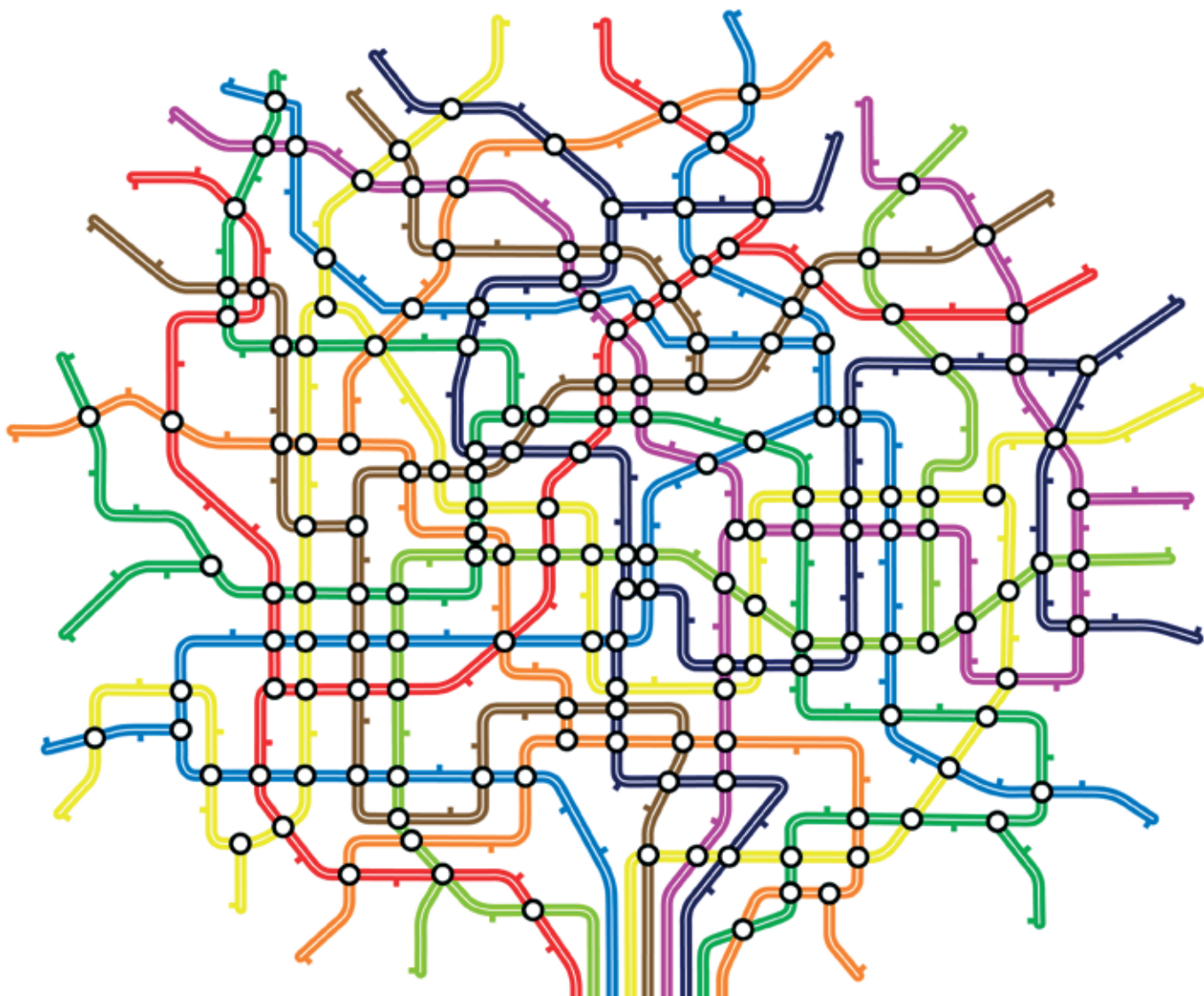


URPL

towards  
recognition  
of prior learning



# Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu



Lifelong  
Learning  
Programme

# **Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu**

Autorzy:

**Grażyna Prawelska-Skrzypek**

**Beata Jałocha**

**Marina Shapira**

**Jamie Brogan**

**Pascal Lafont**

**Marcel Pariat**

**Nina Vranešević Marinić**

**Vanja Ivošević**

**Tytuł w języku angielskim:**

Recognition of Prior Learning in Higher Education -  
Challenges of Designing the System

**Wydawca:**

Institute for the Development of Education,  
Preradovićeva 33 / I, 10000 Zagreb, Croatia,  
www.iro.hr

**Za wydawcę:**

Ninoslav Šćukanec,  
*Institute for the Development of Education, Zagreb, Croatia*

**Redaktorzy:**

Grażyna Praweńska-Skrzypek, *Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska*  
Beata Jałocha, *Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska*

**Autorzy:**

Grażyna Praweńska-Skrzypek, *Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska*  
Beata Jałocha, *Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska*  
Marina Shapira, *University of Stirling, Wielka Brytania*  
Jamie Brogan, *Edinburgh Napier University, Wielka Brytania*  
Pascal Lafont, *Université Paris-Est Créteil Val de Marne Paris, Francja*  
Marcel Pariat, *Université Paris-Est Créteil Val de Marne Paris, Francja*  
Nina Vranešević Marinić, *Institute for the Development of Education, Zagreb, Chorwacja*  
Vanja Ivošević, *Institute for the Development of Education, Zagreb, Chorwacja*

**Recenzent:**

dr hab. Maria Próchnicka, *Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska*

**Korekta:**

Roman Batko

**Projekt graficzny:**

PARLOV UNA visual arts, Zagreb

**Druk:**

PRINTERA GRUPA

Zagreb, Croatia, 2013

Niniejsza publikacja wydana jest na licencji Creative Commons: Uznanie autorstwa -  
Użycie niekomercyjne - Na tych samych warunkach 3.0 Polska



Publikacja powstała w wyniku projektu „Uniwersyteckie Centra Uznawania Kwalifikacji – pomost pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym” zrealizowanego przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autorów. Komisja Europejska ani Narodowa Agencja nie ponoszą odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną ani za sposób wykorzystania zawartych w niej informacji.



Institut Rozwoju Edukacji, jeden z partnerów projektu URPL, jest wspierany przez Biuro rządu Chorwacji ds. współpracy z organizacjami pozarządowymi. Poglądy przedstawione w tej publikacji niekoniecznie odzwierciedlają poglądy Biura rządu Chorwacji ds. współpracy z organizacjami pozarządowymi.

CIP record available in the computer catalogue of the National and University  
Library in Zagreb (Croatia), number 849833

ISBN 978-953-7901-12-7

# Spis treści

<b>Słowo wstępne</b> .....	7
<b>Rozdział 1: Rola i znaczenie uznawania w szkolnictwie wyższym efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL)</b> .....	9
Lifelong Learning (LLL) i Recognition of Prior Learning (RPL) .....	11
Rozwój RPL .....	15
Korzyści wynikające z uznawania efektów uczenia się nabytych poza systemem edukacji formalnej .....	17
Bariery i czynniki sukcesu efektywnej implementacji RPL .....	19
Krok w przyszłość: czynniki wspierające długofalowy rozwój RPL .....	20
Bibliografia .....	21
<b>Rozdział 2: Recognition of Prior Learning w przestrzeni europejskiej: perspektywa porównawcza</b> .....	23
Zmiany w rankingu poziomu rozwoju RPL w krajach europejskich .....	25
Francja – jako przykład kraju wysoko rozwiniętego w zakresie RPL .....	30
Hiszpania – jako przykład kraju o średnim poziomie rozwoju w zakresie RPL .....	32
Republika Czeska – jako przykład kraju o średnio niskim poziomie rozwoju w zakresie RPL .....	33
Bułgaria – jako przykład kraju o niskim poziomie rozwoju w zakresie RPL .....	34
Rodzaje podejścia do systemu uznawania efektów uczenia się poza drogą formalną .....	35
Przegląd korzyści, efektów i wpływu Recognition of Prior Learning .....	38
Przykładowe dane dotyczące przepływów beneficjentów RPL .....	39
Źródło zbieżności .....	41
Źródło rozbieżności .....	42
Wnioski .....	43
Bibliografia .....	45
<b>Rozdział 3: Recognition of Prior Learning w Szkocji</b> .....	49
Wstęp .....	49
Kluczowe czynniki sukcesu RPL w Szkocji .....	51
Szkocki system edukacji i szkoleń .....	51
Szkockie Ramy Kwalifikacji .....	54

Szkockie Ramy Kwalifikacji oraz RPL.....	54
Polityka kształcenia ustawicznego i instytucjonalne ramy RPL w Szkocji .....	56
Główne przeszkody i wyzwania na drodze RPL w Szkocji .....	57
Wyzwania na poziomie społecznym .....	58
Akceptacja społeczna .....	58
Ramy prawne RPL .....	59
Zmiany na poziomie instytucjonalnym .....	59
Praktyki RPL na szkockich uczelniach.....	60
Edinburgh Napier University (ENU).....	61
University of Stirling (UoS) .....	63
RPL w Glasgow Caledonian University (GCU).....	64
University of Edinburgh (UoE).....	64
University of Glasgow (UoG).....	65
Podsumowanie i wnioski.....	67
Czynniki, które umożliwiły powodzenie RPL w Szkocji .....	67
Wyzwania i przeszkody na drodze RPL w Szkocji .....	69
Bibliografia.....	71
<b>Rozdział 4: Krytyczne czynniki realizacji RPL w szkolnictwie wyższym w nowych państwach członkowskich UE – przykłady Chorwacji i Polski .....</b>	<b>73</b>
Kontekst realizacji RPL w szkolnictwie wyższym w Chorwacji i Polsce .....	73
Wdrażanie uznawania efektów uczenia się poza drogą formalną (RPL) w Chorwacji i Polsce .....	73
Uwarunkowania i czynniki zmian podejścia do kształcenia w szkołach wyższych.....	74
Ramy prawne i polityczne wprowadzania RPL w Chorwacji i Polsce.....	76
Ramy prawne i polityczne RPL w Chorwacji.....	76
Ramy prawne i polityczne RPL w Polsce .....	77
Przegląd chorwackiego systemu szkolnictwa wyższego w kontekście realizacji RPL .....	78
Ogólna charakterystyka aktualnych wyzwań stojących przed systemem szkolnictwa wyższego w Chorwacji.....	78
Przyszłość RPL w Chorwacji.....	83
Główne czynniki krytyczne realizacji RPL w szkolnictwie wyższym w Polsce .....	84
Akceptacja społeczna i postawy środowiska akademickiego względem RPL .....	84

Zasoby finansowe.....	85
Zaangażowanie interesariuszy.....	86
Zapewnianie jakości.....	88
Dostępność informacji i promocja.....	89
Podsumowanie.....	90
Bibliografia.....	91
<b>Rozdział 5: Wyzwania projektowania i zarządzania uczelnianym centrum RPL.....</b>	<b>93</b>
Wstęp.....	93
Rozwój centrów RPL w uczelniach.....	94
Wyzwania związane z początkami działalności uczelnianych Centrów RPL w Merylhurst University oraz Cork Institute of Technology.....	95
Struktura Centrum RPL i role w procesie.....	96
Budowa i realizacja procedur RPL.....	99
Przygotowanie kandydatów do oceny efektów uczenia się zdobytych poza systemem formalnym.....	99
Wypracowanie wzorów formularzy na potrzeby procesu RPL oraz przygotowanie i ocena wniosków RPL.....	102
Zakończenie.....	104
Bibliografia.....	105
<b>O autorach.....</b>	<b>106</b>



## Słowo wstępne

Uznawanie efektów uczenia się, nabytych poza edukacją formalną (Recognition of Prior Learning, RPL), umożliwia identyfikację, dokumentację, ocenę oraz walidację efektów uczenia się osiągniętych przez osobę, pomimo braku formalnego kształcenia w danej dziedzinie – przykładowo: przez doświadczenie zawodowe lub rozwój zainteresowań. W przypadku osób prywatnych, RPL wspiera rozwój osobisty i zawodowy. Z punktu widzenia zarządzania publicznego – wspomaga rozwój kapitału ludzkiego i poprawę sytuacji na rynku pracy. Wdrożenie i rozwój programów, których zadaniem jest uznawanie efektów uczenia się poza edukacją formalną stanowi obecnie priorytet w polityce edukacyjnej regionów, państw oraz Unii Europejskiej, a także wielu innych krajów na całym świecie. Chociaż RPL nie cieszy się taką samą popularnością we wszystkich państwach, wydaje się, że kwestie jego zasadności nie są już poddawane dyskusji, lub są poddawane rzadziej. Toczące się na temat RPL dysputy dziś koncentrują się przede wszystkim na sposobie jego wdrażania i działania, na tym, jak taki system powinien wyglądać, aby był skuteczny, dostępny i wysokiej jakości. Po wprowadzeniu założeń RPL w odniesieniu do kwalifikacji zawodowych coraz częściej mówi się o potrzebie nowych rozwiązań w tej dziedzinie na poziomie szkolnictwa wyższego. Poszczególne kraje stale czynią dalsze kroki na drodze rozwoju RPL, który ewoluuje w odpowiedzi na zmiany zachodzące w otoczeniu.

Niniejsza publikacja przedstawia rozwiązania RPL w szkolnictwie wyższym w różnych krajach europejskich, szczegółowiej analizując sytuację w dwóch krajach, które obecnie te systemy wprowadzają: w Polsce i Chorwacji. Organizacje w obu wymienionych krajach – Uniwersytet Jagielloński oraz Institut za Razvoj Obrazovanja (IDE) – wspólnie z Edinburgh Napier University (ENU) i Université Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC) zrealizowały projekt *Uniwersyteckie Centra Uznawania Kwalifikacji – pomost pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym*. Projekt ten dofinansowany został w ramach programu *Uczenie się przez całe życie*. W ramach tego przedsięwzięcia, pod nadzorem specjalistów z UPEC, dokonano transferu innowacji (procedur i rozwiązań RPL) z ENU do Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz IDE. Niniejsza praca jest jednym z rezultatów



projektu i – wraz z przygotowanymi i przetestowanymi procedurami i rozwiązaniami – ma na celu wspieranie rozwoju RPL.

Projekt przyczynił się do rozwoju Recognition of Prior Learning dzięki dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem oraz zapewnieniu wglądu w proceduralne, formalne, prawne i kulturowe podstawy niezbędne dla skutecznej realizacji RPL w kontekście szkolnictwa wyższego. Europejska wartość dodana projektu polega na uniwersalności przyjętych rozwiązań, co zapewnia możliwość dostosowania przygotowanych narzędzi dla różnych rodzajów instytucji szkolnictwa wyższego planujących realizację lub realizujących procedury RPL.

# Rozdział 1: **Rola i znaczenie uznawania w szkolnictwie wyższym efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL)**

*Grażyna Praweńska-Skrzypek, Beata Jałocha*

Dostrzegana powszechnie duża dynamika zmian współczesnego świata dotyczy nie tylko zmian technologicznych i gospodarczych, ale także, a może przede wszystkim – zmian społecznych. Na naszych oczach społeczeństwo wiedzy ewoluuje w kierunku społeczeństwa uczącego się. W społeczeństwie wiedzy kluczową rolę dla wytwarzania, rozwoju i rozpowszechniania wiedzy odgrywały instytucje edukacyjne, wśród których szczególnie cenioną pozycję zajmowały szkoły wyższe. Zarówno w literaturze naukowej, jak i w opracowaniach OECD oraz UNESCO, szkolnictwo wyższe wskazywane było do niedawna jako główny czynnik zmian przekształcających życie społeczne, ekonomiczne i kulturalne państw oraz za podstawowy instrument wzmacniania konkurencyjności regionów i państw (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009, str. III-VI, Marginson, van der Wende, 2009, str. 16). Wyznacznikiem tej wyjątkowej roli był między innymi niespotykany dotąd przyrost liczby studentów. Wskaźniki skolaryzacji w odniesieniu do szkolnictwa wyższego na przełomie XX i XXI wieku przekroczyły w niektórych krajach 70% (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009, str. 193-198, OECD, 2012, s. 21). W krajach Unii Europejskiej (EU-27) w 2006 roku w grupie wiekowej 15-24 lat kształciło się w różnych formach ponad 61% kobiet i ponad 57% mężczyzn (OECD, 2012, s. 93). W ostatnich dziesięcioleciach XX wieku i na przełomie wieków szkolnictwo wyższe, postrzegane jako główny nośnik innowacyjności, przekształcało się w kierunku zwiększenia swojej responsywności wobec potrzeb otoczenia gospodarczego. W XXI wieku coraz częściej pojawia się refleksja kwestionująca możliwość, a nawet zasadność ukierunkowania szkolnictwa wyższego na zaspakajanie bieżących potrzeb gospodarki w zakresie kwalifikacji pracowników. Coraz bardziej płynne otoczenie gospodarcze prowadzi

do upowszechniania się przekonania o konieczności kształtowania postaw edukacyjnych nazywanych „uczeniem się przez całe życie” (Lifelong Learning). Czynnikiem wspierającym ich rozwój jest też wyższy poziom wiedzy społeczeństw oraz ich mobilności (zarówno przestrzennej jak i zawodowej). Ta nowa sytuacja stanowi istotne wyzwanie dla uczelni, gdyż ich funkcja edukacyjna zaczyna być coraz częściej utożsamiana ze stwarzaniem warunków i wspieraniem procesu uczenia się osób uczących się przez całe życie. Nie wystarczy już dostosować programy studiów do bieżących potrzeb otoczenia gospodarczego i społecznego, nie wystarczy zmiana form dydaktycznych. Konieczne jest wypracowanie narzędzi efektywnego wsparcia plastycznych ścieżek rozwoju jednostek. Szczególnie istotną zmianą jakościową jest definitywne porzucenie poglądu, że zdobycie wyższego wykształcenia gwarantuje wysokie kwalifikacje i zapewnia wysoką pozycję zawodową przez całe życie. Ogromna dynamika zmian technologii, a także metod pracy, w połączeniu z tempem multiplikowania się wiedzy, sprawia, że konieczne jest uczenie się przez całe życie, w różnych miejscach i kontekstach życiowych. Jest to ogromne wyzwanie dla uniwersytetów, które albo pozostaną tylko ważnym etapem w rozwoju kompetencji osób uczących się, albo włączą się w proces ich aktualizowania przez całe życie, potwierdzając tym samym własne kompetencje i jednocześnie zachowując rolę instytucji o najwyższym autorytecie w obszarze kształcenia.

O zrozumieniu konieczności włączenia się uczelni w procesy uczenia się przez całe życie świadczy między innymi European Universities' Charter on Lifelong Learning, zaprezentowana w 2008 r. przez European University Association. W dokumencie tym, za jedną z najistotniejszych form zaangażowania się uniwersytetów we wsparcie idei ustawicznego kształcenia uznano konieczność honorowania przez wyższe uczelnie kwalifikacji zdobytych poza formalną edukacją: *„Aby zapewnić, że wszyscy posiadający ku temu potencjał, mają możliwość korzystania ze szkolnictwa wyższego, jest niezbędnym aby uniwersytety rozwinęły systemy oceny i uznania wszelkich form wcześniejszego uczenia się. Jest to szczególnie ważne w kontekście uczenia się przez całe życie, w erze globalnej, gdzie wiedza jest nabywana w wielu różnych formach i miejscach.”* (European University Association, str. 6).

## **Lifelong Learning (LLL) i Recognition of Prior Learning (RPL)**

Według definicji UNESCO, uczenie się jest to proces indywidualnego nabywania lub modyfikacji informacji, wiedzy, zrozumienia, postaw, wartości, umiejętności, kompetencji lub zachowań poprzez doświadczenie, praktykę, badania lub nauczanie. Efektem uczenia się są osiągnięcia uczącego się: to, co w rezultacie uczenia się wie, rozumie i potrafi zrobić (UNESCO, 2012, str. 8). Rozróżniamy trzy podstawowe rodzaje uczenia się: formalne, nieformalne oraz pozaformalne.

**Edukacją formalną lub uczeniem się formalnym** (ang. formal learning) określamy wszelkie „szkolne” formy edukacji, a także wymagane prawem szkolenia czy kursy kwalifikacyjne, niezbędne dla wykonywania jakiegoś zawodu (Prawelska-Skrzypek, 2011, str. 42) Zaliczone kursy są więc - podobnie jak ukończone studia - elementem edukacji formalnej, potwierdzonej ostatecznie formalnym dokumentem stwierdzającym, że dana osoba posiada określone kwalifikacje. Formalne uczenie się odbywa się w instytucjach edukacyjnych i szkoleniowych, jest uznawane przez władze krajowe i prowadzi do uzyskania dyplomów i kwalifikacji. Uczenie się formalne jest skonstruowane zgodnie z ustaleniami dotyczącymi edukacji, takimi jak programy nauczania, wymagania dotyczące kwalifikacji i nauczania (UNESCO, 2012).

**Edukacją pozaformalną** (ang. non-formal learning) określamy wszelkie instytucjonalne formy uczenia się zorganizowane poza programami kształcenia i szkolenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji. Można tu wliczyć zarówno uczenie się przed podjęciem edukacji szkolnej, jak i (np. w Polsce) studia podyplomowe – pozwalające uaktualnić wiedzę z określonego obszaru kształcenia. Przykładem tego typu uczenia się są np. szkolenia, na które pracodawca wysyła pracowników, aby opanowali obsługę nowego programu komputerowego wdrożonego w firmie, lub szkolenia podejmowane przez bezrobotnych, którzy chcą zdobyć/uaktualnić wiedzę lub umiejętności w jakimś konkretnym zakresie, co pozwoli im podnieść swoją atrakcyjność na rynku pracy. W efekcie tych szkoleń uczący się nie uzyskują jakiś konkretnych kwalifikacji ani uprawnień zawodowych, ale znacząco rozwijają swoją wiedzę, umiejętności, zrozumienie zjawisk, nastawienie do nich. Suma odbytych szkoleń może prowadzić do nabycia nowych kwalifikacji. Powinna też istnieć droga ich formalnego rozpoznawania i uznawania (Prawelska-Skrzypek, 2011, str. 42). Uczenie się pozaformalne jest rodzajem uczenia się, które odbyło się dodatkowo lub też alternatywnie w stosunku do uczenia się formalnego. W niektórych przypadkach, jest ono również skonstruowane zgodnie z formalnymi ustaleniami dotyczącymi edukacji i szkoleń, ale jest bardziej elastyczne. Zwykle odbywa się w kontekście społeczności, w pracy i poprzez działania podejmowane w ramach organizacji społeczeństwa

obywatelskiego (UNESCO, 2012, str. 8). Uczenie się pozaformalne nie prowadzi wprost do uzyskania kwalifikacji, jednakże efekty tego uczenia się mogą być zgodnie z ustalonymi procedurami potwierdzone, akumulowane i transferowane, a w konsekwencji być uznawane, jako składnik zestawu potwierdzonych osiągnięć (w uczeniu się) wymaganych dla konkretnych kwalifikacji (pełnych lub częściowych) (Instytut Badań Edukacyjnych, 2013).

**Edukacją nieformalną (ang. informal learning)** określamy uczenie się niezorganizowane instytucjonalnie, realizowane w sposób zamierzony lub niezamierzony. W dobie społeczeństwa informacyjnego znaczne zasoby informacji i wiedzy pozostają w otwartym dostępie, umożliwiającym zainteresowanym osobom korzystanie z nich i poszerzanie swojej wiedzy. Wiedzę, a zwłaszcza umiejętności można także rozwijać poprzez doświadczenie, praktykę zawodową. Dobre opanowanie umiejętności zawodowych, powinno umożliwiać - po uzupełnieniu niezbędnej wiedzy - uzyskanie formalnego potwierdzenia posiadanych kwalifikacji (Praweńska-Skrzypek, 2011, str. 43). Uczenie się nieformalne realizowane jest poprzez codzienne aktywności, w rodzinie, w miejscu pracy, w społeczności oraz poprzez zainteresowania i aktywności osób indywidualnych. Jest ono dochodzeniem do nowych kompetencji bez korzystania z programów prowadzonych przez podmioty kształcące/szkolące (bez nauczyciela /instruktora/ trenera), przez samodzielną aktywność podejmowaną w celu osiągnięcia określonych efektów uczenia się, i/lub przez uczenie się nieintencjonalne (niezamierzone) (Instytut Badań Edukacyjnych, 2013). Poprzez proces rozpoznania, walidacji i akredytacji/certyfikacji, kompetencje zdobyte dzięki nieformalnemu uczeniu się mogą zostać dostrzeżone i mogą przyczynić się do zdobycia kwalifikacji. W niektórych przypadkach, sformułowanie *experiential learning* (co można tłumaczyć jako uczenie się praktyczne, empiryczne) jest wykorzystywane w odniesieniu do uczenia się nieformalnego, które skupia się na uczeniu się z doświadczenia (UNESCO, 2012, str. 8) (Doherty, 2012).

Terminem Lifelong Learning (LLL) określa się „wszelkie działania, związane z uczeniem się podjęte w życiu, w celu poszerzenia wiedzy, udoskonalenia umiejętności/kompetencji i/lub kwalifikacji z powodów osobistych, społecznych i/lub zawodowych” (Valid Info Project, 2013). Według definicji OECD, Lifelong Learning obejmuje „rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w sensie formalnym, to jest w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w systemach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności.” (Eurydyce, 2002, str. 10). LLL, czyli uczenie się przez całe życie ma wymiar zawodowy i niezawodowy. Jego efektem może być wzrost aktywności zawodowej oraz zdolności do zatrudnienia, rozwój potencjału adaptacyjnego pracowników

przedsiębiorstw, podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa czy zmniejszenie obszarów wykluczenia społecznego (Drogosz-Zabłocka, 2008, str. 16).

Konsekwencją zrozumienia wartości i wagi uczenia się przez całe życie dla rozwoju jednostki było dążenie do stworzenia możliwości rozpoznania i potwierdzania kwalifikacji uzyskanych w różnych miejscach, na różnych etapach życia i poprzez różne formy uczenia się. Rozpoznanie, walidacja i certyfikacja (potwierdzenie) kompetencji jest kluczowym elementem koncepcji Lifelong Learning, spajającym różne jej komponenty (uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne, doradztwo kariery, zdobywanie doświadczeń zawodowych i życiowych, mobilność zawodowa). P. Werquin (2011) uważa, że uznawanie nieformalnego i pozaformalnego uczenia się jest potencjalnym mechanizmem promocji LLL. Nadaje ono bowiem wartość LLL, ponieważ osoby uzyskują dzięki niemu dostęp do edukacji formalnej, a ich kompetencje są lepiej widoczne i szerzej komunikowane na zewnątrz, w tym także pracodawcom.

Recognition of Prior Learning (RPL) to uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną. Należy podkreślić, iż nazewnictwo dotyczące tego zagadnienia nie jest jednoznaczne. Definicja UNESCO podkreśla, że rozpoznawanie, walidacja i akredytacja (*ang. Recognition, Validation and Accreditation, RVA*) wszystkich form efektów uczenia się jest praktyką pozwalającą uwidocznić i docenić pełen zakres kompetencji (wiedzę, umiejętności i cechy postawy), które osoby uzyskały w różnych kontekstach, na różnorodne sposoby i na różnych etapach życia (UNESCO, 2012). Używane przez nas w niniejszej publikacji określenie „RPL”, jest najczęściej używanym terminem w Europie odnoszącym się do uznawania efektów uprzedniego uczenia się. Przyjęta przez nas definicja zwraca uwagę, że uznawanie odnosi się bezpośrednio do uznawania konkretnych efektów uczenia się nabytych poza systemem formalnym (a więc w trybie nieformalnym lub też pozaformalnym). Jednocześnie należy nadmienić, że w samym tylko obszarze europejskim istnieją także różnice w obowiązującym nazewnictwie: we Francji przyjęło się używać sformułowania *Validation of non-formal and informal learning: VAE*, a w Wielkiej Brytanii *Accrediting Prior Experiential Learning: APEL*. OECD promowało termin *Recognition of Non-formal and Informal Learning (RNFIL)*. Poza Europą również ukształtowało się odrębne nazewnictwo - np. w Kanadzie najczęściej spotykanym określeniem jest *PLAR - Prior Learning Assessment and Recognition*, w Korei *Acquisition of academic degrees through self-education*, a w Meksyku *Accreditation and certification of previous competences and knowledge* (Yang, 2012; Werquin, 2010, strony 36-37).

Pomimo wyraźnych różnic w nazewnictwie, wszystkie powyższe pojęcia charakteryzuje to, iż definiują podobny zakres czynności (Ranne, 2012). Dotyczą one identyfikacji efektów

uczenia się zdobytych poprzez nieformalną i pozaformalną edukację, a także dokumentowania tychże efektów, ich oceny oraz certyfikacji na podstawie rezultatów oceny. RPL możemy zatem zdefiniować jako uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną. RPL nie dotyczy bowiem uznawania samego procesu uczenia się, ale konkretnych efektów tego procesu. Dlatego też nie jest istotne, w jakim kontekście uczenie się miało miejsce – ważne jest, czego dany człowiek się nauczył.

UNESCO przyjmuje, że proces RPL można podzielić na trzy odrębne etapy, podczas których następuje rozpoznanie, walidacja i akredytacja (UNESCO, 2012, str. 8). Używany przez UNESCO termin „akredytacja” w literaturze i praktyce najczęściej zastępowany jest pojęciem „certyfikacji” (Werquin, 2010). **Rozpoznanie** to proces przyznania oficjalnego statusu efektom uczenia się i/lub kompetencjom, który może prowadzić do uznania ich wartości w społeczeństwie. **Walidacja** jest potwierdzeniem, przez wyznaczony do tego organ, że efekty uczenia się lub kompetencje zdobyte przez osobę indywidualną zostały ocenione w odniesieniu do określonych standardów poprzez uprzednio zdefiniowane metody oceny. **Akredytacja/Certyfikacja**, ostatnia część procesu uznawania efektów uprzedniego uczenia się, jest procesem, poprzez który wyznaczony organ, na bazie przeprowadzonej oceny efektów uczenia się i/lub kompetencji m.in. uznaje i potwierdza posiadanie kwalifikacji (certyfikatem, dyplomem, tytułem) lub też wydaje dokument taki jak np. portfolio kompetencji. W opracowaniu UNESCO zauważa się, że w niektórych przypadkach termin akredytacja odnosi się do ewaluacji jakości instytucji lub też programu jako całości (UNESCO, 2012, str. 8). Z tego też powodu, aby uniknąć nieporozumień, ten etap czynności związanych z potwierdzaniem uprzednio zdobytych efektów uczenia się, częściej określany jest certyfikacją. Ponadto P. Werquin (2010, str. 35) uszczegóławia proces RPL, dzieląc go na pięć etapów: Identyfikację, Ocenę (Pomiar), Walidację, Certyfikację oraz Uznanie społeczne. Piąty etap procesu RPL – **uznanie społeczne** wobec potwierzonego uczenia się nieformalnego i(lub) pozaformalnego, to powszechna akceptacja dla tego, co dana osoba wie lub potrafi zrobić. Jest to etap konieczny w procesie RPL, ponieważ głównym celem procesu uznawania efektów uprzedniego uczenia się jest uwidocznienie poprzez pryzmat systemu formalnego, wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych zdobytych poprzez nieformalne i pozaformalne uczenie się.

## **Rozwój RPL**

RPL uznawane jest za krytyczny czynnik rozwoju Lifelong Learning. Pozwala bowiem nadać formalną wartość, rozpoznawalną na rynku pracy, efektom uczenia się uzyskanym drogą nieformalną lub pozaformalną (Werquin, 2010, str. 8). Ponadto RPL uznawane jest za sposób przeciwdziałania/łagodzenia fragmentacji wiedzy, a także umożliwiający indywidualizację ścieżek kariery.

W różnych krajach kwestie uznawania efektów uczenia się uzyskanych poza formalną edukacją są różnie regulowane. Jak podaje P. Werquin (2011), w niektórych istnieją w tym zakresie jasne i precyzyjne regulacje prawne, w innych zaś - nie. W niektórych RPL jest podporządkowane potrzebom rynku pracy, w innych skupia się na przyrównywaniu kwalifikacji do efektów edukacji formalnej, w tym akademickiej. Wdrożenie RPL jest znacznie ułatwione w krajach, w których obowiązują Krajowe Ramy Kwalifikacji. Ich wprowadzanie pozwala rozpoznać i uznać efekty uczenia się przypisać do określonego poziomu ramy kwalifikacji i określić zakres kwalifikacji (np. pełna lub częściowa). P. Werquin (2011) podkreśla, że w różnych krajach formułowane są różne uzasadnienia dla rozwoju RPL. Najczęściej podkreśla się, że jest ono drugą szansą na zdobycie wykształcenia i certyfikatu, umożliwia dostęp do szkolnictwa wyższego, zwalnia z odbycia części edukacji w ramach formalnego programu, pozwala certyfikować kompetencje nabyte w trakcie pracy, ułatwia przeprojektowanie systemu uczenia się zawodowego. Rodzaj uzasadnień jest pochodną kluczowych problemów danego kraju. Na przykład w krajach wysoko rozwiniętych, gdzie już na poziomie gimnazjum duża część młodzieży wypada z systemu edukacyjnego, eksponuje się najczęściej możliwość powrotu do niego, drugiej szansy, stworzonej dzięki RPL (Kanada). W krajach cierpiących na niedobór wykwalifikowanych i certyfikowanych kadr, próbuje się uzupełnić te braki poprzez formalne uznawanie efektów uczenia się uzyskanych poprzez pracę zawodową, co pozwala skrócić ścieżkę edukacji formalnej i szybciej uzyskać certyfikat potwierdzający posiadane kwalifikacje (RPA). Warto tu jednak zauważyć, że RPL jest czymś innym niż poświadczaniem kompetencji przez zakład pracy. Prowadzi do uzyskania dyplomu, tytułu czy certyfikatu, który umożliwia mobilność zawodową i edukacyjną, a także zabezpiecza dalszy przebieg kariery zawodowej (Competences, 2007, str. 37).

Aktualnie w obszarze UE, a zwłaszcza nowych państw członkowskich, trwa intensywna dyskusja na temat rozwoju RPL. W licznych krajach te systemy istnieją od wielu lat (np. we Francji od lat 30. XX wieku) i stale są doskonalone. Dyskusja ta z jednej strony pobudzana jest rosnącą świadomością znaczenia uczenia się przez całe życie, z drugiej zaś poprzez



wymogi stawiane na poziomie UE, które obligują państwa członkowskie do intensyfikacji działań zmierzających do rozwoju RPL. Od 2001 roku RPL jest elementem europejskiej polityki uczenia się przez całe życie. Znaczącym krokiem w kierunku potwierdzania efektów uczenia się zdobytych poza formalnym systemem edukacji było zatwierdzenie, w 2008 roku, przez Parlament Europejski i Radę Europy, Rekomendacji dotyczących Europejskiej Ramy Kwalifikacji, co przyczyniło się do budowy i rozwoju Krajowych Ram Kwalifikacji w państwach członkowskich (European Commission, 2012, str. 3). Dzięki temu kwalifikacje stały się lepiej porównywalne i łatwiejsze do zrozumienia dla pracodawców, pracowników i uczących się obywateli UE. W 2009 r. Komisja Europejska i Cedefop opublikowały „*European guidelines for validating non-formal and informal learning*” (European Centre for the Development of Vocational Training, 2009) przewodnik, który stanowi wsparcie doradcze dla praktyków oraz decydentów w zakresie walidacji, poprzez skupienie się na jej różnorodnych perspektywach, m.in. indywidualnej, organizacyjnej, narodowej i europejskiej. Przewodnik ten jest rodzajem praktycznego narzędzia, którego implementacja jest dobrowolna. Należy zauważyć, że UE dostrzega, iż w czasach starzejącej się populacji i malejącego zatrudnienia, walidacja efektów uczenia się nieformalnego i pozaformalnego może także pomóc Europie w walce z bezrobociem, podnoszeniu konkurencyjności i produktywności, poprzez przybliżenie obywatelom pozostającym poza rynkiem pracy nowych szans na uczenie się i zatrudnienie (European Commission, 2012). Do roku 2018 kraje członkowskie zostały zobligowane do wprowadzenia rozwiązań umożliwiających walidację efektów uczenia się zdobytych nieformalnie i pozaformalnie. Według rozporządzenia wydanego przez Radę UE 20 grudnia 2012 r. zaleca się „aby dać osobom indywidualnym możliwość wykazania, czego nauczyły się poza systemem formalnego kształcenia i szkolenia, w tym podczas mobilności, oraz możliwość wykorzystania tego uczenia się na potrzeby kariery zawodowej i dalszego uczenia się” (Rada Unii Europejskiej, 2012). RPL jest także kluczową częścią strategii Europa 2020, wspierającej mobilność pracowników oraz lepsze dopasowanie umiejętności do potrzeb rynku pracy starzejącej się populacji.

Obok powodów natury formalnej, takich jak wymienione powyżej oczekiwania na poziomie UE, istnieje szereg innych przyczyn, dla których RPL, jako ważna idea w zakresie uczenia się przez całe życie, powinno być rozwijane. Jedną z nich jest głęboka potrzeba zapewnienia bardziej elastycznych ścieżek edukacji, zwłaszcza dla grup defaworyzowanych. RPL, poprzez wprowadzenie elastycznego podejścia do kontekstów uczenia się, pozwala na spełnienie tych oczekiwań. Ponadto RPL pozwala na wsparcie mobilności i procesów ustawicznego kształcenia, prowadzi do podnoszenia efektywności edukacji i szkoleń

poprzez ułatwienie jednostkom dostępu do najodpowiedniejszej dla nich formy uczenia się, i oferuje każdemu zainteresowanemu obywatelowi równe szanse na oficjalne uznanie zdobytych przezeń uprzednio umiejętności i kompetencji. Zdaniem R. Ranne, RPL jest także narzędziem promocji integracji społecznej, w tym redukcji ubóstwa i wzmocnienia osób marginalizowanych w społeczeństwie (Ranne, 2012).

Uczelnie powinny współcześnie przygotowywać studentów do realizacji zróżnicowanych i zindywidualizowanych ścieżek rozwoju, a także realizacji kariery zawodowej – zarówno ścieżek sekwencyjnych jak i konkurencyjnych. RPL jest niewątpliwie wyzwaniem dla systemu edukacji, a szczególnie dla uczelni. Zmusza środowisko akademickie do zmiany podejścia do kształcenia, bo zrównuje wartość wiedzy i innych efektów uczenia się zdobytych w najróżniejszych okolicznościach, z efektami uzyskanymi drogą akademicką. Pozwala przy tym optymalnie wykorzystać potencjał różnych ścieżek zdobywania wiedzy i umiejętności (Competences, str.39). Nie dzieje się to jednak automatycznie, lecz wymaga przemyślanego działania i przygotowania systemu, a przede wszystkim zbudowania zaufania dla solidności i rzetelności przeprowadzanych walidacji i certyfikacji.

### **Korzyści wynikające z uznawania efektów uczenia się nabytych poza systemem edukacji formalnej**

Jak pokazują przykłady krajów o dojrzałych systemach RPL, takich jak np. Wielka Brytania i Irlandia, uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną przynosi wiele korzyści, zarówno na poziomie jednostek, jak i całego społeczeństwa. RPL wspiera osoby z grup defaworyzowanych, stanowi ułatwienie dla osób dojrzałych powracających na ścieżkę akademicką, a także podnosi motywację do podejmowania dalszej edukacji (National Qualifications Authority of Ireland, 2006).

Z RPL wynikają bezpośrednie korzyści, zarówno dla osób indywidualnych, jak i dla organizacji i całego społeczeństwa. W przypadku osób indywidualnych możemy mówić m.in. o korzyściach natury ekonomicznej, edukacyjnej oraz społecznej (Werquin, 2010, str. 44). Korzyści o charakterze ekonomicznym wynikają głównie z ograniczenia wydatków związanych z formalną edukacją. Jest to szczególnie ważny argument, zwłaszcza w krajach, gdzie formalna edukacja wyższa jest bardzo droga. RPL, poprzez skrócenie ścieżki uznawania kwalifikacji dla osób, które zdobyły je poza systemem formalnym (np. poprzez pracę) pozwala na szybsze i mniej kosztowne uznawanie efektów uczenia się. Pomimo, iż zazwyczaj procedury RPL są

odpłatne, dają one szansę osobom, których z różnych przyczyn – finansowych czy rodzinnych – nie byłoby stać na przejście formalnej ścieżki edukacji wyższej. Korzyści o charakterze edukacyjnym, jakie przynosi RPL osobom indywidualnym, związane są z motywowaniem ich do dalszego uczenia się. Niejednokrotnie osoby, którym walidowano kwalifikacje stanowiące fragment formalnego programu nauczania w uczelni, decydują się na kontynuację nauki i uzyskanie tytułu zawodowego. Osoby, które z różnych przyczyn nie mogły kontynuować edukacji według tradycyjnego formatu, dostają dzięki RPL „drugą szansę” (Werquin, 2010, str. 50). Korzyści społeczne to według P. Werquin (2010, str. 50) m.in. pozytywny wpływ RPL na budowanie spójności społecznej, której jednym z elementów jest równy dostęp do kwalifikacji.

RPL przynosi też korzyści dla uczelni i kadry akademickiej. Po pierwsze studenci, którzy rozpoczynają studia po uprzedniej procedurze RPL, zazwyczaj posiadają szeroką wiedzę i umiejętności wynikające z praktycznego doświadczenia i pracy zawodowej, co może wpływać na podwyższenie jakości realizowanych zajęć dydaktycznych (VET-HE Project, 2013, str. 5). Dzięki RPL wykładowcy zyskują też unikatową szansę na transfer wiedzy i wyników swoich badań bezpośrednio do środowiska praktyków. Korzyści odnoszą też same instytucje edukacji formalnej. RPL może być dla nich narzędziem rekrutacji większej liczby studentów, co jest nie do przecenienia w czasach niżu demograficznego. Poprzez procedury RPL uczelnie mogą też rozwijać współpracę z pracodawcami. W czasach, gdy zapotrzebowanie na kwalifikacje zmienia się bardzo szybko, warto pomyśleć o swoistym „outsourcingu międzysektorowym”, w którym uczelnie skupią się na tym, na czym znają się najlepiej – tzn. na rozwoju kompetencji kluczowych na poziomie wyższym, a specjalistyczne kompetencje zawodowe będą rozwijane w miejscach pracy.

Pracodawcy zainteresowani potwierdzeniem formalnym kwalifikacji swoich pracowników, zyskują natomiast dzięki RPL informację o poziomie kwalifikacji kadry, a także mogą wykorzystywać RPL jako narzędzie zwiększania motywacji pracowników.

Należy również zauważyć, że RPL bezpośrednio może przyczyniać się do realizacji celów definiowanych centralnie na poziomie całych państw. Większość rządów w obszarze UE wśród swoich celów strategicznych wymienia rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy, społeczeństwa konkurencyjności i ekonomicznego wzrostu. Jest to zawsze związane z rozwojem kapitału ludzkiego, a tym samym efektywnego systemu uczenia się przez całe życie, obejmującego system rozpoznawania kwalifikacji osób indywidualnych (Werquin, 2010, str. 59).

## Bariery i czynniki sukcesu efektywnej implementacji RPL

Istnieje szereg barier, które niejednokrotnie uniemożliwiają efektywne stosowanie RPL. Po pierwsze, należy zauważyć, że w wielu krajach UE, takich jak np. Polska czy też Chorwacja, RPL w sektorze szkolnictwa wyższego jest właściwie nieznane. Różne rozumienie tego, czym jest RPL, powoduje szereg nieporozumień i przekłamań. Bardzo silny pozostaje nadal “tradycyjny” sposób myślenia – wiara w tradycję i kulturę edukacji formalnej, nieufność wobec nieformalnego i pozaformalnego uczenia się (Ranne, 2012). W wielu krajach, zwłaszcza tych rozpoczynających stosowanie RPL, barierę stanowią może koszt procedur, a także brak dostępu do informacji na temat uznawania, zwłaszcza w przypadku grup defaworyzowanych. Ponadto niewątpliwą barierą dla RPL jest postrzeganie procedur jako złożonych i czasochłonnych, o często niepewnym wyniku (Ranne, 2012). Krytycznym czynnikiem, będącym niejednokrotnie poważną barierą dla funkcjonowania RPL, jest brak włączenia interesariuszy, brak zainteresowania RPL ze strony pracodawców, często z powodu obawy dotyczącej żądania podniesienia wynagrodzeń (Ranne, 2012).

Doświadczenia państw, którym udało się z sukcesem wdrożyć RPL, wskazują na szereg elementów, które wspierają efektywny rozwój uznawania efektów uczenia się nabytych poza systemem edukacji formalnej. Po pierwsze niezwykle ważne jest zrozumienie, że uczenie się może zachodzić wszędzie, nie tylko w środowisku edukacji formalnej. Ponieważ do funkcjonowania RPL niezbędne są określone zasoby, zarówno finansowe jak i osobowe, istotne jest jasne sprecyzowanie zasad jego finansowania. Pracownicy, pełniący różnorodne role w procesie RPL, powinni mieć możliwość skorzystania z treningu przygotowującego ich do pełnienia określonych ról. Kolejnym ważnym czynnikiem jest odpowiednio zaprojektowany system, gwarantujący jakość tego typu usług. Dobrze funkcjonujący system zapewnienia jakości umożliwia zbudowanie zaufania do systemu RPL. Networking, współpraca i wymiana doświadczeń, zarówno pomiędzy poszczególnymi organizacjami w kraju, jak i na skalę międzynarodową, może znacząco przyczynić się do sukcesu. Jak pokazują doświadczenia, kooperacja i konsultacje pomiędzy interesariuszami, wykorzystanie przejrzystych standardów i ram kwalifikacji, a także dobrze rozwiniętych, opartych na kompetencjach, metod oceny, są krytycznymi czynnikami sukcesu RPL (Ranne, 2012).

## **Krok w przyszłość: czynniki wspierające długofalowy rozwój RPL**

Aby RPL mogło się rozwijać długofalowo, potrzebnymi jest kilka elementów. Po pierwsze bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój RPL w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w krajach o niezbyt dojrzałych (lub niewystępujących) systemach RPL, jest dobrze zaplanowana, zakrojona na szeroką skalę polityka informacyjna wobec interesariuszy. Zaliczyć do nich możemy zarówno osoby indywidualne, jak i pracodawców, stowarzyszenia związane ze szkolnictwem wyższym, decydentów. P. Werquin (2010, str. 10), stwierdza, iż RPL może zdecydowanie rozwinąć się dzięki jasnej komunikacji i informacji, zarówno dotyczącej korzyści wynikających z tego procesu, jak i samej jego istoty. Innym elementem mogącym w przyszłości wpłynąć na rozwój RPL, jest stworzenie przejrzystych, zrozumiałych procedur. Wydaje się, że RPL tylko wtedy będzie prawdziwą alternatywą dla uczenia się formalnego, jeżeli procedury dotyczące uznawania nie zostaną nadmiernie zbiurokratyzowane. Można stwierdzić, że RPL może trwale wpisać się w systemy edukacji pod warunkiem, że jego ranga będzie równoznaczna z edukacją formalną. Wpływ na to mogą mieć przemyślane, solidne systemy zapewnienia jakości, zarówno na poziomie uczelni, jak i krajowym.

Podsumowując, należy podkreślić iż RPL zyskuje coraz szersze znaczenie w szkolnictwie wyższym i – wbrew obawom środowiska akademickiego – wcale nie stanowi zagrożenia dla formalnego uczenia się. Co więcej, dzięki RPL może zwiększyć się liczba dorosłych powracających do formalnego systemu edukacji wyższej. Dzięki rozpoznaniu i certyfikacji efektów uczenia się zdobytych w nieformalny i pozaformalny sposób, mogą oni poczuć się zmotywowani do rozpoczęcia nauki w ramach studiów wyższych (Werquin, 2010, str. 15). W ten oto sposób, dzięki RPL, koncepcja Lifelong Learning przestaje być słuszną ideą, a staje się efektywnym narzędziem rozwoju uczącego się społeczeństwa.

## Bibliografia

- Altbach, Ph. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO, Paris. ss. 245.
- Competences for lifelong learning, 2007, FREREF. ss. 65.
- Doherty, O. (2012). RPL at Letterkenny Institute of Technology (LYIT). *EURASHE Seminar on Recognition of Prior Learning (RPL):Flexible Ties within Higher Education*. Prague.
- Drogosz-Zabłocka, E. (2008). *Kształcenie ustawiczne – model na przyszłość?* (w:) J. Górniak, B. Worek (red.) *Kształcenie przez całe życie: perspektywa Małopolski*, WUP Kraków, 15-28.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2012). *Proposal For A Council Recommendation On The Validation Of Non-Formal And Informal Learning*. Brussels.
- EUA. (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, Brussels, ss.10
- Eurydyce. (2002). *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. Warszawa: FRSE.
- Instytut Badań Edukacyjnych. *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Pobrane z witryny sieci Web Instytutu Badań Edukacyjnych "Kwalifikacje po europejsku": <http://www.krak.org.pl/pl/slownik>.
- Key Data on Education in Europe 2009, EACEA, P9 – Eurydice, Brussels.
- Marginson, S., van der Wende, M., (2009). *The New Global Landscape of Nations and Institutions (in: Higher Education to 2030, vol. 2, GLOBALISATION*, Centre for Educational Research and Innovation OECD, 17-62.
- National Qualifications Authority of Ireland. (2006). *Principles and Operational Guidelines for the Recognition of Prior Learning (RPL) in Further and Higher Education and Training*. Dublin.
- OECD. (2012). *Grade Expectations How Marks and Education Policies Shape Student's Ambitions*, PISA, OECD Publishing. ISBN 978-92-64-18752-8.
- Prawelska-Skrzypek, G. (2011). *Perspektywy rozwoju w Polsce uczenia się przez całe życie* (w:) G. Prawelska-Skrzypek, M. Frankowicz (red.) *Od standardów do jakości szkoleń w Małopolsce*, WUP, Kraków, 41-62.
- Rada Unii Europejskiej. (2012). ZALECENIE RADY z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (2012/C 398/01). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej.
- Ranne, R. (2012). Overview of RPL's Role and Position within the EHEA. *EURASHE Seminar on Recognition of Prior Learning (RPL):Flexible Ties within Higher Education*. Prague.
- UNESCO. (2012). *UNESCO GUIDELINES for the Recognition, Validation and Accreditation*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Valid Info Project. *Promocja i walidacja pozaformalnego i nieformalnego uczenia się: Przykłady w dziedzinie integracji osób niepełnosprawnych oraz mediacji międzykulturowej. Przewodnik Europejski. Pobrano z lokalizacji [http://www.valid-info.eu/pdf/guide\\_POL.pdf?aebbeb4c897d3d1ede31ecc289a5f4fb=26943b1fa6194531a72cfb4a25e25d87](http://www.valid-info.eu/pdf/guide_POL.pdf?aebbeb4c897d3d1ede31ecc289a5f4fb=26943b1fa6194531a72cfb4a25e25d87)*

VET-HE Project. Vet – He: Bridge Between Vocational And Higher Education. *Validation and recognition of learning outcomes from vocational education to higher education. National Policies in Recognition of Prior Learning from Vocational to Higher Education. Pobrano z lokalizacji [http://vethet.pbworks.com/w/file/etch/59011734/20120920\\_Summary\\_of\\_national\\_policy\\_Final.pdf](http://vethet.pbworks.com/w/file/etch/59011734/20120920_Summary_of_national_policy_Final.pdf)*

Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD-Publishing, Paris, ss. 91.

Werquin, P. (2011). *Recognition of Non-formal and Informal Learning Outcomes: Theory and Evidence*. National RPL Conference: Bridging and Expanding Existing Islands of Excellent Practice, Johannesburg, 23 February 2011.

Yang, J. (2012). *The relevance of UNESCO Guidelines on RVA of the Outcomes of Non-formal and informal Learning to higher education*. EURASHE. Prague.

## Rozdział 2: **Recognition of Prior Learning w przestrzeni europejskiej: perspektywa porównawcza**

*Pascal Lafont, Marcel Pariat*

RPL opiera się na uwydatnieniu wartości wiedzy, know-how oraz umiejętności nabytych w kontekście nieformalnego i pozaformalnego uczenia się (Schwartz, 2004) w codziennym życiu. Nie ulega wątpliwości, że osoby podejmujące decyzje w wymiarze politycznym, gospodarczym i społecznym w wielu krajach zdają sobie sprawę ze znaczenia w taki sposób zdobytej edukacji, ponieważ wręcz rekomendują instytucjonalizację i internacjonalizację procesów RPL (Lafont, 2013a), aby „promować identyfikowalność nabytej wiedzy i umiejętności, oraz jasno zdefiniować umiejętności wymagane przez firmy... wreszcie, aby zachęcać każdego obywatela do indywidualnego rozwoju i uczenia się przez całe życie” (Merle, 2008, s. 43). Jednakże, choć nabyte tą drogą umiejętności stanowią bogate źródło kapitału ludzkiego, nie wszyscy zdają sobie sprawę z ich potencjalnej wartości, a tym samym nie zawsze czerpią korzyści z ich pozyskiwania zwłaszcza, gdy napotykają trudności w dowiedzeniu swoich umiejętności, a problematyczna staje się już sama próba opisanie i uporządkowania tych doświadczeń (Cifali, André, 2007). Uznawanie efektów nieformalnego i pozaformalnego uczenia się samo w sobie nie stwarza kapitału ludzkiego, ale umożliwia łatwiejsze dostrzeżenie zasobów tegoż kapitału, jednocześnie zwiększając jego wartość dla całego społeczeństwa. Rzeczywiście pełni także ważną rolę w pewnej liczbie krajów, uczestnicząc w procesie walidacji umiejętności oraz umożliwiając (ponowną) rejestrację w formalnym systemie kształcenia. Czy może jednak regulować dysfunkcje nieegalitarnego systemu oświaty (Maillard, 2007)?

Ustanowienie standardów uznawania efektów uczenia się poza edukacją formalną pozwala, przykładowo, na zwolnienie kandydata z niektórych przedmiotów lub części programu nauczania i umożliwienie mu ukończenia formalnej edukacji w sposób szybszy,



sprawniejszy i obciążony mniejszą ilością opłat, ponieważ nie musi on wówczas uczęszczać na zajęcia, których treść już opanował. Nawet jeśli „na całym świecie widać systematyzację środków i procesów umożliwiających dorosłym rozpoznanie ich umiejętności” (Boutinet, Belisle, 2009, s. 3), niniejszy artykuł skupia się na próbie kwestionowania warunków implementacji tych systemów i ich zależności od uprzywilejowanych podmiotów, takich jak rynek, władze publiczne, państwowe, i partnerzy społeczni. Czy zależność ta wymusza konkretne praktyki i procesy legitymizacji? W jaki sposób wspomniane narzędzia wpływają na zmiany postaw? Jak radzą sobie z trudnościami wynikającymi z konieczności przystosowania się, z jednej strony, do neoliberalnych strategii zarządzania partycypacyjnego, z drugiej zaś, do najnowszych trendów, które każą uznać za wartościowe doświadczenie i wiedzę zdobyte przez jednostkę w życiowych bojach? Jak pogodzić ze sobą te dwie kwestie, i nadać nowy kształt filozofii sprawiedliwości społecznej, zdefiniować na nowo problem równości stanowisk zajmowanych w społeczeństwie (Dubet, 2010)? Czy istnieje wspólna strategia krajów członkowskich Europy w zakresie kształcenia ustawicznego (Colardyn, Bjornavold, 2004)? Czy nadal występują rozbieżności kulturowe, które decydują o możliwościach realizacji tych rozwiązań? Wszystkie te pytania kierujemy do indywidualnych instytucji szkolnictwa wyższego, uczelni i organizacji, które współcześnie ewoluują i oferują wiele poglądów na ten sam przedmiot (Géhin, Auras, 2011).

Nasza hipoteza opiera się na fakcie, że w krajach europejskich – jako całości – działa wiele transakcji społecznych, dzięki czemu możliwości wdrażania i rozwoju instrumentów RPL różnią się w czasie i w przestrzeni zgodnie z indywidualnymi i zbiorowymi strategiami, a także z kontekstem kulturowym. Obecnie charakteryzują się one organizacyjną intencją uruchomienia refleksyjnych procesów myślowych (Wittorski, 2009).

Na poziomie metodologii nasze podejście obejmuje perspektywę porównawczą, co umożliwia kwestionowanie wymiarów i kryteriów determinujących warunki przeprowadzania doświadczeń oraz instytucjonalizacji środków RPL na podstawie materiałów źródłowych (prace naukowe, prace indywidualne i zbiorowe, europejskie spisy nieformalnych i pozaformalnych rodzajów kształcenia). Nasza wieloraka rola badaczy-praktyków - jako członków grona uprawomocniającego nabytą wiedzę, doradców kandydatów, kadry nauczycielskiej sprawującej pieczę nad ukierunkowanymi dyplomami, kadry szkolącej doradców w ramach zwyczajowej struktury łączącej nasz uniwersytet z niektórymi organizacjami, oraz naukowców dokonujących porównań międzynarodowych, których cel odnosi się do uznania wartości doświadczenia - rola ta umożliwiła nam zrozumienie ewolucji, jaka nastąpiła w naszym doradztwie, ocenie i transferze w sprawach RPL w ciągu ostatniej dekady.

## Zmiany w rankingu poziomu rozwoju RPL w krajach europejskich

Władze publiczne coraz bardziej interesują się międzynarodowym porównywaniem w dziedzinie kształcenia i szkolenia; dzieje się tak dlatego, że są przekonane, iż takie zestawienia umożliwiają konstrukcję i realizację skutecznej polityki społecznej i gospodarczej, promowanie efektywnego zarządzania systemem edukacyjnym, i uruchamianie dodatkowych zasobów w celu zaspokojenia rosnących wymagań. Dlatego też, chociaż wszelkie rankingi odnoszące się do krajów europejskich w kwestii RPL wskazują na wspólny interes wszystkich członków Unii Europejskiej (Annen, 2013), nie należy ignorować wysiłków innych krajów – spoza UE – w odniesieniu do wdrożenia narzędzi RPL. Wyzwania i możliwości związane z realizacją RPL skłoniły do przeprowadzenia badań w RPA (Hendricks, Volbrecht, 2003; Sutherland, 2006), a także licznych eksperymentów i przypadków instytucjonalizacji w Maroku, Tunezji, Korei (Choi, 2007), Kanadzie (Balleux, 2005; Goyer, Landry & Leclerc, 2006, Héon, Goyer & Blanchet, 2011), Chile, Kolumbii, Meksyku (Anda & Ascencio, 2006), Haiti (Bleriot & Pirot, 2007).

Ranking obejmujący tak dużą liczbę krajów umożliwia zrozumienie zglobalizowanej analizy i uczynienie skomplikowanego świata łatwiejszym w zrozumieniu, nie ignorując ograniczeń graficznego trybu klasyfikacji. Chociaż nie ulega wątpliwości, że „wszelkie badania w zakresie nauk społecznych wymagają uciekania się do abstrakcji, uogólnień i formalizowania” (Goody, 1979, s. 109), to absolutnie konieczne jest również relatywne rozważenie skutków systematyzowania wiedzy uzyskanej dzięki schematom klasyfikacji, systemom symbolicznym oraz sposobom myślenia. Podczas gdy myśl ludzka jest bez wątpienia najczęściej niejawnie oparta między elementami tej samej kategorii lub różnymi kategoriami<sup>1</sup>, należy jednak poddać ją rozsądnej konstrukcji (Lévi-Strauss, 1962) w celu uniknięcia ryzyka nieprawidłowej klasyfikacji lub niewłaściwej typologii. Rozróżnienie Maurice’a (1989) informuje nas o trzech strategiach porównawczych, definiując podejście funkcjonalne lub wielonarodowe (szczególnie popularne w latach 50. i 60. XX wieku, zwłaszcza w kulturze anglosaskiej), podejście kulturalistyczne lub międzykulturowe, a także podejście społeczne lub międzynarodowe, którego celem jest rozpoznanie „spójności narodowych”. Pozwala ono na wyodrębnienie podobieństw w realizacji środków RPL tak, aby przedstawić uniwersalne trendy oraz utrzymujące się specyficzne elementy. W badaniach funkcjonalnych „kraje i narody stanowią jedynie lokalny kontekst, w którym umieszczane są analizowane zjawiska.

<sup>1</sup> Jedną z tez Lévi-Straussa ukazuje jak prymitywne myślenie *la pensée sauvage* opiera się na spójnej wizji świata, w przeciwieństwie do redukcyjnych prezentacji, które zostały sformułowane w trakcie pierwszych niepewnych kroków w antropologii.

Kontekst narodowy w związku z tymi zjawiskami pozostaje zatem bardzo zróżnicowany; w rezultacie, zależność pomiędzy poziomami mikro i makro nie jest naprawdę konstruowana ani problematyzowana” (Maurice, 1989, s. 178).

Z drugiej strony, podejścia uniwersalistyczne i kulturalistyczne przykładają małą wagę do stwierdzonych różnic. Mają one tę samą wadę – polegającą odpowiednio na „stosowaniu zaprogramowanego wcześniej modelu w pierwszym przypadku i postulowaniu istnienia krajowych uwarunkowań instytucjonalnych, kulturowych lub historycznych w drugim przypadku” (Maurice, Sellier i Silvestre, 1982, s. 55). A zatem nasze podejście społeczne ma na celu uniknięcie tych dwóch pułapek i ukierunkowanie naszej wiedzy w ramach europejskiego projektu: „Uniwersyteckie Centra Uznawania Kwalifikacji – pomost pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym”, poprzez przykładanie równie wielkiej uwagi do uniwersalizmów, jak i partykularyzmów. Ponadto odnieśliśmy się do „kwestii reprezentacji, znaczenia i wartości zakorzenionych w osobistych historiach” (d’Iribarne, 1989, s. 600) osób zaangażowanych w identyfikację i proces RPL, a także instytucji zaangażowanych w realizację tych środków. W tym sensie ułatwia to zrozumienie, dlaczego i jak interakcja pomiędzy działaniami kolektywnymi a jednostkowymi jest nie tylko obecna w procesie formalizacji podejmowanym przez kandydatów w ramach RPL, ale także w jaki sposób leży to u podstaw procesu oceny i walidacji (Prot, 2009).

Będąc przedmiotem wielu dyskusji i reform w Europie, RPL w dalszym ciągu pozostaje fundamentalnym problemem strategicznym w zakresie oceny umiejętności, zarówno w pragmatycznym jak i teoretycznym znaczeniu tego słowa, w jakim „zwykła reforma lub modyfikacja systemu kształcenia i szkolenia – w formie, jaką znamy obecnie – nie wystarczy; całkowicie niezbędne jest pójście znacznie dalej, przez integrację kontekstu formalnego, nieformalnego i pozaformalnego, a także przez ustanowienie więzi pomiędzy tymi kontekstami” (Chakroun, 2006, s. 161). Jakkolwiek różne są tytuły<sup>2</sup> nadawane w tym lub innym kraju, na poziomie krajowym, regionalnym, sektorowym i lokalnym pojawiają się konkretne podejścia i praktyki (Bjornavold, 2001). Autor niniejszej pracy wprowadza pierwszą typologię, umożliwiającą zebranie kilkunastu krajów europejskich w podziale na pięć grup (patrz: Tabela 1) w świetle działań podejmowanych w ramach identyfikacji, oceny i uznawania uczenia się pozaformalnego.

<sup>2</sup> Accreditation of Prior Learning (APL) lub Assessment of Prior Experiential Learning (APL).

Tabela 1: Podejście kontekstowe w odniesieniu do RPL w krajach Europejskich (2001)

Podejście dwojake	Podejście śródziemnomorskie	Podejście skandynawskie	Podejście anglosaskie	Podejście kontynentalne
Niemcy, Austria	Grecja, Hiszpania, Włochy, Portugalia	Finlandia, Norwegia, Szwecja, Dania	W. Brytania, Irlandia, Holandia	Francja, Belgia

Źródło: Bjornavold, 2001.

Podejście kontekstualistyczne mogłyby – przynajmniej częściowo – stanowić zapowiedź niepisanych wymaganych umiejętności. Jednakże ważne jest, aby sprostać wymogowi przejrzystości umiejętności, opierając się w równej mierze na tworzonych metodologiach oceny, jak i na decyzjach instytucjonalnych i politycznych, gwarantujących akceptację i legitymizację.

Istnieje zauważalna ewolucja w zakresie klasyfikacji, grupująca kraje w trzech kategoriach, w których narzędzia wydają się zbyt innowacyjne i generują radykalny sprzeciw; gdzie wprowadza się je do procesu przemiany systemu oświaty prowadzonego za pomocą projektów politycznych, co umożliwia eksperymentowanie i uogólnianie praktyk; wreszcie te, które są na zaawansowanym etapie instytucjonalizacji, co tym samym pozwala na nadanie im prawnie ustanowionego statusu (Bjornavold, 2007). Aby zmierzyć poziom realizacji i trwałości tych środków, konieczne będzie dokładniejsze badanie na poziomie krajowym, lokalnym i sektorowym. Tak więc, według kryteriów związanych z poziomem rozwoju ram ustawowych i prawnych, a także poziomem rozwoju intencji, projektów i zaleceń, Feutrie (2008) proponuje nową typologię etapów rozwoju (patrz: Tabela 2), ukierunkowaną na poziom szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza w dziedzinie objętej badaniem.

Tabela 2: Etap rozwoju w odniesieniu do RPL w krajach europejskich (2008)

Intencje / Ramy ustawowe lub prawne	Pierwsze eksperymenty	Pojawienie się środków RPL
Grecja, Bułgaria, Cypr, Słowacja, Łotwa	Polska, Czechy, Węgry, Malta	Rumunia, Litwa, Włochy, Hiszpania, Luksemburg, Austria, Niemcy
Instytucjonalizacja środków RPL		
Praktyki oddolne	Systemy globalne i niskie lub częściowe wyniki	Systemy globalne i znaczące wyniki
Holandia, Wielka Brytania, Irlandia, Szwecja	Słowenia, Estonia, Belgia	Portugalia, Finlandia, Dania, Francja

Źródło: Feutrie, 2008.

W dalszym ciągu daje się zauważyć wiele kontrastów. Ewolucje wydają się być uwarunkowane impulsami dostarczonymi przez europejską politykę ustawicznego kształcenia i szkolenia. Należy nadmienić, że sektory kształcenia zawodowego zawsze zapewniały i nadal zapewniają więcej możliwości realizacji, niż te odnoszące się do szkolnictwa wyższego.

Wreszcie, ostatni spis krajów europejskich w zakresie uznawania efektów uczenia się poza drogą formalną, przeprowadzony w roku 2010 i obejmujący trzydzieści dwa europejskie kraje, przedstawia cztery kategorie rozróżnienia poziomu rozwoju procesów RPL (patrz: Tabela 3). Kraje o wysokim poziomie rozwoju posiadają praktyki we wszystkich sektorach działalności, a to wytwarza zainteresowanie wspólne dla działaczy społecznych. Polityka rozwoju może zatem opierać się na krajowych ramach prawnych – nie spotyka się jednak ze znacznym zainteresowaniem – lub na systemie akredytacji, szczególnie dobrze ustalonym dla konkretnego sektora działalności. Kraje o średnim lub niskim poziomie rozwoju prawdopodobnie ustanowiły systemy akredytacji w jednym lub w kilku obszarach działalności. Nie są one jednak skłonne do zastosowania środków w bardziej globalnych ramach. Wreszcie, kraje o niskim poziomie rozwoju posiadają bardzo niewiele inicjatyw w zakresie polityki lub praktyk, które faktycznie zachęcają do wdrażania narzędzi akredytacji. Jednakże, ta ostatnia kategoria może obecnie obejmować kraje, które rozpoczynają proces opracowywania i refleksji w celu wykształcenia ram ustawowych, a nawet prawodawstwa, pewnego rodzaju polityki lub narzędzi, które mogą przyczynić się do powstania i instytucjonalizacji środków.

Tabela 3: Etap rozwoju w odniesieniu do RPL w krajach europejskich (2010)

Wysoki poziom rozwoju	Średnio wysoki poziom rozwoju	Średnio niski poziom rozwoju	Niski poziom rozwoju
Finlandia, Francja, Holandia, Norwegia, Portugalia	Dania, Niemcy, Rumunia, Hiszpania, Szwecja, Wielka Brytania (Anglia), (Walia), (Irlandia), (Szkocja)	Austria, Belgia, Czechy, Estonia, Islandia, Włochy, Irlandia, Liechtenstein, Litwa, Słowacja, Słowenia	Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Grecja, Węgry, Łotwa, Malta, Polska, Turcja

Źródło: 2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning Executive summary of Final Report

Złożoność wszystkich tych klasyfikacji odzwierciedla wieloraką naturę aspektów lub kryteriów określających okoliczności realizacji i rozwoju środków RPL. Lokalne inicjatywy oraz wyniki mogą się wydawać niedoceniane w przypadku oceny krajowej, lub zawyżane w przypadku porównań regionalnych lub mikroterytorialnych. Ta różnorodność może z jednej strony być również efektem odmiennych sektorów powiązanych z kształceniem akademickim, zawodowym oraz środowiskami pracy, natomiast z drugiej strony może być skutkiem charakteru kontekstualnych, koniunkturalnych i transakcyjnych relacji pomiędzy nimi. Dlatego też wykresy te stanowią całościową ocenę w dynamicznym ujęciu. Rzeczywiście, w niektórych krajach istnieją uznane ramy prawne i polityczne, jednak nie podsyca się wystarczającego entuzjazmu, aby generować inicjatywy ze strony lokalnych działaczy, przez co zorganizowany instytucjonalnie system nie jest regularnie stosowany w praktyce i nie zapewnia pełnych korzyści w zakresie pożytku indywidualnego i kolektywnego. Tym samym, efektywność realizowanych systemów i ich wpływ na ludzi są decydujące i prowadzą do niezbędnej oceny wszystkich wymiarów, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

Niemniej ważne jest, aby podkreślić tymczasowy i niepewny charakter tego typu klasyfikacji, aby rozważyć wpływ wspólnej pracy, którą zapoczątkowano, przykładowo, w ramach europejskich programów transferu technologii pomiędzy krajami partnerskimi, z których nie wszystkie muszą należeć do tej samej kategorii. W rzeczy samej – inicjatywy i eksperymenty wywodzące się z tych programów mogą prowadzić do zmian w praktykach edukacyjnych i społecznych w związku z ewolucją kontekstu społecznego i gospodarczego, zaangażowaniem partnerów społecznych i instytucjonalnych, modyfikacją formalnych i prawnych ram instytucjonalnych, skutkami polityki kształcenia i szkolenia, a także ze spodziewanymi korzyściami indywidualnymi i zbiorowymi. Jest więc prawdopodobne, że będą wpływać na warunki powstania i sposoby rozwoju środków RPL.

W związku z ewolucją konfiguracji każdego kraju powstały różne wykresy. Wyróżniki geograficzne (2001) zostały zastąpione przez coraz większą liczbę wskaźników pozwalających na określenie poziomu rozwoju narzędzi RPL (2010). Tak więc, w pierwszej grupie, o wysokim poziomie rozwoju, znajdują się te same kraje oprócz Danii, której znaczące wyniki w roku 2008 nie są wystarczające, aby uwzględnić ją na tym samym poziomie rozwoju w roku 2010. Ale należy wspomnieć także o Norwegii, która choć nie pojawia się w klasyfikacji z roku 2008, jest teraz na poziomie grupy o najwyższej wydajności, oraz o Holandii, której inwestycje wydają się być najbardziej korzystne. Jeśli chodzi o drugą grupę państw, których poziom rozwoju jest średniowysoki, wydaje się, że te kraje, które przyczyniły się do powstania narzędzi, lub które zinstytucjonalizowały praktyki oddolne w roku 2008, czerpią korzyści umożliwiające im pojawienie się dwa lata później w drugiej grupie - za wyjątkiem Luksemburga, Litwy, Włoch oraz Austrii. Jednakże, te ostatnie są teraz na poziomie trzecim, za wyjątkiem pierwszego, który zniknął z klasyfikacji. Pierwsze eksperymenty z narzędziami RPL w roku 2008 w Polsce, na Węgrzech oraz Malcie zostały wprowadzone na niskim poziomie rozwoju. Wreszcie, w krajach z ostatniej grupy (Bułgaria, Chorwacja, Cypr i Grecja) wydaje się, że w roku 2010 ma miejsce ewolucja od intencji do ustawowych lub prawnych ram na poziomie niskim. Podsumowując – wszystko wskazuje na to, że przejście przez różne etapy rozwoju jest konieczne dla stopniowego i trwałego ustanowienia warunków utrwalających systemy i narzędzia, na których polegają poszczególne kraje. Nie należy jednak ignorować zagrożeń związanych z etapami regresji, jak to miało miejsce w Portugalii od 2012 roku. Rzeczywiście, w okresie kryzysu gospodarczego ograniczenia budżetu i oszczędności w ramach publicznej polityki pieniężnej oraz program „New Opportunities Initiative” mogą wymagać środków finansowych. Program ten ma na celu zwiększenie poziomu kształcenia i kwalifikacji zawodowych ludności portugalskiej dzięki działaniom prowadzonym przez ośrodki odpowiedzialne za uznawanie, walidację i homologację umiejętności.

### Francja – jako przykład kraju wysoko rozwiniętego w zakresie RPL

We Francji Walidacja Wcześniejszego Kształcenia stanowi prawo każdego obywatela. Obecny system (Validation des Acquis de l'Expérience, VAE), ustanowiony w styczniu 2002 roku (Social Modernization Act), jest stosowany w celu zapewniania kwalifikacji całościowych lub częściowych. Każdy organ kwalifikacji opracował własne, pasujące do specyficznego kontekstu, zasady realizacji prawnie określonych przepisów. System VAE wyprowadzono z przepisów ustanowionych w roku 1992, dotyczących kwalifikacji zapewnianych przez Ministerstwa

Edukacji i Rolnictwa, w 1999 roku rozszerzonych o kwalifikacje zapewniane przez Ministerstwo Młodzieży i Sportu, a w 2002 roku o wszystkie główne rodzaje kwalifikacji. Najnowsze zmiany w roku 2009 miały na celu zwiększenie liczby osób z dostępem do procesu VAE, w szczególności pracowników sektora prywatnego, a także opracowanie wytycznych VAE. Od roku 2002 poczyniono znaczne inwestycje w sektorze szkolnictwa wyższego, aby przede wszystkim wytworzyć normy (fr. *référentiels*) opisane w kategoriach skutków uczenia się, w celu ułatwienia procesu VAE (wszystkie dyplomy zawodowe ujęte w krajowym katalogu kwalifikacji muszą być opisane pod kątem skutków uczenia się). Ponadto w przypadku szkolnictwa wyższego, uznanie doświadczenia zawodowego od dawna jest stosowane (w rzeczywistości praktyka ta zaczęła się w roku 1934), aby umożliwić dostęp, a w niektórych przypadkach uzyskanie dyplomu, osobom, które nie spełniają formalnych kryteriów wymagań.

W latach 70. XX wieku pojawiła się innowacyjna praktyka, gdy nowe podejście pedagogiczne uwzględniło modularyzację kształcenia w celu uznawania efektów uczenia się pracowników (uzyskane przez doświadczenie zawodowe lub krótkie wewnątrzfirmowe kursy szkoleniowe), jako sposobu wejścia na poziom Szkolnictwa Wyższego (Higher Education – HE). Dzięki ocenie umiejętności i kompetencji zawodowych, możliwe jest zwolnienie z wymogu wejścia na oficjalną drogę kształcenia w celu uzyskania formalnej kwalifikacji ze strony instytucji HE lub z części programu kształcenia. W 1985 roku został przyjęty dekret umożliwiający uwzględnienie doświadczenia zawodowego w określaniu możliwości dostępu do HE (dotyczący tylko uniwersytetów i innych rodzajów instytucji szkolnictwa wyższego, np. szkół inżynierskich). Proces ten, nazwany Validation des Acquis Professionnels 85, daje każdej osobie w wieku dwudziestu lat i powyżej, która przynajmniej dwa lata wcześniej zakończyła wstępną naukę, możliwość ubiegania się o miejsce na kursie HE przez zwolnienie z normalnych wymogów kwalifikujących. Z drugiej strony, główny system walidacji we Francji jest używany do realizacji całości lub części kwalifikacji (certyfikacji)<sup>3</sup> na podstawie wiedzy i umiejętności nabytych przez wnioskodawcę na drodze doświadczenia, w którym to przypadku przyznawana kwalifikacja posiada tę samą wartość, jak te otrzymywane w drodze formalnego systemu edukacji i szkoleń. Roczna liczba kandydatów VAE jest wysoka w porównaniu z innymi krajami europejskimi. Od roku 2002, w którym narzędzie zostało wprowadzone, liczba certyfikowanych kandydatów wzrosła praktycznie do 200 000, z czego jedna czwarta dotyczy wykształcenia wyższego.

<sup>3</sup> Francuskie słowo używane w przekładzie z angielskiego „qualification” to „certification”. Szeroki zakres kwalifikacji jest oficjalnie uznawany przez państwo i partnerów społecznych. Obejmuje: dyplomy, stopnie naukowe, tytuły oraz certyfikaty branżowe zapewniane przez partnerów społecznych. Są one wymienione i opisane w Narodowym Katalogu Kwalifikacji, zwanym: *Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)*.



## Hiszpania – jako przykład kraju o średnim poziomie rozwoju w zakresie RPL

W Hiszpanii istnieje kilka możliwości walidacji w odniesieniu do szkolnictwa wyższego (HE), a także kompetencji zawodowych (do pewnego poziomu). Niektóre Wspólnoty Autonomiczne (Comunidades Autónomas – CCAA) także ustanowiły procedury walidacji. W przypadku szkolnictwa wyższego, od lat 70. XX wieku, osoby powyżej dwudziestu pięciu lat bez szkoły średniej mają możliwość dostępu do HE pod warunkiem zadowalających wyników na egzaminach wstępnych „over-25” – chociaż proces ten nie daje kwalifikacji wykształcenia średniego. Później, od początku XXI wieku, wprowadzono nowe środki na poziomie krajowym, w celu dalszego uznawania kompetencji nabytych przez kształcenie nieformalne i pozaformalne. Nowy dekret, regulujący procedury walidacji w zakresie szkolnictwa wyższego, opracowano i uchwalono pod koniec roku 2010. W roku 2009 królewski dekret dotyczący uznawania kompetencji zawodowych nabytych przez doświadczenie w pracy, ustanowił procedury i wymogi walidacji kompetencji zawodowych uzyskanych dzięki doświadczeniu zawodowemu i procesom uczenia się na drodze pozaformalnej. Dekret ten utworzył strukturę walidacji kompetencji zawodowych dla modułów formalnego kształcenia lub pełnych kwalifikacji na poziomach od jeden do pięciu, zgodnie z kryteriami określonymi w Krajowym Katalogu Kwalifikacji Zawodowych. Dekret ogranicza się jedynie do niektórych poziomów kompetencji, natomiast wymogi egzaminacyjne dotyczą jedynie części sektorów gospodarki każdego roku. Pierwsza wspólna inicjatywa walidacji kompetencji zawodowych została wystosowana w roku 2011, jednak obejmowała ona jedynie niektóre kompetencje. Planuje się włączenie innych kompetencji w podobnych inicjatywach w przyszłych latach. Pierwsza runda walidacji kompetencji zawodowych na mocy nowych ram prawnych na poziomie krajowym została przeprowadzona w roku 2011, obejmując moduły zawarte w katalogu dla sektorów edukacji dzieci i opieki medycznej<sup>4</sup>. Dane dotyczące walidacji są ograniczone. Jednakże popyt na niektóre inicjatywy walidacyjne jest obecnie stosunkowo wysoki. Na przykład, pomiędzy rokiem 2004 i 2005 liczba osób, które skorzystały z zarejestrowanych egzaminów wstępnych uczelni dla ludzi po 25 roku życia, wyniosła 19 853, natomiast liczba studentów, którzy skorzystali z VET przez egzaminy wstępne na poziomie średniozaawansowanym, wyniosła 12 267, a na poziomie wyższym było ich 7 796.

Ministerstwo Edukacji pracuje obecnie nad nowym rozporządzeniem w sprawie walidacji na poziomie szkolnictwa wyższego. Nowe rozporządzenie ustanowi procedury

<sup>4</sup> Ramy prawne stwierdzają, że CCAA muszą na swoim terytorium wprowadzić proces walidacji przed 25 sierpnia 2010.

walidacji efektów uczenia się na drodze nieformalnej i pozaformalnej do poziomu 15% licencjatu<sup>5</sup> lub magistra. Jednakże istnieją uniwersytety, które wprowadziły już inicjatywy walidacyjne i ustanowiły własne normy.

## Republika Czeska – jako przykład kraju o średnio niskim poziomie rozwoju w zakresie RPL

Uznawanie efektów kształcenia nieformalnego i pozaformalnego jest w Czechach dobrze zdefiniowane od września 2007, dzięki ustawie 179/2006, która określa warunki oraz proces uznawania w celu osiągnięcia pełnych bądź częściowych kwalifikacji (na wszystkich poziomach za wyjątkiem szkolnictwa wyższego). Ponieważ proces uznawania rozpoczął się w roku 2009 – popyt pozostaje skromny, zaś walidacja miała miejsce jedynie w ograniczonej liczbie kwalifikacji. Procedura walidacji jest ściśle powiązana z (będącym w toku) rozwojem Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK): procedura uznawania może mieć miejsce tylko wówczas, gdy kwalifikacje i normy oceny zostały określone w rejestrze kwalifikacji (zgodnie z ustawą 179/2006, nadal niepełny, gdy ustawa wchodziła w życie). Normy oceny (np. wyjaśnienie ustne, praktyczna demonstracja, itp.) stosuje się zarówno w celu uznania efektów wcześniejszego kształcenia, jak i egzaminacji/certyfikacji na formalnej drodze kształcenia i szkolenia. Są one stopniowo rozwijane przez rady sektorowe i zatwierdzane przez Ministerstwo Edukacji. Walidacja na podstawie norm może być prowadzona przez szkoły w przypadku pełnych kwalifikacji lub przez upoważnione instytucje (szkoły, instytucje prywatne, firmy oraz osoby prywatne) w przypadku kwalifikacji częściowych. W przypadku Republiki Czeskiej należy podkreślić fakt, iż ogólny dostęp do kwalifikacji wśród ludności jest stosunkowo łatwy: liczba osób przedwcześnie kończących szkołę jest jedną z najniższych w UE (w 2008 jedynie 5,6% nieuczących się młodych ludzi – 18-24 lat – posiadało jedynie wykształcenie gimnazjalne<sup>6</sup>); ponad 90% aktywnych zawodowo dorosłych (w wieku 25-64 lat) osiągnęło przynajmniej kwalifikacje ponadgimnazjalne<sup>7</sup>, umożliwiające dostęp do szkolnictwa wyższego.

W związku z tym, główny nacisk w zakresie walidacji i uznawania kształcenia nieformalnego i pozaformalnego w Czechach kładzie się nie tyle na poprawę kwalifikacji

<sup>5</sup> Stopnie, które będą w stanie wdrożyć przyszłe rozporządzenie to te, które zostały dostosowane przez proces boloński.

<sup>6</sup> Dane Eurostat 2009.

<sup>7</sup> Dane Eurostat 2009.

(o jeden poziom do góry) lub uzyskanie dostępu do szkolnictwa wyższego, ale raczej na przekwalifikowanie i zdobycie dodatkowych uprawnień (głównie ukierunkowanych zawodowo). Jest to obszar, w którym ma miejsce najwięcej inwestycji, i na które kładziony jest także nacisk polityczny. Mimo to, obecnie realizowany system uznawania kształcenia nieformalnego i pozaformalnego umożliwia poprawę kwalifikacji osobom, które ich nie mają lub mają bardzo niskie (druga szansa). Uznawanie i przenikalność to dwa z siedmiu strategicznych celów czeskiej Strategii Ustawicznego Kształcenia<sup>8</sup>, wraz z równym dostępem, alfabetyzmem funkcjonalnym, partnerstwem społecznym, stymulowaniem popytu, jakością i doradztwem. Jeśli chodzi o formalne (tj. certyfikowane) uznawanie efektów uczenia się na drodze nieformalnej i pozaformalnej, jest to w głównej mierze motywowane polityczną wolą wspierania zatrudnienia<sup>9</sup>. Zwraca się także uwagę na wkład nieformalnych działań edukacyjnych w rozwój kluczowych kompetencji, a także osobisty i społeczny rozwój jednostki – ze szczególnym naciskiem na pozaformalne nauczanie dzieci i osób młodych, ale także ochotników i osób pracujących w organizacjach pozarządowych (NGO), organizujących kształcenie pozaformalne<sup>10</sup>.

## Bułgaria – jako przykład kraju o niskim poziomie rozwoju w zakresie RPL

W Bułgarii plany wprowadzenia walidacji efektów uczenia się poza drogą formalną rozpoczęły się dopiero w kontekście spełnienia wymogów akcesyjnych UE i w dalszym ciągu są rozwijane. Strategiczne dokumenty, takie jak: *Krajowa Strategia Kształcenia Ustawicznego 2008-2013*, *Plan Działania 2009*, *Krajowa strategia na rzecz dalszego kształcenia i szkolenia zawodowego 2005-2010*, *Odnowiona Strategia Zatrudnienia 2008-2015* oraz *Krajowy Plan Działania na rzecz Zatrudnienia 2010* przede wszystkim podkreślają ustanowienie systemu walidacji efektów kształcenia nieformalnego i pozaformalnego. Obecnie, jedyne regulacje prawne w sprawie walidacji są określone w Ustawie o Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (Vocational Education and Training – VET) z roku 1999, ma ona jednak ograniczone zastosowanie praktyczne. Ustawa z roku 2008, zmieniająca i rozszerzająca Ustawę o Promocji Zatrudnienia

<sup>8</sup> Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu, 2007, *Strategia kształcenia ustawicznego w Czechach*, dostępna online: [http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti\\_EU/strategie\\_2007\\_EN\\_web\\_jednostrany.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_EN_web_jednostrany.pdf).

<sup>9</sup> Por.: Narodowy Instytut Edukacji Technicznej i Zawodowej, 2007, *Działalność OECD w sprawie uznawania edukacji pozaformalnej i nieformalnej, raport krajowy, Republika Czeska*, s.18.

<sup>10</sup> Zob. plan realizacji strategii kształcenia ustawicznego, a dokładniej, czynności zaplanowane w ramach rozwoju pozalekcyjnych zajęć uczniów i spędzania wolnego czasu. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008, *Implementační plán Strategie celoživotního učení*. Dostępny online: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/publikacestrategie-celozivotniho-uceni-cr>.

przewiduje, że Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, wspólnie z Ministerstwem Edukacji, Młodzieży i Nauki, powinno stworzyć warunki do oceny i uznania wiedzy i umiejętności osób dorosłych, nabytych poza formalną drogą kształcenia. W roku 2009 grupa robocza do spraw walidacji w ramach Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Nauki opracowała kilka propozycji dotyczących zmiany obecnych ram prawnych w tej dziedzinie. Bułgaria stara się opierać swe działania na dobrych praktykach z innych krajów. Model systemu walidacji opracowano w roku 2009 w ramach projektu *Wspieranie kształcenia zawodowego osób dorosłych oraz zatrudnienia w Bułgarii* i przetestowano w trzech zawodach: stolarz, krawiec i pracownik społeczny. Zmiany do ustawy VET opracowuje się na podstawie powyższego modelu.

Wszystkie te przykłady wymagają gruntownego badania rodzajów podejścia lub systemów i środków w zakresie zdobytego doświadczenia.

## **Rodzaje podejścia do systemu uznawania efektów uczenia się poza drogą formalną**

Chociaż kategoryzacje obejmują coraz więcej krajów, tym samym ujawniając rosnące zainteresowanie tematyką RPL, można wśród nich wyróżnić dwie główne grupy: z jednej strony – kraje o centralnie wytworzonym i kontrolowanym systemie, zaś z drugiej – kraje z systemem, który jest w większości określany przez inicjatywy związane z lokalnymi projektami. W krajach, w których podejście jest scentralizowane, uznawanie podlega krajowemu prawu, polityce lub strategii, krajowym ramom ze zinstytucjonalizowanymi zakresami odpowiedzialności, z uwzględnieniem kwalifikacji przyjmowanych w całym kraju na podstawie uznawania przyznanego przez instytucje zapewniające jakość procedur. Natomiast w krajach, gdzie ważne są inicjatywy lokalne lub oparte na projektach, w tym przypadku pojawienie się narzędzi może stanowić odpowiedź na stwierdzone potrzeby, gdyby stawką było na przykład wsparcie konkretnych grup docelowych, lub spełnienie wymogów pracodawców w danym sektorze. Wydaje się, że te kraje, w których występuje podejście lokalne, plasują się raczej na niższym poziomie rozwoju. I chociaż można zauważyć różnorodność w zakresie poziomu postępu krajów o scentralizowanym podejściu (np. Turcja, która jest na niskim poziomie rozwoju, lub Norwegia, która plasuje się wysoko), warto zauważyć, że wszystkie kraje na wysokim poziomie rozwoju przejawiają stosunkowo scentralizowane podejście w jednym lub w kilku sektorach nauki. Jednakże w podejściach tych występują pokrywające się strefy, o ile podejście scentralizowane dopuszcza także inicjatywy lokalne/regionalne, i na odwrót. Poniższe przykłady ukazują te różnice pomiędzy systemami

scentralizowanymi i zdecentralizowanymi, z wyszczególnieniem poziomu decentralizacji lub centralizacji, co może ujawnić zmiany w charakterze państwa opiekuńczego w społeczeństwach zachodnich (Esping-Andersen, 1990).

Na przykład we Francji, główne zmiany są przeważnie wprowadzane w celu integracji efektów negocjacji partnerów społecznych w zakresie kształcenia ustawicznego (lifelong learning – LLL). Ostatnia zmiana została wprowadzona w roku 2009 i dotyczy zwiększania liczby osób przystępujących do procesu VAE, w szczególności pracowników sektora prywatnego. Ustawy z lat: 1984, 1992, 2002 i 2009 są zebrane w Kodeksie Pracy i Kodeksie Edukacji<sup>11</sup>: Kodeks Pracy, art. L. 900-1 i następne, L. 900-4-2, L. 935-1, L. 951-1, R. 950-3, R. 950-13-3 i następne, R. 950-19 i następne, Art. L. 6411-1 i następne; Kodeks Edukacji, art. L. 214-12, L. 214-13, L. 335-5 i następne, R. 335-5 et R. 361-2, a w przypadku HE: art. L. 331-1, L. 613-3 oraz 613-4 i następne, L. 641-2, Dekret nr 2002-590 z dnia 24 Czerwca poświęcony szkolnictwu wyższemu (HE).

Powyższe akty prawne dotyczą wszystkich kwalifikacji zarejestrowanych w RNCP<sup>12</sup> (*Registre National des Certifications Professionnelles*) – Krajowym Katalogu Kwalifikacji (wliczając wszystkie dyplomy HE). Każdy odpowiadający ministerstwu organ przyznający opublikował własne zasady, określające kwestie praktyczne dla konkretnego kontekstu realizacji zasad wyłuszczonej w przepisach prawa. Ważne jest, aby wyjaśnić, że w Wielkiej Brytanii od roku 1997 istnieje zdecentralizowany system zarządzania kształceniem i szkoleniem. Szkocja posiada system edukacji charakteryzujący się szczególną niezależnością względem innych części Wielkiej Brytanii. Akredytacja Wczesniejszego Kształcenia (APL) lub Akredytacja Wczesniejszej Empirycznej Nauki (APEL) nie są w Szkocji koncepcją nową, chociaż w przeszłości były wdrażane głównie w sektorze szkolnictwa wyższego (HE). Nadrzędna metodologia, znana jako „Recognition of Prior Learning” (RPL), jest powiązana z realizacją Szkockich Ram Kwalifikacji (SCQF), natomiast wytyczne dotyczące RPL zostały opracowane przez Partnerstwo SCQF w roku 2004, a następnie uchwalone w 2005. Obecnie koncentruje się na postrzeganiu RPL jako sposobu na ułatwienie uznawania i przenoszenia umiejętności. Korzystając z „impetu” nadanego przez doświadczenia zebrane w konkretnych sektorach szkolnictwa i kształcenia (tj. sektora HE) oraz na rynku pracy (w szczególności sektor usług społecznych), trwają prace nad określeniem sposobów korzystania z SCQF w celu wspierania

<sup>11</sup> Patrz: [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

<sup>12</sup> Krajowy Rejestr Certyfikacji Zawodowej ma na celu dostarczanie ludziom i firmom aktualnych informacji o kwalifikacjach. Klasyfikuje on kwalifikacje wszystkich ministerstw kwalifikujących według poziomu i dyscypliny, a także certyfikaty kwalifikacji zawodowych (do dnia dzisiejszego, spośród około 300 CQP – certyfikatów kwalifikacji zawodowych dostarczonych przez branże zawodowe – około 20 objęto listą w katalogu).

RPL oraz zapewnienia jednostkom punktu odniesienia dla ich osiągnięć pod kątem SCQF, tym samym ułatwiając uczestnictwo w kształceniu i aktywizację zawodową. Projekt ten obejmuje różne środowiska nauki, od szkolnictwa wyższego przez miejsce pracy, aż do społeczności miejscowe. RPL w Szkocji może być wykorzystywane w celu rozpoznawania kwalifikacji oraz w procesie rekrutacji (aby oceniać kandydatów zgłaszających się na kursy kształcenia i szkolenia, a także, aby zwalniać z obowiązku przystąpienia do części kursów). Uznaje się je również za metodę wspierania planowania rozwoju osobistego, rozwoju kariery zawodowej, a także tworzenia pomostów pomiędzy edukacją nieformalną/pozaformalną i formalną drogą kształcenia i szkolenia. Zapewnianie wytycznych na poziomie krajowym lub określanie zasad, których muszą przestrzegać instytucje edukacyjne, stanowi elastyczny sposób regulowania tego obszaru, dzięki czemu udaje się uniknąć nadmiernej nakazowości i umożliwia się poszczególnym instytucjom radzenie sobie w zmiennych okolicznościach. Istnieje jednak ryzyko znacznego zróżnicowania w zakresie walidacji w całej gamie dostawców i branż.

We Włoszech liczne doświadczenia lokalne zostały wdrożone w różnych sektorach/poziomach edukacji. W ostatnich latach niektóre włoskie regiony wprowadziły narzędzia walidacji efektów uczenia się na drodze nieformalnej i pozaformalnej, czyniąc to indywidualnym prawem (np. Emilia Romagna i Toskania), w połączeniu z uznawaniem kwalifikacji na formalnej drodze kształcenia i szkolenia (Valle D'Aosta, Lombardia, Marche, Umbria) lub stosując do promowania zatrudnienia osób poszukujących pracy (Wenecja Euganejska i Lombardia). W zakresie szkolnictwa wyższego, Rozporządzenie Ministerstwa Nr 270/2004 potwierdziło prawo uniwersytetów do rozpoznawania, wiedzy i umiejętności zawodowych, poświadczonych zgodnie z obowiązującymi przepisami, a także innej wiedzy i umiejętności, nabytych na drodze pomaturalnych kursów dokształcających, do których projektowania i realizacji dany uniwersytet się przyczynił<sup>13</sup>. Wytyczne programu *Uniwersytet Kształcenia Ustawicznego*, opracowane przez grupę roboczą, zorganizowaną przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań w roku 2007<sup>13</sup>, stwierdzają, że system uniwersytecki musi być systemem zintegrowanym i stale monitorowanym, w którym możliwe będzie uznawanie efektów uczenia się, niezależnie od tego gdzie i jak odbyło się kształcenie. W tym samym dokumencie zachęca się uniwersytety do odwiedzin w Centrach Kształcenia Ustawicznego (CAP), które stanowią ośrodki akademickie na poziomie regionalnym i krajowym, również w partnerstwie z przedsiębiorstwami i administracją publiczną. Jednym z głównych celów CAP jest pomoc w walidacji efektów uczenia się pozaformalnego (jako kwalifikacji dla programów uniwersyteckich, którymi dana osoba jest zainteresowana),

<sup>13</sup> Por. [http://www.programmallp.it/lkmw\\_file/LLP///erasmus/MIUR\\_Linee\\_Indirizzo.pdf](http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP///erasmus/MIUR_Linee_Indirizzo.pdf)

personalizacja ścieżek szkoleniowych – zgodnie z dotychczasowym doświadczeniem nabytym w innych kontekstach, a także ułatwianie dostępu do walidacji dorosłym osobom uczącym się i/lub pracownikom. Ponadto w całych Włoszech wdrożono liczne lokalne *mikroprojekty* w różnych regionach i różnych sektorach. Projekty te, promowane i prowadzone przez wielu interesariuszy, skierowane były do kilku grup docelowych. W roku 2009 krajowa polityka oraz instytucje w dalszym ciągu zachęcały do uznawania efektów kształcenia poza formalną drogą edukacji i kontekstem szkoleniowym (kształcenie nieformalne i pozaformalne). Działo się tak m.in. ze względu na kryzys gospodarczy oraz potrzebę poprawy i aktualizacji kompetencji osób borykających się z niepewnością na rynku pracy. Kryzys gospodarczy zaostriżył różnice pomiędzy popytem i podażą umiejętności, a także uczynił kwestię poprawy kompetencji priorytetową dla decydentów. Przykłady projektów oddolnych skupiają się na konkretnych grupach docelowych, takich jak: osoby młode lub starsi pracownicy z nabytym w miejscu pracy doświadczeniem, które nie podlega akredytacji ani certyfikacji, bezrobotni i osoby narażone na utratę pracy, a także imigranci i inne grupy.

### **Przegląd korzyści, efektów i wpływu Recognition of Prior Learning**

Płynące z walidacji potencjalne korzyści dla osób, gospodarki i społeczeństwa są dobrze znane, choć w mniejszym stopniu określa się je ilościowo w aktualizacjach krajowych. W podstawowych kategoriach walidacja sumatywna oferuje środki uzyskiwania kwalifikacji lub dostęp do formalnej ścieżki kształcenia poprzez uznawanie istniejących, choć nieakredytowanych, kompetencji jednostki. Walidacja formatywna pomaga jednostce pojąć, jakie umiejętności i kompetencje już posiada, a także na tej podstawie sformułować osobiste i zawodowe ścieżki rozwoju na przyszłość – wliczając, w stosownych przypadkach, ocenę sumatywną, o której mowa powyżej. Powszechnie zauważa się także, że walidacja zwiększa samoocenę, motywację i pewność siebie. Przykładowo, beneficjenci walidacji mogą z lepszym skutkiem ubiegać się o pracę, jeśli nabyli wiarygodność zawodową i umieją lepiej zaprezentować się pracodawcom, lub jeśli w kontekście pracy bardziej aktywnie stosują swą wiedzę i kompetencje nabyte poza drogą formalną.

Tym niemniej, chociaż zwiększa się świadomość potencjalnych korzyści płynących ze stosowania i rozwijania systemów walidacji, rzeczywisty popyt na nią można wzmocnić – przynajmniej w odniesieniu do inicjatyw sektora publicznego, mających na celu promowanie kwalifikacji. Istnieją jednak kraje, w których ta forma walidacji jest już w znacznym stopniu realizowana (Finlandia, Francja, Holandia, Norwegia, Portugalia). Inne formy walidacji, jak na przykład walidacja w sektorze prywatnym z użyciem rozmów kwalifikacyjnych i

ocen skuteczności, są powszechne, choć w dalszym ciągu istnieje w tej dziedzinie silne zróżnicowanie pomiędzy tradycjami różnych krajów i sektorów. Niemniej jednak istotny jest fakt, że w przypadku większości krajów i inicjatyw brakuje informacji na temat szerszego wpływu walidacji, natomiast aktualizacje krajowe pokazują, że w niewielu krajach planuje się dokonywanie oceny w tej dziedzinie.

Walidacja może także przynieść korzyści dla sektora edukacji i szkoleń. Zasadniczo stanowi klucz do wspierania realizacji Strategii Kształcenia Ustawicznego. Może także być stosowana w celu zwiększenia *przenikalności* w systemach edukacji i szkoleń oraz tworzenia możliwości transferu pomiędzy różnymi sektorami edukacji. Wprowadzenie nowych certyfikatów, które mogłyby być przyznawane na drodze walidacji (np. Flandria w Belgii i Turcja) może także przyczynić się do poprawy powiązań pomiędzy sektorami edukacji i szkoleń a rynkiem pracy.

### **Przykładowe dane dotyczące przepływów beneficjentów RPL**

We Francji w 2010 roku prawie 75 000 przypadków uznano za dopuszczalne do akredytacji przez wszystkie ministerstwa realizujące certyfikaty przez VAE, natomiast około 53 000 kandydatów zostało wysłuchanych przez jury. Liczby te wahały się nieznacznie od roku 2007, po dużym wzroście pomiędzy rokiem 2005 a 2007. W 2010 roku około 30 000 kandydatów otrzymało certyfikaty VAE, tj. o 7% mniej niż w roku 2009. Roczna liczba certyfikowanych studentów wzrosła znacząco w latach 2003-2005, po czym ustabilizowała się na poziomie około 30 000. W 2010 roku liczba kandydatów, których dopuszczono do dyplomów Ministerstwa Edukacji Narodowej zmniejszyła się o 4%. Jednakże po znaczącym wzroście tej liczby w roku 2007 (+83%), wywołanym aktualizacją procedur, liczba kandydatów, których dopuszczono do dyplomów Ministerstw do Spraw Zdrowia i Spraw Społecznych, spadła względem roku 2008: - 9% w 2010, - 11% w 2009 i - 26% w 2008.

Pomimo, że przewaga Ministerstwa Edukacji Narodowej znacznie zmalała, gdy dzięki VAE wzrosła dostępność do dyplomów wydawanych przez inne ministerstwa, w dalszym ciągu pozostaje ono najważniejszym ministerstwem certyfikującym: w roku 2010 44% certyfikowanych kandydatów VAE otrzymało dyplomy w sektorze zawodowym i technologicznym Ministerstwa Edukacji Narodowej. Odsetki te wynosiły 65% w 2004 roku oraz 55% w roku 2005. Liczba kandydatów z dyplomami Ministerstwa Kultury, Obrony oraz Infrastruktury w roku 2010 w dalszym ciągu pozostawała niska, lecz stale rośnie: tak jak w przypadku kandydatów z dyplomem Ministerstwa Obrony (wzrost z 266 w 2009 roku do 378 w roku 2010). W dalszym



ciągu większość kandydatów stanowią kobiety, przy czym dyplomy wykształcenia wyższego najprawdopodobniej cieszą się największą popularnością; jednakże VAE nie może ignorować braku równowagi pomiędzy uczelniami oraz terytorium ilustrującym jej wdrażanie. Oprócz wsparcia przewidzianego dla nowych zawodów, odpowiadającego nowym lokalnym i krajowym potrzebom, umożliwia także kwalifikację i podkreśla wolę identyfikacji i uznania doświadczeń nabytych przez osoby bezrobotne tak, aby mogły korzystać z tej czy innej formy walidacji, tym samym stanowiąc wektor zmian w praktykach i polityce kształcenia zawodowego. Jeśli proces VAE okaże się zbyt ujednolicony i normatywny, wówczas istnieje ryzyko wytworzenia poważnych luk pomiędzy projektami lokalnych działaczy a potrzebami certyfikujących ministerstw. Dlatego też należy wprowadzić element logiczny, powodujący chęć tworzenia alternatyw i komplementarności.

W Hiszpanii dane dotyczące walidacji są ograniczone. Środki walidacji umiejętności zawodowych na poziomie krajowym wprowadzono dopiero niedawno. Początkowe plany zakładały przyjęcie 8000 aplikacji w pierwszym projekcie w 2011 roku, 25 000 w drugim projekcie i 50 000 w trzecim. Jednakże wystąpiło opóźnienie w realizacji procesu, wskutek czego liczby dotyczące pierwszego roku uległy zmianie. W przyszłości, aby zapobiec problemom natury finansowej, narzędzie uwzględni opłaty rejestracyjne, w celu finansowania procedur prowadzących do egzaminu. Jednak istnieją pewne dane dotyczące zmian w korzystaniu z uznawania dla celów kształcenia ludności.

Chociaż istnieją opisowe i analityczne dane objaśniające zjawiska społeczne związane z rozwojem RPL (VAE), wciąż pojawiają się pytania, które zaważą na rozwoju środków oraz na systemie walidacji i uznawania. Rzeczywiście, na poziomie instytucjonalizacji, może to mieć miejsce w zależności od ich implantacji terytorialnej. Istnieje zatem szereg czynników wpływających na rozwój, realizację i reprezentację RPL, a także sporo wyzwań, którym należy jeszcze sprostać. Aby kierować przyszłym rozwojem, niezbędne wydaje się w szczególności umocnienie procedur monitoringu i oceny, zaś w ogólnym zarysie – poprawienie warunków szacowania i informowania o kosztach, korzyściach i wpływie uznawania, o ile są one powiązane z różnymi rodzajami inicjatyw i metodologii. RPL można traktować jako wektor zmian, umożliwiający budowanie pomostów pomiędzy różnymi typami kultur – o charakterze edukacyjnym, gospodarczym lub społecznym – związanych z zachowaniami i przedstawicielstwem historycznie zakorzenionych instytucji. W rzeczy samej, „produkt” postrzegania i wymiany pomiędzy instytucjami pojawia się w sposób jednolity i zbieżny w ramach RPL. Choć można zauważyć, że niewiele krajów – lub zgoła żaden – wyraźnie przeciwstawia się znaczeniu walidacji efektów kształcenia nieformalnego

i pozaformalnego, nie należy ignorować terytorialnych rozbieżności, przejawianych przez działaczy indywidualnych i instytucjonalnych względem RPL.

## Źródło zbieżności

Powody, dla których kraje kontynuują proces walidacji efektów kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, stanowi pragnienie otworzenia ram i systemów kwalifikacji kształcenia poza formalne instytucje edukacyjne; jest to ściśle związane z wysiłkami zmierzającymi do realizacji kształcenia ustawicznego, a także z czynnikami gospodarczymi, społecznymi, demograficznymi, technologicznymi i kulturalnymi. Staje się coraz bardziej oczywiste, że obecny rozwój naturalnych ram kwalifikacji w wielu krajach europejskich stanowi odpowiedź na Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK). Charakterystyki procesu walidacji oraz jego związek z systemami certyfikacji podkreślają formatywne (certyfikacja) i sumatywne (wsparcie kształcenia i oceny) funkcje procesu. Wyraźnie odmienne, aczkolwiek blisko powiązane, ukazują, jak można odpowiednio kierować osobami i instytucjami, aby podejmowały decyzje – czasami, ale nie systematycznie – w celu uzyskania certyfikacji, kwalifikatora. A zatem czynniki odnoszące się do systemu edukacji stanowią odzwierciedlenie konieczności poprawy dostępu do formalnego systemu edukacji oraz jego skuteczności. Realizacja bezpośrednich ścieżek rozwoju w celu uzyskania formalnych kwalifikacji lub zapewnianie udogodnień w dostępie do różnych szkoleń, a tym samym uniknięcie powtórzeń i słabości systemu edukacyjnego, stanowią istotny powód walidacji RPL. Kilka krajów wdrożyło procedury walidacji po to, by ułatwić mobilność i zaoferować jednostkom „drugiej szansy” możliwość pełnego wykorzystania swojego potencjału naukowego.

Czynniki ekonomiczne, odnoszące się do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy, znajdują także odzwierciedlenie w firmach. Rynki pracy musiały stać się bardziej elastyczne i położyć nacisk na innowacyjność, co wygenerowało szereg wyzwań w zakresie rozwoju kapitału ludzkiego. Walidacja może okazać się przydatna w zaspokajaniu potrzeb różnych sektorów gospodarki, takich jak: niedobory kwalifikacji lub przestrzeganie przepisów dotyczących kwalifikacji zawodowych. Coraz więcej działaczy sektora prywatnego (partnerzy społeczni i prywatne firmy) uznaje korzyści płynące z walidacji (Dyson, Keating, 2005).

Czynniki społeczne określa się w świetle możliwości dawanych osobom ubogim oraz wykluczonym. Walidacja może pomóc osobom społecznie wykluczonym w powrocie na rynek pracy lub do firmy. Walidacja jest w niektórych krajach uznawana za narzędzie

wspomagające grupy znajdujące się w niekorzystnej sytuacji, takie jak uchodźcy, osoby bezrobotne, a także starsi pracownicy (Kok, 2003). W niektórych krajach zidentyfikowano pewne grupy jako cel priorytetowy – tam inicjatywy walidacyjne ograniczają się do tych właśnie grup. Walidacja może tym samym również wspierać promocję równych szans dla grup będących w niekorzystnej sytuacji, jako że pomaga ona w ustanowieniu równości w systemie kształcenia i szkoleń, a także na rynku pracy.

Wreszcie, oczywiste są czynniki demograficzne, związane ze starzeniem się społeczeństwa i rosnącą imigracją, które zwiększają liczbę ludzi narażonych na wykluczenie i potencjalnie zainteresowanych RPL. Ponadto rozwój nowych technologii kładzie nacisk na uznanie kwalifikacji technicznych, nabytych na drodze nieformalnej i pozaformalnej. W tym kontekście walidacja jest rozwijana jako alternatywa, umożliwiająca jednostkom uznanie ich umiejętności technicznych, a także identyfikację braków w kwalifikacjach i potrzeb szkoleniowych w miejscu pracy.

## Źródło rozbieżności

Złożoność walidacji adekwatnie ilustruje mnogość zainteresowanych stron na różnych poziomach procesu RPL. W tym względzie związek z formułowaniem doświadczeń jest dosyć znaczący dla sporządzenia dokumentu pisemnego – portfolio, książeczki kompetencji, foldera umiejętności lub rejestru walidacyjnego itp. Postęp w zakresie polityki i praktyk różni się (przynajmniej w krajach europejskich) w zależności od chęci uczestniczenia w programie *Edukacja i Szkolenia 2020*. Przestrzeganie europejskiej polityki oraz praktyk RPL postępuje na przestrzeni ostatnich lat. Coraz więcej krajów wdraża metody i systemy umożliwiające jednostkom identyfikację i/lub walidację ich umiejętności nabytych na drodze nieformalnej i pozaformalnej. Co więcej – wspomniane elementy analizy świadczą o tym, iż walidacja jest procesem zróżnicowanych prędkości, w którym poszczególne kraje, obszary i terytoria osiągnęły niejednokrotnie bardzo rozbieżne względem siebie etapy rozwoju, oraz że postępu w tej dziedzinie nie należy w żadnym razie uważać za pewnik. Taki stan rzeczy skłania nas do wskazania głównych elementów strategii walidacyjnej po roku 2020, które pomogą sprostać dwóm głównym wyzwaniom:

- 1.) Wobec kandydatów: muszą oni stanowić centrum procesu walidacji w celu umniejszenia skutków niezrównoważonej relacji pomiędzy nauczycielem a kandydatem, oraz instytucją a kandydatem; dlatego też należy aktywnie angażować kandydatów do udziału w różnych

etapach procesu walidacji. Metody i systemy nauczania muszą być projektowane i wdrażane z uwzględnieniem złożonego i niestandardowego charakteru kształcenia nieformalnego i pozaformalnego.

- 2.) Związek pomiędzy certyfikacją a formalnym kształceniem i szkoleniami należy poddać analizie tak, aby możliwa była integracja i standaryzacja procesu walidacji, a co za tym idzie – aby nie przypisywano nierównej wartości tym samym dyplomom ze względu na różne ścieżki dostępu do nich. Należy położyć nacisk na wiedzę kandydata: na to, co dana osoba rozumie lub co jest w stanie osiągnąć po zakończonym procesie nauczania, nie zaś na wkład lub czas trwania procesu kształcenia. Podczas gdy wyniki kształcenia formalnego, nieformalnego i pozaformalnego mogą być równoważne, procesy prowadzące do nabycia wiedzy będą się z konieczności różnić.

Walidacja pociąga za sobą odniesienie do normy, jako że wraz z uznawaniem tworzą proces „mający na celu identyfikację, sformalizowanie i społeczne uznanie wiedzy oraz umiejętności nabytych w działaniu; innymi słowy, dotyczą one sprecyzowania warunków tworzenia wiedzy oraz procesu promującego świadomość i formalizację w celu walidacji społecznej” (Delory-Monberger, 2003, s. 69). Charakter tych norm jest kluczowy i może w znacznej mierze decydować o tym, czy efekty walidacji będą wiarygodne, czy nie. Jeśli norma będzie nazbyt lokalna, wówczas może ona wywierać negatywny wpływ na możliwości transferu.

Jeśli będzie nazbyt ogólnikowa i pozbawiona elastyczności, może uniemożliwiać precyzyjne zdefiniowanie istoty indywidualnego procesu nauczania. W celu promowania walidacji należy przede wszystkim zdefiniować/przeddefiniować normy i określić je jako odbyte szkolenia i nabyte umiejętności; a nawet jeśli zostało to już w pewnym zakresie osiągnięte, w dalszym ciągu pozostaje dużo do zrobienia, szczególnie na poziomie głównego nurtu edukacji i szkolnictwa wyższego. Zdarza się, że środki walidacji spotykają się ze sceptycznym podejściem, co stanowi odzwierciedlenie obawy przed obniżeniem jakości walidacji, w razie otwarcia na nieformalne i pozaformalne drogi kształcenia.

## Wnioski

Mimo, iż walidacja ma na celu ułatwienie transferu efektów uczenia się z jednego środowiska do drugiego, okazuje się ona niemożliwa w przypadku podejść uznanych za nazbyt lokalne lub ograniczone. Chociaż lokalne eksperymenty mogą okazać się przydatne do celów

formatywnych, na przykład do identyfikacji umiejętności nabytych w firmie, w konkretnym sektorze, ich istotność w szerszym zakresie będzie prawdopodobnie przedmiotem wielu wątpliwości. Choć uznanie jednostki za pełnoprawny podmiot jest wspólne i wspierane przez wszystkich działaczy pytanych o warunki zmiany, samorealizacji i rozwoju, stanowi ono odpowiedź na niepewności w pracy zawodowej i życiu społecznym (Rincquesen, Rossin & Boisson, 2010). W ramach RPL liberalna koncepcja prawa do kształcenia przeciwstawia się innej, skupionej na zbiorowych gwarantach, które dotyczą zarządzania szkoleniami i rozwojem zawodowym. Tok walidacji lub szkolenia przez RPL stanowi metodę budowania kariery zawodowej i życia społecznego. Niemniej jednak pozostaje on „tokiem uznania” (Ricoeur, 2004). Od ludzi oczekuje się, że będą w stanie przygotować się do przewidywania i przejścia ryzyka społecznego, a co za tym idzie, do adaptacji. Jakkolwiek niepewne byłyby ich ścieżki na tle zmiennych profilów ich historii zawodowych, społecznych i osobistych oraz instytucjonalnego kontekstu ich środowiska, kandydaci nawigują pomiędzy ścieżkami adaptacji, „odpowiedzialnością osobistą”, a nakazami politycznymi i instytucjonalnymi (Lafont, 2012) w społeczeństwie, które „stara się uwolnić od zbiorowej odpowiedzialności” (Liétard, 1993, s.6), sprzecznie z etyką prawodawcy. RPL umożliwia działaczom drogę adaptacji do nakazów politycznych i instytucjonalnych; dzieje się tak dlatego, ponieważ państwo zapewnia o woli zabezpieczenia kariery zawodowej przez opracowanie narzędzi, mających na celu skuteczniejszą ochronę pracowników i umożliwienie im większej mobilności w razie ryzyka w życiu zawodowym i społecznym. RPL mieści się w ramach strategii, która ma tendencję do reaktywowania koncepcji aktywacji oraz dążenia do autonomii w przyznawaniu większej odpowiedzialności za kariery jednostek. Dlatego też wnioski kandydatów o aktywację pojawiają się na początku ścieżki walidacji, gdy – z pomocą lub bez – próbują oni określić strategię w celu uzyskania certyfikacji swojego doświadczenia. Jednakże wszystko to wywołuje ze strony partnerów społecznych wątpliwości, znajdujące odzwierciedlenie w trudnościach, z jakimi borykają się kandydaci, gdy prosi się ich o sformułowanie refleksji popartej „materiałem biograficznym”. Stanowi on „aktualnie wymagany odpowiednik w przypadku osób proszących o wsparcie, przyznanie statusu lub opiekę społeczną” (Astier, 2007). Jeśli celem walidacji jest sprostanie wyzwaniom związanym ze zmianami i zwiększoną mobilnością, wówczas podejścia międzykulturowe muszą skupić się na warunkach transferu uznanych i certyfikowanych umiejętności oraz działać w oparciu o szerszą implikację i zaangażowanie ze strony działaczy instytucjonalnych i indywidualnych. Jest to jedno z wyzwań, którym ma sprostać program Leonardo.

## Bibliografia

Anda, M.L. & Martínez Ascencio, P. (2006). *Aperçu thématique de l'OCDE de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle: Rapport général du pays, Mexique*. Paris : OCDE.

Annen, S. (2013). Recognising non-formal and informal learning: typology and comparison of selected European approach. *Literacy Information and Computer Education Journal, Volume 4, Issue 1*, 929-937.

Astier, I. (2007). Se raconter aux autres. In dossier : L'invasion des sentiments. *Sciences Humaines, n°184*.

Balleux, A. (2005). *La reconnaissance des acquis de métier à l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Bjornavold, J. (2001). Assurer la transparence des compétences. Luxembourg : Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. Office des publications officielles des Communautés Européennes.

Bjornavold, J. (2010). Validation of non-formal and informal learning/accreditation of prior learning in Europe: At the cross-roads. [http://www.pnt-grp.com/aplbud\\_conf/material/JensBjornavold.pdf](http://www.pnt-grp.com/aplbud_conf/material/JensBjornavold.pdf)

Blériot, I. & Pirot, M.C. (2007). La VAE en Haïti – Entre écriture et faible taux d'alphabétisation. *Le Sociographe, 24*, 99-107.

Boutinet, J.-P. & Belisle, R. (dir.) (2009). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi?* Québec: Presses Universitaires de Laval.

Chakroun, B. (2006). De l'évaluation des compétences dans le cadre de la RVAE : revue de questions. In G. Figari, P. Rodrigues, M.P. Alves & P. Valois (Eds). *Evaluation des compétences et apprentissages experientiels* (161-171). Lisbonne: Educa.

Choi, S.D. (2007). *Thematic Review on Recognition of non-formal and informal learning: Country background Report, Republic of Korea*. Seoul : OECD. <http://oecd.kedi.re.kr/>

Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.

Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education, Vol. 39, n° 1*, 69-89.

Colley, H. Hodgkinson, P. & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning*. (on line). 07 March 2013. <http://www.LSRC.ac.uk>. Leeds: University of Leeds.

D'Iribarne Ph. (1989). *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et tradition nationale*. Paris: Seuil.

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances*. Paris: Seuil.

Dyson, C. & Keating (2005). *Recognition of prior learning—policy and practice for skills learned at work: Australia, Canada, New Zealand, South Africa, United States*. International Labour Office: Geneva.

Delory-Monberger, Ch. (2003), *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

Duchemin, Cl. & Hawley, J. (2010). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010 – Validation in the Higher Education Sector*. Thessalonique: CEDEFOP.

Esping-Andersen, G. (1990). *The three world of the welfare capitalism*. Cambridge : Polity Press.

Feutrie, M. (2008). Etat des lieux des pratiques de validation des acquis dans les 27 états membres. In L. Ben Moussi-Le Gall (Coor.). *Validation des Acquis de l'Expérience – Retour d'expériences à l'Université* (pp. 219-227). Paris : L'Harmattan.

Géhin, J.P. & Auras, E. (Dir.) (2011). *La VAE à l'université – Une approche monographique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : éditions de Minuit.

Goyer, L., Landry, C. & Leclerc, C. (2006). Regard sur une expérimentation du bilan des acquis relatifs à la formation de base en éducation des adultes au Québec. In Rodriguez, F. G., P. Alves, M.P. & Valois, P. (Dir.). *Évaluation des compétences et apprentissages expérimentiels. Savoir modèles et méthodes*. (pp. 61-73). Lisbonne : EDUCA.

Hendricks, N. & Volbrecht T. (2003). RPL as cognitive praxis in linking higher education, the African Renaissance and lifelong learning. *South African Journal of Higher Education*, 17 (1). 47 - 53.

Héon, L., Goyer, L. & Blanchet, J. (2011). *Approches de concertation et pratiques soutenant la reconnaissance des compétences et le développement de la qualification: analyse du secteur routier*. CPMT. CRIEVAT.

Kok, W. (2003). *Enlarging the European Union – achievements and challenges*. San Domino di Fiseole: European University Institut.

Lafont P. (Dir.) (2013a), Institutionnalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ? Paris : Publibook.

Lafont P., Pariat M. & Cavaco C. (2012), *Policies of adult education and training in Portugal and France – The agenda of European Union impact's on the development of devices for recognition for the informals and non formals learning*, ESREA Policy Studies Conference Papers. pp. 1-10.

<http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/have/esrea-papers/cavaco-lafont-pariat/policiesofadulthoodeducationandtraininginportugalandfrance.pdf>

Lafont, P. (2012). Validation of Acquired Experience (VAE): between adaptation way of the actors and political and institutional injunctions. *Occasional Papers in Education & Lifelong Learning: An International Journal*. Volume 6, 1-2, 132-145.

Lafont, P. & Pariat, M. (2012). Evolución de las políticas públicas de educación en cuanto a formación permanente de los adultos: ¿Diversidad o normalización de los dispositivos de reconocimiento y validación de la experiencia adquirida? *Revista de Anthropología y sociología: Virajes, Volumen 14, Fascículo 1*, 15-45.

Lévi-Strauss, Cl. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Liétard, B. (1993) *Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissances des acquis*, Paris, Actualité de la formation permanente.

Llorente, J.C. & Coben, D. (2003). Reconstituting our understanding of the relationship of knowledge and power in the analysis of education of adults: socio-cognitive and political dimensions. *Compare*, n° 33. 1, 101-113.

Maurice, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du travail*, vol.2, 175-191.

Maurice, M. Sellier, F. & Silvestre, J-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris : Presses Universitaires de France.

Maillard, F. (2007). Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience : une avancée sociale ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, 27-47.

Merle, V. (2008). Groupe de travail sur la validation des acquis de l'expérience, Rapport remis à Laurent Wauquiez, secrétaire d'état à l'emploi.

Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. In R. Belisle, & J.P. Boutinet (dir.). *Demande de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience* (pp. 11-41). Québec : Presses Universitaires de Laval.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

Rincquesen, H. de, Rossin, L. et Boisson, Ph. (2010) *La validation des acquis de l'expérience : un ascenseur social efficace*, Direction du développement et de l'action régionale. Service des Études, de la statistique et de la prospective.

Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice? *Education permanente*, n°158, 11-23.

Sutherland, L. (2006). *Challenges and opportunities for implementing Recognition of Prior Learning (RPL) policy in higher education*. Unpublished doctorate thesis. University of Zululand, KwaZulu-Natal.

Wittorski R. (2009). A propos de la professionnalisation. In Barbier J.M., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J.C. (dir.). *Encyclopédie de la formation* (pp. 781-792). Paris : Presses Universitaires de France.





## Rozdział 3: **Recognition of Prior Learning w Szkocji**

*Marina Shapira, Jamie Brogan*

### **Wstęp**

Uczenie się to nabywanie nowej lub modyfikacja istniejącej wiedzy, zachowań, umiejętności, wartości lub preferencji. Kluczowym elementem uczenia się jest umiejętność łączenia nowo nabytej wiedzy z dotychczasową i już posiadanymi umiejętnościami, tj. umiejętność wykorzystania *efektów wcześniejszej nauki*, jako nieodłącznej części dalszego procesu kształcenia (np. Ramsden 1992). Oprócz wiedzy i umiejętności nabytych w drodze formalnej, *wcześniejsza nauka* może obejmować jakąkolwiek wiedzę, umiejętności lub szeroko rozumiane kompetencje, nabyte jako pośredni lub bezpośredni skutek szeregu doświadczeń i czynności w życiu, oraz w pracy.

Uznawanie efektów uczenia się, osiągniętych poza systemem kształcenia formalnego (Recognition of Prior Learning, RPL), stanowi pomost pomiędzy nieformalnym procesem uczenia się, w który jednostka jest już zaangażowana, a formalnym systemem edukacji; umożliwia osobom uczącym się dokonywanie świadomych, precyzyjnych połączeń pomiędzy wykształceniem, które już osiągnęli i przyszłymi możliwościami dalszej edukacji. Uznawanie wcześniejszego kształcenia określa *efekty* uczenia się na drodze nieformalnej, nabyte przez doświadczenie życiowe i zawodowe, programy szkoleniowe w miejscu pracy, rozmaite kursy oferowane przez prywatnych pracodawców, organizacje zawodowe, organizacje społeczne i publiczne, a także odnosi te efekty do formalnych ram kwalifikacji. RPL określa zatem umiejętności uczenia się, które mogą być przenoszone pomiędzy różnymi kontekstami i środowiskami kształcenia i pracy, a ostatecznie oferuje akredytację efektów uczenia się poza formalnym systemem edukacyjnym.

Koncepcja oraz praktyki RPL zostały utworzone i ukształtowane przez wzajemne relacje pomiędzy różnymi czynnikami historycznymi, kulturowymi, gospodarczymi i politycznymi.

Edukacja ulega wpływom zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych późnej nowoczesności, zwanej etapem globalizacji. Pomiędzy ekonomią i edukacją ustanowiono nowy, bliższy związek, a praktyka i teoria zbliżyły się do siebie (Harris and Anderson 2006). Postęp techniczny sprawia, że nauka w coraz mniejszym stopniu ogranicza się do instytucji edukacyjnych i do konkretnego etapu życia; zamiast tego, wymaga się od jednostki ciągłego rozwoju zawodowego poprzez kształcenie ustawiczne. Jednocześnie zmienił się charakter zatrudnienia – coraz rzadziej zdarza się, aby ktoś spędzał całe swoje życie zawodowe w tym samym zawodzie, nie mówiąc już o tym samym pracodawcy. Kariery zawodowe stają się coraz bardziej zindywidualizowane i sfragmentaryzowane, co sprawia, iż ludzie wiele razy w ciągu swego dorosłego życia przemieszczają się pomiędzy kształceniem i zatrudnieniem. O ile kiedyś przejście z etapu edukacji do pracy w dużej mierze pokrywało się z przejściem od wieku młodzieńczego do dorosłego życia, o tyle obecnie przejścia te stały się niewyraźne i fragmentaryczne. Zmiany społeczne i charakter zatrudnienia prowadzą do indywidualizacji i fragmentacji karier zawodowych, co skłania wiele osób dorosłych, uczących się w nietypowym trybie, do wznowienia nauki.

Ten zmieniający się społeczny kontekst pracy i nauki wytwarza potrzebę ścisłej i stale monitorowanej więzi pomiędzy rynkiem pracy a systemem edukacji, który powinien w czasie rzeczywistym reagować na wszelkie nowe okoliczności dotyczące kształcenia i rozwoju umiejętności, a także być bardziej elastyczny i otwarty na osoby wywodzące się z różnych środowisk edukacyjnych, które swoją wiedzę i umiejętności nabyły w różnych okolicznościach, na różnych etapach życia, i na różne sposoby. Włączenie w formalny system tego typu osób wymaga prawomocnych i wiarygodnych procedur, umożliwiających walidację i uznawanie efektów uczenia się nabytych poza formalnymi uczelniami. Najnowsze działania podjęte przez Szkocję w dziedzinie RPL zostały ukierunkowane na osiągnięcie tego właśnie celu.

W niniejszej pracy rozważamy kluczowe czynniki, które ukształtowały rozwój i realizację szkockiego modelu RPL, a także podkreślamy główne problemy, jakie w Szkocji napotyka nabywanie wiedzy poza drogą formalną. Wykorzystując dyskusję dotyczącą polityki i praktyk RPL na przestrzeni wielu sektorów, a zwłaszcza w szkolnictwie wyższym, zamierzamy odpowiedzieć na nasze główne pytanie badawcze:

*Do jakiego stopnia programom RPL w Szkocji udało się skutecznie włączyć nietypowych uczących się w formalny system edukacji i szkoleń, a przez to zrealizować ideał większej sprawiedliwości społecznej, dzięki poszerzeniu udziału tych osób w formalnej edukacji nieobowiązkowej?*

## Kluczowe czynniki sukcesu RPL w Szkocji

Poszczególne krajowe modele RPL są w dużej mierze pochodnymi historycznego rozwoju oraz instytucjonalnych cech krajowych systemów edukacji i rynków pracy, i kształtowane są przez szereg procesów ideologicznych, politycznych, instytucjonalnych i gospodarczych. Dlatego też skuteczna realizacja krajowego modelu RPL wymaga zrozumienia całego zespołu czynników, które wpływają na ten rozwój.

Od piętnastu lat postęp RPL w Szkocji ukierunkowany jest na rozwój umiejętności. RPL w Szkocji jest opracowywane w kontekście kształcenia ustawicznego, które ustanowiło istotne ideologiczne, polityczne, instytucjonalne i organizacyjne ramy, potrzebne dla realizacji RPL.

Szkocki system edukacji posiada wiele właściwości, które stanowią dobrą podstawę dla kształcenia ustawicznego, a tym samym dla rozwoju skutecznych procesów i strategii RPL. Właściwości te obejmują:

- Podejście oparte na efektach uczenia się, tj. możliwość wyłączenia procesu uczenia się z jego kontekstu i identyfikacji wyników w zakresie umiejętności, wiedzy i kompetencji nabytych w ramach uczenia się;
- Modułowy i elastyczny charakter szkockich kwalifikacji;
- Szkockie Ramy Kwalifikacji, które uważa się za jedne z najbardziej udanych Krajowych Ram Kwalifikacji (Young, 2010);
- Ustalenia dotyczące transferu w kształceniu i szkoleniu w Szkocji.

## Szkocki system edukacji i szkoleń

W Wielkiej Brytanii od 1999 roku istniał zdecentralizowany system zarządzania edukacją i szkoleniami. Szkocja posiada własne, oddzielne systemy kształcenia i szkoleń, cieszące się zauważalną niezależnością względem innych regionów Wielkiej Brytanii (np. Raffe i Byrne 2005). Zaczęły się one rozwijać – długo przed polityczną decentralizacją – niezależnie od tych w Anglii, Walii i Irlandii Północnej. Odbiegły dalej od reszty Wielkiej Brytanii po ustanowieniu Szkockiego Parlamentu w roku 1999 (Gallacher 2011). Szkocki system kształcenia i szkoleń posiada kilka cech, które ułatwiają realizację kształcenia ustawicznego i RPL. Cechy te opracowywano stopniowo w ciągu ostatnich dwóch dekad i były one w dużej mierze napędzane znaczącym zaangażowaniem samorządów szkockich w strategię kształcenia ustawicznego w Szkocji.

**Przepuszczalny system edukacji.** System edukacji w Szkocji posiada wiele właściwości systemu przepuszczalnego, co ułatwia proces kształcenia ustawicznego oraz uznawanie efektów kształcenia poza drogą formalną (Raffe i Howieson, 2012). Przepuszczalne systemy edukacji charakteryzują się brakiem wyraźnych granic pomiędzy kształceniem akademickim i zawodowym, a także równą wartością nadawaną kształceniu ogólnemu i zawodowemu. Istotne cechy przepuszczalnego systemu edukacji obejmują: brak ślepych zaułków na ścieżkach kształcenia, wiele możliwości rozpoczęcia procesu kształcenia bez konieczności powtarzania etapów nauki, a także możliwość poruszania się nie tylko „pionowego” (tj. od niższego poziomu nauki do wyższego), ale także „poziomego”, czyli przechodzenie pomiędzy różnymi rodzajami i trybami kształcenia.

**Kwalifikacje modułowe oparte na wynikach.** Przepuszczalność szkockiego systemu edukacji dodatkowo usprawnia specyficzny charakter „szkockich kwalifikacji”. Podstawą ich uzyskania są wyniki, a same kwalifikacje są bardzo słabo powiązane z konkretnymi celami zawodowymi lub edukacyjnymi, konkretnym trybem lub czasem trwania nauki, czy z konkretną instytucją - dzięki czemu można je stosować do różnych celów. Większość szkockich kwalifikacji jest modułowa i elastyczna, umożliwia więcej niż jedną ścieżkę, prowadzącą od danej kwalifikacji do nauki ukierunkowanej na kwalifikacje bardziej zaawansowane, a także na rozwój zatrudnienia/zawodowy. , Poszczególne moduły mogą odnosić się do studiów w różnym czasie i kontekście, zarówno formalnym jak i nieformalnym, a wówczas całość przyczyniałaby się do spełnienia wymogów dla danej kwalifikacji (np. Raffe and Howieson 2012, Raffe et al 2010).

Jeden organ, Szkocki Urząd Kwalifikacji (SQA), odpowiada za opracowywanie, walidację i przyznawanie na terenie Szkocji wszystkich kwalifikacji poza uczelnianymi. Przy czym wszystkie kwalifikacje nadane przez jakąkolwiek instytucję bądź organizację, muszą spełniać wymogi SQA.

**System ustaleń dotyczących uznawania.** Przepuszczalności szkockiego systemu edukacji dodatkowo sprzyja system ustaleń dotyczący uznawania. Umożliwia on akumulację punktów kredytowych dla każdego rodzaju i etapu nauki, a także ich transfer pomiędzy trybami i programami nauczania, wliczając transfer z niższego poziomu na wyższy, oraz w ramach rozwoju zawodowego. W Szkocji istnieją trzy główne rodzaje takiego transferu (np. Howieson et al, 2012):

1. Od kształcenia ogólnego i wstępnego zawodowego do głównego nurtu kształcenia i szkolenia zawodowego (VET), jak to ma miejsce w większości przejść do głównego nurtu VET ze szkół, programów szkolenia, a także z innych rodzajów kształcenia nieformalnego i pozaformalnego;
2. Pomiędzy różnymi rodzajami głównego nurtu kształcenia i szkolenia zawodowego, na przykład: pomiędzy kształceniem uczelnianym i w miejscu pracy, pomiędzy różnymi uczelniami lub instytucjami kształcącymi lub pomiędzy różnymi kwalifikacjami (przede wszystkim pomiędzy kwalifikacjami przyznawanymi przez różne organy);
3. Pomiędzy VET i szkolnictwem wyższym, zwłaszcza pomiędzy stopniami uczelnianymi (Higher National Certificate, HNC oraz Higher National Diplomas, HND) oraz uniwersyteckimi.

SQA prowadzi skumulowany rejestr osiągnięć poszczególnych uczniów. Oznacza to, że gromadzenie i transfer punktów są wbudowane w system SQA tak, że osoba osiągająca jedną lub więcej jednostek SQA w jednej lub w kilku instytucjach, może automatycznie wliczyć je do dowolnej pełnej kwalifikacji SQA, której częścią są te jednostki w innej instytucji.

***RPL w kontekście transferu punktów kredytowych.*** Ustalenia dotyczące uznawania punktów kredytowych ułatwiają realizację RPL, ponieważ umożliwiają one oddzielenie procesu nauczania od procesu uczenia się, tym samym dopuszczając elastyczność w zakresie czasu, miejsca i sposobu nauki. Ponadto pozwalają na ocenę procesu uczenia się poprzez efekty, co daje możliwość transferu umiejętności oraz wiedzy. Ustalenia zapewniają także charakteryzację nauki w sposób retrospektywny (co zostało już osiągnięte), a także prospektywny (czego oczekuje się od ucznia) i pozwalają na łatwe porównanie różnych kwalifikacji i rodzajów uczenia się (np. Raffé 2011d), co ma kluczowe znaczenie dla RPL.

***Wyzwania stojące przed systemem transferu w kontekście RPL.*** Ustalenia umożliwiają porównanie i powiązanie wyników różnych doświadczeń edukacyjnych oraz uczenia się empirycznego/pozaformalnego z wynikami programów formalnych. Jednakże niektóre porównania i powiązania wydają się być prostsze od innych. Wnioski o transfer punktów kredytowych należy oceniać na podstawie bezpośredniego dopasowania pomiędzy efektami uczenia się na drodze pozaformalnej lub nieformalnej, a efektami uczenia się na drodze formalnej. Jednak bezpośrednie dopasowanie nie zawsze jest możliwe w przypadku oceny efektów uczenia się na drodze nieformalnej lub

empirycznej. Zamiast tego używa się szerszych porównań, co prowadzi do mniej standardowych procedur oceny. Niektóre nieformalne doświadczenia edukacyjne, takie jak uczenie się w miejscu pracy, jest łatwiej akredytować aniżeli inne rodzaje nieformalnego kształcenia, np. przez doświadczenie.

Ponadto zasady a dotyczące transferu punktów kredytowych porównują efekty kształcenia, ale nie uwzględniają różnic pomiędzy środowiskami edukacyjnymi. Mimo to, przejście z jednego środowiska do drugiego może okazać się trudne dla osoby uczącej się. Przykładowo – problematyczny może się okazać transfer punktów zebranych w college'u do uniwersyteckiego programu dyplomowego. Choć efekty uczenia się pomiędzy college'ami i uniwersytetami są porównywalne, istnieją znaczne różnice w treści programowej, metodyce i technikach nauczania, oraz praktykach oceny. W rezultacie studenci, którzy uzyskali część punktów i mogli rozpocząć program dyplomowy na uniwersytecie od drugiego lub trzeciego roku, czasami borykają się z problemami z dostosowaniem się do nowego środowiska i doświadczają trudności w zakresie przeniesienia i rozwoju, a tym samym mogą wymagać dodatkowego wsparcia ze strony RPL (Howieson i Croxford 2011).

## Szkockie Ramy Kwalifikacji

### Szkockie Ramy Kwalifikacji oraz RPL

Istnieją dwa wymiary uznawania efektów uczenia się poza drogą formalną. Pierwszym jest **wymiar formatywny**, który odnosi się do zrozumienia własnych osiągnięć przez samych uczących się, do budowania pewności siebie i realizacji możliwości dalszego kształcenia na drodze formalnej i/lub rozwoju zawodowego. Drugi wymiar jest określany mianem sumatywnego i odnosi się do uznania ze strony innych (SCQF Handbook 2009). Aby umożliwić transfer efektów nauki poza formalnym systemem edukacji, a także ich ocenę i – po formalnej walidacji – uznanie za jednakowo wartościowe w zestawieniu z efektami uczenia się na drodze formalnej, należy umożliwić porównanie efektów kształcenia nieformalnego/pozaformalnego z powszechnie akceptowanymi i uznawanymi formalnymi kwalifikacjami nabytymi w formalnym programie nauki. Porównanie takie jest możliwe dzięki „formalnym ramom kwalifikacyjnym”, które umożliwiają porównywanie wiedzy, doświadczenia i umiejętności nabytych poza formalnym systemem edukacji w kontekście ram kwalifikacyjnych (SCQF Handbook 2009).

Charakterystyka Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) jest inna w różnych krajach. Ta różnorodność wynika głównie z odmienności przyczyn, które spowodowały rozwój RPL w danym kraju. W niektórych państwach realizacja KRK została zapoczątkowana przez procesy europeizacji i globalizacji, a także pod wpływem Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) oraz procesu bolońskiego. W tych państwach wprowadzono KRK, aby umożliwić odniesienie krajowych ram do nadrzędnych meta-ram, takich jak ERK (Raffe 2011c). W innych krajach KRK wprowadzono nie po to, aby dopasować się do programów europejskich i międzynarodowych, ale jako ważne narzędzia reform systemu edukacji i szkoleń, a także jako narzędzie wspierania strategii kształcenia ustawicznego (Bjornavold 2010).

Szkockie Ramy Kwalifikacji (SCQF) przyznają punkty kredytowe kwalifikacjom oraz ich elementom i są uznawane za jedno z najbardziej udanych narodowych ram kwalifikacji (Young 2010). Jednym z głównych powodów powodzenia SCQF jest przyrostowy i spójny proces reform, prowadzących do jego rozwoju. Wczesne rozpoczęcie<sup>14</sup> programu SCQF w Szkocji, która jest małym krajem o stosunkowo jednorodnym i spójnym systemie edukacyjnym, niewątpliwie ten rozwój ułatwiło.

SCQF stanowią ramy *komunikacji* (Raffe 2011a), co oznacza, że zamiast skupiać się na bezpośrednim zamiarze wprowadzenia reform w szkoleniach lub zmian w polityce edukacyjnej, zostały opracowane z myślą o promowaniu polityki kształcenia ustawicznego, zwiększaniu zaufania do kwalifikacji, wzmocnieniu współpracy pomiędzy instytucjami kształcenia (organizacjami, zrzeszeniami zawodowymi, college'ami oraz uniwersytetami), a także o umożliwieniu transferu umiejętności, wiedzy i kompetencji pomiędzy różnymi środowiskami edukacyjnymi (SCQF 2009).

SCQF wspiera zarówno formatywny, jak i sumatywny wymiar RPL. SCQF stanowi *opisowe ramy*, co oznacza, że dostarcza język, który istniejące kwalifikacje czyni bardziej przejrzystymi i spójnymi. SCQF stanowi narzędzie do bezproblemowej progresji przez szereg klasyfikacji, pomiędzy ich różnymi składowymi, a także od niższych do wyższych poziomów (Raffe 2011c).

---

<sup>14</sup> SCQF rozpoczęto w roku 2001. Posiadają dwanaście poziomów, przy czym poziom kwalifikacji ukazuje jak trudne jest kształcenie. Liczba punktów dla każdej klasyfikacji określa ilość nauki, wiedzę, umiejętności oraz kompetencje niezbędne do osiągnięcia kwalifikacji. Każdy poziom Ram musi także posiadać szereg 'deskryptorów', czyli kompetencji umożliwiających pracodawcom zrozumienie zakresu umiejętności pracownika na danym poziomie



SCQF to *system dobrowolny*, czyli nikt nie jest zmuszany do uznawania lub stosowania SCQF; jednakże szkocki rząd przez swój program Skills Strategy for Scotland Network (Skills for Scotland 2007) zachęca wszystkich pracodawców, instytucje edukacyjne, a także organy certyfikujące do korzystania z SCQF.

Metodologia RPL opiera się na SCQF, które osoby uczące się wspiera w ocenianiu ich poziomu kompetencji i umiejętności w porównaniu z ramami, a także w planowaniu przyszłej nauki i rozwoju kariery (np. SCQF 2006) oraz w pełni popiera RPL. Przede wszystkim SCQF stanowi ujednoczone ramy dla wszystkich szkockich kwalifikacji akademickich i zawodowych, oparte na transferze punktów kredytowych, które określają zakres podjętej nauki.<sup>15</sup> Jego poziomy odzwierciedlają złożoność kształcenia przy użyciu deskryptorów poziomu SCQF, które wyznaczają ścieżki progresji pionowej i poziomej. Wreszcie, SCQF stanowi ramy oparte na wynikach, co oznacza, że system skupia się na umiejętnościach, wiedzy i zrozumieniu, bez względu na specyficzny kontekst ich nabycia. Dokonano również sporego wysiłku, by objąć Ramami system RPL, czyli uznać efekty wcześniejszego kształcenia jednostki, dostosować proces kształcenia ustawicznego tak, by nie był repetycyjny, lecz przyłączeniowy, i stworzyć mechanizm umożliwiający ludziom przechodzenie pomiędzy systemami edukacji formalnej i kształcenia ustawicznego (Gallacher 2011, SCQF 2007, Wytoczne SCQF RPL 2005).

## Polityka kształcenia ustawicznego i instytucjonalne ramy RPL w Szkocji

Od 1999 roku strategia kształcenia ustawicznego stała się jednym z głównych komponentów polityki kolejnych gabinetów rządu Szkocji. Ich programy zarządzania skupiały się na zapewnianiu „kształcenia umiejętności” w celu ułatwienia dostępu do szkół pomaturalnych i wyższych, wytworzenia kultury kształcenia ustawicznego i podniesienia udziału osób dorosłych w edukacji i szkoleniach (Hadgson et al 2011). RPL zawsze postrzegano jako istotne narzędzie, umożliwiające realizację kultury kształcenia ustawicznego w Szkocji. Polityka kształcenia ustawicznego oraz rozwój RPL w tym państwie zostały jeszcze bardziej wzmocnione przez ustanowienie tak ważnych instytucji jak: Szkocki Urząd Kwalifikacyjny (Scottish Qualification Authority – SQA)<sup>16</sup>, Szkocka Rada Finansowa Szkół Pomaturalnych i

<sup>15</sup> Średni/hipotetyczny czas nauki: tj. 10 godzin = 1 punkt

<sup>16</sup> SQA to organ odpowiedzialny za rozwój, walidację i przyznawanie wszelkich kwalifikacji, zarówno akademickich jak i zawodowych, które pozostawały poza sferą uczelni. Został założony w roku 1998 przez połączenie Szkockiej Rady Egzaminacyjnej (kwalifikacje szkolne), Szkockiej Rady Kształcenia Zawodowego (kwalifikacje oparte na uczelniach i doświadczeniu w pracy) oraz Szkockich Kwalifikacji Zawodowych (SVQs).

Wyższych (SFC), Skills Development Scotland (SDS)<sup>17</sup>, Inspektorat Jej Królewskiej Mości do spraw Edukacji (HMIE)<sup>18</sup> oraz Szkocka Agencja Zapewnienia Jakości Szkolnictwa Wyższego (QAA)<sup>19</sup> (Gallacher 2011).

## Główne przeszkody i wyzwania na drodze RPL w Szkocji

RPL wykracza poza ramy instytucjonalne i granice pomiędzy sektorami, w oparciu o zasadę przenoszenia umiejętności i kompetencji nabytych w jednym środowisku, do innego środowiska, przez formalną walidację uczenia się. W Szkocji istnieje wiele udanych inicjatyw oraz dobrych praktyk RPL, osiągniętych dzięki współpracy między różnymi zainteresowanymi stronami – uczelniami, miejscami pracy, organami przyznającymi kwalifikacje, organami ratingowymi, pracodawcami i organizacjami zawodowymi. Istnieje też wiele dziedzin, którymi należy się zająć, by umożliwić rozwój usprawnionych i rozszerzonych procesów RPL w Szkocji. A wszystko po to, aby zapewnić jednostkom kwalifikacje oraz lepsze możliwości dostępu do szkolnictwa, uznać efekty uczenia się, które jednostki już osiągnęły, a także ułatwić im płynne przejście przez różne środowiska nauczania (np. QAA 2012). Lepsze zrozumienie szkockiego kontekstu RPL nie jest możliwe bez zrozumienia głównych wyzwań stojących przed Szkocją na drodze do opracowania elastycznego systemu kwalifikacji oraz instytucji, przyczyniających się do ułatwienia i rozszerzenia udziału obywateli w procesie kształcenia ustawicznego. Wyzwania te przedstawiono i omówiono w niniejszym rozdziale.

Realizacja RPL w Szkocji jest w dalszym ciągu niekompletna i niekonsekwentnie dostępna we wszystkich instytucjach edukacyjnych/szkoleniowych, sektorach przemysłu lub na terenie kraju. Praktyki RPL nie są jednakowe w różnych organizacjach i należy podjąć kolejne czynności w celu udostępniania praktyk RPL między sektorami oraz po to, by zapewnić, że realizacja RPL będzie przebiegać bardziej jednolicie w college'ach i uniwersytetach, a także będzie poparta przejrzystymi przepisami, wytycznymi i doradztwem.

Główne przeszkody na drodze realizacji RPL w Szkocji to:

- Brak elastyczności w uznawaniu efektów uczenia się poza drogą formalną.

<sup>17</sup> SDS odpowiada za programy szkolenia zawodowego, informacje, doradztwo oraz wytyczne, kampanie promujące umiejętność czytania, pisania i liczenia, a także za finansowe wsparcia dla osób uczących się w niepełnym wymiarze godzin.

<sup>18</sup> HMIE utrzymuje system zapewnienia jakości w szkołach i na uczelniach.

<sup>19</sup> QAA odpowiada za zapewnienie jakości w sektorze szkolnictwa wyższego.

- Dostęp i akredytacja ukierunkowana na bardziej formalną drogę kształcenia.
- Brak przystępności, a czasem także złe praktyki zarządzania usługami RPL.
- Procesy, które muszą stać się bardziej przejrzyste, wiarygodne i zrównoważone.
- Przeszkody natury społecznej, instytucjonalnej, a także przeszkody wynikające z konkretnych postaw.

## Wyzwania na poziomie społecznym

Jedno z głównych wyzwań stanowi społeczno-ekonomiczny profil szkockiego społeczeństwa, szczególnie wśród ludzi młodych. Istnieje szeroka luka w zakresie osiągnięć uczniów starszych klas szkół podstawowych, między dwunastym a osiemnastym rokiem życia, co jest ściśle związane ze statusem społeczno-ekonomicznym oraz społeczno-ekonomicznymi nierównościami. Zjawisko to wydaje się wykraczać poza koniec edukacji obowiązkowej (np. Croxford 2000, 2009). Ponadto Szkocja ma jeden z najwyższych w OECD odsetek nieuczących się i niepracujących młodych ludzi (Scottish Executive 2007). Jednym z głównych wyzwań stojących przed edukacją w Szkocji jest zapewnienie pełnego wachlarza możliwości progresji w zatrudnieniu i szkolnictwie pomaturalnym/wyższym dla całej grupy młodych, kończących obowiązkowe kształcenie. Dlatego istnieje wyraźna potrzeba społecznie szerszego i skuteczniejszego udziału w grupie wykształcenia średniego i większej równości w grupie wykształcenia wyższego” (OECD 2008, s.15). Należy dopilnować, by młodzi ludzie, po ukończeniu obowiązkowej edukacji, mieli jasno określone możliwości kształcenia i szkolenia oraz ogólnodostępne ścieżki edukacyjne (Raffe et al. 2010). Aktualna polityka programu *16-plus Learning Choices*<sup>20</sup> ma sprostać tym potrzebom; jej celem jest oferowanie młodym ludziom, znajdującym się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej, często wycofanym z życia społecznego, pozbawionym perspektyw i motywacji, równego dostępu do zdobywania umiejętności i edukacji, zwłaszcza poprzez szeroko rozumianą współpracę lokalnych instytucji edukacyjnych, organizacji ochotniczych i pracodawców, ze szczególnym naciskiem na kształcenie nieformalne i pozaformalne oraz RPL.

## Akceptacja społeczna

Społeczne postawy wobec walidacji efektów kształcenia nieformalnego i pozaformalnego są niezwykle istotne dla powodzenia procesów RPL. Osoby uczące się, formalne instytucje

<sup>20</sup> <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/03/30180354/0>

edukacyjne i pracodawcy, muszą pokładać zaufanie w kwalifikacjach nabytych dzięki RPL. Postawy te mogą ulegać zmianom pod wpływem działań politycznych. Działania takie powinny być ukierunkowane na promocję idei kształcenia ustawicznego, i równego dla wszystkich dostępu do umiejętności i edukacji; niezwykle ważne jest również dopilnowanie, aby kwalifikacje nabywane za pośrednictwem RPL podlegały solidnym procesom zapewnienia jakości i posiadały tę samą jakość, co kwalifikacje tradycyjne. Ludzie powinni mieć pewność, że RPL stanowi społecznie akceptowalny, godny pochwały i instytucjonalnie wspierany, dodatkowy i alternatywny sposób uzyskania formalnych kwalifikacji. Można to osiągnąć przez koordynację działań głównych podmiotów RPL, które mają na celu promocję RPL i dążenie do jego szerszego stosowania oraz społeczną akceptację, a także przez zapewnienie jego przejrzystości, dostępności, przystępności i wysokiej jakości (SCQF 2007, Inspire Scotland 2008).

### Ramy prawne RPL

Jedną z najważniejszych przeszkód na drodze RPL w Szkocji stanowi brak ustawowych regulacji w tej kwestii. Osoby fizyczne nie są uprawnione do uznawania własnych efektów kształcenia. Instytucje edukacyjne nie mają obowiązku oceniać i uznawać efektów wcześniejszego kształcenia. Podobnie pracodawcy nie mają obowiązku zapewniania pracownikom czasu i środków niezbędnych do realizacji RPL. W rezultacie RPL bardzo często staje się prywatnym i bardzo pracochłonnym zadaniem dla osób, które pragną uznania efektów swego kształcenia. Dlatego też, wraz z rozwojem instytucjonalnych możliwości instytucji edukacyjnych, a także z udostępnieniem lepszych informacji i wsparcia, niezbędne jest opracowanie dla RPL ram prawnych. Ramy takie funkcjonują w kilku krajach europejskich o wysoce rozwiniętych mechanizmach walidacji efektów uczenia się poza drogą formalną (np. Francja, Portugalia, Dania, Holandia), gdzie jednostki posiadają ustawowe prawo do RPL, zaś pracownikom przysługuje (płatny) czas na przygotowanie do RPL w ramach ich indywidualnych procesów kształcenia i rozwoju (CEDEFOP 2011).

### Zmiany na poziomie instytucjonalnym

Rozwijanie zdolności instytucjonalnych pod kątem RPL jest niezbędne dla powodzenia RPL. W Szkocji tego rodzaju instytucjonalne zdolności rozwijane są nierównomiernie, co czyni je jednym z istotnych wyzwań dla RPL (Inspire Scotland 2008).

Takie zdolności instytucjonalne należy rozwijać poprzez osadzanie procesów RPL w instytucjonalnej polityce, systemach, procesach i codziennych praktykach roboczych: zamiast wnosić swoje wcześniejsze efekty kształcenia i doświadczenie tylnymi drzwiami formalnych instytucji edukacyjnych, osoby uczące się powinny posiadać dostęp do dobrze rozwiniętych instytucjonalnych mechanizmów RPL. Informacje o procesach RPL powinny być przejrzyste i ogólnodostępne. Można to osiągnąć przez zwiększenie elastyczności programów nauczania, dywersyfikację trybów nauczania, rozwój umiejętności i szkoleń, tym samym czyniąc procesy RPL bardziej przejrzystymi, solidnymi i wiarygodnymi; istotne jest też opracowanie jasnej procedury instytucjonalnej dla procesów RPL przez podnoszenie świadomości pracowników na temat RPL, oraz zapewnianie pracownikom właściwego wsparcia w zakresie RPL w kwestii zasobów, rozwoju umiejętności oraz szkoleń (KSLLL 2010).

W następnym rozdziale omówimy bardziej szczegółowo wyzwania RPL, z którymi borykają się szkoły wyższe w Szkocji.

## Praktyki RPL na szkockich uczelniach

W tej części przyjrzymy się procesom RPL obecnym w kilku szkockich uniwersytetach, poczynając od oceny dostępności i przejrzystości informacji o RPL, przez określenie oferowanych rodzajów RPL, aż po różne kategorie osób uczących się, których potrzeby spełniają programy RPL. W szczególności spróbujemy dowiedzieć się, czy opcje RPL są dostępne zarówno dla osób bez formalnych kwalifikacji, które mają pewne doświadczenie życiowe lub zawodowe, czy też dla osób uczących się, które posiadają już wykształcenie wykraczające poza nauczanie obowiązkowe i chcą przystąpić do programu dyplomowego z zawodowymi kwalifikacjami lub kwalifikacjami na poziomie college'u, takiego jak Higher National Diploma (HND) lub Higher National Certificate (HNC). Zebraliśmy dane dotyczące procesów RPL na szkockich uczelniach. Pomogło nam przestudiowanie witryn internetowych pięciu szkockich uczelni: Edinburgh Napier University, University of Edinburgh, University of Stirling, Glasgow Caledonian University oraz University of Glasgow. Najpierw próbowaliśmy znaleźć informacje o RPL na stronach uniwersytetów, dzięki śledzeniu linków dla „studentów z alternatywnymi kwalifikacjami”, „dorosłych studentów”, „elastycznego trybu studiów” i/lub „studentów nietypowych”. Linki te w wielu przypadkach przekierowywały nas do informacji o opcjach RPL dostępnych na danej uczelni. Przeprowadziliśmy również wyszukiwanie za pośrednictwem uniwersyteckich wyszukiwarek pod kątem jakichkolwiek dokumentów dotyczących RPL

(lub alternatywnie „akredytacji kształcenia empirycznego”, APEL) formalnych procedur, rozporządzeń i mechanizmów. Wreszcie, odwiedzaliśmy losowo wybrane strony programów w różnych dziedzinach uczelni, aby dowiedzieć się więcej o opcjach RPL oferowanych z poziomu programów. Zakończyliśmy tę pracę badaniem pod kątem istniejących praktyk RPL w Szkocji, a w szczególności skorzystaliśmy z informacji o studium przypadków RPL udostępnionych przez Quality Assurance Agency Scotland (QAA 2011, 2012) oraz Szkockie Ramy Kwalifikacji (SCQF 2007, 2009), stanowiące główne instytucje odpowiedzialne za RPL w Szkocji.

### Edinburgh Napier University (ENU)

Strona główna ENU<sup>21</sup> podaje link do informacji o RPL w zakładkach „Studia” i „Kursy”, gdzie określone są wszystkie wymogi wstępne. Wymagania kwalifikacyjne na kursy są objaśnione w kategoriach formalnych: angielskich i szkockich kwalifikacji drugiego stopnia, takich jak Highers (Szkocja) i A-level (Anglia), a także w kategoriach przyznawanych przez college – kwalifikacji niższego stopnia, takich jak HND i HNC, oraz w kategoriach stosownych kwalifikacji międzynarodowych. Brakowało jednak informacji o możliwościach RPL, za wyjątkiem linku do kursów oceny prowadzonych przez szkockie college dla osób niespełniających formalnych wymogów.

Uzyskaliśmy dostęp do informacji o RPL przez wyszukanie frazy *recognition of prior learning* w uniwersyteckiej wyszukiwarce. Taki sposób natychmiast ukazuje wszelkie istotne informacje, wliczając nazwiska osób odpowiedzialnych za procedury RPL. Podano praktyczne informacje dla uczniów zainteresowanych częściowym uznaniem certyfikowanych lub niecertyfikowanych efektów wcześniejszego kształcenia (np. link do formularzy wniosków o uznanie). Podano także informacje dla osób, które przychodzą z college'u z dyplomem HND lub HNC i poszukują możliwości zaliczenia poszczególnych przedmiotów na zasadzie transferu kredytów, lub przyjęcia na wyższy poziom na drugi lub trzeci rok programu dyplomowego. Istnieją również wyraźnie widoczne opcje RPL dla osób posiadających kwalifikacje zawodowe<sup>22</sup>. Ponadto niektóre programy ENU zostały wyraźnie zaprojektowane w celu uzupełnienia kwalifikacji do przyznania dyplomu licencjackiego BSc (na przykład na studiach pielęgnarskich).

<sup>21</sup> <http://www.napier.ac.uk/study/Pages/study.aspx>

<sup>22</sup> Na przykład dla dyplomów w dziedzinie budownictwa, transportu, inżynierii elektronicznej i elektrycznej, księgowości, bankowości i nadzoru finansowego oraz działalności deweloperskiej.

Tabela 1: Studium przypadków RPL – organizacje w Szkocji (podsumowanie danych RPL na podstawie QAA Scotland/Europejskiej Sieci RPL, etap I\*)

Cel projektu	Nazwa instytucji	Nazwa stopnia/dyplomu/programu nauczania	Docelowa grupa(y) uczących się	Charakter RPL	Liczba/zakres przyznanych punktów ECTS	Uznawanie efektów kształcenia
Ocena programu studiów w trybie samodzielnym oraz jako część nowego programu studiów dyplomowych	Edinburgh Napier University, Szkocja. Ross International, prywatna instytucja edukacyjna	Certificate in Leading Rapid Improvement, ze ścieżkami prowadzącymi do dyplomu MSc	Pracownicy samorządów i państwowej służby zdrowia		30 punktów ECTS na 11 poziomie SCQF	formalne
Zapewnienie stopnia specjalnie dla BAE Systems	Edinburgh Napier University, BAE Systems & Machine Tool Technology	BSc in CNC Machine Tool Engineering	Konserwatorzy BAE	Kształcenie, RPL, doświadczenie oparte na pracy. Bezpośrednie przyjęcie na drugi lub trzeci rok	30 punktów ECTS na 11 poziomie SCQF	formalne, oparte na pracy
Przyznawanie punktów za krótkie programy w Hong Kong University, umożliwiające bezpośrednie przyjęcie na 3 rok programów dyplomowych	Edinburgh Napier University, Szkocja, Hong Kong University	Dyplom uczelni w inżynierii oraz certyfikat w zakresie inżynierii, prowadzący do dyplomu z wyróżnieniem	Studenti inżynierii w Hong Kongu	Pełny dyplom, przyjęcie na trzeci rok programów dyplomowych w Edinburgh Napier University	65 punktów ECTS na poziomie 11	formalne

\* Dane źródłowe dostępne pod adresem: <http://www.qaa.ac.uk/Scotland/DevelopmentAndEnhancement/Pages/RPL-Network-project.aspx>

Ogólnie rzecz biorąc ENU oferuje możliwości RPL dla różnych grup uczących się, wliczając osoby bez formalnych kwalifikacji/doświadczenia w zakresie edukacji ponadobowiązkowej. Informacje o procesach RPL są łatwo dostępne, pod warunkiem, że dana osoba wie dokładnie, czego szuka. Jednak widoczność RPL na witrynach informacyjnych ENU można poprawić i zrealizować w sposób bardziej przejrzysty. Niektóre przykłady RPL w ENU podano w Tabeli 1.

## University of Stirling (UoS)

Z wyszukiwania przeprowadzonego na witrynach UoS wynika, że uniwersytet oferuje modułowe programy dyplomowe, proponujące znaczną elastyczność i wybór. Co najważniejsze – uniwersytet od początku przedstawia wyraźne oświadczenie dotyczące RPL, kierowane do nietypowych studentów, którzy nie spełniają formalnych wymogów kwalifikacyjnych, ale dysponują *odpowiednim doświadczeniem*. Zachęca te osoby do ubiegania się o dopuszczenie do kursu w niepełnym wymiarze godzin, co nie wymaga formalnych kwalifikacji, a zamiast tego *uwzględnia doświadczenie życiowe i zawodowe, demonstrujące potencjał do studiów akademickich*, a także wyraźnie objaśnia proces rekrutacji oraz warunki konieczne do przydzielania punktów kredytowych dla pewnych kwalifikacji lub „certyfikowanych efektów kształcenia”, nabytych przed przyjazdem do Stirling (np. kwalifikacje nabyte w college'u). Kursy indywidualne, wybierane losowo, także posiadają link przekierowujący do wymagań, stanowiących alternatywę dla standardowych wymogów kwalifikacyjnych, a także link do SCQF, aby umożliwić studentom porównanie swoich kwalifikacji z SCQF.

Szczegółowy opis mechanizmów RPL obecnych w UoS można znaleźć w dokumencie *Credit rating and recognition of prior learning*<sup>23</sup>, do którego dostęp można uzyskać przez wyszukanie frazy „recognition of prior learning” w uniwersyteckiej wyszukiwarce. Dokument ten objaśnia wszystkie procedury RPL obecne w UoS w kontekście SCQF oraz Europejskiego Systemu Transferu Punktów, zawiera także szczegółowe wytyczne i procedury RPL w Stirling, wliczając informacje o procedurach poświadczania RPL.

Podsumowując, stwierdziliśmy, że University of Stirling posiada bardzo jasną, przejrzystą i dobrze zarządzaną politykę RPL, która kieruje uwagę na szereg grup, wliczając nietypowych studentów oraz takich, którzy nie posiadają formalnych kwalifikacji.

<sup>23</sup> [www.stir.ac.uk/media/autoimport/data/assets/pdf/0012/331](http://www.stir.ac.uk/media/autoimport/data/assets/pdf/0012/331).



## RPL w Glasgow Caledonian University (GCU)

Opcje RPL w GCU są widoczne już na głównej stronie Uniwersytetu, gdzie można znaleźć informacje o RPL w opcji „studia elastyczne”, a także informacje o możliwości przyjęcia na wyższy rok studentów college’u z kwalifikacjami HNC/HND. Ponadto istnieje szeroki zakres możliwości nauki dla tych, którzy nie posiadają formalnych kwalifikacji, jednak chcą połączyć studia dyplomowe z pracą. Polityka i wytyczne RPL w Glasgow Caledonian University są opisane w *RPL Policy Handbook*<sup>24</sup>, który jest łatwo dostępny na głównej stronie uniwersytetu. Opcje RPL w GCU obejmują:

- Alternatywną drogę przyjęcia na pierwszy rok studiów dyplomowych;
- Punkty kredytowe w programie nauczania na poziomach licencjackim i magisterskim;
- Artykulację kwalifikacji HN lub odpowiednika studiów dyplomowych.

Ważną cechą RPL w GCU jest osadzenie go w strukturze programów nauczania i konsekwentna realizacja na każdym etapie programu dyplomowego. Efekty uczenia się są wyrażane w sposób umożliwiający zróżnicowanie ścieżek prowadzących do ich osiągnięcia, co jeszcze bardziej usprawnia proces RPL. W przeciwieństwie do University of Stirling, Glasgow Caledonian University nie wyznacza formalnych kryteriów oceny dla wniosków RPL. Zamiast tego, skupia się na ocenie *porównywalności* wyników kształcenia nieformalnego z wynikami modułu lub poziomu programowego, a nie szuka dokładnych dopasowań.

Podsumowując, GCU posiada wysoko rozwinięte mechanizmy RPL, które są widoczne, zaś informacje o RPL są łatwo dostępne dla zainteresowanych. RPL w GCU zaspokaja potrzeby obydwu typów naszych hipotetycznych studentów, natomiast studenci nietypowi, nieposiadający formalnych kwalifikacji i/lub jakiegokolwiek doświadczenia w szkolnictwie wyższym, mogą znaleźć jasne i proste ścieżki rozpoczęcia studiów z pomocą RPL.

## University of Edinburgh (UoE)

W przypadku niektórych kierunków dyplomowych (głównie Science and Engineering) znajduje się przekierowanie do kursów wstępnych dla osób, które nie spełniają formalnych wymogów kwalifikacyjnych<sup>25</sup>. Brak jednak możliwości RPL dla tych, którzy nie mają żadnych

<sup>24</sup> [http://www.gcu.ac.uk/quality/handbook/Documents/GCU\\_RPL\\_Policy\\_May2011.pdf](http://www.gcu.ac.uk/quality/handbook/Documents/GCU_RPL_Policy_May2011.pdf)

<sup>25</sup> Jednakże, aby przystąpić do kursów wstępnych, wnioskodawcy muszą wykazać, że podjęli akredytowane studia w ciągu dwóch lat przed przystąpieniem do wybranego programu

formalnych/akredytowanych kwalifikacji. Punkty kredytowe z modułów Open University także są dopuszczalne jako alternatywny wymóg kwalifikacyjny na niektórych wydziałach. Oprócz tego, posiadacze dyplomów HNC lub HND mogą z reguły przystąpić do pierwszego roku niektórych programów licencjackich. Jednakże istnieje bardzo mało sposobności do artykulacji (tj. możliwości zdania „awansem”) na drugi rok programu, z wyjątkiem jedynie takich przedmiotów, jak nauki ścisłe, inżynieria oraz informatyka.

Ogólnie rzecz biorąc, nie mogliśmy znaleźć w UoE żadnych mechanizmów RPL, które umożliwiałyby przystąpienie do studiów dyplomowych na Uniwersytecie osobom nieposiadającym formalnych kwalifikacji edukacyjnych lub niedawnego doświadczenia nabytego na akredytowanych studiach.

## University of Glasgow (UoG)

Podobnie jak w przypadku University of Edinburgh, w UoG także nie znaleźliśmy żadnych sposobności RPL dla osób nieposiadających formalnych kwalifikacji. Wszystkie wydziały uniwersytetu jasno określają alternatywne kwalifikacje niezbędne do przyjęcia na studia. Kwalifikacje te obejmują wstępne kwalifikacje kursu, kwalifikacje zawodowe, kwalifikacje nabyte w college'u, studia na innych uczelniach, a także punkty kredytowe Open University, z których wszystkie z reguły dopuszczają wstąpienie na pierwszy rok niektórych studiów dyplomowych.

**Przykłady RPL na innych Uniwersytetach w Szkocji.** Tabela 2 ukazuje więcej przykładów dobrze rozwiniętych praktyk RPL w innych szkockich uniwersytetach, takich jak: University of the West of Scotland, gdzie osoby ze Scotland's Police College mają możliwość przyspieszonego przyjęcia (*np. bezpośrednie wejście na 3 rok programu dyplomowego*) na studia BA w programie Police Studies. Queen Margaret University oferuje wiele opcji RPL dla pracowników służby zdrowia, zarówno na poziomie licencjackim jak i magisterskim, takie jak przyspieszone przyjęcie lub zwolnienie z części programu nauczania.

Podsumowując, odkryliśmy szereg uniwersytetów w Szkocji realizujących procedury i praktyki RPL, kierujących uwagę na nietypowych studentów bez wcześniejszego doświadczenia na poziomie edukacji ponadobowiązkowej, a nawet bez formalnych kwalifikacji spełniających „normalne” wymogi wstępne na uczelniach. Jednakże procesy i praktyki RPL są bardzo nierównomiernie rozłożone wśród różnych uczelni. Uniwersytety z bardziej zintegrowanymi praktykami RPL obejmują Edinburgh Napier University, Glasgow Caledonian University,

Tabela 2: Opcje RPL w szkockich uniwersytetach (podsumowanie danych RPL na podstawie QAA Szkocja/Europejskiej Sieci RPL, etap I\*)

Cel projektu	Nazwa instytucji	Nazwa stopnia/ dyplomu/ programu nauczania	Docelowa grupa(y) uczących się	Przybliżona liczba uczących się	Charakter RPL	Liczba/zakres przyznanych punktów ECTS
Ustanowienie ram kształcenia ustawicznego prowadzonego przez pracodawców	NHS Lothian/ Edinburgh Napier University	Wszystkie poziomy Szkockich Ram Kwalifikacji		13000	Przyjęcie/dostęp; zwolnienie/punkty; bezpośrednie przyjęcie na drugi lub trzeci rok; pełny dyplom	Zmienna
Pomoc w przygotowaniu uczniów do przejścia od kształcenia zawodowego na uniwersytet	Open University, Szkocja	Dowolny stopień na uczelni otwartej	każdy, kto chce przystąpić do studiów dyplomowych przechodząc z sektora kształcenia zawodowego, zatrudnienia, wolontariatu	50	Przyjęcie/dostęp; zwolnienie/punkty;	15 punktów SCQF
Akredytacja/ocena kursów Szkockiego Kolegium Policyjnego	University of the West of Scotland i Scottish Police College	Policyjne studia BA oraz inne CPD	Policja i pracownicy pomocniczy	n/a	Przyjęcie/dostęp; zwolnienie/punkty; bezpośrednie przyjęcie na drugi lub trzeci rok; pełny dyplom	10-180
Akredytacja szeregu programów studiów dostępnych w ramach Szkoły Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu	Queen Margaret University	Programy BSc, BSc(Hons), MSc oraz profesjonalny doktorat	Studenci licencjatu po rejestracji/podyplomowi oraz profesjonalny doktorat	n/a	Przyjęcie/dostęp; zwolnienie/punkty; bezpośrednie przyjęcie na drugi lub trzeci rok	Punkty są przyznawane do 50% programu
Uznanie przystąpienia do studiów dyplomowych na 9 poziomie SCQF	University of West of Scotland (UWS)	Zarządzanie BA	Kandydaci na zarządzanie BA	14	Pełny dyplom, bezpośrednie przyjęcie na trzeci rok studiów dyplomowych UWS	120

\* Dane źródłowe dostępne pod adresem: <http://www.qaa.ac.uk/Scotland/DevelopmentAndEnhancement/Pages/RPL-Network-project.aspx>

University of Stirling, a także Herriot-Watt University, Queen Margaret University i University of the West of Scotland. Prawie wszędzie jednak RPL jest częściej stosowane w celu artykulacji lub przyspieszonego przyjęcia dla osób, które posiadają już ponadobowiązkowe kwalifikacje zawodowe lub dotyczące wykształcenia wyższego, natomiast mają dużo mniej do zaoferowania osobom, które nie posiadają formalnych kwalifikacji, a jednak szukają uznania efektów kształcenia nieformalnego lub pozaformalnego. Uniwersytety w Edynburgu i Glasgow nie oferują żadnych procedur RPL dla nietypowych studentów; mają także bardzo niewiele opcji RPL dla osób posiadających kwalifikacje alternatywne (np. osoby z kwalifikacjami niższego poziomu, takimi jak Higher National Diploma, przyznawany przez college). Formalne objaśnienie ogólnej polityki i procedur RPL jest także niewystarczające w University of Edinburgh and Glasgow University, ale plasuje się na poziomie dobrym lub bardzo dobrym w Stirling University, Edinburgh Napier University oraz Glasgow Caledonian University. Podobnie doradztwo RPL – wsparcie i wytyczne, nawet, jeśli istnieją, nie są objaśnione na witrynach Glasgow University oraz University of Edinburgh. Jednak Edinburgh Napier University i Glasgow Caledonian University podają jasne i łatwo dostępne informacje na temat wsparcia i doradztwa w zakresie RPL, określają sposób oceny RPL i dostarczają informacji o opłatach związanych z przystąpieniem do programu.

## Podsumowanie i wnioski

### Czynniki, które umożliwiły powodzenie RPL w Szkocji

*Konsekwentny i przyrostowy charakter reform oraz podstawa rozwoju.* Procesy RPL w Szkocji zostały poparte spójną polityką zainteresowania rozwojem umiejętności, zaś RPL opracowano w kontekście polityki kształcenia ustawicznego, a także Szkockich Ram Kwalifikacji (SCQF). RPL stało się w Szkocji integralną częścią strategii rozwoju społeczeństwa uczącego się. Polityka kształcenia ustawicznego obejmuje ustanowienie i rozwój ważnych ram ideologicznych, politycznych, instytucjonalnych i organizacyjnych dla jej realizacji, które uitorowały drogę dla dalszego rozwoju RPL.

*RPL w kontekście szkockiego systemu edukacji.* Charakterystyka szkockiego systemu edukacji stanowi dobrą podstawę dla uznawania efektów uczenia się poza drogą formalną i kształcenia ustawicznego. Charakterystyka ta obejmuje przepuszczalność, brak ślepych zaułków w progresji i możliwość bezproblemowej progresji pomiędzy różnymi rodzajami i trybami kształcenia, a także z niższych poziomów kształcenia na wyższe. Obejmuje ona również oparte na wynikach, jednostkowe i modułowe rodzaje szkockich kwalifikacji, wysoce scentralizowany system

Tabela 3: Ocena porównawcza widoczności procesów RPL w pięciu szkockich uczelniach.

	University of Edinburgh	University of Glasgow	University of Stirling	Edinburgh Napier University	Glasgow Caledonian University
Rok założenia uniwersytetu	1582	1451	1967	1992	1993
Dostępne rodzaje RPL	HND z reguły umożliwia wejście na pierwszy rok studiów dyplomowych. Chociaż artykulacja znajduje się wśród wymienionych opcji na ogólnych stronach, poszczególne wtryny programów stwierdzają, że RPL nie jest dostępne	Artykulacja HND Przystąpienie do programu akademickiego z wyższą pozycją RPL często okazuje się niedostępne z punktu widzenia poszczególnych kursów	Artykulacja HND Przystąpienie do programu akademickiego z wyższą pozycją	Alternatywa dla normalnych wymogów kwalifikacyjnych Artykulacja HND Przystąpienie do programu akademickiego z wyższą pozycją RPL dla kwalifikacji zawodowych	Alternatywa dla normalnych wymogów kwalifikacyjnych Artykulacja HND Przystąpienie do programu akademickiego z wyższą pozycją
Oficjalne objaśnienie ogólnej polityki procedur RPL na uczelni	stabe	stabe	dobrze	dobrze	bardzo dobrze
Porady i wskazówki dotyczące RPL	nd	nd	Nierozwinięte; odpowiedzialność za RPL spoczywa na kandydacie	dobrze	dobrze
Porozumienie w sprawie RPL	nd	nd	Istnieje. Określa temat, warunki transferu punktów i drogi progresji	nd	nie
Ocena	nd	nd	Formalne kryteria oceny	mieszana	Ogólne stwierdzenie podkreślające ocenę porównywalności efektów kształcenia nieformalnego z efektami modułu lub poziomu programu, zamiast szukać dokładnych dopasowań
Opłaty	nd	nd	nd	mieszana	Min £50
Dostępność informacji o RPL w wyszukiwarce na witrynie uniwersytetu	staba	staba	bardzo dobrze	Dostępne, jednak regulamin RPL jest dostępny po osobnym wyszukiwaniu dobra	dobrze
Widoczność opcji RPL w zakładkach poszczególnych kursów/programów dyplomowych	Staba/nd	Staba/nd	bardzo dobrze	dobrze	dobrze
Widoczność możliwości RPL na stronie głównej dla studentów studiów licencjackich/potencjalnych studentów	staba	staba	bardzo dobrze	dobrze	dobrze

przyznawania kwalifikacji, ustalenia dotyczące punktów kredytowych w edukacji i szkoleniach oraz bardzo udane narodowe ramy kwalifikacji, SCQF.

**RPL w kontekście podejścia opartego na efektach kształcenia oraz systemie szkockich kwalifikacji.** Proces RPL jest ułatwiony ze względu na charakter szkockich kwalifikacji, które są oparte na wynikach, są modułowe i elastyczne, a także umożliwiają kilka ścieżek od kwalifikacji do dalszego rozwoju edukacyjnego lub zawodowego.

**RPL i Szkockie Ramy Kwalifikacji.** Jednym z kluczowych czynników istotnych dla pomyślnego wdrożenia RPL jest obecność rozwiniętych Krajowych Ram Kwalifikacji. Krajowe Ramy Kwalifikacji, takie jak SCQF:

- Umożliwiają analizę wyników nauczania względem formalnego systemu kwalifikacji;
- Poprawiają poziom zrozumienia kwalifikacji;
- Objaśniają sposób, w jaki kwalifikacje odnoszą się do siebie;
- Pokazują, w jaki sposób kwalifikacje są powiązane z szerszymi regionalnymi meta-ramami kwalifikacji

**RPL warunki transferu punktów.** Ustalenia dotyczące transferu punktów są kluczowe dla RPL. Umożliwiają oddzielenie procesu nauczania od procesu uczenia się i dopuszczają elastyczność warunków, w których odbywa się kształcenie. Ustalenia dotyczące punktów w edukacji i szkoleniach umożliwiają akumulatywne podejście do kształcenia, czynią umiejętności nabyte przez uczenie się bardziej przejrzystymi, natomiast samo kształcenie może podlegać transferowi i bezproblemowo przechodzić pomiędzy różnymi etapami i trybami nauczania.

**Instytucjonalne ramy RPL i współpraca pomiędzy różnymi podmiotami.** RPL wykracza poza ramy instytucjonalne i granice między sektorami, a także opiera się na zasadzie przenoszenia umiejętności i kompetencji nabytych w jednym środowisku, do innego, przez formalną walidację efektów uczenia się. Dlatego też współpraca pomiędzy różnymi podmiotami jest kluczowa dla powodzenia RPL. W Szkocji istnieje sieć RPL na poziomie krajowym, zwana QAA/Universities Scotland HEI RPL Network, która wspiera stosowanie RPL – w ramach formalnego systemu edukacji i szkoleń – w miejscu pracy, w społeczności oraz w stosunku do poradnictwa zawodowego.

## Wyzwania i przeszkody na drodze RPL w Szkocji

Główne bariery RPL w Szkocji obejmują: brak elastyczności RPL, brak przystępności, a czasami także słabe praktyki zarządzania usługami i procesami RPL, które muszą stać się

bardziej przejrzyste, wiarygodne i zrównoważone. Istnieją instytucjonalne, społeczne, strukturalne i podstawowe przeszkody na drodze RPL. Realizacja RPL w Szkocji jest w dalszym ciągu niekompletna i niekonsekwentnie dostępna we wszystkich instytucjach edukacyjnych/szkoleniowych, sektorach przemysłu lub na terenie kraju. Praktyki nie są jednakowe w różnych organizacjach i różnych sektorach.

Umożliwienie nietypowym studentom podjęcia wyższej edukacji wymaga uczynienia procesów i mechanizmów RPL bardziej widocznymi, dostępnymi i zrozumiałymi, oraz zapewnienia im wsparcia instytucjonalnego. Z naszych badań wynika, że nie wszystkie uczelnie w Szkocji posiadają wyraźnie widoczne mechanizmy RPL. Słabe jest także oficjalne wyjaśnienie ogólnej polityki procedur RPL na niektórych uniwersytetach, aczkolwiek na innych plasuje się na poziomie dobrym lub bardzo dobrym. Podobnie rzecz się ma z informacjami na temat doradztwa RPL, wsparcia i wskazówek, natomiast opłaty związane z RPL są różnie prezentowane na stronach uniwersytetów, co odzwierciedla różnice poziomu rozwoju uznawania efektów kształcenia się poza drogą formalną na różnych uczelniach.

Nasze badania pokazują, że chociaż w Szkocji prawie wszystkie uniwersytety korzystają z RPL, w dalszym ciągu ma ono zastosowanie głównie do osób posiadających kwalifikacje ponadobowiązkowe, wyższe lub zawodowe. Uniwersytety oferują mniej opcji RPL dla osób, które nie posiadają formalnych kwalifikacji, jednak starają się o RPL w przypadku kształcenia nieformalnego lub empirycznego. Przykłady dobrych praktyk są rozmieszczone nierównomiernie i obejmują tzw. nowe uczelnie, tj. uniwersytety istniejące od wczesnych lat 90. XX wieku, założone na bazie byłych politechnik, takich jak: Edinburgh Napier University i Glasgow Caledonian University lub tzw. plate-glass universities, założonych w latach 60. XX wieku, takich jak: University of Stirling lub Heriot-Watt University. Te uczelnie posiadają przejrzystą i dobrze zarządzaną politykę RPL, a także są inkluzywne w tym sensie, że są ukierunkowane na szereg grup uczących się, wliczając w to osoby nieposiadające formalnych kwalifikacji.

Najbardziej prestiżowe „stare” uniwersytety, takie jak University of Edinburgh i Glasgow University nie oferują jakichkolwiek możliwości RPL dla nietypowych studentów i bardzo mało opcji RPL dla osób posiadających alternatywne kwalifikacje. W dalszym ciągu zdają się odmawiać wstępu nietypowym studentom.

Ogólnie rzecz biorąc, wnioski niniejszego badania wskazują, że choć w Szkocji można znaleźć przykłady dobrych praktyk RPL, wspomagających aktywizację osób pozostających w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, to jednak przykłady te są rozkładają się bardzo nierównomiernie w różnych środowiskach uniwersyteckich, a co za tym idzie, w dalszym ciągu brak wystarczających przesłanek, by stwierdzić, że RPL w Szkocji promuje równość społeczną i zwiększa udział nietypowych studentów w szkolnictwie wyższym.

## Bibliografia

- Bjørnåvold, J. (2010). *The ERK as a catalyst for European KRK developments. Paper presented International Peer Learning Activity on KRKs, December 13–14, in Brussels*, pobrane from: [ec.europa.eu/education/eu-australia/doc2786\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/eu-australia/doc2786_en.htm)
- Cedefop (2011). *Development of national qualifications frameworks in Europe*, available at <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/19313.aspx>
- Centre for Research in Lifelong Learning , CRLLL. (2011). *Streamlining RPL Processes: facilitating the award of credit for prior informal learning*, By R. Whittaker, J. Brown, K. H. Benske and M. Hawthorne, Glasgow Caledonian University . <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/RPL-Processes-Report-11.pdf>
- Croxford, L. (2000). *Inequality in Attainment at Age 16: A “Home International” Comparison, CES Briefing No. 19*, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh (May).
- Croxford, L. (2009). *Change over time in the context, outcomes and inequalities of secondary schooling in Scotland, 1985-2005, Final Report to the Scottish Government*, Edinburgh: Education Analytical Services, Scottish Government Social Research.
- Harris, J. and P. Andersson (2006). *Re-theorising the recognition of prior learning*, NIACE.
- Hodgson, A., Spours, K., Waring, M., Gallacher, J., Gardner, S., Gayle, V., Gunning, D. James, D., Keep, E., and Lowe, J., ( 2011). *Post-compulsory Education and Lifelong Learning Across the United Kingdom: Policy, Organisation and Governance*, Bedford Way Papers
- Howieson, C. and Croxford, L. (2011). *Students’ Experience of the Transition from HN to Degree Study*, Final Report to ELRAH, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh
- Howieson, C., Raffe, D., and A. Kinsella. (2012). *Credit systems for lifelong learning: final country report on Scotland*, final report to the German Federal Institute of Vocational Training, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, Edinburgh
- [http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Streamlining\\_RPL\\_Guidelines.pdf](http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Streamlining_RPL_Guidelines.pdf)
- Inspire Scotland*. (2008). *A Review of the Recognition of Prior Learning*, Final Report, SCQF <http://www.scqf.org.uk/Resources/Downloads.aspx>
- KSLLL (2010). *Cluster on Recognition of Learning Outcomes*, Available at <http://www.kslll.net/peerlearningclusters/clusterDetails.cfm?id=13>
- Muller, W. (2005). *Education and Youth Integration into European Labour Markets*. *International Journal of Comparative Sociology* 46: 461-485
- OECD (2008). *Thematic Review and Collaborative Policy Analysis Recognition of Non-formal and informal learning*, Scotland & England, OECD
- QAA (2011). *Scotland-European RPL Network project on recognition of prior learning. Case study- University of West of Scotland-and the Scottish Police College*.
- <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/QAA-Scot-Europe-RPL-Network-RPL-University-West-Scotland-Scottish-Police.aspx>



- QAA (2012). *Streamlining Recognition of Prior Learning Guidelines: Streamlining and Enhancing Recognition of Prior Learning Support and Assessment*, By R. Whittaker and J. Brown.
- Raffe, D. (2011a). *Are 'communications frameworks' more successful? Policy learning from the Scottish Credit and Qualifications Framework*, "Journal of Education and Work", 24(3-4), pp.283-302.
- Raffe, D. (2011c). *National Qualifications Frameworks: what can be learnt from the international experience?*, "Journal of Contemporary Educational Studies", 4/2011, pp.52-65
- Raffe, D. (2011d). *The role of learning outcomes in National Qualifications Frameworks*, pp.87-104, [in:] eds. S. Bohlinger, G. Muenchhausen, *Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Raffe, D. and Byrne, D. (2005). *Policy Learning from 'Home International' Comparisons*, CES Briefing No. 34, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- Raffe, D., C. Howieson, C. (2012). *Hybrid qualifications in a credit-based system: Scottish Higher National Certificates and Diplomas*, [in:] eds. T. Deissinger, J. Aff, A. Fuller, C. Jørgensen, *Hybrid Qualifications - structural and political issues in the context of European VET policy*, Bern: Peter Lang.
- Raffe, D., Howieson, C. and Hart, J. (2010). *Credit systems for lifelong learning: CS3L background report on Scotland*, report to the German Federal Institute of Vocational Training, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, Edinburgh.
- Ramsden, S. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.
- SCQF (2006). *SCQF RPL Resource Pack Parts 1 Examples of Practice and Part 2 Resource Materials 2006*. internet: [www.SCQF.org.uk](http://www.SCQF.org.uk)
- SCQF (2007). *Recognition of Prior Learning (RPL) Guidelines*.
- SCQF Handbook (2007). Volume 2. internet: [www.SCQF.org.uk](http://www.SCQF.org.uk)
- SCQF (2009). *SCQF Handbook: User Guide*, <http://www.scqf.org.uk/Resources/Downloads.aspx>
- SCQF RPL Guidelines (2005). <http://www.scqf.org.uk/Resources/Downloads.aspx>
- Skills for Scotland (2007). *Scottish Government Lifelong Skills Strategy*.
- Young, M. (2010). *National Vocational Qualifications in the United Kingdom: Their origins and legacy*, International Labour Office, Skills and Employability Department. - Geneva: ILO

## Rozdział 4: **Krytyczne czynniki realizacji RPL w szkolnictwie wyższym w nowych państwach członkowskich UE – przykłady Chorwacji i Polski**

*Grażyna Praweńska-Skrzypek, Nina Vranešević Marinić, Vanja Ivošević*

### **Kontekst realizacji RPL w szkolnictwie wyższym w Chorwacji i Polsce**

#### **Wdrażanie uznawania efektów uczenia się poza drogą formalną (RPL) w Chorwacji i Polsce**

Wiele krajowych i europejskich polityk oraz strategii edukacji i szkoleń podkreśla znaczenie dostępu do uczenia się przez całe życie (LLL), jako podstawy rozwoju ogólnodostępnych wysokiej jakości systemów edukacyjnych. Priorytetem stało się skupianie uwagi na ustawicznym nabywaniu wiedzy i umiejętności, co daje obywatelom szanse osiągnięcia większej konkurencyjności na światowym rynku pracy i w społeczeństwie. Jedno z głównych narzędzi umożliwiających uczenie się przez całe życie stanowi RPL - uznawanie efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną, promowane w programach i strategiach na poziomie europejskim, takich jak Strategia Europa 2020.

W rzeczywistości, w polityce edukacyjnej krajów postkomunistycznych wciąż dominuje wzorzec edukacji formalnej, oraz liniowo określona ścieżka nabywania i rozwoju kompetencji. Polityka ta nie rozpoznaje wielu zjawisk charakterystycznych dla współczesnego społeczeństwa, które stanowią największe wyzwania dla nowoczesnych systemów edukacji, i zmuszają decydentów do przyjmowania różnych podejść na drodze wdrażania i realizacji polityki edukacyjnej, a także dopuszczają większą elastyczność w zakresie kształtowania przez jednostkę własnej ścieżki kariery. Wśród tych zjawisk Piotr Piasecki (2011, s. 22-25) wyróżnia: zjawisko równowagi życia zawodowego (poruszające różne wymiary życia), opóźnianie decyzji

związanych z karierą, przejmowanie przez pracodawców roli promotorów i sponsorów w rozwoju kompetencji pracowników, rosnące zapotrzebowanie na szkolenia dla aktywnych seniorów, którzy pragną rozwijać swoje umiejętności, sięganie do zasobów wiedzy w miarę potrzeb (zamiast tradycyjnego modelu, promującego możliwie najbardziej kompleksowy zasób wiedzy), a także dostępność i współtworzenie wiedzy w sieci. Otwarcie się na te nowe zjawiska wymaga przemyślanej polityki edukacyjnej w zakresie kształcenia ustawicznego, co umożliwi personalizację i większą elastyczność procesu rozwojowego. Warunek brzegowy dla budowania spójnego systemu uczenia się przez całe życie stanowi stworzenie okazji do uznawania kwalifikacji nabytych poza formalnym systemem edukacji.

### **Uwarunkowania i czynniki zmian podejścia do kształcenia w szkołach wyższych**

Polska należy do grupy krajów UE, które intensywnie przebudowują swoją politykę edukacyjną, dążąc do zbudowania modelu uczenia się przez całe życie. Polska od kilkunastu lat modernizuje system edukacji dążąc do nakierowania kształcenia na określone efekty i lepsze powiązanie z potrzebami rynku pracy. Jednocześnie doskonalone są systemy zapewnienia jakości oraz zwiększana plastyczność ścieżek rozwoju kwalifikacji uczniów i kadry. Nastąpiło też większe otwarcie na kontakty międzynarodowe i wzrost mobilności uczniów, studentów, a częściowo także stażystów.

Obecnie na stopień realizacji tych celów oddziałuje kilka istotnych uwarunkowań rozwojowych (globalnych, europejskich i krajowych):

- Istnienie dużych europejskich projektów, w których Polska aktywnie uczestniczy, ukierunkowanych na przebudowę systemu edukacji, a przede wszystkim na utworzenie Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej oraz rozwoju systemu uczenia się przez całe życie (LLL).
- Dostępność funduszy unijnych, które można wykorzystać dla rozwoju zasobów ludzkich na ekspertyzy i przygotowania programów, a także na bezpośrednie wsparcie dla różnych form uczenia się, które pozwalają rozwijać i aktualizować posiadane umiejętności oraz nabywać nowe.
- Duży potencjał polskiej młodzieży posiadającej doświadczenie nabyte podczas studiów w innych krajach europejskich (kilkanaście tysięcy osób rocznie) i pracującej za granicą. Znaczna część młodych migrantów to ludzie o wysokich kwalifikacjach. Wiele z tych osób

wraca do Polski. Polska traci duży kapitał nie mając możliwości formalnego uznawania zdobytych przez nich kwalifikacji.

- Polski rynek pracy składa się w dużej mierze z ludzi młodych – pokolenia wyżu demograficznego z lat 70-80. (50% z nich ma wyższe wykształcenie, a wśród nich 80% posiada tytuł magistra). Istnieje około 4,5 miliona dobrze wykształconych młodych ludzi, którzy ukończyli studia w latach 1999 do 2011 (ponad 400 tysięcy absolwentów rocznie). Jest to największy polski kapitał społeczny na początku XXI wieku. Zapewnienie możliwości utrzymania zawodowej atrakcyjności temu pokoleniu zdecyduje o pomyślnym rozwoju Polski – dlatego tak ważny jest rozwój systemu LLL, w tym także system RPL.

W Polsce nie istnieje system uznawania kwalifikacji nabytych na drodze nieformalnej i pozaformalnej. Brakuje wsparcia dla realizacji elastycznych dróg rozwoju kompetencji. Stopień indywidualizacji ścieżek kształcenia jest bardzo niski.

System uznawania wcześniejszego uczenia się w Chorwacji opracowano przede wszystkim w reakcji na wymagania europejskiego procesu integracji, a w szczególności na wymogi udziału w unijnych programach finansowania (Dolenec, 2007). Pierwszym krokiem na drodze do wprowadzenia RPL do rządowego programu polityki było przyjęcie Strategii Edukacji Dorosłych, wdrożonej w roku 2004. W związku z przyjęciem tej Strategii, w roku 2007 uchwalono Ustawę o Edukacji Dorosłych. To w ramach tej Ustawy po raz pierwszy oficjalnie wprowadzono do chorwackiego systemu edukacji koncepcję edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Odkąd przyjęto Strategię, uchwalono szereg dokumentów prawnych, zawierających wyraźne przepisy dotyczące procesu RPL. Jednak Ustawa o Działalności Naukowej i Szkolnictwie Wyższym nie zawiera szczegółowych przepisów odnoszących się do RPL. Zamiast tego, Ustawa o Edukacji Dorosłych w artykule 11 stwierdza, że „osoby dorosłe powinny mieć możliwość wykazania się na drodze egzaminacyjnej wiedzą, umiejętnościami i zdolnościami, niezależnie od sposobu, w jaki zostały one nabyte”. Na podstawie tego przepisu instytucje szkolnictwa wyższego mogą samodzielnie przeprowadzić proces i określić kryteria uznawania efektów uczenia się poza drogą formalną. Ale, jak stwierdzono w Krajowym Raporcie z 2012 roku na temat realizacji procesu bolońskiego, reguła ta znajduje zastosowanie jedynie w przypadku rekrutacji na studia dla studentów, którzy zgłaszają się w połowie programu. Ponadto Krajowy Raport stwierdza, że o ile przepisy ani wyraźnie nie dopuszczają, ani nie zabraniają instytucjom szkolnictwa wyższego wdrażać procedur walidacji efektów kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, praktyka RPL stanowi praktykę bardzo rzadko spotykaną.

## **Ramy prawne i polityczne wprowadzania RPL w Chorwacji i Polsce**

### **Ramy prawne i polityczne RPL w Chorwacji**

Kluczowe ramy prawne i polityczne, otwierające drogę do rozwoju i realizacji RPL w Chorwacji, stanowią Chorwackie Ramy Kwalifikacji (CROQF), które zostały uchwalone przez chorwacki parlament w lutym 2013 roku i weszły w życie 2 marca 2013 (Official Gazette 22/13). Chociaż pomysł powstał znacznie wcześniej, rozwój CROQF został oficjalnie rozpoczęty w marcu 2006, kiedy to Ministerstwo Nauki, Edukacji i Sportu (MSES) utworzyło odpowiednią Komisję pod przewodnictwem ministra, a prace nad CROQF będą kontynuowane zgodnie z postanowieniami ustawy. Jednym z konkretnych celów CROQF jest ustanowienie systemu walidacji efektów uczenia się nieformalnego i pozaformalnego. Jest to uzasadnione przede wszystkim potrzebą dostosowania i odniesienia kwalifikacji chorwackich do tych, które funkcjonują w krajach UE, a także zapotrzebowaniem rynków pracy w Chorwacji i na obszarze UE. Ustawa o CROQF przyznaje, że uzyskiwanie efektów uczenia się nie odbywa się wyłącznie na drodze formalnej, ale także za pośrednictwem innych nieformalnych lub pozaformalnych ścieżek, co powinno podlegać walidacji. W celu zapewnienia jakości i przejrzystości realizacji CROQF, aktualnie opracowywany jest Rejestr CROQF, mający na celu zapewnienie lepszych powiązań pomiędzy kształceniem a potrzebami rynku pracy. Rejestr CROQF będzie stanowił listę wszystkich zawodów wraz z załączonymi kompetencjami, natomiast kompetencje oraz efekty kształcenia zostaną powiązane z konkretnymi kwalifikacjami. Zgodnie z Ustawą o CROQF przed końcem 2013 roku należy opublikować Zbiór Przepisów dotyczących Rejestru CROQF, natomiast w rok po uchwaleniu Ustawy (w 2014) należy także opublikować Zbiór Przepisów dotyczących walidacji efektów kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, tym samym zapewniając ramy prawne dla RPL w Chorwacji.

Równocześnie z końcowym etapem przystąpienia do Unii Europejskiej (UE), wraz z uchwaleniem Ustawy o CROQF, Chorwacja dołączyła do licznej grupy państw UE, które uznały, że zamiast jednej oficjalnej ścieżki – wszystkie drogi, prowadzące do osiągnięcia efektów kształcenia są równie istotne w procesie budowania społeczeństwa wiedzy i integracji społecznej. Ponieważ RPL w Chorwacji znajduje się na wczesnym etapie realizacji, należy zwrócić szczególną uwagę na kontekst, w którym ma być realizowana polityka i procedury RPL. Jak tłumaczą Lafont i Pariat, odnosząc się do RPL, należy brać pod uwagę szersze ramy zasad kształcenia ustawicznego w złożonym środowisku, gdzie przecinają się cele gospodarcze, społeczne i kulturowe (Lafont & Pariat, 2012, s. 5).

## Ramy prawne i polityczne RPL w Polsce

W przeciągu ostatnich lat Polska zmieniała podstawę prawną funkcjonowania systemu edukacji formalnej na wszystkich szczeblach. Wspólną oś tych przemian stanowi prawne umocowanie Krajowych Ram Kwalifikacji. Znaczący postęp w sferze instytucjonalizacji dokonał się dzięki artykulacji zasad i reguł nowego systemu, oraz dzięki ustanowieniu instytucji koordynujących i wspierających rozwój i realizację KRK. Można zauważyć kilka etapów budowy fundamentów systemu uznawania w Polsce:

- Etap pierwszy – głęboka transformacja porządku prawnego w zakresie edukacji, kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego i nauki. Został on uruchomiony na przełomie XX i XXI wieku. Wprowadza większą elastyczność w procesie edukacji oraz zewnętrzne egzaminy w celu oceny osiągnięć uczniów. Na tym etapie ustanowiono także silny zewnętrzny system zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego.
- Etap drugi – zapoczątkowany w roku 2008, gdy zwrócono większą uwagę na efekty kształcenia. Szkoły podstawowe i średnie zostały zobowiązane do rozwijania kluczowych kompetencji uczniów w procesie kształcenia. Kształcenie w szkołach zawodowych ukierunkowano na rozwijanie ściśle określonych umiejętności. Szkoły wyższe zobowiązano w świetle nowej ustawy z roku 2011, aby ustaliły – do września 2012 – efekty kształcenia zgodne z Krajowymi Ramami Kwalifikacji i z potrzebami pracodawców. Instytucje szkolnictwa wyższego zostały także zobowiązane do monitorowania losów absolwentów i wdrażania wewnętrznych systemów zapewnienia jakości, wliczając kryterium przydatności programów edukacyjnych (Ustawa z 18 marca 2011).
- Etap trzeci – gdy zauważono konieczność rozwoju RPL w Polsce. W lutym 2011 roku rząd przygotował dokument określający ramy strategiczne dla rozwoju kształcenia ustawicznego w Polsce (Międzyresortowy Zespół, 2011, s. 50-51), którego przepisy zostały włączone w zakres kluczowych państwowych dokumentów strategicznych. Wśród spodziewanych strategicznych kierunków interwencji, w celu realizacji „przejrzystego i spójnego systemu kwalifikacji”, znalazły się zapisy odnoszące się bezpośrednio do walidacji oraz uznawania kwalifikacji nabytych poza formalnym systemem edukacji. Przewidziano między innymi stworzenie systemu uznawania kwalifikacji nabytych poza formalnym kształceniem, a także „utworzenie systemu oceny i uznawania efektów uczenia się na drodze innej niż formalna (system walidacji), jako podstawy nowoczesnego modelu kształcenia dorosłych” (Międzyresortowy zespół, 2011, s. 62). Szczególną rolę nadano powstającym właśnie Krajowym Ramom Kwalifikacji.

- Etap czwarty – budowa podstaw instytucjonalnych dla Krajowego Systemu Kwalifikacji, wliczając walidację i uznawanie kwalifikacji. Projekt systemu, którego celem jest opracowanie merytorycznych i instytucjonalnych zasad realizacji KKK oraz krajowego rejestru umiejętności na potrzeby kształcenia ustawicznego, jest opracowywany (2011-2013) przez Instytut Badań Edukacyjnych. Zgodnie z założeniami przygotowanymi przez zespół: „Krajowy System Kwalifikacji określa się jako wszystkie działania państwa, związane z potwierdzaniem efektów uczenia się na potrzeby rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz rozwoju osobistego osób uczących się, w oparciu o krajowe ramy kwalifikacji. Obejmuje to w szczególności uznawanie kwalifikacji i zapewnianie ich jakości” (IBE, 2011, s. 13-16). Polski System Kwalifikacji składa się z: Polskich Ram Kwalifikacji, Krajowego Rejestru Kwalifikacji, Walidacji, Akumulacji i przenoszenia akredytowanych osiągnięć, Zapewniania jakości kwalifikacji.

Po wejściu w życie zmienionej ustawy o szkolnictwie wyższym (1 X 2011), proces rozwoju Krajowych Ram Kwalifikacji w dziedzinie edukacji formalnej w Polsce przeszedł w fazę zaawansowaną. Niestety, ustawa ta nie wprowadza przepisów regulujących możliwość uznawania kwalifikacji nabytych poza formalnym systemem edukacji. Problem ten został zidentyfikowany i stał się przedmiotem kolejnych poprawek do ustawy o szkolnictwie wyższym. W grudniu 2012 roku przeprowadzono konsultacje społeczne dotyczące zmian w ustawie i prace nad poprawką znajdują się obecnie w końcowej fazie. Zmiana ta wprowadza w polskim systemie prawnym możliwość uznania w szkolnictwie wyższym wyników uzyskanych poza formalnym systemem edukacji. W krajach z dominującym formalnym systemem edukacji, takich jak Polska, efekty uczenia się – uzyskane na drodze nieformalnej lub pozaformalnej – nie są odpowiednio rozpoznawane i uznawane.

## **Przegląd chorwackiego systemu szkolnictwa wyższego w kontekście realizacji RPL**

### **Ogólna charakterystyka aktualnych wyzwań stojących przed systemem szkolnictwa wyższego w Chorwacji**

Aby uczynić RPL integralną częścią chorwackiego systemu szkolnictwa wyższego (SW), konieczne jest uwzględnienie jego głównych cech i aktualnych wyzwań. Chorwacki system SW jest regulowany na poziomie krajowym i podlegał intensywnym reformom od roku 2003. Przemiany te były napędzane przez proces boloński, do którego Chorwacja dołączyła w roku

2001. System jest regulowany przede wszystkim przez Ustawę z roku 2003 o działalności naukowej i szkolnictwa wyższego, która wprowadziła system dwójkowy. Studia zawodowe są oferowane w politechnikach, zawodowych szkołach wyższych oraz – wyjątkowo – na uniwersytetach, a studia akademickie wyłącznie na uniwersytetach. Nauczanie i badania prowadzone są przez jedną z poniższych składowych uniwersytetu: wydział, dział uniwersytecki, akademia sztuki lub instytut uniwersytecki. Wydziały i akademie stanowią część uniwersytetów, aczkolwiek z prawnego punktu widzenia są uznawane za odrębne podmioty prawne (Šćukanec, 2013).

Tabela 1: SWielkość chorwackiego systemu szkolnictwa wyższego (Styczeń 2013)

	Publiczny	Prywatny	Suma
<b>Liczba nieuniwersyteckich /zawodowych/specjalistycznych instytucji SW</b>			
Politechniki	12	3	15
Szkoły wyższe zawodowe	3	25	28
<b>Suma</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>43</b>
<b>Liczba uniwersytetów:</b>			
Uniwersytety	7	3	10
Wydziały	61	0	61
Akademie sztuki	6	0	6

Źródło: Agencja Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Šćukanec (2013)

Napędzana przez proces boloński reforma programów nauczania faktycznie rozpoczęła się w roku 2005, wraz z wprowadzeniem studiów licencjackich i magisterskich (pierwszy i drugi stopień). Większość instytucji SW przekształciła dotychczasowe programy czteroletnie w system 3+2, na wzór boloński. Zrestrukturyzowano także studia podyplomowe (EACEA, 2010). Według ustawy z roku 2003 o nauce i szkolnictwie wyższym, instytucje SW zachowują autonomię w określaniu treści i metod nauczania w ramach swoich programów studiów. Wstęp na uczelnie jest regulowany przez tę samą ustawę i jest ustalany indywidualnie przez każdą instytucję SW. Mogą one, dla przykładu, podjąć samodzielną decyzję co do norm przyjęć lub znaczenia przypisanego



ocenom ze szkół średnich, ocenom uzyskanym na niedawno wprowadzonym państwowym egzaminie pod koniec szkoły średniej lub RPL w procedurze rekrutacyjnej (Šćukanec, 2013). Od roku akademickiego 2010/11 techniczne aspekty przyjęcia do instytucji SW są zarządzane przez Główny Urząd Aplikacji za pośrednictwem strony internetowej, która stanowi część Agencji Nauki i Szkolnictwa Wyższego (ASHE) (EACEA, 2010).

W roku 2003 w Chorwacji działało sześć uniwersytetów, siedem politechnik i 15 szkół wyższych zawodowych. Liczba instytucji SW podwoiła się w ciągu ostatnich dziesięciu lat (patrz Tabela 1). Chorwacki system szkolnictwa wyższego koncentrował się niegdyś w głównych tradycyjnych ośrodkach w Zagrzebiu, Splicie, Osijeku i Rijeci, jednak w ciągu ostatnich 10 lat założono nowe publiczne uniwersytety: Zadar 2002, Dubrovnik 2003 oraz Pule 2006. Tradycyjne uniwersytety nie zostały funkcjonalnie zintegrowane, w przeciwieństwie do tych niedawno założonych. Pomimo policentrycznego rozwoju SW, możliwości badań są dostępne głównie wokół stolicy w Zagrzebiu. Mimo, że wyższe uczelnie rozsiane są teraz po całym kraju, Uniwersytet w Zagrzebiu oferuje najbardziej zróżnicowane programy studiów, przyjmując około 50% ogólnej liczby studentów (Šćukanec, 2013). Większość chorwackich studentów uczęszcza do publicznych instytucji SW (93%). Jedyne 7% z nich studiuje w prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego (dane za rok 2010; Cvitan et al., 2011). W roku akademickim 2011/12 78% uczęszczało na uniwersytety, natomiast 22% do zawodowych szkół wyższych. Spośród ogólnej liczby 152 857 studentów – 74% (112 848) studiowało w pełnym wymiarze godzin, natomiast 26% (40 009) studiowało zaocznie (CBS, 2012a). Spośród wszystkich studentów pierwszego i drugiego stopnia w latach 2010/11 – 38% studentów uczęszczało na studia licencjackie, 13% na studia magisterskie, 16% na zintegrowane studia licencjackie i magisterskie, 30% na licencjackie studia zawodowe, a 3% na specjalistyczne studia zawodowe (CBS, 2012b).

Liczba osób w grupie wiekowej na etapie nauki zmniejszy się w Chorwacji do roku 2020 o 15% w porównaniu z rokiem 2010, a o 30% w porównaniu z rokiem 2000 (CBS, 2008-2012). Biorąc pod uwagę liczbę urodzeń w roku 2000, prawdopodobne jest, że do roku 2020 ogólna liczebność pokolenia, które przystąpi do SW wyniesie maksymalnie 40 000, co będzie wówczas stanowić 90% pokolenia w wieku 18 lat (Matković, 2009). Podsumowując za Matkovićem – maksymalna liczba potencjalnych nowych studentów (podlegających ograniczeniu przez liczbę uczniów, którzy ukończą szkołę średnią – pozwala to na immatrykulację i przystąpienie do kształcenia wyższego) została już osiągnięta. Potwierdzają to stosunkowo stabilne trendy skolaryzacji od roku 2005 (między 38 000 a 39 000 zapisów rocznie). Jednakże pomimo czynników demograficznych, system SW wykazał niezwykle wzrost o 110% w dziesięcioleciach

1990-2010, mierzony w zapisach studentów (Babić et al., 2006) przy bardzo wysokim wskaźniku progresji od szkół średnich do szkolnictwa wyższego. Wyrażona jako odsetek grupy przystępującej do SW, liczba 18-latków zapisujących się na studia w okresie od 1994/1995 do 2009/2010 wzrosła z 42.1% do 79%. Wzrost liczby zapisów skutkowało odpowiednim wzrostem odsetka absolwentów w Chorwacji. Jak wyjaśniono powyżej, na dłuższą metę ujemne trendy demograficzne będą ograniczać dalszą rozbudowę systemu szkolnictwa wyższego, jako że spodziewany jest spadek liczebności w grupie 18-latków do 39 656 w roku 2023 (Šćukanec, 2013). Większość studentów przystępuje do studiów w wieku 18 lub 19 lat (86%); udział studentów, którzy po raz pierwszy przystępują do studiów po ukończeniu 20 lat jest znacznie wyższy w przypadku studiów zawodowych (18%), niż studiów uniwersyteckich (2%). Ponadto, po 20 roku życia więcej studentów zapisuje się na studia zaoczne niż dzienne, i większość studentów stanowią kobiety (56%) (Cvitan, et al., 2011). Wreszcie, udział ludności chorwackiej w wieku 30-34 lat z wyższym wykształceniem w roku 2010 wynosił 22.6%, podczas, gdy średnia na obszarze UE wyniosła 33.6% (Erawatch, 2013). Przy założeniu, że wyżej wymienione trendy rekrutacji i ukończenia studiów nadal się utrzymają, grupa osób osiągających SW w wieku 30-34 lat w roku 2020 osiągnie w Chorwacji 40%, co będzie zgodne ze wzorcem ustalonym przez Unię Europejską w ramach strategii EU 2020.

Jeśli chodzi o elastyczność ścieżki kształcenia i możliwości transferu studentów między kształceniem zawodowym i akademickim, system szkolnictwa wyższego w Chorwacji jak dotąd wykazuje się brakiem elastyczności i stawia liczne ograniczenia mobilności studentów, zarówno w kierunku pionowym, jak i poziomym. Pozioma mobilność z kształcenia zawodowego do akademickiego, a także dostęp absolwentów studiów zawodowych do akademickich programów magisterskich jest ograniczony szeregiem wymogów. Wymagania te przeważnie obejmują dodatkowe kursy i oferują niewiele możliwości uznawania dotychczasowej pracy w zawodowych programach edukacyjnych. Kryteria dopuszczenia do programów akademickich, zarówno w kierunku pionowym jak i poziomym, zależą od decyzji poszczególnych wydziałów i kierunków studiów.

Zapewnienie jakości chorwackiego systemu SW reguluje Ustawa z roku 2009 o Zapewnieniu Jakości w Szkolnictwie Wyższym i Nauce. Wewnętrzzną kontrolę jakości zapewniają wewnętrzne systemy jakości, działające w ramach instytucji w postaci kontroli wewnętrznych. Programy studiów oferowane na uniwersytetach publicznych podlegają akredytacji przez senat uczelni, podczas gdy programy oferowane przez inne publiczne i prywatne instytucje SW podlegają akredytacji ASHE, która stanowi niezależny organ odpowiedzialny za zewnętrzną kontrolę jakości w szkolnictwie wyższym i w badaniach w Chorwacji. ASHE odpowiada za

wstępną akredytację nowych instytucji SW i nowych programów studiów, a także nowych badań, reakredytację co 5 lat istniejących instytucji oraz istniejących organizacji naukowych, przeprowadzanie audytów (przegląd wewnętrznych systemów kontroli jakości) w istniejących instytucjach na poziomie szkolnictwa wyższego oraz organizacjach naukowych, a także ocenę tematyczną całości instytucji, części instytucji lub programu studiów na uczelni wyższej lub w instytucji naukowej. ASHE zachowuje zgodność z Europejskimi Normami i Wytycznymi (ESG) dotyczącymi jego procedur. Zgodnie z Ustawą oraz stosownymi dyrektywami, instytucje SW muszą opracować wewnętrzne systemy zapewnienia jakości. W ramach procedur zewnętrznej kontroli jakości w tych instytucjach, ASHE pośrednio przeprowadza także zewnętrzne oceny metod nauczania (Šćukanec, 2013).

Podobnie jak w innych krajach, położenie osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy w Chorwacji jest znacznie lepsze, niż osób o niższych kwalifikacjach. Jednakże bardziej szczegółowa analiza wykazuje, że w populacji osób wysoce wykształconych istnieją różnice w odniesieniu do udziału w rynku pracy. Zapotrzebowanie na szereg „zawodów o wysokim stopniu kwalifikacji” pozostaje niskie w dłuższych okresach czasu, zwłaszcza w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych. Z drugiej strony, niektóre zawody – zwłaszcza inżynierskie – stale znajdują popyt. Zatem można stwierdzić, że polityka rekrutacji nie odpowiada wskaźnikom rynku pracy. Niedopasowanie do potrzeb rynku pracy, a także zwiększona rekrutacja w niektórych profilach edukacyjnych, skutkuje nadwyżką wysoko wykwalifikowanych specjalistów, którzy nieustannie borykają się z problemem bezrobocia (Babić et al., 2006). Ogólny dramatyczny wzrost współczynnika rekrutacji w szkolnictwie wyższym okazał się bardzo nierównomiernie rozłożony pomiędzy różnymi dziedzinami, i napędzany głównie przez rekrutację w naukach humanistycznych i społecznych (Babić et al., 2006). Wytworzone w ten sposób niedopasowanie pomiędzy podażą a zapotrzebowaniem na wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą, znajduje odzwierciedlenie w niezdolności rynku pracy do przyjęcia specjalistów w dziedzinie nauk politycznych, dziennikarstwa, filozofii, pracy społecznej, kinezyjologii i kryminologii. Przeciwnie wygląda sytuacja specjalistów w dziedzinie farmacji, budownictwa, architektury oraz ICT, którzy przeważnie mieli znacznie wyższe wskaźniki zatrudnienia, zwłaszcza przed rokiem 2008 (Babić et al., 2006). Badanie Europejskiej Fundacji Kształcenia, zatytułowane Przejście ze szkoły do pracy: staże i inicjacja na rynku pracy w Chorwacji zdecydowanie opowiada się za aktywniejszym włączaniem elementu kształcenia zawodowego oraz staży w programy studiów jako środka lepszej sygnalizacji i skuteczniejszego określania efektów kształcenia na tle rynku pracy. Może to ułatwić zatrudnienie osób wchodzących na rynek pracy (Crnković-Pozaić, 2009). Wspólna Ocena Priorytetów Polityki Zatrudnienia w Republice Chorwackiej

(JAP), podpisana przez Komisję Europejską i rząd Chorwacji w roku 2008, określa następujące cele o szczególnym znaczeniu dla rynku pracy: wzrost liczby instytucji kształcenia wyższego zawodowego w mniej rozwiniętych regionach, wyższa liczba absolwentów college'ów oraz wzrost współczynnika rekrutacji na studia o profilu technicznym.

## **Przyszłość RPL w Chorwacji**

Główne wyzwania stojące przed chorwackim systemem wyższej edukacji w najbliższej przyszłości obejmują reformę struktury uniwersytetów, reformę systemu finansowania szkolnictwa wyższego – w celu zapewnienia równego dostępu do szkolnictwa – oraz kontynuację reform programu nauczania przy jednoczesnej realizacji Chorwackich Ram Kwalifikacji (EACEA, 2010). Biorąc pod uwagę ambitne założenia programu Europa 2020 w kwestii udziału szkolnictwa wyższego, instytucje chorwackie muszą znaleźć skuteczne rozwiązania zwiększające wskaźniki uczestnictwa i ukończenia studiów, a także poszerzające dostęp do SW dla studentów studiujących w trybie nietradycyjnym lub w niekorzystnej sytuacji. Kolejne ważne zadanie polega na reformie programu nauczania, obejmującej wdrożenie i powiązanie efektów kształcenia z pracą studenta i alokacją punktów ECTS (EACEA, 2010). Zadanie to pokrywa się z realizacją Chorwackich Ram Kwalifikacyjnych, co zapewnia regulowaną i solidną podstawę dla rozwoju RPL.

RPL w szkolnictwie wyższym w Chorwacji było do tej pory zależne od inicjatyw bardzo nielicznych instytucji edukacyjnych, a nawet wydziałów i kierunków studiów. Mając na uwadze ten wczesny etap rozwoju RPL w szkolnictwie wyższym w Chorwacji, niezmiernie ważne jest wzięcie pod rozwagę kluczowych czynników w kontekście gospodarczym i społecznym, zainteresowanych stron oraz ram instytucjonalnych, a także polityki edukacji i szkoleń, co może z kolei zapewnić strategiczne podejście do rozwoju zasad i procedur RPL. Rozwój systemu RPL daje możliwość rozwiązania kwestii interakcji pomiędzy społeczeństwem i szkolnictwem wyższym z jednej strony, oraz kwestii strukturalnych w ramach systemu szkolnictwa wyższego z drugiej. Dlatego też kluczowe dla skutecznej realizacji RPL będą postawy zainteresowanych podmiotów szkolnictwa wyższego względem RPL i wdrożenie bardziej elastycznego systemu dla studentów.

Pomimo ogólnie negatywnych okoliczności społeczno-ekonomicznych i demograficznych, poprawa struktury edukacyjnej ludności w Chorwacji nie jest kwestią wyboru, lecz konieczności, o ile kraj ten chce zachować konkurencyjność jako społeczeństwo oparte na wiedzy w kontekście

globalnym. Zwiększanie odsetka ludności w wieku produkcyjnym z wyższym wykształceniem będzie priorytetem, natomiast wzrost rekrutacji musi jeszcze powiększyć się w związku z malejącą populacją. Ponadto, aby zapewnić stabilny rozwój wszystkich regionów, należy odpowiednią polityką gospodarczą i edukacyjną rozwiązać kwestię rozbieżności terytorialnej. Możemy się także spodziewać, że istniejące niedopasowanie umiejętności do rynku pracy położy dodatkowy nacisk na sektor szkolnictwa wyższego w celu zrównania obecnych różnic. W kontekście tych głównych wyzwań oraz w oparciu o nowe ramy dla RPL, określone przez Ustawę o Chorwackich Ramach Kwalifikacji, RPL należy rozwijać jako narzędzie umożliwiające szerszy dostęp do SW w Chorwacji i zwiększające liczbę studentów, a także dywersyfikujące społeczności studenckie poprzez dopuszczenie osób uczących się w trybie nietradycyjnym.

## **Główne czynniki krytyczne realizacji RPL w szkolnictwie wyższym w Polsce**

### **Akceptacja społeczna i postawy środowiska akademickiego względem RPL**

Polską edukację cechuje wysoka formalizacja, sztywność oraz – unikalna w skali europejskiej – dominacja edukacji formalnej, szczególnie szkolnej. Daje się zaobserwować poszanowanie edukacji formalnej oraz ambicję zdobycia wykształcenia, zwłaszcza o charakterze ogólnym, również na poziomie uniwersyteckim. Po zmianach zapoczątkowanych w roku 1990, rozpoczęła się masyfikacja kształcenia i gwałtowny wzrost liczby uczelni prywatnych. Równocześnie rosły także obawy o jakość kształcenia.

Kilka lat temu Polska weszła w fazę cyklu demograficznego charakteryzującą się gwałtownym spadkiem liczby ludności w wieku 19-25 lat, który będzie trwał jeszcze mniej więcej 13 lat. Rodzi to obawy o możliwość utrzymania wysokiej jakości nauczania, walkę o studentów oraz nieufność w odniesieniu do działań mogących obniżyć ich liczbę (na przykład przez uznanie efektów uczenia się uzyskanych przed rozpoczęciem kształcenia na uczelni). W tym kontekście niezmiernie ważne jest ukazanie solidności i rzetelności procedur stosowanych w postępowaniu RPL.

Największy opór środowiska akademickiego wobec RPL dotyczy obaw o jakość kształcenia w związku z częściowym uznawaniem efektów uczenia się. W świadomości społecznej w dalszym ciągu żywe pozostają pewne stereotypy minionej epoki, w świetle których kwalifikacje można było uzyskiwać dzięki zasługom politycznym, a pewne osoby mogły w ten sposób nawet otrzymywać tytuły naukowe. Obawy dotyczące dewaluacji dyplomów wykształcenia wyższego

w Polsce wzrosły po zmianach wprowadzonych w roku 1990, gdy nagle zaczęły się rozwijać niepubliczne instytucje kształcenia wyższego, a część z nich zaniżyła wymogi jakości nauczania.

W ciągu ostatnich 20 lat daje się zauważyć bardzo dynamiczny rozwój sektora szkoleniowego. Wysoka dostępność środków na ten cel, głównie w ramach programów unijnych, oznacza, że obok organizacji o wysokim poziomie profesjonalizmu, występuje wiele firm zainteresowanych głównie pozyskiwaniem i „przerobieniem” dostępnych środków, a nie świadczeniem wysokiej jakości usług.

Wszystkie te rozważania przyczyniają się do znacznej ambiwalencji opinii środowiska akademickiego w stosunku do kwestii uznawania kwalifikacji nabytych poza formalną drogą edukacji. Niewątpliwie mamy do czynienia ze świadomością marnowania i niedostatecznego wykorzystania ludzkiego potencjału w zakresie umiejętności. Towarzyszy jej obawa, że możliwość uznawania efektów uczenia się uzyskanych poza drogą formalną otworzy drzwi do obejścia formalnego kształcenia w procesie rozwoju umiejętności.

Co więcej – pracodawcy często negatywnie oceniają gotowość pracownika do mobilności zawodowej (Znaczenie inicjatyw, 2012), traktując ją jako wyznacznik niełojalności. W tym samym czasie, choć narzekają na słabe przygotowanie zawodowe absolwentów, obawiają się, że system RPL mógłby jeszcze bardziej osłabić poziom tego przygotowania.

## Zasoby finansowe

Przyspieszenie procesu budowy Krajowych Ram Kwalifikacji oraz uznawania kwalifikacji, jest silnie skorelowane z dostępnością funduszy unijnych na ten cel w ramach programu operacyjnego Kapitał Ludzki. Środki te są wykorzystywane na dwa sposoby: finansują dużą część prac ekspertów, a także szeroko zakrojone działania promocyjne (głównie związane z KRK) oraz szkolenia.

Większość formalnych usług edukacyjnych w Polsce jest darmowa, jednak od wczesnych lat 90. oficjalne kształcenie na wszystkich szczeblach jest także oferowane przez różne placówki prywatne (sektor komercyjny) i społeczne (sektor pozarządowy). W tego typu instytucjach formalne kształcenie jest częściowo lub w pełni płatne. Polska nie posiada obecnie żadnych przepisów dotyczących finansowania usług związanych z uznawaniem kwalifikacji. Koszt procedury (np. uznanie dyplomu) pokrywa kandydat (który ubiega się o uznanie kwalifikacji) lub pracodawca, który chce go zatrudnić.

Duże firmy, przeważnie będące oddziałami międzynarodowych korporacji, często dbają o swoich pracowników i organizują im możliwości doskonalenia umiejętności, ponosząc związane z tym koszty. Mniejsze firmy z reguły zrzucają koszty kształcenia na pracowników, lub pokrywają koszt ich rozwoju w zamian za zagwarantowanie dalszej pracy w firmie przez okres kilku lat. Większość firm korzysta ze środków unijnych przeznaczonych na szkolenia pracowników. W pierwszym okresie wprowadzania RPL do Polski zainteresowane podmioty, zarówno osoby fizyczne jak, i pracodawcy, będą oczekiwać, że usługi związane z walidacją i uznawaniem kwalifikacji będą przynajmniej częściowo refundowane. Z pewnością w kraju nie będzie pieniędzy na ten cel, zatem konieczne jest, aby dać zainteresowanym możliwość ubiegania się o środki unijne.

Należy również zauważyć, że ekspansja takich usług może stanowić dodatkowe źródło dochodu dla organizacji uprawnionych do przeprowadzania procedur walidacyjnych i certyfikacyjnych. Zwłaszcza w przypadku uniwersytetów mogą to być dochody z przeprowadzanie indywidualnych procesów walidacyjnych i certyfikacji, z przeprowadzanych procedur akredytacji programów szkoleniowych w firmach, ich oceny i wydawania dokumentów potwierdzających zgodność z normami, a także z przyjmowania studentów, którzy byliby gotowi zapłacić za dodatkowe moduły, konieczne do wydania certyfikatu. W uczelniach pojawiłyby się także nowy „klient” – osoby wykształcone, posiadające także doświadczenie zawodowe, które będą uzupełniać i rozszerzać posiadane wykształcenie aby podnieść własną atrakcyjność na rynku pracy.

## **Zaangażowanie interesariuszy**

Poważnym problemem polskiego systemu edukacji jest jego słabe powiązanie z potrzebami rynku pracy. Pomimo wielu wysiłków, kwestia ta pozostaje jak dotąd nierozwiązywalna, głównie ze względu na wysoką dynamikę zmian potrzeb rynku pracy oraz ograniczoną możliwość ich przewidywania. Uniwersytety znalazły się w patowym położeniu. Coraz częściej oczekuje się od nich zwiększania wskaźników zatrudnienia absolwentów, podczas gdy główną miarą formalnej edukacji w dalszym ciągu pozostaje spełnienie formalnych kryteriów kształcenia. Powiązanie edukacji z potrzebami rynku pracy jest trudnym zadaniem także ze względu na niski poziom zaangażowania zainteresowanych podmiotów, w tym przedsiębiorców i pracodawców. Integracja tych podmiotów jest zarządzana głównie przez administrację publiczną, prowadzona przez urzędy lub agencje publiczne, i jest ściśle związana z sektorem publicznym.

Specyficzną grupę interesariuszy stanowią eksperci odgrywający szczególną rolę w modernizacji polskiego systemu edukacji i szkoleń, a zwłaszcza – wymienieni wcześniej – eksperci w zakresie procesu bolońskiego. Cieszą się oni szacunkiem w środowisku akademickim i zajmują się głównie promocją Krajowego Systemu Kwalifikacji, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Ich opinia będzie miała ogromne znaczenie w nastawieniu środowisk do uznawania efektów uczenia się uzyskanych drogą pozaformalną.

Ważnym środowiskiem dla rozwoju i uznawania kwalifikacji jest sektor organizacji szkoleniowych (zarówno spółek handlowych, jak i NGO). Firmy szkoleniowe odgrywają istotną rolę w transformacji systemu edukacji w Polsce. Dzięki nim następuje transfer innowacyjnych metod oraz technik nauczania. Firmy szkoleniowe wspierają także rozwój umiejętności miękkich, które, jak zauważył Zbieranek (2011), różnią się od tradycyjnego szkolnego sposobu rozumienia edukacji i odnoszą się do kompetencji takich jak: kreatywność i innowacja w rozwiązywaniu problemów, a także krytyczna analiza informacji czy praca zespołowa.

Ogólny brak współpracy pomiędzy znaczącymi interesariuszami (eksperti, przedstawiciele szkolnictwa wyższego, szkolnictwa formalnego, szkolnictwa pozaformalnego, pracodawcy i administracja publiczna) wydaje się być największą słabością procesu przygotowania i wdrażania RPL w Polsce. Partnerstwo rozumie się w Polsce w bardzo wąski sposób – jako włączenie udziału ekspertów i poleganie na ich badaniach, ale także konsultacje uprzednio przygotowanych rozwiązań z różnymi interesariuszami w procesie formalnej konsultacji (wymaganej przepisami prawa). Brakuje platform współpracy, umożliwiających wypracowanie wspólnych rozwiązań zadowalających każdego z zainteresowanych. Takie rozumienie partnerstwa skutkuje wytworzeniem szeregu niepożądanych postaw:

- Bardzo duży dystans pracodawców względem prac nad rozwojem RPL. Bez zrozumienia idei zmiany oraz silnego wsparcia ze strony pracodawców, a także ich zaangażowania w realizację, proces nie ma szans powodzenia.
- Wzrost postaw roszczeniowych wśród osób uczących się, którzy chcą się uczyć, aby uzyskać konkretne efekty kształcenia, jednocześnie ograniczając własną odpowiedzialność za swoją naukę.
- Silne zastrzeżenia ze strony szkół i uniwersytetów ze względu na brak systemu wsparcia dla nauczycieli i wykładowców, koniecznego w przypadku zmian rozumienia istoty procesów edukacyjnych a także metod kształcenia.



Szczególny nacisk należy położyć na działania podejmowane w szkolnictwie wyższym w celu lepszego dostosowania edukacji do potrzeb rynku pracy. Szkołom przyznano większą autonomię w zakresie nauczania, co jednak musi wiązać się ze zwiększeniem odpowiedzialności społecznej. Dlatego też proces samodzielnego określania programu nauczania przez dokładną definicję efektów kształcenia, został połączony z obowiązkiem utworzenia wewnętrznego systemu zapewniania jakości i oceny stopnia osiągnięcia deklarowanych efektów, oraz monitorowania realizacji kariery absolwentów. Możliwe jest teraz elastyczne kształtowanie profilu edukacyjnego. Ponadto rozpoczęto także proces różnicowania szkół według rodzaju umiejętności, które kształtują.

De facto współpraca interesariuszy w obszarze edukacji nie istnieje. Jest ona deklarowana i w ostatnich latach prawnie wymuszana na instytucjach edukacji formalnej. Brak doświadczeń będzie stanowić dodatkową trudność, żeby ją rozwinąć w pracach nad projektowaniem i wdrażaniem systemu uznawania kwalifikacji. Nie ma szansy na utworzenie wiarygodnego systemu uznawania bez utworzenia mechanizmów, które stymulowałyby współpracę skupioną wokół wspólnej wizji kształcenia, społeczeństwa otwartego, ciągłego podnoszenia kwalifikacji, elastycznego kształtowania ścieżek rozwoju osobistego i zawodowego z korzyścią dla celów osobistych, społecznych i gospodarczych.

## **Zapewnianie jakości**

W polityce LLL, krytycznym elementem jest zapewnienie jakości efektów uczenia się, w którym szczególną rolę odgrywają: wewnętrzne systemy zapewnienia jakości i wsparcia nauczycieli oraz trenerów, a także system zewnętrznego oceniania osiągniętych efektów uczenia się. W Polsce, zewnętrzny system oceny z dużym sukcesem został wdrożony na poziomie (1,2 i 3 wg klasyfikacji ISCED), tj.: szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły zawodowej i liceum oraz dla lekarzy i prawników (7 poziom wg. ISCED 2011). Porównywalność wyników osiąga się dzięki standaryzacji wymagań, narzędzi egzaminacyjnych, procedur, kryteriów oraz przeprowadzania egzaminów w całym kraju, w tym samym terminie. W szkolnictwie wyższym w 2011 r. częściowej zmianie uległ system akredytacji szkół i kierunków kształcenia, poprzez silniejsze oparcie ocen na sprawdzaniu stopnia osiągnięcia zakładanych efektów oraz funkcjonowaniu wewnątrz uczelnianych systemów zapewnienia jakości.

Nie opracowano procedur oceny jakości walidacji i uznawania wyników kształcenia wyższego osiągniętych poza formalną drogą edukacji, ponieważ jak dotąd nie było prawnej możliwości

zapewnienia tego rodzaju usług w zakresie szkolnictwa wyższego. Jest to jeden z warunków brzegowych i krytycznych czynników rozwoju RPL, zarówno w Chorwacji, jak i w Polsce.

W odniesieniu do procedur RPL, zasady zapewniania jakości usług powinny być porównywalne z tymi, które są stosowane w przypadku usług formalnych. Chociaż pracodawcy skarżą się na słabe przygotowanie zawodowe absolwentów, to obawiają się, że system uznawania kwalifikacji może przyczynić się do dalszego osłabienia tego przygotowania.

## **Dostępność informacji i promocja**

Debata publiczna dotycząca modernizacji kształcenia i szkolenia nie obejmuje kwestii uznawania kwalifikacji uzyskanych poza formalnym systemem edukacji. Przeprowadzone przez autorów badania pilotażowe wskazują, że za wyjątkiem ekspertów bolońskich, żaden interesariusz nie posiada wiedzy na temat istniejących systemów uznawania efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną. Jako że informacje o RPL pojawiają się w różnych kontekstach, budzą one wielkie emocje, często bywają źle rozumiane i są natychmiast dyskredytowane.

Najbardziej kluczowymi barierami uniemożliwiającymi dziś realizację tego systemu w Polsce są: brak informacji o istocie RPL, o korzyściach dla jednostek, pracodawców, szkół i organizacji szkoleniowych, nieznanostwo warunków brzegowych tych usług, a także systemów zapewniania jakości w ramach RPL.

Kolejnym problemem jest całkowity brak wiedzy – zarówno wśród studentów, pracowników i pracodawców – na temat RPL oraz możliwości, jakie oferuje w elastycznym kształtowaniu indywidualnych ścieżek rozwoju. Wprowadzenie tego typu usług w Krajowych Ramach Kwalifikacji wymaga kampanii promującej RPL dla szkolnictwa wyższego – skierowanej zarówno do nauczycieli akademickich, jak i do osób zainteresowanych walidacją i uznawaniem efektów uczenia się – kandydatów RPL i potencjalnych pracodawców. Promowanie RPL jest koniecznym warunkiem powodzenia realizacji RPL w Polsce. Działania te powinny być nakierowane zarówno na środowisko szkolnictwa wyższego, zwłaszcza nauczycieli akademickich, członków senatu, zarządy uczelni, studentów, ale także na pracodawców, pracowników i firmy szkoleniowe. Na tym etapie niezmiernie ważne jest wprowadzenie przejrzystych zasad RPL w Krajowym Systemie Kwalifikacji. Istotne jest także zakończenie spekulacji i dostarczenie informacji o tym, czym naprawdę jest RPL, jakie szanse i możliwości tworzy, oraz jakie posiada ograniczenia.

## **Podsumowanie**

W otwartej przestrzeni europejskiej postępują procesy mające na celu zwiększenie adekwatności polityki publicznej względem współczesnych wyzwań (zarówno na poziomie europejskim i krajowym). W nowych państwach członkowskich procesy przemian społecznych, dotychczas wstrzymywane przez poprzedni ustrój, nabrały dużego tempa. Krajowe polityki próbują nadążyć za tymi zmianami, natomiast skala i głębokość transformacji wywołuje napięcia, które ciężko kontrolować.

Przykładem takiej polityki, która ma kluczowe znaczenie dla rozwoju społeczeństwa jest polityka edukacyjna. Systemy edukacji i orientacji zawodowej w nowych państwach członkowskich są w dalszym ciągu mocno sformalizowane, sztywne i zdominowane przez edukację szkolną. Jest tak szczególnie w przypadku szkolnictwa wyższego. Sektor ten jest na ogół słabo przystosowany do potrzeb rynku pracy, co uniemożliwia elastyczny rozwój ścieżek kariery.

Jak pokazano powyżej, nowe państwa członkowskie od kilku lat intensywnie przekształcały swoją politykę szkolnictwa wyższego. Zarówno Polska, jak i Chorwacja, przyjęły w ostatnich latach nowe rozporządzenia, które zobowiązują instytucje szkolnictwa wyższego do otwarcia się na zmienne potrzeby rynku pracy. Oba kraje wdrażają Krajowe Ramy Kwalifikacji, co znacznie ułatwia realizację RPL. Niedawno przyjęta Ustawa o CROQF otwiera drogę dla znaczących przemian i tworzy ramy prawne dla realizacji RPL w Chorwacji. W Polsce w 2011 roku wprowadzono szereg znaczących zmian, natomiast aktualnie przygotowywana poprawka do Ustawy o Szkolnictwie Wyższym także wprowadza pojęcie RPL do szkolnictwa wyższego.

Wprowadzenie RPL do szkolnictwa wyższego w nowych krajach członkowskich stanowi głęboką innowację społeczną. Wymaga ono starannego zarządzania procesem realizacji. Szczególnie ważnym czynnikiem, mogącym wpływać na ten proces, zdaje się być brak wiedzy o istocie RPL. Skutkuje on brakiem akceptacji społecznej i dużą nieufnością w stosunku do wdrażania tej nowej usługi na uniwersytetach. Nie są też jasne finansowe koszty takich procedur, ani kto te koszty poniesie. Pomyślna realizacja RPL w szkolnictwie wyższym wymaga szeroko zakrojonej kampanii informacyjnej o istnieniu takich możliwości i korzyści, jakie oferuje jednostkom, pracodawcom oraz instytucjom szkolnictwa wyższego.

Konieczne jest przygotowanie dokładnych i przejrzystych zasad walidacji i uznawania efektów kształcenia zdobytych poza formalnym systemem edukacji, a także systemu zapewniającego wysoką jakość usług RPL, zarówno na poziomie krajowym, jak i w każdym

uniwersytecie prowadzącym takie procedury. Zadaniem RPL jest umożliwienie elastycznego rozwoju ścieżek kariery oraz walidacji doświadczenia nabytego w różnych sytuacjach, w tym przez pracę zawodową.

Dlatego ważne jest, aby rozwijać szeroko zakrojoną współpracę między różnymi środowiskami, w których uczą się ludzie – nabywając i rozwijając efekty uczenia się. Szczególnie istotna jest współpraca między uczelniami i pracodawcami, ekspertami, instytucjami kształcenia pozaformalnego i administracją publiczną, w celu opracowania i realizacji RPL w takiej postaci, która będzie najbardziej odpowiadała potrzebom każdego kraju. Krytycznym czynnikiem w realizacji RPL w Polsce i Chorwacji jest brak takiej współpracy, która umożliwiłaby opracowanie wspólnych rozwiązań, zadowalających wszystkie zainteresowane strony.

## Bibliografia

Babić, Z., Matković, T. & Šošić, V. (2006). *Strukturne promjene visokog obrazovanja i ishodi na tržištu rada*. "Privredna kretanja i ekonomska politika", 16(108), pp. 26-65. pobrane z: <http://hrcak.srce.hr/18359>

Crnković-Pozaić, S. (2009). *Transition from School to Work: Internships and First Entry to the Labour Market in Croatia*, pobrane z: <http://www.erisee.org/sites/default/files/Transition%20from%20School%20to%20Work-%20Internships%20and%20First%20Entry%20to%20the%20Labour%20Market%20in%20Croatia.pdf>

Croatian Bureau of Statistics (CBS). (2008-2012). *Statistical Yearbook of the Republic of Croatia*, Zagreb, Croatia: Croatian Bureau of Statistics, pobrane z: <http://www.dzs.hr/>

Croatian Bureau of Statistics (CBS). (2012a). *2012 Statistical Yearbook of the Republic of Croatia*, Zagreb: Croatian Bureau of Statistics, pobrane z: <http://www.dzs.hr/>

Croatian Bureau of Statistics (CBS). (2012b). *Students, 2010/2011 Academic Year. Statistical Reports*, Zagreb: Croatian Bureau of Statistics, pobrane z: <http://www.dzs.hr/>

Cvitan, M., Doolan, K., Matković, T. & Farnell, T. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Croatia*, Zagreb: Institute for the Development of Education.

Dolenec, D. (2007). *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning*, Zagreb.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), (2010), *Higher Education in Croatia*, pobrane z: [http://www.azvo.hr/images/stories/visoko/croatia\\_review\\_of\\_higher\\_education.pdf](http://www.azvo.hr/images/stories/visoko/croatia_review_of_higher_education.pdf)

Erawatch. (2013). *Country Pages: Croatia*, pobrane: 10. 02. 2013, z: [http://erawatch.jrc.ec.europa.eu/erawatch/opencms/information/country\\_pages/hr/country?section=Overview](http://erawatch.jrc.ec.europa.eu/erawatch/opencms/information/country_pages/hr/country?section=Overview)

IBE. (2011). *Krajowy System Kwalifikacji część I. Założenia ogólne i plan działań przygotowawczych w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania krajowych ram kwalifikacji oraz krajowego rejestru kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Warszawa.

Lafont, P. & Pariat, M. (2012). *Review of the Recognition of Prior Learning in Member States in Europe*, pobrane z: <http://www.u-rpl.eu/wp-content/uploads/2012/08/Review-Of-The-RPL-In-Member-States-In-Europe.pdf>

Matković, T. (2009). *Pregled statističkih pokazatelja participacije, prolaznosti i režima plaćanja studija u Republici Hrvatskoj 1991-2007*, Revija za socijalnu politiku(16), pp. 239-250.

Official Gazette 22/13, 2013, February, *Croatia*, pobrane z: [http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013\\_02\\_22\\_359.html](http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_22_359.html)

Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. (2011, February 4). *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, projekt z 4 lutego 2011, pobrane z: [http://bip.men.gov.pl/images/stories/Karolina/plll2011\\_02\\_04.pdf](http://bip.men.gov.pl/images/stories/Karolina/plll2011_02_04.pdf)

Piasecki, P. (2011). *Wyzwania dla uczenia się przez całe życie*, (w:) Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce, Kongres Obywatelski, WOLNOŚĆ I SOLIDARNOŚĆ, 36, IBnGR, Gdańsk, 21-37.

Progress Towards the Lisbon Objectives In Education and Training, Indicators and Benchmarking, 2008, *Commission Staff Working Document*, Commission of European Communities, Brussels SEC.

Šćukanec N. (2013). *National Report on Higher Education and Research: Croatia*, Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Political Science. Forthcoming report written for the project European Integration in Higher Education and Research in the Western Balkans.

Ustawa o zmianie ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach i tytule naukowym, z dnia 18 marca 2011 r., Dz. U., 2011, nr 84, poz. 455.

Zbieranek, P. (2011). *Sektor edukacji pozaszkolnej w Polsce – próba opisu*, (w:) Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce. Kongres Obywatelski, WOLNOŚĆ I SOLIDARNOŚĆ, 36, IBnGR, Gdańsk, 9-18.

Znaczenie inicjatyw służących zwiększaniu mobilności uczących się, absolwentów, poszukujących pracy i pracujących w Europie ze szczególnym uwzględnieniem inicjatywy Europass, seminarium, IBE, 5 kwietnia 2012, Warszawa.

## Rozdział 5: **Wyzwania projektowania i zarządzania uczelnianym centrum RPL**

*Beata Jałocha, Grażyna Praweńska-Skrzypek*

### **Wstęp**

Dla poprawnego i sprawnego funkcjonowania w uczelni procesu uznawania efektów uczenia się zdobytych poza formalnym systemem edukacji (ang. *Recognition of Prior Learning, RPL*), niezbędnym jest wyodrębnienie w jej strukturze komórki odpowiedzialnej za procedury RPL. Szkoły wyższe realizujące proces RPL z reguły wydzielają jednostki, które koordynują proces RPL i dbają o jakość i spójność procedur. Komórki te nazywane są w różnorodny sposób, w zależności od pełnionych przez nie funkcji i genezy ich powstania w uczelni, łączy je natomiast cel ich istnienia: realizowanie procesu RPL. Na potrzeby niniejszego opracowania, w celu prezentacji zagadnienia, przyjęto określenie „centrum RPL”.

Rozdział przedstawia zbiór rekomendacji będących efektem prac w ramach projektu „*Uniwersyteckie Centra Uznawania Kwalifikacji – pomost pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym*”. Dotyczą one budowy centrum RPL oraz tworzenia procedur, na podstawie których realizowany może być w uczelniach proces walidacji i uznawania osiągnięć. Rozdział ten został ponadto wzbogacony o dwa studia przypadku - centrów RPL działających w ramach Cork Institute of Technology (CIT) w Irlandii oraz Marylhurst University (MU) w USA.

Informacje zawarte w poniższym opracowaniu mogą zostać wykorzystane przez uczelnie rozpoczynające proces budowy centrów RPL.

## Rozwój centrów RPL w uczelniach

Postępujące zmiany w sposobach uczenia się, które charakteryzują współczesne społeczeństwo wiedzy, prowadzą do odejścia od utożsamiania procesu uczenia się z edukacją formalną. Jest to istotne wyzwanie zarówno dla publicznych polityk edukacyjnych przekształcających się w polityki Lifelong Learning, jak i dla poszczególnych instytucji formalnej edukacji. Zdecydowana większość krajów na całym świecie wprowadza obecnie ramy kwalifikacji oraz definiuje procesy kształcenia poprzez efekty uczenia się nabyte w toku kształcenia. Uczelnie również zmuszone są dostosować się do zachodzących zmian rozumienia istoty procesów edukacyjnych oraz polityk edukacyjnych. Z chwilą, gdy efekty nieformalnego oraz pozaformalnego uczenia się uznane zostają za równoważne z efektami formalnego uczenia się, szkoły wyższe zyskują nową funkcję - dzięki RPL mogą pomóc uczącym się w formalnym potwierdzeniu efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną.

Nowa funkcja polega na świadczeniu nowego rodzaju usług edukacyjnych. Ich zasadniczym celem jest stwierdzenie, na podstawie jednoznacznych dowodów oraz w trybie jasnych procedur, czy i w jakim stopniu dorosła osoba, która nie ukończyła formalnego procesu edukacji, opanowała określone efekty uczenia się właściwe dla określonego procesu edukacji formalnej. Efekty te mogą dotyczyć różnych programów, modułów i kierunków kształcenia, realizowanych w danej uczelni. Dla właściwej koordynacji realizacji tych specyficznych usług związanych z uczeniem się przez całe życie (LLL), uczelnie zazwyczaj tworzą wyodrębnione jednostki organizacyjne zajmujące się tylko RPL (Centra RPL) lub całą działalnością uczelni związaną z LLL (Centra LLL). Są one nadzorowane na najwyższym poziomie zarządzania uczelnią przez odpowiedniego prorektora. Doświadczenia innych krajów pokazują, że Centra RPL powstają w wyniku decyzji podjętych przez władze uczelni lub też realizowanych projektów dotyczących LLL oraz RPL. Głównym powodem, dla którego w uczelniach tworzone są centra RPL, jest fakt, iż powierzenie koordynacji procesu RPL jednej, wydzielonej komórce ułatwia zarządzanie obsługą tych procesów w całej uczelni. Istotne jest też stworzenie warunków dla zarządzania procesem zapewnienia jakości usług RPL, w ramach wewnątrzuczelnianych systemów.

## Wyzwania związane z początkami działalności uczelnianych Centrów RPL w Merylhurst University oraz Cork Institute of Technology

W przypadku Merylhurst University (MU) powstanie centrum RPL (the Center for Experiential Learning and Assessment) datuje się na rok 1974, kiedy utworzone zostało Centrum Uczenia się Przez Całe Życie. Pierwsze uznanie efektów uczenia się uzyskanych poprzez pracę zawodową miało miejsce w roku 1976. Od tamtej pory nieprzerwanie w MU prowadzony jest program w zakresie RPL. W Cork Institute of Technology (CIT), powstanie centrum RPL było wynikiem dwuletniego projektu europejskiego, zrealizowanego w ramach programu ADAPT w latach 1996-1998, który miał na celu budowę procedur RPL i przeprowadzenie pilotażu ich działania. Jako jeden z głównych czynników wspierających rozwój RPL w uczelniach należy wymienić przychylność kadry akademickiej dla tego procesu. Bez zaangażowania kadry, przekonania ich do idei RPL, budowa centrum RPL może zakończyć się porażką. W przypadku CIT kadra akademicka była od początku otwarta na ideę RPL. W praktyce wzrost akceptacji dla RPL w uczelni był wynikiem aktywnej polityki informacyjnej prowadzonej przez pracowników centrum. Ciągłe wspieranie kadry odpowiedzialnej za proces oceny, dostarczanie pomocy merytorycznej i dodatkowych informacji pozwoliło wcielić w życie proces RPL:

*„Mocno wierzę, że to codzienny kontakt z zainteresowanymi grupami jest kluczowym elementem RPL. Pracownicy i studenci nie są pozostawieni sami z wnioskami RPL, otrzymują pomoc i wsparcie, aby wniosek mógł zostać przygotowany i oceniany”*

(Phil O’Leary, Cork Institute of Technology)

RPL było przychylnie traktowane przez kadre akademicką CIT. To nastawienie nie było jednak powszechne od samego początku, kiedy powstały pierwsze procedury. W związku z tym w pierwszych latach skupiono się na pracy z osobami, które nazwano „mistrzami RPL” („champions of RPL”). Byli to przedstawiciele kadry akademickiej, którzy wierzyli w RPL i potrafili zrozumieć jego wagę. RPL nie było praktyką, którą musiano wykorzystywać w uczelni, nie było przymusu jej stosowania, była ona zupełnie dobrowolna; na niektórych wydziałach była bardziej rozwinięta, na niektórych mniej:

*„Pomimo tego, z biegiem czasu RPL zaczęło być wykorzystywane w coraz większej liczbie dyscyplin naukowych. Ci, którzy byli niezdecydowani lub ostrożni wobec RPL przewyciężyli swoje początkowe obawy, gdy prezentowano przed nimi dany przypadek. Tak więc, gdy zaszła potrzeba kontaktowali się ze mną i wyjaśniali czego potrzebowali i jak ja mogłabym im pomóc”.*

(Phil O’Leary, Cork Institute of Technology)



Wydaje się uzasadnione, aby w początkowym okresie istnienia centrum RPL i wprowadzania procedur RPL do uczelni skupić się na szkoleniu liderów RPL, kadry akademickiej, która mogłaby w roli ambasadorów propagować ideę w środowisku akademickim.

W CIT z biegiem lat wzrosła liczba wniosków RPL, od ok. 50 rocznie w początkowym okresie wdrożenia procesu do ponad 530 w obecnym czasie. Pomimo dziesięciokrotnego wzrostu liczby wniosków, nie zwiększyła się liczba pracowników administracyjnych obsługujących ten proces. Ciągłe zajmuje się nim dwoje etatowych pracowników, jednakże w dużo większym stopniu, w celu wsparcia procesu RPL, wykorzystywane są warsztaty dla kandydatów, przewodniki, formularze aplikacyjne, baza danych, szkolenia kadry oraz strona internetowa. W przypadku Merylhurst University, liczba etatowych pracowników centrum również nie jest duża (łącznie cztery osoby odpowiadające za obsługę administracyjną procesu RPL, prowadzenie kursów RPL oraz wybór i szkolenie asesorów).

## Struktura Centrum RPL i role w procesie

W procesie RPL w uczelni wyróżnić można kilka podstawowych ról. W różnych uczelniach nazewnictwo może być nieco odmienne. Role w procesie RPL dzielą się na te o charakterze administracyjnym (Koordynator RPL, Komitet RPL), doradczym (Doradca RPL) oraz naukowo-dydaktycznym (Asesor). W zależności od obowiązujących w danej uczelni zasad, procedura RPL może być bardziej scentralizowana, wtedy Koordynatorzy i Doradcy pracują w ramach centrum RPL, lub też zdecentralizowana – wtedy funkcje doradcze, jak również ocena, realizowane są na wydziałach lub w instytutach. W zależności od potrzeb uczelni, należy podjąć decyzję dotyczącą zlokalizowania w strukturze organizacyjnej komórki (komórek) odpowiedzialnej za procesy RPL. Komórka taka może znajdować się na centralnym poziomie uczelni i podlegać bezpośrednio np. władzom odpowiedzialnym za proces dydaktyczny. Centrum RPL może być częścią większej struktury, np. odpowiedzialnej za procesy Uczucia się przez całe życie realizowane w uczelni (Centrum LLL). W przypadku Cork Institute of Technology, centrum RPL zlokalizowane jest w ramach „Extended Campus”, specjalnie wydzielonej jednostki uczelni odpowiedzialnej za wspieranie współpracy pomiędzy Cork Institute of Technology, a przedsiębiorstwami oraz innymi interesariuszami uczelni. Misją tej jednostki jest zaangażowanie w pracę z otoczeniem i pokazywanie obopólnych korzyści, które powstają podczas współpracy pomiędzy uczelnią oraz przedsiębiorstwami. Na wcześniejszym

etapie funkcjonowania centrum, było ono zlokalizowane w strukturach „Deis office” („deis” w języku irlandzkim oznacza okazję, szansę). W Merylhurst University RPL traktowane jest jako program akademicki, którego dyrektor raportuje bezpośrednio do rektora i dziekana College of Arts&Sciences.

Obok podjęcia decyzji dotyczącej umiejscowienia w strukturze uczelni centrum RPL, aby proces RPL mógł być efektywnie realizowany, sugeruje się wyodrębnienie poniższych ról:

- **Koordynator RPL** - pracownik administracyjny, który koordynuje obsługę procedur RPL. Jest pierwszym punktem kontaktu dla kandydatów RPL, jego obowiązkiem jest poinformowanie kandydata o możliwościach w zakresie RPL i skierowanie do odpowiedniego Doradcy RPL.
- **Doradca RPL** - ekspert w obszarze, w którym Kandydat pragnie złożyć wniosek RPL. Może być członkiem kadry akademickiej, może też być pracownikiem administracji, znającym szczegółowo programy kształcenia oraz wymogi dotyczące poszczególnych przedmiotów. Doradca RPL pomaga Kandydatowi przygotować wniosek do oceny oraz kieruje wniosek do odpowiedniego Asesora.
- **Asesor RPL** – specjalista w danym obszarze tematycznym i członek kadry akademickiej. Zazwyczaj nie jest zaangażowany w przygotowanie przez kandydata wniosku RPL. Asesor RPL ocenia wniosek Kandydata, który składany jest w formie pracy pisemnej, praktycznej, ustnej prezentacji albo innej adekwatnej dla udowodnienia osiągnięcia określonego efektu uczenia się.
- **Komitet RPL** - organ funkcjonujący na poziomie centralnym uczelni, powoływany przez Rektora. W jego skład wchodzi przedstawiciele poszczególnych Wydziałów, na których przeprowadzane są procedury RPL, Koordynator RPL oraz ewentualnie inne osoby powołane przez władze uczelni. Komitet RPL formalnie zatwierdza wyniki oceny RPL, czuwa nad poprawnością merytorycznego doboru asesorów oraz nad dostosowaniem procedur do obowiązującego w uczelni systemu zapewnienia jakości usług RPL. Komitety RPL posiadają przekazane im przez Rady Wydziałów prawo do zatwierdzania procesów oceny RPL. W tym celu, rozpatrzone pozytywnie przez asesora wnioski RPL Kandydatów, powinny być przekazane do Komitetu RPL poprzez Koordynatora RPL. Komitet RPL zwoływany jest przez Koordynatora RPL.

Pracownicy zaangażowani w proces RPL, powinni posiadać dobrą wiedzę dotyczącą programów nauczania, efektów uczenia się, ram kwalifikacji, a także specyfiki różnych kompetencji zawodowych (Koordynator, Doradca) oraz specjalistyczną wiedzę w ramach danej dziedziny (Asesor). Ponadto zwraca się uwagę na konieczność posiadania przez nich różnorodnych umiejętności w zakresie komunikacji, pracy zespołowej, współpracy z różnorodnymi interesariuszami. Niezwykle istotnym jest także, aby pracownicy centrum RPL posiadali wiedzę na temat systemów zapewniania jakości, zarówno w odniesieniu do procesów kształcenia oraz uznawania kwalifikacji, jak i obsługi specyficznego klienta usług RPL. Osoby zaangażowane w proces doradztwa na rzecz kandydatów RPL (Koordynatorzy, Doradcy) muszą ponadto posiadać umiejętność przygotowania kandydatów do procedury, również poprzez rozumienie tego, w jaki sposób nieformalne i pozaformalne efekty uczenia się mogą przekładać się na formalne efekty kształcenia w uczelniach. Zarówno Koordynator jak i Doradca powinni też posiadać wiedzę z zakresu doradztwa zawodowego/doradztwa kariery, która pozwoli im lepiej rozpoznać zakres efektów uczenia się możliwy do zdobycia w określonym środowisku zawodowym, czy w drodze innych doświadczeń życiowych i wskazać adekwatne do nich moduły czy programy kształcenia w uczelni.

## **Budowa i realizacja procedur RPL**

Obok kwestii organizacyjnych, największym wyzwaniem, jakie towarzyszy budowie centrum RPL w uczelni, jest stworzenie efektywnych, dopasowanych do potrzeb uczelni i kandydatów procedur RPL. Jak pokazują liczne przykłady uczelni o długoletniej tradycji RPL, procedury te stale ewoluują, są ulepszone w celu dostosowania ich do zmieniających się warunków otoczenia i przepisów, zwłaszcza dotyczących zapewnienia jakości usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym. Zarówno Cork Institute of Technology jak i Marylhurst University dostosowują swoje procedury do szerszych wytycznych obowiązujących w danym kraju i regionie. W przypadku Marylhurst University są to m.in. wytyczne Council for Adult and Experiential Learning (CAEL), która od roku 1974, jest organizacją odpowiedzialną za tworzenie standardów RPL (w USA znanych jako PLA, Prior Learning Assessment). W Polsce ważnym będzie, aby procedury RPL były dostosowane zarówno do przepisów uczelnianych (różnych ze względu na dużą autonomię polskich uczelni), jak również do przepisów nadrzędnych, dotyczących całego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

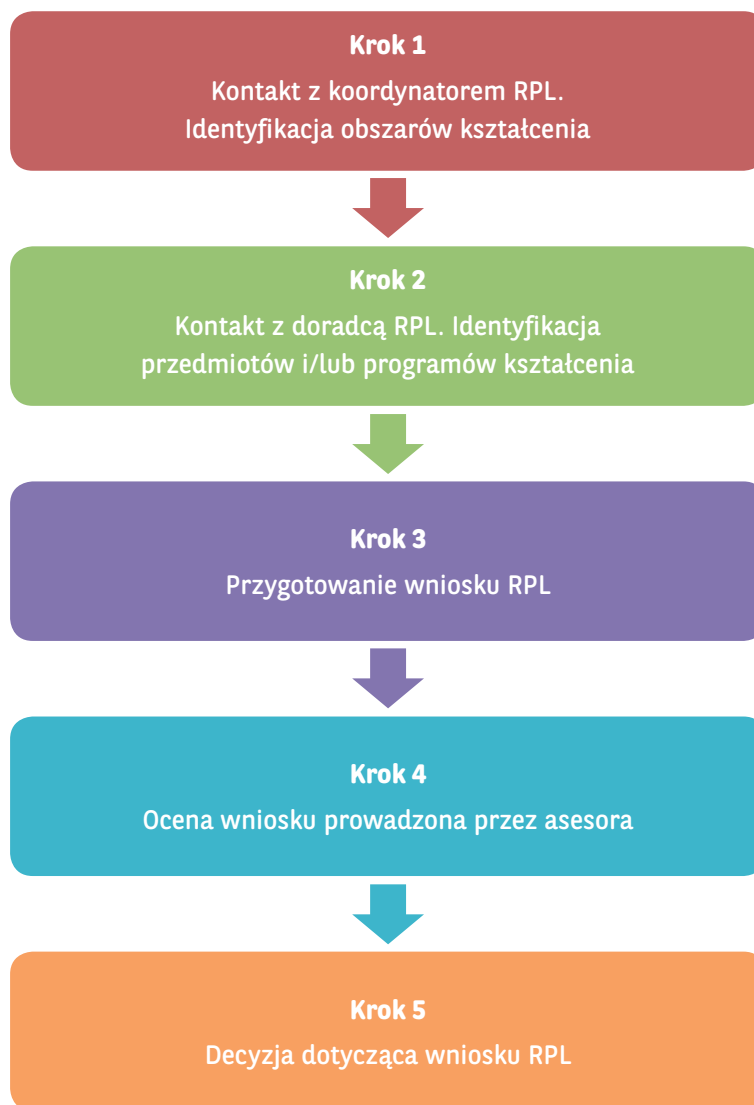
Można stwierdzić, że proces RPL, niezależnie od narodowych/regionalnych przepisów, zawsze rozpoczyna się od etapu, w trakcie którego Kandydat ma możliwość uzyskania porady dotyczącej przygotowania wniosku o uznanie efektów uczenia się. Następnie ma miejsce proces aplikacji, etap oceny wniosku, a na końcu wydawana jest decyzja (por. rys 1).

## Przygotowanie kandydatów do oceny efektów uczenia się zdobytych poza systemem formalnym

Kandydat, po stwierdzeniu iż uzyskał już cenne efekty uczenia się, które chciałby potwierdzić w sposób formalny, powinien mieć możliwość skontaktowania się osobiście, mailowo lub też telefonicznie z centrum RPL działającym w uczelni. Odpowiednia polityka informacyjna w zakresie RPL jest bardzo istotna dla efektywnej komunikacji z kandydatami. Dobra strona internetowa, zawierająca komplet informacji może być niezwykle pomocna w procesie dystrybucji informacji, formularzy i innych ważnych informacji o przebiegu procedur w uczelni. Przykładem bardzo klarownej i bogatej w treści strony www na temat procedur RPL jest strona Cork Institute of Technology (<http://www.cit.ie/rpl>). Dzięki interaktywnemu charakterowi strony, możliwe jest elektroniczne umówienie spotkania z Doradcą RPL lub też zarejestrowanie się na kurs dotyczący przygotowania wniosku. Ponadto, strona ta zawiera pełne, przekrojowe informacje oraz w przejrzysty sposób przybliża kandydatom przebieg procesu. Ciekawym sposobem prowadzenia polityki informacyjnej w zakresie RPL jest również mniej formalna metoda, polegająca na prowadzeniu bloga lub videobloga. Na Marylhurst University prowadzony jest videoblog (<https://blog.marylhurst.edu/pla/>), pozwalający wszystkim zainteresowanym zapoznać się z doświadczeniami osób, które poddały się procedurze RPL. Na tej podstawie zainteresowani mogą zrozumieć, z jakimi wyzwaniem będą mieć do czynienia i przygotować się do udziału w procedurze. Podczas tworzenia centrum RPL w uczelni należy zatem zwrócić szczególną uwagę na odpowiednie przygotowanie i dystrybucję informacji poprzez wykorzystanie stron www.

W zależności od potrzeb, liczby kandydatów, każda uczelnia może w odmienny sposób zorganizować proces przygotowania kandydatów do podejścia do procedury RPL. Ze względu na to, iż RPL powinno mieć charakter formatywny, pozwalający kandydatowi na uczenie się także w trakcie przeprowadzania procedury, kandydaci powinni uzyskać wsparcie na całym etapie jej trwania. Przed złożeniem wniosku RPL Kandydat może (w zależności od zasad w danej uczelni) uzyskać indywidualną poradę lub też wziąć udział w kursie przygotowującym do podejścia do procedury.

**Rysunek 1:** Schemat procedury pięciu kroków RPL w uczelni – opracowanie na podstawie prac realizowanych w ramach projektu URPL



Pierwszy ze sposobów, opierający się zazwyczaj o indywidualne spotkania z Doradcą RPL, daje możliwość osobistego kontaktu, skupienia się wyłącznie na przypadku danego Kandydata. Sposób ten jest jednak bardzo kosztowny i czasochłonny. Dlatego też w wielu uczelniach Kandydaci, przed przystąpieniem do procedury proszeni są o wzięcie udziału w kursach lub warsztatach, organizowanych w formie zajęć grupowych, przygotowujących do złożenia wniosku RPL. Jest to sposób pozwalający na zmniejszenie kosztów procedur RPL, pozwalający (ze względu na warsztatową formę zajęć) na zapewnienie możliwości interakcji między kandydatami a doradcami RPL prowadzącymi zazwyczaj ten proces. Kandydat

może wybrać formę realizacji pierwszego etapu procedury. Musi jednak mieć świadomość konieczności poniesienia adekwatnych do niej kosztów.

The candidates should be granted the opportunity to consult a catalogue of courses offered by the higher education institution. They should be given support in the unambiguous identification of the educational curricula the expected learning outcomes of which are consistent (in the opinion of the candidate) with the effects achieved by them as a result of prior learning.

Kandydat powinien mieć zapewnioną możliwość zapoznania się z katalogiem przedmiotów oferowanych przez uczelnię. Powinien otrzymać wsparcie w celu jednoznacznego zidentyfikowania programów kształcenia (dla kierunków studiów na określonym poziomie i o określonym profilu kształcenia) lub przedmiotów/modułów kształcenia, dla których zakładane efekty kształcenia są zgodne, w opinii Kandydata, z efektami osiągniętymi przez niego w wyniku uprzedniego uczenia się podczas pracy zawodowej lub przez inne doświadczenia. Kandydat powinien to zrobić z pomocą Doradcy RPL, który potwierdzi, w stosunku do których przedmiotów/modułów Kandydat powinien złożyć wnioski RPL. Po dokonaniu ostatecznej identyfikacji konkretnych przedmiotów/modułów kształcenia, dla których zakładane efekty kształcenia są zgodne z efektami uczenia się osiągniętymi przez Kandydata, i o których uznanie będzie się ubiega, Doradca RPL wybiera Asesora (Asesorów), którego obszar kompetencji pozwala na dokonanie oceny wniosku RPL. Obowiązkiem Doradcy RPL jest również nawiązanie kontaktu z Asesorem i upewnienie się, jakiej formy dowodów oczekuje Asesor. W pewnych wypadkach może to być jedynie portfolio zawierające zestaw dokumentów, w innych Asesor może prosić o prezentację, pracę pisemną lub też poddanie się ustnemu egzaminowi.

Kandydat powinien samodzielnie dopasować zidentyfikowane efekty uczenia się nabyte poza edukacją formalną do programów/przedmiotów/modułów najbardziej odpowiednich w ofercie uczelni. Liczba przedmiotów, o uznanie których Kandydat będzie mógł się ubiegać, będzie zależeć od zakresu uprzedniego uczenia się, wynikającego z doświadczenia, pracy zawodowej, odbytych szkoleń itp. oraz ograniczeń wynikających z przepisów obowiązujących w danej uczelni oraz kraju.

## Wypracowanie wzorów formularzy na potrzeby procesu RPL oraz przygotowanie i ocena wniosków RPL

Każda uczelnia powinna mieć opracowany na swoje potrzeby wniosek RPL, przewodnik dla kandydatów oraz wytyczne i formularze oceny dla asesorów. Dokumenty te mogą być przygotowane samodzielnie przez każdą z uczelni, jak również uwspólnione dla całego kraju (jak np. w Estonii). Wniosek powinien być przez Kandydata przygotowywany w formie elektronicznej. Uczelnia powinna udostępniać wnioski w formie otwartych plików, które kandydaci mogą łatwo edytować i poprzez to pokazywać osiągnięte efekty uczenia się. Wypełniony wniosek Kandydat zazwyczaj przesyła do Doradcy RPL. Forma złożenia wniosku (wydruk, wersja elektroniczna) powinna być dostosowana do zasad obowiązujących w danej uczelni.

Praca nad przygotowaniem wniosku i zgromadzenie wszystkich niezbędnych dowodów może być czasochłonna. Kandydaci powinni zatem mieć możliwość dostosowania długości procesu do własnych możliwości, pracy zawodowej oraz obowiązków rodzinnych. Nie powinno być zatem sztywnych formalnych terminów dotyczących czasu, jaki Kandydat ma na przygotowanie wniosku i zgromadzenie niezbędnych dowodów. Zasadą procesu RPL jest to, iż inicjatywa przygotowania i złożenia wniosku zawsze zostaje po stronie aplikującego. Od jego decyzji zależy też czy proces zostanie ukończony, czy też nie.

Odpowiedzialność za ukończenie uzgodnionego procesu oceny RPL (np. przedstawienie dowodów uprzedniego uczenia się, napisanie referatu prezentującego autorefleksję uczącego się w odniesieniu do efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną, wzięcie udziału w rozmowie oceniającej/egzaminie), spoczywa na Kandydacie. W różnych krajach, ze względu na obowiązujące odmienne zasady dotyczące RPL, proces może być obwarowany pewnymi obostrzeniami dot. terminów, np. w odniesieniu do pewnych etapów procedury lub płatności. W przypadku, gdy kandydat ubiega się o uznanie fragmentu studiów, które chce rozpocząć, procedura RPL musi się zakończyć przed ich rozpoczęciem – wtedy procedura i terminarz musi być dostosowany do obowiązujących zasad. Ponadto istnieje konieczność dostosowania się do ogólnych terminów uniwersyteckich, np. organizacji roku akademickiego czy też planu studiów.

Istnieją różne metody oceny wniosków RPL przez Asesorów. Asesor RPL nie powinien być zaangażowany w przygotowanie wniosku RPL. Nie może też pozostawać w konflikcie interesów z Kandydatem (np. asesor nie może być jednocześnie pracodawcą, członkiem rodziny lub byłym promotorem Kandydata). Asesor RPL jest członkiem kadry dydaktycznej,

znającym program lub przedmiot, którego dotyczy wnioski i doskonale rozumie poziom wiedzy i zrozumienia oraz rodzaj umiejętności, które są wymagane w danym module od studentów ocenianych w konwencjonalny sposób. Dzięki temu kandydaci przystępujący do procedury RPL mogą być pewni, że każdy punkt ECTS, który jest przyznawany, będzie na tym samym poziomie i będzie mieć taki sam status w ramach programu studiów, jak dla każdego studenta.

Aby zapewnić obiektywność procesu i zgodność z uczelnianymi wymaganiami w zakresie zapewnienia jakości Doradca i Asesor RPL nie współpracują w ramach realizacji procedur oceny wniosków RPL. Zwykle do oceny jednego wniosku przydzielony jest tylko jeden Asesor RPL, ale jeśli wniosek Kandydata dotyczy więcej niż jednego głównego obszaru tematycznego, zaangażowany może być więcej niż jeden Asesor RPL. Tak jak w przypadku innych rodzajów pracy dydaktycznej w uczelni i dokonywanej w jej ramach oceny efektów osiągniętych przez uczących się, Asesor RPL powinien być autonomiczny w swojej ocenie. Może ponadto poprosić Kandydata o wskazanie dodatkowych dowodów na wsparcie jego wniosku, np. poprosić osobę aplikującą o wzięcie udziału w egzaminie ustnym lub pisemnym. Asesor po zakończeniu oceny wniosku RPL Kandydata, przesyła swoją decyzję do Koordynatora RPL, który odpowiedzialny jest za formalną procedurę uznania efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną. W wypadku nie uznania dowodu potwierdzającego uzyskanie efektu uczenia się lub stwierdzenia, że poziom jego opanowania jest niewystarczający, Kandydat powinien otrzymać od Asesora jasną informację zwrotną, dlaczego dowód został odrzucony, lub czego powinien się nauczyć, aby uzyskać potwierdzenie opanowania danego efektu uczenia się. Kiedy wniosek Kandydata zostanie oceniony, Asesor RPL powiadamia Koordynatora RPL. Koordynator RPL przesyła Komitetowi RPL do zatwierdzenia ocenione pozytywnie wnioski i upewnia się, że Kandydat został o wyniku powiadomiony pisemnie.

Po zatwierdzeniu przez Komitet RPL, potwierdzone efekty uprzedniego uczenia się odnoszące się do konkretnych przedmiotów/programów kształcenia zostaną uwzględnione w procesie uzyskania przez uczącego się dyplomu (jeżeli procedura RPL miała na celu uznanie części przedmiotów w ramach programu studiów). W wyniku pozytywnej oceny Kandydat powinien otrzymać oficjalne pismo potwierdzające uznanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną w odniesieniu do konkretnych przedmiotów/modułów oferowanych przez uczelnię, z informacją o uzyskanej liczbie punktów ECTS i poziomie KRK, do którego są przypisane.



## Zakończenie

RPL pozwala uczelniom nadążać za szybko zmieniającym się otoczeniem i odpowiadać na zmieniające się potrzeby uczących się. Dzięki zrozumieniu, iż uczenie się ma miejsce w różnych kontekstach, nie tylko w tradycyjnym, formalnym środowisku szkolnym, uniwersytety otwierają się na nowe grupy potencjalnych studentów. W dobie dynamicznych zmian społecznych, w tym zmian demograficznych, może to stanowić element nowej, elastycznej strategii uczelni. Dzięki RPL uczelnie mogą też ulepszać współpracę z pracodawcami, której powszechny niedobór (zwłaszcza w Polsce) jest negatywnie oceniany. Poprzez RPL możliwe jest również wprowadzanie na rynek pracy bardziej elastycznych kadr dla gospodarki. RPL w dłuższej perspektywie może także stanowić źródło dywersyfikacji dochodów dla uczelni a ponadto, dzięki RPL uczelnie zyskują też możliwość pozostania konkurencyjnym i innowacyjnym na międzynarodowym rynku szkolnictwa wyższego. Aby jednak móc wykorzystać szanse, jakie niesie uczelniom RPL, konieczna jest profesjonalna obsługa tego procesu wewnątrz organizacji. Przedstawione w niniejszym rozdziale centra RPL są komórkami, dzięki którym możliwa staje się efektywna, sprawna realizacja procedur związanych z uznawaniem efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną. Budując centrum RPL w uczelni należy dokładnie rozważyć sposób jego organizacji, w tym umiejscowienie w strukturze, podział ról pełnionych w procesie i sposób finansowania. Należy również uważnie, z właściwą starannością, zaplanować procedury RPL tak, aby były one możliwie przejrzyste i gwarantowały uczciwość procesu oraz wysoką jakość tych specyficznych usług.

## Bibliografia

Jałocha B. & Praweńska-Skrzypek G. (2013). Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL), projekt URPL, Kraków.

Prior Learning Assessment, Marylhurst University videoblog <https://blog.marylhurst.edu/pla/>

Recognition of Prior Learning (RPL) service in Cork Institute of Technology <http://www.cit.ie/rpl>

Tallinn University of Technology APEL procedures <http://www.ttu.ee/studying/new-and-current-student/apel/procedure/>

The Center for Experiential Learning & Assessment, Marylhurst University <http://www.marylhurst.edu/academics/prior-learning-assessment/index.html>

The Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) <http://www.cael.org/pla.html>

## O autorach

**Jamie Brogan** jest specjalistą w tworzeniu partnerstw, które wspierają wysokiej jakości doświadczenia edukacyjne w ramach pozaszkolnych form edukacji. W szczególności specjalizuje się w usprawnianiu nauczania w środowisku pracy poprzez rozwijanie partnerstw z pracodawcami i innymi firmami szkoleniowymi. Obecnie prowadzi ośrodek Centre for Credit Rating na Edinburgh Napier University. W projekcie URPL, Jamie Brogan był międzynarodowym propagatorem bardziej elastycznego podejścia do formalnego uznawania edukacji w różnych kontekstach nauczania.

**Vanja Ivosevic** ukończyła studia na Wydziale Nauk Politycznych Uniwersytetu w Zagrzebiu. W 2009 roku przeniosła się z Zagrzebia do Belgradu, aby pracować dla Ośrodka Polityki Edukacji, gdzie pełniła funkcję Zastępcy Dyrektora. W 2011 roku przeniosła się z powrotem do Zagrzebia, gdzie pracowała w Instytucie Rozwoju Edukacji, zajmując się głównie problematyką uznawania uprzedniego kształcenia, rozwojem instrumentu klasyfikacji kwalifikacji Croatian National Qualifications Framework oraz kwestią dostępu do szkolnictwa wyższego. Obecnie pracuje dla Ośrodka Polityki Edukacji, jako badacz prowadzący kilka projektów, w tym projekt regionalny o nazwie „Towards Sustainable & Equitable Financing of Higher Education Reform in Bosnia and Herzegovina, Montenegro and Serbia” [W kierunku zrównoważonego i sprawiedliwego finansowania reformy szkolnictwa wyższego w Bośni i Hercegowinie oraz w Czarnogórze i w Serbii].

**Dr Beata Jałocha** pracownik naukowy i wykładowca na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Jej główne zainteresowania naukowe koncentrują się na zrozumieniu procesów zarządzania projektami, programami i portfelami projektów w sektorze publicznym. Dr Jałocha angażuje się również w działania wspierające rozwój Lifelong Learning oraz Recognition of Prior Learning w polskich uczelniach.

**Professor Pascal Lafont** wykładowca i pracownik naukowy na Wydziale Nauk Edukacyjno-Społecznych Uniwersytetu Paris-Est Créteil. W REV, CIRCEFT EA4384, jego praca naukowa dotyczy z jednej strony efektów Szkolenia, Uznawania i Potwierdzania Ważności Uprzedniego Kształcenia, a z drugiej strony, przejawów i powiązań między czynnikami gospodarczymi, społecznymi i politycznymi a pracą, polityką zatrudnienia i szkoleniami, zarówno na poziomie lokalnym, jak i międzynarodowym. Profesor Pascal Lafont rozwija kontakty międzynarodowe wspomnianej uczelni oraz odpowiada za międzynarodowy kierunek studiów magisterskich „Expertise, Engineering and Organizational Management”. Profesor Pascal Lafont jest także Członkiem Międzynarodowej Sieci REDFORD (Sieć Międzynarodowego Rozwoju Edukacji i Kształcenia).

**Nina Vranešević Marinić** pracuje jako Kierownik Projektu w Instytucie Rozwoju Edukacji w Chorwacji. Zarządzała wieloma projektami w skali kraju oraz brała udział w kilku projektach UE dotyczących strategii szkolnictwa wyższego i usług, koncentrując się głównie na mobilności akademickiej, korelacji szkolnictwa wyższego z rynkiem pracy, doradztwie edukacyjnym w kwestiach możliwości podjęcia studiów wyższych, a także doradztwie zawodowym.

**Professor Marcel Pariat**, wykładowca i pracownik naukowy na Wydziale Nauk Edukacyjno-Społecznych Uniwersytetu Paris-Est Créteil. W REV, CIRCEFT EA4384, jego praca naukowa dotyczy efektów Szkolenia, Uznawania i Potwierdzenia Ważności Uprzedniego Kształcenia, a także przejawów i powiązań między czynnikami gospodarczymi, społecznymi i politycznymi a pracą, polityką zatrudnienia i szkoleniami, zarówno na poziomie lokalnym, jak i międzynarodowym. Do licznych obowiązków Profesora Marcela Pariata należą między innymi: pełnienie funkcji Kierownika Wydziałowych Studiów Doktoranckich Uniwersytetu Paris-Est (PRES), sprawowanie funkcji Kierownika ds. „Rozwoju Międzynarodowego” oraz wypełnianie obowiązków Prezesa Międzynarodowej Sieci REDFORD (Sieć Międzynarodowego Rozwoju Edukacji i Kształcenia).

**Professor Grażyna Prawelska-Skrzypek** Kierownik Katedry Metod i Technik Zarządzania w Sektorze Publicznym na Uniwersytecie Jagiellońskim. Głównym obszarem zainteresowań badawczych są organizacje publiczne. W latach 1997-2007 Dyrektor Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. W latach 2008-2009 Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ponadto reprezentowała wówczas Polskę w Komitecie Sterującym ds. Szkolnictwa Wyższego i Nauki Rady Europejskiej, a także była członkiem ciała zarządzającego w ramach programu Instytucjonalne Zarządzanie w Szkolnictwie Wyższym OECD. Obecnie reprezentuje Polskę w europejskiej sieci RPL. Od roku 2006 pełni różne funkcje (obecnie wiceprezydenta) w Fundacji Regionów Europejskich na rzecz Badań nad Edukacją i Kształceniem Zawodowym (FREREF).

**Dr Marina Shapira** prowadzi wykłady na temat ilościowych metod badawczych na Uniwersytecie w *Stirling*. Ukończyła studia socjologiczne w Izraelu (magister, Uniwersytet Hajfy) oraz w Anglii (doktor, Uniwersytet Oksfordzki). Jej zainteresowania obejmują takie zagadnienia jak nierówności społeczno-ekonomiczne, imigracja, integracja, edukacja oraz polityka oświatowa. Najnowsze badania prowadzone przez Dr Marinę Shapirę oraz finansowane przez UK Social and Economic Research Council obejmują analizę porównawczą okresu przejścia ze środowiska szkoły na rynek pracy młodych ludzi w Anglii, Szkocji i Walii; analizy źródeł nierównego dostępu do edukacji wśród dzieci imigrantów mieszkających w 18 zachodnich krajach; badanie wpływu rynku pracy na imigrację w Wielkiej Brytanii.



9 789537 901127