

# Az elismerés, validálás és akkreditáció (EVA) megszervezése országos, regionális és helyi szinten

## Az EVA mint a minőségi élethosszig tartó tanulási rendszerek kulcseleme

Madhu Singh

Az UNESCO élethosszig tartó tanulással foglalkozó intézete (*Institute for Lifelong Learning, UIL*) egy szakosodott intézet, amely világszerte 195 országgal működik együtt. Eddig csak néhány ország látott neki egy elismerési, validálási és akkreditációs (EVA) rendszer szisztematikus kiépítésének. A végrehajtás sok EVA-politikával és -jogszabályokkal rendelkező országban korlátozott, vagy csak bizonyos intézményekre, szakterületekre vagy csoportokra fókuszál. A végrehajtásnak gyakran nem képezi részét az EVA jelentős léptékű bevezetése. Több tanulmány elszigetelten alkalmazott jó gyakorlatokra és projektalapú megoldásokra koncentrál. Csak néhány ország végzett értékelő elemzést az elért sikerekről, a felmerült problémákról és a hosszú távú hatások felméréséről. Az EVA megszervezésével kapcsolatban főleg a fejlett országok nézetei ismertek. Az érdekeltek (például munkaadók, fiatalok, választott képviselők, képzési rendszerek képviselői és szakszervezeti képviselői) helyi csoportjainak eltérő igényeiről és meglátásairól nagyon ritkán készülnek átfogó és részletes elemzések, és ritkán elemzik azt is, hogy ezek az igények milyen kapcsolatban állnak az oktatási, foglalkoztatási és szociális rendszerekkel.

Ez az írás az EVA megszervezéséhez alkalmazható megközelítést ismerteti. Ez a megközelítés a szakirodalomban, illetve az UIL által a *Global Observatory of Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning* (a nemformális és informális tanulás elismerésével, validálásával és akkreditációjával foglalkozó globális megfigyelőintézet) kapcsán végzett munkában (UIL, 2017) dokumentált megállapításokon alapul. Emellett forrásként szolgált az UIL *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks* (Regionális és nemzeti képesítési keretrendszerek globális tárháza) () című kötetbe írt anyaga is (Cedefop, ETF, UIL, UNESCO, 2017).

### 1. Az EVA szervezeti aspektusainak vizsgálata

Az EVA különböző országokban történő felállítása előfeltételeinek megértését célzó átfogó keret létrehozásának három célja van. Az első cél annak a hangsúlyozása, hogy az EVA mennyire eltérő kontextusokban működik: az egyes országokban eltérő a képességfejlesztési rendszerek jellege, az oktatás és képzés megszervezése, a standardizáltság szintje és a gyakorlat alapú tanulás elterjedtsége. A kontextus ismerete fontos, mivel a kontextus határozza meg az EVA megszervezésével kapcsolatos szakpolitikai szükségleteket és intézkedéseket. Ez az írás emellett a holisztikus EVA-rendszerek felépítésének megértését is igyekszik előmozdítani, tükrözve a minőséghez kötődő dimenziók és folyamatok teljes tartományát: a szociális és gazdasági célok összehangolását, a megbízhatósághoz, érvényességhez, standardizáltsághoz, mérhetőséghez, rugalmassághoz és személyre szabáshoz kötődő minőségi elemeket. Az írás harmadik célja egy az EVA-t az élethosszig tartó tanulás kulcselemének tekintő rendszerszintű megközelítés bevezetése, amelynek keretében az EVA-t minden (makro-, mezo- és mikro-) szinten fejlesztik, ideértve a szerkezetek, folyamatok és eredmények minőségi alkotóelemeit is. A tanulmány különös hangsúlyt fektet az EVA helyi szintű megszervezésére vonatkozó indikátorok meghatározására. Ez azért fontos, mert az elismerési folyamatok eredménye helyi szinten jelentkezik, és az EVA-gyakorlatok segítik a végfelhasználót a releváns tudás, képességek és kompetencia demonstrálásában.

1. táblázat: Makro-, mezo- és mikroszint

<b>Makroszint</b>	Oktatási, képzési, képességfejlesztő és élethosszig tartó tanulási rendszerek
-------------------	---

	Jogi szabályozás
	Finanszírozás
<b>Mezszint</b>	Standardizáció és minőségbiztosítási megközelítések
<b>Mikroszint</b>	EVA-gyakorlat

*Makroszinten* a fő cél az országok hozzávetőleges kategorizálása. A képességfejlesztési modell adja az országok besorolásának kiindulópontját aszerint, hogy mekkora az állam szerepe, és mekkora lehetőség nyílik a cégek, a privát szektor és más érdekelték aktivitására (Pilz 2017). Ahol mindkét oldal befolyása korlátozott, ott nagyobb szerephez juthatnak az egyéb érdekelt felek. Ezek alapján azonosítható az érintett csoportok köre. Az EVA-val kapcsolatos szükségleteket nyíltan meg kell vitatni a döntéshozókkal és az érdekelték helyi csoportjaival. Az EVA-kezdeményezések jogalapját biztosító politikai döntések, a közvetlen finanszírozás és pénzügyi szerepvállalás, valamint az EVA irányítási rendszere kulcsfontosságú elemek az EVA végrehajtásának makroszintű elemzésében.

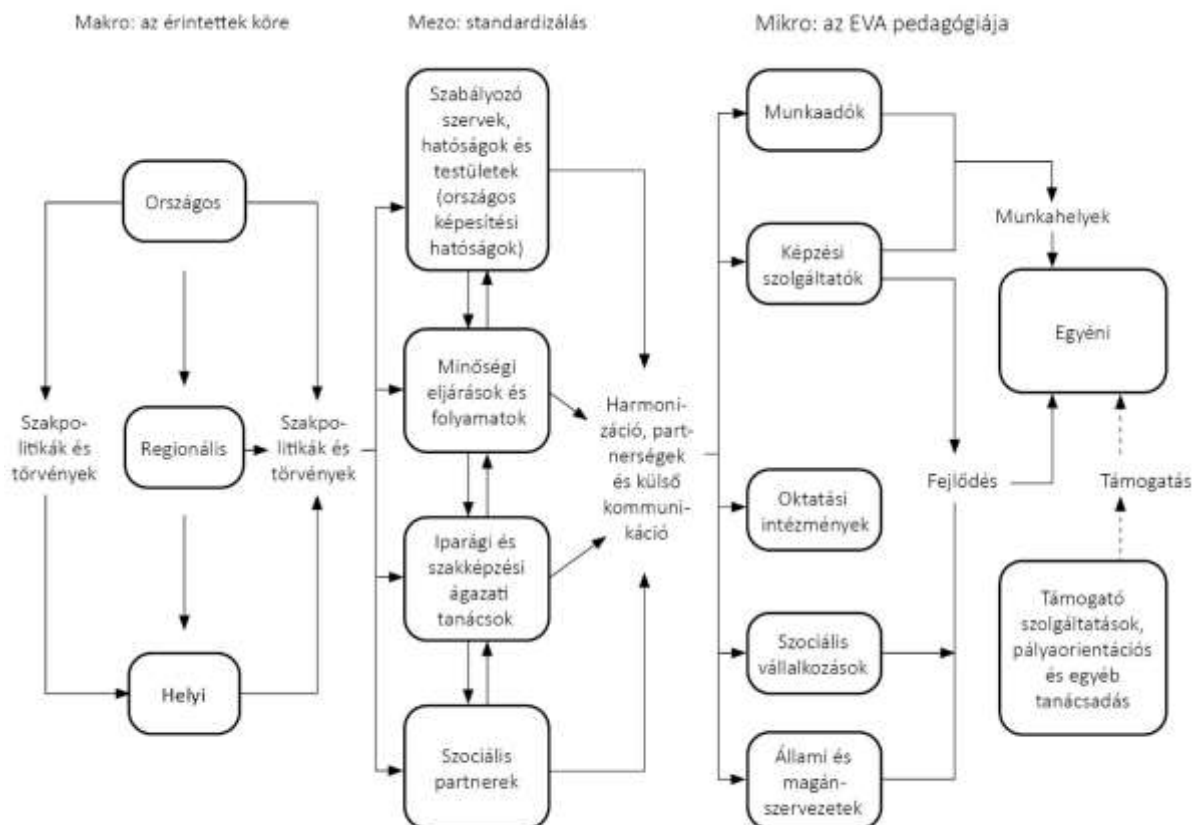
A makroszintű elemzésekben figyelembe kell venni az oktatási rendszer rétegzettségének szintjét is, mivel az kihat az EVA felépítésére. A rétegzettség a következő kérdésekkel kapcsolódik össze: nyomon követés, az általános és a szakoktatás megkülönböztetése és szétválasztása, valamint az oktatáshoz és képzéshez vezető eltérő utak a rendszerben a hozzáférés és a kiválasztási és átjárhatósági mechanizmusok függvényében (Allmendigner 1989: 233). A rétegzettség kihat például az oktatási és képzési rendszer egyes ágainak státuszára. Az olyan eszközök, mint a képesítési keretrendszerek és az elismerési mechanizmusok hogyan segíthetik elő hathatósan a rugalmas fejlődési utak kialakítását a gyakran élesen elkülönülő általános oktatási és szakképzési ágak között? Az EVA hogyan nyújthat alternatív utat a képesítések és kreditek megszerzéséhez, ezzel minőségi élethosszig tartó tanulási lehetőségeket teremtve? Az EVA hogyan javíthatja hathatósan bizonyos nemformális tanulási utak presztízsét és minőségét az oktatási és képzési rendszerben? Idevágó példa a szakoktatás és –képzés, valamint a felnőttképzés megítélése több fejlett és fejlődő országban.

*Mezszinten* a standardizálás a fő kérdés. Shavit és Müller (2000: 443) a következőképpen határozza meg a standardizálást: „[...] annak mértéke, hogy a minőségi oktatás mennyire kívánja meg az országosan egységes standardok alkalmazását. A standardizáltság olyan változók alapján mérhető, mint például a tanárképzés, az iskolák költségvetése, a tantervek és az érettségi vizsgák egységessége.” A standardizáltság fogalma hasznos segítséget jelent az EVA-rendszerek alapját képező szerkezetek, folyamatok és kimenetek megértésében. A bemeneti oldalon az EVA és az olyan elemek kapcsolatára kell koncentrálni, mint például a tanterv, a képesítések és a szakmai standardok. A bemenetek tárgykörébe tartozik az EVA területén dolgozók hozzáértésének szintje is. Az eljárásokban szerepe van a szabályozó hatóságoknak, az intézményközi kapcsolatoknak és a több érdekelt felet magukban foglaló partneri szervezeteknek. A hatóságoknak és partnerségeknek fontos szerepe van a standardok kidolgozásának minőségbiztosítási folyamataiban, az eszközök és módszerek rögzítésében stb. A tanúsítványok kiadása és a hozzájuk kapcsolódó jogok a kimeneti oldalhoz tartoznak, és különösen nagy jelentőséggel bírnak. Tartalmazhatják például, hogy az EVA a kimeneti vagy bemeneti alapú rendszer részét képezi. A bemeneti alapú rendszerek például azok, amelyekben a továbbképző (*follow-up training*) intézmények devalválják a tanúsítványokat.

*Mikroszinten* a pedagógiai szempontok is megjelennek. Itt a figyelem arra irányul, hogy milyen konkrét jelentősége van az EVA megvalósításának az oktatásban, a munkában és a civil társadalomban. Sokféle megközelítés alkalmazható. Egyrészt a tanulási eredmények szemszögéből kell elemezni a tanulmányi tartalmat vagy az egyén korábbi tanulmányai megítéléséhez használt standardokat. Biztosítani kell a tanulási eredmények holisztikus meghatározását; azoknak nem szabad töredékes, nem integratív megközelítésen alapulniuk. Ez azt jelenti, hogy például a szakmai készségeken kívül figyelembe kell venni

a szituáció jellegét és a kontextust. Másrészt fontos figyelembe venni azt is, hogy az EVA területén dolgozók képesek-e átfogó, személyes karriertervezést végezni az érintettek számára. Továbbá nagyon fontosak a felhasznált módszerek és megoldások is. Fontos feltenni azt a kérdést is, hogy a foglalkoztatási rendszer is megjelenik-e mikroszinten a megfelelő támogató ellátásokkal. Az is fontos, hogy az intézmények és szervezetek (állami és magánintézmények és szervezetek, munkahelyek, ipari szereplők, civil szervezetek, közösségi szerveződések, szakképző és oktatási intézmények, munkaadói és munkavállalói szervezetek) mekkora szerepet játszanak az EVA-folyamatokban, mennyire érdeklődnek azok iránt és mennyire képesek biztosítani, hogy azok valós előnyöket nyújtsanak a foglalkoztathatóság, az élethosszig tartó tanulás és a személyes fejlődés tekintetében.

**1. ábra: Az elismerés, validálás és akkreditáció (EVA) felépítése makro-, mezo- és mikroszinten**



Mikroszinten tisztázni kell a tulajdonjogi és irányítási kérdéseket, valamint a hasznosság kérdését (lásd: Bjørnåvold 2000: 20). Az érdekeltek részvétele és az információ szerepe az Eriksen (1995) által leírtaknak megfelelően szintén fontos mikroszintű kérdés. Az EVA megszervezése ezért nem alapulhat kizárólag módszertani megfontolásokon. Fontos, hogy a vállalkozások és az intézmények elfogadják a nemformális és informális tanulás elismerésének, validálásának és akkreditációjának eredményét. Az EVA rendszernek minden szintjén figyelembe kell venni mindezen megfontolásokat. Az 1. ábra az EVA makro-, mezo- és mikroszintű felépítését mutatja be.

## 2. A makroszint: a különböző kontextusok megértése mint a minőségi élethosszig tartó tanulási rendszer kidolgozásának kiindulópontja

A különböző kontextusokban működő EVA-rendszerek felépítésének megértése érdekében cikkünk része az országokat képességfejlesztési rendszerük jellege, valamint oktatási és képzési rendszerük felépítése alapján kategorizálja. A kontextus ismerete azért fontos, mert az határozza meg az élethosszig tartó tanulás szakpolitikai igényeit és intézkedéseit, valamint azt, hogy az érdekeltek egyes csoportjai hogyan használják az elismerési eljárásokat ezen igények kielégítésére. A kategorizálás Saar és Ure (2013)

munkáján, valamint Pilz (2017) újabb munkáján alapul. Ezek a szerzők maguk is korábbi megközelítéseket vettek alapul, mint például a *képességfejlesztés*, a *rétegzettség*, a *standardizáltság* vagy a *tanulási gyakorlat*, amelyek alapján különböző kategóriákat alakítottak ki az oktatás és képzés, az élethosszig tartó tanulás és a képességfejlesztési rendszerek besorolására. Pilz (2017) kategorizálása alapján az országokat képességfejlesztési rendszerük és a rétegzettség, a standardizáltság és a gyakorlati alapú tanulás szintje alapján soroljuk be. Ez lehet az EVA-nak és nemzeti szintű irányítása és megszervezése előfeltételeinek a megértéséhez vezető út első lépése.

Pilz szerint (Pilz 2017) a „vegyes rendszerek”-ben a cégeknek és az államnak is nagy befolyása van a képességfejlesztésre. „Személyre szabott” rendszernek azok számítanak, amelyekben a cégek és az állam befolyása kicsi. A harmadik csoportot azon országok alkotják, amelyekben az állam erős befolyással rendelkezik. Végezetül ott vannak még azok az országok, amelyekben a privát szektor dominál. A szemléltetés kedvéért néhány esetet alább ismertetünk. A „magas” és „alacsony” értékek viszonylagos, nem pedig abszolút értéket jeleznek.

### Vegyes rendszerek

*Németországban, Svájcban és Ausztriában* az állami szektor és a privátszektor egyaránt szerepet vállal a képességek kialakításában és elismerésében. Németországban felismerték az EVA-ban való részvétel kiszélesítésének szükségességét, de ennek több akadálya van, mivel Németország oktatási és képzési rendszere rétegzett felépítésű. Németországban a legszorosabb a kapcsolat az iskolarendszerben elért tanulmányi eredmény és a felsőoktatásba való bejutás lehetősége között. Emiatt az EVA-útvonalak bevezetése Németországban lényegében ezt a szoros kapcsolatot kérdőjelezi meg (Ore–Hovdhaugen 2014), így az EVA-útvonalak nagyrészt az oktatási rendszer szakképzési ágán jelentek meg. Ennek megfelelően több törvény és más jogszabály szabályozza az oktatási és képzési rendszereket, lehetővé téve, hogy az intézmények és a kormányzati szervek az EVA céljainak és a különböző releváns érdekeknek megfelelően az EVA-t szolgáló mechanizmusokat és gyakorlati megoldásokat dolgozzanak ki. Németországban az ottani képességfejlesztési rendszernek megfelelően a szociális partnerek fontos szerepet játszanak az EVA-jogszabályok tekintetében. Az, hogy a kollektív szerződésekbe ilyen módon kerülnek be a tapasztalati alapú nemformális és informális tanulás elismerését szolgáló megoldások, nagyban hozzájárul az EVA fejlődéséhez.

2. táblázat: Az országok besorolása képességfejlesztési rendszerük alapján

Ország	Képességfejlesztési rendszer	Rétegzettség	Standardizáltság	Gyakorlati alapú tanulás
<i>Ausztrália és Új-Zéland</i>	Személyre szabott (az állam és a munkáltatók szerepe kicsi)	Magas	Magas	Magas
<i>USA és Kanada</i>	Személyre szabott (az állam és a munkáltató szerepe kicsi)	Alacsony	Alacsony	Magas
<i>Franciaország</i>	Az állam dominál	Magas	Magas	Alacsony
<i>Németország, Ausztria, Svájc</i>	Vegyes (az állam és a cégek szerepe is nagy)	Magas	Magas	Magas
<i>Dánia, Norvégia, Finnország, Hollandia</i>	Vegyes (állam és cégek)	Alacsony	Magas	Magas

<i>Portugália, Görögország, Törökország</i>	Személyre szabott	Magas	Alacsony	Magas
<i>Jordánia, Libanon, Egyiptom</i>	Személyre szabott	Magas	Alacsony	Alacsony
<i>Románia, Bosznia és Hercegovina</i>	Személyre szabott	Magas	Alacsony	Alacsony
<i>India, Mexikó, Dél-Afrika, Fülöp-szigetek</i>	Személyre szabott	Magas	Alacsony	Magas
<i>Afganisztán, Pakisztán</i>	Személyre szabott	Magas	Alacsony	Alacsony
<i>Dél-Afrika Namíbia, Mauritius</i>	Személyre szabott	Magas	Alacsony	Magas
<i>Kína</i>	Az állam dominál	Magas	Magas	Alacsony
<i>Dél-Korea, Hongkong Kínai KKT</i>	Piaci alapú	Magas	Magas	Alacsony

(Pilz 2017 alapján)

A munkavállalók képességei és képesítései kollektív szerződésekben történő elismerésének jogalapját az *Alkotmány* 9. cikkének 3. bekezdése – amely szerint az egyesülési szabadság alapjog – adja, valamint a kollektív szerződésekről szóló törvény, amely rögzíti a kollektív tárgyalások autonómiájának elvét. Ezen jogszabályok alapján a munkaadók és a munkavállalók szabadon, az állam szabályozói beavatkozása nélkül állapodhatnak meg a vállalatoknál alkalmazandó munkafeltételekről. A munkabér és a munkaidő megszabásán túl ide tartoznak a képzéssel és továbbképzéssel kapcsolatos kérdések is (Németország, Szövetségi Oktatási és Tudományos Minisztérium [BMBF] 2008: 50).

Németországban a munkanélküliség a munkaerőpiac fellendülésének köszönhetően csökkent, ennek dacára vannak aggodalmak a képesítésekkel és a munkanélküliséggel kapcsolatban, különösen egyes konkrét csoportok, például a bevándorlók és a fiatalok esetében (Németország, Szövetségi Oktatási és Tudományos Minisztérium [BMBF] 2008). A bevándorlók korábbi tanulásának és tapasztalati tudásának elismerése várhatóan az integrációs politika fontos kérdése lesz a következő években. Emellett nagy figyelmet kap a potenciális képességek kiaknázása a gazdaságban (BMBF 2008). Ausztriában úgy gondolják, hogy a nemformális és informális tanulás elismerése segíti a perifériára szorult csoportok, például a bevándorlók, az idősek és a munkanélküliek integrációját, „második esély”-t biztosítva számukra (Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium, 2011).

*Norvégiában, Finnországban, Dániában és Hollandiában* a képességfejlesztés és -elismerés fő szereplői a nemzeti hatóságok, de a szociális partnerek igyekeznek támogatni a cégeknél és szervezeteknél zajló képességfejlesztést is. A rétegzettség – konkrétan a felsőoktatásba való bejutásra jogosultság – tekintetében elmondható, hogy Svédországban, Finnországban és Dániában nem olyan erős a sikeres iskolai tanulmányok és a felsőoktatáshoz való hozzáférés közötti összefüggés, mint Németországban. Emiatt nagyobb a felsőoktatásba EVA útján való bekerülés esélye. Több országban, különösen a skandináv országokban a szakpolitika bevezetése a jogi keretrendszerrel kezdődött. A törvények rögzítik az EVA funkcióit és kritériumait, és szét is osztják a feladatokat egyes konkrét intézmények, testületek és hatóságok között. A szociális partnerek, köztük a szakmai szövetségek részvétele az EVA-jogszabályok kulcseleme. A jogszabályok olyan konkrét csoportokat céloznak – például a középfokú oktatást be nem fejezett felnőtteket –, akik számára előnyös lehet a nemformális és informális tanulás elismerésére irányuló folyamatban való részvétel. Norvégiában a jogszabályokon alapuló elvek több, egymás után

bevezetett intézkedésben képeződnek le a gyakorlatban, amelyek együttesen alkotják a nemzeti élethosszig tartó tanulási politikát (Christensen 2015). De a tanulmányok (Ore–Hovdhaugen 2014) ebben az esetben is azt mutatták ki, hogy a megvalósítás egészen más, mint amit a szakpolitika és a jogszabály tartalmaz.

### **Az állam által dominált rendszerek**

*Franciaország* képességfejlesztési rendszere alapvetően az állami szerepvállalásra épül (Busemeyer–Trampusch 2012: 12): az oktatási és képzési rendszer erősen szegmentált és rétegzett. Az oktatási és tanulási folyamatok elméletközpontúak; a gyakorlatnak kis jelentőséget tulajdonítanak (Brockmann et al. 2011). Az erősen rétegzett oktatási és képzési rendszerre adott válaszként az EVA-ra vonatkozó francia jogszabályok mindenki számára biztosítják az EVA kérelmezésének lehetőségét. Franciaországban több törvény is lehetőséget ad az érintetteknek és szolgáltatóknak az EVA alkalmazására, különösen a szakmai továbbképzések (*Continuing Vocational Education and Training*, CVET) esetében. Ilyen jogszabály például a 2002-es modernizációs törvény mellett elfogadott decentralizációs törvény. Az élethosszig tartó szakképzésről és a társadalmi párbeszédéről szóló törvény lehetővé teszi a munkavállalók számára a képzésekhez való munkaidőn kívüli hozzáférést. Ez fontos jogszabály, mivel jelentős szerepet adott a munkaadóknak az EVA terén.

*Bosznia-Hercegovinában és Romániában* a képességfejlesztés fő szereplője az állam; az üzleti vállalkozások szerepe nagyon kicsi. Bosznia-Hercegovinában több kommunikációra és együttműködésre van szükség az oktatási szektor, az állami/területi/kantonszintű szervek és a munkaerőpiac között. Romániában az egyik legnagyobb kihívást a szakoktatási, -képzési, felsőoktatási és munkaerőpiaci szerkezetek és szereplők átfogóbb keretrendszerben történő összekapcsolása jelenti.

### **Személyre szabott képességfejlesztési rendszerek a fejlett országokban**

*Ausztráliában* a képességfejlesztés és -elismerés terén az általános és a szakoktatás elkülönítése, valamint a szakképzés alacsony presztízse jelenti a fő problémát. Ezen helyzet kezelésére hozta létre a kormány az ausztrál képesítési keretrendszert (*Australian Qualifications Framework*), melynek fő elemei a szakképesítések munkahelyi kompetenciákra koncentráció standardizálása és integrálása más szakképzési képesítésekkel és felsőoktatási képesítésekkel. A fő célok között volt a rugalmas fejlődési útvonalak kialakítása is. Ez alapot teremtene az EVA alkalmazásához, ezzel erősítve a felsőoktatási és szakképzési szektorok, illetve a munkaerőpiac közötti átjárhatóságot (Cedefop, ETF, UIL, UNESCO, 2017). A nemformális és informális tanulás elismerése fontos szerepet játszik ezen erőfeszítésekben, különösen azért, mert a tanúsítás erősítése a szakképzés felsőoktatásba való jobb integrálását és a fő szereplőkkel való, a munkahelyekre való gördülékenyebb bejutást szolgáló jobb együttműködést is elősegíti. A különböző társadalmi csoportok oktatási lehetőségeiben jelen lévő különbségek csökkentése fontos cél Új-Zéland, Ausztrália és Dél-Afrika számára, különösen az őslakos népcsoportok tekintetében, hogy képzettebbé válhassanak azok, akik dolgozni akarnak és erre képesek, de jelenleg nem férnek hozzá a munkaerőpiachoz (Új-Zélandi Oktatási Minisztérium 2008; az ausztrál kormány Szociális Integrációs Egysége (*Social Inclusion Unit*), 2009).

Az USA-ban a képességfejlesztésben liberálisnak tekintett megközelítést alkalmaznak: alacsony az állam és a magáncégek szerepe is, és erős az egyéni befolyás (Busemeyer–Trampusch 2012: 12–149). Népszerű a munkahelyi képességfejlesztés és -elismerés széles körben elterjedt modellje (Barabasch–Rauner 2012). Ez utóbbinak megfelelően az Egyesült Államokban a *munkaerőbe való beruházásról szóló 1998. évi törvénynek* (*Workforce Investment Act*, 105–220. számú törvény) kulcsszerepe volt az alapfokú felnőttoktatási szolgáltatásokat finanszírozó alap létrehozásában, ami hozzájárul az alacsony képzettségű felnőtteket segítő EVA-útvonalak kidolgozásához annak érdekében, hogy magasabb képzettséget szerezzenek, és ennek megfelelő munkahelyet tölthessenek be. Az alap kiemelt célcsoportjai a következők: veszélyeztetett fiatalok, alacsony képzettségű, munkanélküli és alulfoglalkoztatott felnőttek, fogyatékkal élő fiatalok és felnőttek, valamint angolul tanulók. A *kanadai* képességfejlesztési rendszer nagyjából azonos az amerikaival (Pils 2017). Ez annak dacára is igaz, hogy az egyetemi képzésekben erősebben jelenik meg a képességfejlesztés, mint az USA-ban. Az USA-ban és Kanadában nincs az EVA-ra vonatkozó jogi keretrendszer. A vonatkozó kormányzati politikák és jogszabályok hiánya ellenére mindkét országban jelentős mértékű EVA-tevékenység zajlik. Az USA-ban a felsőoktatás irányítási rendszere mindenhol az adott állam kezében van, bár a finanszírozásban egyéni, helyi, állami és szövetségi források

is jelen vannak. Kanadában a szabályozott szakmák tanúsító szervezetei kidolgozták saját területük EVA-gyakorlatát, és a kanadai ágazati tanácsok (*Canadian Sector Councils*) több – az EVA munkahelyeken történő erősítését célzó – kezdeményezést is felkaroltak.

### ***Személyre szabott képességfejlesztési rendszerek a kevésbé fejlett országokban és a feltörekvő gazdaságokban***

*Indiában* a helyzet fő jellemzője az, hogy a képességfejlesztésben az állam és a cégek szerepe kicsi (bár léteznek vállalati képző intézmények) (Mehrotra 2014). A rétegzettség erős, aminek fő oka az általános oktatás és a szakképzés szigorú szétválasztása. A szakképzés presztízse alacsony. Az indiai rendszerben a képességfejlesztésben vezető szerepet játszanak az informális szervezetek és folyamatok. A szakképzési intézményeknek, tanúsítványoknak és a formális tanterveknek kevés szerep jut. Mindazonáltal a gazdaság informális rendszere miatt a tanulási folyamatok általában közvetlenül kötődnek a gyakorlathoz, ezért a nem tanúsított képességeknek az informális szektorban történő elismerésére igen nagy az esély.

*Mexikóban* az oktatási és képzési rendszer igen erősen rétegzett: az általános és az elméleti oktatás élesen elkülönül a szakképzéstől. A szakképzés szervezetlen, és a gyakorlati tapasztalatszerzésre épül, főleg egyéni motiváció alapján (Kis et al. 2009). Az erősen rétegzett rendszer és a nem túl fejlett formális szakképzési rendszer miatt a fő problémát az okozza, hogy a fiatalokat nagy társadalmi és gazdasági nyomás tereli afelé, hogy a formális oktatás befejezése előtt kilépjenek a munkaerőpiacra, és ez a trend várhatóan fenn is marad majd. Mexikó akkreditáció útján igyekszik előmozdítani a nemformális és informális tanulás eredményeinek elismerését és segíteni a kisvállalkozások fejlődését. Mexikóban az oktatási minisztérium 286. megállapodása (2000. október 30.) és az ahhoz csatlakozó megállapodások koncepciója és kidolgozása azt tűzte ki célul, hogy a munkavállalók és a tanulók az oktatási rendszer minden szintjéhez hozzáférhessenek. Ehhez egy a formális rendszer alternatíváját jelentő második hozzáférési útvonalat hoztak létre.

*Portugáliában* a képességek elismerése ahhoz az erőfeszítéshez kötődik, amelynek célja, hogy visszafordítsa a munkaerő képzettségének csökkenését, ami régóta fennálló tendencia. Ezen helyzet megoldására a portugál érintett felek nagyszabású kezdeményezést indítottak a felnőttoktatási és felnőttképzési kurzusokba való beruházás érdekében, ideértve a kompetenciák elismerését, validálását és tanúsítását, valamint egy nemzeti képesítési keretrendszer létrehozását.

*Törökország* számára kihívást jelentenek az oktatásban jelentkező szűk keresztmetszetek, amelyek korlátozzák a fiatalok hozzáférését a jelenlegi felsőfokú oktatási rendszerhez, sokakat középfokú oktatás utáni szakiskolákba (MYO) kényszerítve, amelyek nem eléggé munkaerőpiac-orientáltak.

### **Irányítás: az EVA megszervezésében részt vevő szereplők szerepe és felelősségi köre**

Az írás ezen része az EVA irányításával, valamint az abban részt vevő szereplők feladataival és felelősségi köreivel foglalkozik. Az EVA sikeres megszervezése azon múlik, hogy a különböző partnerségek milyen mértékben járulnak hozzá az EVA folyamatának összehangolásához. A helyi politikákkal és gyakorlatokkal kapcsolatban több országból összegyűjtött információk arra mutatnak, hogy a különböző érintettek közötti partnerségek között jelentős különbségek vannak. Az egyes országok elemzése alapján három megvalósítási és koordinációs modellt különböztetünk meg. Ezzel kapcsolatban csak példákat ismertetünk; a lista nem kimerítő.

3. táblázat: Az EVA irányítási rendszere

<b>Irányítás</b>	
<i>Szociális partneri modell</i>	Franciaország, Németország, Ausztria, Svájc, Dánia, Norvégia, Finnország, Hollandia
<i>A felnőtt és közösségi tanulási szektor szereplői</i>	USA és Kanada

EVA-koordinációt végző nemzeti képesítési keretrendszerek	Ausztrália, Új-Zéland, Dél-Afrika, India, Mexikó, Dél-Afrika, Fülöp-szigetek, Pakisztán, Namíbia, Mauritius
---	---

(Forrás: a szerző)

### **A szociális partneri modell**

Németországban, Svájcban és Ausztriában több szociális partner és érintett közös felelősségnek tekinti az EVA megvalósítását, a törvényeknek, jogszabályoknak és iránymutatásoknak megfelelően koordinálva tevékenységeiket. Ez biztosítja a decentralizált oktatási rendszerben a legitimitációt. Ausztriában (Schneeberger et al. 2008) az oktatási tevékenységek szabályozásával, nyújtásával, finanszírozásával és támogatásával kapcsolatos felelősségek megoszlanak a nemzeti és a tartományi szint között. A szociális partnereknek szerepe van a jogi, gazdasági és társadalmi keretrendszer feltételeinek kidolgozásában. Az oktatási intézmények vizsgaelőkészítő tanfolyamokat szerveznek vagy nyújtanak, és saját minőségbiztosítási gyakorlatuknak megfelelően más módokon is igyekeznek validálni a korábbi tanulmányokat. Németországban nincs validálásra kijelölt központi intézmény, és nincs standardizált intézményi keretrendszer sem. Ehelyett többféle megközelítést alkalmaznak párhuzamosan. A kézműves, ipari, kereskedelmi és mezőgazdasági kamarák szabályozzák a külsős vizsgákhoz való hozzáférést. A felsőoktatáshoz való hozzáférés tekintetében a német rektori konferencia létrehozott egy elismerési keretrendszert, de a konkrét szabályokat és eljárásokat az adott egyetem szabja meg. A ProfilPASS rendszert egy nemzeti szolgáltató központ működteti, amely 55 helyi párbeszédközpontot támogat (Otero et al. 2010). A továbbképzésekkel kapcsolatos felelősség több szereplő között oszlik meg. Németországban a továbbképzésekre nemzeti szinten kevesebb szabályozás vonatkozik, mint az oktatás más területeire; ennek eredményeként erős a pluralizmus és a szolgáltatók közötti verseny. A továbbképzéseken való részvétel önkéntes jellege az egyik fő alapelv (Németország, Szövetségi Oktatási és Tudományos Minisztérium [BMBF] 2008).

Az olyan nemzeti intézetek, mint Norvégiában a Kompetanse Norge vagy a holland és dán tudásközpontok az adott ország oktatási minisztériuma alá tartoznak, a minisztérium pedig együttműködik a szakszervezetekkel, vállalkozásokkal, országos munkaügyi ügynökségekkel, országos oktatási szövetségekkel és szervezetekkel, egyetemekkel, főiskolákkal, az állami és a magánoktatás szereplőivel és a szociális partnerekkel. Norvégiában az Oktatási Minisztérium a Kompetanse Norge nevű szervezet bízta meg az EVA nemzeti szintű kezelésével. A Kompetanse Norge felelős a felsőoktatási szakképzésbe való bejutás és a felsőoktatásba való mentességgel történő bejutás érdekében történő validálásra vonatkozó iránymutatások kidolgozásáért. Emellett 2013-ban a norvég Oktatási és Képzési Igazgatóság országos iránymutatásokat dolgozott ki az EVA alsó és felső középfokú oktatásban történő alkalmazására vonatkozóan. A Kompetanse Norge nem kormányzati szervezetekkel és szociális partnerekkel együttműködve igyekszik a dolgozó felnőttek tanulását támogatni.

Hollandiában a korábban megszerzett tudás elismeréséhez kapcsolódó tudásközpont (*Kenniscentrum EVC – Erkennung Verworven Competenties*) a regionális EVA-irodák hálózatával működött együtt. Ezek a regionális irodák egyablakos ügyintézési helyként szolgálnak, ahol az ügyfelek sajátos igényeiknek megfelelően többféle szolgáltatáshoz férhetnek hozzá egy helyen. 2006-ban az érintettek megállapodtak az EVA-ra vonatkozó minőségi keretrendszerről, ami önkéntes ugyan, de elősegíti az átláthatóságot, és minimum standardokat is rögzít (Maes 2008). Azok, akik a meglévő EVA-rendszerekhez fordulnak, egy a tapasztalataikat igazoló tanúsítványt kapnak, amit beadhatnak az oktatási intézményeknek. Ez a tanúsítvány tájékoztató jellegű dokumentum: „a független intézmények maguk dönthetnek arról, hogy hogyan használják fel az EVA-eljárások eredményeit” (Duvekot 2010).

Finnországban a különböző szintek közötti feladatmegosztás egyértelmű. A kompetenciaalapú képesítésekhez kapcsolódó, a mi szempontunkból releváns felelősségi körök – mint például a képesítések kidolgozása, a minőségbiztosítás, a képzések és a vizsgák gyakorlati lebonyolítása – több szereplő között oszlanak meg:

- Az Oktatási és Kulturális Minisztérium dönt arról, hogy mely képesítések kerüljenek be a nemzeti képesítési rendszerbe.



- A Finn Nemzeti Oktatási Tanács állítja össze a képesítési követelményeket minden kompetencia-alapú képesítéshez.
- Az ágazati Képesítési Bizottságok felügyelik a kompetenciatesztek megszervezését, és kiadják a képesítési tanúsítványokat.
- Azok az oktatási szolgáltatók, akik megállapodást kötöttek az illetékes ágazati Képesítési Bizottsággal, megszervezik a kompetenciatesztek, és felkészítő képzéseket tartanak a résztvevőknek.
- Minden képesítés esetében kijelölnek egy Képesítési Bizottságot.

A Képesítési Bizottságban helyet kapnak a munkaadók és a munkavállalók, a tanárok és esetenként a vállalkozók képviselői is. A bizottságok felügyelik a kompetenciaalapú képesítések megvalósítását, biztosítják a képesítések egységes minőségét, és kiadják a tanúsítványokat a sikeres jelentkezőknek. Szükség esetén a tanúsítványok kiadhatók egy-egy modul alapján is, például ha a jelentkező nem kívánja a teljes képesítést elvégezni (Blomqvist–Louko 2013).

### **A felnőtt és közösségi tanulási szektor szereplői**

Az Egyesült Államokban a képességfejlesztés és a képességek elismerése terén a személyre szabottság igen erős, amit mi sem mutat jobban, mint hogy nincs törvény, ami a korábban szerzett tudás értékelését szabályozná (Travers 2011). Az értékelés sok főiskolán és egyetemen zajlik. Az értékelési politikák és gyakorlatok fontos szerepet játszanak több olyan felsőoktatási intézményben, amelyek a felnőtt tanulók számára lehetővé teszik az EVA alkalmazását. Ezen intézményekben vizsgálták, hogy a felnőttkori nemformális és informális tanulás hogyan értékelhető egyéni szinten. Az értékelési szolgáltatások finanszírozása általában az egyes oktatási intézmények feladata. Az értékelést kérő személynek általában értékelési díjat számítanak fel. A felsőoktatás minősége továbbra is kiemelt prioritásnak számít. Az országszerte működő hat regionális akkreditációs bizottság közül több is olyan szabályzatot vagy iránymutatást adott ki, ami a korábban szerzett ismeretek értékelése esetében több-kevesebb rugalmasságot biztosít az intézmények számára. A New England-i Iskolaszövetség (*New England Association of Schools and Colleges*, 2005) alapképzés esetében korlátozza a személyre szabott értékelés alkalmazását, de a program felépítésében rugalmasságot biztosít. A korábbi tanulás alapján szerzett kreditek elfogadásának az egyes intézmények által külön-külön bevezetett szabályozása és gyakorlata nagyban függ a helyi oktatói karral született megállapodásoktól (Travers 2011: 251), és ezek felelősek a felsőoktatás minőségének monitorozásáért a formális akkreditációs eljáráson keresztül. A korábban megszerzett ismeretek értékelésének fejlesztéséhez hozzájárult az Amerikai Oktatási Tanács (*American Council on Education*, ACE), a felsőoktatási intézmények országos koordinációjáért felelős szervezet. A CAEL (*Council for Adult and Experiential Learning*) egy országos nonprofit szervezet, amely oktatási intézményekkel, munkaadókkal, munkavállalói szervezetekkel és más érintettekkel együttműködve igyekszik támogatni a kreatív és hatásos felnőttkori tanulási stratégiákat. A CAEL-hez hasonló hálózatok és szervezetek célja, hogy a felsőoktatás szintjén egységesebb legyen az EVA alkalmazása.

Kanadában a korábban szerzett tudás értékelése és elismerése egy igen decentralizált folyamat, amelyben az értékelés és validálás felelőssége megoszlik a tartományi és területi kormányok, oktatási intézmények és szakmai szervezetek között. A szakpolitika kidolgozása és a validálás gyakorlati alkalmazása is eltér Kanada különböző részein. Kanadában az EVA úttörői a felnőttképzők voltak. Ahogyan arra Joy Van Kleef (2011) cikke rámutat, Kanadában az amerikai CAEL tevékenységét megismerő felnőttképzők kezdték el népszerűsíteni az EVA-t a posztsekunder oktatásban. Az EVA támogatásának oka a felnőttképzés jellegéből adódott: a felnőttképzés közösségi alapú, és támogatja az élethosszig tartó tanulás keretein belüli tudás- és képességfejlesztést. A felnőttképzők három csoportja – intézményi felnőttképzők, közösségi felnőttképzők és tudományos kutatók – jelentette a kanadai validálással foglalkozó kutatások fő forrását.

Országos szinten fontos kiemelni, hogy a Kanadai Oktatási Miniszterek Tanácsa (*Council of Ministers of Education Canada*, CMEC) alá tartozik a Nemzetközi Tanúsítványok Kanadai Információs Központja (*Canadian Information Centre for International Credentials*). Ez utóbbi szervezet nyújt információkat a formális tanúsítvány-ellenőrzési szolgáltatásokról, tartományi/területi oktatási rendszerekről, posztsekunder intézményekről, a szabályozott és nem szabályozott szakmákról és az egyes joghatósági területeken egyes szakmák gyakorlására feljogosító engedélyeket kiadó tartományi/területi szabályozó szervekkel való kapcsolatfelvétel lehetőségéről. Az érintettek nemzeti szintű bevonásának eszköze a

*Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA)* éves konferenciája is, amely sokféle kanadai és külföldi résztvevőt vonz az EVA minden területéről.

### **EVA-koordinációt végző nemzeti képesítési keretrendszerek**

Az első generációs nemzeti képesítési keretrendszerrel (NKKR) rendelkező országokban az EVA-t az NKKR létrehozását célzó jogszabályokba építették be. Dél-Afrikában a korábbi tanulmányok elismerése az apartheid utáni időszakban a Dél-afrikai Képesítési Keretrendszerben (SAQF) zajlik. Ez a keretrendszer 1995-ben, a Dél-Afrikai Képesítési Hatóságról szóló törvény (*South African Qualifications Authority Act, SAQA*) elfogadásával lépett életbe. A Dél-afrikai Képesítési Keretrendszer integrált rendszer, amely három koordinált képesítési alrendszerből áll. Az általános és továbbképzési oktatási és képzési képesítési alrendszer felelőse az Általános és Továbbképzési Oktatási és Képzési Tanács (*Council on General and Further Education and Training*), a felsőoktatási képesítési alrendszer felelőse a Felsőoktatási Tanács (*Council on Higher Education*), a szakmai képesítési alrendszer felelőse pedig a Szakmák Minőségi Tanácsa (*Quality Council for Trades and Occupations*). Ezeknek a szereplőknek kulcsszerepe van az EVA-eljárások és folyamatok minőségének biztosításában is. A SAQA az EVA fő koordináló szervezete, és több EVA projektben is érintett; több szektorban többféle EVA-modellt és gyakorlatot igyekszik támogatni, illetve megvalósítani. A SAQA felelős az EVA minőségbiztosításáért.

Az Ausztrál Képesítési Keretrendszer (AQF) azáltal támogatja a diákok képesítésszerzését, hogy krediteket nyújt számukra a korábban teljesített tanulási eredményekért. Az eredményekért megítélt kreditek lehetővé tehetik a valamely képesítést nyújtó képzésbe való bejutást, vagy hozzájárulhatnak a képesítés megszerzéséhez. Az ilyen módon megszerzett kreditek lehetővé tehetik, hogy a résztvevő hamarabb megszerezze a képesítést. Az EVA-t kiadó szervezet dönt arról, hogy a korábbi tanulmányok mennyiben tekinthetők egyenértékűnek a kívánt képesítés összetevőinek tanulási eredményeivel, figyelembe véve, hogy mekkora a valószínűsége annak, hogy a résztvevő sikeresen teljesíti a tanulási eredményeket, valamint biztosítva a képesítés integritásának megőrzését. Az Ausztrál Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódó szakpolitika kimondja, hogy a képesítési útvonalaknak világosnak és átláthatónak kell lenniük a diákok számára, és lehetővé tehetik a kreditek elismerését a keretrendszerbe tartozó képesítésekre irányuló képzésekbe való belépés, illetve az ilyen képesítések megszerzése érdekében egyaránt.

Az új generációs NKKR-t alkalmazó országokban is jellemző, hogy az EVA az NKKR részét képezi. A Mexikói Képesítési Keretrendszer (MQF) egy átfogó keretrendszer, amelyet a Közoktatási Minisztérium (*Secretaría de Educación Pública, SEP*) alá tartozó Akkreditációs, Integrációs és Validációs Főigazgatóság (*Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, DGAIR*) dolgozott ki. Mindhárom szektor (a gazdaság, az oktatás és a civil társadalom) képviselői részt vettek az Mexikói Képesítési Keretrendszer kidolgozásában. A CONOCER különösen aktív volt a Nemzeti Kompetenciastandardok Rendszeréhez (*National System of Competency Standards, NSCS*) és a formális oktatási végzettségekkel való ekvivalenciához kapcsolódó ügyekben. Ezen kívül az Oktatási Minisztérium 2012 októberében bejelentette a Mexikói Tanulmányi Kreditek Bankja létrehozását (közzétette a DGAIR a 2012. október 4-i *Mexikói Hivatalos Közlönyben*, 8. cikk), ami lehetővé teszi a CONOCER és más elismert magán és állami képzési/tanúsítási központok által kiadott kompetenciatanúsítványok alsó és felső középfokú oktatás részeként történő akkreditálását.

### **3. Mezoszint: standardizáltság, szabályozási keretrendszerek, minőségbiztosítás**

A standardizáltság fogalma hasznos segítséget jelent az EVA-rendszerek alapját képező szerkezetek, folyamatok és kimenetek megértésében. Az EVA esetében a standardizáltság és a minőségbiztosítás meghatározó tényezői: a szabályozó szervek szerepe, az intézményközi megállapodások és a többszereplős partnerségek létrehozása. Az intézményközi megállapodások, amelyek tudományos, szakképzési és továbbképzési programokat/intézményeket kötnek össze, lehetőséget adnak a szintek, szakterületek és ágazatok között átívelő elismerések/kreditek vagy általános elismerések nyújtására. Az oktatási, gazdasági és közösségi felnőttképzési szektor szereplői között létrejövő szektorközi partnerségek nagyban hozzájárulhatnak az elismerési folyamatok relevánsabbá és átláthatóbbá tételéhez. Mezoszinten figyelmet érdemelnek a minőség és a standardizálás e szempontjai.

Az olyan szabályozó testületeknek, mint a nemzeti képesítési hatóságok és az akkreditációs szervek, képesnek kell lenniük az akkreditációs minimum standardokra tekintettel harmonizálni az összes képesítést, legyen az formális, nemformális vagy informális tanulás útján szerzett képesítés. A minőségi élethosszig tartó tanulási rendszerek fontos részét képezi az oktatási szolgáltatók és a képzési intézmények regisztrációja, valamint az, hogy a tanulás értékelése és a képesítések és tanúsítványok kiadása meghatározott rendszer szerint történjen.

*Mauritiusi, seychelle-szigeteki, ghánai, botswanai és dél-afrikai* tapasztalatok azt mutatják, hogy a képesítési hatóságok mint az érintettek közös felelősségének modellálói a formális, nemformális és informális tanulás elismerésének elsődleges mozgatórugói. Ezen országokban minden, a képesítési hatóság által validált és a nemzeti képesítési keretrendszerbe bekerülő képesítés esetében előírás, hogy a képesítés alternatív módon, elismerés útján is megszerezhető legyen. A képesítési hatóságok a legtöbb esetben a szakmai szervezetek és munkaerő-közvetítők támogatásával igyekeznek előmozdítani a nem formális és informális tanulás elismerését, és esetleg pénzügyi támogatást szerezni az elismerési kezdeményezéseknek.

Az EVA-rendszerek standardizálásában és minőségbiztosításában mérföldkövet jelentett a nemzeti képesítési keretrendszerek (NKKR) kifejlesztése. Az NKKR-ek fontos fejleményt jelentettek az oktatási és képzési reformok történetében a fejlett, átmenetben lévő és fejlődő országokban (Singh–Deij 2017). A számuk, úgy tűnik, elért egy plafont: egyes országokban mélyülnek a fejlesztések, más országokban nemigen van előrelépés. Az NKKR-ek ezzel együtt továbbra is az oktatás és képzés, a képességfejlesztés és az élethosszig tartó tanulás támogatásának nagyon fontos eszközét jelentik majd. Sok országban úgy gondolják, hogy a képesítési keretrendszer léte segítheti a nemformális és informális tanulási eredmények elismerését célzó rendszerek létrejöttét, különösen a formalizált (képesítést nyújtó) elismerési eljárások esetében. Az NKKR-ek központi kiindulópontot jelentenek a nemformális és informális tanulás elismeréséhez.

A nemformális és informális tanulási eredmények elismerése útján elérhető képesítések írásos rögzítése emelné azok státuszát és elismertségét, közelítve őket a formális úton megszerzett képesítésekhez. Ha a nemformális és informális tanulás elismerése alapján képesítés adható ki, akkor ezen képesítést fel kell venni a nemzeti képesítési jegyzékbe. A társadalmi elismeréshez és legitimáláshoz szükséges a nemformális és informális tanulás elismerése útján megszerzhető képesítések felvétele a képesítési nyilvántartásba. Ezen kívül a standardot minden érintettnek el kell fogadnia, különösen a képesítéseket kiadó minisztériumoknak, mint például a munkaügyi vagy az oktatási minisztériumoknak.

### ***A tanulási eredmények alkalmazása***

A tanulási eredményeknek jelentős hatása volt a szintek és képesítési standardok meghatározására. A tanulási eredmények alkalmazása a programok relevanciájának kiemelése által világosabb helyzetet teremthet, ezzel növelve a részvételi kedvet. Azonban a tanulási eredmények alkalmazása több tekintetben odafigyelést kíván. A szakpolitika szintjén átfogónak kell lenniük, a képesítési standardok szintjén a szándékolt tanulási eredményeket kell alkalmazni, a tanulási programok szintjén pedig olyan konkrét tanulási eredményeket kell használni, amelyek a bemenetekhez kötődnek, és inkább pedagógiai céljuk van. A tanulási eredményeket nem szabad szűk, korlátozott módon megfogalmazni, ami túlzottan beszűkítené a tanulók várakozásait, ahelyett, hogy tágítaná őket. Az élethosszig tartó tanulás tekintetében a tanulási eredményeknek meg kell felelniük minden kontextusnak az élet szélességét, mélységét és hosszát (*life-wide, life-deep, life-long*) átfogó tanulás perspektívájának megfelelően.

Még az olyan országokban is, ahol nincs nemzeti képesítési keretrendszer (mint például az USA-ban és Kanadában), egyes intézményekben megfigyelhető a törekvés, hogy a fokozathoz vezető képzéseiket a tanulási eredmények vagy kompetenciák alapján tervezzék meg, nem pedig egyetemi kreditek alapján<sup>1</sup>. Egyre több összehasonlító, elemző keretrendszert dolgoznak ki a korábban szerzett tudás kompetenciaalapú értékelési programjaira vonatkozóan annak érdekében, hogy hatékonyságuk összevethető legyen a felsőoktatási intézmények programjainak értékelési folyamataival. Így ahelyett, hogy újra feltalálják a spanyolviaszt, a korábban szerzett tudás kompetenciaalapú értékelésére vonatkozó CAEL-standardokat az egyetemi tanulmányi programok vizsgálatára alkalmazott minőségi kritériumokkal

---

<sup>1</sup> Ennek az összevetésnek az ad értelmet, hogy a szóban forgó országokban a kredit alapja nem a hallgatók összes tanulási órája, hanem az oktatók által tartott órák. (A szerk.)

kapcsolják össze, olyan átfogó elemző, vizsgálati keretrendszerek kidolgozásának céljával, amelyek a korábban szerzett tudás értékelését célzó programokat is magukban foglalják. Az oktatás minőségének értékelésére vonatkozó mutatókat (pl. a CAEL-standardok alkalmazása a korábban szerzett tudás értékelésében) Kanadában is a kompetenciaalapú oktatás és értékelés keretében alkalmazzák a korábbi tanulás értékelésében, például az egyes szakmákba való felvételnél. Az Európai Unió országaiban a nemformális tanulási kontextusokat kezdik egyre inkább a formális tanulási folyamatokkal egyenértékűnek tekinteni. Sok nemformális képzést kiadó intézménynek azonban további segítségre van szüksége képzései tanulási eredményekben történő megfogalmazásához annak érdekében, hogy megfeleltesse azokat az NKKR elvárásainak.

### ***Az NKKR és az EVA összekapcsolása: egységes standardok használata az EVA-ban***

*Új-Zélandon és Ausztráliában* a nem formális tanulást, például a munkahelyi tanulást egyre inkább igyekeznek úgy szervezni, hogy formális célok teljesítésével kreditek és képzések megszerzését is lehetővé tegye. Az értékelés hagyományosan a formális oktatás és képzés követelményein és az ott elvárt teljesítményen alapult. Ez a folyamat azonban nem illik egy olyan élethosszig tartó tanulási rendszerhez, amelyben elismerik a különböző tanulási utakon elért eredményeket. Új-Zélandon például a képzésekhez előírt tanulási eredményekhez vagy standardokhoz viszonyítva értékelik a korábbi nemformális és informális tanulás során vagy más módon elért eredményeket (EVA). Ausztráliában a munkahelyi tanulás értékelése magában foglalja a formális, nemformális és informális tanulás értékelését, és a munkahelyi tanulás esetében is elérhető a kreditátvitel lehetősége. Más szóval a nemformális tanulás szerkezetét olyan módon alakították ki, hogy megfeleljen a formális célkitűzéseknek, és lehetővé tegye a kreditek és képzések megszerzését. A nemformális tanulásra is a formális tanulás minőségbiztosítási folyamatai vonatkoznak.

Az alternatív elismerési útvonalak és a képzéshez vezető kreditátvitel fontos jellemzője az egységes standardok alkalmazása a nem formális és informális tanulás EVA-ja során. Az egységes standardok alkalmazásának köszönhetően a nem formális és informális módon szerzett tanulási eredmények egyenértékűek a formális tanulásban szerettekkel. Az egységes standardok lehetnek: (1) meglévő formális tantervi standardok; (2) tanulási eredményeken alapuló képesítési standardok vagy (3) foglalkozási standardok.

A referenciastandardoknak, függetlenül attól, hogy formális tanterv, tanulási eredményeken alapuló képesítések vagy foglalkozási standardok részét képezik, nem kell feltétlenül teljes képzéshez vezetniük: vezethetnek részképzéshez is, mint például a kreditek megszerzése, amelyeket aztán az érintett egy képesítés megszerzése érdekében átvész és továbbiakat gyűjt hozzá. *A Hongkong Különleges Közigazgatási Terület* értékelési rendszerében helyet kapott a kreditgyűjtés és -átvitel biztosítása, és a nemformális és informális tanulás elismerését értékelési- és kreditfolyamatnak tekintik.

*Indonéziában* a kreditátviteli rendszer egy áthidaló program részét képezi, amely azok teljesítményét igyekszik fokozni, akik nem felelnek meg a kreditjeiket átvevő intézmény minimumkövetelményeinek. *Koreában* az élethosszig tartó tanulási tárhely (*Lifelong Learning Account*, LLA) 2008-ban bevezetett rendszere lehetővé teszi, hogy az egyéni tanulási tapasztalatokat egy internetes tanulási tárhelyen gyűjtsék és kezeljék. A tanulási eredményeket oktatási kreditként vagy képesítésként elismerik, hogy mindenkinek legyen lehetősége jobb munkahelyet szerezni. A nemzeti oktatási rendszerben a formális és a nemformális tanulás is helyet kap; ezek az oktatási és képzési rendszer minden szintjén megfeleltethetők egymásnak.

*Új-Zélandon* a korábbi tanulás elismerése a kreditrendszer részét képezi. Az új-zélandi oktatási szolgáltatók (köztük a munkaadói szervezetek, iparági és szakmai szervezetek, oktatási szervezetek és több technológiai intézet és műszaki egyetem) kötelesek a korábbi tanulás elismerését és a kreditelismerést és kreditátvitelt célzó saját adminisztratív és gyakorlati rendszereket bevezetni. Ennek köszönhetően az EVA a teljes vagy részleges képzések megszerzésének alternatív eszközeként egy második fontos utat nyit meg az átképzésre vagy egy magasabb szintű képzettség megszerzésére mindazoknak, akik munkájuk során új dolgokat tanultak. A képesítési keretrendszerek segítenek egyértelműsíteni a képzésekhez kapcsolódó formális elvárásokat, érthetőbbé és átláthatóbbá téve azokat, hogy a fiatalok és fiatal felnőttek számára könnyebben átjárhatóak legyenek. Ily módon az NKKR-ek növelik a fiatalok és a fiatal felnőttek bizalmát abban, hogy tanulási folyamataik eredményei jó minőségűek lesznek, és megfelelnek a nemzeti standardoknak is. A felnőttek és fiatalok egyúttal megfelelő színvonalú és releváns, a munkaadók és más

érintettek által keresett képességeket szereznek (Cedefop 2009). A helyben meghatározott képesítések viszont adott esetben csak azoknak adják meg ezt a biztonságot, akik be tudnak jutni egy jó oktatási intézménybe, és akkreditált intézmény által kiadott képesítést szereznek. Az NKKR-ek ezért fontos kommunikációs eszközt jelentenek, és ezt figyelembe kell venni a fiatalokat és fiatal felnőtteket érintő, az átmenetre és az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó szakpolitikák kialakításakor.

#### 4. Mikroszint: az EVA pedagógiája

Mikroszinten hat fő tényezőre vagy kiinduló mutatóra koncentrálunk, amelyet az EVA helyi szintű megszervezésekor figyelembe kell venni. Az EVA középpontjában a végfelhasználó áll. A fő tényezők nem azt mutatják meg, hogy operatív szinten hogyan kellene megvalósítani az EVA-t, hanem keretrendszert adnak az EVA helyi szintű megszervezéséhez.

##### **Azonosulás és elfogadás: a helyi érintettek szerepe**

Az első fő tényező annak a fontosságát emeli ki, hogy a helyi érintettek magukénak érezzék és elfogadják az EVA-t. Az EVA-rendszerekkel szembeni konkrét elvárások egy-egy országban nemcsak az elismerési politika szemszögéből jelentkeznek, hanem a helyi szintű szereplők (tanulók, munkaadók, munkavállalók, oktatási és képzési szolgáltatók, oktatási intézmények, civil szervezetek, állami és magánszervezetek, szakszervezeti képviselők, kis-, közepes és mikrovállalkozások, felnőtt és ifjúsági szervezetek) irányából is. A helyi szintű igényeket össze kell vetni a makroszintű igényekkel, valamint az élethosszig tartó tanulási rendszer meglévő oktatási, képzési és egyéb elemeivel. Ez a folyamat lehetővé teszi a helyi igények azonosítását, és emellett igyekszik elérni, hogy az érintettek határozottan támogassák és magukénak érezzék a folyamatot.

*Indiában* a képzéseket nyújtók és a Nemzeti Nyitott Oktatási Intézet (*National Institute of Open Schooling*, NIOS) közvetlen szerepet játszanak a hátrányos helyzetű és alacsony iskolázottságú (a szakképző intézményekbe való bejutáshoz szükséges nyolc iskolaévet nem teljesített) csoportok támogatásában, valamint azok támogatásában, akik nem rendelkeznek az indiai képességi és képesítési keretrendszer legalacsonyabb szintjén elvárt alapvető írás-olvasási és számolási képességekkel. Ez a célcsoport a NIOS-on keresztül a képesítési keretrendszeren belül a szakképzések szintje alatti szintű kompetenciaalapú képzésekhez kap hozzáférést. *Hollandiában* a helyi érintettek a validálást a gazdasági válság elleni fellépés eszközeként alkalmazzák. A célcsoportot a 2. szintű szakképzés nélküli fiatal munkanélküliek mellett azok jelentik, akiknél fennáll a veszély, hogy elveszítik a munkahelyüket, illetve azok, akiknek munkaerőpiaci mobilitásra van szükségük. *Botswanában* és *Dél-Afrikában* az elismerés célja, hogy a felnőttek az írni és olvasni tanulást követően részt vehessenek az alapfokú felnőttoktatásban és -képzésben (*Adult Basic Education and Training*, ABET).

Ha az érintetteknek nincs beleszólása az EVA-ba, akkor bizalmuk sem lesz benne. Az USA-ban egy CAEL-tanulmány (Klein–Collins 2010) kiemelte, hogy milyen fontos, hogy az adott régióban legyen legalább egy szervezet, amely támogatja az EVA-módszerek átvételét és alkalmazását. Az EVA céljainak megfelelően az EVA-folyamatok, metodológiák és értékelési kritériumok kidolgozásához szükséges a munka világa, a fiatalokat és a felnőtteket képviselő szervezetek és a munkaerőpiac képviselője.

Sok országban a helyi érintetteknek külön fel kell hívni a figyelmét az elismerési rendszerek létre és előnyeire, ideértve a polgárokat, vállalkozásokat, azok alkalmazottait, az oktatási és képzési szolgáltatókat, az önkéntes szervezeteket és a munkaerőpiaci szociális partnereket. *Mauritius* egy kommunikációs stratégia segítségével igyekszik megismertetni az EVA nemzetközi jó gyakorlatait a fő érintett felekkel.

Egy *dániai* áttekintő tanulmány szerint az EVA elterjedtsége intézményről intézményre változik. Sok (oktatási) intézményben egyáltalán nem élnek az EVA lehetőségével. Ennek oka lehet például az, hogy nem tudnak az EVA lehetőségéről, vagy a finanszírozással, illetve a képességfejlődés formális oktatásnak való megfeleltetésével vannak problémák. A rendszerszintről a felhasználói, képzési szolgáltatói szintre való átmenet tudatosítása fontos minőségi kérdés.

A minőségbiztosítás megkívánja, hogy az intézmények és képzési szolgáltatók átlátható iránymutatásokat dolgozzanak ki az érvényesség és a megbízhatóság érdekében. Új-Zélandon és Ausztráliában csak az NKKR minőségbiztosítási rendszere által nyilvántartásba vett képzési szervezetek jogosultak a nemformális és

informális tanulás elismerésére és validálására. Az Új-Zélandi Képesítési Hatóság (*New Zealand Qualifications Authority, NZQA*) kiadott egy az oktatási szolgáltatókra vonatkozó útmutatót.

Az elismerést az összes helyi szintű érintettnek el kell fogadnia. Például *Mauritiuson* az EVA-t azért fogadják el a munkaadók, mert az EVA révén képzett és igen motivált munkavállalókhöz juthatnak. Más részről a szakszervezeti képviselők elmondása alapján úgy tűnik, hogy *Hongkong Kínai KKT* területén a kormány túlbecsülte a munkavállalók továbbképzések iránti érdeklődését, és alulbecsülte, hogy mennyire ragaszkodnak ahhoz, hogy a képesítési keretrendszert a munkahelyek biztonságának és a bérszintnek a javítására használják fel. Nem számított a kormány arra sem, hogy a munkaadók határozottan ellenezni fogják az – adott esetben nem bizonyított – munkahelyi tapasztalatok elismerését az igazolt képességek és kompetenciák helyett. Azonban Hongkong – csakúgy mint Ausztrália, Új-Zéland és más országok – az EVA-t nem önmagában álló gyakorlatnak tekinti, hanem más eszközökkel, például a kreditgyűjtéssel és -átvitellel együtt alkalmazza, figyelembe véve, hogy egy átlagos tanuló összesen mennyi időt tölt tanulással a különböző tanulási módokat alkalmazva, ideértve a tanórákra járást, az önálló tanulást, az online tanulást, a gyakorlati tanulást, vizsgákat stb. Az NKKR-ek kidolgozása az egységes platformnak és közös mérföldköveknek köszönhetően várhatóan hozzájárul majd a kreditgyűjtés és -átvitel szektorok és képzési szolgáltatók közötti alkalmazásához.

### ***Erőforrások és idő***

Mivel a megközelítésünk középpontjában a végfelhasználó és az elismerési folyamat áll, az EVA-hoz megfelelő erőforrásokat kell rendelni. Csak ilyen módon lehet megfelelni a célcsoportok tekintetében az EVA minőségi és mennyiségi igényeinek. A szükséges erőforrások közé tartoznak az oktatáshoz, illetve pályorientációs és egyéb tanácsadáshoz szükséges termékek, az igazoló anyagok azonosítása és dokumentálása, az értékelési központok, a célcsoport-specifikus eszközök és anyagok, és az EVA területén megfelelően képzett személyzet. *Norvégiában* a felnőttek felső középfokú oktatásában alkalmazott sajátos értékelési eszközök között szerepel a párbeszédalapú értékelés, a portfólióértékelés és a szakképzési vizsga. Figyelmet fordítanak arra, hogy az értékelők és tanácsadók megfelelő kapacitással rendelkezzenek az adott oktatási programhoz tartozó releváns képesítések, tantervek, célkitűzések és felvételi követelmények standardjai, illetve a munkahelyre vonatkozó kompetenciaelvárások értelmezéséhez. A validáció minőségének skandináv modellje (Krunnet–Dahler 2013) három szempontból foglalkozik a minőségi erőforrásokkal: (1) a szervezés minősége, (2) az értékelés minősége és (3) az eljárások szempontjából. Ezen kívül a skandináv modell nyolc tényezőt vizsgál azzal kapcsolatban, hogy mely szereplőknek van lehetősége szabadon dönteni arról, hogy hogyan alkalmazzák a rendelkezésre álló erőforrásokat, és hogyan osszák be azokat a saját körülményeiknek megfelelően. Ez a nyolc tényező a következő: információ, előfeltételek (vagy szabályozási keret), dokumentáció, koordináció, útmutatás, feltérképezés, értékelés és nyomon követés.

Sok országban, bár a nemzeti képesítési hatóság az EVA fő szereplője, kihívást jelent az oktatási szolgáltatók és képző intézmények megfelelő erőforrásokkal való ellátása ahhoz, hogy ők kezdeményezzék az EVA-folyamatokat, és folyamatosan lehetőséget adjanak a potenciális jelentkezőknek. A tervezési folyamat során figyelembe kell venni olyan tényezőket, mint az üzleti szereplők munkaerőigényei, az értékelők alapképzése, a szolgáltatók regisztrációs eljárása, a központi képesítési jegyzék gondozása, az audit és a moderáció végzése, valamint a portfóliófejlesztés.

*Dél-Afrikában* a résztvevők létszámát az EVA területén dolgozók száma és az elérhető erőforrások korlátozzák, és csak néhány szektorban indítottak külön projektet. Kihívást jelentenek az egyénekre és az oktatási rendszerre nézve a tájékoztatás, iránymutatás, értékelés és odaítélés költségei is. *Svédországban* az EVA-eljárások lefolytatásához szükséges források gyakran a munkaügyi hivataltól szerezhetők be, a munkaügyi hivatal megbízásaiért pedig közbeszerzési eljárásban versengenek az egyes validáló intézmények (Aagaard et. al 2017).

### ***Értékelés és szakértelem***

A nemformális és informális tanulás értékelésének alapesetben egy minőségbiztosítással ellátott folyamatnak kell lennie, mivel az adott személy tudásának és képességeinek elismerését célozza. Az elismerés, validálás és akkreditáció (EVA) alapelvei az UNESCO iránymutatásai szerint a következők: egyenlőség, azaz a tanulmányi eredmények egyenértékűek, bármilyen tanulási formából származnak is; az értékelés és a validálás minőségének biztosítása megbízható, igazságos, átlátható és releváns eljárások

alkalmazásával (UIL, 2012). A minőség tehát az EVA gyakorlatában alapvetően az érvényességen és a megbízhatóságon múlik. Aagaard, Andersson, Halttunen, Hansen és Nistrup (2017) szerint komoly megfontolást kíván, hogy mitől függ az EVA területén a minőség. Olyan alapvető kérdésekkel is érdemes foglalkozni, mint hogy a validálás „mérést” vagy „értékelést” jelent, vagy hogy egy adott elképzelésről hogyan egyeztetnek, és hogyan születik döntés. A megbízhatóságot és az érvényességet nem lehet készpénznek venni: sok függ attól, hogy ki mit ért alatta, és a helyzettől és kontextustól függően eltérhet az, hogy mit értünk minőség alatt. Ezek a felfogásbeli különbségek kiterjedhetnek arra is, hogy milyen tudást és képességeket kell értékelni, és ennek mi a legjobb módja. Az egyes országok eltérő minőségi kritériumokat emelnek ki a formális rendszeren kívüli tanulás tanúsítását célzó értékelési és validálási folyamatok minőségének biztosítására.

*Először* is, a tanulás bizonyításakor több figyelmet kell fordítani a *bizonyítékok érvényességére és hitelességére*. Az egyéni kompetenciák elismerésének függetlennek kell lenniük attól, hogy hol és hogyan szerezték őket, de az oktatási és képzési programok minőségét/standardjait ez nem befolyásolhatja. A cél a szakma elméleti és gyakorlati oldalának értékelése kell, hogy legyen. A tanulás igazolása a kredit odaítélésének kulcsa; a tanulás forrásaként szolgáló élmény önmagában nem elég (Wilbur et al. 2012). Egy norvég példa mutatja, hogy a felső középfokú szinten felnőtteknél alkalmazott értékelési módszerek közé tartoznak a párbeszéd, portfólióértékelés és szakképzési vizsgán alapuló módszerek is. Ez utóbbi az elbeszélgetés és a gyakorlati teszt kombinációját jelenti, ami alapján feltérképezhető a tanuló háttere, képzettsége, munkatapasztalatai, nyelvi tudása és céljai, és megfigyelhető a gyakorlati tudása is. Az alkalmazott módszereknek megbízható értékelést kell lehetővé tenniük, ami megalapozza az eredményekbe vetett bizalmat.

Másodszor, a minőségbiztosítás szempontjából fontos az is, hogy milyen standardokhoz mérjük az igazolt tudást. Ezen standardoknak közvetlenül összemérhetőeknek, sőt, lehetőleg azonosnak kell lenniük az adott képzés formális körülmények közötti megszerzésekor alkalmazott standardokkal. Biztosítani kell, hogy ezen standardok alkalmazása igazságos legyen. Franciaországban az értékelési eljárások során segítenek a jelölteknek olyan módon megszerezni tanulási eredményeiket, ami megfelel a szóban forgó képzés standardjainak, és felkészítik a jelölteket, hogy a lehető legjobb feltételek mellett találkozzanak a vizsgabizottsággal. Skóciában az informális tanulás során szerzett tanulási eredményeket és képességeket a Skót Kredit- és Képzési Keretrendszer (*Scottish Credit and Qualifications Framework*) megfelelő szintjéhez mérik. Dániában fontos alapelv, hogy a kompetenciaértékelésnek mindig az érintett oktatási program céljain és felvételi követelményein kell alapulnia.

*Harmadszor*, a formális szektoron kívüli tanulás hitelesítésekor a minőség megkívánja, hogy figyelembe vegyék a jelölt körülményeit, és a jelölt megbízható információkat, tanácsadást és iránymutatást kapjon az egész értékelési folyamat során. Az elvárt standardoknak, a tanulás igazolási módjának, az értékelési folyamatnak és az értékelt bizonyítékok validálásának világosnak kell lennie a jelölt számára; az eljárás csak ekkor lehet igazságos, és ekkor élvezheti a résztvevők bizalmát. Ugyanakkor Aagaard et al. (2017) az EVA minőségének két aspektusával kapcsolatban kiemeli: „Egyrészt központi fogalom a rugalmasság, a személyre szabottság és az ítélőképesség. Ez a megközelítés attól a szándéktól indul, hogy elismerjük a különböző módokon, különböző környezetekben szerzett egyéni tudást és képességeket, ami ennek megfelelően valószínűleg konkrét gyakorlati helyzetekben van jelen. [...] Másrészt központi fogalom a standardizálás, a megbízhatóság és a mérés. Ez akkor fontos, ha az eredményeknek összehasonlíthatónak kell lenniük, például mert igazságos felsőoktatási kiválasztási eljárás vagy munkahelyi toborzás alapjául szolgálnak (Aagaard et al. 2017:2).

*Negyedszer*, a minőséget a kimeneti alapú képzésekkel összefüggésben kell látni. A *tanulási eredmények alkalmazása* lehetővé teszi a tanítás és a tanulás elválasztását az értékeléstől, aminek köszönhetően a tanulókat tanulási módjuk (formális, nemformális vagy informális) alapján eltérően lehet értékelni. Például egyre többen vesznek részt felnőttoktatásban, online vagy munkaalapú tanulásban a képzések elnyeréséhez szükséges kompetenciák megszerzése érdekében, és *ezen tanulási módok eltérő értékelési módszereket és eszközöket kívánnak*. Ezeknek el kell térniük a hagyományos záróvizsgától, és új értékelési módokat is tartalmazniuk kell, ideértve a gyakorlati feladatok szimulált vagy valós kontextusban zajló teljesítésének megfigyelésén alapuló értékelést, az igazoló dokumentumok összegyűjtését (portfólió), a való életben mutatott gyakorlat értékelését stb. Továbbá, mivel ezeket a változatosabb értékelési módszereket jelenleg kimeneti alapú képzések viszonylatában alkalmazzák, az értékelések

érvényességének és megbízhatóságának érdekében több figyelmet kapnak az értékelési standardok – ideértve az értékelési kritériumokat, az eljárásokat, iránymutatásokat és minimumkövetelményeket.

*Ötödösor, az értékelés eredményét* egy teljes képesítés, oktatási igazolás vagy részképesítés (vagy kreditek, vagy képesítési bizonyítvány) kiadásával *dokumentálni kell*. Egy dániai értékelési vizsgálat eredményei szerint a korábbi tanulás elismerését általában akkor alkalmazzák, ha a résztvevőnek képesítési bizonyítványra van szüksége. Dániában a korábbi tanulás elismerésének fő célja az intézmények által kínált oktatási programokhoz való hozzáférés, nem pedig az oktatás kiváltása és a kompetenciák elismerésének közvetlen felhasználása a munkaerőpiacon.

*Hatodszor, többféle szakértelemre és erőforrásra van szükség* ahhoz, hogy az értékelési és elismerési rendszer megfelelően működhessen. Az elismerés területén dolgozók közé tartoznak az információátadás, az iránymutatás és a tanácsadás területén dolgozók, az értékelést végzők, a tanárok és az oktatási intézmények vezetői, a munkahelyi oktatók, a munkaadók és több más olyan szereplő is, akinek közvetett, de fontos szerepe van az elismerési folyamatban. A tanácsadók/facilitátorok tájékoztatást, valamint pályorientációs és egyéb tanácsadási szolgáltatást nyújtanak a menekülteknek, hogy azok jobban átláthassák az értékelési eljárást, jobban tudatában legyenek saját kompetenciáiknak, és erősebb legyen a további tanulás és tanulási eredményeik elismertetése iránti motivációjuk.

Az EVA területén dolgozók szerepét gyakran alábecsülik. Csak jól képzett személyzet képes megfelelő tartalommal megtöltött elismerési folyamatokat vezetni, valamint világosan kommunikálni arról, hogy mit is jelent a nemformális és informális tanulás elismerése. Az ilyen szakképzett személyzetet nem válthatja ki a technológia, nem válthatják ki az internetes oktatócsomagok. Az ilyen anyagok használatához is az EVA-szakemberek iránymutatása szükséges. Ezért az értékelési központokban, az oktatási intézményekben, a szociális vállalkozásoknál, a munkahelyeken és a munkaügyi hivatalokban EVA-kérdésekben megfelelően képzett munkatársakat kell alkalmazni. A meglévő EVA-szakembereknek a képzésük szerves részeként a munkahelyi tapasztalat mellett didaktikai és pedagógiai képzésre is szükségük van.

Fontos, hogy a szakértők véleményére támaszkodva mélyüljenek az értékeléssel kapcsolatos ismeretek, a szakmai fejlődési lehetőségeknek köszönhetően bővüljön az elismerési folyamatokkal kapcsolatos tudás, és többféle értékelési módszer és eszköz segítségével a javulás érdekében folyamatosan elemezzék a nemformális tanulási programokat és tanfolyamokat. Az EVA-szakemberek feladatai közé tartozik az elismerés szakkifejezéseinek és fogalmainak megismertetése, hogy az EVA általánosan elfogadott gyakorlattá válhasson.

Ha oklevelet adó képzéseket indítanak a nemformális tanulás és az egyéni kompetenciák elismerése területén dolgozóknak, az hozzájárulhat a tanítás és a pályorientációs és egyéb tanácsadás minőségének javításához, és segíthet a vezetőknek a nemformális tanulási és elismerési folyamatok koordinálásában (Ausztria). Az okleveleknek a képesítési keretrendszer egy adott szintjén kell elhelyezkedniük, és kialakíthatók a főiskolákon vagy az egyetemek továbbképzési központjaiban zajló formális, diplomát adó képzésekbe beépíthető modulok is. Portugáliában a professzionalitást úgy igyekeznek elérni, hogy a felnőttképzésben részt vevő tanárok, oktatók és a validálást szolgáló értékelést végzők megosztják egymással gyakorlatukat, tudásukat és tapasztalataikat. A dániai jó gyakorlatok azt mutatják, hogy az értékelők közötti intézményközi együttműködés jó lehetőséget ad annak megvitatására, hogy mely eszközök relevánsak. Ez az együttműködés biztosítja, hogy az intézmények által az EVA-ban alkalmazott eszközök ne térjenek el túlzottan. A tudásmegosztáson és az együttműködésen kívül nagyon előnyös lehet egy közös dokumentum-adatbázis és EVA-kézikönyv létrehozása is. Ahhoz, hogy jelentős számú embert érhessen el az EVA, közös nyelvre és eszközökre van szükség.

### **Fejlődés**

Sok EVA-jelölt tudása, képességei és kompetenciája még fejlődőben van. Ezért az EVA-t olyan módon kell működtetni, hogy egy oktatási és képzési program vagy egy áthidaló képzés része legyen. Kulcsfontosságú, hogy az oktatásban, képzésben vagy előkészítő kurzusokon való részvétel a lehető legvonzóbb legyen (Finnország). Ezért minden EVA-folyamat középpontjában annak a megfontolásnak kell állnia, hogy a folyamat mennyire motiválja a résztvevőket a további oktatási és képzési intézkedésekben való részvételre. Fontos, hogy az állam az oktatási és képzési programok bevezetésekor különös figyelmet szenteljen a fokozatos fejlődésnek. Az állami szervezeteknek biztosítaniuk kell, hogy a



tanulási folyamatok a tudás, a képességek és a kompetenciák értékelésével végződjenek, majd ezeket egységes eljárások szerint elismerjék és igazolják.

Csak ilyen módon biztosítható annak átláthatósága, hogy az EVA-ban való egyéni részvétel révén elérték a standardokat. A tanúsításnak biztosítania kell, hogy olyan egyének és csoportok is hozzáférhessenek a munkaerőpiachoz, akiket egyelőre nem integráltak a foglalkoztatás rendszerébe. Emellett az általános oktatáshoz való hozzáférést is biztosítani kell. Dániában egy elemzés (Andersen–Laugesen 2012) kimutatta, hogy bár az EVA célja elsősorban az intézmények által kínált oktatási programokhoz való hozzáférés, a legtöbb jelölt azért folyamodik EVA-ért, hogy ily módon elismert kompetenciáit oktatásban való további részvétel nélkül, közvetlenül a munkaerőpiacon kamatoztassa.

A fejlődő országokban, ahol a szakképzés alacsony presztízsű, kiemelten fontos, hogy a gazdagabb tartalmú képzéseken olyan tanúsítványt lehessen szerezni, amely az általános oktatásba való belépésre is feljogosít. Ez nagyban emelheti a szakképzés presztízsét, és csökkentheti a formális képzés és a nem formális tanulás közötti megítélésbeli különbséget. Az általános oktatásban szerzett szélesebb körű képességek a gyors gazdasági és társadalmi változások idején különösen fontosak. Ezek a változások megnövelik a személyes fejlődés jelentőségét, és csökkentik az egy feladatra korlátozódó szűk tudás és képességek hasznát (Új-Zéland). A fejlődési útvonalakat az USA-ban „*certification crosswalk*”-nak, tanúsítási átjárónak nevezik. Ilyen például a meglévő ismeretek alapján kiadott felsőoktatási kreditek rendszere (*Collage Credit for What You Already Know*). Ez a CAEL által kidolgozott projekt a korábban szerzett tudás értékelését a korábbinál nagyobb léptékben kívánja megvalósítani, megemelve a felsőoktatáshoz hozzáférő felnőttek számát (Ganzglass, Bird és Prince 2011).

Kanadában a korábban szerzett tudás értékelésének és elismerésének fő célja továbbra is a formális képesítésekhez való hozzáférésnek köszönhető fejlődés. Mostanra azonban Kanada-szerte a képzettséget igénylő szakmákhoz való hozzáférést és a szakmán belüli előbbre jutást jelölik meg fő célként.

#### ***A munkaadók és a képzést nyújtók ösztönzése az EVA-ban való részvételre***

A munkaadókat, akik végső soron a képzett munkavállalók felhasználói, folyamatosan arra kell bátorítani, hogy vállaljanak szerepet a képzési és elismerési folyamatokban, mivel ilyen módon biztosítható, hogy a képességfejlesztés a valós gyakorlat elismerésére épüljön, és az elsajátítandó képességek a való világot tükrözzék. A munkaadóknak szerepet kell vállalniuk az elismerési eljárások és a képzések kidolgozásában. A munkaadók is hasznosnak találhatják, hogy az elismerésen keresztül jobban megismerkedhetnek az iparágukban elérhető tudással, képességekkel és kompetenciákkal. Mexikóban úgy gondolják, hogy a kompetenciáikról tanúsítványt szerző munkavállalók alkalmazása növeli a munkavállalók és a cég termelékenységét, és csökkenti a munkavállalók fluktuációját (García-Bullé 2013). Mauritiuson a munkaadókat arra biztatják, hogy ruházzanak be a nagyon alacsony képzettségűek képzésébe, hogy bekerülhessenek a gazdaság vérkeringésébe. Mauritius a Képesítési Hatóság (*Mauritius Qualifications Authority*, MQA) tevékenységén keresztül igyekszik támogatni a munkaerőfejlesztést egyes konkrét ágazatokban (turizmus, pénzügyi szolgáltatások, ingatlanipar, információs és kommunikációs technológia és tenger gyümölcsei). A munkaadók átlátják az EVA szerepét a magasan képzett munkaerő támogatásában, és hozzájárulnak az MQA finanszírozásához. A sikeres cégek EVA-jelölteket is támogatnak. Jelenleg 19 iparági képzési tanácsadó bizottság ad ki nemzeti képesítési keretrendszer szerinti képesítéseket a mauritiusi gazdaság minden szakképzési (TVET) ágazatában. Ezeket a képesítéseket állami és magánszolgáltatóktól is meg lehet szerezni, de van egy központi szerv, amely a nemzeti képesítési keretrendszerben a képesítéseket kiadja. Mauritiuson az EVA és a nemzeti képesítési keretrendszer szimbiotikus viszonyban van: az előbbi közvetlenül kapcsolódik a keretrendszerbeli képesítések eredményeihez, és sok tanuló számára nyitott a képesítési keretrendszerbe való sima átmenet lehetősége (Allgoo 2013). Mindazonáltal a cégek aggodalmait és igényeit figyelembe kell venni az EVA-val kapcsolatban. A befektetésüknek meg kell térülnie. Ráadásul a cégen belüli képzési és elismerési kezdeményezéseket olyan módon kell megtervezni, hogy a cég számára az ilyen tevékenységekben való részvétel a költség/haszon szempontjából egyértelmű előnnyel járjon.

#### ***Az EVA előnyei az egyén, a munkavállaló és a tanuló számára***

Az EVA-nak valós előnyöket kell kínálnia az alacsony, a közepes és a magas képzettségű munkavállalók számára, akiknek már van munkahelye. A munkaerőpiac egyes ágazataiban a megfelelő tudással, képességekkel és kompetenciákkal rendelkező munkavállalók iránti kereslet gyorsabban nő, mint a

kínálat, gyakran azért, mert a formális oktatási és képzési rendszer nem reagál elég gyorsan a változásokra. Azonban az elismerési gyakorlatoknak minden munkavállaló által elfogadottnak kell lenniük. Úgy tűnik, Hongkong Kínai KKT területén a kormány túlbecsülte a dolgozók továbbképzés iránti érdeklődését, legalábbis a szakszervezeti képviselők elmondása alapján, és alulbecsülte, hogy mennyire ragaszkodnak ahhoz, hogy a képesítési keretrendszereket a munkahelyek megőrzésére és a bérezés javítására használják fel. Nem számított a kormány arra sem, hogy a munkaadók határozottan ellenezni fogják az – adott esetben nem bizonyított – munkahelyi tapasztalatok elismerését az igazolt képességek és kompetenciák helyett. Ma az EVA és annak megvalósításának tempója kizárólag az érintett cégek döntésére van bízva (eddig 22 cég – a hongkongi munkavállalók 53%-ának munkaadói – csatlakozott a képesítési keretrendszerhez), és jelenleg részletekbe menő vita zajlik annak érdekében, hogy a megvalósítás megkezdése előtt konszenzus alakuljon ki.

Megfontolást igényel, hogy a képzett munkavállalókat hogyan alkalmazzák annak érdekében, hogy kompetenciáik valóban kiaknázásra kerüljenek. Ebben nemcsak a szakmai tudás játszik szerepet, hanem a számítógépes tudás, az egészség, a munkavédelem stb. is. Még fontosabb az érintettek bérének emelése. A képzések iránti kereslet és a lezajlott képzési tevékenységek sikerének valószínűsége azon múlik, hogy az érintett munkavállaló számára hosszú távú anyagi előnnyel jár-e a tanulás. Ezért az állami ügynökségeknek és a szociális partnereknek olyan szabályozási keretrendszer kidolgozásán kellene munkálkodnia, amely megakadályozza a diszkriminációt és a piac torzulását.

Németországban az EVA a kollektív szerződésekbe is bekerül, nagyobb biztonságot nyújtva azoknak, akik informális vagy nemformális tanulás útján fejlődtek a bevett tanonrendszeren alapuló szakmákban. A német állami szektorban hasonló rendelkezések vannak életben: a bérezés sávosan emelkedik a munkatapasztalattal és a szolgálati idővel. Aki rendelkezik az előírt minimális gyakorlati tapasztalattal, az képzési programokon vehet részt, az EVA-folyamatok tervezésében és fejlesztésében pedig az iparági képzési ügynökségek a vezető szerep.

## 5. Összefoglalás

A jelen írás átfogó keretet adott az EVA szerkezeteinek, folyamatainak és kimeneteinek különböző országokban történő megtervezésével kapcsolatos feltételek megértéséhez. Ehhez kategóriákba soroltuk az országokat, és elemeztük a helyi szintű kiinduló mutatókat, szem előtt tartva azt a tényt, hogy az EVA-folyamatok középpontjában a végfelhasználó áll. Ezen elemek együttesen segítenek megérteni az országos, regionális és helyi szintű EVA-rendszerek felépítését. A makroszint vonatkozásában a jelen tanulmány bemutatta, hogy az, hogy kik az EVA és az EVA-irányítás szereplői, általában nagyban azon múlik, hogy milyenek az adott ország sajátos képességkialakító rendszerei, és azok milyen kapcsolatban állnak a meglévő oktatási, képzési és foglalkoztatási rendszerekkel. A meglévő oktatási és képzési rendszerekben gyakran eltérőek a bekerülés, a kiválasztás és az átjárhatóság lehetőségei. Mezoszinten a standardizálás jelenti az EVA-rendszerek alapjául szolgáló szerkezetek, folyamatok és kimenetek megértésének kulcsát. A bemeneti oldalon az egységes standardok vagy mérföldkövek használata az EVA egyik kulcseleme. A tanulási eredményeken alapuló értékelés az EVA terén fontos minőségi kérdéssé vált. A politikák, eljárások és folyamatok minőségbiztosítása nélkülözhetetlen a felhasználók bizalmának elnyeréséhez. Ehhez a szabályozó szerveknek, intézményközi megállapodásoknak és többszereplős partnerségeknek minimumstandardokat kell érvényesíteniük a (bármilyen tanulási folyamat eredményeként szerzett) képesítések akkreditációja terén.

Mikroszinten jelen írás az EVA keresleti oldalát emelte ki. Az országok beruháztak az EVA finanszírozásába és a szolgáltatókat és más szerveket az EVA alkalmazásától visszatartó tényezők felszámolásába, illetve csökkentésébe, de a keresleti oldal kevesebb figyelmet kapott – például az, hogy hogyan lehetne a cégeket és egyéneket arra ösztönözni, hogy éljenek az EVA lehetőségével, vagy hogy milyen gyakorlati előnyei vannak az EVA-nak a munkaadók és az alacsony képzettségű munkavállalók számára. Az EVA karrier- és képességfejlesztéssel való összehangolása jelentős hozzáállásbeli változást kíván a munkaadóktól. Ugyanakkor ahhoz, hogy a formális és nemformális tanulás révén elért tanulási eredmények valóban egyforma rangúak legyenek, a munkaadóknak is igazodniuk kell az oktatási rendszerekhez. Az összes érintett fél és a nemzeti hatóságok erőfeszítéseinek összehangolása kulcsfontosságú ahhoz, hogy minden kompetencia esetében elérhető legyen az oktatás és az elismerés.

## Szakirodalmi hivatkozások

- Aagaard, K., Andersson, P., Halttunen, T., Hansen, B.B., and Nistrup, U. (2017): *Experiences in researching the practice of the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning*. Paper presented at the 2<sup>nd</sup> VPL Biennale, Aarhus, Denmark, May 2017.
- Allgoo, K. (2013): *The Mauritius model of recognition of prior learning (RVA)*. In: Singh and Duvekot, op. cit., pp. 55–63.
- Andersen, M., and Saugeen, C. (2012): Recognition FO prior learning within formal adult education in Demark. *PLAIO. Prior learning Inside Out, Vol. 1 No. 2* Http: // www. Plaio.org/index. Pup/home/article/view/24. Accessed 15 March 2017.
- Allmendinger, J. (1989): Education systems and labour market outcomes. *European Sociological Review. Vol. 5, No. 3.* pp. 231–250.
- Austria. Federal Ministry of Education, Arts and Culture. (2011): *Consultation questions on UNESCO guidelines for recognizing all forms of learning with a focus on nonformal and informal learning*. Vienna: BMUKK, in Co-operation with 3s Unternehmensberatung Ltd.
- Barabasch, A. – Rauner, P. (2012): *Work and Education in America – The art of integration*. Dordrecht, Springer.
- Bjørnåvold, J. (2000): *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki, CEDEFOP.
- Blöndal, S. – Field, S. – Girouard, N. (2002): Investment in human capital through upper secondary and tertiary education. *OECD Economic Studies*, Vol. 34, N. 1.
- Blomqvist, C. – Louko, S. (2013): *Finland. An outline of the national qualifications framework development and the recognition of prior learning*. In: Singh and Duvekot, op. cit. pp. 157–162.
- Brockmann, M. – Clarke, L. – Winch, C. – Hanf, G. – Méhaut, P. – Westerhuis, A. (Eds.). (2011): *Knowledge, skills and competence in the European labour market: What's in a vocational qualification?* London: Routledge.
- Busemeyer, M. – Trampusch, C. (2012): The comparative political economy of collective skill formation. In: M. Busemeyer – M. Trampusch (Eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford/New York, OUP.
- Duvekot, R.C. (2010): *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2010. Country report: Netherlands* (European Commission, DG Education and Culture, in cooperation with CEDEFOP). London: GHK Consulting.
- Eriksen, E. O. (1995): *Deliberativ politick. Demokrati I teori og praksis*. Tano: Bergen. (In Norwegian)
- Ganzglass, E. – Bird, K. – Prince, H. (2011). *Giving credit when credit is due: Creating a competency-based qualifications framework for post-secondary education and training*. Washington, DC: CLASP.
- García-Bullé, S. (2013): *Mexico. National System of Competence Standards (NSCS)*. In: Singh and Duvekot, op.cit., pp. 197–206.
- German Federal Ministry of Education and Science (2008): *Status of recognition of non-formal and informal learning in Germany within the framework of the OECD activity 'Recognition of Informal and Non-formal Learning'*. Bonn, BMBF.
- Grunnet, H. – Dahler, A.M. (eds.) (2013): *Quality Model of Validation in the Nordic Countries*. N.p., NVR, NPA, NVL.
- Harris, J. – Breier, M. – Wihak, C. (2011): *Researching the recognition of prior learning: International perspectives*. Leicester, NIACE.
- Klein-Collins, R. (2007): *Prior learning assessment. Current policy and practice in the US: A preliminary report*. Chicago, Council for Adult and Experiential Learning (CAEL).
- Klein-Collins, R. (2010): *Fueling the race to postsecondary success: A 48-institution study of prior learning assessment and adult student outcomes*. Chicago, CAEL.
- Maes, M. (2008): *Valuing learning in the Netherlands: Landmarks on the road for accreditation of prior learning*. Hertogenbosch, CINOP Advisory.
- Orr, D. – Hovdhaugen, E. (2014): 'Second chance' routes into higher education: Sweden; Norway and Germany compared. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 33, No. 1 pp. 45–61.

- Mehrotra, S. – Raman, R.K. – Röß, D. (2014): *Vocational education and training reform in India. Business needs in India and lessons to be learned from Germany*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Pilz, M. (2017): Policy borrowing in vocational education and training (VET) – VET system Typology S and the 6P Strategy for Transfer Analysis. M. Pilz, ed. *Vocational Education and training in Times of Economic Crisis: Issues concerns and prospects*. Cham, Switzerland, Springer
- Saar, E. – Ure, O. B. (2013): Lifelong learning systems. Overview and extension of different typologies. E. Saar – O.B. Ure – J. Holford: *Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges*. Cheltenham, Edward Elgar, pp.
- Shavit, Y. – Müller, W. (2000): Vocational secondary education, tracking and social stratification. In M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of Sociology of Education*. New York, Springer. pp. 437–452.
- Singh, M. – Deij, A. (2016): Qualification frameworks: Lessons from the past 20 years – an international perspective. *South African Qualifications Authority (SAQA) Bulletin*. Vol. 16, No. 1, pp. 1–20.
- Singh, M., – Duvekot, R.C. (Eds.) (2013): *Linking recognition practices and national qualifications frameworks: International benchmarking of national experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*. Hamburg, UIL.
- Travers, N.L. (2011): United States of America: Prior Learning Assessment (PLA) research in colleges and universities. Harris, Breier & Wihak, op.cit., 248–283.
- Travers, N. L. – Evans, M. T. (2011): Evaluating prior learning assessment programme: A suggested framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(1), 151–159.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017): *Global Observatory of Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg, UIL.  
<http://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation>. Cedefop, European Training Foundation, UIL and UNESCO (2017): *Global Inventory of Regional and National Qualifications*. Volumes one and two. Thessaloniki, Cedefop.