

Borut Mikulec

RETEORETIZACIJA PRIZNAVANJA NEFORMALNO IN PRILOŽNOSTNO¹ PRIDOBLENEGA ZNANJA

POVZETEK

V prispevku izhajamo iz perspektive kritične teorije in postmodernizma v izobraževanju odraslih pri proučevanju ideje o priznavanju neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja. Z vidika sodobnejših spoznanj v teoriji izobraževanja odraslih bomo pokazali, da so teoretiki in praktiki priznavanja polagali prevelike upe na filozofijo in metodologije, s katerimi naj bi ocenjevali, vrednotili, potrjevali in priznavali neformalno in priložnostno pridobljeno znanje. Na tej podlagi bomo osvetlili potrebo po reteoretizaciji »samoumevnih« predpostavk in »pozitivnih« učinkov, ki naj bi jih priznavanje neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja imelo na posameznika in družbo. V ta namen bomo, (a), opredelili pojem priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, (b), predstavili različne ideje, modele in metode priznavanja, (c) poudarili izsledke novjših raziskav na tem področju, (d) utemeljili potrebo po reteoretizaciji priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja in pokazali na možnosti nadaljnje razvoja te ideje v izobraževanju odraslih.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, kritična teorija, postmodernizem, priznavanje, neformalno in priložnostno pridobljeno znanje

RE-THEORISING THE RECOGNITION OF PRIOR NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING – ABSTRACT

This paper analyses the recognition of non-formal and informal learning based on perspectives of critical theory and postmodernism in adult education. In light of contemporary findings in the theory of adult education, we demonstrate that the theorists and practitioners of the recognition lay too much hope in the philosophy and methodologies which should serve to assess, evaluate, accredit and recognize non-formally and informally acquired knowledge. On this basis, we will highlight the need for re-theorising the

¹ Nekateri avtorji zavračajo slovenjenje angleškega izraza *informal learning* s »priložnostnim učenjem«, ker naj bi bil izraz zavajajoč, in namesto njega raje uporabljajo izraz »informalno« učenje (glej npr. Rotar, 2013, str. 103). Spet drugi ločijo med »naključnim« oz. priložnostnim in »aformalnim« učenjem z vidika namembnosti učenja, pri čemer je prvi izraz slovenjen iz angleškega *incidental* in drugi iz angleškega *informal* (glej Jelenc, 2008, str. 13–14).

»self-evident« assumptions and »positive« effects which the recognition of non-formal and informal learning has on individuals and society. Having said this, we shall first a) define the concept of recognition; b) present various ideas, models and methods of recognizing non-formally and informally acquired knowledge; c) highlight the results of recent studies on the recognition of non-formal and informal learning; d) justify the need for re-theorising the recognition and demonstrate the possibilities for further development of the idea of recognizing non-formal and informal learning in adult education.

Keywords: adult education, critical theory, postmodernism, recognition, non-formal and informal learning

O POJMU PRIZNAVANJA

Priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (*recognition of prior non-formal and informal learning*) je pojem, ki se nanaša na procese in postopke, ki posameznikom omogočajo priznavanje že pridobljenega znanja, kar lahko uveljavijo pri nadaljnjem izobraževanju ali zaposlovanju (Muršak, 2012, str. 90). V mednarodnem prostoru in v Sloveniji² so v uporabi različni izrazi, ki se nanašajo na priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. V Južnoafriški republiki, Avstraliji in Novi Zelandiji prevladuje izraz *priznavanje predhodno pridobljenega znanja* (*recognition of prior learning*, s kratico RPL). V Združenem kraljestvu uporabljajo izraz *potrjevanje predhodno pridobljenega (izkustvenega) znanja* (*accreditation of prior (experimental) learning*, s kratico APL ali APEL). V Združenih državah Amerike prevladuje izraz *vrednotenje in ocenjevanje predhodno pridobljenega znanja* (*prior learning assessment*) in v Kanadi *vrednotenje in ocenjevanje ter priznavanje predhodno pridobljenega znanja* (*prior learning assessment and recognition*), za katera se uporabljata kratici PLA oz. PLAR. V Franciji in Švedski pa je uveljavljen izraz *vrednotenje* (*validation*) znanja in kompetenc (Boud, 2005; Harris, 2006; Sandberg, 2010, 2012; Spencer, 2005; Stenlund, 2010; prim. Hozjan, 2010, str. 35–40). Razlike v poimenovanju med državami so posledica razlik v jeziku in lokalnem razvoju kakor tudi razlik v koncipiranju ideje o priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, zaradi česar se teoretiki in raziskovalci srečujejo z različnimi interpretacijami in pomeni priznavanja (Andersson, Fejes in Sandberg, 2013; Hozjan, 2010; Svetina, 2013). Mi bomo v prispevku uporabljali izraz priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (v nadaljevanju: PNPPZ).

IDEJA, NAMENI, PREDPOSTAVKE IN METODE PNPPZ

PNPPZ je eden izmed večjih izzivov v teoriji in praksi izobraževanja odraslih že od poznih 60. in zgodnjih 70. let 20. stoletja (Andersson, Fejes in Ahn, 2004). V zadnjih dveh desetletjih je PNPPZ postal pomembno področje v okviru evropske izobraževalne politike

2 V Sloveniji sta se v dosednji praksi uveljavila predvsem izraza *ugotavljanje in potrjevanje znanja* kot prevod angleškega termina APL in za nacionalne poklicne kvalifikacije izraz *preverjanje in potrjevanje znanja v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij* (Svetina, 2013, str. 32). V uporabi pa so tudi drugi izrazi (glej npr. Hozjan, 2010; Kelava, 2012; Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih, 2011).

in v nacionalnih izobraževalnih politikah, tudi v Sloveniji. PNPPZ je fenomen, ki je povezan z različnimi praksami, konteksti, nameni in koncepti, pogostokrat tudi medsebojno nasprotujočimi si. To pomeni, da imajo praktiki, raziskovalci in teoretiki, ki izhajajo iz različnih kontekstov, različne koncepte o tem, kaj pomeni PNPPZ. Prav tako pomeni, da uporabljajo raziskovalci in teoretiki različne teorije in metodologije, s katerimi pripisujejo PNPPZ različne pomene in interpretacije. Kljub temu obstaja v ozadju PNPPZ temeljna ideja o tem, da je mogoče predhodno učenje oz. predhodno pridobljeno znanje priznavati v okviru formalnih (in bolj neformalnih) postopkov vrednotenja in ocenjevanja znanja (Adult education trends and issues in Europe, 2006; Andersson, 2008; Andersson idr., 2013; Ivančič idr., 2011; Michelson, 2006; Young, 2006).

Ko govorimo o PNPPZ, lahko ločimo med različnimi nameni oz. cilji, konteksti, temeljnimi predpostavkami, modeli in metodami PNPPZ.

Nameni oz. cilji PNPPZ so v osnovi trojni: (1) doseči *socialno pravičnost*, pri čemer PNPPZ služi kot pomoč deprivilegiranim družbenim skupinam, da bi dobile dostop do visokošolskega oz. formalnega izobraževanja; (2) doseči večji *ekonomski razvoj in konkurenčnost*, kjer PNPPZ omogoča uporabo obstoječih kompetenc na trgu dela; (3) doseči *družbene spremembe*, pri čemer s tem, da naredimo znanje družbe vidno, ustvarimo boljše pogoje za spreminjanje družbe³ (Andersson idr., 2004, str. 60; Anderson in Osman, 2008, str. 45; Sandberg, 2010, str. 101; Sandberg, 2012, str. 355; Scott, 2007, str. 348).

Konteksti PNPPZ so različni. Ključni kontekst PNPPZ je izobraževalni sistem, v katerem je PNPPZ bodisi osnova za vstop (v sistem) bodisi za pridobitev kreditnih točk (ECVET, ECTS) oz. kvalifikacij. Drugi kontekst je poklicno življenje, v okviru katerega se razvijajo različne prakse PNPPZ v zaposlitvenih oz. nacionalnih agencijah, v posameznih podjetjih in sektorjih. Tretji kontekst je »tretji sektor«, v okviru katerega se vrednoti učenje, ki poteka kot prostovoljno in neplačano delo (Andersson idr., 2013, str. 405).

Ključne predpostavke PNPPZ so naslednje. Prvič, transfer znanja oz. kompetenc med različnimi konteksti – med državami, izobraževalnimi sistemi, priložnostnim učenjem in formalnim izobraževanjem – je mogoč. Drugič, pomemben del učenja lahko poteka in poteka zunaj »razreda«. Tretjič, to učenje bi moralo biti ovrednoteno za pridobitev kreditnih točk pri izobraževalnih institucijah oz. na delovnem mestu za zaposlitev in napredovanje. Četrto, izobraževalna praksa, ki sili odrasle, da se ponovno učijo, kar že znajo, je neučinkovita, nepotrebna in draga. In petič, četudi obstajajo razlike in razlikovanja med posameznimi formami znanja (formalnim, neformalnim, priložnostnim),

3 Ob zasnovi ideje o PNPPZ v začetku 70. let 20. stoletja sta prevladovali ideji o socialni pravičnosti in družbeni spremembi, ki sta bili povezani predvsem z možnostjo vstopa posameznikov v visokošolsko izobraževanje. V 80. in 90. letih se je realizacija ideje usmerila predvsem v korist družbe, še posebej v ekonomski razvoj. Slednjega (je) v nadaljevanju spodbuja(la) tudi Evropska komisija v okviru koncepta vseživljenjskega učenja, katerega temeljni cilj je vzpostaviti na znanju temelječo družbo. Ekonomski diskurz spodbuja PNPPZ predvsem zato, ker naj bi bil to cenejši in bolj prožen sistem pri odzivanju na potrebe trga dela od formalnega izobraževanja (Andersson idr., 2013, str. 406–407). Kot ugotavlja Young (2006), so bili prav ekonomski cilji ključni, da je PNPPZ postal priljubljen pri snovalcih izobraževalnih politik.

lahko te razlike presežemo, saj so meje prepustne, znanje pa lahko neproblematično prenašamo med konteksti (Harris, 2013, str. 2; Sandberg in Andersson, 2011, str. 768; Spencer, 2005, str. 508–509).

Ločimo tudi med različnimi modeli PNPPZ. Harris (1999) razlikuje med štirimi modeli PNPPZ. *Prokrustovski model* je značilen za poklicno izobraževanje in je povezan s kvalifikacijami in ogrodji kvalifikacij. Prepozna tisti vidik predhodno pridobljenega znanja, ki ustreza predpisanim standardom ali rezultatom učenja (performanci na trgu dela) in se z njimi ujema. Znanje je tu razumljeno kot »blago« oz. viden merljiv rezultat in je organizirano hierarhično v standardih ter predstavljeno kot vrednostno nevtralno (ahistorično, apolitično).⁴ *Model učenja in razvoja* je značilen predvsem za visoko šolstvo. Diskurz, povezan s tem modelom, je humanističen in progresiven, s ciljem spodbujanja posameznikovega napredovanja in demokratičnega izobraževanja. Prakse PNPPZ so osredotočene na ozaveščanje posameznikov o njihovem predhodnem učenju skozi metode izkustvenega učenja. *Radikalni model* je značilen za družbena gibanja, v katerih ima izkušnja potencial, da postane mesto boja oz. upora, to je premagovanja zatiranja, in prostor PNPPZ. *Model trojanskega konja* je prav tako povezan s spremembo, s konceptualizacijo form PNPPZ, ki so bolj refleksivne do sodobnih družbenoekonomskih razmer (pogojev). V okviru tega modela je poudarjeno bodisi uporabno in praktično orientirano znanje, ki »služi« interesom (ekonomske) globalizacije, bodisi kritična orientacija, ki prevprašuje odnos med izobraževanjem in gospodarstvom ter se zavzema za vstop »netradicionalnih« skupin (etnične skupine, ženske) v visokošolsko izobraževanje.

Andersson idr. (2004) so, izhajajoč iz Harrisovega razumevanja različnih modelov, prišli do sklepa, da lahko modele PNPPZ kategoriziramo v dva glavna tipa: (a) PNPPZ, ki se *prilagaja sistemu*, in (b) PNPPZ, ki *spreminja sistem*. Cameronova (2012) pa je na podlagi različnih modelov PNPPZ prišla do ugotovitve, da večina avtorjev vidi model PNPPZ nekje med dvema poloma: (a) *kvalifikacijsko/kreditnim modelom izmenjave* in (b) *razvojno/opolnomočenijskim modelom*. Prvi je osredotočen na rezultate, značilen za ogrodja poklicnih kvalifikacij, omogoča pridobivanje kreditov in temelji na diskurzu učinkovitosti, potrjevanja, kompetenc, transparentnosti in mobilnosti. Usmerjen je na trg dela, znanje in spretnosti pa so predstavljeni kot objektivno merljivi. Drugi je osredotočen na proces, omogoča razvoj in opolnomočenje posameznikov ter pomeni mehanizem za družbeno transformacijo. Usmerjen je na posameznika, znanje in razumevanje pa konstruirajo posamezniki.

Tudi metode PNPPZ so različne. Dve temeljni metodi vrednotenja in ocenjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja sta *metoda portfolija* (zbirne mape) in *metoda avtentičnega vrednotenja in ocenjevanja*. V prvi metodi refleksija in dokumentiranje pomenita ključni del procesa priprave portfolija. Druga metoda teži k vrednotenju in ocenjevanju znanja in kompetence v realni situaciji in je povezana s teorijami situacijskega

4 Po mnenju Anderssona idr. (2004) so različne oblike priznavanja, vrednotenja in potrjevanja poklicne kompetence v Evropi od sredine 80. let 20. stoletja dalje skladne predvsem s tem modelom.

učenja. Vrednotenje in ocenjevanje se osredotočata na zmožnost izvedbe določenih predpisanih nalog v delovnem okolju (Andersson idr., 2004, str. 60; Spencer, 2005, str. 509).

Glede na predstavljene izhodiščne ideje, namene, predpostavke in metode PNPPZ so avtorji iz različnih teoretskih usmeritev, kot so postmodernizem (poststrukturalizem), kritična teorija, sociologija izobraževanja, teorija transformativnega učenja in konstruktivizem (glej Andersson idr., 2013, str. 409), opozorili na problematičnost »samoumevnih« predpostavk in »pozitivnih« učinkov PNPPZ ter poudarili, da ideja o PNPPZ v izobraževanju ni zadostno teoretizirana in raziskana (npr. Andersson, 2008; Andersson in Fejes, 2005; Fejes, 2008, 2010; Michelson, 2006; Peters, 2006; Sandberg, 2010, 2012; Sandberg in Andersson, 2011). Zato so v ospredje postavili potrebo po reteoretizaciji ideje o PNPPZ, ki je največkrat predstavljena kot »teoretično neproblematična« (Spencer, 2005, str. 509).⁵ V nadaljevanju si bomo najprej pogledali izsledke nekaterih novejših raziskav, ki so jih v razpravo o PNPPZ vpeljali avtorji, izhajajoč iz perspektive kritične teorije in postmodernizma, ter nato utemeljili potrebo po reteoretizaciji PNPPZ.

KAJ PRAVIJO RAZISKAVE O PNPPZ?

Scott je na podlagi raziskav o PNPPZ s področja zdravstva in socialnega varstva v Združenem kraljestvu ugotovil, da se odrasli, ki so že imeli veliko izkušenj s področja nege in so se vključili v izobraževalni program, niso učili nič manj kot tisti udeleženci programa brez predhodnih izkušenj (Scott, 2007). Prav tako je ugotovil, da so se študenti s predhodno pridobljenimi poklicnimi kvalifikacijami s področja nege, katerih rezultati so se ujemali z rezultati študijskega programa, morali učiti znova, ko so pristopili k visokošolskemu programu (Scott, 2010). Ugotovitve obeh raziskav so v nasprotju s teoretskimi predpostavkami v literaturi o PNPPZ, ki pravijo, da naj bi se odrasli z izkušnjami z nekega poklicnega področja učili manj od tistih brez takšnih izkušenj. Težava je po avtorjevem mnenju v tem, da je kontekst učenja v izobraževalnih institucijah drugačen od konteksta učenja iz izkušenj; slednji omogoča znanje v operativni obliki, medtem ko je institucionalno (univerzitetno) učenje povezano s konceptualizacijo znanja. Scott na podlagi ugotovitev svojih raziskav sklene, da ni našel dokazov v prid tezi, da je učenje prenosljivo med različnimi konteksti, kakor tudi, da je ekonomsko smotno. Narava znanja, tistega pridobljenega z izkušnjami in tistega pridobljenega na univerzi, je substancialno drugačna (Scott, 2010, str. 442; prim. Sandberg, 2012, str. 355–356). Podobno ugotavlja tudi Cooperjeva (2011) na primeru proučevanja predhodno pridobljenega znanja odraslih kot vira za pridobitev akademske pismenosti v Južnoafriški republiki. Po njenem mnenju so forme znanja, ustvarjenega prek aktivističnih izkušenj v družbenih gibanjih, profesionalnih in življenjskih izkušenj ter v akademskem okolju, medsebojno različne. Ne v smislu hierarhičnega pozicioniranja različnih form znanja, ampak kot primeri različnih form znanja, ki imajo potencial za obogatitev »družbene baze« znanja. Na podlagi izsledkov študije

⁵ Večina raziskav je osredotočena na tehnična vprašanja merjenja »vrednega« učenja in aplikacijo PNPPZ v tradicionalne izobraževalne institucije in »elitistične« univerze (Spencer, 2005, str. 509).

primera avtorica ugotavlja, da so odrasli študenti z aktivističnimi izkušnjami imeli znaten kulturni kapital, a so se težko »uskladili« z manj čustvenim in bolj pluralističnim pristopom, ki se zahteva pri raziskovalnem pisanju na univerzitetni ravni. Avtorica tako sklene, da izkustveno znanje študentov ni enostavno ali avtomatično prenosljivo v akademsko znanje, študentje z izkušnjami iz družbenih gibanj pa se prav tako težko prilagodijo zahtevam in pravilom akademskega pisanja (prav tam, str. 48).

Stevens, Gerber in Hendra (2010) so na primeru dveh ameriških univerz proučevali, ali PNPPZ – skozi pripravo portfolija, v katerem študenti opišejo in analizirajo svoje predhodno znanje – pripomore k transformativnemu učenju odraslih študentov. Kot ugotavljajo ti avtorji, PNPPZ lahko vodi do transformativnega učenja, a pri tem opozarjajo, da to ni primarna funkcija procesa PNPPZ. V kontekstu transformativnega učenja avtorji sklenejo, da portfolijo lahko pomeni spodbudo za transformativno učenje, in sicer tako, da povzroči spremembo posameznikove perspektive o smiselnosti njegove izkušnje in tako preoblikuje miselne sheme, a hkrati dodajajo, da so nekateri študentje pri pripravi portfolija bili deležni izkušnje transformativnega učenja, drugi pa ne (prav tam, str. 399–401). V navezavi na transformativno in emancipatorno naravo PNPPZ Sandberg (2010) na primeru pomočnikov negovalcev na Švedskem ugotavlja, da imajo lahko procesi PNPPZ, ki so bolj komunikativni, reflektivni in usmerjeni k akciji, ključno vlogo pri emancipaciji in opolnomočenju negovalcev. A pri tem poudarja, da lahko PNPPZ deluje kot mehanizem »ideologije skrbi«, v okviru katerega se poleg posameznikovega znanja vrednotita tudi identiteta in osebnost pomočnika negovalca (prav tam, str. 112–113). V drugi študiji je Sandberg (2012), izhajajoč iz Habermasove teorije komunikativne akcije in na podlagi intervjujev s študenti, ki so bili vključeni v proces PNPPZ, prišel do ugotovitve, da študenti niso razumeli, kako so učitelji njihovo predhodno pridobljeno znanje »prevedli« v kreditne točke programa oz. modula. Na tej podlagi je avtor vpeljal razlikovanje med (a) *potrjevanjem* neformalnega in priložnostnega znanja, ki služi instrumentalni logiki (merljivim ciljem in rezultatom izobraževanja), ter (b) *refleksivnim* PNPPZ, ki je osredotočen na proces medsebojnega razumevanja med odraslimi študenti in učitelji v procesu PNPPZ. Po avtorjevem mnenju lahko zgolj refleksivno razumevanje procesa PNPPZ pripomore k nadaljnjemu razvoju izobraževanja odraslih in ima pomembno vlogo pri opolnomočenju posameznikov (prav tam, str. 367). V navezavi na PNPPZ in opolnomočenje posameznikov je Pokornyjeva (2012) v svoji študiji, v kateri je proučevala izkušnje študentov, ki so bili vključeni v proces PNPPZ na univerzi, ugotovila, da so nekateri študenti prek PNPPZ doživeli opolnomočenje, drugi pa so, ravno nasprotno, PNPPZ doživeli kot proces deopolnomočenja.

Cameronova in Miler (2004) sta na podlagi podatkov o PNPPZ v Avstraliji pokazala, da – kljub obljubam in retoriki o večji družbeni pravičnosti, ki naj bi jo zagotovil mehanizem PNPPZ – PNPPZ ni pripomogel k večji družbeni pravičnosti in vključenosti deprivilegiranih skupin v formalno izobraževanje. Razloga sta predvsem »preozko« koncipiran model PNPPZ, ki je osredotočen na vrednotenje in ocenjevanje za »pridobitev kreditnih točk« (prim. Cameron, 2012, str. 86), ter šibak kulturni kapital deprivilegiranih skupin, ki

imajo težave pri prevedbi svojih izkušenj v kodificirani jezik znanja formalnih izobraževalnih institucij (Cameron in Miler, 2004, str. 7). Prav tako je tudi Hamer (2013) na primeru Avstralije poudaril, da je PNPPZ kot »druga priložnost« za deprivilegirane skupine, v okviru katere si lahko te pridobijo kvalifikacijo, zaposlitev ali se vključijo v nadaljnje izobraževanje, spodletel. Večina kandidatov, ki pristopijo k PNPPZ in ga tudi »opravijo«, je namreč formalno že izobražena in seznanjena z izobraževalnim diskurzom.

Andersson in Osman (2008) sta na podlagi Foucaultovega koncepta tehnologije vladanja pokazala, da PNPPZ deluje kot tehnika za vključevanje/izključevanje delavcev priseljencev v njihove poklice/iz njihovih poklicev na švedskem trgu dela. V okviru PNPPZ se pri delavcih priseljencih vrednoti tudi znanje jezika. Tisti, ki nimajo zadostnega znanja švedščine, so izključeni s trga dela. Zato se avtorja sprašujeta, kaj se pravzaprav vrednoti, jezik ali poklicna usposobljenost delavca (prav tam, str. 52). Avtorja prav tako ugotavljata, da se priseljencem priznajo poklicne kompetence v nižjem poklicnem statusu od dejanskega. Npr. medicinskim sestram se »prizna«, da so pomočnice medicinskih sester, zdravnikom, da so laboratorijski tehniki, učiteljem, da so učitelji predšolske vzgoje. Do enakih ugotovitev je prišla Mojabova (2001) pri proučevanju vključevanja priseljenk na kanadski trg dela in proces poimenovala »degradacija kvalificiranosti« (*deskilling*) priseljenk, kakor tudi Guo in Andersson (2006) ter Guo in Shan (2013), ki so poudarili, da do degradacije kvalificiranosti priseljencev prihaja zato, ker se njihovo znanje šteje za »manjvredno«. Zaradi različnosti, ki naj bi bila nezdržljiva s »tradicionalnim« kulturnim in družbenim okoljem. Kot ugotavljajo avtorji, so mnogi priseljenci na švedskem in kanadskem trgu dela izpostavljeni razvrednotenju svojega znanja in delovnih izkušenj ter deležni predvsem izkušnje deopolnomočenja v procesu mobilnosti delovne sile. Na ta način PNPPZ deluje kot mehanizem za degradacijo znanja in kompetenc priseljencev, kot tehnologija vladanja, ki vključuje nadzorovanje, opazovanje in preverjanje ter služi določenim interesom. PNPPZ pomeni proces definiranja »veljavnega« oz. »uradnega« znanja v nekom poklicu, kjer znanje ni osvobojeno razmerij moči (Andersson in Osman, 2008, str. 58). Kot tako je PNPPZ predvsem politično dejanje (Guo in Andersson, 2006, str. 199) oz. »tehnična vaja« za izključevanje priseljencev iz nadaljnjega izobraževanja in poklicnega udejstvovanja (Guo in Shan, 2013, str. 466). Tako razumljen postaja PNPPZ vse bolj resna ovira, in ne spodbuda, za izobraževanje odraslih.

Andersson (2008) je na podlagi analize uradne politike PNPPZ na Švedskem ugotovil, da je temeljni telos PNPPZ v politiki izobraževanja odraslih »pripoved odrešitve«, v okviru katere naj bi PNPPZ pomenil ekonomsko korist tako za posameznika kot družbo. Izobraževanje, ki je utemeljeno na PNPPZ, naj bi bilo krajše in cenejše, bilo naj bi uporabno za trg dela, priseljenci naj bi lažje vstopali na trg dela, odrasli pa naj bi si s PNPPZ okrepili samopodobo. Tako utemeljen PNPPZ deluje kot »metapripoved« odrešitve.

Berglund in Andersson (2012) sta na podlagi proučevanja PNPPZ na delovnem mestu v različnih švedskih organizacijah, podjetjih in občinah ugotovila, da je kljub dobremu poznavanju prakse PNPPZ med delodajalci (kot načina artikuliranja znanja in spretnosti zaposlenih) ta metoda precej neuporabljena v praksi. Kot pravita avtorja, si delodajalci ne

želijo vlagati v PNPPZ, saj lahko zaposleni potem, ko so njihove spretnosti postale vidne, zapustijo njihovo podjetje ali organizacijo. PNPPZ lahko osvetli nekatere kompetence pri posamezniku, ki prej niso bile poudarjene, kar je lahko razlog, da sindikati in zaposleni zahtevajo dodatno finančno kompenzacijo (prav tam, str. 74). Prav tako so sami zaposleni, katerih kompetence so bile ovrednotene na delovnem mestu v posameznem podjetju, izrazili skrb in dvom glede tega, ali so njihove kompetence prenosljive v druge kontekste.

Petersova (2005) je, izhajajoč iz proučevanja procesa priznavanja učenja iz delovnega in življenjskega okolja za akademsko okolje v Združenem kraljestvu, ugotovila, da se mora neformalno in priložnostno pridobljeno znanje, če hoče biti priznано, spremeniti v neko obliko formalnega znanja. To je v diskurz, ki prevladuje na univerzi in lahko zadosti akademskim kriterijem. To pomeni, da je univerza tista, ki določa, katero znanje se lahko prizna (katero znanje šteje za »veljavno«), kako mora biti to znanje zapisano, da se lahko prizna, ter kako mora biti predstavljeno, da bo skladno z akademskimi kriteriji (glej tudi Hamer, 2013, str. 497; Michelson, 2012, str. 5). V drugi študiji se je Petersova (2006) še bolj eksplicitno osredotočila na povezavo med rezultati učenja (*learning outcomes*) in PNPPZ, saj je to diskurz, ki prevladuje pri PNPPZ na univerzah v Združenem kraljestvu. V tem diskurzu so rezultati učenja razumljeni kot standard, na podlagi katerega se »izmeri« in ovrednoti učenje iz izkušenj, standard, na podlagi katerega se identificira in potrdi znanje (prim. Pokorny, 2006, str. 264). A kot je ugotovila avtorica, (a) logika rezultatov učenja od kandidatov PNPPZ terja, da delujejo in ovrednotijo svoje znanje v diskurzu, ki jim je tuj in ga ne poznajo; (b) znanje in kompetence pa so predstavljeni in razumljeni depersonalizirano, v obliki univerzalnega, nevtralnega in objektivnega znanja, ki je neodvisno od konteksta (prim. Hamer, 2013, str. 483; Guo in Andersson, 2006, str. 198; Guo in Shan, 2013, str. 475). Kot so pokazali rezultati študije, so imeli tako kandidati v procesu PNPPZ kot učitelji (ocenjevalci) največ težav s predstavitvijo trditev, to je z dokumentiranjem izkušenj v obliki rezultatov učenja. Posledice tako razumljenega procesa PNPPZ so predvsem dvojne: prvič, velik del kandidatovega predhodnega učenja ostane nepriznan, ker se ne izraža v predpisanih rezultatih učenja, in, drugič, predhodno učenje se mora preoblikovati tako, da bo ustrezalo vzpostavljenim rezultatom učenja po programu (Fraser, 1995, str. XIV; Pokorny, 2006, str. 265). Petersova (2006) zaključuje, da tako razumljen proces PNPPZ ni pripomogel k opolnomočenju kandidatov oz. h kljubovanju in prevpraševanju akademske »hegemonije« (prav tam, str. 181). Pokornyjeva (2006) pa dodaja, da so posledice tako razumljenega procesa PNPPZ v visokem šolstvu v Združenem kraljestvu pravzaprav marginalizirale sam proces PNPPZ in kandidate, ki so bili vključeni vanj, saj PNPPZ ni namenjen priznavanju različnih form znanja oz. prostorov produkcije znanja, ampak je v funkciji pridobivanja kvalifikacij, relevantnih za trg dela (prav tam, str. 277).

Barrosova (2013) je na primeru proučevanja centrov za PNPPZ na Portugalskem ugotovila, da so se ti v okviru evropeizacije (evropske strategije in smernic o PNPPZ) povsem usmerili in osredotočili na priznavanje kompetenc in kvalifikacij, v merljivost rezultatov učenja in instrumentalizacijo znanja ter pri tem opustili humanistično tradicijo radikalnih

nevladnih organizacij, čeprav je bil sistem PNPPZ na Portugalskem vzpostavljen ravno s humanističnim namenom doseganja družbene pravičnosti. Kot ugotavlja avtorica, se je praksa PNPPZ na Portugalskem usmerila predvsem v standarde, ki so skladni z nacionalnim ogrodjem kvalifikacij, v »prokrustovski model« PNPPZ (Harris, 1999), s čimer se je humanistični etos razumevanja PNPPZ sprevrgel v »menadžment spretnosti«.

Pouget in Osborne (2004) sta opozorila, da so koncepti PNPPZ zakoreninjeni v zahodni kulturi oz. tradiciji, ki je obsedena s posameznikovo izbiro in osebno svobodo. Koncepte PNPPZ lahko tako razumemo kot etnocentričen fenomen, ki se nanaša na zahodno pokapitalistično kulturo (prav tam, str. 61; prim. Michelson, 2006, str. 142).

Stenlundova (2010) pa je na podlagi raziskave, v kateri je proučevala teoretično in empirično literaturo s področja visokega šolstva in PNPPZ med letoma 1990 in 2007, ugotovila, da obstaja pomanjkanje tako teoretičnih kot empiričnih raziskav, ki bi se ukvarjale z veljavnostjo in zanesljivostjo modelov PNPPZ.

RAZPRAVA

Nekaj temeljnih vprašanj, ki jih prinaša reteoretizacija PNPPZ, bi lahko strnjeno postavili, kot sledi: Kako pravično uporabljati PNPPZ? Ali je znanje prenosljivo med različnimi konteksti? Ali je vredno samo tisto znanje, ki ga je mogoče izmeriti? Bi moralo biti vse izobraževanje odraslih koncipirano v merljivih, izmenljivih in prenosljivih terminih? Kakšen pogled na znanje spodbuja PNPPZ? Ali s PNPPZ ne zmanjšujemo emancipatornega potenciala, ki ga ima izobraževanje? Naj bo PNPPZ namenjen emancipaciji? Je PNPPZ prava rešitev za reševanje vprašanja neenakosti?

Kot kažejo raziskave, znanje, pridobljeno z izkušnjo, ki je poudarjena v teoriji in praksi izobraževanja odraslih (glej npr. Merriam, Caffarella in Baumgartner, 2007; Usher in Edwards, 1994), ni neproblematično, prav tako kot niso neproblematične predpostavke PNPPZ o socialni pravičnosti, ekonomski učinkovitosti in družbenih spremembah. Izkušnja je lahko izhodiščna točka učenja, a jo je treba nadgraditi z dialogom, ozaveščanjem, akcijo in refleksijo (Freire, 2005) oz. refleksivnim diskurzom, kritično refleksijo in akcijo (Mezirow, 1991). Izkušnja je namreč sama po sebi lahko usmerjena h »kulturi tišine« oz., kot pravita Usher in Edwards (1994), izkušnja deluje v različnih kontekstih različno in ima potencial tako za opolnomočenje kot za zatiranje, ki sta v nenehni medsebojni napetosti.

Kot je razvidno iz raziskav, kontekst učenja pomembno vpliva na kakovost in naravo učenja; kontekst učenja je na univerzi in izobraževalnih institucijah substancialno drugačen od učenja iz izkušenj, kar posledično pomeni, da so tudi forme znanja (pridobljene na univerzi ali v družbenih gibanjih) različne. Pri tem ne gre za dominantnost ene forme znanja nad drugo (npr. univerzitetnega znanja nad znanjem družbenih gibanj), ampak za primere različnih form znanja, ki imajo potencial za obogatitev družbene »baze znanja«.

Pri PNPPZ je največ kritik usmerjenih na instrumentalizacijo znanja, kjer vidnost pridobiva znanje kot rezultat učenja, znanje kot merljiv končni produkt. V okviru tako razumljene

tehnično instrumentalne narave PNPPZ za pridobitev kreditnih točk oz. kvalifikacij se spodbuja ozek in instrumentalen pogled na izobraževalni program, kjer tiho znanje ni ovrednoteno, kompleksne spretnosti oz. ključne kompetence pa so težko pripoznane. Tako koncipiran PNPPZ ne pripomore veliko k demokratični vlogi izobraževanja odraslih, temveč prej nasprotno, poudarja, da je bistvo učenja v pridobivanju znanja in kompetenc, uporabnih za trg dela in zaposljivost. Premik v razumevanju PNPPZ kot mehanizma za doseganje večje socialne pravičnosti v mehanizem za večjo ekonomsko rast in konkurenčnost se kaže v širšem premiku politike vseživljenjskega učenja iz njene humanistične v ekonomsko naravnost.

Tako razumljen PNPPZ poudarja specifične in splošne spretnosti kot merljive »rezultate« učenja, ne pa pridobivanje vpogleda v določena področja znanja in njihovega teoretičnega razumevanja. Opirajoč se na Habermasovo tipologijo znanja (1971),⁶ ki jo je na področje izobraževanja odraslih vpeljal Mezirow (1991), lahko sklenemo, da se PNPPZ navezuje zlasti na domeno instrumentalnega znanja, dosti težje pa je s PNPPZ zaobjeti in ovrednotiti praktično (komunikativno) in emancipatorno znanje, še zlasti npr. kritično mišljenje (kritično refleksijo). Kot ugotavljata Sandberg (2012) in Andersson (Sandberg in Andersson, 2011), lahko PNPPZ za pridobitev kvalifikacij ali kreditnih točk razumemo kot pot k instrumentalizaciji znanja, kjer v ospredju prevladujejo cilji, rezultati (učenja) in kompetence. V tem kontekstu neformalno in priložnostno znanje postane »denar«, ki se uporablja na »izobraževalnem trgu« za kupovanje kreditnih točk programa oz. modula (Sandberg, 2012, str. 352) ali kot zamenjava za pridobitev formalne ocene (Sandberg in Andersson, 2011, str. 768). Nekateri avtorji v tem kontekstu prav tako poudarjajo, da se emancipatornega znanja (kritično mišljenje) ne da pridobiti na delovnem mestu, še posebej ne v okviru multinacionalnih podjetij, ki zahtevajo lojalnost delavcev in kaznujejo njihovo kritičnost (glej Spencer, 2005, str. 510–511).

Kot so pokazali avtorji, izhajajoč iz kritične teorije, predvsem Habermasove (1984) teorije komunikativne akcije,⁷ je mogoče PNPPZ zasnovati ne kot potrjevanje neformalnega in priložnostnega znanja, ki teži k instrumentalizaciji znanja, ampak kot refleksijo, ki temelji na *komunikativni kompetenci* in je osredotočena na medsebojno razumevanje med odraslimi študenti in učitelji v procesu PNPPZ. PNPPZ je proces učenja (ne končni rezultat), v katerem se morajo udeleženci ponovno naučiti, kar že znajo, to je izraziti svoje tiho

6 Habermas razlikuje tri temeljna področja, znotraj katerih je človeštvo generiralo znanje. (1) *Instrumentalno znanje* je znanje o dejstvih in materialnih stvareh, ki konstruirajo naš svet. Je natančno opredeljeno s tehničnimi pravili, rezultati znanja pa so empirično preverljivi. Usmerjeno je v reševanje nalog in preiskovanje vzročno-posledične zveze. (2) *Praktično znanje* opredeljuje družbene interakcije ljudi oz. komunikativno akcijo. Je družbeno konstruirano, subjektivno, pridobljeno z diskurzom med različnimi skupnostmi dobro informiranih ljudi. Praktično znanje so vrednote, ideje, moralna vprašanja, politični, filozofski, izobraževalni koncepti, čustva. So družbene norme, o katerih se dogovori določena skupnost na podlagi racionalno utemeljenega soglasja z dialogom. (3) *Emancipatorno znanje* pa opredeljuje samospoznanje (*self-knowledge*) ali samorefleksijo. Je tisto znanje, ki posamezniku omogoča, da postane kritično refleksiven do svojih lastnih predpostavk in transformira zavest (Habermas, 1971, str. 308–311; Mezirow, 1991, str. 72–89).

7 Podrobnejši prikaz Habermasove teorije komunikativne akcije presega domet tega prispevka.

oz. skrito znanje. Na drugi strani pa je tudi proces učenja, v katerem začnejo udeleženci PNPPZ uporabljati specifičen jezik izobraževalnih institucij (visokega šolstva). Po tej poti je mogoče vzpostaviti skupni jezik razumevanja med ocenjevalci in ocenjevanimi in deloma zagotoviti transfer znanja iz poklicnega življenja v institucionalni (univerzitetni) kontekst (Sandberg in Andersson, 2011, str. 776; prim. Peters, 2006, str. 180). Po mnenju Sandberga in Anderssona lahko reflektivno razumevanje procesa PNPPZ pripomore k nadaljnjemu razvoju izobraževanja odraslih in ima pomembno vlogo pri opolnomočenju posameznikov oz. skupin.

Na drugi strani so avtorji, ki se opirajo na postmodernizem, pokazali, da je PNPPZ povezan s tehnologijo vladanja izobraževanju odraslih, odraslemu učencu in učenju odraslih. Vidna avtorja, ki sta Foucaultovo idejo *vladnosti* (*governmentality*) prenesla na področje izobraževanja odraslih v povezavi s PNPPZ, sta Andersson in Fejes (Andersson, 2008; Andersson in Fejes, 2005; Fejes, 2008; Fejes, 2010). Vladnost jima splošno rečeno pomeni racionalnost vladanja, ki si prizadeva za oblikovanje našega vedenja v skladu z določenimi normami in idejami. Foucault je identificiral različne racionalnosti vladanja, od represivnih oblik (telesno kaznovanje) do bolj decentraliziranih in posrednih (prikrito nadzorovanje) tehnik vladanja. V tem kontekstu sta avtorja prepoznala, da se praksa PNPPZ skozi merjenje, vrednotenje in ocenjevanje odraslih učencev nanaša na prikrito nadzorovanje. Prvič, PNPPZ pomeni tehniko vladanja, v okviru katere so znanje in kompetence izmerjeni in ovrednoteni. V švedskem kontekstu je Andersson poudaril, da je PNPPZ predstavljen kot »pripoved odreditve«, s katerim bosta tako posameznik kot družba dosegla ekonomsko korist, manjšo brezposelnost, posameznik pa tudi večjo samozavest in fleksibilizacijo učenja.⁸ Drugič, ideja o PNPPZ proizvaja želenega odraslega učenca, ki se neprenehoma uči, in ga spodbuja, da svoje učenje tudi »izmeri«, oceni in ovrednoti. Vendar metode vrednotenja in ocenjevanja ne merijo samo tistega, kar je bilo naučeno, ampak pomenijo tudi tehniko za vladanje učenju, ki promovira določene načine in vsebine učenja. S tem PNPPZ skozi pripisovanje vrednosti določenim oblikam učenja in znanja v neformalnem in priložnostnem učenju oz. pri promoviranju fleksibilnega in individualiziranega učenja v formalnem izobraževanju postane nova praksa delitve. Metode vrednotenja in ocenjevanja se nanašajo tudi na »vladanje duši«, pri čemer posameznik skozi proces samorefleksije – na potovanju odkrivanja samega sebe – svoje notranje želje naredi vidne pred različnimi svetovalci v procesu PNPPZ. S tem udeleženci procesa PNPPZ odprejo svoj zasebni svet (življenje) javnemu presojanju (Fraser, 1995, str. XI).⁹ Tretjič, skladno z idejo vladnosti naj bi bilo tudi izobraževanje odraslih organizirano tako, da se omogoči vidnost predhodnega učenja, s čimer bosta v terminih ekonomije, učenja

8 Obljube, ki jih pri PNPPZ najbolj propagirajo mednarodne organizacije in EU (glej npr. Werquin, 2010, str. 8–9).

9 Kot pravi Fraserjeva, se v tem skriva »temeljni paradoks« PNPPZ. Po eni strani s PNPPZ spodbujamo odraslega učenca k odkrivanju njegovega učenja, po drugi pa mu nalagamo, da svoje učenje artikulira tako, da bo zadovoljil zahteve zunanjega ocenjevalca. V tem smislu zasebno življenje učenca postane stvar javnega presojanja. PNPPZ po avtoričinem mnenju deluje kot »dvorezen meč« med našim zasebnim in javnim sebstvom (Fraser, 1995, str. XIV).

in samopodobe prosperirala tako posameznik kot družba. Izobraževanje odraslih je v tem smislu v funkciji vzpostavitve »kompetentnega odraslega«.

Z vidika postmodernizma je tudi Michelsonova (2006) pokazala, da je proces PNPPZ bistveno povezan z vprašanjem moči (oblasti) ter da sta konvencionalno razumevanje izkustvenega učenja (Kolb, Knowles) kakor tudi njegova kritična oz. »radikalna« nadgradnja (Habermas, Mezirow, Freire) ujeta v moderno (razsvetljensko) paradigmo, ki črpa iz objektivne realnosti in enotnega sebstva, iz razsvetljenske epistemologije, ki si prizadeva za transformacijo izkušnje v znanje s (pravilno) uporabo razuma. Kot trdi avtorica, je PNPPZ ostal ujet v transcendentalni racionalnosti in individualnem spoznanju zahodne kulture, kjer je znanje povezano z družbenoekonomskim privilegijem belih moških in »moško abstraktnostjo«, to je nepovezanostjo znanja s čustvenim življenjem, partikularnostjo prostora in časa, interesi in močjo (oblastjo) (Michelson, 2006, str. 148). Učenje mora biti zato v procesu PNPPZ prepoznano v terminih univerzalnih akademskih norm, kjer kandidati svoje partikularne izkušnje in znanje opredelijo z univerzalnimi kategorijami. A kot opozarja avtorica, PNPPZ ni nevtralna »naprava« za dodeljevanje vrednosti znanju, saj se PNPPZ dogaja v okviru konkretnih družbenih praks, v katerih je določeno znanje javno in institucionalno pripoznano kot »vredno«. PNPPZ se tako v okviru izobraževalnih institucij na področju visokega šolstva nanaša na moč (oblast) univerze, da določi, katero znanje »šteje« za vredno, in slednjemu pripiše legitimiteto v obliki kreditnih točk oz. kvalifikacij. Akademsko znanje je norma, na podlagi katere se presoja o vključenosti ali izključenosti izkustveno pridobljenega znanja (prav tam, str. 154–155; prim. Peters, 2006, str. 168), oz. kot so pokazali Andersson in Osman (2008), Guo in Andersson (2006) ter Guo in Shan (2013), PNPPZ deluje kot tehnika za vključevanje/izključevanje delavcev priseljencev v njihove poklice/iz njihovih poklicev in kot mehanizem za degradacijo znanja in kompetenc priseljencev.

V nasprotju s tako razumljenim procesom PNPPZ se Michelsonova (2006), podobno kot Cooperjeva (2011), zavzema za PNPPZ, ki spodbuja različne forme znanja v dialoški nameri, v kateri so različne forme znanja pripoznane kot parcialne, a medsebojno enakovredne in imajo potencial za obogatitev družbene baze znanja. Za PNPPZ, ki bo v akademski prostor, izobraževalne institucije, državo (priseljenci) vnesel tudi druge diskurze oz. forme znanja. Pot za uresničitev tako razumljenega mehanizma PNPPZ vidijo Petersova (2006), Pokornyjeva (2006), Sandberg in Andersson (2011), Hamer (2013) ter Guo in Shanova (2013) v procesu vzpostavitve medsebojnega razumevanja med odraslimi študenti in učitelji v procesu PNPPZ, ki ne temelji na rezultatih učenja kot standardu, na podlagi katerega se »meri« in vrednoti učenje iz izkušenj, saj ta logika od kandidatov PNPPZ terja, da delujejo in ovrednotijo svoje znanje v diskurzu, ki jim je tuj in ga ne poznajo. Medsebojno razumevanje med kandidati PNPPZ in učitelji (ocenjevalci) se nanaša na učenje kandidatovega jezika na strani (kritičnih) učiteljev, saj kandidatov ne gre siliti v komunikacijo, ki jim je tuja, na proces razumevanja, v katerem medsebojno sodelujeta tako kandidat kot učitelj (ocenjevalec). V tem procesu je učitelj usmerjen na to, kar kandidati znajo, in ne na to, kar poznajo učitelji.

SKLEP

Za konec dodajmo še spoznanje, da je PNPPZ tesno povezan z diskurzom vseživljenjskega učenja in evropsko izobraževalno politiko (glej Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih, 2011). Vseživljenjsko učenje je na ravni EU postal temeljni koncept evropske izobraževalne politike, v okviru katerega PNPPZ služi kot podpora uresničitvi ideje na znanju temelječe družbe. V Priporočilu Sveta o PNPPZ lahko tako preberemo, da »[v] času, ko se Evropska unija spopada z resno gospodarsko krizo, zaradi katere se je brezposelnost, zlasti med mladimi, močno povečala, in glede na to, da se prebivalstvo stara, je vloga potrjevanja ustreznih znanj, spretnosti in kompetenc še toliko bolj pomembna za izboljšanje delovanja trga dela, spodbujanje mobilnosti ter krepitev konkurenčnosti in gospodarske rasti« (Priporočilo Sveta z dne 20. decembra 2012 o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja, 2012, str. 1).

V tem smislu PNPPZ postaja »močno orodje« v doseganju ekonomskih ciljev (konkurenčnosti, zaposljivosti, mobilnosti) evropske izobraževalne politike (prim. Berglund in Andersson, 2012, str. 74; Stenlund, 2010, str. 787). Kot ugotavlja Young (2006), so bili prav ekonomski cilji ključni, da je PNPPZ postal priljubljen pri snovalcih izobraževalnih politik, s čimer so si slednji prizadevali poiskati bližnjice za vstop odraslih v visokošolsko izobraževanje. PNPPZ je tako del vseživljenjskega učenja, v okviru katerega se je zgodil obrat od *izobraževanja k učenju*. Z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem postane učenje *vseobsegajoča aktivnost*, ki ni več nujno povezana zgolj z izobraževalnimi institucijami in področjem izobraževanja. Učenje poteka na delovnem mestu, v družinskem življenju, v prostem času, v medijih, v okviru promocije zdravja in podobno. V tem smislu PNPPZ konstruira življenje v življenje za učenje. Ideja o PNPPZ, ki vse učenje in znanje pozicionira kot »vredno« in sporoča državljanom, da lahko vse, kar delajo in se učijo, dobi formalno vrednost, pa prav tako zavaja, saj so vedno na delu diskurzi, ki določeno znanje in učenje pozicionirajo kot vredno in pri tem izključujejo druge oblike znanja.

LITERATURA

- Adult education trends and issues in Europe* (2006). Pridobljeno s http://www.ginconet.eu/sites/default/files/library/AE_trends_issues_Europe.pdf.
- Andersson, P. (2008). National Policy and the Implementation of Recognition of Prior Learning in a Swedish Municipality. *Journal of Education Policy*, 23(5), 515–531.
- Andersson, P. in Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis of Swedish adult education policy. *Journal of Educational Policy*, 20(5), 595–613.
- Andersson, P., Fejes, A. in Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 57–71.
- Andersson, P., Fejes, A. in Sandberg, F. (2013). Introduction. Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405–411.
- Andersson, P. in Osman, A. (2008). Recognition of Prior Learning as a Practice for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 42–60.

- Barros, R. (2013). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators: some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 430–446.
- Berglund, L. in Andersson, P. (2012). Recognition of knowledge and skills at work: in whose interests? *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 73–84.
- Boud, D. (2005). Experiential Learning. V L. M. English (ur.), *International Encyclopedia of Adult Education* (str. 243–245). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cameron, R. (2012). Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 85–104.
- Cameron, R. in Miller, P. (2004). *RPL: why has it failed to act as a mechanism for social change?* Pridobljeno s http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=gcm_pubs.
- Cooper, L. (2011). Activities Within the Academy: The Role of Prior Experience in Adult Learners' Acquisition of Postgraduate Literacies in a Postapartheid South African University. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 40–56.
- Fejes, A. (2008). Governing nursing through reflection: a discourse analysis of reflective practices. *Journal of Advanced Nursing*, 64(3), 243–250.
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 89–102.
- Fraser, W. (1995). *Learning from Experience. Empowerment or Incorporation?* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum.
- Guo, S. in Andersson, P. (2006). The politics of difference: non/recognition of the foreign credentials and prior work experience of immigrant professionals in Canada and Sweden. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 183–204). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Guo, S. in Shan, H. (2013). The politics of recognition: critical discourse analysis of recent PLAR policies for immigrant professionals in Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 464–480.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Hamer, J. (2013). Love, rights and solidarity in the recognition of prior learning (RPL). *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 481–500.
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): what contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124–138.
- Harris, J. (2006). Introduction and overview of chapters. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 1–27). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Harris, J. (2013). Reflection on "Ways of Seeing the Recognition of Prior Learning: What Contribution Can Such Practices Make to Social Inclusion?". *Prior Learning Assessment Inside Out*, 2(1), 1–5.
- Hozjan, D. (2010). *Sistemiški vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Ivančič, A., Čelebič, T., Drofénik, O., Jelenc Krašovec, S., Kramar, M., Mohorčič Špolar ... in Vilič Klenovšek, T. (2011). Izobraževanje odraslih. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (str. 369–418). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Jelenc, Z. (2008). Vpliv koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja na strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 9–21). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kelava, P. (2012). *Kompetence in kvalifikacije z vidika potrjevanja neformalno pridobljenega znanja in socialne razslojenosti* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. in Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelson, E. (2006). Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the recognition of prior learning. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 183–204). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Michelson, E. (2012). Inside/Out: A Meditation on Cross-Dressing and Prior Learning Assessment. *Prior Learning Assessment Inside Out*, 1(1), 1–10.
- Mojab, S. (2001). The Power of Economic Globalization. Deskillling Immigrant Women Through Training. V M. Cervero in A. L. Wilson (ur.), *Power in Practice. Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society* (str. 23–41). San Francisco: Jossey-Bass.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 273–285.
- Peters, H. (2006). Using critical discourse analysis to illuminate power and knowledge in RPL. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 163–182). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Pokorny, H. (2006). Recognising prior learning: what do we know? V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 261–281). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Pokorny, H. (2012). Assessing prior experiential learning: issues of authority, authorship and identity. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 119–132.
- Pouget, M. in Osborne, M. (2004). Accreditation or validation of prior experimental learning: knowledge and savoirs in France – a different perspective? *Studies in Continuing Education*, 26(1), 45–65.
- Priporočilo Sveta z dne 20. decembra 2012 o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja (2012). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF>.
- Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih (2011). *Uradni list Evropske unije*, C 372, 1–6.
- Rotar, D. B. (2013). Informalno pridobivanje znanja. V P. Kelava (ur.), *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* (str. 103–126). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sandberg, F. (2010). Recognising Health Care Assistants' Prior Learning Through a Caring Ideology. *Vocations and Learning*, 3(2), 99–115.
- Sandberg, F. (2012). A Habermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistance. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 351–370.
- Sandberg, F. in Andersson, P. (2011). RPL for accreditation in higher education: as a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 767–780.
- Scott, I. (2007). Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes: Throwing the baby out with the bath water? *Nurse Education Today*, 27(4), 348–356.

- Scott, I. (2010). Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes 2: The influence of prior qualifications on perceived learning during the foundation year. *Nurse Education Today*, 30(5), 438–442.
- Spencer, B. (2005). Defining prior learning assessment and recognition. V L. English (ur.), *Encyclopedia of adult education* (str. 508–512). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783–797.
- Stevens, K., Gerber, D. in Hendra, R. (2010). Transformational Learning Through Prior Learning Assessment. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377–404.
- Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih.* (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Svetina, M. (2013). Vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v luči koncepta vseživljenjskosti učenja. V T. Vilič Klenovšek in U. Pavlič (ur.), *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih* (str. 14–37). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Usher, R. in Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London, New York: Routledge.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices*. Pridobljeno s http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf.
- Young, M. (2006). Endword. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 327–332). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.