

**A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei,
rokon fogalmai a hazai és nemzetközi gyakorlatban,
a validáció lehetséges kutatási irányai**

Készítette: Tót Éva

Budapest, 2009. november

Tartalom

Az anyag célja és műfaja	3
Az előzmények és a mai helyzet.....	3
Fogalmi viták, definiálási kísérletek	4
A tanulási módokról.....	5
Elismerés – validálás	7
Variációk egy témára	8
Hazai adaptálási kísérletek.....	12
A 17-es paragrafus	13
Szabályozott hazai gyakorlat	15
Nem szabályozott gyakorlat.....	16
A modell-fejlesztés kontextusa	17
Kérdések, dilemmák	21
Az eljárás mint folyamat.....	23
Olvasnivalók.....	27

Az anyag célja és műfaja

Az alábbi anyag elsődleges célja, hogy a most indult modell-fejlesztő munkában résztvevők számára

- összefoglalja a témában korábban készült elemzések legfontosabbnak ítélt tanulságait;
- felvesse azokat a kérdéseket, amelyekre a projekt feltáró vizsgálatainak válaszokat kellene keresniük;
- és támpontokat kínáljon a további szakmai felkészüléshez (többek között egy válogatott, annotált olvasmánylistával).

Ennek az anyagnak azonban hangsúlyozottan nem célja a validálási eljárás hazai alkalmazása melletti érvelés, sem pedig „általános bevezetés a témába” azok számára, akik korábban egyáltalán nem foglalkoztak ezekkel a kérdésekkel.

Az anyag a kulcsfogalmak definícióját elkülönített módon ugyan nem tartalmazza (ennek oka is olvasható a szövegben), ugyanakkor a legfontosabb fogalmak értelmezéséhez igyekszik támpontot kínálni. A szerző a validálás kifejezést – szintén a szövegben kifejtett érvek alapján – nem tartja reflektálatlanul használatba vehető kifejezésnek, ez az oka, hogy az olykor a beszámítás kifejezéssel felváltva vagy kombinálva került a szövegbe (formailag olykor talán nem is teljesen következetes módon). Egyfajta kísérletezésként más, az eddigiekben nem használt kifejezések is megjelennek a szövegben, mint pl. a „hozott tudás”. Ezek a szerző szándékai szerint a fogalmak magyarázatával kapcsolatos vita mielőbbi napirendre tűzésének ösztönzését szolgálják.

Az anyag többnyire határozott állításokként fogalmaz meg bizonyos pontokat, és ezek a szerző meggyőződését tükrözik, műfaját tekintve azonban a szöveg a szakmai viták elindítását kívánja szolgálni, és a szerző is teljes nyitottsággal fogadná a szakmai érvekkel alátámasztott módon vitázó álláspontokat akár szóban, akár írásban.

Az előzmények és a mai helyzet

A formális képzésen kívül megszerzett ismeretek illetve kompetenciák elismerése –bár sokféle névvel jelölik – korántsem új téma. Az 1930-as évek közepén Franciaországban egy speciális területen törvényi szabályozása is érvényben volt¹, a tengerentúlon pedig (Kanadában és az USA-ban) a

¹ Bár tény, hogy az 1934-es francia jogszabály egy igen egyedi területre korlátozódott, és a munkatapasztalat elismerése volt, ráadásul a korabeli gyakorlatban is kivételnek számított, mégis jelzi, hogy a megközelítés (annak deklarálása, hogy releváns tudás szerzhető a formális képzésen kívül) már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazódott.

második világháború után a háború miatt megszakadt tanulmányoknak a felsőoktatásba történő visszairatkozáskor történő beszámítása viszonylag elterjedt gyakorlattá vált.

Európában – ezen belül is elsősorban az Unióban – a hozott tudás elismerésének illetve beszámításának intézményesítése az elmúlt bő évtized során került a képzéspolitikai viták előtérébe. A témával foglalkozó európai szakértők döntően az egész életen át tartó tanulás megvalósításának egyik eszközeként azonosították, mint olyan megoldást, amely hozzájárulhat a felnőttek tanulásának ösztönzéséhez illetve a népesség képzettségi szintjének emeléséhez.

Ma már az uniós képzéspolitikai formálói a képzési rendszerek fontos jellemzőjeként értékelik, hogy működnek-e olyan formalizált eljárások, amelyek azáltal teszik nyitottabbá a szervezett képzést, hogy elfogadják, és speciális eljárások révén integrálják programjaikba a képzési intézményeken kívül megszerzett tudást. Egy néhány éve készült rövid áttekintés szerint 48 vizsgált ország közül 17 kapott az átlagnál magasabb pontszámot az elismerési eljárásnak a felsőoktatásban való meglétéért. Ezek az országok: Belgium két eltérő nyelvű közössége, Bulgária, Finnország, Franciaország, Németország, Izland, Írország, Lichtenstein, Luxemburg, Norvégia, Portugália, Szlovénia, Svédország, Ukrajna, az Egyesült Királyság (amely utóbbi önmagában is 4 országot, és azok részben eltérő megoldásait képviseli).² Az idézett írás ugyanakkor hangsúlyozza, hogy nincs egységes értelmezése a felsőoktatáson belül annak, mit is jelent az elismerés, sok esetben csupán más intézményben megszerzett végzettségek elfogadását takarja, s az említett országok zömében az alkalmazás még csak a kísérletezés, vagy a fejlesztés korai szakaszában jár.

A fenti értékelés is jelzi, hogy semmi nem indokolja, hogy a magyar képzéspolitikai bármilyen gyorsított „utolérésbe” kezdjen. A hivatkozott áttekintő anyag is megfogalmazza, hogy a már működőnek minősíthető megoldások egyfelől nem kellően ismertek és feltártak, meglehetősen korlátozott hallgatói létszámot érintenek, és inkább korábbi gyakorlatok intézményesítéséről van szó. Magyarország vagy a magyar felsőoktatás tehát nincs lemaradva, ezért nem is indokolt a hazai folyamatok sürgetése, sokkal inkább a jól előkészített vitákra, és az érdekelt szereplők meggyőzésén alapuló „fontolva haladásra” kellene felépíteni az eljárás intézményesítését és elterjedésének ösztönzését.

Fogalmi viták, definiálási kísérletek

Egymástól elkülönülő fogalmak halmazának definiálására megítélésem szerint a munka jelenlegi szakaszában nem kellene minden áron nagy energiákat mozgósítani. Az eddig készült, és gyakorta

² Case study: VINFL in Higher Education. Az áttekintés vita-anyagnak készült, és főként a belga, norvég és észt gyakorlatot tárgyalja részletesebben. Forrás: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/casestudies/2008/HE.pdf>

meglehetősen eklektikus (több forrásból, más-más időszakban született elemek átvételével és összeollózáásával született) glosszáriumok eddig sem játszottak érzékelhető szerepet a fejlesztők szemléletének összehangolásában.

A létrehozandó modell bizonyosan nem a jól vagy kevésbé jól definiált fogalmak összerakásából fog felépülni. Vélhetőleg a modell-fejlesztés egyes dilemmáinak végiggondolása veti majd fel az egyes fogalmak tartalmának és használhatóságának kérdését, és a viták során fognak letisztulni a használatra alkalmas kategóriák, illetve azok egymáshoz illeszkedésének mikéntje.

Természetesen az elismerési eljárás két kulcselemét – egyfelől hogy minek az elismeréséről van szó, másfelől hogy miben is áll az elismerési eljárás lényege – a ma lehetséges legpontosabb módon kell megkísérelni megfogalmazni.

A tanulási módokról

Lassan egy nagyobbacska könyvtárat lehetne megtölteni azokkal az írásokkal, amelyek a tanulási módok (formális, nem-formális, informális), osztályozásával és definiálásával foglalkoznak.³ Ezeknek a meghatározási kísérleteknek az egyik legfeltűnőbb jellemzője az elvontság. Létező képzési programok a példák szintjén is alig bukkannak fel bennük, csupán az egyes dimenziók (a szervezettség foka, a képzés vagy tanulás időtartama, a kimenet jellemzői, mint pl. a tanúsítvány megléte vagy hiánya). Ezek a jellemzők néhány definiálási kísérletben kiegészülnek a tevékenység tudatosságával illetve direkt módon a tanulásra irányultságának, illetve a tanulás szándékoltóságának szempontjával. Jelen anyag szerzője több alkalommal is kísérletet tett arra⁴, hogy a „kályhaként” használt, az indokoltnál tán többször is idézett uniós definíció gyengéire rámutasson (pl. arra, hogy egy olyan meghatározás, amely a „többnyire nem ad végzettséget” kifejezést tartalmazza, nyilvánvalóan két kategóriát mos egybe, egyfelől az olyan képzéseket, amelyek képesítéssel zárulnak, másfelől azokat, amelyek nem). A tanulási módok azonosításával kapcsolatban – a témával foglalkozó sok ezer oldal átolvasása után – az alábbiakat tartom fontosnak megfogalmazni (tudatosan és szándékosan némileg eltérve a szakirodalom egy jelentős részében és az „uniós definícióban” foglaltaktól).

– Az egész életen át tartó tanulás paradigmájának megfelelően célszerű a képzés és tanulás merev szétválasztása helyett a tanulás három eltérő módjairól beszélni (noha a megszokott szóhasználatban elkerülhetetlen, hogy a szervezett módon támogatott tanulást képzésnek nevezzük). A formális, nem-

³ Az OECD RNFIL projekt keretében kísérlet történt a számtalan megközelítés szisztematikus feldolgozására is. Lásd ehhez P.Werquin: Terms, Concepts and Models... <http://www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf>

⁴ Az anyag végén az olvasnivalók között felsorolt írás (Tót, 2006a) bevezető fejezete bővebben foglalkozik ezzel a témával.

formális és informális tanulási környezetben folyó tanulás (illetve az ilyen környezetben megszerzett tudás/kompetencia) használható módon azonosítja a legfontosabb fő kategóriákat.

– Bár a meghatározási kísérletek zöme egymástól élesen elhatárolható halmazokként törekszik megfogalmazni a tanulási környezeteket, a valóságban a különféle tanulási módok szervesen összefonódnak, egymásba ágyazódnak. Az egymástól történő merev elválasztás helyett az egyik lehetséges megközelítés a szervezettség foka szerint egy folytonos vonalon ábrázolni a formális, nem formális és informális tanulást és ezek köztes illetve altípusait.

– Az általában használt három fő kategória (formális, nem-formális, informális) ugyanis nem elegendő a gyakorlatban azonosítható legfontosabb tanulásmódok leíró csoportosításához, emiatt az egyes kategóriák következetlenek lesznek, mivel több típust is megkísérlelnék beléjük gyömöszölni.

– Célszerűnek tartom minimálisan az alábbi kategóriákat megkülönböztetni – és az osztályozási kategóriákat összekapcsolni a jellemző hazai képzési/tanulási formákkal/alszektorokkal. Tehát a jelen megközelítés célja nem a teljes körű tudományos igényű elemző leírás, hanem a validálási modell-fejlesztés szempontjait szem előtt tartó kategóriák kialakítása.

Formális keretek között történő tanulás (formális képzés) – az iskolarendszerű képzés beleértve a felsőoktatást. (Ez is némileg elnagyolt, de a validálási modell-fejlesztés nézőpontjából az a jelentősége, hogy ezek a jogszabályokkal megalapozott curriculum-ok illetve az ebben a rendszerben elérhető országosan elismert képesítések jelentik a másutt megszerzett ismeretek és kompetenciák szempontjából a referenciákat). Ennek a rendszernek a határvonala viszonylag egyértelműen meghúzható.

Nem-formális környezetben való tanulás (nem formális képzés) – jelentős részben az ún. iskolarendszeren kívüli képzések (legjellemzőbb formái a képzési piacon elérhető *tanfolyami* képzések, vagy a szervezett munkahelyi képzés). Határozottan óvakodni kellene attól az elterjedt gyakorlattól, hogy a nem-formális jellemzőt a nem szervezettel azonosítsuk, összekeverjük.

Informális tanulás – témánk szempontjából legjelentősebb területei az *önképzés* és a munkavégzés közbeni *tapasztalati tanulás* (amely folyhat munkahelyen de azon kívül is, lehet egyéni vagy társas módon megvalósuló). Mindkettő tudatosan tanulásra irányuló tevékenység (szemben azokkal a megfogalmazásokkal, amelyek az informális tanulás egészét úgy jellemzik, mint nem tudatos vagy nem tanulásra irányuló tevékenységeket). Ezért ezen a kategórián belül további külön altípusokként kell kezelni azokat a *spontán tanulási* módokat, amelyek hétköznapi tevékenységekhez kapcsolódnak, miközben a tanulásra irányuló tudatosult szándék mégis jelen lehet (ilyen a generációk közötti tudásátadás a családon vagy a lokális közösségen belül) és további önálló kategóriaként kellene azonosítani az olyan tanulási módot, ahol a tudatosság nincs jelen (*szocializáció*).

Érdeemes persze figyelni arra az ellentmondásra, hogy a tanulási módok egymástól elhatárolására irányuló nem lankadó erőfeszítések éppen egy olyan eljárás kapcsán támadnak fel újra és újra, amelynek elsőrendű alapelve az egyes tanulási formák közötti egyenértékűség deklarálása.

Az elismerési eljárás során ugyanis – bár a megnevezések olykor félrevezetően pontatlanok lehetnek – nem a tanulási folyamatot, a tanulás tényét, hanem annak eredményét, a tanulás révén szerzett ismeretet, kompetenciát értékelik és számítják be, ismerik el.⁵ Azaz az elismerési/beszámítási eljárásban nem a kompetencia megszerzésének módja a kardinális kérdés, hanem az adott kompetencia tartalma, mérhetősége, és a formális képzési követelményeknek (sztenderdeknek, referenciáknak) való megfeleltethetősége.

A feladat tehát nem az előzetes tanulás tényének megállapítása, hanem a tanulási eredmények azonosítása. Például a tapasztalati tanulás⁶ elemzésével a megszerzett kompetenciák „kifejtése”, azonosítása, amely azután mérés vagy bizonyítás tárgya lehet. Elsősorban a rendszer jellemzőitől, az eljárásban résztvevők felkészültségétől, az adott tanulási kultúrától is függ, hogy a tanulási eredmények azonosítására, megnevezésére maga az eljárásra jelentkező is képes, esetleg ezt szolgáló segédeszközök (útmutatók, kérdés-sorok) felhasználásával, vagy szakemberek személyes közreműködésére van szükség az értékelhető és beszámítható tudáselemek azonosítására.

Elismerés – validálás

Az elismerés olyan sokarcú gyakorlat, amely nem kezelhető a tudományos kategóriákhoz hasonló módon, ezért a tudományos igényű definiálással szemben támasztott követelményeknek is makacsul ellenáll. Ez okból sem lenne kívánatos valamiféle „validálási lexikonnal” azt az illúziót táplálni, hogy a sikeres gyakorlati megoldások alapja a lehető legszabatosabb definiálás. Természetesen az ellenkezője sem igaz (hogy a fogalmak kuszasága és tisztázatlansága vinné előre a fejlesztést). A sikeres fejlesztőmunka feltétele a nézetek és elgondolások folyamatos egyeztetése, a közösen használt kategóriák folytonos csiszolása. Úgy tűnik, hogy az elismerési eljáráshoz hasonló területeken az érdekeltek által megegyezésszerűen kialakított és alkalmazott fogalomhasználat hatékonyabban működik, mint a „tudósok” által a tudományos definíciók szabályait követő logikus, de bonyolult mondatokba foglalt, és túlságosan kevesek által értett és használt mondatok.

⁵ Természetesen a tapasztalati úton megszerzett tudások esetében a tapasztalatszerzés hossza, időtartama is egyike a számításba vehető összetevőknek, ez azonban csak árnyalhatja a képet.

⁶ Olyan feltűnően hiányoznak az elemzésekből a konkrét példák, hogy most kivételesen képzeljük el egy leendő orvostanhallgató esetét, aki önkéntesként egy harmadik világban működő segélyszervezetnél töltött fél évet, vagy másvalaki két évet dolgozott a család éttermében, mielőtt üzletvezető képzésre jelentkezik, vagy egy tanárjelölt sok nyáron át vezetett fogyatékos gyerekeknek nyári táborokat. A sor folytatható.

Tehát célszerűbbnek tűnik arra törekedni, hogy az együtt dolgozó fejlesztők ismerjék meg a forgalomban lévő kifejezéseket, a közöttük lévő eltéréseket és azok okát, azonos tartalommal használják a munka során e kifejezéseket, amelyeknek persze a szélesebb publikum számára való közérthetőségét is mindvégig szem előtt kellene tartani. Azaz egyelőre egy „Így használjuk mi” kifejezés-gyűjteményt lenne célszerű összeállítani, és folyamatosan pontosítani, bővíteni. Ez persze később képezheti alapját a projekt keretében tervezett képzéseknek és az ahhoz kapcsolódó „ismeretterjesztő” anyagoknak.

Variációk egy témára

Az alábbi fejezetben a fogalomhasználat sokszínűségének felvillantása mellett arra is kísérletet teszek, hogy azonosítsam a fejlesztőmunka során hasznosítható elemeket.

Az elismerés/validálás esetében – sok más esethez hasonlóan – egy idegen nyelvből importált, adaptált fogalomról van szó. Ez az intézményesült környezeti tényezők mássága mellett nyelvi nehézségekkel is megterheli a fogalmak értelmezését. Ráadásul amellet, hogy az egyes országokban más kifejezéseket és azok kombinációit alkalmazzák, emellett azzal is számolni kell, hogy időben is módosulnak a kategóriák (valódi szemléletváltást vagy csupán a divatot követve). Természetesen a nyelvi eltérések többnyire kisebb vagy nagyobb mértékű szemléleti különbségeket is takarnak.

A nemzetközi irodalomban sokféle néven említik az elismerési eljárást (ami olykor zavart okozhat). Még az angol-nyelvű országokban is több változata van használatban az eljárás megnevezésének (az alábbiakban csak ezeket vesszük sorra).

PLA = Prior Learning Assessment (betű szerinti fordításban „az előzetes tanulás/tudás⁷ értékelése”) az egyik legrégebben használt kifejezés, ezt vette át az 1990-es években a magyar adaptálási kísérlet, és „előzetes tudás”-ként magyarítva ma is az egyik legtöbbit használt kifejezés.

PLAR – Prior Learning Assessment and Recognition („az előzetes tanulás értékelése és elismerése”) főleg Kanadában volt elterjedt kifejezés, bár államonként és időben változott), az angol intézmények ilyen módon jelölték, hogy az eljárás több, mint értékelés.

APEL = Accreditation of Prior and Experiential Learning („az előzetes/korábbi tapasztalati tanulás kreditálása) – néhol úgy magyarázzák a PLA-tól való eltérését, hogy a PLA szervezett, már korábbi képzés-szolgáltatók által értékelt tanulási eredményeket foglal magában, míg a többféle, és többnyire strukturálatlan módon, tapasztalati úton megszerzett tudás nem esett át semmifajta értékelésen, ezért a képzési programokba történő integrálása, elismerése másfajta kezelést (pl. más mérési

⁷ Az angol szótár a learning kifejezésnél tanulást és tudást egyaránt jelöl magyar megfelelőként.

módszereket) igényel. Az „accreditation” szó ez esetben az egyén másutt megszerzett tudásának kreditekkel történő elismerésre utal.

RPL= Recognition of Prior Learning (főleg, de nem kizárólag Ausztráliában jellemző rövidítés, Írországban is ez az átfogó elnevezés, miközben ez utóbbi országban számtalan másik is (pl. APEL, APL, RCC stb.) használatban van. Ugyancsak ezeket a szavakat, és a belőlük képzett rövidítést használják Dél-Afrikában, ahol azonban megkülönböztetik a felsőoktatásba történő bejutásra illetve a kredit-szerzésre irányuló eljárást.

VPL = holland fejlesztők által vezetett nemzetközi projektben használt megnevezés (Valuation of Prior Learning = „az előzetes tanulás/tudás értékelése”), amely a recognition kifejezés használatával való szándékos szakítás is volt.⁸

RNFIL= Recognition of Non-formal and Informal Learning („a nem-formális és informális tanulás elismerése”), az OECD által 23 ország részvételével szervezett projekt, amelynek keretében azonban a két éves futamidő végére szakmailag pontosabbnak és ezért elfogadhatóbbnak ítélték a Recognition of Learning Outcomes („tanulási eredmények elismerése”) kifejezést.

Emellett akadnak önkényesnek tűnő, egyedi, csak szűk körben elterjedt, vagy csak rövid ideig használt rövidítések is.⁹

A fogalmak változása többnyire gyorsabb vagy lassabb tempóban követi a valóságos folyamatok alakulását. Olykor azonban a szavak önálló életet is élhetnek, változásaik inkább a szemlélet alakulását, s nem a valóságban végbemenő változásokat követik. Az elismerés témakörében elérhető irodalomban is tetten érhető ez utóbbi jelenség. A szakértők olykor pontosítják korábbi elgondolásaikat, vagy a nemzetközi szakmai együttműködés során olykor egy-egy nyelvi, kulturális csoport kerül domináns helyzetbe, és ez visszatükröződik a közösen használt fogalmak változásaiban is.

⁸ A projektet vezető (egy ideig a holland Kenniscentrum, az elismeréssel kapcsolatos módszertani fejlesztőintézet vezetőjeként is működő) Ruud Duvekot és munkatársai nevéhez fűződik az egyik legértelmesebb áttekintő kiadvány, amely alapos és gyakorlatias képet ad az eljárás használhatóságáról, bár ma már nem számít naprakésznek. Duvekot-Schuur-Paulusse: The unfinished story of VPL: Validation and valuation of prior learning in Europe's learning cultures. Utrecht, 2005.

⁹ Ilyen pl. a VINFL = Validation of Informal and Non-formal Learning (egy olyan verziója a megnevezésnek, amely csupán a szavak vélhetőleg önkényes felcserélésén alapul, éppen egy olyan web-helyen, ahol a weblap címe is más sorrendet követ) Lásd: <http://www.ecotec.com/europeaninventory> Az UNESCO égisze alatt 2005-ben készült extenzív áttekintésben a Recognition, Validation, Certification szavak néhol szinonimaként kezelve RVC rövidítésként szerepelnek, azt sugallva, mintha ez maga is sajátos eljárás lenne. Az egyébként rendkívül ambiciózus és informatív 80 oldalas anyag egy 190 országnak megküldött kérdőíves felvételen alapul, az úgynevezett harmadik világ és az elismerés szempontjából élenjárónak tartott országok gyakorlatáról együttes képet kíván adni, ugyanakkor a rendkívül eklektikus és ezért kevésbé követendő példát is kínál a glosszárium alkalmazására. Lásd: Madhu Sing: Recognition, Validation and Certification in informal and non-formal learning. Synthesis report (Draft) Unesco, Germany, 2005 Április.

Az elmúlt években – többféle hatás eredményeképpen – az 1990-es években még széles körben használt recognition kifejezés helyett (amelyet többnyire elismerésként magyarítottak) Európában egyre inkább a validation kifejezést használják a nemzetközi irodalomban. Ennek jelenlegi „magyarítása” a validáció illetve a validálás (bár a betű szerinti fordítás, az „érvényesítés” ellen sem szólnak érvek). A magyar szó már nem tükrözi a validáció absztraktabb, és a validálás kifejezésnek inkább a folyamatra utaló jellegét. A validálás szó idegensége egyelőre ugyan megakadályozza az azonnali laikus félreértelmezéseket, de semmiképpen nem tekinthető szerencsésebbnek, mint a korábbi recognition. Az ok az, hogy bizonyos fokig mindkét kifejezés egyidejűleg két dologra utal.

A nemzetközi szakmai projekteknél folyamatos volt a vita a megnevezések pontatlanságáról (némi az angol kifejezések túlzott szemléleti uralmáról is, hiszen a nyelvekben szemlélet és tapasztalatok is kódolva vannak). A „recognition” kifejezés amellyel, hogy más konnotációkkal is „terhelt”, az eredeti nyelven is egyszerűen utal az általános társadalmi elismerésre és magára a konkrét elismerési eljárásra.

Az intézményesített elismerés olyan szabályozott eljárás, amelynek keretében az erre felhatalmazott személyek/testületek hivatalos státuszt adnak az egyén által dokumentumokkal igazolt vagy gyakorlatban bizonyított kompetenciáknak, - vagy tanúsítványok (diplomák, oklevelek stb.) megítélése révén, - vagy egy képzési programhoz kapcsolódó kredit-pontok odaítélése formájában, - vagy adott kötelezettségek alóli felmentés révén.

E két dolognak azonos szóval jelölése olykor a szövegek kétértelműségét eredményezi.

Az OECD RNFIL projekt szakmai vitáin javaslat is született, hogy nyelvi szinten is meg kellene különböztetni a nem formális keretek között megszerzett tudás társadalmi elismerését („social recognition” amit magyarul talán társadalmi elfogadottsággént kellene fordítani) és az intézményesített elismerési eljárást („formal recognition”). Ez a nemzetközi párbeszédben sajnálatos módon háttérbe szorult felvetés azért is lényeges, mert a formális képzés keretein kívül zajló tapasztalati tanulás értékének társadalmi elfogadottsága rendkívül régi és kiterjedt – bár nem mindig explicit módon megjelenő – gyakorlat. Példaként lehetne említeni a senioritás ősi elvét, a munkahelyi előmeneteli rendszerek zömében a munkában töltött idő, azaz a tapasztalati tanulás/tudás kézzel fogható elismerését, de a közalkalmazotti bértáblák is ezt az elvet követik, azaz a munkával töltött időt tudás gyarapításként értelmezik). Az, hogy egy adott társadalomban mennyire elterjedt, és mennyire explicit ez a megközelítés, vélhetőleg szerepet játszik abban, hogy a formalizált elismerési eljárás mennyire tud szervesen beleilleszkedni a meglévő gyakorlatba. Ennek a két tényezőnek a valóságos kapcsolata (egymásra hatása) azonban szinte teljesen feltáratlan.

A kettő (a társadalmi elfogadottság és az elismerési eljárás alkalmazása) ugyanis kerülhet egymással ellentmondásos viszonyba is – kidolgozható és működtethető az eljárás anélkül is, hogy az akár szűkebb szakmai, akár szélesebb társadalmi elfogadottságot élvezne. Az eljárás adaptálása során az egyik legnagyobb „veszély”, ha a képzőintézmények úgy ítélik meg, hogy az elismerési eljárás a formális környezetben folyó tanulás leértékelését eredményezi. Fontos lenne kezdetől hangsúlyozni,

hogy nem egyenértékű alternatíváról van szó, az elismerési eljárás csupán kiegészítő elem, a képzés rugalmasabbá tételét szolgálja, és bevezetésének nem lehet célja, hogy a formális képzési környezetet „leváltsa” az azon kívüli ismeretszerzés.¹⁰

A legutóbbi néhány évben a recognition szóval alkotott kifejezéseket – legalábbis az uniós szakmai körökben – egyre inkább felváltja a validálás kifejezés. Egyes vélemények szerint az eltérő szóhasználat a képzési szektorokban zajló eltérő törekvéseket tükrözi, mások szerint a fogalomcsere egyik oka, hogy a francia eljárásra utaló „validation” kifejezés – a francia rendszer szakmai felértékelődése miatt hatással volt a nemzetközi szóhasználatra (amit a nem angol nyelvű országok szakemberei, pl. a hollandok terjesztettek), de van olyan vélekedés is (pl. a már idézett, és egyébként francia anyanyelvű P. Werquin), amely szerint a nemzetközi szakmai párbeszédben egyre inkább terjedő kategória-változás egyik oka, hogy a validálás szó a legális bázist, és az egyéni jogosultságot erőteljesebben fejezi ki (ha így is lenne, ezt a nem anyanyelvű felhasználók aligha érzékelik). Megítélésem szerint a kategória váltásnak inkább az az oka, hogy amíg az „előzetes tudás étékelése” egy adott képzési programhoz viszonyítva tekintett az azt megelőzően meglévő („=prior”) tudáselemekre, addig a validáció már általában utal a bármiféle módon megszerzett tudások intézményesített elismerésére (akár teljes kvalifikációval történő tanúsítására is). Az áttérés tehát az előzetes tudás elismeréséről a nem-formális és informális tanulás eredményeinek validálására (érvényesítésére) általános szemléleti fordulatot is tükröz.

A magyar szóhasználat csak lassan, nem általános érvényűen és nem minden elemében követte ezt a változást. A felnőttképzésben a törvény alapján, így a regionális képzőközpontokban is előzetes tudás elismeréséről van szó, és a kapcsolódó minőségbiztosítási rendszerek is ezt a fogalmat használják.

Jelenleg a validálás kifejezés konszenzusos értelmezése az európai szakértők körében a következőképpen írható le: annak deklarációja, hogy az egyén által formális, nem-formális vagy informális tanulási környezetben megszerzett tanulási eredményeket (tudást/készséget/kompetenciákat) egy arra felhatalmazott kompetens testület meghatározott értékelési kritériumokkal egybevetette, és azokat a sztenderd követelményekkel összhangban állónak/megfelelőnek találta. (lásd: European Guidelines) A szöveg szerint a validálás „tipikus módon” igazolással/tanúsítással (az angol szövegben certification) végződik, azaz hivatalos dokumentum kiadásával arra vonatkozóan, hogy az egyén a sztenderd értékelési eljárás keretében milyen eredményt ért el.

A validáció/validálás kifejezésnek egy magyar nyelvű megnevezés helyett történő hazai használatát jelenleg két okból nem tartom szerencsésnek. Egyfelől idegensége okán magyarázatra szorul (ami

¹⁰ A felvetés nem fiktív, a nemzetközi gyakorlatban van példa arra, hogy az iskolai bizonyítvány alternatív megszerzésének lehetősége túlságosan nagy érdeklődést keltett, és „a lebeszélés és visszaterelés” eszközét kellett alkalmazni (lásd Tót: A portugál tapasztalatokról készült útbeszámoló. Kézirat).

bonyolultabbá teszi az elfogadtatását). Általában a validáció tárgyának megjelölése nélkül a kifejezés nyelvileg is hiányos, így értelmetlen. Másfelől a fent leírtak értelmében nem szerencsés egy átfogó szemléletre és egy konkrét eljárásra ugyanazt a szót használni. Ami a jelenlegi elismerési gyakorlatot illeti a felsőoktatásban, annak tényleges tartalmát – megítélésem szerint – sokkal pontosabban, ráadásul közérthetőbb módon írja le a beszámítás szó. A fejlesztőmunka során mindenképpen törekedni kellene a leginkább közérthető és pontos, jól használható kifejezés (vagy akár rövidítés vagy fantáziaszó) megtalálására és használatba vételének ösztönzésére. Egyfajta megoldásnak látom, ha a szakmai zsargonban az átfogó megközelítésre a validálás kifejezés marad használatban, az eljárásokat, azok típusait azonban tartalmuknak megfelelően beszámításnak, elismerésnek, felmentésnek, tanúsításnak, kreditálásnak stb. kellene nevezni.

Hazai adaptálási kísérletek

A rendelkezésre álló információk szerint Magyarországon a felnőttképzésben a kanadai tapasztalatokra alapozva (a kanadai-angol szakzsargon magyarításával) az 1990-es évek második felében történt kísérlet az elismerés/beszámítás eljárás egy bizonyos fajtájának meghonosítására. A „Prior Learning Assessment” (betű szerinti fordításban: az „előzetes/korábbi tanulás/tudás értékelése”) került átvételre, és mindmáig PLA® (Előzetesen megszerzett tudás) néven szerepel a Székesfehérvári Regionális Képzőközpont által kínált szakmai szolgáltatások között.¹¹ A Képzőközpont egy kanadai szakértő bevonásával, a kanadai megoldás adaptálására tett kísérletet (ezt ösztönözte, hogy két, a szakképzési kormányzatban működő szakember rövid kanadai tanulmányútjáról hazatérve javasolta ezt). A kilencvenes évek végén a képzőközpont elsősorban helyi gazdálkodó cégeknek próbált olyan programokat ajánlani, amelyekben az aktív dolgozók képzése korábban megszerzett tudásuk beszámításával lerövidíthető lett volna, így a munkából való kiesésük is rövidebb idejű lett volna, a munkából kiesés rövidülése miatt pedig a képzés olcsóbb lett volna a cégeknek. Érdeklődés azonban nem volt (a cégek vezetői úgy vélték, hogy a rövidebb képzés egyfajta „árucsonkítás”, azaz kevésbé értékes lenne).. A munkanélküliek számára is ajánlották ezt a megoldást, azonban az akkori munkaügyi szabályozás értelmében a képzésben résztvevők egyidejűleg megélhetési támogatásban is részesültek, és így inkább a képzési idejük meghosszabbításában, nem pedig rövidítésében voltak érdekeltek. A European Training Foundation „Integration of Work and Learning” projektje keretében bővebben is elemeztük és írásban dokumentáltuk az esetet.¹² A példa az érdekltség hiánya mellett arra is rávilágított, hogy egyetlen intézményben szigetszerűen nem lehet ilyen jellegű megoldásokat bevezetni.

¹¹ Székesfehérváron: http://www.szrmkk.hu/main.php?id=szolgalattasok_12 ; Békéscsabán: <http://www.brkk.hu/page.fcgi?rx=&item=&akadaly=&nyelv=hu&menuparam3=10&type=3> stb. lásd később a szövegben, illetve a 9 regionális képzőközpont saját honlapjain.

¹² Magyar nyelven bővebben: Tót: Előzetes tudás - informális képzés. Szakképzési Szemle 2002. 6. sz.

A 17-es paragrafus

A 2001-ben megjelent Felnőttképzési törvény 17.§ (2) szerint¹³ a képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését. A kérdés azonban az, hogy milyen mértékig azonos ez az eljárás azzal, amit a nemzetközi gyakorlatból ismerünk. Bár sok esetben „a 17-es paragrafus” mint az elismerési eljárás magyar verziója kerül említésre, valójában egy jóval korábbi, már az 1970-es 80-es években elterjedt gyakorlat (a tudás-szint felmérés és beszámítás) jogszabályba foglalása. A nemzetközi gyakorlatban elismerési eljárásnak nevezett gyakorlat általános jellemzőitől több ponton is eltér a „magyar megoldás”, amelyet valójában csak igen korlátozott mértékben lehet azonosítani a szóban forgó eljárással. Bizonyos értelemben az eljárással kapcsolatos részben szabályozott hazai gyakorlathoz lehetne sorolni.

A 17. paragrafus ritkán idézett első pontja a képzésnek az egyéni igényekhez/adottságokhoz való közelítését mint követelményt fogalmazza meg, és ebből következik a második pont, amely egyéni jogként fogalmazza meg a „tudásszint” előzetes felmérésének kérelmét. Ez tehát azt is jelenti, hogy bár a szöveg a képzésre jelentkező felnőttre vonatkoztatja a jogot (azaz egyéni, de nem általános állampolgári jogként) a felnőttek egy szűkebb csoportjára, a képzésbe belépőkre érvényes módon. A megfogalmazásból az is következik, hogy az adott, éppen induló program szempontjából releváns tudás szintjének felméréséről van szó – nem általános kompetencia vizsgálatról. Fel sem merül tehát a meglévő tudás tényleges „elismerése”, tanúsítása, jó esetben is csak az induló program keretében történő „figyelembe vétele”. A gyakorlatban a felnőttek már meglévő tudásához igazított képzési program legfőbb akadálya a költséghatékonysági szempontokat követő csoportos képzés, amely nem teszi lehetővé a képzési program tényleges egyénre szabását, de még egyéni haladási ütem kialakítását sem.

Elszórt információink vannak arról, hogy a képzőközpontok, illetve más felnőttképzési szolgáltatók olykor nem a tanfolyamaikra jelentkező felnőttek számára is vállalják tudás-szintjük értékelését (hogy ez milyen kiterjedt gyakorlat, mi motiválja az intézményeket, és mit kezdenek a felnőttek a kapott értékeléssel, nem ismert). Szintén töredékes tapasztalatok alapján úgy tudjuk, hogy rendkívül sokféleképp értelmezik és gyakorolják ezt az ismeretszint mérést a felnőttképzésben. A eljárás és az elnevezés még a 9 regionális képzőközponton belül sem egységes, noha ezt az 9 intézményt hálózatként működteti a hazai ellátórendszer. Mindenesetre a most induló elemző munkának érdemes lenne jelentős figyelmet fordítania a regionális képzőközpontokban kidolgozott és alkalmazott módszerekre, az azokkal kapcsolatos tapasztalatok feldolgozására.

¹³ 17. § (1) A képzési programnak igazodnia kell a képzésben részt vevő felnőttek eltérő előképzettségéhez és képességeihez. (2) A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni. (Forrás: 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről)

A felnőttképzési törvény idézett paragrafusa alapján (elvben) minden felnőttképzést végző intézmény végez „előzetes tudás-felmérést”, és ennek meglétét a minőségbiztosítási rendszer részeként ellenőrizhetik, hiánya pedig szankcionálható. A jogszabály nem határozza meg a mérés módszereit (mint ahogy költségeit sem). Valójában nem elismerésről, hanem a jogszabály szövege szerint „figyelembe vételről” van szó (olyan gyakorlatról, amelyet „puha elemként”, azaz szabályozatlan megoldásként mindig is alkalmaztak a hazai felnőttképzésben). Az értékelés módszereinek fejlesztése érdekében néhány regionális képzőközpont (pl. a békéscsabai¹⁴) támogatott projektek keretében kidolgozott egy saját, informatikai eszközökre épülő teszt-módszert. A jelen modell-fejlesztő projekt elemző, feltáró szakaszában ez utóbbiakat érdemes lenne közelebbről is megismerni. Fenti törekvések mellett 2004-2006 között 53 intézmény részt vett az akkori NFI által vezetett projektben, amely az értékelés módszereit kívánta kidolgozni, a projekt azonban szakmai értékelés nélkül ért véget, és nem folytatódott, így az elkészült eszközök tényleges használatáról és a használók számáról nincs érdemi információ.

A Békéscsabai Központ által fejlesztett Movelex rendszer – amely a szakképzésre adekvát módszer – mutatja, hogy szabályozott kvalifikációs rendszerben a hozott tudásnak az adott, induló képzési program követelményeivel való összevetése, megfeleltetése szükségessé teszi a képzés kompetencia profiljának megfelelő tananyagelemzést, és elemi (mérhető) részekre bontását. A mérőeszközök meghatározása és használata pedig szakemberek előzetes elemző munkájára épül. De így van ez akkor is, ha nem elektronikus tesztekkel mérnek, hanem például az értékeléssel megbízott felsőoktatási szakemberek (pl. értékelő-bizottság) meghatározott kritériumok alapján kell értékeljék, hogy egy hallgató hozott tudását milyen módon és mértékben lehet beszámítani a képzési folyamatba. A felnőttek szakképzésében az eljárás a tudásszint mérést követően elágazik/elágazhat, tehát vezethet kompenzáló képzési tevékenység irányába, vagy „elismerésre”, ami valójában beszámítás.

Ezzel szemben (bár a modell-fejlesztés során valamennyi logikailag lehetséges verziót végig kell gondolni) a felsőoktatásban alkalmazható beszámítási eljárásra vonatkozó elképzelések szerint a folyamat „egy-körös”, azaz a vizsgált ismeretek értékeléséből nem következik felzárkóztató képzés ajánlása/kínálata (ez részben ellentmondana annak, hogy a hallgatók az átlaghoz/az elvárásokhoz képesti többlettudásukat kívánnák érvényesíttetni). Erre utal, hogy az 1. sz. ábrán ábrázolt eljárási folyamat-séma kimeneti (3.) oszlopában feltüntetett lehetséges három kimenet közül (beszámítás/kreditálás, tanúsítás, további képzés ajánlása) az első tűnik jelenleg a leginkább olyannak, amelyre jól azonosítható igények jelentkeznek a felsőoktatásban, a harmadik, a további képzés ajánlása, mint döntés csupán marginális jelentőségűnek (illetve logikai lehetőségnek) látszik. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a más szektorokban, pl. az alacsony szintű képzettséggel

¹⁴ A szakmai képzések meghatározott köréhez kapcsolódóan, az általuk fejlesztett Movelex rendszer méri az előzetes tudást, amelyet beszámítanak a képzés során, illetve a hallgatói portfólió tartalmazza.
http://www.brkk.hu/dokumentumok/dir4/8_10_Az_elozetes_tudas_merese_Movelex_rendszerben.pdf

rendelkező csoportok számára kidolgozandó elismerési eljárások esetében a kiegészítő/kompenzáló programok jelentősége ettől eltérően igen fontos lehet, tehát az eltérés a képzési szektor és a célközönség sajátosságaihoz kapcsolódik, és nem az eljárás általános jellemzője.

Szabályozott hazai gyakorlat

Két olyan speciális terület említhető, ahol hosszú évek óta igen sikeresen működik a bármely tanulási környezetben megszerzett kompetenciák tanúsítása. Mindkét esetben több területen alkalmazható, keresett eszköztudásról van szó.

1/ A nyelv-vizsga rendszer mindig is nyitott volt a nem formális keretek között (pl. hosszabb külföldi tartózkodás során, az anyanyelvű szülőktől megtanult, magánórákon vagy önképzéssel stb.) megszerzett nyelvtudás adott szintjének tanúsítása. A kiadott tanúsítvány országos (egy-egy vizsgák esetén nemzetközi) érvénnyel igazolja az adott kompetencia meglétét, ráadásul a vizsga illetve a tanúsítvány meglehetősen árnyaltan képes megkülönböztetni a kompetencia szinteket és a nyelvtudás jellegét. (adott idegen nyelv használatán belül beszéd, írás, szakfordítás, tolmácsolás terén való jártasságot).

2/ A második ilyen említésre érdemes gyakorlat, az informatika terén jól ismert ECDL vizsgarendszer, amely nemzetközi szabványon alapul, modul rendszerű, és a hatékony hazai menedzselés eredményeként ma már nem csak elterjedt, hanem jól integrálódott több formális képzési programba is. A két jelzett tanúsítványnak a felsőoktatási illetve szakképzési programokba történő „befogadása” is azt jelzi, hogy a formalizált eljárások hitelességet garantálnak a felhasználóknak, s a másutt intézményes módon tanúsított kompetenciák elfogadása terjedő gyakorlat.

3/ Bizonyos nézőpontból harmadikként említhető a felsőoktatási felvételi eljárás, amely szabályozott, átlátható módon ad plusz pontszámokat a jelentkezőknek, amennyiben jogosultságuk (teljesítményük, státuszuk vagy korábbi végzettségük) igazolható.

Az 1. sz. táblázatban megkíséreltem egyelőre teljes mértékben a logikai megközelítést alkalmazva felsorolni néhány példát arra, hogy milyen beszámítási igényekkel jelentkezhetnek a felsőoktatási intézményeknél az egyes hallgatói csoportok. A felvétellel kapcsolatos három kategória (tanulmányi többletteljesítmény, társadalmi státusz, és a felvételt megelőzően megszerzett, tanúsított kompetencia/végzettség) tovább bővíthető, és a tényleges igények függvényében tovább gondolható, kiegészíthető.

A táblázat a hallgatói előmenetel folyamata szerint, illetve képzési programtípusok szerint csoportosítja a lehetséges (ma jellemzőnek tekinthető) igényeket, a sor azonban korántsem teljes. Ráadásul más szempontok is kibonthatók. Azaz például olyan megoldás lehetőségének

végiggondolása sem utasítható el, amely nem a hallgatók teljes körére, hanem csupán egy csoportjuk számára teszi elérhetővé a beszámítás lehetőségét (ez a logika a felvételi többletpontok odaítélésénél is megjelenik, de elképzelhető, sőt legitim elgondolás lehet az életkori vagy adott szakterületek szerinti szűkítés is).

Nem szabályozott gyakorlat

Az 1.sz. táblázat második oszlopában leírtak is utalnak arra, hogy a ma megfogalmazódó ismert igényekre adott válaszok szabályozás hiányában helyi, nem formalizált, egyedi, nem transzparens, „puha”, többnyire tanári vagy intézményi szinten ismert és gyakorolt megoldások – amelyeknek feltérképezésére és elemzésére a jelen modell-fejlesztési projekt egyik elemi projektje önálló adatgyűjtés keretében vállalkozott.

Már az 1980-as években is elterjedt gyakorlat volt a felnőttképzésben, hogy ha a résztvevők korábban a képzés tartalmával részben átfedésben lévő végzettséggel rendelkeztek már, vagy részben hasonló tartalmú képzési programot végeztek, akkor az átfedések és a felesleges ismétlések elkerülése érdekében a képzést szervezők (vagy maga a tanár) „felmentést” adtak az adott kurzus egy részének látogatása alól. A felmentés tartalmát tekintve lényegében azonos a beszámítással, megjelenési módja azonban nem explicit (mint a kreditek odaítélése) ezért inkább a kevéssé nyomon követhető megoldások egyike. Ez a beszámításnak a nem szabályozott, nem formalizált módja volt, tulajdonképpen ezt terjesztette ki és formalizálta/legalizálta a 2001-es Felnőttképzési törvény 17-es paragrafusának második pontja, noha a szabályozás részleges módja miatt nem oldotta meg az áttekinthetőség és követhetőség kérdését.

Főként a képzés magasabb szintjein – pl. PhD – a korábbi egyetemi doktori fokozat „beszámítása” is elterjedt gyakorlatnak tekinthető. A jelentkező, többnyire jelentős szakmai tapasztalatokkal (pl. több évtizedes tanítási rutinnal) rendelkező felnőtt diákoknak korábbi végzettségeik, egyetemi indexükkel dokumentált előzetes tanulmányai alapján felmentést adnak (többnyire maga a kurzus illetékes vezetője) bizonyos foglalkozások látogatása alól.

Ugyancsak a félig szabályozott vagy „puha gyakorlat” kategóriájába sorolható a külföldi részképzésen résztvevő hallgatók külföldön folytatott tanulmányainak utólagos elfogadása, beszámítása. Ebben az esetben inkább a képzési tartalmak megfeleltetéséről, megfeleltethetőségéről van szó (hisz többnyire nem a hallgató megszerzett ismereteit kompetenciáit értékelik direkt módon). De éppen a szabályozatlanság (illetve a létező előírások be nem tartása) az oka, hogy a jellemző megoldás vagy az adminisztratív merevség (amikor „hiányzásnak” tekintik a részképzési időt, és a követelmények utólagos pótlására kötelezik az érintettet) vagy pedig a tanári hatáskörben megoldott „engedékenyebb” értékelés (pl. a félévzáró vizsgán).

A hazai felsőoktatás egészére jellemző, a tanárok és diákok között működő „teljesítmény alku” keretei közé jól illeszkednek ezek a „puha megoldások”, és bár a közelmúltban készült felmérés is számszerűsítette, hogy még mindig jelentős arányú a részképzések (pl. Erasmus diákok) elfogadásának rendezetlensége¹⁵, az elégedetlen diákok olykor hangos panaszai sem bontják meg a kialakult egyensúlyt.

A modell-fejlesztés kontextusa

A most kezdődött modell-fejlesztő munkának több olyan környezeti tényezővel kell számolnia, amelyek a fejlesztőmunka tartalmára és követendő módszereire is erős befolyással lehetnek.

A felsőoktatásban alkalmazandó elismerési modell-fejlesztés úgy indult el, hogy a többi szektort is érintő megoldások végiggondolását szolgáló munkálatok meg sem kezdődtek. Ez egyfelől azt jelenti, hogy nincsenek támasztékul szolgáló elemzések, modell-tervek, variánsok, és olyan szisztematikus szakmai viták sem zajlottak, amelyek feltárták volna az egyes szektorok sajátos szempontjait. Az EU „Recognition of Learning Outcomes” cluster munkájának hazai disszeminációjához kapcsolódó műhely-viták jelentős lépést tettek a különféle szektorokban működő szakemberek közötti párbeszéd elindítására, ez azonban nem pótolta a célzott elemző munkát. Ebből adódóan a modell-fejlesztő projektnek az eredetileg feltételezettnél jóval átfogóbb módon kell kezelnie az alapozó elemző, feltáró munkát.

A hazai döntés a validálási eljárás bevezetéséről nem az érintett érdekcsoportok valamelyikének vagy együttesének explicit nyomására jött létre. Inkább jellemző, hogy még nem jelentek meg a validálási eljárás ill. rendszer bevezetését sürgető deklarált, artikulált érdekek, a felsőoktatási intézmények vagy szereplők jól azonosítható csoportjai. Sokkal inkább a téma felszínes ismerete, és bizonyos fokú tartózkodás vagy akár elutasítás jellemzi a felsőoktatás szereplőit. Jellegét tekintve ún. „top-down”, felülről, kormányzati szintről elindított fejlesztés forgatókönyve alapján indul a fejlesztőmunka. Éppen emiatt indokolt, hogy a fejlesztők kezdettől törekedjenek arra, hogy a felsőoktatási szektor minél több szereplőjét vonják be, és őket a folyamatos szakmai párbeszéd során nyerjék meg a modell kialakításában és gyakorlati alkalmazásában való részvételre.

Magyarországot a közelmúltban készült, sok országra kiterjedő és olykor minősítő értékelések, mint pl. az „európai leltár” (European Inventory) az „igyekvő tanulók” kategóriájába sorolja. Azaz olyan országgént említi, ahol rendszerszerűen nem működik ugyan „nemzeti elismerési eljárás”, de a

¹⁵ Tót: Magyar hallgatók külföldön. *Educatio* 2005/2 <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00032/pdf/895.pdf>

kormány elkötelezett¹⁶ egy ilyen kidolgozására, és a szakértők egy szűk csoportja évek óta aktívan részt vesz a nemzetközi projekteken.

A fejlesztés megkerülhetetlen része a nemzetközi tapasztalatok megismerése, feldolgozása. Mint az előkészítő szakmai megbeszéléseken többször is elhangzott, ehhez azonban nem elegendő az interneten elérhető dokumentumok átolvasása. A lehető legsokoldalúbb és a lehetséges legintenzívebb módon kellene keresni az európai tapasztalatok megismerésének és hasznosításának módját. Ugyanakkor óvakodni kellene attól, hogy a magyar megoldás a máshonnan importált technikai megoldások szervesetlen halmazává váljon. Az egyes, működőképesnek tartott megoldások mögötti szemlélet és az alkalmazás sikere mögötti tényezőknek a megértése lenne a fejlesztőmunka elsőrendő feladata. A magyar képzés-fejlesztésre többnyire jellemző eklektikus építkezés sokszor egymás mellé halmozott, nem szervesülő elemeket próbál beilleszteni a meglévő rendszerbe, ehelyett ezúttal akár egy konzervatívabb haladási forogatókönyv is ígéretesebb lenne, amely a másutt bevált megoldások átvétele helyett kifejezetten a hazai értékrendszerre és érdekekre épülne.

¹⁶ Amely elkötelezettség a 2005-ös egész életen át tartó nemzeti stratégiában is megfogalmazódik, illetve a két, sajnos projekt-szervezés szintjén egyelőre nem kapcsolódó TÁMOP projekt elindítása is bizonyítja.

1. sz. táblázat

Az elismertetés/beszámítás iránti lehetséges igények (egyelőre merőben logikai megközelítéssel)

<i>Az igény megfogalmazója lehet</i>	<i>Az elérni kívánt cél</i>
Felvétel előtt álló hallgató	<p>A felsőoktatási programba történő bejutás vagy a bejutáshoz többletpontok megszerzése</p> <p><i>A jelenlegi magyar szabályozás háromféle kategóriát érint:</i></p> <p>1/ <i>kiemelkedő teljesítményt (sport ill. tanulmányi versenyen elért helyezést) ismer el. Ezért kapható a relatíve legmagasabb plusz pontszám.</i></p> <p>2/ <i>társadalmi hátrányt vagy speciális helyzetet (státuszt) kompenzáló pontokat ad – méltányossági szempont, amely közvetve értelmezhető plusz-teljesítményként is.</i></p> <p>3/ <i>hozott/előzetes tudást</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>az igazolt nyelvvizsga esetében minden szakterületen plusz pontokkal ismerik el,</i> - <i>a szakirányú továbbképzésben OKJ illetve technikus végzettséget ismer el megadott plusz pontszámmal</i> <p><i>Lásd részletesebben: http://www.felvi.hu/bin/content/dload/fft2008k/tobbletpont081.pdf</i></p>
A már felvett hallgatók	Bizonyos tárgyak/kötelezettségek alóli felmentés
Részképzésben külföldön/más hazai intézményben tanulmányi időt eltöltött hallgatók	<p>A másutt töltött idő/megszerzett tudás egy részének vagy egészének kreditek formájában történő beszámítása</p> <p><i>Tapasztalatok szerint a gyakorlatban ez sokszor az illetékes tanár belátása szerinti történik, pl. könnyített, „engedékenyebb” vizsgáztatás formájában</i></p>
PhD programba felvételiző hallgatók	Korábbi munkatapasztalatok, meglévő képzettségek beszámítása

	<i>A jelenlegi gyakorlatban felmentés/könnyítés/bizonyos kötelezettségek kiváltása formájában (az illetékes képzési egység vagy felelős tanárok/vezetők döntése szerint)</i>
Külföldi hallgatók	Ez esetben inkább programok megfeleltetéséről/megfeleltethetőségéről van szó, nem a kérelmező mért vagy mérhető tudásáról
Felnőttképzési programba belépő hallgatók	Korábbi munkatapasztalatok, meglévő képzettségek beszámítása <i>Az új OKJ nyomán részképesítések megjelenésével is számolni kell</i>
	Fenti igények kombinációi is lehetségesek
... ???	

A fejlesztők törekvése többnyire mindig a legújabb, „legjobb” megoldások meghonosítása (ezt próbálják ösztönözni az egyre terjedő „best practice” gyűjtemények is). A hazai fejlesztőknek az irreálisan szűk határidők között működve szembe kell nézniük azzal a veszéllyel, hogy a sürgetettség körülményei között olyan megoldásokat hoznak létre, amelyeknek szervetlensége papíron még nem feltűnő, de a gyakorlatban az elkapkodva bevezetett megoldások csak lejárattják a törekvés egészét.

A felsőoktatás autonómiája sok esetben a felülről-kivülről érkező, sürgetett megoldásokkal szembeni ellenállás legfőbb „védőfala”. A validálás/beszámítás jelenleg még képlékeny formái esetében az azonos elveken alapuló, de sokszínű, és folyamatosan csiszolódó megoldások kialakítását éppen deklaráltan erre az autonómiára kellene építeni.

Kérdések, dilemmák

Az alábbi néhány bekezdésben a modell-fejlesztő munka általános vitái számára szeretnék megfogalmazni pár kérdést, és felvetni néhány átgondolásra érdemes szempontot.

Az elsődleges kérdés, amire világos választ kell megfogalmazni már a fejlesztőmunka megkezdésekor, hogy a létrehozandó rendszer milyen célokat kíván szolgálni, és milyen igényekre adhat választ?

Nyilvánvalónak tűnik, hogy önmagában és általában a felsőoktatásba történő beáramlás megkönnyítése jelenleg Magyarországon nem lehet kívánatos cél. Az eljárás alkalmazása iránti igények mindeddig nem is jelentek meg explicit módon a magyar képzési rendszerben. A törekvés szakmai bázisát ma úgy lehetne jellemezni, hogy a témával foglalkozó szakértők egy szűkebb köre, részben a külföldi példák ismeretében és az uniós politika érvei alapján meg van győződve az eljárás bizonyos előnyeiről, és arról, hogy ez a hazai felsőoktatás korszerűsítését szolgálhatja. A fejlesztés első szakaszában ennek a körnek a bővítése lenne szükséges, ez teremthetne alapot az eljárással kapcsolatos szakmai viták kiszélesítéséhez..

Ez utóbbi alapot teremthet ahhoz, hogy kifejtésre kerüljön, hogy milyen célokat szolgálhat az eljárás alkalmazása a felsőoktatási intézmények nézőpontjából, és milyen, a felsőoktatásban érdekelt csoportok érdekeit, igényeit tükrözi? (Ilyen cél lehet például a képzés vonzerejének, a hallgatók létszámának növelése a ma kevésbé vonzó szakterületeken.)

Alapvető kérdés, hogy milyen szélesre érdemes vonni azoknak az ismereteknek, előzetesen már meglévő képzettségeknek, kompetenciáknak a körét, amelyekkel kapcsolatosan felmerülhet a beszámítás lehetősége? Cél lehet-e a belátható néhány évben, hogy a magyar felsőoktatás „mindenféle” másutt megszerzett tudás, kompetencia befogadója, vagy akár csak értékelő intézménye legyen? Hosszú távon természetesen érvényes lehet egy olyan vízió, amely egy, az általános felnőttképzés funkciói felé jóval erőteljesebben forduló felsőoktatásra alapozva, az állampolgárok kompetenciáinak fejlesztésében erőteljesen bekapcsolódó intézményekben gondolkodva szélesre nyitja a kapukat, de ez ma bizonyosan nem indokolt és még kevésbé kivitelezhető. Ezért szakmailag is

indokolható lehet annak alaposan végiggondolt korlátozása, hogy milyen, a meglévő képzési irányokhoz kapcsolódó ismeretek illetve kompetenciák számíthatók be, illetve melyek beszámítása kívánatos a mai felsőoktatásban.

Fenti megfontolások mellett is megválaszolendő kérdés azonban, hogy vannak-e olyan társadalmi csoportok, amelyek tagjai számára nyitottabbá kellene tenni a felsőoktatásba történő bejutást? Életkoruk, szociális helyzetük, a „hiányterületek”-en való alkalmazhatóságuk miatt például.

Szemben az intézményes tanuláshoz vezető utat szélesre nyitó (az „open learning” filozófiára alapozott) angolszász megközelítéssel, ahol a képzettséggel legitimált társadalmi pozíciókért való versengés főleg a képzés és tanulás világán belül megy végbe, az európai rendszerek egy részében (és a magyar is kétségtávolú ilyenek tekinthető) a verseny elsődlegesen a képzőhelyek elosztásának terén zajlik, és a helyek elosztását/megszerzését követően viszonylag gyenge a teljesítmény-verseny. Ebből adódóan a felsőfokú képzésbe nem az iskolázás útvonalán történő bejutás lehetőségeinek szélesítése a meglévő jellemzők kompenzálása lenne (vagyis a rendszer merevségének oldása), ugyanakkor éppen ellentétes a rendszer alapvető jellemzőivel, ami megvívandó érdekharcolat feltételez.

A validálási modell-kidolgozás teljesen legitim alternatívája kellene maradjon, de legalábbis megválaszolendő kérdése, hogy a nem formalizált eljárási gyakorlat (azaz a „puha” nem intézményesített, sokszor meg sem nevezett intézményi megoldások), mely területeken működnek „jól”, és indokolt-e ezek leváltását, formalizálását minden területen egységesen és általában kezdeményezni illetve sürgetni?

Tisztázandó kérdés, hogy ki/kik a megszerezhető képesítések és diplomák társadalmi értelemben vett „tulajdonosai”? Azaz kik dönthetnek (és milyen mechanizmusokban történik a döntés) arról, hogy egy adott végzettség megszerzését nyitottabbá, hozzáférhetőbbé kell-e tenni?

Vannak-e olyan sztenderdek/világosan megfogalmazott szakmai referenciák, amikhez képest a felsőoktatási intézményeken belül a beszámítással kapcsolatos döntésekkel mint plusz feladattal megbízott (és erre felkészített) szereplői megalapozottan és hitelesen dönteni képesek arról, hogy a hallgatók hozott tudása beilleszthető-e, beszámítható-e a képzési programba?

Az eljárási modell bevezetése ösztönzésének stratégiáját illető kérdés, hogy az időben és „térben” hogyan építkezzen, azaz mely intézményeket érdemes „innovátorként” „élenjáróként” bevonni, akik követőket vonzanának, és milyen ütemű előrehaladást célszerű ösztönözni?

Emellett az is kérdés, és hogyan lehet megoldani, hogy a fokozatos/vagy egyidejű használatba vételt követően is alakítható maradjon maga a modell.

Ugyancsak a modell-fejlesztés egyik alapvető kérdése, hogy bár a munka folyamatában egymáshoz képest alternatív megoldások végiggondolása is része a feladatnak, valószínűleg célszerű, ha egy kidolgozott modell ajánlasként történő megfogalmazására és „támogatására” kerül sor. A hazai felsőoktatás számára azonban az azonos (az uniós ajánlásokkal összhangban álló¹⁷) alapelveken működő alternatív modellek/megoldások, intézményi kísérletek befogadásának és szakmai nyomon követésének, támogatásának kérdéseire vonatkozóan is szükséges kidolgozni tervet. Ennek kerete lehet egy módszertani fejlesztéssel, szakmai tanácsadással foglalkozó, intézményesült „szakmai központ” (nem feltétlenül önálló intézmény) amely a preferált modell további formálásával kapcsolatos feladatokat is vállalni képes.

Az eljárás mint folyamat

Az alábbi fejezetben a validálási/beszámítási eljárást mint folyamatot kísérlem meg „kiteríteni”, hogy az egyes lépésekkel kapcsolatos kérdések felvetése átláthatóbb legyen. Szándékosan kerülném azonban azt a megközelítést, hogy a külföldi „jó példák” elemeiből egy „optimális” eljárási folyamatot kreáljak. Inkább az a cél, hogy a későbbiekben kidolgozandó modell/modellek funkcionális (alkat)részei láthatóvá váljanak, miközben talán az is érzékelhetővé válik, hogy a folyamat egyes lépései milyen módon követik egymást, vagy logikailag hogyan épülnek egymásra.

Az 1. sz. ábra olyan munka-eszközként készült, amely nem kívánja megelőlegezni a modell-fejlesztő munka eredményének egyetlen elemét sem, kizárólag a gondolkodás ösztönzése a célja. Három oszlop (vagy inkább tömb) jelzi, hogy mi az a három kérdéscsoport, amely a fejlesztőmunkában megválaszolandó kérdéseket összefogja. Az első megválaszolandó kérdés a MIT? Kérdése – vagyis az arra irányuló döntés, ajánlás, hogy milyen tartalmú „hozott” tudásokat fogadhat be jelenleg a felsőoktatás, melyek lennének kívánatosak a belátható jövőben. Az a formai megoldás, hogy a tanulási környezetek/módok egyetlen „dobozban” szerepelnek azt kívánja jelezni, hogy minőségi különbség elvileg nincs közöttük, ugyanakkor a fejlesztőmunkában alaposan érdemes végiggondolni, hogy az egyes tudáselemek (pl. munkatapasztalat vagy önkéntes munka során szerzett kompetenciák értékelésének mi lehet a módja). Azt gondolom, hogy egyfelől a „puha gyakorlat” jelenleg zajló felmérése felszínre fogja hozni a ténylegesen meglévő hallgatói igényeket, ugyanakkor a modellfejlesztés egyik igen hasznos eszközének tűnik a „fiktív példák” sorának a készülő eljárás modellre „illesztése”, ami segíthet a döntési pontok és dilemmák azonosításában.

A folyamat (amely még nem a hivatalos eljárás) a gyakorlatban azzal kezdődik, hogy az intézmények, a „modell” leírása révén, és a szabályok közzétételével nyitják meg az utat a hallgatói igények

¹⁷ Olyan, az eljárással kapcsolatos alapelvek, amelyeket uniós dokumentumok is megfogalmaznak (lásd részletesebben az ezzel foglalkozó önálló, még készülő anyagban), illetve szakanyagok összegeznek. Ezek közül is például kiemelkedően fontos alapelv, hogy az eljáráshoz kapcsolódó személyes dokumentációval az egyén rendelkezik, az ott feltárt tények a kérelmező hátrányára semmilyen körülmények között nem lehetnek.

megfogalmazása előtt. Az első lépés tehát a szabályok és a használathoz szükséges információk közzététele.

1/ Tájékoztatási rendszer

Hogy „zárt rendszer” lesz-e az elismerési/elismertetési/validálási eljárás, azaz meghatározott és nevesített ismeretek/kompetenciák/végzettségek/igazolások befogadására vállalkozik (és ezeket sorolja fel – tehát az intézmény által ajánlott validálási opciókat tartalmazza), vagy nyit bizonyos lehetőséget az egyedi esetek (speciális hozott tudások befogadásának/beszámításának) mérlegelésére, az a modellfejlesztés során kell megfogalmazódjon. A kétféle megoldás eltérő következményei azonban egyértelműek.

Egy „zárt rendszerben” zajló beszámítási folyamat adminisztratív mechanizmusokra épül, jól megfogalmazott szabályokat és leírásokat, a meghatározott kategóriákat jól ismerő „adminisztrátorokat” igényel. Egy nyitottabb, egyedi eseteket is mérlegelő rendszerben azonban jóval rugalmasabb, és szakmailag is sokoldalúbban felkészült értékelőkre, döntéshozókra van szükség, s az egyedi esetek, a szokatlan kérelmek „legitimitását” is biztosítani kell.

Mivel olyan eljárásról van szó, amely egy jelentős létszámú potenciális felhasználói kört érint – kulcskérdés a tájékozódás lehetőségének biztosítása. E tekintetben a felsőoktatás esetében minden bizonnyal lehet építeni, és szükséges is az elektronikus hálózati megoldásokra (amelynek kizárólagos alkalmazása például a felnőttképzés esetében ma még jelentős csoportok számára nehezebben hozzáférhetővé tenné a szükséges információkat).

Magának az eljárásnak és az eljárás „értelmének” a szélesebb nagyközönség számára való bemutatása pl. a felsőoktatás vezetői, közvetlenül nem érintett szereplői, leendő munkaadók stb. külön műfaji megoldásokat igényel. A tájékoztató rendszernek minden célcsoportot az adott célcsoport nyelvén és érvrendszerével szükséges megszólítani, ami nem egyszerűen fogalmazási feladat.

Az is kérdés, hogy a tájékoztatás „központi” és/vagy intézményi szintű megoldásai milyen minimális követelményeknek kell eleget tenniük. Az egyik leginkább transzparens tájékoztatási rendszer jelen pillanatban a francia, mind a központi mind a felsőoktatási intézmények web-oldalain elérhető VAE oldalakra épül – feladatuk azonban más. Célszerű lenne ezek szisztematikus feldolgozása.

Az 1. sz. ábra középső tömbje már az eljárási lépéseket (ha nem is teljes körűsége törekedve) nevesítve is megjelöli.

2/ Az adminisztratív folyamatba belépés – a kérelem benyújtása, és annak regisztrációja, illetve előzetes szűrése (vagyis annak értékelése, hogy a beadott kérelemben foglaltak összhangban vannak-e a szabályokkal, illetve a dokumentáltság foka formailag megfelelő-e – lényegében ugyanannak a lépésnek három mozzanata).

Alapvetően befolyásolja az eljárás működtethetőségét, hogy mennyire élőmunka igényes, azaz milyen nyílt és rejtett költségeket tartalmaz (az ezzel foglalkozók ráfordított munkaideje pl.) illetve milyen egyéb járulékos költségek terhelik az intézményt. A finanszírozásnak (és a fenntarthatóságnak) kényes eleme az eljárás költségeinek viselése, lehetséges megosztása a jelentkezők és a felsőoktatási intézmény (vagy központi források) között.

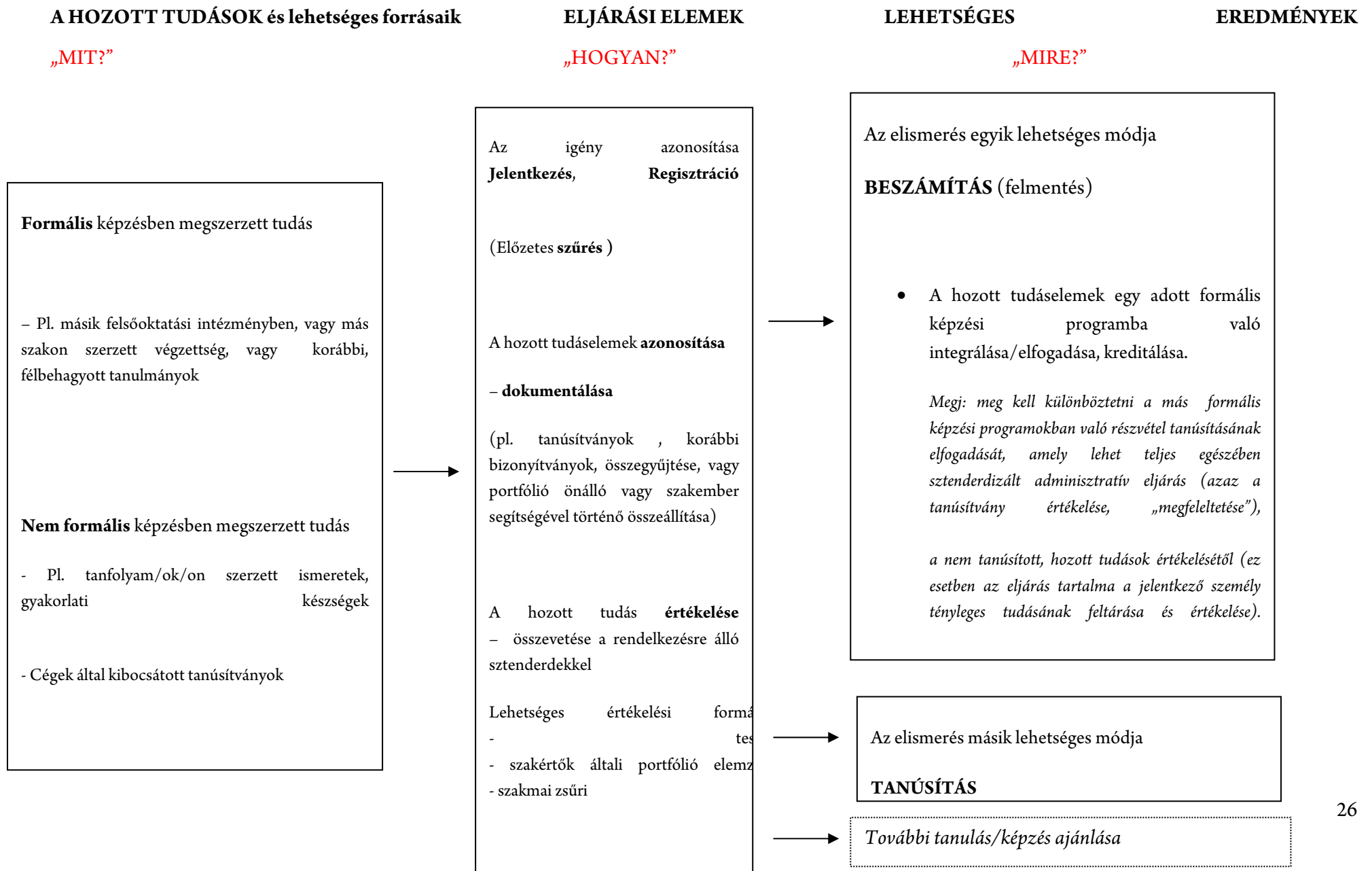
3/ A validálásra alkalmas tudás azonosítása, dokumentálása

Minél zártabb a rendszer (azaz ha véges számú, jól tanúsítható hozott tudást fogad be) annál egyszerűbb és olcsóbb lehet az eljárás.

A portfólió módszer – amely a jóval komplexebb, egyedi megoldások, azaz a sokféle hozott tudásra nyitott rendszer egyik eszköze, minden tapasztalat szerint rendkívül megdrágítja az eljárást.

Amennyiben tanácsadási szolgáltatás is kapcsolódik az eljáráshoz (vagy annak egyes típusaihoz), az a kérdés, hogy annak egy vagy több lehetséges szereplője kívánatos (HÖK vagy más hallgatói érdekképviselői szolgáltatásokhoz kapcsolódóan, a most épülő LLL-Guidance rendszerhez is kapcsolódva épüljön-e fel, vagy más, vegyes vagy tiszta profilú megoldás a járhatóbb).

1. sz. ábra. Az intézményesített elismerés/validálás/beszámítás kulcselemei



4/ Az értékelés - döntés

Alapvető és egyelőre nyitott kérdés, hogy a felsőoktatási intézmény milyen szintjén és kik végezzék ezt a feladatot.

Az értékelés alapkérdése, hogy az milyen fokig szabályozható (tekintettel a jelenlegi felsőoktatási gyakorlatban a vizsgáztatás egyes formáinak kevésbé szabályozott jellegére) Tehát a kérdés az, hogy a validálási eljárás működhet-e „mélyebben” vagyis szigorúbban szabályozott módon, mint a felsőoktatás értékelési gyakorlata általában? Bár a rendkívül részletes szabályozottsága miatt sokat hivatkozott francia rendszerben meghatározott összetételű szakmai(szakmabeli) zsűriket hatalmaznak fel az értékelésre és a döntés meghozatalára, sok kritika éri ezt a gyakorlatot a zsűri szubjektivitásának kiküszöbölhetetlensége miatt.

Bár jelenlegi realitása a nullához közelít, a teljesség kedvéért a modell-alkotáskor végig kell gondolni, mint elvileg lehetséges opciót a teljes végzettséget adó validálási eljárást. (Mely területen merülhet fel a realitása, milyen érvek fogalmazhatók meg mellette és ellene?)

A döntéshozó szakmai zsűri összeállításának, vagy az értékeléssel megbízott oktatók hatáskörének, ellenőrizhetőségének, munkaerőigényének kidolgozása már olyan része a kidolgozandó eljárásmodellnek, amely aligha végezhető a felsőoktatási intézmények bevonása nélkül.

5/ A kidolgozandó eljárásmodellnek természetesen elengedhetetlen része a döntések elleni fellebbezés lehetősége és az eljárás minőségbiztosítása. Ez utóbbi jelenleg az egyik fő szakmai vitatéma azokban az országokban, ahol már működő rendszerekről lehet beszélni.

Az is kérdés azonban, hogy lehetséges-e önálló felsőoktatási validálási rendszer és annak ilyen elemei anélkül, hogy a képzés többi szektorában elinduló fejlesztésekkel ne legyen tudatosan összehangolva.

Olvasnivalók

Az elismeréssel általában illetve a validálási eljárással foglalkozó anyagok szelektált, annotált gyűjteménye

Ezúttal nem a téma irodalmának lehetőség szerinti teljes körű összegyűjtése volt a cél¹⁸, hanem annak a minden hazai fejlesztő által megismerendő minimumnak az elérhetővé tétele, amely a közös szemléletű munka alapját jelentheti. Éppen ezért a tematikus bibliográfiák összeállításának gyakorlatától eltérően nem a lista minél terjedelmesebbé tételére törekedtem, hanem egy olyan szűkebb válogatás elkészítésére, amely orientálhatja a témával eddig nem, vagy csak érintőlegesen foglalkozó fejlesztők felkészülését. Ez is az oka, hogy nem kerültek a listára „történetileg” fontos, de már jó pár éve megjelent kiadványok, és nem törekedtem a témához kapcsolódó, pl. a tanulás

¹⁸ Ezt a feladatot azonban természetesen a projekt keretében el kellene végezni.

különbéle módjaival foglalkozó tudományos elemzések listázására. Elsősorban nem is hagyományos, nyomtatott kiadványok szerepelnek az összeállításban, hanem zömmel folyamatosan bővülő szakmai web-lapok.¹⁹

European guidelines for validating non-formal and informal learning
CEDEFOP, Luxemburg, 2009.

28 ország szakértői két éven át dolgoztak a „Recognition of learning outcomes” (a tanulási eredmények elismerése) elnevezésű szakértői műhelyben (az EU-s szakzsargonban cluster-ben). Vitáik eredményét foglalta össze a kötet, amelynek az a célja, hogy az egyes országokban folyó fejlesztések számára átgondolt megközelítést kínáljon.

Az anyag letölthető a CEDEFOP weboldaláról:

http://www.cedefop.europa.eu/etv/information_resources/bookshop/publication_details.asp?pub_id=553

Az OECD RNFIL projekt angol nyelvű összefoglalói

Az angol nyelvű összefoglaló áttekinti a fogalmi vitákat, és kísérletet tesz a nemzeti megoldások típusokba rendezésére. A projekt nyitó oldala:

http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_39263238_37136921_1_1_1_1,00.html

Az OECD RNFIL projekt ország-tanulmányokat tartalmazó web-oldala

http://www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_39263238_37141759_1_1_1_1,00.html

Ország-leírások (zömmel angol nyelven) Ausztrália, Ausztria, Belgium, Chile, Csehország Dél-Afrika, Dánia, Egyesült Királyság, Görögország, Hollandia, Izland, Írország, Kanada, Korea, Németország, Mexikó, Norvégia, Olaszország, Spanyolország, Svájc (franciául), Szlovénia.

A Magyarország gyakorlatát bemutató, 2006-ban készült háttér tanulmány magyar nyelven is elérhető.

http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/tanulasi_eredmenyek/Vegl_oecd_RNFIL.doc

¹⁹ Természetesen a szelekció az anyag szerzőjének megközelítését is tükrözi. Nem kerültek be továbbá a válogatásba olyan írások, amelyek részben a jelzett kiadványokból összeállított kompilációk.

Az informális és nem formális tanulás elismerése Magyarországon.

OKM 2007 és 2008.

A két kötet az OECD RNFIL projektben való magyar részvétel hozadékát igyekezett a hazai szakemberek számára összegezni. Az első kötet letölthető innen:

http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200804/nem_formalis_es_informalis_080414.pdf

A második kötet elérhetősége:

http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200804/nem_formalis_es_informalis_080414.pdf

European Inventory – Validation of non-formal and informal learning

Az EU Leonardo da Vinci programjának támogatásával készült leltár 32 ország gyakorlatáról ad képet.

A kétévente frissített rövid összefoglalók azt mutatják be, hol tart az egyes nemzeti rendszerek fejlesztése.

A web-oldal számos más, a témához kapcsolódó dokumentumot és elemzést is tartalmaz.

<http://www.ecotec.com/europeaninventory>

Ezek közül a dokumentumok közül figyelemre érdemes az anyagban is idézett áttekintés a felsőoktatási intézmények validálással kapcsolatos, többnyire még kísérleti stádiumban lévő törekvéseiről.

<http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/casestudies/2008/HE.pdf>

Tót Éva (2006a) **A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás** Kutatás Közben sorozat - No273, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 2006.

A 60 oldalas írás a témában végzett empirikus kutatás összefoglalója. A bevezető összegzi a különféle tanulási formákkal kapcsolatos szakirodalom állításait és a szerző álláspontját. Az agyaggyűjtés tanulási útként értelmezett életút interjúkra épült, és a hazai informális tanulási környezetre jellemző mintázatokat igyekezett feltárni. Az anyag letölthető a világhálóról: http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_kozben.php

Tót Éva (2006b) A formális képzésen kívül szerzett tudás és annak elismerése –

Az európai gyakorlat tanulságai. NSZI, Budapest, 2006. november

Viszonylag kevés a magyar nyelven hozzáférhető anyag az elismerési eljárás nemzetközi gyakorlatáról.

A 44 oldalas kiadvány angol és francia nyelvű dokumentumok felhasználásával áttekintést ad az elismerési rendszert működtető országok eltérő megközelítéseiről.