Līmeņu noteikšana un mācīšanās rezultātu atzīšana

Līmeņu aprakstu izmantošana 21. gadsimtā

Līmeņu noteikšana un mācīšanās rezultātu atzīšana

Līmeņu aprakstu izmantošana 21. gadsimtā

ISBN 978-92-3-100138-3, licensed under CC-BY-SA 3.0 IGO

First published in English
as Level-setting and recognition of learning outcomes
(James Keevy and BorheneChakroun)
by the United Nations educational, Scientific and Cultural Organization

© UNESCO 2015

The present work is not an official UNESCO publication
and shall not be considered as such

Latvian translation: Academic Information Centre, 2016
Responsibility for the translation lies entirely with the Academic Information Centre

Akadēmiskās informācijas centrs
Nacionālais koordinācijas punkts

Vaļņu iela 2
Rīga, LV-1050, Latvija
Tel.: +371 67 21 01 66
Fakss: + 371 67 22 10 06
E-pasts: nkp@aic.lv
http://nki-latvija.lv

Šajā publikācijā izmantotie apzīmējumi un prezentācijas materiāli nepauž UNESCO pausto viedokli par kādas valsts, teritorijas, pilsētas vai reģiona juridisko statusu, teritoriju, tās pārvaldes institūcijām vai robežu noteikšanu.
Šajā publikācijā paustas autoru idejas un viedokļi, kas nekādā ziņā nav attiecināmi uz UNESCO un nav saistāmi ar Organizāciju.

Līmeņu noteikšana un mācīšanās rezultātu atzīšana

Līmeņu aprakstu izmantošana 21. gadsimtā

Džeims Kīvijs un Borīns Čekrūns
(James Keevy and Borhene Chakroun)

Saturs

Priekšvārds ... 9
Pateicība ... 11
Kopsavilkums ... 13
1. nodaļa – Ievads ... 17
2. nodaļa – Pētījuma struktūra ... 21
3. nodaļa – Līmeņu aprakstu izmantošana 21. gadsimtā ... 25
Tematiskā joma – mācīšanās kategorizēšana ... 26
1. dimensija. Mācīšanās mūžilgas mācīšanās kontekstā ... 28
2. dimensija. Mācīšanās jomas ... 32
Mācīšanās rezultāti ... 33
Mācīšanās rezultātu un kompetenču mijiedarbība ... 34
Dažādas kompetenču kategorizācijas ... 40
Dažādas prasmju kategorizācijas ... 42
Dažādas zināšanu kategorizācijas ... 46
Tematiskā joma – mācīšanās līmeņu noteikšana ... 50
3. dimensija. Mācīšanās līmenis ... 50
Līmeņu noteikšana ar līmeņu aprakstu palīdzību ... 51
Līmeņu noteikšana dažādās jomās ... 63
Līmeņu noteikšana citās atzīšanas metodikās ... 73
Sociālo partneru iesaistīšana līmeņu aprakstos ... 76
Tematiskā joma – mācīšanās atzīšana ... 79
4. dimensija. Kvalifikācijas un kvalifikāciju ietvarstruktūras ... 79
Definīciju attīstība un kvalifikāciju loma ... 80
Dažādi kvalifikāciju ietvarstruktūru veidi ... 83
5. dimensija. Mācīšanās rezultātu piemērošana zināšanu, prasmju un kompetenču aprakstīšanā, novērtēšanā un atzīšanā ... 98

Reģionālās konvencijas ... 99
Kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšana ... 102
Profesiju standarti ... 107
Mācīšanās rādītāji ... 109
Profesiju klasifikācijas sistēmas ... 113
Izglītības klasifikācijas sistēmas ... 115
6. dimensija. Mācīšanās rezultātu novērtējums ... 118
Ikdienas un neformālās mācīšanās atzīšanas veicināšana ... 119
Darba vidē balstītu mācību pieaugošā nozīme ... 120
Starptautiskā kredītpunktu pārnese ... 123
4. nodaļa – Nākotnes iespējas ... 127
Reprezentācija ... 127
Pielīdzināšana ... 131
Tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi ... 134
Starptautiskās kvalifikācijas ... 137
Jaunas paaudzes kvalifikāciju ietvarstruktūras? ... 139
5. nodaļa – Pētījuma konstatējumu ietekme uz globālajiem atsauces līmeņiem ... 145
Rezultāti par mācīšanās jomām ... 148
Secinājumi par mācīšanās līmeņu noteikšanu ... 154
Secinājumi par nākotnes iespējām ... 159
Ierosināto globālo atsauces līmeņu forma ... 161
Globālo atsauces līmeņu mērķis un pievienotā vērtība ... 164
Pētījuma ierobežojumi ... 169
Nākamie soļi ... 169
Noslēguma komentāri ... 172
Atsauču, akronīmu un saīsinājumu saraksts, pielikumi ... 175
Atsauces ... 175
Akronīmu un saīsinājumu saraksts ... 190
1. pielikums. Terminu vārdnīca ... 194
2. pielikums. Līmeņu aprakstu jomu un progresa kartēšana ... 197
3. pielikums. Intervēto personu saraksts ... 212
4. pielikums. Interviju shēma ... 214

Attēlu rādītājs

1. attēls. Veids, kādā mācīšanās rezultāti tiek izmantoti zināšanu, prasmju un kompetenču raksturošanā 49
2. attēls. Divas līmeņu aprakstu dimensijas 63
3. attēls. *SOLO* taksonomija ar parauga veidā norādītiem darbības vārdiem, kas norāda uz izpratnes līmeni 68
4. attēls. Novērtējuma līmeņi 103
5. attēls: Caurskatāmības līmenis, iekļaujot reprezentāciju 129
6. attēls. Mācīšanās rezultāti un *ZPK* jomas ierosinātajos globālajos atsauces līmeņos 149
7. attēls. Tālākvirzība jomu ietvaros ierosinātajos globālajos atsauces līmeņos 155
8. attēls. Caurskatāmības līmenis 159

Tabulu radītājs

1. tabula. Līmeņi un jomas starptautisko kvalifikāciju ietvarstruktūru atlasē 54
2. tabula. Pārskatītā Blūma taksonomija 66
3. tabula. Prasmju apguves Dreifusa modelis. 71
4. tabula. Dažādu kvalifikāciju definīcijas 82
5. tabula. Dažādi kvalifikāciju ietvarstruktūru veidi 86
6. tabula. Dažādu kvalifikāciju ietvarstruktūru funkcijas un darbības principi. 96
7. tabula. Nepilnības sertifikācijas kvalitātes nodrošināšanas jomā izvēlētajās Eiropas valstīs 125
8. tabula. Kvalifikāciju atzīšana 132
9. tabula. Dažādu paaudžu kvalifikāciju ietvarstruktūras 143
10. tabula. Mācīšanās rezultātu izmantošana atzīšanas metodikās 147
11. tabula. *ASEAN* RKI 2. līmeņa apraksti 151
12. tabula. Jomas, kas jāņem vērā globālo atsauces līmeņu kontekstā 153
13. tabula. Izraksts no Jaunzēlandes un Ķīnas profesionālo kvalifikāciju salīdzinājuma 157
14. tabula. Globālo atsauces līmeņu potenciālā normatīvā nozīme 168

Priekšvārds

Esmu priecīgs iepazīstināt ar šo globālo ziņojumu par līmeņu aprakstu izmantošanu 21. gadsimtā. Grāmatā ietverts visaptverošs pārskats par jaunākajiem šīs jomas attīstības jautājumiem. Sniegtie secinājumi ir unikāli, jo pirmo reizi sniedz visaptverošu pārskatu par dažādajiem veidiem, kuros mācīšanās tiek atzīta par mūsdienu izglītības un apmācības sistēmu daļu. Vēl jo vairāk, šis pētījums piedāvā vispārēju ieskatu, kā mācīšanās var tikt uztverta nākotnē. Autoru centieni aplūkot minēto jomu, kā arī izcilu pasaules ekspertu atbalsts ir bijis ievērojams, un tas sniedz *UNESCO* drošu pamatu turpmākajam darbam šajā jomā. Ņemot vērā kontekstu daudzveidību, ir jāpievērš uzmanība tam, cik daudzas pasaules valstis izmanto kvalifikāciju ietvarstruktūras, tā atvieglojot mācīšanās rezultātu atzīšanu mūžilgas mācīšanās perspektīvā.

Šis pētījums ir tiešs turpinājums Tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības (*TPIA*) trešajam starptautiskajam kongresam, kas notika Šanhajā 2012. gadā. Šajā pētījumā tiks sniegta informācija par starptautisko vadlīniju izstrādi, lai nodrošinātu kvalitāti uz mācīšanās rezultātiem balstītu kvalifikāciju atzīšanā. Šīs vadlīnijas veicinās labāku izpratni par mācīšanos un stiprinās tās izvērtēšanas un atzīšanas veidus.

Šī grāmata interesēs ekspertus un praktiķus, kas strādā kvalifikāciju, tostarp augstākās izglītības kvalifikāciju, atzīšanas jomā, kā arī plašo *TPIA* kopienu. Tā ir paredzēta kā noderīga atsauce kvalifikācijas sistēmu izstrādē un reformu veikšanā visos līmeņos, kā arī tā ir izmantojama pasaules mēroga diskusijās par mācīšanās rezultātu atzīšanu.

Kains Tangs (*Qian Tang*), Ph. D.
UNESCO ģenerāldirektora palīgs izglītības jautājumos

Pateicība

Šis ziņojums ir pasaules vadošo ekspertu ilgstošas sadarbības rezultāts. Mēs vēlamies pateikties visiem, kas piedalījās, ieguldot savas zināšanas intervijās, aptaujas datos, salīdzinošajos pārskatos un atgriezeniskajā saitē.

Agrākajos šī ziņojuma projektos sniegts ieguldījums komentāru un aptaujas datu veidā, kas saņemti no ekspertu, kas veikuši salīdzinošos pārskatus, grupām tostarp: no Arjena Deja (*Arjen Deij*), Dianas Bukeres (*Diane Booker*), Jensa Bjornavolda (*Jens Bjornavold*), Džo Samuela (*Joe Samuels*), Džona Hārta (*John Hart*), Maika Koulsa (*Mike* Coles), Megavati Santoso (*Megawati Santoso*) un Folkera Reinsa (*Volker Reins*). Mēs arī pateicamies par ieguldījumu recenzentiem no Karību jūras reģiona, Latīņamerikas, Ziemeļamerikas, Āfrikas, Eiropas un arābu valstīm, kas piedalījušies salīdzinošā darba seminārā, kas notika Parīzē 2014. gada septembrī. Izsmeļošs intervēto personu un recenzentu saraksts sniegts 3. pielikumā.

Īpašs paldies Dienvidāfrikas Kvalifikācijas pārvaldei un nesen iesaistītajam JET Izglītības servisam, kas nodrošināja iespēju Džeimsam Kīvijam (*James Keevy*) dalīties ar savām zināšanām.

Kopsavilkums

Šajā ziņojumā izklāstītajā pētījumā tiek apskatīts globālais pārrobežu mācīšanās fenomens, pievēršot īpašu uzmanību tam, kā mācīšanās līmeņi tiek atzīti, izmantojot līmeņu aprakstus. Pētījums iepazīstina ar līmeņu aprakstu, kas ir kvalifikāciju ietvarstruktūru neatņemama sastāvdaļa starptautiskā mērogā, izstrādi un piemērošanu, kā arī aplūko, kā mācīšanās līmeņi tiek noteikti citā kontekstā, piemēram, longitudinālos pētījumos, starptautiskajos kompetenču izvērtējumos un diagnostiskajos pārskatos. Mācīšanās rezultāti ir vienojošais jēdziens visās šajā ziņojumā ietvertajās gadījuma izpētēs.

Pētījuma uzsākšanu ierosināja *UNESCO* pēc Tehniskās un profesionālās izglītības un apmācības (*TPIA*) trešā starptautiskā kongresa, kas notika 2012. gadā Šanhajā, kur tika sniegts ieteikums izpētīt iespēju izstrādāt starptautiskas vadlīnijas uz mācīšanās rezultātiem balstītu kvalifikāciju atzīšanas kvalitātes nodrošināšanai. Šajos ieteikumos tika ietverti priekšlikumi, norādot, ka ir jāapsver globāla atsauces līmeņu kopuma izveide, lai veicinātu *TPIA* kvalifikāciju starptautisku atzīšanu. Šis izpētes ziņojums ir pirmais solis virzienā uz inkrementālu (pakāpenisku) pieeju, kas būs jāievēro, lai īstenotu Šanhajas Konsensa ieteikumus. Papildu pasākumi ietvers globālo atsauces līmeņu konceptuālu izstrādi, konsultācijas un politiskos procesus, pētot tehniskos un juridiskos aspektus, kas saistīti ar vēlmi definēt un adaptēt globālos atsauces līmeņus.

Šī pētījuma saturs ir unikāls vairākos aspektos. Mēs dzīvojam pasaulē, kurā arvien pieaugošā starptautiskā mobilitāte skar ne tikai cilvēkus un nodarbinātību, bet arī programmas un iestādes. Kvalificētas personas ir mobilākas un arvien efektīvāk spēj darboties pārrobežu mērogā un globālajā kontekstā, kas turpina paplašināties. Arī darbs daudzās jomās kļūst starptautisks, piemēram, pasaules mēroga tirdzniecība un

ražošana arvien vairāk tiek strukturēta ap globālo vērtību ķēdi (*GVĶ*) (*OECD*, 2012b), tāpat arī tiek identificētas un kopīgi skaidrotas pārnesamās prasmes un kompetences reģionālā, starpnacionālā un pat pasaules līmenī. Arī izglītības iestādes iesaistās starptautiskās partnerībās un arvien vairāk izmanto jaunās informācijas un saziņas tehnoloģijas, lai nodrošinātu alternatīvus veidus izglītības pakalpojumu sniegšanā (PTO, 2010). Atbildes reakcija uz iedzīvotāju, darbavietu un zināmā mērā arī iestāžu un programmu pieaugošo mobilitāti ir arvien lielāka nepieciešamība pēc godīgas un piemērotas mācīšanās atzīšanas valsts, reģionālā un starptautiskā līmenī.

Mēģinot attēlot šo daudzveidīgo kontekstu, pētījuma joma apzināti izvēlēta pietiekami plaša, lai to varētu raksturot kā pirmo mēģinājumu apvienot dažādus un mūsdienīgus uz mācīšanās rezultātiem balstītus attīstības aspektus izglītībā, apmācībā un nodarbinātībā globālā līmenī. Lai gan šo visai plašo izpētes jomu varētu raksturot kā trūkumu, jo nav iespējams sniegt plašu pārskatu par katras jomas attīstību, tas ir darīts mērķtiecīgi, mēģinot sniegt pamatu ārkārtīgi nepieciešamajam turpmākajam konceptuālajam darbam. Lai atbalstītu šo turpmāko konceptuālo darbu, pētījumā tiek ieteikta konceptuāla struktūra, kas organizēta atbilstoši trim galvenajām jomām: mācīšanās kategorizēšanai, mācīšanās līmeņu noteikšanai un mācīšanās atzīšanai. Katrā galvenajā jomā sīkāk raksturotas specifiskas dimensijas. Šī struktūra, iespējams, var kalpot kā svarīgs atspēriena punkts ierosināto globālo atsauces līmeņu izstrādē.

Pētījumā arī aplūkotas nākotnes iespējas, jo tās identificē „reprezentāciju" kā jēdzienu, ar ko tiek mēģināts uzlabot caurskatāmību, sniedzot vairāk informācijas, kas saistīta ar mācīšanos un mācīšanās rezultātiem. Tās norāda, ka šobrīd minēto var būt sarežģīti īstenot, tomēr pastāv daži piemēri par progresu šajā virzienā. Konkrēti aplūkotie piemēri ir *Europass CV* un digitālās nozīmītes (*digital badges*). Pētījumā ir minēta kvalifikāciju ietvarstruktūru pielīdzināšana reģionālajām ietvarstruktūrām, kā arī tiek uzsvērts, ka šī ir salīdzinoši jauna metodika, tomēr tā veicinās lielāku caurskatāmību kvalifikācijas sistēmu salīdzināšanas procesā. Tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi un starptautiskās kvalifikācijas aplūkotas kā jauni attīstības virzieni, kas pieaug globālā līmenī, tādēļ tie nav atstājami bez ievērības. Skatīta arī kvalifikāciju ietvarstruktūru ceturtās paaudzes iespējamība.

Lai gan ir atzīstams, ka kopsavilkumā nav iespējams vērst uzmanību uz daudzām ziņojumā esošajām niansēm un argumentiem, ir svarīgi atzīmēt vismaz dažus

nozīmīgākos šī pētījuma aspektus. Pētījumā tika secināts, ka zināšanu, prasmju un kompetenču jomas ir lietotas visplašāk, un tās jāuzskata par vispiemērotākajām globālo atsauces līmeņu kontekstā. Tika konstatēts, ka visas trīs jomas var raksturot, izmantojot mācīšanās rezultātus vai mācīšanās rezultātu kopumu. Vēl viens svarīgs atzinums – ilgtspējīgas attīstības un globālā pilsoniskuma jēdzieni ir nozīmīgi aspekti, kas arī jāņem vērā, izstrādājot globālos atsauces līmeņus. Tematiskās saiknes, kas pastāv viena līmeņa robežās, kā arī starp jomām, piemēram, ko izmanto *ASEAN* reģionālajā kvalifikāciju ietvarstruktūrā, nepieciešamība izmantot dažādu valstu un reģionu paraugus un indikatīvie līmeņi arī ir minēti kā svarīgs apsvērums globālo atsauces līmeņu izveidē. Pielīdzināšanas procesi un metodikas, ko arvien vairāk izmanto kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzināšanā, arī ir norādītas kā svarīga analizējamā joma, lai noteiktu to ietekmi uz ierosināto globālo atsauces līmeņu izstrādi.

Ziņojums noslēdzas ar globālo atsauces līmeņu pamatojuma pārskatu, piedāvājot dažas ierosmes turpmākajiem pasākumiem. Tiek atzīts, ka globālo atsauces līmeņu izstrādes mērķis galvenokārt saistīts ar to potenciālu nodrošināt neitrālu un neatkarīgu atskaites punktu, ar kuru iespējams izvērtēt mācīšanās līmeņus. Tiek argumentēts, ka šis potenciāls sekmēs labāku sabiedrības izpratni un uzticību izglītībai, apmācībai un nodarbinātībai, jo īpaši laikā, kad risinās daudz jaunu notikumu pasaules mērogā, kas lielākoties netiek pietiekami izprasti (piemēram, digitālās nozīmītes, kvalifikācijas, kas piedāvātas,vairākām valstīm sadarbojoties, un pat jauna kvalifikāciju ietvarstruktūru paaudze).

Globālajiem atsauces līmeņiem ir jāatbalsta izglītības guvēju un darbinieku mobilitāte, līdzdalība darba tirgū un mūžilgas mācīšanās procesos. Šie līmeņi var veicināt taisnīguma principa īstenošanu atzīšanas procesā, ietverot kvalitātes nodrošināšanas principus starpreģionu mobilitātes problēmu risināšanā, kā arī stiprinot kapacitāti un izstrādājot kopīgus materiālus, veidojot tīklojumus un kopienu praksi. Tie var popularizēt daudzsološo atzīšanas praktisko pielietojumu ieinteresēto personu grupās un izgaismot efektivitātes trūkumus, ko rada atzīšanas procesa šķēršļi. Ar šo līmeņu palīdzību var arī radīt informācijas sniegšanas sistēmu, kas ir pamats savstarpējas uzticēšanās izveidei, par ko tiek plaši runāts globālā līmenī. Globālajiem atsauces līmeņiem ir jāpapildina nacionālās un reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras un jāveicina reģionālās attīstības uzraudzība.

Kopumā ziņojumā ierosināts globālo atsauces līmeņu potenciālo vērtību iedalīt četros scenārijos. Kaut tie nav savstarpēji izslēdzoši, šajā ziņojumā scenārijus ierosināts skatīt, virzoties no relatīvi vājākas līmeņu nozīmības lomas, uztverot to par atskaites punktu, uz spēcīgāku lomu, piemēram, caurskatāmību un atzīšanu.

- Atskaites punkts – globālie atsauces līmeņi var sniegt ieguldījumu, nodrošinot kopēju valodu un pieeju mācīšanās rezultātu izmantošanā caur savstarpējo mācīšanos un ar starptautiskā salīdzinošā darba palīdzību;
- Caurskatāmības instruments – līdzīgi kā reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, jo īpaši Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras (EKI), globālie atsauces līmeņi nākotnē varētu uzlabot mācīšanās un mācīšanās atzīšanas procesu un caurskatāmību dažādās valstīs un reģionos.
- Atzīšanas veicināšana – gala rezultātā globālie atsauces līmeņi varētu tiešā veidā ietekmēt kvalifikāciju atzīšanu un mācīšanos globālā līmenī;
- Normatīvā funkcija – globālie atsauces līmeņi kļūst par standartu, ar kuru valstis un reģioni salīdzina savas sistēmas.

Runājot par nākotnē īstenojamiem pasākumiem, darba turpināšanas nolūkā tiek ieteikts izveidot starptautisku darba grupu. Tāpat tiek sniegts ierosinājums globālos atsauces līmeņus izstrādāt ciešā sadarbībā ar citām *UNESCO* iniciatīvām, kas saistītas ar globālo standartu noteikšanas instrumentu izstrādi augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanas jomā. Tiek ieteiktas turpmāko pētījumu jomas, tostarp mācīšanās virzienu izveide, sertifikācijas kvalitātes nodrošināšana, līmeņu aprakstu robežas, kā arī Blūma un *SOLO* taksonomijas piemērošana. Ziņojuma noslēgumā lasītājam tiek atgādināts, ka pirms globālo atsauces līmeņu ieviešanas praksē jābūt nākotnes redzējumam vismaz piecu gadu garumā. Līmeņiem jāpauž ne tikai jauna izpratne par zināšanām, prasmēm un kompetencēm, bet arī jauna pieeja, kā reprezentēt mācīšanos, izmantojot mācīšanās rezultātus.

Pētījums ir vērienīgs mēģinājums sniegt visaptverošu pārskatu par jaunākajiem mērījumiem *TPIA* mācīšanās rezultātos, nosakot konceptuālo pamatu globālo atsauces līmeņu izstrādei. Tā mērķis nav sniegt visas atbildes, apzinoties izaicinājumus, ar kuriem kopīgi nāksies saskarties starptautiskās sabiedrības ekspertiem un sociālajiem partneriem. Šis ir pirmais šāda veida pētījums, kas sniedz pamatu ārkārtīgi nepieciešamajam turpmākajam darbam.

1. nodaļa – Ievads

„Mēs visi dzīvojam globalizācijas laikmetā. Kvalificēta un daļēji kvalificēta darbaspēka migrācija sastopama vairumā valstu. Kvalifikāciju kvalitāte katrā valstī ir atšķirīga. Kvalifikācijas trūkums, nepilnība un neatbilstība ir darbaspēka nosūtītājvalsts un saņēmējvalsts kopīga problēma. Es strādāju par direktoru tehniskās apmācības centrā. Bieži domāju par TPIA iestāžu globālu standartu, lai es varētu apmācīt savus audzēkņus saskaņā ar to. Vai kāds varētu man palīdzēt noteikt TPIA iestāžu globālos standartus?"

Dr. Inž. Md. Sakavats Ali (Sakawat Ali), direktors
Bangladešas un Korejas Tehniskais apmācības centrs,
Darusalamas Valsts,Daka, Bangladeša.
Komentārs UNESCO UNEVOC Diskusiju forumā, 2014. gada aprīlis.

Tekstā veiktas nelielas redakcionālas izmaiņas.

Šajā pētījumā ietvertas apmēram trīs gadus senas koncepcijas, bet katra no tām skatīta 21. gadsimta perspektīvā, izmantojot pēdējā laikā pieejamās mūsdienu metodes. Šīs koncepcijas attiecas uz mācīšanos – plašākā mūžilgas mācīšanās perspektīvā – ,uz līmeni, kurā tiek noteikti mācīšanās rezultāti, izmantojot līmeņu aprakstus, kas starptautiskā mērogā ir kvalifikāciju ietvarstruktūru neatņemama sastāvdaļa, un, visbeidzot, tās attiecas arī uz atzīšanu, jo īpaši mācīšanās atzīšanu, ko veicina uz mācīšanās rezultātiem balstīta kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrāde un ieviešana.

Kopumā, līmeņu apraksti ir apgalvojumi, kas sniedz plašas norādes par mācīšanos atbilstoši sasniegumiem konkrētā līmenī, kā arī apraksta mācīšanās īpašības un saturu, kāds tiek sagaidīts attiecīgajā līmenī. Tie ir paredzēti kā atbalsts, skatot attiecīgos mācīšanās rezultātus, un kā izvērtēšanas kritēriji, lai izstrādātu konkrētus moduļus un vienības un piešķirtu atbilstošā līmeņa kredītpunktus (Vlasceanu et al., 2007).

Šī izpratne pētījumā ir detalizēti izklāstīta.

Šī pētījuma mērķis ir sniegt atbalstu plašākai iniciatīvai, pētot iespēju izstrādāt starptautiskas vadlīnijas uz mācīšanās rezultātiem balstītu kvalifikāciju atzīšanas kvalitātes nodrošināšanai, tostarp nosakot globālos atsauces līmeņus, lai veicinātu kvalifikāciju starptautisku atzīšanu. Pētījumā īpaša uzmanība pievērsta līmeņu aprakstu, kurus izmanto kvalifikāciju ietvarstruktūrās, konverģencei un diverģencei, ieskaitot saistītos terminus un jēdzienus, kas ir pirmais solis virzienā uz ierosināto globālo atsauces līmeņu izstrādi.

Ideja par globālo atsauces līmeņu noteikšanu tika izskatīta 2012. gada maijā, *TPIA* Trešajā starptautiskajā kongresā, kas notika Šanhajā, Ķīnā. Šajā ziņojumā iekļautā pētījumā izstrādi ierosināja *UNESCO*, balstoties uz *UNESCO* Ģenerāldirektorātam sniegtajiem kongresa ieteikumiem.

UNESCO TPIA nodaļa sadarbībā ar Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorātu un Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centru (CEDEFOP) uzaicināja vadošās organizācijas 2013. gada septembrī Briselē apspriest Šanhajas Konsensa ieteikumus (UNESCO, 2012).

Apspriedēs tika iekļauts jautājums par reģionālo attīstību Eiropā, jo īpaši saistībā ar Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūru (*EKI*), un Āzijā vienotu standartu kompetencēm, kuru izstrādājusi Dienvidaustrumāzijas valstu asociācija (*ASEAN*), tāpat tika skatīts jautājums par reģionālo kvalifikācijas ietvarstruktūru (*RKI*) izstrādes virzību Centrālamerikā un Dienvidāfrikas Attīstības kopienā (*SADC*). Nacionālā līmenī nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru (*NKI*) attīstība tika skatīta to reģionu robežās un ārpus tām, tostarp Mercosur (Mercado Común del Sur, Dienvidu kopējais tirgus) Dienvidamerikā, kā arī starptautisko kvalifikāciju ietvarstruktūru (*SKI*) attīstība Sadraudzības valstu 29 mazajās valstīs (*COL* un *SAQA*, 2008). Tika aplūkota arī papildu mācīšanās rādītāju dimensija, kas izmantota longitudinālos pētījumos, un starptautiskie kompetenču novērtējuma un diagnostikas pārskati.

Briseles apspriedēs tika secināts, ka cilvēku (gan izglītības guvēju, gan strādājošo, tostarp viesstrādnieku, vidū) un darbavietu (tostarp ārpakalpojumu un darbaspēka pārvietošanas jomā) mobilitāte ir nozīmīgs virzītājspēks globālo atsauces līmeņu (Chakroun, 2013), kuri ierosināti Šanhajas Konsensa ieteikumos (*UNESCO*, 2012), izstrādē. Tika atzīmēts, ka darbavietas šajos mobilitātes procesos ne vienmēr atbilst

esošajām prasībām demogrāfisko izmaiņu dēļ, kā arī tādēļ, ka valstu ekonomikām ir atšķirīgas iespējas radīt darbavietas. Izglītības un apmācības nodrošināšana pārrobežu līmenī, kā arī tehnoloģiju attīstība ir radījusi pieaugoša mēroga atvērtā veida izglītību un tālmācību, kā arī tiešsaistes apmācību; šīs jomas arī tika identificētas kā nozīmīgs dzinējspēks globālo atsauces līmeņu virzienā (*UNESCO*, 2012). Vēl viens svarīgs virzītājspēks, kas tika identificēts Briseles apspriedē, bija starptautiskā dialoga, sadarbības un kapacitātes veidošanas nepieciešamība kvalifikāciju atzīšanas jomā. Galvenie šajā laikā identificētie jautājumi (parafrāzēti no Chakroun, 2013):

- Kā piemērot mūžilgas mācīšanās perspektīvu globālo atsauces līmeņu kopuma izstrādē? Lai arī šī perspektīva veido līmeņu aprakstu pamatu kvalifikāciju ietvarstruktūru dažādajiem veidiem, plašā līmeņu aprakstu darbības joma apgrūtina to ieviešanu, vēl jo vairāk radot nepieciešamību pēc citu aspektu iesaistīšanas, piemēram, tādu, kas attiecas uz augstāko izglītību;
- Kā ar globālo atsauces līmeņu kopumu vislabāk aprakstīt formālo, neformālo un ikdienas izglītību? Pašreizējie līmeņu apraksti tiecas koncentrēties tikai uz formālo izglītību;
- Kā nodrošināt globālo atsauces līmeņu kopuma atzīšanu? Būs nepieciešama konceptuāla un terminoloģiska skaidrība, kā arī konsekvence un plašākas konsultācijas. Var būt kritiski vērtējams arī jautājums, kādā mērā līmeņu apraksti var tikt izmantoti kā vienots un ticams atskaites punkts visām ieinteresētajām pusēm izglītības, apmācības, mūžilgas mācīšanās un darba tirgus jomā.

Tika nolemts, ka ir jāievēro šāda četru etapu inkrementāla pieeja, lai atbilstu Šanhajas Konsensa ieteikumiem: 1) līmeņu aprakstu tehniskais pārskats nacionālā un reģionālā līmenī; 2) globālo atsauces līmeņu konceptuāla izstrāde; 3) plaša līmeņa konsultācijas un 4) politisks process, pētot tehniskos un juridiskos aspektus, kas saistīti ar vēlmi definēt un adaptēt globālos atsauces līmeņus (Chakroun, 2013).

Šajā ziņojumā ietvertais pētījums attiecas uz iepriekš izklāstītā darba pirmo posmu. 2014. gada martā *UNESCO* (*TPIA* nodaļā) sāka skatīt jautājumu par līmeņu aprakstu izmantošanu globālā līmenī. Minētā mērķis ir izveidot pārskatu par esošajiem līmeņu aprakstiem nacionālā un reģionālā līmenī un to, kā tie tiek izmantoti, lai definētu mācīšanās rezultātus un klasificētu kvalifikāciju. Plaša attiecīgo jomu līmeņu aprakstu un to attīstības ģeogrāfiskā attēlošana (kartēšana), kas skatīta arī citā kontekstā,

piemēram, longitudinālos pētījumos, starptautiskajā kompetenču novērtējumā un diagnostikas pārskatos, arī ir iekļauta šajā darbā. Tehniskais pārskats, kā tas norādīts šajā ziņojumā, sniedz pamatu sākotnējai analīzei par līmeņu aprakstiem un mācīšanās rezultātos izmantoto terminoloģiju dažādās valstīs un reģionos. Pārskatā šie jautājumi ir identificēti tādā apmērā, ciktāl ir tuvināti un / vai atšķiras pārrobežu reģiona apraksti. Papildus darbam ar aprakstiem sniegti arī skaidrojumi par to, kas tiek saprasts ar vārdu „kvalifikācija" un kā šis jēdziens ir saistīts ar atsauces līmeņiem un mācīšanās rezultātiem. *UNESCO* (*TPIA* nodaļa) Dienvidāfrikas Kvalifikāciju pārvaldei (*SAQA*) ir pasūtījusi globālo pētījumu. Šis ziņojums ir minētā pētījuma rezultāts, ko kopīgi izstrādājuši divi autori, Džeims Kīvijs (James Keevy) no *SAQA* un Borīns Čekrūns (Borhene Chakroun) no *UNESCO*.

Ziņojumā ietvertas šādas nodaļas: pētījumā izmantotās metodikas pārskats (1. nodaļa); pētījuma struktūra (2. nodaļa); detalizēta diskusija par konceptuālo struktūru, kas ir pētījuma pamatā, jo īpaši par mācīšanās izpratni, līmeņa, kurā notiek mācīšanās, noteikšanu un mācīšanās atzīšanu (3. nodaļa); nākotnes iespēju pārskats un to izmantojamība, sniedzot informāciju par globālo atsauces līmeņu izstrādes mērķis (4. nodaļa); pētījuma rezultātu ietekme uz secinājumiem par globālajiem atsauces līmeņiem un noslēguma komentāri, kuros skatīts globālo atsauces līmeņu loģiskais pamats, kā arī sniegti daži ieteikumi turpmākiem pasākumiem (5. nodaļa). Pielikumos norādītas atsauces, sniegts akronīmu un saīsinājumu saraksts, galveno terminu vārdnīca, līmeņu aprakstu un progresa ģeogrāfiskais attēlojums, intervēto personu, kas piedalījās pētījumā, saraksts un interviju saraksts.

2. nodaļa – Pētījuma struktūra

Šī pētījuma mērķis ir sniegt pārskatu par esošo līmeņu aprakstiem nacionālā un reģionālā mērogā un veidiem, kādos tos izmanto, lai definētu mācīšanās rezultātus un klasificētu kvalifikāciju. Pētījums būs pamats turpmākiem pasākumiem, kuri tiks īstenoti kā daļa no četru posmu inkrementālas pieejas un kuri būs jāīsteno, lai atbilstu Šanhajas Konsensa ieteikumiem (*UNESCO*, 2012), izstrādājot starptautiskas vadlīnijas uz mācīšanās rezultātiem balstītas kvalifikācijas atzīšanas kvalitātes nodrošināšanai, iekļaujot globālos atsauces līmeņus, starptautisko *TPIA* kvalifikāciju atzīšanas veicināšanai.

Pētījums tika veikts 2014. gada pirmajā pusgadā, izmantojot jaukto metožu pieeju. Plaša mēroga līmeņu aprakstu, ko izmanto dažādās kvalifikāciju ietvarstruktūrās, kā arī citā kontekstā, piemēram, longitudinālos pētījumos, starptautiskajā kompetenču novērtējumā un diagnostikas pārskatos, ģeogrāfiskā attēlošana tika veikta, izmantojot pieejamās dokumentācijas statistikas veida izvērtējumus. Statistikas veida izvērtējumus papildināja intervijas ar galvenajiem ekspertiem un iesaistītajām personām. Intervēto personu saraksts sniegts 3. pielikumā.

Briseles apspriedes laikā identificētie jautājumi kalpoja par pamatu pētījuma jautājumu noteikšanai, tomēr tie tika pārorientēti uz nepieciešamā darba pirmo posmu, proti, nacionālā un reģionālā mēroga līmeņu aprakstu tehnisko pārskatu. Tā rezultātā šajā pētījumā tiek skatīti divi galvenie jautājumi:

- Kāda ir līmeņu aprakstu, ko izmanto dažādiem kvalifikāciju ietvarstruktūru veidiem un cita veida kontekstā, piemēram, starptautisko pārskatu kontekstā, konverģence un diverģence?
- Kādi ir galvenie nosacījumi saistībā ar līmeņu aprakstiem, un kā tie tiek definēti?

Šo divu jautājumu pamatā ir virkne daudzpusēju tēmu, kas galvenokārt organizētas ap trim galvenajiem jēdzieniem: 1) mācīšanās, 2) līmenis un 3) atzīšana. Šo tēmu

izpēte veido konceptuālo struktūru, kurā pētījums ir veikts. Šī struktūra balstās uz pašreizējo un topošo izpratni par mācīšanos plašākā mūžilgas mācīšanās perspektīvā, mācīšanās atzīšanu, ko veicinās uz mācīšanās rezultātiem balstītu kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrāde un ieviešana, kā arī līmeņiem, ar kuriem tiek atzīta mācīšanās, izmantojot līmeņu aprakstus. Tā kā šie jēdzieni skatīti kvalifikāciju ietvarstruktūru globālās izstrādes robežās, ir iekļauts arī īss pārskats par kvalifikāciju ietvarstruktūru statusu un darbības apmēru starptautiskā līmenī. Ir pētīts arī apjoms, kādā līmeņu aprakstos iespējams ietvert mācīšanās neformālo un ikdienas raksturu, kas ir svarīgs ar šo pētījumu saistīts aspekts.

Pētījums balstās uz plašu izpēti kvalifikāciju un mācīšanās atzīšanas jomā, kā tas redzams atsauču sarakstā. Šajā sakarā ir svarīgi atzīmēt, ka vairākas saistītās iniciatīvas norisinājās vienlaicīgi ar šī pētījuma izstrādi. Ciktāl tas iespējams, pašreizējās iniciatīvas, kā arī tās, kas jau ir norisinājušās, ir norādītas literatūras sarakstā. Vairākas šajā iniciatīvā iesaistītās personas tika intervētas un dalījās ar savu izmantoto resursu materiāliem. Piemēros cita starpā ietverta mācīšanās rezultātu izpēte *NKI* kontekstā ES dalībvalstīs (*CEDEFOP*, 2014*a*), Profesionālās izcilības modelēšana (*MOVE*) (*WorldSkills* Foundation, 2012), Dublinas līmeņu agrīnie apraksti, kas vēlāk izmantoti *EKI* līmeņu aprakstos (Kopējās kvalitātes iniciatīvas, 2003), Skotijas Kredītpunktu un kvalifikācijas ietvarstruktūra (*SKKI*), Darba devēju līmeņu vienādošanas instrumenti (LVI, 2013) un Starptautiskās Darba organizācijas (*ILO*) jaunās iniciatīvas par kvalifikāciju ietvarstruktūru ietekmes un nozīmes darba tirgū izpēti (*ILO*, 2014). Šo un citu iniciatīvu visaptverošs saraksts ir sniegts atsaucēs šī ziņojuma nobeigumā.

Tika veikts apzināts mēģinājums nodrošināt, lai pētījumā skatītā līmeņu aprakstu konverģence un diverģence tiktu skatīta globālajā kontekstā, ne tikai atsevišķos reģionos vai valstīs. Šī iemesla dēļ tika apkopoti dokumenti un veiktas intervijas *SADC*, *ASEAN*, Mercosur, Centrālamerikā, Karību jūras reģiona un Klusā okeāna valstu grupā (*CARICOM*), Klusā okeāna valstīs un Eiropas Savienībā. Ņemot vērā pētījuma mērķi, valstu izvēle bija balstīta uz kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstības līmeni šajās valstīs, kā arī uz mēģinājumu iekļaut gan pirmās, gan otrās, gan trešās paaudzes ietvarstruktūras. Atšķirības starp šīm kvalifikāciju ietvarstruktūru paaudzēm īsi aplūkotas turpmākajā nodaļā, kopumā konstatējot, ka līmeņu apraksti, kas veido agrīnās kvalifikāciju ietvarstruktūras, visai būtiski atšķirsies no līmeņu

aprakstiem, kas veidoti kā daļa no nesen izstrādātajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām, un šo izstrādi ietekmējušas gan agrīnās *NKI*, gan esošās *RKI*.[1]

Lai gan pētījuma stimuls bijis ar ievērojamu profesionālās jomas ievirzi, saskaņā ar Šanhajas Konsensa ieteikumiem (*UNESCO*, 2012) tika pieņemts lēmums neierobežot pētījumu tikai ar *TPIA*. Šis lēmums bija balstīts uz argumentu, ka līmeņu aprakstus parasti izmanto visos izglītības un apmācības sektoros, līdz ar to pētījuma rezultāti būs piemērojami arī plašākā mērogā. Tādējādi ieteikumi par ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem, kas veicinās *TPIA* kvalifikāciju starptautisko atzīšanu, skars plašāku darbības jomu.

Kā minēts iepriekš, kvalifikāciju ietvarstruktūru paraugs, kas izvēlēts šim pētījumam, balstīts uz globālās reprezentācijas nepieciešamību, kā arī nepieciešamību šajā pētījumā iekļaut pirmās, otrās un trešās paaudzes kvalifikāciju ietvarstruktūras. Tika iekļautas šo valstu *NKI*: Āfrika (Dienvidāfrika), Centrālā un Dienvidamerika (Čīle un Kostarika), Eiropa (Polija, Vācija un Skotija), Āzija (Indonēzija, Malaizija un Dienvidkoreja), Arābu valstis (Apvienotie Arābu Emirāti) un Austrālāzija (Austrālija). Tika iekļautas arī visas esošās *RKI*: *SADCR KI*, *CARICOMTPIA* kvalifikāciju ietvarstruktūras (*TPIA* KI), *ASEAN RKI*, *EKI*, Eiropas Augstākās izglītības telpas (*EAIT-KI*) kvalifikāciju ietvarstruktūra un Klusā okeāna Dienvidu krasta valstu kvalifikāciju reģistrs (*KODKR*).

Apraksti, kas izmantoti arī citā kontekstā, piemēram, longitudinālos pētījumos, starptautiskajā kompetenču novērtējumā un diagnostikas pārskatos, arī ir iekļauti šajā pētījumā, mēģinot izveidot etalonu līmeņu aprakstu izmantošanai citā kontekstā papildus kvalifikāciju ietvarstruktūrām:

- Starptautiskā pieaugušo kompetenču novērtēšanas programma (*PIAAC*), Starptautiskā skolēnu kompetenču novērtēšanas programma (*PISA*), ko izstrādājusi Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD);
- Starptautiskā standartizētā izglītības klasifikācija (*ISCED*) un Rakstpratības novērtēšanas un uzraudzības programma (*LAMP*), kuru pārrauga *UNESCO* Statistikas institūts (*UIS*);
- Ar nodarbinātību un ražīgumu saistītu prasmju sistēma (*STEP*), ko pārrauga Pasaules Banka;
- *WorldSkills* International–politiski neitrāls forums, kas veicina izcilību *TPIA* iestādēs izglītību iegūstošu jauniešu vidū;

[1] Pers.kom., J. Bjonavolds, 2014. gada 20. marts.

- Mācīšanās rādītāju darba grupa (*LMTF*), kas iekļauta *UIS* un Brūkingsa institūta Vispārējās izglītības centrā;
- Nodarbinātības informācijas tīkls (*O*NET*), ko sponsorē ASV Nodarbinātības departaments un ko izveidojis *O*NET* attīstības Valsts centrs un Ziemeļkarolīnas štata universitāte;
- Saskaņošanas projekts (*The Tuning Project),* kas aizsākās Eiropā saistībā ar Boloņas procesu un Lisabonas Atzīšanas konvenciju un kas vēlāk izvērsies arī Latīņamerikā, ASV, Krievijā un Āfrikā;
- Starptautiskie prasmju standarti (*SPS*) projekts, kuru izstrādājusi Starptautiskā prasmju standartu organizācija (*INSSO*).

Šo izpētes jomu izvēle bija balstīta uz pieejamo informāciju. Visi zināmie starptautiskie pētījumi tika aplūkoti literatūras izpētes laikā. Intervijas ar starptautisko un reģionālo izglītības un apmācības aģentūru pārstāvjiem, piemēram, *UNESCO*, Eiropas Izglītības fondu (*ETF*), *ILO*, Pasaules Banku un *OECD*, arī ir iekļautas pētījumā.

Šajā ziņojumā norādītie pētījuma secinājumi ir iesniegti salīdzinošajai pārskatīšanai. Recenzenti ir galvenie šīs jomas organizāciju eksperti, kā arī organizāciju, kas piedalījās pētījumā, pārstāvji.

3. nodaļa – Līmeņu aprakstu izmantošana 21. gadsimtā

Šajā pētījumā izvirzīti divi jautājumi:

- Kāda ir kvalifikāciju ietvarstruktūrās izmantoto līmeņu aprakstu konverģence un diverģence?
- Kādi ir galvenie termini, kas saistīti ar līmeņu aprakstiem, un kā tie tiek definēti?

Lai atbildētu uz šiem jautājumiem, vispirms ir nepieciešams radīt konceptuālo skaidrību jomā, kas pēdējos gados kļūst arvien nozīmīgāka. Pieaugošā prasība par to, ka mācīšanās rezultātiem jāspēj raksturot zināšanas, prasmes un kompetences (ZPK) un par to, ka jābūt atzīšanas metodikai, kurā šie jēdzieni tiek izmantoti, ir veicinājusi plašu publikāciju un pētījumu klāstu. Atzīšanas metodiku amplitūda ietver gan jaunākās iniciatīvas, piemēram, kvalifikāciju ietvarstruktūras, gan metodikas, ko izmanto jau ilgāku laiku, piemēram, reģionālās sanāksmes, kvalifikācijas apliecinājumu izvērtēšana, profesionālo kvalifikāciju sistēmas un mācīšanās rādītāji. Metodiku „grozā" ietverti arī profesiju standarti. Lai gan par šīm metodikām pēdējos gados ir daudz rakstīts, kopīgas ZPK aprakstīšanai pielietoto mācīšanās rezultātu izmantošanas metodikas ārpus Eiropas joprojām ir nepietiekami izpētītas. Tā rezultātā literatūrā joprojām pastāv nenoteiktība par kopsakarībām, un metodiku piemērošanu praksē ir negatīvi iespaidojusi neskaidras un dublējošas terminoloģijas izmantošana.

Šim pētījumam, kas ir pirmais solis, lai izstrādātu starptautiskas vadlīnijas uz mācīšanās rezultātiem balstītu kvalifikāciju atzīšanas kvalitātes nodrošināšanai, ietverot globālo atsauces līmeņu kopuma noteikšanu, bija nepieciešama rūpīga ar atzīšanas izstrādes metodikām saistītas literatūras un prakses izpēte. Kā aprakstīts iepriekšējā nodaļā par šī pētījuma metodoloģiju, pētījumā ietverts dažādu kvalifikāciju ietvarstruktūru un mācīšanās rādītāju pārskats, kā arī citas metodes, izmantojot statistikas pētījumus un intervijas ar galvenajiem ekspertiem.

Konceptuālā struktūra sastāv no sešām savstarpēji saistītām dimensijām, kas lielā mērā balstītas uz trim tematiskajām pētījuma jomām: mācīšanos, līmeņiem un atzīšanu. Tās apkopojums sniegts nākamajā lapā.

Tematiskā joma – mācīšanās kategorizēšana

1. dimensija.

Mācīšanās mūžilgas mācīšanās kontekstā

Tajā ietverta pieaugošā mācīšanās rezultātu nozīme, kā arī precīzi formulēta mūžilgas mācīšanās satura lielāka izpratne, kurā ietvertas visas mācīšanās formas: formālā, neformālā (strukturēta mācīšanās, kas atrodas ārpus formālās sistēmas) un ikdienas mācīšanās (mācīšanās no ikdienā veiktajām darbībām).

2. dimensija.

Mācīšanās jomas

Tajā ietvertas dažādas jomas (ko dēvē arī par mācīšanās tipiem), ko izmanto atzīšanas metodikās, jo īpaši kvalifikāciju ietvarstruktūras un mācīšanās rādītājos, tāpat arī citā kontekstā. Ir pētīti ZPK aprakstīšanai izmantoto mācīšanās rezultātu izpratni galvenie ietekmējošie faktori. Šie faktori ir skatīti, lai sniegtu ieskatu ZPK savstarpējā saistībā un nodrošinātu informāciju, kas nepieciešama par ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem.

Tematiskā joma – mācīšanās līmeņu noteikšana

3. dimensija.

Mācīšanās līmeņi

Tajā ietverts jautājums, kā mācīšanos var iedalīt līmeņos. Sākot ar skaidrojumu, kā mācīšanos var „sadalīt līmeņos" pirms kvalifikāciju ietvarstruktūru piemērošanas, piemēram, izmantojot pazīstamo Blūma taksonomiju, šajā sadaļā īpaša uzmanība vērsta uz līmeņu aprakstu, kuros izmanto mācīšanās rezultātus, formulēšanas sarežģīto raksturu.

Tematiskā joma – mācīšanās atzīšana

4. dimensija.

Kvalifikācijas un kvalifikāciju ietvarstruktūras

Tajā ietverts pārskats par kvalifikāciju izmantošanu to izveides pirmsākumos, dažādām kvalifikāciju izpratnēm, kā arī dažādu kvalifikāciju ietvarstruktūru veidu attīstību nozaru, valstu un starpvalstu līmenī.

5. dimensija.
Mācīšanās rezultātu izmantošana zināšanu, prasmju un kompetenču izvērtēšanas un atzīšanas raksturošanai

Tajā ietverts pārskats par mācīšanās rezultātu izmantošanu ZPK aprakstīšanai atzīšanas mācīšanās metodikās, piemēram, kvalifikāciju ietvarstruktūrās, kā arī kvalifikāciju apliecinājumu izvērtēšanā, reģionālajās konvencijās, profesiju standartos un mācīšanās rezultātu mērījumos.

6. dimensija.
Mācīšanās rezultātu izvērtēšana

Tajā ietverts pārskats par vērtēšanas kritērijiem un metodēm, atbildību, definējot vērtēšanas kritērijus, iesaistītajām ieinteresētajām personām, jo īpaši privātā sektora pārstāvjiem, vērtēšanas centralizāciju/decentralizāciju.

Mēģinot atspoguļot ZPK raksturošanai izmantotos mācīšanās rezultātus dažādās atzīšanas metodikās, šajā pētījumā galvenā uzmanība veltīta kvalifikāciju ietvarstruktūru specifiskajam pielietojumam.

Konceptuālā struktūra balstās uz trim pamatelementiem, kas ir pētīti šādās ziņojuma sadaļās:

1. Pastāv mijiedarbība starp zināšanām, prasmēm un kompetencēm, kā arī veidiem, kādos tās aprakstītas, izmantojot mācīšanās rezultātus. Tā kā ir svarīgi noteikt dažādo pieeju atšķirīgo izcelsmi, to mijiedarbība ir balstīta uz ZPK aprakstīšanai izmantoto mācīšanās rezultātu grupām un kopām, kā arī uz kopējo radniecību formulējumiem, kas pārāk orientēti uz izturēšanos. Tiek ieteiktas vairākas sociāli konstruktīvas pieejas, tostarp kopienu prakses jēdziena (Wenger, 2005) izpētes nepieciešamība, lai novērstu mācīšanās rezultātu formulējuma nepilnības, tostarp, kā tie tiek izmantoti līmeņu aprakstos.
2. Pastāv vairākas „atzīšanas metodikas", ar kurām mācīšanās tiek atzīta visā pasaulē. Tajās ietvertas tradicionālas pieejas, piemēram, kvalifikācijas apliecinājumu izvērtēšanas metodikas, reģionālās konvencijas un profesiju standarti. Ir jāņem vērā arī mācīšanās rādītāji, piemēram, tie, kas atrodas OECD, Pasaules Bankas, UNESCO u.c. institūciju pārziņā, pētot, kā mācīšanās tiek atzīta. Tomēr šajā pētījumā lielāka uzmanība pievērsta mūsdienu metodikām, piemēram, kvalifikāciju

ietvarstruktūrām. Galvenokārt pētījumā iztirzāta tēma, kā līmeņu apraksti, ko izmanto saistībā ar kvalifikāciju ietvarstruktūrām, var tikt pielietoti kā noderīgi instrumenti, identificējot mācīšanās līmeņus globālā līmenī.

3. Globālo atsauces līmeņu kopumam ir jābūt ar jēgpilnu mērķi, tam jābūt tālredzīgi orientētam, kā arī ir jāņem vērā kvalifikāciju ietvarstruktūru kontekstā izmantoto līmeņu aprakstu stiprās un vājās puses, kā arī citas atzīšanas metodikas.

Konceptuālā struktūra un šeit minētie pamatprincipi ir apskatīti turpmākajās sadaļās.

Tematiskā joma – mācīšanās kategorizēšana

1. dimensija. Mācīšanās mūžilgas mācīšanās kontekstā

Mūžilga mācīšanās tiek īstenota neformālā veidā mājās, sabiedrībā un darbavietās, tāpat arī izmantojot organizētās izglītības programmas, ko piedāvā izglītības un apmācības īstenotāji. Mūžilga mācīšanās var būt neformāla vai formāla, publiska vai privāta, īstenota tiešsaistē, sabiedrībā un dzīves situācijās, piemēram, paaudžu nodotās zināšanas, savstarpējā mācīšanās un pašizglītošanās. Ikdienas dzīvē ienākot informācijas un komunikāciju tehnoloģijām (IKT), tostarp mobilajām un platjoslas tehnoloģijām, cilvēki arvien vairāk var piekļūt mācību resursiem jebkurā vietā un jebkurā laikā un tos izmantot integrēti vai mācoties ar pārtraukumiem. Tādējādi kļūst sarežģītāk noteikt mācīšanās periodus atdalīti no pārējā sociāli pavadītā laika. Ir jāatzīst arī neformālā izglītība, savstarpējā mācīšanās un pašizglītošanās.

Skatot mācīšanos mūžilgas mācīšanās kontekstā, ir svarīgi balstīties uz iepriekš izstrādāto darbu mantojumu, jo īpaši *UNESCO* paveikto šajā jomā. Piemēram, 1972. gada Faura ziņojumā (Faure et al., 1972) noteikti divi savstarpēji saistīti priekšstati par *sabiedrību, kas mācās,* un *mūžilgu mācīšanos* laikā, kad tradicionālās izglītības sistēmas tiek pakļautas izaicinājumiem. Tā kā arvien paātrinās tehnoloģiskais progress un sociālās pārmaiņas, nevar gaidīt, ka ar sākotnēji iegūto izglītību pietiks visai dzīvei. Skola, saglabājot organizētas zināšanu nodošanas galvenos instrumentus, ir jāpapildina ar citiem sociālās dzīves aspektiem un iestāžu, darba vides, atpūtas, kā arī plašsaziņas līdzekļu iesaisti. Ziņojumā aizstāvētas personas tiesības un nepieciešamība mācīties savai sociālajai, ekonomiskajai, politiskajai un kulturālajai izaugsmei. Mūžilga mācīšanās tiek uzskatīta par izglītības politikas stūrakmeni gan jaunattīstības, gan attīstītajās valstīs. Vēlāk Delora ziņojumā (*UNESCO*, 1996) piedāvāts integrēts skatījums uz

izglītību, kas balstīta uz divām galvenajām paradigmām: mūžilgu mācīšanos un četriem mācīšanās pīlāriem. Tas netiek uzskatīts par izglītības reformas projektu, bet gan par pamatu pārdomām un diskusijām par izvēli, kas ir jāizdara, formulējot politiku šajā jomā. Ziņojumā norādīts, ka šāda izvēle izglītības kontekstā nosaka to, kādā sabiedrībā mēs vēlamies dzīvot. Ziņojumā ieteikta holistiska konceptuālā mācīšanās struktūra, kas sastāv no „četriem mācīšanās pīlāriem". Tiek minēts, ka formālajā izglītībā ir tendence uzsvērt zināšanu apguvi, kaitējot citiem mācīšanās veidiem, kuri ir svarīgi cilvēka ilgtspējīgai attīstībai. Tiek uzsvērta nepieciešamība par mācīšanos domāt visā dzīves gaitā, koncentrējoties uz to, kā ikviens var attīstīt sev nepieciešamās prasmes, zināšanas un attieksmi pret darbu, pilsoniskumu un personisko izaugsmi.

- Mācīties zināt – ietver mācīšanos mācīties, noderīgu mācīšanās prasmi, kas ir neatņemama pamatizglītības sastāvdaļa, ļaujot indivīdam gūt labumu no izglītošanās iespējām, kas rodas visā dzīves laikā;
- Mācīties darīt – uzsver profesionālo prasmju, kas nepieciešamas attiecīgajai profesijai vai arodam, apguvi. Papildus profesijas apguvei indivīdam ir nepieciešams attīstīt spēju pielāgoties dažādām bieži neparedzamām situācijām nākotnē un spēju strādāt komandā;
- Mācīties būt – „attīstīt savu personību, spēt rīkoties arvien neatkarīgāk,pieaugot spējai pieņemt lēmumus un būt atbildīgam, to apvienojot ar izteiktu personiskās atbildības sajūtu, lai varētu sasniegt kopīgus mērķus" (*UNESCO*, 1996, 37. lpp.);
- Mācīties dzīvot kopā – attīstīt spēju saprast citus un novērtēt cilvēku mijiedarbību. Šāda spēja „varētu sniegt pamatu jaunai virzībai, kuras ceļvedis ir arvien pieaugošās cilvēku mijiedarbības atzīšana un vispārējā analīze par riskiem un nākotnes izaicinājumiem, mudinot cilvēkus īstenot kopīgus projektus un nenovēršamus konfliktus risināt inteliģenti un mierīgi"(*UNESCO*, 1996, 20. lpp.).

Ir svarīgi atzīmēt, ka četri mācīšanās pīlāri tika paredzēti kā fons jēdzienam „mūžilga mācīšanās", (*lifelong learning*), kas pirmsākumos (sākotnējais formulējums - *lifelong education*, latviski – mūžizglītība, red.piez.) tika konceptuāli pieņemts 1972. gada Faura publikācijā *Learning to Be (*Mācīties būt) (skat. Tawil un Cougoureux, 2013). Mūžilgas mācīšanās perspektīvā mācīšanās ir visaptveroša personības attīstība:

(Mācīšanās) ļauj katram indivīdam piedalīties sabiedrības procesos un saliedēt sabiedrību. Mācīšanās ļauj indivīdam attīstīt visu savu potenciālu un aktīvi darboties savā vidē. Tā ļauj

izmēģināt jaunas lietas un atklāt slēptos talantus. Papildus nodarbinātības iespēju un profesionālā prestiža vairošanai mācīšanās nodrošina pamatu piepildījuma sasniegšanai dzīvē. (Stiftung, 2010 citēts pēc Tawil un Cougoureux, 2013, 5.lpp.)

Lai gan Faura un Delora referāti neapšaubāmi ir iedvesmojuši domāt par izglītību pasaules mērogā, ir svarīgi apzināties, ka globālā kontekstā kopš 1970. un 1990. gada ir notikušas būtiskas izmaiņas. 21. gadsimtā ir ievērojami pieaugusi mūžilgas mācīšanās nozīme. Lai gan pastāv atšķirības pašreizējā kontekstā, mūžilgas mācīšanās nepieciešamība vairs netiek attiecināta tikai uz konkrētām valstīm vai pat reģioniem. Starptautiskā līmenī to ilustrē jēdziena „izglītība visiem", kas pieņemts Jomtienā (Jomtien) 1990. gadā un atkārtoti Dakarā, 2000. gadā, maiņa uz jēdzienu „mūžilga mācīšanās visiem" (ANO, 2013; *UNESCO–UNICEF*, 2013; *UNESCO*, 2014*a*). Arvien vairāk tiesības uz mūžilgu mācīšanos tiek atzītas izglītības sektorā, darba tirgus politikā un normatīvajos aktos (Daelman un Chakroun, turpinājumā). Veicināt pāreju uz kvalifikācijām, kas balstītas mācīšanās rezultātos šajā kontekstā ir ļoti būtiski, jo tā ļauj formālās un ikdienas mācīšanās procesam efektīvi kļūt par daļu no mūžilgas mācīšanās. Tāpat ir svarīgi, lai izglītības sistēmas, jo īpaši *TPIA*, nodrošinātu nākotnes mācīšanās iespējas. Mūžilgas mācīšanās procesam nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes turpina attīstīties. To amplitūda svārstās no tādām zināšanām un prasmēm kā rakstpratība un rēķinpratība līdz daudz sarežģītākām prasmēm un attieksmēm, piemēram, uzņēmējdarbība, problēmu risināšana un mācīšanās mācīties.

Šobrīd Attīstības programmas laikposmam pēc 2015. gada izveides process ir rosinājis būtiskas pārdomas un diskusijas par izglītību, kāda nepieciešama pasaulei 21. gadsimtā.Lai gan arvien paplašinās piekļuves iespējas izglītībai, joprojām daudzās valstīs izglītības kvalitātes uzlabošana un atbilstība ir liels izaicinājums, un tam tiek pievērsta lielāka uzmanība nekā jebkad agrāk, uzsverot, cik svarīgas ir vērtības, attieksmes un prasmes, kas veicina savstarpēju cieņu un mierīgu līdzāspastāvēšanu.

Papildus kognitīvajām zināšanām un prasmēm, starptautiskajai sabiedrībai ir nepieciešama izglītība, kuras sniegtās iespējas palīdzēs efektīvi risināt esošās un pieaugošās globālās problēmas, kas apdraud mūsu planētu. Šajā kontekstā pieaugošā interese par ilgtspējīgas attīstības veicināšanas un globālās pilsoniskās izglītības (*GPI*) prasmēm signalizē par nepieciešamību mainīt izglītības lomas un mērķus, veidojot miermīlīgu, iecietīgu un visiem atvērtu sabiedrību. Šajā sakarā Pasaules Vides un

attīstības komisijas (*WCED*, 1987, 8. lpp.) Bruntlandes ziņojums sniedz noderīgu ilgtspējīgas attīstības aprakstu:

Attīstība, kas apmierina pašreizējās vajadzības, neapdraudot iespējas nākamām paaudzēm nodrošināt savas vajadzības. Tajā ietverti divi galvenie jēdzieni: vajadzību jēdziens, jo īpaši pamatvajadzības pasaules nabadzīgajos reģionos, kam jābūt galvenajai prioritātei, un uz valstīm ar augstu tehnoloģisko un sabiedrisko organizāciju attiecināmais ierobežojumu jēdziens, kas skar apkārtējās vides spēju īstenot pašreizējās un nākotnes vajadzības.

Šajā kontekstā nepieciešamas jaunas prasmes, dzīvojot vides iespēju nospraustajās robežās un izprotot gan ekonomikas, sabiedrības un vides daudzās kopsakarības, gan arī resursu un iespēju vienlīdzīgu sadali (Jaundienvidvelsas valdība, 2014.). Šo viedokli atbalsta Fiens savā pārskatā par izglītību ilgtspējīgai attīstībai *TPIA*īstenošanā (2014, 1. lpp.):

Ir veikts nozīmīgs darbs, konceptuāli definējot, izskaidrojot un nosakot saturu tādiem terminiem kā „zaļā ekonomika", „zaļās darbavietas", „zaļās prasmes", „prasmes ilgtspējas nodrošināšanai" un "izglītība ilgstpējīgai attīstībai" TPIA īstenošanā. Šo darbu vadīja starptautiskās aģentūras, jo īpaši UNESCO un ILO, reģionālās organizācijas, piemēram, CEDEFOP, un vairāku valstu valdības. Šobrīd ir pieejams plašs pamatojošo dokumentu, politikas, konferenču un pētījumu ziņojumu klāsts, palīdzot visām vadošajām ieinteresētajām personām pārorientēt TPIA ilgtspējas un videi draudzīgas ekonomikas virzienā.

Vairākos citos ziņojumos (*CEDEFOP*, 2009c; *ILO*, 2011; *OECD*, 2010a) arī uzsvērts, ka nepieciešamas specifiskās prasmes darbam „zaļajā ekonomikā", piemēram, zināšanas par ilgtspējīgiem materiāliem, attiecīgās amatniecības prasmes, zināšanas par oglekļa izmešiem, prasmes ietekmes uz vidi novērtējuma veikšanai, un dziļa izpratne par zinātni, kā arī sociālo un ekonomisko kontekstu, kurā šīs prasmes tiek pielietotas (*CEDEFOP*, 2009*c*). Šīs prasmes ir nepieciešamas enerģijas un resursu efektivitātes uzlabošanai, ievērojot vides tiesību aktus un samazinot vides piesārņojumu un atkritumus (skat. *ILO*, 2011).

Apvienoto Nāciju Ģenerālsekretariāta Globālās izglītības pirmās iniciatīvas (*GPPI*), kas tika uzsāktas 2012. gadā, ir bijušas svarīgas, veicinot izpratni par globālā pilsoniskuma nozīmību un veidojot labāku nākotni visiem. *UNESCO*, reaģējot uz dalībvalstu pieaugošo pieprasījumu par atbalsta nodrošināšanu studentiem, lai tie

kļūtu par atbildīgiem pasaules pilsoņiem, ir noteikusi *GPI* par vienu no saviem galvenajiem izglītības mērķiem nākamajiem astoņiem gadiem (no 2014. līdz 2021. gadam). Lai gan *GPI* ir atzīta par galveno dimensiju, risinot izglītības izaicinājumus un iespējas, ko rada globalizācija, joprojām nav vienprātības par to, ko nozīmē globālais pilsoniskums, un līdz ar to, kas būtu jāveicina ar *GPI*. *GPI* ir dažādas formas, bet tai ir arī daži kopīgi elementi, veicinot izglītības guvējus apgūt šādas kompetences:

- Attieksmes, kas balstītas uz izpratni par dažādiem identitātes līmeņiem un iespējām veidot kolektīvu identitāti, kas sniedzas ārpus atsevišķu kultūru, reliģiju, etniskās vai citu atšķirību robežām (piemēram, piederības sajūta, kopējā humānisma izpratne un cieņa pret dažādību);
- Plašas zināšanas par globāliem jautājumiem un tādām universālām vērtībām kā godīgums, līdztiesība, gods un cieņa (piemēram, globalizācijas procesu izpratne, cilvēku mijiedarbība un sadarbība, izpratne par globāla mēroga problēmām, kas nav attiecināmas tikai uz konkrētām valstīm un, ilgtspēju kā nākotnes pamatjēdzienu);
- Kognitīvās prasmes domāt kritiski, sistēmiski un radoši, tostarp pieņemot vairāku viedokļu pieeju, ar kuru jautājumi tiek skatīti dažādās dimensijās, perspektīvās un rakursos (piemēram, prasmes pamatot un problēmu risināšanas prasmes, pielietojot vairāku viedokļu pieeju);
- Nekognitīvās prasmes, tostarp sociālās prasmes, piemēram, empātija un konfliktu risināšana, kā arī komunikācijas prasmes un spējas, tīklu veidošana un mijiedarbošanās ar citiem indivīdiem no dažādām vidēm, ar dažādu izcelsmi, kultūru un viedokļiem (piemēram, globālā empātija, solidaritātes sajūta);
- Biheiviorālās spējas rīkoties sadarbīgi un atbildīgi, risinot globālās problēmas un cenšoties kolektīva labā.

2. dimensija. Mācīšanās jomas

Galvenie jēdzieni, kas saistīti ar mācīšanos un mācīšanās atzīšanu, ir sarežģīti un lielākoties ļoti atkarīgi no konteksta. Tas, ko ar „mācīšanās rezultātiem", „prasmēm", „kompetencēm" vai pat „zināšanām" saprot vienā valstī vai reģionā, nereti atšķiras no terminiem citā valstī vai reģionā. Neskatoties uz stingri noteikto sākotnējo nolūku kvalifikāciju ietvarstruktūrās ieviest vienotu valstu un reģionu

nomenklatūru, šī sarežģītība, kas saistīta ar dažādajām valodām, caurvij kvalifikāciju ietvarstruktūras. Zināmā mērā šī situācija ir radusies kvalifikāciju ietvarstruktūru izveides rezultātā. Tā izrietēja no diviem izglītības un apmācības papildu diskursiem 1980. gadu beigās, proti, uz kompetencēm balstīta pieeja profesionālās izglītības īstenošanā un plašākā mūžilgas mācīšanās jēdzienā balstīta pāreja uz mācīšanās rezultātiem. Rezultātā saistība starp kompetencēm un mācīšanās rezultātiem jau sākotnēji ne vien tika stingri iestrādāta kvalifikāciju ietvarstruktūrās, bet arī izmantota hibridizētā formā. Šo jēdzienu izpratni un pielietojumu ir ietekmējusi arī darba vidē balstītu mācību ieviešana kā galvenais prasmju attīstības princips un uz zināšanām balstītas sabiedrības jēdziena pieaugošā nozīme. Kā norādīts šajā nodaļā, dažādi izmantotie jēdzieni nereti tiek savstarpēji aizstāti, un tas rada apjukumu, valstīm sadarbojoties reģionālā līmenī un vēl jo vairāk pasaules mērogā. Kaut arī šī sadaļa nav veltīta mēģinājumam atrisināt ilgstošo neskaidrību zināšanu, prasmju un kompetenču jomā, tajā mēģināts kartēt dažādu terminu izcelsmi un galvenos ietekmējošos faktorus. Šī kartēšana tiek izmantota par pamatu konsekventākiem terminu skaidrojumiem, runājot par globālajiem atzīšanas līmeņiem, kuru izpēti uzsākusi *UNESCO* pēc trešā Starptautiskā *TPIA* kongresa, kas notika Šanhajā 2012. gadā.

Mācīšanās rezultāti

Mācīšanās rezultāti arvien vairāk tiek izmantoti globālā kontekstā „kā dinamisks līdzeklis, virzoties uz modernizāciju un reformām" (*CEDEFOP*, 2009a, 16. lpp.). Tas ir galvenais mehānisms (kas šajā ziņojumā minēta arī kā atzīšanas metodika), ar kuru mācīšanās rezultātu pieeja ir ieviesta kvalifikāciju ietvarstruktūrās, tomēr pastāv arī citi instrumenti, piemēram, izglītības programmu reformas gan nacionālajā, gan starptautiskajā līmenī. Saskaņošanas projekts, kas sākās 2000. gadā, ir labs piemērs to mācīšanās rezultātu ieviešanai (šis projekts šajā ziņojumā tiks aplūkots izsmeļošāk), kas atrodas ārpus kvalifikāciju ietvarstruktūrām, bet tomēr ir ar tām saistīti. Mācīšanās rezultātus izmanto, formulējot kvalifikāciju un līmeņu aprakstu jēdzienu, un tādēļ tie ir labi jāizprot.

Mācīšanās rezultātu jēdziena definīcijas atšķiras atkarībā no to satura, tomēr var identificēt dažus kopīgus elementus. Turpmāk norādīti daži piemēri:

- tie apraksta, ko studenti zinās un varēs paveikt pēc kursa vai programmas sekmīgas pabeigšanas. (Adelaides Universitāte, 2014);
- noteiktā kontekstā tiek demonstrēti konkrētu mācīšanās procesu rezultāti, kuri ietver zināšanas, prasmes un vērtības (*SAQA*, 2014, 38. lpp.);
- apraksts par to, ko izglītības guvējs zina, prot un spēj paveikt pēc mācīšanās beigām (*CEDEFOP*, 2009a);
- apraksts par to, kas studentiem ir jāzina, jāizprot un jāspēj paveikt pēc studiju perioda pabeigšanas (*MQA* 2011, ii lpp.);
- zināšanas, prasme un kompetences aspekti, kas izglītības guvējam jāzina un jāspēj demonstrēt (*NQAUAE*, 2012, 98. lpp.)

Pārskatot mācīšanās rezultātu termina interpretāciju, ir skaidri redzams, ka mācīšanās rezultāti ir jāsaprot kā izklāsts, kas raksturo trīs galvenās jomas: zināšanas (mācīšanās zināt), prasmes (mācīšanās darīt) un kompetences (mācīties būt) (skat. arī *CEDEFOP*, 2009a un *UNESCO*, 1996). Šīs trīs jomas pašas par sevi ir strīdīgi jēdzieni, un to interpretācijas atšķiras atkarībā no satura. Katrs no šiem jēdzieniem ir izsmeļoši skatīts turpmākajās šī ziņojuma sadaļās.

Jēdzienu izpratne ir jāvērtē piesardzīgi. Dažās valstīs, jo īpaši Dienvidāfrikā un Malaizijā un zināmā mērā arī Austrālijā, uz rezultātiem balstīta izglītība (RBI) bieži lietota kā visaptverošs jēdziens. *RBI* parādījās 1990. gadu beigās kā alternatīva jēdzienam „uz saturu balstīta mācīšanās" (Spady, 1994, kas ietverts Lawson un Askell-Williams, 2007). Mācīšanās rezultātu un RBI jēdziena saplūšana ir radījusi apjukumu, jo veids, kādā mācīšanās rezultāti ir tikuši ietverti RBI, tiek uzskatīts par vienīgo iespējamo pieeju. Grūtības RBI īstenošanā, jo īpaši izstrādājot izglītības programmas, kā tas ir noticis Dienvidāfrikā, var vispārināti attiecināt uz visiem mācīšanās rezultātiem, tostarp to izmantošanu kvalifikāciju ietvarstruktūrās.

Mācīšanās rezultātu un kompetenču mijiedarbība

Visas kvalifikāciju ietvarstruktūras ir balstītas uz mācīšanās rezultātiem. Kvalifikāciju ietvarstruktūrās ietvertās kvalifikācijas izstrādā, izmantojot mācīšanās rezultātus, un hierarhiskos līmeņus, kas veido kvalifikācijas, raksturo, izmantojot līmeņu aprakstu kopumu. Arī līmeņu aprakstus formulē, izmantojot vienotu mācīšanās rezultātu izpratni, tomēr tie ir iedalīti dažādās jomās, atkarībā no konkrēta konteksta.

Šīs jomas parasti izprot kā līdzīgu kompetenču kopumu (vai dažos gadījumos *pratību* kopumu)[2], kas aprakstītas progresējošas virzības veidā pa līmeņiem. Saskaņā ar turpmāk aprakstīto, mācīšanās rezultātu klasifikācija, izmantojot kompetenču jēdzienu, veido kvalifikāciju ietvarstruktūras.

Jaunākajos piemēros ietverti arī kompetenču profili un kompetencēs balstīts novērtējums. Raugoties pagātnē, indivīdi, kuri spēja demonstrēt konkrētas kompetences, tika uztverti kā grupa, jo, attīstoties civilizācijām, sociālajai lomai un kastai tika pievērsta arvien lielāka uzmanība. Šī mācīšanās rezultātu un kompetenču savstarpējā sasaiste ir kopīga visām kvalifikāciju ietvarstruktūrām, tādēļ tam nepieciešama detalizētāka izpēte (skat. piemēram, De Anda, 2011; WINTERTON et al., 2005; *UNESCO*, 2013; Jansen, 1999). Nesen Vācijas kvalifikāciju ietvarstruktūrā (*Deutsche Qualifikationsrahmën*) ierosināts veidot zemāk aprakstīto saikni starp mācīšanās rezultātiem un kompetencēm. Šāda saikne ir nozīmīga, jo tā saskan ar šo jēdzienu pielietojumu citās kvalifikāciju ietvarstruktūrās, no kurām vairumā šī saikne nav skaidri formulēta (Vācijas kvalifikāciju ietvarstruktūru darba grupa, 2011, 14.–15. lpp.):

Mācīšanās rezultātos aprakstīts, kas izglītības guvējiem ir jāzina, jāsaprot un ko viņiem jābūt spējīgiem un gataviem darīt pēc mācīšanās procesa pabeigšanas. VKI apraksta mācīšanās rezultātus, kas grupēti konkrētu kompetenču formulēšanai.

Kompetences ir indivīda spēja un gatavība izmantot zināšanas, prasmes, personiskās, sociālās un metodoloģiskās kompetences, kā arī spēja un gatavība rīkoties izsvērti, individuāli un sociāli atbildīgi. Kompetences šajā nozīmē ir jāsaprot kā visaptverošas prasmes, kas vada indivīda rīcību.

Kompetenču specifiskās profesionālās izcelsmes dēļ tās tiek aprakstītas kā „prasmes", „spēja izmantot zināšanas" un „uzvedība". Savukārt, mācīšanās rezultātu izpratne

[2] Jēdzienu „kompetence"(*competence*) un „pratība" (*competency*) konkrētā valodā var izvēlēties atkarībā no konteksta. Tomēr jāatzīmē, ka abu jēdzienu pamatā ir atšķirīgas pieejas. Pratības pieeju var raksturot kā izteikti biheiviorisku, jo tā raksturo prasmes saistībā ar uzdevumu, skaidri raksturojot to gan rakstiski, gan mutiski. Šajā gadījumā mācīšanos galvenokārt, bet ne tikai,izprot kā tādu, kas rada zināšanas, piemēram, kādā konkrētā nozarē. Piemēru par mācīšanās teoriju, kuras pamatā ir pratības pieeja, var atrast pārveidojošajā RBI, kuras ideju aizstāv Speidijs (*Spady*), (1999, SAQA, 2000, 11. lpp.). Šīs idejas attīstība noritēja laikā, kad parādījās kvalifikāciju ietvarstruktūras. Abos gadījumos tika pētīta saikne starp mācīšanās rezultātiem un pratību (nevis kompetencēm), izstrādājot jaunu pieeju. Savukārt kompetenču pieejas centrā ir pamatā esošā strukturālā kapacitāte, ņemot vērā apstākļus, kādos mācīšanās tiek veicināta. Kompetenšu jēdzienā ņemts vērā, ka mācīšanās ne vienmēr ir skaidri noprotama, resp. raksturota, izmantojot valodu. Mācīšanās šajā gadījumā tiek raksturota kā tāda, kuras laikā darbinieki darbavietā iegūst prasmes. Protams, ir ierobežojumi netieši noprotamas mācīšanās jēdziena raksturošanai, un kompetences, labākajā gadījumā,var tikt saprastas kā prasmju aptuvens raksturojums. Šeit mēs runājam par kompromisu, lai raksturotu apstākļus, kādos notiek mācīšanās. Šādi orientētu mācīšanās teoriju piemēri ir Leiva un Vengera (*Lave un Wenger*) prakses kopienas (skat. Wenger, 2005, 2007) un Engestroma (*Engeström*) mācīšanās plūsma (Engeström, 2001). Illerisa (Illeris, 2003) mācīšanās kā kompetenču attīstības jēdziens (Illeris, 2003) arī ietilpst šajā kategorijā.

plašākā mūžilgas mācīšanās kontekstā vairāk saistīta ar jēdzieniem „zināšanas", „izpratne" un „spēja darīt". Ir svarīgi norādīt, ka specifiskos mācīšanās rezultātus (proti, tos, kas apraksta, kā zināšanas var izmantot), var grupēt, veidojot kompetences. Citi mācīšanās rezultāti (tie, kas vairāk koncentrēti uz zināšanām un prasmēm) bieži tiek aprakstīti kā no kompetencēm atsevišķs jēdziens, lai gan ne vienmēr.

Līdzīgs viedoklis, bet citā kontekstā, par atšķirību starp mācīšanās rezultātiem un kompetencēm ir atrodams Eiropā uzsāktajā Saskaņošanas projektā, kas vēlāk izvērsts citos kontinentos. Saskaņošanas projektā atšķirība starp mācīšanās rezultātiem un kompetencēm tiek norādīta, lai uzsvērtu akadēmiskā personāla un studentu dažādās lomas (Lokhoff et al., 2010, 21. lpp.):

Mācīšanās rezultāts ir izmērāms mācīšanās pieredzes rezultāts, kas ļauj noskaidrot, kādā apmērā/līmenī/standartā attiecīgās kompetences ir iegūtas vai uzlabotas.

Kompetences reprezentē kognitīvo un metakognitīvo prasmju dinamisku kombināciju, zināšanu un izpratnes demonstrējumu, starppersonu, intelektuālās un praktiskās prasmes, kā arī ētiskās vērtības.

Mācīšanās rezultātus var izmantot daudzu aspektu, tostarp zināšanu, prasmju un kompetenču, raksturošanā kvalifikāciju ietvarstruktūru kontekstā. Tāpat mācīšanās rezultātus var arī pielietot, lai aprakstītu kompetences mācīšanās metrikā un profesionālajos un nodarbinātības standartos. Tomēr mācīšanās rezultātu un kompetenču savstarpējā saikne vislabāk ilustrēta kvalifikāciju ietvarstruktūrās.

Šajā iezīmē slēpjas kvalifikāciju ietvarstruktūru spēks un vājums. No vienas puses, hibridizācijas dēļ daudzās valstīs un reģionos trūkst jēdzieniskas skaidrības, ar dažiem nozīmīgiem izņēmumiem, kā piemēram, iepriekšminētais Vācijas piemērs. No otras puses, hibridizācija sekmē mācīšanās rezultātu mūžilgas mācīšanās izpratnē un kompetenču, ko veidojusi kompetencēs balstīta pieeja, papildinošās lomas maksimālu pielietojumu. Nav skaidrs, vai šī hibridizācija ir bijis apzināts mēģinājums agrīni veidot kvalifikāciju ietvarstruktūras, tomēr viedoklis, ka izglītība un apmācības kļūst arvien integrētākas, ir ņemts vērā (Mukora, 2007). Šī hibridizācijas kā neatņemamas sastāvdaļas ietekme kvalifikāciju ietvarstruktūru literatūrā nav īpaši dokumentēta, tomēr tā pastāv, un tas, mūsuprāt, ir ļoti svarīgs vērā ņemams aspekts, izstrādājot līmeņu aprakstus, vēl jo vairāk, izstrādājot globālu atsauces līmeņu kopumu. Šo divu jēdzienu papildu iezīmju potenciāls ir svarīgs

aspekts, kas ir iestrādāts līmeņu aprakstos, ko izmanto kvalifikācijas ietvarstruktūrās, kā arī citā kontekstā.

Ir jāuzdod svarīgs jautājums, cik lielā mērā mācīšanās rezultātu un kompetenču hibridizācija ir jāatšķetina. Konceptuālā līmenī ir acīmredzami nepieciešams saprast katra jēdziena izcelsmi, bet, iespējams, ka vēl svarīgāk ir izprast pašreizējo hibridizācijas manifestāciju. Turpmākajā diskusijā tiek sniegts sākotnējs mēģinājums izpētīt mācīšanās rezultātu un kompetenču mijiedarbību, tostarp katra jēdziena trūkumus un stiprās puses.

Kompetences bieži tiek kritizētas kā pārāk profesionāli orientētas, pārāk specifiskas attiecībā uz nodarbinātību un pārāk biheivioriskas[3]; arī mācīšanās rezultāti tiek kritizēti kā pārāk biheivioriski (Moll, 2009) un pārāk vispārīgi, lai tos varētu īstenot. Pamatojoties uz Jansenu (*Jansen)* (1999), Molls (*Moll*) atbalsta ideju, ka uz rezultātiem balstītas izglītības un apmācības pamatā ir daudz strīdīgu avotu, tostarp Blūma taksonomija un saistītais jēdziens par mācīšanos mācīties, Tailera (*Tyler*) izglītības programmas mērķi un Apvienotajā Karalistē populārā kompetenču izglītība, visiem šiem avotiem esot „tiešā veidā radniecīgiem bihevioristu koncepcijām par mācīšanās rezultātu ieviešanu praksē!" (Moll, 2009, 10. lpp.). Molls savās pārdomās par Dienvidāfrikas NKI izpratni par mācīšanos, vērtēšanu un spriedumu kvalitāti apstiprina uzskatu, ka gan mācīšanās rezultāti, gan kompetences ir izteikti biheivioriskas, vēl jo vairāk attiecībā uz to operacionalizāciju kvalifikāciju ietvarstruktūrās. Lai gan, iespējams, dažos gadījumos ir mēģināts sekot konstruktīvākai pieejai, pastāv pamatota vienprātība, ka diskursā par kvalifikāciju ietvarstruktūrām tomēr dominē biheivioriska pieeja. Kā norādījis Molls (2009, 2. lpp.), šī situācija nopietni iespaido speciālo zināšanu un kvalitātes novērtēšanas prakses pamatus". Saskaņā ar Mollu tas ierobežo pret procesu kritiski noskaņotās vērtēšanas prakses kopienas spriedumus, jo novērojama pieaugoša ietekme no tehnoloģiju piekritējiem, kas mēģina operacionalizēt pilnīgi visu.

Molla (2009) analīze par mācīšanās rezultātu izpratni un pielietojumu – vai tas būtu līmeņu aprakstos vai kur citur - ir nopietns izaicinājums. Saskaņā ar Mollu ir jānovērš pārāk biheivioriskas tendences, kas vērojamas mācīšanās rezultātu formulējumā. Viņš ierosina to panākt, piemērojot konstruktīvāku pieeju. Piemēri norādīti Biggsa un

[3] Dž. Šakletones pētījumam sniegtā rakstveida atbilde.

Kolisa (Biggs un *Colis*, 1982) „Novēroto mācīšanās rezultātu struktūras" (*SOLO*) taksonomijā, kur rezultātu sakarā vairāk tiek drīzāk runāts par „pamatā esošo idejisko struktūru izpratni, kas rada produktu" nevis par procesa rezultātā radušos produktu. Saskaņā ar Mollu atšķirība starp *vienas struktūras* un *daudzu struktūru* pieeju, ko Biggs un Kolliss norāda šajā *SOLO* taksonomijā, ir jāpiemēro arī mūsu mācīšanās rezultātu izpratnei. Piemēram, daudzu struktūru pieejā kā sasniegumu pierādījums varētu tikt izmantota nevis viena novērojama un izmērāma darbība, bet daudzējādas darbības.

Vēl viens konstruktīvisma domāšanas ieviešanas piemērs ir ietverto zināšanu, ko dēvē arī par būtiskajiem starpnozaru rezultātiem (King, 2007), galvenajām kompetencēm (Lokhoff et al., 2010), pamata kompetencēm vai pārnesamajām prasmēm, iekļaušana. Saskaņā ar Mollu šo jēdzienu iekļaušana atzīšanas veicējiem norāda, ka mācīšanās rezultāts nav tikai atsevišķas un izmērāmas prasmes, jo par vērtību ir uzskatāma „ iekšēja un radoša personas kompetence, kas nodrošina līdzdalību daudzās sociālajās un darba jomās" (2009, 9. lpp.). Trešajā piemērā Molls atsaucas uz Bellisa (*Bellis*) darbu (1998), kurā tiek rosināta integrēta snieguma un zināšanu izpratne, ņemot vērā tādus veiktspējas kritērijus, kas ir „vairāk kognitīvi nekā biheivioriski" (Bellis, 1998; Moll, 2009, 9. lpp.). Noslēgumā Molls (2009) atsaucas uz Vengera (*Wenger*) darbu (2005, 2007), kurā norādīts, ka prakses kopienas ir jāuzskata par pieeju, ar kuras palīdzību labāk izprast vērtēšanas praksi.

Līdzīgu uzskatu pauž Bolingera (*Bohlinger*) (2008), savā kompetenču pārskatā viņa kompetences uzskata par galveno EKI elementu. Pamatojoties uz Čomska (*Chomsky)* definēto atšķirību starp „lingvistiskām kompetencēm" kas piemīt runātājam–klausītājam, kas pārzina attiecīgo valodu, un „sniegumu" kā valodas lietojumu konkrētās situācijās, Bolingera norāda, ka tālākie Bakes (Backe) skaidrojumi kompetences jēdziena izpratnei pievieno uz uzvedību orientētu dimensiju. Padziļinot skaidrojumu, Bolingera atzīmē, ka galvenais faktors, kas atšķir kvalifikācijas no kompetences ir tas, „ka kvalifikāciju veido zināšanas un prasmes, ko var objektīvi aprakstīt un iemācīt, un tām ir funkcionāls raksturs (Erpenbeck un Heyse, 1996, ietverts Bohlinger tekstā, 2008), savukārt kompetences jēdziens ietver arī atsevišķus personības aspektus, kas ir vērsti uz tās (profesionālo) lietderību" (Bohlinger, 2008, 104. lpp.). Viņa arī norāda uz nozīmīgu saistību ar vērtēšanas praksi, kurā kompetences nevar izpausties indivīda uzvedībā. Šīs atziņas ievērojami ietekmē izpratni par kompetencēm līmeņu aprakstu kontekstā.

Bažas par pārāk uz uzvedību balstītu mācīšanās rezultātu formulējumu tiek paustas

ne tikai kvalifikāciju ietvarstruktūru literatūrā. *WorldSkills* International (2012) arī ir atzinis šādus ierobežojumus un centies šo ietekmi mazināt, koncentrējoties uz izcilību.[4] Kā nozīmīgs avots šajā kontekstā tiek minēts arī Vengera (2005) darbs un Ziemeļvalstu pētījums par pašregulāciju, talantu attīstību un daudzpusīgas informācijas sniegšanu (skat. Zimmerman, 2002; Gagné, 2010; un Gardner, 1999, kā to interpretē Nokelainen, *WorldSkills* International, 2012).

Tomēr pastāv arī risks attiecībā uz ierosināto pāreju uz kontekstualizētu mācīšanos, jo tā var radīt ierobežojumus kompetenču sistematizācijas jomā, kas ir svarīgi kvalifikāciju izstrādē. Lai gan pāreja uz kontekstualizāciju daļēji kalpo par atbildi pārmērīgi biheivioriskās pieejas kritikai, kā tas norādīts iepriekš, pastāv bažas, ka apmērs, kādā mācīšanos var sistematizēt, tiks ierobežots. Uzsvars uz kontekstu, ko galvenokārt pārstāv prakses kopienas, var radīt apmēru, kādā mācīšanās var tikt atzīta, un, līdz ar to, arī apmēru, kādā mācīšanās būs caurskatāma un starptautiski pārnesama.

Mācīšanās rezultātu formulēšana ietver izaicinājumu savienot mācīšanās rezultātus, ko ietekmē mūžilgas mācīšanās diskurss, un kompetences, ko ietekmē uz kompetencēm balstītā pieeja. Dažu mācīšanās rezultātu formulēšanā ir nepieciešams vairāk koncentrēties uz zināšanām, izpratni, prasmēm un *spēju darīt*, savukārt citu rezultātu (vai dažos gadījumos rezultātu kopuma) formulēšanā nepieciešams vairāk koncentrēties uz to, kā *piemērot* zināšanas un prasmes – tad tās dēvē arī par kompetencēm. Uzdevumu vēl sarežģītāku padara, ka nesamērojama ir gan biheivoristu, gan konstruktīvistu ietekme, kas atstājusi iespaidu gan uz mācīšanās rezultātu, gan kompetenču formulējumu.

Šī sarežģītā situācija ietekmē ierosināto globālo atsauces līmeņu formulēšanu. Tāpat arī pastāv citi faktori, kas jāņem vērā. Atlikušajā šīs nodaļas sadaļā kompetenču jēdziens pētīts plašāk, jo īpaši atšķirība starp kompetences un pratības jēdzienu, tāpat arī skatīti dažādi kompetenču veidi, un jautājums, kas tiek saprasts ar galvenajām kompetencēm, kā arī zināšanu dažādie veidi, ko ietekmē uz zināšanām balstīta ekonomika. Tam seko līdzīgs apskats par prasmju jēdzienu, ko ietekmē darba vidē balstītu mācību pieaugošā nozīme. Šīs nodaļas nobeigumā sniegts pārskats, mēģinot sniegt konceptuālu skaidrību par visām minētajām jomām, ko var izmantot par pamatu ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem.

---

[4] Norādījusi arī Dž. Šakltone rakstveida atbildē uz intervijas jautājumiem.

Dažādas kompetenču kategorizācijas

Tā kā kompetences tiek saprastas kā mācīšanās rezultātu kopums, kas vērstas uz *zināšanu un prasmju piemērošanu kontekstā,* ir svarīgi aplūkot grupēšanas veidus. Literatūrā sastopami dažādi kompetenču kategorizācijas veidi. Viens no šiem veidiem, ko izmanto attīstības psihologi, piedāvā trīs analītiski atšķirīgas jomas (Winterton et al., 2005)

- Konceptuālās kompetences – balstītas uz noteikumiem, abstraktām zināšanām par attiecīgo jomu;
- Procedurālās kompetences – procedūras un prasmes, kas nepieciešamas konceptuālo kompetenču piemērošanai konkrētās situācijās;
- Snieguma kompetences – spēja izvērtēt problēmu un izvēlēties piemērotu stratēģiju tās risinājumam.

Saskaņā ar Vintertonu (*Winterton*) un kolēģiem (2005) šī pieeja tiek kritizēta kā pārlieku ierobežojoša izteiktā biheiviorisma un vienvirziena rakstura dēļ. Ņemot vērā agrākās diskusijas par konstruktīvākas pieejas nepieciešamību mācīšanās rezultātu formulējumā, šis iedalījums kategorijās var būt pārāk ierobežojošs attiecībā uz globālo atsauces līmeņu kopumu.

Pastāv vēl viens iedalījums, ko izstrādājis Vintertons un kolēģi (2005), pamatojoties uz Sternbergu (*Sternberg*) un Kolliganu (*Kolligian)*, (1990), iesakot atdalīt objektīvo kompetenci (sniegums un potenciālais sniegums, ko izvērtē ar standarta pārbaudījumiem) un subjektīvo kompetenci (spējas un prasmes pārvaldīt uzdevumus un risināt ar sniegumu saistītās problēmas). Arī šāds dalījums ir pārāk vērsts uz veiktspēju un vērtējumu.

ASEAN kvalifikāciju noteikšanas sistēmu kontekstā kompetences jēdziens tiek interpretēts arī kā tāds, kas pārsniedz zināšanu un prasmju robežas. Tajā ietverta kognitīvā kompetence (tostarp teorijas un jēdzienu izmantošana, kā arī ikdienas, netieši noprotamas zināšanas, kas gūtas pieredzes veidā), funkcionālā kompetence (personai nepieciešamās prasmes darbam konkrētā jomā), personiskā kompetence (ietverot to, kā rīkoties konkrētā situācijā) un ētiskā kompetence (ietverot personai piemītošās personiskās un ētiskās vērtības) (Coles un Werquin, 2006, 23. lpp.).

Ņemot vērā šo un citus līdzīgus kompetenču grupēšanas veidus, kā arī nepieciešamību tajos iekļaut konstruktīvāku izpratni, ir svarīgi atgriezties pie iepriekš šajā nodaļā minētajām diskusijām. Minētie piemēri saistībā ar šo jomu bija *SOLO* taksonomijā

iekļautie principi, ietverto zināšanu iekļaušana (ko dēvē arī par būtiskajiem caurviju rezultātiem, galvenajām kompetencēm un pārnesamajām prasmēm) un integrēta izpratne par sniegumu un zināšanām, balstīta prakses kopienu jēdzienā. Pamatojoties uz šiem principiem, turpmāk aprakstītas trīs kompetenču iedalījuma grupas (vai apakšjomas): lietišķā kompetence, galvenā kompetence un emocionālā kompetence. Šīs grupas ne vienmēr ir savstarpēji izslēdzošas, un tās sniedz dažas noderīgas atziņas, norādot, ka ir nopietni jāņem vērā ierobežojumi, kas konstatēti esošajās kategorizācijās.

Lietišķā kompetence ir noderīgs jēdziens, kas skaidri akcentē zināšanu un prasmju piemērošanu konkrētā kontekstā (*SAQA*, 2012b). Lietišķajā kompetencē ietverti trīs elementi:

- pamata kompetence, kas vērsta uz intelektuālajām / akadēmiskajām zināšanām un prasmēm līdz ar analīzi, sintēzi un novērtējumu, ietverot informācijas apstrādi un problēmu risināšanu;
- praktiskā kompetence, kas vērsta uz operacionālo kontekstu (minēta arī kā atbalsta kompetence vai nozares kompetence);
- refleksīvā kompetence, kas ir vērsta uz izglītības guvēju autonomiju.

Galvenā kompetence ir vēl viena noderīga mācīšanās rezultātu kategorizācija. Galvenās kompetences dēvē arī par „pamatkompetencēm" (Lokhoff et al., 2010; Winterton et al., 2005), „būtiskajiem starpnozaru rezultātiem" (King, 2007), „vispārējām prasmēm" (Adam, 2014) un „pārnesamajām prasmēm". Galveno kompetenci var raksturot kā „iekšēju, radošu indivīda kompetenci, kas var nodrošināt personas līdzdalību daudzās sociālajās un darba jomās" (Moll, 2009, 9. lpp.). Galvenās kompetences virzītājspēks ir priekšstats, ka dažas kompetences ir universālas un atzīstamas visos kontekstos, tostarp valstīs. Profesiju standarti, kas izveidoti savstarpējas sadarbības rezultātā, ir labi piemēri, kā galvenās kompetences un pārnesamās prasmes var tikt attīstītas (skat. Gallie un Keevy, 2014). Saskaņā ar Grīzelu un Pārkeru (*Griesel un Parker,* 2009) pārnesamo prasmju jēdziens piesaistīja lielu uzmanību 1990. gados. Kā piemērus var minēt Dieringa ziņojumu Apvienotajā Karalistē (Dearing, 1996) un Maijera (*Mayer*) ziņojumu (1992). Šajos pētījumos autori sākotnēji piedāvāja no konteksta atkarīgās prasmes atdalīt no prasmēm, kas nav no konteksta atkarīgas, bet šī pieeja drīz vien izrādījās pārāk vienkāršota. Tika ierosināta kognitīvi pamatotāka pieeja, kas koncentrēta uz izglītības programmu

beidzēju spējām un nosliecēm. Šis ir svarīgs apsvērums saistībā ar ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem, kas vēlreiz tiks aplūkots šī ziņojuma pēdējā nodaļā.

Emocionālās kompetences ir trešā kompetenču jomas apakšsadaļa, kurā mēģināts jēdzienus – personīgās īpašības, uzvedība un attieksme – mācīšanās rezultātu kontekstā formulēt skaidrāk. Šajā apakšsadaļā mēģināts īpaši koncentrēties uz to kompetenču iekļaušanu, ko vislabāk var novērtēt kolektīvi. Emocionālā kompetence ir saistīta arī ar tādiem jēdzieniem kā „mācīšanās dzīvot kopā" un „mācīšanās būt", kas norādīti Delora ziņojumā (*UNESCO*, 1996), un globālā pilsoniskā izglītība.
Šie trīs izklāstītie kompetenču kategorizēšanas veidi nav savstarpēji izslēdzoši un netiecas būt preskriptīvi. Katram no tiem ir atšķirīgs skatapunkts, bet ar kopīgu uzsvaru uz kontekstu, kādā tie tiek piemēroti.[5]

Dažādas prasmju kategorizācijas

Pārskatā par zināšanu, prasmju un kompetenču jēdziena izmantošanu Eiropā (jo īpaši Anglijā, Francijā, Vācijā un Nīderlandē) *EKI* kontekstā (Brockmann et al., 2011) ir izsmeļoši aprakstīts prasmju jēdziens, kas ir Anglijas profesionālās izglītības un apmācības sistēmas pamatā. Autori norāda uz „prasmju" aktualitāti politiskajā darba kārtībā, sākot ar Nozaru padomēm prasmju jautājumos (*NPPJ*) un beidzot ar Leiča (*Leitch*) ziņojumu (Ekonomikas un finanšu ministrija (HM Treasury), 2006) par *Globālā līmeņa prasmēm.* Viņi secina, ka:
Angļu izpratnē par prasmju jēdzienu darba tirgus kontekstā ir ietverts viedoklis, ka prasme nozīmē pārvaldīt paņēmienus attiecīgu uzdevumu veikšanai konkrētā darba situācijā, parasti kāda amata kontekstā, bet mūsdienās arvien vairāk arī tehniski orientētās profesijās. Vinčs (Winch) kritizē prasmju depersonalizāciju un uzsver, ka „prasmes apguve, darot to pareizi rūpīgi izstrādātā un saprotamā PIA formā, var būt nozīmīga personības attīstības daļa". (Winch et al., 2011, 100. lpp.).
Termina „prasmes" izcelšana starptautiskajās izglītības un apmācības jomas diskusijās atspoguļo tendenci izglītības un apmācības sistēmas saistīt ar darba tirgu un politiski noteikto orientāciju uz nodarbinātību. Tas arvien vairāk kļūst par starptautisko diskusiju pastāvīgo tēmu, runājot par attīstības programmām, kā arī izgaismojot jaunatnes nodarbinātības jautājumu, kas tiek formulēts kā „prasmes darbam un dzīvei" (ANO, 2013; *UNESCO–UNICEF*, 2013; *UNESCO*, 2014a).

[5] M. Kola komentārs, 2014. gada 4. aprīlis.

OECD Prasmju stratēģijā (*OECD*, 2012) pausts uzskats, ka prasmes ir „jaunā pasaules valūta". Šajā stratēģijā jēdzieni „prasmes" un „kompetence" tiek lietoti, aizstājot tos vienu ar otru, un kopā definēti kā:

Apgūstamo zināšanu, īpašību un spēju komplekts, kas ļauj indivīdiem veiksmīgi un konsekventi veikt darbības vai uzdevumus un kas veido pamatu mācīšanās procesā apgūtās vielas turpmākai papildināšanai. (OECD, 2012, 12. lpp.)

Stratēģijā, savstarpēji aizvietojot, runāts arī par galvenajām prasmēm un pamatprasmēm, kas definētas kā „problēmu risināšana tehnoloģijām bagātā vidē, rakstpratība, rēķinpratība un lasīšanas elementi"(*OECD*, 2012, 10. lpp.). Galvenais stratēģijā sniegtais norādījums par prasmēm ir šāds: „tiešie pasākumi, kas paredzēti prasmju apgūšanai, ir daudz drošāks pamats politikas attīstībai nekā netiešie pilnvarojumi, piemēram, iegūtā kvalifikācija" (*OECD*, 2012, 12. lpp.).

Globālās uzraudzības ziņojumā (*GUZ*) Izglītība visiem (*IV*) ierosināta vienkāršota taksonomija, kas varētu būt pamatā konceptuālai un praktiskai ietvarstruktūrai, ko varētu nosaukt par „ceļiem uz prasmēm", tos iedalot trīs kategorijās (*UNESCO*, 2014a):

- prasmju pamatelementu apgūšana, uzsverot rakstīšanas un rēķināšanas apguvi, kas tiek uzskatīta par formālās pamatizglītības galvenajiem mācīšanās rezultātiem un priekšnoteikumu turpmākajai izglītībai un apmācībai un pārnesamo, tehnisko un profesionālo prasmju apguvei;
- pārnesamās prasmes, piemēram, saziņas un problēmu risināšanas prasmes, kas nepieciešamas, lai pielāgotos dažādām dzīves un nodarbinātības situācijām;
- tehniskās un profesionālās prasmes, kas ietver darbu veikšanai nepieciešamo specifisko pratību (*know-how*).

ILO savā darbā arī uzsvērusi prasmju nozīmīgumu un attīstību. 2008. gadā Starptautiskās Darba konferences 97. sesijā tiks aicināts prasmju attīstībai piemērot holistisku pieeju, ietverot šādas iezīmes:

1. Nepārtraukti un viennozīmīgi mācīšanās virzieni, sākot ar pirmsskolas un sākumskolas izglītību, kas pienācīgi sagatavo bērnus abiem vidējās izglītības posmiem, augstākajai izglītībai un profesionālajai apmācībai, sniedzot profesionālās orientācijas ieteikumus, informāciju un konsultācijas par to, kā jauniem cilvēkiem iesaistīties darba tirgū, kā arī piedāvājot darbiniekiem un uzņēmējiem mūžilgas mācīšanās iespējas, lai uzlabotu esošās kompetences un apgūtu jaunas prasmes visa mūža garumā;

2. Pamatprasmju attīstīšana – tostarp tādas prasmes kā rakstpratība, rēķinpratība, saskarsmes prasmes, prasmes strādāt komandā, problēmu risināšanas un mācīšanās prasmes, kas līdz ar izpratni par darba tiesībām un vispārējiem uzņēmējdarbības principiem, nav saistītas ar sniegumu konkrētās profesijās, bet ir mūžilgas mācīšanās un spējas pielāgoties pārmaiņām stūrakmeņi;
3. Augstāka līmeņa prasmju attīstīšana – profesionālās, tehniskās un cilvēkresursu jomas prasmes, kas ļauj darbiniekiem gūt labumu vai rada iespējas iegūt augstākas kvalitātes un / vai labāk apmaksātu darbu;
4. Prasmju, kas balstītas uz sākotnējām vai pamatprasmēm, pārnesamība, pirmkārt, lai darbinieki varētu pielietot esošās zināšanas un pieredzi jaunā profesijā vai nozarē, un, otrkārt, lai radītu sistēmas prasmju kodificēšanai, standartizēšanai, novērtēšanai un apliecināšanai, lai sociālie partneri dažādās profesionālās nozarēs valsts, reģionālā vai starptautiskā darba tirgū varētu viegli atzīt attiecīgos kompetences līmeņus;
5. Nodarbinātība (saņemot darba algu vai esot pašnodarbinātam), kas izriet no visiem iepriekšminētiem faktoriem, veidojot platformu, kas sastāv no pamatprasmēm, piekļuves izglītībai, apmācības pieejamības, motivācijas, spējas izmantot pastāvīgās mācīšanās iespējas un to atbalstu, un iegūto prasmju atzīšanas.

Pārnesamās prasmes tradicionāli tiek apvienotas ar personīgajām un profesionālajām kompetencēm un definētas atbilstoši autonomijas un atbildības līmeņiem. Galveno kompetenču interpretācija ir īpaši svarīga, lai izstrādātu līmeņu aprakstus valsts un reģionālā līmenī un par tiem vienotos. Zināšanas, kognitīvās prasmes un pārnesamās prasmes nav sīki sadalītas struktūras, ko var skatīt izolēti. Indivīdiem tās ir jākombinē un jāpielieto, ņemot vērā atbilstošo kontekstu, kas saistīts ar darbu un mācībām.

Izglītības sistēmā pieaug bažas par to, ka koncentrēšanās uz zināšanu un kognitīvo prasmju uzkrāšanu notiek uz pārnesamo prasmju rēķina. Āzijā un Klusā okeāna valstīs uzkrāta vērtīga pieredze, integrējot nekognitīvās/pārnesamās prasmes un kompetences izglītības politikā, un tas šajā jomā ir labs piemērs. Nevar ignorēt arī ar kultūrām saistītus aizspriedumus, jo daži prasmju veidi tiek vērtēti saskaņā ar specifisku kontekstu.

Nesenajā *UNESCO* pārskatā par pārnesamo prasmju izmantošanu *TPIA* Āzijas un Klusā okeāna reģionā secināts, ka arvien vairāk tiek pieņemts vienots uzskats, ka nodarbinātības vidē pārnesamās prasmes ieņem nozīmīgu vietu. Tiek uzsvērts, ka

šī attīstība ir jāatspoguļo *TPIA*. Pārskatā arī konstatēts, ka, lai gan apmērs, kādā pārnesamās prasmes ir integrētas *TPIA*, atšķiras, norādes uz pārnesamām prasmēm var atrast vairumā politikas struktūru visā reģionā (*UNESCO*, 2014c). Turpmāk pārskatā norādīts, ka reģioniem un valstīm nav skaidras vienošanās par kopīgi izmantojamu pārnesamo prasmju definīciju vai izpratni. Tomēr pārskatā minēts, ka valstu pieredze liecina, ka dažas prasmes, kas ietilpst pārnesamo prasmju kontekstā, ir kopīgas lielākajai daļai, ja ne visām reģiona valstīm, un tās ir: saziņas, sadarbības, problēmu risināšanas, uzņēmējdarbības un mācīšanās mācīties prasmes.

Piemēram, Korejas Republikā ar pārnesamām prasmēm saprot gan profesionālās pamatprasmes (*PPP*), gan karjeras attīstības kompetences (*KAP*). *PPP* ir ietvertas Korejas Nacionālajā kompetenču standartā (*KNCS*). Japānā pārnesamajās prasmēs ir ietvertas: 1) problēmu risināšanas spējas, kas sniedzas ārpus konkrētās kompetences jomas; 2) problēmu risināšanas elementu izpratne, tostarp personīgie centieni un uzņēmējdarbības un sociālo problēmu risināšanas perspektīvas; 3) spēja identificēt slēptās problēmas un noteikt uzdevumus to risināšanai; 4) spējas strādāt ar cilvēkiem dažādās jomās un rast risinājumus. Šie piemēri ilustrē nepieciešamību pēc „vispārīgām prasmēm", kas var tikt piemērotas dažādām sociālām aktivitātēm, neaprobežojoties tikai ar specifiskām prasmēm, kas nepieciešamas pētniecības un attīstības jomā.

UNESCO pārskatā (2014c) arī norādītas galvenās tendences prasmju jomā:

- pārnesamajās prasmēs ir ietvertas ar darbu saistītas kompetences, kas ir būtiskas jebkurā dzīves situācijā;
- tradīcijām, ticējumiem un vērtībām prasmju pilnveides procesā ir svarīga nozīme lielākajā sabiedrības daļā un reģionos;
- daudzās valstīs pārnesamās prasmes pašlaik tiek skatītas kā vispārējs jēdziens, kas saistīts ar vispārējo vai augstāko izglītību;
- dažās valstīs pārnesamo prasmju progresu nacionālajā sistēmā kavē tas, ka nav augstskolu institūciju, kas veiktu pētījumus par *TPIA*, noskaidrojot ietvarstruktūru nepieciešamo apmēru nacionālajā kontekstā;
- dažas valstis savām vajadzībām un prasībām ir pielāgojušas Austrālijas modeli, bet citas izmantojušas IV koncepciju, definējot pārnesamās prasmes savas valsts politikā;
- nacionālo ietvarstruktūru neesamības gadījumā pārnesamās prasmes tiek veidotas, pamatojoties uz starptautiskajiem projektiem, kas veltīti prasmēm.

Dažādas zināšanu kategorizācijas

Ņemot vērā šī pētījuma robežas, interpretāciju radīšana par to, no kā sastāv zināšanas un kādās dažādās formās var notikt zināšanu ieguve, ko dēvē arī par epistemoloģiju, nav jēgpilni izpildāms uzdevums. Labākajā gadījumā šeit ir iespējams nodrošināt plašu pārskatu par galvenajiem kategorizācijas veidiem, jo tie attiecas uz šī līmeņu aprakstu pētījuma kontekstu. Šajā sakarā ir svarīgi atzīmēt, ka zināšanas, iespējams, ir vismazāk apstrīdētā joma, ko izmanto līmeņu aprakstu formulēšanā. Tomēr ir svarīgi īsumā aplūkot šo jomu, lai to varētu salīdzināt ar iepriekš apspriestajām jomām – prasmēm un kompetencēm.

Literatūrā atrodams šādas zināšanu kategorizācijas:

- empīriskā, kurā uzsvars tiek likts uz pieredzi, kas iegūta caur sajūtām (Senās Grieķijas filozofi, ko dēvē arī par sofistiem);
- ideālistiskā, kurā uzsvars tiek likts uz intuīciju, nevis caur pieredzi gūtajām zināšanām (Kants);
- racionālā, kurā uzsvars tiek likts uz cēloni, kas ir zināšanu avots un kritērijs (Platons);
- konstruktīvā, kurā uzsvars tiek likts uz zināšanu radīšanu, izmantojot pieredzi un idejas (skat. arī iepriekšējo diskusiju par mācīšanās rezultātu un kompetenču savstarpējo saikni) (galvenokārt Pitagors);
- sociāli konstruktīvā, kurā uzsvērta izglītības guvēja aktīva iesaiste mācīšanās procesā (Vigotskis un Bruners (*Vygotsky, Bruner*));
- biheivioriskā, kurā uzsvērta indivīda reakcija uz stimuliem un spēju demonstrēt kompetences (Skiners (*Skinner*)).

Tāpat kā kompetences un prasmes, arī mācīšanās rezultātus var izmantot, lai aprakstītu dažādas zināšanu formas, piemēram, skaidri izteiktās, netieši noprotamās un iekšējās zināšanas. Vairumā gadījumu mācīšanās rezultāti zināšanu (vai kognitīvajā) jomā nemēdz būt ar skaidru orientāciju uz iepriekš minēto zināšanu kategorizāciju. Līdzīgi kā iepriekš minētajā kompetenču gadījumā, ir skaidrs, ka kvalifikāciju ietvarstruktūru vidē tomēr pastāv tendence zināšanas formulēt pārāk konstruktīvi. Tādēļ ir svarīgi uzsvērt, ka zināšanu jomā arī jābūt labi izstrādātai klasifikācijai vai hierarhijas līmeņiem. Šis aspekts turpmāk ziņojumā tiks skatīts izsmeļošāk, turklāt ir jāatzīmē, ka pārmērīgi paļaujoties uz hierarhijas kognitīvo jomu, pastāv vājāk attīstītas kompetenču un prasmju hierarhijas risks.

Pievēršot pastiprinātu uzmanību uz zināšanām balstītas sabiedrības attīstībai, ir jāatbalsta mācīšana un mācīšanās, atzīstot to dažādos kontekstus un vienlaikus domājot plašāk nekā pauž esošajās kvalifikāciju ietvarstruktūrās ietvertā zināšanu izpratne:

Ja mēs vēlamies virzīties uz zināšanām balstītu sabiedrību, ir nepieciešams vairāk koncentrēties uz mācīšanās un attīstības veicināšanas atbalsta procesiem un radīt plašāku prasmju, zināšanu un kompetenču izpratni nekā tas ietverts pašreizējos NKI līmeņos. Šajā plašākajā izpratnē īpaša uzmanība pievēršama nepieciešamībai risināt jautājumus par prasmju, zināšanu un pieredzes pārnesi, dažādos zināšanu formulējumos ietverot to, kā atbalstīt indivīdus viņu centienos paplašināt domāšanu un radīt pastāvīgu vēlmi uzlabot savu sniegumu ar mācīšanos un pilnveidi, kā arī atbalstot citu indivīdu mācīšanos un pilnveidi, tāpat arī jāatzīst, ka jebkurā organizācijā apņemšanās tās locekļiem nodrošināt nepārtrauktu izaugsmi un pilnveidi ir stratēģiski svarīgs jautājums. (Brown, 2008, 17. lpp.)

Debates par zināšanām un debates par prasmēm un kompetencēm un – plašākā skatījumā - par mācīšanās rezultātiem daudzējādā ziņā pārklājas. Šis pārklāšanās daļēji radusies kopēju jēdzienu un to pielietojuma konceptuālās neskaidrības rezultātā, kā arī šo jomu ciešu savstarpējo attiecību dēļ. Piemēram, iekšējo zināšanu jēdziens (kā tas minēts iepriekš) ir ļoti līdzīgs galveno kompetenču un arī pārnesamo prasmju jēdzienam, un šai līdzībai ir gan stiprās, gan vājās puses, kas jāņem vērā, izstrādājot globālos atsauču līmeņus. Raugoties no pozitīvās puses, ir skaidrs, ka pastāv dažas kopīgas tendences, kas ir jāsaprot un vajadzības gadījumā jāpielāgo. Raugoties no negatīvās puses, neskaidrību dēļ rodas vāji izstrādātas metodikas, kas balstās uz pretrunīgām teorijām, bieži vien pat apzinoties šīs pretrunas.

Galvenie jēdzieni, kas aplūkoti šajā nodaļā, ir mācīšanās rezultāti un trīs tematiskās jomas, saskaņā ar kurām tiek organizēti mācīšanās rezultāti: kompetences, prasmes un zināšanas. Šīs trīs jomas ir identificētas, pamatojoties uz pašreizējo šo jēdzienu pielietojumu kvalifikāciju ietvarstruktūru kontekstā, tās arī ir cieši saistītas ar četriem mācīšanās pīlāriem, kas piedāvāti Delora ziņojumā (*UNESCO*, 1996):

- mācīšanās zināt – attiecas uz zināšanu jomu;
- mācīšanās darīt – attiecas uz prasmju jomu;
- mācīšanās būt – attiecas uz kompetenču jomu;
- mācīšanās dzīvot kopā – tiešā veidā neattiecas uz kādu no jomām, bet tiek uzskatīta par caurviju iezīmi, kas atspoguļojas arī GPI jēdzienā.

Ir norādīts, ka pastāv nozīmīga savstarpēja saistība starp zināšanām, prasmēm un kompetencēm, ko lielā mērā ietekmē diskusijas par mūžilgu mācīšanos, uz kompetencēm balstītā pieeja, darba vidē balstītu mācību pieaugošā nozīme un uzsvars uz zināšanām balstītu sabiedrību. Kaut arī šī hibridizācija izteikti atspoguļojas kvalifikāciju ietvarsistēmās, to var atrast arī citos kontekstos. Turpinot šo diskusiju, tiek ierosināts mācīšanās rezultātus uzskatīt par vienotu risinājumu, ko izmantot zināšanu, prasmju un kompetenču raksturošanai.

1. attēlā ir sniegts pārskats par veidiem, kādā ZPK raksturošanai tiek izmantoti mācīšanās rezultāti, kā arī galvenā iedarbība uz katru no šīm tematiskajām jomām. Šeit nav ietverta ar globālo pilsoniskumu saistītā caurviju iezīme, jo tā ietver pārējo trīs jomu iezīmes. Globālā pilsoniskuma nozīmi globālo atsauces līmeņu kopuma noteikšanā nevar ignorēt, tādēļ tās potenciālā iekļaušana atsevišķas (lai gan caurviju) jomas veidā tiks aplūkota šajā ziņojumā vēlāk.

1. attēls. Veids, kādā mācīšanās rezultāti tiek izmantoti zināšanu, prasmju un kompetenču raksturošanā

	ZINĀŠANAS (Z)	PRASMES (P)	KOMPETENCES (K)
Galvenais akcents	Spēja atcerēties un prezentēt informāciju	Spēja darīt	Zināšanu un prasmju pielietojums atkarībā no konteksta
Nozīmīgākais ietekmes avots	Pāreja uz zināšanām balstītu sabiedrību	Darba vidē balstītas mācības; izglītības un apmācības sistēmu sasaiste ar darba tirgu un nodarbinātību	Uz kompetencēm balstīta pieeja profesionālajā sektorā
Galvenie veidi	Empīriskas, ideālistiskas, racionālas, konstruktīvas	Pamata, pārnesamās, tehniskās un profesionālās	Emocionālās, pamata, lietišķās

Mācīšanās rezultāti

Izmanto, lai aprakstītu zināšanas, prasmes un kompetences	**Mūžilgas mācīšanās diskurss**	**Biheivioriskie un konstruktīvie formulējumi**
Galvenais akcents	Nozīmīgākais ietekmes avots	Galvenie veidi

Avots: autori.

Šī pētījuma nolūks nav bijis bezkaislīgi nodalīt ZPK vienu no otras. Tā mērķis drīzāk bija lielāka skaidrība par šo jēdzienu piemērošanu, kā arī nozīmīgākās ietekmes avotiem uz katru jēdzienu. Piemēram, var apgalvot, ka zināšanas un prasmes reprezentē arī unikālas kompetences: zināšanas – kognitīvas kompetences un prasmes – funkcionālās kompetences (Winterton et al., 2005). Var minēt arī daudzus citus piemērus par to, kā šīs jomas, savstarpēji aizvietojot, izmantotas visā literatūrā un vēl svarīgāk, esošajā politikā. Kā atzīmēts *CEDEFOP* (2009a), attiecības starp zināšanām, prasmēm un kompetencēm var kļūt vēl sarežģītākas, iekļaujot anglosakšu, franču, ģermāņu un latīņamerikāņu interpretāciju. Neskatoties uz esošajiem sarežģījumiem, mēs uzskatām, ka ir nepieciešama lielāka konceptuālā skaidrība, lai tādas iniciatīvas kā globālie atsauces līmeņi būtu nozīmīgi ilgtermiņā.

Ierosināto globālo atsauces līmeņu vērtību nosaka fakts, ka hibridizācija sniedz iespēju pielietot priekšrocības, ko sniedz gan mūžilgas mācīšanās, gan kompetenču pieeja, kvalifikāciju ietvarstruktūrās, it īpaši līmeņu aprakstu formulēšanā. Tomēr pastāv arī nepilnības, kas saistītas ar terminoloģisko neskaidrību. Kā novērojusi Bolingera (2008), pašreizējā kvalifikāciju ietvarstruktūrās izmantotā pieeja (kas neapšaubāmi ir radījusi apjukumu), ir vairāk balstīta uz pragmatiskiem nekā metodiskiem apsvērumiem. Tas rada sarežģījumus valstīs, kurām nav zināms mācīšanās rezultātos balstītu kvalifikāciju ietvarstruktūru jēdziens. Autores norādītais brīdinājums ir jāņem vērā un ir jāveltī resursi, lai vairotu izpratni par mācīšanās rezultātiem, ar kuriem aprakstīt ZPK kvalifikāciju ietvarstruktūrās. Kā norāda autore, šajā laikā jāmācās no valstīm, kurām ir daudzu gadu pieredze kvalifikāciju ietvarstruktūru jomā. Šis pētījums par līmeņu izmantošanu ir viens no šādiem piemēriem, bet ir nepieciešami vēl daudzi citi pētījumi.

Nākamā nodaļa ir veltīta kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstībai, kam seko diskusija par citām atzīšanas metodikām.

Tematiskā joma – mācīšanās līmeņu noteikšana 3. dimensija. Mācīšanās līmenis

Nepieciešamība mācīšanos ietvert noteiktos līmeņos nav tikai 21. gadsimta izaicinājums, ne arī unikāls aspekts kvalifikāciju ietvarstruktūru un līmeņu aprakstu kontekstā, jo mācīšanās līmeņi ar mācīšanos ir tikuši saistīti ilgu laiku pirms kvalifikāciju

ietvarstruktūru parādīšanās. Sākotnēji mācīšanās līmeņi vairāk tika izmantoti, lai noteiktu meistarību, kas ļāva pievienoties kādai cunftei vai ģildei, kurās līdzīgas kompetences tika apvienotas grupās, vai arī, kā Ķīnas agrīnajās civilizācijās secīgi līmeņi tika piesaistīti eksāmeniem. Akreditācijas nozīmīgums pieauga 20. gadsimtā.

Šajā agrīnajā periodā un laikā pirms kvalifikāciju ietvarstruktūru izmantošanas Blūma (*Bloom*) (skat. Anderson, 2005; Anderson et al., 2001, diskusija par pārskatīto Blūma mācīšanās taksonomiju), kā arī Bigsa (*Biggs*) un Kolisa (*Colis*) (1982) (*SOLO* taksonomija) darbi izceļas kā divi nozīmīgi piemēri, mēģinot identificēt dažādus mācīšanās līmeņus hierarhiskā kārtībā. Kā norādīts iepriekš, to izcelsme nav saistīta ar līdzīgām doktrīnām, proti, Blūma taksonomija par mācīšanās rezultātiem vairāk saistīta ar biheivioriskā koncepciju, savukārt *SOLO* taksonomija ir ar konstruktīvisma ievirzi. Kvalifikāciju ietvarstruktūras, kas parādījās 20. gadsimta beigās, ievērojami ietekmēja biheivioriskā orientācija, kā rezultātā tās bija vājas jau sākotnēji. Profesionālajā sektorā gadiem ilgi vairākas klasifikāciju sistēmas tika saistītas ar kompetences ietvarstruktūrām. Dažas no zināmākajām agrīnajām sistēmām ir Patersona (*Patterson*) Darba vērtēšanas sistēma un Heija (*Hay*) Darba izvērtēšanas sistēma (kas parādījās 1950. gados). Jaunākajās izstrādēs, piemēram, *O*NET*, Starptautiskā standartizētā profesiju klasifikācijā (ISCO) un *ISCED*, ir ieviestas jaunas mācīšanās līmeņu izpratnes pieejas.

Šajā sadaļā skatīti daži galvenie elementi, kas saistīti ar mācīšanās līmeņu noteikšanu gan kvalifikāciju ietvarstruktūrās izmantoto līmeņu aprakstu kontekstā, gan citās atzīšanas metodikās. Ir iekļauts arī sociālo partneru iesaistes pārskats.

Līmeņu noteikšana ar līmeņu aprakstu palīdzību

21. gadsimta sākumā kvalifikāciju ietvarstruktūras parādījās kā sistēmas ar hierarhisku struktūru, kas izmantojamas kvalifikāciju sakārtošanai pa iepriekš noteiktiem līmeņiem:

Kvalifikāciju ietvarstruktūru griezumā (līmeņu) apraksti vispārīgā un abstraktā veidā raksturo mācīšanās rezultātus. Tie izmantojami kā pieturas punkti nacionālajās un nozaru kvalifikāciju sistēmās un kvalifikāciju ietvarstruktūrās. (Hanf un Rein, 2007, 121. lpp.)

Līmeņu aprakstu hierarhija tiek mērķtiecīgi izstrādāta, lai atvieglotu kvalifikāciju sistematizāciju:

Katrs no šiem unikālajiem mācīšanās rezultātu raksturotājiem ir definēts zināšanu, prasmes un kompetences aspektā. Tie ir apkopoti vertikālās virknēs un paredzēti katram ietvarstruktūras līmenim. Mācīšanās rezultātu un līmeņu virkņu izmantošana kvalifikāciju ietvarstruktūrā palīdz labāk attēlot hierarhiskās un atšķirīgās iezīmes gan starp līmeņiem, gan viena līmeņa robežās. Tas nodrošina kvalifikāciju vertikālā un horizontālā virziena struktūras („režģa") izveidi, veicinot atvieglotu saskaņošanu. (NQAUAE 2012, 23. lpp.)

Kvalifikācijas tiek salīdzinātas, izmantojot līmeņu aprakstus un tās piesaistot kvalifikāciju ietvarstruktūras attiecīgajam līmenim. Precīzāk, mācīšanās rezultāti, kas ietverti kvalifikācijā, tiek salīdzināti ar mācīšanās rezultātiem, kas uzskaitīti līmeņu aprakstos. Lai gan tas var šķist salīdzinoši vienkāršs process, prakse rāda, ka tā nav. Kā aprakstīts iepriekšējās ziņojuma nodaļās, līmeņu aprakstu interpretācija un piemērošana kvalifikāciju ietvarstruktūrās vairāk balstīta uz pragmātisku pieeju nekā uz „tīri akadēmisku pamatprincipu kopumu" (Moon, 1995; Cosser, 2000, 22. lpp.). Piemēram, atsaucoties uz Blūma mācīšanās taksonomijas (1971) potenciālo piemērošanu, lai ieviestu jēdzienisku skaidrību par līmeņu izmantošanu, norādīts:

Līmeņus nevar balstīt uz saskanīgiem filozofiskajiem vai psiholoģiskajiem principiem. Lai panāktu progresu, ir nepieciešami pragmatiski lēmumi attiecībā uz (kvalifikāciju) ietvarstruktūrā iekļautajiem līmeņiem. (Wilson, 1993, kas citēts pēc Cosser, 2000, 2. lpp.)

Šķiet, ka pēdējo 20 vai vairāk gadu laikā, saskaroties ar konceptuālām grūtībām, kvalifikāciju ietvarstruktūru literatūru caurvij atgriešanās pragmatisma virzienā. Tas attiecas uz diskusijām gan par mācīšanās rezultātu veidiem, gan kompetenci, gan līmeņiem. Šī ir nestabila situācija, un tā valstīm un reģioniem ir jārisina, piešķirot vairāk resursu kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstības izpētei.

Līmeņu apraksti dažkārt tiek kritizēti kā pārāk plaši un vispārīgi, lai tos varētu piemērot konkrētai kvalifikācijai konkrētā nozarē. Aizstāvībai jāteic, ka tie nav eksakta zinātne, bet tikai norādījumi par līmeņiem:

Mums būtu jāuzmanās no līmeņu attīstības eksaktas zinātnes virzienā. Vilsons (Wilson) norāda, ka līmeņu aprakstiem nav jābūt precīziem instrumentiem, kas izglītības guvēja sasniegumu ierindo konkrētā ietvarstruktūras līmenī. Tā vietā tiem jāsniedz pietiekama informācija, lai kopīgi varētu pieņemt racionālus lēmumus par izglītības guvēja demonstrēto sasniegumu kopumu (vienību / moduļu) salīdzināšanu ar līdzīgu kopumu, kas ietverts ietvarstruktūrā (Wilson, 1993, kas citēts pēc Cosser, 2000, 19. lpp.)

Lai novērstu šo trūkumu, valstis ir atbalstījušas valsts mēroga līmeņu aprakstu satura noteikšanu akadēmiskajā, profesionālajā un nodarbinātības kontekstā (Polijas un Dienvidāfrikas piemēri). Tomēr prakse jau atkal liecina, ka līmeņu aprakstu sadalīšana pa nozarēm vai apakšgrupām joprojām ir ierobežota, lai gan ir liecības, ka šī tendence nākotnē palielināsies:

Veiksmīgākās vispusīgās ietvarstruktūras ir daudzlīmeņu sistēmas, kurās mērķi un izmaiņu procesi mainās apakšstruktūru robežās, starp apakšstruktūrām un galvenās ietvarstruktūras robežās. Tas ir dinamisks process, un daudzu NKI izstrādē ietverts šis mainīgais uzsvars apakšstruktūru robežās, kā arī tā integrācija starp apakšstruktūrām. (Raffe, 2013. 158. lpp.)

Kā norādīts šī ziņojuma iepriekšējās sadaļās, kvalifikāciju ietvarstruktūras pastāv dažādās formās, sākot ar nozaru ietvarstruktūrām, kas tiek izmantotas konkrētā valstī vai dažādās valstīs, un ietverot NKI, kas, iespējams, ir vislabāk zināmas, SKI, kurās ietvertas RKI, un nozaru ietvarstruktūras, kas tiek izmantotas dažādās valstīs. Visos kvalifikāciju ietvarstruktūru veidos izmantoti līmeņu apraksti, kas balstīti uz mācīšanās rezultātiem, lai definētu hierarhijā sakārtotu līmeņu kopumu dažādās jomās. Pamatojoties uz NKI un RKI paraugiem, kas iekļauti šajā pētījumā, ir bijis iespējams veikt vairākus novērojamus, kas norādīti turpmāk.

Septiņas pētījumā iekļautās NKI (Indonēzija, Dienvidāfrika, Čīle, Skotija, Dienvidkoreja, Apvienotie Arābu Emirāti (AAE) un Austrālija) veido pirmās, otrās un trešās paaudzes ietvarstruktūru šķērsgriezuma izlasi. Aktuālo informāciju apkopojošā ziņojumā tika iekļauti arī NKI līmeņu apraksti no šādām valstīm: Armēnija, Botsvāna, Etiopija, Francija, Īrija, Lesoto, Malta, Maurīcija, Meksika, Namībija, Jaunzēlande, Polija, Ruanda, Samoa un Seišelu salas.

Ziņojumā tika ietvertas visas spēkā esošās RKI: SADC RKI, CARICOM TPIA KI, ASEAN RKI, EKI, EAIT-KI un Klusā okeāna reģiona kvalifikāciju ietvarstruktūras (KOKI). Nozaru ietvarstruktūras (gan valsts, gan vairāku valstu mērogā) tika atzītas kā mazāk attīstītas, lai gan ir skaidri redzama šīs jomas pieaugošā aktivitāte. Piemēros tika iekļauta Polijas, Dienvidāfrikas un Kazahstānas pieredze, kā arī Eiropas mēroga iniciatīvas informācijas tehnoloģiju un inženierzinātņu jomā.

1. tabula. Līmeņi un jomas starptautisko kvalifikāciju ietvarstruktūru atlasē

***EKI* līmeņu aprakstu jomas (8 līmeņi)**		
Zināšanas	***Prasmes***	***Kompetences***
Faktu un / vai teorētiskās	Kognitīvās, praktiskās	Autonomija, atbildība
Āzijas līmeņu aprakstu jomas (8 līmeņi, izstrādē)		
Zināšanas un izpratne	***Darba kompetences***	***Atbildība un atbildīgums***
Fakti un teorija; izmantotās prasmes, piemēram, praktiskās un kognitīvās prasmes	Zināšanu un prasmju piemērošana	Neatkarības līmenis, spēja pieņemt lēmumus par sevi un citiem;
***SADC* līmeņu aprakstu jomas (10 līmeņi)**		
Zināšanas	***Prasmes***	***Kompetences***
Faktu un / vai teorētiskās	Kognitīvās, praktiskās	Darbību izpilde, esot kāda uzraudzībā; atbildība par darba rezultātiem
***VUSSC* starptautiskās KI līmeņu aprakstu jomas (10 līmeņi)**		
Zināšanas un izpratne	***Prasmes***	***Plašākas personiskās un profesionālās kompetences***
Zināšanu kopums	Zināšanu, izpratnes un prasmju pielietošana	Atbildība, lēmumu pieņemšana

Avoti: Eiropas Komisija, 2004; ASEAN, 2014; SADC, 2011; COL un SAQA, 2008.

Balstoties uz starptautisko NKI izpēti, ko veikušas tādas organizācijas kā *CEDEFOP*, *ETF*, *UNESCO* un *UNESCO* Mūžilgas mācīšanās institūts (*UNESCO-UIL* – www.*UIL.UNESCO*.org), kā arī uz dažādiem citiem avotiem, ir pabeigta arī daudzu valstu līmeņu aprakstos ietverto jomu un esošā progresa kartēšana, kas atspoguļota šī ziņojuma 2. pielikumā. Lai gan citas atzīšanas metodikas līmeņu aprakstos nav skaidri un nepārprotami izmantotas, salīdzināšanas nolūkā ir iekļautas to indikatīvās jomas. Kartēšana skaidri parāda ievērojamos ierobežojumus virzības attēlošanai cauri līmeņiem. Pamatojoties uz šo attēlojumu, kā arī citiem plaša spektra avotiem, turpmāk sīkāk aplūkoti vairāki svarīgi šajā pārskatā iekļautie apsvērumi par līmeņu aprakstiem.

Jomu izmantošanas konverģence

Kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņu aprakstos izmantotas jomu variācijas – dažos gadījumos (piemēram, Viktorijas štatā Austrālijā un *ASEAN RKI*) zināšanu un prasmju jomas ietvertas vienā sfērā. Daudzos gadījumos (skat. Dienvidāfrikā un *CARICOM*) kompetenču jomai izveidotas apakšjomas vai specializācijas, kas pārklājas ar zināšanu un prasmju jomām. Dažādas jomu variācijas ir sastopamas tādās atzīšanas metodikās, kas atšķiras no kvalifikāciju ietvarstruktūrās izmantotajām.

Vairumā kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņu aprakstu ir atrodamas trīs jomas, ietverot nozaru, nacionālā un starptautiskā mēroga piemērus. Pirmā no šīm jomām ir *zināšanas*, kas gadījumu pētījumu izpētē, iespējams, ir vislabāk saprastā un visskaidrāk formulētā joma. Šī joma galvenokārt saistīta *ar spēju pielietot iegūtās zināšanas un izpratni,* nevis ar zināšanu pielietošanu. Tāpat iekšējās zināšanas, ko dēvē arī par būtiskajiem caurviju rezultātiem, galvenajām kompetencēm un pārnesamajām prasmēm, veido šīs jomas nozīmīgu daļu, tomēr šis jēdziens tiek izprasts mazākā mērā. Iekšējo zināšanu kā no konteksta neatkarīga jēdziena izmantošana pēdējo gadu laikā ir samazinājusies, un par šo jautājumu turpinās vairākas debates. Mācīšanās rezultāti tiek izmantoti, lai aprakstītu zināšanu jomu, lai gan pastāv daži hibridizācijas veidi, kuros zināšanas tiek uzskatītas par kognitīvo kompetenci vai intelektuālām prasmēm.

Turpmāk norādīti daži līmeņu aprakstu piemēri zināšanu jomā:

- Izmanto specializētās teorētiskās un praktiskās zināšanas un demonstrē kritiski svarīgu izpratni par teorijām un principiem (Etiopija – 7. no 10 līmeņiem);
- Demonstrē zināšanas un izpratni par metodēm, ar kādām tēma vai disciplīna ir izstrādāta, tostarp izpētes tehniskajiem paņēmieniem vai pētīšanas metodikām (*CARICOM* – 6. no 8 līmeņiem);
- Piemīt padziļinātas zināšanas un būtiski svarīga izpratne par idejām, koncepcijām un principiem attiecīgajā darba vai pētnieciskajā sfērā (*VUSSC SKI* - 6. no 10 līmeņiem).

Otra visplašāk izmantotā joma ir prasmes. Līdzīgi kā zināšanu joma, arī prasmes ir saistītas ar potenciālās pielietošanas spēju, nevis šo prasmju ieguvi: šajā gadījumā – *spēja pielietot zināšanas saistībā ar darbu vai īpašu uzdevumu*. Arī šī joma ir plaši izmantota un samērā labi izprotama, lai gan ir vērojama zināma dublēšanās ar zināšanu jomu, kā rezultātā zināšanas un prasmes atsevišķos gadījumos ir apvienotas (piemēram, *ASEAN RKI* un *KOKI*).

Turpmāk norādīti daži līmeņu aprakstu piemēri saistībā ar prasmēm:

- Darba uzdevumu kontekstā spēj pielietot dažādas darba procesu un rezultātu plānošanai, izpildei un novērtēšanai nepieciešamās praktiskās un kognitīvās prasmes. (Kazahstānas nozaru ietvarstruktūra, 3. no 8 līmeņiem);
- Demonstrē spēju meistarīgi pārvaldīt metodes un paņēmienus sarežģītā un specializētā jomā, kā arī spēju izmantotās metodes pielietot inovatīvā veidā (*EKI*, 6. no 8 līmeņiem);
- Izmanto dažādas pieejas, formulējot pierādījumos balstītus risinājumus/atbildes uz noteiktām un/vai ierastām problēmām/jautājumiem (Skotija, 8. no 11 līmeņiem).

Trešā joma - *kompetence* - nozīmē *zināšanu un prasmju pielietošanu*. No visām trim jomām kompetences joma ir visplašākā, un tajā tiek izmantotas atsevišķas apakšjomas. Šajā sakarā var identificēt trīs galvenās savstarpēji saistītās apakšjomas: piemērojamā kompetence (zināšanu un prasmju piemērošana konkrētā kontekstā, kas ietver fundamentālus, praktiskus un atgriezeniskus aspektus), galvenā kompetence/pamata kompetence (prasmju kopums, kas nepieciešams, lai dzīvotu modernā, uz zināšanām balstītā sabiedrībā (*CEDEFOP*, 2008)), un emocionālā kompetence (zināšanu un prasmju piemērošana personīgajā, uzvedības un attieksmes dimensijā). Kā norādīts ziņojuma iepriekšējās nodaļās, kompetences jēdziens tiek dažādi interpretēts dažādās tradīcijās un dažādos kontekstos. Par spīti dažādībai ir vērojama kopīga tendence kompetences formulēt pārāk biheivioriski:

Turpmāk norādīti daži līmeņu aprakstu piemēri kompetences jomā:

- Spēj analizēt, atspoguļot, veidot un transformēt sociokulturālas normas un attiecības (AAE, 9. no 10 līmeņiem);
- Demonstrē pilnīgu atbildību un atbildīgumu visos padziļināta pētnieciskā darba aspektos. (*SADC*, 10. no10 līmeņiem).

Pat gadījumos, kad nav skaidri noprotams, par kuru ZPK jomu ir runa, līmeņu aprakstos var identificēt to elementus. Visas trīs jomas ir balstītas uz mācīšanās rezultātiem, kaut gan diskusiju par mūžilgu mācīšanos ietekme un virzība uz zināšanām balstītu ekonomiku ir vairāk manāma zināšanu un prasmju jomās. Kompetences jomā, savukārt, vērojams iespaids, ko atstājusi uz kompetencēm balstītā pieeja, kas bija populāra 20. gadsimtā. Kā norādīts iepriekš, pierādījumi

liecina, ka hibridizācijai ir tendence novērst nepilnības, kas raksturīgas abām pieejām, kā rezultātā izveidojas efektīvāks modelis, kas ir ļoti piemērots mācīšanās atzīšanai 21. gadsimtā. Jāatzīst, ka šis jautājums tuvāko gadu laikā tomēr netiks pilnībā atrisināts.

Skaidra tālākvirzības apraksta trūkums

Līmeņu aprakstu formulējumā izmantoto dažādo tālākvirzības modeļu kartēšana (skat. 2. pielikumu) skaidri ilustrē, cik ļoti maz skaidrības ir par šiem modeļiem. Daudzos gadījumos vienkārši tiek minēta „sarežģītība", „pieaugoša sarežģītība", „mācīšanās dziļums" vai „palielināts mācīšanās apjoms". Kopumā trūkst skaidrības par tālākvirzību starp līmeņiem, jo vairāk tāpēc, ka tālākvirzības jēdzieniskais pamats ir vai nu vāji definēts, vai tāda nav vispār. Citās atzīšanas metodikās tālākvirzība ir definēta labāk un galvenokārt ir saistīta ar meistarības līmeņiem (PIAAC, LAMP un *PISA*), ietverot arī minimālo kritēriju jēdzienu (piemēram, studiju priekšmetu kritēriju apraksts, *PKP*) un aprakstu mainīgo lielumu taksonomiju (*O*NET*). Ir sastopama arī dažādu sistēmu pielīdzināšana (piemēram, Saskaņošanas projekts un RKI).

Akceptējamais snieguma minimums (Moon, 1995, kas citēts pēc Cosser, 2000) veido stingru pamatu, formulējot līmeņu aprakstos iekļautos mācīšanās rezultātus. Šajā modelī ZPK, kas tiek prasītas no izglītības guvēja, ir norādītas kā snieguma zemākais līmenis, kas ir akceptējams katrā kvalifikāciju ietvarstruktūras līmenī. Modelis neietver iespēju snieguma rādītājus sadalīt pa līmeņiem, turpretim dažos citos modeļos, piemēram, ko izstrādājis *WorldSkills* International fonds, piedāvāts jēdziens „pratības izcilība" (*WorldSkills* International fonds, 2012). Minētā līmeņu aprakstu formulējuma ierobežotības dēļ nākotnē būs nepieciešama padziļināta izpēte.

Līmeņu aprakstos tiek pieņemts, ka mācīšanās rezultāti līmeņa kontekstā ir kumulatīvi. Šis pieņēmums, ka noteiktā ZPK līmenī tiek ietverti zemākie līmeņi, nozīmē, ka visas jomas ir jāskata kopsakarā, lai sniegtu skaidru norādi par līmeni[6]. Šis ir svarīgs līmeņu aprakstos iekļautās tālākvirzības aspekts, kas tomēr nav skaidri un adekvāti definēts.

Ir vērojamas arī dažas anomālijas, piemēram, interesants gadījums ir Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūra (AKI); tās līmeņi 2008. gadā tika ieviesti, tikai formāli

[6] Intervija ar M. Kolu, 2014. gada 4. aprīlis.

pārskatot esošo AKI. Sākotnējie centieni veicināt dažādu kvalifikācijas veidu līdzvērtību, neatsaucoties uz līmeņiem, neguva atsaucību. Retrospektīva līmeņu ieviešana tika balstīta uz esošajām kvalifikācijām. Vēl viens izņēmums ir Francija, kur NKI pastāv bez formāla līmeņu aprakstu kopuma. Līmeņi ir balstīti uz izglītības programmu, kas virzīta uz kvalifikācijas iegūšanu un apmācības guvēja sociālā statusa paaugstināšanu. „Līmeņu klasifikāciju" var uzskatīt par (Francijas kvalifikācijas) ietvarstruktūras mugurkaulu" (Bouder, 2003, 351. lpp.). Dienvidāfrikā pirmās NKI bija ar „atvērtiem galiem", iekļaujot 1. līmenī visus par to zemākos līmeņus, bet 8. līmenī – visus par to augstākos līmeņus.

Izglītības un apmācības nodrošinājuma neatkarība no kvalifikāciju attīstības

Koulss (Coles)[7] stingri atbalsta neatkarību starp izglītības un apmācības nodrošinājumu un kvalifikāciju attīstību (kas ietver līmeņu aprakstus). Saskaņā ar Koulsu šī konceptuālā atšķirība jau sākotnēji ir veidojusies kā kvalifikāciju ietvarstruktūru neatņemama sastāvdaļa. Šo nodalījumu atzīmējis arī Jangs (*Young)* (2005) un citi, norādot, ka jau sākotnēji kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrādē tika mēģināts kontroli no izglītības un apmācības nodrošinātājiem novirzīt uz darba devējiem. Tas, kādā mērā šī pilnvaru maiņa ir īstenojusies NKI, vēl ir jāpārbauda, un SKI sniedz dažus noderīgus ieskatus šajā jomā. Tajās izglītības un apmācības nodrošinājuma sfēra ir automātiski izslēgta no kvalifikāciju attīstības konteksta, jo izglītības un apmācības nodrošinātāji ir tiešā veidā saistīti ar NKI savās valstīs, savukārt RKI darbojas kā metastruktūra, NKI ceļvedis bez tiešas sasaistes ar izglītības un apmācības nodrošinātājiem. Piemēram, ar RKI nav saistīts kvalitātes nodrošināšanas režīms.

Līdzīgi arī Vīlehans (Wheelehan) (2014, 2. lpp.) nesenajā darbā par ceļiem starp izglītību un darbu Austrālijā, apgalvo, ka „izglītības ceļi tiek veidoti, veidojot attiecības starp kvalifikācijām un darba tirgu", tomēr „vienota politiskā pieeja ceļiem no zemāka uz augstāku kvalifikācijas līmeni vienā izglītības jomā diezin vai būs efektīva". Tiek secināts, ka drīzāk ir nepieciešama plašāka pieeja sagatavošanās darbam, nevis pārāk tieša kvalifikācijas saistīšana ar profesijām. Šīs ir svarīgas vērā ņemamas atziņas, izstrādājot globālos atsauces līmeņus. Bez šādas sagatavotības var nākties risināt sarežģītus un daudzpusīgus jautājumus globālā mērogā, kas palēninās globālo atsauces līmeņu izstrādi.

[7] Intervija, 2014. gada 4. aprīlis.

Skaidras konceptuālās struktūras trūkums

Vēl viens novērojums ir tāds, ka trūkst skaidri noteiktas konceptuālās struktūras, kas būtu līmeņu aprakstu pamatā. Šajā sakarā kā atbilstošs piemērs jāmin Dienvidāfrikas līmeņu aprakstu izveide 2000. gadā. Izstrādājot Dienvidāfrikas NKI līmeņu aprakstus, tika pētīts Jaunzēlandes piemērs, konstatējot, ka sekot tālākvirzībai ir visai grūti (Metheven, 1997, kas citēts pēc Cosser, 2000, 6. lpp.):

Izstrādājot NZQA līmeņu aprakstus, grūtības rada tas, ka tos shematiskā veidā nevar konsekventi fiksēt, nosakot tālākvirzību no viena līmeņa apraksta aspekta uz citu, neraugoties uz Jaunzēlandes dokumentos par līmeņu aprakstiem pausto apgalvojumu, ka katram līmenim (kas augstāks nekā Q2) piemīt lielāka apmēra sarežģītība attiecībā uz procesu, lielāka apmēra prasības attiecībā uz mācīšanos, atbildību, un piemērošanu nekā (iepriekšējam) līmenim ar tajā ietvertajām zināšanām, prasmēm un raksturīgajām pazīmēm".

Šī iemesla dēļ Jaunzēlandes apraksti tika adaptēti tā, lai to jomas varētu sadalīt pa sastāvdaļām. Ir jāņem vērā arī atšķirīgā mācīšanās virzienu jēdzienu noteikšana Dienvidāfrikā un Jaunzēlandē (Cosser, 2000). Kā norādīts iepriekš, šī pragmatiskā pieeja kvalifikāciju ietvarstruktūras attīstības kontekstā ir bijusi problemātiska.

Viktorijas štata Reģistrācijas un kvalifikāciju pārvalde (*VRQA*) ir izstrādājusi kredītpunktu matricu, kur mācīšanās rezultātu grupas ir sakārtotas pa līmeņiem, pamatojoties uz to pieaugošo sarežģītību. Katrā līmenī matrica paredz detalizētu šajā līmenī ietverto zināšanu un prasmju aprakstu, piemērošanu, neatkarības pakāpi, kā arī apraksta kopsavilkumu, kur apkopoti visi minētie aspekti (*VRQA*, 2008). Saskaņā ar šajā pētījumā pausto viedokli, ka kvalifikāciju ietvarstruktūras attīstību ir ietekmējusi gan mūžilga mācīšanās, gan PIA kompetenču pieeja, *VRQA* apgalvo, ka aprakstus (kuru izstrādes pamatā ir mācīšanās rezultāti) var piemērot gan teorētiskajā (zināšanu), gan profesionālajā (prasmes, piemērošana) apmācībā – „[līmeņu aprakstus] var piemērot jebkurai kvalifikācijas sastāvdaļai, ko piedāvā jebkurš izglītības un apmācības sektors" (*VRQA*, 2008, 3. lpp.). Viktorijā progress pa līmeņiem, kas aprakstīts ar mācīšanās rezultātiem un līmeņu aprakstos ietvertajām kompetencēm, ir cieši saistīts ar dažādām jomām. Pieaugošā sarežģītība ir noteikta šādās jomās, kas lielā mērā ir līdzīgas iepriekš aplūkotajām ZPK jomām:

- attiecīgo zināšanu un prasmju veids;
- tēmu vai problēmu, kurām piemērojamas zināšanas un prasmes, veidi;
- neatkarības, pašorganizēšanās vai citu personu organizēšanas apmērs, kas ir nepieciešams, lai risinātu problēmas vai izpildītu uzdevumus.

Dažādi abstrakcijas līmeņi

Pastāv arī novērojums, ka līmeņu apraksti var būt formulēti dažādos abstrakcijas līmeņos atkarībā no izmantotās kvalifikāciju ietvarstruktūras veida:

- *nozaru* kvalifikāciju ietvarstruktūras līmenī;
- *nacionālo* kvalifikāciju ietvarstruktūras līmenī;
- *reģionālo* kvalifikāciju ietvarstruktūras līmenī;
- potenciāli arī *globālajā* līmenī.

Reģionālo līmeņu aprakstu izaicinājums (pretstatā nacionālo un nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņu aprakstiem), ir tāds, ka tie ir ļoti plaši, jo tiem nākas pielāgot nacionālos variantus:

(EKI) aprakstiem jābūt precīziem, viegli izmantojamiem un objektīvi pārbaudāmiem praksē, bet tie nedrīkst izslēgt nevienas valsts variantu. (Hanf un Rein, 2007, 119. lpp.)

Dublinas apraksti (Kopējā kvalitātes iniciatīva (Joint Quality Initiative), 2003) ir vieni no vislabāk zināmajām reģionālajām iniciatīvām, kas veido *EAIT-KI* neatņemamu sastāvdaļu. Dublinas apraksti ir piemērs vienam no pirmajiem mēģinājumiem (no 2002. gada) plašā mērogā izstrādāt reģionālos līmeņu aprakstus. Procesu atbalstīja grupa ar nosaukumu *Kopējā kvalitātes iniciatīva,* kas bija daļa no Boloņas procesa. Šajā piemērā līmeņa aprakstā ietvertas šādas jomas: zināšanas un izpratne, zināšanu pielietošana un izpratne, lēmumu pieņemšana, komunikācija un mūžilgas mācīšanās prasmes. No otras puses, NKI (proti, nacionālajiem) līmeņu aprakstiem ir jābūt daudz precīzākiem un vairāk saistītiem ar kontekstu nekā reģionālajiem līmeņu aprakstiem. Nozaru līmeņu aprakstiem ir jābūt vēl specifiskākā veidā saistītiem ar kontekstu. Šajā sakarā Polija piedāvā labu piemēru, kur ir izstrādāti trīs līmeņu aprakstu kopumi (skat. Zub, 2013).

Līmeņu aprakstu savstarpējā saikne

Ir svarīga dažāda veida kvalifikāciju ietvarstruktūrās iestrādāto līmeņu aprakstu savstarpējā saikne. Attīstības procesi ne vienmēr ir secīgi. Gluži pretēji, secīgs process

(reģionālā, nacionālā, nozaru virzība vai otrādi) drīzāk ir uzskatāms par izņēmumu. Trešās paaudzes NKI arī mēdz sekot šai tendencei, bet valstīs, kas atrodas reģionos, kuros ir izstrādātas RKI (piemēram, Eiropā un *SADC*) pastāv tendence lielā mērā balstīties uz reģionālā līmeņa aprakstiem[8], tādā apmērā, ka nacionālie līmeņu apraksti ir praktiski identiski reģionālajiem aprakstiem. Dažos gadījumos ārpus reģiona esošās valstis arī var mēģināt saskaņot savus līmeņu aprakstus ar konkrētā reģiona aprakstiem, lai panāktu lielāku salīdzināmību un, iespējams, turpmāk gūtu ekonomisku izdevīgumu[9].

Lai gan jaunākās NKI ir prognozējamākas, arī tās neapšaubāmi skar negatīvā tendence „aizņemties" ne tikai no citām tāda paša veida kvalifikāciju ietvarstruktūrām, bet arī no cita veida ietvarstruktūrām.

Hārts (*Hart*) sniedzis nozaru, nacionālo un reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūrās ietverto līmeņu aprakstu noderīgu raksturojumu[10]:

- Nozaru līmenī līmeņu apraksti ir saistīti ar darbu un ir specifiski konkrētās nozares kontekstā. Tie mēdz būt visai detalizēti, jo ir paredzēti izmantošanai dažādiem mērķiem, kas saistīti ar praktiska rakstura jautājumiem attiecībā uz nodarbinātību, karjeras plānošanu, komercdarbības vadību un cilvēkresursu attīstību. Tie līdzinās apkopotiem vai vispārinātiem profesiju standartiem vai amatu aprakstiem. Tie ir paredzēti kā kopējas prakses atvasinājums.
- Arī nacionālajā mērogā līmeņu apraksti var būt visai detalizēti, bet (visiem atvērto ietvarstruktūru gadījumā), tajos jāietver visi ekonomikas elementi un sociālie faktori (kas var izpausties arī kā prasības pēc aktīva pilsoniskuma). Atkarībā no ietvarstruktūras rakstura (skat. Raffe, 2009) tos var atvasināt no pastāvošās prakses, vai arī tajos var ietvert attiecīgas vēlmes vai prasības. Tā kā šie apraksti galvenokārt ir attiecināmi uz kvalifikāciju, tajos var ietvert arī faktorus, kas saistīti ar formālās izglītības struktūrām, jo īpaši līmeņus, kas ietver augstākās izglītības jomu.
- Reģionālajā līmenī apraksti ir minimāli, jo tiem ir jābūt piemērojamiem dažādām izglītības un apmācības sistēmām, kvalifikāciju struktūrām un veidiem.

[8] A. Deijs, Līmeņu apraksti EIF partnervalstīs, šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde.
[9] Skat. vēlreiz A. Deija rakstveida atbildi.
[10] Adaptēts no Dž. Hārta rakstveida atbildes uz pētījuma intervijas jautājumiem.

Novērtējuma nozīme

Novērtējuma nozīme ir vēl viens ar līmeņu aprakstiem saistīts novērojums. Kaut arī apraksti var būt labi formulēti, tomēr tikai ar novērtēšanas metodēm kvalifikāciju ietvarstruktūras kļūst reālas. Ir svarīgi ņemt vērā, ka dažas kompetences ir labāk novērtēt grupās, jo ne visas no tām individuāli atbilst vērtēšanas modelim[11].

„Galapunkta pieeja" un „vispiemērotākā risinājuma" pieeja

Deijs (šim pētījumam sniegtajā rakstveida atbildē) arī norāda, ka līmeņu aprakstu piemērošana atšķiras, izgaismojot atsevišķus principus, kas var noderēt globālo atsauces līmeņu piemērošanā. Viņš atsaucas uz diviem galvenajiem piemērošanas veidiem (adaptētā veidā norādīti turpmāk):

- „Galapunkta pieeja" – izmantojot aprakstus, attiecīgās kvalifikācijas ierindo konkrētā līmenī, koncentrējoties uz mācīšanās rezultātiem cikla beigās (līdzīgi kā Dublinas aprakstos). Šajā gadījumā mācīšanās sākas zemākajā līmenī un beidzas paredzētajā kvalifikācijas līmenī;
- „Vispiemērotākā risinājuma pieeja" – attiecīgās kvalifikācijas ierindo konkrētā līmenī, kas visvairāk atbilst uzrādītajām ZPK.

Šī ir būtiska atšķirība, kas šajā ziņojumā vēlāk tiks aplūkota vēlreiz.

Līmeņu aprakstu ierobežojumi

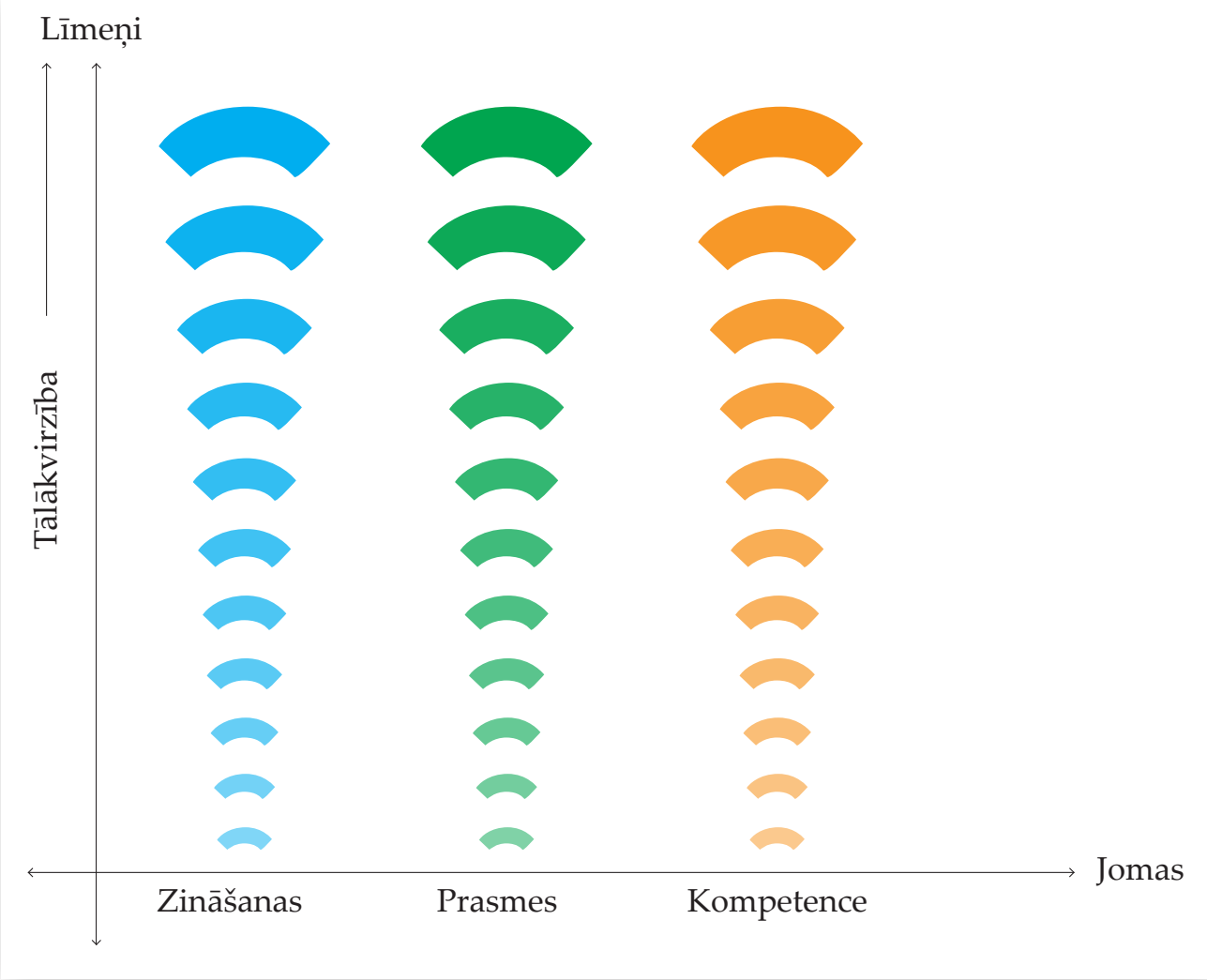
Visbeidzot, nedrīkst atstāt bez ievērības līmeņu aprakstu ierobežojumus. Kā vairākkārt uzsvērts šajā ziņojumā, līmeņa aprakstus nevar raksturot kā precīzu zinātni. Gluži pretēji, pragmatiska pieeja, kas ir pamatā pašreizējai izpratnei par līmeņu aprakstiem, ir radījusi vāju teorētisko modeli, un būs nepieciešami daudzi gadi, lai to uzlabotu. Akreditācijas iestādēm līmeņu apraksti nereti ir pārāk vispārīgi (Kopējā kvalitātes iniciatīva, 2003), un tos ir grūti ieviest bez attiecīgo nozaru tulkojumiem. Kaut arī līmeņu apraksti var būt svarīgi standartu izstrādātājiem, ieinteresētajām pusēm ir svarīgi līmeņi, nevis līmeņu apraksti. Šajā sakarā centieniem, piemēram, *SCQF* īstenotajiem (2013), sniegt līmeņu aprakstu tulkojumus darba devējiem ir ļoti liela nozīme.

[11] A. Deija šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde (skat. 5. piezīmi) un intervija ar S. Adamsu, 2014. gada 10. aprīis.

Līmeņu noteikšana dažādās jomās

No ziņojuma pirmās daļas par galvenajiem jēdzieniem ir gūts svarīgs ieskats par to, ka pieejai „viena pieeja der visiem" ZPK līmeņu noteikšanā ir ievērojami ierobežojumi. Tas rada vairākas problēmas līmeņu aprakstu formulēšanā. Atsaucoties uz iepriekšējām diskusijām, līmeņu apraksti ir mācīšanās rezultātu kopumi, kas tiek organizēti gan līmeņu, gan jomu dimensijā. Visbiežāk izmantotās jomas ir zināšanas, prasmes un kompetences, turklāt kompetences nereti ir sadalītas vairākās apakšjomās. No izglītības guvējiem tiek sagaidīta tālākvirzība vertikālā virzienā pa katras jomas līmeņiem, tomēr netiek atšķirīgi definēta tālākvirzība, kas nepieciešama katrā jomā. 2. attēlā ilustrētas ZPK jomas. Pārtrauktās līnijas norāda, ka robežas starp jomām ne vienmēr ir skaidri nosakāmas.

2. attēls: Divas līmeņu aprakstu dimensijas.



Avots: autori

Ir svarīgi apsvērt, kādā apmērā var notikt tālākvirzība horizontālā un vertikālā dimensijā, kā arī, ar kādiem sarežģījumiem šādas konceptualizācijas dēļ ir jāsaskaras. Vai dažādām jomām piemērojamas dažādas hierarhijas? Piemēram, zināšanu un prasmju jomas var aprakstīt, izmantojot Blūma taksonomiju, bet kompetences jomai piemērotāka ir ISCO vai *O*NET* izmantotā klasifikācija. Ja dažādām jomām piemēro dažādas hierarhijas, kā var notikt tālākvirzība caur šīm jomām? Viena atbilde uz šo jautājumu, atsaucoties uz EKI, ir trīs hierarhiju nepieciešamība.

EKI var izprast tikai tad, ja to skata vismaz no trim skatpunktiem, proti, izglītības sistēmu hierarhijas, profesionālo uzdevumu un funkciju hierarhijas viedokļa, kā arī prasmju apguves hierarhijas viedokļa. (Markowitsch un Luomi-Messerer, 2008, 33. lpp.)

Turpmāk izklāstītajā diskusijā tiek ierosināts aplūkot divas hierarhijas: vienu, kas paredzēta prasmēm un zināšanām, un otru – kompetencēm. Tā ir atvirzīšanās no pašreizējās prakses, jo vairumā gadījumu esošajā hierarhijā tālākvirzība netiek iedalīta pa jomām. Divu hierarhiju ieviešana un turpmākā nepieciešamība pēc zināmas abu jomu sinhronitātes vēlāk jāpārbauda praksē, tomēr tas ir svarīgs apsvērums saistībā ar globālajiem atsauces līmeņiem.

Tālākvirzība zināšanu un prasmju jomā

Vislabāk zināmais modelis, kas apraksta tālākvirzību caur zināšanu (spēja atcerēties un prezentēt informāciju) un prasmju (spēja darīt) jomu, ir Blūma mācīšanās taksonomija. Tā tika izstrādāta 1950. gados (skat. Bloom un Kratwohl, 1984) un ir plaši izmantota. Turpmāk sniegts īss taksonomijas pārskats (pamatojoties uz Manabile, 2007).

1948. gada Amerikas Psiholoģijas asociācijas konvencijas ietvaros izveidojās pedagogu grupa Bendžamina Blūma (*Benjamin Bloom*) vadībā, risinot diskusiju par izglītības mērķu un uzdevumu klasificēšanu. Tās mērķis bija izstrādāt domāšanas izpausmju, kas uzskatāmas par svarīgu mācīšanās procesa elementu, klasifikācijas metodi. Rezultātā šī ietvarstruktūra kļuva par taksonomiju trīs jomās:

- **kognitīvajā** vai uz zināšanām balstītajā jomā, kas sastāv no sešiem līmeņiem;
- **emocionālajā** vai uz attieksmi balstītajā jomā, kas sastāv no pieciem līmeņiem;
- **psihomotorajā** vai uz prasmēm balstītajā jomā, kas sastāv no sešiem līmeņiem.

1956. gadā – astoņus gadus pēc darba uzsākšanas, tika pabeigts darbs par kognitīvo jomu, un publicēta rokasgrāmata, pazīstama kā *Blūma taksonomija.* Blūms uzstāja uz termina „taksonomija" izmantošanu un tā sasaisti ar viņa vārdu, lai gan citi pretojās neierastā termina izglītības aprindās dēļ. Ir izstrādātas arī citas izglītības jomas taksonomijas un hierarhiskās sistēmas, tomēr Blūma taksonomija ir populārākais standarts pat gandrīz pēc 50 gadiem.

Blūma taksonomija ir hierarhiska struktūra ar sešām galvenajām kategorijām, kas ietvertas atsevišķā jomā. Kategorijas ir izkārtotas progresējošā kārtībā no vienkāršākās uz sarežģītāko un no konkrētā uz abstrakto. Augstākā līmeņa kategorijas ir sarežģītākas un abstraktākas, salīdzinot ar zemāka līmeņa kategorijām. Katra kategorija ir sadalīta apakškategorijās, un katra zemākā kategorija ir ietilpināta augstākajos līmeņos. Zemākais līmenis ir priekšnoteikums progresam nākamajā augstākajā līmenī. Zināšanas, izpratne un piemērošana ir trīs zemākie domāšanas un mācīšanās līmeņi, bet augstākie trīs līmeņi ir analīze, sintēze un novērtēšana.

Neformālu diskusiju laikā starp Blūmu un studentiem Lorīnu Andersonu (*Lorin Anderson*) un Deividu Kratvolu (*David Krathwohl*) radās iecere uz divu dienu sanāksmi uzaicināt ASV pedagogu grupu, lai veiktu taksonomijas pārskatīšanu. Laikā no 1995. līdz 2000. gadam pedagogu un pētnieku grupa tikās Ņujorkā divreiz gadā nolūkā pārskatīt Blūma taksonomiju, lai nodrošinātu tās atbilstību 21. gadsimta skolotājiem un izglītības guvējiem. Grupā piedalījās kognitīvās psiholoģijas psihologi, izglītības programmu teorētiķi, apmācību pētnieki, kā arī pārbaužu un izvērtēšanas speciālisti. Pārskatītā taksonomija sastāv no divām dimensijām (skat. ***2. tabulu***). Horizontālā dimensija diagrammā tiek dēvēta par kognitīvā procesa dimensiju, un vertikālā ir pazīstama kā zināšanu dimensija.

2. tabula. Pārskatītā Blūma taksonomija

Zināšanu dimensija	Kognitīvā procesa dimensija					
	Atcerēties	Izprast	Pielietot	Analizēt	Izvērtēt	Radīt
Faktu zināšanas						
Konceptuālās zināšanas						
Procedurālās zināšanas						
Metakognitīvās zināšanas						

Avots: Anderson et al., 2001.

Kognitīvā procesa horizontālā dimensija ir Blūma taksonomijas modifikācija (tā aizstājusi „kumulatīvo hierarhiju", ko Blūms bija sākotnēji pieņēmis). Citas izmaiņas terminoloģijā ir lietvārdu maiņa uz darbības vārdiem šādā veidā: jēdzieni – pielietošana, analīze un izvērtēšana – ir aizstāti ar attiecīgajām darbības vārdu formām – pielieto, analizē un novērtē. Uz zināšanām attiecinātie jēdzieni *atcerēšanās* un *izpratne* ir aizstāti ar darbības vārda formu *saprast*, jēdziens *sintēze* ir pārveidots, lietojot darbības vārdu *radīt*.

Termini ir definēti šādi (Anderson et al., 2001, 67. – 68. lpp.):

- atcerēšanās: atjaunot, atpazīt un atsaukt attiecīgās zināšanas no ilglaicīgās atmiņas;
- izpratne: interpretējot, ilustrējot ar piemēriem, klasificējot, apkopojot, secinot, salīdzinot un izskaidrojot, konstruēt jēgu no mutiskām, rakstveida un grafiskām ziņām;
- pielietošana: īstenot vai ieviest, piemērojot vai izmantojot noteiktu kārtību;
- analizēšana: diferencējot, organizējot un attiecinot, sadalīt materiālu sastāvdaļās, nosakot, kā daļas ir saistītas viena ar otru, ar vispārējo struktūru vai mērķi;
- izvērtēšana: pārbaudot un kritiski izvērtējot, pieņemt lēmumus, pamatojoties uz kritērijiem un standartiem;

- radīšana: radot, plānojot vai izgatavojot, savienot elementus un veidot saskaņotu vai funkcionālu veselumu, sadalīt elementus un veidot jaunu modeli vai struktūru.

Blūma taksonomijā tiek pieņemts, ka pastāv hierarhiski funkcionējoša domāšana, ko var aprakstīt zemākos un augstākos līmeņos. Zināšanu dimensija iezīmē pāreju no satura un zināšanu veidiem (Anderson, 2005):

- faktu zināšanas: pamatelementi, kas izglītības guvējiem ir jāzina, lai pārzinātu disciplīnu vai risinātu tajā esošās problēmas;
- konceptuālās zināšanas: pamatelementu un lielāku struktūru savstarpējā sasaiste, kas tām ļauj funkcionēt kopā;
- procedurālās zināšanas: kā kaut ko darīt, pētījuma metodes un kritēriji prasmju, algoritmu, tehnisko paņēmienu un metožu izmantošanai;
- metakognitīvās zināšanas: vispārējās kognitīvās zināšanas, kā arī izpratne par savām kognitīvajām spējām.

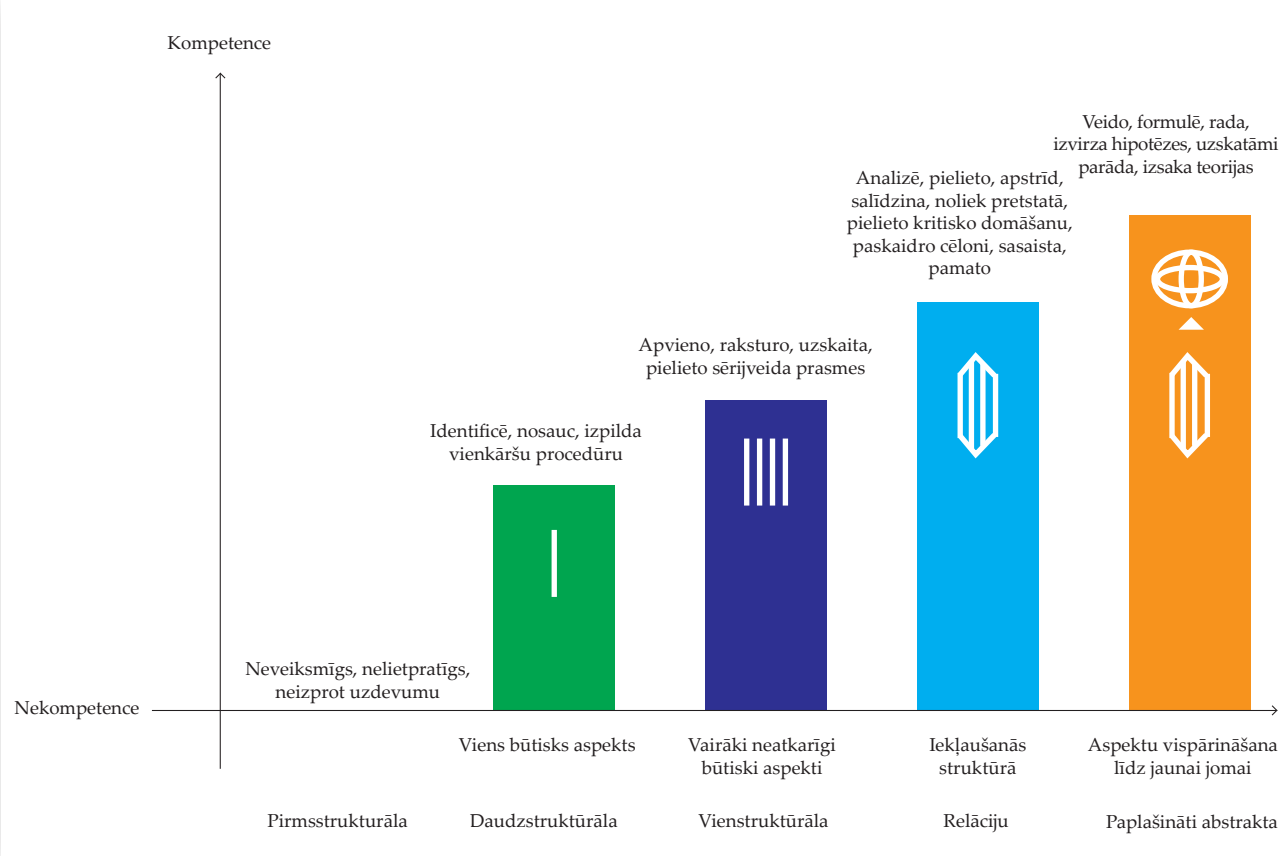
Kā iepriekš norādīts šajā ziņojumā, gan Blūma oriģinālā, gan pārskatītā taksonomija cieši sakņojas biheiviorisma tradīcijās. Šis fakts jāņem vērā, piemērojot taksonomiju, lai ar līmeņu aprakstu palīdzību formulētu mācīšanās rezultātus, tos sakārtojot zināšanu un prasmju hierarhijā. Kā norādīts iepriekš, pastāv alternatīvas ar konstruktīvāku orientāciju, piemēram, *SOLO* taksonomija (*Biggs* un *Colis*, 1982). Kā liecina nosaukums, šī taksonomija vērsta uz mācīšanās rezultātiem, nenosakot nepieciešamo uzvedību rezultātu sasniegšanai.

(SOLO taksonomija) no izglītības guvēja negaida kādu konkrētu darbību vai izstrādātu produktu. Tā neprasa, lai izglītības guvējs demonstrētu konkrētu, iepriekš noteiktu uzvedību vai izpausmi, lai varētu apgalvot, ka rezultāts sasniegts. Drīzāk šajā taksonomijā pieņem vairākus iespējamos izglītības guvēja risinājumus, kuriem nav obligāti jābūt iepriekš paredzētiem, un daži no tiem varētu būt pilnībā negaidīti, tādēļ tiek norādīti instrumenti sniegto atbilžu sarežģītības izvērtēšanai pēc noteiktiem kritērijiem, kas saistīti ar tos radījušajām zināšanu struktūrām. (Moll, 2009, 8. lpp.)

SOLO taksonomija neinterpretē rezultātus kā mācīšanās procesa gala produktus, bet gan koncentrējas uz „domāšanas pamatstruktūrām, kas rada produktu" (Moll, 2009). *SOLO* taksonomijā tālākvirzība ir balstīta uz izpratnes līmeņiem, sākot ar vienstrukturālu izpratni (par vienu būtisku aspektu) līdz daudzstrukturālai izpratnei (par vairākiem neatkarīgiem būtiskiem aspektiem), līdz relāciju izpratnei

(iekļaušanās struktūrā) un paplašināti abstraktai izpratnei (aspektu vispārināšana līdz jaunai jomai).

3. attēls. *SOLO* taksonomija ar parauga veidā norādītiem darbības vārdiem, kas norāda uz izpratnes līmeni



Avots: Biggs, 2014.

Jāatzīst, ka *SOLO* taksonomijas piemērošana mācīšanās rezultātu formulēšanai un līmeņu aprakstu ieviešanai starptautiskā mērogā nav īpaši attīstīta. Lai pārbaudītu šo ideju, ir jāveic liels darbs, bet principā tas sniedz jaunu pieeju, kurā hierarhijā sakārtotu kompetences jomu saprot atšķirīgi no zināšanu un prasmju jomas.

Ar Blūma un *SOLO* taksonomiju tiek sniegti divi piemēri, kā aprakstīt progresu zināšanu un prasmju jomā. To izcelsmei ir divas dažādas tradīcijas, Blūma taksonomijas pamatā ir biheiviorisma tradīcija, un *SOLO* - konstruktīvisma. Tādējādi starp abām taksonomijām tiek nodrošināts vajadzīgais līdzsvars, un minētās taksonomijas jāizmanto, ņemot vērā šo aspektu. Pašreizējā prakse rāda, ka lielākā daļa kvalifikāciju

ietvarstruktūru balstās tikai uz Blūma taksonomiju. Tajā slēpjas zināms trūkums, ar ko var nākties saskarties, strādājot ar globālajiem atsauces līmeņiem, tādēļ ir jāapsver doma ņemt vērā arī *SOLO* taksonomijas aspektus.

Šajā sakarā jāievēro zināma piesardzība, jo Blūma taksonomijas pielietošana kompetenču jomā potenciāli var radīt neelastīgu un vienkāršotu pieeju[12], no kā ir jāizvairās. Kā šajā ziņojumā norādīts iepriekš, ir arī svarīgi atzīmēt, ka, formulējot līmeņu aprakstus, Blūma taksonomija ļoti reti tiek izmantota tiešā veidā[13]. Ņemot vērā skaidras un nepārprotamas taksonomijas trūkumu līmeņu aprakstu formulēšanai un to, ka Blūma taksonomija ir visplašāk izglītībā izmantotā, var pamatoti apgalvot, ka politikas veidotāji taksonomiju izmanto netiešā veidā, to pat neapzinoties. Šāda hipotēze vēl ir jāpārbauda, tomēr tā ir ļoti iespējama.

Nobeigumā ir svarīgi atzīmēt, ka turpmākā zināšanu un prasmju nošķiršana ir jāpēta arī nākotnē, jo vairāk tādos gadījumos, kad tiek lemts par prasmju sadalīšanu apakšjomās. Tās tiek identificētas kā pamata, pārnesamās, tehniskās un profesionālās prasmes. Ja progress pamata prasmju un pārnesamo prasmju jomā ir visai līdzīgs zināšanām, tad progress tehnisko un profesionālo prasmju apakšjomā vairāk līdzinās profesiju klasifikāciju sistēmām, piemēram, ISCO-08 un pat *O*NET* aspektiem. Šī ir joma, kurai, izstrādājot globālos atsauces līmeņus, nepieciešama papildu izpēte.

Tālākvirzība kompetences jomā

Kompetences joma atšķiras no zināšanu un prasmju jomas, jo kompetence attiecas uz zināšanu un prasmju *piemērošanu* kontekstā. Salīdzinot ar izpratnes līmeni (*SOLO* taksonomija) vai domāšanas izpausmju klasifikāciju (Blūma taksonomija), kompetenču joma vairāk attiecas uz specializāciju. Tāpat kā zināšanu un prasmju gadījumā, plašā mērā tiek izmantots arī kompetencēm paredzētais modelis, proti, Dreifusa (*Dreifus*) prasmju apguves modelis (Dreifus un Dreifus, 1986). Šis modelis atšķiras no Blūma un *SOLO* modeļa, jo vairāk koncentrējas uz prasmju *apguvi* un izmanto hierarhisku sistēmu no iesācēja līdz ekspertam.

Saskaņā ar Dreifusa modeli, pastāv seši tālākvirzības līmeņi no iesācēja līdz ekspertam (Lester, 2005):

[12] Dž. Hārta rakstveida atbilde uz intervijas jautājumiem.
[13] D. Būkeres atbilde, kas ir daļa no salīdzinošās pārskata procesa.

- iesācēja līmenis: nepilnīga izpratne un pieeja, uzdevumus veic mehāniski, nepieciešama uzraudzība, lai pabeigtu to izpildi;
- augstāka līmeņa iesācēja līmenis: izpratne par darbu, tendence redzēt darbības secīgā gaitā, bez uzraudzības spēj pabeigt vienkāršākus uzdevumus;
- kompetenta speciālista līmenis: dziļa izpratne par darbu un galvenajiem aspektiem, redz darbības kā daļu no veseluma, var patstāvīgi pabeigt standarta darbu pienācīgā līmenī, tomēr neveicot darba uzlabojumus;
- lietpratīga speciālista līmenis: dziļi izprot un holistiskā veidā redz darbības, saskaņā ar esošo praksi veic darbības augstā līmenī;
- eksperta līmenis: autoritatīva vai dziļi holistiska izpratne, saskaņā ar esošo praksi intuitīvi veic darbības augstā līmenī, spēj sasniegt augstāku līmeni nekā ierasts un bez pūlēm uzrāda izcilu sniegumu.

3. tabula. Prasmju apguves Dreifusa modelis

Progresa līmeņi	Apraksti
Iesācējs	stingri ievēro apgūtos noteikumus vai plānus;
	vāji izprot situāciju;
	nespēj patstāvīgi pieņemt lēmumus;
	darbojas bez sasaistes ar saturu.
Augstāka līmeņa iesācējs	vadās pēc darbībām, pamatojoties uz konkrētiem kritērijiem vai aspektiem (aspekti ir situācijas, kas atpazīstamas tikai pēc iepriekšējas pieredzes, vispārīgs raksturojums);
	ierobežoti uztver situāciju;
	visus kritērijus un aspektus izdala atsevišķi, tos neskatot pēc nozīmīguma.
Kompetents speciālists	kopē vispārpieņemtu un ierastu rīcību;
	apzināti un pārdomāti veic plānošanu;
	veic standartizētas un ierastas procedūras;
	izmanto analītisku pieeju.
Lietpratīgs speciālists	situāciju redz holistiski, mazāk balstās uz atsevišķiem aspektiem;
	redz nozīmīgāko situācijā;
	uztver novirzes no standarta parauga;
	bez pūlēm pieņem lēmumus;
	prot izmantot vadlīniju principus, kuru nozīme mainās atkarībā no situācijas;
	izmanto racionālu pieeju.
Eksperts	nebalstās tikai uz noteikumiem, vadlīnijām vai principiem;
	intuitīvi izprot situāciju, pamatojoties uz dziļu izpratni, kas nav saistīta ar aprakstīto teoriju un praksi (vārdos neraksturojamās zināšanas);
	analītisko pieeju izmanto tikai jaunās situācijās vai problēmu gadījumos;
	ir priekšstats par to, kas ir iespējams;

Avots: Dreyfus un Dreyfus, 1986.

Šo Dreifusa modeli plaši pielieto starptautiskā kontekstā (skat. *Honken*, 2013, kā labu piemēru šī modeļa izmantošanai inženierzinātņu nozarē). Šim modelim raksturīga zināma pārklāšanās zināšanu un prasmju jomā, galvenokārt tas ir saistīts ar zināšanu ieguvi, un tādēļ tas vērā ņemams izmantošanai kompetences jomā. Jomu pārklāšanās ir līdzīga arī Blūma un *SOLO* taksonomijā, un to var risināt līmeņu noteikšanas procesā. Tomēr galvenais arguments ir tas, ka atšķirība starp līmeņu noteikšanas metodēm, ko izmantoto zināšanu un prasmju jomā, kā arī kompetenču jomā, ir jāpēta, izmantojot efektīvākas pieejas nekā pašreizējā situācijā, kad visās jomās tiek pielietota viena metode (vairumā gadījumu Blūma taksonomija).

Protams, pastāv arī dažādi citi modeļi, kas tiek piemēroti kompetenču jomā. Daudzi no tiem ir atrodami profesiju klasifikācijas sistēmās un mēģinājumos sasaistīt profesiju sistēmu un kvalifikāciju ietvarstruktūru dažādās līmeņu noteikšanas sistēmas. SKKI Darbinieku līmeņu noteikšanas instruments (SKKI, 2013) ir lielisks piemērs šādai iniciatīvai. Tāpat kā daudzos citos norādītajos piemēros, arī šis līmeņu noteikšanas instruments, atsaucoties uz zināšanām, prasmēm un kompetencēm, nav precīzs, lai gan šo jomu ietveršana nodarbinātības un darba devēju norādīto nepieciešamo kompetenču kontekstā ir visai noderīgs aspekts.

Šis līmeņu noteikšanas instruments ir izstrādāts, lai atbalstītu SKKI līmeņu noteikšanas procesu, kas attiecas uz darba funkciju sadalījumu, un sniegtu norādes par attiecīgajā līmenī iekļauto zināšanu un prasmju prasībām, kas ir nepieciešamas darba devējam. Šis instruments salīdzina SKKI līmeņus no 4. līdz 12. līmenim ar galvenajiem darba pienākumiem un sniedz piemērus attiecīgajam zināšanu, prasmju un kompetenču līmenim. Tomēr šis instruments nav paredzēts kā precīzs un visaptverošs apraksts visām konkrētā līmeņa darba funkcijām vai prasmēm, kuram jāpiemīt katram kandidātam / darbiniekam konkrētajā līmenī. Šis ir vispārināts ceļvedis, kas sniedz darba devējiem informāciju par attiecīgo darba funkciju līmeni attiecīgajā organizācijā un norāda pieturas punktus par personas kvalifikācijas attīstību. (SKKI, 2013, 1. lpp.)

Turpinot šīs sadaļas izklāstu, kur pētīta līmeņa noteikšana dažādās jomās, kā arī atsaucoties uz iepriekšējām sadaļām, kur skatīta līmeņu noteikšana, izmantojot līmeņu aprakstus, ir svarīgi arī aplūkot veidu, kādā notiek līmeņu noteikšana citās atzīšanas metodikās. Tā ir nākamās nodaļas centrālā tēma ar turpmāk izklāstītajām pārdomām par nepieciešamību līmeņu noteikšanas procesā iesaistīt sociālos partnerus.

Līmeņu noteikšana citās atzīšanas metodikās

Kā norādīts šīs sadaļas ievadā, mācīšanās līmeņu noteikšanas procesam nepieciešama daudzu gadu gaitā izstrādāta kvalifikāciju ietvarstruktūra. Šī iemesla dēļ ir svarīgi apsvērt dažus galvenos modeļus un to potenciālo ietekmi uz līmeņu aprakstu formulējumu kopumā, kā arī ierosināto globālo atsauces līmeņu kopumu. Turpmāk aplūkota līmeņu noteikšana šādās atzīšanas metodikās: reģionālās konvencijas, kvalifikācijas apliecinājumu izvērtēšana, profesiju standarti, mācīšanās rādītāji, profesiju un izglītības klasifikācijas sistēmas.

Reģionālās atzīšanas konvencijas neparedz nekāda veida līmeņu noteikšanu ārpus tām raksturīgās kvalifikāciju hierarhijas. Šī hierarhija tradicionāli ir balstīta uz progresu starp kvalifikācijas veidiem, bet kopš kvalifikāciju ietvarstruktūru parādīšanas un izstrādes progresu vairāk saista ar līmeņiem un līmeņu aprakstiem. Blūma taksonomija (Bloom un Kratwohl, 1984) ir labvēlīgi ietekmējusi līmeņu aprakstus, ko izmanto, lai aprakstītu progresu pa kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņiem. Kvalifikācijas apliecinājumu novērtējuma nozare ir līdzīga, jo citu valstu kvalifikāciju novērtējums ir balstīts uz tās valsts kvalifikāciju hierarhiju, kurā tiek veikta izvērtēšana. Arī šajā gadījumā progresa noteikšanai arvien vairāk izmanto kvalifikāciju ietvarstruktūras. Profesiju standarti galvenokārt koncentrēti uz dažādām jomām saistībā ar profesionālajiem līmeņiem līdzīgi kā iepriekš aprakstītajā Dreifusa prasmju apguves modelī (Dreifus un Dreifus, 1986). Uz šo iezīmi norāda arī visi iepriekš aplūkotie piemēri (Saskaņošanas projekts, *INSSO* un Prasmju un kompetenču vārdnīca (PKV)).

Mācīšanās mērījumi sniedz citu noderīgu paraugu, kad tiek noteikts līmeņa jēdziens empīriskā skatījumā. Turpmāk norādīti mērījumu paraugi un to attiecīgie tālākvirzības līmeņi, kas aplūkoti šajā ziņojumā:

- *LMTF* – agrīnā bērnība, sākumskolas un pēcsākumskolas izglītība;
- *STEP* – pieci savstarpēji saistīti soļi: sagatavot bērnus „pareizai startēšanai"; nodrošināt, lai visi izglītības guvēji mācītos; attīstīt ar darbu saistītas prasmes, kas nepieciešamas darba devējiem; veicināt uzņēmējdarbību un inovācijas; nodrošināt prasmju pieprasījuma un nodrošinājuma saskaņu;
- *LAMP* – 1. līmenis: indivīdam ir vājas prasmes, piemēram, nespēj noteikt bērnam paredzēto pareizo zāļu devu, kas norādīta uz iepakojuma. 2. līmenis: respondents var tikt galā tikai ar vienkāršiem, skaidri izklāstītiem lasīšanas

uzdevumiem. Šajā līmenī respondents var izlasīt, bet pārbaudi veic vāji. Var būt attīstītas prasmes tikt galā ar kādām konkrētām grūtībām (*coping skills),* īstenojot ikdienas rakstpratības nepieciešamību, bet ir grūtības saistībā ar jauniem izaicinājumiem, piemēram, konkrētām darba prasmēm. 3. līmenis: atbilstošais minimums, lai atbilstu ikdienas un darba prasībām komplicētā sabiedrībā. Šis prasmju līmenis parasti ir nepieciešams, lai sekmīgi pabeigtu vidusskolu un iestātos augstskolā. 4. un 5. līmenis: respondenti uzrāda labas augstāka līmeņa informācijas apstrādes prasmes;

- *WorldSkills* – iekļautas augsta līmeņa prasmes, kas lielā mērā raksturotas līmeņu aprakstos; koncentrējas uz kompetenci kā pamatpozīciju izcilības sasniegšanai, kas ir galvenais atšķirības noteicējs attiecībā uz vidēja līmeņa / tehniskā darba funkcijām.

Kā redzams no iepriekš minētajiem piemēriem, pastāv tendence ar mācīšanās rādītājiem aprakstīt līmeņus, izmantojot kategorijas, kas lielā mērā saistītas ar kontekstu, sākot no rakstītpratības (LAMP) līdz augstākajiem izglītošanās līmeņiem (*LMTF*). Kaut arī šie rādītāji nav tiešā veidā saistītas ar globālajiem atsauces līmeņiem, *WorldSkills* tomēr sniedz noderīgu ieskatu prasmju un kompetenču līmeņu definēšanā ar īpašu uzsvaru uz izcilību. Šī atšķirība ir svarīgs vērā ņemams apsvērums globālo atsauces līmeņu kontekstā, un tā arī ir tieši saistīta ar vispārinājuma līmeni[14]. Šis jautājums tiks vēlreiz aplūkots ziņojuma pēdējās nodaļās.

Vēl viens vērā ņemams aspekts – mācīšanās mērījumu kategorijas var arī izmantot, lai pārbaudītu līmeņu aprakstu efektivitāti[15]. Piemēram, *PIAAC* un *PISA* pētījuma rezultāti sniedz nozīmīgu ieskatu par zināšanu un prasmju līmeņiem, kas attiecas uz pieaugušajiem un jauniešiem. Šo rezultātu un līmeņu, kur ietvertas attiecīgās kvalifikācijas, mijnorādes var būt noderīgas, pārbaudot, vai līmeņi ir atbilstoši. Turklāt var arī nebūt tiešas korelācijas starp kvalifikāciju līmeņiem un pētījuma rezultātiem; tādējādi vēl ir nepieciešams ieguldīt daudz darba, lai izstrādātu piemērotu salīdzināšanas metodiku. Šī ir interesanta pieeja, kas jāpēta nākotnē.

Profesiju un izglītības klasifikācijas sistēmas ietver augsti attīstītas un diferencētas līmeņu noteikšanas shēmas. Piemēram, ISCO-08 izmanto divus pamatkritērijus, organizējot profesijas galvenajās grupās, galveno grupu apakšgrupās, mazākas nozīmes

[14] Dž. Hārta rakstveida atbilde uz intervijas jautājumiem.
[15] Intervija ar A. Pereiru, 2014. gada 10. aprīlis.

grupās un nelielu vienību grupās, kas ietvertas ISCO klasifikācijas struktūrā, proti, prasmju līmeni un prasmju specializāciju. Prasmes tiek definētas kā spēja izpildīt konkrētā darba uzdevumus un pienākumus. Prasmju līmenis ir sarežģītības pakāpe, kā arī uzdevumu un veicamo pienākumu klāsts. Prasmju specializācija attiecas uz zināšanām, kas nepieciešamas, darbā izmantojot instrumentus, mehānismus un materiālus, kā arī ražojot preces un sniedzot pakalpojumus. *O*NET* ir balstīts uz aprakstu taksonomiju katrā hierarhiskajā jomā. *ISCED* ietverts izglītības „pakāpju" jēdziens, kas veido sakārtotu elementu kopumu, grupējot izglītības programmas saistībā ar mācīšanās pieredzes gradāciju, kā arī ZPK katras programmas kontekstā. *ISCED* pakāpe atspoguļo izglītības programmas satura sarežģītības un specializācijas līmeni, sākot no pamatlīmeņa līdz sarežģītākajam līmenim. Šajā perspektīvā izglītības pakāpes ir konstrukcija, kas balstās uz pieņēmumu, ka izglītības programmas var grupēt pa sakārtotām kategorijām. Šīs kategorijas pārstāv plaša mēroga izglītības etapus progresa kārtībā, proti, izglītības satura sarežģītības virzienā. Jo sarežģītāka ir programma, jo augstāka ir izglītības pakāpe. Izglītības programmu pakāpjveida klasifikācijas mērķis ir atspoguļot visus pieejamos izglītības sistēmu virzienus izglītības sistēmās.

PKP ir izklāstītas vispārīgās prasības, kas noteiktas attiecīga līmeņa kvalifikācijas piešķiršanai konkrētajā disciplīnā. Prasībās formulēts minimālā standarta „slieksnis". Daudzos gadījumos norādīti arī „tipiskie" vai modālie standarti, turklāt dažos no tiem raksturota izcilība (*QAA*, 2012, 2. lpp.). PKP galvenokārt ir saistīti ar attiecīgajām kvalifikācijām. *QAA* atbilst bakalaura grādam ar izcilību, kā arī maģistra grādam. Šajā gadījumā tiek kritizēts, ka pamata grādi ir definēti pārāk stingri, atspoguļojot darba devēju vajadzības, tādējādi ir grūti izstrādāt „nacionālā līmeņa atsauces punktus" (*QAA*, 2012, 2. lpp.).

Izglītības beidzēja kritēriji, kas apraksta pamatkompetences, galvenos kritērijus un pārnesamās prasmes, iepazīstina ar vēl vienu uz mācīšanās rezultātiem balstītas pieejas piemēru ārpus kvalifikāciju ietvarstruktūrām. Debates, kas saistītas ar konteksta atkarību un konteksta neatkarību, lielā mērā attiecas uz izglītības beidzēja kritēriju jēdzienu. Līmeņu noteikšana izglītības beidzēja kritērijos ir saistīta ar izpratni par to, „kāds ir izglītības beidzējs", un tāpat kā PKP gadījumā tas attiecas uz kvalifikācijām, bet šajā gadījumā kvalifikāciju *tipu* lietojot plašākā izpratnē, kas nav saistīts ar konkrētu disciplīnu vai specialitāti.

Šķiet, ka zināma līmeņa konverģence kvalifikāciju ietvarstruktūrās ietverto līmeņu noteikšanas pieejās, kā arī citu atzīšanas metodiku izmantošana kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņu noteikšanā kļūst par realitāti. Tomēr dažāda veida atzīšanas metodiku visaptverošie mērķi liecina, ka līmeņu noteikšanas pieejas ir saistītas, bet joprojām atšķiras. Eksistē daži konverģences piemēri. Eksistē labi piemēri, kur kvalifikāciju sistēmās ietverta profesiju klasifikācijas sistēma (ISCO) (piemēram, Dienvidāfrika), mācīšanās rezultāti un kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņi – Eiropas Atzīšanas telpas (EAT) rokasgrāmatā kvalifikācijas apliecinājumu vērtētājiem (*Nuffic*, 2012), tiešā korelācija starp kvalifikāciju PKP, kvalifikācijas veidi un absolventu kritēriji, kā arī Saskaņošanas projekta tiešā saistība ar Boloņas procesu, *EKI* un *EAIT-KI*.

Sociālo partneru iesaistīšana līmeņu aprakstos

Saistībā ar kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstību pētījumā ir skaidri uzsvērts apsvērums par trīspusēju konsultāciju iekļaušanu, tostarp sociālo partneru (organizētās nodarbinātības un komercdarbības jomā) un valsts iekļaušanu. Pašlaik Starptautiskās Darba organizācijas (*ILO*) (skat. SDO, 2014) uzraudzībā norisinās pētījums, kas neapšaubāmi sniegs lielāku skaidrību šajā jomā. Pārskatā par līmeņu aprakstiem, kas izstrādāts šajā pētījumā, norādīti daži apsvērumi, kas saistīti ar sociālo partneru iesaistīšanu. Tie īsi aplūkoti turpmāk.

Pirmkārt, nav pārsteigums, ka darba devēji bieži vien nezina par līmeņu aprakstiem. Saskaņā ar Koulsu[16] darba devēji ir jāiesaista jau agrīnā līmeņu aprakstu izstrādes stadijā, bet, iespējams, mazākā mērā, ja ietvarstruktūra jau ir ieviesta. Šī ir svarīga tēma, ko, iespējams, var vispārināt uz daudziem kvalifikāciju ietvarstruktūru aspektiem. Efektīvas ietvarstruktūras mēdz būt ietilpinātas darbinieku un darba devēju ikdienas darbā tādā veidā, ka tas nerada nepieciešamību pārzināt ietvarstruktūras. Taustāma pieredze vairāk redzama nacionālo aprakstu iekļaušanā nozaru iniciatīvās un ar cilvēkresursiem saistītajos instrumentos (darba sludinājumos, darba klasificēšanas, atzīšanas un piešķiršanas sistēmās)[17]. Iepriekš norādīts labs piemērs par līmeņu aprakstu iekļaušanu darba devējiem noderīgos instrumentos, proti, LVI – līmeņu noteikšanas instruments (skat. arī LVI, 2013):

[16] Intervija, 2014. gada 4. aprīlis
[17] Intervija ar A. Ērdenu, 2014. gada 10. aprīlis.

LVI partnerībā noteikts, tā kā starp jebkuriem mācīšanās rezultātiem iespējams veikt plaša veida salīdzinājumus, LVI līmeņu apraksti ļauj izglītības guvējiem, darba devējiem un visai sabiedrībai saprast prasmju un mācīšanās klāstu, kas ir jāapgūst katrā līmenī un ko arvien vairāk norāda darba sludinājumos, palīdzot darba devējiem noformulēt prasmes, kas nepieciešamas konkrētajam darbam, un potenciālajam darbiniekam palīdzot izcelt savas prasmes, tādējādi nodrošinot, ka atbilstošā persona iegūst atbilstošo darbu.[18]

Hārts (atbildot uz pētījuma autoru jautājumiem) atsaucas uz pausto nepieciešamību pedagogiem, izglītības guvējiem, darba devējiem un darba stratēģijas speciālistiem pulcēties kopā un runāt par kvalifikāciju ietvarstruktūrām, to līmeņiem un līmeņu aprakstiem. Lai identificētu un noteiktu jaunus kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņus, to izstrādātājiem ir jāapkopo izglītības un apmācības sasniedzamie rezultāti, kas galvenokārt balstīti uz zināšanām un galvenokārt attiecas uz „mīkstajām" un „cietajām" prasmēm. No vienas puses, šie rezultāti vadīs izglītības guvējus un, no otras puses, palīdzēs praktiķiem.

Tehniskie žargoni, kas saistīti ar līmeņu aprakstiem un NKI, nereti apgrūtina efektīvu sociālo partneru iesaisti. Sociālos partnerus parasti uzaicina uz semināriem, konferencēm, kopīgām darba grupām un daudziem citiem forumiem, tomēr viņu ieguldījumu bieži kritizē kā simbolisku (proti, sociālo partneru iekļaušana sniedz lielāku procesa efektivitātes ticamību: skat. *OECD*, 2007) un bez jēgpilnas nozīmības. Nenoliedzami, par šo tēmu vēl ir daudz jārunā. Tas vēl jo vairāk izpaužas globālo atsauces līmeņu kontekstā, kur ar sociālajiem partneriem jāsadarbojas starptautiskā līmenī, piemēram, *ILO* Strādājošo aktivitāšu birojs (*ACTRAV*), Starptautiskais arodbiedrību kongress (*ITUC*), Starptautiskā darba devēju organizācija (*INSSO*) un Starptautiskās izglītības organizācija (SIO), tomēr pastāv vēl arī daudzi citi sociālie partneri.

Šajā sadaļā aplūkoti daži svarīgākie aspekti, kas attiecas uz ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem. Atsaucoties uz iepriekšējām diskusijām, kas saistītas ar dažādām mācīšanās, kvalifikāciju ietvarstruktūru un citu atzīšanas metodiku jomām, šī pētījuma autori ir norādījuši, ka līmeņu apraksti (pamatojoties uz mācīšanās rezultātiem un dažādu mācīšanās jomu aprakstiem) tiek plaši izmantoti visā pasaulē; piemēri norādīti šajā pētījumā iekļautajos gadījuma pētījumos. Pamatojoties uz norādīto pārskatu, līmeņa aprakstu var definēt šādi:

[18] Dž. Hārta rakstveida atbilde uz intervijas jautājumiem, 4. lpp.

Apgalvojums, kas, izmantojot mācīšanās rezultātus, apraksta mācīšanās sasniegumus konkrētā kvalifikācijas ietvarstruktūras līmenī un sniedz plašas norādes par mācīšanās veidiem, kas ir atbilstoši šāda līmeņa kvalifikācijai.

Filozofiskās bāzes trūkums ir norādīts kā nopietns ierobežojums, kas turpmāk ir jālabo. Turklāt arī uzsvērts, ka kvalifikāciju izstrādes nodalīšana no noteikumiem ir svarīga metaietvarstruktūras iezīme, jo visdrīzāk tiešu sasaisti ar specifiskām profesijām nevajadzētu veidot. Spriedze starp minimālo pieņemamo izpildi un „izcilību pratības sasniegšanā", kas pastāv līmeņu aprakstu formulēšanā, ir svarīgs vērā ņemams apsvērums, tāpat būs jāpievēršas jautājumam par līmeņu aprakstu minimumu, to formulējot reģionālā līmenī.

Šajā sadaļā minēts svarīgs arguments, ka zināšanu un prasmju jomai, kā arī kompetenču jomai ir jāpiemēro dažādas hierarhijas. Zināšanu un prasmju gadījumā ieteikts piemērot Blūma taksonomiju (ņemot vērā arī tās neseno pārskatīto variantu) (Anderson et al., 2001) un *SOLO* taksonomiju (Biggs, 2014). Kompetencei ieteikts piemērot Dreifusa prasmju apgūšanas modeli (Dreyfus un Dreyfus, 1986).

Analizējot veidu, kādā notiek līmeņu noteikšana citās atzīšanas metodikās, ir atzīmēts, ka mācīšanās mērījumi tiecas raksturot līmeņu noteikšanu, izmantojot kategorijas, kas ir ļoti atkarīgas no konteksta. Tika arī novērots, ka arvien vairāk pieaug konverģence starp līmeņu noteikšanas pieejām, ko izmanto kvalifikāciju ietvarstruktūrās un citās atzīšanas metodikās.

Šīs sadaļas secinājumos norādīti apsvērumi, kas attiecas uz ierosināto globālo atsauces līmeņu izstrādi. Pirmkārt, ir svarīgi apzināties līmeņu aprakstu ierobežojumus – šajā sakarā ir jāapsver doma globālos atsauces līmeņus uzskatīt par „indikatīvajiem līmeņiem" ar pievienotiem no konteksta atkarīgiem piemēriem. Otrkārt, arvien vairāk pieaug tendence NKI izstrādāt ietvarstruktūru apakšgrupas (parasti augstākajā izglītībā, profesionālajā izglītībā un vispārējā izglītībā). Tas liek izvirzīt jautājumu, vai ir nepieciešami atšķirīgi līmeņu aprakstu kopumi katrai nozarei / apakšgrupai? Esošie pierādījumi liecina, ka tas nav nepieciešams. Visbeidzot, ir jāuzsver, ka, izstrādājot globālos atsauces līmeņus, ir jākonsultējas ar sociālajiem partneriem (jo īpaši tiem, kas darbojas starptautiskā līmenī). Šo konsultāciju praktiskie jautājumi ir rūpīgi jāplāno, lai globālie atsauces līmeņi būtu uzticami.

Tematiskā joma – mācīšanās atzīšana 4. dimensija. Kvalifikācijas un kvalifikāciju ietvarstruktūras

Kvalifikāciju struktūru izcelsme meklējama antīko civilizāciju, piemēram, Grieķijas, Spartas, Romas un Ķīnas, organizētajās izglītības sistēmās. Tā kā šajās kultūrās nepastāvēja specializētas karjeras struktūras, organizētā izglītība tika koncentrēta uz vispārējiem starptautiskā pilsoniskuma jautājumiem, nevis profesionālo sagatavotību, kas galvenokārt tika sasniegta caur neformālu stažēšanos. Civilizācijām attīstoties, pieauga sociālās klases un kastu nozīme, un indivīdi ar konkrētām kompetencām tika grupēti pēc tām. Civilizācijām attīstoties, parādījās priekšrocības un ieguvumi, ko sniedz izglītība un tās sasaiste ar kvalifikācijām. Šajā jomā vislabāk bija organizēta Ķīnas civilizācija, kurā bija virkne izstrādātu līmeņu, kas piesaistīti eksāmeniem, kas savukārt deva tiesības ieņemt valsts amatus. Viduslaikos izglītībai galvenokārt bija reliģisks raksturs, bet vēlīnajā viduslaiku periodā izglītībā tika ieviesta jauna pieeja, kas pastāvēja līdzās garīdzniecībai un feodālajai bruņniecībai. Krusta karu rezultātā radās jauni ekonomiskie mērķi, attīstījās banku sektors, preču imports un kuģniecība visā Eiropā un Rietumu pasaulē, un tas radīja priekšnoteikumus pilsētu attīstībai un jauna veida izglītībai, kas orientēta uz profesijas ieguvi. Izglītība kļuva pieejama arī vidusšķirai, attīstījās amatnieku un tirgotāju ģilžu sistēma (De Villiers, 1997).

Šajā laikā tika dibinātas pirmās formālās augstākās izglītības iestādes un islāma universitātes Al-Azhar Kairā un Sankore Timbuktu (Serpell, 2007). Sākot ar 11. gs., universitātes tika dibinātas arī Eiropā, galvenokārt reaģējot uz iepriekšējo šauro reliģisko doktrīnu. Boloņas Universitātes dibināšana iezīmēja Eiropas universitāšu tradīciju sākumu. Šis arī bija laiks, kad termins „kvalifikācija" ieguva daudz konkrētāku nozīmi, lai gan saglabājot uzsvaru uz sociālās izcelsmes klasifikācijas struktūru. 19. gs. sākās ar liberālisma, vienlīdzīgu tiesību un iespēju apziņas vilni, kam sekoja lielāka specializācija un birokratizācija (De Villiers, 1997). Pieaugošā nepieciešamība pēc kvalificētiem darbiniekiem noteica arī vajadzību pēc kvalifikācijas apliecinājumiem, kas turpina pastāvēt arī mūsdienās. 20. gs. aktuāla kļuva cilvēkkapitāla teorija un tehnoloģiskā attīstība, kas radīja bažas, vai izglītības sistēma spēj apmierināt darba tirgus prasības. Šajā laikā parādījās viedoklis, ka striktas robežas rada mācīšanās šķēršļus, un nav nepieciešams stingri nodalīt akadēmiskās un profesionālās sistēmas.

1980. gadu beigās Apvienotajā Karalistē parādījās NKI jēdziens, ko ievērojami ietekmēja integrācijas ideja, kā arī uzsvars uz profesionālo apmācību, izmantojot pratības pieeju. Šā jēdziena izcelsme sakņojas kompetenču pieejā profesionālajā izglītībā, ko paplašināja Džesaps (*Jessup*) (1991), kā arī Skotijas *Rīcības plānā,* kas veicināja profesionālās izglītības un apmācības modularizāciju Skotijā (Skotijas Izglītības departaments, 1983). Attīstījas ideja, ka visas kvalifikācijas ir jāizsaka sasniedzamo rezultātu izteiksmē, nenorādot mācīšanās virzienus vai programmas (Young, 2005). Šajā politiski uzlādētajā dažādu faktoru sajaukumā un no jauna aktuālās mūžizglītības gaisotnē laikā no 1989. gada līdz 1995. gadam Austrālijā, Anglijā, Skotijā, Jaunzēlandē, Īrijā un Dienvidāfrikā tika izveidotas pirmās NKI. Francija kā valsts, kas izteikti ievēro no anglosakšiem atšķirīgas tradīcijas, arī ir bijusi šīs pirmās paaudzes NKI grupas dalībniece (Bouder, 2003; Keevey et al., 2011). Francijas gadījumā NKI veidota uz kvalifikāciju hierarhijas pamata, kas 1960. gadu beigās guva oficiālu izpausmi nomenklatūrā, ar kuru centās racionalizēt to studentu skaitu, kuri, pabeidzot izglītības un apmācības sistēmu, atbilda darba tirgus vajadzībām. Kā attiecībā uz nomenklatūru atzīmējis Meots (*Méhaut*) (2012, 46. lpp.), „tiem, kuri pabeiguši izglītošanos bez kvalifikācijas, būtu jāatbilst pozīcijai „nekvalificēts strādnieks", tomēr pirmā līmeņa profesionālās izglītības diploms paredzēts kā atbilstošs statusam „kvalificēts darbinieks" vai „amatnieks". Meots arī atzīmē (2012, 46. lpp.), ka šīs līmeņu hierarhijas teorētiskie līdzinieki ir kvalifikāciju režģis, ko veido kolektīvie līgumi , un plašākā sabiedrībā – profesiju sociālā hierarhija.

Pirmās paaudzes valstīs NKI tika izstrādātas kā formālās izglītības programmu un ar tām saistīto kvalifikāciju un sertifikātu līmeņu hierarhiska klasifikācija (Coles et al., 2014). NKI būtiskajās iezīmēs ietverti jauni kvalitātes nodrošināšanas un standartu noteikšanas režīmi, pamatojoties uz mācīšanās rezultātiem, un kas ir vēl jo svarīgāk šā pētījuma kontekstā – līmeņu apraksti, kuri tika izmantoti, lai noteiktu līmeni, kuram piesaistīta attiecīgā kvalifikācija (skat. Tuck, 2007).

Definīciju attīstība un kvalifikāciju loma

Pirms kvalifikāciju ietvarstruktūras dažādo veidu izsmeļošākas aplūkošanas ir svarīgi apsvērt definīciju attīstību un kvalifikāciju lomu. Ir svarīgi atzīmēt, ka abi aspekti var būt saistīti ar *TPIA* mainīgo dabu un tās saistību ar darba tirgu, globalizāciju un mūžilgas mācīšanās nozīmi. Pārskatot mainīgo kvalifikācijas politiku un praksi

Eiropā, *CEDEFOP* (2010b, 19. lpp.) secinājis, ka „kopumā kvalifikāciju nozīme starptautiskās mobilitātes atbalsta kontekstā ir nostiprinājusies". Autori arī norāda uz kvalifikācijas nepilnībām kā uz signālu vai plaši izplatītu parādību: „Kvalifikācijas jēdziens, kā mēs to mūsdienās redzam konkrētās rekrutēšanas situācijās, vienmēr ir nepilnīgs, un tas kalpo kā signāls" (2010b, 23. lpp.). Autori aizstāv jēdzienu „reprezentācija", ko uzskata par plašāku, jo „tas ļauj šā jēdziena lietotājam veidot priekšstatu par savām spējām, savukārt rekrutēšanas speciālistam ir iespēja kandidāta meklēšanas procesu īstenot specifiskākā veidā" (*CEDEFOP*, 2010b). Šis jēdziens vēlāk šajā ziņojumā tiks izmantots atkārtoti (skat. 4. nodaļu par nākotnes iespējām).

Pastāv dažādas kvalifikāciju izpratnes. Galvenā atšķirība pastāv starp izpratni, kurā kvalifikāciju uztver kā uzrādīto sasniegumu sertificēšanu, izmantojot iepriekš noteiktu formālo mācīšanās novērtējumu un izpratni, kurā kvalifikāciju uztver kā statusu, ko nodrošina prakses kopienas. No vienas puses, kvalifikācijas jēdziens ir saistīts ar sertifikāciju, kas nozīmē kompetences līmeņa, ko indivīds ir sasniedzis, oficiālu sertifikāciju. No otras puses, termins „kvalifikācija" ietver atsauci uz darba tirgu; šajā ziņā darbinieks ir kvalificēts noteiktu darba funkciju veikšanai.

Apvienotās Karalistes atsauces ziņojums ilustrē šo būtisko atšķirību (*AKKI*, 2010, 10. lpp.), pievēršot uzmanību pamata prasmēm:

Visās Apvienotās Karalistes (AK) ietvarstruktūrās ir iekļauti līmeņi, kas paredzēti tādu mācīšanās sasniegumu atzīšanai, kas atrodas zem līmeņa, ko parasti reprezentē profesionālās, pirmsprofesionālās vai vispārējās izglītības kvalifikācijas. Tie ir QCF Entry 1 (kvalifikāciju un kredītpunktu ietvarstruktūra, 1. iestāšanās līmenis) un Entry 2 (2. iestāšanās līmenis), CQFW Entry 1 (Velsas kvalifikāciju un kredītpunktu ietvarstruktūra, 1. iestāšanās līmenis) un Entry 2 (2. iestāšanās līmenis), un SCQF (Skotijas kvalifikāciju un kredītpunktu ietvarstruktūra) 1. un 2. līmenis. Šie līmeņi tiek uzskatīti par ārkārtīgi svarīgiem mūžilgas mācīšanās apliecinātājiem AK kvalifikāciju ietvarstruktūrās. Tiem ir īpaša nozīme, atbalstot izglītības guvējus, kuriem ir tikai pamata prasmes vai kuriem trūkst pašapziņas. Ir pierādīts, ka, atzīstot sasniegumus šajos līmeņos, izglītības guvēji gūst motivāciju tiekties pēc augstākas kvalifikācijas. Fakts, ka EKI šie AK ietvarstruktūru līmeņi nav iestrādāti, radīja lielas bažas, un tā apspriešanai tika izvirzīts plašs jautājumu loks. Tika stingri ieteikts šos jautājumus adresēt EKI padomdevēju grupai un šo plaisu EKI novērst, 2013. gadā to pārskatot.

Starptautiskajās aģentūrās arī atrodamas dažādas kvalifikāciju definīcijas (skat. ***4. tabulu***):

4. tabula. Dažādu kvalifikāciju definīcijas

Termins	*UNESCO* definīcija	*ILO* definīcija	*EU* definīcija	*OECD* definīcija
Kvalifikācija (Saistītie termini: sertifikācija, sasniedzamie mācīšanās rezultāti, kvalifikāciju ietvarstruktūra.)	Strādājošā profesijas vai profesionālo spēju formāla izteiksme, kas ir atzīta starptautiskā, valsts vai nozares līmenī. Oficiāls apstiprinājums (apliecība, diploms) par sasniegumiem, atzīstot, ka ir sekmīgi nokārtoti izglītības vai apmācības pārbaudījumi. (1) Oficiāls apstiprinājums, parasti dokumenta veidā, kas apliecina izglītības programmas vai tās daļas sekmīgu pabeigšanu. Kvalifikāciju var iegūt: sekmīgi pabeidzot visu programmu; sekmīgi pabeidzot izglītības programmas daļu (daļēja kvalifikācija); vai atzīstot iegūtās zināšanas, prasmes un kompetences neatkarīgi no s izglītības programmā. To var saukt arī par „kvalifikācijas apliecinājumu ". (2)	Indivīdam piešķirtais sertifikāts, kas atzīst, ka ir apgūtas noteiktas zināšanas, prasmes un kompetences. Tā ir arī darbinieka profesionālo spēju formāla izpausme, kas ir atzīta starptautiskā, valsts vai nozares līmenī. (3)	Formāls novērtēšanas un atzīšanas procesa rezultāts (apliecība, diploms vai grāds), ko iegūst, kompetentai institūcijai nosakot, ka indivīds ir sasniedzis mācīšanās rezultātus atbilstoši konkrētiem standartiem, un/ vai viņam piemīt nepieciešamās kompetences veikt darbu konkrētā jomā. (4)	Kompetentas institūcijas apliecinājums, ka indivīds saskaņā ar īpašiem standartiem ir apguvis zināšanas, prasmes un/ vai plašākas kompetences. (5)

Avoti:(1) UNESCO-UIS (2011); (2) UNESCO (2014d); (3) ILO (2006); (4) CEDEFOP (2011b); (5) OECD (2010b).

Kvalifikācijas process ievērojami atšķiras katrā konkrētā vidē, bet vairumā gadījumu tajā ietverti šādi pieci elementi, kā apraksta *CEDEFOP* (2010a):

- *Mācīšanās*: kvalifikācijas pamats; indivīda mācīšanās var notikt oficiālā izglītības programmā vai pieredzes veidā, piemēram, caur darba vai personiskām un sociālām aktivitātēm; mācīšanās var izpausties kā zināšanas, prasmes un plašākas kompetences, piemēram, personīgās un sociālās kompetences;
- *Novērtēšana*: indivīda zināšanu, prasmju un plašāku kompetenču novērtējums, salīdzinot ar attiecīgiem kritērijiem, piemēram, mācīšanās rezultātiem vai kompetences standartiem;
- *Apstiprināšana*: apstiprinājums, ka indivīda mācīšanās rezultātu novērtējums atbilst iepriekš noteiktiem kritērijiem (standartiem) un ir ievērota spēkā esoša novērtēšanas procedūra, kas nozīmē, ka rezultāti ir kvalitatīvi un uzticami;
- *Sertifikācija*: indivīda mācīšanās dokumentēšana; izglītības dokumentu parasti izsniedz kompetenta un uzticama iestāde, oficiāli atzīstot indivīda vērtību darba tirgū un turpmākā izglītībā un apmācībā;
- *Atzīšana*: šis posms seko pēc iepriekšējiem četriem etapiem; tas atspoguļojas paaugstinātā indivīdu pašapziņā, kā arī, kad trešās personas, ņemot vērā indivīda kvalificēto statusu, piedāvā viņam tālākvirzību jauna darba, augstāka atalgojuma un / vai paaugstināta sociālā statusa veidā.

Dažādi kvalifikāciju ietvarstruktūru veidi

Pirmās paaudzes NKI grupai sekoja 20 vai vairāk otrās paaudzes NKI. Šīs NKI, piemēram, Malaizijā, Maurīcijā un Honkongā, balstījās uz pieredzi, kas gūta no jomas pionieriem, un kopumā spēja izstrādāt atbilstošus un saturīgus ietvarstruktūru modeļus. 21. gs. pirmajos gados aizvien vairāk valstu sekoja globālām tendencēm. Trešās paaudzes NKI, kuru skaits šobrīd sasniedz vairāk nekā 100, arī ņēma vērā iepriekšējo pieredzi, bet ir bēdīgi slavenas ar pārāk plašu „politikas aizņemšanos" (Chakroun, 2010). Šā ziņojuma pabeigšanas laikā vismaz 140 valstu NKI bija dažādos izstrādes un īstenošanas posmos (Keevy et al., 2010; skat. arī Leney et al., 2009). Visas valstis bez izņēmuma ir turpinājušas gan pirmās, gan otrās, gan trešās paaudzes NKI attīstību. Turpmāk aplūkotas attīstītākās NKI, dažas no tām minētas vairāk nekā vienu reizi. Šīs NKI joprojām ir spēkā, lai gan dažas ir tikušas pārskatītas.

Kā parādīts **2. attēlā**, kvalifikāciju ietvarstruktūras var raksturot ne tikai pēc tā, kad tās ir izveidotas (proti, kurai paaudzei tās pieder), bet arī pēc to mērķa. Pastāv šādi trīs galvenie ietvarstruktūru veidi:

- *nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūras*, kas izstrādātas konkrētā valstī un konkrētā nozarē (*TPIA* Jamaikas ietvarstruktūra, profesiju kvalifikāciju ietvarstruktūras apakšgrupa Dienvidāfrikā, Polijas vispārējās izglītības kvalifikāciju ietvarstruktūra un Armēnijas inženierzinātņu nozares ietvarstruktūra);
- *nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras*, kas izstrādātas, galveno uzmanību veltot nacionālajam aspektam (AAE, Čīle un Malaizija);
- *starptautiskās kvalifikāciju ietvarstruktūras*, kas ir izstrādātas vairākās valstīs. Ja šīs valstis atrodas vienā ģeogrāfiskā areālā, tās dēvē arī par reģionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām (*SADC* RKI un EKI). Starptautiskās kvalifikāciju ietvarstruktūras var būt arī izstrādātas vairākās valstīs, kas neatrodas vienā ģeogrāfiskā areālā).

Eiropas kontekstā pašlaik pastāv šādi trīs nozaru ietvarstruktūru piemēri (Leney et al., 2009):

- *autobūve un autorūpniecība* – Vācijas, Ungārijas, Polijas, Luksemburgas un Austrijas pārstāvji ir izstrādājuši un pārbaudījuši šādu vienotu pieeju: uz sasniedzamajiem rezultātiem balstītas profesionālās izglītības mācību programma, izmantojot profesiju standartus. Projekta produkti ir saistīti ar EKI līmeņiem, kas izteikti zināšanu, prasmju un kompetenču aspektos;
- *darbs televīzijā (TV)* – projekts paredzēts, lai atbalstītu savstarpējās uzticēšanās areāla izveidi un mobilitāti, kā arī, lai rosinātu izstrādāt saskaņotu apmācības un nodarbinātības jomu Eiropas audiovizuālajā nozarē. Projektā izstrādāta salīdzinošā tīmekļa sistēma, kas ļauj identificēt TV tehnisko profesiju profesionālo kompetenču, darba prasību, apmācību piedāvājuma un prakses atšķirīgos un līdzīgos aspektus Spānijā, Itālijā, Portugālē, Polijā, Vācijā, Francijā, Īrijā un Apvienotajā Karalistē;
- *Eiropas profesionālās kartes projekts inženieriem* – *Engcard* (Inženieru kartes) mērķis ir palielināt un veicināt Eiropas pārrobežu mobilitāti inženieriem, mazinot kavējošo ietekmi, ko rada profesionālo kvalifikāciju atzīšana. *Engcard* joprojām atrodas attīstības stadijā, un tās mērķis ir integrēt *Engcard* koncepciju *Europass*

dokumentācijā, risinot kvalitātes nodrošināšanas un IT jautājumus (piemēram, tos, kas saistīti ar kapacitāti, drošību un privātumu) un izstrādājot prototipu, ko starptautiskā veidā varētu piemērot arī citām profesijām;

- *tūrisms* – projektā ietverts gan studiju programmu salīdzinājums, gan mēģinājums saskaņot tūrisma kvalifikācijas ar EKI, ietverot šādas valstis: Malta, Austrija, Itālija, Grieķija, Slovēnija un Spānija;
- *humanitārais sektors* – Kvalifikāciju ietvarstruktūras humanitārās rīcības dokumentā (*KIHRD*) salīdzinātas kompetences un prasmes, kas iegūtas formālās izglītības sistēmā, ar tām, kas iegūtas, strādājot humanitārajā jomā, kas parasti ir balstītas uz pieredzi nozarē un praktisko pieredzi. *KIHRD* ir balstīts uz *EKI*.

Nozaru ietvarstruktūras, neatkarīgi no tā, vai tās ir vai nav veidotas vienā ģeogrāfiskajā areālā, visā pasaulē tiek izstrādātas arvien vairāk. Šajās nozaru sistēmās NKI un RKI tiek izmantotas kā atskaites punkti, cenšoties piedāvāt praktiskākus un uz saturu orientētus ieteikumus darba devējiem, darbiniekiem, speciālistiem, darbiniekiem un izglītības guvējiem. Nozaru ietvarstruktūras, kas izstrādātas vairākās valstīs, no dažādiem ģeogrāfiskajiem areāliem mēdz arī būt mazāk saistītas ar kādu konkrētu RKI.[19] Šķiet, ka šī tendence, visticamāk, turpināsies arī nākotnē.

[19] A. Deija šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde.

5. tabula. Dažādi kvalifikāciju ietvarstruktūru veidi

Kvalifikāciju ietvarstruktūru veids	Mērķis	Ģeogrāfiskās iespējas	Piemēri
Nozaru	Ietvarstruktūras ar nozaru specifiku	valsts robežās; valstīs, kas atrodas vienā ģeogrāfiskajā areālā; valstīs, kas atrodas dažādos ģeogrāfiskajos areālos	Jamaikas *TPIA* KI; Humanitārās rīcības kvalifikāciju ietvarstruktūra (*HRKI*); Sadraudzības mazo valstu Virtuālā universitātes (*VUSSC)* SKI
Nacionālās	Iekļautas visas nozares	valsts robežās	Austrālijas NKI; Malaizijas NKI
Starptautiskās	Iekļautas visas nozares	valstīs, kas atrodas vienā ģeogrāfiskajā areālā (attiecas arī uz RKI); valstīs, kas atrodas dažādos ģeogrāfiskajos areālos.	- EKI; - *SADC* KI; - *ASEAN* KAS

Avots: adaptēts no Keevy et al., 2010.

Arvien vairāk pieaug RKI starptautiskā nozīme. Kopš pirmo RKI izstrādes *SADC* (kopš 1999. gada), Eiropā (kopš 2005. gada) un Karību reģionā (kopš 2003. gada), arī citi reģionālie grupējumi ir sekojuši šim piemēram – Āzijas un Klusā okeāna valstu ekonomiskās sadarbība (*APEC*) (kopš 2006. gada), *ASEAN* (kopš 2011. gada), Sadraudzības valstis (kopš 2008. gada), Centrālamerika un Dienvidamerika (kopš 2011. gada), Persijas līča valstis (kopš 2009. gada) un Klusā okeāna Dienvidu krasta valstis (kopš 2001. gada). Turpmāk īsumā norādīts katras šīs iniciatīvas statuss, kas ir svarīgs atskaites punkts ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem.

Dienvidāfrikas Attīstības kopiena

Pēc *SADC* Izglītības un apmācības protokola parakstīšanas 1997. gadā tika izveidota Tehniskā komiteja, lai pārskatītu *SADC* reģiona izglītības un apmācības sistēmu saskaņošanu un standartizāciju, tostarp izstrādājot RKI. Pēc konsultāciju un izpētes perioda 2005. gadā tika izstrādāta *SADC* RKI koncepcija, kas pārskatīta 2011. gadā (*SADC*, 2011). Koncepcijas dokumentu 2011. gada 23. septembrī apstiprināja *SADC* izglītības ministri. Ministri arī apstiprināja *SADC* sekretariāta Izglītības un prasmju attīstības nodaļas uzlabošanu, palielinot atbalstu tās funkciju īstenošanai un veicinot konsultācijas par *SADC* RKI ar galvenajām ieinteresētajām personām. *SADC* dalībvalstis tika mudinātas augšupielādēt savas izstrādātās kvalifikācijas *SADC* kvalifikāciju portālā, kur dažas dalībvalstis iesaistījās pilotprojekta veidā. Tika arī izstrādāti DAK RKI paredzētie līmeņu apraksti, kā arī ierosinātās reģionālās vadlīnijas kvalitātes nodrošināšanai. Katras dalībvalsts tematiskās darba grupas un koordinācijas punkti sniedza savus priekšlikumus. NKI izstrādē tika iesaistītas visas 15 *SADC* dalībvalstis, lai gan tas notika dažādos līmeņos. Dienvidāfrika, Maurīcija, Namībija un Seišelu salas ir visattīstītākās šajā jomā, arī Tanzānija, Botsvāna un Zimbabve nesen uzrādījušas progresu. Citas dalībvalstis ir agrīnākās attīstības stadijās. Uz 2013. gadā tika uzdots veikt pētījumu iepriekšējo zināšanu atzīšanas reģionālo vadlīniju izstrādei (*IMA*) *SADC*.

Eiropa

Boloņas process Eiropā ir starpvaldību process, kurā kopš 1999. gada ietvertas 47 valstis. Šis process ir sniedzis pamatu EAIT-KI izveidei. Boloņas procesa mērķis ir pārstrukturēt augstāko izglītību Eiropā, ieviešot trīs ciklu izglītības kvalifikāciju sistēmu, vadoties pēc līmeņu aprakstu kopuma, ko dēvē arī par Dublinas aprakstiem. Paralēli 2008. gadā tika izstrādātas pamata, vidējās, profesionālās izglītības un augstākās izglītības EKI (*European Union,* 2008). EKI iekļautas 27 ES dalībvalstis, kā arī 9 citas valstis, EKI ietverts līmeņu aprakstu kopums, kas raksturo tālākvirzību no līmeņa uz līmeni. Līdz 2013. gadam gandrīz visas EKI iesaistītās valstis bija pabeigušas savu līmeņu aprakstu izstrādi (*CEDEFOP*, 2013). NKI pielīdzināšana EKI un NKI pašsertifikācija saistībā ar EAIT-KI arvien biežāk norisinās paralēli (Eiropas Savienības, 2013). 2014. gadā tika pieņemts lēmums atļaut valstīm ārpus **Eiropas savās NKI norādīt atsauces uz EKI.**

Karību jūras reģiona valstu kopiena

Pēc 1990. gada vienošanās par *CARICOM* Reģionālo stratēģiju izstrādi *TPIA* jomā un 2002. gada *CARICOM* Humanitārās un sociālās attīstības padomes (*COHSOD*) kompetenču modeļa adaptācijas TPIA tika izstrādāta *CARICOM* mēroga TPIA stratēģija, pamatojoties uz pirmajām reģionā izstrādātajām NKI –Jamaikā, Trinidadā un Tobāgo, Barbadosā un Belizā. Šajā posmā tika pieņemts lēmums strukturēt profesionālās kvalifikācijas piecos nodarbinātības līmeņos. 2003. gadā tika izveidotas Karību jūras reģiona valstu asociācijas nacionālās izglītības aģentūras (*CANTA*), *CARICOM* tās apstiprināja kā instrumentu reģionālās koordinācijas mehānisma, kas paredzēts TPIA, īstenošanai. *CANTA* galvenais mērķis bija izveidot un pārvaldīt apmācības un sertifikācijas reģionālo sistēmu, ko dēvē par Karību jūras reģiona valstu profesionālo kvalifikāciju sistēmu (KPKS), lai nodrošinātu standartizētu un vienotu uz kompetencēm balstītu *TPIA*, kas iekļautos *CARICOM* Vienotā tirgus un ekonomikas (CSME) struktūrā (skat. *CARICOM*, 2007, 2009). 2012. gadā tika izstrādāta *CARICOM RKI* (*CARICOM*, 2012). *CARICOM RKI* ietverti „Karību jūras reģiona valstu ideālā pilsoniskuma" principi, un tie arī ir balstīti uz līmeņu aprakstu kopumu (*CARICOM*, 2012).

Āzijas un Klusā okeāna ekonomiskās sadarbības valstis

Pēc Āzijas un Klusā okeāna valstu izglītības ministru tikšanās 2004. gadā tika uzsākts pētījums par visu *APEC* valstu tautsaimniecībās esošo kvalifikāciju ietvarstruktūru kartēšanu. 2006. gadā ministri vienojās par studentu un akadēmiskā personāla reģionālās mobilitātes veicināšanu, paralēli citām stratēģijām izmantojot kvalitātes nodrošināšanas sistēmas (*APEC*, 2009). Dalībvalstu NKI pašlaik ir dažādos attīstības līmeņos: Jaunzēlandē un Austrālijā kopš 1990. gadiem, Honkongā, Malaizijā, Filipīnās un Taizemē –kopš 2000. gadiem, bet citu valstu NKI atrodas agrīnākos posmos, savukārt dažas valstis nav izrādījušas nekādu iniciatīvu sekot šim piemēram. Āzijas un Klusā okeāna valstu kvalifikāciju ietvarstruktūras izstrādei tiek sniegts daudzveidīgs atbalsts. Saskaņā ar *APEC* (2009) ietvarstruktūras ideja tiek atbalstīta kā brīvprātīgs modelis bez jebkādām juridiskām saistībām. Reģiona „lielo ekonomiku" valstīs, piemēram, Japānā un ASV, ir labi izveidotas kvalifikāciju sistēmas, bet ne NKI, savukārt par RKI ir izteikti iebildumi (*APEC*, 2009).

Dienvidaustrumāzijas Nāciju Asociācija

ASEAN ir cieši saistīta ar Āzijas un Klusā okeāna valstīm, jo daudzas *ASEAN* valstis ir arī Āzijas un Klusā okeāna valstu kvalitātes tīkla (*APQN*) dalībnieces. Neņemot vērā ievērojamo pārklāšanos, *ASEAN* norisinās paralēls process, kurš sākās, kad 1995. gadā tika parakstīts *ASEAN* Pakalpojumu sniegšanas pamatnolīgums. Tā mērķis bija būtiski samazināt ierobežojumus pakalpojumu un tirdzniecības jomā starp *ASEAN* valstīm, lai uzlabotu efektivitāti un konkurētspēju saskaņā ar Vispārējo vienošanos par pakalpojumu tirdzniecību (*GATS*) (*APEC*, 2009). Uzlabotā sadarbība starp *ASEAN* Universitātes tīkla (*AUT*) dalībvalstīm veicināja personāla un studentu mobilitāti, kā arī tika izstrādātas pamata kompetences un kvalifikācijas prioritārajās pakalpojumu nozarēs. Malaizijas NKI ir viena no visattīstītākajām NKI *ASEAN* reģionā (*APEC*, 2009). Malaizijas NKI tiek uzskatīta par NKI katalizatoru. Dažas no *ASEAN* valstīm vēl nav izveidojušas kvalitātes nodrošināšanas iestādes un nav sākušas NKI izstrādi. Savukārt Indonēzija (skat. Indonēzijas Augstākās izglītības ģenerāldirektorāts, 2012) un Singapūra (skat. *APEC*, 2009) ir veikušas ievērojamu progresu virzienā uz NKI izstrādi. Tā kā sākotnēji ir īstenotas dažas iniciatīvas, nolūkā salīdzināt arvien pieaugošās NKI visās *ASEAN* valstīs, tiek arī apsvērta *ASEAN* RKI dzīvotspēja. 2011. gadā tika uzsākts process, kas paredzēts *ASEAN* kvalifikāciju atsauces sistēmas (KAS) izstrādei, kas kalpotu par vienotas atsauces ietvarstruktūru, atvieglojot tulkošanu *ASEAN* valstīs. Pēc *ASEAN* valstu kopīgām konsultācijām tika izstrādāts ietvarstruktūras projekts (*ASEAN*, 2014), un pašlaik tas tiek pabeigts. Ierosinātajā *ASEAN* KAS ietverta virkne reģionālo līmeņu aprakstu un atsauces uz dalībvalstu NKI.

Britu Sadraudzības valstis

Pēc Britu Sadraudzības valstu vadītāju pieprasījuma 2003. gadā šo valstu virtuālajā universitātē (*VUSSC*) tika uzsākta Britu Sadraudzības valstu izglītošanās iniciatīva (*COL*), radot priekšnoteikumu tālmācības virtuālā režīma īstenošanai. Tika paredzēts, ka tādējādi tiks veicināta piekļuve izglītības iespējām, uzlabosies mācīšanas kvalitāte un samazināsies izmaksas. Turklāt visas *VUSSC* iesaistītās valstis ir mazas valstis, kurām jāsaskaras ar vairākiem kopīgiem izaicinājumiem, kas saistīti ar globalizāciju un augsti kvalificētu speciālistu pieaugošo mobilitāti. 34 *VUSSC* iekļautās

valstis atrodas dažādās pasaules vietās; tā ir unikāla iniciatīva, kas nebalstās uz kopīgu ģeogrāfisko areālu. *VUSSC* starpvalstu atzīšanas jautājumi drīz kļuva nozīmīgi, un 2008. gadā tika izstrādāts konceptuāls dokuments par SKI (*COL* un *SAQA*, 2008). Tika ierosināts SKI līmeņu aprakstus modelēt uz EKI aprakstu pamata, vienlaikus ņemot vērā arī esošos līmeņu aprakstus *VUSSC* valstīs (*COL* un *SAQA*, 2008). 2008. gada oktobrī tika izveidota SKI vadības komiteja, kuras sastāvu veido divi pārstāvji no trim galvenajiem reģioniem, kuros ir 34 valstis. Vadības komiteja 2010. gadā izstrādāja SKI ieviešanas plānu (*COL* un *SAQA*, 2010). 2010. gadā Namībijā SKI tika ieviesta oficiāli. 2011. gadā sāka reģistrēt pirmās kvalifikācijas, pamatojoties uz SKI. Standarti *VUSSC* kursiem pēc tam tika izstrādāti tūrisma, lauksaimniecības un IKT jomā, izmantojot konsultatīvās darba grupas, kuras darbojās kopš 2010. gada Bahamu salās un Samoa, un kopš 2012. gada - Seišelu salās.

Centrālamerika un Dienvidamerika

Iniciatīva uzlabot reģionālo integrāciju un reģionālā līmenī saskaņot Centrālamerikas universitāšu kvalifikāciju ietvarstruktūras norisinās kopš 2011. gada. Šis process lielā mērā balstās uz EKI procesiem, un tā ietvaros tika organizēti divi reģionālie semināri Limā (2011) un Čīlē (2012) un augstskolu rektoru sanāksme Kostarikā (2013). Tika izveidota izpētes grupa, lai izskatītu iespēju iekļaut Centrālamerikas kvalifikāciju ietvarstruktūrā vispārinātos aprakstus (*CSUCA*, 2013; skat. arī *Lopez*[20] un *CNED*, 2014). Meksika un Čīle ir valstis ar visattīstītākajām NKI reģionā; tām seko Argentīna, Kolumbija un Kostarika. Reģionālā dinamika un nozīmīgie līmeņu daudzveidības apstākļi turpina ietekmēt procesa gaitu.

Persijas līča valstis

Persijas līča Sadarbības padomi (*GCC*) veido sešas valstis: Bahreina, Kuveita, Omāna, Katara, Saūda Arābija un AAE. AAE vērojams nozīmīgs progress Emirātu KI izstrādes jomā (*NQAUAE*, 2012), nodrošinot stingru pamatu ierosinātajai Persijas līča kvalifikāciju ietvarstruktūrai. Tiek ieteikts veidot ciešu saikni ar *EKI* (Albekeri, 2009). Citas šī reģiona valstis, ieskaitot Jemenu (skat. Hakimi, 2013), arī ir guvušas ievērojamus panākumus virzienā uz *NKI*.

[20] Intervijas ar G. Lopesu spāņu valodā, ko vadīja Astrīda Holandere (Astrid Hollander), tulkojums angļu valodā.

Klusā okeāna Dienvidu krasta valstis

Ideja par reģionālo Klusā okeāna valstu kvalifikāciju reģistru pirmo reizi tika izvirzīta 2001. gadā Klusā okeāna salu valstu izglītības ministru forumā, kas notika Oklendā, Jaunzēlandē. Nākamajās sanāksmēs amatpersonas atkārtoti apstiprināja savu apņemšanos izstrādāt kvalifikāciju reģionālo reģistru un 2009. gada februārī uzsāka īpašas institūcijas izveidi, to iekļaujot Klusā okeāna reģiona Dienvidu krasta valstu Izglītības novērtēšanas valdes (*SPBEA*) sastāvā, lai veiksmīgi izstrādātu *KODKR* (*SPBEA*, 2009). Ir norisinājušās divas reģionālās konsultācijas (2009. un 2011. gadā), kurās piedalījās pārstāvji no 50 Klusā okeāna valstīm; šie pārstāvji arī piedalījās sanāksmēs, kurās pārskatīja Klusā okeāna reģiona valstu KI *(*KORVKI*)* līmeņu aprakstus[21]. 2012. gadā KORVKI līmeņu apraksti tika salīdzināti ar līmeņu aprakstiem, ko izmanto Austrālijas un Jaunzēlandes ietvarstruktūrās un arī ar Klusā okeāna salu valstu: Fidži, Papua-Jaungvinejas, Samoa un Tongas NKI to sākotnējā stadijā. Ir paredzēts veikt detalizētāku darbu par līmeņu aprakstiem, kad tie tiks pilnībā izstrādāti konkrētajās valstīs. Nākamajā posmā KORVKI tiks operatīvi pārskatīti un pārbaudīti, piesaistot nozaru un darba devēju darba grupas. Klusā okeāna reģiona Dienvidu krasta Teoloģisko skolu asociācija arī ir pieņēmusi KORVKI (*SPBEA*, 2009).

Rietumāfrikas valstis

Rietumāfrikas valstu ekonomiskā kopiena (*ECOWAS*) pēdējos gados sākusi pētīt gan NKI attīstību dalībvalstīs, gan arī RKI potenciālu (*UNESCO*, 2013). Šajā kopienā galvenokārt ir iekļautas franciski runājošās valstis, un šis reģions piedāvā interesantu kontrastu ar citām, galvenokārt anglosakšu vai anglosakšu tradīciju ietekmes, valstīm un reģioniem, kas tikuši aplūkoti līdz šim. Šīs valstis galvenokārt balstās uz Francijas agrākās izglītības un apmācības sistēmas aspektiem, kas Francijā šobrīd jau ir modernizēti, un tā joprojām ir šo valstu izglītības sistēmas būtiska iezīme (skat. Keevy et al., 2011). Prasība nomainīt tradicionālo franču kvalifikāciju interpretāciju uz anglosakšu tradīcijās izmantoto ir būtiski svarīga, kā to atzīmējis Čerauds (Charraud) un Vēkins (Werquin) (*UNESCO*, 2013, 16. lpp.):

Kvalifikāciju ietvarstruktūras tiecas atdalīt mācīšanās procesu no sertifikācijas procesa, lai panāktu skaidrību par kvalifikācijas ieguvēja mācīšanās rezultātiem un raksturotu to saturu un vērtību. Šā iemesla dēļ var teikt, ka kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrāde nozīmē paradig-

[21] L. Sanervi šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde.

mas maiņu, kas izglītības un darba tirgus ieinteresētajām pusēm nav ierasta. Ja dialogs par apmācību var viegli notikt uz kopējiem pamatiem, tad kvalifikāciju jomā tas tā nav. Kvalifikācijas jēdziens ir sarežģītāks, jo mācīšanās rezultāti atspoguļo priekšstatu, ko sabiedrība saprot un sagaida no kvalificētas personas. Dažas kvalifikācijas ir saistītas ar snieguma uzrādīšanu specifiskā un konkrētā darba situācijā. Savukārt citas kvalifikācijas var aptvert plašāku jomu, kas saistītas ar profesiju kopumā un ir pārnesamas uz citu profesiju. Abu minēto pieeju saskaņošana nav iespējama un pat nav apspriežama. Daudzveidības rezultāts ir bagātīgums un inovācijas. Kvalifikāciju ietvarstruktūras uzdevums ir nodrošināt pietiekamu skaidrību, lai izprastu un cienītu katru pieeju atkarībā no sistēmu un valstu konteksta.

Neskatoties uz izaicinājumiem, ar ko nākas saskarties šajā reģionā gan franču, gan angļu valodā runājošajām valstīm, *ECOWAS* ir uzsākusi procesu, izveidojot Starpaģentūru darba grupu (SADG), kas galvenokārt koncentrējas uz TPIA aktivitātēm. Darbs norisinās tā saucamajā kvalifikāciju ietvarstruktūru agrīnajā versijā, proti, sistēmā, ko izveidojusi Āfrikas un Madagaskaras Augstākās izglītības padome (ĀMAIP). ĀMAIP tika izveidota 1968. gadā, lai veicinātu augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanu visās franču valodā runājošajās Āfrikas valstīs. ĀMAIP dalībvalstu skaitā ir 16 Āfrikas valstis, kas seko tai pašai pieejai, ko izmantojusi Francija kopš Boloņas procesa (*UNESCO*, 2013). Ņemot vērā ĀMAIP kapacitāti, pašlaik tiek izskatīta *ECOWAS* RKI iespējamība trīs līdz četrās profesionālajās jomās, ietverot vadlīniju izstrādi.

Vidusjūras valstis

Vidusjūras reģiona valstis, kas aktīvi iesaistījušās NKI izstrādē, ir Ēģipte, Jordānija, Maroka, Turcija un Tunisija, savukārt dažas citas valstis (Alžīrija, Libāna, Sīrija, Izraēla un Palestīna) atrodas agrīnākā stadijā. Reģionu raksturo padziļinātas partnerattiecības ar Eiropu, jo īpaši mēģinājums saskaņot EKI prasības (Leney et al., 2009). Šajā reģionā nav labi izveidota iniciatīva radīt atsevišķu šī reģiona RKI. Tomēr pastāv dažas *ETF* iniciatīvas, galvenokārt saistībā ar Nozaru kvalifikāciju reģionālo projektu Eiropas un Vidusjūras apgabalā. Šī projekta kontekstā darbinieki izstrādāja vienotu metodiku, lai aprakstītu un salīdzinātu kvalifikācijas, izmantojot IT platformas atbalstu. Projekta darbinieki izstrādāja un apstiprināja četrus kopīgus profesiju profilus divās galvenajās reģionālajās nozarēs – tūrismā un būvniecībā. Kopīgie profili ir aprakstīti zināšanu,

prasmju un kompetenču aspektā, un šie kopīgie profili ir instruments, ko var izmantot, lai salīdzinātu valstu kvalifikācijas šajās profesijās un noteiktu attiecīgo nozaru kvalifikācijas standartus. Abas nozares tika izvēlētas, jo tās raksturo augsta līmeņa mobilitāte un starptautiskā ievirze. Līdz šim projekta darbs galvenokārt bijis tehnisks, pārbaudot salīdzināmību un cenšoties palielināt caurskatāmību, savstarpēju sapratni un uzticēšanos. Lai nodrošinātu sasniegumu atbilstību, būtisks elements ir bijis rūpniecības sektora iesaistīšana sadarbībā ar valstu valdībām.

Visos iepriekš aprakstītajos RKI piemēros skaidri redzama reģionālās dinamikas nozīmība, jo tai ir tieša ietekme uz RKI formu, kā arī tempu, kādā tā ieviesta. *SADC* RKI ir tieši šāds piemērs. Neraugoties uz to, ka šī RKI izstrāde tika uzsākta daudz agrāk nekā citos reģionos (1999. gadā), ietvarstruktūra 2014. gadā vēl nav piemērota izmantošanai. Galvenais iemesls ir kapacitātes un resursu trūkums reģionālā līmenī, un tāpat šo problēmu ietekmējis arī sākotnējais lēmums atļaut dalībvalstīm vispirms attīstīt savas NKI, lai pēc tam izstrādātu RKI. Šis lēmums vēlāk tika pārskatīts, un *SADC* RKI tika formāli izstrādāta 2011. gadā (*SADC*, 2011). Tomēr reģions nav spējis šo procesu virzīt uz priekšu.

Visos gadījumos reģionālo atzīšanas līgumu esamība, ko veicinājusi *UNESCO*, ir bijis svarīgs RKI izveides pamats, lai gan to ietekme uz RKI dažādos reģionos atšķiras. Eiropā Lisabonas konvencijai ir bijusi būtiski svarīga ietekme Boloņas procesa veicināšanā (skat. *Adam*, 2013b). Arušas konvencijai ir bijusi līdzīga nozīme Āfrikā, lai gan ne tik lielā mērā, līdzīgas iniciatīvas notikušas arī Āzijā un Dienvidamerikā (skat. sadaļu par atzīšanas konvencijām detalizētākā versijā). Šī reģionālo atzīšanas līgumu un kvalifikāciju ietvarstruktūru savstarpējā saikne ir svarīga, jo īpaši, izskatot globālo atsauces līmeņu jautājumus. Ir jāapsver, vai ierosinātie globālie atsauces līmeņi var pastāvēt neatkarīgi no globālā atzīšanas līguma. Minētajam jautājumam pētījuma autori pievērsīsies šā ziņojuma turpinājumā.
Visas kvalifikāciju ietvarstruktūras ir balstītas uz vienu konceptuālo pamatu, proti, kvalifikācijām, kurās izmanto mācīšanās rezultātus, un hierarhisku līmeņu kopumu. Šiem līmeņiem ir piesaistītas kvalifikācijas, kas vienlaicīgi ir balstītas arī uz līmeņu aprakstiem.. Vienā gadījumā, proti, *VUSSC* SKI, ir mēģināts izstrādāt SKI izmantošanai 29 Britu adraudzības valstīsi, kas atrodas dažādās pasaules vietās

(*COL* un *SAQA*, 2008). Neskatoties uz vienotu izcelsmi, SKI būtiski atšķiras no NKI: tās ir mazāk preskriptīvas, jo tām jāspēj sevī iekļaut dažādos dalībvalstu variantus. SKI tiek izstrādātas kā „starpposma" vai „atsauces" sistēmas, kas nodrošina neitrālu atskaites punktu attiecīgajām valstīm un nav vienmēr saistāmas ar konkrētu reģionālās kvalitātes nodrošināšanas režīmu, jo tās galvenokārt pamatojas uz nacionālajām kvalitātes nodrošināšanas sistēmām. Šī SKI īpašība, kas nodala nodrošinājumu no ietvarstruktūras, ir svarīga, jo sniedz iespēju panākt vienošanos vidē, kurā nav tāda šķēršļa kā konkrētam nodrošinātājam raksturīga darba kārtība[22]. Vispārīgie un dažreiz atšķirīgie kvalifikāciju ietvarstruktūru mērķi ir vēl viens svarīgs vērā ņemams faktors. Kopumā kvalifikāciju ietvarstruktūru mērķus var sakārtot secīgi, sākot no transformējošajiem, turpinot ar reformējošajiem un beidzot ar komunikatīvajiem mērķiem (Raffe, 2009). Lai gan lielākajai daļai ietvarstruktūru ir katras kategorijas iezīmes, kāda no tām katrā konkrētā brīdī ir dominējošā.

- Transformējošās ietvarstruktūras mēģina panākt izmaiņas izglītības un apmācības sistēmā bez skaidras atsauces uz esošo sistēmu. Galvenokārt tiek ieviestas, lai koriģētu esošo sistēmu un risinātu kredītpunktu pārneses problēmas, un tās arī var izmantot kā kompensējošu instrumentu, piemēram, Dienvidāfrikas gadījumā.
- Reformējošās ietvarstruktūras esošo sistēmu izmanto kā bāzes regulējumu, tomēr cenšas to uzlabot, parasti izmantojot likumus vai citus regulējošos līdzekļus.
- Komunikatīvās NKI, piemēram, Skotijā, parasti attīstās ilgākā laika posmā un raksturo esošo regulējumu pēc iespējas saprotamā veidā.

Šīs atšķirības ir specifiskas NKI, jo nozaru un starptautisko ietvarstruktūru uzbūve mēdz būt līdzīga. Nozaru ietvarstruktūras attiecas uz konkrētu kopienu un mēdz būt komunikatīvākas, savukārt RKI mēdz koncentrēties uz reģionālajām prioritātēm, piemēram, cilvēku un darbavietu mobilitāti, kā arī reģiona pozicionēšanu, lai piesaistītu ārvalstu studentus. NKI mēdz būt deskriptīvas (SKKI), reformējošas (Malaizija un Armēnija) un transformējošas (Dienvidāfrikas NKI tās agrīnajā periodā). NKI atkarībā no to mērķiem mēdz ignorēt skolas izglītību vai vismaz pievērst tai mazāku uzmanību. Zināmā mērā tas saistīts ar labi izveidotu izglītības sistēmu skolās lielākajā daļā valstu, tomēr šī tendence neizbēgami rada sarežģījumus, tādēļ ir nepieciešama cieša saikne starp skolas izglītību, TPIA un augstāko izglītību.

[22] Intervija ar M. Kolu, 2014. gada 4. aprīlis

Lai kvalifikāciju varētu piesaistīt hierarhiskam līmeņu kopumam, visas kvalifikāciju ietvarstruktūras izmanto līmeņu aprakstus, šo līmeņu skaits ir no 4 - 12, tomēr galvenokārt no 8 – 10 līmeņiem. Lai gan līmeņu aprakstiem ir dažas kopīgas iezīmes, piemēram, mācīšanās rezultātu izmantošana, raksturojot dažādas mācīšanās jomas, pastāv ievērojamas atšķirības. Tomēr, neraugoties uz to, pirmās paaudzes NKI ietekme dažos reģionos ir acīmredzama, jo dažādās valstīs līmeņu apraksti ir adaptēti tikai ar nelielām izmaiņām (Latīņamerikā, Meksikā un Čīlē ir attīstītākas kvalifikāciju ietvarstruktūras, savukārt Argentīnas un Kolumbijas mazāk attīstītās ietvarstruktūras būtiski ietekmējušas esošās ietvarstruktūras). Šī tendence ir vēl pamanāmāka reģionos, kur izveidotas efektīvas RKI un ir izstrādātas jaunas trešās paaudzes NKI. Kā piemēru var minēt dažas valstis Eiropā, kas ir pieņēmušas EKI definētos reģionālos līmeņu aprakstus ar ļoti nelieliem grozījumiem valsts līmenī, un Āfrikas dienvidu daļas valstis, kas ir rīkojušās tāpat attiecībā uz *SADC* RKI. Šāda tendence „aizņemties" RKI un tās iestrādāt trešās paaudzes NKI rada bažas par tā dēvēto „zombiju" (Adam, 2013b) un „tukšo"[23] NKI izveidošanos. Ar šādu nepamatotu aizņemšanos, nepilnīgu ietekmes novērtējumu un nepietiekamu budžetu īstenošanai, šķiet, ka kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstība tuvākajā nākotnē ir apšaubāma[24]. Pašlaik īstenotie *ILO* pētījumi (2014) var sniegt dažus ieskatus šajā jomā.

6. tabula izvērš skaidrojumu par līmeņu sadarbības funkcijām un principiem, kuros dažāda veida kvalifikāciju ietvarstruktūrām ir noteikta loma.

[23] Intervija ar A. Pereiru, 2014. gada 10. aprīlis.
[24] Intervija ar A. Valerio, 2014. gada 1. aprīlis.

6. tabula. Dažādu kvalifikāciju ietvarstruktūru funkcijas un darbības principi.

Sadarbības joma	Kvalifikāciju ietvarstruktūras veids		
	Nozares	**Valsts**	**Starpvalstu**
Tipiskā nomenklatūra	Apakšietvarstruktūra; nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūra valsts robežās	Nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra	Reģionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra; metaietvarstruktūra; nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūra vairākās valstīs
Piemēri	• nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūra inženierzinātnēs (Armēnija); • augstākās izglītības kvalifikāciju apakšietvarstruktūra (Dienvidāfrika); • vispārējās izglītības kvalifikāciju ietvarstruktūra (Polija)	• Malaizijas kvalifikāciju ietvarstruktūra; • Skotijas kredītpunktu un kvalifikāciju ietvarstruktūra; • Etiopijas nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra; • AAE NKI	Reģionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras: • ASEAN NKI; • EKI; • VUSSC SKI; • nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūras: • ES nozaru KI
Galvenā funkcija	Izmanto kā fiksētu standartu attiecīgajā mācīšanās līmenī, kas nepieciešams profesijai vai profesiju kopumam konkrētā nozarē	Izmanto kā kritēriju mācīšanās līmenim, kas atzīts nacionālajā kvalifikāciju sistēmā	Izmanto kā skaidrojošu instrumentu, lai kvalifikāciju līmeņus varētu salīdzināt dažādās dalībvalstīs
Izstrādātāji	Valstu valdības un / vai nozaru asociācijas, piemēram, profesiju un profesionālās apvienības	Valstu valdības, daudzos gadījumos speciāli šim nolūkam izveidotas nacionālās aģentūras	Valstis vai nozares, kas darbojas kopīgi, galvenokārt ar reģionālo iestāžu vai reģionālo asociāciju, dažos gadījumos arī ar starptautisko aģentūru starpniecību
Ietekmes elementi	Nozarei specifiskās prioritātes (augstākās izglītības, inženierzinātņu vai TPIA jomā)	Vietējās, nacionālās un reģionālās prioritātes (rakstpratības līmenis un darba tirgus vajadzības)	Visu dalībvalstu vai nozaru kolektīvās prioritātes izglītojamo un strādājošo pārrobežu mobilitātes nodrošināšanai
Nozīmība / vērtība atkarīga no...	sadarbības apmēra starp nozaru institūcijām valsts robežās, atbilstības pieņemtajiem standartiem	atbilstības regulējošajām normām, vadošo dalībnieku iesaistes (rūpniecības nozare, izglītības iestādes un profesionālās asociācijas), atbilstības sabiedrības vērtībām	dalībvalstu savstarpējās uzticēšanās līmeņa, valsts kvalitātes nodrošināšanas sistēmu caurskatāmības; reģionālajām un / vai nozaru prioritātēm, par kurām puses vienojušās
Kvalitāti garantē...	nozaru standartu stingra ievērošana, kas parādās nozaru, tostarp profesiju un profesionālo asociāciju un organizāciju praksē	valsts mērogā atzīto kvalitātes nodrošināšanas sistēmu stingra ievērošana, kas parādās valsts institūciju un izglītības iestāžu praksē	pielīdzināšanas kritēriju un vadlīniju kopīga piemērošana, kā arī nacionālā pielīdzināšanas procesa un nacionālo kvalitādes nodrošināšanas sistēmu stabilitāte un caurskatāmība
Līmeņus definē ar atsauci uz...	nozaru kritērijiem, kas iestrādāti specifiskā kontekstā, piemēram, inženierzinātņu vai medicīnas jomā	nacionāliem kritērijiem, kuri var būt iestrādāti dažāda veida izglītības programmās, piemēram, vispārējo skolu, profesionālo skolu vai augstskolu	uz visām valstīm attiecināmu vispārējo tālākvirzību mācīšanās procesā visplašākajā kontekstā

Avots: adaptēts no Coles et al., 2014

Ir svarīgi ņemt vērā mijiedarbību starp NKI un RKI. Tā kā agrīnās jeb pirmās paaudzes NKI radās pirms RKI, valstis, kas šiem paraugiem sekoja, bija tiešā veidā iesaistītas reģionālās attīstības procesos. Dažos gadījumos ir pārliecinošas liecības, ka NKI tika vienkārši aizgūtas, veidojot reģionālās ietvarstruktūras kopiju. Tas ir acīmredzams līmeņu aprakstu formulējumā. Dažos gadījumos aizņemšanās notikusi no RKI, kas aptver pavisam citu reģionu. Šī RKI ietekme uz NKI ir vērā ņemams faktors. Lai gan ideja par kvalifikāciju ietvarstruktūrām pastāvējusi jau agrīnajās civilizācijās, kā norādīts iepriekš, gan nacionālās, gan reģionālās, gan starptautiskās kvalifikāciju ietvarstruktūras joprojām ir salīdzinoši jauns pavērsiens, kas ieviestas tikai aptuveni pirms 20 gadiem. Pierādījumi par to ietekmi ir ierobežoti (skat. Raffe, 2013), kamēr kontekstuāliem apsvērumiem ne vienmēr ir tikusi pievērsta vajadzīgā uzmanība:

Tomēr valstīm ir rūpīgi jāskata no konteksta izrietošie jautājumi, kuri ir būtiski NKI apmēra un veida noteikšanā. Nepastāv viena vispārīga paraugforma, ko varētu ātri īstenot. Iespējams, tieši šeit slēpjas pretruna. NKI nav ātrs risinājums, tomēr dažkārt tās šķiet pārāk vienkārši ieviešamas (Coles et al. 2014, 22. lpp.).

Neraugoties uz ierobežojumiem, šī jaunā pieeja piedāvā jaunas iespējas izprast un atzīt mācīšanos 21. gadsimtā. Kvalifikāciju ietvarstruktūru virzītājspēki, piemēram, ekonomiskās reformas un pieaugošā globalizācija, kas saistīta ar kvalificēta darbaspēka kustību starp valstīm un reģioniem, turpinās un paplašinās. Pēdējos gados ir pieaugusi arī kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzinošā novērtēšana, ko dēvē arī par pielīdzināšanu (Keevy un Jaftha, 2014), galvenokārt starp NKI un specifiskā veidā ar RKI. Šīs norises liecina par globālu izmaiņu palielināšanos, izstrādājot kopīgus instrumentus mācīšanās atzīšanai. Pastāv pat apgalvojumi, ka ir pienācis laiks izstrādāt globālos standartus (skat. McGregor, 2014). Šis pētījums par līmeņu aprakstiem ir pirmais solis virzienā uz šādu nākotnes iespēju.

5. dimensija. Mācīšanās rezultātu piemērošana zināšanu, prasmju un kompetenču aprakstīšanā, novērtēšanā un atzīšanā

Šis konceptuālās struktūras elements vērsts uz to, kā mācīšanās var tikt atzīta, izmantojot pašreizējās un jaunās atzīšanas metodikas, un daudz plašākā mērā attiecināms arī uz novērtēšanu un atzīšanu. Galvenokārt tas ietver kvalifikāciju ietvarstruktūras un ar tām saistītos instrumentus, kā arī mēģina ielūkoties nākotnē un apsvērt, kā uzlabot mācīšanās atzīšanu. Kā norādīts iepriekšējās sadaļās, kvalifikāciju ietvarstruktūras pārstāv jaunu metodoloģiju, kas, lai gan pamatā līdzinās agrīnajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām, tomēr sniedz nozīmīgus instrumentus mācīšanās (formālās, neformālā un ikdienas) izpratnei, kas līdz šim nav bijuši pieejami. Šī situācija rada reālus izaicinājumus valstīm un reģioniem, kas plāno sekot vai jau seko šim virzienam. Kā minēts iepriekš, tas attiecas uz vairāk nekā pusi visu pasaules valstu. Tomēr, neskatoties uz grūtībām, valstis un reģioni kopš gadsimtu mijas ir saglabājuši savu apņēmību attīstīt kvalifikāciju ietvarstruktūras, kas liecina par gaidāmo ieguldījumu šajā jomā.

- Kvalifikāciju ietvarstruktūras nodrošina mācīšanās atzīšanai svarīgus instrumentus, tostarp: uz mācīšanās rezultātiem balstītas kvalifikācijas;
- uz mācīšanās rezultātiem balstītus līmeņu aprakstus, kurus izmanto, lai noteiktu attiecīgo līmeni, kuram kvalifikācija ir piesaistīta;
- līmeņu, ko raksturo līmeņu apraksti, hierarhisku klasifikāciju, kurā vairumā gadījumu ir no 6 līdz 10 līmeņiem;
- virkni jomu, ko raksturo ar mācīšanās rezultātiem, parasti zināšanu, prasmju un kompetences kategorijās, kurus, savukārt, raksturo līmeņu apraksti;
- kvalitātes nodrošināšanas režīmu, kas garantē uzticamību piešķirtajai kvalifikācijai.

Balstoties uz iepriekšējā nodaļā izklāstīto par kvalifikāciju ietvarstruktūru kā atzīšanas instrumenta izstrādi, šajā sadaļā pētīti atzīšanas instrumenti: reģionālās konvencijas, kvalifikācijas apliecinājumu novērtējums, profesiju standarti, mācīšanās rādītāji, profesiju un izglītības klasifikācijas sistēmas.

Reģionālās konvencijas

Kvalifikāciju atzīšanas iniciatīvas tika uzsāktas pēc Otrā pasaules kara. Šīs aktivitātes galvenokārt attiecās uz universitāšu kvalifikāciju un nereti noritēja *UNESCO* vadībā. Šobrīd *UNESCO* ir pieņēmusi šādus juridiskos instrumentus, kas nosaka augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanas principus un normas reģionālā līmenī un starpreģionu līmeņos:

- Reģionālā konvencija par augstākās izglītības studiju kursu, sertifikātu, diplomu un grādu atzīšanu Latīņamerikas un Karību jūras reģiona valstīs (1974);
- Starptautiskā konvencija par augstākās izglītības studiju kursu, sertifikātu, diplomu un grādu atzīšanu Vidusjūras baseina arābu valstīs un Eiropas valstīs (1976);
- Konvencija par augstākās izglītības studiju kursu, diplomu un grādu atzīšanu arābu valstīs (1978);
- Reģionālā konvencija par augstākās izglītības studiju kursu, sertifikātu, diplomu, grādu un citu akadēmisko kvalifikāciju atzīšanu Āfrikas valstīs (1981; pazīstama kā Arušas Atzīšanas konvencija);
- Reģionālā konvencija par augstākās izglītības studiju kursu, diplomu un grādu atzīšanu Āzijas un Klusā okeāna reģiona valstīs (1983);
- Eiropas Padomes / *UNESCO* konvencija Par to kvalifikāciju atzīšanu Eiropas reģionā, kuras attiecas uz augstāko izglītību (1997; pazīstama kā Lisabonas atzīšanas konvencija);
- Āzijas un Klusā okeāna reģiona valstu konvencija par augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanu (2011; stāsies spēkā vienu mēnesi pēc piektā ratifikācijas instrumenta izstrādes);
- Ieteikumi par augstākās izglītības studiju un kvalifikāciju atzīšanu (1993).

UNESCO izvērtē 1993. gada Ieteikumu par augstākās izglītības studiju un kvalifikācijas atzīšanu ieviešanu, galvenokārt uzraugot piecu reģionālo un vienas starpreģionu konvencijas ieviešanu:

Āfrikas reģionālā konvencija (Arušas Atzīšanas konvencija)

Līdz šim 1981. gada Arušas konvenciju ir ratificējušas 22 dalībvalstis. 2014. gadā no 11.- 12. decembrim Etiopijā, Adisabebā norisinājās starptautiskā konference, kurā tika izskatīts un pieņemts pārskatītais konvencijas teksts.

Āzijas un Klusā okeāna reģiona konvencija

1983. gada Āzijas un Klusā okeāna reģiona konvenciju ir ratificējusi 21 dalībvalsts. 2014. gada 28. martā astoņas *UNESCO* dalībvalstis un Svētais Krēsls parakstīja 2011. gada pārskatīto konvenciju par tās ratifikāciju, pieņemšanu, apstiprināšanu un pievienošanos. 2013. gadā norisinājās Āzijas un Klusā okeāna reģiona augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanas reģionālo komitejas 12. sesija, kas notika kopā ar ārvalstu kvalifikāciju atzīšanas reģionālo semināru, lai atbalstītu un mudinātu dalībvalstis turpināt reģionālās konvencijas ratifikācijas procesu. Nesen ir īstenoti projekti, lai veicinātu reģionālās konvencijas ieviešanu, tostarp, Ārvalstu kvalifikāciju atzīšanas metodiskais līdzeklis un vadlīnijas nacionālo informācijas centru izveidei un uzturēšanai. Vadlīnijas galīgajai apstiprināšanai tiks iesniegtas Āzijas un Klusā okeāna reģiona augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanas reģionālās komitejas trīspadsmitā sesijā.

Eiropa un Ziemeļamerika (Lisabonas atzīšanas konvencija)

Līdz šim brīdim 53 valstis ir ratificējušas / pievienojušās Lisabonas konvencijai. Lisabonas atzīšanas konvencijas komitejas pēdējā sanāksmē (2013. gada jūnijā, Splitā, Horvātijā) tika pieņemts Kvalifikāciju ietvarstruktūru izmantošanas ārvalstu kvalifikāciju atzīšanas procedūrās ieteikumu galīgais teksts un Lisabonas konvencijas papildteksts. Tajā tika iekļauta sadaļa „*UNESCO* reģioni", sniedzot ar atzīšanu saistītu informāciju no visiem *UNESCO* reģioniem. Šī sadaļa tika izstrādāta sadarbībā ar Nacionālo akadēmiskās atzīšanas informācijas centru (*NARIC*).

Latīņamerika un Karību jūras reģiona valstu reģionālā konvencija

Pašlaik Latīņamerikas un Karību jūras reģiona valstu Augstākās izglītības starptautiskais institūts (*IESALC*) apkopo informāciju par atzīšanas procesa par mehānismiem (protokoli, nodomu vēstules, līgumi, vienošanās utt.), ko ir adaptējušas valdības vai reģioni. Tā mērķis ir radīt uzticamas, drošas un pieejamas informācijas datubāzi, lai akadēmiskās jomas lietotājiem nodrošinātu piekļuvi informācijai par dažādiem starptautiska rakursa procesiem un palīdzētu labāk izprast dažādu valstu izmantotos mehānismus, sekmējot reģionālo līgumu pieņemšanu izvirzīto mērķu sasniegšanai. Pētījuma rezultāti tika iesniegti izskatīšanai augstākā līmeņa sanāksmē (2014. gada augustā), kas tika organizēta ar Brazīlijas valdības atbalstu.

UNESCO globālais standarts augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanas standartu noteikšanai

UNESCO Ģenerālās konferences 37. sesijā atzīts, ka globālais instruments augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanai nodrošinās dalībvalstīm mehānismu, kas palīdzēs uzlabot augstākās izglītības sistēmas kvalitāti, kā arī tika pausts aicinājums ģenerāldirektoram uzsākt augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanas globālās konvencijas izstrādes procesu, nodrošinot, ka tas atbalstīs un papildinās reģionālās konvencijas. Ģenerālā konferencē tika lūgts izstrādāt ziņojumu, veicot pētījumu par globālās konvencijas paredzamo apjomu un tās ieviešanas aspektiem, kā arī saikni starp globālo konvenciju un reģionālajām konvencijām, kas jāiesniedz izskatīšanai un lēmuma pieņemšanai par globālo konvenciju Ģenerālās konferences 38. sesijā.

TPIA jomā *UNESCO* 1989. gada konvencijā par tehnisko/profesionālo izglītību (TPI) noteikusi, ka vienam no starptautiskās sadarbības elementiem ir jābūt šādam: „Līgumslēdzējas valstis vienojas sekmēt pieejas, lai nodrošinātu tehniskajā un profesionālajā izglītībā iegūto kvalifikāciju ekvivalences atzīšanu"(*UNESCO*, 1989, 59. lpp.). Turklāt *UNESCO* ar 2001. gada ieteikumiem attiecībā uz TPI arī aicina dalībvalstis strādāt, lai „izveidotu pielīdzināšanas sistēmu, kurā tiek piešķirti kredītpunkti par katras apstiprinātās programmas pabeigšanu, un tiek piešķirta, izglītības un/vai profesionālās kvalifikācijas, un darba pieredzes atzīšana" (*UNESCO*, 2002, 30. lpp.).

Ir svarīgi noskaidrot, vai reģionālās konvencijas ir novecojusi atzīšanas procesa forma. No sniegtā pārskata ir redzams, ka *UNESCO* joprojām aktīvi koordinē dažādas reģionālās konvencijas, un tas faktiski attiecas arī uz augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanas instrumentiem. Kā norādīts iepriekš, RKI gūst labumu no reģionālajām konvencijām. Šis fakts liecina, ka reģionālajām konvencijām arī turpmāk būs nozīme atzīšanas procesa virzībā. Ir jāpiemin svarīgā atšķirība, kas pastāv starp dažādiem atzīšanas instrumentu mērķiem gan reģionālo konvenciju, gan kvalifikāciju ietvarstruktūru, gan citu aspektu ziņā. Vienā vai otrā veidā šie visi instrumenti noveco, parādoties jauniem attīstības virzieniem. Arī kvalifikāciju ietvarstruktūras, kas pastāv tikai pēdējo 20 gadu laikā, tiek kritizētas par nespēju sekot līdzi jauninājumiem, piemēram, starptautiskām kvalifikācijām un tiešsaistes piedāvātajām kompetencēm. Mūsdienās daudzi apgalvo, ka kvalifikācijām vairs nav tādas nozīmes, kāda tā bija iepriekšējās paaudzēs; tāpat arī prognozē izglītības grādu beigas.

Šī pētījuma svarīgs aspekts ir atzīšanas konvenciju un kvalifikāciju ietvarstruktūru potenciālā konverģence, kā tas minēts iepriekš norādītajos piemēros, proti, attiecības starp Lisabonas konvencijas un EKI, kā arī Arušas Atzīšanas konvenciju un DAK RKI. *UNESCO* nodoms izstrādāt globālu standartu noteikšanas instrumentu augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanai un sagatavot ieteikumu kopuma globālo atsauces līmeņu izstrādei sniedz vēl vienu piemēru šajā jomā.

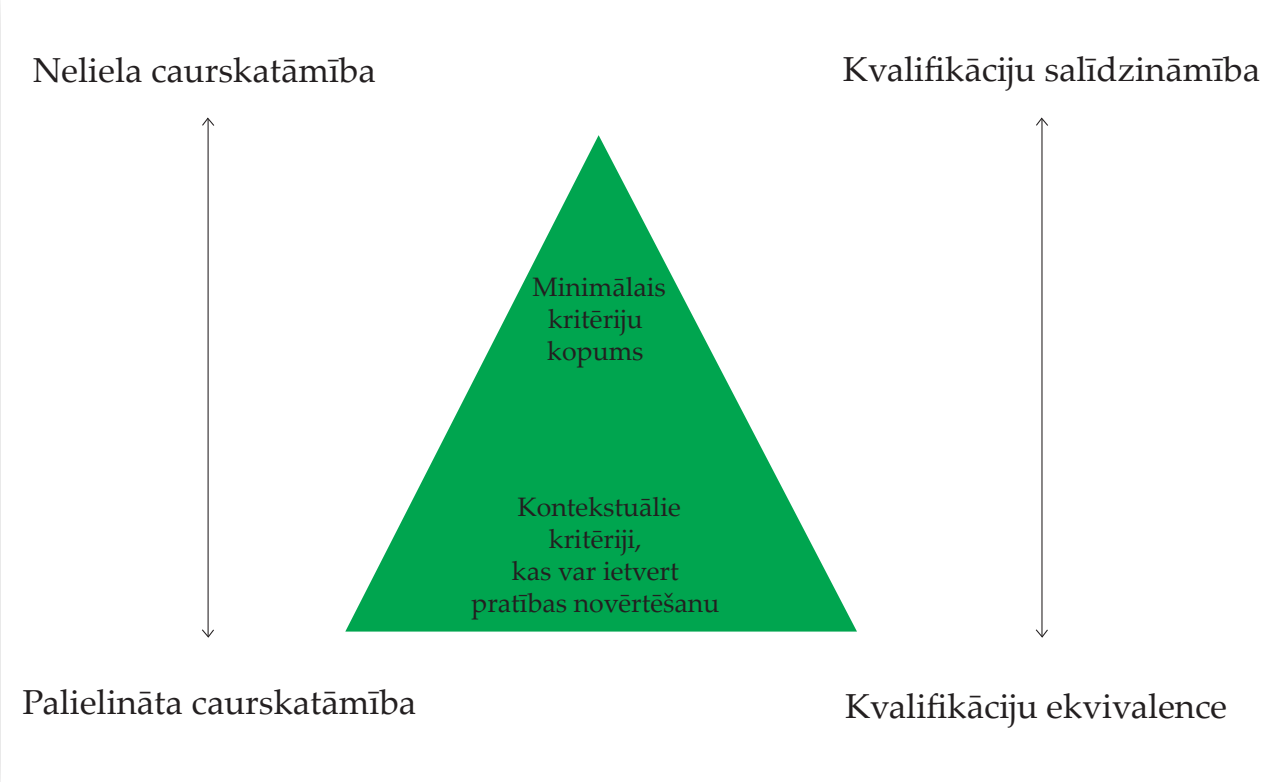
Kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšana

Kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšanas prakse ir īpaši noderīga, piemērojot atzīšanas principus, kas iestrādāti kvalifikāciju ietvarstruktūrās, lai gan šī prakse vēl ir pilnībā jāintegrē. Ir svarīgi, ka ikviena kvalifikācija tiek vērtēta pēc savas būtības, ņemot vērā mainīgo katra pretendenta specifiku[25]. Kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšanas aģentūras (skat. *NUFFIC*, 2012) balstās uz savu praksi un ņem vērā starptautiskās vadlīnijas, kas iekļautas arī Lisabonas konvencijā (1997), un ko atšķirīgi piemēro dažādos nacionālajos informācijas centros (NIC) un kompetentās atzīšanas iestādēs (KAI). NIC izvērtē un sniedz vispārēji piemērojamus padomus, kad vien tas iespējams, bet nepieņem saistošus lēmumus, savukārt KAI pieņem saistošus lēmumus par atzīšanu. KAI gadījumā „kompetents" attiecas uz juridisko statusu un / vai kopīgu vienošanos par konkrētu kopienu praksi, kas ļauj pieņemt un piemērot lēmumus. Dažos gadījumos KAI var būt tehniskas iespējas noteikt „vienādības" apmēru vai būtiskas atšķirības starp kvalifikācijām, taču šie procesi būtu cieši jāsaskaņo ar NIC. KAI parasti sniedz NIC informāciju, pieņemot lēmumus ar rekomendējošu raksturu.

Ņemot vērā atšķirību starp NIC un KAI, ir iespējams piedāvāt atšķirību noteikšanu kvalifikāciju salīdzināmības procesā, kas šobrīd vēl ir agrīnā izstrādes formā (tādā līmenī, kas vēl neprasa speciālas jomas ekspertu piesaisti), ko īsteno NIC, un kvalifikāciju ekvivalences noteikšanu, ko veic KAI un kur nepieciešama konkrēto jomu ekspertu piesaiste (Keevy un Jansen, 2010). Atšķirības starp abām formām norādītas **4. attēlā.**

[25] Pārskata komentārs no D. Būkeres, 2014.

4. attēls. Novērtējuma līmeņi.



Avots: Keevy un Jansen, 2010.

Turpmāk norādīti trīs galvenie noteikumi, kas saistīti ar atzīšanu (grozījumu veidā no avota: Keevy un Jansen, 2010):

Atzīšana ir formālas vai juridiskas specifikācijas, kurām jāatbilst kvalifikācijai, lai to varētu atzīt par atbilstošu izvirzītajiem standartiem, piemēram, tādiem, kas nereti tiek noteikti attiecībā uz profesijām. Atzīšana var būt vienpusēja, savstarpēja vai pamatota ar reģionālajiem/profesiju līgumiem.

Caurskatāmība ir pakāpe, kādā kvalifikāciju vērtība var tikt identificēta un salīdzināta izglītības, apmācības, darba u.c. jomās.

Salīdzināmība ir vienas kvalifikācijas pretstatījums otrai, visbiežāk pamatojoties uz kopīgu paraugu vai instrumentu, piemēram, salīdzināmības tabulas, kas ļauj noteikt attiecīgās kvalifikācijas „nominālvērtību".

Jo lielāka ir uzrādīto kvalifikāciju caurskatāmība, jo vieglāk ir salīdzināt vienu kvalifikāciju ar otru. Tāpat arī daudz uzticamāka ir šo kvalifikāciju atzīšanas sistēma, kurā kvalifikāciju var akceptēt valsts, attiecīgā profesionālā institūcija vai indivīds. Caurskatāmība ir uzskatāma par obligātu priekšnosacījumu salīdzināmībai, jo šīs divas konstrukcijas acīmredzami nav viens un tas pats. Atzīšanu var panākt arī bez detalizēta salīdzinājuma nepieciešamības, piemēram, ar juridiskiem kvalifikāciju līgumiem un direktīvām starp iestādēm vai valstīm, piemēram, medicīnas grādi, ko iegūst dažādās jomās, kurus pēc tam vienu otram var pielīdzināt.

Kvalifikāciju ietvarstruktūru mērķis ir veicināt pieejamību un mobilitāti izglītības, apmācības un karjeras iespēju jomā. Tāpat galvenais kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšanas aģentūru uzdevums, gan *NIC* (darbojas plašākā padomdevēja līmenī attiecībā uz kvalifikāciju novērtējumu un salīdzināmību), gan *KAI* (darbojas detalizētākā līmenī attiecībā uz kvalifikāciju regulētu atzīšanu vai līdzvērtības noteikšanu), līmenī ir veicināt darbinieku un studentu starptautisko mobilitāti. Šis pakalpojums palīdz lēmumu pieņemšanu gadījumos, kad ārvalstu izglītības guvēji meklē prakses vietu saņēmējvalstī, un mazākā mērā gadījumos, kad attiecīgās valsts pilsoņi dodas uz ārzemēm. Tas nodrošinātu saņēmējvalstu atvērtību ārvalstu personām ar kvalifikāciju, kas vēlas veicināt attiecīgās valsts sociālekonomisko izaugsmi. Kritika, kuru kvalifikāciju ietvarstruktūras joprojām var veicināt attiecībā uz pārāk daudzsološiem pieaugošas mobilitātes un attīstības solījumiem, joprojām pastāv, tomēr dažos sektoros vērojams progress. Ir arī skaidrs, ka cīņa par varu un ideoloģiskās pārmaiņas ir dziļi iesakņojušās NKI, RKI un SKI izstrādē un īstenošanā. Kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšanas pakalpojumi ir pierādījuši sevi kā noderīgu, kvalificētu ārvalstu strādājošo mobilitāti veicinošu faktoru, tomēr tie joprojām ir atkarīgi no politiskajām izmaiņām,ko tieši ietekmē prasmīgu darbinieku trūkums un migrācijas problēmas:

Ja personai, kas imigrējusi, ir iespēja izmantot savas kompetences, tās darbs sniedz taustāmu labumu gan pašai personai, gan sabiedrībai, kurā darbs tiek veikts. Tomēr, ja kvalificētie imigranti ir spiesti strādāt darbu, kas nav samērojams ar viņu kvalifikāciju, viņu spēja sniegt ieguldījumu ir apdraudēta. Šāds zudums rodas ārvalstīs iegūto izglītības grādu,

dokumentu un kvalifikāciju atzīšanas barjeru dēļ. Ir nepieciešama starptautiskā sadarbība, lai uzlabotu kvalifikāciju, izglītības grādu un sertifikācijas pārnesamību un savstarpējo atzīšanu. (ANO, 2006, 15. lpp.)

Kvalifikāciju ietvarstruktūras iepazīstina ar jaunām atzīšanas metodikām, kas apstrīd esošos modeļus. Vienpusējās atzīšanas (ja uzņemošā valsts nolemj, kādas kompetences un kvalifikāciju tā atzīs) un savstarpējās atzīšanas līgumus (oficiālas vienošanās starp nosūtītājvalstīm un saņēmējvalstīm, galvenokārt attiecībā uz profesijām) un profesionālo jomu/reģionālos līgumus sāk aizstāt kvalifikāciju ietvarstruktūras un jaunās atzīšanas formas:

Ir skaidrs, ka kvalifikāciju ietvarstruktūras kopumā ievieš jaunas atzīšanas formas, kas atrodas ārpus tradicionālajiem virzieniem, kas pamatojas uz vienpusējiem un savstarpējiem atzīšanas līgumiem un profesionālo jomu līgumiem. Ar kvalifikāciju ietvarstruktūru palīdzību īpašs uzsvars tiek liks uz caurskatāmību, izplatību un pārnesamību, izmantojot uz sasniedzamajiem rezultātiem balstītu mācīšanos. Šī jaunā „tehnoloģija", kas tiek ieviesta, izmantojot kvalifikāciju ietvarstruktūras, atšķiras no tradicionālajiem virzieniem, kas pamatojas uz konkrētu laika periodu, kad izglītība iegūta, un ir neelastīgi. (ANO, 2006, 68. lpp.)

Tiek apgalvots, ka dzinulis izveidot izglītības un apmācības sistēmu elementu radniecīgu skatījumu, kas attiecas uz kvalifikāciju ietvarstruktūrām, arī veicina pāreju uz kvalifikāciju nozīmes eksplikāciju. Kvalifikāciju ietvarstruktūras ir jauna parādība, ko ietekmē kompetencēs un mācīšanās rezultātos balstīta domāšana un kas pārstāv jaunu metodiku, ko var izmantot, lai atzītu mācīšanos, savukārt kvalifikācijas apliecinājumu vērtēšanas praksi jaunākie notikumi lielākoties nav skāruši. Uz šo saspīlējumu ir norādījis Starptautiskais atzīšanas un sertifikācijas centrs Nīderlandē, aicinot veikt novērtēšanas procesa maiņu, lai izvērtētu izglītības procesu rezultātus (*NUFFIC*, 2010, 5. lpp.):

Ir nepieciešams novirzīt uzmanību no izglītības procesa izvērtēšanas uz mācīšanās procesa rezultātu izvērtēšanu, piemēram, definējot kompetences. Atzīšanas metodika, kas vairāk balstīta uz kompetenču novērtēšanu, piedāvā risinājumu cilvēkiem, kuri zaudējuši savas kvalifikācijas apliecinājumu izmantošanas spējas, kā arī gadījumos, kad šie izglītības dokumenti iegūti pirms ļoti ilga laika, vai arī kuri ir ieguvuši mācīšanās pieredzi, ko nevar izvērtēt kā iegūto izglītību saskaņā ar pašreizējo sistēmu.

Arī plašākā Eiropas kontekstā arvien pieaug vienprātība, ka profesionālās direktīvas un diplomu pielikumi, kas ir vēsturiski veidojuši pamatu kvalifikācijas apliecinājumu atzīšanai, ir novecojuši, jo ir apstiprināts, ka EKI ievieš jaunu metodoloģiju, kas garantē nopietnu izvērtēšanu (*NQAI*, 2010 16. lpp.):

Kopš (Eiropas) Direktīvas ieviešanas daudzos gadījumos kvalifikāciju ietvarstruktūras ir mainījušas to, kā ieinteresētās puses uztver izglītību un apmācību Eiropā.

Visās kvalifikāciju ietvarstruktūrās bez izņēmuma mācīšanās rezultātus izmanto kā kvalifikācijas ietvarstruktūras pamatu (skat. *NQAI*, 2010). Neskatoties uz rezultātos balstītas pieejas ierobežojumiem, arvien vairāk pieaug starptautiskā vienprātība, ka šī pieeja ir labāka nekā tradicionālie modeļi. Kvalifikāciju apliecinājumu izvērtēšanas jomā, jo īpaši KAS, pakāpeniski sāk ņemt vērā šīs pārmaiņas, kā tas ir redzams Eiropas Atzīšanas telpas (EAT) rokasgrāmatā (*NUFFIC*, 2012), kur cita starpā sniegti šādi ieteikumi:

- Kvalifikācijas apliecinājumu vērtētājiem ārvalstu kvalifikācija vienmēr ir jāskata šīs kvalifikācijas izdevējas valsts sistēmā. Ja pastāv NKI, veicot novērtējumu, tā ir jāņem vērā. Ja NKI nepastāv, šim faktam nevajadzētu ietekmēt kvalifikācijas, kas nāk no šīs valsts, novērtējumu.
- Ja kvalifikācija ir piešķirta saskaņā ar iepriekš spēkā esošām struktūrām, kvalifikācijas apliecinājumu vērtētājam ir jāatsaucas uz kvalifikācijas statusu valstī, kur šī kvalifikācija piešķirta. Ja valstī, kurā piešķirta kvalifikācija, pastāv NKI, ir jānoskaidro, vai šī kvalifikācija ir tajā iekļauta;
- Ja ir pieejama pietiekama informācija par specifiskās kvalifikācijas mācīšanās rezultātiem, tā palīdzēs saprast šīs kvalifikācijas vietu kvalifikāciju ietvarstruktūrā un salīdzināt kvalifikācijas, pamatojoties uz mācīšanās rezultātiem;
- Kvalifikācijas apliecinājumu vērtētājiem ir jāizmanto NKI kā caurskatāmības instruments, lai izprastu ārvalstu kvalifikāciju līmeni, mācīšanās rezultātus un darba slodzi.

Tāpat:

Ieteicams, lai kompetentās atzīšanas iestādes pamato savu vērtējumu par ārvalstu kvalifikācijām, noskaidrojot, ko kandidāts zina, izprot un spēj parādīt. Šim nolūkam kompetentajām atzīšanas iestādēm jākoncentrējas uz kvalifikācijas mācīšanās rezultātiem. (NUFFIC, 2012, 42. lpp.)

Profesiju standarti

Arī profesiju standartos tiek izmantoti mācīšanās rezultāti un kompetences. To dēvē arī par „licencēšanu". Profesionālās organizācijas vai valsts iestādes izmanto profesionālos standartus un saistītos kritērijus, piešķirot profesiju nosaukumus personām, kas atbilst attiecīgajām prasībām. Terminu „licence" nereti izmanto kā sinonīmu jēdzienam „kvalifikācija" un „sertifikāts". Tas rada apjukumu, jo ir svarīgi zināt, kā konkrētais apzīmējums (licence praktizēt, kas var būt atsaucama) attiecas uz un atšķiras no kvalifikācijas (kompetences apliecinājuma, ko nevar atsaukt, ja vien nav konstatēta krāpšana). Parasti termins „licence" (vai „licences piešķiršana") nozīmē atļaujas izsniegšanu, ko viena puse (licences sniedzējs) var piešķirt otrai pusei (licences saņēmējs), kas ir daļa no noslēgtās vienošanās. Galvenokārt licenci var izsniegt valsts iestādes, atļaujot darbības, kas bez licences ir aizliegtas. Par to var prasīt maksāt nodevu, noteikt atbilstību tehniskām, finansiālām vai institucionālām prasībām, un/vai arī licences saņēmējam jāpierāda nepieciešamās spējas.

Lai atbilstu konkrētiem profesiju standartu mērķiem, tiek izstrādāti dažādi kategorizācijas veidi. Turpmāk aplūkoti daži piemēri.

Panamas Sadraudzības valstu standartu ietvarstruktūrā skolotājiem un skolu vadītājiem (Gallie un Keevy, 2014) tiek piemērotas šādas profesijas standartu kategorijas gan sākotnējā profesionālajā izglītībā, gan profesionālajā pilnveidē, gan augstākā līmeņa pilnveidē:

- profesionālās zināšanas;
- profesionālās prasmes un prakse;
- profesionālā ētika, vērtības un īpašības;
- profesionālā mācīšanās.

Vēl viens piemērs ir *INSSO*, kas dibināta 2009. gadā, *INSSO* ir publiskā un privātā sektora partnerības iniciatīva, kas piedāvā virkni ar kompetencēm saistītu pakalpojumu, tostarp profesionālo kompetenču kartēšanu starpvalstu līmenī. *INSSO* ir izstrādājusi Starptautisko kompetenču standartu (SPS) (plānots pabeigt 2014. gadā), koncentrējoties uz galvenajām kompetencēm konkrētās nozarēs, ko var piemērot dažādās situācijās. SPS tiek piedāvāts kā sākotnējs projekts, kura mērķis ir izstrādāt pasaulē pirmos globāli atzītos kompetenču standartus (skat. Matthews, 2013). Profesiju standarti ir izstrādāti saskaņā ar trim darbības

kritērijiem: zināšanām un izpratni, prasmēm un personīgām īpašībām. Kā uz peļņu orientētas iniciatīvas, standartu attīstība ir tieša atbilde konkrētām darba devēju prasībām. *INSSO* sadarbojas ar dažādām starptautiskajām organizācijām, jo īpaši nozaru padomēm, ja tādas ir, piedāvājot dažāda veida pakalpojumus, sākot no darba tirgus izpētes līdz kompetenču standartu izstrādei un profesiju analīzei (*INSSO*, 2013).

Saskaņošanas projekts tika uzsākts 2000. gadā kā iniciatīva, kas izrietēja no Boloņas procesa Eiropā, kā arī Lisabonas stratēģijas augstākās izglītības jomā, kā pamatu izmantojot sasniedzamos mācīšanās rezultātus un kompetences. Saskaņošanas process koncentrēja uzmanību uz augstākās izglītības programmām, kas vērstas uz studentiem un kurām jābūt:

[..] izstrādātām tā, lai izglītības guvēji var attīstīt konkrētu kompetenču kopumu, kas uzskatāmas par noderīgu un nepieciešamu akadēmiskajā un profesionālajā jomā. Pārbaudāmie rezultāti tiek aprakstīti, izmantojot sasniedzamos mācīšanās rezultātus un kredītpunktus. (Lokhoff et al., 2010, 19. lpp.)

Lai sasniegtu šo mērķi, Saskaņošanas projekta ietvaros tika izstrādāti augstākās izglītības programmu profili, izmantojot augšupēju konsultāciju procesu un piesaistot zinošas personas (darbiniekus, administratorus un studentu pārstāvjus). Programmu profili sastāv no septiņiem ierakstiem, tostarp vispārējā ieraksta un šādiem apakšvirsrakstiem: mērķis, īpašības, nodarbināmība un tālākizglītība, izglītības stils, programmas kompetences un sasniedzamo programmas mācīšanās rezultātu saraksta. Katrs profils ir balstīts uz virkni kompetenču un sasniedzamo mācīšanās rezultātu, kas tiek izmantoti, lai pārbaudītu studentu mācīšanās sasniegumus konkrētā brīdī (Lokhoff et al., 2010).

Saskaņošanas projekts veicināja ideju, ka studiju programmām ir jābūt ar atsaucēm uz vispārējiem līmeņu aprakstiem (Dublinas apraksti, ko izmanto *EAIT-KI*, un *EKI* līmeņu apraksti), *NKI*, kā arī uz saskaņošanas atskaites punktiem. Saskaņošanas metodika ir izmantota arī citās pasaules vietās: Latīņamerikā un ASV, ko veicinājis Pierādījumos balstītu pārmaiņu institūts (*IEBC*) un ko finansējis Lumina fonds, Krievija un Āfrikas valstis. *OECD* ir noslēgusi līgumu ar Saskaņošanas asociāciju par mācīšanās rezultātu izstrādes sākotnējo darbu veikšanu, lai tos izmantotu kā derīgu un uzticamu instrumentu dažādu institūciju un valstu studentu snieguma novērtējumam.

Augstākās izglītības Mācīšanās rezultātu novērtējuma (*AIMRN*) priekšizpētei tika izvēlētas divas disciplīnas: inženierzinātnes un ekonomika (skat. ESAO, 2011*a*, 2011*b*). Eiropā pastāv ambīcijas izstrādāt prasmju un kompetenču klasifikāciju. Šāda veida sistēmas izstrāde tika uzsākta 2013. gada beigās, *PKV* (Eiropas prasmju un kompetenču vārdnīca) ir tiešsaistes enciklopēdija, kur pašlaik iekļauti vairāk nekā 104 000 prasmju un kompetenču termini un aptuveni 36 000 frāzes piemēru veidā. Vārdnīcā iekļauti termini, kas saistīti ar vispārīgām prasmēm un kompetencēm (mākslinieciskās prasmes un kompetences, vadības un organizatoriskās kompetences) un specifisko jomu prasmēm un kompetencēm (elektrotehnikas, veselības aprūpes un lauksaimniecības jomā). *PKV*, kas pieejama 11 Eiropas valodās, ir viena no apjomīgākajām šāda veida izglītības un darba tirgus vārdnīcām. *PKV* vārdnīca piedāvā daudzvalodu terminoloģiju recenzētā variantā prasmju un kompetenču klasifikācijai, aprakstiem un tulkošanai. Tās struktūra ir saderīga ar citiem Eiropas izglītības jomas instrumentiem, piemēram, *Europass*, Eiropas prasmju / kompetenču, kvalifikāciju un profesiju klasifikāciju (*ESCO*), *EKI* un Eiropas kredītpunktu sistēmu profesionālās izglītības un apmācību jomā (*EKSPIA*), un sniedz atbalstu prasmju un kompetenču starptautiskajai salīdzināmībai un saskaņošanai attiecībā uz tādiem dokumentiem, kā piemēram, indivīda CV, e-portfeļi, darba sludinājumi, kā arī attiecībā uz kvalifikācijām un mācīšanās rezultātu aprakstiem.

Mācīšanās rādītāji

Šajā pētījumā „mācīšanās rādītāji" ir izmantoti kā vispārējs termins plaša ranga starptautisko prasmju apskatei un saistītajiem statistiskajiem pētījumiem, kur mācīšanās rezultāti un/vai kompetences tiek izmantotas par pamatu novērtējuma veikšanai. Mācīšanās rādītāju jēdziens ir balstīts uz novērtējumu, ar kuru nosaka virzību uz vienotu mērķi progresa skalas veidā. Turpmāk īsumā apkopoti identificētie mācīšanās rādītāji, ar īpašu uzsvaru uz to, kā tiek izmantoti mācīšanās rezultāti, lai definētu dažādus mācīšanās veidus, kā arī to, kā tiek noteikta līmeņu diferenciācija. Šīs analīzes galvenais mērķis ir sniegt etalonu, ar kuru salīdzināt mācīšanās rezultātus kvalifikāciju ietvarstruktūrās.

UIS un ASV Brūkingsa institūta Vispārējās izglītības centrs ir izveidojis Mācīšanās rādītāju darba grupu (*LMTF*). *LMTF* vispārējais mērķis ir noteikt prasmes un

kompetences, kas svarīgas visiem bērniem un jauniešiem, atsaucoties uz platformu laikposmam pēc 2015. gada, kas ir ietverta Tūkstošgades attīstības mērķos (*TAM*), un kas norisinās ar mainīgiem panākumiem. *LMTF* process ir bijis ļoti plašs, ietverot šādas institūcijas 18 mēnešu periodā:

30 dalīborganizācijas un darba grupas, kuras veido 186 tehniskie eksperti un vairāk nekā 1 700 konsultāciju darbinieki no 118 valstīm. (UIS un Vispārējās izglītības centrs, 2013, 10. lpp.)

LMTF ierosina veikt vispārēju skatapunkta maiņu, veltot uzmanību ne tikai izglītības piekļuvei, bet arī izglītības piekļuvei un mācīšanās procesam. *LMTF* arī ierosina izstrādāt mācīšanās jomu globālo ietvarstruktūru, kas sastāv no dažādām kompetencēm, kas iekļautas septiņās mācīšanās jomās: mācīšanās visiem, vecums un izglītība mācīšanās aspektā, rakstītpratība, rēķinpratība, gatavība mācīties, pasaules pilsoniskums un mācīšanās iespēju plašums (*UIS* un Vispārējās izglītības centrs, 2013). Katra no jomām ir aprakstīta trīs līmeņos: agrīnā bērnība, sākumizglītība un turpmākā izglītība. Svarīga *LMTF* iezīme ir mācīšanās rezultātu izvērtēšana, lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītību visiem. Plašais konsultāciju process, izmantojot modernās metodes, ir lielisks piemērs citām līdzīgām starptautiskās sadarbības iniciatīvām.

STEP ir Pasaules Bankas izveidotā ietvarstruktūra (2010), kas izstrādāta, lai palīdzētu politiķiem, analītiķiem un pētniekiem „domāt sistēmiski, nodrošinot kompetenču, kas uzlabo produktivitāti un izaugsmi, iegūšanu" (World Bank, 2010, 1. lpp.). *STEP* ietvarstruktūra ir vērsta uz pieciem savstarpēji saistītiem posmiem: sākot no izglītības guvēja agrīna vecuma nodrošināt, lai visi izglītības guvēji mācās, apgūstot ar darbu saistītas kompetences, ko pieprasa darba devēji, veicinot uzņēmējdarbību un inovācijas, un pieskaņojot kompetenču piedāvājumu pieprasījumam. Šie trīs elementi tiek atzīti piecos posmos, kas ir neatņemama kompetenču, kas saistītas ar nodarbinātību un ražīgumu, sastāvdaļa: uzvedības kompetences, izvēlētais virziens un darba tirgus tīrvērte (*klīrings*) (World Bank, 2010). Šis uzsvars uz uzvedības kompetencēm ir svarīgs šī pētījuma par līmeņu aprakstiem aspektā, jo šķiet, ka tas iekrīt tajās pašās pārlieku uz uzvedību orientētajās lamatās, kur kvalifikāciju ietvarstruktūras. *STEP* ietvarstruktūras tiek īstenotas visā darbinieka dzīves ciklā, kas sastāv no pirmsskolas, skolas, jaunības un darbspējas vecuma. Kompetences tiek izvērtētas

visās trijās jomās: kognitīvajā, tehniskajā un sociāli emocionālajā. *STEP* koncentrējas uz kompetenču novērtējumu, sniedzot informāciju par kompetenču attīstību, kas nepieciešama politikas un stratēģiju izstrādei (Valerio un Pierre, 2013).

PIAAC ir starptautisks pētījums, ko pārrauga *OECD*, lai palīdzētu valdībām novērtēt, uzraudzīt un analizēt kompetenču sadalījuma līmeni (*OECD*, 2013). Rakstītpratības, rēķinpratības un problēmu risināšanas prasmju līmenis veido *PIAAC* kodolu un ir tieši saistīts ar ekonomisko un sociālo labklājību. *PIAAC* pamatā ir atzinums, un 21. gadsimtā tiek pieprasīts, lai notiktu virzība no ierastajām kognitīvajām un profesionālajām kompetencēm uz augsta līmeņa kognitīvajām un saskarsmes kompetencēm.

Par mūsdienu sabiedrībā nepieciešamām tiek uzskatītas tādas pamata vai galvenās kompetences, kā starppersonu komunikācija, sava darba regulēšana un spēja mācīties (*OECD*, 2013). *PIAAC* arī atzīst, ka ir jāņem vērā arī sociālekonomiskie faktori (slikta sākotnējā izglītība, svešvalodu prasmes un tehnoloģijām bagāta vide). Lai arī *PIAAC* nav normatīvs instruments, dažās valstīs to izmanto kā etalonu salīdzināšanas nolūkos.

LAMP ir starptautisks pētījums, ko uzrauga *UIS*. LAMP tika izstrādāta, lai sniegtu diagnosticējošu informāciju, kas nepieciešama, lai pārraudzītu un uzlabotu rakstītpratību un rēķinpratību. Tā ir īpaši veidota, lai nodrošinātu politikas plānotājiem, donoriem un citām publiskajās diskusijās par rakstītpratību ieinteresētajām personām informāciju, kas nepieciešama, lai efektīvi plānotu un īstenotu izglītojošas programmas. Lai to izdarītu, LAMP noteikti šādi pieci rakstītpratības līmeņi:

- 1. līmenis – indivīdam ir vājas prasmes, piemēram, nespēj noteikt bērnam paredzēto pareizo zāļu devu, kas norādīta uz iepakojuma.
- 2. līmenis – respondents var tikt galā tikai ar vienkāršiem, skaidri izklāstītiem lasīšanas uzdevumiem. Šajā līmenī respondents var izlasīt, bet pārbaudi veic vāji. Var būt attīstītas prasmes tikt galā ar konkrētām grūtībām (*coping skills),* īstenojot ikdienas rakstpratības nepieciešamību, bet ir grūtības saistībā ar jauniem izaicinājumiem, piemēram, konkrētām darba prasmēm.
- 3. līmenis – atbilstošais minimums, lai atbilstu ikdienas un darba prasībām komplicētā sabiedrībā. Šis prasmju līmenis parasti ir nepieciešams, lai sekmīgi pabeigtu vidusskolu un iestātos augstskolā.
- 4. un 5. līmenis – respondenti uzrāda labas augstāka līmeņa informācijas apstrādes prasmes;

PISA arī pārrauga *OECD*, tomēr tā atšķiras no *PIAAC*, jo koncentrējas tikai uz prasmju un zināšanu pārbaudi 15 gadus veciem izglītības guvējiem (*OECD*, 2014). *PISA* tiek organizēta reizi trijos gados, katru gadu ietverot 65 valstu ekonomikas un 28 miljonus jauniešu 15 gadus vecumā. Ir svarīgi norādīt, ka *PISA* nav saistīta ar skolu mācību programmām. Citas unikālas *PISA* iezīmes ietver politikas orientāciju, kas saista datus par studentu mācīšanās rezultātiem ar datiem par izglītības guvēju sagatavotību un attieksmi pret mācībām. Rakstītpratības jēdziens tiek lietots, lai apzīmētu izglītības guvēju spēju pielietot zināšanas un prasmes galvenajās jomās. *PISA* ietver arī virzību uz mūžilgu mācīšanos, jo studenti tiek aicināti ziņot par savu motivāciju mācīties, saviem uzskatiem un mācīšanās stratēģiju (*OECD*, 2014).

WorldSkills International (*WSI*) piedāvā atšķirīgu skatījumu uz prasmju novērtējumu, ko izmantot konkursos, nosakot kompetences līmeni. *WorldSkills* standartu specifikācija (*WSSS*) ir izstrādāta, balstoties uz Ziemeļvalstu modeli, kur profesiju joma ietverta izglītības un apmācības jomā (*WorldSkills* Foundation (Darba kompetenču fonds), 2012), nodrošinot konkursu konceptuālo pamatu. Šī ietvarstruktūra ir saistīta ar *EKI* 5. līmeni un Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūru[26]. *WSSS* ietvarstruktūru galvenās iezīmes nosaka, ka ikvienai standarta specifikācijai ir jābalstās uz profesiju vai darba funkciju, kā arī tajā jāiekļauj augsta līmeņa kompetences, ko norāda ar līmeņu aprakstiem. Tāpat arī *WSSS* ietvarstruktūru raksturo prezentācijas forma, kas ļauj *WSI* un tās dalībniekiem iesaistīties konkurencē saistībā ar konkrētām kompetencēm valsts un reģionālā kontekstā, kā arī *TPIA* sistēmā. Vēl viens svarīgs *WSSS* ietvarstruktūras elements ir vērsts uz „standartiem", kas atbalsta kompetences kā bāzes līniju virzienā uz izcilības sasniegšanu, kas savukārt ir galvenais atšķirības noteicējs attiecībā uz vidēja līmeņa/tehniskā darba funkcijām. (*WorldSkills* Foundation, 2012).

WSSS ietvarstruktūras pamatā ir plašs konsultāciju process, ietverot vairākus starptautiskus seminārus, kā arī individuālas konsultācijas un nelielus darba grupu seminārus. *WSI* uzskata, ka jēdziena „pratība" izmantošanai var būt ierobežojoša ietekme uz standartiem, tādēļ noderīgāk ir ietvert skaidru akcentu uz „pratības izcilību". Mācīšanās rezultāti veido darbinieku novērtēšanas metodikas pamatu, un tie ir izklāstīti vairākos līmeņu aprakstos, kas norāda profesionālo sniegumu. Konkursos tiek mēģināts izvairīties no šauras koncentrēšanās uz tehniskām kompetencēm, iekļaujot arī attiecīgā darba kontekstu, kurā prasmes tiks piemērotas.

[26] J. Šakletones šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde, 2014.

Profesiju klasifikācijas sistēmas

Svarīgs attīstības aspekts kvalifikāciju ietvarstruktūru jomā ir pāreja uz profesiju klasifikācijas sistēmu ciešāku saskaņošanu. Daudzas šīs sistēmas ir balstītas uz ISCO, un tās 1988. gadā izstrādāja un 2008. gadā atjauninājа *ILO* (Austrālijas un Jaunzēlandes standartizētā profesiju klasifikācija, Eiropas prasmju, kompetenču un profesiju taksonomija, Dienvidāfrikas un arābu valstu profesiju organizatoriskā ietvarstruktūra).

ISCO-08 izmanto divus pamatkritērijus, lai ISCO klasifikācijas struktūrā organizētu profesijas galvenajās grupās, apakšgrupās un nelielās grupās, proti: prasmju līmeni un prasmju specializāciju. Prasmes tiek definētas kā spēja veikt konkrētā darba uzdevumus un pienākumus. Prasmju līmenis ir atkarīgs no uzdevumu un veicamo pienākumu sarežģītības un klāsta. Par prasmju specializāciju uzskata nepieciešamās zināšanas, kas saistītas ar instrumentu un mašīnu vadīšanu, izmantojamajiem materiāliem, ražojamajām precēm un sniedzamajiem pakalpojumiem. Šī pāreja uz kvalifikāciju ietvarstruktūru lielāku saskaņošanu un profesiju klasifikāciju sistēmu izveidi ir svarīga, lai mācīšanās atzīšana notiktu visaptverošā mērogā, jo tas norāda uz vēl vienu svarīgu uz mācīšanās rezultātiem balstītas kvalifikāciju ietvarstruktūras piemēru.

*O*NET* ir sistēma, kurā profesionālie dati tiek organizēti elektroniskas datubāzes formā. Darba un darbinieku apraksti tiek organizēti sešās iepriekš noteiktās jomās: darbinieka īpašības, prasības darbiniekam, pieredzes prasības, profesionālās prasības, darba raksturojums un profesijai specifiskā informācija. Katra no jomām ietver profesionālās informācijas apakškategorijas. *O*NET* ir klasifikācijas sistēma, kas organizēta pēc profesiju nosaukumiem, ietverot vairāk nekā 1000 profesijas (Tippins un Hilton, 2010). *O*NET* „analīzes vienība" ir nodarbošanās, nevis konkrēts darbs vai amats. Tas ļauj nodalīt specifisku saturu, piemēram, konkrētu organizāciju, nozari vai darbības vietu. *O*NET* ir izstrādājusi aprakstu taksonomiju ar mainīgiem lielumiem katrā jomā, kas sakārtotas hierarhiskā struktūrā. *O*NET* pārskats (Tippins un Hilton, 2010) atklāj, ka prasmju un zināšanu taksonomija ir jāturpina izpētīt, lai samazinātu aprakstu pārklāšanos. Šo aspektu uzsver Markovičs un Lomi-Meserers (2008, 50. lpp.) savās pārdomās par EKI līmeņu aprakstu attīstību:

Kompetenču jēdziens šajā modelī neparādās; tas iekļaujas kaut kur starp prasmēm, spējām, profesionālajām prasībām un profesijai specifisku informāciju, kas tiek aprakstīta

*kā uzdevumi un darbības (!). O*NET uzskatāmi demonstrē, ka konkrētā profesiju un darbavietu aprakstā ir jāatklāj vairākas dimensijas, ne tikai zināšanas, prasmes un kompetences, un tas EKI reducējošo pieeju kvalifikācijām padara ļoti skaidru.*

Unikālā mijiedarbība starp uz darbinieku orientētu dimensiju un uz darbu orientētu dimensiju *O*NET* satura modelī ir pazīme, kas nākotnē prasa turpmāku izpēti. Gan starpprofesiju, gan profesiju specifikas jomas iekļaušana arī ir *O*NET* svarīga iezīme. Tas ir izaicinājums lietot modeli, kas paredzēts, lai novērtētu veidu, kādā darbs būtiskā ziņā atšķiras dažādu valstu kontekstā, jo esošais modelis lielā mērā balstās uz ASV kontekstu. Tomēr tiek apgalvots, ka *O*NET* varētu nodrošināt plašu salīdzināmību daudzās jomās / disciplīnās, kas netiek ierobežota konkrētas valsts kontekstā[27]. Šis *O*NET* aspekts nākotnē tiks pētīts, un to arvien vairāk izmanto ārpus ASV.

ESCO ir svarīga iniciatīva, kas pašlaik tiek īstenota. *ESCO* ir cieši saistīta ar EKI, un tiek raksturota kā Eiropas atbilde uz *O*NET*[28]. *ESCO* galvenās iezīmes ir dialoga veicināšana starp darba tirgu un izglītības jomu, kur ar tiešsaistes palīdzību tiek izlīdzinātas cilvēku un darba vietu vajadzības (līdzīgi kā *O*NET*), tāpat ir arī iekļauti EKI mācīšanās rezultāti (*ESCO*, 2014):

ESCO izstrāde atspoguļo notiekošo pāreju uz mācīšanās rezultātiem, kas pašlaik norisinās visā Eiropā. Uz mācīšanās rezultātiem orientētā pieeja Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrās (EKI) nosaka, ko darba meklētājs zina, izprot un spēj darīt pēc mācīšanās procesa pabeigšanas. Tā piedāvā alternatīvu tradicionāli ietekmīgām mācīšanās pieejām, kur kvalifikācija vērtēta pēc pavadītā laika izglītībā, apgūtajiem mācību priekšmetiem un mācību atrašanās vietas. Mācīšanās rezultāti tiek definēti zināšanu, prasmju un kompetenču jomā, tādējādi nosakot vienotu pamata terminoloģiju un liekot pamatu ESCO. Šīs vienotais terminoloģijas kodols veicinās dialogu gan starp darba tirgus, izglītības un apmācības ieinteresētajām pusēm, gan starp nozarēm, gan arī valstu robežās.

ESCO pašlaik tiek pārskatīta, lai pilnībā mainītu tās sākotnējo redakciju (*ESCO* 0. v.). *ESCO* 1. v. iekļautas nozaru atsauču grupas un starpnozaru atsauču grupas, kā arī vērsta uzmanība uz saistītajiem dokumentiem, piemēram, ISCO.

[27] Intervija ar L. Tompsonu un A. Glosu, 2014. gada 3. aprīlis.
[28] Personīga saziņa ar J. Bjornavoldu, 2014. gada 20. marts.

Izglītības klasifikācijas sistēmas

Izglītības klasifikācijas sistēmas ir līdzīgas profesiju klasifikācijas sistēmām, tomēr tās koncentrējas uz valstu formālās izglītības un apmācības sistēmu. Parasti tajās apraksta skolu izglītības, TPIA un augstākās izglītības elementus, izmantojot vienotus aprakstus.

Vispazīstamākā starptautiskā izglītības klasifikācijas sistēma ir *ISCED*, ko sākotnēji 1997. gadā izstrādāja *UNESCO* un *OECD*. Pēc tam tā vairākas reizes ir pārskatīta, pēdējo reizi 2013. gadā. *ISCED* jaunākā versija ir paplašināta, iekļaujot izglītības sasniegumu līmeņu klasifikāciju, pamatojoties uz kvalifikācijām (*UIS*, 2013). Sistēma ir pavērusi iespēju strādāt ārpus tradicionālās uz laiku balstītās pieejas, ņemot vērā dažus uz mācīšanās rezultātiem balstītus kvalifikāciju pamatprincipus[29]. *ISCED* galvenokārt izmanto statistikas vajadzībām. To veido trīs līmeņu hierarhija, iekļaujot vispārīgās, specifiskās un detalizētās jomas un četrciparu kodēšanas shēmu. *ISCED* nav iekļauts aprakstu kopums, tomēr šī sistēma sniedz izsmeļošu racionālu pamatojumu ar izsmeļošiem piemēriem, kā tiek īstenota kodēšana. Ar noteiktiem ierobežojumiem ir iespējama *ISCED* un ISCO kartēšana.

Saskaņā ar *ISCED* (*UIS*, 2011), jēdziens izglītības „pakāpes" ir sakārtots elementu kopums, kur izglītības programmas ir grupētas pēc mācīšanās pieredzes gradācijas, kā arī pēc ZPK, kas ir iestrādātas katrā programmā. *ISCED* pakāpe atspoguļo izglītības programmas satura sarežģītības un specializācijas līmeni, sākot no pamatpakāpes līdz sarežģītākajai pakāpei. Šajā perspektīvā izglītības pakāpes ir veidotas, balstoties uz pieņēmumu, ka izglītības programmas var iedalīt sakārtotās kategorijās. Šīs kategorijas atspoguļo izglītības virzību plašā amplitūdā izglītības satura sarežģītības ziņā. Jo sarežģītāka ir programma, jo augstāka ir izglītības pakāpe. Izglītības programmu klasifikācijas pa progresa līmeņiem mērķis ir atspoguļot visus izglītības sistēmā pieejamos izglītības virzienus. Lielākā daļa izglītības sistēmas piedāvā vairākus iespējamos virzienus no *ISCED* 1. līdz 8. pakāpei (*UIS*, 2011). Pastāv pieņēmums, ka indivīds var organizēt savus izglītības virzienus daudzos veidos, jo izglītības sistēmas nodrošina izglītības pieejamību dažādās nozarēs, kā arī piedāvā secīgas alternatīvas programmas un „otro iespēju" izglītības apguves ziņā.

[29] Intervija ar A. Ērdenu, 2014. gada 10. aprīlis.

PKP sniedz citu izglītības klasifikācijas sistēmas piemēru. PKP izmanto Apvienotajā Karalistē, lai „noteiktu vispārējās prognozes attiecībā uz kvalifikāciju piešķiršanu konkrētajā līmenī, noskaidrojot konkrētās īpašības un spējas, kādas ir jāuzrāda, pretendējot uz šādas kvalifikācijas iegūšanu" (*QAA*, 2012, 2. lpp.). PKP tiek izmantots dažādās disciplīnās, vajadzības gadījumā ietverot arī profesiju standartus. *QAA* norāda, ka PKP nav izglītības programma; tā „akadēmiskajai sabiedrībai sniedz instrumentus, lai aprakstītu augstākās izglītības programmu raksturu un īpašības konkrētā tēmā vai jomā" (2012, 2. lpp.). Galvenais PKP mērķis ir palīdzēt personām, kas iesaistītas programmas izstrādē, nodošanā lietotājiem un pārskatīšanā. PKP ņem vērā attiecīgos kvalitātes nodrošināšanas procesus un atsaucas uz Boloņas procesu, EAIT-KI, NKI un Eiropas izglītības sistēmu saskaņošanas projektu. Pastāv arī atzīšanas shēma, kas paredzēta, lai pārraudzītu jauno PKP attīstību un vadītu potenciālo PKP izplatīšanu. PKP ir saistīts arī ar Apvienotās Karalistes Nacionālajiem profesiju standartiem (NPS) (Adam, 2013c) un ir līdzīgs kvalifikāciju standartu jēdzienam, ko piemēro dažās valstīs kvalifikāciju attīstības īstenošanā (piemēram, Dienvidāfrikā, Etiopijā un ASV).

Absolventu kritēriji ir vēl viens noderīgs jēdziens, kas izmantots izglītības kontekstā kompetenču aprakstīšanai. Fundamentālais pētījums par Dienvidāfrikas izglītības beidzējiem darba devēju perspektīvā (Griesel un Parker, 2008) sniedz noderīgu ieskatu jomā, kurā beidzēju kritēriji tiek aplūkoti zināšanu, prasmju, kompetenču un vērtību kontekstā. Izglītības beidzēju kritēriji ir plašāks jēdziens nekā PKP, jo tie raksturo mācīšanās veidus, kas ir ar plaša pielietojuma raksturu (Mayer, 1992, kas ietverts Griesel un Parker, 2008, 4. lpp.). Tie:

- nav specifiski konkrētai jomai, izglītības programmai, kvalifikācijai vai izsniedzējiestādei, konkrētam profesionālam uzdevumam vai karjerai, bet koncentrējas uz vispārējiem kritērijiem, ko var apgūt formālos procesos un kas attiecas kopumā uz visu darba periodu;
- ir kopīgi gan vispārējai izglītībai, gan profesionālajai izglītībai un apmācībai;
- attiecas uz rezultātiem, kas katrā gadījumā definēti pēc iespējas precīzāk, izmantojot dažādus līmeņus, nosakot individuālo sasniegumu dažādību.

Šajā nodaļā skatītas šādas atzīšanas metodikas: reģionālās konvencijas, kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšana, profesiju standarti, mācīšanās rādītāji, profesiju un

izglītības klasifikācijas sistēmas. Ir jāatzīmē, ka katrai no šīm atzīšanas metodikām ir atšķirīgs mērķis; ideālā variantā tās būtu jāsaprot un jāpiemēro kā savstarpēji saistītas iniciatīvas. Dažas no šīm metodikām ir mūsdienīgākas, piemēram, kvalifikāciju ietvarstruktūras, kur ietverta jaunākā izpratne par kvalifikāciju apliecinājumu novērtējumu; citas ir spēkā kopš 20. gadsimta sākuma, piemēram, atzīšanas konvencijas un profesiju standarti.

Lielākajā daļā no šīm metodikām dažādos veidos ir izmantoti mācīšanās rezultāti. Uz reģionālajām konvencijām to var attiecināt mazāk, savukārt uz kvalifikāciju novērtējumu tas attiecas vistiešāk, atspoguļojot stingri noteiktu pāreju uz mācīšanās rezultātu izmantošanu. Arī profesiju standartos izmanto mācīšanās rezultātus, tos sakārtojot pa konkrētām jomām, lai gan ar dažām variācijām attiecībā uz ZPK, kas šajā ziņojumā aplūkots iepriekš. Tas attiecas uz mācīšanās rādītājiem, kā arī uz profesiju un izglītības klasifikācijas sistēmām.

Konverģence, kā arī diverģence starp dažādām atzīšanas metodikām ievērojami ietekmē ierosināto globālo atsauces līmeņu izstrādi. Šī ietekme apspriesta ziņojuma pēdējā nodaļā.

6. dimensija. Mācīšanās rezultātu novērtējums

Valdības, starptautiskā sabiedrība un citas ieinteresētās personas arvien vairāk atzīst TPIA sistēmu novērtējuma uzraudzības nozīmīgumu kvalifikāciju adaptēšanā un karjeras attīstībā, kā arī mācīšanās un sasniegumu līmeņa uzlabošanā. Vairākās ar pētījumiem saistītās iniciatīvās (skat., *UNESCO*, 2012; *CEDEFOP*, 2010*a*; *NKI*, 2008; *OECD*, 2010b) ir skatīti veidi, kādos mācīšanās rezultātu pieejas ietekmējušas vērtēšanas metodikas un praksi TPIA jomā, tostarp darbavietās. Uz rezultātiem orientētu izglītības programmu ieviešana un izmantošana liek pārdomāt tradicionālo novērtēšanas instrumentu pielietojumu daudzās valstīs. Piemēram, Eiropā Slovēnija un Spānija ir izstrādājušas īpašus instrumentus, lai novērtētu „mīkstās" prasmes. Somija ir izveidojusi efektīvu izglītības guvēju pašnovērtējuma sistēmu, kas nodrošina daudz pozitīvāku vērtēšanas kultūru attiecībā uz skolotājiem un izglītības guvējiem. Valstis arvien vairāk izmanto formatīvo vērtēšanu, lai nodrošinātu izglītības guvējiem būtisku, regulāru un nozīmīgu atgriezenisko saiti un informētu skolotājus par tālākvirzību, norādot, vai mācīšanās procesā nepieciešamas kādas izmaiņas (*CEDEFOP*, 2010*a*).

Daudzās valstīs vispārējā izglītībā skolēniem tiek organizēti valsts eksāmeni. Standartizētas valsts novērtēšanas sistēmas nolūks ir nodrošināt konsekventu metodoloģiju mācīšanās rezultātu vērtēšanā, tādējādi garantējot, ka TPIA kvalifikācijām līdzīgos līmeņos ir vienāda kompetenču kombinācija (*OECD*, 2010b). Valsts novērtējuma un vietējās autonomijas līdzsvars tiek uzskatīts par efektīvu veidu, lai nodrošinātu izglītības guvēju harmonizācijas un mobilitātes procesu un atrisinātu darbaspēka trūkumu strauji augošās nozarēs vai reģionos.

Pastāv arī ieinteresētība izstrādāt starptautisku liela mēroga novērtējuma sistēmu TPIA izglītības guvējiem. Piemēram, Vācijas Federālā izglītības un pētniecības ministrija (2009) veica priekšizpēti, lai noskaidrotu kopīgu pamatu izvēlēto profesionālo jomu salīdzinājumam astoņās iesaistītajās valstīs (Austrija, Dānija, Somija, Vācija, Norvēģija, Slovēnija, Zviedrija un Šveice), un tā tiek uzskatīta par priekšnoteikumu Profesionālās izglītības un apmācību plaša mēroga novērtējuma (PIA-PMN) izveidei. Priekšizpētē galvenā uzmanība tika veltīta salīdzināmo profesiju profilu noteikšanai izvēlētajās nodarbinātības jomās pēc PIA programmu pabeigšanas. Salīdzinājums vērsts uz vidēja līmeņa kompetencēm, t.i., sākotnējās profesionālās izglītības

programmas *ISCED* 3. pakāpē, kas atbilst profesijām, kur nepieciešama vidēja vai mēreni augsta profesionālā sagatavotība.

Pavisam nesen, 2013. gadā *OECD* sāka skatīt, kā starptautiskā līmenī novērtēt jauniešu kompetences profesionālajā izglītībā un apmācībā un kā to starptautiskā līmenī īstenot *PISA*-PIA ietvaros, kas cita starpā balstās uz PIA-PMN. Projekta pieteikumā (*OECD*, 2013b), norādīts, ka:

Ir izstrādāta PISA programma, kas paredzēta izglītības guvēju kompetenču salīdzināšanai vispārējā izglītībā, kamēr PIA joprojām nav programmas, kas starptautiski salīdzinātu jauniešu kompetences. Novērtējums PIA jomā norādīs dažādu profesionālās apmācības veidu stiprās un vājās puses dažādās valstīs, nodrošinot iespēju vienai valstij mācīties no otras.

Ikdienas un neformālās mācīšanās atzīšanas veicināšana

Pēdējo gadu laikā daudzas starptautiskas organizācijas un *UNESCO* dalībvalstis ir uzsvērušas ārpus formālās izglītības notiekošas mācīšanās nozīmīgumu. Šis uzsvars ir mudinājis *UNESCO* Mūžilgas mācīšanās institūtu (*UIL*) 2012. gadā pieņemt neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātu starptautiskās atzīšanas, novērtēšanas un akreditēšanas vadlīnijas (*UIL*, 2012). Šī iniciatīva ir arī veicinājusi daudzu dalībvalstu rīcības plānos un programmās pakāpeniski veikt pāreju no pilotprojektiem uz plaša mēroga sistēmām, piemēram, Portugālē, Francijā, Austrālijā, Maurīcijā un Dienvidāfrikā.

Eiropā kopš 2000. gada *CEDEFOP* sākotnējā darba uzsākšanas (skat. Bjornavold, 2001; *CEDEFOP*, 2009d, 2014b) un 2009. gada neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātu starptautisko atzīšanas, novērtēšanas un akreditēšanas vadlīniju pieņemšanas (*CEDEFOP*, 2009d) ir atbalstīta rīcības plānu un programmu izstrāde, kas tiek periodiski uzraudzīta, izmantojot Eiropas pārskatu par neformālās un ikdienas mācīšanās atzīšanu[30].

Gan *UNESCO*, gan Eiropas vadlīnijās ir uzsvērts, ka kritērijiem un procedūrām neformālās un ikdienas mācīšanās novērtēšanai un apstiprināšanai ir jābūt būtiskām, uzticamām, godīgām un caurskatāmām un jāveicina formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātu vienlīdzīgas vērtības izpratne.

[30] Skat.: http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx

UNESCO vadlīnijās (*UIL*, 2012) uzsvērts, ka ir svarīgi līdzsvarot formatīvā vērtējuma (kas vairāk vērsts uz mācīšanās tālākvirzības identificēšanu un dokumentēšanu un sniedz atgriezenisko saiti izglītības guvējiem) un summatīvā vērtējuma (kura mērķis ir skaidri apstiprināt un atzīt mācīšanās rezultātus, kas saistīti ar kvalifikāciju) izmantošanu. *CEDEFOP* vadlīnijas sniedz sīkāku informāciju par vērtēšanu, un identificē dažādas vērtēšanas metodes, kas balstās uz iepriekš minēto Eiropas sarakstu, proti, diskusijas, deklaratīvās metodes, intervijas, novērošana, portfeļa metode: prezentācijas, simulācijas un pierādījumi, kas iegūti no veiktā darba, pārbaudījumiem un eksāmeniem.

Šajā kontekstā pāreja uz mācīšanās rezultātiem ir būtiska, lai varētu atzīt un apstiprināt neformālo un ikdienas mācīšanos, tai kļūstot par integrētu un normālu kvalifikāciju sistēmu un ietvarstruktūru daļu. Kvalifikāciju standartiem būs galvenā nozīme, lemjot par attiecībām starp mācīšanās rezultātiem un to apstiprināšanu. Apstiprināšanas sakarā ir izšķiroši svarīgi, lai šie standarti tiktu formulēti mācīšanās rezultātu kontekstā, ko izmanto kā atskaites punktu neformālā un ikdienas izglītībā.

Darba vidē balstītu mācību pieaugošā nozīme

Darba vidē balstītas mācības arvien vairāk kļūst par centrālo elementu kompetenču attīstības aspektu (*UNESCO*, 2012; *OECD*, 2010b, 2014; *ILO*, 2012). Darba vidē balstītas mācības aptver formālās, neformālās un ikdienas mācīšanās daudzveidīgās izpausmes, tostarp māceklību, praksi un neformālo mācīšanos darba vietā. Tās galvenais virzītājspēks ir aktīvas politikas nepieciešamība, lai nodrošinātu, ka mācīšanās notiek atbilstoši darba vietas prasībām.

- Ir svarīgi saprast, ka pasākumus, kas saistīti ar darba vidē balstītām mācībām, var iedalīt četros galvenajos veidos: process, kurā izglītības guvējs ir oficiāls uzņēmuma darbinieks, piemēram, formāla māceklība;
- process, kurā izglītības guvējs oficiāli ir students, piemēram, ražošanas prakse, stažēšanās, mācīšanās darba vietā un kooperatīvā izglītība;
- robežgadījumi, piemēram, virtuāli uzņēmumi, mācību uzņēmumi un „reāli" uzņēmumi, kas iekļauti izglītības iestāžu struktūrā;
- programmas, piemēram, ēnu dienas un darba pieredze, kur galvenais mērķis ir mācīt izglītības guvējam *par darbu*, nevis *darīt darbu*.

Atšķirības starp šiem veidiem ne vienmēr ir skaidri nosakāmas, jo tie var būt visai līdzīgi. Ir svarīgi apzināties, ka ikvienā no šiem veidiem iespējamas plaša mēroga variācijas.

Darba vidē balstītas mācības, jo īpaši māceklība, spilgti izgaismojas valstu valdību, reģionālo kopienu un starptautisko organizāciju politikas programmās, stratēģiskajās un operatīvajās prioritātēs. Kā piemērs jāmin Kanādas Starpprovinču standarts „Sarkanā Zīmoga programma" (*Red Seal Program*) un mūsdienu izaicinājumi, kas saistīti ar šajā dokumentā noteiktajām reformām. Vēl viens piemērs ir jauniešu māceklības Karolinas modelis (*Carolina model*) Baltajā namā, kas pēdējos gados radikāli uzlabojis darba prakses kvantitāti un kvalitāti (skat. Māceklība, Karolina, 2014.). Latīņamerikā darba vidē balstītas mācības ir daļa no vidējās tehniskās izglītības, proti, Čīlē (pamatojoties uz Vācijas duālās sistēmas modeli) un Argentīnā (saskaņā ar modeli, ko sauc par *prácticas profesionalizantes* vai profesionālo praksi). Dienvidāfrikā ir izstrādāta Valsts kompetenču attīstības stratēģija, kas, cita starpā, vērsta uz labāku darba vidē iegūtu kompetenču izmantošanu.

2012. gada maijā, G20 Darba un nodarbinātības ministri Gvadalaharā, Meksikā, notikušajā sanāksmē secināja, ka valstīm ir jāstiprina māceklības sistēma:

[..] daloties pieredzē par māceklības programmu izstrādi un īstenošanu un pētot veidus, kā noteikt vienotus principus visām G20 valstīm, kā arī veicinot dialogu ar sociālajiem partneriem, kas jau ir norādījuši uz māceklības nozīmīgumu. (G20 Darba un nodarbinātības ministri, 2012, 6. lpp.)

G20 līderu samitā Loskabosā (*Los Cabos*), Meksikā, 2012. gada jūnijā šī pieeja tika atbalstīta. Šajā gadā trīspusējās Starptautiskās darba konferences komiteja Par jauniešu nodarbinātības krīzi *Time for Action (Laiks rīkoties)* aicināja *ILO* iesaistīties kvalitatīvas māceklības veicināšanā, tostarp jauna attīstības valstīs.

Eiropā pastāv plaša vienprātība, ka māceklības tipa programmas var būt efektīvs veids, kā risināt darba tirgus nepilnības. Tādējādi, Eiropas Komisija paziņojumā, proti, dokumentā *Izglītības pārvērtēšana: ieguldījums prasmēs labāku sociālekonomisku rezultātu sasniegšanai* (Eiropas Komisija, 2012) noteikusi māceklības kvalitāti un darba vidē balstītas mācības par stratēģisku prioritāti. Ir arī pieņemta Eiropas Māceklību alianse, kas pašlaik tiek ieviesta. 2013. gada 15. oktobrī Eiropas Savienības Padome pieņēma deklarāciju par Eiropas Māceklības aliansi. Kā vienu no galvenajiem elementiem dalībvalstis norādīja, ka tās, ja prasības uz tām ir attiecināmas, apņemas:

Veikt PIA sistēmas reformas, sadarbojoties ar sociālajiem partneriem un citām

ieinteresētajām personām, ieviešot māceklības virzienu vai uzlabojot esošās shēmas [..], lai palielinātu māceklības kvantitāti, kvalitāti un pievilcību (Eiropas Savienības Padome, 2013, 3. lpp.)

Māceklība vairs nav tikai tradicionālo amatu joma. Tas ir dzīvotspējīgs darbaspēka attīstības instruments dažādās profesijās. Māceklības koncepcija laika gaitā nav pārāk mainījusies, savukārt industrijas nozares, kas ir veiksmīgi izmantojušas māceklību, attīstot un veidojot savu cilvēkresursu kopumu, pēdējo 50 gadu laikā ir radikāli mainījušās. Mūsdienās māceklības programmas sastopamas tādās nozarēs kā modernizētā ražošana, informācijas tehnoloģijas, enerģētika, tūrisms, transports un loģistika, kā arī veselības aprūpe un daudzās citās.

Bieži vien ir sarežģīti panākt darba vidē iegūto zināšanu, kompetenču un attieksmju pilnīgu atzīšanu. Tomēr šāda atzīšana ir nozīmīga, jo tā ļauj darba vidē balstītas mācības efektīvi apvienot ar mūžilgu mācīšanos. Viens no veidiem virzienā uz šādu atzīšanu ir profesionālie eksāmeni vai sertifikācija. Līdzās oficiālajai atzīšanai un sertifikācijai pastāv vairākas mazāk formālas sertifikācijas iespējas.

Daudzu valstu piemēri rāda, ka māceklības sertifikācijas atzīšana valsts līmenī ievērojami uzlabo kvalifikāciju vērtību. Tomēr pārāk stingras valsts noteiktās prasmju specifikācijas var kavēt māceklības attīstību agrīnā stadijā. *ILO* (2012) uzskata, ka atzīšana, ko īsteno reģionālā līmenī vai konkrētā saimnieciskās darbības nozarē, var sniegt vajadzīgo elastību, lai māceklība varētu augt un attīstīties.

Darba vidē balstītas mācības, kas ļauj iegūt pārnesamu profesionālo kvalifikāciju vai sertifikātus, parasti apliecina valsts iestādes: izglītības ministrijas vai profesionālās izglītības iestādes; tāpat sertifikātus var izsniegt un kvalifikāciju piešķirt arī labi izveidota sociālo partneru organizācija. Piemēram, Dienvidāfrikā, *APKP* ir kompetenta iestāde māceklības sertifikāta izsniegšanai. Izsniegtais sertifikāts ir specifisks katrai konkrētai profesijai un ir pazīstams kā Amatnieka sertifikāts. Nacionālā Amatniecības uzraudzības iestāde (*NAUI)* Arodu un profesiju kvalitātes padomes (*APKP*) vārdā pārrauga māceklības kvalitātes nodrošināšanu. Vēl viens piemērs ir Šrilanka, kur par māceklības saskaņošanu un regulēšanu ir atbildīga Nacionālā amatniecības un rūpniecības izglītības iestāde. Šī iestāde ir atbildīga arī par profesionālo izvērtēšanu un sertifikāciju, ko veic licencēti vērtētāji, un tā Nacionālajai Profesionālās izglītības komisijai, kura ir atbildīga par nacionālo kompetenču standartu saistībā ar ražošanas nozari izveidi un uzturēšanu, sniedz padomus profesionālās izglītības un apmācības jomā.

Starptautiskā kredītpunktu pārnese

Kredītpunktu uzkrāšanas un pārneses (KUP) shēmas veido vēl vienu svarīgu vērā ņemamu jomu, novērtējot mācīšanās rezultātus un mācīšanās atzīšanu plašākā mērogā. Lai gan arvien vairāk valstu izstrādā kredītpunktu shēmas kā neatņemamu NKI sastāvdaļu (skat. Skotija, Ziemeļīrija, Honkonga, Dienvidāfrika un Botsvāna), ir arī valstis un provinces, kas ir ieviesušas atsevišķas shēmas (piemēram, Viktorija Austrālijā) (Hārta atbilde uz intervijas jautājumiem, 2014; Naude, 2014; Fearnside un Vickers, 2014).

Šī globālā pētījuma par līmeņu aprakstiem kontekstā ir svarīgi noskaidrot, cik lielā mērā šīs sistēmas ir izstrādātas, lai atbalstītu Kredītpunktu pārrobežu pārneses un uzkrāšanas procesu. Visredzamākais piemērs ir Eiropa, kuras sistēma ir īsumā aprakstīta turpmāk. Ir svarīgi atzīmēt, ka pārējās RKI netiek apsvērta iespēja iestrādāt KUP sistēmas.

Turklāt attiecībā uz EKI Eiropas Komisija ir izstrādājusi divus mehānismus, lai uzlabotu caurskatāmību, salīdzināmību un kvalifikāciju pārnesamību, un tie ir Eiropas Kredītpunktu pārneses sistēma profesionālajā izglītības un apmācībā (*ECVET*) un Eiropas kredītpunktu pārneses un uzkrāšanas sistēma (*ECTS*).

Ieteikums izveidot *ECVET* 2009. gadā ir formulēts šādi (ES, 2009, 1.lpp.):

ECVET ir paredzēta, lai atvieglotu indivīdu, kuri vēlas iegūt kvalifikāciju, novērtēto mācīšanās rezultātu pārnešanu, atzīšanu un uzkrāšanu. Tā uzlabos vispārējo izpratni par pilsoņu mācīšanās rezultātiem un to caurskatāmību, starpvalstu mobilitāti un, ja nepieciešams, pārnesamību dalībvalstu robežās, veidojot pārrobežu telpu mūžilgas mācīšanās jomā. Tas arī uzlabos kvalifikāciju mobilitāti un pārnesamību valsts līmenī starp dažādām ekonomikas nozarēm un darba tirgiem, turklāt veicinās Eiropas sadarbības attīstību un paplašināšanos izglītības un apmācības jomā.

CEDEFOP ziņojumā par *ECVET* ieviešanas uzraudzību (2014c) norādīts, ka pastāv dažāda veida atbalsts *ECVET* attiecībā uz valstu PIA reformām. Tikai dažas Eiropas valstis ir apņēmušās tās īstenot, un ne visas no tām faktiski ir sākušas šīs reformas īstenot. Lielākā daļa Eiropas valstu norādījušas, ka mācīšanās rezultātu pārnese ir sarežģīta. Turklāt šķiet, ka *ECVET* nav sasniegusi tās valstis, kur jau pastāv Kredītpunktu pārneses sistēmas profesionālajā izglītībā vai pārvietojamas vienības / moduļi, kā arī sistēmas, kas galvenokārt pastāv uz māceklību balstītā sākotnējā

PIA. Attiecībā uz māceklībā balstīto sākotnējo PIA, māceklības (duālās) sistēmas struktūra ir veidota tā, lai jaunieši apgūtu visaptverošas kompetences attiecīgajā profesijā māceklības programmas beigās (*CEDEFOP*, 2014c, 52.lpp.).

Valstīs, kur pastāv KUP vienības / moduļi un KUP sistēmas (piemēram, Somija un Īrija), pastāv iespēja nodot mītnes valstī iegūto izglītības novērtējumu, jo šo sistēmu struktūra atbalsta kredītpunktu pārrobežu pārnesi. KUP ir kopīgi pieņemta, ja skolotāji un pasniedzēji uzticas ārzemēs iegūto zināšanu kvalitātei. Tomēr citās valstīs (piemēram, Apvienotajā Karalistē un Spānijā), kredītpunktu pārrobežu pārnese parasti nav iespējama valstī pieņemto noteikumu par novērtēšanas un atzīšanas kvalitātes nodrošināšanu dēļ (*CEDEFOP*, 2014c, 28.lpp.). *CEDEFOP* pārskatā (2014c) tiek uzsvērts, ka kvalitātes nodrošināšanas problēmas ir viens no galvenajiem kredītpunktu pārneses šķēršļiem, un „ja *ECVET* paredzēta kredītpunktu pārneses veicināšanai, tai ir jābūt ciešāk saistītai ar kvalitātes nodrošināšanas pasākumiem attiecībā uz novērtējuma un sertifikācijas procesu" (52. lpp.). Eiropas kontekstā šo nepieciešamību vēl vairāk apstiprina nākamie pētījumi par sertifikācijas kvalitātes nodrošināšanu, atklājot šīs jomas nepilnības vairākās Eiropas valstīs (skat. ***7. tabulu***).

7. tabula. Nepilnības sertifikācijas kvalitātes nodrošināšanas jomā izvēlētajās Eiropas valstīs

Valsts	Nepilnības
Vācija (duālā sistēma)	Jāuzlabo caurskatāmība; arī pārbaudījumu un eksāmenu uzticamība un spēkā esamība var tikt uzlabota, jo tā joprojām ir pārāk atkarīga no eksaminētāju pārvaldes. Eksaminētāju pārvalžu iesniegtajiem pārbaudījumu rezultātiem jābūt salīdzināmiem. Kāds intervijas partneris ir norādījis, ka nepastāv sistemātiskas pieejas, kā iegūt atgriezenisko saiti no praktikantiem.
Nīderlande	Attiecībā uz eksaminācijas procesu PIA īstenotājiem pastāv izaicinājums atrast līdzsvaru starp autonomiju un standartizāciju.
Rumānija	(Vismaz) profesionālo kvalifikāciju sertifikācijas eksāmenos ir jāietver praktiskā pārbaude (kompetenču demonstrācija). Rokasgrāmatas, novērtēšanas instrumenti un palīgmateriāli, kas izstrādāti kā dažādu projektu daļa, ir principā pieejami valsts līmenī, un tie ir jāizplata efektīvāk.
Apvienotā Karaliste	PIA īstenotāji ir snieguši komentārus par pretrunām, kas pastāv starp vērtēšanas institūcijām un pieņēmumu, ka vienu vērtēšanas institūciju izsniegtās kvalifikācijas ir labākas nekā citu.
Portugāle	Izaicinājums slēpjas faktā, ka ne likumdošanā, ne noteikumos par dažādiem PIA aspektiem nav formulēti sertifikācijas principi. Šie principi netiešā veidā ir skolotāju / apmācību vadītāju prakses sastāvdaļa, tomēr tā nav sistemātiski definēta un apstiprināta.
Ungārija	Trūkst sistemātisku atgriezeniskās saites mehānismu, kas veicinātu izglītības guvēju mācīšanās pieredzi. Eksaminācijas procesa beigās eksaminācijas katedrām un institūcijām ir ar likumu noteikts pienākums novērtēt eksāmenu procesu, bet šie ziņojumi netiek apkopoti un analizēti valsts līmenī. Turklāt netiek veikta ne eksāmenu rezultātu summēšana un analizēšana sistēmas līmenī, ne secinājumu izdarīšana, nodrošinot rezultātu atgriezenisko saiti ar veiktajām analīzēm; tāpat arī uz šī pamata netiek veiktas nekādas izmaiņas.
Austrija (duālā sistēma)	Sertifikācijas procesa nacionālā ietvarstruktūra šobrīd nav pietiekami detalizēta, un ir jāuzlabo. Ir nepieciešama lielāka izpratne par kvalitātes nodrošināšanas mehānismu visā māceklības procesā. Sagatavošanas kursi māceklības beigu eksāmeniem nav obligāti.

Avots: CEDEFOP, publikācija sagatovošanā.

Lai gan ziņojumā par līmeņu aprakstu izmantošanu nav paredzēts iekļaut detalizētu pārskatu par valsts un starptautisko kredītpunktu pārneses shēmām, ir svarīgi atzīmēt, ka tām ir tieša saikne ar jaunajām izstrādātajām atzīšanas metodikām, jo īpaši kvalifikāciju ietvarstruktūrām. Šajā sakarā ir jānorāda uz pastāvošo tendenci kredītpunktu shēmas cieši saistīt ar NKI, un pēdējā laikā arī ar RKI, proti, EKI. Ir noteiktas četras dažādu veidu sasaistes (pielāgots no *SAQA*, 2006):

- 0. veids: nepastāv ne KUP, ne kvalifikāciju ietvarstruktūra – valstij / reģionam nav NKI/RKI, kā arī nav valsts / reģionālās vienošanās par kredītpunktu uzkrāšanu vai pārnesi;
- 1. veids: tikai kvalifikāciju ietvarstruktūra – valstij / reģionam ir instrumenti kvalifikāciju izstrādei un klasificēšanai, kas var būt balstītas uz kredītpunktiem, bet tie neietver valsts / reģionālās vienošanās par šādu kredītpunktu uzkrāšanu un pārnesi;
- 2. veids: tikai KUP – ir oficiāli regulēta gan kredītpunktu uzkrāšana, gan pārnese, piemērojot valsts / reģionālās vienošanās, bet nepastāv NKI/RKI;
- 3. veids: KUP un kvalifikāciju ietvarstruktūra – NKI/RKI un KUP sistēmas funkcionē atsevišķi, lai gan var būt dažas kopīgas jomas. Vairumā šādu gadījumu NKI / RKI veicina KUP sistēmas efektivitāti, bet tās nav priekšnoteikums KUP pastāvēšanai. Faktiski KUP sistēma var funkcionēt bez NKI / RKI. Tāpat NKI / RKI var pastāvēt bez KUP sistēmas;
- 4. veids: KUP ietverta NKI – NKI / RKI ietvertas gan kredītpunktu uzkrāšanas, gan pārneses funkcijas tādā apmērā, ka uz KUP sistēmu pat nav nevienas atsauces.

Šī diskusija par kredītpunktu pārnesi noslēdz pārskatu par 6. dimensiju, kuras centrā ir mācīšanās rezultātu novērtēšana. Ir pierādīts, ka mācīšanās novērtēšana ir mācīšanās atzīšanas būtiska iezīme, tostarp starptautiskā līmenī. Novērtējums ir ne tikai neatņemama liela mēroga salīdzinošo pētījumu pazīme, bet arī svarīgs elements formālās sistēmās, piemēram, NKI un RKI, kā arī darba vidē balstītu mācību procesā. Šajā sakarā mācīšanās rezultātu izmantošana ir arī veicinājusi neformālās un ikdienas izglītības atzīšanu.

4. nodaļa – Nākotnes iespējas

Šajā sadaļā pētītas dažas no jaunākajām mācīšanās atzīšanas pieejām, kā arī šo iespēju ietekme uz līmeņu izpratni. Tā kā globālo atsauces līmeņu kopums ir tālredzīga ideja, ir svarīgi ņemt vērā šīs jaunās iespējas, lai nodrošinātu, ka atsauces līmeņi nebalstās tikai uz pastāvošajām metodikām. Šajā sadaļā aplūkotas piecas iespējas. Pirmā iespēja ir reprezentācija kā jēdziens, ar kuru uzlabot caurskatāmību, nodrošinot informāciju, kas lielākoties saistīta ar mācīšanos. Otrā ir pielīdzināšana, proti, metodika, ko izmanto kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzināšanai. Trešā ir tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi – pieaugoša pasaulē piedāvāto starptautisko kvalifikāciju tendence. Nobeigumā tiek skatīts jautājums par to, vai ir iespējama jaunas kvalifikāciju ietvarstruktūru paaudzes izveide. Šīs visas ir savstarpēji saistītas nākotnes iespējas, kas jāņem vērā, izstrādājot ierosinātos globālos atsauces līmeņus.

Reprezentācija

Pirmā apsveramā nākotnes iespēja ir reprezentācija. Turpmāk tekstā atspoguļotā diskusija balstās uz iepriekšējām diskusijām par kvalifikācijas apliecinājumu novērtējumu kā atzīšanas metodiku, bet tiek paplašināta, apsverot tās vispārēju piemērojamību.

Bjornavolda un Kola (2010) pētījumā par tādas politikas un prakses izstrādi, kas saistītas ar kvalifikācijām un kvalifikāciju sistēmām, tika secināts, ka „kvalifikāciju koncepcijas ir dažādas un atkarīgas no dziļi iesakņojušās sociālās un kultūras vides" (2010, 153. lpp.). Šim pētījumam par līmeņiem svarīgs secinājums bija tāds, ka (kvalifikāciju) „spēks" kā izglītības un apmācības sistēmā uzrādīto sniegumu rādītājs ir pieaudzis, savukārt kvalifikāciju funkcija, nosakot cilvēku tālākvirzību darbavietā, ir samazinājusies, pieaugot starptautiskajai mobilitātei. Bjornavolds un Kols iepazīstina ar reprezentācijas jēdzienu, ar kuru skaidro kvalifikāciju ierobežojumus un sniedz informāciju par esošajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm, spējām

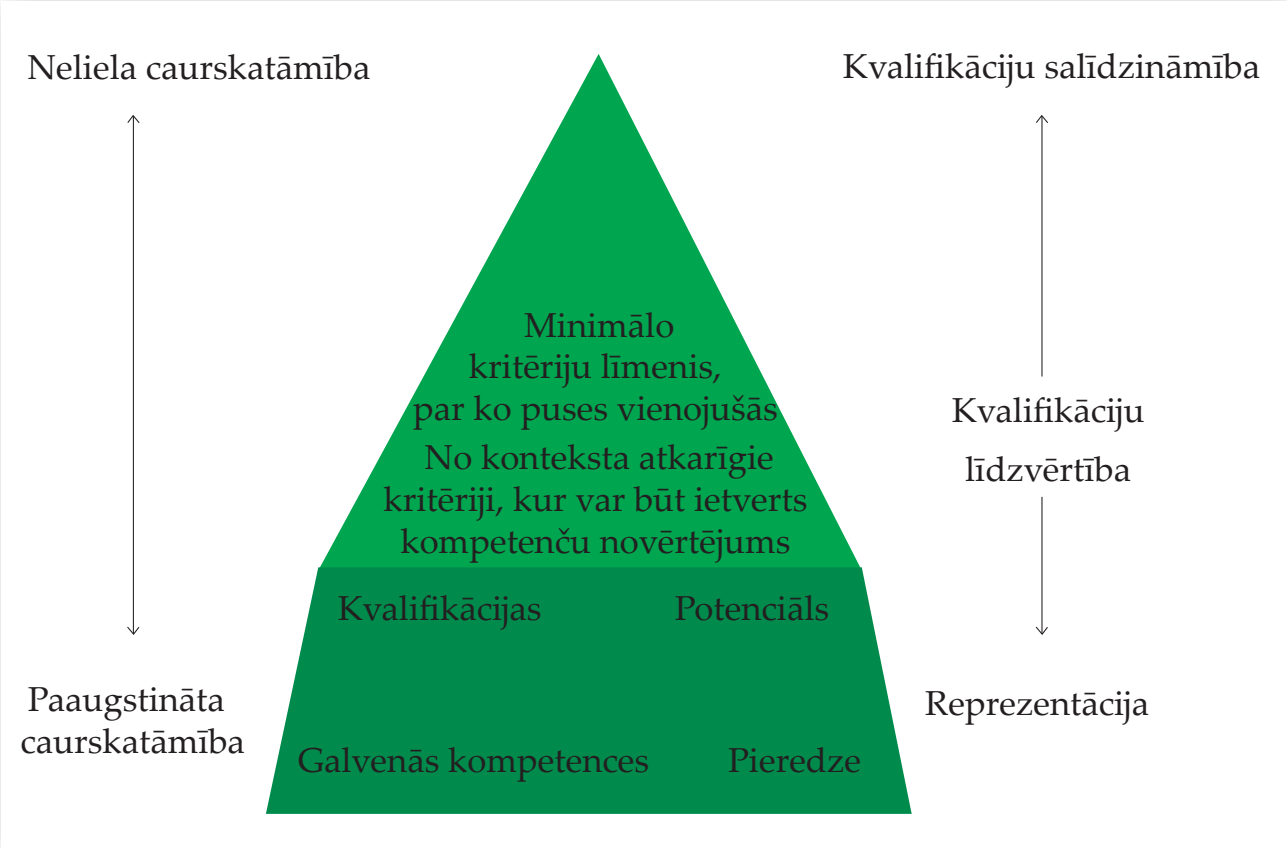
apgūt pamatkompetences un potenciālajām/nākotnes kompetencēm. Autori apgalvo, ka reprezentācija ietver kvalifikāciju, bet neaprobežojas tikai ar to. Piemēram, reprezentācijā var būt iekļauti arī šādi aspekti (Bjornavold un Coles, 2010, 153. lpp.):

- mainīgā kvalifikāciju vērtība noteiktā kontekstā;
- profesiju standarti, uz kuriem balstīta kvalifikācija;
- apmērs, kādā sociālie partneri iesaistīti kvalifikāciju izstrādē un novērtējumā;
- apmērs, kādā tiek atzīta neformālā un ikdienas mācīšanās;
- nodrošinošās institūcijas kvalitāte;
- apmērs, kādā ir padziļinājusies mācīšanās kopš kvalifikācijas piešķiršanas.

Reprezentācijai nav obligāti jābūt jaunai idejai, jo zināmā mērā šis jēdziens balstās uz CV, kas paredzēts rekrutēšanai un kur ietverts plašāks apraksts, ne tikai indivīda kvalifikācija, iepriekšējā pieredze un spējas. Tāpat arī profesiju nosaukumu ietveršana NKI „nosaukuma vai statusa veidā, ko piešķir profesionāla institūcija, atzīstot personas kompetenci un tiesības praktizēt konkrētajā profesijā" (*SAQA*, 2012), apstrīd tradicionālo priekšstatu par to, kas ir kvalifikācija, un sniedz plašāku interpretāciju iespēju (skat. arī *NQAI*, 2010).

Pastāv jautājums, ko reprezentācija nozīmē šajā pētījumā. Šajā sakarā ir svarīgi atgriezties pie agrākām diskusijām par kvalifikācijas apliecinājumu novērtējumu, kurā noteikta atšķirība starp dažādiem novērtēšanas līmeņiem: NIC pārrauga vispārīga līmeņa konsultācijas attiecībā uz salīdzināmību, savukārt KAI pārrauga detalizētāku novērtēšanu, kas nosaka kvalifikāciju līdzvērtību. Faktiski ar reprezentāciju tiek pievienots vēl viens novērtējuma līmenis, kas sniedzas tālāk par noteikto minimālo kritēriju (salīdzināmības) līmeni un kritērijiem, kas atkarīgi no satura (ekvivalence), radot situāciju, ka tiek vērtēta ne tikai pagātnē apgūtā izglītība, bet apsvērtas arī pašreizējās un potenciālās kompetences (ko sauc par reprezentāciju). ***5. attēlā*** ilustrētas attiecības starp šiem dažādajiem novērtēšanas līmeņiem, pamatojoties uz **4. attēlu,** kas iepriekš izmantots šajā ziņojumā.

5. attēls: Caurskatāmības līmenis, iekļaujot reprezentāciju



Avots: adaptēts no Bjornevolda un Kola, 2010.

Pastāv jautājums, kāda ir reprezentācijas iesaiste ne tikai kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšanas praksē, bet arī izpratnē par līmeņiem. Bjornavolds un Kols ir izstrādājuši koncepciju saistībā ar darbā pieņemšanas procesu, un, iespējams, tā tam arī būtu jāpaliek, vismaz pašlaik. Šajā sakarā ir maz ticams, ka pietiks kapacitātes reprezentācijas novērtēšanai, jo tam nepieciešama specializēta novērtēšana un tāda veida pedagoģija, kas vēl joprojām nav pilnībā attīstīta. Tomēr pastāv vairāki piemēri, kad reprezentācija ir tikusi ieviesta, kaut arī tā netiek saukta par reprezentāciju. Daži no šiem piemēriem ir aplūkoti turpmāk. Diplomu pielikumi ir labs piemērs veidam, kādā var būt pieejama papildu informācija par augstākās izglītības kvalifikāciju. Šī palielinātā caurskatāmība atvieglo izglītības īstenotājiem un darba devējiem atzīt indivīda kompetenci Eiropas kontekstā līdztekus tai informācijai, kas ietverta kvalifikācijā.

Ar savstarpējās atzīšanas līgumiem ir mēģināts sniegt vairāk informācijas par kvalifikācijām politiskā līmenī; šis ir piemērs, kā tiek mēģināts papildināt kvalifikācijas ar

papildu informāciju. Pēdējo 10 gadu laikā, lai salīdzinātu kvalifikāciju ietvarstruktūras „no sistēmas uz sistēmu" līmenī, arvien vairāk tiek izmantota „pielīdzināšanas" metodika (skat. nākamajā nodaļā izvērstāku diskusiju).

Labs piemērs virzībai uz lielāku caurskatāmību ir Eiropā īstenotais *Europass* modelis. *Europass* mērķis ir panākt, lai prasmju un kompetenču jēdziens būtu saprotamāks, īstenojot šādus uzdevumus:

- palīdzēt iedzīvotājiem efektīvāk uzrādīt savas prasmes un kompetences, meklējot darbu vai vēloties iesaistīties apmācībā;
- palīdzēt darba devējiem saprast prasmes un kompetences, kas nepieciešamas darbaspēkam;
- palīdzēt izglītības un apmācības iestādēm noteikt un informēt par izglītības programmu saturu.

Šis uzsvars uz kvalifikācijām ir svarīgs, jo tas liecina, ka ir nepieciešama lielāka caurskatāmība:

Mūsdienās mācīšanās iespējas ir neierobežotas, ar pārrobežu raksturu un tūlītējas. Indivīdi var mācīties un apgūt jaunas prasmes un kompetences ne tikai tradicionālajā skolu izpratnē, bet arī ārpus tās, izvēloties savu mācīšanās ātrumu. Mūsdienu straujās ekonomikas un tehnoloģisko pārmaiņu laikā cilvēkiem arī nākas saskarties ar izmaiņām profesionālajā un akadēmiskajā dzīvē, kas izpaužas kā robežu šķērsošana, mainot vai apvienojot darbus, izglītību, iesaistoties papildu apmācībā vai brīvprātīgajā darbā. Tā kā palielinās spriedze attiecībā uz nodarbinātību un labākām prasmēm, ir nepieciešamas atvērtākas un elastīgākas izglītības un apmācības sistēmas, kas būtu pielāgotas izglītības guvēju un darbinieku vajadzībām un apstākļiem. Indivīdu kvalifikācijai, prasmēm un kompetencēm ir jābūt viegli un ātri atzīstamām un saprotamām darba devējiem un izglītības un apmācības iestādēm visā Eiropā. (Eiropas Komisija, 2013, 2. lpp.)

Europass ietver diplomu pielikumus (augstākās izglītības kvalifikācijai), sertifikātu pielikumus (TPIA kvalifikācijai), valodu pasi (kā pašnovērtējuma instrumentu), *Europass CV*, kas ļauj indivīdam atspoguļot zināšanas un prasmes, kas iegūtas citā Eiropas valstī, un *Europass* kvalifikāciju pasi. Šī pieeja ļauj cilvēkiem uzņemties atbildību par savu mācīšanos, un tas ir lielisks piemērs, kā īstenot reprezentāciju.

Kaut arī *Europass* ir izteikts Eiropas piemērs, daudzi no šiem principiem tiek uzskatīti par tādiem, kas rada lielāku izpratni par karjeras konsultāciju sniedzējiem un

pašpalīdzības instrumentiem, piemēram, CV paraugiem arī ārpus Eiropas esošajās valstīs. Attiecības starp kvalifikāciju ietvarstruktūrām un karjeras konsultācijām ir vēl viena joma, kas jāattīsta tālāk, lai stiprinātu jaunās atzīšanas iespējas neformālās un ikdienas mācīšanās jomā.

Pielīdzināšana

Gan NKI, gan RKI pieaugošās globālās attīstības rezultātā (kas aplūkots iepriekš šajā ziņojumā) arvien pieaug vajadzība savstarpēji saistīt kvalifikāciju ietvarstruktūras. Lai gan kvalifikāciju ietvarstruktūras ir balstītas uz viena pamata, piemēram, mācīšanās rezultātiem, līmeņiem, līmeņu aprakstiem un kredītpunktiem, dažādās valstīs un reģionos tie pēc savas uzbūves atšķiras. Šīs atšķirības, jo īpaši dažādais izmantojamo līmeņu skaits, kā arī kvalifikāciju uzbūve un kvalitātes nodrošināšanas sistēmas prasa saskaņotu procesu, lai politikas veidotājiem un plašākai sabiedrībai tiktu skaidri norādītas šo ietvarstruktūru līdzības un atšķirības.

Eiropas kontekstā ir izstrādātas divas līdzīgas metodikas, lai attiecības starp Eiropā pastāvošām NKI un divām RKI kļūtu skaidrākas. Attiecībā uz RKI, kas ir spēkā 27 ES dalībvalstīs, ir izstrādāta „pielīdzināšanas" metodika, lai noteiktu 8 metaietvarstruktūras (RKI) līmeņu un NKI (skat. 17 valstu ziņojumus, kas ir pieejami tīmekļa vietnē http://ec.europa.eu/eqf) atbilstību. EAIT-KI, kas ir Boloņas procesa produkts ar iesaistītām 47 valstīm, ir izstrādāta „pašsertifikācijas" metodika. Daudzos gadījumos valstis, kurās ir NKI, vienlaicīgi atsaucas uz EKI un EAIT-KI „pašsertifikāciju", jo abas metodikas ir līdzīgas.

Nākotnē var būt iespējama EKI un EAIT-KI integrācija, tomēr pašlaik tā nav realitāte. Vēl viens svarīgs aspekts: valstis ārpus Eiropas ir sākušas brīvprātīgu līdzdalību gan pielīdzināšanas, gan pašsertifikācijas procesā. 2014. gadā Eiropas Komisija atbalstīja arī turpmāku iespēju šajā procesā iesaistīties ārpus Eiropas esošajām valstīm.

Pastāv arī pielīdzināšanas piemēri starp NKI, pat starp NKI un izglītības un apmācības sistēmām, kurām nav izstrādātas NKI; šādi piemēri ir Jaunzēlande un Ķīna, Jaunzēlande un Malaizija, Jaunzēlande un Īrija, kā arī Malaizija un Taivāna. Ņemot vērā pieaugošo nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstību, ir paredzams, ka atsauču veidošana starp NKI un nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūrām varētu pieaugt arī nākotnē.

Joprojām pastāvošā nekonsekvence terminoloģijas lietojumā ir izaicinājums, jo tā rada atšķirīgu kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzināšanu. Zemāk attēlotā tabula sniedz zināmas norādes šajā sakarā (pamatojoties uz Keevy un Jaftha, 2014).

Pirmais svarīgais jēdziens ir atzīšana:

Atzīšana ir formālas vai juridiskas specifikācijas, kas ir jāizpilda, lai kvalifikācija tiktu pieņemta (atzīta) kā atbilstoša (caurskatāmiem) noteiktiem standartiem, piemēram, tādiem, ar kuriem bieži tiek definētas profesijas. Atzīšana var būt vienpusēja, savstarpēja vai pamatota uz reģionālajiem / nozares līgumiem.

Pastāv četri kvalifikāciju atzīšanas veidi: kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšana, iepriekšēja vienošanās, salīdzinošā novērtēšana un sociālā noderīguma novērtējums. Ar katru no šiem paņēmieniem mēģināts uzlabot caurskatāmību, pierādīt kompetenci, veicināt pārrobežu mobilitāti un sniegt piekļuvi sociālajiem ieguvumiem.

8. tabula. Kvalifikāciju atzīšana

	Atzīšanas mērķis			
Atzīšanas paņēmiens	**Veicināt caurskatāmību**	**Uzrādīt kompetenci**	**Veicināt pārrobežu mobilitāti**	**Sniegt piekļuvi sociālajiem labumiem**
Kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšana	*	**	***	*
Iepriekšēja vienošanās	*	*	***	*
Salīdzinošā novērtēšana	***	*	***	*
Sociālā noderīguma vērtējums	*	*	*	***

Avots: Keevy un Jaftha, 2014.

(Norādes: * daļēja atbilstība, ** atbilstība, *** būtiska atbilstība)

Salīdzinot kvalifikāciju ietvarstruktūras vai nu augšupējā (no NKI uz RKI), vai tajā pašā līmenī (starp NKI), vai lejupējā virzienā (starp NKI un nozaru kvalifikāciju sistēmām), salīdzinošā novērtēšana ir visbiežāk izmantotais termins:

Salīdzinošā novērtēšana ir process, kas nosaka konkrētās kvalifikācijas līmeni, to salīdzinot ar identificēto kritēriju. Identificētais kritērijs var attiekties uz konkrētu kvalifikāciju ietvarstruktūras līmeni vai uz kvalifikāciju, kas nosakāma ar identificēto kritēriju.

Salīdzinošā novērtēšana tiek lietota kopā ar kartēšanu. Tas ir process, kurā konkrētās kvalifikācijas saturs tiek salīdzināts ņemot vērā priekšmetu saturu vai standartus. Ja salīdzinošo novērtēšanu izmanto, lai noteiktu kvalifikācijas līmeni, kartēšana ietver kvalifikāciju satura analīzi, lai identificētu apgūtās zināšanas, prasmes un kompetences.

Salīdzinošās novērtēšanas īpašā forma, kas ir parādījusies pēdējos gados, ir „pielīdzināšana". Kā norādīts iepriekš, šī ir salīdzinoši jauna kvalifikāciju atzīšanas metodika un ir tieši saistīta ar kvalifikāciju ietvarstruktūru ieviešanu. Atkal atsaucoties uz metodiku, kas tiek izmantota Eiropas kontekstā, tiek lietotas šādas definīcijas (*CEDEFOP*, 2011):

(Pielīdzināšana ir) process, kā rezultātā izveidojas attiecības starp Eiropas metaietvarstruktūras (EKI) līmeņiem un nacionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām (NKI) vai sistēmām. Caur šo procesu nacionālās iestādes, kas ir atbildīgas par kvalifikāciju sistēmām, sadarbībā ar ieinteresētajām personām, kas atbildīgas par kvalifikāciju izveidi un lietošanu, definē atbilstību, izmantojot nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūras un astoņus EKI līmeņus.

Pielīdzināšanas pamatprincips ir savstarpējā uzticēšanās, kas ietver gan tehnisko uzticamību un vienprātību starp ieinteresētajām pusēm, gan paradumus un prakses, kurā šī vienprātība sakņojas. Paļaušanās uz vienprātību ir balstīta gan uz iesaistīto pušu vienošanos attiecībā uz kvalifikācijām un sertifikācijas procesiem, gan uz tām personām, kas izmanto kvalifikāciju (darba devējiem un izglītības guvējiem).

Pastāv cieša saikne starp metodikām, ko izmanto kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšanas praksē (ko daudzus gadus izmantoja pirms kvalifikāciju ietvarstruktūrām), un salīdzinošo novērtēšanu. Pastāv divi svarīgi principi, kas turpmāk aplūkoti sīkāk – būtiskā atšķirība un salīdzināmība.

Jēdzienu *būtiska atšķirība* bieži izmanto salīdzinošās novērtēšanas procesos. Termina izcelsme cēlusies no kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšanas konteksta un to piemēro attiecībā uz kvalifikāciju funkcijām un mērķiem, kam nepieciešams veikt atzīšanu[31]:

[31] www.eurorecognition.eu

Būtiskas atšķirības ir atšķirības starp ārvalstu kvalifikāciju un nacionālo kvalifikāciju, kas ir tik nozīmīgas, ka tās, visticamāk, neļautu kandidātam īstenot vēlamo aktivitāti, piemēram, turpmākās studijas, pētniecības darbību vai darbu.

Svarīgi, ka pienākums pierādīt, ka atšķirības starp divām kvalifikācijām (katra no citas valsts) ir būtiskas, attiecas uz kompetentajām atzīšanas iestādēm. Veicot novērtējumu, ir jāatbild uz šādiem jautājumiem (skat. Hunt et al., 2009):

- Vai atšķirības (plānotajos vai reālajos) mācīšanās rezultātos ir tik būtiskas, ka ārvalstu kvalifikāciju nevar pilnībā atzīt? Ja tā, vai ir iespējama alternatīva vai daļēja atzīšana?
- Vai atšķirības turpmāk veicamajās darbībās, kam nepieciešama sagatavotība, kas norādīta ārvalstu un mītnes valstī iegūtā kvalifikācijā, ir tik ievērojamas, ka pilnīga atzīšana nav iespējama? Ja tā, vai ir iespējama alternatīva vai daļēja atzīšana?
- Vai atšķirības galveno programmu, saskaņā ar kurām piešķirta kvalifikācija, elementos, salīdzinot ar līdzīgām programmām uzņemošajā valstī, ir tik būtiskas, ka pilnīga atzīšana nevar tikt piešķirta, ņemot vērā mērķi, kam atzīšana tiek pieprasīta? Ja tā, vai ir iespējama alternatīva vai daļēja atzīšana?
- Vai programmas / iestādes, kurā iegūta kvalifikācija, kvalitāte tik ļoti atšķiras no uzņemošās valsts līdzīgām programmām vai iestādēm, ka pilnīga atzīšana nav iespējama? Ja tā, vai ir iespējama alternatīva vai daļēja atzīšana?

Atsauces datu izmantošana kvalifikāciju ietvarstruktūrās ir ļoti būtisks pilnveidi veicinošs jautājums (skat. Hart, 2009), jo tas sniedz iespēju praktiski pielietot modeļus, kas līdz šim bijuši abstrakti un amorfi. Tādējādi kvalifikāciju ietvarstruktūru stiprās un vājās puses kļūst daudz redzamākas. Tāpat arī attīstība uzticības ziņā starp valstīm un reģioniem kļūst izteiktāka. Šī iemesla dēļ atsauces datu izmantošana jāsaprot kā augstāka pakāpe nekā vienkāršas un tehniskas darbības, īstenojot līmeņu, kredītpunktu un kvalifikāciju veidu saskaņošanu, jo notiek virzība uz sociālo procesu, kurā dažādas ieinteresētās personas var veikt objektīvu un ārēju pārbaudi nacionālajā sistēmā, ko pagātnē katra valsts rūpīgi uzraudzīja un sargāja.

Tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi

Digitālās nozīmītes, elektroniskās pases un masveida atvērtie tiešsaistes kursi (*MATK*) ir jēdzieni, kas pēdējos gados ir guvuši ievērību. Būdami nepastarpināti saistīti ar

interneta komunikāciju tehnoloģiju paātrināto attīstību, tie ļoti tieši ietekmē izpratni par mācīšanos, atzīšanu un līmeņiem, un rada tiešu izaicinājumu *status quo*:

Akreditētājiem nopietni jāpadomā par savu saikni ar inovācijām. Ja standarti lielā mērā tiek veidoti, lai vērtētu oficiālus modeļus un tos uzspiež amatpersonas, tad tiem pēc būtības jābūt konservatīviem un jākalpo status quo. Akreditētājiem tiek lūgts mainīt vai vismaz paplašināt standartu nozīmi, lai adaptētu šos jaunos modeļus (Le Blanc, 2013, kas ietverts Uvalic-Trumbic un Daniels, 2014, 14. lpp.)

Ieteicams nošķirt trīs tiešsaistē iegūstamo izglītību apliecinošo dokumentu veidus:

Uz pārbaudījumiem balstītie kvalifikācijas apliecinājumi

Uz pārbaudījumiem balstītie kvalifikācijas apliecinājumi ir ieguvuši popularitāti gan tiešsaistes tirgū, gan programmēšanā un ļoti tehnisku uzdevumu jomā. Šie apliecinājumi tiek iegūti, kārtojot pārbaudījumus ar izvēles atbildēm vai projekta veida pārbaudījumus dažādās kompetenču jomās.

Tiešsaistes nozīmītes

Nozīmītes ļauj indivīdiem demonstrēt darba prasmes, izglītības sasniegumus, tiešsaistē pabeigtos kursus vai jebko citu, ko nozīmītes izgatavotājs ir paredzējis. Tās joprojām ir tapšanas stadijā un ļoti agrīnā attīstības posmā – šobrīd „nozīmīte" var nozīmēt praktiski jebko. Saskaņā ar Atvērto nozīmīšu darba dokumentu (Mozilla Foundation un Peer 2 Peer University, 2012), nozīmītes atbalsta mācīšanās iegūšanu un interpretēšanu dažādos kontekstos, iedrošinot un motivējot piedalīties un gūt mācīšanās rezultātus, kā arī formalizējot un uzlabojot neformālās un interešu mācīšanās sociālos aspektus.

Tiešsaistes sertifikāti

Starp citiem alternatīviem kvalifikācijas apliecinājumiem tiešsaistes sertifikāti šobrīd ir visaugstāk novērtētie un ir gandrīz salīdzināmi ar tradicionālajiem grādiem. Uzņēmumi vai specifiskās nozares organizācijas tiešsaistes sertifikātu iegūšanā no tiešsaistes koledžām parasti ir iesaistītas vairāk nekā citos tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumu veidos. Sertifikāti bieži ir saistīti ar specifiskām darba funkcijām. Daudzus

šādus sertifikātus ir izveidojuši uzņēmumi, piemēram, Cisco, IBM un Microsoft, lai apmierinātu savas vajadzības vai savu klientu vajadzības.

Tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumu izcelsme ir atvērto izglītības resursu (AIR) jēdziens, kas tika ieviests foruma *Par jaunattīstības valstu augstākās izglītības atvērto kursprogrammatūru izstrādi* laikā, kas notika 2002. gadā *UNESCO* (skat. Butcher, 2011). Nākamajā desmitgadē AIR koncepcija guva ievērojamu piekrišanu un tika apstiprināta 2012. gada *UNESCO* organizētajā Pasaules Atvērto izglītības resursu (AIR) kongresā. Viens no kongresa rezultātiem bija veicināt atvērto izglītības materiālu licencēšanu, ko izveidojuši sabiedriskie fondi. Radošās kopienas licence (skat. *creativecommons.org)* nodrošina nepieciešamo standartizāciju autortiesību atļaujām, liekot lielu uzsvaru uz pāreju licenču apmaiņas un atvērtās licencēšanas virzienā.

Tiešsaistes vai digitālās nozīmītes jēdziens ir līdzīgs *Europass CV* jēdzienam un arī ļoti labs reprezentācijas paraugs; abi jēdzieni tika aplūkoti iepriekš šajā nodaļā. Tomēr atvērtās nozīmītes joprojām ir izaicinājums pastāvošajai praksei visai radikālā veidā, jo šis process ir daudz decentralizētāks un aizstāj tradicionālās kvalitātes nodrošināšanas iestādes:

Digitālā nozīmīte ir iegūto iemaņu tiešsaistes reprezentācija. Atvērtās nozīmītes attīsta šo jēdzienu vēl vairāk, ļaujot apliecināt iemaņas, intereses un sasniegumus, izmantojot uzticamas organizācijas. Tā kā sistēma ir balstīta uz atvērtu standartu, ir iespējams apvienot vairākas nozīmītes no dažādiem izdevējiem, veidojot pilnu priekšstatu par saviem sasniegumiem gan tiešsaistē, gan ārpus tās. Šīs nozīmītes varat uzrādīt jebkurā vietā tīmeklī un dalīties ar tām nodarbinātības, izglītības vai mūžilgas mācīšanās nolūkos.[32]

Atvērtajām nozīmītēm, piemēram, tām, ko izstrādājusi *Mozilla*, veltīta kritika, jo tām trūkst ticama kvalitātes nodrošināšanas elementa, tomēr tām ir arī pozitīvā puse – atvērtās nozīmītes ir bezmaksas un ļauj iekļaut dažāda veida mācīšanos, tostarp neformālo un ikdienas izglītību:

[Mozilla atvērtās nozīmītes] tika veidotas, atzīstot personīgo izaugsmi un mācīšanos dažādu neformālo, uz līdzdalību un radošumu orientētos kontekstos, kur iespējas arvien pieaug [..] tomēr šīm iegūtajām iemaņām un prasmēm trūkst oficiālas atzīšanas. Ideja ir apvienot dažādu cilvēka dzīves aspektu mācīšanās apliecinājumus, kas saistīti ar darbu, skolu un

[32] Izraksts no *Mozilla* mājas lapas www.openbadges.org, piekļuve 2014. gada 19. aprīlis.

atpūtu, veidojot precīzu priekšstatu un demonstrējot šos sasniegumus līdzbiedriem, potenciālajiem darba devējiem, sadarbības partneriem un izglītības iestādēm. Mērķis ir atbalstīt mūžilgu mācīšanos, izmantojot pastāvīgu piekļuvi nozīmītēm. (Uvalic-Trumbic un Daniels 2014, 18. lpp.)

Ivaloka-Trumbika un Daniels (2014) papildina, ka pastāv dažāda veida nozīmītes, sākot no pamatlīmeņa līdz starpposma un ekspertu līmeņa nozīmītēm, „kas nodrošina virzienu un robežpunktus, palīdzot izglītības guvējiem sasniegt meistarību". Nozīmītes var arī uzkrāt „metanozīmīšu" veidā, kas „norāda uz sarežģītāka līmeņa rakstīt- un lasītprasmi vai pratību". Nozīmīšu potenciālu, atzīstot mācīšanos MATK, autori norāda kā galveno apsvērumu.

Paralēli *Mozilla* nozīmītēm arī citi uzņēmumi ir izstrādājuši savas nozīmītes. Viens no piemēriem ir *CrowdFlower*, reāllaika kolektīvā darba platforma[33]. *CrowdFlower* vēlējās nodrošināt savus klientus ar iespēju atrast piemērotāko talantu, lai izpildītu „kraudsorsinga" uzdevumus, kādēļ tika nolemts, ka ir nepieciešams veids darbinieku novērtēšanai – dot „nozīmītes". Kā jau daudzos uzņēmumos, tiek izmantotas savas patentētās nozīmītes. (Uvalic-Trumbic un Daniels, 2014)

Raugoties nākotnē, ir jāmin četri galvenie uzdevumi. Pirmais veids ir saistīts ar nozīmīšu izsniegšanas un iegūšanas procesa kvalitātes nodrošināšanu. Otrais ir centralizācija (vai tās neesamība) nozīmīšu izsniegšanas procesā un visu uzraugošo organizāciju leģitimitātes nodrošināšana. Trešais veids – nozīmīšu izsniedzēju atvērto standartu izmantošana, lai nodrošinātu, ka izglītības guvēji tiek uzraudzīti un nozīmītes saglabā sadarboties spējīgu raksturu. Ceturtais izaicinājums ir veids, kādā nozīmītes izmantos un atzīs izglītības iestādes, uzņēmumi un privātpersonas. Neskatoties uz šiem ļoti reālajiem izaicinājumiem, nav šaubu, ka tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi arvien vairāk kļūst par faktoru, kam nākotnē jāpievērš uzmanība. Arī attiecībā uz globālajiem atsauces līmeņiem šī svarīgā attīstība ir jāņem vērā.

Starptautiskās kvalifikācijas

Vēl viena nākotnes iespēja, kam ir nozīme ierosināto globālo atsauces līmeņu kontekstā, ir pieaugošais plaši atzīto starptautiska līmeņa sertifikātu un diplomu skaits, kas atrodas ārpus publisko iestāžu jurisdikcijas. Šīs nevalstiskās

[33] Skat.www.crowdflower.com, piekļuve 2014. gada 8. maijā.

kvalifikācijas piešķir virkne iestāžu, organizāciju un starptautisku uzņēmumu, kas pārstāv dažādu ieinteresēto pušu intereses. Kā atzīmējis *CEDEFOP* (2012), šo absolūti dažādo kvalifikāciju kopējā iezīme ir fakts, ka tās nav ierobežotas konkrētās nacionālajās sistēmās vai teritorijās. Tās visas ir nevalstiskas kvalifikācijas, kuru apmaiņas vērtība tiek definēta ārpus tradicionālajām nacionālajām kvalifikāciju sistēmām.

Tāpat kā tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi, arī starptautiskās kvalifikācijas rada izaicinājumus esošajiem kvalitātes nodrošināšanas režīmiem:

Nozaru starptautiskā dimensija, piemēram, transports, IKT, būvniecība, tirdzniecība un metināšana, ir izgaismojusi jautājumus par caurskatāmību, kvalitātes nodrošināšanu un uzticēšanos, kas nepieciešama piedāvātajām kvalifikācijām. (CEDEFOP 2012, 6. lpp.)

Kā atzīmē *CEDEFOP* (2012, 69. lpp), būs nepieciešams līdzsvars starp nepieciešamību vairot caurskatāmību un kvalitātes attīstību:

Turpmākais darbs atrodas caurskatāmības un kvalitātes krustcelēs. Starptautiskajām kvalifikācijām ir nepieciešama potenciālo lietotāju uzticēšanās. To var panākt, tikai sistemātiski atskaitoties par to, kas šajā jomā pastāv un kas ir parādījies no jauna, un pastāvīgi uzturot atbildīgumu un atvērtību kvalifikāciju ieguves procesā. Starptautiskās un nacionālās kvalifikācijas ir vērtīgi dokumenti, kas prasa uzticēšanos to atbilstībai darba tirgum un sabiedrības prasībām. Bez šīs uzticības tās nebūs spēkā un sliktākajā gadījumā maldinās indivīdus un darba devējus.

Pastāv ievērojams risks, ka starptautiskās kvalifikācijas ietekmēs arī nacionālās kvalifikācijas un devalvēs visu sistēmu. Šis, iespējams, ir arī viens no galvenajiem iemesliem, kādēļ dažas valstis nevēlas atzīt starptautiskās kvalifikācijas. Dažos gadījumos starptautisko kvalifikāciju sniedzējiem ir pienākums izpildīt visas nacionālās prasības, kas jāievēro vietējiem izglītības sniedzējiem (parasti piedāvājot savus kursus ar tradicionālām metodēm). Citos gadījumos tiek radītas „brīvās zonas", kad starptautiskās kvalifikācijas tiek piedāvātas ar minimālu valsts iejaukšanos. Abiem modeļiem ir savas vājās un stiprās puses, un nākotnē vēl būs daudz jādara, lai nodrošinātu risku samazināšanos.

Šajā sakarā ir svarīgi atsaukties uz nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūru jēdzienu, jo īpaši attiecībā uz starpvalstu līmeni, kas aplūkots iepriekš šajā ziņojumā. Nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūras ir piemērs, kā kvalifikāciju ietvarstruktūrās ir

adaptētas un pielāgotas starptautiskās kvalifikācijas. Kaut arī šobrīd pastāv tikai daži piemēri, ir skaidri redzams, ka arvien vairāk ietvarstruktūru tiek izstrādātas šādā veidā. Vēl viens noderīgs apsvērums risku, kas saistīti ar starptautisko kvalifikāciju, mazināšanai ir Starptautiskās standartizācijas organizācijas (*ISO*)/Starptautiskās elektrotehnikas komisijas (*IEC*) 17024 Atbilstības novērtēšana standarts. Standarts nosaka vispārējās prasības institūcijām, kas īsteno indivīdu sertifikācijas shēmu, un ievieš skaidrus kvalitātes kritērijus sertifikātu piešķiršanai. Standarts ir izstrādāts, lai saskaņotu personāla sertifikācijas procesu visā pasaulē un nodrošinātu vienotu vadlīniju kopumu organizācijām, kas pārvalda kvalifikācijas un sertifikāciju, tostarp procedūras sertifikācijas sistēmas izstrādei un uzturēšanai. Tas ir paredzēts, lai palīdzētu iestādēm, kas nodarbojas ar indivīdu sertifikācijas procesu, veikt labi plānotu un strukturētu novērtējumu, izmantojot kompetenču kritērijus un nosakot gradāciju, lai nodrošinātu objektivitāti un mazinātu interešu konfliktus.

Jaunas paaudzes kvalifikāciju ietvarstruktūras?

Kā norādīts iepriekš šajā ziņojumā, kopš 1980. gada ir izstrādātas trīs paaudžu kvalifikāciju ietvarstruktūras. Pirmajā kvalifikāciju ietvarstruktūru paaudzē iesaistījās Austrālija, Skotija, Dienvidāfrika un dažas citas valstis. Tas norisinājās laikā, kad pāreja uz mācīšanās rezultātiem un kompetenču pieeja Profesionālā izglītība un apmācība (PIA) ievērojami ietekmēja šo procesu. Otrās paaudzes kvalifikāciju ietvarstruktūrās iesaistījās tādas valstis kā Malaizija, Maurīcija un Honkonga. Šīs sistēmas raksturoja pieticīgākas pieejas, balstoties uz pirmās paaudzes ietvarstruktūru pieredzi. Šis arī bija periods, kurā parādījās SKI, kas lielākoties balstījās uz reģionālajiem procesiem un konvencijām, piemēram, Lisabonas konvenciju Eiropā, Arušas Atzīšanas konvenciju Āfrikā un Āzijas un Klusā okeāna reģiona valstu reģionālo konvenciju. Jaunākās trešās paaudzes kvalifikāciju ietvarstruktūras šobrīd kopumā ietver vismaz 100 valstis, un visu paaudžu kvalifikāciju ietvarstruktūras kopumā aptver 140 valstis.

Šajā periodā pieaudzis nozaru iniciatīvu skaits; dažas attiecas tikai uz valstīm vai reģioniem, savukārt citām ir starptautiskas darbības raksturs.

Kā piemērus var minēt automobiļu rūpniecību, IT, inženierzinātnes un tūrismu. Šajā periodā arī notikusi būtiska virzība uz RKI lielākajā daļā kontinentu. Kā piemērus var minēt EKI Eiropā, KJRVPK Karību jūras reģiona valstīs, Āzijas un

Klusā okeāna reģiona valstu KI Āzijā, *ASEAN* KAS, *VUSSC* SKI, Dienvidamerikas KI Dienvidamerikā, *SADC* RKI Dienvidāfrikā, Persijas līča kvalifikāciju ietvarstruktūra Persijas līča valstīs un KORVKI Klusā okeāna reģiona valstīs. Šīs ietvarstruktūras ir izstrādātas kā metaietvarstruktūras, kas nodrošina neitrālu atskaites punktu attiecīgajām valstīm. Tām nav savu kvalitātes nodrošināšanas režīmu, un tās arī nav tieši saistītas ar šādu nodrošinājumu.

Dažas valstis, piemēram, ASV un Kanāda, pavisam nesen paudušas izvēli palikt ārpus šīs kvalifikāciju ietvarstruktūru globālās virzības. Pašlaik, kā tas arī norādīts šajā pētījumā, pieaug konverģence starp dažādām atzīšanas metodikām. Kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšanas metodikās arvien vairāk akcentēta mācīšanās rezultātu pieeja un ir arī nepārprotami norādītas atsauces uz NKI un RKI (*NUFFIC*, 2012). Ir arī skaidras pazīmes, ka esošās atzīšanas konvencijas izlīdzinās potenciālā globālā atzīšanas līguma virzienā, ko pašlaik izskata *UNESCO*. Profesiju standarti arvien vairāk tiek izstrādāti pasaules mērogā, ietverot daudzus pašlaik spēkā esošus paraugus, piemēram, Eiropas izglītības sistēmu saskaņošanas projektu, *INSSO* un PKV. Visos šajos gadījumos klasifikācijas sistēmas un profesiju klasifikācijas sistēmas tiek aprakstītas ar mācīšanās rezultātiem. Lai gan joprojām ir daudz darāmā, lai uzlabotu konceptuālo skaidrību saistībā ar mācīšanās rezultātu, mācīšanās jomu un mācīšanās līmeņu izmantošanu, redzama skaidra virzība uz attīstību.

Ir svarīgi ņemt vērā šīs jomas neseno attīstību ASV un Kanādā. Tā notikusi daudzus gadus pēc kvalifikāciju ietvarstruktūru izstrādes citās valstīs un reģionos, ņemot vērā panākumus vai neveiksmes, kas saistītas ar iepriekšējām kvalifikāciju ietvarstruktūru paaudzēm. Šo abu valstu federālais raksturs un lielais uzsvars uz privatizāciju un decentralizāciju neapšaubāmi ir bijuši ietekmējoši faktori, jo kvalifikāciju ietvarstruktūras galvenokārt ir centralizēti mehānismi, garantējot valstij lielāku kontroli izglītības un apmācības jomā. Pastāv arī izņēmumi, piemēram, Austrālija un Etiopija, bet lielākajā daļā valstu, kur izstrādātas kvalifikāciju sistēmas, nav federālās pārvaldes sistēmas.

ASV vairākus gadus norisinājies darbs, izstrādājot Izglītības grādu kvalifikācijas profilu (IGKP) lai augstākās izglītības jomā veicinātu caurskatāmību, mobilitāti un atbildību. To ievērojami ir veicinājis darba tirgus stingrais pieprasījums. Šo procesu vadīja nevalstisks konsorcijs Lumina fonda uzraudzībā, kas arī vadīja saskaņošanas

projektu ASV. IGKP ir nozares ietvarstruktūra, kas definē mācīšanās rezultātus asociētajam, bakalaura un maģistra grādam (Rein, 2011).
Tā ir balstīta uz piecām mācīšanās jomām (Rein, 2011):

- specializētas zināšanas;
- plaša pielietojuma zināšanas;
- intelektuālās kompetences;
- praktiskā mācīšanās;
- pilsoniskā mācīšanās.

IGKP izstrādātāji intensīvi analizēja Eiropas Boloņas procesa pieejas un pieredzi (Adelman et al., 2014), tomēr radīja instrumentu, kas atšķiras gan pēc formas, gan izteiksmes veida. Līdz šim vairāk nekā 400 augstākās izglītības iestādes un vairākas akreditācijas aģentūras ir iesaistījušās tā izvērtēšanā un ieviešanā.
Ņemot vērā saistītos un nesenos attīstības aspektus, Lumina Fonds ir uzsācis un vada Amerikas kvalifikācijas apliecinājumu struktūru (AKAS), kas „mēģina izstrādāt visaptverošu atsauces instrumentu, lai veicinātu caurskatāmību, salīdzināmību, mobilitāti un kvalitātes nodrošināšanu visa veida kvalifikācijas apliecinājumiem, tostarp ar izglītības grādu nesaistītiem kvalifikācijas apliecinājumiem ārpus akadēmiski orientētās IGKP pieejas"[34]. Uzsvars uz mācīšanās rezultātiem ir svarīga kopēja iezīme gan IGKP, gan AKAS.
AKAS joprojām ir izstrādes procesā un līdz šim tā nav publiskota. Darbojas reprezentatīvā darba grupa, kurā iekļauti arī Eiropas eksperti, tāpat arī tiek gatavota sadarbības pārbaude ar izglītības atzīšanas aģentūrām un citiem atbilstošiem izglītības īstenotājiem no visiem izglītības un apmācības sektoriem. Pārbaude aptvers astoņus līmeņus un izmantos zināšanu, prasmju un kompetenču jomas (kas sadalītas personiskajās un sociālajās spējās).
Galvenais IGKP termins ir meistarība. Tas ir definēts kā „apzīmējums zināšanu, izpratnes un kompetenču kopuma demonstrējumam, kas atbilst augstākajam meistarības līmenim, saskaņā ar kuru ir piešķirams akadēmiskais grāds" un ko atzīst kā jēdzienu, kas attiecas uz „grādu kā kopumu", savukārt jēdziens „kompetence" tiek uzskatīts par pārāk ierobežotu, jo tas attiecas uz „mērķiem konkrētā kursā vai mācīšanās pieredzē".[35]
AKAS, kas ir EKI ekvivalents, konceptualizē jēdzienu „pratība" kā visaptverošu galveno instrumentu. To holistiski definē kā „spēju un gatavību izmantot ZPK darba un

[34] V. Reina šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde, 2014, 3. lpp.
[35] V. Reina šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde, 2014, 3. lpp.

mācību situācijās, kā arī profesionālajā un personīgajā attīstībā". Līdz ar to šis instruments definē kompetenci ne tikai attiecībā uz akadēmiskās disciplīnas prasībām, bet arī attiecībā uz sagaidāmajiem mācīšanās rezultātiem, kas izglītības beidzējiem ir jāsasniedz, gatavojoties darbam, pilsoniskajām aktivitātēm, globālajai līdzdalībai un dzīvei.[36]

Kanādā nozaru Starptautiskais kvalifikāciju ietvarstruktūru process (SKIP) tiek īstenots jau kopš 2011. gada (Kanādas Tūrisma un cilvēkresursu padome, 2012a, 1. lpp.): *Starptautiskais kvalifikāciju ietvarstruktūru process (SKIP) sniedz atsauci uz mācīšanās līmeņiem, kas piemērojami darbavietās, un palīdz sasaistīt dažādus kvalifikāciju aspektus, kas valsts līmenī atzīti noteiktās valstīs un starptautiski – attiecīgajā nozarē. Šī nebūs regulēta ietvarstruktūra, taču sniegs nozares atzītus salīdzinošās novērtēšanas resursus gan akadēmiskajā, gan nozaru kvalifikāciju jomā.*

SKIP ir balstīts uz virkni starptautiski pieņemtu kompetenču standartu. Tie ietver arī profesionālo standartu aspektus ar skaidri definētu rūpniecības jomas, kas pakāpeniski kļūst arvien sarežģītāka, iesaisti. Līmeņu aprakstus ir plānots izmantot gan vispārīgajā, gan konkrētu pasākumu līmenī, gan arī kā kritēriju virkni kvalifikāciju noteikšanai (skat. arī Kanādas tūrisma cilvēkresursu padome, 2012b).

SKIP attīstība nenotiek izolēti. Kanādas izglītības grādu kvalifikāciju ietvarstruktūra ir spēkā kopš 2007. gada (Izglītības ministru padome, 2007).

Nesenie attīstības pasākumi Kanādā un ASV, no kuriem daudzi joprojām nav pieejami plašākai sabiedrībai, sniedz dažus ieskatus par nākotnē iespējamām jaunajām ceturtās paaudzes kvalifikāciju ietvarstruktūrām. Šajās ietvarstruktūrās ietverti vairāk kvalifikācijas apliecinājumi, kas nav saistīti ar izglītības grādiem, un tās arī skata mācīšanās jomas līdzīgā, tomēr plašākā nozīmē, nekā tas bijis līdz šim esošajā praksē. Nozīmīga ir „pilsoniskuma", globālās līdzdalības un dzīves jēdziena iekļaušana[37]. Nozaru ietvarstruktūru attīstība gan nacionālā, gan starptautiskā līmenī arī ir svarīgs apsvērums.

9. tabulā norādītas katras dažādu paaudžu kvalifikāciju ietvarstruktūras pamatiezīmes.

[36] V. Reina rakstveida atbilde, 1. lpp.
[37] V. Reina rakstveida atbilde uz intervijas jautājumiem, 2014, 1.lpp.

9. tabula. Dažādu paaudžu kvalifikāciju ietvarstruktūras

	Paaudze			
	Pirmā	**Otrā**	**Trešā**	**Ceturtā**
Attīstības periods (aptuvenais)	20.gs. 80. gadi	21.gs. pirmā dekāde	21.gs. otrā dekāde	Kopš 2014. g.
Piemēri	Austrālija, Skotija, Dienvidāfrika, Francija (7)	Malaizija, Maurīcija, Honkonga (20)	Etiopija, Barbadosa, Indija, Čīle (100)	AII, SKIP utt.
Galvenās iezīmes	Ievērojami ietekmēja jaunā, uz mācīšanās rezultātiem balstītā pieeja un kompetenču pieeja	Periods, kurā sāka attīstīties SKI. Reģionālās konvencijas sniedz ievērojamu pamatu sadarbībai. Vērojama zināma atdalīšanās no Regulējuma.	RKI tiek izstrādātas arvien vairāk, un tās ietekmē NKI. Vairāk parādās nozaru ietvarstruktūras, kā arī atsauces starp NKI un RKI (galvenokārt Eiropā)	RKI turpina ietekmēt NKI. Nozaru ietvarstruktūrās parādās lielāka konverģence starp dažādām atzīšanas metodikām, piemēram, kvalifikācijas apliecinājumu novērtējumu un profesiju standartiem; turpinās pāreja uz mācīšanās rezultātiem, vairāk iekļaujot ar izglītības grādiem nesaistītus kvalifikācijas apliecinājumus.
Stiprās puses	Pirmās ietvarstruktūras. Sākotnēji lielais ieinteresēto personu atbalsts .	Notikusi mācīšanās no pirmās paaudzes kļūdām. Liels reģionālās sadarbības stimuls.	Lielāka sociālo partneru iesaistīšana	Uzlabota konceptuālā skaidrība par mācīšanās jomām, jēdzienu „kompetences" uzskata par pārāk ierobežotu.
Vājās puses	Pragmatiska (nezinātniska) pieeja, kas rada vāju konceptuālo pamatu.	RKI sāk izrādīt pārāk lielu ietekmi uz NKI	Pārāk liela „aizņemšanās" politika	Pārāk agri izdarīt secinājumus

Avots: autori.

Šajā sadaļā pētītas četras jaunākās pieejas mācīšanās atzīšanai. Ir pierādīts, ka reprezentāciju kā jēdzienu, kas cenšas uzlabot caurskatāmību, sniedzot vairāk ar mācīšanos saistītu informāciju, pašlaik var būt grūti īstenot, tomēr pastāv daži attīstības paraugi šajā virzienā. Šie iepriekš aplūkotie konkrētie paraugi ir *Europass* un digitālās nozīmītes. Šī ir pilnībā jauna joma ar milzīgu potenciālu attiecībā uz mācīšanās izpratni 21. gadsimtā, un tas ir jāņem vērā, domājot par to, kā attīstīt globālo atsauces līmeņu kopumu. Aplūkota arī kvalifikāciju ietvarstruktūru pielīdzināšana, uzsverot, ka tā ir salīdzinoši jauna metodika, kas neapšaubāmi nodrošinās lielāku caurskatāmību kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzināšanā. Ir aplūkoti arī tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi un starptautiskās kvalifikācijas. To globālais nozīmīgums arvien pieaug, un šo as-

pektu nevar ignorēt. Apspriesta arī iespējamā ceturtās paaudzes kvalifikāciju ietvarstruktūru izveide.

Šī sadaļa par nākotnes iespējām, kā arī diskusijas par jēdzieniem, kas saistīti ar līmeņiem un līmeņu aprakstiem, kas veido šī ziņojuma galveno struktūru, noslēdz 4. nodaļu. Citi apspriestie jēdzieni ir mijiedarbība starp dažādām mācīšanās jomām (konkrētāk ZPK), vairākas atzīšanas metodikas (jo īpaši kvalifikāciju ietvarstruktūras) un mācīšanās līmeņu raksturošanas iespējas. 5. nodaļā sniegts pārskats par galvenajiem secinājumiem un to ietekmi uz ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem.

5. nodaļa – Pētījuma konstatējumu ietekme uz globālajiem atsauces līmeņiem

Ziņojuma pēdējā nodaļā aplūkoti rezultāti, kas iegūti šajā globālajā pētījumā par līmeņu aprakstu izmantošanu 21. gadsimtā. Autori norāda, ka globālajiem atsauces līmeņiem ir jābūt ar nākotnes perspektīvu, jo līdz to ieviešanai var paiet 5 līdz 10 gadi. Ir nepietiekami atsauces līmeņus balstīt tikai uz esošo izpratni. Lai arī kvalifikāciju ietvarstruktūras eksistē tikai pēdējos 20 gadus, iespējams, tās nākotnē nevarēs attīstīt, balstoties uz to pašreizējo veidolu, kā tas norādīts 4. nodaļā. Izglītības attīstības ieceres laikposmam pēc 2015. gada (līdz 2030. gadam) piedāvā daudz reālistiskāku termiņu. Šī iemesla dēļ atsauces līmeņos jāietver ne tikai jauna izpratne par ZPK, bet arī jauni veidi, kā mācīšanās var tikt reprezentēta, izmantojot mācīšanās rezultātus. Digitālās nozīmītes neapšaubāmi ir šī nākotnes scenārija neatņemama sastāvdaļa.

Ir jāņem vērā arī valodas, kultūras un sociālekonomisko atšķirību ietekme uz globālo atsauces līmeņu kopumu (šos aspektus pētījuma laikā akcentēja F. Reins un citi). Sociālās jomas novērtējums ir svarīgs apsvērums, izstrādājot nozaru un nacionālos līmeņu aprakstus, un tas attiecas arī uz reģionālajiem aprakstiem, turklāt augstākajā līmenī, kurā iespējams identificēt kopīgus elementus. Globālā mērogā šis uzdevums kļūst praktiski neiespējams. Indikatīvo līmeņu formulējums ar ilustratīviem piemēriem var zināmā mērā kalpot par šīs problēmas risinājumu, tomēr problēma joprojām saglabāsies. Kā minēts iepriekš, globālo atsauces līmeņu vispārīguma pakāpe būs viena no svarīgākajām iezīmēm, kas noteiks šīs iniciatīvas panākumus vai neveiksmes (J. Šakltones komentārs).

Vēl viens svarīgs apsvērums ir globālo atsauces līmeņu ekonomiskā nozīme. Līmeņu saistīšana ar zināma veida ekonomisko ieguvumu sniegs tiešu ieguldījumu to izmantošanā un piemērojamībā. Lai aprakstos tiktu ietverti starptautiskie rādītāji un sniegti empīriskie pierādījumi par sociālo un ekonomisko ietekmi uz līmeņiem,

UNESCO būs svarīgi sadarboties ar *OECD*, *ILO*, Starptautisko Valūtas fondu (*SVF*), Pasaules Tirdzniecības organizāciju (*PTO*) un Pasaules Banku.

Nodaļu veido šādas apakšsadaļas: ierosināto globālo atsauces līmeņu forma, kas balstīta uz pētījuma secinājumiem; globālo atsauces līmeņu mērķis un pievienotā vērtība, pētījuma ierobežojumi un īss pārdomu par tālāko attīstību apkopojums.

10. tabulā apkopota mācīšanās rezultātu izmantošanu pētījumā aplūkotajās atzīšanas metodikās; šī tabula tiek pieminēta arī turpmākajā tekstā.

10. tabula. Mācīšanās rezultātu izmantošana atzīšanas metodikās

	Atzīšanas metodika						
	Kvalifikāciju ietvarstruktūras	**Reģionālās konvencijas**	**Kvalifikācijas apliecinājumu izvērtēšana**	**Profesiju standarti**	**Mācīšanās rādītāji**	**Profesiju klasifikācijas sistēmas**	**Izglītības klasifikācijas sistēmas**
Piemēri	NKI, RKI	Eiropa, Āfrika, Latīņamerika un Karību jūras reģions, Āzijas un Klusā okeāna valstis, arābu valstis	*ENIC-NARIC* Nacionālās aģentūras	Skolotāju profesionālie standarti SKI, saskaņošana	*LMTF, STEP, PIAAC, PISA, WSSS*	*ISCO, O*NET, ESCO*	*ISCED, SBS,* Izglītības beidzēja kritēriji
Mērķis	Klasificē un regulē kvalifikācijas	Darbojas kā padomdevējs kvalifikāciju atzīšanas jomā	Novērtē kvalifikāciju salīdzināmību starp valstīm	Nosaka vienotus kritērijus profesijām dažādās valstīs	Nodrošina prasmju līmeņa empīriskos pierādījumus	Klasificē profesijas un profesiju grupas statistikas vajadzībām	Klasificē izglītības programmas statistikas vajadzībām
Tvērums	Formālās kvalifikācijas	Galvenokārt augstākās izglītības kvalifikācijas	Formālās kvalifikācijas	Galvenokārt reglamentētās profesijas	No jauniešiem līdz pieaugušajiem	Profesijas un profesiju kopums	Formālās mācīšanās programmas
Iesaistītās organizācijas	Valdība vai reģionālās aģentūras	*UNESCO*, starptautiskās un reģionālās iestādes	Nacionālās aģentūras	Nozaru institūcijas	*OECD*, Pasaules Banka, *UNESCO*, starptautiskās	*ILO*, darba ministrijas, statistikas departamenti	*UNESCO*, *OECD*, reģionālās aģentūras
Jomas	Pārsvarā ZPK	Netiek izmantotas	Netiek izmantotas	Kompetenču variācijas	Īpaša uzmanība pievērsta tādām jomām kā rēķināšanas un lasīt/rakstītprasme	Kodēšana statistikas vajadzībām	Kodēšana statistikas vajadzībām
Līmeņi	Raksturo ar līmeņu aprakstiem	Vispārpieņemtais izglītības dalījums (vispārējā izglītība, PIA un augstākā izglītība)	Pāreja uz kvalifikāciju ietvarstruktūru metodiku	Progress attiecībā uz profesiju apzīmējumiem (piem., tehniķis, tehnologs, inženieris)	Progress galvenajās jomās	Kompetenču līmeņa un kompetenču specializācija (ISCO)	Plaša pielietojuma jomas, specializētas jomas un detalizētās jomas (ISCED)
Trajektorija	Kopš 20.gs. 90-tajiem gadiem	Kopš 20. gs. 70-tajiem gadiem	Kopš 20.gs. 50-tajiem gadiem	Vairākus gadsimtus, lai gan dažādās izpausmēs	Kopš 20.gs. 60-tajiem gadiem	Kopš 20.gs. 80-tajiem gadiem	Kopš 20.gs. 90-tajiem gadiem
Konceptuālā bāze	Mācīšanās rezultāti	Politiska līmeņa vienošanās	Būtiskās atšķirības	Kompetences	Prasmes un kompetences	Prasmes un prasmju kopums	Kompetences, bet arī uz laiku balstītas
Pāreja uz mācīšanās rezultātiem	Pastāv kā neatņemama kvalifikāciju ietvarstruktūru sastāvdaļa	Pakāpeniski	Pakāpeniski	Vairumā gadījumu	Dažos gadījumos	Pakāpeniski	Pakāpeniski

Avots: autori.

Rezultāti par mācīšanās jomām

Svarīgs ar ZPK saistīts aspekts ir veids, kādā šie jēdzieni tiek grupēti un iedalīti kategorijās. Tās sauc arī par mācīšanās jomām; šīs grupas plaši izmanto, formulējot līmeņu aprakstus, kā arī tās ietverot citās atzīšanas metodikās. Turpmākajā tekstā tiek sniegts kopsavilkums par galvenajām jomām, pamatojoties uz iepriekšējām šī ziņojuma diskusijām.

Aplūkojot jomu pielietojumu nozaru, nacionālajās un starptautiskajās kvalifikāciju ietvarstruktūrās, ir vērojama ievērojama konverģence. Neskatoties uz to, ka daudzas RKI joprojām ir agrīnā attīstības stadijā, ZPK jomas tiek plaši izmantotas, un, kā norādīts iepriekš, to izmantošana rada zināmu sarežģītību. Jomu, kuras izmantoto kvalifikāciju metaietvarstruktūrās, atšķirības pazīme ir plašāka kompetenču kopuma ietveršana, piemēram, spēja būt autonomam, atbildība, komunikācija, sociālās un profesionālās kompetences. Tas nenozīmē, ka šīs kompetences netiek izmantotas NKI, tikai RKI līmeņu aprakstos šī iezīme ir pamanāmāka. To daļēji var saistīt ar SKI nozīmību, kas darbojas kā skaidrošanas instruments un atskaites punkts. Pastāv arī šāda ar iepriekšminēto saistīta īpašība, proti, apraksti starpvalstu līmenī ir vispārīgāki. Tas ir sīkāk aprakstīts šī ziņojuma nākamajā sadaļā.

Ir arī noderīgi salīdzināt šo jomu izmantošanu kvalifikāciju ietvarstruktūrās un citās atzīšanas metodikās. Ir novērots, ka metodikas mērķim ir tieša saikne ar izmantotajām jomām. Piemēram, mācīšanās rādītājos (*PISA*, *STEP*, *LAMP* un *PIAAC*) ietvertas īpašas galvenās jomas, proti, rēķinpratība, rakstpratība, savukārt profesionālās klasifikācijas sistēmās ietvertas ar darbu un darbiniekiem saistītas jomas (skat., piemēram, *O*NET* un *DESCO*). ZPK atšķirības ārpus kvalifikācijas ietvarstruktūrām parasti nav redzamas, lai gan tiek atzīts, ka ir nepieciešama papildus izpēte šajā jomā, lai uzlabotu konceptuālu skaidrību. Pastāv arī daži izņēmumi. Saskaņošanas projektā izmantotās pamatkompetences un programmu mācīšanās rezultāti norāda, ka pastāv stingrs saskaņošanas veids, kādā šie jēdzieni tiek izmantoti kvalifikāciju ietvarstruktūrās. Tādas iniciatīvas kā *INSSO* un *WorldSkills* savos standartos izmanto ZPK variācijas. *WorldSkills* iepazīstina ar jēdzienu „pratības izcilība", ar ko mēģināts risināt dažus ierobežojumus, kas kvalifikāciju ietvarstruktūrās radījuši pārāk biheivioriskus mācīšanās rezultātu formulējumus.

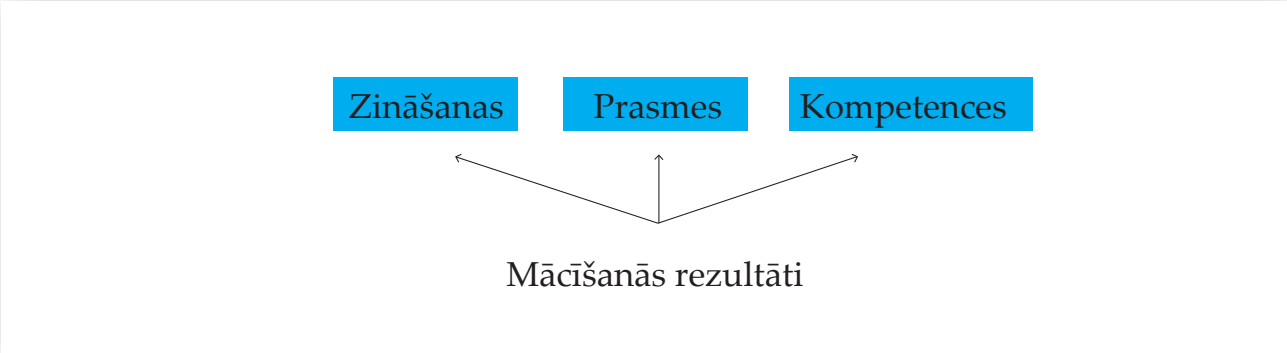
Pastāv risks, ka mācīšanās rezultātu izmantošana, lai aprakstītu jomas, kas

sastopamas lielākajā daļā kvalifikāciju ietvarstruktūru, balstīta vairāk uz pragmatiskiem nekā metodiskiem apsvērumiem (skat. iepriekšējās diskusijas, pamatojoties uz Bolingeru, 2008; un Mollu, 2009). Ir īpaši uzsverams, ka, iepazīstoties ar lielāko daļu literatūras par kvalifikāciju ietvarstruktūrām, var secināt – konceptuālā darba lielākā daļa līdz šim ir veikta, „vadoties pēc intuīcijas" (Coles et al., 2014). Ņemot vērā iepriekšējo pieredzi, ir veikti daži labojumi, tomēr trūkst rūpīga metodiskā darba. Šis ir nopietns trūkums, kas jārisina nākotnē.

Ar dažādām mācīšanās jomām saistītie pētījuma rezultāti liek izdarīt šādus secinājumus attiecībā uz globālajiem atsauces līmeņiem:

ZPK jomas tiek izmantotas visplašāk, un tās var uzskatīt par vispiemērotākajām attiecībā uz globālajiem atsauces līmeņiem. Visas trīs jomas var tikt raksturotas, izmantojot mācīšanās rezultātus vai mācīšanās rezultātu kopumu. Tomēr ir jāaplūko arī citi faktori.

6. attēls. Mācīšanās rezultāti un ZPK jomas ierosinātajos globālajos atsauces līmeņos



Avots: autori

Ir jāizvairās no šo trīs jomu nevajadzīgas pārklāšanās, tomēr tas nenozīmē, ka no pārklāšanās jāatsakās pilnībā. Turklāt, kā redzams no pašreizējās prakses, tas nav iespējams. Taču, raksturojot mācīšanās rezultātus katrā no trim jomām, ir jāpatur prātā šādas atšķirības – zināšanas galvenokārt ir spēja atcerēties un prezentēt informāciju, prasmes ir galvenokārt spēja darīt un kompetences galvenokārt ir zināšanu un kompetenču piemērošana attiecīgajā kontekstā.

Kompetenču jomu, ja nepieciešams, var iedalīt apakšgrupās. Noderīgs ir iedalījums emocionālajās, galvenajās un piemērojamajās kompetencēs, bet pastāv arī citas. Deijs (šim pētījumam sniegtajā rakstveida atbildē) ierosina, ka izpratnei par kompetenču jomu ir jāsniedzas tālāk par izpratni, kas attiecas uz spēju būt autonomam un

atbildīgam. Viņš norādījis uz Vācijas un Francijas piemēriem, kur šajā izpratnē ietvertas arī sociālās un personīgās kompetences. Pamatzināšanu formulējumam ir zināma līdzība ar pārnesamajām kompetencēm, kuras var turpināt attīstīt. Emocionālās kompetences var turpināt uzskatīt par atsevišķu apakšgrupu, lai gan būs nepieciešams turpmāks darbs, lai noteiktu šāda lēmuma lietderību. Kā norādīts iepriekš, emocionālās kompetences ir kompetenču apakšgrupa, kas vērsta uz personiskām, biheivioriskām un attieksmes izpausmēm, kas pieprasa īpašu koncentrēšanos uz kompetencēm, kuras vislabāk ir novērtēt kolektīvi. Šī apakšgrupa ir arī saistīta ar jēdzieniem „mācīšanās dzīvot kopā", „mācīšanās būt", kas norādīti Delora ziņojumā (*UNESCO*, 1996), un pasaules pilsoniskā izglītība. Piemērojamās kompetences ir vislabāk attīstītā apakšgrupa, un to kā apakšgrupu var saglabāt arī globālajos atsauces līmeņos.

Ilgtspējīgas attīstības un globālā pilsoniskuma jēdziens (Delora ziņojumā dēvēts arī par „dzīvošanu kopā") varētu tikt iestrādāts arī ZPK jomas daļās, tomēr, ņemot vērā globālo atsauces līmeņu globālo raksturu, drīzāk tiek ierosināts globālo pilsoniskumu iekļaut kā precīzi formulētu pārrobežu aspektu. Šīs jomas attīstība sniegs iespēju rūpīgāk izvērtēt atzīšanas metodikās, kas nav kvalifikāciju ietvarstruktūras, izmantotos formulējumus. Šajā sakarā būs noderīgs Saskaņošanas projekts, *LMTF* darbs un *WorldSkills* standartu specifikācijas.

Pārnesamās prasmes (ko dēvē arī par būtiskajiem caurviju rezultātiem, galvenajām un pamatkompetencēm) ir svarīga apakšjoma, kurai jāpievērš uzmanība globālo atsauces līmeņu kontekstā. Pārnesamo prasmju iekļaušana attiecas arī uz problēmu, kas saistīta ar pārāk biheiviorisku mācīšanās rezultātu formulējumu. Āzijas un Klusā okeāna reģionā vērojama laba prakse integrēt plaša pielietojuma prasmes izglītības politikā. Tā ir jāturpina pētīt globālo atsauces līmeņu aspektā. *O*NET* modelī ietvertā unikālā mijiedarbība starp dimensiju, kas orientēta uz darbinieku un dimensiju, kas orientēta uz darbu, ir iezīme, kas var veicināt izpratni šajā jomā un kam nepieciešama turpmāka izpēte. Debates par kontekstuālo atkarību, kas attiecas uz pārnesamajām prasmēm, nav pilnībā sniegušas risinājumu, tādēļ tiek ierosināts veikt turpmākus pētījumus. Pamatojoties uz šiem secinājumiem, ir ieteicams izstrādāt pārnesamo prasmju jēdzienu kā atsevišķu jomu (līdzīgi kā iepriekš aplūkoto globālo pilsoniskumu). Iespējams, ka ir piemērojami arī secinājumi, kas attiecas uz citām jomām (zināšanas, kompetences un globālais pilsoniskums), tomēr šobrīd tas vēl nav pilnībā skaidrs.

Ir vērts apsvērt tematisko sasaisti līmeņu un jomu kontekstā, piemēram, ko izmanto *ASEAN* reģionālo kvalifikāciju ietvarstruktūrā, lai uzlabotu formulējumus un pielietojumu.

11. tabula. *ASEAN* RKI 2. līmeņa apraksti

	Zināšanas un prasmes	**Piemērošana**	**Atbildība**
	Uzrādīt zināšanas un prasmes, kas:	*Piemēro kontekstos, kas:*	*Ja pastāv:*
2. līmenis	ir uz faktiem un standarta metodēm balstītas	ir strukturēti; ietver pazīstamu jautājumu risināšanu	rutinēta uzraudzība; zināma rīcības brīvība un viedokļa paušanas nepieciešamība

Avots: ASEAN, 2014.

Globālajiem atsauces līmeņiem ir jānosaka vispiemērotākā vispārīguma pakāpe. Tas, visticamāk, ir aspekts, kas nosaka panākumus vai neveiksmes globālo atsauces līmeņu kontekstā. Ja apraksti ir pārāk specifiski, tie būs pretrunā reģionālajiem, nacionālajiem un pat nozaru variantiem; ja tie būs pārāk minimālistiski, to piemērojamības iespējas būs nelielas. Ir nepieciešama plaša izpēte, lai šo globālo atsauces līmeņu aspektu atbilstoši pielāgotu.

Pārāk biheivioriski formulējumi globālajos atsauces līmeņos ir lamatas, no kā būtu jāizvairās. Pašreizējā pieredze liecina, ka no tā var izvairīties, pievēršot uzmanību atšķirībām starp kompetencēm (kas ir biheivioriski orientētas) un kompetencēm (kas koncentrējas uz pamatā esošo strukturālo kapacitāti un ņem vērā kontekstu, kurā norit mācīšanās). Vengera (2007), Engestroma (2001), Biggsa un Kollisa (1982), Pastrī un kolēģu (2006) un Ilerisa (2003) darbos sniegti ieteikumi šajā jomā. Turklāt ierosināto globālo atsauces līmeņu kontekstā ir svarīgi apsvērt mācīšanās rezultātu ietveršanu ne tikai līmeņu aprakstos, bet arī izglītības programmās un novērtēšanas instrumentos, lai pilnībā izprastu sarežģījumus, kas saistīti ar pārāk biheivioriskiem vai konstruktīviem formulējumiem. Šo uzdevumu varētu izpildīt, veicot papildu pētījumu par ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem. Praktiski piemēri un formulējumu analīze, kā arī ieteikumi par to, kā visefektīvāk izvairīties no kļūdām, var

kalpot par noderīgu informāciju arī politikas veidotājiem un praktiķiem, kas iesaistīti mācīšanās rezultātu formulēšanā dažādās disciplīnās. Par to pašlaik arī debatē *ESCO*, jo tiek iebilsts pārāk šaurai uzdevumu noteikšanai, kas rada pārāk biheivioriskus formulējumus.[38]

Anglosakšu, ģermāņu un franču tradīcijās balstītās dažādās kompetenču izpratnes arī ir vērā ņemamas, tomēr tās ir jāpilnveido un jāietver arī Latīņamerikas tradīcijas. Ir ieteicami turpmāki pētījumi šajā jomā, rūpīgi iepazīstoties ar citām šeit neapskatītām tradīcijām, kas neapšaubāmi ļoti noderēs ierosināto globālo atsauces līmeņu izstrādē. Tāpat var būt noderīgi apsvērt iespēju globālajiem atsauces līmeņiem pievienot papildu paraugus no dažādām valstīm un reģioniem. Tas dažādus aspektus padarīs pieejamākus politikas veidotājiem un citām iesaistītajām pusēm.

Visbeidzot, ir svarīgi ar piesardzību izturēties pret pragmatisko pieeju, kas izmantota uz metodisko apsvērumu rēķina - līdz šim izplatīta prakse kvalifikāciju ietvarstruktūru attīstības procesā. Kaut arī globālo atsauces līmeņu kopums būs jāizstrādā ar zināmu devu pragmatisma, pašreiz ir uzkrāta pietiekama starptautiskā pieredze, kas ļauj izvairīties no iekrišanas šajā slazdā.

Kopumā tiek ierosināts globālos atsauces līmeņus balstīt uz jomām, kas norādītas ***12. tabulā*** (ar apakšgrupām), kas var noderēt par pamatu līmeņu aprakstu formulēšanai. Turpmāk norādītās apakšgrupas varētu tikt vienkāršotas, veicot atbilstošu izvērtēšanu.

[38] J. Bjonevala personīgais komentārs, 2014. gada 20. marts.

12. tabula. Jomas, kas jāņem vērā globālo atsauces līmeņu kontekstā

Joma	Definētas kā…	Apakšgrupa	Definētas kā…/ komentāri…
Zināšanas	Spēja atcerēties un prezentēt informāciju	Nav piedāvātas skaidri formulētas apakšgrupas	Esošais iedalījums kategorijās un zināšanu izpausmes var tikt pielāgotas dažādās jomās, kā to pierāda pašreizējā prakse. Šo lēmumu var pārskatīt vēlākā posmā.
Prasmes	Spēja darboties attiecīgā kontekstā	Pamatprasmes	Prasmes, kas uzsver rakstpratību un rēķinpratību.
		Pārnesamās prasmes	Vispārīgo zināšanu un prasmju piemērošana dažādos sociālos, darba un ģeogrāfiskajos aspektos. Šo jomu vēlāk var attīstīt kā atsevišķu jomu.
		Tehniskās un profesionālās prasmes	Specifiskas tehniskās zināšanas, kā paveikt darbu.
Kompetences	Zināšanu un prasmju piemērošana noteiktā kontekstā	Piemērojamās kompetences	Ietver pamatkompetenci, kas vērsta uz intelektuālajām/ akadēmiskajām prasmēm un zināšanām; praktisko kompetenci, kas vērsta uz darbības kontekstu; un atgriezenisko kompetenci, kas vērsta uz izglītības guvēja autonomiju.
		Emocionālās kompetences	Personiskā, biheiviorālā un attieksmes kompetence, kas ietver īpašu koncentrēšanos uz kompetencēm, ko vislabāk var novērtēt kolektīvi.

Avots: autori

Ņemot vērā globālo perspektīvu, ir ieteikts globālo atsauces līmeņu kopumā ietvert globālo pilsoniskumu kā skaidri izteiktu galveno aspektu visās jomās. Pētījuma laikā aplūkota arī iespēja ietvert globālo pilsoniskumu kā atsevišķu jomu, un šo ieteikumu, jo īpaši attiecībā uz ceturtās jomas pievienošanu, pārskatīja pētījumam piesaistītie recenzenti.

Globālais pilsoniskums ir definēts šādi:

Unikāls caurviju zināšanu, prasmju un kompetenču komplekts, kas ļauj indivīdam rīkoties kopīgi un atbildīgi, meklējot globālus risinājumus globālām problēmām un tiecoties pēc sabiedriskā labuma.

Šajā kompetencē izdala šādas galvenās prioritārās jomas: izpratne par piederību cilvēcei, dažādības cienīšana, plašas zināšanas par globāliem jautājumiem un universālām vērtībām, piemēram, taisnīgumu, līdztiesību, godu un cieņu, globālā empātija un solidaritāte, spēja rīkoties sadarbīgi un atbildīgi, rodot globālus risinājumus globālām problēmām un tiecoties pēc sabiedriskā labuma.

Pēc šī pētījuma pabeigšanas būs nepieciešams papildu darbs, lai pilnībā attīstītu šo tematisko aspektu. Kā vairākkārt norādīts šajā ziņojumā, eksistē stingrs pamats, uz kura balstīt šo turpmāko procesu.

Secinājumi par mācīšanās līmeņu noteikšanu

Ierosināto globālo atsauces līmeņu kontekstā pastāv divi svarīgi jēdzieni „līmenis" un „atsauce". Atsauces jēdziens attiecas uz salīdzinājumu ar citām līdzīgām sistēmām, savukārt līmeņa jēdziens - uz konkrētas formas hierarhisku klasifikāciju.

Attiecībā uz atsaucēm ir svarīgi izzināt jaunākās metodikas, kas izstrādātas dažādu kvalifikāciju ietvarstruktūru salīdzināšanai. Neatņemama atsauces kritērija sastāvdaļa ir līmeņu aprakstu salīdzinājums divās ietvarstruktūrās. Piemēram, atsauču piemērošanas process starp Dienvidāfrikas un Malaizijas sistēmām, kas uzsākts 2014. gadā, izmantojot šādu kritēriju:

2. kritērijs: Līmeņu saskaņošana

Skaidri parāda saikni starp līmeņu aprakstiem Malaizijas un Dienvidāfrikas NKI.

Galvenās prioritārās jomas:

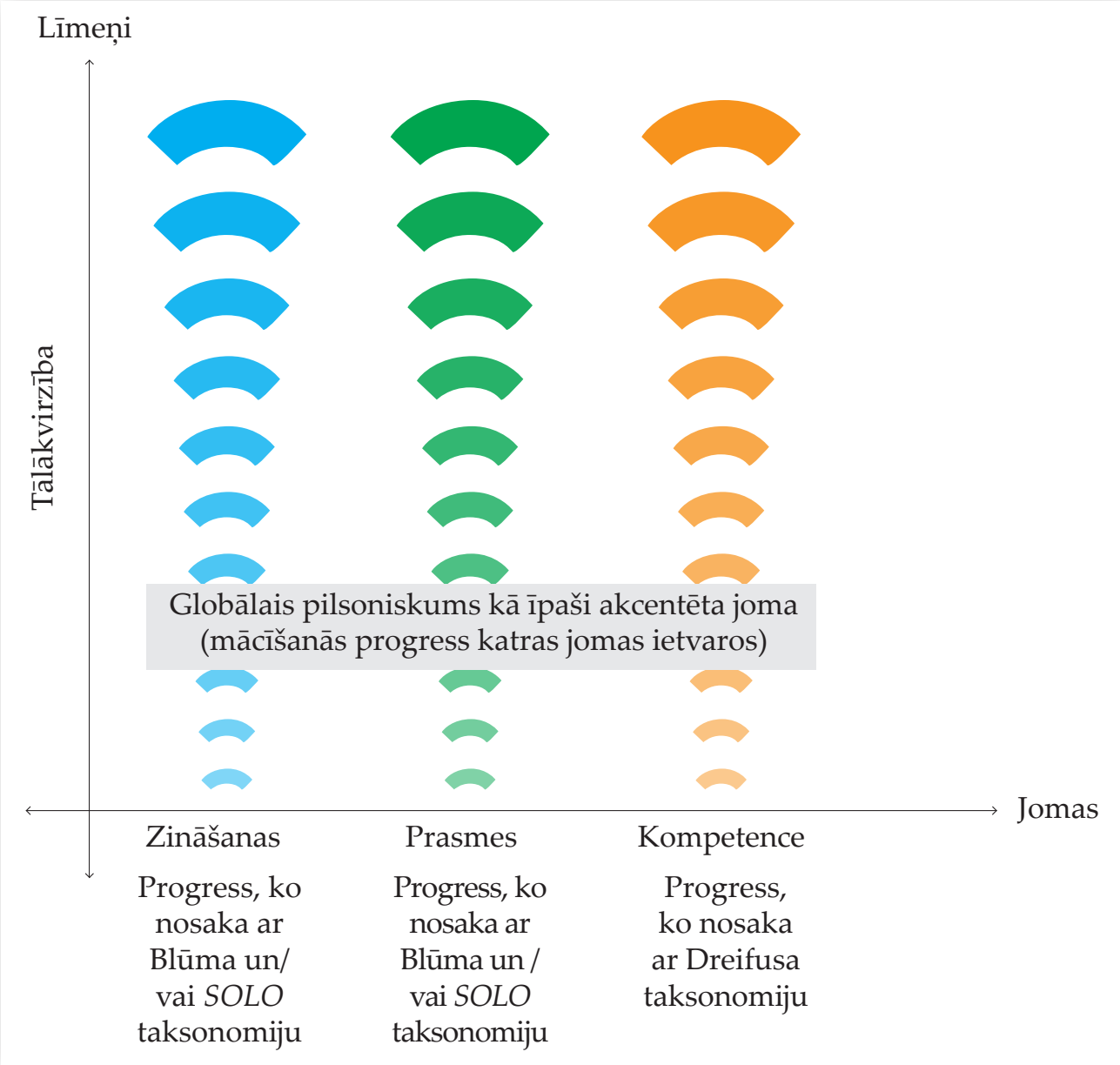
- *līmeņu aprakstu kartēšana;*
- *kvalifikāciju salīdzinājums, kas pamatojas uz būtiskām atšķirībām principos;*
- *salīdzinājuma tabulas izstrādāšana.*

Pielīdzināšanai starp EKI, EAIT-KI un Eiropas valstu NKI tiek izmantoti līdzīgi kritēriji:

Ir (jābūt) skaidrai un pamanāmai saiknei starp kvalifikāciju līmeņiem un nacionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām vai sistēmu un Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņu aprakstiem.

Līmeņa jēdzienam šajā pētījumā ir tikusi pievērsta galvenā uzmanība. Ir pierādīts, ka „mācīšanās rezultātu saikņu" izmantošana (*NQAUAE*, 2012, 13. lpp.) var uzlabot atšķirīgās starp līmeņiem esošās pazīmes, kas piemērojamas starp līmeņiem un līmeņu robežās, un tas savukārt atvieglo kvalifikāciju saskaņošanu. Galvenais pētījuma secinājums – vienas līmeņu noteikšanas metodikas piemērošana dažādās jomās ir iespējama, bet tā ir ļoti ierobežojoša. Tiek ierosināts zināšanu, prasmju un kompetenču jomu skatīt gan atsevišķi, gan savstarpēji saistītā veidā. Ierosinātajai globālā pilsoniskuma jomai ir jābūt skaidri uzsvērtai, aptverot visas trīs jomas, bet uzsverot kompetenču jomu, savukārt mācīšanās rezultātu formulējumā jāietver tālākvirzība atsevišķi katrā jomā.

7. attēls. Tālākvirzība jomu ietvaros ierosinātajos globālajos atsauces līmeņos



Avots: autori.

Kā norādīts 3. nodaļā, tālākvirzības noteikšana dažādās jomās, izmantojot dažādas konceptuālas ievirzes savstarpēji saistītā veidā, nav vienkāršs uzdevums. Lai šajā jomā globālo atsauces līmeņu izstrādei nodrošinātu vairāk informācijas, būs nepieciešams papildu darbs.

Līmeņu aprakstu un tālākvirzības dažādās mācīšanās jomās salīdzinājuma būtība ir spēja salīdzināt mācīšanās rezultātus, ko var saprast kā:

Apgalvojumus, kas raksturo dažāda veida izglītības guvējam nepieciešamo mācīšanos.

Līmenis ir definēts šādi:

Procesa, mācīšanās pieprasījuma, atbildības un dažāda veida mācīšanās piemērošanas palielināta sarežģītība.

Savukārt līmeņa apraksts ir definēts šādi:

Uz mācīšanās rezultātiem balstīts paziņojums, kas raksturo mācīšanās sasniegumus konkrētā kvalifikāciju ietvarstruktūru līmenī un sniedz plašas norādes par mācīšanās veidiem, kas ir piemēroti šāda līmeņa kvalifikācijai.

Paturot prātā, ka mācīšanās rezultāti ir formulēti vai nu biheivioriski, vai konstruktīvi, un ka šīs abas orientācijas ir teorētiski nesamērojamas, salīdzinājums ir jāveic ar piesardzību. Daži apsvērumi, kas var palīdzēt šajā procesā, ietver pamatošanos uz tālākvirzības pieeju visās jomās. Attiecībā uz zināšanu un prasmju jomu, Blūma taksonomija (Bloom un Kratwohl, 1984) sniedz izmēģinātu un pārbaudītu modeli. Lai arī šo pieeju var uzskatīt par novecojušu, tās pārskatītais 2001. gada variants ir nodrošinājis nepieciešamo atbilstību. Attiecībā uz kompetencēm – kompetenču apguves Dreifusa modelis (Dreyfus un Dreyfus, 1986) sniedz līdzīgu un pieņemamu kompetenču tālākvirzības aprakstu.

Turpmāk aprakstīts, kā secinājumi par mācīšanās līmeņiem var iespaidot globālo atsauces līmeņu izstrādi.

Ir jāsalīdzina un jāanalizē pielīdzināšana un metodikas, ko arvien vairāk izmanto kvalifikāciju ietvarstruktūrās, lai noteiktu to ietekmi uz ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem. Lai gan ir atzīts, ka šīs metodikas joprojām ir maz attīstītas, pastāv pietiekami daudz piemēru analīzes veikšanai. Lai varētu salīdzināt mācīšanās rezultātus, kas ietverti līmeņu aprakstos, jāizmanto divi instrumenti - salīdzināmības tabula (būtībā matrica, kas uzskatāmi parāda divu kvalifikāciju ietvarstruktūru, kā

arī katrā šajā ietvarstruktūrā iekļauto kvalifikācijas veidu saskaņošanu)[39] un būtiskās atšķirības jēdziena piemērošana (kas izriet no kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšanas). Salīdzināmības matricas paraugs pašlaik tiek izstrādāts Dienvidāfrikas un Malaizijas salīdzinošās novērtēšanas procesā, savukārt būtiskās atšķirības jēdziens ir izmantots Jaunzēlandes un Ķīnas pielīdzināšanas procesā (kas norit arī pašlaik).

13. tabula. Izraksts no Jaunzēlandes un Ķīnas profesionālo kvalifikāciju salīdzinājuma

Jaunzēlandes kvalifikācija	Ķīnas novērtēšanas standarts	Līdzība vai būtiskā atšķirība
Nacionālais sertifikāts senioru veselības un invaliditātes aprūpei (atbalsts senioriem) (4. līmenis) ir paredzēts, lai atzītu zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas darbiniekiem, kas sniedz atbalstu senioriem veselības, invaliditātes vai aprūpes jomā	Medicīniskā izglītība un apmācība par pirmās palīdzības sniegšanu, nopietnu saslimšanu ārstēšanu, rehabilitāciju, atbalstu brīvā laika pavadīšanā, garīgo veselību, psiholoģiskās palīdzības sniegšanu, medicīnisko aprūpi un operāciju veikšanu	*Tiks noteikta pielīdzināšanas laikā*

Avots: Jaunzēlandes KI (NZQA), 2013.

Ir jāpievērš uzmanība tālākvirzības jēdziena atšķirīgai formulēšanai, ņemot vērā piedāvātās četras jomas, kas ietveramas globālajos atsauces līmeņos. Zināšanu un prasmju tālākvirzību var aprakstīt, izmantojot Blūma taksonomiju (skat. Bloom un Kratwohl, 1984; Anderson, 2005), savukārt tālākvirzību kompetenču jomā – ar Dreifusa kompetenču apguves modeli (Dreyfus un Dreyfus, 1986; Lester, 2005). Būs jāskata līmeņos iedalītās tālākvirzības dažādo aprakstu savstarpējā saistība, izmantojot sinhronizētu pieeju, bet, lai šis procesu varētu notikt, kā jau minēts iepriekš, ir jāpastāv pietiekamam pārklāšanās procentam zināšanu un zināšanu pielietošanas jomās.

Progress globālā pilsoniskuma jomā ir daudzpusēja joma, kas jāpiemēro ar zināmu piesardzību. Tiek ierosināts sākotnēji izstrādāt ZPK jomas, tostarp nosakot

[39] skat. Īrijas un Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūras: http://www.nqai.ie/documents/Irel-Auspublished-report.pdf

tālākvirzību katrā no šīm jomām (kā aprakstīts iepriekš), un pēc tam izdalīt vairākos līmeņos noteiktos mācīšanās rezultātus, kas ir saistīti ar globālā pilsoniskuma jēdzienu. Tas būs jādara uzmanīgi, lai nodrošinātu, ka tālākvirzība atlikušo rezultātu sasniegšanā netiek traucēta, vienlaikus pārliecinoties, ka sasniegtie mācīšanās rezultāti ir loģiski secīgi. Šī pieeja būs jāpārbauda praksē.

Ir skaidrs, ka sociālo partneru iesaiste līmeņu aprakstu izstrādē ir absolūti nepieciešama. Pašreizējais *ILO* pētījums (2014) sniegs ievērojamu ieguldījumu šajā sakarā. Turpmāk norādītas dažas noderīgas atziņas, kas attiecas uz globālajiem atsauces līmeņiem:

- sociālie partneri ir jāiesaista līmeņu aprakstu izstrādes sākumposmā, bet, iespējams, ne tik daudz to ieviešanas laikā;
- nozaru iniciatīvas un ar cilvēkresursiem saistīti instrumenti nodrošina reālus mehānismus, ar kuru palīdzību tiek labāk saprasti līmeņu apraksti. Mērķtiecīga konkrētu nozaru iesaiste varētu sniegt nozīmīgu pamatu globālo atsauces līmeņu izstrādei.

Vēl viens apsvērums par globālajiem atsauces līmeņiem izriet no PKP un *WSSS*, kur identificētas augsta līmeņa kompetences, tostarp ar uzsvaru uz „izcilības kompetencēm". PKP un *WorldSkills* nepārprotami saskaras ar izaicinājumiem, kas saistīti ar līmeņu aprakstu formulēšanu un līmeņu noteikšanu. Sadarbība šajā jomā būs abpusēji izdevīga. Tāpat arī pētījumā globālo atsauces līmeņu kontekstā apsvērta nepieciešamība koncentrēties uz indikatīvajiem līmeņiem, ietverot piemērus, nevis pārāk stingrus un iepriekš noteiktus formulējumus. Šis ieteikums ir saistīts ar iepriekš pausto priekšlikumu iekļaut paraugus no dažādām valstīm un reģioniem. Pētījuma gaitā netika identificēts neviens konkrēts piemērs attiecībā uz šādu indikatīvo modeli, tomēr tādi varētu tikt atklāti, izmantojot plašāku literatūras apskatu.

Turpmākie secinājumi liecina, ka pārāk cieša aprakstu sasaiste ar konkrētām profesijām nav lietderīga, kā arī nav pārliecinošu pierādījumu, kas norādītu, ka dažādās nozarēs ir nepieciešami dažāda veida līmeņa apraksti.

Jāpatur prātā arī atšķirība starp līmeņu aprakstu „vispiemērotākā risinājuma" un „galapunkta risinājuma" piemērošanu. Šīs divas pieejas ir ļoti atšķirīgas un var ietekmēt veidu, kādā tiek saprasts kvalifikāciju līmenis.

Visbeidzot, nevar ignorēt līmeņu aprakstu ierobežojumus. Līmeņu apraksti ir veidoti no mācīšanās rezultātiem, kuriem arī ir ierobežojumi, jo īpaši tas attiecas uz apmēru, kādā iespējams raksturot nenovērojamu rīcību / uzvedību. Tas, kā tas

norādīts vairākos iepriekšējos gadījumos, mēdz radīt pārāk biheivioriskus formulējumus. Šādi ierobežojumi būs arī globālajos atsauces līmeņos.

Secinājumi par nākotnes iespējām

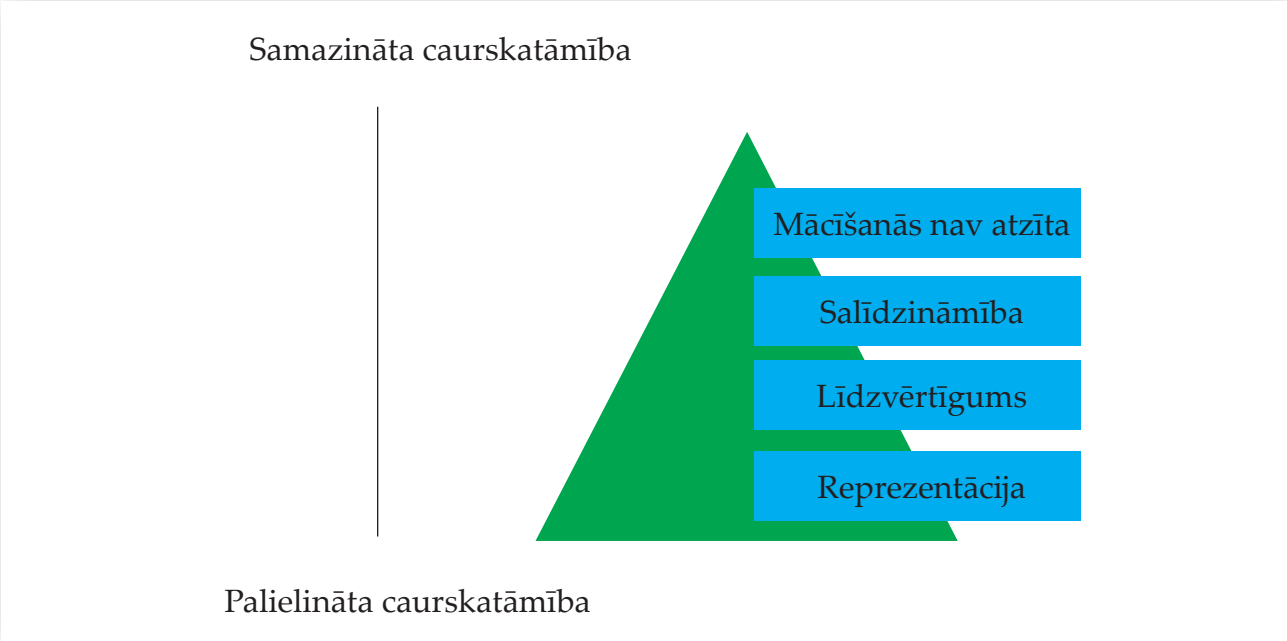
Šajā pētījumā skatītas četras galvenās nākotnes iespējas: reprezentācija kā veids, ar ko uzlabot caurskatāmību, atsauces uz kvalifikāciju ietvarstruktūrām (aplūkotas iepriekš), tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi un starptautiskās kvalifikācijas.

Reprezentācija tiek definēta šādi:

Reprezentācija ir indivīda apgūtie un pārvaldītie mācīšanās rezultātu veidi, kas ietver arī kvalifikācijas, bet ne tikai tās.

Galvenā reprezentācijas ideja – kvalifikācijas kļūst *mazsvarīgākas* attiecībā uz tālākvirzību darba dzīvē, bet *svarīgākas* starptautiskās mobilitātes ziņā (Bjornavold un Coles, 2010). Tādēļ reprezentācijas jēdzienā mēģināts ietvert vairāk nekā tikai ZPK aprakstus, piemēram, mainīgā kvalifikāciju vērtība dažādos kontekstos, profesiju standarti, uz kuriem ir balstīta kvalifikācija, apmērs, kādā sociālie partneri sniedz ieguldījumu kvalifikāciju izstrādē un novērtējumā, apmērs, kādā tiek atzīta neformālā un ikdienas mācīšanās, izglītību īstenojošās iestādes kvalitāte un apmērs, kādā mācīšanās ir padziļinājusies kopš kvalifikācijas piešķiršanas.

8. attēls. Caurskatāmības līmenis



Avots: autori.

Kā norādīts iepriekš, *Europass CV* un prasmju pase ir lieliski piemēri, kā reprezentāciju piemērot praksē. Šie principi ir jāņem vērā, izstrādājot globālos atsauces līmeņus, iespējams, ne tik daudz attiecībā uz līmeņu aprakstiem, bet noteikti nākotnē paredzamo plaša mēroga konsultāciju un politisko procesu kontekstā.

Tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi ir vēl viens piemērs, kā uzlabot caurskatāmību. Tā kā tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājumi, jo īpaši atvērtās digitālās nozīmītes, liecina par ievērojamiem izaicinājumiem pašreizējiem kvalitātes nodrošināšanas režīmiem, tos nevar ignorēt. Ja globālos atsauces līmeņos šie jauninājumi tiks ietverti, kas neapstrīdami ir nepieciešams, būs jāveic pasākumi, lai mazinātu šos riskus.

Pēdējais aspekts, kas saistīts ar nākotnes iespējām, ir starptautiskās kvalifikācijas. Tās tiek aprakstītas kā „nevalstiskās kvalifikācijas", un ir vērojama skaidra tendence tās piedāvāt globālā mērogā. Kā norādījis *CEDEFOP* (2012, 69. lpp.), būs nepieciešams koncentrēties uz „pārrobežu caurskatāmību un kvalitāti". Nacionālo sistēmu devalvēšanās risks ir ļoti reāls, un to nevar atstāt bez ievērības. Nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūras un atbilstība novērtēšanas standartiem tomēr piedāvā dažas vērā ņemamas iespējas.

Turpmāk norādīti no secinājumiem par nākotnes iespējām izrietoši globālos atsauces līmeņus ietekmējošie faktori.

Globālajos atsauces līmeņos būs jāietver reprezentācijas jēdziens. Šī papildus citām arī uz nākotni orientētām iniciatīvām ir skaidri izteikta nākotnes tendence, ko nevar ignorēt. Grūtības slēpjas tajā, kā minēto vislabāk īstenot. *Europass* ir skaidri redzams lielisks piemērs, kas papildina kvalifikāciju ietvarstruktūras attīstību Eiropā, tomēr globālie atsauces līmeņi nebūs saistīti ar starptautisko kvalifikāciju sistēmu, vismaz ne tuvākajā nākotnē. Iespējams, var izmantot citu jaunu attīstības tendenci – digitālās nozīmītes. Izaicinājums šajā sakarā var būt esošā izpratne par kvalifikāciju (kā formālo izglītību), ko var „risināt ar kvalifikācijas termina izvēršanu citu mācīšanās veidu virzienā vai arī aizstāt ar plašāka veida definējumu, piemēram, kvalifikācijas apliecinājumiem" (skat., ASV kvalifikācijas apliecinājumu ietvarstruktūru jēdzienu, ko pētījuma laikā ierosinājis F. Reins).

Pastāv daudzas potenciālas priekšrocības, ja globālo atsauces līmeņu kopums, ko izstrādā un uzrauga *UNESCO*, ietvers sadarbību ar vadošajiem tiešsaistes nozīmīšu izstrādātājiem, piemēram, *Mozilla* vai *CrowdFlower*. Sadarbība nodrošinās lielāku uzticamību, ja tiešsaistes nozīmīšu kopumam *UNESCO* sniegtu sava veida apstiprinājumu,

savukārt globālos atsauces līmeņus varētu uzskatīt par mazāk abstraktu jēdzienu, tuvinoties to reālai ieviešanai.

Globālie atsauces līmeņi var sniegt ieguldījumu veidā, kādā tiek izstrādātas un piedāvātas starptautiskās kvalifikācijas. Metastandarti vai globālie standarti, ar kuriem etalona veidā salīdzināt visus citus aprakstus, tostarp nacionālās un nevalstiskās kvalifikācijas, nodrošinās zināmu vienādību un veicinās caurskatāmību. Globālie atsauces līmeņi izolētā veidā nav pietiekami, lai risinātu atsevišķas, ar starptautiskajām kvalifikācijām saistītas problēmas, tādēļ valdībām nepieciešams rūpīgi apsvērt savas īstenotās pieejas. Iepriekš minēti divi galēji piemēri – brīvā zona, kur noteiktas valsts prasības tikai ļoti ierobežotā veidā, un nepieciešamība izpildīt visas nacionālās prasības – tomēr, iespējams, laika gaitā tiks atrasts labāks modelis.

Ierosināto globālo atsauces līmeņu forma

Šis pētījums galvenokārt tika veikts, lai sniegtu informāciju par ierosināto globālo atsauces līmeņu konceptuālo attīstību. Turpmāk aplūkotas galvenās šajā pētījumā gūtās atziņas, kurām jāpievērš uzmanība, izstrādājot globālos atsauces līmeņus.

Ideja par globālajiem atsauces līmeņiem ir ietverta 2012. gada Šanhajas Konsensa ieteikumos (*UNESCO*, 2012). Šī ir ļoti nesena vienošanās, kam 2013. gadā sekoja turpmākas apspriedes Briselē, izvirzot konkrētus jautājumus par veidiem, kādos var piemērot mūžilgu mācīšanos, kā iekļaut neformālo un ikdienas izglītību un kā nodrošināt aprakstu atzīšanu. Izskatot visas komplicētās nianses, kas saistītas ar šo jomu, globālos atsauces līmeņus var definēt šādi:

Hierarhisks apgalvojumu kopums, ar kuru, izmantojot mācīšanās rezultātus, apraksta mācīšanās sasniegumu līmeņus dažādos mācīšanās veidos, un kas ir pietiekami vispārināts piemērošanai starptautiskā mērogā.

Ir identificēti trīs mācīšanās veidi (ko dēvē arī par mācīšanās jomām), ko ierosināts iekļaut globālajos atsauces līmeņos kā to neatņemamu sastāvdaļu:

- zināšanas: spēja atcerēties un prezentēt informāciju, kas ir raksturota, izmantojot mācīšanās rezultātus;
- prasmes: spēja veikt darbības kontekstā, kas ir raksturota, izmantojot mācīšanās rezultātus.
- kompetences: zināšanu un prasmju piemērošana kontekstā, kas ir raksturota, izmantojot mācīšanās rezultātus.

Papildus šīm trim jomām kā tematiskā joma ir ieteikts globālā pilsoniskuma jēdziens, kas aptver visas iepriekšējās trīs jomas un kas ļauj indivīdam rīkoties kopīgi un atbildīgi, rast globālus risinājumus globālām problēmām un tiekties pēc sabiedriskā labuma (*UNESCO*, 2014b).

Ir ieteiktas arī citas iespējas organizēt globālo atsauces līmeņu jomas. Kols iesaka[40] tikai divas jomas. Tās ietver zināšanu un prasmju jomas kombināciju, kas nav neiespējami, jo šīm abām jomām ir vairākas kopējas iezīmes, jo īpaši attiecībā uz progresu. Tomēr atšķirība funkciju ziņā starp spēju atcerēties un prezentēt informāciju (zināšanas) un spēju darīt (prasmes) ir funkcijas, kas ierobežo šīs piedāvātās iespējas īstenošanu. Lai risinātu konteksta sarežģītību, kompetenču jomas jēdziena, kā arī globālā pilsoniskuma jēdziena atkārtota noteikšana arī būs nepieciešama. Šis ir vērā ņemams ieteikums, kam nākotnē jāpievērš uzmanība, jo tas norāda uz vispārinātāku modeli.[41] Reins aizstāv tikai vienas jomas, proti, kompetences izmantošanu, kurā ietvertas zināšanas un prasmes. Balstoties uz Eiropas un ASV pieredzi, Reins kritizē EKI jomu strukturēšanu un brīdina par šo pašu kļūdu pieļaušanas iespējamību globālo atsauces līmeņu izstrādē. Viņš iesaka virkni apakšgrupu visaptverošajai kompetenču jomai. Kaut gan šis ir svarīgs apsvērums, tas daļēji ir pretrunā šī ziņojuma secinājumiem, savukārt šajā pētījumā ietverto secinājumu atspoguļojums ir pietiekams pamats globālajiem atsauces līmeņiem. Dažas domstarpības šajā sakarā ir jāuztver kā veselīga spriedze, kas skatāma turpmākajā konceptuālajā darbā par globālajiem atsauces līmeņiem.

Progresam ierosinātajās jomās nepieciešams sadalījums, nosakot tālākvirzību zināšanu un prasmju jomā, pamatojoties uz Blūma taksonomiju un tālākvirzību kompetenču (un globālā pilsoniskuma) jomā, pamatojoties uz Dreifusa kompetenču apguves modeli. Turklāt attiecībā uz tālākvirzību tiek pieņemts, ka mācīšanās rezultāti ir kumulatīvi līmeņa aspektā.

Tiek arī ierosināts globālos atsauces līmeņus, kas ir atdalīti no kvalifikāciju ietvarstruktūras, tiešā veidā saistīt ar ierosināto globālo konvenciju par augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanu, ko *UNESCO* uzsākusi izskatīt pēc *UNESCO* Ģenerālās konferences, kas notika 2013. gadā. Globālajiem atsauces līmeņiem jābūt ietvertiem šādas jaunas globālās atzīšanas konvencijas saturā, ņemot vērā jaunākos procesus,

[40] Intervija 2014. gada 4. aprīlis.
[41] Rakstveida atbilde uz intervijas jautājumiem.

piemēram, izglītības masifikāciju, jaunas kvalitātes nodrošināšanas modeļus, kas ieviesti caur kvalifikāciju ietvarstruktūrām, un nepieciešamību stingri nodalīt noteikumus un līmeņus.[42] Pateicoties globālo atsauces līmeņu izteikti globālajam raksturam, tie ir labi piemēroti šim nolūkam, tiem nav nekādas saistības ar konkrētiem noteikumiem, bet ir vairākas sasaistes ar kvalifikāciju ietvarstruktūrām, kā arī jaunākajiem procesiem.

Kā minēts iepriekš, vēl viens ievērojams globālo atsauces līmeņu pamatojums ir to spēja saskaņot tirdzniecības un ekonomiskās jomas attīstību. Tirdzniecība un cilvēku mobilitāte ir galvenie mūsdienu ekonomikas virzītājspēki, un globālo atsauces līmeņu kopumam ir potenciāls veicināt iedzīvotāju mobilitāti un darbavietas, vienkāršojot procesus, kas saistīti ar kvalifikāciju atzīšanu, kas pretējā gadījumā var radīt problēmas privātpersonām un valstīm (piemēram, ieceļošanas atteikums, algu neatbilstošas likmes un vāja kompetenču izmantošana). Pārrobežu mobilitātes uzlabošanas potenciāls ir ļoti svarīgs globālo atsauces līmeņu pamatojums.

Vēl viens aspekts, kas jāapsver saistībā ar globālo atsauces līmeņu loģisko pamatojumu, ir humānisma un attīstības perspektīvas nepieciešamība. 20. gadsimta pārmērīgi tehniskā pieeja nebūs veiksmīga, tādēļ būs rūpīgi jāvada konsultāciju process. Ir svarīgi atzīmēt, ka galvenais mērķis *nebūs* vienprātība, jo tas ir neiespējams uzdevums. To norādījis arī Makgregors (2014, 4. lpp.):

Viens (globālo) standartu kopums nosaka nepieciešamību pēc vienprātības un saskaņas, ir jāatzīst dažādu valstu un iestāžu unikalitāte, un jāizvairās no vienu izcilības standartu piemērošanas visām institūcijām.

Ņemot vērā problēmas, kas saistītas ar šādām globāla mēroga konsultācijām, vienprātība būs praktiski neiespējama. Lielāka nozīme būs vadošo partneru balsu vairākumam un vienošanās panākšanai par vispārējiem principiem, bet ne par globālo atsauces līmeņu saturu.

Šajā ziņā ir ieteicams sākt ar vienu nozari, piemēram, augstāko izglītību, TPIA vai pat atsevišķu profesiju kopumu, kam ir viendabīgāka struktūra globālā mērogā, piemēram, IKT, naftas rūpniecība, automobiļu rūpniecība, transports vai viesnīcu nozare.[43] Būs arī nepieciešams katalizators nākamajiem diviem vai trim gadiem. Šobrīd *UNESCO* īsteno vairākus procesus šajā jomā, kas, iespējams, būs pietiekami, lai agrīnā

[42] Intervija ar M. Kolu, 2014. gada 4 aprīlis.
[43] A. Ērdena ieteikums 2014. gada 10. aprīļa intervijā, un D. Ačoarena, pers. kom.

periodā sniegtu atspēriena punktu. Būs nepieciešams arī starptautiskās sabiedrības atbalsts. Šim nolūkam ENIC-*NARIC* tīkli var sniegt noderīgu platformu. Papildus formālajām struktūrām arī sociālajiem medijiem ir jāpievērš pienācīga uzmanība[44], jo sociālie mediji ietekmē tieši individuālo un mazāk institucionālo pamatu. Tāpat nepieciešama sociālo partneru, kas darbojas globālā līmenī, piemēram, starptautiskās tirdzniecība organizācijas un starptautiskās arodorganizācijas, tieša iesaiste. Lai gan tika veikti mēģinājumi šo partnerus iesaistīt pētījumā, tika panākts tikai pavisam neliels progress. Tas viennozīmīgi būs sarežģīts jautājums.

Nākamais solis šajā procesā būs ar izteiktāku politisko raksturu, lai nodrošinātu atzīšanu:

Nacionālo (kvalifikāciju) ietvarstruktūru (kvalitātes) skartie jautājumi ir ļoti problemātiski un strīdīgi. Tie attiecas arī uz starptautisko līmeni, un manā izpratnē tas ir kaut kas, par ko nav iespējams pieņemt lēmumu. Es nezinu, kam būtu atzīšanas pilnvaras, lai virkni standartu padarītu spēkā esošus starptautiskā mērogā. (Sursock, kas ietverts McGregor, 2014, 3. lpp.)

UNESCO ir pilnvaras un leģitimitāte uzņemties šādu uzdevumu, tomēr būs jāpaplašina partneru piesaiste, iekļaujot citus galvenos starptautiskos dalībniekus, piemēram, *OECD*, *ILO* un Pasaules Banku, kā arī sociālos partnerus, kas darbojas starptautiskā līmenī.

Visbeidzot, globālajiem atsauces līmeņiem ir jākalpo cilvēkiem, ne tikai sistēmām. Globālos atsauces līmeņus var izmantot potenciāli neierobežots cilvēku skaits, neatkarīgi no tā, kur viņi atrodas, un neatkarīgi no tā, kur individuālo mācīšanās rezultātu kopums ticis izstrādāts. Kopā ar citiem instrumentiem (piemēram, elektroniskās nozīmītes) globālie atsauces līmeņi var palīdzēt indivīdiem atrast veidu, kā apgūt mācīšanos un kā tās rezultātus izmantot dažādos kontekstos un pārrobežu aspektā.

Globālo atsauces līmeņu mērķis un pievienotā vērtība

Globālo atsauces līmeņu mērķis slēpjas to potenciālā novērst nepilnības un nodrošināt neatkarīgu atskaites punktu, pēc kura konkrētu mācīšanās līmeni var salīdzināt starptautiskā mērogā. Ir skaidra norāde, ka mācīšanās atzīšana nākotnē ietvers jaunas metodikas, kuras mūsdienās vēl nav pilnībā izstrādātas. Globālo atsauces līmeņu kopums – *kura mērķis ir globālā mērogā raksturot mācīšanās sasniegumu līmeņus*

[44] A. Deija šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde.

dažādos mācīšanās veidos, lai veicinātu mācīšanās atzīšanu kontekstā, kur gan cilvēki, gan darbavietas kļūst un turpina kļūt aizvien mobilākas, ir kļuvis par realitāti. Izglītības un apmācības globalizācija, kā arī dažādu mācīšanās veidu atzīšana gan caur atvērtajām nozīmītēm, gan citām jaunām pieejām, rada nepieciešamību pēc atskaites punkta, ko dažādas organizācijas var izmantot visā pasaulē.

EKI pēdējos gados ir sākusi aizpildīt šo tukšumu[45], tomēr tas joprojām ir Eiropas modelis, kas iestrādāts Eiropas Savienības pārvaldes struktūrās, un tā spējas ietvert atšķirības starptautiskā līmenī ir ierobežotas:

Ņemot vērā ikdienas izglītības pieaugošo nozīmi, kā arī vispārējo orientāciju uz kompetencēm, no vienas puses, un profesiju un izglītības esošās klasifikācijas neatbilstību, no otras puses, kas ir atklājusies līdz ar EKI parādīšanos, rodas jautājums, vai steidzami nav nepieciešams līdzīgs starptautisks prasmju klasifikācijas standarts (SPKS), kas ņem vērā vismaz šīs divas dimensijas? Ja beidzot ieviestu starptautisko prasmju un kompetenču klasifikācijas standartu, tad ne tikai zinātnes, akadēmiskā un politiskā pasaule kaut ko iemācītos, bet arī EKI kļūtu daudz efektīvāka un pārstāvētu saskaņotu skaidrojošo modeli. (Markowitsch un Messerer 2008, 51. –55. lpp.)

Atsaucoties uz Kolu[46], EKI līmeņi arvien vairāk tiek uzskatīti par mācīšanās līmeņu „vispārīgiem rādītājiem". Fakts, ka EKI līmeņi nav tieši saistīti ar kvalifikāciju līmeņiem (atšķirībā no NKI, kur kvalifikācijas veidi ir tieši saistīti ar līmeņiem), sniedz iespēju uzskatīt EKI par „kopīgi izmantojamu hierarhiju, kas ļauj salīdzināt jebkāda veida mācīšanos" vai „kopīgus rādītājus". Tomēr arī globālo atsauces līmeņu kopums var izpildīt šo mērķi, turklāt daudz sabalansētākā veidā ierobežojot ievērojamo Eiropas ietekmi. Globālie atsauces līmeņi būs ar tālredzīgu raksturu, jo ierosinātās pasaules mēroga konsultācijas ilgs vismaz piecus gadus, kuru laikā jaunās metodikas tiks labāk izstrādātas. Šajā sakarā jāmin ideja globālos atsauces līmeņus izstrādāt, izmantojot augsta līmeņa konsultatīvu un atvērtu elektronisko procesu, pamatojoties uz *LMTF* laikā gūto pieredzi.

EKI līmeņu apraksti ir izraisījuši arī citas nevēlamas sekas. Kā jaunam attīstības virzienam, galvenokārt Eiropā un kaimiņu reģionos, kā arī ārpus tiem, pastāv tendence to izmantot kā šablonu. Dažos gadījumos EKI līmeņu apraksti ar plašu vērienu tiek kopēti nacionālajos līmeņu aprakstos. Šī „aizņemšanās" politika rada izvairīšanos no

[45] Intervija ar M. Kolu, 2014. gada 4. aprīlis.
[46] Intervija, 2014.gada 4.aprīlis.

ļoti nepieciešamā konsultāciju procesa un tā rezultātā izstrādātajiem kompromisiem, kas ir līmeņu aprakstu pamatā[47]. NKI līmeņu aprakstos samazināta neatbilstības iespējamība EKI līmeņu aprakstiem, kas potenciāli varētu radīt ierobežotu salīdzināmību. Tomēr tas rada vienādību, kas balstās uz politiskajiem lēmumiem, ne vienmēr atspoguļojot kontekstu un attiecīgās valsts vajadzības.

Globālo atsauces līmeņu pievienotā vērtība ir to spēja nodrošināt atskaites punktu esošajām atzīšanas metodikām, piemēram, kvalifikācijām un kvalifikāciju ietvarstruktūrām. Starptautiski pieņemts atskaites punkts var sniegt ieguldījumu NKI un RKI attīstībā, tostarp to, kā tiek definēta tālākvirzība attiecīgajās jomās. No šāda atskaites punkta iegūs arī jaunās nozaru ietvarstruktūras, jo daudzas no šīm ietvarstruktūrām tiek izstrādātas starptautiski. Starptautiskā tirdzniecība, kas saistīta ar iedzīvotāju pieaugošu mobilitāti un darbavietām, ietekmē arī programmas un iestādes.

Eksistē arī piemēri, kas ietekmē daudznacionālo un starptautisko kvalifikāciju kvalitāti, daudzi no kuriem šobrīd ir pilnībā neregulēti, un potenciāli var devalvēt kvalifikāciju sistēmu kvalitāti kopumā. Globāliem atsauces līmeņiem ir potenciāls sniegt neitrālu un starptautiski saskaņotu atskaites punktu, kas sabiedrībai var būt labāk saprotams, tādējādi uzlabojot uzticamību sistēmai. Vēl viens piemērs šajā jomā ir kvalifikācijas apliecinājumu novērtēšana, kur var iekļaut kopīgu starptautisku atskaites punktu, stiprinot esošo metodiku. Tas attiecas arī uz pāreju uz mācīšanās rezultātiem un nepieciešamību pēc kopīgas valodas (terminoloģijas). Citi piemēri ir atbalsts kvalifikāciju sistēmu pielīdzināšanas procesam, kā arī virzība uz reprezentāciju, kas pamazām kļūst populāra, kā tas redzams *Europass CV* un prasmju pasē.

Globālajiem atsauces līmeņiem noteikti arī ir potenciāls veicināt neformālās un ikdienas izglītības atzīšanas iniciatīvu (NIIAI). Kaut arī pastāv risks, ka formālas sistēmas industrializētajā pasaulē dos lielāku labumu[48], pieaugošā starptautiskā informētība un izpratne par mācīšanos un metodikām, ko izmanto mācīšanās atzīšanai, var veicināt NIIAI. Šādā veidā globālie atsauces līmeņi var nepastarpināti veicināt izglītības un attīstības programmas laikposmam pēc 2015. gada īstenošanu. Globāliem atsauces līmeņiem visplašākā veidā jāatbalsta izglītības guvēju un darbinieku mobilitāte, līdzdalība darba tirgū un mūžilgas mācīšanās procesos. Tie var arī veicināt atzīšanas objektivitāti, ietverot kvalitātes nodrošināšanas principus, un risināt

[47] A.Deija šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde.
[48] A.Deija šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde.

starpreģionu mobilitātes problēmas, kā arī stiprināt kapacitāti, izstrādājot kopīgus atbalsta materiālus, veidojot tīklus un prakses kopienas. Tie var radīt arī daudzsološu atzīšanas praksi ieinteresēto personu grupās un identificēt neefektivitāti, ko izraisa atzīšanas šķēršļi. Uz to pamata var radīt sistēmu informācijas nodrošināšanai kā pamatu savstarpējas uzticēšanās veidošanai, kas ir globāla mēroga tēma. Globālajiem atsauces līmeņiem ir jāpapildina NKI un RKI un jāveicina reģionālās un starptautiskās attīstības uzraudzība.

Tiem ir jābūt kam vairāk par līmeņu aprakstiem, un efektīvi jāsasniedz noteiktie mērķi. Šim nolūkam varētu tikt ietverti vairāki elementi, tostarp:

- Līmeņu aprakstu kopums;
- Vadlīnijas un atbalsta resursi;
- Kvalitātes nodrošināšanas vadlīnijas.

Atkarībā no pieņemtā scenārija šo elementu pilnveidi turpmāk var veicināt divas struktūras: prakses kopienu un zināšanu apmaiņas (tīklošanas) platforma un uzraudzības / pārraudzības struktūras.

Šo elementu izstrāde paredzēta četros scenārijos un mērķos, kas var tikt sasniegti pakāpeniski:

1. Atskaites punkts – globālie atsauces līmeņi var veicināt kopējas valodas (terminoloģijas) nodrošināšanu, kā arī pieeju izmantot mācīšanās rezultātus tādos procesos kā līdzinieku mācīšanās, starptautiskā salīdzinošā analīze un piemērošana. Šajā scenārijā globālie atsauces līmeņi varētu ievērojami ietekmēt jaunu kvalifikāciju struktūru, nozares vai profesionālo kvalifikāciju piešķiršanu, kā arī kvalifikāciju piešķiršanu un akreditēšanu atzītajos līmeņos;
2. Caurskatāmības instruments – līdzīgi kā RKI un īpaši EKI, globālo atsauces līmeņu pieņemšana dažādās valstīs un reģionos mācīšanos un mācīšanās atzīšanu nākotnē varētu veidot caurskatāmāku, sniedzot ieguvumu starptautiskajām organizācijām un uzņēmumiem;
3. Atzīšanas veicināšana – visbeidzot, globālie atsauces līmeņi var tiešā veidā ietekmēt piešķirto kvalifikāciju un darba vidē balstītu mācību atzīšanu pasaules mērogā;
4. Normatīvā funkcija – globālajiem atsauces līmeņiem ir potenciāls kļūt par globālo standartu, ar kuru valstis, reģioni, nozares un profesijas salīdzina savas sistēmas.

To, cik lielā mērā globālie atsauces līmeņi potenciāli varētu kļūt par standartizētu instrumentu, var iedalīt trīs veidos, no kuriem divi uzskatāmi par faktiskajiem

UNESCO standartu noteikšanas instrumentiem, savukārt pirmais scenārijs varētu veicināt standartu izveidi bez nepieciešamības pēc dalībvalstu apstiprinājuma, un kas pats par sevi nav uzskatāms par *UNESCO* standartu noteikšanas instrumentu) (skat. ***14. tabulu***) [49]

14. tabula. Globālo atsauces līmeņu potenciālā normatīvā nozīme

Vadlīnijas	Ieteikumi	Konvencija
Izstrādājot globālos atsauces līmeņus *UNESCO* vadlīniju formā, tie var veicināt kopīgas valodas (terminoloģijas) izveidi, tāpat arī veicināt pieeju mācīšanās rezultātus izmantot caur līdzinieku mācīšanos un starptautiski salīdzinošo darbu. Šādā scenārijā globālie atsauces līmeņi var ietekmēt jauno kvalifikāciju struktūru, kā arī kvalifikāciju piešķiršanu, izmantojot līmeņus.	*UNESCO* ieteikumiem par globālajiem atsauces līmeņiem būs nepieciešams dalībvalstu apstiprinājums (un līdz ar to tie kļūs par standartu noteikšanas instrumentu) ar turpmākām uzraudzības un ziņošanas procedūrām, kas saistītas ar šāda instrumenta ieviešanu, bet tie nav uzskatāmi par juridiski saistošiem dalībvalstīm. Šādā scenārijā globālie atsauces līmeņi tieši ietekmēs kvalifikācijas un kvalifikāciju sistēmas. Līdzīgi kā RKI, globālie atsauces līmeņi *UNESCO* ieteikumu formā nākotnē varētu padarīt mācīšanos un mācīšanās atzīšanu caurskatāmāku dažādās valstīs un reģionos.	*UNESCO* konvencijas formā globālie atsauces līmeņi dalībvalstīs tiks pieņemti kā *UNESCO* standartu noteikšanas instruments. To papildinās arī uzraudzības un ziņošanas pasākumi, un tie būs juridiski saistoši dalībvalstīm, nosakot tām pienākumu tulkot noteikumus savā iekšējā tiesību sistēmā. Līdzīgi kā esošās reģionālās konvencijas un *UNESCO* ierosinātā globālā konvencija par mācīšanās atzīšanu, globālie atsauces līmeņi tiešā veidā ietekmēs kvalifikāciju atzīšanu un mācīšanos globālā mērogā. Šādā scenārijā globāliem atsauces līmeņiem būs normatīvā nozīme, un tie kļūst par globālu standartu, ar kuru valstis un reģioni salīdzinās savas sistēmas.
Vadlīniju ievērošana dalībvalstīm nav obligāta, bet tā veicinās saskaņotību. Pastāv risks, ka var pieiet daudzi gadi, līdz šāda pieeja gūs popularitāti.	Pastāv risks, ka atkarība no viena atskaites punkta var potenciāli apslāpēt jaunas iniciatīvas un ignorēt dažādu valstu un reģionu reālo situāciju.	Pastāv risks, ka ratifikācijas procesam var būt vajadzīgi daudzi gadi.

Avots: autori.

Lai gan šie trīs scenāriji nav savstarpēji izslēdzoši, veids, kādā tie ir prezentēti, liecina par virzību no relatīvi vājas normatīvās nozīmes (kā vadlīnijas) uz lielāku ietekmi, piemēram, caurskatāmību un pat atzīšanu ieteikumu vai konvencijas formā.

[49] Tabula veidota uz J. Bjornvolda sniegtā ieguldījuma pamata 2014. gada 20. martā, un izstrādāta pēc salīdzinošās apskates darba grupas, kas notika Parīzē 2014. gada septembrī.

Pētījuma ierobežojumi

Šāda veida pētījumiem vienmēr pastāv laika un resursu ierobežojumi. Ziņojumā uzsvērta virkne jomu turpmākai izpētei, ko šajā pētījumā vienkārši nav iespējams pabeigt esošo ierobežojumu dēļ. Pētījuma jautājumi, kas apzināti skatīti šaurā griezumā un par kuriem jāturpina izpēte, ir:

- Kāda ir līmeņu aprakstu diverģence un konverģence, ko izmanto NKI, RKI un citos kontekstos, piemēram, starptautiskās aptaujās?
- Kādi ir galvenie termini, kas saistīti ar līmeņu aprakstiem un kā tie tiek definēti?

Kā tas parasti ir jaunu pētījumu gadījumā, arī šis projekts lielā mērā pamatojas uz esošajiem darbiem, bet ar lielu uzsvaru uz globāla mēroga piemērojamību. Īpaša uzmanība tika pievērsta literatūrai ārpus Eiropas, kur līdz šim paveikta lielākā darba daļa. Tomēr tas nenozīmē, ka Eiropas izpētes daļa tikusi ignorēta, gluži pretēji, šajā pētījumā iekļauti visi atbilstošie darbi. Valodas barjeras radīja grūtības mēģinājumam aplūkot visus pasaules reģionus. Īpaši grūti izrādījās piekļūt Latīņamerikas literatūrai.

Nākamie soļi

Šis pētījums ir pirmais no četriem posmiem, kas paredzēti, reaģējot uz Šanhajas Konsensa ieteikumiem (*UNESCO*, 2012), kurā tika ierosināta ideja par globālo atsauces līmeņu kopuma izstrādi. Četru posmu pakāpeniskā pieeja sastāv no šādiem posmiem:

1. tehniskais pārskats par līmeņu aprakstiem valsts un reģionālā līmenī;
2. globālo atsauces līmeņu konceptuālā izstrāde;
3. plaša mēroga apspriedes;
4. politiskais process, kurā tiks pētīti tehniskie un juridiskie aspekti, kas saistīti ar vēlmi definēt un pieņemot globālos atsauces līmeņus.

Ar šajā ziņojumā ietverto pētījumu ir pabeigts 1. posms. Pētījuma secinājumi tiks apspriesti ar starptautisko ekspertiem un organizācijām, kas saistītas ar līmeņu aprakstu jomu un plašākā mērā ar mācīšanās atzīšanu starptautiskā līmenī. Šis darbs turpināsies 21. gs. straujo ZPK izmaiņu kontekstā. Jaunu atzīšanas formu dēļ, kas paātrinātā tempā veidojas kā reakcija uz „neierobežotām, pārrobežu un tūlītējām" mācīšanās iespējām, arī esošā situācija turpinās mainīties (Eiropas Komisija, 2013, 2. lpp.).

Organizāciju un iestāžu, kas iesaistītas kvalifikāciju izstrādē un izmanto līmeņu

aprakstus, plašo daudzveidību nedrīkst novērtēt par zemu. Šajā kontekstā kvalitātes nodrošināšana ir būtisks aspekts saistībā ar kvalifikāciju vērtības noteikšanu un atzīšanu darba tirgū. *UNESCO* ir jāpadziļina kartēšanas pieeja, nodrošinot kvalifikāciju kvalitāti valsts, reģionālā un starptautiskā līmenī.

2. posmā (globālo atsauces līmeņu konceptuālā attīstība) ir jāskata šādi jautājumi.

Starptautiskai darba grupai var būt liela nozīme globālo atsauces līmeņu attīstībā. Darba grupa varētu tikties vienu vai divas reizes gadā, bet atvērtai elektroniskai sadarbībai jābūt regulārākai un koordinētākai. *LMTF* process var sniegt vairākas noderīgas atziņas šajā sakarā. Darba grupā var tikt sapulcināti konkrētas jomas eksperti, kā arī darba devēju un darbinieku starptautisko organizāciju pārstāvji. Darba grupas galvenie uzdevumi būs ierosināt starptautiski pieņemamus globālos atsauces līmeņus, pamatojoties uz stingri konceptuālu sistēmu, kuru jau ir uzsākts veidot, veicot tehnisko pārskatu par līmeņu aprakstiem valsts un reģionālā līmenī, kas atspoguļots šajā ziņojumā. Šai darba grupai būtu arī regulāri jātiekas ar darba grupu, kas strādā ar augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanas jautājumiem.

Tas raisa vēl vienu svarīgu apsvērumu: *UNESCO* nodoms (pēc 37. *UNESCO* ģenerālās konferences) izstrādāt standartu noteikšanas instrumentu globālā mērogā augstākās izglītības kvalifikāciju atzīšanai ir tieši saistīts ar ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem. Pašlaik norit darbs, lai izpētītu šī uzdevuma apmēru un globālās konvencijas ieviešanas veidus, kā arī globālās konvencijas un reģionālo konvenciju atbilstību, kas būtu jāsaskaņo ar šo tehnisko pārskatu par līmeņu aprakstiem. Abi procesi *UNESCO* ir jāvada savstarpēji saistītā veidā. Kā vairākkārt norādīts šajā ziņojumā un minēts Lisabonas konvencijā, pastāv ļoti ciešas attiecības starp reģionālajām konvencijām un RKI. Tāpat arī pastāvēs cieša saikne starp ierosināto globālo atzīšanas konvenciju un ierosinātajiem globālajiem atsauces līmeņiem.

Šādas iniciatīvas varētu sniegt atbalstu globālo atsauces līmeņu izveidē daudz praktiskākā līmenī:

- starptautiska tīkla izveidošana, kas, izmantojot elektroniskos saziņas līdzekļus un diskusiju forumus, savienotu esošās RKI un iesaistītu jaunizveidotās RKI (piemēram, *ECOWAS*, Latīņamerikas KI, *ASEAN*, *SADC* un Klusā okeāna reģiona RI), to esošajā attīstības stadijā;

- Vadlīniju izstrāde pielīdzināšanas grūtību risināšanai[50];
- sadarbība ar *UNESCO/ETF/CEDEFOP* globālajā NKI/RKI pārskatīšanas procesā, kas būtu svarīgs instruments, lai nodrošinātu piekļuvi ticamai informācijai par tālākvirzību kvalifikāciju sistēmu reformu jomā, esošo regulējumu un kvalitātes nodrošināšanas procesu;
- savstarpējas mācīšanās, līdzinieku mācīšanās un kapacitātes attīstības veicināšana un atbalstīšana, izmantojot iniciatīvas, tīklošanu un valstu iesaisti. Būtiska mācīšanās jau tiek īstenota ar *UNESCO-UNEVOC* e-forumu un *ETF* kvalifikāciju platformu. Tāpat ir vajadzīgs paaugstināt visa veida mācīšanos, attīstīt mērķtiecīgāku mācīšanos no līdzbiedriem un veidot kapacitāti, pamatojoties uz pieredzi, kas gūta reģionālajos procesos (Eiropa, *ASEAN*, Karību reģions un citi) un daudzās pašreizējās iniciatīvās. *UNESCO-UNEVOC* starptautiskajam centram, sadarbībā ar citām līdzīgām institūcijām, piemēram, *ILO* centru Turīnā, ir labs potenciāls plānot un organizēt šādas kapacitātes stiprināšanas ierosmes.

Nākotnē globālo atsauces līmeņu konceptuālajā attīstībā var sniegt ieguldījumu specifiski pētījumi šādās jomās:

- ekonomiskie pētījumi, skatot mainīgo tirdzniecības raksturu, jo šī joma joprojām būs tieši saistīta ar kompetencēm un kompetenču trūkumu;
- nozaru kvalifikāciju ietvarstruktūras un starptautiskās nozaru kvalifikācijas, kas piedāvā jaunu modeli ar noderīgām atziņām;
- papildu empīrisko datu apkopošana par līmeņu aprakstu izmantošanu un ierobežojumiem;
- mācīšanās ceļu pārskatīšana mācīšanās ietvaros un starp mācīšanos un darbu;
- izpēte par starptautiskā līmeņa kvalifikāciju atzīšanas procesa kvalitātes nodrošināšanu;
- debates par kontekstuālo atkarību, kas attiecas uz pārnesamajām prasmēm; šis jautājums joprojām nav pilnībā atrisināts, tādēļ tiek ierosināts to pētīt padziļināti;
- zināšanu un prasmju jomu nodalīšanas procesa turpināšana;
- pārskats par Blūma un *SOLO* taksonomijas pielietošanu, nosakot hierarhiju zināšanu un prasmju jomās, un Dreifusa modeļa pielietošanu kompetences jomai; attiecīgi – *SOLO* taksonomijas piemērošana ir vismazāk attīstītā pētījuma sfēra.

[50] A. Deija šim pētījumam sniegtā rakstveida atbilde.

Jo īpaši būs nepieciešams turpināt koncepcijas par globālo pilsoniskumu kā tematiskās jomas, kas aptver visas trīs iepriekš ierosinātās jomas, attīstību. Tā, iespējams, būs unikāla ierosināto globālo atsauces līmeņu iezīme, nosakot nepieciešamību pārskatīt esošo lietojumu (kas daudzkārt minēts šajā ziņojumā), kam sekotu sadarbības process, lai vienotos par tādām ZPK, kas vislabāk raksturos globālo pilsoniskumu.

Saskaņā ar ziņojuma sākotnējā projekta pārskatu, ir skaidrs, ka ir nepieciešami vismaz divi specifiski papildu pētījumi globālo atsauces līmeņu izstrādes iniciatīvas atbalstam. Abas jomas ziņojumā ir minētas, tomēr to apjoms izrādījās pārāk liels, lai pilnībā iekļautu šajā pētījumā:

- mācīšanās rezultātu lietošana un formulēšana ne tikai līmeņu aprakstu, bet arī izglītības programmu un novērtēšanas instrumentu kontekstā, lai pilnībā izprastu sarežģījumus pārāk biheiviorisku vai pārāk konstruktīvistisku formulējumu dēļ;
- rūpīga anglosakšu, ģermāņu, franču un Latīņamerikas tradīciju izpēte un attiecīgo ZPK definējumu un piemērojuma pārskats.

Jāņem vērā arī pieņēmums, ka mācīšanās rezultāti ir kumulatīvi līmeņa ziņā, jo tā ir vēl viena joma, kas pašlaik nav pilnībā izstrādāta.

Visbeidzot, visiem trīs globālo atsauces līmeņu posmiem nav obligāti jābūt secīgiem. Tiek ierosināts globālo atsauces līmeņu konceptuālo attīstību īstenot kopā ar sākotnēju plaša mēroga konsultāciju procesu, uzsākot arī politisko procesu, lai izpētītu tehniskos un juridiskos aspektus, kas saistīti ar vēlmi definēt un pieņemt globālos atsauces līmeņus.

Noslēguma komentāri

Neapšaubāmi, pirms globālo atsauces līmeņu ieviešanas un to plaša mēroga izmantošanas vēl ir daudz darāmā. Šis ziņojums sniedz nozīmīgu pamatu turpmākajam darbam. Ieinteresētās personas un eksperti visā pasaulē tiek aicināti kritiski izvērtēt pētījumu, lai to varētu uzlabot. Mēs ticam, ka mūsu visai ambiciozajam mēģinājumam kartēt šo jomu sekos daudzi citi, kas ļaus padziļināt izpratni un, kur nepieciešams, norādīt uz mūsu kļūdām. Mēs esam pārliecināti, ka mūsu nodoms pārliecināt par konceptuālās skaidrības nepieciešamību ir savlaicīgs un nepieciešams. Kā starptautiska kopiena mēs vairs nevaram teikt, ka tas ir pārāk grūti izdarāms:

Lai gan līdz šim mēs pārsvarā esam izmantojuši vārdus „zināšanas, prasmes un kompetences" (pratība) attiecīgajā kontekstā (EKI, Ieteikumi un diskusijas, ISCED, ISCO u.c.), tomēr neesam varējuši izvairīties no mūsu interpretācijas. Tajā pašā laikā mēs nevēlamies radīt problēmas prasmju un kompetenču jēdziena dalījumā, jo praksē šāds dalījums nav spēkā. Jautājums par zināšanu, prasmju un kompetenču lietojumu ir gaumes jautājums. Katrā gadījumā pastāv šo jēdzienu individuāla attīstība, un šie vārdi bieži (un pamatoti) tiek lietoti kā sinonīmi. (Markowitsch un Luomi-Messerer, 2008, 49. lpp.)

Mēs iebilstam Markoviča un Lomi-Meserera (2008) piedāvātajam diferencētajam modelim, kā arī daudziem citiem pragmatiskas pieejas ierosinātājiem, kas, mūsuprāt, ir novājinājuši kvalifikāciju ietvarstruktūru un līmeņu aprakstu jēdzienisko formulēšanu daudzu gadu garumā. Ja sākotnējā periodā nav bijis citas izvēles, tad mūsdienās šis arguments vairs neder. Mūsu izpratne par ZPK vairs nevar būt gaumes jautājums. Globālo atsauces līmeņu kopums ir jāattīsta, izmantojot pārliecinošu konceptuālo bāzi. Tomēr mēs atzīmējam, ka pragmatiskajiem modeļiem ir bijusi liela nozīme pagātnē, un globālo atsauces līmeņu kopuma izveide neizbēgami būs arī pragmatiska.

Šajā pētījumā mēs esam veikuši visaptverošu pārskatu par aktuālākajiem notikumiem, kas saistīti ar līmeņu izmantošanu, lai noteiktu vispiemērotāko pieeju mācīšanās atzīšanai ierosinātajos globālajos atsauces līmeņos. Mēs atzīstam, ka joprojām pastāv trūkumi dažās izpētes jomās, daudzi no kuriem radušies tādēļ, ka notikumi, kas saistīti ar mācīšanos, atzīšanu un līmeņiem norit tik ātri, ka līdzšinējās metodes vienkārši nespēj tiem sekot līdzi. Mēs ceram, ka šis pārskats būs ļoti noderīgs nākamo globālo atsauces līmeņu posmu izstrādē.

Atsauču, akronīmu un saīsinājumu saraksts, pielikumi

Atsauces

Adam, S. 2013*a*. The central role of learning outcomes in the completion of the European Higher Education Area 2013–2020. *Journal of the European Higher Education Area*, Vol. 1-2013. www.ehea-journal.eu/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=349&Itemid=189 (Accessed 23 November 2014.)

—. 2013*b*. What might be the significance for South and Southern Africa of the Bologna Process, the creation of the European Higher Education Area and the global internationalisation of higher education? *SAQA Bulletin*, Vol. 13, No. 1, pp. 10–34.

—. 2013*c*. The application of subject benchmark statements and national occupational standards in the SD-HEQS 2013–2015 project. Final draft issues paper, 19 August.

—. 2014. Useful questions? Questions and issues associated with the development of the Armenian Sectoral Qualifications Frameworks in three areas: economics, education and engineering. Unpublished.

Adelman, C., Ewell, P., Gaston, P. and Schneider, C. 2014. The Degree Qualifications Profile 2.0. Draft. Published online by the Lumina Foundation. www.luminafoundation.org (Accessed 20 August 2014).

Albekeri, F. 2009. Development of an integrated qualifications system in the United Arab Emirates. Presentation at the European Training Foundation international conference on NQFs, Brussels.

Allais, S. 2010. The implementation and impact of NQFs: report of a study in 16 countries. Unpublished.

Anderson, L.W. 2005. Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 31, pp. 102–13.

Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich,

P. R., Raths, J. and Wittrock, M. C. (eds). 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York, Addison Wesley Longman.

APEC. 2009. *Mapping Qualification Frameworks Across APEC Communities*. APEC Human Resources Development Working Group. Singapore, APEC Secretariat.

Apprenticeship Carolina. 2014. Youth Apprenticeship Carolina brochure. www.apprenticeshipcarolina.com (Accessed 26 May 2014.)

ASEAN. 2007. *ASEAN Framework Arrangement for the Mutual Recognition of Surveying Qualifications*. Jakarta, ASEAN.

—. 2014. Specification for the ASEAN Qualifications Reference Framework. Draft for consultation.

Asia-Pacific Economic Cooperation. 2009. *Mapping qualification frameworks across APEC communities*. APEC Human Resources Development Working Group. Singapore: APEC Secretariat.

Australian Education Council. 1992. Key competencies: Report of the Committee to Advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on Employment-related Key Competencies for Postcompulsory Education and Training [Mayer Report]. Canberra Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training.

Biggs, J. 2014. SOLO taxonomy. www.johnbiggs.com.au (Accessed 2 June 2014.)

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

Bjornavold, J. 2001. Making learning visible: identification, assessment and recognition of non- formal learning. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 22, pp. 24–32.

Bjornavold, J. and Coles, M. 2008. Governing education and training; the case of qualifications frameworks. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 42–43, pp. 203–35.

—. 2010. *Added Value of National Qualifications Frameworks in Implementing the EQF*. Brussels, European Commission.

Bjornavold, J. and Mouillour, I. 2009. Learning outcomes in validation and credit systems. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 48, pp. 27–47.

Bloom, B. and Krathwohl, D. 1984. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain.* Boston, Mass., Addison-Wesley.

Bohlinger, S. 2008. Competences as the core element of the European Qualifications Framework. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 42/43, pp. 96-112.

Bouder, A. 2003. Qualifications in France: towards a national framework? *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, pp. 347–56.

Brockmann, M., Clarke, L. and Winch, C. 2011. *Knowledge, Skills, Competence in the European Labour Market: What is a Qualification?* London, Routledge.

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.

Burke, G., Keating, J., Vickers, A., Fearnside, R. and Bateman, A. 2008. Mapping qualifications frameworks across APEC economies. APEC Human Resources Development Working Group, June 2009.

Butcher, N. 2011. *A Basic Guide to Open Educational Resources*. Vancouver, BC, Commonwealth of Learning, and Paris, UNESCO.

Canadian Tourism Human Resource Council (CTHRC). 2012*a*. International Events Qualifications Framework. Draft outline. Ottawa, CTHRC.

—. 2012*b*. An International Events Qualifications Framework. A concept for global recognition and exchange. Phase 1 Report. Ottawa, CTHRC.

CARICOM. 2007. Launch of the Caribbean Vocational Qualification. CARICOM Secretariat. Press release 258/2007, 23 October. Remarks by Myrna Bernard. St Michael, Barbados, CARICOM.

—. 2009. Caribbean Vocational Qualifications Framework. Presentation made at the Technical Commission Meeting of the ILO CINTERFOR, Brasilia, 28 October.

—. 2012. CARICOM Qualifications Framework. Draft document. Unpublished. St Michael, Barbados, CARICOM.

CEDEFOP. 2008. *Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 Key Terms*. Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2009*a*. *The Shift to Learning Outcomes*. Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2009*b*. *The Development of NQFs in Europe.* Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2009*c*. *Future Skills for the Green Economy*. Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2009*d*. *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning.* Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2010*a*. *Learning outcomes approaches in VET curricula*. Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2010*b*. *Changing Qualifications: A Review of Qualifications Policies and Practices.*

Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2011*a*. *Referencing National Qualifications Levels to the EQF*. Thessalonica, Greece, CEDEFOP.

—. 2011*b*. *Glossary: Quality in Education and Training*. Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2012. *International Qualifications*. Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2013. Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries. Working Paper. Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2014*a*. Research into the use of learning outcomes within the context of NQFs. Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2014*b*. *Use of Validation by Enterprises for Human Resources and Career Development Purposes*. Luxembourg, CEDEFOP.

—. 2014*c*. Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013. Working paper no.

22. Luxembourg, CEDEFOP.

—. Forthcoming. *Ensuring the quality of certification in vocational education and training.*

Cedefop Research Paper

Chakroun, B. 2010. National qualifications frameworks: from policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 199–216.

—. 2013. Outcomes of the workshop, Engaging global conversations on recognition of TVET qualifications based on learning outcomes, 25–27 September 2013, Brussels, unpublished report.

CNED. 2014. *Hacia un Marco Nacional de Cualificaciones para Chile.* Santiago, Consejo Nacional de Educación.

COL and SAQA. 2008. *Transnational Qualifications Framework for the Virtual University of Small States of the Commonwealth.* Concept Document. Pretoria: Commonwealth of Learning and South African Qualifications Authority.

COL and SAQA. 2010. *Transnational Qualifications Framework for the Virtual University of Small States of the Commonwealth.* Procedures and Guidelines. Pretoria: Commonwealth of Learning and South African Qualifications Authority.

Coles, M., Keevy, J., Bateman, A. and Keating, J. 2014. Flying blind: policy rationales for national qualifications frameworks and how they tend to evolve. Forthcoming.

Coles, M. and Werquin, P. 2006. *Education and Training Policy Qualification Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris, OECD.

Cosser, M. 2000. Towards the development of level descriptors in the NQF : a point of departure. *SAQA Bulletin*, Vol. 4, No. 1, pp. 3–13.

Council of Ministers of Education Canada. 2007. Ministerial statement on quality assurance of degree education in Canada. www.cicic.ca (Accessed 24 June 2014.)

Council of the European Union. 2013. *European Alliance for Apprenticeships*. Council Declaration. Luxembourg, European Union.

CSUCA. 2013. *Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana*. Guatemala, Consejo Superior Universitario Centroamericano. Daelma http://alfapuentes.org (Accessed 24 April 2014.)

n, K. and Chakroun, B. Forthcoming. Lifelong learning examined from a rights-based perspective.

De Anda, M. L. 2011. Implementing competence frameworks in Mexico. *Journal of Education and Work*, Vol. 24, No. 3–4, pp. 375–91.

De Villiers, H. C. 1997. Affirmative action and the qualification structure. Unpublished Master's dissertation, University of Pretoria.

Directorate General of Higher Education of Indonesia. 2012. Indonesian Qualifications Framework (Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia). Presidential Decree no. 8/2012: Implication and Implementation Strategies. Jakarta, Ministry of Education and Culture.

Dreyfus, H. and Dreyfus, S. 1986. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York, Free Press.

Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, pp.133–56.

ESCO. 2014. ESCOpedia. https://ec.europa.eu/esco (Accessed 7 August 2014.)

European Commission. 2004. *Developing Common Reference Levels for VET*. Note to the directors-general of vocational training and the group coordinators of the ACVT. Brussels, European Commission.

—. 2005. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document. Brussels, European Commission.

—. 2012. *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, Council, European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Strasbourg, France, European Commission.

—. 2013. Evaluation of the Europass initiative. Second evaluation of the Decision of the European Parliament and the Council on a single Community framework for the transparency of qualifications and competences (Europass). Report from the Commission to the European Parliament. Brussels, European Commission.

European Union. 2008. Recommendations of the European Parliament and of the Council on the establishment of the EQF for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 6 June.

—. 2009. Recommendations of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). *Official Journal of the European Union*, 18 June.

—. 2013. *Referencing National Qualifications Levels to the EQF*. Update 2013. European Qualifications Framework Series, Note 5. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Petrovsky, A., Rahnema, M. and Ward, F. 1972. *Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris, UNESCO.

Fearnside, R. and Vickers, A. 2014. Potential and limitations of credit accumulation and transfer systems within National Qualifications Frameworks: case studies from Australia and Hong Kong. *SAQA Bulletin,* Vol. 13, No. 2.

Federal Ministry of Education and Research Germany. 2009. Feasibility study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries. International report. *Vocational Training Research*, Vol. 8.

Fien, J. 2014. Education for sustainable development in technical and vocational education and workplace training: Background paper for Decade for Education for Sustainable Development Final Report. Unpublished.

G20 Labour and Employment Ministers. 2012. Conclusions from the meeting held in Guadalajara, Mexico, 17–18 May. Unpublished.

Gallie, M. and Keevy, J. 2014. *Pan-Commonwealth Standards Framework for Teachers and School Leaders.* London, Commonwealth Secretariat.

German Qualifications Framework Working Group. 2011. The German Qualifications Framework for Lifelong Learning. Unpublished.

Gosling, D. 2001. Lost opportunity: what a credit framework would have added to the national qualifications frameworks. *Higher Education Quarterly*, Vol. 55, No. 3, pp. 270–84.

Griesel, H. and Parker, B. 2009. *Graduate Attributes. A Baseline Study on South African Graduates from the Perspective of Employers*. Pretoria, Higher Education South Africa and SAQA.

Hakimi, A. 2013. Quality assurance and accreditation in Yemen. Presentation made to SAQA, Pretoria.

Hanf, G. and Rein, V. 2007. European and National Qualifications Frameworks – a challenge for vocational education and training in Germany. *European Journal of Vocational Training*, No. 42–43, pp. 113–28.

Hart, J. 2009. Cross-referencing qualifications frameworks, Briefing no. 49. Edinburgh, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.

—. 2014. Review of credit accumulation and transfer policy. *SAQA Bulletin*, Vol. 13, No. 2.

HM Treasury. 2006. *Leitch Review of Skills. Prosperity for All in the Global Economy – World Class Skills*. London, HM Treasury.

Honken, N. 2013. Dreyfus five-stage of adult skills acquisition applied to engineering lifelong learning. Presentation for American Society for Engineering Education 120th annual conference and exhibition, 23–26 June, Atlanta, Ga.

Hunt, E., Beaudin, Y. and Malfroy, E. 2009. Substantial difference: implementing a concept. Presentation made at EAIE 2009, Madrid.

Illeris, K. 2003. Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15, No. 4, pp. 167–78.

ILO. 2006. *Glossary of Key Terms on Learning and Training for Work*. Geneva, ILO.

—. 2011. *Skills for Green Jobs: A Global View*. Geneva, ILO.

—. 2012. *Overview of Apprenticeship Systems and Issues.* ILO contribution to the G20 Task Force on Employment. Geneva, ILO.

—. 2014. Research into the impact and relevance of qualifications frameworks to the labour market. Forthcoming.

INSSO. 2013. *Shaping the Global Workforce*. London, INSSO.

Jansen, J. 1999. Why outcomes-based education will fail: an elaboration. P. Christie and J. Jansen (eds), *Changing Curriculum.* Cape Town, South Africa, Juta.

Jessup, G. 1991. *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education mid Training.* New York, RoutledgeFalmer.

Joint Quality Initiative. 2003. Dublin descriptors. Working document of the JQI meeting, Dublin, 18 October 2004.

Keevy, J., Chakroun, B. and Deij, A. 2010. *Transnational Qualifications Frameworks*. Turin, Italy, ETF.

Keevy, J., Charraud, A. and Allgoo, K. 2011. National qualifications frameworks developed in Anglo-Saxon and French traditions. Considerations for sustainable development in Africa. Research report for the ADEA Triennial on Education and Training in Africa, Ouagadougou, Burkina Faso, 27 November – 2 December 2.

Keevy, J. and Jaftha, C. 2014. *Referencing of Qualifications Frameworks: A New Mode of Recognition to Take Note of*. Pretoria, SAQA.

Keevy, J. and Jansen, J. 2010. *Fair Trade for Teachers: Transferability of Teacher Qualifications in the Commonwealth*. London, Commonwealth Secretariat.

King, M. 2007. *Investigating the Use of the Critical Cross-Field Outcomes in the Design of ABET Qualifications and Unit Standards*. Pretoria, SAQA.

Lawson, M. and Askell-Williams, H. 2007. Outcomes-based education. Discussion paper for Association of Independent Schools of South Australia.

Leney, T., Chakroun, B. and Castejon, J. 2009. Qualifications that count: strengthening the recognition of qualifications in the Mediterranean region. Euro-Mediterranean Partnerships Education and Training for Employment project thematic report, Brussels.

Lester, S. 2005. Novice to expert: the Dreyfus model of skill acquisition. www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf (Accessed 31 May 2014.)

Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A., Rose, L. and Gobbi,

M. (eds). 2010. *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Bilbao, Groningen and The Hague.Manabile,

E. 2007. Summary of the revised Bloom's taxonomy. Unpublished.

Marande, H. 2013. The French Qualifications Framework, Implementation experience. Istanbul, 17 April.

Markowitsch, J. and Luomi-Messerer, K. 2008. Development and interpretation of level descriptors of the European Qualifications Framework. *European Journal of Vocational Training*, No. 42-43, pp. 33–58.

Matthews, J. 2013. *Transnational Skills Standards: Tackling the Global Talent Gap*. London, INSSO.

McBride, V. and Keevy, J. 2010. Is the national qualifications framework a broken promise? A dialogue. *Journal of Educational Change*, Vol. 11, pp.193–203.

McGregor, K. 2014. National or international quality standards – or both? *University World News*, Issue 312, 21 March.

Méhaut, P. 2012. The European Qualifications Framework: skills, competences or knowledge?

European Educational Research Journal, Vol. 11, No. 3, pp. 369–81.

Michelson, E. 2014. What do we mean by 'recognition' in recognition of prior learning? Different understandings and purposes between stakeholders. Keynote address at the National RPL Conference, Johannesburg, South Africa, 23–26 February.

Moll, I. 2009. Understanding learning, assessment and the quality of judgments, discussion paper. Pretoria, SAQA.

Mozilla Foundation and Peer 2 Peer University. 2012. Open badges for lifelong learning. Exploring an open badge ecosystem to support skill development and lifelong learning for real results such as jobs and advancement. Developed in collaboration with the MacArthur Foundation. Working document.

MQA. 2011. *Malaysian Qualifications Framework. Point of Reference and joint understanding of higher education qualifications in Malaysia*. Kuala Lumpur, Malaysian Qualifications Authority.

Mukora, J. 2007. Social justice goals or economic rationality? The South African NQF considered in the light of local and global experiences. Unpublished PhD thesis, University of Edinburgh.

National Committee of Inquiry into Higher Education. 1997. Higher Education in the learning society (Dearing Report). London: Her Majesty's Stationery Office.

Naude, L. 2014. Exploring the fundamentals of credit accumulation and transfer: towards a CAT system for South Africa. *SAQA Bulletin*, Vol. 13, No. 2.

NQAI. 2010. National qualifications frameworks and the European overarching frameworks: supporting lifelong learning in European education and training. Report on the Bologna Expert Conference, Dublin Castle, Ireland, 4 June.

NQAUAE. 2012. *Qualifications Framework Emirates Handbook*. Abu Dhabi, NQAUAE.

NQC. 2008. *Investigation into industry expectations of vocational education and training assessment*. Melbourne, NQC Australia.

New South Wales Government Australia. Office of Environment and Heritage. www.environment.nsw.gov.au (Accessed 22 June 2014.)

New Zealand Qualifications Authority. 2013. Comparison table used during the New Zealand– China referencing process. Under development.

Nuffic. 2010. Linking credential evaluation and prior learning assessment and recognition. www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/tbilisi05/mak_ice-plar_EN.asp(Accessed 26 March 2014.)

—. 2012. *European Area of Recognition Manual. Practical Guidelines for Fair Recognition of Qualifications*. The Hague, Nuffic.

OECD. 2007. *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris, OECD.

—. 2010*a*. *Greening Jobs and Skills. Labour Market Implications of Addressing Climate Change*. Paris, OECD.

—. 2010*b*. *Learning for Jobs*. Paris, OECD.

—. 2011*a*. *Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected Desired/Learning Outcomes in Engineering*. Education Working Paper no. 60. Paris, OECD.

—. 2011*b*. *Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected Desired/Learning Outcomes in Economics*. Education Working Paper no. 59. Paris, OECD.

—. 2012*a*. *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris, OECD.

—. 2012*b*. *Mapping Global Value Chains*. *Policy Dialogue on Aid for Trade*. Paris, OECD.

—. 2013. *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, OECD.

—. 2013*b*. Report on the international meeting to consider the relevance of conducting a PISA- VET. Paris, OECD.

—. 2014. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. Paris, OECD.

Pastré, P., Mayen, P. and Vergnaud, G. 2006. La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, No. 154.

QAA. 2012. *Recognition Scheme for Subject Benchmark Statements*. London, Quality Assurance Agency for Higher Education.

QFUK. 2010. Referencing the qualifications frameworks of the United Kingdom to the EQF. London, QFUK.

Raffe, D. 2009. *Towards a Dynamic Model of Qualifications Frameworks.* Discussion document. Geneva, ILO.

—. 2013. What is the evidence for the impact of national qualifications framework?

Comparative Education, Vol. 49, No. 2, pp. 143–62.

Rein, V. 2011. US Degrees Qualifications Profile: a catalyst for transparency, quality and permeability? Reflection on a work in progress. *European Journal of Qualifications*, No. 3.

—. 2014. Comments and proposals on DQP 2.0. Draft document.

SADC. 2011. Towards a Southern African Development Community Qualifications Framework. Concept paper and implementation plan, Technical Committee on Certification and Accreditation. Unpublished.

SAQA. 2000. *The NQF: An Overview*. Pretoria, South African Qualifications Authority.

—. 2006. Credit accumulation and transfer in the context of the South African National Qualifications Framework. An exploratory investigation. *SAQA Bulletin*, Vol. 9, No. 2.

—. 2012. *Policy and Criteria for Recognising Professional Bodies and Registering a Professional Designation for the Purposes of the National Qualifications Framework Act, Act 67 of 2008*.

Pretoria, SAQA.

—. 2012b. Level descriptors for the South African National Qualifications Framework. Pretoria, SAQA.

—. 2014. NQFpedia: Standard Glossary of Terms. www.saqa.org.za (Accessed 2 April 2014.)

Sarauw, L. 2012. Qualifications frameworks and their conflicting social imaginaries of globalisation. *Learning and Teaching*, Vol. 5, No. 3, pp. 22–38.

Scottish Education Department (SED). 1983. *16–18s in Scotland: An Action Plan*. Edinburgh, SED.

SCQF. 2013. *SCQF Employer Levelling Tool*. Glasgow: SCQF.

Serpell, R. 2007. Bridging between orthodox Western higher educational practices and an African sociocultural context. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 1, pp. 23–51.

Spady, W. 1999. Outcomes-based education: critical issues and answers. *SAQA 2000. The National Qualifications Framework and Curriculum Development.* Pretoria, SAQA.

SPBEA. 2009. Report on the regional consultation on the Pacific Qualifications Register. Nadi, Fiji, 28 September to 2 October 2009. Unpublished.

Tawil, S. and Cougoureux, M. 2013. Revisiting learning: the treasure within. Assessing the influence of the 1996 Delors report. Education Research and Foresight Occasional Paper no. 4, January. Paris, UNESCO.

Tippins, N. and Hilton, M. (eds). 2010. *A Database for a Changing Economy. Review of the Occupational Information Network (O*NET)*. Washington DC, National Academy of Sciences.

Tuck, R. 2007. *An Introductory Guide to NQFs: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. Geneva, ILO.

UIL. 2010. *Benchmarking National Learning Cultures on Linking Recognition Practices to Qualifications Frameworks.* Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

—. 2012. *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non- formal and Informal Learning*. Hamburg, Germany, UIL.

UIS. 2011. *International Standard Classification of Education 2011*. Montreal, Quebec, UNESCO Institute for Statistics.

—. 2013. International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013. Consultation Draft. Montreal, Quebec, UIS.

UIS and Centre for Universal Education, Brookings Institution. 2013. *Toward Universal Learning. Recommendations from the Learning Metrics Task Force.* Hamburg, Germany, UIL and Centre for Universal Education.

UNESCO. 1989. Convention on Technical and Vocational Education. Paris, UNESCO.

—. 1996. *Learning: The Treasure Within*. Report of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris, UNESCO.

—. 2002. *Record of the General Conference. 31st Session*. *Paris, 15 October to 3 November 2001. Vol. 1: Resolutions.* Paris, UNESCO.

—. 2006. *Teachers and Education Quality. Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal, UIS.

—. 2012. Shanghai Consensus: Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training 'Transforming TVET: Building skills for work and life', Shanghai, People's Republic of China, 14 to 16 May.

—. 2013. *Contribution to the Development of National and Regional Qualifications Frameworks in Ecowas Sub-Region: Regional Analysis and Perspectives*. Dakar, UNESCO.

—. 2014*a*. *Teaching and Learning: Achieving Quality For All*. EFA Global Monitoring Report 2013/14. Paris, UNESCO.

—. 2014*b*. *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris, UNESCO.

—. 2014*c*. Report on the UNESCO-RCP research workshop on transferable skills in TVET, Shanghai, China, 26 October 2013.

—. 2014d. TVETipedia. Glossary of terms. www.unevoc.unesco.unesco.org (Accessed 30 July 2014.)

UNESCO UNEVOC. 2014. TVETipedia. http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia%20Glossary%20A-Z (Accessed 20 April 2014).

UNESCO and UNICEF. 2013. *Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda.* Report of the global consultation on education in the post-2015 development agenda. New York, UNICEF and Paris, UNESCO.

United Nations General Assembly. 2006. International Migration and Development. Report of the Secretary General (A/60/871). 18 May 2006.

United Nations. 2013. *A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies through Sustainable Development.* Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Developmental Agenda. New York, United Nations.

University of Adelaide. 2014. Guide to writing learning outcomes. www.adelaide.edu.au (Accessed 28 May 2014.)

Uvalic-Trumbic, S. and Daniels, J. (eds). 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, Tx., Academic Partnerships.

Valerio, A. and Pierre, G. 2013. STEP Skills Measurement Project. Course on Poverty and Inequality, 6–7 March.

VRQA. 2008. *The Credit Matric. Building the Bridges*. Melbourne, Victorian Registration and Qualifications Authority.

Vlasceanu, L., Grünberg, L. and Pârlea, D. 2007. Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions. Bucharest, UNESCO Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES). http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf (Accessed 18 November 2014.)

Wenger, E. 2005. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

—. 2007. Learning in communities of practice. Presentation at the Third Annual NQF Colloquium, Pretoria, 5 June.

Wheelehan, L. 2014. Rethinking pathways: why a new approach is needed, a report from Australia. Unpublished.

Winterton, J., Delamare-Le Deist, F. and Stringfellow, E. 2005. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Research conducted for CEDEFOP.

WorldSkills Foundation. 2012. *What Contributes to Vocational Excellence? Characteristics and experiences of Competitors and Experts in WorldSkills London 2011.* Report on the MoVE International research. Madrid, WorldSkills Foundation.

World Bank. 2010. *Stepping Up Skills. For More Jobs and Higher Productivity*. Washington DC, World Bank.

WCED. 1987. *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development* (Brundtland Report). Oxford, Oxford University Press.

World Trade Organization. 2010. Education services. Background note by the Secretariat. Geneva, WTO.

Young, M. F. D. 2005. *National Qualifications Frameworks: Their Feasibility and Effective Implementation in Developing Countries.* Geneva, ILO.

Zub, M. 2013. The application of the learning outcomes approaches across Europe – a comparative perspective: Poland country fiche. Unpublished.

Akronīmu un saīsinājumu saraksts

AAE	Apvienotie Arābu Emirāti
ACTRAV	ILO Strādājošo aktivitāšu birojs
ADEA	Āfrikas Izglītības attīstības asociācija
AIMRN	Augstākās izglītības mācīšanās rezultātu novērtējums
AIR	Atvērtie mācību resursi
AKAS	Amerikas kvalifikācijas apliecinājumu struktūra
AKI	Austrālijas kvalifikāciju ietvarstruktūra
APEC	Āzijas un Klusā okeāna valstu ekonomiskā sadarbība
APQN	Āzijas un Klusā okeāna valstu kvalitātes tīkls
ASEAN	Dienvidaustrumāzijas Nāciju Asociācija
AUN	ASEAN Universitātes tīkls
ĀMAIP	Āfrikas un Madagaskaras Augstākās izglītības padome
BMBF	Federālā izglītības un pētniecības ministrija (Vācija)
CANTA	Karību jūras reģiona valstu asociācijas nacionālās aģentūras
CARICOM	Karību jūras un Klusā okeāna valstu grupa
CDC (KAP)	Karjeras attīstības kompetences
CEDEFOP	Eiropas Profesionālās izglītības un attīstības centrs
CNED	Nacionālā izglītības padome (*Consejo Nacional de Educación*)
COHSOD	Humanitārās un sociālās attīstības padome
COL	Britu Sadraudzības valstu mācīšanās iniciatīva
EAT	Eiropas Atzīšanas telpa
EC (EK)	Eiropas Komisija
ECOWAS	Rietumāfrikas valstu ekonomiskā kopiena
ECVET	Eiropas kredītpunktu sistēma profesionālās izglītības un apmācības jomā
EI	Starptautiskā izglītība
EIF	Eiropas Izglītības fonds
EKI	Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra
ESCO	Eiropas prasmju / kompetenču, kvalifikāciju un profesiju klasifikācija
GATS	Vispārējā vienošanās par pakalpojumu tirdzniecību

GCC	Persijas līča Sadarbības padome
GIPI	Globālās izglītības pirmās iniciatīvas
GPI	Globālā pilsoniskā izglītība
GUĶ	Globālo vērtību ķēde
GUZ	Globālās uzraudzības ziņojums
HECIW	Velsas Augstākās izglītības kredītpunktu iniciatīva
IEBC	Pierādījumos balstītu pārmaiņu institūts
IEC	Starptautiskā elektrotehnikas komisija
IESALC	Latīņamerikas un Karību jūras reģiona valstu Augstākās izglītības starptautiskais institūts
IGKP	Izglītības grādu kvalifikācijas profils
ILO / SDO	Starptautiskā Darba organizācija
IMA	Iepriekšējās mācīšanās atzīšana
INSSO	Starptautiskā prasmju standartizācijas organizācija
IOE	Starptautiskā Darba devēju organizācija
ISCED	Starptautiskā standartizētā izglītības klasifikācija
ISCO	Starptautiskā standartizētā profesiju klasifikācija
ISO	Starptautiskā standartizācijas organizācija
ITUC	Starptautiskais arodbiedrību kongress
IV	Izglītība visiem
JQI	Kopējā iniciatīva kvalitātes nodrošināšanai
KAI	Kompetentā atzīšanas iestāde
KAS	Kvalifikāciju atsauces sistēma
KIHRD	Kvalifikāciju ietvarstruktūras humanitārās rīcības dokuments
KJRVPK	Karību jūras reģiona valstu profesionālās kvalifikācijas
KNCS	Korejas Nacionālais kompetences standarts
KODKR	Klusā okeāna reģiona Dienvidu krasta valstu kvalifikāciju reģistrs
KOKI	Klusā okeāna reģiona kvalifikāciju ietvarstruktūra
KUP	Kredītpunktu uzkrāšana un pārnese
LAMP	Lasīt pratības novērtēšanas un uzraudzības programma
LMTF	Mācīšanās rādītāju darba grupa

MATK	Masveida atvērtie tiešsaistes kursi
MOVE	Profesionālās izcilības modelēšana
MQA	Malaizijas Kvalifikāciju pārvalde
NARIC	Itālijas Nacionālais akadēmiskās atzīšanas informācijas centrs
NIC	Nacionālais informācijas centrs
NICATS	Ziemeļīrijas Kredītpunktu uzkrāšanas un pārneses sistēma
NIIAI	Neformālās un ikdienas izglītības atzīšanas iniciatīva
NKI	Nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras
NPPJ	Nozaru padomes prasmju jautājumos
NPS	Nacionālie profesiju standarti
NQAI	Īrijas Nacionālā kvalifikāciju pārvalde (ko aizstājusi Īrijas Kvalitātes un kvalifikāciju pārvalde)
NQAUAE	Apvienoto Arābu Emirātu Nacionālā kvalifikāciju pārvalde
NQC	Nacionālā kvalitātes padome
NUCCAT	Kredītpunktu uzkrāšanas un pārneses Ziemeļu universitātes konsorcijs
Nuffic	Starptautiskās atzīšanas un sertifikācijas centrs (Nīderlande)
NVQ	Nacionālās profesionālās kvalifikācijas
O*NET	Profesionālās informācijas tīkls
OBE (RBI)	Uz rezultātiem balstīta izglītība
OECD (ESAO)	Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija
PIA	Profesionālā izglītība un apmācība
PIAAC	Starptautiskā pieaugušo kompetenču novēršanas programma
PIA- PMN	Profesionālā izglītība un apmācība – plaša mēroga novērtējums
PISA	Starptautiskā skolēnu kompetenču novērtēšanas programma
PKP	Priekšmetu kritēriju paziņojums
PKV	Prasmju un kompetenču vārdnīca
PPP	Profesionālās pamatkompetences
QAA	Augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas aģentūra
QF-EHEA/ EAIT-KI	Eiropas Augstākās izglītības telpas kvalifikāciju ietvarstruktūra

QFUK (AKKI)	Apvienotās Karalistes kvalifikāciju ietvarstruktūra
QQI	Īrijas Kvalitātes un kvalifikāciju pārvalde
RKI	Reģionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra
SADC	Dienvidāfrikas Attīstības kopiena
SADG	Starpaģentūru darba grupa
SAQA	Āfrikas kvalifikāciju pārvalde
SCOTCAT	Skotijas Kredītpunktu uzkrāšanas un pārneses sistēma
SCQF (SKKI)	Skotijas Kredītpunktu un kvalifikācijas ietvarstruktūra
SEEC	Kredītu uzkrāšanas un pārneses Dienvidanglijas konsorcijs
SKI	Starptautiskā kvalifikāciju ietvarstruktūra
SKIP	Starptautiskais kvalifikāciju ietvarstruktūru process
SOLO	Novēroto mācīšanās rezultātu struktūra
SPBEA	Klusā okeāna reģiona Dienvidu krasta valstu Izglītības novērtēšanas valde
SPS	Starptautiskie prasmju standarti
STEP	Ar nodarbinātību un ražīgumu saistītu prasmju sistēma
SVF	Starptautiskais Valūtas fonds
TAM	Tūkstošgades attīstības mērķi
TPIA (TVET)	Tehniskā un profesionālā izglītība un apmācība
UIL	UNESCO Mūžilgas mācīšanās institūts
UIS	UNESCO Statistikas institūts
UN (AN)	Apvienotās nācijas
UNESCO	Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija
UNEVOC	UNESCO TVET (TPIA) starptautiskais centrs
UNICEF	Apvienoto Nāciju Starptautiskais Bērnu fonds
VKI	Vācijas kvalifikāciju ietvarstruktūra
VRQA	Viktorijas Reģistrācijas un kvalifikāciju pārvalde
VUSSC	Sadraudzības mazo valstu Virtuālā universitāte
WCED	Pasaules Vides un attīstības komisija
WSI	WorldSkills International
WSSS	WorldSkills Standartu specifikācija
ZPK	Zināšanas, prasmes un kompetences

1. pielikums. Terminu vārdnīca

Šajā vārdnīcā piedāvātas definīcijas, balstoties uz plašu literatūras klāstu, jo īpaši darbiem, kas šajā publikācijā citēti atsauču veidā. Tās ne vienmēr sakrīt ar Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas (*UNESCO*) oficiālo pozīciju.

Termins	Ar saturu saistītā definīcija	Komentāri
Salīdzināmība	Vienas kvalifikācijas salīdzinājums ar otru, pamatojoties uz augsta līmeņa kritērijiem, kas ļauj salīdzināmības pakāpi noteikt bez jomas eksperta palīdzības.	Salīdzināmība ir vispārīga novērtējuma forma (t.i. līmenī, kur nav nepieciešams jomas eksperts), ko parasti veic nacionālais informācijas centrs.
Kompetence	Zināšanu un prasmju pielietojums kontekstā; to raksturo, izmantojot mācīšanās rezultātus.	Šī termina izpratni ietekmē uz kompetencēm balstīta pieeja, ko izmanto profesionālajā izglītībā. Galvenie kompetenču veidi ir emocionālās, galvenās un piemērojamās kompetences.
Līdzvērtība	Vienas kvalifikācijas salīdzinājums ar otru, pamatojoties uz izglītības programmu salīdzinājumu, kas ļauj jomas ekspertam noteikt kvalifikāciju līdzības pakāpi.	Līdzvērtību parasti nosaka kompetentās atzīšanas iestādes.
Globālais pilsoniskums	Kopums, ko veido noteiktas kompetences rīkoties kopīgi un atbildīgi, rast globālus risinājumus globālām problēmām un tiekties pēc sabiedrības labuma.	Globālais pilsoniskums ietver arī šādus elementus: • izpratne par piederību cilvēcei; • dažādības cienīšana; • globalizācijas procesa izpratne; • izpratne par visu cilvēku mijiedarbību, globāla mēroga problēmām, kas nav attiecināmas tikai uz konkrētām valstīm; • izpratne par ilgtspēju kā nākotnes pamatjēdzienu; • spriešanas un problēmu risināšanas spējas, izmantojot vairāku viedokļu pieeju; • globālā empātija, solidaritātes izjūta; • ētiska attieksme.
Starptautiskās kvalifikācijas	Kvalifikācijas, kas tiek piešķirtas starptautiskā līmenī, ārpus valsts iestāžu jurisdikcijas.	Šīs nevalstiskās kvalifikācijas piešķir dažādas iestādes, organizācijas un starptautiskie uzņēmumi, kas pārstāv plaša spektra ieinteresētās puses un intereses.
Galvenās kompetences	Vispārīgo zināšanu un prasmju pielietojums dažādās sociālajās, darba un ģeogrāfiskajās vidēs.	Galvenās kompetences sauc arī par būtiskajiem caurviju rezultātiem, pārnesamajām prasmēm.

Termins	Ar saturu saistītā definīcija	Komentāri
Zināšanas	Spēja atcerēties un prezentēt informāciju; to raksturo, izmantojot mācīšanās rezultātus.	Šī termina izpratni ietekmē virzība uz zināšanām balstītu sabiedrību. Galvenie zināšanu modeļi ir empīrisma, ideālisma, racionālisma un konstruktīvisma idejās balstītās zināšanas.
Mācīšanās	Zināšanu, prasmju un kompetenču apgūšana un pārvaldība neformālā vai formālā, valsts vai privātā vidē, tiešsaistē vai kopienās un dzīves situācijās, piemēram, starppaaudžu, savstarpēja mācīšanās un pašmācība.	Šī mācīšanās izpratne tiešā veidā ietekmē mūžilgas mācīšanās jēdzienu.
Mācīšanās rezultāti	Rezultāti, kas norāda, ko izglītības guvējs zina, izprot un spēj darīt pēc mācīšanās procesa pabeigšanas.	Mācīšanās rezultāti tiek galvenokārt formulēti, izmantojot vai nu biheiviorisku, vai konstruktīvistisku pieeju.
Līmeņa apraksts	Mācīšanās rezultātos balstīts formulējums, kas raksturo mācīšanās sasniegumus noteiktā kvalifikāciju ietvarstruktūras līmenī un kas nodrošina vispārīgas norādes par mācīšanās veidiem, kas ir attiecināmi uz attiecīgā līmeņa kvalifikāciju.	Līmeņu izmantošana kvalifikāciju ietvarstruktūrās palīdz uzlabot hierarhiskās un atšķirīgās īpašības starp līmeņiem, kā arī līmeņa robežās. Tie nodrošina kvalifikācijas ar detalizēti izstrādātām vertikālajām un horizontālajām struktūrām (režģi), veicinot vienkāršāku saskaņošanu.
Mācīšanās līmenis	Procesa sarežģītības, mācīšanās pieprasījuma, atbildības, kā arī dažādu mācīšanās veidu piemērošanas palielināšanās.	Mācīšanās līmenis dažādos mācīšanās veidos ir līdzīgs, lai gan ir noteiktas atšķirības.
Tiešsaistes kvalifikācijas apliecinājums	Dažādu indivīda apgūto un pārvaldīto mācīšanās veidu elektroniskā reprezentācija.	Piemēri: *Europass* CV, izglītības pārbaudījumos balstīti mācīšanās apliecinājumi, tiešsaistes nozīmītes un tiešsaistes izglītības dokumenti.
Kvalifikācija	Dažādu mācīšanās veidu apstiprinājums, ko pieprasa indivīds, kurš uzrādījis noteiktus mācīšanās rezultātus.	Kvalifikācijas raksturo dažādus mācīšanās veidus ierobežotā apmērā, tomēr tiek uztvertas kā pieņemams šo mācīšanās veidu apstiprinājums.
Kvalifikāciju ietvarstruktūra	Hierarhiska formālās izglītības programmu pakāpju un ar tām saistīto kvalifikāciju un izglītības dokumentu klasifikācija.	Attīstītākās NKI var veicināt ieinteresēto pušu mijiedarbību, veidojot saskanīgas kvalifikāciju sistēmas un nodrošinot mērķim atbilstošas kvalifikācijas, kā arī sniegt ieguldījumu plašākos kvalitātes nodrošināšanas procesos un tādas izglītības atzīšanā, kas iegūta ārpus formālās izglītības un apmācības, kā arī ierosinot plašākas izglītības reformas. Tās arī palīdz nacionālās kvalifikāciju sistēmas veidot caurskatāmākas ārzemniekiem.

Termins	Ar saturu saistītā definīcija	Komentāri
Mācīšanās atzīšana	Principi un procesi, ar kuru palīdzību personas zināšanas, prasmes un kompetences tiek formulētas un kļūst novērtējamas nolūkā piešķirt izglītības dokumentu, virzīties tālāk izglītības vai karjeras ceļā un noteikt profesionālo statusu.	Atzīšana var notikt, skaidri definējot mācīšanos caur zināšanu, prasmju un kompetenču kodifikāciju kvalifikācijās, bet šis nav vienīgais veids, kā to īstenot.
Kvalifikāciju ietvarstruktūru pielīdzināšana	Process, kā rezultātā veidojas attiecības starp divu kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņiem.	Ar šo procesu valsts iestādes, kas ir atbildīgas par kvalifikāciju sistēmu, sadarbībā ar personām, kas atbildīgas par kvalifikāciju izstrādi un izmantošanu, definē atbilstību starp dažādām kvalifikāciju ietvarstruktūrām.
Reprezentācija	Indivīda apgūto un pārvaldīto mācīšanās veidu rādītājs, tostarp kvalifikācijas, bet ne tikai tās.	Reprezentācija var ietvert kvalifikāciju mainīgās vērtības konkrētā vidē, profesiju standartus, uz kuriem balstās kvalifikācijas, apmēru, kādā sociālie partneri palīdzējuši izstrādāt un novērtēt kvalifikācijas un apmēru, kādā tiek atzīta neformālā un ikdienas izglītība, kā arī izglītības nodrošinātāja kvalitāti un apmēru, kādā mācīšanās ir uzlabojusies kopš kvalifikācijas piešķiršanas.
Prasmes	Spēja darboties konkrētā kontekstā, kas ir aprakstīts, izmantojot mācīšanās rezultātus.	Prasmes ietekmē darba vidē balstīta mācīšanās, izglītības un apmācības sasaiste ar darba tirgu un nodarbinātību. Galvenie prasmju veidi ir pamata prasmes, pārnesamās, tehniskās un profesionālās prasmes.
Caurskatāmība	Apmērs, kādā var identificēt un salīdzināt kvalifikāciju vērtību izglītībā, apmācībā, darbavietā un citur.	Lielāka caurskatāmība tiek panākta ar salīdzināmību (ierobežotāka pieeja), līdzvērtīgumu (plašāka pieeja), un reprezentāciju (augstākais līmenis).
Mācīšanās veidi	Kontekstuāli pierādāmas mācīšanās izpausmes, ko indivīds ir spējīgs apgūt un pārvaldīt.	Termins „mācīšanās jomas" tiek lietots kā sinonīms mācīšanās veidiem. Trīs visbiežāk izmantotās mācīšanās jomas ir zināšanas, prasmes un kompetences.
Globālie atsauces līmeņi	Unikāls zināšanu, prasmju un kompetenču kopums ar pārrobežu raksturu, kas ļauj indivīdam rīkoties sadarbīgi un atbildīgi, rast globālus risinājumus globālām problēmām un tiekties pēc sabiedrības labuma.	Globālie atsauces līmeņi ir īpašs līmeņu apraksta veids, kas darbojas ārpus kvalifikāciju ietvarstruktūrām. Globāla konvencija vai atzīšanas līgums var nākotnē nodrošināt pamatu šī mērķa sasniegšanai.

2. pielikums.
Līmeņu aprakstu jomu un progresa kartēšana

	Jomas				Līmeņi	
	Zināšanas	Prasmes	Kompetences	Citi	Skaits	Progress
Nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras						
Austrālija	Jā	Nē	Jā, bet nav skaidri norādītas: ir atsauce uz zināšanu un prasmju piemērošanu	Vispārīgie mācīšanās rezultāti: pamata prasmes, ar cilvēkiem saistītās prasmes, domāšanas prasmes, personiskās prasmes	1–10	Nav skaidra apraksta: ir atsauce uz sarežģītību un sasniegumu dziļumu
Afganistāna	Jā Zināšanas un izpratne	Jā Prakse un prasmes	Jā Attieksme un kompetences, kas tālāk iedalās vispārējās un kognitīvās prasmēs -komunikācija, IKT, rēķinpratība un autonomija ,atbildīgums un darbs komandā	NA	1–8	Nav skaidra apraksta
Bangladeša (tikai TPIA)	Jā	Jā	NA	Atbildība	1–2 pirms profesionālās izglītības, 1–6	Nav skaidra apraksta
Butāna	Jā Dziļums, sarežģītība un zināšanu izpratne	Jā Zināšanu un prasmju pielietošana	NA	Autonomijas un radošuma līmenis lēmumu pieņemšanā; Prakses plašums un tās pielietošana; Komunikācijas prasmes	1–8	Nav skaidra apraksta

	Jomas				Līmeņi	
	Zināšanas	Prasmes	Kompetences	Citi	Skaits	Progress
Botsvāna	Jā	Jā	NA	Sasniegumi	1–10	Sadalījums pēc mācīšanās procesam nepieciešamās sarežģītības; saistīts ar *ISCED* pakāpēm
Kambodža	Jā	Jā Kognitīvās prasmes; Psihomotorās prasmes; Starppersonu prasmes un atbildība; Komunikācijas prasmes; Informācijas tehnoloģiju jomas prasmes; Rēķinpratība	*	*	1–8	*
Etiopija	Jā	Jā	Jā Sociālās kompetences	Darba apstākļi Neatkarība Radošums	1–10	Nav skaidra apraksta
Gambija	Zināšanas un izpratne	NA	NA	Neatkarība un radošums Prakses apmērs un sarežģītība Nozīmīguma līmenis sadarbībā ar citiem Galvenā loma	Pamata, 1–4	Nav skaidra apraksta
Vācija	Jā (kā daļa no profesionālajām petencēm)	Jā (kā daļa no rofesionālajām kompetencēm)	Jā Profesionālās (tostarp zināšanas un prasmes) Personiskās (sociālās kompetences un autonomijas)	NA	1–8	Zināšanas un prasmes, kas iekļautas profesionālo kompetenču aprakstā Augstāka atsauces līmeņa zināšanās un prasmēs nav obligāti jāietver zemāka līmeņa zināšanas un prasmes
Indonēzija	Jā	Jā	Jā Kā visaptverošas jomas	Zinātne Vispārīgo un specifisko aprakstu sadalījums	1–9	Nav skaidra apraksta
Kosova	Jā	Jā	Plašākas kompetences	Personiskās Atbildība	1–8	Pieaugoša sarežģītība un mācīšanās rezultāti

	Jomas				Līmeņi	
	Zināšanas	**Prasmes**	**Kompetences**	**Citi**	**Skaits**	**Progress**
Malaizija	Jā Zināšanas attiecīgajā jomā	Jā Praktiskās prasmes Sociālās prasmes un atbildība, Komunikācija, vadības spējas un prasmes darbam komandā Problēmu risināšanas kompetences un zinātniska rakstura prasmes Vadības un uzņēmējdarbības prasmes Informācijas vadības prasmes	Nav skaidrs	Vērtības, attieksme un profesionālisms	1–8	Nav skaidra apraksta
Norvēģija	Jā	Jā	Jā Vispārējā kompetence	NA	1–7	Nav precīza izskaidrojuma
Polija	Jā (iekļauj izpratnes apmēru un dziļumu)	Jā (iekļauj problēmu risināšanu un zināšanu praktisko pielietošanu; mācīšanos)	Jā Sociālās (iekļauj identitāti; sadarbību; atbildību)	NA	1–8	Nav precīza izskaidrojuma
Ruanda	Jā Zināšanas un izpratne	Jā (zināšanu un izpratnes pielietošana) Kognitīvās prasmes; Komunikācija, IKT un rēķināšanas kompetences	*	Autonomija, atbildība un darbs komandā	1–7	Nav precīza izskaidrojuma
Dienvidāfrika	Jā, bet nav skaidri norādītas (iekļauj zināšanu apmēru; rakstītpratību, rēķinpratību)	Nē Nav skaidrs	Jā Piemērojamās kompetences	*	1–10	Nav precīza izskaidrojuma, dažas atsauces uz Blūma taksonomiju

	Jomas				Līmeņi	
	Zināšanas	**Prasmes**	**Kompetences**	**Citi**	**Skaits**	**Progress**
Dienvidkoreja	Jā	Jā	Jā	Sarežģītība Darba veikšanas autonomija	*	Nav precīza izskaidrojuma
AAE	Jā	Jā	Jā Autonomija un atbildība Nozīme kontekstā Pašattīstība	NA	1–10	Norāde uz relatīvo sarežģītību un/vai sasniegumu dziļums un nepieciešamā autonomija
Starptautiskās kvalifikāciju ietvarstruktūras						
ASEAN KAS	Jā Zināšanu un prasmju kombinācija		Nav skaidrs	Piemērošana kontekstā Atbildība	1–8	Nav skaidra apraksta
CARICOM	Jā Zināšanas un izpratne	Jā Ikdienas dzīves prasmes; Pielietošana un prakse	Jā Komunikācijas, rēķināšana un IKT; Autonomija, atbildīgums un darbs komandā	NA	Pieeja 1–2, 1–8	Nav skaidra apraksta
***ECOWAS* RKI**	Apraksti vēl nav izstrādāti					
EKI	Jā	Jā	Jā	Plašākas kompetences: autonomija un atbildība; Mācīšanās prasmes; Komunikācijas un sociālās kompetences; Profesionālās un aroda kompetences	1–8	Indikatīvie līmeņi tiek nodrošināti caur „īsajiem rādītājiem"; norādīts arī papildinājums saistībā ar Dublinas aprakstiem
Klusā okeāna reģiona kvalifikāciju atsauces	Jā Kombinētas zināšanas un prasmes		Nē	Piemērošana Autonomija	1–10	Nav skaidra apraksta

	Jomas				Līmeņi	
	Zināšanas	**Prasmes**	**Kompetences**	**Citi**	**Skaits**	**Progress**
EAIT-KI	Jā Zināšanas un izpratne	Jā, bet nav skaidri norādītas; Zināšanu un izpratnes piemērošana	Nav skaidrs	Lēmumu pieņemšana Komunikācijas prasmes Mācīšanās prasmes	Īss cikls, kam seko trīs cikli	Nav skaidra apraksta (Dublinas apraksti)
Starptautiskās kvalifikāciju ietvarstruktūras						
***SADC* RKI**	Jā	Jā	Nav skaidrs	Autonomija un Atbildība	1–10	Nav skaidra apraksta
***VUSSC* SKI**	Netiek izmantotas jomas				1–10	Sarežģītība attiecībā uz mācīšanās apmēru

	Jomas		
	Zināšanas	**Prasmes**	**Kompetences**
Nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras			
Austrālija	Jā	Nē	Jā, bet nav skaidri norādītas: ir atsauce uz zināšanu un prasmju piemērošanu
Afganistāna	Jā Zināšanas un izpratne	Jā Prakse un prasmes	Jā Attieksme un kompetences, kas tālāk iedalās vispārējās un kognitīvās prasmēs -komunikācija, IKT, rēķinpratība un autonomija atbildīgums un darbs komandā
Bangladeša (tikai TPIA)	Jā	Jā	NA
Butāna	Jā Dziļums, sarežģītība un zināšanu salīdzināšana	Jā Zināšanu un prasmju pielietošana	NA
Botsvāna	Jā	Jā	NA
Kambodža	Jā	Jā Kognitīvās prasmes; Psihomotorās prasmes; Starppersonu prasmes un atbildība; Komunikācijas prasmes; Informācijas tehnoloģiju jomas prasmes; Rēķinpratība	*
Etiopija	Jā	Jā	Jā Sociālās kompetences
Gambija	Zināšanas un izpratne	NA	NA
Vācija	Jā (kā daļa no profe-sionālajām kompetencēm)	Jā (kā daļa no profesionālajām kompetencēm)	Jā Profesionālās (tostarp zināšanas un prasmes) Personiskās (sociālās kompetences un autonomijas)

Līmeņi		
Citi	**Skaits**	**Progress**
Nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras		
Vispārīgie mācīšanās rezultāti: pamata prasmes, ar cilvēkiem saistītās prasmes, domāšanas prasmes, personiskās prasmes	1–10	Nav skaidra apraksta: ir atsauce uz sarežģītību un sasniegumu dziļumu
NA	1–8	Nav skaidra apraksta
Atbildība	1–2 pirms profe-sionālās izglītības, 1–6	Nav skaidra apraksta
Autonomijas un radošuma līmenis lēmumu pieņemšanā; Prakses plašums un tās pielietošana; Komunikācijas prasmes	1–8	Nav skaidra apraksta
Sasniegumi	1–10	Sadalījums pēc mācīšanās procesam nepieciešamās sarežģītības; saistīts ar ISCED pakāpēm
*	1–8	*
Darba apstākļi Neatkarība Radošums	1–10	Nav skaidra apraksta
Neatkarība un radošums Prakses apmērs un sarežģītība Nozīmīguma līmenis sadarbībā ar citiem Galvenā loma	Pamata, 1–4	Nav skaidra apraksta
NA	1–8	Zināšanas un prasmes, kas iekļautas profesionālo kompetenču aprakstā Augstāka atsauces līmeņa zināšanās un prasmēs nav obligāti jāietver zemāka līmeņa zināšanas un prasmes

	Jomas		
	Zināšanas	**Prasmes**	**Kompetences**
Indonēzija	Jā	Jā	Jā Kā visaptverošas jomas
Kosova	Jā	Jā	Plašākas kompetences
Malaizija	Jā Zināšanas attiecīgajā jomā	Jā Praktiskās prasmes Sociālās prasmes un atbildība, Komunikācija, vadības spējas un prasmes darbam komandā Problēmu risināšanas kompetences un zinātniska rakstura prasmes Vadības un uzņēmējdarbības prasmes Informācijas vadības prasmes	Nav skaidrs
Norvēģija	Jā	Jā	Jā Vispārējā kompetence
Polija	Jā (iekļauj izpratnes apmēru un dziļumu)	Jā (iekļauj problēmu risināšanu un zināšanu praktisko pielietošanu; mācīšanos)	Jā Sociālās (iekļauj identitāti; sadarbību; atbildību)
Ruanda	Jā Zināšanas un izpratne	Jā (zināšanu un izpratnes pielietošana) Kognitīvās prasmes; Komunikācija, IKT un rēķināšanas kompetences	*
Dienvidāfrika	Jā, bet nav skaidri norādītas (iekļauj zināšanu apmēru; rakstītpratību, rēķinpratību)	Nē Nav skaidrs	Jā Piemērojamās kompetences
Dienvidkoreja	Jā	Jā	Jā
AAE	Jā	Jā	Jā Autonomija un atbildība, nozīme pašattīstības kontekstā

Līmeņi		
Citi	**Skaits**	**Progress**
Zinātne Vispārīgo un specifisko aprakstu sadalījums	1–9	Nav skaidra apraksta
Personiskās Atbildība	1–8	Pieaugoša sarežģītība un mācīšanās rezultāti
Vērtības, attieksme un profesionālisms	1–8	Nav skaidra apraksta
NA	1–7	Nav precīza izskaidrojuma
NA	1–8	Nav precīza izskaidrojuma
Autonomija, atbildība un darbs komandā	1–7	Nav precīza izskaidrojuma
*	1–10	Nav precīza izskaidrojuma, dažas atsauces uz Blūma taksonomiju
Sarežģītība Darba veikšanas autonomija	*	Nav precīza izskaidrojuma
NA	1–10	Norāde uz relatīvo sarežģītību un/vai sasniegumu dziļums un nepieciešamā autonomija

	Jomas		
	Zināšanas	**Prasmes**	**Kompetences**
Starptautiskās kvalifikāciju ietvarstruktūras			
ASEAN KAS	Jā Zināšanu un prasmju kombinācija	Nav skaidrs	Piemērošana kontekstā Atbildība
CARI-COM	Jā Zināšanas un izpratne	Jā Ikdienas dzīves prasmes; Pielietošana un prakse	Jā Komunikācijas, rēķināšana un IKT; Autonomija, atbildīgums un darbs komandā
ECOWAS RKI	Apraksti vēl nav izstrādāti		
EKI	Jā	Jā	Jā
Klusā okeāna reģiona kvalifikāciju atsauces	Jā Kombinētas zināšanas un prasmes	Nē	Piemērošana Autonomija
EAIT-KI	Jā Zināšanas un izpratne	Jā, bet nav skaidri norādītas; Zināšanu un izpratnes piemērošana	Nav skaidrs
***SADC* RKI**	Jā	Jā	Nav skaidrs
***VUSSC* SKI**	Netiek izmantotas jomas		

Līmeņi		
Citi	**Skaits**	**Progress**
Starptautiskās kvalifikāciju ietvarstruktūras		
1–8	Nav skaidra apraksta	
NA	Pieeja 1–2, 1–8	Nav skaidra apraksta
Apraksti vēl nav izstrādāti		
Plašākas kompetences: autonomija un atbildība; Mācīšanās prasmes; Komunikācijas un sociālās kompetences; Profesionālās un aroda kompetences	1–8	Indikatīvie līmeņi tiek nodrošināti caur „īsajiem rādītājiem"; norādīts arī papildinājums saistībā ar Dublinas aprakstiem
1–10	Nav skaidra apraksta	
Lēmumu pieņemšana Komunikācijas prasmes Mācīšanās prasmes	Īss cikls, kam seko trīs cikli	Nav skaidra apraksta (Dublinas apraksti)
Autonomija un Atbildība	1–10	Nav skaidra apraksta
Netiek izmantotas jomas	1–10	Sarežģītība attiecībā uz mācīšanās apmēru

	Jomas		
	Zināšanas	**Prasmes**	**Kompetences**
Citas atzīšanas metodikas			
PIAAC	NA	NA	NA
PISA	Prasmju un zināšanu pārbaude 15 veciem izglītības guvējiem		Studentu kapacitāte zināšanu un prasmju piemērošanai galvenajās jomās
ISCED	Jā	Jā	Jā
ISCO	NA	Kompetences līmenis Kompetences specializācija	NA
LAMP	NA	NA	NA
STEP	Trīs elementi tiek atzīti piecos posmos, kas ir neatņemama kompetenču, kas saistītas ar nodarbinātību un ražīgumu, sastāvdaļa: uzvedības kompetences, izvēlētais virziens un darba tirgus tīrvērte (klīrings)		
***WorldSkills* International**	NA	Augsta līmeņa prasmes	Pratības izcilība

Līmeņi		
Citi	**Skaits**	**Progress**
Citas atzīšanas metodikas		
Rakstītpratība, rēķinpratība, problēmu risināšana	NA	Kompetences līmeņi
NA	NA	Kompetences līmeņi
Mācīšanās pieredze	Trīs līmeņu hierarhija vispārīgās, šaurās un detalizētās jomās, izmantojot četru ciparu kodēšanas shēmu	Izglītības programmas sarežģītības un specializācijas līmenis
NA	Galvenās grupas, galveno grupu apakšgrupas, nelielas vienības	Prasmju līmenis kā sarežģītības noteikšanas funkcija, uzdevumu un pienākumu kopums
NA	1–5	Rakstītpratība / lasīt-pratība piecu līmeņu hierarhijā
Vērsta uz pieciem savstarpēji saistītiem posmiem: sākot no agrīna vecumu nodrošināt, lai visi izglītības guvēji mācās, apgūstot ar darbu saistītas prasmes, ko pieprasa darba devēji, veicinot uzņēmējdarbību un inovācijas un pieskaņojot kompetences piedāvājumu pieprasījumam.	1-5	Pieci savstarpēji saistīti soļi
Koncentrēšanās uz izcilību kā galveno atšķirīgo iezīmi	NA	NA

	Jomas		
	Zināšanas	**Prasmes**	**Kompetences**
Citas atzīšanas metodikas			
O*NET	Jā	Jā	NA
Saskaņošanas projekts (Tuning)	NA	NA	Galvenās kompetences un programmā ietvertās mācīšanās rezultāti, kas uzskatāmi par noderīgiem un nepieciešamiem akadēmiskajā, profesionālajā un/vai profesionālajā jomā.
LMTF	NA	NA	Mācīšanās visiem, vecums un izglītība mācīšanās aspektā, rakstītpratība, rēķinpratība, gatavība mācīties, pasaules pilsonība un mācīšanās iespēju plašums
INSSO	Zināšanas un izpratne	Prasmes	NA
PKP	NA	NA	NA

Līmeņi		
Citi	**Skaits**	**Progress**
Citas atzīšanas metodikas		
Sešas jomas: darbinieka īpašības, darbinieka prasības, pieredzes prasības, profesionālās prasības, darba raksturojums un profesijai specifiskā informācija.	Katra joma organizēta hierarhiskā līmenī	Aprakstu mainīgās daļas taksonomija hierarhiskā kārtībā
Grādu profili, kas sastāv no septiņiem ierakstiem	NA	Ir atsauce uz reģionālo un nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru līmeņu aprakstiem
NA	1-3	Katra no jomām ir aprakstīta progresa līmeņos: agrīnā bērnība, sākumizglītība un turpmākā izglītība
Personiskās kvalitātes	NA	Profesionālās kompetences ģeogrāfiskā attēlošana starptautiskā līmenī
Kritēriji un spējas	Saistīts ar specifiskām kvalifikācijām	Sniedz minimālo standartu vai robežvērtības

3. pielikums. Intervēto personu saraksts

No 2014. gada februāra līdz jūnijam tika intervētas turpmāk norādītās personas (alfabētiskā secībā). Personas, kas bija iekļautas arī ziņojuma projekta atsauču pirmajā kārtā, apzīmētas ar burtu „A". Personas, kas turpmāk piedalījās salīdzinošās izvērtēšanas apspriedē, kas notika 2014. gadā Parīzē no 29. līdz 30. septembrim, apzīmētas atburtiem „SIA".

Agniška Huoņa Domiņčaka	Polija	Nacionālā līmeņa eksperte
Aksels Ērdens	Nīderlande	Kvalifikāciju eksperts
Aleksandrs Gloss	ASV	*O*NET* (SIA)
Aleksandrs Amirī	Itālija	*WorldSkills* (SIA)
Alekss Valerio	ASV	Pasaules Banka
Anita Kremo	Beļģija	Eiropas Komisija
Anna Karla Pereira	Beļģija	Eiropas Komisija
Arjens Deijs	Itālija	*ETF* (A) (SIA)
Brents Ričardsons	Namībija	Kvalifikāciju eksperts
C. V. Čo	Korejas Republika	Nacionālais eksperts
Dāvids Hauijs	Austrālija	*WorldSkills*
Deivids Ačoarena	Francija	*UNESCO* (A) (SIA)
Diāna Būkere	Austrālija	Nacionālā līmeņa eksperte (A)
Džeks Metjūzs	Apvienotā Karaliste	*INSSO*
Dženija Šakltone	Apvienotā Karaliste	*WorldSkills*
Džo Samjuels	Dienvidāfrika	*SAQA* (A) (SIA)
Džons Hārts	Skotija	Kvalifikāciju eksperts (A) (SIA)
Folkers Reins	Vācija	Kvalifikāciju eksperts (A) (SIA)
Gabriella Lopesa	Kostarika	Msur
Helēna Gjola	Francija	*UNESCO* (SIA)
Jens Bjornavolds	Luksemburga	*CEDEFOP* (A) (SIA)
Katrīna Dēlmana	Francija	*UNESCO* (SIA)
Keita Andersone	ASV	Brūkingsa institūts
Kīta Holmsa	Francija	*UNESCO* (SIA)
Liliāna Simioneškū	Francija	*UNESCO* (SIA)
Lomtandazo Mavimbela	Botsvāna	*SADC* sekretariāts
Lorija Fostere Tompsone	ASV	*O*NET* (SIA)
Maikls Aksmens	Šveice	*ILO*
Maiks Kols	Apvienotā Karaliste	Kvalifikāciju eksperts (A)

Marija Jasjunaga	Francija	*UNESCO* (SIA)
Megavati Santoso	Indonēzija	*ASEAN* Sekretariāts (A)
Morella Džozefa	Karību reģions	*CARICOM* (SIA)
Nura Al Matrūši	AAE	Nacionālā kvalifikāciju pārvalde (SIA)
Paulīna Gonzalesa-Pose	Francija	*UNESCO* (SIA)
Roberts Daniels	Francija	*UNESCO* (SIA)
Saimons Bārtlijs	Apvienotā Karaliste	*WorldSkills*
Sallija Messindžere	Apvienotā Karaliste	*WorldSkills*
Sāra Bin Mafuza	Francija	*UNESCO* (SIA)
Sits Čuans Sū	Malaizija	*MQA* (SIA)
Sjūrs Bergans	Francija	Eiropas Komisija
Sobhi Tavils	Francija	*UNESCO* (SIA)
Stamenka Uvalika-Trumbika	Francija	Starptautiskās izgl. eksperte
Stīvens Adams	Apvienotā Karaliste	Kvalifikāciju eksperts
Viljams Torns	Francija	*OECD*
Žilberts Alfaro-Varela	Kostarika	Nacionālais eksperts (SIA)

Uz intervijas jautājumiem tika saņemtas atbildes no šādām personām:

Dženija Šekltone	Apvienotā Karaliste	*WorldSkills*
Džons Hārts	Skotija	Kvalifikāciju eksperts
Folkers Reins	Vācija	Kvalifikāciju eksperts
Lafi Sanervi	Fidži	*SPBEA*
Sandra Hauka	AAE	AAE Kvalifikāciju aģentūra
Zita Fami	Malaizija	Malaizijas Kvalifikāciju aģentūra

4. pielikums. Interviju shēma

Ievads

UNESCO Dienvidāfrikas Kvalifikāciju pārvaldei (*SAQA*) tika pasūtīts veikt vispārēju pētījumu par līmeņu aprakstiem. Pētījumā bija jāveic šādas darbības:

- jāveido pārskats par līmeņu aprakstiem, kas noteikti gan valsts, gan reģionālajās kvalifikāciju ietvarstruktūrās;
- jāveic plaša citos kontekstos, piemēram, longitudinālos pētījumos, starptautiskās kompetences novērtējumos un diagnostiskajos pārskatos izmantoto līmeņu aprakstu kartēšana
- jāidentificē galvenie ar līmeņu aprakstiem saistītie termini, , tos grupējot vārdnīcā.

Šis pētījums izriet no *UNESCO* organizētā 3. starptautiskā kongresa par Tehnisko un profesionālo izglītību un apmācību (TPIA), kas notika Šanhajā 2012. gadā no 14. līdz 16. maijam. Kongresā *UNESCO* Ģenerāldirektorātam tika ieteikts izpētīt iespēju izstrādāt starptautiskās vadlīnijas par kvalifikāciju atzīšanas kvalitātes nodrošināšanu, pamatojoties uz mācīšanās rezultātiem, un noteikt globālo atsauces līmeņu kopumu, lai veicinātu TPIA kvalifikāciju starptautisku salīdzināšanu un atzīšanu. Vēlāk *UNESCO* sadarbībā ar Eiropas Komisiju organizēja semināru „Globālās pārrunas par mācīšanās rezultātos balstīto TPIA kvalifikāciju atzīšanu", kas notika Briselē, Beļģijā, 2013. gadā no 25. septembra (rīta) līdz 27. septembrim (vakaram).

Šajā kontekstā *UNESCO* (PIA nodaļa) uzsākusi izstrādāt pārskatu par līmeņu izmantošanu globālā mērogā. Pētījuma mērķis ir veidot pārskatu par esošo līmeņu aprakstiem valsts un reģionālajā līmenī un veidiem, kā tos izmanto, lai definētu mācīšanās rezultātus un klasificētu kvalifikācijas. Pārskats nodrošinās pamatu pirmajai analīzei par līmeņu aprakstu un mācīšanās rezultātu terminoloģiju dažādās valstīs un reģionos. Pārskats arī ļaus noteikt, cik lielā mērā starpreģionu apraksti saplūst un / vai atšķiras. Papildus darbam par līmeņu aprakstiem ir arī nepieciešams precizēt, kas tiek saprasts ar kvalifikāciju un kā šis jēdziens ir saistīts ar atsauces līmeņiem un mācīšanās rezultātiem.

Lūgums piedalīties intervijā

Dr. Borīns Čekrūns (*UNESCO*) un Dr. Džeims Kīvijs AQA) Jūs intervēs no 30 līdz 45 minūtēm. Ciktāl iespējams, intervija tiks veikta, izmantojot *Skype*, telefona saruna ir iespējama kā rezerves variants. Lūdzu, izskatiet turpmāk norādītos jautājumus, kuri apspriesti intervijas laikā!

Intervijas jautājumi:

1. Īsumā aprakstiet savu iepriekšējo un pašreizējo iesaistīšanos uz mācīšanos rezultātiem balstītas kvalifikāciju ietvarstruktūras attīstībā. Vai tajā ir ietverta līmeņu aprakstu, vai atsevišķos gadījumos aprakstu / mācīšanās metrikas attīstība, kas ir daļa no starptautiskajiem salīdzinošajiem pētījumiem un/vai pārskatiem? Lūdzu, norādiet.
2. Sniedziet pārskatu par līmeņu aprakstiem savā kontekstā. Koncentrējieties uz šādiem jautājumiem:
   a.Vai notika konsultatīvs process, kuram sekoja izmaiņas, kādā apmērā šī izmaiņas notika, un kurš bija iesaistīts šajā procesā?
   b.Kā tika noteiktas līmeņu aprakstu „jomas" vai „kategorijas"?
   c. Vai tika nošķirti jēdzieni „mācīšanās rezultāti", „prasmes" un „kompetences"? Ja jā, lūdzu, sniedziet īsu aprakstu par šo jēdzienu izpratni.
   d. Kādā apmērā tika veikts starptautiskais salīdzinošais / salīdzinošās novērtēšanas darbs?
   e. Vai varat norādīt dažus praktiskus piemērus, kā līmeņu apraksti ir tikuši izmantoti dažādās nozarēs?
   f. Kā līmeņu apraksti ir tikuši „reklamēti" Jūsu kontekstā?
3. Kādi, Jūsuprāt, ir galvenie līmeņu aprakstu izstrādes virzītājspēki?
4. Kāda ir saistība starp mūžilgu mācīšanos un līmeņu aprakstiem? Kā mūžilgas mācīšanās perspektīva ir iekļauta līmeņu definēšanā?
5. Kā ar līmeņu aprakstiem vislabāk atzīt formālo, neformālo un ikdienas mācīšanos?
6. Kādi pasākumi ir jāveic, lai nodrošinātu līmeņu aprakstu atzīšanu Jūsu kontekstā?
7. Kāda ir atšķirība starp aprakstiem, kas izstrādāti nacionālajiem un reģionālajiem mērķiem?
8. Ja uz Jums attiecināms: kā līmeņu apraksti atšķiras no mācīšanās rādītājiem, ko izmanto starptautiskajos salīdzinošajos pētījumos?

9. Visbeidzot, kādas, Jūsuprāt, būs globālo atsauces līmeņu priekšrocības / trūkumi?

a. Kāda ir iespējamība izstrādāt globālos atsauces līmeņus (pamatojums, virzītājspēki u.c.)? Kādi, Jūsuprāt, ir galvenie izaicinājumi?

b. Kāds konsultāciju / veicināšanas process, Jūsuprāt, būtu nepieciešams?

c. Kādi, Jūsuprāt, ir globālo atsauces līmeņu iespējamie mērķi, darbības joma un to galvenie principi?

d. Kādi papildu pētījumi (teorētiskie un empīriskie), Jūsuprāt, ir nepieciešami?

Šajā publikācijā izklāstītajā pētījumā skatīts pārrobežu mācīšanās globālais fenomens ar īpašu uzsvaru uz to, kā, izmantojot uz mācīšanās rezultātiem balstītus līmeņu aprakstus, var tikt atzīti mācīšanās līmeņi. Šis ir pirmais šāda veida pētījums, kas sniedz visaptverošu pārskatu par dažādiem veidiem, kādos mācīšanos var vērtēt un atzīt mūsdienu kontekstā, un vēl svarīgāk, sniedz ieskatu par to, kā mācīšanos var atzīt nākotnē. Autoru centienus kartēt šos procesus atbalstīja pasaules vadošie eksperti, un tie veido nozīmīgu pamatu turpmākajam darbam šajā jomā. Šī grāmata interesēs ekspertus un praktiķus, kas strādā kvalifikāciju atzīšanas jomā, kā arī plašo izglītības un apmācības kopienu un ārpus tās robežām esošās struktūras. Tā ir paredzēta kā avots kvalifikācijas sistēmu reformām un attīstībai nacionālajā līmenī, kā arī reģionālajās un starptautiskajās diskusijās un pilnveides procesos.

ISBN 978-92-3-100138-3