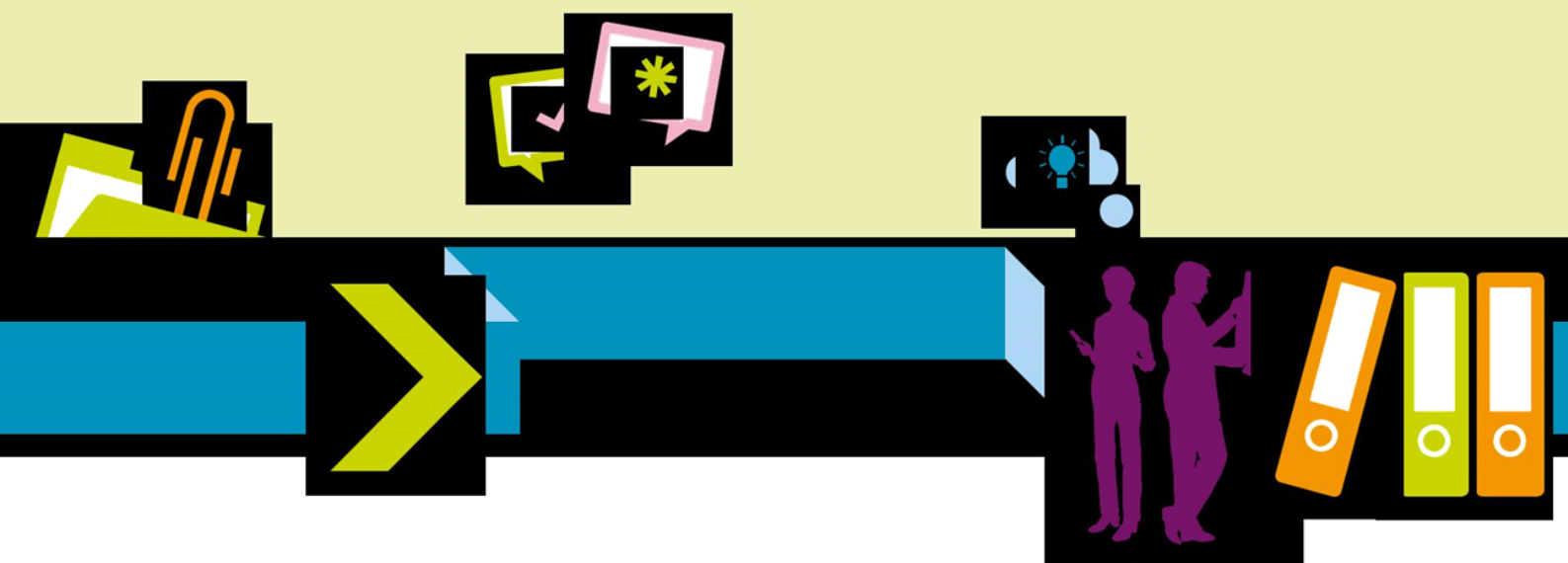




Globālais reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskats 2017

1. SĒJUMS: Tematiskās nodaļas



Educational, Scientific and



CEDEFOP

European Centre for the Development
of Vocational Training

GLOBĀLAIS REĢIONĀLO UN NACIONĀLO KVALIFIKĀCIJU IETVARSTRUKTŪRU PĀRSKATS 2017

1. sējums: TEMATISKĀS NODAĻAS

Izdošanas ziņas

PUBLICĒTS 2017. GADĀ, IZDEVĒJS:

Eiropas Profesionālās
izglītības attīstības centrs
(Cedefop).

© Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs (Cedefop), Eiropas Izglītības fonds (EIF), Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (UNESCO) un UNESCO Mūžizglītības institūts (UMI).

Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs (Cedefop) ir atsaucis punkts profesionālajai izglītībai un apmācībai Eiropas Savienībā. Tas sniedz informāciju, kā arī analizē profesionālās izglītības un apmācības sistēmas, politiku, pētījumus un praksi. Cedefop tika izveidots 1975. gadā ar Padomes regulu (EEK) Nr. 337/75.

Eiropas Izglītības fonds (EIF) ir Eiropas Savienības aģentūra, kas palīdz 29 Eiropas savienības valstīm maksimāli izmantot savu cilvēkkapitālu, atbalstot profesionālās izglītības un apmācības sistēmas reformas, ko tās īsteno. EIF ir partnervalstis visā pasaulē – no Balkāniem līdz Austrumeiropai, no Vidusāzijas līdz Tuvajiem Austrumiem un Ziemeļāfrikai.

UNESCO misija ir veicināt miera kultūru, rosināt sadarbību un dialogu starp dažādām kultūrām, dot ieguldījumu nabadzības mazināšanā un veicināt ilgtspējīgu attīstību ar izglītības, zinātnes, kultūras, komunikācijas un informācijas palīdzību. UNESCO Mūžizglītības institūts (UMI) ir starptautiska bezpeļņas organizācija. Tajā tiek veikti pētījumi, vairotas spējas, veidoti tīkli un publikācijas par mūžizglītību, koncentrējoties uz pieaugušo izglītību un tālākizglītību, rakstīt un lasītprasmī, un neformālo pamatizglītību. Tā publikācijas ir vērtīgs resurss izglītības pētniekiem, plānotājiem, politikas veidotājiem un praktiķiem.

Šajā publikācijā ir pausts autoru viedoklis un fakti, kas ne vienmēr sakrīt ar ANO Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas (UNESCO), UNESCO Mūžizglītības institūta (UMI), Eiropas Izglītības fonda (EIF) vai Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centra (Cedefop) oficiālo nostāju. Šajā publikācijā izmantotie apzīmējumi un prezentācijas materiāli nepauž izdevēju viedokli par kādas valsts, teritorijas, pilsētas vai reģiona tiesisko statusu, teritoriju, tās pārvaldes institūcijām vai robežu noteikšanu.

DIZAINS UN IZKĀRTOJUMS: Missing Element Prague

VĀKA DIZAINS: Pielāgots no Kristiānas Marvekas [Christiane Marwecki] (cmgrafx communication media)

DRUKĀTS ISBN 978-92-896-2484-8 doi:10.2801/85036, TI-05-17-112-EN-C

PDF ISBN 978-92-896-2483-1 doi:10.2801/238, TI-05-17-112-EN-N

Pateicība

Šis „Globālais reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskats” ir tapis, Eiropas Profesionālās izglītības centram (Cedefop) sadarbojoties ar Eiropas Izglītības fondu (EIF), Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizāciju (UNESCO) un UNESCO Mūžizglītības institūtu (UMI). 2017. gada izdevuma sagatavošanu koordinēja Slava Peveka Grama [Slava Pevec Grm] (Cedefop).

Tematiskās nodaļas un nacionālos un reģionālos gadījumus sagatavoja: Jens Bjornavolds [Jens Bjørnåvold], Slava Peveka Grama [Slava Pevec Grm], Ernesto Vilalba [Ernesto Villalba] un Džordžs Kostakis [George Kostakis], Anastasija Poulijū [Anastasia Poulou] un Andreja Rusu [Andreea Rusu] (Cedefop); Maikls Greijems [Michael Graham] un Arjens Deizs [Arjen Deij] un visi kvalifikāciju komandas locekļi (EIF); Borīns Čakrūns [Borhene Chakroun] un Katrīna Ananiadū [Katerina Ananiadou] (UNESCO); kā arī Madu Singa [Madhu Singh] (SDO). Šī publikācija nebūtu bijusi iespējama bez valstu un reģionālo aģentūru sadarbības. Mēs vēlamies pateikties par valstu un reģionālo ekspertu sniegto atbalstu un palīdzību, jo īpaši apkopojot informāciju par pārskatā ietvertajiem nacionālajiem un reģionālajiem gadījumiem.

Saturs

PATEICĪBA	3
SATURS	4
TABULU UN ATTĒLU SARAĶSTS	5
SAĪSINĀJUMU SARAĶSTS	6
IEVADS	8
1. NODAĻA.	
Kvalifikāciju ietvarstruktūras ilgtspējīgas attīstības kontekstā: pārdomas un perspektīvas	11
2. NODAĻA.	
Nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrādes organizācija	21
3. NODAĻA.	
Nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru ietekmes novērtēšana: atziņas un uzdevumi	34
4. NODAĻA.	
Kvalitatīva mūžizglītība: kvalifikāciju ietvarstruktūras un mehānismi visa veida mācīšanās atzīšanai	51
5. NODAĻA.	
Neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšana: Eiropas realitāte?	72
6. NODAĻA.	
Kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšana: veicinot uzticamību un piešķirot vērtību	82
7. NODAĻA.	
Mācīšanās rezultāti PIA kvalifikāciju profilu salīdzināšanas procesā: globāla pieeja	95
8. NODAĻA.	
Mācīšanās rezultātu pasaules atsauces līmeņi: globāli risinājumi globāliem izaicinājumiem	113
ATZIŅAS	124

Tabulu un attēlu saraksts

TABULAS

1-1. Ilgtspējīgas attīstības mērķi	12
1-2. 4 IAM	13
1-3. Orientējošās stratēģijas kvalifikācijām, uz kurām attiecas 4. IAM	14
3-1. Sākumpunkts KI ietekmes novērtēšanai valsts līmenī (piemērs)	45
4-1. Makro, mezo un mikro līmeņa kritēriji kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas izveidei: kvalifikāciju ietvarstruktūru un atzīšanas mehānismu loma	54
4-2. AAA pārvaldība	58
4-3. NKI un alternatīvie virzības ceļi	62
5-1. Iespējamie apstiprināšanas rezultāti vienā vai vairākās izglītības jomās, kurās ir ieviesti apstiprināšanas pasākumi	78
6-1. Piemēri kvalitātes nodrošināšanai TPIA jomā	84
6-2. Galvenie termini kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanā	88
6-3. Galvenās reģionālās kvalitātes nodrošināšanas iniciatīvas	92
7-1. Pētījumā aplūkotās kvalifikācijas	96
7-2. Pētījumā aplūkotās valstis un reģioni	98
7-3. TPIA kvalifikāciju galvenās lomas darba tirgū	99
7-4. Saikne starp kvalifikācijām un profesijām	100
7-5. EKI līmeņi (faktiskie un lēstie) un ISCED 2011 klasifikācija	102
7-6. EKI līmeņi (faktiskie un lēstie)	102
7-7. Kvalifikāciju virziens: valstu kvalifikācijas profilu apskats	103
7-8. Kvalifikāciju funkcija/loma darba tirgū: valstu kvalifikācijas profilu apskats	103
7-9. Kvalifikāciju tālākizglītības mērķis pēc valstu kvalifikāciju profiliem	104
7-10. Darbam/profesijai specifiskas ZPK: mūrnieks	108
7-11. Transversālās ZPK: mūrnieks	110
8-1. Kategorijas kvalifikāciju aprakstīšanai: visbiežāk izmantotās kategorijas	116
8-2. Ar piesaistes procesiem saistītā terminoloģija	118

ATTĒLI

4-1. Mūžizglītības iespējas ikvienam	53
4-2. Izaugsmes ceļi no PIA uz augstāko izglītību Butānā	63
6-1. Kvalifikāciju procesa kvalitātes nodrošināšana	89
7-1. Dokumenti, kas sniedz informāciju par mācīšanās rezultātiem	100
7-2. Izmantoto dokumentu izdošanas datums	101
7-3. Nacionālo kvalifikāciju profilu atbilstība ESCO (apvienojot ar profesiju saistītās un transversālās prasmes un kompetences)	105

SAĪSINĀJUMU SARAKSTS

PPI	pieaugušo pamatzglītība
PPIA	pieaugušo pamatzglītība un apmācība
PMI	pieaugušo mācīšanās un izglītība
AKI	Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūra
AQRF	ASEAN kvalifikāciju atsauces ietvarstruktūra
ASEAN	Dienvidaustroomāzijas valstu asociācija
AS	Āfrikas Savienība
CARICOM	Karību jūras reģiona valstu kopiena
KUP	kredītpunktu uzkrāšana un pārvešana
VKKI	Velsas kredītpunktu un kvalifikāciju ietvarstruktūra
PPP	pastāvīga profesionālā pilnveide
PTIP	profesionālā tālākizglītība un pilnveide
VKI	Vācijas kvalifikāciju ietvarstruktūra
AĀS	Austrumāzijas samits
IV	izglītība visiem
EQAVET	Eiropas kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra profesionālajā izglītībā un tālākizglītībā
ESCO	Eiropas prasmju/kompetenču, kvalifikāciju un profesiju klasifikācija
EKI	Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra
GAML	Vispasaules izglītības uzraudzības apvienība
AI	augstākā izglītība
APIA	augstākā profesionālā izglītība un apmācība
SPIA	sākotnējā profesionālā izglītība un apmācība
ISCED	starptautiskā standartizētā izglītības klasifikācija
TAM	tūkstošgades attīstības mērķis
NACE	saimniecisko darbību statistiskā klasifikācija Eiropas Kopienā
VAP	valsts attīstības plāns
VKI	valsts kvalifikāciju ietvarstruktūra
VKUI	valsts kvalifikāciju uzraugošā iestāde
ĪVKUI	Īrijas Valsts kvalifikāciju uzraugošā iestāde
NKI	nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra
NPK	nacionālās profesionālās kvalifikācijas
JZKI	Jaunzēlandes kvalifikāciju ietvarstruktūra

IMN	iepriekšējās mācīšanās novērtēšana
IMNA	iepriekšējās mācīšanās novērtēšana un atzīšana
KN	kvalitātes nodrošināšana
KI	kvalifikāciju ietvarstruktūra
KKI	kvalifikāciju un kredītpunktu ietvarstruktūra
REK	reģionālās ekonomikas kopienas
IMA	iepriekšējās mācīšanās atzīšana
RKI	reģionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra
RKI	reglamentētā kvalifikāciju ietvarstruktūra (Lielbritānijā-Anglijā un Ziemeļīrijā)
AAA	atzīšana, apstiprināšana un akreditācija
DĀAKKI	Dienvīdāfrikas attīstības kopiena
DĀKUI	Dienvīdāfrikas kvalifikāciju uzraugošā iestāde
SKKI	Skotijas kredītpunktu un kvalifikāciju ietvarstruktūra
IAM	ilgtspējīgas attīstības mērķis
TPIA	tehniskā un profesionālā izglītība un apmācība
AAE	Apvienotie Arābu Emirāti
PIA	profesionālā izglītība un apmācība
NIIMA	neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšana
PKUI	profesionālo kvalifikāciju uzraugošā iestāde
PAL	pasaules atsauces līmeņi

Ievads

Trešais „Globālais reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskats” tiek izdots laikā, kad arvien lielāka politiskā uzmanība tiek pievērsta nacionālajām un reģionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām. UNESCO izmanto stratēģiju Skola 2030 kā darbības pamatu 4. ilgtspējīgas attīstības mērķa (4. IAM) īstenošanas veicināšanai, lai nodrošinātu iekļaujošu un kvalitatīvu izglītību, kā arī mūžizglītības iespējas ikvienam. Mācīšanās rezultātos balstītas kvalifikāciju ietvarstruktūras var tiešā veidā palīdzēt īstenot šo mērķi. 2016. gada jūnijā Eiropas Komisija pieņēma „Jauno prasmju programmu Eiropai”, kuras mērķis ir paaugstināt iedzīvotāju prasmju kvalitāti un piemērotību darba tirgum. Prasmju programmas pamatā ir nepieciešamība turpināt attīstīt Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūru (EKI), pievēršot uzmanību progresam, kas panākts pēc 2008. gada. Paredzams, ka pārskatītā EKI (apstiprināta 2017. gada 22. maijā) spēlēs galveno lomu ES prasmju un mūžizglītības stratēģiju īstenošanā, tādējādi tiešā veidā veicinot kvalifikāciju caurskatāmību un pārnesamību Eiropas līmenī. Pēdējos gados savu darbību ir sākušas jaunas reģionālās ietvarstruktūras. Dienvidaustrumāzijas valstu asociācijas (ASEAN) izstrādātā kvalifikāciju atsauces ietvarstruktūra (AQRf) ir pirmā reģionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra (pēc EKI), kas tiek īstenota praksē (kopš 2017. gada). Šo tendenci ilustrē arī dažādas iniciatīvas Āfrikā, Karību jūras reģionā un Klusā okeāna reģionā.

Kvalifikāciju ietvarstruktūras šobrīd tiek izstrādātas un ieviestas vairāk nekā 150 valstīs. Kopš pēdējā globālā pārskata 2015. gadā ietvarstruktūru skaits nav ievērojami audzis, taču, lai gan pasākumi šajā jomā nav koncentrēti, tie ir daudz izteiktāki. Daudzas valstis visā pasaulē redz mācīšanās rezultātos balstītas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI) kā rīku reformu atbalstīšanai, kā veidu kvalifikāciju caurskatāmības un piemērotības veicināšanai, un kā iespēju padarīt mācīšanās iespējas un ceļus plašāk pieejamus. Tā kā kvalifikāciju ietvarstruktūras tiek izstrādātas dažādos kontekstos un ar atšķirīgiem mērķiem, tās nav universāls risinājums visām problēmām, ar kurām valstis saskaras. Kā liecina valstu gadījumu izpēte, vairāki būtiski faktori ietekmē kvalifikāciju ietvarstruktūru veiksmīgu izstrādi un ieviešanu. Tehniskā, konceptuālā un juridiskā NKI bāze ir svarīga, bet valstu gadījumu izpēte skaidri parāda, ka panākumu atslēga

slēpjas apņēmībā un ieinteresētībā; iesaistītajām pusēm ir jāpiedalās ietvarstruktūru izstrādē un jāīsteno tās.

Pārskata tvērums

2017. gada globālais pārskats papildina zināšanu bāzi par nacionālo un reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru, ko līdz 2016. gada beigām ieviesušas dažādas valstis un reģioni, attīstību. Tā uzdevums ir sekot līdzi NKI izstrādes progresam, kā arī izaicinājumiem un veiksmes faktoriem to īstenošanā. Tematiskajās nodaļās (1. sējums) apskatītas būtiskākās tendences un politikas jautājumi, kas izriet no kvalifikāciju ietvarstruktūru un mācīšanās rezultātu reformām un pilnveides. 2. sējums satur NKI gadījumu izpēti 100 valstīm no visiem kontinentiem un septiņas reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (RKI).

Gadījumu izpētē aplūkots izglītības, sociālais, ekonomiskais un politiskais konteksts, kura ietvaros tiek īstenota NKI, galvenie politikas uzdevumi, mācīšanās rezultātu ieviešana, iesaistīto pušu līdzdalība un institucionālās struktūras izveide. Valstu gadījumu izpēte parāda arī, kādā veidā NKI sekmē un nodrošina saikni ar apstiprināšanas un atzīšanas pasākumiem, kā arī mācīšanās ceļiem. Secinājumos sniegtas būtiskas atziņas un nākotnes plāni.

Globālā pārskata pamatā ir pārskati, ko sagatavojušas četras aģentūras: Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs (Cedefop), Eiropas Izglītības fonds (ETF), Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (UNESCO) un UNESCO Mūžizglītības institūts (UMI), sadarbībā ar valstu amatpersonām un ekspertiem. Tas balstās arī uz plašiem starptautiskiem pētījumiem kvalifikāciju reformu, kvalifikāciju salīdzināmības un mācīšanās rezultātu lietderīguma jomā.

Tematiskais fokuss

Kā liecina 2017. gada pārskats, valstis visā pasaulē īsteno nacionālo kvalifikāciju sistēmu reformas ar mērķi veicināt kvalifikāciju saprotamību, kvalitāti un aktualitāti. Šajās reformās arvien lielāku lomu spēlē mācīšanās rezultātos balstītas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI). Tematiskās nodaļas ir iedalītas trīs virzienos, kas ir saistīti ar ietvarstruktūru mērķiem un ietekmi, ietvarstruktūru kā katalizatoru lomu mūžizglītībā, kā arī ietvarstruktūru nozīmi starptautiskā un globālā dialoga un sadarbības veicināšanā.

Kvalifikāciju ietvarstruktūru mērķi un nozīme

Kvalifikāciju ietvarstruktūras tiek īstenotas dinamiskās un kompleksās izglītības sistēmās un darba tirgos. Tās ir saistītas ar plašāka mēroga notikumiem un mērķiem, turklāt to veikspēja un ietekme ir atkarīga no ietvarstruktūru spējas mijiedarboties ar šiem notikumiem un mērķiem. Šo perspektīvu aplūko Borīns Čakrūns [Borhene Chakroun] (1. nodaļa), pētot, kādu lomu spēlē kvalifikāciju ietvarstruktūras Apvienoto Nāciju Organizācijas 2015. gadā pieņemtās Ilgtspējīgas attīstības stratēģijas izstrādē. Čakrūns uzsver, ka NKI nevar definēt, vadoties pēc šaura ekonomisko mērķu kopuma, bet tās ir jānoskaidro par rīkiem daudzšķautņainā realitātē, kas veicina ekonomisko izaugsmi, sociālo vienlīdzību un ilgtspējīgu attīstību. Autors apgalvo, ka mācīšanās rezultātu perspektīva spēlē īpašu lomu, saskaroties ar šo daudzšķautņaino realitāti. Mācīšanās rezultāti ir kā kopīga valoda, kas ļauj savā starpā komunicēt, sadarboties un saskaņoties dažādām iesaistītajām pusēm, neskatoties uz institucionālajām, nozaru un nacionālajām robežām. Tas ir priekšnosacījums kvalitatīvu un iekļaujošu kvalifikāciju un kvalifikāciju sistēmu un visiem pieejamu mūžizglītības iespēju veicināšanai (saskaņā ar 4. ilgtspējīgas attīstības mērķi).

Atsaucoties uz 29 ETF partnervalstu Rietumbalkānos, Turcijā, Austrumeiropā, Vidusāzijā, Tuvajos Austrumos un Ziemeļāfrikā, pieredzi, Maikls Greijems [Michael Graham] un Arjens Deijs [Arjen Deij] (2. nodaļa) piedāvā nosacījumus, kas jāizpilda, lai NKI būtu darboties spējīga un pildītu valsts noteiktos uzdevumus un funkcijas. Lai NKI kļūtu par integrētu un funkcionālu nacionālās kvalifikāciju sistēmas daļu, ir jārada tiesiskais pamats, jāveicina iesaistīto pušu līdzdalība un jāievieš institucionālās struktūras un kvalitātes nodrošināšanas mehānismi. Politiski un institucionāli nošķirtas ietvarstruktūras nespēs ne mijiedarboties ar iesaistītajām pusēm un izveidotajām struktūrām, ne realizēt savu potenciālu un radīt pievienoto vērtību.

Nemot vērā Eiropas pieredzi un starptautisko pieredzi pēdējās desmitgades laikā, Slava Peveka Grama [Slava Pevec Grm] un Jens Bjornavolds [Jens Bjørnåvold] (3. nodaļa) pievēršas NKI ietekmes novērtēšanas uzdevumam. Nodaļā ir apzinātas vairākas jomas Eiropā, kur NKI nozīme pieaug, un arī tādas jomas, kur to ietekme ir neliela. Autori norāda, ka institucionālā stabilitāte, spēcīgu iesaistīto pušu līdzdalība un redzamība tiešajam lietotājam ir svarīgi priekšnosacījumi, lai ietvarstruktūra spētu radīt pievienoto vērtību. Galvenais izaicinājums ir noteikt novērtējuma

atsauces punktu, kas atspoguļotu NKI daudzšķautņaino būtību, kā arī apstākļus un realitāti, kurā tās tiek īstenotas. Autori uzskata, ka NKI nākotne ir atkarīga no to spējas radīt pievienoto vērtību, nostādot ietekmes novērtējumu NKI turpmākās attīstības pamatā.

Kvalifikāciju ietvarstruktūras – katalizatori mūžizglītībai

Nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru galvenais mērķis ir sekmēt mācīšanos dažādās jomās un visas dzīves garumā. Madu Singa [Madhu Singh] (4. nodaļa) runā par to, kā tas izpaužas praktiski un kas ir nepieciešams kvalitatīvai mūžizglītības sistēmai pielāgošanās un elastīguma ziņā. Singa norāda, ka šāda sistēmai jāspēj atbalstīt daudzveidīgas mācību formas (formāla, neformāla izglītība un ikdienas mācīšanās) un apmierināt krasi atšķirīgas auditorijas vajadzības. Nodaļā minēti vairāki aspekti, kas ir nepieciešami, lai šāda daudzveidīga sistēma spētu funkcionēt. Tajā tiek arī skaidrots, kā nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, mācīšanās rezultātos balstītas pieejas princips, kvalifikāciju standarti un neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanas (apstiprināšanas) mehānismi spēj savā starpā mijiedarboties, lai pavērtu daudz elastīgākus, uz mūžizglītību vērstus mācīšanās ceļus.

Mūžizglītības stratēģijas uzdevums ir padarīt redzamus un piešķirt vērtību mācīšanās procesiem, kas notiek ārpus formālās izglītības un apmācības sistēmas. Nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras būtiski sekmē šos pasākumus. Ernesto Vilalba [Ernesto Villalba] un Jens Bjornavolds [Jens Bjørnåvold] (5. nodaļa) runā par to, ka neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšana pakāpeniski kļūst par integrētu Eiropas valstu mūžizglītības procesu daļu. Lai gan vairumam Eiropas valstu šobrīd ir skaidri politiskie plāni šajā jomā, tie ne vienmēr pārtop praktiskos pasākumos, kas iedzīvotājiem nodrošina piekļuvi atzīšanai. Šajā nodaļā tiek apskatīti galvenie nosacījumi, kas jāievēro, lai būtu iespējams integrēt atzīšanu kopējā sistēmā, īpašu uzmanību veltot institucionālajai struktūrai, pietiekamiem cilvēku un finanšu resursiem un uzticamām atzīšanas metodēm.

Kvalitātes nodrošināšanu var uzskatīt par mūžizglītības stūrakmeni, kas ir tieši saistīts ar kvalifikāciju ietvarstruktūras izstrādi un ieviešanu. Šo tēmu, īpaši to, kā kvalitātes nodrošināšana var sekmēt mācīšanās rezultātos balstītu kvalifikāciju izstrādi, pēta Borīns Čakrūns [Borhene Chakroun] un Džordžs Kostakis [George Kostakis] (6. nodaļa). Šajā nodaļā minētas jaunākās tendences šajā jomā

un tiek runāts par dažiem galvenajiem uzdevumiem,
izstrādājot efektīvu un uzticamu kvalifikāciju kvalitātes
nodrošināšanas sistēmu.

Autori norāda, ka valda vispārēja vienprātība par kvalitātes nodrošināšanas izšķirošo nozīmi kvalifikāciju uzticamības sekmēšanā. Ņemot vērā tehnisko un profesionālo pieredzi izglītības un apmācības jomā, nodaļā tiek aplūkota pāreja no līdzekļos balstītas sistēmas uz rezultātos balstītu kvalitātes nodrošināšanas perspektīvu.

Kvalifikāciju ietvarstruktūras kā rīks starptautiskā un globālā dialoga un sadarbības veicināšanai

Tiek uzskatīts, ka kvalifikāciju ietvarstruktūras ir būtisks instruments kvalifikāciju caurskatāmības sekmēšanai dažādu valstu starpā. Tādējādi tiešā veidā tiek veicināta izglītības guvēju un darba ņēmēju mobilitāte, mācīšanās un karjeras attīstība. Borīns Čakrūns [Borhene Chakroun] un Jens Bjornavolds [Jens Bjørnåvold] (7. nodaļa) pēta izaicinājumus un iespējas, kas saistītas ar tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības (TPIA) kvalifikāciju salīdzināšanu. Nodaļā apkopoti Cedefop, EIF un UNESCO 2015.-2016.

gadā kopīgi veiktā pētījuma rezultāti, kura ietvaros tika salīdzināts profesionālo kvalifikāciju saturs un profils 26 valstīm visā pasaulē, izmantojot Eiropas prasmju/kompetenču, kvalifikāciju un profesiju klasifikāciju (ESCO) kā atsauces punktu. Autori uzsver, ka ir lietderīgi salīdzināt kvalifikāciju ietvarstruktūras, taču tam ir nepieciešams veikt padziļinātu izpēti, piemēram, Cedefop, EIF un UNESCO veiktais pētījums.

Noslēdzošajā nodaļā (8. nodaļa) tiek runāts par UNESCO nepārtraukto darbu pie pasaules mēroga standartu izstrādes izglītības guvēju un darba ņēmēju starpvalstu mobilitātes veicināšanai. Nodaļas autori Borīns Čakrūns [Borhene Chakroun] un Katrīna Ananiadū [Katerina Ananiadou] par pamatu ņēmuši virkni pētījumu, kuru mērķis ir šo standartu būtības un darbības analīze, kā arī to nozīmes un ekosistēmas definēšana.

1. NODAĻA.

KVALIFIKĀCIJU IETVARSTRUKTŪRAS ILGTSPĒJĪGAS ATTĪSTĪBAS KONTEKSTĀ: PĀRDOMAS UN PERSPEKTĪVAS

Borĭns Ćakrūns [Borhene Chakroun], UNESCO

Kopsavilkums

Šajā nodaļā tiek aplūkota saikne starp ilgtspējīgas attīstības programmu un kvalifikāciju ietvarstruktūrām. Tās mērķis ir atspoguļot Skolas 2030 un kvalifikāciju ietvarstruktūru mērķu savstarpēji veicinošās attiecības. Nodaļas sākumā ir sniegta ilgtspējīgas attīstības programmas, tajā skaitā Skolas 2030, izklāsts un kvalifikāciju nozīme šajā kontekstā. Tajā tiek minēts, ka programma paredz jaunas perspektīvas nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru (NKI) attīstības mērķu noteikšanai un analīzei. Nodaļā tiek runāts arī par to, ka ilgtspējīgas attīstības mērķi (IAM) piedāvā jaunu skatījumu uz to, kā mēs mērām un vērtējam NKI ietekmi gan uz indivīdiem, gan sabiedrību. Noslēgumā mēs pierādām, ka mācīšanās rezultāti ir viens no svarīgākajiem Skolas 2030 un NKI konverģences aspektiem.

Atslēgas vārdi: kvalifikācijas; ilgtspējīga attīstība; mācīšanās rezultāti

1.1. Ievads

Starptautiskā kopiena ir izstrādājusi vērienīgu ilgtspējīgas attīstības programmu līdz 2030. gadam. Šī programma ir rīcības plāns cilvēkiem, mūsu planētai un labklājībai. Tā paredz, ka visas valstis, neatkarīgi no to attīstības līmeņa, īsteno šo plānu ciešā sadarbībā. 17 ilgtspējīgas attīstības mērķi (1-1. tabula) un tiem pakārtotie 169 apakšmērķi apliecina šīs jaunās vispasaules programmas vērienīgo tvērumu un augstās ambīcijas. To pamatā ir pieci galvenie elementi: cilvēki, zemeslode, miers, labklājība un sadarbība. Tie ir balstīti uz Tūkstošgades attīstības mērķiem un palīdzēs sasniegt to, kas netika sasniegts ar Tūkstošgades attīstības mērķiem. Tie ir integrēti un nenodalāmi, un tie līdzsvaro visas trīs ilgtspējīgas attīstības dimensijas, proti, ekonomisko, sociālo un vides dimensiju (Apvienoto Nāciju Organizācija, 2015).

Šajā kontekstā 4. ilgtspējīgas attīstības mērķis (IAM) ir „nodrošināt iekļaujošu un kvalitatīvu izglītību un veicināt mūžizglītības iespējas”. Lai sasniegtu IAM, papildus 4. IAM vairākos šo 17 mērķu un 169 apakšmērķu aspektos sava loma ir arī izglītībai. Tajos ietilpst nabadzības izskaušana (1. mērķis), lauksaimniecības veicināšana (2. mērķis), tīra enerģija (7. mērķis), noturīga, iekļaujoša un ilgtspējīga ekonomikas izaugsme un pilnīga un produktīva nodarbinātība (8. mērķis), un iekļaujošas un ilgtspējīgas industrializācijas veicināšana un inovāciju sekmēšana (9. mērķis).

1.2. Kvalifikācijas Skolas 2030 kontekstā

4. IAM īstenošanai ir izstrādāts rīcības plāns. Tajā ir ietverti mērķi, orientējošās stratēģijas un virkne rādītāju, kas palīdz politikas veidotājiem un valstu iesaistītajām pusēm apzināties esošos izaicinājumus (1-2 tabula).

Pieci no visiem 10 mērķiem ir saistīti ar atsevišķu bērnu, jauniešu un pieaugušo izglītības kvalitātes veicināšanu, un ir vērsti uz to, lai viņi iegūtu pilnvērtīgākas un aktuālākas zināšanas un prasmes. Mācīšanās rezultātos balstītā pieeja ir savlaicīgi sperts solis uz priekšu no „Izglītība visiem” un Tūkstošgades attīstības mērķiem (TAM), kas galvenokārt skāra piekļuvi pamatzglītībai.

Kvalifikācijas ir arī ar profesionālo un augstāko izglītību saistīto mērķu pamatā. Uzsvārs tiek likts uz izglītības un apmācības programmu aktualitātes un elastīguma veicināšanu, mūžizglītības sekmēšanu, kvalifikāciju sistēmu caurskatāmības vairošanu, kredītpunktu uzkrāšanas un pārnese iespēju radīšanu un kvalitātes nodrošināšanas sistēmu izstrādi. Būtiski ir arī tas, ka 4. IAM attiecas ne tikai uz valsts attīstību; tiek uzsvērtā arī kvalifikāciju atzīšana starpvalstu līmenī un darba ņēmēju un izglītības guvēju mobilitāte (orientējošās stratēģijas skat. 1–3. tabulā). Kvalifikāciju caurskatāmības vairošana un mūžizglītības sekmēšana ir divi galvenie aspekti izglītības

1-1. tabula. Ilgtspējīgas attīstības mērķi

NR. P.K.	ILGTSPĒJĪGAS ATTĪSTĪBAS MĒRĶIS
1	Visur izskaust nabadzību visās tās izpausmēs
2	Izskaust badu, panākt pārtikas nodrošinājumu un uzlabotu uzturu, veicināt ilgtspējīgu lauksaimniecību
3	Nodrošināt veselīgu dzīvi un sekmēt labklājību jebkura vecuma cilvēkiem
4	Nodrošināt iekļaujošu un kvalitatīvu izglītību un veicināt mūžizglītības iespējas
5	Panākt dzimumu līdztiesību un iespējināt visas sievietes un meitenes
6	Nodrošināt ūdens un sanitārijas pieejamību visiem un ilgtspējīgu pārvaldību
7	Nodrošināt visiem piekļuvi uzticamai, ilgtspējīgai un mūsdienīgai enerģijai par pieejamu cenu
8	Veicināt noturīgu, iekļaujošu un ilgtspējīgu ekonomikas izaugsmi, pilnīgu un produktīvu nodarbinātību, kā arī cilvēka cienīgu darbu visiem
9	Veidot noturīgu infrastruktūru, veicināt iekļaujošu un ilgtspējīgu industrializāciju un sekmēt inovācijas
10	Samazināt nevienlīdzību starp valstīm un valstu iekšienē
11	Padarīt pilsētas un apdzīvotas vietas iekļaujošas, drošas, pielāgoties spējīgas un ilgtspējīgas
12	Nodrošināt ilgtspējīgus patēriņa paradumus un ražošanas modeļus
13	Veikt steidzamus pasākumus, lai cīnītos pret klimata pārmaiņām un to ietekmi (*)
14	Saglabāt un ilgtspējīgi izmantot okeānus, jūras un to resursus, lai nodrošinātu ilgtspējīgu attīstību
15	Aizsargāt, atjaunot un veicināt sauszemes ekosistēmu ilgtspējīgu izmantošanu, ilgtspējīgi apsaimniekot mežus, apkarot pārtuksnešošanos un novērst zemes degradāciju, veicināt tās atjaunošanu un apstādināt bioloģiskās daudzveidības izzušanu
16	Veicināt miermīlīgu un iekļaujošu sabiedrību ilgtspējīgai attīstībai, nodrošināt taisnīgas tiesas pieejamību visiem un izveidot efektīvas, atbildīgas un iekļaujošas institūcijas visos līmeņos
17	Stiprināt globālās partnerības īstenošanas līdzekļus un atjaunot globālo partnerību ilgtspējīgai attīstībai

(*) Ņemot vērā, ka ANO *Vispārējā konvencija par klimata pārmaiņām* ir galvenā starptautiskā starpvaldību platforma diskusijām par globālo reakciju uz klimata pārmaiņām.

Avots: Apvienoto Nāciju Organizācija (2015).

un apmācības sistēmas saskaņošanai ar 4. IAM un pārējiem IAM.

Kaut arī orientējošajās stratēģijās uzsvars tiek likts uz to, ka kvalifikācijām ir jābūt pielāgotām attiecīgās valsts kontekstam, tajās arī tiek norādīts, ka nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras nevar tikt izstrādātas, neņemot vērā citu valstu nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras. Caurskatāmības – un uzticamības – vairošana ir jāattiecinā arī uz izglītības guvēju un darba ņēmēju starptautisko mobilitāti un darba tirgu.

Ir svarīgi uzsvartu likt uz NKI, jo, saskaņā ar šo globālo pārskatu, patlaban aptuveni 150 valstis kaut kādā veidā

un mērā īsteno savu kvalifikāciju sistēmas reformu. Lielākā daļa šo valstu redz NKI kā rīku izglītības un apmācības nodrošināšanas kvalitātes veicināšanai un darbaspēka prasmju līmeņa paaugstināšanai (Allais, 2010), kā rezultātā augs darba ražība un kvalitāte, savukārt tautsaimniecība kļūs konkurētspējīgāka un ilgtspējīgāka.

Šajā kontekstā nacionālās kvalifikāciju sistēmas aizvien biežāk tiek saistītas ar ilgtspējīgas attīstības programmu, jo īpaši 4. IAM. Šādas sistēmas ļautu iegūt daudz vispārīgāku NKI veidolu ar tādām kopīgām iezīmēm kā mācīšanās rezultātu izmantošana, kvalitātes

nodrošināšana, atzīšanas un apstiprināšanas politika, taču tas nenozīmē, ka visām valstīm būtu jābūt vienādām NKI.

1-2. tabula. 4 IAM

MĒRĶA NR.	MĒRĶA APRAKSTS
4.1.	Līdz 2030. gadam nodrošināt, ka visas meitenes un zēni iegūst bezmaksas, vienlīdzīgu un kvalitatīvu pamatzglītību un vidējo izglītību, kas ļauj sasniegt atbilstošus un efektīvus mācīšanās rezultātus
4.2.	Līdz 2030. gadam nodrošināt, ka visām meitenēm un zēniem ir pieejami kvalitatīva agrīnās pirmsskolas attīstības un aprūpes pakalpojumi un pirmsskolas izglītība, lai viņus sagatavotu pamatzglītībai
4.3.	Līdz 2030. gadam nodrošināt visām sievietēm un vīriešiem vienlīdzīgu piekļuvi pieejamai un kvalitatīvai tehniskajai, profesionālajai un terciārajai izglītībai, tostarp universitātes izglītībai
4.4.	Līdz 2030. gadam ievērojami palielināt to jauniešu un pieaugušo skaitu, kuriem ir nodarbinātībai, pienācīgas kvalitātes darba veikšanai un uzņēmējdarbībai piemērotas prasmes — tostarp tehniskās un profesionālās prasmes
4.5.	Līdz 2030. gadam izskaust dzimumu atšķirības izglītībā un nodrošināt neaizsargātiem iedzīvotājiem, tostarp personām ar invaliditāti, pirmiedzīvotājiem un neaizsargātiem bērniem, vienlīdzīgu piekļuvi visiem izglītības un profesionālās apmācības līmeņiem
4.6.	Līdz 2030. gadam nodrošināt, ka visi jaunieši un ievērojama daļa pieaugušo — gan vīriešu, gan sieviešu — apgūst rakstpratību un rēķinātpasmi
4.7.	Līdz 2030. gadam nodrošināt, ka visi apmācāmie apgūst zināšanas un prasmes, kas vajadzīgas ilgtspējīgas attīstības veicināšanai, tostarp izglītojot par ilgtspējīgu attīstību un ilgtspējīgu dzīvesveidu, cilvēktiesībām, dzimumu līdztiesību, veicinot miera un nevardarbības kultūru, globālo pilsoniskumu un radot izpratni par kultūras daudzveidību un kultūras ieguldījumu ilgtspējīgā attīstībā
4.A	Veidot un modernizēt izglītības iestādes, kas ņem vērā bērnu, invalīdu un dzimumu īpašās vajadzības, un nodrošināt visiem drošu, nevardarbīgu un efektīvu mācību vidi
4.B	Līdz 2020. gadam visā pasaulē ievērojami palielināt to stipendiju skaitu, kas pieejamas jaunattīstības valstīm un jo īpaši vismazāk attīstītajām valstīm, mazo salu jaunattīstības valstīm un Āfrikas valstīm, augstākās izglītības un profesionālās apmācības apguvei informācijas un sakaru tehnoloģiju, tehniskajās, inženiertehniskajās un zinātnes programmās attīstītajās valstīs un citās jaunattīstības valstīs
4.C	Līdz 2030. gadam ievērojami palielināt kvalificētu pedagogu skaitu, cita starpā īstenojot starptautiskus sadarbības pasākumus pedagogu apmācībai jaunattīstības valstīs un jo īpaši vismazāk attīstītajās valstīs un mazo salu jaunattīstības valstīs

Avots: UNESCO, 2015a.

Kvalifikāciju vietas attēlojums 4. IAM ietvaros var tikt izmantots, gan lai pavērtu iespējas NKI („kam domāta NKI?”), gan lai piedāvātu mācīšanās rezultātu kā katalizatora izpēti analīzi sistemātisku reformu kontekstā („vai mācīšanās rezultāti var kļūt par kopīgu valodu mūžizglītībai?”). Turpmākajās divās sadaļās tiek apskatīti šie jautājumi un tiek parādīts, ka 4. IAM un NKI centieni var būt savstarpēji veicinoši. NKI var palīdzēt sekmēt 4. IAM sasniegšanu. Savukārt 4. IAM var pastiprināt NKI lomu kā iesaistīto pušu sadarbības un sistemātiskas mūžizglītības reformas rīku.

1.3. Kāds ir NKI mērķis? Pāreja no neoliberālas uz ilgtspējīgas attīstības paradigmu

Pētot politikas dokumentus, Alē [Allais] (2010) norāda, ka NKI tiek uzskatītas par risinājumu daudzām izglītības un apmācības sistēmā valdošajām problēmām. Autors uzskata, ka NKI var palīdzēt sasniegt divus būtiskus attīstības mērķus: sociālā vienlīdzība (veicinot iesaistīšanos izglītības līmeņa paaugstināšanā un izstrādājot daudzveidīgākus mācīšanās ceļus); un ekonomiskā izaugsme (kvalifikācijas vairāk saistot ar

1-3. tabula. Orientējošās stratēģijas kvalifikācijām, uz kurām attiecas 4. IAM**4.3. MĒRĶIS: LĪDZ 2030. GADAM NODROŠINĀT VISĀM SIEVIETĒM UN VĪRIEŠIEM VIENLĪDZĪGU PIEKĻUVI PEEJAMAI UN KVALITATĪVAI TEHNISKAJAI, PROFESIONĀLAJAI UN TERCIĀRAJAI IZGLĪTĪBAI, TOSTARP UNIVERSITĀTES IZGLĪTĪBAI**

Izstrādāt starpnozaru politiku profesionālo prasmju pilnveidei, TPIA un augstākās izglītības sistēmai, kā arī veidot ciešāku saikni starp notikumiem zinātnē un politikā, lai pielāgotos arvien mainīgajiem apstākļiem un saglabātu aktualitāti; veidot efektīvas partnerattiecības, jo īpaši valsts un privātā sektora starpā, kā arī iesaistīt darba devējus un arodbiedrības to īstenošanā.

Veicināt augstākā līmeņa kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanu, salīdzināmību un atzīšanu un atvieglot kredītpunktu pārnēsamību starp atzītām augstākās izglītības iestādēm.

Izstrādāt politiku un programmas kvalitatīvas tālmācības nodrošināšanai augstākās izglītības sfērā, piešķirot atbilstošu finansējumu un izmantojot mūsdienu tehnoloģijas, tajā skaitā internetu, brīvas pieejas masveida tālmācības kursus (*massive open online courses*) un citas modalitātes, kas atbilst pieņemtajiem kvalitātes standartiem, tādējādi veicinot pieejamību.

Izstrādāt politiku un programmas pētniecības aktivitāšu veicināšanai augstākās izglītības sfērā, savlaicīgi sekmējot iemaņu zinātnē, tehnoloģijās, inženierijā un matemātikā attīstību, īpaši meiteņu un sieviešu vidū. Stiprināt starptautisko sadarbību starpvalstu augstākās izglītības un pētniecības programmu izstrādē, tajā skaitā arī vispārējo un reģionālo konvenciju par augstākā līmeņa kvalifikāciju atzīšanu ietvaros, tādējādi veicinot pieejamību, kvalitātes nodrošināšanu un spēju attīstību.

Veicināt TPIA un augstākās izglītības iespējas, kā arī pieaugušo izglītības iespējas un izglītības un apmācības iespējas jauniešiem un pieaugušajiem jebkurā vecumā un no jebkuras sociālkultūras vides, lai viņi spētu turpināt pilnveidot un pielāgot savas prasmes, īpašu uzmanību pievēršot dzimumu līdztiesībai, tostarp arī ar dzimumu saistītu šķēršļu likvidēšanai, un sociāli neaizsargātām grupām, piemēram, personām ar invaliditāti.

Augstākās izglītības iestādēm, tajā skaitā universitātēm, jāatbalsta un jāsekmē taisnīgas un kvalitatīvas mūžizglītības politikas izstrāde un nodrošināšana

4.4. MĒRĶIS: LĪDZ 2030. GADAM IEVĒROJAMI PALIELINĀT TO JAUNIEŠU UN PIEAUGUŠO SKAITU, KURIEM IR NODARBINĀTĪBAI, PIENĀCĪGAS KVALITĀTES DARBA VEIKŠANAI UN UZŅĒMĒJDARBĪBAI PIEMĒROTAS PRASMES – TOSTARP TEHNISKĀS UN PROFESIONĀLĀS PRASMES

Iegūt un izmantot informāciju par izmaiņām pieprasījumā pēc dažādām prasmēm ar mērķi virzīt prasmju pilnveidi, mazināt neatbilstību un pielāgoties mainīgajām darba tirgus vajadzībām un apstākļiem, kā arī „ēnu” ekonomikas un lauku attīstības vajadzībām.

Iesaistīt sociālos partnerus pierādījumos balstītu un saskaņotu izglītības un apmācības programmu izstrādē un īstenošanā. Nodrošināt kvalitatīvas TPIA mācību programmas un ietvert tajās gan ar darbu saistītas prasmes, gan apgūstamas/pārnēsamas prasmes, tostarp uzņēmējdarbības, pamata un IKT prasmes, kā arī to, ka TPIA iestāžu vadītāji un mācītspēki, tajā skaitā pasniedzēji un uzņēmumi, ir pietiekami kvalificēti un sertificēti.

Vajadzības gadījumā veicināt dažāda veida iespējas apmācībai darba vietā un izglītības iestādēs. Sekmēt TPIA kvalitātes nodrošināšanas sistēmu caurskatāmību un efektivitāti un izstrādāt kvalifikāciju ietvarstruktūras.

Veidot sadarbības tīklus, lai veicinātu TPIA kvalifikāciju caurskatāmību un starptautisku atzīšanu, paaugstinātu TPIA kvalitāti un nodrošinātu darba ņēmēju un izglītības guvēju mobilitāti, kā arī vairo TPIA programmu atbilstību mainīgajām darba tirgus vajadzībām.

Nodrošināt elastīgus mācīšanās ceļus gan formālajā, gan neformālajā izglītībā; sniegt iespēju izglītības guvējiem uzkrāt un pārnest kredītpunktus atbilstoši mācīšanās rezultātiem; atzīt, apstiprināt un akreditēt iepriekš iegūtu izglītību; un izstrādāt atbilstošas pārejas programmas un profesionālās orientācijas un konsultāciju pakalpojumus.

darba tirgu un konkurētspēju). Tomēr, kā norāda Koulzs [Coles] ar kolēģiem (Coles et al., 2014, 21. lpp.), ekonomiskie aspekti nepārprotami bija tie, kas radīja spiedienu izstrādāt un izmantot NKI, veicinot izglītības apjomu, virzienu un kvalitāti. Autori (turpat) uzsver arī, ka tas bija saistīts arī ar uzņēmumu vēlmi būt konkurētspējīgiem globālā līmenī un valstīm kļūt par pievilcīgu vietu investoriem, kas ieguldītu uzņēmējdarbības infrastruktūrā.

NKI ekonomiskais uzsvars ir ticis bargi kritizēts un saistīts ar neoliberālām reformām valsts sektorā. Piemēram, Filips [Philipps] (2003) uzskata, ka Jaunzēlandes kvalifikāciju reforma tirgus ekonomikas ietekmē valsts sektorā notikušo reformu rezultātā ir bijusi ekonomiski orientēta jau no tās pirmsākumiem. Jangs [Young] (2003, 232. lpp., citēts Allais, 2010, 24. lpp.) norāda, ka kvalifikāciju ietvarstruktūras ir „valsts centieni iejaukties neoliberālā ekonomikā”, jo to mērķis ir panākt lielāku centrālo kontroli un sniegt vairāk izvēles iespēju indivīdiem. Ekonomisko prasību apmierināšanai nevajadzētu notikt uz citās jomās esošo prasību rēķina, jo tas var novest pie nelīdzsvarotas un izkropļotas izglītības un apmācības sistēmas, jo īpaši TPIA (skat. UNESCO, 2015a). Ir jānodrošina, ka analīze netiek veikta, galvenokārt ņemot vērā vienu vienīgu prasību; ja tā ir, tad tai ir jābūt stratēģiskai izvēlei, nevis apzinātai citu prasību ignorēšanai (turpat).

Arvien biežāk nacionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām ir raksturīga valstu valdību interese integrēt izglītības un apmācības sistēmu, kā arī izstrādāt mācīšanās rezultātos balstītas ietvarstruktūras, kas ietvertu kvalifikācijas no dažādām izglītības un apmācības jomām (vispārējā, profesionālā un akadēmiskā izglītība) un kas būtu atvērtas mācīšanās pasākumiem, kas notikuši dažādos apstākļos (Cedefop, 2016; UNESCO, 2015a). Ekonomiskā dimensija nav vienīgais nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru virzītājspēks, turklāt to mērķis ir mainīt to, kā sabiedrība vērtē kvalifikācijas un izmanto tās. Kā 2009. gada Eiropas Komisijas ziņojumā norāda Bjornavolds [Bjørnåvold] un Koulzs [Coles], NKI ir „instrumenti ar savu redzējumu”.

Viens no galvenajiem 4. IAM mērķa un Skolas 2030 uzdevumiem ir atkārtoti vērst uzmanību uz izglītības lietderību un nozīmi cilvēka izaugsmei un ekonomiskajai, sociālajai un vides ilgtspējai. Tas ir ietverts Skola 2030 visaptverošajā un humānistiskajā redzējumā, kas piedāvā jaunu cilvēka izaugsmes modeli (UNESCO, 2015a). Šajā kontekstā NKI redzējumam jābūt saistītam ar visu ilgtspējīgas attīstības programmu. Tas nozīmē, ka ekonomikas un arī labklājības izaugsmei jāattiecas uz

ikvienu indivīdu. Lai tas notiktu, ir jāpanāk ciešāka izglītības, ekonomikas un nodarbinātības politikas integrācija (UNESCO, 2016).

IAM ļauj labāk novērtēt NKI ietekmi, ņemot vērā esošo situāciju un trīs galvenos ilgtspējīgas attīstības pīlārus: ekonomikas izaugsme, sociālā vienlīdzība un vides ilgtspēja. Šie trīs pīlāri piedāvā jaunu skatījumu uz to, kā mēs varam mērīt un novērtēt NKI ietekmi gan uz indivīdiem, gan sabiedrību.

UNESCO (2015b) piedāvā jaunu un integrētu analītisko pieeju izglītības un apmācības politikas analīzei, kas līdzsvarotā un stratēģiskā veidā sevī apvieno ar ekonomikas izaugsmi, sociālo vienlīdzību un ilgtspēju saistītus jautājumus. Katra no šīm trim attīstības jomām ir kā „analītiskais objektīvs”, caur kuru jāskata valsts izglītības un apmācības sistēma, tostarp nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra. Īsumā šie „objektīvi” (UNESCO, 2015b, 149. lpp.) ir sekojoši:

- (a) ekonomikas izaugsmes objektīvs, kas sevī ietver produktivitāti un attīstību, nodarbinātību, darba vietu radīšanu un jaunus darba veidus;
- (b) sociālās vienlīdzības objektīvs, kas sevī ietver materiālo un nemateriālo vērtību pārdali un sociālo integrāciju;
- (c) ilgtspējīgas attīstības objektīvs, kas sevī ietver videi draudzīgu ekonomiku, starppaaudžu tiesības un globālo pilsonību.

Šī triju objektīvu pieeja piedāvā spēcīgu analītisko pamatu izglītības un apmācības sistēmas, jo īpaši TPIA, mērķa, tostarp kvalifikācijas sistēmas reformas virziena, noteikšanai. NKI politikas un sistēmu reformas relatīvos „panākumus” var novērtēt pēc tā, kādā mērā šāda reforma sasniedz pozitīvu rezultātu attiecībā uz šiem trim objektīviem. Piedāvātās analītiskās pieejas priekšrocība slēpjas tajā, ka tā sniedz visaptverošu veidu, kā novērtēt konkrēta politikas instrumenta, piemēram, NKI, saistību ar plašākām attīstības prasībām. Nesen Dienvidāfrikā īstenota projekta ietvaros cenšoties novērtēt NKI ietekmi, liela uzmanība tika pievērsta plašākam valsts attīstības kontekstam (DĀKUI, 2017). Novērtējums ir ietverts valsts Nacionālajā attīstības plānā līdz 2030. gadam (NAP) un Dienvidāfrikas cilvēkresursu attīstības stratēģijā 2013. - 2030. gadam (DĀCRAS).

Tomēr NKI daudznozaru būtību un spēju vienlaicīgi reaģēt uz ekonomikas izaugsmes, sociālās vienlīdzības un ilgtspējīgas attīstības ārējām prasībām bieži ietekmē to

papildināmības un saskaņotības ar citu jomu politiku trūkums (Mukora 2006; Raffe, 2009; Chakroun un Jimeno, 2010).

Rafs [Raffe] (2009) norāda, ka tām trūkst „politikas plašuma” un saistības ar citiem izglītības politikas aspektiem, kas ietilpst reformu procesā, piemēram, finansējums, mācībspēku apmācība un izglītības iestāžu autonomija.

Kaut arī NKI nespēj sasniegt savu potenciālu vaino nesaskaņotu pieeju politikas izstrādei un koordinācijas trūkumu ministriju starpā, daudz būtiskāka problēma ir ilgtspējīgas, vienotas un starpnozaru pieejas, kas ļautu saistīt NKI analīzi ar paredzētajiem rezultātiem, neesamība.

Kā minēts UNESCO jaunajā ieteikumā attiecībā uz TPIA (UNESCO, 2015c), valstīm būtu jāizstrādā tāda TPIA politika, kas skar daudzas politikas jomas, tostarp nodarbinātību, rūpniecību un lauksaimniecību, kā arī valsts vispārējās stratēģijas mērķus, īpaši ekonomiskos, sociālos un vides aizsardzības mērķus. Tas attiecas arī uz NKI kā politikas instrumentu izglītības un apmācības sistēmas reformai.

Katrs no šiem politikas mērķiem (ekonomikas, sociālajā un vides aizsardzības jomā) piedalās nacionālo prasmju pilnveides sistēmu veidošanā. Tomēr, kā norāda UNESCO (2015b, 172. lpp.), katrai no šīm jomām ir sava iesaistīto pušu grupa. Šīs grupas ir izstrādājušas savus plānus, teorijas, metodiku un specializētas valodas. Tām mēdz būt arī krasi atšķirīgas prioritātes, vajadzības, intereses un nostāja, līdz ar to izglītības un apmācības politikas izstrādes procesus var skart politiskās un varas spēlītes.

Šī iemesla dēļ ietvarstruktūru īstenošana un ietekme būs atkarīga no tā, cik saskaņotas tās ir ar valsts politiku, institucionālajām prioritātēm un citiem attiecīgajiem aspektiem, kā arī no sadarbības starp iesaistītajām pusēm. Minētie jautājumi ietilpst Ilgtspējīgas attīstības programmas un Skolas 2030 darba kārtībā. IAM ir integrēti un nedalāmi, turklāt tie nodrošina līdzsvaru starp visām trim ilgtspējīgas attīstības dimensijām. Tajos uzsvars likts uz partnerības, koordinācijas un sadarbības, kā arī valsts politikas jomu savstarpējās saistības nozīmi un to, ko ESAO dēvē par „visaptverošu valdības pieeju” (ESAO, 2011).

Ilgtspējīgas attīstības mērķu integrētā būtība ļauj nodrošināt NKI politikas plašumu un koordināciju. Tās

valstis, kas strauji virzās uz priekšu Ilgtspējīgas attīstības programmas īstenošanā un veido koordināciju un saskaņotību starp dažādām politikas jomām tā, lai tās savstarpēji mijiedarbotos un papildinātu viena otru, pēc būtības spēs arī labāk virzīt NKI īstenošanu un radīt lielāku ietekmi uz indivīdiem, ekonomiku un sabiedrību, nekā valstis, kur šīs jomas nav saskaņotas un darbojas izolēti (UNESCO-SDO, nav vēl publicēts).

Apskatot NKI mērķus IAM kontekstā, rodas iespēja labāk saskaņot NKI ekonomiskos, sociālās vienlīdzības un vides ilgtspējas aspektus. Tas savukārt būtiski skars to, kā tiek vērtēta NKI ietekme. Uzmanība, kas IAM kontekstā tiek veltīta sadarbībai un partnerībai, uzraudzībai un novērtēšanai, tostarp mērķu un kritēriju noteikšanai, un uzticamu sistēmu, kuru ietvaros savlaicīgi tiek iegūti visaptveroši un uz turpmāku rīcību vērsti dati, ieviešanai, ir daudzsoļošs NKI ietekmes analīzes faktors.

Arī globālie centieni uzraudzīt mācīšanās sasniegumus var sekmēt to, ka tiek īstenota NKI veicinātā mācīšanās rezultātos balstītā pieeja un ka NKI tiek ieviestas izglītības un apmācības sistēmās.

1.4. Vai mācīšanās rezultāti ir mūžizglītības „kopīgā valoda”?

Mācīšanās rezultāti arvien biežāk tiek izmantoti mācību programmu, kvalifikāciju, novērtēšanas procesu un NKI līmeņu raksturošanai (Cedefop, 2016). Starptautiskā kontekstā dažāda veida līmeņu aprakstu izmantošana liecina par daudzveidīgām un mūsdienīgām mācīšanās rezultātos balstītām pieejām izglītības, apmācības un nodarbinātības jomās (Keevy un Chakroun, 2015; Coles, 2017).

Mācīšanās rezultātus politikas darba kārtības priekšgalā izvirza vairāki faktori: pāreja no izglītības pieejamībā balstītas pieejas uz mācīšanās rezultātos balstītu pieeju starptautiskajā izglītības stratēģijā un koncentrēšanās uz to, vai izglītības guvēji apgūst aktuālas prasmes; mūžizglītības stratēģiju pieņemšana; nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrāde; un neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanas un akreditēšanas mehānismu ieviešana.

Termins „mācīšanās rezultāti” ir iekļauts programmas „Skola 2030” vārdu krājumā, taču jēdziens dažādos kontekstos un izglītības sistēmas apakšnozarēs tiek definēts atšķirīgi; neskatoties uz to, ir iespējams noteikt kopīgos elementus: informācijas kopums, zināšanas, izpratne, attieksme, vērtības, prasmes, kompetences un

uzvedība, ko indivīds pārzinās pēc sekmīgas izglītības programmas apguves (ISCED, 2011); un apgalvojumi par

to, ko izglītības guvums zinās, izpratīs un spēs darīt mācīšanās procesa beigās (Cedefop, 2009). Abos gadījumos mācīšanās rezultāti ietver trīs galvenās jomas: zināšanas (mācīšanās zināt), prasmes (mācīšanās darīt) un kompetences (mācīšanās būt kopā un sadzīvot).

Salīdzinot ar programmu „Izglītība visiem”, „Skola 2030” paredz pāreju uz mācīšanās rezultātos balstītu pieeju. Jamada [Yamada] (2016, 30. lpp.) norāda, ka ir notikušas trīs būtiskas pārmaiņas. Pirmkārt, izglītības kvalitāte, ko iepriekš vērtēja pēc izglītības pieejamības, kā arī izglītības un apmācības sistēmā esošajiem resursiem, piemēram, aprīkojuma, mācību grāmatām un mācībspēkiem, tagad tiek vērtēta pēc tā, cik un kādas zināšanas, prasmes un iemaņas apgūst izglītības guvums. Otrkārt, mācīšanās rezultāti tiek uzskatīti par izglītības guvumu spēju labāk pielāgot savas zināšanas ikdienas situācijām un risināt problēmas, nevis vienkārši atsaukt atmiņā mācību programmas saturu. Treškārt, mācīšanās rezultātu jomas neaprobežojas ar mācību priekšmetu tvērumu – tās ir visaptverošas un plašas.

NKI reformas veicinājušas to, ka galvenā uzmanība tiek pievērsta mācīšanās rezultātiem un ka mācīšanās var noritēt dažādos apstākļos: formāli, neformāli un ikdienā. NKI arī sekmējušas ārpus formālās izglītības sistēmas notikušas mācīšanās atzīšanu. Mācīšanās rezultātos balstītas kvalifikācijas liek apšaubīt pieņēmumu, ka mācīšanās var notikt tikai pie formālās izglītības un apmācības īstenošanai. Tiek ņemta vērā arī mācīšanās, kas notiek darbā un ikdienā. Tādējādi tiek stiprināta saikne starp izglītības īstenošanu un darba tirgu, kā arī piedāvātas lielākas mūžizglītības iespējas tiem, kas ir saskārušies ar šķēršļiem, cenšoties piekļūt un apgūt formālās izglītības un apmācības programmas.

Kā liecina šis globālais pārskats, mācīšanās rezultātos balstītas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras spēlē aizvien lielāku lomu izglītības un apmācības sistēmās notiekošajā reformā (Cedefop 2016; Keevy un Chakroun, 2015; UNESCO, 2015b). Arvien vairāk valstu ziņo, ka tās izmanto ietvarstruktūras, lai pārbaudītu kvalifikāciju atbilstību, noskaidrotu attiecīgos līmeņus, izvairītos no pārklāšanās un veicinātu saiknes un virzību.

Tomēr mācīšanās rezultātos balstītu kvalifikāciju ietvarstruktūras un kvalifikāciju reformas, kā pamatā ir mācīšanās rezultāti, citādos apstākļos, piemēram, attīstītajās un jaunattīstības valstīs, var atšķirīgi mijiedarboties ar sistēmām (Young, 2011). Attīstītajām valstīm ir spēcīgas izglītības iestādes, labi apmācīti

mācībspēki un ir izveidota saikne starp izglītības sistēmu un darba tirgu, savukārt jaunattīstības valstīs cenšas īstenot mācību programmu reformas, izveidot jaunas iestādes un mainīt to, kā tas viss tiek pārvaldīts, lai varētu iesaistīt jaunas iesaistītās puses, piemēram, sociālos partnerus. Tāpat nav pareizi uzskatīt, ka mācīšanās rezultāti ietver visus mācīšanās aspektus un elementus. Cedefop rokasgrāmatā par mācīšanās rezultātiem (Cedefop, 2017) minēts, ka mācīšanās rezultāti nevar pastāvēt paši par sevi; to potenciāls ir sasniedzams tikai tad, ja notiek mijiedarbība starp mācīšanu, mācīšanos un novērtēšanu.

1.4.1. Mācīšanās novērtēšanas uzlabošana

Gan 4. IAM, gan NKI var veicināt uzlabojumus mācīšanās novērtēšanas jomā. Abi vērš uzmanību uz nepieciešamību izstrādāt atbilstošus standartus, kā arī strukturēt un salīdzināt reālos izglītības guvumu sasniegumus, atspoguļojot tos ar vērtējumu palīdzību. NKI ir vērstas uz prasmju izmantošanu darbā, kas ir ietverta arī 4. IAM 4.4. apakšmērķī (1-2. tabula).

4. IAM kontekstā mācīšanās novērtēšanai veltītā uzmanība (valsts, reģionālā un starptautiskā līmenī) paver lielisku iespēju runāt par būtiskām pārmaiņām, kas ir nepieciešamas vērtēšanas sistēmām visā pasaulē.

Mācīšanās rezultātos balstītas kvalifikāciju ietvarstruktūras var sekmēt ilgtspējīgas attīstības programmas īstenošanu un nodrošināt atsaucē punktu un pamatu šīs pārejas progresa novērtēšanai. Tas ietver nepieciešamību pārskatīt novērtēšanas kritērijus un metodes, atbildību par novērtēšanas kritēriju noteikšanu, iesaistīto pušu līdzdalību, novērtēšanas iekšējās un ārējās dimensijas, novērtēšanas centralizāciju/decentralizāciju, kā arī piesaistīt pārstāvjus no privātā sektora un pilsoniskās sabiedrības.

Vienlaikus ar pieaugošu atbalstu mācīšanās rezultātos balstītai pieejai arvien vairāk tiek izmantotas starpvalstu un nacionālas mācīšanās novērtēšanas sistēmas, piemēram, PISA, PIAAC, TIMSS, PIRLS, SAC-MEQ un PASEC. Lai gan tās galvenokārt koncentrējas uz pamatprasmēm, matemātiku un zinātni, ir vērojami centieni novērtēt arī apgūstamas prasmes, piemēram, problēmu risināšana. Uzmanība tiek pievērsta arī digitālajām prasmēm. Šāda pieeja, kuras ietvaros globālais progress tiek noteikts kā kritērijs mācīšanās rezultātu uzlabošanai un tiek palielināta pierādījumu bāze

izglītības

politikas

veidošanas

vajadzībām, veicina to, ka NKI pievērš pastiprinātu uzmanību mācīšanās rezultātiem.

Globālais dialogs var palīdzēt izgaismot nepieciešamību pēc iekļaujošākas, uz mūžizglītību vērstas novērtēšanas politikas izglītības un apmācības jomā, veicinot to, ka tiek atzītas un apstiprinātas dažādas izglītības guvēju prasmes, tostarp arī tās, kas iegūtas iepriekšējās mācīšanās rezultātā.

1.4.2. Mācīšanās rezultātu jomu paplašināšana

Kā liecina starptautiski novērojumi, darba tirgū pieprasītākas kļūst jaunas transversālās prasmes, kas ir daudz piemērotākas zināšanām bagātas un digitālas ekonomikas vajadzībām (ESAO, 2016). Parasti tās ietver radošumu, kritisko domāšanu, spēju sadarboties un saziņas prasmes. Šeit jāmin arī fakts, ka uz tirdzniecību vērsta ekonomikā galveno lomu spēlē uzņēmējdarbība. Neskatoties uz to, IAM uzsvērts, ka prasmju pilnveides procesu nevajadzētu balstīt uz ekonomikas vajadzībām vien, bet gan uz indivīdu un sabiedrības centieniem dzīvot labāk daudz sarežģītākā pasaulē, kurā galvenā nozīme ir ilgtspējai, vienlīdzībai un globālajam pilsoniskumam. Tas var ietekmēt NKI paredzēto mācīšanās rezultātu aprakstus un veicināt pāreju no uzvedībā balstītas pieejas uz sociāli konstruktīvo pieeju līmeņu aprakstu un mācīšanās rezultātu noteikšanai (Keevy un Chakroun, 2015; Cedefop, 2016).

4. IAM ietvertās mācīšanās jomas aptver kognitīvās, nekognitīvās un uzvedības prasmes. 4. IAM 4. apakšmērķī ir izceltas darbam nepieciešamās prasmes, 6. apakšmērķī izceltas rakstprātība un rēķinātprasme, savukārt 7. apakšmērķī izceltas vērtības un attieksme, kas ļaus dzīvot daudz ilgtspējīgākā pasaulē. Dialogs par mācīšanās jomām 4. IAM kontekstā var sekmēt darba tirgū un ikdienā atzītu tehnisko un apgūstamo prasmju spektra paplašināšanu, kas ļautu pievērst lielāku uzmanību darbam nepieciešamajām prasmēm (skat. Keevy un Chakroun, 2015; un šī sējuma 7. nodaļu).

1.4.3. Mācīšanās rezultāti kā kopīga valoda mūžizglītībai un sadarbībai

Viens no būtiskākajiem programmas „Skola 2030” mērķiem ir dažādu izglītības apakšjomu savstarpējās saiknes stiprināšana, skatoties caur mūžizglītības perspektīvu. Galvenais uzdevums ir veicināt kvalitatīvas mūžizglītības pieejamību jebkādos apstākļos un visos izglītības līmeņos (UNESCO, 2016). Skola 2030 nav vērsta tikai uz pamatzglītības pieejamības nodrošināšanu, kā tas bija programmas „Izglītība visiem” mērķu un ar

izglītību saistītā Tūkstošgades attīstības 2. mērķa (2. TAM) gadījumā. Tās tvērums ir daudz plašāks, sākot no mācīšanās agrā bērnībā līdz jauniešu un pieaugušo izglītībai un apmācībai; tās mērķis ir nodrošināt kvalitatīvus mācīšanās rezultātus ikvienam visa mūža garumā. Programmā „Skola 2030” norādīts: „Mūžizglītību, kas paredzēta ikvienam un ir pieejama jebkādos apstākļos un visos izglītības līmeņos, jāievieš izglītības sistēmā, izmantojot institucionālās stratēģijas un politiku, pienācīgi finansētas programmas un ciešu sadarbību vietējā, reģionālā, valsts un starptautiskā līmenī” (33. lpp.).

Visaptverošu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru, kurās ietilpst visas izglītības un apmācības apakšjomas un kvalifikācijas, izstrāde dod iespēju jebkurā valstī radīt labvēlīgu politisko vidi sadarbībai, saziņai un savstarpējas mācīšanās pasākumiem apakšjomu starpā. 4. IAM un kvalifikāciju reformu kontekstā mācīšanās rezultātiem piešķirtā nozīme liecina par „kopīgu valodu”, kas ļauj dažādām apakšjomām, izglītības un apmācības iestādēm un ārējām iesaistītajām pusēm, jo īpaši privātajam sektoram, veidot dialogu par vajadzīgajām prasmēm un attiecīgu rīcību.

Mācīšanās rezultāti var tikt izmantoti arī kā instruments, lai veicinātu sadarbību un saziņu starp mācībspēkiem (piemēram, TPIA pasniedzējiem un prakses vadītājiem), izglītības iestādēm (piemēram, TPIA un augstākās izglītības iestādēm), un izglītības un darba tirgus institūcijām (piemēram, profesionālās orientācijas konsultantiem un nodarbinātības konsultantiem).

1.4.4. Mācīšanās rezultāti izglītības un apmācības novērtēšanai un atbildības noteikšana

Šī „kopīgā valoda” var sekmēt to, ka esošais finansējums tiek novirzīts mācīšanās rezultātu novērtēšanas mehānismu atbalstam nacionālā, reģionālā un pasaules mērogā. Standartizēta mācīšanās novērtēšana arvien biežāk tiek izmantota kā instruments mācībspēku, izglītības un apmācības iestāžu vadītāju, institūciju vai visas sistēmas atbildības noteikšanai. Šādas pieejas tālākai virzīšanai jau ir izveidots attiecīgs tīkls. UNESCO Statistikas institūta izveidotā Vispasaules izglītības uzraudzības apvienība (GAML) piedāvā metodiskos risinājumus jaunu mācīšanās kritēriju izstrādei un mācīšanās novērtēšanas labās prakses standartu noteikšanai. Dalībvalstis un tehniskie eksperti no visas pasaules ir apvienojušies, lai radītu novatorisku, bet reizē arī pragmatisku pieeju, kurā tiek ņemtas vērā atšķirības, vienlaikus nodrošinot starptautiski salīdzināmus mācīšanās līdzekļus (Benveniste and Montoya, 2016).

1.5. Atziņas

Šīs nodaļas sākumā tika sniegts izklāsts par IAM programmu un kvalifikāciju lomu 4. IAM, kas attiecas uz izglītību, kontekstā. Tajā uzsvars tiek likts uz NKI politikas mērķu pāreju no tīri ekonomiskas pieejas uz visaptverošas attīstības paradigmu. Mēs uzskatām, ka 4. IAM sasniegšanai ir būtiska mācīšanās rezultātu nozīme izglītības un apmācības sistēmā. Šajā kontekstā 4. IAM var gan sekmēt mācīšanās rezultātu izmantošanu kā izglītības un apmācības sistēmu „kopīgo valodu” mūžizglītības perspektīvā, gan sasaistīt NKI sistēmu analīzi ar paredzētajiem ilgtermiņa attīstības rezultātiem.

Tā kā mācīšanās rezultātos balstītas pieejas panākumi ir atkarīgi no lēmēju un praktiķu iespējām, šajā jomā ir nepieciešama starptautiska sadarbība. Šajā pārskatā

minētā Pasaules atsaucē līmeņu platforma (skat. 8. nodaļu) varētu veicināt šīs programmas tālāku virzību. Cedefop (2017) izstrādātās vadlīnijas un rīki mācīšanās rezultātu izmantošanai Eiropas kontekstā var tikt pielietoti arī citos reģionos.

Ņemot vērā riskus, ko rada nekritiska politikas pārnese starptautiskā līmenī, ir būtiski, ka šajā nodaļā minētā mācīšanās rezultātos balstītā pieeja būtu vispārēji piemērojama dažādām izglītības un apmācības sistēmām, taču reizē arī pietiekami elastīga, lai tā būtu pielāgojama krasi atšķirīgiem apstākļiem jebkurā vietā un laikā. Mācīšanās rezultātos balstītai pieejai jābūt teorētiski pamatotai (Keevy un Chakroun, 2015; Cedefop, 2016), taču tajā pašā laikā tai jābūt pietiekami praktiskai, lai to varētu izmantot mācībspēki un citas iesaistītās puses.

Atsauces

[Timekļa vietnes apmeklētas 5. 7. 2017.]

- Allais, S. (2010). *The implementation and impact of national qualifications frameworks: report of a study in 16 countries*. ILO, Geneva: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/meetingdocument/wcms_126589.pdf
- Benveniste, L.; Montoya, S. (2016). *Education SDG indicator on learning outcomes gets a major upgrade*. <https://norrag.wordpress.com/2016/12/08/education-sdg-indicator-on-learning-outcomes-gets-a-major-upgrade/>
- Cedefop (2009). *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop Reference series; 72. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12900.aspx>
- Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 106. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3074>
- Cedefop (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*. Luxembourg: Publications Office.
- Chakroun, B.; Jimeno, E. (2010). TVET reforms in the Arab region: the 'push' and 'pull' in policy development. In: Maza-wi, A.E.; Sultana, R.G. (eds). *World yearbook of education 2010: education in the Arab world: political projects, struggles and geometries of power*. New York: Routledge.
- Coles, M. (2017). *National qualifications frameworks: reflections and trajectories*. Quality and Qualifications Ireland. <http://www.qqi.ie/Publications/Publications/National%20Qualifications%20Frameworks%20Reflections%20and%20Trajectories.pdf>
- Coles, M. et al. (2014). Flying blind: policy rationales for national qualifications frameworks and how they tend to evolve. *International journal of continuing education and lifelong learning*, Vol. 7, No 1. http://www.eucis-III.eu/eucis-III/wp-content/uploads/2012/06/Mike_Coles_et_al_eng_711.pdf
- European Commission (2009). *The added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF*. European qualifications framework series: Note 2. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/note2_en.pdf
- Keevy, J.; Chakroun, B. (2015). *Levelling and recognising learning outcomes: the use of level descriptors in the 21st century*. Paris: UNESCO.

- Mukora, J. (2006). *Social justice goals or economic rationality? The South African qualifications framework considered in the light of local and global experiences*. PhD thesis. Edinburgh University
- OECD (2011). *Towards an OECD skills strategy*. <https://www.oecd.org/edu/47769000.pdf>
- OECD (2016). *Skills for digital world*. Working party on measurement and analysis of the digital economy: background paper for ministerial panel 4.2. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/ICCP/IIS\(2015\)10/FINAL&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/ICCP/IIS(2015)10/FINAL&docLanguage=En)
- Philipps, D. (2003). Lessons from New Zealand's national qualifications framework. *Journal of education and work*, Vol. 16, No 3, pp. 289-304.
- Raffe, D. (2009). *Towards a dynamic model of national qualifications frameworks*. Research project on qualifications frameworks: implementation and impact; discussion document 2. Geneva: ILO.
- SAQA (2017). *2014 assessment of the impact of the South African national qualifications framework: full report*. http://www.saqa.org.za/docs/papers/2017/2017%2004%2020%20IS%20v3_Part1.pdf
- UNESCO (2015a). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO (2015b). *Unleashing the potential: transforming technical and vocational education and training*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015c). *Recommendation concerning technical and vocational education and training (TVET)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Global education monitoring report – Education for people and planet: creating sustainable future for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-ILO (forthcoming). *Strengthening ministerial coordination on TVET and skills*.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Yamada, S. (2016). Post 2015 and SDG 4: shifting focus to learners' skills and knowledge. *NORRAG News*, Vol. 54, pp. 30-32. <http://www.norrag.org/fileadmin/Full%20Versions/NN54.pdf>
- Young, M. (2003). National qualifications frameworks as a global phenomenon. In: Donn, G.; Davies, T. (eds). *Promises and problems for commonwealth qualifications frameworks*. London and Wellington: Commonwealth Secretariat and NZQA.
- Young, M. (2011). The educational implications of introducing a NQF for developing countries. *Journal of education and work*, Vol. 24, No 3-4, pp. 223-232. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2011.584684>

2. NODAĻA. NACIONĀLO KVALIFIKĀCIJU IETVARSTRUKTŪRU IZSTRĀDES ORGANIZĀCIJA

Maikls Greijems [Michael Graham] un Arjens Deižs [Arjen Deij]

Kopsavilkums

Vismaz 154 valstis visā pasaulē ir ieviesušas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI). Tomēr daudzām valstīm grūtības sagādā pāreja no teorētiskas izstrādes un oficiālas NKI pieņemšanas uz praktisku īstenošanu: ietvarstruktūras ar mūsdienīgām, rezultātos balstītām kvalifikācijām. Kopš pēdējā pārskata 2015. gadā ir izstrādātas tikai pāris jaunas NKI un to valstu skaits, kam ir izdevies pilnībā ieviest NKI, ir salīdzinoši neliels. EIF partnervalstīs lielākā daļa NKI ir ieviestas tikai daļēji. Mēs pētām to, kas traucē valstīm ieviest NKI un kā šo procesu paātrināt. Mēs piedāvājam argumentus tam, kāpēc, lai ieviestu NKI, ir nepieciešams aplūkot kvalifikāciju sistēmu. Mēs identificējam četrus elementus, kas ir kopīgi kvalifikāciju sistēmām visās partnervalstīs un kas veido un nosaka to, cik labi sistēma darbojas: tiesiskais regulējums, iesaistīto pušu līdzdalība, iestādes un kvalitātes nodrošināšana. Mēs analizējam partnervalstu gadījumus un piedāvājam savu skatījumu par to, kas palīdz izstrādāt mērķtiecīgu un samērīgu tiesisko regulējumu, iesakām noderīgas iesaistīto pušu platformas, identificējam konkrētu iestāžu lomas un funkcijas, kā arī norādām, kādi kvalitātes nodrošināšanas pasākumi sekmē kvalifikāciju kvalitāti. Nodaļas beigās piedāvājam savas atziņas.

Atslēgas vārdi: nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūra (NKI); sistēma; tiesiskais regulējums; iesaistītās puses; iestādes; kvalitātes nodrošināšana

2.1. Ievads: valstis krustcelēs

Eiropas Izglītības fonds (EIF) ir ES aģentūra, kas darbojas 29 valstīs Rietumbalkānos, Turcijā, Austrumeiropā, Vidusāzijā, Vidusjūras reģionā un Ziemeļāfrikā. Trešā globālā NKI pārskata izstrādes ietvaros tika izpētīts, ka lielākajai daļai šo 29 valstu ir izdevies nonākt līdz NKI īstenošanas posmam. Tomēr, lai gan vairumam šo valstu ir sava NKI, reāla īstenošana, kuras ietvaros tiek radītas jaunas kvalifikācijas būtiskā skaitā, notiek reti.

Pēc sākotnējā pieauguma 2010.-2012. gadā ieviešanas ātrums samazinās. Lielai daļai valstu ir plāni turpināt NKI īstenošanu, ir izstrādāti likumi un piešķirtas lomas attiecīgajām iestādēm. Dažām valstīm ir plāni ieviest NKI, ir izstrādātas kvalitātes nodrošināšanas sistēmas un kritēriji kvalifikāciju struktūrai un saturam. Progresīvākās valstis ir ieviesušas kārtību, kādā iespējamās kvalifikācijas tiek iekļautas valsts reģistrā, un savā NKI ir iekļāvušas virkni jaunu kvalifikāciju, tostarp dažāda veida kvalifikācijas, piemēram, pieaugušo kvalifikācijas. Neskatoties uz to, dažās valstīs nekas nav mainījies, kopš tika pieņemts attiecīgais regulējums.

Vairums valstu atrodas kaut kur pa vidu: viņu NKI ir daļēji ieviestas. Lai gan ir vērojama virzība no koncepcijas uz īstenošanu, eksperti pauž bažas par to, ka NKI netiek pilnveidotas, jo tas neveicina turpmāku darbu.

EIF redz NKI kā lietderīgu rīku reformām izglītības un apmācības jomā. NKI kā klasifikācijas sistēmas palīdz sakārtot kvalifikāciju jucekli; partnervalstīs tās lielākoties izstrādā kā rīkus, kas ļauj radīt aktuālas mūžizglītības kvalifikācijas. Viens no NKI būtiskākajiem aspektiem – tās nosaka, ka rezultāti ir līmeņa apraksta, kvalifikāciju un mācību programmu izstrādes konceptuālā paradigma. Ietvarstruktūras ir arī sākumpunkts un starptautiskais atskaites punkts dažādu valstu kvalifikāciju salīdzināšanai.

Ja valstis ir vienprātis, tad kādēļ tām ir tik grūti nokļūt līdz īstenošanas posmiem? Valstīm ir izstrādāti plāni, tiesiskais regulējums, standarti un jaunas kvalifikācijas, lai sagatavotu savus iedzīvotājus mūsdienu ekonomikai; tādējādi indivīdam viņa dzīves laikā tiek nodrošinātas daudzas darba vietas. Valstis var noteikt savus mācīšanās rezultātus kvalifikācijām vai izstrādāt NKI līmeņa aprakstus. Tām var piemist šī tehniskā kompetence vai arī to ir iespējams piesaistīt.

Lielākais izaicinājums valstīm drīzāk ir panākt to, ka NKI funkcionē plašākā izglītības un apmācības sistēmā, un saistīt to ar sabiedrību un ekonomiku. Grūtākā daļa ir radīt

ilgtspējīgu infrastruktūru, līdz ar to šis izaicinājums ir nevis tehniskas, bet gan sociālas un institucionālas dabas EIF uzskata, ka valstīm lielas grūtības sagādā organizācija.

Nav iespējams saprast, kādēļ valstis nespēj pilnvērtīgi īstenot NKI, līdz mēs parokamies dziļāk par pašu ietvarstruktūru. Ar NKI vien nepietiek: vienkāršiem vārdiem sakot, mērķis ir labu kvalifikāciju izstrāde.

Tam ir nepieciešama funkcionējoša kvalifikāciju sistēma. Atšķirība ir ļoti vienkārša un skaidra: NKI ir rīks, ko izmanto kvalifikāciju klasificēšanai līmeņu hierarhijā, un katram līmenim ir savs apraksts, kurā minēti arī šajā līmenī sasniedzamie mācīšanās rezultāti. Kvalifikāciju sistēma ir visi elementi – skolas, iestādes, iesaistītās puses, tiesiskais regulējums, kvalitātes nodrošināšanas pasākumi un kvalifikāciju ietvarstruktūra – kas galu galā nodrošina labākas nodarbinātības un mūžizglītības iespējas.

Kādā nesen publicētā rakstā Alē [Allais] (2011) norādīja, ka NKI ir neefektīvas un ka EIF tās balsta. Mēs uzskatām, ka mūsu 29 partnervalstis rada labas kvalifikācijas. Individīdiem ir nepieciešamas kvalitatīvas un uzticamas kvalifikācijas, kas atspoguļo viņu kompetenci laikā, kad darba vietas tiek bieži mainītas, un kvalifikācijas, kas apliecina plašāku prasmju loku. Kvalifikācijas saista darbu ar apmācību un izglītību, tādējādi nodrošinot saprotamu un kopīgu valodu. NKI ir rīks kvalitātes, ticamības, caurskatāmības un salīdzināmības veicināšanai. Valstīs, kurās mēs strādājam, mēs redzam pierādījumus tam, ka NKI veicina kvalifikāciju kvalitāti: tas ir redzams Turcijā, Kosovā, Melnkalnē un citās attīstītās valstīs.

NKI un kvalifikācijas ir sociālas struktūras, kurām nozīme ir tikai tad, ja sabiedrība tās izmanto. No tā izriet, ka, lai NKI funkcionētu, valstis saskaras ar sociāliem un institucionāliem izaicinājumiem, kas neaprobežojas tikai ar NKI tehniskajām specifikācijām. Lai NKI būtu nozīme, tām ir jābūt funkcionējošas kvalifikāciju sistēmas daļai. Šī iemesla dēļ mēs aplūkojam NKI, kas ir šī globālā pārskata priekšmets, tām apkārt esošo sistēmu kontekstā. Mēs pētām iesaistītās iestādes, dalībniekus un procesus, kā arī to, kā tiesiskais regulējums, noteikumi, iesaistītās puses, institucionālā kārtība un kvalitātes nodrošināšanas mehānismi palīdz uzlabot kvalifikācijas.

Šajā nodaļā ir izklāstīts, kāpēc valstis dažkārt nespēj no plānošanas posma pāriet uz īstenošanas posmu, tiek piedāvāta kvalifikāciju sistēmas komponentu, kam jāpiešķir prioritāte, lai būtu iespējams atsākt reformas,

analīze, un tiek identificētas līdzības, kas atrodamas veiksmīgās sistēmās.

2.2. Kvalifikāciju sistēmas četri elementi

Kvalifikāciju sistēmas spēj efektīvi funkcionēt tikai tad, ja to dažādie organizatoriskie elementi spēj savā starpā mijiedarboties. EIF nav akadēmiska vai pētniecības iestāde; mēs konsultējam 29 valstis par reformām. Mūsu novērojumi ir tādi, ka integrētas un saskaņotas sistēmas nodrošina labākas kvalifikācijas.

Mēs esam identificējuši četrus kvalifikācijas sistēmas pamatelementus, kas ir kopīgi visām mūsu partnervalstīm, neatkarīgi no to attīstības līmeņa, ekonomiskās daudzādības vai citiem specifiskiem vietējiem apstākļiem (EIF, 2016). Tie ir:

- (a) tiesiskais regulējums;
- (b) efektīvs dialogs ar iesaistītajām pusēm;
- (c) institucionālā struktūra;
- (d) kvalitātes nodrošināšanas sistēmas.

Tiesiskais regulējums paredz NKI funkcijas un kvalifikāciju kritērijus, kā arī nosaka, kādus uzdevumus jāveic attiecīgām institūcijām. Efektīvs dialogs ar iesaistītajām pusēm ir saistīts ar kvalifikāciju aktualitāti un atbilstību, un to iekļaušanu izglītības sistēmā un darba tirgū. Iestāžu uzdevums ir nodrošināt profesionalitāti, izstrādājot standartus un kvalifikācijas, koordinēt iesaistītās puses, radīt un pilnveidot rīkus un metodes, piemēram, reģistrus, kā arī izvirzīt kvalifikāciju līmeņus ietvarstruktūrai un kvalitātes nodrošināšanai. Kvalitātes nodrošināšana sniedz pārliecību par kvalifikāciju un indivīdiem, kas to ir ieguvuši.

Tālāk tekstā aplūkosim katru no šiem elementiem atsevišķi.

2.2.1. Likumdošana

Vairums partnervalstu jebkādas politikas ieviešanu sāk ar likumu, tāpēc ir būtiski izstrādāt pareizu kvalifikāciju sistēmas tiesisko regulējumu. Valstis kopumā izmanto likumus, lai regulētu kaut ko, ko vēlas mainīt. Kvalifikāciju reforma sevī ietver daudzus izaicinājumus, tostarp mācīšanās rezultātos balstītu kvalifikāciju izstrādi, darba devēju iesaistīšanu, kvalitātes nodrošināšanas pasākumus, kā arī NKI izveidi.

Likumiem būtu jāveicina jaunu kvalifikāciju radīšana, taču praksē tie bieži vien tieši kavē šī mērķa sasniegšanu. Mēs izpētījām 11 ES valstu un mūsu partnervalstu

likumdošanu, atklājot plašu primāro un sekundāro tiesību
aktu loku, kas

attiecas uz NKI, iestāžu izveidi vai jaunu kvalifikāciju radīšanu.

Mēs analizējam kvalifikāciju sistēmu tiesisko regulējumu divās dimensijās: būtība un process. Būtība attiecas uz likumiem, noteikumiem un to piemērošanas jomu un mērķiem. Process attiecas uz to, kā likums tiek veidots (tā konteksts citu stratēģiju un likumu ietvaros), kā tas tiek saistīts ar citām stratēģijām un likumiem, kā tiek panākta dažādu mērķu un uzdevumu saskanība starp kvalifikāciju sistēmām, plašāko izglītības un apmācības sistēmu un noteikumiem, kas ir piemērojami darba tirgum.

Mēs secinājam, ka, lai īstenotu reformu, kuras uzdevums ir uzlabot kvalifikācijas, tās tiesiskajam regulējumam jā sastāv no astoņām galvenajām daļām. Tās var tālāk iedalīt no 1. līdz 3. daļai – kas nosaka kvalifikāciju sistēmu principus un institucionālos pamatus – un no 4. līdz 8. daļai – kas nosaka kvalifikāciju sistēmu organizatoriskos aspektus, piemēram, NKI, iesaistīto pušu līdzdalība, kvalitātes nodrošināšana, neformālās izglītības atzīšana un kvalifikāciju apliecināšana.

1. daļa: mērķi un principi

Likumam ir nepieciešams mērķis, kas nosaka to, ko likums ievieš vai mainīs. Likuma pamatā jābūt principiem, kas raksturo likuma kontekstu un sniedz pamatojumu tā ieviešanai; tie paskaidro, kāpēc likums ir vajadzīgs. Likuma par NKI mērķis ir regulēt struktūru, piemēram, iedalot to līmeņos un aprakstos. Tā mērķis varētu būt veicināt mūžizglītību un sekmēt kvalifikāciju aktualitāti.

2. daļa: institucionālo struktūru regulēšana

Likums nosaka arī kompetento iestāžu uzdevumus un pienākumus, tostarp norādot, kuru iestāžu kompetencē ir attiecīgā likuma ieviešana un tā mērķu sasniegšana. Kosovas 2008. gada Kvalifikāciju likums nosaka, piemēram, valsts kvalifikāciju uzraugošās iestādes (VKUI) statusu un tās attiecības ar tās Valdi, kā arī lēmumu pieņemšanas procesus. VKUI funkcijas ir detalizēti izklāstītas gan attiecībā uz kvalifikāciju regulēšanu, gan KI pilnveidi, gan kvalifikāciju piešķiršanas kārtību.

3. daļa: iesaistīto pušu līdzdalības regulēšana

Likums var arī noteikt vai formalizēt iesaistīto pušu lomu kvalifikāciju sistēmas elementu ieviešanā. Turcijas noteikumi par nozares padomēm nosaka kārtību, kādā tiek izveidotas nozaru komitejas, to pārvaldību, darba procesus un funkcijas. Šie noteikumi paredz, ka nozares komitejas darbojas kā koleģiālas un daudzfunkcionālas struktūras, kas sniedz konsultācijas un veic profesiju standartu pārskatīšanu un kvalitātes novērtējumu. Nozares komitejas piedāvā nozarē darbojošos iesaistīto pušu zināšanas un atgriezenisko saiti daudz centralizētākās nacionālās kvalifikāciju sistēmas kontekstā.

Bieži vien likumdošana dara gluži pretējo un rada šķēršļus iesaistīto pušu līdzdalībai. Tunisijā pirmsrevolūcijas likumdošana vismaz formāli liedz darba devējiem un arodbiedrībām iesaistīties profesionālajā tālākizglītībā.

4. daļa: kvalifikāciju izstrādes regulēšana

Likumam jāņem vērā arī pašas kvalifikācijas: to struktūra, izstrāde, kvalitāte un apstiprināšana. NKI regulējošie primārie tiesību akti bieži nosaka kvalifikāciju struktūras un satura principus, piemēram, to, ka tiem jābūt balstītiem mācīšanās rezultātos vai to, ka PIA kvalifikāciju pamatā jābūt profesiju standartiem. (Ir iespējams, ka kvalifikāciju struktūru un piešķiršanu nosaka vai paredz citi izglītību un apmācību regulējošie tiesību akti). Turpretī sekundārā likumdošana regulē metodiku, nosaka kvalitātes nodrošināšanas kārtību, piemēram, precizējot kritērijus, kuriem kvalifikācijai ir jāatbilst, lai tā tiktu iekļauta valsts kvalifikāciju reģistrā vai ietvarstruktūrā.

5. daļa: ar NKI īstenošanu saistīto būtiskāko jautājumu precizēšana

Dažas valstis ir pieņēmušas atsevišķu likumu par NKI, savukārt citām, piemēram, Kosovai, NKI ietilpst plašāka mēroga regulējumā, kas vērsts uz citām kvalifikāciju sistēmas jomām. Šāda sistēma kļūst arvien populārāka; piemēram, Albānijas jaunie likumi par AI un PIA attiecas arī uz Albānijas kvalifikāciju sistēmu.

Jautājumi, kas tiek parasti ietverti NKI regulējošajos tiesību aktos:

- darbības joma: NKI iekļauto kvalifikāciju veidi;
- struktūra: līmeņi un līmeņu apraksti;

- pārvaldība: gan pašas NKI, gan īstenojošo iestāžu pārvaldība;
- kvalifikāciju datubāze

- saistība ar citiem instrumentiem, piemēram, esošajiem klasifikatoriem (valsts profesiju klasifikācijas sistēmām), ekonomikas nozarēm, izglītības programmām;
- piekļuve kvalifikācijām, horizontālajai un vertikālajai kvalifikāciju un kvalifikācijas līmeņu virzībai un kredītpunktu pārnei;
- mācīšanās rezultāti kā pamats kvalifikācijām;
- gan NKI, gan pašā ietvarstruktūrā iekļauto kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšana;
- neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšana;
- EKI, lai sasaistītu NKI ar plašākām Eiropas un starptautiskām dimensijām.

6. daļa: kvalitātes nodrošināšanas regulēšana

Likumi regulē kvalifikāciju standartu, novērtēšanas un sertifikācijas kvalitāti, par kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanu atbildīgās iestādes un sadarbību starp šīm iestādēm, kā arī kārtību un kritērijus kvalifikāciju iekļaušanai NKI datubāzē vai reģistrā.

Piemēram, Albānijas likumā par NKI noteikts, ka „kvalifikācija tiek piešķirta, ja kompetentā iestāde, izmantojot kvalitātes nodrošināšanas novērtēšanas procesu, nolēm, ka indivīds atbilst noteiktajiem standartiem”.

7. daļa: neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanas (NIIMA) regulēšana

NKI, ko veido mācīšanās rezultātos balstītas salīdzināmas kvalifikācijas, var veicināt alternatīvu piekļuvi kvalifikācijām un to atzīšanai.

Eiropas Savienībā NKI un NIIMA sistēmas ir savā starpā cieši saistītas, kam par iemeslu ir 2012. gada ES ieteikums par NIIMA, jo tas skaidri sasaista NIIMA īstenošanu ar valstu NKI.

8. daļa: kvalifikāciju atzīšanas regulēšana

Termini „apstiprināšana” un „atzīšana” bieži tiek lietoti kā sinonīmi, lai gan to nozīme atšķiras. Apstiprināšana ir indivīda zināšanu, prasmju un kompetenču apliecināšana; atzīšana ir indivīdam piešķirto kvalifikāciju un apliecību

ārēja atzīšana, tostarp arī ārvalstīs iegūtu kvalifikāciju atzīšana.

Likumdošanas process: tiesību aktu izstrāde un ieviešana

Otra plašākā kvalifikāciju sistēmu regulējošo tiesību aktu joma ir process, ar ko valstīm būtu jāsāk, lai saskaņotu veco regulējumu ar jauno un sasaistītu ietvarstruktūras regulējošos tiesību aktus ar daudz specifiskāku regulējumu. Valstis ir sapratušas, ka ir nepieciešams nodrošināt likumu, kas regulē kvalifikāciju sistēmas un saistītās jomas, jo īpaši izglītības un apmācības sistēmas un darba tirgu, saskaņotību.

Mēs novērojam, ka likumdošanas procesu vislabāk sākt, vispirms nosakot stratēģiju kvalifikāciju reformai, kas pati par sevi ir iesaistīto pušu vienošanās rezultāts. Tiesību aktiem ir jāatbilst stratēģijas mērķiem: veicināt kvalifikāciju uzticamību, sekmēt izglītības sistēmas piedāvāto kvalifikāciju atbilstību darba tirgus vajadzībām, kā arī izstrādāt pasākumus, kas ļaus nākotnē nodrošināt kvalifikācijas jaunās profesijās.

Nākošais aspekts, kas jāizskata, ir šī jaunā likuma atbilstība esošajiem tiesību aktiem. Katrā valstī jau ir spēkā savi likumi, tādēļ nav iespējams sākt no nulles. Tas nozīmē, ka vienā un tajā pašā mērķa zonā pastāv vienlaikus gan veci, gan jauni likumi. Kvalifikācijas bieži vien ir daļa gan no izglītību regulējošajiem tiesību aktiem, gan no nodarbinātību regulējošajiem tiesību aktiem. Saskaņojot vecus un jaunus tiesību aktus, pastāv divas iespējas: vai nu pielāgot spēkā esošos tiesību aktus, grozot tos vai pievienojot sekundārus likumus, vai arī izstrādāt jaunu tiesisko regulējumu. Lai to izdarītu, vispirms ir nepieciešams kartēt esošos tiesību aktus.

Piemēram, Albānija nesēn pārskatīja likumu par NKI, kas pirmo reizi tika pieņemts 2010. gadā, bet tā arī netika pareizi ieviests. Lai nodrošinātu saskaņotību ar pārskatīto likumu par NKI, tika ņemti vērā arī šādi piemērojami tiesību akti: Augstākās izglītības likums (pieņemts 2015. gadā), jaunais PIA likums (sagatavots 2016. gadā) un jaunais Darba kodekss (pārskatīts 2015. gadā) ⁽¹⁾

¹ Albānijas gadījumu skat. *Globālā reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskata 2. sējumā.*

Primārā un sekundārā likumdošana

Kvalifikāciju sistēmu vispārīgos principus valstis nosaka, vadoties pēc primārās likumdošanas, kā tas bija Turcijā 2006. gadā pieņemtā Primārā likuma par profesionālo kvalifikāciju uzraugošo iestādi gadījumā ⁽²⁾; primāros likumus pieņem valsts parlaments. Sekundārie tiesību akti nosaka detalizētus noteikumus, piemēram, īstenošanas noteikumi par profesiju standartu izstrādes kritērijiem, parasti rīkojuma vai tamlīdzīga dokumenta veidā, un tos izdod ministrija, kas atbild par nodarbinātību.

Vēl viens piemērs ir Kosova. Tās 2008. gada likums par kvalifikācijām ir pieskaitāms primārajai likumdošanai, kas paredz NKI bāzētas nacionālās kvalifikāciju sistēmas izveidi; likumu papildina virkne sekundāro tiesību aktu, kas regulē tādus jautājumus kā neformālās izglītības atzīšana un profesiju standartu izstrāde.

Lielākajā daļā valstu likumi par NKI tiek pieņemti ar rīkojumiem, piemēram, Azerbaidžānā, Moldovā un Ukrainā. Turpretī Albānija un Bijusī Dienvidslāvijas Republika Maķedonija savas NKI pieņēma, izmantojot primāros tiesību aktus.

Rodot līdzsvaru starp šauri un plaši interpretējamu likumdošanu

To, cik interpretējami ir valsts tiesību akti, galvenokārt nosaka tradīcijas. Lielākajai daļai no 29 partnervalstīm ir gan tādi tiesību akti, kas ir izteikti normatīvi to formulējumā un būtībā, gan daudz elastīgāki tiesību akti. Kopumā vairums partnervalstu ir mantojušas tradīciju izstrādāt šauri interpretējamu likumdošanu.

Savukārt angļiski runājošajās valstīs precedents un prakse ir svarīgāki par likumdošanu un tiesiskais regulējums ir daudz ierobežotāks, kā lielākajai daļai ES valstu. NKI bieži pilda kvalifikāciju tirgus reglamentējošo funkciju.

Tiesību sistēmās, kuru pamatā ir civilkodekss, parasti tiek piemērots stingrāks regulējums. Kvalitatīvas kvalifikācijas šajās valstīs ir vienprātības un sadarbības rezultāts, kas atbilst noteiktiem kritērijiem. Šeit kvalifikāciju ietvarstruktūras nereglementē kvalifikāciju tirgu, bet nosaka pamatprincipus kvalifikāciju uzticamībai. Piemēram, Vācijā izglītības noteikumiem jeb *Ausbildungsordnungen* ir likuma spēks, un tos Federālā valdība izstrādā kopā ar sociālajiem partneriem. Ja izglītības guvējiem būs pieejamas skaidri noteiktas, plaša

mēroga kvalifikācijas, viņi būs labāk sagatavoti darba tirgum.

Partnervalstu centrālās valdības stingri regulē kvalifikāciju sistēmās darbojošos dalībnieku funkcijas. Tām ir valsts regulētas kvalifikāciju sistēmas, taču sociālais dialogs ir vājš. Valstīm trūkst pieredzes tirgos, kā arī mehānismi vienprātības panākšanai, jo agrāk visu noteica valsts.

Iesaistīto pušu līdzdalība tiesību aktu tapšanā

ES kaimiņvalstīs jaunu tiesību aktu izstrādi un esošās likumdošanas pārskatīšanu parasti veic izglītības ministrijas. Tomēr kvalifikācijām piemērojamo tiesību aktu satura izstrādi nevar atstāt tikai juristu un amatpersonu ziņā vien. Arī iesaistītajām pusēm ir jāpiedalās šajā procesā. Ja iesaistītās puses aktīvi piedalās kvalifikāciju sistēmu stratēģijas īstenošanā, tad tās ietekmē arī likumdošanu.

Ir gadījumi, kad privātais sektors ir ierosinājis likumu. Tā tas notika Ukrainā, kur darba devēji uzstāja uz NKI izstrādi, kā rezultātā 2011. gadā tika pieņemts likums par NKI. Darba devēji ieņem arī nozīmīgu lomu jaunā Likuma par nacionālo ietvarstruktūru izglītībā tapšanā. Šeit, tāpat kā citās partnervalstīs, darba devēju prioritātes ir pieaugušo izglītība un atbilstošas kvalifikācijas, savukārt izglītības ministrija vairāk pievēršas izglītības iestāžu vajadzībām un plašākai iedzīvotāju izglītošanai.

2.2.2. Iesaistīto pušu līdzdalība

Darba devēji partnervalstīs bieži neuzticas kandidātu iegūtajām kvalifikācijām, ko viņi neuzskata par atbilstošām vai saprotāmām. Iesaistītās puses partnervalstīs apgalvo, ka prasmes ir svarīgākas par kvalifikācijām, taču kvalifikācijas ir prasmju apliecināošs dokuments, līdz ar to valstis ir noteikušas tām prioritāti izglītības reformā. Turklāt bez iesaistīto pušu līdzdalības kvalifikācijām trūkst uzticamības.

Lai gan termins „iesaistītā puse” tiek plaši pielietots, tas nav tas pats, kas tā sinonīms – „dalībnieks”. Iesaistītās puses ir cilvēki, grupas vai organizācijas, kas spēlē īpašu lomu un (šajā gadījumā) ir ieinteresētas ar kvalifikāciju sistēmām saistītas politikas īstenošanā. Dalībnieki ir pilnvaroti pārstāvji, kas spēj rosināt pārmaiņas attiecīgajā kontekstā. Ne visām iesaistītajām pusēm ir šī priekšrocība, tādēļ ne visas no tām ir dalībnieki. Turpretī visi dalībnieki ir iesaistītās puses.

²Turcijas gadījumu skat. *Globālā reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskata 2. sējumā*.

Vizuāli mēs varam ilustrēt ieinteresētību un ietekmi šādi

VARA	AUGSTS	JĀBŪT APMIERINĀTIEM Ministru kabinetam Ekonomikas ministrijai Parlamentam Donororganizācijām	GALVENIE SPĒLĒTĀJI Izglītības ministrija Nodarbinātības ministrija Darba devēju konfederācija Arodbiedrības Tirdzniecības un rūpniecības palātas Universitātes
	ZEMS	MINIMĀLI CENTIENI Individuāli izglītības guvēji Individuāli darba devēji Nodarbinātības dienesti Plašsaziņas līdzekļi	JĀBŪT INFORMĒTIEM Starptautiskajām organizācijām Valsts TPIA īstenotājiem Metodiskajiem centriem Konsultantiem/ekspertiem Profesionālajām asociācijām
		ZEMS	AUGSTS
IEINTERESĒTĪBAS LĪMENIS			

Avots: adaptēts no Johnson and Scholes (1999), *Exploring Corporate Strategy*.

Iesaistīto pušu noteikšana un apzināšana

Pastāv dažāda veida iesaistīto pušu tipāži, taču mēs tās iedalām piecās atšķirīgās grupās: valsts iestādes, piemēram, ministrijas un aģentūras; nozares struktūras un amatniecības un tirdzniecības palātas; izglītības un apmācības īstenotāji; izglītības guvēji; un starptautiskās donororganizācijas, piemēram, „Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)”, „British Council” un NVO.

Tomēr NKI uzraugošā iestāde (parasti (vismaz sākotnēji) ministrija, pēc tam specializēta autonoma iestāde – skat. 2.2.3. nodaļu) mēdz iesaistīt katru iesaistīto pusi atšķirīgā līmenī. Kā esam novērojuši, uzraugošā iestāde noteiks konkrētas iesaistītās puses ieinteresētības un ietekmes līmeni.

Iesaistīto pušu līdzdalība ir četru pakāpju process:

- noteikšana: attiecīgo grupu, organizāciju un cilvēku identificēšana;
- analīze: iesaistīto pušu redzējuma un interešu izprašana;
- apzināšana: attiecību vizualizācija un saistīšana ar mērķiem un citām iesaistītajām pusēm;
- Prioritāšu noteikšana: izaicinājumu noteikšana un iesaistīto pušu būtiskuma novērtēšana pēc iespējamās ietekmes.

Iesaistīto pušu koordinēšana

Tā kā atbildība par kvalifikāciju kvalitāti gulstas uz valsts pleciem, valdība parasti rosina iesaistīto pušu mobilizāciju. Tomēr bieži ministrijās uzskata, ka iesaistītās puses ir interešu grupas, kas jāuzrauga, nevis daļa no sabiedrības kopējām interesēm. Azerbaidžānā vispirms tika izstrādāta starpministriju pieeja NKI, līdz ar to dialogs ar iesaistītajām pusēm sākās uz pozitīvas un vienotas nots. Nosakot vienu konkrētu ministriju kā uzraugošo iestādi, tiks atvieglots dialogs ar iesaistītajām pusēm, kas bieži norāda uz sarežģīto valsts iestāžu sistēmu un nepietiekamo saikni to starpā.

Dialogs: platformas, veidi un tēmas

Iesaistītās puses no dažādām organizācijām sanāk kopā vienotā platformā, kur veidot dialogu. Dialoga uzdevums ir panākt stratēģijas saskaņošanu: īstenošana ir pieņemtā stratēģijas rīcības plāna tehniskā puse. Lai gan iesaistītās puses parasti ir tās, kas apspriež stratēģiskos aspektus un pauž savu viedokli par tiem, un iestādes tos īsteno, praksē šīs lomas nav tik izteikti nodalītas. Piemēram, tādās valstīs kā Vācija un Turcija, kur darba devēji aktīvi iesaistās PIA sistēmā, iesaistītās puses pilda īstenošanas uzdevumu.

Viens no šķēršļiem, kas traucē iesaistīto pušu aktīvai līdzdalībai partnervalstīs, ir lielo rūpniecības uzņēmumu, kas spētu iesaistīties izglītības sistēmā profesionālā līmenī vai izveidot uzņēmējdarbības pārstāvniecības kā

partnerus izglītības un apmācības sistēmā valdošo problēmu risināšanai, trūkums. Vairumam partnervalstu ekonomikas izaugsme ir atkarīga no daudzajiem MVU, nevis pāris lieliem uzņēmumiem. Kā jau jebkurā valstī, MVU trūkst darbinieku un laika, lai norīkotu cilvēkus, kas iesaistīsies dialogā ar valdību.

Tomēr dažos gadījumos partnervalstīm ir izdevies novērst šos šķēršļus, izveidojot nozaru pārstāvības struktūras vai vēršoties pie tirdzniecības palātām, kas parasti ietver plašākus uzņēmējdarbības veidus kā līdzīgas struktūras ES valstīs. Kosovas Tirdzniecības palāta ir pārstāvēta Nacionālo kvalifikāciju uzraugošās iestādes valdē.

Vairākās EIF partnervalstīs ir izveidotas formālas platformas, turklāt tās ieņem dažādas formas. Turcijā ir izveidotas nozaru komitejas, kurās darbojas valdības, darba devēju un nodarbināto pārstāvji; to izveidi, pienākumus un darbības nosaka likums; pašlaik darbojas 23 šādas komitejas. Nozaru komitejas pilda ar profesijas standartu un kvalifikāciju attiecīgajā nozarē izstrādi un pilnveidošanu saistītus uzdevumus. Šis ir piemērs tam, kā iesaistītā puse veic īstenošanas funkciju.

Bosnijā un Hercegovinā ir izveidota starpnozaru komisija tās nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūrai, kas ietver gan politiskos, gan ģeogrāfiskos elementus. Tajā ietilpst Iekšlietu ministrija, kā arī dažādu valsts kopienu pārstāvji: iesaistītās puses, piemēram, darba devēji un arodbiedrības; augstskolu eksperti; eksperti no specializētām aģentūrām, piemēram, kvalitātes nodrošināšanas vai PIA sistēmu uzraugošās struktūras.

Citās valstīs ir pieejamas tikai neformālas platformas – piemēram, Ukrainā dialogā piedalās iesaistītās puses, kas bija iesaistītas iepriekšējās NKI darba grupas aktivitātēs, savukārt Azerbaidžānā EIF vadītā dialoga mērķis ir palielināt sociālo partneru pārstāvību oficiālajā NKI darba grupā.

Moldovā nozaru komitejās darbojas iesaistītās puses gan no PIA, gan AI, un tās sadarbojas ar valsts iestādēm un donororganizācijām. Nozaru komitejas palīdz noteikt, kādi profesiju standarti un kvalifikācijas ir jāievieš attiecīgajā nozarē; to var uzskatīt par sava veida nozares dialoga formu. Pienākums izstrādāt profesiju standartus ir uzskatāms par īstenošanas uzdevumu. Viens no iespējamajiem risinājumiem, kā ministrijas var veicināt iesaistīto pušu līdzdalību, ir partnerību veidošana ar centrālo kvalifikāciju aģentūru, kas ļautu koordinēt

iesaistītās puses. Koordinējošā aģentūra var arī būt neitrāla iesaistīto pušu tikšanās vieta.

Lai gan neformālais dialogs var palīdzēt iesaistītajām pusēm brīvāk paust savu viedokli, nekā tas ir formālos apstākļos, bez nozaru komitejām vai formālām biedrībām (piemēram, NKI darba grupas) šādam dialogam būs salīdzinoši neliela ietekme reformu procesā.

Dialogam ir dažādas iespējamās tēmas: pašreizējās kvalifikāciju sistēmās esošo problēmu analīze; NKI ieviešanas plāna izstrāde; reformas mērķu formulēšana; nepieciešamības pēc jaunām kvalifikācijām noteikšana, institucionālo spēju un struktūru pārskatīšana; kā arī nepieciešamo izmaiņu kvalifikāciju sistēmās noteikšana.

Mūsaprāt, lai apzinātu iesaistīto pušu viedokli, ko ņemt vērā, īstenojot reformas, pastāv četri formāti dialogam ar tām: informatīvais dialogs, konsultatīvais dialogs, sadarbības dialogs un lemšanas dialogs. Informatīvā dialoga ietvaros valsts iestādes informē iesaistītās puses par jau pieņemtajiem lēmumiem attiecībā uz kvalifikācijām; to gan nevar uzskatīt par dialogu. Konsultatīvais dialogs nozīmē to, ka valsts iestādes konsultējas ar iesaistītajām pusēm un to viedoklis var tikt izmantots ministrijas lēmumu pieņemšanā. Sadarbības dialogs sniedzas tālāk par konsultatīvo dialogu – iesaistītās puses ir pārstāvētas lēmumu pieņemšanas struktūrās un piedalās lēmumu pieņemšanā. Lemšanas dialoga ietvaros lēmumus pieņem pašas iesaistītās puses, nosakot prioritātes sevis pārstāvētajā jomā.

Valstis mēdz pielietot vienu, divus, trīs vai visus četrus formātus, taču mazāk iekļaujošās sociālajās un politiskajās sistēmās tiek izmantots tikai pirmais formāts. Formāts parasti ir atkarīgs no dialoga tēmas, līdz ar to praksē visi četri formāti tiek izmantoti pamītus.

Iesaistīto pušu līdzdalība kvalifikāciju izstrādes procesā

Iesaistīto pušu līdzdalība kvalifikāciju izstrādes procesā ir iedalāma trīs atsevišķos posmos: politika, izstrāde un īstenošana.

Politikas posmā tiek noteiktas kvalifikāciju funkcijas, procedūras un regulējums, kā arī finansēšanas un atbalsta mehānismi. Piemēram, var tikt izveidota valsts komiteja, kurā darbojas dažādu kategoriju iesaistītās puses un dažkārt arī donororganizāciju pārstāvji. Piemēram, Marokā darba devēji sadarbojas ar valsti, taču arodbiedrības un NVO netika iesaistītas. Izstrādes posmā tiek noteikti mācīšanās rezultāti un standarti kvalifikāciju novērtēšanai.

Īstenošanas posms attiecas uz faktisko kvalifikāciju
izmantošanu un to piemērošanu mācīšanas,
mācību

programmu un novērtēšanas kontekstā. Iesaistītās puses, piemēram, uzņēmumi, var piedalīties novērtēšanas un īstenošanas procesos, kā tas ir Vācijas duālajā sistēmā.

2.2.3. Institūcijas: pārejot no birokrātijas uz pakalpojumu sniegšanu

Visās valstīs ir izveidotas institūcijas, kas pārvalda kvalifikāciju sistēmas un pilda izstrādes, īstenošanas, koordinēšanas un uzraudzības funkcijas. Valstīm pārveidojot savas kvalifikāciju sistēmas, parasti kā galveno instrumentu izmantojot NKI, šīs funkcijas un uzdevumi, kā arī institūciju savstarpējās attiecības mainīsies.

Institūcijas partnervalstīs saskaras ar lielām grūtībām, cenšoties īstenot pāreju no tradicionālām kvalifikāciju sistēmām (kurās visu nosaka valsts un PIA kvalifikācijas iegūst galvenokārt skolu beidzēji, bet apliecības izsniedz Izglītības ministrijas vārdā), uz mūžizglītības sistēmu, kurā darbojas dažādi izglītības īstenoņi un kas paredzēta jauniešiem, pieaugušajiem, profesionāļiem un tiem, kas vēlas pārkvalificēties.

Šo dažādo kvalifikāciju pamatā var būt atšķirīgi principi un tās var piešķirt dažādas iestādes, kas nav Izglītības ministrijas pārziņā. Lai šādas kvalifikācijas būtu salīdzināmas, dažādu īstenoņu piedāvātās kvalifikācijas jāiekļauj kopīgā, mācīšanās rezultātos balstītā ietvarstruktūrā. Valstis cenšas regulēt kvalifikāciju kvalitāti. Sasaistot šīs kvalifikācijas, NKI var palīdzēt valstīm to īstenot, taču ar to vien nepietiek. Kvalitātes un salīdzināmības nodrošināšanai ir nepieciešami noteikumi, atbildīgās iestādes un organizēta iesaistīto pušu līdzdalība. Tomēr valstīm arī jānodrošina, ka šie pasākumi ir iesaistītajām pusēm lietderīgs instruments, ko nespiež birokrātijas slogs.

Institūcijas atšķiras no iesaistītajām pusēm ar to, ka tās specializējas kvalifikāciju sistēmās vai pilda noteiktu funkciju, piemēram, standartu izstrāde, novērtēšanas veikšana vai iesaistīto pušu koordinēšana.

Institūciju loma un funkcijas kvalifikāciju sistēmā

Institūcijas galvenokārt pilda izstrādes un īstenošanas funkcijas un transversālās funkcijas. Tā kā tās daļēji sakrīt, šis uzdevums kļūst mazāk sarežģīts.

Izstrādes un īstenošanas funkcijās ietilpst: standartu un kvalifikāciju modeļu, kārtības, kādā notiek novērtēšana, kārtības, kādā notiek neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšana, kā arī mācīšanās rezultātu atzīšanas

sistēmu izstrāde; profesiju standartu un kvalifikāciju izstrāde un pilnveidošana; kvalifikāciju reģistrēšana datubāzē; mācīšanās rezultātu novērtēšana un apliecināšana; un mācīšanās rezultātu atzīšana. Transversālajās funkcijās ietilpst koordinācija un sistēmu pārskatīšana, komunikācija, profesionālā orientācija un karjeras konsultēšana, kā arī kvalitātes nodrošināšana un tiesiskais regulējums.

Daudzi kvalifikāciju sistēmas vadības un īstenošanas procesi norit arī bez NKI, taču ietvarstruktūra kalpo par instrumentu šo funkciju un uzdevumu sasaistīšanai.

Institūciju veidi

Augstākminēto funkciju izpildē iesaistītās institūcijas partnervalstu starpā ievērojami atšķiras gan funkciju sarežģītības, gan klāsta ziņā. Starp mūsu partnervalstīm nav nevienas standartizētas, kopīgas institucionālās struktūras. Valstu prakse ir ļoti atšķirīga, un klasifikāciju sarežģītā institucionālo lomu pārklāšanās, tādēļ pat detalizēti pētījumi nevar norādīt uz savstarpēji ekskluzīvām funkcijām (vai galīgiem risinājumiem). Sistēmām attīstoties, attīstās arī struktūras. Dažās valstīs funkcijas no ministrijām tiek nodotas specializētām PIA aģentūrām vai kvalifikāciju uzraugošajām iestādēm. Šis process ne vienmēr norit gludi, jo ministrijām nepatīk autoritātes vai finansējuma zudums.

Tomēr ir iespējams institūcijas iedalīt plašākās kategorijās, kas var palīdzēt veicināt izpratni: koordinējošās institūcijas, nozares prasmju padomes vai nozares komitejas; institūcijas, kas veic novērtēšanu un apliecināšanu; un kvalifikāciju kvalitātes uzraugošās institūcijas.

Koordinējošās institūcijas

Parasti NKI ierosina un sākumā uzrauga izglītības ministrijas vai, retāk, nodarbinātības ministrijas. Šajā posmā pārvaldību bieži veic komitejas vai vairākas tehniskās komitejas un darba grupas. Institucionālā līmenī brīdis, kad komitejas nodod NKI pārvaldību padomes, ministrijas vai aģentūras rokās, ir ļoti svarīgs notikums.

Dažās partnervalstīs īstenošanu veic koordinācijas padomes ar daudzām funkcijām. Ja šo padomju funkciju klāsts ir pārāk liels, tās mēdz tikt reti, lai pieņemtu lēmumus. Tā kā tās parasti ir starpministriju institūcijas, finansējuma pieejamība tām var būt ierobežota. Ļoti labi darbojas neliela izpildkomiteja. Turcijā ir izveidota un veiksmīgi darbojas Profesionālo kvalifikāciju uzraugošās iestādes (PKUI) vadītā izpildkomiteja, kuras sastāvā ir

pieci biedri un kas lielākos lēmumus pieņem kopīgi. Tā caur

Turcijas kvalifikāciju ietvarstruktūru ir piesaistīta TKI Augstākajai padomei, kas kopumā ir atbildīga par lēmumu pieņemšanu attiecībā uz kvalifikāciju ietvarstruktūru (KI). TKI padomes uzdevums ir konsultēt, nevis pieņemt lēmumus, un tā uztic tehnisko jautājumu risināšanu attiecīgajiem ekspertiem. Arī Kosovas NKI padome ir neliela un efektīvi pieņem lēmumus, paātrinot NKI īstenošanas procesu.

Kā rāda EIF pieredze vairāku gadu garumā, valstis, kurās ir izveidotas īpašas kvalifikāciju uzraugošās institūcijas, daudz labāk un ātrāk īsteno NKI. Šīm institūcijām – autonomām aģentūrām, kuru sastāvā ir profesionāli eksperti – ir reālas pilnvaras rīkoties. Nav svarīgi, ka šajās institūcijās darbojas neliels skaits locekļu, jo ekspertu padomu un jebkāda cita veida atbalstu var piesaistīt no ārpuses vai sadarbojoties ar donororganizācijām, taču būtisks ir tieši politiskais atbalsts. Turcijas PKUI darbojas efektīvi, jo tās izveidē piedalījās iesaistītās puses un tā ir pakļauta atbildīgajai padomei.

Šīs jaunās institūcijas pilda kopīgas funkcijas, piemēram, NKI koordinācija un komunikācija, profesijas standartu izstrāde (vai to izstrādes pasūtīšana), kvalifikāciju datubāzu izveide un uzturēšana, kā arī kvalitātes nodrošināšanas uzraudzība.

Instiitūcijas, kas uzrauga kvalifikāciju kvalitāti

Koordinējošās iestādes bieži spēlē formālu lomu kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanā. Kvalitātes nodrošināšanas un uzraudzības funkcijas ietver kvalifikāciju akreditēšanu un reģistrēšanu, kvalifikāciju piešķiršo institūciju akreditēšanu, iekšējo kvalitātes nodrošināšanas procesu vadlīniju izstrādi, valsts kritēriju noteikšanu, summējošā novērtējuma ārējās pārbaudes veikšanu un kvalitātes nodrošināšanas sistēmas vispārēju pārskatīšanu.

Piemēram, Turcijas PKUI akreditē un reģistrē kvalifikācijas; Gruzijā Valsts Izglītības kvalitātes veicināšanas centrs akreditē izglītības un apmācības īstenoātājus, savukārt Kosovas Valsts Kvalifikāciju uzraugošā iestāde akreditē kvalifikāciju piešķirējiestādes un izstrādā kritērijus kvalifikāciju iekļaušanai NKI.

Nozares prasmju padomes un nozares komisijas

Daudzās valstīs ir izveidotas nozares prasmju padomes, kuru uzdevums ir apzināt prasmes, noteikt kvalifikāciju izstrādes principus un prioritātes, izstrādāt profesiju standartus, izstrādāt un pārskatīt kvalifikācijas un izvērtēt kandidātus. Nozares prasmju padomēm vai nozares

komitejām ir vajadzīgi darba tirgus eksperti. Institucionalizējot šādas iestādes un piesaistot ekspertus, tiek nodrošināta profesionālo kvalifikāciju aktualitāte un to atzīšana darba tirgū.

Turcijā ir izveidota stabila nozaru prasmju padomju sistēma, ko uzrauga PKUI. Nozaru komitejas, kurās darbojas valdības, darba devēju un nodarbināto pārstāvji, nosaka nepieciešamos profesiju standartus un kvalifikācijas, savukārt standartu izstrādi veic iestādes, kas ir noslēgušas līgumus ar PKUI. Tās finansē nozares struktūras, kas brīvprātīgi piesakās izstrādāt standartus; nozares komiteja pārskata standartus, pirms tos apstiprina PKUI.

Arī Krievija un Ukraina ir izveidojušas padomes, taču šīs valstis sāka no citas izejas pozīcijas. Šeit iniciatīva izveidot padomes nāca no darba devējiem, nevis ministrijas. To galvenie rezultāti pašlaik ir profesiju standarti. Krievijas Nacionālo kvalifikāciju aģentūra (NARK) un Ukrainas Profesionālo kvalifikāciju institūts cenšas izstrādāt neatkarīgas novērtēšanas sistēmas, lai būtu iespējams sertificēt darbiniekus, ņemot vērā esošos standartus.

Jaunas institūcijas mācīšanās rezultātu novērtēšanai un apliecināšanai

Jaunajām kvalifikācijām ir jābūt uzticamām. Partnervalstis skolā balstītas novērtēšanas vietā arvien aktīvāk pievēršas ārējam novērtējumam.

Azerbaidžānā Valsts eksaminācijas centrs darbojas kā ārējais eksaminētājs reflektantu uzņemšanai augstākās izglītības iestādēs, un šī iespēja tagad ir pieejama arī profesionālās tālākizglītības koledžu beidzējiem; tās pārziņā ir arī valsts pārbaudījumi vispārējās vidējās izglītības ieguvei. Būtisks aspekts ir tāds, ka šīs institūcijas darbojas neatkarīgi no ministrijām. Valsts eksaminācijas centrs izstrādā novērtēšanas stratēģijas, apzina un piesaista vērtētājus, veicina to, ka summējošā novērtēšana tiek veikta, vadoties pēc vienādiem standartiem, un nodrošina rezultātu drošību, lai sertifikācija sasniegtu veiksmīgos kandidātus.

Melnkalnes Eksaminācijas centrs īsteno arī neformālās izglītības atzīšanu.

Turcijā ir ieviesta sarežģīta sistēma pieaugušo mācīšanās novērtēšanai. Tās 60 profesionālo prasmju pārbaudes centros (oficiāli saukti par pilnvarotām sertifikācijas iestādēm) tiek vērtētas un apliecinātas pieaugušo

prasmes

pret 349 valsts profesionālajām kvalifikācijām. Šos centrus pilnvaro Turcijas Profesionālo kvalifikāciju uzraugošā iestāde un vērtēšana notiek, par pamatu ņemot apstiprinātos profesiju standartus. Līdz šim brīdim profesionālo prasmju pārbaudes centri ir izsnieguši aptuveni 115 000 sertifikātu. To institucionālajās funkcijās ietilpst kvalifikāciju standartu pārvēršana novērtēšanas rīkos, novērtēšanas stratēģiju izstrāde, vērtētāju noteikšana, novērtēšanas rezultātu drošība un palīdzība neveiksmīgajiem kandidātiem.

Jaunas kvalifikāciju piešķiršanas institūcijas

Dažās partnervalstīs ir izveidotas privātas kvalifikāciju piešķiršanas organizācijas, atbildot uz daudzveidīgo kvalifikāciju tirgu. Turcija, Kosova un Melnkalne akreditē šādas organizācijas, savukārt Ukrainā un Krievijā šādai pieejai ir liels potenciāls, ņemot vērā nozares spēcīgo pozīciju.

Funkciju apvienošana vai nodalīšana

Nozaru struktūru, kvalifikāciju piešķiršo iestāžu, neatkarīgo novērtēšanas iestāžu, koordinējošo institūciju un kvalitātes nodrošināšanas iestāžu funkcijas nav skaidri nodalītas. Dažas no tām atbalsta gan kvalitatīvu izglītības īstenošanu, gan kvalitatīvas kvalifikācijas. Šīm acīmredzami „pelēkajām zonām” un sinerģijai ir liels potenciāls apvienot dažādas izpildfunkcijas zem viena jumta, tostarp jauno kvalifikāciju veicinošo ietekmi uz programmām.

Lai gan funkciju apvienošana var padarīt robežas starp apakšnozarēm nenoteiktas, mūsuprāt, ir daudz riskantāk funkcijas skaidri nodalīt, kā rezultātā tiek veicināta institūciju savstarpēja konkurence, neskaidrība par pilnvarām un neefektīva resursu sadale. Piemēram, augstākās izglītības, PIA un vispārējās izglītības jomās vai izglītības ministrijās un nodarbinātības ministrijās darbojas dažādas kvalitātes nodrošināšanas struktūras un kvalifikāciju uzraugošās institūcijas.

Valstis sāk apzināties, ka lielākus panākumus gūs, ja apvienos kvalitātes nodrošināšanas funkcijas PIA un augstākās izglītības sistēmā, saskaņos un caurskatāmā veidā īsteno Boloņas procesa un EKI prasības attiecībā uz kvalitātes nodrošināšanu mūžizglītības veicināšanai. Kā piemēru var minēt Nacionālo izglītības kvalitātes paaugstināšanas centru Gruzijā. Moldovā atbildīgās iestādes strādā pie jaunas aģentūras kvalitātes nodrošināšanai gan augstākās izglītības jomā, gan PIA jomā izstrādes.

2.2.4. Kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšana

Kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšana saista likumdošanu, iesaistītās puses un institūcijas, jo tiesību akti nosaka kritērijus, iesaistītās puses piešķir nozīmi, savukārt institūcijas veic kvalitātes nodrošināšanas funkcijas.

Kvalitātes nodrošināšanā īpaši būtiska loma ir iegūtajai kvalitātei un kvalificētajai personai. Šajā līmenī svarīgi ir standarti, novērtēšana un apliecināšana. Mēs šos terminus saprotam un lietojam šādā nozīmē: standarti nosaka prasības kvalifikāciju piešķiršanai; novērtēšana ir process, kura ietvaros tiek pārbaudīts, vai indivīds ir apguvis noteiktos mācīšanās rezultātus; un apliecināšana ir process, kura rezultātā indivīds iegūst kvalifikāciju.

Kvalifikāciju standarti, novērtēšana un apliecināšana

Vairumā partnervalstu viena valsts iestāde izstrādā un nosaka novērtēšanas metodes, savukārt novērtēšana notiek centralizēti vai tiek uzticēta izglītības īstenošanai, līdz ar to kvalifikācijas tiek piešķirtas uz centralizēto eksāmenu pamata. Uzsvars tiek likts kontroli, pārbaudēm un atbilstību. Kvalitātes nodrošināšana ir galvenokārt vērsta uz izglītības īstenošanai, un mazāk uz kvalifikācijām vai to, ka izglītības guvēji sasniedz vēlamo rezultātu. Tomēr kvalitāti ir jānodrošina visos līmeņos, un partnervalstīs modernizācijai ir nepieciešams ieviest kvalitātes nodrošināšanu gan attiecībā uz izglītības iestādēm, gan mācīšanu, gan mācību programmām.

Valstīs pieaug programmu un kvalifikāciju skaits un klāsts, tostarp arī tās, ko piedāvā privātie izglītības īstenoņi un NVO; donororganizācijas izstrādā profesiju standartus lielos apjomos. Tās ir vairāk ieinteresētas ārējā kvalitātes nodrošināšanā, izmantojot PIA aģentūru vai kvalitātes nodrošināšanas organizāciju pakalpojumus, un vēlas kvalifikāciju izstrādes posmā ieviest aktuālās tendences nozarē, iesaistot tādas iesaistītās puses kā nozares prasmju padomes.

NKI ieviešana ir devusi iespēju pārskatīt kvalitātes nodrošināšanas mehānismus, lai sāktu īstenot reformas šajā jomā. Lielākajā daļā partnervalstu šīs pārmaiņas, ko ārēji veicinājušas gan EKI, gan Boloņas process, notiek gan PIA, gan augstākajā izglītībā; arī kvalitātes nodrošināšana ieņem arvien nozīmīgāku vietu valdību darba kārtībā. Zināmā mērā notiek pāreja no koncentrēšanās uz resursiem un izglītības īstenošanai uz rezultātiem, piemēram, kvalifikācijām un to, ko indivīds var darīt ar kvalifikāciju.

Ir vērojami lielāki centieni izstrādāt kvalifikāciju pamatā

esošos standartus, piemēram, attiecībā uz novērtēšanu un apliecināšanu, nekā standartus kvalifikāciju piešķiršanai.

Kvalitatīvas kvalifikācijas: kvalitātes ķēde

Kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanai ir divi plaši uzdevumi: nodrošināt to, ka kvalifikācijas ir vērtīgas, un to, ka kvalificētie indivīdi atbilst piešķirtās kvalifikācijas prasībām. Kvalifikāciju pamatā esošie standarti ir svarīgi elementi kvalifikāciju iekļaušanai NKI, mācīšanās ceļos, kā arī novērtēšanas un apliecināšanas procesos.

Kvalifikāciju pamatā esošie standarti

Valstis parasti izmanto divus galvenos kritērijus: darba tirgus ietekme, veidojot dialogu ar iesaistītajām pusēm kādā no iepriekšminētajām formām, un mācīšanās rezultāti. Nosakot kvalifikāciju kvalitāti, ir svarīgi gan procesā iesaistītie, gan saturs. Kvalifikācijas bez iesaistīto pušu līdzdalības negūs uzticamību. Piemēram, Kosovā un Turcijā kvalifikāciju izstrādes procesos un metodikā ir jāņem vērā aktualitātes darba tirgū.

Rezultātos balstīti standarti ļauj novērtēt kompetenci. Turcijas KI un daudzas citas valstis vislielāko progresu šajā jomā ir sasniegušas tieši attiecībā uz PIA kvalifikācijām. TKI izšķir kvalifikācijas, kas ietilpst valsts izglītības un apmācības sistēmā, valsts profesionālo kvalifikāciju (VPK) sistēmā un tās, ko piešķir citas iestādes. Visām NKI ir raksturīga līdzīga elementu struktūra, kā pamatā ir profesiju standarti; bieži vien kvalifikācija atbilst viens pret vienu standartam. Katrs elements tiek aprakstīts mācīšanās rezultātos un izpildes kritērijos, kā arī satur norādījumus novērtēšanai.

Kvalifikāciju iekļaušana datubāzē

Individuālu kvalifikāciju saskaņošana kopīgā ietvarstruktūrā ir viens no galvenajiem kvalitātes procesiem gan iekšēji, lai veicinātu kvalifikāciju uzticamību, gan starptautiskā līmenī, lai būtu iespējams tās salīdzināt. NKI sekmē kvalifikāciju kvalitātes paaugstināšanu, paredzot kritērijus to struktūrai, aktualitātei un novērtēšanai. Kritēriji partnervalstīs atšķiras atkarībā no kvalifikāciju veida, piemēram, kvalifikācijas, kas parasti tiek apgūtas sākotnējās PIA ietvaros, un kvalifikācijas, kas paredzētas darba meklētājiem. Kosovā tādās jomās kā, piemēram, metināšana indivīdiem, kas vēlas pārkvalificēties, ir ieviestas punktu sistēmā balstītas kvalifikācijas. Neformālajām kvalifikācijām, kas neietilpst formālo (valsts īstenoto) kvalifikāciju klāstā, mēdz būt citi kritēriji un īpašas saskaņošanas procedūras.

Bijušajā Dienvidslāvijas Republikā Maķedonijā EIF, sadarbībā ar valsts iestādēm, izstrādāja esošo PIA kvalifikāciju pārskatu, bet pēc tam veica viena parauga analīzi, salīdzinot to ar NKI līmeņa aprakstiem, lai noteiktu tā „patieso” līmeni NKI. Analīzē tika salīdzināti individuālu kvalifikāciju rezultāti ar līmeņa aprakstiem, aktualitāte un pieprasījums darba tirgū, kvalifikācijas pamatā esošie standarti un sociālo partneru līdzdalība kvalifikācijas izstrādē.

Mācīšanās ceļi

Dažādas kvalifikācijas piedāvā dažādus mācīšanās ceļus. Valstīs arvien biežāk izglītības guvēju zināšanas, prasmes un kompetences tiek apliecinātas, ņemot vērā standartus, nevis vienkārši piešķirot izglītību apliecinātos dokumentus pēc skolas beigšanas. Lai gan dažās partnervalstīs, piemēram, Kosovā, Melnkalnē un Turcijā, ir spēkā tiesību akti, kas paredz neformālās izglītības atzīšanu, un indivīdi ir šādā veidā ieguvuši apliecinātas kvalifikācijas, Tuvajos Austrumos, Ziemeļāfrikā un lielākajā daļā Austrumeiropas šāda atzīšana vēl netiek īstenota. Vairumā gadījumu tieši standartu kvalifikāciju novērtēšanai un apliecināšanai trūkums kavē šī iespējami spēcīgā instrumenta plašāku izmantošanu.

Novērtēšana

Novērtēšana saista izglītības guvēju ar kvalifikāciju saturu, kas ir būtisks aspekts, lai veicinātu uzticību indivīdam piešķirtajā kvalifikācijā. Partnervalstīs novērtēšana joprojām mēdz būt tradicionāla: skolas kontekstā veikts mācībspēku novērtējums un rakstiskie gala eksāmeni, nevis praktiski pārbaudījumi. Tomēr ir vērojamas pārmaiņas šajā jomā, kuru pamatā ir mācīšanās rezultāti, padarot novērtēšanu vairāk uz āru vērstu, modulārāku programmas īstenošanas gaitā un praktiskāku.

Melnkalnē eksāmenu ārējās kvalitātes nodrošināšanu veic eksaminācijas centrs. Tas sagatavo, organizē un vada eksāmenus, kā arī konsultē institūcijas. Tas apmāca eksaminētājus NKI novērtēšanā. Gruzijā ir izveidots Valsts novērtēšanas un eksaminācijas centrs, savukārt līdzīgus pienākumus Azerbaidžānā pilda Valsts studējošo uzņemšanas komisija.

Ukrainā Darba devēju federācija izstrādā jaunas PIA kvalifikācijas, ņemot vērā profesiju standartus. Federācija pieprasa neatkarīgu novērtēšanas struktūru izveidi, kā tas ir Melnkalnē un Turcijā.

Kosovā tiek īstenota atšķirīga pieeja: VKUI ir pārāk maza, lai veiktu novērtēšanu, līdz ar to izglītības īstenošanai ir

jānodrošina, ka viņu piesaistītie novērtētāji atbilst

noteiktiem profesionālajiem kritērijiem, kā arī VKUI ir izstrādājusi novērtēšanas paraugus saskaņotības nodrošināšanai.

Apliecināšana

Apliecināšana var ietvert vienas vai vairāku kvalifikāciju apliecināšanu. Partnervalstīs apliecināšana notiek decentralizēti (apliecinošos dokumentus izsniedz izglītības īstenotājs) vai centralizēti (apliecinošos dokumentus izsniedz valsts iestāde). PIA kontekstā apliecināšo iestāžu klāsts ir daudz lielāks, tostarp, piemēram, Melnkalnes Eksaminācijas centrs vai Turcijas Profesionālo prasmju pārbaudes centri.

NKI parasti atbalsta dažādu kategoriju apliecināšo dokumentu izdevējiestādes, un praksē vienīgā atšķirība ir piešķirtās kvalifikācijas veids. Kvalitātes nodrošināšanai jābūt saskaņotai, ņemot vērā šos dažādos veidus un apliecināšo dokumentu izdevējiestādes, kas nozīmē plašākus principus un kritērijus, nevis izglītības ministrijas stingru kontroli pār šiem procesiem.

Dažās valstīs novērtēšanu veic viena iestāde, bet apliecināšo dokumentu izsniegšanu – pilnīgi cita iestāde. Kvalifikāciju uzticamība ir vairāk atkarīga no apliecināšo dokumentu izdevējiestādes reputācijas un mazāk – no iestādes, kas faktiski veikusi kandidāta novērtēšanu, reputācijas.

Turcijā PKUI gādā par to, ka visas datubāzē iekļautās kvalifikācijas atbilst tās noteiktajiem kritērijiem. Tomēr tos izsniedz pilnvarotā apliecināšo dokumentu izdevējiestāde vai Profesionālo prasmju pārbaudes centrs, kas veicis novērtēšanu; Turcijā vienas VKUI pārziņā var būt līdz pat astoņām dažādām pilnvarotām apliecināšo dokumentu izdevējiestādēm. Lai nodrošinātu to, ka šīs kvalifikācijas tiek atpazītas kā nacionālās kvalifikācijas vienā un tajā pašā jomā, visiem apliecināšajiem dokumentiem ir vienāds formāts, pilnvarotās apliecināšo dokumentu izdevējiestādes (Profesionālo prasmju pārbaudes centra) logotips un PKUI logotips.

2.3. Atziņas

Nespēja izprast tehniskos jautājumus nav par pamatu tam, ka valstis saskaras ar grūtībām, cenšoties īstenot NKI. Gluži pretēji – valstis pilnībā saprot NKI koncepciju un principus. Virzību drīzāk kavē organizētības trūkums un nespēja izveidot vai mainīt nepieciešamo infrastruktūru. Kā četrus pamatkomponentus esam noteikuši tiesisko regulējumu, iesaistītās puses, iestādes un kvalitātes nodrošināšanu.

ES kaimiņvalstīs tiesiskais regulējums ir nepieciešams kvalifikāciju sistēmas reformas īstenošanai, taču vispirms svarīgāk būtu izstrādāt plašu reformas stratēģiju, nosakot NKI kā pārmaiņu katalizatoru, un pēc tam izanalizēt esošo regulējumu ar mērķi uzlabot ierosināto jauno regulējumu. Primārie tiesību akti bieži ir pārāk detalizēti. Daudz labāki rezultāti vērojami tādās valstīs kā, piemēram, Kosova, kur ir skaidri nodalīti principi, kas ieviesti, izmantojot primāros tiesību aktus un operatīvos pasākumus, un tiek īstenoti ar sekundārā regulējuma palīdzību. Tiesiskajam regulējumam ir jāietver visas būtiskākās NKI funkcijas.

Valstis saskaras ar divkārtu izaicinājumu, iesaistot iesaistītās puses kvalifikāciju sistēmā: privātais sektors ir salīdzinoši vājš un tam trūkst organizētības, kā arī tas nespēj risināt ar izglītību saistītus jautājumus. Virzība šajā jomā tiek sekmēta, kompensējot šos trūkumus ar nozaru struktūru izveidi vai vērstoties pie tirdzniecības palātām un to plašā dalībnieku loka. Iesaistīto pušu organizācijas ir jāinstitucionalizē un jānosaka tām formāla loma izglītības un apmācības sistēmās. Valstīs, piemēram, Turcijā, kur darba devēji iesaistās kvalifikāciju izstrādē, novērtēšanā un kvalitātes nodrošināšanā, PIA kvalifikācijām ir lielāka uzticamība.

Valstu institucionālā kārtība – funkciju un lomu uzticēšana oficiālām vai formālām struktūrām – mēdz būt dažāda, taču tās saskaras ar līdzīgiem izaicinājumiem: kvalifikāciju sistēmas reformā iesaistīto darbinieku kapacitātes celšana un darbs ar ierobežotu budžetu. Sadarbība dažādo institūciju starpā parasti ir vāja. Vairums valstu nekad nav sistematizējušas visas funkcijas un lomas, līdz ar to pirmais solis būtu pilnīga to pārskatīšana, kā arī kapacitātes vajadzību izvērtēšana. Institūcijām būtu jābūt profesionālām un specializētām. Valstis labākus panākumus gūst, ja tiek noteikta atbildīgā iestāde vai, vēl labāk, izveidota specializēta iestāde: šāda sistēma ļoti labi strādā Gruzijā, Kosovā, Melnkalnē un Turcijā, kur visas funkcijas un lomas, kā arī kompetence tiek uzticēta vienai vadošajai iestādei.

Svarīgākais kvalifikāciju sistēmas rezultāts ir uzticamas kvalifikācijas. Iepriekš aprakstītā infrastruktūra ir derīga tikai tad, ja tā rada nemateriālo vērtību - uzticamību. Partnervalstīs tiek īstenota kvalitātes nodrošināšana, taču tā ir neskaidra un reti kad ir integrēta nacionālajā kvalitātes nodrošināšanas stratēģijā. Līdzīgi kā ar iesaistīto pušu līdzdalību un institucionālo sagatavotību, arī kapacitāte un kompetence bieži ir nepietiekamā līmenī. Valstīm ir jāpieņem nacionālā kvalitātes nodrošināšanas stratēģija, jāizstrādā standarti, kas būs novērtēšanas

pamatā,

un,

kā

jau minēts mūsu tiesiskā regulējuma un institūciju analīzē, jāpanāk iesaistīto pušu līdzdalība. Iesaistīto pušu ilgtermiņa līdzdalība apliecināšanas procesos veicinās kvalitātes kultūru.

Lai NKI sasniegtu savu mērķi, ir jārada tādas kvalifikācijas, kas sekmē indivīda profesionālo attīstību.

Mūsdienīgām kvalifikācijām ir nepieciešamas mūsdienīgas sistēmas, kuru ietvaros NKI pilda lietderīgas funkcijas. Mūsu 29 partnervalstīm ir jācenšas saskaņot stratēģijas, ieviest samērīgu tiesisko regulējumu, veidot ilgtspējīgas institūcijas, sadarboties, atrast pareizos cilvēkus, kā arī veicināt dialogu un komunikāciju.

Atsauces

[Tīmekļa vietnes apmeklētas 5. 7. 2017.]

- Allais, S. (2011). The impact and implementation of national qualifications frameworks: a comparison of 16 countries. *Journal of education and work*, 2011, Vol. 24, No 3-4, pp. 233-255. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2011.584685>
- ETF (2016). *Getting organised for better qualifications: a toolkit*. Turin: ETF. http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Qualifications_toolkit
- Johnson, G.; Scholes, K. (1999). *Exploring corporate strategy*. London: Prentice Hall Europe.

3. NODAĻA.

NACIONĀLO KVALIFIKĀCIJU IETVARSTRUKTŪRU

IETEIKMES NOVĒRTĒJUMS: ATZIŅAS UN UZDEVUMI

Slava Peveka Grama [Slava Pevec Grm] un Jens Bjornavolds [Jens Bjørnåvold]
 Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs (Cedefop)

Kopsavilkums

Kvalifikāciju ietvarstruktūrām (KI) tiekot arvien biežāk ieviestām un īstenotām visā pasaulē, palielinās nepieciešamība noteikt to pievienoto vērtību un ietekmi uz politiku un praksi. Atsaucoties uz notikumiem Eiropā, kā arī ņemot vērā debates ārpus Eiropas, nodaļā tiek atspoguļota šajā jomā gūtā pieredze un veicamie uzdevumi. Par pamatu ņemot nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru (NKI) uzraudzību, ko Cedefop īsteno kopš 2009. gada, un vairākus salīdzinošos pētījumus, nodaļā aprakstītas vairākas jomas Eiropā, kurās NKI veicinājušas pārmaiņas, kā arī dažas jomas, kurās to ietekme ir mazāk izteikta. Nodaļā identificēti vairāki metodiskie un konceptuālie uzdevumi, pētot NKI ietekmi. Nodaļas beigās tiek piedāvāti sākotnējie kritēriji NKI ietekmes novērtēšanai.

Atslēgas vārdi: nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI); Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras (EKI); mācīšanās rezultāti; novērtēšana un ietekme

3.1. Ievads

Arī jaunās kvalifikāciju ietvarstruktūras, kas izstrādātas pēdējo desmit gadu laikā, saskaras ar līdzīgiem jautājumiem. Šīm jaunajām ietvarstruktūrām, kas skaita ziņā ievērojami pārsniedz sākotnējās ietvarstruktūras, nu ir jāpierāda sava pievienotā vērtība.

Vispirms nodaļā tiek sniegts ieskats nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstībā Eiropā. Tālākajās sadaļās tiek apskatīti divi svarīgākie NKI ietekmes Eiropā novērtēšanas priekšnosacījumi: institucionālā stabilitāte un redzamība tiešajiem lietotājiem. Tiek uzsvērtas vairākas jomas, kur NKI ir veicinājušas pārmaiņas, kā arī jomas, kur ietekme ir mazāk izteikta. Šī ietekme izriet no Eiropas NKI uzraudzības, ko Cedefop īsteno kopš 2009. gada, un vairākiem salīdzinošiem pētījumiem, kas veikti attiecībā uz dažādiem ietvarstruktūru attīstības aspektiem.

Sadaļā par ietekmes pētīšanu dažādās valstīs tiek norādīti vairāki uzdevumi, kas ir saistīti ar NKI ietekmes pētīšanu. Beigu sadaļās tiek piedāvāti sākotnējie kritēriji NKI ietekmes novērtēšanai.

3.2. Nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstība Eiropā

Kvalifikāciju ietvarstruktūrām (KI) tiekot ieviestām visā pasaulē, arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta to ietekmei un pievienotajai vērtībai. Galvenā interese ir par to, vai šīs ietvarstruktūras ietekmē politiku un praksi nozares, valsts un reģionālā līmenī un sniedz labumu izglītības guvējiem un iedzīvotājiem. Šis jautājums ir cieši saistīts ar kvalifikāciju ietvarstruktūru ietekmes novērtēšanas uzdevumu: kādas metodes un atsaucē punkti var tikt izmantoti ietekmes novērtēšanai un kā KI balstītas atziņas mijiedarbojas un konkurē ar citām iniciatīvām plašākā politikas kontekstā?

Pirmās nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras, kas tika izstrādātas 1980.tajos un 1990.tajos gados, arvien biežāk saskaras ar šiem jautājumiem. Austrālijas, Jaunzēlandes, Lielbritānijas un Dienvidāfrikas nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru (NKI) nozīmei un ietekmei uz politiku, praksi un izglītības guvējiem ir tikusi pievērsta pastiprināta uzmanība.

Eiropā ir vērojama strauja nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstība. Pirms 2005. gada ietvarstruktūras bija ieviestas trīs Eiropas valstīs: Īrijā, Francijā un Lielbritānijā. 2008. gadā notikušās Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras (EKI) pieņemšanas rezultātā līdz 2017. gadam NKI bija ieviestas visās 39 valstīs ⁽¹⁾, kas piedalās EKI īstenošanā ⁽²⁾.

¹EKI aptver 28 ES dalībvalstis, kā arī Albāniju, Bosniju un Hercegovinu, Bijušo Dienvidslāvijas Republiku, Makedoniju, Islandi, Kosovu, Lihtenšteinu, Melnkalni, Norvēģiju, Serbiju, Šveici un Turciju.

²Līdz 2017. gadam 32 valstis bija formāli piesaistījušas savas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras EKI:

Lielākā daļa Eiropas valstu ir pabeigušas savu ietvarstruktūru (sākotnējo) konceptuālo un tehnisko izstrādi. Kopumā 33 no 39 valstīm, kas piedalās EKI īstenošanā, ir formāli pieņēmušas savas NKI, pēdējās no tām – Austrija, Polija, Slovēnija un Somija. No ES valstīm tikai Itālijai un Spānijai ir vēl jāpabeidz NKI izstrāde un/vai pieņemšana ⁽³⁾. ES kandidātvalstis un potenciālās kandidātvalstis Bijusī Dienvidslāvijas Republika Maķedonija, Kosova un Melnkalne arī piedalās EKI īstenošanā un ir piesaistījušas savas NKI Eiropas ietvarstruktūrai. Albānija, Bosnija un Hercegovina, kas pievienojās EKI procesam 2015. gada rudenī, ir dažādos veidos iekļāvušas NKI savā likumdošanā, radot platformas sociālajam dialogam un panākušas zināmu tehnisko progresu, piemēram, izstrādājot mācīšanās rezultātu aprakstus. Arvien lielāks skaits valstu ir sasniegušas agrīnu īstenošanas posmu. To ilustrē Austrijas, Horvātijas, Kipras, Bijušās Dienvidslāvijas Republikas Maķedonijas, Grieķijas, Ungārijas, Islandes, Kosovas, Luksemburgas, Melnkalnes, Polijas un Turcijas ietvarstruktūras. Lai gan vēl tiek veidotas īstenošanas institūcijas un izstrādāti nepieciešamie instrumenti un pasākumi, šīs ietvarstruktūras sāk pakāpeniski ietekmēt izglītības procesus valsts līmenī. Vairākas Eiropas NKI ir sasniegušas daudz nobriedušāku īstenošanas posmu: Beļģija (fl), Dānija, Igaunija, Francija, Vācija, Īrija, Malta, Nīderlande, Norvēģija, Portugāle, Slovēnija, Zviedrija, Šveice, Lielbritānija. Lai gan šīs valstis ir spējušas praksē ieviest visus būtiskākos ietvarstruktūras elementus, lielākais izaicinājums ir veicināt iesaistīto pušu līdzdalību, atzinību un ieinteresētību, kā arī redzamību tiešajiem lietotājiem. Lai gan Eiropas valstu NKI atšķiras prioritāšu un mērķu ziņā, tām ir vairākas kopīgas iezīmes:

Austrija, Beļģija (Flandrija un Valonija), Bulgārija, Kipra, Horvātija, Čehija, Dānija, Igaunija, Bijusī Dienvidslāvijas Republika Maķedonija, Francija, Vācija, Grieķija, Ungārija, Islande, Īrija, Itālija, Latvija, Lihtenšteina, Lietuva, Luksemburga, Kosova, Malta, Melnkalne, Nīderlande, Norvēģija, Polija, Portugāle, Slovēnija, Zviedrija, Šveice, Turcija un Lielbritānija (Anglija, Skotija un Velsa). Slovākija un Rumānija pašlaik ved pārrunas ar EKI konsultatīvo grupu par savu piesaistes ziņojumu. Tiek lēsts, ka atlikušās valstis to izdarīs 2017./2018. gadā, kas nozīmē to, ka pirmais posms NKI piesaistīšanai EKI būs gandrīz pabeigts. Ja valstīs notiks būtiskas pārmaiņas, tad pēc pirmā piesaistes posma pabeigšanas sekos regulāra NKI aktualizācija, kas liecina par to, ka EKI īstenošana ir ilgstošs un nepārtraukts process. Igaunija un Malta savas NKI aktualizēja 2015. gadā, tādējādi uzsākot šo posmu (Malta tā bija ceturrtā NKI aktualizācija kopš 2009. gada).

³Itālija ir izveidojusi nacionālo izglītības, apmācības un profesionālo kvalifikāciju repertuāru, kas sastāv no vairākām sadaļām, tostarp augstākās izglītības KI un reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru. Norit darbs pie visaptverošu ietvarstruktūru izstrādes. Spānija ir gandrīz pabeigusi mūžizglītības ietvarstruktūras izstrādi.

(a) lielākā daļa Eiropas valstu ietvarstruktūru ir visaptverošas, kas paredzētas visu līmeņu un veidu kvalifikācijām formālās izglītības un apmācības (profesionālā izglītība un apmācība (PIA), augstākā izglītība un vispārējā izglītība) sistēmā un, dažos gadījumos, arī kvalifikācijām, kas iegūtas ārpus formālās izglītības un apmācības sistēmas. Šīs ietvarstruktūras var raksturot kā „elastīgas” tādā ziņā, ka tās aptver dažādas izglītības un apmācības iestādes un izglītības īstenotājus, atspoguļojot plašu vērtību, tradīciju un interešu loku. To, cik „elastīga” vai „neelastīga” ir ietvarstruktūra, nosaka tas, cik stingras ir prasības kvalifikāciju iekļaušanai ietvarstruktūrā (Tuck, 2007, 22. lpp.). Elastīgām ietvarstruktūrām ir raksturīgs visaptverošu līmeņa aprakstu kopums, ko var piemērot dažādām apakšsistēmām, taču tās vienlaikus atļauj ievērojamu dažādību apakšietvarstruktūrās un starp tām ⁽⁴⁾. Neelastīgas ietvarstruktūras parasti ir reglamentējošas un nosaka vienotas prasības attiecībā uz kvalifikācijām, un šīs prasības ir piemērojamas gan nozares, gan starpnozaru jomā. Eiropā dominējošās visaptverošās ietvarstruktūras var uzskatīt par „elastīgām”, jo tās ietver apakšietvarstruktūras (un tām raksturīgo tiesisko regulējumu), bet necenšas ieviest vienotas prasības kvalifikāciju izstrādei un piešķiršanai. To ilustrē Polijas kvalifikāciju ietvarstruktūra, kur vispārīgi, nacionāli apraksti ir papildināti ar daudz detalizētākiem un mērķtiecīgākiem aprakstiem vispārējās, profesionālās un augstākās izglītības jomām. Daudzās valstīs šī institucionālā daudzveidība un nepieciešamība risināt plašu interešu un apsvērumu loku veicinājusi to, ka attīstības priekšgalā ierindojas iesaistīto pušu mobilizācija un iesaistīšanās.

(b) lai gan tehniskā un konceptuālā struktūra ir svarīga, būtiskākie kritēriji efektīvai NKI izstrādei un ieviešanai Eiropā ir iesaistīto pušu iesaistīšanās un līdzdalība procesā, ieinteresētība, vienprātība un spēja pārvarēt pretošanos pārmaiņām. Tas ir pretstatā atsevišķām „pirmās paaudzes ietvarstruktūrām”. Kā to skaidri parāda Dienvidāfrikas un Jaunzēlandes ietvarstruktūru agrīnās versijas, centieni radīt stingru un universālu ietvarstruktūru var saskarties ar lielu pretestību un vājināt ietvarstruktūras lomu. Šāda pieredze ir veicinājusi vispārēju šo konkrēto ietvarstruktūru lomas

⁴Apakšietvarstruktūra ir ietvarstruktūra, kas attiecas tikai uz vienu apakšsistēmu (piem., augstāko izglītību, PIA) un ir daļa no visaptverošākas ietvarstruktūras.

atkārtotu izvērtēšanu, ņemot vērā nepieciešamību
saglabāt daudzveidību (Allais, 2011c, Strathdee, 2011)

(c) Jauno Eiropas valstu ietvarstruktūru galvenais uzdevums ir vairot nacionālo kvalifikāciju sistēmu caurskatāmību, atspoguļojot to „elastīgo” būtību; to mērķis ir atvieglot kvalifikāciju pieejamību iedzīvotājiem un sekmēt pilnvērtīgāku to izmantošanu valsts līmenī, galvenokārt parādot, kā dažādu institūciju un apakšsistēmu kvalifikācijas var tikt apvienotas un atbalstīt indivīdu profesionālo izaugsmi. Tādējādi NKI ir galvenais rīks ceļā uz mūžizglītību. Izstrādājot NKI, daudzas valstis norādīja, ka viņu mērķis nav kvalifikāciju sistēmu reforma, bet gan vairot to pieejamību un iedzīvotāju izpratni par tām. Tomēr, Eiropas valstu NKI attīstībai virzoties uz priekšu, valstis arvien biežāk redz tās kā rīku pakāpeniskas reformas īstenošanai, ietekmējot gan to politiku, gan praksi. Eiropas valstu NKI ir arī spēcīga starptautiska salīdzināmība, kas ļauj risināt nepieciešamību atbalstīt cilvēku mobilitāti pāri valsts robežām. Tādējādi Eiropas NKI attīstība kļūst par daļu no plašākas cilvēku un sociālās attīstības, kā arī mūžizglītības sistēmas, nevis neolīberālās politikas, ar kuru tā tradicionāli tikusi saistīta (Allais, 2011a, 2014; Lassnigg, 2012).

3.3. Eiropas valstu NKI ilgtspēja un redzamība: ietekmes priekšnosacījumi

Ņemot vērā Eiropas valstu NKI īso vēsturi, to ietekme ir novērtēta tikai daļēji. Tā kā ietvarstruktūras ir izstrādātas pēdējo desmit gadu laikā, ir iespējams novērtēt tikai to netiešu vai daļēju ietekmi. Neskatoties uz to, Cedefop 2015.-2016. gadā veikts pētījums ļauj novērtēt ietvarstruktūru institucionālo stabilitāti un redzamību galalietotājiem. Šie divi faktori ir uzskatāmi par ietekmes priekšnosacījumiem un tādēļ ir ļoti būtiski.

3.3.1. Ilgtspēja un institucionālā stabilitāte

Šodien vairums Eiropas valstu uzskata NKI par neatņemamu savas nacionālās kvalifikāciju sistēmas daļu. Valstis apzinās, ka ir nepieciešams stabils tiesiskais pamats ar skaidri noteiktiem politikas mērķiem, lai nodrošinātu un precizētu ietvarstruktūru turpmāko nozīmi. Svarīgs priekšnosacījums un garantija ilgtspējai ir arī aktīva un redzama iesaistīto pušu līdzdalība gan izglītības un apmācības sistēmas ietvaros, gan ārpus tās. Tikai neliels skaits valstu izteikti šaubās par savu ietvarstruktūru turpmāko likteni. Lai gan lielākā daļa valstu uzsver nepieciešamību precizēt un/vai stiprināt politisko mandātu, ir valstis, kas uzskata, ka valsts politisko prioritāšu maiņa var skart ietvarstruktūru turpmāku īstenošanu. Kaut arī vairumā gadījumu valstis ir pārliecinātas, ka turpinās

ietvarstruktūru īstenošanu, daļa valstu norāda, ka tas ir galvenokārt atkarīgs no tā, kā ietvarstruktūra iekļausies būtiskākajos politikas procesos. Pat tādas ietvarstruktūras, kuru pamatā ir senas tradīcijas, ir jāturpina attīstīt un vairāk saistīt ar izglītības, apmācības un prasmju pilnveides stratēģijām (Velsas valdība, 2014). Politiski un institucionāli nošķirtas ietvarstruktūras nespēs panākt vēlamo.

Aptuveni trešdaļa valstu ⁽⁵⁾ uzskata, ka NKI kalpo par instrumentu reformu īstenošanai, un cer, ka tas palīdzēs pārveidot, nostiprināt un/vai regulēt nacionālās kvalifikāciju sistēmas. Šāda nostāja ir gluži pretēja valstu nostājai NKI ietvarstruktūru ieviešanas sākumposmā, kad ietvarstruktūras tika uzskatītas par rīku ietvarstruktūru raksturošanai, nevis to pārveidošanai. Ietvarstruktūru potenciāls reformu īstenošanā kļuva redzams sākotnējos ietvarstruktūru izstrādes un ieviešanas posmos, nedaudz atšķiroties starp apakšietvarstruktūrām ⁽⁶⁾. Dažām valstīm, piemēram, Īrijai, ir izdevies stiprināt saikni starp nacionālajām ietvarstruktūrām un kvalitātes nodrošināšanas struktūrām. Vairums valstu norāda uz nepieciešamību palielināt finanšu resursus un cilvēkresursus, kad NKI kļūst pilnībā funkcionālas.

3.3.2. Redzamība

Tikai redzamas ietvarstruktūras var sniegt labumu indivīdam. Daudzas valstis tagad sistemātiski norāda NKI un EKI līmeņus izsniegtajos kvalifikāciju dokumentos (apliecības un dokumenti, kā arī Europass sertifikātu un diplomu pielikumi). Ir svarīgi arī, ka šī informācija tiek ietverta nacionālajās (un Eiropas) kvalifikāciju datubāzēs un, ideālā gadījumā, informācija par kvalifikācijām tiek strukturēta atbilstoši to ietvarstruktūrai. Redzamība ir ietvarstruktūru pamatā, jo tā veicina kvalifikāciju caurskatāmību. Ir vērojams valstu progress šajā jomā. Dānija un Lietuva bija pirmās valstis, kas 2012. gadā iekļāva EKI/NKI līmeņus PIA apliecinajos dokumentos. Līdz 2017. gada 21. februārim kvalifikāciju apliecinajos dokumentos vai datubāzēs līmeņus norādīja Čehija, Dānija, Igaunija, Francija, Vācija, Grieķija, Islande, Īrija, Itālija, Lietuva, Latvija, Luksemburga, Malta, Melnkalne, Norvēģija, Nīderlande, Portugāle, Polija, Slovēnija, Šveice un Lielbritānija. Vairākas valstis plāno to sākt darīt 2017. gadā, tostarp Beļģija (Flandrija un Valonija), Bulgārija, Ungārija un Austrija. Ietvarstruktūras joprojām nav pietiekami redzamas iesaistītajām pusēm ārpus izglītības

⁵Piemēram, Beļģija (fl), Bulgārija, Horvātija, Igaunija, Maķedonija,

⁶Piemēram, Horvātija, Islande, Nīderlande, Polija un Slovākija.

un apmācības sistēmas. Tādas valstis kā Īrija, Nīderlande, Zviedrija un Lielbritānija īsteno dažādus pasākumus, lai parādītu uzņēmumiem un nozarēm, cik nozīmīgas ir ietvarstruktūras. Lielākajā daļā valstu šī problēma joprojām pastāv.

3.4. Eiropas nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru sākotnējā ietekme

Kā liecina Cedefop kopš 2009. gada veiktie Eiropas NKI uzraudzības pasākumi, tostarp vairāki salīdzinoši pētījumi (⁷), ir vairākas jomas, kurās NKI ietekmē notiek izmaiņas.

3.4.1. Izteiktāka nacionālo kvalifikāciju sistēmu caurskatāmība

Ieviešot nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras un precīzi norādot mācīšanās rezultātos balstītus līmeņus, valsts izglītības un kvalifikāciju sistēmas ir kļuvušas saprotamākas un vieglāk uztveramas gan pašas valsts, gan Eiropas Savienības ietvaros (Cedefop, 2016; 2017). Dažos gadījumos, kad vienlaicīgi tiek īstenotas vairākas kvalifikāciju ietvarstruktūras, kā tas ir, piemēram, Lielbritānijā, ietekme uz caurskatāmību nav tik izteikta. Kopīga, mācīšanās rezultātos balstīta valoda kvalifikāciju raksturošanai dažādās izglītības un apmācības apakšsistēmās ļaus nacionālajai ietvarstruktūrai nodrošināt visaptverošu nacionālo kvalifikāciju struktūru un saikni starp kvalifikācijām. Lai arī katrai valstij atšķirīgs, pēdējo septiņu gadu laikā ir panākts ievērojams progress (⁸). Dažās valstīs izteiktāka kvalifikāciju caurskatāmība veicinājusi tālākas sistemātiskās reformas, piemēram, Igaunijā, kur visaptverošas ietvarstruktūras izstrādes rezultātā tik konstatēts sākotnējo kvalifikāciju trūkums NKI 5. līmenī. Uzmanība visvairāk tika veltīta faktam, ka šajā līmenī nebija noteiktas sākotnējās izglītības un apmācības kvalifikācijas. Šī nepilnība tagad ir novērsta. Pēc tikšanās ar iesaistītajām pusēm, 2013. gada vidū tika izstrādāts un pieņemts jauns likums par PIA, kā ietvaros tika ieviestas kvalifikācijas 5. līmenim (gan sākotnējā, gan tālākizglītībā).

Tas parāda to, ka, ieviešot mācīšanās rezultātos balstītus līmeņus un piešķirot iegūtās kvalifikācijas, ir iespējams atpazīt nepilnības esošajā kvalifikāciju sistēmā. Cedefop pētījumā (2014) tika noskaidrots, ka EKI 5. līmenis (un attiecīgie NKI līmeņi) tiek izmantots kā platforma jaunu kvalifikāciju izstrādei. Tā tas ir bijis, piemēram, Igaunijā, Maltā un Lielbritānijā. Daudzās citās valstīs (piemēram, Igaunijā, Portugālē un Slovākijā) NKI līmeņu aprakstus izmanto kvalifikāciju satura un rezultātu pārskatīšanai. Arvien lielāku lomu NKI īstenošanā ieņem visaptveroši un integrēti kvalifikāciju reģistri, kas padara informāciju par kvalifikācijām pieejamu gan izglītības guvējiem, gan darba devējiem, gan atbalsta personālam (⁹). Piemēram, Portugālē NKI līmeņi tiek izmantoti kvalifikāciju pārskatīšanas un aktualizēšanas procesā.

3.4.2. Uz mācīšanās rezultātiem vērstu pieeju konsekventāka īstenošana

Eiropas valstu NKI ir kopīgs konceptuālais pamats, ar uzsvaru uz mācīšanās rezultātiem. Kā liecina pētījumi par pāreju uz mācīšanās rezultātos balstītu pieeju (Cedefop, 2016), šāds princips ir guvis plašu atzinību valsts politikas veidotāju vidū, turklāt nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras ir būtiski sekmējušas šo dimensiju. Ja šī pieeja iepriekš tika virzīta sadrumstalotā veidā atsevišķās institūcijās un apakšsistēmās, tad visaptverošu ietvarstruktūru parādīšanās ļāvusi integrēt mācīšanās rezultātus daudz sistemātiskākā un – zināmā mērā arī – daudz konsekventākā veidā. Vairākās valstīs, piemēram, Beļģijā, Horvātijā, Grieķijā, Islandē, Lietuvā, Norvēģijā un Polijā, ietvarstruktūru ieviešana palīdzējusi noteikt jomas, kurās mācīšanās rezultāti iepriekš nav ņemti vērā vai arī tie izmantoti nekonsekventi.

Ietvarstruktūru līmeņu apraksti arvien biežāk tiek izmantoti kā atsaucē materiāls kvalifikāciju un novērtēšanas standartu, kā arī mācību programmu izstrādei un raksturošanai (un pielīdzināšanai). Šāds ietvarstruktūru pielietojums var veicināt programmu saskaņotību un kvalifikāciju īstenošanu, ievērojot līdzīgas prasības.

Ietvarstruktūras, kas parādījās pēc 2005. gada, atšķiras no pirmās paaudzes ietvarstruktūrām, ko izstrādājušas, piemēram, Lielbritānija vai Dienvidāfrika. Visaptverošas

⁷Skat. Cedefop publikācijas turpmākajās sadaļās. Kopš EKI procesa uzsākšanas 2005. gadā Cedefop veicis arī šādus pētījumus saistībā ar NKI/EKI: Ikgadējie NKI uzraudzības ziņojumi (2009., 2010., 2011., 2012. un 2014.), kurā analizētas ietvarstruktūru nacionālās attīstības tendences, tostarp nodaļas par konkrētām valstīm (2012. un 2014. gadam): <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-nqf> Informatīvas piezīmes par noteiktiem NKI aspektiem (no 2011. līdz 2016. gadam): <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-nqf>

⁸Skat. ziņojumus par pielīdzināšanu EKI: <https://ec.europa.eu/ploteus/sl/documentation>

⁹Skat., piemēram, Vācijas kvalifikāciju datubāzi: <https://www.dqr.de/content/2316.php> vai Slovēnijas kvalifikāciju datubāzi: <http://www.nok.si/en/>

Eiropas valstu NKI ir klasificējamas kā rezultātos balstītas ietvarstruktūras ⁽¹⁰⁾ (Raffe, 2011b, Cedefop, 2015), kā ietvaros mācīšanās rezultātos balstīta pieeja (ko uzskata par būtisku nacionālo kvalifikāciju saskaņotības un caurskatāmības veicināšanai) ir saistīta ar valsts mācību programmām un akreditētiem izglītības īstenotājiem, atzīstot to, ka mācīšanās veids un apjoms arī ir svarīgi aspekti. Tomēr daudzām ietvarstruktūrām ir raksturīgi uz rezultātiem vērstas pieejas elementi, kur mācīšanās rezultāti tiek noteikti, neatkarīgi no mācību programmas vai izglītības īstenotāja (Raffe, 2011b). Tas visvairāk redzams dažās apakšietvarstruktūrās, piemēram Beļģijas (fl), Igaunijas, Slovēnijas un Slovākijas profesionālo kvalifikāciju gadījumā. Piemēram, Slovēnijas valsts profesionālo kvalifikāciju (VPK) apakšietvarstruktūras kontekstā valsts līmenī tiek regulētas tikai kvalifikācijas un novērtēšanas standarti. Nav oficiāli akreditētu programmu, kuru ietvaros šīs kvalifikācijas tiek iegūtas.

No tā izriet, ka NKI mērķi un ietekme dažādās apakšietvarstruktūrās atšķirsies, bet visaptveroša ietvarstruktūra veicinās saskaņotu mācīšanās rezultātu izmantošanu visās apakšietvarstruktūrās.

3.4.3. Kvalifikāciju ietvarstruktūru sasaistīšana ar neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanu

Kā liecina aktualizētais 2016. gada Eiropas pārskats par atzīšanu ⁽¹¹⁾, šodien valstis ⁽¹²⁾ ietvarstruktūru sasaistīšanu ar atzīšanas pasākumiem ir noteikušas kā prioritāti. Uz mācīšanās rezultātiem vērstas NKI ir kā atsaucē punkts neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās noteikšanai, dokumentēšanai, novērtēšanai un atzīšanai. NKI ieviešana ļauj valstīm pāriet no sadrumstalota atzīšanas procesa uz daudz saskaņotāku valsts pieeju. Saskaņā ar Eiropas pārskatu, NKI ietvaros īstenotie atzīšanas pasākumi un formālās izglītības

kvalifikācijas ir savstarpēji saistīti vismaz vienā izglītības nozarē 28 valstīs; tas dod iespēju iegūt pilnu kvalifikāciju vai NKI ietvertās kvalifikāciju daļas. Šī saikne ar atzīšanas pasākumiem biežāk sastopama sākotnējā profesionālajā izglītībā un apmācībā (SPIA), profesionālajā tālākizglītībā un pilnveidē (PTIP) un augstākajā izglītībā (AI), bet retāk – vispārējā izglītībā un pieaugušo izglītībā (daudzās valstīs vēl nav iekļauta NKI). Neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās rezultātā iegūtas kompetences un prasmes var tikt atzītas 17 no šajā pārskatā apskatītajām valstīm. Aptuveni 75% valstu izmanto vienu standartu formālajai izglītībai un atzīšanai vismaz vienā jomā.

3.4.4. Aktīvāka iesaistīto pušu līdzdalība un labāka koordinācija

Jaunā visaptverošo NKI paaudze ir savedusi kopā iesaistītās puses no dažādām izglītības sistēmas apakšsistēmām, kas parasti nesadarbojas (PIA, AI, vispārējā izglītība), un izglītības un nodarbinātības jomā darbojošās iesaistītās puses. Ir valstis, kur visaptverošas NKI izstrāde pirmo reizi ļāvusi sadarboties iesaistītajām pusēm no dažādām jomām. Pētījumi liecina, ka šī sadarbība ir kļuvusi formālāka un institucionalizētāka (Cedefop, 2017). Ir svarīgi veicināt to, ka NKI tiek saskaņoti ieviesta un īstenota dažādās jomās un institūcijās. Horvātijā, Kiprā, Igaunijā, Melnkalnē un Polijā ir izveidotas starpjomu iestādes, piemēram, kvalifikāciju padomes. Austrijā NKI uzraugošā iestāde kvalifikāciju līmeņus nosaka sadarbībā ar NKI konsultatīvo padomi, kuras sastāvā ir septiņi eksperti; NKI vadības grupā (NQR-*Steuerungsgruppe*) darbojas 30 galveno iesaistīto pušu (visas federālās ministrijas, sociālie partneri, iesaistītās puses no dažādām izglītības jomām un *Länder* – federālās zemes) pārstāvji. 2013. gadā Vācijas federālā valdība kopā ar federālajām zemēm izveidoja koordinācijas punktu Vācijas kvalifikāciju ietvarstruktūrai. Tajā darbojas seši locekļi, tostarp pārstāvji no Federālās Izglītības un pētniecības ministrijas, Federālās Ekonomikas un tehnoloģiju ministrijas, Federālo zemju izglītības un kultūras lietu ministru pastāvīgās konferences, kā arī Federālo zemju ekonomikas ministru konferences. Tās galvenais uzdevums ir uzraudzīt, ka kvalifikācijas tiek piešķirtas atbilstoši līmeņa aprakstam, lai nodrošinātu ietvarstruktūras vispārējo konsekvenci. Ir nepieciešams izprast, kā ciešāka sadarbība ietekmē lietu virzību dažādās apakšsistēmās. Turpmākajos gados ir jāgūst padziļināta

¹⁰Rafs [Raffe] (2011b) pēta dažāda veida NKI un to, kādu lomu tajās spēlē mācīšanās rezultāti. Viņš norāda uz diviem atšķirīgiem NKI veidiem: mācīšanās rezultātos balstītas NKI un rezultātiem piesaistītas NKI; viņš uzskata, ka tas ir saistīts ar mācīšanās rezultātu atšķirīgo lomu NKI mērķu īstenošanā. Komunikācijas ietvarstruktūra parasti ir rezultātiem piesaistīta NKI. Mācīšanās rezultātos balstīti līmeņa apraksti nodrošina kopīgu atsaucē punktu dažādām kvalifikācijām no dažādām nozarēm un iestādēm, kā arī palīdz koordinēt izglītības un apmācības īstenošanu un veicina sistēmas saskaņotību un integrāciju.

¹¹Cedefop; Eiropas Komisija, ICF (2017). *Update to the Euro-pear inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>

¹²Pārskatā ietvertas ES-28, EEZ, EBTA valstis, Šveice un Turcija.

izpratne par to, kā iesaistīto pušu līdzdalība un ieinteresētība ietekmē NKI mērķus un īstenošanas pasākumus.

3.4.5. NKI kļuvušas pieejamas kvalifikācijām, kas piešķirtas ārpus formālās izglītības un apmācības

Lielākā daļa Eiropas valstu NKI attiecas uz kvalifikācijām, kas iegūtas formālās izglītības un apmācības ceļā (PIA, AI, vispārējā izglītība). Šādas kvalifikācijas uzrauga un piešķir valsts iestādes. Tomēr ir vērojama arvien pieaugoša tendence valstīm savās ietvarstruktūrās iekļaut arī tālākizglītības un profesionālās pilnveides ceļā iegūtās kvalifikācijas, kas bieži tikušas piešķirtas ārpus formālās nacionālās kvalifikāciju sistēmas. Valstis, tostarp Nīderlande, Slovēnija un Zviedrija, ir sākušas izstrādāt kritērijus un kārtību, kādā kvalifikācijas, kas iegūtas ārpus formālās izglītības un apmācības sistēmas, iekļaujamās nacionālajā

kvalifikāciju sistēmā, vai arī ir jau iekļāvušas ievērojamu skaitu kvalifikāciju, kā tas ir, piemēram, Nīderlandes gadījumā. Zviedrijas nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūra jau no pašiem pirmsākumiem (2009. gada) ir bijusi atvērta kvalifikācijām, kas piešķirtas ārpus formālās sistēmas, jo īpašo pieaugušo izglītībā un darba tirgū. Zviedri šī „neformālā” sektora iekļaušanu NKI uzskata par būtisku soli, lai paaugstinātu kvalifikāciju caurskatāmību un aktualitāti.

3.4.6. NKI un augstākā profesionālā izglītība un apmācība

Daudzās valstīs augstākā līmeņa profesionālā izglītība un apmācība atrodas augstskolu „ēnā”. Šāds redzamības trūkums daļēji saistāms ar augsti vērtēto akadēmisko un uz pētniecību orientēto izglītību, dažkārt aizēnojot profesionālās un praksē balstītas izglītības un apmācības nozīmi („academic drift” jeb tiekšanās uz akadēmisko statusu). NKI mācīšanās rezultātos balstītie līmeņi ir palīdzējuši padarīt redzamāku profesionālās izglītības un apmācības, kas atbilst 5., 6., 7. un 8. EKI līmenim, esamību un nozīmi. Pašlaik tiek intensīvi diskutēts par profesionālās izglītības un apmācības, kas atbilst 5., 6., 7. un 8. EKI līmenim, nākotni¹³). Augstākās profesionālās izglītības un apmācības (APIA) sistēmas pieaugošo redzamību ilustrē fakts, ka Vācijas kvalifikāciju ietvarstruktūrā meistara kvalifikācijai ir noteikts 6. līmenis,

skaidri parādot to, ka profesionālās ievirzes izglītība un apmācība tiek īstenota visos līmeņos¹⁴). Uz šo principu balstās arī Šveices nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra, jo tajā profesionālās kvalifikācijas ir iekļautas no 2. līdz 8. līmenim. APIA politikas straujo attīstību daudzās valstīs sekmējusi rezultātos balstītā perspektīva, ko nodrošina NKI un to mācīšanās rezultātos balstītie līmeņi. Šis piemērs parāda, ka NKI var palielināt šajos līmeņos iekļauto profesionālo kvalifikāciju redzamību un veicināt dažādiem mērķiem paredzēto kvalifikāciju daudzveidību.

3.5. Jomas, kurās ietekme ir mazāk redzama

3.5.1. Ierobežota redzamība un pielietojums darba tirgū

Vairāki novērtēšanas pētījumi liecina par to, ka NKI redzamība darba tirgū ir ierobežota un tā dalībnieki reti tās izmanto (Allais, 2017; NQAI, 2009). Visveiksmīgākais labas ietvarstruktūras redzamības piemērs ir Francijas NKI (*Repertoire national des certifications profession-nelles* jeb profesionālo kvalifikāciju valsts datubāze), kur kvalifikāciju līmeņi tiek saistīti ar profesiju, nodarbinātības un atalgojuma līmeni (Allais, 2017).

Mazāk regulētos darba tirgos NKI redzamība un pielietojums ir ierobežoti. Piemēram, Lielbritānijas un Velsas ietvarstruktūras novērtējuma ietvaros tika secināts, ka ļoti maz darba devēju ir iesaistīti vai pat zina par šo ietvarstruktūru. Lai gan šāda situācija atspoguļoja vispārēju Velsas kredītpunktu un kvalifikāciju ietvarstruktūras redzamības trūkumu (VKKI), dažas iesaistītās puses norādīja, ka Lielbritānijā dominē Lielbritānijas (Anglijas un Ziemeļīrijas) kvalifikāciju un kredītpunktu ietvarstruktūra (KKI), līdz ar to pastāv iespēja, ka darba devēji izvēlas atsaukties uz šo ietvarstruktūru, nevis aprobežoties ar Lielbritānijas-Velsas ietvarstruktūru (Velsas valdība, 2014, 45. lpp.). Īrijas KI ietekmes novērtējums liecina, ka tai ir ievērojams potenciāls tikt izmantotai darbinieku pieņemšanai darbā, karjeras attīstībā, darbā balstītas mācīšanās plānošanā un apgūstamu prasmju atzīšanā (NQAI, 2009). Tomēr darba devēji to maz izmanto, kas norāda uz ierobežotu redzamību un informētības trūkumu. Vācijā nesen veikts pētījums par Vācijas kvalifikāciju ietvarstruktūras iespējamo pielietojumu (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017) ļāva noteikt vairākas jomas, kur Vācijas kvalifikāciju

¹³Šajā jomā pašlaik tiek īstenoti vairāki pētījumi un attīstības projekti. Labs piemērs ir projekts „Beehive”: <https://www.eurashe.eu/projects/beehives/>

¹⁴Ar politikas un projektu atbalstu: http://ankom.his.de/pdf_archiv/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf

ietvarstruktūra (DQR) var dod pievienoto vērtību. Ietvarstruktūru var, piemēram, izmantot cilvēkresursu attīstībai (pieņemšana darbā un darbinieku profesionālā pilnveide); tas jo īpaši attiecas uz maziem un vidējiem uzņēmumiem ar ierobežotiem cilvēkresursiem, taču būs nepieciešams vairot kapacitāti un informētību. Šajā jomā izceļas Lielbritānija-Skotija, jo tā ir izstrādājusi virkni rīku, kas palīdz darba devējiem izmantot Skotijas kredītpunktu un kvalifikāciju ietvarstruktūru (SKKI), un vadlīnijas, kas atvieglo darbinieku pieņemšanu darbā vai personāla atlasī, palīdz noteikt un plānot darbinieku profesionālo pilnveidi un veicina iekšējās apmācības programmu atzīšanu¹⁵). Dažās valstīs, piemēram, Igaunijā, Slovēnijā un Turcijā, darba devēji nes ievērojamu pienesumu profesionālo kvalifikāciju apakšietvarstruktūrām, kas nodrošina to pielietojšanu un redzamību darba tirgū, tostarp attiecībā uz piekļuvi regulētām profesijām, darba vietā apgūto prasmju apliecināšanu, pieņemšanu darbā, darbinieku profesionālo pilnveidi un profesionālo orientāciju.

3.5.2. Saiknes starp institūcijām un izglītības un apmācības apakšsistēmām veicināšana

Daudzas valstis savu NKI redz kā instrumentu saiknes starp dažādām izglītības un apmācības apakšsistēmām stiprināšanai. Tas ir nepieciešams, lai mazinātu šķēršļus, kas kavē izglītības, apmācības un mācīšanās procesu virzību, un lai sekmētu vispārēju izglītības un apmācības sistēmu mijiedarbību. Jaunā Eiropas valstu NKI paaudze pārsvarā sastāv no visaptverošām ietvarstruktūrām, kas ir attiecināmas uz visa veida un līmeņa kvalifikācijām izglītības un apmācības sistēmā. Tas nozīmē, ka šīm ietvarstruktūrām, vadoties pēc noteiktiem līmeņa aprakstiem, jāietver dažādas institūcijas, kuras pilda daudz un dažādus uzdevumus un kuru darbības pamatā ir dažādas tradīcijas un kultūras. Kā norāda Jangs un Alē (2009; 2011), viens no būtiskākajiem izaicinājumiem, ar ko saskaras visaptverošās ietvarstruktūras, ir zināšanu un mācīšanās epistemoloģiskās atšķirības, kas pastāv dažādās izglītības sistēmas daļās. Ir pārāk agri apgalvot, ka NKI veicina pārmaiņas šajā jomā: turpmākos pētījumos ir jāapskata šī ietvarstruktūru „saiknes veidošanas funkcija” un jānovērtē, vai indivīdi arvien vairāk spēj virzīties dažādos virzienos un apvienot dažādās institūcijās un apakšsistēmās iegūtu izglītību un apmācību, vairojot mūžizglītības iespējas.

3.5.3. Institucionālās reformas virzība

NKI ir veicinājušas institucionālo reformu ierobežotā skaitā gadījumos. Piemēram, Īrija, Grieķija, Malta, Portugāle un Rumānija ir apvienojušas vairākas kvalifikāciju struktūras vienā iestādē, aptverot visa veida un līmeņa kvalifikācijas. Funkciju apvienošanas rezultātā gūtā sinerģija var palīdzēt sekmēt NKI īstenošanu. Citas valstis plāno institucionālas reformas šajā jomā, vai nu apvienojot esošās institūcijas, vai arī izveidojot jaunas, kā to ir paveikusi, piemēram, Horvātija. Tas parāda, ka, lai gan visaptverošu NKI loma ir galvenokārt caurskatāmības nodrošināšana, tās var arī veicināt institucionālās reformas.

3.5.4. NKI atbalsts kvalifikāciju atzīšanai dažādās valstīs: agrīnā stadijā

Pašlaik nav skaidrs, kā kvalifikāciju ietvarstruktūras ietekmē izglītības guvēju un darba ņēmēju mobilitāti (ICF GHK, 2013), jo EKI (un daudzu NKI) īstenošana ir agrīnā stadijā. Tomēr, kā liecina pētījumi par (iespējamo) kvalifikāciju ietvarstruktūru lomu darba ņēmēju un izglītības guvēju mobilitātes veicināšanā (Eiropas Komisija un INDAD, 2011), uz kvalifikāciju ietvarstruktūrām tiek liktas lielas cerības šajā jomā, jo tās var nodrošināt kvalifikāciju starptautisku atzīšanu.

NKI satur svarīgu informāciju par kvalifikācijas līmeni un tās saistību ar citām kvalifikācijām, kā arī to, kas tās ieguvējam jāzina, jāsaprot un jāmaksā izdarīt. Kvalifikāciju formālās atzīšanas kontekstā liela nozīme ir informācijai par mācīšanās rezultātiem, noslogojumu, kvalifikācijas veidu un kvalitātes nodrošināšanu. Lisabonas atzīšanas konvencijas (UNESCO un Eiropas Padome, 2013) subsidiaritātes tekstā uzsvērts, ka ietvarstruktūras ir sistemātiski jāizmanto kā informācijas avotu ar atzīšanu saistītu lēmumu pieņemšanā.

3.6. Atziņas no ietekmes pētījumiem

Pētnieciskajā literatūrā ir minēti vairāki ar NKI ietekmes pētīšanu saistīti izaicinājumi. Tie ir, piemēram, jomas sarežģītība (Pilcher et al, 2015; Lassnigg, 2012; Lester, 2011) un grūtības iegūt ticamus pierādījumus attiecībā uz panākumiem un uzticamību (Allais, 2011a, 2014; Raffe, 2009b, 2011a, 2011b, 2012, 2013; Coles et al, 2014). Daudzi autori min cēloņsakarības problēmu, norādot, ka ir grūti noteikt tiešu saikni starp cēloņiem un sekām ietvarstruktūru kontekstā (Higgs un Keevy, 2007; Bolton un Reddy, 2011; Pilcher et al, 2015). Citi autori savukārt uzskata, ka NKI ir sociālas struktūras, kuru pamatā ir dziļi

¹⁵ <http://scqf.org.uk/employers/what-are-the-benefits>

iesakņojušās attiecības un daļēji pretrunīgas intereses (Raffe, 2012, 2013; Higgs un Keevy, 2007). Tas nozīmē to, ka, pētot ietekmi, ir jāpārkāpj robeža, ko rada tehniskā analīze, un jāņem vērā arī NKI īstenošanas un ietekmes sociālā dimensija.

NKI mērķi un uzdevumi laika gaitā var mainīties, kā tas ir bijis dažu pirmās paaudzes ietvarstruktūru gadījumā. Jaunzēlande un Dienvidāfrika centās ieviest vienotu kvalifikāciju ietvarstruktūru ar mērķi saskaņot izglītības un apmācības sistēmu organizāciju un pārvaldību. Šo ietvarstruktūru pamatā bija radikāla un izteikti ambicioza mācīšanās rezultātos balstīta pieeja un tās pēc būtības bija vērstas uz vispārējām pārmaiņām (Allais, 2011c, Strathdee, 2011). Tā kā šīs ietvarstruktūras neguva nekādu atsaucību un atbalstu no iesaistītajām pusēm, tās ir tikušas vairākkārtīgi pārskatītas (Strathdee, 2011; Allais, 2011c; Bolton un Reddy, 2015).

Iespējams, ka šī sākotnējā ambiciozā pieeja, pārspīlējot un pārvērtējot ietvarstruktūru nozīmi, ir atstājusi negatīvas sekas uz dialogu par NKI ietekmi. Lai gan vairums politikas veidotāju un pētnieku piekrīt, ka sākotnējie pārmaiņu mērķi nebija reāli, tas nenozīmē, ka nebūtu jācenšas sasniegt citus mērķus vai ka tie būtu nesasniedzami.

Lai izprastu NKI ietekmi, ir nepieciešams reālistisks atskaites punkts, kas atspoguļo ietvarstruktūras vietu valsts politikas un institucionālajā ainavā. Šie izaicinājumi ir aplūkoti sekojošajos ietekmes pētījumos.

Visvairāk ir pētīta Dienvidāfrikas kvalifikāciju ietvarstruktūra (Allais, 2011a, b, c; Keevy un Blom, 2007; Taylor, 2010; DĀKUI, 2003, 2005, 2014, 2017). Ietekmes pētīšana un novērtēšana bija sarežģīts process, jo NKI ietver vairākas nozares, iesaistītās puses un iniciatīvas; nebija iespējams pieņemt tiešas cēloņsakarības (Bolton un Reddy, 2015). Tika apgalvots arī, ka ietekmes pētīšana „.../ nevar būt neitrāls process un to noteikti ietekmē cīņa par varu, kas raksturīga plašākam NKI diskursam Dienvidāfrikā” (Coles et al., 2014, 28. lpp.). NKI ietekme Dienvidāfrikā tika pētīta trīs cēlienās: no 2002. līdz 2005. gadam, no 2009. līdz 2010. gadam un sākot ar 2012. gadu, ar vairākiem mēģinājumiem pilnveidot pētījuma struktūru. 1. NKI ietekmes pētījumā (DĀKUI, 2003) tika noteikti un 4 grupās iedalīti 17 kritēriji/rādītāji, ar kuru palīdzību tika mērīta NKI ietekme. 2. NKI ietekmes pētījuma (DĀKUI, 2005) īpašais mērķis bija noteikt atskaites punktu, attiecībā pret ko mērīt virzību nākotnē.

Abu pētījumu ietvaros tika iegūta lietderīga informācija par NKI ieviešanu, uzdevumiem, izaicinājumiem un attīstības jomām. Tika pārtraukta plānotā otra cikla īstenošana un tā vietā tika pārskatīta ietvarstruktūra, kā rezultātā tika pieņemts 2008. gada likums par DĀKUI un izveidotas trīs apakšietvarstruktūras ar trim kvalitātes padomēm (Bolton un Reddy, 2015). Turpmākie pētījumi bija vērsti uz šīm trim apakšietvarstruktūrām (vispārējo izglītību un apmācību, tālākizglītību, augstāko izglītību, profesionālajām kvalifikācijām) un NKI aģentūru (triju kvalitātes padomju un Dienvidāfrikas kvalitātes uzraudzības iestādes (DĀKUI)) lomu visaptverošas ietvarstruktūras īstenošanā (Taylor, 2010). Saskaņā ar šo pētījumu, Dienvidāfrikas NKI tika uzskatīta par instrumentu, kā mērķis bija savstarpēji saistīt sadrumstalotas sistēmas daļas (Bolton un Reddy, 2015). Boltons [Bolton] un Redijs [Reddy] (2015) norāda, ka „no šī brīža bija skaidrs, ka NKI organizāciju dažādajām prioritātēm un interesēm bija nepieciešama teorētiska ietvarstruktūra, kas spētu aptvert šīs prioritātes un intereses, pretējā gadījumā varētu tikt pieņemta nepolitiska un tehniska pieeja”.

Jauna ietekmes pētījuma 2014. gadā ietvaros tika ņemtas vērā iepriekšējos pētījumos gūtās atziņas (DĀKUI, 2003, 2005; Taylor, 2010), kā arī citās valstīs veiktie ietekmes pētījumi. Pētījumā NKI tika aplūkota kā rīcības sistēma, kas ir saistīta ar tās galveno uzdevumu: saistīt dažādas izglītības un apmācības sistēmas daļas. Tika pētīts valsts politiskais, kultūras un sociāli ekonomiskais konteksts, kurā darbojas NKI.

Pētījuma galvenie mērķi bija pārskatīt NKI funkciju struktūru un īstenošanas procesus, ievākt datus par pieejamību un virzību, un padziļināti pētīt 2008. gada likuma par DĀKUI ietvaros izveidoto trīs kvalitātes padomju darbību (DĀKUI, 2014, 5. lpp.)⁽¹⁶⁾. Kā iespējamie kritēriji, kas laika gaitā varētu palīdzēt īstenot ietekmes novērtēšanu, tika izvēlēti tikai divi „tvēruma paplašināšanas” rādītāji: „virzība uz sistemātisku integrāciju” un „lietderīgi ieguvumi”⁽¹⁷⁾.

¹⁶ Lai izprastu pārmaiņas, tika izstrādāta arī plašāka teorētiskā ietvarstruktūra. Šāda pieeja tika ņemta no rīcības teorijas, kas atsavināta no Engestrēma [Engeström] kultūrvēsturiskās rīcības teorijas (CHAT) (Engeström 1987, 2001, citēts Bolton and Reddy, 2015), ar mērķi apzināt un izpētīt, kā savā starpā mijiedarbojas institūcijas, indivīdi un pārmaiņu procesi.

¹⁷ Šie divi kritēriji bija pietiekami vispārīgi, lai DĀKUI un trīs kvalitātes padomes spētu novērtēt un interpretēt laika gaitā attiecīgajā kontekstā notikušās pārmaiņas. „Sistemātiskās integrācijas” kritērijs attiecas uz nepieciešamību integrēt sistēmu, kas bija demogrāfiski sadrumstalota ar dažādām zināšanu formām un statusu. Otrais kritērijs – „lietderīgi ieguvumi” norāda uz to, cik svarīgi ir nodrošināt

Jaunzēlandes nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras izstrādes pamatā bija ambiciozs mērķis pilnībā pārveidot izglītības un apmācības sistēmu, ieviešot „vienotu sistēmu mācīšanās novērtēšanai un reģistrēšanai”. Šī ietvarstruktūra, kas bija vērsta uz centralizāciju un pārmaiņām ar domu atbalstīt dažādas grupas un iesaistītās puses, saskārās ar grūtībām jau no paša sākuma (Strathdee, 2011). Lai pielāgotos daudzo iesaistīto pušu interesēm, ieviešanas gaitā tika veiktas vairākas izmaiņas. Tā kā NKI ņem vērā dažādu apakšsistēmu specifiskās īpatnības un vajadzības, tad (saskaņā ar Stradiju [Strathdee], 2011) tā ir guvusi lielāku atbalstu.

Savukārt Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūra (AKI) tika izstrādāta kā „elastīga” ietvarstruktūra bez jebkāda tiesiskā regulējuma un bez tiešas kompetences kvalifikāciju akreditācijā vai kvalitātes nodrošināšanā (Wheelahan, 2011b). 2009.-2010. gadā Austrālijas Kvalifikāciju ietvarstruktūras padome (AKIP) sāka ietvarstruktūras pilnīgu pārskatīšanu, aktīvi konsultējoties ar nozares pārstāvjiem. Tika vērtēts tas, kāda varētu būt savstarpējā ietekme starp pilnveidotu AKI un izglītības un apmācības, kā arī darba tirgus struktūrām un procesiem. Uzmanība tika vērsta uz to, kā kvalifikācijas tiek izstrādātas, kā tās tiek savā starpā salīdzinātas un kā tās tiek pielietotas un vērtētas (Buchanan et al, 2010). Pētījuma ietvaros tika noteikti pilnveidotas AKI galvenie izaicinājumi/problēmas un ietekme uz katru no trim apakšsistēmām (vispārējā izglītība, PIA, augstākā izglītība un darba attiecības). Tika izpētīta katras jomas un tajā darbojošos institūciju reakcija un mijiedarbība ar reglamentējošām ietvarstruktūrām, kā arī tika iegūti dati pamatotu lēmumu pieņemšanai.

„Šī iemesla dēļ stingrākas AKI loma ir divējāda – nodrošināt „akreditācijas konsekvenci”, pamatojoties uz līmeņu struktūru, to aprakstiem un kvalifikāciju specifiskajām; un „tikt galā ar atšķirībām” starp dažādām nozarē balstītu institūciju interesēm ar mērķi veidot integrētāku augstākās izglītības telpu.” (Buchanan et al, 2010, p. 8). 2011. gadā tika publicēta pārskatītā un pilnveidotā AKI ar precīzi noteiktiem mācīšanās rezultātos balstītiem līmeņiem, detalizētiem kvalifikāciju tipa aprakstiem un politikas virzieniem attiecībā uz mācīšanās ceļiem un kredītpunktu pārnesei. Zināšanu dimensija kvalifikāciju sistēmā kļuva izteiktāka un izsmeļošāka, būtiski ietekmējot PIA kvalifikācijas tādā ziņā, ka tām, papildu profesionālajam mērķim, ir jānosaka arī izglītības mērķis (Wheelahan, 2011b; Coles et al, 2014).

Skotijas kvalifikāciju ietvarstruktūra (SKI) tika novērtēta 2003. gadā (Gallacher et al., 2005), lai izprastu tās nozīmi un ietekmi uz politiku un praksi un lai izpētītu faktoros, kas ietekmēja konkrētu institūciju atbildes reakciju. 2013. gadā veiktā ietekmes pētījuma (SKKI partneri, 2013) ietvaros tika pētīts tas, kādā mērā izglītības guvēji, vecāki, mācībspēki un vadība ir informēti par, uztver un izprot SKKI. Pamatojoties uz datiem, kas tika iegūti ar mērķa grupu, tiešsaistes aptauju, klātienē interviju un padziļinātu interviju palīdzību, deva vērtīgu ieskatu par to, kādā līmenī norit īstenošana. Iegūtā informācija liecina, ka Lielbritānijas-Skotijas izglītības guvēji, vecāki un izglītības speciālisti ir labi informēti par SKKI. Novērtējums ir lietderīgs arī ārpus Lielbritānijas-Skotijas, jo tas nodrošina pētījumos balstītu dokumentāciju par ietvarstruktūras ietekmi uz tiešajiem lietotājiem.

2009. gadā tika veikts Īrijas valsts kvalifikāciju ietvarstruktūras (VKI) ietekmes novērtējums, pētot īstenošanas līmeni un ietvarstruktūras ietekmi uz izglītības un apmācības sistēmu; izpēte ilga piecus gadus un tās ietvaros Īrijas Valsts kvalifikāciju uzraugošā iestāde (ĪVKUI) izstrādāja informatīvu materiālu, tika iesaistītas iesaistītās puses un tās iesniedza savus ziņojumus, tika veikta gadījumu izpēte, kā arī rīkota sabiedriskā apspriešana. Atziņas tika gūtas vairākās jomās un ietvēra ietvarstruktūras īstenošanu, tās ietekmi uz izglītības guvējiem, mācīšanās rezultātus un pārmaiņas kultūras kontekstā, kā arī ietvarstruktūras redzamību un aktualitāti. Pašlaik (2016.-2017. gadā) tiek izstrādāts VKI ietekmes novērtējums, kā ietvaros tiek veiktas aptaujas, lai noskaidrotu viedokļus par VKI politikas ietekmi uz kvalifikāciju caurskatāmību, kvalitāti, mūžizglītību un kvalifikācijām, nodarbināmību, mācīšanu, mācīšanos un novērtēšanas praksi, kā arī viedokļus par VKI attīstību un pārvaldību. Novērtējuma ietvaros pētnieki vēlas uzzināt arī viedokļus attiecībā uz VKI nākotnes politikas prioritātēm: saziņu, kvalitātes nodrošināšanu, tiesisko regulējumu, virzību, atzīšanu un struktūru.

2013.-2014. gadā tika veikts Velsas ietvarstruktūras novērtējums attiecībā uz tās stiprajām pusēm, izaicinājumiem un vājajām pusēm (Velsas valdība, 2014). 2015. gadā tika izstrādāti vairāki ieteikumi, balstoties uz novērtējuma rezultātiem: noteikt VKKI kā meta-ietvarstruktūru, kas ir turpmāko kvalifikāciju stratēģiju pamatā; pārskatīt mērķus un uzdevumus, lai tā pārtaptu darboties spējīgā nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūrā,

kas kalpo par instrumentu Lielbritānijas-Velsas kvalifikāciju

sistēmas raksturošanai; vienkāršot un veicināt izpratni par VKKI, kā arī paaugstināt tās profila līmeni; un nodot atbildību par valdības pārziņā esošo kvalitatīvas mūžizglītības (KMI) pilāru atpakaļ nozarei ar mērķi padarīt formālo un neformālo izglītību mazāk birokrātisku un pieejamāku.

Lielbritānijas (Anglijas un Ziemeļīrijas) kvalifikāciju un kredītpunktu ietvarstruktūras (KKI) novērtējums tika veikts, ņemot vērā informatīvo ziņojumu, kurā aprakstīta KKI īstenošanas ietvaros gūtā praktiskā pieredze no 2008. līdz 2014. gadam. Pēc plašām apspriedēm 2014. un 2015. gadā un KKI pārskatīšanas ⁽¹⁸⁾ Ofqual, kas ir kvalifikāciju uzraugošā iestāde, atcēla KKI tiesisko regulējumu un ieviesa reglamentēto kvalifikāciju ietvarstruktūru (RKI). RKI ir vienkārša, aprakstoša ietvarstruktūra, kas paredz to, ka visām reglamentētajām kvalifikācijām ir jābūt attiecīgam līmenim un formām. Uz to attiecas Ofqual Vispārējie atzišanas noteikumi ⁽¹⁹⁾ un tiesiskās vadlīnijas ⁽²⁰⁾.

Izņemot Cedefop regulāro ikgadējo uzraudzību kopš 2009. gada, sistemātiska novērtēšana ir veikta vien nelielam skaitam kvalifikāciju ietvarstruktūru, kas tika izstrādātas pēc 2005./2006. gada. Pāris valstīs, piemēram, Dānijā un pašlaik attiecībā uz Vācijas ietvarstruktūru un Nīderlandes kvalifikāciju ietvarstruktūru, ir veikti nesaistīti akadēmiskie pētījumi. Citās valstīs prioritāte ir piešķirta sākotnējai attīstībai, jautājumus par ietekmi atstājot nākotnē. Neskatoties uz to, pēdējo divu gadu laikā vairākas valstis (piemēram, Latvija un Norvēģija) ir izrādījušas interesi par sistemātiskākas pieejas izstrādi NKI ietekmes novērtēšanai.

3.7. Ietekmes novērtējuma sākotnējo kritēriju noteikšana

No iepriekš aprakstītās pieredzes var izdarīt vairākus secinājumus attiecībā uz to, kā tiek novērtēta kvalifikāciju ietvarstruktūru ietekme.

¹⁸Ofqual (2014). *A consultation on withdrawing the regulatory arrangements for the qualifications and credit framework*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381547/2014-07-24-a-consultation-on-withdrawing-the-regulatory-arrangements-for-the-qualifications-and-credit-framework.pdf

¹⁹Ofqual (2016). *General conditions of recognition*. (Ofqual/16/6023). https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/529394/general-conditions-of-recognition-june-2016.pdf

²⁰Ofqual (2016). *Guidance to the general conditions of recognition*. (Ofqual/16/6068). https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/538339/guidance-to-the-general-conditions-of-recognition-july-2016.pdf

Pirmkārt, ir svarīgi apzināties, ka nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūrām ir īpaša nozīme un loma kā daudzlīmeņu, dinamiskiem rīkiem, kas tiek nepārtraukti pilnveidoti, līdz ar to to mērķi laika gaitā var mainīties. To skaidri parāda dažas pirmās paaudzes ietvarstruktūras, kā arī vairāku Eiropas valstu ietvarstruktūru attīstība, kuras ietvaros ir mainījušies mērķi un ambīcijas. To ilustrē arī ietvarstruktūru funkciju pāreja no informācijas sniegšanas un caurskatāmības nodrošināšanas uz daudz padziļinātākām funkcijām, piemēram, kvalitātes nodrošināšana, virzība un kvalifikāciju, kas iegūtas ārpus formālās sistēmas, iekļaušana. Eiropas valstu visaptverošo ietvarstruktūru relatīvās sarežģītības pamatā ir fakts, ka tās tiek balstītas uz apakšietvarstruktūrām, ko regulē nozaru tiesiskais regulējums, nozaru institūcijas un iesaistītās puses. Apakšietvarstruktūrām var būt atšķirīgi mērķi, uzdevumi un tas, cik elastīgi vai neelastīgi ir tām piemērojamie tiesību akti. Visaptverošas ietvarstruktūras ir izteikti vērstas uz mūžizglītības politikas un prakses veicināšanu un tiecas integrēt un koordinēt izglītības un apmācības apakšsistēmas. Tie ir instrumenti, kas saista dažādas izglītības un apmācības sistēmas daļas un kas reti tiek izmantoti, lai noteiktu kvalifikāciju struktūru un pārvaldību.

Otrkārt, NKI nevajadzētu uztvert kā pārmaiņu rīku ar vienu vienīgu mērķi. Visaptverošas ietvarstruktūras, kādas pašlaik tiek izstrādātas Eiropā, attiecas uz dažādām iesaistītajām pusēm un mērķiem, dažkārt norādot uz atšķirīgiem virzieniem. NKI ietekmes novērtēšanai nepieciešams precizēt visaptverošas ietvarstruktūras un tās apakšietvarstruktūru mērķus un to, kā tās savā starpā mijiedarbojas politiskā, institucionālā un sociālā kontekstā. Precizējot šos mērķus un to savstarpējo mijiedarbību, kļūst iespējams noteikt atsaucē punktu ietvarstruktūras efektivitātes un veiktspējas novērtēšanai. Jāmin arī, ka NKI mērķi dažādām apakšietvarstruktūrām var atšķirties, piemēram, profesionālajā izglītībā un apmācībā un augstākajā izglītībā. Novērtējot NKI ietekmi, ir jāņem vērā dažādās NKI formas un tas, kā tās saista un integrē apakšsistēmas un politikas jomas (Raffe, 2011a, 2013; Pilcher et al., 2015). Koncentrēšanās uz NKI funkcijām var laika gaitā palīdzēt noteikt pārmaiņas politikas prioritātēs. Novērtējot ietvarstruktūru ietekmi, ir jāņem vērā sarežģītība, kas izriet no šīm īpatnībām. Ir jāņem vērā šādi apsvērumi:

- (a) NKI ietekme jāvērtē saistībā ar tās sociālo, politisko un institucionālo kontekstu. Boltons [Bolton] un Rīdijs [Reedy] (2015) norāda uz trūkumiem, kas raksturīgi ietekmes novērtējumam, kas balstās uz „novēroto” un „rezultātiem”, nevis uz faktoriem un mehānismiem, kas noveda pie šiem rezultātiem. Visos novērtēšanas un ietekmes pētījumos uzsvērtā NKI kontekstualizācijas nozīme konteksta, kura ietvaros var tikt interpretēti novērtējuma rezultāti, nodrošināšanai. Bez konteksta pastāv risks pieņemt „tehniku” pieeju. Ir jāaplūko arī mehānismi un veiksmes faktori;
- (b) vēl viens būtisks faktors ir laika dimensija, kas ietekmē novērtējuma vai ietekmes pētījuma mērķus divējādi: NKI laika gaitā mainās, un daži autori, piemēram, Teilors [Taylor] (2010) norāda, ka novērtēšanas laikam ir nozīme. Viņš skaidro, ka pirmajos divos NKI īstenošanas gados ir iespējams veikt struktūras novērtējumu; kad NKI tiek īstenota no diviem līdz pieciem gadiem, var novērtēt tās efektivitāti, bet ir nepieciešams no 5 līdz 10 gadiem, lai novērtētu tās ietekmi;
- (c) liela nozīme ir novērtēšanas un ietekmes pētījumu mērķiem un perspektīvai. Veicot ietekmes novērtējumu, ir jāpieņem skaidrs lēmums attiecībā uz to, kādus aspektus ņemt vērā un no kādas perspektīvas to darīt: vai pētījums tiks vērsts uz īstenošanas stiprajām, vājajām pusēm un izaicinājumiem, kā arī tās efektivitāti; vai arī pētījums tiks vērsts uz to, kādā veidā tiek sasniegti NKI mērķi un kādi izmaiņu procesi tiek pielietoti ⁽²¹⁾;
- (d) Dienvidāfrikas pieredze atspoguļo NKI ietekmes novērtēšanā esošos izaicinājumus, jo īpaši saskaroties ar sarežģīto cēloņsakarību. Pēdējo gadu laikā izstrādātā pieeja atspoguļo ietvarstruktūras spēju panākt iesaistīto pušu līdzdalību un veicināt to ieinteresētību, kā arī sekmēt sadarbību un komunikāciju. Šī kvalitatīvā pieeja, kas papildina un daļēji ir pretrunā ar kvantitatīvu faktu „vienkāršotu” novērtēšanu, ļauj izpētīt ietvarstruktūras sarežģītību un tās funkcijas;
- (e) NKI ietekmes novērtēšanai ir nepieciešams atskaites punkts un noteikts skaits kritēriju, kas ļaus laika gaitā uzraudzīt NKI īstenošanu un veikt (iespējamu) tās novērtējumu, kā to parāda pētījums par Dienvidāfrikas kvalifikāciju ietvarstruktūras ietekmi (2014). Pētījuma

ietvaros tika ieteikts arī noteikt atšķirīgu atskaites punktu apakšietvarstruktūrām, veicot novērtēšanu nākotnē un pētot kontekstuālās iespējas. Tajā tika uzsvērtā arī datu triangulācijas nozīme.

3.8. Galvenie elementi ietekmes novērtēšanas stratēģijā

Tikai dažas no jaunajām Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrām tiek sistemātiski novērtētas. Neskatoties uz to, pēdējo gadu laikā, ietvarstruktūrām attīstoties īstenošanas virzienā, vairākas valstis ir paudušas interesi par sistemātiskāku pieeju ietekmes novērtēšanai. 2015. gadā EKI konsultatīvā padome, kas ir atbildīga par EKI īstenošanas koordinēšanu un vadību, apsprieda ar turpmāku EKI un NKI ietekmes novērtēšanu saistītos jautājumus. Runājot par ietekmi valsts un Eiropas līmenī, šajās apspriedēs tika ierosināti vairāki izaicinājumi, kas saistīti ar daudz sistemātiskāku pieeju NKI ietekmes novērtēšanai.

EKI konsultatīvās padomes locekļi ir vienprātis, ka kvalifikāciju ietvarstruktūru ietekme ir jāskata plašākā politiskajā un institucionālajā kontekstā, un nevar aprobežoties ar vienkārši „objektīvu” cēloņsakarību. Ir jāizvairās no instrumentālas un tehniskas pieejas. Novērtējumam ir jārada labāka izpratne par to, kā NKI darbojas sarežģītā un dinamiskā sociālā, kultūras, politiskā, vēsturiskā, tehniskā un ekonomiskā kontekstā. Novērtējumam ir jāparāda ne tikai tas, kas darbojas praktiski, bet arī jāiekļauj kritisks vērtējums par to, kāpēc, kā, kam un kādos apstākļos NKI spēj funkcionēt (O'Connor, 2015). Tam ir nepieciešama teorētiska un konceptuāla ietvarstruktūra, kas ietvertu kontekstuālos faktorus, veicinātājus un kavēkļus.

Novērtēšanas metodikai jāspēj atspoguļot arī galveno iesaistīto pušu informēto viedokli un uzskatus. Tas nozīmē to, ka ir jāņem vērā dažādu apakšietvarstruktūru iesaistīto pušu redzējums. Tikai tādā veidā ir iespējams iegūt ticamus pierādījumus par pievienoto vērtību un NKI vietu vispārējā politikas centienu kontekstā. Uzsvars tiek likts uz to, ka ietekmes novērtēšanai ir nepieciešams stabils un saskaņots atskaites punkts, un, iespējams, apakšietvarstruktūrām būs jānosaka dažādi atskaites punkti. Šādam atskaites punktam ir jāatbilst galvenajiem KI

²¹Rafs [Raffe] (2013) apgalvo, ka dažādas valstis var pielietot dažādus izmaiņu procesus, cenšoties sasniegt savus mērķus (kopīgas valodas ieviešana, iesaistīto pušu koordinēšana, tiesiskais regulējums, kvalitātes nodrošināšana).

mērķiem. EKI konsultatīvā padome arī uzsvēra, ka atskaites punktam ir jāpalīdz valstīm noteikt visaptverošās ietvarstruktūras un tās apakšietvarstruktūru attīstības līmeni, tādējādi nodrošinot reālistisku sākumpunktu nacionālai novērtēšanai. Nosakot un izstrādājot atskaites punktu, ir jāņem vērā tas, ka daudzas valstis joprojām atrodas agrīnā īstenošanas posmā, līdz ar to ir jānodrošina tām reālistisks sākumpunkts. Tas ir jāatspoguļo novērtēšanas mērķos.

Lai veicinātu šo dialogu, Cedefop izstrādāja priekšlikumu sākotnējam atskaites punktam. Šī priekšlikuma pamatā ir šādi divi galvenie elementi:

- (a) EKI ieteikumā minētie četri stratēģiskie mērķi (caurskatāmība; mobilitāte; mūžizglītība un izglītības un apmācības sistēmas modernizācija);
- (b) kvalifikāciju ietvarstruktūru būtiskākie (novatoriskie) elementi (izsmeļoši līmeņu apraksti, mācīšanās rezultātos balstīta pieeja; ietvarstruktūru, kas ietver visa veida un līmeņa kvalifikācijas, ieviešana; un gan izglītības sistēmā, gan darba tirgū darbojošos iesaistīto pušu līdzdalība, atzinība un ieinteresētība).

3-1. tabulā parādīts, kādus kritērijus var izstrādāt, apvienojot šos abus elementus ⁽²²⁾. Ir jāatceras, ka būs jāpiemēro neliels skaits kritēriju, lai laika gaitā būtu iespējams veikt novērtēšanu. Turklāt ir nepieciešams diferencēt kritērijus un atskaites punktus katrai apakšietvarstruktūrai (kas ir raksturīgas visaptverošajai nacionālajai ietvarstruktūrai vairumā valstu) un nodrošināt stabilu sistēmu kontekstuālo veicinātāju noteikšanai un dažādu iesaistīto pušu viedokļu apzināšanai.

Lai gan tabulā sniegti tikai piemēri, tā parāda, ka būs jāņem vērā tikai pāris aspektu, ieviešot sistemātiskāku novērtēšanas stratēģiju, kuras pamatā ir stabila teorētiskā un analītiskā ietvarstruktūra. Kaut arī tabulas horizontālā ass (kas atspoguļo 2008. un 2017. gada pārskatītā EKI ieteikuma galvenos mērķus) attiecas uz Eiropas kontekstu, vertikālajā asī ietverti vispārēji faktori, kas ir kopīgi daudzām kvalifikāciju ietvarstruktūrām visā pasaulē.

²² Ir izstrādāta arī papildu tabula ietekmes novērtēšanai Eiropas līmenī, taču tā nav iekļauta šajā pārskatā.

3-1. tabula. Sākumpunkts KI ietekmes novērtēšanai valsts līmenī (piemērs)

NKI GALVENIE ELEMENTI (*)	EKI STRATĒGISKIE MĒRĶI			
	PALIELINĀT CAURSKATĀMĪBU	VEICINĀT MŪŽIZGLĪTĪBU	PAAUGSTINĀT MOBILITĀTI	MODERNIZĒT IZGLĪTĪBAS UN APMĀCĪBAS SISTĒMU
Līmeņa apraksti un kādā mērā tie ir zināmi un tiek izmantoti	EKI/NKI mācīšanās rezultātos balstītie līmeņi ir norādīti apliecinotajā dokumentā un diplomos valsts izglītības, apmācības un nodarbinātības datubāzēs.	Visi mūžizglītības īstenotāji un iesaistītās puses izmanto līmeņa aprakstus kā atsaucē punktus.	Darba tirgū, kā arī izlītībā un apmācībā iesaistītās puses izmanto līmeņa aprakstus kā atsaucē punktu, un tie ir salīdzināmi iestāžu un valstu starpā.	Mācīšanās rezultātos balstītie līmeņi tiek izmantoti kā atsaucē punktus un kalibrēšanas punkts, izstrādājot jaunas kvalifikācijas un pārskatot vai aktualizējot esošās.
Mācīšanās rezultātu princips un kādā mērā tās tiek ievērots	Mācīšanās rezultātos balstītu pieeju īsteno visos izglītības un apmācības sektoros gan sākotnējās, gan tālākizglītības un tālākapmācības jomā.	Pieņemot lēmumus par piekļuvi, atbrīvojumiem un atzīšanu, tostarp neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšana, tiek ņemti vērā mācīšanās rezultāti.	Apmērs, kādā mācīšanās rezultātos balstītā pieeja tiek atspoguļota tā, lai to izprastu sabiedrība un jo īpaši darba devēji.	Mācīšanās rezultātos balstītā pieeja tiek ņemta vērā, izstrādājot standartus, programmas, novērtēšanas un mācīšanas procesus.
Kvalifikāciju ietvarstruktūru, kas ietver visa veida un līmeņa kvalifikācijas, ieviešana	Kvalifikāciju ietvarstruktūra atspoguļo saikni starp visa veida un līmeņa kvalifikācijām	Kvalifikāciju ietvarstruktūra veicina komunikāciju un sadarbību starp līmeņiem, iestādēm un izglītības sistēmu, kā arī ekonomikas nozari.	Kvalifikāciju ietvarstruktūra aptver visas kvalifikācijas un apliecinātos dokumentus, kas ir aktuāli darba devējiem un darba meklētājiem.	Kvalifikāciju ietvarstruktūra veido neatņemamu valsts izglītības un apmācības politikas daļu.
Attiecīgo iesaistīto pušu līdzdalība, atzinība un ieinteresētība	Iesaistītās puses izglītības un apmācības, nodarbinātības, pilsoniskās sabiedrības un citās attiecīgās jomās ir informēti par, vēlas un aktīvi izmanto ietvarstruktūru.	Ietvarstruktūra veicina sadarbību starp iesaistītajām pusēm mūžizglītības jomā, piemēram, efektīvi īstenojot iepriekšējās mācīšanās apstiprināšanu.	Darba tirgū iesaistītās puses ir informētas par ietvarstruktūru un uzskata to par uzticamu un aktuālu rīku.	Kvalifikāciju ietvarstruktūras ieviešana veicinājusi līdzdalību un iesaistīšanos izglītības un apmācības sistēmas pārvaldībā (pārvaldība).

(*) Ir jāņem vērā valsts konteksts, prioritātes un mērķi, kas noteikti attiecībā uz EKI īstenošanu. Avots: Cedefop.

Horizontālajā asī norādītos mērķus var aizstāt ar citiem mērķiem, kas ir būtiski attiecīgās valsts kontekstā. Šī pieeja ir tikusi apspriesta ar EKI konsultatīvo grupu, bet nav empīriski pārbaudīta.

Tam būtu nepieciešams plašs kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu klāsts. Mācīšanās rezultātos balstītas kvalifikāciju ietvarstruktūras var piedāvāt atskaites punktu progresu dažādās politikas jomās novērtēšanai. Mācīšanās rezultātos balstītu līmeņu ieviešanai, nosakot paredzētos

un faktiskos valsts izglītības un apmācības sistēmas rezultātus, ir būtiska nozīme jebkurā stratēģijā, kuras mērķis ir kvalitatīvāki rezultāti, nevis tikai uzņemšanas un absolvēšanas rādītāji. Nākotnē būs nepieciešams diskutēt par to, kā izstrādāt atskaites punktus, kas nodrošinātu sistemātiskāku mācīšanās rezultātu novērtēšanu.

3.9. Atziņas

Lielākā daļa kvalifikāciju ietvarstruktūru visā pasaulē vēl nav pilnībā darboties spējīgas. Nav teikts, ka visas šīs ietvarstruktūras sasniegs tādu līmeni, lai tās spētu radīt vērtību izglītības un apmācības politikai un praksei un sniegt tiešu labumu izglītības guvējiem un iedzīvotājiem. Lai tas notiktu, ir sistemātiski jāuzrauga un jānovērtē to

ietekme un kontekstuālie veicinātāji. Šajā nodaļā, kas galvenokārt attiecas uz NKI attīstību Eiropā pēdējo desmit gadu laikā, ir uzsvērtā nepieciešamība izstrādāt un noteikt skaidru atskaites punktu novērtēšanai. Eiropas mēroga pieredze un dialogs ir svarīgi aspekti, taču turpmākos gados tos būs jāpildina gan konceptuālā ziņā, gan veicot empīriskus pētījumus.

Atsauces

[Timekļa vietnes apmeklētas 5. 7. 2017.]

- Allais, S. (2011a). The impact and implementation of national qualifications frameworks: a comparison of 16 countries. *Journal of education and work*, Vol. 24, No 3-4, pp. 233-255.
- Allais, S. (2011b). *National qualifications frameworks: what's the evidence of success?* Edinburgh: Centre for Educational Sociology. CES briefing; No 55. <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief055.pdf>
- Allais, S. (2011c). The changing faces of the South African national qualifications framework. *Journal of education and work*, Vol. 24, No 3-4, pp. 343-358.
- Allais, S. (2014). *Selling out education: national qualifications frameworks and the neglect of knowledge*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publisher.
- Allais, S. (2017). Labour market outcomes of national qualifications frameworks in six countries. *Journal of education and work*, Vol. 30, No 5, pp. 457-470. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2016.1243232>
- Bolton, H.; Reddy, J. (2015). *Using cultural historical activity theory (CHAT) to assess the impact of the national qualifications framework (NQF) on education and training in South Africa*. Singapore: Institute for Adult Learning. <http://www.rwl2015.com/papers/Paper099.pdf>
- Buchanan, J. et al. (2010). *Impact analysis of the proposed strengthened Australian qualifications framework conducted for the Australian Qualifications Framework Council (AQFC)*. Sydney: University of Sydney. [http://www.aqf.edu.au/Portals/0/Documents/AQFC%20-%20impact%20analysis%20-%20final%20Oct10%20\(3\).pd](http://www.aqf.edu.au/Portals/0/Documents/AQFC%20-%20impact%20analysis%20-%20final%20Oct10%20(3).pd)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Studie zu den Nutzungspotenzialen des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) [Study on potential uses of the German qualifications framework for lifelong learning]*. <https://www.dqr.de/content/2783.php>
- Cedefop (2014). *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop working paper; No 23. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6123>
- Cedefop (2015). *Analysis and overview of NQFs in European countries: annual report 2014*. Luxembourg: Publication Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6127>
- Cedefop (2016) *Application of learning outcomes approaches across Europe; a comparative study*. Luxembourg: Publication Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3074>
- Cedefop (2017). *Analysis and overview of NQFs in European countries: annual report 2015-16*.
- Cedefop; European Commission; ICF (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning - 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4153>

- Coles, M. et al. (2014). Flying blind: policy rationales for national qualifications frameworks and how they tend to evolve. *International journal of continuing and lifelong learning*, Vol. 7, No 1. http://www.eucis-ill.eu/eucis-ill/wp-content/uploads/2012/06/Mike_Coles_et_al_eng_711.pdf
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical re-conceptualisation. *Journal of education and work*, Vol. 14, No 1.
- European Commission; DEEWR (2011). *Study on the (potential) role of qualifications frameworks in supporting mobility of workers and learners: a joint EU-Australia study*. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/australia_en.pdf
- Gallacher, J. et al. (2005). *Evaluation of the impact of the Scottish credit and qualifications framework*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Higgs, P.; Keevy, J. (2007). The reliability of evidence contained in the national qualifications framework impact study: a critical reflection. *Perspectives in education*, Vol. 25, No 4, pp. 17-28.
- ICF GHK (2013). *Evaluation of the implementation of the European qualifications framework recommendation: final report*. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/european-qualifications-framework-evaluation-2013_en.pdf
- Keevy, J.; Blom, R. (2007). The integration of education in training in a comprehensive linked national qualifications framework: a critical reflection on recent developments in South Africa. Presentation at the *All Africa IVETA regional IFTDO ASTD conference, Mauritius*, 13 to 16 May 2007. <http://www.saqa.org.za/docs/events/ivetaconference.pdf>
- Lassnigg, L. (2012). 'Lost in translation': learning outcomes and the governance of education. *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3, pp. 299-330.
- Lester, S. (2011). The UK qualifications and credit framework: a critique. *Journal of vocational education and training*, June 2011, Vol. 63, No 2, pp. 205-216.
- NQAI (2009). *Framework implementation and impact study*. Dublin: Quality and Qualifications Ireland. <https://www.qqi.ie/Downloads/Framework%20Implementation%20and%20Impact%20Study.pdf>
- O'Connor, J. (2015). *Towards a review of the Irish national framework of qualifications*. [unpublished]
- Pilcher, N.; Fernie, S.; Smith, K. (2015). The impact of national qualifications frameworks: by which yardstick do we measure dreams? *Journal of education and work*. Vol. 30, No 1. [http://researchprofiles.herts.ac.uk/portal/en/publications/the-impact-of-national-qualifications-frameworks\(054bcd58-dc70-49e8-9ff9-8741b045988b\).html](http://researchprofiles.herts.ac.uk/portal/en/publications/the-impact-of-national-qualifications-frameworks(054bcd58-dc70-49e8-9ff9-8741b045988b).html)
- Raffe, D. (2009a). National qualifications frameworks in Ireland and Scotland: a comparative analysis. Presentation at the *European conference on educational research, Vienna, 28 to 30 September 2009*. http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/NQF_ECER_2009.pdf
- Raffe, D. (2009b). Can national qualifications frameworks be used to change education and training systems? Edinburgh: Centre for Educational Sociology. CES Briefing; No 48. <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief048.pdf>
- Raffe, D. (2009c). Towards a dynamic model of NQFs. In: Allais, S.; Raffe, D.; Young, M. (eds.) *Researching NQFs: some conceptual issues* Geneva: ILO. Employment working paper; No 44.
- Raffe, D. (2011a). Are communications frameworks more successful? Policy learning from the Scottish credit and qualifications framework. *Journal of education and work*, Vol. 24, No 3-4, pp. 283-302. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2011.584687>
- Raffe, D. (2011b). The role of learning outcomes in national qualifications frameworks. In: Bohlinger, S.; Münchhausen, G. (eds). *Validierung von Lernergebnisse [Recognition and validation of learning outcomes]*. Bonn: BIBB.
- Raffe, D. (2012). National qualifications frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective. In: Büchter, K.; Dehnhostel, P.; Hanf, G. (eds). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR): ein Konzept zur Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? [The German qualifications framework (DQR): a concept to increase permeability and equality in the education system?]*. Bonn: BIBB.
- Raffe, D. (2013) What is the evidence for the impact of national qualifications frameworks? *Comparative education*, Vol. 49, No 2, pp. 143-162. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2012.686260>
- SCQF partnership (2013). *Evaluation of the awareness, perceptions and understanding of the SCQF amongst learners, management and teaching staff in schools: final report*. <http://scqf.org.uk/wp-content/uploads/2014/04/Ashbrook-Report-Key-Findings-Learners-Teaching-Staff-July-2013.pdf>

- SAQA (2003). *National qualifications framework impact study report 1: establishing criteria against which to measure progress of NQF*. https://www.academia.edu/4914097/National_Qualifications_Framework_Impact_Study_Report_1Framework
- SAQA (2005). *National qualifications framework impact study report 2: establishing a baseline*. <http://www.saqa.org.za/docs/reports/2005/impactstudy.pdf>
- SAQA (2014). *National qualifications framework 2014 impact study: summary report*. <http://www.saqa.org.za/docs/papers/2016/2016%2002%2004%20Summary%20Report%20for%20the%202014%20NQF%20Impact%20Study%20Workshop.compressed.pdf>
- SAQA (2017). *2014 assessment of the impact of the South African national qualifications framework: full report*. http://www.saqa.org.za/docs/papers/2017/2017%2004%2020%20IS%20v3_Part1.pdf
- Strathdee, R. (2011). The implementation and impact of the New Zealand national qualifications framework. *Journal of education and work*, Vol. 24, No 3-4, pp. 233-258.
- Taylor, N. (2010). *Towards an impact evaluation of the NQF: descriptive and statistical analyses of responses to the new NQF Act and related legislation by the South African Qualifications Authority and the Quality Councils. Draft report of preparatory research towards a study of the impact of the South African NQF*. [unpublished]
- Tuck, R. (2007). *An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical issues for policy-makers*. Geneva: ILO. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf
- UNESCO; Council of Europe (2013). *Subsidiarity text to the Convention: 'Recommendation on the use of qualifications frameworks in the recognition of foreign qualifications'*. http://www.cicic.ca/docs/lisboa/Recommendation_on_the_use_of_qualifications_frameworks_in_the_recognition_of_foreign_qualifications.pdf
- Welsh Government (2014). *Review and evaluation of the impact of the credit and qualifications framework for Wales (CQFW)*. <http://gov.wales/statistics-and-research/evaluation-impact-credit-qualifications-framework-wales/?lang=en>
- Wheelahan, L. (2011a). Beware Anglophone countries bearing gifts. In: Bohlinger, S.; Münchhausen, G. (eds). *Validierung von Lernergebnisse [Recognition and validation of learning outcomes]*. Bonn: BIBB, pp. 63-86.
- Wheelahan, L. (2011b). From old to new: the Australian qualifications framework. *Journal of education and work*, 2011, Vol. 16, No 3, pp. 271-288.
- Young, M.; Allais, S. (2009). Conceptualising the role of qualifications in education reform. In: Allais, S.; Raffe, D.; Young, M. (eds). *Researching NQFs: some conceptual issues*. Geneva: ILO. Employment working paper; No 44, pp. 5-22. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcms_119307.pdf
- Young, M.; Allais, S. (2011). Qualifications in context: thinking about the 'shift to learning outcomes' in educational reform. In: Bohlinger, S.; Münchhausen, G. (eds). *Validierung von Lernergebnisse [Recognition and validation of learning outcomes]*. Bonn: BIBB.

Papildu lasāmviela

- Allais, S.; Raffe, D.; Young, M. (2009). *Researching NQFs: some conceptual issues*. Geneva: ILO. Employment working paper; No 44. http://wcd1.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_119307/lang--en/index.htm
- Australian Qualifications Framework Council (2011). *Australian qualifications framework (first edition)*. AU: AQFC. <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-1st-edition-july-2011.pdf>
- Australian Qualifications Framework Council (2013). *Australian qualifications framework (second edition)*. <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-2013.pdf>
- Bjørnåvold, J.; Coles, M.; Cedefop; European Commission (2010). *Added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF*. Luxembourg: Publications Office. European qualifications framework series; Note 2. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/note2_en.pdf
- Bohlinger, S. (2012). Qualifications frameworks and learning outcomes: challenges for Europe's lifelong learning area. *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3, pp. 279-297. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2012.687571>

- Brown, A. (2008). Limitations of levels, learning outcomes and qualifications as drivers towards a more knowledge-based society? *US-China education review*, Vol. 5, No 1, pp. 9-17. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502524.pdf>
- Brown, A. (2011). Lessons from policy failure: the demise of a national qualifications framework based solely on learning outcomes in England. *Journal of contemporary educational studies – Sodobna pedagogika*, Vol. 5/2011, pp. 36-55. <http://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/2011-62128/issue-5-december>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Studie zu den Nutzungspotenzialen des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen [Study on the potential uses of the German qualifications framework for lifelong learning]*. (DQR) <https://www.dqr.de/content/2783.php>
- Cedefop (2005). *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop Panorama series; No 109. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5146>
- Cedefop (2009). *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 72. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12900.aspx>
- Cedefop (2010). *The development of national qualifications frameworks in Europe (August 2010)*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop working paper; No 8. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6108>
- Cedefop (2012). *The development of national qualifications framework in Europe (October 2011)*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop working paper; No 12. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6112>
- Cedefop (2013). *Analysis and overview of NQF developments in European countries: annual report 2012*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop working paper; No 17. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6117>
- Cedefop (2015a). *Ensuring the quality of certification in vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 51. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5551>
- Cedefop (2015b). *National qualifications frameworks developments in Europe – Anniversary edition*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop information series. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4137>
- Cedefop (2015c). *Short summary of national qualifications frameworks in Europe – Anniversary edition*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop information series. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4137>
- Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 105. <http://dx.doi.org/10.2801/735711>
- Cedefop; European Commission; ICF (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4153>
- Council of the European Union (2012). Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, C398, 22.12.2012, pp. 1-5. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>
- EVA (2013). *Evaluering af den danske kvalifikationsramme for livslang læring – status for implementering og anvendelse af kvalifikationsrammen [Evaluation of the Danish qualifications framework for lifelong learning: status of implementation]*. <http://www.eva.dk/projekter/2013/evaluering-af-den-danske-kvalifikationsramme-for-livslang-laering>
- Hart, J. (2009). *Cross-referencing qualifications frameworks*. Edinburgh: Centre for Educational Sociology. CES Briefing; No 49. http://www.ces.ed.ac.uk/old_site/PDF%20Files/Brief049.pdf
- Méhaut, P.; Winch, C. (2012). The European qualifications framework: skills, competences or knowledge? *European educational research journal*, Vol. 11, No 3. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2012.11.3.369>
- Young, M. (2011). The educational implications of introducing a NQF for developing countries. *Journal of education and work*, Vol. 24, No 3-4, pp. 223-232. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2011.584684>

4. NODAĻA.

KVALITATĪVA MŪŽIZGLĪTĪBA: KVALIFIKĀCIJU IETVARSTRUKTŪRAS UN MEHĀNISMI VISA VEIDA MĀCĪŠANĀS ATZĪŠANAI

Madu Singa [Madhu Singh], UNESCO Mūžizglītības institūts

Kopsavilkums

Šajā nodaļā aplūkots, kā valstis pielieto nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras un mehānismus neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās rezultātu atzīšanai, apstiprināšanai un akreditācijai ar mērķi veicināt kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas. Tā piedāvā visaptverošu ietvarstruktūru kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas organizatorisko aspektu izprašanai, analizējot sākotnējos kritērijus makro, mezo un mikro līmenī. Līdzšinējie pētījumi liecina, ka kvalitāte nav atkarīga tikai no tā, ka ir izstrādāta politika, ietvarstruktūras un standarti, bet arī no atzīšanas, apstiprināšanas un akreditācijas (AAA) pasākumu kvalitātes un pieejamības vietējā līmenī un lietderības tiešajiem lietotājiem. Tas ir liels izaicinājums. Izmantojot reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru globālajā pārskatā (Cedefop, EIF, UNESCO un UMI, 2017, 2. sējums) iekļauto informāciju, mēs piedāvājam kritēriju, kas uzsvērti valstu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūrās (NKI) un AAA politikā un praksē, kopumu. Mēs uzskatām, ka šie kritēriji var ietekmēt kvalifikāciju un atzīšanas procesu nozīmes uzraudzību un novērtēšanu kvalitatīvu mūžizglītības sistēmu izstrādes procesā.

Atslēgas vārdi: kvalitāte; mūžizglītība; nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI), atzīšana, apstiprināšana un akreditācija (AAA); formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās rezultāti; ilgtspējīgas attīstības mērķi (IAM).

4.1. Ievads

Šīs nodaļas vispārīgais mērķis ir sniegt pārskatu par to, kā valstis pielieto nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI) un mehānismus neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanai, apstiprināšanai un akreditācijai (AAA) ar mērķi veicināt kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas. NKI izstrāde un pakāpeniska pāreja uz mācīšanās rezultātos balstītu pieeju, reformas pārvaldības

jomā un sociālo partneru un iesaistīto pušu līdzdalība sekmējusi arvien pieaugošu pieprasījumu pēc tā, ka tiek atzīti jebkāda vidē notikušas mācīšanās rezultāti.

Nodaļas sākumā tiek piedāvāta kvalitatīvas mūžizglītības sākotnējo kritēriju analīze valstu NKI politikas un prakses un atzīšanas sistēmu, kuru mērķis ir sekmēt mūžizglītību, ietvaros. Šajā nodaļā tiek analizēta mūžizglītība sistēmu pieejas kontekstā. Kvalitatīvas mūžizglītības nodrošināšana ietver nepārtrauktu mūžizglītības kvalitātes organizēšanu un uzlabošanu visos līmeņos – gan makro, gan mezo, gan mikro līmenī, tostarp arī attiecībā uz struktūru, procesu un rezultātu kvalitātes komponentiem. Nodaļā uzsvērts tas, cik būtiski ir noteikt kvalitatīvas mūžizglītības kritērijus mikrolīmenī jeb mūžizglītības sistēmas tiešo lietotāju līmenī, kurā ir redzami kvalifikācijas un atzīšanas procesu rezultāti. Šajā līmenī AAA prakse arī ļauj indivīdiem optimizēt iespējas pilnībā un precīzi demonstrēt attiecīgās zināšanas, prasmes un kompetences. Vēl viens nodaļas mērķis ir uzsvērt nepieciešamību valstīm apzināties funkcionālas mūžizglītības sistēmas ietekmējošos faktorus, piemēram, prasmju veidošanās sistēmu būtību un to, kā izglītības un apmācības sistēmas tiek organizētas. Izpratne par šiem faktoriem ir būtiska, jo tā ļauj noteikt politikas vajadzības un pasākumus kvalitatīvai mūžizglītībai un to, kā dažādas iesaistītās puses izmanto kvalificēšanas un atzīšanas procesus, lai risinātu šīs vajadzības. Nodaļā tiek pētīts arī tas, kādā mērā NKI un atzīšanas mehānismi var veicināt visaptverošu mūžizglītības sistēmu, atspoguļojot visu dimensiju un procesu klāstu: sociālo un ekonomisko mērķu saskaņošana, kā arī uzticamības, derīguma, standartizācijas, elastības un individualizācijas kvalitātes elementu apzināšana.

Nodaļas sākumā tiek runāts par to, kāda nozīme mūžizglītībai un kvalitatīvai izglītībai tiek piešķirta jaunajā ilgtspējīgas attīstības programmā līdz 2030. gadam. Tālāk nodaļā tiek konceptualizēts kvalitātes jēdziens makro, mezo un mikro līmenī un kvalitātes komponenti tiek iedalīti

struktūrā, procesos un rezultātos. Nodaļas beigās, izmantojot reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru globālajā pārskatā (Cedefop, EIF, UNESCO un UMI, 2017, 2. sējums) iekļauto informāciju, tiek piedāvāts kritēriju, kas uzsvērti valstu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūrās (NKI) un AAA politikā un praksē, kopumu.

Mēs uzskatām, ka šie kritēriji var ietekmēt kvalifikāciju un atzīšanas procesu nozīmes uzraudzību un novērtēšanu kvalitatīvu mūžizglītības sistēmu izstrādes procesā.

4.2. Mūžizglītība un Skolas 2030 ilgspējīgas attīstības mērķi (IAM)

Mūžizglītība, kopā ar 4. ilgspējīgas attīstības mērķi (līdz 2030. gadam nodrošināt iekļaujošu un kvalitatīvu izglītību un veicināt mūžizglītības iespējas), ir globālās izglītības programmas Skola 2030 priekšgalā. Programmas ietvaros mūžizglītība tiek uzskatīta par procesu, kas sākas pēc dzimšanas un turpinās visas dzīves garumā (4-1. attēls). „Šī pieeja izglītībai ietver vairākus elastīgus mācīšanās ceļus, brīvi un atkārtoti pieejamu izglītību jebkurā vecumā un dzīves posmā, un ciešāku saikni starp formālās izglītības un ikdienas mācīšanās struktūrām, tostarp neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās ceļā iegūtu zināšanu, prasmju un kompetenču akreditāciju.” (UNESCO, 2016, 17. lpp.). Salīdzinot ar „Izglītība visiem” mērķiem, kur galvenais uzsvars tiek likts uz pamatzglītību, globālā izglītības programma Skola 2030 paredz vienlīdzīgu piekļuvi tālākizglītībai un profesionālajai pilnveidei gan jauniešiem, gan pieaugušajiem (4.3. apakšmērķis).

Skola 2030 ietvaros uzmanība tiek pievērsta arī „mācīšanās rezultātiem” un „prasmēm”, kas ir aktuālas jauniešiem un pieaugušajiem gan nodarbinātības jomā (4.4. apakšmērķis), gan globālā pilsoniskuma kontekstā daudzvalodīgā un savstarpēji saistītā pasaulē (4.7. apakšmērķis) (UNESCO, 2016).

„Labas kvalitātes izglītība veicina elastīgas prasmes un kompetences, kas sagatavo izglītības guvējus dažādiem izaicinājumiem. Koncentrējoties uz kvalitāti, tiek panākts, ka pamatprasmes – lasītprasme un rēķinātprasme – sekmē augstākas pakāpes domāšanas, radošuma, problēmu risināšanas, sociālo un emocionālo iemaņu attīstību (turpat, 17. lpp.).”

Mūžizglītība ietver visa veida mācīšanos, kas norit visas dzīves garumā, ar mērķi pilnveidot zināšanas, prasmes un

kompetences personīgu, politisku, sociālu un ar nodarbinātību saistītu perspektīvu kontekstā.

Vēl viens svarīgs mūžizglītības kvalitātes jautājums ir izglītības formu daudzveidība. UNESCO globālā izglītības pārskata (GIP) ziņojumā uzsvērts, ka „vietējais konteksts un daudzveidība rada gan izaicinājumus, gan risinājumus. Tā vietā, lai visiem indivīdiem piedāvātu vienu universālu programmu, mūžizglītības pieeja sevī ietver daudzveidīgu, iekļaujošu un vienlīdzīgu sistēmu. Izglītība ilgspējīgai attīstībai paredzēta sociāli atstumtām kopienām, izmantojot jebkāda veida izglītības formas, lai pielāgotu mācīšanos attiecīgajam kontekstam”. (UNESCO, 2016, 17. lpp.).

No jaunās globālās ilgspējīgas attīstības programmas izriet arī, ka ļoti svarīgu lomu spēlē jaunie apstākļi, kādos mūžizglītības sistēmai ir jābūt darboties spējīgai. Šie apstākļi ir saistīti ne tikai ar 4. IAM izglītībai, bet arī ar pārējo 16 IAM apakšmērķiem, piemēram, pienācīgas kvalitātes nodarbinātība, darba ražīgums, prasmju pilnveide, veselība un labklājība, kā arī klimata pārmaiņu mazināšana. Arī citas starptautiskas tendences, piemēram, migrācija, nevienlīdzība, informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) attīstība, un sabiedrības novecošana var būtiski ietekmēt kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas, tostarp arī neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanas, apstiprināšanas un akreditācijas (AAA) sistēmas, izveidi. Piemēram, novērtēšanas, apstiprināšanas un kvalifikācijas piešķiršanas procesus būtu jāpielāgo pieaugušajiem un jauniešiem no migrantu un bēgļu kopienām, nodrošinot elastīgas un mūžizglītībai piemērotas novērtēšanas metodes. Tāpat arī IKT, kas daudziem indivīdiem ir pavērušas jaunas iespējas uz mūžizglītību gan formālās sistēmas ietvaros, gan ārpus tās, būtiski ietekmēs kvalitatīvas mūžizglītības nodrošināšanu. Starptautiskās tirdzniecības ietekmē vairāki starptautiskie standarti ir sākuši ietekmēt vietējā līmeņa neformālās, pieaugušo un mūžizglītības procesus. Vēl viens izaicinājums kvalitātes nodrošināšanai ir prasmju pilnveide un prasmju atzīšana valstīs, kur 80% darbaspēka profesionālo kvalifikāciju iegūst ārpus formālās sistēmas.

Jo vairāk kvalifikāciju un atzīšanas procesu tiks pieņemti un kļūs redzami ārpus formālās izglītības konteksta, jo vairāk tiks runāts par kvalitāti un atbildību. Kvalitatīva mūžizglītības sistēma arvien vairāk būs atkarīga no tā, vai kvalifikāciju ietvarstruktūras un atzīšanas mehānismus varēs uzskatīt par tiesiskiem un uzticamiem rīkiem

prasmju, zināšanu un kompetenču atzīšanai, neatkarīgi no tā, kādā ceļā tās apgūtas.

4.3. Kvalitatīva mūžizglītība makro, mezo un mikro līmenī

Kvalitātes nodrošināšana saskaņā ar atbilstošiem kritērijiem veicina caurskatāmību, informētību, uzticību un kopīgu izpratni valstu starpā par to, ko nozīmē kvalitatīva mūžizglītības sistēma.

4-1. attēls. Mūžizglītības iespējas ikvienam

Formālā: tiek iegūts atzīts apliecino- šais dokuments vai diploms	Pirmskolas izglītība (ISCED 0)	Pamat- izglītība	Pamat- izglītība	Vidējā izglītība	Pēcvidējā izglītība	Īsa cikla augstākā izglītība	Bakalaurs vai līdzvērtīga izglītība	Maģistrs vai līdzvērtīga izglītība	Doktoran- tūra vai līdzvērtīga izglītība		
		(ISCED 1)	(ISCED 2)	(ISCED 3)	(ISCED 4)	(ISCED 5)	(ISCED 6)	(ISCED 7)	(ISCED 8)		
		Speciālā izglītība, profesionālā izglītība, tehniskā izglītība un arodizglītība									
	Otrās iespējas izglītība		Mācekļa prakse, praktiskā apmācība, dzīvesvietas prakse								
KI Apstiprina neformālo un ikdienas mācīšanos	Kvalifikāciju ietvarstruktūras 1. līmenis	KI 2. līmenis		KI 3. līmenis	KI 4. līmenis	KI 5. līmenis		KI 6. līmenis	KI 7. līmenis	KI 8. līmenis	
Neformālā: Tiek iegūts neformāls aplieci- nājums vai bez aplieci- nājuma	Neformāla pirmskolas izglītība	Jauniešu un pieaugušo lasītprasmes programmas			Darba prasmju apmācība, profesionālā pilnveide, prakse						
		Ārpuskolas programmas			Dzīvei nepieciešamo prasmju apguve, veselība un higiēna, ģimenes plānošana, vides saudzēšana, datorzinības						
			Sociālā un kultūras attīstība, sports, māksla un rokdarbi								
Ikdienas mācīšanās: Bez aplieci- nājuma	Bērna aprūpe mājās	Pašmācība, mācīšanās ģimenē, mācīšanās sabiedrībā,									
		Darbs, ģimene, vietējā kopiena, ikdienas dzīve									
		Nejauša mācīšanās, avīžu lasīšana, radio klausīšanās, muzeju apmeklēšana									

Avots: UNESCO (2016), 16. lpp.

Eiropas kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra profesionālajā izglītībā un tālākizglītībā (EQAVET) veicina saskaņotību un īstenošanu, izmantojot vienotus kritērijus (¹). Veicinot kopēju izpratni dalībvalstu starpā par to, kas ir kvalitāte, EQAVET sekmē kvalifikāciju un kompetenču caurskatāmību, konsekveni, pārnesamību un atzišanu

visā Eiropā. Tā piedāvā kopīgu atsauces rīku, kas veicina darba ņēmēju apmaiņu, uzticamību, kā arī mobilitāti.

Pētot 34 NKI (Cedefop, EIF, UNESCO un UMI, 2017, 2. sējums), ko īsteno jaunattīstības valstis un jaunās tirgus ekonomikas valstis Āzijā, Āfrikā un Latīņamerikā, kā arī tādas attīstītās valstis kā Jaunzēlande un Austrālija, ir redzams, ka valstis ir izstrādājušas visaptverošu NKI politikas mērķu kopumu mūžizglītības sistēmas kvalitātes

¹http://www.eqavet.eu/qc/tns/monitoring-your-system/evaluation/EQAVET_indicators.aspx

noteikšanai. Valstis mēdz izvirzīt mūžizglītības mērķi kā visaptverošu politikas mērķi, kas jāsasniedz ar sekojošo kritēriju palīdzību.

No sistemātiskā viedokļa skatoties, šie kritēriji var palīdzēt noteikt mūžizglītības kvalitāti makro, mezo un mikro līmenī. Viens no galvenajiem apsvērumiem makrolīmenī ir tas, cik lielā mērā politiskie lēmumi, kas pieņemti kopā ar iesaistītajām pusēm no visām nozarēm, var nodrošināt AAA iniciatīvu tiesisko pamatu, kā arī finanšu piesaisti un pārvaldību. Liela nozīme ir valsts ietekmei, kā ar iespējamajai uzņēmumu, privātā sektora un citu iesaistīto pušu līdzdalībai. AAA, kas saistīta ar kvalifikāciju ietvarstruktūrām, ir jāapspriež ar lēmumu pieņēmējiem un tiem, kas ir saistīti ar vietējām iesaistītajām pusēm. Sadarbībai ar iesaistītajām pusēm būs būtiska ietekme uz visaptverošas mūžizglītības sistēmas izveidi valsts līmenī.

Vēl viena svarīga kvalitātes dimensija makrolīmenī ir saikne starp kvalifikāciju ietvarstruktūrām, atzīšanas procesiem un reformām esošajās izglītības un apmācības sistēmās. Kā tādi instrumenti kā kvalifikāciju ietvarstruktūras un atzīšanas pasākumi var efektīvi palīdzēt izstrādāt elastīgus pārejas mehānismus starp bieži vien atšķirīgām vispārējās un profesionālās izglītības apguves iespējām, kā arī atbalstīt AAA kā alternatīvu ceļu uz kvalifikācijām vai kredītpunktiem kvalitatīvas mūžizglītības kontekstā? Kā kvalifikācijas un atzīšanas pasākumi var efektīvi palīdzēt radīt kvalitatīvu mūžizglītības sistēmu, uzlabojot neformālās izglītības un apmācības iespēju tēlu, statusu un kvalitāti? Problēma slēpjas tajā, ka daudzās jaunattīstības valstīs profesionālajai izglītībai un apmācībai vai pieaugušo izglītībai trūkst vispārējas pievilcības.

Mezolīmenī galvenais apsvērums kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas izveidē ir kvalifikāciju un atzīšanas procesu standartizācija un kvalitātes nodrošināšana. Šavits un Millers [Shavit un Müller] (2000, 443. lpp.) definē standartizāciju kā „(...) pakāpi, kādā izglītības kvalitātei ir nepieciešami vienādi valsts standarti. Tādi mainīgie lielumi kā mācībspēku apmācība, budžets, mācību programmas un noslēguma pārbaudījumu saskaņotība ir būtiski aspekti standartizācijas novērtēšanā”. Termins „standartizācija” palīdz izprast kvalifikāciju un atzīšanas procesu organizēšanas un kvalitātes nodrošināšanas pamatā esošās struktūras, darbības un rezultātus. Satura ziņā AAA ir jāskata saistībā ar tādiem atsaucē punktiem kā mācību programmas, kvalifikācijas un profesiju standarti. Saturs ir saistīts arī ar AAA īstenošanu zināšanu līmeni. Procesus ietekmē uzraugošo iestāžu loma, institūciju savstarpējās attiecības un daudzo iesaistīto pušu sadarbība. Sadarbība un partnerība ir svarīgs aspekts, kas ļauj nodrošināt kvalitātes procesus standartu izstrādes, kā arī rīku un metodikas pilnveides procesā. Apliecināšana un ar to saistītie dokumenti pieder pie rezultātiem un var palīdzēt saprast, vai AAA pieder pie uz rezultātiem vai uz līdzekļiem balstītām sistēmām. Piemēram, uz līdzekļiem balstītas sistēmas ir tās, kur tālākizglītības iestādes nepiešķir vērtību iegūtajiem apliecinājošajiem dokumentiem.

Mikrolīmenī būtisks aspekts ir pedagoģiskā perspektīva. Šeit galvenā uzmanība tiek pievērsta atzīšanas procesu ieviešanai izglītībā, darba dzīvē un pilsoniskajā sabiedrībā. NKI standarti un atzīšanas mehānismi paši par sevi neveicina kvalitatīvu mūžizglītību: tas notiek, nodrošinot ciešāku sadarbību starp darba vietu, individu un izglītības īstenošanai un sekmējot institūciju un aģentūru savstarpēju partnerību un saikni.

4-1. tabula. Makro, mezo un mikro līmeņa kritēriji kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas izveidei: kvalifikāciju ietvarstruktūru un atzīšanas mehānismu loma

LĪMENIS	KRITĒRIJI
Makrolīmenis	Valsts un privāto iesaistīto pušu līdzdalība tiesiskā regulējuma un politikas virzienu izstrādē AAA (*) kontekstā
Mezolīmenis	AAA pārvaldība Mācīšanās rezultātu pielietojums AAA piesaiste NKI: saskaņoto AAA standartu piemērošana Mācīšanās ceļu izveide un pilnveide
Mikrolīmenis	Iesaistīto pušu ieinteresētība un atzinība Resursi un laiks

	Novērtēšana un kompetence
	Virzība
	Darba devēju un izglītības īstenotāju iesaistīšana kvalificēšanas un atzīšanas procesos
	Reālu ieguvumu nodrošināšana indivīdiem, darba ņēmējiem un izglītības guvējiem

(*) AAA: atzīšana, apstiprināšana un akreditācija; NKI: nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūra Avots: Autors.

Ir iespējamās dažādas pieejas. No vienas puses, ir nepieciešams izanalizēt standartu, kas tiek izmantoti indivīda iepriekšējās izglītības apliecināšanā dokumenta salīdzināšanai, saturs attiecībā pret mācīšanās rezultātiem. Ir jānodrošina, ka mācīšanās rezultāti ir definēti vispārīgi, nevis balstoties uz sadrumstalotu un neintegrējošu pieeju. Tas nozīmē to, ka, piemēram, papildu tehniskajām prasēm ir jāņem vērā attiecīgā situācija un konteksts. No otras puses, ir jāapsver arī, vai AAA iesaistītie darbinieki spēj veikt vispārīgas indivīda karjeras plānošanas darbības. Būtiskas ir ne tikai izmantotās metodes un īstenotie pasākumi, bet arī tas, vai mikrolīmenī tiek ņemta vērā arī nodarbinātības sistēma ar visiem nepieciešamajiem atbalsta pakalpojumiem. Svarīgi ir arī tas, kādā mērā institūcijas un organizācijas (publiskās, privātās, darba vietas, nozare, NVO un sabiedriskās organizācijas, TPIA un izglītības iestādes), kā arī darba devēji un darba ņēmēju asociācijas līdzdarbojas un ir ieinteresētas AAA procesos un spēj nodrošināt reālus ieguvumus nodarbinātības, mūžizglītības un profesionālās pilnveides kontekstā. Mikrolīmenī ir precīzi jānosaka ieinteresētības, kontroles un lietderības pakāpe (Bjørnåvold, 2001, 20.lpp.). Kā norāda Eriksens [Eriksen] (1995), mikrolīmenī būtiska loma ir arī iesaistīto pušu līdzdalībai un informācijai. Līdz ar to AAA organizēšana neaprobežojas ar metodikas aspektiem. Uzņēmumiem un institūcijām ir jāspēj uzticēties un pieņemt neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās AAA rezultātus.

Kvalifikāciju un atzīšanas procesu ietvaros ir jāņem vērā arī kvalitātes procesi visos līmeņos.

4.4. Dažādi konteksti kā sākumpunkti kvalitatīvai mūžizglītības sistēmai

4.4.1. Valsts un privātā sektora līdzdalība AAA politikas pasākumu izstrādē

Valstu kontekstā vairāki faktori ietekmē to, kas tiek saprasts ar jēdzienu „kvalitatīva un visaptveroša mūžizglītības sistēma”. Piemēram, būtiska nozīme ir

valsts ietekmei un potenciālajai uzņēmumu, privātā sektora un citu iesaistīto pušu aktivitātei, kā arī veidam, kādā tiek organizēta izglītības un apmācības sistēma. Daudzas valstis ir atzinušas nepieciešamību paplašināt līdzdalību izglītības un apmācības sistēmā un veicināt mūžizglītības iespējas, izmantojot AAA. Tas gan lielā mērā ir atkarīgs no tā, kas konkrētajā valstī ir iesaistīts prasmju pilnveides un prasmju atzīšanas procesos. Piemēram, Dānijā, Somijā, Nīderlandē un Norvēģijā, kur valsts iestādes ir galvenās prasmju pilnveides un prasmju atzīšanas institūcijas, sociālie partneri veicina prasmju atzīšanu uzņēmumos un organizācijās. Skandināvijā vispirms tika izstrādāts tiesiskais regulējums: tiesību akti nosaka AAA funkcijas un prasības, kā arī attiecīgajām institūcijām un iestādēm veicamos uzdevumus. Sociālo partneru, tostarp profesionālo asociāciju, līdzdalība ir būtisks aspekts AAA tiesiskajā regulējumā; tādējādi uzmanība tiek vērsta uz konkrētām grupām, piemēram, pieaugušajiem, kas nav ieguvuši vidējo izglītību un kas varētu gūt labumu no neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanas procesa. Norvēģijā tiesību aktos ietvertie principi atspoguļojas dažādu elementu, kas kopā veido valsts mūžizglītības politikas paketi, pakāpeniskā ieviešanā (Christensen, 2015). Tomēr pētījumi (Ore un Hovdhaugen, 2014) liecina, ka īstenošana ievērojami atšķiras no politikas un tiesiskā regulējuma.

Valstīs, kur sistēmu kontrolē valdība, piemēram, Bosnijā un Hercegovinā vai Rumānijā, nozares atbildība ir minimāla. Tomēr visas iesaistītās puses atzīst, ka ir nepieciešams panākt lielāku komunikāciju un sadarbību starp valsts iestādēm/rajoniem/kantoniem, izglītības sektoru un darba tirgu. Viens no lielākajiem izaicinājumiem Rumānijā ir saistīt profesionālajā izglītībā un apmācībā (PIA), augstākajā izglītībā un darba tirgū darbojošās struktūras un iesaistītās puses visaptverošā kvalifikāciju ietvarstruktūrā un atzīšanas sistēmā, nodrošinot iespējas mūžizglītībai.

ASV prasmju atzīšanai un mūžizglītībai tiek izmantota liberāla pieeja, kuras ietvaros valstij un uzņēmumiem ir maza ietekme, bet dominē tieši individuālā virzība (Busemeyer un Trampusch, 2012, 12.-149. lpp.). AAA process tiek aktīvi īstenots, neskatoties uz valsts politikas vai tiesiskā regulējuma trūkumu. Plaši tiek pielietots prasmju veidošanas un prasmju atzīšanas darba vietā modelis (Barabasch un Rauner 2012). 1998. gada Likums par ieguldījumu darbaspēkā (Workforce Investment Act) Nr. 105-220 paredzēja fonda pieaugušo pamatzglītībai (PPI) izveidi, lai veicinātu AAA ceļu nodrošināšanu mazkvalificētiem pieaugušajiem ar mērķi paaugstināt viņu izglītības līmeni un lai viņi spētu iegūt kvalificētākas darbavietas. Fonds ir orientēts uz riska grupā esošiem jauniešiem, mazizglītotiem pieaugušajiem, bezdarbniekiem/bez darba esošajiem, jauniešiem un pieaugušajiem ar invaliditāti un angļu valodas apguvējiem. Augstākās izglītības pārvaldes struktūra tiek kontrolēta vietējā līmenī katrā ASV štatā, kaut gan finansējumu veido individuālie, vietējie, štata un federālie līdzekļi. Kanādas prasmju veidošanas sistēma ir gandrīz tāda pati kā ASV (skat. Pilz, 2017), neraugoties uz to, ka koledžu programmas satur spēcīgāku prasmju attīstības komponenti nekā ASV.

Līdzīgi kā ASV, Kanādai nav izstrādāts AAA tiesiskais regulējums: reglamentēto profesiju apliecināšanas iestādes ir izstrādājušas savu AAA praksi savas jurisdikcijas ietvaros, bet Kanādas nozaru padomes sponsorē virkni iniciatīvu AAA veicināšanai darbavietā.

Jaunattīstības valstīm un jaunajām tirgus ekonomikām ir raksturīga valsts un uzņēmumu zemā līdzdalība prasmju pilnveidē un prasmju atzīšanā. Kā piemēri šeit minamas Indija un Meksika. Indijā ir vērojama izteikta stratifikācija, jo šeit vispārējā un profesionālā izglītība tiek stingri nodalītas (Mehrotra et al., 2014); profesionālajai izglītībai ir zems statuss. Prasmju veidošanā Indijas sistēmā dominē neformālas struktūras un procesi, bet profesionālās izglītības un apmācības iestādēm, apliecinājumiem dokumentiem un formālām mācību programmām ir tikai neliela ietekme. Rezultātā mācīšanās procesi ir tieši saistīti ar praksi, līdz ar to neformālajā sektorā pastāv liels potenciāls atzīt vēl neatzītas prasmes. Meksikā izglītības un apmācības sistēma ir izteikti stratificēta – vispārējā un akadēmiskā izglītība ir stingri nodalīta no profesionālās izglītības. Profesionālā

apmācība netiek atzīta un tai raksturīgs princips „mācīties darot”, galvenokārt pašmotivācijas kontekstā (Kis et al. 2009). Ņemot vērā izteikti stratificēto izglītības sistēmu un mazo formālo PIA sistēmu, galvenā šeit valdošā problēma ir jauniešu sociālais un ekonomiskais spiediens iesaistīties darba tirgū, neiegūstot formālu izglītību, un paredzams, ka šī tendence turpināsies. Izmantojot AAA, Indija un Meksika vēlas sekmēt neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātu atzīšanu un veicināt mazo uzņēmumu attīstību. Meksikā Izglītības ministrijas 2000. gada 30. oktobra Lēmums Nr. 286 un ar to saistītie lēmumi ir paredzēti tam, lai gan darba ņēmējiem, gan izglītības guvējiem nodrošinātu piekļuvi formālās izglītības programmām profesionālā līmenī. Tas tiek panākts, nodrošinot kredītpunktu pielīdzināšanu formālajai izglītības sistēmai.

AAA iespēju ieviešana izglītības un apmācības sistēmā lielā mērā ir atkarīga no tā, cik stratificētas ir šīs sistēmas. Vācijā ir vērojama visciešākā saikne starp akadēmiskajiem rezultātiem skolu sistēmā un iespējām iesaistīties augstākajā izglītībā. Tas nozīmē to, ka, ieviešot AAA Vācijas sistēmā, šī ciešā saikne ir būtiski jāpārskata (Ore un Hovdhaugen, 2014), jo AAA iespējas galvenokārt nāk no profesionālās izglītības. Pastāv vairāki tiesību akti un noteikumi, kas ļauj institūcijām un valsts iestādēm izstrādāt AAA mehānismus un praktiskus pasākumus, atkarībā no AAA mērķu daudzveidības un dažādajām interesēm.

Vācijā sociālajiem partneriem ir nozīmīga loma AAA tiesiskajā regulējumā. AAA attīstību īpaši labvēlīgi ietekmē kolektīvie līgumi attiecībā uz pieredzē balstītas neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanas pasākumiem. Tiesiskais pamats darbinieku prasmju un kvalifikāciju atzīšanai kolektīvo līgumu ietvaros ir noteikts Pamatlikuma 9. panta 3. punktā, kurā biedrošanās brīvība tiek definēta kā pamattiesības, un Likumā par kolektīvajiem līgumiem, kas nosaka kolektīvo sarunu autonomijas principu. Darba devēji un darbinieki var brīvi vienoties par darba apstākļiem uzņēmumos, bez jebkādas valsts tiesiskas iejaukšanās. Tas ietver ne tikai vienošanos par atalgojumu un darba laiku, bet arī apmācību un tālākizglītību (Vācija. Federālā Izglītības un zinātnes ministrija (BMBF), 2008, 50. lpp.).

Salīdzinot ar Vāciju, Dānijā, Somijā un Zviedrijā saikne starp sekmēm skolā un iespējām iesaistīties augstākās izglītības sistēmā ir vājāka. Šāda sistēma atvieglo AAA ieviešanu augstākajā izglītībā.

Būtiska mūžizglītības kvalitātes dimensija makrolīmenī ir apsvērums par to, kā dalībvalstīs notiekošie atzīšanas procesi un kvalifikāciju ietvarstruktūras ir saistītas ar esošajā izglītības un apmācības sistēmā notiekošajām reformām. Daudzās valstīs, jo īpaši tajās, kur izglītības un apmācības sistēmas ir izteikti segmentētas un stratificētas, mācīšanas un mācīšanās procesi ir vērsti uz teoriju un tie gandrīz nav saistīti ar praksi (Brockmann et al. 2011). Reaģējot uz šādu situāciju, Francijā ir ieviests tiesiskais regulējums, kura mērķis ir dot katram indivīdam tiesības pretendēt uz AAA. Francijā pastāv arī vairāki citi tiesību akti, piemēram, 2002. gada Modernizācijas likuma papildinājums – Likums par decentralizāciju, kas paredz iesaistīto pušu un izglītības sniedzēju, jo īpaši profesionālās tālākizglītības un pilnveides jomā (PTIP), tiesības īstenot AAA. Likums par profesionālo mūžizglītību un sociālo dialogu ļauj darba ņēmējiem iziet apmācību ārpus darba laika. Tādējādi darba devējiem tiek piešķirta svarīga loma AAA īstenošanā.

Austrālijā galvenais izaicinājums prasmju atzīšanas jomā ir vispārējās un profesionālās izglītības nodalīšana un profesionālās izglītības zemo statuss. Reaģējot uz to, valdība izstrādāja Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūru (AKI), kuras pamatuzdevums ir profesionālajā kompetencē balstītu profesionālo kvalifikāciju standartizēšana un integrēšana ar citām PIA kvalifikācijām un augstākās izglītības kvalifikācijām. Vēl viens svarīgs tās uzdevums ir sniegt elastīgas pilnveides iespējas. Tādējādi tiek veicināta mobilitāte starp augstākās izglītības un PIA nozarēm, un darba tirgu, nodrošinot pamatu AAA (Cedefop, EIF, UNESCO un UMI, 2017, 2. sējums). Neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšana būtiski sekmē šos centienus, jo īpaši tāpēc, ka, paplašinot apliecināšanas procesus, tiek nodrošināta labāka profesionālās izglītības un apmācības integrācija augstākajā izglītībā un ciešāka sadarbība ar galvenajām iesaistītajām pusēm, lai veicinātu pāreju uz darbā balstītu pieeju.

Svarīgs Austrālijas, Jaunzēlandes un Dienvidāfrikas kvalifikāciju ietvarstruktūras uzdevums ir novērst plaisu starp dažādu sociālo grupu izglītības iespējām, jo īpaši pamatiedzīvotāju grupām, vairojot to indivīdu prasmju potenciālu, kas var un grib strādāt vai kas pašlaik ir izslēgti no darba tirgus (Jaunzēlandes Izglītības ministrija, 2008). Paredzams, ka migrantu un bēgļu lielā pieplūduma Eiropā rezultātā turpmākos gados migrantu iepriekšējās mācīšanās un praksē balstītās mācīšanās atzīšana kļūs par būtisku integrācijas politikas izaicinājumu, skarot arī kvalitātes jautājumu. Tiek uzsvērtā arī tirgū esošo potenciālo prasmju pielietošana (BMBF, 2008). Austrijā

neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšana tiek uzskatīta par instrumentu dažādu sociāli atstumtu grupu, piemēram, migrantu, vecāka gadagājuma cilvēku vai bezdarbnieku, integrēšanai darba tirgū, tādējādi dodot viņiem otru iespēju (Austrijas Federālā izglītības, mākslas un kultūras ministrija, 2011).

4.5. Mezolīmenis: reglamentējošās ietvarstruktūras un kvalitātes nodrošināšana

Kvalitātes jēdziens ir jāskata ne tikai politikas un tiesiskā regulējuma līmenī, bet arī mezolīmenī. Tas attiecas uz starpinstitūciju struktūru, kas saista akadēmiskās, profesionālās un tālākizglītības programmas/iestādes, un nodrošina kvalifikāciju/kreditpunktu piešķiršanu dažādu līmeņu, tematu un nozaru kontekstā. Būtiska nozīme ir sadarbībai starp dažādu nozaru iesaistītajām pusēm izglītības, nozares un pieaugušo izglītības jomās. Ir jāvelta uzmanība šiem mezolīmeņa kvalitātes aspektiem.

Regulējošajām aģentūrām, piemēram, valsts kvalifikāciju uzraugošajām iestādēm un akreditācijas iestādēm, jāspēj saskaņot obligātie standarti kvalifikāciju, kas iegūtas formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās ceļā, akreditēšanai. Svarīgs kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas komponents ir izglītības īstenošanu un apmācības institūciju, kā arī sistēmu mācīšanās novērtēšanai un kvalifikāciju un apliecinājošo dokumentu izsniegšanai reģistrācija datubāzēs.

4.5.1. AAA pārvaldība

AAA pārvaldība ir būtiska mūžizglītības sistēmas kvalitātes nodrošināšanas dimensija, kurā ir nepieciešama iesaistīto pušu līdzdalība un skaidra atbildības struktūra.

Veismīga AAA organizācija ir atkarīga no tā, cik lielā mērā koordināciju virza dažādas partnerības. Informācija, kas iegūta par valstu politiku un praksi, liecina par to, ka partnerība ar iesaistītajām pusēm mēdz būt ļoti dažāda. Mēs aplūkojam trīs īstenošanas un koordinācijas modeļus, kas izriet no valstu gadījumiem. Uzskaitītajiem piemēriem nav izsmelšs, bet drīzāk ilustratīvs raksturs.

Sociālās partnerības modelis

Austrijā, Vācijā un Šveicē vairāki sociālie partneri un iesaistītās puses uztver AAA īstenošanu kā dalītu atbildību, saskaņojot savu darbību ar tiesību aktiem, noteikumiem un vadlīnijām. Tādējādi tiek nodrošināta leģitimitāte decentralizētā izglītības sistēmā. Austrijā

(Schneeberger, Petano-vitsch un Schögl, 2008) atbildība
par mācīšanās

aktivitāšu regulēšanu, nodrošināšanu, finansēšanu un atbalstu ir sadalīta starp valsti un provincēm. Sociālie partneri piedalās tiesiskās, ekonomiskās un sociālās ietvarstruktūras izstrādē. Izglītības iestādes organizē vai nodrošina sagatavošanas kursus eksāmeniem, kā arī izstrādā citas procedūras iepriekšējās mācīšanas atzīšanai, ņemot vērā attiecīgos kvalitātes nodrošināšanas pasākumus. Vācijā nav izveidota ne centrāla institūcija, ne standartizēta institucionālā ietvarstruktūra atzīšanas aktivitātēm, taču eksistē vairākas pieejas. Amatniecības, rūpniecības, tirdzniecības un lauksaimniecības palātas regulē pielaidi ārējai eksaminācijai. Vācijas rektoru konference ir izstrādājusi ietvarstruktūru atzīšanai augstākās izglītības jomā, taču īpašus noteikumus un procedūras nosaka attiecīgā universitāte. ProfilPASS sistēmu pārvalda nacionālais servisa centrs, kas atbalsta 55 vietējos dialogu centrus. Vairākas jomas ir atbildīgas par tālākizglītību. Vācijā tālākizglītība tiek mazāk regulēta valsts līmenī, nekā jebkura cita izglītības joma, kā rezultātā tajā dominē izteikts plurālisms un konkurence izglītības īstenotāju starpā. Viens no pamatprincipiem ir brīvprātīga līdzdalība tālākizglītībā (Federālā Izglītības un zinātnes ministrija (BMBF), 2008).

Attiecīgo izglītības ministriju uzdevumā tiek izveidoti nacionālie institūti, piemēram, „Skills Norway” Norvēģijā, zināšanu centi Dānijā un Nīderlandē, kas savukārt sadarbojas ar arodbiedrībām, uzņēmumiem, nodarbinātības valsts aģentūrām, valsts izglītības iestādēm, organizācijām, universitātēm un koledžām, valsts un privātiem izglītības īstenotājiem un sociālajiem partneriem. „Skills Norway” ir Izglītības ministrijas uzraudzīta organizācija, kas strādā pie AAA valsts līmenī. Tās uzdevumos ietilpst izstrādāt atzīšanas vadlīnijas kandidātu uzņemšanai profesionālajā augstākajā izglītībā. 2013. gadā Norvēģijas Izglītības un apmācības direktorāts izstrādāja nacionālās vadlīnijas AAA vispārējā izglītībā. „Skills Norway” sadarbojas ar NVO un sociālajiem partneriem, lai sekmētu pieaugušo izglītību darbā. Nīderlandē zināšanu centrs EVC (*Erkennung van Verworven Competenties (iegūto kompetenču atzīšana)*) strādā sadarbībā ar AAA reģionālo centru tīklu. Šajos centros indivīdi var saņemt dažādus pakalpojumus atbilstoši savām vajadzībām. 2006. gadā iesaistītās puses kopīgi izstrādāja ietvarstruktūru AAA kvalitātes nodrošināšanai, kas, lai arī brīvprātīga, veicina caurskatāmību un nosaka minimālās prasības (Maes, 2008). Indivīdi ar pieejamo AAA struktūru palīdzību iegūst pieredzes apliecināšanu dokumentu, ko iesniegt izglītības iestādēm. Apliecināšanai dokumentam ir konsultatīvs

statuss, un „autonomās iestādes pašas izlemj, kā izmantot ECV procedūru rezultātus” (Eiropas Komisija, 2010).

iesaistītās puses pieaugušo un kopienas mācīšanās jomā

ASV prasmju veidošanas un prasmju atzīšanas jomā esošā augstā individualizācijas līmeņa pamatā ir fakts, ka nav izstrādāts tiesiskais regulējums iepriekšējās mācīšanās novērtēšanai (IMN) (Travers, 2011). Daudzas koledžas un universitātes īsteno IMN, un tās politikai un praksei ir nozīmīga loma vairākās augstākās izglītības iestādēs, kas nodarbojas ar pieaugušo izglītības guvēju AAA. Šīs iestādes parādīja, kā neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātus var novērtēt individuālā līmenī. IMN pakalpojumu finansēšana galvenokārt ir individuālu izglītības iestāžu ziņā. Par novērtēšanas pakalpojumu parasti maksā pakalpojuma saņēmējs.

Augstākās izglītības kvalitāte joprojām ir galvenā prioritāte. Dažas no sešām reģionālajām akreditācijas komisijām, kas atrodas visā valstī, ir izstrādājušas IMN politiku un vadlīnijas, kas nodrošina dažāda līmeņa institucionālo elastību. Piemēram, Jaunanglijas Skolu un koledžu asociācija (2005) noteikusi, ka individualizēta IMN ir pieejama tikai bakalaura līmeņa studiju ietvaros, bet pieļauj elastību programmu struktūrā. Iepriekšējās mācīšanās novērtēšanas kredītpunktu, ko piešķirušas individuālas iestādes, atzīšanas politika un prakse galvenokārt atspoguļo vietējo izglītotāju skatījumu (Travers, 2011, 251. lpp.) un to mērķis ir augstākās izglītības kvalitātes uzraudzība, izmantojot formālu akreditāciju. IMN izstrādi atbalsta Amerikas Izglītības padome (ACE), kas ir atbildīgā iestāde par valsts augstākās izglītības iestāžu koordinēšanu. Pieaugušo izglītības un pieredzē balstītas mācīšanas padome (CAEL) ir nacionāla bezpeļņas organizācija, kas strādā ar izglītības iestādēm, darba devējiem, darba organizācijām un citām iesaistītajām pusēm, lai veicinātu radošas un efektīvas pieaugušo izglītības stratēģijas. Šādu tīklu un struktūru mērķis ir panākt lielāku AAA saskaņotību augstākajā izglītībā.

Kanādā iepriekšējās mācīšanās novērtēšana un atzīšana (IMNA) ir izteikti decentralizēts process, un atbildība par novērtēšanu un atzīšanu ir dažādo provinču/teritoriālo valdību, izglītības iestāžu un profesionālo institūciju ziņā. AAA priekšplānā ir izvirzīti pieaugušo izglītotāji. Kā skaidro Džoivanklīfa [Joy Van Kleef] (2011), Kanādas pieaugušo izglītotāju kopiena iepazīnās ar CAEL darbību ASV un

sāka veicināt AAA Kanādas pēcvidējā izglītībā. Viņi vēlas

4-2. tabula. AAA pārvaldība

PĀRVALDĪTĀJS	VALSTIS
Sociālās partnerības modelis	Austrija, Dānija, Francija, Somija, Vācija, Nīderlande, Šveice
Iesaistītās puses no pieaugušo izglītības un kopienas mācīšanās jomas	Kanāda, ASV
AAA koordinējošās NKI	Austrālija, Indija, Maurīcija, Meksika, Namībija, Jaunzēlande, Pakistāna, Filipīnas, Dienvidāfrika

Avots: Autors.

veicināt AAA, jo uztver pieaugušo izglītību kā kopienā balstītu procesu, kas sekmē zināšanu un prasmju attīstību mūžizglītības kontekstā. Galvenie avoti IMNA pētījumiem Kanādā ir trīs pieaugušo izglītotāju grupas – institucionālie praktiķi, kopienas praktiķi un akadēmiskie pētnieki. Kanādas Izglītības ministru padome (CMEC) uzrauga Kanādas Starptautiskās apliecinājošo dokumentu informācijas centru, kas sniedz informāciju par formāliem akreditācijas novērtēšanas pakalpojumiem, provinciālajām/teritoriālajām izglītības sistēmām, pēcvidejās izglītības institūcijām, regulētām un neregulētām profesijām un kā sazināties ar provinciālajām/teritoriālajām pārvaldes institūcijām, kas ir atbildīgas par prakses licences izsniegšanu attiecīgajā jurisdikcijā. Iesaistīto pušu līdzdalība valsts līmenī ietver CAPLA ikgadējo konferenci, kas piesaista plašu AAA iesaistīto pušu loku no visas Kanādas un ārvalstīm.

AAA koordinējošās NKI

Nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru (NKI) izstrāde ir galvenais elements AAA kvalitātes nodrošināšanā. NKI ir nozīmīga izglītības un apmācības sistēmas reformu daļa attīstītajās, pārejas ekonomikas un jaunattīstības valstīs (Singh un Deij, 2016). Nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras ir sasniegušas piesātinājuma punktu, dažās valstīs attīstībai virzoties uz priekšu, bet citās – stāvēt uz vietas. Neskatoties uz to, NKI turpina atbalstīt izglītību un apmācību, prasmju pilnveidi un mūžizglītību. Daudzas valstis uzskata, ka kvalifikāciju ietvarstruktūras esamība var veicināt neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās rezultātu atzīšanu, jo īpaši gadījumā, ja atzīšanas procesi ir formalizēti tādā mērā, ka to ietvaros tiek piešķirtas kvalifikācijas. NKI nodrošina centrālu atsaucē punktu neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās rezultātu atzīšanai.

Kvalifikāciju dokumentēts apliecinājums, kas izsniegts neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās rezultātu atzīšanas ietvaros, var kvalifikācijām piešķirt statusu un leģitimitāti, vairāk saistot tās ar kvalifikācijām, kas iegūtas caur formāliem kanāliem. Ja neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās rezultātu atzīšanas ietvaros var tikt piešķirta kvalifikācija, šīm kvalifikācijām būtu jābūt iekļautām valsts kvalifikāciju datubāzē; tas ir nepieciešams sociālai atzīšanai un leģitimitātei. Standarti ir jāpieņem visām iesaistītajām pusēm un jo īpaši ministrijām, kas piešķir kvalifikācijas, piemēram, nodarbinātības ministrijas un izglītības ministrijas.

Lielākajā daļā pētīto valstu AAA ir iekļauta tiesību akto, kas pieņemti saistībā ar NKI izstrādi. Dienvidāfrikā iepriekšējās mācīšanās atzīšana notiek Dienvidāfrikas kvalifikāciju ietvarstruktūras (DĀKI), kas stājās spēkā ar 1995. gada Likuma par Dienvidāfrikas kvalifikāciju uzraugošo iestādi (DĀKUI) pieņemšanu, kontekstā. Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūra (AKI) veicina izglītības guvēju izaugsmi ar kvalifikāciju palīdzību, atzīstot jau sasniegtus mācīšanās rezultātus. Iepriekšējās mācīšanās rezultāti ļauj uzsākt kvalifikācijas apguvi vai arī nodrošina kredītpunktus, kas nepieciešami kvalifikācijas iegūšanai. Piešķirtie kredītpunkti var samazināt laiku, kas ir nepieciešams, lai iegūtu kvalifikāciju. Organizācija, kas izsniedz AAA, nosaka to, cik lielā mērā iepriekšējās mācīšanās rezultāti atbilst kvalifikācijas, ko indivīds vēlas iegūt, mācīšanās rezultātiem; tiek ņemta vērā iespēja, ka izglītības guvējs sekmīgi sasniegs kvalifikācijas rezultātus, un tiek nodrošināta kvalifikācijas integritātes saglabāšana. AKI kvalifikāciju ieguves ceļu politika nosaka principu, ka šie ceļi ir izglītības guvējiem caurskatāmi un skaidri, un var nodrošināt kredītpunktus AKI kvalifikāciju ieguvei.

Meksikas kvalifikāciju ietvarstruktūra (MKI) ir visaptveroša ietvarstruktūra, ko izstrādājis Valsts izglītības ministrijas (SEP) pārziņā esošais Akreditācijas, ieviešanas un atkārtotas novērtēšanas ģenerāldirektorāts (*Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*; DGAIR). MKI izstrādē ir piedalījušās iesaistītās puses no visām jomām (nozare, izglītība un pilsoniskā sabiedrība). Organizācija „CONOCER” ir īpaši aktīvi darbojusies saistībā ar Nacionālo kompetences standartu sistēmu (NKSS) un atbilstību formālās izglītības līmeņiem. 2012. gada oktobrī Izglītības ministrija izziņoja jauno Meksikas Akadēmisko kredītpunktu banku (DGAIR publicēja paziņojumu 2012. gada 4. oktobrī Meksikas Valdības dienasgrāmatā Nr. 8), kas paredz CONOCER un citu privātu un valsts apmācību/apliecināšanas centru izsniegtu kompetenci apliecināšanu dokumentu akreditāciju kā daļu no formālās izglītības programmas vidējās izglītības ietvaros.

Pētījumi Botsvānā, Ganā, Maurīcijās, Seišelu salās un Dienvidāfrikā liecina, ka kvalifikāciju uzraugošās iestādes ir galvenie formālās izglītības, neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanas virzītājspēki, ņemot vērā to, ka tās darbojas kā paraugiestādes dalītai atbildībai starp iesaistītajām pusēm. Šajās valstīs atzīšanai kā alternatīvam ceļam kvalifikācijas iegūšanai ir jābūt pieejamai visām kvalifikācijām, ko ir apstiprinājuši kvalifikāciju uzraugošā iestāde un kas ir iekļautas NKI. Lielākajā daļā gadījumu kvalifikāciju uzraugošās iestādes piesaista profesionālās organizācijas un nodarbinātības aģentūras, lai sekmētu neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanu un rastu finansējumu atzīšanas iniciatīvu atbalstam.

Nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras pašas par sevi nevar veicināt formālās izglītības, neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanu. Kā liecina NKI pieredze, mezolīmenī valstis saskaras ar izaicinājumu nodrošināt to, ka tādas struktūras kā uzraugošās iestādes, kvalifikāciju uzraugošās iestādes un akreditācijas iestādes spēj saskaņot obligātos standartus kvalifikāciju, kas iegūtas formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās ceļā, akreditēšanai. Vēl viena problēma ir izglītības īstenošanu un apmācības iestāžu nodrošināšana AAA veicināšanai. Ar NKI saistītā atzīšanas prakse jāpieņem visām iesaistītajām pusēm.

4.5.2. Mācīšanās rezultātu pielietojums

Mācīšanās rezultātiem ir bijusi būtiska ietekme uz to, kā tiek noteikti kvalifikāciju standarti un līmeņi. To pielietošana var nodrošināt skaidrību un atbalstīt līdzdalību, uzsverot programmu aktualitāti. Tomēr mācīšanās rezultātiem ir jāpievērš uzmanība vairākos aspektos. Politikas līmenī tiem ir jābūt visaptverošiem. Kvalifikāciju standartu līmenī tiem jātiecas sasniegt paredzētie mācīšanās rezultāti. Attiecībā uz mācīšanās programmām, tiem jātiecas sasniegt noteikti mācīšanās rezultāti, kas ir saistīti ar pieejamajiem resursiem, un tiem ir pedagoģiska rakstura mērķis. Mācīšanās rezultātus nevajadzētu formulēt šaurā un ierobežotā veidā, jo tas varētu nevis vairo, bet mazināt izglītības guvēju cerības. Mūžizglītības perspektīvā mācīšanās rezultātiem jāatspoguļo visi mūžizglītības konteksti. Pat valstīs, kurās nav ieviestas nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras, piemēram, ASV un Kanāda, atsevišķas institūcijas izstrādā grādu programmas, kā pamatā ir izglītības guvēju mācīšanās rezultāti vai kompetences, nevis kredītpunkti. Arvien vairāk tiek izstrādātas novērtēšanas ietvarstruktūras, kas paredzētas kompetencēs balstītas iepriekšējās mācīšanās novērtēšanas programmām, lai pielīdzinātu to efektivitāti citiem programmu novērtēšanas procesiem augstākās izglītības iestāžu kontekstā. Pieaugušo izglītības un pieredzē balstītas mācīšanās padomes (CAEL) noteiktie standarti kompetencē balstītas iepriekšējās mācīšanās novērtēšanai (IMN) ir savstarpēji saistīti ar kvalitātes kritērijiem, ko izmanto koledžu akadēmisko programmu novērtēšanai; mērķis ir izstrādāt visaptverošas novērtēšanas ietvarstruktūras, kas ietver arī IMN programmu efektivitāti. Kanādā izglītības kvalitātes novērtēšanas pasākumi (CAEL standarti priekš IMN) tiek piemēroti iepriekšējās mācīšanās novērtēšanai kompetencē balstītas izglītības un novērtēšanas kontekstā, piemēram, reģistrējot profesiju.

Eiropas Savienības valstis sāk pakāpeniski piešķirt neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās procesiem tādu pašu vērtību, kā formālās mācīšanās procesiem. Neskatoties uz to, daudzām institūcijām, kas piešķir neformālas kvalifikācijas, lai tās atbilstu NKI prasībām, ir nepieciešams turpmāks atbalsts kvalifikāciju aprakstīšanā, ņemot vērā mācīšanās rezultātus.

4.5.3. AAA piesaiste NKI: saskaņoto AAA standartu piemērošana

Izmantojot alternatīvus atzīšanas ceļus un/vai pārnesot kredītpunktus, lai iegūtu kvalifikāciju, svarīgu lomu ieņem saskaņotu standartu piemērošana. Saskaņoti standarti nostāda neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās

rezultātus vienā līmenī ar formālās mācīšanās rezultātiem
esošajās formālajās mācību programmās, mācīšanās

rezultātos balstītu kvalifikāciju standartos un profesiju standartos. Viens no veidiem, kā iegūt kvalifikāciju, ir standartizēt „otrās iespējas” izglītību ar formālajai izglītībai līdzvērtīgām mācību programmām. Beļģijā Pieaugušo vidusskola ir daļa no valsts izglītības sistēmas, kurā tiek organizēti pieaugušajiem piemēroti kursi.

Otrs veids kvalifikācijas iegūšanai ir saskaņojot neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās rezultātus ar NKI atsauces standartiem. Ganā alternatīvie ceļi uz kvalifikācijām ir īpaši lietderīgi jauniešiem, kam nav pieejama formāla izglītība, bet viņi ir apguvuši prasmes, mācīšanās un darba pieredzi neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās vidē.

Trešais veids, kā iegūt kvalifikāciju, ir saistīts ar profesiju standartiem. Valstis arvien biežāk izmanto AAA mehānismus dažādās ekonomikas nozarēs, lai veicinātu darbaspēka ekonomisko potenciālu. Maurīcijā ar Maurīcijas Kvalifikāciju uzraugošās iestādes (MKUI) starpniecību tiek atzīta darbaspēka pieredze un mācīšanās tādās ekonomikas nozarēs kā tūrisms, finanšu pakalpojumi, nekustamais īpašums, informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (IKT) un jūras veltes.

Atsauces standarti, neatkarīgi no tā, vai tās ir formālās izglītības kvalifikācijas vai mācīšanās rezultātos balstītas kvalifikācijas, vai profesiju standarti ne vienmēr nodrošina pilnas kvalifikācijas ieguvī; var tikt iegūta arī daļēja kvalifikācija, piemēram, kredītpunktu veidā, ko indivīdi pārnes un uzkrāj ar mērķi iegūt kvalifikāciju. Honkongas Īpašās Pārvaldes Apgabals Ķīnā ir savās novērtēšanas sistēmās paredzējis kredītpunktu uzkrāšanu un pārņemšanu (KUP), un šeit neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšana tiek uzskatīta par daļu no novērtēšanas un kredītpunktu pārņemšanas procesa. KUP sistēma ļauj izglītības guvumiem uzkrāt kredītpunktus no dažādiem kursiem un mācīšanās veidiem, tostarp nodarbības, patstāvīga mācīšanās, tiešsaistes apmācība, praktiskas apmācības, eksāmeni utt., un pārvērst tos atzītā kvalifikācijā. Tādējādi tiek nodrošināta pielāgošanās dažādu izglītības guvumu apstākļiem un mazināta apmācības dublēšanās.

Indonēzijā kredītpunktu pārņemšanas shēma ir daļa no pārējas programmām, kuru mērķis ir veicināt to indivīdu rezultātus, kas neatbilst iestādes, kas piešķirušas viņiem kredītpunktus, obligātajām prasībām. Korejas Republikā 2008. gadā ieviestā mūžizglītības uzskaites (MIU) sistēma ļauj uzkrāt un pārvaldīt indivīda dažādo mācīšanās pieredzi mācīšanās tiešsaistes uzskaites veidā;

mācīšanās rezultāti pārtop izglītības kredītpunktos vai kvalifikācijās, lai katram indivīdam būtu labākas iespējas atrast darbu. Nacionālā izglītības sistēma ietver gan formālo izglītību, gan neformālo izglītību, kas tiek pielīdzinātas visos līmeņos. Jaunzēlandē iepriekšējās mācīšanās atzīšana (IMA) ir daļa no kredītpunktu sistēmas. Izglītības īstenotājiem (tajā skaitā nodarbinātības organizācijām, nozares un profesionālajām iestādēm un izglītības organizācijām, kā arī vairākiem tehnoloģiju un politehniskajiem institūtiem) ir jāievieš savs mehānisms IMA un kredītpunktu atzīšanas un pārņemšanas procesu administrēšanai un praktizēšanai.

Kā alternatīvs ceļš uz pilnu vai daļēju kvalifikāciju, AAA nodrošina pārkvalificēšanās un pilnveides iespējas cilvēkiem, kas prasmes apguvuši darbā. Kvalifikāciju ietvarstruktūras palīdz noteikt formālās prasības attiecībā uz kvalifikācijām, padarot tās jauniešiem saprotamākas un caurskatāmākas pārejas procesā. NKI vairo drošības sajūtu par to, ka mācīšanās rezultāti būs kvalitatīvi un atbilst valsts standartam. Tajā pašā laikā jauniešiem un pieaugušajiem būs kvalitatīvas prasmes, kas atbilst darba devēju un citu iesaistīto pušu prasībām (Cedefop, 2009). Turpretim vietēja līmeņa kvalifikācijas var sniegt šo drošības sajūtu tikai tiem, kam ir pieejamas labas izglītības iestādes un iespējas saņemt apliecināšu dokumentu no akreditēta izglītības īstenotāja. Šī iemesla dēļ NKI ir svarīgi informācijas nesēji un tos būtu jāņem vērā, izstrādājot pārejas un mūžizglītības politiku.

4.5.4. Mācīšanās ceļu izveide un pilnveide

Starp daudzajiem valstu plašajiem mērķiem NKI izstrādē ir atbalstīt kvalifikāciju piekļuves ceļu izveidi un nodrošināšanu, kā arī atvieglot pāreju (vertikāli un horizontāli) no viena izglītības un apmācības sektora uz citu, un starp kvalifikācijām dažādās apakšsistēmās. Mūžizglītībā liela nozīme ir mācīšanās ceļu koncepcijai. Mācīšanās ceļš ir mācīšanās soļu, ko indivīds sper zināšanu, prasmju un kompetenču ieguvei, kopsumma. Tas var ietvert formālās un neformālās mācīšanās soļu kombināciju, ja tiek atzīti neformālās un ikdienas mācīšanās rezultāti (Cedefop, 2014).

Globālais reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārskats (Cedefop, EIF, UNESCO un UMI, 2017, 2. sējums) izšķir vairākus mācīšanās ceļu veidus attīstītu, jaunattīstības un jauno tirgus ekonomikas valstu NKI. 4-3. tabulā redzami pieci mācīšanās ceļu veidi.

Valstīm ar labi izstrādātām kvalifikāciju ietvarstrukturām ir raksturīgas skaidri noteiktas mācīšanās ceļu stratēģijas.

Gan Jaunzēlandes (JKI), gan Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūrām (AKI) ir skaidri noteiktas mācīšanās ceļu stratēģijas. Jaunzēlandes kvalifikāciju ietvarstruktūras gadījumā katrā kvalifikāciju mācīšanās rezultātu aprakstā ir minēti mācīšanās ceļi. Absolventu profilos ir norādīti plānotie kvalifikācijas mācīšanās rezultāti: ko absolvents zinās, izpratīs un spēs darīt, iegūstot kvalifikāciju. Kā izglītības ceļi tiek uzskaitītas arī kvalifikācijas, ko absolvents var apgūt pēc konkrētās kvalifikācijas iegūšanas. Ja kvalifikācija nav saistīta ar citām kvalifikācijām un nesagatavo absolventu tālākai izglītības ieguvei, tas ir jānorāda rezultātu aprakstā. Pie nodarbinātības ceļiem (jeb pienesums sabiedrībai) tiek norādītas jomas, kurās absolvents ir kvalificēts strādāt, vai viņu pienesums sabiedrībai, iegūstot konkrēto kvalifikāciju (Keller, 2013).

Līdzīgi arī 2011. gadā pilnveidotās AKI jaunie dokumenti paredz, ka līdz 2015. gadam visiem kursiem gan PIA, gan augstākajā izglītībā jāatbilst AKI un ir skaidri jāparāda, kā tie sagatavo individuālu tālākizglītībai un darba gaitām.

Uzsverot šo prasību, AKI dokumentā tika iekļauta pilnveidota „ceļu politika” (AKI Padome, 2013).

Dažās valstīs un teritorijās, piemēram, Honkongas Īpašās Pārvaldes Apgabalā Ķīnā, tiek nodrošināti tālākizglītības, pēcvidejās izglītības un nodarbinātības ceļi uz kvalitatīvām kvalifikācijām. Šeit kvalifikāciju ietvarstruktūra tiek izmantota kā rīks, lai formulētu akadēmiskās un profesionālās izglītības un ar to saistītās kvalitātes nodrošināšanas mehānismus tālākizglītības un pēcvidejās izglītības kontekstā. Izvērsot pēcvidejās izglītības programmas un kvalifikācijas, Honkongas KI nodrošina, ka gan izglītības un apmācības īstenotāji, gan darba devēji, gan sabiedrība ir informēti par kvalifikāciju plašo klāstu un daudzveidību, kā arī sekmē individuālu pamatprasmju un kompetenču pilnveidi un mūžizglītību visos sabiedrības slāņos. Honkongas KI darbojas kā vienota sistēma kvalitatīvu kvalifikāciju tālākizglītībā un pēcvidejās izglītībā

4-3. tabula. NKI un alternatīvie virzības ceļi

NOTEIKTI ALTERNATĪVIE VIRZĪBAS CEĻI	VALSTIS
Tālākizglītības, pēcvidejās izglītības un nodarbinātības ceļi uz kvalitatīvām kvalifikācijām	Austrālija, Honkongas Īpašās Pārvaldes Apgabals Ķīnā, Indija, Malaizija, Maldīvijs, Meksika, Jaunzēlande, Singapūra, Taizeme
Ceļi starp PIA un augstāko izglītību	Austrālija, Butāna, Indija, Jaunzēlande, Korejas Republika, Šrilanka
Ceļi starp pamatzglītību un PIA	Butāna, Botsvāna, Etiopija, Gambija, Gana, Indija, Kenija, Maurīcija, Namībija, Nepāla, Šeišelu salas, Uganda
Ceļi no neformālās izglītības uz formālo pamatzglītību	Bangladeša, Gambija, Maurīcija, Filipīnas, Taizeme
Apliecinātas otrās iespējas kvalifikācijas programmas ikdienas mācīšanās jomā	Afganistāna, Bangladeša, Gambija, Gana, Indija, Maurīcija, Meksika

Avots: Autors

atzīšanai, tostarp arī attiecībā uz mācīšanos, kas notikusi ārpus formālās izglītības un apmācības sistēmas. Tādējādi NKI spēj koordinēt ārpus formālās sistēmas notiekošās mācīšanās daudzveidību. Tādās valstīs kā Indija, Malaizija, Maldīvijs un Meksika pēdējo 20 gadu laikā mācīšanās aktivitāšu apjoms ir ievērojami audzis, ko veicinājusi tālmācība, brīvpieejas mācīšanās, īpašas uzņemšanas shēmas, kredītpunktu pārneses iespējas un

iepriekšējās mācīšanās atzīšana, kā arī citas stratēģijas pieaugušo mūžizglītības sekmēšanai.

Valstis, piemēram, Austrālija, Indija, Jaunzēlande, Šrilanka un pavisam nesen arī Butāna, ir ieviesušas visaptverošas NKI, kas atbalsta ceļu starp PIA un augstākās izglītības programmām nodrošināšanu, atvieglojot piekļuvi un virzību uz augstāko izglītību, un lai

palielinātu to vērtību darba

tirgū. Austrālijā ir iespējama darbā balstītas mācīšanās rezultātā iegūto kredītpunktu pārnese, kas veicina virzību uz augstākās izglītības programmām. Butānas kvalifikāciju ietvarstruktūra (4-2. attēls) paredz virzību no apliecināšā dokumenta līmeņa uz diploma līmeni.

4.6. Mikrolīmenis: indivīdi, mācīšanās un kompetences

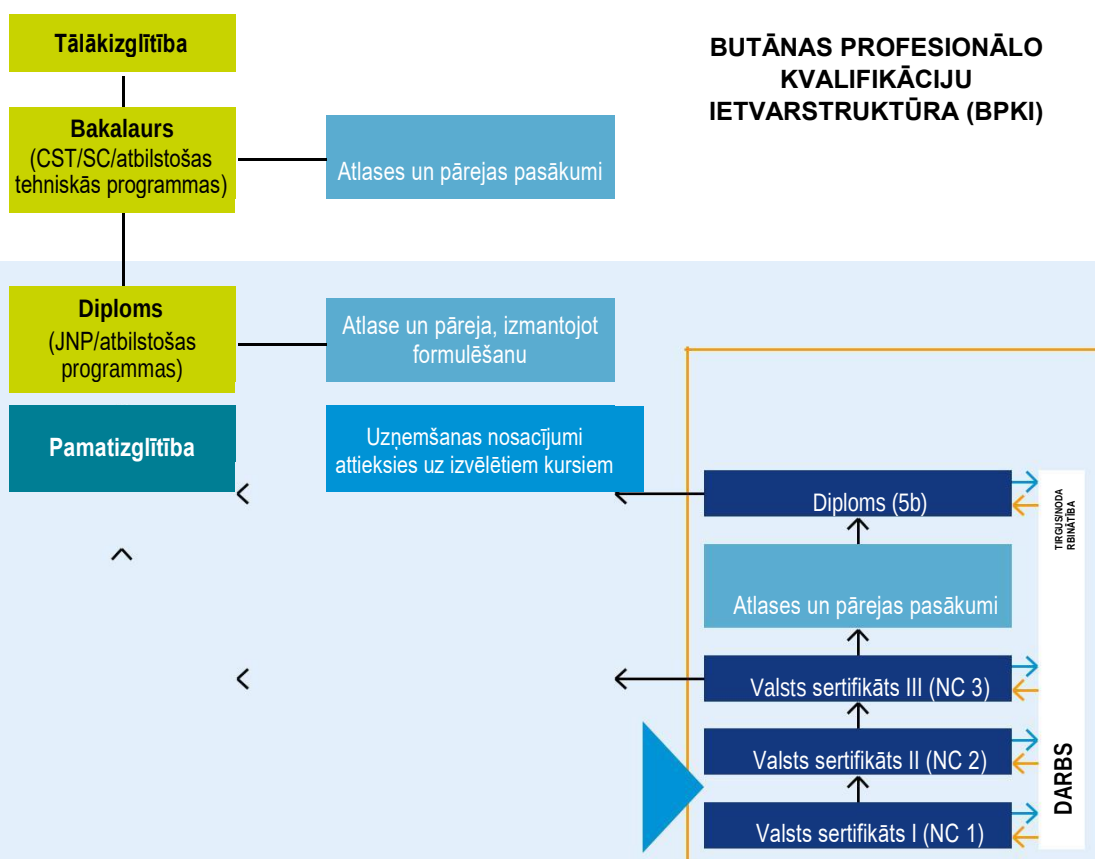
Iepriekšējās nodaļās aprakstītā kontekstuālo faktoru noteikšana politikas līmenī, būtiskākie elementi dažādu valstu pieejai izglītības un apmācības sistēmas organizēšanā, un dažādās AAA iespējas un elastīgie ceļi uz kvalifikācijām nodrošina nepieciešamo vidi kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas īstenošanai. Nākamais posms ir aplūkot mācīšanās atzīšanas, apstiprināšanas un akreditācijas procesus, jo tie ietekmē tiešo lietotāju. Mikrolīmenī mēs piedāvājam sešus galvenos faktorus, kas jāņem vērā, organizējot kvalitatīvu mūžizglītības sistēmu, paturot prātā AAA lietderību tiešajam lietotājam. Tie nenorāda, kā AAA būtu jāīsteno vietējā līmenī; tie ir sākotnējie kritēriji kvalitatīvas AAA organizēšanai

individuālā līmenī. Diskusijas izvēšanas nolūkā tiek sniegti dažādi piemēri.

4.6.1. Vietējā līmenī iesaistīto pušu atzinība un ieinteresētība

AAA sistēmas īpašās prioritātes ir jānosaka, ne tikai skatoties no atzīšanas politikas perspektīvas, bet ņemot vērā arī vietējā līmeņa dalībniekus: izglītības guvējus, darba devējus, darba ņēmējus, apmācības īstenotājus, apmācītājus, izglītības iestādes, NVO, valsts un privātās organizācijas, arodbiedrību pārstāvjus, mazos, vidējos un mikrouzņēmumus, pieaugušo asociācijas un jauniešu organizācijas. Vietējās vajadzības būtu jāsalīdzina ar

4-2.
attēls.
Izaugsme
s ceļi no
PIA uz
augstāko
izglītību
Butānā



Avots: Cedefop, EIF, UNESCO un UMI, 2017, 2. sējums

mikrolīmeņa vajadzībām, kā arī saistīt ar esošajām izglītības un apmācības institūcijām un izglītības īstenotājiem, un citām mūžizglītības sistēmas jomām. Šis process ļauj noteikt vietējās vajadzības, kā arī nodrošināt atzinību un ieinteresētību, iesaistot jomas dalībniekus.

Indijā apmācības īstenotāji un Valsts brīvpiekļuves izglītības institūta (VBII) mācībspēki ir tiešā veidā iesaistīti darbā ar maznodrošinātiem un mazizglītotiem indivīdiem, kas nav pabeiguši astoņas klases (minimālā prasība uzņemšanai profesionālās apmācības iestādē) un kam trūkst lasīt un rakstīt prasmes, kas nepieciešamas iekļūšanai Indijas prasmju kvalifikāciju ietvarstruktūras zemākajā līmenī. Ar VBII starpniecību šai mērķa grupai tiek nodrošināta piekļuve kompetencēs balstītiem kursiem kvalifikāciju ietvarstruktūras profesionālās sagatavošanas līmenī. Nīderlandē vietējās iesaistītās puses izmanto apstiprināšanu kā rīku, lai pārvarētu ekonomisko krīzi un atbalstītu gados jaunus bezdarbniekus, kas nav ieguvuši 2. līmeņa profesionālo kvalifikāciju, tos indivīdus, kam draud darba zaudēšana un tos, kam nepieciešama mobilitāte darba tirgū. Botsvānā un Dienvidāfrikā atzišana ļauj pieaugušajiem iesaistīties pieaugušo pamatzglītības un apmācības (PPIA) sistēmā, kolīdz viņi apgūst lasītprasmi.

AAA bez iesaistīto pušu līdzdalības negūs uzticamību. Pieaugušo izglītības un pieredzē balstītas mācīšanas padomes (CAEL) veiktajā pētījumā uzsvērts, ka ASV katrā reģionā ir vismaz viena aģentūra, kas atbalsta vai veicina AAA metožu ieviešanu un izmantošanu (Klein-Collins, 2010). Saskaņā ar AAA mērķiem, AAA procesu, metodikas un novērtēšanas kritēriju izstrādei ir nepieciešama darba tirgus, jauniešu un pieaugušo organizāciju pārstāvju līdzdalība.

Daudzās valstīs iesaistītās puses nav pietiekami informētas par atzišanas shēmām un ieguvumiem to potenciālajiem lietotājiem, tostarp iedzīvotājiem, uzņēmumiem un to darbiniekiem, izglītības un apmācības īstenotājiem, brīvprātīgo asociācijām, kā arī sociālo partneru organizācijām darba tirgū. Maurīcija strādā pie komunikācijas stratēģijas, lai iepazīstinātu lielākās iesaistītās puses ar labāko starptautisko AAA praksi.

Dānijā veikts novērtēšanas pētījums liecina, ka AAA izplatība dažādās iestādēs ir atšķirīga. Daudzas

(izglītības) iestādes neīsteno nevienu AAA pasākumu. Viens no kavēkļiem ir informētības par AAA vai finansējuma trūkums, savukārt citas iestādes prasmju attīstību saista ar formālo izglītību. Kvalitātes ziņā informētība spēlē svarīgu lomu, lai sekmētu pāreju no sistēmas līmeņa uz lietotāja līmeni vai apmācības īstenotāja līmeni.

Institūciju un apmācības īstenotāju kvalitātes nodrošināšanas nolūkā institūcijām ir jāievieš caurskatāmas vadlīnijas kvalitātes, lietderīguma un uzticamības veicināšanai. Austrālijā un Jaunzēlandē neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzišanu un apstiprināšanu var veikt tikai reģistrētas apmācības organizācijas, kas atbilst NKI kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūras prasībām. Jaunzēlandes Kvalifikāciju uzraugošā iestāde (JKUI) ir ieviesusi politiku, ko izmanto izglītības īstenotāji.

Lai saistītu atzišanas praksi ar NKI, nepietiek vien ar to, ka ir ieviests tiesiskais regulējums valsts līmenī; ir jāpanāk arī, ka to pieņem visas iesaistītās puses. Piemēram, Maurīcijā darba devēji ir pieņēmuši IMA, jo tā nodrošina viņiem kvalificētus un motivētus darbiniekus. Savukārt, kā norāda arodbiedrību pārstāvji, Honkongas Īpašās Pārvaldes Apgabala Ķīnā valdība ir pārvērtējusi darba ņēmēju interesi tālākizglītībā, bet nav pietiekami ņēmusi vērā viņu ieteikumus izmantot kvalifikāciju ietvarstruktūras darba drošības un algu līmeņa uzlabošanai. Tā arī nebija paredzējusi darba devēju lielo pretestību pret potenciāli nepārbaudītas darba pieredzes izmantošanu novērtētu prasmju un kompetenču vietā. Šodien IMA un tās īstenošanas temps ir atkarīgi vienīgi no iesaistītajām nozarēm (līdz šim KI pievienojušās 22 nozares, kas aptver apmēram 53% no kopējā darbaspēka Honkongas Īpašās Pārvaldes Apgabalā Ķīnā), un pašlaik notiek padziļinātas diskusijas ar mērķi panākt vienprātību pirms tās tālākas īstenošanas. Tomēr Honkonga redz IMA nevis kā individuālu praksi, bet gan saistītu ar citiem instrumentiem, piemēram, kredītpunktu uzkrāšanu un pārņemšanu (KUP), kurā ņemts vērā kopējais laiks, kas nepieciešams dažādām vidusmēra izglītības guvēju mācīšanās aktivitātēm. NKI izstrāde veicinās IMA procesu starp nozarēm un izglītības īstenotājiem, nodrošinot vienotu platformu un kopīgus kritērijus.

4.6.2. Resursi un laiks

Tā kā mūsu pieejas pamatā ir ar tiešajiem lietotājiem un atzīšanu saistīti procesi vietējā līmenī, AAA ir nepieciešami atbilstoši resursi; tikai tādā veidā ir iespējams risināt gan kvalitatīvās, gan kvantitatīvās AAA vajadzības. Nepieciešamie resursi ietver telpas un novērtēšanas centrus, informācijas izplatīšanu, palīdzību un konsultācijas, pierādījumu identificēšanu un dokumentēšanu, mērķa grupām īpaši paredzētus rīkus un materiālus, un atbilstoši apmācītu AAA personālu. Norvēģijā pieaugušo novērtēšanai vidējās izglītības apgūvē tiek izmantoti tādi instrumenti kā dialogi, portfeļa novērtēšana un profesionālie pārbaudījumi. Tiek ņemtas vērā vērtētāju spējas, vadlīnijas atbilstošajām kvalifikācijām piemērojamo standartu interpretēšanā, attiecīgās izglītības programmas saturs, mērķi un uzņemšanas prasības, kā arī darbam nepieciešamās kompetences. Ziemeļvalstu apstiprināšanas kvalitātes modelī (Grunnet un Dahler, 2013) noteikti trīs pamatzdevumi resursu kvalitātes nodrošināšanai:

kvalitatīva organizācija ietver vispārējas pieejas iestāžu darbam ar AAA noteikšana, kā arī novērtēšanas un atgriezeniskās saites mehānismu un izaugsmes iniciatīvu izstrādi; kvalitatīva novērtēšana ietver noteiktu kritēriju un metodiku izmantošanu; novērtēšanas un dokumentācijas pasākumu ieviešanu; kvalitatīva prakse ietver pienākumu un uzdevumu sadali, un skaidras informācijas nodrošināšanu, izmantojot tīmekļa vietnes, bukletus un dokumentus. Šis modelis ir visaptverošs, ietverot visus atzīšanas pasākumos iesaistītos darbiniekus, piemēram, praktiķus, kā arī dinamisks un elastīgs, ļaujot to izmantot dažādu institūciju un nozaru kontekstos, neatkarīgi no valsts. Turklāt Ziemeļvalstu modelis ir saistīts ar astoņiem faktoriem, kas ļauj praktiķiem izlemt, kā tos pielietot un īstenot konkrētajā kontekstā. Šie astoņi faktori ir: informācija, priekšnoteikumi (jeb tiesiskais regulējums), dokumentācija, koordinācija, vadība, strukturēšana, novērtēšana un kontrole.

Daudzās valstīs AAA galvenie virzītāji ir valsts kvalifikāciju uzraugošās iestādes, taču joprojām pastāv jautājums par to, kā nodrošināt izglītības īstenotājus un apmācības iestādes ar visu, kas viņiem nepieciešams AAA pasākumu uzsākšanai un iespēju piedāvāšanai potenciālajiem kandidātiem. Ar Starptautiskās darba organizācijas (SDO) palīdzību Bangladeša plāno veicināt neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšanas ieviešanu izglītības īstenotāju mācību programmās. Tam būs nepieciešami kompetenti novērtētāji, kas spēj izmantot dažādas novērtēšanas metodes, lai salīdzinātu izglītības guvēju esošās kompetences ar standartiem un ietvarstruktūrā ietvertajām kvalifikācijām. Organizācijas un plānošanas procesā būs jāiekļauj arī tādi jautājumi kā prasmju komiteju noteiktās nozares vajadzības, novērtētāju sākotnējā apmācība un šī procesa ilgtspēja, izglītības īstenotāju reģistrēšanās process, centrālās kvalifikāciju datubāzes uzturēšana, auditi un moderācijas funkcijas, kā arī portfeļu izveide.

Dienvīdāfrikā AAA ieviešanu ierobežo personāla un resursu trūkums; projekti ir izstrādāti tikai dažās nozarēs. Vēl viens izaicinājums ir indivīdu un izglītības sistēmu izmaksas saistībā ar informācijas iegūšanu un palīdzības piesaistīšanu, kā arī novērtētāju un kvalifikāciju piešķiršo iestāžu atbildību.

Dānijas labā prakse liecina, ka, sadarbojoties novērtētājiem no dažādām iestādēm, ir iespējams kopīgi izlemt, kuri instrumenti ir būtiski. Šāda sadarbība nodrošina zināmu saskaņotību attiecībā uz AAA vajadzībām izmantotajiem instrumentiem. Papildu

zināšanu apmaiņai un sadarbībai, ieguvumi varētu ietvert arī kopīgu materiālu datubāzi un rokasgrāmatu AAA īstenošanai. Vēl viens izaicinājums ir AAA rezultātu kontrole, organizējot kursus pēc AAA īstenošanas. Iestādēm un apmācības īstenotājiem tas bieži vien ir grūti izdarāms.

Zviedrijā, lai iegūtu resursus AAA procesiem, ir jāiegūst nodarbinātības valsts aģentūras (NVA) pilnvara apstiprināšanas veikšanai (Aagaard et al., 2017). Visu nosaka resursi un laiks. Pilnvaras iegūšana ir atkarīga no pieprasījuma un iepirkuma procedūrām, kuru ietvaros dažādas apstiprināšanas iestādes sacenšas savā starpā, lai kļūtu par NVA pakalpojumu sniedzēju. Kvalitāte ietver informācijas izstrādi kandidātiem pirms apstiprināšanas procesa; pastāvīgu profesionālo pilnveidi (PPP) tiem, kas ir iesaistīti apstiprināšanas procesā; kandidātu – nesen ieradušos bēgļu apzināšanas procesu uzlabošanu; un novērtēšanas kvalitātes nodrošināšanu gadījumos, kad kandidātam trūkst komunikācijas prasmju, bet kandidāts, iespējams, ir apguvis profesionālās prasmes, ko nepieciešams novērtēt. Šīs aktivitātes prasa lielus resursus un ir ļoti laikietilpīgas.

4.6.3. Novērtēšanas prakse un kompetence

Daži autori uzskata, ka pastāv pretrunas starp kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanu un mūžizglītības mērķi nodrošināt piekļuvi pieaugušajiem un tiem, kas priekšlaicīgi pārtraukuši mācības skolā. Komins [Comyn] (2009), atsaucoties uz Āzijas Attīstības banku (2008), norāda, ka NKI var nedarboties kontekstā, kur galvenā problēma ir nepietiekama prasmju pieejamība, nevis novērtēšanas kvalitātes uzlabošana. Arī Kastežons [Castejon] (2003) uzsver, ka novērtēšana ir kvalifikāciju ietvarstruktūru pamatā. Valdībām ir jāapzinās, ka pāreja uz rezultātos balstītu pieeju ir cieši saistīta ar novērtēšanas, apstiprināšanas un apliecināšanas pasākumiem, kā arī mācīšanās un mācīšanas stratēģijām. Tradicionāli novērtēšanas pamatā ir bijušas formālās izglītības un apmācības sistēmas ietvaros noteiktās prasības un paredzamie rezultāti. Tomēr šis process nav piemērots mūžizglītības sistēmai, kurā tiek atzīti dažādi mācīšanās ceļi. Piemēram, Jaunzēlandē novērtēšanas process parasti ietver visa veida mācīšanās – gan formālās, gan neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās kontekstā – atzīšanu attiecībā pret noteiktiem mācīšanās rezultātiem vai kvalifikāciju standartiem. Austrālijā darbā balstītas mācīšanās novērtēšana iekļauj formālās, neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās novērtēšanu. Savukārt jaunattīstības valstīs, piemēram, Bangladešā neformālā izglītība un ikdienas mācīšanās neatbilst nevienai kvalitātes nodrošināšanas prasībai,

piemēram,

akreditācijai, un tā netiek atzīta neviena kredītpunktu pārneses procesa ietvaros. Šī situācija pilnībā atšķiras no situācijas Austrālijā, kur kredītpunktu pārnese ir iespējama pat attiecībā uz darbā balstītu mācīšanos. Šajā gadījumā neformālā mācīšanās tiek strukturēta tā, lai tā atbilstu formāliem mērķiem un caur to būtu iespējams iegūt kredītpunktus un kvalifikāciju; šī iemesla dēļ to uzskata par formālu mācīšanos un tā ietilpst kvalitātes nodrošināšanas procesu tiesiskajā regulējumā.

Tā kā neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās novērtēšanas un apstiprināšanas rezultātā tiek atzītas indivīda zināšanas un prasmes, šiem procesiem ir nepieciešama kvalitātes nodrošināšana. Saskaņā ar UNESCO vadlīnijām, atzīšanas, apstiprināšanas un akreditācijas (AAA) pamatprincipi ietver vienlīdzību jeb visa veida mācīšanās rezultātu vienlīdzīgu vērtību, un kvalitatīvu novērtēšanu un apstiprināšanu, izmantojot uzticamas, taisnīgas, caurskatāmas un atbilstošas procedūras (UMI, 2012). Kvalitāte būtība ir AAA prakses atbilstības un uzticamības jautājums. Āgārda [Aagaard], Andersons [Andersson], Haltunens [Haltunen], Hansens [Hansen] un Nistrupa [Nistrup] (2017) gan norāda, ka jautājumu par to, ko „kvalitāte” nozīmē AAA kontekstā, nevajadzētu uztvert par pašsaprotamu. Tā vietā ir jārisina tādi jautājumi kā, piemēram, „Vai apstiprināšanas ietvaros tiek novērtēti paredzamie rezultāti?” vai „Kas lemj vai nosaka šos paredzamos rezultātus?”. Viņi uzskata, ka uzticamību un atbilstību nedrīkst uztvert kā kaut ko pašsaprotamu; jautājums ir drīzāk par to, ko saprot ar šiem aspektiem, jo nevienprātība šajā jomā var novest pie tā, ka kvalitātes jēdziens dažādās situācijās un kontekstā tiek interpretēts atšķirīgi. Atšķirīga interpretācija var nozīmēt atšķirīgus uzskatus par to, kādas zināšanas un prasmes jānovērtē un kā to vislabāk paveikt.

Kā liecina valstu piemēri, ārpus formālās sistēmas notikušās mācīšanās apliecināšanā tiek izmantoti atšķirīgi kritēriji novērtēšanas un apstiprināšanas procesu kvalitātes nodrošināšanai. Pirmkārt, vairāk uzmanības ir jāpievērš pierādījumu par mācīšanos derīguma un autentiskuma novērtēšanai. Individuālās kompetences ir jāatzīst neatkarīgi no tā, kur un kā tās iegūtas, taču nekaitējot izglītības un apmācības programmas kvalitātei/standartam. Mērķis ir novērtēt prasmes teorētisko un praktisko pusi. Pierādījumi par mācīšanos ļauj noteikt mācīšanās pamatā esošās pieredzes vērtību kredītpunktos (Wilbur et al. 2012). Norvēģijā, piemēram, pieaugušo novērtēšanai vidējās izglītības apgūvē tiek izmantoti tādi instrumenti kā dialogi, portfeļa novērtēšana

un profesionālie pārbaudījumi, kas ietver intervijas un praksi, ņemot vērā indivīda izglītību, apmācību, darba pieredzi, valodas zināšanas un mērķus, un lai novērotu viņa/viņas prasmes praksē. Izmantotajām metodēm jānodrošina uzticama novērtēšana, veicinot pārliecību par rezultātiem.

Otrkārt, kvalitātes nodrošināšanas procesā uzmanība ir jāpievērš arī standartiem, attiecībā pret ko tiek salīdzināti pierādījumi par mācīšanos. Šiem standartiem ir jābūt tieši salīdzināmiem vai, vēlams, identiskiem ar tiem standartiem, kas tiek izmantoti formālās sistēmas ietvaros. Ir jāpārlicinās, ka šie standarti tiek atbilstoši interpretēti. Francijā novērtēšanas procedūras ļauj kandidātiem organizēt mācīšanās rezultātus tā, lai tie atbilstu attiecīgās kvalifikācijas standartiem, un labi sagatavoties, lai stātos žūrijas priekšā. Lielbritānijā-Skotijā ikdienas mācīšanās ceļā sasniegtie mācīšanās rezultāti un apgūtās prasmes tiek pielīdzinātas atbilstošajam līmenim Skotijas kredītpunktu un kvalifikāciju ietvarstruktūrā (SKKI). Dānijā tiek ievērots princips, ka kompetences novērtējumam vienmēr ir jābūt balstītam uz attiecīgās izglītības programmas mērķiem un uzņemšanas prasībām.

Trešais kvalitātes apsvērums ārpus formālā sektora notikušās mācīšanās apliecināšanai ir kandidāta konkrētais gadījums un vai kandidātam ir pieejama uzticama informācija, padoms un palīdzība visā novērtēšanas procesā. Lai procesa iznākums ir taisnīgs un uzticams, kandidātam ir jābūt skaidri saprotamam, kādiem standartiem viņam/viņai ir jāatbilst, kādā veidā tiek gūti pierādījumi par mācīšanos, kā notiek novērtēšana un kā tiek apstiprināti novērtētie pierādījumi. Tajā pašā laikā, kā norāda Āgārda [Aagaard] ar kolēģiem (Aagaard et al., 2017), ir jāņem vērā AAA kvalitātes divējādo būtību: „No vienas puses, galvenie tās aspekti ir elastīgums, individuālisms un analīze. No šīs perspektīvas skatoties, mērķis ir atzīt individuālas zināšanas un prasmes, kas ir apgūtas dažādos veidos un apstākļos, un, līdz ar to, ir balstītas noteiktā praktiskā pieredzē. No otras puses, galvenie AAA kvalitātes aspekti ir standartizācija, uzticamība un novērtēšana. Tas ir svarīgi tad, ja ir nepieciešami salīdzināmi rezultāti, piemēram, kā pamats godīgiem atlases procesiem uzņemšanai augstākās izglītības iestādē vai pieņemšanai darbā, ja uz vienu vietu pretendē vairāki kandidāti” (turpat, 2. lpp.).

Ceturtkārt, kvalitāte ir jāskata mācīšanās rezultātos balstīto kvalifikāciju kontekstā. Mācīšanās rezultātu izmantošana ļauj nošķirt mācīšanos un mācīšanu no novērtēšanas, ļaujot dažādus izglītības guvumus novērtēt atbilstoši mācīšanās ceļam: formāli, neformāli vai ikdienas

mācīšanās veidā. Piemēram, arvien vairāk pieaugušo

izglītojas ar tiešsaistes palīdzību vai darbā balstītas mācīšanās ceļā, lai apgūtu kvalifikācijas iegūšanai nepieciešamās kompetences; šiem ceļiem ir nepieciešamas citas novērtēšanas metodes un rīki. Šajā gadījumā ir jāatkāpjas no tradicionālās noslēguma pārbaudījumu formas, izmantojot jaunus novērtēšanas veidus, kas ietver praksē balstītus novērtēšanas uzdevumus ar novērošanu imitētā vai reālā kontekstā, pierādījumu uzkrāšanu (portfeli) un reālās dzīves pieredzes novērtēšanu. Tā kā šīs izteikti daudzveidīgās novērtēšanas metodes mūsdienās tiek lietotas saistībā ar mācīšanās rezultātos balstītām kvalifikācijām, vairāk uzmanības tiek pievērsts novērtēšanas standartiem, tostarp novērtēšanas kritērijiem, procedūrām, vadlīnijām un minimālajām prasībām, lai nodrošinātu vērtējumu pamatotību un ticamību.

Piektkārt, novērtēšanas rezultātam ir jābūt dokumentētam, piešķirot pilnu kvalifikāciju (vai izglītību apliecināšu dokumentu) vai daļēju kvalifikāciju (vai kredītpunktus, vai kompetenci apliecināšu dokumentu).

Sestkārt, efektīvas novērtēšanas un atzīšanas sistēmas izveidei ir nepieciešamas dažādas zināšanas un resursi. Atzīšanas speciālistu vidū ir indivīdi, kas nodrošina informāciju, konsultācijas un palīdzību; tie, kas veic novērtēšanu; izglītības iestāžu mācītāji un vadītāji; apmācītāji darba vietā; darba devēji, kā arī vairākas citas iesaistītās puses, kam arī ir svarīga, bet mazāk tieša loma atzīšanas procesā. Bēgļu konsultanti/koordinatori nodrošina viņus ar informāciju, konsultācijām un palīdzību ar mērķi izskaidrot novērtēšanas procesus, lai indivīdi labāk apzinātos paši savas kompetences, būtu vairāk motivēti turpināt mācīties un viņu mācīšanās rezultāti tiktu atzīti.

Daudzos gadījumos AAA īstenotāju loma ir nepietiekami novērtēta. Tikai labi apmācīti AAA īstenotāji var vadīt jēgpilnus atzīšanas procesus un precīzi izskaidrot to, ko tad īsti nozīmē neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās atzīšana. Šos speciālistus nevar aizstāt ar tehnoloģijām vai tiešsaistes mācīšanās paketēm: jebkura materiāla izpratnei ir nepieciešama AAA īstenotāja palīdzība. Tādēļ AAA īstenotājiem ir jābūt pienācīgi apmācītiem un nodarbinātiem novērtēšanas centros un izglītības iestādēs, sociālajos uzņēmumos, darba vietās un nodarbinātības valsts aģentūrās. Esošajiem AAA īstenotājiem jābūt ar darba pieredzi, kā arī viņu apmācībā ir jāiekļauj gan didaktiskie, gan pedagoģiskie aspekti.

AAA īstenotāju kompetencei ir jāveic šādi uzdevumi:

(a) veicināt AAA prakses pilnveidi;

- (b) paplašināt izpratni par novērtēšanas procesiem;
- (c) vairot zināšanas par atzīšanas procesiem, nodrošinot profesionālās pilnveides iespējas;
- (d) sekmēt dažādu novērtēšanas metožu un rīku izmantošanu;
- (e) veicināt neformālās mācīšanās programmu un profesionālās pilnveides kursu pārskatīšanu;
- (f) darīt sabiedrībai zināmus atzīšanas terminus un jēdzienus, lai AAA kļūtu par vispārpieņemtas prakses daļu.

Izstrādājot apliecināšanas kursus speciālistiem, kas strādā neformālās izglītības un indivīdu kompetenču atzīšanas jomā, varētu tikt nodrošināti kvalitatīvāki mācīšanas, konsultēšanas un palīdzības pasākumi, kā arī atvieglota neformālās mācīšanās un atzīšanas procesu koordinācija (Austrija). Apliecināšanai dokumentiem jāieņem konkrēta vieta kvalifikāciju ietvarstruktūrā, savukārt moduļus var sagatavot formālu diplomu programmai, ko piedāvā koledžas vai augstskolu tālākizglītības nodaļas. Portugālē profesionalizācija tiek panākta, mācītājiem un apmācītājiem, kas piedalās pieaugušo izglītības programmu īstenošanā un veic apstiprināšanas novērtējumus, daloties pieredzē un zināšanās. Dānijas labā prakse rāda, ka sadarbība starp dažādu iestāžu novērtētājiem nodrošina iespējas apspriest atbilstošos rīkus, veicinot zināmu saskaņotību AAA īstenošanā. Šādā veidā pastāv iespēja izstrādāt kopīgu materiālu datubāzi un rokasgrāmatu AAA īstenošanai. Lai sasniegtu ievērojamu skaitu indivīdu, ir nepieciešams izstrādāt kopīgu valodu AAA priekšmeta un rīku raksturošanai.

4.6.4. Izaugsme

Daudziem AAA kandidātiem zināšanas, prasmes un kompetences tikai veidojas, tādēļ AAA jāīsteno kā daļa no izglītības un apmācības programmas vai sagatavošanās kursa. Ir būtiski jāveicina viņu interese piedalīties izglītības un apmācības programmā vai sagatavošanāsursos, kā tas ir, piemēram, Somijā. Līdz ar to visiem AAA procesiem jākoncentrējas ap novērtēšanu tādā mērā, lai tiktu veicināta motivācija iesaistīties tālākizglītībā un profesionālajā pilnveidē. Ieviešot izglītības un apmācības programmas, valstij galvenā uzmanība ir jāpievērš izaugsmei. Valsts iestādēm jānodrošina, ka mācīšanās procesu rezultātā tiek novērtētas zināšanas, prasmes un kompetences, kas pēc tam tiek atzītas un apliecinātas saskaņā ar ieviesto procedūru; tikai šādi ir iespējams panākt standarta, ko indivīds sasniedzis AAA ietvaros, caurskatāmību. Apliecināšanai dokumentiem ir

jānodrošina indivīdu un

indivīdu grupu, kas vēl nav integrēti nodarbinātības sistēmā, iekļaušanās darba tirgū, kā arī piekļuve vispārējai izglītībai. Kā liecina Dānijā veikts novērtējuma pētījums (Andersen un Laugesen, 2012), lai gan AAA nodrošina piekļuvi iestāžu piedāvātajām izglītības programmām, vairums kandidātu vēlas, lai viņu kompetences tiktu atzītas tiešai izmantošanai darba tirgū.

Jaunattīstības valstīs, kur profesionālajai izglītībai un apmācībai ir zems statuss, ir būtiski, ka kursi tiek apliecināti tādā veidā, lai nodrošinātu konkrētajam apmācāmajam piekļuvi vispārējai izglītībai. Tādējādi tiks uzlabots profesionālās izglītības un apmācības statuss un mazināta nevienlīdzība starp formālo un neformālo izglītību. Piekļuve plašākam prasmju lokam vispārējās izglītības ceļā ir īpaši būtiska situācijā, kad valstī norisinās straujas ekonomiskās un sociālās pārmaiņas. Šīs pārmaiņas palielina personīgās izaugsmes nozīmi, vienlaikus samazinot ar specifiskām darbībām saistītu un šauri definētu instrumentālo zināšanu un prasmju nozīmi, kā tas ir, piemēram, Jaunzēlandē. ASV izaugsmes ceļi tiek dēvēti par „apliecināšanas pārejām”. Tie ietver pieaugušo izglītības un pieredzē balstītas mācīšanas padomes (CAEL) izstrādāto projektu „Koledžas kredītpunkti par esošajām zināšanām” (*College credit for what you already know*), kā mērķis ir novērtēt iepriekšējo mācīšanos un palielināt to pieaugušo skaitu, kam noderētu piekļuve koledžas izglītības programmām (Ganzglass, Bird un Prince, 2011).

Kanādā izaugsme, nodrošinot piekļuvi formālajām kvalifikācijām, joprojām ir galvenais iepriekšējās mācīšanās novērtēšanas un atzīšanas aspekts. Tomēr arvien vairāk uzmanības tiek veltīts kvalificētu un kompetentu profesiju pieejamībai un attīstībai.

4.6.5. Darba devēju un apmācības īstenotāju līdzdalības veicināšana

Apmācības/atzīšanas procesos ir nepārtraukti jāiesaista darba devēji, kas ir tiešie kvalificēta darbaspēka lietotāji, jo tas ir veids, kā nodrošināt, ka prasmes tiek attīstītas, balstoties uz reālu praksi, un tās atbilst reālajai pasaulei. Darba devēji ir jāiesaista atzīšanas procesu un apmācības kursu izstrādē. Viņiem atzīšana var kļūt par instrumentu, kas ļauj apzināties zināšanu, prasmju un kompetenču klāstu savā uzņēmumā. Meksikā kompetenču apliecināšana tiek uzskatīta par veidu, kā palielināt darbinieku un uzņēmuma produktivitāti un mazināt darbinieku mainību (García-Bullé 2013). Maurīcijā darba

devēji tiek aicināti ieguldīt mazkvalificētu indivīdu apmācībā, lai integrētu viņus produktīvajā ekonomikā. Maurīcijas Kvalifikāciju uzraugošā iestāde (MKUI) veic saskaņotus pasākumus AAA ieviešanā, lai veicinātu darbaspēka izaugsmi noteiktās nozarēs (jo īpaši tūrisma, finanšu pakalpojumu, nekustamā īpašuma, informācijas un komunikāciju tehnoloģiju (IKT) un jūras velšu jomā). Darba devēji saprot, cik svarīga ir AAA īstenošana augsti kvalificēta darbaspēka attīstībai, un tādēļ viņi palīdz apmaksāt MKUI komisijas maksu. Arī finansiāli stabili uzņēmumi sponsorē AAA kandidātus. Šobrīd 19 nozares apmācības konsultatīvās padomes izstrādā NKI kvalifikācijas visās Maurīcijas ekonomikas TPIA jomās. Lai gan šādas kvalifikācijas piedāvā gan valsts, gan privātie apmācības īstenotāji, NKI kvalifikācijas piešķir centralizēta iestāde. Maurīcijā AAA un NKI ir savstarpēji saistītas, jo AAA ir tiešā veidā atkarīga no kvalifikāciju rezultātiem, un daudzi izglītības guvēji var bez problēmām pāriet uz NKI (Allgoo, 2013).

Apmācības īstenotāji var veicināt mācīšanos dažādos veidos gan formāli, gan neformāli. Apmācības īstenotājiem ir jārada pozitīva mācīšanās vide un politika, lai nodrošinātu vairāk mācīšanās iespēju un veicinātu apmācības guvēju un darba ņēmēju spējas. Ir jāievieš aktīvāks mācīšanās modelis un jāveido sadarbība ar dažādām organizācijām, piemēram, komercfirmām, izglītības īstenotājiem, jauniešu organizācijām un sociālajiem uzņēmumiem, lai vairotu izglītības guvējiem, jauniešiem un pieaugušajiem pieejamās iespējas.

Darba devēji var atbalstīt izglītības sektoru, kā arī pieaugušo un kopienas mācīšanās sektorus divējādi: palielinot uzņēmējdarbības partnerību skaitu un nodrošinot papildu darba vietas. Viņi var arī piedalīties novērtēšanā, nodrošinot atgriezenisko saiti par darba vietā notikušo mācīšanos, tādējādi palīdzot novērtēt kopīgo mācīšanās aktivitāšu un darbā balstītas mācīšanās efektivitāti (Leung un McGrath, 2010).

AAA īstenošanā ir jāņem vērā uzņēmumu vajadzības un izaicinājumi. Uzņēmumiem ir jāgūst labums no sava ieguldījuma. Darbā balstītas apmācības un atzīšanas iniciatīvas jāveido tā, lai uzņēmumi gūtu nepārprotamu labumu no līdzdalības šādās aktivitātēs (Pilz 2017).

4.6.6. Darbinieka un izglītības guvēja ieguvumi no AAA

Indivīda mācīšanās un kompetenču atzīšana ir būtiska kvalitātes nodrošināšanai. Atzīšana nav tikai formāls atzīšanas process, bet tā ir svarīga arī personai, kuras

zināšanas ir tikušas apstiprinātas. Indivīdam tiekot

uzņemtam izglītības iestādē, pieņemtam darbā vai nodarbinātam, atzīšana varētu ievērojami paaugstināt cilvēka pašapziņu. AAA ir vairāki mērķi, kas palīdz noteikt kvalitātes nozīmi attiecīgā AAA kontekstā. Parasti tiek noteikts formatīvs vai summatīvs mērķis. Formatīvā AAA paredzēta iepriekšējās mācīšanās apzināšanai, veidojot pamatu tālākai izglītībai; šajā kontekstā kvalitāte nozīmē nodrošināt vislabāko iespējamo pamatu tālākizglītībai. Summatīvā apstiprināšana parasti ietver mācīšanās rezultātu un kompetenču apkopošanu attiecībā pret noteiktiem kritērijiem. Ideālā gadījumā abi novērtējumi informē indivīdu par viņa/viņas mācīšanos un kompetenci, vairo pašapziņu un raisa interesi mūžizglītībā.

AAA jānodrošina reāli ieguvumi konkrētām mērķa grupām, piemēram, bēgļiem un migrantiem, kā arī mazkvalificētiem, daļēji kvalificētiem un kvalificētiem darbiniekiem un izglītības guvējiem, kuri jau ir nodarbināti. Dažās darba tirgus jomās pieprasījums pēc darbiniekiem ar vajadzīgajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm aug ātrāk nekā piedāvājums, kam par iemeslu galvenokārt ir tas, ka formālā izglītības un apmācības sistēma nespēj pienācīgi uz to reaģēt.

Zviedrijā mazkvalificētu bēgļu gadījumā apstiprināšanas modelī uzmanība tiek skaidri vērsta uz kvalitāti, īstenojot plašu kandidātu kompetenču noteikšanas un apstiprināšanas procesu, ietverot arī praktiskus darba uzdevumus un iespēju apgūt specifiskas prasmes, kas trūkst darba tirgū. Nodarbināmība ir liela darba ņēmēju priekšrocība, jo tā piešķir indivīdam uzticamību un vērtību nozarē. Lai apstiprināšanas process būtu jēgpilns, sākotnējās kandidātu prasmju apzināšanas ietvaros kandidātam ir jāatbilst vismaz pusei prasību.

Ir jāapsver arī jautājums par to, kā pienācīgi nodarbināt kvalificētus darbiniekus, lai viņu kompetences tiktu izmantotas lietderīgi un šie indivīdi tiktu motivēti (Pilz, 2017). Šeit svarīgākie faktori ietver ne tikai tehniskās

prasmes, bet arī tādus aspektus kā datorprasme, veselība un darba drošība. Vēl būtiskāk ir pienācīgs atalgojums. Pieprasījums pēc apmācības un iespējamība, ka apmācības pasākumi nesīs augļus, ir atkarīgi no tā, vai indivīdam pastāv finansiāls labums ilgtermiņā, apgūstot prasmes. Valsts aģentūrām un sociālajiem partneriem jāizstrādā tiesiskais regulējums, lai nepieļautu diskrimināciju un tirgus kroplošanu. Vācijā AAA tiek iekļauta kolektīvajos līgumos, sniedzot lielāku drošību personām, kas ir apguvušas prasmes neformālās un ikdienas mācīšanās ceļā, atzītas mācekļa prakses ietvaros. Tāpat Vācijas valsts sektorā ir ieviesti noteikumi par atalgojuma aprēķināšanu, ņemot vērā arī darba pieredzi un darba stāžu. Indivīdi tiek uzņemti apmācības programmās, ja viņiem ir noteikta praktiskā pieredze, savukārt nozares apmācības aģentūras vada AAA procesu izstrādi un pilnveidi.

4.7. Atziņas

Šajā nodaļā tika parādīts, ka kvalitatīva mūžizglītības sistēma nav atkarīga tikai no politikas, ietvarstruktūras un standartu esamības, bet arī no tā, kā tiek īstenoti un cik kvalitatīvi ir kvalificēšanas un atzīšanas pasākumi. Būtiska loma ir arī mūžizglītības iespējām vietējā līmenī un tam, cik tās ir lietderīgas tiešajam lietotājam.

Mēs vairāk pievēršamies pieprasījumam pēc AAA. Lai gan makro un mezo līmenim ir nozīme, vairāk uzmanības ir jāvelta aspektiem, kas saistīti ar kvalitatīvas mūžizglītības sistēmas pieprasījumu, piemēram, kā veicināt uzņēmumu un indivīdu iesaistīšanos AAA pasākumos. Kādi būs faktiskie indivīdu, darba devēju un izglītības guvēju ieguvumi visos apstākļos? Tajā pašā laikā darba devēju organizācijām ir jāpielāgojas kvalifikāciju un izglītības sistēmām, lai panāktu patiesu taisnīgumu starp to, kā tiek vērtēti formālās un neformālās mācīšanās rezultāti. Lai nodrošinātu piekļuvi izglītībai un visa veida kompetenču atzīšanu, ir jāapvieno iesaistīto pušu un valsts iestāžu centieni.

Atsauces

[Tīmekļa vietnes apmeklētas 5. 7. 2017.]

- Allgoo, K. (2013). The Mauritius model of recognition of prior learning (RVA). In: Singh, M.; Duvekot, R. (eds.) *Linking recognition practices and national qualifications frameworks: international benchmarking of national experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560509.pdf>
- Andersen, M.; Laugesen, C. (2012). Recognition of prior learning within formal adult education in Denmark. *Prior learning assessment inside out*, Vol. 1, No. 2. <http://www.plaio.org/index.php/home/article/view/24> [accessed 15 March 2017]
- Australian Qualifications Framework Council (2013). *Australian qualifications framework* (second edition). Canberra: AQF Council.
- Barabasch, A.; Rauner, P. (2012). *Work and education in America: the art of integration*. Dordrecht: Springer.
- Bjørnåvold, J. (2001). Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. *European journal of vocational training*, No 22, pp. 24-32. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/222001>
- Brockmann, M. et al. (eds). (2011). *Knowledge, skills and competence in the European labour market: what's in a vocational qualification?* London: Routledge.
- Bussemeyer, M.; Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. In: Bussemeyer, M.; Trampusch, C. (eds). *The political economy of collective skill formation*. Oxford/New York: Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-political-economy-of-collective-skill-formation-9780199599431?cc=gr&lang=en&>
- Castejon, J.M. (2013). The national skills development agency: a step in the right direction. *India EU Skills Development Project Bulletin 3*, September 2013. <http://www.india-euskills.com/project-news-events/the-nsda-a-step-in-the-right-direction.html>
- Cedefop (2009). *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*. Cedefop reference series; 2. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training (second edition): a selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>
- Cedefop; ETF; UNESCO; UIL (2017). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks*. Vol. 2.
- Comyn, P. (2009). Vocational qualification frameworks in Asia-Pacific: a cresting wave of educational reform? *Research in post-compulsory education*, Vol. 14, No 3, pp. 251-268. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13596740903139305>
- Eriksen, E. O. (1995). *Deliberativ politikk. Demokrati I teori og praksis [Deliberative policies: democracy in theory and practice]*. Tano: Bergen. (In Norwegian)
- European Commission; Cedefop; GHK Consulting (2010). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2010. Country report: Netherlands*.
- Ganzglass, E.; Bird, K.; Prince, H. (2011). *Giving credit when credit is due: creating a competency-based qualifications framework for post-secondary education and training*. Washington, DC: Centre for post-secondary and economic success (CLASP).
- García-Bullé, S. (2013). Mexico: national system of competence standards (NSCS). In: Singh, M.; Duvekot, R. (eds). *Linking recognition practices and national qualifications frameworks: international benchmarking of national experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL, pp. 197-206.
- German Federal Ministry of Education and Science (BMBF) (2008). *Status of recognition of non-formal and informal learning in Germany within the framework of the OECD activity 'Recognition of informal and non-formal learning (RNFIL)'*. Bonn: BMBF.
- Grunnet, H.; Dahler, A.M. (eds) (2013). *Quality model of validation in the Nordic countries*. www.nordvux.net
- Keller, A. (2013). New Zealand qualifications framework and support to lifelong learning. In: Singh, M.; Duvekot, R. (eds). *Linking recognition practices and national qualifications frameworks: international benchmarking of national experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL, pp. 131-141.
- Kis, V; Hoeckel, K; Santiago, P. (2009). *Learning for jobs – OECD review of vocational education and training: Mexico*. <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills-Beyond-School-Synthesis-Report.pdf>
- Klein-Collins, R. (2010). *Fuelling the race to postsecondary success: a 48-institution study of prior learning assessment and adult student outcomes*. Chicago: CAEL.
- Maes, M. (2008). *Valuing learning in the Netherlands: landmarks on the road for accreditation of prior learning*. Her-

togenbosch: CINOP Advisory.

- Mehrotra, S. et al. (2014). *Vocational education and training reform in India: business needs in India and lessons to be learned from Germany*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- New Zealand Ministry of Education (2008). *Development and state-of-the-art of adult learning and education. National report of New Zealand*. UNESCO's 6th international conference on adult education, CONFITEA VI. Hamburg: UIL.
- Ore, D.; Hovdhaugen, E. (2014). 'Second chance' routes into higher education: Sweden, Norway and Germany compared. *International journal of lifelong education*. Vol. 33, No 1, pp. 45- 61.
- Pilz, M. (2017). Policy borrowing in vocational education and training (VET): VET system typology S and the 6P strategy for transfer analysis. In: Pilz, M. (ed.) *Vocational education and training in times of economic crisis: issues concerns and prospects*. Cham, Switzerland: Springer.
- Shavit, Y.; Müller, W. (2000). Vocational secondary education, tracking and social stratification. In: Hallinan M.T. (ed.). *Handbook of sociology of education*. New York: Springer, pp. 437-452.
- Schneeberger, A.; Petanovitsch, A.; Schlögl, P. (2008). National report on the development and the state of the art of adult learning and education (ALE): country report Austria. Prepared for the *UNESCO 6th International conference on adult education, CONFITEA VI*. Hamburg: UIL. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confitea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Austria.pdf
- Singh, M.; Deij, A. (2016). Qualification frameworks: lessons from the past 20 years: an international perspective. *South African Qualifications Authority (SAQA) Bulletin*. Vol. 16, No 1, pp. 1-20.
- Travers, N. L. (2011). United States of America: prior learning assessment (PLA) research in colleges and universities. In: Harris, J.; Breier, M.; Wihak, C. (eds). *Researching the recognition of prior learning: international perspectives*. Leicester: NIACE, pp. 248-283.
- UNESCO (2016). *Global education monitoring (GEM) report*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/imag-es/0024/002457/245752e.pdf>
- UNESCO-UIL. *Global observatory of recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL. <http://www.uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation>
- Van Kleef, J. (2011). Canada: a typology of prior learning assessment and recognition (PLAR) research in context. In: Harris, J.; Breier, M.; Wihak, C. (eds). *Researching the recognition of prior learning: international perspectives*. Leicester: NIACE.

Papildu lasāmviela

- Austrian Federal Ministry of Education Arts and Culture (2011). *Consultation questions on UNESCO guidelines for recognising all forms of learning with a focus on non-formal and informal learning*. Vienna: BMUKK, in cooperation with 3s Unternehmensberatung Ltd.
- Blomqvist, C.; Louko, S. (2013). Finland: an outline of the national qualifications framework development and the recognition of prior learning. In: Singh, M.; Duvekot, R. (eds). *Linking recognition practices and national qualifications frameworks: international benchmarking of national experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL, pp. 157-162.
- Blöndal, S.; Field, S.; Girouard, N. (2002). Investment in human capital through upper secondary and tertiary education. *OECD Economic Studies*, Vol. 34, No 1.
- Depover, C. (2006). *Conception et pilotage des réformes du curriculum [Designing and piloting curriculum reforms]*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001511/151154f.pdf>
- Harris, J.; Breier, M.; Wihak, C. (2011). *Researching the recognition of prior learning: international perspectives*. Leicester: NIACE.
- Klein-Collins, R. (2007). *Prior learning assessment: current policy and practice in the US: a preliminary report*. Chicago: Council for Adult and Experiential Learning (CAEL).
- Leung, A. Sui Man; McGrath, S. (2010). An effective learning model to support people development: the emerging approach of the Hong Kong Institute for Vocational Education. *International education studies*, Vol. 3, No 4, pp. 94-106. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/7967>
- Raffe, D. (2013). What is the evidence for the impact of national qualifications frameworks? *Comparative education*, Vol.

49, No 2, pp. 143-162.

Saar, E.; Ure, O. B. (2013). Lifelong learning systems: overview and extension of different typologies. In: Saar, E, Ure, O.B.; Holford, J. (eds). *Lifelong learning in Europe: national patterns and challenges*. Cheltenham: Edward Elgar. https://www.e-elgar.com/shop/lifelong-learning-in-europe?__website=uk_warehouse

Singh, M. (2015). *Global perspectives on non-formal and informal learning: why recognition matters*. Hamburg: UIL.

Singh, M.; Duvekot, R. (eds.) (2013). *Linking recognition practices and national qualifications frameworks: international benchmarking of national experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560509.pdf>

Travers, N.L.; Evans, M.T. (2011). Evaluating prior learning assessment programme: a suggested framework. *International review of research in open and distance learning*, Vol. 12, No 1, pp. 151-159.

UNESCO-UIL (2012). *Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>

5. NODAĻA.

NEFORMĀLĀS IZGLĪTĪBAS UN IKDIENAS MĀCĪŠANĀS APSTIPRINĀŠANA: EIROPAS REALITĀTE?

Ernesto Villalba un Jens Bjornavolds

Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs (Cedefop)

Kopsavilkums

Neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšana jeb centieni padarīt redzamu un vērtīgu mācīšanos, kas notiek ārpus formālās izglītības konteksta, Eiropā pamazām kļūst par neatņemamu izglītības un apmācības, kā arī mūžizglītības daļu. Lai gan lielākā daļa valstu ir oficiāli paziņojušas, ka tās īsteno valsts apstiprināšanas sistēmas ieviešanas pasākumus, tas ne vienmēr izpaužas praktiski, padarot apstiprināšanu pieejamu iedzīvotājiem. Pirmie politiskie centieni ieviest apstiprināšanas pasākumus notika vairāk kā pirms trīsdesmit gadiem. Šīs nodaļas mērķis ir runāt par to, cik lielā mērā apstiprināšanas pamatā esošās vērtības ir pieņemtas un/vai ieviestas valstu un Eiropas līmenī. Nodaļa ne tikai palīdz labāk izprast šīs politikas jomas vēsturi, bet arī parāda, kā laika gaitā ir mainījušās valsts un Eiropas līmeņa politikas iniciatīvas.

Atslēgas vārdi: neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšana; nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūra (NKI); Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra (EKI); neformālā izglītība, ikdienas mācīšanās; iepriekšējās mācīšanās novērtējums; mācīšanās rezultāti

5.1. Ievads

Neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšana ir process, kura ietvaros mācīšanās, kas notiek ārpus formālās izglītības sistēmas, tiek padarīta redzama un tai tiek piešķirta vērtība. Pēdējo desmitgažu laikā tā ir ieguvusi lielāku nozīmi un redzamību. Iesaistītās puses gan nacionālā, gan Eiropas līmenī pastāvīgi uzsver, ka apstiprināšana ir ceļš, caur kuru mācīšanās, kas notiek darbā vai brīvajā laikā, var kļūt par daļu no izglītības sistēmas. Apstiprināšana arvien biežāk tiek saistīta ar riska grupu vajadzībām, jo tā var veicināt integrāciju darba tirgū un sabiedrībā kopumā (Souto-Otero un Villalba, 2015). Šajā nodaļā aplūkota apstiprināšanas sistēmas

attīstība Eiropā pēdējo desmitgažu laikā, kā arī tiek runāts par to, cik lielā mērā ir pieņemtas un ieviestas apstiprināšanas pamatā esošās pamatvērtības. Nodaļā tiek vērsta arī uzmanība valstu un Eiropas politikas mijiedarbībai šajā jomā.

5.1.1. Apstiprināšana un vērtības

Pieņemot neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšanu sabiedrībā, tiek pieņemtas divas būtiskas vērtības:

- (a) jebkāda veida mācīšanās, neatkarīgi no tā, kur un kā tā notiek, sniedz labumu gan indivīdam, gan sabiedrībai;
- (b) formālā izglītība ir jāpapildina ar atzītu neformālo izglītību un ikdienas mācīšanos, lai padarītu redzamākus un novērtētu daudzus un dažādos indivīdu izglītošanās ceļus.

Šīs divas vērtības ir savā starpā cieši saistītas un veido šajā nodaļā tā dēvēto „apstiprināšanas standartu”. Šī standarta aktīva virzīšana rada izaicinājumu formālās izglītības sistēmas dominējošajai pozīcijai. Apstiprināšanas pasākumu ieviešana, tādējādi parādot to, ka mācīšanās faktiski var notikt dažādos apstākļos un iestādēs, ļauj apšaubīt formālās izglītības „ekskluzīvās” tiesības novērtēt un apliecināt mācīšanos.

Lai šis standarts tiktu pieņemts un apstiprināšana kļūtu par neatņemamu un efektīvu valsts politikas un prakses daļu, ir jāizpilda trīs galvenie nosacījumi. Pirmais nosacījums attiecas uz institucionālo apstiprināšanas sistēmu: vai piemērojamās tiesību normas, iestādes un iesaistītās puses ievēro šīs vērtības, ļaujot ilgtermiņā un tiesiski īstenojot šādu politiku? Otrs nosacījums attiecas uz resursiem un to, vai politikas mērķi tiek pielāgoti esošajiem apstākļiem sabiedrībā, nodrošinot, ka apstiprināšana ir pieejama arī iedzīvotājiem. Vai

apstiprināšanas iniciatīvām ir pietiekami resursi ar labi apmācītiem profesionāļiem un atbilstošām profesionālās pilnveides iespējām? Trešais nosacījums ir saistīts ar metodiskajiem jautājumiem. Ir svarīgi, ka apstiprināšanas metodes nodrošina iegūto mācīšanās rezultātu ticamību un derīgumu.

Ticības trūkums kādam no šiem trim nosacījumiem ir pretrunā ar uzskatu, ka visa veida mācīšanās ir vienlīdz svarīga un ka formālo izglītību ir nepieciešams papildināt ar neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšanu. Šajā nodaļā tiek aplūkota „apstiprināšanas standarta” pieņemšana un ieviešana. Šajā nodaļā mēs vēršam uzmanību uz sekojošiem jautājumiem:

- (a) vai ES valstis ir ieviesušas apstiprināšanas virzīšanas pamatā esošās vērtības?
- (b) vai ir izpildīti nosacījumi, kas ir saistīti ar apstiprināšanas ieviešanu valsts un Eiropas līmenī?

Nodaļas sākumā tiek aplūkota apstiprināšanas vēsture Eiropā kopš tās parādīšanās 1980.tajos un 1990.tajos gados. Tālāk tiek aplūkots otrais posms no 2002. gada līdz 2012. gadam, kad tiek pieņemts ieteikums apstiprināšanas ieviešanai. Nodaļas trešajā daļā tiek aplūkota esošā situācija un tas, cik lielā mērā mēs varam vai nevaram runāt par pamatstandarta pieņemšanu šī posma ietvaros. Šī trešā posma analīzes pamatā ir dati, kas apkopoti, lai iegūtu jaunāko informāciju par Eiropas instrumentu neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšanai ⁽¹⁾.

5.2. 1980.-2002. gads: standarta pirmsākumi?

Apstiprināšana kā atsevišķa politikas joma sāka parādīties 1980-to gadu beigās. Tas gan nenozīmē, ka valstīm nebija nekādas iepriekšējas pieredzes šajā jomā: vairākās valstīs bija ieviesta kārtība, kādā indivīdi ar atbilstošu darba pieredzi varēja kārtot valsts pārbaudījumus, rezultātā iegūstot kvalifikāciju bez nodarbību apmeklēšanas. To ilustrē tā dēvētais „20. pants”, kas tiek īstenots Norvēģijā kopš 1952. gada. Tomēr šie pasākumi galvenokārt bija tehniskas dabas, paredzēti formālās izglītības elastīguma nodrošināšanai, un paši par sevi netika uztverti kā politikas iniciatīvas.

5.1.2. Attīstība valstu kontekstā

„Apstiprināšanas standarta” (pieņēmums, ka atzīstama ir jebkāda veida izglītība, neatkarīgi no konteksta, kurā tā

tiek iegūta) parādīšanās ir cieši saistīta ar mācīšanās rezultātu, kompetencēs balstītu izglītības standartu un mācību programmas ieviešanu 1980.tajos un 1990.tajos. Viens no pamatprincipiem mācīšanās rezultātos balstītai pieejai, kas vērsta uz to, kas izglītības guvējam jāzina, jāprot un jāsaprot, ir tāds, ka vienus un tos pašus rezultātus ir iespējams sasniegt dažādos veidos un ceļos (tostarp arī caur aktivitātēm darbā un brīvajā laikā).

Valsts profesionālo kvalifikāciju ieviešana Lielbritānijā 1980.tajos gados un kompetencēs balstītas izglītības īstenošana Somijā 1990.tajos gados parāda, kā uz mācīšanās rezultātiem vērsta valsts pieeja sekmē apstiprināšanas pasākumu izstrādi un virzību. Lielbritānijā mācīšanās rezultātu (un modulāru kvalifikāciju) apvienošana ļāva realizēt tādus pasākumus kā iepriekšējās mācīšanās akreditācija un iepriekšējās uz praktisku pieredzi balstītas mācīšanās akreditācija. 1991. gadā Nacionālā profesionālo kvalifikāciju padome noteica, ka „iepriekšējās mācīšanās akreditācijai ir jābūt piemērojamai visām šo iestāžu akreditētajām kvalifikācijām” (Eiropas Komisija, 2008).

Tas, cik lielā mērā pāreja uz mācīšanās rezultātiem veicināja apstiprināšanas ieviešanu, nav viennozīmīgi vērtējams. Lai gan kompetencēs balstītā sistēma, ko īsteno Somija, ir kļuvusi par spēcīgu un integrētu nacionālās sistēmas daļu un to joprojām izmanto daudzi indivīdi, nacionālā profesionālo kvalifikāciju (NPK) sistēma nespēj pilnvērtīgi veicināt neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšanu. Tā kā Lielbritānijā trūkst politiskās virzības, var netikt noteiktas atbilstošas politikas prioritātes, turklāt pastāv iespēja, ka tas ir saistīts ar NPK sistēmas nepietiekamo kvalitāti un aktualitāti. Daļa kritikas, kas tiek vērsta pret mācīšanās rezultātos balstītu pieeju (un netieši arī pret apstiprināšanu), ir saistīta ar pārāk konkrēto (šauru) veidu, kādā tika definēti NPK mācīšanās rezultāti (Allais, 2016). No tā var secināt, ka, lai gan mācīšanās rezultātos balstīti standarti un mācību programmas spēlē svarīgu lomu apstiprināšanas sekmēšanā, tie to nespēj paveikt vieni paši.

Arī Francija bija viena no pirmajām valstīm, kura ieviesa apstiprināšanu. *Bilan de compétence* tika izveidota 1985. gadā kā atbalsta instruments darba devējiem un ņēmējiem darbā iegūto kompetenču noteikšanai (to redzamībai). Sākot ar 1992. gadu Francijā ir iespējams iegūt profesionālās kompetences apliecību (*certificat d'aptitude professionnelle*), pamatojoties uz neformālās izglītības un iepriekšējās mācīšanās novērtējumu, savukārt 2002. gadā tika pieņemts regulējums, izveidojot visaptverošu iegūtās pieredzes apstiprināšanas ietvarstruktūru (*validation des*

¹ www.cedefop.europa.eu/validation/inventory

acquis de l'expérience (VAE)). Ziemeļvalstis arvien vairāk pievēršas regulējuma un institucionālo risinājumu izstrādei, kas ļautu ieviest apstiprināšanas sistēmu. 1999. gada Kompetences reformas ietvaros Norvēģija īstenoja plašu eksperimentālo programmu trīs gadu garumā, lai izstrādātu un pārbaudītu visus elementus, kas nepieciešami funkcionējošai valsts apstiprināšanas sistēmai (VOX, 2002). Tā rezultātā kopš 2000. gada sākuma ir radītas funkcionējošas apstiprināšanas shēmas, jo īpaši attiecībā uz profesionālo izglītību un apmācību. Nīderlandē *Erkennung Verwoven Kwalificaties* (EVK) komisija izstrādāja priekšlikumus apstiprināšanas sistēmas izveidei, kas pēc tam tika pārbaudīta atsevišķās jomās (būvniecības nozarē un bērnu aprūpes nozarē). Arī Šveicē 1999. gadā biedrība „CH-Q Šveices kvalifikāciju programma karjeras attīstībai” sāka izstrādāt metodes ārpus formālās sistēmas iegūtu mācīšanās rezultātu novērtēšanai.

Saskaņā ar Finmoras un Sikinkas [Finnemore un Sikkink] (1998) piedāvāto terminu, visas šīs valstis ir uzskatāmas par „pamatlicējām”. Tās „paver ceļu” apstiprināšanai kļūst par redzamu politikas prioritāti, uzsverot „apstiprināšanas standarta” pamatā esošās vērtības. Iesaistītās puses šajās valstīs uzskatīja, ka ir nepieciešams izglītību padarīt elastīgāku un pavērt jaunas iespējas formālu kvalifikāciju iegūšanai. Šīs iniciatīvas tika daļēji izstrādātas mūžizglītības kontekstā, galvenokārt izvairoties no strupceļiem un cenšoties vairot caurlaidību izglītības sistēmā.

5.2.2. Apstiprināšana Eiropas līmenī

Bjornavolds [Bjørnåvold] (2000) un Duvekots, Šūrs un Puluss [Duvekot, Schuur un Pulusse] (2005) par pirmo nepārprotamo soli apstiprināšanas veicināšanai Eiropas līmenī uzskata 1995. gada „Balto grāmatu par mācīšanu un mācīšanos” (Eiropas Komisija, 1995). Baltajā grāmatā tika uzsvērtā nepieciešamība atzīt kompetences, kas iegūtas ārpus formālās izglītības sistēmas, un tā pavēra ceļu plašiem pētījumiem un izmēģinājumiem, kas tika finansēti caur tādām Eiropas programmām kā „Adapt”, „Leonardo da Vinci”, „Socrates”, „Equal”. Šo pētījumu, kam atbalstu sniedza arī Cedefop (Bjørnåvold, 2000 un 2002), mērķis bija izstrādāt apstiprināšanas metodiku, jo īpaši pētot pieejas praktisko iespējamību. Lai gan tikai dažos gadījumos tika izstrādāti pastāvīgi apstiprināšanas pasākumi, Eiropas programmas ļāva pievērst iepriekš šajā jomā neiesaistītu valstu, iestāžu un ekspertu uzmanību „apstiprināšanas standartam”.

2001. gada Eiropas Komisijas paziņojums „Padarot Eiropas Mūžizglītības zonu par realitāti” (Eiropas Komisija, 2001) deva papildu impulsu neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās lomas spēcīnāšanai. Atsaucoties uz Delora (1996) deklarāciju, UNESCO 1972. gada publikāciju „Mācīties būt” (Faure et al., 1972) un turpmākām izmaiņām mūžizglītības koncepcijā (piem., Rubensson, 2001; Jarvis, 2002; Villalba, 2006), 2001. gada paziņojumā tika uzsvērts, cik svarīgi ir mācīties visas dzīves garumā (formālā, neformālā un ikdienas vidē).

Rubensons [Rubensson] (2003) norāda, ka šajā paziņojumā liela nozīme tiek piešķirta ikdienas mācīšanās procesiem un ka vislielāko lomu sevis izglītošanā spēlē pats indivīds. Rezultātā apstiprināšana kļuva par galveno elementu mūžizglītības politikas īstenošanā. Aptuveni tajā pašā laikā Eiropas Savienība sāka izstrādāt caurskatāmības rīkus, lai nodrošinātu skaidrāku prasmju un kvalifikāciju pārnesamību. Ar Kopenhāgenas 2002. gada 29.–30. novembra deklarāciju tika aizsākta Eiropas stratēģija ciešākai sadarbībai profesionālās izglītības un apmācības (PIA) jomā. Deklarācija noteica, ka ir nepieciešams „izstrādāt vienotu principu kopumu attiecībā uz neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšanu ar mērķi nodrošināt lielāku salīdzināmību starp dažādu valstu pieejām” (Eiropas Padome un Eiropas Komisija, 2002).

5.3. Apstiprināšanas pasākumu paplašināšana (2002.-2012. gads)

5.3.1. Attīstība valstu kontekstā

Šajā laikā valstis - „pamatlicējas” (Francija, Somija, Norvēģija un Nīderlande) ieviesa valsts līmeņa apstiprināšanas sistēmas, galvenokārt integrējot apstiprināšanas pasākumus savās nacionālajās izglītības un apmācības sistēmās un palielinot atzīto indivīdu skaitu. Vairākas citas valstis šajā laikā sāka apzināties to, cik svarīgu lomu spēlē apstiprināšana, un sāka sistemātisku tās ieviešanu; viens no spilgtākajiem piemēriem šeit ir Portugāle. Jauno iespēju iniciatīva (2005) noteica nacionālo stratēģiju, lai paaugstinātu zemi kvalificētu indivīdu kvalifikācijas līmeni, lielā mērā balstoties uz apstiprināšanu. Šīs iniciatīvas ietvaros tika izstrādāta nacionāla kompetenču atzīšanas, apstiprināšanas un apliecināšanas sistēma (KAAA), izveidoti vairāk nekā 400 centri vietējā un reģionālā līmenī un izsniegtas vairāk nekā 300 000 apliecības. Dānija 2007. gadā izstrādāja regulējumu neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšanai visās izglītības nozarēs, kā arī ieviesa

vairākas iniciatīvas ar mērķi veicināt tā izmantošanu.
Vācijā 2005. gadā ieviestais ProfilPass (rīks indivīda
prasmju

dokumentēšanai) ir uzskatāms par pirmo soli pretim plašākai apstiprināšanas pieejai. Spānijā Karaliskais rīkojums Nr. 124/2009 par profesionālo kompetenci, kas iegūtas profesionālajā pieredzē, apstiprināšanu noteica mehānismus neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās ceļā apgūtu PIA kvalifikāciju apstiprināšanai. Arī Beļģijā, Igaunijā, Islandē, Īrijā, Luksemburgā un Slovēnijā ir ieviests tiesiskais regulējums un administratīvās procedūras attiecībā uz apstiprināšanu, taču līmenis, kādā notiek praktiska to īstenošana, atšķiras. Šajā laikā arī citas valstis, piemēram, Čehija un Lietuva, sāka ieviest dažādus apstiprināšanas pasākumus.

5.3.2. Apstiprināšana Eiropas līmenī

Eiropas programmām ir liela nozīme apstiprināšanas risinājumu meklēšanā un pieredzes (un uzskatu) apmaiņā. Laikā no 2002.-2012. gadam būtisku atbalstu apstiprināšanas pasākumu ieviešanā „jaunajās” valstīs (piemēram, Portugāles jauno iespēju programma) sniedza Eiropas Sociālie fondi. Tādas programmas kā „Leonardo da Vinci”, „Grundtvig” un „Socrates” (vēlāk - mūžizglītības programma) turpina sniegt atbalstu pētniecībai un izmēģinājumiem, kopumā palīdzot vairākiem simtiem projektu. Šie projekti tika lielā mērā izstrādāti, pateicoties mūžizglītības iniciatīvās, Kopenhāgenas procesā un Boloņas procesā ietvertajiem apstiprināšanas politikas mērķiem. Notikumus, kas risinājās šajā laikā, būtiski ietekmēja mijiedarbība starp Eiropas politikas iniciatīvām, Eiropas programmām un norisēm valstī. Turklāt tādi rīki kā EKI un pastiprināta uzmanība mācīšanās rezultātu principam ir uzskatāmi par netiešu (un svarīgu) atbalstu „apstiprināšanas standartam”. Konkrētajā desmitgadē īstenotie plašie mācīšanās rezultātu ieviešanas pasākumi visās izglītības un apmācības jomās un lielākajā daļā Eiropas valstu (Cedefop 2009b, 2016) liecina par to, ka tika meklēti risinājumi, kas ļautu iegūt kvalifikācijas caur daudzveidīgākiem mācīšanās ceļiem.

2004. gadā Padome pieņēma vairākus secinājumus „Par kopējiem Eiropas principiem neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās identificēšanai un apstiprināšanai” (Eiropas Savienības Padome, 2004). Šie principi tika formulēti izteikti abstraktā līmenī, un tie identificēja jautājumus un nosacījumus, kas ir būtiski apstiprināšanas īstenošanai (Cedefop, 2009a). Tam sekoja pirmais Eiropas pārskats par apstiprināšanas pasākumiem un notikumiem valstu līmenī (Cedefop, Colardyn un Bjørnåvold, 2005), kam sekoja citas publikācijas (Souto-Otero, McCoshan un Junge, 2005; Souto-Otero, Hawley un Nevala, 2008; European Commission, Cedefop un GHK, 2010). Tika sākts darbs pie Eiropas pamatnostādņu

kopuma neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšanai (Cedefop, 2009a). Gan pārskats, gan vadlīnijas atbalsta apstiprināšanas ieviešanu Eiropas līmenī, turklāt tie tiek plaši izplatīti un izmantoti. 2004. gada Padomes lēmums par vienotu Eiropas kopienas ietvarstruktūru kvalifikāciju un kompetenci pārskatāmībai (Europass) (Eiropas Parlaments un Eiropas Savienības Padome, 2004) arī savā ziņā atbalsta „apstiprināšanas standartu”. Europass CV ir īpaši vērsts uz mācīšanās, kas notikusi dažādos kontekstos, tajā skaitā neformālās un ikdienas mācīšanās ceļā gūto rezultātu identificēšanu un dokumentāciju.

2008. gadā pieņemtā Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra (EKI) ir sniegusi milzu atbalstu apstiprināšanas virzībai. EKI izveide veicināja mācīšanās rezultātos balstītu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru ieviešanu visā Eiropas teritorijā. Tās ilgtermiņa ietekme ir daudz sistemātiskāka mācīšanās rezultātu sekmēšana valsts līmenī, tiešā veidā ietekmējot arī apstiprināšanu. Valstīm pielāgojot savu NKI EKI, īpaši tiek uzsvērtā apstiprināšanas nozīme.

Lai gan sākotnēji lielākā daļa uzmanības tika vērsta uz profesionālo izglītību un apmācību, politikā pakāpeniski tika iekļautas arī citas jomas un nozares. Augstākās izglītības jomā 2009. gada 28.-29. aprīlī Lēvenē un Jaunlēvenē rīkotajā Eiropas valstu augstākās izglītības ministru konferences paziņojumā (Eiropas Padome, 2009) tika paplašināts Boloņas process un konvencija par apstiprināšanu, tajos iekļaujot iepriekšējo mācīšanos, kā arī neformālo un ikdienas mācīšanos. Padomes 2011. gada secinājumos par augstākās izglītības sistēmas modernizāciju dalībvalstis tika aicinātas izstrādāt skaidru pāreju no profesionālās izglītības un cita veida izglītības uz augstāko izglītību, kā arī mehānismus iepriekšējās mācīšanās un pieredzes, kas iegūta ārpus formālās izglītības un apmācības sistēmas, apstiprināšanai.

Apstiprināšana kļuva par nozīmīgu aspektu arī jauniešu vidū. Padomes 2006. gada rezolūcija aicināja dalībvalstis izstrādāt sistēmu kompetenci, ko jaunieši Eiropā guvuši neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās ceļā, identifikācijai. Tā rezultātā tika ieviests „Youthpass” (līdzīgs „Europass”), kas atbalsta visa veida mācīšanās dokumentāciju un veicina mācīšanās pārnēsamību un kvalifikāciju caurskatāmību (Eiropas Parlaments un Eiropas Savienības Padome, 2006). 2009. gadā tam sekoja pārskatītais regulējums Eiropas sadarbībai jaunatnes jomā, nosakot, ka neformālā izglītība un tās apstiprināšana ir jaunatnes iniciatīvu pamatā.

Šajā otrajā posmā ir vērojama pakāpeniska apstiprināšanas mērķu paplašināšanās ne tikai „pamatlicēju” valstu vidū, bet arīvien pieaugoša skaita „jaunpienācēju” valstu vidū. Valstīs - „pamatlicējās” apstiprināšana kļuva aizvien institucionalizētāka; lai gan ne vienmēr līdz galam izstrādāti, apstiprināšanas pasākumi pakāpeniski nostiprinājās institucionālajā sistēmā. Citās valstīs tika sagatavots jauns tiesiskais regulējums apstiprināšanas ieviešanai praksē, turklāt bieži tas notika nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrādes procesa ietvaros. Neskatoties uz to, iniciatīvas joprojām bija cieši saistītas ar konkrētām nozarēm un tās reti kad tika pilnībā īstenotas. Lai gan valstu, kas pievērsās apstiprināšanas pasākumu ieviešanai, skaits pieauga, lielā mērā trūka visaptverošas sistēmas.

Apstiprināšana tika virzīta sadrumstalotā veidā un tai trūka vispārējas koordinācijas. Pasākumi tika īstenoti konkrētās nozarēs, bez jebkādas saistības ar citiem pasākumiem. Neskatoties uz to, virzību veicināja vairāki kritiski apstākļi, jo īpaši NKI pieaugošā nozīme un sistemātiskāki centieni mācīšanās rezultātu ieviešanā.

5.4. Apstiprināšanas standarta ieviešana? (2012. gads - šobrīd)

2012. gadā pēc publiskas apspriedes Eiropas Padome pieņēma ieteikumu par neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšanu (Eiropas Savienības Padome, 2012). Atšķirībā no citām reizēm, kad apstiprināšana tika uzskatīta par daļu no plašākām iniciatīvām, 2012. gada ieteikums nosaka, ka apstiprināšana ir neatkarīgs politikas rīks, kas ir būtisks politikas izstrādei vairākās jomās. Sabiedriskā apspriede, kas norisinājās pirms ieteikuma pieņemšanas, apliecināja, ka apstiprināšana tiek uzskatīta par arīvien aktuālāku un svarīgāku aspektu lielākajā daļā ES valstu. 2012. gada ieteikums nāca īstajā laikā: pēc 2008.-2009. gada finanšu krīzes liela daļa ES valstu saskārās ar nopietniem izaicinājumiem – bezdarbu, piespiedu karjeras maiņu, sociālo atstumtību, nabadzības palielināšanos un sociālo neaizsargātību. Skatoties no šīs perspektīvas, izpratne par apstiprināšanas procesiem mainījās. Ja iepriekš apstiprināšanu daudzi uzskatīja par rīku, kas ļautu veicināt formālās izglītības un apmācības elastīgumu (padarīt kvalifikācijas pieejamas neformālajai izglītībai un ikdienas mācīšanās rezultātiem), tagad valstis novērtēja apstiprināšanu kā veidu, kas ļauj atbalstīt riska grupu integrāciju un bezdarbnieku pārkvalifikāciju. Apstiprināšana no rīka, kas tiek pielietots izglītības un apmācības jomā, kļuva par darba tirgum un sociālajai

politikai lietderīgu instrumentu. Šis ieteikums nav atsevišķa Eiropas līmeņa iniciatīva, bet gan atspoguļo mainīgu politisko un ekonomisko realitāti, kam nepieciešama atbildes reakcija valsts līmenī.

5.4.1. Apstiprināšana Eiropas līmenī: 2012. gada ieteikums, kas nosaka „apstiprināšanas standartu”

Ieteikumā ir precizēts apstiprināšanas jēdziens, veidojot vienotu izpratni par to, kas tas ir. Jēdziens joprojām bija grūti definējams – dažādās valstīs un kontekstos tika izmantoti dažādi termini: neformālās un ikdienas mācīšanās apstiprināšana, iepriekšējās mācīšanās novērtējums, iepriekšējās mācīšanās apstiprināšana, mācīšanās apliecināšana, pieredzē iegūto zināšanu akreditācija un apstiprināšana utt. Lai gan visi šie termini bija saistīti, tie attiecās uz atšķirīgiem aspektiem un idejām.

Ieteikums piedāvā skaidrojumu, kas kalpo par pamatu visiem esošajiem un saistītajiem terminiem. Tajā apstiprināšana tiek definēta kā „pilnvarotas iestādes apliecinājums, ka indivīds ir sasniedzis mācīšanās rezultātus atbilstoši noteiktajam standartam” (Eiropas Savienības Padome, 2012, 5. lpp.). Saskaņā ar ieteikumu, šis process sastāv no četriem dažādiem posmiem: apzināšana, dokumentēšana, novērtēšana un apliecināšana. Šie četri posmi nodrošina apstiprināšanas procesā nepieciešamo elastību. Tie palīdz valstīm vieglāk pielāgoties un pieņemt apstiprināšanas standartu, kā arī interpretēt koncepciju tā, lai tā ietvertu daudzos sarežģītos darbības kontekstus. Definīcijā arī norādīts, ka apstiprināšanas procesu veic pilnvarota iestāde, pārbaudot mācīšanās rezultātus, ko indivīds sasniedzis atbilstoši noteiktiem standartiem. Lai iesaistītu pilnvaroto iestādi, ir jāievieš noteiktas institucionālās struktūras. Tas attiecas uz vienu no trim galvenajiem priekšnosacījumiem, kas minēti nodaļas sākumā: apstiprināšanai nepieciešamā institucionālā kārtība.

Ieteikumā ir izklāstīti vairāki principi, kas jāņem vērā, nosakot apstiprināšanas pasākumus. Par pamatu ņemot 2004. gada principus (Eiropas Savienības Padome, 2004), šie ir konkrētāki un labāk integrēti esošajā politikā. Piemēram, apstiprināšanas pasākumiem būtu jābūt cieši un savstarpēji saistītiem ar konsultatīvajiem pakalpojumiem un nacionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām, un tādējādi arī ar EKI, un tos jāīsteno, ņemot vērā esošās kredītpunktu sistēmas. Daļēnvalstis tiek arī aicinātas izmantot esošos caurskatāmības rīkus, jo īpaši „Europass” un „Youthpass”. Apstiprināšanā

izmantotajiem

standartiem ir jābūt tādiem pašiem vai līdzvērtīgiem tiem standartiem, kas tiek izmantoti formāli iegūtu kvalifikāciju kontekstā. Šādā veidā nozīmi iegūst iepriekš aprakstītie mācīšanās rezultāti, jo apstiprināšana nevar būt atkarīga no mācīšanās laika vai vietas, bet gan no mācīšanās rezultātiem, neatkarīgi no tā, kādā veidā tie sasniegti. Citi principi ir saistīti ar kvalitātes nodrošināšanas caurskatāmību un profesionālās izaugsmes veicināšanu, lai garantētu uzticamību.

Ieteikumā tiek arī norādīta iestāde, kas ir atbildīga par un pārrauga ieteikuma īstenošanu: Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras konsultatīvā grupa (EKI KG). Tādējādi dalībvalstīm tiek nodrošināts diskusiju un viedokļu apmaiņas forums, kā arī vieta, kur šis standarts tiek tālāk ieviests. Piešķirot atbildību konkrētai iestādei, tiek uzlikts zināms pienākums, kā arī spiediens no pārējiem dalībniekiem īstenot apstiprināšanas iniciatīvas.

Eiropas pamatnostādņēm ⁽²⁾ un apstiprināšanas pārskatam tiek paredzēta būtiska loma kā ieteikuma īstenošanas instrumentiem, piedāvājot papildu platformu diskusijām un kopīgas izpratnes gūšanai. Pamatnostādņu mērķis ir precizēt nosacījumus apstiprināšanas pasākumu īstenošanai, un tās var uzskatīt par dokumentu, kurā „apstiprināšanas standarts” tiek padziļināti definēts un izskaidrots, nodrošinot plānu standartā ietvertu principu pieņemšanai, ieviešanai un pielāgošanai. Ja pamatnostādnes nosaka ar apstiprināšanas īstenošanu saistītos principus un nosacījumus, tad Eiropas pārskats sniedz ieskatu tajā, kā apstiprināšana tiek faktiski īstenota visā Eiropā. 5.4.2. sadaļā tiek sniegta informācija par pasākumiem valstu līmenī no iepriekšējā pārskata, lai parādītu, cik lielā mērā „apstiprināšanas standarts” tiek faktiski pieņemts un ieviests Eiropas valstīs.

5.4.2. „Apstiprināšanas standarts” nacionālā līmenī

2012. gada ieteikumam sekoja apstiprināšanas pasākumu tālāka ieviešana, un arvien lielāks skaits valstu sāka nodrošināt individuus ar iespējām apstiprināt savas zināšanas un prasmes. Kā liecina aktuālākais Eiropas pārskats par apstiprināšanu ⁽³⁾, 2016. gadā visas valstis

strādā pie apstiprināšanas pasākumiem, un konkrēti pasākumi ir ieviesti vismaz vienā izglītības un apmācības jomā. 5-1. tabulā norādītas valstis, kurās ir iespējams iegūt pilnu vai daļēju kvalifikāciju, piekļuve apmācībai, atbrīvojumi un apmācības nodrošināšana.

Tabula parāda, ka neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšana kļūst par kopīgu iezīmi Eiropas valstīs. Apstiprināšanas pasākumi biežāk tiek īstenoti profesionālajā izglītībā un apmācībā un augstākajā izglītībā, bet retāk – vispārējā izglītībā. Arī ārpus izglītības un apmācības sektora mēs redzam, ka apstiprināšana iegūst arvien lielāku lomu trešajā sektorā – tirdzniecības palātās, valsts nodarbinātības dienestos un privātos uzņēmumos. Šīs iniciatīvas, kas bieži vērstas uz prasmju un kompetenču apzināšanu un dokumentēšanu, parasti neatbilst apliecināšanas prasībām un ir reti kad saistītas ar valsts kvalifikāciju sistēmu. Tikai dažās valstīs, piemēram, Francijas *bilan de compétence* gadījumā, šie pasākumi tiek īstenoti valsts mērogā.

Sadrumstatotība, kas bija kopīga iezīme laikā līdz 2012. gadam, joprojām ir liels izaicinājums pašreizējiem apstiprināšanas īstenošanas pasākumiem. Tomēr 2016. gada pārskats liecina par to, ka valstis strādā pie tā, lai panāktu saskaņotību dažādās nozarēs. Aptuveni 60% pētīto valstu ir ieviesušas vai pašlaik izstrādā visaptverošas apstiprināšanas sistēmas, savukārt pārējie 40% īsteno nozaru pieeju, izstrādājot tiesisko regulējumu, stratēģijas un politiku katrai nozarei atsevišķi. Neatkarīgi no izvēlētas pieejas – visaptveroša vai nozaru – tiek izstrādāti mehānismi koordinācijas veicināšanai nozaru starpā, par ko liecina fakts, ka 20 valstis norāda, ka ir izveidojušas par koordināciju atbildīgo iestādi. Šī koordinācija parasti ir dažādo nozaru uzraugošās ministrijas vai nacionālās organizācijas pārziņā.

Koordināciju sekmējusi arī nepārtraukta NKI attīstība, valstu NKI ieejot īstenošanas fāzē. Piemēram, Polijas Izglītības ministrija bija atbildīga par integrētās kvalifikāciju sistēmas (IKS), kas stājās spēkā 2016. gada 15. janvārī, izstrādes koordināciju. IKS uzskaitītas visas kvalifikācijas, ko Polijā piešķir pilnvarotas iestādes. Tā nosaka prasības iestādēm, kas veic apstiprināšanu un apliecināšanu, kā arī

²Eiropas pamatnostādnes, kuras tika pirmo reizi publicētas 2009. gadā un pārskatītas 2015. gadā, tika izstrādātas, vairāku gadu garumā sadarbojoties ar dalībvalstīm un noteiktām iesaistītajām pusēm. Tās ir pieejamas: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073>

³2016. gada Eiropas pārskats par neformālās izglītības un ikdienas mācīšanās apstiprināšanu sastāv no vairākiem valstu un tematiskajiem ziņojumiem, kā arī kopsavilkuma ziņojuma, kurā apkopoti galvenie rezultāti. Tas aptver 33 valstis. Trīs ziņojumi attiecas uz Lielbritāniju (Anglija un Ziemeļīrija, Skotija; Īrija) un divi – uz Beļģiju (franču kopienai un flāmu kopienai). Šie reģioni šeit ir Eiropas pārskatā tiek pieskaitīti un saukti par valstīm. Tiek aplūkotas

28 ES dalībvalstis, EBTA valstis un Turcija. Pārskatā aplūkoti visi aspekti, kas minēti Eiropas pamatnostādņēs. Tajā tiek sniegts detalizēts pārskats par apstiprināšanas politiku un praksi. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>

apstiprināšanas un tās uzraudzības procesu kvalitātes nodrošināšanas principus. 2010. gadā 12 valstīs bija iespējams piekļūt vai iegūt NKI iekļautu kvalifikāciju (arī daļēju); 2016. gadā tas jau bija iespējams 28 valstīs.

Šī iemesla dēļ institucionālās struktūras aizvien vairāk pievēršas apstiprināšanas vajadzībām. Tomēr nav skaidrs, vai šo institucionalizāciju pavada cilvēkresursu un finanšu resursu palielināšana. Apstiprināšanai pieejamā finansējuma apmēra noteikšana nav vienkārša. Daudzas apstiprināšanas aktivitātes tiek paredzētas apmācības īstenotāju budžetos vai ir daļa no plašākām iniciatīvām un konkrētiem projektiem, tādēļ ir grūti noteikt, cik daudz tiek novirzīts apstiprināšanai. 2016. gada pārskatā tiek tematiski apskatīts apstiprināšanai pieejamais finansējums. Tajā tiek secināts, ka apstiprināšanas politikas vajadzībām ne vienmēr ir skaidri iedalīti resursi, bet Eiropas sociālie fondi joprojām ir galvenais finanšu avots šādām iniciatīvām. Tā bija arī viena no Cedefop 2016. gada novembra konferences atziņām⁽⁴⁾. Dalībnieki norādīja, ka spēcīgākas apstiprināšanas struktūras reti ir saistītas ar atbilstošu finansējumu. Tas liecina par apstiprināšanas pasākumu pagaidu raksturu, kā tas bija līdz 2012. gadam, taču mazāk izteikti.

⁴*How to make learning visible, 2016. gada 28. un 29. novembris, Saloniki.* <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/events/how-make-learning-visible>

5-1. tabula. Iespējamie apstiprināšanas rezultāti vienā vai vairākās izglītības jomās, kurās ir ieviesti apstiprināšanas pasākumi

DAĻĒJAS/PILNAS FORMĀLAS KVALIFIKĀCIJAS PIEŠĶIRŠANA	
AT, BE-fl, BG, CH, CZ, DE, DK, EE, ES, FI, FR, IE, IS, IT, LI, LT, LU, LV, MT, NL, NO, PL, PT, RO, SE, SI, TR, UK (E&NI), UK (S), UK (W)	
NEFORMĀLAS KVALIFIKĀCIJAS/APLIECINOŠĀ DOKUMENTA PIEŠĶIRŠANA	KREDĪTPUNKTU PIEŠĶIRŠANA
AT, BE-fr, CY, DE, EL, ES, FI, IE, IS, LU, NL, PL, SI, UK (S)	AT, BE-fl, CH, DE, DK, EE, ES, FI, HU, IE, IS, IT, LI, LT, LU, LV, MT, NL, NO, PL, PT, SI, SE, UK (E&NI), UK (S), UK (W)
MODUĻU PIEŠĶIRŠANA	ATBRĪVOJUMI
AT, BE-fl, BE-fr, CH, DK, EE, ES, FI, IE, IT, LU, LV, MT, NL, NO, PL, SI, UK (E&NI), UK (S), UK (W)	AT, BE-fl, BE-fr, CH, CZ, DK, EE, ES, FI, HU, IE, IS, LI, LU, LV, MT, NL, NO, PL, PT, SE, SI, UK (E&NI), UK (S), UK (W)
PIEKĻUVE FORMĀLĀM PROGRAMMĀM	APMĀCĪBAS SPECIFIKĀCIJAS
AT, BE-fl, BE-fr, BG, CH, CZ, DE, DK, EE, ES, IS, IE, LI, LT, LU, LV, MT, NL, NO, PL, SE, SI, UK (E&NI), UK (S), UK (W)	AT, CH, DK, ES, FI, IE, IS, LI, LV, MT, NL, NO, PL, SI, UK (E&NI)

NB: Iespējamās vairākas atbildes.

Avots: 2016. gada Eiropas pārskats

5.5. Atziņas

Kā jau minēts šīs nodaļas sākumā, dati par 2016. gadu liecina, ka vairums Eiropas valstu ir pieņēmušas un ieviesušas „apstiprināšanas standartu”. Gandrīz visas valstis īsteno pasākumus, kas ļauj iegūt pilnu vai daļēju kvalifikāciju neformālās izglītības vai ikdienas mācīšanās apstiprināšanas ceļā. Vairākas valstis pašlaik strādā pie visaptverošu sistēmu izstrādes, lai nodrošinātu apstiprināšanas iespējas cilvēkiem viņu dzīvesvietā, darba vietā un/vai izglītības ieguves vietā. Būtisks apstiprināšanas virzītājspēks ir NKI izveide un mācīšanās rezultātos balstītas pieejas vispārēja atzīšana. Var apgalvot, ka ir gūts „pārsvars” valstu politikas formulējumā. Apstiprināšana ir kļuvusi par skaidri redzamu mūžizglītības un (zināmā mērā un kas ir vēl svarīgāk) nodarbinātības, un integrācijas politikas daļu. „Pārsvars” ir

panākts, iesaistītajām pusēm intensīvi sadarbojoties valsts un Eiropas līmenī. Šajā ziņā apstiprināšana kalpo par piemēru „atvērtās koordinācijas metodei”, ko ES ir veicinājusi pēdējo desmitgažu laikā.

Tomēr daudz grūtāk ir noteikt, vai atzīšana un integrācija valstu politikas formulēšanas līmenī izpaužas arī atzīšanā un integrācijā praktiskās īstenošanas līmenī. Politikas dokumenti un plāni nebūt nenozīmē, ka tiek nodrošināti atbilstoši resursi un finansējums īstenošanai vietējā un reģionālā līmenī. Notikumi nākamajā desmitgadē(s) parādīs, vai apstiprināšanas atzīšana valsts politikas līmenī sekmēs to, ka tā tiek atzīta un īstenota arī praktiķu un tiešo lietotāju līmenī.

Atsauces

[Tīmekļa vietnes apmeklētas 5.7.2017.]

- Allais, S. (2016). Occupational standards setting in the English-speaking world: a dysfunctional product for export? In: Bohlinger S.; Anh Dang, T.K.; Klatt, M. (eds). *Education policy: mapping the landscape and scope*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 435-459.
- Bjørnåvold, J. (2000). Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning (executive summary). Luxembourg: OPOCE. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3013>
- Bjørnåvold, J. (2002). Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies. In: Cedefop. *Agora V: identification, evaluation and recognition of non-formal learning, Thessaloniki, 15 and 16 March 1999*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop Panorama series; No 45, pp. 9-37.
- Cedefop (2009a). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_EN.PDF
- Cedefop (2009b). *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 72. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3054>
- Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 115. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3074>
- Cedefop; Colardyn, D.; Bjørnåvold, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning: national policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: OPOCE. Cedefop Panorama series; No 117. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5164>
- Council of the European Union (2004). *Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. http://www.viaa.gov.lv/files/news/24386/validation2004_en.pdf
- Council of the European Union (2009). *The Bologna process 2020: the European higher education area in the new decade: communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28 and 29 April 2009*. http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf
- Council of the European Union (2012). Council recommendation on 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, C 398/01. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>
- Council of the European Union; European Commission (2002). *The Copenhagen declaration*. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf
- Council of the European Union; European Commission (2010). *The Bruges communiqué on enhanced European cooperation in vocational training education and training for the period 2011-20*. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf
- Council of the European Union; European Commission (2015). *Riga conclusions 2015 on a new set of medium-term deliverables in the field of vocational education and training for the period 2015-20, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges communiqué*. http://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf
- Delors, J.; International Commission on education for the twenty-first century (1996). *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on education for the twenty-first century* (a summary). UNESCO: Paris.
- Duvekot, R.; Schuur, K.; Pulusse, J. (2005). *levads: VPL it is! Valuation and validation of prior learning as a new perspective for life-long learning*. In: Duvekot, R.; Schuur, K.; Pulusse, J. (eds). *The unfinished story of VPL: valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures*. Utrecht: Foundation EC-VPL and Kenniscentrum EVC, pp. 1-10. <http://www.ec-vpl.eu/wp-content/uploads/2012/12/Unfinished-story-of-VPL-in-Europe.pdf>
- European Commission (1995). *Teaching and learning: towards the learning society: white paper*. Luxembourg: Publications Office. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality: communication from the commission*. COM(2001) 678 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> European Commission; Cedefop; ECOTEC (2008). United Kingdom 2007. In: Souto-Otero, M.; Hawley, J.; Nevala, A-M.

- (eds). *European inventory on validation of informal and non-formal learning: 2007 update: a final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC, pp. 616-636. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/europe-an-inventory-20072008>.
- European Commission; Cedefop; GHK (2010). *2010 update of the European inventory of validation of non-formal and informal learning: final report*. <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2011/77643.pdf>
- European Commission, Cedefop; GHK (2010). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2010. Country report: Germany*. <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2011/77458.pdf>
- European Commission; Cedefop; ICF International (2014). *European inventory of validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report*. <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87244.pdf>
- European Parliament; Council of the European Union (2004). Decision 2241/2004 of the European Parliament and of the Council of 15 December 2004 on a single Community framework for the transparency of qualifications and competences (Europass). *Official Journal of the European Union*, L 390, 31.12.2004, pp. 6-20. <http://data.europa.eu/eli/dec/2004/2241/oj>
- European Parliament; Council of the European Union (2006). Decision 1719/2006/EC of the European Parliament and of the Council establishing the Youth in action programme for the period 2007 to 2013. *Official Journal of the European Union*, L 327, 24.11.2006, pp. 30-44. <http://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2006/1719/oj>
- European Parliament; Council of the European Union (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 111, 6.5.2008, pp. 1-7. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>
- Finnemore, M.; Sikkink, K. (1998). International norms dynamics and political change. *International organisation*, Vol. 52, No 4, pp. 887-917.
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow; report of the international commission on the development of education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223222e.pdf>
- Jarvis, P. (2002). Active citizenship and the learning society. *Lifelong learning in Europe*, Vol. 7, No 1, pp. 19-27.
- Souto-Otero, M.; Hawley, J.; Nevala, A-M. (eds) (2008). *European inventory on validation of informal and non-formal learning: 2007 update: a final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-20072008>
- Souto-Otero, M.; McCoshan, A.; Junge, K. (eds) (2005). *European inventory on validation of non-formal and informal learning: a final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-2005>
- Souto-Otero, M.; Villalba-Garcia, E. (2015). 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, No 5, pp. 585-607.
- Villalba, Ernesto (2006). *The uniqueness of knowledge management in small companies: managing knowledge as an employer strategy for lifelong learning*. Doctoral thesis, Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Education.
- VOX (2002). *Realkompetanseprosjektet 1999–2002 – i mål eller på startstreken? Sluttrapport [Real Competence Project 1999-2002 – at the finishing line or at the starting line? Final report]*. Oslo: VOX

Papildu lasāmviela

- Council of the European Union (2011). *Council resolution on a renewed European agenda for adult learning*, C 372/01.
- Council of the European Union; European Commission (2015). Joint report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020): new priorities for European cooperation in education and training. *Official Journal of the European Union*, C 417/25,

- 15.12.2015, pp. 25-35. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&-from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&-from=EN)
- European Commission (2015). ECTS user's guide 2015. http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf
- European Commission; Cedefop (2015). *European guidelines for validation of non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 104. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073>
- Helgøy, I.; Homme, A. (2015). Path-dependent implementation of the European qualification framework in education: a comparison of Norway, Germany and England. *Journal of comparative policy analysis: research and practice*, Vol. 17, No 2, pp. 124-139. <http://dx.doi.org/10.1080/13876988.2013.849399>
- Rubenson, K. (2001). Lifelong learning for all: challenges and limitations of public policy. In: Swedish Ministry of Education and Science. *European conference on adult lifelong learning in a Europe of knowledge, Eskilstuna, 23 to 25 March 2001*. Stockholm: Swedish Ministry of Education and Science.
- Rubenson, K. (2003). Adult education and cohesion. *Lifelong learning in Europe*, Vol. 8, No 1, pp. 23-31.
- Villaba, E. (2007). *The concept of knowledge for a knowledge-based society: from knowledge to learning*. Luxembourg: OPOCE. JRC scientific and technical reports. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC36959/6959%20-%20EUR22796_fromKtoL.pdf
- Villalba-Garcia, E.; Souto-Otero, M.; Murphy, I. (2014). The 2014 European inventory on validation of non-formal and informal learning: prospects and trends on validation in Europe. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Vol. 5, pp. 16-19.

6. NODAĻA.

KVALIFIKĀCIJU KVALITĀTES NODROŠINĀŠANA: VEICINOT UZTICAMĪBU UN PIEŠĶIROT VĒRTĪBU

Borīns Čakrūns [Borhene Chakroun], UNESCO, un Džordžs Kostakis [George Kostakis], Cedefop

Kopsavilkums

Šajā nodaļā tiek aplūkotas jaunākās tendences un galvenie uzdevumi, izstrādājot efektīvu un uzticamu kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas sistēmu. Tajā tiek analizēts, kāpēc kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšana kļuvusi par būtisku jautājumu politikas darba kārtībā, kādi ir iespējamie izaicinājumi un kā uz to reaģē valstis Eiropā, Āzijas un Klusā okeāna reģiona valstis un citas valstis. Nodaļā arī apskatīti jautājumi saistībā ar apliecināšanas procesa kvalitātes un saskaņotības nodrošināšanu, lai apliecinātie dokumenti (sertifikāti) būtu vērtīgi un derīgi, kā arī kalpotu par uzticamu apliecinājumu izglītības guvēja zināšanām, prasmēm un kompetencēm. Noslēgumā uzmanība tiek pievērsta valsts un starptautiskiem izaicinājumiem, notiekošajām kvalifikāciju sistēmu reformām un turpmākām veicamajām darbībām.

Atslēgas vārdi: kvalifikācija; kvalitātes nodrošināšana (KN); novērtēšana; mācīšanās rezultāti

6.1. Ievads

UNESCO dalībvalstis ir noteikušas steidzamu nepieciešamību reformēt savas kvalifikāciju sistēmas. Svarīgs šo reformu stratēģiju virzītājspēks ir pārliecinātība, ka dažādie nacionālo kvalifikāciju aspekti ir derīgi un savstarpēji saskaņoti, kā arī ka tie ir uzticami un tiek atzīti gan konkrētās valsts robežās, gan ārpus tās.

2012. gadā Šanhajā notikušā Trešā starptautiskā tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības (TPIA) kongresa dalībnieki atzina kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas nepieciešamību. Šanhajā vienprātīgi tika pieņemts lēmums ⁽¹⁾ par to, ka ir jāizstrādā kvalitātes nodrošināšanas vadlīnijas kvalifikāciju atzīšanai, pamatojoties uz mācīšanās rezultātiem.

Pēdējos gados TPIA ir ieguvusi pasaules uzmanību un stimulu tālākai virzībai. Liela daļa Skolas 2030 fokusa vēsta tieši uz tehnisko un profesionālo prasmju pilnveidi.

TPIA sāk arī parādīties reģionālās ekonomikas kopienu (REK), piemēram, Āfrikas Savienības (ĀS), Karību jūras reģiona valstu kopienas (CARICOM) un Eiropas Savienības (ES), stratēģiskajos un rīcības plānos. Piemēram, Āfrikas Savienības valstu vadītāji ir pieņēmuši Āfrikas Kontinentālās izglītības stratēģiju (CESA 2016-25), kas kalpo par ietvarstruktūru izglītības un apmācības sistēmas reformēšanai, pastiprinot TPIA nozīmi. 2015. gadā CARICOM pieņēma reģionālo TPIA stratēģiju darbaspēka pilnveidei un ekonomiskajai konkurētspējai, galveno uzmanību vēršot uz „TPIA pārveidošanu” un „CARICOM apmācību sistēmas, kuras pamatā ir ietvarstruktūra kvalitātes nodrošināšanai, izstrādi” ⁽²⁾.

Eiropas līmenī valstis ir intensīvi strādājušas pie kvalifikāciju salīdzināmības, kvalifikāciju atzīšanas un citās valstīs apgūto mācību periodu apliecināšanas, lai būtu iespējams pārnest izglītības guvēju un darba ņēmēju kvalifikācijas starp dažādām ES valstīm. 2008. gadā izstrādātā Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra (EKI) – mācīšanās rezultātos balstīta starptautiska pamatietvarstruktūra – nodrošina centrālo atskaites punktu ⁽³⁾, kas kalpo par pārnese mehānismu astoņiem vispārējiem mācīšanās līmeņiem Eiropā, lai padarītu kvalifikāciju sistēmas darba devējiem, izglītības guvējiem, kvalifikāciju uzraugošajām iestādēm, kā arī izglītības un apmācības īstenotājiem caurskatāmākas. Kvalitātes nodrošināšana ir būtiskākais EKI aspekts, kas tiek uzskatīts par pamatu valstu un sistēmu savstarpējai uzticībai pielīdzināšanas procesā, jo tas aicina valstis saskaņot savas nacionālās kvalitātes nodrošināšanas sistēmas ar attiecīgajiem Eiropas principiem un vadlīnijām profesionālās izglītības ⁽⁴⁾ un augstākās izglītības ⁽⁵⁾

² https://dl.dropboxusercontent.com/u/86702287/CARICOM_Caribbean_Report_September%2012.pdf

³ Pielīdzināšana EKI ir process, kura ietvaros nacionālās kvalifikāciju sistēmas/ietvarstruktūras un to līmeņi tiek pielīdzināti EKI.

⁴ Eiropas kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra profesionālajā izglītībā un tālākizglītībā (EQAVET) ir 2009. gadā izstrādāta pamatietvarstruktūra, kas sniedz sistemātisku pieeju kvalitātes nodrošināšanai gan sistēmas, gan īstenotāja līmenī. [http://eur-lex.europa.eu/le-gal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/le-gal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=EN)

¹ Skat.: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/concensus-en.pdf>

jomā. 2015. gadā par TPIA atbildīgie ministri no Eiropas Savienības dalībvalstīm, kandidātvalstīm, Islandes, Lihtenšteinas un Norvēģijas apstiprināja jaunus vidus posma mērķus profesionālajai izglītībai un apmācībai līdz 2020. gadam, kas tiek dēvēti par Rīgas Secinājumiem ⁽⁶⁾. Viņi no jauna apliecināja savu apņemšanos turpināt attīstīt kvalitātes nodrošināšanas mehānismus TPIA jomā un veidot atgriezenisko saiti, ko ņemt vērā, atjaunojot un pārskatot TPIA kvalifikācijas. 2016. gadā Eiropas Komisija pieņēma arī *Jauno prasmju programmu Eiropai*. Tās mērķis ir nodrošināt, ka iedzīvotāji attīsta prasmes, kas būs vajadzīgas darba tirgū rītdien, nevis šodien ⁽⁷⁾. Viens no programmas galvenajiem virzieniem ir turpināt darbu Eiropas līmenī, lai uzlabotu kvalifikāciju caurskatāmību, salīdzināmību un uzticamību, koncentrējoties nevis uz ilgumu, kas nepieciešams kvalifikāciju iegūšanai, bet gan uz mācīšanās rezultātiem.

Ieteikumi par kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanu tiek padziļināti aplūkoti UNESCO jaunajā TPIA stratēģijā 2016. - 2021. gadam un organizācijas 2015. gadā pārskatītajā ieteikumā par TPIA. 2017. gadā pārskatītajā Padomes EKI ieteikumā par mūžizglītību ⁽⁸⁾ arī tiek paredzēta TPIA kvalifikāciju caurskatāmība un kvalitātes nodrošināšana, kā arī savstarpējas kvalifikācijas atzīšanas veicināšana valsts, reģionālā un starptautiskā līmenī.

6.2. Nesenā virziena maiņa: no līdzekļiem uz rezultātiem

Lai gan nav vienotas „TPIA kvalitātes nodrošināšanas” definīcijas, to visbiežāk saprot kā principu, metožu, darbību, pasākumu un rīku kopumu, ar kuru tiek nodrošināta TPIA kvalitāte sistēmas, īstenotāju, programmas un mācībspēku līmenī (paskaidrojumus un piemērus skat. 6-1. tabulā).

Daudzus gadus lēmumu pieņēmēji koncentrējušies uz īstenotāju līmeni, bieži vien akreditācijas ceļā, un uz ārēju novērtējumu, ko veic izglītības uzraudzības iestādes vai institūcijas ar līdzīgām funkcijām (EIF, 2016). Galvenā uzmanība tika pievērsta tam, lai nodrošinātu līdzekļu un procesu, piemēram, infrastruktūras, darbinieku un administratīvo pasākumu vadības, kā arī satura (mācību programmas) un mācībspēku snieguma, kvalitāti

(Cedefop, 2009). Atbilstības uzraudzības stratēģijās ietilpa auditi/novērtēšana, pastāvīga uzraudzība, sodi un izglītības īstenotāju sasniegtie rezultāti (Bateman et al., 2012). Papildu ārējai novērtēšanai/auditiem un pārbaudēm uzmanība tika pievērsta arī pašnovērtējumam, lai ieviestu kvalitātes kultūru TPIA iestādēs. Piemēram, Eiropas kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra profesionālajā izglītībā un profesionālajā tālākizglītībā (EQAVET) sistēmas un īstenotāju līmenī ⁽⁹⁾ sniedz sistemātisku pieeju kvalitātes nodrošināšanai, lai veicinātu nepārtrauktas pilnveides praksi, apvienojot ārēju un iekšēju novērtēšanu ar kritēriju un kvalitātes analīzes palīdzību.

Lai arī šī uzmanība ir pamatota un nepieciešama, turpinot pāriet uz mācīšanās rezultātos balstītu pieeju, kuras ietvaros ir iespējams kvalifikācijas iegūt dažādos mācīšanās ceļos, kļūst skaidrs, ka mācīšanās procesu kvalitātes nodrošināšana nevar būt vienīgais kvalifikāciju piešķiršanas pamatā esošais kritērijs (Cedefop, 2015). Alternatīvu mācīšanās ceļu, piemēram, darbā balstīta mācīšanās, tajā skaitā mācekļība, iepriekšējās mācīšanās un tiešsaistes mācīšanās apstiprināšana, kvalitātes nodrošināšana ir iespējama tikai, ja tiek izstrādāti uzticami veidi, kā noteikt, vai ir sasniegti attiecīgie mācīšanās rezultāti (ko izglītības guvējs zina, saprot un spēj darīt).

Pēdējo gadu laikā nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru (NKI) vērienīgā izstrāde un ieviešana veicinājusi to, ka uzmanība tiek vērsta uz kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanu. To sekmē arī valstu centieni vairojot kvalifikāciju aktualitāti un vērtību gan individuālā, gan darba tirgus līmenī. Šos notikumus ietekmē arī izglītības guvēju un darba ņēmēju pieaugošā mobilitāte; ir jānodrošina, ka valsts kvalifikācijas atbilst reģionālajām un starptautiskajām prasībām. Rezultātā tiek daudz diskutēts par saikni starp kvalitātes nodrošināšanas formālajām sistēmām un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūrām. Pastāv liela vienprātība par to, ka ir nepieciešams tās saistīt, taču viedokļi atšķiras par to, kā to izdarīt.

Lai gan kvalitātes nodrošināšanai un kvalifikāciju ietvarstruktūrām nav kopīgu pamatu, tām ir daudz kā kopīga. Viena no šādām kopīgām iezīmēm ir mērķis panākt

⁵ Skat. Standarti un pamatnostādnes attiecībā uz izglītības kvalitātes nodrošināšanu Eiropas Augstākās izglītības telpā. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

⁶ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf

⁷ <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>

⁸ <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9620-2017-INIT/en/pdf>

⁹ Skat. EQAVET 2009. gada ieteikumu: [http://eur-lex.europa.eu/le-gal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/le-gal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=EN)

caurskatāmību un vairot valsts izglītības un apmācības sistēmu savstarpēju uzticamību (Murray, 2013). NKI sekmē komunikāciju un caurskatāmību, nodrošinot

platformu dažādu iesaistīto pušu dalībai standartu izstrādē un pārskatīšanā, kas ir viens no būtiskākajiem elementiem kvalifikāciju uzticamības veicināšanai (Coles, 2016).

6-1. tabula. Piemēri kvalitātes nodrošināšanai TPIA jomā

DIMENSIJA	MODELIS	RAKSTUROJUMS	PIEMĒRI
Sistēma	Nacionāla kvalitātes ietvarstruktūra, kas sastāv no visaptveroša principu, darbību, pasākumu un rādītāju kopuma, kas aptver visas TPIA sistēmas daļas.	Uzsvars tiek likts uz kvalitātes kultūras veidošanu, nevis vienkāršu kvalitātes vadlīniju ievērošanu, visiem dalībniekiem (tostarp mācībspēkiem un izglītības guvējiem) un iesaistītajām pusēm (tostarp sociālajiem partneriem un uzņēmumiem) aktīvi līdzdarbojoties. Uzsvars uz kvalitātes cikla PDPR: (P)lānot, (D)arīt, (P)ārbaudīt, (R)īkoties, un rādītāju kopu, ietverot galvenos elementus, tajā skaitā līdzekļu-process-rezultāts.	Rumānijā nacionālā TPIA kvalitātes nodrošināšanas sistēma (NKNS) ⁽¹⁰⁾ izstrādāta, par pamatu ņemot Eiropas kopīgo kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūru (VKNI/EQAVET). VKNI ietver šādus septiņus principus: 1) kvalitātes vadība; 2) vadības pienākumi; 3) resursu pārvaldība; 4) mācību programmu izstrāde, pilnveide un pārskatīšana; 5) mācīšana, mācīšanās un apmācība; 6) mācīšanās novērtēšana un apliecināšana; 7) kvalitātes novērtēšana un uzlabošana. Tunisijas Nacionālā TPIA kvalitātes ietvarstruktūra (NTPIAKI) ⁽¹¹⁾. NTPIAKI struktūra lielā mērā balstās uz kvalitātes nodrošināšanas principiem, ietverot noteikumus TPIA iestāžu vadīšanai (55 standarti) un novērtēšanas rīkus (287 kritērijus). Profesionālās izglītības centros ir ieviesti standarti kā daļa no to atzīšanas. Jaunzēlandē un Austrālijā standarti tiek izmantoti TPIA kvalitātes uzraudzībai. Standarti var tikt piemēroti regulatoram, TPIA īstenotājiem un snieguma standartu (kompetences, kvalifikācijas, mācību programmas) apstiprināšanai.
Īstenotāji	TPIA iestāžu akreditācija. Akreditāciju var definēt kā kvalitātes nodrošināšanas procesu, ar kuru attiecīgās likumdevējas vai profesionālās iestādes oficiāli atzīst un apstiprina apmācības īstenotāju (Cedefop, 2014).	Ietver virkni standartu vai kritēriju, tostarp vadība, infrastruktūra, telpas, aprīkojums, mācībspēku, kā arī tehniskā un administratīvā personāla kompetence.	Noteikumi attiecībā uz apmācības īstenotāju reģistrāciju, kas ir spēkā dažādās valstīs un kontekstos, tajā skaitā Kolumbijā, Ungārijā, Īrijā, Marokā, Namībijā un Samoā. Austrālijā ⁽¹²⁾ reģistrācijas nosacījumi paredz, ka visas reģistrētās apmācības organizācijas (RAIO) ir atbildīgas par to, ka tās pilnībā ievēro visus attiecīgos standartus. Standartu mērķis ir: (a) noteikt prasības, kas jāievēro, lai kļūtu par RIAO Austrālijā; (b) nodrošināt, ka RIAO sniegtā apmācība atbilst nozares prasībām (kā noteikts apmācības paketē vai akreditētā kursā) un piedāvā nodarbinātības iespējas vai profesionālo pilnveidi; (c) nodrošināt, ka RIAO darbojas ētiski un ņem vērā gan apmācības guvēju, gan nozares vajadzības.

¹⁰ http://www.erisee.org/downloads/library_romania/framework/Brochure%20QA_EN.pdf

¹¹ [http://www.etf.europa.eu/pubgmt.nsf/%28getAttachment%29/B42F76F8CCFD1AC1257585003470CA/\\$File/NOTE7QHD7T.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubgmt.nsf/%28getAttachment%29/B42F76F8CCFD1AC1257585003470CA/$File/NOTE7QHD7T.pdf)

¹² Skat. Austrālijas vadlīnijas Apmācības organizāciju reģistrēšanai (AOR): https://www.asqa.gov.au/sites/g/files/net2166/f/Users_Guide_to_the_Standards_for_Registered_Training_Organisations_RTOs_2015.pdf

DIMENSIJA	MODELIS	RAKSTUROJUMS	PIEMĒRI
Novērtēšana un pārskatīšana	Iestādes veic pašnovērtējumu, izmantojot analītisku jautājumu/kritēriju kopumu un veicot nepieciešamos pasākumus, lai novērstu vājās vietas.	Pašnovērtējums kā svarīgs refleksijas process, kura ietvaros profesionāļi uzņemas atbildību par savu pašnovērtējumu un savas organizācijas novērtēšanu. Pašnovērtējums vērsts uz starptautisko standartu, piemēram, ISO 9000, elementu iekļaušanu.	Daudzās valstīs izglītības/apmācības īstenotāji tiek mudināti veikt pašnovērtējumu akreditācijas procesa ietvaros. Izcils piemērs tam ir Jaunzēlandes Kvalifikāciju uzraugošā iestāde (JKUI) ⁽¹³⁾, kas pielieto nelokāmus procesus un sistēmas, pamatojoties uz analītisku kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūru. Tas ietver TPIA iestāžu (šajā gadījumā augstākās izglītības iestādes, kas nav universitātes (All)) veikto pašnovērtējumu. JKUI nenosaka, kā tieši iestādēm tas jāveic, jo katra organizācija ir atšķirīga, bet ir publiskojusi novērtēšanas kritērijus kā kopīgas vadlīnijas All un lai JKUI varētu izdarīt konsekventus pierādījumus balstītus spriedumus. All pašnovērtējuma informācija nodrošina pierādījumu bāzi visiem kvalitātes nodrošināšanas procesiem. Organizācijas pašnovērtējums sastāv no četrām galvenajām daļām: (a) sistemātiska datu vākšana; (b) skrupuloza datu analīze, kas ļauj izdarīt derīgus secinājumus; (c) refleksijas procesi, kuros iesaistīti visi organizācijas darbinieki; (d) lēmumu pieņemšana attiecībā uz tālāku pilnveidi, ņemot vērā pašrefleksijas procesa rezultātus. ISO 9000 un citu uzticamu pasaulē atzītu standartu izmantošana. Latīņamerikā ⁽¹⁴⁾ pie šādām valstīm pieskaitāmas Brazīlija, Čīle, Kostarika un Peru. Brazīlijā SENAITEC ir tehnoloģiju radīšanas, pielāgošanas un nodošanas centri. Tajos tiek izstrādāti profesionālās apmācības pasākumi un sniegti pakalpojumi rūpniecības nozarei, piemēram, palīdzot ražošanas procesā vai nodrošinot laboratorijas pakalpojumus, tehnoloģisko pilnveidi un informāciju. Tas viss tiek darīts saskaņā ar Valsts kvalitātes standartu un ISO standartiem.

¹³ <http://www.nzqa.govt.nz/providers-partners/qa-system-for-teos/self-assessment-overview/>

¹⁴ <https://www.giz.de/expertise/downloads/Fachexpertise/en-tqm-vocational-training.pdf>

DIMENSIJA	MODELIS	RAKSTUROJUMS	PIEMĒRI
Programmas	Programmu akreditācija.	Dažās valstīs tiek nodalīta apmācības īstenošanu akreditācija un programmu akreditācija. Programmu akreditācija ir ārējs apmācības programmas satura analīzes process, salīdzinot to ar noteiktu standartu kopumu. Tas ir kvalitātes nodrošināšanas process, kura ietvaros attiecīgās likumdevējas vai profesionālās iestādes oficiāli atzīst un apstiprina izglītības vai apmācības programmas, novērtējot tās pēc iepriekš noteiktiem standartiem (Cedefop, 2014).	Šādu modeli īsteno Kanāda, Malaizija un Samoa. Malaizijā visām programmām visās TPIA disciplīnās jāietver septiņas jomas, tostarp: (a) programmu izstrāde un īstenošana; (b) mācīšanās novērtēšana; (c) izglītības guvēju atlase un atbalsta pasākumi; (d) mācībspēki; (e) mācību resursi; (f) programmu vadība; (g) programmu pārraudzība, pārskatīšana un pastāvīga kvalitātes uzlabošana. Kanādā ⁽¹⁵⁾ mācekļa programmu akreditācija ir process, kura ietvaros izglītības programmas tiek vērtētas pēc Provinču mācekļības un apliecināšanas padomes (PACB) noteiktiem mācekļības standartiem. Mācekļu programmu akreditācijas mērķis ir nodrošināt, ka programmas atbilst valsts profesiju analīzēs noteiktajiem un specializētām profesijām paredzētajos provinču apmācības plānos atspoguļotajiem standartiem, un ka absolventiem ir nozares darba tirgū nepieciešamais kompetences līmenis.
Mācībspēki	Pedagogu licencēšana	Vairākās valstīs TPIA pedagogiem, tajā skaitā pasniedzējiem uzņēmumos, atbalsta personālam un administratoriem, jābūt valsts iestādes izsniegtai licencei, lai viņi būtu tiesīgi mācīt TPIA institūcijās.	Profesionālās tehniskās izglītības noteikumi un Vadlīnijas profesionālās tehniskās izglītības programmām un pedagogu licencēšanai, kas ir spēkā Amerikas Savienotajās Valstīs (piemēram, Masačūsetsā) ⁽¹⁶⁾. Vācijā tiesību akti attiecībā uz duālo sistēmu nosaka, ka, papildus profesionālajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm, pedagogiem jābūt arī prasmēm, kas ir saistītas ar profesijas un darba izglītību, lai viņi spētu pasniegt profesionālās izglītības un apmācības saturu. Ir nepieciešamas arī individuālas dotības. Uzņēmumos atbildīgajiem par profesionālo izglītību un apmācību jāpierāda, ka viņi ir tehniski un personīgi piemēroti šim uzdevumam. Tas parasti tiek veikts ar pārbaudījumu palīdzību saskaņā ar Rīkojumu par pedagogu kvalifikāciju (AEVO) ⁽¹⁷⁾.

¹⁵ <http://www.aesi.gov.nl.ca/app/accreditation.html>

¹⁶ <http://www.mass.gov/edu/government/departments-and-boards/ese/programs/educator-effectiveness/licensure/>

¹⁷ https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_VET_Data_Report_2015_zur_BF.pdf

DIMENSIJA	MODELIS	RAKSTUROJUMS	PIEMĒRI
Mācībspēki	Vērtētāju licencēšana	Nosaka atbildību, kritērijus un procesus, atlasot un apstiprinot vērtētājus.	Eiropā par vērtētāju atlasu un apstiprināšanu var būt atbildīgi TPIA īstenotāji (Nīderlandē un Lielbritānijā-Anglijā), reģionālās skolu inspekcijas (Austrijas skolu sistēmā, Rumānijā), vai sociālie partneri, piemēram, tirdzniecības palātas, nodarbinātības palātas (Dānijā, kā arī Vācijas un Austrijas duālajās sistēmās) ⁽¹⁸⁾. Dažās valstīs ir izveidoti profesionālās eksaminācijas komiteju locekļu valsts reģistri, piemēram, Ungārijā (ES) un Fidži (Klusais okeāns). Pretēji situācijai, kad vērtētājus ieceļ TPIA īstenotāji, šajā gadījumā regulators apstiprina, ka viņi ir piemēroti valsts kvalifikāciju novērtēšanai.

Avots: Autora apkopojums no dažādiem avotiem.

¹⁸ <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5551>

Kaut arī kvalitātes nodrošināšana daudzās valstīs ir galvenais NKI elements, citās valstīs, piemēram, Austrālijā un Jaunzēlandē, to uzskata par paralēlu virzienu, kas ir saistīts ar NKI. Līdzīgi ir arī Indonēzijā, Malaizijā, Filipīnās un Taizemē. Daudzās valstīs kvalitātes nodrošināšanas institūcijām ir svarīga loma kvalifikāciju ietvarstruktūru īstenošanā. Piesaistot Eiropas nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras EKI, valsts kvalitātes nodrošināšanas institūcijām ir jāsniedz sava rakstiska piekrišana. Lai radītu sinerģiju un tuvinātu savas NKI un kvalitātes nodrošināšanas sistēmas, dažas valstis, piemēram, Īrija, izveido vienotu struktūru NKI uzturēšanai un veicināšanai un kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanai.

rezultātu kvalitāti, jo īpaši attiecībā uz kvalifikācijām. Tas īpaši attiecas uz kvalifikāciju struktūru un mācīšanās balstītas pieejas izmantošanu, kas ir pamatā nepieciešamībai nodrošināt pamatotu un ticamu novērtēšanu, vadoties pēc saskaņotiem un caurskatāmiem mācīšanās rezultātos balstītiem standartiem.

6.3. TPIA kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas definīcijas un jēdzieni

UNESCO definē TPIA kā „izglītības, apmācības un prasmju pilnveidi, kas saistīta ar plašu profesiju klāstu, ražošanu, pakalpojumu sniegšanu un iztikas līdzekļiem”. TPIA, kas ir mūžizglītības daļa, ir iespējama vidējās, pēcvidējās un augstākās izglītības līmenī un ietver darbā balstītu mācīšanos, tālākizglītību un profesionālo pilnveidi, kā rezultātā var tikt iegūta kvalifikācija. TPIA ietver arī plašu prasmju pilnveides iespēju klāstu, kas ir pielāgots valsts un vietējam kontekstam. Mācīšanās mācīties, lasītprasmes un rēķinātprasmes attīstība, transversālās prasmes un pilsoniskums ir neatņemamas TPIA sastāvdaļas ⁽¹⁹⁾. Darbs pie kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas nozīmē to, ka ir jāizstrādā un jāizmanto vairāki termini un jēdzieni, kas ir nepieciešami, lai izprastu un spētu izstrādāt efektīvus mehānismus.

Lai saprastu, kā panākt kvalifikācijas uzticamību, ir svarīgi aplūkot kvalifikācijas definīciju un noteikt galvenos elementus, kam jānodrošina kvalitāte. Tie ir:

- (a) mācīšanās rezultāti: zināšanas, prasmes un kompetences, ko ir apguvis kvalifikācijas turētājs;
- (b) novērtēšanas un apstiprināšanas process;
- (c) standarti, kas ņemti vērā mācīšanās, novērtēšanas un apstiprināšanas procesos.

Padomes 2017. gada ieteikumā ⁽²⁰⁾ par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūru mūžizglītībai arī ir uzsvērts minēto elementu nozīme, lai nodrošinātu mācīšanās

¹⁹ UNESCO (2015). *Recommendation concerning TVET*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49355&URL_DO=DO_TOP-IC&URL_SECTION=201.html

²⁰ <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9620-2017-INIT/en/pdf>

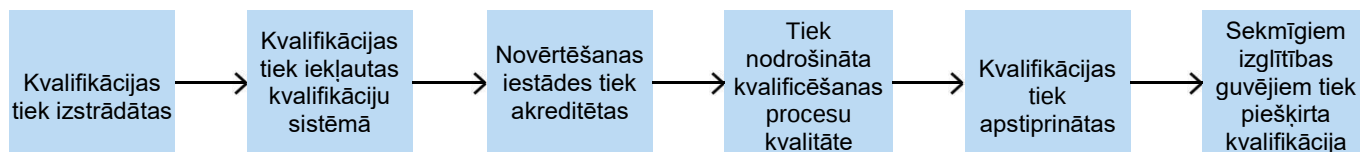
6-2. tabula. Galvenie termini kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanā ⁽²¹⁾

Mācīšanās Tā ir pamats kvalifikāciju iegūšanai. Mācīšanās var notikt formālos apstākļos vai arī caur pieredzi, piemēram, darbā vai skolā. Mācīšanās var izpausties zināšanās, prasmēs vai plašākās kompetencēs, piemēram, personīgās un sociālās kompetences.
Novērtēšana Tas ir indivīda zināšanu, prasmju un plašāku kompetenču vērtēšanas process, ņemot vērā tādas kritērijus kā mācīšanās rezultāti vai kompetences standarti.
Apstiprināšana Tas ir apstiprinājums tam, ka indivīda mācīšanās rezultāti atbilst iepriekš noteiktiem kritērijiem (standartiem) un ka tika ievērota uzticama novērtēšanas procedūra. Tas nozīmē to, ka apstiprinātie mācīšanās rezultāti ir kvalitatīvi un uzticami. Dažreiz šī procesa ietvaros var tikt veikta vērtēto rezultātu pamatā esošo standartu iedalīšana kategorijās, kā rezultātā kandidātiem var tikt piešķirta kategorija.
Apliecinošais dokuments Tas ir dokumentēts apstiprinātas indivīda mācīšanās apliecinājums. Apliecinājo dokumentu parasti izdod iestāde, kurai sabiedrība uzticas, kura ir kompetenta un nodrošina to, ka indivīda vērtība darba tirgū un tālākizglītībā un profesionālajā apmācībā ir formāli atzīta.
Kvalifikācija Vārds „kvalifikācija” ietver vairākus aspektus: (a) kvalifikācija ir apliecinošais dokuments, diploms vai tituls, ko piešķirusi kompetenta iestāde un kas apliecina, ka indivīds ir sasniegjis standartos noteiktos mācīšanās rezultātus. Apliecinošais dokuments, diploms vai tituls nodrošina to, ka indivīda vērtība darba tirgū un tālākizglītībā un profesionālajā apmācībā ir formāli atzīta. Kvalifikācija var būt tiesiska prasība kādas profesijas praktizēšanai; (b) kvalifikācija ir zināšanas, spējas un prasmes, kas nepieciešamas specifisku uzdevumu veikšanai saistībā ar noteiktu amatu; (c) kvalifikācija atspoguļo to, ko cilvēks zina, izprot un spēj darīt, un to var apliecināt diploms vai cits apliecinājošs dokuments.
Atzīšana Atzīšana sekmē indivīda pašapziņu, it īpaši tajos gadījumos, kad indivīds ir ieguvis jaunu darbu, labāku atalgojumu un/vai paaugstinātu sociālo statusu.

Avots: Bateman et al. (2016) un Cedefop (2015).

²¹ Adaptēts no Cedefop (2008, 2015); Eurydice (2006); Eiropas Izglītības fonda (1997); ESAO (2007); SDO (1998).

6-1. attēls. Kvalifikāciju procesa kvalitātes nodrošināšana



Avots: Adaptēts no EIF (2016) un Bateman et al. (2016).

Tas, kā tiek nodrošināta kvalifikāciju kvalitāte, ir atkarīgs no konkrētajiem apstākļiem, bet vairumā gadījumu tas ietver virkni procesu (6-1. attēls) – no kvalifikācijas izstrādes līdz apliecināšanai dokumenta piešķiršanai, kā ietvaros augstāk minētie aspekti tikuši apskatīti vairākkārtīgi.

Kvalifikāciju izstrāde: iestādes vai iesaistītās puses nolemj izstrādāt jaunu kvalifikāciju vai pārskatīt esošu kvalifikāciju; piemēram, privāts TPIA īstenotājs, kvalifikāciju piešķirējiestāde vai nozares pārstāvis.

Kvalifikāciju ieviešana kvalifikāciju sistēmā: lai kvalifikācijas tiktu iekļautas NKI, tām ir jāatbilst noteiktiem kritērijiem, kas nodrošina to kvalitāti. Jaunām, pārskatītām un mainītām kvalifikācijām jābūt apstiprinātām, lai nodrošinātu to, ka tām ir skaidri un atbilstoši mērķi un tās ir veidotas tā, lai sasniegtu šos mērķus; piemēram, ir jāatspoguļo nepārprotama vajadzība pēc kvalifikācijas un ka kvalifikācijas struktūra atbilst šai vajadzībai.

Akreditētas novērtēšanas iestādes: lai novērtētu izglītības guvējus NKI kvalifikāciju ieguvē un lai izsniegtu apliecināšanos dokumentus par veiksmīgi iegūtu kvalifikāciju, iestādēm ir jāatbilst noteiktiem kritērijiem, nodrošinot to, ka tās ir spējīgas veikt šīs funkcijas kvalitatīvi. Piemēram, iestādei ir jābūt efektīvai pieejai attiecībā uz novērtēšanu un novērtēšanas kvalitātes vadību, kvalifikāciju/kvalifikācijas daļu novērtēšanai nepieciešamie resursi, kā arī kvalificētiem darbiniekiem, lai novērtētu un apliecinātu kvalifikācijas/kvalifikāciju daļas. Novērtēšanas procesam jābūt pamatotam, taisnīgam, uzticamam un caurskatāmam.

Kvalificēšanas procesu kvalitātes nodrošināšana: ir nepieciešams veikt ārēju novērtēšanas un apliecināšanas kvalitātes nodrošināšanu. To var pārbaudīt, veicot ārēju

pārbaudi un novērtēšanas iestāžu auditēšanu, ko vada attiecīgās pārvaldes institūcijas.

Kvalifikāciju apstiprināšana: pārvaldes institūcija (piemēram, kvalifikāciju uzraugošā iestāde) apstiprina NKI kvalifikāciju apliecināšanos dokumentus, tādējādi apstiprinot, ka tie atbilst kvalitātes prasībām. Apstiprinājums būs pierādījums tam, ka attiecīgā kvalifikācija ir iekļauta NKI un ka kvalifikāciju piešķirusi apstiprināta iestāde, vadoties pēc kvalitatīva novērtējuma. Piemēram, pārvaldes institūcija (valsts kvalifikāciju uzraugošā iestāde) var izsniegt piešķirējiestādei apstiprinātus papīru resursus, kas paredzēti apliecināšanai dokumentu drukāšanai, vai arī pavaddokumentu, kas tiek pievienots iestādes piešķirtajiem apliecināšanai dokumentiem.

Apliecināšanos dokumentu izsniegšana veiksmīgiem kvalifikāciju ieguvējiem: apliecināšana ir kandidātu sasniegumu atzīšanas process. Kvalifikācijas kompetentās valsts iestādes (Vācijā, Austrijā, Nīderlandē, Portugālē un Slovēnijā), reģionālo palātu (Vācijas un Austrijas duālajās sistēmās) vai abu (Dānijā) vārdā bieži piešķir tā pati iestāde, kas veikusi vai organizējusi gala novērtējumu, piemēram, skolas/PIA īstenotāji (Cedefop, 2015).

Šajā procesā iesaistītajām dažādajām iestādēm jānodrošina nepārtraukta kvalitātes uzlabošana visās šajās jomās.

6.4. Kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas iezīmes

Saskaroties ar neskaitāmiem izaicinājumiem, tostarp attiecībā uz jauniešu nodarbināmību un bezdarbu, valstis cenšas reformēt savu kvalifikāciju sistēmu, lai ieviestu tajā kvalitātes nodrošināšanas procesus. Šie procesi ir

galvenais risinājums, lai padarītu TPIA kvalifikācijas uzticamākas un vērtīgākas darba tirgū. Tomēr vairumā valstu kvalifikācijas sistēmas stabila kvalitātes nodrošināšana joprojām vēl ir jāsasniedz.

2016. gadā UNESCO izpētīja kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas mehānismus TPIA jomā Āzijas un Klusā okeāna reģionā (Bateman un Coles, gaidāms). Pētījuma galvenais secinājums bija tāds, ka kvalitātes nodrošināšana TPIA jomā nav tikai tehnisks process. TPIA kvalitātes nodrošināšanas pamatā esošos kritērijus un procesus ietekmē politiskie, ekonomiskie, sociālie, kulturālie un finansiālie apsvērumi, kā arī institucionālās struktūras un tiesiskais regulējums. Atzīstot nevienmērīgo virzību dažādās valstīs, pētījumā norādītas vairākas jomas, kurās nepieciešami uzlabojumi, piedāvājot 13 ieteikumus, pēc kā vadīties, izstrādājot reģionālās vadlīnijas kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanai:

- (a) vadības loma: valstīm stratēģiski jāpārskata kvalitātes nodrošināšanas vadības struktūra visā TPIA sistēmā ar mērķi sekmēt par kvalifikācijas procesiem atbildīgo iestāžu un aspektu koordināciju.
- (b) saikne starp kvalitātes nodrošināšanu un kvalifikāciju ietvarstruktūrām: kvalifikāciju ietvarstruktūrām jābūt kvalitātes nodrošināšanas dimensijai un/vai saiknei ar kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūrām ne tikai valsts līmenī, bet arī reģionālā līmenī;
- (c) iesaistīto pušu līdzdalības veicināšana: kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanai TPIA jomā jāatspoguļo nozares, darba devēju un pilsoniskās sabiedrības līdzdalība, un sistēma jāveido tā, lai panāktu maksimālu līdzdalību.
- (d) caurskatāmības vairošana: ir jāvairo procesu caurskatāmību un jāpublisko kvalitātes nodrošināšanas pasākumu un pētījumu rezultāti, lai veicinātu izpratni plašākā sabiedrībā;
- (e) kvalitātes kultūras veicināšana: ieviest pašnovērtēšanas un pastāvīgas pilnveides procesus TPIA jomā, pārliecinoties, ka kvalitātes nodrošināšanas pasākumi atbilst mērķim;
- (f) finansējuma un resursu nodrošināšana: mērķtiecīgs finansējums ir būtisks kvalitatīvu TPIA kvalifikāciju sistēmas īstenošanai;
- (g) mācīšanās rezultātos balstītu pieeju izmantošanas veicināšana: aktīvāka mācīšanās rezultātu izmantošana jānosaka par prioritāti; ir jāatbalsta esošās iniciatīvas par aktīvāku mācīšanās rezultātu izmantošanu, lai padarītu mācīšanās novērtēšanu daudz objektīvāku;

- (h) uzmanība apstiprināšanai un apliecināšanai: valstīm jānodrošina, ka, izstrādājot vai pārskatot TPIA kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas sistēmu, uzmanība tiek pievērsta kvalifikāciju apstiprināšanai un apliecināšanai;
- (i) novērtētāju kapacitātes veicināšana: sekmēt novērtētāju kapacitāti, ko var sasniegt, izstrādājot novērtētāju kvalifikāciju un apmācot novērtētājus novērtēšanas veikšanā;
- (j) piekļuve un mācīšanās ceļi uz TPIA kvalifikācijām: veikt pētījumus ar TPIA kvalifikācijām, lai noskaidrotu, kā nodrošināt piekļuvi visiem (jo īpaši neaizsargātajām grupām), izmantojot dažādus mācīšanās ceļus, atzīstot iepriekšējo mācīšanos un pārnesot kredītpunktus.
- (k) datu sistēmu izstrādes un izmantošanas procesu uzlabošana: padarīt datu sistēmu, tostarp darba tirgus informāciju sistēmu, izstrādi un izmantošanu par neatņemamu TPIA kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas procesa daļu;
- (l) reģionālās sadarbības un politikas apguves atbalstīšana: visas valstis gūs labumu, piedaloties turpmākā sadarbībā un pieredzes apmaiņā. Jāveido prakses kopiena, kas varētu nodrošināt informāciju politikas un prakses procesiem. Reģionāla sadarbības platforma varētu būt derīgs instruments politikas apguves atbalstam, kā arī iespēja izmantot jau pieejamo starpvalstu TPIA tīklu klāstu. Lietderīga pieeja varētu būt reģionālās vadlīnijas TPIA kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanai;
- (m) vadlīniju un atbalsta materiālu izstrāde: tiek ierosināts izstrādāt vadlīnijas, lai veicinātu kopīgu izpratni par kvalitātes nodrošināšanas sistēmām un nodrošinātu pamatu kvalitātes nodrošināšanas sistēmu pilnveidei Āzijas un Klusā okeāna reģionā.

Nesen veiktā Cedefop pētījuma (Cedefop, 2015) secinājumi par kvalitātes nodrošināšanu apliecināšanas procesos Eiropas kontekstā sakrīt ar UNESCO secinājumiem par Āzijas un Klusā okeāna reģionu. Pētījumā tiek uzsvērtā kvalifikāciju procesu uzticamības un pamatotības nozīme tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības (TPIA) jomā un tiek noteiktas astoņas kvalitātes iezīmes. Tajā secināts, ka „lai veicinātu apliecināšanas procesu uzticamību, rezultātiem visā sistēmā ir jābūt salīdzināmiem, par pamatu ņemot vienotus kvalifikāciju standartus. Rezultātu salīdzināmība nodrošina to, ka vienas kvalifikācijas turētāji ir faktiski sasnieguši vajadzīgos mācīšanās rezultātus, un tādēļ šīm kvalifikācijām var uzticēties” (Cedefop, 2015). Ir svarīgi, ka tie paši novērtēšanas rezultāti tiktu iegūti dažādos veidos

(attiecībā uz kontekstu, laiku, novērtētājiem vai
novērtēšanas uzdevumiem) un ka novērtēšanas rezultāti,

.

uz kā pamata tiek piešķirta kvalifikācija, ir konsekventi. Pētījumā arī aicināts veicināt darba tirgus iesaistīto pušu līdzdalību novērtēšanas standartu, kā pamatā ir mācīšanās rezultāti, izstrādē un summatīvās vērtēšanas procesos. Viņu līdzdalība nodrošinās novērtēšanas pamatotību un to, ka novērtēšanas uzdevumi ļauj precīzi noteikt kvalifikācijas turētāja paredzamos mācīšanās rezultātus. Viņu līdzdalība var veicināt arī kvalifikāciju uzticamību.

Cita konteksta ietvaros Eiropas Izglītības fonds (EIF) aplūkoja kvalitātes nodrošināšanas mehānismus tā partnervalstīs, tostarp arābu reģionā, Balkānos, Austrumeiropā, Kaukāzā un Vidusāzijā. Šajās valstīs uzsvars tiek likts uz kvalifikāciju pamatā esošo standartu izstrādes procesiem, koncentrējoties uz to, kā lietas tiks darītas un kas to darīs. Piedāvājot jauno rīku kopumu labāku kvalifikāciju sistēmu izstrādei, EIF pievēršas kvalitātes nodrošināšanas jautājumam un sniedz ieteikumus valstīm, kas vēlas stiprināt savu kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanu (EIF, 2016). EIF uzsver to, cik būtiski ir nodrošināt kvalifikāciju pamatā esošo standartu, novērtēšanas procesu un apliecināšanas kvalitāti, kā arī piedāvā neatkarīgu pamatotības pārbaudi katrā posmā (EIF, 2016, 121. lpp.).

6.5. Reģionālās kvalitātes nodrošināšanas dimensijas

Kvalitātes nodrošināšanas sistēmu piemērošana starptautiskajai TPIA kļūst arvien nozīmīgāka, un kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšana tiek īstenota dažādos veidos. Līdztekus reģionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām arvien vairāk tiek ieviestas koordinētas kvalitātes nodrošināšanas pieejas/ietvarstruktūras, piemēram, Austrumāzijas samita (AĀS) TPIA kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra, Eiropas kvalitātes nodrošināšana profesionālajā izglītībā un apmācībā, un Klusā okeāna kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra. Reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras galvenie mērķi ir veicināt sapratni un uzticību dalībvalstu starpā. Dažas

reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, piemēram, Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra (EKI) un Dienvidaustrumāzijas valstu asociācijas (ASEAN) kvalifikāciju atsaucēs ietvarstruktūra, paredz, ka valstis piesaistes procesā atsaucas uz saskaņotām kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūrām.

6.6. Atziņas

TPIA kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas pasākumi izplešas daudzās valstīs. Tas bieži ir saistīts ar reformām citās TPIA sistēmās: nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrāde un virzība uz mācīšanās rezultātos balstītu pieeju; vadības reformas un sociālo partneru, kā arī citu iesaistīto pušu līdzdalība; pāreja uz autonomāku TPIA īstenotāju darbību; piekļuves paplašināšana un dažādošana, un pastiprināta uzmanība darbā balstītas mācīšanās aktivitātēm (UNESCO, 2015; Cedefop, 2016; Bateman et al., 2016).

Ņemot vērā dažādos valstu kontekstus, pastāv liela vienprātība par to, ka kvalitātes nodrošināšana ir būtisks rīks kvalifikāciju uzticamības un vērtības veicināšanai. Pievēršot uzmanību daudzajiem kvalitātes nodrošināšanas ķēdes elementiem, ir iespējams novērtēt ieviesto procesu atbilstību, uzticamību un pamatotību.

Lai gan kvalitātes nodrošināšana tiek virzīta politikas darba kārtības priekšgalā, TPIA sistēmu spēja reaģēt uz kvalitātes nodrošināšanas ķēdes prasībām bieži ir ierobežota. Valstīm stratēģiski jāpārskata kvalitātes nodrošināšanas vadības struktūra TPIA jomā, koncentrējoties uz koordinācijas, spēju un atbildības stiprināšanu visos kvalifikāciju procesos (Bateman and Coles, gaidāms).

Neskatoties uz pieaugošo starptautisko interesi, trūkst empīrisku pētījumu par kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanas ietekmi uz TPIA kvalifikāciju vērtību un izplatību valsts un starptautiskajā darba tirgū.

6-3. tabula. Galvenās reģionālās kvalitātes nodrošināšanas iniciatīvas

INICIATĪVA	MĒRĶIS	VIRZĪBA
Eiropas atsaucē ietvarstruktūra kvalitātes nodrošināšanai TPIA jomā	Eiropas atsaucē ietvarstruktūras kvalitātes nodrošināšanai TPIA jomā galvenais mērķis ir kalpot kā atsaucē rīkam TPIA sistēmu pastāvīgas pilnveides veicināšanai un uzraudzībai ⁽²²⁾ . Ietvarstruktūras pamatā ir nepārtrauktas pilnveides cikls ⁽²³⁾ , kas ietver: kvalitātes kritērijus, orientējošos aprakstus TPIA sistēmas līmeņiem; orientējošos aprakstus TPIA īstenotāju līmeņiem; un kvalitātes kritēriju atsaucē kopumu TPIA kvalitātes novērtēšanai. Norādītie kritēriji attiecas uz atbilstību; ieguldījumu mācībspēkos; dalības, pabeigšanas un darbā iekārtošanās rādītājiem; apgūto prasmju pielietojumu darbā; bezdarba līmeni; neaizsargāto grupu pārsvaru; apmācības vajadzību noteikšanas procesā izmantotajiem mehānismiem un programmām, kā mērķis ir veicināt labāku piekļuvi TPIA.	Visas ES-28 valstis ir izstrādājušas kvalitātes nodrošināšanas pieejas, kas atbilst EQAVET ⁽²⁴⁾ . 34% valstu izmantoja EQAVET ietvarstruktūru, lai izstrādātu valsts kvalitātes nodrošināšanas pieeju.
Eiropā kvalitātes nodrošināšanas principi, kas jāievēro, īstenojot ietvarstruktūru, ir norādīti EKI 2017. gada ietekme par mūžizglītību 3. pielikumā	10 kritēriji attiecas uz nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru piesaisti EKI. 5. un 6. kritērijs skaidri norāda uz nepieciešamību dokumentēt esošos kvalitātes nodrošināšanas pasākumus un to atbilstību attiecīgajiem Eiropas principiem un vadlīnijām, uzsverot to nozīmi uzticamības nodrošināšanai, salīdzinot nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras.	Līdz 2016. gadam 32 valstis bija piesaistījušas savus nacionālo kvalifikāciju līmeņus EKI ⁽²⁵⁾ .
Austrumāzijas samita ietvarstruktūra kvalitātes nodrošināšanai TPIA jomā	Austrumāzijas samita ietvarstruktūras kvalitātes nodrošināšanai TPIA jomā mērķis ir palīdzēt AĀS valstīm pielāgot savas TPIA kvalitātes nodrošināšanas sistēmas saskaņotai starptautiskai ietvarstruktūrai. Tas ietver standartus kompetentajām iestādēm un TPIA īstenotājiem.	Uz doto brīdi deviņas Austrumāzijas samita valstis ir veikušas pašnovērtējumu attiecībā pret kompetento iestāžu standartiem (Kambodža, Indija, Indonēzija, Laosa, Malaizija, Mjanma, Filipīnas, Taizeme un Vjetnama).
Klusā okeāna kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra	Kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra ietver standartos balstītus kritērijus valsts kompetentajām iestādēm un izglītības un apmācības īstenotājiem visā Klusā okeāna reģionā. Klusā okeāna valstis izmanto šos kvalitātes nodrošināšanas standartus, lai saskaņotu savus kvalitātes nodrošināšanas standartus un procesus. Dažos gadījumos Klusā okeāna valstis ir pieņēmušas reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru un kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūru valsts līmenī.	Klusā okeāna kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra tika pieņemta 2015. gadā.

²² Official Journal of the European Union, C 155, 8.7.2009, 1.-10. lpp.

²³ Plānot, īstenot, novērtēt un pārskatīt.

²⁴ <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-quality-assurance-reference-framework/framework-implementation.aspx>

²⁵ https://ec.europa.eu/ploteus/documentation#documentation_73

INICIATĪVA	MĒRĶIS	VIRZĪBA
Dienvīdāfrikas kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra	Kvalitātes nodrošināšanas vadlīnijas tika izstrādātas, lai atbalstītu Dienvīdāfrikas Attīstības kopienas (DĀAK) reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras īstenošanu. DĀAKKI rosina DĀAK valstis ieviest labus kvalitātes nodrošināšanas mehānismus. Šajā sakarā DĀAKKI ir saistīta ar reģionālajām kvalitātes nodrošināšanas iestādēm.	Lai nodrošinātu, ka DĀAK starpā tiek izplatīta uzticama informācija, tika izveidots reģionāls kvalifikāciju pārbaudes tīkls (DĀAKKPT). DĀAKKPT tika izveidots, lai sekmētu pārbaudes procesus DĀAK, un tas ir iesniedzis pieteikumu iekļaušanai Āfrikas kvalifikāciju pārbaudes tīklā, lai nodrošinātu to, ka Āfrikas kvalifikācijas ir uzticamas. Šobrīd DĀAKKPT dokuments tiek tulkots un gatavots publicēšanai. Tiek plānots izveidot sarakstu ar uzticamām DĀAK iestādēm un to kvalifikācijām.

NB: EQAVET: Eiropas kvalitātes nodrošināšanas ietvarstruktūra profesionālajā izglītībā un tālākizglītībā; EKI: Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra; DĀAK:

Dienvīdāfrikas Attīstības kopiena; DĀAKKI: DĀAK kvalifikāciju ietvarstruktūra; DĀAKKPT: DĀAK kvalifikāciju pārbaudes tīkls.

Avots: Autora apkopojums no dažādiem avotiem.

Atsauces

[Tīmekļa vietnes apmeklētas 5.7.2017.]

Bateman, A.; Coles, M. (forthcoming). *Quality assurance of TVET in Asia-Pacific: trends and challenges*.

Bateman, A., et al. (2016). *Discussion paper on quality assurance of qualifications in technical and vocational education and training*. [unpublished]

Bateman, A. et al. (2012). Concept paper for the *East Asia Summit on vocational education and training quality assurance framework*, Vol. II. Canberra: DEEWR.

Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms*. Luxembourg: Publications Office. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF

Cedefop (2009). *The relationship between quality assurance and VET certification in EU Member States*. Luxembourg: Publications office. Cedefop Panorama series. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5196>

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms (second edition)*. Luxembourg: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/4117>

Cedefop (2015). *Ensuring the quality of certification in vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 51. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5551>

Coles, M. (2016). *National qualifications frameworks: reflections and trajectories*. <http://www.qqi.ie/Publications/Publications/National%20Qualifications%20Frameworks%20Reflections%20and%20Trajectories.pdf>

ETF (1997). *Glossary of labour market terms and standard and curriculum development terms*. Turin: ETF.

ETF (2016). *Qualifications systems: getting organised. Draft for conference November 2016*. [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/89E0B0EEF0F8C468C12580580029F2CD/\\$file/Qualification%20systems_toolkit.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/89E0B0EEF0F8C468C12580580029F2CD/$file/Qualification%20systems_toolkit.pdf)

Eurydice (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*.

- ILO (1998). *Thesaurus: labour, employment and training terminology*. <http://www.ilo.org/inform/online-information-resources/terminology/lang--en/index.htm>
- Murray, J. (2013). *Quality assurance in qualifications frameworks: an issues paper to support the Dublin conference, organised by Quality and Qualifications Ireland (QQI), on behalf of the Irish Presidency of the European Council with the support of the European Commission*. [http://www.eu2013.ie/media/eupresidency/content/documents/QQI-Presidency-Paper-Publication-\(12-March\).pdf](http://www.eu2013.ie/media/eupresidency/content/documents/QQI-Presidency-Paper-Publication-(12-March).pdf)
- OECD (2007). *Qualification systems: bridges to lifelong learning*. Paris: OECD.
- UNESCO (2015). Recommendation concerning TVET. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49355&URL_DO=-DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Papildu lasāmviela

- Bateman, A.; Keating, J.; Vickers, A. (2009). *Comparisons of international quality assurance systems for vocational education and training*. Canberra: DEEWR.
- Bowen-Clewley, L. et al. (no date). *A comparison of quality management approaches for the training and vocational sector in seven countries*. [unpublished] http://www.iaea.info/documents/paper_4d2287df.pdf
- Cedefop (2010). *Changing qualifications: a review of qualifications policies and practices*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 84. www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3059
- Cedefop (2011). *Assuring quality in vocational education and training: the role of accrediting VET providers*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 90. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3061>
- Seyfried, E. (2008). *Quality and quality assurance in technical and vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office. ETF thematic study (MEDA-ETE regional project). http://www.erisee.org/node/downloads/quality/quality_and_quality_assurance_etf.pdf
- Vargas Zuniga, F. (2004). *Quality management in vocational training: the use of standards and their different applications*. Montevideo: CINTERFOR.

7. NODAĻA.

MĀCĪŠANĀS REZULTĀTI PIA KVALIFIKĀCIJU PROFILU SALĪDZINĀŠANAS PROCESĀ: GLOBĀLĀ PIEEJA

Jens Bjornavolds [Jens Bjørnåvold] un Borīns Čakrūns [Borhene Chakroun], UNESCO

Kopsavilkums

Šajā nodaļā ir apkopoti Cedefop, EIF un UNESCO 2015.-2016. gadā veiktā kopīgā pētījuma rezultāti, salīdzinot četru profesionālo kvalifikāciju (mūrnieks, ārsta palīgs, viesnīcas administrators un IKT servisa tehniķis) saturu un profilu 26 valstīs visā pasaulē. Arvien pieaugošā tendence pielietot mācīšanās rezultātus kvalifikāciju noteikšanā un raksturošanā ļāva veikt šo pētījumu. Pastāvīgā Eiropas prasmju, kompetenču, profesiju un kvalifikāciju (ESCO) attīstība arī palīdzēja veikt salīdzinājumu, nodrošinot atsauces punktu nacionālo profilu salīdzināšanai. Mēs uzskatām, ka, sistemātiski demonstrējot kvalifikāciju līdzības un atšķirības, valstu iesaistītās puses var labāk izprast savas izvēles un prioritātes: piemēram, vai būtiskas prasmju prasību atšķirības ir dažādas nacionālās vides un prasību rezultāts, vai arī tas ir saistīts ar informācijas un pārraudzības trūkumu?

Atslēgvārdi: tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības (TPIA) kvalifikācijas; mācīšanās rezultāti; Eiropas prasmju, kompetenču, profesiju un kvalifikāciju klasifikācija (ESCO)

7.1. Ievads

Kaut arī kvalifikāciju ietvarstruktūras ir izstrādātas dažādiem mērķiem, viens no svarīgākajiem mērķiem ir mācīšanās rezultātos balstītas pieejas izmantošanas veicināšana. Sistemātiska mācīšanās rezultātu izmantošana ietvarstruktūrās un kvalifikācijās ļauj ieviest līmeņus, kas atbalsta kvalifikāciju salīdzināšanu un pārneš; rezultāti paaugstina kvalifikāciju vispārējo caurskatāmību, ļaujot izglītības guvējiem un nākotnes darba devējiem novērtēt to kvalitāti un atbilstību. Šī pieeja norāda arī uz „kopēju valodu”, kas nodrošina platformu izglītības un apmācības iestāžu un ārējo iesaistīto pušu dialogam par prasmju vajadzībām un atbildes reakciju uz tām. Dažādi pētījumi (Cedefop, 2016, Keevy, Chakroun (2015)) liecina, ka nacionālajām kvalifikāciju

ietvarstruktūrām ir bijusi nozīmīga loma mācīšanās rezultātu sistemātiskākas izmantošanas veicināšanai daudzās valstīs. Salīdzinot ar situāciju 2013. gadā, kad tika veidots pirmais globālais pārskats (EIF, Cedefop un UNESCO-MIL, 2013), šajā pārskatā parādīts, ka valstis pašlaik plaši izmanto un ņem vērā mācīšanās rezultātus, izstrādājot, pārskatot un aktualizējot savas kvalifikācijas.

Šī nodaļa balstās uz mācīšanās rezultātu plašāku izmantošanu, ko atbalsta kvalifikāciju ietvarstruktūras, un šie apgalvojumi tiek izmantoti kā pamats profesionālo kvalifikāciju satura un profilu salīdzināšanai 26 valstīs visā pasaulē ⁽¹⁾.

7.2. Salīdzinošais pētījums: fokuss un metodika

2016. gadā Cedefop, EIF ⁽²⁾ un UNESCO, sadarbojoties ar valstu iesaistītajām pusēm ⁽³⁾, veica salīdzinošu pētījumu par profesionālās izglītības un apmācības kvalifikācijām četriem plaši definētiem profiliem 26 valstīs visā pasaulē. Pētījumu iedvesmoja fakts, ka arvien vairāk valstu izmanto mācīšanās rezultātos balstītas pieejas kvalifikāciju definēšanai un raksturošanai ⁽⁴⁾. Šīs „kopīgās valodas” parādīšanās ⁽⁵⁾ ļauj salīdzināt to, ko valstis

¹Pētījumu veica pētnieki no 3s Austrijā un Ockham IPS Nīderlandē: Karīna Lumi-Meserere [Karin Luomi-Messerer], Monika Ozingere [Monika Auzinger] un Saimons Broks [Simon Broek]. Šajā nodaļā ietvertās atziņas balstās uz Cedefop un UNESCO projekta ziņojumiem.

²Eiropas Izglītības fonds Eduardas Kastelas Branko [Eduarda Castel Branco] personā pievienoja datus par PIA kvalifikācijām Albānijā, Bijušajā Dienvidslāvijas Republikā Maķedonijā un Tunisijā.

³Valsts līmeņa datu analizē piedalījās arī vairāki individuāli eksperti un iestādes. Valsts līmeņa datu analīzi atbalstīja vairāki individuāli eksperti un iestādes.

⁴Globālo pētījumu iedvesmoja un tas tika balstīts uz Cedefop (2017) izstrādātu Eiropas pētījumu, kura ietvaros tika aplūkotas 10 PIA kvalifikācijas 10 ES valstīs. Šīs 10 kvalifikācijas ir: mūrnieks, ārsta palīgs, viesnīcu asistents/administrators, IK servisa tehniķis, santehniķis (ventilācija un apkure), pārdevējs, zobārsta palīgs, loģistikas speciālists, iekārtu operators (automatizācija/CNC) un saimniecības vadības speciālists (lauksaimniecība).

⁵Skat., piemēram, Cedefop (2016). The application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study. Luxembourg: Publication Office. Cedefop reference series; No 105. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3074>

sagaida no saviem TPIA ⁽⁶⁾ kandidātiem attiecībā uz to, kas viņiem jāzina, jāspēj darīt un jāsaprot pēc tam, kad ir veiksmīgi apguvuši TPIA programmu.

⁶Šajā nodaļā tiek lietots termins „tehniskā un profesionālā izglītība un apmācība” (TPIA). Cedefop izmanto terminu „profesionālā izglītība un apmācība” (PIA).

7-1. tabula. Pētījumā aplūkotās kvalifikācijas

VISPĀRĒJS NOSAUKUMS	PAPILDINFORMĀCIJA / IZVĒLĒTO KVALIFIKĀCIJU FOKUSA PUNKTS
Mūrnieks	Mūrnieks ir tradicionāla kvalifikācija būvniecības nozarē (māju celtniecība, komerciālā celtniecība, atjaunošana, remonts un uzturēšana).
Ārsta palīgs	Ārsta palīgi (vai asistējošās māsas) palīdz pacientiem un iedzīvotājiem, sniedz personīgo aprūpi dažādos institucionālos apstākļos, piemēram, slimnīcās, klīnikās, aprūpes iestādēs un veco ļaužu aprūpes iestādēs. Viņi parasti strādā kvalificētu veselības aprūpes speciālistu (bieži vien medmāsu) vai asociēto speciālistu uzraudzībā vai vadībā. Dažās valstīs tā var būt relatīvi jauna kvalifikācija.
Viesnīcas asistents/ administrators	Komunikācija ar klientiem kā daļa no administrēšanas pienākuma (piemēram, viesiem sniedz tūrisma informāciju), klientu reģistrācija un izrakstīšana, kā arī darbs ar rezervācijām; atbalsta administrēšanas pasākumus, grāmatvedību, izmaksu uzskaiti.
IKT servisa tehniķis	Nodrošina IKT atbalstu un apkalpo sistēmas uzņēmumos / iestādēs; uzmanība tiek pievērsta IKT uzstādīšanas, servisa un apkopes tehniskajiem aspektiem.

Avots: Cedefop, (2017).

Pētījumā galvenā uzmanība tiek vērsta uz paredzamajiem ⁽⁷⁾ mācīšanās rezultātiem, un netiek strukturēti un salīdzināti faktiskie izglītības guvēju rezultāti, jo tie atspoguļojas novērtējumos vai darbā ⁽⁸⁾. Lai gan var uzskatīt, ka tādējādi tiek ierobežota pētījuma lietderība, sistemātisks ieskaits valsts prioritātēs var sniegt būtisku pievienoto vērtību. Pētījuma mērķis nebija salīdzināt valstis, bet gan aplūkot kvalifikāciju caurskatāmību un salīdzināmību starptautiskā līmenī un atbalstīt savstarpēju mācīšanos. Sistemātiska kvalifikāciju līdzību un atšķirību atspoguļošana ļauj valstu iesaistītājiem pusēm pārdomāt savas izvēles un prioritātes, piemēram, vai būtiskas atšķirības prasmju prasībās ir dažādu nacionālo apstākļu un prasību dēļ vai arī tās ir informācijas un caurskatāmības trūkuma rezultāts? Turpmākajās sadaļās tiek atspoguļots salīdzinošā pētījuma fokuss un metodika. Ņemot vērā, ka tas ir izmēģinājuma pētījums, pārbaudot daudzējādā ziņā jaunu pieeju, šie aspekti tiks aplūkoti tuvāk.

⁷Atšķirība starp paredzamajiem un faktiski sasniegtajiem mācīšanās rezultātiem ir izšķiroša, lai izprastu pētījuma stiprās puses un ierobežojumus: paredzamie mācīšanās rezultāti ir tie, kas ir izklāstīti rakstiskajos dokumentos. Tie apraksta, kas izglītības guvējam jāzina un jāprot demonstrēt mācību procesa beigās. Tādējādi tie izsaka to, kas tiek sagaidīts no izglītības guvēja. Sasniegtie mācīšanās rezultāti ir tie, kurus katrs izglītības guvējs apliecina mācību procesa beigās un / vai darba kontekstā. Dažās valstīs termins „kompetence” tiek izmantots, lai aprakstītu šos faktiski sasniegtos mācīšanās rezultātus.

⁸Cedefop Eiropā veiktais pētījums ir viens solis šajā virzienā, analizējot, kā tiek vērtēti mācīšanās rezultāti un kā „reālās dzīves” pieredze atbalsta nepārtrauktu kvalifikāciju aktualizāciju (izmantojot atgriezenisko saiti).

7.2.1. Pētītās kvalifikācijas

Pētījumā galvenā uzmanība ir pievērsta kvalifikāciju četriem profiliem, kurus parasti piešķir lielākajā daļā pasaules valstu, un tiek raksturota un salīdzināta to darbības joma, profils un saturs. Izvēlētās kvalifikācijas ir norādītas 7-1. tabulā.

Kvalifikācijas tika izvēlētas, lai ilustrētu zināšanu, prasmju un kompetenču apjomu, uz ko attiecas nacionālās kvalifikācijas. Lai gan mūrnieka kvalifikācijai jāņem vērā gan gadsimtu vecās amata tradīcijas, gan mūsdienu rūpnieciskā būvniecība, ārsta palīga un viesnīcas administratora kvalifikācijām jāspēj piedāvāt attiecīgos individuālos pakalpojumus, apvienojot nozares specifiskās tehniskās zināšanas, kā arī starppersonu un transversālās prasmes un kompetences. IKT servisa tehniķa kvalifikācijai ir jāapvieno tehniskās un transversālās prasmes un kompetences kontekstā, kam raksturīgas straujas tehnoloģiskās pārmaiņas. Vismaz divas (viesnīcas administrators un IKT servisa tehniķis) no četrām kvalifikācijām ir saistītas ar līdzīgām prasmēm dažādās valstīs.

7.2.2. Aplūkotās valstis un reģioni

Sākot ar Cedefop projektu (Cedefop, 2017), kura ietvaros tika salīdzinātas 10 TPIA kvalifikācijas 10 Eiropas Savienības valstīs, globālā pētījuma galvenais mērķis bija paplašināt valstu izvēli, lai aptvertu pēc iespējas vairāk

dažādu valstu sistēmu un risinājumu. Pētījuma paplašināšana no 10 līdz 26 valstīm bija iespējama reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru savstarpējās sadarbības rezultātā, kas panākta pēc UNESCO iniciatīvas, sākot ar 2013. gadu (9). Šī sadarbība bija būtiska, lai piekļūtu attiecīgo valstu kvalifikāciju uzraugošo iestāžu informācijai un analizētu to. Lai gan trūkst svarīgu reģionu un valstu, pētījums aptver plašu valstu un reģionu loku, kas pārstāv ļoti atšķirīgas nacionālās kvalifikāciju sistēmas. Tomēr valstis vieno tas, ka tās ir ieviesušas mācīšanās rezultātos balstītas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras. Iesaistītās valstis tika sadalītas starp Āfriku (5), Āziju (2), Eiropu (12), Persijas līča reģionu (1), Latīņameriku un Karību jūras reģionu (3) un Klusā okeāna reģionu (divas). 7-2. tabulā ir norādītas katras valsts piedāvātās kvalifikācijas un kopējās kvalifikācijas.

Četras izvēlētās kvalifikācijas nav iekļautas visās 26 valstīs. Tas daļēji skaidrojams ar to, ka valsts nav spējusi sniegt šādu informāciju, un daļēji arī ar to, ka valsts sistēmā nav šādas kvalifikācijas. Tas īpaši attiecas uz ārsta palīga kvalifikāciju.

7.2.3. Kvalifikāciju kontekstualizācija

Kvalifikāciju satura un profila salīdzināšanai bija jāprecizē institucionālais konteksts, kurā kvalifikācija tiek īstenota. Kaut arī lielākā daļa no 26 valstīm ir izveidojušas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, kas darbojas ar mācīšanās rezultātos balstītiem līmeņiem, tikai Eiropas valstis, ar EKI palīdzību, ir pieņēmušas kopīgu atsauces punktu, kas ļauj salīdzināt šos līmeņus. Šāda kopīga atsauces punkta trūkums neļauj veikt globālu salīdzinājumu, ko varētu risināt, pakāpeniski pieņemot pasaules atsauces līmeņus, pie kā šobrīd strādā UNESCO. Katras kvalifikācijas profesionālais mērķis arī ir būtiska norāde par katrai kvalifikācijai piešķirto lomu. Pētījumā tiek nošķirtas divas galvenās profesionālās lomas: kvalificēts un daļēji kvalificēts darbinieks. 7-3. tabulā parādīts, kā tiek formulētas šīs divas lomas.

Šīs lomas var precizēt vēl sīkāk, nosakot šo kvalifikāciju saistību ar darbavietām un profesijām. Piemēram, vai kvalifikācija piešķir īpašu piekļuvi profesijai, vai arī tas ir viens no vairākiem ceļiem, kā to sasniegt? 7-4. tabulā ir parādīti dažādi veidi, kā kvalifikācija var būt saistīta ar profesijām.

7.2.4. Dati par mācīšanās rezultātiem

Kaut arī kontekstuālie dati palīdz noteikt kvalifikāciju vietu nacionālajās kvalifikāciju ietvarstruktūrās un darba tirgū, pētījuma centrā ir paredzamo mācīšanās rezultātu analīze. Mācīšanās rezultātos balstītā pieeja parasti tiek izmantota, lai aprakstītu TPIA kvalifikācijas valstīs, uz kurām attiecas pētījums¹⁰, bet to piemēro un interpretē dažādi. Tas nozīmē, ka mācīšanās rezultāti atšķiras pēc ilguma, detalizācijas pakāpes un orientācijas. Turklāt valstis izmanto dažādus dokumentus un instrumentus, lai definētu un aprakstītu paredzamos mācīšanās rezultātus, un, lai iegūtu pilnīgu izpratni par attiecīgo kvalifikāciju, bieži ir nepieciešams apvienot dažādus dokumentus. Formulējot TPIA kvalifikāciju saturu un profilu, valstis parasti izmanto šādus dokumentus (7-1. attēls) vai to kombinācijas.

Kaut arī profesiju standarti ir orientēti uz darba tirgus vajadzībām, profesijai nepieciešamā snieguma precizēšana, izglītības standarti, mācību programmas, novērtēšanas kritēriji un programmu apraksti ir saistīti ar mācīšanās procesu un kā to vadīt. Šie dokumenti parasti ievērojami atšķiras detalizācijas pakāpē un specifiskumā. Kaut arī valsts kvalifikāciju standarts parasti sniedz visaptverošu kvalifikācijas satura un profila aprakstu, piemēram, novērtēšanas kritērijos jānorāda ne tikai tas, kas jānovērtē, bet arī jānorāda paredzamais snieguma līmenis.

7.2.5. Atsauces punkts mācīšanās rezultātos balstītu kvalifikāciju salīdzināšanai

Ņemot vērā to, ka dažādās valstīs kvalifikācijas tiek raksturotas un aprakstītas dažādi, līdzību noteikšana prasa kādu atsauces punktu. Eiropas eksperimentālo projektu pieredze liecina par nepieciešamību pēc neatkarīgiem atsauces punktiem (režģiem vai matricām), kas ļauj noteikt līdzības un atšķirības.

⁹Saistībā ar 2012. gada Šanhajas TPI deklarācijas secinājumiem, ir izveidota darba grupa, kuras uzdevums ir noteikt, vai kvalifikāciju pasaules atsauces līmeņus ir iespējams faktiski īstenot. Ietverot esošo reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pārstāvjus, šī darba grupa ir uzsākusi kopīgu darbu vairākās jomās, īpaši cenšoties dalīties pieredzē par mācīšanās rezultātu izmantošanu dažādiem mērķiem.

¹⁰Fakts, ka 26 valstis izmanto mācīšanās rezultātus, lai definētu un aprakstītu savas kvalifikācijas, liecina par šīs pieejas vispārēju pieņemšanu. Tomēr atšķirības starp valstu interpretāciju un īstenošanu nozīmē, ka mērķis izveidot „kopīgu valodu”, ko neietekmē ne institucionālas, ne ģeogrāfiskas robežas, vēl nav pilnībā realizēts.

7-2 tabula. Pētījumā aplūkotās valstis un reģioni

REĢIONS	VALSTIS	IETVERTIE KVALIFIKĀCIJU PROFILI				KOPĀ
		MŪRNIKIS	VIESNĪCAS PALĪGS/ADMINISTRATORS	ĀRSTA PALĪGS	IKT SERVISĀ TEHNIĶIS	
Āfrika	Maurīcija	•	•	•	•	4
	Namībija		•			1
	Tunisija	•	•			2
	Dienvidāfrika	•	•	•	•	4
	Zambija	•	•		•	3
Āzija	Koreja (KR)	•	•	•	•	4
	Filipīnas (PH)	•	•	•	•	4
Karību jūras Reģions un Latīņamerika	Barbadosa	•	•	•	•	4
	Čīle	•	•			2
	Kostarika	•	•	•	•	4
Eiropa	Albānija	•			•	2
	Austrija	•	•	•	•	4
	Bulgārija	•	•	•	•	4
	Dānija	•	•	•	•	4
	Somija	•	•	•	•	4
	Francija	•	•	•	•	4
	Īrija		•	•	•	3
	Lietuva	•	•	•	•	4
	Maķedonija		•			1
	Nīderlande	•	•	•	•	4
	Spānija	•	•	•	•	4
	Lielbritānija	•	•	•	•	4
Tuvie Austrumi	Apvienotie Arābu Emirāti (AAE)				•	1
Klusā okeāna reģions	Jaunzēlande	•	•	•	•	4
	Samoa		•			1
KOPĀ	26	20	23	17	20	80

Avots: Auzinger, M.; Broek, S.; Luomi-Messerer, K., 2017 (gaidāms).

7-3 tabula. TPIA kvalifikāciju galvenās lomas darba tirgū

	KVALIFICĒTS DARBINIEKS	DAĻĒJI KVALIFICĒTS DARBINIEKS
Apraksts	Kvalifikācija apliecina, ka persona ir kvalificēts / kompetents / prasmīgs darbinieks ar profesijas praktizēšanai vajadzīgajām zināšanām, prasmēm un kompetenci.	Kvalifikācija apliecina, ka persona ir apguvusi prasmes/kompetences, kas nepieciešamas konkrētu uzdevumu / neliela aktivitāšu kopuma veikšanai (daļēji kvalificēts darbinieks).

Avots: Adaptēts no Spöttl un Ruth (2011), 148-151.lpp.

PKPS (VQTS) modelis ⁽¹¹⁾ un projekti, kā pamatā ir šī pieeja ⁽¹²⁾, ir lielisks piemērs tam. Vairākos ECVET projektos ir izmantota līdzīga pieeja kvalifikāciju salīdzināšanai ⁽¹³⁾. Šis projektu pieejas tomēr ir pārāk ierobežotas, kā rezultātā projekta vajadzībām bija jāizvēlas starp divām alternatīvām:

- (a) terminoloģija, kas pašlaik tiek izstrādāta ESCO (Eiropas prasmju, kompetenču, kvalifikāciju un profesiju klasifikācija) projekta kontekstā ⁽¹⁴⁾;
- (b) O*NET kontekstā izstrādātā terminoloģija, kas tiek izmantota Amerikas Savienotajās Valstīs kā informācijas portāls par profesijām ⁽¹⁵⁾.

Tika nolemts izmantot ESCO terminoloģijas projekta versiju, kas kļuva pieejama 2016. gada sākumā ⁽¹⁶⁾. Tas atspoguļo to, ka ESCO ir īpaši izveidota darbam starptautiskā līmenī, un tās mērķis ir saglabāt aktualitāti valstu darba tirgos un izglītības un apmācības sistēmās. Otrkārt, ESCO ne tikai nodrošina terminoloģiju profesiju uzdevumiem un funkcijām, bet arī ievieš terminoloģiju zināšanām, prasmēm un kompetencei ar mērķi sasaistīt izglītību un darbu. Pētījuma mērķiem tika izmantoti divi ESCO elementi:

- (a) ESCO projekts par konkrētām profesionālām prasmēm un kompetencēm ir izstrādāts 27 nozarēm, aptver 3 000 profesiju un ietver apmēram 13 000 prasmju un kompetences terminu ⁽¹⁷⁾. Izmantojot ISCO 2011 ⁽¹⁸⁾ kā rīku

sektoru un profesiju nodalīšanai, prasmju un kompetenču terminoloģija ⁽¹⁹⁾ attīstījās no galveno uzdevumu un funkciju analīzes katrā profesijā un saistītajās darbvietās. Pēc tam šī analīze tika pielāgota, izmantojot informāciju par mācīšanās rezultātiem, lai aprakstītu attiecīgās kvalifikācijas ⁽²⁰⁾. Mācīšanās rezultātu aprakstos ietvertie apgalvojumi, kas tika noteikti valsts līmenī, tika salīdzināti ar šiem profesijām specifiskajiem terminiem, atspoguļojot atbilstību vai atbilstības trūkumu;

- (b) ESCO terminoloģijas projekts starpnozaru un transversālajām prasmēm un kompetencēm tiek organizēts saskaņā ar piecām galvenajām pozīcijām, kas iedalītas 16 apakšpozīcijās: zināšanu pielietošana (rēķināšana/ matemātika, IKT, veselība un drošība); valodu prasmes un kompetences (ieskaitot dzimto valodu un svešvalodas); domāšanas prasmes un kompetences (problēmu risināšana, inovatīvā un radošā domāšana, uzņēmējdarbības domāšana, sociālās prasmes un kompetences (citu vadīšana un uzraudzīšana, sadarbība ar citiem, apmācība un atbalsts, kritiskā domāšana, mācīšanās); un personiskās īpatnības (fiziskās spējas, attieksme pret darbu, vērtības darbā). Kaut arī piektā pozīcija (atribūti) tikai daļēji ir saistīti ar prasmēm un kompetencēm, tā ir svarīga kategorija mācīšanās rezultātu noteikšanai. Tāpat kā konkrētajai nozarei raksturīgās prasmes un kompetences, arī valsts noteikumi tika salīdzināti ar ESCO sarakstu, atspoguļojot atbilstību vai atbilstības trūkumu.

¹¹ Luomi-Messerer (2009). <http://www.vocationalqualification.net/>

¹² www.VocationalQualification.net (Resources: Links: VQTS model).

¹³ <http://www.ecvet-projects.eu/ToolBox/ToolBoxList.aspx?id=28&-type=1>

¹⁴ <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>

¹⁵ <http://www.onetonline.org/>

¹⁶ Jāuzsver, ka tie ir projektu rezultātu, un ESCO kopš tā laika ir pilnveidots. Pirmā ESCO oficiālā versija tika publicēta 2017. gada jūlijā. Daži ir norādījuši uz nepilnībām un nepieņemamību pēc uzlabojumiem

¹⁷ Terminoloģija būs pieejama 24 valodās

¹⁸ Starptautiskā standartizētā profesiju klasifikācija, 2011. gads

¹⁹ https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Learning_outcome

²⁰ Katrā profesijā ietverts zināšanu, prasmju un kompetenču skaits ir atšķirīgs. Šajā pētījumā skartajās profesijās šī atšķirība ir: mūrnieka profils ietver 48 terminus; viesnīcas asistenta/ administratora profils ietver 26; ārsta palīga profils ietver 31, bet IKT servisa speciālista profils ietver 34 terminus.

(c)

7-4 tabula. Saikne starp kvalifikācijām un profesijām

Licencēšana attiecas uz situācijām, kad ir nelikumīgi veikt konkrētu darbības veidu par samaksu, t.i., darbu vai profesiju, vispirms neiegūstot kvalifikāciju, kas nodrošina, ka praktiķis atbilst noteiktajiem kompetences standartiem.

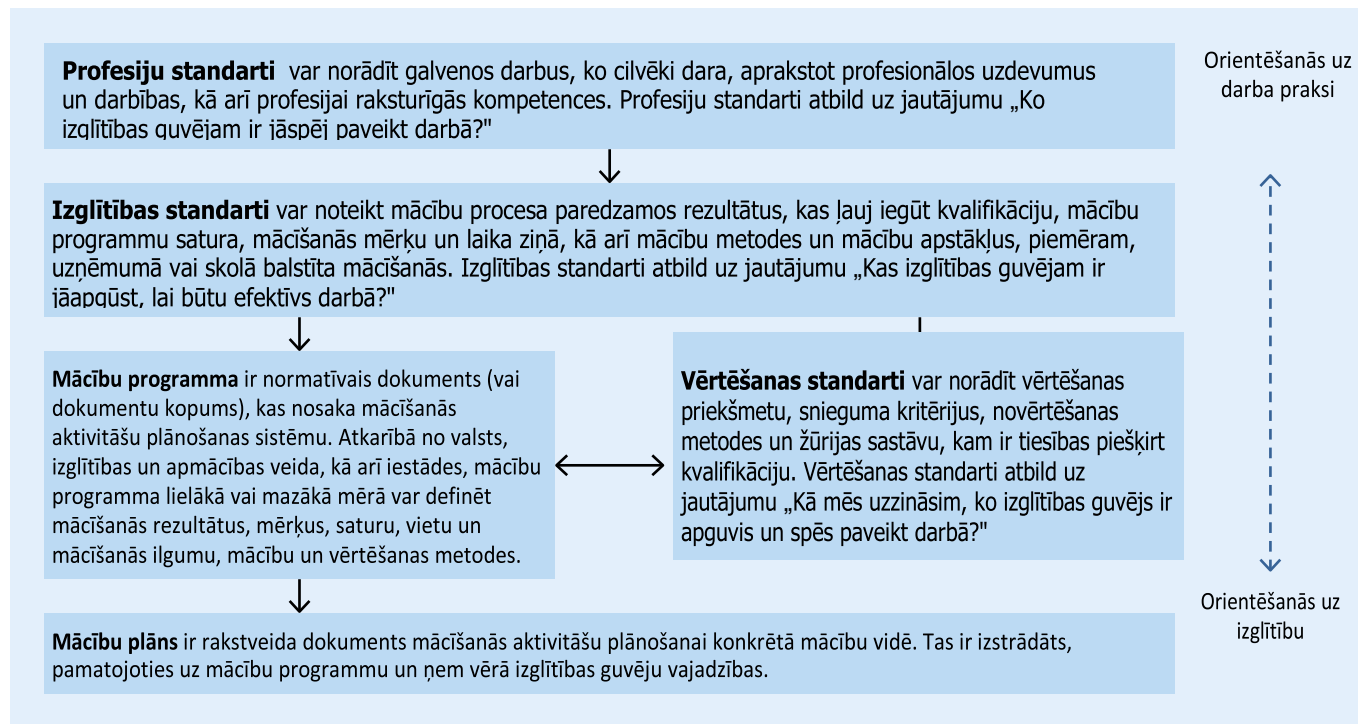
Apliecināšana attiecas uz situācijām, kurās nav nekādu ierobežojumu attiecībā uz tiesībām praktizēt profesiju, bet darba ņēmēji var brīvprātīgi pieteikties, lai viņu kompetenci apliecinātu atbildīgā iestāde.

Reģistrācija attiecas uz situācijām, kurās ir nelikumīgi praktizēt, iepriekš neregistrējot savu vārdu un adresi attiecīgajā uzraugošajā iestādē. Reģistrācija rada zināmus juridiskus šķēršļus iekļūšanai tirgū, taču nepastāv skaidrs prasmju standarts.

Akreditācija attiecas uz situācijām, kurās persona var griezties pie atzītas profesionālās iestādes vai nozares asociācijas, lai akreditētu savu kompetenci. Akreditācija atšķiras no apliecināšanas, jo par akreditācijas kritērijiem un izpildes procedūrām ir pilnībā atbildīgas akreditācijas iestādes, nevis valsts ⁽²¹⁾.

Avots: Cedefop (2013b).

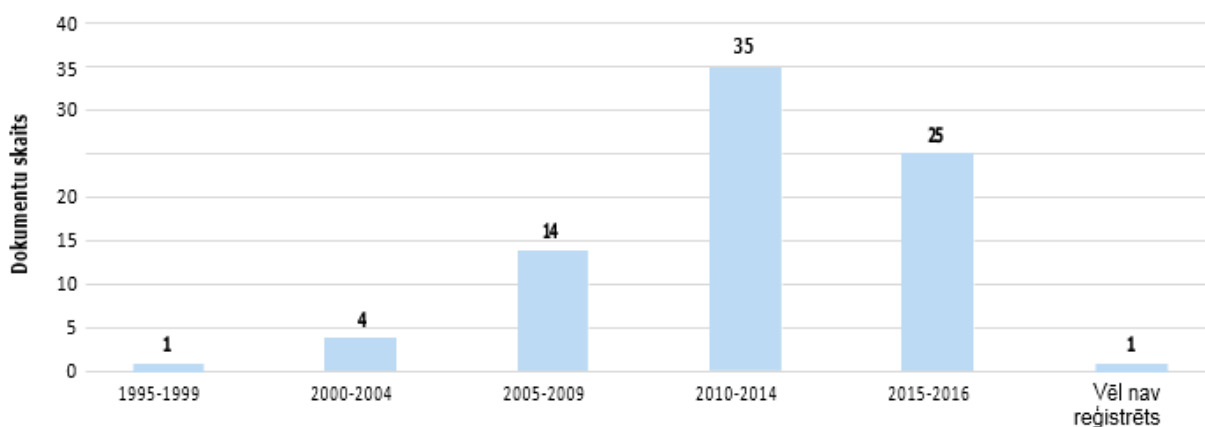
7-1. attēls. Dokumenti, kas sniedz informāciju par mācīšanās rezultātiem



Avots: Cedefop, 2017.

²¹Cedefop (2013a). *The role of qualifications in governing occupations and professions*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop working paper; No 20

7-2. attēls. Izmantoto dokumentu izdošanas datums



Avots: Auzinger; Broek; Luomi-Messerer, K., 2017 (forthcoming).

ESCO tiek izmantota kā sava veida „fiksēts” terminoloģijas atsaucē punkts, kas ļauj analizēt valstu mācīšanās rezultātos balstītos datus. Fakts, ka terminoloģija ir detalizēta (piemēram, satur 48 terminus mūrnieku īpašo prasmju un kompetenču raksturošanai), veicina tās lietderību un ļauj precīzāk analizēt valstu kvalifikāciju saturu un profilu. Profesionālo, starpnozaru un transversālo prasmju un kompetenču kombinācija no paša sākuma tika uzskatīta par būtisku salīdzinājuma veikšanai.

7.3. Galvenie pētījuma rezultāti

Pētījuma atziņas var iedalīt divās galvenajās daļās: tās, kas saistītas ar kvalifikāciju pozicionēšanu valsts izglītības un apmācības un darba tirgus kontekstā; un tās, kas saistītas ar mācīšanās rezultātiem un izvēlēto kvalifikāciju saturu un profilu. Turpmākajās divās sadaļās ir sniegts pārskats par galvenajām atziņām.

7.3.1. Kvalifikācijas un konteksts

Ir vispārpieņemts, ka TPIA kvalifikācijas, kas attiecas uz darba tirgu un sabiedrību kopumā, ir pastāvīgi jāpārskata un jāaktualizē. Pētījums rāda, ka lielākā daļa kvalifikāciju (60 no 80) tika piešķirtas pēdējo sešu gadu laikā; 19 no tām reģistrētas līdz 2010. gadam, līdz ar to rodas jautājums par to, cik aktuālas tās ir darba tirgū, kam tās paredzētas (22).

Kvalifikācijas līmeni var noteikt, izmantojot mācīšanās rezultātos balstītu pieeju (kā to paredz reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, piemēram, EKI) vai izmantojot institucionālos līmeņus (piemēram, starptautisko standartizēto izglītības klasifikāciju ISCED 2001). Šo pieeju pamatā ir dažādi dati, bet, tās apvienojot, šīs pieejas sniedz noderīgu priekšstatu par to, kā kvalifikācijas tiek sadalītas pa līmeņiem. 7-5.tabulā sniegts pārskats par EKI līmeni un ISCED 2011 klasifikāciju, kā norādīts kvalifikāciju aprakstos. Attiecībā uz valstīm ārpus Eiropas, EKI līmeni var noteikt tikai aptuveni, jo nav veikta oficiāla šo valstu NKI piesaīse EKI. Gadījumos, kad NKI līmenis nav pieejams, aptuvenas aplēses nav iespējamās. Atsauce uz ISCED 2011 ir norādīta 56 no 80 kvalifikācijām (galvenokārt Eiropā). To daļēji var skaidrot ar attiecīgo valstu izglītības un apmācības sistēmu struktūru, kur neformālā TPIA ir būtiska, bet atrodas ārpus izglītības sistēmas.

Lai gan tā ir nepilnīga, tabula joprojām ir saistoša, jo tā parāda plašo līmeņu diapazonu, uz kuriem attiecas TPIA kvalifikācijas, šajā gadījumā no EKI 2. līdz 5. līmenim. 7-6.tabulā redzams faktu atspoguļojums atbilstoši EKI līmeņiem, norādot arī to, kā šajā jomā atšķiras četras apskatītās kvalifikācijas.

Viesnīcas administratora kvalifikācijas var atrast visos EKI un ISCED līmeņos, savukārt mūrnieka un ārsta palīga kvalifikācijas nav saistītas ar EKI 5. līmeni. IKT servisa tehniķis nav saistīts ar EKI 3. līmeni. Ārsta palīga kvalifikācija pārsvarā ir saistīta ar EKI 3.līmeni, bet IKT servisa tehniķu kvalifikācijas centrs atrodas EKI 4.līmenī.

²² Jautājums par pārskatīšanu un atjaunošanu ir aplūkots Cedefop pētījuma otrajā daļā (10 valstīm), un tiek ņemts vērā šī jautājuma paplašinājums atlikušajām 16 valstī.

Šo četru kvalifikāciju pozīciju var noteikt, nosakot to orientāciju uz darba tirgu un to saistību ar profesijām. 7-7.tabula rāda, ka 65 no 80 kvalifikāciju mērķis ir apmācīt kvalificētus darbiniekus, kas spēj patstāvīgi strādāt noteiktā profesijā, uzņemoties atbildību. Tas atbilst EKI līmeņiem, kur kvalifikācijas centrs atrodas 3. līmenī un - īpaši - 4.

Dažās valstīs ir lielāks kvalifikāciju, kas sagatavo daļēji kvalificētus darbiniekus, īpatsvars, bet citās tādu nav vispār. Piemēram, trīs no četrām analizētajām Jaunzēlandes kvalifikācijām sagatavo daļēji kvalificētam darbam, tāpat kā visas trīs no Īrijas, divas no Lielbritānijas-Anglijas un divas no Korejas Republikas. Saikni ar darba tirgu un profesijām var meklēt arī, aplūkojot to, vai likums paredz, ka, lai strādātu konkrētā profesijā, ir nepieciešama kvalifikācija (7-8. tabula).

7-5. tabula. EKI līmeņi (faktiskie un lēstie) un ISCED 2011 klasifikācija

APLĒSTAIS EKI LĪMENIS	KOPĒJAIS SAITS	ISCED 2011	KOPĒJAIS SKAITS
2	7	2	6
3	19	3	32
4	32	4	15
5	5	5	3
Aplēse nav iespējama	17	Aplēse nav iespējama	24

NB: n = 80 kvalifikācijas.

Avots: Auzinger; Broek; Luo mi-Messerer, K., 2017 (gaidāms).

7-6. tabula. EKI līmeņi (faktiskie un lēstie)

KLASIFIKĀCIJA			EKI LĪMENIS (FAKTISKAIS UN APLĒSTAIS)			
Veids		2	3	4	5	n/a
Mūrnieks	20	2	6	7	0	5
Ārsta palīgs	17	1	8	5	0	3
Viesnīcu asistents/ administrators	23	1	5	8	3	6
IKT servisa tehniķis	20	3	0	12	2	3
Pavisam kopā	80	7	19	32	5	17

NB: n = 80 qualifications.

Avots: Auzinger; Broek; Luomi-Messerer, K., 2017 (forthcoming).

7-7. tabula. Kvalifikāciju virziens: valstu kvalifikācijas profilu apskats

VEIDS	KVALIFICĒTS STRĀDNIKS	KOPĀ	DAĻĒJI KVAL. STRĀDNIKS	KOPĀ
Mūrnieks	AL, AT, BB, BG, CL, CR, DK, ES, FI, FR, LT, MU, NL, PH, TN, UK-EN, ZA, ZM	18	NZ, KR	2
Ārsta palīgs	AT, BG, CR, DK, ES, FI, FR, LT, MU, NL, PH	11	BB, NZ, ZA, IE, KR, UK-EN	6
Viesnīcu asistents/ administrators	AL, AT, BB, BG, CL, CR, DK, ES, FI, FR, LT, MU, NL, NZ, PH, TN, UK-EN, WS, ZA, ZM	20	IE, KR, NA	3
IKT servisa tehniķis	AL, AT, BB, BG, CR, DK, ES, FI, FR, KR, LT, NL, PH, UAE, ZM, ZA	16	IE, MU, NZ, UK-EN	4
Kopā		65		15

NB: n = 80 kvalifikācijas.

Avots: Auzinger; Broek; Luomi-Messerer, K., 2017 (gaidāms).

7-8. tabula. Kvalifikāciju funkcija/loma darba tirgū: valstu kvalifikāciju profilu apskats

	KVALIFIKĀCIJAS IR NEPIECIEŠAMA, LAI PRAKTIZĒTU NOTEIKTU PROFESIJU (LICENCĒŠANA/ AKREDITĀCIJA)	LAI PRAKTIZĒTU ATTIECĪGO PROFESIJU, PAPILDUS KVALIFIKĀCIJAI IR JĀIZPILDA PAPILDU PRASĪBAS (APLIECINĀŠANA/ REĢISTRĀCIJA)	KVALIFIKĀCIJA IR VĒLAMA/IETEICAMA, BET NAV OBLIGĀTA PRASĪBA
Mūrnieks	1 (DK)	3 (NL, TN, ZA)	16 (BB, NZ, CR, CL, MU, PH, KR, ZM, AT, BG, UK-EN, FI, FR, LT, ES, AL)
Ārsta palīgs	7 (AT, BG, DK, ES, FI, KR, LT)	1 (ZA)	9 (UK-EN, FR, IE, NL, BB, NZ, CR, MU, PH)
Viesnīcu asistents/ administrators	2 (DK, LT)	1 (TN)	20 (BB, NZ, ZA, WS, CR, ZM, CL, MU, NA, PH, KR, AT, BG, UK-EN, FI, FR, IE, NL, ES, MK)
IKT servisa tehniķis	2 (LT, UAE)	1 (KR)	17 (BB, NZ, ZA, CR, ZM, MU, PH, AT, BG, DK, UK-EN, FI, FR, IE, NL, ES, AL)
Pavisam kopā	12	6	62

NB: n = 80 kvalifikācijas.

Avots: Auzinger; Broek; Luomi-Messerer, K., 2017 (gaidāms).

7-9. tabula. Kvalifikāciju tālākizglītības mērķis pēc valstu kvalifikāciju profiliem

VEIDS	NAV TIEŠAS PIEKĻUVES NĀKAMAJAM IZGLĪTĪBAS UN APMĀCĪBAS LĪMENIM	PIEKĻUVE NĀKAMAJAM IZGLĪTĪBAS UN APMĀCĪBAS LĪMENIM (BET NE AI)	PIEKĻUVE NĀKAMAJAM IZGLĪTĪBAS UN APMĀCĪBAS LĪMENIM UN AI	PIEKĻUVE AI	CITI
Mūrnieks	2 (ZM, KR)	11 (AT, BG, UK-EN, FR, NL, ES, BB, NZ, TN, MU, AL)	3 (FI, ZA, PH)	2 (DK, LT)	2 (CR, CL)
Ārsta palīgs	2 (BG, LT)	7 (AT, DK, NL, ES, BB, ZA, MU)	6 (NZ, KR, PH, UK-EN, FI, IE)	-	2 (CR, FR)
Viesnīcu asistents/ administrators	1 (ZM)	9 (AT, DK, NL, BB, NZ, WS, TN, KR, MU)	9 (BG, UK-EN, FI, FR, IE, ZA, PH, NA, MK)	2 (LT, ES)	2 (CR, CL)
IKT servisa tehniķis	-	9 (AT, DK, NL, BB, NZ, ZA, UAE, MU, AL)	7 (BG, FI, FR, IE, ZM, KR, PH)	3 (UK-EN, LT, ES)	1 (CR)
Pavisam kopā	5	36	25	7	7

Avots: Auzinger; Broek; Luomi-Messerer, K., 2017 (gaidāms).

Dati liecina, ka lielākajā daļā profesiju kvalifikācijas ir vēlamas, bet tikai dažas no tām paredz normatīvie akti ⁽²³⁾.

Kvalifikāciju orientāciju var arī noteikt, pievēršot uzmanību to saiknei ar tālākizglītību, profesionālo pilnveidi un mācīšanos, tajā skaitā arī saiknei ar augstāko izglītību. Dažkārt tiek apgalvots, ka TPIA kvalifikācija ir „beigu posms”, kas neļauj izglītības guvējiem pāriet tālāk uz augstāko izglītību un apmācību, kas savukārt ietekmē TPIA pievilcību. 7-9. tabula apgāž šo apgalvojumu, norādot, ka tikai piecas kvalifikācijas nenodrošina tiešu piekļuvi nākamajam izglītības un apmācības līmenim. Mēs arī redzam, ka ievērojama kvalifikāciju daļa nodrošina arī (vispārējo) augstāko izglītību. Augstākās profesionālās izglītības un apmācības nozīme (ārpus universitātes sektora) ir netieši uzsvērtā tabulā, norādot uz to kā uz svarīgu izaugsmes ceļu.

Kontekstuālie dati sniedz interesantu salīdzinošo priekšstatu par četrām kvalifikācijām. Lai gan tie ir daudzveidīgi un aptver relatīvi plašu līmeņu un prasmju loku, 80 kvalifikācijām ir vairākas kopīgas iezīmes, neatkarīgi no tā, kurā valstī tās iegūtas.

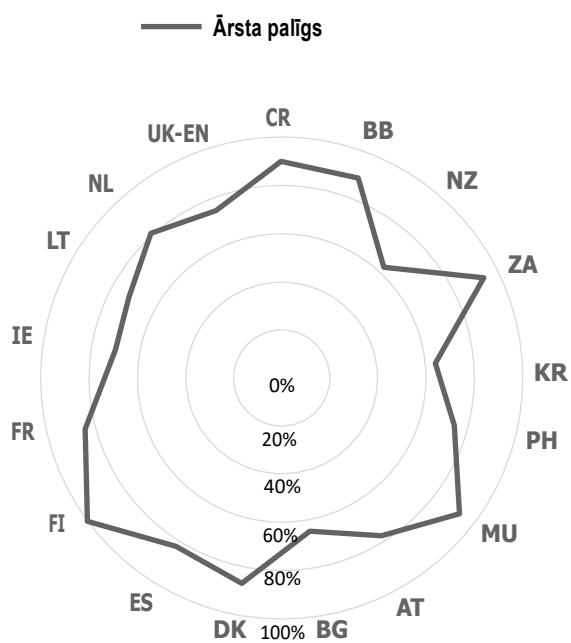
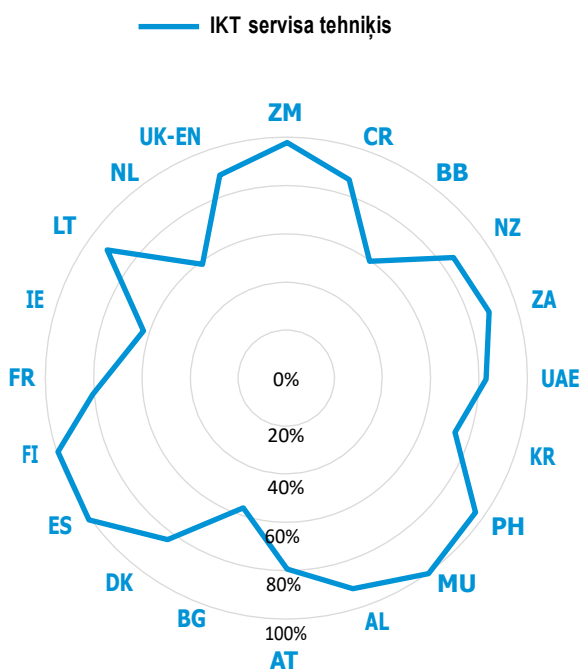
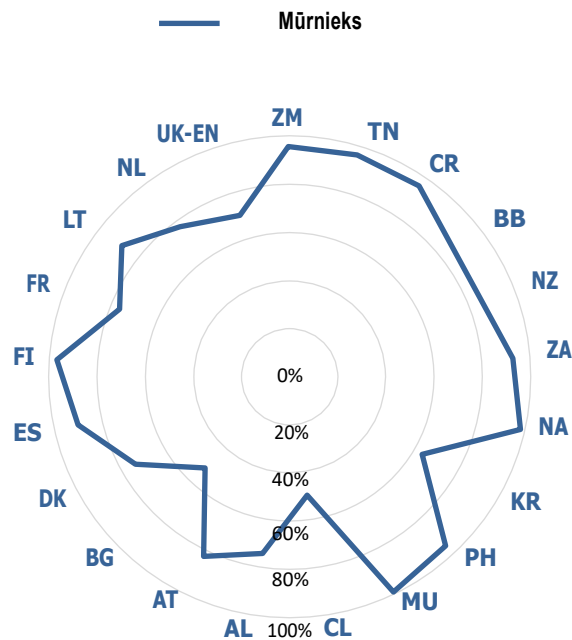
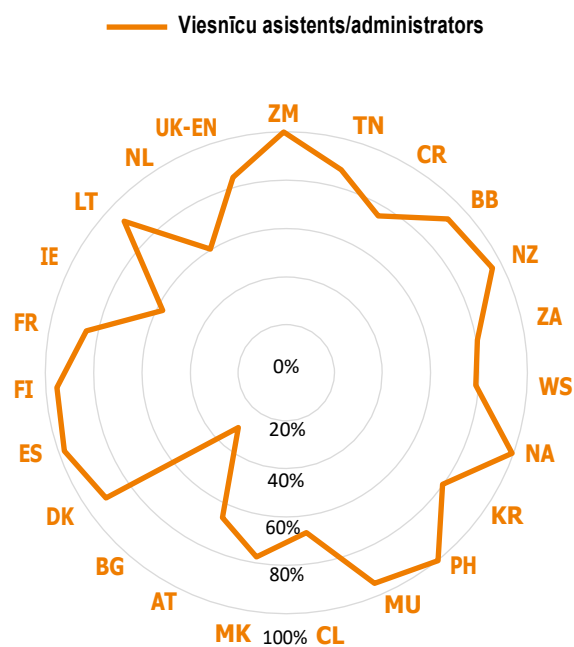
7.3.2. Kvalifikāciju saturs un profils

²³Šie ir sākotnējie secinājumi, kas ir jāpārbauda un jāapstiprina, jo īpaši attiecībā uz kvalifikācijām, par kurām norādīts, ka tās paredz normatīvie akti.

Kvalifikācijas tika salīdzinātas ar ESCO terminoloģiju attiecībā uz profesijām raksturīgām prasmēm un kompetencēm, starpnozaru un transversālajām prasmēm un kompetencēm. 7-3. attēls parāda, cik lielā mērā nacionālo kvalifikāciju profili (kā profesionālo un transversālo prasmju kombinācija) atbilst tiem kritērijiem, kurus izmanto ESCO. Lai gan tas neko nepasaka par to, kā atšķiras kvalifikācijām raksturīgais saturs un to atbilstība darba tirgus vajadzībām, tas parāda atšķirības starp valstīm.

No šī salīdzinājuma mēs varam nodalīt valstis ar šaurāku un plašāku kvalifikāciju profilu: ja mēs aplūkojam profesionālās prasmes un kompetences, Spānija un Somija gandrīz pilnīgi atbilst ESCO profiliem. Turpretim Albānija, Bulgārija un Īrija parāda gandrīz nemaz neatbilst ESCO. Lai gan mēs varam novērot dažas būtiskas atšķirības starp valstīm attiecībā uz atbilstību ESCO, četrām analizētajām kvalifikācijām ir relatīvi nelielas atšķirības. Labākā atbilstība ir IKT servisa tehniķim, saistībā ar ko viena trešdaļa valstu aptver visas ESCO prasmes un kompetences. Ārsta palīga kvalifikācijai mēs konstatējam viszemāko vidējo atbilstību.

7.3. attēls. Nacionālo kvalifikāciju profilu atbilstība ESCO (apvienojot ar profesiju saistītās un transversālās prasmes un kompetences)



Avots: Auzinger; Broek; Luomi-Messerer, K., 2017 (gaidāms).

Dati liecina, ka divas uz pakalpojumu sniegšanu orientētas kvalifikācijas apliecina viszemāko atbilstību ESCO un arī visvairāk atšķiras starp valstīm. Labāka atbilstība tiek pierādīta gan IKT, gan mūrnieka kvalifikācijai, atspoguļojot faktu, ka tās darbojas jomās, kurās ir skaidri noteiktas tehnoloģijas un standarti, darba organizācija un profesionālā prakse.

Attiecībā uz transversālajām prasmēm un kompetencēm, Spānija un Somija atkal demonstrē gandrīz pilnīgu atbilstību ESCO terminoloģijai (lai gan nevienai valstij nav 100%). Viesnīcu asistentu / administratoru var novērtēt ar visaugstāko procentuālo atbilstības pakāpi, kas ir nedaudz augstāka par citu kvalifikāciju profilu rādītājiem. Viszemākā atbilstības pakāpe (zem 50%) ir vērojama piecām kvalifikācijām: mūrnieks Bulgārijā (31%) un Čīlē (33%), viesnīcu asistents / administrators Īrijā (46%) un ārsta palīgs Korejā (38%). Salīdzinot kvalifikāciju profilus, redzams, ka valodas kompetence ir svarīgāka viesnīcu asistenta / administratora jomā, nekā citu kvalifikāciju aprakstos, kas ir saprotams, ņemot vērā darba būtību. Mācīšanās rezultāti, kas saistīti ar rēķināšanu / matemātiku, biežāk tiek iekļauti mūrnieka un IKT servisa speciālista kvalifikācijās, savukārt ar veselību un drošību saistītie priekšmeti ir mazāk svarīgi IKT servisa tehniķa kvalifikācijā, salīdzinājumā ar citiem profiliem.

Transversālās kompetences, kas saistītas ar domāšanas prasmēm un kompetencēm, kā arī sociālajām prasmēm un kompetencēm (sk. iepriekšējās sadaļas) ir ļoti atšķirīgas dažādu kvalifikāciju un valstu starpā, norādot, ka tās tiek uzskatītas par atbilstošām visās jomās. Tikai trīs no 81 kvalifikācijām liecina par pilnīgu atbilstību ESCO: viesnīcu asistentam / administratoram Filipīnās un IKT servisa tehniķim Maurīcijā un Spānijā. Viszemākā atbilstības pakāpe (zem 60%) ir norādīta viesnīcu asistentam / administratoram Bulgārijā (29%), mūrniekam Čīlē (48%) un Bulgārijā (51%), viesnīcu asistentam / administratoram Īrijā (55%) un IKT pakalpojumu tehniķim Bulgārijā (56%), Nīderlandē (58%) un Barbadosā (59%). Vairumā analizēto kvalifikāciju (55%) ir vērojama nepārprotama koncentrēšanās uz darbu / profesijai raksturīgajiem mācīšanās rezultātiem, daudzām kvalifikācijām (45%) šo mācīšanās rezultātu veidi ir līdzvērtīgi. Vienāds līdzsvars ir nedaudz vairāk izplatīts ārsta palīga kvalifikācijām un jaunākām kvalifikācijām, salīdzinot ar citām. Tomēr šī tendence nav ļoti izteikta.

Kaut arī atšķirība starp plašu un šauru kvalifikāciju profiliem ir interesanta un norāda, ka valstis kvalifikācijas nosaka dažādos veidos, patiesa pievienotā vērtība ir saistīta ar detalizētu profesionālo un transversālo prasmju

un kompetenču salīdzināšanu. ESCO terminoloģijas spēks ir tā detalizētā pieeja, kas darbojas granularitātes līmenī, ļaujot analizēt, kuras īpašās prasmes un iemaņas ir nepieciešamas katrai kvalifikācijai. Šo pieeju pierāda divas sekojošās tabulas (7-10. tabula un 7-11. tabula), parādot, ka pētījumā aplūkotās 21 valsts mūrnieka kvalifikācijas atbilst konkrētajai profesijai un transversālajām prasmēm un kompetencēm.

Šajās tabulās sniegtie pārskati ir unikāli tādā nozīmē, ka tie sniedz tiešu un detalizētu valstu kvalifikācijas iestāžu plānu salīdzinājumu. Piemēram, izmantojot mūrnieka kvalifikāciju, nekavējoties ir redzamas vairāki kritiski aspekti.

Profesijai raksturīgais saturs

Vissvarīgākās atziņas par profesijai raksturīgo saturu var apkopot šādi:

- (a) ir kopīgs profesijai raksturīgo iemaņu un kompetenču pamats; lai gan mēs esam iedalījuši 21 pētītās valsts (visā pasaulē) kvalifikāciju profilus plašos un šauros profilos, pastāv spēcīgs kopīgs pamats. Aplūkojot kopējās 48 profesijām raksturīgās iemaņas un kompetences, kuras ESCO uzskaitītas mūrniekam, 27 no tām ir sastopamas 18 valstīs. Lai gan tas nav pārsteidzošs jomā, kurā raksturīgas ilgstošas un spēcīgas profesionālās tradīcijas, izpratne par šo kopīgo pamatu varētu palīdzēt valstīm sadarboties, atvieglot kvalifikāciju pārnei un atzīšanu, un atbalstīt izglītības guvēju un darba ņēmēju pārrobežu mobilitāti;
- (b) attiecībā uz profesijām pastāv dažādi pieņēmumi; 10 profesijām raksturīgo prasmju un kompetenču sastopamas mazāk nekā 15 valstīs. Puse no tām ir saistītas ar darba procesa vadību un organizēšanu. Prasmes, piemēram, „celtniecības izejmateriālu pasūtīšana” un „personāla administrēšanas nodrošināšana”, netiek noteiktas par prioritāti lielā daļā valstu. Tas liecina par atšķirīgu skatījumu uz to, kas mūrniekam jāzina, jāspēj izdarīt un jāsaprot. Ir jājautā, vai uzdevumi būtu jāvienkāršo līdz „likt ķieģeli un ķieģeļa”, vai arī būtu jāveicina un jāattīsta plašākas prasmes, piemēram, aprīkojuma lietošana, komandas vadība, līdzīgas profesijas?
- (c) lai gan ir vērojams spēcīgs kopīgais pamats, dažas valstis izceļas ar to, ka to profili ir krietni atšķirīgi. Albānijas, Bulgārijas, Čīles un Dānijas profile ir izteikti šaurāki, nekā lielākajai daļai valstu.

Starpnozaru un transversālās prasmes un kompetences

Vissvarīgākās atziņas par transversālajām prasmēm un kompetencēm var apkopot šādi:

- (a) starpnozaru un transversālajām prasmēm un kompetencēm ir kopīgs pamats: puse ESCO uzskaitīto transversālo prasmju un kompetenču ir 18-21 valstīs. Tas norāda uz to, ka pastāv spēcīgs plašāku prasmju un kompetenču pamats, tos apvienojot lielākajā daļā valstu ar profesijām raksturīgajām prasmēm;
- (b) transversālo prasmju un kompetenču integrācijas pakāpes ir dažādas: pētījums, šajā gadījumā par mūrniekiem, liecina, ka valstīs ievērojami atšķiras transversālajām prasmēm un kompetencēm veltītā uzmanība - 16 no 38 prasmēm ir uzskaitītas 15 valstīs un mazāk. Ir grūti norādīt uz īpašām prasmju un kompetenču, kas nav uzskaitītas, kategorijām; šādu prasmju trūkums varētu nozīmēt to, ka prioritāte tiek piešķirta profesijām raksturīgām prasmēm;
- (c) pastāv ievērojamas nacionālas atšķirības; trīs valstis - Bulgārija, Čīle un Dienvidkoreja - izceļas ar ievērojami atšķirīgu pieeju transversālajām prasmēm un kompetencēm, nekā lielākajā daļā pētīto un salīdzināto valstu. Šīm valstīm trūkst no 19 līdz 28 no kopējām 38 transversālajām prasmēm un kompetencēm, kuras uzskaitītas ESCO.

Lai gan tas attiecas tikai uz kādu no kvalifikācijām, iepriekš minētie punkti ilustrē salīdzinošās pieejas potenciālu attiecībā uz līdzību un atšķirību noteikšanu. Metodika nav vērsta uz valstu klasifikāciju. Tā vietā valstu iesaistītās puses to var izmantot, lai ņemtu vērā valstu noteiktās prioritātes un to, vai citu valstu izvēle varētu būt tām saistoša.

7.4. Noslēguma piezīmes un jautājumi

Salīdzinot 80 profilus, atklājas virkne kopīgu iezīmju starp valstu kvalifikācijām vienā un tajā pašā profesijā. Tas

varētu būt noderīgi izglītības iestādēm un uzņēmumiem, kas strādā starptautiskā līmenī, kā arī palīdzēt lēmumu pieņemšanā attiecībā uz individuālu kvalifikāciju atzīšanu un pārnesi.

Kopīgie elementi ir šādi: vairums kvalifikāciju ir pārskatītas pēdējo sešu gadu laikā; tās tiek īstenotas 3. un 4. EKI līmenī; to mērķis ir apzināt un atspoguļot kvalificētu darbinieku izglītību un apmācību; un parasti tās uzskata par vēlamām (pat ja to neparedz normatīvie akti), lai piekļūtu profesijai un to praktizētu. Lielākā daļa šo kvalifikāciju nodrošina piekļuvi tālākizglītībai un profesionālajai pilnveidei, kā arī dažos gadījumos arī augstākai izglītībai.

Tomēr šī salīdzinošā pieeja, kā redzams mūrnieka gadījumā, raisa vairākus jautājumus turpmākam darbam un pētniecībai:

- (a) cik precīzi ir nacionālo kvalifikāciju profili; kas jādara, lai apstiprinātu datus, uz kuriem balstās salīdzinājums?
- (b) vai ESCO pieeju var izmantot turpmākai salīdzināšanai, ņemot vērā to, ka 2017. gadā tika publicēta apstiprināta oficiālā versija?
- (c) kas valsts un starptautiskā līmenī varētu iesaistīties, lai vēl vairāk apstiprinātu un nostiprinātu datus?
- (d) kā šie nostiprinātie un stabilizētie salīdzinājumi var atbalstīt valsts un starptautiskās politikas attīstību, kas saistīta ar kvalifikācijām?
- (e) kā digitalizācija, ieskaitot digitālos mācību ierakstus un diplomus, ietekmēs veidu, kā mēs varam piekļūt datiem un izmantot tos ātrākai un plašākai salīdzināšanai?

Šo pētījumu turpinās Cedefop, īpašu uzmanību pievēršot procesiem, kurus valstis īsteno, lai pārskatītu un aktualizētu savas kvalifikācijas. EIF, Cedefop un UNESCO aktīvi apspriež savas sadarbības turpināšanu, lai nodrošinātu, ka šī globālā perspektīva attiecībā uz TPIA tiek tālāk attīstīta un nostiprināta.

7-10 tabula. Darbam/profesijai raksturīgās ZPK: mūrnieks

ZPK VĒLAMAIS NOSAUKUMS	AL	KR	PH	NZ	ZA	ZM	MU	
pārbaudīt ķieģeļu taisnumu	•	•	•	•	•	•	•	
piepildīt javas savienojumus	•	•	•	•	•	•	•	
pabeigt javas savienojumus	•	•	•	•	•	•	•	
sekot veselības un drošības procedūrām būvniecībā	•	•	•	•	•	•	•	
ķieģeļu izvietošana	•	•	•	•	•	•	•	
droša darba zona	•	•	•	•	•	•	•	
izmantot mērīšanas instrumentus	•	•	•	•	•	•	•	
izmantojiet drošības aprīkojumu būvniecībā	•	•	•	•	•	•	•	
droši strādāt augstumā	•	•	•	•	•	•	•	
saglabāt darba vietu kārtībā	•	•	•	•	•	•	•	
uzturēt aprīkojumu	•	•	•	•	•	•	•	
strādāt būvniecības komandā	•		•	•	•	•	•	
interpretēt 2D un 3D plānus	•	•	•	•	•	•	•	
samaisīt celtniecības pastas un javas	•	•	•	•	•	•	•	
šķirot atkritumus	•	•	•	•	•	•	•	
sadalīt ķieģeļus	•	•	•	•	•	•	•	
aprēķināt būvizstrādājumu vajadzības	•	•	•	•	•	•	•	
samaisīt betonu		•	•	•	•	•	•	
pārbaudīt celtniecības materiālus		•	•	•	•	•	•	
uzklāt betonu	•	•	•	•	•	•	•	
uzstādīt būvniecības profilus	•	•	•	•	•	•	•	
transportēt būvmateriālus		•	•	•	•	•	•	
strādāt ergonomiski			•	•	•	•	•	
būvnormatīvi			•	•	•	•	•	
uzklāt mitrumizturīgas un ūdensnecaurlaidīgas membrānas		•	•	•	•	•	•	
būvēt sastatnes	•		•	•	•	•	•	
darbināt mūrniecības jaudas zāģi	•		•	•	•	•	•	
noņemt betona formas	•	•	•	•	•	•	•	
pielietot restaurācijas paņēmienus	•		•	•	•	•	•	
pārbaudīt piegādāto betonu		•	•	•	•	•	•	
ievietot betona formas	•	•	•	•	•	•	•	
ieliet betonu		•	•	•	•	•	•	
formēt betonu			•	•	•	•	•	
uzstādīt ievaidni	•		•	•	•	•	•	
uzstādīt izolācijas materiālu	•		•	•	•		•	
nodrošināt darba gaitas uzskaiti		•	•	•	•	•	•	
stiprināt betonu		•	•	•	•	•	•	
izkraut kravas		•	•	•	•	•	•	
novilkt krīta līniju		•	•	•	•	•	•	
uzraudzīt krājumu līmeni		•	•	•	•	•		
izmantot mērniecības instrumentus		•		•	•		•	
apstrādāt ienākošos celtniecības materiālus		•	•	•	•	•		
izveidot pagaidu būvlaukuma infrastruktūru			•	•	•	•	•	
izmantot squaring pole		•		•	•	•	•	
aprēķināt restaurācijas izmaksas	•		•	•		•	•	
uzturēt personīgo administrāciju				•		•		
dokumentēt mērīšanas operācijas				•		•		
pasūtīt celtniecības piederumus		•	•	•	•	•		

[illegible]

7-11 tabula. Transversālās ZPK: mūrnieks

ZPK VĒLAMAIS NOSAUKUMS	AL	KR	PH	NZ	ZA	ZM	NA	
ievērot higiēnadarbā	●	●	●	●	●	●	●	
veikt ar darbu saistītus mērījumus	●	●	●	●	●	●	●	
strādāt ar formu un telpu	●	●	●	●	●	●	●	
piemērot kvalitātes standartus		●	●	●	●	●	●	
atbalsta uzņēmuma plānu	●	●	●	●	●	●	●	
pārvaldīt laika iegaumēšanu (memorise)	●	●	●	●	●	●	●	
informācija	●	●	●	●	●	●	●	
sekot drošības pasākumiem darba praksē	●	●	●	●	●	●	●	
paziņot matemātisko informāciju	●	●	●	●	●	●	●	
novērtēt informāciju	●		●	●	●	●	●	
pieņemt lēmumus	●	●	●	●	●	●	●	
apstrādāt kvalitatīvu informāciju	●	●	●	●	●	●	●	
apstrādāt kvantitatīvos datus	●	●	●	●	●	●	●	
pieņemt konstruktīvu kritiku	●	●	●		●	●	●	
vadīt citus	●		●		●	●	●	
atbalstīt kolēģus	●	●	●	●	●	●	●	
izstrādāt stratēģiju problēmu risināšanai	●	●	●	●	●	●	●	
veikt ar darbu saistītus aprēķinus	●	●	●	●	●	●	●	
sadarboties ar citiem	●	●	●	●	●	●	●	
izmantot matemātiskos rīkus un iekārtas	●	●	●	●	●	●	●	
ziņot par faktiem	●		●	●	●	●	●	
strādāt komandās	●	●	●	●	●	●	●	
izmantot mācīšanās stratēģijas	●		●		●	●	●	
motivēt citus	●		●		●	●	●	
atpazīt iespējas	●		●		●	●	●	
domāt radoši	●		●	●	●	●	●	
sekot videi nekaitīgai darba praksei	●	●	●	●	●	●	●	
atbalstīt kultūras daudzveidību	●		●	●		●		
instruēt citus			●		●	●	●	
demonstrēt starpkultūru kompetenci	●		●	●	●	●	●	
konsultēt citus	●		●		●	●	●	
apspriest kompromisu	●		●		●	●	●	
pārliecināt citus	●		●		●	●	●	
izmantot ķermeņa valodu	●		●		●	●	●	
adresēt auditoriju	●		●	●	●	●	●	
izmantot aptaujas metodes	●		●	●	●	●	●	
atbalstīt dzimumu līdztiesību	●		●			●	●	
dzimtā valoda	●		●				●	
svešvaloda	●		●				●	

NB: n = 81 kvalifikācijas.

●: ZPK termini, kas ir tiešā vai netiešā veidā norādīti. Pārējie termini nav norādīti.

Avots: Auzinger; Broek; Luomi-Messerer, K., 2017 (gaidāms).

[illegible]

112.....1. SĒJUMS – TEMATISKĀS NODAĻAS

Atsauces

[Tīmekļa vietnes apmeklētas 5.7.2017.]

- Auzinger, M.; Broek, S.; Luomi-Messerer, K. (forthcoming). *Comparative study on qualifications cross borders*. Final report. Paris: UNESCO.
- Cedefop (2013a). *Renewing VET provision: understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 37. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5537>
- Cedefop (2013b). *The role of qualifications in governing occupations and professions*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop working paper; No 20. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6120>
- Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 105. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3074>
- Cedefop (forthcoming). *The role of learning outcomes in supporting dialogue between the labour market and education and training; the case of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office.
- ETF; Cedefop; UNESCO; UIL (2013). *Global national qualifications framework inventory*. Turin: ETF. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2211>.
- Keevy, J.; Chakroun, B. (2015). *Level-setting and recognition of learning outcomes*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unes-co.org/images/0024/002428/242887e.pdf>
- Luomi-Messerer, K. (ed.) (2009). *Using the VQTS model for mobility and permeability*. Results of the Lifelong learning project VQTS II. 3s, Vienna. www.VocationalQualification.net
- Spöttl, G.; Klaus, R. (eds) (2011). *ECVET – Kompatibilität von Kompetenzen im Kfz-Sektor ECVET [Compatibility of competences in the automotive sector]*. Impuls 42, Schriftenreihe der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung.

8. NODAĻA.

MĀCĪŠANĀS REZULTĀTU PASAULES ATSAUCES LĪMEŅI: GLOBĀLI RISINĀJUMI GLOBĀLIEM IZAICINĀJUMIEM

Borīns Čakrūns [Borhene Chakroun] un Katrīna Ananiadū [Katerina Ananiadou], UNESCO

Kopsavilkums

2012. gadā notikušā Trešā starptautiskā tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības (TPIA) kongresa ietvaros tika ieteikts izstrādāt starptautiskas vadlīnijas kvalifikāciju atzīšanas kvalitātes nodrošināšanai. Tam būtu jābūt balstītam uz mācīšanās rezultātiem un noteiktu pasaules atsaucē līmeņu (PAL) kopuma. Šī darba galvenais mērķis ir vairo kvalifikāciju caurskatāmību un veicināt starptautisku TPIA kvalifikāciju salīdzināmību un atzīšanu. UNESCO vada šo darbu sadarbībā ar ekspertiem, starptautiskajiem sadarbības partneriem un reģionālajām organizācijām, kas uzrauga reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras, izmantojot daudzpakāpju pieeju. Nodaļā tiek piedāvāts ieskats par progresu šajā jomā un izaicinājumiem, kas ir saistīti ar PAL izveidi. Tajā sniegts pārskats par atziņām, kas gūtas vairāku pētījumu ietvaros, t.i. starptautisks kvalifikāciju salīdzinošais pētījums; līmeņa aprakstu analīze un PAL sākotnējās struktūras analīze; un pētījums par to, kā kvalifikāciju ietvarstruktūras ir savstarpēji saistītas, īpašu uzmanību pievēršot piesaistes procesiem.

Atslēgas vārdi: kvalifikācija; pasaules atsaucē līmeņi (PAL); piesaiste; līmeņu apraksti

8.1. Ievads

2012. gadā Šanhajā UNESCO organizēja Trešo starptautisko TPIA kongresu, lai apspriestu pašreizējās tendences izglītības un apmācības attīstībā un turpmākos tās virzītājspēkus. Šī globālā dialoga rezultātā tika panākts Šanhajas konsenss, iesakot izstrādāt starptautiskas vadlīnijas kvalitātes nodrošināšanai kvalifikāciju atzīšanas procesā, balstoties uz mācīšanās rezultātiem ⁽¹⁾. Tas

ietvēra priekšlikumu izstrādāt pasaules atsaucē līmeņu (PAL) kopumu, lai atbalstītu starptautisku TPIA kvalifikāciju atzīšanu. UNESCO strādā pie šādu vadlīniju izstrādes kopš 2014. gada, sadarbojoties ar reģionālajām un globālajām organizācijām. Čakrūns [Chakroun] un Delmana [Daelman] (2015) skaidro, ka UNESCO īsteno pakāpenisku četrpakāpju pieeju šim darbam, kas ietver līmeņu aprakstu tehnisko apskatu valsts un reģionālā līmenī; PAL konceptuālo izstrādi; vērienīgu apspriešanos; un politisko procesu, kā ietvaros tiks pētīti ar PAL noteikšanu un pieņemšanu saistītie tehniskie un tiesiskie aspekti.

Izmantojot augšupēju pieeju, kopš 2015. gada ir veikta virkne apskatu un apspriešanos, savedot kopā daudzus starptautiskos ekspertus kvalifikāciju un kvalifikāciju ietvarstruktūru jomā. Šajā nodaļā sniegts ziņojums par progresu, kas panākts kopš 2015. gada PAL konceptuālās izstrādes sekmēšanas sfērā.

8.2. Pasaules atsaucē līmeņu mērķis

Visnozīmīgākais faktors PAL izstrādes pamatā ir izglītības un apmācības sistēmu un darba tirgus internacionalizācija, un palielināta cilvēku un darba vietu mobilitāte. Reģionālo ietvarstruktūru esamība un nacionālo kvalifikāciju starptautiskā redzamība ir papildu stimuli. Pasaules atsaucē līmeņu pievienotā vērtība ir to potenciāls nodrošināt neatkarīgu atsaucē punktu, pret ko ir iespējams starptautiski salīdzināt mācīšanās rezultātu līmeni. Šiem līmeņiem būtu jāatbalsta izglītības guvēju un darba ņēmēju mobilitāte, kā arī iesaistīšanās darba tirgū un mūžizglītībā. Tiem jāveicina taisnīguma, tostarp kvalitātes nodrošināšanas, principu ievērošana atzīšanas procesā, vienlaikus risinot starpreģionālās mobilitātes jautājumu, vairojot kapacitāti, izveidojot kopīgu valodu, daloties ar orientējošajiem materiāliem un radot prakses tīklus un kopienas. Pasaules atsaucē līmeņiem jāpapildina nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI) un

¹Šanhajas konsenss: Trešā starptautiskā tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības kongress, TPIA pārveide: prasmju veidošana darbam un dzīvei. Šanhaja, Ķīnas Tautas Republika, 2012. gada 14.-16. maijs. <http://www.unesco.org/file-admin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/concensus-en.pdf>

reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras (RKI), kā arī jāatbalsta reģionālās un starptautiskās attīstības uzraudzība.

PAL nav jāuzskata par standartu kopumu, prasībām vai sava veida pasaules kvalifikāciju ietvarstruktūru, bet gan par tulkošanas rīku, kas veicina globālo mobilitāti. Tiem jāļauj pārrakstīt jebkuras sistēmas pamatraksturojumu, izmantojot globālu leksikonu. PAL sniedz iespēju piedāvāt neitrālu, neatkarīgu un starptautisku atsauces punktu, pret kuru var salīdzināt dažādos veidos atspoguļotu rezultātu līmeni un kam var piesaistīt kvalifikācijas. Tiem jānodrošina salīdzinājuma punkts starptautiskajam/starpreģionālajam dialogam par rezultātiem un kvalifikācijām, to vērtību, iesaistoties formālajā izglītībā un apmācībā, un iesaistoties vai virzoties darba tirgū. Tos jāspēj pielietot ne tikai kopā ar nacionālajām, nozaru un reģionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām, bet arī ar citām rezultātos balstītām struktūrām, piemēram, darba meklēšanas un profesionālās orientācijas sistēmas, kā arī citām nozaru, nacionālām un starptautiskām struktūrām.

8.3. Pašreizējās iniciatīvas un galvenās atziņas

Kopš 2015. gada UNESCO ir aktīvi strādājusi pie ierosināto PAL konceptuālās izstrādes, sadarbībā ar starptautiskajiem ekspertiem veicot vairākus pētījumus šajā jomā. Ir veikti šādi pētījumi: starptautisks kvalifikāciju salīdzinošais pētījums; līmeņa aprakstu analīze un PAL sākotnējās struktūras analīze; un pētījums par to, kā kvalifikāciju ietvarstruktūras ir savstarpēji saistītas, īpašu uzmanību pievēršot piesaistes procesiem. Turpmākajās sadaļās tiek detalizēti izklāstīti šo triju pētījumu mērķi, metodika, galvenās atziņas un secinājumi.

8.3.1. Kvalifikāciju salīdzinošais pētījums ⁽²⁾

Ievads

Šī pētījuma mērķis bija sniegt empīrisku atbalstu izpratnei par to, kā TPIA kvalifikācijas tiek definētas, pārskatītas un aktualizētas, un kā šie procesi ietekmē to profilu un saturu. Izmantojot salīdzinošās metodes, pētījuma uzdevumi bija sekojoši:

- (a) analizēt un sistemātiskā veidā salīdzināt kvalifikāciju aprakstus saistībā ar mācīšanās rezultātiem;
- (b) analizēt un salīdzināt kvalifikāciju aprakstā izmantotās kategorijas.

Tika paredzēts, ka sistemātisks kvalifikāciju līdzību un atšķirību uzskaitījums palīdzēs noteikt visbiežāk izmantotās kategorijas un elementus. Tas savukārt varētu būt par pamatu kopīgai starptautiskai veidnei jeb minimālai kopīgai kvalifikāciju apraksta struktūrai.

Pētījumā galvenā uzmanība tika vērsta četriem kvalifikāciju profiliem, kas atrodami visā pasaulē un kurus var salīdzināt, ņemot vērā to tvērumu, saturu un struktūru: mūrnieks/ķieģeļu mūrnieks, ārsta palīgs, viesnīcas palīgs/administrators un IKT servisa tehniķis.

Pētījums ietvēra 38 kvalifikācijas no 26 valstīm, kas ģeogrāfiski sadalītas šādi ⁽³⁾: piecas Āfrikā, divas Āzijā, 12 Eiropā, viena Persijas līča reģionā, trīs Latīņamerikā un Karību jūras reģionā, un divas Klusā okeāna reģionā. Tās bija valstis ar dažādiem ienākumu līmeņiem un nacionālo kvalifikāciju sistēmām, aptverot to, ko mēdz dēvēt par trim nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru paaudzēm (Coles et al., 2014). Visas iesaistītās valstis vieno tas, ka tās cenšas ieviest mācīšanās rezultātos balstītas nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras.

Metodika

Detalizētu salīdzinošā pētījuma metodiku un rezultātus piedāvā Bjornavolds [Bjørnåvold] un Čakrūns [Chakroun] šī pārskata 7. nodaļā. Šajā nodaļā galvenā uzmanība pievērsta ekspertu veiktajai analīzei, lai noteiktu, kādas kategorijas tiek visbiežāk izmantotas kvalifikāciju aprakstos.

Kvalifikāciju struktūru un kvalifikāciju aprakstu kategoriju analīzei tika sagatavota veidne. Šī veidne tika izmantota, lai noteiktu, vai informācija par konkrēto elementu ir iekļauta aprakstā. Novērtējuma pamatā bija kvalifikāciju oficiālie apraksti (piemēram, no valsts datubāzēm vai NKI). Veidne tika izstrādāta, izmantojot pieejamo literatūru. Tā ietvēra kategorijas vai datu laukus, kas izmantoti Europass sertifikāta pielikumā ⁽⁴⁾, kā arī Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras konsultatīvās grupas ierosinātās kategorijas informācijas par kvalifikāciju aprakstiem sniegšanai Eiropas kvalifikāciju

²*Šo darbu veica Monika Uzingere [Monika Auzinger], Saimons Broks [Simon Broek], Karīna Lumi-Meserere [Karin Luomi-Messerer] sadarbībā ar Cedefop, EIF un UNESCO.

³ Šeit atspoguļota tikai globālā pētījuma daļa.

⁴<https://europass.cedefop.europa.eu/en/fag/certificate-supplement-questions>

ietvarstruktūras

(EKI)

līmenī portāla „Mācīšanās iespējas un kvalifikācijas Eiropā” kontekstā ⁽⁵⁾).

Atziņas

Kvalifikāciju elementus var plaši iedalīt piecās galvenajās jomās: pamatinformācija par kvalifikāciju; saistība ar starptautiskām/nacionālām kategorijām/klasifikācijām un kvalifikāciju ietvarstruktūrām; oficiālais kvalifikācijas pamats; kvalifikācijas ieguve; kvalifikācijas profils un tvērums.

Atziņas apkopotas 8-1 tabulā. Kategorijas, kas iezīmētas tumšākā tonī, var tikt izmantotas kā sākumpunkts kopīgas kvalifikāciju aprakstu veidnes izstrādei.

Atziņas

Pielietojot kvalifikāciju aprakstam visbiežāk izmantotās kategorijas, sekojošās kategorijas var tikt izmantotas kā sākumpunkts, lai izstrādātu kopīgu veidni kvalifikāciju aprakstīšanai starptautiskā kontekstā.

- (a) kvalifikācijas nosaukums angļu valodā;
- (b) valsts/reģions;
- (c) kvalifikācijas piešķirējiestādes nosaukums;
- (d) novērtēšanas veids/forma;
- (e) mācīšanās rezultātu apraksti;
- (f) kvalifikācijas tvērums (pilna, daļēja, speciāla kvalifikācija)
- (g) tematiskā joma/ekonomikas nozare;
- (h) NKI līmenis ⁽⁶⁾.

Jebkāda papildinformācija par kvalifikācijām veicinātu to plašāku caurskatāmību visā pasaulē. Šim nolūkam lietderīgi būtu arī papildu datu lauki, kas var veicināt to, ka tiek izmantota informācija par kvalifikāciju atzīšanu, un palīdzēt lietotājiem izprast kvalifikāciju kvalitātes līmeni un uzticamību. Piemēram, varētu tikt apsvērti arī papildu izvēles elementi, tajā skaitā ģeogrāfiskā dimensija (valsts/starptautiska), kvalifikācijas orientācija (akadēmiska/profesionāla/jaukta) un akreditācija, kā arī citi kvalitātes nodrošināšanas procesi.

8.3.2. Piesaistes procesi ⁽⁷⁾

Ievads

Kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzināšanā arvien vairāk izmanto piesaistes procesus un metodikas (Keevy un Chakroun, 2015). PAL ekspertu grupa ir noteikusi to kā galveno aspektu, kas jāanalizē, lai novērtētu ierosināto pasaules atsauces līmeņu ietekmi. Šī darba provizorisks rezultāti ir izklāstīti tālāk tekstā.

Metodika

Darba ietvaros tika apzināti piesaistes procesi visā pasaulē, tostarp izmantotie paņēmieni un metodes, organizācijas elementi, kvalitātes nodrošināšana, iesaistītie dalībnieki, uzsvaru liekot uz salīdzināmiem elementiem un atšķirībām, kā arī tika analizēti šo procesu rezultāti un to ietekme.

Pētījumā tiek izmantots termins „piesaiste”, jo tas tiek plaši lietots Eiropā un citās pasaules daļās, lai raksturotu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzināšanu ar reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru vai citu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru. Nolemjot izmantot šo terminu, tika ņemts vērā apstāklis, ka „piesaistei” ir īpaša nozīme Eiropas kontekstā saistībā ar EKI un ka šim terminam varētu nebūt labskanīgs tulkojums citās valodās (ang. v. – „referencing”).

EKI definē piesaisti kā „procesu, kā rezultātā tiek izveidota saikne starp nacionālo kvalifikāciju līmeņiem, ko parasti nosaka nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras ietvaros, un EKI līmeņiem” (vai arī citas vietējas ⁽⁸⁾), vai reģionālas kvalifikāciju ietvarstruktūras līmeņiem) (EK, 2013). Es kontekstā tiek arī plaši uzskatīts, ka „piesaistes procesā ir ietverta katra valsts, aprakstot tās kvalifikāciju sistēmu, kvalitātes nodrošināšanas pasākumus un ziņojot par to, cik lielā mērā valsts atbilst saskaņotajiem piesaistes kritērijiem, ⁽⁹⁾ kas nosaka piesaistes procesa struktūru un kvalitāti”. Svarīga šī procesa daļa ir visu iesaistīto pušu līdzdalība kvalifikāciju sistēmā, lai nodrošinātu objektīvu un āreju nacionālo sistēmu, procesa un piesaistes rezultātu analīzi (Keevy et al., 2016, 19. lpp.).

Termins „piesaiste” parasti tiek izmantots, lai raksturotu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzināšanu ar reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru; šāda prakse Eiropā tiek īstenota kopš EKI ieteikuma ieviešanas.

⁵<http://ec.europa.eu/ploteus/en/home>

⁶Pēdējie divi elementi nav starp tiem, ko visbiežāk izmanto 39 šajā pētījumā analizētās valstīs (kā redzams 8-1. tabulā). Mēs uzskatām, ka tie būtu jāiekļauj kvalifikāciju raksturošanai paredzētā veidnes minimālā kopīgā struktūrā Eiropas kontekstā. Tie pieskaitāmi pie obligātajiem datu laukiem EKI kontekstā attiecībā uz informācijas par kvalifikācijām publicēšanu vienotā elektroniskā formātā.

⁷Šo darbu veica Diāna Bukere [Diane Booker] (Booker, 2016).

⁸Piemēram, Honkonga ir Ķīnas Tautas Republikas īpašais administratīvais reģions, un šī iemesla dēļ Honkongas kvalifikāciju ietvarstruktūra (HKKI) tiek raksturota kā vietēja ietvarstruktūra, un tās piesaistes aktivitātes ir piemērs vietēja līmeņa ietvarstruktūras piesaistīšanai citām nacionālām vai reģionālām ietvarstruktūrām.

⁹EKI raksturo 10 kritērijus; ir iespējams, ka tiek ievēroti citi kritēriji, citām valstīm piesaistot savas ietvarstruktūras vienu otram, lai gan lielākā daļa ir atvasināti no EKI kritērijiem.

8-1 tabula. Kategorijas kvalifikāciju raksturošanai: visbiežāk izmantotās kategorijas

ELEMENTS/ KATEGORIJA	DETALIZĒTS APRAKSTS	IZMANTOŠANAS BIEŽUMS
1. Pamatinformācija par kvalifikāciju	Kvalifikācijas nosaukums	39
	Valsts/reģions, kur kvalifikācija tiek piešķirta	34
2. Saistība ar starptautiskajām/ nacionālajām kategorijām/ klasifikācijām un kvalifikāciju ietvarstruktūrām	Tematiskā joma – starptautiskā klasifikācija: ISCED/izglītības un apmācības jomas	8
	Ekonomikas nozare – starptautiskā klasifikācija: NACE kods	3
	Tematiskā joma/ekonomikas nozare – nacionālā klasifikācija: nacionālās klasifikācijas programmu, kas saistītas ar to tematisko vai nozares fokusu, grupēšanai	28
	Līmenis – starptautiskā klasifikācija: ISCED līmenis	7
	Līmenis – nacionālā klasifikācija: NKI līmenis	29
	Līmenis – nacionālā klasifikācija: valstis var izmantot citas (nacionālās) sistēmas savu izglītības programmu vai kvalifikāciju klasificēšanai	25
3. Kvalifikācijas tiesiskais pamats	Kvalifikācijas tiesiskais pamats	21
	Apliecinotā dokumenta piešķirējietādes nosaukums	35
	Nacionālās/reģionālās iestādes, kas nodrošina apliecinotā dokumenta akreditāciju/atzišanu, nosaukums	29
	Starptautiskas vienošanās attiecībā uz atzišanu	2
	Pakāpju skala/prasības kursa apguvei: pakāpju skala nodrošina standartizētu mērauklu snieguma izglītības programmā līmeņu noteikšanai. Prasības kursa apguvei atspoguļo kursu nokārtošanai nepieciešamo snieguma līmeni	33
4. Kvalifikācijas iegūšana	Oficiāli atzīti veidi kvalifikācijas ieguvei, piemēram, programmas, kas ļauj iegūt kvalifikāciju, veids (piemēram, skolas vai darba ceļā), vai pārbaudījums, kas jānokārto kvalifikācijas iegūšanai	28
	Izglītības īstenotāju/iestāžu, kas piedāvā iegūt kvalifikāciju, veids	24
	Prasības piekļuvei: attiecas uz prasībām, kas jāievēro, lai ietu pa mācīšanās ceļu vai piekļūtu apmācības programmai, kā rezultātā tiks iegūta kvalifikācija (piemēram, prasības attiecībā uz vecumu, esošo kvalifikāciju, darba pieredzi)	30
	Nepieciešamais mācīšanās apjoms/ilgums: piemēram, mācību stundu vai apmācības gadu skaits, kas nepieciešams, lai iegūtu kvalifikāciju, dažkārt tiek izteikts kredītpunktos	27
	Uzņēmumā balstītas apmācības apmērs: raksturo nepieciešamo apmācību darbavietā	23
	Apmācības programmas akreditācija un citi kvalitātes nodrošināšanas pasākumi, kā rezultātā tiek iegūta kvalifikācija	22
	Iepriekšējās mācīšanās apstiprināšanas pasākumi: procesi mācīšanās rezultātu novērtēšanai, kā rezultātā indivīds, piemēram, varētu tikt atbrīvots no programmas daļām vai pārbaudījumiem	18
	Novērtēšanas veids/forma	33

ELEMENTS/ KATEGORIJA	DETALIZĒTS APRAKSTS	IZMANTOŠANAS BIEŽUMS
5. Kvalifikācijas profils un tvērums	Kredītpunkti: kredītpunkti norāda programmai/kvalifikācijām vai to daļām piešķirto vērtību	
	Raksturojums mācīšanās rezultātu izteiksmē	
	Kvalifikācijas ieguvējam pieejamo profesiju klāsts: attiecas uz profesijām, ko apliecinošo dokumentu vai citu apliecinājumu turētājs var piedāvāt darba tirgū	
	Galvenās kvalifikācijas mērķa grupas: izglītības guvēju, kam kvalifikācija paredzēta, iezīmes, t.i. attiecībā uz vecuma grupu, darba pieredzi, nodarbinātības statusu	
	Ģeogrāfiskā dimensija: norāde par darba tirgus kontekstu, kam kvalifikācijas ieguvējs tiek sagatavots	
	Kvalifikācijas virziens: piemēram, vispārējā izglītība, profesionālā izglītība/arodizglītība, akadēmiskā izglītība vai to kombinācija	
	Kvalifikācijas tvērums: kvalifikācijas apjoms un mērķis, piemēram, pilna, daļēja vai speciāla	

Avots: Auzinger; Broek; Luomi-Messerer, K., 2017 (gaidāms).

Tā kā valstis sāk apsvērt iespēju savā starpā salīdzināt nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (vai arī kaut daļu no tām), aizvien biežāk tiek lietoti tādi termini kā „pielīdzināšana”, „pašapliecināšana”, „saskaņošana” un „salīdzināšana”. Jaunzēlande uzskata, ka „salīdzināšana” ir visprecīzākais termins, un salīdzinošās analīzes pieejas izmantošana Jaunzēlandē ļauj veikt detalizētāku strukturizāciju (mācīšanās ceļi, kredītpunkti, līdzekļi, rezultāti). Šī salīdzināšanas procesa viens no būtiskākajiem elementiem ir mācīšanās rezultātos balstītu līmeņu aprakstu analīze.

8-2. tabulā salīdzināta terminoloģija, kas tiek izmantota dažādos kontekstos. Neatkarīgi no konkrētā izmantotā termina, piesaistes procesa rezultātā tiek veicināta valstu savstarpēja uzticēšanās, lielāka izpratne par kvalifikāciju sistēmām un to tiesisko pamatu, kā arī nacionālo/reģionālo kvalifikāciju sistēmu līmeņu saistības

(e)

vai atbilstības noteikšana, lai vairotu caurskatāmību un sekmētu kvalifikāciju starptautisku atzīšanu.

Atziņas

Ir noteikti vairāki kvalifikāciju līmeņu piesaistes procesi:

- (a) nacionālo kvalifikāciju līmeņu piesaiste reģionālajiem kvalifikāciju līmeņiem (un jo īpaši EKI gan Eiropā, gan ārpus Eiropas);
- (b) nacionālo kvalifikāciju līmeņu piesaiste citas valsts nacionālo kvalifikāciju līmeņiem, piemēram, Malaizija un Junzēlande;
- (c) valstis pielīdzina savas NKI citu valstu NKI ar mērķi pielīdzināt līmeņus un līmeņu aprakstus;
- (d) citas piesaistes formas, piemēram, starptautiskās nozares kvalifikācijas, tajā skaitā metināšana, tūrisms, viesmīlība, banku darbība

8-2 tabula. Ar piesaistes procesiem saistītā terminoloģija

TERMINS	APRAKSTS	DARBĪBA/REZULTĀTS
Saskaņošana	Vienošanās, sadarbība vai apvienība starp personām, grupām	Politiska vienošanās (Oksfordas vārdnīcas saīsinātā versija, 3. izdevums: sakrist ar)
Pielīdzināšana (pētījums)	Pārbaudīt vai novērtēt kaut ko attiecībā pret standartu (vai izstrādāt standartu) UAE: pastāvīga izstrādājumu, pakalpojumu un prakses novērtēšana un salīdzināšana ar salīdzināmām sistēmām vai organizācijām gan UAE, gan ārpus tās ar mērķi nodrošināt nepārtrauktu pilnveidi	Apzīmē nevienlīdzīgas attiecības: viena puse ir noteikusi standartu, kas otrai pusei jāizpilda
Salīdzināmība (pētījums)	Ir salīdzināms, līdzīgas iezīmes	HK/EKI: analizē attiecīgo ietvarstruktūru tehniskās un konceptuālās īpatnības tām paredzētajā kontekstā, un, salīdzinot abas ietvarstruktūras, nosaka galvenās līdzības un atšķirības, tādējādi nosakot to salīdzināmību.
Salīdzināms (analīze)	Salīdzināšanas izmantošana kā pētījumu metode	Salīdzinājuma pakāpes noteikšana (Oksfordas vārdnīcas saīsinātā versija, 3. izdevums)
Salīdzināt	Pielīdzināt, būt līdzīgam	Vienas lietas līdzības vai atšķirības noteikšana attiecībā pret citu lietu (Oksfordas vārdnīcas saīsinātā versija, 3. izdevums)
Salīdzinājums	Kopīgo īpašību noteikšana starp divām vai vairāk lietām	Pielīdzināšanas darbība vai līdzību noteikšana (Oksfordas vārdnīcas saīsinātā versija, 3. izdevums)
Saderīgs	Izmanto, lai saskaņotu dažādu sistēmu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņa aprakstus un kvalifikāciju definīcijas (Jaunzēlandes glosārijs)	
Saderība	Saskan ar kaut ko citu, sader kopā, atbilst	Tiek izmantot 2010. gada JZ/Īrijas ziņojumā
Strukturēšana	Nodalīšana, attēlošana, atspoguļošana	Salīdzinājuma zemākā pakāpe
Atsauces punkts	Novērtēšanas vai salīdzināšanas pamats vai standarts (Oksfordas vārdnīcas saīsinātā versija, 3. izdevums)	Tiek lietots EKI terminoloģijā
Piesaiste (process)	Process, kura rezultātā tiek izveidota saikne starp vietējām, nacionālām vai reģionālām kvalifikāciju ietvarstruktūrām (EK, 2013, 6.lpp.)	ES kontekstā ir politiska prasība
Saikne (analīze)	Saistība, asociācija, attiecības pusēm; būt saistītam (Oksfordas vārdnīcas saīsinātā versija, 3. izdevums)	
Attiecībā uz	Atsaucoties uz (Oksfordas vārdnīcas saīsinātā versija, 3. izdevums)	Therasaurus: salīdzināms, saistīts

Avots: Booker (2016).

Piesaistes ietekme un ieguvumi ir grūti novērtējami, taču ir pierādījumi, ka piesaistes rezultāti var veicināt uzticību valsts kvalifikācijās un saistītajās sistēmās. Eiropas Komisija ir konstatējusi, ka piesaiste būtiski ietekmē valstu motivāciju izstrādāt, īstenot un stiprināt NKI (Eiropas Komisija, 2013). Piesaistes procesa ieguvēji ietver izglītības guvējus, darba devējus un darbiniekus, izglītības iestādes, darba attiecību organizācijas, akreditācijas iestādes un citas iesaistītās puses.

Piesaistes procesam nav izstrādāts vienots modelis, bet EKI kritēriji un procesi ir būtiski ietekmējuši piesaistes aktivitātes citās jomās. Valstu un reģionu starpā vērojami pastiprināti piesaistes pasākumi, no kuriem aktīvākā ir Jaunzēlande. Tomēr nepastāv noteikts modelis piesaistes procesiem ārpus formālās izglītības un apmācības sistēmas, piemēram, nozaru starptautisko kvalifikāciju gadījumā.

Atziņas

Līdz šim salīdzināti dažādie izmantotie termini, tajā skaitā mācīšanās rezultātu definīcija un provizorisks apraksts. Lai gan EKI kritērijiem un procesiem ir bijusi būtiska ietekme uz piesaistes pasākumiem citās pasaules daļās, ir jāņem vērā arī cita pieredze un jāizstrādā vadlīnijas cita veida piesaistei, tostarp nozaru starptautiskajām kvalifikācijām.

Pamatojoties uz minēto analīzi, tiek ierosināts, ka piesaistes procesiem PAL kontekstā jābūt:

- (a) caurskatāmiem;
- (b) balstītiem uz stabiliem kvalitātes nodrošināšanas procesiem;
- (c) balstītiem uz pierādījumiem;
- (d) jāatspoguļo iesaistīto pušu viedoklis;
- (e) objektīviem, lai nodrošinātu uzticamību;
- (f) balstītiem uz lietderīgiem un praktiskiem rezultātiem;
- (g) jānodrošina rezultātu pieejamība;
- (h) dinamiskiem un tādiem, kas tiek pastāvīgi pārskatīti un aktualizēti.

Šīs vadlīnijas un šī darba rezultāti kopumā tiešā veidā ietekmē 8.3.3. sadaļā parādīto PAL modeļa izstrādi, jo īpaši attiecībā uz faktoru aprakstiem katram posmam un atbilstības tabulu.

8.3.3. Līmeņa aprakstu starptautisks apskats ⁽¹⁰⁾

¹⁰Šo darbu veica Džons Harts [John Hart] (Hart, 2016)

Ievads

2015. gadā Kīvijs [Keevy] un Čakrūns [Chakroun] (2015) veica pirmo mācīšanās rezultātos balstītu līmeņu aprakstu analīzi. Tika aplūkots plašs līmeņu aprakstu klāsts, pamatojoties uz nacionālo un reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūrām, kā arī garengriezuma pētījumiem, starptautiskās kompetences novērtējumiem un diagnostiskajām pārbaudēm. Autori konstatēja, ka zināma veida zināšanas, prasmes un kompetences bija visvairāk izmantotie domēni, kas ir uzskatāmi par vispiemērotākajiem faktoriem pasaules atsaucē līmeņiem. Tika izpētīts, ka visus trīs domēnus ir iespējams raksturot, izmantojot mācīšanās rezultātus vai mācīšanās rezultātu kopas. Kā svarīgi apsvērumi pasaules atsaucē līmeņu izstrādes jomā tika minēta arī nepieciešamība sasaistīt aprakstu frāzes līmeņu un domēnu starpā, lai veidotu veselus teikumus (kā tas ir izdarīts Dienvidaustrumāzijas valstu asociācijas (ASEAN) reģionālajā kvalifikāciju ietvarstruktūrā), pievienot dažādu valstu un reģionu piemērus, un norādīt orientējošos līmeņus.

Metodika

Šajā sadaļā sniegti pētījuma, kā pamatā ir Kīvija [Keevy] un Čakruna [Chakroun] līmeņu aprakstu izpēte, rezultāti. Tajā sniegta visaptveroša struktūra, terminu un jēdzienu, kas izmantoti līmeņu aprakstu definēšanai, analīze, kā arī noteikti un salīdzināti faktori, kas tiek lietoti līmeņu raksturošanai un lai izstrādātu soļus no viena līmeņa uz otru starp domēniem. Mērķis ir noteikt būtiskas līdzības un izpratni visā pasaulē, un atklāt kopējas konceptuālās bāzes līmeņu un progresā noteikšanai. Analīzes mērķis ir arī atzīmēt jebkādas nosakāmas izmaiņas līmeņu aprakstu lietojumā.

Pētījums tika veikts sekojoši:

- (a) tika izstrādāta metodika 15 nacionālo un reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzinošajai analīzei un tās bija: ⁽¹¹⁾ Austrālijas, Vācijas, Indonēzijas, Īrijas,

¹¹Tika ņemti vērā arī Kols un Outs [Cole and Oates] (2005), Markovičs un Lumi-Meserere [Markowitsch and Luomi-Messerer] (2008), un Vintertons ar kolēģiem [Winterton et al.] (2006). Tiek aplūkota arī virkne attiecīgu sistēmu, kas nav kvalifikāciju ietvarstruktūras, piemēram, Apvienotās Karalistes Valsts veselības dienesta un sociālās aprūpes kompetenču ietvarstruktūra; Apvienotās Karalistes Universitāte nozares līmeņu aprakstiem; Hay MSL darba novērtēšanas ietvarstruktūra, Pasaules Bankas programmas STEP aspekti un O*Net ziņojums; Apvienotās Karalistes būvniecības un inženierzinātņu nozarēs veiktie strukturēšanas pasākumi; KI Emirātu nodarbinātības rādītāji.

Meksikas, Jaunzēlandes, Lielbritānijas-Skotijas, Dienvidāfrikas un Apvienoto Arābu Emirātu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras un ASEAN, Karību jūras reģiona valstu kopienas (CARICOM), ES, Klusā okeāna reģiona, Dienvidāfrikas Attīstības kopienas un Mazo Sadraudzības Valstu reģionālās ietvarstruktūras;

(b) eksperti apsprieda un pārskatīja sākotnējās analīzes secinājumus un ieteikumus.

Ņemot vērā pirmās salīdzinošās analīzes rezultātus un ekspertu viedokli, ziņojums un ieteikumi tika pārskatīti; pēc tam tika sagatavota konceptuāla ietvarstruktūra lielākas ietvarstruktūru kopas satura analīzei. Šīs analīzes rezultāti ir sniegti 8.3.3.3. sadaļā.

Atziņas

NKI izmantoto līmeņu skaits atšķiras, bet lielākajai daļai ir astoņi vai desmit; dažām ietvarstruktūrām ir papildu piekļuves līmeņi. Līmeņu aprakstu strukturēšanai piemēra tiek izmantotas no divām līdz desmit grupām vai virsrakstiem. Vairumā gadījumu tie tiek dēvēti par „domēniem”; vienā ietvarstruktūrā nav grupas. Aprakstu formāts un saturs atšķiras arī šādos aspektos: vārdu, frāžu un teikumu lietojums; vienkāršs, komplekss vai detalizēts; un vienotas galvenes un apakšpunktu lietojums.

Šajā analīzē tiek piedāvāta pirmā PAL konceptualizācija, kurā uzsvērta virzība un pārdomāts piesaistes process.

a Tā piedāvā trīsdimensiju struktūru, kā pamatā ir kvalifikāciju ietvarstruktūru analīze un kurā tiek lietoti tādi nosaukumi, kas atšķir to no šādām ietvarstruktūrām. Tiek piedāvātas šādas dimensijas:

- (a) neliels skaits plašu posmu;
- (b) vairāki galvenie faktori un marķieri, kas ir kopīgi lielākajai daļai kvalifikāciju ietvarstruktūru un ko izmanto daudzās citās iepriekšminētās struktūrās. Tie tiek sastādīti neitrālā nozāres valodā, izmantojot nelielu skaitu terminu, lai nodalītu posmus.
- (c) šo faktoru un marķieru definīcijas un skaidrojumi;
- (d) katram posmam atbilstošo faktoru un marķieru secīgs uzskaitījums. To uzdevums ir sasaistīt PAL lietotos terminus (tostarp nozārei specifiskos terminus) ar kvalifikāciju ietvarstruktūrās lietotajiem terminiem.

Katrs posms sastāv no A pamatlīmeņa un progresīvā A līmeņa, un tā tālāk. Tas ir paredzēts tam, lai būtu

iespējams salīdzināt dažādu ietvarstruktūru līmeņus, ņemot vērā līmeņu skaitu un būtību.

Kvalitātes nodrošināšanas procesus var pievienot, taču tie nav ietverti šajos piedāvājumos.

A posms

Šī posma pamatā ir kompetences un spējas, kas nepieciešamas, lai atbilstu aktīva pilsoniskuma, pamatizglītības un dalības darba tirgū pamatvajadzībām: rakstītprasme, rēķinātprasme, informācijas un komunikāciju tehnoloģiju izmantošana, balstoties uz vispārējām zināšanām un spēju veikt strukturētus uzdevumus un procedūras, un strādāt ar citiem pazīstamā kontekstā. Daudzās valstīs tas tiek saistīts ar pamatizglītības iegūvi, bet citās – ar „gatavību nodarbinātībai”.

Šī posma progresīvās iezīmes ir kompetences un spējas, kas ir saistītas ar konkrētu mācību jomu vai konkrētu darbu, vai profesionālo darbību, piemēram, „palīgstrādnieks”, „palīgs” vai „palīgoperators”. Tas ir uzskatāms par pirmo lietderīgo vispārējo vai profesionālo kvalifikāciju līmeni. Daudzās valstīs tas tiek saistīts ar obligātās izglītības un pirmā līmeņa profesionālās apmācības apguvi.

Vairumā gadījumu šis posms saskan ar ietvarstruktūru 1. un 2. līmeni.

B posms

Šo posmu raksturo kompetences un spējas, kas nepieciešamas, lai uzsāktu mācības, kuru rezultātā indivīds apgūst vispārējo izglītību un virzās tālāk pa izglītības ceļu, vai lai sāktu strādāt kā daļēji kvalificēts strādnieks vai „neatkarīgs operators”.

Šī posma progresīvās iezīmes ir kompetences un spējas, kas ir saistītas ar piemērotību mācīties, iegūstot augstāko izglītību, vai kļūšanu par kvalificētu strādnieku kādā jomā, vai uzraudzības pienākumu uzņemšanos. Vairumā gadījumu šis posms saskan ar astoņu-līmeņu ietvarstruktūru 3. un 4. līmeni, bet attiecas uz trim līmeņiem vairākās ietvarstruktūrās.

C posms

Šo posmu raksturo kompetences un spējas izglītības kontekstā saistībā ar īstermiņa kvalifikāciju un saistīto grādu iegūšanu pirmajā augstākās izglītības ciklā, un nodarbinātības kontekstā saistībā ar tehniķa, speciālista vai profesionāļa darbu, ko bieži pavada daži vadītāja pienākumi.

Šī posma progresīvās iezīmes ir kompetences un spējas, kas ir saistītas ar pilna pirmā cikla grādu aprakstiem un pāreju uz otro augstākās izglītības ciklu, un darbu kā neatkarīgam vai vecākajam tehniķim, speciālistam, profesionālim, vai vidēja līmeņa vadītājam.

Vairumā gadījumu šis posms saskan ar astoņu-līmeņu ietvarstruktūru 4. un 5. līmeni, bet attiecas uz trim līmeņiem vairākās ietvarstruktūrās.

D posms

Šo posmu raksturo kompetences un spējas izglītības kontekstā saistībā ar mācīšanos otrajā augstākās izglītības ciklā, un nodarbinātības kontekstā saistībā ar speciālista, profesionāļa un vadītāja darbu.

Šī posma progresīvās iezīmes ir augstākās intelektuālās, akadēmiskās, speciālista vai vadītāja kompetences un spējas. Profesionālās ietilpst tehnologi, analītiķi un vadošie profesionāļi ar plašu stratēģisko atbildību.

Vairumā gadījumu šis posms saskan ar ietvarstruktūru augšējiem līmeņiem.

Tiek piedāvāts šos posmus raksturot, ievērojot šādus 11 faktorus:

- (a) aktivitātes;
- (b) prasmju un pielietojumu izmantošana;
- (c) problēmu risināšana un pētījumu veikšana;
- (d) saziņa;
- (e) piekļuve datiem un to izmantošana;
- (f) atbildības par aktivitātēm uzņemšanās;
- (g) darbs ar citiem un līderība;
- (h) kvalitātes uzraudzība un veicināšana;

- (i) zināšanu izmantošana un vairošana;
- (j) reaģēšana uz kontekstu;
- (k) vērtību ievērošana.

Tiek ierosināts katru faktoru izteikt astoņos apgalvojumos (pa divi katram posmam). Šie apgalvojumi varētu sākties šādi: „Indivīds zinās/spēs/pratīs...”. Tādējādi apgalvojumi būtu daudz detalizētāki, nekā līmeņa apraksti, kas izmantoti tādās ietvarstruktūrās kā EKI, bet mazāk detalizēti, nekā tajās ietvarstruktūrās, kurās izmantoti divi vai trīs netieši teikumi. Piemēram, apgalvojumu par A posmā veiktajām darbībām var izteikt šādi: indivīds veiks vienkāršus, zināmus, regulārus un/vai strukturētus uzdevumus un procedūras.

PAL būtu jāpapildina ar sava veida glosāriju vai saskaņotu sarakstu, kurā tiek uzskaitīti PAL ietvertie faktori un marķieri un tie tiek saistīti ar vārdiem vai frāzēm, kas tiek izmantoti dažādās ietvarstruktūrās un kam ir tāda pati nozīme, būtība vai ideja; piemēram, PAL faktoru termins „aktivitāte” jāsaprot kā uzdevums, darbība, process, projekts, darbs vai funkcija. Pašlaik tiek izstrādāts ilustratīvs saskaņotais saraksts.

Atziņas

Šobrīd starptautiska ekspertu grupa skata piedāvātos jēdzienus un definīcijas. Ekspertu grupa ir uzdevusi jautājumus un piedāvājusi savu viedokli par vairākiem aspektiem, piemēram, par katra posma daļījumu pamatposmā un progresīvajā posmā. Ekspertu grupa ir arī norādījusi uz nepieciešamību novērst pāris nepilnību vai neatbilstību pašos faktorus. Nākamais šī darba solis būs šo jēdzienu un definīciju izmantošana praksē, lai pārbaudītu, vai tos ir iespējams tehniski attīstīt tālāk, lai izveidotu saskaņotākus un konsekventākus apgalvojumus, un lai noteiktu nepilnības un neatbilstības. Tika nolemts, ka PAL tiks pārbaudīti, izmantojot virkni rezultātos balstītu struktūru: tās var ietvert nozares kompetenču ietvarstruktūras līmeni, nozares karjeru ietvarstruktūras vai vadības struktūras līmeni, nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras līmeni, kvalifikāciju specifikāciju un kvalifikāciju tipa specifikāciju.

8.4. Turpmākais ceļš

Šajā nodaļā aprakstītais darbs ir daļa no PAL konceptuālās izstrādes procesa, ko UNESCO, sadarbībā ar starptautisku

iesaistīto pušu un ekspertu grupu, veic kopš 2014. gada. Kvalifikāciju izstrādes procesā iesaistīto organizāciju un iestāžu daudzveidība ir neiedomājami plaša. UNESCO strādā arī pie tā, lai strukturētu pieejas, kas tiek izmantotas kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanai valsts, reģionālā un starptautiskā līmenī. Kvalitātes nodrošināšana ir būtiskākais aspekts, lai kvalifikācijas iegūtu vērtību darba tirgū un kļūtu atpazīstamas. Globālā pārskata nodaļa par kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanu atspoguļo vērienīgo uzmanību, kas tiek pievērsta kvalifikāciju kvalitātes nodrošināšanai.

Šajā nodaļā mēs piedāvājam pirmo mēģinājumu konceptualizēt pasaules atsaucē līmeņus, par pamatu ņemot dažādas esošās nacionālās un reģionālās ietvarstruktūras, kā arī jaunāko pasaules literatūru šajā jomā. Konceptualizācijas pamatā ir arī plašās diskusijas, kas ir notikušas ar UNESCO sasaukto ekspertu grupu šajā jautājumā. Darbs vēl nav pabeigts un to pašlaik caurskata ekspertu grupa; ir paredzēts praktiski izmēģināt posmus, faktorus un saskaņošanas procesus, veicot nelielu pētījumu, lai novērtētu to lietderību un piemērotību, un lai noteiktu nepilnības un neatbilstības, ko novērst turpmākajos pārskatos. Tādēļ šī procesa pamatā ir augšupējā pieeja, kas izstrādāta tā attīstībai.

Pasaules atsaucē līmeņu izveidi atbalsta arī šādas iniciatīvas:

- (a) tiek veicināta un atbalstīta savstarpēja mācīšanās un spēju vairošana. Vērienīgi mācīšanās pasākumi jau tiek īstenoti, izmantojot savstarpējo mācīšanos, piemēram, starp Dienvidāfrikas Attīstības kopienas (DĀAK) apliecināšanas un akreditēšanas tehnisko komiteju un EKI konsultatīvo grupu;
- (b) UNESCO pašlaik strādā pie globālas konvencijas ⁽¹²⁾ par augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanu izveides. Šī starptautiskā normatīvā akta vispārīgais mērķis ir veicināt starptautisku sadarbību izglītības jomā, stiprināt un sekmēt starptautisku mobilitāti un mūžizglītību, un vairo saskaņotību starp atzīšanas procesiem, kvalitātes nodrošināšanas pasākumiem un kvalifikāciju ietvarstruktūrām, vienlaikus ņemot vērā augošo dažādību nozarē. Šie pasākumi un šī darba turpmākie rezultāti saistībā ar konvenciju ir būtiski PAL izstrādei, jo īpaši pēcvīdējās un augstākās izglītības līmeņa tehnisko, profesionālo un akadēmisko

programmu mijiedarbības un dažādības kontekstā. Globālās konvencijas par augstāko izglītību konceptuālajai izstrādei rūpīgi seko līdzī ekspertu, kas strādā ar PAL.

Pasaules atsaucē līmeņu izstrādi sekmēs arī mērķtiecīgi pētījumi šādās jomās:

- (a) mācīšanās rezultātu iekļaušana līmeņa aprakstos, mācību programmās un novērtēšanas rīkos;
- (b) digitālo tehnoloģiju lietojums prasmju un kvalifikāciju atzīšanas jomā.

Darbs šajās jomās jau notiek un to aktīvi apspriež UNESCO sasauktā un vadītā ekspertu grupa; šī papildu darba rezultāti tiks paziņoti plašākai ekspertu kopienai, tiklīdz tie būs pieejami. Šajā nodaļā sniegts neliels pārskats par PAL konceptuālās izstrādes virzību. Neskatoties uz izaicinājumiem un ierobežojumiem, šis tehniskais darbs ir būtisks pirmais solis uz priekšu, pretim stabila pasaules atsaucē līmeņu kopuma izstrādei, ko galu galā varēs pieņemt un izmantot izteikti atšķirīgas organizācijas, institūcijas un indivīdi arvien globalizētākā un mobilākā pasaulē.

¹²<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235261e.pdf>

Atsauces

- Auzinger, M.; Broek, S.; Luomi-Messerer, K. (forthcoming). *Comparative study on qualifications cross borders*. Final report. Paris: UNESCO.
- Booker, D. (2016). *Qualifications frameworks: discussion on terminology*. [unpublished]
- Chakroun, B.; Daelman, K. (2015). Developing world reference levels of learning outcomes: potential and challenges. In: UIL; UNESCO, ETF; Cedefop (eds). *Global inventory of regional qualifications frameworks, Volume I: thematic chapters*. Hamburg: UIL.
- Coles, M.; Oates, T. (2005) *European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust*. Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England. Luxembourg: Publications Office.
- Coles, M. et al. (2014). Flying blind: policy rationales for national qualifications frameworks and how they tend to evolve. *International journal of continuing education and lifelong learning*, Vol. 7, pp. 17- 45.
- European Commission (2013). *Referencing national qualifications frameworks levels to the EQF. Update 2013*. Luxembourg: Publications Office. European qualifications frameworks series; Note 5.
- Hart, J. (2016). *Level descriptors: conceptual issues and clarifications*. [unpublished]
- Keevy, J.; Chakroun, B. (2015). *Level-setting and recognition of learning outcomes*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unes-co.org/images/0024/002428/242887e.pdf>
- Keevy, J.; Jaftha, C. (2016) *Referencing of qualifications frameworks: a new mode of recognition to take note of*. SAQA Bulletin 15(1).
- Markowitch, J.; Luomi-Messerer, K. (2008). Development and interpretation of level descriptors of the European qualifications framework. *European journal of vocational training*, No 42/43, 2007/3, 2008/1. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.559.6006&rep=rep1&type=pdf>
- Winterton, J.; Delamare-Le Deist, F.; Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop references series; No 64. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3048>

ATZIŅAS

Globālais pārskats 2017. gadam sniedz svarīgu ieskatu kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrādē un īstenošanā visā pasaulē. Tālāk uzskaitītas dažas no galvenajām tendencēm šajā jomā.

- (a) Pašlaik tiek īstenotas 150 nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras. Šīs ietvarstruktūras ir atrodamas visos pasaules reģionos.
- (b) Vairums kvalifikāciju ietvarstruktūru tika izveidotas pēdējo desmit gadu laikā, ko galvenokārt veicināja reģionālo ietvarstruktūru, piemēram, Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras (EKI) un ASEAN atsauces ietvarstruktūras, ieviešana. Tas liecina par to, ka salīdzinoši īsā laikā valstis un reģioni ir spējuši „aizņemt” un/vai apgūt citu valstu vai reģionu politiku. Galvenais jautājums šajā jomā ir par to, vai šīs jaunās ietvarstruktūras ir tikai „gaistoša politikas parādība” vai arī tās tiks pārvērstas par neatņemamu nacionālās un reģionālās politikas un sistēmu daļu.
- (c) Lai gan vēl nav noteikta kvalifikāciju ietvarstruktūru ilgtspējība un ietekme ilgtermiņā globālā kontekstā, notikumi pēc 2015. gada liecina par to, ka vairākas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (NKI) ir atradušas savu vietu izglītības, apmācības un nodarbinātības politikā un kļūst arvien darboties spējīgākas. Šāda tendence ir vērojama ne tikai Eiropā, bet arī Dienvidaustrumāzijā un citos reģionos. Tas norāda uz to, ka kvalifikāciju ietvarstruktūras nav „gaistoša politikas parādība”.
- (d) Pirmās paaudzes kvalifikāciju ietvarstruktūras (Austrālija, Jaunzēlande, Dienvidāfrika un Lielbritānija) ir pilnībā integrētas valsts sistēmās, taču tās tiek pastāvīgi mainītas un pielāgotas. Vislielākās pārmaiņas notika Lielbritānijā-Anglijā, kur tika atsaukta kvalifikāciju un kredītpunktu ietvarstruktūra (KKI) un tās vietā izveidota jauna, nereglamentējoša ietvarstruktūra.
- (e) No 2015. gada līdz 2017. gadam ir vērojama tendence stiprināt reģionālo sadarbību starp NKI. Tā tas notiek Eiropā (kā tas redzams, piemēram, pārskatītā EKI ieteikuma pieņemšanas gadījumā), bet to var arī novērot Āzijā, kur tiek īstenota ASEAN atsauces ietvarstruktūra. Šo tendenci atspoguļo arī centieni atjaunot sadarbību starp ietvarstruktūrām Dienvidāfrikas reģionā (DĀAK).

Aktīvāka reģionālā sadarbība ir nepieciešama, jo tā palīdz dialogā par kvalifikāciju starptautisku pārneš un atzīšanu, kā arī vērš uzmanību uz to, kā NKI var veicināt izglītības guvēju un darba ņēmēju mobilitāti.

- (f) Attīstība ASV atšķiras no citām valstīm. Lai gan *Lumnia* fonda veicinātā jaunā apliecinājo dokumentu ietvarstruktūra īsteno tos pašus (caurskatāmības) mērķus, ko daudzas citas ietvarstruktūras, tā tiek organizēta kā brīvprātīgs/privāts pasākums un darbojas neatkarīgi no federālajām vai valsts iestādēm un tiesiskā regulējuma. Apliecinājo dokumentu ietvarstruktūra apstiprina vispārējo un pieaugošo vajadzību pēc caurskatāmām kvalifikācijām un apliecinājamajiem dokumentiem. Tā liecina par to, ka kvalifikāciju ietvarstruktūrām jāspēj apmierināt individuālu iedzīvotāju vajadzības arvien sarežģītāku kvalifikāciju un apliecinājo dokumentu pasaulē.
- (g) Jaunā ietvarstruktūru paaudze (jo īpaši Eiropā) atšķiras no pirmās paaudzes ietvarstruktūrām, uzsvaru liekot uz informācijas apmaiņu un caurskatāmību, nevis tiesisko regulējumu un saskaņotību. Šīs ietvarstruktūras ir „elastīgas” tādā ziņā, ka tās aptver dažādas izglītības un apmācības apakšsistēmas, iestādes un izglītības īstenošanas, atspoguļojot plašu vērtību, tradīciju un interešu loku. „Elastīgas” ietvarstruktūras piedāvā visaptverošu līmeņu aprakstu kopumu, ko var piemērot dažādām apakšsistēmām, bet vienlaikus ļauj apakšietvarstruktūrām saglabāt savus principus un regulējumu. „Neelastīgas” ietvarstruktūras atšķiras ar to, ka tās nosaka vienotas prasības attiecībā uz kvalifikācijām, kas ir piemērojamas visās jomās. Sākotnējās Dienvidāfrikas un Jaunzēlandes ietvarstruktūru versijas, kuru mērķis bija pārveidot valsts izglītības un apmācības sistēmas, ilustrē centienus radīt neelastīgus un universālus risinājumus. Tie radīja lielu pretestību un lika pārvērtēt šo ietvarstruktūru lomu. Ir nepieciešams iegūt vairāk informācijas par to, kā no pirmās paaudzes ietvarstruktūrām gūtās atziņas ir ņemtas vērā, izstrādājot jaunās paaudzes ietvarstruktūras. Vienkārša politikas „aizņemšanās” (vismaz Eiropā) – process, ko izteikti kritizē veiktie pētījumi – tiek aizstāta ar daudz pārdomātāku politikas apguvi, uzmanību pievēršot nacionālajam kontekstam un vajadzībām.

(h) „Elastīgas” ietvarstruktūras, kā pamatā ir informācijas apmaiņa un caurskatāmība, spēj veicināt un atbalstīt reformas, kas savukārt ļauj mobilizēt un ieinteresēt iesaistītās puses, nevis noteikt universālus noteikumus un likumus.

(i) (Lielā mērā kritizēto) saikni starp NKI un neoliberālās ekonomikas politiku ir grūti atrast pašreizējo NKI notikumu starpā. Tās vietā ir plašāka NKI perspektīva, kas, reizēm pieticīgā veidā, pievēršas ar ekonomiku, sociālo vienlīdzību un ilgtspējīgas attīstības mērķiem saistītu jautājumu risināšanai. Šī vērienīgā perspektīva ir cieši saistīta ar aizvien pieaugošo mūžizglītības politikas nozīmi, kam pievēršas arī ANO ilgtspējīgas attīstības mērķi (2015), ko formulē kā iekļaujošu izglītību un apmācību ikvienam. Atbilstošas un kvalitatīvas izglītības nodrošināšana visiem indivīdiem, arī ārpus pamatskolas izglītības, ir būtiska ilgtspējīgai attīstībai un reformai.

(j) Lai NKI sekmētu šos plašākas politikas mērķus, tai jābūt iekļautai atbilstošajā (nacionālajā vai reģionālajā) politikas kontekstā. Vienas un pašas par sevi NKI nespēj veicināt reformas un pārmaiņas. Lai ietvarstruktūras radītu pārmaiņas, tām jāspēj mijiedarboties un papildināt citas politikas jomas. Visaptverošu NKI var uzskatīt par rīku un platformu iesaistīto pušu saziņai, sadarbībai un koordinācijai visu politikas jomu, līmeņu un institūciju ietvaros.

(k) Jauno ietvarstruktūru mērķis ir pārskatīt un atbalstīt mācīšanos pāri institucionālām, nozaru un (dažreiz) valsts robežām. Tādējādi NKI ir cieši saistītas ar mūžizglītības mērķiem, kas darbojas kā instruments mācīšanās veicināšanai un atvieglošanai visas dzīves garumā, saistot formālo, neformālo un ikdienas mācīšanos. Nacionālās un reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras var sekmēt mūžizglītības stratēģiju, pievēršot uzmanību problēmām (ar mācīšanās rezultātos balstītas pieejas palīdzību), kas ir saistītas ar caurskatāmības trūkumu un noteikumu, un iestāžu sadrumstalotību. Kvalifikāciju ietvarstruktūru (KI) potenciāls var atraisīties tikai brīdī, kad tās sāk atbalstīt individuālus izglītības guvējus un palīdzēt viņiem ceļā uz mūžizglītību. KI panākumi nākotnē ir lielā mērā atkarīgi no to spējas kļūt redzamām un lietderīgām tiešajiem lietotājiem.

(l) Mācīšanās rezultāti ir nacionālo un reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru pamatā, nodrošinot iesaistītajās pusēs rīkus komunikācijai, kooperācijai un sadarbībai starp institūcijām, līmeņiem un nozarēm, starp izglītību un darba tirgu, kā arī pāri valstu robežām.

(m) Valstu gadījumu pētījumi liecina, ka NKI ir daudzlīmeņu un dinamiski rīki, kas laika gaitā attīstās. Tās ir daļa no valsts vēsturiskā, politiskā, institucionālā un kulturālā konteksta, kā arī nacionālās kvalifikāciju un izglītības sistēmas, un darba tirgus. Ir nepieciešams

vairāk pētījumu un izpratnes par to, kā NKI mijiedarbojas ar nacionālo kvalifikāciju sistēmu; kādi veicinātāji un šķēršļi pastāv konkrētajā kontekstā; un kā tiek risinātas pretrunas. Tas ir īpaši svarīgi, runājot par NKI izstrādi un īstenošanu attīstītās, nevis jaunattīstības valstīs. Attīstītām valstīm bieži ir labi izveidotas nacionālās kvalifikāciju sistēmas, spēcīgas izglītības iestādes, apmācīti mācītāji, izveidota sadarbība ar sociālajiem partneriem un citām iesaistītajām pusēm, savukārt jaunattīstības valstīs, kurām trūkst resursu, apmācītu mācītāju un bieži vien ir vājas izglītības iestādes, saskaras ar grūtībām, lai panāktu iesaistīto pušu līdzdalību, pārveidotu mācību programmas un nodrošinātu spēju vairošanu.

(n) Daudzu NKI sākotnējā konceptuālā un tehniskā izstrāde ir pabeigta. Gadījumu izpēte norāda uz vairākiem svarīgiem faktoriem, kas nosaka to, vai īstenošana noritēs veiksmīgi. Līdztekus stabilam tehniskajam un konceptuālajam pamatam, ļoti būtisku lomu spēlē formāla (tiesiska) pieņemšana, institucionālās struktūras un kvalitātes nodrošināšanas mehānismi, kā arī iesaistīto pušu apņemšanās līdzdarboties ietvarstruktūras ilgtermiņa attīstībā. Kā liecina pierādījumi no pirmās paaudzes un arī jaunajām ietvarstruktūrām, viens no svarīgākajiem faktoriem ir spēcīgu iesaistīto pušu vēlme pielietot ietvarstruktūru.

(o) Lai panāktu plašāku ietekmi, ir būtiski veicināt ietvarstruktūru redzamību tiešajam lietotājam, izglītības guvējiem un nodarbinātajiem.

(p) Izaicinājumi, kas ir saistīti ar kvalifikāciju ietvarstruktūru ietekmi, ir izvirzīti diskusiju centrā. Līdz šim gūtā pieredze liecina, ka ietekmes novērtēšanai ir nepieciešams vienoties par skaidri noteiktu atskaides punktu. To jāsaprot sociālā, politiskā un institucionālā kontekstā, kurā tas atrodas, lai sniegtu pamatu novērtēšanai un izpratni par to, kāpēc, kādos apstākļos, kā un kam šī ietvarstruktūra darbojas.

