo (npr. za pridobitev dokazil, mnenj ali za udeležbo v nadaljnjem izobraževanju za doseganje načrtovanih ciljev),
- zavod za zaposlovanje kot napotovalec brezposelnih v postopke vrednotenja znanja, spretnosti in kompetenc ter v vlogi zainteresirane strani za pregled znanja, spretnosti in kompetenc brezposelnih,
- nevladne organizacije, prostovoljske organizacije in društva, v katerih je deloval ali še deluje posameznik, kot viri informacij o posameznikovem znanju, pridobljenem z neformalnim in priložnostnim učenjem idr.

Nekateri od njih bodo imeli tudi vlogo informatorjev o možnostih ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih v lokalnem okolju. S kom vse je treba navezati stik, je odvisno od namena ugotavljanja in priznavanja, od tega, kje lahko posameznik dobi dokazila in mnenje o svojem znanju, spretnostih in kompetencah, kdo so lahko zunanji izvedenci, ki pomagajo pri ovrednotenju posameznikovega znanja, spretnosti in kompetenc in ki lahko sodelujejo pri opredelitvi standardov znanja, ki so podlaga za vrednotenje posameznikovega znanja, spretnosti in kompetenc ipd.

Podatki različnih raziskav v zadnjih letih kažejo, da se delodajalci vse bolj zavedajo pomena neformalno in priložnostno pridobljenega znanja zaposlenih.<sup>7</sup>

7 Sodelavci Andragoškega centra Slovenije v Evalvaciji vloge delodajalcev za razvoj sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij (marec 2012) na podlagi anektiranja 1564 delodajalcev in izraženega mnenja o upoštevanju neformalnega znanja ugotavljajo, da večina anketiranih delodajalcev upošteva neformalno pridobljeno znanje zaposlenih pri zaposlovanju in napredovanju. Mnogi med njimi so poudarili predvsem upoštevanje z delom pridobljenih izkušenj ter rokodelske izkušnje, torej znanje, pridobljeno v vsakodnevni delovni in življenjski izkušnji, zunaj (tudi neformalnih) oblik izobraževanja in usposabljanja. Težave pa se pojavijo pri ugotavljanju teh, saj delodajalci nimajo izoblikovanih posebnih postopkov ugotavljanja in potrjevanja različno pridobljenega znanja. Pri ugotavljanju si pomagajo z različnimi prijemi, večinoma pa usposobljenost kandidatov preverjajo z opazovanjem pri delu, in sicer med opravljanjem poskusnega dela. Razloge za takšno stanje je moč iskati predvsem v velikosti podjetij (večinoma so to mala podjetja), ki za izpeljevanje tovrstnih postopkov nimajo organizirane posebne službe ali ustrezno usposobljenega strokovnega osebja, saj opravljajo to delo zaposleni na različnih delovnih mestih, na primer pomočnik direktorja, kadrovnik pravnik, ugotavljanje že pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc pa je vsekakor zahtevno, strokovno in organizacijsko. (Prav tam, marec 2012, str. 75–77).

Zato tudi narašča pomen ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja znanja, spretnosti in kompetenc, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem. V evropskem projektu PIN – EQF Praxis and Information Network (2010–2013), pri katerem je sodeloval tudi slovenski partner Konfederacija sindikatov javnega sektorja Slovenije, so zapisali: »Glede na razpoložljive podatke raziskave, v kateri je sodelovalo 202 podjetij, o priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v podjetjih lahko povzamemo naslednje ugotovitve:

- večina podjetij pri razvoju kadrov upošteva neformalno pridobljena znanja,
- neformalno pridobljena znanja imajo velik vpliv na odločitev o zaposlitvi določene osebe v večini podjetij,
- področje priznavanja neformalno pridobljenih znanj ni sistemsko urejeno,
- več kot polovica podjetij nima opredeljenih splošnih kompetenc, imajo pa opredeljene delovne kompetence,
- večina podjetij nima razvitega modela in meril za ugotavljanje in preverjanje kompetence zaposlenih,
- večina podjetij ne pozna dokumentov.« (PIN – EQF Praxis and Information Network, KSJSS, 2013, str. 8–9)

Vse to velja še posebno za slovenska majhna (do 50 zaposlenih) in srednje velika podjetja (do 250 zaposlenih), ki nimajo močne kadrovske službe ali/in še ne znanja s področja ugotavljanja in priznavanja neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja. Zato tudi po izkušnjah projekta ESS, ki ga vodi ACS, Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja odraslih od 2012 do 2014, priporočamo, da naj bodo v takšnem primeru partner pri izpeljevanju modela ali le posameznega procesa ugotavljanja in priznavanja neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja za to usposobljeni strokovni delavci v izobraževalnih organizacijah za odrasle.

V zadnjih letih so za razvijanje in vpeljevanje ugotavljanja in priznavanja neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja v podjetjih lahko pomemben partner tudi kompetenčni centri za razvoj kadrov

(2012–2015)<sup>8</sup>. S postavitvijo panožnih kompetenčnih centrov naj bi prispevali k večji konkurenčnosti podjetij in panožnih gospodarskih dejavnosti, k boljšemu sodelovanju podjetij na področju razvoja strokovnega osebja v določeni panogi, k opredelitvi kompetenčnih profilov za izbrane poklice in delovnih mest v panogi oziroma k razvoju in usklajenem izpeljevanju panožnega kompetenčnega modela, ter s ciljno usmerjenim usposabljanjem prispevali k zmanjševanju primanjkljajev kompetenc zaposlenih oziroma pridobivanju specifičnega znanja, veščin in kompetenc.

Za zaposlenega lahko pomeni vrednotenje kompetenc odkriti kompetence, ki se jih ni zavedal, pa tudi spodbudo za razvijanje kompetenc, ki jih zaposleni še nima, jih pa potrebuje za ohranjanje zaposlitve, večjo prožnost in mobilnost v podjetju (pa tudi zunaj) in večjo strokovnost pri opravljanju dela. Lahko je podlaga za napredovanje in opredelitev boljših možnosti za izobraževanje in usposabljanje, pa tudi napredovanje v karieri (vertikalno, kar lahko pomeni tudi boljšo plačo, in horizontalno). S tem pa se krepí tudi zavedanje o pomenu znanja, spretnosti in kompetenc, pridobljenih na delovnem mestu in ob njem, ter s tem pomen delovnega procesa kot učnega okolja.

Z vidika delodajalca pa so v projektu PIN zapisali, da so lahko naslednje koristi od procesa vrednotenja kompetenc:

- »uporaba postopkov vrednotenja bo v veliko korist pri opredelitvi in boljši razporeditvi kompetenc v poslovnem procesu;
- pri postopku preverjanja obstoječih in zahtevanih kompetenc se lahko odkrijejo možnosti za izboljšanje procesov in iznajdb;
- vrednotenje kompetenc, ki izhajajo iz priložnostnega in neformalnega učenja, nam lahko pomaga pri identificiranju pomanjkljivosti v podjetju, s pomočjo katerih lahko oblikujemo nadaljnja usposabljanja znotraj podjetja.« (Prav tam, 2013, str. 9)

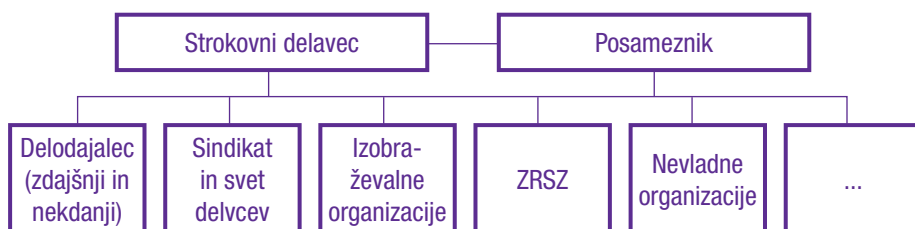
---

8 Kompetenčni centri se v letih 2012–2015 postavljajo v Sloveniji po instrumentu Evropskega socialnega sklada, v okviru 1. razvojne prioritete »spodbujanje podjetništva in prilagodljivosti« in prednostne usmeritve 1.2 »usposabljanje in izobraževanje za konkurenčnost in zaposljivost« Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013. Ciljna skupina so podjetja in njihovi zaposleni. Instrument se uresničuje po javnih razpisih, ki jih vodi Javni sklad za razvoj kadrov in štipendije. Po teh razpisih naj bi vzpostavili do 20 kompetenčnih centrov za razvoj strokovnega osebja. (Vir: spletna stran Javnega sklada za razvoj kadrov in štipendije <http://www.sklad-kadri.si/>, oktober 2013.)

K uresničevanju teh procesov v podjetju lahko prispevata tudi sindikat in svet delavcev. Oboji so lahko na eni strani v vlogi informiranja, spodbujanja in motiviranja delavcev, da se vključujejo v proces vrednotenja in priznavanja njihovih kompetenc (v podjetju, lahko pa tudi zunaj, če so takšne možnosti v okolju), ter na drugi strani, da sodelujejo pri razvijanju in uveljavljanju modela priznavanja kompetenc v podjetju (pa tudi zunaj podjetja).

Če ponazorimo to še s sliko, lahko v postopku ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja na ravni posameznika sodelujejo različni partnerji, vsak s svojo vlogo v posamezni fazi procesa ugotavljanja in priznavanja, ključna nosilca postopka pa sta vedno posameznik in strokovni delavec (svetovalci), ki vodi in spremlja kandidata od začetka pa do konca procesa.

**Slika:** Povezovanje partnerjev na ravni posameznika, udeleženega v postopku ugotavljanja in priznavanja neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja – UPNZ.

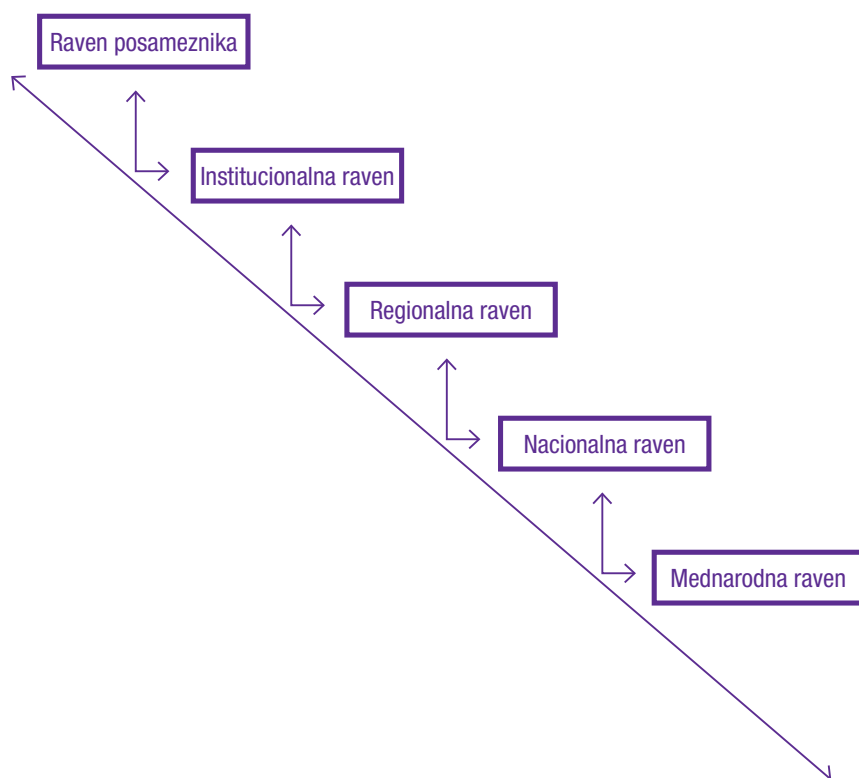


Na drugi strani pa se v partnerstva lahko povezuje strokovni delavec sam (oziroma organizacija, kjer deluje). Lahko se povezuje in sodeluje s posameznimi organizacijami na nacionalni in/ali regionalni ravni za strokovno podporo pri svojem delu, za usposabljanje, dostop do strokovnega gradiva s tega področja, za skupno promocijo ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, za izmenjavo izkušenj in primerov dobre prakse idr. Strokovni delavec se lahko za dodatne informacije, ki jih potrebuje pri svojem delu na tem področju, obrne tudi na določena panožna združenja, se poveže s svetovalci za NPK, s svetovalci v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih (središčih ISIO), s kadrovskimi delavci po njihovih regionalnih društvih, z območnimi sindikalnimi organizacijami, če želi pridobiti

dodatne informacije o pravicah, ki izhajajo iz dela (npr. zastopanje posameznika pri pridobivanju dokumentacije v podjetju) idr.

Naj ob koncu še enkrat poudarimo, da se naloge vseh navedenih deležnikov na različnih ravneh medsebojno prepletajo in povezujejo, to ponazarjamo tudi z naslednjo sliko. Pomembno je, da so dogovorjene vloge in naloge usklajene, ustrezno sistemsko umeščene, strokovno podprte (z usposabljanjem, gradivom, promocijo, sistemom kakovosti) ter predstavljene javno in pregledno. Vse to je lažje doseči, če je vpeljana ustrezna koordinacija teh nalog bodisi na mednarodni, nacionalni, regionalni bodisi institucionalni ravni. Procesi sovplivanja teh ravni vedno potekajo v več smereh.

**Slika:** Povezovanje različnih ravni pri razvijanju, načrtovanju, izpeljevanju, spremljanju ter evalviranju procesov ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja – UPNZ



## Literatura in viri

European Guidelines for validating non-formal and informal learning (2009). Thessaloniki: Cedefop.

Konfederacija sindikatov javnega sektorja Slovenije (2013). PIN – EQF Praxis and Information Network (2010–2013). 510698-LLP – 1 – 2010-DE-LEONARDO – LNW.

Svetina, M., Vilič Klenovšek, T. (2011). *Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s [http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne\\_podlage\\_za\\_sistemsko\\_urejanje\\_vrednotenja.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf).

Svetina, M., Mlinar, V., Vilič Klenovšek, T. (2012). *Evalvacija vloge delodajalcev za razvoj sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Priporočila Sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja (2012). Pridobljeno s <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF>.

UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning (2012). UNESCO. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>.



# **Spremljanje in evalvacija v funkciji kakovosti vrednotenja in priznavanja neformalno in priložno- stno pridobljenega znanja**

Urška Pavlič

11.1

V tem poglavju bomo predstavili usmeritve na področju zagotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih, potrebo po oblikovanju modela za presojanje in razvijanje kakovosti v sistemu vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ter pristope in orodje, ki smo jih razvili za spremljanje in evalvacijo izpeljevanja postopka vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v projektu Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014 z namenom, da bi opozorili na pomen zagotavljanja kakovosti in orisali korake, potrebne za oblikovanje modela.

## 11.1 Skupne usmeritve na področju zagotavljanja kakovosti v izobraževanju

Zagotavljanje kakovosti na področju vrednotenja in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja je ena izmed temeljnih prvin za splošno uveljavitev področja – njegovo prepoznavnost in rabo v praksi. Informiranje javnosti (potencialnih) kandidatov in drugih, udeleženi v postopku – delodajalcev, sindikatov, nevladnih organizacij, društev, oblikovalcev politik itn.) ter omogočanje čim lažje dostopnosti postopkov vrednotenja in priznavanja čim večjemu številu uporabnikov sicer močno pripomoreta k prepoznavnosti področja, vendar pa je za uveljavitev katerega koli novega sistema najpomembnejše, da mu uporabniki zaupajo.

Na področju zagotavljanja kakovosti v izobraževanju so uveljavljene splošne smernice in priporočila, ki omogočajo primerljivost med programi, institucijami in državami. CEDEFOP v dokumentu Evropske smernice za vrednotenje in priznavanje neformalno pridobljenega znanja (European guidelines for validating non-formal and informal learning, 2009) izpostavlja kot orodje za zagotavljanje kakovosti na področju vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja Skupna načela za zagotavljanje kakovosti visokošolskega izobraževanja ter poklicnega izobraževanja in usposabljanja v okviru evropskega ogrodja kvalifikacij (Priporočilo evropskega parlamenta in Sveta, 2008, priloga 3). Njihovo upoštevanje naj bi krepilo zaupanje v postopke med državami, med drugim pa navajajo, da bi morali sistemi zagotavljanja kakovosti vsebovati te prvine: jasne in merljive cilje in standarde;

smernice za izvajanje; enotne metode vrednotenja, ki povezujejo samo-ocenjevanje in zunanji pregled; mehanizme povratnih informacij in postopke za izboljšanje; široko dostopne rezultate vrednotenja.

Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja je tudi drugo prednostno področje, ki ga poudarja Evropski program za izobraževanje odraslih za obdobje 2011–2014. Državam članicam priporoča, da se za vzpostavitev trdnega področja izobraževanja odraslih usmerijo na zagotavljanje kakovosti storitev ponudnikov izobraževanja odraslih; izboljšanje kakovosti osebja v izobraževanju odraslih; zagotavljanje izvedljivega in preglednega sistema financiranja izobraževanja odraslih; vzpostavitev mehanizmov, ki bodo zagotavljali, da bo ponudba izobraževanja bolje izražala potrebe trga dela ter omogočala pridobivanje kvalifikacij in razvijanje novih spretnosti in znanja; krepitev sodelovanja in partnerstva med vsemi zainteresiranimi skupinami na področju izobraževanja odraslih. (Rezolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih, 2011)

Omenjene smernice in priporočila se nanašajo na zagotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih na splošno in ne zajemajo vseh specifičnih vidikov področja vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Zato je leta 2004 Svet Evropske unije pripravil Skupna evropska načela za vrednotenje in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja (Common European Principles for Validation of Non-formal and Informal Learning, 2004). Kot so zapisali v uvodu dokumenta, so skupna načela potrebna za spodbujanje in usmerjanje razvoja visokokakovostnih in zaupanja vrednih pristopov in sistemov za prepoznavanje in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja, za zagotovitev kompatibilnosti in sprejemanje različnih pristopov in sistemov v državah članicah. Načela so podrobneje predstavljena v prvem poglavju tega priročnika, določajo pa temeljna načela delovanja pri izpeljevanju postopkov in oblikovanju sistema.

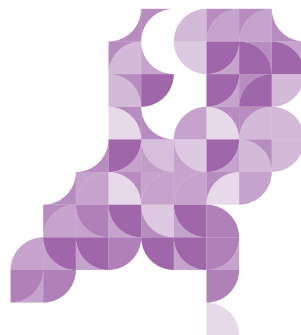
Zagotavljanje kakovosti v vrednotenju in priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja pomeni predvsem dvoje: (1) zagotavljanje kakovosti postopkov in (2) zagotavljanje kakovosti izvajalcev postopkov. Tudi Center RS za poklicno izobraževanje v svoji publikaciji Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Žnidarič, Kunčič in Vuković, 2012, str. 9–14) obravnava kakovost področja z omenjenih dveh vidikov: pripravili so

kvalitativna merila posameznih faz postopka priznavanja neformalnega znanja (merila in kazalniki za faze: informiranje, svetovanje, vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, priznavanje) ter določili znanje (in lastnosti) izvajalcev postopka (za profile informator, svetovalec in ocenjevalec)<sup>1</sup>.

Zagotavljanje kakovosti je kot odločilno za ustvarjanje zaupanja večkrat omenjeno tudi v osrednjih evropskih dokumentih na področju vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, v obliki različnih priporočil glede izpeljave postopkov in usposobljenosti strokovnega osebja<sup>2</sup>.

## PRIMER DOBRE PRAKSE: Nizozemska

### Zagotavljanje kakovosti v postopkih vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja



Nizozemska velja za eno izmed držav Evropske unije z najbolj razvitim področjem vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Za njen sistem je značilno, da se je izoblikoval z množico pilotnih projektov – ravno zaradi te raznolikosti pristopov pa se je pojavila potreba po poenotenju standardov, ki bi omogočili primerljivost, enakovrednost in univerzalnost izidov postopkov in upravičili

- 1 Usposobljenosti izvajalcev smo v aktivnosti Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja (aktivnost v projektu Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014) namenili posebno pozornost in pripravili usposabljanje dveh profilov strokovnih delavcev, vključenih v vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja: svetovalca in informatorja. Razvili in izpeljali smo program temeljnega usposabljanja za svetovalce za vrednotenje v obsegu 24 ur in program spopolnjevanja v obsegu 16 ur ter program usposabljanja ISIO svetovalcev za vlogo informatorja v postopkih vrednotenja v obsegu 8 ur.
- 2 Evropski dokumenti: Evropski program za izobraževanje odraslih 2012–2014, 2011; UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning, 2012; Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja, 2012. Za več informacij o dokumentih glejte poglavje Slovenske in evropske strokovne in strateške usmeritve na področju vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

zaupanje sodelujočih (kandidatov, delodajalcev idr.).

V sodelovanju različnih socialnih partnerjev je bil oblikovan kodeks kakovosti, ki deluje kot osrednja regulacijska prvina področja. Izvajalci vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja lahko razvijajo in uporabljajo svoje postopke, ki pa morajo biti skladni s kodeksom kakovosti:

- Cilj vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja je definirati, oceniti in priznati posamezne kompetence.
- Vrednotenje in priznavanje že pridobljenega znanja odgovarja predvsem na potrebe posameznika. Pravice in dogovori so vnaprej jasno določeni in zagotovljeni.
- Postopki in orodje so zanesljivi in temeljijo na jasnih standardih.
- Ocenjevalci in nadzorniki so usposobljeni, nepristranski in neodvisni.
- Kakovost postopkov vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja je zagotovljena in se stalno razvija.<sup>3</sup>

## 11.2 Presojanje in razvijanje kakovosti v sistemu vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

Menimo, da je v presojanje in razvijanje kakovosti treba zajeti vse prvine vrednotenja (faze postopka, orodja, metode) in vse subjekte, ki so udeleženi, bodisi v fazi razvoja, izpeljave ali uporabe izidov procesa (stroka, izvajalci, kandidati, socialni partnerji). Zato je za nadaljnji razvoj tega področja pomembno razvijati celosten sistem presojanja in razvijanja kakovosti, ki naj bo povezan z že uveljavljenim modelom presojanja in razvijanja kakovosti na področju izobraževanja odraslih – POKI<sup>4</sup>; ta temelji na samoevalvaciji in je prirejen tako, da ga je mogoče uporabljati v različnih izobraževalnih organizacijah za odrasle, za presojanje na področju formalnega in neformalnega izobraževanja. Model ima jasno oblikovana in določena načela, izhodišča in prijeme ter je na področju izobraževanja odraslih preskušen in dobro uveljavljen v praksi.

3 Celoten kodeks kakovosti je objavljen kot priloga v dokumentu The covenant: »A quality code for APL«. Pridobljeno s [http://www.reactionconference.ugent.be/Powerpoints/Covenant\\_APL\\_quality\\_code.pdf](http://www.reactionconference.ugent.be/Powerpoints/Covenant_APL_quality_code.pdf). Več informacij o nizozemskem sistemu vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja je objavljenih na spletni strani področja: <http://www.kenniscentrumevc.nl/index.php/mt-apl-intro>.

4 POKI je krajši naziv projekta Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, ki se izpeljuje na Andragoškem centru Slovenije. Spletna stran projekta: <http://kakovost.acs.si/poki/>.

### 11.2.1 Cilji presojanja in razvijanja kakovosti v sistemu vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

Prvi korak pri oblikovanju sistema presojanja in razvijanja kakovosti za katero koli področje je določitev ciljev, ki so izhodišče, iz katerega bomo izhajali pri oblikovanju načinov in prijemov za presojanje in razvijanje kakovosti.

Cilje je treba premisliti z različnih stališč oziroma zornih kotov, saj se lahko med seboj razlikujejo. Upoštevati je treba vsaj stališča:

- kandidatov, ki so vključeni v vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja;
- naročnika oziroma plačnika (to je lahko država, delodajalec ali posameznik sam);
- izvajalca (širše gledano je to organizacija, ožje gledano pa kadrovski profili, ki sodelujejo v postopku – največkrat svetovalec in informator, tudi ocenjevalec);
- stroke (organizacije, ki razvijajo in dajejo izvajalcem strokovno podporo).

Premisliti je treba tudi o ravneh presojanja in razvijanja kakovosti, saj lahko to poteka na nacionalni (politika, stroka), ali lokalni ravni (izvajalci), ali pa v kombinaciji.

### 11.2.2 Model za presojanje in razvijanje kakovosti v sistemu vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

Na podlagi postavljenih ciljev presojanja in razvijanja kakovosti v sistemu vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja lahko oblikujemo model, ki bo omogočal doseganje teh ciljev.

Model vsebuje:

- določitev nosilcev presojanja in razvijanja kakovosti v sistemu vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja;
- opredelitev temeljnih področij in njim pripadajočih standardov in meril kakovosti;
- izbiro načinov presojanja in razvijanja kakovosti. (Možina, Klemenčič, Vilič Klenovšek in Rupert, 2009, str. 20)

Temeljni prvini modela presojanja in razvijanja kakovosti sta spremljanje in evalvacija. **Spremljanje** pomeni sistematično zbiranje podatkov, na podlagi katerih se izpelje evalvacija, in ga lahko opravljajo izvajalci ali druge organizacije ali v kombinaciji. Na spletni strani Andragoškega centra Slovenije, ki je namenjena kakovosti v izobraževanju odraslih,<sup>5</sup> je spremljanje opredeljeno kot: »*Spremljanje izobraževalnih programov, programskih elementov, projektov, ukrepov, dejavnosti. Postopek sistematičnega zbiranja informacij in podatkov o njihovem uresničevanju zato, da bi lahko reševali vprašanja neposredno v izobraževalni praksi.*«

Da lahko spremljanje poteka sistematično, je treba vnaprej določiti nosilce, področja spremljanja ter pripadajoče kazalnike in merila, ter načrtovati postopek oziroma potek spremljanja. Pri zadnjem je pomembno, da vnaprej opredelimo časovno komponento, torej določimo, kako dolgo bo cikel spremljanja trajal (določimo lahko, na primer, da bo cikel spremljanja trajal eno leto, kjer je treba opredeliti datum začetka in konca spremljanja; določimo lahko tudi različne časovne okvire za spremljanje različnih prvin ipd.) ter določimo vloge nosilcev (vnajprej opredelimo, kdo bo spremljal določene prvine; kdo, v kakšnem časovnem roku in kako bo pripravil poročila; kdo bo načrtoval ukrepe).

**Evalvacija** je opredeljena kot: »*Splošen pojem za označevanje katerega koli procesa, ki se konča z ocenami in/ali priporočili glede kakovosti enote (izobraževalne organizacije, izobraževalnega programa, ukrepa, dejavnosti /.../. Evalvacija se ne sme končati z ugotovljenim stanjem. Pri evalviranju je bistveno ovrednotenje (ocena) ugotovljenega stanja in načrtovanje ukrepov za izboljšave in razvoj. Zato je evalvacija vedno dejavnost vrednotenja.*« (Prav tam) Poteka na podlagi podatkov, zbranih s spremljanjem, kot **zunanja evalvacija**, **samoevalvacija** ali kombinacija obeh.

Zunanja evalvacija pomeni: »*Sistematičen postopek, v katerem nekdo zunaj izobraževalne organizacije presodi/oceni njeno kakovost. O njej govorimo takrat, ko jo izpeljujejo vladne komisije ali ustanove, različni neodvisni inštituti ali agencije. Pri tem je pomembno, da osebe, ki izpeljujejo evalvacijo, niso iz institucij, kjer poteka izobraževalni program, ukrep, dejavnost, ki je predmet evalvacije.*« (Prav tam) Samoevalvacija pa je: »*Sistematičen postopek, v katerem izobraževalna organizacija*

*(skupina, učitelj) sama presodi/oceni svojo kakovost. Včasih se zanjo uporablja tudi izraz notranja evalvacija ali notranje presojanje kakovosti.*« (Prav tam)

Za optimalni potek evalvacije v kateri koli obliki je treba vnaprej določiti njene nosilce ter postopek ali potek evalvacije. Ne glede na to, ali gre za zunanjo evalvacijo ali samoevalvacijo, je treba določiti izvajalce in časovni okvir (evalvacija navadno poteka po koncu spremljanja, določiti pa je treba njeno trajanje in rok za predstavitev/obravnavo rezultatov. Tudi evalvacija lahko poteka po vnaprej določenem ciklu, na primer enkrat na leto ipd.). Poglavitna za evalvacijo pa je opredelitev področij ter pripadajočih kazalnikov in meril.

Namen spremljanja in evalvacije v funkciji kakovosti je pridobiti podatke, na podlagi katerih bomo lahko ne le ocenili lastno delovanje (če gre za samoevalvacijo) oziroma delovanje izvajalcev/organizacij (če gre za zunanjo evalvacijo), ampak predvsem to delovanje izboljšali in nadgradili. S spremljanjem in evalvacijo pridobljeni podatki niso le dobri kazalniki trenutnega stanja, ampak predvsem dobri usmerjevalci razvoja v prihodnosti.

Tretja prvina modela presojanja in razvijanja kakovosti je **akreditacija**, instrument za vzpostavitev delovanja izvajalcev vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja na podlagi zunanje presoje temeljnih pogojev za delovanje. Ta je opredeljena kot: »Formalno priznanje, da institucija ali program izpolnjuje minimum javno določenih standardov kakovosti. Akreditacija (potrjevanje) je primeren mehanizem za zagotavljanje minimalnih standardov. V nekaterih primerih je lahko prvi korak h kakovosti.« (Prav tam)

Tudi za izpeljevanje akreditacije je treba določiti nosilce oziroma izvajalce, postopek ter področja s pripadajočimi merili in kazalniki, ki se jih preverja. Akreditacija zagotavlja kakovosten začetni položaj izvajalcev (potrdi, da organizacija izpolnjuje ključne standarde kakovosti, potrebne za začetek delovanja), ki pa ga je treba vzdrževati oziroma nadgrajevati. Akreditaciji tako sledi redna presoja kakovosti, ki zagotavlja razvoj kakovosti izvajalcev ter temelji na spremljanju in evalvaciji.



### 11.2.3 Merila kakovosti in kazalniki

V spodnji preglednici primeroma navajamo merila in kazalnike kakovosti za dve fazi procesa ugotavljanja in priznavanja neformalnega znanja: za fazo vrednotenja in fazo potrjevanja.

Merila in kazalniki so povzeti po publikacijah *Methodological – practical recommendations for validation of non-formal and informal learning* (2009, str. 58–59) in *Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja* (Žnidarič, Kunčič in Vuković, 2012, str. 12)

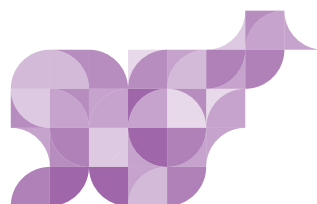
#### Faza vrednotenje

| MERILA                                          | KAZALNIKI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zadostnost dokazil                              | Dokazila so primerna in zadostna za utemeljitev učnih izidov.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Pristnost (avtentičnost) dokazil                | Dokazila so ustrezen odsev dejanskega stanja in spretnosti kandidata.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Raznolikost dokazil                             | Kandidatove izkušnje so prikazane z različnimi položaji, v katerih je uporabljal določeno znanje in spretnosti.                                                                                                                                                                                                               |
| Ustreznost (veljavnost) dokazil                 | Kandidatu se omogoči, da predstavi dokazila o učnih dosežkih, ki so pripravljena v skladu z zahtevanim znanjem, spretnostmi in kompetencami.                                                                                                                                                                                  |
| Veljavnost preverjanja                          | Ustrezna izbira metod in orodja, ki omogočajo identifikacijo znanja, spretnosti in kompetenc, ki se jih želi preveriti, preverjanje pa se prilagaja zastavljenim ciljem (teoretično znanje, praktične spretnosti).                                                                                                            |
| Zanesljivost metod preverjanja                  | ob ponovitvi enakega načina preverjanja se ob enakih okoliščinah preverjanja pridobi podobne ali enake rezultate.                                                                                                                                                                                                             |
| Objektivnost preverjanja                        | Rezultat preverjanja je v celoti odvisen samo od obsega in ravni kandidatovega znanja, drugi dejavniki ne smejo vplivati nanj.                                                                                                                                                                                                |
| Ekonomičnost postopkov preverjanja              | Izbrana sta ustrezna oblika in način preverjanja; upošteva se resnična poraba časa in virov; za preverjanje je na voljo dovolj časa in optimalno število ocenjevalcev; za preverjanje praktičnih spretnosti so izpolnjeni ustrezni pogoji; zagotovljena so finančna sredstva, ki omogočajo učinkovito in uspešno preverjanje. |
| Individualni pristop                            | Na podlagi sumativnega preverjanja je pripravljen osebni izobraževalni načrt, s katerim se predvidijo individualne možnosti za učenje; opravljen je pogovor o možnostih izobraževanja; zagotovljene so povratne informacije.                                                                                                  |
| Varnost okolja preverjanja in psihološko okolje | Jasno so opredeljeni trajanje, metode in pogoji preverjanja; zagotovljeno je varno in zanesljivo okolje za preverjanje.                                                                                                                                                                                                       |
| Zaupnost informacij o preverjanju               | Informacije o rezultatih preverjanja so zaupne in dostopne samo odgovornim za preverjanje.                                                                                                                                                                                                                                    |

## Faza potrjevanje

| MERILA                                              | KAZALNIKI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Preglednost in primerljivost rezultatov preverjanja | Rezultati preverjanja so oblikovani tako, da so preprosto razumljivi na nacionalni in evropski ravni.                                                                                                                                                                                                                                             |
| Zagotavljanje izobraževanih priložnosti             | Zagotovljena je neposredna povezava dokazil o kandidatovih učnih dosežkih s standardi ali učnimi izidi posameznih kvalifikacij; predvidene so individualne učne priložnosti (priprava osebnega izobraževalnega načrta); kandidat, ki ima potrjene kompetence, ima možnost, da doseže zastavljene cilje programa in dokonča izobraževalni program. |
| Objektivnost izidov                                 | Izid postopka je objektivni in temelji na sklepih več ocenjevalcev in na dokazilih, ki potrjujejo kandidatove dosežke.                                                                                                                                                                                                                            |

## PRIMER DOBRE PRAKSE: Slovenija



### Spremljanje in evalvacija v projektu Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014

V prvem projektu ESS s področja vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki ga je izpeljal Andragoški center Slovenije, Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011, je bil razvit model vrednotenja in priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja, pripravljene so bile strokovne podlage za sistemsko urejanje področja, razvite nekatere metode in orodje za izpeljevanje postopkov ter predvidena spremljanje in evalvacija njihove izpeljave, ki je potekala kot del drugega projekta ESS – Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014. V njem je bilo razvito tudi orodje za spremljanje, ki so ga izvajalci<sup>6</sup> sistematično uporabljali od začetka projekta, ter orodje za evalvacijo.

6 Izvajalci postopkov vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja so bili izbrani na podlagi javnega razpisa za sofinanciranje vpeljevanja modela ugotavljanja in vrednotenja neformalno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih od 2012 do 2014. Aktivnosti potekajo od leta 2013 do marca 2014. Konec projekta bo zaznamovala skupna zaključna konferenca, na kateri bodo izvajalci in Andragoški center Slovenija predstavili rezultate projekta.

Izhajali smo iz predlogov v priročniku Predlog modela za vodenje postopkov vrednotenja v CVŽU – centrih vseživljenjskega učenja (Vilič Klenovšek, 2011), ki navaja, da lahko z dokumentacijo zagotovimo spremljanje vsebine in obsega dela strokovnih delavcev, ki sodelujejo v postopkih vrednotenja in potrjevanja, še posebno z vidika vloge posameznega strokovnega profila; sodelovanja z zunanjimi partnerji; obsega dela oziroma števila kandidatov, udeleženih v postopkih; namenov vrednotenja; značilnosti udeleženih kandidatov; orodja, ki se uporablja v posameznih fazah postopka; trajanja posamezne faze postopka; usposobljenosti strokovnih delavcev za načrtovanje, izpeljevanje in razvijanje postopkov vrednotenja in potrjevanja; obveščanja in promocije idr.

Tako smo v projektu za spremljanje razvili:

- orodje za spremljanje po dejavnostih svetovalca (namenjeno je zbiranju podatkov o vrstah nalog svetovalca oziroma času (in deležu), ki ga svetovalci porabijo za določeno nalogo. Izkušnje drugih držav kažejo, da je ena izmed osrednjih ovir za uveljavljanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v praksi prav dolgotrajnost postopkov<sup>7</sup>);
- orodje za spremljanje po kandidatih (Namenjeno je zbiranju demografskih podatkov o kandidatih ter podatkov o namenu vrednotenja, posameznih srečanjih, uporabljenem orodju, sodelavcih in trajanju.);
- orodje za spremljanje promocije (Namenjeno je zbiranju podatkov o posameznih objavah v medijih. Promocija sistema je še posebno pomembna, ker se ta postavlja na novo, usmerjena pa je v strokovno javnost z namenom informiranja in ozaveščanja o pomenu vrednotenja za izobraževalce, delodajalce, sindikate idr. Usmerjena pa je tudi v širšo javnost za seznanjanje različnih skupin odraslih s koristmi vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. S sprotim spremljanjem in evalvacijo promocije želimo dobiti predvsem vpogled v učinkovitost posameznih kanalov informiranja, v kakovost in koristnost podajanja informacij, zanima pa nas tudi, ali smo z informacijami dosegli vse potencialne kandidate oziroma ciljne skupine.);
- orodje za spremljanje dejavnosti na portalu;
- orodje za spremljanje dejavnosti v elektronskem portfoliju;
- orodje za spremljanje elektronskih vprašalnikov za vrednotenje ključnih kompetenc.

Zadnje tri vrste orodja so spletni pripomočki, ki samodejno zbirajo številčne podatke o obisku spletnega portala, rešenih elektronskih vprašalnikov in dejavnosti v elektron-

7 Dolgotrajnost postopkov je omenjena tudi kot ena od ovir v Evropskem popisu področja priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja (glejte poglavje Procedural barriers, str. 59): European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, 2007.

skem portfoliju in nam sproti zagotavljajo vpogled v rabo naštetih pripomočkov. Kompleksnejše so prve tri vrste orodja, ki so izdelane v obliki Excelovih tabel, v obdobju izpeljevanja postopkov vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc pa jih izpolnjujejo svetovalci za vrednotenje.

Orodje za spremljanje dopolnjuje orodje za evalvacijo:

- evalvacijski vprašalnik za strokovne delavce za ugotavljanje in vrednotenje neformalno pridobljenega znanja (svetovalce),
- evalvacijski vprašalnik za informatorje v postopkih ugotavljanja in vrednotenja neformalno pridobljenega znanja,
- evalvacijski vprašalnik za aktivne partnerje, vključene v postopke ugotavljanja in vrednotenja neformalno pridobljenega znanja (v okviru projekta),
- evalvacijski vprašalnik za kandidate, vključene v postopke ugotavljanja in vrednotenja neformalno pridobljenega znanja (v okviru projekta).

## Zaključek

Sistem presojanja in razvijanja kakovosti na področju vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja bomo najlažje razvili na podlagi izkušenj sistema POKI, ki se je v Sloveniji dobro uveljavil na področju zagotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih.

Skladno s sistemom POKI je treba določiti področja in podpodročja presojanja in razvijanja kakovosti ter ustrezne pripadajoče standarde, kazalnike in merila. Določiti je treba prijeme (spremljanje, evalvacija, akreditacija) ter tako oblikovati model za presojanje in razvijanje kakovosti na področju vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ter opredeliti nosilce presojanja in razvijanja kakovosti.

Orodje, ki smo ga razvili v projektu na ACS, nam lahko pri tem pomaga, saj omogoča zbiranje podatkov o izpeljanih postopkih vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja in s tem vpogled v delovanje sistema, to pa je dobra podlaga za razmislek o nadaljnjem razvoju.

## Literatura in viri

Common European Principles for Validation of Non-formal and Informal Learning (2004). Pridobljeno s [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf).

European guidelines for validating non-formal and informal learning (2009). Pridobljeno s <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>.

European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning: 2007 Update. (2007). Pridobljeno s <http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf>.

Evropski program za izobraževanje odraslih 2012–2014 (2011). Pridobljeno s <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:SL:PDF>.

Information APL in the Netherlands: Background information APL in the Netherlands (b. d.). Pridobljeno s [http://www.kenniscentrumevc.nl/attachments/article/18/Information\\_APL\\_in\\_the\\_Netherlands\\_2009.pdf](http://www.kenniscentrumevc.nl/attachments/article/18/Information_APL_in_the_Netherlands_2009.pdf).

Methodological – practical recommendations for validation of non-formal and informal learning (2009). Pridobljeno s [http://tietgenportalen.tietgen.dk/dk/vu/Documents/Engelsk/ETAP\\_GIDAS\\_EN.pdf](http://tietgenportalen.tietgen.dk/dk/vu/Documents/Engelsk/ETAP_GIDAS_EN.pdf).

Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T. in Rupert, J. (2009). *Model presojanja in razvijanja kakovosti v svetovnih središčih za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S., Zorič, M. in Orešnik Cunja, J. (2012). *Razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih = Quality development in adult education: promocijska brošura*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. in Klemenčič, S. (2012). *Mozaik kakovosti: priporočila za vzpostavitev in razvoj notranjega sistema kakovosti v izobraževalni dejavnosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Priporočilo evropskega parlament in Sveta o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (23. 4. 2008). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:SL:PDF>.

Priporočila sveta o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja (2012). Pridobljeno s <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF>.

Recognising non-formal and informal learning (2010). Pridobljeno s <http://www.cicic.ca/docs/oecd/rnfil.en.pdf>.

Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih (2011). Uradni list Evropske unije: 2011/C 372/01. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:SL:PDF>.

Spletna stran Evropske komisije (b. d.). Pridobljeno s [http://ec.europa.eu/education/adult/agenda\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/adult/agenda_en.htm).

Spletna stran projekta POKI. (b.d.). Pridobljeno s <http://kakovost.acs.si/poki/>.

The covenant: »A quality code for APL«. Pridobljeno s [http://www.reactionconference.ugent.be/Powerpoints/Covenant\\_APL\\_quality\\_code.pdf](http://www.reactionconference.ugent.be/Powerpoints/Covenant_APL_quality_code.pdf).

UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning (2012). Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>.

Vilič Klenovšek, T. in Svetina, M. (2011). *Predlog modela za vodenje postopkov vrednotenja v CVŽU – centrih vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s [http://arhiv.acs.si/porocila/Predlog\\_modela\\_za\\_vodenje\\_postopkov\\_vrednotenja\\_v\\_CVZU.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Predlog_modela_za_vodenje_postopkov_vrednotenja_v_CVZU.pdf).

Žnidarič, H., Kunčič, B. in Vuković, A. (2012). *Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

**Priloge**

P

# Priloga 1

## Slovar strokovnega izrazja

V slovarju strokovnega izrazja so po abecednem redu predstavljeni najpogostejši pojmi, s katerimi se srečujemo, kadar govorimo o vrednotenju in priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Zbrani so iz različnih virov, ki so navedeni sproti ob posamezni razlagi.

Temeljni vir, ki smo ga uporabili pri pripravi slovarčka, je publikacija Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012), ki kot svoje poglavitne vire navaja večjezični slovar Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP), ta od leta 2011 vsebuje tudi slovenske prevode; Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2002); publikacijo Terminologija izobraževanja odraslih: z gesli in pojasnili v slovenščini ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku (Jelenc, 1991) ter aktualno zakonodajo.

Ker smo želeli pri razlagi posameznih pojmov zajeti kar največ vidikov in razlag, smo si pomagali tudi z drugimi viri, med njimi je tudi delovno gradivo skupin, ki so delovale ali še delujejo na Andragoškem centru Slovenije.



## 1. Akreditacija (priznavanje) predhodnega znanja in učenja

Zajema postopke, v katerih je predhodnemu učenju uradno priznana določena vrednost v razmerju do dogovorjenega standarda znanj in spretnosti. Proces priznavanja podeli ocenjenim spretnostim in sposobnostim neko vrednost.

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4.1.2006).*

## 2. Certifikat

Je listina o nacionalni poklicni kvalifikaciji.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

Certifikat je sredstvo s katerim so zabeleženi dosežki, npr. konca izobraževanja.

*Vir: Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP).*

Certifikat je nacionalno veljavna listina, s katero se dokazujejo poklicne kvalifikacije po tem zakonu, ne pa poklicna ali strokovna izobrazba.

*Vir: Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (2000).*

Certifikat ali zaključna listina je uradna listina ali dokument, ki ga izda za to pooblaščen organ ali ustanova (šola ali druga izobraževalna institucija) in ki dokazuje posameznikove izobraževalne dosežke oz. dosežke, ki se ocenijo in ovrednotijo po prej določenih standardih.

Večina evropskih jezikov uporablja za zaključno spričevalo izraz diploma, slovenska raba pojma diploma pa se veže na višjo in visoko stopnjo.

Spričevalo je dokument formalnega izobraževanja, ki ga dobijo učenci in dijaki ob koncu šolskega leta ali potem, ko so končali določen izobraževalni program. V tem primeru govorimo o zaključnem spričevalu.

Primer: zaključno spričevalo osnovne šole, tudi: zaključno spričevalo srednje poklicne šole.

Izraz certifikat ima v slovenščini drug pomen kot spričevalo, zato ju ne smemo zamenjevati, saj označuje potrdilo o pridobljeni nacionalni poklicni kvalifikaciji - certifikat NPK . Potrdilo se

izdaja po končanem programu usposabljanja ali neformalnega izobraževanja.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

### 3. Formalno izobraževanje

Je namerna institucionalizirana, sistematična, vnaprej načrtovana in organizirana izobraževalna aktivnost, ki navadno pomeni »leštvčni sistem« rednega izobraževanja otrok in mladostnikov; na splošno se začne pri 5-7 letih in nadaljuje do 20-25 let starosti. To aktivnost najpogosteje sestavljajo izobraževalni programi z jasno opredeljenim ciljem in katerih rezultat je javno veljavna kvalifikacija. Za izobraževalne aktivnosti formalnega izobraževanja je značilno, da imajo praviloma določeno trajanje, hierarhično strukturo s kronološkim zaporedjem letnikov in stopenj, jasno definirane vstopne pogoje in formalni vpisni postopek. Tradicionalno jih izvajajo vrtci, šole, fakultete in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi. Sem spada tudi dualno izobraževanje. Formalno izobraževanje daje formalno, javno veljavno izobrazbo (se pravi da spremeni izobrazbeni ali kvalifikacijski status) in da je javno veljavno diplomo, spričevalo ali certifikat

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

Izraz označuje procese učenja, ki vodijo k pridobitvi formalne, javnoveljavne izobrazbe – to pomeni, da se spremeni posameznikov izobrazbeni ali kvalifikacijski status - in ki dajejo javnoveljavno diplomo, spričevalo ali certifikat. Praviloma poteka v organiziranem in strukturiranem okolju (v šoli oz. centru za izobraževanje ali na delovnem mestu) in je izrecno pojmovano kot učenje ali izobraževanje (glede na cilje, čas ali vire). Formalno izobraževanje je z učenčevega vidika načrtno in vodi k vrednotenju in formalnemu potrjevanju izkazanih rezultatov učenja.

Meja med formalnim in neformalnim izobraževanjem je izjemno prožna; tako bi bilo npr. lahko tudi samoizobraževanje del formalnega izobraževanja, če bi posameznik v tem procesu sledil predpisnemu izobraževalnemu programu in opravljal izpite, s katerimi bi dokazoval, da obvlada predpisano znanje in spretnosti, ter si pridobil formalno izobrazbo. Prav tako je mogoče šteti med formalno izobraževanje tudi izobraževanje na daljavo, ki poteka v skladu s sprejetimi izobraževalnimi programi.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

Učenje, ki poteka v organiziranem in strukturiranem okolju, v institucijah za izobraževanje (v šoli/centru za usposabljanje ali na delovnem mestu) in se izrecno označuje kot posebna dejavnost glede na cilje, čas ali vire. Formalno učenje je z vidika učenca načrtno in vodi do priznanih spričeval, diplom in kvalifikacij.

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

#### 4. Formativno ocenjevanje

Dvosmerni proces med učiteljem/ocenjevalcem in kandidatom za spodbujanje učenja.

*Vir: Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP).*

---

#### 5. Informalno (priložnostno) učenje

Je namerna, vendar manj organizirana in strukturirana ter neinstucionalizirana učna aktivnost. Poteka v vsakdanjem življenju, v domačem okolju, na delovnem mestu itn. Te aktivnosti usmerja učeči se posameznik sam, družina oz. socialno okolje, v katerem potekajo.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevec Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

---

Informalno (priložnostno) izobraževanje je proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje svoja stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanja iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov iz svojega okolja, v družini, v skupnosti, pri delu in igri, iz javnih občil. (Povzeto po Unesco Terminologiji, 1991)

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

---

Učenje, ki poteka vsak dan na delovnem mestu, v družinskem krogu ali v prostem času. Ne izvaja se organizirano ali strukturirano (glede na učne cilje, čas ali podporo pri učenju). Iz učenčevega zornega kota poteka večinoma nenačrtno. Priložnostno učenje se praviloma ne konča s certificiranjem, lahko pa se tako pridobljeno znanje izkazuje ter vrednoti in priznava v procesu priznavanja že pridobljenega znanja. Pogosto se označuje tudi kot učenje z izkušnjami ali naključno učenje.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

Učenje, s katerim se srečujemo vsak dan in je običajni spremljevalec vsakdanjega življenja. Na delovnem mestu, v

družinskem krogu ali prostem času. Ne izvaja se organizirano ali strukturirano (glede na učne cilje, čas ali podporo pri učenju). Z vidika učenca poteka v večini primerov nenačrtno in se ne zaključi s certifikacijo. Zanj ni nujno, da ga posamezniki prepoznajo kot vrsto ali proces učenja, saj poteka spontano ob drugih aktivnostih.

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

## 6. Javnoveljavna izobrazba

Je izobrazba, ki se pridobi po javnoveljavnih izobraževalnih programih in daje stopnjo izobrazbe. Tako pridobljena izobrazba, tudi formalna izobrazba, je priznana na nacionalni ravni in jo je mogoče pridobiti le po verificiranih programih oz. na podlagi sprejetih standardov znanja. Programe lahko izvajajo verificirane javne ali zasebne izobraževalne organizacije.

Poleg javno veljavne izobrazbe je mogoče pridobiti tudi nacionalne poklicne kvalifikacije po certifikatnem sistemu, ki pa ne dajejo javnoveljavne izobrazbe oz. stopnje izobrazbe in jih ureja Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah. Ob tem obstaja še vrsta programov izobraževanja, ki ne dajejo niti javnoveljavne izobrazbe niti nacionalno priznanih kvalifikacij.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 7. Javno-veljavni izobraževalni program

Sestavine javno-veljavnega izobraževalnega programa so zakonsko opredeljene.

*Vir: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), Zakon o izobraževanju odraslih (2006).*

---

## 8. Ključne kompetence

So nujne za vse in prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo udeležbo v družbi in osebnostni razvoj.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

Ključne zmožnosti so kompleksen sistem znanja, spretnosti, ravnanja in stališč, ki jih posameznik potrebuje za učinkovito vključenost v družbo, zaposlitev, za nadaljnje učenje in za osebni razvoj; posameznik naj bi jih pridobil ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja in so osnova za vseživljenjsko

učenje. (EK)

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

---

Vsota spretnosti (osnovne spretnosti in nove osnovne spretnosti), ki so potrebne za razvoj v sodobni družbi znanja. Evropska komisija navaja 8 ključnih kompetenc:

- komunikacija v maternem jeziku,
- komunikacija v tujih jezikih,
- kompetence iz matematike, znanosti in tehnologije,
- digitalne kompetence,
- učenje učenja,
- medosebne, medkulturne in socialne kompetence ter državljanske kompetence,
- podjetništvo,
- kulturno izražanje.

*Vir: Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP).*

---

Ključne spretnosti / kompetence je izraz, s katerim v novejšem času označujemo celoto spretnosti (temeljne in nove temeljne spretnosti), ki so potrebne za življenje v sodobnih, t.im. družbah znanja. Na mednarodni ravni so se uveljavila priporočila Evropske komisije o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, ki vzpostavljajo osem ključnih kompetenc: (1) komunikacija v maternem jeziku, (2) komunikacija v tujih jezikih, (3) kompetence v matematiki, naravoslovju in tehnologiji, (4) digitalne kompetence, (5) učiti se učiti, (6) interpersonalne, interkulturne in socialne kompetence ter državljanske kompetence, (7) Podjetništvo in (8) kulturna izraznost. Z novimi temeljnimi spretnostmi se označuje spretnosti na področju informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT), tujih jezikov, socialnih, organizacijskih in komunikacijskih spretnosti, tehnološke kulture in podjetništva.

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

## 9. Ključne kvalifikacije

Ključne kvalifikacije (splošne, jedrne, generične) so znanje, spretnosti in sposobnosti, ki so uporabljive v različnih delovnih razmerah, v različnih poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih situacijah. Posameznikom omogočajo poklicno mobilnost in socialno vključenost. Zato naj bi na različnih ravneh zahtevnosti predstavljale jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe. Mednje največkrat uvrščajo obvladovanje komunikacije v maternem in tujih jezikih, uporabnega računstva

oziroma matematike, dela z informacijami in informacijsko tehnologijo, različnih metodologij za komuniciranje, analize, odločanje, reševanje problemov, organiziranje in obvladovanje sprememb, socialnih razmer, kot so delo z ljudmi, timsko delo, vzpostavljanje stikov in socialnih mrež, uravnavanje konfliktov in pogajanje, učenja in samoizobraževanja, kot je pridobivanje, izbira, razumevanje, osmišljanje in uporaba novega znanja in veščin, podjetništva, vodenja, varovanja zdravja in okolja, stališč in vrednot okolja in podobno. (ZPSI, 2005)

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

---

Ključne kvalifikacije (splošne, jedrne, generične) so znanje, spretnosti, sposobnosti, ki so uporabne v različnih delovnih razmerah, v različnih poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih položajih. Omogočajo poklicno mobilnost in socialno vključenost.

Zato naj bi na različnih ravneh zahtevnosti predstavljale jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe.

Pojmi, kot so ključne kvalifikacije, ključne kompetence, ključne spretnosti, temeljne spretnosti, osnovne spretnosti itn., so med seboj podobni, pogosto tudi sopomenke, zato jih je težko enopomensko opredeliti. Razlaga pojma je povzeta po opredelitvi, ki jo podajajo Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja iz leta 2001.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 10. Kompetence

So razvijajoče se zmožnosti posameznikov, da uporabljajo znanje, spretnosti in sposobnosti za ustvarjalno, učinkovito ter etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

---

Kompetenca na splošno vključuje kompleksen sistem ne samo znanja in spretnosti, ampak tudi strategij in rutine, ki so potrebne za uporabo tega znanja in spretnosti, prav tako pa tudi ustrezna čustva in stališča ter učinkovito samoregulacijo teh kompetenc.

*Vir: Concept of competence: A conceptual clarification (Weinert, 2001).*

---

Kompetence so globalni cilji izobraževanja, ki pomeni sintezo:

- znanja v smislu obvladovanja ter procesiranja vsebin, spoznanj in informacij ob uporabi višjih kognitivnih procesov (vsebinsko znanje),
- veščin, spretnosti, obvladovanja postopkov in metod posamezne stroke ali strokovnega področja (proceduralno znanje),
- razvoja interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika, njegove osebne integritete in socialne vključenosti.

*Vir: Kompetence: razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe (Medveš, 2004).*

Kompetence so zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah

*Vir: O kompetencah (Perrenoud, 1997, v Svetlik, 2006).*

Kompetenca:

- zmožnost, sposobnost nekaj dobro ali učinkovito opraviti,
- zmožnost, sposobnost zadostiti zahtevam za določeno zaposlitev (ustrezati pogojem zaposlitve,
- zmožnost, sposobnost zadovoljiti ali ustrezno opravljati specifične vloge v delovnem procesu. (Muršak, J. Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, CPI 2002)

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

Zmožnost ustrezne uporabe rezultatov učenja v različnih okoliščinah (izobraževanje, delo, osebni ali poklicni razvoj). Kompetence ni mogoče omejiti zgolj na kognitivno dimenzijo (uporabo teorije, konceptov in tacitnega ali skritega znanja); vsebuje tudi uporabni vidik (s tehničnimi spretnostmi vred), medosebno delovanje (npr. socialne ali organizacijske spretnosti) in etične vrednote.

Poklicne kompetence ali zmožnosti so kompetence, ki jih posameznik potrebuje za uspešno delovanje na določenem poklicnem področju. Delijo se na generične poklicne kompetence, ki so skupne za podobne poklice, in poklicnospecifične kompetence, ki so značilne za posamezne poklice oz. delovna področja.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

Mišljena je zmožnost uporabe učnih izidov v določenih razmerah (izobraževanje, delo, osebni ali poklicni razvoj). Kompetence ni mogoče omejiti zgolj na kognitivno dimenzijo (uporaba teorije,

koncepti in tacitno ali skrito znanje), vsebuje tudi uporabni vidik (s tehničnimi spretnostnimi vred), medosebno delovanje (npr. socialne ali organizacijske spretnosti in etične vrednote.

*Vir: Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Žnidarič, Kunčič, Vuković, 2012).*

---

V projektu Tuning, ki se je posebej posvetil problematiki kompetenc v visokošolskem študiju, so kompetence opredelili kot dinamično kombinacijo znanja, razumevanja, veščin in zmožnosti. Spodbujanje in razvijanje teh kompetenc je predmet izobraževalnih programov. Kompetence se izoblikujejo v različnih učnih enotah in se ocenjujejo na različnih stopnjah razvoja. Deliti jih je mogoče na kompetence, ki se navezujejo s predmetnim področjem, značilnim za določeno smer študija, ter na generične kompetence, ki so skupne visokošolskemu študiju ne glede na smer. V okviru projekta Tuning so bile izpeljane doslej najširše empirične raziskave kompetenc v visokošolskem študiju, tako na univerzah v Evropi kot v Latinski Ameriki.

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

## 11. Kreditni sistem

Je evropsko dogovorjeni nabirno-prenosni sistem v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Omogoča dokumentiranje, potrjevanje in priznavanje učnih izidov posameznikov, pridobljenih v formalnem izobraževanju ali z neformalnim učenjem.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

---

Sistemske orodje, ki omogoča zbiranje rezultatov učenja, doseženih v formalnem, neformalnem in/ali priložnostnem učnem okolju, er omogoča njihov prenos, vrednotenje in priznavanje med različnimi okolji. Kreditni sistem se lahko oblikuje s pomočjo: opisa programa izobraževanja ali usposabljanja, tako da se njegovim sestavinam (strokovnim modulom, predmetom, delovnim izkušnjam, pisnim izdelkom) pripišejo kreditne točke, ali opisa kvalifikacij, pri tem se kot enote uporabijo rezultati učenja, ki se jim pripišejo ustrezne kreditne točke.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

Na splošno so kreditni sistemi v izobraževanju instrument, ki omogoča akumulacijo (nabor) učnih izidov, doseženih po formalni, neformalni in/ali informativni poti, ter olajšal njihov



prenos iz enega izobraževalnega okolja v drugega, kjer bi bili potrjeni in priznani. Kreditni sistem je lahko oblikovan (a) z opisom izobraževalnega programa in pripisom kreditnih točk njegovim posameznim komponentam (modulom, kurzom, praktičnemu delu, samostojnemu delu, npr. diplomski nalogi, itd.) ali pa (b) z opisom kvalifikacije s pomočjo posameznim enotam učnih izidov ter s pripisom kreditnih točk vsaki enoti.

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

## 12. Kvalifikacija

Poklicna izobrazba, ki se pridobi po poteku predpisanega časa usposabljanja ali z zaključnim izpitom (Nemčija) oziroma končano poklicno izobraževanje / vajeništvo (Anglija). (CEDEFOP)

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

Formalna kvalifikacija: formalni izid (certifikat, spričevalo, naziv), ki je rezultat postopka ocenjevanja in priznavanja in se ga pridobi, ko pristojni organ odloči, da učni izidi posameznika ustrezajo določenim standardom in je kompetenten za opravljanje poklica na specifičnem področju dela. Kvalifikacija podeljuje uradno prepoznavnost vrednosti učnih izidov na trgu dela in v izobraževanju ter usposabljanju. Kvalifikacija je lahko zakonska zahteva za opravljanje poklica.

Zahteve delovnega mesta: znanje, sposobnosti in spretnosti potrebne za opravljanje določenih nalog, ki so povezane z delovnim mestom.

Osebnostne lastnosti: skupek znanja, know-how-a, spretnosti in/ali kompetenc, ki jih je posameznik pridobil v formalnih, neformalnih in/ali informalnih učnih okoljih.

*Vir: Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP).*

Kvalifikacija se doseže, ko pristojni organ ugotovi, da je posameznik dosegel učne izide skladno z določenimi standardi. Kvalifikacija je formalen izid procesa ocenjevanja in potrjevanja.

*Vir: Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Žnidarič, Vuković, 2008).*

---

## 13. Kvalifikacijski sistem

Sistem predpisov na nacionalni ali sektorski ravni, ki urejajo vse vidike izobraževanja in usposabljanja, ki vodijo v priznavanje učnih

izidov, vključno z:

- definicija politike kvalifikacij, načrt in implementacija usposabljanja, institucijsko ureditev, financiranje, zagotavljanje kakovosti;
- ocenjevanje, priznavanje in potrjevanje učnih izidov;
- mehanizmi, ki povezujejo izobraževanje in usposabljanje s trgom dela in civilno družbo.

*Vir: Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP).*

## 14. Mapa učnih dosežkov (zbirna mapa, portfolijo)

Pri opredelitvi navedenih pojmov smo zajeli najširšo opredelitev teh, ki zajema temeljne značilnosti uporabe navedenih dokumentov za različne namene – diagnostičnega preverjanja ob vstopu v izobraževanje ali po zaključku tega ter formativnega preverjanja med procesom izobraževanja in učenja.

Tako lahko mapo učnih dosežkov/zbirno mapo/portfolijo opredelimo kot zbirnik posameznikove usposobljenosti (dosežkov), realiziranih z učenjem (formalnim, neformalnim ali priložnostnim) ali z izkušnjami, delovnimi in življenjskimi. Lahko nam služi kot zapis teh ali pa kot zabeležka razvoja posameznih stopenj v procesu učenja. Na področju poklicnih kvalifikacij to pomeni »standardiziran« pregled posameznikovega učenja – delovnih ali drugih izkušenj, sistematično urejenih pridobljenih kompetenc in kvalifikacij – ki zadovoljuje zahteve, izražene v standardih znanja.

*Vir: Preverjanje in potrjevanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij – program usposabljanja (2010).*

Poglavitni namen mape učnih dosežkov je zbiranje dokazil za priznavanje znanja, pridobljenega s formalnim ali neformalnim izobraževanjem oz. z delovnimi izkušnjami ter drugih dokumentov v zvezi s formalnim in neformalnim izobraževanjem.

V mapo učnih dosežkov dijaki shranjujejo svoje izdelke in dokazila, s katerimi izkazujejo pridobljeno znanje, veščine in spretnosti, pridobljene v šoli in zunaj nje. Shranjujejo lahko tudi druge dokumente, s katerimi prikažejo razvoj osebnosti in kompetenc vseživljenjskega učenja, osebni izobraževalni načrt, spremljanje napredka, poklicno orientacijo in podobno.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

Organizirana zbirka posameznikovih izdelkov in/ali dosežkov na določenem področju, ki nastaja v treh fazah: (1) zbiranje izdelkov, (2) izbiranje izdelkov ter (3) komentiranje izdelkov

(refleksija). Portfolijo je lahko namenjen predstavitvi posameznika, ocenjevanju posameznika ali spremljanju njegovega znanja, učnega napredovanja in samorefleksiji, ki pozitivno vpliva na oblikovanje učne in/ali strokovne samopodobe. Portfolijo lahko za različne namene, vendar po enakih zakonitostih, pripravi tudi skupina, na primer raziskovalna, projektna, učna skupina.

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

## 15. Modul

Je programska enota v izobraževalnih programih nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja. Je zaokrožena enota ciljev in vsebin, ki povezujejo strokovno-teoretična, praktična in splošna znanja. Posamezni modul (ali več modulov) omogoča pridobiti nacionalno poklicno kvalifikacijo na podlagi poklicnih standardov, ki so podlaga izobraževalnemu programu, in sicer v skladu s predpisi, ki to urejajo.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

---

Modul je del oz. ustreza delu izobraževalnega programa, je njegova programska enota. Ima različne funkcije:

- omogoča delitev izobraževalnega programa na relativno zaokrožene dele, ki vsi skupaj omogočajo pridobiti stopnjo izobrazbe in ustrezen naziv poklicne izobrazbe, lahko pa je obvezen za vse, ki so udeleženi programu, ali pa je izbirni;
- omogoča pridobiti poklicno kvalifikacijo za enega od poklicev v izobraževalnih programih, ki pripravljajo za delo v več poklicih, ne pa tudi celotne poklicne izobrazbe;
- omogoča racionalno organizacijo izobraževanja za različne nazive poklicne izobrazbe v sorodnih področjih, ko gre za skupno temeljno in teoretsko znanje, razlike pa so v praktičnem izobraževanju in ustrezajo poklicem, ki v delu in zaposlovanju niso zamenljivi – tedaj daje modul poseben naziv poklicne izobrazbe.

Izraz modul se uporablja v različnih pomenih, zato je resnični pomen izraza mogoče razbrati le iz sobesedila.

Po Izhodiščih za pripravo iz leta 2001 daje modul zaokroženo znanje, ki predstavlja poklicno prepoznavno usposobljenost oz. poklicno kvalifikacijo.

Modul ustreza delu programa in se pripravi na podlagi poklicnega standarda. Program z več poklicnimi standardi ima več modulov. Modul je zaokrožena celota ciljev in vsebin, ki obsega praktično

znanje in nanj navezano strokovnoteoretično znanje, pripadajoče splošnoizobraževalno znanje in ključne kvalifikacije.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 16. Nacionalna poklicna kvalifikacija (NPK)

Je formalno priznana na podlagi nacionalnih poklicnih standardov in pridobljena na podlagi verificiranih izobraževalnih programov ali v postopku preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

---

Delovna poklicna oziroma strokovna usposobljenost, ki je potrebna za opravljanje poklica ali posameznih sklopov zadolžitev v okviru poklica na določeni ravni zahtevnosti. (Zakon o NPK)

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

---

Formalno priznana delovna, poklicna oz. strokovna usposobljenost, ki je potrebna za opravljanje poklica ali posameznih sklopov nalog v okviru poklica na določeni ravni zahtevnosti in je določena na nacionalni ravni.

Glede na določila Zakona o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah se pridobi o pridobitvi naziva poklicne ali strokovne izobrazbe, po delih izobraževalnih programov (modulih), po programih poklicnega usposabljanja ali izpopolnjevanja, če je z njimi tako določeno, in po posebnem postopku z opravljanjem izpita, za katerega se pripravi izpitni katalog na podlagi prej sprejetih nacionalnih poklicnih standardov.

V nacionalnih sistemih kvalifikacije navadno potrjuje (akreditira) institucija - telo ali formalni organ za potrjevanje kvalifikacij), ki je neodvisna od telesa, ki priznava in podeljuje kvalifikacije. Te institucije največkrat prizna in tudi financira država.

V Sloveniji je potrjevanju kvalifikacij namenjen sistem poklicnih standardov, ki jih sprejema minister, pristojen za delo, v skladu s pravilnikom in v sodelovanju s Strokovnim svetom RS za poklicno in strokovno izobraževanje.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 17. Nacionalno ogrodje kvalifikacij

Je instrument za razvoj in razvrščanje nacionalnih kvalifikacij v enotno dogovorjen sistem. Kvalifikacije so razvrščene glede na učne izide in opisnike na ravni zahtevnosti kvalifikacije, prikazani so tudi odnosi med različnimi vrstami kvalifikacij (temeljnimi, pridobljenimi v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja, drugimi nacionalnimi kvalifikacijami, ki jih je mogoče pridobiti v procesu certificiranja neformalno pridobljenega znanja in spretnosti), nakazane so možnosti horizontalne in vertikalne prehodnosti med kvalifikacijami. Ogrodje kvalifikacij izboljša kakovost, dostopnost, povezave in priznavanj kvalifikacij na trgu dela v državi in mednarodno.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

---

## 18. Neformalno izobraževanje

Je vsaka organizirana in namerna izobraževalna dejavnost, ki poteka zunaj formalnega sistema vzgoje in izobraževanja. Izobraževalne aktivnosti so usmerjene na specifično ciljno skupino in načrtovane, vendar redko strukturirane konvencionalno, tj. kot učni predmet. Navadno so naslovljene na specifično ciljno skupino in se izvajajo v okviru različnih okolij in okoliščin, pri katerih pa učenje ni nujno edina oz. poglobljena aktivnost.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

---

Izobraževanje v katerem učenec in učitelj nista jasno določena ali v katerem se učene uči sam. Neformalno izobraževanje ni vezano na institucije in predvsem, za razliko od formalnega, ne daje spričevala, diplome ali certifikata.

*Vir: Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2002).*

---

Izraz označuje izobraževanje, ki je z vidika učenca načrtno. Rezultati neformalnega izobraževanja se lahko ovrednotijo in vodijo v potrjevanje (certifikacijo). Neformalno izobraževanje včasih označujemo tudi kot polstrukturirano učenje. Za razliko od formalnega izobraževanja ne vodi do javnoveljavne (formalne) izobrazbe.

Lahko je tudi izobraževanje, kjer vlogi učitelja in učenca nista jasno razmejeni oz. kjer se učenec uči sam. Neformalno izobraževanje ni nujno institucionalizirano, predvsem pa za razliko

od formalnega izobraževanja ne daje spričevala ali diplome.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

Izobraževanje, ki se odvija izven glavnih (šolskih) sistemov izobraževanja in usposabljanja in ni nujno, da vodi do formaliziranih certifikatov. Neformalno učenje je lahko zagotovljeno na delovnem mestu, z aktivnostmi organizacij in skupin civilne družbe (kot so mladinske organizacije, sindikati in politična združenja). Lahko se zagotavlja tudi z organizacijami in službami, ki so bile ustanovljene kot komplementarne formalnemu sistemu izobraževanja (kot npr. ure umetnosti, glasbe, športa, privatne inštrukcije kot priprava za izpite).

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

## 19. Ocenjevanje predhodno pridobljenega znanja

Ocenjevanje predhodnega učenja kot merjenje oz. ocenjevanje znanja in učenja pridobljenega izven formalnih izobraževalnih institucij, ki ni certificirano. Zajema identifikacijo in ocenjevanje znanj in spretnosti, ki si jih je oseba pridobila na različne načine in po različnih poteh.

*Vir: Mednarodni slovar izobraževanja odraslih in nadaljevalnega izobraževanja (Jarvis, 1990, str. 27.)*

---

## 20. Ocenjevanje rezultatov učenja

Proces ugotavljanja posameznikovega znanja, spretnosti in kompetenc glede na prej določena merila. Ocenjevanju navadno sledita vrednotenje in potrjevanje. V literaturi se izraz ocenjevanje po navadi nanaša na ugotovitve glede posameznika, za ugotovitve glede metod in izvajalcev izobraževanja pa se pogosteje uporablja izraz evalvacija.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 21. Ogrodje kvalifikacij

Ogrodje kvalifikacij je rezultat razvijanja in poglobljanja ene izmed ključnih zamisli bolonjskega procesa o dvo- oziroma tristopenjski študijski strukturi v evropskem visokošolskem prostoru (EVP). Prva nacionalna ogrodja kvalifikacij so se pričela oblikovati na prelomu desetletij (Škotska, Irska idr.) in so vodila k načrtu, da se pripravi skupno ogrodje kvalifikacij za EVP. Razvito je bilo po letu 2003, sprejeto pa na ministrski konferenci v Bergenu leta 2005. Dokument temelji na konceptu učnih rezultatov in opredeljuje

cikle oz. stopnje (višješolska in tri visokošolske: dodiplomska, podiplomska in doktorska), deskriptorje učnih rezultatov in kompetenc (Dublinski deskriptorji), kreditni sistem in študijske obremenitve (ECTS) ter študijske profile. Na podlagi splošnega ogrodja kvalifikacij za EVP naj bi vse članice bolonjskega procesa do leta 2012 razvile svoja nacionalna ogrodja kvalifikacij, ki dopuščajo relativno fleksibilnost glede na nacionalne posebnosti, a tudi skladnost glede splošnih načel (doslej je nalogo opravilo manj kot deset držav, vse iz zahodne Evrope). Pri tem je oz. bo potrebno preveriti, ali je dano nacionalno ogrodje kompatibilno s skupnim (t.i. self-certification report). Razlikovati moramo med skupnim ogrodjem kvalifikacij za EVP (t.i. »bolonjsko« ogrodje) ter skupnim evropskim ogrodjem kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (t.i. »EU« ogrodje; sprejeto 2008), ki je nastalo vzporedno, a je konceptualno nekoliko širše, ker sega tudi na srednjo stopnjo izobraževanja, geopolitično pa je ožje (praviloma države eu). ogrodji sta načeloma kompatibilni. v procesu nastajanja prvih nacionalnih ogrodij kvalifikacij se kaže tendenca po širšem pristopu, ki poleg visokošolskega sektorja vključuje tudi poklicno in strokovno izobraževanje oz. srednješolsko izobraževanje.

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

## 22. Opisnik

Ko določimo področja spremljanja (sprotnega preverjanja, končnega ocenjevanja) in zanje opredelimo kriterije, moramo pripraviti natančne opisnike, ki opisujejo znanje za posamezne ocene na posameznih kriterijih.

Primer opisnika za zadostno oceno (minimalnega standarda) pri kriterijih pravilnost, natančnost, hitrost na področju postopki dela, uporaba strojev, orodja in naprav je: delovni postopek z uporabo potrebnega orodja, strojev in naprav dijak izvaja brez napak in sproti.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

## 23. Poklicne generične kompetence

So zmožnosti, ki omogočajo posameznikom, da si pridobijo celosten in sistemski pogled na ključne značilnosti in probleme na določenem poklicnem področju. So lahko skupne različnim poklicnem.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 17).*

Poklicne kompetence so izkazane posameznikove zmožnosti, da uporablja svoje sposobnosti in znanje pri dejavnem obvladovanju običajnih in spremenljivih poklicnih razmer.

*Vir: Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP).*

Poklicne spretnosti so spretnosti, ki so značilne in potrebne za opravljanje dela v nekem poklicu in omogočajo kompetentnost v tem poklicu.

*Vir: Pojemni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. (Muršak, 2002).*

---

## 24. Poklicni standard

Je dokument, ki opredeli vsebino poklicne kvalifikacije na določeni ravni zahtevnosti del in opredeli potrebna znanja, spretnosti in poklicne kompetence.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

Poklicni standard vključuje znanja, spretnosti in kompetence za določeno poklicno kvalifikacijo. Vključuje naslednje elemente: ime in koda poklica, raven zahtevnosti, poklicne kompetence ter opis poklicnega standarda, ki vsebuje: področja dela, ključna dela, znanje in spretnosti. Poklicni standard se pripravi na podlagi profila poklica in je obvezna podlaga za nacionalno poklicno kvalifikacijo (NPK), ki se pridobi v program PSI oz. programskih modulih ali v postopku preverjanja in potrjevanja.

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

Poklicni standard je dokument, ki določa naziv poklica (oz. poklicev), ki ga bo opravljal posameznik; področja del in značilna dela v okviru poklica; raven zahtevnosti; temeljno praktično znanje, nanj navezano strokovnoteoretično in pripadajoče splošno znanje ter ključne kompetence.

Poklicni standard je podlaga za oblikovanje programa oz. programskih modulov kot delov programa za pridobitev poklicne ali strokovne izobrazbe.

Je tudi podlaga za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije bodisi na podlagi dokazovanja obvladanja potrebnega znanja bodisi na podlagi programov za usposabljanje in izpopolnjevanje.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*



---

## 25. Poklicno specifične kompetence

So kompetence, ki so specifične za posamezna delovna mesta in opravila.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevce Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

---

## 26. Portfolijo (mapa učnih dosežkov, zbirna mapa)

Pri opredelitvi navedenih pojmov smo zajeli najširšo opredelitev teh, ki zajema temeljne značilnosti uporabe navedenih dokumentov za različne namene – diagnostičnega preverjanja ob vstopu v izobraževanje ali po zaključku tega ter formativnega preverjanja med procesom izobraževanja in učenja.

Tako lahko mapo učnih dosežkov/zbirno mapo/portfolijo opredelimo kot zbirnik posameznikove usposobljenosti (dosežkov), realiziranih z učenjem (formalnim, neformalnim ali priložnostnim) ali z izkušnjami, delovnimi in življenjskimi. Lahko nam služi kot zapis teh ali pa kot zabeležka razvoja posameznih stopenj v procesu učenja. Na področju poklicnih kvalifikacij to pomeni »standardiziran« pregled posameznikovega učenja – delovnih ali drugih izkušenj, sistematično urejenih pridobljenih kompetenc in kvalifikacij – ki zadovoljuje zahteve, izražene v standardih znanja.

*Vir: Preverjanje in potrjevanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij – program usposabljanja (2010).*

---

Avtentični instrument, s katerim zapisujemo/dokumentiramo proces učenja. V njem posameznik zbira dokaze o svojem razvoju in napredku v nekem časovnem obdobju (dokumente, gradiva, zapise, refleksije, samoevalvacije, povratne informacije itn.).

Za posameznika je portfolijo vir informacij o tem, kje je v relaciji do ciljev in pričakovanj (npr. kje se razvija, kaj mora še izboljšati, kakšna je kakovost njegovega dela, kaj je v nekem obdobju dosegel), omogoča mu, da odkrije svoje močne strani, spodbuja izkazovanje znanja in spretnosti.

Učitelju/izobraževalcu portfolijo sporoča, kako se posameznik razvija in uči in kakšno podporo mu je treba zagotavljati za optimalni razvoj ter kakšni so posameznikovi dosežki.

Drugim zainteresiranim (npr. delodajalcem) nazorno prikaže posameznikovo razvojno pot in dosežke.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 27. Potrjevanje

Je potrditev s strani odgovornega telesa, da so bili učni izidi (znanje, spretnosti in/ali kompetence), ki jih je posameznik pridobil v formalnem, neformalnem ali informalnem okolju, ocenjeni po v naprej določenih kriterijih in ustrezajo zahtevam standardov potrjevanja. Potrjevanju običajno sledi certificiranje.

*Vir: Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Žnidarič, Kunčič in Vukovič, 2012).*

---

## 28. Potrjevanje poklicne kvalifikacije

Dokazovanje poklicne kvalifikacije na podlagi listin, pridobljenih po izobraževalnih programih ali na drug način.

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

---

## 29. Potrjevanje rezultatov učenja

Izdaja spričevala, diplome, certifikata ali ustreznega potrdila, ki ga izda za to pristojni (akreditirani) organ, potem ko je formalno preveril znanje, spretnosti, kompetence oz. zmožnosti, ki jih je pridobil posameznik; pri tem je upošteval standardizirani postopek ocenjevanja. Certificirajo (potrdijo) se lahko rezultati formalnega in neformalnega izobraževanja ali priložnostnega učenja.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 30. Predhodno učenje

Predhodno učenje/znanje zajema vse znanje in spretnosti, ki si jih je posameznik pridobil v izobraževalnem sistemu, pri plačanem in neplačanem delu, pri organizacijskih dejavnostih, v družinskem življenju in v najširšem družabnem življenju. Z drugimi besedami - pokriva formalno izobraževanje, neformalno in priložnostno učenje oz. na tak način pridobljeno znanje.

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

---

## 31. Preverjanje

Preverjanje je sistematično, načrtno zbiranje informacij o tem, kako kakovostno učitelj opravlja svoje delo in kako uspešno dijaki dosegajo učne cilje.

Preverjanje moramo ločiti od ocenjevanja, saj daje učitelju in

učencu povratno informacijo, ki ni povezana z oceno. Povratne informacije učencu omogočajo izboljševanje med učenjem in pred ocenjevanjem, učitelju pa sprotno prilagajanje izvajanja učnega procesa. Namen preverjanja in povratnih informacij je pripeljati učenca do doseganja ciljev.

Ločimo več vrst preverjanj, vsako ima svoj namen, in sicer:

- začetno ali diagnostično preverjanje - ugotavljamo stopnjo že pridobljenega znanja učencev iz učnih vsebin, ki bodo predmet obravnave v posameznem didaktičnem sklopu;
- sprotno ali formativno preverjanje - ugotavljamo, kje učenci so, kje imajo težave in kje so njihova močna področja, ter na podlagi tega izboljšujemo in nadgrajujemo učni proces;
- končno ali sumativno preverjanje - učitelj ga opravi ob koncu obravnave določenega didaktičnega sklopa, da bi ugotovil, ali so dosegli učenci cilje.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

Je proces presojanja posameznikovega znanja, spretnosti in/ali kompetenc po določenih kriterijih, z določitvijo učnih metod in pričakovanj. Postopku preverjanja običajno sledi postopek vrednotenja in priznavanja.

*Vir: Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Žnidarič, Kunčič in Vukovič, 2012).*

---

## 32. Preverjanje poklicne kvalifikacije

Dokazovanje poklicne kvalifikacije z neposrednim preverjanjem znanj in spretnosti.

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

---

## 33. Priložnostno (informalno) učenje

Je namerna, vendar manj organizirana in strukturirana ter neinstitucionalizirana učna aktivnost. Poteka v vsakdanjem življenju, v domačem okolju, na delovnem mestu itn. Te aktivnosti usmerja učeči se posameznik sam, družina oz. socialno okolje, v katerem potekajo.

*Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevac Grm in Škapin, 2006, str. 12-14).*

---

Informalno (priložnostno) izobraževanje je proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje svoja stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanja iz vsakodnevnih izkušenj,

izobraževalnih vplivov in virov iz svojega okolja, v družini, v skupnosti, pri delu in igri, iz javnih občil. (Povzeto po Unesco Terminologiji, 1991)

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

---

Učenje, ki poteka vsak dan na delovnem mestu, v družinskem krogu ali v prostem času. Ne izvaja se organizirano ali strukturirano (glede na učne cilje, čas ali podporo pri učenju). Iz učenčevega zornega kota poteka večinoma nenačrtno. Priložnostno učenje se praviloma ne konča s certificiranjem, lahko pa se tako pridobljeno znanje izkazuje ter vrednoti in priznava v procesu priznavanja že pridobljenega znanja. Pogosto se označuje tudi kot učenje z izkušnjami ali naključno učenje.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

### 34. Priznavanje

Je dveh vrst: formalno in družbeno.

Formalno priznavanje: proces podeljevanja uradnega statusa spretnostim in kompetencam s:

- podeljevanjem kvalifikacij (certifikat, spričevalo ali naziv),
- s podeljevanjem kreditnih enot, priznavanjem pridobljenih spretnosti in/ali sposobnosti.

*Vir: Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Žnidarič, Kunčič in Vukovič, 2012).*

---

### 35. Priznavanje (akreditacija) predhodnega znanja in učenja

Zajema postopke, v katerih je predhodnemu učenju uradno priznana določena vrednost v razmerju do dogovorjenega standarda znanj in spretnosti. Proces priznavanja podeli ocenjenim spretnostim in sposobnostim neko vrednost.

*Vir: Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju (Delovno gradivo ACS, 4. 1. 2006).*

---

### 36. Priznavanje kvalifikacij

Je proces, v katerem pridobi kvalifikacija formalen status v nacionalnem (ali mednarodnem) sistemu. Priznavanje in potrjevanje kvalifikacij navadno nadzorujejo nacionalne organizacije.

*Vir: Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2002).*

---

Proces, v katerem pridobi kvalifikacija formalni status v nacionalnem ali nadnacionalnem sistemu.

Izraz se uporablja tudi za opisovanje procesa vzajemnega priznavanja kvalifikacij, v katerem se kvalifikacija, ki se pridobi v eni državi, sprejme (prizna) kot ekvivalentna kvalifikacija tudi v eni ali več drugih državah. Ko je kvalifikacija priznana, ima posameznik s tako kvalifikacijo vse znanje in spretnosti, ki so potrebni za določeno poklicno delo, vezano na to kvalifikacijo.

Tudi posamezni delodajalec lahko »prizna« kvalifikacijo, ki ima v tem primeru le interno veljavo. Vendar izraz opisuje predvsem proces, ki se nanaša na priznavanje v nacionalnem sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja. V večini državah zakon posameznikom prepoveduje opravljati delo v določenih poklicih, dokler si ne pridobijo priznanja kvalifikacije.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

### **37. Priznavanje neformalno pridobljenega znanja (vrednotenje znanja)**

Pojem označuje procese in postopke, ki posameznikom omogočajo, da valorizirajo že pridobljeno znanje in ga uveljavljajo pri nadaljnjem izobraževanju ali zaposlovanju. Izvajalci izobraževanja pri tem upoštevajo, da se posamezniki učijo na različne načine, in priznajo znanje, spretnosti in kompetence, pridobljene zunaj formalnega izobraževanja, bodisi na delovnem mestu, na tečajih, usposabljanjih ali v vsakodnevnem življenju.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

### **38. Proces validacije – vrednotenja rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja ali učnih izidov**

Postopek, s katerim ovrednotimo znanje, spretnosti in kompetence, pridobljene v različnih učnih okoljih, ter jih priznamo.

Idealni postopek vrednotenja znanj, spretnosti in kompetenc naj bi bil izveden v naslednjih fazah:

1. Identificiranje posameznikovih znanj, spretnosti in kompetenc je proces, v katerem posameznik sam ali v sodelovanju s svetovalcem ugotavlja, katera znanja in spretnosti je že usvojil v različnih učnih okoljih, in jih nato primerja z vnaprej določenimi standardi učnih izidov.
2. Dokumentiranje je zbiranje dokazov o znanju, spretnostih in kompetencah (na primer priporočila, primeri kakovostnih

rezultatov dela, opisi tečajev; urejena zbirka dokumentacije je lahko tudi listovnik ali portfolijo).

3. Potrjevanje učnih rezultatov je postopek, s katerim se potrdi, da posameznikovi učni dosežki, dokazani v listovniku ali ocenjeni in preverjeni na druge načine, ustrezajo učnih rezultatom, ki se zahtevajo za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije ali strokovnega modula/strokovnih modulov v izobraževalnem programu. V postopku potrjevanja kvalificirani ocenjevalec (strokovnjak za določeno področje) pregleda dokazila (lahko zbrana v obliki zbirne mape ali portfolija) in ugotovi, ali so izpolnjeni pogoji za priznavanje (kriterije, standarde) izobrazbe.
4. Preverjanje učnih rezultatov je nabor metod in postopkov, s katerimi se preveri obseg znanja, spretnosti in kompetenc, ki jih je udeleženec usvojil v različnih učnih okoljih za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije. Kvalificirani ocenjevalec se na podlagi dokazil o že pridobljenih znanjih, spretnostih in kompetencah odloča, na kakšen način in v kolikšnem obsegu bo znanja potrebno preveriti. Ugotavljanje učnih izidov temelji na merjenju posameznikovih učnih rezultatov, kompetenc, ki so v praksi določeni z uveljavljenimi standardi. Ocenjujejo se lahko ustna predstavitve, raziskovalne naloge, projekti, eseji, demonstracija veščin.
5. Priznavanje učnih rezultatov je postopek, s katerim se uradno prizna usvojene učne izide s podelitvijo nacionalne poklicne kvalifikacije; lahko pa je na podlagi tega posameznik oproščen opravljanja strokovnega modula/strokovnih modulov v izobraževalnem programu.
6. Informiranje in svetovanje mora biti omogočeno v vseh fazah procesa.

*Vir: Normativna ureditev postopkov vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja - temeljna izhodišča (Kunčič, 2011).*

---

## 39. Razvoj kompetenc

Vključuje: (1) pridobivanje vednosti, tj. teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanja strok) – kognitivni vidik; (2) razvoj spretnosti in proceduralnega znanja (zmožnost reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih okoliščinah) – funkcionalni vidik; (3) razvoj avtonomne in etične drže v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, razvoj odgovornosti, avtonomnosti – vzgojno socializacijski vidik.

## 40. Spretnosti

Spretnost je ciljno usmerjeno opravljanje neke dejavnosti v določenem okolju. Spretnost vključuje tudi predhodno proceduralno znanje oziroma »znati narediti« (know-how; savoir faire), ki je sploh pogoj za izvajanje neke dejavnosti. »Znati narediti« lahko temelji na deklarativnem znanju, medtem ko je treba spretnosti posebej razvijati. »Znati narediti« lahko merimo neposredno ali pa ocenimo na podlagi izvajanja. Spretnost pa lahko ocenimo (merimo) samo na podlagi izvajanja dejavnosti.

*Vir: Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Žnidarič, Kunčič in Vukovič, 2012).*

---

Sestavljene psihomotorične navade, ki omogočajo izvajanje nalog na visoki stopnji kompetentnosti; razlikujemo psihomotorične in kognitivne spretnosti, kot na primer smučanje ali branje, čeprav večina spretnosti vključuje obe vrsti aktivnosti, kot na primer pisanje. Spretnosti so pridobljene oziroma naučene, izboljšujemo jih na osnovi povratnih informacij, vaje in uporabe različnih učnih strategij.

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

## 41. Sumativno ocenjevanje

Postopek ocenjevanja kandidatovih dosežkov iz specifičnega znanja, spretnosti in kompetenc ob določenem času.

*Vir: Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP).*

---

To je končno ugotavljanje doseganja ciljev, dosežki se ocenjujejo. Sumativno ocenjevanje je ločeno od procesa učenja in poučevanja, poteka ob zaključku večjih enot ter ob zaključku ocenjevalnega obdobja. Rezultati se vrednotijo glede na postavljene standarde, v skladu z vnaprej postavljenimi in poznanimi kriteriji. Zajeti mora reprezentativne učne vsebine. Končne preizkuse lahko sestavi učitelj sam ali skupina učiteljev, sumativno ocenjevanje znanja lahko poteka tudi kot oblika zunanega preverjanja, lahko pa učitelji le uporabijo preizkuse, ki so bili eksterno pripravljeni (zbirke nalog).

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

## 42. Učni rezultat

Pomeni znanje, spretnost in kompetenco, standardizirano na določeni kvalifikacijski ravni. Je izjava o tem, kar kandidat na neki kvalifikacijski ravni po zaključenem učnem obdobju ve, je zmožen narediti in se odločiti. Učni rezultati so lahko oblikovani v povezavi s tečaji, programskimi enotami, z moduli, s programi. V teh povezavah se učni rezultati povezujejo v kvalifikacijo oz. izobrazbo.

*Vir: Slovensko ogrožje kvalifikacij, predlog imenovane ekspertne skupine, januar 2011, Ljubljana.*

---

Nabor znanja, spretnosti in zmožnosti oz. kompetenc, ki jih je posameznik pridobil in jih je sposoben izkazati po dokončanju formalnega, neformalnega ali priložnostnega učenja oz. izobraževanja. Rezultati učenja so lahko učinek katerega koli načina učenja in izobraževanja (formalnega, neformalnega ali priložnostnega).

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 43. Učno okolje

Vsako okolje v katerem posameznik pridobiva in utrjuje znanja, spretnosti in kompetence. V procesu priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenih znanj je potrebno posameznika spodbuditi, da razmišlja čim bolj odprto o okoljih kjer je pridobil neka znanja in spretnosti, saj je vsaka situacija lahko učno okolje.

*Vir: Pregled normativne ureditve vrednotenja in priznavanja - mednarodne primerjave, ugotovitve in predlogi. Interno gradivo projekta ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja. Andragoški center Slovenije. (Kunčič idr., 2011).*

---

## 44. Večrazsežnostno učenje (life-wide learning)

Formalno, neformalno ali informalno učenje, ki poteka skozi celoten razpon življenjskih aktivnosti (osebne, družbene, poklicne) in v katerikoli fazi.

*Vir: Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP).*

---

## 45. Vrednotenje in ocenjevanje

Proces, ki je namenjen zbiranju in interpretiranju podatkov o kompetencah, o rezultatih učenja in posameznikovem znanju. V slovenskem strokovnem izrazu se uporabljajo štirje pojmi, in sicer ocenjevanje, vrednotenje, spremljanje in preverjanje.



Angleški izraz *assessment* vsebuje vse pomene, v posameznih fazah procesa pa je lahko v ospredju preverjanje, vrednotenje, spremljanje ali ocenjevanje. Ne vsebuje pa evalvacije v pomenu zunanjega vrednotenja.

Za vrednotenje in ocenjevanje so navadno odgovorne tiste organizacije, ki izdajajo spričevala ali ki izvajajo takšno izobraževanje, ki se konča z ustrežno zaključno listino (diplomo, spričevalom, certifikatom ali potrdilom).

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 46. Vrednotenje rezultatov učenja

Potrditve pooblaščenega telesa, da so bili rezultati učenja (znanje, spretnosti in/ali kompetence), ki jih je dosegel posameznik v formalnem ali neformalnem izobraževanju ali priložnostnem učenju, ocenjeni v skladu z vnaprej določenimi kriteriji in ustrezajo zahtevam standardov vrednotenja. Vrednotenje se praviloma konča z izdajo spričevala ali druge ustrezne listine.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 47. Vseživljenjsko učenje

Vse učenje v celotnem posameznikovem življenju, katerega cilj je izboljševanje ravni znanja, spretnosti, veščin, kompetenc in/ali kvalifikacij zaradi osebnih, družbenih in/ali poklicnih razlogov.

Za organiziran del vseživljenjskega učenja lahko v slovenščini uporabljamo tudi sintagmo vseživljenjsko izobraževanje.

*Vir: Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja (CEDEFOP).*

Označuje celotno učenje in izobraževanje v posameznikovem življenju od rojstva do smrti. Z Memorandum EU o vseživljenjskem učenju iz leta 2001 je postal osnova, na kateri naj bi se zasnovali nacionalni sistemi vzgoje in izobraževanja in to na način, da se enakovredno obravnavajo v se oblike učenja in izobraževanja (formalno, neformalno in informalno/priložnostno) mladih in odraslih. Zahteva, da se omogočijo pogoji, da se lahko v izobraževanje in učenje vključujejo vsi, ne glede na starost ali socialni status. Učenje se razume kot kontinuiran proces, ki je pogoj za osebni razvoj posameznika, za aktivno državljanstvo, družbeno vključenost in zaposljivost. Pojem se pogosto napačno uporablja kot sinonim za učenje odraslih.

*Vir: Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009).*

---

## 48. Zagotavljanje kakovosti

Vzpostavitev in vzdrževanje dokumentiranih postopkov, ki so načrtovani tako, da zagotavljajo takšen potek načrtovanja, razvoja in konkretnih dejavnosti, da njihov izid, ki se kaže v obliki proizvodov ali storitev, zadovolji uporabnikove izražene ali pogodbeno določene zahteve. Za področje izobraževanja to pomeni, da so doseženi normativi in standardi, ki jih določa oz. zahteva program.

*Vir: Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2012).*

---

## 49. Zbirna mapa (mapa učnih dosežkov, portfolijo)

Zbirna mapa (portfolijo) je zbirnik posameznikove usposobljenosti, dosežene z učenjem (formalnim, neformalnim, priložnostnim) ali izkušnjami (delovnimi, življenjskimi). Pri preverjanju in potrjevanju nacionalnih poklicnih kvalifikacij so dokumenti o kandidatovih dosežkih učenja, delovnih ali drugih izkušenj, pridobljenih kompetenc in kvalifikacij, sistematično urejeni glede na poklicni standard in katalog standardov strokovnih znanj in spretnosti.

Zbirna mapa v postopku preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij služi kot pripomoček, na podlagi katerega si komisija ustvari sliko o kandidatu, njegovih delovnih izkušnjah in izobraževanju ter usposabljanju, in to morata imeti svetovalec in kandidat vedno v mislih, ko nastaja kandidatov portfolijo.

*Vir: Spletni portal NPK.*

---

Avtentični instrument, s katerim zapisujemo/dokumentiramo proces učenja. V njem posameznik zbira dokaze o svojem razvoju in napredku v nekem časovnem obdobju (dokumente, gradiva, zapise, refleksije, samoevalvacije, povratne informacije itn.).

Za posameznika je portfolijo vir informacij o tem, kje je v relaciji do ciljev in pričakovanj (npr. kje se razvija, kaj mora še izboljšati, kakšna je kakovost njegovega dela, kaj je v nekem obdobju dosegel), omogoča mu, da odkrije svoje močne strani, spodbuja izkazovanje znanja in spretnosti.

Učitelju/izobraževalcu portfolijo sporoča, kako se posameznik razvija in uči in kakšno podporo mu je treba zagotavljati za optimalni razvoj ter kakšni so posameznikovi dosežki.

Drugim zainteresiranim (npr. delodajalcem) nazorno prikaže

posameznikovo razvojno pot in dosežke.

Vir: *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja* (Muršak, 2012).

---

## 50. Znanje

Je sistem ali logični pregled dejstev in generalizacija objektivne resničnosti, ki ga človek usvoji in trajno zadrži v svoji zavesti. Znanje zajema poznavanje posplošitev ali povzetke: pojme, pravila, definicije, hipoteze, dokaze, zakone, principe ... (spominsko, prepoznavno, reproduktivno, operativno, kreativno znanje).

Vir: *Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja* (Žnidarič, Kunčič in Vukovič, 2012).

---

## Literatura in viri

Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih: z gesli in pojasnili v slovenščini ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kunčič, B. (2011). *Normativna ureditev postopkov vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja – temeljna izhodišča. Interno gradivo projekta ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kunčič, B. idr. (2011). *Pregled normativne ureditve vrednotenja in priznavanja – mednarodne primerjave, ugotovitve in predlogi. Interno gradivo projekta ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Medveš, Z. (2004). Kompetence: razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. Vzgoja in izobraževanje, 3 (4–8).

Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo: Center RS za poklicno izobraževanje.

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

Perrenoud, P. (1997) v Svetlik, I. (2006). O kompetencah. Vzgoja in izobraževanje, 1 (4–12).

Pevec Grm, S., Škapin, D. (ur.) (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Preverjanje in potrjevanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij – program usposabljanja

(2010). Sprejet na 125. seji Strokovnega sveta RS za poklicno in strokovno izobraževanje (15. 10. 2010).

Spletni portal NPK (b. d.). Pridobljeno s <http://www.npk.si/?subpageid=32>.

Svetlik, I. (2006). O kompetencah. Vzgoja in izobraževanje, 1 (4–12).

Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja. CEDEFOP. Pridobljeno s <http://europass.cedefop.europa.eu/sl/education-and-training-glossary.iehtml>. Slovenski prevod je nastal v okviru projekta ESS Učinkovita implementacija izobraževalnih programov in zagotavljanja kakovosti 2010–2012, in sicer v sklopu aktivnosti Razvoj izvedbenega kurikula. Pridobljeno s <http://www.cpi.si/novica.aspx?id=196>.

Terminološki slovar o preverjanju in ocenjevanju. Delovno gradivo (4. 1. 2006). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja. Projekt »Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja«, 2008–2009, Agencija za raziskovanje RS. pridobljeno s <http://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja>.

Weinert, F. E. (2011). *Concept of competence: A conceptual clarification*. V: D. S. Rychen in L. Hersh Salgank (ur.), *Defining and selecting key competencies* (str. 45–67). London: Fulton publishers.

Zakon o izobraževanju odraslih /ZIO – UPB1/ (2006). Uradni list RS, št. 110 (26. 10. 2006). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006110&stevilka=4673>.

Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah /ZNPK/ (2000). Uradni list RS, št. 81 (15. 9. 2000). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200081&stevilka=3708>.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju /ZPSI-1/(2006). Uradni list RS, št. 79 (27. 7. 2006). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449>.

Žnidarič, H., Kunčič, B., Vuković, A. (2012). *Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Žnidarič, H., Vuković, A. (ur.) (2008). *Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

# Priloga 2

## Opis osmih ključnih kompetenc

Referenčni okvir določa osem temeljnih zmožnosti<sup>1</sup>:

- sporazumevanje v maternem jeziku
- sporazumevanje v tujih jezikih
- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji
- digitalna pismenost
- učenje učenja
- socialne in državljanske kompetence
- samoiniciativnost in podjetnost ter
- kulturna zavest in izražanje.

### P 2.1 Sporazumevanje v maternem jeziku

#### Opredelitev

Sporazumevanje v maternem jeziku je sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) ter na ustrezen in ustvarjalen način jezikovno medsebojno delovanje v vseh družbenih in kulturnih okoliščinah – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas.

#### Kaj posameznik ve?

Sporazumevalna kompetenca je rezultat usvojitve maternega jezika, ki je temeljno povezana z razvojem kognitivne sposobnosti posameznika, da razume svet in se poveže z drugimi ljudmi. Za sporazumevanje v maternem jeziku mora posameznik poznati besednjak, imeti funkcionalno znanje slovnice in poznati funkcije jezika. Vključuje zavest o glavnih vrstah verbalne interakcije, vrsti literarnih in neliterarnih besedil, glavne značilnosti različnih slogov in registrov jezika ter spremenljivost jezika in sporazumevanja glede na okoliščine.

#### Česa je posameznik sposoben?

Posameznik mora obvladati ustno in pisno sporazumevanje v različnih sporazumevalnih okoliščinah ter za spremljanje in prilagajanje

---

1 Vsebinska je povzeta po naslednjem dokumentu: Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.

lastnega sporazumevanja zahtevam danih okoliščin. Ta kompetenca vključuje tudi sposobnost razlikovanja in uporabe različnih vrst besedil, iskanje, zbiranje in obdelavo informacij, uporabo pripomočkov, oblikovanje in izražanje svojih ustnih in pisnih argumentov na prepričljiv način, ustrezen okoliščinam.

### **Kakšno zavest posameznik razvije?**

Pozitiven odnos do sporazumevanja v maternem jeziku vključuje pripravljenost za kritični in konstruktivni dialog, spoštovanje estetskih lastnosti, pripravljenost prizadevati si zanje ter zanimanje za interakcijo z drugimi. To vključuje zavest o vplivanju jezika na druge ljudi in potrebo po razumevanju in uporabi jezika na pozitiven in družbeno odgovoren način.

## **P 2.2 Sporazumevanje v tujih jezikih**

### **Opredelitev**

Za sporazumevanje v tujih jezikih nasploh veljajo iste glavne razsežnosti kompetence sporazumevanja kot pri sporazumevanju v maternem jeziku: temelji na sposobnostih razumevanja, izražanja in razlage pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) v ustrezni vrsti družbenih in kulturnih okoliščin – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas, – v skladu z željami ali potrebami posameznika. Sporazumevanje v tujih jezikih zahteva tudi sposobnosti, kot sta posredovanje in medkulturno razumevanje. Posameznikova stopnja usposobljenosti je odvisna od štirih razsežnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) in od posameznega jezika ter posameznikovega družbenega in kulturnega ozadja, okolja, potreb in/ali interesov.

### **Kaj posameznik ve?**

Znanje tujih jezikov zahteva poznavanje besednjaka in funkcionalne slovnice ter zavest o glavnih vrstah verbalne interakcije in registrov jezika. Pomembno je poznavanje socialnih dogovorov, kulturni vidik in spremenljivost jezikov.

### **Česa je posameznik sposoben?**

Bistvena znanja za sporazumevanje v tujih jezikih so sestavljena iz sposobnosti razumevanja govornih sporočil, spodbujanja, vzdrževanja in sklepanja pogovorov ter branja, razumevanja in pisanja besedil, v skladu s potrebami posameznika. Posamezniki morajo biti tudi

sposobni ustrezno uporabljati pripomočke ter se tudi neuradno učiti jezikov kot del vseživljenjskega učenja.

### **Kakšno zavest posameznik razvije?**

Pozitivni odnos vključuje spoštovanje kulturne raznovrstnosti, zanimanje in radovednost glede jezikov in medkulturnega sporazumevanja.

## **P 2.3 Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji**

Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji je sestavljena iz pod-zmožnosti matematična kompetenca in pod-zmožnosti osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji. V nadaljevanju sta predstavljeni obe pod-zmožnosti ločeno.

### **Opredelitve**

Prva pod-zmožnost, matematična kompetenca, pomeni sposobnost usvojitve in uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje mnogih težav v vsakdanjem življenju. Vključuje sposobnost in pripravljenost za uporabo matematičnih načinov razmišljanja (logično in prostorsko) in predstavljanja (formule, modeli, konstrukcije, grafi in razpredelnice).

Druga pod-zmožnost na področju znanosti se nanaša na sposobnost in pripravljenost uporabe znanja in metodologije za razlago naravnega sveta z namenom ugotovitve vprašanj in sklepanja na podlagi dokazov. Ta pod-zmožnost se v tehnologiji kaže kot odziv na znane človeške želje in potrebe. Kompetenca na področju znanosti in tehnologije vključuje razumevanje sprememb, nastalih zaradi človeške dejavnosti in odgovornosti posameznega državljana.

### **Kaj posameznik ve?**

Da je posameznik matematično kompetenten pomeni, da temeljito pozna številke, merske enote in strukture, osnovne postopke in osnovne matematične predstavitve, razumevanje matematičnih pojmov in zasnov ter zavedanje glede vprašanj na katera lahko matematika ponudi odgovor.

Pri pod-zmožnosti za znanost in tehnologijo je bistveno znanje osnovnih načel naravnega sveta, temeljni znanstveni koncepti, načela in metode, tehnologija, tehnološki proizvodi in postopki ter razumevanje vpliva znanosti in tehnologije na naravni svet. Ob tem se posameznik

zaveda prednosti, omejitev in tveganj znanstvenih teorij, aplikacij ter tehnologij v družbi nasploh (v odnosu do sprejemanja odločitev, vrednosti, moralnih vprašanj ter kulture).

### **Česa je posameznik sposoben?**

V skladu z usvojenim znanjem je posameznik, ki je matematično kompetenten, sposoben uporabljati temeljna matematična načela in postopke v vsakodnevnih okoliščinah doma in v službi ter slediti in ocenjevati različne argumente. Sposoben je tudi matematično razmišljati, razumeti matematične dokaze, se sporazumevati v matematičnem jeziku ter uporabljati ustrezne pripomočke.

Kar se tiče znanstvene pod-zmožnosti to pomeni, da se je posameznik sposoben praktično spoprijeti s tehnološkimi izzivi, stroji ter znanstvenimi podatki za dosego cilja ali sprejetje nekega sklepa na podlagi dokazov. Posameznik ugotavlja bistvene lastnosti znanstvene raziskave in ima sposobnost posredovanja sklepov in razlogov, ki so do tega privedli.

### **Kakšno zavest posameznik razvije?**

Posameznik skozi pridobljeno znanje in sposobnostmi razvije pozitiven odnos so matematike, ki temelji na spoštovanju resnice in pripravljenosti za iskanje vzrokov ter ocenjevanje veljavnosti teh vzrokov. Kompetenca vključuje odnos kritičnega spoštovanja in radovednosti, zanimanje za etična vprašanja in spoštovanje varnosti in trajnosti – zlasti glede znanstvenega in tehnološkega napredka v odnosu do samega sebe, družine in globalnih vprašanj.

## **P 2.4 Digitalna pismenost**

### **Opredelitev**

Digitalna pismenost spada med najpomembnejše temeljne zmožnosti. Vključuje varno in kritično uporabo tehnologije informacijske družbe pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju. Podpirajo jo osnovna znanja v IKT: uporaba računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu.

### **Kaj posameznik ve?**

Posameznik, ki je digitalno pismen, temeljito razume poznavanje narave, vloge in priložnosti IKT v vsakdanjem življenju: v zasebnem in



socialnem življenju ter na delu. To seveda vključuje glavne računalniške aplikacije (obdelovanje besedil, razpredelnic, zbirke podatkov, shranjevanje, upravljanje podatkov in razumevanje nevarnosti spleta). Posameznik mora tudi razumeti, kako lahko IKT podpira ustvarjalnost in inovativnost ter se zavedati vprašanj glede veljavnosti in zanesljivosti informacij, ki so na voljo, ter pravnih in etičnih načel, ki so vključena v interaktivni rabi.

## **Česa je posameznik sposoben?**

Digitalno pismen posameznik je sposoben iskanja, zbiranja in obdelave informacij ter njihove uporabe na kritičen in sistematičen način, z oceno pomembnosti in razlikovanjem med resničnim in virtualnim ob hkratnem prepoznavanju povezav. Sposoben mora biti tudi uporabljati orodje za proizvodnjo, predstavitev in razumevanje kompleksnih informacij ter imeti sposobnost dostopa, iskanja in uporabljanja spleta. IKT tehnologije je sposoben tudi uporabljati pri svojem kritičnem razmišljanju, ustvarjalnosti in inovativnosti.

## **Kakšno zavest posameznik razvije?**

Skozi aktivno uporabo IKT tehnologij se vzpostavi odgovorna uporaba interaktivnih medijev, posredno pa digitalna pismenost podpira tudi zanimanje za delovanje v skupnosti in omrežjih v kulturne, socialne in poklicne namene.

## **P 2.5 Učenje učenja**

### **Opredelitev**

Učenje učenja pomeni sposobnost učiti se in vztrajati v učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Učenje učenja pomeni tudi, da se posameznik zaveda lastnega učnega procesa in potreb, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo in sposobnosti premagovanja ovir za uspešno učenje. Na tak način učeči se nadgrajuje svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Ob tem sta seveda motivacija in zaupanje vase za posameznika odločilni.

### **Kaj posameznik ve?**

Če posameznik obvlada kompetenco učenje učenja pomeni, da teoretsko pozna in razume učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij ter da zna

poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje in nasvete in podporo, ki so mu na voljo.

### **Česa je posameznik sposoben?**

Posameznik mora biti sposoben, da si pridobi temeljna osnovna znanja, kot je pisanje, branje, računanje in IKT tehnologija, ki spodbujajo nadaljnje učenje. Ko posameznik osvoji ta znanja lahko dostopa, pridobiva, obdela in sprejema novo znanje in spretnosti. Za to je potrebno učinkovito upravljanje vzorcev učenja, poklicne poti in dela, zlasti mora biti posameznik sposoben vztrajati pri učenju dalj časa ter kritično razmišljati o namenu in ciljih učenja. Pomembna sposobnost je tudi samodisciplina in skupinsko delo kot del učnega procesa in ob tem se upoštevati heterogenost skupin.

### **Kakšno zavest posameznik razvije?**

Učenje učenja zagotovo vpliva na zaupanje v lastno sposobnost uspešnega nadaljevanja učenja vse življenje. Posameznik pridobi tudi občutek, da si lahko sam zastavlja probleme, zasnuje strategijo reševanja tega problema in ga v končni fazi tudi reši. Ob tem je ključno, da posameznik uporablja predhodne izkušnje in se zanima za iskanje priložnosti za učenje v raznovrstnih okoliščinah.

## **P 2.6 Socialne in državljanske kompetence**

Podobno kot pri matematični kompetenci in osnovnih kompetencah v znanosti in tehnologiji, so tudi socialne in državljanske kompetence sestavljene iz dveh sklopov pod-zmožnosti: socialnih in državljanskih zmožnosti. V nadaljevanju sta predstavljeni obe pod-zmožnosti ločeno.

### **Opredelitev**

Pri socialnih in državljanskih kompetencah imamo v mislih osebne, medosebne in medkulturne kompetence, ki zajemajo vse oblike vedenja, ki usposabljaajo posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju in vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje morebitnih sporov. Državlanske kompetence so tiste kompetence, ki omogočajo posamezniku, da se aktivno vključuje v državljanskem življenju na podlagi socialnih in političnih konceptov.

### **Kaj posameznik ve?**

Posameznik, ki je socialno kompetenten se zaveda, kako pomembno

je fizično in duševno znanje za družino in širše socialno okolje ter znanje doseči in vzdrževati z zdravim načinom življenja. Ob tem se je seveda potrebno zavedati osnovnih konceptov v zvezi s posamezniki, skupinami, organizacijami dela, enakostjo spolov in nediskriminacijo, družbo in kulturo. Pomemben poudarek je namenjen tudi znanju s področja evropskih integracijskih procesov.

Državljska kompetenca izhaja iz poznavanja konceptov demokracije, pravice, enakosti, državljanstva in državljskih pravic, vključno s tem, kako so le-ti izraženi v Listini o temeljnih pravicah Evropske unije in mednarodnih deklaracijah ter kako jih uporabljajo različne institucije na lokalni, regionalni, nacionalni in mednarodni ravni. Ob tem se pričakuje, da državljansko kompetenten posameznik pozna glavne dogodke in trende v nacionalni, evropski in svetovni zgodovini, ob tem pa razvija zavest o ciljih, vrednotah in politikah socialnih in političnih gibanj.

### **Česa je posameznik sposoben?**

Posameznik, ki je socialno kompetenten, obvlada različne spretnosti. Tak posameznik je sposoben konstruktivnega sporazumevanja v različnih okoljih, strpnosti, izražanja in razumevanja različnih pogledov, pogajanja z ustvarjanjem zaupanja in sočustvovanja. Poleg tega bistveno lažje obvladujejo stres in frustracije ter jasno razlikujejo med zasebnim in poklicnim življenjem.

Ob državljskih kompetencah posameznik razvije številne sposobnosti: učinkovito oblikovanje odnosov z drugimi na javnem področju, izkazovanje solidarnosti in zanimanja za reševanje problemov, ki zadevajo lokalno in širšo skupnost. Prisoten je tudi kritični razmislek in konstruktivna udeležba v dejavnostih skupnosti ter sprejemanje odločitev na vseh ravneh, od lokalne do nacionalne in evropske ravni, predvsem na volitvah in referendumih.

### **Kakšno zavest posameznik razvije?**

Bistvo socialne zmožnosti je sodelovanje, samozavesti in integritete. Posameznik se mora zanimati za socialno-ekonomski razvoj, medkulturno komuniciranje. Premagovati mora predsodke in sklepati številne konstruktivne kompromise.

Pri državljanski kompetenci posameznik razvije nekoliko drugačno zavest. Ozavešči se pomembnost človekovih pravic, vključno z enakostjo, ki je osnova za demokracijo, spoštovanje in razumevanje razlik med sistemi vrednot različnih ver ali etničnih skupin. Vzpostavi se

občutek pripadnosti svoji občini državi, EU in Evropi na splošno ter svetu, in pripravljenost za sodelovanje v demokratičnem sprejemanju odločitev na vseh ravneh. Konstruktivno sodelovanje pa vključuje tudi državljske dejavnosti, podporo socialni raznovrstnosti in koheziji ter trajnostnemu razvoju, pripravljenost za spoštovanje vrednot in zasebnosti drugih.

## **P 2.7 Samoiniciativnost in podjetnost**

### **Opredelitev**

Samoiniciativnost in podjetnost postaja vse pomembnejša kompetenca, ki omogoča uresničevanje posameznikovih zamisli. Poleg ustvarjalnosti vključuje še inovativnost in sprejemanje tveganja ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseg konkretnega cilja. Kompetenca samoiniciativnosti in podjetnosti je v pomoč posameznikom, ne le v njihovem vsakdanjem življenju in v družbi, ampak tudi na delovnem mestu pri razumevanju ozadja samega dela in izkoriščanju ponujenih priložnosti.

### **Kaj posameznik ve?**

Posameznik je sposoben ugotoviti razpoložljivosti za zasebne, poklicne in/ali poslovne dejavnosti, vključno z vprašanji širšega pogleda na prostor, kjer ljudje živijo in delajo. K temu spada poznavanje gospodarstva ter priložnosti in izzive, s katerimi se sooča delodajalec ali organizacija. Ob tem seveda ni nepomemben etični položaj podjetij in tega, kako so lahko zgled drugim podjetnikom in lokalnemu okolju.

### **Česa je posameznik sposoben?**

Ob znanju, ki se ukvarja s proaktivnim vodenjem projektov, učinkovito zastopanje in pogajanje ter sposobnost za delo posameznika in skupinsko v timih, posameznik razvije tudi sposobnost presoja lastne prednosti in pomanjkljivosti ter sposobnosti oceniti in po potrebi sprejemati različna tveganja.

### **Kakšno zavest posameznik razvije?**

Samoiniciativna in podjetniška zavest se kaže v obliki dajanja pobud, pro-aktivnosti, neodvisnosti in inovativnost v zasebnem in socialnem življenju, kakor tudi v službi. Zelo jasno je izražena odločenost za doseganje ciljev, osebnih ali takih, ki so skupni s cilji drugih, vključno na delovnem mestu.

## P 2.8 Kulturna zavest in izražanje

### Opredelitev

Kulturna zavest in izražanje je ena bolj abstraktnih ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti, pomeni pa spoštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno s glasbo in drugimi upodabljajočimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi.

### Kaj posameznik ve?

Zastavlja se vprašanje, kaj konkretno posameznik ve, če je kulturno in izrazno kompetenten? Kakšno znanje poseduje? Vključuje občutek o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini in njenemu mestu v svetu. Zajema osnovno poznavanje glavnih kulturnih del, vključno s popularno sodobno kulturo. Poznavanje kulturne, jezikovne in religijske raznovrstnosti v Evropi je pri tem seveda neizogibno.

### Česa je posameznik sposoben?

Pri razvijanju kompetence kulturna zavest in izražanje posameznik razvija sposobnost upoštevanja in uživanja v umetnostnih delih ter predstavitvah ter samo-izražanja skozi različne medije z uporabo posameznikovih prirojenih sposobnosti. Sposoben je tudi povezovati lastne poglede z mnenji drugih in za prepoznavanje družbenih in gospodarskih priložnosti v kulturni dejavnosti. Kar je značilno za to kompetenco, je še njen potencial za prenos na različna poklicna področja.

### Kakšno zavest posameznik razvije?

Razumevanje lastne kulture in občutka identitete nista tako samoumevna, kot se zdita na prvi pogled, sta pa osnovi za odprt odnos, spoštovanje do različnosti kulturnega izražanja. Prav pogosto se vzpostavi tudi nova zavest o estetskih dimenzijah lastnih produktov (v obliki prispevkov, člankov ali preprosto delovanja v lokalnem okolju) in upoštevanju tako vsebinskega dela kot formalnega dela lastnega početja.

## Priloga 3

### Kompetenčni profili strokovnih delavcev v postopku ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja Zdenka Nanut Planinšek

Spodaj so predstavljeni kompetenčni profili posameznih strokovnih delavcev – informatorja, svetovalca in ocenjevalca v postopkih ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja v slovenski praksi in prostoru. Kompetenčni profili, kot jih predstavljamo v nadaljevanju, so nastali leta 2011 na podlagi ugotovitev in sklepov pri delu druge delovne skupine v okviru dela »Koordinacije aktivnosti na področju priznavanja neformalno pridobljenega znanja« pri projektu ESS – »Razvoj pismenosti ter ugotavljanja in priznavanja neformalnega učenja od 2009 do 2011« in na podlagi analize potreb, ki izhajajo iz konkretnih del in nalog, ki se izpeljujejo v celotnem postopku UPNZ. Opredeljene kompetence, ki naj bi jih imel vsak od definiranih strokovnih profilov, smo opredelili kot zmožnosti (Svetlik, 2006), da posameznik aktivira, uporabi in poveže svoje znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih okoliščinah. Pri tem razumemo kompetence v skladu s konceptom, ki pravi, da je kompetenca na znanju temelječa ponotranjena zmožnost proizvajanja neomejenega števila učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev (Klemenčič, Možina, Žalec, 2012, str. 41).

Za vse tri profile strokovnih delavcev v postopku UPNZ se domneva, da imajo skupne ključne kompetence, ki smo jih opredelili kot:

- zmožnost delati z drugimi,
- zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami,
- zmožnost delati v družbi in z družbo.

Omenjene tri ključne zmožnosti so definirane v Skupnih evropskih načelih za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2007). To so ključne kompetence, ki jih mora imeti tudi vsak izobraževalec odraslih (Klemenčič, Možina, Žalec, 2012). To so tudi kompetence, brez katerih ne moremo delovati v današnji družbi, še posebno ne na področju razvoja in dela z ljudmi.

Za posamezne strokovne profile – **informatorja, svetovalca in ocenjevalca**, smo glede na naloge, ki jih opravljajo, posebej opredelili:

- ključna dela,
- temeljne strokovne kompetence,
- specifične strokovne kompetence,
- znanje,
- spretnosti,
- lastnosti.

### **P 3.1 Strokovne kompetence informatorja v postopku UPNZ**

Strokovne kompetence so v nadaljevanju predstavljene po področjih dela. **Lastnosti informatorja** pa so:

- občutljivost/odprtost za ljudi in socialne položaje,
- v ospredje postavljajo kandidata – njegove potrebe, posebnosti, želje, namene in koristi,
- spoštovanje človekovega dostojanstva,
- empatičnost,
- komunikativnost,
- pravičnost,
- strpnost,
- verodostojnost,
- odgovornost,
- nepristranskost,
- iskrenost,
- zaupnost,
- kredibilnost,
- legitimnost,
- kritičnost pri presoji dosežkov,
- sprejemljivost za novosti,
- zavezanost k osebni in strokovni rasti,
- kreativnost,
- inovativnost,
- prožnost,
- prilagodljivost ...

#### **Področje dela: Informiranje**

##### **Ključna dela:**

- Informiranje morebitnih kandidatov in širše strokovne javnosti o možnostih vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja.
- Predstavitev uporabnosti in koristi od postopka UPNZ.

- Predstavitev samega postopka UPNZ.
- Motiviranje kandidata za vključitev v postopek.
- Sodelovanje s svetovalcem v posameznem postopku.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost identificiranja različnih ciljnih skupin.
- Zmožnost informiranja in splošnega svetovanja različnim ciljnim skupinam.
- Zmožnost motiviranja kandidatov za vključitev v postopek UPNZ.
- Zmožnost komunikacije z različnimi subjekti v okolju.
- Zmožnost izpeljave kakovostnega svetovalnega pogovora.

#### Specifične strokovne kompetence:

- Zmožnost sodelovanja pri organizacijski izpeljavi postopkov UPNZ.
- Zmožnost sodelovanja s svetovalcem v posameznem postopku UPNZ.

#### Znanje:

- Normativna ureditev področja vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja.
- Poznavanje zakonodaje s področja izobraževanja in regulacije trga dela.
- Znanje o sistemski umestitvi področja priznavanja neformalno pridobljenega znanja v formalnem izobraževanju in v sferi dela.
- Poznavanje meril in pravil v postopku priznavanja.
- Poznavanje nalog in odgovornosti izvajalcev in kandidata.
- Poznavanje nosilcev in izvajalcev UPNZ in njihovih posebnosti.
- Znanje s področja komunikacije in reševanja konfliktov.
- Znanje o psihosocialnih in izobraževalnih značilnostih ranljivih skupin.
- Razumevanje individualnih vrednot in vrednotnih sistemov.

#### Spretnosti:

- Spretnost komunikacije v različnih okoljih z različnimi ciljnimi skupinami.
- Spretnost izbire ustreznih komunikacijskih sredstev in poti v odvisnosti od namena in ciljne skupine.
- Spretnost motiviranja drugih.

#### Področje dela: Strokovno spopolnjevanje

#### Ključna dela:

- Skrb za lastni strokovni razvoj.
- Spremljanje razvoja in novosti.



### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost biti avtonomen, vseživljenjsko učeči se odrasel.

### Znanje:

- Znanje o tehnikah in metodah učenja.

### Spretnosti:

- Sposobnost samoocenjevanja, ugotavljanja manjkajočega znanja in načrtovanja svoje profesionalne rasti.
- Spretnosti učenja.

## P 3.2 Strokovne kompetence svetovalca v postopku UPNZ

Strokovne kompetence so v nadaljevanju predstavljene po področjih dela. **Lastnosti svetovalca** pa so:

- občutljivost/odprtost za ljudi in socialne položaje,
- v ospredje postavljajo kandidata – njegove potrebe, posebnosti, želje, namene in koristi,
- Spoštovanje človekovega dostojanstva,
- spoštovanje odločitve posameznika,
- empatičnost,
- komunikativnost,
- pravičnost,
- strpnost,
- verodostojnost,
- odgovornost,
- nepristranskost,
- iskrenost,
- zaupnost,
- kredibilnost,
- legitimnost,
- kritičnost pri presoji rezultatov,
- odprtost za novosti,
- zavezanost k osebni in strokovni rasti,
- kreativnost,
- inovativnost,
- prožnost,
- prilagodljivost ...

### Področje dela: Delo s kandidatom – informiranje

#### Ključna dela:

- Informiranje morebitnih kandidatov in širše strokovne javnosti o

možnostih vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja.

- Predstavitev upravnosti in koristi od postopka UPNZ.
- Predstavitev samega postopka UPNZ.
- Motiviranje kandidata za vključitev v postopek.
- Sodelovanje s svetovalcem v posameznem postopku.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost identificiranja različnih ciljnih skupin.
- Zmožnost informiranja in splošnega svetovanja različnim ciljnim skupinam.
- Zmožnost motiviranja kandidatov za vključitev v postopek UPNZ.
- Zmožnost komunikacije z različnimi subjekti v okolju.

#### Znanje:

- Normativna ureditev področja vrednotenja in priznavanja NZ.
- Poznavanje zakonodaje s področja izobraževanja in regulacije trga dela.
- Znanje o sistemski umestitvi področja priznavanja neformalno pridobljenega znanja v formalnem izobraževanju in v sferi dela.
- Poznavanje meril in pravil v postopku priznavanja.
- Poznavanje nalog in odgovornosti izvajalcev in kandidata.
- Poznavanje nosilcev in izvajalcev UPNZ in njihovih posebnosti.
- Znanje s področja komunikacije in reševanja konfliktov.
- Znanje o psihosocialnih in izobraževalnih značilnostih ranljivih skupin.
- Razumevanje individualnih vrednot in vrednotnih sistemov.

#### Spretnosti:

- Spretnost komunikacije v različnih okoljih z različnimi ciljnimi skupinami.
- Spretnost izbire ustreznih komunikacijskih sredstev in poti v odvisnosti od namena in ciljne skupine.
- Spretnost motiviranja drugih.

### **Področje dela: Delo s kandidatom – sprejem, opredelitev namena**

#### Ključna dela:

- Vodenje svetovalnih pogovorov.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost izpeljave kakovostnega svetovalnega pogovora.
- Zmožnost prepoznati in analizirati potrebe kandidata v povezavi z njegovimi izobraževalnimi in zaposlitvenimi cilji.

### Specifične strokovne kompetence:

- Zmožnost oblikovanja celostne ocene kandidatovih potreb s področja vrednotenja.

### Znanje:

- Znanje s področja komunikacije in reševanja konfliktov.
- Poznavanje teorij osebnega razvoja.
- Znanje o načelih, metodah in tehnikah andragoškega svetovalnega dela.
- Znanje o nacionalnih in internacionalnih sistemih izobraževanja, metodah in načinih vseživljenjskega učenja.
- Poznavanje trga dela.

### Spretnosti:

- Spretnosti aktivnega poslušanja in razumevanja verbalnih in neverbalnih sporočil.
- Inovativno in prožno prilagajanje načina komunikacije kandidatom osebno značilnostim.

## **Področje dela: Delo s kandidatom – ugotavljanje, dokumentiranje, vrednotenje, preverjanje**

### Ključna dela:

- Spodbujanje, nadzorovanje, pomoč kandidatu pri ugotavljanju, dokumentiranju znanja in kompetenc.
- Usposabljanje in spodbujanje pri samoocenjevanju.
- Vrednotenje in preverjanje ključnih in neformalno pridobljenih poklicnih kompetenc.
- Pomoč kandidatu pri izbiri, urejanju dokazil in pripravi portfolija.
- Svetovanje za nadaljnje korake ali uporabo izidov vrednotenja.

### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost usposobiti kandidata za uporabo različnih pripomočkov in orodja za samoocenjevanje kompetenc.
- Zmožnost priprave portfolija v najboljši možni obliki in na način, ki bo verodostojno in celostno prikazal kandidatovo znanje, izkušnje in kompetence.
- Zmožnost motivirati kandidata za nadaljnji razvoj kompetenc, potrebnih za priznavanje ali dopolnitev nepopolnega znanja in spretnosti.

### Specifične strokovne kompetence:

- Zmožnost voditi kandidata pri izražanju – podajanju njegove življenjske zgodbe in relevantnih izkušenj, kar zadeva prepoznavanje kompetenc, pridobljenih na različne načine, v skladu z name-

nom vrednotenja.

- Zmožnost ugotavljanja in vrednotenja ključnih kompetenc.
- Zmožnost ugotavljanja in vrednotenja poklicnih kompetenc.

### Znanje:

- Poglobljeno poznavanje in razumevanje pomena učnih izidov ne glede na izobraževalno pot.
- Poznavanje teorij in metod učenja in poučevanja.
- Poznavanje koncepta vseživljenjskega učenja.
- Poznavanje teorij in metod formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja.
- Poznavanje teorij, metod in pripomočkov za prepoznavanje, dokumentiranje in vrednotenje kompetenc.
- Poznavanje ključnih kompetenc, orodja za ugotavljanje in meril za vrednotenje.
- Poznavanje orodja za merjenje poklicnih kompetenc.
- Poznavanje teorij, metod in načinov ocenjevanja in samoocenjevanja.
- Poznavanje vloge zunanjih ocenjevalcev. Poznavanje katalogov standardov znanj.
- Poznavanje opisov in kompetenčnih profilov poklicev in delovnih mest.
- Poznavanje in razumevanje SLO in EU okvira kvalifikacij.
- Poznavanje izobraževalnega sistema, programske ponudbe za odrasle.
- Poznavanje dogajanja in potreb na trgu dela.

### Spretnosti:

- Ob upoštevanju znanja o učenju in izobraževanju sposobnost prepoznati učne izide, ki izvirajo iz izkušenskega učenja, pa tudi prepoznati kompetence, ki se izražajo v posameznih dejavnostih.
- Spretna uporaba razpoložljivih instrumentov in pripomočkov za različne namene v postopku UPNZ.
- Spretnost motiviranja in poučevanja z upoštevanjem kandidatovih posebnosti.
- Spretnost pomagati kandidatu, da sam prepozna pomen neformalno pridobljenih kompetenc.

### Področje dela: Delo s kandidatom – potrjevanje

#### Ključna dela:

- Priprava in izdaja ustreznih potrdil.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost pisanja strokovnih potrdil.

#### Specifične strokovne kompetence:

- Zmožnost priprave strokovnega opisnika ovrednotenih kompetenc.

#### Znanje:

- Poznavanje meril o ustreznosti posameznih potrdil (avtentičnost, verodostojnost).

#### Spretnosti:

- Spretnosti verodostojnega in učinkovitega izražanja oz. sporočanja.

#### **Področje dela: Delo s kandidatom – priznavanje, certificiranje.**

#### Ključna dela:

- Usmerjanje kandidata v nacionalno opredeljene sisteme certificiranja.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost dajanja objektivne pisne in ustne povratne informacije kandidatu in pisanja poročil.

#### Specifične strokovne kompetence:

- Zmožnost organizacije in izpeljave preverjanja in ocenjevanja neformalno pridobljenih kompetenc.

#### Znanje:

- Poznavanje nacionalno opredeljenih sistemov certificiranja.

#### Spretnosti:

- Sposobnost predstaviti pomen ocenjevanja kandidatu.
- Evalvacijske spretnosti.

#### **Področje dela: Druge naloge – vodenje, načrtovanje in razvojno delo**

#### Ključna dela:

- Priprava letnega delovnega načrta.
- Načrtovanje posameznih dejavnosti za potrebe kandidata in celotnega postopka.
- Načrtovanje spremljajočih in podpornih dejavnosti, kot so promocija, mreženje ...
- Sodelovanje pri razvoju metod, pripomočkov in orodja za ugotavljanje in vrednotenje neformalno pridobljenega znanja.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost načrtovanja in organizacije dela.
- Zmožnost spremljanja, analiziranja in razvoja sistema in pripomočkov v postopku UPNZ.

#### Znanje:

- Poznavanje virov za analizo potreb po UPNZ.
- Poznavanje dokumentacije v postopku vrednotenja, pravil in zahtev v zvezi z izpolnjevanjem in pripravo poročil.
- Poznavanje teorije metodoloških prijemov in orodja za merjenje kompetenc v svetovalnem procesu in procesu vrednotenja.

#### Spretnosti:

- Menedžerske spretnosti s področja vodenja in načrtovanja.

### **Področje dela: Druge naloge – priprava poročil in dokumentiranje**

#### Ključna dela:

- Izpolnjevanje obvezne dokumentacije, zapisovanje poteka postopka, pisanje poročil.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost spremljanja in dokumentiranja izpeljave postopka.

#### Znanje:

- Poznavanje obvezne dokumentacije, pravil in postopkov spremljanja in evalviranja postopkov UPNZ.

### **Področje dela: Druge naloge – sodelovanje z drugimi strokovnjaki in organizacijami v povezavi z UPNZ**

#### Ključna dela:

- Mreženje in sodelovanje s partnerji.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost povezovanja z drugimi institucijami in strokovnjaki v zvezi s potrebami v postopku UNPZ.

#### Specifične strokovne kompetence:

- Zmožnost analiziranja potreb po vrednotenju neformalno pridobljenega znanja v podjetjih.

#### Znanje:

- Poznavanje vloge partnerjev v postopkih UPNZ.

#### Spretnosti:

- Spretnosti pri iskanju in uporabi virov.
- Temeljne spretnosti poslovnega komuniciranja.

#### Področje dela: Druge naloge – promocija

#### Ključna dela:

- Promoviranje pomena neformalno pridobljenega znanja in kompetenc, postopka in vrednosti.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost doseganja izbranih ciljnih skupin in strokovne javnosti ter promoviranja postopkov UNPZ.

#### Znanje:

- Temeljno znanje marketinga in poznavanje medijev.

#### Spretnosti:

- Spretnosti trženjske komunikacije ter navezovanja stikov in odnosov z javnostjo.

#### Področje dela: Druge naloge – strokovno spopolnjevanje

#### Ključna dela:

- Skrb za lastni strokovni razvoj.
- Spremljanje razvoja in novosti.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost biti avtonomen vseživljenjsko učeči se odrasel.

#### Znanje:

- Znanje o tehnikah in metodah učenja.

#### Spretnosti:

- Sposobnost samoocenjevanja, ugotavljanja manjkajočega znanja in načrtovanja lastne profesionalne rasti.
- Spretnosti učenja.

### P 3.3 Strokovne kompetence ocenjevalca

Strokovne kompetence so v nadaljevanju predstavljene po področjih dela. **Lastnosti ocenjevalca** pa so:

- občutljivost/odprtost za ljudi,
- spoštovanje človekovega dostojanstva,

- empatičnost,
- komunikativnost,
- pravičnost,
- strpnost,
- verodostojnost,
- odgovornost,
- nepristranskost,
- iskrenost,
- zaupnost,
- kredibilnost,
- legitimnost,
- kritičnost pri presoji dosežkov,
- odprtost za novosti,
- zavezanost k osebni in strokovni rasti,
- kreativnost,
- inovativnost,
- prožnost ...

## **Področje dela: Vrednotenje, ocenjevanje in potrjevanje**

### **Ključna dela:**

- Vodenje procesa vrednotenja.
- Presoja ustreznosti v zbirni mapi (portfoliju) izkazanih kompetenc v skladu z določenim standardom znanja.
- Neposredno preverjanje.
- Dajanje povratne informacije.

### **Temeljne strokovne kompetence:**

- Zmožnost organizacije in izpeljave preverjanja in ocenjevanja neformalno pridobljenih kompetenc.
- Zmožnost izpeljave neposrednega preverjanja, izbire oblik in metod.
- Zmožnost oblikovanja in izbire konkretnih nalog za neposredno preverjanje.
- Zmožnost določitve meril pri neposrednem ocenjevanju.
- Zmožnost dajanja objektivne pisne in ustne povratne informacije kandidatu in pisanja poročil.

### **Specifične strokovne kompetence:**

- Zmožnost objektivnega vrednotenja zbirne mape in ustreznih dokazil o izkazanem znanju in strokovnih kompetencah.

### **Znanje:**

- Poznavanje teorij in metod učenja in poučevanja.
- Poznavanje teorij, metod in pripomočkov za neposredno preverja-



nje in ocenjevanje.

- Poznavanje standardov strokovnega znanja in meril za doseganje minimalnih standardov.
- Poznavanje meril o ustreznosti dokazil.
- Natančno in poglobljeno poznavanje celotnega sistema UPNZ – namena, pomena, zakonske podlage, storitve in posameznih faz postopka.

#### Spretnosti:

- Spretnost smiselne izbire in uporabe različnih oblik in metod ocenjevanja.
- Spretnosti poslušanja, postavljanja vprašanj, opazovanja, dajanja povratnih informacij.
- Evalvacijske spretnosti.
- Sposobnost objektivnega ocenjevanja glede na veljavne standarde.

### Področje dela: Strokovno spopolnjevanje

#### Ključna dela:

- Skrb za lastni strokovni razvoj.
- Spremljanje razvoja in novosti.

#### Temeljne strokovne kompetence:

- Zmožnost biti avtonomen vseživljenjsko učeči se odrasli.

#### Znanje:

- Znanje o tehnikah in metodah učenja.

#### Spretnosti:

- Sposobnost samoocenjevanja, ugotavljanja manjkajočega znanja in načrtovanja lastne profesionalne rasti.
- Spretnosti učenja.

## Literatura in viri

Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2012). *Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževalcev odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

*Kompetence ključnih strokovnih delavcev v postopkih ugotavljanja, vrednotenja in potrjevanja: informator, svetovalec, ocenjevalec* (2011). Delovno gradivo druge delovne skupine v okviru »Koordinacije aktivnosti na področju priznavanja neformalno pridobljenega znanja« v projektu ESS: »Razvoj pismenosti ter ugotavljanja in priznavanja neformalnega učenja od 2009 do 2011«. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (arhiv).

Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2007). Bruselj: Evropska komisija. Pridobljeno s: <http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/KNJIZNA%20POLICA/MEDNARODNI%20DOKUMENTI%20S%20PODROCJA%20IZOBRAZEVANJA%20ODRASLIH/Strateski%20dokumenti/Skupna%20evropska%20nacela%20za%20kompetence.pdf>.

Svetlik, I. (2006). *O kompetencah*. Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 4–11. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

