

Η ανάδειξη της μάθησης: προσδιορισμός, αξιολόγηση και αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης στην Ευρώπη

Περίληψη

Η παρούσα έκθεση πραγματεύεται το ζήτημα της ευρύτερης *ανάδειξης* της μάθησης που αποκτάται εκτός φορέων τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η μάθηση που πραγματοποιείται εντός τυπικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών· όμως η μη τυπική μάθηση είναι πολύ πιο δύσκολο να εντοπιστεί και να εκτιμηθεί. ⁽¹⁾ Αυτό το κενό αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο ως πρόβλημα που εμποδίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Τα τελευταία χρόνια, τα περισσότερα κράτη μέλη της ΕΕ τονίζουν την κρίσιμη σημασία της μάθησης, που αποκτάται εκτός τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και επιπλέον αυτής, με αποτέλεσμα να αυξάνουν οι σχετικές πολιτικές και πρακτικές πρωτοβουλίες. Έτσι, η αντιμετώπιση του θέματος μετατοπίζεται βαθμιαία από το καθαρά πειραματικό στάδιο στις πρώτες απόπειρες εφαρμογής.

Ο προσδιορισμός, η αξιολόγηση και η αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης πρέπει να βασίζονται σε απλές και μη δαπανηρές μεθόδους καθώς και στη σαφή αντίληψη του τρόπου κατανομής των θεσμικών και πολιτικών αρμοδιοτήτων. Κατά πρώτο και κύριο, όμως, λόγο, οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι πρέπει να οδηγούν στην επίτευξη των στόχων τους, ιδιαίτερα όσον αφορά το κρίσιμο θέμα της ποιότητας των «μετρήσεων». Η παρούσα έκθεση επιχειρεί να διασαφηνίσει, μέσω μιας αρχικής θεωρητικής συζήτησης, τις προϋποθέσεις για την εξεύρεση επιτυχημένων πρακτικών λύσεων.

Ο χαρακτήρας της μάθησης

Όταν εξετάζουμε τα ζητήματα που αφορούν τον προσδιορισμό και την αξιολόγηση της μη τυπικής μάθησης, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μάθηση εξαρτάται από το πλαίσιο εντός του οποίου παρέχεται. Η γνώση και οι δεξιότητες που αποκτώνται σε ένα κοινωνικό και υλικό περιβάλλον προέρχονται κυρίως από τη συμμετοχή σε «κοινότητες πρακτικής». Η μάθηση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως παθητική λήψη αποσπασματικών γνώσεων. Για να την εξετάσουμε θα πρέπει να επικεντρωθούμε όχι μόνο στις κοινωνικές της όψεις (στο ρόλο του ατόμου εντός μιας κοινωνικής ομάδας) αλλά και στα χαρακτηριστικά εκείνα που αφορούν τη διαπραγμάτευση, τη δέσμευση και τη συμμετοχή (δηλ. τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της μάθησης). Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο μαθαίνει και αποκτά την ικανότητα για δράση είναι η ουσιαστική του συμμετοχή σε μια συνεχή διαδικασία

⁽¹⁾ Ο όρος μη τυπική μάθηση περιλαμβάνει την άτυπη μάθηση, που μπορεί να περιγραφεί ως μη προγραμματισμένη μάθηση στο εργασιακό ή άλλο περιβάλλον, αλλά και τους προγραμματισμένους τρόπους μάθησης, που εφαρμόζονται, μεταξύ άλλων, στο χώρο εργασίας και οι οποίοι δεν αναγνωρίζονται εντός του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης.

μάθησης. Έτσι η μάθηση δεν αποτελεί απλώς αναπαραγωγή, αλλά και ανασχηματισμό και ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα της μάθησης, αυτό που αποκαλούμε «δεξιότητες» είναι εν μέρει σιωπηρά (Polanyi 1967). Αυτό σημαίνει ότι είναι δύσκολο να εκφραστούν ρητά και να οριοθετηθούν τα διάφορα στάδια ή οι κανόνες που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη ικανότητα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα άτομα δεν γνωρίζουν καν ότι έχουν μια δεδομένη ικανότητα, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την αξιολόγηση της μη τυπικής μάθησης που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τις εφαρμόζόμενες μεθόδους. Μεγάλο μέρος της τεχνογνωσίας που κατέχουμε αποκτήθηκε μέσω πρακτικής και επίπονης εμπειρίας. Οι τρόποι με τους οποίους ο πεπειραμένος ξυλουργός γνωρίζει πως να χρησιμοποιεί ένα εργαλείο δεν μπορούν πάντα να αποδοθούν φραστικά. Συνήθως θεωρούμε τόσο αυτονόητη αυτήν τη γνώση που δεν αντιλαμβανόμαστε σε ποιο βαθμό διαποτίζει τις δραστηριότητές μας.

Μεθοδολογικές απαιτήσεις

Πώς μπορούμε να αναπτύξουμε μεθόδους που να επιτρέπουν τη σωστή απόδοση τέτοιων δεξιοτήτων, που ποικίλλουν ανάλογα με το περιβάλλον και είναι εν μέρει σιωπηρές; Οι ειδικές μέθοδοι για την αξιολόγηση της μη τυπικής μάθησης απέχουν πολύ από την ολοκλήρωσή τους· ωστόσο, οι διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης των γνώσεων στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν μακρά ιστορία πρακτικής, έρευνας και θεωρίας. Η συνεχής επέκταση της αξιολόγησης στο χώρο εργασίας, αλλά και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, συνδέεται αναπόφευκτα με αυτήν την παράδοση. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι νέες προσεγγίσεις βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις μεθόδους που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του πιο διαρθρωμένου πεδίου μάθησης της σχολικής εκπαίδευσης. Μπορεί τουλάχιστον να υποτεθεί ότι οι δύο τομείς αντιμετωπίζουν ορισμένα κοινά προβλήματα και δυσκολίες.

Η αξιολόγηση στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να θεωρηθεί ότι εξυπηρετεί δύο κυρίως σκοπούς. Ο *εκπαιδευτικός σκοπός* της είναι να συμβάλει στη μαθησιακή διαδικασία. Κανένα σύστημα δεν μπορεί να λειτουργήσει ορθά χωρίς συχνή πληροφόρηση σχετικά με την ίδια τη λειτουργία της διαδικασίας, κάτι που είναι σημαντικό τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στις επιχειρήσεις: όσο πιο μεταβλητό και απρόβλεπτο είναι το περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποκτά αυτή η ενημέρωση. Θεωρητικά, η αξιολόγηση πρέπει να προσφέρει βραχυπρόθεσμη ενημέρωση ώστε να επισημαίνονται και να αντιμετωπίζονται άμεσα τα μαθησιακά ελλείμματα. Ο *αθροιστικός σκοπός* της είναι να αποδεικνύει την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής ακολουθίας. Παρότι οι αποδείξεις αυτές μπορούν να έχουν διάφορες μορφές (πιστοποιητικά, διπλώματα, εξετάσεις, κλπ.), σκοπός είναι πάντα να διευκολύνεται η μετάβαση σε διαφορετικό επίπεδο ή αντικείμενο (από μια τάξη σε άλλη, από ένα σχολείο σε άλλο, από το σχολείο στην εργασία). Ο ρόλος αυτός μπορεί να διατυπωθεί και ως τρόπος επιλογής και μέ-

θοδος ελέγχου της πρόσβασης στα επίπεδα μάθησης, τις λειτουργίες και τα επαγγέλματα.

Σε γενικές γραμμές, η εμπιστοσύνη που αποδίδεται σε μια συγκεκριμένη προσέγγιση αξιολόγησης συνδέεται με τα κριτήρια της *αξιοπιστίας* και της *εγκυρότητας*. Η αξιοπιστία μιας αξιολόγησης εξαρτάται από τη δυνατότητα αναπαραγωγής των αποτελεσμάτων της στην περίπτωση νέου ελέγχου από νέους αξιολογητές. Η εγκυρότητα μπορεί από πολλές απόψεις να αντιμετωπιστεί ως πιο σύνθετη έννοια από την αξιοπιστία. Ένα πιθανό σημείο εκκίνησης είναι να εξεταστεί κατά πόσον η αξιολόγηση όντως μετρά τα μεγέθη τα οποία οι δημιουργοί της σκόπευαν αρχικά να μετρήσουν. Η αυθεντικότητα αποτελεί πρωταρχικό μέλημα: ο υψηλός βαθμός αξιοπιστίας δεν έχει μεγάλη αξία εάν το αποτέλεσμα της στρεβλώνει την εικόνα του υπό αξιολόγηση πεδίου και υποψηφίου.

Ωστόσο, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα δεν έχουν νόημα εάν δεν συσχετισθούν με *σημεία αναφοράς, κριτήρια αξιολόγησης και/ή πρότυπα επίτευξης, κλπ.* Μπορούμε να προσδιορίσουμε δύο κυρίως αρχές που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό των εν λόγω σημείων αναφοράς και/ή κριτηρίων. Στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση χρησιμοποιείται συνήθως η αναφορά στο μέσο όρο (ανάλογα με το περιβάλλον μιας ομάδας). Ο δεύτερος τρόπος καθορισμού ενός σημείου αναφοράς είναι ο συσχετισμός μιας επίδοσης με ένα δεδομένο κριτήριο. Ο έλεγχος γνώσεων βάσει κριτηρίων προϋποθέτει ότι προσδιορίζεται ένας τομέας γνώσεων και δεξιοτήτων και στη συνέχεια καταβάλλεται προσπάθεια να αναπτυχθούν γενικά κριτήρια με βάση τις επιδόσεις που έχουν παρατηρηθεί στον εν λόγω τομέα.

Τα διδάγματα που αντλούνται από τον έλεγχο των γνώσεων εντός του συστήματος τυπικής εκπαίδευσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να τεθούν ερωτήματα και θέματα που σχετίζονται με τον τομέα της μη τυπικής μάθησης:

- (α) Ποιες λειτουργίες, εκπαιδευτικές ή αθροιστικές, πρέπει να εκπληρώνουν οι νέες μέθοδοι (και τα θεσμικά συστήματα) προσδιορισμού, αξιολόγησης και αναγνώρισης της μη τυπικής μάθησης;
- (β) Η πολυμορφία των μαθησιακών διαδικασιών και πλαισίων θέτει το ερώτημα, κατά πόσον μπορεί να επιτευχθεί στον τομέα αυτόν ο ίδιος βαθμός αξιοπιστίας που εξασφαλίζεται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- (γ) Οι μεταβολές, ανάλογα με το πλαίσιο, και ο (εν μέρει) σιωπηρός χαρακτήρας της μάθησης αυτής, καθιστά δυσχερέστερη την αναζήτηση εγκυρότητας και θέτουν το ερώτημα, κατά πόσον οι μέθοδοι έχουν σχεδιαστεί και διαμορφωθεί κατάλληλα.
- (δ) Τα σημεία αναφοράς («πρότυπα») είναι ζήτημα κρίσιμης σημασίας, που θα πρέπει οπωσδήποτε να αντιμετωπίσουμε. Το ερώτημα είναι κατά πόσον οριοθετούνται σωστά οι τομείς (συμπεριλαμβανομένου του «μεγέθους» και του περιεχομένου των δεξιοτήτων).

Παραμένει αναπάντητο το ερώτημα, εάν η αξιολόγηση της μη τυπικής μάθησης συνεπάγεται την εισαγωγή νέων εργαλείων και μέσων ή εάν πρόκειται απλώς για παλαιές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση νέων προκλήσεων. Φαίνεται ότι, ως έναν βαθμό τουλάχιστον, μεταφέρουμε παραδοσιακές διαδικασίες ελέγχου των γνώσεων και μεθόδων αξιολόγησης στον νέο αυτόν τομέα.

Θεσμικές και πολιτικές απαιτήσεις

Ο μελλοντικός ρόλος των συστημάτων αξιολόγησης και αναγνώρισης της μη τυπικής μάθησης δεν μπορεί να περιοριστεί στο ζήτημα της μεθοδολογικής ποιότητας. Παρόλη τη σημασία της ύπαρξης αξιόπιστων και έγκυρων μεθόδων, αυτές δεν αρκούν για να πείσουν τα άτομα, τις επιχειρήσεις και/ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εμπιστευτούν και να αποδεχθούν τις αξιολογήσεις. Αυτό ισχύει κυρίως στην περίπτωση που οι αξιολογήσεις διαδραματίζουν αθροιστικό ρόλο, παρέχοντας βεβαιώσεις δεξιοτήτων σε άτομα που συναγωνίζονται για θέσεις στην αγορά εργασίας και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Προκειμένου να αποκτήσουν πραγματική αξία αυτές οι αξιολογήσεις, πρέπει να πληρούνται ορισμένες πολιτικές και θεσμικές προϋποθέσεις. Αυτό μπορεί εν μέρει να επιτευχθεί μέσω πολιτικών αποφάσεων, που διασφαλίζουν τη νομική βάση των πρωτοβουλιών, πρέπει όμως να συμπληρωθεί από μια διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας θα διασαφηνίζονται τα ζητήματα της «ιδιοκτησίας», του «ελέγχου» και της «χρησιμότητας». Κατά αυτόν τον τρόπο, οι αξιολογήσεις της μη τυπικής μάθησης θα κρίνονται τόσο βάσει τεχνικών και λειτουργικών κριτηρίων (αξιοπιστία και εγκυρότητα), όσο και βάσει κανονιστικών κριτηρίων (νομιμότητα και νομιμοποίηση). Εξάλλου, η αποδοχή των αξιολογήσεων της μη τυπικής μάθησης δεν είναι μόνο θέμα του νομικού καθεστώτος τους αλλά και της νομιμότητάς τους.

ΕΘΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

Η κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη παρουσιάζεται μέσω των παραδειγμάτων πέντε ομάδων χωρών και δραστηριοτήτων σε επίπεδο ΕΕ. Παρότι οι χώρες της κάθε ομάδας ενδέχεται να διαφέρουν όσον αφορά τις μεθοδολογικές και θεσμικές προσεγγίσεις και επιλογές τους, η γεωγραφική καθώς και η θεσμική τους εγγύτητα φαίνεται ότι αποτελεί κίνητρο για αμοιβαία μάθηση και, ως έναν ορισμένο βαθμό, κοινές λύσεις.

Γερμανία και Αυστρία: η προσέγγιση που στηρίζεται στο δυαδικό σύστημα

Η γερμανική και η αυστριακή προσέγγιση στο ζήτημα του προσδιορισμού, της αξιολόγησης και της αναγνώρισης της μη τυπικής μάθησης παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι δύο χώρες, οι οποίες ενέταξαν κατά τον πλέον συστηματικό τρόπο τη μάθηση που αποκτάται στην εργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (μέσω του δυαδικού συστήματος), μέχρι στιγμής αντιμετωπίζουν τη νέα αυτή τάση με ιδιαίτερη επιφύλαξη. Αυτό οφείλεται, αφ' ενός, στην επιτυχία του συστήματος: το δυαδικό σύστημα σε γενικές γραμμές θεωρείται επιτυχημένο, τόσο από παιδαγωγικής απόψεως (συνδυασμός τυπικής και

εμπειρικής μάθησης), όσο και από άποψη δυναμικότητας (υψηλά ποσοστά συμμετοχής των ηλικιακών ομάδων που καλύπτονται). Αφ' ετέρου, λόγω της μεγάλης του επικέντρωσης στη βασική εκπαίδευση, το σύστημα αυτό φαίνεται μόνο εν μέρει ικανό να επεκτείνει τη λειτουργία του στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση και στις ποικίλες ανάγκες κατάρτισης των ενηλίκων. Εφαρμόζονται ωστόσο πολλά πειραματικά σχέδια και αποδίδεται πλέον μεγαλύτερη προσοχή σε αυτά τα ζητήματα. Οι συζητήσεις για την αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης στη Γερμανία και στην Αυστρία συνδέονται στενά με εκείνες που αφορούν τη σπονδυλωτή διάρθρωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία και Πορτογαλία. Η μεσογειακή προσέγγιση

Η Ελλάδα, η Ιταλία, η Ισπανία και η Πορτογαλία τηρούν γενικά θετική στάση έναντι της εισαγωγής μεθόδων και συστημάτων για τη μη τυπική μάθηση. Τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα η χρησιμότητα τέτοιων πρακτικών γίνεται καθαρά αποδεκτή. Πρέπει να αναδειχθεί το τεράστιο απόθεμα μη τυπικής μάθησης στο οποίο βασίζονται σημαντικά τμήματα των οικονομιών σ' αυτές τις χώρες, όχι μόνο για να αξιοποιούνται πιο εύκολα οι υπάρχουσες δεξιότητες, αλλά και για να βελτιώνεται η ποιότητά τους. Οι μέθοδοι αξιολόγησης και αναγνώρισης της μη τυπικής μάθησης μπορούν να αντιμετωπιστούν ως μέσα για τη βελτίωση της ποιότητας, το οποίο να αφορά όχι μόνον άτομα και επιχειρήσεις αλλά και ολόκληρα τμήματα της οικονομίας. Το παράδειγμα των χωρών αυτών δείχνει επίσης πόσο απέχει η πρόθεση από την εφαρμογή. Παρ' όλες τις νομικές και πολιτικές κινήσεις, που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο διαφόρων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, δεν παρατηρείται ιδιαίτερη πρόοδος στην εισαγωγή πρακτικών αξιολόγησης και αναγνώρισης. Κατά τα επόμενα χρόνια θα φανεί σε ποιο βαθμό οι θετικές προθέσεις, που εκφράζονται σχεδόν ομόφωνα στις τέσσερις αυτές χώρες, θα μετουσιωθούν σε πράξη, η οποία να επηρεάσει και να εξυπηρετήσει ουσιαστικά τα άτομα και τις επιχειρήσεις.

Φινλανδία, Νορβηγία, Σουηδία και Δανία. Η σκανδιναβική προσέγγιση

Ο ισχυρισμός περί «Σκανδιναβικού μοντέλου», με τη στενή έννοια του όρου, δεν ευσταθεί. Η Φινλανδία, η Νορβηγία, η Δανία και η Σουηδία επέλεξαν διαφορετικές προσεγγίσεις και ακολουθούν κάπως διαφορετικά χρονοδιαγράμματα. Όμως παρά τις διαφορές τους και οι τέσσερις αυτές χώρες ανέλαβαν νομοθετικές και θεσμικές πρωτοβουλίες για την ενίσχυση του δεσμού μεταξύ της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αφενός, και της μάθησης που αποκτάται εκτός σχολείου, αφετέρου. Παρά το γεγονός ότι ορισμένα στοιχεία αυτής της στρατηγικής υπήρχαν ήδη εδώ και καιρό, οι πιο σημαντικές πρωτοβουλίες δρομολογήθηκαν τα τελευταία χρόνια, κυρίως μετά το 1994-95. Η αμοιβαία μάθηση μεταξύ των χωρών αυτών είναι εκτενής και ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Παράδειγμα αποτελεί η εμφανής επιρροή της νορβηγικής και της φινλανδικής προσέγγισης σε πρόσφατα σουηδικά έγγραφα. Είναι σαφές ότι η Φινλανδία και η Νορβηγία προετοιμάζουν τη θεσμική ένταξη της μη τυπικής μάθησης σε μια γενική στρατηγική της διά βίου μάθησης. Τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν στη

Σουηδία και τη Δανία δείχνουν ότι οι δυο αυτές χώρες κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση και ότι τα επόμενα χρόνια θα δοθεί μεγαλύτερη προσοχή το ζήτημα της μη τυπικής μάθησης.

Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία και Κάτω Χώρες: η προσέγγιση που βασίζεται στο εθνικό σύστημα επαγγελματικών προσόντων (NVQ)

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία και τις Κάτω Χώρες παρατηρούμε ότι έχει γίνει ευρέως αποδεκτό ένα μοντέλο εκπαίδευσης και κατάρτισης που εστιάζει στο αποτέλεσμα και βασίζεται στις επιδόσεις. Η γενική αποδοχή της μάθησης, που παρέχεται εκτός των ιδρυμάτων της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ως έγκυρου και σημαντικού τρόπου απόκτησης δεξιοτήτων, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των εν λόγω χωρών. Αυτό που αμφισβητείται είναι ο τρόπος υλοποίησης ενός τέτοιου συστήματος. Οι εμπειρίες στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις Κάτω Χώρες αναδεικνύουν ορισμένα από τα θεσμικά, μεθοδολογικά και πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με τη δημιουργία ενός συστήματος ικανού να συμπεριλάβει τη μη τυπική μάθηση. Το ζήτημα της ανάπτυξης ενός αποδεκτού προτύπου για την απόκτηση προσόντων φαίνεται ότι αποτελεί το πρώτο και ίσως το σοβαρότερο εμπόδιο. Εφόσον υποτίθεται ότι οι αξιολογήσεις πραγματοποιούνται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, η ποιότητα του προτύπου είναι κρίσιμης σημασίας. Οι εμπειρίες στο Ηνωμένο Βασίλειο φανερώνουν ορισμένες δυσκολίες που συνδέονται με την εξεύρεση της σωστής ισορροπίας μεταξύ υπερβολικά γενικών και υπερβολικά συγκεκριμένων περιγραφών/ορισμών των δεξιοτήτων. Το δεύτερο σημαντικό ερώτημα που προκύπτει από τις εμπειρίες του Ηνωμένου Βασιλείου και των Κάτω Χωρών, το οποίο όμως δεν συναντάται στο υλικό μας για την Ιρλανδία, σχετίζεται με τα κλασικά ζητήματα της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αξιολογήσεων. Στο υλικό που διαθέτουμε παρουσιάζονται με σαφήνεια τα προβλήματα, όχι όμως και οι απαντήσεις, εάν υπάρχουν. Και οι τρεις χώρες βασίζουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισή τους σε σπονδυλωτά συστήματα: αυτό φαίνεται ότι ευνοεί την ευρεία εισαγωγή μεθόδων και θεσμών στον τομέα αυτό με ταχείς ρυθμούς.

Γαλλία και Βέλγιο: Το «άνοιγμα» των διπλωμάτων και των πιστοποιητικών.

Από πολλές απόψεις, η Γαλλία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια από τις πιο προηγμένες χώρες της ΕΕ στον τομέα του προσδιορισμού, της αξιολόγησης και της αναγνώρισης της μη τυπικής μάθησης. Το Βέλγιο δεν δραστηριοποιήθηκε στον ίδιο βαθμό αλλά τα τελευταία χρόνια ανέλαβε αρκετές πρωτοβουλίες, εν μέρει υπό την επιρροή των εμπειριών της Γαλλίας. Οι πρώτες πρωτοβουλίες στη Γαλλία χρονολογούνται ήδη από το 1985, όταν εφαρμόστηκε το σύστημα του πιστοποιητικού δεξιοτήτων (bilan des compétences). Το πιστοποιητικό αυτό αποσκοπούσε να βοηθήσει τον εργοδότη/εργαζόμενο να προσδιορίσει και να αξιολογήσει τις επαγγελματικές δεξιότητες, για να υποστηριχθεί τόσο η ανάπτυξη των σταδιοδρομιών όσο και η χρήση των δεξιοτήτων εντός των επιχειρήσεων.

Δεύτερη σημαντική γαλλική πρωτοβουλία υπήρξε το «άνοιγμα» του εθνικού συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε δεξιότητες που αποκτήθηκαν εκτός τυπικών φορέων. Από το 1992 τα πιστοποιητικά επαγγελματικής ικανότητας (Certificat d' aptitude professionnelle) μπορούν να αποκτώνται (κατά διάφορους βαθμούς) βάσει αξιολογήσεων της μη τυπικής και προϋπάρχουσας μάθησης. Μια τρίτη σημαντική πρωτοβουλία ανέλαβαν τα γαλλικά εμπορικά και βιομηχανικά επιμελητήρια. Στόχος ήταν να καθοριστούν οι διαδικασίες και τα πρότυπα μιας αξιολόγησης που να είναι ανεξάρτητη από το σύστημα τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Με αφετηρία το ευρωπαϊκό πρότυπο EN45013 για τις διαδικασίες πιστοποίησης προσωπικού, αποκτήθηκαν σημαντικές εμπειρίες. Στο Βέλγιο συνεχίζονται παράλληλες δραστηριότητες με βάση το πρότυπο EN45013.

Προσεγγίσεις της ΕΕ

Είναι σαφές ότι οι πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο είχαν μεγάλη σημασία για την προώθηση του θέματος στη συνείδηση του κοινού και των πολιτικών. Το λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και τη μάθηση (1995) συνέβαλε στον σαφέστερο προσδιορισμό του ζητήματος και κατά συνέπεια ενίσχυσε τις σχετικές κρατικές και τομεακές διαδικασίες. Τα προγράμματα που προέκυψαν (κυρίως το Leonardo da Vinci και το Adapt) εισήγαγαν και χρηματοδότησαν καινοτόμες πειραματικές δραστηριότητες. Παρότι δεν παρενέβαινε άμεσα στις προσπάθειες ανάπτυξης των εθνικών συστημάτων, η ΕΕ σαφώς έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα και συνέβαλε πρακτικά στο θέμα, υποστηρίζοντας τον μεθοδολογικό και θεσμικό πειραματισμό. Αυτό δεν σημαίνει ότι υλοποιήθηκε η στρατηγική που προβλέπει το λευκό βιβλίο, και η οποία επικεντρώνεται στα ευρωπαϊκά πρότυπα και σε ένα ευρωπαϊκό προσωπικό δελτίο δεξιοτήτων (ΠΔΔ). Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ασάφεια των στόχων κατά την αρχική σύλληψη του έργου. Αφ' ενός το ΠΔΔ παρουσιάστηκε ως αθροιστική προσέγγιση: εισήγαγε νέες και πιο ευέλικτες μεθόδους για την απόδειξη των προσόντων και δεξιοτήτων. Αφ' ετέρου, υποστηρίχθηκε η ανάγκη εισαγωγής νέων μεθόδων αξιολόγησης ώστε να προσδιορίζεται και να αξιοποιείται ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων - στόχο που μπορούμε να ορίσουμε ως εκπαιδευτικό, ο οποίος στηρίζει κυρίως τις διαδικασίες της μάθησης.

Εξετάζοντας το πείραμα του προγράμματος Leonardo da Vinci, βλέπουμε ότι ο πρώτος στόχος αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε σε περιορισμένο μόνο βαθμό. Κατά κανόνα, όταν εντοπίζεται ένα αθροιστικό στοιχείο γίνεται σαφής αναφορά σε υφιστάμενα εθνικά συστήματα προσόντων ή συστήματα που συνδέονται με έναν περιορισμένο τομέα ή επάγγελμα. Ωστόσο η εκπαιδευτική πτυχή απεδείχθη ιδιαίτερα σημαντική, όχι τόσο όσον αφορά την καθιέρωση εκτεταμένων υπερεθνικών συστημάτων, αλλά όσον αφορά τη διαμόρφωση πρακτικών μέσων προς εφαρμογή από εργοδότες ή και εργαζομένους. Δεδομένου ότι οι πρωτοβουλίες προέρχονται από ευρύ φάσμα φορέων, ετέθησαν νέα ζητήματα και προτάθηκαν μέθοδοι κυρίως από το «κατώτερο» θεσμικό επίπεδο, όπου κατά κανόνα κυριαρχούν τα ζητήματα και ενδιαφέροντα εκπαιδευτικής φύσεως. Με άλλα λόγια, στις

δραστηριότητες λαμβάνονται υπόψη οι προτεραιότητες των επιχειρήσεων και τομέων και όχι οι προτεραιότητες των υπουργείων των κρατών.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Για ποιο λόγο ανέλαβαν σχεδόν ταυτόχρονα δράση στο θέμα της μη τυπικής μάθησης οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες; Για να απαντήσουμε, χρειάζεται να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε πολιτικούς και θεσμικούς στόχους, εξελίξεις και προκλήσεις. Στη συνέχεια θα υπογραμμίσουμε τρεις όψεις του θέματος.

Επανασχεδιασμός της εκπαίδευσης και κατάρτισης

Η δημιουργία ενός συστήματος διά βίου μάθησης απαιτεί να ασχοληθούμε περισσότερο με τη σχέση μεταξύ των διαφορετικών μορφών μάθησης που πραγματοποιούνται σε διαφορετικά πεδία μάθησης και σε διαφορετικά στάδια της ζωής. Ενώ το σύστημα τυπικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να ασχολείται κυρίως με τη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση, το σύστημα της διά βίου μάθησης πρέπει να επινοήσει τρόπους να συνδέσει διάφορα πεδία της τυπικής και μη τυπικής μάθησης. Αυτό είναι αναγκαίο για την ικανοποίηση τόσο των αναγκών του ατόμου για συνεχή και ποικίλη ανανέωση της γνώσης, όσο και των αναγκών των επιχειρήσεων για ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων – ένα είδος αποθέματος γνώσεων για την αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων. Κρίσιμης σημασίας είναι και το ζήτημα του προσδιορισμού, της αξιολόγησης και της αναγνώρισης των δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες θα πρέπει να γίνουν ορατές προκειμένου να ενταχθούν πλήρως σε μια ευρύτερη στρατηγική αναπαραγωγής και ανανέωσης των γνώσεων.

Βασικά προσόντα

Το ζήτημα του ορισμού, του προσδιορισμού και της ανάπτυξης βασικών προσόντων καθώς και το ζήτημα της ανάπτυξης μεθόδων για την αξιολόγηση της μη τυπικής μάθησης είναι στενά συνδεδεμένα, παρότι συνήθως αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά θέματα. Πιστεύουμε ότι εκφράζουν διαφορετικές πτυχές του ίδιου θέματος. Και στις δυο περιπτώσεις παρατηρούμε ότι αποδίδεται αυξανόμενη προσοχή προς τις απαιτήσεις για μάθηση και γνώση σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πρωτοφανείς οργανωτικές και τεχνολογικές μεταβολές. Οι μέθοδοι και τα συστήματα για τον προσδιορισμό, την αξιολόγηση και την αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης μπορούν να θεωρηθούν πρακτικά μέσα για την προβολή και την ενίσχυση των βασικών προσόντων. Ωστόσο, οι όροι μη τυπική και άτυπη μάθηση προκαλούν κάποια σύγχυση. Η έννοια μη τυπική μάθηση είναι «αποφατική» και ελάχιστα αναδεικνύει το περιεχόμενο, το προφίλ ή την ποιότητα της εν λόγω μορφής μάθησης. Ωστόσο, αυτή η έννοια επισύρει την προσοχή σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών πεδίων και μορφών διαθέσιμων εκτός της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επομένως θα ήταν σκόπιμο να συνδεθεί στενότερα με το

ζήτημα των βασικών προσόντων ώστε να δοθεί μια πιο σαφής κατεύθυνση στο όλο εγχείρημα. Η σύνδεση των τομέων της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης μπορεί να αντιμετωπιστεί ως τρόπος επίτευξης και υλοποίησης των στόχων που εκφράζουν τα βασικά προσόντα.

Λύσεις που αναζητούν προβλήματα: Ανάπτυξη με βάση την προσφορά;

Η ανάπτυξη των μεθόδων μέτρησης και αξιολόγησης σε λίγες μόνο περιπτώσεις μπορούμε να πούμε ότι οφείλεται στη ζήτηση ή ότι προήλθε από μια ώθηση από τη βάση προς τα πάνω. Αν μελετήσουμε το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1990, όταν αυτή η τάση ενισχυόταν, θα διαπιστώσουμε ότι προγράμματα όπως το Leonardo da Vinci και το Adapt σε ευρωπαϊκό και τομεακό επίπεδο συνέβαλαν στο να διαμορφωθεί και να τροποποιηθεί η «ατζέντα της αξιολόγησης». Η ύπαρξη «νέου χρήματος», που συνδεόταν με την περιορισμένη δέσμη ειδικών προτεραιοτήτων, ενέπνευσε μεγάλο αριθμό ιδρυμάτων να συμμετάσχουν στην ανάπτυξη μέσων και εργαλείων. Παρότι τα αποτελέσματα των εν λόγω σχεδίων μπορεί να διαφέρουν ποιοτικά, οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τους στο πρόγραμμα των ενδιαφερομένων οργανισμών και ιδρυμάτων δεν πρέπει να υποτιμάται. Κατά την προσεχή περίοδο θα διαφανεί εάν αυτή η τάση, που καθοδηγείται από την προσφορά, θα βρει ανταπόκριση από χρήστες - για παράδειγμα τους τομείς της οικονομίας και τις επιχειρήσεις - οι οποίοι θα εκτιμήσουν την προσπάθεια που καταβλήθηκε.

ΠΩΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΥΜΕ, ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ ΚΑΙ ΝΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΤΗ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ;

Η απάντηση στο ερώτημα, γιατί αυξήθηκε το ενδιαφέρον για τη μη τυπική μάθηση, δεν καλύπτει και το ζήτημα σχετικά με τους τρόπους στήριξης και ενίσχυσης των θετικών στοιχείων που εμπεριέχουν αυτές οι εξελίξεις. Σύμφωνα με τις θεωρητικές διευκρινίσεις που παρατίθενται στο πρώτο μέρος της παρούσας έκθεσης, οι επερχόμενες προκλήσεις μπορούν να οριστούν τόσο ως μεθοδολογικές (μέθοδοι μέτρησης) όσο και ως πολιτικές/θεσμικές (μέθοδοι εξασφάλισης αποδοχής και νομιμότητας).

Μεθοδολογικές απαιτήσεις

Ποιες λειτουργίες πρέπει να καλύψουν οι νέες μέθοδοι (και τα θεσμικά συστήματα) για τον προσδιορισμό, την αξιολόγηση και την αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης; Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό ρόλο, στο πλαίσιο του οποίου τα μέσα και τα εργαλεία χρησιμοποιούνται για να καθοδηγήσουν τις διαδικασίες μάθησης των ατόμων και των επιχειρήσεων ή για έναν πιο περιορισμένο αθροιστικό ρόλο, στο πλαίσιο του οποίου εξετάζεται η μη τυπική μάθηση για ενδεχόμενη ένταξή της στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση; *Ο σκοπός των αξιολογήσεων, τόσο στον τομέα της μη τυπικής όσο και στον τομέα της τυπικής μάθησης είναι καθοριστικός για τις μεθοδολογικές επιλογές που πρέπει να γίνουν και για την τελική επι-*

τυχία του εγχειρήματος. Η επιτυχής ανάπτυξη των μεθόδων και των συστημάτων συνεπάγεται ότι οι λειτουργίες αυτές είναι κατανοητές και συνδυάζονται και/ή διαχωρίζονται κατά τρόπο εποικοδομητικό και ρεαλιστικό.

Λόγω ποικιλομορφίας των μαθησιακών διαδικασιών και πλαισίων είναι δυσκολότερο να επιτευχθεί η αξιοπιστία την οποία εξασφαλίζουν οι πιο τυποποιημένοι (για παράδειγμα, πολλαπλής επιλογής) έλεγχοι γνώσεων. Τίθεται το ερώτημα, πώς η αξιοπιστία (και συγκεκριμένα, τι είδους αξιοπιστία) πρέπει να επιδιώκεται στον νέο τομέα. *Η αξιοπιστία πρέπει να επιδιώκεται με την πλήρη διαφάνεια της διαδικασίας αξιολόγησης (πρότυπα, διαδικασίες, κλπ). Η αξιοπιστία μπορεί επίσης να στηρίζεται με την εφαρμογή συστηματικών και διαφανών πρακτικών για τη διασφάλιση της ποιότητας σε κάθε επίπεδο και λειτουργία.*

Καθώς η μη τυπική μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο στο οποίο παρέχεται και είναι (εν μέρει) σιωπηρή, το πρόβλημα της εγκυρότητας των αποκτώμενων γνώσεων είναι ιδιαίτερα οξύ. Υπάρχει μεγάλος κίνδυνος μέτρησης άλλου μεγέθους από το επιδιωκόμενο. Είναι σημαντικό να αποφεύγεται η στρέβλωση της εικόνας του υποψηφίου και του τομέα και να επιδιώκεται η απόδοση μιας γνήσιας εικόνας. *Οι μέθοδοι πρέπει να αντανakλούν την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος και να μπορούν να συλλάβουν τις ιδιαιτερότητες του ατόμου και του πλαισίου.*

Το ζήτημα των σημείων αναφοράς («πρότυπα») είναι σημαντικό για την αξιολόγηση τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής μάθησης. Παρότι η αναφορά σε πρότυπα (βάσει των επιδόσεων μιας ομάδας/ενός πληθυσμού) δεν έχει εξετασθεί επισταμένως όσον αφορά την αξιολόγηση της μη τυπικής μάθησης (λόγω της ποικιλομορφίας των ειδικοτήτων που εμπλέκονται), το ζήτημα της αναφοράς σε κριτήρια ή τομείς αποτελεί την ουσία του θέματος. *Ο καθορισμός των ορίων των τομέων δεξιοτήτων (του μεγέθους και του περιεχομένου τους) και οι τρόποι με του οποίους οι δεξιότητες μπορούν να εκφραστούν εντός του τομέα, είναι κρίσιμης σημασίας.* Όσο ευρύτερος είναι ο τομέας, τόσο περιπλοκότερος γίνεται ο σχεδιασμός αυθεντικών προσεγγίσεων αξιολόγησης. Αυτό εγείρει και πάλι το ερώτημα του σκοπού της διαδικασίας: επιδίωξή μας είναι η βελτίωση των διαδικασιών μάθησης ή η έκδοση αποδεικτικών στοιχείων (πιστοποιητικών); Και οι δυο σκοποί είναι θεμιτοί και χρήσιμοι. Ωστόσο, ο καθορισμός των σημείων αναφοράς θα είναι πολύ διαφορετικός ανάλογα με το ποιός σκοπός θα επιλεγεί.

Πολιτικές και θεσμικές απαιτήσεις

Εφόσον ικανοποιηθεί η πρώτη μεθοδολογική απαίτηση, δίνοντας απαντήσεις στα ερωτήματα του μεθοδολογικού σκοπού και της λειτουργίας (βλέπε παραπάνω), θα μπορεί να στηριχθεί η θεσμική και πολιτική εφαρμογή βάσει δύο κύριων στρατηγικών: η μια θα επικεντρώνεται στο «*θεσμικό σχεδιασμό*» και η άλλη στην «*αμοιβαία μάθηση*».

Θεσμικός σχεδιασμός: πρέπει να πληρούνται ορισμένα βασικά κριτήρια ώστε να γίνονται δεκτά τα αποδεικτικά της μη τυπικής μάθησης όπως ακριβώς τα αποδεικτικά της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πρώτα απ' όλα πρέπει να ζητείται η γνώμη των συμμετεχόντων κατά τη θέσπιση και την υλοποίηση τέτοιων συστημάτων αυτού του είδους. Δεδομένου ότι τα συστήματα αναγνώρισης της μη τυπικής μάθησης θα έχουν άμεσο αντίκτυπο, τόσο στον καθορισμό των μισθών, όσο και στην κατανομή των θέσεων απασχόλησης και την ιεραρχία της αγοράς εργασίας, αυτό το θέμα οπωσδήποτε εμπεριέχει την εξισορρόπηση συμφερόντων. Παρότι δεν τονίστηκε ιδιαίτερα έως τώρα, το ζήτημα της επιλογής των συμμετεχόντων και των ερωτώμενων θα είναι αποφασιστικής σημασίας κατά την ερχόμενη περίοδο. Δεύτερον, η διαδικασία πρέπει να τροφοδοτείται με σχετικές πληροφορίες. Ο ορισμός και η διάρθρωση των προτύπων, ιδίως των σημείων αναφοράς, προϋποθέτουν επαρκείς και ισορροπημένες πληροφορίες. Τρίτον, ιδιαίτερη σημασία έχει η διαφάνεια των δομών και των διαδικασιών. Υπάρχει δυνατότητα να δημιουργηθούν δομές όπου ο διαχωρισμός των ρόλων να ορίζεται και να παρουσιάζεται με τρόπο σαφή (θέσπιση προτύπων, αξιολόγηση, προσφυγή, έλεγχος ποιότητας). Η διαφάνεια των διαδικασιών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της αποδοχής και της νομιμοποίησης. Στο προσεχές μέλλον, η προσοχή τόσο των ερευνητών όσο και των υπεύθυνων για τη χάραξη της πολιτικής πρέπει να στραφεί σε όλα αυτά τα ζητήματα.

Πρέπει να επιδιώκεται και να υποστηρίζεται η *αμοιβαία μάθηση* μεταξύ σχεδίων, ιδρυμάτων και κρατών. Ήδη σήμερα η μάθηση αποκτάται σε διάφορα επίπεδα και σε εκτενή κλίμακα. Σύμφωνα με συμπεράσματα της παρούσας έκθεσης, ειδικότερα σχετικά με τη δραστηριότητα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι δυνατότητες για αμοιβαία μάθηση είναι πολύ μεγαλύτερες απ' ό,τι έχει έως τώρα επιτευχθεί. Η θέσπιση τέτοιων μηχανισμών μάθησης πρέπει να ανταποκρίνεται στους επιδιωκόμενους σκοπούς και λειτουργίες. Τέλος, είναι επιτακτική η ανάγκη να ενισχυθεί ο συντονισμός και να υποστηριχθούν δραστηριότητες (στην ΕΕ και εντός κρατών μελών) ώστε να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν μέσω των πολλών σημερινών σχεδίων, προγραμμάτων και θεσμικών μεταρρυθμίσεων.