

SAMMENFATNING

Dette bidrag behandler spørgsmålet om, hvordan læring, der finder sted uden for de formaliserede uddannelses- og undervisningsinstitutioner, kan gøres mere *synlig*. Mens læring i det formaliserede uddannelses- og undervisningssystem er kendetegnende for moderne samfund, er den ikke-formaliserede læring meget sværere at konstatere og værdsætte⁽¹⁾. Denne usynlighed opfattes i stigende grad som et problem, der påvirker udviklingen af kompetencer på alle niveauer, fra individet til samfundet som helhed.

I de seneste år har de fleste EU-medlemsstater understreget den afgørende rolle, der spilles af læring, der finder sted uden for, og i tillæg til, den formaliserede uddannelse og undervisning. Denne understregning har medført et stigende antal politiske og praktiske initiativer, der gradvist har flyttet denne sag fra eksperimenteringsstadiet til de første implementeringstrin.

Identificering, bedømmelse og anerkendelse af ikke-formaliseret læring skal baseres på en simpel og billig metodik samt en klar forståelse for, hvorledes det institutionelle og det politiske ansvar skal fordeles. Men først og fremmest skal denne metodik kunne leve op til forventningerne, idet "måle"-egenskaberne er afgørende. Denne rapport søger, gennem en indledende teoretisk diskussion, at forklare forudsætningerne for at opnå vellykkede praktiske løsninger.

Læringens natur

Når man ser på spørgsmålet, om hvorledes ikke-formaliseret læring identificeres og vurderes, er det afgørende at huske på, at læring er *kontekstuel* af natur. Når viden og kompetence finder sted i sociale og materielle rammer, er de i høj grad resultatet af deltagelse i "praksissamfund" ("communities of practice"). Læring er mere end blot passiv modtagelse af "vidensstumper". Dette perspektiv indebærer en fokusering ikke blot på relationsaspektet (individets rolle inden for en social gruppe), men også på læringens forhandlingsmæssige, motiverende og overtalende natur (læringens kommunikative natur). Den individuelle elev opnår evnerne til at yde ved faktisk at deltage i en kontinuerlig læringsproces. Læring er således ikke blot genskabelse, men også omformulering og fornyelse af viden og kompetencer.

Resultatet af læringsprocessen, det vi kalder kompetencer eller færdigheder, er af natur delvis *skjult* (Polanyi 1967). Det betyder, at det er svært at sætte ord på og afgrænse de enkelte trin og regler, der indgår i en bestemt færdighed. I visse tilfælde er folk end ikke klar over, at de har en færdighed. Dette er yderst relevant i forbindelse med bedømmelsen af ikke-formaliseret læring og bør afspejles af metodikken. En stor del af den knowhow, vi besidder, blev opnået gennem øvelse og smertefulde erfaringer. En erfaren tømrer er i stand til at anvende et værktøj på en

⁽¹⁾ Udtrykket ikke-formaliseret indlæring omfatter uformel indlæring, der kan beskrives som ikke-planlagt indlæring i arbejdsituationer og andre sammenhænge, men omfatter også planlagte og eksplícite indlæringsmetoder, der indføres i arbejdsituationer og andetsteds, men som ikke anerkendes inden for det formaliserede uddannelses- og undervisningssystem.

måde, man ikke kan sætte ord på. Sædvanligvis tager vi denne knowhow i den grad for givet, at vi ikke værdsætter, hvor meget den fylder i vores aktiviteter.

Metodologiske krav

Det væsentlige spørgsmål er, om det er muligt at udvikle en metodik, der kan indfange de (kontekstuelte specifikke og delvist skjulte) kompetencer, her er tale om. Mens der stadig er langt igen inden for specialiseret metodik til bedømmelse af ikke-formaliseret læring, kan undersøgelse og bedømmelse inden for formaliseret uddannelse og undervisning henvise til en lang historie bestående af praksis, forskning og teori. Den tiltagende bedømmelse af arbejdstid og fritid er naturligvis forbundet med denne tradition. Det må formodes, at nye strategier i høj grad er afhængige af den metodik, der er udviklet inden for de mere strukturerede læringsområder, præsenteret ved den formelle skolegang. Det må i det mindste formodes, at de to læringsområder har nogle af de samme udfordringer og problemer til fælles.

Bedømmelser inden for den formaliserede uddannelse og undervisning kan siges at have to hovedformål. *Det formative formål* er at være læringsprocessen til hjælp. Intet system kan fungere ordentligt uden hyppige informationer om processens egentlige virkemåde. Dette er vigtigt både i klasseværelser og i virksomheder: jo mere varierende og uforudsigelig konteksten er, desto vigtigere er tilbagemeldingerne. Ideelt bør bedømmelsen give tilbagemeldinger på kort sigt, således at læringsmangler kan identificeres og tackles med det samme. *Det summative formål* er at fremvise beviser for en gennemført læringssekvens. Selvom disse beviser findes i mange udformninger (eksamensbeviser, diplomer, anmeldelser etc.) er formålet at lette overgangen mellem forskellige niveauer og kontekster (fra en klasse til en anden, fra en skole til en anden, fra skole til arbejde). Denne funktion kan også ses som en måde at foretage udvælgelser og beskytte adgangen til niveauer, embeder og professioner.

Tilliden til en bestemt bedømmelsesstrategi er generelt forbundet med kriterierne *pålidelighed* og *validitet*. Hvorvidt en bedømmelse er pålidelig, kommer an på, om de samme resultater kan opnås ved en ny prøve med nye folk til at gennemføre prøven. Validitet kan på mange måder ses som et mere komplekst koncept end pålidelighed. Et udgangspunkt kunne være at se på, om en bedømmelse måler det, de personer, der har udformet den, oprindeligt havde tænkt sig, den skulle måle. Autenticitet er meget væsentlig; en høj grad af pålidelighed er af begrænset værdi, hvis resultatet af bedømmelsen giver et forvrænget billede af det område og den kandidat, der er tale om.

Pålidelighed og validitet er dog koncepter uden mening, hvis ikke de har forbindelse med *referencepunkter*, *bedømmelseskriterier* og/eller *præstationsnormer* etc. To hovedprincipper kan identificeres vedr. fastsættelsen af disse referencepunkter og/eller kriterier. Inden for den formaliserede uddannelse og undervisning anvendes sædvanligvis referencenormer (der er afhængige af niveauet i en gruppe). Den anden måde at etablere et referencepunkt på er at lade en given præstation stå i forhold til et fastlagt kriterium. Afprøvning med anvendelse af kriteriereferencer indebærer identificering af et videns- og kundskabsområde, derefter udvikling af generelle kriterier på basis af de observerede præstationer på det pågældende område.

Erfaringerne fra afprøvning i det formelle system kan anvendes til at rejse en række spørgsmål og emner, der er relevante inden for området ikke-formaliseret læring:

- (a) Hvilke funktioner, formative og summative, skal udfyldes af den nye metodik (og de nye institutionelle systemer), med henblik på identificering, bedømmelse og anerkendelse af ikke-formaliseret læring?
- (b) Læringsprocessernes og læringskonteksternes mangfoldighed rejser spørgsmålet, om samme form for pålidelighed kan opnås på dette område som inden for formaliseret uddannelse og undervisning.
- (c) Læringens kontekstuelle og (delvis) skjulte natur gør det svært at opnå validitet, og spørgsmålet er, om metodikken er udformet rigtigt og skabt med henblik på at behandle denne sag.
- (d) Spørgsmålet om referencepunkter ("standarder") er et nøgleområde, der bør behandles nærmere. Spørgsmålet er, om områdeafgrænsninger (inklusiv kompetencernes "størrelse" og indhold) er defineret på rette måde.

Det er et åbent spørgsmål, om bedømmelsen af ikke-formaliseret læring indebærer indførelsen af nye værktøjer og instrumenter, eller om der er tale om gamle strategier til nye udfordringer. Der er grund til at tro, at vi til en vis grad står over for en overførsel af traditionel prøve- og bedømmelsesmetodik til dette nye område.

Institutionelle og politiske krav

Den rolle, bedømmelses- og anerkendelsessystemer til ikke-formaliseret læring vil have fremover, er ikke blot et spørgsmål om metodologisk kvalitet. En pålidelig og valid metodik, hvor vigtig den end er, er ikke tilstrækkelig til at få individer, virksomheder og/eller uddannelsesinstitutioner til at stole på og acceptere bedømmelser. Dette er især tilfældet, hvis bedømmelser indtager en summativ rolle og indebærer et bevis på kompetence for individer, der konkurrerer om pladser på arbejdsmarkedet og i uddannelsesinstitutioner. Et antal politiske og institutionelle forudsætninger skal opfyldes med henblik på at tildele de pågældende bedømmelser en reel værdi. Dette kan ske til dels ved politiske beslutninger, der sikrer det juridiske grundlag for initiativerne, men det bør suppleres med en proces, hvor spørgsmål om "ejendomsret" og "kontrol" såvel som "gavnlighed" bør præciseres. På denne måde vil bedømmelsen af ikke-formaliseret læring blive bedømt på basis af tekniske og instrumentale kriterier (pålidelighed og validitet) såvel som normative kriterier (legalitet og legitimitet). Endvidere, accept af bedømmelser af ikke-formaliseret læring er ikke blot et spørgsmål om deres juridiske status, men også deres legitimitet.

NATIONALE OG EUROPÆISKE ERFARINGER

Den europæiske tilstand præsenteres ved eksempler fra fem landegrupper samt aktiviteter på EU-plan. Selv om lande inden for hver gruppe kan adskille sig noget, for så vidt angår deres metodologiske og institutionelle strategi, lader det til, at det, at lande og institutioner befinder sig tæt på hinanden, virker befordrende for at tage ved lære af hinanden og i en vis grad at finde fælles løsninger.

Tyskland og Østrig; vekseluddannelsesstrategien

Den tyske og den østrigske strategi vedr. identificering, bedømmelse og anerkendelse af ikke-formaliseret læring ligner hinanden meget. Det er interessant at bemærke, at de to lande, hvori arbejdsbaseret læring har været mest systematisk integreret i uddannelse og undervisning (i vekseluddannelsessystemet), har indtil videre ikke været meget for at tage denne nye tendens til sig. På den ene side afspejler dette succes; vekseluddannelsessystemet anses generelt for vellykket, både pædagogisk set (kombinationen af formaliseret og empirisk læring) og kapacitetsmæssigt (en stor del af de omfattede aldergrupper). På den anden side lader det til, at det eksisterende system (hvilket afspejler den store vægt, der lægges på den indledende uddannelse) kun delvis er i stand til at udvide sine funktioner til fortsat erhvervsuddannelse og voksnes mere forskelligartede uddannelseskrav. Men på trods heraf kan vi konstatere en væsentlig mængde projektbaseret eksperimentering, og opmærksomheden rettet mod disse spørgsmål er stigende. Diskussionen om anerkendelse af ikke-formaliseret læring i Tyskland og Østrig er tæt knyttet til diskussionen om modularisering af uddannelse og undervisning.

Grækenland, Italien, Spanien og Portugal; Middelhavs-strategien

Den generelle holdning i Grækenland, Italien, Spanien og Portugal til indførelsen af metodik og systemer til ikke-formaliseret læring er positiv. Både i den offentlige og den private sfære gives der klart udtryk for anvendeligheden af sådan praksis. Den kæmpemæssige beholdning af ikke-formaliseret læring, der skaber basis for væsentlige dele af disse landes økonomier, bør gøres synlig. Det er ikke kun spørgsmålet om at gøre det nemmere at anvende de eksisterende kompetencer, men også om at forbedre kvaliteten på dem. Metodikken til at bedømme og anerkende ikke-formaliseret læring kan ses som et værktøj til at forbedre kvaliteten, der omfatter ikke blot enkeltstående arbejdstagere og virksomheder men hele dele af økonomien. Disse lande viser også, at vejen fra intentionerne til implementering er lang. Juridiske og politiske ændringer har fundet sted gennem uddannelsesreformer af varierende omfang, men den aktuelle indførsel af bedømmelses- og anerkendelsespraksisser er ikke nået særlig langt. De nærmeste år vil vise, om de positive intentioner, der nærmest enstemmigt er blevet givet udtryk for i de fire lande, vil blive ført ud i livet som praksisser, der faktisk påvirker og tjener enkeltpersoner og virksomheder.

Finland, Norge, Sverige og Danmark; den nordiske strategi

Man kan ikke tale om en "nordisk model", i hvert fald ikke i streng forstand. Finland, Norge, Danmark og Sverige har valgt forskellige strategier og arbejder efter ret så forskellige planer. Disse forskelle ændrer dog ikke på den kendsgerning, at alle fire lande har taget praktiske skridt gennem lovgivning og institutionelle initiativer til at styrke forbindelsen mellem formaliseret uddannelse og undervisning og læring, der finder sted uden for skolerne. På trods af, at visse elementer af denne strategi har eksisteret ganske længe, har de væsentligste initiativer fundet sted i de seneste år, især siden 1994-95. Der er en stærk tradition i disse lande for at tage ved lære af hinanden, og den er blevet stærkere i løbet af de seneste to-tre år. Finske og norske strategiers indflydelse på den seneste tids svenske dokumenter viser denne effekt. Finland og Norge åbner sig tydeligvis for den institutionelle integrering af ikke-formaliseret læring som del af en generel livslang læringsstrategi. De planer, der er præsenteret i

Sverige og Danmark, viser, at disse to lande bevæger sig i samme retning, og at der vil blive fokuseret mere på spørgsmålet om ikke-formaliseret læring i de kommende år.

Det Forenede Kongerige, Irland og Nederlandene; NVQ-strategien (den nationale erhvervskvalificering)

I Det Forenede Kongerige, Irland og Nederlandene kan man konstatere en klar accept af en ydelsesorienteret præstationsbaseret model for uddannelse og undervisning. Generel accept af læring uden for de formaliserede uddannelses- og undervisningsinstitutioner som en valid og væsentlig vej til at opnå kompetence er en grundlæggende egenskab i disse lande. Men det, der sættes spørgsmålstegn ved, er, hvorledes sådan et system bør føres ud i livet. Erfaringerne fra Det Forenede Kongerige og Nederlandene viser nogle af de institutionelle, metodologiske og praktiske problemer i forbindelse med etableringen af et system, der kan integrere ikke-formaliseret læring inden for dets rammer. Den udfordring, det er at udvikle en acceptabel kvalifikationsstandard, lader til at udgøre den første og måske alvorligste hindring. Så længe det er meningen, at bedømmelser skal anvende kriteriereferencer, er standardens kvalitet afgørende. Erfaringerne fra Det Forenede Kongerige identificerer nogle af disse problemer med at balancere mellem for generelle og for specifikke beskrivelser og definitioner af kompetence. Den anden væsentlige udfordring, der fremgår af sagerne fra Det Forenede Kongerige og Nederlandene, men som ikke er afspejlet i vores materiale om de irske erfaringer, er knyttet til de klassiske udfordringer i forbindelse med bedømmelse, nemlig pålidelighed og validitet. I vores materiale er problemerne blevet tydeligt vist, men svarene, hvis der er nogen, er ikke så klart defineret. Alle tre lande baserer deres erhvervsuddannelser på modulariserede systemer, hvilket lader til at være til støtte for en hurtig indførsel i stor skala af metodik og institutioner på området.

Frankrig og Belgien; ”åbnings”-diplomer og -eksamensbeviser

I flere henseender kan Frankrig anses som et af de mest avancerede europæiske lande inden for identificering, bedømmelse og anerkendelse af ikke-formaliseret læring. Belgien har været mindre aktiv, men der har været et antal initiativer i de seneste år, især under indflydelse af de franske erfaringer. De første franske initiativer stammer helt tilbage fra 1985, da *bilan de competence*-systemet blev indført. Formålet med denne *bilan* er at støtte arbejdsgiver/arbejdstager i at identificere og bedømme professionelle kompetencer, både med henblik på at støtte karriereudvikling og virksomhedsintern udnyttelse af kompetencer.

Det andet vigtige franske initiativ var, at det nationale erhvervsuddannelsessystem ”åbnede” sig for kompetencer opnået uden for de formaliserede institutioner. Siden 1992 har erhvervsuddannelsesbeviser (*Certificat d’aptitude professionnelle*) kunnet opnås (på forskellige niveauer) på basis af bedømmelser af ikke-formaliseret og forudgående læring. Et tredje væsentligt initiativ blev taget af de franske handels- og industrikamre, hvor formålet var at oprette procedurer og standarder med henblik på bedømmelse uafhængig af det formaliserede uddannelses- og undervisningssystem. Med udgangspunkt i den europæiske norm EN45013 vedr. procedurer for at certificere personale er der blevet gjort væsentlige erfaringer. Parallelle aktiviteter baseret på EN45013 er i gang i Belgien.

EU-strategier

Initiativer på europæisk plan har tydeligvis været vigtige for at bringe disse sager frem i både offentlighedens og politikernes tanker. Hvidbogen "Undervise og Lære" (1995) hjalp med til at definere sagen på en klar måde og støttede således processerne på nationalt og sektorniveau. De programmer, der kom ud af det (især Leonardo da Vinci og Adapt), har igangsat og finansieret en eksperimenterende virkelyst uden sidestykke. Om end den ikke blander sig direkte i indsatsen for at udvikle nationale systemer, har EU klart vist øget interesse for sagen og også bidraget i praktisk forstand ved at støtte metodologisk og institutionel eksperimentering. Dette betyder ikke, at hvidbogens særlige strategi med at fokusere på europæiske standarder og et europæisk personligt "færdighedsbevis" (personal skills card – PSC) er blevet implementeret. En væsentlig grund herfor er sammenblandingen af målene i den oprindelige opfattelse af opgaven. På den ene side blev det personlige "færdighedsbevis" (PSC) fremlagt som en summativ strategi, der introducerede nye og mere fleksible beviser på kvalifikationer og kompetencer. På den anden side blev kravet om en ny bedømmelsesmetodik fremmet på basis af nødvendigheden af at identificere og anvende en bredere kompetencebasis; det vi kan kalde et formativt mål, der grundlæggende retter sig mod støtte til læringsprocesser. Når vi ser på Leonardo da Vinci-eksperimentet er det første mål kun blevet udarbejdet og fulgt op i mindre grad. Når et summativt element kan ses, er det sædvanligvis med en tydelig henvisning til eksisterende nationale kvalifikationssystemer eller knyttet til en afgrænset sektor eller profession. Det formative aspekt har dog vist sig at være et hovedanliggende. Ikke i form af omfattende overnationale systemer, men i form af praktiske værktøjer til enkeltstående arbejdsgivere og/eller arbejdstagere. Idet der er blevet lukket op for initiativer fra en bred vifte af aktører, er spørgsmål og metoder blevet indledt på et "lavt" institutionelt niveau, hvor formative sager og spørgsmål har været dominerende. Eller sagt på en anden måde illustrerer aktiviteterne i disse projekter virksomhedernes og sektorernes prioriteringer, ikke de nationale ministeriers prioriteringer.

HVORFOR FOKUSERE PÅ IKKE-FORMALISERET LÆRING?

Hvad har udløst denne aktivitetsbølge, der har ramt de fleste europæiske lande næsten samtidigt? At besvare dette kræver fokusering på politiske og institutionelle mål, udviklinger og udfordringer. Vi vil understrege tre aspekter herunder.

At udtænke uddannelse og undervisning på ny

At etablere et system til livslang læring kræver en stærkere fokusering på forbindelsen mellem forskellige former for læring i forskellige læringsområder på forskellige stadier i livet. Mens det formelle system stadig i høj grad fokuserer på den indledende uddannelse og undervisning, skal et livslangt læringssystem stadig stå over for den udfordring at knytte en række formaliserede og ikke-formaliserede områder sammen. Dette er nødvendigt for at imødekomme den enkeltes behov for fortsat og varieret vidensfornyelse og virksomhedens behov for en bred vifte af viden og færdigheder – en slags vidensbeholdning til at være forberedt på det uventede. Spørgsmålet om identificering, bedømmelse og anerkendelse af færdigheder er også yderst vigtig.

Færdigheder er nødt til at gøres synlige, hvis de skal integreres fuldt ud i en sådan bredere strategi for genskabelse og fornyelse af viden.

Vigtigste kvalifikationer

Selvom de ofte bliver behandlet som to separate sager, er spørgsmålet, om hvorledes de vigtigste kvalifikationer defineres, identificeres og udvikles, og udfordringen at bedømme ikke-formaliseret læring tæt forbundet. Vi vil anføre, at disse to debatter afspejler forskellige aspekter af samme sag. I begge tilfælde kan vi konstatere en stigende opmærksomhed vedr. krav til læring og viden i et samfund, der er karakteriseret af organisatoriske og teknologiske forandringer uden fortilfælde. Metodik og systemer til identificering, bedømmelse og anerkendelse af ikke-formaliseret læring kan anses som praktiske værktøjer til at gøre de vigtigste kvalifikationer synlige og stærkere. Udtrykkene uformel og ikke-formaliseret læring er dog ikke til særlig megen hjælp i denne sammenhæng. Ikke-formaliseret er et ”negativt” koncept i den forstand, at det er en negation af noget andet. Det giver ikke megen positiv indikation af indhold, profil eller kvalitet. Konceptet er dog vigtigt, idet det gør opmærksom på det righoldige udvalg af læringsområder og måder at lære på uden for den formaliserede uddannelse og undervisning. En tættere forbindelse til spørgsmålet om de vigtigste kvalifikationer kunne således være gavnlig og gøre hele øvelsen mere målrettet. Sammenkædningen af formaliserede og ikke-formaliserede læringsområder kan ses som en måde at virkeliggøre de mål, der kommer til udtryk i de vigtigste kvalifikationer.

Løsninger, der leder efter problemer; en udvikling, der drives af udbuddet?

Udviklingen af en måle- og bedømmelsesmetodik kan kun i få tilfælde beskrives som værende drevet af efterspørgsel eller af pres nedefra. Hvis vi ser nærmere på den anden halvdel af 1990’erne, hvor denne tendens er blevet stærkere, har tilstedeværelsen af programmer som Adapt og Leonardo da Vinci på europæisk og sektorniveau bidraget til at nedsætte og ændre ”bedømmelsesdagsordenen”. Adgangen til ”nye penge” knyttet til et begrænset antal specifikke prioriteter virkede inspirerende for mange institutioner og fik dem til at involvere sig i udviklingen af instrumenter og værktøjer. Selvom kvaliteten på resultaterne af disse projekter kan variere, bør den langsigtede virkning på de involverede organisationer og institutioners dagsorden ikke undervurderes. Den kommende tid vil vise, om denne udbudsdrevne bevægelse vil finde brugere, f.eks. på sektor- og virksomhedsniveau, der værdsætter deres anstrengelser.

HVORDAN SKAL MAN IDENTIFICERE, BEDØMME OG ANERKENDE IKKE-FORMALISERET LÆRING?

Et svar på, hvorfor interessen i ikke-formaliseret læring er steget, giver ikke noget svar på spørgsmålet om, hvordan de positive elementer i disse udviklinger bør støttes og forstærkes. Ifølge de teoretiske forklaringer i rapportens første del kan udfordringerne foran os defineres både metodologisk (hvordan skal man måle?) og politisk/institutionelt (hvordan sikrer man accept og legitimitet?).

Metodologiske krav

Hvilke funktioner, skal udfyldes af den nye metodik (og de nye institutionelle systemer), med henblik på identificering, bedømmelse og anerkendelse af ikke-formaliseret læring? Er der her tale om en formativ rolle, hvor instrumenterne og værktøjerne bruges til at vejlede enkeltpersoners og virksomheders læreprocesser, eller er her tale om en mere begrænset summativ rolle, hvor ikke-formaliseret læring testes med henblik på evt. at blive inddraget i den formaliserede uddannelse og undervisning? *Formålet med bedømmelserne, på både det ikke-formaliserede og det formaliserede område, er afgørende for de metodologiske valg, der skal træffes, og for hele øvelsens endelige succes.* En vellykket udvikling af metodik og systemer indebærer, at disse funktioner er klart forstået og kombineret og/eller separeret på en konstruktiv og realistisk måde.

De forskelligartede læreprocesser og -kontekster gør det svært at opnå samme grad af pålidelighed som i standardiserede (f.eks. multiple-choice-) prøver. Spørgsmålet er, hvilken specifik form for pålidelighed der bør efterstræbes på dette nye område, og hvordan. *Man bør søge at opnå pålidelighed via en optimal gennemsigtighed i bedømmelsesprocessen (standarder, procedurer, etc.). Pålidelighed kan også støttes gennem implementering af en systematisk og gennemsigtig kvalitetssikringspraksis på alle niveauer og i alle funktioner.*

Den ikke-formaliserede lærings meget kontekstuelle og (delvis) skjulte natur gør det svært at opnå validitet. Der er stor fare for at måle noget andet end det, der var hensigten. Hovedsagen er at undgå et forvrænget billede af kandidaten og området og at stræbe efter autenticitet. *Metodikken skal afspejle den forestående opgaves kompleksitet; metodikken skal kunne indfange det, der er specifikt, både individuelt og kontekstuel set.*

Spørgsmålet om referencepunkter ("standarder") er væsentligt i forbindelse med bedømmelse af både formaliseret og ikke-formaliseret læring. Mens anvendelsen af normreferencer (baseret på en befolkningsgruppes præstationer) ikke har været diskuteret seriøst i forbindelse med bedømmelse af ikke-formaliseret læring (pga. de involverede færdigheders mangfoldighed), er sagens kerne spørgsmålet om kriterie- eller domænerreferencer. *Definitionen på afgrænsningen af kompetenceområder (deres størrelse og indhold) og måderne, hvorpå færdigheder kan udtrykkes inden for dette område, er yderst vigtig.* Jo bredere området er, jo større er udfordringen at udforme autentiske bedømmelsesstrategier. På mange måder viser dette tilbage til spørgsmålet om de funktioner, der skal udfyldes; er vi interesseret i at forbedre læreprocesserne, eller ønsker vi at producere beviser? Begge formål er legitime og nyttige. Oprettelsen af referencepunkter vil dog variere væsentligt afhængig af de valgte formål.

Politiske og institutionelle krav

Lige så snart det første metodologiske krav er blevet opfyldt ved at besvare spørgsmålene om metodologisk formål og funktion (se ovenfor), kan den institutionelle og politiske implementering underbygges med to hovedstrategier; én, der fokuserer på "institutionel udformning", og én, der fokuserer på "gensidig læring".

Institutionel udformning: visse grundlæggende kriterier skal være opfyldt, hvis et bevis på ikke-formaliseret læring skal kunne accepteres på lige fod med et bevis på formaliseret uddannelse og undervisning. Først og fremmest skal deltagerne høres, når de opretter og driver denne slags systemer. Eftersom systemer til anerkendelse af ikke-formaliseret læring vil få en direkte effekt på lønfastsættelse og fordelingen af jobs og stillinger på arbejdsmarkedet, indebærer denne sag klart en afvejning af interesser. Selvom der ikke har været lagt megen vægt på det indtil nu, vil spørgsmålet om hvem, der skal indblandes, og hvem, man skal lytte til, være afgørende fremover. For det andet skal alle relevante oplysninger tilføres processen. For så vidt angår repræsentationsspørgsmålet, kræver defineringen og formuleringen af standarder og referencepunkter (især) tilstrækkelige og afbalancerede informationer. For det tredje er strukturerne og procedurerne gennemsigthed meget vigtig. Det er muligt at etablere strukturer, hvor rollefordelingen (fastsættelse af standarder, bedømmelse, klagemuligheder, kvalitetskontrol) er klart defineret og præsenteret. Procedurerne gennemsigthed er et "must", hvis accept og legitimitet skal kunne opnås. Både forskere og politiske beslutningstagere bliver nødt til at vende deres opmærksomhed mod disse spørgsmål fremover.

Gensidig læring bør efterstræbes og støttes mellem projekter, institutioner og lande. Læring finder allerede sted i stort omfang på forskellige niveauer. Som det er blevet konkluderet andetsteds i denne rapport, især i forbindelse med aktiviteter på europæisk niveau, er potentialet for gensidig læring meget større end de faktiske og faktuelle resultater indtil videre. At etablere sådanne læringsmekanismer må afspejle de forskellige formål og funktioner, der skal udfyldes. Endelig er det nødvendigt at øge koordineringen og støtte aktiviteter (på europæisk og nationalt niveau) for at drage nytte af de erfaringer, der er blevet gjort gennem talrige eksisterende projekter, programmer og institutionelle reformer.