

**INFORMALNO I
NEFORMALNO UČENJE –
ANALIZA I PERSPEKTIVE**

**Esej za raspravu
januar/siječanj 2011. godine**

Babette Loewen

SADRŽAJ

1. Uvod	3
2. Definicija i razgraničenje: formalno, neformalno i informalno učenje.....	4
2.1 Učenje u formalnom kontekstu	5
2.2 Učenje u ne-formalnim kontekstima	6
2.3 Informalno učenje u kontekstu nastavka obrazovanja.....	8
2.4 Informalno i neformalno učenje: definicija	10
3. Razvoj sposobnosti u ne-formalnom obrazovanju.....	13
3.1 Pojašnjenje pojmova.....	14
3.2 Razine i modeli kompetencija	19
3.3 Ekskurs: kritičke opservacije pojma kompetencije u aktualnoj debati	24
3.4 Fokuseranje na kompetencije u okviru razvojne suradnje	26
4. Priznavanje kompetencija: utvrđivanje i vrednovanje.....	29
4.1 Utvrđivanje informalno i neformalno stečenih kompetencija.....	30
4.2 Validacija informalno i neformalno stečenih kompetencija	33
4.3 Priznavanje kompetencija - zaključak.....	36
5. Informalni i neformalni konteksti učenja	37
6. Informalno i neformalno učenje u razvojnoj suradnji.....	48
6.1 Relevantnost informalnog i neformalnog učenja u razvojnoj suradnji.....	49
6.2 Izazovi i pristupi razvojne suradnje.....	50
6.2.1 Izazovi obrazovne politike	51
6.2.2 Potaknuti procese promjena u drugim oblastima razvojne suradnje.....	54
Popis literature	56
RJEČNIK POJMOVA.....	61
Primjeri dokaza kompetencija.....	63

1. Uvod

Obrazovna istraživanja i međunarodna suradnja na obrazovanju dugo se vremena fokusirala samo na formalno obrazovanje, a time na kontekst škole. U svijetlu globalnih ekonomskih, ekoloških i kulturnih promjena posljednjih desetljeća, ove koncepte je potrebno prilagoditi. Mijenjaju se zahtjevi za obrazovanim ponašanjem ljudi, dok aktivni samousmjereni procesi učenja, koji prate život, sve više dolaze u središte pažnje. Ovo se također ogleda u aktualnim konceptima kao što su: „društvo znanja“, „razvoj kompetencija“ ili „cjeloživotno učenje“. Fleksibiliziranje stvarnog života također podrazumijeva i fleksibilizaciju svijeta učenja. Ovo se podjednako odnosi na industrijske zemlje i na zemlje u razvoju.

Zbog ovih promjena, procesi učenja izvan formalnih sistema sve više dobivaju na značaju. Ovaj esej raspravlja će o ovakvim ne-formalnim procesima učenja i mogućim implikacijama koji oni imaju na razvojnu suradnju.

U raspravi o pojmovima o formalnom i ne-formalnom učenju prije svega analizirat ćemo značaj ne-formalnih procesa učenja. Tokom društvenih promjena također se mijanjaju potrebe učenja: u fokusu se pojavljuju nadtematske kompetencije, kako u formalnom tako i u ne-formalnom kontekstu. Ovakvom razvoju kompetencija se do sada davalo premalo društvenog značaja, te je stoga neformalno stečenim kompetencijama potrebno dati više transparentnosti i priznanja. Razvoj kompetencija odvija se u različitim informalnim i neformalnim kontekstima učenja. Ovdje se daje prikaz istih i raspravlja o njihovom značaju. U posljednjem poglavlju izdvojit ćemo nekoliko zaključaka za razvojnu suradnju. Cilj je doprinijeti sveobuhvatnom pristupu obrazovanju, nezavisno od porijekla, roda, nacionalnosti kao i društveno-ekonomske situacije.

„Svi ljudi uče – svjesno i nesvjesno – cijelog svog života. [...] I imaju opravdanu potrebu da njihovo učenje u svim oblicima i na svim mjestima bude priznato i podržano“ (Dohmen 2001)¹.

¹Dohmen, G. (2001): *Informelles Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. BMBF izdanje Bonn

2. Definicija i razgraničenje: formalno, neformalno i informalno učenje

Kada se govori o učenju, procesima učenja ili uspjesima učenja onda se pritom uglavnom misli na (formalni) kontekst učenja u školi. Školsko doba je, međutim, relativno zanemariv vremenski period u usporedbi s cjeloživotnim procesom učenja. Radi se o jednom vremenski vrlo ograničenom, iako značajnom, udjelu u učenju. Veliki dio znanja i kompetencija se stiče u drugim izvanškolskim kontekstima.

Postoji neograničeno obilje situacija učenja izvan škole: ljudi uče na radnom mjestu, u slobodno vrijeme, putem medija, na kursevima večernjih škola, volonterski, rješavanjem aktualnih problema, a eventualno i na greškama. Uče od instruktora/ica, kolega/ica, partnera/ica i konkurenata/ica, roditelja, prijatelja/ica ili od djece. Svi ovi oblici učenja odvijaju se svakodnevno izvan škole.

Od prije nekoliko godina može se promatrati novi interes za ove „druge“ procese učenja; ne-formalno stečene kompetencije dobivaju na značaju – prije nego što su se stvarno etablirale. Da bi se aktualna rasprava o stanju ne-formalnog obrazovanja dala svrstati, kratko ćemo u tekstu koji slijedi opisati **historijat politika obrazovanja i društvenih prilika** ovih promjena:

Sve do 70-tih godina se tema izvanškolskog obrazovanja tretirala samo kao „nuspojava“ onog „pravog, školskog“ učenja. Faure studija UNESCO-a² smatra se pokretačem suočavanja s procesima učenja izvan formalnog sistema obrazovanja. U ovom izvještaju pojavljuju se po prvi put, između ostalog, procjene da se do 70% svih procesa učenja čovjeka odnosi na neformalno učenje koje se odvijaju izvan institucija obrazovanja. Vrijednost ove studije prije svega leži u naglašavanju značaja ne-formalnih procesa učenja kako bi se postiglo otvaranje klasičnih institucija obrazovanja s jedne strane, te naglasio značaj cjeloživotnog (i izvanškolskog) učenja s druge strane.

Obrazovnopolitički stavovi Faure-Komisije UNESCO-a su ponovno uzeti u razmatranje u izvještaju Delors komisije 1996. godine (Delors 1996)³. Najkasnije od predstavljanja Memoranduma EU o cjeloživotnom učenju (2000)⁴, svijest o ne-formalnim procesima učenja raste, dok mnogi konteksti, koji su do tada promatrani u smislu pojmova slobodnog vremena ili volontarizma kao sporedni i nevezani za učenje, doživljavaju novo vrednovanje kao važne okolnosti učenja.

Ova obrazovna rasprava uslijedila je zbog globalnih promjena vezana za razvoj informacijskih društava i društava znanja. Novi mediji omogućili su neposredni prijenos

² Faure, E. (1972) UNESCO-Report: Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris

³ Delors, J. (1996) UNESCO-Report: Learning: The Treasure Within. Paris Deutsch (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Hrsg. von der Deutschen UNESCO-Kommission. Neuwied; Kriftel; Berlin.

⁴ Komisija Europske zajednice (2000): Memorandum o cjeloživotnom učenju. Brisel

podataka, internet omogućuje stalnu dostupnost najaktualnijim znanjima, koja se vrtoglavo dalje razvijaju. To prije svega u radnom životu vodi ka tome da se ljudi moraju redovito stručno usavršavati kako bi u svako doba raspolagali s najnovijim informacijama.

No, za sistem škole ovo je također imalo posljedice: znanje koje je relevantno za radni život predstavlja se u takvom izobilju i fleksibilnosti da se jedva može dalje posredovati. Sadržaji učenja se stoga zamjenjuju upotrebljivim kompetencijama koje nadilaze situacije i teme. Izvanškolsko učenje dobiva, kao nadopunjujući i nadgrađujući oblik učenja, jedno novo i prominentno značenje.

Izvanškolsko, ne-formalno obrazovanje ograđuje se od formalnog obrazovanja i dalje se dijeli na neformalne i informalne procese učenja. Ove pojmove ćemo predstaviti u tekstu koji slijedi i međusobno razgraničiti, kako bi na osnovu razrađenih karakteristika različitih oblika učenja došli do definicije koja će dati okvire ovom eseju za raspravu.

2.1 Učenje u formalnom kontekstu

O pojmu formalnog učenja se u literaturi malo raspravlja. Pojam se odnosi na učenje u nekoj ustanovi formalnog (državnog) obrazovnog sistema, stoga se još govori i o „školskom obrazovanju“. Pod tim pojmom su objedinjeni svi oblici školovanja od osnovnoškolskog do visokoškolskog, uključujući srednje stukovne škole, čiji su nosioci države ili su pak priznate od države, a koje ispunjavaju nacionalne obrazovne propise.

Europska komisija (2001) opisuje formalno obrazovanje kao „*učenje, koje se obično odvija u odgojno-obrazovnoj ustanovi, koje je strukturirano u pogledu ciljeva, vremena i zahtjeva učenja*), te koje vodi ka certificiranju. Formalno učenje je sa stajališta učenika/ce usmjereno ka nekom cilju“⁵ (str.33). Ova definicije uključuje, pored mjesta učenja (institucije), također i stav učenika/ce (namjeru), te nudi pristup koje je prekogranično priznat.

Promatra li se formalno učenje detaljnije moguće je izdvojiti nekoliko specifičnih **kriterija** ovog oblika učenja:

1. Učenje se odvija u nekoj **obrazovnoj ustanovi** i toga je učenik/ca stalno svjestan/na (**svjesno/namjerno učenje**).
2. Sadržaji i ciljevi učenja se orijentiraju prema **nastavnom planu i programu**, koji je unaprijed (eksterno) definiran.
3. Tokom jednog **utvrđenog vremenskog perioda** na odgovarajući način se prati napredak u učenju i **utvrđuju se rezultati učenja**.

⁵ Europska komisija (2001): Saopštenje Komisije: Stvoriti europski prostor za cjeloživotno učenje. Brisel

4. Postizanje cilja učenja se potvrđuje **certifikatom** (diplomom/svjedodžbom), koja omogućuje prelazak u sljedeći razred ili stepen, u neku napredniju obrazovnu ustanovu, ili obavljanje nekog zanimanja.
5. **Nastavnici/ce**, koje su zaposlene u formalnim institucijama, **su posebno obrazovani** i moraju posjedovati prizate diplome (u pravilu visokoškolsku diplomu).

Formalno učenje ogleda se u pravilu u osnovnom obrazovanju svake zemlje. Srednje i visoko obrazovanje također pretežno uređuje država. U slučaju strukovnog obrazovanja u različitim zemljama nailazi se na po snazi različitu formalizaciju, te se zbog toga tek djelomično može svrstati pod formalno obrazovanje.

2.2 Učenje u ne-formalnim kontekstima

Polazeći od definicije formalnog učenja u obrnutom zaključku moglo bi se izvući da svo učenje koje se odvija izvan ovog formalnog, odnosno školskog konteksta, jeste neformalno učenje. Ali većinu situacija iz kojih se uči potrebno je dalje razgraničiti. U tom smislu se nametnulo razlikovanje između neformalnog i informalnog učenja. Međutim, u daljnjem tekstu se također razlikuje i pojašnjava implicitno, slučajno i (samo-)usmjereno učenje⁶.

U mnogim izvorima se može iznova naići na definiciju Europske komisije (2001.) kao referentnu definiciju. Ona razlikuje formalno, neformalno i informavno učenje. Ovdje ćemo samo raspravljati o posljednja dva učenja:

Neformalno učenje:

„Učenje, koje se ne odvija u obrazovnim ustanovama ili srednjim strukovnim školama i za koje se obično ne dobija certifikat. Istovremeno je sistematično (u pogledu ciljeva, trajanja i sredstava učenja). Sa stajališta učenika/ice usmjereno je ka izvjesnom cilju.“

(Europska komisija 2001., str. 33)⁷

Informalno učenje:

„Učenje koje se odvija u svakodnevnom životu, na radnom mjestu, u obiteljskom krugu, ili u slobodno vrijeme. Ono nije (u smislu ciljeva učenja, vremena ili poticaja učenja) strukturirano i u pravilu ne vodi ka certificiranju. Informalno učenje može biti ciljano, ali je u većini slučajeva nenamjerno/nesvjesno.“

(Europska komisija 2001., str. 35)

Neformalno učenje se, suprotno formalnom učenju, opisuje kao nezavisno od obrazovnih institucija. No, ipak mu je potreban sistem odnosno struktura. Istu možemo naći, na primjer, na večernjem kursu računara, grupi za učenje, ili kursu stranog jezika. Sticanje znanja se događa vrlo svjesno, pri čemu učenik/ca ostvaruje neki cilj učenja.

⁶ Ovi (i ostali) pojmovi se navode u Rječniku pojmova.

⁷ Europska komisija (2001): Saopštenje Komisije: Stvoriti europski prostor za cjeloživotno učenje. Brisel

Informalno učenje se, nasuprot neformalnom, opisuje kao nesistematično učenje u svakodnevnom životu. Suprotno neformalnom učenju u većini slučajeva nije namjerno/svjesno.

Razlike između informalnog i neformalnog učenja su, međutim, malo nejasne i skoro isključivo zasnovane na namjeri i strukturi. Ovdje je zanimljiva još jedna definicija EU-a, koja je 2000. godine objavljena u Memorandumu o cjeloživotnom učenju:

*„**Neformalno učenje** odvija se izvan glavnih sistema općeg i strukovnog obrazovanja i ne vodi nužno sticanju formalnog obrazovanja. Neformalno učenje može se odvijati na radnom mjestu, kao i u okviru aktivnosti organizacija i grupa civilnog društva (npr. organizacije mladih, radnički sindikati i političke stranke). Također, organizacije ili usluge koje su osnovane kao dopuna formalnih sistema, mogu služiti kao mjesta neformalnog učenja (npr. kursevi umjetnosti, muzike i sporta, ili privatne instrukcije tutora za pripremu ispita).“*

*„**Informalno učenje** je prirodna prateća pojava svakodnevice. Za razliku od formalnog i neformalnog učenja, kod informalnog učenja ne radi se nužno o namjernom učenju, te stoga možda niti sam učenik/ca nužno isto ne shvaća kao proširenje svoga znanja ili svojih sposobnosti.“*

(Komisija Europske zajednice 2001., (str.9))⁸

Ova definicija u kategoriju **neformalnog učenja** uključuje mnoge procese učenja, koji spadaju u klasično „slobodno vrijeme“ (npr. organizacije mladih ili kulturna ponuda), te time, pogotovo za pojam neformalnog, jasno prevazilazi ranije citiranu a kasnije i objavljenu definiciju. Ovdje je, međutim, važno da je neformalno učenje **uvijek namjerno**, to jest da je učenik/ica svjestan procesa učenja odnosno uči ciljano.

Informalno učenje se odvija u situacijama koje se nužno ne percipiraju kao situacije učenja. Kada osoba koja uči doživi neko iskustvo, dakle nešto novo vidi, čuje ili uradi, a nakon toga tu situaciju reflektira, onda iz takvog iskustva nenamjeravano nastane naučeno iskustvo, t.j. može se svjesno primjeniti u sličnoj situaciji i razviti u strategiju djelovanja.

Informalno učenje se na primjer sastoji od: promatranja, isprobavanja, čitanja, korištenja medija, hospitacija, prakse, posjeta stručnim sajmovima, razmjene i konzultiranja. Time se informalno učenje opisuje kao vrlo **individualno** i **ovisno je o osobi**.

U obje definicije se pak polazi od toga da informalno učenje također može biti namjerno/svjesno: Kada mladi ljudi svjesno „kopiraju“ primjenu određenih računarskih programa od drugih mladih ljudi, ili kada susjedi vide neke zanatske vještine od drugih susjeda, onda je to učenje informalno, ali istovremeno učenje s namjerom.

Informalno učenje se prema tome može ocijeniti kao **učenje bez instruiranja**, koje se odvija izvan formalnih obrazovnih institucija. Ono nastaje, na primjer, pri rješavanju nekog konkretnog problema i naknadnog reflektiranja. Kvalitet informalnog učenja uvijek ovisi o vanjskim poticajima: „*isto kao što je formalno učenje povezano s učiteljem/tutorom koji*

⁸ Europska komisija (2001): Saopštenje Komisije: Stvoriti europski prostor za cjeloživotno učenje. Brisel

podučava, tako je informalno učenje upućeno na okolinu koja predstavlja poticaj i podršku učenju“ (Dohmen 2001., str.19)⁹.

2.3 Informalno učenje u kontekstu nastavka obrazovanja

Promatrajući neformalno učenja uočljivo je da se u nekim izvorima u literaturi ne pravi razlika između neformalnog i informalnog učenja. Prije svega, u vezi sa strukovnim (i unutar poduzeća) usavršavanjem, čini se da se nametnulo razgraničenje samo između informalnog i formalnog učenja; pojam „neformalnog“ se ne koristi. Ovakva okolnost katkada otežava usporedbu tekstova koji svoju argumentaciju baziraju na različitim osnovama. U sljedećem poglavlju kratko ćemo predstaviti na kojim se pretpostavkama temelji ova dvodijelna definicija (u poređenju s trodijelnom definicijom). Istovremeno se moraju promatrati kriteriji koji leže u osnovi iste definicije, kako bi se eventualno približili za dalje određivanje pojmova neformalnih procesa učenja.

U aktualnim javnim diskursima se pojam informalnog učenja često koristi u vezi sa stručnim (unutar nekog poduzeća) daljnjim usavršavanjem. Razlog ovomu su uvjeti radnog okruženja koji se stalno mijenjaju, koji sve više zahtijevaju da se nakon izučene struke hvata u koštac s novinama na području računarske tehnologije, naučnog razvoja ili političkih trendova, kao i da se stepen znanja redovito ažurira. U okviru daljnjeg stručnog usavršavanja se polazi od toga da će svako dobrovoljno učiti, te se samo pravi razlika da li se to učenje nudi organizirano, ili se odvija individualno, a time i informalno.

Ovo ima svoje obrazloženje, između ostalog, u životnom periodu kada se stručno obrazovanje i daljnje usavršavanje događa . U odrasloj dobi formalno školsko obrazovanje ne predstavlja realnu mogućnost učenja. Učenje je generalno moguće samo izvan škole. Da bi se razlikovali oblici učenja u fokus se moraju staviti okvirni uvjeti učenja. Razlika se pravi između „formalnog“ konteksta (u smislu formalno organiziranog konteksta učenja) i informalnog konteksta (neorganizirano, odnosno samo-organizirano).

U okviru usavršavanja unutar neke organizacije/poduzeća **formalno učenje** odvija se onda kada, na primjer, neko poduzeće ponudi usavršavanje za sve uposlenike/ce. Ovdje je kontekst učenja sličan gore opisanom formalnom učenju: postoji osoba koja instruiru i postoji vremenski okvir, a cilj učenja se definira eksterno (odnosno unutar poduzeća), a kurs završava za sve učesnike/ce izdavanjem certifikata. Formalnost je odvojena od (državnog) sistema škola i odnosi se na organizirani oblik učenja.

Iz ovoga proizilazi najvažnija razlikovna osobina gore opisanih pristupa: formalno učenje **nije vezano za kontekst obrazovne ustanove**, nego se može odvijati i u drugim okolnostima,

⁹ Dohmen, G. (2001): Informelles Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF Hrsg. Bonn

npr. unutar daljnjeg usavršavanja u nekom poduzeću, ili na večernjem kursu neke nevladine organizacije. Sve dok postoje ovi (**formalno organizirani**) **okvirni uvjeti**, učenje se ocjenjuje kao formalno.

Informalno učenje, u smislu obrazovanja odraslih, odnosi se na sve kontekste učenje, koji nisu planirani ekterno (ili nastavnim planom i programom), ali su sa stajališta učenika/ce ipak ciljani i svjesni, te – putem refleksije – također dovode do sticanja znanja. Kako bi držali korak s aktualnim znanjima u struci i iste neprekidno ažurirali, suradnici/ce vode razgovore s kolegama/ciama, zajedno rješavaju probleme, čitaju stručne publikacije, posjećuju seminare i konferencije, ili eventualno hospitiraju u drugim odjelima.

Informalno učenje odnosi se, prema tome, na **reflektirani i samoorganizirani oblik** učenja. To se prije svega ogleda kroz **individualnost**: Stalnim novim dojmovima, impulsima i iskustvima razvijaju se lično oblikovani stavovi i sudovi. To omogućuje pojedincu da „**se potvrdi u svojoj životnoj i radnoj sredini kao osoba s vlastitim mišljenjem i vlastitom savješću**“ (Pries 2004, str. 33)¹⁰.

Ukoliko se informalno učenje promatra u kontekstu obrazovanja odraslih, odnosno daljnjem stručnom usavršavanju, vlastita odgovornost i vlastita organizacija dobijaju iznadproporcionalni značaj. „*Informalno učenje se karakterizira time da onaj/ona koja uči na osnovu problema djelovanja i/ili interesa, kojeg je sama postavila i koje smatra relevantnim, sebi postavlja ciljeve (učenja), za čiju realizaciju sebi razrađuje plan rada, bolje rečeno aktivnosti učenja, samostalno ih sprovodi, pritom odlučuje kako će se nositi sa poteškoćama učenja kada nastupe, i konačno utvrđuje kada će na takav način usvojene kompetencije smatrati zadovoljavajućim za realizaciju cilja učenja*“ (Kaiser 2007., str. 88)¹¹.

Ako se učenje, suprotno gore opisanom, ne isplanira na vlastitu odgovornost i ciljano, onda se informalno učenje događa „slučajno“. To se u ovom kontekstu kao podgrupa informalnog učenja označava kao **slučajno učenje**. Ono je nereflektirano i nenamjeravano, doživljaj ostaje slučajan; pravila i zakonitosti se ne prepoznaju i ne mogu se prenijeti na druge kontekste. Slučajno učenje događa se „u hodu“, često na rubu dnevnih rutina (v. Overwien 2005.¹² i Dohmen 2001.).

Ovako sažet opis osnovnih pretpostavki obrazovanja odraslih i stručnog daljnjeg usavršavanja ovdje služi kao obrazloženje zašto mnogi pristupi ne pristaju na definiciju neformalnog učenja, odnosno kakve još definicije formalnog i informalnog učenja postoje.

¹⁰ Pries, M. (2004): Eine Art Zukunftspädagogik. Zur erziehungswissenschaftlichen Neuorientierung der Freizeitpädagogik im 21. Jahrhundert in: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg): Časopis Erziehungswissenschaft – sveska 29 (2004) <http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft29/beitrag4.pdf>

¹¹ Kaiser, R. (2007): Informelles Lernen – informelle Lerner in: Kaiser, A./Kaiser R./Hohmann R.: Lerntypen - Lernumgebung – Lernerfolg. Bielefeld

¹²Overwien, B. (2005) in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrg. Heft 3/2005, S. 339 – 355: ključna riječ: informalno učenje

Podastrijeti tekst međutim prati trodijelno diferenciranje, budući da se ono može koristiti nezavisno od konteksta. Naglasak individualnosti informalnog, odnosno općenito ne-formalnog, konteksta učenja u ovom projektu je značajan kriterij, koji treba ući u slijedeće pojmovno određivanje.

2.4 Informalno i neformalno učenje: definicija

Podastrijeti esej za raspravu bavi se pitanjem mogućeg poticanja mladih i odraslih koji ne sudjeluju (ili ne mogu sudjelovati) u formalnom obrazovanju svoje zemlje. Koje su to mogućnosti za postizanje dodatnog znanja i razvijanja osnovnih kompetencija? Kako se može doći do pristupa kvalificiranijem zanimanju i/ili eventualno možda formalnom obrazovanju? Pod ovom premisom dvodijelna diferencijacija između formalno organiziranog i informalnog učenja gubi na značaju, budući da su ove definicije prvenstveno usmjerene na stručno usavršavanje. Kada su ljudi nezaposleni i vrlo ograničeno raspoložu reflektiranim iskustvima učenja, nerealistično je očekivati da ciljani procesi učenja mogu biti postignuti samo putem informalnog (a prema ovome pristupu samousmjerenog) učenja.

Definicija pojma ne-formalnog učenja korištena u Memorandumu o cjeloživotnom učenju Komisije Europske Unije (2000.)¹³ međutim omogućuje referencu na životnu situaciju najraznolikijih ciljnih grupa. Tamo se eksplicitno navodi u kojim ne-formalnim institucijama, naime npr. u organizacijama mladih ili političkim strankama, se može odvijati neformalno obrazovanje, te na koje se (životnobliske) komplekse tema može nadovezati.

U raspravi o različitim definicijama postoji puno zanimljivih kriterija koji se dalje moraju razraditi. Za okvire ovog eseja čini se da su u ovom kontekstu važne reference na **mjesto učenja, namjeru učenja** i na osobu koja uči (**individualnost**).

Da bismo pregledno predstavili tri različita oblika učenja, usporedili smo njihove specifične karakteristike u slijedećoj matrici:

¹³ Europska komisija (2001): Saopštenje Komisije: Stvoriti europski prostor za cjeloživotno učenje. Brisel

	Formalno učenje	Neformalno učenje	Informalno učenje
Proces učenja	Instruirana pedagoška ponuda koja je eksterno planirana	Instruirana pedagoška ponuda, organizirana prema potrebi	Neorganizirano, situacijsko
Sadržaji učenja	Od teorije do prakse	Od prakse do teorije, pristup životnim situacijama	Praktično znanje/ doživljeno znanje
Orijentacija ka ulaznim/izlaznim informacijama	Pretežno usmjerena ka ulaznim informacijama	Pretežno usmjerena ka izlaznim informacijama	Izlazne informacije
Namjera	namjerno	namjerno	Rijetko namjerno, usmjereno na rješavanje problema
Individualnost	Učenje u grupama (iste starosne dobi)	Učenje u grupama (različitih životnih dobi)	Individualni proces učenja
Fleksibilnost	Neznatna fleksibilnost (sadržaji učenja su utvrđeni, nastava je vezana za mjesto škole)	Veća fleksibilnost (sadržaji i mjesta učenja su fleksibilni)	Vrlo visoka fleksibilnost
Certifikat	Obavezan certifikat	Certifikat moguć	U pravilu bez certifikata
Financiranje	U pravilu državno, ovisno o kontekstu zemlje traži se plaćanje školarine	Ponuda nevladinih institucija, sa ili bez plaćanja	Nije potrebno financiranje
Pristup i dobrovoljnost	Pristup obavezan (školska obaveza), međutim u ovisnosti od zemlje ograničan (geografski, ekonomski, starosna dob, spol i ispunjenje formalnih kriterija)	Pristup dobrovoljan i u pravilu ima postavljen nizak prag	Dobrovoljan, moguć za sve ljude

Iz pregleda ovih karakteristika različitih oblika učenja može se izvući definicija koja će predstavljati osnovu za slijedeće poglavlje:

DEFINICIJA

Formalno učenje odvija se u (visoko) formaliziranoj strukturi (obrazovnim/odgojnim ustanovama). Slijedi eksterne prethodno zadate strukture i općenito se nudi grupama. Ciljevi učenja su definirani, preispituju se i vode do certifikata/diplome, koja osposobljava za daljnje obrazovanje i/ili prijem na posao. Učenje je ciljano i svjesno. Nastavnici/ce moraju zadovoljavati formalne kriterije.

Neformalno učenje odvija se u (manje formaliziranim) organizacijama ili grupama. Okvirni uvjeti, strukture, tempo učenja i oblik nastave mogu znatno varirati, a u pravilu se prilagođavaju potrebama ciljne grupe. Na taj način mogu se uspostaviti jasni životni i iskustveni konteksti. Certifikati se rijetko (i većinom nevezano za formalni sistem) izdaju. Učenje je ciljano i svjesno.

Informalno učenje se odvija u svakodnevnim situacijama, koje se većinom ne shvaćaju kao situacije učenja. Razvija se iz situacije odnosno iz rješavanja nekog problema, stoga nije namjeravano a tek preko reflektiranja dovodi do procesa učenja. Takvo učenje je oblik individualnog učenja i vezano je za pojedinca. Učenje može također biti ciljano. Certifikati se ne dodjeljuju.

3. Razvoj sposobnosti u ne-formalnom obrazovanju

Posljednjih godina je debata o obrazovanju, kako u formalnom tako i u ne-formalnom dijelu, jako oblikovana pojmom kompetencija. Razlog ovakvog razvoja je, prije svega, promjenjeni odnos prema znanju u „postmodernom svijetu“. U informacijskom vremenu stepen znanja u mnogim tematskim oblastima ima samo ograničenu postojanost. Stoga je sve više važno posjedovati kompetencije koje omogućavaju da se djeluje u neuobičajenim situacijama, kao i sa novim i aktualnim informacijama.

Istovremeno, u razdoblju individualizacije društva, učenje i obrazovanje sve više prelaze u odgovornost pojedinca (usp. Lipski 2004.)¹⁴. Značaj „mekih sposobnosti“ i interdisciplinarne kvalifikacije u ovakvom kontekstu stalno raste (usp. Reichenbach 2007.)¹⁵.

Za određivanje obrazovanja jednog čovjeka ranije je u središte postavljano samo sadržajno „znanje“, a propitivano je u kojoj mjeri sposobnosti i znanja iz nastave mogu biti reproducirana (usp. Tully 2004.)¹⁶. Od sredine prošlog stoljeća postepeno u raspravu o obrazovnoj politici ulaze druge ciljne dimenzije koje postavljaju temelje, kao npr. sposobnost kritičkog mišljenja, sposobnost rješavanja problema i sposobnost za suradnju (usp. Klieme 2004.)¹⁷. Ovakav razvoj se nastavio, a od 80-tih godina postaju popularni pojmovi kao što su „prenosive ključne kvalifikacije“ ili koncepti kao što su „naučiti učenje“. *„Ovaj trend je na koncu pojačan programima testiranja OECD-a koji se bave takozvanim „life skills“, koje bi trebale mladima omogućiti da izađu na kraj sa suvremenim i budućim zahtjevima svakodnevnog, privatnog i poslovnog života, kao građani, te u smislu cjeloživotnog daljnjeg učenja“* (Klieme 2004., str. 10).

U međuvremenu je „razvoj kompetencija“ postao središnji pojam u međunarodnoj raspravi o obrazovanju. Ministri obrazovanja OECD-a (2001.) također smatraju razvoj kompetencija nezaobilaznom za društvo koje se temelji na znanju. *„Naš cilj se sastoji u tome da svim građanima omogućimo sticanje kompetencija – kako osnovnih kvalifikacija kao pretpostavki za daljnje učenje, tako i zahtjevnijih duhovnih i socijalnih kompetencija, koje su nezaobilazne za sudjelovanje u društvu znanja“*¹⁸ (str.3).

Razvoj kompetencija je osnova nastavnog plana i programa formalnog obrazovanja, prije svega u europskom prostoru. Ove ćemo se rasprave, međutim, u tekstu koji slijedi, samo

¹⁴ Lipski, J. (2004): Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur in: Hungerland, B./Overwien, B.: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden

¹⁵ Reichenbach, R (2007): Soft skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens in: Pongartz/Reichenbach/Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld

¹⁶ Tully, C. (2004): Lernen im Wandel – Auf dem Weg zu einer Lernkultur der Informationsgesellschaft? In: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden

¹⁷ Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus Pädagogik 6 (2004), S. 10-13

¹⁸ Ministri obrazovanja OECD-a (2001): Investirati u kompetencije za sve. Paris.

periferno dotaknuti. Umjesto toga, fokus se skreće u smjeru ne-formalnog učenja, kako bi se naglasio značaj razvoja kompetencija u neformalnoj i informalnoj oblasti.

3.1 Pojašnjenje pojmova

Da bi se približili pojmu kompetencija najprije ćemo u tekstu koji slijedi razgraničiti pojam obrazovanja, kao „okvira“ razvoja kompetencija. Rasprava i definicija pojma kompetencija se nadovezuje.

Pojam obrazovanja

Obrazovanje ima za cilj vođenje autonomnog života, skoro u svim oblastima života, u konkretno zadatom društveno-kulturnom kontekstu. „*To obuhvaća samostalno vođenje života u pogledu profesionalne egzistencije, ali isto tako u pogledu partnerstva, vlastite djece, kao i sudjelovanja u društvu, društvene opstojnosti, ali i razvoja vlastite ličnosti*“ (Rauschenbach i.dr. 2004., str. 345)¹⁹. Obrazovanje je u tom smislu proces koji s jedne strane prati obrazovanje odnosno rast subjekta, a istovremeno prati i društvene potrebe.

Društvena potreba ogleda se u formalnom školskom sistemu: to su institucije, koje su odgovorne za posredovanje obrazovanja u smislu društveno priznatog i prihvaćenog oblika.

Pored društveno formaliziranih procesa obrazovanja potrebni su također individualni procesi obrazovanja koji će poticati sposobnosti djelovanja, kritičke sposobnosti, sposobnost samoodređenja, te na taj način doprinijeti slobodnom i samoodređenom razvoju pojedinca.

Izvan toga se često opisuje i treća ciljna dimenzija obrazovanja: sposobnost obavljanja nekog zanimanja. Ta je obrazovna dimenzija posebno usmjerena na budućnost, koja se također - ovisno o pristupu i u kontekstu razvojne saradnje – često postavlja u prvi plan rasprave o obrazovanju.

Ako obrazovanje dakle hoće dati doprinos postizanju **tri ciljne dimenzije**:

- **ličnosti,**
- **sudjelovanju u društvu i**
- **sposobnost obavljanja nekog zanimanja**

onda mu je potreban sveobuhvatan pojam obrazovanja. Ljudi u okviru obrazovanja moraju sticati kompetencije, koje izvan obrazovnih situacija također imaju „primjenu“, koje su dakle primjenjive i na nepoznate i složene situacije i životne kontekste, a koje su se eventualno dokazale kao dobra osnova za daljnje (cjeloživotno) učenje. Neophodne su kompetencije

¹⁹ Rauschenbach, T.; Leu, H.-R.; Lingenauber, S.; Mack, W.; Schilling, M.; Schneider, K.; Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. DJI München.

koje osposobljuju pojedinca za orijentaciju i produktivno ophođenje s pluralnošću i promjenama (usp. Radna grupa Forum obrazovanja 2002.)²⁰.

Obrazovanje opisuje proces koji se ne ograničava na rast informacija nego ima za cilj cjelovito i sveobuhvatno obrazovanje ličnosti. „*Kao rezultat ovog procesa obrazovanje podrazumijeva **obrazovanje individualne ukupnosti usvojenih kompetencija u životnim aktivnostima***“ (Kirchhöfer 2004., str. 32)²¹.

Pojam kompetencije

Općevrijedeća definicija pojma kompetencije se u literaturi ne može naći. Nalaze se različite, djelomično oprečne definicije (usp. Böhm u.a. 2009)²². Prijevod pojma sa „sposobnost“ ili „vještina“ s jedne strane ili „odgovornost“ i „ovlaštenje/kapacitet“ s druge strane vodi samo pojačavanju nepreciznosti.

Neke definicije pokušavaju pojam kompetencije objasniti drugim pojmovima. Ministri obrazovanja OECD-a opisuju kompetenciju, na primjer, kao konglomerat sazdan od znanja, kvalifikacija, načina ponašanja i sistema vrijednosti (usp. Ministri obrazovanja OECD-a 2001., str. 1)²³. Ova definicija sadrži druge pojmove koji se opet moraju objašnjavati i međusobno razgraničavati. Prije svega sporan je pojam kvalifikacije kao pojašnjenje za kompetenciju, različiti autori/ce koriste ovaj pojam, upravo suprotno, za razgraničavanje pojma kompetencije²⁴.

F. E. Weinert je 2001. godine formulirao danas u Njemačkoj najčešće citiranu varijantu. U skladu s tim su kompetencije „*one kojima raspolažu pojedinci i putem kojih su se naučili kognitivnim sposobnostima i vještinama u cilju rješavanja problema, kao i za njih vezane motivacijske, voljne i društvene vještine i sposobnosti, koje se u različitim situacijama uspješno i odgovorno mogu iskoristiti za rješavanje problema*“ (Weinert 2001²⁵, str. 27; usp. Klieme 2004²⁶ i von Saldern 2007.²⁷).

U ovoj složenoj i zahtjevnoj definiciji se prije svega treba naglasiti **spremnost pojedinca** kao pretpostavka za upotrebu neke kompetencije. S druge strane, ovu definiciju kritiziraju da je

²⁰ Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung II. Bonn

²¹ Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin

²² Böhm, J./ Görl-Rottstädt, D./ Wiesner, G. (2009): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern – Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. Im Internet: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/REPORT.pdf

²³ Ministri obrazovanja OECD-a (2001): Investirati u kompetencije za sve. Paris.

²⁴ Razgraničenje pojmova kompetencija i kvalifikacija se opširnije navodi u nastavku teksta.

²⁵ Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel

²⁶ Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus Pädagogik 6 (2004), S. 10-13

²⁷ von Saldern, M. (2007): Die Bildungsstandards des Landes Hessen hier: Schulen für Erwachsene (Gutachten) Institut für Sozialwissenschaftliche Studien e.V. Lüneburg

preopćenita i neusklađena s ustaljenim diferenciranjem kompetencija (npr. lične kompetencije, socijalne kompetencije, itd.) (usp. von Saldern 2007.).

Erpenbeck (2002.)²⁸ također naglašava u definiciji svoga pojma kompetencije relevantnost individualnih elemenata. On polazi od **dispozicije samoorganizacije** individue. Ova dispozicija je neophodna za izvođenje duhovnih, instrumentalnih, socijalno-komunikativnih i refleksivnih radnji.

Ukratko, može se zaključiti da kompetencije služe snalaženju u širokoj ponudi znanja, odabiru relevantnog znanja i njegovoj primjeni. Pojam kompetencija „na razini subjekta povezuje mogućnosti ponašanja i nužno pozadinsko znanje“. *Kompetencije su fundamentalno povezane s nečijom ličnošću*“ (Hungerland/ Overwien 2004., str. 10)²⁹. Zajedničko svim definicijama jeste da se kompetencije odnose na postupanje **u složenim nestandardiziranim problemskim situacijama**.

Za pojašnjenje pojma kompetencije pomoći će i njegovo razgraničenje od pojma **kvalifikacije**. Ako kompetencija dakle sadrži elemente prenosivih sposobnosti, za razliku od toga se pod kvalifikacijama podrazumijevaju jasno definirana znanja i sposobnosti koji su neophodni za ispunjavanje nekog konkretnog zahtjeva (usp. Becker 2004.)³⁰.

Drugi autori/ce također potvrđuju da se u novijim raspravama etablirala razlika između „kvalifikacije“ i „kompetencije“. Kirchhöfer (2004.)³¹ vidi pojam kompetencije usko povezan s pojmom obrazovanja, budući da je usmjeren na rad i sadržajnu bit (činjenice). Kvalifikacije se mogu, na primjer, također utvrditi u ispitnim situacijama.

Usporedba kvalifikacija i kompetencija po Kirchhöferu izgleda ovako:

Kvalifikacija	Kompetencija
Ispunjavanje konkretne potražnje odnosno zahtjeva	Odnosi se na subjekt
Saznanja, sposobnosti i vještine koje su neposredno povezane sa aktivnošću	Sveobuhvatne dispozicije ličnosti
Ispunjavanje svrha koje su eksterno zadate	Samoorganizacija
Razgraničeni sadržaji koji se daju certificirati	Višestrukost neograničenih individualnih dispozicija djelovanja
Usmjerenost na činjenice/bit	orijentirana, usmjerene ka vrijednostima i generira vrijednosti

Tabela: Kirchhöfer 2004., str. 66

²⁸ Erpenbeck, J. (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. Im Internet: http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03_4_02.pdf

²⁹ Hungerland, B./Overwien, B. (2004): Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden

³⁰ Becker, H. (2004): Kompetent und zukunftsfähig? – Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. Im Internet: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/9FLCR8.html>

³¹ Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin

Kompetencije se mogu opisati kao **potencijal djelovanja neke osobe u svladavanju različitih situacija**, koji se razvija iz reflektiranog procesuiranja praktičnog iskustva, te se u ovisnosti od potreba situacije može mobilizirati i aktualizirati (usp. Dohmen 2001.)³².

Kvalifikacije se, suprotno tome, orijentiraju ka stanju stvari/činjenicama (usp. između ostalih Reichenbach 2007.)³³.

Podastiranje različitih definicija i razgraničenja pokazuje da ne postoji općevrijedeća definicija kompetencije. Još uvijek nepostojeće znanstveno utemeljenje pojma posebno dolazi do izražaja na problematičnom kružnom zaključku većine pokušaja definiranja, kada se pojedine oblasti kompetencija pojašnjavaju u njima već sadržanim kompetencijama (usp. von Saldern 2007.).

Dohmenova favorizirana definicija čini se da je najprimjerenija kontekstu neformalnog obrazovanja, budući da kao polazište za razvoj kompetencija uzima već naučeno ili doživljeno iskustvo neke osobe. Ovaj pristup je u jednoj Erpenbeckovoj definiciji dalje elaboriran: „Kompetencije mogu i moraju biti ciljano razvijane i trenirane. Pritom vrijedi načelno pravilo: Individualne kompetencije utemeljene su na znanju, izgrađene na vrijednostima, disponirane kao sposobnosti, konsolidirane iskustvima a voljom se realiziraju“³⁴ (str. 18).

Za snalaženje s pojmom kompetencije svakako je važno neopteretiti ga pretjerano značenjima. Kompetencije su sposobnosti koje podupiru sticanje znanja i koje su isto tako nezaobilazne za primjenu znanja kao i za uspješnu socijalnu interakciju; one, međutim, nisu nikakav nadomjestak za (stručno) znanje ili kvalifikacije.

Na pitanje definicije pojma nadovezuje se pitanje o dokazima kompetencija. Kompetencije se same po sebi ne daju utvrditi kao dispozicije. Najviše se može promatrati eksterno vidljiva **performanca**, čiji nastanak se hipotetski svodi na postojanje unutarnje dispozicije.

Noam Chomsky³⁵ je već 1981. godine opisao hijerarhijski poredane oblike kompetencije: od znanja do osposobljavanja za djelovanje, pa sve do sposobnosti da se putem naučenom svladavaju potpuno nove situacije. Pod performancom Chomsky podrazumijeva promatrano ponašanje u kojem kompetencija dolazi do izražaja. Kompetencija po sebi ne mora uvijek biti

³² Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF Hrsg. Bonn

³³ Reichenbach, R. (2007): Soft skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens in: Pongartz/Reichenbach/Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld

³⁴ Erpenbeck, J. (2010): Kompetenzen – eine begriffliche Klärung in: Heyse, V. /Erpenbeck, J. /Ortmann, S. (2010): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz, Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster/ New York/ München/ Berlin

³⁵ Chomsky, N. (1981). Regeln und Repräsentationen. Frankfurt.

vidljiva za promatranje i ocjenjivanje. Ona se, na primjer, ne može pokazati kada nositelj/ica nije motivirana da takvu kompetenciju pokaže (usp. između ostalog Stangl 2004.)³⁶.

Kompetencija se mora promišljati sveobuhvatno i interdisciplinarno kao pojam i kategorija.

Ukratko, za kompetencije se mogu utvrditi sljedeće karakteristike:

- Kompetencija obuhvaća **spособnost djelovanja i volju za djelovanjem**
- Kompetencija **se pokazuje kompetentnim djelovanjem** neke osobe
- Kompetencije se mogu javljati u **različitim oblicima**
- Kompetencije se mogu steći **na različite načine**

(usp. Böhm i.dr. 2009.)³⁷.

Upravo je ova posljednja karakteristika relevantna za ovu tematiku: sticanje kompetencija se odvija u različitim kontekstima, te se stoga ne ograničava na formalni sistem.

Zaključak

Obrazovanje, kako u formalnoj tako i u neformalnoj oblasti, pojmom kompetencije dobiva na značaju izvan naobrazbe i sticanja kvalifikacije. Kompetencije osiguravaju prenosivost sadržaja obrazovanja u drugim životnim područjima i doprinose ličnom, profesionalnom i društvenom razvoju. Stoga predstavljaju pretpostavku da se izrazimo i potvrdimo u kompliciranom svijetu. (usp. Bundesjugendkuratorium 2001.)³⁸. Postojanje kompetencija se može samo utvrditi ako su i pokazane (performanca).

Za tekst koji slijedi sljedeća Erpenbeckova (2010.)³⁹ definicija predstavlja osnovu:

*„Kompetencije su sposobnosti neke osobe za samoorganizirano, kreativno djelovanje u do tada nepoznatim situacijama (**dispozicije samoorganizacije**). [...] Sposobnosti se manifestiraju tek djelovanjem, izvan akcije uopće ne postoje. Djelovanje, performanca stoji u središtu. Sposobnosti se mogu ciljano mijenjati i trenirati (str. 15)“.*

Ekskurs: „soft skill“ i ključne kvalifikacije

³⁶ Stangl (2004): Soziale Kompetenz – Begriffsbestimmung. Im Internet: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/SozialeKompetenz.shtml>

³⁷ Böhm, J./ Görl-Rottstädt, D./ Wiesner, G. (2009): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern – Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. Im Internet: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/REPORT.pdf

³⁸ Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums In: Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, hrsg im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums von Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto und Ursula Rabe-Kleberg (2002), Opladen

³⁹ Erpenbeck, J. (2010): Kompetenzen – Eine begriffliche Klärung in: Heyse, V. /Erpenbeck, J./ Ortmann, S. (2010): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz, Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster/ New York/ München/ Berlin

Kada se radi o raspravi o nestručnim sposobnostima, pored pojma kompetencije postoje također pojmovi kao što su *soft skill* (engl. meke vještine) ili *life skill* (engl. životne vještine). OECD, na primjer, govori o life skills za svladavanje budućih životnih i poslovnih situacija, koje se više i ne mogu *a priori* specificirati u pogledu brzih društvenih promjena.

Pojam *soft skills* se koristi, ovisno o referentnom okviru, analogno za socijalne kompetencije ili za ključne kompetencije, ili ključnu kvalifikaciju. Ali također se nailazi na pojam „vanstručne kompetencije“. Druge definicije ove pojmove objašnjavaju na način da ih upućuju jedan na drugog: „*Soft Skills mogu se smatrati utoliko ključnim kvalifikacijama, ukoliko se predstavljaju, nasuprot specifičnim stručnim znanjima, kao metasposobnosti*“⁴⁰.

Kada u rječniku tražimo pojam *skill*, nailazimo na cijeli niz mogućih značenja: vještina, kvalifikacija, sposobnost, spretnost – pri čemu, međutim, upada u oči da ovdje opet spadaju neki pojmovi koji makar djelomično opisuju i pojam kompetencije. Također, pojam ključne kvalifikacije, koji potiče iz oblasti pripreme za određeno zanimanje i obrazovanja za određenu profesiju, je utoliko nepremjeren budući da sadrži pojam „kvalifikacija“, koja je u ranije spomenutoj definiciji pojma identificirana razgraničeno od pojma kompetencije.

Reichenbach (2007)⁴¹ definira „soft skills“ kao socijalne ili emocionalne kompetencije, suprotno „hard skills“ (engl. tvrde vještine), koje više odgovaraju stručnim kompetencijama.

Čak i kada se radi u orijentaciji kompetencija u širem smislu o soft skills, dakle kompetencijama iz lične i socijalne oblasti, ipak težinu imaju i stvarne i metodološke kompetencije. Iz ovog razloga, ovdje je potrebno isključiti pojam *soft skills* u korist nešto sveobuhvatnijeg pojma kompetencije. Dodatna diferencijacija ovih pojmova ne bi doprinijela transparentnosti, te stoga može - u predstavljanju onoga što se u okvirima neformalnog obrazovanja može „naučiti“ ili „steći“ – biti zanemarena.

3.2 Razine i modeli kompetencija

Orijentacija na kompetencije se može promatrati kako u formalnom tako i u neformalnom obrazovanju. Definicija pojma kompetencije približava se značenju kompetencija, a da taj pojam nije sadržajno ispunila. U nižem tekstu raspravljat ćemo o daljnjem približavanju, i to preko identifikacije razina i modela kompetencija. Koje kompetencije postoje i kako bi mogla izgledati moguća i logička podjela?

Za oblikovanje kompetencija neophodne su **metakompetencije**, kao na primjer samorefleksija i opća otvorenost. Bez ovih metakompetencija isključen je svaki razvoj.

Za podjelu kompetencija služe **osnovne kompetencije**. One se odnose:

⁴⁰ <http://www.soft-skills.com/karriere/softskills/definition.php>

⁴¹ Reichenbach, R. (2007): Soft skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens in: Pongartz/Reichenbach/Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld

- na samu osobu
- na metodološki i stručno primjereno konfrontiranje s okolinom
- na primjereno ophođenje s ljudima u okruženju
- na realizaciju onoga što se prepoznaje kao ispravno (usp. Rosenstiel 2009./2010.)⁴².

Kompetencije često označene kao „**pojedinačne kompetencije**“ izvode se iz ovih osnovnih kompetencija, to jest one ispunjavaju, na primjer, osnovnu kompetenciju pod nazivom „lična kompetencija“ pojmovima kao što su: pouzdanost, disciplina, spremnost za pomoć, itd.

U tekstu koji slijedi, urađena je nešto bliža opservacija kako osnovnih kompetencija, tako i izvedenih pojedinačnih kompetencija.

Osnovne kompetencije

U raspravi o obrazovanju u njemačkom govornom području etablirao se koncept kompetencija koji se dijeli u četiri osnovne kompetencije - lična kompetencija, profesionalna, stručna i metodološka kompetencija, socijalno-komunikativna kompetencija, i kompetencija djelovanja/implementacije:

Lična kompetencija: Dispozicija, koja se odnosi na vlastitu ličnost, na razvoj produktivnih stavova, motiva, vrijednosnih ljestvica i ideala.

Stručna i metodološka kompetencija: Dispozicija koja se odnosi na svladavanje profesionalnih problema putem stručnih sposobnosti i vještina.

Socijalno-komunikativna kompetencija: Dispozicija da se svojevrijedno susretne i suprotstavi drugima, kreativno surađuje i komunicira.

Kompetencije djelovanja/implementacije: Dispozicija da se svo znanje i umijeće, svi rezultati socijalne komunikacije, sve lične vrijednosti i ideali snagom volje i aktivno implementiraju (usp. Erpenbeck 2002.)⁴³.

Iako se rasprava o kompetencijama čini vrlo „moderno“, pojavile su se slične razlike još 70-tih godina, na primjer, diferencijacija prema Heinrichu Rothu na vlastite kompetencije, stvarne i socijalne kompetencije. No isto tako, u ranije izrađenim konceptima, na primjer, u pedagoško-didaktičkom sveobuhvatnom konceptu Pestalozzija (1746. – 1827.) ova shema je već naslućena u smjeru glave, srca i ruku. (usp. Kellner 2007.)⁴⁴.

⁴² Von Rosenstiel, L. (2009/2010): Kompetenzen erkennen und entwickeln in der Krise. Im Internet: http://www.psy.lmu.de/soz/studium/downloads_folien/ws_09_10/muf_09_10/von_rosenstiel_krise.pdf

⁴³ Erpenbeck, J. (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. Im Internet: http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03_4_02.pdf

⁴⁴ Kellner, W. (2007): Thesen zur Kompetenzorientierung; Input beim „Dialog Lebenslanges Lernen“, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Strobl (Österreich). Im Internet: http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/wolfgang-kellner_dialog-III_kompetenz.pdf

U međuvremenu je ovu podjelu osnovnih kompetencija prihvatila većina autora/ica. Manje razlike postoje u pogledu razdvajanja stručnih i metodoloških kompetencija, ali se ova diferencijacija općenito etablirala (usp. Heyse/Erpenbeck 2004.)⁴⁵.

Pojedinačne kompetencije u modelima kompetencija

Postoji veliki broj najrazličitijih modela kompetencija koji nisu uvijek vezani za karakteristike definicije kompetencije, ili za gore razgraničene osnovne kompetencije, te se stoga dijelom jako razlikuju.

Navedene kompetencije u različitim modelima opisuju jedno široko polje. Često dolazi do miješanja različitih razina kompetencija, dok druge oblasti budu zasjenjene. Dok neki modeli navode više nadređene kompetencije (socijalna kompetencija, organizacijska kompetencija, kompetencija informativno-komunikacijske tehnologije, umjetnička kompetencija), drugi prilično detaljno opisuje koje kompetencije postoje: sposobnost analiziranja, prosudbena moć, sposobnost delegiranja, sposobnost kontroliranja, usmjerenost na klijenta, spremnost na rizik, upravljanje vremenom, ostvarenje postavljenih ciljeva, briga za vlastito zdravlje, itd. Ovakav popis, čini se, mogao bi se nastaviti u nedogled. Tek je kontekst modela kompetencija taj koji je odlučujući za relevantnost navedenih kompetencija. Većina pristupa se može razumjeti tek u odnosu na dati kontekst u kojem nastaju i u kojem se primjenjuju modeli kompetencija. „Oni su pretežno nastajali iz praktičih rasuđivanja ograničeni na svoju funkcionalnu potrebu i svoj regionalni doseg, kao i na posebno postavljenje ciljeve“ (Preiße/ Völzke 2007., str. 63)⁴⁶.

U mnogim oblastima, prije svega na dodirnim mjestim s daljnjim stručnim usavršavanjem, a posebno u europskom kontekstu, su se u međuvremenu etablirali dokazi o kompetencijama, koji služe za preispitivanje određenih pojedinačnih kompetencija. Oni imaju za cilj da učine vidljivim neformalno i informalno stečene kompetencije, te ih učine korisnim u profesionalnoj svakodnevici. Ovakvi dokazi usmjereni su na primjer ka:

- profesionalnim povratnicama/icama (bilansa kompetencija⁴⁷),
- početnicima/icama u europskom prostoru (Europass⁴⁸),
- volonterski zaposlenim ljudima (dokaz kompetencija „Učenje u društvenom okruženju“⁴⁹).

U svim ovim dokazima o kompetencijama⁵⁰ navode se kompetencije, koje su usko povezane s datim kontekstom. Na primjer, bilansa kompetencija za profesionalne povratnike/ce navodi

⁴⁵ Heyse, V. / Erpenbeck, J (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart

⁴⁶ Preiße, R.; Völzke, R. (2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten in; Report (Zeitschrift für Weiterbildungsforschung) 1/2007

⁴⁷ http://www.dji.de/bibs/33_633komp.pdf

⁴⁸ <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/InformationOn/EuropassMobility.csp>

⁴⁹ www.dji.de/5_kompetenznachweis

sposobnost rada u stresnim situacijama i samoorganizaciju, budući da se one mogu razumno dokumentirati iz perioda odgoja i obrazovanja.

Opće priznati uvid u moguće kompetencije prikazan je u atlasu kompetencija Heysea i Erpenbecka, koji je u međuvremenu postao osnova mnogih tekstova i konzultantskih ponuda. Heyseova i Erpenbeckova shema razlikuje četiri osnovne kompetencije (ličnu kompetenciju, kompetenciju aktivnosti i djelovanja, socijalnu/komunikativnu kompetenciju i profesionalnu/metodološku kompetenciju). Unutar svake od ove četiri osnovne kompetencije, postoji razlika od po još četiri bloka sa četiri pojedinačne kompetencije (dakle ukupno 64 kompetencije). Pritom se samo jedan blok odnosi isključivo samo na svrstanu kompetenciju, ostali blokovi proizvode dodirna mjesta s nekom drugom osnovnom kompetencijom. Tako se, na primjer, sposobnost prenošenja znanja svrstava u profesionalne i metodološke kompetencije, no ima dodirnu tačku sa socijalno-komunikativnom kompetencijom. Davanje poticaja spada u kompetenciju djelovanja s dodirnom tačkom sa socijalno-komunikativnom kompetencijom.

⁵⁰ Dokazi o kompetencijama su kao primjeri navedeni u dodatku ovog eseja.

Atlas kompetencija po Heyseu/Erpenbecku:

L Lična kompetencija				A Kompetencija aktivnosti i djelovanja			
Lojalnost	Normativno-etički stav	Spremnost na angažman	Samo-upravljanje	Sp. odlučivanja	Volja za oblikovanjem	Snaga djela	Mobilnost
Kredibilitet	Osobna odgovornost	Kreativna sposobnost	Otvorenost za promjene	Otvorenost za inovacije	otpornost na stres	izvođenje	Inicijativa
Humor	Spremnost na pomoć	Spremnost za učenje	Sveobuhv. Mišljenje	Optimizam	Soc. angažman	usmjerenost na rezultat	Ciljano vođenje
Potica suradnicima	Delegiranje	Disciplina	Uzbuđenost	Davanje impulsa	Odlučnost	Upornost	Dosljednost
Spos. rješavanje sukoba	Spos. Integ./Lracije	Snaga akvizicije	Sp. rješ. problema	Orijentacija na znanje	Analit. sp.	konsepc. razmišljanje	Organizac. sposobnosti
Timski rad	Spos. dijaloga/ Usmj. na klijenta	Otvorenost za eksperte	Sposobnost savjetovanja	Relevantno znanje	Sposobnost rasuđivanja	Marijivost	temat. postupanje
Sposob. komuniciranja	Suradnja	Jezičke vještine	Spremnost za razumijevanje	projektno upravljanje	Svjesnost posljedica	Stručno znanje	Poznavanje tržišta
Upravljanje ljud. odnosima	Spos. Prilagođavanja	Osjećaj obaveze	Svjesnost	Sp. prenošenja znanja	ručno priznanje	planiranje	Vanstručna znanja
D Društveno-komunikativna kompetencija				S Stručno-metodološka kompetencija			

KODE®- Atlas kompetencija

Zaključak

Postoje najrazličitiji modeli kompetencija, koji se odnose na različite situacije (npr. modeli kompetencija za profesionalne povratnike/ce, kompetencije u formalnom nastavnom planu i programu, itd.). Jedinstveno utvrđivanje određenog broja nezaobilaznih kompetencija iz tog razloga se ne čine mogućim.

Za razvojnu suradnju važno je promovirati kompetencije koje mogu pomoći socijalnom, ličnom i profesionalnom razvoju ljudi u datim situacijama. Ovo mogu biti kompetencije koje su značajne za ulazak na tržište rada, ali također i kompetencije za ophođenje s aktualnim ekološkim problemima ili potrebnih za prevenciju bolesti, itd.

Pored kompetencija, koji se odnose na lične, socijalne i stručne kompetencije, su prije svega važne kompetencije za implementaciju, dakle upotrebu sposobnosti, znanja i umijeća kako bi se na taj način doprinijelo promjenama.

3.3 Ekskurs: kritičke opservacije pojma kompetencije u aktualnoj debati

S obzirom na veliki broj aktualnih studija, diskusija, definicija i propisa obrazovne politike oko pojma kompetencija, može se na neki način u obrazovnom diskursu govoriti o „prekretnici usmjerenoj ka kompetencijama“. Reichenbach (2007.)⁵¹ piše: „*Etablirao se govor o „soft skills“: na međunarodnoj, globalnoj, interdisciplinarnoj razini i unakrsno na razini nastavnih planova i programa, te na svim apstraktnim i konkretnim razinama*“ (str. 64).

No, puno autora/ica na pojam kompetencije gledaju skeptično i ne žele ga primjenjivati u svim oblastima, svim kontekstima i kao jedini valjani koncept. S jedne strane, oni se žale na lakoumno ophođenje s previše nekonkretnim pojmom, ali također i na njegovu **nedostajuću provjerljivost**. Također, otklon od obrazovnih sadržaja i kvalifikacija, koji je nastao u ovoj raspravi opterećenoj kompetencijama, za mnoge nije opravdan. „*Za jednu znanstvenu argumentaciju takav pojam je neupotrebljiv, budući da je nejasan, bezgraničan i normativan*“ (Reischmann 2004., str. 3)⁵².

Zaista se čini da se pojam kompetencija previše „izrabljuje“. Kompetencije se više ne uče samo u oblasti obrazovanja, nego su općenito ušle u područje svakodnevice i reklame. Postoje profili kompetencija za kandidate/kandidatkinje koje se prijavljuju na posao, i kompetencije kao „Outcome“ (engl. *rezultat*) srednjeg strukovnog obrazovanja, najrazličitiji konzultanti nude usluge savjetovanja u svojim centrima za kompetencije, ili posjeduju kompetencije vezane za određene zanatske sposobnosti. Stalno se nude nove komercijalne obuke za najrazličitije ciljne grupe. **Dominantnost pojma kompetencija** u društvu se ne može više poreći. „*S ovakvom inflacijskom i nereflektiranom upotrebom pojma povećava se opasnost da se preizdašno ophodi s izrazom kompetencija iz razloga aktualnosti, te da sposobnost, i koje se bližim promatranjem daju identificirati kao kvalifikacije, budu titulirane kao kompetencije*“ (Heil 2007., str. 75)⁵³.

Reichenbach o ovome govori kao o „*idealizmu kompetentnosti*“, koji bi temeljem svoje teoretske i političke površnosti mogao „*izgladiti*“ i „*integrirati*“ cjelokupnu ambivalentnost, proturječnosti i paradokse privređujuće egzistencije, ali i političke i lične egzistencije. „*Razgovor o soft skills pojavljuje se kao suptilna, a možda čak i djelotvorna, pomoć u zaštiti individualizacije i psihologizacije socijalnih problema*“ (Reichbach 2007., str. 77).

⁵¹ Reichenbach, R. (2007): Soft skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens in: Pongartz/Reichenbach/Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld

⁵² Reischmann, J. (2004): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz- Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. Im Internet: http://www.uni-bamberg.de/andragogik/interne_links/publikationen.htm

⁵³ Heil, F. (2007): Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik – Ein Ansatz zur Klärung eines strapazierten Begriffs in: Heffels/Streffer/ Häusler: Macht Bildung kompetent? Opladen und Farmington Hills

Još jedna elementarna kritična tačka u debati o kompetencijama je da neki pristupi obećavaju mogućnost „posredovanja“ kompetencija. Većina autora/ica, međutim, polazi od toga da se **kompetencije moraju razvijati**. Razvoj kompetencija zahtijeva vlastitu inicijativu i trebaju mu temeljna znanja kao osnov za takav razvoj. Ovo se između ostalog ogleda i u tome da (u njemačkom jeziku) ne postoji glagol za kompetenciju. „*Nekoga se može kvalificirati, ali ne može ga se `kompetencirati`*“ (Heil 2007., str. 75).

Fokusiranost na kompetencije, kao i diskurs o cjeloživotnom učenju, polazi od pretpostavke da se ljudi mogu mijenjati, da se njihove lične karakteristike daju oblikovati, da se nova znanja mogu steći a nove sposobnosti naučiti (usp. Kellner 2007.)⁵⁴. Polazi se od velike mjere **kognitivne promjenjivosti ljudi**. Potreba za pojedinom individuum postaje iznimno velika, i postoji opasnost da tako „*veće grupe populacije ne dosegnu „ulaznu pretpostavku“ paradigme kompetencije, t.j. da ne odgovaraju zahtjevima samosocijalizacije koja se temelji na znanju i umijeću*“ (Brödel 2002., str. 43)⁵⁵.

Druga kritička tačka se odnosi na obilje različitih pojedinačnih kompetencija. Podjela u kompetencije smatra se **vještački svrstavanjem**. Puno onoga što se percipira kao vidljiva ljudska sposobnost se može djelomično i teško ugurati u jednu od „ladica kompetentnosti“. Sticanje kompetencija se nikada ne može koncentrirati samo na djelomične kompetencije, uvijek se radi o kompetencijama koje su međusobno uvjetovane jedna drugom (usp. Streffer/Häusler)⁵⁶.

Nekolicina autora/ica, pored toga, u tome također vidi opasnost da se pojam kompetencije samo još odnosi na potencijal **čovjeka kao ljudskog kapitala**. Ne traže se sve kompetencije koje su iminentne nekom subjektu, nego samo one koje se, na primjer, mogu primjeniti u radnom procesu. „*Kompetencija u pogledu rada je domestikirana*“ (Geißler/Orthey 2002., str. 72)⁵⁷. Razvoj kompetencije dobija na značaju u okviru razvoja ličnosti za konkurentnu privredu i stoga je nesumnjivo fokusiran na ekonomiju.

Ovdje kratko skicirana kritika pojma kompetencije je razumljiva, između ostalog ako se uzme u obzir mnoštvo definicija i mogućnosti primjene (uključujući zloupotrebu u npr. reklamama). Ipak, pojam kompetencije se oslikava i time da on skreće pažnje na vlastite potencijale onoga koji uči kada se rješava neki problem. Fokusiranje na kompetenciju pokušava

⁵⁴ Kellner, W. (2007): Thesen zur Kompetenzorientierung; Input beim „Dialog Lebenslanges Lernen“, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Strobl (Österreich). Im Internet:

http://3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/wolfgang-kellner_dialog-III_kompetenz.pdf

⁵⁵ Brödel, R. (2002): Relationierung zur Kompetenzdebatte in: REPORT – Heft 49/2002: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf

⁵⁶ Streffer, D./ Häusler, B. (2007): Handlungskompetenz überprüfen – Widerspruch und Möglichkeit in: Heffels/Streffer/ Häusler: Macht Bildung kompetent? Opladen und Farmington Hills

⁵⁷ Geißler, K.A. /Orthey, F.M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre in: REPORT – Heft 49/2002: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf

izvjesnom pragmatikom odgovoriti rastućim zahtjevima u društvu znanja. Relevantnost djelovanja i implementacije se postavlja u središte umjesto teoretskog i znanja kratkog daha.

Budući da trenutno ne postoji nikakav drugi koncept koji odgovara ovim zahtjevima a da istovremeno pokazuje veću koherentnost, ovaj pojam ćemo također koristiti u nastavku.

Navedene kritičke tačke javljaju se kao sasvim opravdane, a kao posljedica toga, u najmanju ruku, treba uslijediti „senzibilizirano“ korištenje ovog pojma.

3.4 Fokusiranje na kompetencije u okviru razvojne suradnje

Pojam kompetencije također doživljava sve veći značaj u razvojnoj suradnji. Trenutno se ne može zamisliti međunarodna debata o obrazovanju bez ovog pojma. Upravo za rad u kontekstu smanjenja siromaštva i demokratizacije, razvoj kompetencija skriva velike šanse za individualni i društveni razvoj (usp. između ostalih Tippelt/Schmidt 2010.)⁵⁸. Razvoj kompetencija, poticanje i vidljivost kompetencija ohrabruju profesionalno napredovanje, stručno usavršavanje, dostupnost formalnom obrazovanju i osposobljavanje za društveni razvoj i izazove. Natuknice su riječi „Employability“ i „Trainability“, koje sve više dolaze u centar modela kompetencije, a koji dokazano imaju snažnu referenciju na sadržaj razvojne suradnje.

U prethodnom tekstu je već ustanovljeno da paušalno utvrđivanje određenog broja pojedinačnih kompetencija vjerojatno ne bi dovelo ni do kakvog rezultata. Mogu se nabrojati mnoge daljnje kompetencije koje ovise od konteksta ili kulture. Iz tog razloga, za ovo postavljanje pitanja, kao dodatne vrijednosti za razvojnu suradnju, nije od neke pomoći izolirati pojedinačne kompetencije.

Polazeći od različitih tematskih oblasti u kojima se pristupa razvojnoj suradnji, na primjer, demokratizaciji ili zaštiti okoliša ili klime, itd, upada u oči da ove oblasti ne samo da sadrže saznanja o lošem stanju stvari, opasnostima, posljedicama, itd., nego da se zapravo radi o tome da se treba odlučiti kako na takvo stanje reagirati. Zato u kontekstu debate o kompetencijama, u fokus dolaze ljudske **kompetencije djelovanja i implementacije**.

Usmjerenost na kompetencije u razvojnoj suradnji je ispravna i ima značajne društvene implikacije. Posebno za razvojnu suradnju imaju značaj implementativne kompetencije budući da omogućuju **održivost i multiplikaciju promjena**.

Dakle, vrijedi ciljano koristiti razvoj kompetencija u razvojnoj suradnji, i na taj način doprijeti do što je više moguće ljudi, te ih osposobiti da aktivno oblikuju svoje procese promjena. Koju

⁵⁸ Tippelt, R./ Schmidt, B. (2010): Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit in: Tippelt, R. (Hrsg): Handbuch Bildungsforschung

ulogu u ovom okviru mogu igrati ponude neformalnog i informalnog obrazovanja razgovarat ćemo u sljedećem poglavlju.

Ekskurs: Obrazovanje za održivi razvoj

U potrazi za modelima kompetencije, ciljevima razvijanja kompetencija i sadržajima kompetencije, već nekoliko godina se nailazi uvijek na temu „Obrazovanje za održivi razvoj“.

Koncept obrazovanja za održivi razvoj nastavlja se eksplicitno u formalnim i neformalnim modalitetima obrazovanja, te ima za cilj da ljude ojača u pogledu njihovih kompetencija i potakne na konfrontaciju s vrijednostima.

Ovaj pristup polazi od toga da se zamjena paradigmi ne može riješiti političkim sporazumima, nego mora biti usađena u razmišljanje i djelovanje svakog pojedinca.

Obrazovanje za održivi razvoj uči djecu, mlade i odrasle razmišljati i djelovati na održiv način. Ona stavlja ljude u položaj da donose odluke, te da pritom odvagaju kako će se vlastito djelovanje odraziti na buduće generacije ili na život u drugim dijelovima svijeta (usp. Web-stranicu UN decenije za održivo obrazovanje⁵⁹).

Koncept održivosti počiva u biti na tri dimenzije održivog razvoja:

- Dimenzija **ekološke održivosti**,
- Dimenzija **ekonomske djelatnosti** i
- Dimenzija **socijalne pravde**.

U nekim modelima se ovaj pristup proširuje i četvrtom dimenzijom, **političkom stabilnošću**, koja se odnosi na ljudska prava, ravnopravnost spolova i demokraciju. (usp. KMK/BMZ 2008.)⁶⁰.

Obrazovanje za održivi razvoj odnosi se na posredovanje kompetencija i pritom se stavlja naglasak na „kompetenciju oblikovanja“. Taj pojam podrazumijeva sposobnost „*primjene znanja o održivom razvoju i prepoznavanja problema neodrživog razvoja*“ (usp. www.bne-portal.de). Ovo implicira, na primjer, prognostičko razmišljanje, interdisciplinarno znanje, autonomno djelovanje i sudjelovanje u društvenim procesima odlučivanja.

Navedenom terminologijom u prethodnim poglavljima za tematske cjeline obrazovanja za održivi razvoj, se traže i ohrabruju prije svega kompetencije djelovanja i implementacije. Procesi obrazovanja u smislu obrazovanja za održivi razvoj „*ne završavaju se zvukom zvana*

⁵⁹ www.bne-portal.de

⁶⁰ Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) Hrsg. (2008): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn

za odmor ili uručenjem diplome, nego stvarnim prakticiranjem obrazaca djelovanja, komuniciranja i učenja aktera“ (Brodowsky 2009., str. 70)⁶¹.

Ovim primjerom također postaje jasno da se kompetencija djelovanja može razviti samo ako se na primjeren način posreduje znanje o globalnom kontekstu. Tek tada pojedinac može reflektirati svoja iskustva i odlučiti kakvo ponašanje smatra adekvatim te ga onda i sprovesti.

„Međunarodna obrazovna suradnja temelji se na koncenzusu da preživljavanje u Jednom svijetu može biti riješeno samo zajedno u međunarodnoj zajednici odgovornosti i razvojnom partnerstvu, te je stoga međunarodni obrazovni i razvojni rad sigurno vezan za političku odgovornost koja nadilazi etničko-humanitarne i prekonacionalne granice“ (Tippelt/Schmidt 2010., str.253 ⁶²).

⁶¹ Brodowsky, M. (2009): Kompetenzerwerb durch informelles – kooperativ/kollektives Lernen – Aspekte zum Zusammenhang beider Lernformen im Rahmen der UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung in: Brodowsky (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Opladen

⁶² Tippelt, R./ Schmidt, B. (2010): Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit in: Tippelt, R. (Hrsg): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden

4. Priznavanje kompetencija: utvrđivanje i vrednovanje

Razvoj kompetencija se definira subjektivnim pristupom. Mjerenje ili provjera ovih kompetencija, kao na primjer onako kako se primjenjuje na kvalifikacije, je time otežane. Dokaz kompetencija može se dogoditi po definiciji zapravo samo primjenom (performancem) kompetencija. U stvarnosti je, međutim, teško u relevantnim situacijama izvući kompetencije i staviti ih na dokazivanje. Usto, većini ljudi nije jasno koje kompetencije su usvojili tokom svog života.

U diskusijama o obrazovanju i društvenim znanostima uveliko postoji konsezus o tome da se kvalitet stečenog obrazovanja i način sticanja kompetencija ne može isključivo ocijeniti certifikatom. Djelomično se može čak uočiti kontradiktornost; ne znaju svi ljudi raditi ono, što njihove diplome i dokumenti tvrde.

Upravo se ovdje pristupa percepciji neformalno i informalno stečenih kompetencijama: Ono služi suočavanju s vlastitom biografijom učenja i osvještavanjem različitih, već stečenih, kompetencija. Privatne i profesionalne biografije se analiziraju i dokumentiraju tzv. analizom kompetencija ili bilansom kompetencija. Pored toga, postupak validacije teži da se priključi formalnom sistemu obrazovanja.

Aktalni povod da se ovom temom bavimo u Europi nudi uvod Europskog okvira kvalifikacija za cjeloživotno učenje (EQR). Između ostalog, kvalifikacijski okvir ima za cilj da neformalno i informalno učenje u budućnosti priznaje više nego do sada (usp. Europska komisija 2001.)⁶³. Pored toga, tu su prije svega već opisane društvene promjene koje zahtijevaju kontinuirano prilagođavanje profesionalnih kompetencija (usp. Frank/Gutschow/ Münchhausen 2003.)⁶⁴.

Za shvaćanje informalno i neformalno stečenih kompetencija u međuvremenu postoji čitav niz različitih instrumenata. One se temelje „ili na **opisu** (*autobiografskoj naraciji, križićima na spisku sposobnosti*), **opservaciji** (*probnim radom*) ili **mjerenju individualnog djelovanja/aktivnosti** (*testovi za dijagnozu usvojenih sposobnosti*)“ (Preißer/Völzke 2007., str. 63)⁶⁵.

Priznavanje neformalnog i informalnog učenja ima također dalekosežne posljedice za obrazovne organizacije, te daje validnost formalnim diplomama i certifikatima. Dok su do sada relevantnu veličinu predstavljali prije svega, mjesto, nastavni plan i program, te trajanje obrazovanja (*input*), tako sada dolazi do pomjerenja ka orijentaciji na rezultat procesa učenja (*output*). „*Takav jedan obrat od inputa ka outputu, odnosno orijentaciji na rezultat čini se u*

⁶³ Europska komisija (2001): Saopštenje Komisije: Stvoriti europski prostor za cjeloživotno učenje. Brisel

⁶⁴ Frank, I./ Gutschow, K. / Münchhausen, G. (2003): Vom Meistern des Lebens – Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in: Berufsbildung International 4/2003

⁶⁵ Preißer, R./ Völzke, R. (2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten in: Report (Zeitschrift für Weiterbildungsforschung) 1/2007

osnovi potpuno kompatibilan s danas nepromjenjenom definicijom obrazovanja“ (Harhues /Mörchen 2010., str. 1)⁶⁶.

U daljnjem tekstu osvrnut ćemo se detaljnije na dva oblika priznavanja: utvrđivanje ili dokumentacija informalno i neformalno stečenih kompetencija bilansom kompetencija, i validacija kompetencija, koja teži jednakom vrednovanju neformalno i informalno stečenih kompetencija sa onim formalno stečenim.

4.1 Utvrđivanje informalno i neformalno stečenih kompetencija

Bilanca kompetencija je instrument koji se fokusira na proces, „on daje podstrek da se osvijeste vlastite kompetencije i da se shvate kao lični „kapital“ (Gerzer-Sass 2004., str. 95)⁶⁷. Pozadina toga jeste da zapravo većina ljudi nije svjesna mnogih svojih informalno stečenih kompetencija (usp. Frank/Gutschow/Münchhausen 2003.).

Neki primjeri najrazličitijih pristupa bilanci kompetencija su već navedeni u dijelu rasprave koja se odnosi na pojedinačne kompetencije. Pored toga, postoje još brojni primjeri koji se obraćaju ljudima sa i bez zanimanja. U daljnjem tekstu predstaviti ćemo neke bilance kompetencija koje su već prema potrebi usmjerene na različite ciljne grupe. Ovdje predstavljeni primjeri su iz razloga bolje komparacije svi iz Njemačke, odnosno iz europskog konteksta:

- **KODE** podrazumijeva „dijagnostiku kompetencija i razvoj“, a temelji se na atlasu kompetencija Heysea i Erpenbecka, koji smo predstavili još u prethodnom poglavlju. Projekat potpomognut savjetima omogućuje ciljan individualni razvoj kompetencija pored samog „snimanja stanja“. Projekat je s jedne strane moguć za privatne osobe, ali može se organizirati unutar nekog poduzeća.⁶⁸
- **Talentkompas NRW** je testiran u okviru inicijative za daljnje obrazovanje (usavršavanje) NRW-a (njemačke pokrajine Nord-Rhein-Westfalen – *op. prev.*), te služi individualnoj bilanci kompetencija zaposlene populacije. Projektom se trebalo podstaknuti vlastita odgovornost ali i spremnost pojedinca na daljnji razvoj. Bilanca se dijeli u pet radnih koraka (linije moći, magnetna polja, kompas, ciljanje, start) i samostalno se obrađuje.⁶⁹
- **ProfilPASS** obraća se onima koji traže posao, osobama koje se žele preškolovati, te ženama, koje se nakon brige za porodicu, žele vratiti na posao. Radni koraci koji se obrađuju odnose se na vlastiti život, dosadašnje oblasti zaposlenja, stečene kompetencije, naredne korake i ciljeve, a posljednje poglavlje zahtijeva kompletiranje

⁶⁶ Harhues, O. / Mörchen, A. (2010): Bildungsrepublik Deutschland – Zukunft nicht ohne bürgerschaftliche Kompetenzen in: BBE Newsletter 14/2010 Im Internet:

http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/bilder/news/nl14_harhues_moerchen.pdf

⁶⁷ Gerzer-Sass, A. (2004): Familienkompetenz als Potenzial einer innovativen Personalpolitik in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden.

⁶⁸ http://www.sokrateam.de/download/sokrateam_persoenlichkeit_kode.pdf oder: Heyse, V.; Erpenbeck, J. Max, H. (Hrsg.) (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren, entwickeln. Münster/New York/Berlin/München

⁶⁹ http://www.gib.nrw.de/service/downloads/tako_nrw_blatt1-9und11bis15.pdf

svih dotada stečenih diploma i svjedodžbi. ProfilPASS može se samostalno obraditi, ali se preporučuje sudjelovanje na seminaru ProfilPASS-a.⁷⁰

- **Dokaz o kompetencijama za volonterski angažman** omogućava utvrđivanje i ocjenu kompetencija koje su stečene volonterskim radom. Obrađene kompetencije ne budu samo utvrđene nego se i međusobno uvezuju u *Mind-Map*. Eksterna procjena služi kompletiranju profila, koji se izrađuje bez vanjske pomoći.⁷¹
- **EUROPASS** se sastoji iz više standardiziranih i širom Europe jednoobraznih dokumenata EUROPASS-a, te ima za cilj da kvalifikacijski profil, neovisno o zemlji porijekla, učini razumljivim. Tu spadaju Europass životopis, Europass jezički pasoš, i Europass mobilnost, koja su već predstavljena. Pored toga, postoje objašnjenja visokoškolskih diploma i svjedodžbi o završenoj strukovnoj školi.⁷²
- **Xpert European Computer Pass** podrazumijeva certifikat večernje škole i počiva na jedinstvenom postupku obrazovanja i provjere širom Europe. Praktično usmjereno računarsko obrazovanje sastoji se od osam modula, a svaki od njih završava ispitom i ocjenjenom potvrdom. Svi ispiti se sastoje iz jednog teorijskog i jednog praktičnog dijela.⁷³

Ovi dokazi kompetencija se fokusiraju na različite ciljne grupe, kao i na zaposlene osobe, te na osobe koje traže posao, ali i početnike u poslu, odnosno one koji su se nakon dugo vremena ponovno vratili na posao. Ovakav pristup ih, međutim, objedinjuje, budući da su manje više jasno usmjerene na stručno procjenjive kompetencije te usko vezane za (re)integraciju na tržištu rada (usp. DIE DIPF IES 2004.)⁷⁴.

Kao zajednička karakteristika može se ustanoviti da se svaki put radi

- a) o **dokumentaciji već stečenih kompetencija** i
- b) da se na osnovu tih kompetencija teži **daljnjem usavršavanju (ličnom ili profesionalnom)**.

⁷⁰ <http://www.profilpass-online.de/>

⁷¹ http://www.dji.de/5_kompetenznachweis/KB_Kompetenzbilanz_281206.pdf

⁷² <http://www.europass-info.de/>

⁷³ <http://www.gutgebildet.de/>

⁷⁴ DIE, DIPF, IES (2004): Kurzfassung der Machbarkeitsstudie des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ Im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_01.pdf

Potencijalna upotreba bilanci kompetencije

Bilanca kompetencija nalazi primjenu na slijedećim razinama:

1. Na **ličnoj razini** ovaj instrument ima veliki značaj: on senzibilizira korisnika/korisnicu za njezine lične sposobnosti. A pritom služi „*individui kao bitna podloga za njenu orijentaciju u poslovnom i svakodnevnom životu, te daljnjoj provjeri individualno postavljenih ciljeva*“ (DIE DIPF IES 2004., str. 15). Korisnik/ca dobijaju priznanje i procjenu vrijednosti za svoju individualnu biografiju, te postaju svjesniji situacija učenja. Dakle, ne radi se o instrumentu koji se odnosi samo na prošlost, nego paralelno nastaje i motivacija za učenje u budućnosti, za osviještenije pristupanje učenju, nastojanju da se ciljano razvijaju kompetencije i također eventualno validaciji tih kompetencija. U praksi, utvrđivanje kompetencija predstavlja samo po sebi već jedan razvojni proces, budući da jača samokoncept i metakompetencije (usp. Preißer/Völzke 2007.)⁷⁵.
2. Pored toga postoji i **profesionalna korist** za korisnika/icu. Refleksija o dosadašnjim mjestima učenja i stečene kompetencije eventualno osvješčuju osobu o vlastitim prednostima, tako da u tom smjeru mogu težiti promjeni u karijeri. Tokom profesionalne promjene ili faze natjecanja za posao, dokaz o kompetencijama može doprinijeti svjesnijem pozicioniranju. Proces refleksije o kompetencijama može biti od pomoći na poslu. Prilikom natjecanja na novo radno mjesto, dobro oblikovan, i eventualno dokaz izdat od neke poznate organizacije, može privući pozitivnu pažnju na kandidata/kandidatkinju.
3. Osim toga postoje **prednosti u poduzetnom kontekstu**, kada kompetencije suradnika/ca postanu vidljive, te mogu biti uzete u obzir pri kadrovskom planiranju (usp. DIE DIPF IES 2004). Korisnik/ca se podstrekava na sistematičnu refleksiju vlastitog rada, što djeluje na povećanje kvalitete ponude takvih organizacija, za uposlenika/uposlenicu djeluje motivirajuće i eventualno vodi ka tome da se kompetencije ciljano izgrađuju i razvijaju. U nekim područjima, na primjer u volonterskom radu ili u programima razmjene, itd, dokaz o kompetencijama doprinosi da se takve ponude učine atraktivnijim, budući da je pismeni dokaz o stečenim kompetencijama koristan za učesnika/icu u drugim kontekstima. Pritom je takav instrument također pozitivno upotrebljiv za vanjsko predstavljanje poduzeća.
4. **Društvena korist** dokaza o kompetencijama sastoji se prije svega u tome da se informalno učenje dokumentira i učini vidljivim, te da se podrži „*razvoj do učenog*

⁷⁵ Preißer, R.; Völzke, R. (2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten in; Report (Zeitschrift für Weiterbildungsforschung) 1/2007

društva“ (DIE DIPF IES 2004., str. 15). Dokaz o kompetencijama ima štaviše značaj za društveno prizivanje dobrovoljnog i socijalnog angažmana.

Unatoč ovim višestrukim prednostima, dokazi o kompetencijama u stvarnosti nalaze još uvijek jako malo primjene. U okvirima postupka prijave na posao poslodavci se, kako privatna poduzeća tako i javne ustanove, skoro isključivo fokusiraju na formalne certifikate i dokumente. Razlog za to leži u raznolikosti i nekonzistentnosti postojećih postupaka. Pored toga dolazi da nejednake težine prilikom primjene: jedan kandidat ili kandidatkinja koja može pokazati „zadovoljavajuće“ i dobre certifikate, iz vlastite perspektive smatra da „nije neophodno“ da još eventualno donese i dodatni dokaz o kompetencijama. Nastaje jedna nenamjerna neravnoteža, tako da se dokazi o kompetencijama prije svega nude ljudima koji imaju „manjak“ formalnih diploma.

Moguća korist bilance kompetencija, međutim, prevazilazi ovu sumnju. Pritom se polazi od toga da će u budućnosti biti sve više iskustava s ovim instrumentima i da će iz njihove evaluacije prosteći izvjesni standardi, koji će onda olakšati i „normalizirati“ primjenu bilanci kompetencija.

4.2 Validacija informalno i neformalno stečenih kompetencija

Vrednovanje kompetencija nadilazi samo utvrđivanje i dokumentiranje kompetencija. Ona se želi uključiti u formalni obrazovni sistem, na primjer neki „*kosi ulazak*“ na određenom mjestu u sistemu (nastavku školovanja, visokoj školi, pristupu srednjem strukovnom obrazovanju), nekom naknadnom osnovnom obrazovanju s odgovarajućom diplomom, ili eventualno zbog usklađenja zarade s osobom istih kompetencija koja je svoje kompetencije stekle na formalan način.

Neosporno je da škola pored onih sposobnosti koje su dokumentirane u svjedodžbi doprinosi i razvoju kompetencija. „*U usporedbi s tim, institucionalizirana mjesta neformalno organiziranog društveno-obrazovnog sistema, kao i informalno strukturirana mjesta društvene prakse, ne doživljavaju primjereno priznanje u refleksijama koje se odnose na sticanje kompetencija*“ (Thole/ Hüblich 2008., str. 69)⁷⁶. Ovo rezultira, između ostalog, zbog straha da bi se završetak formalnog obrazovanja ovakvim vrednovanjem kompetencija razvodnio ili „*da bi se ovim moglo ulaskom na stražnja vrata „minirati“ odnosno „uništiti“ kvalitativno visokovrijedno obrazovanje* (Harhues/Mörchen 2010., str. 4)⁷⁷.

Nekoliko razloga govori u prilog vrednovanja informalno ili neformalno usvojenih kompetencija: može se postići profesionalna, ekonomska a usto ide i socijalna integracija

⁷⁶ Thole, W./ Hüblich, D. (2008): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen in: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg): Kompetenz-Bildung. Wiesbaden.

⁷⁷ Harhues, O. / Mörchen, A. (2010): Bildungsrepublik Deutschland – Zukunft nicht ohne bürgerschaftliche Kompetenzen in: BBE Newsletter 14/2010
http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/bilder/news/nl14_harhues_moerchen.pdf

ljudi. „Privreda se već uskoro neće moći odreći kompetencija s obzirom na demografsku stagnaciju potencijala radne snage, samo zato što se one ne mogu dokazati formalnim završetkom obrazovanja“ (Harhues/ Mörchen 2010., str. 2).

U europskom kontekstu se ovdje kod vrednovanja rezultata učenja do sada radilo uglavnom o strukovnom obrazovanju. O tome u Europi čini se imamo najviše iskustva (npr. Finska i Francuska, usp. Frank/Gutschow/ Münchhausen 2003. i Harhues/ Mörchen 2010.). Prije svega, organizacija strukovnog obrazovanja CEDEFOP⁷⁸ ovo pitanje i dalje promovira. No, i ona se ne ograničava samo na strukovno obrazovanje, nego uključuje također, na primjer, rad mladih kao mjesto učenja. Dakle, sveukupno se radi o tome da se sve kvalifikacije, koje se temelje na kompetencija, uvrste u vrednovanje.

Za prihvatanje postupka procjene je neophodno uspostaviti referencu na postojeći formalni sistem obrazovanja i tamo formulirane standarde kvalifikacije, te formulirati referentne standarde kao podlogu za cjelokupni postupak priznavanja. No, svakako je teško postići jedno takvo prihvatanje kakvo posjeduju standardizirani postupci provjere i ocjenjivanja u formalnom sistemu (usp. Frank/ Gutschow/Münchhausen 2003.). Uvođenje jednog takvog sistema priznavanja zahtijeva temeljne odluke pravca koje se u načelu temelje na sljedećim mogućnostima:

- Formalni sistem ostaje mjerilo i pravac kretanja („*rješenje iminentno sistemu*“)
- Instalira se paralelni sistem formalnom sistemu s vlastitom logikom priznavanja
- Oba područja integriraju se preko dosljedne orijentacije ka kompetencijama. (usp. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010.).

Suprotno utvrđivanju kompetencija, koje često znaju uslijediti samoprocjenom (eventualno u kombinaciji s eksternom procjenom, usp. poglavlje 4.1), vrednovanje neformalnih i informalnih rezultata učenja temelji se isključivo na **eksternoj procjeni**. Cilj vrednovanja je „*procjena sa strane, koja se u pravilu temelji na eksternoj provjeri, orijentiranoj ka rezultatima i stručnim kompetencijama.*“ (Gnahs 2003, str. 91.)⁷⁹. Zbog toga je postupak vrednovanja relativno intenzivan u smislu vremena i rada, a bojazan od dodatne birokracije i dodatnih troškova za uvođenje postupka priznavanja djeluje ograničavajuće na priznavanje (usp. DIE DIPF IES 2004.)⁸⁰.

⁷⁸ CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training

⁷⁹ Gnahs, D. (2003): Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/gnahs0304.pdf>

⁸⁰ DIE, DIPF, IES (2004): Kurzfassung der Machbarkeitsstudie des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ Im Internet: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/die04_01.pdf

Uspostava sistema procjene neformalno i informalno stečenih kompetencija se mora orijentirati prema nacionalnim propisima. Svakako se iz navedenih izvora literature mogu izdvojiti neke upute za takvu uspostavu:

- Sistem priznavanja **ne smije dovesti u pitanje formalni sistem**, nego se mora izgraditi kao dopunski ili integrirani.
- **Nadležnosti i odgovornosti**, kao i **financijske implikacije** moraju biti razjašnjene unaprijed na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini.
- Esencijalna je **suradnja svih društvenih aktera**, prije svega institucija za obrazovanje i daljnje usavršavanje, u kojima se mogu sticati kompetencije, i nacionalnih organizacija, kako bi se implementirale procedure za ocjenjivanje i certificiranje (usp. DIE DIPF IES 2004.).
- Znanstveno praćenje omogućava **osiguranje kvalitete** procedura portfolia i ocjenjivanja, te osigurava **kasnije evaluacije** (usp. DIE DIPF IES 2004.).
- **Stavljanje na raspolaganje usluga savjetovanja** za proces procjene je nezaobilazan (npr. informacije o dopuštenim dokazima, potrebnom obliku podnošenja, itd.) (usp. DIE DIPF IES 2004.).
- Za visok stepen akceptiranosti od strane (podobne) populacije važno je da koncept bude **dostupan svim osobama koje uče**, te da **se može priključiti** formalnom sistemu obrazovanja. Do sada zanemarene oblasti (npr. porodične djelatnosti, posebne profesionalne i životne situacije) moraju se snažnije obuhvatiti i uzeti u obzir (usp. DIE DIPF IES 2004.).

4.3 Priznavanje kompetencija - zaključak

Informalno i neformalno stečene kompetencije vrednuju se ovdje predstavljenim postupcima, koji doprinose povećanju jednakosti i sudjelovanju u obrazovanju, ali isto tako „*horizontalnoj i vertikalnoj mobilnosti*“ (DIE DIPF IES 2004, str. 15). Postupci se razlikuju u biti po formalnom priznavanju (vrednovanju), koja počiva na principu jednake vrijednosti (a ne jednakosti) formalno i informalno stečenih kompetencija, i različitim oblicima priznavanja bez opće povezivih vrijednosti, kao na primjerm utvrđivanje kompetencija (usp. DIE DIPF IES 2004.). Kako bi se odgovorilo aktualnim individualnim i društvenim izazovima, moraju se unapređivati postupci vrednovanja i utvrđivanja kompetencija (te eventualno u kombinaciji).

Za razvojnu suradnju ovdje navedene karakteristike utvrđivanja kompetencija i vrednovanja imaju poseban značaj. Potražnja za obrazovnim programima se sve više razlikuje: posebno u zemljama koje su pogođene ratovima, etničkim i političkim nemirima, prirodnim katastrofama, ili zaraženošću virusom HIV-a, sve manje ima „normalnih biografija“. Ljudi se u različitim fazama svog života moraju odlučiti za novi ili alternativni obrazovni ili profesionalni put, te u različitim periodima su im potrebne različiti oblici ponuda učenja i obrazovanja. Postoji velika potražnja za alternativnim obrazovanjem koje se odnosi na stvarni svijet. Poticanjem ponuda neformalnog obrazovanja i nacionalnog ili eventualno regionalnog postupka priznavanja, može se odgovoriti ovakvoj realnosti.

Ovisno o tome kako se kompetencije pojedinca, koje su stečene na različite načine, mogu primijeniti na društvo, kao i koliko se iste, na primjer, mogu iskoristiti za izbor zanimanja, novčana primanja, društveni suživot, zdravstvenu prevenciju i individualno planiranje budućnosti, mogu dati potporu razvoju.

5. Informalni i neformalni konteksti učenja

U pogledu cjeloživotnog učenja, i sa tim povezanom obrazovno-političkom zamjenom paradigmi i raspravom o priznavanju kompetencija, u centar pažnje dolaze najrazličitija mjesta učenja s onu stranu obrazovnih institucija škole. Učenje se događa u svakoj životnoj fazi na najrazličitijim mjestima učenja.

Oblici učenja (formalno, neformalno i informalno) ne mogu se pritom promatrati odvojeno, nego se moraju percipirati kao paralelna dopunska forma cjeloživotnog učenja, odnosno kao „Mix učenja“ (usp. izm. os. „Obrazovni mix“ po Rauschenbachu 2007.⁸¹). Iako ovakav mix učenja u praksu nije dovoljno priznat, u centar pažnje sve snažnije dolazi značaj drugih, neformalnih mjesta učenja (usp. Rauschenbach i.dr. 2004.).

Neformalna mjesta učenja, kao na primjer, rad mladih ili kulturna ponuda, nasuprot formalnim mjestima učenja, imaju nekoliko značajnih prednosti. Budući da su neformalno i informalno učenje nastanjeni **u kontekstu svijeta stvarnog života**, svi ljudi konstantno mogu doživljavati iskustva učenja i razvijati kompetencije. **Fleksibilnost i individualnost situacija učenja** omogućava ulazanje u najrazličitije životne realnosti ljudi, a time i shvaćanje onih nekonvencionalnih biografija učenja⁸².

Sadržaji učenja u ne-formalnom kontekstu se jako razlikuju. Kada nisu definirani stručni sadržaji, onda su oni „*meke*“ teme [...], kod kojih se radi o pitanju socijalnih i ličnih kompetencija, pri čemu u središtu stoji nešto poput političkog obrazovanja, preuzimanja odgovornosti ili samostalnosti“ (Rauschenbach 2007., str. 445). Ipak se na taj način mogu također steći kvalifikacije i kompetencije, koje su dio formalnom nastavnog plana i programa: na primjer, u okviru nastavnih instrukcija, naknadnog osnovnog obrazovanja, ali se također znanja iz područja novih komunikacijskih tehnika, itd. stižu informalnim putem.

Postavlja se pitanje, kako izgledaju ovakvi vanškolski konteksti učenja. Gdje i kako ljudi uče? U tekstu koji slijedi odabrali smo nekoliko značajnih informalnih i neformalnih konteksta učenja i opisali njihovu relevantnost i moguće sadržaje. Spisak navedenih konteksta ne može se smatrati potpunim, te se ovisno o situaciji može dopuniti i dodatnim kontekstima. Mnoge situacije učenja predstavljaju u stvarnosti „miješani oblik“, te sadržavaju kako informalne tako i neformalne karakteristike, odnosno ne mogu se jednoznačno pripojiti jednom kontekstu učenja. Ipak je opservacija konteksta učenja od pomoći za prikaz različitih mogućnosti intervencije u okviru razvojne suradnje, kao i da bi se prikazale mogućnosti

⁸¹ Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2007, S. 439-453. Im Internet:

http://www.dji.de/dasdj/thema/0808/diskurs407_rauschenbach.pdf

⁸² usp. ovdje karakteristike ne-formalnih oblika učenja na str. 11

učenja za ljude kojima je pristup formalnom obrazovanju ograničen i kako bi se na odgovarajući način iste oblikovale.

Kontekst učenja: porodica

Porodica je prvo, a u periodu od ranog djetinjstva pa sve do školske dobi, također i najvažnije mjesto učenja izvan škole (usp. Rauschenbach i.dr. 2004.)⁸³. U porodici se mogu razviti kompetencije za upravljanje životom, koje su zapravo rezervirane samo za taj prostor, odnosno samo se tamo pojavljuju. Pored škole, porodica je mjesto učenja koje ima najveći utjecaj na društvenu i socijalnu dimenziju učenja.

Način na koji odrasli komuniciraju i imaju interakciju s djecom, posreduje djeci od njihove prve godine života ponešto o njihovom kulturnom i socijalnom svijetu. Obrazovanje u porodici ima veliki potencijal zbog velikih mogućnosti utjecaja, oblika/lica i trajanja. S druge strane, ono je vrlo krhko, budući da je sistem porodice izložen mnogim utjecajima i dijelom velikim opterećenjima. Resursi, kompetencije i mogućnosti roditelja (i porodice) su neravnomjerno raspoređeni: u različitim porodicama postoji nejednak broj kompetencija koje se mogu doživjeti.

Učenje u porodici se odvija u različitim oblicima. Dijelom je ono **informalno**: temeljeno na iskustvu, blisko stvarnom svijetu i situativno. U mnogim slučajevima ono je također slučajno, t.j. onaj ili ona koja uči nije svjesna da se upravo odvija proces učenja. Učenje u porodici može proticati također strukturirano i planirano, tako da se poklapa s karakteristikama **neformalnog učenja**: sadržaji učenja razvijaju se instruirano, ali iz prakse (rješavanje problema) oni su u svakom slučaju orijentirani ka rezultatu (output).

Učenje u porodici dvostruko određuje procese učenja i tokove obrazovanja djece: u odnosu na sticanje kompetencija za samostalno i samoodgovorno upravljanje životom, te u odnosu na stav prema učenju u formalnom školskom sistemu (usp. Mack 2007.)⁸⁴.

Porodica kao mjesto učenja posjeduje, nasuprot drugim mjestima učenja, ipak jedno ograničenje: porodica je – u nekim društvima jače nego u drugim – iznimno privatni životni prostor, u kojem se bilo kakvo uplitanje sa strane često odbija. Kao polazište za intervencije je iz ovog razloga teško dostupno. Porodica stoga kao mjesto sticanja kompetencija ima

⁸³ Rauschenbach, T.; Leu, H.-R.; Lingenauber, S.; Mack, W.; Schilling, M.; Schneider, K.; Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. DJI München.

⁸⁴ Mack, W. (2007): Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung; die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre); Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chance für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

ekstremno veliki značaj za svaki budući odnos prema učenju (usp. Gerzer-Sass 2004.)⁸⁵, tako da se porodica kao mjesto učenja stalno mora uključivati drugim intervencijama (npr. projekti s porodicama ili lokalnim zajednicama, uključenje porodica u školske aktivnosti, itd.).

Kontekst učenja: Radno okruženje

Pod zajedničkim pojmom „radno okruženje“ nalaze se najrazličitije vrste poslova: Pored rada kojim se zarađuje za život, tu se također ubrajaju (neplaćeni) poslovi u kući i porodici, praktični rad (kao priprema za neko zanimanje, sporedni poslovi učenika/ca i studenata/ica, te volonterski rad ljudi svih dobnih skupina.

Promatranje rada kao relevantnog mjesta učenja, čak i za djecu koja rastu, „u raspravama baš i nije tako daleko došlo“ (Hungerland/Overwien 2004., str.14)⁸⁶, te se u smislu situacija učenja mladih često smatra „konkurencijom“ pohađanju školske nastave. Ipak je važno da se okruženje učenja djece i mladih ne reducira samo na školski kontekst, nego da im se dopusti da skupljaju iskustva u „pravom“ radnom kontekstu.

Djeca i mladi, međutim, u mnogim zemljama spadaju, prije svega u zemljama u razvoju, puno ranije u ekonomski aktivno stanovništvo i bilo bi nerealistično izopćiti ova značajna i oblikujuća mjesta učenja. No, isto tako u Europi i Americi, rad zbog zarade spada u svakodnevicu velikog dijela djece i mladih, koji također pohađaju školu (usp. Wihstutz 2004)⁸⁷. „Alternativa škola ili posao, koja se do danas podrazumijevala, pokazuje se kao prevaziđena“ (Liebel 2004, str. 178)⁸⁸.

Motivi za rad djece i mladih su višesložni: žele (ili moraju) zarađivati novac, tokom svojih aktivnosti dobijaju priznanje i zajedništvo, te se pripremaju na život odraslih. Pritom se radi, pored specifičnih sposobnosti i stručnog znanja, posebno o sticanju metodoloških i socijalnih kompetencija (usp. Wihstutz 2004.), kao i o preuzimanju odgovornosti. U američkoj debati se o radu djece priča u kontekstu prednosti odnosno nedostataka. Pored negativnih posljedica, koje su prije svega povezane sa zdravljem i vremenskim ograničenjima, tomu se suprotstavljaju različite prednosti: autonomija, samostalnost i sticanje ekonomskih saznanja (usp. Liebel 2004.).

⁸⁵ Gerzer-Sass, A. (2004): Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalpolitik in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden

⁸⁶ Hungerland, B./Overwien, B. (2004): Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden

⁸⁷ Wihstutz, A (2004): Arbeit als Lernfeld für Kinder in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden

⁸⁸ Liebel, M. (2004): Costs and benefits of out-of-school work. Die Debatte um Lernen in der Arbeit in den USA in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden

Posebnu ulogu u okviru mjesta učenja posla predstavlja (neplaćeni) rad u kući. „Naučiti se kućanskim poslovima“ se oduvijek i u svim kulturama odvijalo unutar porodičnih struktura. Tradicionalno su se tu većinom dijelili zadaci u skladu s rodom (muškarci dječacima, a žene djevojčicama). Za kućne poslove su potrebne najrazličitije kompetencije, kao što su: sposobnost organizacije, podjela vremena ili svjesnost o odgovornosti. Time što djeca i mladi učestvuju ili ne učestvuju u kućnim poslovima, dobijaju određenu ulogu koja im omogućuje da razviju ove kompetencije: „*U porodičnoj podjeli rada djeca nauče kako se socijalno pozicionirati u društvu*“ (Zeiber 2004., str. 139.)⁸⁹.

Učenje unutar konteksta rada se obično odvija **informalno**. suočavanje s radnim procesima i rješavanjem aktualnih problema su isto tako kao i čitanje stručnih publikacija ili razmjena među kolegama/icama informalni oblik učenja.

Međutim uči se i **neformalno**: Uglavnom se koriste neformalne ponude kako bi se stekle dodatne kvalifikacije (npr. računovodstveni ili računarski programi, upotreba novih instrumenata ili metoda, itd.). Ovakvo obrazovanje nudi se ili unutar poduzeća ili od strane (komercijalnih) ustanova za daljnje obrazovanje/usavršavanje.

Pristup zanimanju ili obrazovanju se vezuje za (prethodno) **formalno učenje**, odnosno za tamo stečene certifikate. Ovim certifikatima se omogućava ili ne omogućava pristup obrazovanju ili zaposlenju.

Iz ovih opservacija proizilaze moguća polazišta za razvojnu suradnju: neformalno i informalno stečene kompetencije moraju se učiniti vidljivim i upotrebljivim za poslovni život. Pristup plaćenom radu je osnovna mogućnost razvoja za pojedinca, te mu time pripada posebna uloga u okviru razvojne suradnje.

U odnosu na djecu i mlade postoje posebni izazovi, s jedne strane da se zaštite od izrabljivačkih radnih odnosa, a s druge strane da kompetencije koje su stekli u svom radnom životu učine vidljivim i upotrebljivim.

⁸⁹ Zeiber, H. (2004): Hausarbeit – ein soziales Lernfeld für Kinder in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden

Kontekst učenja: slobodno vrijeme/kultura/sport

Slobodno vrijeme je vrijeme koje ljudi većinom oblikuju „slobodno“ prema svojim interesima i stavovima. Postoje najrazličitiji načini oblikovanja slobodnog vremena koje uglavnom oblikuju društveni i kulturni trendovi, a često se pojavljuju i rodno specifične preferencije ili ograničenja. Taj spektar seže od sporta, kreativnih i umjetničkih hobija, muzike, igara i korištenja medija pa sve do sakupljačkih strasti, humanitarnog djelovanja ili društvenih aktivnosti.

Zanimanjima u slobodno vrijeme mogu se realizirati „*životni projekti*“ (Lipski 2004., str. 267ff)⁹⁰. Analogno nekom projektu, ono se planira i njime se ciljano bavi tokom dužeg vremenskog perioda. Bavljenjem nekom zanimacijom razvijaju se znanje i kompetencije, pored stručnih aspekata to su na primjer: koncentracija, pridržavanje pravilima, podjela vremena, izdržljivost, a prije svega organizacijske sposobnosti. Učenje se orijentira ka aktualnim potrebama, zabavi i dostignućima, a time nastaje posebno velika motivacija.

Razvoj kompetencija se *a priori* opisuje između ostalih već natuknicom „dispozicija za samoorganizaciju“. Ovo je posebno važno u području slobodnog vremena, budući da svako dobrovoljno i vođen vlastitim interesima traži svoje polje zanimanja i tamo – samorganizirano – stiče kompetencije.

U oblasti kulture se potiču prije svega kreativnost, socijalni interesi, odgovornost i samosvijest. Stoga „*je kulturno uzdizanje mladih ili kulturni rad s mladima jedno važno mjesto obrazovanja, na kojem su moguća važna iskustva i procesi učenja*“ (Mack 2007, str. 111)⁹¹.

Također, u oblasti sporta mogu se doživjeti višeslojna iskustva: iskustvo tijela, ekspresivnost i estetika, granična iskustva, oblikovanje tijela, ali i samoodređenje, izgradnja kognitivnih sposobnosti, samopouzdanje, samoorganizacija, izgradnja demokratskih struktura djelovanja, timski rad, sposobnost za samoprocjenu i procjenu drugog i socijalne kompetencije (usp. Rauschenbach i.dr. 2004.)⁹².

Sport, kultura i hobiji su u prvom planu **polja informalnog učenja**. Učenje se ne odvija svjesno. Praktično i iskustveno znanje čine podlogu, orijentira se ka rješavanju zadataka i problema a time je tendenciozno usmjereno na rezultat (output). Ovisno o stepenu instruiranja

⁹⁰ Lipski, J. (2004): Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden

⁹¹ Mack, W. (2007): Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung; die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre); Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chance für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

⁹² Rauschenbach, T.; Leu, H.-R.; Lingenaber, S.; Mack, W.; Schilling, M.; Schneider, K.; Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. DJI München.

i „specijalizacije“ sportskih i slobodnih aktivnosti odvija se također i **neformalno učenje**: Kada trener/ica ili voditelj/ica kursa organizira i vodi proces učenja, utvrdi određeno vrijeme obuke, te praksu dopuni teoretskim informacijama, onda proces učenja time postaje namjeran i može se ovisno o situaciji i certificirati.

Kao polazište za razvojnu suradnju područje slobodnog vremena, sporta, kulture nudi višestruke mogućnosti pristupa: Poticanje ovih aktivnosti može ciljano unapređivati ljudske kompetencije i činiti ih vidljivim, na primjer, poticanje socijalnog, mirnog suživota, itd.

Kontekst učenja: nove informacijske tehnologije

Posljednjih godina sve više dolaze do izražaja potencijali novih medija za socijalizaciju obrazovanja. Kompetentno korištenje računara, interneta i mobilnih telefona je postalo pretpostavkom u mnogim poslovnim i privatnim oblastima.

Upravo digitalni mediji konfrontiraju korisnika/cu sa brojnim ponudama i mogućnostima. Za to su potrebne sposobnosti da se takvi mediji (tehnički) umiju koristiti, ali isto tako da se njihovi sadržaji reflektiraju i samoodređeno koriste na odgovarajući način u skladu s vlastitim ciljevima i potrebama (usp. Spanhel 2002.)⁹³. Ove složene kompetencije medija mogu „se također razumjeti kao koncept stvarnog života, koji obuhvaća stvarne, vlastite i socijalne kompetencije“ (Pohl-Gerhard o.J., str. 13)⁹⁴.

Učenje rada na računaru je važan primjer za to koju ulogu u međuvremenu preuzimaju **informalni procesi učenja**: većina ljudi stiče svoja računarska znanja putem „learning by doing“ (*engl.* „učim dok radim“), ali isto tako i razmjenom među vršnjacima. Ovo često neplanirano, implicitno i samousmjerenno učenje je od enormnog značaja i omogućuje kontinuirano ažuriranje sposobnosti.

Međutim, računarsko znanje se također može posredovati na **neformalan način**. Nude se tečajevi za početnike/ce kao i visoko specijalizirani tečajevi za profesionalno usavršavanje. Ovakvi tečajevi mogu biti jednako tako i priprema za posao i prateća pojava poslu kojeg se obavlja, mogu biti ponuđeni unutar poduzeća ili na slobodnom tržištu.

Kontekst učenja novih informacijskih tehnologija je jedan od konteksta učenja koji gradi najužu vezu s **formalnim oblicima učenja**. Korištenje računara i interneta je dio mnogih formalnih nastavnih planova i programa. U međuvremenu su znanja i kvalifikacije u polju Novih medija značajna pretpostavka za mnoge profesije i zanimanja. Ovakve kvalifikacije mogu biti stečene i certificirane na formalan način, na primjer u školi, ali isto tako u okvirima

⁹³ Spanhel, D. (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? Im Internet: http://www.mediaculture-online.de/Autoren_A-Z_253+M50f9de41a7d.0.html

⁹⁴ Pohl-Gerhard, C. (o.J.) Stadt Köln und Fachhochschule Köln: Projekt- und Evaluationsbericht: Vermittlung multimedialer Kompetenzen für sozial benachteiligte Jugendliche.

odgovarajućeg studija. Također, certifikati stečeni u neformalnim kontekstima učenja mogu dokazati ovakve kvalifikacije.

Korištenje računara je s jedne strane posebno složen kontekst učenja, a s druge strane kontekst učenja s relativno jasno iscrtanim sadržajima. Iz tog razloga nudi se posebno kao mogućnost interveniranja: stečene kvalifikacije i kompetencije mogu relativno jednostavno i razumno biti dokazane i potvrđene. Sticanje kompetencija i kvalifikacija doprinosi neposredno poboljšanju mogućnosti na tržištu rada, kao i ličnom razvoju.

Kontekst učenja: vršnjaci

U socijalno-znanstvenoj opservaciji djetinjstva i mladosti dugo vremena dominirala je perspektiva koja je u prvoj liniji bila fokusirana na deficite i probleme razvoja kod djece, te koja je grupu vršnjaka u najmanju ruku smatrala kao zapreku u razvoju. U međuvremenu je višesložna funkcija vršnjaka i „klika“ dokazana u smislu interakcije i komunikacije.

„Informalno učenje u grupama vršnjaka odnosi se s jedne strane na višestruke situacije kao i na sticanje kompetencija vezanih za komunikaciju i interakciju [...], a s druge strane na polje refleksije i samoispitivanja“ (Rauschenbach i.dr. 2004., str. 32)⁹⁵.

Ovakva spontana i vaninstitucionalna forma interakcije omogućava, na primjer, razvoj stanja znanja specifičnih za stil i oblike prakse koje se odnose na stil (pored ostalog to vodi i tehničkim sposobnostima, iskustvima u medijaciji sporova, umjetničkom izražavanju); razvoju socijalnih odnosa (prijateljstava), izgradnji mreža, izgradnji samokompetencija; izgradnji vrijednosti i identifikaciji s određenim socijalnim grupama (usp. Pfaff 2009.⁹⁶).

Ovaj proces razvoja stavova, pronalaženja identiteta i refleksije često se događa nesvjesno. U svakom slučaju je pripadnost nekoj grupi istomišljenika/ca dobrovoljna i usmjerena je na vlastitu i konkretnu korist. Iz toga se daju izvesti posebno velika motivacija učesnika/ca kao i volja da se nešto nauči od drugih.

Odnosi u mreži sa vršnjacima posebno nude mladim ljudima podršku kod odvajanja od roditelja, istovremeno su važni kao uzajamna podrška u procesu samostalnosti.

Centralne zadaće obrazovanja u grupama vršnjaka mogu se prema Rauschenbachu opisati kao:

- Rješavanje zadataka u razvoju (razvoj ličnosti, povezivanje sa i sudjelovanje u društvu),

⁹⁵ Rauschenbach, T.; Leu, H.-R.; Lingenauber, S.; Mack, W.; Schilling, M.; Schneider, K.; Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. DJI München.

⁹⁶ Pfaff, N. (2009): Informelles Lernen in der Peergroup - Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum. Im Internet: http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Pfaff_2009.pdf

- Razvoj kompetencija samoorganizacije,
- Razvoj kompetencija socijalnih aktivnosti (pregovaranje) (usp. Rauschenbach i.dr. 2004.).

Kontekst učenja među vršnjacima se više od svih ostalih mjesta učenja označava kao **informalni**. Učenje je situacijsko, temelji se na znanju iz prakse i iskustva, i rijetko je namjerno a uvijek je dobrovoljno.

Ovakav kontekst učenja se nudi kao polazište za razvojnu suradnju. Ponudom, na primjer, pristupa informacijama i poticajnom okruženju u kojem se osjećate prihvaćeno, razvijaju se i reflektiraju zajedničke strategije rješavanja problema.

Druga mogućnost intervencije sastoji se u angažiranju mladih multiplikatora/ica. Ovo međutim mijenja sklop već postojeće grupe, a kontekst učenja se tendenciozno usmjerava ka **neformalnom**: grupi se nudi iskustvo organiziranog i vođenog učenja, pri čemu onda i proces učenja postaje vidljivo svjesniji.

Kontekst učenja socijalno-pedagoške programa

Socijalno-pedagoški programi daju podršku, poticaj i savjete ljudima u posebnim životnim situacijama. U skladu s tim se programi mogu različito oblikovati; postoje ponude za mlade, za samohrane roditelje, za ljude pogođene određenom bolešću, za osobe s ovisnošću, za porodice, mlade, djevojke, itd. Svim programima je zajedničko da u njihovim okvirima nastaje prilika za učenje i refleksiju.

Primjer socijalno-pedagoškog programa je rad s mladima, koji nudi samostojno mjesto učenja za mlade ljude izvan porodice i škole. Rad s mladima načelno stoji na raspolaganju svim mladim ljudima. Učenje u radu s mladima sastoji se u tome da se uoče iskustva, orijentacije i interesi dječaka i djevojčica, da se programi na to usmjere, odnosno da otvore procese učenja njihovim subjektivnim pretpostavkama i biografijama (usp. Rauschenbach i dr. 2004.⁹⁷).

Rad s mladima ima zadatak da podrži i potakne školsku, profesionalnu i socijalnu integraciju mladih ljudi. Samoodređenje, društvena odgovornost i socijalni angažman su ciljevi (socijalnog) rada s mladima. Pritom u prvom planu ne stoji (ekonomsko) vrednovanje, nego izgradnja politički punoljetnih subjekata (usp. Rauschenbach i dr. 2004.). Rad s mladima pretpostavlja stoga sposobnost djelovanja subjekta. Tu spadaju kompetencije za autonomno upravljanje životom, za oblikovanje socijalnih odnosa, za međusobno poštovanje i konfrontiranje oko vrijednosti, normi i orijentacije.

⁹⁷ Rauschenbach, T.; Leu, H.-R.; Lingenaber, S.; Mack, W.; Schilling, M.; Schneider, K.; Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. DJI München.

Zajedničko za sve socijalno-pedagoške programe jeste da mogu biti svrstani u **neformalno učenje**, budući da su ustanovljeni dobrovoljno, orjenitiraju se prema potražnji, te garantiraju jednu dokazivu referencu na stvarni život. **Informalni procesi učenja** razvijaju se u okviru socijalno-pedagoških ponuda: ljudi uče, na primjer, od vršnjaka ili na temelju refleksije ranijih iskustava.

Fokusiramo li programe prema potražnji na moguće ciljne grupe, onda se njima ciljano može obratiti i na taj način ih pratiti. Socijalno-pedagoški programi su stoga dobre mogućnosti interveniranja i polazišta za razvojnu suradnju.

Kontekst učenja participacijskog angažmana ili angažmana u civilnom društvu

Angažman u civilnom društvu je oblik samoorganizacije i ima za cilj politički i društveni utjecaj i participaciju. Visoko je integrativan i usmjeren je ka solidarnosti (usp. Adolff 2005., str. 153)⁹⁸.

Mnogobrojna su lica aktivnosti civilnog društva. Ljudi se mogu angažirati u udrugama, grupacijama, grupama za ljudska prava, organizacijama lokalne zajednice, fondacijama, itd. Povod ovakvom angažmanu može biti različit polazeći od interesa za određenu temu, koja ima značaj u određenom kontekstu (općine, porodice, političkog događaja). Ovo može, na primjer, biti aktualna ekološka tema ili želja da se sudjeluje u političkim promjenama, ali se angažman u civilnom društvu također može ojačati socijalnim angažmanom za obespravljenosti ili potrebom da se prevaziđu vlastite krize.

Angažman u civilnom društvu, volonterska služba, rad u udrugama itd. odlučujući su za razvoj kompetencija ljudi. (usp. Schenkel 2008.)⁹⁹. „Ovdje se ljudi mogu isprobati u ozbiljnim situacijama, mogu raditi, nešto kopirati, učiti iz uspjeha i neuspjeha“ (Harhues/Mörchen 2010, str.1)¹⁰⁰. Učenje u civilno-društvenom kontekstu se zato smatra iznimno složenim procesom, koji se prije svega karakterizira dobrovoljnošću i pozivanju na vlastiti stvarni život.

Civilno-društveni angažman je polje učenja koje može imati emancipativnu funkciju, budući da osposobljuje ljude da djeluju po vlastitoj odgovornosti i samosvjesno, kako za sebe tako i za druge. Kontekst učenja se velikim dijelom označava kao **informalan**. Svakako se katkad može, već prema pravcu aktivnosti povezati, i sa **neformalnim** procesima učenja, kao na primjer, predavanja na određenu temu, obuke za brigu o starim ljudima, usavršavanje itd.

⁹⁸ Adloff, Frank (2005): Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis. Campus Verlag. Frankfurt/Main.

⁹⁹ Schenkel, M. (2008): Bürgerschaftliches Engagement, Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit: Zum Bildungsmix in der Bürgergesellschaft. In: FSJ Jahrestagung 2008: Bildung im Jugendfreiwilligendienst FSJ. Dokumentation. Im Internet: <http://www.freiwilliges-jahr.de/index.php?name=CmodsDownload&file=index&req=getit&lid=159>

¹⁰⁰ Harhues, O. / Mörchen, A. (2010): Bildungsrepublik Deutschland – Zukunft nicht ohne bürgerschaftliche Kompetenzen in: BBE Newsletter 14/2010 Im Internet: http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/bilder/news/nl14_harhues_moerchen.pdf

Za razvojnu suradnju su ljudi, koji su angažirani u okvirima svojih općina ili za posebne ciljne grupe, značajni partneri. S jedne strane, kao domaći i umreženi promotori, ali također i u vezi održivosti razvojnih mjera.

Kontekst učenja: neformalne ponude obrazovanja

Neformalna mjesta obrazovanja su strukturirane institucije, čije se korištenje i uzimanje u obzir događa dobrovoljno. Postoji veliki diverzitet ponuda koje se uglavnom orijentiraju prema potrebi određenih ciljnih grupa. Komercijalne ponude obrazovanja su u načelu otvorene za sve, dok druge potiču ciljano ljude s određenim pretpostavkama odnosno slabostima.

Neformalne ponude obrazovanja mogu obrađivati teme koje su bliske formalnom obrazovanju, kao što je na primjer opismenjavanje odraslih, naknadno osnovnoškolsko obrazovanje, novi mediji ili učenje stranih jezika. Ali isto tako se nude teme kao što su: muzičko-umjetničke programi, političke osnove, metode, a prije svega teme kao priprema za neku određenu profesiju ili stručno-specifične teme. U nekim slučajevima nadovezuje se i provjera naučenog gradiva (uključujući potvrdu), dok drugi programi nisu povezani sa situacijama provjere znanja.

Ove ponude obrazovanja odvijaju se izvan formalnog sistema. Certificiranjem stečenih kompetencija i sposobnosti se može eventualno nadovezati na formalni sistem (usp. poglavlje 4.). Sadržaji učenja su u tom slučaju tako definirani, strukturirani i eventualno i vremenski tako raspoređeni, da vrlo sličie **formalnoj situaciji učenja**. Pored planiranih procesa učenja, slično formalnom školskom sistemu, odvijaju se mnogi **informalni procesi učenja** suočavanjem s ljudima, nastavnim gradivom i nastavnim metodama.

Neformalne ponude obrazovanja su optimalna područja intervencije u smislu poticanja kompetencija uskraćenih osoba. Pristup životnim situacijama i vremenska fleksibilnost čine nastavnu ponudu fleksibilnim instrumentom u radu s grupom. Višeslojne kompetencije i kvalifikacije mogu se sticati za privatni, profesionalni i društveni razvoj.

Zaključak

Diferencijacija navedenih mjesta učenja daje grubu orijentaciju, na kojim se mjestima odvija informalna i neformalna učenja. Mogle bi se eventualno identificirati i druge oblasti, koje bi se vjerojatno u nekim dijelovima ponavljale, odnosno dale oblikovati ovisno u kulturi (na primjer, kontekstu učenja iz medija, učenja unutar vjerskih zajednica, posredovanja znanja i kompetencija u tradicionalnim kulturama, itd.).

Navedena mjesta učenja imaju kako informalne tako i neformalne komponente. Nemaju svi ljudi pristup svim kontekstima učenja. Ali svako ima pristup nekim od ovih konteksta učenja, kako oni koji su (bili) povezani s formalnim (školskim) kontekstom, tako i oni koji nemaju (odnosno nisu imali) pristup formalnom obrazovanju.

Zadaća razvojne suradnje je da ove kontekste učenja preciznije promatra i potiče.

Procesi učenja protiču uvijek kao zajednička igra formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Sva tri oblika učenja nude se kao mogući pristup poticanju prevazilaženja nejednakosti. *„Budući da obrazovanje predstavlja odlučujući resurs vođenja života, a da neznatno i nedovoljno formalno i informalno obrazovanje podrazumijeva visoki rizik od socijalnog izopćenja, slabije šanse za uspješnu profesionalnu integraciju, za samostalno vođenje života i sudjelovanje u društvu, ovdje se radi ne samo o obrazovno-političkom nego također o socijalno-političkom problemu“* (Mack 2007., str. 116)¹⁰¹.

¹⁰¹ Mack, W. (2007): Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung; die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre); Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chance für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

6. Informalno i neformalno učenje u razvojnoj suradnji

Šanse obrazovanja su širom svijeta, ali također unutar neke zemlje, nejednako raspodjeljene. Još uvijek veliki dijelovi svjetske populacije imaju samo ograničen ili nemaju nikakav pristup obrazovanju. Čak i u razvijenim zemljama postoje nejednake mogućnosti učenja s obzirom na rod ili porijeklo. U zemljama u razvoju je problem pristupa obrazovanju za dijelove populacije ekstremno zaoštren. Pored toga, razvoj takozvanog „društva znanja“ globalno stvara strukture, koje čine skoro nemogućim „zadovoljavajuću“ pripremu za tržište rada u formalnim institucijama obrazovanja.

Sveukupno je nastala jedna kriva slika koja se samo može riješiti novom orijentacijom obrazovne politike. *„Obrazovni sistemi su posvetili premalo pažnje procesima učenja a samim tim i učenicima/ama. Formalno obrazovanje se ispostavilo kao jedina prava obrazovna forma, dok je učenje izvan škole ispalo iz vida“* (Ouane 2002., str. 1)¹⁰². Iz ovog razloga postoji hitna nužnost da se putem neformalnih i informalnih procesa obrazovanja s jedne strane podrži sticanje kompetencija, a s druge strane da se takve kompetencije učine vidljivim i upotrebljivim.

Pregedom literature iznova se pojavljuje problem da mnogi izvori neformalno i informalno učenje podvode samo pod pojam „neformalnog učenja“ (usp. poglavlje 2.3). Međutim, posebno u kontekstu razvojne suradnje bitno je razlikovati oblike učenja, jer se moguće poticajne mjere temeljno razlikuju.

Informalno učenje je dijelom slučajno, a drugim dijelom samoinicijativno. Jako je međutim teško podržavati „organizirano“ informalno učenje. Time je ograničen utjecaj i mogućnosti potpore, ali u svakom slučaju mogu se potaknuti procesi učenja i povisiti motivacija (npr. putem transparentnosti). Pored toga, ciljana primjena informalnog učenja je osnova kompetencija koja se tek može steći u drugim obrazovnim kontekstima. Neformalno obrazovanje se, nasuprot tome, može poticati putem stavljanja na raspolaganje različitih programa, te ga je time lakše planirati i ciljano implementirati.

¹⁰² Ouane, A. (2002): Neue Herausforderungen an Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen in: UNESCO heute online, Ausgabe 3, März 2002. Im Internet:

http://deposit.ddb.de/ep/netpub/28/34/66/972663428/_data_dync/_stand_Dezember_2006/302/ouane.htm

¹⁰³ Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF Hrsg. Bonn

6.1 Relevantnost informalnog i neformalnog učenja u razvojnoj suradnji

Pristupi neformalnom i informalnom obrazovanju mogu se opisati kao individualno inicirani oblici učenja, čija posebna prednost leži u uzimanju u obzir različitih pretpostavki učenja kao što su: prethodno iskustvo, stav prema učenju, okruženje i raspolaganje vremenom. Ovakvim pristupima moguće je doći do ljudi do kojih obrazovni sistem nije mogao doprijeti.

Ne-formalne ponude obrazovanja su fleksibilne, omogućuju višestruke obrazovne šanse i na taj način se suočavaju sa stvarnošću, koja pokazuje pluralitet životnih situacija. Sadržaj učenja se doživljava kao suvisao i neophodan, i direktno se uključuje u okruženje ili neku aktualnu problemsku situaciju. Razvijaju se kompetencije za ciljano, samovođeno sticanje znanja i informacija koje su orjentirane ka situacijama i problemima, a potiče se također i lični razvoj, emancipacija i izgradnja identiteta, koja figurira „kao stabilizirajući korzet za podršku cjeloživotnog učenja“ (Dohmen 2001., str. 9)¹⁰³.

U kontekstu razvojne suradnje ovo dobija posebno na značaju: Ljudima u nezavidnim životnim situacijama nedostaje resursa za savladavanje zadataka razvoja i uspješno rješavanje kriza. Ovim se ne misli u prvoj liniji na ekonomske resurse nego na mogućnost promjene koja se vezuje za kompetencije. One se, prije svega, utemeljene u pristupu mogućnostima obrazovanja i učenja, u odnosu spram obrazovanja u porodici, u regionalnim mogućnostima, koje socijalne mreže i iskustva, kao što su učenje, mogu također oblikovati samoorganizirano. Ponude neformalnog obrazovanja kroz sticanje kompetencija doprinose poboljšanju životnih situacija kod ljudi.

Obrazovno-politički značaj poticaja i priznavanja informalno i neformalno stečenih kompetencija pokazuje se na više razina:

a) Iskorištenje potencijala neotkrivenih kompetencija

Do sada neimenovane ili neotkrivene kompetencije, koje su ljudi usvojili na informalan način, mogu se utvrditi i dokumentirati postupkom kompetencija nezavisno od puta obrazovanja. Nihova nadovezujuća korist nudi buduće perspektive za pojedince i motivira ih na cjeloživotno učenje.

b) Poboljšanje šansi obrazovanja za ljude koji uče na drugi način

Učenje u informalnom i neformalnom kontekstu zahtijeva valorizaciju putem priznavanja i certificiranja. Na taj način se šanse u radnim i društvenim kontekstima mogu ciljano poboljšati. Zahtijevaju se koncepcije i praktične metode na primjerima, „*koji mogu voditi do definiranih stručnih i životnih kompetencija na višesložne ali isto tako nekonvencionalne načine*“ (Dohmen 2001., str. 126).

¹⁰³ Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF Hrsg. Bonn

c) Poboljšanje pristupa obrazovanju

Ko ne postigne formalno završeno obrazovanje, vrijedi kao „neobrazovan“ i društveno neuspješan. Formalno obrazovanje ne može se nadomjestiti informalnim i neformalnim učenjem, ali može omogućiti ljudima, koji su iz različitih razloga (rat, ekonomski razlozi, itd.) ostali uskraćeni za formalno obrazovanje, da uče i na taj način razvijaju kompetencije. Ovo vrijedi kako za osnovno obrazovanje, tako i za pristupe post primarnog obrazovanja.

d) Obrazovno-emancipacijski – socijalni i demokratsko-politički značaj

Informalno i neformalno učenje je centralno polazište za „*rad na političkom prosvjećivanju i obrazovanju protiv populističke demagogije i javnog pritiska na mišljenje*“ (Dohmen 2001., str. 129). Ali isto tako je rad na prosvjećivanju i obrazovanju značajan u drugim tematskim oblastima koje teže implementaciji znanja i kompetencija djelovanja. To su na primjer: prevencija rizičnog ponašanja (npr. odnos prema drogama, HIV-u, itd.); omogućavanje društvenog sudjelovanja i političke participacije; poticanje mira i mirnog suživota, održivi razvoj, itd.

e) Fleksibilnost

Neformalno obrazovanje se orijentira prema potražnji i može se relativno brzo uskladiti s lokalnim potrebama. Ovo prije svega ima veliku relevantnost u kontekstu posebnih nacionalnih i političkih uvjeta (kao što su npr. prirodne katastrofe ili post-ratne situacije), ali također i u lokalnim uvjetima (npr. marketing lokalnih proizvoda).

6.2 Izazovi i pristupi razvojne suradnje

Iako je posljednjih godina dostignut izvjesni porast vezan za dostupnosti formalnog osnovnog obrazovanja, još uvijek postoji potreba da se obrazovanje kvalitativno poboljša, da se izgradi dostupnosti obrazovanju, nadogradi na osnovno obrazovanje, te da se obrati ljudima koji ne sudjeluju u formalnom sistemu obrazovanja.

Poticanje neformalnog i informalnog obrazovanja ovdje nudi pristup koji može biti uvezan na lokalnoj razini, ali isto tako mora imati podršku i na nacionalnoj (državnoj) razini (suradnja s formalnim sistemom obrazovanja). Potreba neke zemlje varira (na primjer, u seoskim područjima ili područja koja su posebno pogođena građanskim ratom, itd.) i „*vanškolsko obrazovanje često se može bolje prilagoditi lokalnim potrebama nego javno školstvo*“ (internet stranica BMZ-a)¹⁰⁴.

Za razvojnu suradnju iz toga proizilaze dva važna zadatka: mora se potaknuti proširenje i promjena društvenih i obrazovno-političkih percepcija neformalnog i informalnog

¹⁰⁴ Internet stranica Saveznog ministarstva za privrednu suradnju i razvoj (BMZ): http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/formale_grundbildung/non_formale_grundbildung/index.html

obrazovanja, te se mora težiti formalnom sistemu obrazovanja. Ovo može uslijediti savjetovanjem u sektoru obrazovanja, ali također i preko sistematski uspostavljenih programa neformalnog obrazovanja.

6.2.1 Izazovi obrazovne politike

Izdvaja se nekoliko obrazovno-političkih izazova pri kojima razvojna suradnja može biti angažirana savjetodavno i biti od pomoći:

1. Primjena novih koncepata obrazovanja

„Mladi su subjekti vlastitog obrazovanja: škola budućnosti mora priznati djecu i mlade kao subjekte svoga obrazovnog procesa i svhatiti ih ozbiljno“ (Mack 2007., str. 189). Škola budućnosti ne može ignorirati životnu situaciju u kojoj njeni učenici i učenice odrastaju, kakve resurse sa sobom donose, kakvim ograničenjima i uskraćenjima su izloženi. Reference na stvarni svijet su važan zahtjev za **školske koncepte koji misle na budućnost**.

Poticanje obrazovanja ne može se međutim koncentrirati samo na optimizaciju institucije škole (usp. Rauschenbach 2004.). Koncept obrazovanja svake zemlje mora uzeti u obzir i druge oblike učenja osim formalnog, i spoznati njihovu vrijednost za pojedinca i društvo. Formalno učenje se mora vezati za stvarnost i uključivati neformalno obrazovanje. *„Srž suvremene rasprave o obrazovanju i njenih konsekvenci za obrazovnu politiku, jeste da olabavi granice područja obrazovanja, posebno između formalnog i ne-formalnog, i da dovede do sveobuhvatne i održive suradnje u okvirima koncepata cjeloživotnog odnosno učenja koje prati život“* (Becker 2004., str. 1)¹⁰⁵.

Razvojna suradnje može u ovom pogledu preuzeti savjetovanje u vezi politika: **neformalno obrazovanje neke zemlje pripada obrazovnom sistemu** i tamo se mora i promišljati. Pritom je važno da se neformalno obrazovanje ne prikazuje kao konkurencija, nego kao mogućnost postizanja „boljeg“ nacionalnog obrazovanja i percepcije s tim povezanih razvojnih mogućnosti.

¹⁰⁵ Becker, H. (2004): Kompetent und zukunftsfähig – Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. Im Internet: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/9FLCR8.html>

2. Lokalno obrazovno okruženje/pejzaž

Pojam „lokalnog obrazovnog okruženja/pejzaža“ označava pristupe i koncepte **politike za mlade i obrazovne politike u zajednici**, kojima se pokušava djeci i mladima u prostoru zajednice ponuditi bolje uvjete i brojne prilike za njihovo obrazovanje (usp. Mack 2007.). Također, BMZ ukazuje na nužnost otvaranja raličitih oblika obrazovanja: „*Noviji pristupi razvojne suradnje pokušavaju povezati školsko i vanškolsko osnovno obrazovanje. Time se olakšava službeno priznavanje rezultata učenja i diploma. [...] Savezna vlada stoga potiče otvaranje škola za vanškolsko obrazovanje.*“ (internet stranica BMZ-a)¹⁰⁶.

Škola se nudi kao centralna javna institucija za realizaciju ideja i programa koje također uključuju lokalne organizacije, kulturne ustanove na polju promocije zdravlja, sporta ili poticanja obrazovanja ili rada. Time se s jedne strane uspostavlja odnos na životne situacije mladih, a pored toga predstavlja se ukupni prostor obrazovanja dijela grada ili regije. Uključivanje na primjer, lokalne uprave i politike bi moglo biti djelotvorno za obrazovnu i socijalnu politiku. Obrazovanje se mora shvaćati kao sveobuhvatan zadatak koji se može svladati samo intenzivnom i reflektiranom suradnjom različitih mjesta obrazovanja, odnosno formalnih, neformalnih i informalnih prilika obrazovanja. „*Škola nije nikakav otok, koji se ograđuje od svog okruženja, ona se mora [...] zajedno sa mnogim drugim institucijama u oblasti obrazovanja i socijalnog rada, potruditi da oblikuje odnose u društvenom prostoru*“ (Mack 2007., str. 192). Dodatno je neophodna dobra suradnja između škole i roditelja, koji moraju biti aktivno uključeni u oblikovanje škole, kako bi doprinijeli novim pristupima i eksterno podržali koncept škole. „*Otvaranje institucija obrazovanja na ovaj način također potiče učenje o učenju i priprema na učenje koje prati život*“ (radna grupa Forum obrazovanja 2001., str. 24)¹⁰⁷.

Također su 2001. godini ministri OECD-a ukazali na neophodne kooperacije: „*Naš cilj je da potičemo sticanje ovih kompetencija, no ipak to ne možemo izdjelovati u jednom pohodu. Moramo usko surađivati s drugima, npr. našim kolegama u tijelima vlasti, s nevladinim organizacijama, sindikatima, udruženjima poslodavaca, te ostalim akterima privatnog sektora kako bismo postigli bolju koordinaciju obrazovne, socijalne i ekonomske politike, kao i politika u drugim oblastima*“¹⁰⁸ (str. 2).

¹⁰⁶ http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/formale_grundbildung/non_formale_grundbildung/index.html

¹⁰⁷ Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn. Im Internet: <http://www.ganztagsschulen.org/downloads/Forum-Bildung-Empf.pdf>

¹⁰⁸ Ministri obrazovanja OECD-a (2001): Investirati u kompetencije za sve. Paris.

3. Izgradnja ponuda neformalnog obrazovanja

Vanškolske ponude obrazovanja otvaraju mogućnosti, posebno ljudima u socijalno zapostavljenim životnim prilikama, ovladavanja životnim situacijama i pretpostavka su da se oni uopće upuste u obrazovanje.

Neformalne ponude obrazovanja se u ovom smislu trebaju smatrati **kao pretpostavka** formalnom obrazovanju, **kao dopuna** a u izvjesnoj mjeri, te **kao alternativa** ljudima do kojih se ne može doprijeti formalnim školskim sistemom. Reference za djelovanje i reference na stvarni život omogućavaju rad s ciljnim grupama koje su isključene iz formalnog obrazovanja, na primjer, djeca i mladi koji nisu išli u školu, ili djeca i mladi koji rade, izbjeglice, demobilizirani borci, nepismene osobe, itd.

Međutim, također ponude, na primjer, u okviru kulturnih programa mogu doprijeti do socijalno ugroženih osoba. Neformalne ponude temelje se na dobrovoljnosti, sudjelovanju, orijentaciji ka životu, orijentaciji na životni prostor i odnose se na zajedničko.

Neformalno obrazovanje ima nastavnu ponudu u smislu da postoji stručno definirani plan i program i osoba koja podučava – ali pored toga nudi mogućnost da se pronađe individualno odgovarajući program učenja koji se uklapa u vlastito životno planiranje, a time i u vlastitu biografiju učenja, koja se sada, neovisno o drugim, može dopuniti. Ove „*Institucije (npr. ustanove za usavršavanje, narodni univerziteti, univerziteti) su sastavni dio vlastitog životnog planiranja i s tim povezanim biografijama učenja*“ (Tully 2004., str. 38)¹⁰⁹.

4. Jačanje informalnog učenja

Percepcija informalno i neformalno stečenih kompetencije se sve više traži širom svijeta i zadatak je za razvojnu suradnju.

Za informalno obrazovanje vrijedi senzibilizirati i različitim mjerama podržati: pažnja se mora skrenuti na procese učenja. Mnogi ljudi uče u informalnim kontekstima, međutim ne mogu rezultate svog učenja i stečene kompetencije pokazati, niti primijeniti. Ove **kompetencije se moraju učiniti vidljivim**.

Ovo implicira jedan od izazova u ovoj oblasti: informalno učenje nije dostupno svim osobama u istoj mjeri. Čak se i učenje najprije jednom mora „naučiti“. Dakle, s jedne strane se mora naučiti tehnika učenja, a s druge strane moraju postojati iskustva koja se dovode u vezu s naučenim i mogu se reflektirati. „*Iz ovog razloga prije svega je potrebno izraditi načine i isprobati kakav doprinos posebni poticaji učenja, kako u formalnom tako i u neformalnom i informalnom kontekstu, može ponudi upravo onima kojima su vrata učenja (bez obzira koje*

¹⁰⁹ Tully, C. (2004): Lernen im Wandel – Auf dem Weg zu einer Lernkultur der Informationsgesellschaft? In: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden

vrste) do sada ostala zatvorena“ (Harhues/Mörchen 2010., str. 3)¹¹⁰. Onaj ko ne raspolaže s dovoljno socijalnog i kulturnog kapitala je više od svih isključen iz informalnih procesa učenja. Dakle, potrebno je, različitim kanalima, motivirati tu „sposobnost učenja“.

5. Podrška priznanju i vrednovanje neformalno stečenih kompetencija

Kompetencije se stiču u različitim kontekstima. Transparentnost stečenih kompetencija je prvi korak i vodi ka individualnoj koristi, ali isto tako može podržati društvene promjene. Vrednovanje, a time i „**formaliziranje**“ **neformalno i informalno stečenih kompetencija**, imaju posljedice za cjelokupni sistem obrazovanja. To je prije svega zbog orijentacije prema rezultatima, koja dolazi s vrednovanjem. Ipak potrebno je iskoristiti šanse koje u sebi nosi takav postupak vrednovanja. Šanse za promjene društvene percepcije i šanse za društvenu „inkluziju“.

6.2.2 Potaknuti procese promjena u drugim oblastima razvojne suradnje

Neformalno i informalno učenje ne odvija se samo u neposrednom okruženju „obrazovnih projekata“, nego u svim poljima društvene intervencije. Već je utvrđeno da je za razvoj kompetencija potreban tematski kontekst. Pored toga može se primjenjivati izvjesni **utjecaj na lokalni pejzaž obrazovanja**, tako da se potraži suradnja između neformalno usmjerenih programa obrazovanja (npr. obrazovanje o okolišu, teme ljudskih prava, zdravlje, itd.) i škola, te na taj način uvesti pristupe neformalnom učenju u škole.

U kontekstu razvojnih projekata se konstantno razvijaju kompetencije, redovito dolazi do proširenja tima koji je vezan za projekat, obrazuju se multiplikatori/ce, itd. Svi ovi ljudi uče informalno i neformalno u kontekstu projekta. Za jačanje svog vlastitog profila kompetencija, transparentnosti sadržaja i kompetencija koje su razvijene, potvrda je važan korak za poticanju daljnjih kompetencija. Ponude za usavršavanje u okviru projektnih aktivnosti moraju se strateški promišljati i biti dostupne za što je moguće više ljudi (eventualno preko multiplikacije). Kompetencije za implementaciju su elementarne za održivost aktivnosti, i na to treba polagati vrijednost.

Osim toga, važne su i gore navedene potrebe: poticanje neformalnog učenja i podrška informalno stečenih kompetencija.

Zaključak

Izazovi, koji se postavljaju za razvojnu suradnju u ovoj tematskoj oblasti, se moraju prihvatiti i izraditi pluralistični pristupi i inovativni koncepti. Pritom je eventualno važno isprobati nova

¹¹⁰ Harhues, O. / Mörchen, A. (2010): Bildungsrepublik Deutschland – Zukunft nicht ohne bürgerschaftliche Kompetenzen in: BBE Newsletter 14/2010. Im Internet: http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/bilder/news/nl14_harhues_moerchen.pdf

partnerstva i formulirati nove strategije za budućnost. Potencijali neformalnog i informalnog učenja se moraju iscrpiti, kompetencije koje su stečene ne-formalnim putem, potrebno je učiniti vidljivim i „primjenjivim“.

Poticanje razvoja kompetencija za razvojnu suradnju znači:

- Podršku pri osvještavanju i priznavanju neformalno stečenih kompetencija;
- Promociju neformalnog obrazovanja i poticaj multiplikacije;
- Poticaj umreženog učenja.

Popis literature

- Arbeitsstab Forum Bildung (2001):** Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn
<http://www.ganztagsschulen.org/downloads/Forum-Bildung-Empf.pdf>
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002):** Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung II. Bonn
- Becker, H. (2004):** Kompetent und zukunftsfähig? – Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. Im Internet: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/9FLCR8.html>
- Böhm, J./ Görl-Rottstädt, D./ Wiesner, G. (2009):** Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern – Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/REPORT.pdf
- Bretschneider, M. (2004):** Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf
- Brödel, R. (2002):** Relationierung zur Kompetenzdebatte in: REPORT – Heft 49/2002: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Brodowsky, M. (2009):** Kompetenzerwerb durch informelles – kooperativ/kollektives Lernen – Aspekte zum Zusammenhang beider Lernformen im Rahmen der UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung in: Brodowsky (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Opladen
- Bundesjugendkuratorium (2001):** Zukunftsfähigkeit sichern! Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Chomsky, N. (1981):** Regeln und Repräsentationen. Frankfurt.
- Dehnbostel, P. (HSU); Seidel, S. (IES), Stamm-Riemer, I. (HIS) (2010):** Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover
- Delors, J. (1996) UNESCO-Report:** Learning: The Treasure Within. Paris Deutsch (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Hrsg. von der Deutschen UNESCO-Kommission. Neuwied; Kriftel; Berlin.
- DIE, DIPF, IES (2004):** Kurzfassung der Machbarkeitsstudie des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_01.pdf
- Dohmen, G. (2001):** Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF Hrsg. Bonn http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf
- Erpenbeck, J. (2002):** Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisations-theorie http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03_4_02.pdf

- Erpenbeck, J. (2010):** Kompetenzen – eine begriffliche Klärung in: Heyse /Erpenbeck / Ortmann: Grundstrukturen menschlicher Kompetenz, Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster/ New York/ München/ Berlin
- Europäische Kommission (2001):** Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Faure, E. (1972) UNESCO-Report:** Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris
- Frank, I./ Gutschow, K. / Münchhausen, G. (2003):** Vom Meistern des Lebens – Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in: Berufsbildung International 4/2003
- Geißler, K.A. /Orthey, F.M. (2002):** Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre in: REPORT – Heft 49/2002: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Gerzer-Sass, A. (2004):** Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalpolitik in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden
- Gnahs, D. (2003):** Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen
<http://www.die-bonn.de/doks/gnahs0304.pdf>
- Gutschow, K. (2010):** Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Schriftenreihe des Bundesinstitutes für Berufsbildung. Bonn
- Harhues, O. / Mörchen, A. (2010):** Bildungsrepublik Deutschland – Zukunft nicht ohne bürgerschaftliche Kompetenzen in: BBE Newsletter 14/2010
http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/bilder/news/nl14_harhues_moerchen.pdf
- Heil, F. (2007):** Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik – Ein Ansatz zur Klärung eines strapazierten Begriffs in: Heffels/Streffer/ Häusler: Macht Bildung kompetent? Opladen und Farmington Hills
- Heyse, V. / Erpenbeck, J (2004):** Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart
- Heyse, V.; Erpenbeck, J. Max, H. (Hrsg.) (2004):** Kompetenzen erkennen, bilanzieren, entwickeln. Münster/New York/Berlin/München
- Hungerland, B./Overwien, B. (2004):** Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden
- Kaiser, R. (2007):** Informelles Lernen – informelle Lerner in: Kaiser, A./Kaiser R./Hohmann R.: Lerntypen - Lernumgebung – Lernerfolg. Bielefeld
- Kellner, W. (2007):** Thesen zur Kompetenzorientierung; Input beim „Dialog Lebenslanges Lernen“, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Strobl (Österreich)

http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/wolfgang-kellner_dialog-III_kompetenz.pdf

- Kirchhöfer, D. (2004):** Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin
- Klieme, E. (2004):** Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus Pädagogik 6 (2004), S. 10-13
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000):** Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002):** Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) Hrsg. (2008):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn
- Liebel, M. (2004):** Costs and benefits of out-of-school work. Die Debatte um Lernen in der Arbeit in den USA in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel– Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden
- Lipski, J. (2004):** Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden
- Mack, W. (2007):** Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung; die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre); Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chance für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- OECD-Bildungsminister (2001):** In Kompetenzen für alle investieren. Paris. http://www.bmbf.de/media/press/ELS_COM.pdf
- Ouane, A. (2002):** Neue Herausforderungen an Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen in: UNESCO heute online, Ausgabe 3, März 2002 http://deposit.ddb.de/ep/netpub/28/34/66/972663428/data_dync/stand_Dezember_2006/302/ouane.htm
- Overwien, B. (2005)** in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrg. Heft 3/2005, S. 339 – 355: Stichwort informelles Lernen
- Overwien, B. (2007):** Informelles Lernen in der internationalen Diskussion. http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Overwien_2007.pdf
- Pfaff, N. (2009):** Informelles Lernen in der Peergroup - Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Pfaff_2009.pdf
- Pohl-Gerhard, C. (o.J.)** Stadt Köln und Fachhochschule Köln: Projekt- und Evaluationsbericht: Vermittlung multimedialer Kompetenzen für sozial benachteiligte Jugendliche
- Preißer, R.; Völzke, R. (2007):** Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren,

Entwicklungsnotwendigkeiten in; Report (Zeitschrift für Weiterbildungsforschung)
1/2007

- Pries, M. (2004):** Eine Art Zukunftspädagogik. Zur erziehungswissenschaftlichen Neuorientierung der Freizeitpädagogik im 21. Jahrhundert in: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg): Zeitschrift Erziehungswissenschaft – Heft 29 (2004) <http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft29/beitrag4.pdf>
- Rauschenbach, T.; Leu, H.-R.; Lingenauber, S.; Mack, W.; Schilling, M.; Schneider, K.; Züchner, I. (2004):** Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. DJI München.
- Rauschenbach, T. (2007):** Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2007, S. 439-453 http://www.dji.de/dasdji/thema/0808/diskurs407_rauschenbach.pdf
- Reichenbach, R. (2007):** Soft skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens in: Pongartz/Reichenbach/Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld
- Reischmann, J. (2004):** Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz- Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. <http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/aktuelles/Reischmann-Kompetenz.pdf>
- Schenkel, M. (2008):** Bürgerschaftliches Engagement, Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit: Zum Bildungsmix in der Bürgergesellschaft. In: FSJ Jahrestagung 2008: Bildung im Jugendfreiwilligendienst FSJ. Dokumentation. <http://www.freiwilliges-jahr.de/index.php?name=CmodsDownload&file=index&req=getit&lid=159>
- Spanhel, D. (2002):** Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? http://www.mediaculture-online.de/Autoren_A-Z.253+M50f9de41a7d.0.html
- Stangl (2004):** Soziale Kompetenz – Begriffsbestimmung <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/SozialeKompetenz.shtml>
- Streffer, D. /Häusler, B. (2007):** Handlungskompetenz überprüfen – Widerspruch und Möglichkeit in: Heffels/Streffer/ Häusler: Macht Bildung kompetent? Opladen und Farmington Hills
- Thole, W./ Höblich, D. (2008):** „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen in: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg): Kompetenz-Bildung. Wiesbaden
- Tippelt, R. /Schmidt, B. (2010):** Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit in: Tippelt, R. (Hrsg): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden
- Tully, C. (2004):** Lernen im Wandel – Auf dem Weg zu einer Lernkultur der Informationsgesellschaft? In: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden
- Von Rosenstiel, L. (2009/2010):** Kompetenzen erkennen und entwickeln in der Krise http://www.psy.lmu.de/soz/studium/downloads_folien/ws_09_10/muf_09_10/von_rosenstiel_krise.pdf
- von Saldern, M. (2007):** Die Bildungsstandards des Landes Hessen hier: Schulen für

Erwachsene (Gutachten) Institut für Sozialwissenschaftliche Studien e.V. Lüneburg

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel

Wihstutz, A (2004): Arbeit als Lernfeld für Kinder in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur. Wiesbaden

Zeiber, H. (2004): Hausarbeit – ein soziales Lernfeld für Kinder in: Hungerland/Overwien: Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden

RJEČNIK POJMOVA

Priznavanje kompetencija

- a) Formalno priznavanje: proces formalnog priznavanja vrijednosti kompetencija, bilo:
 - dodjelom potvrde/svjedodžbe ili
 - dodjelom ekvivalenata, kredita ili vrednovanjem postojećih kompetencija;
 b) društveno priznavanje: priznavanje vrijednosti kompetencija od strane aktera iz privrede i društva.

Izvor: Cedefop 2001

Formalno učenje

Formalno učenje odvija se u obrazovnoj ustanovi, slijedi eksterno propisane, unaprijed definirane, strukture i općenito se nudi grupama. Ciljevi učenja su definirani, provjeravaju se i vode do certifikata, koji osposobljava za daljnje obrazovanje i/ili zapošljavanje. Učenje je ciljano i svjesno. Nastavnici (osobe koje podučavaju) moraju zadovoljavati formalne kriterije.

Implicitno učenje

Često nesvjesno usvajanje vještina i znanja u određenoj aktivnosti. Implicitno učenje karakterizira proces učenje čiji protok i rezultat za osobu koja uči nije svjestan i ne protiče reflektirano. Učenje se doživljava neposredno bez prepoznavanja pravila i zakonitosti ili bez osnove za procese učenja.

Izvor: <http://www.informelles-lernen.de>

Informalno učenje

Informalno učenje odvija se u svakodnevnim situacijama, koje se obično ne percipiraju kao situacije učenja. Razvija se iz situacije, odnosno iz rješavanja problema, te stoga nije namjerno i tek nakon refleksije dovodi do procesa učenja. Radi se individualnom obliku učenja koji je usmjeren na osobu. Informalno učenje djelomično može biti usmjereno ka nekom cilju. Za njega se ne izdaju certifikati.

Slučajno učenje

Usputno, nenamjerno učenje; odvija se slučajno, na primjer kada se pored osnovnih sadržaja usvoje i zadrže i drugi konkretniji sadržaji, a da pritom nije bilo odgovarajuće instrukcije za učenje.

Kompetencije

Dokazive i potvrđene sposobnosti za primjenu umijeća, znanja, know-how i predznanja u nekom uobičajenom i/ili novom radnom kontekstu.

Izvor: Cedefop 2002

Cjeloživotno učenje

Svo učenje tokom cijelog života koje služi poboljšanju znanja, kvalifikacija i kompetencija, a odvija se u okvirima lične, građanske, socijalne, odnosno perspektive vezane za profesiju. Cjeloživotno učenje obuhvata na isti način formalno, neformalno i informalno učenje.

Izvor: Cedefop in Europskoj komisiji, Saopštenje „Stvoriti europski prostor za cjeloživotno učenje“

Učenje

(individualno ili kolektivno) sticanje duhovnih, tjelesnih i socijalnih znanja, vještina i kompetencija.

Kontekst učenja

Okruženje, u kojem se odvija učenje (osobe, vrijeme, mjesta). Kontekst učenja može biti poticaj ili prepreka procesima učenja.

Situacija učenja

Okvirni uvjeti učenja (npr. formalni, informalni, u privatnom okruženju, pod pritiskom ispita, itd.)

Okruženje učenja

- a) Zbroj svih faktora koji utiču na učenje
- b) Kao i elektronička platforma učenja

Neformalno učenje

Neformalno učenje odvija se u (manje formaliziranim) organizacijama ili grupama. Okvirni uvjeti, strukture, tempo učenja i oblik nastave mogu jako varirati, te su u pravilu prilagođeni potrebama ciljane grupe. Tako se uspostavljaju jasni životni i doživljajni konteksti. Certifikati se izdaju rijetko (i ako da onda bez reference na formalni sistem). Učenje se odvija ciljano i svjesno.

Samousmjereno učenje

Oblik učenja, u kojem je osoba koja uči odgovorna za svoje procese učenja. Osnovna pretpostavka za samousmjereno učenje je znanje o metakogniciji.

Vrednovanje infomalnog / ne-formalnog učenja

Postupak ocjene i priznavanja cijelog spektra sposobnosti i kompetencija, koje osobe steknu tokom svoga života u različitim kontekstima, npr. kroz obrazovanje, radom ili u slobodno vrijeme.

Izvor: Blago izmjenjeno preuzeto iz The International Encyclopaedia of Education und Cedefop

Kvalifikacija

- a) Zahtjevi, koje pojedinac mora zadovoljiti kao pretpostavku za pristup nekoj profesiji odnosno za napredovanje u nekom poslu,
- b) Službeni dokaz (certifikat, svjedodžba) o stečenim znanjima, kojim se potvrđuje da uspješan završetak nekog općeg ili strukovnog obrazovnog programa, odnosno zadovoljavajući uspjeh tokom polaganja ispita.

Izvor: Cedefop

Certificiranje

Postupak izdavanja potvrde, svjedodžbe ili diplome koji slijedi nakon postupka procjene, koji priznaje postignuća neke osobe.

Certificiranje (kompetencija)

Formalno vrednovanje znanja, know-how ili kompetencija pojedinca standardiziranim postupkom procjene. Certificiranje se zaključuje dodjelom (priznatog) dokaza o sposobnostima, certifikata ili svjedodžbe od strane akreditirane ustanove za izdavanje istih

Izvor: Cedefop 2002

Primjeri dokaza kompetencija

1. primjer: Bilansa kompetencija¹¹¹

Bilansa kompetencija je instrument za samoprocjenu i profesionalni razvoj a usmjerena je prije svega ka zaposlenim majkama i očevima, zainteresiranim za usavršavanje, povratnicima/cama na posao. Razlikuje se **9 polja kompetencije** (analogno osnovnim kompetencijama) s ukupno **38 kompetencija**:

Samoorganizacija/ samoupravljanje	1. izraditi ciljeve za vlastiti život 2. realizirati postavljene ciljeve 3. s vlastitim ciljevima postupati odgovorno 4. brinuti se za vlastito zdravlje
Svijest o odgovornosti	5. Procjena posljedica vlastitog djelovanja 6. preuzete zadaće pouzdano odraditi i dovesti do kraja 7. pridržavati se zajedničkih dogovora
Otpornost na stres/ spodobnost savladavanja stresa	8. raditi u teškim situacijama i pod vremenskim pritiskom 9. ostati dugo vremena koncentriran na jedan zadatak 10. postavljene zadatke obaviti unatoč otporima 11. konstruktivno se nositi sa smetnjama u radnom procesu
Sposobnost komunikacije	12. Prilaziti drugim ljudima i ostvarivati kontakte 13. duže vremena koncentrirano slušati 14. Teške teme mirno i jasno predstavljati 15. vlastito ponašanje u razgovoru kritički preispitivati 16. Izraziti lične osjećaje i potrebe i u konfliktnim situacijama 17. Različita mišljenja razumijeti kao šansu i poticaj 18. Izraziti kritiku drugome tako da ona bude prihvaćena
Sposobnost za suradnju/ timski rad	19. I u teškim situacijama prihvatiti podršku drugih 20. U teškim situacijama drugih ponuditi vlastitu podršku 21. Spremnost na kompromise u korist zajedničkog rješenja
Interkulturno djelovanje	22. Priznati i prihvatiti različite socijalne i kulturne načine ponašanja 23. Raditi s ljudima iz drugih kultura
Fleksibilnost i mobilnost	24. Moći prilagoditi ciljeve i predodžbe novih situacija/promjenjenih uvjeta 25. Istovremeno se nositi s različitim zahtjevima 26. biti otvoren za nove zadaće i izazove
Sposobnost organizacije	27. Koordinirati različite zadatke 28. dugoročno planirati 29. različite vremenske strukture međusobno uskladiti 30. realizirati pronađena rješenja 31. samostalno pribaviti informacije i procijeniti ih 32. U teškim situacijama izraditi mogućnosti rješenja i provesti ih u praktično djelo
Sposobnost rukovođenja	33. uspjeti se izboriti za neki cilj 34. sposobnost delegiranja zadataka drugima 35. moći motivirati i oduševiti druge za zajedničke ciljeve 36. Htjeti i umjeti preuzeti kontrolu nad drugima 37. Paziti pri radu na ekonomičnost i kvalitet 38. donositi odluke uzimajući u obzir moguće posljedice

¹¹¹ http://www.dji.de/bibs/33_633komp.pdf

Primjer 2: Europass¹¹²

Dokaz o mobilnosti - Europass služi za utvrđivanje kompetencija koje je neka osoba stekla tokom perioda učenja ili obrazovanja u nekoj drugoj europskoj zemlji (npr. tokom obavljanja praktičnog rada, volonterske aktivnosti ili studija). Navode se četiri temeljne kompetencije, koje nadležni mentori/ce trebaju po želji ispuniti pojedinačnim kompetencijama. Pored toga, postoji i dodatna, otvorena rubrika:

- Socijalna kompetencija
- Organizacijska kompetencija
- Kompetencija informativno-komunikacijske tehnologije
- Umjetnička kompetencija
- Ostale kompetencije

Ovaj pasoš kompetencija navodi samo grubu podjelu u osnovne kompetencije. Kompetencije za informativno-komunikacijske tehnologije i kompetencija za umjetnost se ne spominju u drugim popisima kompetencija, navodno se one tamo svrstavaju pod „Stručne/metodološke kompetencije“.

3. primjer 3: Dokaz kompetencija „Učenje u socijalnom okruženju“¹¹³

Popis kompetencije dokaza kompetencija `Učenje u socijalnom okruženju` orijentira se prema volonterski zaposlenim ljudima i dokazuje **47 kompetencije u 4 oblasti kompetencija:**

LIČNE KOMPETENCIJE	KOMPETENCIJE USMJERENE KA AKTIVNOSTIMA I SPROVOĐENJU
SPOSOBNOST PRILAGOĐAVANJA	SPOSOBNOST ANALIZIRANJA
NASTUP	SPOSOBNOST PROCJENE
IZDRŽLJIVOST	SPOSOBNOST DELEGIRANJA
AUTENTIČNOST	SPOSOBNOST KONTROLIRANJA
SPOSOBNOST POZICIONIRANJA	KONCEPCIONALNE SPOSOBNOSTI
VLASTITA ODOGOVORNOST	ORIJENTACIJA PREMA KLIJENTIMA
SPOSOBNOST ODLUČIVANJA	KORIŠTENJE ZNANJA I INFORMACIJA
SPOSOBNOST ZA SAMOREFLEKSIJU	SPOSOBNOSTI ORGANIZIRANJA I PLANIRANJA
SPOSOBNOST KRETANJA U STRUKTURAMA	SPOSOBNOST RJEŠAVANJA PROBLEMA
FLEKSIBILNOST	SPREMNOST NA RIZIK
SPOSOBNOST POKRETANJA INICIJATIVE	OTPORNOST NA STRES
KREATIVNOST	INICIRANJE PROMJENA I NJIHOVO
SPREMNOST NA REZULTAT	SPROVOĐENJE
SPREMNOST NA UČENJE	UPRAVLJANJE VREMENOM
LOGIČKO RAZMIŠLJANJE	SPOSOBNOST RAZMIŠLJANJA UNAPRIJED – O
PRODORNOST	BUDUĆNOSTI
UPRAVLJANJE SOBOM	
UREDNOST	
SPREMNOST PREUZIMANJA ODGOVORNOSTI	
MOĆ VERBALNOG IZRAŽAVANJA	
CILJANO DJELOVANJE	

¹¹² <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/InformationOn/EuropassMobility.csp>

¹¹³ www.dji.de/5_kompetenznachweis

SOCIJALNO-KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE EMPATIJA SPOSOBNOST MOTIVIRANJA DRUGIH INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE SPOSOBNOST KOMUNICIRANJA UPRAVLJANJE SUKOBOM SPOSOBNOST KRITIKE TIMSKI RAD – SPREMNOST NA SURADNJU TOLERANCIJA SPOSOBNOST PREGOVARANJA POUZDANOST	STRUČNO-METODOLOŠKE KOMPETENCIJE SPOSOBNOST PISMENOG IZRAŽAVANJA EKOLOŠKA SVIJEST OSTALE PROFESIONALNO-STRUČNE KOMPETENCIJE NISU NAVEDENE
---	---