

***Globālais reģionālo un nacionālo
kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskats
2019***

I. sējums: tematiskās nodaļas

First published as

Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019

Volume 1: thematic chapters

by the ETF in 2019.

© European Centre for the Development of Vocational Training, European Training Foundation, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, and UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019

Latvian translation: ©Academic Information Centre, 2019

Responsibility for the translation lies entirely with the Academic Information Centre

Adrese:

Nacionālais koordinācijas punkts EKI

Vaļņu iela 2,

Rīga, LV-1050

Fakss: +37167221006

E-pasts: nkp@aic.lv

www.nki-latvija.lv

Plaša apjoma papildu informācija par Eiropas Savienību ir pieejama internetā.

Pieklūve tai iespējama, izmantojot Eiropas serveri (<http://europa.eu>)

Pārskatu kopīgi sagatavoja Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs (*Cedefop*), Eiropas Izglītības fonds (*ETF*), Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (UNESCO) un UNESCO Mūžizglītības institūts (*UIL*), un 2019. gadā publicēja *ETF*.

Cedefop ir viena no visvecākajām ES aģentūrām, ko izveidoja 1975. gadā saskaņā ar Padomes Regulu (EEK) Nr. 337/75. *Cedefop* atbalsta Eiropas Savienības politikas veicināšanu, attīstību un īstenošanu profesionālās izglītības un apmācību, kā arī prasmju un kvalifikāciju rīcībpolitikas jomā, sadarbojoties ar Eiropas Komisiju, dalībvalstīm un sociālajiem partneriem. Tas veic pētniecību un analīzi, kā arī sniedz zināšanas, pierādījumus un pakalpojumus rīcībpolitikas veidošanas vajadzībām. Ar jaunajām pilnvarām, kas ir spēkā kopš 2019. gada 20. janvāra saskaņā ar Regulu (ES) Nr. 2019/2018, tiek apstiprināta aģentūras attīstība laika gaitā un tās loma, izglītībai un apmācībai saskaroties ar darba tirgu.

ETF ir decentralizēta specializēta Eiropas Savienības aģentūra, kas darbojas ES ārpolitikas jomā, palīdzot pārejas posma un jaunattīstības valstīm modernizēt to profesionālo izglītību un apmācību, kā arī nodarbinātības sistēmas. Aģentūra pašlaik darbojas 29 partnervalstīs, tām palīdzot analizēt prasmju pieprasījumu un piedāvājumu, mācīties no starptautiskās paraugprakses un izmantot inovatīvas pieejas politikas veidošanā un īstenošanā. Tas savukārt sekmē sociālo kohēziju un ekonomisko izaugsmi, kā rezultātā ES dalībvalstis un to pilsoņi gūst labumu uzlabotu ekonomisko attiecību rezultātā.

UNESCO misija ir sekmēt miera kultūras veidošanu, nabadzības izskaušanu, ilgtspējīgu attīstību un starpkultūru dialogu ar izglītības, zinātnes, kultūras, komunikācijas un informācijas palīdzību. *ETF* tiek veikti pētījumi, vairota iemaņas, veidoti tīkli un publikācijas par mūžizglītību, koncentrējoties uz pieaugušo izglītību un tālākizglītību, rakstpratību un neformālo pamatzglītību.

Šajā publikācijā ir pausts autoru viedoklis un fakti, kas ne vienmēr sakrīt ar *Cedefop*, *ETF*, UNESCO vai *UIL* oficiālo nostāju. Šajā publikācijā izmantotie apzīmējumi un prezentācijas materiāli nepauž izdevēju viedokli par kādas valsts, teritorijas vai tās iestāžu tiesisko statusu vai jebkuras valsts vai teritorijas noteiktajām robežām.

Šī publikācija ir veltīta mūsu dārgajai kolēģei un UNESCO Mūžizglītības institūta ilggadējai ekspertei Madu Singai (*Madhu Singh*), kura ir sniegusi lielu ieguldījumu kvalifikāciju ietvarstruktūru izveidē, sekmēšanā un atzīšanā starptautiskā līmenī.

Pateicība

Šis „Globālais reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskats“ ir tapis, Eiropas Profesionālās izglītības centram (*Cedefop*) sadarbojoties ar Eiropas Izglītības fondu (*ETF*), Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizāciju (*UNESCO*) un UNESCO Mūžizglītības institūtu (*UIL*). 2019. gada izdevuma sagatavošanu koordinēja Maikls Greijems (*Michael Graham*) (*ETF*).

Tematiskās nodaļas un nacionālos un reģionālos gadījumus sagatavoja: Jenss Bjornavolds (*Jens Bjørnåvold*), Ernesto Viljalba-Garsija (*Ernesto Villalba- Garcia*), Slava Peveka Grama (*Slava Pevec Grm*), Else Husa (*Else Husa*), Anastasija Poulijū (*Anastasia Poulidou*) un Andrea Rusu (*Andreea Rusu*); Maikls Greijems, Arjens Deižs (*Arjen Deij*), Mirjama de Jonga (*Mirjam de Jong*), Jolīna van Udena (*Jolien van Uden*), Karmo Gomesa (*Carmo Gomes*) un Eduarda Kastela Branko (*Eduarda Castel Branco*) (*ETF*); Borīns Čakrūns (*Borhene Chakroun*) (*UNESCO*); Džons Hārts (*John Hart*) un Rūds Duvekots (*Ruud Duvekot*) (neatkarīgie konsultanti); Džeimss Kīvijs (*James Keevy*) (*JET Education Services*); Rauls Valdess-Kotera (*Raúl Valdés-Cotera*), Mo Vanga (*Mo Wang*), Konstantīns Pagratis (*Konstantinos Pagratis*) un Menga Sjuja (*Meng Xu*) (*UIL*).

Šī publikācija nebūtu tapusi bez valstu un reģionālo aģentūru sadarbības. Mēs vēlamies pateikties par valstu un reģionālo ekspertu sniegto atbalstu un palīdzību, jo īpaši, apkopojot informāciju par nacionālajiem un reģionālajiem gadījumiem pārskata 2. sējumam.

Saturs

Pateicība	5
Saturs	6
Tabulu un attēlu saraksts	7
Saīsinājumu saraksts	8
Ievads	10
1. NODAĻA. PASAULES ATSKAITES LĪMENI MŪŽIZGLĪTĪBAI: MĀCĪŠANĀS REZULTĀTU SALĪDZINĀŠANAS UN ATZĪŠANAS RĪKS	14
2. NODAĻA. VIŅPUS MUMS PAŠLAIK ZINĀMO KVALIFIKĀCIJU HORIZONTA: DIGITĀLIE IZGLĪTĪBAS DOKUMENTI UN TO SAVSTARPĒJĀ IZMANTOJAMĪBA	26
3. NODAĻA. MĀCĪŠANĀS REZULTĀTU LOMA IZGLĪTĪBAS UN APMĀCĪBU PĀRVALDĪBĀ UN REFORMĒŠANĀ: PAR STIPRAJĀM PUSĒM UN IEROBEŽOJUMIEM	34
4. NODAĻA. AAA AR VĒRTĪBU: KĀDI DATI IR NEPIECIEŠAMI, LAI SEKMĒTU IEPRIEKŠĒJĀS IZGLĪTĪBAS ATZĪŠANU, APSTIPRINĀŠANU UN AKREDITĀCIJU?	45
5. NODAĻA. MIGRANTU UN BĒGLU IEPRIEKŠĒJĀS MĀCĪŠANĀS PIEREDZES ATZĪŠANA SOCIĀLĀS INTEGRĀCIJAS SEKMĒŠANAI	60
6. NODAĻA. PRASMJU UN KVALIFIKĀCIJU PIEEJAMĪBA UN APGUVE: INDIVĪDU PIESAISTE NACIONĀLAJĀM KVALIFIKĀCIJU IETVARSTRUKTŪRĀM	71
Secinājumi	86

Tabulu un attēlu saraksts

TABULAS

2-1. tabula	Pieejamo tehnoloģiju priekšrocības un izaicinājumi	30
4-1. tabula	Izraudzīto valstu validēšanas sistēmu galvenās iezīmes	48
4-2. tabula	Dažādām kvalifikācijas piešķirošajām ministrijām iesniegto kvalifikāciju apstiprināšanas līmenis 2015. gadā	52
4-3. tabula	To pretendentu procentuālais apmērs, kuri ieguva kvalifikāciju VAE ceļā TPIA sistēmas ietvaros; 2015. gads (tālākizglītība)	53
4-4. tabula	Pārskats par IIA datiem Dienvidāfrikā; 2006. – 2015. gads	53
5-1. tabula	AAA virzītājspēki, ietekme un reģioni attiecībā uz bēgļiem un migrantiem	64
5-2. tabula	AAA mērķi un pienākumi	67
5-2. tabula	(Turpinājums)	68
6-1. tabula	Galvenās iestādes	79
6-2. tabula	Izglītības programmu atveidojumi	80

ATTĒLI

1-1. attēls	PAL process	15
1-2. attēls	PAL organizatoriskā struktūra	19
1-3. attēls	PAL sākumlapa	20
1-4. attēls	PAL profils	21
2-1. attēls	Digitālo digitālo izglītības dokumentu ekosistēma	28
3-1. attēls	Mācīšanas/mācīšanās un novērtēšanas saskaņošana ar plānotajiem mācīšanās rezultātiem	42
4-1. attēls	Izglītojamo sasniegumi IIA ceļā, pamatojoties uz NKI	54
4-2. attēls	To personu skaits, kuri piedalījās RVCC procesā; 2006. – 2017. gads	55
4-3. attēls	RVCC ceļā veiktā sertifikācija (gadā); 2006. – 2017. gads	55
4-4. attēls	IIN kredītpunktus ieguvušo personu skaits	56
4-5. attēls	Grāda iegūšana pēc IIN kredītpunktu iegūšanas metodes attiecībā uz visiem studentiem	56
5-1. attēls	Uz AAA vērsti un personalizēti izglītības ceļi	63

INFORMATĪVĀ SADAĻA

1-1. informatīvā sadaļa	Elementu kopas, kas var būt ietvertas darba vai studiju specifikācijās	18
-------------------------	--	----

Saīsinājumu saraksts

CAEL	Pieaugušo un pieredzē balstītas izglītības padome
Cedefop	Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs
CNEFOP	<i>Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles</i> (Valsts Nodarbinātības, apmācības un profesionālās orientācijas padome – Francija)
CREFOP	<i>Comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles</i> (Reģionālā Nodarbinātības, apmācību un profesionālās orientācijas komiteja – Francija)
PTA	Profesionālā tālākizglītība un apmācība
DARES	<i>Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques</i> (Pētniecības, studiju un statistikas direktorāts – Francija)
IPIS	Izglītības pārvaldības informācijas sistēma
EKI	Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra
ESCO	Eiropas prasmju, kompetenču, profesiju un kvalifikāciju klasifikācija
ETF	Eiropas Izglītības fonds
ES	Eiropas Savienība
EURES	Eiropas darbvietu mobilitātes portāls
IKT	Informācijas un komunikāciju tehnoloģijas
ILO	Starptautiskā Darba organizācija
DTD	Darba tirgus dati
DTIS	Darba tirgus informācijas sistēmas
MOV	Mērķorientēta vadība
NVO	Nevalstiska organizācija
NOI	Jaunu iespēju iniciatīva (<i>Iniciativa Novas Oportunidades</i> – Portugāle)
JPP	Jauna publiskā pārvalde
NKI	Nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra
ESAO	Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija
IIN	Iepriekšējās izglītības novērtēšana
RNCP	<i>Répertoire national des certifications professionnelles</i> (Nacionālais Profesionālo kvalifikāciju direktorijs – Francija)
IIA	Iepriekšējās izglītības atzīšana
AVA	Atzīšana, apstiprināšana un akreditācija
RVCC	<i>Reconhecimento, validação e certificação de competências</i> (kompetenču atzīšana, apstiprināšana un sertifikācija – Portugāle)
SAQA	Dienvidāfrikas Kvalifikācijas uzraugošā iestāde

MVO	Mazie un vidējie uzņēmumi
TPIA	Tehniskā un profesionālā izglītība un apmācība
UIL	UNESCO Mūžizglītības institūts
ANO	Apvienoto Nāciju Organizācija
UNESCO	Apvienoto Nāciju Organizācijas Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija
ASV	Amerikas Savienotās Valstis
PA	<i>Validation des acquis de l'expérience</i> (pieredzes atzīšana – Francija)
PIA	Profesionālā izglītība un apmācība
PAL	Pasaules atskaites līmeņi

Ievads

Šis „Globālā reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskats” ceturtais izdevums tiek izdots izšķirošajā brīdī salīdzinoši īsajā laika posmā, kurā kvalifikāciju ietvarstruktūras izmanto kā mehānismus plašāku izglītības un apmācības sistēmu reformu ietvaros. Nacionālo un reģionālo ietvarstruktūru skaits paliek nemainīgs, lai arī vairumam ietvarstruktūru īstenošana kopš 2017. gada ir kļuvusi intensīvāka un plašāka. Tajā pašā laikā ietvarstruktūras attīstās aizvien straujāku tehnoloģisko, sociālo un ekonomisko izmaiņu, piemēram, pastiprinātas darba tirgu globalizācijas un internacionalizācijas, digitālo tehnoloģiju attīstības un migrācijas kontekstā. Liela daļa šo izmaiņu tieši ietekmē ietvarstruktūru mērķus un funkcijas, jo īpaši tādu sistēmu meklēšanu, kas nodrošina prasmju un kvalifikāciju salīdzināšanu starptautiskā līmenī, digitālo izglītības dokumentu rašanos, kā arī migrantu un bēgļu prasmju atzīšanas metožu un mehānismu attīstību – it īpaši gadījumos, kad šīs prasmes nav dokumentētas vai formāli sertificētas.

Vispirms ir novērojams, ka valstu līmenī mācīšanās rezultāti ir izglītības un apmācības sistēmu pamatā vairumā Eiropas valstu, kā arī daudzās citās rūpnieciski attīstītās valstīs visā pasaulē. Turklāt tie plašu rezonansi gūst jaunattīstības vai pārejas posma valstīs, sākot no Austrumeiropas kaimiņu reģionu, līdz pat Vidusjūras dienvidu reģionu, Āfrikas, Āzijas un Klusā okeāna reģiona valstīm. Starptautiskā līmenī reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras un pasaules atskaite līmeņi, kas ir jauns globāls mehānisms personas prasmju un kvalifikāciju aprakstīšanai un salīdzināšanai, izmanto mācīšanās rezultātus kā to konceptuālo pamatu un kopīgo valodu. Pasaules atskaite līmeņi kopš 2017. gada ir ievērojami uzlabojušies, un pavisam drīz tie tiks ieviesti vispārējai lietošanai. Dienvidaustrumāzijas valstu asociācijas (ASEAN) kvalifikāciju atskaite ietvarstruktūra kļūst par otro pasaules reģionu ietvarstruktūru, kas tiks izmantota līdzās Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai. Taču stāsts nav par vispārējo progresu. Dažās valstīs pārvaldes un iestāžu līmenī progresu kavē vāja iesaistīto pušu koordinācija, nepietiekama sadarbība starp dažādām nozarēm un atbilstošas regulatīvās uzraudzības trūkums. Turklāt īstenošanu kavē apmācību piedāvājuma zemā kvalitāte, nepietiekamas iespējas pasniedzējiem turpināt profesionālo pilnveidi un mācīšanās rezultātu nevienlīdzīgā pielietošana izglītības programmās un kvalifikācijās.

Tajā pašā laikā ikdienas attiecībās starp izglītojamajiem, darbiniekiem un darba devējiem aizvien lielāku ievēribu gūst pavisam jaunas akreditācijas un validēšanas sistēmas un simboli, kā rezultātā palielinās tendence izmantot digitālos izglītības dokumentus, kas aptver dažādas metodes un mehānismus mācīšanās rezultātu fiksēšanai un atzīšanai. Valstis aizvien vairāk saskaras ar grūtībām tiešāk sasaistīt ietvarstruktūras ar izglītojamajiem un darbiniekiem, pētot, kā viņi uzzina par prasmēm un kvalifikācijām ar informācijas sistēmu, rīku un profesionālās orientācijas palīdzību un kā viņi tās var apgūt mācīšanās un mācīšanas rezultātā. Arī šajā gadījumā ir novērojama mācīšanās rezultātu centrālā loma, jo izglītības programmas un mācību reformas aizvien vairāk ietekmē šī kvalifikāciju pamatā esošā koncepcija.

Iespējams, ka visaktuālākais un pavisam noteikti visstraujāk progresējošais izaicinājums, ar ko kvalifikāciju ietvarstruktūras saskaras, ir ekonomikas un sabiedrības digitalizācija. Digitalizācija ir izvērsusies plašāk un straujāk nekā jebkura līdzšinējā inovācija, vienlaicīgi radot un saasinot būtiskas problēmas saistībā ar ekonomisko attīstību un sociālo kohēziju. Digitalizācijai pašai par sevi ir jāpievērš uzmanība, jo tagad tā ir kļuvusi par, iespējams, visbūtiskāko ekonomikas virzītājspēku. Tā ne tikai traucē izveidotās uzņēmējdarbības prakses īstenošanu, bet arī būtiski ietekmē darba tirgu, radot jaunas darba vietas, izraisot darba vietu sarukšanu un radot nepieciešamību pilnveidot prasmes.

Šīs izmaiņas ir radījušas interesi par mūžilgu mācīšanos, iekļaujot to kā centrālo iezīmi Ilgtspējīgas attīstības plānā 2030. gadam, kura 4. mērķī ANO dalībvalstis ir apņēmušās nodrošināt iekļaujošu un vienlīdzīgu kvalitatīvu izglītību un sekmēt mūžizgas mācīšanās iespējas visiem (ANO, 2015). Arī nesen publicētajā *ILO* Globālās komisijas ziņojumā par nodarbinātības nākotni liela uzmanība ir pievērsta mūžīgai mācīšanai. Ziņojumā tiek aicināts izstrādāt uz cilvēku vērstu nodarbinātības nākotnes stratēģiju, kas nozīmē „ieguldīšanu cilvēku spējās, ļaujot viņiem apgūt prasmes, pārkvalificēties un pilnveidot prasmes, un palīdzot viņiem pārvarēt dažādus pārejas etapus viņu dzīves laikā” (*ILO*, 2019, 24. lpp.).

Kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrādē iesaistītās iestādes un ieinteresētās puses apzinās šos dažādos izaicinājumus un uz tiem reaģē, pielāgojot un aktualizējot ietvarstruktūras un ar tām saistītos rīkus un sistēmas, jo īpaši koncentrējoties uz pārredzamu daudzlīmeņu pārvaldību, decentralizētu un

elastīgu sadarbības mehānismu, kā arī iekļaujošiem un vienlīdzīgiem sociālajiem un tehnoloģiskajiem standartiem. Valstu valdības, starptautiskas organizācijas un apsveicamā kārtā arī privātais sektors kopīgi cenšas izstrādāt kvalifikāciju ietvarstruktūras, lai pārvarētu šos izaicinājumus. Ir jāiesaistās visiem sektoriem, lai „pārorientētu mūsu izglītības sistēmas uz mūžilgu mācīšanās, noturību, kā arī emocionālo un sociālo inteliģenci neskaidrību un izmaiņu kontekstā,” kā norāda ANO ģenerālsēkretāra vietniece Amina Muhameda (*Amina Mohammad*).¹ Reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru ieguldījumu šajā pārorientēšanā nevajadzētu novērtēt par zemu, jo, runājot par prasmju pierādīšanu, lai piekļūtu darbam vai veiktu darba sadali, joprojām ir jāapspriež būtiski jautājumi par uzticēšanos starp personām un iestādēm, jo īpaši starpvalstu līmenī. Kvalifikācijas ar nodrošinātu kvalitāti, t.i., darba tirgus vajadzību prasībām atbilstošas kvalifikācijas, un izglītojamā atbilstība, ko nosaka ieinteresēto pušu iesaistīšanās, joprojām vislabāk atspoguļo personas prasmes. Kvalifikāciju ietvarstruktūras ir rīki ne tikai kvalifikāciju apkopošanai un salīdzināšanai, bet arī to aktivizēšanai, lai veicinātu sistēmisku un sabiedrības daudzveidību un attīstību.

Pārskata darbības joma

Šajā „Globālajā reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskata” izdevumā ir saglabāta iepriekšējo izdevumu loma, apkopojot zināšanas un izpratni par starptautiskajiem kontekstiem, kuros darbojas reģionālās un nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras. Turpinot šo novērošanas funkciju, pārskatā ir izcelts progress un jomas, kurās veicami uzlabojumi, ņemot vērā jaunās tendences un politikas prioritātes.

Gluži kā iepriekšējais izdevums, šis sējums ir balstīts uz četru organizāciju, proti, Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centra (*Cedefop*), Eiropas Izglītības fonda (*ETF*), Apvienoto Nāciju Organizācijas Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas (*UNESCO*) un UNESCO Mūžizglītības institūta (*UIL*) pārskatiem. To novērojumu pamatā kā vienmēr ir ciešas darba attiecības ar valstu amatpersonām, ekspertiem un praktiķiem, kas rada būtisku jaunumu, datu un dokumentu divvirziena plūsmu. Pārskats ir balstīts arī uz plašu starptautiska mēroga pētījumu par digitālo kvalifikāciju attīstību, prasmju un kvalifikāciju pieejamību un apguvi, mācīšanās rezultātos balstītas pārvaldības sekmēšanu ar plašākām reformām, kā arī iepriekšējās izglītības atzīšanas pieejām – gan kopumā, gan attiecībā tieši uz migrantiem un bēgļiem.

2. sējumā ir ietvertas vairāk nekā 100 nodaļas, kurās ir aplūkotas visu kontinentu pārstāvēto valstu nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, kā arī septiņas nodaļas, kurās ir apskatītas pasaules reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras. Šīs nodaļas ir veidotas pēc vienāda salīdzināma formāta, un tajās ir raksturotas attiecīgās nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras iezīmes un analizēta tās attīstība un īstenošana. Tās sniedz priekšstatu par izglītības, sociālo, ekonomisko un politisko kontekstu, kas veido nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, turklāt tajās ir novērtēta mācīšanās rezultātu pielietošana valsts izglītības un apmācības sistēmā, apkopotī valdības, iesaistīto pušu un tiesiskie pasākumi, kurus valstis ir pieņēmušas, pētīta saikne starp nacionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām un ar tām saistīto politiku, instrumentiem un pakalpojumiem, tostarp neformālās izglītības apstiprināšanu. To nobeigumā ir sniegts ietekmes, panākumu un problēmu novērtējums.

Tematika

Šī izdevuma tematika ir vērsta uz pierādījumiem par apmēru, kādā trīs galvenās jomas kontrolē politikas reformas virzienu, proti, digitalizācija, iepriekšējās izglītības atzīšana un mācīšanās rezultātos balstītas pieejas izglītības un apmācības pārvaldībai. Nodaļas ir veidotas tā, ka tiek aplūkotas šīs trīs jomas. Vispirms ir aplūkotas kvalifikāciju izstrādes un salīdzināšanas metodoloģiju digitālās dimensijas, kam seko plašs izklāsts par to, kā attīstās un kādu ietekmi rada mācīšanās rezultāti kā mācīšanās rezultātos balstītas vadības daļa, kas ir obligāta valsts iestādēs un sistēmās. Pēc tam ir aplūkota iepriekšējās izglītības atzīšana, apstiprināšana un akreditācija, ņemot vērā starptautiskās politiskās tendences un konkrētus gadījumu pētījumus, kā arī migrantu un bēgļu pieredzi. Sējuma beigās ir sniegts pārskats par ieguvumiem, ko var gūt, veidojot ciešāku saikni starp kvalifikāciju ietvarstruktūrām kā politikas instrumentiem un praktiķiem, kuru darbs tos padara jēgpilnus un vērtīgus indivīdiem un sabiedrībai kopumā.

Kvalifikāciju salīdzinājuma un izmaiņu digitālās dimensijas

1. nodaļā ietvertajā pētījumā par pasaules atskaides līmeņiem mūžizglītībā Džons Hārts un Borīns Čakrūns atsaucas uz rakstu no iepriekšējā izdevuma (ko sagatavojuši Čakrūns un Katerina Ananiadū (*Katerina Ananiadou*)) noslēdzošās nodaļas. Atbildē uz izglītības un apmācības sistēmu un darba tirgus internacionalizāciju, tostarp aizvien lielāko mobilitāti abās šajās jomās, Starptautiskajā TPIA kongresā, kas norisinājās 2012. gadā Šanhajā, UNESCO apņēmas izstrādāt pasaules atskaides līmeņus, ko paredzēts izmantot kā starptautiska mēroga kvalitātes nodrošināšanas vadlīnijas kvalifikāciju atzīšanai.

¹ www.un.org/press/en/2019/dsgsm1252.doc.htm

Čakrums un Hārts min šo centienu pamata faktus un skaidro, kā pasaules atskaites līmeņu rīks „pārtulko” mācīšanās rezultātu kopumus standartizētos, starptautiskā mērogā atpazīstamos ziņojumos, izmantojot digitālo lietotni. Lai arī darba prasības un izglītības un apmācības programmas ir aprakstītas daudz dažādos veidos, autori ir apzinājuši vispārīgu tēmu kopumu, ko var raksturot kā trīs jautājumus no izglītojamā perspektīvas: Par ko es esmu atbildīgs? Kas man ir jāspēj parādīt vai pielietot? Uz ko man ir jāspēj reaģēt? Citiem vārdiem, ar šiem jautājumiem tiek norādītas kompetences, kas ir saistītas ar progresu elementiem pasaules atskaites līmeņos – atbildība, iemaņas un attiecīgi neparedzētie gadījumi.

Čakrums un Džeimss Kīvijs **2. nodaļā** aplūko digitālos izglītības dokumentus un to savietojamību, pamatojoties uz diskusiju iepriekšējā UNESCO ziņojumā, kurā ir raksturots jauno akreditācijas metožu pieaugums. Darba devēji, izglītojamie un vecāki aizvien vairāk pauž neapmierinātību par grādu kā „zelta standartu”, lai piekļūtu darba tirgum. Jauni „mikrolīmeņa” izglītības dokumenti piedāvā lētāku un ātrāku procesu un, iespējams, lielākus ieņēmumus no ieguldījumiem, kas nepieciešami to iegūšanai. Mikrolīmeņa izglītības dokumenti, piemēram, atvērtie žetoni, atšķiras no tradicionālajiem izglītības dokumentiem ar vairākām īpašībām, tostarp „krāšanu” (t.i., secīgu asinhronu uzkrāšanu) un mašīnlasāmo formu, lai arī attiecībā uz šīm īpašībām joprojām ir jārīnās ar uzticamību un kvalitātes nodrošināšanu saistīti jautājumi. UNESCO ziņojumā ir ierosināts izveidot izglītības dokumentu „ekosistēmu”, balstoties uz to izmantošanu, nodrošināšanu, piešķiršanu, kvalitātes nodrošināšanas izvērtēšanu, pārbaudi un pārvaldību, un tajā ir raksturotas dažādas pašlaik izmantoto rīku un tehnoloģiju „arhitektūras”.

Mācīšanās rezultātu koncepcijas un ietekme

Jenss Bjornavolds **3. nodaļā** aplūko mācīšanās rezultātu pieejas pieaugošo ietekmi un aktīvo izmantošanu kā reformas mehānismu politikā, institucionālajā pārvaldībā un pedagoģijā. Autors norāda, ka mācīšanās rezultātu pieejas izmantošana šajās jomās ir saistīta ar vērienīgiem mērķiem un centieniem. Pamatojoties uz jaunākajiem pētījumiem, viņš apspriež to, cik lielā mērā šie centieni un vērienīgie mērķi ir vainagojušies panākumiem. Viens no jautājumiem, kas rada bažas, ir apmēra noteikšana, kādā orientēšanās uz mācīšanās rezultātiem politiskā un administratīvā līmenī patiešām ietekmē mācīšanās un mācīšanās procesu.

Autors norāda, ka, lai arī mācīšanās rezultātu pieeja pēdējo gadu laikā ir sākusi ietekmēt kvalifikācijas sistēmas, standartus un izglītības programmas, tās ietekme uz mācīšanās un mācīšanās procesu joprojām ir ierobežota. Pēc autora domām, mācīšanās rezultātu pārveidojošais potenciāls ilgtermiņā ir atkarīgs no tā, kā tos izmanto, lai izglītībā un apmācībā nodrošinātu vairāk studentcentrētas pieejas.

Iepriekšējās izglītības atzišana, apstiprināšana un akreditācija: Ko ņemt vērā un ietvert?

Turpmākajās divās nodaļās ir aplūkoti būtiski iepriekšējās izglītības atzišanas, apstiprināšanas un akreditācijas (AAA), dēvētas arī par neformālās un ikdienas mācīšanās apstiprināšanu (NIMA) vai iepriekšējās izglītības atzišanu (IIA), aspekti. **4. nodaļā** Ernesto Viljalba-Garsija un Borīns Čakrums aplūko AAA modeļus un uzraudzību, savukārt pēc tam raksturo četrus īsus gadījumu pētījumus. **5. nodaļā** Rūds Duvekots un Rauls Valdess-Kotera analizē migrantu un bēgļu pieredzi, kā arī centienus izveidot iekļaujošu politiku un praksi. Viljalbas-Garsijas un Čakruna diskusijas pamatā ir AAA centrālā nozīme ANO Ilgtspējīgas attīstības mērķu kontekstā, jo īpaši attiecībā uz 4. mērķi „nodrošināt iekļaujošu un vienlīdzīgu izglītību un sekmēt mūžilgas mācīšanās iespējas visiem”. AAA sniedz ieguldījumu, ļaujot indivīdiem pielāgoties elastīgajiem un strauji mainīgajiem tirgus apstākļiem, un var samazināt „kvalifikāciju deficītu” pieaugušo vidū. To var izmantot kā indivīda spēju novērtējumu kādā noteiktā laika posmā, taču tā īstenošana katrā valstī ir atšķirīga atkarībā no daudziem mainīgajiem lielumiem. Autori izklāsta validēšanas galvenās iezīmes četros īsos gadījumu pētījumos no Francijas, Dienvidāfrikas, Portugāles un Amerikas Savienotajām Valstīm. Pēc tam viņi ierosina galvenās AAA uzraudzības un izvērtēšanas dimensijas, formulējot četrus jautājumus: Vai tam var piekļūt tie, kuriem iepriekšējās izglītības AAA ir visvairāk vajadzīga? Vai AAA pieeja attiecīgajā valstī ir pietiekami kvalitatīva un ar noteiktiem piemērotiem rādītājiem? Vai mācīšanās rezultāti sertifikācijas veidā ir pareizi kvalitātes ziņā? Vai mācīšanās rezultāti ir piemēroti mērķim, indivīdiem un darba devējiem? Gadījumu pētījumi sniedz vērtīgu informāciju par AAA uzraudzības un izvērtēšanas pieejām lēmumu pieņemšanas procesā un uzsver, cik būtiski ir precīzi definēt to, ko saprot ar AAA un kā mācīšanās rezultāti ir mērāmi.

No to indivīdu, kurus dēvē par „jaunpienācējiem” sabiedrībā, t.i., migrantu un bēgļu perspektīvas, sociālā integrācija ir cieši saistīta ar mācīšanās un karjeras iespējām. AAA ir būtiska nozīme integrācijas sekmēšanā, un **5. nodaļā** Duvekots un Valdess-Kotera parāda, kā galveno AVA procesa

ieinteresēto pušu atbilstošas iesaistes un sadarbības rezultātā labumu var gūt visi. Cilvēki migrē dažādu iemeslu dēļ. Dažkārt pēc pašu vēlēšanās un dažkārt ne. Neatkarīgi no tā iemesliem, migrējošo personu skaits pieaug. Saskaņā ar ANO 2017. gada Ziņojumu par globālo migrāciju gandrīz ceturtdaļmiljards cilvēku nedzīvo savā dzimtajā valstī. Jaunpienācējiem mācoties vai strādājot (vai mācoties un strādājot), labumu gūst gan viņi paši, gan viņu uzņēmējas kopienas. Tas iespējams, izvirzot AAA elastīgu pieeju centrā. Augstais migrācijas līmenis rada spiedienu uz izglītības un apmācības sistēmām, kā arī ierobežo šo sistēmu spēju nodrošināt piekļuvi mācībām tām personām, kurām ir „jāveido savs liktenis”. Uzņemošo valstu formālās izglītības un apmācības sistēmas migrantiem un bēgļiem bieži vien nav pieejamas, taču vairākās valstīs tiek izstrādātas juridiskās, reglamentējošās un pilsoniskās sabiedrības iniciatīvas, lai sekmētu prasmju pilnveidi un piekļuvi darba tirgum, tādējādi nodrošinot labāku integrāciju.

Izpratne par prasmju un kvalifikāciju ieguvumiem

Lai nodrošinātu izglītojamajiem un darba devējiem ieguvumus, nacionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām ir jābūt sasaistītām ar sistēmu

elementiem, kas ļauj indivīdiem apgūt prasmes un iegūt kvalifikācijas. Pašlaik nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras ir ieviestas daudzās *ETF* partnervalstīs ES kaimiņvalstu reģionā, taču ir nepieciešamas sistēmas elementu reformas, lai izveidotu būtisku saikni starp indivīdiem un ieguvumiem, ko var sniegt nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra. Galu galā izglītojamie, darbinieki un darba devēji ir personas nevis tikai abstraktas koncepcijas. Ir jānoskaidro, kā indivīdi uzzina par prasmēm un kvalifikācijām un tās apgūst, turklāt abi šie savstarpēji saistītie, bet ne identiskie cilvēkkapitāla rādītāji ir jāizmanto vienādi. Ar gaidāmo *ETF* pētījumu ir paredzēts vairo izpratni par šo procesa sekmējošajiem un kavējošajiem faktoriem, ko [6. nodaļā](#) kopīgi ir aplūkojuši Maikls Greijems, Arjens Deīzs, Mirjama de Jonga, Jolīna van Udena, Karmo Gomesa un Eduarda Kastela Branko. Pētījuma pamatā ir trīs galvenie jautājumi: Kā indivīdi uzzina par prasmēm un kvalifikācijām? Kāda veida prasmes un kvalifikācijas viņiem ir nepieciešamas? Kā indivīdus iespējams atbalstīt, lai viņi varētu apgūt prasmes un iegūt kvalifikācijas? Autori analizē, kā valstis var nodrošināt piekļuvi prasmēm un kvalifikācijām, un to apguvi, aplūkojot tādus sistēmas elementus, kā profesionālā orientācija, izglītības programmas, mācīšana un mācīšanās.

1. NODAĻA. PASAULES ATSKAITES LĪMENI MŪŽIZGLĪTĪBAI: MĀCĪŠANĀS REZULTĀTU SALĪDZINĀŠANAS UN ATZĪŠANAS RĪKS

Džons Hārts (neatkarīgais konsultants) un Borīns Čakrūns (UNESCO)

Kopsavilkums

Atbilstoši 2012. gadā notikušajā Trešajā Starptautiskajā Tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības (TPIA) kongresā sniegtajam ieteikumam UNESCO sadarbojas ar ekspertiem, starptautiskiem partneriem un reģionālajām organizācijām, kuras pārrauga reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, lai izstrādātu pasaules atskaite līmeņus (PAL), tādējādi atvieglojot kvalifikāciju atzīšanu starptautiskā līmenī. Šajā nodaļā ir raksturots process, ar kuru ir ticis izveidots rīks šī mērķa sasniegšanai. PAL rīks ir digitāls līmeņa noteikšanas instruments (PAL lietotne), ar kura palīdzību kvalifikācijas, izglītības dokumentu vai citu mācīšanās rezultātu kopuma specifikāciju vai aprakstu iespējams pārveidot standartizētā analītiskā profilā un pārskatā, ko iespējams salīdzināt un atzīt starptautiskā līmenī. Šajā nodaļā ir raksturoti arī PAL rīka izmēģināšanas plāni, lai nodrošinātu labāku, godīgāku un pārskatāmāku prasmju un kvalifikāciju atzīšanu nacionālā un starpvalstu līmenī.

1.1 Ievads un pamata fakti

Kopš 2014. gada vairākos ziņojumos un rakstos (Čakrūns, 2013; Kīvijs un Čakrūns, 2015; Čakrūns un Ananiadū, 2017) ir ziņots par pasaules atskaite līmeņu (PAL) izstrādes progresu attiecībā uz mācīšanās rezultātiem. PAL izstrādi uzsāka, ņemot vērā 2012. gadā Šanhajā notikušajā Trešajā Starptautiskajā TPIA kongresā sniegto ieteikumu. Šī kongresa rezultātos, ko dēvē par Šanhajas konsensu, bija ietverti deviņi tālejoši ieteikumi, kuru mērķis ir uzlabot TPIA lomu un kvalitāti visā pasaulē. Vienā no tām Apvienoto Nāciju Organizācijas Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (UNESCO) tika aicināta „identificēt pasaules atskaite līmeņu kopumu, lai atvieglotu TPIA kvalifikāciju salīdzināšanu un atzīšanu starptautiskā līmenī” (UNESCO, 2012, 6. lpp.).

Desmitgažu laikā pirms un pēc Šanhajas konsensa ir radušās trīs globālas tendences, kas ir par pamatu šim aicinājumam, proti, migrācijas pieaugums visā pasaulē, pieaugošā darba tirgus globalizācija un

izglītības un apmācības internacionalizācija. Kā liecina jaunākie Apvienoto Nāciju Organizācijas dati (ANO, 2017), 258 miljoni cilvēku dzīvo valstī, kas nav viņu dzimtā valsts, kas ir par 49% vairāk nekā 2000. gadā. Cilvēki migrē daudzu iemeslu dēļ, piemēram, lai meklētu vai uzsāktu darbu, studētu, atrastos tuvāk ģimenes locekļiem vai draugiem, dzīvotu vidē, kas ir atbilstošāka viņu vēlmēm vai vērtībām, vai arī bēgtu no apspiešanas, vajāšanas un terora. Vairumam šo individu neatkarīgi no viņu migrācijas iemesla ir svarīgi, lai tiktu atzītas viņu (jebkāda veida) kvalifikācijas, lai nodrošinātu piekļuvi darbam vai izglītībai un apmācībai. Šī atzīšana var notikt valsts izglītības sistēmas ietvaros, vai arī to var veikt darba devēji un/vai profesionālajā sektorā. Migrācijas līmenis ir radījis nepieciešamību pēc mehānismiem un nolīgumiem, lai palīdzētu gan personām, kuras vēlas, lai viņu kvalifikācijas tiktu atzītas, gan personām, kuras uz šiem lūgumiem reaģē, nodrošinot darbu vai piekļuvi tālākizglītībai.

Nesen pieņemto Globālo paktu par drošu, sakārtotu un likumīgu migrāciju ANO dalībvalstis apstiprināja 2018. gada 13. jūlijā un pieņēma 2018. gada decembrī. Atzīstot nepieciešamību pēc globālas prasmju partnerības, 18. mērķis attiecas uz jautājumu par ieguldījumu prasmju pilnveidē un prasmju, kvalifikāciju un kompetenču atzīšanas atvieglošanu. Tajā dalībvalstis tiek aicinātas „veidot starp valstīm globālas prasmju partnerības, kas stiprina valstu iestāžu un attiecīgo ieinteresēto pušu, tostarp privātā sektora un arodbiedrību, spējas nodrošināt apmācību, un sekmēt darbinieku prasmju pilnveidi izcelsmes valstīs un migrantu prasmju pilnveidi galamērķa valstīs, lai sagatavotu praktikantus nodarbinātībai visu iesaistīto valstu darba tirgos” (ANO GMP, 2018, 25. - 26. lpp.). Tādējādi tas ir sasaistīts ar ANO Ilgtspējīgas attīstības 4. un 8. mērķi, kuros valstis tiek aicinātas „nodrošināt iekļaujošu un vienlīdzīgu kvalitatīvu izglītību un sekmēt mūžilgas mācīšanās iespējas visiem” (4. mērķis) un „sekmēt ilgstošu, iekļaujošu un ilgtspējīgu ekonomisko izaugsmi, pilnīgu un produktīvu nodarbinātību un pienācīgu darbu visiem” (8. mērķis).

Mūsdienās zināma migrācija notiek tādēļ, ka darba devēji izmanto iespēju relatīvi viegli atrast citās valstīs personas ar iemaņām, kuras darba devējiem ir nepieciešamas. Tomēr jānorāda, ka, jo plašākā mērogā darba devēji vēlas piesaistīt darbiniekus, jo vairāk nacionālo kvalifikācijas sistēmu viņiem ir jāpārzina. Šī darba tirgus internacionalizācija ir viens no faktoriem, kas ir radījis nepieciešamību rast jaunus veidus, kā salīdzināt kvalifikācijas, izglītības dokumentus un citus mācīšanās rezultātus dažādās sistēmās.

Mācības starpvalstu līmenī ir kļuvušas par globālu parādību. Mūsdienās starptautiskā līmenī aizvien mobilāki kļūst ne tikai cilvēki un darba vietas, bet arī studiju programmas un izglītības un apmācību iestādes. Šī pieaugošā mobilitāte rada nepieciešamību pēc godīgas un atbilstošas mācīšanās rezultātu atzišanas valsts, reģionālā un starptautiskā līmenī. Tomēr migranti ar jebkura līmeņa prasmēm, jo īpaši vidēja un zema līmeņa prasmēm, bieži vien nav aizsargāti pret ekspluatāciju darba tirgū, un viņi ir pārāk neaizsargāti kopumā. Darba tirgus integrācija un profesionālā orientācija ir produktivitātes, sociālās kohēzijas un ilgtspējīguma uzlabošanas galvenie faktori. Ar atzītu prasmju un kvalifikāciju palīdzību iespējams sekmēt migrantu integrāciju, un, lai izmantotu potenciālos ieguvumus un priekšrocības, migrantu zināšanas un kvalifikācijas, kas ir iegūtas pirms un pēc migrācijas, ir jāatzīst, jānovērtē un jāpilnveido gan viņu galamērķa valstī, gan izcelsmes valstī.

PAL izstrādi ietekmē arī pieaugošās digitalizācijas tendences. Turpmāk būs jāņem vērā vismaz divi aspekti: (i) jaunu digitālo digitalizācijas dokumentu veidu rašanos, tostarp atvērtos un tiešsaistes žetonus, un (ii) digitālo tehnoloģiju izmantošanu, lai uzlabotu paša atzīšanas procesa kvalitāti un pārskatāmību (Kīvijs un Čakrums, 2018).

1.2 PAL izveides progress

Atbildot uz nepieciešamību salīdzināt un atzīt kvalifikācijas starptautiskā līmenī, ir tikuši un tiek izstrādāti neskaitāmi kvalifikāciju un izglītības dokumentu reģistrēšanas, klasificēšanas, salīdzināšanas, saskaņošanas un pielīdzināšanas procesi.

UNESCO ir izstrādājis PAL rīku, kas šos procesus var papildināt un atbalstīt. Šis rīks var palīdzēt apmierināt to personu vajadzības, kuri vēlas, lai tiktu atzītas viņu kvalifikācijas, kā arī to darbā iekārtotāju vai t.s. „vērtēju” (piemēram, izglītības dokumentu novērtētāju un nacionālo kvalifikāciju atzīšanas aģentūru) vajadzības, kuri vēlas nodrošināt atzīšanu.

Lai arī PAL izveides stimuls bija izteikti profesionāli orientēts, kā norādīts Šanhajas konsensa rekomendācijā (UNESCO, 2012), tika nolemts neaprobežoties vienīgi ar TPIA līmeņiem. Šis lēmums tika pamatots ar argumentu, ka līmeņu deskriptorus vispārīgi izmanto visiem izglītības un apmācību līmeņiem un sektoriem mūžilgas mācīšanās jomā, un līdz ar to PAL būtu pielietojami plašākā mērogā. PAL kalpos kā kopēja valoda, ko varēs izmantot ne tikai attiecībā uz tehniskajām un profesionālajām kvalifikācijām un izglītības dokumentiem, bet arī profesionālām, vispārīgām un akadēmiskām kvalifikācijām, izglītības dokumentiem un mazāk formāliem mācīšanās rezultātu kopumiem, kā arī darba aprakstiem un mācību programmu uzsākšanas prasībām.

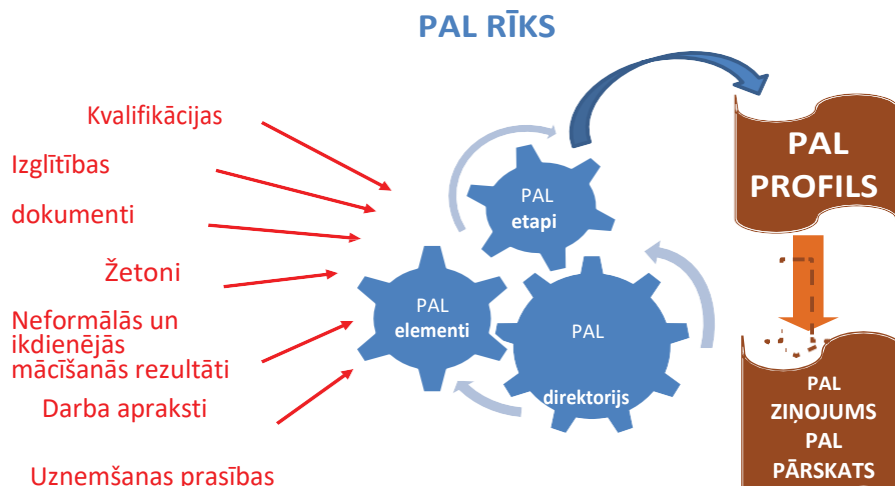
PAL rīku izmanto, lai tulkotu mācīšanās rezultātu formulējumu kopumus² standartizētos pārskatos, izmantojot konceptuālu struktūru, kas būtu atpazīstama visā pasaulē. To varēs izmantot jebkādam kvalifikācijām un izglītības dokumentiem³, kā arī citiem būtiskiem mācīšanās rezultātu formulējumu kopumiem, piemēram, līmeņu deskriptoriem, profesiju standartiem, mācību programmām un mācību programmu uzsākšanas prasībām, darba aprakstiem un personu specifikācijām visa veida un līmeņa darba lomām. Būtiska PAL rīka priekšrocība ir tāda, ka, tā kā tas veic tulkošanu kopējā valodā, to var izmantot bez nepieciešamības mainīt vai saskaņot kvalifikācijas, izglītības dokumentus vai citus mācīšanās rezultātu kopumus, ko tas tulko un par ko tas ziņo. Kā redzams 1.1. attēlā, tas nozīmē, ka ar PAL rīku iespējams apstrādāt jebkuru kvalifikāciju, izglītības dokumentus vai citus mācīšanās rezultātu kopumus bez nepieciešamības mainīt to formātu vai saturu, lai izveidotu standartizētu profilu un pārskatu, ko iespējams salīdzināt ar jebkuru citu PAL profilu vai pārskatu.

PAL rīka izstrādi ir atbalstījusi starptautiska ekspertu grupa, ko 2015. gadā izveidoja UNESCO.

² Šajā tekstā ar jēdzienu „mācīšanās rezultātu formulējums” saprot formālu raksturojumu tam, kas indivīdam ir jāspēj, tostarp zināšanu un izpratnes parādīšanu vai pielietošanu, kādam noteiktam mērķim. Tas var attiekties uz kādas kvalifikācijas vai izglītības dokumentu novērtējamajiem mācīšanās rezultātiem, darba aprakstā norādītajām būtiskajām iemaņām un kompetencēm, vai arī kādas mācību programmas uzsākšanas nosacījumiem.

³ Tie aizvien vairāk var izpausties kā tiešsaistes pakalpojums, kas nodrošina noteiktu sasniegumu apliecinājumu, ko var apzīmēt ar digitālo žetonu, nanogrādu, mikrosertifikātu, tīmekļa žetonu, minigrādu vai atvērtu žetonu.

1-1. attēls – PAL process



Avots: autori

Ekspertu grupas viedokļi tika apkopoti kā turpmāk minētie principi, kas tika izmantoti PAL un PAL rīka izveidē.

1. PAL galvenajam mērķim ir jābūt sniegt šīs jomas pārstāvjiem atbalstu, salīdzinot mūžilgas mācīšanās rezultātus un panākot vienošanos par kvalifikāciju un izglītības dokumentu atzīšanu.
2. PAL ir jābūt formulētiem tā, lai tos varētu izmantot kopā ar kvalifikāciju ietvarstruktūrām un citām mācīšanās rezultātu ietvarstruktūrām no visas pasaules – dažādu mērķu un dažāda līmeņu skaita un veida ietvarstruktūrām, un dažādām līmeņu definēšanas pieejām.
3. PAL ir jābūt kā rīkam, kas balstās uz esošajām nacionālajām un reģionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām, bet tās neatveido un neaizstāj.
4. PAL rīkam kā tādām nevajadzētu darboties kā kvalifikāciju ietvarstruktūrai.
5. PAL būtu jāapraksta dažādi spēju elementi, kuriem ir jāizriet un jābūt savietojamiem ar kvalifikāciju ietvarstruktūrās un ar tām saistītajās struktūrās izmantoto līmeņu deskriptoru saturu.
6. PAL rīka funkcijai ir jābūt lietotāja kvalifikācijas, izglītības dokumentu vai cita mācīšanās rezultātu kopuma specifikācijas vai apraksta pārveidošanai standartizētā analītiskā pārskatā, ko iespējams salīdzināt un atzīt starptautiskā līmenī.
7. Šajos standartizētajos pārskatos ir jāapkopo informācija, profesionāli atzinumi un šo atzinumu pierādījumi.
8. Tiem ir jābūt salīdzinoši detalizētiem, taču vienlaicīgi arī viegli sagatavojamiem.

9. Primārajam PAL attēlošanas veidam ir jābūt digitālam, taču ir jābūt pieejamai arī analogai (papīra formāta) versijai.

Šī darba rezultāts ir PAL rīks, kas pieejams divos veidos: kā digitāls līmeņa noteikšanas instruments (PAL lietotne) un rezerves papīra formāta instruments. PAL rīku izmanto, lai izveidotu grafisku profilu, kas izsaka jebkuru mācīšanās rezultātu kopumu kā PAL, un sagatavotu detalizētāku pārskatu par jebkuru kvalifikāciju vai izglītības dokumentiem, kas ir tikuši piešķirti, balstoties uz novērtējumu ar nodrošinātu kvalitāti. Profila un pārskata pamatā ir astoņi PAL progresa etapi un vienpadsmit PAL spēju elementi, kas balstās uz PAL direktoriju ar skaidri definētām koncepcijām, kurām ir savstarpējas atsaucēs. Šie trīs PAL komponenti (etapi, elementi un direktorijs) ir izstrādāti, lai nodrošinātu skaidru saziņu starp dažādu valstu un sektoru pārstāvjiem, kuri ir ieinteresēti kopīgi vairot izpratni par mācīšanās rezultātiem un sekmēt to atzīšanu. Turpmākajās apakšnodaļās ir aplūkoti trīs PAL komponenti un digitālais rīks, savukārt noslēgumā ir sniegti secinājumi par darbībām, kas turpmāk veicamas PAL rīka izmēģināšanai dažādos kontekstos.

1.3 PAL rīks

Kad valstu aģentūrām, kvalifikācijas piešķiršanajām iestādēm, izglītības iestādēm un darba devējiem nākas saskarties ar pieaugošo dažādu sistēmu kvalifikāciju un izglītības dokumentu klāstu un daudzveidību, PAL rīks nodrošina pieejamu veidu, kā izteikt visu mācību un darba sektoru daudzās kvalifikāciju ietvarstruktūras, izglītības dokumentus un citus mācīšanās rezultātu kopumus „valodā”, ar ko iespējams dalīties un savstarpēji apmainīties.

Lielie ar līdzvērtību un atzīšanu saistītie bloki tiek sadalīti mazākos elementos un rādītājos, un lietotājs tiek iepazīstināts ar PAL profila un pārskata izveides procesu, balstoties uz šiem elementiem un rādītājiem, vienlaicīgi ļaujot lietotājam kontrolēt gan ieguldījumus, gan rezultātus. Pēc tam organizācijas vai iestādes, kuru uzdevums ir pieņemt ar atzīšanu saistītus lēmumus, šos rezultātus varēs rūpīgi izskatīt un pieņemt, detalizēti izpētīt vai noraidīt.

1.3.1 Līmeņu noteikšana

PAL rīka pamatā ir dažas iezīmes, kas ir kopīgas mācīšanās rezultātos balstītām kvalifikāciju, izglītības dokumentu un citu mācīšanās rezultātu kopumu klasificēšanas ietvarstruktūrām. Sākotnēji var šķist, ka tā ir ļoti tālejoša kvalifikāciju ietvarstruktūra, taču vairākos būtiskos vispārīgos un konkrētos aspektos PAL rīks būtiski atšķiras no vairuma kvalifikāciju, izglītības dokumentu un kompetenču ietvarstruktūru.

PAL rīka pielietošanas mērķis ir nodrošināt plaša spektra informāciju par to, kā kvalifikācijas, izglītības dokumenti vai citi mācīšanās rezultātu formulējumu kopumi ir saistīti ar dažādiem spēju elementiem. Dažādu šo elementu kombinācijas nosaka, kas ir nepieciešams, lai pildītu konkrētas funkcijas darbā vai mācībās. Ikviens elements tiks fiksēts kādā konkrētā progresā posmā vai atzīmēts kā „nav pietiekami būtisks” novērtējamajai kvalifikācijai, izglītības dokumentiem vai kādam citam mācīšanās rezultātu kopumam. Tādējādi konkrētu kvalifikāciju, izglītības dokumentu un kompetenču salīdzināšana būs pieejamāka, informatīvāka un detalizētāka nekā ierasts, kad salīdzinājums balstās vienīgi uz ietvarstruktūras līmeņiem. Tiks samazināts apmērs, kādā ir jāpanāk *vislabākā atbilstība*, turklāt atzinumi nebūs jāizlīdzina. Šī pieeja sniegs relatīvi detalizētu un plašu priekšstatu par kvalifikāciju, izglītības dokumentiem vai kompetenci standarta formā, kas ir saprotama visiem PAL rīka lietotājiem un sasaistāma ar neierobežotu skaitu ietvarstruktūru ar jebkuru līmeņu skaitu.

Dažāda veida ietvarstruktūru⁴ pētījums liecina, ka, lai sekmētu ietvarstruktūru pielietojamību PAL ir jāidentificē ierobežots līmeņu skaits un jāizdala četri plašāki līmeņi, kas īsumā ir raksturoti turpmāk.

⁴ Tās ietver nacionālos, reģionālos un nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūras, kompetenču ietvarstruktūras, zināšanu un prasmju ietvarstruktūras konkrētām profesijām, darba novērtēšanas ietvarstruktūras, profesionālās informācijas/profesionālās orientācijas ietvarstruktūras, Eiropas Prasmju un kompetenču vārdnīcu (DISCO), Eiropas iemaņu, kompetenču, profesiju un kvalifikāciju klasifikāciju (ESCO), Starptautisko Standartizēto izglītības kvalifikāciju (ISCED) un Starptautisko Standartizēto profesiju kvalifikāciju

(ISCO).

- **A līmenis** sniedzas no mūsdienu sabiedrības, mācīšanās un darba pamatprasībām (funkcionālā rakstprātība, rēķinātprasme, informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošana, vispārīgās zināšanas) līdz spējām, kas ir saistītas ar pamatstudijām un vienkāršiem darba pienākumiem.
- Akadēmiskajā ziņā **B līmenis** sniedzas no mācīšanās rezultātiem, kas parasti ir sasniedzami obligātās izglītības noslēgumā, līdz mācīšanās rezultātiem, kas parasti ir saistāmi ar terciāro jeb augstākās izglītības studiju uzsākšanu. Profesionālajā ziņā tas sniedzas no spējām, kas ir nepieciešamas, lai izpildītu darba pienākumus, sākot no relatīvi individuāliem, taču ikdienas pienākumiem, līdz pat kvalificēta darba un ar uzraudzību saistītiem pienākumiem.
- **C līmeni** raksturo spējas, kas ir saistītas ar terciārās jeb augstākās izglītības pirmo ciklu, vai arī profesionāļu, jaunāko profesionāļu, speciālistu un vadītāju darba pienākumiem.
- **D līmeni** raksturo uzlabotas intelektuālās un profesionālās spējas. Tas ietver mācīšanās rezultātus, kas ir saistīti ar augstākās izglītības otro un trešo ciklu, kā arī darbības un pienākumus, ko veic neatkarīgi speciālisti, tehnologi, analītiķi un vadītāji ar plašas jomas un/vai stratēģiskiem pienākumiem.

Tā kā šie līmeņi ir vispārīgi, progress līmeņos ir attēlots struktūrā ar zemākiem un augstākiem attīstības posmiem, kas ir identificēti katrā līmenī. Tie ir astoņi PAL progresā posmi, proti, A1 un A2, B1 un B2, C1 un C2, un D1 un D2. Ikviens šo posmu pāris ietver attiecīgajam līmenim raksturīgās spējas, taču ikviens posms arī nosaka būtiskas atšķirības starp kvalitāti, darbības jomu vai nosacījumiem, kas attiecas uz kopīgajām iezīmēm un definē posmu.

1.3.2 Kritiski faktori līmeņu noteikšanā

Izmantojot PAL rīku, tiek izveidots grafisks profils un strukturēts pārskats par kvalifikācijām, izglītības dokumentiem un citiem mācīšanās rezultātu kopumiem, balstoties uz 11 spēju elementiem. Šie elementi izriet no jēdzieniem, ko apvieno, lai definētu līmeņus un norādītu, kur dažāda veida ietvarstruktūrās saistībā ar kvalifikācijām, mācīšanos un nodarbinātību var panākt progresu. Šeit tos sauc par „kritiskajiem faktoriem”. Tie sākmā tika identificēti, analizējot dažādu kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņu deskriptorus, lai noteiktu visbiežāk izmantotos faktoros. Šis atziņas pēc tam tika salīdzinātas ar dažādām citām saistītajām struktūrām, lai nodrošinātu piemērojamības apmēru.

Pirmajā analizēšanas reizē tika identificēti vairāk nekā 20 faktori.⁵

Otrajā analizēšanas reizē uzmanības centrā bija starplīmeņu progress parauga ietvarstruktūru līmeņu deskriptoros. Tā rezultātā kritisko faktoru skaitu varēja samazināt no 20 līdz 11, un tie bija:

- akadēmisko un profesionālo darbību būtība un darbības joma;
- zināšanas un iemaņas;
- prasmes un procedūras;
- diskrētas komunikācijas prasmes;
- piekļuve datiem un to izmantošana;
- problēmu risināšana un pētniecība;
- atbildības par šīm darbībām veids un apmērs;
- darbs ar citām personām;
- snieguma un mācīšanās uzraudzīšana, lai uzturētu un uzlabotu kvalitāti;
- ar vērtībām saistīta rīcība;
- darbību konteksts.

PAL spēju elementi tika izstrādāti, pamatojoties uz šiem faktoriem.

1.3.3 Progresa organizatoriskā struktūra PAL ietvaros

Kritisko faktoru izkātojums ietvarstruktūrās un saistītajās struktūrās ir ļoti atšķirīgs atkarībā no tā, vai deskriptori ir vairāk vērsti uz mācīšanos, vai arī uz sniegumu. Ietvarstruktūras, kas ir vērstas uz mācīšanos, parasti sākas ar zināšanām, savukārt ietvarstruktūras, kas ir vērstas uz sniegumu - ar darbībām vai kontekstiem. Lai sasniegtu PAL mērķus, bija jāizveido neitrāls izkātojums, kas atspoguļo vispārīgāku spēju un progresa uztveres veidu.

⁵ Kvalifikāciju ietvarstruktūrās faktori parasti ir grupēti tādās visaptverošās jomās, kā „zināšanas”, „spējas”, „pielietošana”, „prakse”, „loma”, „konteksts”, „atbildība”, „autonomija”, „vadīšana”, „sociālās prasmes” un „dzīvei nepieciešamās prasmes”. Šo dažādo jomu attēlošanai bieži vien izmanto formulējumu „zināšanas, prasmes un kompetences”, taču tas neliecina par apmēru, kādā jomas praksē var atšķirties gan darbības jomas, gan nozīmes ziņā. Pašreizējās ietvarstruktūrās šīm grupām ir dažādi apzīmējumi, proti, „iezīmes”, „kritēriji”, „jomas”, „rādītāji”, „kategorijas” un „darbības virzieni”. Grupu skaits var svārstīties no divām līdz piecām grupām, turklāt dažas grupas var būt iedalītas divās vai trīs apakšgrupās. Katrā grupā vai apakšgrupā parasti ir ietverti vairāki mācīšanās rezultātu formulējumi, un ikviens no tiem katrā līmenī izdala kādu kritisku faktoru. Noteikti faktori (piemēram, zināšanu līmenis, zināšanu apmērs, prasmju veids, komunikācijas prasmes, vadība, atbildība par kvalitāti) var būt ietverti dažu ietvarstruktūru dažādās jomās vai par vienas ietvarstruktūras dažādās jomās.

Šī iemesla dēļ nākamais uzdevums bija integrēt šos kopīgos faktorus jaunā organizatoriskā struktūrā, kas apvienoja šīs dažādās perspektīvas.

Lai atbilstu PAL mērķiem un principiem, jebkurai taksonomiskajai struktūrai jābūt piemērojamai jebkāda veida akadēmiskajiem, sociālajiem un profesionālajiem mācīšanās rezultātiem, kas iegūti formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās ceļā. Tai arī jābūt skaidri sasaistītai ar kopīgajiem akadēmiskajiem un profesionālajiem līmeņiem vai progresa etapiem veidā, ko iespējams attēlot kā saikni ar lietotāju ikdienas rūpēm. Ņemot vērā paredzamo lietotāju loku, taksonomiskajai struktūrai ir jābūt pietiekami elastīgai, lai pielāgotos nozares vajadzībām, taču vienlaicīgi arī pietiekami stabilai, lai uzturētu kopējo identitāti dažādās nozarēs.

Pēc Kīvija un Čakruna (2015) ieteikuma tika veikts pētījums par mācīšanās un mācīšanās rezultātu klasiskajām taksonomijām. Tas ietvēra Blūma (1956), Andersona (*Anderson*) un Kratvola (2001), Bigsa un Kolisa (*Collis*) (1982), kā arī Dreifusa (*Dreyfuss*) un Dreifusa (1986) darbus. Tika ņemts vērā arī Marcano (*Marzano*) un Kendala (*Kendall*) (2007), kā arī Deninga (*Denning*) un Floresas (*Flores*) (2016) darbs. Šie pētījumi liecināja par to, ka, lai arī šīs taksonomijas bija lietderīgas, sniedzot pierādījumus par noteikta progresa veidu būtību dažāda veida izpratnes un prasmju ieguvē, neviena no tām neatbilda pilnīgi visām PAL vajadzībām.

Kopumā var apgalvot, ka šīs taksonomijas ir vērstas uz izpratnes attīstību mācīšanās procesā ar mērķi uzlabot mācīšanu/apmācību un novērtēšanu. Taču PAL ir jāfiksē un jānorāda plaša mēroga iespējas, uz kurām ir vērstas sarunas par kvalifikāciju, izglītības dokumentu un citu mācīšanās rezultātu veidu atzīšanu, lai tādējādi nodrošinātu piekļuvi gan tālākizglītībai, gan darbam. Lai ar PAL izveidotie pārskati pasniedzējiem, akademiķiem, apmācītājiem, vadītājiem un darba devējiem būtu saprotami, ir nepieciešama organizatoriskā struktūra, kurā vienlīdz daudz vietas ir atvēlēts mācīšanās rezultātiem, sniegumam un pieredzei un PAL elementi ir klasificēti tā, lai tie atspoguļotu uztveri par kvalifikācijām kā progresa pamatu gan izglītības, gan darba jomā. Vistiešākie šāda veida orientācijas avoti ir skolu, koledžu un universitāšu programmu prospekti, kā arī darba un personu specifikācijas dažāda līmeņa amatiem dažādās nozarēs.

Attiecīgo dokumentu un tīmekļa vietņu sākotnējā izpēte liecināja par būtiskām atšķirībām starp programmu un amata vietu aprakstīšanas formātiem. Tomēr izkristalizējās trīs galvenās tēmas jeb perspektīvas, kuras iespējams izmantot,

lai 11 kritiskos faktoros, kas identificēti kvalifikāciju un citu mācīšanās rezultātos balstītu ietvarstruktūru kopīgas izmantošanas rezultātā, organizētu PAL progresa elementos.

Var apgalvot, ka tie ir vērsti uz to, (i) par ko indivīdiem ir jābūt atbildīgiem, (ii) kas viņiem ir jāparāda vai jāpielieto un (iii) uz ko viņiem ir jāreaģē. Minētais ir redzams [1.1. informatīvajā sadaļā](#).

1.1. informatīvā sadaļa – Elementu kopas, kas var būt ietvertas darba vai studiju specififikācijās

Programmas/kvalifikācijas specififikācijas:

1. mācību kursa būtība - struktūra un līmenis;
2. plānotie vai nepieciešamie mācīšanās rezultāti – izteikti kā prasmes un zināšanas;
3. vispārīga informācija par iespējamiem mācīšanās un novērtēšanas pasākumiem.

Prasības uzņemšanai programmā/kursā:

1. pieredze/spēja īstenot noteikta veida studijas/darbu*;
2. pierādījumi par konkrētām prasmēm, zināšanām un/vai pieredzi*;
3. spēja mācīties noteiktos kontekstos.

Darba sludinājumi:

1. darba devēja uzņēmējdarbības un piedāvātā darba būtība;
2. konkrētas nepieciešamās prasmes, zināšanas un pieredze;
3. jebkuri īpaši nosacījumi; izaugsmes iespējas.

Personas specififikācijas:

1. spēja veikt noteikta veida darbu vai darba pienākumus**;
2. prasības sniegt pierādījumus par konkrētām prasmēm, zināšanām un/vai pieredzi**;
3. spēja strādāt noteikta(-u) veida(-u) sociālās situācijās vai darba vidē un reaģēt uz noteikta(-u) veida(-u) ārkārtas situāciju(-ām).

* Var izteikt kā kvalifikācijas veidus vai konkrētas kvalifikācijas.

** Var būt saistīti ar noteikta veida vai līmeņa kvalifikāciju.

Avots: autori.

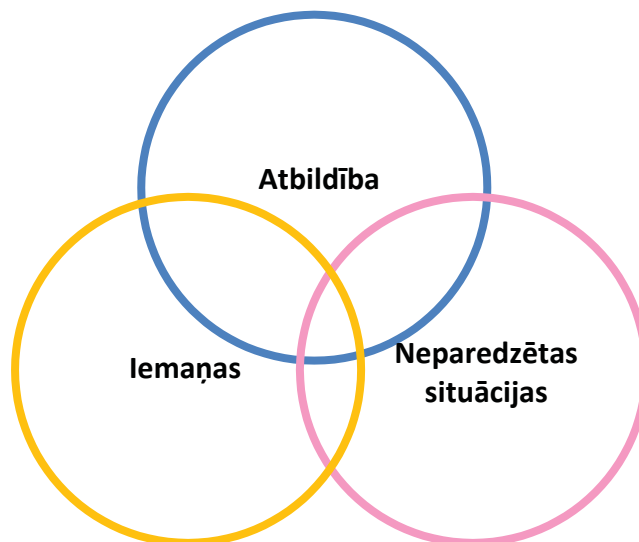
PAL kontekstā, ja tiek plānots apvienot akadēmiskos, profesionālos un ar darbu saistītos rezultātus un prasības, šo trīs perspektīvu darbības jomu var definēt šādi:

- tādu akadēmisko, sociālo vai profesionālo darbību būtību un darbības jomu, ko indivīdam ir spēja/pienākums īstenot, par ko tam ir spēja/pienākums uzņemties atbildību, attiecībā uz ko tam ir spēja/pienākums sadarboties, un/vai kuru sniegumu tam ir spēja/pienākums uzraudzīt un uzlabot, PAL sistēmā dēvē par „**atbildību**”;
- tādu intelektuālo un praktisko spēju (pielietojamo prasmju un zināšanu) veidu un sarežģītību, kas indivīdam piemīt/ir nepieciešamas veiksmīgai darbību īstenošanai, PAL sistēmā dēvē par „**iepaņām**”, un tās ietver komunikācijas prasmes, kā arī spēju piekļūt datiem kā atsevišķiem elementiem un tos izmantot;

- tāda akadēmiskā vai profesionālā konteksta veids (piemēram, strukturēts, stabils, sarežģīts, stratēģisks), kurā indivīds spēj/indivīdam nāksies īstenot darbības un kurā viņi spēj identificēt un/vai izpētīt, un/vai risināt radušās tehniskās, sociālās, ētiskās vai vides problēmas un jautājumus, PAL sistēmā ir saistīts ar spēju/nepieciešamību pieņemt un pārvarēt darba vai studiju gaitā radušās izmaiņas un izaicinājumus, un to dēvē par „**neparedzētām situācijām**”.

Šo perspektīvu kā PAL attīstības un izmantošanas organizatoriskās struktūras pielietojums ir attēlots [1.2. attēlā](#). 1. pielikumā ir sniegta detalizēta informācija par katru faktoru.

1-2. attēls – PAL organizatoriskā struktūra



Avots: autori.

Protams, šīs perspektīvas nedaudz pārklājas. Piemēram, to neparedzēto gadījumu sarežģītība, ar ko indivīdiem nākas saskarties, un to iemaņu attīstības līmenis, kas viņiem ir jāpielieto, būs saistīts ar to pienākumu sarežģītību, par kuriem šie indivīdi ir atbildīgi. Tomēr, veidojot rīku, ko var izmantot indivīdi un organizācijas atšķirīgos kontekstos un ar atšķirīgu izpratni un iecerēm, minētais visticamāk būs priekšrocība nevis trūkums.

Visās PAL daļās plānots pielāgot šīs atšķirības, tās izsakot „kopīgā valodā”, savukārt pārklāšanās jomām, ko, iespējams, labāk uzskatīt par robežjomām, ir jāļauj lietotājiem uztvert iemaņu aspektus dažādos veidos un izteiksmēs, tādējādi sekmējot PAL mērķa sasniegšanu.

Turpmāk ir uzskaitīti šādi izveidotie 11 PAL elementi (ar īsiem virsrakstiem **treknrakstā**).

Atbildība – darbību īstenošana un pārvaldīšana:

- **darbību** joma un būtība;
- **pienākumu** joma un būtība;
- loma **darbā ar citām personām**;
- loma, uzraugot sniegumu un mācoties uzlabot **kvalitāti**.

Iemaņas – prasmju, zināšanu un lietpratības pielietošana:

- **prasmju un procedūru** joma un būtība;
- **komunikācijas** prasmju joma un būtība;
- **datu** piekļuves un izmantošanas prasmju joma un būtība;
- **zināšanu un lietpratības** joma un būtība.

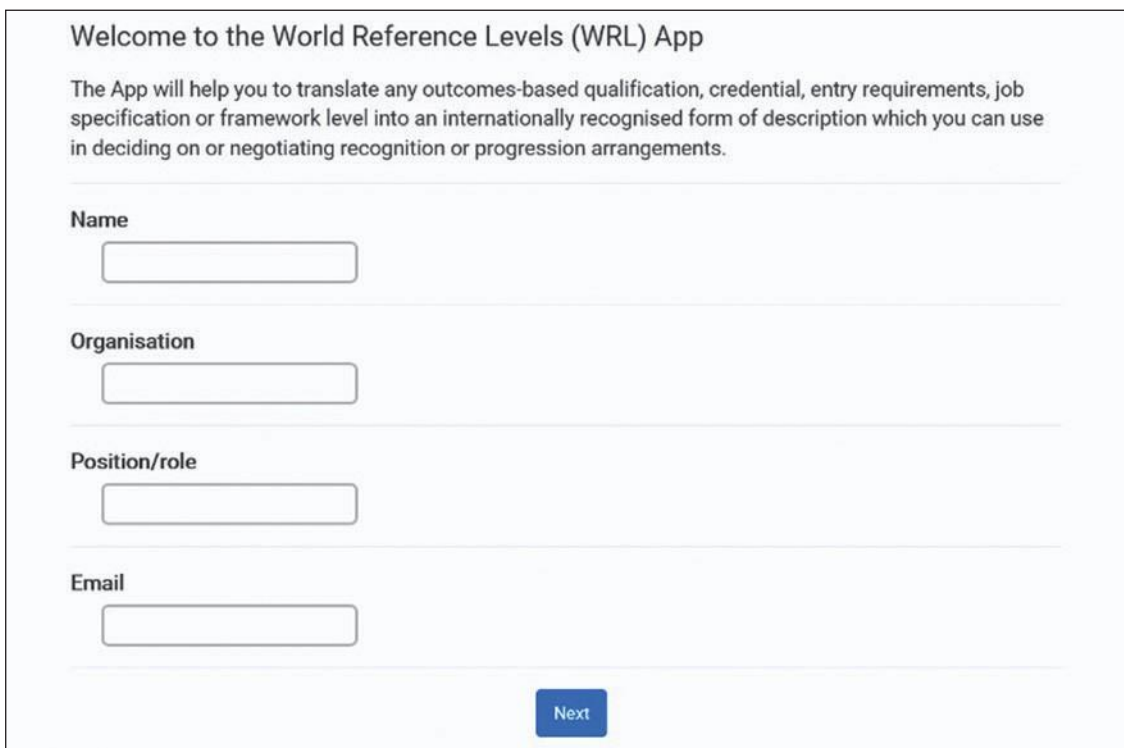
Neparedzētie gadījumi – reaģēšana uz atpazītiem un jauniem kontekstuāliem faktoriem:

- darbības **kontekstu** būtība;
- loma **problēmu un jautājumu** izpētē un/vai risināšanā;
- loma ar **vērtībām** saistītu jautājumu risināšanā.

1.4 PAL digitālā rīka lietotne

PAL digitālais rīks (PAL lietotne), kas pašlaik ir izstrādes procesā, ir rīks kvalifikāciju, izglītības dokumentu vai citu mācīšanās rezultātu kopumu izteikšanai PAL līmeņos, izmantojot PAL elementu rezultātu formulējumus. Tā būs atsevišķa programma, ko varēs lejupielādēt izmantošanai vietējās datorsistēmās vai iekštīklos. Ar tās palīdzību lietotājam tiks izveidots grafisks PAL profils un (kvalifikāciju un izglītības dokumentu gadījumā) strukturēts PAL pārskats, kurā kvalifikācija, izglītības dokumenti vai citi mācīšanās rezultāti ir aprakstīti tā, lai tie būtu noderīgi arī pārējiem PAL lietotājiem.

1-3. attēls – PAL sākulapa



Welcome to the World Reference Levels (WRL) App

The App will help you to translate any outcomes-based qualification, credential, entry requirements, job specification or framework level into an internationally recognised form of description which you can use in deciding on or negotiating recognition or progression arrangements.

Name

Organisation

Position/role

Email

Next

Avots: autori.

PAL digitālais rīks ietver visu informāciju, kas ir nepieciešama, lai izveidotu grafisko profilu, turklāt ar tā palīdzību lietotājiem izveides procesā PAL direktoriā būs pieejami attiecīgie termini un to nozīme. Šī procesa laikā lietotāji varēs kontrolēt gan analīzes secību, gan tās rezultātus, lai nodrošinātu viņu kvalifikāciju, izglītības dokumentu vai citu mācīšanās rezultātu kopumu precīzu aprakstīšanu un atbilstošu attēlošanu.

PAL profilā tiks norādīts, kur un kā kvalifikācija, izglītības dokumenti vai citi mācīšanās rezultāti atbilst attiecīgajiem PAL elementiem un PAL posmiem. Viens no PAL profila piemēriem uzskatāmi ir parādīts [1.4. attēlā](#).

Lai izveidotu grafisko profilu, digitālais rīks attiecībā uz ikvienu elementu palīdzēs lietotājiem izlemt, kurš posms ir visatbilstošākais mācīšanās rezultātiem, kas tiek izteikti kā PAL līmeņi, kā arī fiksēt pierādījumus, kas pamato viņu viedokļus. Tas notiek, sistēmai uzdodot virkni jautājumus saistībā ar attiecīgo elementu un aicinot lietotājus izvēlēties atbildi no fiksētas atbilžu izvēlnes. Jebkurā gadījumā atbilde var būt „nav pietiekami būtisks”. Tas nozīmē, ka kāda elementa daļa kvalifikācijā, izglītības dokumentos vai citā mācīšanās rezultātu kopumā nav pietiekami būtiska, lai profilā veidotu ierakstu. Programma piedāvā skaidrojumus no PAL direktorija, lai lietotājam būtu skaidrība par daudzu iespējamo atbilžu nozīmīgumu, taču izvēlamo atbilžu kombinācijām un skaitam nav ierobežojumu.

Pēc tam programma izmanto īpaši izstrādātu vērtēšanas sistēmu, lai ieteiktu elementam atbilstošo posmu, ko tā ierosina lietotājam. Lietotājs var pārbaudīt attiecīgos mācīšanās rezultātu formulējumus, pieņemt priekšlikumu vai izdarīt citu secinājumu. Jebkurā gadījumā lietotājs tiek aicināts fiksēt kvalifikāciju, izglītības dokumentus vai citu mācīšanās rezultātu kopumu pamatojošos pierādījumus, lai pamatotu posma izvēli. Kvalifikāciju un izglītības dokumentu gadījumā visbūtiskākie pierādījumi būs informācija par novērtētajiem mācīšanās rezultātiem, taču pierādījumi arī var attiekties uz mērķi, kvalifikācijas vai izglītības dokumentu galīgajiem īpašniekiem/lietotājiem, pieņemtajām iemaņām uzņemšanas brīdī vai citu informāciju par progresu.

Ar PAL digitālo rīku arī tiks apkopota lietotāju informācija ar mērķi izveidot detalizētu strukturētu pārskatu, lai pamatotu un izstrādātu PAL kvalifikāciju un izglītības dokumentu profilus. PAL pārskatā PAL digitālais rīks organizēs informāciju par kvalifikācijas, izglītības dokumentu vai cita mācīšanās rezultātu kopuma būtību standarta formātā. Šī pārskata mērķis ir sniegt pietiekami daudz informācijas, lai atbildīgās personas varētu izlemt, vai kvalifikācija vai izglītības dokumenti pietiekami atbilst viņu vajadzībām, lai pamatotu turpmāku izpēti vai darbību.

1-4. attēls – PAL profils

Tehnisko prasmju izglītības dokumenti (piešķirošā iestāde: Xxxxx)								
Posma elements	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2
1. Darbības								
2. Pienākumi								
3. Darbs ar citām personām	nav pietiekami būtisks							
4. Kvalitāte	nav pietiekami būtisks							
5. Prasmes un procedūras								
6. Komunikācija								
7. Dati								
8. Zināšanas un iemaņas								
9. Konteksts								
10. Problēmas								
11. Vērtības	nav pietiekami būtisks							

Avots: autori.

Tajā arī būs apkopotas noteiktas atbildes un atbildes brīvā veidā uz jautājumiem par:

- lietotāja statusu un kontaktinformāciju;
- kvalifikācijas vai izglītības dokumenta nosaukumu, nozari, mērķi un paredzētajiem ieguvējiem;
- piešķirējam, akreditācijas un/vai standartizācijas iestādēm atkarībā no attiecīgā gadījuma;
- kvalifikācijas vai izglītības dokumenta veidu, līmeni, struktūru un apmēru;
- to, kā to plānots nodrošināt un novērtēt;
- standartiem, kuri ir ietverti kvalifikācijā vai izglītības dokumentā vai kuriem kvalifikācija vai izglītības dokuments atbilst;
- informāciju par novērtēšanu un kvalitātes nodrošināšanu.

PAL versijai papīra formātā būs pievienotas vadlīnijas par to, kā informācija par kvalifikācijām vai citas iemaņu specifiskācijas ir jāsaskaņo ar PAL komponentiem un kā ir jāziņo par šīs saskaņošanas rezultātiem, lai tie būtu viegli saprotami un izmantojami par pamatu diskusijām un pārrunām. Lai sekmētu šo saskaņošanas procesu, šo „analogo” pieeju var papildināt digitālie rīki.

1.5 Secinājumi un turpmākās darbības

PAL tika izveidoti, balstoties uz starptautisko pieredzi mācīšanās rezultātu definēšanā un to iedalīšanā līmeņos. PAL neaizvieto nacionālās vai reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras un kvalitātes nodrošināšanas sistēmas, bet gan kalpo par bāzes punktu labākai, godīgākai un pārskatāmākai prasmju un kvalifikāciju atzīšanai valstu un starptautiskā līmenī.

2019. gadā plānots veikt vērienīgāku PAL digitālā rīka izmēģinājumu. Tas būs plašāks un iekļaujošāks nekā iepriekšējais laukizmēģinājums. Tā mērķis būs izvērtēt gan PAL digitālā rīka darbību, gan tā rezultātus, turklāt izmēģinājumu rezultātā plānots iegūt divu veidu pārskatus: (i) par rīka lietderīgumu un (ii) PAL profilu un pārskatu lietderīgumu. Izmēģinājumi aptvers tik daudzas nozares un kvalifikāciju, izglītības dokumentu un citu mācīšanās rezultātu kopumu veidus, cik vien būs iespējams organizēt. Tiks apsvērti daudzi izmēģinājumu veidi, tostarp, iesaistot iestādes, kuras ir ieinteresētas:

- izmantot PAL lietotni, lai izveidotu un komentētu PAL profilus un pārskatus;
- salīdzināt kvalifikācijas vai izglītības dokumentus valsts un starptautiskā līmenī, lai izvērtētu PAL lomu atzinumu izveidē vai iespēju radīšanā;

- profilēt ietvarstruktūru līmeņu deskriptorus un sniegt komentārus par PAL digitāla rīka izmantošanu, salīdzinot ietvarstruktūru līmeņus;
- profilēt programmas uzņemšanas prasības vai darba/personas specifikācijas un tās salīdzināt ar kvalifikācijas un/vai izglītības dokumentu profiliem.

1. pielikums – Trīs PAL elementu grupas

Atbildība

Darbību joma un būtība: darbības

PAL kontekstā darbība ir jebkāda veida akadēmisks, sociāls vai profesionāls uzdevums, procedūra, process vai pienākums. Darbību var vadīt vai norīkot kāda cita persona, veikt kā normālu funkciju vai uzņemties brīvprātīgi. Darbību var nākties veikt kādam indivīdam, vai arī tās veikšana var ietvert citu personu darba plānošanu, organizēšanu, pārraudzīšanu, vadīšanu vai uzraudzīšanu. PAL kontekstā darbības var būt akadēmiskas (piemēram, zināšanu iegūšana, apņemšanās izpildīt pieprasījumu par datu apkopošanu vai akadēmiskā pētījuma rezultātu paziņošanu), sociālas (piemēram, mērķa sasniegšanas sekmēšana, dalība tīklā vai citu personu motivēšana sekmēt kampaņu) vai profesionālas, tostarp citu personu apmācība.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- no vienkāršām sīki strukturētām darbībām, kuru veikšanai nav nepieciešamas darbības jomai raksturīgas zināšanas vai lietpratība;
- uz sarežģītām tehniskām darbībām, kuru veikšanai ir nepieciešama dažāda veida kompetence;
- līdz darbībām ar izteikti specializētu, stratēģisku vai kritisku ietekmi, kuru veikšanai ir nepieciešams radošs zināšanu un lietpratības pielietojums.

Pienākumu joma un būtība: pienākumi

PAL kontekstā pienākumi attiecas uz to darbību būtību, par kurām indivīds ir atbildīgs, pakāpi, kādā indivīds var vai tam ir pienākums par tām pieņemt lēmumus, un apmēru, kādā indivīdam būs jāsaņem vai jāsniedz norādījumi vai instrukcijas.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- no darbību veikšanas atbilstoši norādījumiem (ar ļoti ierobežotiem pienākumiem);
- uz atbildību par paša darbību plānošanu un darbaudzināšanu, sniedzot norādījumus par citu personu veiktajām darbībām, tās uzraugot vai koordinējot;

- līdz pilnai atbildībai par stratēģisko darbību plānošanu, veikšanu, izvērtēšanu un uzlabošanu dažādās jomās vai organizācijās.

Loma darbā ar citām personām: darbs ar citām personām

Šis elements ir saistīts ar sadarbību un koordināciju. Tas attiecas uz lomām formālos vai neformālos kolektīvos, grupās un organizācijās (tostarp akadēmiskās kopienās, sociālos tīklos un lielu organizāciju nodaļās) vai saistībā ar minēto. Sadarbība var būt praktiska vai intelektuāla, un tās pamatā var būt kompetence prasmju, zināšanu un lietpratības vai priekšstatu veidā.

Kopumā šis elements progresē:

- no darba ar citām personām atbilstoši norādījumiem;
- uz kolektīvu un grupu vadīšanu;
- līdz vadošās lomas ieņemšanai, veidojot izpratni par disciplīnu, centieniem vai profesiju un sadarbojoties ar citiem ekspertiem un vadītājiem saistībā ar stratēģisko un kritisko darbību veikšanu.

Loma snieguma uzraudzīšanā un kvalitātes uzlabošanā: kvalitāte

Šis elements attiecas uz spēju uzraudzīt un novērtēt snieguma kvalitāti, ņemot vērā saskaņotos vai kopīgos pasākumus un procedūras, un veikt pasākumus (kaut arī apgūstot dažāda veida pasākumus), lai uzturētu vai paaugstinātu darbību vai rezultātu standartu. Šie indivīdi var būt studenti, brīvprātīgie vai nodarbinātas personas, savukārt sniegums var būt saistīts ar vispārīgām vai specializētām darbībām jebkurā atbildības līmenī. Šī elementa kontekstā tiek pieņemts, ka darbību veicošais indivīds zinās to vai tiks virzīts uz to, kas veido šīs darbības un tās rezultātu kvalitāti, un ka viņi būs ieinteresēti kvalitātes uzturēšanā vai uzlabošanā akadēmiskās, personīgās un/vai profesionālās pilnveides rezultātā. Skaidrības labad šis elements ir iedalīts divos līmeņos, no kuriem vienu veido darbību un rezultātu uzraudzīšana, pārbaude, pārskatīšana un izvērtēšana, bet otru – snieguma un rezultātu uzlabošanas mācīšanās rezultātā. Ar „mācīšanos” šajā kontekstā saprot jebkāda veida apzinātu mācīšanos, kas ietver formālo, neformālo un plānoto eksperimentālo mācīšanos, un to var veikt atbilstoši norādījumiem vai patstāvīgi. Tā var attiekties uz darbībām, pienākumiem, prasmēm, procedūrām, zināšanām vai lietpratību, un tā var būt paredzēta, lai uzturētu, uzlabotu un paplašinātu esošās akadēmiskās, sociālās vai ar darbu saistītās iemaņas.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- no situācijas, kurā indivīdam ir jāpārbauda savs sniegums, izmantojot tam noteiktos standartus, un jāievēro citi norādījumi, lai uzturētu vai uzlabotu kvalitāti;

- uz atbildības izvēršanu, lai apzinātu atbilstošos standartus paša un citu snieguma izvērtēšanai, kā arī identificētu un izmantotu snieguma kvalitātes uzturēšanas vai uzlabošanas līdzekļus;
- līdz situācijai, kurā indivīds veic paša darbības kā pieredzējis praktiķis un kurā tam ir pienākumi uzlabot kvalitāti, kas ir saistīti ar jebkāda veida pētniecību, ir daudz stratēģiskāki un attiecas uz visām grupām vai organizācijām.

Iemaņas

Prasmju un procedūru joma un būtība: prasmes un procedūras

PAL kontekstā prasme ir spēja sekmīgi veikt kādu darbību. Prasmes var būt akadēmiskas, sociālas vai profesionālas. Pēc to būtības tās var būt intelektuālas, emocionālas vai praktiskas. Procedūrā ir kādas noteiktas darbības veikšanas veids. Tā var būt metodoloģija, kāds paņēmiens vai prakse.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- no uzsvara uz praktiskām/tehniskām prasmēm un procedūrām;
- līdz uzsvaram uz kognitīvajām un radošajām prasmēm un procedūrām;
- no vienkāršām un ierastām prasmēm un procedūrām;
- līdz sarežģītām un izteikti specializētām prasmēm un procedūrām;
- no līmeņa, kurā indivīds izmanto ierobežotas prasmes un procedūras;
- līdz līmenim, kurā indivīds izvēlas ļoti dažādas prasmes un procedūras.

Komunikācijas prasmju joma un būtība: komunikācija

Šis elements aptver spēju izmantot komunikācijas prasmes un procedūras gan informācijas un ideju iegūšanai, gan informācijas un ideju nodošanai citām personām.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- no pamata vai standarta prasmju un procedūru izmantošanai, lai piekļūtu vienkāršai praktiskai informācijai, to reģistrētu un nodotu ierobežotam kolēģu un/vai klientu lokam;
- uz prasmju un komunikācijas veidu izvēlei, lai apkopotu, interpretētu un strukturētu informāciju un idejas, un tās nodotu dažādām mērķauditorijām;
- līdz tālejošu ideju būtiskuma kritiskai analizēšanai, izvērtēšanai un atbilstoši izklāstīšanai dažādām mērķauditorijām ar atšķirīgām interesēm un izpratnes līmeni par attiecīgajām tēmām un jautājumiem.

Datu piekļuves un izmantošanas spēju joma un būtība: dati

Šis elements attiecas uz piekļuvi skaitliskai vai citai kodētai informācijai, tās apstrādi un izvērtēšanu. Tas ietver neapstrādātos un apstrādātos datus, lauka datus un eksperimentālos datus. Ar to paredzēts atspoguļot datu izmantošanu pienākumiem, kuru veikšanai akadēmiķiem vai profesionāļiem nav nepieciešamas īpašas zināšanas matemātikā, statistikā vai skaitļošanā.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- no vienkāršu rēķināšanas prasmju, procedūru un programmu izmantošanas, lai piekļūtu neapstrādātiem datiem vai tos apstrādātu;
- uz dažādu aritmētisku un matemātisku procedūru un programmu izmantošanu, lai apkopotu un apstrādātu standarta tehniskos datus ierastiem mērķiem;
- līdz uzlabotu procesu un programmu izvēlei vai precizēšanai, lai radītu un izvērtētu sarežģītus, tehniskus un specializētus datus.

Zināšanu un lietpratības joma un būtība: zināšanas un lietpratība

PAL kontekstā jēdzienus „zināšanas” un „lietpratība” parasti izmanto kopā. Ar „zināšanām” parasti apzīmē informāciju un idejas, uz kurām indivīds var pamatoties vai balstīties. Ar „lietpratību” apzīmē izteiktas vai noklusētas procesuālās zināšanas un izpratni. Gan zināšanas, gan lietpratība var būt praktiska vai konceptuāla, akadēmiska, sociāla vai profesionāla, un to var iegūt formālas, neformālas vai ikdienējās izglītības ceļā.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- no vispārīgām zināšanām (t.i., zināšanām, kas nav saistītas ar darbības specifisko jomu) uz nozares zināšanām līdz zināšanām, kas aptver dažādas nozares – parasti dažādos līmeņos;
- no ierobežotām līdz plašām zināšanām un lietpratībai;
- no pamata zināšanām un vienkāršas lietpratības uz teorētiskām zināšanām un konceptuālu lietpratību līdz visattīstītākajām teorētiskajām zināšanām un teorijā balstītai lietpratībai;
- no zināšanu un lietpratības pielietošanas līdz to uzlabošanai un jaunu priekšstatu radīšanai.

Neparedzēti gadījumi

Darbības kontekstu būtība: konteksts

PAL izpratnē konteksta formulējumi raksturo darbību veikšanas apstākļus tā, lai tos varētu piemērot akadēmiskās, sociālās vai profesionālās situācijās.

Konteksts darbību var sekmēt, ietekmēt vai ierobežot.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- stabiliem un izteikti strukturētiem kontekstiem;
- uz kontekstiem, kas var mainīties ar dažāda līmeņa paredzamību;
- līdz neskaidriem un problemātiskiem kontekstiem, kuros būs nepieciešama aizvien lielāka pielāgošanās, inovācija, iniciatīva un radošums.

Loma problēmu un jautājumu risināšanā: problēmas un jautājumi

PAL kontekstā problēma ir grūtības vai sarežģījums kādā akadēmiskā, sociālā vai profesionālā darbībā, kas paredz izvēles izdarīšanu, noregulēšanu vai pielāgošanos, lai turpinātu vai pabeigtu darbību. Problēma var būt vienkārša vai sarežģīta, konkrēta vai abstrakta, taču PAL kontekstā ar to saprot tiešas jebkāda veida grūtības, attiecībā uz kurām var pamatoti sagaidīt, ka tās vismaz daļēji nekavējoties tiks risinātas, pielāgotas vai novērstas. Zemākajā līmenī problēmas darbības jomā vislabāk var atpazīt ierastās prakses rezultātā, taču augstākos līmeņos pirms problēmu risināšanas, iespējams, ir jānosaka problēmu joma, vai arī tās ir jādefinē. PAL kontekstā ar jautājumu saprot nopietnākus vai ilgtermiņa sarežģījumus kādā akadēmiskā, sociālā vai profesionālā jomā, kuru risināšanai visticamāk ir jāveic izpēte, lai tos identificētu, precizētu vai definētu, turklāt tā veikšanai var būt nepieciešams daudz laika. Pasākumi tādu jautājumu risināšanai, attiecībā uz kuriem visticamāk būs jāveic kvantitatīvs vai kvalitatīvs pētījums, parasti tiks izstrādāti, lai iegūtu ticamus un noturīgus rezultātus.

PAL kontekstā gan problēmu risināšanā, gan pētniecībā kopīga ir sistemātiskā izpēte, lai noteiktu un izvērtētu datus, izdarītu secinājumus un veiktu vai ierosinātu darbību. Abi šie procesi ietver tādu sarežģījumu identificēšanu, izpratni, aplūkošanu un risināšanu, kas rodas, veicot darbības akadēmiskā, sociālā vai profesionālā kontekstā kādā noteiktā līmenī.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- no tādu zināmu problēmu vai problēmu veidu risināšanas, kas izriet no standarta darbībām;
- uz procedūru izvēli un piemērošanu vai pielāgošanu problēmu risināšanas un izpētes mērķiem;
- uz aizvien sarežģītāku un neparedzētu problēmu un jautājumu aplūkošanu;
- līdz jaunu metožu izstrādei, lai risinātu vissarežģītākos un visabstraktākos jautājumus.

Loma ar vērtību saistīto jautājumu risināšanā

Šis elements ir saistīts ar to, kā un ciktāl indivīdiem ir jāreaģē uz šo darbību ētiskajām, sociālajām vai vides dimensijām. Tas ietver situācijas, uz kurām var attiekties vai arī neattiekties attiecīgie prakses noteikumi vai rīcības kodeksi. Tās var rasties saistībā ar akadēmiskām, sociālām vai profesionālām darbībām jebkurā jomā vai jebkurā PAL progresa posmā.

Plašākā izpratnē šis elements progresē:

- no situācijām, kurās indivīdam nav jāsaskaras ar ētiskiem, sociāliem vai vides jautājumiem, izņemot tos, uz kuriem attiecas esošā politika un procedūras;
- uz situācijām, kurās indivīds risinās ētiskos, sociālos vai vides jautājumus, izmantojot strukturētas atbildes vai ziņojot par problēmām, kuras šādi nav iespējams atrisināt;
- uz situācijām, kurās indivīdam var nākties izvēlēties visatbilstošāko rīcību, lai risinātu radušās problēmas, aspektus vai jautājumus, balstoties uz esošajiem prakses kodeksiem;
- līdz situācijām, kurās indivīds būs atbildīgs par tādu radušos jautājumu risināšanu, uz kuriem neattiecas esošā politika, procedūras vai kodeksi.

Atsauces

Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York, 2001.

Biggs, J. and Collis, K., *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy*, Academic Press, New York, 1982.

Bloom, B.S., *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains*, David McKay Company, Inc, New York, 1956.

Chakroun, B., *World Reference Levels of Learning Outcomes – the use of level descriptors in the 21st century*, Workshop Report, UNESCO, Paris, 2013.

Chakroun, B. and Ananiadou, K., 'Learning outcomes World Reference Levels: global solutions for global challenges', in UNESCO/UIIL, ETF, Cedefop (Eds), *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2017, Volume I: Thematic Chapters*, UNESCO, Hamburg, 2017, 96.–113. lpp.

Denning, P.J. and Flores, G., 'The profession of IT: learning to learn', *Communications of the ACM*, Vol. 59, No 12, December 2016, pp. 32–36. Pēdējo reizi skatīts 2018. gada 3. jūlijā: <http://dx.doi.org/10.1145/3012421>

Dreyfus, H. and Dreyfus, S., *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Basil Blackwell, Oxford, 1986.

Keevy, J. and Chakroun, B., *Level setting and recognising learning outcomes: the use of level descriptors in the twenty-first century*. UNESCO, Paris, 2015.

Keevy, J. and Chakroun, B., *Digital Credentialing: Implications for the recognition of learning across borders*, UNESCO, Paris, 2018.

Marzano, R., and Kendall, J., *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

ANO (Apvienoto Nāciju Organizācija), *The International Migration Report*, 2017. Last accessed 5 March 2019 at: www.un.org/development/desa/publications/international-migration-report-2017.html

UNESCO (Apvienoto Nāciju Organizācijas Ekonomikas, zinātnes un kultūras organizācija), 'Shanghai Consensus: Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training "Transforming TVET: Building skills for work and life"', 2012. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 21. janvārī: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/concensus-en.pdf

UNGC (United Nations Global Compact), 'Global Compact on Migration for Safe, Orderly and Regular Migration', 2018. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 5. martā: www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/73/195

2. NODAĻA. VIŅPUS MUMS PAŠLAIK ZINĀMO KVALIFIKĀCIJU HORIZONTA: DIGITĀLIE IZGLĪTĪBAS DOKUMENTI UN TO SAVSTARPĒJĀ IZMANTOJAMĪBA

Džeimss Kīvijs (*JET Education Services*) un Borīns Čakrūns (*UNESCO*) - pārveidots fragments no publikācijas *Digital Credentialing: Implications for the recognition of learning across borders*⁶

Kopsavilkums

Digitālās tehnoloģijas rada jaunas iespējas un izaicinājumus prasmju pilnveidei un atzīšanai visā starptautiskā līmenī. Piekļuves un mācīšanās metožu, masifikācijas un internacionalizācijas kārtība mainās aizvien straujāk. Šajā kontekstā sagaidāms, ka digitālās tehnoloģijas piedāvās jaunas izglītības dokumentu piešķiršanas metodes un sistēmas, ar kuru palīdzību mūžilgas mācīšanās jomā iespējams fiksēt, atzīt un apstiprināt plašāka mēroga mācīšanās rezultātus. Šajā rakstā ir raksturots izglītības dokumentu piešķiršanas mainīgais konteksts, identificēti galvenie sasniegumi un attēlota sekmējošas un uzticamas ekosistēmas iespējamā struktūra. Šis raksts ir balstīts uz neseno UNESCO publikāciju šajā jomā.

2.1 Ievads

Digitālās tehnoloģijas rada jaunas iespējas un izaicinājumus prasmju pilnveidei un atzīšanai visā starptautiskā līmenī. Piekļuves un mācīšanās metožu, masifikācijas un internacionalizācijas kārtība mainās aizvien straujāk. Šajā kontekstā ievērojama uzmanība ir pievērsta tehnoloģiju ietekmei uz darba vietām un pieprasījumam pēc prasmēm, kā arī riskam, ko rada konkurence starp robotiem un cilvēkiem. Daudz mazāk ir ticis runāts par iespējām, ko sasniegumi digitālo tehnoloģiju jomā radīs attiecībā uz tādu izglītības un apmācību sistēmu pārveidi, tostarp jaunu izglītības dokumentu piešķiršanas metožu un sistēmu izveidi, ar kuru palīdzību mūžilgas mācīšanās jomā iespējams fiksēt, atzīt un apstiprināt plašāka mēroga mācīšanās rezultātus.

Mūsdienu ekonomikā un sabiedrībā, kas kļūst aizvien digitalizētāka, piekļuve datiem par mācīšanās rezultātiem, prasmēm un izglītības dokumentiem, un to izpratne ir ļoti svarīga, lai

īstenotu ilgtspējīgas attīstības programmu 2030. gadam, tostarp sasniegtu Apvienoto Nāciju Organizācijas ilgtspējīgas attīstības 4. mērķi, kas ir īpaši vērsts uz kvalitatīvu un iekļaujošu izglītību, atzīšanu un mūžilgas mācīšanās iespēju nodrošināšanu visiem. Šajā kontekstā dažādām iesaistītajām pusēm ir dažādas vajadzības, proti, izglītības un apmācību sniedzējiem ir nepieciešama informācija par mācīšanos, lai radītu jaunas programmas un mācīšanās ceļus. Savukārt darba devējiem informācija ir nepieciešama, lai saprastu, kur meklēt kvalificētus darbiniekus, bet studējošajiem un darbiniekiem – lai saprastu, kuri mācīšanās ceļi visticamāk radīs karjeras iespējas.

Līdz šim vēl nav izstrādāta efektīva nacionāla vai starptautiska līmeņa sistēma, lai apkopotu, savienotu, meklētu un salīdzinātu aktuālu informāciju par mācīšanās rezultātiem un izglītības dokumentiem kādā kopējā ikvienam saprotamā un viegli pieejamā valodā vai formātā. Šāds informācijas un sistēmu trūkums veicina neskaidrību, uzticamības trūkumu un neinformētu lēmumu pieņemšanu saistībā ar prasmju un kvalifikāciju atzīšanu nacionālā un starptautiskā līmenī. Turklāt tā rezultātā tautsaimniecība un darba devēji zaudē talantīgu darbaspēku.

2.2 Digitālie izglītības dokumenti: mainīgais konteksts

Tradicionālie grādi jeb makrolīmeņa izglītības dokumenti daudzu gadu garumā ir kalpojuši svarīgam mērķim, lai darba devējiem būtu skaidrs, ka absolvents ir gatavs iesaistīties nodarbinātībā. Tomēr pieaug neapmierinātība ar kvalifikācijām (un tām pievienotajam akadēmisko sasniegumu izrakstam) kā nodarbinātības rādītāju (Olivers (*Oliver*), 2016). Pat valda uzskats, ka „sekmju izraksts ir nefunkcionāls”. Šī iemesla dēļ tiek apspriestas alternatīvas, kuras atsevišķos gadījumos jau ir īstenotas, piemēram,

⁶ Publicēja UNESCO 2018. gadā. Sākotnējais ziņojums tika publicēts kā atvērta piekļuves ziņojums, pamatojoties uz *Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO)* licenci (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Izmantojot šīs publikācijas saturu, lietotājs apņemas ievērot UNESCO Atvērta piekļuves repozitorija izmantošanas noteikumus (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

digitālās pases⁷, e-kvalifikācija (Čena-Vilsona (*Chen-Wilson*) un Ārglss (*Argles*), 2010) un „3D CV” (Olivers, 2016). Šo situāciju arī ietekmē pieaugošā izglītības dokumentu digitalizācija, ko dēvē arī par „mikrolīmeņa izglītības dokumentu” izmantošanas sākumu (Ifentālers (*Ifenthaler*) u.c., 2016). Visjaunākie sasniegumi un iniciatīvas, tostarp Groningenas Deklarācijas tīkls (*Groningen Declaration Network*), Pēcvidusskolas Elektronisko standartu padomes darbs, Norvēģijas Apvienotā Studentu sistēma un citu ziemeļvalstu iniciatīvas liecina par to, cik būtiski ir raksturot kontekstu, noteikt galvenās iesaistītās puses un prognozēt turpmāko attīstību sadarbībā ar partneriem.

Šī procesa pamatā ir pieaugošā virzība uz digitālo akreditāciju, kam ir izšķiroša nozīme mācīšanās rezultātu atzīšanā nacionālā un starptautiskā līmenī. Šī virzība ir tieši saistīta ar tradicionālo grādu (dēvētu arī par makrolīmeņa grādiem) ieguves ilgumu, izmaksām un šķietami zemo atdevi no ieguldījumiem - pat tad, ja to piedāvā digitāli, savukārt mazākas mācīšanās vienības (ko dēvē arī par mikrolīmeņa izglītības dokumentiem) nodrošina lielāku elastīgumu, jo īpaši tad, ja tās piedāvā digitāli.

Digitālos izglītības dokumentus definē un izprot dažādi. Eiropas Komisija tos dēvē par „digitāli parakstītiem izglītības dokumentiem” jeb žetoniem. Šos vizuālos sasniegumus apliecinošos apzīmējumus raksturo kā „jaunu veidu, kā fiksēt un norādīt to, ko indivīds zina un spēj parādīt” (Finkelsteins (*Finkelstein*) u.c., 2013, 1. lpp.; publicēts: *Mah*, 2016), efektīvi sniedzot tehnoloģisku risinājumu problēmai ar mācīšanās rezultātu apliecināšanu ar citiem līdzekļiem, kā tikai kvalifikācijām. Žetonus iespējams iegūt ne tikai sociālajos plašsaziņas līdzekļos un citās platformās, piemēram, *LinkedIn*, *Jive*, *Fidelis*, *Credly* un *Mozilla* - to ieguvī nodrošina arī daudz formālākas asociācijas ar izveidotām iestādēm, piemēram, platforma *Coursera*, kas ir piesaistīta Stenfordas Universitātei, *Open2Study*, kas ir piesaistīta organizācijai *Open Universities Australia*, un sistēma *Passport*, kas ir piesaistīta universitātei *Purdue University* (Olivers, 2016; publicēts: *Mah*, 2016). Arī starptautiski uzņēmumi, piemēram, IBM un *Accenture*, aizvien aktīvāk izstrādā paši savus žetonus gan pašu personālam, gan plašākai publikai.

Žetoni ir viens no mikrolīmeņa izglītības dokumentu piemēriem, ar ko attēlo atsevišķus prasmju kopumus, ko iespējams grupēt jeb „uzkrāt”, lai veidotu kādu apjomīgākus jeb makrolīmeņa izglītības dokumentus.

Kā norāda Olivers (2016), digitālajiem izglītības dokumentiem, kuros izmanto žetonus, ir turpmāk minētās priekšrocības. Tie ir:

- **detalizēti** - tie ne tikai norāda atzīmes un vērtējumus, bet arī uzsver jomas, kurās ir parādītas prasmes un kompetences, piemēram, inovatīva domāšana un darbs grupā;
- **uzkrājami** - tā kā tie ir digitāli, tos iespējams pievienot izglītības dokumentu repozitorijiem, pielāgot kvalifikāciju ietvarstruktūrām un vieglāk izprast attiecībā uz kredītpunktu piemērojamību citām izglītības dokumentu sistēmām;
- **pierādījumus sniedzot** - tie var novirzīt izglītības dokumentu lasītāju tieši uz studējošā izveidotajiem mācīšanās rezultātu pierādījumiem;
- **personalizēti** - tie var precīzāk attēlot katra studējošā sasniegumus, uzsverot jomas, kurās apgūtās prasmes un iegūtie rezultāti pārsniedz minimālo noteikto standartu;
- **mašīnlasāmi** - ja tie ir veidoti atbilstoši atvērtiem tehniskajiem standartiem, tie nodrošina visaptverošu analizēšanu, piemēram, norādot jomas, kurās absolventiem kopumā ir izcilas komunikācijas prasmes vai spējas strādāt grupā.

Lai arī kopumā ir novērojama spēcīga uzņēmumu, universitāšu un apmācību sniedzēju virzība uz ieguldīšanu digitālajos žetonos, to attīstību un izmantošanu, joprojām ir vairākas problēmas un ierobežojumi:

- **drošība** - gluži kā citās nozarēs, tiešsaistē joprojām ir vienkārši iespējams viltot daudzas lietas, sākot no studējošā personības, līdz testa atbildei patiesumam un žetona vai sertifikāta piešķirēja godīgumam;
- **lietotāju uztvere** - kā liecina nesenais *Extreme Networks* pētījums 46% dalībnieku uzskata, ka digitālo žetonu piešķiršana vēl nav plaši atzīta, savukārt 34% dalībnieku nav pilnībā skaidras izpratnes par šo jēdzienu. Pētījums liecina arī par to, ka vairāk nekā 60% dalībnieku uzskata, ka digitālie žetoni vai nu papildina, vai arī pilnībā aizvieto diplomus un kursu sertifikātus;⁸
- **kvalitātes nodrošināšana un pārskatāmība** - žetonu masveida piešķiršana ar vāju kvalitātes nodrošinājumu vai bez tā un lielā žetonu avotu dažādība ietekmēs to ticamību un atpazīstamību, radot risku, ko var dēvēt par „žetonu džungļiem”;
- **piekļuve internetam** - indivīdi no jaunattīstības valstīm saskaras ar papildu problēmām saistībā ar piekļuvi internetam, tostarp nepietiekamu infrastruktūru, ierobežotām lietotāja iespējām, zemiem ienākumiem un pirkjspēju, ierobežotām lietotāja iespējām, tostarp

⁷ <https://europass.cedefop.europa.eu/>; pēdējo reizi skatīts 2017. gada 8. jūnijā.

⁸ Skat. https://content.extremenetworks.com/extreme-networks-blog/how-we-use-digital-badges-for-recognition-and-motivation-at-extreme-networks?_ga=2.182621414.1133571021.1517737521-894459921.1517737521 (pēdējo reizi skatīts 2019. gada 15. aprīlī).

elementāru rakstītprasmi un digitālām prasmēm, kā arī samazinātiem stimuliem piekļūt attiecīgajam saturam, tostarp apziņu par to, un kultūrālo un sociālo pieņemamību (Šmida (*Schmida*) u.c., 2017).

Šie aspekti atspoguļojas ES digitāli parakstīto izglītības dokumentu ietvarstruktūrā, kas ietver šādus pamatprincipus:

1. lietotāja centriskumu;
2. iesaisti un piekļuvi;
3. atvērtību;
4. datu aizsardzību;
5. savstarpēju izmantojamību;
6. pārskatāmību;
7. noturību;
8. atkārtotu lietojamību;
9. kvalifikācijas kā sabiedrības intereses.

2.3 Ekosistēmas iespējamā struktūra

Nesemajā publikācijā (Kīvijs un Čakrums, 2015) UNESCO ierosināja digitālās izglītības dokumentu piešķiršanas ekosistēmas modeli. To veido septiņi savstarpēji saistīti iesaistīto pušu sektori un grupas ar konkrētām funkcijām digitālo akreditācijas datu vidē.

Šo modeli veido šādi elementi:

- **izmantošana** – attiecas uz izglītības dokumentu lietotājiem, proti, studējošajiem, kuri atrodas sistēmas centrā (AACRAO, 2014). Nodrošinātāji var būt gan lietotāji, gan darba devēji;
- **nodrošināšana** – attiecas galvenokārt uz izglītības un apmācību iestādēm un aizvien pieaugošo peļņas un bezpeļņas digitālo platformu, piemēram, *Coursera*, *FutureLearn*, *Credly*, *Verifdiploma* un *Mozilla* daudzveidību;
- **piešķiršana** – piešķirējas iestādes tradicionālā izpratnē ir institūcijas un profesionālās iestādes, papildus kurām jāmin arī darba devēji, masīvie atvērtie tiešsaistes kursi (MOOCs) un atsevišķos gadījumos arī digitālo platformu, piemēram, *IMS Global* īpašnieki/turētāji;
- **kvalitātes nodrošināšana** – joma, kas, iespējams, iezīmē visskaidrāko robežu starp makrolīmeņa un mikrolīmeņa izglītības dokumentiem. Nepietiekams kvalitātes nodrošinājums ievērojami apdraud digitālo izglītības dokumentu ticamību, kā arī ierobežo

2-1. attēls – Digitālo akreditācijas datu ekosistēma



Avots: Kīvijs un Čakrums (2015).

tradicionālo grādu elastīgumu.⁹ Ticamības, jo īpaši autentiskuma un autorizācijas, jautājumam šajā kontekstā ir izšķirošā nozīme;

- **izvērtēšana** – izglītības dokumentu izvērtēšanu veic izglītības dokumentu izvērtēšanas aģentūras, piemēram, *ENIC-NARIC* tīkls (*ENIC* ir Eiropas Nacionālo informācijas centru tīkls Eiropas reģionā, savukārt *NARIC* – Nacionālo akadēmiskās atzīšanas informācijas centru tīkls Eiropas Savienībā) un dažas kvalifikācijas nodrošināšanas iestādes. Nepieciešamie vērtējošie spriedumi (*Bai-Juna (Bai-Yun)*, 2017) un relatīvā izmantoto metodoloģiju nepārskatāmība ir nodrošinājuši zināmu aizsardzības līmeni, taču to aprūtinā aizvien pieaugošā mācīšanās rezultātu izmantošana nacionālajās un reģionālajās kvalifikāciju ietvarstruktūrās un pašlaik arī jaunie izglītības dokumentu veidi, kas ir šī darba tēma;
- **pārbaude** – būtiski ir pieaudzis pēdējo piecu gadu laikā izveidoto publisko un privātu pārbaudes veidošo iestāžu skaits, kas ir tieši saistāms ar ieguvumiem saistībā ar izglītības dokumentu digitalizāciju. Priekšstats par informācijas apstrādes centru ir cieši saistīts ar šo funkciju (*Torress (Torres)*, 2017);
- **sapulcēšanās** – pēdējais sektors ir vissvarīgākais. Šeit liela nozīme ir tādām starptautiskām aģentūrām, kā UNESCO un Starptautiskajai Darba organizācijai (*ILO*), un to aizvien vairāk par piemēru ņem arī atvērtās kopienas un tīkli, kas ir veidojušies organiski un ietver eklektisku dalībnieku loku.

Ekosistēma arī balstās uz dažādiem pieejamajiem rīkiem un tehnoloģijām. Šajā kontekstā būtiska ir Doulinga (*Dowling*) (2018) veiktā dažādu pieejamo arhitektūru analīze, kas ietver to darbības jomu un funkcionalitāti, ietekmi uz studējošo mobilitāti, drošību un dalību. 2.1. tabulā ir minētas galvenās priekšrocības un izaicinājumi.

⁹ 2016. gadā iniciatīvas *Open Badge for Education Extensions (OBEE)* darbs bija vērsts uz pētījumu, kā, papildinot atvērto žetonu specifiku ar paplašinājumiem „Izsniegšanas iestādes akreditācija” un „Novērtēšana”, iespējams sniegt priekšstatu par stingrajiem pasākumiem, ar kuru palīdzību rūpīgi tiek analizētas žetona saņēmēja darbības, pirms žetona piešķirējs pieņem lēmumu par žetona piešķiršanu. Paplašinājums „Izsniegšanas iestādes akreditācija” nodrošinās bāzes punktu atsevišķām vai vairākām akreditācijas iestādēm, kuras sertificē žetona piešķirēju, savukārt paplašinājums „Novērtēšana” sniegs informāciju par atsevišķiem vai vairākkārtējiem novērtējumiem, kas veicami kā daļa no žetonu izsniegšanas procesa.

2.4 Nesenās starptautiskās norises

Eiropā līdzās veiksmīgajam darbam pie Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras izveides Eiropas Komisija 2018. gadā pieņēma Digitālās izglītības rīcības plānu (Eiropas Komisija, 2018) ar mērķi atbalstīt tehnoloģiju izmantošanu un digitālās kompetences attīstīšanu izglītībā un uzsākt darbu pie digitāli parakstītām kvalifikācijām. Rīcības plāns paredz nepieciešamību nodrošināt ietvarstruktūru, lai izsniegtu digitāli apliecinātas kvalifikācijas un pārbaudītu digitāli apgūtas uzticamas un daudzvalodu prasmes, ko iespējams ietvert profesionālos profilos (CV), piemēram, *Europass*.

ASV *Lumina Foundation* 2017. gada decembrī atklāja centralizēto izglītības dokumentu plaformu, ko dēvē par reģistru (*Lumina Foundation*, 2016; *Lumina*, 2017). Tas ietver kopēju izglītības dokumentu piešķiršanas valodu izglītības dokumentu izvērtēšanai, digitālu lietotni izglītības dokumentu piešķiršanas meklēšanai un lietojumprogrammu saskarnes (API) rīku, kas ļauj organizācijām pastāvīgi augšupielādēt reģistrā aktualizētu informāciju. *Credential Engine* mērķis ir apkopot izglītības dokumentu piešķiršanas informāciju no visa veida avotiem, tostarp par grādiem, sertifikātiem, žetoniem, mācekļību, licencēm, mikrolīmeņa izglītības dokumentiem un doktora grādiem, tādējādi krasi uzlabojot izglītības dokumentu pārredzamību.

Credential Engine ietver šādus elementus:

- **kopēja valoda** – izglītības dokumentu galveno elementu aprakstīšanai tiks izmantoti jauni metadati, ko dēvē par izglītības dokumentu pārskatāmības apraksta valodu (*Credential Transparency Description Language - CDTL*);
- **atvērtās licences reģistrs** – šis pirmais šāda veida reģistrs, kurā informācija ir reģistrējama brīvprātīgi, apkopos salīdzināmu informāciju no izglītības dokumentu piešķirošām organizācijām par to sniegtajiem izglītības dokumentiem un šo datu savstarpējo saistību, lai palīdzētu indivīdiem veidot mācību ceļus;
- **koplietojami dati** – studentiem, uzņēmumiem un citām ieinteresētajām pusēm iespējams izstrādāt personalizētas lietotnes, tādējādi padarot apjomīgo datubāzi vēl lietderīgāku.

Ķīnas Augstākās izglītības studentu informācijas un karjeras centrs visā valstī ir ieviesis studentu datu digitalizāciju.

2-1. tabula – Pieejamo tehnoloģiju priekšrocības un izaicinājumi

ARHITEKTŪRA	DARBĪBAS JOMA UN FUNKCIONALITĀTE	MOBILITĀTE	DROŠĪBA, UZTICĪBA, PRIVĀTUMS	DALĪBA
Centrālais repozitorijs	Izglītības dokumentus saturošo centrālo datubāzi veido izglītības sniedzēji. Darba devēji un citas trešās puses pārbauda datus, veicot tiešsaistes meklēšanu internetā.	Tā kā students nepiedalās digitālajā procesā, viņam pašam nav digitālā artefakta un viņš nevar kontrolēt piekļuvi savam tiešsaistes ierakstam.	Attiecībā uz privātumu studenta piekrišana ir vai nu netieša (jo ierakstu nodrošina izglītības sniedzējs) vai papīra formātā (trešajai pusei ir jāpierāda, ka tā ir saņēmusi studenta piekrišanu pārbaudei, augšupielādējot parakstītu piekrišanas veidlapu). Centrāla datu krātuve palielina uzbrukuma vai drošības pārkāpuma risku. Lai stiprinātu uzticību pakalpojumam, izglītības sniedzēju saziņai ar trešajām pusēm ir galvenā nozīme sistēmas ieviešanā.	Vienkāršota darbplūsma nodrošina vienkāršāku sistēmu izveidi un tādējādi arī dalību tajās. Tomēr dalībniekiem dati galu galā ir jāievada savā repozitorijā. Dalības tehniskā sarežģītība parasti ir atkarīga no repozitorijam nepieciešamo datu sarežģītības.
Apmaiņas tīkls	Drošs B2B (starpuzņēmumu) izglītības sniedzēju tīkls ļauj tiem nosūtīt un saņemt ierakstus.	Dažreiz izglītības sniedzēji nosūta ierakstus tieši citiem izglītības sniedzējiem, neiesaistot studentus. Vai nu piekrišana ir netieša, vai arī studenti paši var uzsākt ierakstu „virzīšanu”, izmantojot tīklam pievienotās sistēmas.	Tā kā pēc definīcijas tas ir slēgts tīkls, dalībnieki ir zināmi un pārbaudīti, tādējādi sekmējot uzticību. Pamatā esošie apmaiņai paredzētie drošie komunikācijas protokoli nozīmē to, ka dalībnieki var būt droši par saņemto datu autentiskumu.	Tā kā īstenošana ir saistīta ar tehniskajiem datu standartiem un apmaiņas protokoliem, tehniskā „latīņa” dalībai ir relatīvi augsta, lai izglītības sniedzēji datus varētu nosūtīt ar tīkla starpniecību. Tos parasti ir vieglāk saņemt ar tirgotāju starpniecību.
Starveida tīkls	Dalītu repozitoriju (viens katrā skolā) hibrīds (1), kas caur (2) apmaiņas tīklu savienots ar (3) studenta un trešās puses portāliem un (4) ārējo integrācijas centrmezglu.	Studenti 24 stundas diennaktī var piekļūt saviem ierakstiem un tos kontrolēt. Izglītības sniedzējiem nav jāveic neviens pasākums, lai studenti varētu koplietot ierakstus ar kādu trešo pusi.	Katrs izglītības sniedzējs uztur katrs savu repozitoriju. Šifrēta parakstīšanās un piekļuves kontrole nodrošina ierakstu drošību, autentiskumu un integritāti. Studenti kontrolē to, kurš un cik ilgi drīkst piekļūt viņu ierakstiem. Ir pieejamas dažādas verifikācijas metodes - ar tīkla vai uzticama tīmekļa portāla starpniecību.	Dalībniekiem dati galu galā ir jāievada savā repozitorijā. Sarežģītība ir atkarīga no eksportējamajiem datiem. Ja datus ir grūti eksportēt, ir pieejamas vienkāršākas alternatīvas (PDF).

Žetonu ietvarstruktūra	Žetoni ir attēli (PNG datnes) ar iegultiem datiem atbilstoši atvērtajam standartam. Žetonu izsniegšanai, saņemšanai un verifikācijai ir definēti darbplūsmas palīgelementi.	Studenti uzglabā un kontrolē viņu žetonu koplietošanu. Žetoni ir detalizēti, koplietojami un uzkrājami izglītības dokumenti.	Uzticamība žetoniem parasti ir atkarīga no vietas, kur tie ir izvietoti, vai to izsniedzēja šifrētās parakstīšanās. Žetonu var izsniegt jebkurš un jebkuram mērķim. Tas ir radījis negatīvu priekšstatu par žetonu ticamību formālajā kontekstā.	Tā kā žetonu izsniegšana nav sarežģīta, dalība ir vienkārša.
Publiskā blokķēde	Ierakstu kopumus publiskajai blokķēdei veido izglītības sniedzēji. Paši ieraksti tiek nodrošināti studentam. Trešās puses pārbauda no studentiem saņemtos ierakstus, balstoties uz publisko blokķēdi.	Tā ieraksti ir pašu studentu rīcībā, viņi kontrolē to koplietošanu. Lai nodrošinātu verifikāciju, studenti nedrīkst nozaudēt (a) savas blokķēdes atslēgas un (b) savus ierakstus. Decentralizācijas izmaksas ir tādas, ka izglītības sniedzēji zaudē savu digitālo saikni ar absolventiem un viņiem nav viegli apkopot mobilitātes statistikas datus, jo tiek izmantoti izglītības dokumenti.	Blokķēde apstiprina, ka šifrētās A atslēgas īpašnieks laikā T ir izsniedzis B atslēgas īpašniekam kādu konkrētu ierakstu. Tā neapstiprina, ka izglītības sniedzējs patiešām ir tas, par to tas uzdodas. Visaptverošai verifikācijai ir nepieciešami papildu slāņi, kas dažkārt ietver verifikāciju ar izsniedzēja tīmekļa vietnes starpniecību, kas ir pretrunā blokķēdes paradigmai. Tā kā blokķēde 100% apmērā ir atkarīga no šifrēšanas, izsniedzēja privāto atslēgu drošībai ir ārkārtīgi liela nozīme. Kvantu skaitļošana var radīt apdraudējumu pašreizējam blokķēdes algoritmam ECDSA līdz 2027. gadam. Darbs pie kvantus izturīgās virsgrāmatas tehnoloģijas vēl turpinās.	Tā kā ierakstu ievietošana blokķēdē ir vienkārša, dalība izglītības sniedzējiem nesagādā grūtības. Blokķēde veic vienīgi ierakstu verifikāciju - izglītības dokumentu apmaiņai un arhivēšanai ir nepieciešams izstrādāt papildu risinājumus. Dalības slogs pāriet uz studentiem, jo tagad viņi ir atbildīgi par savu ierakstu un atslēgu uzturēšanu ilgtermiņā.

ECDSA - eliptiskās līknes digitālā paraksta algoritms vai ECDSA - kriptogrāfiskais algoritms, ko izmanto *Bitcoin*, lai nodrošinātu, ka līdzekļus izmanto vienīgi to likumīgie īpašnieki.

Avots: pielāgots, balstoties uz Doulinga (2018) darbu, un citēts UNESCO (2018).

Tā datubāzē, kurā ir iekļauti studenti no visas valsts, ir 864 miljoni datu vienību, un ik gadu tiek pievienoti vēl 100 miljoni datu vienību. Ar tā kvalifikācijas verificācijas pakalpojuma palīdzību ir tikuši pārbaudīti 70 miljoni studentu ierakstu un izveidoti 4 miljoni elektroniski un 1 miljons papīra formāta verificācijas ziņojumu (AACRAO, 2014, 12. lpp.).

2.5 Ar privātumu saistītās problēmas

ES Vispārīgā datu aizsardzības regula (VDAR) ir viens no tālejošākajiem, drosmīgākajiem un iespaidīgākajiem panākumiem ar privātumu saistītajos jautājumos. Tā pavisam noteikti mainīs daudzas visā pasaulē pielietotās prakses, ņemot vērā tās pārrobežu darbības jomu un soda naudas apmēru, ko datu aizsardzības iestādes var piemērot regulas noteikumu nepildīšanas gadījumā (2 – 4% no uzņēmumu kopējā apgrozījuma).

Regula attiecas uz jebkuru pasaules organizāciju, kura apstrādā ES iedzīvotāju personas datus (iepriekšējā Datu aizsardzības direktīva bija attiecināma vienīgi gadījumā, ja organizācijas infrastruktūra atradās ES). Piemēram, izglītības iestādes, pat tās, kuras fiziski neatrodas Eiropā, visticamāk sadarbosies ar studentiem no ES, ja viņi studē tālmācības programmās. Tas pats attiecas uz privātajām tiešsaistes izglītības platformām.

Neskatoties uz dažādajiem jau esošajiem privātuma aizsardzību regulējošajiem tiesību aktiem, dažos ASV štatos nesen ir izdoti tiesību akti, kas regulē t.s. *ed-tech* uzņēmumus, jo īpaši aizsargājot studentu tiešsaistes personas datus.

Pirmā šāda veida iniciatīva bija Kalifornijas Studentu tiešsaistes personas datu aizsardzības likums (SOPIPA) (Digitālās izglītības centrs, 2019), kas stājās spēkā 2016. gadā. Šī likuma darbības joma attiecas vienīgi uz tīmekļa vietnēm, pakalpojumiem vai lietotnēm, ko „galvenokārt izmanto K-12 skolu mērķiem.” Tādējādi likuma darbības joma ir ierobežota, jo likums neattiecas uz „plašākai sabiedrībai paredzētām tīmekļa vietnēm, plašākai sabiedrībai paredzētiem tiešsaistes pakalpojumiem, plašākai sabiedrībai paredzētām tiešsaistes lietotnēm vai plašākai sabiedrībai paredzētām mobilajām lietotnēm.” Personas dati sniedzas tālāk par tradicionālajiem elementiem, iekļaujot „teksta īsziņas, [...], ar meklēšanu saistītās darbības, fotogrāfijas, balss ierakstus vai informāciju par atrašanās vietu.” Kas attiecas uz bažām par to, ka studējošo izglītības dati varētu tikt izmantoti peļņas gūšanai, likums aizliedz *ed-tech* pakalpojuma operatoram „iesaistīties mērķtiecīgā reklamēšanā” tā tīmekļa vietnē, pakalpojumā vai lietotnē, kā arī „jebkurā

citā vietnē, pakalpojumā vai lietotnē, ja reklamēšana ir balstīta uz informāciju, kas iegūta, studējošajam izmantojot operatora pakalpojumu.” Likums aizliedz arī studentu informācijas pārdošanu.

2.6 Nākotnes perspektīvas

Ir pavisam skaidrs, ka jebkāda veida izglītības dokumentu ekosistēmā vairākas tradicionālas un labāk attīstītas sistēmas ir apvienotas ar problemātiskākām un galvenokārt mazāk attīstītām sistēmām. Šī mijiedarbība sniedz iespējas inovāciju ieviešanai, taču vienlaicīgi arī rada vidi, kurā izglītojamais/lietotājs ir pakļauts riskam. Tā kā valstis, reģionālās ekonomiskās kopienas un starptautiskā kopiena cenšas izstrādāt vienotu stratēģiju, lai nodrošinātu labāku un godīgāku prasmju un sertifikācijas atzīšanu starpvalstu līmenī, tehnoloģiskā progresa un inovāciju priekšrocības, kas ir saistītas ar studiju un studējošo datiem, nevar progresēt bez kopīgi saskaņotiem digitāliem metadatu standartiem attiecībā uz šo informāciju.

Politikas veidotājiem būs nopietni jāuztver šī starptautiskā tendence, kas ir vērsta uz digitālo izglītības dokumentu piešķiršanu, digitālajiem standartiem un aizvien pieaugošo savstarpējo izmantojamību, jo pretējā gadījumā pastāv risks, ka tuvākajā nākotnē virsroku ņems jaunas un atvērtas mācīšanās rezultātu atzīšanas sistēmas.

Atsauces

AACRAO (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers), ‘Groningen Declaration. The Future of Digital Student Data Portability. Defining the Digital Student Data Ecosystem’, Third annual meeting of the Groningen Declaration Network, AACRAO, Washington, DC, 2014.

Bai-Yun, C., Personal communication, 2017.

Center for Digital Education, ‘Keeping Students Safer with End-to-End Security’, 2019. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 10. februārī:
www.govtech.com/education/k-12/Keeping-Students-Safer-with-End-to-End-Security.html?promo_code=interstitial

Chen-Wilson, L. and Argles, D. Towards a framework of a Secure E-Qualification Certificate System. Paper for Second International Conference on Computer Modeling and Simulation, University of Southampton, 2010.

Dowling, A., ‘Ten minutes “under the hood”’, Presentation made at the Seventh Annual Groningen Declaration Network Meeting, Paris, France, 18–20

April 2018.

Eiropas Komisija, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*, COM (2018) 022 final, Brussels, 2018.

Ifenthaler, D., Bellin-Mularski, N. and Mah, D. (eds), *Foundation of Digital Badges and Micro-Credentials: Demonstrating and Recognizing Knowledge and Competencies*, Springer, Switzerland, 2016.

Keevy, J. and Chakroun, B., *Level-Setting and Recognition of Learning Outcomes: The Use of Level Descriptors in the Twenty-First Century*, UNESCO, Paris, 2015.

Keevy, J. and Chakroun, B., *Digital Credentialing: Implications for the recognition of learning across borders*, UNESCO, Paris, 2018.

Lumina, 'Credential Engine Launches Platforms and Tools to Promote Credential Transparency', press release, 2017. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 10. februārī:
<https://credentialengine.org/2017/12/07/press-release-credential-engine-launches-platforms-and-tools-to-promote-credential-transparency/>

Lumina Foundation, *Connecting Credentials. Lessons from the National Summit on Credentialing and Next Steps in the National Dialogue*, Lumina, Indianapolis, Ind., 2016.

Mah, D. Learning analytics and digital badges: potential impact on student retention in higher education. *Tech Know Learn*, Vol. 21, 2016, 285.–305. lpp.

Oliver, B. *Better 21C Credentials. Evaluating the promise, perils and disruptive potential of digital credentials*. Deakin University, Victoria, 2016.

Schmida, S., Bernard, J., Zakaras, T., Lovegrove, C. and Swingle, C. 2017. *Connecting the Next Four Billion: Strengthening the Global Response for Universal Internet Access*. Burlington, Vt., SSG Advisors. Pēdējo reizi skatīts 2018. gada 18. aprīlī:
www.usaid.gov/sites/default/files/documents/15396/Connecting_the_Next_Four_Billion-20170221_FINAL.pdf

Torres, R., Personal communication, 2012.

3. NODAĻA. MĀCĪŠANĀS REZULTĀTU LOMA IZGLĪTĪBAS UN APMĀCĪBU PĀRVALDĪBĀ UN REFORMĒŠANĀ: PAR STIPRAJĀM PUSĒM UN IEROBEŽOJUMIEM

Jenss Bjornavolds, *Cedefop*¹⁰

Kopsavilkums

Šī raksta mērķis ir atspoguļot mācīšanās rezultātu lomu izglītības un apmācību pārvaldībā un reformēšanā. Pēc sākotnējām diskusijām par centieniem sekmēt mācīšanās rezultātu pieeju šajā rakstā ir sniegti konceptuāli pieņēmumi par iniciatīvām šajā jomā. Tas nodrošina pamatu galīgajām diskusijām par mācīšanās rezultātos balstītas pārvaldības stiprajām pusēm un ierobežojumiem dažādos līmeņos (vispārīgo politikas koordinēšanu, institucionālo pārvaldību un pedagoģisko reformu).

3.1 Ievads

Mācīšanās rezultātu princips, kas uzsver to, kas studējošajam ir jāzina, jāspēj un jāsaprot, pašlaik ir pamatā vairumam Eiropas izglītības un apmācību sistēmu (*Cedefop*, 2016). Kā liecina nesenā aptauja¹¹ 30 Eiropas valstīs, kurā piedalījās 1500 profesionālās izglītības un apmācību (PIA) jomā iesaistītās puses un eksperti, orientēšanos uz mācīšanās rezultātiem uzskata par vienu no visbūtiskākajām tendencēm, kas pēdējās divās desmitgadēs ir ietekmējusi Eiropas PIA. Līdzīgu situāciju var novērot augstākās izglītības jomā (Mikelsens (*Michelsen*) u.c., 2016), kurā, piemēram, Boloņas process saistībā ar kredītpunktu pārnei un kvalitātes nodrošināšanu ir sekmējis virzību no ieguldījumos balstītas pieejas uz rezultātos balstītu pieeju. Šīs virzības maiņas kontekstā Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras (EKI) ieviešanai 2008. gadā bija īpaši liela nozīme, jo ar to aizsākās visaptverošu, mācīšanas rezultātos balstītu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru (NKI) izveide visās Eiropas valstīs (*Cedefop*, 2018). Šie pēdējie sasniegumi ir ļāvuši koordinēt nacionālās pieejas, kā rezultātā mācīšanās rezultātu īstenošana ir sistemātiskāka.

Lai arī daži autori mācīšanās rezultātu principu apstrīd un apšaubā (Husejs (*Hussey*) un Smits (*Smith*), 2003, 2008; Alleisa (*Allais*), 2014), tas pašlaik jau ir stingri iesakņojies Eiropas izglītības un apmācību politikā un (iespējams, mazākā mērā) praksē.

Kopumā mācīšanās rezultātu principa stiprināšana ir daļa no izglītības un apmācību sistēmu, to institūciju un attiecīgās mācīšanas un mācīšanās prakses reformas un modernizācijas plāna. Uz mācīšanās rezultātiem balstītu pārvaldību ar zināmu pārklāšanos var novērot trīs dažādās jomās. Pirmkārt, pāreju uz mācīšanās rezultātiem uzskata par politikas instrumentu, kas ļauj valstu iestādēm labāk veidot to izglītības un apmācību sistēmu orientāciju un profilu. Tas daļēji saistāms ar nepieciešamību uzlabot sistēmu pārredzamību lietotājiem un daļēji – ar nepieciešamību stiprināt izglītības sniedzēju atbildību. Otrkārt, pāreju uz mācīšanās rezultātiem uzskata par vadības instrumentu, kas ļauj vadīt kompleksas izglītības un apmācību iestādes. Mācīšanās rezultātu pieeju, kas zināmā mērā balstās uz mērķorientētas vadības (MOV) un jaunas publiskās pārvaldes (JPP) tradīcijām, uzskata par veidu, kā stiprināt iestāžu īstenoto programmu vispārējo kvalitāti un saskaņotību. Piemēram, dažās universitātēs var novērot, ka mācīšanās rezultāti sniedz informāciju par iestādes pārvaldību un to ietekmi (Mikelsens u.c., 2017). Treškārt, pāreju uz mācīšanās rezultātiem uzskata par pedagoģisku instrumentu un veidu, kā sekmēt studentcentrētas pieejas izmantošanu izglītībā un apmācībās. Koncentrējoties uz to, kas studējošajam ir jāzina, jāspēj un jāsaprot, mācīšanās rezultātu pieeju uzskata par izaicinājumu izpratnei par mācīšanās kā zināšanu pāreju no pasniedzējiem un pasīvajiem studējošajiem.

3.2 Centieni un ieceres

Lai arī orientēšanos uz mācīšanās rezultātiem dažas angļu valodā runājošās valstis aizsāka jau 80. un 90. gados un tam par iemeslu galvenokārt bija iekšējās valsts līmeņa problēmas saistībā ar PIA, mācīšanās rezultātu pašreizējā nozīme vairumā Eiropas valstu ir nostiprinājusies nepilnu divu desmitgažu laikā.

¹⁰ Pateicība Slavai Pevekai Gramai un Anastasijai Polijū (abas pārstāv *Cedefop*) par viņu vērtīgajiem komentāriem un ieteikumiem.

¹¹ Skat. www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/changing-nature-and-role-vocational-education-and-training-vet-europe (pēdējo reizi skatīts 2019. gada 15. aprīlī).

Līdera pozīcijās gan ir izvirzījusies PIA, taču augstākā izglītības un (mazākā mērā) vispārīgās izglītības iestādes no tās daudz neatpaliek (*Cedefop*, 2009; 2016). Eiropas politikas iniciatīvas, piemēram, iepriekšminētā EKI un Boloņas process, ir sekmējuši šo attīstību, bieži ieņemot izšķirošu lomu mērķu precizēšanā saistībā ar pāreju uz mācīšanās rezultātiem. Šie centieni un ieceres dažādos kontekstos un līmeņos atšķiras, taču vairumā gadījumu tās ir savstarpēji saistītas un pārklājas.

3.2.1 Mācīšanās rezultāti un valsts/Eiropas politikas reforma

Uz mācīšanās rezultātiem balstās daudzas politikas iniciatīvas gan valsts, gan Eiropas līmenī (Souto-Otero, 2012). Piemēram, aizvien pieaugošo neformālās un ikdienas mācīšanās atzīšanas nozīmi galvenokārt ietekmē mācīšanās rezultātu pieeja. Visi mācīšanās rezultāti neatkarīgi no to iegūšanas laika un vietas principā ir jāpadara uzskatāmi un atbilstoši jānovērtē. Ar atzīšanu paredzēts samazināt šķēršļus starp mācīšanos izglītības un apmācību jomā un mācīšanos darbā, kā arī nodrošināt elastīgāku mācību progresu visas dzīves laikā. Straujā mācīšanās rezultātos balstīto kvalifikāciju ietvarstruktūru ieviešana pēdējās desmitgades laikā atspoguļo vērienīgos mērķus, kas ir saistīti ar pārorientēšanos uz mācīšanās rezultātiem. Ar ietvarstruktūrām cerēts atbalstīt studējošos, nodrošinot viņiem pārredzamāku pārskatu par kvalifikācijām, kā arī izglītības sniedzējus, atvieglojot koordināciju un sadarbību valsts un starptautiskā līmenī. Tāpat aizvien vairāk tiek novēroti centieni sasaistīt kvalifikāciju ietvarstruktūras un kvalitātes nodrošināšanas mehānismus, ietvarstruktūru mācīšanās rezultātu deskriptoriem kalpojot par programmu un kvalifikāciju līmeņu noteikšanas un profilēšanas atskaites punktu. Būtībā vispārīgos politikas centienus var raksturot šādi:

- pāreja uz mācīšanās rezultātiem ir mūžilgas un daudzpusīgas mācīšanās priekšnoteikums;
- pāreja uz mācīšanās rezultātiem atvieglo visu mācīšanās rezultātu, tostarp ārpus formālās izglītības un apmācībām iegūto mācīšanās rezultātu, novērtēšanu;
- pāreja uz mācīšanās rezultātiem uzlabo kvalifikāciju pārredzamību gan studējošajiem, gan darba devējiem;
- pāreja uz mācīšanās rezultātiem sekmē progresu aizvien sarežģītākā un daudzpusīgākā izglītības un apmācību kontekstā;
- pāreja uz mācīšanās rezultātiem stiprina atbildību par izglītību un apmācībām, koncentrējoties uz faktiski iegūtajiem mācīšanās rezultātiem nevis ieguldījuma faktoriem un nolūkiem;

- pāreja uz mācīšanās rezultātiem uzlabo kvalifikāciju salīdzināmību starp dažādām valstīm un atvieglo mācīšanās rezultātu pārnesi un uzkrāšanu starptautiskā līmenī.

3.2.2 Mācīšanās rezultāti un iestāžu pārvaldība

Mācīšanās rezultātu kā pārvaldības instrumenta loma, kas ir būtiska kompleksu organizāciju vadīšanā un koordinēšanā, augstākās izglītības jomā ir izvirzījusies priekšplānā. Mācīšanās rezultātus politikas līmenī izmanto kā izglītības un apmācību pārvaldības, vadības un reformēšanas rīku. Daži uzskata mācīšanās rezultātus par veidu, kā pārvaldīt reģionālo un vietējo praksi centrāli, stiprinot skolu un pasniedzēju atbildību. Citi tos uzskata par veidu, kā izvirzīt uzmanības centrā studējošos, nodrošinot pasniedzējiem un studentiem aktīvas un atvērtas mācīšanās rīkus. Šīs politikas izvēles, kas gan nelielā mērā ir vērstas dažādos virzienos, atspoguļo saistību starp mācīšanās rezultātu pieeju un vadības principiem, ko izmanto citās politikas jomās (piemēram, MOV). Rodas jautājums, vai un kā starp šīm atšķirīgajām pieejām iespējams rast līdzsvara punktu. Kā norāda Bleiklijs (*Bleiklie*) u.c. (2017), pārejai uz mācīšanās rezultātiem ir izšķiroša nozīme, lai pārveidotu universitātes no brīvi sasaistītām uz vadības ziņā integrētākām iestādēm. Lai arī mācīšanās rezultātu pieeja tradicionāli ir saistīta pedagogiju un mācīšanās teorijām, rezultātu un iznākumu vispārīgais mērķis to sasaista ar būtiskām tendencēm vadības teorijā. MOV tika izveidota kā galvenā pārvaldības pieeja, sākot no 60. gadiem un turpmāk (*Drukers (Drucker)*, 1952), un tā ir cieši saistīta ar JPP politikas zinātnē un organizācijas teorijā. Šādā plašākā kontekstā mācīšanās rezultātu īstenošanu uzskata par veidu, kā nodrošināt vietējo autonomiju un atbildību centrāli definētā plašāku stratēģisku mērķu ietvarstruktūrā. Šie centieni „izlīdzināt apli” labi atspoguļojas PIA jomā (*Cedefop*, 2018), kurā valstu kvalifikāciju standarti un programmu apraksti skaidri pieļauj pielāgošanu vietējā līmenī. Dažās augstākās izglītības iestādēs mācīšanās rezultātu pieeju izmanto, lai sekmētu kolektīvāku vadību (dažkārt spēcīgāku lomu universitātes vadībā), aizstājot tradicionālo pieeju, kas noteica, ka atsevišķi pasniedzēji un lektori uzņēmās pilnu atbildību par saviem kursiem (*Bleiklijs u.c.*, 2017, 77. lpp.). Jo īpaši PIA jomā pāreju uz mācīšanās rezultātiem uzskata par veidu, kā labāk sadarbīties ar iesaistītajām pusēm ārpus izglītības un apmācībām – it īpaši kā veids, lai stiprinātu programmu un kvalifikāciju piedāvājuma atbilstību un kvalitāti. Kopumā iespējams identificēt šādus galvenos centienus:

- pāreja uz mācīšanās rezultātiem nav izolēta parādība – tā ir cieši saistīta ar plašākām vadības tradīcijām gan privātajā, gan publiskajā sektorā;
- orientēšanās uz mācīšanās rezultātiem, vienlaicīgi ievērojot tādas tradīcijas, kā MOV un JPP, ļauj īstenot stratēģisko vadību augstākajā līmenī apvienojumā ar plašām vietējās autonomijas un pielāgošanas iespējām;
- pāreja uz mācīšanās rezultātiem nodrošina pastāvīgu kvalifikāciju aktualizēšanu un atjaunošanu, tādējādi atspoguļojot darba tirgus un sabiedrības vajadzības, un uzsver kvalifikāciju atbilstību un kvalitāti.

3.2.3 Mācīšanās rezultāti un pedagoģiskā reforma

Mācīšanās rezultātus bieži vien uzskata (Adams (*Adam*), 2004) par veidu, kā pārveidot mācīšanu un mācīšanos no ieguldījumā balstītas un pasniedzējcentrētas pieejas mācīšanās rezultātos balstītā un pasniedzējcentrētā pieejā (Sina (*Sin*), 2014). Liela daļa no konceptuālā darba pie mācīšanās rezultātiem patiešām ir noritējusi atbilstoši plašākai pedagoģiskai tradīcijai (Lasnigs (*Lasnigg*), 2012), ar ko paredzēts uzlabot mācīšanas un mācīšanās procesa kvalitāti un atbilstību. Mācīšanās rezultātu loma pedagoģijas reformēšanā ir vērsta uz četriem galvenajiem centieniem. Pirmkārt, mācīšanās rezultāti uzlabo pārredzamību un ļauj studējošajam labāk izprast mācīšanās procesu un ar to saistītās ieceres. Skaidra mācīšanās rezultātu formulēšana pavisam noteikti arī būs ieguvums pasniedzējiem un apmācītājiem. Otrkārt, mācīšanas, mācīšanās un novērtēšanas „saskaņošanu” uzskata par izšķirošu faktoru, ja ar mācīšanās rezultātiem paredzēts kaut ko mainīt. Kā norāda Svītmena (*Sweetman*) (2017), „konstruktīvā saskaņošana” liecina par centieniem padarīt mācīšanas un mācīšanās procesus skaidrākus, nodrošinot aktīvāku lomu izglītības guvējiem un studentiem. Treškārt, gluži tāpat, kā paredz „konstruktīvā saskaņošana”, pāreja uz mācīšanās rezultātiem līdzsvaro attiecības starp pasniedzēju un studējošo un nodrošina aktīvāku studējošo iesaisti. Daži uzskata, ka koncentrēšanās uz studējošo ir aktīvas, elastīgas, uz problēmrisinājumu balstītas un pašmotivētas mācīšanās priekšnoteikums. Liekot lielāku uzsvaru uz studējošo, šī līdzsvarošana arī maina priekšstatu par to, kā ir jārikojas pasniedzējiem, uzsverot viņu kā koordinatoru un sekmētāju lomu. Raugoties no šīs perspektīvas, mācīšanos nevajadzētu samazināt līdz procesam, kurā zināšanas tiek nodotas pasīvajam saņēmējam. Visbeidzot dažu šo pieeju kontekstā mācīšanās rezultātu izmantošana ir veids, kā iegūt „pasniedzējiem drošu” izglītību. Tiek apgalvots, ka, skaidri definējot mācīšanās rezultātus, tiktu mazināts kaitējums, ko rada standartiem neatbilstoša mācīšana, un radīti vienlīdzīgi konkurences apstākļi. Būtībā pedagoģiskos centienus var raksturot šādi:

- mācīšanās rezultātu pieeja precizē mācīšanas un mācīšanās procesa nolūku;

- mācīšanās rezultātu pieeja precizē, kas tiek sagaidīts no izglītojamā attiecībā uz zināšanām, prasmēm un vispārīgajām kompetencēm;
- mācīšanās rezultātu pieeja sekmē labāku izglītības un apmācību programmu izveidi, konsekventi saskaņojot mācīšanu, mācīšanos un novērtēšanu;
- labāka mācīšanās rezultātu pieejas pārredzamība un skaidrība nodrošina studentcentrētāku procesu, potenciāli esot atvērtam aktīvas, pašmotivētas un uz problēmrisinājumu balstītas mācīšanās procesam.

3.2.4 Mācīšanās rezultāti - izglītības un apmācību reformas „Šveices armijas nazis”?

Kā norādīts iepriekš, pāreju uz mācīšanās rezultātiem uzskata par izglītības un apmācību reformas pamatelementu, kas attiecas uz valsts un Eiropas līmeņa politiku, kā arī mijiedarbību starp pasniedzējiem un studējošajiem vietējā līmenī. Mācīšanās rezultāti, kas ir pielīdzināti universālam instrumentam, proti, Šveices armijas nazim, tiek dēvēti arī par saistvielu, kas sasaista dažādas iniciatīvas dažādos līmeņos un dažādās jomās.

Mācīšanās rezultātu ietekme uz politiku un mācīšanos ir tieši atkarīga no diviem galvenajiem faktoriem. Pirmkārt, konceptuālā un teorētiskā izpratne par mācīšanās rezultātu ietekmi tā, kā to interpretē un tulko praksē. Kā apgalvo kritiķi, dažas mācīšanās rezultātu sasaistes mācīšanās procesu var drīzāk „notrulināt” (Alleisa, 2012), nevis atvērt aktīvas un pašmotivējošas mācīšanās procesam, kā minēts iepriekš. Otrkārt, mācīšanās rezultātiem ir jābūt ietvertiem politikā un praksē, ja ar tiem paredzēts ko mainīt. Ja pieeja attiecībā uz ikdienas izaicinājumiem, ar ko saskaras politikas veidotāji, pasniedzēji un apmācītāji, tiek uzskatīta par āreju, to viegli var uzskatīt par tīri simbolisku publicitāti, ko var ignorēt. Turpmākajās sadaļās šie jautājumi ir aplūkoti detalizēti.

3.3 Mācīšanās rezultātu konceptuālais pamats

Nav pārsteigums, ka, ņemot vērā mācīšanās rezultātu paredzamo ietekmi un vērienīgās ieceres, tiek apspriests un zināmā mērā apstrīdēts pieejas konceptuālais pamats.

3.3.1 Biheivioristisks aizspriedums?

Cedefop (2017) Mācīšanās rezultātu definēšanas, formulēšanas un pielietošanas rokasgrāmatā ir norādīts, ka pēc dažu autoru (piemēram, Kempbelas (*Campbell*), 2014) uzskatiem mācīšanās rezultātu pieeja netieši atbalsta vienkāršotu un biheivioristisku izpratni par mācīšanos.

Šajā kritiskajā skatījumā mācīšanās rezultātu pieeja rada mācīšanās bagātīguma samazināšanās risku, nosakot vienkāršotu, uz stimulu un reakciju balstītu mācīšanās paradigmu, kurā vērā ņem vienīgi novērojamus un izmēramus rezultātus. Pēc kritiķu uzskatiem minētais ir lineārs un pārāk vienkāršots mācīšanās process, kurā vajadzētu izvairīties no sarežģītiem darbības vārdiem (piemēram, „izprast”) un tos aizstāt ar šaurākas nozīmes jēdzieniem, kuriem ir skaidras robežas. Alleisa (2012, 2014) atkārtoti uzsver šo kritisko skatījumu, atsaucoties uz veidu, kādā zināšanas izmanto kā „informāciju, ko iespējams iedalīt mazākās vienībās, kuras var izvēlēties un kombinēt pēc paša vēlēšanās” (Alleisa, 2014, 39. lpp.)¹². Viņa uzskata, ka šajā procesā „netiek ņemts vērā apmērs, kādā zināšanas ir organizētas hierarhisko konceptuālo attiecību struktūrvienībās” (Alleisa, 2014, 39. lpp.), un ka attiecībā uz šādu zināšanu vērtību netiek ņemti vērā nosacījumi, kādā zināšanas ir iegūtas. Šie argumenti atspoguļo „izglītības tehnoloģiju” kritisko skatījumu, kas izveidojās 60. gados ASV. Tolaik šīs kritikas mērķis bija radīt „pasniedzējiem drošas” izglītības un apmācību sistēmas, nodrošinot rezultātu paredzamību un tādējādi vienlīdzīgas iespējas visiem. Lai arī mērķiem saistībā ar paredzamību un vienlīdzīgumu joprojām ir būtiska nozīme, uzskats par to, ka izglītības un apmācību sistēmas iespējams pilnībā kontrolēt no augstākajiem līmeņiem, patiešām ir strīdīgs.

Daudzi pētnieki (piemēram, Dobinsa (Dobbins), 2014) iebilst pret pieņēmumu, ka pāreja uz mācīšanās rezultātiem automātiski paredz šādu vienkāršošanas veidu. Gluži pretēji, mācīšanās rezultāti var būt vērsti uz plašu zināšanu, prasmju un kompetenču loku. Lai arī daži no tiem pēc to būtības var būt biheiviorāli (izmantojot kādu īpašu instrumentu kādam īpašam mērķim), citi var ietvert daudz sarežģītākus un nenoteiktākus procesus (saistīti ar kādu politisko lēmumu atbalstošo argumentu kritisko izvērtēšanu) (Dobinsa, 2014, 2. lpp.). Bigss (Biggs) (1999; Bigss un Tanga (Tang), 2007) turpina iztirzāt šo jautājumu un apgalvo, ka mācīšanās rezultātu un novērtēšanas uzdevumu izstrādē pasniedzējiem vajadzētu izmantot t.s. nepabeigtās darbības vārdus, piemēram, „izstrādāt”, „radīt”, „izvirzīt par hipotēzi” un „atspoguļot”, un ka tādējādi iespējams izvairīties no iepriekš vai stingri noteiktas mācīšanas un novērtēšanas struktūras. Šis izpratnes galvenais elements ir fakts, ka mācīšanās rezultātiem zināmā mērā ir jābūt nenoteiktiem un jāpieļauj vietējā un individuālā interpretācija, kā arī (ne mazāk būtiska) komunikācija. Šī neskaidrība un atvērtība izriet no mūsu izpratnes par mācīšanās rezultātu reformēšanas potenciāla.

3.3.2 Atšķirīga racionalitāte

Mikelsens u.c. (2016) uzsver divas pretējas nostājas, kas ir būtiskas, analizējot mācīšanās rezultātu kā politikas instrumenta ietekmi. Pirmkārt, iespējams piemērot *instrumentālo perspektīvu*, kurā īstenošanu un ietekmi aplūko, ņemot vērā rezultātu – līdzekļu racionalitāti. Šī perspektīva, ko dēvē arī par „stratēģiski instrumentālo racionalitāti” (Eriksens (Eriksen), 1995), zināmā mērā ir pamatā iepriekšminētajām vadības tradīcijām (MOV, JPP), atbilstoši kurām ietekmi mērā atbilstoši iesaistīto personu spējai izvēlēties optimālos pasākumus kāda noteikta mērķa sasniegšanai. Tas nozīmē, ka uzdevumi ir zināmi, izvēļu sekas ir zināmas, iespējas ir sarindotas secībā un ka tiek izvēlēta iespēja, kas sniedz vislabāko rezultātu. Šis racionalitātes modelis, kas ir ticis radīts, iespaidojoties no mikroekonomikas un zināmā mērā biheiviorisma vadības tradīcijām, mēdz pienācīgi nenovērtēt apspriežamās politikas un prakses kompleksumu. Iepriekšminēto iemeslu dēļ daži pāreju uz mācīšanās rezultātiem uzskata par „vadības līmeņa pavērsienu” un tādu pārvaldības principu noteikšanu, kas neatbilst izglītības un apmācību sarežģītajai reālajai situācijai.

Otrkārt, *institucionālā perspektīva* sniedz pretēju nostāju, attiecībā uz kuru uzskata, ka instruments un konteksts ir savstarpēji saistīti. Tas liecina par politikas veidotāju, vadītāju, pasniedzēju un studējošo būtisko lomu mācīšanās rezultātu interpretēšanā, uzsverot šo rezultātu plašo, atvērot un zināmā mērā nenoteikto raksturu. Institucionālo perspektīvu, kas pamatojas uz politikas zinātnēm un organizācijas teorijām, iespējams pilnveidot un padziļināt, pielietojot komunikatīvu un/vai pārdomātu racionalitātes formu, kurā komunikācijai un apdomībai ir būtiska nozīme. No tā izriet, ka racionalitāte nenožīmē vienīgi vislabāko līdzekļu izraudzīšanos kāda iepriekš noteikta mērķa sasniegšanai, bet gan arī spēju un vēlmi minēt paša izdarīto izvēļu iemeslus. Mācīšanās rezultātu formulējumus nevajadzētu uzskatīt par absolūtiem (objektīviem) mācību priekšnoteikumiem, bet gan kā atsaucies punktu attiecībā uz dialogu, interpretāciju un atsevišķos gadījumos inovācijām.

Tas nozīmē, ka mācīšanās rezultātu nenoteiktais raksturs ir jāuzskata par pozitīvu sākuma punktu. Bez šī skaidrojuma būtu viegli pārspīlēt mācīšanās rezultātu potenciālo ietekmi, jo īpaši, pārvērtējot apmēru, kādā mācīšanās rezultātu lejupējā īstenošana var (vai arī tai pat vajadzētu) ietekmēt pasniedzējus, apmācītājus un studējošos.

¹² Skat. arī Obraienu (O'Brien) un Brankaleones (Brancaleone) (2011) darbu.

3.4 Mācīšanās rezultātu ietekme un pievienotā vērtība: vai ir jebkādi pierādījumi?

Kā norādīts iepriekš, mācīšanās rezultātu būtisko nozīmi sāka uzsvērt tikai nesen. Šī iemesla dēļ pierādījumi par šīs perspektīvas faktisko ietekmi uz vispārīgo politiku, institucionālo vadību un pedagogiju ir ierobežoti. Tikai pēdējo gadu laikā ir veikti empīriski pētījumi, kuros sistemātiskāk ir aplūkotas mācīšanās rezultātu pieejas stiprās puses un ierobežojumi. Dažas no šīm atziņām ir noderīgas, lai gūtu labāku priekšstatu par iepriekšminēto centienu un ieceru reālo situāciju.

3.4.1 Mācīšanās rezultātu ietekme uz politikas reformu

Divi *Cedefop* veiktie pētījumi par pāreju uz mācīšanās rezultātiem (2009; 2016) ir vienīgie pētījumi, kuri sniedz plašu un visaptverošu pārskatu par mācīšanās rezultātu īstenošanu dažādos izglītības un apmācību apakšsektoros (vispārējā, profesionālajā un augstākajā izglītībā un apmācībā). Izmantojot par pamatu 2009. gada pētījuma rezultātus, 2016. gada pētījums liecina par būtisku progresu septiņu gadu laikā. Pārskatā ir norādīts, ka „pirms pāris gadiem virzība galvenokārt bija novērojama PIA un pieaugušo izglītības apakšsistēmās, taču tagad tā ir skaidri redzama augstākās izglītības jomā gandrīz visās valstīs un vairākās valstīs pamatizglītības un vidējās izglītības jomā (*Cedefop*, 2016, 21.–22. lpp.). Kā norādīts, šīs norises ir cieši saistītas ar NKI attīstību un īstenošanu gandrīz visās Eiropas valstīs. Šīs ietvarstruktūras, kuras būtiski ietekmēja EKI ieviešana 2008. gadā, nodrošina rīku sistemātiskākai mācīšanās rezultātu īstenošanai dažādās izglītības un apmācību apakšsistēmās. Procesis, kas ir iesaistīti visaptverošu ietvarstruktūru izstrādē, kalpo par būtisku atskaites punktu saziņai un mijiedarbībai starp dažādām ieinteresētajām pusēm. Kvalifikāciju ietvarstruktūras, kuru pamatā ir esošās, taču fragmentārās nacionālās mācīšanās rezultātu pieejas, ir apvienojušas spēkus un nodrošinājušas platformu sadarbībai šajā jomā. Eiropas iniciatīvu ietekme šajā jomā ir jo īpaši novērojama augstākās izglītības jomā, kurā Boloņas process, sākot no 2005. gada līdz šim brīdim, jau ir skaidri sekmējis mācīšanās rezultātu pieeju, kas ir sasaistīta ne tikai ar ietvarstruktūrām, bet arī ievērojamā mērā ar kredītpunktu sistēmām (Eiropas kredītpunktu pārneses un uzkrāšanas sistēmu (ECTS)) un kvalitātes nodrošināšanu (Eiropas standartiem un vadlīnijām).

Lai arī kvalifikāciju ietvarstruktūras var uzskatīt par būtiskiem mācīšanās rezultātu sekmēšanas instrumentiem, patiesībā mainot valsts institucionālo vidi, joprojām ir apšaubāms fakts, vai

ar šīm norisēm izglītības un apmācību praksē rodas izmaiņas. Nesenie *Cedefop* pētījumi liecina par diviem „dziļākas” ietekmes veidiem. Pirmkārt, mācīšanās rezultātos balstītās ietvarstruktūras ir uzlabojušas izglītības un apmācību sistēmu atpazīstamību un pārskatāmību. Ieviešot NKI ar skaidri definētiem mācīšanās rezultātos balstītiem līmeņiem, nacionālās izglītības un kvalifikācijas sistēmas ir vieglāk lasāmas un saprotamas gan Eiropas valstīs, gan ārpus tām (*Cedefop*, 2018). Ieviešot kopēju mācīšanās rezultātos balstītu valodu, lai aprakstītu kvalifikācijas dažādās izglītības un apmācību apakšsistēmās, nacionālās ietvarstruktūras tagad nodrošina visaptverošu nacionālo kvalifikāciju un to savstarpējo saikņu karti. Lai arī progress apmērs un kvalitāte atšķiras atkarībā no valsts, pēdējo gadu laikā tas ir bijis ievērojams.¹³

Otrkārt, dažās valstīs ar mācīšanās rezultātos balstītu ietvarstruktūru ieviešanu ir aizsākušās sistēmiskas reformas. Viens no piemēriem ir Igaunija, kur visaptverošas ietvarstruktūras izstrādes rezultātā tika konstatēts sākotnējo kvalifikāciju trūkums NKI 5. līmenī. Diskusija risinājās par faktu, ka šajā līmenī nebija sākotnēju izglītības un apmācību kvalifikāciju. Mācīšanās rezultātos balstītu ietvarstruktūru ieviešanai ir bijusi īpaši būtiska nozīme jomā, ko var dēvēt par „augstāko PIA”. Mācīšanās rezultātos balstīti līmeņi, kuru pirmsākumi ir meklējami Vācijā, ir tikuši izmantoti, lai uzlabotu tieši šīs augstākās izglītības daļas atpazīstamību, par ko liecina amata meistara kvalifikācijas ieviešana NKI 6. līmenī un jaunas arodizglītības meistara kvalifikācijas („*Beruf*”) izveide NKI 7. līmenī, sākot no 2019. gada. Šīs norises, kas ir novērojamas arī tādās valstīs, kā Šveice, Austrija un Norvēģija, liecina par izglītības un apmācību sistēmu līdzsvarošanu, kā rezultātā arodizglītības un profesionālās izglītības aspekti ir padarīti atpazīstamāki un tiem tiek piešķirta augstāka prioritāte. NKI līmeņu deskriptorus kopumā aizvien vairāk izmanto kā kvalifikāciju satura un līmeņu pārskatīšanas „mērauklas”. Visaptveroši un integrēti kvalifikāciju reģistri aizvien vairāk sekmē NKI un nodrošina informāciju par kvalifikācijām pieejamu studentiem, darba devējiem un koordinatoriem.¹⁴ Piemērs ar Portugāli parāda to, kā NKI līmeņu deskriptorus var izmantot, lai sekmētu kvalifikāciju pārskatīšanu un atjaunošanu.

¹³ Skat. ziņojumus par NKI pielīdzināšanu: <https://ec.europa.eu/ploteus/sl/documentation> (pēdējo reizi skatīts 2019. gada 15. aprīlī).

¹⁴ Skat., piemēram, Vācijas kvalifikāciju datubāzi: www.dqr.de/content/2316.php; un Slovēnijas kvalifikāciju datubāzi: www.nok.si/en/ (pēdējo reizi skatīts 2019. gada 15. aprīlī).

Neformālās un ikdienējās izglītības atzišana, iespējams, ir vislabākais piemērs tam, kā mācīšanās rezultātu perspektīva ietekmē izglītību un apmācību praksē (Cedefop un ES Komisija, 2015). Ārpus formālās izglītības īstenotās mācīšanās atzišana jeb centieni padarīt to atpazīstamāku un novērtēt pakāpeniski kļūst par nacionālās izglītības un apmācības, kā arī mūžilgas mācīšanās pasākumu neatņemamu daļu Eiropā. Pieaugošā mācīšanās rezultātu izmantošana un centieni padarīt kvalifikācijas sistēmas konsekvētākas un atvērtākas mācīšanās procesam, ko īsteno ārpus formālās izglītības konteksta un citām iestādēm, ir solis pretim daudzpusīgas mācīšanās pieejai. Gandrīz visas valstis jau ir ieviesušas pasākumus, kas nodrošina pilnu vai daļēju kvalifikāciju iegūšanu neformālās un ikdienas mācīšanās atzišanas ceļā. Vairākas valstis cenšas ieviest arī visaptverošas sistēmas, kas piedāvā izglītības atzišanas iespējas vietās, kur cilvēki dzīvo, strādā un/vai studē. Mācīšanās rezultātu pieejai šo pasākumu īstenošanā ir izšķiroša nozīme, uzsverot, ka principā ir jāņem vērā viss mācīšanās process neatkarīgi no tā izcelsmes. Turklāt šī pieeja mudina valstis noteikt skaidrus, mācīšanās rezultātos balstītus atzišanas standartus un atskaites punktus. Atbalsts šai perspektīvas maiņai nav konkrēts. Dažās valstīs tiek apšaubīta šo pieeju kvalitāte, dažkārt liecinot par neuzticēšanos mācībām ārpus formālās izglītības un apmācības. Atzišanu kopumā var uzskatīt par tādu mācīšanās rezultātu pielietojumu, kuri vistiešāk ietekmē atsevišķu pilsoņu dzīvi.

Atgriežoties pie iepriekšminētajiem centieniem un iecerēm, iespējams izdarīt dažus sākotnējos secinājumus par ietekmi. Mācīšanās rezultātu pielietošana un sekmēšana ar visaptverošu kvalifikāciju ietvarstruktūru un atzišanas pasākumu palīdzību liecina par to, kā tiek risināti mūžilgas mācīšanās centieni, visa mācību procesa vērtēšana un kvalifikāciju pārskatāmība un salīdzināmība. Lai arī šie aspekti vienīgi liecina par iespējamo ilgtermiņa ietekmi, šie piemēri parāda, kā pāreja uz mācīšanās rezultātiem rada izmaiņas politikas līmenī. Tomēr ir vēl par agri apgalvot, ka mācīšanās rezultātu pieejas izmantošana ir ietekmējusi attīstību starp iestādēm un līmeņiem, kā arī izglītības un apmācības sistēmu atbildību.

3.4.2 Mācīšanās rezultātu ietekme uz izglītības un apmācības vadību

Pētījumi par mācīšanās rezultātu ietekmi uz izglītības un apmācības vadību ir ierobežoti. Iepriekšminētais Cedefop pētījums (2016) sniedz priekšstatu par mācīšanās rezultātu lomu pasniedzēju apmācības iestādēs.

Veicot pētījumu 10 iestādēs 10 Eiropas valstīs, bija iespējams novērot saistību (saskaņotību) starp valsts līmenī izteiktiem mācīšanās rezultātiem universitātes līmenī pasniedzēju apmācības fakultātē un attiecīgajās pasniedzamajās programmās unursos. Pētījums kopumā sniedz pozitīvu priekšstatu par mācīšanās rezultātu izmantošanu mācību plāna un programmu izstrādē. Lai arī daļa mācībaspēku to uzskata par lieku birokrātiju, vairākums apliecināja gatavību pielāgot un attīstīt savas programmas un kursus atbilstoši pieejai. Interesi raisa fakts, ka galvenās bažas radīja priekšlikuma pamatā esošie konceptuālie pieņēmumi nevis pati mācīšanās rezultātu perspektīva. Ziņojumā norādīts, ka, lai arī mācīšanās rezultātu pieeja norāda un ietekmē programmu un mācību plāna aprakstus, studiju programmu un kursu pasniegšana studentiem tiek ietekmēta vienīgi ierobežotā apmērā. Pētījums kopumā parāda veidu, kā mācīšanās rezultātu izmantošanu dažādos līmeņos iespējams savstarpēji saskaņot. Lai arī valsts (un Eiropas) līmeņa instrumentus (kvalifikāciju ietvarstruktūras) institūciju līmenī zināmā mērā var novērot, šķiet, ka to pārveidošana no rakstiskiem dokumentiem mācīšanās praksē un mācīšanās formātos rada problēmas.

Bleiklija u.c. (2017) pētījums par mācīšanās rezultātu kā vadības instrumenta nenoteiktību akadēmiskajās institūcijās sniedz papildu ieskatu šajos jautājumos. Balstoties uz vienu Anglijas un vienu Norvēģijas universitātes veikto salīdzinošo pētījumu (kas abos gadījumos ir vērsts uz humanitāro zinātņu un eksakto zinātņu (STEM) fakultātēm), ar pētījumu tiek mēģināts noteikt īpašas mācīšanās rezultātu kā vadības instrumenta iezīmes. Ar nelielu atkāpi no izpratnes par mācīšanās rezultātiem kā ļoti neviennozīmīga instrumenta, pētījums parāda, kā dažādi nacionālie konteksti norāda uz faktisko pielietojumu un tādējādi pieejas ietekmi.

„Jo spēcīgāka hierarhija, jo lielāka iespējamība, ka augstākie līmeņi ievieš MR [mācīšanās rezultātus] institūcijas organizācijas hierarhijā un fakultāte tos uztvers kā administratīvo vajadzību apmierināšanas instrumentu. Jo spēcīgākas disciplinārās kopienas, jo lielāka iespējamība, ka tās varēs pielāgot mācīšanās rezultātus savām vēlmēm [...]. Jo augstāka standartizācijas pakāpe, jo mazāka vietējā līmeņa ieinteresēto pušu iesaiste mācīšanās rezultātu pielāgošanā ir sagaidāma.” (Bleiklijs, 2017, 72. lpp.)

Balstoties uz šiem vispārīgajiem novērojumiem, ir identificētas daudzas mācīšanās rezultātu kā vadības instrumenta iezīmes.

Pirmkārt, mācīšanās rezultāti šķietami stiprina universitātes hierarhijai nepieciešamo administratīvo informāciju. Lai arī Norvēģijas fakultātes uzsvēra, ka šī informācija rada studentiem pievienoto vērtību un kalpo par stratēģiskās plānošanas pamatu, Anglijas fakultātes uztverē šī ietekme bija mazāka. Otrkārt, šķiet, ka mācīšanās rezultāti zināmā mērā ir ietekmējuši vadošās pozīcijas Norvēģijā. Tas saistāms ar administratīvās vadības informācijas uzlabošanu. Mazāka apmēra ietekmi varēja novērot piemērā ar Angliju. Treškārt, Norvēģijā mācīšanās rezultātu radītā izpratne par izmaiņām ir spēcīgāka nekā Anglijā. Tam par iemeslu var būt nesenā pāreja uz mācīšanās rezultātiem Norvēģijas kontekstā, jo īpaši NKI ieviešana un daudzu ar to saistīto reformu īstenošana, kā rezultātā tiek ietekmēta augstākā izglītība. Ceturtkārt, ņemot vērā atšķirības starp humanitāro zinātņu un eksakto zinātņu fakultātēm abās valstīs, labi iezīmējas mācīšanās rezultātu kā vadības instrumenta būtiskā neviennozīmība. Tomēr mācīšanās rezultātus kopumā uzskata par administratīvās vadības informācijas instrumentu, mazākā mērā par kvalitātes nodrošināšanas un stratēģiskās plānošanas instrumentu un vienīgi ierobežotā mērā par pedagoģiskās reformas instrumentu.

Mācīšanās rezultātu kā vadības instrumentu neviennozīmību apspriež arī Kaspersens (*Caspersen*) u.c. (2017a). Tiek norādīts, ka šī neviennozīmība „[...] patiesībā paver iespēju rīcības brīvībai un interpretācijai vai nu tādēļ, ka mācīšanās rezultāti tiek pielīdzināti atkarībai no tradicionālā mācību ceļa, vai ka tie pieļauj izmaiņu ieviešanu. Patiesībā šī neviennozīmība nodrošina elastīgumu kontekstuāli atšķirīgai ieviešanai.” Tomēr tiek uzsvērts, ka tā rezultātā samazinās sākotnēji paredzētās salīdzināmības līmenis (8. lpp.).

Orientēšanās uz mācīšanās rezultātiem nav tendence, kas attiecas vienīgi uz izglītību un apmācību, bet gan tendenci, kuras pamatā daļēji ir plašākas vadības tradīcijas gan privātajā, gan arī publiskajā sektorā. Kopīgi īstenojot MOV un JPP orientēšanos uz rezultātiem, ar mācīšanās rezultātu pieeju tiek mēģināts apvienot stratēģisko vadību no augšējiem līmeņiem ar vietējo autonomiju un pielāgošanu. Lai arī empīriskie pierādījumi ir ierobežoti, šķiet, ka mācīšanās rezultātu neviennozīmīgais raksturs paver vietējās interpretācijas un pielāgošanas iespējas. To, ciktāl šī vietējā autonomija ir pretrunā ar centrālo iestāžu iecerēm, iespējams apspriest turpmākā pētījumā.

3.4.3 Mācīšanās rezultātu ietekme uz pedagoģiju

Adams norāda, ka pastāv cieša saikne starp mācīšanās rezultātiem un studentcentrētu mācīšanos. Ņemot vērā to savstarpējo atkarību, viņš virzību uz mācīšanās rezultātiem uzskata par paradigmatisku pāreju no tradicionālās mācīšanas un studentcentrētu pieeju. *Cedefop* 2009. gadā veiktajā pētījumā (38. lpp.) arī ir norādīts, ka „mācīšanās rezultātu izmantošana sekmē veiksmīgas politikas izveidi un studentcentrētas prakses attīstību mācīšanas un apmācības procesā.” Šī pārliecība par to, ka mācīšanās rezultāti spēj pārveidot pedagoģiju, atbilst Bigsa uzsvērtajai „konstruktīvās saskaņošanas” pieejai (Bigss, 1999; Bigss un Tanga, 2007). Bigss izšķir četrus galvenos saskaņošanai nepieciešamos pasākumus: plānoto mācīšanās rezultātu definēšana; tādu mācīšanas un mācīšanās darbību izvēle, kas visticamāk nodrošinās šos plānotos mācīšanās rezultātus, kā arī atbalsta un rosina studentus sasniegt šos rezultātus; studentu iesaistīšana šajās darbībās; ļaušana studējošajiem parādīt, ko viņi ir iemācījušies un/vai sniegt formatīvu atgriezenisko saiti. Tādējādi „konstruktīvā saskaņošana” nosaka, kā virzīties no plānotajiem un faktiski sasniegtajiem mācīšanās rezultātiem.

Cedefop savā pētījumā par mācīšanās rezultātu pieejas ietekmi uz mācību un apmācības iestādēm (2016) norāda, ka pāreja uz mācīšanās rezultātiem skaidri ietekmē mācību plāna un programmas attīstību. Paradoksāli, bet šķiet, ka šī attīstība ietekmē mācīšanas un mācīšanās praksi vienīgi ierobežotā apmērā.¹⁵ Vienā no iestādēm, kurā mācīšanās rezultātu pieeja bija īpaši labi integrēta izglītības programmā, studenti norādīja, ka viņi nekad iepriekš nebija dzirdējuši par šādu pieeju. Kādā citā iestādē, kurā mācībaspēkiem bija laba izpratne par mācīšanās rezultātiem, studentiem nebija zināma ne šī pieeja, ne iespējas to izmantot (*Cedefop*, 2016; Halašs (*Halász*), 2017). Jāatzīst, ka šīs atziņas ir balstītas uz ļoti ierobežotu gadījumu kopumu, taču tās liecina par to, ka plānotie mācīšanās rezultāti netiek automātiski vai pēc noklusējuma pārveidoti jaunās mācīšanas metodēs. Tas nenozīmē, ka nenotiek saskaņošana – tas vienīgi liecina par pierādījumu un empīriskā pētījuma trūkumu.

¹⁵ Poulijū (2014) analizēja, kā pāreja uz mācīšanās rezultātos balstītu pieeju ietekme valodas mācīšanu. Balstoties uz intervijā un aptaujā gūtajām atziņām, tapa skaidrs, ka ar mācīšanās rezultātiem tiek cerēts radīt tiešu un formatīvu ietekmi uz valodas mācīšanas plānu un pedagoģiju. Tomēr interese raisa fakts, ka vairumam respondentu šī pieeja nebija zināma.

Ir tikuši veikti daži pētījumi par mācību plāna un programmu izstrādes ietekmi uz mācīšanu un mācīšanos, un nav skaidrs, vai centienus panākt studentcentrētu izglītību un apmācību vai patiešām aktīvu un atvērtu mācīšanos var saistīt ar pāreju uz mācīšanās rezultātiem.

Svītmena (2017) cenšas aizpildīt šo plaisu, salīdzinot Norvēģijas un Anglijas universitātes un apmēru, kādā mācīšanās rezultāti ir ietekmējuši mācīšanas un mācīšanās praksi. Balstoties uz *Cedefop* pētījumu (2016), Svītmenas pētījums apstiprina, ka mācīšanās rezultāti patiešām ietekmē kursa plānošanu (plānotos mācīšanās rezultātus) un kopumā atbalsta studējošos, palielinot programmu un kvalifikāciju pārskatāmību. Viņa norāda, ka pieeja ir sekmējusi pārdomu raisīšanu un dialogu pasniedzēju starpā. Tas ir izrādījies nozīmīgi, lai atbalstītu jaunos pasniedzējus, „izskaustu” standartam neatbilstošu mācīšanu un sekmētu koleģiālāku pieeju ar mācīšanu un mācīšanos saistīto problēmu risināšanā. Lai arī tā ir būtiska ietekme, Svītmenai ir kritiska nostāja pret apgalvojumu, ka pāreja uz mācīšanās rezultātiem nepieciešamības kārtā ir saistīta ar pieeju, kas ir vērsta uz izglītības guvējiem (studentcentrētu pieeju), kā, piemēram, norāda Adams (2008). Viņa norāda, ka orientēšanos uz izglītības guvējiem bieži izmanto pavirši (Svītmena, 2017, 46. lpp.) un apvieno ar citām vairāk vai mazāk saistītām pieejām (elastīgo mācīšanos, eksperimentālo mācīšanos, pašmotivēto mācīšanos un aktīvo mācīšanos). Šis skaidrības trūkums traucē konsekventu mācīšanās rezultātu īstenošanu. Kā norāda Svītmena, uz izglītības guvēju vērsta pieeja nepieciešamības kārtā ietver izmaiņas „varas attiecībās” starp pasniedzējiem un izglītojamajiem, kā arī lielāku „izvēli” pēdējiem no minētajiem. Viņa novēro dažas pazīmes, ka ir notikusi vērienīgāka pārveidošanās, un uzsver, ka pasniedzēju ikdienas darbības pēc pārejas uz mācīšanās rezultātiem kopumā nemainās un ir stabilas (Svītmena, 2017, 52. lpp.). Izņēmumu šajā gadījumā, kad ir mainījusies izglītojamo loma, veido grupas/komandas uzdevumi, kuru mērķis ir integrēt attiecīgajai tēmai raksturīgus un vispārīgus rezultātus (turpat, 53. lpp.).

Kopumā, atzīstot mācīšanās rezultātu pozitīvo ietekmi uz pārskatāmību un programmu izstrādi, Svītmena apšaubā pārspīlētos apgalvojumus saistībā ar mācīšanās rezultātu ietekmi uz mācīšanas un mācīšanās praksi. Kā viņa norāda, viens no šīs ierobežotās ietekmes iespējamajiem skaidrojumiem ir nepietiekama teorētiskā un praktiskā skaidrība gan par mācīšanās rezultātiem, gan uz izglītojamajiem vērstu praksi. Tas var nozīmēt, ka neviens no tiem netiek pielietots praksē ar tādu konsekventumu, kāds pasniedzējiem vai studentiem ir nepieciešams, lai atpazītu šo pāreju (turpat).

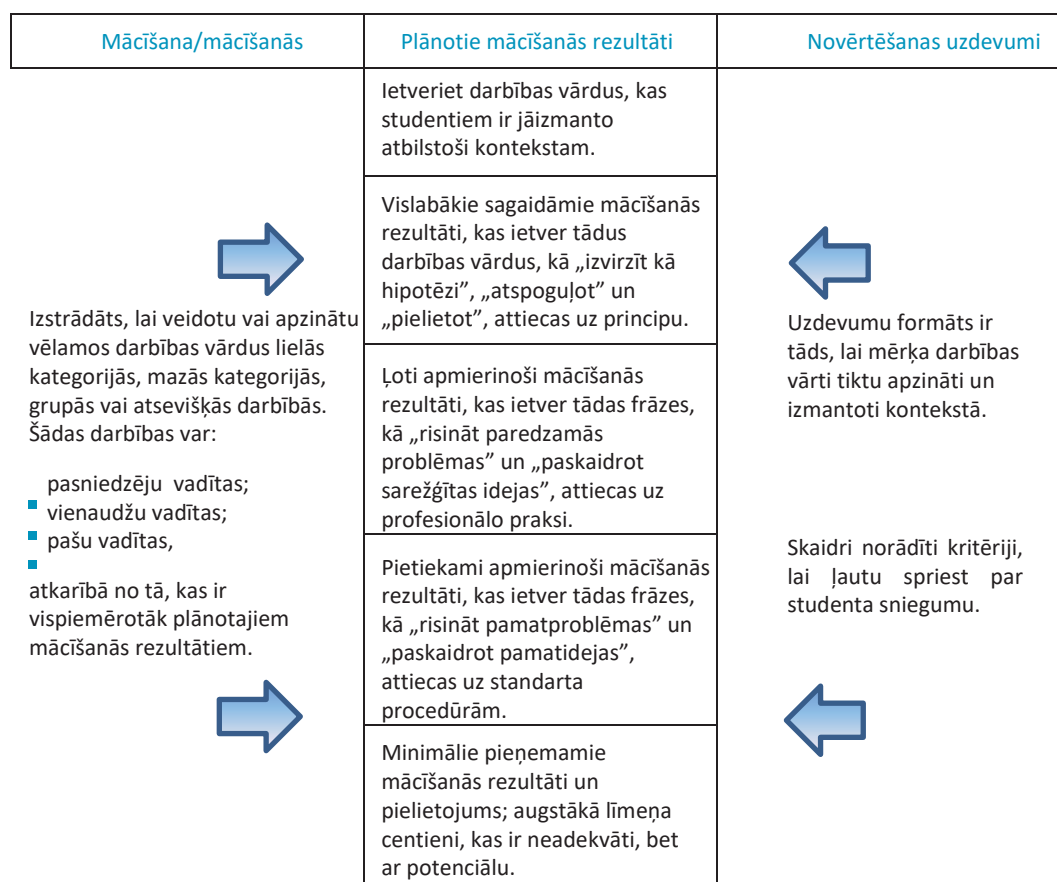
Atgriežoties pie iepriekšminētajiem centieniem, šķiet, ka šajā jomā ir jāpielāgo un jāprecizē ieceres. Kā norāda *Cedefop* (2017), pāreja no plānotajiem uz faktiski sasniegtajiem mācīšanās rezultātiem ir ļoti būtiska attiecībā uz mācīšanās rezultātu pieejas vispārīgo ticamību. Iepriekšminētais empīriskās pētniecības trūkums liecina par nepieciešamību papildus precizēt saistību starp mācīšanās rezultātu pieeju un mācīšanas un mācīšanās praksi. Tā kā mācīšanās rezultātu pieeja vienmēr darbosies (kā viens ierobežots elements) esošajā institucionālajā, profesionālajā (Proica (*Prøitz*) u.c., 2017) un pedagoģiskajā kontekstā, ir jāprecizē ieceres. Vienkārši apgalvojot, ka mācīšanās rezultāti automātiski ir par pamatu pārejai no tradicionālās mācīšanas uz praksi, kas ir vērsta uz izglītojamajiem, var kaitēt pašai pieejai. Kā norāda *Cedefop* (2017), tā vietā ir jāatzīst, ka mācīšanās rezultātus var formulēt daudz dažādos veidos, ietekmējot mācīšanu un mācīšanos gan pozitīvi, gan negatīvi, ka arī norādot uz iespējām un izaicinājumiem. Tāpat mums ir jāatzīst, ka pasniedzēji un apmācītāji mācīšanās rezultātus var ignorēt. Ir labāk jāizprot tā iemesli un tas, kā šo problēmu risināt.

3.5 Mācīšanās rezultātu ietekmes noteikšana: problēmas un nepieciešamība pēc turpmākiem pētījumiem

Plaša mēroga starptautiskas studentu un izglītojamo novērtēšanas sistēmas, piemēram, Starptautiskā Skolēnu novērtēšanas programma (*PISA*) un Starptautiskā Pieaugušo kompetenču novērtēšanas programma (*PIAAC*) liecina par to, cik būtiska ir mācīšanās rezultātu perspektīva izglītības un apmācības pārvaldībā un reformēšanā. Salīdzinot jauniešu un pieaugušo sniegumu, šīs sistēmas, tiek uzskatīts, ka šīs sistēmas sniedz tiešu atgriezenisko saiti par izglītības un apmācības sistēmu kvalitāti un atbilstību.

Ramsdens (1992) norāda, ka studentiem „novērtēšana ir mācību plāns”. Tas nozīmē, ka studenti mācīsies to, kas pēc viņu domām tiks novērtēts, nevis pēc mācību plānā vai programmā norādītajiem mācīšanās rezultātiem. Tādējādi mācīšanās rezultātos balstītas novērtēšanas kritēriju definēšanai un aprakstīšanai ir izšķiroša nozīme vispārīgajā mācīšanās rezultātu īstenošanā. Šo jautājumu iztīrā arī Bigss un Tanga (2007). Viņi uzsver, ka novērtējumiem ir jāatspoguļo mācīšanās rezultāti, kā norādīts mācību plānā un programmās, nevis jādarbojas izolēti. Tas ir redzams 3.1. attēlā.

3-1. attēls – Mācīšanas/mācīšanās un novērtēšanas saskaņošana ar plānotajiem mācīšanās rezultātiem



Avots: Bigss un Tanga, 2007.

3.1. attēlā ir minētas problēmas saistībā ar plānoto mācīšanās rezultātu formulējumu pārtapšanu faktiski sasniegtajos mācīšanās rezultātos. Lai arī novērtēšanas jomā ir pieejams milzīgs daudzums pētniecības literatūras, tajā saskaņošanas problēma un tās sekas attiecībā uz izglītības un apmācības reformēšanu ir aplūkotas vienīgi netieši. Kaspersens u.c. (2017b) gan cenšas veikt pētniecības literatūras pārskatu „studentu rezultātu mērīšanas” jomā, taču neapspriež problēmas saistībā ar tās saskaņošanu ar plānotajiem mācīšanās rezultātiem un mācīšanas un mācīšanās procesu. Tā vietā viņi uzsver nepieciešamību precizēt mācīšanās rezultātu mērīšanas nolūku, ievērojot atšķirību starp mācīšanās procesa mērīšanu (no indivīdu perspektīvas) un zināšanu, prasmju un kompetences „absolūtā” līmeņa mērīšanu. Lai arī pirmo no minētajiem nolūkiem bieži aplūko, izmantojot pašnovērtēšanas sistēmas, pēdējo no minētajiem bieži aplūko, veicot tradicionālās pārbaudes, kas ir izteiktas atzīmēs. Nedaudz atgādinot par atšķirību starp „normai” un „kritērijam” atbilstošiem novērtējumiem, neviena no pieejām nesniedz pienācīgu risinājumu nepieciešamībai pēc atbilstošas (uzticamas un derīgas) rezultātu mērīšanas.

Lai arī mācīšanās rezultātu pieeja ietekmē plānoto mācīšanās rezultātu definēšanu un formulēšanu, to pārtapšana faktiski sasniegtos mācīšanās rezultātos zināmā mērā ir atkarīga no izstrādātajām novērtēšanas un mērīšanas pieejām. Šajā kontekstā mācīšanās rezultātu novērtēšanas lomai ir izšķiroša nozīme attiecībā uz turpmāko mācīšanās rezultātu reformēšanas lomu. Turpmāk ir jāveic pētījums, lai šo situāciju aplūkotu sistemātiskāk.¹⁶

Pēdējo desmitgažu laikā gūtā pieredze saistībā ar neformālās un ikdienas mācīšanās atzīšanu šajā jomā var izrādīties ļoti būtiska, ņemot vērā to, ka uzmanība tiek pievērsta mācīšanās rezultātos balstītiem standartiem un centrā ir novērtēšanas metodoloģiju kopumi, kuru mērķis ir fiksēt indivīdu atšķirīgo un kontekstuāli saistīto pieredzi.

¹⁶ Lenejs (Leney) u.c. (2008), ziņojot par pāreju uz mācīšanās rezultātiem, atzīst, ka mācīšanās rezultātu pieeja tikai ierobežoti ietekmē mācīšanās novērtēšanas veidu, taču apgalvo, ka tas ir tikai laika jautājums, pirms kodificēti mācīšanās rezultāti noteiks un kontrolēs novērtēšanas praksi un izglītības programmu Eiropā.

3.6 Gūtās atziņas

Šis raksts parāda to, ka mācīšanās rezultātu pieeja tagad ir cieši iesakņojusies Eiropas izglītības un apmācības politikā un praksē. Kvalifikācijas ietvarstruktūru izstrāde, izglītības atzīšanas pieaugošā nozīme un mācību plāna un programmas dokumentu atkārtota noteikšana no ieguldījumiem uz rezultātiem liecina par to, ka mācīšanās rezultātiem ir izšķiroša nozīme izglītības un apmācības reformēšanā un modernizēšanā. Kopumā pēdējo divu desmitgažu laikā šajās jomās ir novērots nozīmīgs progress.

Atlikušais galvenais jautājums ir saistīts ar plānoto mācīšanās rezultātu pārtapšanu faktiski sasniegtos rezultātos. Lai arī mācību plāni un programmas tagad zināmā mērā ir definētas un formulētas atbilstoši mācīšanās rezultātu pieejai, šo ieceru pārtapšana faktiski sasniegtos rezultātos jeb kompetencēs, kā citi var uzskatīt, ir pavisam cits jautājums. Turpmāk minētajiem galvenajiem jautājumiem ir izšķiroša nozīme turpmākajos pētījumos, kā arī politikas attīstībā.

- Kas pasniedzējiem un apmācītājiem ir nepieciešams, lai aktīvi izmantotu mācīšanās rezultātu pieeju, plānojot un sekmējot mācīšanos? Kā viņus vislabāk var atbalstīt?
- Kādu labumu mācīšanās rezultātu pieeja var dot individuāliem izglītojamajiem?
- Kā novērtējumi ir izstrādājami, lai atspoguļotu mācīšanās rezultātu pieeju un sekmētu plānoto mācīšanās rezultātu pārtapšanu faktiski sasniegtos rezultātos?
- Kā tiek nodrošināta standarta, izglītības programmas un novērtēšanas saskaņošana?
- Kā izglītības programmas un novērtēšanas politika var labāk kopā darboties?
- Kā mācīšanās rezultātu mērīšana var nodrošināt nepārtrauktu izglītības un apmācību pārskatīšanu un atjaunošanu?

Atsauces

Adam, S., 'Using learning outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the national, sectoral and international level'; prezentēts Boloņas procesa seminārā Apvienotajā Karalistē, Herriot Watt University, Edinburga, Skotija, 2004.

Adam, S., 'Learning outcomes current developments in Europe. Update on the issues and applications of learning outcomes related to the Bologna process'; sagatavots Boloņas procesa semināram, Herriot Watt University, Edinburga, Skotija, 2008. gada 21.–22. februāris.

Allais, S., 'Claims vs practicalities: lessons about using learning outcomes', *Journal of Education and Work*, Vol. 25, No 3, 2012, pp. 331–354.
www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2012.687570

Allais, S., *Selling out education: national qualifications frameworks and the neglect of knowledge*, Sense Publishers, Rotterdam, 2014.

Biggs, J., *Teaching for quality learning at university*, Open University Press, Buckingham, 1999.

Biggs, J.B., *Teaching for quality learning at university* (second edition), Open University Press/Society for Research into Higher Education, Buckingham, 2003.

Biggs, J., 'The SOLO taxonomy', 2014.
www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/

Biggs, J. and Tang, C., *Teaching for quality learning at university* (third edition), Open University Press/McGraw Hill, Maidenhead, 2007.

Bleiklie, I., Frølich, N., Sweetman, R. and Henkel, M., 'Academic institutions, ambiguity and learning outcomes as management tools', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, pp. 68–79.

Campbell, G., 'Understanding and learning outcomes' (blog), *Gardner Writes*, 20 April 2014.
www.gardnercampbell.net/blog1/?p=2239

Caspersen, J., Frølich, N. and Muller, J., 'Higher education learning outcomes – Ambiguity and change in higher education', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017a, pp. 8–19.

Caspersen, J., Smeby, J.-C. and Aamodt, P.O., 'Measuring learning outcomes', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017b, pp. 20–40.

Cedefop, *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*, Cedefop reference series, No 72, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2009.
www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3054

Cedefop, *Application of learning outcomes approaches across Europe; a comparative study*, Cedefop reference series, No 105, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2016. <http://dx.doi.org/10.2801/24220>

Cedefop, *Defining, writing and applying learning outcomes: A European Handbook*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.

www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4156_

Cedefop, *National qualifications frameworks in Europe 2017*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018. www.cedefop.europa.eu/files/4163_en.pdf

Cedefop un Eiropas Komisija, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015.

Dobbins, D., 'Learning about learning outcomes: the student perspective', *Learning Outcomes Project*, 4 April 2014.
<http://staffblogs.le.ac.uk/loproject/2014/04/04/paper/>

Drucker, P.F., *The practice of management*, HarperBusiness; Reissue edition (Reprint 3 October 2006).

Eriksen, E.O., 'Deliberativ politikk', Tano, Oslo, 1995.

Halász, G., 'The spread of the Learning Outcomes approaches across countries, subsystems and levels: A special focus on teacher education', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, pp. 80–91.

Hussey, T. and Smith, P., 'The uses of learning outcomes', *Teaching in Higher Education*, Vol. 8, No 3, 2003, pp. 357–368.

Hussey, T. and Smith, P., 'Learning outcomes: a conceptual analysis', *Teaching in Higher Education*, Vol. 13, No 1, 2008, pp. 107–115.

Lassnigg, L., 'Lost in translation': learning outcomes and the governance of education', *Journal of Education and Work*, Vol. 25, No 3, 2012, pp. 299–330.

Leney, T., Gordon, J. and Adam, S., *The shift to learning outcomes: Policies and practices across Europe*, European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki, 2008.

Michelsen, S., Sweetman, R., Stensaker, B., et al., 'Shaping perceptions of a policy instrument: The political-administrative formation of learning outcomes in higher education in Norway and England', *Higher Education Policy*, Vol. 29, 2016, pp. 399–417.

Michelsen, S., Vabø, A., Kvilhaugsvik, H., et al., 'Higher education learning outcomes and their ambiguous relationship to disciplines and professions', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, pp. 1–12.

O'Brien, S. and Brancaleone, D., 'Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge', *Irish Educational Studies*, Vol. 30, No 1, 2011, pp. 5–21.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535972>

Pouliou, A., 'The Learning Outcomes Approach in English Language Teaching', M.Ed. Dissertation, Hellenic Open University, Patras, Greece, 2014 (unpublished). Pēdējo reizi skatīts 2018. gada 11. martā:
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/26772>

Prøitz, T., Havnes, A., Briggs, M., and Scott, I., 'Learning outcomes in professional contexts in higher education', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, pp. 31–43.

Ramsden, P., *Learning to teach in higher education*, Routledge, London, 1992.

Sin, C., 'Teaching and learning: a journey from the margins to the core in European higher education policy', in Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. and Scott, P. (eds.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies*, Springer, Dordrecht, 2014, pp. 325–341.

Souto-Otero, M., 'Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above?', *Journal of Education and Work*, Vol. 25, No 3, 2012, pp. 249–258. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2012.689648>

Sweetman, R., 'HELO and the student centred learning – where's the link?', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, pp. 44–52.

Ure, O.B., 'Governance for learning outcomes in European policy-making: qualification frameworks pushed through the open method of coordination', *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, Vol. 2, No 4, 2015, pp. 268–283. www.pedocs.de/volltexte/2016/11638/pdf/IJRVET_2015_4_Ure_Governance_for_Learning_Outcomes.pdf

Ure, O.B., 'Learning outcomes between learner centeredness and institutionalisation of qualification frameworks', *Policy Futures in Education*, 2018.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210318774689>

4. NODAĻA. AAA AR VĒRTĪBU: KĀDI DATI IR NEPIECIEŠAMI, LAI SEKMĒTU IEPRIEKŠĒJĀS IZGLĪTĪBAS ATZĪŠANU, APSTIPRINĀŠANU UN AKREDITĀCIJU?

Ernesto Viljalba-Garsija (*Cedefop*) un Borīns Cakruns (UNESCO)

Kopsavilkums

Vairāk nekā 120 valstis visā pasaulē reformē savas kvalifikācijas sistēmas. Līdzās kvalifikācijas ietvarstruktūru lomas stiprināšanai valsts ir ieviesušas ikdienas mācīšanās atzīšanas sistēmas. Atzīšana, apstiprināšana un akreditācija (AAA) ir arī Apvienoto Nāciju Organizācijas (ANO) Ilgtspējīgas attīstības 4. mērķa centrā, kas paredz „kvalitatīvas iekļaujošas un objektīvas izglītības nodrošināšanu un mūžilgas mācīšanās pieejamības sekmēšanu visiem”, kā arī tā galveno uzdevumu centrā saistībā ar profesionālo un augstāko izglītību. Iepriekšējās izglītības atzīšanai un prasmju sertifikācijai būs jo lielāka nozīme turpmākajā darba kontekstā, kurā indivīdiem būs jāmaina darba vieta un pastāvīgi jāapgūst jaunas prasmes.

Viens no acīmredzamiem faktoriem, kas politikas veidotājiem ir saistošs attiecībā uz neformālās un ikdienas mācīšanās atzīšanu, ir tas, ka tās rezultātā iespējams samazināt kvalifikāciju deficītu pieaugušo vidū un samazināt ar zemi kvalificēto personu pārkvalificēšanu un kvalificēšanu saistītās izmaksas. Politikas veidošanā gan valsts, gan starptautiskā līmenī ir milzīgas datu nepilnības un trūkumi saistībā ar AAA sistēmu uzraudzības instrumentiem. Dažas sistēmas nespēj nodrošināt pat pamata datu iegūšanu un to precizitāti, turklāt vairumam valstu nav iespēju izšķirt mērķgrupas, lai prognozētu jebkādas vajadzības. Tāpat trūkst atgriezeniskās saites datu, piemēram, saistībā ar darba tirgus rezultātiem un tālākizglītības iespējām AAA kandidātiem, kā arī par informācijas sniegšanu saistībā ar attīstību gan iestāžu, gan valsts līmenī. Valstu sistēmās šiem datiem ir izšķiroša nozīme, ja paredzēts veidot pierādījumos balstītu politiku un veikt pasākumus, lai īstenotu vienaudžu mācīšanos, salīdzinošo novērtēšanu un salīdzināšanu starptautiskā līmenī.

Ņemot vērā šo kontekstu, šajā rakstā vispirms ir analizēts, kādēļ AAA ir tik nozīmīga politikas darba kārtībā un kāds ir tās politiskais piesaistošais faktors darba nākotnes un ilgtspējīgas attīstības programmas kontekstā.

Pēc tam tiks identificēti galvenie rādītāji, ko lēmumu pieņēmēji varētu ņemt vērā, kritiski aplūkojot galvenos rādītājus, ko izmanto izglītības un apmācības sistēmu uzraudzīšanai un izvērtēšanai, kā arī to atbilstību AAA. Tie ietver piekļuves, iekšējās un ārējās efektivitātes un darba tirgus rezultātu rādītājus. Rakstā ir analizēti valstu gadījumu pētījumi par Franciju, Portugāli, Dienvidāfriku un ASV, un izdarīti provizorisks secinājumi, balstoties uz daudzsološu praksi.

4.1 Ievads

Vairāk nekā 120 valstis visā pasaulē reformē savas kvalifikācijas sistēmas. Reformas ietver būtiskus jautājumus par visefektīvāko veidu, kā noteikt standartus, izveidot izglītības programmu un novērtēšanas procedūru, un atzīt zināšanas un prasmes, kas jau ir iegūtas darba vietā un kopienā iepriekšējās izglītības ceļā. Līdzās kvalifikāciju ietvarstruktūru lomas stiprināšanai valstis ievieš sistēmas, kuras nodrošina ikdienas mācīšanās atzīšanu un ārkārtīgi bagātīgo pieredzi, kuru vecāka gadagājuma darbinieki ir ieguvuši gadu gaitā.

Iepriekšējās izglītības atzīšana ir arī ANO Ilgtspējīgas attīstības 4. mērķa centrā, kas paredz „kvalitatīvas iekļaujošas un objektīvas izglītības nodrošināšanu un mūžilgas mācīšanās pieejamības sekmēšanu visiem”, kā arī tā galveno uzdevumu centrā saistībā ar profesionālo un augstāko izglītību. Tiek uzsvērtā elastīgu mācību ceļu sekmēšana gan formālās, gan neformālās izglītības jomā, ļaujot izglītojamajiem uzkrāt un pārnest kredītpunktus par akadēmiskā snieguma līmeņiem, nodrošinot iepriekšējās mācīšanās atzīšanu, apstiprināšanu un akreditāciju, izveidojot atbilstošas pārejas programmas un sniedzot ar profesionālo orientāciju un konsultācijām saistītus pakalpojumus. Iepriekšējās izglītības atzīšanai un prasmju sertifikācijai būs jo lielāka nozīme turpmākajā darba kontekstā, kurā indivīdiem būs jāmaina darba vieta un pastāvīgi jāapgūst jaunas prasmes.

Lai arī nav viena noteikta starptautiska līmeņa modeļa, vairumam iepriekšējās izglītības AAA sistēmu ir kopīgi daži vispārārstīti principi. Tie ir brīvprātīgi procesi, un to pamatā ir dažādās vides iegūtu mācīšanās rezultātu identificēšana.

Atbilstošo kvalifikāciju līmeņus un veidus izšķir pēc tādiem kritērijiem, kā zināšanas, prasmes, iemaņas, attieksmes un kompetences. Apstiprināšanas rezultātā var tikt iegūtas dažādas kvalifikācijas un to veidi, savukārt novērtēšanas un sertifikācijas procesa pamatā ir mācīšanās rezultātu kritēriji, nevis tradicionālais kursu ilgums vai vieta. Ir paredzēti kvalitātes nodrošināšanas pasākumi, lai sekmētu apstiprināšanas procesu vadību un nodrošinātu to procedūru kvalitāti. Dažas apstiprināšanas sistēmas aptver visas kvalifikācijas, taču citas ir vērstas vienīgi uz tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības (TPIA) kvalifikācijām, un atsevišķos gadījumos vienīgi uz profesijām, piemēram, tirdzniecības aprites pārbaudi vairākās Āfrikas un Āzijas valstīs.

AAA ir atsevišķs process, kas daudzās valstīs nozīmē atsevišķas tiesības (Čakrums un Delmane (*Daelman*), 2018). AAA ir arī valsts politikas perspektīva. Viens no acīmredzamiem faktoriem, kas politikas veidotājiem ir saistošs attiecībā uz neformālās un ikdienas mācīšanās atzišanu, ir tas, ka tās rezultātā iespējams samazināt kvalifikāciju deficītu pieaugušo vidū un samazināt ar zemi kvalificēto personu pārkvalificēšanu un kvalificēšanu saistītās izmaksas. Dažās valstīs AAA uzskata par aktīva darba tirgus pasākumu, kas var sekmēt iekļaušanos/atkārtotu iekļaušanos darba tirgū. Visbeidzot AAA ir sociālās integrācijas un dzimumu līdztiesības instruments, tostarp attiecībā uz migrantiem un bēgļiem.

Neskatoties uz vienošanos par apstiprināšanas nozīmīgumu un lietderību, pierādījumos balstītas politikas veidošanas sekmēšana gan valsts, gan starptautiskā līmenī joprojām ir izaicinājums. Apstiprināšanas sistēmu instrumentu uzraudzībā ir milzīgas datu nepilnības un trūkumi. Vairumam valstu ir grūti iegūt pamata datus un nodrošināt to precizitāti, turklāt vairumam uzraudzības sistēmu nav iespēju izšķirt mērķgrupas, lai prognozētu jebkādas vajadzības. Tāpat trūkst atgriezeniskās saites un izvērtēšanas datu, lai sniegtu informāciju par attīstību gan iestāžu, gan valsts līmenī. Valstu sistēmās šiem datiem ir izšķiroša nozīme, ja paredzēts veidot pierādījumos balstītu politiku un veikt pasākumus, lai sekmētu reģionālo un starptautisko sadarbību un salīdzināšanu.

Tematiskajā ziņojumā „Neformālās un ikdienas mācīšanās apstiprināšanas uzraudzība” (Dušemena (*Douchemin*), 2016), kas tika sagatavots 2016. gada Eiropas pārskata ietvaros, ir norādīti trīs galvenie iemesli, kādēļ trūkst uzraudzības datu par izglītības apstiprināšanu.

1. Trūkst jēdziena „apstiprināšana” definīcijas un skaidrības par šo jēdzienu. Dažās dalībvalstīs apstiprināšanas prakse ietver virkni dažādu pakalpojumu un iespēju, taču bieži vien nav skaidri noteikts, kas veido apstiprināšanas prakses darbības jomu un kas tajā neietilpst.

2. Ir novērojams liels sadrumstalotības līmenis. Pat tad, ja ir skaidrība par apstiprināšanas darbības jomu, apstiprināšanu var veikt daudzas dažādas organizācijas dažādos veidos, iegūstot atšķirīgus rezultātus atkarībā no nolūka.
3. Daudzās valstīs apstiprināšana ir relatīvi jauns process, un uzraudzības sistēmas joprojām ir attīstības posmā, vai arī tās vēl nav izveidotas.

Nemot vērā šo kontekstu, šajā rakstā vispirms ir analizēts, kādēļ AAA ir tik nozīmīga politikas darba kārtībā un kāds ir tās politiskais piesaistošais faktors darba nākotnes un ilgtspējīgas attīstības programmas kontekstā. Pēc tam tiks identificēti galvenie rādītāji, ko lēmumu pieņēmēji varētu ņemt vērā, kritiski aplūkojot galvenos rādītājus, ko izmanto izglītības un apmācības sistēmu uzraudzīšanai un izvērtēšanai, kā arī to atbilstību AAA. Tie ietver piekļuves, iekšējās un ārējās efektivitātes un darba tirgus rezultātu rādītājus. Rakstā ir analizēti valstu gadījumu pētījumi par Franciju, Portugāli, Dienvidāfriku un ASV, un izdarīti provizorisks secinājumi, balstoties uz daudzsološu praksi.

4.2 Politikas veidotājus piesaistošais faktors

AAA nozīme valsts politikā aizvien vairāk pieaug. AAA, kas sākotnējo aprobežojās ar izglītības un apmācības tehniskajām diskusijām kā elastīgu mācīšanās ceļu nodrošināšanas instruments, tagad aizvien vairāk izvirzās priekšplānā diskusijās par sociālo atstumtību un aktīva darba tirgus politikas izveidē (Viljalba-Garsija un Bjornavolds, 2017). Līdz ar mūžilgas mācīšanās paradigmas rašanos izglītībai, kas nav iegūta tradicionālā mācīšanas ceļā, ir tikpat liela nozīme kā mācīšanās procesam formālajā izglītībā. Dažādu mācīšanās darbību norise visā indivīda dzīves laikā nozīmē to, ka ir jānovērtē un jāpadara uzskatāms jebkurš mācīšanās process neatkarīgi no mācīšanās vietas un laika. Vairāk nekā 20 vai vairāk gadu garumā gan attīstītajās, gan jaunattīstības valstīs ideja par AAA ir bijusi saistoša politikas veidotājiem, kuri darbojas nodarbinātības, izglītības, profesionālās apmācības un mūžilgas mācīšanās jomā.

AAA atbalstošas politikas sekmēšanai ir izvirzīti četri galveno argumentu kopumi, proti, tā rezultātā iespējams:

- sniegt labumu ekonomikas un darba tirgus jomā;
- uzlabot līdztiesību un sociālo integrāciju, jo īpaši attiecībā uz zemi kvalificētiem un neoficiāli nodarbinātajiem darbiniekiem;
- samazināt izmaksas;
- samazināt kvalifikāciju deficītu pieaugušo vidū un uzlabot tālākizglītības ceļus.

Lai arī cik saistoša politikas veidotajiem varētu šķist šī ideja, apjomīgu AAA sistēmu izveide nevienā valstī nav bijusi vienkārša. AAA sistēmas mēdz būt sarežģītas. Ārpus formālās izglītības sistēmas apgūto prasmju apstiprināšanai un atzīšanai ir nepieciešama sarežģīta metodoloģija, kuras ietvaros iespējams ņemt vērā mācīšanās daudzpusīgumu. Individīdiem ir jāsniedz atbalsts, izstrādājot procesu, kas palīdz padarīt viņu apgūtās prasmes uzskatāmākas un sniedz atbilstošus pierādījumus par viņu mācīšanās rezultātiem. Šie ikdienas mācīšanās pierādījumi ir jāsaista ar esošajiem standartiem, lai piešķirtajiem sertifikātiem būtu vērtība. Apstiprināšanas procesa rezultātam ir jābūt tādām, lai to varētu izmantot darba tirgū vai, uzsākot tālākizglītību. Atkarībā no konkrētajām novērtējamajām/apstiprinātajām prasmēm tiks iesaistīts dažādu ieinteresēto personu loks. Dokumentācijas izveides sekmēšanai būs nepieciešami dažādi speciālisti, savukārt mācīšanās rezultātu novērtētāji būs jāapmāca attiecībā uz atbilstošās metodoloģijas pielietošanu.

Ir skaidrs, ka šajā kontekstā ir grūti izveidot tādu rādītāju kopumu, ar kuru palīdzību iespējams jēgpilni atspoguļot apstiprināšanas pasākumu darbību, lai sekmētu politisko lēmumu pieņemšanu saistībā ar AAA.

4.3 AAA modeļi

Saskaņā ar UNESCO vadlīnijām (UIL, 2012), visu veidu mācīšanās rezultātu AAA ir prakse, kas ļauj parādīt uzskatāmas un novērtēt plaša spektra kompetences (zināšanas, prasmes un iemaņas), ko indivīdi ir ieguvuši dažādos kontekstos un izglītības ceļos dažādos viņu dzīves posmos. Eiropas kontekstā 2012. gadā izstrādātajā Ieteikumā par mācīšanās apstiprināšanu (Eiropas Savienības Padome, 2012) neformālās un ikdienas mācīšanās apstiprināšana ir definēta kā „process, kurā kāda pilnvarota iestāde apstiprina, ka persona ir ieguvusi mācīšanās rezultātus atbilstoši attiecīgajam standartam”. Tajā ir definēti arī četri atšķirīgi posmi, proti, mācīšanās rezultātu apzināšana, dokumentēšana, novērtēšana un sertificēšana.

Ņemot vērā šo plašo definīciju, valstis interpretē un pielāgo AAA koncepciju to atšķirīgajai realitātei un situācijai. Tādējādi apstiprināšana notiek daudz dažādos veidos un ar dažādu uzsvāru un mērķiem. Tomēr iespējams novērot kopīgus principus, kuri ir pamatā visiem apstiprināšanas pasākumiem (vai vismaz to vairumam). Pirmkārt, apstiprināšana ir process, kurā vadības groži ir atsevišķajam pretendentam. Kā norādīts Eiropas vadlīnijās (Cedefop, 2015), ar „indivīda centriskuma” principu tiek uzsvērts, ka lēmumu par procesa uzsākšanu

pieņem indivīds, kuram arī būtu jāizlemj par procesa izbeigšanu.

Otrkārt, apstiprināšanas iniciatīvas parasti ietver četrus apstiprināšanas posmus, proti, mācīšanās rezultātu apzināšanu, dokumentēšanu, novērtēšanu un sertificēšanu. Atkarībā no apstiprināšanas procesa nolūka katram posmam ir atšķirīgs uzsvārs. Ja indivīds vēlas saņemt formāli atzītu kvalifikāciju (kas ir līdzvērtīga vai identiska tradicionālā izglītības ceļā iegūtai kvalifikācijai), vairāk būs jāuzsver novērtēšanas un sertifikācijas posms. Taču gadījumā, ja indivīds vēlas izvērtēt tā esošās prasmes (kā „*bilan de compétence*” Francijā), vairojot pašapziņu vai apzinot karjeras iespējas, apstiprināšanas procesā tiks uzsvērts apzināšanas un dokumentēšanas posms, nevis ļoti ticama sertifikāta vai novērtējuma sniegšana. Otrajā gadījumā laika apjoms, kas būtu jāiegulda atbilstoša līmeņa novērtēšanas nodrošināšanai, neatbilstu indivīda nolūkiem, kā rezultātā apstiprināšanas process nebūs ne lietderīgs, ne efektīvs.

Tādējādi apstiprināšanas sistēmas mērķa ievērošana un ļaušana indivīdiem piedalīties procesā dažādos nolūkos ir apstiprināšanas sistēmas izstrādes stūrakmeņi. Tas būtiski ietekmē uzraudzības un vērtēšanas sistēmu izveidi izglītības apstiprināšanas mērķiem, jo apkopotajiem datiem ir jāatbilst izveidotās sistēmas nolūkam.

Šajā rakstā ir aplūkoti vairāki gadījumi, kuros izglītības apstiprināšanas mērķiem tiek apkopoti dati. Šie četri gadījumi tika izraudzīti tādēļ, ka AAA dati kopumā ir ļoti ierobežoti. Tomēr šie ir vieni no nedaudzajiem gadījumiem, kuros sistemātiski tiek apkopota informācija un jau vairāku gadu garumā tiek apkopota informācija par AAA praksi. Tie raksturo interesantus piemērus par to, kā uzraudzīt izglītības apstiprināšanas procesu.

4.1. tabulā ir uzskaitītas izraudzītās valstis un to apstiprināšanas sistēmu galvenās iezīmes. Francijā pieredzes apstiprināšana („*validation des acquis de l'expérience*” (VAE)) ir procedūra, kuras rezultātā iespējams piešķirt pilnu vai daļēju kvalifikāciju, kas ir vērsta uz arodizglītību un profesionālo izglītību („*finalité professionnelle*”) visos nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI) līmeņos. VAE ir izteikti vērsta uz sertifikāta saņemšanu un ir cieši saistīta ar nacionālo profesionālo kvalifikāciju direktoriju (*Répertoire national des certifications professionnelles* (RNCP)). Portugālē kompetenču atzīšanu, apstiprināšanu un sertifikāciju (*reconhecimento, validação e certificação de competências* (RVCC)) veic *Qualifica centre* iestādes, vairākus praktiskus veidojošai grupai veicot kompetenču portfeļa izvērtēšanu (Gimaraĩnsa (Guimarães), 2019).

Procesa rezultātā tiek veikta akadēmisko vai profesionālo prasmju sertificēšana. Kopš 2016. gada RVCC ir apvienota ar obligāto apmācību, lai atbalstītu pretendētus vērtēšanas procesā. Dienvidāfrikā iepriekšējās izglītības atzīšanu (IIA) uztver kā „principus un procesus, ar kuru palīdzību personas iepriekšējās zināšanas un prasmes tiek padarītas uzskatāmas, pastarpinātas un novērtētas

alternatīvas piekļuves un uzņemšanas, atzīšanas un sertifikācijas vai tālākizglītības un pilnveides mērķiem” (SAQA, 2015, 26. punkts). ASV IIA ir prakse, ko īsteno atsevišķas institūcijas, kuras var piešķirt kredītpunktus kvalifikācijas iegūšanai, balstoties uz iepriekšējās izglītības novērtējumu.

4-1. tabula – Izraudzīto valstu apstiprināšanas sistēmu galvenās iezīmes

VALSTS	JĒDZIENS	DARBĪBAS JOMA	DATU AVOTI
Francija	Pieredzes apstiprināšana („ <i>validation des acquis de l'expérience</i> ” (VAE))	VAE Francijā ir definēta kā atsevišķas tiesības. VAE veic ar mērķi iegūt kvalifikāciju (Darba kodeksa L. 6411-1. pants). Tās rezultātā iespējams piešķirt pilnīgu vai daļēju kvalifikāciju (sertifikātu), balstoties uz iepriekšējā pieredzē un izglītībā dažādos kontekstos apgūtajām zināšanām un prasmēm (Matū (Mathou), 2019).	<i>Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES)</i>
Portugāle	Kompetenču atzīšana, apstiprināšana un sertifikācija (RVCC)	RVCC rezultātā pieaugušais var iegūt pamata līmeņa sertifikātu līdz NKI 4. līmenim (sertifikātu par kvalifikācijām, kuras atbilst pamatzglītības 1., 2. vai 3. ciklam, kopā ar diplomu par pamatzglītību).	Nacionālā profesionālo izglītību un kvalifikācijas uzraugošā aģentūra (<i>Agência nacional para a qualificação e ensino profissional (ANQEP)</i>)
Dienvidāfrika	Iepriekšējās mācīšanās atzīšana (IMA)	IMA ir definēta kā „principi un procesi, ar kuru palīdzību personas iepriekšējās zināšanas un prasmes tiek padarītas uzskatāmas, pastarpinātas un novērtētas alternatīvas piekļuves un uzņemšanas, atzīšanas un sertifikācijas vai tālākizglītības un pilnveides mērķiem” (SAQA, 2015, 26. punkts).	Dienvidāfrikas Kvalifikācijas uzraugošā iestāde (SAQA)
ASV	Iepriekšējās mācīšanās novērtēšana (IMN)	IMN ir process, ar kuru novērtē un izvērtē indivīda pieredzē balstīto un citu ārpus izglītības iestādēm iegūto izglītību, lai piešķirtu koledžas kredītpunktus, sertifikātu vai atzinumu par studiju pabeigšanu tālākizglītības vai apmācības mērķiem.	Pieaugušo un pieredzē balstītas izglītības padome (CAEL)

Avots: autori.

4.4 AAA uzraudzības un vērtēšanas dimensijas

Lai sniegtu politikas veidošanai nepieciešamo informāciju, uzraudzības un vērtēšanas ietvarstruktūrai ir jāaptver visi četri apstiprināšanas procesa posmi, proti, apzināšana, dokumentēšana, novērtēšana un sertificēšana. Tajā ir jābūt ietvertiem datiem par to, kā indivīdi uzsāk un īsteno AAA, nonāk pie atzīšanas un apstiprināšanas un novērtē AAA rezultātus darbam un dzīvei. AAA uzraudzības un vērtēšanas sistēma aplūko (i) AAA uzsākšanas ceļus (*piekļuvi un dalību*), (ii) AAA īstenošanas ceļus (*kvalitāti un iekšējo efektivitāti*), (iii) AAA pabeigšanas ceļus (*sertifikāciju*) un (iii) karjeras un dzīves gaitas pēc AAA procesa (*rezultātus*).

Piekļuve un dalība

Tā attiecas uz apmēru, kādā dažādi AAA veidi sekmē līdztiesību un sociālo integrāciju, kā arī ietekmi uz mūžilgas mācīšanās iespēju izvēršanu izolētām grupām. Lai arī šis komponents ir vērsts uz būtiskiem AAA sociāliem mērķiem, tas vienlaicīgi ir cieši saistīts ar atbilstības un rezultātu dimensiju, jo tā prioritāte ir nepieciešamība palielināt to personu skaitu, kurām ir perspektīvas un faktiskas iespējas gūt labumu no kvalitatīvas AAA, lai gūtu pozitīvus sociālekonomiskos un darba tirgus rezultātus.

Ir nepieciešams kontekstuālu rādītāju kopums, lai apzinātu galvenos AAA piedāvājuma un pieprasījuma virzītājspēkus, kā arī galvenos faktorus, kas ietekmē to savstarpējās saskaņošanas efektivitāti. Daudzi no šiem faktoriem arī ietekmēs prasmju izmantošanas rezultātus. Attiecīgi tiek ierosināta virkne rādītāju, kuri aptver piecas galvenās jomas, proti, demogrāfiju, agrīnās bērnības attīstību, kopējos ekonomiskos apstākļus, tehnoloģijas un darba apstākļus, kā arī izglītības un darba tirgus institūcijas un politisko vidi.

Piekļuves rādītāji nodrošinās labāku izpratni par to, vai informatīvie pasākumi tiek efektīvi īstenoti. Tāpat būs iespējams pārliecināties par to, vai AAA izmanto tie, kuriem tā ir visvairāk nepieciešama.

Kvalitāte un iekšējā efektivitāte

Šis ir pasākums, kura mērķis ir pārliecināties par jebkuras AAA programmas kvalitāti un to, vai AAA tiek īstenota efektīvi un atbilstoši attiecībā uz vajadzību apmierināšanu. Ideālā gadījumā tiks analizēts ikviens procesa posms (apzināšana, dokumentēšana un novērtēšana) un noteikti rādītāji, lai pārliecinātos par katra posma darbību procesa ietvaros.

Šo rādītāju jomas ietver resursus, atbalsta pasākumus, starpposma rezultātus, metodes un pētījumu jomas.

Ir svarīgi izprast AAA procesam piešķirtos resursus, lai spētu atbilstoši izvērtēt tā efektivitāti un lietderīgumu. Ir nepieciešams gūt priekšstatu par nepieciešamajiem finanšu resursiem un indivīda AAA piesaistē, atbalstīšanā un novērtēšanā iesaistīto personu skaitu, ja sistēmu plānots atbilstoši uzraudzīt. Tomēr šāda veida rādītāji parasti ir retums, jo daudzos gadījumos finanšu līdzekļi netiek piešķirti apstiprināšanas procesam, bet gan iekļauti vispārējā izglītības budžetā.

Piešķirot apstiprināšanas procesam cilvēkresursus, ir jāņem vērā atbalsta apjoms, kas tiek sniegts institūcijām un praktiķiem, kuri veic apstiprināšanu. Apkopojot informāciju par praktiķu apmācības apmēru vai kvalifikācijām un izglītības dokumentiem, iespējams stiprināt uzticību apstiprināšanas sistēmām.

Būs nepieciešama arī informācija par apstiprināšanas procesa starpposma rezultātiem. Pirms galīgās novērtēšanas, lai saņemtu sertifikātu, ir svarīgi gūt priekšstatu par to dokumentu veidiem, kurus indivīdi saņem. Uzraudzības sistēmām ideālā gadījumā vajadzētu noteikt, cik daudz personu spēj uzsākt apstiprināšanas procesu, un nodrošināt konkrētu apzināšanu un dokumentēšanu – pat tad, ja šīs personas nespēj pabeigt visu sertifikācijas procesu.

Ceturtnā rādītāju joma attiecas uz metodēm. Pēc konsultēšanās ar ASV iestādēm, Pieaugušo un pieredzē balstītas izglītības padome (*CAEL*) ir nonākusi pie šāda slēdziena: „Vislielākā nepieciešamība pēc standartizācijas, sekojot līdzi datiem par IMN (iepriekšējās mācīšanās novērtēšanu), iespējams, ir novērojama to atsevišķo IMN metožu definēšanā, kurām tiek sekots līdzi. Pasākuma izšķirošais elements ir IMN *metode*, ko mēs šeit definējam kā konkrētu izmantojamo novērtēšanas instrumentu.” (Kleina-Kolinsa (Klein-Collins), 2016, 5. lpp.). Tiek pieminēta Tenesī Augstākās izglītības komisija, kas noteica un definēja 22 atsevišķas IMN metodes. Šīs dažādās metodes ir sagrupētas piecās galvenajās vispārējās kategorijās: standartizēti eksāmeni, izaicinājumu eksāmeni, individuāli vērtējumi, ar koledžu nesaistītas izglītības un apmācības novērtēšana un citas. Līdzās izpratnei par metodēm būs būtiski izprast arī galvenās jomas, kurās veic apstiprināšanu, lai varētu labāk prognozēt nepieciešamos resursus.

Sertifikācija

Tā attiecas uz apstiprināšanas procesa rezultātu pēc novērtēšanas. AAA procesa sertifikācijas posms var nozīmēt to, ka indivīds ir ieguvis formālu kvalifikāciju vai cita veida sertifikātu. Valsts līmenī sistēma ideālā gadījumā apkopotu informāciju par visa veida sertifikātiem, ko AAA sistēma nodrošina, tādējādi ļaujot salīdzināt AAA procesā iegūtos sertifikātus ar tradicionālā ceļā iegūtajiem sertifikātiem. Sistēmās, kurās AAA rezultātā tiek piešķirti kredītpunkti, uzraudzības sistēma varētu apkopot AAA procesa rezultātā iegūto kredītpunktu skaitu.

Kritērijs, ko visbiežāk izmanto, lai gūtu izpratni par AAA ietekmi, ir šī procesa rezultātā piešķirto izglītības dokumentu (tostarp daļēju kvalifikāciju vai vienību standartu) apjoms. Dažās valstīs (skat. turpmāk piemēru ar Franciju) vēra ņem to indivīdu skaitu, kuri iesaistās šajā procesā ik gadu neatkarīgi no tā, vai procesa rezultātus ir veiksmīgs, daļēji veiksmīgs vai neveiksmīgs.

Lai arī secinājumi par AAA apjomu ir nopietns atgādinājums par IMA problēmu apmēru un sarežģītību, patiesais statistikas jautājums ir saistīts ar saucēju (Merle, 2005) jeb ik gadu AAA procesa rezultātā iegūto izglītības dokumentu apjomu. Lai novērtētu, vai AAA sistēma ir tikusi veiksmīgi izveidota, vai arī tās loma pieaugušo izglītībā ir tikai niecīga, saucējs parasti ir ik gadu AAA procesa rezultātā iegūto izglītības dokumentu apjoms. Šajā gadījumā šķiet, ka AAA loma salīdzinājumā ar galvenajiem formālās izglītības un kvalifikāciju iegūšanas virzieniem ir niecīga. Tomēr šādā gadījumā rodas jautājums, vai līdzvērtīgs tiek salīdzināts ar līdzvērtīgu.

Rezultāti

Tie attiecas uz AAA atvērtību darba tirgus vajadzībām un rezultātiem attiecībā uz indivīdiem. Tas liecina par pieņemumu, ka AAA primārā un galvenā loma ir paaugstināt prasmju līmeni un palīdzēt risināt ar prasmēm saistītās vajadzības visos mūsdienu sarežģīto un mainīgo darba tirgu līmeņos. Piekluve AAA rezultātiem var būt sarežģīta, turklāt datu avoti var atšķirties atkarībā no plānotajiem rezultātiem. Dažos pētījumos ir aplūkota AAA ietekme, kā rezultātā iespējams apkopot šādus datus (Dušemina, 2016). Pētījumā par AAA īstenošanas motivāciju Francijā ir uzsvērti četri plānotie rezultāti atkarībā no pretendentu motivācijas:

- **aizsardzības jautājums** – pretendenti, kuru atgriešanās darbā vai darba vietas saglabāšana ir atkarīga no kvalifikācijas iegūšanas, kā rezultātā viņi iesaistās AAA procesā;

- **integrācijas jautājums** – pretendenti, kuru aktīvās dzīves sākumu raksturo stabilitātes trūkums/neaizsargātība darbā vai darba nestabilitāte. Pretendentu uztverē AAA un jaunu/augstāku kvalifikāciju iegūšana ir veids, kā atrast stabilu darbu un labākus darba apstākļus;
- **pārkvalifikācijas jautājums** – pretendenti, kuri ir iesaistīti profesionālās pārorientācijas perspektīvā. Tās mērķis pamatā ir iegūt noteikta līmeņa/veida kvalifikāciju, lai atbilstu plānotās nodarbinātības piekļuves nosacījumiem;
- **kvalifikācijas celšanas jautājums** – pretendenti ar izaugsmes perspektīvu. Paredzams, ka AAA rezultātā iegūtā kvalifikācija atbildīs sociālās atziņas iecerēm un aizpildīs plaisu starp viņu veiktajām vai attiecīgajām funkcijām un pašreizējām kvalifikācijām.

4.5 Gadījumu pētījumi

Turpmākie gadījumu pētījumi sniedz konkrētus to rādītāju piemērus, ko izmanto lai uzraudzītu un vērtētu AAA īstenošanu lēmumu pieņemšanas procesā. Šie gadījumi aptver valstis ar dažādām AAA sistēmām un norāda kopīgās rādītāju kategorijas saistībā ar piekļuvi un iekšējo efektivitāti. Tajā pašā laikā šie gadījumi liecina par AA2A organizācijas daudzpusīgumu, mērķus un plānotos rezultātus.

Tomēr AAA sistēmu sarežģītības un sadrumstalotības dēļ ir nepieciešams ļoti skaidri definēt, kas ir AAA un kā mērīt tās rezultātus. Aizvien pastiprinoties saiknei starp formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās veidiem, ir aizvien grūtāk apkopot informāciju par AAA procesiem, kas daudzos gadījumos ir saistīti ar karjeras vadības procesiem vai apmācības periodiem.

Tajā pašā laikā gadījumu pētījumi sniedz datus un rādītājus, kuri ir ārpus izglītības novērtēšanas datu darbības jomas. Piemēram, dati par laiku, kas vidēji ir nepieciešams, lai iepazītos ar sistēmu, vai caurplūdes dati liecina par procesa sarežģītību un bažām ne tikai attiecībā uz pretendentu spēju iesaistīties procesā un to pabeigt, bet arī šo procesu efektivitāti salīdzinājumā ar tradicionālo mācību ceļu.

Francija¹⁷

Francijā lieto jēdzienu „*validation des acquis de l'expérience*” (VAE). To definē kā atsevišķas tiesības, kas stājas spēkā 2002. gadā.

¹⁷ Teksts šī gadījumu pētījuma mērķiem ir ticis adaptēts, balstoties uz Matū (2019) darbu.

Jebkuras nacionālajā kvalifikāciju direktoriņā (*Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)*) ietvertās kvalifikācijas iegūšanu un pieejamību nodrošina VAE. Par VAE vispārīgo institucionālo ietvarstruktūru ir atbildīga Darba ministrija sadarbībā ar reģionālo padomi un citām ministrijām, kas piešķir kvalifikācijas. Savukārt par konkrētiem VAE īstenošanas noteikumiem un praksi ir atbildīga ikviena iestāde, kura piešķir *RNCP* iekļautās kvalifikācijas.

AAA organizēšanas un ziņošanas procesā ir iesaistītas dažādas struktūrvienības un piešķirējas iestādes. 2014. gadā ar jauno likumu¹⁸ (pēc dekrēta izdošanas tajā pašā gadā) VAE sistēmā tika ieviestas daudzas būtiskas izmaiņas, tostarp noteikumi par VAE ceļu statistiskās uzraudzības organizēšanu. Ar šī likuma 6. pantu Darba kodeksā tika ieviesti jauni noteikumi, saskaņā ar kuriem Reģionālās Nodarbinātības, apmācības un profesionālās orientācijas komitejas (*CREFOP*) un Valsts Nodarbinātības, apmācības un profesionālās orientācijas padome (*CNEFOP*) tika uzticēta VAE izmantošanas statistiskā uzraudzība. Turklāt ar 2014. gada 12. novembra dekrētu tika ieviesti noteikumi Darba kodeksa normatīvajā daļā. Kā daļa no Darba kodeksa L. 6423-1 un L. 6423-2. pantā minētajiem pienākumiem, *CREFOP* un *CNEFOP* tagad ir uzticēta arī VAE pretendentu statistiskā uzraudzība no procedūras sākuma līdz beigām (vai daļējas validēšanas gadījumā – kamēr vien piešķirtie kredītpunkti ir spēkā). VAE nodrošinātajiem (gan publiskām, gan privātām organizācijām) ir jāiesniedz anonīmi dati, un *CNEFOP* nodrošina apkopoto datu kategoriju saskaņošanu, lai nodrošinātu pretendentu un viņu mācību ceļu uzraudzību.

DARES (Darba ministrijas pakļautībā esošais pētniecības institūts) apkopo ikgadējos kopsavilkuma datus no dažādām VAE iesaistītajām ministrijām. Ministriju piešķirtās kvalifikācijas (valsts diplomu) veidot apmēram 85% no visām VAE ceļā piešķirtajām kvalifikācijām. Dati par tirdzniecības kameru piešķirtajām kvalifikācijām un profesionālo kvalifikāciju sertifikātiem (*certificats de qualification professionnelle*), ko piešķir nozaru filiāles un darba devēju federācijas VAE ceļā, nav centralizēti.

Tādējādi *DARES* dati neaptver visu VAE darbības jomu.¹⁹ Neskatoties uz to, *DARES* apkopo vērtīgu informāciju par piekļuves, kā arī iekšējās un ārējās efektivitātes aspektiem. Dati par pretendentiem ietver informāciju par dzimumu, nodarbinātības statusu un kvalifikāciju līmeni. Visi statistikas dati tiek apkopoti pēc piešķirējas iestādes, kvalifikācijas un tēmas. VAE procedūrā uzņemto personu skaits tiek izmantots, lai noteiktu sekmības līmeni attiecībā uz pilnīgu vai daļēju validēšanu. Atsevišķos gadījumos iespējams atrast datus par apstiprināšanas sistēmas darbības vidējo ilgumu.

Līdzās statistikas datu nodrošināšanai ikvienai kvalifikācijas piešķiršanai iestādei ir jāattīsta pašai sava VAE īstenošanas vērtēšana. Likums paredz, ka tām pastāvīgi ir jāpārskata VAE izmantotie procesi un procedūras, kā arī jāveic nepieciešamie uzlabojumi. Šī datu novērtēšanas un pieejamības kultūra ir jāvusi Francijai veikt dažādus vērtējumus un plānot VAE pārskatīšanu, balstoties uz esošajiem datiem.

Dienviņāfrika

Dienviņāfrikā izmanto jēdzienu „iepriekšējās mācīšanās atzīšana” (IMA). Dienviņāfrikas Kvalifikācijas uzraugošā iestāde (SAQA) ir atbildīga par IMA datu apkopošanu un veidošanu. Kā liecina SAQA dati (skat. 4.1. tabulu), laika posmā no 2006. līdz 2015. gadam kopumā 23,260 Valsts Izglītojamo datubāzē (*NLRD*) reģistrētie izglītojamie ir ieguvuši kvalifikācijas IMA ceļā. Tas uzskatāms par veiksmīgu IMA pretendentu skaitu šajā periodā. Kopējais ierakstu skaits attiecībā uz IMA ceļā iegūtajām kvalifikācijām bija 25,631, savukārt attiecībā uz daļējām kvalifikācijām – 1 067,802.

SAQA dati attiecas arī uz nozarēm un kvalifikāciju līmeņiem. Raugoties no nozaru perspektīvas, IMA progress ir novērojams pakalpojumu jomā, kam seko uzņēmējdarbības, tirdzniecības un vadības studiju un ražošanas joma, inženierzinātņu un tehnoloģiju joma. IMA progress gan nav novērojams tādās jomās, kā izglītība, apmācība un attīstība, tiesībszinātnes, militārā zinātne un drošība vai eksaktās dabaszinātnes, matemātikas zinātnes, datorzinātnes un dzīvības zinātnes.

¹⁸ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, skat. www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576 (pēdējo reizi skatīts 2019. gada 15. aprīlī). Décret n° 2014-1354 du 12 novembre 2014 portant diverses mesures relatives à la validation des acquis de l'expérience, see www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/11/12/ETSD1417561D/jo (pēdējo reizi skatīts 2019. gada 15. aprīlī).

¹⁹ Piemēram, *DARES* 2014. gadā publicētajiem datiem (25,300 ministriju izdoto sertifikātu validējumi) jo īpaši ir jāpievieno turpmāk minētie dati: 1500 VAE ar apmēram 110 privāto sertifikācijas iestāžu izdotajiem sertifikātiem un 4300 profesionālo kvalifikāciju sertifikāti, tostarp nedaudz mazāk par 50% no metālapstrādes nozares (IGAS-IGAENR, 2016).

4-2. tabula – Dažādām kvalifikācijas piešķirošajām ministrijām iesniegto kvalifikāciju apstiprināšanas līmenis 2015. gadā

	IZVIRZĪTS [1]	APSTIPRINĀTS [2]	DAĻĒJI APSTIPRINĀTS [3]	KOPĒJAIS APSTIPRINĀŠANAS LĪMENIS (%) [2/1]	DAĻĒJAS APSTIPRINĀŠANAS LĪMENIS (%) [3/1]
Izglītības ministrija (<i>certificat d'aptitude professionnelle (CAP) to brevet de technicien supérieur (BTS)</i>)	19,324	13,153	3946	68,1	20,4
Augstākās izglītības un pētniecības ministrija	4070	2589	1064	63,6	26,1
Lauksaimniecības ministrija	377	285	17	75,6	4,5
Veselības un sociālo lietu ministrija	12,141	4965	5231	40,9	43,1
Nodarbinātības ministrija*	4243	3063	537**	72,2	12,7
Aizsardzības ministrija	123	89	28	72,4	22,8
Kultūras ministrija	Nav attiecināms	Nav attiecināms	Nav attiecināms	Nav attiecināms	Nav attiecināms
Ekoloģijas ministrija	82	24	51	29,3	62,2
Jaunatnes un sporta lietu ministrija	1055	474	259	44,9	24,5
Visas sertificējošās ministrijas (izņemot Kultūras ministriju)	41,415	24,642	11,133	59,5	26,9

Nav attiecināms: dati nav pieejami. * 2015. gadā mainījās Nodarbinātības ministrijā izvirzīto, apstiprināto vai daļēji apstiprināto pretendentu skaita aprēķināšanas metode. ** Paredzētais rādītājs.

Piezīme! 2015. gadā no 19,324 pretendentiem, kuri ieradās pie Izglītības ministrijas VAE speciālistu grupas, 13,153 (68,1%) pretendentu tituls vai diploms tika validēts pilnībā, 3946 (20,4%) pretendenti saņēma daļēju apstiprinājumu, savukārt 2225 (11,5%) pretendenti apstiprinājumu nesaņēma vispār. Pētījuma joma: Francija.

Avoti: sertifikātus piešķirjošās ministrijas; analīzi veica DARES.

4-3. tabula – To pretendentu procentuālais apmērs, kuri ieguva kvalifikāciju VAE ceļā TPIA sistēmas ietvaros; 2015. gads (tālākizglītība)

KVALIFIKĀCIJA	TO PRETENDENTU SKAITS, KURI IEGUVA DIPLOMU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS CEĻĀ (IESKAITOT ATSEVIŠKUS PRETENDENTUS) [1]	TO PRETENDENTU SKAITS, KURI IEGUVA DIPLOMU VAE CEĻĀ [2]	KOPĒJAIS ĀRPUS SĀKOTNĒJĀS APMĀCĪBAS IEGŪTO DIPLOMU SKAITS [3 = 1 + 2]	TO PRETENDENTU PROCENTUĀLAIS APMĒRS, KURI ABSOLVĒJA IESTĀDI VAE CEĻĀ [2/3] (%)
<i>Brevet de technicien supérieur (BTS), kas atbilst kvalificētam tehniķim</i>	22,790	4395	27,185	16
Profesionālais bakalaurs	6245	2553	8798	29
Profesionālais sertifikāts	3936	619	4555	14
<i>Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)</i>	54,583	3190	57,773	6
<i>Brevet d'études professionnelles (BEP)</i>	7326	114	7440	2
Papildu kvalifikācijas (IV un V līmeņa kvalifikācijas)	1387	199	1586	13
Kopā	96,267	11,264	107,337	10

Piezīme! 2015. gadā 29% pretendentu, kuri ieguva profesionālā bakalaurs kvalifikāciju pēc sākotnējām studijām, to ieguva VAE ceļā. Studiju joma: Francija.

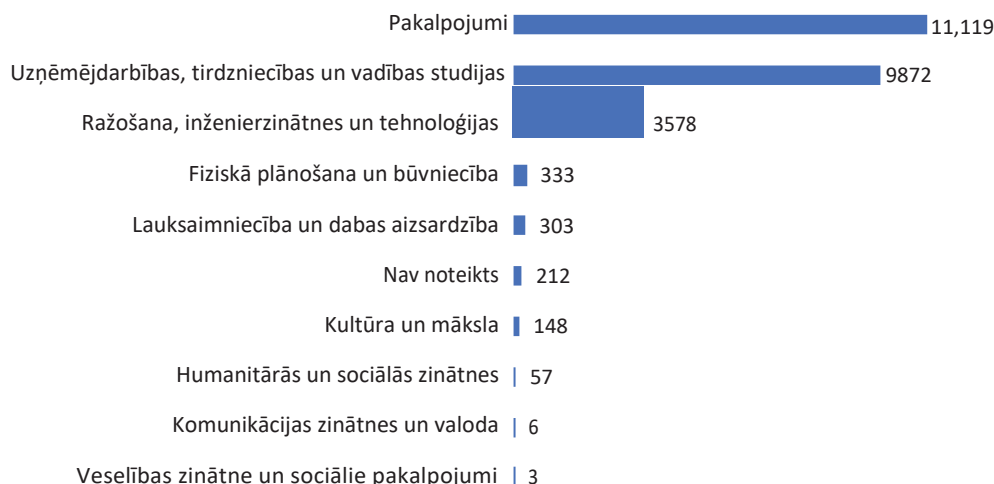
Avoti: Novērtēšanas, prognozēšanas un īstenošanas departaments.

4-4. tabula – Pārskats par IMA datiem Dienvidāfrikā; 2006. – 2015. gads

	PĀRSKATS PAR IIA DATIEM	KOPĀ
Izglītojamie	To izglītojamo skaits, kuri ieguva vienu vai vairākas kvalifikācijas IMA ceļā.	23,260
	To izglītojamo skaits, kuri sasniedza vienu vai vairākus vienības standartus IMA ceļā.	45,806
Ieraksti par kvalifikācijas iegūšanu	Ieraksti par IMA ceļā iegūtajām kvalifikācijām .	25,631
	Ieraksti par IMA ceļā iegūtajām daļējām kvalifikācijām .	1 067,802
Kvalifikācijas	IMA ceļā iegūto kvalifikāciju skaits.	178

Avots: SAQA

4-1. attēls – Izglītojamo sasniegumi IMA ceļā, pamatojoties uz NKI



Avots: SAQA

Portugāle

Portugālē izmanto jēdzienu „*reconhecimento, validação e certificação de competências*” (RVCC). Portugāles vēsturiskais deficīts izglītībā nozīmē to, ka daudzi pieaugušie pilsoņi tiek uzskatīti par zemi kvalificētiem. Patiesībā, neskatoties uz pēdējos desmit gados novērojamo būtisko progresu, vairāk nekā puse pieaugušo Portugālē vecumā no 25 līdz 64 gadiem nav pabeiguši vidējo izglītību.

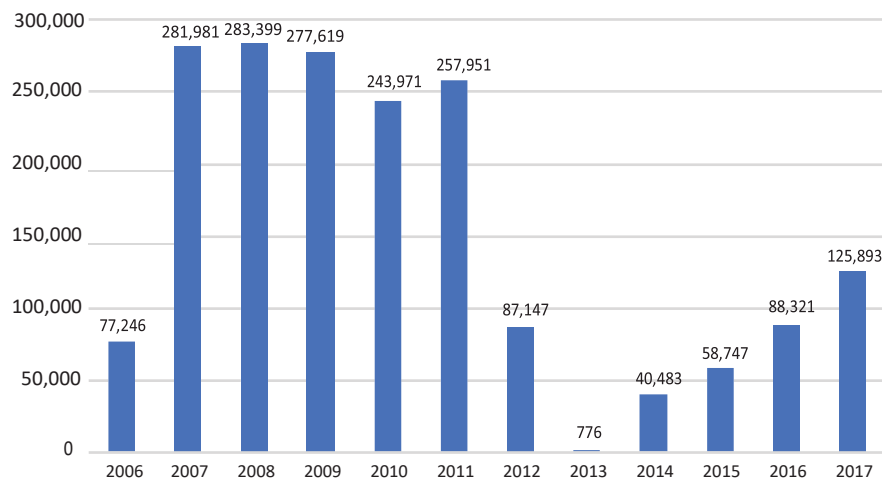
Nacionālā iepriekšējās mācīšanās novērtēšanas un atzīšanas sistēma nodrošina pieaugušo prasmju atzīšanu tā, lai viņi varētu iegūt kvalifikācijas pamatzglītības un vidējās izglītības līmenī. Valdības Jauno iespēju iniciatīva (*Iniciativa Novas Oportunidades (NOI)*), kas tika īstenota no 2005. līdz 2013. gadam, ļāva lielam pieaugušo skaitam piedalīties vai nu viņu iepriekšējās mācīšanās atzīšanas (RVCC) procesā, vai arī apmācībās. Politisko izmaiņu dēļ NOI tika apturēta un aizstāta ar *Qualifica* centru tīklu, kas oficiāli tika ieviests 2017. gadā. Saskaņā ar Valsts Izglītības padomes (*Conselho Nacional de Educação (CNE)*) rīcībā esošajiem datiem (2011, 138. lpp.) laikā no 2000. līdz 2010. gadam centros tika uzņemti 1 316,955 pieaugušie, kuri vēlējās iegūt sertifikātu par pamatzglītību vai vidējo izglītību. Kā norāda ESAO (2018), līdz 2010. gadam vairāk nekā 500,000 pieaugušie bija piedalījušies kāda noteikta veida pieaugušo izglītībā NOI ietvaros, vairākumam no tiem veicot RVCC. To pieaugušo skaits, kuri pašlaik tiek uzņemti izglītības centros, ir ievērojami mazāks, tomēr tas pamazām pieaug (Gimaraīša, 2019; skat. 4.2. attēlu).

Profesionālās izglītības un kvalifikāciju valsts aģentūra (*Agência nacional para a qualificação e ensino profissional (ANQEP)*) apkopo datus par RVCC. Uzraudzības un kvalitātes nodrošināšanas mehānismu ietvaros ir izveidota ierobežota platforma, ar kuras palīdzību apstiprinājumus sniedzšie centri reģistrē progresu. Aģentūra ik mēnesi sagatavo kvantitatīvu pārskatu ar informāciju par studējošo uzņemšanu, nosūtīšanu un sertifikāciju RVCC ietvaros. Tā iesniedz arī ceturkšņa pārskatus par piecu reģionālo uzraudzības grupu veiktajām darbībām, kuros tiek apzinātas galvenās problēmas. Visbeidzot gada pārskatā tiek novērtēta *Qualifica* centru darbība un ietverti ikviena centra veiktā pašnovērtējuma rezultāti. Tiek apkopoti kvantitatīvie dati par dalību, sasniegumiem un sekmības līmeni, kā arī procedūras ilgumu. Spēkā esošais tiesiskais regulējums paredz, ka gada pārskati par kvalitātes nodrošināšanu attiecībā uz RVCC (akadēmisko un profesionālo prasmju sertifikāciju) ir jāpublicē, taču, tā kā šī iniciatīva ir uzsākta salīdzinoši nesen, šie pārskati vēl nav publiski pieejami (Gimaraīša, 2019).

ASV

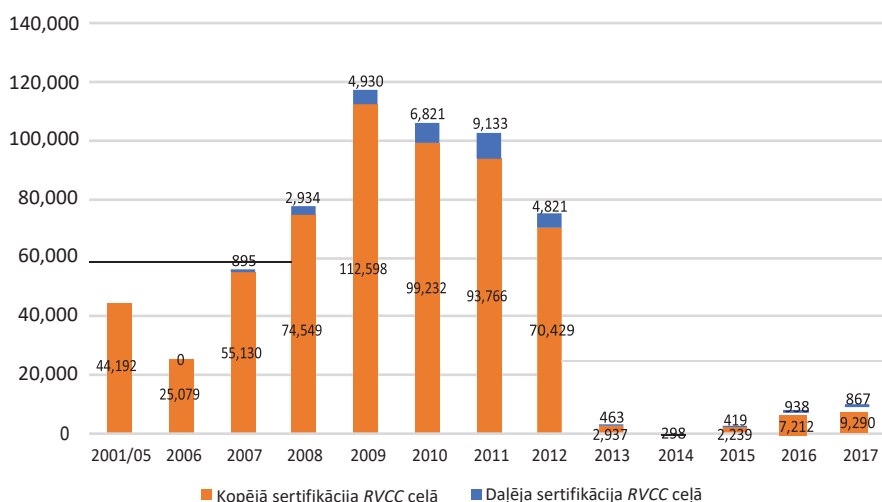
ASV AAA dēvē par IMN (iepriekšējās mācīšanās novērtēšanu). Procesi ir decentralizēti to iestāžu līmenī, kuras var piešķirt kredītpunktus, balstoties uz kompetences novērtējumiem. CAEL ir bezpeļņas organizācija, kura sekmē IMN procesu, sadarbojoties ar pieaugušo izglītības sniedzējiem, darba devējiem, pilsētām, štatiem un reģioniem. Tā ir veikusi vairākus pētījumus un datu apkopošanas mēģinājumus saistībā ar IMN procesu.

4-2. attēls – To personu skaits, kuri piedalījās RVCC procesā; 2006. – 2017. gads



Avots: Šufre (Xufre) un Duarte (2018).

4-3. attēls – RVCC ceļā veiktā sertifikācija (gadā); 2006. – 2017. gads



Avots: Šufre un Duarte (2018).

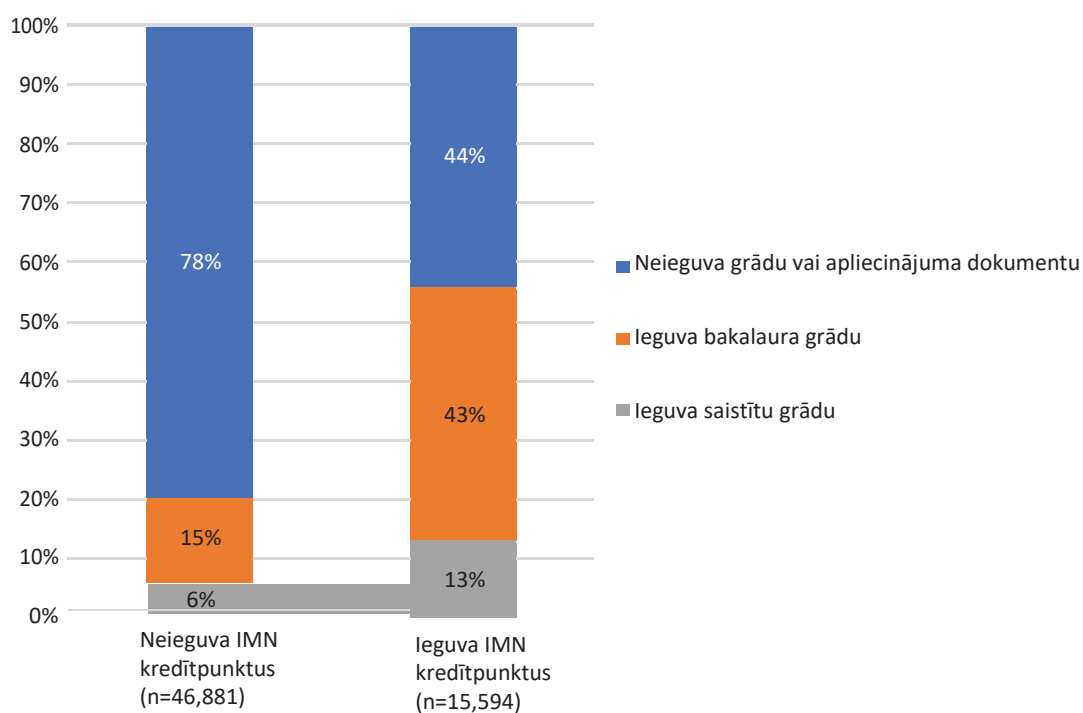
Īpašu interesi raisa CAEL veiktā pieaugušo izglītojamo akadēmisko sasniegumu izpēte un rezultātu salīdzinājums attiecībā uz studentiem, kuri ir veikuši IMN, lai iegūtu kredītpunktus, ar studentiem, kuri ir ieguvuši kredītpunktus tradicionālā ceļā. Pētījumā arī ir izšķirtas dažādas IMN metodes.

4.4. attēlā ir redzams to personu procentuālais apmērs, kurām tika piešķirts apliecinājuma dokuments pēc kredītpunktu iegūšanas IMN ceļā, un kuras šādu dokumentu nesaņēma. Interesi raisa fakts, ka saskaņā ar datiem studenti, kuri veic IMN, ir motivētāki pabeigt kursu, nekā tie, kuri to neveic.

Dati ļauj veikt analīzi, ko parasti nav iespējams veikt vairumā esošo uzraudzības sistēmu.

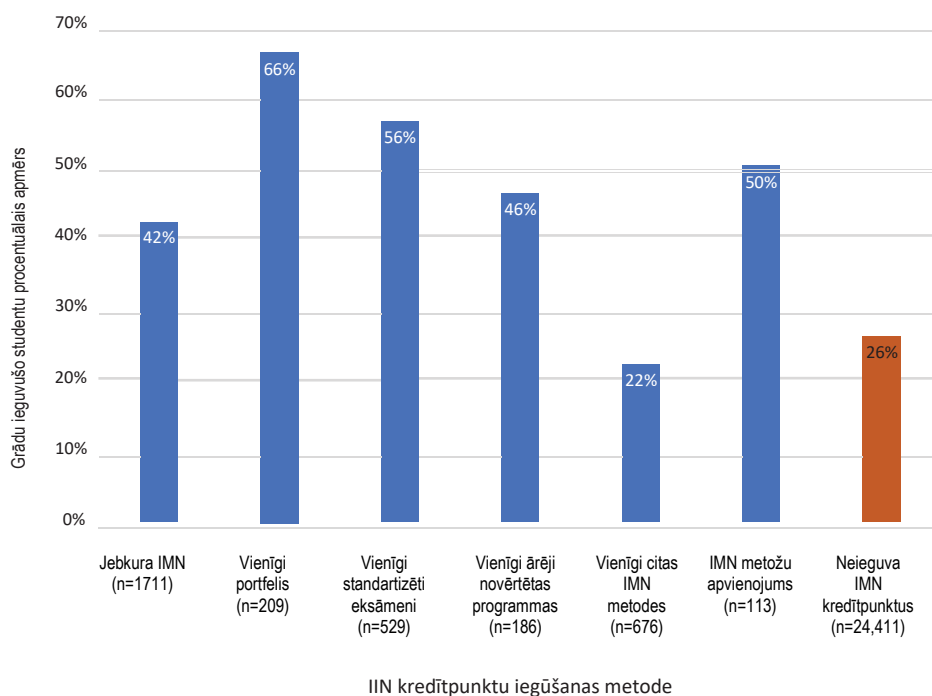
4.5. attēlā ir redzami detalizētāki CAEL apkopotie dati par metodēm, ko izmanto IMN kredītpunktu iegūšanai, un grādu pilnības pakāpi. Šāda detalizēta līmeņa analīze ļauj gūt labāku izpratni par dažādu metožu ietekmi uz apstiprināšanu. Tai apvienojumā ar sociāldemogrāfiskajiem mainīgajiem rādītājiem ir jāspēj novērtēt apmēru, kādā konkrētas metodes sniedz labumu indivīdiem ar mazāk priekšrocībām.

4-4. attēls – IMN kredītpunktus ieguvušo personu skaits



Avots: Kleina-Kolinsa (2016), balstoties uz Kleinas-Kolinsas darbu (2010, 4. lpp.). Skaitļi balstīti uz pārskatu par vairāk nekā 60,000 studentiem 48 ASV institūcijās.

4-5. attēls – Grāda iegūšana pēc IMN kredītpunktu iegūšanas metodes attiecībā uz visiem studentiem



Avots: Kleina-Kolinsa un Hadsone (Hudson) (2018, 5. lpp.).

4.5 Skats nākotnē: izglītības vadības informācijas sistēmas un izglītojamo dati – izvēles, iespējas un ierobežojumi

Vairumā valstu izglītības vadības informācijas sistēmas (IVIS) ir instrumenti, ko izmanto, lai apkopotu, apstrādātu un interpretētu datus par izglītību un mācīšanos. Pēdējo dažu desmitgažu laikā šīs sistēmas ir kļuvušas sarežģītākas, lai gan politikas veidotājiem, gan pasniedzējiem sniegtu priekšstatu par to, vai izglītojamie, skolas un valsts izglītības plāni progresē attiecībā uz dažādiem mērķiem (UNESCO, 2018).

Lai arī visās valstīs tiek apkopota informācija par studentiem un kvalifikāciju ieguves līmeņi ir būtiski valsts statistikas rādītāji, IVIS parasti nav iekļauta informācija par AAA.

Izglītības iestāžu un kvalifikācijas piešķiršo iestāžu rīcībā parasti ir daudz informācijas par izglītojamajiem. Izglītojamo dati ir saturīgi un mēdz ietvert indivīda pamata demogrāfisko informāciju.

Šajos datos būtu salīdzinoši viegli ietvert konkrētu informāciju, kas ļautu gūt labāku priekšstatu par AAA procesu izmantošanu. Šajā rakstā aplūkotie gadījumi liecina par to, kā dažādas valstis nodrošina virkni ierobežotu, taču būtisku rādītāju, kas varētu būt interesanti piemēri vai sākuma punkti sarežģītai datu apkopošanai.

Kā norāda UNESCO (2018), daudzas valstis ir sākušas sasaistīt izglītojamo izglītības datus ar pārējo valdības aģentūru datiem, kas aptver cilvēkiem sniedzamos pakalpojumus, tostarp saistībā ar ģimenes labklājību, nodarbinātības statusu un sociālo aizsardzību. Šīs integrētās sistēmas var sniegt plašu ieskatu, kas vairo visaptverošāko izpratni par konkrētu izglītojamo pieredzi. Pēc tam var runāt par „integrētām datu sistēmām”, kas nodrošina „vairāku valdības aģentūru administratīvo datu sasaisti” (ASV Izglītības departaments, 2017, 1. lpp.).

Valstīm būs rūpīgi jāapsver ietekme uz privātumu, jo tās virzās uz labāku izglītojamo datu izmantošanu lēmumu pieņemšanas procesā. Risinājumi ir ne tikai normatīvi, bet arī iesniedzas tehnoloģiju jomā. Blokķēdes risinājumus bieži vien raksturo kā instrumentu, ar ko iespējams uzlabot privātumu un drošību attiecībā uz izglītības dokumentiem un citiem izglītības datiem (Kivijs un Čakrūns, 2018). Tā kā dati ir nemainīgi un trūkst centralizētas informācijas krātuves, šī tehnoloģija var nodrošināt indivīdiem lielāku kontroli pār to izglītības datiem.

Vairākās valstīs ir tikuši veikti eksperimenti ar blokķēdes akreditāciju (Kivijs un Čakrūns, 2018; Grečs (*Grech*) un Kamilleri (*Camilleri*), 2017).

Saistībā ar tendenci integrēt atšķirīgas datu kopas, starptautiskā līmenī ir novērojams garengriezuma datu sistēmu pieaugums. Garengriezuma pētījumi ir pētījumi, kuros dati tiek apkopoti noteiktos intervālos kādā ilgākā laika posmā, lai novērtētu izmaiņas laika gaitā. Šī prakse ir īpaši izplatīta Austrālijā²⁰, Francijā²¹, ASV²² un citās valstīs, tomēr šie pētījumi nesniedz informāciju par AAA absolventu mācību un karjeras ceļiem.

Francijā ir tikuši veikti vairāki garengriezuma pētījumi, jo īpaši attiecībā uz AAA beidzējiem. Piemēram, *DARES* un *Céreq* kopā ar citam aģentūrām 2007. gadā veica garengriezuma pētījumu par indivīdiem, kuri 2005. gadā bija iesaistījušies AAA procesā.²³ Aptauju veidoja 16 moduļi. Pirmajos piecos moduļos bija paredzēts raksturot pretendenta profilu un situāciju uzņemšanas brīdī (apmācības līmeni, nodarbinātības situāciju (ja attiecināms), situāciju saistībā ar darba meklējumiem, pieredzi attiecībā uz profesionālo apmācību un profesionālo pieredzi). Turpmākie deviņi moduļi bija paredzēti, lai raksturotu pretendenta virzību no paša sākuma līdz aptaujas datumam (iniciatīvu, pašreizējo situāciju, iespējamus procesa pārtraukumus, pēc daļējas apstiprināšanas veicamos pasākumus, pretendenta sniegtos atbalsta veidus u.c.). Priekšpēdējā moduļa mērķis bija noskaidrot indivīda situāciju profesionālajā jomā izpētes veikšanas dienā, lai to salīdzinātu ar situāciju procesa sākumā. Kāds cits *BVA* pētījums, kas tika veikts *IGAS-IGAENR* pārskata ietvaros (2016), liecina par to, ka no 81% *VAE* dalībnieku, kuri bija apmierināti ar procesu, 17% ziņoja par pozitīvu situācijas maiņu (paaugstinājumu vai karjeras izaugsmi – 9%; darba atrašanu – 5%; karjeras maiņu – 3%; personīgiem sasniegumiem – 16%) (Matū, 2019).

Citos starptautiskā līmeņa pētījumos ir pētīta dalībnieku pieredze (Karneiro (*Carneiro*), 2011; Sandberga (*Sandberg*), 2011; Stendlunds (*Stendlund*), 2012) un viņu darba tirgus rezultāti (Lima (*Lima*), 2012). Kopumā tiek norādīts, ka AAA process ir pozitīvi ietekmējis indivīdu pašapziņu un motivāciju uzsākt tālākizglītību.

Aktīvāki kļūst centieni integrēt iepriekš nodalītus datus, lai sniegtu priekšstatu par sociālo, izglītības un apmācību pakalpojumu nodrošināšanu.

²⁰ Skat. *NCVER* (2018).

²¹ Skat. Gubēra (*Gaubert*) u.c. (2017).

²² Skat. *NCES* (datums nav norādīts).

²³ Skat. *Dares* (datums nav norādīts).

Jebkurā informācijas sistēmā attiecībā uz AAA obligāti jāņem vērā šādi aspekti:

1. skaidra AAA procesa definēšana, robežas un mērķi;
2. koordinēts/integrēts datu apkopošanas process visās ministrijās (piemēram, vienots pieprasījums);
3. iesniegšana ar vienotu, vienkāršu digitālu sistēmu visiem izglītības sniedzējiem, kuri apkopo informāciju, jo īpaši par AAA procesu;
4. datu pieprasījumu samazināšana, koncentrējoties vienīgi uz rādītājiem, kuri ir būtiski snieguma uzraudzīšanai un AAA sistēmas vērtēšanai.

Atsauces

Bolton, H., Samuels, J., Mofokeng, T., Akindolani, O. and Shapiro, Y., *Lifelong Learning at the Centre: the National Recognition of Prior Learning (RPL) system in South Africa*, 2017. [www.saca.org.za/docs/papers/2017/Lifelong%20Learning%20at%20the%20Centre%20the%20National%20Recognition%20of%20Prior%20Learning%20\(RPL\)%20system%20in%20South%20Africa.pdf](http://www.saca.org.za/docs/papers/2017/Lifelong%20Learning%20at%20the%20Centre%20the%20National%20Recognition%20of%20Prior%20Learning%20(RPL)%20system%20in%20South%20Africa.pdf)

Carneiro, R. (Coord. and Dir.), *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*, 2011. www.ucp.pt/site/resources/documents/CEPCEP/Accreditation_final.pdf

Cedefop, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Cedefop reference series No 104, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015. <http://dx.doi.org/10.2801/008370>

Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), *Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine*, Céreq Bref No 224, 2005. www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/Parcours-de-VAE-des-itineraires-complexes-longs-a-l-issue-incertaine

Chakroun, B. and Daelman, K., 'Lifelong learning examined from a rights-based perspective: The road not yet travelled', in *NORRAG special issue 01: The Right to Education Movements and Policies: Promises and Realities*, 2018.

Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*, CNE, 2011. www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao/31-estado-da-educacao-2011-a-qualificacao-dos-portugueses

DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques), Les candidats à la validation des acquis de l'expérience (VAE), Ministère du Travail, Paris, n.d. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/enquetes-de-a-a-z/article/les-candidats-a-la-validation-des-acquis-de-l-experience-vae>

DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques), 'La validation des acquis de l'expérience en 2015 dans les ministères certificateurs: Le nombre de diplômés par la voie de la VAE continue de diminuer', *DARES résultats*, No 38. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2017-038v2.pdf>

Duchemin, C., *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning. Thematic report for the 2016 update of the European inventory on validation*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2016.

Eiropas Padome, Padomes Ieteikums (2012. gada 20. decembris) par neformālās un ikdienējās mācīšanās validēšanu; *Oficiālais Vēstnesis*, C 398, 22.12.2012., 1./5. lpp.

Gaubert, E., Henrard, V., Robert, A. and Rouaud, P., Un dispositif unique pour étudier les premiers pas dans la vie active, selon la formation initiale suivie, Céreq Bref, No 356, June 2017, p. 4. www.cereq.fr/menus/pied_de_page/base_de_donnees/Enquetes-d-insertion-Generation

Grech, A. and Camilleri, A.F., *Blockchain in Education* (ed. A. Inamorato dos Santos), EUR 28778 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC108255>

Guimarães, P., *2018 update of the European Inventory on the validation of non-formal and informal learning. Country report Portugal*, Cedefop, Thessaloniki, 2019 (forthcoming). <https://resources.norrag.org/resource/124/the-right-to-education-movements-and-policies-promises-and-realities#accept-cookies>

Keevy, J. and Chakroun, B., *Digital Credentialing: Implications for the recognition of learning across borders*, UNESCO, Paris, 2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264428>

Klein-Collins, R., Fueling the race to postsecondary success: A 48-institution study of prior learning assessment and adult student outcomes, 2010. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 15. aprīlī: www.cael.org/pla/publication/fueling-the-race-to-postsecondary-success

Klein- Collings, R. PLA data tracking: Proposing a Model for Institutional Tracking and Reporting of Credit Earned through Prior Learning Assessment, The Council for Adult and Experiential Learning (CAEL), Chicago, 2016. https://cdn2.hubspot.net/hubfs/617695/pdfs/CAEL_PLADDataTracking_2016.pdf?submissionGuid=6b82ac93-0be7-4e11-ba81-2475ce3b39f5

Klein-Collins, R. and Hudson, S., Do Methods Matter? PLA, Portfolio Assessment, and the Road to Completion and Persistence A Study of Prior Learning Assessment and Adult Students' Academic Outcomes at Four Learning Counts Partner Colleges. The Council for Adult and Experiential Learning (CAEL), Chicago, 2018.

Lima, F., *Os Processos de Reconhecimento, Validação e certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*, Centro de Estudos de Gestão/Instituto Superior Técnico, Lisboa, 2012.

Mathou, C., *2018 update of the European Inventory on the validation of non-formal and informal learning. Country report France*, Cedefop, Thessaloniki, 2019 (forthcoming).

Merle, V., 'La validation des acquis de l'expérience: la loi a-t-elle tenu ses promesses?', 2005. www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/d6.pdf

National Centre for Education Statistics, NCES, Washington, n.d. <https://nces.ed.gov/programs/slds/>

NCVER (Nacionālais Profesionālās izglītības un pētniecības centrs), 'Quality assessments: practice and perspectives', NCVER, Adelaide, 2018. www.ncver.edu.au/data/assets/file/0023/8294/quality-assessments-2709.pdf

NCVER (National Center for Vocational Education Research), National Student Outcomes Survey, NCVER, Adelaide, 2018. www.ncver.edu.au/research-and-statistics/student-outcomes-survey-faqs

ESAO (Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija), *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264298705-en>

Sandberg, F.(2011). A Habermasian analysis of a process of recognition of prior learning for health care assistants. *Adult Education Quarterly*, Vol. 62(4), pp. 351–370.

SAQA (Dienvidāfrikas Kvalifikācijas uzraugošā iestāde), 'National Policy for the Implementation of the Recognition of Prior Learning' (Edited), SAQA, Pretoria, 2015.

SAQA (Dienvidāfrikas Kvalifikācijas uzraugošā iestāde), 'NLRD 5th Trends Report: Trends and Transitions in Post School Qualification Achievements, 2006 to 2015', SAQA, 2018.

Stenlund, T., Threats to the valid use of assessment of prior learning in higher education: claimants' experiences of the assessment process, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19(2), 2012, pp. 177–192. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 15. aprīlī: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2011.556089>

UIL (UNESCO Mūžizglītības institūts), 'UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning', UIL, Hamburg, 2012. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>

UNESCO (Apvienoto Nāciju Organizācijas Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija), 'Reorienting Education Management Information System (EMIS) towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning', UNESCO, Paris, 2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261943>

ASV Izglītības departaments, 'Integrated Data Systems and Student Privacy', Privacy Technical Assistance Center (PTAC), 2017. https://studentprivacy.ed.gov/sites/default/files/resource_document/file/IDS-Final_0.pdf

Villalba-Garcia, E. and Bjørnåvold, J. 'Validation of non-formal and informal learning: A reality in Europe?', in Cedefop (ed.), *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2017, Volume I: Thematic chapters*, Cedefop, Thessaloniki, 2017, pp. 72–82.

Xufre, G. and Duarte, T., 'Implementation of the 2012 Council Recommendation on VNFIL: One-off report: Portugal', Presentation at the 46th EQF AG meeting, Brussels, 13 June 2018.

5. NODAĻA. MIGRANTU UN BĒGLU IEPRIEKŠĒJĀS MĀCĪŠANĀS PIEREDZES ATZĪŠANA SOCIĀLĀS INTEGRĀCIJAS SEKMĒŠANAI

Rūds Duvekots (neatkarīgais konsultants) un Rauls Valdess-Kotera
(UNESCO Mūžizglītības institūts)

2019; UNESCO, 2018).

Kopsavilkums

Mācīšanās visas dzīves laikā ir svarīga ikvienam neatkarīgi no tā, vai tie ir indivīdi, organizācijas, skolas vai institūcijas. Mācīšanās sasaiste ar sociālo integrāciju un karjeras iespējām, kā arī izmaiņas valdošajā attieksmē pret mācīšanos ir būtiskas tēmas, kas ļauj gūt izpratni par pašreizējo pāreju uz mūžilgas mācīšanās sabiedrību. Tas jo īpaši attiecas uz bēgļiem un migrantiem un viņu centieniem iejusties jaunajā valstī.

Šajā nodaļā ir analizēta neformālās un ikdienas mācīšanās atzīšana, apstiprināšana un akreditācija (AAA) un šī procesa neatsveramā loma, palīdzot bēgļiem un migrantiem iejusties viņus uzņemšajā sabiedrībā. AAA tiek atspoguļota kā uz procesu orientēta ietvarstruktūra, kura aptver galveno iesaistīto pušu, proti, bēgļu un migrantu, skolu un universitāšu, iestāžu, nevalstisko organizāciju (NVO), darba devēju, arodbiedrību, pilsoniskās sabiedrības organizāciju u.c. lomu un pienākumus. Šīs nodaļas mērķis ir parādīt, kā un kur veikt pasākumus AAA stiprināšanai, lai izstrādātu efektīvas un pielāgotas stratēģijas, kuras sniegs labumu visām iesaistītajām pusēm un, kas ir visbūtiskāk, bēgļiem un migrantiem, kuri vēlas integrēties jaunajā valstī.

5.1 Ievads

To bēgļu un migrantu (jaunpienācēju) skaits visā pasaulē, kuri bēg no kara vai dzīvību apdraudošiem dzīves apstākļiem un meklē jaunas iespējas, pēdējos gados ir strauji pieaudzis un visticamāk turpinās pieaugt. Tiek lēsts, ka pasaulē ir 244 miljoni starptautisko migrantu (ANO, 2017), darbam esot galvenajam migrācijas iemeslam visā pasaulē. Turklāt bēgļi veido būtisku migrantu daļu: pasaulē ir gandrīz 70 miljoni cilvēku, kuri ir bijuši spiesti pamest savas mājas. Gandrīz 20 miljoni no tiem ir bēguši no savas valsts, tostarp 6,3 miljoni sīriešu. Turklāt apmēram 40 miljoni cilvēku ir migrējuši iekšēji, t.i., pārvietojušies savas valsts robežās (VWN,

Jaunpienācēji, iejūtoties jaunajā valstī, saskaras ar daudziem izaicinājumiem, jo īpaši ar grūtībām piekļūt darba tirgum vai turpināt studijas, kā arī valodas un kultūras barjerām. Ir jāpiedāvā elastīgi un personalizēti mācību ceļi, lai radītu labvēlīgus sociālās integrācijas apstākļus. Šo mācību ceļu pamatā ir bēgļu un migrantu iepriekšējās (formālās, ikdienas un neformālās) mācīšanās, prasmju un kompetenču atzīšana, kas sekmē viņu motivēšanu un integrēšanu jaunajā valstī.

Neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātu AAA ir būtiska, lai apzinātos uz dalību vērstās iespējas jaunajā valstī, piemēram, kvalifikācijas iegūšanu, darba meklēšanu un patveršanos no nabadzības un sociālās atstumtības. Protams, šie motivēšanas un nodarbinātības ceļi ir atkarīgi no daudziem faktoriem, piemēram, valdošajiem sociālajiem un ekonomiskajiem apstākļiem, politisko un civilo tiesību atzīšanas, kā arī izglītības un apmācības iespējām visos līmeņos un sabiedrības sektoros, proti, darbā, formālajā izglītībā/apmācībā un kopienā.

Viens no vislielākajiem izaicinājumiem, ar kuru jaunpienācēji saskaras, ir fakts, ka, lai arī viņi bieži vien ir ieguvuši izglītību un apguvuši prasmes, viņu kompetences jaunajā valstī var netikt atzītas. Viņu prasmes un zināšanas var neiederēties iepriekš noteiktajā birokrātiskajā politikā un procedūrās, var trūkt dokumentācijas, vai arī viņu sākotnējās studijas var neatbilst jaunās valsts kvalifikāciju struktūrām. Šie aspekti apgrūtina piekļuvi darba tirgum un mācību turpināšanu, tādējādi apdraudot viņu sociālās integrācijas izredzes. Turklāt tikai dažās valstīs jaunpienācēji ir AAA mērķauditorija, lai arī ir diezgan acīmredzami, ka AAA process sniedz jaunpienācējiem sociālās integrācijas iespējas (Singa, 2015; Souto-Otero un Viljalba-Garsija, 2015) neatkarīgi no izglītības un apmācības veida, ko viņi ieguva savā dzimtajā valstī, un jau iegūto kvalifikāciju veida.

Šajā nodaļā ir analizēta AAA attīstība dažādos pasaules reģionos un ierosināti veidi, kā AAA attiecībā uz bēgļiem un migrantiem iespējams īstenot efektīvāk, atzīstot viņu iepriekšējo mācīšanos un radot labvēlīgus sociālās integrācijas ceļus jaunajā valstī.

5.2 Migrācijas un pārvietošanās ietekme uz izglītības sistēmām

Viena no valsts izglītības sistēmu lomām ir jauniešu sagatavošana dalībai sabiedrībā un pieaugušo atbalstīšana, lai viņi varētu turpināt izglītoties visas dzīves garumā. Liels jaunpienācēju pieplūdums rada lielu spiedienu uz šīm sistēmām attiecībā uz piekļuvi izglītībai, summatīvo/formatīvo vērtēšanu un pielāgotu mācību ceļu pieejamību.

5.2.1 Piekļuve izglītībai

Ir svarīgi, lai cilvēkiem būtu piekļuve (vai instrumentālā brīvība) visiem mācību veidiem un posmiem, lai veidoti paši savu likteni (Sena (*Sen*), 1999). Migrantu un bēgļu, jo īpaši pieaugušo, piekļuvei izglītībai ir izšķirošā nozīme sociālās integrācijas sekmēšanā. Tomēr tādas problēmas, kā valodas un kultūras barjeras, iztrūkstoši sertifikāti un finansējums var traucēt jaunpienācējiem gūt labumu no valsts izglītības sistēmām. Daudzās valstīs bēgļi un migranti tiek izslēgti no valsts izglītības sistēmas. Aizturētajiem patvērumu meklējošajiem bērniem tādās valstīs, kā Austrālijā, Ungārijā, Indonēzijā, Malaizijā un Meksikā, tiek nodrošināta necīga piekļuve izglītībai, vai arī tāda netiek nodrošināta vispār. Rohindžas bēgļi Bangladešā, Burundijas bēgļi Tanzānijā, karenu bēgļi Taizemē un afgāņu bēgļi Pakistānā izglītību var iegūt vienīgi atsevišķās neformālās, kopienās esošās vai privātās skolās, dažas no kurām nav akreditētas.

Turpretim saskaņā ar 2009. gada Likumu par tiesībām uz izglītību vietējām iestādēm Indijā ir likumā noteikts pienākums uzņemt migrantu bērnus, savukārt nacionālās vadlīnijas iesaka elastīgu uzņemšanu, sezonālas kopmītnes, atbalstu ar transportu, brīvprātīgus mobilās izglītības darbiniekus un uzlabotu koordināciju starp štatiem un rajoniem (UNESCO, 2018). Citās valstīs integrācijas programmas sekmē vietējās valodas un kultūras ieražu apguvi. Piemēram, Libānā, kur valdība un tās partneri ir iesaistījušies programmā „Reaching All Children with Education” (*RACE*), kas ir vērsta uz sīriešu bēgļiem, atbalsts izglītībai un alternatīvas mācību programmas ir palīdzējušas gandrīz 50% to personu, kurām ir nepieciešama pamatzglītība (Singa, 2018). Tajā pašā laikā Zviedrijā informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (IKT) tiek izmantotas kā audiovizuālas metodes, lai palīdzētu migrantiem ātrāk pilnveidot valodas prasmes, IKT lietotnēm auditorijā un ārpus tās nodrošinot individuālas

mācīšanās iespējas. Līdzīgas tendences ir novērojamas Vācijā, kur tika izstrādāta viedtālruna aplikācija, kas ietver pamata vācu valodas kursu, informāciju par patvēruma lūgšanas procesu, darba un apmācību meklēšanas iespējām, kā arī informāciju par Vācijas vērtībām un sociālām ieražām, lai palīdzētu migrantiem un patvēruma meklētājiem integrēties valstī (*IOM*, 2018). Visbeidzot Nīderlandē brīvprātīgie tiek piesaistīti kā valodu apmācītāji, lai palīdzētu bēgļiem pilnveidot valodu prasmes (*VWN*, 2014).

5.2.2 Mācīšanās vajadzību novērtēšana

Veicot neformālās un ikdienas mācīšanās AAA, iepriekšējā pieredze pārtop jaunās mācību iespējās ne tikai attiecībā uz piekļuvi izglītībai un kvalifikācijām, bet arī izpratni par iepriekšējās izglītības sasniegumiem un to formulēšanu, uz ko iespējams balstīt tālākizglītību. Jaunpienācējiem ir jāspēj formulēt savas mācīšanās vajadzības, apzināt personīgās kompetences un gūt priekšstatu par sociālajām perspektīvām viņus uzņemtajā sabiedrībā. Tomēr praksē ir pierādījies, ka izglītības standartus ir grūti pielāgot atsevišķām mācīšanās vajadzībām, jo īpaši attiecībā uz izglītojamā iepriekšējās mācīšanās pieredzes sasaisti ar kvalifikāciju mācīšanās rezultātiem vai profesiju standartiem.

Bēgļi ir jāorientē un jākonsultē, lai būtu iespējams atzīt viņu iepriekšējo mācīšanos, prasmes un pieredzi un palīdzētu viņiem gūt priekšstatu par dažādām viņiem pieejamām izglītības un apmācības izvēlēm un iespējām (Singa, 2018). Indonēzijā, Indijā, Brazīlijā un Meksikā šāda veida orientāciju un konsultācijas nodrošina centrālo vai vietējo pašvaldību izraudzītas valsts aģentūras, savukārt citās valstīs to veic NVO un skolas/universitātes (Braņka (*Brańka*), 2016; UIL, 2016). Pozitīvs šīs tendences piemērs ir Nīderlande, kur Starptautiskais Sieviešu centrs (*Internationaal Vrouwen Centrum (IVC)*) sniedz ieguldījumu migranšu emancipācijā, dalībā un integrācijā, piedāvājot apmācību saistībā ar kompetenču pašpārvaldi. Migrantes tiek mudinātas raksturot un dokumentēt savas personīgās prasmes un kompetences, lai stiprinātu savu lomu karjerā un saimniecībā (Duvekots, 2016).

Novērtēšanā tiek izmantotas formatīvās un summatīvās uzraudzības metodes, lai sasaistītu kompetences ar kvalifikācijām un profesiju standartiem. Izglītojamie var sekmēt šo procesu, veicot pašpārbaudes un veidojot portfeļus, lai raksturotu, dokumentētu un atspoguļotu iepriekšējo izglītību. Novērtētāji šīs personīgās kompetences salīdzina ar izraudzīto standartu attiecībā uz plānoto mācīšanās mērķi. Tādējādi tiek veidots pamats konsultācijām saistībā ar piekļuvi izglītībai un apmācībai, akreditācijai un konkrētiem tālākizglītības pasākumiem.

Daudzas valstis šos novērtēšanas pakalpojumus integrē savās nacionālajās izglītības sistēmās, savukārt citas nodrošina piekļuvi neatkarīgiem centriem. Piemēram, Indonēzijā, ar novērtēšanu saistītie pakalpojumi zemi kvalificētiem darbiniekiem ir integrēti nacionālajās izglītības un apmācības programmās. Indonēzijas valdība sadarbojas ar skolām, lai attīstītu orientācijas, novērtēšanas un (turpmākas) izglītības virzienus (Hasbi, 2016). Dienvidāfrikā ir izveidoti nozarēs balstīti novērtēšanas centri, balstoties uz vietējā līmeņa vajadzībām (Makkeja (McKay), 2016). Norvēģijā „Skills Norway” darbojas kā nacionālais pieaugušo migrantu novērtēšanas un apmācību centrs valodas prasmju apguves un sociālo pētījumu jomā (MJPS, 2016).

5.2.3 Nepieciešamība pēc alternatīviem ceļiem

Nujorkas deklarācijā par bēgļiem un migrantiem (ANO, 2016), ko pieņēma ANO Ģenerālasambleja 2016. gada 19. septembrī, dalībvalstis apņēmas „izvērst likumīgo ceļu skaitu un klāstu, kas bēgļiem ir pieejami, lai tiktu uzņemtiem vai pārvietotiem trešajās valstīs.” Šie ceļi ir aptuveni iedalīti trīs pamatvirzienos: darbaspēka mobilitāte, izglītības ceļi un ģimenes migrācija.

Atbildē uz šo nepieciešamību pēc alternatīviem vai „personalizētiem” ceļiem, AAA nodrošina piekļuvi izglītībai un uzlabojot karjeras iespējas. Turklāt AAA ļauj jaunpieņacējiem aktīvi piedalīties personīgas, civilas un sociālas „ietekmes” radīšanā. Ar „civilo ietekmi” saprot mācīšanās rezultātu sasniegšanu kvalifikāciju standarta kontekstā izglītības sistēmas ietvaros. Savukārt „sociālā ietekme” ir vērsta uz rezultātiem, kas ir būtiski darba profiliem, mērķiem, dalības nolūkiem vai uzdevumiem, kā arī iespēju nodrošināšanas un individuālās pilnveides personīgo ietekmi. Ikvienam ceļam un atzīšanas mehānismam ir jāietver šāds ietekmju loks. Piemēram, Austrālijas Cilvēktiesību komisija ir ierosinājusi vairākus pasākumus studiju iespēju uzlabošanai bēgļiem. Šie pasākumi paredz mācību maksas aizdevumus vai īpašu vietējās apmācības maksu bēgļiem-studentiem, ļaujot pretendentiem ievest valstī ģimenes locekļus un nodrošinot mērķtiecīgas studiju iespējas, kas ir saistītas ar Austrālijas kvalificēto migrantu vajadzībām (AHRC, 2016).

5.3 Elastīgas mācīšanās un atbalsta nodrošināšana

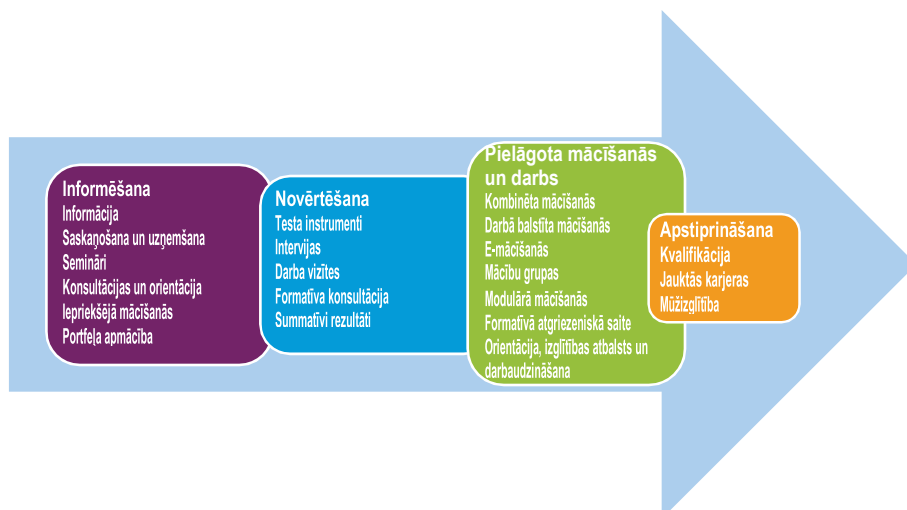
Elastīgi mācību ceļi un atbalsta mehānismi ļauj jaunpieņacējiem orientēties izglītības, apmācības un nodarbinātības iespējās. Elastīgums nozīmē to, ka viņi var pielāgot savu ceļu mācību gaitā, paturot prātā savas intereses un spējas mācīšanās procesā. Sistēmās, kurās trūkst elastīguma, jaunpieņacējiem ir grūti piekļūt izglītībai un darbam, kā arī mainīt mācību ceļus. Viņi attiecībā uz sākotnējo izvēli var justies ierobežoti – pat tad, ja viņi ir sapratuši, ka šī izvēle viņiem vairs nav piemērota. Tādēļ ir svarīgi nodrošināt jauniešiem un pieaugušajiem elastīgus ceļus kā otro iespēju piekļūt izglītības sistēmai un darba pasaulei. Tas nozīmē (i) neformālajā izglītībā jau iegūto mācīšanās rezultātu atzīšanu līdzās iepriekšējai formālajai izglītībai un (ii) atbalsta mehānismus mācību dokumentēšanai, orientācijai, novērtēšanai un pielāgošanai, kā arī mācīšanās rezultātu sasaisti ar tādiem sociāliem ieguvumiem, kā kvalifikācijas, pieņemšana darbā un pilsonība.

Elastīguma un atbalsta mehānismu nodrošināšana mācību ceļos ietver savstarpēji saistīta un integrēta procesa izveidi (skat. 5.1. attēlu) – ideālā gadījumā četrus posmus:

- **informēšana** – vēršanās pie jaunpieņacējiem un viņu mācīšanās vajadzību formulēšana, kā rezultātā tiek noteikts un sagatavots vēlamais un piemērotais mācību ceļš;
- **novērtēšana** – palīdz noteikt personīgo mācīšanās virzienu, tostarp to, kas jau ir vai nav apgūts;
- **pielāgota mācību programma** – mācīšanās virziens tiek īstenots atbilstoši tam, kādus mācīšanās rezultātus plānots sasniegt, un kad un kā tas veicams;
- **apstiprināšana** – tiek uzturēts mācību ceļš, un apgūtais tiek pielietots praksē. Apstiprināšana pati par sevi ir būtiska, uzsverot mācīšanos kā mūžilgas mācīšanās procesu.

Daudzās valstīs, kuras cenšas nodrošināt jaunpieņacējiem elastīgus mācību ceļus, AAA ir joma, kurā notiek reformas. Šo ceļu un atbalsta mehānismu attīstība var būt atkarīga no kontekstuālām īpatnībām, un tā var paredzēt dažādas pieejas.

5-1. attēls – Uz AAA vērsti un personalizēti mācību ceļi



Avots: skat. arī <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224>.

Tomēr galu gala primārais mērķis ir nodrošināt, ka AAA:

- **ir ietverta valsts un/vai reģionālā līmeņa tiesību aktos, veidojot AVA izstrādes, piemērošanas un vērtēšanas ietvarstruktūru** – ES šādu ietvarstruktūru jau ir izveidojusi. Kvalifikācijas celšanas ceļš ir salīdzinoši jauna iniciatīva, kuras mērķauditorija ir pieaugušie ar zemi kvalificētām prasmēm, kuri var būt nodarbināti, nenodarbināti vai ekonomiski neaktīvi. Eiropas dalībvalstis var noteikt šīs iniciatīvas galvenās mērķauditorijas atkarībā no valsts līmeņa apstākļiem (ES Padome, 2016);
- **sasaista iepriekšējās izglītības mācīšanās rezultātus ar nacionālajām kvalifikācijām, veicot apzināšanu, dokumentēšanu, novērtēšanu un sertificēšanu** – Singa (2018) norāda, ka Ēģiptē, Jordānijā, Libānā un Turcijā tiek izstrādātas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI), lai atzītu kvalifikācijas, balstoties uz mācīšanās rezultātiem un kompetencēm, kas ir iegūtas dažādās vides – formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās ceļā. NKI ne tikai atspoguļo plānotos mācīšanās rezultātus, bet arī ir par pamatu izglītības programmas izstrādei un novērtēšanas kritērijiem, kā arī mācīšanas un apmācības metodēm;
- **darba tirgū piedāvā partneri (darba devēji, arodbiedrības), kuri sekmē iepriekšējās izglītības mācīšanās rezultātu apzināšanu, dokumentēšanu, novērtēšanu un sertificēšanu** – rezultāti var būt vērsti uz jauna vai labāka/labāk apmaksāta darba meklēšanu. Šādi uz darba tirgu vērsti mācību ceļi ir novērojami tādās valstīs, kā Vācija, ASV un Austrālija (Šustere (Schuster) u.c., 2013).
- **sasaista iepriekšējo mācīšanās pieredzi ar pilsoniskās sabiedrības perspektīvām** – darba devējiem un brīvprātīgajām organizācijām ir jāizstrādā atsevišķu kompetenču atzīšanas mehānismi, lai bēgļi varētu mācīties, kamēr viņi veic gan apmaksātu, gan brīvprātīgu darbu. Nīderlandē (Duvekots, 2016) un Austrālijā (Veba (Webb), 2015) veiktais pētījums liecina par to, ka darbā balstītas mācīšanās iespējas sniedz jaunpieņēcējiem labumu attiecībā uz orientēšanos darba tirgū un sociālo integrāciju. Jaunzēlandē viena no atzīšanas ietvarstruktūrām ir vērsta uz pieaugušajiem, kuriem ir nepieciešamās spējas un personīgās prasmes, lai strādātu kā kopienas praktiķi un sekmētu pilsoniskās sabiedrības iniciatīvas (IZM, 2008; Braņka, 2016);
- **ir pietiekami finansēta** – valstu valdības pašlaik finansē vairumu AAA jaunpieņēcējiem, tomēr šajā procesā piedalās arī NVO un skolas/universitātes. Gadījuma pētījums par AAA procesu bēgļiem Eiropas augstākās izglītības jomā liecina par to, ka veiksmīgas sociālās integrācijas izredzes uzlabojas, ja ir pieejams pietiekams finansējums (Duvekots un Duvekots, 2018).

5.4 Vairāku iesaistīto pušu partnerības nozīmīgums

Tā kā AAA sasaista dažādas iesaistītās puses, proti, skolas/universitātes, ministrijas, darba devējus, arodbiedrības, NVO u.c., šīs partnerības vadība ir būtiska, lai izveidotu iekļaujošāku izglītības sistēmu bēgļiem un migrantiem. Iepriekšējās mācīšanās AAA ir mūžilgas mācīšanās galvenais elements, jo īpaši attiecībā uz bēgļiem un migrantiem, kuri jaunajā valstī cenšas veidot karjeru. AAA prakses stiprināšana paredz izpratnes vairošanu par iepriekšējās mācīšanās pieredzes vērtību, sniedzot informāciju par AAA pakalpojumiem (informēšanu, orientēšanu un novērtēšanu), stiprinot saikni starp kvalifikāciju standartiem un profesiju standartiem, kā arī sekmējot koordināciju starp iesaistītajām pusēm un skolām/universitātēm (Duvekots un Duvekots, 2018).

Veiksmīga AAA piemērošana, veicot kvalifikāciju/nozares standartu izvēršanu un sasaisti, rada jaunpienācējiem sociālās perspektīvas, ko iespējams sasaistīt ar viņu motivāciju/iecerēm (aģentūru), kā arī viņu iekšējām vērtībām un izaugsmes potenciālu. Šādi rezultāti ir novēroti, piemēram, Norvēģijā, Nīderlandē, Šveicē un Dānijā (Cedefop, 2017). Šāda ietekme ir novērojama arī gadījumā ar Sīrijas bēgļiem Jordānijā un Libānā (Singa, 2018). Breja (Bray) un Maklaskija (McClaskey) (2015) norāda, ka orientēšanās uz nacionālo un nozaru ietvarstruktūru izmantošanu izglītojamā potenciāla personalizēšanai ir nākamais sasniegums mācīšanās sistēmā, kas ir balstīta uz iesaistītu, paškontrolētu un mācību procesā esošu indivīdu, kurš darbojas atbalstošā sociālajā tīklā.

Saīsināta, paškontrolēta un elastīga mācību ceļa piedāvāšana noteikta līmeņa izglītības iegūšanai šajā ziņā ir kas vairāk, kā vienīgi personīgās mācīšanās pieredzes formalizēšana. Tas drīzāk ir piedāvājums nodrošināt personīgās iespējas attiecībā uz dzīves iemaņu, tostarp rakstītprasmes un rēķinātprasmes, un sociālās integrācijas stiprināšanu uz mācīšanos vērsta sabiedrībā.

Izšķirošs panākumu faktors konkrētu AAA rezultātu sasniegšanā attiecība uz bēgļiem un migrantiem ir sociālās perspektīvas nodrošināšana. Nozarē balstīta un reģionāla AAA prakse nodrošina veiksmīgus rezultātus (Singa, 2015; Lū (Loo), 2016), jo īpaši tad, ja iesaistītās institūcijas un organizācijas nodrošina, ka to pieprasījums pēc funkcijām un darbībām konkrētos kvalifikāciju līmeņos ir formulēts pārskatāmi. Šī stratēģija ir īpaši veiksmīga tad, ja tās mērķis ir novērst prasmju nepilnības vai piedāvāt tālākizglītības ceļus tādām mērķauditorijām, kā jaunpienācēji. Turklāt skolām un universitātēm kā turpmākās AAA procesa darbības ir jāpiedāvā individuāli pielāgotas tālākizglītības iespējas. Tām ir jābūt elastīgām, lai uzturētu indivīda vēlmi turpināt mācīšanos. Iespējām ir jābūt vērstām ne tikai uz jautājumu „Ko?”, bet arī „Kā?” attiecībā uz (vai apvienojumā ar) darba vidē balstītām mācībām, mācībām auditorijā, darbaudzināšanu/atbalstu mācībās, paškontrolētu mācīšanos, tālmācību u.c.

AAA palīdz veidot integrālu pienākumu kopumu, kas ir kopējs galvenajām iesaistītajām pusēm, proti, izglītojamajiem, organizācijām darba tirgū/saistībā ar to, kā arī skolām/universitātēm.

5-1. tabula – AAA virzītājspēki, ietekme un reģioni attiecībā uz bēgļiem un migrantiem

VIRZĪTĀJSPĒKS	IETEKME UZ SOCIĀLO INTEGRĀCIJU	REĢIONI
Ekonomika	Darba atrašana un saglabāšana (nodarbinātība), prasmju neatbilstību novēršana, ieguldīšana cilvēka potenciālā.	Kanāda, Rietumeiropa, Brazīlija, Čīle, Meksika, Jaunzēlande, Apvienotie Arābu Emirāti.
Sociālā joma	Motivācija, kompetenču paškontrolē (iespēju nodrošināšana), iepriekšējās nevienlīdzības novēršana un atgriešanās sociālajā dzīvē.	Dienvīdāfrika, Indonēzija, Indija, Norvēģija, Urugvaja, Nīderlande, Šveice.
Izglītība	Kvalifikācija, uz mācīšanās rezultātiem un pielāgotu mācīšanos vērsta prasmju uzlabošana un paaugstināšana vai portfeļa bagātināšana.	Libāna, Ēģipte, Jordānija, Eiropa, ASV, Dienvīdāfrika, Indonēzija, Indija, Āfrika/Rietumāfrikas valstu ekonomiskā kopiena, Austrālija, Jaunzēlande, Kanāda.
Dalība	Pilsoniskā sabiedrība, sociālā aktivizācija, brīvprātīgais darbs, apziņas vairošana.	Nīderlande, Skandināvija, Dienvīdāfrika, Kanāda.

Avoti: Braņka, 2016; Duvekots un Duvekots, 2018; Singa, 2018.

Šīs trīs galvenās iesaistītās puses netieši vai pat tieši sabiedrības makrolīmenī atbalsta valsts, reģionālās vai vietējās iestādes un sociālie partneri. 5.1. tabulā ir redzams, kā iespējams izveidot šādu integrētu AAA neatkarīgi no virzītājspēka, proti, ekonomikas, sociālās jomas, izglītības vai dalības, kas dominē nacionālajā kontekstā, kurā AAA sistemātika ir integrēta vairāku ieinteresēto pušu pieejā.

5.5 Izaicinājumi un politikas ieteikumi

Lai stiprinātu AAA lomu bēgļu un migrantu sociālās integrācijas uzlabošanā, ir nepieciešama koordinēta rīcība un vēl jo vairāk atvērts dialogs starp izglītojamo un pasniedzēju/darba devēju abos savstarpēji saistītajos validēšanas un mācīšanās procesos.

- Apstiprināšanas procesā dialogā starp izglītojamo (portfelis) un pasniedzēju (kvalifikāciju standarti), un/vai darba devējiem (profesiju standarti) tiek izmantotas pārbaudes (summatīvās) un konsultatīvās (formatīvās) apstiprināšanas funkcijas, lai atzītu, apstiprinātu un akreditētu mācīšanās rezultātus. Izglītojamais sniedz ieguldījumu šajā procesā, veicot uz produktu vai procesu orientētu testu. Uz procesu orientēta testa gadījumā mācīšanās rezultāti tiek novērtēti integrālā un savstarpēji saistītā veidā, savukārt uz produktu orientētā apstiprināšanā novērtējums ir balstīts uz pašu mācīšanās rezultātu vērtību.
- (Turpmākās) izglītības mērķis ir piedāvāt mācīšanos, ko (vēl) nav iespējams novērtēt apstiprināšanas ceļā vai kas pēc izglītojamā uzskatiem ir vēlama. Šis process ir personalizēts attiecībā uz tā saturu, formu un būtību. Izglītojamais var izteikt savu viedokli par personīgā mācīšanās virziena izveidi saskaņotā mācīšanās virziena ietvaros.

Uz jaunpienācējiem vērstās AAA pieejas var uzlabot dialogu par jaunpienācēju mācīšanās potenciāla izmantošanu apstiprināšanas un mācīšanās procesos, lai sekmētu sociālo integrāciju. Izaicinājumu analīzes un politikas ieteikumu formulēšanas mērķis ir radīt labvēlīgus apstākļus šādu dialogu īstenošanai.

5.5.1 Vienkārši un informatīvi

Viens no vislielākajiem izaicinājumiem ir izvairīties no AAA procesa sarežģītības un piedāvāt labi organizētu informāciju un ar orientāciju saistītus pakalpojumus. Šveices gadījuma pētījumā par migrantēm (Bednars (Bednarz) un Bednars, 2014) ir uzsvērti trīs panākumu faktori, proti, ka AAA ir līdzeklis, lai (i) veiktu individuālu tiesību nodrošināšanu, padarot iepriekšējo izglītību

uzskatāmu, (ii) ļautu indivīdiem iegūt kvalifikāciju un pēc tam iesaistīties darba tirgū (nodarbinātībā), un (iii) nodrošinātu indivīdiem piekļuvi darba tirgum. Tomēr šie veiksmīgie rezultāti tika iegūti, vienīgi apzināti izvairoties no sarežģītām procedūrām un piedāvājot lielu apjomu informācijas un skaidru orientāciju. Priekšrocības sniedza arī dziļā izpratne par to, ka indivīdu iepazīstināšanai ar vietējo valodu un normām ir jāveido daļa no validēšanas loģistikas procesa. Turklāt tādas valstis, kā Jordānija, Libāna un Indonēzija, apzinās, cik būtiska ir procesu pieejamība, informācijas sniegšana, kā arī pēc iespējas vienkāršāki un orientēti pasākumi AAA ietvaros (Singa, 2018; Hasbi, 2016).

Informēšanas un orientācijas nodrošināšanai AAA procesā un turpmākai konsultāciju un orientācijas pakalpojumu pieejamībai ir būtiska nozīme AAA īstenošanā jaunpienācējiem. Informēšana un orientācija. Informēšana un orientācija ir t.s. „administrācija” indivīdu iepriekšējās mācīšanās pieredzes atzīšanai līmeņu ziņā (Aggarwal (Aggarwal), 2015; Cedefop, 2017). Lai nodrošinātu atbilstošu informēšanu un orientāciju, NVO, skolu un universitāšu, AAA centru un citu iestāžu personālam ir ne tikai jābūt labi apmācītiem attiecībā uz indivīdu orientēšanu un konsultēšanu, bet arī spējīgiem pārraudzīt visu AAA procesu, tostarp tālākizglītības plānošanu. Šī kompetence attiecas uz pienākumu sniegt atbilstošu informāciju un vairo izpratni par indivīda mācīšanās sasniegumu potenciālo vērtību attiecībā uz piekļuvi skolai vai universitātei. Turklāt personālam ir jāuztver AAA kā atvērts process, kas lielā mērā ir atkarīgs no skolu/universitāšu iekšējās politikas saistībā ar (i) AAA nodrošināšanu ne tikai attiecībā uz formālās mācīšanās, bet arī neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātā gūto pieredzi, un (ii) atvērta dialoga veidošanu starp jaunpienācējiem ar personīgu mācīšanās pieredzi un skolām/universitātēm ar strukturētiem kvalifikāciju standartiem. AAA procesam ir jābūt „vienkāršam”, labi orientētam un vērstam uz attīstību, lai sekmētu tālākizglītību un pāreju uz darba pasauli.

5.5.2 Tiesības

Daudzas valstis nodrošina piekļuvi izglītības sistēmai, balstoties uz indivīda tiesībām iegūt noteikta līmeņa pamatzglītību. Līdzās šim aspektam piekļuvi portfeļa orientēšanai un novērtēšanai var uzskatīt par indivīda tiesībām integrēties jaunajā valstī ne tikai, lai piekļūtu izglītībai, bet arī sociālajai orientēšanai un konsultēšanai, tādējādi uztverot gan mācīšanās retrospektīvo vērtību (t.i., iepriekšējās mācīšanās pieredzes novērtēšanu), gan tālākizglītības perspektīvo vērtību (piemēram, individuālajam mācīšanās stilam un kontekstam pielāgotus mācību ceļus).

Francijā AAA tiesiskais pamats sniedz indivīdiem tiesības uz formālās, ikdienas un neformālās mācīšanās ceļā iegūtās pieredzes novērtēšanu. Šādas tiesības ir paredzētas, piemēram, Kanādā, Islandē un Norvēģijā, kur iespējams novērtēt indivīdu neformālās un ikdienas mācīšanās ceļā gūto pieredzi (*Gouvernement du Québec*, 2002; Ūre (*Ure*), 2015). Nīderlandē darba meklētājiem ir tiesības uz AAA, tiklīdz valsts darbā iekārtošanas aģentūra ir apstiprinājusi pieteikumu (Duvekots, 2016). Apvienotajos Arābu Emirātos „Iepriekšējās mācīšanās atzišanas (IMA) harta” garantē AAA procesu rezultātu savstarpēju atzīšanu starp visiem reģistrētajiem izglītības sniedzējiem (AAE, 2016). Visos šajos gadījumos tiesību īstenošana paredz arī orientēšanu saistībā ar novērtēšanai nepieciešamo pierādījumu kopumu, kā arī konsultēšanu par novērtēšanas rezultātiem.

Šie piemēri liecina par to, ka jaunpieņacējiem ir dažādas iespējas piekļūt izglītības sistēmai, īstenojot formālās un neformālās tiesības uz orientēšanu un novērtēšanu apstiprināšanas un mācīšanās procesos. Labāka piekļuve AAA procesam, tā finansiālā pieejamība un lietošanas ērtums, kā arī tā piedāvātās izaugsmes iespējas ir būtisks priekšnoteikums šo tiesību pieejamībai visiem migrantiem un bēgļiem.

5.5.3 Novērtēšana

Novērtēšana AAA procesā ir ļoti būtiska. Galvenās novērtēšanas metodes ir tradicionālie pārbaudījumi, pierādījumu kopumu novērtējumi, darba vietā veiktie novērojumi un praktiskie novērtējumi. Vispārīgi tiek veikta summativā novērtēšana, taču arī formatīvā un reflektīvā novērtēšana var sekmēt jaunpieņacēju sociālo integrāciju.

Formatīvo AAA procesu īsteno, lai informētu un orientētu indivīdu, kurš vēlas uzsākt kādu studiju kursu. Lai izveidotu individuālu mācību ceļu un izstrādātu jaunpieņacējam pielāgotu mācību programmu, tiek izmantota jaunpieņacēja mācīšanās vēsture. Turpretim summativā AAA procesa ietvaros tiek novērtēta izglītojamā sasniegumu atbilstība standartam, ko iespējams veikt divējādi, proti, īstenojot AAA procesu kvalifikācijas iegūšanai vai AAA procesu uzņemšanai.

- Īstenojot AAA procesu kvalifikācijas iegūšanai, tiek pārbaudīta izglītojamā atbilstība kvalifikācijas vai diploma iegūšanai. Pirms izglītojamā uzņemšanas skolas vai universitātes īstenotajā programmā, tiek veikta atsevišķa novērtēšanas procedūra.
- AAA procesu uzņemšanai veic pēc tam, kad izglītojamais ir uzņemts kursā vai programmā. Izglītojamā iepriekšējos mācīšanās rezultātus neatkarīgi no tā, vai tie ir iegūti apmaksāta vai

neapmaksāta darba, stažēšanās, tālākizglītības, atpūtas darbību, pamatzglītības vai apmācību ceļā, vērtē kā ieguldījumu studiju kursā vai programmā.

Novērtēšanas metodes mācīšanās procesā ieteikums izmantot kā atgriezeniskās saites instrumentu un studiju progresa līdzekli nevis vienīgi summatīviem mērķiem. Īpaša uzmanība ir jāpievērš reflektīvajai novērtēšanai, veicot pašnovērtējumu. Šāda novērtēšana kopumā stiprina mācīšanās lomu, atbildībai pārejot no citām personām (izglītības partnera, darba devēja u.c.) uz izglītotāju. Ja izglītotāji saprot, kā paust savu interesi un ziņkārību, viņi spēj sevi iekšēji motivēt un labāk izprast saistību starp centieniem, stratēģiju, neatlaidību un resursu izmantošanu, lai pārvarētu ar mācīšanos saistītos šķēršļus. Viņi spēj kontrolēt to, ko viņi mācās. Kad izglītojamie sāk paši kontrolēt mācīšanos, viņi iegūst ko vērtīgu, jo viņi var aizsargāt, attīstīt un uzturēt visa mūža garumā. Citiem vārdiem, viņi veido savu „mācīšanās neatkarību” (Rikbavs (*Rickbaugh*), 2012); Duvekots, 2016).

5.5.4 Profesionalitāte un kvalitāte

Ir svarīgi, lai AAA veicošajam personālam (personām, kuras sniedz orientāciju saistībā ar portfeli, konsultantiem un novērtētājiem) būtu augsta kompetence, lai vairotu un nodrošinātu izpratni par personības mācīšanās pieredzes vērtību, kad bēgļi un migrant vēlas iegūt noteiktās vai NKI pieejamās kvalifikācijas. Turklāt AAA sistēmas kvalitātes nodrošināšana ir atkarīga no personāla profesionalitātes, kā personāla locekļi ir ieguvuši un uztur kompetenci un kā viņi iekļaujas un tiek pieņemti kvalifikācijas sistēmās un cilvēkresursu vadības sistēmās darba tirgū un trešajā sektorā.

AAA process pats pozicionējas un nodrošina bēgļiem un migrantiem piekļuvi kvalitatīvai izglītībai jaunajās valstīs, kad (i) skolas un universitātes atzīst iepriekšējās mācīšanās pieredzes vērtību un (ii) AAA personāla locekļi izcili pārzina dažādas AAA procesa darbības attiecībā uz informēšanu, orientēšanu, portfeļa pārvaldīšanu, novērtēšanu un konsultēšanu.

5.5.5 Lomas un pienākumi

Iesaistīto pušu pienākumus var saistīt ar mērķiem dalībai AAA procesā. Dažādās izpildāmās lomas iespējams izskaidrot, norādot attiecīgos uzdevumus un pienākumus.

5.2. tabulā ir minēti katras iesaistītās puses galvenie mērķi, kā arī to saistība ar konkrētiem pienākumiem. Daudzi mērķi nacionālajā vai nozaru sektorā var rasties vienlaicīgi, jo AAA vislielāko ietekmi rada sertificēšana apvienojumā ar indivīda pašapziņas stiprināšanu un izglītojamo kompetenču vajadzību formulēšanu.

Ir svarīgi nodrošināt AAA ietekmi individuālajā līmenī. To iespējams nodrošināt, sniedzot izglītojamajam iespēju paust savas vēlmes, un to visefektīvāk iespējams veikt tad, ja izglītojamais pilnībā apzinās AAA procesa radītās perspektīvas.

Līdzās kvalitatīvai orientēšanai un novērtēšanai perspektīvas radīšana ir izšķirošs panākumu faktors AAA procesa īstenošanai izglītības sistēmā. Ir ārkārtīgi svarīgi ne tikai virzīt bēgļus un migrantus uz kvalifikācijas iegūšanu, balstoties uz viņu iepriekšējo mācīšanās pieredzi, bet arī atrast darbu un uzturēt un uzlabot viņu nodarbinātību, ļaujot viņiem iekļauties citā kultūrā un mudinot viņus celt savu pašapziņu, kas ir tikai daži no ietekmējošajiem faktoriem un rezultātiem, iesaistoties AAA procesā.

5-2. tabula – AAA mērķi un pienākumi

IESAISTĪTĀS PUSES	MĒRĶI	PIENĀKUMI
Bēgļi un migranti	• Celt pašapziņu un stiprināt lomu; • Radīt otrās iespējas; • Iesaistīties paškontrolētā ieguldījuma sniegšanā mācīšanās procesā; • Gūt piekļuvi izglītības sistēmai; • Izmantot sociālās un ekonomiskās karjeras sniegtās priekšrocības.	• Izveidot mācīšanās vēsturi, portfeli vai cita veida dokumentāciju personīgās mācīšanās pieredzes fiksēšanai; • Nodrošināt starpniecību: aktīvi sekot līdz iecerēm un mācīšanās mērķiem; • Veikt stipro un vājo pušu, iespēju un draudu (SVID) analīzi; • Apkopot portfeļa dokumentāciju; • Veikt pašnovērtējumu.
Skolas, universitātes un PIA	• Akreditēt iepriekšējās izglītības mācīšanās rezultātus tālākizglītības mērķiem; • Piedāvāt personalizētu mācīšanos; • Ieviest izglītības procesos inovācijas; • Iesaistīties sabiedrībā.	• Būt atvērtiem iepriekšējās izglītības apstiprināšanā; • Izstrādāt mācīšanās rezultātos balstītus standartus; • Sekmēt mūžilgas mācīšanās stratēģijas; • Sniegt informāciju par procedūrām; • Nodrošināt novērtētāju, orientāciju veicošo personu un konsultantu apmācību; • Veikt novērtēšanu (summatīvo/formatīvo); • Piedāvāt portfeļa formātus un apmācību; • Piedāvāt personalizētus mācīšanās ceļus.
Organizācijas un uzņēmumi	• Piedāvāt kompetenču paškontroli; • Formulēt nepieciešamību pēc kompetencēm; • Izstrādāt mūžilgas mācīšanās stratēģijas cilvēkresursu vadības jomā.	• Sniegt informāciju par pamatmērķi; • Sniegt pārskatu par organizācijai nepieciešamajam prasmēm; • Analizēt organizācijas (uzņēmuma) stiprās un vājās puses, iespējas un draudus (SVID); • Izveidot kompetencēs balstītus profesiju profilus.
Valsts nodarbinātības dienesti	• Veikt sasaisti ar sociālajām iespējām; • Sniegt pakalpojumus jaunpieņacēju uzņemšanai; • Nodrošināt orientēšanu un konsultēšanu.	• Piedāvāt kompetenču paškontroli; • Kartēt sociālās iespējas (vietējās, reģionālās).

(Turpinājums nākamajā lapā)

IESAISTĪTĀS PUSES	MĒRĶI	PIENĀKUMI
Pilsoniskā sabiedrība, NVO	- Aktivizēt pilsoniskās darbības un brīvprātīgo darbu; - Pavērt perspektīvas pilsoniskajā sabiedrībā; - Sniegt atbalstu mērķauditorijai AAA procesā; - Sniegt pakalpojumus jaunpienācēju uzņemšanai.	- Padarīt nepieciešamību pēc kompetencēm civilajā sabiedrībā pārredzamu; - Piedāvāt sasaisti ar citām perspektīvām (kvalifikāciju, karjeru).
Valsts līmenis	- Izveidot politiku un pienākumus, lai radītu labvēlīgus apstākļus mūžizglītībai ar tiesību aktu, noteikumu un finansējuma palīdzību; - Sekmēt AAA procesu attiecībā uz jaunpienācējiem.	- Sekmēt AAA procesu ar tiesiskā regulējuma un finansējuma palīdzību un atvērt (mācību) centrus; - Vairot izpratni par AAA sniegtajām priekšrocībām; - Nodrošināt sociālo un ekonomisko mobilitāti; - Pārvaldīt kvalifikācijas sistēmas vai ietvarstruktūras; - Veikt AAA kvalitātes nodrošināšanu.

Avoti: UIL, 2016; Duvekots un Duvekots, 2018.

5.6 Secinājumi

AAA var sniegt priekšrocības visām pusēm, kuras ir iesaistītas gan ar kvalifikāciju vai darbu saistītu pieeju īstenošanā, gan pašmotivētu mācīšanās ceļu nodrošināšanā mācīšanās un pilnveides mērķiem. Šo perspektīvu atbalsta daudzas pasaules valstis, ieviešot tiesisko regulējumu, kā arī nacionālo un nozaru politiku saistībā ar AAA procesu. Tomēr šīs politiskās iniciatīvas vēl nav tik attīstītas, lai to pilnu potenciālu varētu izmantot praksē.

Sistēmu līmenī labvēlīgi apstākļi mācību un sociālo perspektīvu izveidei ir novērojami valstīs ar (i) tiesisko regulējumu par AAA piemērošanu izglītībā, kā arī publiskajā un privātajā sektorā, (ii) operacionalizētu sistēmu AAA procesa īstenošanai skolās un universitātēs, kuras spēj atzīt formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās ceļā gūto mācīšanās pieredzi, (iii) finansējumu, kas ir pieejams valsts, nozaru un/vai NVO līmenī, un (iv) iespējām sasaistīt AAA rezultātus ar kompetencēs balstītām sistēmām izglītības jomā, darba tirgū un trešajā sektorā.

Individuālajā līmenī galvenās prasības ir starpniecības nodrošināšana, informēšana un orientēšana, kā arī mācīšanās lomas stiprināšana. Dažādu valstu pieredze liecina ne tikai par to, ka politika praksē tiek īstenota lēni, bet arī to, ka atvērts dialogs sekmē individuālu izglītojamo aktīvāku rīcību. Kopumā jānorāda, ja bēgļi un migranti sākumā vilcinās piedalīties AAA procesos, kas bieži vien ir drīzāk sarežģīti, taču tiklīdz viņi ir tikuši informēti un orientēti, kā arī apzinās savu mācīšanās pieredzi, viņus iespējams motivēt un

iesaistīt. Lai nodrošinātu mērķauditoriju atbalstīšanu, informācijas sniegšanai par AAA procesa sniegtajām priekšrocībām ir izšķiroša nozīme. Individīdi jūtas novērtēti ik reizi, kad viņiem palīdz parādīt viņu iepriekšējo mācīšanās un darba pieredzi. Viņi jūtas „uzklausi” un ir motivēti iesaistīties uz dalību vērstās darbībās jaunajā valstī. Turklāt, tiklīdz ir ticis izveidots portfelis, to var uzskatīt par sava veida virzītāju uz AAA procesu. Orientēšana un darbaudzināšana dokumentēšanas fāzē pavisam noteikti sniedz bēgļiem un migrantiem labumu.

AAA procesa kā atvērta ceļa uz jaunpienācēja formālās, ikdienas un neformālās mācīšanās ceļā iegūto mācīšanās rezultātu sasaistei ar kādu nacionālo kvalifikāciju piedāvāšana ir visbūtiskākais faktors viņu veiksmīgai sociālajai integrācijai jaunajā valstī. Pēc šāda novērtējuma vēl viens izšķirošs panākumu faktors ir piedāvājums apgūt papildu kompetences personalizētā un elastīgā mācību ceļā. Abi šie faktori lielā mērā ir atkarīgi no vēlmes un spējas atzīt ārpus jaunās valsts apgūtās prasmes un kompetences. Tā nav vienīgi jaunpienācēju atbildība, bet arī jautājums par AAA procesu vadošā personāla vēstījumu, kompetenci, atvērtību un vēlmi veidot dialogu par validēšanu un mācīšanos tā vietā, lai izmantotu vienīgi novērtēšanas metodoloģiju vai intervēšanu.

Visbeidzot šī AAA analīze bēgļu, migrantu un atstumto personu kontekstā atbilst Paulo Freira (*Paulo Freire*) 70. gados paustajam apgalvojumam par to, ka mācīšanās praksē ir jāuztver kā attīstības un dialoga veidošanas process, ņemot vērā individuālo situāciju un to pārveidojot, īstenojot turpmākus pasākumus un aplūkojot situāciju kritiski.

Tam ir jābūt uz „noguldīšanu” nevērstam procesam, esot pretstatā tradicionālajai „banku sistēmai” (Freirs, 1970). Šādi uz dialogu vērsti apstiprināšanas un mācīšanās procesi ir izdevīgi ikvienam izglītojamajam, tostarp bēgļiem un migrantiem ar iepriekšējo mācīšanās pieredzi. Ar „banku” Freirs apzīmē procesu, kurā zināšanas tiek tieši nodotas izglītojamajam, pasniedzējam esot vienīgajam zināšanu sniedzējam, bet izglītojamajam – šo zināšanu pasīvajam saņēmējam. Lai atsauktos uz mācīšanās būtību, jēdziena „banka” vietā var izmantot piemērotāku jēdzienu, proti, „portfeļa veidošana”, kad mācīšanās ir balstīta uz personīgo iepriekšējo mācīšanās pieredzi un atkārtoto mācīšanās procesu paškontroli. Turklāt pasniedzēja funkciju var pildīt arī darba vietas direktors vai grupas vadītājs. Šādi AAA process nodrošina pievienoto vērtību, izvirzot mācīšanās procesu mācīšanās centrā, izglītojamajam un pasniedzējam (vai direktoram) darbojoties kā „mācību partneriem” un apspriežot, kā veidot un īstenot mācīšanos, kas ir nepieciešama vai vēlama bēgļa/migranta, pasniedzēja un direktora līmenī.

Autori vēlas izteikt pateicību Madu Singai, UNESCO Mūžilgas mācīšanās institūta vecākajai programmu speciālistei, kura devas aizsaulē īsi pirms šīs nodaļas publicēšanās. Madu veiktie pētījumi par AAA procesu un tā potenciālu bēgļu un migrantu dzīves uzlabošanai visā pasaulē turpinās veicināt diskusiju par to, kā ar izglītības palīdzību sasniegt pasaulē visneaizsargātākos individuus.

Atsauces

Aggarwal, A., *Recognition of prior learning: Key success factors and the building blocks of an effective system*, ILO, Geneva, 2015.

AHRC (Australian Human Rights Commission), *Pathways to protection: A human rights-based response to the flight of asylum seekers by sea*, AHRC, Sydney, 2016. Last accessed 6 February 2019 at: www.humanrights.gov.au/sites/default/files/20160913_Pathways_to_Protection.pdf

Bednarz, F. and Bednarz, G., *Switzerland RVA case study in civil society*, 2014. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 6. februārī: <http://uil.unesco.org/case-study/rva/switzerland-rva-case-study-civil-society>

Braňka, J., *Understanding the potential impact of skills recognition system on labour markets*, ILO, Geneva, 2016.

Bray, B. and McClaskey, K., *Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why*, Corwin, Thousand Oaks, 2015.

Cedefop, *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*, European Communities, Luxembourg, 2017.

Eiropas Savienības Padome, *Padomes lēmums (2016. gada 19. decembris) „Prasmju pilnveides ceļi – jaunas iespējas pieaugušajiem” (2016/C 484/01)*, 2016. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 6. februārī: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN)

Duvekot, R. and Duvekot, R.C., with assistance from Royo, C. and Uras, F., *Validation of non-formal and informal learning for higher educated refugees and migrants – A VINCE case studies report*, 2018. Last accessed 6 February 2019 at: <https://vince.eucen.eu/wp-content/uploads/2018/11/VINCEWP2Op2-5Final19Oct18.pdf>

Duvekot, R.C., *Leren Waarderen. Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren* [Valuing learning: A study of VPL and personalised learning], Thesis, Houten, CL3S, 2016. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 6. februārī: <http://cl3s.com/leren-waarderen-download>

Freire, P., *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York, 1970.

Gouvernement du Québec, *Learning throughout life. Government policy on adult education and continuing education and training*, Bibliothèque nationale, Québec, 2002.

Hasbi, M., ‘Policies and practices on RPL in basic youth and adult education in Indonesia’, Paper presented at the UIL expert meeting on RVA, Hamburg, Germany, 23–24 June 2016.

Starptautiskā Migrācijas organizācija (IMO), *World Migration Report 2018*, IOM, Geneva, 2018.

Loo, B., *Recognizing refugee qualifications*, World Education Service, New York, 2016.

McKay, V., ‘RPL in South Africa’, Paper presented at the UIL expert meeting on RVA, Hamburg, Germany, 23–24 June 2016.

Jaunzēlandes Izglītības ministrija (IZM), *Development and state of the art of adult learning and education. National report of New Zealand. Report for CONFITEA VI*, UIL, Hamburg, 2008.

Norvēģijas Tieslietu un publiskās drošības ministrija (MJPS), *From reception centre to the labour market*, 2016. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 6. februārī: www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/en-gb/pdfs/stm201520160030000engpdfs.pdf

Schuster A., Desiderio, M.V. and Urso, G., *Recognition of qualifications and competences of migrants*, International Organisation for Migration, Brussels, 2013.

Sen, A., *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

Singh, M., *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning. Why recognition matters*, Springer/UII, Heidelberg/Hamburg, 2015.

Singh, M., *Pathways to empowerment. Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*, UII, Hamburg, 2018. Last accessed 6 February 2019 at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262918>

Souto-Otero, M. and Villalba-Garcia, E., 'Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: Inclusion, exclusion or polarisation in the recognition of skills?', *International Review of Education*, Vol. 61, 2015, pp. 585–607. Last accessed 21 February 2019 at: <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9516-7>

UNESCO Mūžizglītības institūts (UII), *3rd Global Report on Adult Learning and Education*, UII, Hamburg, 2016.

Apvienotie Arābu Emirāti (AAE), 'Country grid of the United Arab Emirates for the UNESCO review on RVA'. Darbs prezentēts UNESCO ekspertu sanāsmē par jauniešu un pieaugušo pamatizglītības AVA Parīzē, Francijā, no 2. līdz 4. novembrim, 2016.

Apvienoto Nāciju Organizācija (ANO), *New York declaration for refugees and migrants. Resolution adopted by the General Assembly on 19 September 2016*. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 6. februārī: www.unhcr.org/en-au/57e39d987

Apvienoto Nāciju Organizācija (ANO), *International migration report 2017*, Department of Economic and Social Affairs, United Nations, New York, 2017. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 6. februārī: www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf

Apvienoto Nāciju Organizācijas Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (UNESCO), *Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls*, UNESCO, Paris, 2018. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 6. februārī: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

Ure, B.U., *How informal and non-formal learning is recognised in Europe. Norway – country report*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2015.

VluchtelingenWerk Nederland (VWN), *Taal in beweging*, VluchtelingenWerk, Amsterdam, 2014.

VluchtelingenWerk Nederland (VWN), *Vluchtelingen in getallen 2018*, 2018. Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 6. februārī: www.vluchtelingenwerk.nl/sites/default/files/u640/20180719_vluchtelingen_in_getallen_%202018_allerdefinitiefste.pdf

Webb, S., 'Learning to be through migration: Transformation learning and the role of learning communities', *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, Vol. 8, No 1, 2015, pp. 62–84.

6. NODAĻA. PRASMJU UN KVALIFIKĀCIJU PIEEJAMĪBA UN APGUVES: INDIVĪDU PIESAISTE NACIONĀLAJĀM KVALIFIKĀCIJU IETVARSTRUKTŪRĀM

Maikls Greijems, Arjens Deižs, Mirjama de Jonga, Jolīna van Udena, Karmo Gomesa un Eduarda Kastela Branko (Eiropas Izglītības fonds)

Kopsavilkums

Lai sniegtu indivīdiem – izglītojamajiem un darba devējiem – priekšrocības, nacionālajām kvalifikācijas sistēmām ir jābūt sasaistītām ar sistēmu elementiem, kas šīm personām ļauj apgūt prasmes un iegūt kvalifikācijas. Šajā nodaļā ir raksturots, kā valstis nodrošina indivīdiem prasmju un kvalifikāciju pieejamību, aplūkojot tādus sistēmas elementus, kā izglītības programma, profesionālā orientācija, mācīšana un mācīšanās.

6.1 Prasmes, kvalifikācijas un to vide

ETF iepriekšējie ieguldījumi pārskata izveidē neatkarīgi no tā, vai tie bija vērsti tieši uz nacionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām (NKI) vai kvalifikācijām, vai arī plašāk uz to atbalsta sistēmām, attiecās uz kvalifikācijām, ietvarstruktūrām un sistēmām kā atšķirīgām tēmām vai savstarpēji saistītu tēmu kopumu. Vairākumā *ETF* partnervalstu NKI jau ir izveidotas, un tās veic kvalifikāciju sistēmu modernizāciju. Tomēr pirms NKI un kvalifikācijas sistēmām ir kāds cits posms, kas var sasaistīt indivīdus ar prasmju un kvalifikāciju iegūšanu. Šo posmu ietver izglītības programma, mācīšanas un mācīšanās process, kā arī profesionālā orientācija. Tādēļ rodas jautājums, kā valstu īstenotās kvalifikāciju un sistēmu reformas, jo īpaši tās, kas ir balstītas uz mācīšanās rezultātu principu, var palīdzēt informēt indivīdus par prasmēm un kvalifikācijām un ļaut viņiem tās iegūt. To galvenokārt var novērot, izpētot, kā tās mijiedarbojas ar saistītajām mācīšanās un mācīšanas un profesionālās orientācijas jomām.

ETF veic jaunu pētījumu par šīm tēmām, kuru kopsavilkums pārskata mērķiem ir sniegts šajā nodaļā. Mēs vēlamies sniegt priekšstatu par to, kā indivīdi piekļūst prasmēm un kvalifikācijām, par tām uzzina un tās iegūst. Tā pamatā ir trīs galvenie jautājumi: Kā indivīdi uzzina par prasmēm un kvalifikācijām? Kāda veida prasmes un kvalifikācijas viņiem ir nepieciešamas? Kā indivīdus iespējams atbalstīt to iegūšanā?

Saskaņā ar 2018. gada *Europass* lēmumu „[...] ar prasmēm plašākā nozīmē saprot to, ko persona zina, saprot un spēj. Prasmes attiecas uz dažāda veida mācīšanās rezultātiem, tostarp zināšanām un kompetencēm, kā arī spēju izmantot zināšanas un iemaņas, lai izpildītu uzdevumus un risinātu problēmas.”

Attiecībā uz kvalifikācijām tiek izmantota Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras (EKI) definīcija, kas nosaka, ka kvalifikācijas ir formāla atbilstoši noteiktajiem standartiem iegūtu mācīšanās rezultātu sertificēšana.

Starp prasmēm un kvalifikācijām rodas jauns līdzsvars. Debates un pētījumi par prasībām turpmākajam darba tirgus pieprasījumam ir vērsti uz prasmēm un kompetencēm. Prasmes aizvien vairāk uzskata par dinamisku valūtu, kas indivīdiem ir nepieciešama strauji mainīgajā pasaulē, kurai viņiem dzīves laika ir jāpielāgojas. Tādējādi politiskajā darba kārtībā priekšplānā atkal izvirzās mūžizglītība. Vairumā valstu neatkarīgi no to tehnoloģiskajām iespējām un ekonomiskā statusa ir ieviesta politika par „21. gadsimta” prasmju apguvi indivīdu karjeras un dzīves laikā.

Tomēr 2018. gada novembra konferencē *ETF* vadīja vienu no nedaudzajām diskusijām par darba un prasmju nākotni pēdējo gadu laikā, lai koncentrētos uz pārejas posma un jaunattīstības valstu pieredzi. Šis pasākums ar nosaukumu „Prasmes nākotnei: ar pāreju saistītie aspekti” balstījās uz *ETF* plašajiem Eiropas un starptautiskā līmeņa sakariem un tā spēju analizēt problēmas no tā partnervalstu perspektīvas, proti, kā to uztver daudzpusīga un atšķirīga valstu grupa, kurai ir daudzas kopīgas ģeogrāfiskas, vēsturiskas un kultūras saiknes ar Eiropu. Indivīdiem, uzņēmumiem, kā arī izglītības un apmācības sniedzējiem šajās valstīs ir jāpieņem pēc iespējas labāki lēmumi par viņiem nepieciešamajām prasmēm un kompetencēm, kā arī kvalifikācijām, kas iegūstamas turpmākajiem panākumiem. Šķiet, ka attiecībā uz attiecīgās nākotnes veidošanu būtiska ietekme visās *ETF* partnervalstīs ir trim faktoriem. Pirmkārt, ikvienas valsts „sākuma punkts” ir pašreizējās situācijas un ieceru analizēšana.

Otrkārt, ir jāpieņem pēc iespējas labāki lēmumi, lai pārvarētu šķēršļus un izmantotu sniegtās iespējas. Šī iemesla dēļ trešais faktors ir saistīts ar iestāžu kompetenci un attiecīgo ieinteresēto pušu spēju sadarboties. Konferenču secinājumos (ETF, 2019) ir norādīts: „Lai veidotu nākotni, ieinteresētajām pusēm ir jābūt stiprām, spējīgām pielāgoties un attapīgām.”

Kvalifikācijas un kvalifikācijas sistēmas joprojām uzskata par statiskām un nespējīgām pielāgoties izmaiņām un uztvert tik daudzās jaunās mācīšanās iespējas. Ir pieejamas jaunas formālo kvalifikāciju alternatīvas, piemēram, digitālie izglītības dokumenti un žetoni, lai padarītu individu apgūtās prasmes uzskatāmākas. Ja mēs vēlamies saglabāt kvalifikāciju lomu attiecībā uz indivīdiem un sabiedrību, kvalifikācijām un kvalifikācijas sistēmām ir jābūt elastīgākām.

ETF jaunais pētījums un šī nodaļa kā tā kopsavilkums daļēji ir balstīts uz uzskatu, ka izglītojamo un darba devēju (galveno prasmju un kvalifikāciju izmantotāju) labad abas šīs kategorijas biežāk ir jāaplūko kopā. Mēs cenšamies noskaidrot, kādā vidē un kādos veidos indivīdi vislabāk mācas, kā viņi to ir iecienījuši darīt un kādā vecumā un dzīves un karjeras posmā tas notiek. Mēs aplūkojam arī darba devēju kategoriju, jo īpaši to, kāda veida darba devēji var nokļūt politikas veidotāju un valstu valdību „redzeslokā”.

Runājot par „indivīdiem”, mēs galvenokārt aplūkojam „izglītojamo” un „darba devēju” kategoriju. Šajā nodaļā uzmanības centrā ir tieši šīs divas plašās grupas.

ETF sadarbojas ar 29 valstīm ar augstiem, vidējiem un zemiem ienākumiem, kas ieskauj Eiropas Savienību (ES) un atrodas Dienvidaustrumeiropā, Austrumeiropā, Vidusjūras dienvidu un austrumu daļā, kā arī Centrālāzijā. Ņemot vērā to ekonomisko un sociālo apstākļu dažādību un tādējādi to atšķirīgo spēju īstenot reformas, šīs valstis atrodas dažādos kvalifikācijas sistēmu reformu posmos. Nav viegli sasaistīt politiku un praksi saistībā ar tik daudzajām problēmām, kas ir mūsu uzmanības centrā – sākot no kvalifikācijām, prasmju pilnveides un profesionālās orientācijas, līdz pat izglītības programmai, mācīšanas un mācīšanas procesam. Iespējams, ka patiešām ir vienkāršāk vienlaicīgi izstrādāt politiku saistītās, bet atšķirīgās jomās bez noteiktas stratēģijas un kopēja redzējuma par izglītības un darba tirgus reformām, nevis censties šos jautājumus risināt integrālā veidā, kas ietver plašākus elementus. Taču mēs esam novērojuši, ka integrētu politiku un praksi attiecībā uz prasmēm un kvalifikācijām ar to saistītajiem sistēmu elementiem, piemēram, orientāciju un izglītības programmu, izmanto visās valstīs jebkurā kvalifikācijas sistēmas vai NKI attīstības posmā.

Šajā nodaļā ir izklāstītas atziņas, kuras mēs līdz šim brīdim esam guvuši no mūsu pētījuma, ieskaitot to, ko esam atklājuši, analizējot, kā valstis var nodrošināt indivīdiem prasmju un kvalifikāciju pieejamību un apguvi, aplūkojot izglītības programmas izstrādi, profesionālo orientāciju, mācīšanu un mācīšanos. Mūsu gūtās atziņas gan ir orientējošas, jo pētījums vēl turpinās.

Mēs analizējam, kur indivīdi atrod informāciju par prasmēm un kvalifikācijām un kā viņi to atrod. Vēl viens motivējošs faktors šo jautājumu aplūkošanai tagad ir iespaids, ka partnervalstu attīstība kvalifikāciju un plašāku profesionālās izglītības un apmācības (PIA) sistēmu modernizācijas jomā ir ļoti lēna. Valstu valdības ierosina tiesību aktus, izveido iestādes, veido iesaistīto pušu platformas, izstrādā formālus studiju plānus, uzlabo kvalitātes nodrošināšanas instrumentus un veic citus pasākumus. Tomēr reformas joprojām var palikt nesasaistītas ar saistītajām vai paralēlajām politikas jomām. Turklāt, ja tās netiek atbilstoši īstenotas, to ietekme praksē un priekšrocības indivīdiem var būt ierobežotas.

6.2 Priekšrocības indivīdiem

Arī speciālists jebkurā jomā reiz bija iesācējs.

Helēna Heisa (*Helen Hayes*), aktrise

Lai arī šķiet acīmredzami, ka ES aģentūrai, kas cita starpā risina ar prasmēm un kvalifikācijām saistītos jautājumus, sekmē prasmju un kvalifikāciju vērtību, mūsdiā, partnervalstu lēmumu pieņēmējiem un politikas veidotājiem ir jāveic pēc iespējas vairāk pasākumu pašu sabiedrības labā. Galu galā nav acīmredzami, ka izglītība un apmācība, prasmes un kvalifikācijas būtu visu partnervalstu prioritāte, tās aplūkojot visu pārējo risināmo problēmu kontekstā.

Lēmumu pieņēmējiem ir jāizprot, kādas priekšrocības prasmes un kvalifikācijas sniedz indivīdiem, darba devējiem un sabiedrībai kopumā. Daudzas ETF partnervalstis veic vērienīgas reformas, kuras bieži vien atbalsta ES un dažkārt atsevišķas dalībvalstis. PIA joprojām ir galvenā loma, sagatavojot jauniešus dalībai darba tirgū, taču tajā pašā laikā tai ir jāatbilst lielajam pieprasījumam pēc pieaugušo kvalifikācijas celšanas un pārkvalifikācijas jebkurā vecumā un līmenī. Ar „pieaugušajiem” šajā kontekstā saprot izglītojamos, kuri nav pabeiguši sākotnējo izglītību un kuriem parasti ir zināma darba pieredze.

Viena no mūsu pētījuma atziņām ir saistīta ar mācīšanās ietekmi vai priekšrocībām indivīdiem un darba devējiem. Mācīšanās ar mērķi apgūt kādu prasmju kopumu vai iegūt kvalifikāciju pavisam noteikti būs ieguvums izglītojamā darba devējam, plašākai ekonomikai un tādējādi arī sabiedrībai kopumā. Mēs zinām, ka indivīdi ar prasmēm un kvalifikācijām

visticamāk dzīvos veselīgāk, drošāk un ilgāk, un ir maz ticams, ka viņi izdarītu kādu noziedzīgu nodarījumu vai kā citādi rīkotos antisociāli.

ETF uzdevums ir sniegt valstīm atbalstu tādu sistēmu izveidē, ar kurām paredzēts apmācīt individuus dalībai darba pasaulē vai nodarbinātībā. Tomēr mūsu pētījuma rezultāti liecina par to, ka valstu valdības un darba devēji gūst labumu, iedrošinot individuus īstenot mācības un iegūt kvalifikācijas – pat tad, ja iesākumā ievērojams ieguvums nav jūtams. Kā liecina pētījums, vislielāko ieguvumu indivīdiem viņu personīgajā un profesionālajā dzīvē sniedz galvenokārt mācīšanās *process*. Tādēļ, lai arī profesionālu prasmju apguve, kas pēc tam tiek formalizēta kvalifikācijā (t.i., oficiālā apliecinājumā par mācīšanās rezultātu iegūšanu atbilstoši standartiem), ir vēlama, tas darba devējiem un valstu valdībām nav vienīgais, pat ne galvenais ieguvums.

*lekšējā motivācija ir viens no mācīšanās
visvērtīgākajiem resursiem.*

Reičela Simonsa (*Rachel Simmons*), autore un
sieviešu tiesību aktiviste

Pieaugušie aizvien vairāk dod priekšroku mācīšanās procesam vienaudžu vidū. Pat tad, ja viņu mērķis nav iegūt formālu kvalifikāciju, viņi apgūst sociālās, digitālās un citas vispārīgas iemaņas, kas viņiem ir noderīgas dažādās profesijās. Šķiet, ka šī atziņa izriet no darba devēju aptaujām, kuras liecina, ka augstākā prioritāte kopumā ir ar uzvedību saistītām nevis tehniskām iemaņām. *BELL* veiktais pētījums, kurā bija iekļauta Serbija (*ETF* partnervalsts), liecina par to, ka pieaugušie izglītojamie, jo īpaši tie, kuri uzsāk studiju kursus ar formālām zema līmeņa prasmēm vai kvalifikāciju, salīdzinoši vislielāko labumu gūst no apmācības. Mācīšanās videi ir liela nozīme. Mēs uzzinājām, ka darbiniekiem bieži vien nepatīk mācīšanās auditorijā – pat tad, ja tā ir saistīta ar viņu darbu.

Pēc *ETF* pieredzes, pieaugušo PIA vai turpmāka PIA (TPIA) ir daudz elastīgāka par vidējo izglītību vai sākotnējo PIA (SPIA), esot vērstai tieši uz izglītojamā un darba tirgus vajadzībām. Privātie izglītības sniedzēji, NVO, sponsori un valsts nodarbinātības dienesti dažās valstīs, piemēram, Kosovā,²⁴ daudz vieglāk pielāgojas mūžizglītības paradigmai, tostarp apmācības nodrošināšanai, lai iegūtu profesionālās un sociālās iemaņas, kā arī mācīšanās rezultātos balstītas kvalifikācijas. Viena no mūsu gūtajām atziņām ir tāda, ka valstu valdībām ir jāpievērš vairāk uzmanības TPIA un neformālās izglītības sniedzējiem un vispārīgāk mūžilgas mācīšanās politikai un praksei.

²⁴ Šis nosaukums neskar nostājas par statusu un atbilst ANO DP Rezolūcijai 1244 (1999) un Starptautiskās Tiesas atzinumam par Kosovas neatkarības deklarāciju, turpmāk sauktu „Kosova”.

Valstu valdību un darba devēju uztverē pieaugušie var nebūt izglītojamie, jo īpaši, kad viņi strādā, tomēr šajā kontekstā joprojām pastāv nesamērīga ekonomiskā iedalījuma potenciāls. Tajā pašā laikā mācīšanās pozitīvā ietekme pietiekami nesniedzas līdz jauniešiem mūsu partnervalstīs. ES tiek plānots samazināt sākotnējo izglītību neturpinošo personu skaitu līdz 10%, taču, kā norāda *ETF* veiktās Turīnas procesa analīzes pamatā esošie pētījumi, Turcijā šajā kategorijā ietilpst viens no trim jauniešiem vecumā no 18 līdz 24 gadiem, savukārt Albānijā šis rādītājs sasniedz 40%. To jauniešu īpatsvars, kuri nestrādā, nestudē un nepiedalās apmācībā (NNNA), ir augsts Bosnijā un Hercegovinā, Gruzijā un Kosovā.

Pāreja no skolas uz tālākizglītību vai sākotnējā karjeras uzsākšana parasti sagādā grūtības, un daudzi jaunieši partnervalstīs pauž apmierinātību ar viņiem sniegto informāciju par karjeras iespējām vai konsultācijām. PIA beidzēji, meklējot darbu, parasti izmanto neformālus tīklus vai atbild uz konkrētiem darba piedāvājumiem, nevis vērsas valsts nodarbinātības dienestos. Ziemeļmaķedonijā tikai 11% PIA beidzēju izmantoja valsts nodarbinātības dienestu kā darba meklēšanas avotu.

Darba devēji veido otro labuma guvēju kategoriju. Darbinieku prasmes vienmēr ir izšķirošais faktors veiksmīgas uzņēmējdarbības nodrošināšanā. Tā kā ekonomika virzās no 3. uz 4. industriālo revolūciju un pāriet no datorizētām un automatiskām sistēmām uz kiberfiziskām sistēmām, apmācībai un kvalifikācijas celšanai ir vēl jo lielāka nozīme. Šī pāreja ir īpaši liels izaicinājums mazajiem uzņēmumiem. Starptautiskā līmenī mazie un vidējie uzņēmumi (MVU) veido 90% visu uzņēmumu un vairāk nekā 60% visas nodarbinātības. Tie nav aizsargāti pret globālajām izmaiņām, piemēram, digitalizāciju, un ir mazāk produktīvi.²⁵

Kas attiecas uz mūsu atziņām par izglītojamajiem vai to veidiem, mūsuprāt, valstis var gūt labumu, īpašu uzmanību pievēršot tieši MVU. Dienvidaustrumeiropas valstīs, kuras pašlaik ir ES kandidātvalstis, MVU veido 90% visu uzņēmumu un nodrošina apmēram 70% visu darba vietu. Mazajiem uzņēmumiem bieži vien trūkst resursu darbinieku kvalifikācijas celšanai, taču lielākajiem uzņēmumiem visticamāk būs pašiem savas apmācības programmas un iestādes. Turklāt MVU ir nesamērīgi daudz darbinieku ar zema līmeņa apmācību. Turpretim labāk izglītotie vai augstāk kvalificētie darbinieki parasti ir koncentrēti lielākos privātos uzņēmumos vai valsts iestādēs, piemēram, ministrijās un vietējās pašvaldībās.

MVU pirmais izaicinājums ir apzināt nepieciešamo apmācību un noskaidrot, kā sadalīt to vēl ierobežotākos resursus. Kopumā tie cenšas veikt darbinieku kvalifikācijas celšanu ikdienas apmācības un mācīšanās ceļā pašu organizācijā.

²⁵ Skat., piemēram, *ICT* (2015).

Kā norādīts iepriekš, šī mācīšanās – darbaudzināšana, personāla tikšanās, uzņēmuma apmācības, u.c. – pieaugušajiem bieži vien noder nodarbinātībā, tomēr vairumā gadījumu *ETF* partnervalstīs darbinieka jauniegūtās prasmes netiek atzītas ar kvalifikāciju. Tomēr jāpiebilst, ka vecāka gadagājuma darbinieki formālu sertifikātu iegūšanai pievērš mazāk uzmanības nekā prasmju uzlabošanai.

Viens no iespējamajiem risinājumiem ir nozaru iestāžu, tirdzniecības kameru un citu ieinteresēto pušu sadarbība ar apmācības sniedzējiem, lai izstrādātu vairāk apmācības kursus un elastīgākus sertificēšanas procesus.

6.3 Informācija par prasmēm un kvalifikācijām

Studentiem ir vajadzīga informācija, informācija, informācija.

Džeimss Tērners (James Turner), politikas koordinators, *The Sutton Trust*

Informācijas pieejamības nodrošināšanā galvenā nozīme ir tam, kā indivīdi uzzina par prasmēm un kvalifikācijām, kuras tiem var būt nepieciešamas. Ir pieejams ļoti daudz informācijas par prasmēm un kvalifikācijām. Interneta resursi piedāvā milzumdaudz informācijas, kā rezultātā indivīdiem vai darba devējiem ir grūti orientēties šajā resursu pārpilnībā.

Partnervalstīm ir jāizstrādā instrumenti, kas palīdzētu darba devējiem un indivīdiem orientēties visā šajā informācijā, lai viņi varētu atrast to, kas viņiem ir nepieciešams, pieņemot lēmumus par prasmēm un kvalifikācijām. Sadrumstalotība un sarežģītība, un tādējādi informācijas nepieejamība nedrīkst kļūt par informācijas apjoma un ātruma negatīvajām sekām. Tā vietā partnervalstīm ir jāizstrādā vai jāizmanto instrumenti, lai virzītu datu plūsmu pozitīvā gultnē, nevis radītu kaitējumu studējošajiem un darba devējiem.

Attiecībā uz informāciju par prasmēm un kvalifikācijām iespējams izdalīt trīs jomas, kurās notiek pāreja: pirmkārt, prasmju un kvalifikācijas sistēmas un instrumenti; otrkārt, darbus tirgus izpēti; treškārt, profesionālā orientācija vai konsultēšana. Turpmāk detalizēti ir raksturota katra no šīm jomām.

6.3.1 Prasmju un kvalifikācijas sistēmas

Informācija par prasmēm un kvalifikācijām kalpo vairākiem mērķiem, tostarp kvalitātes nodrošināšanas sekmēšanai, piedāvājuma un pieprasījuma saskaņošanai, informēšanai par karjeras iespējām, pārskatāmības nodrošināšanai un visbeidzot, lai vairotu uzticību iegūtajām prasmēm un kvalifikācijām.

ES izmanto dažādus instrumentus, jo īpaši *Europass* un EKI, lai nodrošinātu piekļuvi informācijai par prasmēm un kvalifikācijām un to padarītu uzskatāmu. *Europass* ir instrumentu kopums, ko pilsoņi tieši izmanto. Eiropas Komisija un dalībvalstis to pašlaik rūpīgi pārbauda, lai tas varētu kļūt par visaptverošu digitālo platformu. Pārskatītajā versijā būs iekļauta informācija par darba un prasmju piedāvājumu un pieprasījumu, tostarp, nodrošinot sinerģiju ar saistītiem instrumentiem, piemēram ES prasmju panorāmu, darbaspēka mobilitātes instrumentiem, piemēram, Eiropas darbvieta mobilitātes portālu (*EURES*), EKI un autentifikācijas līdzekļiem, lai sekmētu digitālās dokumentācijas verificēšanu.

Pašas NKI palīdz indivīdiem iegūt informāciju par kvalifikācijām, jo tās ir uzskatāmi un tādējādi komunicējami ieejas punkti attiecībā uz nacionālajām kvalifikācijām. Atbalsta sniegšanu indivīdiem, lai iegūtu informāciju un gūtu izpratni par kvalifikācijām, par mērķi patiešām ir izvirzījušas visas NKI mūsu partnervalstīs un kopumā starp 150 vai vairāk visā pasaulē. Tiešaistē pieejams kvalifikāciju reģistrs ir būtiska daudzu NKI iezīme. Nacionālās un reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras ir kļuvušas par daļu no vairuma valstu kvalifikācijas sistēmām. Tomēr tās ne vienmēr ir bijušas veiksmīgas, vēstot par savu lomu un pielietojumu citām personām, nevis tikai ieinteresētajām pusēm, kuras jau aktīvi darbojas izglītības un apmācības jomā.

ETF sadaļā 2017. gada pārskatā informācija un komunikācijas ir uzsvērtas kā to iestāžu, ministriju un aģentūru transversālā funkcija, kuras īsteno kvalifikāciju reformu vai kurām ir vadošā loma NKI ietvaros. Partnervalstīs tās pamatā ir tādas iestādes, kā Melnkalnes Kvalifikāciju nodrošināšanas padome, Profesionālo kvalifikāciju nodrošināšanas iestāde Turcijā, Nacionālā Kvalifikāciju nodrošināšanas iestāde Kosovā un citu valstu izglītības un darba ministrijas, kuras informē izglītojamos un citus lietotājus par kvalifikācijām.

Šīs iestādes izmanto dažādus instrumentus, lai uzrunātu lietotājus. Kosovā Nacionālā Kvalifikāciju nodrošināšanas iestāde izmanto filmas, reklāmas un tīmekļa vietnes, lai sekmētu iepazīšanos ar kvalifikācijas sistēmu. Trija salīdzinājumā ar pārējām ES valstīm īpašu uzmanību pievērš informācijas sniegšanai par kvalifikācijām un ar tām saistītajām programmām. Tiek izmantoti arī tādi rīki, kā kvalifikāciju reģistri un portāli. Ziemeļmaķedonija, Kosova, Gruzija, Moldova un Turcija ir vienas no nedaudzajām partnervalstīm, kuras izstrādā kvalifikāciju reģistrus un portālus. Melnkalnes reģistrā ir iekļautas 160 NKI 3., 4. un 5. līmeņa PIA kvalifikācijas. Tāpat rokasgrāmatas, kā Gruzijas un Kosovas gadījumā, efektīvi sniedz izglītojamajiem un iesaistītajām pusēm, piemēram, darba devējiem informāciju par kvalifikācijas sistēmām.

Pārējās iestāžu transversālās funkcijas ietver kvalitātes nodrošināšanu un regulēšanu. Kvalitātes nodrošināšanas sistēmas un instrumenti arī veido informāciju un sniedz informāciju par kvalifikācijām. Šī funkcija kvalitātes nodrošināšanā ir patiešām nepieciešama, jo tās galvenais mērķis kvalifikācijas sistēmās ir vairot uzticību lietotāju vidū. Šīs uzticības pamatā ir ticama informācija, kas tiek sniegta izglītojamajiem un darba devējiem. Prasmju un kvalifikāciju jomā kvalitātes nodrošināšana galvenokārt attiecas uz kvalifikāciju standartiem, novērtēšanu un sertificēšanu.

Standartus definē sadarbībā ar darba tirgus pārstāvjiem, piemēram, darba devējiem un arodbiedrībām. Šie pārvaldības procesi gan uzlabo kvalifikāciju kvalitāti un nozīmīgumu, sākot no darba tirgus informācijas izmantošanas līdz attiecīgo kvalifikāciju izveidei, piemēram, ar profesionālo standartu palīdzību, gan nodrošina labāku izpratni darba devēju vidū, pašiem darba devējiem iesaistoties kvalifikāciju izveidē. Skotijā Skotijas Kredītpunktu un kvalifikāciju ietvarstruktūras personāls un Skotijas Kvalifikāciju nodrošināšanas iestāde sadarbojas ar virkni neformālās izglītības sniedzēju, piemēram, *Microsoft* un Skotijas Policijas koledžu, lai izveidotu jaunas kvalifikācijas, kuras pēdējo gadu laikā ir piedzīvojušas strauju izaugsmi. Šie procesi sekmē publisku kontaktu ar valsts kvalifikācijas sistēmu.

Attiecībā uz partnervalstīm kā piemēru var minēt Ukrainu un Turciju, kur darba devēji virza uz arodizglītību vai profesionālo izglītību vērsto kvalifikāciju attīstību, balstoties uz profesiju standartiem, tādējādi nodrošinot, ka prasmju un kvalifikāciju attīstība nav valsts monopols.

Novērtēšanas metodes un sertificēšana arī var sekmēt labāku kvalifikāciju pārzināšanu. Ar valsts pārbaudījumiem un sertifikātiem, ko pārrauga valsts iestādes, paredzēts nodrošināt konsekventāku rezultātu kvalitāti kvalifikāciju piešķiršanā, kā arī labāku uzskatāmību, ieviešot kopējus formātus un žetonus. Valsts Studentu uzņemšanas komisija Azerbaidžānā un Nacionālais Novērtēšanas un eksaminācijas centrs Gruzijā izvērs savus mērķus. Sertifikātos norādītajiem NKI līmeņiem ir arī informatīva vērtība. Melnkalnē, Ziemeļmaķedonijā, Turcijā un Kosovā tiek veikta kvalifikāciju uzskatāmības un salīdzināmības uzlabošana ar NKI un/vai EKI žetonu palīdzību. Kas attiecas uz standartu un kvalifikāciju attīstību, darba devēju iesaiste novērtēšanā, piemēram, Turcijā, nodrošina sabiedrības izpratnes vairošanu par kvalifikācijām. Turklāt partnervalstis aizvien aktīvāk publicē rezultātus un informāciju par rezultātiem, kvalifikāciju iegūšanu un citām norisēm.

Kvalitātes nodrošināšana un informēšana iesniedzas arī jaunajā ceturtajā kvalifikāciju

ietvarstruktūru paaudzē, kurā ir jāizstrādā jaunu kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas veidi, piemēram, digitāli izglītības dokumenti. Partnervalstu valdībām ir jāreaģē uz digitālajām un citām modernizācijas tendencēm, izstrādājot politiku, sistēmas un instrumentus, ar kuru palīdzību iespējams apzināt, fiksēt un atzīt mācīšanās rezultātus un, vēl jo būtiskāk, nodrošināt to kvalitāti, lai vairotu to ticamību.

6.3.2 Darba tirgus izpēte

Darba tirgus izpēte (DTI) ietver prasmju analizēšanu un prognozēšanu, kas ļauj gūt labāku izpratni par prasmju pieprasījuma un piedāvājuma tendencēm un virzītājspēkiem, kā arī gluži pretēji – identificēt prasmju neatbilstības. Šie instrumenti lēmumu pieņēmējiem ir būtiski saistībā ar prasmēm un kvalifikācijām. Lai arī partnervalstis apzinās šo nepieciešamību, dažkārt tām ir grūti informēt lietotājus par tirgus izpēti.

ES prasmju panorāmā ir apvienoti dažādi esošie datu kopumi, piemēram, tie, kurus pārvalda ESAO, *Eurostat*, *Eurofond* un *Cedefop*, lai sniegtu pilnvērtīgu priekšstatu par Eiropas darba tirgu. Lietotāji drīzāk ir lēmumu pieņēmēji, politikas veidotāji un pētnieki nevis izglītojamie. Kā galvenās iezīmes jāmin meklētājprogramma, kuras pamatā ir Eiropas iemaņu, kompetenču, profesiju un kvalifikāciju klasifikācija (ESCO), DTI vadlīnijas un citas rīkkopas.

ESCO mērķis ir sasaistīt izglītību ar darbu un sekmēt prasmju prognozēšanu un saskaņošanu. Tā parāda lietotājam, kā raksturot amata vietu zināšanu, prasmju un kompetenču izpratnē, nosaka, kā ar šiem jēdzieniem iespējams aprakstīt mācīšanās rezultātus kādas kvalifikācijas ietvaros, un norāda, kuras kvalifikācijas ES valstis uzskata par būtiskām konkrētās profesijās.

Darba tirgus izpēte mainās lielo datu un jaunu analītisko rīku ietekmē. Ar lielajiem datiem apzīmē datu kopas, kuras tradicionālajām datu apstrādes lietojumprogrammām ir pārāk lielas vai sarežģītas. Lielo datu izmantošanas mērķis DTI ietvaros ir sekmēt lēmumu pieņemšanu, pievienojot vērtību tradicionālajiem DTI instrumentiem, piemēram, aptaujām, un izvērsties ārpus to spektra. Lielie dati nodrošina būtiskas priekšrocības, jo īpaši, samazinot izmaksas, paātrinot datu izplatīšanu un nodrošinot lielāku precizitāti un pieejamību. Palielinoties darba tirgus, izglītības un apmācības procesu un informācijas digitalizācijai, ir pieejams lielāks daudzums to avotu, kas sniedz informāciju par profesijām, prasmēm un kvalifikācijām, piemēram, lielas datu kopas saistībā ar vakancēm, CV, mācīšanās iespējām un izglītības programmām.

Būtiski dati tiek apkopoti ar tādiem tiešsaistes rīkiem, kā *EURES*, *Europass* un ES prasmju

panorāma, kā arī tādiem informācijas avotiem, kā tiešsaistes sludinājumu dēļi, portāli un publiskie reģistri.

Šie avoti ļauj veikt smalku, detalizētu, lokalizētu un reāla laika izpēti saistībā ar prasmēm un profesijām, ko nebija iespējams veikt pirms lielo datu ieviešanas. Ar to palīdzību prasmes tiek kartētas pēc profesijas, lai identificētu neatbilstošās un neaktuālās prasmes, kā arī prognozētu jaunās profesijas un prasmes.

6.3.3 Profesionālā orientācija

Indivīdiem ir jāzina, kādas prasmes un kvalifikācijas viņiem ir jāpilnveido un jāiegūst, lai uzsāktu vēlamu karjeru un profesiju. Profesionālā orientācija jeb informācija par karjeru ir jebkura informācija un/vai konsultācija, kas ļauj indivīdam pieņemt jāgpilnus lēmumus par mācīšanās un darba iespējām, ar kurām prasmes un kvalifikācijas, protams, ir cieši saistītas.

Iepriekš tika aplūkota DTI loma. Uzticama, objektīva un lietotājiem draudzīga DTI ir būtiska, lai palīdzētu indivīdiem orientēties darba tirgū un uzņēmumiem – atrast darbiniekus ar vajadzīgajām prasmēm. DTI finansēšanā, datu apkopošanā, organizēšanā, sasaistīšanā, sistematizēšanā un izplatīšanā liela loma parasti ir valstu valdībām. DTI instrumenti bieži vien ir tikuši izstrādāti nodarbinātības jomā, taču tie ne vienmēr tiek lietoti kopīgi ar karjeras praktiķiem izglītības un apmācības jomā.

DTI var uzskatīt par vienu no nacionālo profesionālās orientācijas sistēmu vājam posmiem. Sadarbību starp galvenajām iesaistītajām pusēm var sekmēt ar valsts līmeņa mehānismu, apkopojot, uzturot un izplatot ticamus DTI datus par darba tirgus pieprasījumu un piedāvājumu. Uzmanība ir jāpievērš arī turpmāko vajadzību tendenci un prognožu analizēšanai. Dažādu lietotāju grupu pārstāvji un profesionālās orientācijas speciālisti varētu veidot t.s. „uzklausīšanas grupu”, izstrādājot viegli lietojamu un inovatīvu DTI sistēmu un stiprinot tās spēju to kritiski izmantot karjeras apguvē.

DTI izmantošana var pieaugt, uzlabojot indivīdu piekļuvi pieredzē balstītai un pieredzē nebalstītai darba tirgus informācijai. Vairāk uzmanības ir jāpievērš saiknei starp darba vidē balstītu mācīšanos un profesionālo orientāciju apstiprināšanas procesā un pieaugušo izglītībā.

Profesionālā orientācija savā ziņā ietver DTI datus un nodrošina indivīdiem to izmantošanu. Indivīdi ir jāiepazīstina ar DTI datiem, kurus ir veidojuši un snieguši publiskie dienesti, taču viņiem arī ir jāspēr solis uz priekšu šīs informācijas izmantošanā, lai pieņemtu informētus lēmumus. Šādā DTI ietilpst zināšanas un sekošana līdz prasmju tendencēm, pieprasījumiem un trūkumiem, prasības attiecībā uz prasmēm

konkrētās profesijās, transversālās prasmes atbilstoši to attīstībai, piekļuves un attīstības ceļi, veidojot profesiju saimes, un citi faktori.

Strauji mainīgā darba vieta vai precīzāk jaunās nodarbinātības formas un profesijas rada apstākļus, kuros pielāgošanās spējai, mobilitātei un kvalifikācijas celšanai ir aizvien lielāka nozīme. Karjeras iespējas vairs neatbilst ierastajām lineārajām iecerēm. Tā vietā aizvien aktīvāki ir pārejas procesi, kuros profesionālajai orientācijai un karjeras vadības iemaņām neapšaubāmi ir izšķiroša nozīme. Šī aizvien lielākā karjeras neparedzamība nozīmē lielāku karjeras paškontroli no izglītojamo un darbinieku puses. ES Padomes 2018. gada leteikumā par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā ir ietverta kompetence, kas aptver karjeras vadību.

Straujās izmaiņas darba tirgū nozīmē to, ka pilsoņiem ir nepieciešamas jaunas prasmes, lai pārvarētu izaicinājumus, ar kuriem viņi dzīves laikā saskaras, tostarp biežāku karjeras maiņu. Šādas karjeras vadības iemaņas raksturo to, kas indivīdiem ir nepieciešams, lai orientētos darba tirgū un pilnveidotu pašu darba dzīvi. Attīstot karjeras vadības iemaņas, tiek sekmēta darbaspēka attīstība, uzņēmumu sniegums, kā arī indivīdu karjera un darba gaitas. Iespējams izveidot nacionālo karjeras kompetenču ietvarstruktūru, kurā ieguldījumu sniegtu izglītības un nodarbinātības nozare, kā arī pārējās galvenās iesaistītās puses. Tai jābūt atbilstoši sasaistītai ar citām nacionālām prasmju vai kompetenču ietvarstruktūrām.

Skolās karjeras izglītības programmas iespējams pasniegt kā atsevišķu un plānotu priekšmetu, to iedalot vairākās tēmās, ko māca dažādos izglītības programmā ietvertajos mācību priekšmetos, vai arī ārpusklases nodarbībās. Starppriekšmetu pieeja palīdz studentiem analizēt ar darbu saistītos jautājumus dažādu priekšmetu kontekstā. Ārpusklases nodarbības var ietvert karjeras nedēļas vai izstādes, darba vietu apmeklējumus, darba apmaiņas programmas vai darba devēja apmeklējumu skolā. Visaptverošākā pieeja ir iekļaut karjeras izglītību izglītības programmā kā obligātu vai plānotu izvēles priekšmetu.

Karjeras izglītības programmas var pasniegt skolotāji vai karjeru praktiķi gan skolā, gan ārpus tās. Trešais modelis ir partnerība starp skolas un ārējo personālu. Labi funkcionējošs partnerības modelis var nodrošināt izglītības programmas sasaisti ar aktuālām un padziļinātām zināšanām par darba pasauli.

Karjeras izglītība jeb profesionālā orientācija ir nevis viens, bet gan vairāki pasākumi, un tā ir visefektīvākā tad, ja vairāki pasākumi tiek apvienoti un izkārtoti programmai līdzīgā veidā (Hūlijs (*Hoolley*), 2014).

Sultana (2018) attiecībā uz karjeras izglītības nodrošināšanu līdzās profesionālās orientācijas pakalpojumiem izšķir izglītības programmā un darba vidē balstītas pedagoģiskās metodes. Darba devēju un darbinieku iesaistei darbā balstītā, uz pieredzi vērsta izglītībā ir izšķiroša nozīme attiecībā uz indivīda karjeras apguvi.

Attiecībā uz pieaugušajiem profesionālā orientācija attiecas uz dažādām karjeras konsultāciju darbībām, kuru pamātā ir konsultanta un klienta sadarbība, klienta saikne ar darba dzīvi, kā arī pakalpojumi un instrumenti, kas palīdz darba meklētājiem uzlabot nodarbinātības spējas un reintegrēties darba tirgū. Tā ietver virkni darbību, tostarp novērtēšanu, profilēšanu vai pārbaudi, atbalstu darba maiņā un kvalifikācijas celšanā, palīdzību karjeras vadībā un sociālo iemaņu apguvē, darba starpniecību un aizstāvību, atbalstu darba meklēšanā, konsultēšanu, darba klubu programmas un informācijas sniegšanu par darba tirgu. Nenodarbinātajām personām valsts nodarbinātības dienestu konsultanti sniedz konsultācijas ilgtspējīgas aktivizācijas un darba tirgus integrācijas sekmēšanai. Valsts nodarbinātības dienesti var piedāvāt īpašu profesionālo orientāciju personām, kurām ir nepieciešams visaptverošāks risinājums, piemēram, zemi kvalificētam nenodarbinātam jauniešiem vai pieaugušajam, kurš vēlas uzsākt kādu PIA programmu.

Darba devēju iesaistes panākšanai un uzturēšanai ir centrālā nozīme attiecībā uz efektīvās karjeras attīstības sistēmās, novēršot darba tirgus nepilnības un neatbilstības. Sadarbības struktūras ir atkarīgas no vietējiem apstākļiem un vajadzībām, un tās var dažādas – sākot no informācijas apmaiņas, līdz pat kopīgai balstītu mācīšanās darbību izstrādei un īstenošanai.

Darba vidē balstītām mācībām ir jābūt izglītības sistēmas pamatelementam attiecībā uz ikvienu personu, un tam ir jāietver mācības par uzņēmējdarbību un sociālajiem uzņēmumiem. Darba devējus iespējams iesaistīt nacionālajās komitejās, kuras izstrādā valsts politiskos dokumentus vai tiesisko regulējumu. Viņi var sekmēt dažāda līmeņa izglītības programmu un karjeras praktiķu apmācības programmu izstrādi, kā arī nodrošināt prakses vietas karjeras praktiķiem, studentiem un pasniedzējiem. Tāpat darba devēji var balstīties uz esošajiem cilvēkresursu vadības procesiem, lai sadarbībā ar arodbiedrībām, profesionālajām asociācijām un citām ar darbu saistītām iestādēm radītu karjeras attīstības atbalstu, labumu nodrošinot gan pašiem, gan savam personālam.

Karjeras pakalpojumu sniedzēju profesionalitāte un kvalifikācija ir ļoti svarīga, apmierinot pilsoņu un uzņēmumu vajadzības, kā arī sekmējot valsts

politisko mērķu sasniegšanu. Tomēr pašreizējais apmācības nodrošinājums ir bijis nekonsekvents, un tas atspoguļo nacionālo profesionālās orientācijas sistēmu būtību. Nepietiekama uzmanība ir tikusi pievērsta DTI un kompetencēm, profesionālajā orientācijā izmantojot tehnoloģijas un sociālos plašsaziņas līdzekļus. Darba devēji un pārējās attiecīgās iesaistītās puses netiek atbilstoši konsultētas par karjeras praktiķu apmācības programmu izstrādi un vērtēšanu.

Profesionālās orientācijas praktiķu kvalifikācijas ir jāintegrē ministrijās vai iestādēs, kuras īsteno NKI pārvaldību, lai uzlabotu kvalifikāciju pārskatāmību visās valstīs. Pilsoņiem ir jāspēj un jāpalīdz apzināt profesionālās orientācijas vajadzības un karjeras ceļu, lai viņi varētu apgūt prasmes, kas ļauj viņiem veidot jēgpilnus un efektīvus plānus un pieņemt lēmumus par mācīšanos un karjeru.

6.3.4 IKT izmantošana profesionālajā orientācijā

Saistība starp karjeras pakalpojumiem un dažādām lietotāju grupām ir kļuvusi daudz dinamiskāka un sarežģītāka, un ir palielinājies pieprasījums pēc personalizētiem tiešsaistes produktiem un pakalpojumiem. Sociālo plašsaziņas līdzekļu izmantošana ar karjeru saistītajās darbībās pēdējos gados ir strauji palielinājusies, un karjeras nozarē ir jāpaplašina izpratne par jaunajām tehnoloģijām un darba tirgus informācijas sistēmām (DTIS) kā daļu un centieniem modernizēt pakalpojumus. Ir būtiski izmantot jauno tehnoloģiju potenciālu līdzās DTIS un ietvert to izmantošanu visos mūžilgas profesionālās orientācijas prakses un pakalpojumu sniegšanas aspektos. Stratēģiskas pieejas īstenošanai IKT un DTIS izmantošanā saistībā ar mūžilgu profesionālo orientāciju ir nepieciešama kopīgi saskaņota starpministriju stratēģija mūžilgas profesionālās orientācijas nodrošināšanai, kā arī kopīga konceptuāla ietvarstruktūra pakalpojumu sniegšanai un finansējuma nodrošināšanai. Lai nodrošinātu veiksmīgu tehnoloģiju integrāciju, ir nepieciešams sniegt konsekventu politisko atbalstu, attīstīt darbaspēku un izstrādāt mērķim atbilstošas IKT sistēmas.

Nemot vērā karjeras pakalpojumu daudzveidību dažādās vides, ir svarīgi, lai visas iesaistītās puses piedalītos mūžilgas profesionālās orientācijas sistēmu un politikas izveidē. Tikpat svarīgi ir dalīties zināšanās valsts, reģionālā un vietējā līmenī. Raugoties no politikas un īstenošanas viedokļa, stratēģiska vadība ar iesaistīto pušu dalību visos sektoros palīdz izvairīties no politikas sadrumstalotības un dubultiem centieniem. Ir svarīgi sekmēt pētniecību, lai atbalstītu pierādījumos balstītas politikas veidošanu, tostarp tirgus un akadēmisko izpēti, garengriezuma vērtēšanu un izmaksu rentabilitātes pētījumus. Konsekventa pierādījumu bāze sniedz pamatu finansējuma piešķiršanai dažādiem īstenošanas ceļiem un prioritātes grupām.

Nacionālas stratēģijas izstrādei ir izšķiroša nozīme, lai nodrošinātu dažādu nozaru sadarbību kompleksās sistēmās.

6.3.5 Dažu valstu piemēri

Baltkrievija un Serbija ir minamas kā piemēri inovatīvai lietotāju informēšanai. Baltkrievijā Nacionālais Izglītības interneta portāls atbalsta lēmumus par programmām un kvalifikācijām, ņemot vērā aprakstītos mācīšanās ceļus. Tā lietotāji ir izglītojamie, skolēnu, universitāšu studenti, darbinieki un pieaugušie izglītojamie, kā arī viņu vecāki, skolu vadītāji un citas iesaistītās personas. Ir pieejami materiāli par izglītības programmas izstrādi, konsultācijas pa e-pastu, kā arī informācija par pasniedzēju turpmāko profesionālo pilnveidi.

Serbijā ir izstrādāta nodarbinātības uzlabošanas programma *Belgrade Open School*, kuras mērķis ir palīdzēt indivīdiem sagatavoties esošajam un turpmākajam darba tirgum. Tāpat kā Baltkrievijā, lietotāji ir studenti, vecāki un citas iesaistītās puses. Viņi var izmantot pašpalīdzības rīku, lai piekļūtu informācijai, vai konsultēties ar karjeras konsultantu tiešsaistē. Pie parējām programmas iezīmēm ir pieskaitāmi arī pašnovērtējuma vingrinājumi, karjeras profila un CV izveides rīki un pat datorspēles, lai attīstītu tādas nodarbinātībā nepieciešamās iemaņas, kā komunikācija un lēmumu pieņemšana.

6.4 Prasmju apguve un kvalifikāciju iegūšana

6.4.1 Jaunu prasmju apguves iemaņas

Ņemot vērā to, kā indivīdi apgūst prasmes un iegūst kvalifikācijas, iespējams izšķirt divas plašas jomas, proti, elastīga izglītības programmas izveide un īstenošana, lai nodrošinātu indivīdiem iespējas apgūt prasmes un iegūt kvalifikācijas, un pasniedzēju un apmācītāju mainīgā loma. Šajā sadaļā īpaši ir aplūkota inovatīva izglītības programma un apzinātas tā sekas vai ietekme uz pasniedzējiem.

Tas palīdzēs studentiem noteikt, ko mēs saprotam ar izglītības programmu un ko mēs domājam, ja runa ir par pasniedzējiem. Izglītības programma ir rakstisks mācību plāns, kas ietver mācīšanās rezultātus, mācīšanās mērķus, mācīšanās darbības un atbalsta materiālus. Izglītības programmas izstrāde ietver vairākus atkārtotu izstrādes, īstenošanas un vērtēšanas ciklu posmus. Vērtēšanas kritēriji ir atbilstība, konsekvence, praktiskums un efektivitāte.

Pasniedzēji konsultē, uzrauga un novērtē izglītojamos, un viņi var strādāt izglītības iestādēs vai darba vietās. Viņi var būt treneri, mentori, apmācītāji, padomdevēji un citas personas.

Šajā sadaļā ir aplūkots, kā informāciju par prasmēm, standartiem un politiku kvalifikācijās iespējams pārveidot jēgpilnā mācīšanās pieredzē. Mācīšanās rezultātus iespējams iegūt dažādos veidos, taču tas ir atkarīgs no atbilstošajiem ieguldījumiem. Bez atbilstoša mācīšanās konteksta, tostarp kompetentiem pasniedzējiem un prakses iespējām, nav viegli izveidot uz mācīšanās rezultātiem vērstu sistēmu. Jāpiebilst, ka modularizācija kā komponents ir novērojams praktiski visos ES PIA reformu projektos mūsu partnervalstīs. Tomēr modulētas izglītības programmas īstenošana ir sarežģīta, turklāt modularizācija neveido daļu no vairuma esošo sistēmu loģikas vai pieredzes. Mūsdienās vairums studentu un pasniedzēju mūsu partnervalstīs dod priekšroku modulārai pieejai, taču tās izveide un uzturēšana ir sarežģīta, turklāt bieži vien tā veikšanai nav atbilstoša aprīkojuma vai citu resursu. Vēl būtiskāk ir tas, ka pasniedzēji ne vienmēr ir gatavi ieviest savā ikdienas darbā kompleksus reformu pasākumus.

Tāpat tiek novērots, ka izglītības programma kļūst aizvien plašāka un vispārīgāka, aptverot galvenās kompetences un dažkārt mazinot uzsvāru uz konkrētām prasmēm un zināšanām. Tas lielā mērā saistāms ar faktu, ka liela daļa no pašlaik mācītā rīt jau var būt neaktuāla. Elastīgumu un pielāgošanās spēju aizvien vairāk uzskata par veiksmes faktoriem mūsdienu darba tirgū. Studentu mērķis jebkura līmeņa izglītībā ir apgūt vairāk pārnesamu zināšanu un prasmju, nekā konkrētu tehnisku un profesionālu iemaņu.

Šīs jaunās novērtēšanas un mācīšanas pieejas neizbēgami ietekmē pasniedzējus. Turpmāk ir uzskaitītas dažas mācīšanās rezultātos balstītas izglītības atšķirīgās iezīmes.

- Uzmanības centrā ir mācīšanās process, kurā zināšanas un prasmes ir apvienotas ar personīgajām un sociokultūras kompetencēm.
- Zināšanas ir noteiktas kontekstā, un tās ir iesniedzamas dažādās disciplīnās.
- Galvenā nozīme ir nepieciešamajām prasmēm.
- Mācīšanās tiek sekmēta dažādās vietās un ar dažādām metodēm.

Šo izmaiņu centrā ir pasniedzējs, taču sistēmu līmeņa reformas ne vienmēr iesniedz tik dziļi sistēmā, lai tiktu uzrunāti visi pasniedzēji. Pasniedzējiem ir jābūt kompetentiem, taču arī attieksme ir būtiska, ja izglītības programmā paredzēts veikt izmaiņas. Tādēļ viena no vislielākajām problēmām kvalifikācijas sistēmu reformēšanā ir izvēlēties pieeju, kurā stratēģiskie mērķi iekļauj cilvēkresursu attīstību. Tā kā tā parasti ir reformas vissarežģītākā un visdārgākā daļa, to bieži vien ignorē.

ETF pētījumā „Labāku profesionālo kvalifikāciju izveide” (2014) ir aplūkots, ar ko izglītības programma atšķiras no kvalifikācijām, kas ne vienmēr ir skaidrs.

Mēs secinājam, ka izglītības programmas mērķi un darbības jomu var definēt ar jaunām kvalifikācijām, kas var nodrošināt skaidru izglītības programmas struktūru, izmantojot moduļus. Vairumā partnervalstu profesionālās izglītības programmas joprojām ir ļoti centralizētas. Lai nodrošinātu attīstību, daudzas profesionālās izglītības programmas ir pārsātināti ar vispārīgās izglītības priekšmetiem. Ja izglītības programma tiek pārveidota, balstoties uz profesionālajām kvalifikācijām, šī pieeja ir jāpārskata.

Eiropā ir novērojama tendence veidot centrāli definētu pamata izglītības programmu, kas ļauj veikt plašus vietējā līmeņa īstenošanas pasākumus izglītības sniedzēja līmenī. Šķiet, ka tas arī ir labs risinājums partnervalstīm. Ja novērtēšana ir balstīta uz profesionālajām kvalifikācijām, nav nepieciešams veikt izglītības programmas satura pārvaldību mikrolīmenī. Nodrošinot izglītības sniedzējiem iespēju pielāgot izglītības programmu konkrēto izglītojamo un vietējo uzņēmumu vajadzībām, izglītības programmas var būt vēl efektīvākas.

Modulāro izglītības programmu īstenošana daudzās partnervalstīs ir bijusi sarežģīta, jo īpaši ārpus izmēģinājuma projektiem. Bieži vien pasniedzēju un apmācītāju prasmju uzlabošana nav bijusi pietiekama, lai ieviestu jaunas izglītības programmas ārpus izmēģinājuma projektiem. Pasniedzējiem arī ir nepieciešams laiks, lai īstenotu apmācību un sniegtu ieguldījumu profesionālā diskusijā. To valstu atgriezeniskā saite, kuras ir virzījušās uz modulāro izglītības programmu ieviešanu, liecina par to, ka moduļu pasniegšana daudzās skolās jau ir kļuvusi par ierastu praksi, taču moduļu novērtēšana joprojām sagādā grūtības.

Mācīšanās rezultātu attīstīšana nav tikai process, kurā tiek izmantotas profesionālajos standartos apzinātās kompetences. Lai nonāktu pie zināšanu, prasmju un plašāku kompetenču formulējumiem, ir jāveic atbilstošā interpretācija.

Pētījumā „Kvalifikācijas sistēmas: organizācija” (ETF, 2016) ir aplūkoti noteikumi un iesaistīto pušu, iestāžu un kvalitātes nodrošināšanas pasākumu lomas. Tas liecina, ka izglītības ministrijas ir koncentrējušās uz izglītības programmu reformu, jo īpaši esošo programmu izvērsanu. Tomēr nodarbinātības ministrijas vairāk ir centušās nodrošināt, ka profesiju deskriptori atspoguļo mainīgās darba tirgus vajadzības, un ir koncentrējušās uz darba tirgus rezultātiem. Darbu pie apmācības programmām darba meklētājiem un pieaugušo izglītības (tostarp neformālās un ikdienas) sertificēšanas ar darba devēju pārstāvjiem un sociālajiem partneriem bieži vien uzsāk tieši nodarbinātības ministrijas. Tādēļ ir svarīgi, lai reformas ietvertu dažādas iesaistītās puses un iestādes ārpus izglītības sistēmas.

Ir nepieciešami atbilstoši resursi un kompetence, lai izteiktu kvalifikācijas apmācības programmās un organizētu atbilstošu mācīšanās pieredzi, kas ir vērsta uz izglītojamo aktīvo lomu, tostarp alternatīvo iespēju apzināšanu. Mācīšanās pieredzes iegūšanai ir nepieciešams īstenot ar mācību programmas izstrādes pasākumus, sagatavot un pārkvalificēt pasniedzējus, kā arī nodrošināt mācīšanās līdzekļus un vidi. Standartiem ir jāatbilst attiecīgajam mērķim, lai sekmētu PIA izglītības programmas īstenošanu, ņemot vērā darba tirgus vajadzības un karjeras izaugsmi.

Pasniedzējiem un apmācītājiem ir būtiska loma, jo viņi veido mācīšanās procesu. 6.1. tabulā ir minētas dažas galvenās iestādes, kas ir iesaistītas profesionālās izglītības mācību satura modernizācijā.

6-1. tabula - Galvenās iestādes

IZSTRĀDES UN ĪSTENOŠANAS FUNKCIJAS	IESTĀŽU LOMU IERASTIE ĪSTENOTĀJI	PIEMĒRI
Mācību programmu izstrāde un uzturēšana: 1. izstrādāt nacionālo pamata izglītības programmu un priekšmetu kritērijus; 2. izstrādāt izglītības programmu un programmas izglītības sniedzēju līmenī; 3. apzināt un izstrādāt mācību materiālus un līdzekļus; 4. izstrādāt turpmākas profesionālās pilnveides programmas pasniedzējiem un apmācītājiem.	1. Metodoloģiskie centri, izglītības sniedzēji sadarbībā ar valstu pārstāvjiem no darba vides; 2. un 3. Izglītības sniedzēji, metodoloģiskie centri; 4. Skolotāju apmācības iestādes, metodoloģiskie centri, izglītības sniedzēji.	Pirmsskolas, pamatizglītības un vidējās izglītības aģentūra - Bosnija un Hercegovina PIA Centrs - Ziemeļmaķedonija Izglītības institūts - Azerbaidžāna Nacionālais Profesionālās izglītības institūts - Baltkrievija

6.4.2 Mācību plāna izstrāde

Izglītības programmas izstrāde un attīstība ir sarežģīts process. Ņemot vērā pašreizējo straujo izmaiņu kontekstu, ir aizvien grūtāk ne tikai attīstīt aktuālu izglītības programmu, bet arī to uzturēt aktuālu. Šī iemesla dēļ izglītības programmai ir jābūt elastīgai, lai pielāgotu izglītības programmu, balstoties uz pieprasījumu pēc jaunām zināšanām un prasmēm. Elastīgu vai daļēji elastīgu izglītības programmu bieži vien veido fiksēta pamata satura struktūra, kas tik ātri nemainās, un atvērtāka daļa, ko iestādes un pasniedzēji var turpināt izstrādāt un attīstīt.

Pirms detalizētāk tiek paskaidrots izglītības programmas izstrādes process, ir būtiski izprast dažādos līmeņus, kuros izglītības programmu iespējams izstrādāt, kā arī dažādos izglītības programmas atveidojumus, jo tas var ietekmēt lēmumus saistībā ar izglītības programmu, un tam būs liela nozīme izglītības programmas izvērtēšanā.

Izglītības programmas līmeņi

Kopuma izšķir četrus līmeņus:

1. makrolīmenis – to bieži vien dēvē par sistēmu vai valsts līmeni;
2. mezolīmenis – skolu/iestāžu līmenis;
3. mikrolīmenis – auditorijas līmenis; un
4. nanolīmenis – atsevišķā studenta līmenis.

Lai izglītības programma būtu elastīga, ir svarīgi norādīt pakāpi, kādā izglītības programma ir fiksēta makrolīmenī un mezolīmenī, citiem vārdiem, ciktāl skolas vai iestādes lemj par izglītības programmas saturu. Atvērtāka izglītības programma nodrošina labāku pielāgošanos skolu līmenim un vieglāku reaģēšanu uz izmaiņām reģionālajā kontekstā, kā arī pieprasījumu darba tirgū.

Tāpat pirms izglītības programmas izstrādes un attīstīšanas ir jāņem vērā dažādie izglītības programmas atveidojumi. Ar katru nākamo soli lietotāji veic savas interpretācijas, un šīs interpretācijas var atšķirties no paredzētās izglītības programmas un tādējādi ietekmēt galīgos rezultātus. Šie atveidojumi ir ārkārtīgi noderīgi, veidot izglītības programmas izstrādes vai pārstrādāšanas procesa un tā rezultātu uzraudzību un novērtēšanu.

6.2. tabulā ir redzami dažādi mācību plāna atveidojumi (Gudlads (*Goodlad*), 1979; van den Akers (*van den Akker*), 2003).

Ikviena izglītības programma sākas ar idejām par to, kas ir jāsasniedz, un veidu, kā vislabāk sasniegt vēlamos rezultātus. Izstrādes procesā tiks iesaistītas vairākas personas, jo īpaši augstākajos izglītības programmas līmeņos. Tādēļ rakstiska izglītības programma ir dažādu iesaistīto pušu diskusiju rezultāts. Tādējādi būs jāpanāk kompromiss par individuālo ideālo izglītības programmu, ko bija iecerējusi ikviena iesaistītā puse. Tiklīdz ir izstrādāta formāla jeb rakstiska izglītības programma, tas ir jāīsteno. Pasniedzēji, kuri bieži vien ir šīs īstenošanas centrālās personas, bieži vien paši interpretēs rakstisko izglītības programmu, balstoties uz kuru viņi plānos un pasniegs mācību stundas. Izglītības programmas interpretācijas un īstenošanas procesā var rasties izmaiņas, kā rezultātā izglītības programma var atšķirties no sākotnējās ieceres un idejām.

Ieviestā izglītības programma būs *izpildītā* izglītības programma. Izpildītā izglītības programma veido izglītojamo mācīšanās pieredze un galīgie mācīšanās rezultāti, ko viņi ir sasnieguši. Izpildītājai izglītības programmai arī ir būtiska nozīme tā vērtēšanas procesā, kurā tiek uzdoti šādi jautājumi: Vai izglītojamie ir apguvuši izglītības programmā paredzētās prasmes, zināšanas un iemaņas? Ja ne, ar ko šīs atšķirības ir izskaidrojamas?

6-2. attēls – Izglītības programmas atveidojumi

PAREDZĒTĀ IZGLĪTĪBAS PROGRAMMA	Ideāls	Redzējums
	Formāls/rakstisks	Izglītības programmas dokumentētās minētās ieceres
ĪSTENOTĀ IZGLĪTĪBAS PROGRAMMA	Uztverts	Lietotāju interpretētā izglītības programma
	Operatīvs	Faktiskais mācīšanas un mācīšanās process
IZPILDĪTĀ IZGLĪTĪBAS PROGRAMMA	Balstīts uz pieredzi	Mācīšanās pieredze izglītojamo uztverē
	Balstīts uz mācīšanos	Izglītojamo mācīšanās rezultāti

Vai tas notiek tādēļ, ka izglītības programmas daļas „pazūd tulkojumā” starp dažādiem atveidojumiem, vai arī ar izglītības programmas saistīto lēmumu pieņemšanas dēļ?

Ņemot vērā gan izglītības programmas izstrādes līmeņus, gan tā atveidojumus, var secināt, ka rakstiskā izglītības programma dažādos līmeņos var būt atšķirīga. Ļoti detalizētas nacionālās izglītības programmas gadījumā rakstiskā izglītības programma makrolīmenī būs tāda pati, kā mikrolīmenī. Ņemot vērā tendenci orientēties uz centrāli definētu pamata izglītības programmu, kas pieļauj dažādus vietējos īstenošanas pasākumus institūciju līmenī, rakstiskā izglītības programma ar katru līmeni kļūst aizvien detalizētāka.

Profesiju standarti raksturo profesionālos uzdevumus un darbības, kā arī attiecīgajai profesijai nepieciešamās kompetences. Profesiju standarti atbild uz šādu jautājumu: Kas indivīdam šajā konkrētajā profesijā ir jāspēj, esot nodarbinātam?

Izglītības standarti definē plānotos mācīšanās rezultātus kvalifikācijas piešķiršanai. Izglītības standarti atbild uz jautājumu: Kas izglītojamajam ir jāamcās, lai iesaistītos nodarbinātībā?

Novērtēšanas standarti nosaka novērtēšanas mērķi, snieguma kritērijus, novērtēšanas metodes un personu, kura ir tiesīga iegūt kvalifikāciju. Novērtēšanas standarti atbild uz jautājumu: Kā zināt, ka izglītojamais ir apguvis visas kompetences un zināšanas, kas ir nepieciešamas, lai darboties attiecīgajā profesionālajā jomā? (Mensfilds (Mansfield) un Šmits (Schmidt) 2001)

Makrolīmenis un mezolīmenis

Makrolīmenī aktuāls profesionālais profils būs primārais avots mācību plāna izstrādes procesa uzsākšanai. Balstoties uz šo profilu, iespējams definēt izglītības un novērtēšanas standartus. Lai nodrošinātu dažādus mācību ceļus (ar formālo, neformālo un ikdienas mācīšanos) vienas un tās pašas kvalifikācijas iegūšanai, novērtēšanas standarti ir jāformulē neatkarīgi no programmas. Izglītojamā izraudzītajam mācību ceļam nav nozīmes, kamēr vien pretendents spēj parādīt, ka viņš ir apguvis nepieciešamās prasmes, zināšanas un iemaņas. Ir būtiski, lai novērtēšanas standarti būtu formulēti tā, ka tie nodrošina objektīvu, atbilstošu un uzticamu novērtēšanas procesu.

Izglītības programmas izstrādes procesa rezultāts valsts līmenī (makrolīmenī) un reģionālajā un/vai skolu līmenī ir rakstiska izglītības programma, uz ko pasniedzēji balstās, lai sagatavotu ikdienā pasniedzamās mācību stundas. Dažās valstīs detalizētu izglītības programmu izstrādā un attīsta makrolīmenī, savukārt citās valstīs tiek veidota vispārīgāka izglītības programma, kas tiks izmantota mezolīmenī, lai izstrādātu galīgo izglītības programmu.

Viens no pirmajiem lēmumiem, kas izglītības programmas reformēšanas procesā tiek pieņemts, ir tas, cik detalizētai ir jābūt izglītības programmai makrolīmenī. Ar detalizētāku izglītības programmu makrolīmenī, visas skolas vai iestādes īsteno vairāk vai mazāk līdzīgu izglītības programmu. To, iespējams, ir vieglāk kontrolēt, taču izglītības programma nav tik elastīga. Ar atvērtāku izglītības programmu makrolīmenī skolas, iestādes un pasniedzēji var pielāgot izglītības programmu atkarībā no attiecīgajiem reģionālajiem apstākļiem.

Atslēgvārds šajā kontekstā ir „elastīgums”. Lai arī iepriekš izglītības programmas mikrolīmeņa pārvaldība tika īstenota centrāli, pašlaik ir novērojama tendence atvēlēt aizvien vairāk rīcības brīvības pasniedzējiem, apmācītājiem un izglītojamajiem mācīšanās pieredzes veidošanai, lai pielāgotos vietējam kontekstam un individuālajām vajadzībām. Tradicionālajās izglītības programmās izšķirošā nozīme bija mācību priekšmetiem, saturam un kontaktstundu skaitam, taču elastīgu izglītības programmu pamatā ir moduļi, un tos iespējams organizēt dažādi. Moduļi definē plānotos mācīšanās rezultātus, un tie pēc būtības bieži vien iesniedzas arī citās disciplīnās, integrējot teoriju un praksi tā vietā, lai nošķirtu prasmes un zināšanas kā tradicionālajā izglītības programmā. Tā kā moduļi definē, *kādi* rezultāti ir sagaidāmi, nevis *kā* tie ir sasniegti, iespējams izmantot dažādas pieejas.

Rakstiskas izglītības programmas izstrādi var sākt ar izglītības programmas apspriedi. Apspriedē var definēt tendences, izpētīt un ieviest tendences izglītības programmā, kā arī definēt mācīšanās rezultātus, izstrādāt principus un veidot pedagoģiskos sākuma punktus. Apspriedē klātesošie jāiepazīstina ar scenārijiem, kuri paredz dažādas iespējas, un jāveido turpmākas attīstības tīkls. Šajā apspriedē ir jāpiedalās iesaistītajām pusēm, lai nodrošinātu attiecīgos rezultātus. Piedalīties var konkrētās profesijas valsts līmeņa pārstāvji, izglītības metodiķi, pasniedzēju pārstāvji un ieteicams arī studentu pārstāvji.

Apspriedē ir jāaplūko šādi jautājumi:

- Kurš īsteno izglītības programmu (arodskolas, privātie apmācības sniedzēji u.c.) un kā tas ietekmē rakstiskās izglītības programmas detalizācijas līmeni?

- Kādas kompetences un prasmes līdzās profesiju standartiem ir jāaplūko izglītības standartiem un kuras no tām tiktu ietvertas izglītības programmā?
- Ja atbilde uz iepriekšējiem jautājumiem rada izglītības programmas pārsātināšanu, kompetences un prasmes ir jāsarindo pēc to prioritātes, sākot ar visbūtiskāko.
- Kāda ir dažādo mācīšanās kontekstu loma un ciktāl tie ir jāraksturo makrolīmenī (piemēram, mācīšanās darba vietā)?

Apspriedes rezultātiem ir jāiekļauj pirmais izglītības standartu projekts. Šie standarti ir primārais avots izglītības programmas izstrādes procesa īstenošanai. Ja skolām ir ievērojama autonomija izglītības programmas izstrādē, izglītības standarti var būt pietiekami, un skolas tos var izmantot, lai izstrādātu piedāvājamo programmu plānu. Kontekstos ar izteiktāku nacionālu izglītības programmu iespējams izveidot darba grupas, lai izstrādātu izglītības programmu, balstoties uz izglītības standartiem. Izglītības programmas izstrādes otrais posms ir vērsts uz faktisko izglītības programmu priekšplānā izvirzot jautājumu par to, kāda veida programma ir nepieciešama, lai nodrošinātu atbilstību izglītības standartiem.

Mikrolīmenis

Faktiskos modeļus mikrolīmenī var izstrādāt pasniedzēji, kuri pasniedz tos pašus moduļus. Viņiem būs jāplāno nepieciešamās darbības, lai līdz moduļa noslēgumam sasniegtu moduļa mācīšanās rezultātus. Tas ir līdzīgs procesam, kas aprakstīts izglītības programmas pārskata izveidē, taču tas notiek augstākā detalizācijas pakāpē. Ieteikums šajā procesā iesaistīt studentus, jo viņi var sniegt labāku priekšstatu par viņu iecienītajām mācīšanās darbībām un iecerēm.

Izstrādes process

Izglītības programmas izstrāde vai pārskatīšana ir sarežģīts process. Šī procesa vēlamais rezultāts ir aktuāla saskaņota izglītības programma. Ar saskaņotu izglītības programmu saprot situāciju, kad visas izglītības programmas darbības un struktūrvienības sniedz ieguldījumu definēto mācīšanās rezultātu sasniegšanā. Tas nozīmē arī to, ka programmā nav nepilnību un nebeidzamu atkārtojumu un ka dažādas darbības balstās viena uz otru un tiek īstenotas atbilstošajā kārtībā.

Piemēram, saskaņošanas būtība ir līdzīga tam, kā mēs iemācāmies braukt ar divriteni. Mācīšanās mērķis var būt spēja droši mērot ceļu ar divriteni no punkta A līdz punktam B, nenokrītot no divriteņa. Programma, ko veido vienīgi teorētiskas nodarbības, visticamāk nebūs pietiekama, lai sagatavotu izglītojamo tās apgūšanai – pat tad, ja programma

ietver teoriju par līdzsvara noturēšanu uz divriteņa. Ir maz ticams, ka kāds spēš braukt ar divriteni, balstoties vienīgi uz teorētiskajām nodarbībām. Tas nozīmē, ka programma nav piemērota mācīšanās mērķa sasniegšanai un tādējādi nav saskaņota. Lai droši mērotu ceļu ar divriteni no punkta A līdz punktam B, teorijai, piemēram, par ceļu satiksmes noteikumiem, ir jābūt apvienotai ar praktiskajām nodarbībām, kas nodrošina izglītojamajam reālu divriteņa vadīšanas pieredzi. Optimālā gadījumā izglītojamajiem tiks nodrošinātas kontrolētas nodarbības autentiskās ceļu satiksmes situācijās. Teorētiskās nodarbības par līdzsvara noturēšanu uz divriteņa visticamāk nav nepieciešamas. Programma, kurā šie dažādie aspekti ir ņemti vērā, ir mērķtiecīgi izstrādāta, lai sekmētu mācīšanos, tādēļ tās ir saskaņotas.

Izglītības programmas izstrāde bieži vien ir balstīta uz „retrospektīvo” izstrādi. Tas nozīmē, ka galīgie mācīšanās rezultāti un to novērtēšanas veids būs izglītības programmas izstrādes procesa sākuma punkts.

6.4.3 Inovatīvas izglītības programmas un pedagogija

Balstoties uz iepriekšminēto un mūsu pašreizējo izpratni par mācīšanās procesa norisi, tiek izstrādāta un īstenota inovatīva pedagogija. Pedagoģiskais konteksts paver dažādas izvēles iespējas. Šī dažādība var būt tik liela, ka vislabāk ieteicams novērtēt iespējas, balstoties uz esošo izstrādes problēmu. Tā kā izglītības konteksts katrā valstī, reģionā un programmā ir atšķirīgs, turpmāk ir raksturoti daži nesenie sasniegumi pedagoģisko pieeju jomā.

Pēdējo dažu desmitgažu laikā kopumā ir ticis apgalvots, ka izglītojamo aktivizēšana mācīšanās procesā tā, lai viņi paši veidotu konceptuālas zināšanas un izpratni, ir daudz efektīvāka par lekcijām un instruktāžu. Mācību zinātnē izšķir trīs galvenās mācīšanās teorijas: biheiviorismu, kognitivismu un konstruktivismu (Ertmera (*Ertmer*) un Ņūbijs (*Newby*), 1993; 2013). Ikviens no šīm mācīšanās teorijām sniedz atšķirīgu atbildi uz jautājumiem par efektīvu mācīšanos un mācībam, piemēram: Kā notiek mācīšanās? Kādi faktori ietekmē mācīšanos? Kā strukturēt instruktāžu?

Lai nodrošinātu inovatīvu izglītības programmu, ir nepieciešama dažāda veida pedagogija. Mēs esam identificējuši trīs galvenos mācīšanās veidus: pieredzē balstīto, dialogā balstīto un apvienoto mācīšanos. Tiem būtībā ir daudz kopīga, proti, orientēšanās uz praksi, sadarbība un dialogs starp pasniedzēju un izglītojamo, atvērtība dažādiem informācijas, zināšanu un kompetences avotiem un metodēm, kā arī mācīšanās vieta.

- **Pieredzē balstīta mācīšanās** – to saprot kā mācīšanos darot. Mācīšanās videi ir jārada iespējas gūt jaunu pieredzi, sekmējot darbību un pārdomas, lai stimulētu reflektīvās prakses īstenotājus, tostarp pārdomu raisīšanu par darbību, t.i., uzdevuma veikšanas laikā.
- **Dialogā balstīta mācīšanās** – attiecas uz mijiedarbību starp divām personām, kuras sazinās, lai mācītos kopā. Izglītojamie izpēta zināšanas un tajās dalās, izmantojot spriešanas paņēmienus, jautājumus un teikumus ievadošos vārdus. Uz sadarbību vērsta mācīšanās palielina grupu skaitu.
- **Apvienotā mācīšanās** – apvieno klātienē mācīšanos ar mācīšanos tiešsaistē vai digitālo mācīšanos. Tā var ietvert uz sadarbību vērsto mācīšanos vai forumus. Mācīšanās auditorijā var būt vērsta uz saturu, savukārt digitālā mācīšanās – kopumā uz prasmju attīstību.

6.4.4 Pasniedzēji un apmācītāji – eksperti, izstrādātāji

Kā liecina pieredze, lejupeņā izglītības reforma nesniedz cerētos rezultātus. Profesionālās pilnveides mērķis vispirms ir mainīt profesionālo domāšanas veidu no *ierobežota* (kura pamatā lielā mērā ir esošās pieredzes izmantošana jaunās situācijās) uz *izvērstu* domāšanu (jaunās situācijās izmantojot racionālas pieejas, ko papildina prakses un pieredzes teorētiskais pamatojums). Lai to nodrošinātu, ir nepieciešami skaidrojumi, kā arī iespēja veikt turpmākus uzlabojumus, ja tas nepieciešams. Uzmanības centrā ir jābūt izglītības reformu būtībai un tam, kā tās iespējams īstenot, nevis tam, kādēļ un kad tās ir īstenojamas (kas mēdz būt par pamatu problēmām ar attieksmi, ar ko saskaras visi pasniedzēji). Reformas skaidrošana ir pirmais solis, kas pasniedzējiem ir jāspēr, lai saprastu, kā viņu pašu prakse tiks ietekmēta.

Pasniedzēji varēs piedalīties funkcionālajā apmācībā vienīgi tad, ja viņi apzinās nepieciešamību mainīt savu praksi. Pasniedzējiem ir jāatvēr vieta, kur viņi var sasaistīt reformas elementus ar savām idejām.

Izstrādes procesos ir jāpiedalās arī gala lietotājiem (pasniedzējiem un izglītojamajiem). Pasniedzējiem ir jāspēj izstrādāt un pārstrādāt izglītības programmu, materiālus un mācīšanās vidi, kā arī minēto saskaņot ar jaunajiem novērtēšanas paņēmieniem. Izglītības programmas izstrāde notiek vairākos etapos, kas parasti ietver:

- vajadzību analīzi;
- mērķu un rezultātu definēšanu;
- prototipa izveidi;
- īstenošanu un vērtēšanu;
- pārstrādāšanu; un
- turpmāku īstenošanu un informācijas izplatīšanu.

Izstrādē balstītā pētniecība paredz nozīmīguma, konsekvences, praktiskuma un efektivitātes izvērtēšanu visos posmos.

Liels uzsvars tiek likts uz kontekstu atbilstību. Vairumam pasniedzēju ir zināma pieredze izglītības materiālu izstrādē. Pasniedzēji bieži vien sastopas ar slēgta tipa problēmām, kurās ir zināma sākotnējā situācija un rezultāti, taču tās var saasināties, ja nav pieejams pietiekams daudzums pierādījumu (piemēram, vājš pedagogiskais saturs un process, atbalsta materiālu trūkums, kā arī nepietiekama pasniedzēja kompetence). Šī iemesla dēļ pasniedzējiem pakāpeniski būs jāiemācās kļūt par izstrādātājiem, no vienkāršiem uzdevumiem virzoties uz daudz sarežģītākiem.

Izstrāde ir process, kuram ir raksturīga atkārtošana. Sadarbība starp pasniedzējiem un iesaistītajām pusēm ārpus izglītības un apmācības jomas ir ļoti būtiska tieši procesa sākumā. Izstrādes procesam ir jābūt pēc iespējas vairāk vērstam uz dalību, un tam ir jāietver gala lietotāji. Vairākiem viedokļiem ir izšķiroša nozīme veiksmīgai pasākuma pieņemšanai, pārstrādāšanai un īstenošanai, tādēļ izstrādes procesam ir jābūt organizētam kā pasniedzēju grupas pasākumam, kas ir vērsts uz dalību. Izglītības programmas izstrādes procesi mikrolīmenī, mezolīmenī un makrolīmenī ir savstarpēji saistīti.

PIA izglītības programma ir jāizstrādā kolektīvi, un tam ir jāsaista pasniedzēji un darba vietas reģionālajos tīklos. To var nodrošināt skolu direktori, kā arī ārējās personas. Šīs personas var sniegt loģistisku atbalstu, kā arī izstrādāt un uzraudzīt struktūru. Īstenošanas laikā ir jāparedz izglītības programmas pārstrādāšanas iespējas (izstrādi pēc izstrādes), piemēram, izmantojot īstenošanas scenāriju, kas aicina pasniedzējus analizēt savu izpratni par izstrādes procesu, fiksēt vietējā līmeņa lēmumus, kā arī apkopot personīgos pierādījumus par īstenošanas procesu.

Pasniedzēji ir jāaicina pielāgot izstrādes produktus pašu situācijai un tādējādi nodrošināt mācību procesa pieņemšanu un īstenošanu. Pasniedzējiem ir jāapsver ierosinātās inovācijas un tās jāsaista ar personīgo kompetenci un praksi. Lai radītu labvēlīgu inovatīvas izglītības programmas īstenošanas vidi, pasniedzējiem aktīvi ir jāatsaucas uz jauniem materiāliem, tos izvēloties un interpretējot, kā arī saskaņojot ar pašu un studentu uzskatiem. Izstrādes produkti, kas aktīvi pieļauj vietējo pasniedzēju grupu īstenošanu pārstrādāšanu, sastāv no blokiem un atkārtoti izmantojamiem resursiem, un tiem ir vienkārši piekļūt. Turklāt lietderīgi ir veidot uz principiem balstītus scenārijus, kas raksturo vispārējus stundu plānus, kas ir ietverti spēcīgi attīstītā pedagogijā, vienlaicīgi ļaujot pievienot trūkstošo.

6.5 Secinājumi

Kvalifikācijas sistēmas var šķist perfekti, taču grūti īstenojami veidojumi. Tādēļ daudzi cilvēki dod priekšroku „prasmju” nevis „kvalifikāciju” valodai.

Lai virzītos no teorijas uz praksi, valstīm ir jāaplūko kvalifikācijas sistēmu reforma kopskatā ar profesionālo orientāciju, nepieciešamo informāciju, izglītības programmu un mācīšanu. Tam ir būtiska nozīme, lai nodrošinātu, ka indivīdi un darba devēji var gūt prasmju un kvalifikāciju sniegtās priekšrocības.

Mācīšanās ir process vai pieredze, kas sniedz priekšrocības izglītojamajiem un darba devējiem – pat tad, ja netiek veikta formāla sertificēšana. Pieaugušie izglītojamie, kas jau ir nodarbināti, vairāk priekšrocību gūst darba vietā īstenotajā apmācībā un citās neformālās vidēs nekā formālajā kontekstā. Vecāka gadagājuma izglītojamie, kuri piedalās pieaugušo un TPIA, nesaņem pietiekamu atbalstu no valdības, taču viņi ir īpaši atvērti mācīšanās iespējām. Atbalstot darba devējus, partnervalstu valdībām par prioritāti ir jāizvirza prasmes un apmācība, kas ir nepieciešama MVU, kuriem bieži vien trūkst līdzekļu neatkarīgai personāla apmācībai.

Mūsdienu sabiedrībā valda informācijas pārpilnība. Kur vērsties, lai uzzinātu, kādas prasmes un kvalifikācijas ir nepieciešamas? Ir pieejams milzum daudz informācijas par prasmēm un kvalifikācijām. Kvalifikācijas, darba tirgus izpēte un karjeras vadība ir trīs jomas, kuras modernās datu plūsmas rada izaicinājumus un izmaiņas. NKI, darba tirgus izpēte un profesionālā orientācija sekmē prasmju apguvi un kvalifikāciju iegūšanu. NKI netiek pietiekami daudz izmantotas kā instrumenti, lai sniegtu informāciju par kvalifikācijām. No indivīda perspektīvas karjeras vadība vien tagad ir ļoti būtiska prasme. Turklāt sabiedrības līmenī profesionālā orientācija, iespējams, mainās straujāk nekā dažas citas šajā nodaļā aplūkotās sistēmas un instrumenti, jo tā ir cieši saistīta ar informācijas avotiem un vērsta uz IKT un tīmekli daudz izteiktāk nekā citās aplūkotajās jomās, kam par iemeslu var būt fakts, ka indivīdi to virza veidos, ko tie nespēj attiecībā uz tiešu izglītības programmas vai kvalifikāciju attīstības ietekmi.

Veicot izglītības programmu un kvalifikāciju attīstīšanu un modernizēšanu, partnervalstīm pāreja uz mācīšanās rezultātiem var sagādāt grūtības. Lēmumu pieņēmējiem ir jāizvairās pārāk detalizēti aprakstīt, kas izglītojamajiem ir jāiemācās, un jāļauj pasniedzējiem un apmācītājiem izstrādāt jaunas izglītības programmas, kas sekmē trīs iepriekš norādītās mācīšanās kategorijas, proti, pieredzē balstīto, dialogā balstīto un apvienoto mācīšanos, kas, šķiet, ir īpaši piemērota PIA.

Pasniedzēju un apmācītāju loma mainās un pat izvēršas. Partnervalstīm ir nepieciešama to kompetence dažādās pārrobežu lomās, un tām jo īpaši ir jādarbojas kā izglītības programmu izstrādātājām.

Ir jāsamazina izteiktais lomu nodalījums starp pasniedzējiem un prakses meistariem skolās un apmācītājiem uzņēmumos, lai apvienotu teoriju un praksi un stiprinātu izglītojamā problēmu risināšanas spējas. Praksē pasniedzējiem ir daudzpusīgākas lomas nekā apmācītājiem. Viņi ir eksperti, treneri un izglītības programmas izstrādātāji un attīstītāji, kā arī strādā grupās, lai kopīgi izveidotu PIA izglītības programmu. Ikviens atzīst, ka tagad ir pieejami vairāki mācīšanās veidi, sākot no individuāla un darba vietā īstenota mācīšanās procesa līdz mācībām tiešsaistē un digitālā vidē, sniedzot izglītojamajiem vairāk izvēles iespēju un mainot attiecības starp izglītojamo un pasniedzēju. Taču tas nenozīmē paradigmas maiņu no mācīšanas un mācīšanos.

Tā vietā uzmanība ir jāpievērš šo attiecību mainīgajam raksturam, turklāt patiešām ir jāapsver, vai pasniedzēju loma ir nepieciešama, palīdzot izglītojamajiem strukturēt mācīšanos un apzināties mainīgo vidi.

Cilvēki dažkārt uzskata, ka kvalifikācijas sistēmas ir nodalītas no izglītības un apmācības sistēmām, esot vērstām vienīgi uz standartu noteikšanu un novērtēšanas un sertificēšanas nošķiršanu no izglītības. Tomēr priekšrocības izglītojamajiem lielā mērā ir atkarīgas no izglītības un apmācības sasaistes ar citām kvalifikācijas sistēmas daļām.

Atsauces

Ertmer, P.A. and Newby, T.J., 'Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective', *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 6, No 4, 1993, pp. 50–72.

Ertmer, P.A. and Newby, T.J., 'Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective', *Performance Improvement Quarterly*, Special Issue on Research Update on Key Training and Mentoring Topics, Vol. 26, No 2, 2013, pp. 43–71.

ETF (Eiropas Izglītības fonds), *Making Better Vocational Qualifications: Vocational qualifications system reforms in ETF partner countries*, ETF, Turin, 2014.

ETF (Eiropas Izglītības fonds), *Qualification Systems: Getting organised*, ETF, Turin, 2016.

ETF (Eiropas Izglītības fonds), *Skills for the Future: Managing transition*, conference conclusions, ETF, Turin, 2019.

Goodlad, J.I. (Ed.), *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice*, McGraw-Hill, New York, NY, 1979.

Hooley, T., *The Evidence Base on Lifelong Guidance: A guide to key findings for effective policy and practice*, European Lifelong Guidance Policy Network, 2014.

ICT (Starptautiskais Tirdzniecības centrs), *SME Competitiveness Outlook 2015: Connect, compete and change for inclusive growth*, ICT, Geneva, 2015.

Pēdējo reizi skatīts 2019. gada 15. aprīlī:
www.intracen.org/publication/SME-Competitiveness-Outlook-2015/

Mansfield, B. and Schmidt, H., *Linking Vocational Education and Training Standards and Employment Requirements: An international manual*, PRIME Research and Development, 2001.

Sultana, R.G., *Enhancing the Quality of Career Guidance in Secondary Schools: A handbook*, University of Malta, 2018.

van den Akker, J., Kuiper, W. and Hameyer, U. (Eds), *Curriculum Landscapes and Trends*, Springer Verlag, Dordrecht, 2003.

Secinājumi

Pretstatā tam, ka pārskata trešā izdevuma secinājumos galvenā uzmanība ir pievērsta kvalifikāciju ietvarstruktūru radīšanai un agrīnajai izveidei, šajā izdevumā ir aplūkotas tendences, kas ir saistītas ar plašāka mēroga jautājumiem. Tas atspoguļo gan izaicinājumu, gan iespējas reģionālajām un nacionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām. To ietekme palielinās atkarībā no ilgā un aizvien efektīvākā īstenošanas procesa, taču tas neizbēgami tuvina tās jomām, kurās ir novērojamas būtiskas izmaiņas politikā un praksē vai kuras saskaras ar ārpus izglītības un apmācības sistēmu darbības jomas esošo globālo faktoru sekām.

1. Migrācija un mobilitāte joprojām turpina mudināt centienus sagatavot izglītības un apmācības sniedzējus, darba devējus, iestādes un pašus migrantus prasmju uzlabošanai un nodarbinātības sekmēšanai. Internacionalizētais darba tirgus sekmē aizvien pieaugošo nepieciešamību salīdzināt dažādu sistēmu rezultātus, lai šie rezultāti paliktu objektīvi un ilgtspējīgi. Tajā pašā laikā lielāka izglītības iestāžu mobilitāte, izmantojot aizjūras atrašanās vietas un studiju programmas, kā arī „neierobežotās” digitālās iespējas sekmē jaunu izglītības dokumentu veidošanos.
2. Pasaules atsaucis līmeņi (PAL) ir kvalifikācijas ekspertu starptautiskās kopienas atbilde uz darba tirgu pieaugošo internacionalizāciju, starptautiskā līmeņa mācīšanos, migrāciju un mobilitāti. Ekspertu grupa, kura kopā pārstāv gandrīz visas pasaules valstis, pašlaik izstrādā un pārbauda instrumentu individu prasmju raksturošanai, salīdzināšanai un pārbaudei, izmantojot mācīšanās rezultātus kā konceptuālo bāzi un tādējādi sekmējot kopīgu raksturošanai, salīdzināšanai un izpratnei lietojamo valodu. Šis instruments praksē jau ir pierādījis kā ļoti noderīgs rīks. Piemēram, Maldīvija, kas ir Dienvidāzijas Reģionālās sadarbības asociācijas (SAARC) locekle, jau sadarbojas ar citām dalībvalstīm, lai izstrādātu un attīstītu terciārās izglītības kvalifikāciju atzīšanas, apstiprināšanas un akreditācijas mehānismu.
3. Savukārt PAL reaģē un balstās uz digitālajām tehnoloģijām, kuras aizvien vairāk ietekmē kvalifikāciju attīstību. Vairs nav nekādu šaubu par digitālo tehnoloģiju pārveidojošo ietekmi uz izglītības un apmācības sistēmām. Rodas jautājums, kā šī pārveidošanās var sekmēt iekļaujošu un vienlīdzīgu kvalitatīvu izglītību, kā arī mūžilgas mācīšanās iespējas visiem.
4. Mikrolīmeņa un citu alternatīvo izglītības dokumentu attīstība pieaug aizvien straujāk visā pasaulē. Atbilde uz to Eiropā ir, piemēram, Digitālās izglītības rīcības plāns, kas sekmē digitālo kompetenču izplatību un aicina izveidot digitālo izglītības dokumentu atzīšanas un apstiprināšanas ietvarstruktūru. ASV jau trešo gadu darbojas visaptveroša datubāze, kuras mērķis ir reģistrēt jebko, sākot no atvērtajiem žetoniem, līdz pat doktora grādiem. Pašlaik veicot Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūras (AKI) pārskatīšanu, tiek domāts par mikrolīmeņa izglītības dokumentu vai cita veida alternatīvu izglītības dokumentu iekļaušanu ietvarstruktūrā, tostarp no MOOC. Šie izglītības dokumenti var atbilst dažiem no kritērijiem par to iekļaušanu AKI, lai arī viens no visbūtiskākajiem pārbaudījumiem ir atbilstība valdības apstiprinātajiem standartiem.
5. Tiek novērota „tradicionālo” kvalifikāciju līdzpastāvēšana ar jaunākajām akreditācijas metodēm. Patiesībā aizvien aktuālāks ir fakts, ka indivīdam ir jābūt formālam sertifikātam, lai piedalītos darba tirgū, piemēram, Eiropā. Tomēr daudzās valstīs, jo īpaši pārejas posma un jaunattīstības valstīs, cilvēki atrod darbu bez formālas kvalifikācijas. Atklāts ir jautājums par saistību starp tradicionālo, formālo sertifikātu un digitālajiem izglītības dokumentiem. Kvalitātes nodrošināšana, kas ir sistēmu, instrumentu un metožu kopums, kas veido visbūtiskāko uzticības elementu, joprojām ir būtiska, un valstīm un starptautiskajām institūcijām steidzami ir jāizstrādā atbilstošie risinājumi.
6. Mācīšanās rezultātos balstīto pieeju izmantošana pēcobligātās izglītības un apmācības jomā pašlaik ir viena no visbūtiskākajām globālajām tendencēm gan profesionālajā izglītībā, gan apmācībā un dažās valstīs mazākā mērā arī augstākajā izglītībā. Eiropā un citās valstīs priekšplānā aizvien vairāk izvirzās visaptverošas ietvarstruktūras, kas ietver jebkura līmeņa un veida kvalifikāciju. Eiropas valstis izmanto savas ietvarstruktūras, lai veiktu visaptverošu kvalifikāciju kartēšanu, ieskaitot visus sektorus (PIA, augstāko izglītību un pieaugušo izglītību), un palīdzētu apstiprināt neformālās un ikdienas mācīšanās ceļā iegūtās kompetences. Tam ir būtiska nozīme politikā, kas sekmē mūžilgu mācīšanos un virzību uz dažādu mācīšanās ceļu izmantošanu.

- Tādas valstis, kā Azerbaidžāna un Ukraina, tiesību aktos nosaka rezultātus kā kvalifikāciju pamatu un atbilstoši sekmē tādu saistīto instrumentu, kā profesiju standartu, attīstību. Tajā pašā laikā tādas valstis, kā Gruzija un Moldova, virzās uz integrētu kvalifikāciju ietvarstruktūru PIA un augstākās izglītības jomā, kuru saikne gan līdz šim ir bijusi vāja. Malaizijā NKI nesen tika pārveidots visaptverošā instrumentā, kas ietver mācīšanās rezultātos balstītas kvalifikācijas TPJA un augstākās izglītības jomā. Tādējādi mācīšanās rezultātu princips ir iesakņojies gan politikā, gan praksē, lai arī īstenošana dažkārt var atpalikt no politikas.
7. Aizvien pieaugošā neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātu apstiprināšana (NIMRA), ko dēvē arī par iepriekšējās mācīšanās atzišanu jeb IMA, un iepriekšējās mācīšanās atzišana, apstiprināšana un akreditācija jeb AAA nodrošina mācīšanās rezultātu uzskatāmību un novērtēšanu kā daļu no centieniem samazināt vai novērst šķēršļus starp mācīšanos un darbu un tādējādi sekmēt karjeras izaugsmi. Dažās valstīs mācīšanās rezultātos balstītas kvalifikāciju ietvarstruktūras ir tikušas izveidotas ļoti strauji, lai sniegtu atbalstu izglītojamajiem, izglītības sniedzējiem un darba devējiem. Dažos gadījumos par progresu liecina īstenošanas process. Valstīs ar visstabilāko pamatu aizvien vairāk tiek izveidotas savstarpēji saistītas kvalitātes nodrošināšanas sistēmas.
 8. Rezultātiem ir arī vadības dimensija. Tiem kopīgs ir tas, ka rezultāti ir vērsti uz izveidotām vadības teorijām, piemēram, mērķorientētu vadību un jaunu publisko pārvaldi, kas gluži kā rezultātos balstītās pieejas izglītībā un apmācībā apvieno centrālo pārvaldi ar vietējo autonomiju un pielāgošanās iespējām izglītībā, t.i., reģionālā un vietējā līmenī un attiecībā uz skolām un atsevišķiem pasniedzējiem.
 9. Lai arī pierādījumus ierobežo salīdzinoši nesenā tendence izmantot mācīšanās rezultātus, ir pieejami agrīnie rādītāji, kas liecina par ietekmes apmēru. Eiropā rezultāti ir uzlabojuši atpazīstamību un pārskatāmību un tādējādi arī izpratni par kvalifikācijām, veidojot kopīgu valodu. Tos izmanto arī kā instrumentu, lai noteiktu nepilnības izglītības sniegšanā, piemēram, PIA augstākajos līmeņos, kā Igaunijā, un uzlabotu līdzsvaru starp dažāda veida kvalifikāciju līdzvērtību. Tam par iemeslu daļēji ir saistība starp Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras ieviešanu, jo īpaši, bet ne tikai, Eiropā, mācīšanās rezultātu izmantošanu un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru kā „sadarbības platformu” izmantošanu. Austrumeiropā par NKI attīstības progresu vislabāk liecina aizvien pieaugošais mācīšanās rezultātos balstīto kvalifikāciju skaits, dažādu rīku, piemēram, reģistru, ieviešana un NIMRA attīstība. Citās valstīs, piemēram, Turcijā un Serbijā, pašlaik izmanto apjomīgus kvalifikāciju reģistrus un datubāzes.
 10. Pētījumi sāk liecināt par mācīšanās rezultātu ietekmi uz izglītības un apmācības vadību, taču pārejā no mācīšanās rezultātu *plāniem* uz mācīšanas *praksi* ir novērojamas nepilnības. Tāpat, neskatoties uz to, ka ar mācīšanās rezultātiem saistītā studentcentrētā perspektīva šķietami ir ietverta pedagoģijā, šķiet, ka mācīšanas prakse līdzīgā mērā netiek ietekmēta. Ir jāveic turpmāki pasākumi, lai izpētītu un paskaidrotu mācīšanās rezultātu sniegtos ieguvumus un radītos izaicinājumus, kā arī izprastu to pasniedzēju un apmācītāju reālo pieredzi, kuru izdevums ir tos piemērot.
 11. Rezultātiem arī ir jāsekmē izmaiņas novērtēšanā. Izglītotā iegūtie mācīšanās rezultāti tiek novērtēti atbilstoši kopīgajiem standartiem un kritērijiem. Novērtēšana mācīšanās rezultātos balstītu pieeju ietvaros ir balstīta uz kritērijiem, attālinot sistēmas no salīdzinošās vai uz normām balstītās novērtēšanas. Uz kritērijiem balstītai novērtēšanai principā ir jābūt vienlīdzīgākai un godīgākai, jo tās mērķis ir palīdzēt visiem studējošajiem sasniegt mācīšanās rezultātus.
 12. Lai arī NIMRA var būt sarežģīti īstenojams un grūti mērogojams process, tas ir saistošs politikas veidotājiem un valsts iestādēm, jo ar tā palīdzību iespējams samazināt kvalifikāciju deficītu pieaugušo vidū un pazemināt ar zemi kvalificētu personu kvalifikācijas celšanu un pārkvalificēšanu saistītās izmaksas. Indijā tiek īstenoti vērienīgi plāni to indivīdu prasmju atzīšanai un sertificēšanai, kuri darbojas neformālajā sektorā. Šajā kontekstā NIMRA sekmēs darba tirgus formalizēšanu. Tāpat NIMRA par izmantot kā migrantu un bēgļu prasmju atzīšanas rīku, tādējādi sekmējot viņu ekonomisko un sociālo integrāciju.
 13. Tomēr NIMRA īstenošanu vai plašāka pielietojumu kavē grūtības apkopot datus, lai informētu par efektīvu politiku un praksi. NIMRA attiecas uz ļoti individuāliem un brīvprātīgiem mācīšanās ceļiem, tādēļ datu trūkums, iespējams, ir neizbēgams. Datu sistēmu integrācija, lai ņemtu vērā NIMRA, un digitālo tehnoloģiju izmantošana, lai izveidotu un uzturētu izglītojamo datus, kas ir aktuāla tendence un dažkārt par skaidra iecere, nodrošina labākas sistēmiskās analīzes iespējas. Valsts Izglītojamo datubāze, kura Dienvidāfrikā darbojas kopš 1999. gada, ir viens no šādas datu pārvaldības piemēriem. Tā apkopo un pārvalda informāciju par vairumu Dienvidāfrikas izglītības un apmācības sistēmas aspektu, tostarp NKI reģistrētajām pilnajām un daļējām kvalifikācijām, NKI reģistrētajām atzītajām profesionālajām iestādēm, akreditētajiem izglītības sniedzējiem un reģistrētajiem novērtētājiem, kā arī studējošo datiem saistībā ar iegūtajām NKI reģistrētajām kvalifikācijām. Viens no visbūtiskākajiem jautājumiem elektronisko datubāzu izstrādē un izmantošanā ir konfidencialitāte, attiecībā uz kuru ir jārikojas ļoti uzmanīgi un jāpievērš uzmanība atsevišķajām privātuma

- tiesībām.
14. Francijā veiktais garengriezuma pētījums liecina par lielu apmierinātību to personu vidū, kuras ir piedalījušās valsts īstenotajos NIMRA procesos, kā arī ievērojamu to personu īpatsvaru, kuras ziņo par personīgo pilnveidi un karjeras izaugsmi. Visās valstīs pētījumi liecina par NIMRA pozitīvo ietekmi uz cilvēku pieredzi un rezultātiem, tādējādi attaisnojot papildu centienus izstrādāt un pielāgot informācijas sistēmas pierādījumu reģistrēšanai.
 15. Lai migranti un bēgļi varētu piedalīties NIMRA iniciatīvās, viņiem ir jāsniedz atbalsts un profesionālā orientācija, lai viņi savukārt varētu izteikt savas vajadzības, kā arī spējas un iepriekšējo izglītību tādā veidā, kas sasaucas ar tās sabiedrības vajadzībām, uz kuru viņi ir pārcēlušies. Minētais jo vairāk ir nepieciešams sievietēm, ņemot vērā sistēmiskos, ar dzimumu saistītos aizspriedumus gan nosūtošajās, gan uzņemtajās valstīs, kā arī indivīdiem ar īpašām izglītības un citām vajadzībām. Dažās valstīs tiek piedāvāti novērtēšanas pakalpojumi, kuru mērķis ir sasaistīt indivīdus ar potenciālajām iespējām. Valstis apvieno cilvēktiesību un darba tirgus apsvērumus, lai noskaidrotu jaunpienācēju prasmes un ļautu viņiem attīstīt personīgās un profesionālās iemaņas.
 16. Lai arī cik elastīgiem atsevišķajiem izglītojamajiem ir jābūt, lai spētu izmantot iespējas, tādām ir jābūt arī sistēmām, lai piedāvātu elastīgus mācīšanās ceļus, tādējādi nodrošinot, ka jaunpienācēji un būtībā visi izglītojamie gūst panākumus. Lai nodrošinātu šādu elastīgumu, ir jāparedz iepriekšējās izglītības atzīšana un pienācīgi atbalsta mehānismi. Daudzas valstis atzīst nepieciešamību reformēt NIMRA, raugoties no tiesiskās, finansiālās, darba tirgus un pilsoniskās sabiedrības perspektīvas, un saskaņot NIMRA ar nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru īstenošanu. Piemēram, Korejas Republikā ir izstrādāta Mūžilgas mācīšanās reģistrācijas sistēma, lai nodrošinātu visa veida mācīšanās apstiprināšanu, sekmējot gan akadēmisko, gan profesionālo kvalifikāciju atzīšanu un sertificēšanu. Tādējādi indivīdi var uzkrāt mūžilgas mācīšanās pieredzi un izmantot iegūtās kvalifikācijas darba tirgū.
 17. Lai arī ir pierādījumi par daudziem labas prakses piemēriem, ir jāveic vairāk, lai izmantotu pilnu potenciālu – gan attiecībā uz jaunpienācēju kvalifikācijām un nodarbinātību, gan viņu individuālo mācīšanos un pilnveidi. Integrētas sociālās, ekonomiskās un izglītības perspektīvas nodrošina vislabāko kontekstu, kurā iespējams gūt AAA sniegtās priekšrocības.
 18. Politikas veidotājiem ir jāgūst dziļāka un visaptverošāka izpratne par priekšrocībām, ko ietvarstruktūras, prasmes un kvalifikācijas var sniegt indivīdiem, darba devējiem un sabiedrībai kopumā. Lai arī šīs priekšrocības parasti ir saistītas ar piekļuvi darba tirgum un ilgtermiņa karjeras iespējām, tās arī sekmē fizisko un garīgo veselību, samazina krimināltiesās iesniedzamo prasību skaitu, kā arī nodrošina mazāku antisociālas uzvedības īpatsvaru.
 19. Sabiedrībai ir aizvien labāka izpratne par nacionālajām ietvarstruktūrām, un iesaistītās puses tās izmanto aizvien vairāk, jo īpaši Eiropā. Pēdējos gados daudzas valstis ir veikušas savu ietvarstruktūru sistemātisko uzraudzību un novērtēšanu, lai stiprinātu to lomu un labāk kontrolētu to īstenošanu. Piemēram, Melnkalnē un Ziemeļmaķedonijā ir novērojami centieni vairost NKI atpazīstamību izglītojamo un darba devēju vidū, izstrādājot īpašas tīmekļa platformas un, protams, norādot NKI un/vai RKI līmeņus sertifikātos, kā tas ir vairumā gadījumu ES valstu un tādās ES kaimiņvalstīs, kā Moldovā un Gruzijā. Dienvidāfrikas kvalifikāciju ietvarstruktūras ieviešamā izšķirošā nozīme ir uzskatāmībai. Tās vadošā iestāde, proti, Dienvidāfrikas Kvalifikācijas uzraugošā iestāde, sadarbojas ar daudzveidīgu un plašu ieinteresēto personu loku no vairāk nekā 90 organizācijām publiskajā, privātajā un trešajā sektorā, un tā jau ir organizējusi vairākus simtus sanāksmju, semināru un citu pasākumu.
 20. Netrūkst informācijas par prasmēm un kvalifikācijām. Gluži otrādi, indivīdiem ir pieejama informācijas „jūra”, kā rezultātā atbilstošo materiālu filtrēšana un atlasīšana ir sarežģīta. Prasmju un kvalifikāciju informācijas sistēmas, sākot no tiešsaistes portāliem un valsts aģentūrām, līdz pat pašām kvalifikāciju ietvarstruktūrām, gan nodrošina informāciju, gan to sniedz ar dažādu līdzekļu palīdzību. Šajā procesā piedalās arī kvalitātes nodrošināšanas un standartizācijas iestādes, jo to mērķis daļēji ir vairost uzticību prasmju un kvalifikāciju produktiem. Tas atkārtoti tiek pētīts, jo digitālās tehnoloģijas rada jaunus izglītības dokumentu un kvalifikāciju veidus.
 21. Arī darba tirgus izpētes sistēmas mainās tādu digitālo sasniegumu rezultātā, kā t.s. lielo datu apkopošana un analizēšana. Valstis un starpvaldību aģentūras, jo īpaši ES iestādes, pielieto dažādus jaunus instrumentus, lai gūtu un izplatītu atziņas. Tas savukārt iesniedzas kompleksajā, taču bieži vien nepietiekami pārstāvētajā karjeras konsultāciju un profesionālās orientācijas jomā. Profesionālo orientāciju pēc būtības vienmēr ir jāvērs uz nākotni, jo īpaši vispārizplatītas darba tirgus neparedzamības laikmetā.

22. Ar kvalitatīvu informāciju iespējams izlemt, *kuras* prasmes un kvalifikācijas ir jāiegūst. Pēc tam uzmanība tiek pievērsta tam, *kā* tās iegūt. Šis process ietver mācīšanas un mācīšanās mākslu un zinātņi – sākot no būtisko transversālo kompetenču apzināšanas, līdz pat izglītības programmas izstrādei tā makrolīmenī un nanolīmenī, un to dažādajiem atveidojumiem, proti, paredzētajam, īstenotajam un izpildītājam izglītības programmai.
23. Pasniedzēji un apmācītāji veido mācīšanās pieredzi, kas sniedzas no vispārīgā plāna izstrādes līdz pat mācīšanās darbību ikdienas vadībai. Uztverot pasniedzējus un apmācītājus gan kā mācīšanās procesa veidotājus, gan kā tā īstenošanas ekspertus, paveras iespēja nodrošināt labāku integrāciju starp politikas veidošanu un praksi, kā arī lielāku atbalstu inovācijām. NKI sekmējot vai nodrošinot mācīšanās rezultātos balstītas pieejas kvalifikācijās, tiek ieviests modulāras izglītības programmas, piemēram, Albānijā. Tiesa, dažās valstīs šīs izmaiņas vēl neattiecas uz visiem izglītības un apmācības sektoriem, taču tās iezīmē būtiskas izmaiņas jau sen izveidotajā praksē.
24. Šī sējuma autori apzināti ir noteikuši jautājumus un izaicinājumus, par kuriem politikas veidotāji, eksperti un citas ieinteresētās un iesaistītās puses izrāda plašu un starptautisku pieredzi. Mēs uztveram iespēju izvērst nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru profilu kā saziņas rīkus, ļaujot tām nodrošināt un sniegt informāciju par galvenajiem ieguvumiem no prasmēm un kvalifikācijām. Valstu kvalifikāciju ietvarstruktūras visticamāk joprojām būs vērtīgi moderno izglītības un apmācības sistēmu instrumenti. Vislielākā problēma, ar kuru saskaras tās valsts un starptautiskās iestādes, kuras pārvalda kvalifikāciju ietvarstruktūras, ir to pielāgošana iepriekšminētajiem aspektiem, proti, aspektiem, kas ietekmē viņu kompetenci un kas turpinās rasties notiekošo izmaiņu ietekmē.