

# Elisabetta PERULLI

Darbuotojų mokymo plėtros institutas • Institute for the Development of Workers Training

## NEFORMALIOJO IR SAVAIMINIO MOKYMO SI PRIPAŽINIMAS: ATVIRAS IŠŠŪKIS

## RECOGNISING NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING: AN OPEN CHALLENGE

### SANTRAUKA

Mokymosi pasiekimų, įgytų ne formaliojo švietimo ribose (neformaliojo ir savaiminio mokymosi), visuomeninio ir institucinio pripažinimo ir įtvirtinimo perspektyva tampa vis akivaizdesnė ir patenka į politikų darbotvarkę ne tik Europoje, bet ir kitose ne Europos šalyse. Tačiau šia tema egzistuoja keletas atvirų probleminių institucinio ir techninio lygmenų klausimų. Šiame straipsnyje neketinama pateikti visus atsakymus į šiuos klausimus, ar pasiūlyti kokią nors teoriją. Tačiau jame bus pamėginta pateikti keletą apmąstymų ir pakalbėti apie atviras veikos kryptis ir kai kuriuos svarbius jų aspektus.

- KAS LAIKYTINA ir kas nėra laikytina neformaliojo ir savaiminio mokymosi?

- Dėl kokių priežasčių ir kokiais priemonėmis Europos šalys sprendžia formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi sąsajų problemą?

- KAIP praktiškai tobulinamas neformalus ir savaiminis mokymasis?

### PAGRINDINIŲ SĄVOKŲ APIBRĖŽIMAI

- „*Nebyliosios*“ ir *akivaizdžiosios žinios* – bendroji sąvoka patekusi iš skirtingų koncepcijų, kur individualizuojami du priešingi žinių, kuriomis dalijasi bendruomenė, aspektai:

### ABSTRACT

The social-institutional endorsement towards the perspective of recognising and enhancing learning acquired outside the formal education and training contexts (non-formal and informal learning), has been gaining strength and has entered policy agendas throughout Europe, but also in other major non-European countries. Nevertheless there are still several open issues on this topic both at an institutional and technical level. This paper does not intend to give answers or propose a theory. Instead, it will attempt to formulate some reflections and open work pathways on some basic aspects.

- WHAT IS - or isn't - non-formal/informal learning?

- FOR WHOM and with which tools are European countries dealing with the issue of the relationships between formal and non-formal/informal learning?

- HOW, in operational practice, is the enhancement of non-formal/informal learning dealt with?

### DEFINITIONS OF KEY WORDS

- *Tacit/codified knowledge* – a generic concept coming from different models which individuates two opposite aspects of knowledge shared in a community: the tacit one is a mix

„nebyliosios“ žinios yra kultūros, elgsenos ir papročių elementų derinys; akivaizdžiosios yra skelbiamos, saugomos ir perduodamos žinios.

- *Kompetentingumas* – individo ar organizacijos ypatybė priežastiniu ryšiu susijusi su efektyvia veikla specifiniame kontekste. Kompetencijos (kompetencijų) sąvoka pasitelkiama veiksmingesniu būdu paaiškinti abstrakčią kompetentingumo sąvoką, kad mokymosi ir ugdymo tikslais ji būtų tiksliau išmatuota ir smulkiai suskirstyta, į žinias, gebėjimus ir požiūrius
- *Mokymasis visą gyvenimą* – Europos švietimo strategijos pagrindinis principas. Jis apima bendrąjį tikslą užtikrinti mokymosi galimybes visą gyvenimą, siekiant išsaugoti darbingumą ir socialinę įtrauktį.
- *Mokymosi pasiekimų pripažinimas* – formalusis ir/ar oficialusis mokymosi patirties pripažinimo procesas, suteikiantis vertę jo pasiekimams nepaisant konteksto, kuriame jie buvo įgyti.
- *Neformalusis ir savaiminis mokymasis* – mokymasis, kuris vyksta ne tradicinėje formalioje aplinkoje, bet struktūriškai apibrėžtos veiklos metu, kuri tiesiogiai nėra susijusi su mokymusi, t. y. darbo vietoje (neformalusis) arba kasdieniame gyvenime (savaiminis).

## ĮVADAS

Pastaraisiais metais politikų ir institucijų spaudimas pripažinti ir įtvirtinti mokymąsi, įgytą už formaliojo švietimo ribų (neformaliojo ir savaiminio mokymosi būdais) nėra mažėja, bet tampa vis stipresnis. Mokslinio ir techninio lygmens debatai nesibaigia nuo 1990 m. Per pastaruosius dešimt metų jie pateko į politikų darbotvarkes visoje Europoje, į Europos Sąjungos dokumentus, taip pat apima daugumą ne Europos šalių.

of cultural, behavioural and custom elements; the codified is the declared, stored and transferable knowledge.

- *Competence* – it is an individual or organizational quality causally related to an effective performance within a specific context. The competency/ies is a term to treat the abstract concept of competence in a more operational way, more measurable and possible to be detailed, for learning/training purposes, into knowledge, abilities and attitudes.
- *Lifelong learning* – a guide principle of the European education and training strategies. It means the overall aim of extending the learning opportunities throughout everyone's life-cycle in order to keep employability and social inclusion.
- *Validation of learning achievements* – a process of formal and/or official recognition of a learning experience putting in value its outcomes regardless of the context it has been acquired.
- *Non formal/informal learning* – learning which takes place outside the formal traditional settings but within structured activities not explicitly aimed to learning i.e. workplace (non formal) or everyday life (informal).

## INTRODUCTION

The policy and institutions pressures towards the perspective of recognising and enhancing learning acquired outside the formal education and training contexts (non-formal and informal learning), has not been dropping during the last years; indeed, it has been gaining strength. The scientific and technical debate has been lively since the early 1990s, and in the last ten years it has entered policy agendas throughout Europe, in EU documents, but also in other major non-European countries.

Analizuojama tema remiasi keliomis pagrindinėmis ekonominėmis ir sociologinėmis nuostatomis, kurios galėtų būti nusakytos dviem punktais:

- Žinių ekonomikoje (OECD apibrėžimas) žmogiškojo kapitalo, kuriuo disponuoja kiekviena šalis, atsiradimas ir jo sustiprinimas, tampa strateginiu uždaviniu kovojant su nuolat stiprėjančia konkurencija globalioje rinkoje.

- Poreikiu užtikrinti mokymosi galimybes visą gyvenimą yra siekiama išlaikyti piliečius aktyvius ir darbingus, netgi tokioje kaitoje, kuri būdinga socialiniam ir darbiniam kontekstui. Dėl šios priežasties atskiri asmenys privalo turėti galimybę paversti kapitalu kiekvieną mokymosi patirtį plačiąja tų žodžių prasme.

Šios pagrindinės nuostatos ir su jomis susijusios svarbiausios sąvokos *globalizacija*, *žinių ekonomika* ir *mokymasis visą gyvenimą*, pastarąjį dešimtmetį randamos keliuose Europos Sąjungos dokumentuose<sup>1</sup> ir atitinkamai beveik visuose Europos švietimo sistemų reformų projektuose, taip pat ir italų.

<sup>1</sup> Galimybė identifikuoti, įvertinti ir pripažinti mokymąsi, įgytą bet kuriuo būdu abipusiu sutarimu, yra pagrindinė nuostata, užtikrinanti žmogaus mokymąsi visą gyvenimą, priimta Lisabonos Taryboje 2000 m. kovo mėnesį, pažymėta Europos Komisijos „Mokymosi visą gyvenimą memorandum“ 2000 m. spalio mėn. 30 d. ir pakartota keliose iniciatyvose per pastaruosius penkerius metus, t. y. Europos Komisijoje (2002a). Kopenhagos deklaracija: Europos Ministrų Tarybos profesinio rengimo deklaracija ir Europos Komisija, sušaukta 2002 m. lapkričio mėn. 29–30 d. dėl glaudesnio Europos bendradarbiavimo profesinio rengimo srityse. Prieiga per Internetą: [http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf) [cituota 7.2.2008]. Europos Komisija (2002b). Paverčiant Europos erdvę mokymosi visą gyvenimą realybe. Briuselis: Europos Komisija. (COM(2001) 678 final). Prieiga per Internetą: [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf) [cituota 29.1.2008]. Europos Komisija (2007a). Suaugusiųjų mokymosi veiksmų planas: visada tinkamas laikas mokytis. Briuselis: Europos Komisija. (COM(2007) 558 final). Prieiga per internetą: [http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf) [cituota 29.1.2008].

This topic is based on several basic assumptions of an economic and sociological nature, which may be roughly summarised in two points:

- In a “knowledge-based economy” (an OECD definition) the emergence, as well as the strengthening, of the real “human capital” that every country has, becomes strategic for tackling the increasingly strong competition of the global market;

- the need to extend the learning opportunities throughout the lifecycle is aimed to keep citizens active and employable, even in the extreme variability that characterises the social and occupational contexts. This entails ensuring that individuals have the opportunity to capitalise every learning experience, in the broad sense.

These basic assumptions, as well as the related key concepts of “globalisation”, “knowledge-based economy” and “lifelong learning”, appear in several Community documents<sup>1</sup> of the past ten years and, in parallel, in the reform schemes of almost all the European education and training systems, including the Italian one.

<sup>1</sup> The opportunity to identify, evaluate, and recognise learning acquired in any manner is by mutual consent the key assumption for ensuring lifelong learning throughout the person’s lifecycle, as aspired by the Council of Lisbon of March 2000, stressed in the European Commission’s “Memorandum on Lifelong Learning” of 30 October 2000, and relaunched in several initiatives over the past five years i.e. European Commission (2002a). Copenhagen declaration: 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. Available from Internet: [http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf) [cited 7.2.2008]. European Commission (2002b). Making a European area of lifelong learning a reality. Brussels: European Commission. (COM(2001) 678 final). Available from Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf) [cited 29.1.2008]. European Commission (2007a). Action plan on adult learning: it is always a good time to learn. Brussels: European Commission. (COM(2007) 558 final). Available from Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf) [cited 29.1.2008].

Pavyzdžiui, „Mokymosi visą gyvenimą memorandume“ (2000, spalio), kur pateikiamos šešios pagrindinės idėjos, deklaruojami ir šie principai.

4-OJI GAIRĖ: MOKYMOSI ĮVERTINIMAS

**Tikslas: Gerokai patobulinti dalyvavimo mokymosi procese ir jo rezultatų supratimo ir įvertinimo būdus, ypač neformaliojo ir savaiminio mokymosi.** Žinių ekonomikoje žmoniškųjų išteklių tobulinimas ir visavertis naudojimas yra lemiamas konkurencingumo palaikymo faktorius. Šiame kontekste diplomai, sertifikatai ir kvalifikacijos yra svarbūs veiksniai darbdaviams ir atskiriems asmenims tiek darbo rinkoje, tiek įmonėje. Kylantis kvalifikuoto darbo poreikis ir auganti konkurencija tarp asmenų siekiant gauti ir išlaikyti darbą sąlygoja **daug didesnę nei anksčiau pripažinto mokymosi poreikį.** Kaip geriausiai modernizuoti įvairių šalių sertifikavimo sistemas ir jų funkcionavimą naujomis ekonominėmis ir socialinėmis sąlygomis, tampa svarbiu politiniu ir profesiniu klausimu visose Europos Sąjungos dalyse.

Neabejotinai sutariama, kad šioje srityje reikia nuveikti gerokai daugiau dėl platesnių visuomenės ir darbo rinkos segmentų. Aiškus pripažinimas bet kuria forma yra efektyvi motyvavimo priemonė „netradiciniams besimokantiejiems“, taip pat ir tiems, kurie nebuvo aktyvi darbo jėga dėl nedarbo, šeimyninių įsipareigojimų ar ligos. Naujoviškos neformaliojo mokymosi sertifikavimo formos taip pat yra svarbios plečiant pripažinimo spektrą apskritai, nepaisant kokio tipo besimokantieji yra šalia.

Minėtame memorandume pateikiami tokie aptariamų sąvokų apibrėžimai:

- *Formalusis mokymasis* vyksta švietimo institucijose, jis įteisinamas sertifikatų ir kvalifikacijų suteikimo formomis.
- *Neformalusis mokymasis* yra lygiagretus vyraujančioms švietimo sistemoms ir gali būti teikiamas struktūriškai apibrėžtos veiklos darbo vietoje metu, kultūros ar sporto organizacijose, asociacijose ir t. t.

For example, the Memorandum on Lifelong Learning (October 2000) between its six key messages states the following principles.

KEY MESSAGE 4: VALUING LEARNING

**Objective: Significantly improve the ways in which learning participation and outcomes are understood and appreciated, particularly non-formal and informal learning.**

In the knowledge economy, developing and using human resources to the full is a decisive factor in maintaining competitiveness. In this context, diplomas, certificates and qualifications are an important reference point for employers and individuals alike on the labour market and in the enterprise. The rising demand for qualified labour by employers and increased competition between individuals to gain and keep employment is leading to **much higher demand for recognised learning than ever before.** How best to modernise national certification systems and practices for new economic and social conditions has become an important policy and professional issue in all parts of the Union.

There is broad consensus, however, that we need to do much more in this area for the benefit of much wider segments of the population and the labour market. Explicit recognition – in whatever form – is an effective means to motivate ‘non-traditional learners’ as well as those who have not been active in the labour force for some time due to unemployment, family responsibilities or illness. Innovative forms of certification for non-formal learning are also important for widening the recognition spectrum altogether, regardless of the type of learner at hand.

Within the same Memorandum, the following distinction is proposed:

- *Formal learning* takes place in education and training institutions, leading to recognised certificates and qualifications;
- *Non-formal learning* takes place alongside the mainstream systems of education and training and may be provided through structured activities at the workplace, cultural or sports organisations, associations, etc.;

- *Savaiminis mokymasis* yra natūralus kasdienio gyvenimo palydovas ir gali būti nelaikomas mokymusi net pačių besimokančiųjų.

Nepaisant išaugusių socialinių reikalavimų ir visuomenės poreikių, vis dar esama gana toli nuo standartinės teorijos ar praktinės veiklos plano, siejančio šių skirtingų tipų mokymąsi.

Esama padėtis galėtų būti apmąstyta, grįžtant prie pradinių taškų ir prielaidų, apimančių pirminę šių kilusių debatų Europoje bazę.

Kokia yra iki šiol atkakliai vykdyto ES kreipimosi į ES šalis nares prasmė, kad piliečiams būtų suteikta galimybė oficialiai konstatuoti apie vadinamąjį kompetencijų įgijimą neformalioju ir savaiminiu būdu? Tad kodėl vis dėlto tebėra sunku pradėti skleisti šią praktiką ir realiai įvertinti šios rūšies mokymąsi? Kokie iššūkiai slypi atliekant šio pobūdžio veiksmus, kurie atrodo esantys iš esmės techniniai? Kyla daugybė su šia problema susijusių klausimų. Straipsnyje neketinama pateikti visus atsakymus, ar pasiūlyti teorijos. Jame bus bandoma pasidalyti kai kuriais apmąstymais ir suformuluoti atviras veiklos kryptis trims šios problemos aspektams:

1. KAS LAIKYTINA ir kas nėra laikytina neformalioju ir savaiminiu mokymusi?

2. Dėl kokių priežasčių ir kokiomis priemonėmis Europos šalys sprendžia formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi sąsajų problemą?

3. KAIP praktiškai skatinamas neformalus ir savaiminis mokymasis?

Šio tikslo bus siekiama, pateikiant kompiacinės ir lyginamosios literatūros šaltinių ir tam tikrų su tuo susijusių institucinių nuostatų Italijoje analizę. Siekiant numatyti ateities tyrimų perspektyvas, dėmesys bus sutelktas į kai kuriuos diskusijų elementus.

- *Informal learning* is a natural accompaniment to everyday life and may well not be recognised as learning even by individuals themselves.

In spite of increasing social demand and societal needs, we are still a long way from either a standard theory or a practical policy on linking these different types of learning.

Maybe we can reflect on this situation going back to some starting points and premises that represent the original basis of this emerging European debate.

What is the sense of the appeal being made for so long and so insistently by the EU to Member States so citizens are given the opportunity to officially state the possession of so-called non-formal and informal competencies? And why is it nonetheless still so difficult today to launch and disseminate these practices as well as to give real value to this kind of learning? What challenges are really hidden behind this operation, which apparently seems to be only technical? There are numerous questions about this issue. This paper does not intend to give answers or propose a theory. Instead, it will attempt to formulate some reflections and open work pathways on three aspects of the problem:

1. WHAT IS - or isn't - non-formal/informal learning?

2. FOR WHOM and with which tools are European countries dealing with the issue of the relationships between formal and non-formal/informal learning?

3. HOW, in operational practice, is the enhancement of non-formal/informal learning dealt with?

This purpose will be aimed by a compilation and comparative analysis of some literature sources and of some pertinent institutional provision adopted in Italy. Moreover some elements of the debate will be focused in order to give some further research perspectives.

## 1 KAS LAIKYTINA IR KAS NĖRA LAIKYTINA NEFORMALIUOJU IR SAVAIMINIŲ MOKYMŲ?

Europos Komisijos memorandume vartojama terminologija iš pradžių gali priminti paviršutinišką interpretaciją, tačiau ji turėtų įkvėpti analizuoti problemą atsižvelgiant į visą jos kompleksumą. Sąvokos „neformalusis“ ir „savaiminis“ iš tiesų atkeliavo iš daugybės studijų ir atvejų tyrimų, atliktų ir įtvirtintų Europos profesinio rengimo plėtros centro (CEDEFOP) nuo 1990 m. Jos greičiausiai buvo pasirinktos kaip tautologiniai pasakymai vietoj aiškesnių ir specifikesnių žodžių. Be to, buvo siekiama rasti šių sąvokų atitikmenis įvairiose Europos Sąjungos kalbose (tokiu pačiu būdu buvo pasirinkta sąvoka „mokymosi rezultatai“ (angl. *learning outcomes*) Europos kvalifikacijų sąrangos (EKS<sup>2</sup>) rekomendacijoje).

Kalbant apie NEformalųjį ir SAVAIMINIŲ mokymąsi šiai sąvokai, be jokios abejonės, priskiriama (formalumo) *trūkumo* požymis ar netgi *priešingybė* (formalumui), pagal kurį apibūdinamas šis mokymosi būdas. Tarsi būtų sakoma: tai mokymosi būdas, nepasižymintis formalumu arba priešingybė formalumui.

Galimybė pripažinti, sertifikuoti ar patvirtinti šio mokymosi pasiekimus gali reikšti mėginimą *pridėti* ar *papildyti* prie pripažįstamo mokymosi kategorijos tam tikras kitokias žinias, kurios atsiranda tarsi „piktžolė kultivuojamame lauke“ ir kuriai reikėtų rasti teisėtą vietą sistemoje.

Neformalusis ir savaiminis mokymasis kaip toks yra didelė vertybė atsižvelgiant ne tik į svarbiausius Europos institucijų priimtus dokumentus (ES Taryba, 2004), bet

<sup>2</sup> „Europos Parlamento ir Europos Tarybos rekomendacija dėl Europos kvalifikacijos sąrangos, skatinančios mokymąsi visą gyvenimą įgyvendinimą“ Briuselis, 2008 m. sausio 29 d.

## 1 WHAT IS - OR ISN'T - NON-FORMAL/ INFORMAL LEARNING?

The terminology employed by the European Commission in the Memorandum which may, initially, prompt a superficial interpretation, should instead, inspire a consideration of the issue in all its multi-dimensional complexity. The terms “non-formal” and “informal” certainly came from a number of studies and analyses conducted and enhanced by CEDEFOP since the early 1990s and probably were chosen, as a kind of tautological and self-referred word, instead of more clear and specific terms, also to ensure translatability into the various languages of the European Union (the same happened concerning the choice of the term “learning outcomes” in the EQF<sup>2</sup> Recommendation).

Actually, speaking about NON-formal or IN-formal learning inevitably focuses the concept on the attribute of *lack* (of formality) or even of *opposite* (to formality), which characterises this type of learning. It would be like saying: it is a type of learning that has no formality or that it is the opposite of formality.

Being able to recognise, certify or validate the achievements of this kind of learning may thus imply an attempt to *add*, or *annex*, to the category of recognisable learning, some different knowledge which seems like a ‘weed in a cultivated field’ and for which it is necessary to find a legitimacy.

By the way the non formal and informal learning is supposed to have a relevant value itself on one hand according by the main Documents adopted by the European Institutions themselves consider in their statements (Council Of The European Union, 2004), and on the other hand according to a number of studies and researches dealing to the

<sup>2</sup> “Recommendation of the European parliament and of the council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning” Brussels 29 January 2008.

ir nemažą kiekį studijų ir tyrimų, susijusių su darbo vieta ir mokymosi bendrijomis (Wenger, 1998). Šioms nuostatomis pritaria daugelis švietimo sistemos ekspertų ir specialistų, kurie tyrinėja, kiek neformalusis ir savaiminis mokymasis bei įgytos kompetencijos yra svarbus individų mokymosi patirties ir kultūros komponentas tikrąja tų žodžių prasme. Tai ypač vertingas visos bendruomenės turtas.

Taigi švietimo sistemos požiūriu šio tipo mokymasis reiškia ne tik naujos „teritorijos“ *įsiliejimą*, bet ir radikaliai keitusį požiūrį į:

- „žinių“ įvardijimo kategorijas;
- sąvokos „kompetentingumas“ (angl. *competence*) daugialypumą, ypač suvokiamą švietimo sistemos požiūriu kaip „specialią kalbą“, padedančią apibrėžti ir sisteminti mokymosi rezultatus;
- švietimo sistemos įgaliojimų ir išipareigojimų interpretavimą ir jų veikimo apimtį.

Prieš pradėdami analizuoti jau minėtus labai svarbius aspektus, pamėginkime reformuluoti pagrindines sąvokas, apimančias svarstomas problemas, tam, kad būtų pasiekti šios diskusijos tikslai. Buvo pamėginta svarstomos problemos terminologijai, kuri buvo visiškai sukoncentruota į mokymosi kontekstą (formalusis = mokykla, neformalusis = darbas, savaiminis = kasdienis gyvenimas), suteikti kitą požiūrio tašką, kur būtų remiamasi mokymosi proceso pasiekimais, t. y sąvoka „kompetentingumas“.

Sąveikos tyrimuose kompetentingumo sąvokos tradicija buvo pradėta plėtoti nuo 80-ųjų pradžios, tačiau ko gero, vis dar sutinkama šiandien, perkeliant šią temą, atsiradusią vadybos tyrimų kontekste, į refleksijos lygmenį, kuris naudingas profesinio rengimo ir aukštojo mokslo sistemoms. Remiantis tuo galima teigti, kad kompe-

workplace and community learning (Wenger, 1998) These assumptions could be also agreed by most training and learning system experts and professionals when they observe how much the non-formal and informal learning, as well as the related competencies acquired, are an important component of the individuals learning experience and culture, in the highest sense. They are thus an extremely valuable asset for the entire community.

By the education and training systems point of view, this kind of learning thus means not only *annexing* a new ‘territory’, but acknowledging a radical change of view that concerns:

- the “knowledge” representation categories;
- the multiplicity of the very concept of “competence”, meant, especially within the borders of the education and training systems point of view, as a “language” to describe and codify the learning outcomes;
- the interpretation of the education and training systems mandate and commitment and its field of action.

Before exploring these latter and definitely crucial aspects, we will first attempt to reformulate the key words connected with this issue exclusively for the purposes of this discussion. The attempt is to transfer the issue terminology from a focus which seems entirely centred on the learning context (formal=school, non-formal=work, informal=everyday life), to another focus based on the result of the learning process, i.e. on the concept of “competence”.

The interactionist studies tradition regarding the “competence” concept was developed starting from the early ‘80s but maybe it is today still the most appropriate for transferring this topic, born in a managerial research context, to a level of reflection useful for VET (Vocational Education and Training) and HE (Higher Education) systems. From this, it is possible to propose a basic option

tentingumas<sup>3</sup> yra sudėtingas objektas, kuris charakterizuojamas dviem specifiniais bruožais (Boyatzis, 1982):

- sisteminiu: kompetentingumas yra suvokiamas kaip sėkmingos sąveikos tarp atskiro individo ir darbo konteksto rezultatas;
- daugiaaspektiniu: kompetentingumas gali būti apibrėžiamas kaip elementų derinys, aprėpiantis elementų skalę nuo žinių ir gebėjimų iki asmeninių resursų (savybės, motyvacija).

Pasitelkus sisteminių santykio asmuo/kontekstas aspektą skirtumas tarp formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi kontekstų berods padeda pažymėti kontūrus ir suteikia netiesioginę galimybę sukurti modelį. Trumpiau tariant, kintant mokymosi kontekstui, gali skirtis kompetencijų prigimtis ir kokybė, atsižvelgiant į mokymosi rezultatų apibrėžtis.

Kita vertus, dėl problemos daugiaaspektiškumo vis dar kyla daugybė diskusijų. Kas sudaro derinio elementus: žinios? gebėjimai? požiūriai? asmeniniai resursai? Be to, kiek jų gali būti įtraukta į iš anksto numatytą programą?

Plėtojant diskusiją, naudinga prisiminti kitą mokymosi tyrimų tradiciją, kilusią iš organizacinio ir socialinio mokymosi srities. Šio pobūdžio tyrimai (Nonaka, 1991) atskleidžia mokymąsi kaip funkciją, darančią poveikį tiek individualiai, tiek organizacinei dimensijai ir kuriančią du bendrųjų žinių tipus: *aškinios žinios*, turinčios verbalinę ar skaitmeninę išraišką gali būti lengvai kaupiamos ir perduodamos, o nebyliosios *žinios*, kurios būna įgijusios individualių gebėjimų ir veiklos bei interpretacinių įpročių pavidalą, yra paplitusios tam tikrose bendruomenėse ir perduodamos tik per specifines socialinės sąveikos ir praktikos formas (Lundvall ir Borrás, 1999).

<sup>3</sup> Daugiau informacijos apie šios sąvokos reikšmę galima rasti: R. E. Boyatzis (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Wiley, New York ir Spencer L. M., Spencer M. S. (1995). *Competence at Work*. Wiley, New York (itališkai *Competenza nel lavoro*, Angeli, Milan, 1995).

that envisages the competence<sup>3</sup> as a complex object characterised by two specific features (Boyatzis, 1982):

- Systemic: the competence is meant as the result of a successful interaction between an individual and a work context;
- Multifaceted: the competence can be described as a mix of elements ranging from knowledge and abilities to personal resources (traits, motivation).

On the systemic aspect of the relationship individual/context, the distinction between formal, non-formal and informal learning contexts seems to provide an outline and, implicitly, an attempt to create a model. More clearly, varying the learning context, also the nature and quality of the competencies, meant in the restricted meaning of learning outcome, may vary.

On the other hand, on the multifaceted aspect of there is still much discussion today. Which are the elements of the mix: Knowledge? Abilities? Attitudes? Personal resources? And moreover how many of them can be included in a deliberate learning program?

To move forward, it is useful to recall another studies tradition on learning coming from the organisational and social learning field. Those studies (Nonaka, 1991) considers learning itself as a function affecting both the individual and organizational dimension and creating two kind of shared knowledge: the *explicit* one can be expressed through verbal or numerical expressions and can be easily stored and transferred, the *tacit* one which appears in the form of both individual abilities and operational and interpretative customs shared by certain communities, which are transferable only through specific forms of social interaction and apprenticeship (Lundvall and Borrás, 1999).

<sup>3</sup> The matrices of reference for this meaning of the concept of competences may be found in: R. E. BOYATZIS (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Wiley, New York (1982), and SPENCER, L.M., SPENCER, M.S., *Competence at Work*, Wiley, New York (Italian translation: *Competenza nel lavoro*, Angeli, Milan, 1995).



Pasak Nonaka, abiejų tipų žinios yra vienodai būtinos pripažįstant kompetenciją.

Taigi analizuojant šias dvi viena kitą papildančias nuostatas – pirmąją, orientuotą į kompetentingumo sąvoką, o antrąją – į žinių perteikimą – galima prieiti išvados, kad:

- mokymosi procesai plačiaja to žodžio prasme duoda kompleksinius rezultatus, priskiriamus asmenims ir bendrijoms ir kad kompetentingumo sąvoka gali padėti apibrėžti ir sisteminti mokymosi rezultatus;

- kompetencijas sudaro įvairūs elementai; tačiau, pačioje kompetencijoje mes galime išskirti **akivaizdų komponentą**, besiremiantį tradicinėmis žinių kategorijomis ir **nebylųjį (numanomą) elementą**, kuris menkai (bet įmanomai) sietinas su nusistovėjusiomis socialinėmis nuostatomis tais atvejais, kai šis elementas gali būti svarbus ar naudingas.

Šiame teiginyje išryškintas nebylusis ir sunkiai apčiuopiamas kompetencijos komponentas kaip svarbiausias elementas siekiant iš tikrųjų pasinaudoti inovatyviomis galimybėmis, lyginant su akivaizdžiuoju komponentu, kurio stiprybė, priešingai, slypi lengvame jo socialinio pripažinimo procese, t. y. oficialia- me jo sertifikavime.

Prie šios polemikos nemažai prisidėjo Eraut (2000), tyrinėjęs neformalųjį ir savaiminį mokymąsi. Jis iš tiesų atmeta nuostatą, kad mokymosi kontekstas (formalusis, neformalusis ar savaiminis) gali būti susijęs su žinių akivaizdumo laipsniu. Jo pripažįstama, kad, pavyzdžiui, neformaliojo mokymosi atveju vyksta įvairialypiai procesai, kurių metu gali būti plėtojamos skirtingos žinios: kai kurios jų yra nebyliosios (taigi numanomos), kitos yra aktyviosios, o kai kurios yra pagalbinės. Pastarosios įgyjamos per aktyviusius ir sąmoningai refleksyviuosius procesus, kylančius iš patirties, ir gali būti akivaizdžiai išreikštos ir perduodamos.

Remiantis šio autoriaus paskutiniu juo straipsniu galima tiksliau nusakyti sudėtingus

1999). According to Nonaka these kind of knowledge are both equally indispensable for exercising a competency.

Thus, considering these two different but complementary assumptions - the first focused on the concept of competence and the second on the notion of the transferability of knowledge - it may be concluded that:

- learning processes meant in the broad sense produce complex results referable to individuals and communities and that, for certain purposes, the competence concept can help in describing and coding these learning outcomes;

- competencies are composed of various kinds of elements. However within the competency, we can always distinguish at least an **explicit component**, referring to traditional categories of knowledge, and a **tacit component**, difficult (but not impossible) to refer to socially shared routines, whenever it could be necessary or useful.

This conclusion underscores the tacit and elusive component of competency as a key element for the actual exploitation of innovative opportunities, opposed to the explicit component, which strength lies, instead, in its social easy recognition and, therefore, its official certification.

Interesting contributions to this debate comes from Eraut (2000) who dealt directly with non-formal and informal learning. He actually rejects the assumption that the learning context itself (formal, non formal or informal) can definitely be related to the degree of explicitness of knowledge. He otherwise affirms that, for instance, within a non formal learning situation different kind of processes take place and different type of knowledge can be developed: some of them are implicit (and in a way tacit), some other are reactive and some are deliberative. The latest knowledge takes place thanks to an active and conscious reflective process on experience and can be explicitly expressed and transferred.

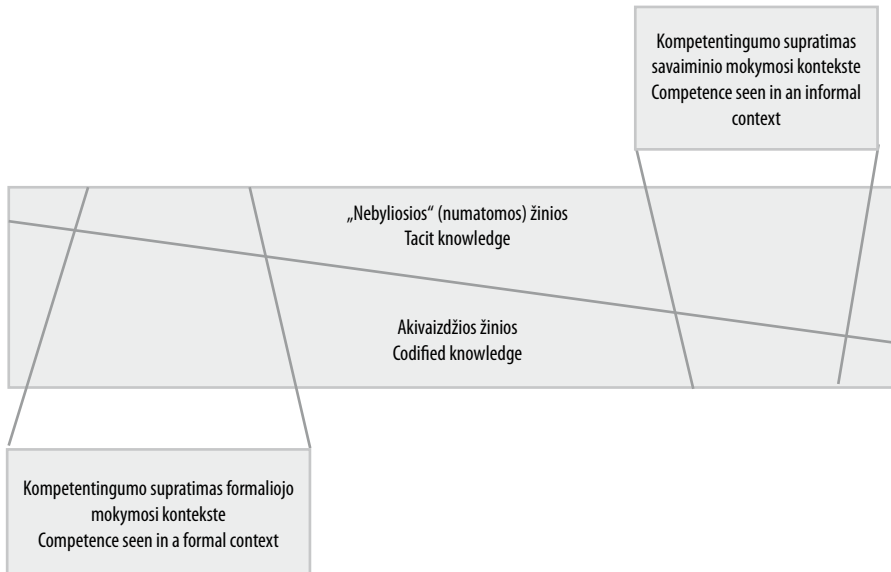
tarpusavio ryšius tarp skirtingos mokymosi prigimties (numanomos, akivaizdžiosios, patariamiosios ir kt.), kontekstų (formaliojo, neformaliojo ar savaiminio) ir rezultatų (žinių, gebėjimų, kompetencijų) ir atrasti bendrų jų sąlyčio taškų siekiant skatinti, valdyti, atstovauti ir viešai (ar oficialiai) pripažinti individualaus mokymosi pasiekimus.

Šiuo požiūriu Johnson ir kt. (2002) pabrėžia socialinę ekonominę perspektyvą, ieškant numanomų ir akivaizdžių žinių (žinių perkėlimo ir tarpininkavimo) tarpusavio vadybos, galimybių. Šie autoriai tvirtina, kad „... jei analitinis skaidymas į akivaizdžiasias ir numanomas žinias padėtų geriau suprasti kaip vyksta tapsmas kompetentingu, tuomet toks skaidymas būtų svarbus. Kompetentingumo įgijimo procesai gali būti suprantami kaip eilė akivaizdžių ir numanomų žinių elementų transformacijų ir kombinacijų“ (8).

Šiuo požiūriu sąvoka „akivaizdžiosios ir numanomos žinios“ neabejotinai reiškia papildomumo aspektą. Būtent dėl šio

Thanks to this last contribution it is possible to better articulate the complex interconnections between the different natures (tacit, explicit, deliberative, ect), contexts (formal, non formal and informal) and outcomes (knowledge, abilities, competency) of learning and also to find the synergies among them in order to promote, manage, represent and socially (or officially) recognise the individual learning.

In this regard Johnson et al. (2002) underlines the importance of a socio-economic perspective in detecting the potentialities of a synergic management of tacit and codified knowledge (knowledge transfer and mediation) These authors affirm “...if the analytical distinction between codified and tacit knowledge would make it easier to understand how competence building takes place that would also make the distinction important. The process of competence building may be seen as a series of transformations and combinations of explicit and tacit elements of knowledge”(8).



1 pav. Kompetentingumo samprata mokymosi kontekste

Fig. 1. A competence seen by the learning context

papildomo aspekto, kaip vėliau pamatysime, profesinio rengimo ir aukštojo mokslo sistemos turi veikti ir balansuoti atsižvelgdamos į specifinius vartotojų poreikius. Mūsų manymu, šis papildomumo aspektas nusako:

- Profesinio rengimo ir aukštojo mokslo sistemų reformų sankirtas Europoje.
- Metodologines išplėstinių tyrimų veiklos gijas ir šios srities inovacijas.
- Naują švietimo institucijų misiją.

Iš esmės neįmanoma paneigti, kad vienas iš svarbiausių švietimo sistemos ir jos vykdytojų uždavinių, yra puoselėti įvairialypes mokymosi galimybes, įskaitant praktinę ir refleksyvią patirtį (patirtinį ir refleksyvų mokymąsi), yra tik kitas to paties klausimo aspektas: t. y. skatinti pakelti deklaratyvias žinias į labiau numanomą ir labiau strateginį mokymosi lygmenį.

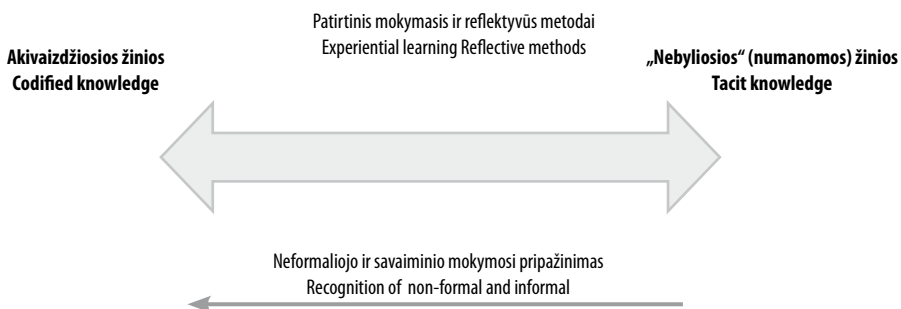
Todėl, grįžtant prie profesinio rengimo ir aukštojo mokslo sistemų misijos, naujų funkcijų esmė yra surasti ir pritaikyti priemones, galinčias sukurti „bėgimo takelį“, siejantį akivaizdžias žinias su numanomomis žiniomis, takelį, kuriame iš mokymosi organizatorių yra reikalaujama dirbti jautriai ir lanksčiai, atsižvelgiant į įvairias galimybes ir atitinkamus vartotojų ir organizacijų poreikius.

Inevitably, in this viewpoint, the “codified knowledge/tacit knowledge” concept communicates a complementarity. And it is precisely this complementarity - as we will see later - that the VET and HE systems must manage and balance according to the specific needs of their users. In our opinion, this complementarity represents:

- The junction of the ‘VET/HE systems’ reforms in Europe;
- The methodological strand of the extensive research activity and innovation in this field;
- The new mission of the education and training agencies.

It is, in fact, undeniable that one of the fundamental roles of the education and training systems and their operators, i.e. fostering the multiple learning opportunities, including practical and reflective experiences (experiential and reflective learning), is the other side of the same question: i.e. promoting the transfer of declarable knowledge towards a more implicit and more strategic level of learning.

Therefore, to return to the mission of the VET/HE systems, the core of the new functions lies in identifying and applying tools that are capable of creating a ‘running track’ between coded knowledge and tacit knowledge, a track on which the learning operator is called



2 pav. Perėjimo nuo akivaizdžių prie numanomų žinių profesinio rengimo ir aukštojo mokslo sistemų misijoje sistema

Fig. 2. For a running system between coded and tacit in the ‘VET/HE systems’ mission

Tačiau kaip šios naujos funkcijos gali būti priskirtos mokymo įstaigoms? Ir kiek struktūriškai apibrėžtos žinios (taip pat ir ekonominiu požiūriu), įsisavintos formalia-me kontekste, yra vertingesnės palyginti su tomis, kurios yra įgyjamos neplanuotai, už mokymo institucijų veikimo lauko?

## 2 KAM IR KAIP EUROPOS ŠALYS SVARSTO SANTYKIO TARP FORMALIOJO IR NEFORMALIOJO MOKYMOSI KLAUSIMĄ?

*Specializuoto ir institucinio rengimo plėtojimas yra viena iš ryškiausių nūdienės Europos visuomenės ypatumų. Šiame kontekste didėjantis susidomėjimas mokymusi, vykstančiu už formalaus ribų, gali atrodyti paradoksaliaus.*

(Jens Bjornavold, CEDEFOP,  
 „Mokymosi darymas matomu“)

Taigi reikia radikaliai permąstyti, kaip veikia mokykla, kultūra ir mokymas bei perinterpretuoti tai atsivėlgiant į mokymosi procesų kompleksiskumą, kuris turi būti skatinamas, palaikomas, stiprinamas ir pripažįstamas. Todėl, pradėjus nuo minėto permąstymo, kad įmanoma įveikti pažinimo ribas, šian-dien Italijoje juntamas daugumos mokyklų, universitetų ir konsultavimo įmonių vadovų ir vykdytojų įsitraukimas. Italijoje šis klausimas, apimantis visą švietimo ir mokslo sistemą, taip pat yra labai reikšmingas.

Iniciatyvos, kurios, kaip atsakas į šiuos reikalavimus, aptinkamos daugelio Europos profesinio rengimo ir aukštojo mokslo sistemų reformos priemonių įgyvendinime, iš tikrųjų atitinka „bėgimo takelio“ modelį ir todėl gali būti apibrėžtos dviem plačiomis kategorijomis:

1. **Aktyviosios iniciatyvos**, skirtos perorientuoti švietimo sistemą į kompetencijomis grįstą, kurios yra apibrėžiamos kaip sudėtingi reiškiniai. Iš esmės tai reiškia kaitą tarp

upon to move sensibly in relation to the various opportunities and needs of the respective users and organisation.

But how can these new functions be assigned to the training agencies? And how much (economically also) is structured knowledge learned in a formal context worth, compared to that which takes place in an unplanned manner outside of the training agencies' operational sphere?

## 2 FOR WHOM AND HOW ARE EUROPEAN COUNTRIES DEALING WITH THE ISSUE OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN FORMAL AND NON-FORMAL LEARNING?

*“The development of specialised and institutionalised training is one of the most distinct characteristics of European societies of today.*

*Against this background, growing interest in learning taking place outside the formal education and training domain may seem paradoxical”.*

(Jens Bjornavold, CEDEFOP,  
 “Making Learning Visible”)

Thus, it is a matter of radically rethinking how school, culture, or training are carried out and reinterpreting it with respect to the complexity of the learning processes that must be promoted, supported, enhanced, and recognised. Therefore, it is starting from this re-examination that it is possible to tackle a frontier that today, in Italy, sees the involvement of practically all the decision-makers and operators of the world of school, training, university, and guidance. Indeed, in Italy, also, this issue has had great importance in the reforms involving the entire education and training system.

Actually, the initiatives that, in response to these requests, can be found within the framework of the reform measures of most of the European VET/HE systems are consistent

formaliojo mokymosi ir patirties, pastebimą įvairiomis formomis (privalomų studijų laikotarpiu mokyklose ir gamybinės praktikos sutartyse, tiltu tarp įvairių formaliojo mokymosi galimybių), taip pat kūrimą sistemų, kurios užtikrintų švietimo pasiūlą orientuojantis į kompetencijų įgijimą. Todėl pastangos sukurti kompetencijų standartus yra deklaruojamos beveik visoje Europoje (pirmiausiai ir labiausiai Didžiojoje Britanijoje, Ispanijoje ir Prancūzijoje).

2. **Kompensuojamosios iniciatyvos**, kurios nukreiptos formalizuoti darbo ar gyvenimo patirtį, pritaikant principus, taisykles, procedūras ir priemones, galinčias palaikyti kreditavimo koncepciją, reikalingą skatinant prieinamumą prie tradicinio švietimo. Pūkūs pavyzdžiai Europoje yra prancūzų VAE (pranc. *Validation des Acquis de l'Experience*) ir anglų APEL (angl. *Accreditation of prior experiential learning*).

Iš tiesų šie du iniciatyvų tipai turi vadinamąją „kartos“ svarbą: aktyviosios iniciatyvos daugiausiai yra susijusios su pirmąja mokymosi visą gyvenimą faze (anksčiau ji būtų vadinama pirminiu rengimu). Kita vertus, kompensuojamosios iniciatyvos atlieka „amortizatoriaus“ vaidmenį, siekiant sušvelninti „infliacijos“ efektą, kuris nuolat keliant kompetentingumo ir patirties kartelę (neminint kaitos darbo rinkoje) įtakoja brandesnių kartų atsiradimą (tų, kurie būtų pavadinti tęstinio mokymo vartotojais).

Ypač įdomus atvejis Italijos sistemos eksperimentų panoramoje apima aukštojo techninio mokslo ir profesinio rengimo darinių (IFTS, angl. *Higher Technical Education and Training*), kuris yra pirmoji visuomeninė ir institucinė neakademine aukštojo mokslo posistemė Italijoje.

IFTS sistema buvo sukurta remiantis jos steigimo įstatymu (Įstatymas 144/99) *suteikti kvalifikaciją ir išplėsti mokymo teikimo paslaugą dirbantiesiems ir nedirbantiesiems jaunuoliams ir suaugusiesiems*.

with the model “of the running track” and therefore can be traced to two large categories:

1. **Proactive initiatives**, established to re-direct education and training systems toward competencies intended as complex objects. This essentially means the **alternance** between classroom and experience observed in various forms (compulsory study periods in the school and training pathways, compulsory training in apprenticeship contracts, bridges among the various formal channels), but also systems for coding the training supply according to competencies. And thus the attempt to build **standards of competence** is manifested throughout almost all of Europe (first and foremost in the United Kingdom, Spain, and France);

2. **Compensatory initiatives**, which aim to lead back the work or life experience to a formalisation with the adoption of principles, rules, procedures and instruments capable of supporting the concept of credit for access to traditional education or training. Excellent examples in Europe are the French VAE (fr. *Validation des Acquis de l'Experience*) and English APEL (*Accreditation of prior experiential learning*).

Actually these two types of initiatives have a significance which might be called “generational”: the proactive initiatives are connected mainly to the first phase of life-long learning (once, it would have been called initial training). On the other hand, the compensatory initiatives aim to act as a buffer against the effect of “inflation” which the constant raising of the average level of competence and expertise - not to mention the variability of the labour market - produces on the more mature generations (those who once would have been called users of continuing training).

A particularly interesting case in the panorama of system experiments in Italy consists of the Higher Technical Education and Training (IFTS) pathways, the first public and

IFTS mokymo prerogatyva yra tai, kad, būdama alternatyvi, ji yra atvira labai įvairiems vartotojams (jaunimui ir suaugusiems, dirbantiesiems ir nedirbantiesiems), orientuota į vietinės rinkos poreikius, o ne į numanomos teorinės vartotojų populiacijos mokymo poreikius. *IFTS* susikūrimo sąlygotas šių dviejų iniciatyvų atsiradimas:

- Nacionalinių kompetentingumo standartų parengimas (Unifikuota konferencijos sutartis 2002 m. lapkričio 19 d.) sertifikuoti ir pripažinti kreditus šio tipo rengimo programose gali būti priskiriamas aktyviajai nuostatai.

- Įstatymu numatyta galimybė įteisinti ankstesnį mokymąsi visiems studentams, lankantiems šiuos kursus, žinoma, laikytina kompensuojamąja nuostata.

Atsižvelgiant į pastarąjį aspektą, kuris toliau bus mūsų analizės ašis, aukštojo techninio mokslo (*IFTS*) įgyvendinimo 2001 m. spalio 31 d. nutarime teigiama:

Str. 3 (*procedūros siekiant mokslo prieinamumo*)

1. *Jaunuoliai ir suaugusieji, paprastai tęsia aukštojo techninio rengimo studijas, turėdami aukštesniojo vidurinio išsilavinimo sertifikatą. Tiems, kurie neturi aukštesniojo vidurinio išsilavinimo sertifikato, taip pat leidžiama studijuoti akreditavus kompetencijas, įgytas ankstesnio mokymosi ar darbo metu, baigus privalomo mokymosi programas ypač didelį dėmesį skiriant kvalifikacijai, įgytai įvykdžius privalomojo mokymo reikalavimus, apibrėžtus 144/99 įstatymo 68 straipsnyje.*

2. *Siekiant studijuoti aukštojo techninio mokslo institucijoje (IFTS), kompetencijų akreditavimas susideda iš anksčiau įgytų kompetencijų, taip pat įgytų ir gyvenimiškos veiklos metu įvertinimo bei bet kokių mokymosi kreditų pripažinimo, siekiant nustatyti individualią mokymosi trukmę. Kompetencijų akreditacijos procedūros apibrėžtos sutartyse, išdėstytose 5 straipsnio 3 pastraipoje.*

institutional non academic Higher Education and Training sub-system in our country.

The *IFTS* system was created, according to its establishing law (Law 144/99) “to qualify and broaden the training supply intended for young people and adults, employed and not employed”.

In this viewpoint, the prerogative of the *IFTS* pathways is that of being an option open to very differentiated users (young people/adults, employed/not employed), which is firmly ‘anchored’ to the needs of the local market instead to the presumed training needs of a theoretical user population. This has entailed the simultaneous start-up in the *IFTS* pathways of both types of initiatives:

- The definition of a Repertory of National Competence Standards (Unified Conference Agreement of 19 November 2002) for the certification and credit recognition in these training programs, can be considered a proactive provision.

- The opportunity of validation of previous learning, envisaged as a right for all the students accessing to these courses, is certainly a compensatory provision.

With regard to this latter aspect, which hereinafter will be at the centre of our analysis, the *IFTS* Implementation Regulation of 31 October 2001 states:

“ART. 3 (*procedures for accessing pathways*)

1. *Young people and adults generally enter the higher technical education and training pathways with the possession of an upper secondary education certificate. Access to the pathways is also permitted to those who do not hold the upper secondary education certificate, after accreditation of the competencies acquired in previous education, training and work pathways after completing the compulsory schooling, taking into account, in particular, the qualification attained during the fulfilment of the compulsory training requirement specified in Art. 68 of Law 144/99.*

Neformaliojo ir savaiminio mokymosi įvertinimo galimybės Italijoje iki šiol vis dar nėra įprastas ir plačiai paplitęs reiškinys ir siejamas tik su specifinėmis profesinio rengimo ar aukštojo mokslo posistemėmis. Nepaisant to Europos Sąjunga skatina šalis nares kurti plačios apimties neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimo strategiją.

Šiuo atveju derėtų paklausti, kokia gyventojų dalis galėtų pasinaudoti šia nuostata, kiek ji būtų paklausi ir reikalinga ir kokią besinaudojančiųjų populiacija turėtų būti?

Italijoje pastaraisiais metais vartotojai, kurie labiausiai įsitraukė į projektus ir iniciatyvas, susijusias su minėtais tikslais, buvo tradiciškai įvardijami kaip „įsidarbinimo tyrimų“ dalyviai, įskaitant profesijos konsultantus. Trumpai apžvelkime, kas tokie jie yra.

**Moterys**, pasitraukusios iš darbo rinkos keletui metų ir turinčios kvalifikacijos atnaujinimo ir įvertinimo naujomis sąlygomis poreikį. Jos buvo tipiška vartotojų grupė, turinti neformaliojo mokymosi pripažinimo poreikį. Italijoje ši veiklos kryptis buvo plėtojama gana akivaizdžiai remiantis prancūzų (Perkvalifikavimo centrų) požiūriu ir modeliais (pavyzdžiui, Cora centrai tiesiogiai perėmė šį modelį).

**Ilgalaikiai bedarbiai** (ypač tie, kurie gauna socialinę paramą). Italijoje būtent šioje kategorijoje išryškėja struktūrinio silpnumo požymiai dėl užsitęsios bedarbystės būklės (dažnai jie yra susiję su sunkiai identifikuojamo nedeklaruoto darbo patirtimi) ir elgsenos bei nuostatų sudėtingumo dėl ryškaus priešinimosi bet kokiems pokyčiams. Apskritai kalbant, vartotojų grupė yra idealus neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimo veiksmų objektas, ypač turint omenyje profesinio perkvalifikavimo projektus.

Didžiulė **socialiai pažeidžiamų** vartotojų kategorija. Tai yra mišri tikslinė grupė, kadangi jų pažeidžiamumas gali būti

2. *For the purposes of access to the IFTS pathways, the accreditation of the competencies consists of the validation of the competencies previously acquired, also through work and life experiences, and the recognition of any training credits for the determination of the length of the individual pathway. The procedures for accreditation of the competencies are defined by means of the agreements stated in Art. 5, paragraph 3”.*

The opportunity of validation of non-formal and informal learning is still by now in Italy not generalized and wide spread but linked just to specific VET or HE sub-systems. Nevertheless the EU encourages the member States to make of the validation on non-formal and informal learning a large scale policy and no more a set of good practices.

At this point, it is legitimate to ask what kind of population could benefit of this kind of provision, on the base of which demands or needs, and how wide this population could be?

In Italy, the user categories most involved in projects and initiatives connected with these objectives have been, in recent years, the traditional reference populations of the ‘employability measure’ actions, including the vocational guidance ones. Let’s briefly see who they are.

**Women** who left the labour market for several years and need their competencies to be retrained, updated, and valued in new opportunities. They have been the typical user-pool in relation to an assumed need for recognition of non-formal learning. In Italy as well, with reference to this target, a consistent operational trend has developed that refers more or less explicitly to the models and approaches of the French *Retravailleur Centres* (for example, the network of Cora Centres has adopted this model as its main reference).

The **long-term unemployed** (especially those supported economically with welfare aid). In Italy, this particular category highlights characteristics of structural weakness owing to the prolonged unemployment

atsiradęs dėl neįgalumo ar sunkių socialinių sąlygų: buvę nuteistieji ar narkomanai, imigrantai ir kt. Daugelyje bandomųjų projektų, kurie buvo įgyvendinami Italijoje pastaruosius dešimt metų, buvo sukurti modeliai ir metodai, pagal kiekvienos iš šių tikslinių grupių specifiką. Akivaizdu, kad šiais atvejais didžioji dalis veiksmų buvo atliekami dėl pagalbos ir ir paramos trūkumo, tačiau jų tikslas – sustiprinti akivaizdžiai neišreikštas turimas kompetencijas, remiantis tradiciniais kriterijais, taip pat davė stebinančius rezultatus.

**Dirbančiųjų** vartotojų atveju tradiciškai projektinių veiksmų tikslas yra siejamas su persikvalifikavimo ir tęstinio mokymosi poreikiais; galėtų būti neabejotinai teigiama, kad dar nėra reikšmingos praktikos sklaidos, nors, nacionaliniame lygmenyje vyksta diskusija ir pritraukiama nemažai lėšų. Tai gali būti susiję ne tik su iš esmės menku paslaugos prieinamumu, bet ir su jos sudėtingumu, kai įtraukiamos įmonės.

Kalbant apie šias tradicines tikslines grupes, kyla abejonių: ar gali tokio pobūdžio vartotojų klasifikacija – skirstymas pagal įsidarbinimą ar lytį – padėti apibrėžti proceso ypatumus, reikalingus neformaliajam mokymuisi pripažinti? Ar galėtų egzistuoti kitos poreikių klasifikavimo sistemos, kurios dar nėra iki galo iširtos? Suprantama, kad ši naujovė, iškelta ir palaikoma su strategija ir su kontekstu susijusių svarstymų, šiuo metu turbūt tėra silpnai paremta konkrečiais duomenimis ir poreikiais.

Oficialios statistikos apie asmenis, dalyvavusius ankstesniojo mokymosi pripažinimo procesuose nėra, tačiau remiantis Isfol ir Romos universiteto atlikta apklausa neformaliojo ir savaiminio mokymosi socialinis įsisąmoninimas yra būdingas jaunimui. Beveik 72 proc. jaunimo nuo 18 iki 33 metų amžiaus tvirtina, kad jie įgijo svarbią savo kompetencijų dalį neformaliojo ir savaiminiu būdu, o pusė šios asmenų grupės (36

condition (often accompanied by hard-to-identify experiences of undeclared work) and the complexity due to behaviour and attitudes of marked resistance against change. Generally speaking, these users are an ideal target for this type of action, especially in view of vocational-retraining projects.

The wide category of **disadvantaged** users. This is a composite target group as the possible disadvantage derives from handicaps or difficult social condition: former convicts or drug addicts, immigrants, etc. Numerous pilot projects conducted in Italy in the past ten years have concerned models and methods developed *ad hoc* for each of these user categories. Obviously, in these cases most actions were based on the limitation of the hardship and personal care support; but the objective of such actions to enhance the competencies possessed, obviously not visible on the basis of traditional criteria, also produced surprising results.

As for **employed** users, the traditional reference target for actions connected with the needs for retaining competencies and continuing training, it may undoubtedly be said that, while in the presence of significant developments in the national discussion and of important inputs within the financing lines, there is not yet a sufficient dissemination of practices. This may be connected to a situation of little real availability of the service, but also to the complexities arising when the enterprise comes into play.

While considering these traditional beneficiaries target groups a doubt arises: can a user classification of this type - by employment or gender condition - help in defining the characteristics of a process intended for the recognition of non-formal learning? Is it possible that there may be other systems for coding the needs, which have not been sufficiently investigated? It seems clear that this innovation, promoted and supported by strategy and context-linked considerations, is perhaps



proc. visos imties) siektų įteisinimo paslaugos, jei tik ji būtų prieinama.

Svarbiausios tikslinės grupės, potencialiai besidominčios ankstesniojo mokymosi įvertinimu, yra: darbuotojai, bedarbiai, jaunimas, ieškantys nuolatinio darbo arba savaime įgytos patirties pripažinimo, bei imigrantai.

Tačiau ar gali šie poreikiai atsirasti, kol tokia nauja paslauga netapo faktinė ir paruošta naudojimui?

### 3 KAS PRAKTIŠKAI DAROMA SIEKIANT PAGERINTI NEFORMALŲJŲ MOKYMĄSŲ?

*Duktė: Tėveli, kiek tu žinai?*

*Tėvas: Aš? Hmm, aš turiu apie svarą žinių.*

*D: Nekvailiok. Ar tai svaras sterlingų ar svorio svaras? Aš klausiu, kiek tu žinai?*

*T: Na, mano smegenys sveria apie du svarus, taigi manau, kad aš naudojuosi apie ketvirčių jų arba produktyviai naudoju apie ketvirtį.*

*Sakykim, pusę svaro.*

(Gregory Bateson,

„Žingsnis į proto ekologiją“)

Aplenkdami potencialių vartotojų problemą, kuri yra labai svarbi siekiant suprasti, ką turėtume daryti toliau, grįžkime atgal prie grynai techninių šio klausimo aspektų. Remiantis eksperimentais, atliktais Italijoje ir ypač kitose Europos šalyse, galima nubrėžti logišką, nors gal ir ne visai metodologinį kelią link neformaliojo mokymosi pripažinimo veiklos schemos. Mūsų užsibrėžtas tikslas yra papildyti bendrųjų žinių schemą neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų dalimi siekiant padidinti jų vertę ir įtraukti juos į socialinės informacijos sistemą.

Todėl šiuo atveju reikėtų pabrėžti, kad nors tiesa yra tai, jog problema sudėtinga, taip pat tiesa ir tai, jog daugelis šalių jau

today scarcely based on actual, concrete data and needs.

There are not official statistics concerning the population involved in validation processes but, according to a survey carried on by Isfol and the University of Rome, there is a wide spread social awareness of the relevance of non formal and informal learning especially among young people. Almost the 72 percent of young between 18 and 33 years old state they achieved a relevant part of their competencies in a non formal or informal way and half of this population (the 36 percent of the whole sample) should access to a validation service if it was available.

The most important target groups potentially interested in validation are: employed, unemployed, young people searching an occupational steadiness or the recognition of their voluntary experiences, immigrants.

But as long as such a new service does not become actual and usable, can these needs ever emerge?

### 3 HOW, IN OPERATIONAL PRACTICE, IS THE ENHANCEMENT OF NON- FORMAL LEARNING DEALT WITH?

*Daughter: Daddy, how much do you know?*

*Father: Me? Hmm- I have about a pound of knowledge.*

*D: Don't be silly. Is it a pound sterling, or a pound weight? I mean, really, how much do you know?*

*F: Well, my brain weighs about two pounds and I suppose I use about a quarter of it - or use it at about quarter efficiency. So let's say half a pound.*

(Gregory Bateson,

“Steps to an Ecology of Mind”)

Bypassing the issue of the potential users, which is fundamental for understanding how to proceed, let's refer back to the purely technical aspects of the issue. On the basis of the experiments conducted in Italy, and especially

veikia šia kryptimi, tačiau vis dar nėra bendros ir kartu suformuluotos nuostatos. Šiuo metu Italijoje profesinio rengimo ir aukštojo mokslo sistemų dalyviai praktiškai (net žinodami, kad šio pobūdžio veikla turėtų įeiti į jų naująsias funkcijas) turi labai mažai atramos taškų, nurodančių, kaip turėtų vykti procesas, į ką kreiptis ir kaip tai įteisinti. Mėginimai pastaruosius dešimt metų perkelti kitų šalių sėkmingus (ar laikomus sėkmingais) eksperimentus nepadėjo išspręsti problemos, bet iš tikrųjų sukėlė sumaištį sąvokų naudojime. Tipiškas pavyzdys yra „Bilan de Compétences“<sup>4</sup> (pranc.), kuris visai nesiekia pripažinimo ir socialinio kompetencijų tobulinimo praktikos, bet jo tikslas – palaikyti darbuotojų kūrybinius gebėjimus ir karjeros progresą, taip pat tausoti ir skatinti jų kompetentingumą.

Skirtumas nėra toks jau mažas. Nepaisant to, Italijoje balanso idėjoje iš karto išvelgiama matavimo idėja, galbūt ir yra objektyvi, ir, beje, dažnai akivaizdžiai taikoma kompetencijų sudedamosioms dalims, kurios, kaip jau pastebėjome, deja, labai sunkiai pamatuojamos.

Todėl pamėginkime tęsti diskusiją, remdamiesi keliais aiškiais bendraisiais elementais. Neformaliosios žinios (t. y. neformalioji, ar numanoma kompetencijų dalis) turi keletą esminių bruožų:

1. Dažnai asmuo nežino jų turįs.
2. Jų esmė yra stipriai susipynusi su kontekstu, kuriame buvo mokomasi ir įgyjama patirties, tačiau, svarbu pabrėžti, kad tai ne konteksto tipas apskritai, o tiksliau vienintelis, apibrėžtas socialinis, kultūrinis ar organizacinis kontekstas.
3. Jos nėra susistemintos, todėl negali būti išsamiai apibrėžtos.

in Europe, it is possible to outline a logical, albeit not yet methodological, route towards a work scheme for recognising non-formal learning. The objective we have identified is thus to bring the non-formal and informal proportion of competencies to a framework of shared knowledge, in order to enhance and introduce it into the social information circuit.

Therefore, at this point it should be stressed that, while it is true that the issue is complex, while it is true that many countries have moved in this direction, as of today there is not yet a common and shared approach. In practice, at the present time, an operator of the Italian VET/HE system (even if he/she knows that this type of practice may fall within his/her new functions) has very few reference points for knowing how to proceed, towards whom and with what type of legitimisation. The attempts made over the past ten years to transfer successful (or considered such) experiments from other countries has not at all solved the problem; indeed, it has increased the terminological confusion. A typical example is the “**Bilan de Compétences**”<sup>4</sup>, which does not refer to a practice of recognition and social enhancement of competencies at all, but it has the objective of supporting workers in their design abilities and career progress, as well as in the retention of their competence capital.

The difference is not a small one. Nevertheless, in Italy, the idea of a balance immediately called to mind an idea of measurement, perhaps objective and, in addition, often explicitly applied to a proportion of competencies which - as we have already observed - is inherently and fatally elusive.

We will thus attempt to proceed by approach and on the basis of the few clear and shared elements. Non-formal knowledge (i.e.

<sup>4</sup> Prancūzų institucinė asmeninio kompetentingumo analizės tvarka žinioms, įgūdžiams ir kompetencijoms pripažinti, apimanti asmens gabumus ir motyvus projektuojant karjerą ir/ar planuoti profesinį perorientavimą ar kvalifikacijos tobulinimo projektą.

<sup>4</sup> A French institutional practice for the analysis of knowledge, skills and competencies of an individual competence including his or her aptitudes and motives to define a career project and/or plan professional reorientation or training project.

4. Jos nėra integruotos į socialinio pripažinimo sistemą, kadangi nėra oficialiai pripažįstamos; nė viena institucija negali už jas laiduoti.

Pažvelkime, kokias logines pasekmes šie svarbiausi bruožai turi efektyvumui:

1. Dažnai neformalių žinių turėtojas nežino jų turįs.

Šis žinių tipas turi būti įtrauktas į asmens žinių ir gebėjimų planavimo sistemą. Ši interpretacija gali būti atliekama arba giluminės analizės būdu, pradedant nuo formalizuotų kompetencijų (kurios, jei jomis remiamasi, be abejo, turi neformalųjį komponentą), arba nuo darbinės ar gyvenimo patirties apibūdinimo. Ši skaidrumo užtikrinimo funkcija gali turėti ypatumų, panašių į „Bilan“ ar tradicinį „konsultavimo karjerai“ veiksmą.

2. Jų esmė yra stipriai susipynusi su kontekstu, kuriame šios žinios buvo įgytos ir taikomos.

Pirmasis žingsnis siekiant tokio išskirtinės naudojamos informacijos pateikimo yra „išvalyti“ iš jos techninius ir aplinkos elementus, kurie paverčia informaciją mažai vertinga ir neįmanoma apibendrinti. Šis veiksmas, nors ir būdamas sudėtingas techniškai, žinoma tampa informacijos nuskurdinimo ir supaprastinimo priemone. Pavyzdžiui, kompiuterių operatorius, dirbęs su labai sudėtingomis sistemomis, retai pasitaikančiomis darbo rinkoje, privalo perinterpretuoti savo patirtį ir prilyginti ją vidutiniam operatoriui, užsiimančiam įprastine veikla darbo rinkoje.

3. Jos nėra susistemintos, taigi negali būti išsamiai apibrėžtos.

Trečia, būtina apibrėžti kompetenciją pagal standartinę charakterizuojančiąją sistemą. Charakterizuojančioji sistema gali būti suprantama kaip profesinio rengimo aprūpinimo planas (jei ketinama gauti studijų kreditą), arba kaip kompetencijų standartai ten, kur jie egzistuoja.

the non-formal or tacit proportion of competencies) has several essential characteristics:

1. Often its owner is unaware of possessing it;

2. Its essence is strongly interwoven with the context where such learning was learned and practised, however - it must be stressed - not to the type of context in general, but rather to that single, precise social, cultural or organisational context;

3. It is not coded, so it cannot be described or stated exhaustively;

4. It is not embedded in a system of social recognition because it has no official support: no institution can guarantee for it.

Let us see what logical consequences these characteristics have on effectiveness:

1 ... often the owner of non-formal knowledge is unaware of possessing it.

This type of knowledge has to be “rooted out” as well as, obviously, included in a framework of awareness and design ability of the individual. This interpretation can be made either with an in-depth analysis starting from the formalised competencies (which, if they have been practised, certainly contain a non-formal component), or from the description of the work and life experience. This function of reading and ensuring transparency may have characteristics similar to a ‘Bilan’ or a traditional “career counselling” action.

2 ... its essence is strongly interwoven with the context where such knowledge was learned and practised.

The first step towards rendering such idiosyncratic information usable is to “purify” it of the technical and environmental elements that make the information of little use and not possible to generalise. This operation, as well as being complicated on the technical level, surely entails the information becomes poorer and simplified. For example, a computer operator who has worked on highly advanced systems, not common on the labour market, must be able to reinterpret the experience made on the

4. Jos nėra integruotos į socialinio pripažinimo sistemą, nes nėra oficialiai pripažintos.

Be to, svarbu, kad šių kompetencijų turėjimo garantijos būtų formalizuotos institucijos arba suinteresuotų asmenų, kurie taptų laiduotojais, nors jie neprižiūrėjo tobulėjimo proceso. Šis grynai formalus veiksmas iš tiesų negali išvengti gausybės problemų. Paminėkime tik keletą jų: teisinė kvalifikacijų vertė, vietinių ir centrinių, privačių ir viešųjų institucijų santykiai, santykiai tarp profesines kvalifikacijas ir darbo rinką reguliuojančių sistemų. Aukščiau paminėtieji klausimai yra rimtai šiuo metu diskutuojami, jie ne vien techninio pobūdžio.

## IŠVADOS

Pasitinkant pripažinimo iššūkį ir iš tikrųjų vertinant individualų mokymąsi plačiu mastu, nesvarbu kaip ir kur įgytą, laukia dar ilgas sudėtingo darbo kelias.

Mokslinės ir politinės diskusijos turėtų pasiekti naują brandesnę fazę, ir įveikti kai kurias jiems poveikį darančias dviprasmybes ir kliūtis. Siekiant aiškesnio ir apibrėžtesnio pagrindinių sąvokų supratimo derėtų dėmesį sutelkti į socialinius poreikius ar potencialiai besidominčius asmenis, sukurti bendrą metodologinį praktikos pagrindą – kuriame būtų išvardyti visi pagrindiniai elementai, siekiant šio svarbaus tikslo. Europos Komisija ir Europos profesinio rengimo plėtros centras (CEDEFOP) šiuo metu aktyviai analizuoja šiuos elementus, ypač įteisinimo procesų kokybės klausimą, kuris, kaip ir individuali pilietybės teisė, yra esminis dalykas pripažįstant mokymąsi (CEDEFOP, Europos formaliojo ir neformaliojo mokymosi įvertinimo gairės. Dokumento projektas, 2007 m. lapkritis). Čia nuosekliai sekama geriausiais ir brandžiausiais

usual activities of an average operator on the labour market.

3 ... it is not coded, so it cannot be described or stated exhaustively.

Thirdly, it will be necessary to code the competency according to a standard reference system. The reference system may, each time, be identifiable as a training-supply plan (if the intention is to arrive at a training credit), or on the basis of standards of competency, where they exist.

4 ... it is not embedded in a system of social recognition because it has no official support.

Lastly, it will be necessary to formalise the guarantee of the possession of these competencies by an institution or, better still, by a circuit of actors, who become the guarantors even though they have not overseen the development. This purely formal act is really rife with problems. Just to mention a few: the legal value of the qualifications, the relationship between central and local institutions or between public and private bodies, the relationships between training qualifications and labour-market regulating systems. These are serious issues, under discussion today and not of a technical nature.

## CONCLUSIONS

There is still a long way to route in dealing effectively with the challenge of recognising and really valuing in large scale the individual learning however and wherever acquired.

The scientific and policy debate should now enter a new and more mature phase in order to overtake some ambiguities and obstacles affecting it. Reaching a clearer and joint knowledge around the basic concepts, better focusing the related social needs or potential interested population, better settling a common methodological framework for the practice: these are all key elements to face in order to gain this important result. The European Commission and CEDEFOP is now actively working on these elements, especially

Europoje įgyvendintais pavyzdžiais: t. y. Didžiojoje Britanijoje ankstesnio mokymosi akreditavimas aukštajame moksle buvo įtvirtintas parengus „Ankstesnio mokymosi akreditavimo gaires“ (2004), kur labiausiai susitelkiama į kokybės principų ir procedūrų užtikrinimą.

Apibendrinant šią trumpą apžvalgą, būtina paaiškinti bandymą išvengti vertinimo temos, kuri daugeliu atvejų laikoma esminiu klausimu, susijusiu su neformaliojo mokymosi pripažinimu. Tačiau pasiekimų vertinimas, netgi tokių, kurie labiausiai paplitę neformaliame kontekste, nėra techninė problema: jis gali būti ir jau buvo atliekamas palyginti gerai ištaisais dešimtmečiais įmonėse, mokyklose ar kitose mokymo institucijose.

Siekimas priskirti kritinį aspektą šiam pereinamajam laikotarpiui yra jau kitas elementas, kuris neturi įtakos rimtai apibrėžiant problemą. Klausimas, kaip jau matėme, keliamas ne „kaip“ vertinti, bet labiau *kam* ir *kodėl* ir pagal kokius *bendrai charakterizuojančius kriterijus*. Ilgą laiką asmeninių dimensijų vertinimas vyko laikantis savų taisyklių. Taip yra ir klinikiname, mokymo kontekste ar organizaciniame ir verslo kontekste. Šių taisyklių turi būti laikomasi nuolat siekiant vengti rizikos, imantis veiklos, kuri kontrastuotų su *asmeninio mokymosi paramos* idėja.

*Pritarus egzistuojančiam mokymosi kontekstų ir būdų įvairialypiškumui, gali būti dar labiau juntamas poreikis kontrolės mechanizmams. Priešingai tam, kas vyksta vientisame ir centralizuotame požiūryje į švietimą, poreikis matuoti ir atrinkti asmenų pasiekimus, gali pasirodyti esąs ypatingos svarbos, svarbiausia nuostata, užtikrinanti sistemos, kaip visumos, egzistavimą. Poreikis matuoti ir atrinkti išskyla kaip neatidėliotinas skirtinguose lygmenyse ir įvairiuose kontekstuose – tiek įmonėse, kurios samdo, skatina ir atleidžia darbuotojus, tiek mokyklose, kurios turi spręsti, kam jos*

on the quality requirements of the validation processes which is a crucial point as far as the recognition of learning is assumed as an individual citizenship right (CEDEFOP, European Guidelines on Validation of non-formal and informal Learning, Draft Paper November 2007). This pathway follows closely the route of the European best and more mature practices: i.e. in United Kingdom the Accreditation of Prior Learning has been promoted and ruled in Higher Education also by drawing up “Guidelines on the accreditation of prior learning” (2004) focusing mostly on the quality principles and procedures to be assured.

To conclude this brief overview, it is necessary to explain the intention to avoid analyzing the topic of assessment, an issue considered in many cases as the *key issue* connected with the recognition of non-formal learning. Actually, the assessment of achievements - even those of a prevalently non-formal content - is not a technical problem: it can be done, and has been done perfectly well for decades, in enterprises and often in the school or other training agencies.

The tendency to largely attribute a critical aspect to this transition is another element that does not contribute to seriously define the problem. The issue, as we have observed, is therefore not “how” to assess, but rather *for whom, why, and with what shared reference criteria*. For a long time the *assessment of personal dimensions* has had rules. This is how it is in a clinical context, training context, or organisational/corporate context. These rules must be kept in mind constantly in order to avoid risking in undertaking paths that contrast with the spirit of *individual support*.

*“With the acceptance of the existing heterogeneity of the learning contexts and pathways, the need for control mechanisms can only be felt more strongly. Contrary to what happens in a monolithic and centralised approach to education and training, the need to measure and select individuals will prove to be of fundamental importance, an essential assumption*

suteiks teisę į išsilavinimą. (...) Šiuo atveju pradeda veikti itinė vertinimo dimensija. Metodologinio veiksmingumo klausimas nėra tik galimybių ir techninio pobūdžio apribojimų problema, greičiau, atvirkščiai – gali būti sunkiai pamatuojama, iki kokios ribos turi būti leidžiama vertinimo metodams įsiskverbti į asmens sferą.

(Jens Bjornavold, CEDEFOP,  
 „Mokymosi darymas matomu“)

for guaranteeing the functioning of the system as a whole. The need for measuring and selecting appears increasingly urgent at the different levels and in various contexts, from enterprises that recruit, promote and retire individuals, to schools that must decide to whom they will grant access to education. (...) It is at this point that the ethical dimension of assessment comes into play. The issue of the methodological efficiency is not only a problem of opportunities and limits of a technical character, but on the contrary it may even prove problematic to assess up to what point the assessment methods (selection mechanisms) must be allowed to penetrate into the personal field.”

(Jens Bjornavold, CEDEFOP,  
 “Making Learning Visible”)

## LITERATŪRA / REFERENCES

- Bjornavold J. (2000). *Making learning visible*. CEDEFOP.
- Bresciani P. G. (1993). La competenza professionale: appunti sul dibattito tecnico-specialistico e indicazioni per la formazione, in Isfol-Eurotecnet // *Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*. Milan, Franco Angeli.
- Boyatzis R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Wiley, New York.
- CEDEFOP (2007). *European Guidelines on Validation of non-formal and informal learning*. Draft Paper November 2007.
- Di Francesco G., Perulli E. (1998). *Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning - Italian Report, National system report for CEDEFOP - October 1998*.
- Di Francesco G., Perulli E. (2003). “*Transfine Project*” - *Trasferimento tra apprendimento formale, non formale e informale - Italy Case Study*”.
- Eraut M. (2000). Non formal and tacit knowledge in professional work // *British Journal of Educational Psychology*, 70, p. 113–136.
- European Commission (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*, 30 October 2000
- European Commission (1994). *White Paper “Teaching and Learning - Towards the Learning Society”*. Brussels.
- Council of European Union (2004). *Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Brussels, 18 May 2004.
- Isfol (1993). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Milan, Franco Angeli.
- Johnson et al., (2002). Why all this fuss about codified and tacit knowledge // *Industrial and Corporate Change*, 11(2), p. 245–262.
- Lundvall B. A., Borrás S., (1999). *The Globalising Learning Economy: Implications for Innovation Policy*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, (Eur 18307).
- Nonaka I. (1991). The knowledge creating company // *Harvard Business Review*, 69(6).
- Prulli E., Tomassini M. (2002). Centralità dell’individuo e standardizzazione dei sistemi educativi e formativi: alla ricerca di una sintesi e di un modello operativo // *Formazione Domani*, 43–44.
- Perulli E., Tomassini M. (2005). *European inventory on validation of non-formal and informal learning: the Italian case study*. ECOTEC.
- Perulli E. (2007). *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*. Roma, Franco Angeli.
- Wenger E. (1998). *Communities of practices. Learning, Meaning and Identity*. Oxford, Oxford University Press.

Iteikta 2008 m. kovo mėn.  
 Delivered 2008 March

ELISABETTA PERULLI

Mokslinių interesų kryptys: mokymasis visą gyvenimą, švietimo sistemos.

Research interests: lifelong learning, systems of education.

Darbuotojų mokymo plėtros institutas

Institute for the Development of Workers Training

*Via Baglivi 6, I - 00199 Rome, Italy*

*e.perulli@isfol.it*