



Projekt sofinancira  
Evropska unija



## **RAZVOJ SISTEMA ZA PRIZNAVANJE NEFORMALNO IN INFORMALNO PRIDOBLENEGA ZNANJA UČITELJEV V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU**

**Tatjana Plevnik**

**Maj 2006**

Ta dokument je bil pripravljen ob finančni pomoči Evropske unije. Za vsebino tega dokumenta je izključno odgovoren Center RS za poklicno izobraževanje in zanj v nobenem primeru ne velja, da odraža stališče Evropske unije.

# **RAZVOJ SISTEMA ZA PRIZNAVANJE NEFORMALNO IN INFORMALNO PRIDOBLENEGA ZNANJA UČITELJEV V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU**

## **OPREDELITEV PODROČJA**

## **UPORABLJENA METODOLOGIJA**

### **1. NEFORMALNO UČENJE KOT DEL PROFESIONALNEGA RAZVOJA**

#### **1. 1. POMEN NEFORMALNEGA UČENJA V UČITELJEVEM PROFESIONALNEM RAZVOJU**

#### **1. 2. NAGRAJEVANJE IZKUŠENJ IN FORMALNEGA USPOSABLJANJA IN SPOPOLNJEVANJA UČITELJEV**

### **2. PRIZNAVANJE NEFORMALNEGA IN PRILOŽNOSTNEGA UČENJA**

#### **2. 1. DOKUMENTIRANJE Z UPORABO LISTOVNIKA**

#### **2.2. VREDNOTENJE - VALIDACIJA**

## **ZAKLJUČKI IN PREDLOGI**

## **VIRI IN LITERATURA**

## OPREDELITEV PODROČJA

**Učitelje v poklicnem izobraževanju v Sloveniji** bodo v prihodnjih letih doletele **reform**e, ki jih narekuje evropsko sodelovanje in v tem okviru vključevanje v skupne strategije, politike in koordinacije, bolonjska prenova in spremembe visokošolske zakonodaje, demografske, socialne, gospodarske in tehnološke spremembe v družbi. Vplivu družbenih sprememb na poklice in poklicne strukture so najbolj izpostavljeni prav učitelji v poklicnem izobraževanju. Evropska izobraževalna politika uveljavlja **koncept učeče se družbe**, ki temelji na predpostavki, da je uspešnost (konkurenčnost) posameznika, skupine, organizacije, družbe, zveze družb (EU) odvisna od nenehnega **posodabljanja znanja in vednosti, čim hitrejšega prenosa v prakso** in učinkovitega razširjanja uporabe novih spoznanj. Novo znanje in inovacije nastajajo tudi v razvojnih laboratorijih v podjetjih, zato je pomembno, da se novosti **pretakajo tudi nazaj v šolsko prakso**. Družbe, ki skrajšujejo dobo prenosa novih spoznanj iz univerz, raziskovalnih in razvojnih struktur in laboratorijev v prakso, od tam pa nazaj v šole, so gospodarsko uspešnejše. Na teh spoznanjih je grajena Lizbonska strategija.

Znanje = razvoj = vseživljenjsko učenje. Po ugotovitvah OECD postaja znanje v današnjem svetu odločilni generator sprememb. Količina in kvaliteta informacij sta se v zadnjih desetletjih podvojili. Dostop do podatkov je z razvojem informacijskih tehnologij v vseh dejavnostih vse enostavnejši in cenejši. Obenem pa je pot do informacij in do učinkovitega znanja - praktično uporabljivega znanja – vse bolj zapletena, kar je paradoksalno ravno na področju **izobraževanja in usposabljanja učiteljev**. Ti namreč svojega pedagoškopraktičnega in predmetnospecifičnega znanja, spretnosti in kompetenc, ki jih pridobivajo z izkustvenim učenjem v procesu stalnega strokovnega razvoja, ne "zapisujejo" (artikulirajo, kodificirajo) in razširjajo na način, kot to počnejo denimo zdravniki. Razvoj k učinkovitejšim in vsebinsko relevantnim (moderniziranim) izobraževalnim praksam je zato tako počasen (OECD, 2000), ker prevladujejo skrite tehnike poučevanja. Znanje o tem, **kako učinkovito poučevati aktualne poklicne vsebine**, ni eksplicitno artikulirano, na primer v obliki učbenikov, priročnikov, formul, seminarskega gradiva, pač pa je v veliki meri implicitno, razvija se spontano in zgolj kot sredstvo komuniciranja znotraj in zunaj šole. Samo če se te implicitne oblike **zapišejo (na primer v listovnik) in spremenijo v eksplicitne, je znanje mogoče razširjati naprej**.

Učitelji v poklicnem izobraževanju morajo obvladati teoretske osnove stroke, nepogrešljive za tehnološki razvoj, pa tudi spretnosti, zmožnosti za delo, ki se nenehno razvijajo znotraj podjetij in razvojnih laboratorijev; vedeti morajo, kdo kaj zna, in kdo ve, kako kaj narediti, imeti morajo socialne spretnosti za sodelovanje in komuniciranje z različnimi ljudmi in strokovnjaki različnih strok. Zlasti slednja vrsta znanja (know who) pridobiva na pomenu. Splošni trend je čedalje bolj **povezano znanje iz različnih formalnih in neformalnih virov**, sestavljeno iz več tehnologij, ki se med seboj združujejo, in ki izvirajo iz različnih disciplin in poklicnih področij. Uspešne družbe odpirajo dostop in olajšujejo **pretok znanja v obe smeri**.

Da bi bil učitelj v poklicnem izobraževanju kakovosten in učinkovit, mora biti ustrezno **motiviran**. Raziskave (OECD, Eurydice) ugotavljajo, da vplivajo na vstop v pedagoški poklic pričakovanja glede plače, možnost dodatnega zaslužka, dopust v času počitnic, **možnosti stalnega strokovnega spopolnjevanja, nadaljnjega izobraževanja in napredovanja (karriere)**, uspeh, priznanje, delo z mladimi. Primeri dobre prakse v razvitih izobraževalnih sistemih kažejo, da **priznavanje znanja, spretnosti in kompetenc**, ki jih učitelji pridobivajo v toku svojega poklicnega razvoja, močno **spodbuja** samozavest, ponos, zaupanje, pozitivno naravnost in **motivacijo za delo**, spodbuja njihov interes za nadaljnje učenje in izboljšuje sposobnost šole, da se razvije v učečo se organizacijo. Ustrezen in kredibilen sistem **priznavanja rezultatov neformalnega učenja** prispeva h kakovosti učiteljev, šol in izobraževalnega procesa nasploh. Poleg tega omogoča Izvajalcem in načrtovalcem

izobraževanja in usposabljanja učiteljev pregled nad tem, kaj učitelji zares potrebujejo. V poklicnem izobraževanju povečuje možnosti za prožnejše zaposlovanje različnih profilov.

Pričujoča študija bo poskušala z vidika prakse v drugih državah osvetliti vprašanja, povezana s sistemom priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja učiteljev v poklicnem izobraževanju v kontekstu njihovega profesionalnega razvoja, in sicer naslednja:

- **sistemi profesionalnega razvoja, ki vključujejo tudi neformalno in informalno učenje**
- **učiteljev profesionalni razvoj in nagrajevanje oziroma napredovanje**
- **priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja; namen, regulacija, postopki**
- **listovnik kot orodje v postopkih priznavanja.**

## UPORABLJENA TERMINOLOGIJA

### IZOBRAŽEVANJE, ZNANJE, SPRETNOSTI IN KOMPETENCE

**Izobraževanje** (*education*) je aktivnost, usmerjena v spoznavanje, sprejemanje in ustvarjanje znanja, razvijanje spretnosti in kompetenc. Izobraževanje vključuje učenje in komunikacijo. Evropska komisija v svojem poročilu o vseživljenjskem učenju opredeljuje izraze **znanje, spretnosti in kompetence** kot »vso učno aktivnost v življenju posameznika, katere cilj je izboljšati znanje, spretnosti in veščine z osebnega, državljanskega, socialnega vidika in/ali vidika zaposlovanja«. Znanje je mogoče definirati v najširšem pomenu tako, da so spretnosti in kompetence le del znanja, saj spretnosti implicitno temeljijo na znanju in kompetence vključujejo uporabo znanja v različnih kontekstih. Ali obratno: kot nadrejeni pojem je mogoče uporabiti kompetenco, katere del so znanje in spretnosti.

**Znanje** (*knowledge*) je sistem ali logični pregled dejstev in generalizacija objektivne resničnosti, ki ga človek osvoji in trajno zadrži v svoji zavesti. Znanje zajema poznavanje posplošitev ali abstrakte : pojmi, pravila, definicije, hipoteze, dokazi, zakoni, principi, ..., (spominsko, prepoznavalno, reproduktivno, operativno, kreativno znanje).

**Spretnosti** (*skills*). 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 na sploh pogoj za izvajanje neke dejavnosti. »Znati narediti« lahko temelji na deklarativnem znanju, medtem ko je treba spretnost posebej razvijati. »Znati narediti« lahko merimo bodisi neposredno ali pa ocenimo na podlagi izvajanja. Spretnost lahko ocenimo (merimo) samo na podlagi izvajanja dejavnosti.

**Kompetenca/zmožnost** (*competence*). Praktična uporaba znanja in spretnosti zahteva nenehno učenje. Temeljna značilnost kompetence je povezava znanja v učinkovito in kreativno uporabo in stalno spopolnjevanje v vseh življenjskih in poklicnih (delovnih) situacijah. Kompetence se razvijajo tako na podlagi deklarativnega in proceduralnega znanja kot na podlagi stališč, emocij, vrednot, samopodobe posameznika. Nekatere kompetence so v določenih situacijah odvisne od prirojenih lastnosti posameznika; v takih primerih jih ne moremo razumeti kot del učenja oziroma kot posledico izobraževanja. Kompetenca je na primer tudi zmožnost posameznika, da spozna omejenost svojega znanja in spretnosti in zmore planirati nadaljnje učenje, s katerim preseže te omejitve. Kompetence lahko razvrščamo na temeljne (*key*) ali splošne (*core*) kompetence, ki so prenosljive med različnimi opravili, generične (*generic*) kompetence, ki so skupne za podobne poklice, delovna opravila ali skupine delovnih mest in delovno specifične (*role specific*) kompetence, te so specifične za posamezna delovna mesta ali opravila. Če lahko temeljno znanje in spretnosti opišemo bolj ali manj neodvisno od konteksta, v katerem se pojavljajo, je za opis kompetence potrebno opredeliti kontekst, v katerem posameznik lahko pokaže svoje kompetence, torej kot »v teh in teh okoliščinah bo posameznik zmožel ...to in to«. Kompetence se lahko pojavljajo kot zahtevane, dejanske ali formalne. Vse tri oblike kompetenc se običajno stopnjujejo na štirih zahtevnostnih ravneh: obvladovanje osnov, obvladovanje standardnih situacij, obvladovanje nestandardnih situacij in inoviranje, prenašanje znanja na druge.

Primer kompetence "aktivno znanje tujega jezika": kot zahtevana kompetenca je opredeljeno v sistemizaciji delovnega mesta; kot dejanska kompetenca se izraža v posameznikovi sposobnosti komuniciranja s tujci ali kot obvladovanje strokovne terminologije; kot formalna kompetenca se dokazuje s potrdilom Filozofske fakultete o uspešno opravljenem preverjanju znanja tujega jezika.

## IZOBRAZBA, KVALIFIKACIJA

**Izobrazba** (*degree*) je kvaliteta posameznika, ki se izkazuje z javno veljavno listino (diplomo, spričevalom o doseženi stopnji izobrazbe), pridobljeno v formalnem stopenjskem izobraževanju.

**Kvalifikacija** (*qualification*) je širši pojem in ravno tako označuje kvaliteto posameznika (lahko je sinonim za izobrazbo). Vključuje pa vse vrste formalnih izkazov, ki jih izdajo pristojni organi(zacije) posamezniku po končanem postopku evalvacije, in s katerimi mu priznajo določene kompetence, relevantne v osebnem, skupnostnem, poklicnem oziroma profesionalnem udejstvovanju.

**Poklicna kvalifikacija** je delovna poklicna/strokovna usposobljenost, ki je potrebna za opravljanje poklica ali dela poklica na določeni stopnji zahtevnosti dela. **Nacionalno poklicno kvalifikacijo** ima, kdor (i) ima spričevalo o končani poklicni/strokovni šoli in zaključnem izpitu oziroma poklicni maturi, (ii) potrdilo o končanem programu poklicnega usposabljanja ali poklicnega izpopolnjevanja, (iii) potrdilo o opravljenem delu poklicnega/strokovnega programa, in na tej podlagi pridobi certifikat ali (iv) **če v postopku preverjanja dokaže, da dosega standarde poklicnega/strokovnega znanja in spretnosti in na tej podlagi pridobi certifikat.**

### FORMALNO, NEFORMALNO, PRILOŽNOSTNO UČENJE

**Formalno** učenje je namerna, časovno opredeljena, institucionalizirana dejavnost, katere rezultat je običajno javno veljavna kvalifikacija. Zanj je tipično, da ga zagotavlja šolska institucija, da je strukturirano in načrtovano (cilji, trajanje, učna pomoč) in se konča s certificiranjem. Formalno učenje je z učenčevega vidika namerna dejavnost.

Primeri: izobraževalni program za pridobitev izobrazbe, vajeniški program, program izpopolnjevanja za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe, priprava doktorske disertacije. Sem spadajo tudi programi stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev, sprejeti po predpisanem postopku in objavljeni v uradnem katalogu.

**Neformalno** učenje (*non-formal learning*) je namerna, časovno opredeljena, institucionalizirana dejavnost, ki se ne konča s pridobitvijo javnoveljavne kvalifikacije, je pa strukturirano in načrtovano (cilji, trajanje, učitelj). Neformalno učenje je z učenčevega vidika namerna dejavnost.

Primeri: *tečaj tujega jezika, plesna šola Kazina, računalniški tečaj, inštrukcije, uvajanje v delo pod vodstvom mentorja.*

**Priložnostno** učenje ali informalno učenje (*informal learning*) je namerna, časovno opredeljena dejavnost, ki ne poteka v za to določeni instituciji in se ne konča s pridobitvijo javnoveljavne kvalifikacije. Gre za učenje v vsakodnevnem življenju, delu, družini, prostem času, ki ni strukturirano in načrtovano in ne omogoča pridobiti certifikata. Lahko je namerno, večinoma pa ni slučajno.

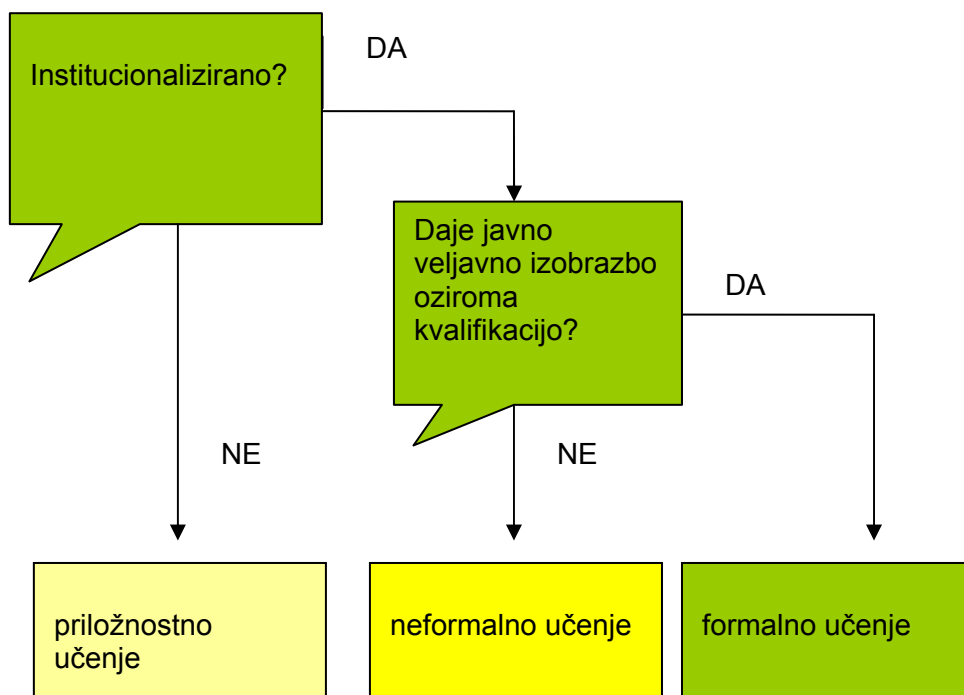
Primeri: obisk sejma, učenje neformalnih vsebin v prijateljski skupini, športna/ rekreacijska vadba, montiranje ali popraviljanje česa po priročniku, učenje iz izkušenj, "kroženje" po delovnih mestih.

### KATEGORIJE UČITELJEV V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU

Učitelji v poklicnem izobraževanju, na katere se nanaša ta študija, so

- **učitelji strokovnoteoretičnih predmetov**, ki poučujejo (večinoma) tiste predmete v kurikulumu, ki imajo status strokovnega predmeta
- **učitelji praktičnega pouka (in veščin)**, ki poučujejo predmete oziroma vsebine v kurikulumu v organizacijski obliki praktičnega pouka
- **učitelj splošnih predmetov**, ki poučujejo (večinoma) tiste predmete v kurikulumu, ki imajo status splošnega predmeta.

**IZOBRAŽEVALNE IN UČNE AKTIVNOSTI GLEDE NA KATEGORIJE FORMALNEGA, NEFORMALNEGA IN PRILOŽNOSTNEGA UČENJA**



**PRIMERI:**

**FORMALNO IZOBRAŽEVANJE** je izobraževanje z javno veljavnostjo, ima cilje (namen), je časovno opredeljeno, institucionalizirano, rezultat je običajno javnoveljavna kvalifikacija.

- **“STOPENJSKO” -Izobraževanje za pridobitev stopnje izobrazbe** obsega javnoveljavne aktivnosti, ki dajejo javnoveljavno splošno izobrazbo ali poklicno oziroma strokovno izobrazbo (nacionalna poklicna kvalifikacija, ki daje naziv poklicne oziroma strokovne izobrazbe); enote so
  - **izobraževalni programi za pridobitev (stopnje) izobrazbe**
- **“NESTOPENJSKO” Izpopolnjevanje, usposabljanje in izobraževanje po delih** obsega javnoveljavne izobraževalne aktivnosti (programe izpopolnjevanja, programe usposabljanja, dele izobraževalnih programov), ki ne dajejo stopnje izobrazbe, ampak poglobljajo in razširjajo znanje, spretnosti in kompetence; enote so:
  - **programi izpopolnjevanja**
  - **programi usposabljanja**
  - **deli poklicnih/strokovnih programov za pridobitev NPK**
  - **programi pripravništva, če se končajo z državnim strokovnim izpitom**
  - **programi stalnega strokovnega spopolnjevanja**

**NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE** je namerna, časovno opredeljena, institucionalizirana dejavnost, ki se ne konča s pridobitvijo javnoveljavne kvalifikacije.

- **tečaji:** tujega jezika, računalniški tečaj
- **delavnice,** prezentacije

**PRILOŽNOSTNO UČENJE** je (lahko) namerna, časovno opredeljena dejavnost, ki ne poteka v za to določeni instituciji in se ne konča s pridobitvijo javnoveljavne kvalifikacije.

- (študijski) **obiski** (sejma), hobiji
- sodelovanje v projektih, delovnih skupinah
- učenje iz **izkušenj** (delovne izkušnje na določenih delovnih mestih/ ni nujno vezano na status redno zaposlenega delavca) uporaba **priročnikov,** strokovne literature, **interneta**

# 1. NEFORMALNO IN INFORMALNO UČENJE KOT SESTAVINA PROFESIONALNEGA RAZVOJA UČITELJEV

## 1. 1. POMEN NEFORMALNEGA IN INFORMALNEGA UČENJA V UČITELJEVEM STALNEM USPOSABLJANJU IN SPOPOLNJEVANJU

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev (F. Buchberger [et al.], 2001) opredeljuje izobraževanje učiteljev kot **odprt** in dinamičen sistem ter **kontinuiran** proces, sestavljen iz tesno **povezanih** (ned seboj prepletenih) **sestavnih delov**, ki se skupaj pojmujejo kot profesionalni razvoj učitelja:

- začetno izobraževanje (*initial education*), ki vključuje splošne in predmetnospecifične vsebine ter pedagoškoteoretične in pedagoškopraktične;
- uvajanje v poklicne kulture šol (*induction into the professional cultures of schools*), ki lahko vključuje poskusno delo, pripravništvo, organizirano pomoč začetnikom, strokovni izpit;
- **usposabljanje na delu (*in-service teacher education*), in stalno strokovno spopolnjevanje (*continuous professional development*), ki vključuje tudi spremljanje novosti stroke, ki jo učitelj poučuje, usposabljanje za njihovo uporabo v praksi in razvoj poklicev;**
- nadaljnje izobraževanje (*further education*) za nove naloge, pridobivanje novih kompetenc za druga delovna mesta;
- raziskovanje (*research*).

**Usposabljanje za novosti stroke, ki jo učitelj poučuje, oziroma seznanjanje s specifikami poklicev, za katere izobražuje šola, je sestavni del profesionalnega razvoja učiteljev v vseh sodobnih konceptih. Del tega usposabljanja poteka tudi v neformalnih in informalnih okoliščinah; tovrstno učenje pa pogosto ni priznано, se ga eksplicitno in sistemsko ne spodbuja in ne nagrajuje neposredno.**

Na kako (ne)organiziran način poteka usposabljanje učiteljev za predmetne novosti, je odvisno od številnih dejavnikov, od tega, kako so v družbi na sploh urejeni odnosi med šolstvom (in visokim šolstvom), politiko in gospodarstvom, kakšne cilje zasleduje (na primer poklicno motiviranje dijakov in zmanjšanje osipa, razvijanje ključnih kompetenc in reševanje učnih težav dijakov ali pa svetovanje in poklicno usmerjanje dijakov) kako je opredeljeno temeljno poslanstvo stalnega usposabljanja in spopolnjevanja učiteljev, kako je celoten sistem reguliran (pristojnosti, organizacija, upravljanje, financiranje in nagrajevanje). Predmetno spopolnjevanje učiteljev je lahko bolj ali manj načrtno, **bolj ali manj organizirano** in vodeno; **povezovanje učiteljev s poklicno sfero**, za katero šola izobražuje, je lahko sistemsko spodbujano, nadzorovano ali prepuščeno učiteljem posameznikov kot njihova zasebna neslužbena preferenca.

Na povezovanje in vključevanje učiteljev in šol v okolje je mogoče gledati bodisi z vidika ekonomskih prednosti, potreb razvoja posameznika ali razvoja kakovosti šole kot celote. Sodobni izobraževalni sistemi dajejo v zadnjih letih prednost partnerskemu povezovanju celotnih šolskih kolektivov tako z izobraževalkami učiteljev kot s podjetji. Najpogosteje priporočena metoda je omrežno povezovanje posameznikov v naštetih inštitucijah v prožne strokovne koalicije, katerih **cilj je vedno učinkovito in kakovostno poučevanje**. Da bi se temu cilju približali, morajo imeti **učitelji koristi iz svojih povezav**, njihova **šola mora pridobivati prednosti** zaradi dobrih medsebojnih povezav svojih članov (ravnatelj jih mora podpirati in spodbujati), saj posledično lahko pričakuje določena večja vlaganja javnih ali zasebnih sredstev, večje zanimanje učencev in staršev, ugled, s katerim privabi kakovostnejše učitelje in uspešnejše dijake. Za povezovanje učiteljev z okoljem ter med seboj morajo biti **izpolnjeni** tudi določeni **časovni, prostorski in drugi materialni pogoji**. V



tem istem kontekstu je v razvitih šolskih sistemih opaziti preusmeritev politik od učitelja in njegovega individualnega profesionalnega razvoja **na razvoj šole kot celote**. Takšno politiko "učee se šole" spremljajo procesi decentralizacije upravljanja in **prenos odgovornosti v strokovnih zadevah na šole**.

Trendi kažejo, da morata biti **obe vrsti povezovanja učiteljev v ravnotežju**. Prizadevanju za kohezivnost znotraj šole mora slediti spodbujanje k povezovanju učiteljev prek meja šole k drugačnim skupinam, podjetjem in organizacijam. Učiteljem (in poklicni šoli kot celoti) takšno povezovanje omogoča reševanje pedagoških problemov in dostop do različnih virov znanja in informacij, ki se med seboj dopolnjujejo. Pogosto predstavljajo ravnatelji oviro pri povezovanju učiteljev navzven, zato razviti sistemi v okviru profesionalnega razvoja učiteljev posebno pozornost posvečajo **usposabljanju in spreminjanju vodstev** in nižjih vodilnih struktur (vodij programskih skupin, projektov in podobnih). Vodstva šol morajo biti usposobljena za prepoznavanje "vrednosti" neformalnega in informalnega učenja – neke vrste samoorganiziranega in tudi naključnega usposabljanja - ki je za učitelje v poklicnem izobraževanju ob pomanjkanju formaliziranih priložnosti nujen in nepogrešljiv del njihovega profesionalnega razvoja.

OECD študija (1999) ločuje tri temeljne pristope k organiziranju usposabljanja, in sicer glede na to, kdo daje pobudo (učitelji, organi šol, univerze, učiteljska središča, ministrstvo, agencije...):

- *top-down*, pri katerem zagotavljajo vse bistvene elemente sistema šolske oblasti, ki tudi odločajo o tem, kaj šole in učitelji potrebujejo.
- *bottom-up*; ta izhaja iz potreb učiteljev in šol in prilagaja programe in aktivnosti tem potrebam.
- *bottom-across*; šolske oblasti zagotovijo delovanje omrežij učiteljev, ki skrbijo za diseminacijo dobre prakse.

Usposabljanje učiteljev za predmetne novosti in posodabljanje predmetnih vsebin, še zlasti po poti neformalnega in informalnega učenja, se že zaradi svoje narave lahko uresničuje edino **"od spodaj navzgor"**. Na sistemski ravni pa potrebuje iniciativa formalno okvirno podporo, ki jo sestavlja spodbujanje, priznavanje pomena tovrstnega "samousposabljanja" zunaj formalnih sistemov in/oziroma regulacija pravic posameznikov. Kot ključno načelo se uveljavlja prioriteta "koristi" posameznikov, kjer so **na prvem mestu "koristi" učencev**, nato **šole kot učne organizacije, profesionalne skupnosti** (na primer aktiva predmetnih ali področnih učiteljev) in **nato učitelja posameznika**.

**Sistemska regulacija** mora praviloma **zagotoviti delovanje sistema priznavanja**, znotraj katerega se uredijo validacijski postopki, odgovornost inštitucij za validacijo in zagotavljanje kakovosti in individualne pravice. Eno od možnih orodij v postopkih priznavanja je tudi **uporaba listovnika**, v katerem **učitelj eksplicira rezultate svojega neformalnega in informalnega učenja in jih tako prenese iz svoje subjektivitete v objektiviteto šole in širše profesionalne skupnosti**. "Koristi", ki jih ima posamezni učitelj od sistema priznavanja neformalno pridobljenih kompetenc, so lahko v obliki **materialne nagrade ali nematerialne spodbude** (uresničevanje potrebe po samorazvoju, osebnostni in profesionalni rasti). Evropske države imajo različen pristop k spodbujanju uporabe rezultatov neformalnega učenja pri pedagoškem delu. Nordijske države ne omogočajo neposrednega materialnega nagrajevanja, nekatere mediteranske in srednjeevropske države (tudi ZDA) pa te mehanizme uporabljajo, ko nagrajujejo učiteljevo udeležbo v formalnem izobraževanju, usposabljanju in spopolnjevanju (v tem sklopu ne priznavajo neformalnih aktivnosti). Tako nordijske države kot anglosaksonske države pa **spodbujajo vodstva šol**, da izkoristijo učiteljevo neformalno udejstvovanje za **partnersko povezovanje šole** in bogatitev šolskega dela (projekti, raziskovalne naloge...).

Organizacijska izpeljava sistema priznavanja neformalno pridobljenega znanja v okviru profesionalnega razvoja učiteljev je različna in odvisna predvsem od izbire ključnega **strokovnega nosilca**. V praksi države večinoma kombinirajo raznolike organizacijske oblike in modele profesionalnega razvoja in znotraj tega "samousposabljanje". Kot ena izmed možnosti za zagotavljanje strokovne podpore se pojavljajo močna **strokovna učiteljska združenja**, ki se že tradicionalno ukvarja s strokovnim razvojem (ZDA, Irska). V nordijskih državah predstavljajo **aktivni predmetnih učiteljev razvojno središče**, ki samoiniciativno organizirajo usposabljanje svojih članov in širijo novosti stroke, pogosto z minimalno denarno pomočjo šolskih oblasti.

Kot primerna oblika strokovne podpore za razvoj "samousposabljanja" učiteljev po neformalni poti, se pojavlja tudi **samoorganizacija razvoja šole**. V teh primerih je nosilec dejavnosti **šola sama**, ki lahko v ta namen denimo načrtuje načine, čas, prostor in sredstva. Ta oblika se pogosteje uveljavlja v Angliji in Valiziji (school-based TT). Kasneje so strokovnjaki ugotovljali, da lahko postane udejevanje, če se odvija izolirano zgolj znotraj neke šole in njenega osebja, preveč introspektivno in je zaradi personalnih vplivov veliko več možnosti za uveljavljanje določenih slabosti ali za dušenje dobrih idej. Zato na Švedskem denimo sicer podpirajo (samo)razvoj šol, vendar takšnega, ki je vpeto v okolje z močnimi **partnerskimi povezavami z izobraževalkami učiteljev in podjetji**. Razvijajo model celovitega razvoja šole, ki ga načrtuje pedagoško osebje šole v koordinaciji s svojim vodstvom in v povezavi z »mentorsko« skupino na univerzi in zunanjimi projektnimi sodelavci v podjetjih ter lokalnim **svetovalno-razvojnim resource centrom**.

Vse več posamičnih primerov razvoja šole kot "učne organizacije" (*learning organisation*) je mogoče najti tudi v ZDA. Gre za aktivno vključevanje dijakov in študentov, učiteljev in njihovih učiteljev v proces spreminjanja kulture učenja neke šole. Potencialno energijo društev, aktivov, študijskih skupin ali šolskih kolektivov je mogoče učinkoviteje povezati in izkoristiti z relativno majhnim denarnim vložkom, vendar **z drugimi sredstvi nagrajevanja**, denimo z objavljanjem dobrih rezultatov, promocijo spletnih objav, izrabo obstoječih prostorskih možnosti, ukrepi, ki se nanašajo na izrabo delovnega časa učiteljev za študijske namene in medsebojno kontaktiranje, tudi za udejevanje v delovnih procesih izven šole in podobno.

V zadnjem času se kot pomemben "skrbnik" usposabljanja in spopolnjevanja učiteljev vse pogosteje pojavljajo tudi **koordinacije medšolskih omrežij**, v katera se vključujejo učitelji iz več šol, lahko pa tudi inštruktorsko osebje iz podjetij. Takšna organizacijska oblika je še zlasti primerna za pretok znanja iz prakse v šolo in iz učiteljevih neformalnih učnih doživetij v strokovne kroge in pedagoško uporabo. Neformalna pedagoškoprofesionalna omrežja, zlasti na višjih ravneh izobraževalnega sistema (na ravni višjih in visokih strokovnih šol), so kot metoda prenašanja novosti in primerov dobre prakse uveljavljena že dalj časa. V zadnjih letih pa jih zlasti tam, kjer so administrativni kanali vpeljevanja reform šibki, na primer na Japonskem in v ZDA, razvijajo bolj sistematično, njihovo delovanje je urejeno s skupnimi pravili, formalizirano, strukturirano in financirano (*North Dakota Study Group ali Southern Main Partnership*<sup>1</sup>). Iz te kategorije usposabljanja in spopolnjevanja učiteljev izhajajo tudi moderne metode "medsebojnega usposabljanja" ali "vzajemnega učenja", ki obsegajo študijske obiske učiteljev ene šole drugi šoli, medsebojne hospitacije ali partnersko mentorstvo novincem. Ta oblika je izredno učinkovita, če deluje v smeri medsebojnega sodelovanja (in krepiteve človeških in profesionalnih vrednot). Lahko pa se seveda razvija tudi v svoje nasprotje, kadar deluje v smeri iskanja koristi za svoje člane v nasprotju s splošnimi koristmi in prvotnim namenom.

---

<sup>1</sup> Več o tem : Nelson, B.S. and Hammerman, J.K.; "Moving toward the Creation of Intellectual Communities of Students, teachers and Teacher Educators"; New York, 1996

## 1. 2. NAGRAJEVANJE USPOSABLJANJA IN SPOPOLNJEVANJA UČITELJEV

Zavzemanje za eno ali drugo obliko ovrednotenja učnih izidov, doseženih v učiteljevem profesionalnem razvoju, je povezano z vprašanjem prostovoljnosti - obveznosti in sredstev. Nekaterе države povezujejo sisteme usposabljanja in spopolnjevanja učiteljev s sistemi napredovanja učiteljev (Španija, Portugalska, Islandija, Bolgarija, Poljska, Slovenija). Nekaterе države pa razvijajo **kompleksnejše sisteme certificiranja** dodatnega znanja, spretnosti in kompetenc, ki jih učitelj postopoma razvija v času svojega službovanja. Tako na primer v ZDA, kjer učiteljem certifikat, ki potrjuje, da so si pridobili kompetence na višji ravni, prinese tudi konkretne materialne koristi. Učitelji si sicer sami plačajo preverjanje znanja (2000 dolarjev), vendar pa se jim to kasneje spodobno obrestuje pri plači, dodatkih in povišicah, raznih bonitetah in pri višjem položaju na šoli. Anglija in Valizija razvijata priznavanje kompetenc v obliki **doseganja profesionalnih standardov**. Učitelji si lahko s preverjanjem doseganja teh standardov pridobijo bodisi **višjo kvalifikacijo** ali **višji karierni položaj na šoli**. Model, povezan s **certificiranjem** učiteljskih kompetenc, trdijo strokovnjaki, ki ga razvijajo, je na splošno dober zato, ker lahko **prispeva k skladnejšemu razvoju različnih oblik** izobraževanja in usposabljanja in k njihovem **vsebinskem povezovanju**. Učiteljem omogoča tudi širše družbeno priznavanje razvoja in uveljavitev kariernega sistema v neposredni povezavi s kompetencami. Tak model ima lahko tudi svoje pomanjkljivosti, zlasti če ga podpirajo kompleksni in birokratski postopki.

Tudi preprostejši modeli, kot je **pogojevanje napredovanja** z udeleževanjem v usposabljanju in spopolnjevanju učiteljev ima tako svoje **prednosti** (kot mehanizem zunanjega spodbujanja in usmerjanja v določeno "zaželeno" vrsto spopolnjevanja) kot tudi **slabosti** (motivacija za nabiranje točk in napredovanje; sistem lahko generira tudi določena statusna nezadovoljstva in duši izvirne potrebe učiteljev, saj določene vrste usposabljanja postajajo vse bolj obveznost in vse manj priložnost).

Tudi sistemi, ki ne poznajo nagrajevanja s pomočjo certificiranja kompetenc ali napredovanja na podlagi priznavanja neformalno pridobljenih kompetenc lahko tako ali drugače posredno nagrajujejo izkušnje, pridobljene na nepedagoškem področju, **skozi plačni sistem**. Predpostavka je, da učitelji z usposabljanjem in spopolnjevanjem, v to spada tudi nabiranje izkušenj v izvenšolskih kontekstih, skrbijo za svojo profesionalno rast in povečujejo kakovost šole. Zato **plačni sistemi** v skoraj vseh evropskih državah upoštevajo **določene strokovne izkušnje**, ko je treba učiteljem odrediti višino plače na plačni lestvici. V večini primerov so plačne lestvice linearne, to pomeni, da jih sestavlja določeno število zaporednih stopenj. Druga vrsta plačne lestvice je v obliki matrice oziroma plačne mreže, znotraj katere je več dejavnikov za izračun višine plače, ki jih je mogoče sestavljati v več različnih kombinacij (primer Slovenije). Napredovanje učiteljev po plačni matrici je lahko odvisno od enega ali več med seboj neodvisnih dejavnikov, denimo od stopnje izobrazbe, ocene uspešnosti, napredovanja, delovne dobe v izobraževanju, **strokovnih izkušenj, pridobljenih na nepedagoškem področju**, in podobno. Na ta način je možnih tudi zelo veliko izračunov plače. Takšne plačne matrice, kot jo pozna Slovenija, so uveljavljene le v nekaterih novih članicah EU (Latvija, Litva, Madžarska, Poljska, Romunija). Na Madžarskem imajo učitelji lahko pet možnih kategorij izobrazbe, ki se lahko povezujejo s 14 možnimi stopnjami delovne dobe v izobraževanju. Na Poljskem priznavajo štiri izobrazbene kategorije učiteljev, ki jih poleg delovne dobe v izobraževanju opredeljujejo še drugi dejavniki, pomembni za izračun plače. Največje število možnih kombinacij ima Slovenija (okrog 60). Večje ko je število kombinacij, večja je verjetnost, da se dosežki, ki jih učitelj uveljavlja v plačnem sistemu, podvajajo. Zato zelo razviti izobraževalni sistemi uporabljajo raje enostavnejše plačne metode in se izogibajo plačnim matricam. Na to bi morali biti pozorni pri uveljavljanju nagrajevanja neformalno pridobljenega znanja skozi sistem napredovanja.

So pa tudi države, kjer sploh ne poznajo plačne lestvice in vendar ni mogoče reči, da učiteljev z bogatimi izvenšolskimi strokovnimi izkušnjami ne nagrajujejo. Na Švedskem država določi zgolj najnižjo osnovno začetno plačo za učitelje novince ter prvi višji plačni

razred, v katerega prestopijo učitelji po petih letih dela. Kasneje so plače predmet pogajanj med delodajalci in sindikati učiteljev, v določenih primerih pogajanja potekajo med šolami in samimi učitelji. Zgornja meja učiteljeve plače ni določena. Tu velja poudariti, da v pogajanjih seveda upoštevajo vse tiste dejavnike, ki jih druge države uporabljajo kot merilo za določanje višine učiteljeve plače na določeni plačni lestvici. Na Švedskem lahko uglednejši strokovnjak iz določene poklicne sfere, ki se usposobi za poučevanje, v pogajanjih z delodajalcem izposluje višjo plačo, tudi takšno, ki bi jo prejemal, če bi ostal v svojem prvotnem poklicu. Tudi to je konkreten način delodajalčevega priznavanja predmetnospecifičnih delovnih izkušenj kandidata.

**Nepedagoške strokovne izkušnje** učiteljev strokovnih predmetov in praktičnega pouka so v vseh državah **vhodni pogoj za zaposlitev**, vendar je določeno poznavanje predmetne problematike zaželeno tudi pri učiteljih splošnoizobraževalnih predmetov. Pomen strokovnih izkušenj, pridobljenih na nepedagoškem področju, upoštevajo (vsaj moralno) vse evropske države. To je pomemben *pull* dejavnik v poklicnem šolstvu, saj omogoča lažji prehod strokovnjakov iz drugih dejavnosti v izobraževanje; za učitelje praktičnih in ožje strokovnih predmetov pa je to edina pot. Običajno je omejen na prav določeno vrsto delovnih izkušenj, ki so ( poleg pedagoškega usposabljanja) pogoj za vstop v šolsko delo in se zato v vseh plačnih sistemih upošteva v tem pomenu.

Kot dejavnik, ki vpliva neposredno na višjo učiteljevo plačo pa se pojavljajo le v nekaterih državah. **Poljska in Slovenija plačujeta avtomatično kakršnekoli delovne izkušnje**, pridobljene v katerikoli dejavnosti, v popolnosti in brezpogojno, in sicer preprosto kot dodatek za minulo delo.

Ponekod se lahko **upošteva posredno** kot dejavnik, ki prispeva h **končnemu rezultatu - kakovosti učiteljevega dela**. Na učiteljevo napredovanje po plačni lestvici (ali v matričnem sistemu) namreč lahko vpliva **v obliki ocene uspešnosti učiteljevega dela**, ugotovljene na podlagi dokumentacije in opazovanja pouka, ali na podlagi posebnih preizkusov znanja in spretnosti (oboje lahko vključuje kompetenčni pristop in lahko upošteva tudi neformalne vire učenja)

Izobraževalni sistemi načeloma spodbujajo – poleg pedagoškega usposabljanja (to ima največkrat prednost) - tudi razvoj predmetnospecifičnih kompetenc in pridobivanje izkušenj v izvenšolskem okolju. Poklicnopredmetne strokovne izkušnje lahko učitelji pridobivajo v formalnih oblikah ali v oblikah neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. Ker neposreden nadzor nad izvenšolskimi aktivnostmi učitelja, ki prispevajo k njegovi profesionalni kakovosti in rasti, ni mogoč, nagrajevanja tovrstnih sestavin v njihovi procesni obliki ni. V nekaterih državah sicer definirajo neformalne vire učenja kot učiteljeve osebne profesionalne potrebe in jih "priznavajo", vendar zgolj moralno. Če pa jih že štejejo kot obveznost in kot sestavni del sistema zagotavljanja kakovosti, pa preverjajo rezultate s formalnimi mehanizmi priznavanja ali ocenjevanja (Cedefop, 2002/03). Pregled spletnih virov konkretnih opisov nagrajevanja neformalnega učenja znotraj sistema napredovanja ne najde (vsaj ne v angleščini). Če že, se nagrajujejo rezultati učiteljevega učenja, ne pa udeleževanje učnih dogodkov in aktivnosti. Kjer je nagrajevanje učnih aktivnosti vendarle uveljavljeno, pa so z njim povezane samo oblike formalnega izobraževanja in usposabljanja. Mednarodne študije o sistemih izobraževanja, usposabljanja in spopolnjevanja učiteljev ob delu (OECD, 2000; Eurydice 2004, CEDEFOP 2003) pa kažejo, da se tudi formalno učenje ne nagrajuje samoumevno, ampak **samo ob pogoju, da je povezano s pedagoškim delom oziroma uporabljeno v pedagoškem procesu**.

Primer **nagrajevanja učenja (tudi neformalnega) "po rezultatih "** je sistem nagrajevanja nadpovprečne usposobljenosti (kompetentnosti), ki ga ima Združeno kraljestvo. (Glej kasneje tudi ZDA!) Tamkajšnji učitelji, ki so na osnovni plačni lestvici že dosegli najvišji razred (op.: kot na primer učitelji svetniki v Sloveniji), lahko zaprosijo za uvrstitev na višjo lestvico,

imenovano *Advanced Skills Teachers Scheme*. Ta lestvica ima 5 plačnih ravni, uvrstitev nanjo in napredovanje po njej pa je mogoče, če učitelj v posebnem postopku preverjanja, ki ga vodijo zunanji ocenjevalci, dokaže (demonstrira) doseganje višjih standardov znanja in spretnosti oziroma nadpovprečno kompetentnost. Slednja pa vključuje sodobno znanje in informacije na pedagoškem in predmetnem področju, refleksijo na predmet in njegovo didaktiko, veščine (kako je mogoče znanje uporabiti v poklicni praksi in kako je za to uporabo mogoče usposobiti dijake) in socialno dimenzijo (kdo zna kaj in na kakšen način narediti, kakšen je strukturni in poklicni trend v panogi). Očitno je, da je pridobljena nadpovprečna kompetentnost rezultat dopolnjevanja formalnega, neformalnega in informalnega učenja. Uspešen kandidat dobi status odličnega učitelja praktika, višjo plačo in zmanjšano pedagoško obveznost, da lahko več časa porabi za usposabljanje drugih učiteljev.

**Neposredno povezavo** med strokovnim usposabljanjem in spopolnjevanjem ter **s sistemom napredovanja** v obliki točkovanja, **kakršno imamo v Sloveniji**, imajo **samo plačni sistemi v Bolgariji, Islandiji in na Portugalskem!** Islandski plačni sistem za učitelje srednjih šol vključuje 10 plačnih skupin, vsaka po 6 razredov. Razvrščanje učiteljev v skupine in razrede temelji na njihovi izobrazbi (začetni in kasnejšem stalnem usposabljanju in spopolnjevanju). Posredno lahko upoštevajo tudi neformalno učenje na predmetnospecifičnem področju in v izvenšolskih, vendar mora učitelj opraviti **postopek validacije rezultatov takšnega učenja pri akreditirani instituciji**, ki mu prizna **kreditne točke**. Te nato uveljavlja tudi pri napredovanju po plačni lestvici navzgor (znotraj svoje skupine). **Pogoj je torej formalna validacija neformalno pridobljenega znanja.**

## 2. POSTOPKI PRIZNAVANJA NEFORMALNEGA IN PRILOŽNOSTNEGA UČENJA -

Idealen proces priznavanja rezultatov neformalnega učenja ima naslednje strokovno vodene faze:

- (1) **identificiranje** kaj lahko kdo zna in zmore;
  - (2) **dokumentiranje**; zbiranje dokazov o znanju in spretnostih (na primer priporočila, primeri kakovostnih rezultatov dela, opisi tečajev; **urejena zbirka dokumentacije je lahko tudi listovnik**) in demonstriranje (igranje vloge, intervju, reševanje nalog, izpiti, priprava študije primera, in podobno);
  - (3) **ovrednotenje / validacija**; kvalificiran ocenjevalec (strokovnjak za določeno področje) pregleda dokazila in ugotavlja, ali ustrezajo glede na pogoje za priznavanje (kriterije, standarde); ugotavljanje temelji na merjenju posameznikovih učnih dosežkov, kompetenc glede na uveljavljene standarde v praksi; ocenjujejo se lahko ustna prezentacija, raziskovalne naloge, projekti, eseji, demonstracija veščin, **listovniki** (kot orodje validacije)
  - (4) **priznavanje**; na podlagi uspešnega ovrednotenja se lahko posamezniku prizna znanje, spretnosti, kompetence, pridobljene z izkustvenim učenjem. Rezultati priznavanja se lahko izrazijo v obliki referenc, **kreditnih točk, točk za napredovanje** ali poklicnega certifikata (odvisno od tega, čemu je proces namenjen). Priznavanje se lahko uporabi pri nadaljnjem izobraževanju, zaposlovanju ali napredovanju.
- (V vseh fazah) informiranje in svetovanje.

V tem poglavju bom podrobneje osvetlila dokumentiranje s pomočjo listovnika in validacijo ter priznavanje<sup>2</sup>.

### 2. 1. DOKUMENTIRANJE Z UPORABO LISTOVNIKA

**Listovnik** je zbirka verodostojnih dokumentov (opisi produktov, produkti, poročila o delu, pogodbe, protokoli delovnih postopkov, *feedback* dijakov in kolegov, mnenja drugih, lastna refleksija in samoevalvacija, ...), oblikovana z določenim namenom, ki prikazuje, kaj se je posameznik sčasoma naučil in kakšen je njegov odnos do lastnega razvoja. Papirni listovnik, ki vsebuje (tradicionalno) dokumentarno gradivo, vključuje procese projektiranja vsebin, zbiranja dokazil, selekcioniranja, reflektiranja in promoviranja. Z novimi informacijskimi tehnologijami se je razvil **elektronski listovnik**, ki omogoča še nove dimenzije: arhiviranje, povezovanje, načrtovanje, pripovedovanje (*storytelling*) in publiciranje.

Za učinkovito uporabo listovnika v procesu vrednotenja rezultatov izkustvenega učenja so potrebna **sistemska navodila za ustrezno dokumentiranje rezultatov učenja**. Zbirka dokumentov naj ne bi vsebovala zgolj "izdelkov", za katere se avtor odloči, da jih bo prezentiral kot rezultate svojega (izkustvenega) učenja, ampak morajo biti ti obrazloženi in utemeljeni (katere specifične cilje, izide učenja oziroma standarde zadovoljujejo). Zbirko dokazil mora validirati (potrditi veljavnost) ustrezno **usposobljen ocenjevalec**, in sicer po jasnih navodilih in specifičnih spoznavnih **kriterijih**. Zbirko dokazil tvorijo izdelki + avtorjeva refleksija (obrazložitev) + validacija.

Listovnik lahko združuje dva različna, med seboj po naravi **nasprotujoča si namena** oziroma pristopa, pozitivističnega in konstruktivističnega. V primeru **pozitivističnega pristopa**, je namen listovnika licenciranje ali certificiranje (op.:sem spada tudi potrdilo o doseganju določenih standardov ali pridobljenih kompetencah). Gre za obliko shranjevanja učnih dosežkov, katerih **pomen je vnaprej definiran**, je konstanta ne glede na različne kontekste in uporabo. Vpisujejo se predvsem dosežki, definirani po nekih standardih oziroma zunanjih zahtevah. Pristop je primeren takrat, ko gre za ugotavljanje izpolnjevanja vstopnih pogojev, na primer minimalne kompetentnosti, potrebne za poučevane določene snovi, torej za

---

<sup>2</sup> Faza identificiranja bo osvetljena v praktičnem delu projekta. Informiranje in svetovanje se lahko načrtuje šele, ko so vse druge faze dorečene.

osnovo, na kateri je mogoče nadaljevati razvoj. Razširjena je denimo uporaba listovnikov v študijskem procesu predvsem v začetnem izobraževanju učiteljev. Nekateri (ZDA, Združeno kraljestvo) pa ga uporabljajo tudi za ugotavljanje doseganja standardov usposobljenosti za pedagoško delo na višjih ravneh.

V drugem primeru **konstruktivističnega** pristopa je namen listovnika spodbujati nenehni (profesionalni) razvoj. Listovnik predstavlja učno okolje, v katerem pomen oblikuje tvorec sam. Predpostavka je, da rezultatom učenja različni posamezniki pripisujejo različno pomembnost v različnih časovnih obdobjih in glede na različne namene. Vpisujejo se predvsem tisti dosežki, ki jih izbere učeči iz svoje (trenutne) perspektive in odražajo njegovo specifično učno situacijo. Takšni listovniki, ki predstavljajo vsak zase specifičen zapis procesov, povezanih z učenjem posameznika, med seboj niso primerljivi. Uporaba listovnika v smislu konstruktivističnega pristopa **spodbuja nenehno učenje in poglobljanje znanja**. Ker ni meril, pa se takšen listovnik težko vrednoti. Nenehno učenje se v postopnem izgrajevanju listovnika ozavešča in osmišlja, zato so rezultati boljši, saj zajema sprotno in nenehno razmišljanje o narejenem oziroma doseženem (refleksijo). Takšno znanje je trajnejše, razvojno, povezovalno, samonačrtovalno (samoorganizirano) in vseživljenjsko.

Glede na izbiranje materiala za listovnik lahko ločimo dve vrsti listovnikov: **osnovni listovnik in izbrani listovnik**. Osnovni listovnik ima osebno noto, je skladišče vsega mogočega gradiva (konstruktivističen pristop). Selekcionirani listovnik ali izbrani listovnik predstavlja namensko izbrano gradivo, dobro organizirano, dokumentirano in javno dostopno. V prvem delu je običajno opis vsebine (kako je bilo gradivo izbrano, merila, cilji, namen), v drugem delu – dodatku pa je shranjena dokazna dokumentacija. **Osnovni listovnik** je kakor **realistična fotografija avtorja, izbrani listovnik pa je njegov najboljši portret**.

**Za dokumentiranje rezultatov (neformalnega) učenja** je primernejša oblika **izbrani listovnik z vnaprej definiranim pomenom in okvirno standardizirano strukturo**.

Predpostavljamo, da učitelj svoje zunajšolske aktivnosti povezuje s svojim profesionalnim razvojem in da med obema sferama aktivnosti (zunaj in znotraj šole) dosega sinergijo. Predpostavka izhaja iz učiteljevih vlog: učitelj nastopa v določenih kontekstih kot učenec in kot sodelavec (vodja, koordinator, usmerjevalec). **Učitelj kot** (individualni) **učenec** na primer išče informacije o najnovejših teorijah in rezultatih raziskovanja, inovacij, dosežkih na predmetnem področju, o spreminjanju zahtev poklica(ev), za katere poučuje, ipd. Informacije zbira z iskanjem in prebiranjem strokovne literature, sodelovanjem v strokovnih krogih (na področju poklicev, za katere poučuje) ali pa se vključuje v delavnice, se udeležuje študijskih poti, posluša prezentacije, obiskuje seminarje, tečaje, ter sodeluje v strokovnih krogih na poklicnem ali sorodnem področju izven šole. Na ta način povečuje svoje **predmetno ali poklicnopraktično znanje** ter razvija spretnosti in kompetence, **relevantne v njegovem specifičnem pedagoškem kontekstu**. Dokumentacija, ki jo zbere **učitelj v vlogi učenca**, obsega najrazličnejše gradivo, opise, slike, didaktično gradivo in refleksijo. Informacije oziroma novo znanje učitelj "pretvarja" v didaktično uporabno gradivo; ki prav tako (lahko) služi kot dokazilo o rezultatih neformalnega učenja. **Učitelj v vlogi sodelavca** se povezuje v skupne projekte, delovne skupine, ipd (znotraj šole, med šolami ali v skupine iz njegove predmetne stroke). Rezultate dela v teh skupin nato v **vlogi vodje** ali organizatorja drugih skupin razširja in na ta način stalno izboljšuje (šolsko, razredno) pedagoško prakso. Dokumentacija, s katero učitelj v tem primeru dokazuje svojo udeležbo v strokovnih aktivnostih, relevantnih za pedagoški proces, lahko obsega gradivo, ki prispeva k diseminaciji znanja, na primer članke, publikacije, *newsletters*, gradivo za delavnice, prezentacije na različnih medijih, novo didaktično gradivo, ipd.

Uporaba listovnikov na področju izobraževanja **je novejši pojav**, ki se je še najbolj uveljavil v rednem začetnem izobraževanju učiteljev, manj pa znotraj profesionalnega razvoja ali v povezavi s priznavanjem in validacijo neformalnega učenja. Tam kjer se uveljavlja,

upoštevajo načelo, da listovnik, ki bi vseboval zgolj evidenco neformalnega in informalnega učiteljevega učenja (serijo dogodkov, ki se jih je učitelje udeležil), ne more služiti sam po sebi kot osnova za ovrednotenje. Socialnega softwara, znanja, spretnosti..., ni mogoče ocenjevati na ta način. **Socialni software se lahko ovrednoti samo v kontekstu uporabe.** Zato naj listovnik učitelja v poklicnem izobraževanju ne bi bil le zbirka njegovih najboljših pisnih izdelkov, temveč predvsem osebna **refleksija** v konkretnih okoliščinah, **izkušnje**, ki so **prenosljive** in ki jih je mogoče **uporabiti takoj**, ter kot osebni **načrt profesionalnega razvoja**.

**Listovnik naj bi obsegal na primer naslednja poglavja<sup>3</sup>:**

1. Dokumentacijo o predhodnih življenjskih, izobraževalnih in delovnih dosežkih
  - A. Osebne podatke
  - B. CV (življenjepis)
  - C. Osebni odnos do poklica učitelja
2. Temeljna filozofska, vzgojna in etična izhodišča, ki jih uporablja za osnovo
3. Dokumentacijo o učenju v izvenšolskem okolju:
  - A. Formalne oblike učenja: programi, tečaji, predavanja, seminarji, konference
  - B. Neformalne oblike: sodelovanje pri projektih, študijah, raziskovalnih nalogah
  - C. Priložnostne oblike: obiski, članstva, hobiji
4. Feed-back na mnenja drugih: kolegov, ravnatelja, dijakov, javnosti, predmetne stroke ...
5. Kritično refleksijo.

Posebej velja poudariti, da **je kritična refleksija najpomembnejše** merilo za oceno relevantnosti učiteljeve izvenšolske izkušnje v njegovi pedagoški praksi. Vsak neformalni učni dogodek bi moral učitelj pospremiti s komentarjem o tem:

- Zakaj sem se lotil te neformalne aktivnosti?
- Zakaj me je prav to zanimalo?
- Kaj sem uporabil pri poučevanju?
- Kako je to spoznanje spremenilo mojo pedagoško prakso?
- Kako so odreagirali dijaki in kolegi učitelji, svetovalni delavci, ravnatelj?
- Kaj bi še želel v zvezi s tem izboljšati?
- Kako bom nadaljeval?

Refleksija je tesno povezana s konceptom kognitivnega in izkušenskega učenja; je sredstvo oblikovanja spoznavnih struktur in del metakognitivnih spretnosti. Pri učenju iz izkušenj je refleksija bistvo in izhodiščna točka o izbiri, procesu, rezultatih, posledicah, odnosu, vrednotah in emocijah, ki spremljajo učenje. Učitelj se na ta način ozavešča o svoji izkušnji učenja, zato ima v učiteljevem listovniku osrednje mesto. Če ne razmišljamo o učenju, potem najbrž tega, kar je bilo predmet učenja, niti ne razumemo, sploh pa ne znamo uporabiti. Refleksija vključuje usmerjeno opazovanje, je aktivni proces, ki pa se ga ne zavedamo vedno in ga redkokdaj načrtujemo. Zato je načrtovanje refleksije ob priložnostnem ali neformalnem učenju tista prvina, ki loči uporabo listovnika v profesionalnem razvoju učitelja od "spominske knjige".

Ena od uporabnih definicij listovnika v kontekstu učiteljevega profesionalnega razvoja (Paulson, Paulson, Meyer, 1991), ki jo lahko prilagodimo za ta namen, opredeljuje listovnik kot "**namensko zbirko informacij, ki prikazujejo učiteljeva prizadevanja za profesionalni razvoj, njegov dejanski napredek, dosežke v šolskem okolju v povezavi z dosežki v izvenšolskem okolju, dokazila o povezanosti učitelja z izbranimi vsebinami, merila izbora vsebin, merila za ocenjevanje učinkov na šolsko prakso in zapise osebnih refleksij**". Takšen listovnik bi naj bil razvojno in procesno naravnani. V povezavi z refleksijo na doseženi razvoj bi vključeval tudi načrtovanje nadaljnjega razvoja (kaj bi bilo še dobro, da

---

<sup>3</sup> Eden izmed številnih primerov strukture učiteljevega listovnika, ki jih je mogoče najti na spletnih straneh angleško govorečih držav.



spoznam, poleg tega, kar že vem in sem izkusil). Sama zbirka papirjev še ni listovnik. V zbirki informacij so lahko dokumenti, potrdila, članki, projektna poročila, vabila, zahvale, fotografije, video posnetki, CD-ji, načrti za učno uro, učila, in podobno. **Šele ko takšno zbirko preoblikujemo v smiselno učno izkušnjo, dobi značilnosti listovnika.**

Preden bi vpeljali listovnik kot orodje za priznavanje neformalno pridobljenih kompetenc, ki bi jih upoštevali pri napredovanju, bi bilo treba rešiti vprašanje standardov (relevantne vsebine, učne situacije, učni izidi) in metodologij (kako izluščiti iz nekega poljubnega delovnega konteksta prvine, vezane izključno na učenje posameznika in na pridobivanje novega znanja in spretnosti, saj se v primeru neformalnega in priložnostnega učenja ne moremo opreti na neke tipične kontekste, pojava pa tudi ni mogoče enostavno standardizirati). Izobraževalni sistemi, ki imajo izkušnje na tem področju, so sistem formalizirati šele po nekaj letih, ko so se izkristalizirale **možne dobre prakse** in ko so pridobili določeno število **vzorcev**, da so na tej podlagi šele oblikovali okvirne standarde in metodologijo in nato vpeljali postopke validacije in priznavanja.

#### PRIMERI UPORABE LISTOVNIKOV

**ZDA.** Listovniki se najpogosteje uporabljajo kot orodje za avtentično ocenjevanje učiteljev (pri na primer strokovnem izpitu ali pred zaposlitvijo) in kot orodje v procesu samoevalvacije (za izboljšanje kakovosti). Mnoge univerze uporabljajo prvi način, mnoge šole v ZDA ga uporabljajo kot dopolnilo kot tradicionalnim načinom vrednotenja učiteljevega dela.

Ocenjevanje učiteljevih (višjih) kompetenc z metodo listovnika je v ZDA precej kritizirano prav zaradi vsaj delno subjektivne presoje. Zato je pravo vprašanje o uporabi listovnika, kakšnem naj bo postopek evalvacije listovnika, da bo zanesljiv in veljaven kolikor je mogoče glede na njegovo subjektivno naravo. Ena izmed razširjenih rešitev problema subjektivnosti v ZDA je uporaba Likertovega evalvacijskega modela, v katerem so učiteljeve **kvalitete vnaprej opredeljene, določeni vidiki obvezni, evalvacijska vprašanja pa vnaprej ovrednotena s točkami**. Tega uporabljajo v postopkih certificiranja in/ali napredovanja, vendar skupaj s kontaktnim preverjanjem doseganja standardov. Nasploh svetujejo previdno uporabo, saj se je subjektivnosti pri ocenjevanju zaradi raznolikosti materiala, neizdelanih kriterijev ocenjevanja in nedorečenosti kompetenc učiteljev nemogoče povsem izogniti.

Listovniki služijo trenutno (marec 2006) kot vhodni dokumenti, s katerimi se učitelji prijavijo pri National Board for Certification of Standards, pri katerem želijo preveriti svoje zmožnosti glede na nacionalne standarde odličnosti. NBCS imenuje 15-članske področne komisije, katerih člani so najkakovostnejši učitelji (strokovno priznani in posebej usposobljeni za ocenjevanje učiteljev), raziskovalci, pedagoški svetovalci, razvojni psihologi in strokovnjaki za določeno področje (na primer elektroniko). Standarde odličnosti razvijajo predmetna in področna učiteljska profesionalna združenja, NBCS pa ocenjuje učitelje. Kandidat vstopi v ocenjevalni postopek z listovnikom pri ustrezni komisiji NBCS. V listovniku prikaže vzorce svojega dela in učenja na več področjih, dokaze in svoja razmišljanja. Listovnik vključuje tudi video prikaze, učne pripomočke, komentarje dijakov, reference iz krogov izven šole in podobne dokaze (mnenja staršev, korespondence s firmami, objave v strokovnih glasilih). Vse dokaze spremljajo učiteljevi komentarji. Navodila za listovnik so prilagojena posameznemu učitelju, ki ima 5 mesecev časa, da gradivo uredi in predloži komisiji. Učitelji običajno porabijo za pripravo listovnika 300 - 400 ur. Dober listovnik mora odražati, ali učitelj dosega standarde, za katere se poteguje. V ocenjevalnem postopku se poleg ocene listovnika upoštevajo tudi ocene nastopa. Javno objavljeni nacionalni standardi, o katerih je bilo doseženo soglasje stroke znotraj področja, se uporabljajo kot merilo za oceno, ki se izrazi v točkah. Rezultati ocenjevanja so po zveznih državah različni; lahko pomenijo ugled, funkcije, reference, plačne dodatke, karierno napredovanje, odvisno od zakonodaje v posamezni zvezni državi.

Učiteljska združenja v ZDA priporočajo postopno vpeljevanje listovnikov kot metode ocenjevanja učiteljev. Takole pravijo: Institucionalizirajte ocenjevanje listovnika počasi. Najprej za spremljanje profesionalne rasti, šele kasneje za napredovanje. Predvidevajte vsaj dve leti časa za razvoj orodja, vpeljevanje sistema in regulacijo. Pridobite soglasje učiteljev in zaupanje strokovnjakov. Vsi morajo sprejeti uporabo listovnika. Če vodstva šol, uradništvo ali stroka ne prizna pomena in koristi uporabe listovnika, je projekt pokopan. Učitelji morajo sodelovati od vsega začetka. Izgradnja obrazca za listovnik mora biti v osnovi njihovo lastno delo. Organizirajte razprave in usposabljanje. Učitelji pričakujejo, da bo ocenjevanje listovnika za napredovanje natančno obrazloženo, da bo struktura jasna in metoda točkovanja obrazložena do najmanjše podrobnosti. Uporabite že uveljavljene modele in vzorce ter jih prilagodite. Uporabite konkretne primere, kako lahko učitelji razvijajo svoje listovnike. Listovnik naj vsebuje le izbrano gradivo, ki odraža bistvene učiteljeve dosežke (portretiranje). Listovnik je le ena izmed oblik avtentičnega ocenjevanja učiteljev, zato je v postopku napredovanja učiteljev nujno treba upoštevati tudi še druge vire.

## 2.2. VREDNOTENJE / VALIDACIJA

Skupna evropska pravila za priznavanje veljavnosti neformalnega in priložnostnega učenja<sup>4</sup> (sklepi Evropske konference o validaciji neformalnega in priložnostnega učenja v Oslu 2002, Copenhagenska deklaracija, 2002) ki so nastala zaradi potrebe po primerljivosti izobraževalnih izidov, ki jih posamezniki pridobivajo v različnih okoljih, na različnih stopnjah in v različnih državah, obravnavajo validacijo na eni strani kot vprašanje usklajenih metodologij in preglednih orodij, s katerimi institucije preverjajo rezultate neformalnega in priložnostnega učenja, na drugi strani pa kot vprašanje politične odločitve o tem, če naj se in kako naj se upošteva z izkušnjami pridobljeno znanje.

Tako je tudi v primeru validacije neformalnega in priložnostnega učenja učiteljev. Na podlagi evropskih pravil, je treba v zvezi s tem sprejeti določene politične odločitve, in sicer o **namenu validacije** in o **regulaciji pravic**.

**VPRAŠANJE NAMENA VALIDACIJE:**

Vnaprej je treba vedeti, v kakšnem odnosu bodo neformalno pridobljene kompetence do:

- a. formalnega izobraževanja (visokošolskega študija)**
- b. do notranjega trga dela (napredovanje, mobilnost med delovnimi mesti)**
- c. do zunanjega trga dela.**

Presoditi je treba, **kaj naj bo glavni namen priznavanja kompetenc**, ne glede na to, ali so pridobljene v formalnem, neformalnem ali priložnostnem kontekstu. Council of the European Union je sprejel ***Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*** (No. prev.doc.: 9175/04 EDUC 101 SOC 220), **ki določajo:**

- "identifikacija in validacija neformalnega in informalnega učenja naj bo **načeloma prostovoljna**,; omogočati pa je treba **dostop pod enakimi pogoji** in spoštovati posameznikovo **pravico do zasebnosti** (validatorji rezultatov validacije ne smejo objavljati ali jih uporabljati za svoje namene brez vednosti posameznika);
- dolžnosti institucij v procesu validacije morajo biti skladne z njihovo vlogo, odgovornostmi in usposobljenostjo, **zagotoviti morajo navodila, svetovanje in informiranje o sistemih in pristopih** k validaciji; te pa morajo spremljati mehanizmi za ustrezno zagotavljanje kvalitete;

---

<sup>4</sup> Pri oblikovanju koncepta »Skupnih evropskih pravil za priznavanje veljavnosti neformalnega in priložnostnega učenja« so bili uporabljeni elementi rešitev iz nekaterih nacionalnih sistemov (Norveška, Francija) in iz mednarodnih standardov kvalitete (Evropske norme 45013/ISO 17024 o certificiranju osebja).

- **postopki** in merila morajo biti pošteni, pregledni in preverljivi z **mehanizmi zagotavljanja kvalitete**;
- sistemi morajo zagotavljati kredibilnost in spoštovanje **zakonitosti**, kar pomeni, da morajo upoštevati zakonite interese udeležencev in uravnoteženo sodelovanje vseh zainteresiranih institucij;
- zagotovljeno mora biti **nepristransko ocenjevanje** in **mehanizmi preprečevanja konfliktov interesov**;
- zagotovljena mora biti **profesionalna usposobljenost ocenjevalcev**".

## REGULIRANJE PRAVIC IN IZBIRA NOSILCEV POSTOPKOV

Pravica do validacije in priznavanja neformalnega učenja je lahko bolj ali manj podrobno regulirana. Stopnja regulacije je povezana z namenom validacije, namen pa vpliva na izbiro kompetentnega izvajalca postopkov.

**Če naj bi podrobno regulirali način priznavanja**, bi bilo treba pravico<sup>5</sup> učitelji v poklicnem izobraževanju do priznavanja neformalno pridobljenega znanja umestiti glede na namen v določen okvir, ki je lahko:

- a) visokošolski sistem
- b) podporni sistem socialnih partnerjev (?) ali
- c) birokratskega sistema napredovanja in v povezavi s pravicami in dolžnostmi, ki se nanašajo na stalno profesionalno spopolnjevanje?

### Ad. a) Reguliran način v okviru visokošolskega sistema

Če gre za validacijo predmetnospecifičnih kompetenc, ki so na ravni zahtevnejših (visokošolskih) učnih izidov, in jih je mogoče izraziti v kreditnih točkah (?), zahteva postopek validacije kompetentno odgovorno raven oziroma ustrezno visokošolsko strukturo, ki bi takšno validacijo izvajala. Visokošolska zakonodaja takšne možnosti že upošteva. Svet za visoko šolstvo je na podlagi 49. člena Zakona o visokem šolstvu (Uradni list RS, št. 134/03 UPB1 in 63/04) in 46. člena Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (Uradni list RS, št. 63/04) že septembra 2004 sprejel Merila za akreditacijo in v tem tudi **merila za priznavanje znanja in spretnosti, pridobljenih pred vpisom v program**, ki pravijo takole:

" Visokošolski zavod kandidatom **priznava** pridobljeno znanje, usposobljenost ali **zmožnosti**, ki po vsebini in zahtevnosti v celoti ali deloma ustrezajo splošnim oziroma **predmetnospecifičnim kompetencam**, določenim s posameznim študijskim programom. Priznava se znanje, usposobljenost ali zmožnosti, **pridobljene s formalnim, neformalnim ali izkustvenim učenjem**. Pri priznavanju se:

- upoštevajo spričevala in druge listine (**priznavanje »netipičnih spričeval«**, listovnik, listine o končanih tečajih in drugih oblikah izobraževanja),
- **ocenjujejo izdelki, storitve, objave in druga avtorska dela** študentov (možnost opravljanja študijskih obveznosti – npr. izpitov, kolokvijev ipd. – z ocenjevanjem izdelkov, npr. projektov, izumov, patentov, ki jih je študent izdelal pred vpisom),
- ocenjuje znanje, ki si ga je študent pridobil s **samoizobraževanjem ali z izkustvenim učenjem** (možnost opravljanja študijskih obveznosti – npr. izpitov, kolokvijev ipd. – brez udeležbe na predavanjih, vajah, seminarjih),
- upoštevajo **ustrezne delovne izkušnje** (npr. priznavanje praktičnega usposabljanja in drugih učnih enot progama, ki temeljijo na delovni praksi in izkušnjah).

Priznano znanje, usposobljenost ali zmožnosti se lahko upoštevajo **kot pogoj za vpis**, če ta ni določen z zakonom, kot merilo za izbiro ob omejitvi vpisa ali **kot opravljena študijska obveznost**. Če se znanje, usposobljenost ali zmožnost prizna kot opravljena študijska obveznost, jo je treba **ovrednotiti po merilih za kreditno vrednotenje študijskih**

<sup>5</sup> Norvežani in Francozi formulirajo individualne pravice kot zakonito pravico vsakega posameznika do priznavanja veljavnosti znanja v okviru šolskega izobraževanja, ki so ga pridobili na neformalen ali priložnosten način.

**programov po ECTS. Na podlagi meril za priznavanje visokošolski zavod obravnava individualne dokumentirane vloge študentov v skladu z določbami statuta."**

V tem primeru je za regulacijo pristojno MVZT, Svet za visoko šolstvo, za postopke validacije in priznavanja pa visokošolske institucije.

#### **Ad. b) Reguliran način v okviru podpornega sistema poklicnih združenj oziroma socialnih partnerjev**

Učitelji nimajo svojega profesionalnega združenja, v katerem bi se lahko samoorganizirali za razvijanje standardov profesionalnega razvoja (kot na primer v ZDA). Za vstopne standarde je odgovorno Ministrstvo za šolstvo in šport, deloma tudi MDDSZ, in Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje. Profesionalni razvoj zaenkrat omogoča sistem formalnega stalnega strokovnega usposabljanja, spodbuja pa ga sistem napredovanja. Če bi imeli "učiteljsko profesionalno telo", bi to telo lahko meritorno odločilo o tem, komu bo poverilo validacijske postopke. Ali bi ga organizirali sami (s strokovno podporo CPI in ACS), ali bi ga prepustili CPI-ju in njihovim komisijam z ustrežno strokovno sestavo. Splošno metodologijo za kakovostno validacijo bi lahko razvili "zbornično" organizirani učitelji sami (kot v ZDA), ali pa v sodelovanju s strokovnim svetom. Druga možnost je naslonitev na strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje in njegove podkomisije.

Vprašanje je, ali imajo socialni partnerji zbornice stabilne strukture, ki bi lahko povezovale ekspertnost visokega šolstva, vprašanja učiteljskih kompetenc in gospodarski razvoj in ki bi lahko prevzele validacijo in priznavanje predmetnospecifičnih kompetenc učiteljev v poklicnem izobraževanju. V principu bi bile takšne strukture lahko najučinkovitejše in najprimernejše. Socialni partnerji sindikati pa zaenkrat še niso vzpostavili drugega stebra, ki naj bi skrbel za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v šolstvu, tega so v letu 2005 napovedali na spletnih straneh (SVIZ, 2005).

V vseh primerih bi morala biti ustrezna regulacija vključena v šolsko zakonodajo (MŠŠ), ki ureja organizacijska vprašanja šolstva. V njej bi določili, v **čigavi pristojnosti je stalno obnavljanje in razvoj predmetnospecifičnih kompetenc učiteljev v poklicnem izobraževanju** in sistem validacije umestili bodisi kot dodatno nalogo strokovnega sveta za poklicno in strokovno izobraževanje ali v okviru nalog posebnega "poklicnega sveta" in članstva, ki bi ga združeval.

#### **Ad. c) Reguliranje v okviru uradniškega sistema napredovanja in v povezavi s pravicami in dolžnostmi, ki se nanašajo na stalno profesionalno usposabljanje in spopolnjevanje**

- Učiteljeve pravice in dolžnosti stalnega profesionalnega usposabljanja in spopolnjevanja so že zapisane v zakonu (ZOFVI). Stvar (pravne) interpretacije te določbe je, ali spada med pravice in dolžnosti stalnega profesionalnega usposabljanja in spopolnjevanja tudi osveževanje predmetnospecifičnih kompetenc in ali spada med te pravice tudi pravica do priznavanja znanja in spretnosti, ki so jih učitelji v poklicnem izobraževanju pridobili na neformalen ali priložnosten način. Medtem ko prva pravica in dolžnost verjetno ni sporna, bi bilo drugo **pravico treba pravno šele regulirati, saj je zaenkrat v sistemu napredovanja učitelji ne morejo uveljavljati, ker ni nikjer eksplicirana..**

Tu je treba opozoriti, da se je Ekspertna skupina H (*Future objectives 2010*)<sup>6</sup> odločila za **opredelitev individualnih pravic, torej za regulacijo, povezavo s formalnim izobraževanjem in razširitev na sistem nabiranja kreditnih točk (ne točk za napredovanje!)**. V tem primeru bi imelo ovrednotenje listovnika javno veljavnost, v primeru otočkovanja za napredovanje pa le interno.

<sup>6</sup> [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html)

**MATRICA MOŽNOSTI VALIDACIJE NEFORMALNEGA IN PRILOŽNOSTNEGA UČENJA UČITELJEV V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU, IZVEDENA IZ SKUPNIH EVROPSKIH PRAVIL, UPOŠTEVAJE OBSTOJEČO REGULACIJO**

<b>VALIDACIJA predmetnospecifičnega znanja v povezavi s formalnim izobraževanjem</b>	<b>VALIDACIJA izvenšolskih izkušenj v povezavi s trgom dela (poklicna mobilnost, karierno napredovanje)</b>	<b>VALIDACIJA predmetnospecifičnih kompetenc kot elementa (samo)usposabljanja v povezavi z napredovanjem učiteljev v nazive</b>
<b>Individualne pravice</b> (ZVŠ, 2004)	<b>Individualne pravice</b> (ZOFVI, 1996 – 2000; odredbe o izobrazbi)	<b>Individualne pravice</b> (ni regulacije)
Validacija znanja je prostovoljna. Učitelj lahko oceno uporabi v nadaljnjem izobraževanju po svoji presoji. Učitelj ima pravico do ugovora na oceno.	Validacija delovnih izkušenj kot pridobivanje predmetnospecifičnih kompetenc, ustreznih za poučevanje določenega predmetnega področja v poklicnem izobraževanju, je avtomatična. Šteje se, da so bile ustrezne kompetence pridobljene, če ima kandidat poleg ustrezne izobrazbe tudi ustrezne delovne izkušnje. V kariernem napredovanju temelji ocena kandidatove kompetentnosti na dialogu med kandidatom in institucijami. Pobuda je lahko na strani učitelja ali delodajalca. Posameznik (kandidat za učitelja, ravnatelja, svetovalca ...) ima pravico do ugovora na oceno njegove kompetentnosti.	<b>Evalvacija razvoja učiteljevih predmetnospecifičnih kompetenc na sistemski ravni ni predpisana.</b>  Štejemo, da je ravnateljeva ocena delovne uspešnosti in njegovo mnenje o predlogu za napredovanje (ali sveta šole) začetek postopka, v katerem minister prizna učitelju <b>napredek pri razvoju njegovih pedagoških kompetenc, in sicer tako, da mu podeli višji naziv.</b> Ta validacija je prostovoljna. Ocena je last učitelja. Učitelj ima pravico do ugovora na oceno.
<b>Institucije, odgovorne za validacijo:</b> (ZVŠ, 2004)	<b>Institucije, odgovorne za validacijo:</b> (ZOFVI, 1996 - 2000)	<b>Institucije, odgovorne za validacijo:</b> (ni regulacije)
<b>Visokošolski zavodi</b> (zbornice, ko gre za mojstrske izpite)	Skrbniki <b>profesionalnih standardov</b> v poklicnem izobraževanju, ki si delijo odgovornost, to so Strokovni svet za PSI in ministri MŠŠ, MDSZ, MVZT;	<b>Evalvacija razvoja učiteljevih predmetnospecifičnih kompetenc na sistemski ravni ni urejena.</b> Po Pravilniku o napredovanju v nazive (2002) ocenjuje <b>pedagoško dimenzijo</b> učiteljeve delovne uspešnosti <b>ravnatelj šole</b> sam (oziroma <b>svet šole</b> ). Po postopku, ki ga opravijo <b>državni uradniki</b> , minister izda odločbo o napredovanju, s katero prizna učitelju profesionalni razvoj. Predmetnospecifične kompetence (tako kot pedagoške) bi morale biti vsebovane v splošnih delovnih kompetencah, vendar v predpisih to ni posebej eksplicirano.
<b>Obveznosti institucije</b> (Merila za akreditacijo; 2004)	<b>Obveznosti institucij</b> (ZOFVI, 1996 – 2000; odredbe o izobrazbi)	<b>Obveznosti institucije</b> (ni regulacije)

<p>Visokošolski zavod kandidatom priznava pridobljeno znanje, usposobljenost ali zmožnosti, ki po vsebini in zahtevnosti v celoti ali deloma ustrezajo splošnim oziroma predmetnospecifičnim kompetencam, določenim s posameznim študijskim programom. Priznava se znanje, usposobljenost ali zmožnosti, pridobljene s formalnim, <b>neformalnim ali izkustvenim učenjem.</b></p>	<p>Skrbniki po zakonskem postopku določajo <b>samo vstopne standarde</b>, ki obsegajo poleg ustrezne izobrazbe in znanja slovenščine tudi določeno število let delovnih izkušenj in ustreznost delovnih izkušenj glede na predmete poučevanja. Predmetnospecifične kompetence ugotavljajo na podlagi <b>formalne</b> dokumentacije (diploma, delovna knjižica, potrdilo o strokovnem izpitu, potrdilo o opravljeni PAI) ravnatelj. V postopku imenovanja ravnateljev sodelujeta svet šole in ustanovitelj. Za višji karierni položaj na šoli (vodja enote, pomočnik, ravnatelj,) se lahko poteguje, kdor izpolnjuje <b>formalne</b> pogoje, <b>vezane izključno na pedagoško sfero</b> in dokazljive s <b>formalnimi dokazili.</b></p>	<p><b>Evalvacija razvoja učiteljevih predmetnospecifičnih kompetenc na sistemski ravni</b> ni predpisana. Standardi za <b>profesionalni razvoj</b> niso določeni v obliki kompetenc (kaj mora učitelj znati in izkazovati, če želi napredovati), ampak so vsebovani v dokazilih (na primer, avtorstvo učbenika, udeležba na seminarju iz Kataloga). Med dokazili o profesionalnem razvoju ni predmetnospecifičnih kompetenc. Sistem predpostavlja, da profesionalni razvoj spodbuja <b>predvsem formalno učenje.</b> Zato ustvarja ponudbo <b>formalnih programov</b>, ki jo uravnava <b>Programski svet in minister.</b> Ohranjanje ravni predmetne izkušnosti (stik s prakso), moderniziranje predmetnih veščin (stalno osveževanje informacij) in nadgrajevanje predmetnospecifičnih kompetenc je urejeno s Pravilnikom (2003), in sicer <b>kot "nenehno posodabljanje disciplinarnega znanja ... vendar le v okviru formalnih programov"</b> oziroma na izključno na pedagoško sfero vezanih dogodkov (konference).</p>
<p><b>Kakovost in preglednost Postopkov</b> (ZVŠ, 2004; Merila za akreditacijo; 2004, akti univerz in visokošolskih zavodov, študijski programi)</p>	<p><b>Kakovost in preglednost postopkov</b></p>	<p><b>Kakovost in preglednost postopkov</b> (ni regulacije)</p>
<p>Vodjo jih ustrezno usposobljeni strokovnjaki v študijskih komisijah. Kandidati imajo možnost vpogleda v postopek. Izdelana je metodologija za validacijo :</p> <p>Pri priznavanju se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-upoštevajo spričevala in druge listine (priznavanje »netipičnih spričeval«, <b>portfolijo</b>, listine o končanih tečajih in drugih oblikah izobraževanja),</li> <li>-ocenjujejo izdelki, storitve, objave in druga avtorska dela študentov (možnost opravljanja študijskih obveznosti – npr. izpitov, kolokvijev ipd. – z ocenjevanjem izdelkov, npr. projektov, izumov, patentov, ki jih je študent izdelal pred vpisom),</li> <li>-ocenjuje znanje, ki si ga je študent pridobil s samoizobraževanjem ali z izkustvenim učenjem (možnost</li> </ul>	<p>Postopke ovrednotenja vhodnih pogojev vodijo ustrezno usposobljeni strokovnjaki (komisije, ravnatelj) Kandidati imajo možnost vpogleda v postopek. Za validacijo delovnih izkušenj ni nobene posebne metodologije oziroma natančnejše vnaprej definiranih aktivnosti.</p>	<p><b>Postopki za evalvacijo razvoja učiteljevih predmetnospecifičnih kompetenc na sistemski ravni</b> niso predpisani.</p> <p>Postopke preverjanja <b>formalnih dokazil</b>, s katerimi kandidati dokazujejo posodabljanje disciplinarnega znanja v okviru formalnih programov, vodijo ustrezno usposobljeni <b>državni uradniki MŠŠ</b> (ali pogodbeni eksterni ocenjevalci). Kandidati imajo možnost vpogleda in ocene pravilnosti postopka.</p> <p>Pravilnik o napredovanju vsebuje jasno metodologijo za validacijo (postopek, zbiranje dokazil, merila izbora), vendar vse v okvirih formalnega učenja.</p>

<p>opravljanja študijskih obveznosti – npr. izpitov, kolokvijev ipd. –brez udeležbe na predavanjih, vajah, seminarjih), -upoštevajo ustrezne delovne izkušnje (npr. priznavanje praktičnega usposabljanja in drugih učnih enot progama, ki temeljijo na delovni praksi in izkušnjah).</p> <p>Priznано znanje, usposobljenost ali zmožnosti se lahko upoštevajo kot pogoj za vpis, če ta ni določen z zakonom, kot merilo za izbiro ob omejitvi vpisa ali kot opravljena študijska obveznost. Če se znanje, usposobljenost ali zmožnost prizna kot opravljena študijska obveznost, jo je treba ovrednotiti po merilih za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS.</p>		
<p><b>Kakovost in preglednost kriterijev</b> (ZVŠ, 2004; Merila za akreditacijo; 2004, akti univerz in visokošolskih zavodov, študijski programi)</p>	<p><b>Kakovost in preglednost kriterijev</b> (ZOFVI, 1996 -2000; odredbe o kadrovskih pogojih)</p>	<p><b>Kakovost in preglednost kriterijev</b> (ni regulacije)</p>
<p>Standardi v že utečenih postopkih (na primer pri vpisu v magistrske ali doktorske programe so to reference o opravljenem znanstvenem delu) so jasni in pregledni. V dodiplomskem izobraževanju pa je priznavanje neformalnega učenja slabost sistema.</p> <p>Po bolonjski prenovi bodo morale biti zahteve zelo natančno opredeljene (da dvoje različnih validacijskih organov lahko poda enako oceno) Kriteriji ocenjevalcev za presojanje različnih vidikov kompetenc (v formalnem izobraževanju obstaja ocenjevanje, v neformalnem pa presojanje ali tehtanje) bodo morali biti zelo jasno zapisani.</p> <p>Po predpisih se priznано znanje, usposobljenost ali zmožnosti (lahko) upoštevajo kot pogoj za vpis, če ta ni določen z zakonom, kot merilo za izbiro ob omejitvi vpisa ali kot opravljena študijska obveznost. Če se znanje, usposobljenost ali zmožnost prizna kot opravljena študijska obveznost, jo je treba</p>	<p>Vstopni standardi so enostavni in jasni, vendar togi in se naslanjajo samo na formalna dokazila. Merilo "ustreznosti" delovnih izkušenj je mogoče interpretirati na različne načine. Presoja vsebinske ustreznosti delovnih izkušenj ne temelji na ekspliciranih kriterijih.</p>	<p>Kriterijev in meril (standardov, dokazil) za validacijo predmetnospecifičnih kompetenc ni. Morali pa bi biti eksplicirani, jasni in izčrpni, takšni, ki bi omogočali enoznačne presoje.</p>

ovrednotiti po merilih za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS.		
<b>Kakovost in usposabljanje ocenjevalcev</b> (ZVŠ, 2004; Merila za akreditacijo; 2004, akti univerz in visokošolskih zavodov, študijski programi)	<b>Kakovost in usposabljanje ocenjevalcev</b> (ZOFVI, 1996 -2000)	<b>Kakovost in usposabljanje ocenjevalcev</b> (ni regulacije)
Ocenjevalci so ustrezno usposobljeni. Zaenkrat za izmenjavo izkušenj in ustreznih praks ni predvideno oblikovanje funkcionalnih omrežij ocenjevalcev.	Ocenjevalci so ustrezno usposobljeni. v sistemu začetnega in <b>nadaljnega izobraževanja in usposabljanja</b> (Šola za ravnatelje). Izmenjava izkušenj in ustreznih praks poteka znotraj ravnateljskih združenj.	Ocenjevalcev ni. Ocenjevalci bi morali biti ustrezno izobraženi, dodatno usposobljeni in povezani v omrežje za izmenjavo ustreznih praks.
<b>Kredibilnost validacije (ni regulacije)</b>	<b>Kredibilnost validacije (ni regulacije)</b>	<b>Kredibilnost validacije (ni regulacije)</b>
V pripravo validacijskih kriterijev (standardov in dokazil o izkušnjah) bi morali biti vključeni na primer socialni partnerji (v primerih validacije delovnih izkušenj). Če so, so to ad hoc primeri. Validacijska telesa bi morala biti nepristranska, sestavljena večpartitno.	V pripravo validacijskih kriterijev (standardov in dokazil o izkušnjah) bi morali biti vključeni na primer socialni partnerji (v primerih validacije delovnih izkušenj). Če so, so to ad hoc primeri. Validacijska telesa (komisije za sprejem v zaposlitev) bi morala biti nepristranska, sestavljena večpartitno.	V pripravo validacijskih kriterijev (standardov in dokazil o izkušnjah) bi morali biti vključeni na primer socialni partnerji (v primerih validacije delovnih izkušenj). Validacijska telesa (komisije za sprejem v zaposlitev) bi morala biti nepristranska, sestavljena večpartitno.
<b>Primerljivost in evropska dimenzija (ni celovite regulacije; deloma ZVŠ, Priloga k diplomu)</b>	<b>Primerljivost in evropska dimenzija (ni regulacije)</b>	<b>Primerljivost in evropska dimenzija (ni regulacije)</b>
Validacijski pristopi bi morali biti oblikovani in urejeni v skladu z evropskimi pravili, in sicer tako, da bi bili razumljivi na evropski in širši mednarodni ravni. Kjerkoli je mogoče (posamični primeri so že), bi bilo treba uporabiti skupna evropska orodja: evropski CV, Europass in druga orodja, ki povečujejo preglednost (bodoče evropsko kvalifikacijsko ogrodje). Nacionalno ogrodje še ni pripravljeno. ECTS in Priloga k diplomu sta vpeljana.	Validacijski pristopi bi morali biti oblikovani in urejeni v skladu z evropskimi pravili, in sicer tako, da bi bili razumljivi na evropski in širši mednarodni ravni. Kjerkoli je mogoče, bi bilo treba uporabiti skupna evropska orodja: ECTS, DS; evropski CV, Europass in druga orodja, ki povečujejo preglednost (bodoče evropsko kvalifikacijsko ogrodje).	Validacijski pristopi bi morali biti oblikovani in urejeni v skladu z evropskimi pravili, in sicer tako, da bi bili razumljivi na evropski in širši mednarodni ravni. Kjerkoli je mogoče, bi bilo treba uporabiti skupna evropska orodja: ECTS, DS; evropski CV, Europass in druga orodja, ki povečujejo preglednost (bodoče evropsko kvalifikacijsko ogrodje).



## PRIMERI PRAKSE PRIZNAVANJA IZ NEKATERIH EVROPSKIH PROJEKTOV

S tega področja je na spletnih straneh in v angleščini dostopnih malo informacij. Še najbolj koristen primer bi bil **danski**: njihov Inštitut za pedagoško usposabljanje učiteljev v poklicnem izobraževanju skupaj s srednješolskim sektorjem (day high school sector) izvaja projekt, v katerem razvija metodo listovnika<sup>7</sup>.

Sistem pridobivanja kompetenc in na tej podlagi tudi kvalifikacij (Näyttötutkinto) je najbolj uveljavljena oblika validacije neformalnega in priložnostnega učenja na **Finskem**. Kandidati dokazujejo svojo usposobljenost na izpitni način. V izpitnih komisijah so poleg pedagoških strokovnjakov tudi predstavniki učiteljev in gospodarskih združenj (delodajalci), sindikatov.

Islandske izkušnje poudarjajo predvsem dialog med kandidatom in ocenjevalcem, ki je obsežnejši kot pri formalnem učenju, intenziven pa je zlasti v identifikacijski fazi ter v fazi ocenjevanja. Kandidat dobi na ta način možnost, da izrazi različne vidike svojega učenja in zmožnosti. Prednost dialoškega pristopa je v večji veljavnosti rezultatov, dobljenih v procesu validacije, pomanjkljivost pa v včasih vprašljivi zanesljivosti in verodostojnosti validacijskih praks, zato je zelo pomemben dober sistem za zagotavljanje kakovosti.

**Nizozemska** ima zelo uspešen primer uporabe in validacije listovnika, *Scouting Gelderland* (ECOTEC Research and Consulting). Skavtska organizacija je razvila tri profile volonterskih sodelavcev (vodje, timski vodje in skupinski vodje). Razvili so posebno tehniko odkrivanja kompetenc prostovoljcev v skavtski organizaciji. Organizirajo tečaje ozaveščanja o tem, kakšno znanje, spretnosti in zmožnosti pravzaprav sploh imajo (česar se prej niti zavedali niso). V tečaju so udeleženci razvili model ozaveščanja svoje usposobljenosti v treh korakih, formuliranih po vprašanjih: v katerih točkah sem dober? Kako bi lahko ubesedil ali pokazal te svoje sposobnosti? V katerih primerih je tovrstne sposobnosti mogoče še koristno uporabiti? Gre za priklince situacij, nalog, vrste aktivnosti in rezultatov. Prostovoljci, ki se udeležujejo teh tečajev, dobijo listovnik z navodili za izpolnjevanje. Vanj si med praktičnim delovanjem zapisujejo naloge, ki so jih opravljali, in zmožnosti, ki so jih potrebovali in razvijali. *Kenniscentrum EVC*, ki se ukvarja z validacijo, ugotavlja, da je ocenjevanje zmožnosti prostovoljcev, ki temelji na testiranju, intervjujih in ocenah listovnikov, korektno in kakovostno, vendar pa je zlasti metoda analize listovnika težko priznana izven področja delovanja prostovoljcev, denimo na šolskem področju. Ugotavljajo, da 'bottom up' pristop k validaciji neformalnega učenja podcenjuje težave v zvezi s prenosljivostjo v druge dejavnosti in širšim zaupanjem v postopek. Izkušnje, ki jih posamezniki dobijo kot prostovoljci v skavtski organizaciji, se pogosto ne jemljejo resno. Zato so morali validacijo nasloniti na pomoč CITO (center za standardizacijo testov).

Ena izmed univerz (*University of Malmö*) na **Švedskem**<sup>8</sup> eksperimentira z validacijo poklicnih kompetenc pomočnikov vzgojiteljev (*barnskötare*), ki imajo določeno visokošolsko izobrazbo (vzgojiteljsko) in delovne izkušnje. Za vpis v pedagoški študijski program za učitelje v vrtcih in na primarni stopnji osnovne šole (*Särskild Lärarutbildning*) potrebujejo najmanj 40 kreditnih točk (švedske KT: *poäng*) iz predhodnega visokošolskega izobraževanja, upoštevajo pa jim tudi delovne izkušnje, pridobljene v vzgojnih zavodih, in sicer spet v obsegu 40 kreditnih točk. *Malmö University* je razvila posebno metodologijo za validacijo praktičnega znanja in spretnosti, ki so jih kandidati pridobili kot pomočniki v vrtcih. Validacijski proces vključuje naloge, te morajo opraviti bodisi posamezno ali v skupini, napisati poročilo o izkušnjah ali jih predstaviti v okviru javnega seminarja.

<sup>7</sup> No documentation in English or interview partner have been available for further information. It is documented in Danish on <http://www.daghojskoler.dk/> (link: portfolio & realkompetence).

<sup>8</sup> [http://www.lut.mah.se/ruc/utv\\_2002.asp](http://www.lut.mah.se/ruc/utv_2002.asp)

Bogate izkušnje s sistemom validacije učenja in dosežkov iz prakse, ki ga opravljajo visokošolske institucije, imajo tudi v **Združenem kraljestvu**<sup>9</sup>. Upoštevajo tako izkušnje, pridobljene na plačanih delovnih mestih kot tudi volonterske izkušnje. Akreditacija učenja in dosežkov je ena od temeljnih nalog visokošolskih institucij, ki na ta način formalno priznavajo neformalno pridobljeno znanje in kompetence. Za formalno certificiranje takšnega učenja skrbi sistem zagotavljanja kakovosti institucije, na ta način se zagotavlja tudi javno zaupanje tako v kakovost institucije kot v standarde njihovih izobraževalnih izidov. V poklicnem izobraževanju uporabljajo tristopenjski model zagotavljanja kvalitete, ki vključuje ocenjevanje, interno in eksterno verifikacijo. Kriteriji za ocenjevanje obsegajo metode dokazil in demonstriranja znanja in kompetenc, priporočil, izpitov in podobne.

Identificiranje in validacija neformalnega in priložnostnega učenja je prioriteta naloga EU politik. **TTnet je (2003)** zbral in analiziral primere dobre prakse v Franciji, Italiji, Portugalskem in Združenem kraljestvu, poskušal je ugotoviti, kakšna naj bi bila vloga validacija neformalnega in priložnostnega učenja v strokovnem spopolnjevanju in usposobljenosti učiteljev v poklicnem izobraževanju. Študija "Recognition and validation of informal and non-formal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States" (October 2004 - July 2005), objavlja pregled pristopov in metodologij (Belgium, Denmark, Finland, France, Ireland, Italy, Slovakia, Lithuania, United Kingdom).

### **Kratek povzetek primerov dobrih praks (TTnet, 2003)**

**Belgija** ima izkušnje s priznavanjem neformalnega in priložnostnega učenja v sistemu pridobivanja formalne pedagoške kvalifikacije (univerzitetne diplome učitelja v poklicnem izobraževanju ali ekvivalentnega spričevala). Sistem so vpeljali v različnih belgijskih skupnostih z gledajoč se po "francoskem pristopu" (VAE), deloma pa po "angleškem" (APEL). Praktični primer: Postopek vodijo odgovorne institucije za pedagoško izobraževanje in usposabljanje učiteljev. Izobraževanje traja 4 leta, vanj pa se vključujejo tudi učitelji, ki že poučujejo, pa nimajo ustrezne pedagoške diplome. Program pedagoškega usposabljanja **(2005 – 2006)** so preoblikovali in modularizirali tako, da temeljijo vsebine na pričakovanih kompetencah bodočih učiteljev. Učiteljem, ki že poučujejo, pa še nimajo ustrezne kvalifikacije, se lahko priznajo nekateri moduli. Postopek vključuje **zagovor dokumentacije z dokazili** o delovnih izkušnjah in dokazili o predhodnem izobraževanju (spričevala, potrdila, kreditne točke). Zagovor poteka pred izpitno komisijo izobraževalne institucije. Če se ugotovi, da ima kandidat ustrezno dokumentacijo, potem ga institucija povabi na razgovor, na katerem oceni, ali ga lahko pripusti h končnemu izpitu, s katerim posebna komisija preveri njegove dejanske kompetence.

Če gre za priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja v sklopu visokošolskega programa, postopek vodijo visokošolske institucije. Dva ocenjevalca visokošolskega akreditacijskega organa **(2004)** s pomočjo različnih med seboj dopolnjujočih se metodologij, ki obsegajo **razgovore, opazovanje nastopov, ovrednotenje listovnikov**, ocenita obseg neformalnega in priložnostnega učenja, akreditacijski organ pa nato izda potrdilo o tem, koliko kreditnih točk in pri katerih vsebinah se kandidatu lahko pri študiju oziroma pridobivanju diplome prizna.

Tudi na **Danskem** je priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja, ki služi pridobivanju višjih kvalifikacij, v pristojnosti univerz. Kdor se želi vpisati v *Master* program, pa ne izpolnjuje pogojev (na primer nima ustrezne prve diplome, specializacije in podobno), lahko zaprosi za oceno znanja in izkušenj, pridobljenih s pedagoškim delom, ta se nato upoštevajo tudi pri študiju. Kandidat mora predložiti pisna dokazila in jih zagovarjati pred komisijo ocenjevalcev.

---

<sup>9</sup> h t tp://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/bank/Update8.pdf (last visited March 20, 2005)

Podobno je na **Finskem**, kjer nimajo posebnega akreditacijskega postopka ali posebej reguliranega postopka priznavanja, ampak je to v avtonomiji pedagoških visokošolskih institucij. Te upoštevajo delovne izkušnje učiteljev, kandidatov za študij na ta način, da jim prilagodijo program (personalizacija učenja) in določijo visokošolskega učitelja - mentorja. Drug cilj, ki ga zasledujejo pri upoštevanju neformalnega in priložnostnega učenja, se nanaša na orodja spremljanja sprememb v učiteljskih poklicih. Po tej poti pridejo pedagoške univerze do informacij o projektih, omrežnem sodelovanju, potrebah in značilnostih učencev in dijakov, kurikularnem razvoju, inovacijah .... Visokošolski učitelj mentor skupaj s kandidatom oceni kandidatov individualni študijski načrt in demonstracijo njegovih kompetenc. Učitelj – študent mora dokazati zrelo pedagoško razmišljanje in razvoj pedagoških kompetenc. Kot medij se pri tem uporabljajo listovniki, kritično reflektivni eseji, projektna poročila, in podobno. Kot merila ocenjevanja služijo cilji in evalvacijska merila, sestavljena posebej za učitelje v poklicnem izobraževanju. Zelo razširjena je na Finskem uporaba listovnikov z dokumentiranimi pedagoškimi uspehi v visokem šolstvu, zlasti na univerzah, kjer so tradicionalno upoštevala akademske dosežke visokošolskih učiteljev, je zdaj obvezno predložiti listovnik didaktičnih dosežkov. Vsak, ki se prijavi na prosto mesto ali za napredovanje, ga mora predložiti. Postopoma enako prakso vpeljujejo tudi v šole kot priporočilo; mnogi kandidati za prosta učiteljska mesta prinesejo na razgovor s seboj listovnik.

V **Franciji** deluje sistem "Validation des acquis d'expérience" (VAE, 2000), s katerim regulirajo postopke priznavanja delovnih in osebnih izkušenj, na podlagi katerih so kandidati lahko oproščeni določenih študijskih obveznosti (izpitnih enot, modulov...). Primeri: priznavanje delovnih izkušenj svetovalcem v nadaljnjem poklicnem izobraževanju: ti se ob prijavi za službo izkažejo z listovnikom, v katerem navedejo kompetence, ki so jih pridobili na določenem strokovnem področju, in obrazložijo, kako lahko te kompetence uporabijo v šolskem okolju. Listovnik pregleda komisija, sestavljena iz izkušenih učiteljev v poklicnem izobraževanju, ki organizira s kandidatom tudi razgovor. Uspešna ocena komisije omogoča kandidatu vključitev v program usposabljanja tako, da se delno usposablja teoretično, delno pa so zaposleni v podjetju (učni bazi). Po enem letu sledi zaključni izpit in na tej podlagi pridobijo kvalifikacijo. Vsebina usposabljanja in standardi so v domeni šol. Irska je sprejela nacionalni sistem priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja, ki je v pristojnosti neodvisnih teles na ravni države. Primer: Izkušeni učitelji lahko zaprosijo za višji položaj (na stopnji, ki jo daje sicer magistrska diploma) in ga po uspešno končanem postopku ocenjevanja predpisanega listovnika (oblika in vsebina sta predpisani) tudi dobijo. V ocenjevalnem postopku komisija NQA pregleda in oceni kandidatove izkušnje z merili 13 učnih izidov, med katerimi so znanstvena spoznanja o teorijah učenja, izobraževalne tehnologije, priprava didaktičnega gradiva, in podobno.

Primer **Italije** je zanimiv zato, ker priznavanje umešča v koncept personalizacije učenja. Postopek priznavanja razvija skupnost institucij za usposabljanje učiteljev v regiji, ki pripravlja standarde in predvidene vsebine listovnika ter oblike in vsebine preverjanja znanja. Kakovost postopkov zagotavljajo z eksternimi evalvacijami. Postopek vključuje identificiranje doseženih kompetenc, ki izhaja iz kandidatove izhodiščne samoocene. Sledi ovrednotenje identificiranih kompetenc pred posebno ocenjevalno komisijo.

Tudi **Litva** uporablja listovnike pri ovrednotenju udeležbe učiteljev v raznih zunajšolskih projektih. Učiteljem lahko na ta način priznajo določeno število kreditnih točk, ki jih nato uveljavljajo pri nadaljnjem izobraževanju.

**Združeno kraljestvo** uporablja dve različni obliki priznavanja neformalnega učenja oziroma izvenšolskih izkušenj: akreditacija prejšnjega učenja (APL) in akreditacija z delom pridobljenih pedagoških zmožnosti (APEL). Postopki so regulirani na ravni države, vodijo pa jih izobraževalne institucije. Ocenjevalci morajo biti za tovrstno ocenjevanje posebej usposobljeni in imeti ustrezno potrdilo. Tudi v teh postopkih se uporablja listovnik.

Ocenjevanje listovnika je osrednji del postopka priznavanja in vključuje: kandidatovo zmožnost, da prepozna iz svojih delovnih izkušenj tiste prvine, ki jih lahko uporabi v pedagoškem procesu; zmožnost kritične refleksije izkušnjskega učenja, zmožnost uporabe rezultatov izkušnjskega učenja v konkretnem poklicnem programu. Kandidat mora v listovniku opisati izkušnje in to, kar se je iz njih naučil in lahko uporabi v šolskem okolju, predložiti dokaze (primere, priporočila, potrdila delodajalcev, objave prispevkov....) Kandidatu lahko uspešno predstavljen listovnik omogoči, da za polovico skrajša formalno usposabljanje v visokošolski instituciji in tako hitreje pride do kvalifikacije.

Dober primer uporabe listovnika za spodbujanje predmetnospecifičnega profesionalnega razvoja učiteljev v poklicnem izobraževanju je **Avstralija**<sup>10</sup>. Avstralsko združenje raziskovalcev VET (*Vocational Education and Training Research Association*, 1999) je spoznalo, da morajo učitelji v poklicnem izobraževanju slediti razvoju svojega strokovnega sektorja, sicer po določenem času ne morejo več poučevati, kajti njihovo poznavanje poklicnega področja zelo hitro zastareva. Prva opozorila so prišla iz nekaterih industrijskih sektorjev, združenj inženirjev in panožnih združenj, ki so dala pobudo za oceno kakovosti učiteljev v poklicnem izobraževanju z vidika modernizacije njihovega predmetnospecifičnega znanja in spretnosti. Ugotovili so, da učitelji v poklicnih šolah usposabljujejo dijake za doseganje določenih poklicnih standardov, pedagoški proces zahteva razumevanje kompetenc, ki jih morajo razviti pri učencih, sami učitelji pa niso usposobljeni za te nove kompetence. Mnogokrat nimajo ustrezne izobrazbe, še največkrat pa nimajo osveženega znanja, domala nihče nima izkušnje ocenjevanja po enakih merilih, kot jih uporabljajo zdaj v svoji pedagoški praksi. Obnavljanje predmetno relevantnega znanja je bilo pri avstralskih učiteljih v poklicnem izobraževanju stvar individualne motivacije in ne sistemskih spodbud. Avstralski učitelji v poklicnem izobraževanju se sicer stalno spopolnjujejo, vendar je to večinoma pedagoško spopolnjevanje, malokdaj pa se usposabljujejo za pridobivanje novih kompetenc, relevantnih za sodobno poklicno oziroma industrijsko okolje, v katerem bodo njihovi učenci iskali delo. Delovne izkušnje sicer imajo, vendar so bile nazadnje preverjene takrat, ko so vstopili v pedagoški poklic. Višje in visoke šole, ki izobražujejo in usposabljujejo učitelje v poklicnem izobraževanju, so odločno zavrnilo možnost, da bi pri svojih študentih – učiteljih uporabljale poklicno relevantne standarde znanja, in sicer z utemeljitvijo, da ti prehitro hitro zastarevajo in da ni mogoče z enakim tempom spreminjati študijskih programov.

Novejše študije (*Campus Review*, 2002) so pokazale, da je mogoče in zelo koristno vgraditi industrijske in druge branžne poklicne standarde v stalno strokovno usposabljanje učiteljev. Poleg tega lahko služijo za občasno validacijo kakovosti učiteljev v poklicnem izobraževanju. Primeri uporabe (*National Arts Related Design Competency Standards*, *National Print Standards*) so pokazali, da učitelji takšno dodatno usposabljanje niso čutili kot novo breme, ampak so se z velikim zanimanjem vključili v oblike modernizacije svojega predmetnega znanja, ker je bilo tovrstno usposabljanje povezano z ugledom in napredovanjem. V okviru inovacijskih projektov (*Innovation in teaching and learning in VET*, John Mitchell from John Mitchell & Associates, 2003) so ugotovili, da je prihodnji razvoj družb in gospodarstev v svetu kompleksen in nepredvidljiv, zanj pa bodo značilni pojavi: neomejene omrežne in horizontalne povezave, preobilje informacij in razmere, na katere posameznik ne bo imel vpliva. Edina možnost je nenehno učenje v pogojih prožne, kakovostne in inovativne organizacije. Uspeh bo odvisen od tega, kako hitro bodo zaposleni lahko svoje ideje realizirali v kakovostnejših produktih in storitvah.

Učitelji v poklicnem izobraževanju morajo znati dijake pripraviti na to naraščajočo kompleksnost sveta, vsakodnevno upoštevati spreminjanje strukture dela, segmentacijo trgov, slediti novostim v tehnološkem razvoju, spoštovati ekonomsko vrednost znanja in

---

<sup>10</sup> *Abstracts for the AVETRA Conference Doc4to5.rtf*  
as at 3/12/98

spretnosti, odgovarjati na politične spremembe glede delovnih razmer in statusa učiteljskega poklica, udeležati zahtevne nove koncepte, kot je personalizacija učenja. Od učiteljev v poklicnem izobraževanju se zahteva, da zagotovijo relevantnost vsebin, ki jih poučujejo, osebni pristop k dijaku, individualno usposabljanje, prilagojeno osebnostnim značilnostim dijaka, organiziranje učenja v kontekstu dela. Zato morajo učitelji v poklicnem izobraževanju med drugim stalno razvijati enake poklicne spretnosti pri sebi kot pri dijakih; obnavljati in dopolnjevati za poklicno izobraževanje specifične kompetence, uporabne v specifičnih delovnih okoljih ter razvijati svoje splošne osebnostne zmožnosti. Torej morajo stalno osveževati vsebine, se učiti vedno novih načinov uporabe teh vsebin v praksi, si pridobivati na teh vsebinah praktične izkušnje, ob vsem tem pa razumeti učenca in svojo vlogo.

## ZAKLJUČKI

Na podlagi izkušenj različnih držav<sup>11</sup> je mogoče na kratko povzeti naslednje ugotovitve, pomembne tudi za urejanje sistema priznavanja neformalnega pridobivanja znanja učiteljev v poklicnem izobraževanju, in iz njih povleči tudi nekatere zaključke:

**Strokovne novosti, relevantne za predmet poučevanja**, najlažje in najuspešneje podaja eksterna institucija, ki razvija predmetne vsebine (podjetja, univerze), toda spreminjanje učiteljevega razmišljanja in stila poučevanja je učinkovito le, če je umeščeno v šolsko prakso in če je podprto z aktivno soudeležbo. Op.p.: **V tem smislu je treba sistemsko zagotoviti, da bodo učitelji svoje neformalne izkušnje lahko prezentirali v šolskem okolju, jih povezali v konkretne učne pristope, imeli možnost rezultate eksplicirati in jih javno predstaviti.**

Poslušanje predavanj o **didaktičnih novostih** omogoča učiteljem poglobiti razumevanje novih poti v poučevanju, ne da pa jim tudi vpliva in moči, da jih uporabijo v svojem vsakodnevem okolju. Op.p.: **Vodstvo šole mora biti soodgovorno za prenos učiteljevih zunajšolskih izkušenj v šolsko prakso; šola mora imeti od tega koristi, sicer vodstva šol te oblike "samousposabljanja" ne bodo podpirala.**

**Učiteljevih kompetenc, stila poučevanja in vedenja** ni mogoče spreminjati s standardiziranimi programi usposabljanja ali s predpisovanjem od zgoraj navzdol, obenem pa tudi tam, kjer so šolam preprosto dali denar za usposabljanje in povsem proste roke pri organiziranju usposabljanja, niso dosegli namena. Op.p.: **Močan argument v podporo povezovanju učiteljeve subjektivitete z objektiviteto šole!**

Prepuščanje **odgovornosti za usposabljanje učiteljev v celoti šolam** lahko potencialno poveča moč ravnateljev in zmanjša vpliv učiteljev; med načrtom šole, ki mu daje prednost ravnatelj, in individualnimi in kolektivnimi potrebami učiteljev je treba najti ustrezno ravnatežje. Op.p.: **Ta ugotovitev utemeljuje vpletenost tretje, strokovno nevtralne institucije, ki bi denimo skrbela za razvoj teh aktivnosti ali celo za sistemsko uravnavanje.**

Ker **ni primerov nagrajevanja** neformalnih in informalnih **učnih aktivnosti brez** določenega formalnega postopka validacije in **priznavanja rezultatov**, je treba premisliti o morebitni izgraditvi sistema priznavanja z vidikov, ki jih narekujejo sklepu Sveta Evropske unije in z vidika ekonomske upravičenosti.

---

<sup>11</sup> Izkušnje različnih držav so izčrpno opisane v Analizi organizacije in pristojnosti v sistemih izobraževanja in usposabljanja zaposlenih učiteljev v nekaterih evropskih državah; Prikaz ureditev, trendi, priporočila, Interno gradivo, Plevnik, T., MŠŠ, 2003

Sklep Sveta je, da naj bo identifikacija in validacija neformalnega in informalnega učenja načeloma prostovoljna; omogočati pa je treba **dostop pod enakimi pogoji**. To seveda pomeni, da sistem ne sme izločati učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov in vseh drugih pedagoških delavcev. Večinski sektor učiteljev in drugih strokovnih delavcev v splošnem izobraževanju, ki se prav tako uči tudi na neformalen in priložnosten način, ne sme biti diskriminiran.

Drugi sklep Sveta, ki se nanaša na dolžnosti institucij, da **zagotovijo navodila, svetovanje in informiranje, objektivna merila, preverljiva z mehanizmi zagotavljanja kvalitete, nepristransko ocenjevanje in mehanizme preprečevanja konfliktov interesov, je zelo zahteven**. V tej luči bi bilo utemeljeno odločiti se za začetek za mehkejšo regulacijo. Najprej bi veljalo zagotoviti le neke minimalne institucionalne pogoje, kot na primer oblikovanje ustreznih nalog (služb) za svetovanje in informiranje in kasneje za pripravo vsem dostopnih metodologij priprave in vrednotenja listovnika (javni zavodi: CPI, ZŠ, ACS). V daljšem obdobju razvijanja listovnika kot orodja za validacijo bi se izoblikovale izkušnje, metodologija in merila vrednotenja in primerljivosti izdanih ocen ter usposobili strokovnjaki za resno validacijo. V prvi fazi bi torej odložili vprašanje individualnih pravic in institucionalnih obveznosti in bi se osredotočili samo na zagotavljanje kakovosti validacijskega postopka. Na podlagi izkušenj, dobrih primerov in vzorcev bi se oblikovale ustrezne vsebinske in metodološke rešitve, kar bi šele omogočilo podrobnejše reguliranje individualnih pravic. Razpravo o nagrajevanju validiranih in priznanih **rezultatov** neformalnega učenja je mogoče kasneje, ko bi sistem že dal rezultate, umestiti med pogajalske teme delodajalca in sindikatov.

Sistem - kakršenkoli že – ima svojo stroškovno plat. Pred vpeljevanjem je treba ovrednotiti materialne vidike sistemske rešitve.

## VIRI IN LITERATURA:

- Eurydice EURYBASE [http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html)
- Eurydice, CEDEFOP, ETF: STRUCTURES of education, vocational training and adult education systems in Europe.  
[http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset\\_EN.html](http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset_EN.html)
- CEDEFOP : Training village. Teachers and trainers in vocational training; Volume 4: Austria, Denmark, Finland, Ireland, Netherlands, Norway, Portugal, Sweden, United Kingdom.  
[http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/1406/index\\_en.html](http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/1406/index_en.html)
- INCA.<http://www.inca.org.uk/>
- Vocational Education and Training: Its potential for economic, personal and social development in Europe. *Presentation to EfVET/BVE-Raad conference "VET\* for the future"* Maastricht, 14 December 2004 By Hans F. van Aalst, President of EfVET  
[http://www.efvet.org/documents/HvA/HFvA\\_2004-12-14-VET\\_for\\_the\\_Future-EfVET-BVE-Raad-Maastricht-doc.pdf](http://www.efvet.org/documents/HvA/HFvA_2004-12-14-VET_for_the_Future-EfVET-BVE-Raad-Maastricht-doc.pdf)
- White Book: Quality Development and Quality Assurance in the Austrian System of Education, 2003. [http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10094/whitebook\\_quality.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10094/whitebook_quality.pdf)
- The Fund for Development and Experiments with Educational Networks.  
<http://eng.uvm.dk/education/Adult%20Education/fund.htm?menuid=1530>
- New structure of the Danish Vocational Education and Training system, 2005:  
<http://pub.uvm.dk/2000/newstructure/>
- The Danish Approach to Quality- in Vocational Education and Training. 2005:  
<http://eng.uvm.dk/publications/engonline.htm?menuid=2010>

- Vocational Teacher Education Curricula, Finland, 2004, 2005  
<http://www.helia.fi/en/vocationalteachereducation/curriculum2004-2005/>
- The Teaching Council; The Teaching Council Act. Ireland. 2004 – 2006  
<http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=21617&ecategory=30153&language=EN>
- Vocational teacher education in Jyväskylä: <http://www.vte.fi/handbook/aims.htm>
- Draft manual for a classification of learning activities; Eurostat  
<http://forum.europa.eu.int/Members/irc/dsis/edtcslibrary?!=/working> groups/aes tf)
- Eurydice. The Teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns; v Key topics in Education in Europe, Report III: Condition of Service; 2003
- OECD: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report 2005  
[http://www.oecd.org/document/52/0,2340,en\\_2649\\_34859095\\_34991988\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,2340,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html)
- OECD: The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning Background Report for Slovenia. Prepared by: Miroљjub Ignjatović, Angelca Ivančič, Ivan Svetlik. Ljubljana, April 2003/Additions October 2003.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/33/28/34258475.pdf>
- OECD. Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development; 1998
- Implementation of »Education and Training 2010« Work programme: VALIDATION OF NON-FORMAL AND FORMAL LEARNING (EC Expert Group H, Progress Report, november 2003)
- European Inventory on Validation of non-formal and informal learning, v A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission, Manuel Souto Otero, Andrew McCoshan and Kerstin Junge (eds.), september 2005
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi; Prevod dela: F. Buchberger, B.P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson; TNTEE, 2000; prevod izdalo Ministrstvo za šolstvo in šport 2001; urednik T. Plevnik
- Basset, Phil. Analysis of ways in which vet teacher training, recognition and ongoing performance appraisal can benchmark against related industry training standards. [citirano april 2006] <[www.avetra.org.au/abstracts\\_and\\_papers/pb\\_abstract.pdf](http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers/pb_abstract.pdf)>
- Doolittle, Peter (1994). Teacher portfolio assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, 4(1). [citirano april 2006] <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=1>
- Lång, A. 1999. Portfolio-opas. Jyväskylä yliopisto, Erytispedagogiikan laitos.
- Neiman, L.V. 1999. Linking Theory and Practice in Portfolio Assessment. [citirano 7. marec 2006] <URL:<http://www.weac.org/resource/1999-00/oct99/focus2.htm>>.
- Plevnik, Tatjana: Organiziranost in pristojnosti v sistemih izobraževanja in usposabljanja zaposlenih učiteljev. Prikaz tujih ureditev, trendi, priporočila, Interno gradivo, MŠŠ, 2003
- Sassi, Markku. University of Jyväskylä, Department of Special Education, Finland, Seminarsko gradivo, 2001
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi : Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju. Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi - Umea° universitet / [editors: F. Buchberger ... [et al.], Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2001