

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Eva Omerza

Vloga mladinskih organizacij pri priznavanju neformalnih izkušenj v Sloveniji

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Eva Omerza

Mentor:izr. prof. dr. Danjan Lajh

Vloga mladinskih organizacij pri priznavanju neformalnih izkušenj v Sloveniji

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

Vloga mladinskih organizacij pri priznavanju neformalnih izkušenj v Sloveniji

Bistvo koncepta vseživljenjskega učenja je učenje posameznika, ki poteka v različnih starostnih obdobjih in v različnih okoljih. V tesni povezavi s tem se v državah članicah Evropske unije vedno pogosteje na dnevni red uvrščajo tematike, ki se dotikajo neformalnega izobraževanja. Neformalne izkušnje kot rezultat neformalnega izobraževanja zato dobivajo vedno večjo veljavo in vedno več poudarka se daje priznavanju le-teh s strani različnih akterjev. V magistrski nalogi sem s pomočjo študije ključnih dokumentov na ravni Evropske unije in Slovenije ter s pomočjo opravljene ankete in družboslovnih intervjujev preverjala, kakšno vlogo imajo mladinske organizacije pri priznavanju neformalnih izkušenj v Sloveniji. Ugotovitve kažejo, da je vloga mladinskih organizacij pri tem sicer zelo pomembna, vendar pa glavni problem tiči v nezadostnem priznavanju neformalnih izkušenj s strani širše družbe.

Ključne besede: neformalne izkušnje, neformalno izobraževanje, vseživljenjsko učenje, mladinske organizacije, priznavanje.

The role of youth organizations in the process of recognising non-formal experience in Slovenia

The essence of the lifelong learning concept is individual's learning regardless when and where it takes place. In close connection with this, non-formal education topics are more and more frequently on the agenda of the EU member states. Non-formal experience, as a result of non-formal education, is increasingly gaining its validity and its recognition by relevant stakeholders is more important than ever. Based on the study of key Slovenian and EU legal documents, a survey and social interviews I researched the role of youth organizations in the process of recognizing non-formal experiences in Slovenia. The results show the importance of youth organizations in this process, but the main challenge remains social recognition of non-formal experience.

Key words: non-formal experience, non-formal education, lifelong learning, youth organizations, recognition.

KAZALO

1 UVOD	5
2 NAMEN, CILJI IN METODE DE LA V MAGISTRSKEM DELU	7
3 OPREDELITEV TEMELJNIH POJMOV	8
3.1 Vseživljenjsko učenje.....	8
3.2 Formalno in neformalno izobraževanje.....	11
3.3 Priznavanje neformalnih izkušenj.....	16
3.4 Mladinske organizacije in neformalne izkušnje.....	20
4 EMPIRIČNI DEL	23
4.1 Priznavanje neformalnih izkušenj z vidika policy analize.....	23
4.2 Priznavanje neformalnih izkušenj v državah Evropske unije.....	25
4.3 Normativna ureditev.....	33
4.3.1 Normativna ureditev na ravni Evropske unije.....	33
4.3.2 Normativna ureditev na ravni Republike Slovenije.....	44
4.4 Analiza stanja v Sloveniji.....	55
4.5 Rezultati.....	58
4.6 Analiza rezultatov.....	62
5 SKLEP	72
6 LITERATURA	75

1 UVOD

Gospodarska kriza, ki je Slovenijo doletela leta 2008, še vedno pušča sledi in posledice čutijo vsi državljani. BDP pada, javnofinančni prihodki so manjši od javnofinančnih odhodkov, brezposelnost se večja. Mlade v tem času (še vedno) skrbi, kje bodo našli zaposlitev. Še posebej problematično je iskanje prve zaposlitve, saj razpisana delovna mesta večkrat zahtevajo delovne izkušnje, ki pa jih mladi v primeru iskanja prve zaposlitve nimajo. Ker se s težavami pri iskanju zaposlitve mladi srečajo že na prvem koraku, se znajdejo v začaranem krogu in vedno več mladih dvomi o tem, da se bodo redno zaposlili.

Kljub temu, da so na ravni države sprejeti številni ukrepi aktivne politike zaposlovanja ter Zavod RS za zaposlovanje brezposelnim osebam nudi številne storitve, ki jim pomagajo pri iskanju službe, pa je odstotek brezposelnih mladih ter iskalcev prve zaposlitve še vedno visok. Zavod RS za zaposlovanje je ravno zato v svoji raziskavi »Mladi in trg dela« izpostavil priporočilo, ki naslavlja problem brezposelnosti mladih. »Šolajočim dijakom in študentom bi morali omogočiti, da čim več dela, ki ga opravljajo preko študentskega dela opravijo na področjih, kjer se šolajo oz. študirajo. Le na tak način jih delodajalci lahko spoznajo in kasneje, ko zaključijo svoje izobraževanje, že kot preverjen kader zaposlijo. V to smer si prizadevajo tudi karierni centri, ki so nastali na vseh slovenskih univerzah.« (Zavod RS za zaposlovanje 2013, 10).

Kje torej tiči težava? Prvi vzrok za veliko in hitro povečevanje brezposelnosti mladih je predvsem strukturna neusklajenost med pridobljeno izobrazbo in trgom dela (Umek 2013). Število diplomantov v letu 2015 je znašalo 18.631 (Statistični urad Republike Slovenije 2016), istega leta v decembru pa je bilo 6921 prostih delovnih mest (Zavod RS za zaposlovanje 2016).

Drugi vzrok pa je nepriznavanje neformalnega izobraževanja in neformalnih izkušenj. »Čeprav za večino evropskih držav še vedno velja, da tveganje brezposelnosti upada z doseženo ravniyo izobrazbe, se vrednost diplome kot zagotovila za varen vstop na trg dela naglo zmanjšuje« (EU Youth Report v Klanjšek in Lavrič 2010, 141). Danes imajo mladi številne možnosti, da se lahko poleg šolanja udeležujejo v različnih mladinskih organizacijah. Mladi na tak način lahko pridobijo veliko znanj, ki jih v predavalnicah ne morejo. Neformalno izobraževanje predstavlja jedro mladinskega sektorja in mladinske organizacije so ključne pri zagotavljanju le-tega (Procaro 2012, 5). »Članstvo v mladinskih organizacijah vodi v aktivno in odgovorno državljanstvo in izboljšuje kvaliteto življenja mladih tako v času vključenosti v organizacijo kot tudi pozneje v življenju, saj zagotavlja pridobivanje znanj, veščin, pomembnih vrednot in

družbene odgovornosti, kar pripomore k uspešnosti njihovega razvoja na vseh življenjskih področjih.« (Mladinski svet Slovenije 2010, 15–16) Prav tako pa delovanje in/ali članstvo v mladinskih organizacijah posameznikom omogoča navezovanje novih stikov (*networking*) v prvi vrsti z vrstniki, v drugi vrsti pa tudi z morebitnimi delodajalci in poslovnimi partnerji. Prav zato so mladinske organizacije pomemben faktor pri širjenju socialne mreže ter pri pridobivanju informacij o možnostih zaposlitve. Navsezadnje pa vključenost v mladinsko organiziranje mladim širi tudi obseg geografskih lokacij, kjer bi mladi eventualno opravljali delo, tj. spodbujanje mobilnosti mladih (Procaro 2012, 11–13). Ni pa nujno, da bo posameznik, aktiven izven izobraževalnega sistema, tudi bolj zaposljiv. Večinoma vsi delodajalci pri objavi prostega delovnega mesta zahtevajo določene delovne izkušnje. Delovne izkušnje, ki so formalne. Torej mladi, ki so aktivni v mladinskih organizacijah in so izven izobraževalnega sistema pridobili nova znanja in kompetence, v prvem koraku preverjanja formalnih pogojev za pridobitev delovnega mesta izpadejo. Čeprav je študija Evropskega mladinskega foruma (Procaro 2012, 9) pokazala, da obstaja neka stopnja skladnosti med veščinami, ki jih iščejo delodajalci in med kompetencami, ki jih posameznik osvoji v okviru delovanja v mladinskem sektorju, je samo priznavanje neformalnega izobraževanja in neformalnih izkušenj na sistemski ravni še vedno ključnega pomena. Tudi študija Evropskega mladinskega foruma skupaj ob sodelovanju z Univerzo iz Bath-a je pokazala, da se 5 od najpomembnejših šestih kompetenc, ki jih delodajalci iščejo, pridobi z delom v mladinskih organizacijah in organizacijah za mlade: timsko delo, javno nastopanje, organiziranje, možnost odločanja in avtonomije oziroma samostojnost (Hostnik 2015). Dejstvo je, da priznavanje neformalnih izkušenj samo po sebi ne ustvarja človeškega kapitala, temveč omogoča, da je ta človeški kapital bolj viden in cenjen v družbi (Werquin 2010, 7). Prednosti priznavanja neformalnih izkušenj so vidne na ekonomskem, izobraževalnem, družbenem in osebem področju (Center RS za poklicno usposabljanje 2007, 55–61).

Odločevalci v članicah Evropske unije se problema in pomembnosti priznavanja neformalnih izkušenj vedno bolj zavedajo, saj se je izkazalo, da tovrstne izkušnje predstavljajo bogat vir človeškega kapitala. To je tudi razlog, da tovrstne tematike vedno pogosteje uvrščajo na dnevni red. V procesualnem modelu, ki »je za razumevanje znanosti« policy procesu in znanosti »v« policy procesu zelo pomemben« (Fink Hafner 2007a, 19), je ta faza odločilnega pomena, saj se brez opozarjanja odločevalcev na problem in brez zaznave le-tega proces političnega odločanja sploh ne začne (Fink Hafner 2007a, 20), čeprav zgolj to ni dovolj. Problem je potrebno opredeliti, mobilizirati in agregirati vpletene igralce v posameznih fazah problema ter

na koncu tudi vsebinsko oblikovati dnevni red legitimnih političnih institucij (Grdešić v Lajh in Kustec Lipicer 2007, 127).

2 NAMEN, CILJI IN METODE DELA V MAGISTRSKEM DELU

Mladi se pri iskanju redne zaposlitve s težavami srečajo že na prvem koraku, saj razpisana prosta delovna mesta zahtevajo delovne izkušnje, ki jih mladi nimajo. Ker imajo mladi danes veliko možnosti, da se izven šolskih in študijskih obveznosti udejstvujejo v raznih mladinskih organizacijah in si na ta način pridobijo dragocene neformalne izkušnje, je sistematično priznavanje le-teh ključnega pomena.

Namen magistrskega dela je identificirati, kakšno vlogo imajo mladinske organizacije pri priznavanju neformalnih izkušenj v Sloveniji, preveriti v kolikšni meri se mladi v Sloveniji zavedajo pomena neformalnih izkušenj ter nenazadnje orisati aktualno stanje v državah članicah Evropske unije. Cilj magistrskega dela pa je podati predloge za izboljšanje stanja na področju priznavanja neformalnih izkušenj v Sloveniji.

Skladno s tem sem si zastavila tri hipoteze, ki jih bom v okviru empiričnega dela magistrske naloge preverila:

- H1: Mladinske organizacije v Sloveniji so z vidika pridobivanja neformalnih izkušenj pomemben akter na polju priznavanja neformalnih izkušenj, saj posameznikom iz različnih okolij nudijo alternativno izobraževanje, ki je skladno z njihovimi potrebami in željami.
- H2: V tistih mladinskih organizacijah v Sloveniji, ki imajo načrt pridobivanja, beleženja in vrednotenja neformalnih izkušenj, se udeleženci v večji meri zavedajo pomena neformalnih izkušenj, ki so jih v okviru te aktivnosti pridobili.
- H3: Slovenske mladinske organizacije v nezadostni meri navezujejo stike z delodajalci, kar ima za posledico nepoznavanje mladinskega dela, priložnosti, ki jih mladinsko delo omogoča in nenazadnje tudi priznavanje neformalnih izkušenj s strani delodajalcev.

Za preverjanje hipotez bom v magistrskem delu uporabila več raziskovalnih metod in tehnik, in sicer:

- metoda pregleda literature, ki mi bo v pomoč pri opredelitvi temeljnih pojmov ter pri pregledu teoretičnih in empiričnih spoznanj o vsebini, ki jo preučujem; s tem bom v

magistrsko delo umestila vseživljenjsko učenje, formalno in neformalno izobraževanje, priznavanje neformalnih izkušenj ter mladinske organizacije,

- analiza zakonodajnih dokumentov, ki mi bo omogočila, da problem priznavanja neformalnih izkušenj na ravni Evropske unije ter na ravni Slovenije umestim v javnopolitični proces ter mi bo predstavljala ključno izhodišče pri ugotavljanju trenutnega stanja v Sloveniji,
- z analizo sekundarnih virov bom opravila pregled stanja v državah članicah Evropske unije na podlagi že opravljenih raziskav,
- anketa, ki mi bo služila za preverjanje zastavljenih hipotez ter
- družboslovni intervju, s katerim bom preverila hipoteze ter kakšen odnos imajo mladinske organizacije do priznavanja neformalnih izkušenj in neformalnega izobraževanja na splošno.

3 OPREDELITEV TEMELJNIH POJMOV

3.1 Vseživljenjsko učenje

Vseživljenjsko učenje je proces, ki zajema vse oblike učenja (formalno, neformalno, aformalno, priložnostno in naključno) ter ima dve razsežnosti. Prva, razsežnost trajanja, ponazarja učenje v obdobju celotnega življenja, tj. »od zibelke do groba«. Druga, razsežnost širine, pa nam pove, da se učimo povsod in da se učimo kar koli – ne le v šoli in ne le šolskih predmetov. Cilj posameznika tako ni le pridobitev formalne kvalifikacije, temveč tudi pridobitev široke palete znanj, spretnosti in osebnostnih lastnosti (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007, 10). Vseživljenjsko učenje je proces profesionalnega, osebnega, in socialnega razvoja posameznika tekom celotnega njegovega življenja, namen katerega je izboljšanje kvalitete življenja (Jarvis v Vidmar 2013, 19).

Sam koncept vseživljenjskega učenja je odgovor na tehnološki razvoj in spremembe v gospodarstvu, ki od posameznika zahtevajo vedno več različnih kompetenc, spretnosti in znanj. Formalni sistem izobraževanja ne more več zadovoljevati potreb gospodarstva in ravno zato se je pojavila potreba po prepoznavanju, evidentiranju in potrjevanju znanja, izkušenj in sposobnosti, ki jih posameznik pridobi izven formalnih izobraževalnih institucij (Weber 2012, 2). Glavna cilja vseživljenjskega učenja sta pomoč ekonomski rasti, tj. poklicni razvoj in zaposljivost, ter promocija aktivnega državljanstva in to je tudi razlog, da so koncept vseživljenjskega učenja prevzele in sprejele sodobne države. Ker neformalno izobraževanje kot

del vseživljenjskega učenja potencialno prispeva k doseganju obeh ciljev, državne institucije v priznavanju le-tega vidijo interes (Rogers v Vidmar 2013, 21). Sam problem prepoznavanja, ocenjevanja in priznavanja različnih oblik znanja, kompetenc in lastnosti je v preteklih letih stopil v ospredje debat tudi v evropskem prostoru. Pojavljati se začnejo pobude za ocenjevanje kompetenc, znanja in sposobnosti, ki jih posameznik pridobi izven formalnega izobraževanja in usposabljanja in namen tega je podpirati tudi vseživljenjsko učenje (Bjørnåvold 2000, 10). To pa posledično pomeni, da je potrebno obstoječe izobraževalne sisteme nadgraditi, da postanejo bolj odprti za alternativne možnosti učenja (prav tam).

Ne le Evropska unija, temveč tudi druge mednarodne institucije so se zaradi izpostavljenosti tega problema dokaj hitro odzvale na spremenjene potrebe družbe in na zahteve povezane z učenjem in izobraževanjem. Leta 1994 je Evropska iniciativa za vseživljenjsko učenje (ELLI) v Rimu organizirala prvo globalno konferenco o vseživljenjskem učenju. Na konferenci so vseživljenjsko učenje definirali kot »kontinuiran proces podpore, ki spodbuja posameznike in jim omogoča pridobiti vse znanje, vrednote, razumevanje in spretnosti, ki jih bodo potrebovali v svojem življenju ter to znanje, vrednote in spretnosti uporabiti ustvarjalno in z veseljem v vseh vlogah, ob vseh priložnostih in vseh okoljih.« (Vidmar 2006, 34). Na konferenci pa so bile identificirane tudi temeljne značilnosti vseživljenjskega učenja (prav tam):

- celotnost (poteka vse življenje),
- integracija (življenja v skupnosti, usposabljanja učiteljev, kurikulum),
- fleksibilnost (raznolikost načinov učenja, časa učenja in izobraževalnih vsebin),
- demokratizacija (prost dostop do priložnosti izobraževanja),
- motivacija,
- izobražljivost (učenje učenja),
- operativna modalnost (izobraževanje skozi formalne, neformalne in informalne kanale) ter
- kakovost učenja in življenja.

Sledi prispevek UNESC-a, ki je vzpostavil temeljne globalne smernice za razvoj področja učenja. Vseživljenjsko učenje bi »moralo odpirati nove možnosti za učenje vseh, in sicer v najrazličnejše namene, kar bi odraslim dalo drugo ali tretjo možnost, da zadovoljijo željo po znanju, lepoti ali prekašanju samega sebe.« (Delors 1996, 103). Na podlagi tega so bili definirani tudi štirje temeljni stebri, na katerih temelji razvoj koncepta vseživljenjskega učenja (Vidmar 2006, 35):

- učiti se, da bi vedeli,

- učiti se, da bi znali delati,
- učiti se, da bi znali živeti v skupnosti ter
- učiti se biti.

Evropska unija je natančnejšo opredelitev vseživljenjskega učenja pripravila leta 2000 v Memorandumu o vseživljenjskem učenju. Predstavljene smernice v dokumentu so postale temelj za razumevanje in koncipiranje dejavnosti, ki so povezane z učenjem in izobraževanjem skozi celotno življenje (Vidmar 2013, 21–22). V dokumentu je Evropska unija definirala dve poglavitni funkciji vseživljenjskega učenja: spodbujanje aktivnega državljanstva ter spodbujanje zaposljivosti (prav tam). Ti dve funkciji vseživljenjskega učenja bi posameznika opremili z znanjem in spretnostmi, ki bi mu omogočile sodelovanje in možnost, da prispeva k skupnemu ekonomskemu in družbenemu življenju (prav tam). Koncept vseživljenjskega učenja pa se lahko realizira samo, če ima posameznik pozitiven odnos do učenja, tj. motivacijo, da se vedno znova uči. In ravno to je razlog, da morajo biti učne poti odprte izbiri vsakega posameznika, kar pa pomeni ponovno opredelitev razumevanja sistemov izobraževanja in usposabljanja, tj. različne kategorije učnih aktivnosti (formalno, neformalno, priložnostno učenje) (Vidmar 2006, 36). Kot ključni pogoj za učinkovit razvoj koncepta vseživljenjskega učenja je Evropska unija v Memorandumu izpostavila vrednotenje znanja, cilj česar je izboljšati izobraževalne poti, pri čemer je poseben poudarek na neformalnem in priložnostnem učenju (Komisija Evropske skupnosti 2000). Posledično lahko neformalno in priložnostno učenje razumemo kot bistvena dejavnika, ki prispevata k uspešnosti razvoja vseživljenjskega učenja in družbe znanja (Hozjan 2010, 9).

Svet Evrope leta 2004 vseživljenjsko učenje opredeli kot vse splošno, poklicno in strokovno izobraževanje, neformalno izobraževanje, informalno učenje ter usposabljanje, ki poteka v življenju, rezultat tega pa je izboljšanje spretnosti, kompetenc in znanja v socialni, zaposlitveni, osebni in državljanski perspektivi (Vidmar 2006, 37).

Danes smo priča priznavanju vse večjega pomena koncepta vseživljenjskega učenja na več različnih ravneh, tako privatnega kot tudi javnega sektorja in to se odraža tudi v tem, da se vedno večji poudarek daje vprašanju identifikacije, ocenjevanju ter priznavanju vseh oblik učnih rezultatov (Bjørnåvold 2000, 10). Čeprav koncept vseživljenjskega učenja ter pomembnost priznavanja različnih učnih rezultatov v sodobnih družbah uživa politično in družbeno podporo, je v ospredju izziv, kako povezati več področij formalnega in neformalne ga

izobraževanja (Bjørnåvold 2000, 22) ter različne oblike učenja v različnih življenjskih obdobjih (Bjørnåvold 2000, 52).

Kljub vsem pozitivnim lastnostim koncepta vseživljenjskega učenja, pa se soočimo tudi s problemom možnosti velike individualiziranosti ter možnostjo izključnega podrejanja interesom delodajalca ali porabnika. Poleg tega pa na problem naletimo tudi v okviru opredelitev in ciljev koncepta vseživljenjskega učenja, saj le-to ni eksplicitno opredeljeno v funkciji osebnostnega razvoja posameznika, čeprav to nekateri opredeljujejo kot posledico aktivnega državljanstva (Vidmar 2013, 22–23). Prizadevanja držav na področju vseživljenjskega učenja se namreč večinoma osredotočajo na povečanje gospodarske rasti, ne pa na razvoj osebnosti in vseživljenjsko učenje ne bi smelo biti izključno v funkciji povečevanja zaposljivosti in kariernega razvoja. Posameznika je potrebno opremiti za avtonomno in odgovorno ravnanje, kar pa lahko dosežemo le z razvijanjem sposobnosti spoštovanja vrednot pluralizma, medsebojnega razumevanja in miru (Vidmar 2013, 23). Ne glede na izzive, s katerimi se članice Evropske unije srečujejo pri uresničevanju koncepta vseživljenjskega učenja, pa je le-to v okviru evropskih integracijskih procesov pomembno iz petih vidikov (Vrečko Ilc in drugi 2016, 85):

1. vpeljava koncepta vseživljenjskega učenja je bila sprva namenjena reševanju specifičnih problematik, tj. gospodarska rast in brezposelnost, izobraževanje pa naj bi bil ključen odgovor na ekonomsko problematiko,
2. potreba po koreniti prenovi in reformi izobraževanja,
3. vseživljenjsko učenje predstavlja krovni politični in konceptualni okvir izobraževanja na ravni Evropske unije in osnovo za premislek o priznavanju neformalnega in priložnostnega učenja,
4. neformalno in priložnostno učenje na ravni Evropske unije se ni pojavilo naključno in izolirano od drugih kontekstov – celoten obseg vseživljenjskega učenja namreč predpostavlja, da je mogoče vsa dejanja posameznika prepoznati, meriti in ocenjevati kot učne aktivnosti,
5. posameznik kot osrednji akter postane subjekt in objekt izobraževanja in je sam odgovoren tako za uspeh kot tudi neuspeh – prenos odgovornosti na posameznika.

3.2 Formalno in neformalno izobraževanje

V literaturi najdemo več različnih opredelitev formalnega izobraževanja, ki se osredotočajo na različne vidike le-tega. UNESCO je pri opredelitvi formalnega izobraževanja kot merilo vzel

začetek formalnega izobraževanja in ga opredelil kot izobraževalne programe, ki zahtevajo vpis in registracijo učencev (Jelenc 1991, 30). Vendar pa je ta definicija problematična, saj se zainteresirani posamezniki morajo prav tako vpisati v različne aktivnosti, ki potekajo na polju neformalnega izobraževanja. Ravno zato so kasnejše opredelitve formalnega izobraževanja za merilo uporabljale konec in ne začetek izobraževalnega procesa. Rezultat zaključenega formalnega izobraževanja je diploma, dosežena stopnja izobrazbe ali poklicne kvalifikacije (prav tam). Ker pa lahko posameznik tudi v okviru neformalnega izobraževanja pridobi potrdilo, so kasneje v definicije vključili tudi druge elemente in je v splošnem opredeljeno kot namerna, časovno opredeljena in institucionalizirana dejavnost, rezultat katere je javno veljavna kvalifikacija, zagotavlja pa ga izobraževalna institucija (Žnidarič in Vuković 2008, 11). Formalno izobraževanje je torej organizirano izobraževanje, v katerem sta jasno opredeljeni učiteljeva in učenčeva vloga – učitelj vodi izobraževanje in je odgovoren za učenčevo izobraževanje (Jelenc 1991, 30). Odvija se v organiziranem in strukturiranem kontekstu in ima lastnosti učenja, kar pomeni, da gre za kumulativen proces, kjer posameznik postopoma ponotranji vedno bolj kompleksne in abstraktne elemente (Lave v Bjørnåvold 2000, 204).

Formalno izobraževanje lahko tako opredelimo z identificiranjem njegovih glavnih značilnosti (Fras 2002, 15–16):

- namerno, načrtovano,
- posameznik ob uspešnem končanju pridobi javno priznano listino, ki potrjuje doseženo stopnjo formalne izobrazbe,
- izvaja se v uradnih ustanovah,
- izobraževanje oz. prenos znanja poteka sistematično,
- natančno določen rok trajanja,
- organizirano po disciplinah, predmetih in ravneh znanja,
- nadzorovano (ocenjevanje).

Sama opredelitev neformalnega izobraževanja je problematična, saj ga definiramo kot izobraževalni prostor s predpono »ne«. Pojem tako dejansko ne pojasnjuje za kakšno izobraževanje gre, temveč pove, kakšno ni (Hrovatič 2006, 45). Tako nam ta izraz ne pove kaj dosti o vsebini, profilu ali kvaliteti pojma, sam koncept pa je zelo pomemben, saj nam pojasni raznolikost področij in oblik izobraževanja izven formalnega sistema izobraževanja (Bjørnåvold 2000, 23).

Na neformalno izobraževanje so vplivale različne teorije, ki se osredotočajo na učenje (Jelenc 1992, 36):

1. humanistična psihologija: Učenje je naravna potreba, ki se uresničuje, če so okoliščine za to ustrezne. V okviru neformalnega izobraževanja si okoliščine ustvarja posameznik sam ali pa ob pomoči drugih. Na tak način se učenje približa človeku kot dejavnost, ki je del njegovega vsakdana.
2. behavioristična teorija: Učenje je proces spodbujanja in potrditev, ki ga tvorijo posamezni koraki, ki posameznika vodijo k učnemu cilju. Ta teorija je vplivala na razvijanje praktičnih spretnosti, ki so uporabne v delovnem okolju ter vsakdanjem življenju.
3. teorija polja po Lewinu: V delovanju človeka lahko prepoznamo notranje in zunanje sile. To so sile ki so znotraj posameznika ter zunanje sile, vzajemno vplivanje obojih pa vpliva na človekovo rast in spreminjanje. Na podlagi te teorije so se razvile tehnike skupinskega dela, ki so pomembne za razvoj medosebnih odnosov in učenje v skupinah, to pa je temelj neformalnega učenja.
4. ideje socialnih reformatorjev: Ideje izhajajo iz kritične obravnave neustreznosti formalnega sistema izobraževanja. Reformatorji so predlagali alternativne rešitve, katere sicer niso bile uporabljene, so pa vseeno pomembno vplivale na razvoj neformalnega izobraževanja.
5. psihoanaliza: Psihoanaliza opozarja na pomen čustev pri učenju, glavna funkcija neformalnega izobraževanja pa je zadovoljevanje vsakdanjih potreb in so zato čustva ključnega pomena.
6. antropološka in kulturološka spoznanja: Značilnost spoznanj je poučevanje navad različnih kultur ter odkrivanje različnih možnosti, ki jih uporabljajo v neformalnem izobraževanju odraslih. To so naravne poti učenja ter učenje s posnemanjem in improvizacijo. Iz tega se razvije koncept permanentnosti izobraževanja, kar opozarja na potrebo po izobraževanju skozi celotno življenje.

Neformalno izobraževanje je prav tako kot formalno izobraževanje namerno, časovno opredeljeno strukturirano, načrtovano in institucionalizirano, se pa ne konča z javno veljavno kvalifikacijo (Weber 2012; Žnidarič in Vuković 2008). Primer neformalnega izobraževanja so različne aktivnosti, kot so na primer tečaj računalništva, udeležba na strokovnih seminarjih, usposabljanja, jezikovni tečaji itd. Definicija neformalnega izobraževanja je zelo problematična in ni enotna. Različni avtorji so pri podajanju definicije izhajali iz trikotnika formalno-

neformalno-priložnostno (Fras 2002, 14). V splošnem pa velja, da je neformalno izobraževanje tisto izobraževanje, ki ni formalno ampak je tudi hkrati bolj namensko in strukturirano kot priložnostno izobraževanje (prav tam). Leta 1968 je Philip Coombs vpeljal pojem »neformalno izobraževanje« in ga opredelil kot vsako organizirano izobraževalno dejavnost, ki poteka izven formalnega sistema izobraževanja in zadovoljuje določene učne smotre ter je namenjena izbranim učencem (Jelenc in drugi 1994, 56).

Ne glede na problematično definiranje pojma pa lahko identificiramo več elementov neformalnega izobraževanja (Fras 2002, 17–18):

- izobraževanje poteka izven formalne sfere in je manj formalizirano; posledično se lažje prilagaja različnim potrebam, ciljem in možnostim,
- cilji neformalnega izobraževanja so razvijanje veščin in kompetenc, prilagodljivost posameznika, spodbujanje aktivne participacije v družbi ter kreativno iskanje rešitev,
- je prostovoljno,
- izvajalci neformalnega učenja so organizacije civilne družbe, podjetja, profesionalna združenja, mladinske organizacije, sindikati, politične stranke,
- neklasične in inovativne metode učenja.

Večkrat se sama definicija neformalnega izobraževanja oblikuje na podlagi identificiranja razlik med formalnim in neformalnim izobraževanjem (Žalec 2013, 82–84):

- neformalno izobraževanje je v primerjavi s formalnim izobraževanjem prostovoljno, kar pozitivno vpliva na motivacijo učencev oziroma tistih, ki so vključeni v neformalno izobraževanje. Namreč obligatoren značaj šole učence včasih privede do tega, da zavračajo pristope in predmete v okviru formalnega izobraževanja,
- vsebine neformalnega izobraževanja so bolj prilagojene potrebam udeležencev in stvarnemu položaju,
- v primerjavi s formalnim izobraževanjem je neformalno izobraževanje bolj prilagodljivo in prožno,
- v okviru formalnega izobraževanja je lažje zagotoviti enakopravnost udeležencev v dialogu.

Poleg tega velja izpostaviti tudi pomemben vpliv neformalnega izobraževanja na oblikovanje formalnega učnega dnevnega reda, saj so v okviru neformalnega izobraževanja odsotne tabu teme oziroma obstajajo boljši predpogoji, da se o tovrstnih temah debatira. To pa posledično

predstavlja dober predpogoj za to, da se tudi takšne teme uvrstijo na agendo obravnave v družbi oziroma skupnosti (Žalec 2013, 84).

Navkljub vsem razlikam, ki obstajajo med formalnim in neformalnim izobraževanjem (glej Tabela 3.1), neformalno pridobljena znanja predstavljajo pomembno dopolnilo formalnim oblikam izobraževanja (Šlander in Demirtshyan 2007, 19).

Tabela 3.1: Primerjava med formalnim in neformalnim izobraževanjem

	formalno izobraževanje	neformalno izobraževanje
kraj izpeljave	v šolah in drugih formalnih organizacijah	izven formalne sfere
načrtovanost	namerno, strogo, formalizirano	nenamerno, strukturirano
certificiranost	uradno potrdilo, diploma, kvalifikacija, naziv	možnost pridobitve potrdila, diplome (ni uradno priznано)
znanja	tradicionalne (šolske) vsebine	pridobivanje praktičnih znanj skozi delo, pridobivanje znanj in veščin za posameznikov razvoj osebnosti
metode učenja	tradicionalne metode (razlaga, demonstracija, delo s tekstom); v današnjem času vpeljava tudi vedno več netradicionalnih metod (skupinsko delo, ekskurzije itd.)	netradicionalne, bolj participativne in interaktivne metode (interakcija, dialog, mediacija, izkušnje, praksa, eksperimentiranje, kreativnost, skupinsko delo)
ocenjevanje	Da	ne
vloga učitelj-učenec	jasno opredeljena; učitelj javno priznan, učenci znani vnaprej	ni jasno opredeljena oziroma učitelji (z različno usposobljenostjo) prevzemajo vlogo mentorja
trajanje in namen	dolgotrajno in splošno	kratkotrajno in specifično
vsebina	standardizirana in usmerjena v input, akademska, abstraktna	individualizirana in usmerjena v output, praktična
vpisni pogoji	določajo udeležence	določajo jih udeleženci (na podlagi interesa)
usmeritev	izolirano od okolja, natančno strukturirano ter usmerjeno v učitelja in učne vire	usmerjeno v okolje in skupnost, fleksibilno, usmerjeno v učenca in v reševanje problemov
nadzor	zunanj, hierarhični	demokratski, samoevalvacija
struktura	zelo strukturirano	manj strukturirano

funkcija	zadovoljuje potrebe ljudi	domnevne	odziva se na resnične potrebe ljudi
-----------------	---------------------------	----------	-------------------------------------

Vir: Ivanuš Germek in drugi (2009); Fras (2002); Simkins v Hozjan (2010).

3.3 Priznavanje neformalnih izkušenj

V primerjavi s procesom priznavanja rezultatov na področju formalnega izobraževanja je proces priznavanja spretnosti, znanj in sposobnosti, ki jih je posameznik pridobil izven področja formalnega izobraževanja, povsem drugačen. V formalnem sistemu izobraževanja je osnova za priznavanje znanja učenje v izobraževalnem sistemu, ki mu sledi preverjanje in v primeru ustreznih učnih izidov sledi potrjevanje le-teh. Na koncu je izdan certifikat, ki potrjuje formalno kvalifikacijo posameznika (Žnidarič in drugi 2012, 7). V neformalnem sistemu pa je osnova za priznavanje znanja pridobitev le-tega, predpogoj za to pa je odločitev posameznika oziroma skupine za učenje. Pri tem ima velik pomen motivacija. Znanje, spretnosti in kompetence se nato identificirajo in temu sledi odločitev, da se pridobljene učne rezultate naredi vidne. Sledi dokumentiranje oziroma zbiranje dokazil o obstoječih učnih izidih, pri čemer je potrebna odločitev, da se obstoječemu znanju da družbeno vrednost. Učni izidi se nato potrdijo in izda se certifikat za pridobljeno znanje (prav tam). Ker so spretnosti, znanja in sposobnosti, ki jih posameznik pridobi v okviru neformalnega izobraževanja pridobljene po različnih poteh, je zato razvoj ustrezne metodologije več kot potreben. Ta metodologija mora omogočiti, da se vsi ti učni izidi povežejo v celoto, hkrati pa mora prikazati njihovo transparentnost in kompetentnost (Hozjan 2010, 35).

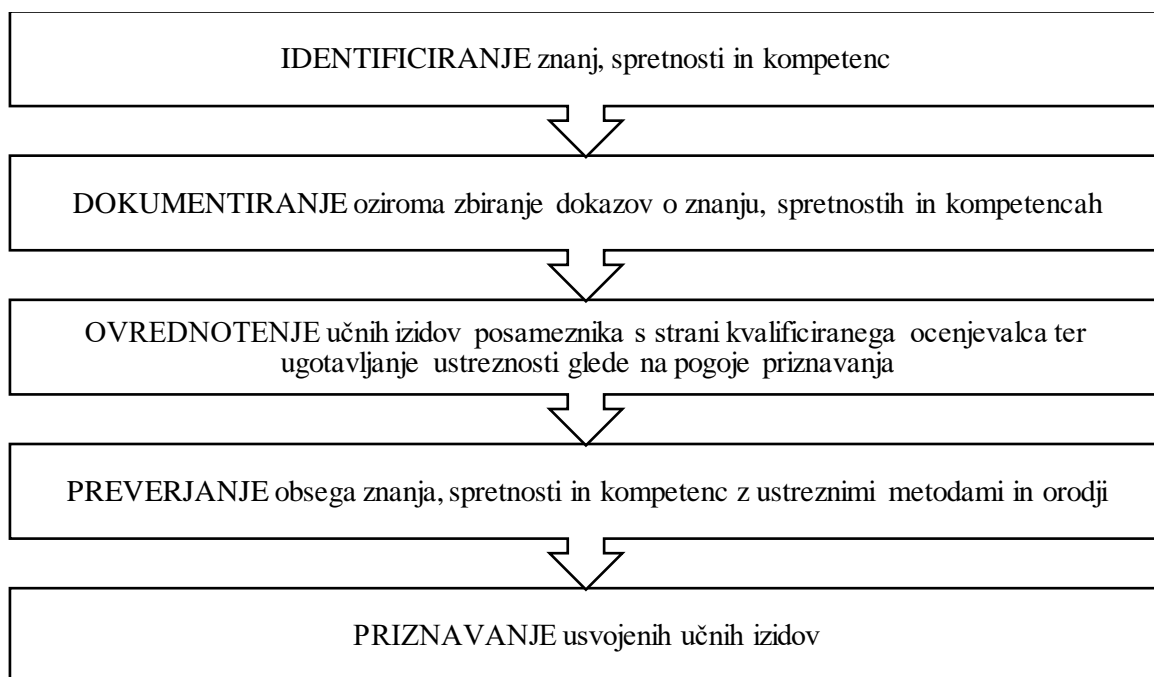
Ključni elementi pri priznavanju neformalno pridobljenega znanja so veljavnost, kredibilnost ter zanesljivost. Priznavanje mora biti izpeljano na pregleden in kakovosten način in s tem se lahko šele spodbuja zaupanje v rezultate postopka ter se zagotovi primerljivost postopkov (prav tam).

Pri izvajanju postopkov vrednotenja in potrjevanja neformalnega učenja je potrebno upoštevati štiri ključna načela, ki so povzeta po Skupnih evropskih načelih za vrednotenje in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja (v Hozjan 2010, 44–47). Prvo načelo je načelo pravice posameznika. Postopek vrednotenja in potrjevanja neformalnega učenja je prostovoljen in posameznik mora biti vključen v postopek. Rezultati potrjenega znanja ostanejo v lasti posameznika. Pri tem je zelo pomembno upoštevanje zasebnosti posameznika ter zagotavljanje enakega dostopa ter poštenega obravnavanja za vsakega posameznika. Drugo načelo je načelo dolžnosti skrbnikov. Skrbniki so dolžni vzpostaviti podsisteme in pristope, ki bodo vključevali

ustrezne mehanizme za zagotavljanje kakovosti, svetovanje, vodenje ter podajanje informacij o možnostih v teh sistemih. Relevantni in zainteresirani deležniki morajo pri vzpostavitvi sistema za potrjevanje sodelovati, sistem pa mora vsebovati mehanizme, ki usmerjajo posameznike in jim svetujejo. Tretje načelo je načelo zaupanja in zanesljivosti, v okviru katerega se zagotavlja preglednost, poštenost ter kakovost procesa priznavanja. Zadnje, četrto načelo pa je načelo verodostojnosti in legitimnosti. Pri tem je pomembno sodelovanje med relevantnimi skrbniki ter jasni in profesionalni standardi za izvedbo potrjevanja. Potrebno je upoštevati legitimne interese zainteresiranih skupin in si prizadevati za uravnoteženo sodelovanje. Proces mora biti nepristranski in se mora izogibati konfliktom interesov.

Bjørnåvold (2000, 212) opredeljuje dva različna pristopa priznavanja. Prvi pristop je formalno priznavanje, ki obsega identifikacijo, vrednotenje, certificiranje in akreditacijo kompetenc. Identifikacija je proces opredelitve in definicije razmejevanja in vsebine kompetenc (Bjørnåvold 2000, 214), njen namen pa je specificirati oziroma definirati elemente kompetenc, ki pritičejo posamezniku, skupini posameznikov ali specifični zaposlitvi oziroma usposabljanju ne glede na to, kako so bile te kompetence pridobljene (Bjørnåvold 2000, 212) po vnaprej določenih standardih učnih izidov (Hozjan 2010, 15). Gre za ugotovitev, kaj posameznik zna in zmore ter kakšen je njegov cilj pri priznavanju učnih izidov (Hozjan 2010, 9). V okviru identifikacije poteka tudi dokumentiranje, v sklopu katerega gre za zbiranje dokazil (priporočila, rezultati dela, potrdila usposabljanj, itd.) o učnih izidih glede na verodostojnost, aktualnost, ustreznost ter zanesljivost (Hozjan 2010, 9). Identifikaciji sledi vrednotenje, ki je proces, »namenjen zbiranju in interpretiranju podatkov o posameznikovih kompetencah in rezultatih učenja« (Muršak v Hozjan 2010, 36). Vrednotenje označuje vse metode, ki so uporabljene pri presojanju uspešnosti skupine oziroma posameznika (Bjørnåvold 2000, 214). Kompetence, ki jih posameznik oziroma skupina pridobi, so identificirane v okviru različnih procesov vrednotenja (testiranja, preizkusi), ti procesi vrednotenja pa vodijo do priznavanja, tj. pridobitev diplome, stopnje izobrazbe ali certifikata. Vrednotenje tako lahko zajema ocenjevanje posameznikove uspešnosti ali uspešnosti skupine, kot tudi ocenjevanje uspešnosti metod usposabljanja oziroma izobraževanja (Bjørnåvold 2000, 212). Na podlagi uspešnega ovrednotenja se posamezniku priznajo učni izidi, ki so bili pridobljeni z izkustvenim učenjem. Rezultat predstavljajo reference, kreditne točke, poklicni certifikat, odvisno od tega, čemu je bilo priznavanje namenjeno oziroma kaj kandidat želi (Hozjan 2010, 9). To je faza certificiranja, v okviru katere se izdajajo certifikati, diplome, ki formalno prepoznajo dosežke posameznika (Bjørnåvold 2000, 215). Zadnja faza v okviru formalnega priznavanja pa je

akreditacija. Akreditacija je formalni proces, »s katerim se potrdi in določi mesto kvalifikacije v nacionalnem sistemu« (Muršak v Hozjan 2010, 36). S tem procesom izobraževalna institucija kompetencam, ki jih je posameznik oziroma skupina pridobila, uradno daje vrednost v okviru formalnega izobraževanja s podelitvijo diplome, certifikata ali naziva. Z akreditacijo se zagotovi formalni dokaz o vrednosti oziroma pomembnosti kompetenc ne glede na to, na kakšen način so bile pridobljene (Bjørnåvold 2000, 215). V vseh fazah formalnega priznavanja zelo pomembno vlogo igra svetovanje in informiranje, ki mora biti kandidatu na razpolago (Hozjan 2010, 9).



Drugi pristop pa je družbeno oziroma poklicno priznavanje. Ta pristop spodbuja poklicno usmerjanje, iskanje zaposlitve, karierni razvoj ali poklicno napredovanje. Tovrstno priznavanje upošteva kompetence, ki jih posameznik pridobi v okviru različnih usposabljanj. Družbeno oziroma poklicno priznavanje olajša prenosljivost kompetenc v organizaciji in omogoča prepoznavanje vrednosti kompetenc s strani ekonomskih in družbenih deležnikov (Bjørnåvold 2000, 212–214).

Pri tem je potrebno izpostaviti, da znanja, spretnosti in kompetence, ki jih posameznik pridobi v različnih učnih okoljih in različnih obdobjih v svojem življenju, dobijo družbeno vrednost šele takrat, ko sistem omogoči njihovo vrednotenje in priznavanje. To pomeni, da je formalno priznavanje predpogoj za družbeno priznavanje (Hozjan 2010, 27).

»Vrednotenje in priznavanje neformalnega znanja in izkušenj je eden od ključnih ukrepov, ki podpirajo uresničevanje koncepta in strategije vseživljenjskega učenja, saj omogoča, da se vrednoti in priznava znanje posameznika ne glede na življenjsko obdobje in učno okolje, v katerem ga je usvojil« (Žnidarič in drugi 2012, 5). Poleg tega pa imajo tudi deležniki interes, da se neformalne izkušnje priznavajo. S priznavanjem vseh pridobljenih znanj posameznika se lahko skrajša čas pridobivanja določene kvalifikacije ali izobrazbe (prav tam). Priznavanje neformalnih izkušenj pa je z vidika posameznika pomembno tudi zato, ker s tem posameznik dobi vpogled v to, katere kompetence, spretnosti in znanja ima in v tem primeru je lahko dokumentirano in ovrednoteno znanje celovita informacija za delodajalca in izobraževalne ustanove (prav tam). Ker se na trgu dela upoštevajo vse kompetence, znanja in spretnosti in le-te niso vedno vezane oziroma rezultat zgolj formalno pridobljene stopnje izobrazbe, je za posameznika v smislu zaposljivosti ključno, da lahko izkaže, katere kompetence, znanja in spretnosti je pridobil v okviru neformalnega izobraževanja (prav tam). Za posameznika priznavanje neformalnih izkušenj torej pomeni izhodišče za osebni razvoj (Žnidarič in drugi 2012, 27). Stalno strokovno usposabljanje zaposlenih pa se z vidika delodajalcev lahko odrazi v bolj učinkovitem delu, minimaliziranju proizvodnih stroškov ter izboljšanju organizacijske kulture.

Identificiramo lahko tri različne oblike priznavanja glede na to kdo priznava in za kakšen namen (Youth Forum Jeunesse 2003, 3):

- certificiranje je proces izdajanja certifikatov ali diplom, ki formalno priznavajo dosežke posameznika,
- politično priznavanje pomeni, da je na državni ravni sprejeta zakonodaja, ki posameznikom daje pravico do potrjevanja kompetenc, ki so jih pridobili ter
- samo-priznavanje, ki obsega priznavanje vrednosti kompetenc, ki jih posameznik pridobi izven formalnega sistema izobraževanja s strani družbe.

Pri tem velja poudariti, da se politično priznavanje nujno ne nanaša na regulacijo, saj mladinske organizacije pri tem izražajo bojazen, da bi z regulacijo neformalnega izobraževanja krepko posegli v njegovo bistvo, tj. bi ga preveč formalizirali (Youth Forum Jeunesse 2003, 6). Politično priznavanje se v tem primeru nanaša predvsem na podporo s strani političnih institucij v smislu financiranja in podpiranja mladinskih aktivnosti, na prepoznanje pomembne vloge neformalnih organizacij pri zagotavljanju neformalnega izobraževanja ter jih hkrati prepoznati kot relevantne akterje v procesu oblikovanja javne politike (prav tam). V ta namen bi bilo

potrebno za mladinske delavce zagotoviti usposabljanja, da se zagotovi tudi kakovostno izvajanje neformalnega izobraževanja v mladinskih aktivnostih (prav tam).

3.4 Mladinske organizacije in neformalne izkušnje

V Sloveniji poznamo več tipov mladinskih organizacij. To so mladinski centri, mladinski sveti, nacionalne mladinske organizacije ter druge nevladne organizacije (Urad RS za mladino 2014).

Krovna mladinska organizacija v Sloveniji je Mladinski svet Slovenije (v nadaljevanju: MSS), ki pod svojim okriljem na nacionalni ravni združuje 16 mladinskih nevladnih organizacij različnih interesov, nazorov ali političnih usmeritev. MSS je na področju mladinske politike relevanten policy akter, saj je sogovornik države ter zastopnik interesov mladih (Mladinski svet Slovenije 2012, 1). V okvir rednih dejavnosti MSS-ja sodi sodelovanje z institucijami formalnega izobraževalnega sistema ter organiziranje, podpora in izvedba izobraževalnih aktivnosti (Mladinski svet Slovenije 2012, 2). Nosilci mladinske politike in mladinske dejavnosti na lokalni ravni pa so mladinski sveti lokalnih skupnosti, ki združujejo lokalne mladinske organizacije. V okviru svojega delovanja skrbijo za informiranje članstva lokalnih mladinskih organizacij, spodbujajo delovanje le-teh ter lokalno javnost informirajo o tematikah, ki zadevajo mlade (Urad RS za mladino, 2014).

V nasprotju z lokalnimi mladinskimi organizacijami pa nacionalne mladinske organizacije delujejo na nacionalnem nivoju in imajo svoje enote v večini statističnih regij v Sloveniji (prav tam). Nacionalne mladinske organizacije imajo sedem prednostnih področij izvajanja programov:

- neformalno izobraževanje in usposabljanje mladih za mladinsko delo,
- informiranje in svetovanje za mlade,
- mobilnost mladih,
- prostovoljno mladinsko delo,
- raziskovalno delo mladih,
- participacija, aktivno državljanstvo in človekove pravice ter
- mednarodno mladinsko delo.

Enaka prednostna področja izvajanja programov pa imajo tudi druge nevladne organizacije, med katere uvrščamo klube, zavode, društva in zveze društev. Izvajajo razne mladinske programe ter podporne in servisne programe za mlade (programi, ki prispevajo k večji kvaliteti

mladinske politike, položaja mladih v Sloveniji ali mladinskega dela). Prav zaradi tega jih uvrščamo v skupino organizacij izvajalk programov za mlade (prav tam).

Mladinski centri predstavljajo središče, kjer lahko mladi različnih starosti in nazorov opravljajo klubske aktivnosti. Poleg tega mladinski centri ponujajo možnosti usposabljanja, preventivnega delovanja ter neformalnega izobraževanja mladih na lokalni ravni ter izvajajo prostovoljne, kulturne, prostočasne, socializacijske in druge animacijske aktivnosti ter omogočajo raznovrstne mladinske pobude (prav tam). Temeljni namen mladinskih centrov je neformalna socializacija in vključevanje organizirane mladine v okolja na različnih ravneh, podpora mladim in zavzemanje za kakovostnejše preživljanje prostega časa ter boljšega življenja mladih v družbi. Urad RS za mladino (prav tam) v zadnjem času beleži večanje števila mladinskih centrov v zelo kratkem času, kar kaže na interes za tovrsten način organiziranega delovanja mladih.

Mladinske organizacije na splošno pa predstavljajo učno polje demokracije, saj mladim omogočajo, da vplivajo na družbo, jim pomagajo na poti ekonomskega in socialnega osamosvajanja ter s tem posledično prispevajo k razvoju države (Mladinski svet Slovenije 2010, 14). Pomembna področja delovanja mladinskih organizacij so tudi izobraževanje za človekove pravice, medkulturno izobraževanje, izobraževanje za mir in preprečevanje konfliktov ter aktivno državljanstvo (Resolucija o Nacionalnem programu za mladino 2013-2022, Ur. l. RS 90/13). Temelj mladinskih organizacij pa je mladinsko delo, ki je »načrtovan program (zlasti izkustvenega) neformalnega izobraževanja, ki je zasnovan z namenom, da pospešuje osebni in socialni razvoj mlade osebe, njeno integracijo v družbo s prostovoljnim sodelovanjem ter je komplementarno formalnemu izobraževanju in usposabljanju« (Murn 2010, 121). Ker mladinske organizacije mlade lahko opremijo z znanji, spretnostmi in veščinami, ki povečujejo njihov karierni kapital, je uspešno in učinkovito sodelovanje mladih v mladinskem sektorju velikega pomena. V Resoluciji o Nacionalnem programu za mladino 2013-2022 (Ur. l. RS 90/13) je zapisano, da je za uspešno in učinkovito sodelovanje mladih v mladinskem sektorju potrebno:

- ustvarjati kapacitete za kakovostno mladinsko delo,
- izboljšati infrastrukturo v mladinskem sektorju,
- spodbujati strukturirani dialog,
- zagotavljati delovanje neorganizirane mladine in razvoj prostovoljstva mladih,
- okrepiti informiranje in usmerjanje v mladinskem sektorju,

- spodbujati ustanavljanje in razvoj organizacij v mladinskem sektorju ter
- promovirati pomen mladinske participacije.

Danes se mladinske organizacije srečujejo predvsem s problemom finančne in kadrovske podhranjenosti in zato je v Resoluciji kot prioriteto področje (prav tam) izpostavljena okrepitev materialnih in finančnih kapacitet delovanja organizacij v mladinskem sektorju, financiranje projektov razvoja na področju mladinskega sektorja in spodbujanje zaposlovanja v mladinskem sektorju.

Mladinske organizacije imajo kot ponudnik in izvajalec neformalnega izobraževanja pomembno vlogo, vendar pa se mladi pogosto ne zavedajo, da v okviru udeležbe v mladinskih aktivnosti pridobivajo široko paleto znanj, spretnosti in veščin (Youth Forum Jeunesse 2003, 2). Mladinske organizacije morajo zato spodbujati mlade, da se ob udeleževanju mladinskih aktivnosti naučijo kar se da veliko, da učenje dojemajo kot sestavni del njihovih aktivnosti in da prepoznajo novo pridobljeno znanje (Youth Forum Jeunesse 2003, 5). Prav tako morajo mladinske organizacije mlade spodbujati, da pri opisovanju učnih izidov uporabljajo primerne metode, ki omogočajo, da je pridobljeno znanje bolj vidno ter morajo se truditi, da bodo aktivnosti, ki jih organizirajo, privlačne za kar se da veliko število mladih (prav tam). Z udeležbo v mladinskih aktivnostih mladi na eni strani pridobijo zelo cenjene mehke veščine (poznavanje medosebnih veščin, ravnanje s človeškimi viri, skupinsko delo, samozavest, disciplina, odgovornost, vodstvene veščine, planiranje, projektni menedžment, organiziranje, koordiniranje, praktično reševanje problemov), ki jih v okviru formalnega izobraževanja le stežka pridobijo, na drugi strani pa prihajajo v stik z drugimi ljudmi in lokalnim okoljem (Youth Forum Jeunesse 2003, 4). Te veščine so za posameznika zelo pomembne pri osebnotnem razvoju, za aktivno participacijo v družbi, na delovnem mestu in hkrati pomembno dopolnjujejo znanje, ki ga posameznik pridobi pri formalnem izobraževanju (prav tam). Potrebno je tudi poudariti, da so mladinske organizacije dostopne tudi tistim, ki jim formalno izobraževanje ne zadošča oziroma ne izpolnjuje njihovih potreb in želja (prav tam). Največja prednost neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah oziroma v okviru mladinskih aktivnostih je tudi to, da ponujajo priložnosti tako na nacionalni kot tudi na mednarodni ravni (prav tam). Prav tako pa mladinske aktivnosti lahko dosežejo mlade, ki prihajajo iz različnih okolij (tudi iz nepriviligiranih) in jih spodbujajo, da pridobijo izkušnje skozi participacijo v neformalnem izobraževanju, kar ima velik pomen predvsem za tiste, ki so izpadli iz formalnega izobraževalnega sistema in tako neformalno izobraževanje za njih predstavlja drugo možnost za izobraževanje, od česar pa ima korist celotna družba (Youth Forum Jeunesse 2003, 5). Kot

že omenjeno, se veliko mladinskih aktivnosti, predvsem v okviru raznih programov mobilnosti, odvija na mednarodni ravni. Formalno izobraževanje se večinoma izvaja v nacionalnem kontekstu (z izjemo študijskih izmenjav), mladinske aktivnosti pa se v zelo veliki meri odvijajo v mednarodnem okolju, kar predstavlja odlično možnost za medkulturni dialog (prav tam). S tem, ko mladi svoje ideje delijo z mladimi iz različnih nacionalnih kontekstov, razvijejo občutek, da pripadajo skupnosti, ki presega državne meje ter se naučijo tujih jezikov, gradijo na medkulturni zavesti, solidarnosti, spoštovanju in toleranci ob hkratnem reflektiranju na kulturo in vrednote lastne države (prav tam). To pa posledično mlade spodbuja, da razmišljajo tudi o človekovih pravicah in svoboščinah, miru in enakosti.

Evropska komisija že od leta 2001 dalje oblikuje metodologije, sisteme ter standarde za identifikacijo, ocenjevanje in priznavanje neformalnega izobraževanja in na tej točki pomembno vlogo igrajo tudi mladinske organizacije, katerih aktivna vključenost v proces priznavanja je ključnega pomena (Youth Forum Jeunesse 2003, 2).

4 EMPIRIČNI DEL

4.1 Priznavanje neformalnih izkušenj z vidika policy analize

Policy analiza oziroma analiza javnih politik je sicer razmeroma mlada veda, vendar pa ima v procesu oblikovanja in izvajanja javnih politik velik pomen. Glaven namen policy analize je znanje »o« odločevalskih procesih v javni ureditvi in »v« njih (Fink Hafner 2007a, 11). Za razumevanje znanosti »o« policy procesu in znanosti »v« policy procesu je temeljnega pomena procesualni model, ki vsebuje zaporedje časovno določenih faz, ki so med seboj vsebinsko različne (Fink Hafner 2007a, 19):

1. identificiranje policy problema in oblikovanje dnevnega reda,
2. oblikovanje alternativnih rešitev,
3. legalizacija javnopolitične rešitve (običajno gre za sprejem zakona),
4. implementacija javne politike,
5. evalvacija učinkov javne politike.

V primeru priznavanja neformalnih izkušenj prvo fazo, tj. identificiranje policy problema in oblikovanje dnevnega reda, predstavlja leta 2000 sprejeta Lizbonska strategija. Pri tem je potrebno poudariti, da je prva faza procesualnega modela odločilnega pomena, saj se proces političnega odločanja brez zaznave problema, uvrstitve problema na uradni politični dnevni red

ter brez opozarjanja odločevalcev na problem sploh ne začne (Fink Hafner 2007a, 20). V fazi oblikovanja dnevnega reda se opredeli celotna osnova procesa oblikovanja in izvajanja javne politike v prihodnosti, kjer se opredeli problemski kontekst, cilje odločanja, razpoložljive vire, ključne igralce ipd. (Lajh in Kustec Lipicer 2007, 126). »Po tem, ko se v javnosti razvije zavest o obstoju javnopolitičnega problema, je treba doseči, da politični odločevalci ta problem zaznajo kot dovolj pomemben in politično primeren, da ga uvrstijo na dnevni red pristojnih političnih ustanov« (Fink Hafner 2007a, 20). V tem primeru Lizbonska strategija ne predstavlja legalizacije javnopolitične rešitve, saj je bilo na tem mestu prvič izpostavljeno vprašanje na kakšen način naj se prizna in ovrednoti znanje, ki ga posameznik pridobi izven formalnega sistema izobraževanja (Evropski Svet 2000). Hkrati Lizbonska strategija tudi opozarja, da je potrebno neformalno in priložnostno znanje integrirati (prav tam). S tem je vprašanje, ki je bilo do tedaj izključno v domeni držav članic, postalo relevantno v evropskem okviru in posledično se je vse več držav članic začelo zavedati pomena priznavanja in vrednotenja neformalnega in priložnostnega učenja (prav tam).

Na oblikovanje alternativnih rešitev vpliva vrsta dejavnikov. Prvi dejavnik so družbene vrednote, ki odločilno vplivajo na to, katere rešitve se zdijo dopustne in katere rešitve so optimalne (Fink Hafner 2007b, 145). Slednji dejavnik, ki vpliva na oblikovanje alternativnih rešitev je javnopolitični slog, ki je opredeljen kot interakcija med pristopom vladnih igralcev k reševanju problemov ter razmerjem med vladnimi in drugimi igralci, ki so vključeni v javnopolitični proces (Richardson v Hafner Fink 2007, 146). Pomembno vlogo pri tem igra tudi izbor instrumentov, ki so za reševanje konkretnega zaznanega družbenega problema najprimernejši, njihov namen pa je doseči javnopolitični cilj (sankcije, pravila, dejstva, prepričevanje ciljnih skupin, pravice in dolžnosti, podeljevanje moči odločevalskim organom) (Fink Hafner 2007b, 147). Navsezadnje pa na oblikovanje alternativnih rešitev vpliva tudi učenje od drugih, tj. odslikavanje tujih izkušenj (Fink Hafner 2007b, 148). Čeprav je v procesualnem modelu faza oblikovanja alternativnih rešitev ločena faza, pa se le-ta in faza opozarjanja na javnopolitični problem v praksi običajno prepletata (Fink Hafner 2007a, 20). S tem se srečamo tudi v našem primeru, saj so odločevalci na ravni Evropske unije istočasno z opozarjanjem na javnopolitični problem oblikovali alternativne rešitve: oblikovanje in sprejemanje raznih načel in smernic, namen katerih je, da posamezne države članice javno politiko implementirajo ob upoštevanju specifičnega nacionalnega konteksta.

Čeprav je bilo na ravni Evropske unije sprejetih mnogo dokumentov, ki zadevajo priznavanje neformalnih izkušenj pa ne moremo trditi, da to predstavlja fazo legalizacije. Ne glede na to,

da so določeni dokumenti, ki so bili sprejeti na evropski ravni, za države članice obvezujoči, je potrebno opozoriti na to, da je oblikovanje pravnega okvira v domeni posamezne države članice. Legalizacija javne politike v tem primeru zadeva posamezne države članice, pri čemer pa Evropska unija podaja smernice, ki se jih morajo pri legalizaciji javne politike članice držati.

Zadnji dve fazi procesualnega modela sta izvajanje ter vrednotenje javne politike in v našem primeru se obe fazi prepletata. Leta 2002 je bila sprejeta Kopenhagenska deklaracija, ki določa, da se morajo ministri za izobraževanje sestati vsaki dve leti in podati oceno stanja, preveriti napredek, si medsebojno svetovati o implementaciji prednostnih nalog, postaviti nova priporočila in ukrepe ter revidirati prioritete na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja v povezavi z neformalnim in priložnostnim učenjem (kopenhagenski proces) (Vrečko Ilc in drugi 2016, 88). Kopenhagenski proces predstavlja tako fazo izvajanja javne politike kot tudi fazo vrednotenja javne politike.

Vidimo lahko, da izvajanje javne politike še vedno poteka in se nenehno prepleta s fazo vrednotenja javne politike. Razlog za to je, da se v samo izvajanje javne politike vključuje vedno več različnih javnopolitičnih akterjev, ki pomembno vplivajo na celoten proces. Izvajanje javne politike se tako nadaljuje, kar nakazuje tudi na pomembnost ureditve vprašanja priznavanja in vrednotenja znanja, ki ga posameznik pridobi izven polja formalnega izobraževanja. Pri tem pa velja opozoriti tudi, da se znotraj Evropske unije, ki je edini subglobalni politični sistem, ob oblikovanju skupnih evropskih politik vse bolj uveljavlja odprta metoda koordinacije ter učenje od drugih (Fink Hafner 2007b, 149), kar v tem primeru odločilno vpliva tako na izvajanje kot tudi na vrednotenje javne politike.

4.2 Priznavanje neformalnih izkušenj v državah Evropske unije

Na podlagi Evropskega zbira priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja Evropska komisija, Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja (CEDEFOP) ter Mednarodna zveza trenerjev (ICF International) od leta 2005 dalje zbirajo podatke o napredku v državah članicah na področju priznavanja. Zadnje poročilo je bilo predstavljeno leta 2014, v katerem je podrobno predstavljen napredek v državah članicah glede na relevantne kazalnike določene v Evropskem zbiru (European Commission in drugi 2014, 6–29):

- strategija za priznavanje,
- pravni okvir,

- vključenost deležnikov v oblikovanje sistema priznavanja,
- metode potrjevanj,
- ozaveščenost javnosti glede možnosti potrjevanja in priznavanja,
- usmerjanje in svetovanje,
- povezanost z nacionalnimi poklicnimi kvalifikacijami ob upoštevanju evropskega sistema kvalifikacij,
- transparentnost meril za zagotavljanje kakovosti in njihova usklajenost z obstoječimi okviri za zagotavljanje kakovosti, ki zagotavljajo zanesljivo, veljavno in kredibilno ocenjevanje,
- zagotavljanje razvoja poklicnih kompetenc zaposlenih v vseh sektorjih,
- dopolnjevanje med potrjevanjem in kreditnim sistemom,
- večja osredotočenost na manjšine pri potrjevanju.

Strategija za priznavanje

V Evropskem zbiru je zapisano, da mora biti nacionalna strategija za priznavanje v skladu z nacionalnim ogrodjem kvalifikacij, urejati celotni izobraževalni sistem, povezovati različne izobraževalne sektorje in spodbujati prepustnost, povezovati priznavanje v javnem, privatnem in prostovoljnem sektorju ter mora imeti konkretna merila, ki zagotavljajo kvaliteto procesa (European Commission in drugi 2014, 6). Pri oblikovanju strategije imajo države članice različne pristope, ki jih lahko razdelimo v štiri skupine (European Commission in drugi 2014, 7–8):

1. države brez nacionalne strategije (Belgija – Valonija, Bolgarija, Madžarska, Irska, Švedska, Združeno Kraljestvo, Hrvaška),
2. države, ki so v procesu razvijanja nacionalne strategije (Avstrija, Belgija – Flandrija, Ciper, Nemčija, Grčija, Litva, Malta, Portugalska, Slovenija, Slovaška),
3. države, ki imajo pomanjkljivo nacionalno strategijo oziroma imajo strategijo, ki področja ne ureja celovito (Češka, Danska, Estonija, Italija, Luksemburg, Latvija, Nizozemska, Poljska, Romunija),
4. države s celovito nacionalno strategijo (Finska, Francija, Španija).

V primeru Luksemburga, Poljske in Finske je nacionalna strategija priznavanja integrirana v širšo strategijo oziroma v javno politiko izobraževanja (European Commission in drugi 2014, 6). Francija, Španija, Portugalska, Italija in Češka pa imajo strategijo opisano oziroma navedeno v zakonodaji (prav tam). Nekatere države (na primer Avstrija) pa še danes nimajo strategije in

so v pripravljanju le-te (prav tam). Pri tem gre opozoriti, da ne glede na to kje in kako imajo države zapisano strategijo, se to nujno ne odraža v višji oziroma nižji stopnji razvoja ali prevzemanja praks priznavanja. Sam obstoj nacionalne strategije torej še ne pomeni, da je tudi sprejeta (European Commission in drugi 2014, 7). Strategije v državah članicah so sektorske in se ne nanašajo na vse sektorje izobraževalnega sistema (European Commission in drugi 2014, 8). Večinoma je v strategijah večji poudarek na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, malo manjši poudarek je na izobraževanju odraslih in zelo malo poudarka na visokošolskem izobraževanju (prav tam).

Pravni okvir

Tako kot v primeru obstoja nacionalne strategije, lahko tudi pri obstoju pravnega okvira identificiramo štiri sklope držav (prav tam):

1. države, ki nimajo pravnega okvira (Ciper, Grčija, Hrvaška, Združeno Kraljestvo),
2. države, ki imajo pravni okvir, vendar se povezuje z drugimi iniciativami, ki se prav tako nanašajo na priznavanje neformalnih in priložnostnih učnih rezultatov (Irska, Madžarska, Portugalska, Romunija, Slovaška),
3. države, ki imajo enotni pravni okvir (Francija, Malta),
4. države, ki imajo več pravnih okvirov, ki pokrivajo več različnih sektorjev (Avstrija, Belgija, Bolgarija, Češka, Danska, Finska, Estonija, Španija, Nemčija, Italija, Litva, Latvija, Luksemburg, Nizozemska, Poljska, Švedska, Slovenija).

Tako kot pri obstoju strategije tudi v tem primeru ne pomeni, da je sistem priznavanja boljši ali bolj razvit, če obstaja enotni pravni okvir – na primer Francija in Malta sta medsebojno zelo različni kar zadeva razvoj sistema priznavanja in vendar smo v obeh primerih priča obstoju enotnega pravnega okvira (prav tam). Kljub temu, da je obstoj pravnega okvira priporočljiv, pa le-to rezultira v zahtevnem procesu, ko se spreminjajo zakoni. Še bolj rigidno je to v državah, kjer obstaja več pravnih okvirov. Sistemi, ki nimajo zakonov na področju priznavanja, so bolj agilni in se lažje prilagajajo spremembam (European Commission in drugi 2014, 9). Vsem državam članicam pa je skupno tudi to, da trenutno v obstoječih pravnih okvirih ni prisotnih poglobljenih diskusij o finančni vzdržljivosti, kar je eden izmed vidikov, kateremu bo potrebno v prihodnosti posvetiti dodatno pozornost (prav tam). Vsekakor pa obstoj pravnega okvira pomeni zagotavljanje pravne varnosti tistim, ki jih zakon zadeva, saj zakon zagotovi jasnost glede postopkov in načinov priznavanja (prav tam).

Vključenost deležnikov v oblikovanje sistema priznavanja

Da je lahko sistem priznavanja zadovoljivo urejen, je potrebno v sam proces oblikovanja sistema priznavanja vključiti relevantne in zainteresirane deležnike. Samo vključenost deležnikov v proces je sicer težko meriti, saj lahko obsega več različnih vidikov (European Commission in drugi 2014, 10):

- sodelovanje pri oblikovanju določenih vidikov sistema priznavanja ali sektorjev na katerega se nanaša (poklicno in strokovno usposabljanje, visokošolsko izobraževanje, prostovoljstvo),
- dviganje ozaveščenosti pri oblikovanju javne politike priznavanja (na primer povezano z ocenjevanjem, oblikovanjem kvalitetnih smernic itd.),
- sodelovanje pri razvijanju zakonodaje.

Vključenost deležnikov v proces priznavanja je v državah članicah različna, pri čemer pa nezanemarljivo vlogo igra tudi sama velikost države. V primeru Malte majhnost države pozitivno vpliva na koordinacijo med deležniki in se odraža v jasnosti porazdelitve vlog in odgovornosti med njimi (prav tam). Jasno razdelitev odgovornosti lahko zasledimo tudi v slednjih državah: Ciper, Češka, Nemčija, Danska, Grčija, Finska, Irska, Italija, Latvija, Luksemburg, Nizozemska, Portugalska, Švedska, Združeno Kraljestvo (Škotska) (prav tam). V nekaterih od teh držav je to rezultat opredelitve odgovornosti v obstoječem pravnem okviru (Švedska, Finska, Latvija) (prav tam). Z manj jasno razdelitvijo odgovornosti pa se srečamo v Avstriji, Belgiji, Španiji, Estoniji, Litvi, Romuniji, Sloveniji, Združenem Kraljestvu (Severna Irska), na Hrvaškem, Madžarskem ter na Poljskem. Za Slovaško podatki niso dostopni (prav tam). Relevantni deležniki, ki naj bi bili vključeni v proces priznavanja so deležniki iz privatnega sektorja (vključujoč socialne partnerje), institucije prostovoljnega sektorja, zavodi za zaposlovanje ter svetovalci (prav tam). V državah članicah so deležniki privatnega sektorja v proces vključeni z naslednjimi aktivnostmi (European Commission in drugi 2014, 11–12):

- sodelovanje pri oblikovanju zakonodaje (Belgija – Flandrija, Francija, Danska, Luksemburg, Španija),
- vključeni pri vzpostavljanju postopkov vrednotenja (Nizozemska),
- vzpostavitev profilov kvalifikacij in učnih izidov (Hrvaška, Finska),
- oblikovanje testov kompetenc (Finska, Švedska),
- razvoj procesa priznavanja izkušenj pridobljenih na delovnem mestu (Bolgarija, Danska),

- informiranje, promoviranje, dviganje zavesti o možnostih priznavanja (Španija, Bolgarija, Nizozemska).

Institucije prostovoljnega sektorja so najbolj aktiven uporabnik in oblikovalec postopkov priznavanja, namreč prav v tem sektorju se je razvil certifikat Youthpass (European Commission in drugi 2014, 12). V Avstriji je prostovoljni sektor aktivno vključen v oblikovanje nacionalne strategije in sicer na področju vključevanja kvalifikacij, ki jih posameznik pridobi v okviru neformalnega in priložnostnega učenja (prav tam). Same institucije prostovoljnega sektorja prav tako pomembno vlogo igrajo na Danskem in Švedskem, saj v veliki meri promovirajo priznavanje. V Sloveniji pa vloga prostovoljnega sektorja pri oblikovanju javnih politik priznavanja ni točno določena (European Commission in drugi 2014, 13).

Metode potrjevanja

Metode v postopku potrjevanja morajo biti zaupanja vredne in odločitev o tem, kakšne metode bodo v tem postopku uporabljene, je ključnega pomena. Pri tem je potrebno upoštevati naravo znanja, veščin ali kompetenc, ki jih želimo potrditi (European Commission in drugi 2014, 14). Najbolj uporabljene metode, ki se jih države članice poslužujejo so certifikati, kvalifikacije, priporočila, intervjuji, razgovori, opazovanje, simulacije ter vprašalniki (prav tam).

Ozaveščenost javnosti glede možnosti potrjevanja in priznavanja

V državah članicah je stopnja ozaveščenosti glede možnosti potrjevanja in priznavanja še vedno nizka, saj je na primer leta 2012 kar 54 % vprašanih v Nemčiji odgovorilo, da je na informacijo o potrjevanju in priznavanju naletelo naključno (European Commission in drugi 2014, 17). V Evropskem zbiru sicer ni informacij za Španijo, Grčijo, Francijo, Portugalsko, Luksemburg in Združeno Kraljestvo (Wales), v ostalih državah pa je situacija sledeča (prav tam):

- večina javnosti je ozaveščena: Finska,
- del javnosti je ozaveščen: Češka, Estonija, Latvija, Poljska, Združeno Kraljestvo (Škotska),
- majhen del javnosti je ozaveščen: Avstrija, Belgija, Bolgarija, Ciper, Nemčija, Hrvaška, Irska, Malta, Nizozemska, Švedska, Slovenija, Združeno Kraljestvo (Anglija, Severna Irska),
- ozaveščen je zelo majhen del javnosti: Madžarska, Italija, Litva, Romunija, Slovaška.

Razlogov za tako nizko stopnjo ozaveščenosti je več (prav tam):

- država je šele na začetku procesa potrjevanja in priznavanja (Italija, Malta, Slovaška),
- premalo iniciativ, ki bi spodbujale ozaveščenost o potrjevanju in priznavanju v javnosti (Romunija) ali pomanjkanje promocije na nacionalni ravni (Italija),
- premajhna razširjenost koncepta priznavanja, saj je proces potrjevanja in priznavanja dostopen le specifičnim ciljnim skupinam in akterjem,
- pomanjkanje kulture vseživljenjskega učenja ter koncept potrjevanja in priznavanja na splošno v družbi ni razumljen.

Države članice pri dviganju stopnje ozaveščenosti uporabljajo različna orodja (European Commission in drugi 2014, 18–19): spletne strani, nacionalne kampanje (družbena omrežja, mediji), promoviranje s strani tistih, ki organizirajo izobraževalne programe, promoviranje s strani zaposlenih, projekti.

Usmerjanje in svetovanje

Usmerjanje in svetovanje sta nujno potrebna pri procesu potrjevanja in priznavanja z namenom zagotavljanja podpore posameznikom na vsakem koraku, ki ga v tej smeri želijo narediti. Kljub pomembnosti teh dveh dejavnikov pa od leta 2010 v državah članicah ni zaznati pretiranega napredka (European Commission in drugi 2014, 20). Javno dostopno usmerjanje in svetovanje, ki je financirano iz javnih sredstev na vseh področjih je prisotno v Združenem Kraljestvu (Anglija), Belgiji - Valonija, Sloveniji, Latviji, Luksemburgu, Estoniji, Franciji, Nemčiji, na Nizozemskem, Irskem, Danskem, Malti, Švedskem ter Cipru (prav tam). Javno financirano svetovanje in informiranje pa je v Italiji, Španiji, Združenem Kraljestvu (Škotska), Grčiji, Belgiji – Flandrija, na Češkem in Poljskem na voljo le za nekatere vidike potrjevanja in priznavanja (prav tam). Na Madžarskem, Slovaškem, v Litvi in Romuniji pa javno financiranega svetovanja in usmerjanja ni (prav tam).

Povezanost z nacionalnimi poklicnimi kvalifikacijami ob upoštevanju evropskega sistema kvalifikacij

Povezanost z nacionalnimi poklicnimi kvalifikacijami je pomembno zato, da lahko znanje, ki je pridobljeno izven formalnega sistema izobraževanja, služi za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije in/ali lahko služi kot pogoj za vstop v formalno izobraževanje. Takšno povezanost lahko zasledimo v slednjih državah (European Commission in drugi 2014, 21): Ciper, Češka, Španija, Finska, Hrvaška, Irska Luksemburg, Latvija, Malta, Slovenija, Danska, Francija, Italija, Litva, Nizozemska, Portugalska in Združeno Kraljestvo. V ostalih državah povezava

med potrjevanjem in priznavanjem ter nacionalnimi poklicnimi kvalifikacijami še ni točno določena, kar je seveda rezultat tega, da so države na različnih stopnjah razvoja pri procesu potrjevanja in priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja (prav tam).

Transparentnost meril za zagotavljanje kakovosti in njihova usklajenost z obstoječimi okviri za zagotavljanje kakovosti, ki zagotavljajo zanesljivo, veljavno in kredibilno ocenjevanje

Pri tem dejavniku lahko države članice razvrstimo v tri skupine glede na izpolnjevanje pogojev (transparentnost meril, usklajenost meril) (European Commission in drugi 2014, 24):

1. obstoj transparentnih meril, ki so usklajena z obstoječimi okviri za zagotavljanje kakovosti (Latvija, Litva, Češka, Belgija – Valonija, Finska, Irska, Italija, Poljska, Portugalska, Združeno Kraljestvo),
2. obstaja okvir za zagotavljanje kakovosti, vendar ne dosega standardov (Avstrija, Belgija – Flandrija, Bolgarija, Nemčija, Madžarska, Luksemburg, Nizozemska, Romunija, Slovaška, Estonija, Švedska, Španija),
3. okvir za zagotavljanje kakovosti ne obstaja (Slovenija, Danska, Grčija, Francija, Hrvaška, Malta).

Zagotavljanje razvoja profesionalnih kompetenc tistim, ki so vključeni v proces potrjevanja in priznavanja v vseh sektorjih

Ta dejavnik v vseh državah zahteva dolgotrajen razvoj in bistveno je, da so tisti, ki so ponudniki neformalnega in priložnostnega učenja, ustrezno izobraženi in imajo ustrezne kompetence (European Commission in drugi 2014, 25). Samo pet držav je na tem področju doseglo napredek in imajo zagotovljene pogoje za razvoj profesionalnih kompetenc (Estonija, Belgija, Finska, Luksemburg, Poljska), v Španiji in Latviji razvite profesionalne kompetence niso pogoj, vendar pravica posameznika, v dvajsetih državah pa tovrstnega razvoja kompetenc država ne zagotavlja (Ciper, Češka, Nemčija, Danska, Francija, Združeno Kraljestvo, Avstrija, Bolgarija, Grčija, Hrvaška, Madžarska, Irska, Italija, Litva, Malta, Romunija, Švedska, Nizozemska, Slovenija, Slovaška) (prav tam).

Dopolnjevanje med potrjevanjem in kreditnim sistemom

Dopolnjevanje med potrjevanjem in kreditnim sistemom se nanaša na to, da je posameznikovo znanje, ki ga je osvojil izven formalnega sistema, ovrednoteno s kreditnimi točkami, ki je v

nekaterih državah uporabljeno kot vrednotenje učnih izidov formalnega izobraževanja. Dopolnjevanja med potrjevanjem in kreditnim sistemom ne poznajo le v Nemčiji, na Cipru in Slovaškem, v vseh ostalih državah pa je ta sistem že razvit (European Commission in drugi 2014, 28).

Večja osredotočenost na manjšine pri potrjevanju

Priznavanje neformalnega in priložnostnega znanja manjšinam (nizko izobraženi odrasli, tisti, ki so izpadli iz izobraževalnega sistema, mladi brezposelni itd.) koristi, ker spodbuja višjo stopnjo samozavesti, motivacijo za iskanje zaposlitve, motivira za nadaljnje izobraževanje ter krepi kompetence in poklicno kredibilnost (European Commission in drugi 2014, 29). Pri tem lahko države razvrstimo v tri grozde (European Commission in drugi 2014, 28–29):

1. nacionalne strategije in javne politike dajejo prioriteto manjšinam (Italija, Romunija, Danska, Latvija, Belgija),
2. določeni projekti ali pobude imajo določen fokus na manjšine (Poljska, Slovaška, Slovenija, Nizozemska, Nemčija, Irska, Združeno Kraljestvo (Škotska), Švedska, Avstrija, Bolgarija, Španija),
3. ni posebnega osredotočanja na manjšine (Litva, Češka, Grčija, Estonija, Finska, Madžarska, Luksemburg, Združeno Kraljestvo (Severna Irska, Anglija, Wales), Francija, Malta).

Na podlagi vseh zgoraj naštetih in opisanih dejavnikov ter glede na poročila držav članic lahko identificiramo velik napredek na tem področju v primerjavi s poročilom iz leta 2010 (European Commission in drugi 2014, 39). Velik napredek je opaziti v primeru Avstrije, saj so se konkretno lotili razvijanja celovite nacionalne strategije (prav tam). Prav tako je velik napredek opazen v primeru Portugalske in Belgije – Flandrija, pri slednji gre izpostaviti, da je še vedno »vodilna« država oziroma regija, kjer je velik poudarek na manjšinah oziroma na skupinah z manj možnostmi (prav tam). Izpustiti ne velja niti nordijskih držav, saj še posebej stremijo k izboljšanju povezanosti med potrjevanjem neformalnega in priložnostnega znanja ter proizvodnim sektorjem in tudi v preteklosti je bila ta povezanost v nordijskih državah med boljšimi oziroma do največje mere urejena (prav tam). Napredek je mogoče opaziti tudi na Malti, kjer je sistem priznavanja in potrjevanja razvit v manjši meri, malo manj napredka pa lahko opazimo v t.i. zrelih državah (Francija, Združeno Kraljestvo) (prav tam). V primerjavi s prejšnjim poročilom so se najslabše »odrezale« Ciper, Nemčija, Grčija, Litva in Slovaška (prav tam). V splošnem pa lahko opazimo, da je bilo večino napredka narejenega v povezavi z

»arhitekturnim« vidikom: vzpostavljanje nacionalne strategije, pravni okvir, vključevanje priznavanja v sistem kvalifikacij in povezave z nacionalnimi okviri za zagotavljanje kakovosti, vključevanje deležnikov ter vzpostavljanje sinergije s kreditnimi sistemi (prav tam). Pri tem je potrebno izpostaviti tudi izziv državam, da je napredek v praksi pogosto počasnejši oziroma manj evidenten kot v javnopolitičnem smislu. Rešitev za to je bolj podroben monitoring pri prenosu javne politike v prakso (prav tam). Čeprav je bil na področju potrjevanja in priznavanja neformalnega in priložnostnega znanja v državah narejen napredek, pa se morajo države v prihodnosti spopasti s številnimi dodatnimi izzivi, rešitev katerih predstavlja dober predpogoj za uspešen razvoj sistema potrjevanja in priznavanja v Evropski uniji (European Commission in drugi 2014, 41–43): ozaveščenost javnosti, dostop, fragmentacija, finančna vzdržnost, koherenca, profesionalizacija vključenih akterjev, zbiranje podatkov.

4.3 Normativna ureditev

Normativna ureditev nekega problema oziroma tematike, o kateri se v okviru dnevnega reda pogovarjajo odločevalci, je ključnega pomena, saj se s tem vzpostavijo določeni standardi in norme, dovoljuje in omejuje določena dejanja in vedenja, zagotavlja sredstva, izvaja sankcije ter izvaja nadzor nad dejanji posameznikov in skupin. Z normativno ureditvijo določena tematika v družbi dobi politično in pravno priznanje, vendar pa moramo ob tem upoštevati, da je brez družbenega priznanja normativna ureditev lahko sama sebi namen. Skladno z javnopolitičnim procesom, kot ga opredeljuje Fink-Hafnerjeva (2002, 17) je legalizacija le ena izmed faz javnopolitičnega procesa, ki za demokratične družbe predstavlja eno ključnih sestavin.

4.3.1 Normativna ureditev na ravni Evropske unije

Normativna ureditev na ravni Evropske unije je kar obsežna, vendar pa je ključnega pomena za razumevanje trenutnega stanja na področju neformalnega in priložnostnega učenja. Namreč proces implementacije priznavanja neformalnih izkušenj v Evropski uniji je eden izmed ključnih vidikov za dejansko in dokončno udejanjanje koncepta vseživljenjskega učenja.

Prvič se vprašanje priznavanja neformalnega znanja pojavi v Lizbonski strategiji, ki jo je leta 2000 sprejel Evropski svet. Z vidika policy procesa ravno Lizbonska strategija predstavlja identifikacijo policy problema ter uvrstitev le-tega na dnevni red. V Lizbonski strategiji je prvič izpostavljeno vprašanje, na kakšen način naj bi bilo znanje, ki ni pridobljeno v formalnem okviru, priznано in ovrednoteno, saj formalno izobraževanje kot tako ne more zasledovati cilja

Evropske unije kot najbolj razvite in na znanju temelječe družbe. Hkrati Lizbonska strategija opozarja tudi, da je nujno potrebna integracija neformalnega in priložnostnega učenja. (Evropski svet 2000). S tem se v skupen evropski okvir prenese vprašanje, ki je bilo do tedaj v domeni držav članic. Izpostavljeno vprašanje je pripomoglo tudi k temu, da se je vse več držav članic začelo zavedati in hkrati poudarjati pomen priznavanja in vrednotenja učenja, ki poteka izven polja formalnega izobraževanja (prav tam).

Istega leta je bil v tesni povezavi s cilji Lizbonske strategije sprejet Memorandum o vseživljenjskem učenju, temeljni namen katerega je bilo »spodbuditi vseevropsko diskusijo o vseobsežni strategiji pri uvajanju vseživljenjskega učenja na individualni in institucionalni ravni ter na vseh področjih javnega in zasebnega življenja« (Komisija Evropske skupnosti 2000). Pri uresničevanju koncepta vseživljenjskega učenja so lahko države članice ubrale različne poti implementacije, pri čemer pa so bili evropski temelji za vse države članice enaki. Ključna vsebinska ugotovitev v Memorandumu je bila, da se neformalnemu učenju pripisuje resnično premalo pomena in iz Memoranduma lahko razberemo težnjo, da je potrebno razviti alternativne oblike učenja ter povečati njihovo vlogo. To naj bi bilo mogoče šele tedaj, ko bodo te alternativne oblike učenja prepoznane in priznane s strani posameznikov in družbe (prav tam). V Memorandumu je priznavanju in vrednotenju neformalnega in priložnostnega učenja namenjeno tudi eno izmed področij in sicer v okviru šestih ključnih sporočil, ki ponujajo strukturiran okvir za odprto razpravo o uresničevanju vseživljenjskega učenja (4. področje): »pomembno je izboljšati poti, ki nam omogočajo, da razumemo in ocenjujemo udeležbo in dosežke, še posebej v neformalnem in informalnem/priložnostnem učenju« (prav tam), iz česar sledi, da je za namen ohranjanja konkurenčnosti potrebno človeške vire upravljati v njihovi polnosti. Priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja se dotika tudi 5. področje, ki pravi, da bi morala strategija vseživljenjskega učenja »zagotoviti, da bo vsakemu omogočen enostaven dostop do kvalitetnega informiranja in svetovanja o učnih možnostih po vsej Evropi in skozi vse življenje« (prav tam). To pomeni, da morajo biti v proces poleg uradnih oblasti in profesionalnih izobraževalcev vključeni tudi socialni partnerji in ustrezne nevladne organizacije. Poleg tega so se pojavile tudi povečane zahteve po kvalificirani delovni sili s strani delodajalcev ter povečana tekmovalnost med posamezniki, da bi pridobili ali pa ohranili zaposlitev. Memorandum izpostavlja tudi dejstvo, da so certifikati, diplome in kvalifikacije pomembno orodje, ki služi kot priporočilo za delodajalce in za posameznika na trgu dela (prav tam). Kljub temu, da Memorandum naslavlja ključne probleme in za njih ponuja rešitev, pa poseben izziv predstavljata transparentnost ter medsebojno priznavanje neformalnega in

priložnostnega učenja zaradi kulturnih predpostavk in raznolike terminologije na nacionalnih ravneh. Namreč pri uresničevanju koncepta vseživljenjskega učenja lahko države članice uberejo različne poti implementacije, pri čemer pa so bili evropski temelji za vse države članice enaki. Zaradi državljanske pravice do svobodnega gibanja ter odprtega trga dela integrirana Evropa zahteva, da so kvalifikacije, spretnosti in znanje lahko razumljivi in prenosljivi po Evropski uniji, kar se mora odraziti v vzpostavitvi enotnega transparentnega sistema in sodelovanje vseh relevantnih policy akterjev (prav tam).

Leta 2001 so se v Bruges-u zbrali vodje direktoratskih ur za poklicno izobraževanje z namenom udejanjanja ciljev Lizbonske strategije. Rezultati srečanja so se odrazili v Iniciativi iz Bruges, ključno sporočilo katerega je, da je poklicno usposabljanje povezovalni člen v verigi vseživljenjskega učenja in mu je zato potrebno dati večjo vlogo (European Commission 2006, 236). To je bila osnova za bolj tesno sodelovanje in posledično se je po vzoru bolonjskega procesa tudi v poklicnem izobraževanju in usposabljanju vzpostavil Evropski sistem zbiranja in prenosa kreditnih točk (ECTS) (prav tam). Na tej točki so vodje identificirali tudi potrebo po priznavanju neformalnih in priložnostnih učnih rezultatov, pri čemer je bila kot prioriteta izpostavljena »vzpostavitev skupnih načel za priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih kompetenc« (European Commission 2006, 237).

Dve leti po sprejemu Lizbonske strategije ter Memoranduma o vseživljenjskem učenju je bila s strani ministrov Evropske unije za izobraževanje sprejeta Resolucija o vseživljenjski učenju. Resolucija se osredotoča na harmonizacijo postopkov med državami članicami ter na pomembnost vrednotenja in priznavanja učnih rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja. Potrebno je razviti »sklop skupnih načel v zvezi z validacijo neformalnega in priložnostnega učenja s ciljem zagotoviti večjo skladnost med pristopi v različnih državah in na različnih ravneh« (Svet Evropske unije 2002). Resolucija v procesu vrednotenja in priznavanja učnih rezultatov pripisuje enak pomen le-tem ne glede na to ali so rezultat formalnega, neformalnega ali priložnostnega učenja. Opozarja pa tudi na pomembnost vrednotenja rezultatov vseh vrst učenja, kar je pomembno tako za sfero dela kot tudi za sfero izobraževanja (prav tam).

Leta 2002 je bila sprejeta Kopenhagenska deklaracija in vzpostavilo se je širše sodelovanje na področju poklicnega izobraževanja (European Commission 2006, 236–239). V procesu priznavanja neformalnih izkušenj se to smatra kot mejnik (Kelava v Vrečko Ilc in drugi 2016, 87), saj se je s to deklaracijo priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja od

vseživljenjskega učenja premaknilo na polje poklicnega izobraževanja. To rezultira v tem, da se namen priznavanja še bolj eksplicitno osredotoča in veže na zaposljivost oziroma usposobljenost delovne sile. Podlaga za sprejetje deklaracije je bila Resolucija Sveta Evropske unije, kjer je bilo izpostavljeno, da ključno vlogo pri zagotavljanju kvalifikacij in kompetenc zagotavljajo sistemi poklicnega izobraževanja in usposabljanja (Council of the European Union 2003, 2). Kopenhagenska deklaracija je odgovor na širitev Evropske unije, zaradi česar prihaja do novih izzivov, priložnosti in zahtev na področju trga dela, izobraževanja in usposabljanja (European Commission 2002, 1). V deklaraciji so izpostavljena 4 prioriteta področja, ki predstavljajo vzode, preko katerih bi se okrepilo sodelovanje na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja (European Commission 2002, 2–3):

1. evropska dimenzija,
2. transparentnost, informacije in usmerjanje,
3. priznavanje kompetenc in kvalifikacij,
4. zagotavljanje kakovosti.

V okviru tretjega področja je pomembno poudariti, da je posebna skrb namenjena razvijanju skupnih načel glede priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja, cilj katerih je zagotoviti večjo skladnost med pristopi na različnih ravneh v različnih državah (European Commission 2002, 3). To pa je bila tudi podlaga za t.i. kopenhagenski proces, namen katerega je bila ponovna vzpostavitev sodelovanja na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja ob hkratnem izboljšanju kakovosti in uspešnosti (Kelava v Vrečko Ilc in drugi 2016, 88). Kopenhagenska deklaracija poleg tega tudi določa, da se morajo ministri za izobraževanje sestati vsaki dve leti in podati oceno stanja, preveriti napredek, si medsebojno svetovati o implementaciji prednostnih nalog, postaviti nova priporočila in ukrepe ter revidirati prioritete (Vrečko Ilc in drugi 2016, 88).

Dve leti kasneje je bilo izdano Skupno poročilo Evropske komisije in Sveta o napredku udejanjanja ciljev na področju izobraževanja in usposabljanja do leta 2010 – program ET 2010, kjer je zajeta tudi revizija kopenhagenskega procesa. Izpostavljeno je, da je vlaganje v usposabljanje in izobraževanje ključni dejavnik konkurenčnosti, zaposlovanja ter trajnostne rasti Evropske unije (Council of the European Union 2004, 4). Cilj skupnega poročila je izboljšati in olajšati dostop do izobraževanja in usposabljanja ter spodbuditi uradno potrjevanje neformalnih izkušenj (European Council v Vrečko Ilc in drugi 2016, 89).

Istega leta so bila sprejeta tudi Skupna evropska načela za vrednotenje in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja in so eden pomembnejših rezultatov kopenhagenskega procesa. Na sestanku v Brugesu in v Kopenhagenski deklaraciji so bila identificirana kot potreben ukrep za zagotovitev večje kompatibilnosti na področju priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja in temeljijo tudi na programu ET 2010 (Vrečko Ilc in drugi 2016, 89). Ta načela pa so bila potrjena tudi kasneje v sporočilu iz Maastrichta kot eden glavnih konkretnih rezultatov sodelovanja na tem področju (Vrečko Ilc in drugi 2016, 91). Glavni motiv za razvoj skupnih načel je bila krepitev primerljivosti in združljivosti različnih pristopov na različnih ravneh v različnih kontekstih (Hozjan 2010, 44). Z oblikovanjem teh načel se je pojavila tudi potreba po povezovanju sistemov, ki se ukvarjajo s priznavanjem rezultatov učenja, hkrati pa so ta načela ustvarila podlago za krepitev preglednosti in primerljivosti metod in pristopov vrednotenja izven meja nacionalnih držav (torej da so ta načela uporabna za različne nacionalne sisteme) (prav tam). Glavni poudarek načel pa je na vseh oblikah učenja (Hozjan 2010, 45). Cilj skupnih načel je ponovno vključevanje posameznika v izobraževanje in usposabljanje in ta cilj je integriran v 4 načelih (Hozjan 2010, 47–48), ki so bila že opredeljena v poglavju Priznavanje neformalnih izkušenj:

1. načelo pravice posameznika,
2. načelo dolžnosti skrbnikov,
3. načelo zaupanja in zanesljivosti,
4. načelo verodostojnosti in legitimnosti.

Ta načela so namenjena posamezniku, vendar pa sam sistem priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja zahteva sodelovanje in vključitev vseh relevantnih deležnikov na različnih ravneh (Hozjan 2010, 47–48).

Tabela 4.1: Relevantni policy akterji na področju priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

EVROPSKO PODROČJE	NACIONALNO PODROČJE	IZOBRAŽEVALNI SEKTOR	POSLOVNI SEKTOR	PROSTOVOLJNI SEKTOR	POSAMEZNIK
<ul style="list-style-type: none"> •Komisija •Svet •organizacije socialnih partnerjev •ministrstva za izobraževanje, usposabljanje in delo 	<ul style="list-style-type: none"> •ministrstva •pooblaščen avtoritete za kvalifikacije •socialni partnerji •nevladne organizacije 	<ul style="list-style-type: none"> •lokalna vlada •centri za preverjanje •poklicne šole •univerze •specializirani centri za prepoznavanje znanja 	<ul style="list-style-type: none"> •poslovni menedžerji •menedžerji za upravljanje s človeškimi viri •predstavniki združenj delodajalcev 	<ul style="list-style-type: none"> •skupnosti •nevladne organizacije 	<ul style="list-style-type: none"> •kandidat •za poslen delavec

Vir: Vuković in Žnidarič v Hozjan (2010, 48–49).

Ključna stvar na katero so se osredotočili pri snovanju Skupnih evropskih načel je primerljivost pristopov k preverjanju in potrjevanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja na več ravneh v različnih kontekstih. Pojavila se je potreba po oblikovanju pravilnih in konsistentno sestavljenih skupnih smernic. Posledično se je v letu 2007 oblikoval bolj natančen osnutek smernic, ki naj bi zagotavljale preferenčno točko ter instrument za zagotavljanje kakovosti metod in tehnik priznavanja znanja v Evropski uniji (Hozjan 2010, 50).

Istega leta je bilo sprejeto Sporočilo iz Maastrichta, ki predstavlja nadaljevanje kopenhagenskega procesa in določa nadaljnje prioritete na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja. V sporočilu je izpostavljeno, da bi moral biti na podlagi skupnih načel večji poudarek na implementaciji zastavljenih ciljev na nacionalnih ravneh, hkrati pa so bolj jasno določene problematike, na katere nudi odgovor bolj okrepljeno sodelovanje držav na tem področju (European Commission 2004, 2). Poleg tega je bila prepoznana potreba po reformiranju sistemov poklicnega izobraževanja (prav tam), cilj katerega je, da postane poklicno izobraževanje globalno konkurenčno ter povezovanje s potrebami trga dela. V Maastrichtskem sporočilu so prvič izpostavljene tudi prioritete na nacionalnih ravneh in ne le na evropski ravni. Poudarjena je potreba po uporabi skupnih načel za vrednotenje in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja (Vrečko Ilc in drugi 2016, 94). Na evropski ravni je potrebno razviti Evropsko ogrodje kvalifikacij, ki bi omogočal prepoznavanje in prenos kvalifikacij, ki jih je posameznik pridobil pri poklicnem in splošnem izobraževanju. To ogrodje pa bi hkrati predstavljalo tudi okvir za priznavanje neformalnih izkušenj (European Commission 2004, 2–5). Ključni izziv, ki je izpostavljen v Maastrichtskem sporočilu, je

atraktivnost in večja udeležba v poklicnem izobraževanju (Vrečko Ilc in drugi 2016, 94). Priznavanje neformalnih izkušenj naj bi k temu pomembno prispevalo, saj postopki priznavanja lahko spodbudijo posameznike, da se usposabljujejo naprej. Vrednotenje pridobljenega znanja tako pripomore k dojetju, da so pridobljena znanja in kompetence cenjene in upoštevane (prav tam).

Leta 2005 je bil sprejet Evropski zbir priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja, namen katerega je prepoznavanje podobnosti in razlik v procesu priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja v državah članicah z namenom vzpostavitve evropskega pristopa (Vrečko Ilc in drugi 2016, 96), kar naj bi vodilo k bolj kakovostnejšim, učinkovitim in konkretnim metodam in sistemom priznavanja (Colardyn in Bjørnåvold 2005, 11). Evropski zbir tako predstavlja »predpogoj za tesnejše sodelovanje pri implementaciji skupnih načel za priznavanje« (Colardyn in Bjørnåvold 2005, 13). Za namen določitve nadaljnjih korakov v procesu priznavanja na ravni Evropske unije so v Evropskem zbiru definirane skupne ureditve, prakse in koncepti priznavanja v državah članicah, identificirane podobnosti ter opredeljeni so ključni trendi na področju priznavanja v Evropi (Colardyn in Bjørnåvold 2005, 14–15). Poleg tega pa je v zbiru identificirana tudi potreba po evropski strategiji priznavanja, ki bi posameznikom omogočala združevati znanja in kompetence, ki so jih pridobili v različnih kontekstih in okoljih (Vrečko Ilc in drugi 2016, 97).

Kot nadaljevanje kopenhagenskega procesa je bilo leta 2006 sprejeto Sporočilo iz Helsinkov, v katerem je podana ocena stanja, pregled ter dopolnitev prednostnih nalog in ukrepov. V sporočilu je ponovno izpostavljena prioriteta izboljšanja atraktivnosti in kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Glede na problematike, ki so bile v sporočilu izpostavljene, je podan tudi odgovor in sicer je potrebno investiranje v človeški kapital ter reformiranje izobraževanja in usposabljanja (European Commission 2006, 2). Dejstvo, da je potrebno investiranje v človeški kapital »odraža primarno ekonomsko racionalnost ter prevlado tržne logike, kjer je poklicno izobraževanje sredstvo za doseganje konkurenčnosti, gospodarske rasti, družbe znanja oziroma za vzpostavljanje kadra, ki je potreben na trgu dela« (Vrečko Ilc in drugi 2016, 95). To pa lahko razdelimo na dva vidika in sicer (European Commission 2006, 2–3):

1. poklicno izobraževanje in usposabljanje mora tistim, ki so na trgu dela omogočiti, da izboljšajo svoje veščine,
2. poklicno izobraževanje in usposabljanje mora mladim omogočiti, da pridobijo znanja in kompetence, ki so za trg dela pomembne.

Priznavanje je usmerjeno na posameznike, ki se smatrajo kot delovna sila, priznavanje pa pri tem predstavlja mehanizem, s katerim se lahko njihov položaj na trgu dela izboljša oziroma to predstavlja posameznikovo karierno napredovanje (Vrečko Ilc in drugi 2016, 96).

Nadaljevanje kopenhagenskega procesa predstavlja leta 2008 sprejeto Sporočilo iz Bordeauxa, v katerem je izpostavljeno, da se je zaradi poglobljenega sodelovanja na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja vzpostavila bolj pozitivna in dinamična podoba poklicnega izobraževanja (European Commission 2008, 2), kot eden največjih prispevkov sodelovanja med državami članicami pa je izpostavljen razvoj skupnih evropskih načel (prav tam). Ob tem je prepoznana tudi pomembna vloga kopenhagenskega procesa, ki je bistveno prispeval k spremembam v nacionalnih politikah ter k oblikovanju pravnega in administrativnega okvira in k razvoju metod za priznavanje (prav tam). Tako kot v Sporočilu iz Helsinkov so tudi v tem sporočilu izpostavljeni ključni izzivi in problematike, le da so bili problemi v tem sporočilu bolj razčlenjeni (Vrečko Ilc in drugi 2016, 98). Krovni izzivi, na katere mora odgovarjati sodelovanje med državami članicami, so brezposelnost mladih, nizka stopnja usposobljenosti starejših delavcev ter veliko število mladih, ki imajo zaključeno le srednješolsko izobrazbo (European Commission 2008, 4). Strukturni izzivi, ki so tesno povezani z izpostavljenimi krovnimi izzivi pa so gospodarska kriza, vzpon držav BRIC, beg možganov, staranje prebivalstva, tehnološki napredek ter potreba po drugačnih veščinah (prav tam). Tudi v tem sporočilu je izpostavljen enak problem kot v Sporočilu iz Helsinkov in posledično se pogled, v katerem prevladuje ekonomska racionalnost, nadaljuje. V skladu s tem je posameznik definiran kot človeški kapital, v katerega je potrebno vlagati za namen boljšega delovanja na trgu dela oziroma z drugimi besedami: poklicno izobraževanje in usposabljanje »igra ključno vlogo pri zagotavljanju veščin, ki jih bo Evropa potrebovala« (European Commission 2008, 5). Eno izmed štirih prioritarnih področij je tudi izboljšanje povezovanja med poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem ter trgom dela, pri čemer se vlogo in namen priznavanja dojema kot mehanizem za boljše delovanje trga dela (European Commission 2008, 11). Politike poklicnega izobraževanja bi morale biti prilagojene potrebam trga dela in hkrati bi morale vključevati tudi socialne partnerje. Eden izmed ukrepov za spodbuditev povezovanja poklicnega izobraževanja in trga dela je tudi razvoj in implementacija priznavanja (prav tam), kar vpliva na izboljšanje zaposljivosti in dvig konkurenčnosti trga dela ter gospodarstva. Za namen spodbujanja priznavanja bi morali povezovati mehanizme priznavanja z drugimi orodji, kar je odgovor na prioritarno področje, ki zadeva implementacijo orodij in shem za promocijo sodelovanja na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja na nacionalni in evropski

ravni (European Parliament and Council of the European Union v Vrečko Ilc in drugi 2016, 99).

Naslednje leto so bile sprejete Evropske smernice za priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja, kar predstavlja enega od osrednjih mejnikov pri oblikovanju političnega okvira na evropski ravni. Evropske smernice niso zavezujoč politični okvir, vendar pa predstavljajo praktično orodje, ki zagotavlja strokovne podlage (Cedefop 2009, 1). Ključni cilj Evropskih smernic je pomagati oblikovalcem politik pri ureditvi priznavanja na način, ki bo najbolje služil njihovim državljanom in trgu dela (Cedefop 2014). Smernice predstavljajo implementacijski načrt in ne izpostavlja širše družbenopolitične problematike, kot je bilo to izpostavljeno v sporočilih kopenhagenskega procesa. Glavni razlog za oblikovanje smernic pa so različni nacionalni sistemi in metode priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja (Cedefop 2009, 22). S temi smernicami naj bi se v še večji meri izboljšala primerljivost procesov priznavanja, kar pa je bilo izpostavljeno že v Skupnih evropskih načelih, rezultat večje primerljivosti pa naj bi vodilo k združevanju učnih rezultatov, ki jih je posameznik pridobil v različnih okoljih na različnih ravneh in v različnih državah (Cedefop 2009, 22). To, da se posamezniku omogoči priznavanje vseh neformalno in priložnostno pridobljenih znanj pa predstavlja ideal vseživljenjskega učenja in končni cilj procesov priznavanja na evropski ravni (Cedefop 2009, 1).

V istem letu je bilo tudi sprejeto drugo sporočilo o napredku Education and Training 2020 (ET 2020), pri katerem kontekst sodelovanja ostaja skoraj enak kot pri preteklem okviru ET 2010. Izpostavljena je vloga izobraževanja kot sredstva za reševanje družbenoekonomskih in demografskih izzivov, le preko izobraževanja in usposabljanja pa je lahko vlaganje v človeški kapital učinkovito (Council of the European Union 2009, 2–3). Sodelovanje na ravni Evropske unije na področju izobraževanja in usposabljanja »naj bi v prihodnjih desetih letih pripomoglo k osebni, družbeni in poklicni razvoju državljanov Evropske unije ter prineslo trajnostno gospodarsko rast in zaposljivost« (Vrečko Ilc in drugi 2016, 103). Dokument ET 2020 vsebuje štiri strateške cilje (Council of the European Union 2009, 3):

1. uresničevanje vseživljenjskega učenja in mobilnosti,
2. izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja,
3. spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva,
4. krepitev ustvarjalnosti in inovativnosti, vključno s podjetništvom, na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja.

V okviru nadaljevanja kopenhagenskega procesa je bilo leta 2010 sprejeto Sporočilo iz Bruges, ki se od prejšnjih sporočil razlikuje po tem, da smernice niso postavljene zgolj za obdobje dveh let, temveč postavlja strateške cilje za obdobje 2011-2020 (European Commission 2010a). V sporočilu je 11 strateških ciljev ter 22 kratkoročnih ciljev, ki naj bi jih države članice izpolnile v naslednjih štirih letih (European Commission 2010a, 5). V tem sporočilu je tudi prvič bolj izpostavljena gospodarska in finančna kriza, ki je v tem času predstavljala najbolj splošno problematiko, na katero se je potrebno odzvati. Ključni izpostavljeni problemi tudi kot posledica krize kljub temu ostajajo enako tekom celotnega kopenhagenskega procesa (Vrečko Ilc in drugi 2016, 106): visoka stopnja brezposelnosti, pomanjkanje kvalifikacij, visoka stopnja mladih, ki izobraževanje zapustijo neusposobljeni, tehnološke spremembe, potreba po bolj usposobljeni delovni sili, staranje prebivalstva. Eden izmed ciljev Sporočila je tudi omogočanje fleksibilnega dostopa do usposabljanja in kvalifikacij, v okviru česar je določeno, da naj bi se do leta 2015 pričeli izvajati postopki za identifikacijo in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja na nacionalni ravni (European Commission 2010a, 10–11). Leto 2015 tako predstavlja rok za začetek implementacije procesa. Poleg tega je cilj Sporočila tudi uresničevanje vključujočega začetnega in nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja, s čemer se na podlagi priznavanja posameznike spodbudi, da se vse bolj vključujejo v poklicno izobraževanje (European Commission 2010a, 15).

V istem letu je Evropska komisija sprejela tudi strategijo Evropa 2020, katere vodilna pobuda je »Mladi in mobilnost« (European Commission 2010b, 13). Ključni dejavnik za izkoriščanje potenciala vseh mladih so kakovostno izobraževanje in usposabljanje, učinkovito vključevanje na trg dela ter večji obseg mobilnosti mladih (prav tam), mladi pa morajo imeti koristi od možnosti za neformalno in priložnostno učenje ter od okrepljenih mehanizmov za priznavanje in potrjevanje takšnega učenja (prav tam). Pametna in vključujoča rast Evropske unije je odvisna od ukrepov v okviru celotnega sistema vseživljenjskega učenja, namen teh ukrepov pa je razvoj ključnih kompetenc in kakovostnih učnih rezultatov skladno s potrebami trga dela (European Commission 2010b, 14). Pri tem pa je pomembno medsektorsko sodelovanje in usklajevanje, saj je potrebno obogatiti in razširiti učne možnosti za mlade in pri tem podpreti pridobivanje znanj in spretnosti z neformalnim izobraževanjem, pri čemer je jasen prispevek mladinskega sektorja, ki mladim ponuja neformalno in priložnostno učenje (prav tam).

Nazadnje so bila leta 2012 sprejeta Priporočila Sveta EU o priznavanju neformalnega in priložnostnega učenja, kar predstavlja vrhunec sodelovanja med državami članicami (Council

of the European Union 2012) ter nadgradnjo Skupnih evropskih načel iz leta 2004. Priporočila določajo roke, do kdaj morajo države članice urediti priznavanje ter določajo ključne akterje in postopke ob hkratnem poudarku na načelih, ki jih morajo države članice upoštevati na področju priznavanja (Vrečko Ilc in drugi 2016, 107). Poleg tega opredeljujejo tudi nadaljnji postopek sodelovanja med državami članicami ter tudi naloge držav in Evropske Komisije (prav tam). Implementacija priporočil pa naj v državah članicah poteka v skladu z odprto metodo koordinacije v okviru strateškega okvira ET 2020. To pomeni, da je implementacija priporočil izključno v domeni držav članic (prav tam). Vloga priznavanja je tu izpostavljena kot način, s katerim se lahko izboljša delovanje trga dela, krepí konkurenčnost, spodbuja mobilnost in krepí gospodarsko rast (Council of the European Union 2012, 1). Priznavanje pa naj bi na ravni posameznika izboljšalo njegovo zaposljivost in mobilnost ter okrepilo motivacijo za vseživljenjsko učenje (prav tam). Ker se že od samega začetka sodelovanja držav članic na tem področju izpostavlja pomembnost sodelovanja med različnimi akterji, so v Priporočilih izpostavljeni tudi vsi ključni deležniki (prav tam):

- organizacije delodajalcev in posamezni delodajalci,
- zbornice (obrtne, gospodarske in trgovinske),
- sindikati,
- nacionalne institucije, ki so vključene v proces priznavanja,
- zavodi za zaposlovanje,
- mladinske organizacije in mladinski delavci,
- nevladne organizacije in organizacije, ki ponujajo in izvajajo izobraževanja in usposabljanja.

Sama Priporočila so poleg tega pomembna tudi zato, ker je v njih točno opredeljen časovni okvir in sicer, da morajo države članice na nacionalni ravni najpozneje do leta 2018 vzpostaviti celovit sistem priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja (Council of the European Union 2012, 3). Poleg tega pa je določen tudi nadaljnji okvir evropskega sodelovanja na tem področju: poročanje, spodbujanje implementacije, vzajemno učenje, izmenjava izkušenj in praks ter dopolnjevanje evropskih smernic (Vrečko Ilc in drugi 2016, 110). Države članice bi z ureditvijo sistemov priznavanja v skladu s temi smernicami posameznikom omogočile, da znanje, ki so ga pridobili zunaj formalnega sistema izobraževanja, dokažejo in ga uporabijo za nadaljnje učenje in svojo poklicno pot (prav tam).

4.3.2 Normativna ureditev na ravni Republike Slovenije

Normativna ureditev Republike Slovenije na področju priznavanja neformalnih izkušenj sega na področje trga dela ter izobraževalnega sistema, pri tem pa so zakonodajalci pri razvoju strateških dokumentov in zakonodaje sledili smernicam dokumentov Evropske Unije. Pri tem je potrebo izpostaviti tudi, da je priznavanje urejeno le na področju poklicnega izobraževanja.

Prvi dokument, ki se dotika priznavanja neformalnega in priložnostnega znanja ter vseživljenjskega učenja je Nacionalni program razvoja trga dela do leta 2006 (Ur. l. RS 92/01). Nacionalni program je bil sprejet pred vstopom Slovenije v Evropsko unijo in partnerstvo za pristop je Slovenijo zavezovalo, da pripravi skupen pregled politik zaposlovanja, da bi se Slovenija pripravila na usklajevanje politik v okviru Evropske unije. Ključna dokumenta na ravni Evropske unije sta Amsterdamska pogodba, ki zavezuje vse države članice, da pripravijo dolgoročne strategije zaposlovanja, ter Lizbonska strategija, strateški cilj katere je postati najbolj konkurenčna na znanju temelječa ekonomija na svetu (prav tam). Evropska unija se je na podlagi tega odločila za celosten pristop k reševanju brezposelnosti, ki temelji na sklopu ukrepov na več področjih, ki se dotikajo aktivne politike zaposlovanja, podjetništva, izobraževanja ter usposabljanja (prav tam). Pri pripravi Nacionalnega programa je Slovenija opravila analizo stanja v Sloveniji in identificirala kar nekaj problemov, ki se dotikajo tako področja vseživljenjskega učenja kot tudi področja neformalnega in priložnostnega učenja (prav tam):

- nizka stopnja aktivnosti starejših od 50 let,
- pomanjkanje ustreznih institucij, ki v zadovoljivem obsegu omogočajo sodobne pristope na področju (pre)usposabljanja aktivnega prebivalstva oziroma pridobivanja certifikatov o strokovni usposobljenosti,
- velika brezposelnost med mladimi brez ustrezne izobrazbe,
- premajhna fleksibilnost aktivnega prebivalstva,
- nezadostna vključenost odraslih v programe izobraževanja in usposabljanja,
- previsok priliv nekvalificiranega aktivnega prebivalstva.

Za reševanje teh problemov je bilo izpostavljeno nujno sodelovanje med gospodarskim, šolskim in finančnim področjem (prav tam). Ključne usmeritve in ukrepi za uresničevanje strateških ciljev v Nacionalnem programu, ki segajo na področje vseživljenjskega učenja ter neformalnega in priložnostnega učenja, so (prav tam):

- razvoj kulture vseživljenjskega učenja; ukrepi za uresničevanje:
 - ob sodelovanju s socialnimi partnerji zagotoviti različne oblike in možnosti izobraževanja zaposlenim in brezposelnim,
 - povečanje kakovosti izobraževanja odraslih,
 - uvajanje motivacijskih dejavnikov, ki bi povečali izobraženost in usposobljenost,
 - spodbujanje motiviranosti in vlaganja v izobraževanje pri posameznikih in v podjetjih,
 - razvoj neformalnih oblik pridobivanja znanja in potrjevanja znanj pridobljenih po neformalnih poteh,
 - spodbujanje lokalne ravni za načrtovanje razvoja in vlaganje v izobraževanje,
 - usklajevanje spodbud in ukrepov za uresničevanje nacionalnega programa izobraževanja odraslih,
- dvig izobrazbene ravni in zniževanje strukturnega neskladja na trgu dela; ukrepi za uresničevanje:
 - povečanje števila izobraževalnih mest namenjenih odraslim,
 - širjenje in izboljšanje ponudb programov poklicnega izobraževanja in usposabljanja,
 - nadaljnji razvoj certifikatnega sistema,
 - prilagajanje in dograjevanje dualnega sistema za brezposelne oziroma odrasle tako, da se bo število brezposelnih vključenih v to izobraževanje povečalo,
 - povečanje ponudbe katalogov standardov strokovnih znanj in spretnosti,
- zniževanje osipa iz poklicnega, srednjega in visokega šolstva; ukrepi za uresničevanje:
 - krepitev dualnega sistema izobraževanja,
 - posodabljanje programov izobraževanja tako, da bodo povezani s potrebami na trgu dela,
 - zagotavljanje ustrežnejšega sistema poklicnega svetovanja in učne pomoči mladim s težavami pri učenju,
- izboljšanje položaja mladih na trgu dela; ukrepi za uresničevanje:
 - izvajanje programov usposabljanja;
 - ustvarjanje delovnih mest;
 - razvoj podjetniške ustvarjalnosti mladih;

- spodbujanje delodajalcev k razvoju dualnega sistema izobraževanja in programov usposabljanja na delovnem mestu.

V letu pristopa Slovenije k Evropski uniji je bil sprejet Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS 86/04 in 100/13), v katerem je zapisano, da je ena izmed nalog višjih strokovnih šol tudi spodbujanje vseživljenjskega učenja. Nadalje se na koncept vseživljenjskega učenja ter na neformalno in priložnostno znanje nanaša kar nekaj členov zakona, ki se dotikajo (prav tam):

- sodelovanja z relevantnimi akterji (11. člen),
- strokovnega izpopolnjevanja, priprave in uvajanja skupnih meril za ugotavljanje, potrjevanje in preverjanje z delom pridobljenega znanja študentov (16. člen),
- vrednotenja predmetnika po evropskem prenosnem kreditnem sistemu ECTS, pri čemer so priznani učni rezultati posameznika ne glede na to, ali jih je pridobil na polju formalnega, neformalnega ali priložnostnega izobraževanja (20. člen),
- organizacije praktičnega izobraževanja ter zagotavljanja kakovosti praktičnega izobraževanja ob sodelovanju z deležniki (26. člen),
- neformalnih metod poučevanja (48. člen),
- sodelovanja z drugimi šolami, delodajalci, zbornicami, društvi, združenji (49. člen).

Prav tako konceptu vseživljenjskega učenja sledi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS 79/2006) in prav spodbujanje vseživljenjskega učenja je cilj tega zakona. Zakon se v širšem dotika tudi nacionalnih poklicnih kvalifikacij, priznavanja neformalno pridobljenega znanja pri pridobivanju nacionalne poklicne kvalifikacije (10. člen), sodelovanja z deležniki oziroma socialnimi partnerji (13. člen), vrednotenja po ECTS (14. člen) ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela ob upoštevanju skupnega evropskega okvira zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (15. člen). V povezavi z neformalnimi izkušnjami pa je pomemben 22. člen (prav tam), kjer je zapisano, da so poleg končanega ustreznega izobraževalnega programa pogoj za vključitev v poklicno oziroma strokovno izobraževanje tudi pridobljene delovne izkušnje ali nacionalna poklicna kvalifikacija. Posebno poglavje v zakonu je namenjeno tudi sodelovanju s socialnimi partnerji (prav tam), ki je osredotočeno predvsem na praktično usposabljanje. Prav tako je posebno poglavje zakona namenjeno povezovanju izobraževanja in dela (prav tam), ki se dotika obveznega praktičnega izobraževanja oziroma usposabljanja z delom pri delodajalcu, določa obveznosti in dolžnosti delodajalca, dijaka in šole, določa obseg dela ter preizkus znanja,

omejitve ter sestavne dele pogodbe o praktičnem izobraževanju, ki je sklenjena med delodajalcem, dijakom in šolo. V zakonu so prav tako poleg konvencionalnih metod poučevanja opredeljene nekonvencionalne oziroma neformalne metode poučevanja (praktično usposabljanje z delom, strokovne ekskurzije), ter da se pri ocenjevanju znanja dijaka upošteva tudi neformalno pridobljeno znanje na podlagi ustreznega dokazila (prav tam).

Pomemben del v okviru vseživljenjskega učenja predstavlja tudi izobraževanje odraslih, ki ga v Sloveniji ureja Zakon o izobraževanju odraslih (Ur. l. RS 110/06). Izobraževanje odraslih je opredeljeno kot izobraževanje, usposabljanje, izpopolnjevanje in učenje oseb, ki nimajo statusa učenca, dijaka ali študenta in si želijo pridobiti, razširiti, poglobiti ter posodobiti znanje in so izpolnile osnovnošolsko obveznost (prav tam). V zakonu je določena tudi vsebina programov izobraževanja, v okviru katerih lahko posameznik pridobi javno veljavno izobrazbo ali pa posamezna znanja, spretnosti in veščine. To so (prav tam) programi za zviševanje splošne izobraževalne in kulturne ravni prebivalstva, funkcionalno opismenjevanje, izobraževanje za demokracijo, izpopolnjevanje znanja za delo in poklic, za izobraževanje in usposabljanje brezposelnih, učenje jezikov itd.

Pomembno vlogo pri priznavanju neformalnih izkušenj predstavljajo nacionalne poklicne kvalifikacije, v okviru katerih si lahko posameznik pridobi poklicno kvalifikacijo tudi, če dokaže, da dosega znanja in spretnosti, ki so določene s katalogom, ki je sprejet v skladu z Zakonom o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (Ur. l. RS 1/2007). V zakonu je opredeljeno tudi delovanje Centra RS za poklicno in strokovno izobraževanje. To je institucija, ki skrbi za razvoj, raziskave in svetovanje na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, njegove naloge pa so (prav tam): razvoj metodologije za priznavanje kvalifikacij, pridobljenih v sistemu dela, spremljanje certifikatnega sistema, strokovna pomoč delovnim skupinam za razvoj poklicnih zmožnosti, kvalifikacij, poklicnih standardov in katalogov, spremljanje mednarodne primerljivosti poklicnih kvalifikacij, dopolnjevanje metodoloških podlag certifikatnega sistema, kreditnega sistema ter ogrodja kvalifikacij, spodbujanje pridobivanja poklicnih kvalifikacij za nova poklicna in strokovna področja, promocija certifikatnega sistema v sodelovanju s partnerji in sodelovanje z drugimi partnerskimi institucijami v Evropski uniji ter razvoj in dopolnjevanje metodologij na področju neposrednega in posrednega preverjanja. Poleg Centra RS za poklicno in strokovno izobraževanje je v zakonu opredeljena tudi vloga ter naloge Državnega izpitnega centra, ki je osrednja ustanova za zunanje preverjanje znanja v Sloveniji. Naloge Državnega izpitnega centra so razvoj metodologij in postopkov preverjanj in potrjevanja poklicnih kvalifikacij, organizacija usposabljanj kandidatov za člane komisij za

preverjanje in potrjevanje, skrb za nabor vprašanj in nalog v postopku preverjanja in potrjevanja poklicnih kvalifikacij ter skrb za razvoj mreže za preverjanje in potrjevanje poklicnih kvalifikacij, spremljanje dela komisij za preverjanje in potrjevanje (prav tam). Sestavni del pri sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij predstavlja katalog, ki določa vstopne pogoje, vsebino preverjanja in potrjevanja ter opredeli načine in merila preverjanja pridobljenega znanja (prav tam). Posameznik lahko pridobljeno poklicno kvalifikacijo dokazuje na podlagi preverjanja znanja, spretnosti in sposobnosti ter na podlagi listin, pri čemer so za vsak primer posebej določena natančna navodila za preverjanje in potrjevanje poklicnih kvalifikacij (prav tam).

V nadaljevanju je bil sprejet tudi Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje ter izobraževanja (Ur. l. RS 16/07) in se na vseživljenjsko učenje nanaša le v 2. členu. Cilj vzgoje in izobraževanja je, da omogoča vključevanje v procese evropskega povezovanja, uveljavlja možnosti izbire na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja ter spodbuja vseživljenjsko izobraževanje (prav tam).

Večji poudarek na vseživljenjskem učenju in neformalnem izobraževanju je zaslediti v Državnem razvojnem programu za obdobje 2007-2013 (Vlada RS 2008). V splošnem se Državni razvojni program osredotoča na vlaganje v človeške vire, kar posledično privede do bolj konkurenčnega gospodarstva ter k izpolnjevanju gospodarskih ciljev Lizbonske strategije, na pomembnost povezovanja med gospodarstvom in institucijami terciarnega izobraževanja ter na izboljševanje zaposljivosti (prav tam). Najširši vsebinski okvir za pripravo Državnega razvojnega programa predstavlja Strategija razvoja Slovenije, ki je po svoji vsebini strategija trajnostnega razvoja Slovenije in pomeni prenos ciljev Lizbonske strategije v nacionalno okolje. Zavzema pa gospodarski razvojni cilj, družbeni razvojni cilj, medgeneracijski in sonaravni razvojni cilj ter razvojni cilj (Vlada RS 2008, 5). V Državnem razvojnem programu je tudi opisano trenutno stanje v Sloveniji in dejavniki razvoja družbe, ki temelji na znanju, izkazujejo ugodno stanje in tendence na področju izboljševanja človeškega kapitala in po nekaterih kazalnikih se je povečala vključenost v vseživljenjsko izobraževanje in le-ta je relativno visoka, pri čemer bi bilo potrebno le povečati vključenost starejših in manj izobraženih (Vlada RS 2008, 7). V Državnem razvojnem programu je izpostavljenih tudi 5 razvojno-investicijskih prioritet za obdobje 2007-2013 (Vlada RS 2008, 20–21):

1. konkurenčno gospodarstvo in hitrejša rast,
2. učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta,

3. učinkovita in cenejša država,
4. moderna socialna država in večja zaposlenost,
5. povezovanje ukrepov za doseganje trajnostnega razvoja.

Področje vseživljenjskega učenja ter neformalnega izobraževanja se dotikata 2. in 4. razvojno-investicijska prioriteta. Pri tem je potrebno omeniti, da je bilo v obdobju 2004-2006 relativno največ razvojnih izdatkov namenjenih za 2. razvojno-investicijsko prioriteto in znotraj tega največ za izboljšanje kakovosti izobraževanja in spodbujanje vseživljenjskega učenja. V letu 2007 je bilo za to področje namenjenih 615,9 milijonov evrov, do leta 2009 pa naj bi se ti izdatki povečali na 719,2 milijonov evrov (Vlada RS 2008, 38). Kakovost izobraževanja in vseživljenjskega učenja se namerava doseči z dvigom kvalifikacijske ravni in razvoja elementov vseživljenjskega učenja ter s poklicno in regijsko mobilnostjo človeških virov z uvedbo evropske primerljivosti in transparentnosti kvalifikacij ter spodbujanjem brezposelnih oseb za vseživljenjsko učenje (Vlada RS 2008, 40). V okviru četrte prioritete je zapisan tudi cilj, da se bo delež izobraženega, strokovnega in razvojnega kadra povečal z vključevanjem v izobraževanje, usposabljanja in druge oblike vseživljenjskega učenja zaposlenih ter cilj spodbujanja zaposljivosti prek vseživljenjske karijerne orientacije, različnih shem usposabljanja in izobraževanja ter z informiranjem in motiviranjem (Vlada RS 2008, 23). Ta prioriteta pa se namerava doseči tudi s povečevanjem zaposljivosti posameznika ob spodbujanju vseživljenjskega učenja in usposabljanja ter ob pridobivanju znanj, spretnosti, zmožnosti in izkušenj, ki so poleg formalne izobrazbe ključni za večjo zaposljivost posameznika (Vlada RS 2008, 41).

V manjši meri se na vseživljenjsko učenje in priznavanje neformalnega znanja navezuje Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS 60/2010), ki je bil sprejet leta 2010. V njem je zapisano, da se poleg znanj pri predmetu ocenjuje tudi znanje pri praktičnem usposabljanju z delom pri delodajalcu in interesnih dejavnostih (tj. izven formalnega sistema izobraževanja), to znanje pa ugotavlja delodajalec, o čemer mora obveščati šolo (prav tam).

Prav tako se področja vseživljenjskega učenja in neformalnih izkušenj dotika Zakon o vrednotenju in priznavanju izobraževanja (Ur. l. RS 87/11, 97/11 in 109/12), ki ureja postopke, merila in organ priznavanja tujega izobraževanja za namen nadaljnjega izobraževanja. Predmet vrednotenja izobraževanja v tem primeru ne more biti izobraževanje, ki traja manj kot en semester oziroma pol leta oziroma je ovrednoteno z manj kot 30 kreditnimi točkami po

kreditnemu sistemu ECTS in ne more biti predmet vrednotenja izobraževanje, ki se dokazuje z dokazili o zaključenih jezikovnih, računalniških in drugih tečajih, strokovnih izpiti, poklicnih kvalifikacijah ter drugih poklicnih in strokovnih usposabljanjih (prav tam).

Zelo celovito pa se tega področja dotika Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). V Beli knjigi je večkrat izpostavljeno, da mora sistem izobraževanja v Sloveniji slediti načelom vseživljenjskosti učenja in so zato potrebne ustrezne prilagoditve. Večina konceptualnih rešitev izhaja iz načela vseživljenjskosti učenja, saj je izobraževanje v vseh obdobjih življenja pomemben dejavnik pri vzpostavljanju, razvijanju in ohranjanju državne blaginje (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 371). To pa je tudi načelo, na katerem temelji celoten sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 373). V poglavju Splošna načela vzgoje in izobraževanja je v okviru človekovih pravic in dolžnosti zapisano, da mora država zagotavljati možnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 16), splošni cilj vzgoje in izobraževanja pa je razvijanje možnosti za vseživljenjsko učenje ter stalni osebni in strokovni razvoj (razvijanje zmožnosti za učenje in pridobivanje znanja, razvijanje delovnih navad in odgovornosti za svoj razvoj, spodbujanje posameznika k nadaljnjem izobraževanju...) (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 16). V okviru strateških izzivov in usmeritev sistema vzgoje in izobraževanja se Bela knjiga osredotoča na pojem »družba znanja«, saj znanje postaja ključno za blaginjo države, posameznika ter posamezne družbe, znanje v »družbi znanja« pa postaja ključni dejavnik razvoja in delovanja le-te (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 18). Poleg tega poseben izziv v sistemu vzgoje in izobraževanja predstavlja razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije, namreč v današnjem času je splošna raven znanja zelo tesno povezana s stopnjo uveljavitve informacijske družbe (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 19). Izobraževalni sistemi se morajo zato prilagoditi razvoju informacijsko-komunikacijske tehnologije, saj preoblikovanje družbe v družbo znanja izobraževalnemu sistemu postavlja vedno nove izzive (prav tam). Pri tem je potrebno poudariti, da je informacijsko-komunikacijska tehnologija navzoča povsod in njen hiter razvoj terja vseživljenjsko učenje, ki omogoča spoznavanje možnosti in načinov uporabe te tehnologije (prav tam). Najpomembnejši pogoj za to, da se uresničuje in utrdi vseživljenjsko učenje pa je spodbujanje motivacije za spoznavanje in učenje, saj družbo znanja najbolj uresničujejo učljivi, ukaželjni in učeči se ljudje (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 20). Ena izmed izpostavljenih nalog javnega šolstva pa je tudi ustvarjanje sposobnosti in motivacije za samostojno pridobivanje znanja (prav tam), saj se je potrebno zavedati, da vzgojno-izobraževalni sistem posamezniku ne more dati vsega

znanja, ki ga bodo potrebovali v prihodnosti in učenci morajo biti odprti za spremembe ob hkratni motiviranosti za vseživljenjsko učenje (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 26) ter morajo razviti odgovornost za vseživljenjsko učenje (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 114). V Beli knjigi je posebno poglavje namenjeno tudi vseživljenjskemu učenju, kjer je zapisano, da mora biti izobraževalni sistem zasnovan tako, da omogoča izobraževanje tudi kasneje v življenju (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 35) in zato je potrebno posebno pozornost nameniti izobraževanju odraslih. Pri tem je potrebno zagotoviti ustrezne pogoje, saj je dobro urejen sistem izobraževanja odraslih eden nujnih pogojev, da ima vsak posameznik tudi v tem obdobju možnost vseživljenjskega učenja (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 36). V smislu vseživljenjskega učenja ni pomembno le poklicno in strokovno izobraževanje, temveč tudi splošno izobraževanje (razvoj socialnega in kulturnega kapitala ter aktivna družbena in politična participacija) (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 35–36), čeprav je načelo vseživljenjskosti učenja v poklicnem in strokovnem izobraževanju in usposabljanju zelo pomembno, saj odločilo posega v njegovo programsko podobo in izvedbo (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 249). Načelo vseživljenjskosti učenja na tem mestu zagotavlja enotnost sistema za mlade in odrasle in to pomeni, da se v sistemu zagotovijo individualne poti izobraževanja in da se uveljavi priznavanje predhodno pridobljenega znanja (formalnega in neformalnega) (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 249). Vseživljenjsko učenje tedaj ni bilo videno le kot pravica, temveč tudi kot dolžnost posameznika, da se izobražuje skozi vse življenje. Vseživljenjsko učenje namreč ni več stvar izbire, temveč je nujnost, saj mora posameznik za preživetje na trgu dela svoje znanje stalno prilagajati zahtevam trga dela (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 36). Poleg tega je potrebno prilagoditi tudi način financiranja, s čemer je potrebno zagotoviti, da bo imel vsak posameznik pravico do enakega obsega brezplačnega izobraževanja v kontekstu vseživljenjskega izobraževanja (prav tam).

V letu 2012 so bile sprejete zadnje spremembe Zakona o visokem šolstvu (Ur. l. RS 32/12). Zakon ureja organizacijo, delovanje in financiranje visokošolskih zavodov in se neformalnega izobraževanja dotika le v 33. a členu: visokošolski zavod lahko poleg študijskih programov za pridobitev izobrazbe organizira tudi študijske programe za izpopolnjevanje ter lahko organizira tudi različne oblike neformalnega učenja (prav tam).

Naslednje leto je bila sprejeta Resolucija o Nacionalnem programu za mladino 2013-2022 (Ur. l. RS 90/13). Nacionalni program je usklajen s temeljnimi razvojnimi dokumenti države ter evropskimi dokumenti, ki zadevajo mlade. Sledi načelu, da mora biti mladinska politika celovita in mora vsebovati ukrepe, ki se dotikajo vseh področij mladine, predvsem pa morajo

temeljiti na izobraževanju in usposabljanju, zaposlovanju in podjetništvu, zdravju in dobremu počutju, participaciji, prostovoljnih dejavnostih, socialni vključenosti mladih po svetu ter ustvarjalnosti in kulturi (prav tam). Temeljni cilj Nacionalnega programa je zagotoviti usklajeno izvajanje enotnega in pregledno urejenega sistema medresorskih prioritet in ukrepov in je t.i. horizontalni program, saj združuje ukrepe s področij v pristojnosti različnih ministrstev (prav tam). V programu je več področij in ključni elementi programa so splošni cilji po posameznih področjih. Za vsak splošni cilj sta določena merilo uspešnosti ter pričakovani razvojni učinek. Program obravnava slednja področja (prav tam):

- izobraževanje,
- zaposlovanje in podjetništvo,
- bivanjske razmere mladih,
- zdravje in dobro počutje,
- mladi in družba ter pomen mladinskega sektorja,
- kultura, ustvarjalnost, dediščina in mediji.

V sklopu obravnavanja neformalnega izobraževanja in vseživljenjskega učenja je pomembno področje izobraževanja ter področje zaposlovanja in podjetništva. Področje izobraževanja se nanaša na formalno in neformalno izobraževanje in le-to je nujen pogoj za zaposlovanje mladih. Z zaposlitvijo pa si mladi lahko zagotovijo dostojen socialni in ekonomski položaj v družbi (prav tam). V duhu koncepta vseživljenjskega učenja izobraževanje omogoča boljšo prilagodljivost razmeram na trgu dela, kakovostno izobražena delovna sila pa tudi pomembno vpliva na razvoj gospodarstva in posledično se v državi okrepi družbena blaginja in se izboljša kakovost življenja (prav tam). Izobraževanje zato predstavlja pomembno naložbo. Čeprav je v Sloveniji odstotek vključenosti mladih v izobraževalni sistem (tudi v terciarno izobraževanje) višji od povprečja Evropske unije, to mladim nujno ne zagotavlja lahkega prehoda v zaposlitev. Mladi morajo namreč pridobiti čim več izobrazbenega kapitala, ki jim bo ta prehod olajšal (prav tam). Zato je splošni cilj področja izobraževanja povezan z izboljšanjem kompetenčne opremljenosti mladih, kar pa naj bi se odražalo v lažjemu vstopanju mladih na trg dela. Prioritetno področje znotraj izobraževanja je vzpostavitev celostnega sistema priznavanja neformalnih oblik znanj in izkušenj ter povezovanje formalnega in neformalnega izobraževanja (prav tam). Razvoj trajnostne družbe znanja temelji na vseživljenjskem učenju ter na krepitvi ključnih kompetenc, čemur se mora izobraževalni sistem ustrezno prilagoditi. Formalno izobraževanje mladim namreč lahko ponudi le del potrebnih znanj in spretnosti, neformalno izobraževanje pa lahko zaradi svoje narave in načina delovanja ponuja kakovostne način

pridobivanja preostalih ključnih kompetenc tekom celotnega življenja (prav tam). Pridobivanje neformalnih oblik znanja je z vidika konkurenčne prednosti mladih na trgu dela zelo pomembno in ravno zato morata družba in gospodarstvo priznavanju posvetiti več pozornosti (prav tam). Težava pri tem pa je nepriznavanje neformalnega izobraževanja s strani države, delodajalcev in formalnih izobraževalnih institucij in to posledično povzroča tudi pomanjkanje financiranja izvajanja neformalnega izobraževanja (prav tam). Neformalno izobraževanje zato danes izvajajo zlasti mladinske organizacije, ki pa so v večini odvisne od financiranja iz naslova razpisov (prav tam). Področje, ki se nadalje dotika vseživljenjskega učenja ter neformalnega izobraževanja je področje zaposlovanja in podjetništva. Pri zaposlovanju mladih velik problem predstavlja nepriznavanje njihovih neformalnih izkušenj s strani delodajalcev, države in izobraževalnih institucij in to otežuje položaj mladih na trgu dela (prav tam). Neformalno izobraževanje, usposabljanje in pridobivanje delovnih izkušenj danes predstavlja ključno sestavino življenj večine mladih in mladi si v času šolanja delovne izkušnje pridobivajo s študentskim in prostovoljnim delom, udeležujejo se aktivnosti, izobraževanj in usposabljanj, ki jih organizirajo različne organizacije. Neformalne delovne izkušnje so zato skoraj edine delovne izkušnje, ki jih lahko mladi pridobijo v času formalnega izobraževanja in te izkušnje so strokovno in vsebinsko lahko enakovredne formalnim delovnim izkušnjam (prav tam). Mladi lahko z delovanjem izven polja formalnega izobraževanja pridobijo najrazličnejše kompetence, ki prispevajo k njihovemu osebnemu razvoju, aktivnemu državljanstvu in družbeni odgovornosti. Zato imajo pomembno vlogo na trgu delovne sile, vendar je zaradi pomanjkanja systemskega priznavanja njihova vloga pri zaposlovanju mladih odvisna od diskrecijske volje delodajalca (prav tam). Eno izmed prioritetenih podpodročij, ki prispeva k izboljšanju pogojev za uspešno mladinsko delo je tudi ustvarjanje kapacitet za kakovostno mladinsko delo in vzpostavitev nacionalnega sistema usposabljanja in izobraževanja za mladinske delavce in mladinske voditelje (prav tam), ki obsega 4 področja:

1. zagotovitev formalizacije poklicnega profila mladinskega delavca,
2. razvoj lokalnih mladinskih politik,
3. promoviranje mladinskega dela ter
4. spodbujanje aktivnega državljanstva.

Istega leta je bila sprejeta Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011-2020 (Ur. l. RS 41/2011), ki nadaljuje zasledovanje koncepta vseživljenjskega učenja. Konkretno se z resolucijo na tem področju želi omogočiti enake pravice v povezavi z izobraževanjem ne glede na življenjsko obdobje, v katerem se odločijo za študij (prav tam). To pomeni, da bodo

omogočeni pogoji za bogatejšo ponudbo vseživljenjskega učenja na terciarni ravni s posodobitvijo postopkov za akreditacijo študijskih programov ter omogočiti se želi študij brez šolnin. Pri vpisu na podiplomski študij pa bodo visokošolske institucije v skladu z nacionalnim ogrođjem kvalifikacij lahko upoštevale tudi neformalno in priložnostno učenje (prav tam).

Kot zadnja je bila sprejeta Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013-2020 (Ur. l. RS 90/13). Vizija Nacionalnega programa je vsakemu odraslemu prebivalcu omogočiti enake možnosti za kakovostno izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih (prav tam). Na podlagi tega lahko vidimo, da ima vseživljenjsko učenje vedno večji pomen, saj izobraževanje, ki se konča v mladosti, ne zadošča več niti posamezniku niti sodobni družbi. Resolucija tako zajema izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in se omejuje na do-univerzitetno izobraževanje. Da je terciarno izobraževanje odraslih v Resoluciji obravnavano obrobno pritiče dejstvu, da je terciarno izobraževanje odraslih v manjši meri financirano iz javnih sredstev in je visokošolsko izobraževanje predmet posebnega nacionalnega programa (prav tam). Prav tako razlog za to tiči v tem, da velik delež vpisanih v visokošolske programe ne spada v kategorijo odraslih, saj niso prekinili šolanja ampak izredno študirajo neposredno po zaključku srednje šole zaradi omejitve vpisa na visokošolskih zavodih (prav tam). Resolucija predstavlja instrument systemskega urejanja izobraževanja odraslih in na strateški ravni pomembno dopolnjuje Zakon o izobraževanju odraslih (prav tam). Hkrati prispeva k ureditvi stabilnega financiranja, določanju prednostnih področij ter vsebinskih nalog za razvoj izobraževanja odraslih ter k uresničevanju ciljev in priporočil dokumenta ET 2020 (prav tam). V Resoluciji so poleg tega predstavljeni tudi ključni dosežki do leta 2010 ter izpostavljene pomanjkljivosti. Na razvoj izobraževanja odraslih po letu 2010 je odločilno vplivala gospodarska in finančna kriza, kar je rezultiralo v omejenih možnostih javnega financiranja, zmanjšani kupni moči odraslih, ki jim onemogoča, da bi lastna sredstva vlagali v svoje izobraževanje ter v povečanju števila brezposelnih in povečani potrebi po dodatnem usposabljanju in prekvalifikacijah (prav tam). Prednostne naloge Resolucije so (prav tam):

- povečati delež prebivalstva, ki dokonča štiriletno srednjo šolo, saj se je izkazalo, da je to stopnja izobrazbe, ki zagotavlja večjo zaposljivost,
- spodbuditi odrasle brez končane osnovne šole, da se vključijo v osnovnošolsko ali nižje poklicno izobraževanje ali v programe za pridobivanje ključnih poklicnih zmožnosti,
- povečati vpis odraslih v naravoslovne programe in programe na področju zelenega gospodarstva,

- ugotoviti in priznati znanja, ki jih odrasli pridobijo po neformalni poti,
- ozavestiti o pomenu načel trajnostnega razvoja,
- povečati pridobivanje splošnih znanj za dvig splošne izobraženosti,
- okrepiti pridobivanje ključnih in poklicnih zmožnosti za nova delovna mesta in potrebe trga dela ter za povečanje usklajenosti ponudbe delovne sile s povpraševanjem na trgu znanja,
- povečati izkoriščenost medpodjetniških izobraževalnih centrov,
- sofinancirati možnosti za ponovno vključitev in dokončanja izobraževanja,
- izvajati motivacijske programe, informativne in svetovalne dejavnosti, skupaj s poklicno orientacijo ter
- nadaljevati in nadgrajevati dobre prakse v izobraževanju odraslih.

Pri pregledu slovenske zakonodaje, ki zadeva priznavanje neformalnih izkušenj, lahko ugotovimo, da Slovenija še vedno nima celovito urejenega priznavanja neformalnih izkušenj, saj je premalo poudarka na terciarnem izobraževanju ter na splošnih srednješolskih programih. V zakonodaji lahko zasledimo le, da organizacija izobraževanja na teh dveh ravneh zasleduje cilje koncepta vseživljenjskega učenja. Na drugi strani pa lahko ugotovimo, da je priznavanje neformalnih izkušenj v precejšnji meri urejeno na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ter na področju izobraževanja odraslih. Vsled temu lahko zaključimo, da je Slovenija nekje na pol poti v smislu zakonskega urejanja problema, v smislu izvajanja javne politike pa bo potrebno še kar nekaj časa, da bodo vsa priporočila in cilji Evropske unije na področju priznavanja neformalnih izkušenj izpolnjeni.

4.4 Analiza stanja v Sloveniji

V Sloveniji je priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja različno urejeno in sega na področje trga dela in izobraževanja (Hozjan 2010, 73), kar smo lahko zasledili tudi iz temeljnih normativnih dokumentov tako na ravni Evropske unije kot tudi na ravni Slovenije. Na eni strani je del izobraževalnega sistema, ki vodi do javno veljavne stopnje izobrazbe (v sekundarnem in terciarnem izobraževanju), na drugi strani pa obstaja certifikatni sistem, ki posamezniku omogoča priznavanje poklicnih kvalifikacij oziroma poklicne usposobljenosti za opravljanje določenega poklica, vendar pa ne omogoča pridobivanja naziva, ki se pridobi po javno veljavnih izobraževalnih programih (Hozjan 2010, 102).

V večini primerov v pri objavi prostih delovnih mest lahko zasledimo, da je ključni pogoj za vstop na trg dela dosežena stopnja izobrazbe, vendar pa to ni edini pogoj, ki ga morajo izpolnjevati kandidati za določeno delovno mesto. Poleg stopnje izobrazbe se zahtevajo tudi določene delovne izkušnje, ki so večinoma časovno določene, potrdilo o nekaznovanosti, preizkus znanja ter strokovno usposabljanje, pri poklicih, ki zahtevajo določeno stopnjo odgovornosti pa tudi strokovni izpit (Hozjan 2010, 74). Hkrati lahko opazimo, da se v Sloveniji zahtevnost delovnih nalog največkrat pogouje z višjo stopnjo izobrazbe in več delovnih izkušenj in zato lahko v tem primeru delovne izkušnje razumemo kot nadgradnjo formalno dosežene stopnje izobrazbe (Hozjan 2010, 75). Zanimivo je, da slovenska zakonodaja omogoča tudi kompenzacijo stopnje izobrazbe z delovnimi izkušnjami. To pomeni, da se lahko razlika med zahtevano in dejansko stopnjo izobrazbe kompenzira z določenim dodatnim številom delovnih izkušenj, če je dejanska stopnja izobrazbe nižja od zahtevane (prav tam). Iz te kompenzacije je razvidno, da so v zakonodaji delovne izkušnje razumljene kot pridobivanje znanja, spretnosti in sposobnosti po poteh priložnostnega učenja (Hozjan 2010, 76). Poleg tega pa Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (Ur. l. RS 1/2007) omogoča priznavanje vseh oblik učenja, dokazovanje poklicne kvalifikacije pa poteka bodisi z neposrednim preverjanjem strokovnih znanj, spretnosti in sposobnosti, bodisi na podlagi listin, ki jih posameznik pridobi po izobraževalnih programih ali na drug način oziroma s potrjevanjem (Hozjan 2010, 102). Na podlagi tega lahko zaključimo, da (delovne) izkušnje, s katerimi posameznik razpolaga, predstavljajo dopolnilo stopnji izobrazbe.

Na področju izobraževanja je priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja vključeno na vse ravni izobraževalnega sistema, vendar pa se različno uveljavlja glede na stopnjo in vrsto izobraževanja. Pojavlja se bistvena razlika med splošnimi izobraževalnimi programi in programi poklicnega izobraževanja (Hozjan 2010, 104). Priznavanje neformalnega in priložnostnega znanja v šolskem sistemu je primarno vezano na izobraževalne programe, ki so bližje trgu dela (Hozjan 2010, 103). Tako je po Zakonu o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (Ur. l. RS 1/2007) priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja primarno povezano s poklicnim in strokovnim izobraževanjem in je bistveno bolj natančno regulirano kot v srednjem splošnem izobraževanju ter na višjih stopnjah izobraževalnega sistema, kjer lahko zasledimo le posredno zakonsko urejanje priznavanja (Hozjan 2010, 103). Kot rečeno, je najbolj podrobno priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, spretnosti in sposobnosti urejeno v poklicnem in strokovnem izobraževanju in je prisotno v vseh fazah izobraževalnega procesa. Temeljne podlage za to pa lahko zasledimo v Zakonu o poklicnem in

strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS 79/2006). V poklicnem in strokovnem izobraževanju je priznavanje namenjeno hitrejšemu napredovanju dijakov ter snovanju dijakovega portfolija, kar pomembno vlogo igra pri njegovem vstopu na trg dela (Hozjan 2010, 106). Temeljni namen priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja na področju gimnazij in višjega strokovnega izobraževanja je dijaku oziroma študentu omogočiti hitrejšo napredovanje v okviru izobraževalnega programa ali predčasno dokončanje izobraževanja v primeru, da mu organ na izobraževalni instituciji prizna pridobljena znanja (Hozjan 2010, 104), hkrati pa si lahko dijak oziroma študent na podlagi priznanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja zmanjša študijske obveznosti (Hozjan 2010, 106). Na ravni visokošolskega izobraževanja se priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja uveljavlja pred vpisom in po vpisu v študijski program, pri čemer morajo visokošolski zavodi v načrtu študijskega programa predvideti in natančneje opredeliti način priznavanja znanj (Hozjan 2010, 104). Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS 32/2012) namreč določa, da morajo biti merila za priznavanje predhodno pridobljenega znanja del študijskega programa. Poleg priznavanja predhodno pridobljenega znanja pa je študentom omogočeno tudi hitrejšo napredovanje, ki temelji na priznavanju neformalnega in priložnostnega znanja v času študija (Hozjan 2010, 104). Kot že omenjeno v razdelku, ki zadeva priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja na trgu dela, tudi v primeru priznavanja na področju izobraževanja v skladu z Zakonom o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (Ur. l. RS 1/2007) velja, da s priznavanjem ni mogoče pridobiti stopnje izobrazbe, lahko pa se priznajo posamezni deli ali moduli izobraževalnega programa.

Glede na različne stopnje izobraževalnega sistema lahko identificiramo tudi različne organe, ki neposredno odločajo o priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Hozjan 2010, 107–108).

- gimnazija: organ odločanja je šola oziroma učiteljski zbor, pri čemer mora dijak svoje znanje, spretnosti in kompetence izkazati z uspešno opravljenim izpitom pred izpitno komisijo, ugotovitve komisije pa potrdi ravnatelj s sklepom,
- poklicno in strokovno izobraževanje: minister za šolstvo in šport skladno z zakonom določi način in postopek priznavanja, za samo izvajanje priznavanja pa so prisotni ravnatelj šole, učiteljski zbor, skupnost dijakov, svet staršev, programski učiteljski zbor, komisija za priznavanje neformalno pridobljenega znanja ter pritožbena komisija,
- višješolsko strokovno izobraževanje: postopki priznavanja in potrjevanja zaradi avtonomnosti niso natančneje regulirani in so v celoti prepuščeni izobraževalnim zavodom, posredno pa na nacionalni ravni to obravnava Strokovni svet Republike

Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje ter Komisija za akreditacijo višješolskih študijskih programov,

- visokošolsko izobraževanje: postopki priznavanja in potrjevanja zaradi avtonomnosti niso natančneje regulirani, vendar pa Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS 32/2012) določa obveznost akreditacije novih študijskih programov, ki morajo vključevati tudi vpis meril za priznavanje predhodno pridobljenih znanj in spretnosti, ključna organa za odločanje o akreditaciji študijskih programov pa sta Strokovni svet Republike Slovenije za visoko šolstvo ter Akreditacijski senat.

Posebno pozornost velja posvetiti tudi certifikatnem sistemu, ki temelji na priznavanju in potrjevanju neformalnega in priložnostnega znanja, njegov temeljni namen pa je upoštevanje kompetenc posameznika, ki jih je pridobil izven formalnega sistema izobraževanja ter priznavanje njihove ekonomske in družbene vrednosti (Hozjan 2010, 106). Posameznik lahko za priznana znanja, kompetence in sposobnosti pridobi dokazila, ki so prenosljiva na različna delovna okolja, s čemer se povečuje tudi usklajenost izobraževanja odraslih s potrebami trga dela in s tem je posledično zagotovljena večja mobilnost delavcev med sektorji in podjetji tako na nacionalni kot tudi na mednarodni ravni (Hozjan 2010, 107). Pri tem pa velja poudariti, da certifikatni sistem ne omogoča pridobivanja stopnje izobrazbe in strokovnega naziva, temveč le določenih poklicnih nazivov (prav tam).

Če primerjamo izobraževalni in certifikatni sistem v primeru priznavanja in potrjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja lahko opazimo, da smo na višjih stopnjah izobraževalnega sistema priča institucionalni avtonomnosti, medtem ko je priznavanje in potrjevanje v certifikatnem sistemu podrejeno natančnim nacionalnim pravilom (Hozjan 2010, 108). Dejstvo, da je certifikatni sistem normativno natančno reguliran, pomembno vpliva na uresničevanje in prepoznavnost možnosti priznavanja v (strokovni) javnosti (Hozjan 2010, 113) in skladno s tem lahko v izobraževalnem sistemu zasledimo le prve korake na področju priznavanja. Pri tem lahko zaključimo, da ni potrebna le natančna zakonska regulacija, temveč je ključnega pomena predvsem zaupanje in motivacija za razvoj kulture priznavanja različnih oblik znanja (prav tam).

4.5 Rezultati

V maju 2016 je bila opravljena spletna anketa, v kateri je preko družbenih omrežij ter elektronske pošte skupno sodelovalo 95 anketirancev. Kljub temu, da ima spletna anketa številne prednosti (nižji stroški izvedbe, hitrost zbiranja podatkov, z njo presežemo geografske

in časovne ovire, elektronska oblika podatkov, enostavno izvajanje anket), pa sem se v procesu izvajanja le-te soočila z dvema izzivoma: reprezentativnost vzorca ter neodgovori. Četudi je izvajanje spletne ankete finančno nezahtevno, pa za kvalitetno izvedbo le-te potrebujemo kar nekaj sredstev. Zaradi omejenih sredstev spletne ankete zato nisem uspela izvesti dovolj kvalitetno ter vzorec ni bil izbran dovolj skrbno in posledično ne moremo trditi, da rezultati, ki sem jih pridobila, veljajo za celotno populacijo. V tem primeru na podlagi pridobljenih rezultatov ne vem, s kakšno verjetnostjo so bili respondenti rekrutirani in ker ne poznam verjetnosti za vključitev, tudi ne morem vedeti, kakšna je verjetnost, da se motim. Vzorec, ki je bil izbran je bil priložnostni vzorec, ki pa predstavlja tudi največje tveganje – nimamo dovolj informacij o tem, ali imajo potencialni intervjuvanci sploh kakšne izkušnje s temo, ki jo proučujemo (Ambrož in Colarič-Jakše 2015, 117). Drugi izziv, s katerim sem se pri izvajanju ankete soočila pa so neodgovori. Zaradi relevantnosti sem upoštevala le tiste ankete, ki so bile izpolnjene v celoti.

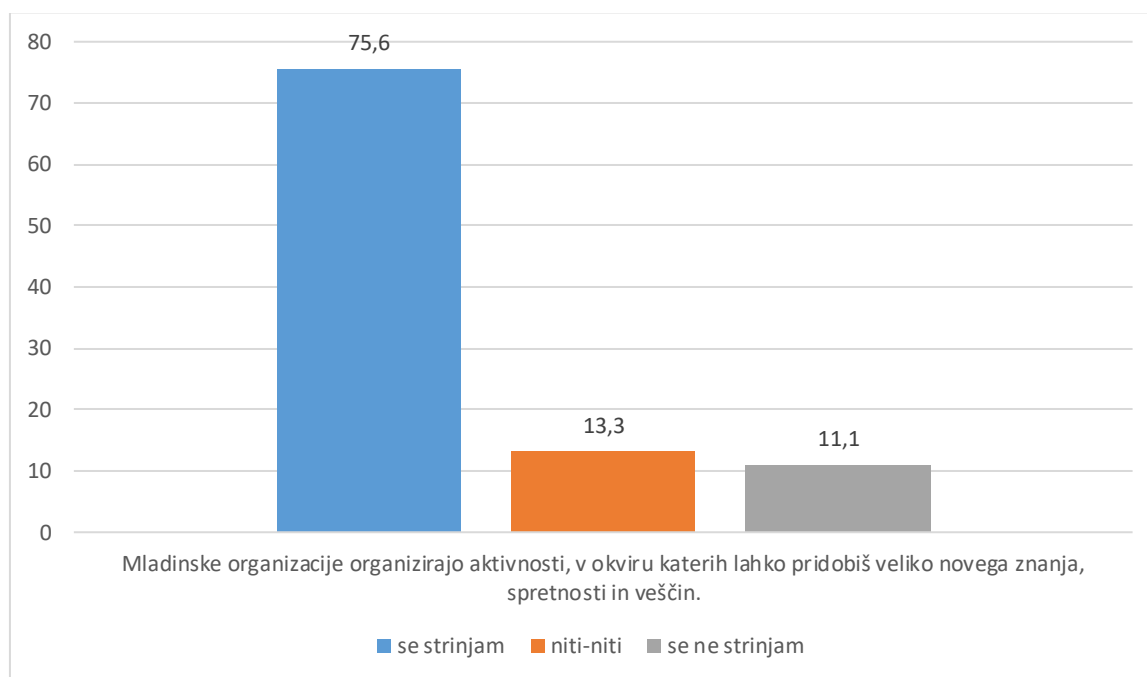
Anketa je bila opravljena v dveh delih glede na nacionalnost anketirancev. Od tega je bilo 82 (86,3 %) anketirancev državljanov Slovenije, 13 (13,7 %) anketirancev pa tujcev. Na podlagi tega bodo tudi rezultati predstavljeni v dveh ločenih delih, saj je za magistrsko delo bolj relevantno ugotavljanje dejanskega stanja v Sloveniji. Namen ankete je bil ugotoviti, v kolikšni meri se sodelujoči zavedajo pomena neformalnega izobraževanja ter neformalnih izkušenj.

Najprej se bom osredotočila na anketo, ki se nanaša le na slovenski del, tj. so jo izpolnili državljani Slovenije. Anketa je obsegala vprašanja, ki so obsegala seznanjenost z neformalnimi izkušnjami, vlogo mladinskih organizacij pri organiziranju in zagotavljanju neformalnega izobraževanja, vlogo relevantnih deležnikov pri priznavanju neformalnih izkušenj, vključenost v mladinske aktivnosti ter beleženje neformalnih izkušenj. Anketo je izpolnilo 82 anketirancev, od katerih je 39 % moških in 61 % žensk. 1 % anketirancev spada v starostno skupino do 14 let, 84 % anketirancev v starostno skupino od 15 do 29 let, 11 % anketirancev v starostno skupino od 30 do 44 let ter 4 % anketirancev v starostno skupino 45 let ali več. Po definiciji Urada RS za mladino (2016) se kot mlade tretira osebe ženskega in moškega spola, ki so stari od 15 do 29 let (v nadaljevanju: skupina mladih) in zato se bom bolj podrobno osredotočila na rezultate anketiranja te starostne skupine.

Največji odstotek v skupini mladih je bilo v času ankete šolajočih (65,2 %), sledijo pa jim aktivni (21,7 %). Najmanjši delež predstavljajo mladi, ki so neaktivni (1,4 %). V skupini mladih 81,2 % anketirancev ve, kaj so neformalne izkušnje, malce večji odstotek (84,4 %) pa je takih,

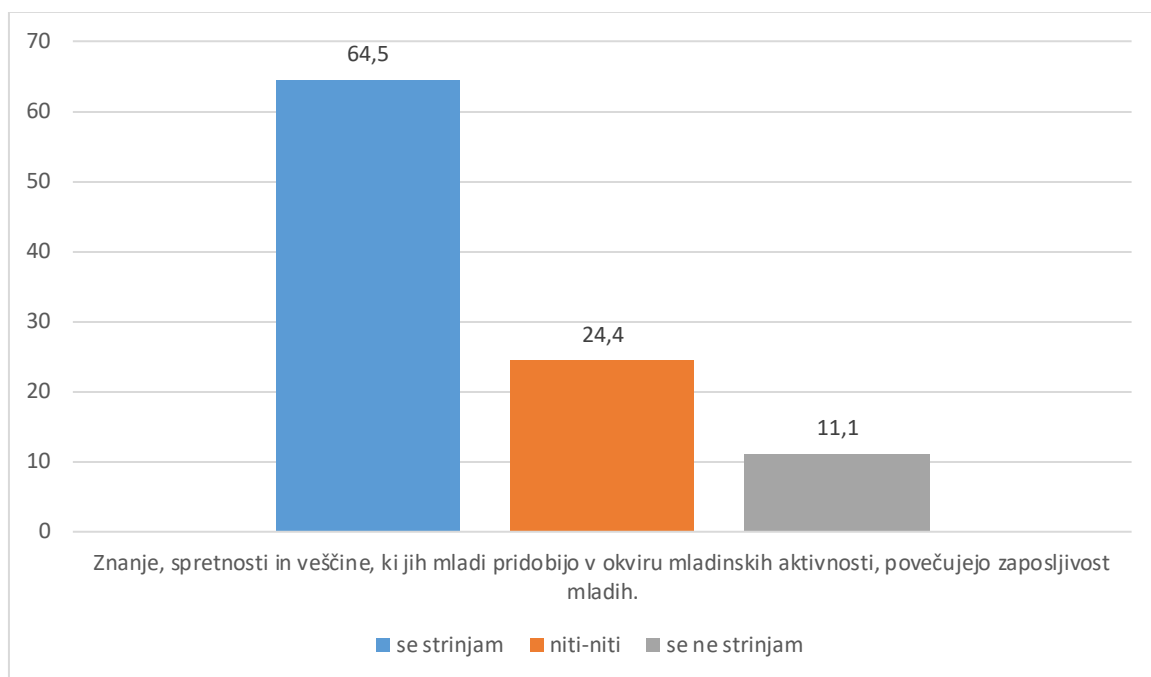
ki so se že udeležili mladinske aktivnosti. Iz tega lahko sklepamo, da 3,2 % mladih, ki so se udeležili mladinske aktivnosti, ni bilo seznanjenih s pomembnostjo neformalnega izobraževanja in izkušenj ali pa mladinskih aktivnosti ne dojemajo kot ustrezno okolje za izobraževanje. To potrjuje tudi podatek, da se 75,6 % anketirancev iz skupine mladih strinja s trditvijo, da mladinske organizacije organizirajo aktivnosti, v okviru katerih lahko pridobiš veliko novega znanja, spretnosti in veščin, pri čemer se jih 11,1 % s to trditvijo ne strinja (glej: Graf 4.1). Pri tem velja opozoriti, da pri deležu anketirancev iz skupine mladih, ki se z zgornjo trditvijo ne strinjajo, ne vemo, koliko je takšnih, ki dejansko menijo, da ne pridobijo novih znanj, spretnosti in veščin ter koliko je takšnih, ki novo pridobljenega znanja, spretnosti in veščin sploh ne prepoznajo.

Graf 4.1: Pridobljeno novo znanje, spretnosti in veščine

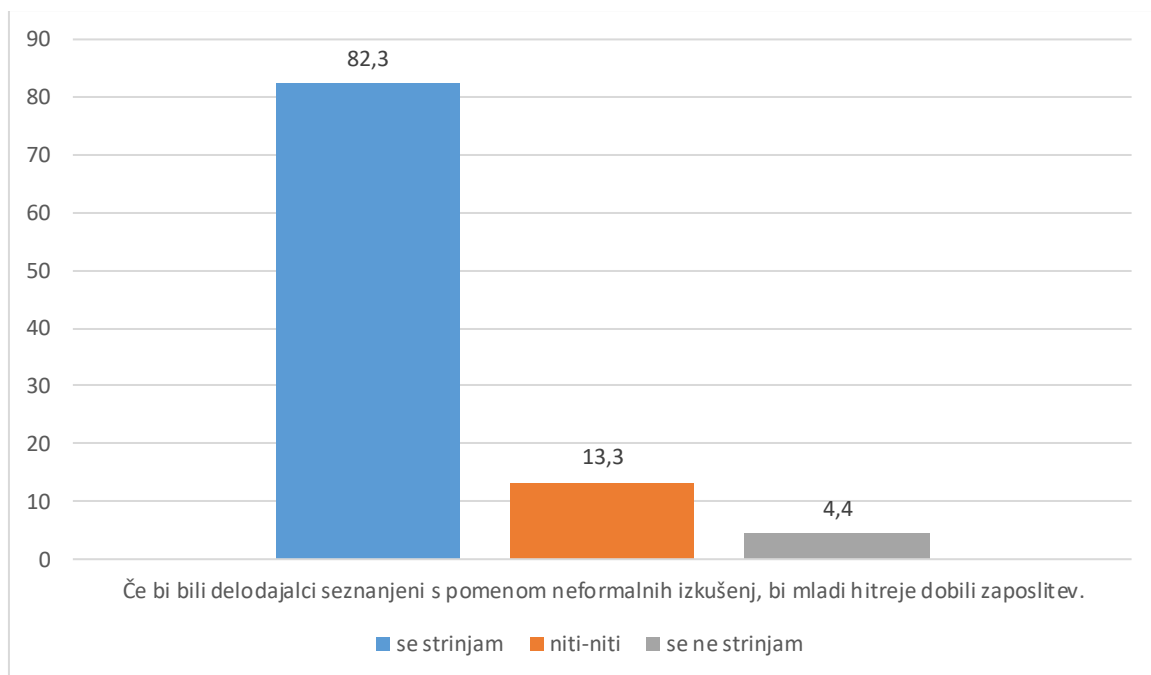


Enak odstotek anketirancev v skupini mladih, ki se z zgornjo trditvijo niso strinjali, se prav tako ne strinja s trditvijo, da znanje, spretnosti in veščine, ki jih mladi pridobijo v okviru mladinskih aktivnosti, povečujejo zaposljivost mladih. Manjši odstotek je tudi teh, ki se s to trditvijo strinjajo, večji pa je odstotek takih, ki nimajo točno izoblikovanega mnenja o tem (glej: Graf 4.2). To pomeni, da so mladi v določeni meri skeptični glede tega, v kolikšni meri so tovrstne izkušnje za njih »uporabne« v smislu kariernega kapitala, kar pa potrjuje tudi podatek, da kar 82,3 % anketirancev iz skupine mladih meni, da bi mladi hitreje dobili zaposlitev, če bi bili delodajalci seznanjeni s pomenom neformalnih izkušenj. Prav tako se v tem primeru zelo nizek odstotek (4,4 %) mladih s to trditvijo ne strinja (glej: Graf 4.3).

Graf 4.2: Vpliv neformalnih izkušenj na zaposljivost

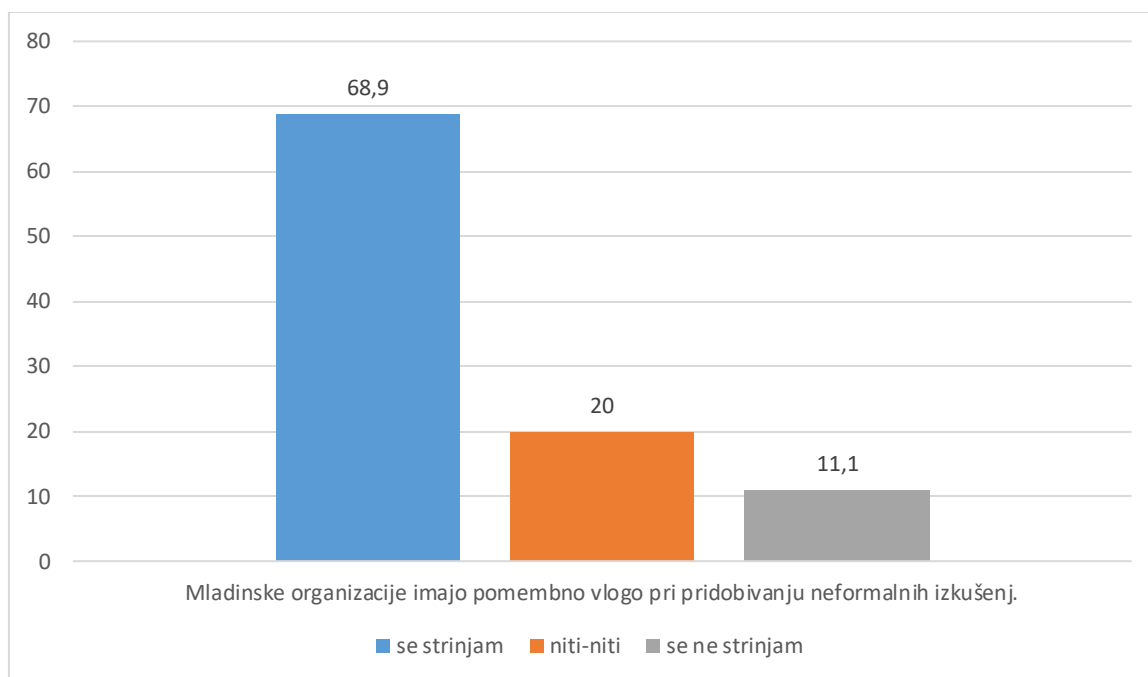


Graf 4.3: Seznanjenost delodajalcev s pomenom neformalnih izkušenj

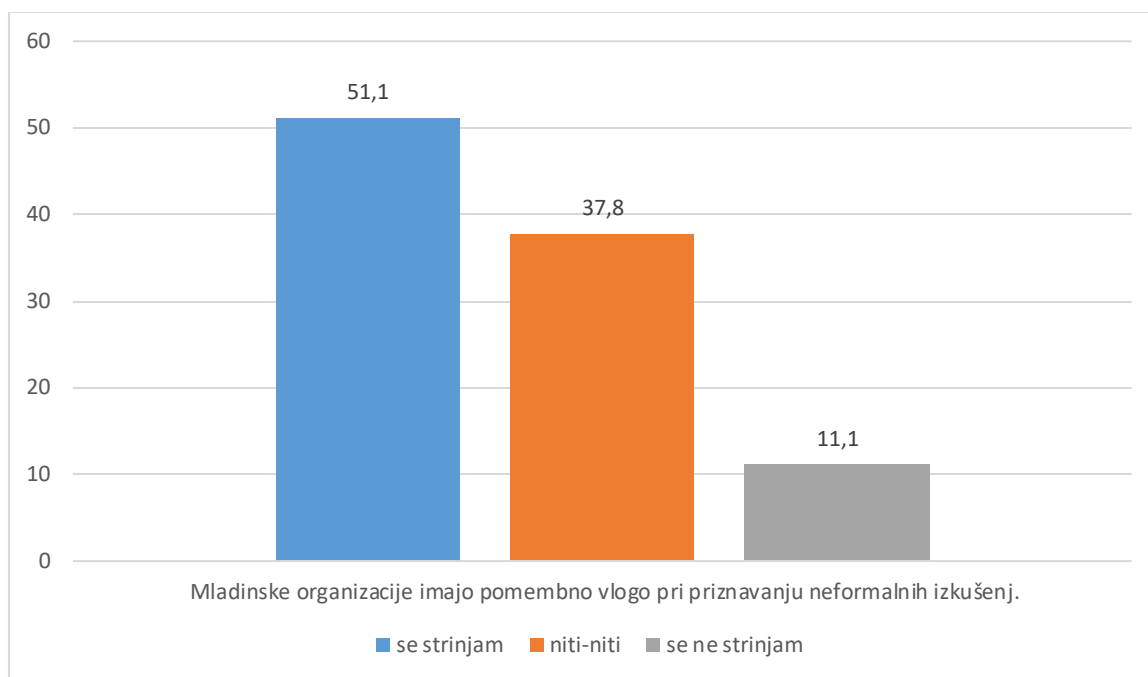


Nadalje so se vprašaja v anketi nanašala na to, kakšno vlogo imajo mladinske organizacije pri pridobivanju in priznavanju neformalnih izkušenj. Večji odstotek anketirancev iz skupine mladih meni, da imajo mladinske organizacije pomembno vlogo pri pridobivanju neformalnih izkušenj (68,9 %) v primerjavi s tistimi, ki menijo, da imajo mladinske organizacije pomembno vlogo pri priznavanju neformalnih izkušenj (51,1 %). Iz tega lahko sklepamo, da 17,8 % anketirancev iz skupine mladih bodisi mladinskih organizacij ne dojema kot dovolj relevantnega akterja na področju priznavanja neformalnih izkušenj, bodisi meni, da priznavanje neformalnih izkušenj s strani mladinskih organizacij nima večjega pomena oz. jim ne koristijo. 11,1 % vprašanih iz skupine mladih pa meni, da mladinske organizacije ne igrajo pomembne vloge tako pri pridobivanju kot tudi pri priznavanju neformalnih izkušenj (glej: Graf 4.4 in Graf 4.5).

Graf 4.4: Vloga mladinskih organizacij pri pridobivanju neformalnih izkušenj

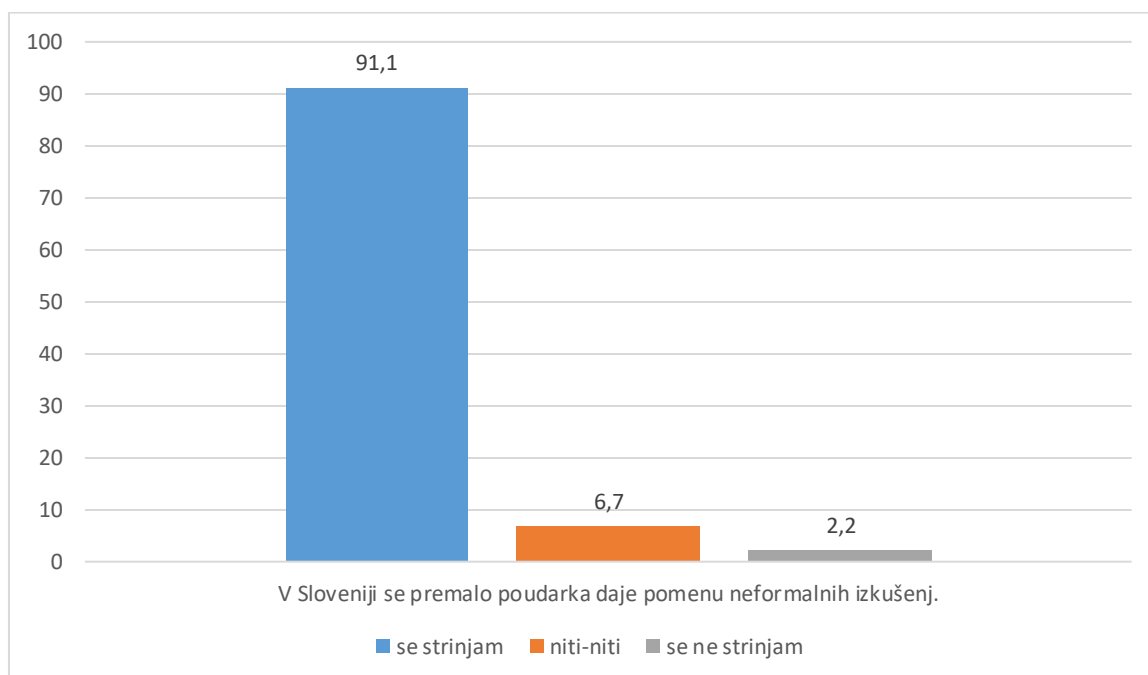


Graf 4.5: Vloga mladinskih organizacij pri priznavanju neformalnih izkušenj

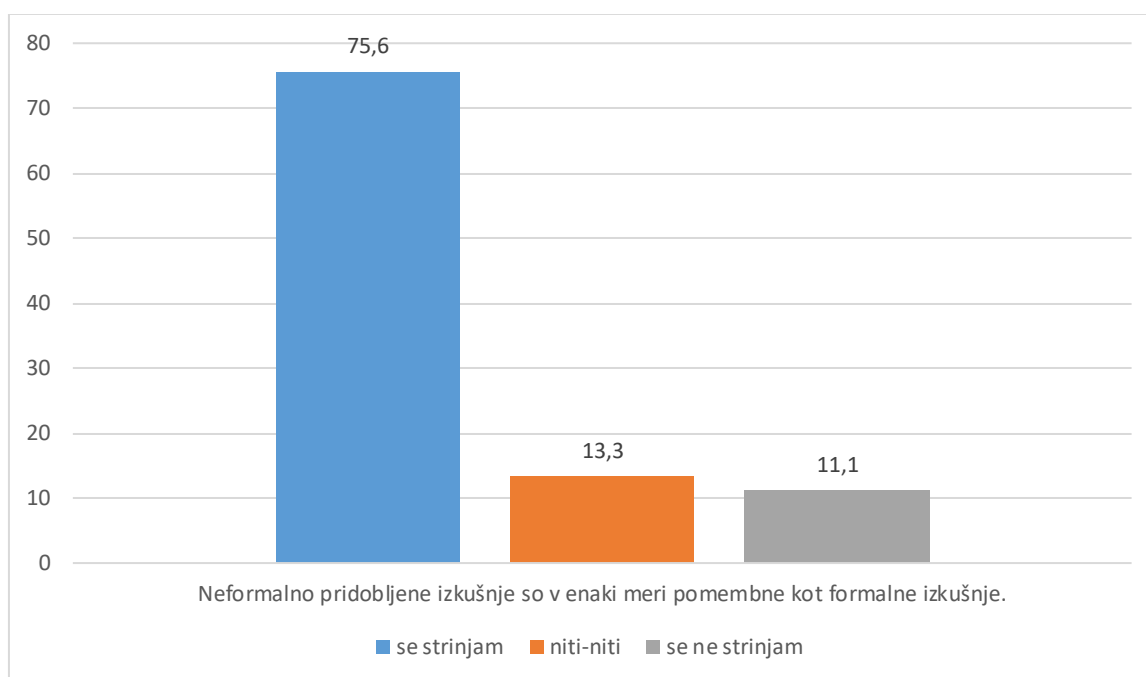


Zanimivo pa je, da se kar velik delež vprašanih iz skupine mladih strnja, da se v Sloveniji daje premalo poudarka na pomenu neformalnih izkušenj (91,1 %) ter da so neformalne izkušnje v enaki meri pomembne v primerjavi s formalnimi izkušnjami (75,6 %) (glej: Graf 4.6 in Graf 4.7).

Graf 4.6: Poudarek na pomenu neformalnih izkušenj



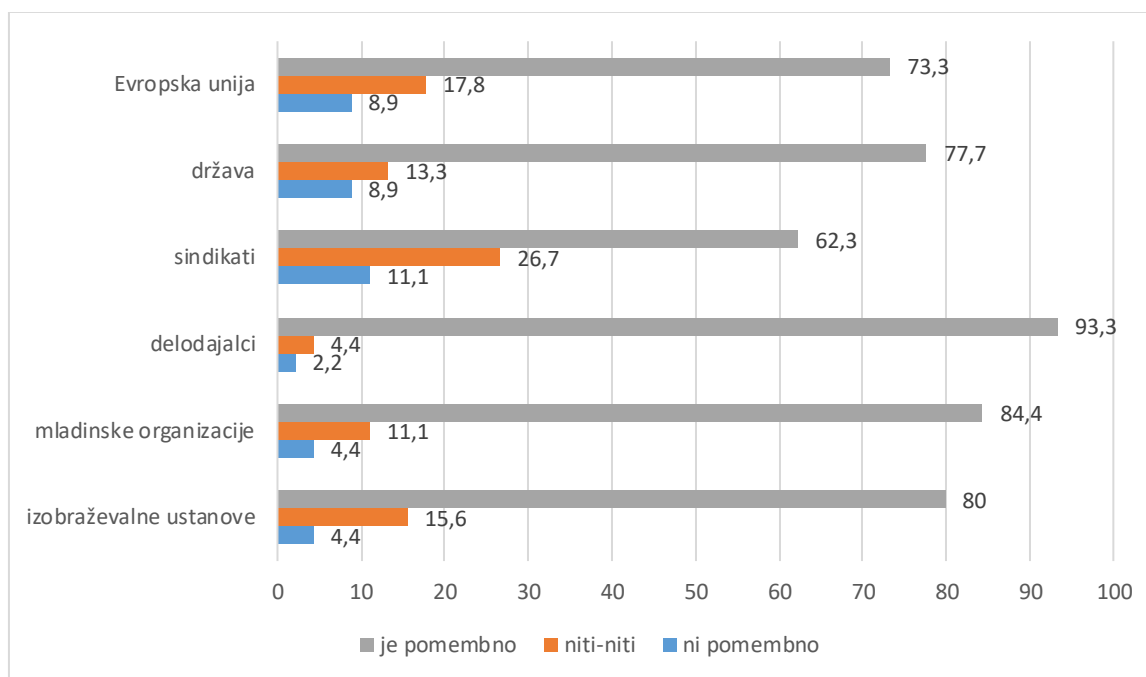
Graf 4.7: Pomen neformalnih in formalnih izkušenj



Javnopolitični igralci oziroma policy akterji so tisti akterji, ki sodelujejo v procesih oblikovanja in izvajanja javnih politik in skupaj tvorijo javnopolitično omrežje (Kustec Lipicer 2007, 88). Javnopolitično omrežje lahko opredelimo kot koncept, ki zajema odnose med državo in civilno družbo na eni strani ter predstavlja tudi proces delovanja javnih politik na drugi strani (Scharpf in drugi v Kustec Lipicer 2007, 89). Delovanja javnih politik se ne da razložiti z razumevanjem delovanja le centralnih igralcev, temveč so za razumevanje delovanja javnih politik pomembni številni različni javnopolitični igralci in odnosi med njimi. Policy akterji so medsebojno soodvisni, saj drug drugemu zagotavljajo vire, ki jih potrebujejo pri oblikovanju in izvajanju določene javne politike (Kustec Lipicer 2007, 90).

Tudi v našem primeru so v oblikovanje in izvajanje javne politike vključeni različni policy akterji, ki pomembno vplivajo na reševanje javnopolitičnega problema. Vprašani v skupini mladih pomembnost priznavanja neformalnih izkušenj s strani relevantnih policy akterjev dojemajo različno (glej: Graf 4.8).

Graf 4.8: Pomembnost priznavanja neformalnih izkušenj s strani policy akterjev

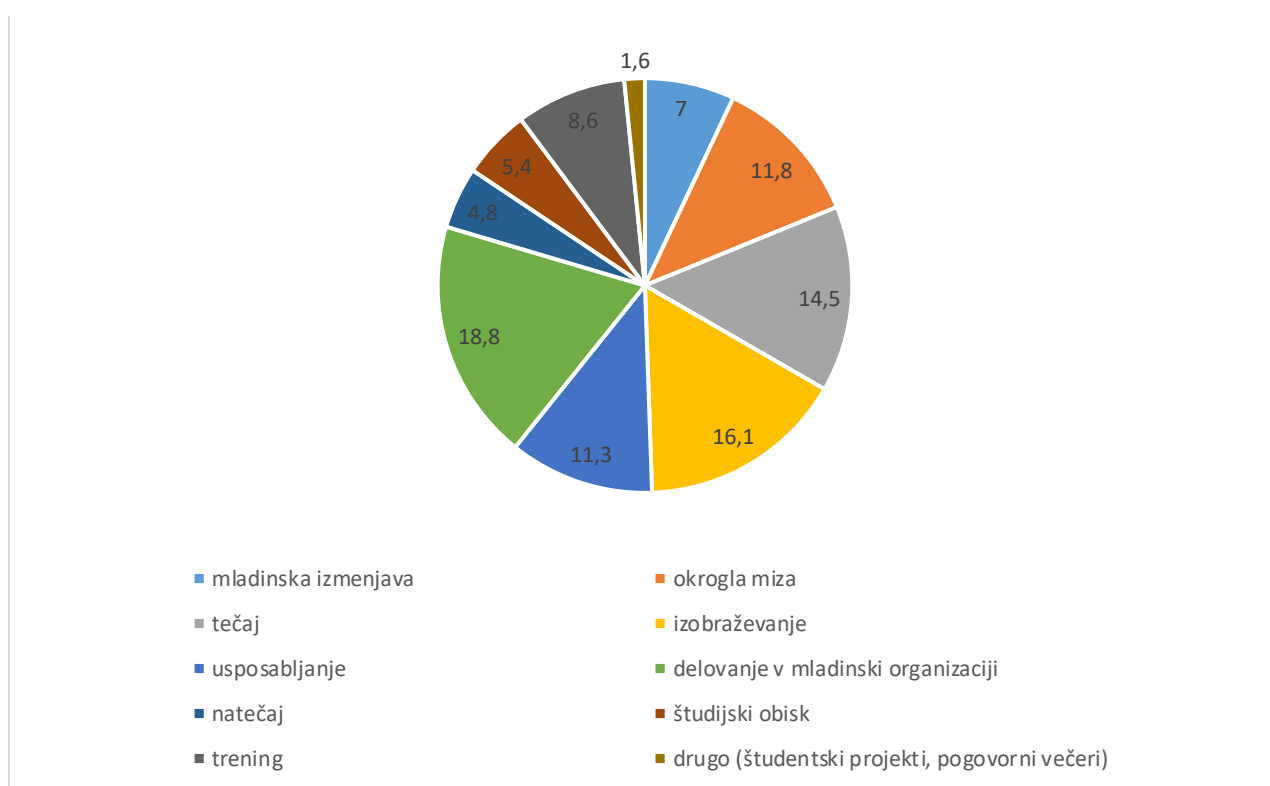


Iz grafa lahko razberemo, da anketirani v skupini mladih v največji meri (93,3 %) menijo, da je priznavanje neformalnih izkušenj pomembno s strani delodajalcev, na drugo mesto se uvršča pomembnost priznavanja neformalnih izkušenj s strani mladinskih organizacij (84,4 %). Hkrati tudi v zelo visokem odstotku menijo, da je pomembno priznavanje neformalnih izkušenj s strani izobraževalnih ustanov (80 %). Najmanjši pomen za anketirance iz skupine mladih pa imajo sindikati (62,3 %) in skladno s tem je tudi največji odstotek anketirancev iz skupine mladih mnenja, da priznavanje s strani sindikatov ni pomembno (11,1 %).

Nadalje so se vprašanja nanašala predvsem na mladinske aktivnosti. 84,4 % anketirancev iz skupine mladih se je že udeležilo mladinske aktivnosti, od tega jih je 47,4 % prejelo potrdilo za udeležbo v mladinski aktivnosti. Potrdila, ki jih izdajajo mladinske organizacije udeležencem njihovih aktivnosti, namreč večinoma vsebujejo tudi nabor znanj, ki so jih udeleženci aktivnosti osvojili v okviru te aktivnosti. Iz tega lahko sklepamo, da večina mladinskih organizacij, aktivnosti katerih so se udeležili vprašani, ne izdaja potrdila o udeležbi in posledično ne beležijo neformalnih izkušenj, kar je izredno slabo tako za promocijo priznavanja neformalnih izkušenj kot tudi za udeležence aktivnosti, kateri nikjer nimajo zabeleženo oziroma potrjeno, da so v okviru aktivnosti pridobili določena znanja, spretnosti in veščine. Tisti, ki pa so prejeli potrdilo o udeležbi, pa so prejeli slednja potrdila: Youthpass, potrdilo o udeležbi s strani organizatorja, Europass mobilnost, vpis v Nefiks. Vprašani so največkrat navedli Youthpass ter potrdilo o udeležbi s strani organizatorja. To nakazuje na to, da se mladinske organizacije zavedajo

pomena priznavanja neformalnih izkušenj in pomena beleženja le-teh in izdajajo razna potrdila o udeležbi tudi v primeru, ko aktivnosti financirajo iz lastnih sredstev. V primeru, ko organizacija pridobi finančna sredstva s strani Evropske unije v okviru programa Erasmus+ Mladi v akciji, pa udeleženci aktivnosti prejmejo Youthpass. Le 2 izmed vprašanih iz skupine mladih sta navedla, da sta prejela Nefiks potrdilo, čeprav jih je kar 34,2% pri odgovoru na vprašanje, katera orodja za beleženje poznajo, navedlo Nefiks. Vprašani iz skupine mladih so morali hkrati tudi navesti, v katerih mladinskih aktivnostih so sodelovali ne glede na to, ali so za to prejeli potrdilo o udeležbi ali ne (glej: Graf 4.9).

Graf 4.9: Sodelovanje v mladinskih aktivnostih

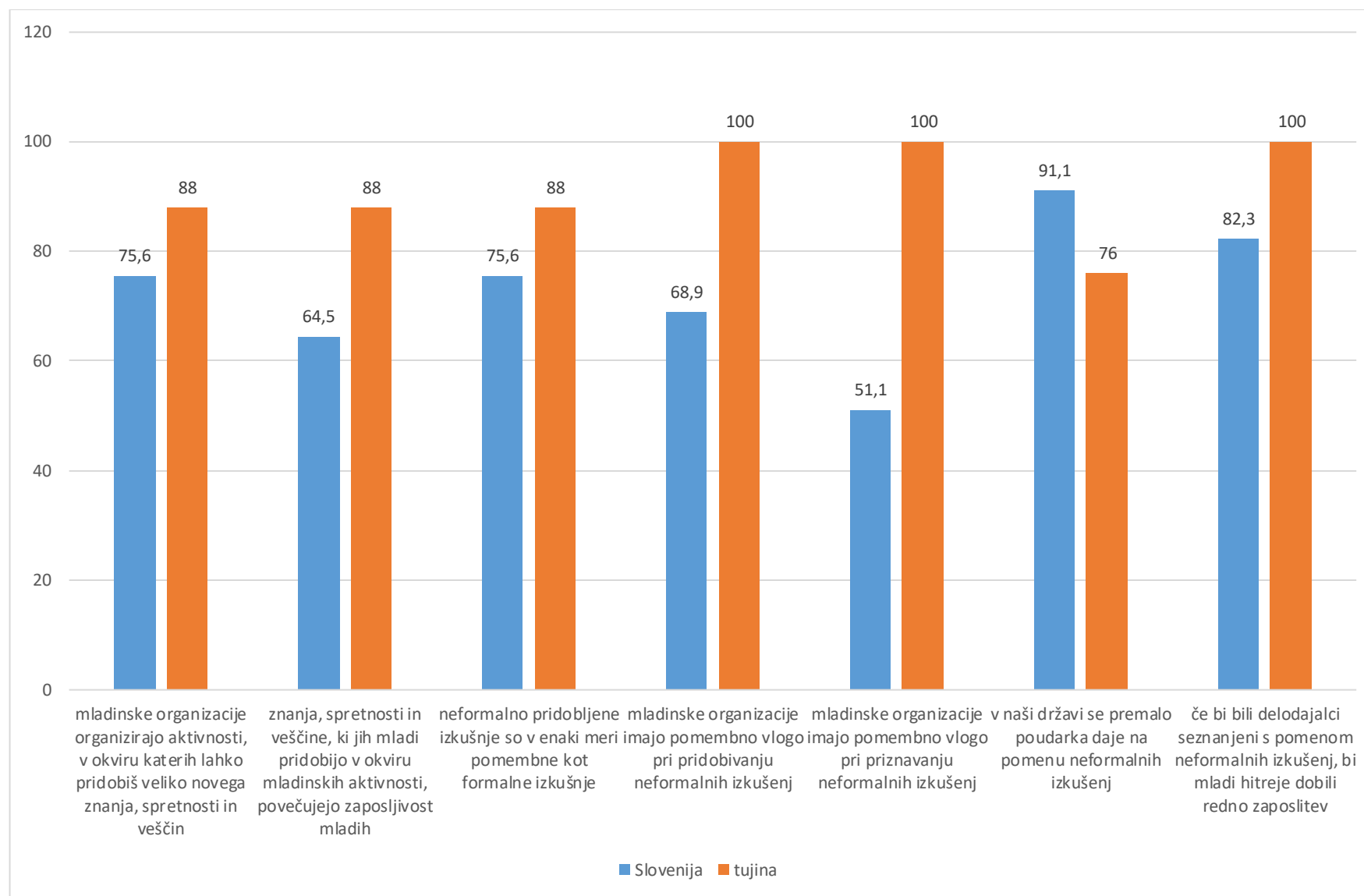


Na podlagi zgornjega grafa vidimo, da največji odstotek vprašanih iz skupine mladih deluje v mladinski organizaciji in s tem pridobiva neformalne izkušnje. Temu sledi udeležba na raznih izobraževanjih ter tečajih. Opazimo lahko tudi, da je bil sorazmerno nizek odstotek vprašanih iz skupine mladih udeleženih v mladinski izmenjavi.

Drugi del ankete pa je bil opravljen med mladimi tujci. Pri tem je potrebno opozoriti, da so vsi anketiranci bili vključeni v aktivnosti programa Erasmus+ Mladi v akciji in v tem primeru lahko sklepamo, da je njihovo zavedanje o pomenu priznavanja neformalnih izkušenj na visoki ravni. Vse anketirance lahko uvrstimo v starostno skupino od 15 do 29 let. Anketiranci so državljani

Litve, Nemčije, Španije, Romunije, Turčije, Portugalske, Poljske in Italije. Kar 85 % anketirancev je navedlo, da vedo, kaj so neformalne izkušnje, kar je le za 3,8 odstotne točke več kot v primeru slovenskih anketirancev v skupini mladih. Kar 88 % vprašanih se strinja s tem, da mladinske organizacije organizirajo aktivnosti, v okviru katerih lahko pridobiš novo znanje, spretnosti in veščine, 0 % pa je takšnih, ki se s to trditvijo ne strinjajo. Enak odstotek vprašanih se strinja, da tovrstna znanja, spretnosti in veščine povečujejo zaposljivost mladih, medtem ko v Sloveniji ta delež znaša le 64,5 %. Razlog za to je lahko bodisi večja seznanjenost delodajalcev v posameznih državah s pomenom neformalnih izkušenj, bodisi mladi znajo v večji meri prepoznati novo znanje, ki so ga pridobili v okviru neformalnega izobraževanja in ga posledično znajo bolje »unovčiti«. Vsi anketiranci pa so bili mnenja, da mladinske organizacije igrajo pomembno vlogo pri pridobivanju neformalnih izkušenj (v Sloveniji se s tem strinja 68,9 % vprašanih iz skupine mladih). Najverjetneje je razlog za takšen rezultat to, da so bili vsi anketiranci iz drugih držav udeleženi v programu mobilnosti, ki jih v posameznih državah članicah Evropske unije večinoma organizirajo mladinske organizacije, ki promovirajo pomen neformalnih izkušenj. Enako stanje se pojavi pri vlogi mladinskih organizacij pri priznavanju neformalnih izkušenj – 100 % vprašanih se strinja, da igrajo mladinske organizacije pomembno vlogo, medtem ko v Sloveniji tako meni le 51,1 % vprašanih iz skupine mladih. Prav tako pa se je Slovenija slabše odrezala pri vprašanju glede poudarjanja pomena neformalnih izkušenj v posamezni državi, saj v Sloveniji kar 91,1 % vprašanih iz skupine mladih meni, da je premalo poudarka na pomenu neformalnih izkušenj, medtem ko ima takšno mnenje v tujih državah 76 % vprašanih. Vsi vprašani tudi menijo, da bi mladi hitreje dobili redno zaposlitev, če bi se delodajalci zavedali pomena neformalnih izkušenj (v Sloveniji 82,3 %). V obeh primerih pa se vprašani podobno strinjajo, da so neformalne izkušnje enako pomembne kot formalne delovne izkušnje (v tujih državah 88 % , v Sloveniji 75,6 %).

Graf 4.10: Primerjava rezultatov med Slovenijo in tujimi državami



Pri vprašanju glede udeležbe v mladinskih aktivnostih je prav tako opaziti razhajanje med rezultati anketirancev iz Slovenije in rezultati ankete med tujimi anketiranci. V Sloveniji največ vprašanih iz skupine mladih aktivno deluje v mladinskih organizacijah in si na ta način pridobivajo neformalne izkušnje (18,8 %), medtem ko so se tuji anketiranci v največji meri udeležili mladinske izmenjave (36,4 %). V mladinskih organizacijah deluje 22,7 %, kar tudi sovпада z deležem vprašanih, ki so se udeležili usposabljanja. Najmanj vprašanih se je udeležilo študijskega obiska ter so bili udeleženi v Evropsko prostovoljsko službo (4,5 %). Vsi vprašani so za udeležbo v mladinskih aktivnostih prejeli Youthpass, kar nakazuje na mobilnost vprašanih, saj ob tem niso navedli nobenega drugega orodja za beleženje neformalnih izkušenj.

Poleg spletne ankete sem opravila tudi tri družboslovne intervjuje, s katerimi sem pridobila kvalitativne podatke o tem, kakšen odnos imajo izbrane mladinske organizacije do priznavanja neformalnih izkušenj ter kakšna je njihova vloga pri priznavanju neformalnih izkušenj v Sloveniji. Intervju sem opravila s predsednikom Mladinskega sveta Slovenije (Tin Kamp), ki predstavlja krovno mladinsko organizacijo v Sloveniji. Poleg tega sem intervju opravila tudi z direktorico Mreže MaMa (Maja Hostnik), ki združuje in zastopa organizacije, ki opravljajo dejavnost mladinskih centrov v Sloveniji. Nazadnje sem intervju opravila tudi z vodjo Odbora za izobraževanje Zveze študentskih klubov Slovenije (Patricija Premrov). Vse tri organizacije delujejo na nacionalni ravni. Zveza študentskih klubov Slovenije pa poleg tega, da deluje na nacionalni ravni, združuje tudi interese vseh študentskih klubov v Sloveniji, kar pomeni, da imajo stik tudi z lokalnim okoljem in pri obravnavi priznavanja neformalnih izkušenj upoštevajo tudi to. Na podlagi opravljenih intervjujev lahko zaključim, da vse tri mladinske organizacije kar precejšnjo mero svojega delovanja usmerjajo v prepoznavnost in priznavanje neformalnega izobraževanja na splošno, znotraj tega tudi neformalnih izkušenj. Organizirajo razne aktivnosti, svoje člane ozaveščajo ter se udeležujejo raznih nacionalnih in mednarodnih posvetov povezanih s to tematiko. Kljub temu, da so vse tri organizacije ekstremno pozitivno naravnane do priznavanja neformalnih izkušenj pa je bilo izpostavljenih kar nekaj možnih izboljšav na tem področju.

4.6 Analiza rezultatov

Na podlagi opravljenih anket ob podpori ostalih izbranih raziskovalnih metod in tehnik lahko zaključimo, da imajo mladinske organizacije v Sloveniji velik pomen pri pridobivanju, beleženju in tudi priznavanju neformalnih izkušenj. Tudi zavedanje mladih o pomembnosti neformalnih izkušenj in njihovega priznavanja je kar na visoki ravni, vendar pa je kljub temu kar nekaj prostora za izboljšanje stanja. Pri tem velja opozoriti, da zaradi že predstavljenih omejitev, vzorec ni reprezentativen, vendar pa nam rezultati opravljenih anket kljub temu lahko služijo kot ustrezno izhodišče za preverjanje zastavljenih hipotez ter za nadaljnje raziskovanje.

Prve hipoteze »Mladinske organizacije v Sloveniji so z vidika pridobivanja neformalnih izkušenj pomemben akter na polju priznavanja neformalnih izkušenj, saj posameznikom iz različnih okolij nudijo alternativno izobraževanje, ki je skladno z njihovimi potrebami in željami« lahko potrdimo le delno, saj na podlagi zbranih odgovorov ter opravljenih družboslovnih intervjujev ne moremo zagotovo trditi, da mladinske organizacije posameznikom iz različnih okolij nudijo alternativno izobraževanje, ki je skladno z njihovimi potrebami in željami. Mladinske organizacije pa so vsekakor ene izmed bolj aktivnih organizacij v Sloveniji, ki se zavzemajo za pridobivanje, beleženje in priznavanje neformalnih izkušenj ter so hkrati eden izmed primarnih izvajalcev neformalnega izobraževanja (Kampl 2015; Premrov 2015). Mladinske organizacije namreč mlade spodbujajo k beleženju neformalnih izkušenj, hkrati pa v mladinskih organizacijah poteka vsaj 80 % vseh oblik neformalnega izobraževanja (Hostnik 2015). Mladinske organizacije so pomemben akter na področju pridobivanja, beleženja in priznavanja neformalnih izkušenj in so hkrati tudi nosilec razvoja novih pristopov in metod v neformalnem izobraževanju in nenazadnje skrbijo tudi za izobraževanje izvajalcev neformalnega izobraževanja (Kampl 2015). Ker je na področju beleženja neformalnih izkušenj v Sloveniji kar nekaj mladinskih organizacij, ki beležijo neformalno pridobljene izkušnje, imajo mladinske organizacije pomembno vlogo tudi pri skrbi za prepoznavnost učinkov in pomena neformalnih izkušenj za mlade (prav tam).

V Sloveniji mladinske organizacije za beleženje učnih izidov v okviru aktivnosti, ki jih organizirajo, uporabljajo različna orodja, glede na to, za kakšne aktivnosti gre. V primeru, da se mladi udeležujejo mednarodnih aktivnosti, se njihovo znanje beleži z orodjem Youthpass, v primeru, da pa mladinska aktivnost poteka znotraj organizacije oz. ni mednarodne narave, pa se znanje udeležencev beleži s pomočjo orodja Nefiks ali pa s pomočjo potrdil, ki jih je oblikovala organizacija sama. Hipoteze »V tistih mladinskih organizacijah v Sloveniji, ki imajo

načrt pridobivanja, beleženja in vrednotenja neformalnih izkušenj, se udeleženci v večji meri zavedajo pomena neformalnih izkušenj, ki so jih v okviru te aktivnosti pridobili« ne moremo v celoti potrditi. Patricija Premrov (2015), vodja Odbora za izobraževanje na Zvezi študentskih klubov Slovenije meni, da je pri sistemu beleženja znanja »posamezniku točno predstavljeno kaj se bo naučil, kaj bo spoznal, katere kompetence bo pridobil. Pri izobraževanjih brez beleženja pridobljenih neformalnih izkušenj je posamezniku to zgolj orisano in ni tako izpostavljena pomembnost pridobljenih izkušenj«. Predsednik Mladinskega sveta Tin Kamp (2015) pravi, da imajo posamezniki pri učnem procesu zelo pomembno vlogo in v kolikor organizacija beleženja, pridobivanja in priznavanja neformalnih izkušenj ne izvaja načrtno, sploh ne moremo govoriti o neformalnem izobraževanju. Če v organizaciji obstaja načrtovanje vseh vidikov neformalnega izobraževanja, se posamezniki v večji meri zavedajo učinkov le-tega (prav tam). Prav tako pomembnost posameznika v ospredje postavlja Maja Hostnik (2015), direktorica Zavoda Mladinska mreža MaMa, ki meni, da je »beleženje in zavedanje zelo osebna stvar posameznika«. Prispevek mladinskih organizacij je sicer velik, vendar če posameznik ne čuti pomembnosti pridobivanja in beleženja, mu tudi trud mladinskih organizacij ne pomaga.

Osnova za družbeno priznavanje neformalnih izkušenj je, da je družba o samem pomenu neformalnih izkušenj dobro seznanjena. Ne samo mladinske organizacije, temveč vsi vpleteni akterji bi morali kar se da veliko pozornosti nameniti promociji neformalnega izobraževanja na sploh. S tem je tesno povezana tudi zavest delodajalcev o pomenu neformalnih izkušenj, čemur sledi tudi priznavanje le-teh z njihove strani. Hipotezo »Slovenske mladinske organizacije v nezadostni meri navezujejo stike z delodajalci, kar ima za posledico nepoznavanje mladinskega dela, priložnosti, ki jih mladinsko delo omogoča in nenazadnje tudi priznavanje neformalnih izkušenj s strani delodajalcev« lahko potrdimo le delno, saj ne moremo zagotovo trditi, da mladinske organizacije v Sloveniji nezadostno navezujejo stike z delodajalci. Mladinski svet Slovenije delodajalce namreč spodbuja, da kompetence, ki jih je posameznik pridobil izven polja neformalnega izobraževanja, priznavajo v enaki meri kot tiste, ki so bile pridobljene skozi formalne oblike (Kamp 2015). Razlog za to, da delodajalci neformalnih izkušenj ne prepoznajo pa je zagotovo tudi zmedenost, do katere prihaja zaradi neurejenosti na tem področju v Sloveniji (prav tam). Ne glede na to, pa sogovorniki trdijo (Premrov 2015; Hostnik 2015), da je zaznati napredek pri ozaveščenosti delodajalcev glede pomena neformalnih izkušenj. Vsekakor je potrebno opozoriti, da je priznavanje neformalnih izkušenj s strani delodajalcev v njihovi domeni, vendar pa je opaziti, da so tudi delodajalci bolj dovzetni do kadra, ki ima poleg

formalnega izobraževanja še dodatna znanja, ki jih je pridobil na različne načine (Hostnik 2015).

Napredek v Sloveniji je potreben na vseh ravneh: posamezniki, mladinske organizacije, delodajalci, država, sindikati, Evropska unija, izobraževalne institucije. Posamezniki bi morali biti v večji meri seznanjeni s pomenom neformalnih izkušenj, kar bi se odrazilo tudi v tem, da bi se novo pridobljenega znanja bolje zavedali, ga znali zabeležiti ter navsezadnje tudi »iztržiti«. Mladinske organizacije bi morale v večji meri delati na promociji pomena neformalnih izkušenj tako med posamezniki kot tudi med delodajalci. Delodajalci pa bi nadalje morali postati bolj odprti za prepoznavanje pomena neformalnih izkušenj. S tem bi posledično lahko izboljšali izobraženost in usposobljenost svojih zaposlenih na eni strani ter mladim omogočili, da lažje pridejo do prve zaposlitve na drugi strani.

Navsezadnje velja opozoriti, da bi bilo v Sloveniji potrebno bolj podrobno urediti priznavanje neformalnih izkušenj na področju sekundarnega izobraževanja (izvzeto je poklicno in strokovno izobraževanje, kjer je priznavanje neformalnih izkušenj dobro urejeno) ter na področju terciarnega izobraževanja.

5 SKLEP

Neformalno izobraževanje in z njim neformalne izkušnje v sodobni družbi dobivajo vedno večji pomen – tako politični kot tudi družbeni. Kljub temu stanje v Sloveniji še vedno ni zadovoljivo in prostora za napredek je veliko. Na neformalno izobraževanje je vplivalo kar nekaj teorij in na podlagi tega lahko izluščimo možnosti za izboljšanje stanja:

- potrebno je zagotoviti ustrezne okoliščine, v katerih se bo neformalno izobraževanje lahko razvilo do te mere, da bo postalo družbeno priznано in prepoznano,
- učni rezultati posameznika morajo biti priznani s strani relevantnih akterjev, ne glede na to kje in kdaj je posameznik to znanje pridobil,
- motivacijo posameznika, da se uči, je potrebno podpreti tudi z zunanjimi spodbudami, da ima njegovo učenje smisel in ima od učnih rezultatov določene koristi (tj. priznavanje učnih rezultatov s strani tistih, ki so zanj pomembni),
- potrebno je vzpostaviti povezavo med formalnim in neformalnim sistemom izobraževanja, pri čemer je potrebno biti pozoren na to, da se neformalno izobraževanje zaradi normativne ureditve ne formalizira.

Iz rezultatov lahko ugotovimo, da so mladinske organizacije na tem področju opravile kar nekaj dela, ki se odraža tudi v seznanjenosti mladih glede samega pomena neformalnih izkušenj in priznavanja le-teh. Mladinske organizacije mlade in zainteresirano javnost redno obveščajo o pomenu neformalnega izobraževanja s pisanjem strokovnih člankov, publikacij, organizirajo predavanja, delavnice itd. Vsekakor pa morajo mladinske organizacije v prihodnosti še kar nekaj postoriti na promociji pomena neformalnih izkušenj ter dvigniti zavedanje o pomembnosti pridobivanja, beleženja ter priznavanja neformalnih izkušenj. Delovanje in aktivnosti mladinskih organizacij se v celoti dotikajo področja neformalnega izobraževanja in posledično neformalnih izkušenj, kar pa seveda ne pomeni, da bi se morale osredotočati izključno le na to. Več kot potrebno je, da mladinske organizacije ob podpori ostalih relevantnih akterjev, predvsem pa države, vzpostavijo dialog z institucijami formalnega izobraževanja ter z delodajalci. Mladinske organizacije v Sloveniji danes razpolagajo z omejenimi kadrovskimi in finančnimi sredstvi, kar jim onemogoča, da bi v polni meri prispevale k ozaveščanju o pomenu neformalnih izkušenj. Na tej točki je pomembno, da vsi relevantni akterji pristopijo k reševanju tega javnopolitičnega problema in s svojimi sredstvi pripomorejo k izboljšanju trenutnega stanja ter posebno skrb namenijo promociji pomena neformalnih izkušenj, ne samo med mladimi, temveč v celotni družbi.

Kljub temu, da so v preteklosti mladinske organizacije aktivno sodelovale in še vedno sodelujejo pri reševanju dotičnega javnopolitičnega problema pa je opaziti, da se le-tega ne lotevajo dovolj sistematično. Nujno potrebno bi bilo opraviti širšo raziskavo, ki bi mladinskim organizacijam zagotovila konkretne rezultate o tem, kakšno je trenutno zavedanje in stanje priznavanja neformalnih izkušenj v Sloveniji. Namreč trenutno vsa predvidevanja o tem nimajo nobene podlage. Rezultate raziskave bi lahko uporabili tudi kot odlično izhodišče pri sodelovanju z ostalimi policy akterji in pri vzpostavitvi sistema priznavanja neformalnih izkušenj v Sloveniji.

Pri tem velja izpostaviti tudi pomanjkljivo normativno ureditev v Sloveniji, saj trenutno zakonska ureditev neformalnega izobraževanja ni zadostno urejena na področju splošnega sekundarnega in terciarnega izobraževanja, kar je indikator morebitnega pomanjkanja zavedanja o pomenu neformalnega izobraževanja in neformalnih izkušenj v sistemu formalnega izobraževanja. Poleg tega bi morali relevantni akterji aktivno začeti sodelovati pri pripravi nacionalne strategije priznavanja, kar je zapisano tudi v Evropskem zbiru.

Pomen neformalnih izkušenj je potrebno povečati na vseh ravneh, predvsem pa v sistemu formalnega izobraževanja ter na trgu delovne sile. Mladi imajo namreč največ »koristi« od priznavanja neformalnih izkušenj ravno pri potencialnih delodajalcih ter pri izobraževalnih institucijah, saj v primeru priznavanja neformalnih izkušenj direktno občutijo učinek le-tega (tj. pridobitev zaposlitve, hitrejše napredovanje tako v okviru zaposlitve kot tudi v okviru izobraževanja ter priznavanje študijskih obveznosti). Najmanjši pomen pri priznavanju neformalnih izkušenj mladi pripisujejo sindikatom, čeprav tudi njihova vloga pri tem ni zanemarljiva, saj sindikati v mnogih primerih s svojim delovanjem, mnenji in predlogi pomembno vplivajo na izvajanje določene javne politike. Ker pa se sindikati zavzemajo za pravice zaposlenih, bi moralo biti tudi priznavanje neformalnih izkušenj z vidika izboljševanja kariernega kapitala zaposlenih v njihovem interesu ter ena izmed prioritarnih tematik. Seveda pa pri tem ne smemo pozabljati odločilne vloge države ter Evropske unije. Pomembnost vloge države ter Evropske unije se najbolj konkretno pokaže pri sprejemanju pravnih dokumentov, ki to področje urejajo ter pri načrtovanju in izvajanju javne politike, ki zadeva priznavanje znanja, ki je bilo pridobljeno izven formalnega sistema izobraževanja. Pri tem pa velja poudariti, da se vloga države in Evropske unije v fazi legalizacije še zdaleč ne zaključijo. V sam proces izvajanja javne politike je nujno vključiti vse relevantne akterje, priznati pomembnost njihove vloge ter jim omogočiti ustrezna finančna in kadrovska sredstva za uspešno izvajanje javne politike. Civilnodružbeni akterji namreč vladnim akterjem s svojim sodelovanjem tako pri načrtovanju kot tudi pri izvajanju javne politike zagotavljajo še kako pomembne informacije, brez katerih je lahko javna politika obsojena tudi na propad. Tudi v našem primeru je sodelovanje med vsemi javnopolitičnimi akterji ključnega pomena, s čemer se zagotovi kvaliteten pretok informacij in izhodišče za uspešno izvajanje javne politike.

Ko govorimo o pomenu priznavanja neformalnih izkušenj pa velja izpostaviti predvsem to, da je družbeno priznavanje ključnega pomena – potrebno je povečati prepoznavnost in pomembnost neformalnih izkušenj na vseh ravneh. Gre za vzajemen odnos in pomembnost tesnega sodelovanja med vsemi relevantnimi akterji, pri čemer ima nezanemarljivo vlogo predvsem posameznik. S tem, ko se posameznik začne zavedati pomena svojega znanja, spretnosti in veščin, ne glede na to, kdaj in na kakšen način jih je pridobil, začne prispevati k razvoju koncepta vseživljenjskega učenja in posledično k razvoju družbe znanja.

6 LITERATURA

1. Ambrožič, Milan in Lea-Marija Colarič-Jakše. 2015. *Pogled raziskovalca: Načela, metode in prakse*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti.
2. Bjørnåvold, Jens. 2000. *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Dostopno prek: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447347.pdf> (1. februar 2015).
3. Cedefop. 2009. *European Guidelines For Validating Non-Formal and Informal Learning*. Luxembourg: Office For Official Publications of the European Communities.
4. Cedefop. 2014. *The Validation Challenge: How Close is Europe to Recognising All Learning?* Dostopno prek: http://www.cedefop.europa.eu/files/9092_en.pdf (21. julij 2016).
5. Center RS za poklicno izobraževanje. 2007. *Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja, Aktivnost OECD 2006-2007, Nacionalno poročilo za Slovenijo*. Dostopno prek: www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Novice/OECD_slo.pdf (1. marec 2014).
6. Colardyn, Danielle in Jens Bjørnåvold. 2005. *The Learning Continuity: European Inventory on Validating Non-Formal and Informal Learning: National Policies and Practices in Validating Non-Formal and Informal Learning*. Luxembourg: Office For Official Publications of the European Communities.
7. Council of the European Union. 2003. *Council Resolution of 19 December 2002 on the promotion of enhanced European cooperation in vocational education and training 2003/c 13/02*. Luxembourg: Official journal of the European Communities.
8. --- 2004. *Education in Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Joint Interim Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systemy in Europe*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52003DC0685> (13. julij 2016).
9. --- 2009. *Council Conclusions of 12 May 2009 On a Strategic Framework For European Cooperation in Education and Training ('ET 2020')*. Luxembourg: Official Journal of the European Union.
10. --- 2012. *Council Recommendation of 20 December 2012 on the Validation of Non-Formal and Informal Learning (2012/C 398/01)*. Bruselj: Official Journal of the European union.

11. Delors, Jacques. 1996. *Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
12. European Commission. 2002. *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf (13. julij 2016).
13. --- 2004. *Maastricht Communiqué on the future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf (14. julij 2016).
14. --- 2006. *The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training: Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, Convened in Helsinki on 5 December 2006 to Review the Priorities and Strategies of the Copenhagen Process*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_en.pdf (14. julij 2016).
15. --- 2008. *The Bordeaux Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, Meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to Review the Priorities and Strategies of the Copenhagen Process*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/bordeaux_en.pdf (21. julij 2016).
16. --- 2010a. *The Bruges Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the Period 2011-2020. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, Meeting in Bruges on 7 December 2010 to Review the Strategic Approach and Priorities of the Copenhagen Process for 2011-2020*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf (21. julij 2016).
17. --- 2010b. *Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (14. avgust 2016).

18. European Commission, Cedefop in ICF International. 2014. *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2014. Final Synthesis Report*. Dostopno prek: <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87244.pdf> (1. avgust 2016).
19. European Commission. 2016. *The History of European Cooperation in Education and Training: Europe in the Making, an example*. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.
20. Evropski svet. 2000. *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency Conclusions*. Dostopno prek: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (13. julij 2016).
21. Fink Hafner, Danica. 2007a. Znanost »o« javnih politikah in »za« javne politike . V *Uvod v analizo politik: teorije, koncepti, načela*, ur. Danica Fink Hafner, 9–30. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
22. --- 2007b. Oblikovanje in izbor alternativnih rešitev. V *Uvod v analizo politik: teorije, koncepti, načela*, ur. Danica Fink Hafner, 143–154. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
23. Fras, Nataša. 2002. *Neformalno izobraževanje mladih v mladinskih organizacijah: študija primera: projekt Mladinskega ceha, Nefiks: diplomsko delo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
24. Hostnik, Maja. 2015. Intervju z avtorjem. Ljubljana, 3. februar.
25. Hozjan, Dejan. 2010. *Sistemski vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Koper: Fakulteta za management Koper. Dostopno prek: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-090-1.pdf> (11. julij 2016).
26. Hrovatič, Danica. 2006. *Neformalno izobraževanje in vrednotenje znanja*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Dostopno prek: dk.fdv.uni-lj.si/delamag/mag_Hrovatic-Danica.PDF (6. januar 2015).
27. Ivanuš Germek, Milena, Branka Čagran in Lidija Sadek. 2009. *Didaktični pristopi pri poučevanju predmeta spoznavanje okolja v tretjem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/znanstvenaPorocila/03_09_didakticnipristopipripoucevanjupredmetaspoznavanjeokoljavirusvtrjetjemrazreduosnovnesole.pdf (27. april 2016).
28. Jelenc, Zoran. 1991. *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
29. --- 1992. *Neformalno izobraževanje odraslih v organizacijah*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

30. Jelenc, Zoran, Olga Drofenik in raziskovalne sodelavke. 1994. *Temeljno izobraževanje odraslih: Neformalno izobraževanje odraslih: raziskovalni poročili*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
31. Kampf, Tin. 2015. Intervju z avtorjem. Ljubljana, 17. februar.
32. Klanjšek, Rudi in Miran Lavrič. 2010. Zaposlovanje in podjetništvo. V *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji*, ur. Miran Lavrič, 125–176. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino.
33. Komisija Evropske skupnosti. 2000. *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Dostopno prek: <http://linux.acs.si/memorandum/html/> (13. julij 2016).
34. Kustec Lipicer, Simona. 2007. Javнопolitična omrežja. V *Uvod v analizo politik: teorije, koncepti, načela*, ur. Danica Fink Hafner, 87–102. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
35. Lajh, Damjan in Simona Kustec Lipicer. 2007. Proces oblikovanja dnevnega reda. V *Uvod v analizo politik: teorije, koncepti, načela*, ur. Danica Fink Hafner, 125–141. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
36. Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf (1. februar 2015).
37. --- 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Dostopno prek: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (14. avgust 2016).
38. Mladinski svet Slovenije. 2010. *Mladinsko organiziranje: Programski dokument Mladinskega sveta Slovenije*. Dostopno prek: http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/organiziranje_web.pdf (18. junij 2014).
39. --- 2012. *Statut Mladinskega sveta Slovenije*. Dostopno prek: http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/MSS-093-12_Z22_statut.pdf (30. januar 2015).
40. Murn, Karmen. 2010. *Mladinsko delo in mladinska politika na lokalni ravni*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino.
41. *Nacionalni program razvoja trga dela do leta 2006* (NPZapos). Ur. l. RS 92/01 (22. november 2001). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200192&stevilka=4597> (21. julij 2016).
42. *Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju*. Ur. l. RS 60/2010 (23. julij 2010). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2010-01-3343> (14. avgust 2016).
43. Premrov, Patricija. 2015. Intervju z avtorjem. Ljubljana, 15. marec.

44. Procaro, Giuseppe. 2012. *Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations in young people's employability*. Dostopno prek: http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/NFE_EXEC.pdf (18. junij 2014).
45. *Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013-2020* (ReNPIO13-20). Ur. l. RS 90/13 (24. oktober 2013). Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO97> (14. avgust 2016).
46. *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011-2020* (ReNPVŠ11-20). Ur. l. RS 41/2011 (30. maj 2011). Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71> (14. avgust 2016).
47. *Resolucija o Nacionalnem programu za mladino 2013-2022* (ReNPM13-22): Ur. l. RS 90/13 (24. oktober 2013). Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO93> (14. avgust 2016).
48. Statistični urad Republike Slovenije. 2016. *Diplomanti terciarnega izobraževanja po vrstah zaključenega izobraževanja, Slovenija, letno*. Dostopno prek: <http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp> (15. avgust 2016).
49. Svet Evropske unije. 2002. *Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning – Resolucija o vseživljenjskosti učenja*. 2002/c 163/01, sprejeta 9. julija 2002. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF> (13. julij 2016).
50. Šlander, Veronika in Mojca Demirtshyan. 2007. Politični okvir. V *Aktivnost OECD 2006-2007: Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja, nacionalno poročilo za Slovenijo*, Strokovna skupina OECD, 19–32. Dostopno prek: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Novice/OECD_slo.pdf (23. julij 2016).
51. Umek, Andrej. 2013. *Kriza človeških virov*. Dostopno prek: <http://m.delo.si/clanek/259505> (14. januar 2013).
52. Urad RS za mladino. 2014. *Mladinske organizacije*. Dostopno prek: www.ursm.gov.si/si/delovna_podrocja/mladinske_organizacije (12. januar 2015).
53. Vidmar, Tadej. 2006. Ali je zahteva po učenju, ki naj traja vse življenje, domislek sodobnosti? V *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj obveznost?*, ur. Janko Muršak in Tadej Vidmar, 33–62. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
54. --- 2013. Pomen neformalno pridobljenega znanja od antike do 16. stoletja. V *Neformalno učenje? Kaj pa je to?*, ur. Polona Kelava, 17–42. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek:

- http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_24_ISBN_978-961-270-175-8_SWF/ISBN_978-961-270-175-8.html (22. julij 2016).
55. Vlada RS. 2008. *Državni razvojni program za obdobje 2007-2013*. Dostopno prek: <http://www.sentjur.si/f/docs/Drzavni-programski-dokumenti/DRP2007-2013.pdf> (14. avgust 2016).
56. Vrečko Ilc, Blaž, Tomaž Pušnik in Marinko Banjac. 2016. *Vloga (priznavanja) neformalnega izobraževanja v evropskih integracijskih procesih*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
57. Weber, Blaž. 2012. *Priznavanje neformalno pridobljenega znanja: Pripomočki za izvajalce*. Ljubljana: Konzorcij šolskih centrov Slovenije.
58. Werquin, Patrick. 2010. *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Pariz: OECD.
59. Youth Forum Jeunesse. 2003. *Policy Paper on Youth Organisations as Non-Formal Educators – Recognising Our Work*. Dostopno prek: <http://www.youthforum.org/assets/2013/12/Policy-Paper-Role-of-NGO-0618-03.pdf> (1. marec 2014).
60. *Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-UPB1)*. Ur. l. RS 110/06 (29. september 2006). Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4962> (14. avgust 2016).
61. *Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (ZNPk-UPB2)*. Ur. l. RS 1/2007 (5. januar 2007). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0004> (14. avgust 2016).
62. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje ter izobraževanja (ZOFVI-UPB5)*. Ur. l. RS 16/07 (23. februar 2007). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0718> (14. avgust 2016).
63. *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)*. Ur. l. RS 79/2006 (27. julij 2006). Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325> (14. avgust 2016).
64. *Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7)*. Ur. l. RS 32/2012 (4. maj 2012). Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-1406> (14. avgust 2016).
65. *Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI)*. Ur. l. RS 86/04 in 100/13 (6. avgust 2004). Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4093> (21. julij 2016).

66. *Zakon o vrednotenju in priznavanju izobraževanja (ZVPI)*. Ur. l. RS 87/11, 97/11 in 109/12 (19. oktober 2011). Dostopno prek: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=105669> (14. avgust 2016).
67. Zavod RS za zaposlovanje. 2013. *Mladi in trg dela*. Dostopno prek: http://www.google.si/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ess.gov.si%2F_files%2F4809%2Fmladi_in_trg_dela.pdf&ei=9MKwUvufK4bbygPg8oCAAQ&usg=AFQjCNHDZotwOiD32xzBtkJ6dj3_eZXQuA&sig2=JdxKgEe7CjDxs4WxORLZ1Q&bvm=bv.58187178,d.bGQ (17. december 2013).
68. --- 2016. *Prijavljena prosta delovna mesta po področjih dejavnosti, 2005-2016*. Dostopno prek: http://www.ess.gov.si/_files/8137/Prosta_dela_2005_2016.xls (15. avgust 2016).
69. Žalec, Bojan. 2013. Neformalno učenje in dialog. V *Neformalno učenje? Kaj je to?*, ur. Polona Kelava, 71–102. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_24_ISBN_978-961-270-175-8_SWF/ISBN_978-961-270-175-8.html (22. julij 2016).
70. Žnidarič, Helena in Andrej Vuković, ur. 2008. *Priznavanje in potrjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Dostopno prek: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Potrjevanje_Neformalno%20znanje.pdf (11. julij 2016).
71. Žnidarič, Helena, Barbara Kunčič in Andrej Vuković. 2012. *Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Dostopno prek: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/zbornik_Zagotavljanje-kakovosti_5.pdf (11. julij 2016).