

YLEISTIIVISTELMÄ

Tässä julkaisussa pyritään selvittämään, millä tavalla tavanomaisten muodollisten opetus- ja koulutuslaitosten ulkopuolinen opetus voidaan tehdä aiempaa *näkyvämmäksi*. Koska tavanomaisella muodollisella opetus- ja koulutusjärjestelmällä on niin vakaa asema nyky-yhteiskunnassa, muuta kuin virallista opetusta on paljon vaikeampaa nähdä ja arvostaa ⁽¹⁾. Tämä näkyvyyden puute on havaittu yhä enemmän ongelmaksi, joka vaikeuttaa ammatissa pätevoitymistä kaikilla tasoilla yksilöstä koko yhteiskuntaan.

Viime vuosina lähes kaikissa EU:n jäsenvaltioissa on alettu korostaa muodollisen opetus- ja koulutusjärjestelmän ulkopuolella ja ohella annettavan opetuksen merkitystä. On myös tehty poliittisen ja käytännön tason aloitteita, joissa on asteittain jo päästy kokeiluvaiheesta ensimmäisiin sovellutuksiin.

Ei-muodollisen opetuksen tunnistamisen, arvioinnin ja tunnustamisen on perustuttava yksinkertaisiin ja huokeisiin menetelmiin sekä selvään vastuunjakoon laitosten ja koulutuspolitiikan välillä. Näiden menetelmien on kuitenkin ennen kaikkea pystyttävä lunastamaan lupauksensa, jolloin 'mitattavuus' on ratkaisevassa asemassa. Tämän raportin tarkoituksena on aloittaa teoreettinen keskustelu menestyksellisten käytännön ratkaisujen edellytysten selvittämiseksi.

Oppimisen luonne

Kun pyritään vastaamaan kysymykseen, miten ei-muodollinen opetus on tunnistettavissa ja arvioitavissa, on ratkaisevan tärkeää muistaa, että oppiminen on luonteeltaan *kontekstuaalista*. Sosiaaliin ja aineellisiin yhteyksiinsä kuuluvina tieto ja pätevyydet ovat suurelta osalta tulosta osallisuudesta 'käytännön yhteisöihin'. Oppimista ei voida rajata passiiviseksi tiedon 'palasten' vastaanottamiseksi. Tässä näkökulmassa ei keskitytä pelkästään relationaaliseen puoleen (yksilön rooliin sosiaalisessa ryhmässä), vaan myös oppimisen neuvottelevaan, kantaa ottavaan ja osallistuvaan luonteeseen (oppimisen kommunikatiivinen luonne). Oppiva yksilö hankkii toimintataitonsa osallistumalla jatkuvaan oppimisprosessiin. Siksi oppiminen ei ole vain tiedon ja taitojen uudelleen tuottamista, vaan myös niiden uudelleen muotoamista ja uudistamista.

Oppimisprosessin tulokset, joita me kutsumme pätevyyksiksi, ovat luonteeltaan osittain "äänettömiä" (Polanyi 1967). Tämä merkitsee sitä, että on vaikeaa ilmaista sanoin ja rajata johonkin pätevyyteen johtavia yksittäisiä askelia tai sääntöjä. Joissakin tapauksissa ihmiset eivät edes ole tietoisia siitä, että heillä on jokin tietty pätevyys. Tämä pätee erityisesti ei-muodollisen oppimisen arvioinnissa, joka vaatii metodologista tarkastelua. Suuri osa tiedoista ja taidoista on hankittu käytännön toiminnan ja usein ikävienkin kokemusten kautta. Tapoja, joilla pätevä puuseppä käyttää työkalujaan, on mahdotonta ilmaista sanojen avulla. Yleensä tällaisia tietotaitoja pidetään niin itses-

⁽¹⁾ Ei-muodollisen oppimisen käsitteellä tarkoitetaan epävirallista oppimista, suunnittelematonta oppimista työtilanteissa ja muualla. Lisäksi siihen kuuluu sellaisia työyhteisöissä ja muualla käynnistettyjä suunnitelmallisia oppimiskokonaisuuksia, jotka eivät ole muodollisen opetus- ja koulutusjärjestelmän hyväksymiä.

tään selvinä, ettei niistä osata lainkaan arvioida, missä määrin ne täyttävät ihmisten toimintaa.

Metodologiset vaatimukset

Siksi on tärkeää vastata kysymykseen, onko mahdollista kehittää metodologioita, joiden avulla voitaisiin tavoittaa kulloinkin kyseessä oleva (kontekstuaalisesti erityinen ja osittain äänetön) pätevyys. Siinä missä ei-muodollisen oppimisen arviointiin erikoistuneilla menetelmillä on vielä pitkä matka kuljettavana, muodollisen koulutuksen käytännöllä, tutkimuksella ja teorialla on jo pitkä historia takanaan. Nykyinen arvioinnin laajentuminen työhön ja vapaa-aikaan liittyykin juuri tähän perinteeseen. Uudet lähestymistavat perustuvatkin paljolti muodollisesta koulutuksesta tunnettuihin oppimisen alueisiin, joilla on selkeämmin erotettavissa oleva rakenne. Voidaan olettaa, että näillä kahdella oppimistyyppillä on ainakin joitakin samoja haasteita ja ongelmia.

Muodollisen opetuksen ja koulutuksen arviointi palvelee kahta päätarkoitusta. *Formatiivisen tarkoituksen* tehtävänä on tukea oppimisprosessia. Mikään järjestelmä ei voi toimia kunnolla ilman prosessin toiminnasta säännöllisin väliajoin saatavaa tietoa. Niin luokkahuoneissa kuin yrityksissäkin on tärkeää muistaa, että mitä vaihtelevampi ja ennakoimattomampi konteksti on, sitä tärkeämpää on palautteen saaminen. Arviointi antaa ihannetapauksessa lyhyen aikavälin palautetta, jonka avulla oppimisen puutteet voidaan tunnistaa ja jonka avulla niihin voidaan puuttua välittömästi. *Summatiivisen tarkoituksen* avulla vuorostaan voidaan hankkia näyttöä siitä, että jokin oppimiskokonaisuus on suoritettu. Vaikka näillä näytöillä voi olla monia eri muotoja (todistukset, diplomit, arvioinnit jne.), niiden tarkoituksena on helpottaa eri tasojen ja kontekstien vaihtumista (luokalta toiselle, koulusta toiseen, koulusta työhön). Tämä tehtävä liittyy valintaan ja sen avulla vartioidaan pääsyä eri tasoille, eri tehtäviin ja eri ammatteihin.

Luottamus jotakin tiettyä arviointitapaa kohtaan riippuu yleensä *luotettavuuden* ja *paikkansapitävyyden* kriteereistä. Jonkin arvioinnin luotettavuus riippuu siitä, ovatko sen tulokset toistettavissa toisessa, muiden henkilöiden toteuttamassa koetilaisuudessa. Paikkansapitävyyttä voidaan monestakin syystä pitää monimutkaisempana käsitteenä ja ongelmana. Lähtökohtana voi olla sen pohtiminen, mittaako arviointi sitä, mitä sen valmistelijoiden oli sen avulla alunperin tarkoitus mitata. Autenttisuus on tällöin ensisijaista, sillä suurellakaan luotettavuudella ei ole arvoa, jos arviointi antaa vääristyneen kuvan arvioitavasta asiasta ja siihen liittyvästä henkilöstä.

Luotettavuus ja paikkansapitävyys ovat merkityksettömiä käsitteitä, jos niillä ei ole yhteyttä *viitekohtiin, arvostelukriteereihin ja/tai saavutusstandardeihin* jne. Näiden viitekohtien ja/tai kriteereiden asettamisesta voidaan erotella kaksi pääperiaatetta. Muodollisessa opetuksessa ja koulutuksessa käytetään yleensä normitettua viitteistöä (ryhmän koostumuksesta riippuen). Toinen tapa asettaa viitekohtia on suhteuttaa tietty suoritus ennalta asetettuihin kriteereihin. Kriteeriviittein varustettuihin kokeisiin kuuluu ensin tiedon ja taitojen alueen tunnistaminen, minkä jälkeen pyritään kehittämään yleisiä kriteerejä tällä erityisalueella suorituksesta tehtyjen havaintojen perusteella.

Muodollisen järjestelmän kokeista saatuja kokemuksia voidaan käyttää monia ei-muodollista oppimista koskevien kysymysten ja aiheiden käsittelemisessä:

- (a) Mitkä ovat ne formatiiviset tai summatiiviset toiminnot, joiden on oltava mukana ei-muodollisen oppimisen uusissa tunnistamis-, arviointi- ja tunnustamismenetelmissä (ja institutionaalisissa järjestelmissä)?
- (b) Oppimisprosessien ja oppimiskontekstien moninaisuus herättää kysymyksen: voidaanko tällä alalla saavuttaa sama luotettavuus kuin muodollisessa koulutuksessa ja opetuksessa?
- (c) Oppimisen kontekstuaalinen ja (osittain) äänetön luonne mutkistaa paikkansapitävyyden kysymystä, ja kysymys kuuluukin: ovatko menetelmät oikein suunniteltuja ja rakennettuja asian käsittelyn kannalta?
- (d) Viitekohtia (standardit) koskeva kohta on avainkysymys, johon on erityisesti paneuduttava. Kysymys kuuluu: onko toimivallan eri alueiden rajat (mukaan lukien toimivallan 'laajuus' ja sisältö) määritelty asianmukaisella tavalla?

Lisäksi on selvitettävä, kuuluuko ei-muodollisen opetuksen arviointiin uusien työvälineiden ja instrumenttien käyttöönotto vai vastataanko uusiin haasteisiin vanhoilla keinoilla. On syytä uskoa, että tiettyyn rajaan saakka edessä on ainakin perinteisten testaus- ja arviointimenetelmien siirtäminen tälle uudelle alueelle.

Institutionaaliset ja poliittiset vaatimukset

Ei-muodollisen oppimisen arvioinnissa ja tunnustamisessa käytettävien järjestelmien tuleva rooli ei voi rajoittua vain metodologiseen laatuun. Menetelmien merkittävyys, luotettavuus tai pätevyyskään eivät vielä saa yksilöitä, yrityksiä ja/tai oppilaitoksia luottamaan arviointeihin tai kelpuuttamaan niitä. Näin on erityisesti silloin, kun arvioinnille annetaan summatiivinen rooli ja niiden avulla laaditaan näyttöä sellaisten ihmisten pätevydestä, jotka kilpailevat paikoista työmarkkinoilla ja oppilaitoksissa. Näiden arviointien arvostuksen lisäämiseksi olisi täytettävä tiettyjä poliittisia ja institutionaalisia perusedellytyksiä. Tähän voidaan päästä osittain poliittisilla päätöksillä, joilla varmistetaan aloitteiden oikeudellinen pohja, mutta niitä pitäisi täydentää prosessilla, jonka avulla täsmennetään 'omistajuutta' ja 'valvontaa' sekä 'hyödyllisyyttä' koskevia kysymyksiä. Tällä tavalla ei-muodollisen oppimisen arviointeja voitaisiin arvostella teknisten ja instrumentaalisten kriteereiden (luotettavuus ja pätevyys) sekä normatiivisten kriteereiden (oikeudellisuus ja laillisuus) avulla. Ei-muodollisen oppimisen arviointien hyväksymisessä ei olekaan kysymys vain niiden oikeudellisesta asemasta, vaan myös niiden legitimitetistä ylipäänsä.

KANSALLISEN JA EUROOPAN TASON KOKEMUKSIA

Euroopan tilannetta esitellään esimerkeillä viidestä valtio- ja toimintaryhmästä EU:n tasolla. Vaikka kunkin ryhmän valtioiden metodologiset ja institutionaaliset lähestymistavat ja valinnat eroavatkin jonkin verran toisistaan, maantieteellinen läheisyys ja instituutioiden samankaltaisuus näyttävät innostavan niitä oppimaan toisiltaan, mikä on johtanut myös joihinkin yhteisiin ratkaisuihin.

Saksa ja Itävalta: lähestymistapana kaksinaisjärjestelmä

Saksan ja Itävallan lähestymistavat ei-muodollisen oppimisen tunnistamisessa, arvioinnissa ja tunnustamisessa ovat hyvin samankaltaiset. Mielenkiintoista kyllä, juuri näissä kahdessa maassa, joissa työhön perustuva oppiminen on järjestelmällisimmin yhdistetty opetukseen ja koulutukseen (kaksinaisjärjestelmän kautta), on suhtauduttu uuteen suuntaukseen meko penseästi. Toisaalta tilanne heijastaa myös menestystä, sillä kaksinaisjärjestelmä on yleensä havaittu menestykselliseksi sekä pedagogiikan (muodollisen ja koeluontoisen opetuksen yhdistelmä) että suorituskyvyn (laaja kattavuus eri ikäryhmissä) kannalta. Toisaalta koska perusopetuksen merkitystä painotetaan niin suuresti, olemassaoleva järjestelmä vaikuttaa pystyvän vain osittain laajentamaan toimintojaan ammatilliseen jatkokoulutukseen ja aikuisten monimuotoisiin koulutustarpeisiin. Tästä huolimatta voidaan todeta, että hankekohtainen kokeilutoiminta on lisääntymässä ja kiinnostus näitä kysymyksiä kohtaan on kasvamassa. Ei-muodollisesta oppimisesta käytävä keskustelu liittyy Saksassa ja Itävallassa läheisesti opetuksen ja koulutuksen moduloinnista käytävään keskusteluun.

Kreikka, Italia, Espanja ja Portugali: Välimeren alueen lähestymistapa

Yleinen asennoituminen ei-muodollisen oppimisen menetelmien ja järjestelmien käyttämiseen on myönteistä Kreikassa, Italiassa, Espanjassa ja Portugalissa. Sekä julkisella että yksityisellä alueella puhutaan selkeästi tällaisten käytännön toimien hyödyllisyydestä. On tarpeen tehdä näkyviksi ei-muodollisen oppimisen valtavat varannot, jotka luovat näiden maiden talouden monien alojen perusedellytykset. Kysymys ei ole vain olemassaolevien pätevyyksien käytön helpottamisesta, vaan myös niiden laadun parantamisesta. Ei-muodollisen oppimisen arviointi- ja tunnustamismenetelmiä voidaan pitää laadun parantamisen välineinä, joiden käyttö ei koske vain yksittäisiä työntekijöitä vaan kokonaisia taloudenaloja. Näiden maiden esimerkki kertoo myös, että askel aikomuksesta toteutukseen on pitkä. Oikeudellisia ja poliittisia siirtoja on tehty erikokoisin opetusalan uudistuksin, mutta arviointi- ja tunnustamiskäytäntöjen käytössä ei olla vielä kovin pitkällä. Tulevat vuodet näyttävätkin, johtavatko näissä maissa niin yksimielisesti ilmaistut myönteiset aiheet käytännön toimiin, jotka todella vaikuttavat yksittäisiin työntekijöihin ja yrityksiin ja palvelevat niitä.

Suomi, Norja, Ruotsi ja Tanska: pohjoismainen lähestymistapa

'Pohjoismaisesta mallista' ei voida puhua kovin tiukkaan rajatussa mielessä. Suomi, Norja, Tanska ja Ruotsi ovat valinneet erilaisia lähestymistapoja, ja jokainen niistä toimii tavallaan oman aikataulunsa mukaisesti. Eroista huolimatta jokaisessa neljässä maassa on otettu lainsäädännöllisiä ja institutionaalisia käytännön askelia, joiden tarkoituksena on ollut vahvistaa muodollisen koulutuksen ja toisaalla koulujen ulkopuolisen opetuksen ja koulutuksen yhteyttä. Huolimatta siitä, että tämän strategian jotkin osa-alueet ovat olleet olemassa jo jonkin aikaa, tärkeimmät aloitteet on tehty vasta viime vuosina, lähinnä 1994-1995. Oppiminen toisten kokemuksista on vahvaa näissä maissa ja se on vahvistunut edelleen parin viime vuoden aikana. Suomen ja Norjan lähestymistapojen vaikutus uudemmissa ruotsalaisissa asiakirjoissa kuvastaa tätä seikkaa. Suomi ja Norja ovat selkeästi avautumassa ajatukselle, jonka mukaan ei-muodollinen oppiminen otetaan mukaan laitosten toimintaan osana elinikäisen oppimisen strategiaa. Ruotsissa ja Tanskassa esitellyt suunnitelmat viittaavat siihen, että

nämä kaksi maata ovat liikkumassa samaan suuntaan ja että ei-muodolliseen oppimiseen kiinnitetään tulevana vuosina entistä enemmän huomiota.

Yhdistynyt kuningaskunta, Irlanti ja Alankomaat: kansallisen ammattipätevyyden (NVQ) lähestymistapa

Yhdistyneessä kuningaskunnassa, Irlannissa ja Alankomaissa tuloskeskeinen ja suorituspainotteinen oppimis- ja koulutusmalli on vahvassa asemassa. Näissä maissa virallisten oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvan oppimisen yleinen hyväksyminen käyttökelpoiseksi ja merkittäväksi pätevyöitymiskeinoksi on yksi tulevaisuuden peruspiirteitä. Olisi kuitenkin tiedettävä, miten tällainen järjestelmä voidaan toteuttaa. Jotkin Yhdistyneen kuningaskunnan ja Alankomaiden kokemukset kertovat institutionaalisista, metodologisista ja käytännöllisistä ongelmista sellaisen järjestelmän perustamisessa, jonka avulla ei-muodollinen oppiminen liitettäisiin muuhun kokonaisuuteen. Hyväksyttävien pätevyysnormien kehittämiseen liittyvä haaste vaikuttaa olevan ensimmäinen ja kenties myös vaikein este. Niin kauan kuin arvioinneilta odotetaan selkeää kriteeriviitteistöä, standardin laatu on ratkaisevan tärkeä. Yhdistyneen kuningaskunnan kokemusten perusteella voidaan tunnistaa joitakin näistä vaikeuksista, jotka liittyvät tasapainon etsimiseen yhtäällä liian yleisluontoisten ja toisaalla liian yksityiskohtaisten pätevyysien kuvausten ja määritelmien välillä. Toinen tärkeä Yhdistyneen kuningaskunnan ja Alankomaiden (ei ilmene Irlannin toimittamasta aineistosta) tapauksista heijastuva tärkeä haaste liittyy luotettavuuden ja pätevyyden perinteisiin arviointiongelmiin. Niiltä saadussa aineistossa ongelmat on esitetty selkeästi, päinvastoin kuin vastaukset, sikäli kuin niitä on tarjolla. Kaikissa kolmessa maassa ammatillinen opetus ja koulutus perustuu moduloituihin järjestelmiin, mikä vaikuttaa edesauttavan käytännön menetelmien ja uusien laitosten nopeaa ja laaja-alaista käyttöönottoa.

Ranska ja Belgia: todistusten 'avaaminen'

Ranskaa voidaan monessakin mielessä pitää yhtenä edistyneimmistä Euroopan maista siinä, mitä tulee ei-muodollisen oppimisen tunnistamiseen, arviointiin ja tunnustamiseen. Belgia on ollut vähemmän aktiivinen, mutta viime vuosina on silti tehty useita aloitteita, osittain Ranskan kokemusten perusteella. Ranskassa tehtiin ensimmäiset aloitteet jo vuonna 1985, kun käyttöön otettiin nk. *bilan de competence*-järjestelmä. *Bilanin* tarkoituksena on tukea työnantajia ja työntekijöitä ammattipätevyysien tunnistamisessa ja arvioimisessa. Tarkoituksena on tukea sekä urakehitystä että työntekijöiden pätevyysien hyväksikäyttöä yrityksessä.

Toinen tärkeä aloite oli kansallisen ammattikasvatus- ja -koulutusjärjestelmän 'avaaminen' virallisten laitosten ulkopuolella hankituille pätevyyksille. Vuodesta 1992 on ollut mahdollista saada aikaisemman ei-muodollisen oppimisen perusteella (eriarasteista) ammatillista pätevyyttä osoittavia todistuksia (*Certificate d'aptitude professionnelle*). Kolmanneksi Ranskan kauppa- ja teollisuuskamari on tehnyt tärkeän aloitteen, jolla pyritään luomaan tällaiselle arvioinnille virallisesta koulutusjärjestelmästä riippumattomat menettelyt ja standardit. Tärkeitä kokemuksia on hankittu käyttämällä lähtökohtana Eurooppa-normia EN45013 henkilöstön sertifioinnissa. Samansuuntaisia EN 45013:een liittyviä toimintoja on käynnissä myös Belgiassa.

EU:n lähestymistavat

Euroopan tasolla tehdyillä aloitteilla on selvästi ollut merkitystä asian edistämisen kannalta yleisessä tietoisuudessa ja päätöksentekijöiden parissa. Opettamista ja oppimista käsittelevä valkoinen kirja (1995) on auttanut määrittelemään asiaa entistä selkeämmin ja siten tukenut prosesseja kansallisella ja alakohtaisella tasolla. Tämän tuloksena syntyneillä ohjelmilla (lähinnä Leonardo da Vinci ja Adapt) on käynnistetty ja rahoitettu aivan uudenlaista kokeilutoimintaa. Vaikka EU ei sekaannukaan suoraan kansallisten järjestelmien kehittämiseen, asiaan liittyy aiempaa enemmän myös EU:n etuja, minkä vuoksi EU onkin antanut käytännön tukea metodologiselle ja institutionaaliselle kokeilutoiminnalle. Tämä ei kuitenkaan ole johtanut valkoisen kirjan mukaisen Euroopan standardeihin ja ammattitaitoa osoittavaan PSC-korttiin (Personal Skills Card) tähtäävän strategian toteutumiseen. Yksi tärkeä syy tähän on tavoitteiden sekoittuminen tehtävän alkumäärittelyssä. Toisaalta PSC-ammattitaitokortin käyttöönotto esiteltiin alunperin summatiivisena lähestymistapana, jonka avulla oli tarkoitus saada käyttöön käyttökelpoinen menetelmä todisteen esittämiseksi pätevyyksistä ja taidoista. Toisaalla uusien arviointimenetelmien tarve oli jo tuolloin voimistunut, koska oli tarpeen tunnistaa laajempi pätevyyspohja sen hyödyntämiseksi; tätä voitaneen kutsua formatiiviseksi tavoitteeksi, jonka avulla pyritään pääasiassa tukemaan oppimisprosesseja. Leonardo da Vinci-kokeilun osalta ensimmäinen tavoite on vasta saatu luonnostelluksi ja sitä on toteutettu vain rajallisesti. Silloin kun voidaan löytää summatiivinen tekijä, sillä on yleensä selvä viite olemassa olevaan kansalliseen pätevyöitymisjärjestelmään tai sillä on yhteys johonkin rajattuun toimialaan tai ammattiin. Tärkeimmäksi tekijäksi on kuitenkin osoittautunut asian formatiivinen aspekti. Tämä ei kuitenkaan tapahdu laajojen ylikansallisten järjestelmien, vaan yksittäisille työntekijöille ja/tai työntekijöille tarjottavien käytännön työvälineiden muodossa. Avautuminen eri toimijoita, kysymyksiä ja menetelmiä koskeville aloitteille on käynnistynyt 'matalalla' institutionaalisella tasolla, ja keskeisessä asemassa ovat olleet formatiiviset seikat. Hankkeiden toimivuus kuvastaakin yritysten ja toimialojen prioriteetteja, ei niinkään kansallisten ministeriöiden prioriteetteja.

MIKSI KESKITTYÄ EI-MUODOLLISEEN OPPIMISEEN?

Mikä on saanut liikkeelle tämän toiminta-aallon, joka on ilmennyt useimmissa Euroopan maissa lähes samanaikaisesti? Tähän kysymykseen vastaaminen vaatii keskittymistä poliittisiin ja institutionaalsiin tavoitteisiin, kehitykseen ja haasteisiin. Seuraavassa esitellään kolmea eri näkökohtaa.

Opetuksen ja koulutuksen uudelleenräätelöinti

Elinikäistä oppimista palvelevan järjestelmän perustaminen vaatii katseen kohdistamista entistä enemmän yhteyksiin, joita on elämän eri vaiheissa eri alojen eri oppimismuodoissa. Siinä missä muodollinen järjestelmä keskittyy edelleen kovin paljon perusopetukseen ja -koulutukseen, elinikäisen oppimisen järjestelmän on kohdattava haaste, joka vaatii sitä yhdistämään toisiinsa monia eri muodollisen ja ei-muodollisen oppimisen alueita. Tämä on välttämätöntä, jotta yksittäiset työntekijät voisivat uudistaa jatkuvasti ja eri tavoin tietämystään ja jotta yritysten käytössä olisi laajapohjaista tietämystä ja pätevyyttä; kyseessä on eräänlainen tietovarasto, jonka avulla voidaan kohdata odottamattomia tilanteita. Myös pätevyyksien tunnistaminen, arviointi ja tun-

nustaminen ovat ratkaisevan tärkeitä tekijöitä. Pätevyudet on tehtävä näkyviksi, jos tarkoituksena on integroida ne täysin tähän laajempaan tiedon tuottamis- ja uudistamisstrategiaan.

Tärkeimmät pätevyysalueet

Vaikka kysymystä siitä, miten tärkeimmät pätevyysalueet ovat tunnistettavissa ja kehitettävissä sekä toisaalta siitä, miten ei-muodollinen oppiminen on arvioitavissa, yleensä käsitelläänkin kahtena eri asiana, ne molemmat liittyvät läheisesti toisiinsa. Tahdommekin väittää, että näissä kahdessa eri keskustelussa heijastuvat saman asian eri puolet. Molemmissa tapauksissa voidaan havaita lisääntyvää kiinnostusta oppimis- ja tietovaatimuksia kohtaan yhteiskunnassa, jolle on luonteenomaista ennakoimaton organisationaalinen ja teknologinen muutos. Ei-muodollisen oppimisen tunnistamisessa, arvioinnissa ja tunnustamisessa tarvittavia menetelmiä ja järjestelmiä voidaan pitää käytännön työvälineinä, joiden avulla tärkeimmät pätevyysalueet ovat tehtävissä näkyvämmiksi ja vahvemmiksi. Käsitteet ei-muodollinen ja muodollinen eivät kuitenkaan ole kovin käyttökelpoisia tässä yhteydessä. Ei-muodollinen oppiminen on 'negatiivinen' käsite siinä mielessä, että sillä kielletään jokin toinen. Se ei anna paljoakaan myönteisiä viitteitä käsitteen sisällöstä, profiilista tai laadusta. Käsite on kuitenkin tärkeä silloin, kun halutaan kiinnittää huomiota muodollisen opetuksen ja koulutuksen ulkopuolella tarjolla olevien oppimisalueiden ja -muotojen runsauteen. Läheisempi yhteys eri pätevytyimisalueisiin olisikin erittäin hyödyllinen ja antaisi toiminnalle tarkemman suunnan. Muodollisen ja ei-muodollisen oppimisen yhteyksien etsiminen on tapa realisoida ja materialisoida tärkeimpiä tavoitteita, joita tunnistetut pätevytyimisalueet edustavat.

Ratkaisut etsimässä ongelmia - tarjontaan perustuva kehitys?

Mittaus- ja arviointimenetelmien kehittämisen käynnistäjänä ja ylläpitäjänä on vain harvoissa tapauksissa ollut perustasolta tuleva vaatimus tai alkusysäys. Tarkasteltaessa 90-luvun loppupuoliskoa, jolloin tämä suuntaus sai vauhtia ja voimistui, Euroopan tason ja alakohtaisen tason ohjelmat (esim. Adapt ja Leonardo da Vinci) ovat vaikuttaneet arvioinnissa noudatettavan työjärjestyksen sisältöön ja kehitykseen. Tiettyjä rajattuja erityisprioriteetteja varten käyttöön saatu 'tuore raha' innoitti monia laitoksia liittymään instrumenttien ja työvälineiden kehitystyöhön. Vaikka näiden hankkeiden saavutukset ovatkin laadultaan sangen vaihtelevia, ei silti ole syytä aliarvioida niiden pitkäaikaisvaikutusta mukana olleiden järjestöjen ja instituutioiden työjärjestykseen. Tuleva työkausi osoittanee, löytääkö tällainen tarjontavetoinen liike käyttäjiä esimerkiksi ala- tai yritystasoilta, joilla osataan arvostaa tehtyjä ponnistuksia.

MITEN EI-MUODOLLISEN OPPIMISEN TUNNISTAMISEN, ARVIOIMISEN JA TUNNUSTAMISEN PITÄISI TAPAHTUA?

Pelkkä vastaaminen siihen, miksi kiinnostus ei-muodollista oppimista kohtaan on lisääntynyt, ei vielä tarjoa vastausta siihen, miten tämän kehityksen myönteisiä puolia voitaisiin kehittää ja vahvistaa. Seuraamalla raportin alkupuolella esitettyjä teoreettisia selvityksiä voidaan tulevat haasteet määritellä sekä metodologisiksi (miten mitataan) että poliittisiksi tai institutionaalisiksi (miten varmistaa hyväksyntä ja pätevyys).

Metodologiset vaatimukset

Mihin toimintoihin uusien metodologioiden (ja institutionaalisten järjestelmien) on vastattava ei-muodollisen oppimisen tunnistamisessa, arvioinnissa ja tunnustamisessa? Puhummeko muodollisesta roolista, jossa eri keinoja ja välineitä käytetään ohjaamaan yksilöiden ja yritysten oppimisprosesseja vai puhummeko rajoitetummasta summatiivisesta roolista, jossa ei-muodollista oppimista testataan sen liittämiseksi mahdollisesti muodollisen opetuksen ja koulutuksen kokonaisuuteen? *Arviointien tavoite on sekä ei-muodollisella että muodollisella alueella ratkaisevaa metodologisten valintojen ja toteutuksen lopullisen menestyksen kannalta.* Metodologioiden ja järjestelmien menestyksellinen kehittäminen edellyttää, että nämä toiminnot on ymmärretty selkeästi ja että niitä on yhdistelty ja/tai eroteltu rakentavalla ja realistisella tavalla.

Oppimisprosessien ja -kontekstien monimuotoisuus vaikeuttaa vakiotestien (esim. monivalintatehtävät) veroisen luotettavuuden saavuttamista. Onkin kysyttävä, miten (ja millä tavalla erityistä) luotettavuutta pitäisi etsiä tällä uudella alueella. *Luotettavuutta pitäisi tavoitella etsimällä arviointiprosessiin mahdollisimman suurta avoimuutta (standardit, vakiomenettelyt jne.). Luotettavuutta voisi edistää myös ottamalla käyttöön järjestelmällisiä ja avoimia laadunvarmistuskäytäntöjä kaikilla tasoilla ja kaikissa toiminnoissa.*

Ei-muodollisen oppimisen kontekstuaalinen ja (osittain) äänetön luonne monimutkistaa kysymystä luotettavuudesta. On näet olemassa akuutti vaara, että mitataankin jotain muuta kuin mitä oli tarkoitus. Tärkeintä on välttää saamasta kokelaasta ja alueesta hajanaista kuvaa sekä tavoitella autenttisuutta. *Metodologioiden on heijastettava käsiteltävän asian kompleksisuutta; niiden avulla on tavoitettava se, mikä on yksilön ja toisaalta kontekstin kannalta erityistä.*

Viitekohtia ('standardeja') koskeva kysymys on keskeisen tärkeä sekä muodollisen että ei-muodollisen arvioinnin kannalta. Koska normitetusta vertailusta ei ole keskusteltu vakavasti ei-muodollisen oppimisen arvioinnin yhteydessä (johtuen mukana olleiden pätevyysalueiden monimuotoisuudesta), kriteerejä ja alakohtaista vertailuviiteistöä koskeva kysymys sijoittuu asian ytimeen. *Pätevyysalueiden rajojen (laajuus ja sisältö) määrittely sekä tapa, jolla tämän alueen pätevyudet ovat esitettävissä, ovat ratkaisevan tärkeitä.* Autenttisten arviointitapojen kehittäminen muodostaa sitä suuremman haasteen, mitä laajempi alue on kyseessä. Tässä vaiheessa palataan monessakin suhteessa kysymykseen siitä, mitä toimintoja on suoritettava; tahdommeko parantaa oppimisprosesseja vai tuottaa todistavia (ja virallisesti merkittäviä) asiakirjoja? Molemmat tavoitteet ovat täysin oikeutettuja ja hyödyllisiä. Viitekohtien asettaminen vaihtelee kuitenkin valittujen tavoitteiden mukaisesti.

Poliittiset ja institutionaaliset vaatimukset

Heti kun ensimmäisiin metodologisiin vaatimuksiin on vastattu ratkaisemalla metodologista tavoitetta ja toimintoa koskeva kysymys (ks. ed.), institutionaalista ja poliittista käyttöönottoa voidaan tukea kahden päästrategian avulla, joista toisessa keskitytään 'institutionaaliseen suunnitteluun' ja toisessa 'vastavuoroiseen oppimiseen'.

Institutionaalinen suunnittelu: Joidenkin peruskriteereiden on täytyttävä, jos tarkoituksena on, että ei-muodollista oppimista koskevia todistuksia on tarkoitus hyväksyä muodollista oppimista koskevien todistusten rinnalla. Ennen kaikkea on kuultava kaikkia osapuolia silloin, kun tällaisia järjestelmiä perustetaan ja käytetään. Koska ei-muodollisen opetuksen tunnustamisella on suora vaikutus palkkatason määrittelyssä sekä työpaikkojen ja asemien jakamisessa työmarkkinoilla, asiaan liittyy selvästi eri intressien välisen tasapainon etsintä. Vaikka asiaa ei olekaan tähän mennessä erityisemmin painotettu, tulevalla kaudella on ratkaisevan tärkeää selvittää, ketkä on otettava mukaan ja keitä on kuunneltava. Lisäksi prosessiin on syötettävä kaikki asiaan kuuluva tieto. Edustettuina olevien tahojen valintaan liittyvä standardien ja (erityisesti) viitekohtien määrittäminen ja ilmaiseminen vaativat nimenomaan riittävää ja tasapuolista tietoa. Kolmanneksi rakenteiden ja menettelyjen avoimuus on erittäin tärkeää. On mahdollista luoda rakenteita, joissa roolien jako (normien asettaminen, arviointi, valitusmenettely, laadunvalvonta) on määritelty ja esitetty selkeästi. Jos tarkoituksena on saavuttaa virallista hyväksyttävyyttä ja pätevyyttä, menettelyissä on ehdottomasti noudatettava avoimuutta. Tutkijoiden ja päätöksentekijöiden huomiota on kiinnitettävä näihin seikkoihin jo lähitulevaisuudessa.

Vastavuoroista oppimista pitäisi tavoitella ja tukea eri hankkeiden, laitosten ja maiden välillä. Merkittävää oppimista ilmenee jo monilla eri tasoilla. Kuten muualla tässä raportissa jo on esitetty, ja erityisesti Euroopan tason toiminnassa, vastavuoroisen oppimisen potentiaali on paljon suurempi kuin tähänastiset todelliset saavutukset. Tällaisten oppimismekanismien perustamisen on vastattava kulloinkin suoritettavia tavoitteita ja toimintoja. Lopuksi on erittäin tärkeää lisätä koordinointia ja tukea (Euroopan ja kansallisilla tasoilla) toimintoja, joilla hyödynnetään tähänastisista hankkeista, ohjelmista ja institutionaalisista uudistuksista hankittuja kokemuksia.