



EURYDICE

Polskie Biuro Eurydice

Fundacja RSE

ul. Mokotowska 43

Warszawa



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Wychowanie przedszkolne i niezawodowe kształcenie dorosłych jako istotne etapy procesu uczenia się przez całe życie w Europie

Opracowanie:

Magdalena Górowska–Fells

Ewa Kolasińska

Anna Smoczyńska (red.)

Maj 2007

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE

Równy dostęp do placówek wychowania i opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym Instytucje odpowiedzialne za opracowanie, wdrażanie i ewaluację podejmowanych działań

Niniejszy dokument stanowi wkład europejskiej sieci Eurydice w prace nad zagadnieniem wyrównywania szans w edukacji i opiece nad małymi dziećmi /*éducation et accueil des jeunes enfants - EAJE*/. Wstępnie zebrane informacje dotyczące działań podjętych w tym zakresie w krajach europejskich przybliżyły sposób, w jaki te działania są zorganizowane, oraz określiły, na jakich szczeblach podejmowane są decyzje wytyczające politykę prowadzoną w tej dziedzinie.

Jest to opracowanie wstępne, prezentujące zaledwie zarys problematyki. Przygotowanie pełnego raportu planowane jest na drugą połowę 2007 roku. Tekst publikacji w języku angielskim powinien ukazać się na początku 2008 roku.

I. Edukacja i opieka nad małymi dziećmi (EAJE): rozwijający się sektor

Zebrane informacje pozwalają stwierdzić, że wiele krajów w ostatnich latach przyznało znaczne środki w **obszarze EAJE**, również na ofertę pozaszkolną, obejmującą dzieci już od pierwszego roku życia.

Kraje, w których tradycyjnie rola instytucji publicznych zajmujących się opieką nad małymi dziećmi była ograniczona, występują obecnie z szeregiem inicjatyw finansowanych ze środków publicznych. Przykładem może być tu Irlandia, która powołała ostatnio Ministerstwo ds. Dzieci, skupiające swe pierwsze działania na stworzeniu miejsc w ośrodkach EAJE.

W Wielkiej Brytanii polityka mająca na celu promocję i poprawę służb EAJE stanowi od 1997 roku nieodłączną część programu rządu Partii Pracy. Wówczas to wprowadzono program *Sure Start (Pewny Start)*. Jednym z priorytetów tej polityki jest objęcie opieką najmłodszych dzieci, rozwijając zarazem strategię dostosowaną do rozszerzenia opieki nad dziećmi z grupy ryzyka. Przykładem może być tu strategia zaplanowana na okres dziesięciu lat, ukierunkowana na dzieci, zapoczątkowana w 2006 roku w Irlandii Północnej. Zawiera ona nowy program *Pewny Start* przeznaczony dla dzieci w wieku 2 lat i poszerzony o działania obejmujące dzieci z dzielnic defaworyzowanych. Ponadto, w ramach tej nowej strategii opracowano wskaźniki mierzące dokonania w tym zakresie. W Portugalii ministerstwo edukacji wprowadziło ponownie, we wrześniu 2006 roku, program dotyczący obszarów o priorytetowej interwencji edukacyjnej (TEIP). Ma on na celu zwiększenie możliwości oferowanych dzieciom z terenów defaworyzowanych, i to również dzieciom w wieku przedszkolnym.

Na Malcie, gdzie opieka i edukacja dzieci w wieku do 3 lat jest tradycyjnie sprawą prywatną, rząd postanowił wprowadzić w 2007 roku rozwiązania podatkowe, by zachęcić rodziny do korzystania ze żłobków.

We Włoszech ostatnie decyzje ustawodawcze mają również na celu zwiększenie oferty proponowanych rozwiązań dla dzieci w wieku poniżej 3 lat. Chodzi o zapewnienie rzeczywistej ciągłości w opiece i edukacji dzieci od chwili urodzenia do wieku 6 lat. Żłobki dla najmłodszych dzieci leżą w gestii władz lokalnych, a rząd finansuje pilotażowe projekty prowadzone przez społeczności lokalne, gdzie sieć takich struktur jest niewystarczająca.

Na Łotwie oferta dostępnych miejsc dla dzieci w wieku 5 i 6 lat w przedszkolach jest wysoce niewystarczająca w porównaniu z zapotrzebowaniem. Pilną sprawą staje się więc rozszerzenie oferty dla tej grupy wiekowej. Budowa budynków z przeznaczeniem na cele edukacyjne stanowi zarówno przedmiot rządowego programu subwencyjnego, jak i priorytet władz lokalnych w zakresie inwestycji. Tematem debaty publicznej w tym kraju jest wprowadzenie partnerstwa między sektorem publicznym a prywatnym, które pozwoliłoby na zwiększenie udziału sektora prywatnego.

Obserwuje się również brak miejsc w placówkach przedszkolnych w Polsce. Objęcie opieką dzieci z terenów wiejskich okazuje się wyjątkowo trudne. W polityce oświatowej w tym kraju priorytetem staje się promowanie dostępu dzieci z tych terenów do edukacji przedszkolnej. W tym celu prowadzonych jest obecnie kilka projektów pilotażowych.

Niektóre kraje, takie jak Hiszpania, Węgry, Portugalia, Rumunia czy Wielka Brytania, podkreślają, że poprawa sytuacji w zakresie placówek edukacyjnych na obszarach wiejskich stanowi wyzwanie polityczne.

We Włoszech inną dziedziną, w której prowadzone są obecnie reformy, jest system kształcenia nauczycieli, którzy pracować będą w przedszkolach i szkołach podstawowych. Przewidziane jest przedłużenie ich studiów do 5 lat, podzielonych na dwa następujące po sobie etapy: pierwszy trzyletni zawierać będzie wspólny program nauczania, drugi dwuletni stanowi specjalizację. Portugalia również podjęła ostatnio kroki mające na celu premiowanie nauczycieli nauczania przedszkolnego, którzy wykazali się osiągnięciami w zakresie metodyki nauczania.

II. Polityka edukacyjna i opiekuńcza nad małymi dziećmi z grupy ryzyka ukierunkowana jest często na dzieci w wieku powyżej 3 lat

Oferta placówek w dziedzinie EAJE

Konieczność zapewnienia lepszej ciągłości polityki w dziedzinie EAJE, polegającej na objęciu opieką dzieci od chwili urodzenia, jest uznana i stale przypominana. Stanowi też jedno z kluczowych zaleceń dokumentu OECD *Małe dzieci, wielkie wyzwania – Edukacja i struktury opiekuńcze*. Wydaje się jednak, że wiele krajów nie przełożyło tego przekonania na konkretną praktykę. Prawie we wszystkich krajach działania ukierunkowane na małe dzieci w przedziale wiekowym 0 – 2 lub 3 lata zorganizowane są w inny sposób niż działania ukierunkowane na dzieci w wieku przedszkolnym, pomiędzy wiekiem 3 lat a wiekiem rozpoczęcia obowiązkowej nauki szkolnej. Leżą też one w gestii różnych ministerstw na szczeblu krajowym czy centralnym. Godnym zanotowania jest tu wyjątek w przypadku krajów skandynawskich. W Danii na przykład, władzami krajowymi odpowiedzialnymi za placówki przeznaczone dla dzieci w wieku 0 – 6 lat jest ministerstwo spraw socjalnych. Natomiast władze miejskie odpowiadają za przygotowanie struktur dla przyjęcia dzieci, a zwłaszcza zagwarantowanie wystarczającej liczby miejsc i przedsięwzięć adresowanych do dzieci wymagających szczególnego wsparcia. Oferta jest mieszana, finansowana bowiem z lokalnych podatków oraz z subwencji rządu centralnego. Norwegia postawiła sobie za cel zagwarantowanie dostępu do placówek edukacyjnych wszystkim dzieciom w wieku od 1 do 5 lat. Dostęp ten zagwarantowany zostanie prawem poczynając od 2009 roku.

W Finlandii działaniom tego typu towarzyszy wprowadzenie systematycznej edukacji trwającej rok, która poprzedza rozpoczęcie obowiązkowej nauki w szkole. Leży to w gestii ministerstwa edukacji.

W Hiszpanii ostatnie reformy uwypukliły konieczność oferowania ciągłej *Edukacji dziecięcej*, prowadzonej nieprzerwanie od chwili urodzenia do wieku 6 lat, zwiększając stopniowo dostępność miejsc w pierwszym cyklu edukacji przedszkolnej (od 0 do 3 lat) w placówkach publicznych, ulepszając koordynację i współpracę między władzami publicznymi a pozostałymi organami. Odpowiedzialność za edukację najmłodszych dzieci ponoszą władze samorządowe.

W innych krajach istnieje niekiedy długa tradycja służb publicznych zajmujących się dziećmi w wieku poniżej 3 lat. Na przykład w Belgii, subwencionowane są i akredytowane placówki, przyjmujące dzieci w wieku do dwóch i pół lat, a podlegające publicznej agencji rządowej (*Kind en Gezin* na obszarze Wspólnoty Flamandzkiej, czy Biuro ds. Urodzeń i Dziecka na obszarze Wspólnoty Francuskiej i *Dienst fur Kind und Familie* na obszarze Wspólnoty Niemieckiej).

Niemniej, w większości krajów, opieka nad najmłodszymi dziećmi nadal jest, albo była do tej pory, domeną prywatną lub należała do sektora nieformalnego. Programy na poziomie przedszkolnym, finansowane ze środków publicznych, adresowane są do dzieci w wieku od dwóch i pół lat (w Holandii), trzech lat (w Czechach, Luksemburgu, na Malcie, w Austrii, Polsce, Portugalii, Rumunii i Wielkiej Brytanii), a nawet od czterech czy pięciu lat (w Bułgarii, Niemczech, na Cyprze i w Lichtensteinie).

W Wielkiej Brytanii (w Anglii), projekty pilotażowe oferujące bezpłatne miejsca w placówkach oświatowych dla dzieci dwuletnich, ze środowisk defaworyzowanych, rozpoczęły się w kwietniu 2006 roku w niektórych miastach. Podobnie w Walii, inicjatywa *Flying start* wprowadza wolny wstęp do tych placówek, w niepełnym wymiarze godzin, dla dzieci dwuletnich, z terenów defaworyzowanych.

W niektórych z tych krajów, zapisy do szkoły czy uczęszczanie do innego typu placówki oferującej edukację przygotowującą do szkoły, jest obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku 4 lat (w przypadku Cypru, Luksemburga i Wielkiej Brytanii – na obszarze Irlandii Północnej), albo w wieku 5 lat (w przypadku Bułgarii, Grecji, Łotwy, Holandii, Polski i Wielkiej Brytanii – w Anglii, Walii i Szkocji).

Należy tu podkreślić, że z reguły formalna edukacja przedszkolna jest bezpłatna, podczas gdy inne usługi tego typu są płatne (mimo że istnieją niekiedy duże różnice w wysokości części kosztów ponoszonych przez rodziców).

Rodzaje ryzyka objęte programami EAJE

Jeśli za punkt wyjścia przyjmiemy definicję zaproponowaną przez OECD, iż dzieci z grupy ryzyka „są w niekorzystnym położeniu, wynikającym głównie z czynników społeczno-ekonomicznych, kulturowych i/lub językowych”, to ze wstępnych informacji wyłaniają się tu dwa główne rodzaje ryzyka. Pierwszy typ ryzyka jest częściej wiązany z czynnikami kulturowymi i językowymi, a drugi z czynnikami społeczno-ekonomicznymi, mimo że oba rodzaje są często ze sobą powiązane. Definicja ta nie odnosi się do dzieci z grupy ryzyka związanego z problemami zdrowotnymi.

Nauka języka/jednego z języków nauczania i zachęta do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym

Ryzyko, że dzieci nie nabeżdą wystarczającej znajomości języka nauczania, czyli języka, w którym nauczane są przedmioty szkolne, zanim osiągną wiek obowiązkowej nauki szkolnej, dotyczy głównie dzieci imigrantów i członków mniejszości etnicznych. Programy EAJE mają często za cel przeciwdziałanie właśnie temu ryzyku. W Belgii dzieci „nowo przybyłych”, uczęszczające do szkół położonych w każdej z trzech Wspólnot, korzystają ze specjalnej pomocy językowej, w ramach całego szeregu posunięć wspierających szkoły w działaniach integrujących te dzieci. W Bułgarii za dzieci z grupy ryzyka uważane są te, których językiem ojczystym nie jest język bułgarski. Dzieci te muszą obowiązkowo chodzić przez rok na kurs języka bułgarskiego, przed rozpoczęciem nauki w szkole. W Luksemburgu (w którym około 40% ludności jest obcego pochodzenia), nauka języka jest jednym z kluczowych celów edukacji przedszkolnej. Dla dzieci trzyletnich wprowadzono dodatkowy rok nauki, aby zapewnić wszystkim dzieciom możliwość nauczenia się języka luksemburskiego. W Lichtensteinie, prowadzone są lekcje języka niemieckiego w *Kindergarten*, dla dzieci z rodzin migrujących, w ramach drugiego roku obowiązkowej nauki. W Austrii natomiast kurs języka niemieckiego dla dzieci imigrantów jest jednym z rzadkich aspektów edukacji przedszkolnej.

W Szwecji jednym z formalnych założeń edukacji i opieki nad małymi dziećmi jest objęcie działaniami dzieci wywodzących się z dwóch kultur, dla zapewnienia im pomocy w aktywnym rozwijaniu umiejętności dwujęzycznych. Niektóre społeczności lokalne wprowadziły (nieodpłatnie) specjalne językowe grupy przedszkolne, w których dzieci imigrantów uczą się języka szwedzkiego oraz drugiego języka.

Przyswojenie sobie języka nauczania nie jest jedynym głównym punktem polityki EAJE skierowanej do grup imigrantów i grup kulturowych, uważanych za grupy ryzyka. Polityka ta zmierza również do zachęcenia różnych społeczności do aktywnego uczestnictwa i do promowania zrozumienia i akceptacji różnorodności. W Wielkiej Brytanii (w Anglii), program *Sure Start* wytycza główne kierunki wskazujące, jakie środki należałoby podjąć dla wspierania aktywnego uczestnictwa dzieci wywodzących się z mniejszości etnicznych i ich rodzin i pokazuje, jak ważne jest zrozumienie specjalnych potrzeb tych grup. Wskazuje też na konieczność zapewnienia im rozwiązań właściwych pod względem kulturowym.

Grupą etniczną, na której szczególnie ogniskują się działania polityki EAJE w Czechach, Grecji, Litwie, Słowacji i Rumunii jest społeczność romska.

Walczyć z ubóstwem i wykluczeniem społecznym

Drugi główny rodzaj ryzyka związany jest z ubóstwem, niewydolnością rodziny czy marginalizacją społeczną.

W niektórych krajach dostęp do placówek EAJE zarezerwowany jest w pierwszej kolejności dla dzieci uważanych za należące do grupy ryzyka, ze względu na ich sytuację społeczno-ekonomiczną. Chodzi tu zarówno o dzieci umieszczone w ośrodkach opiekuńczych, nie mieszkające z rodzicami (Litwa, Polska i Norwegia), dzieci z rodzin niepełnych (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Polska i Słowenia), dzieci, których rodzice wystąpili o azyl (Czechy), czy dzieci imigrantów (Niemcy, Litwa, Słowenia i Lichtenstein).

W Portugalii istnieje specjalny system opieki nad dziećmi osób prowadzących życie wędrownie (dzieci romskie czy dzieci cyrkowców). Chodzi o to, by zapewnić im odpowiednie warunki nauki, biorąc pod uwagę realia życia społecznego i zawodowego ich rodzin.

Koszt dostępu do płatnych usług związany jest z poziomem dochodów w takich krajach, jak Belgia, Grecja, Hiszpania, Francja, Cypr, Austria i Portugalia. W Finlandii bezpłatne żłobki przeznaczone są dla rodzin o niskich dochodach. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), zależność od dochodu sprowadza się niekiedy do stosowania taryfy „zerowej”, czyli bezpłatnej. Wszystkie austriackie landy prowadzą politykę łączącą wysokość kosztów usług z poziomem dochodów lub systemem niepobierania opłat od rodzin o niskich dochodach. W Szwecji pobierane opłaty nie mogą przekroczyć wysokości 1% do 3% dochodów rodziny, i to w zależności od liczby dzieci w rodzinie.

W Wielkiej Brytanii większość rodzin z dziećmi może otrzymać na dziecko specjalne ulgi podatkowe, uwzględniające opiekę nad dziećmi w strukturze i systemie podatków płaconych od wykonywanej pracy. Ma to na celu zachęcenie tych osób do nierezygnowania z pracy dzięki temu korzystnemu rozwiązaniu. Rodzic samotnie wychowujący dziecko może otrzymać pomoc (*New deal for lone parents*), zgodnie ze strategią rządową zmierzającą do zachęcania do powrotu na rynek pracy. Polega ona na udzieleniu pomocy w zakresie wydatków związanych z opieką nad dzieckiem, a nawet otrzymaniu bezpłatnej całorocznej nauki w pełnym wymiarze godzin. Świadczenia rodzinne stanowią trwałe rozwiązania, wprowadzone na stałe do systemu ubezpieczeń społecznych w Europie. Natomiast niewiele krajów odnotowuje istnienie pomocy finansowej skierowanej specjalnie do grup ryzyka.

W Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka) placówki szkolne położone na pewnych szczególnych obszarach (określonych na podstawie liczby dzieci z grupy ryzyka), korzystają z dodatkowych godzin nauczania. Wspólnota Flamandzka zapoczątkowała projekt usług publicznych, mających wyraźnie na celu uaktywnienie rodziców, dzieci i społeczności lokalnej oraz pokonanie nieformalnych barier, na które napotyka rzeczona grupa, rekrutując połowę uczestników tego projektu właśnie z tej grupy. Ocena tego projektu zostanie dokonana w 2007 roku. We Francji priorytetowe obszary edukacji objęte są podobną polityką, mającą na celu wzmocnienie opieki przedszkolnej i objęcie nią dzieci w wieku 2 lat. W Wielkiej Brytanii tereny wiejskie stanowią priorytetowy przedmiot działań EAJE. W Hiszpanii wczesne objęcie obowiązkiem szkolnym i wsparcie edukacyjne dzieci i ich rodzin ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji składają się na całość pomocy w zakresie edukacji. W Polsce, na Węgrzech i w Rumunii dzieci z terenów wiejskich i oddalonych od centrów miejskich stanowią również jedną z grup docelowych objętych tymi działaniami.

Określenie rodzaju działań przeznaczonych dla dzieci z grupy ryzyka leży w gestii władz lokalnych w Danii, Hiszpanii, Francji, Holandii, Austrii, Polsce i Wielkiej Brytanii (Szkocji). Innymi słowy, to same władze lokalne decydują, jakie grupy dzieci powinny korzystać ze specjalnego wsparcia, często w oparciu o centralne wytyczne.

Polityka globalna lub nieukierunkowana na grupy docelowe

Estonia, Włochy, Łotwa, Malta i Islandia notują brak polityki skierowanej do dzieci z grupy ryzyka, tak jak definiuje ją OECD.

Wstępne dane wskazują, że dzieci z grupy ryzyka są objęte pomocą w ramach „zintegrowanej polityki globalnej”, która wpisuje się w całokształt strategii i działań mających na celu promocję wczesnego uczenia się. Tak jak to było powiedziane wcześniej, wiele krajów rozpoczęło reformy w tej dziedzinie i EAJE jest szeroko uznawana jako priorytet w polityce edukacyjnej, zarówno na poziomie krajowym jak i europejskim, gdzie dominuje troska o zagwarantowanie wszystkim dzieciom, niezależnie od ich pochodzenia społecznego i kulturowego, równych możliwości życiowego startu.

Władze lokalne organizują często specjalne wsparcie w ramach centralnej polityki, mającej na celu dobro dziecka. W Danii na przykład, ustawa o świadczeniach społecznych definiuje pojęcie dzieci z grupy ryzyka, jako „mające szczególne potrzeby wymagające, aby zagwarantować im najlepsze warunki edukacji, tak aby ofiarować im, pomimo ich indywidualnych trudności, te same możliwości rozwoju osobistego, osiągnięcia dojrzałości i dobrego stanu zdrowia, jak innym dzieciom”. Władze lokalne są zobowiązane do udzielenia każdemu dziecku o specjalnych potrzebach wsparcia dostosowanego do jego indywidualnej sytuacji.

Tak jak to podkreślono w przypadku Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna), polityka mająca na celu promocję edukacji i opieki nad małymi dziećmi z grupy ryzyka wpisuje się często w politykę w szeroko rozumianym znaczeniu, dążącą do promocji i poprawy edukacji i opieki nad małymi dziećmi w ogóle. Takie podejście widać wyraźnie w niektórych krajach, jak Belgia, Holandia i Norwegia. To z całościowej polityki w zakresie EAJE wyłaniają się specjalne potrzeby grupy dzieci. Takie podejście jest czasem bardzo dobitnie wyrażone jako podstawowe założenie prowadzonej polityki. Na Węgrzech na przykład, segregacja dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji jest stanowczo zakazana przez ustawę o oświacie publicznej.

III. Poziomy odpowiedzialności w polityce EAJE

Opracowanie polityki

W większości krajów polityka w tym zakresie opracowana jest na poziomie centralnym przez władze publiczne, na poziomie wspólnot w Belgii, na poziomie landów w Niemczech i na poziomie prowincji w Austrii. Do władz publicznych należy określenie głównych zasad tej polityki, czy też opracowanie głównych wytycznych czy bardziej szczegółowych uregulowań. W Hiszpanii na przykład, ramy legislacyjne polityki w obszarze EAJE i środki mające na celu wyrównanie szans są ustalone przez państwo. Ministerstwo Edukacji i Nauki ustala główne linie wytyczne odnośnie walki z nierównościami. Ministerstwo Pracy i Spraw Socjalnych określa ramy działań odnośnie opieki i ochrony dzieci będących w trudnej sytuacji pod względem społecznym. Autonomiczne władze określają te działania, rozwijając i przystosowując ustawodawstwo krajowe do własnego obszaru. Również władze lokalne podejmują inicjatywy w tej dziedzinie. W Holandii decyzje dotyczące prowadzonej polityki oraz sposobów finansowania są podejmowane na szczeblu krajowym, podczas gdy na szczeblu lokalnym rozstrzygane są ustalenia szczegółowe oraz te dotyczące potrzeby uzupełnienia finansowania publicznego przez środki pochodzące z budżetu lokalnego. W innych krajach (Grecja, Litwa i Portugalia), regulacje bardziej szczegółowe są przygotowywane na szczeblu centralnym.

Ośrodki decyzyjne dot. polityki w zakresie EAJE na szczeblu rządowym są często usytuowane w ramach zintegrowanej struktury. Tak dzieje się na przykład w Irlandii, gdzie w

Gabinecie Ministra ds. Dzieci znajdują się jednostki organizacyjne reprezentujące różne ministerialne departamenty (Departament Edukacji i Nauki, Departament Zdrowia i ds. Dzieci i Departament Sprawiedliwości, Równości i Reformy Legislacyjnej). Podobnie w Wielkiej Brytanii (Anglia), minister ds. dzieci, młodzieży i rodziny został mianowany po raz pierwszy w czerwcu 2003 roku, w Departamencie Edukacji i Umiejętności, co zwiększyło odpowiedzialność rządu za działania na rzecz dzieci i rodziny. W Szwecji ministerstwo edukacji i badań naukowych odpowiedzialne jest za politykę edukacji i opieki w stosunku do małych dzieci.

W Danii służby przeznaczone dla dzieci w wieku od 0 do 6 lat leżą całkowicie w gestii ministerstwa spraw socjalnych.

W większości krajów odpowiedzialność za przygotowanie polityki w omawianym zakresie jest podzielona na dwa obszary: na edukację przedszkolną (odpowiada za nią Ministerstwo Edukacji), oraz działalność socjalną, która obejmuje różne dziedziny, takie jak opieka nad najmłodszymi dziećmi, instytucje, usługi, struktury opiekuńcze dla najmłodszych. Tak więc, często trzy lub więcej departamentów ministerialnych czy agencji rządowych odpowiada za różne dziedziny związane z udzielaniem wsparcia małym dzieciom z grupy ryzyka i ich rodzinom.

Wdrażanie polityki

Za wdrażanie powyższej polityki odpowiadają władze lokalne praktycznie we wszystkich krajach, mimo że niektóre z nich deklarują, że wdrażanie należy głównie do właściwego ministerstwa (Luksemburg i Rumunia). We Francji odpowiedzialne za nie są władze państwowe poprzez swoje służby w danym regionie. Niektóre kraje, jak na przykład Wielka Brytania, dzielą odpowiedzialność w tej dziedzinie pomiędzy władze publiczne szczebla centralnego a władze lokalne. Z kolei w Czechach odpowiedzialność spoczywa bezpośrednio na placówkach szkolnych. Dyrektorzy placówek decydują o wszystkim, co dotyczy oferty edukacyjnej, podczas gdy władze lokalne powołują przedszkola oraz stołówki przy nich, a także mogą je zamknąć za zgodą władz regionalnych.

Rola, jaką odgrywa sektor prywatny w zabezpieczeniu świadczeń w tym zakresie, jest rzadziej podkreślana. Belgia (Wspólnota Niemiecka) i Malta wskazują, że usługi tego typu, przeznaczone dla dzieci w wieku od 0 do 3 lat, są głównie świadczone przez organizacje o charakterze wolontariatu oraz przez sektor prywatny, podczas gdy w Wielkiej Brytanii, program *Sure Start* jest wdrażany przez szereg organizacji i stowarzyszeń oraz przez władze lokalne.

IV. Ewaluacja polityki i kontrola jej wdrażania

Interesujące w tym kontekście pytania to po pierwsze, kto jest odpowiedzialny za zagwarantowanie, że decyzje polityczne są wdrażane w sposób właściwy i wystarczający, oraz po drugie, kto jest odpowiedzialny za decyzje, w których deklarowane cele są rzeczywiście osiągnięte.

Rzadko kraje dysponują służbami, których zadaniem jest inspekcja wyłącznie struktur EAJE. Wyjątek stanowią tu Szwecja i Wielka Brytania (Anglia). W Austrii istnieje służba inspekcji na szczeblu prowincji, specjalnie zajmująca się przedszkolami (*Kindergartenfachberater/innen*).

W Wielkiej Brytanii (Anglia) oficjalny rejestr i nadzór nad wszystkimi ofertami w zakresie EAJE leży w gestii inspektoratu ds. dzieci i uczniów (*Ofsted*); dotyczy to, oprócz szkół, ośrodków opieki podlegających władzom lokalnym (*day nurseries*), niezależnych służb prywatnych i instytucji opieki w domu.

W Belgii agencje rządowe (*Kind en Genin*, Biuro ds. Urodzeń i Dzieci, *Dienst fur Kind und Familie*) są odpowiedzialne za akredytację, inspekcję oraz ewaluację instytucji opieki nad dziećmi, podczas gdy inspekcja edukacji przedszkolnej w szkołach należy do Ministerstwa Edukacji. Podobnie przedstawia się sytuacja w innych krajach. System inspekcji szkolnej obejmuje tę edukację przedszkolną, która odbywa się w ramach szkoły.

W niektórych krajach jedna instytucja jest odpowiedzialna za wdrażanie i ocenę realizacji polityki państwa w zakresie wychowania przedszkolnego. Tak dzieje się na przykład w Bułgarii, gdzie regionalna Inspekcja ds. Edukacji odpowiada za opiekę nad dziećmi oraz edukację przedszkolną.

Francja również zwraca uwagę na rolę, jaką pełnią niektóre publiczne instytuty badawcze, takie jak Inserm (Institut national de la santé et de la recherche medicale), w ewaluacji jakości usług EAJE.

NIEZAWODOWE KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH

Dokument opracowano na podstawie publikacji Eurydice „*Non-vocational Adult Education in Europe. Executive Summary of National Information on Eurybase. Working Document*”, styczeń 2007, publikacja internetowa

I. Polityka, uwarunkowania prawne i administracyjne

Polityka

Unia Europejska nakreśla ogólne ramy polityki edukacyjnej, ale jednocześnie respektuje autonomię i odpowiedzialność za edukację, która spoczywa na poszczególnych państwach członkowskich. Większość krajów UE zaakceptowała Strategię Lizbońską i podjęła jej realizację. W niektórych krajach koncepcja wdrażania Strategii Lizbońskiej jest wprost wyrażona w dokumentach odnoszących się do polityki edukacyjnej (w tym w Polsce).

Niezawodowe kształcenie dorosłych (zwane dalej NKD) jest najmniej uregulowaną częścią systemu edukacji. Funkcjonowanie NKD zależy od zaangażowania licznych partnerów, począwszy od ministerstw po partnerów społecznych, organizacje pozarządowe czy prywatnych przedsiębiorców. Pogodzenie tak licznych, a nawet sprzecznych interesów, stanowi poważny problem i stworzenie spójnej polityki w tej dziedzinie jest bardzo trudne.

Celem polityki w dziedzinie NKD jest zwykle stworzenie warunków motywujących dorosłych do podejmowania dalszej nauki. Wymaga to koordynacji działań w różnych dziedzinach, np. w edukacji, ale także w zatrudnieniu, ochronie zdrowia i w polityce społecznej. Niestety, następujące elementy stanowią poważną przeszkodę:

- Brak szczególnego nacisku na promowanie kształcenia dorosłych
- Rozproszenie działań dotyczących tworzenia polityki odnoszącej się do kształcenia dorosłych w różnych organach rządowych
- Ograniczone środki na wprowadzanie w życie wypracowanej polityki
- Monitoring i ewaluacja prowadzonych działań – tylko w niewielkim zakresie.

Widoczne potrzeby to:

- Stworzenie systemu koordynacji i spójności w strukturach kształcenia dorosłych
- Opracowanie międzysektorowej polityki dotyczącej kształcenia dorosłych prowadzącej do utworzenia odrębnego systemu kształcenia dorosłych.

Uwarunkowania prawne

Większość krajów UE nie posiada jednego aktu prawnego regulującego kwestie NKD. Przepisy prawne prowadzące do promowania kształcenia dorosłych są umieszczone w różnych aktach prawnych, dekretach i rozporządzeniach ministerialnych. Przepisy te mogą się znajdować w ogólnej legislacji dotyczącej edukacji, legislacji dotyczącej szkolnictwa wyższego, ram kwalifikacyjnych, zapewniania jakości, zatrudnienia, opieki społecznej czy nawet zdrowia. W tych warunkach wszelkie cięcia budżetowe często w pierwszej kolejności dotyczą właśnie kształcenia dorosłych. Rozróżnienie pomiędzy zawodowym a niezawodowym kształceniem dorosłych nie jest precyzyjnie sformułowane w legislacji krajowej wielu państw, i dotyczy to zarówno edukacji formalnej jak i pozaformalnej. W szczególności edukacja pozaformalna dorosłych jest bardzo słabo regulowana przez legislację

w większości krajów. Jedynie kilka krajów (np. Dania, Norwegia, Szwecja i Litwa) opracowało legislację odnoszącą się konkretnie do edukacji pozaformalnej.

Administracja

Dwa rozwiązania spotykane w administrowaniu NKD w poszczególnych krajach to:

- Koordynacja działań na poziomie władz centralnych lub regionalnych
- Decentralizacja działań

Większość krajów nie ustanowiło jednej instytucji ministerialnej odpowiedzialnej za kształcenie dorosłych. Najczęściej odpowiedzialność za tę sferę ponosi ministerstwo edukacji w porozumieniu z ministerstwem odpowiedzialnym za zagadnienia związane z zatrudnieniem. Jednak w przypadku pozaformalnego NKD ministerstwa inne niż ministerstwo edukacji mają często większy zakres odpowiedzialności. Niektóre kraje ustanowiły struktury ponadministerialne koordynujące działania w dziedzinie kształcenia dorosłych. Coraz większy nacisk kładzie się na zasadę pomocniczości, a władze edukacyjne nadzorujące kształcenie dorosłych są lokowane jak najbliższej instytucji, które prowadzi takie kształcenie.

W wielu krajach struktury administracyjne wspomagają proces decentralizacji tworzenia polityki i zarządzania, a sama decentralizacja jest odbierana jako dobry sposób osiągania wysokiej efektywności i wydajności w procesie kształcenia. Decentralizacja sprzyja również przyznaniu instytucjom większej autonomii w dziedzinie określania i realizowania lokalnych potrzeb edukacyjnych.

W badanych systemach edukacji rozróżniono dwa rodzaje decentralizacji:

- Wspólne ponoszenie odpowiedzialności (Bułgaria, Dania, Czechy, Finlandia, Holandia, Polska, Portugalia, Szwecja i Rumunia)
- Decentralizacja federacyjna polegająca na delegowaniu odpowiedzialności do niższego szczebla, podczas gdy władze krajowe rezerwują sobie prawo do definiowania celów krajowych (Austria, Belgia, Niemcy)

Kilka krajów delegowało odpowiedzialność za NKD do władz lokalnych. Władze centralne zachowały jedynie wpływ na kształtowanie polityki, określanie celów na poziomie kraju oraz ewaluację tego typu kształcenia. Dobrym przykładem jest Dania, w której Reforma Edukacji Dorosłych z roku 2001 ustanowiła system wspólnej odpowiedzialności władz krajowych, regionalnych i lokalnych za system kształcenia dorosłych.

Kilka krajów ustanowiło instytucje na poziomie krajowym lub regionalnym odpowiedzialne za NKD. Instytucje te koordynują działania wszystkich ciał odpowiedzialnych za kształcenie dorosłych (ministerstw, partnerów społecznych, przedstawicieli instytucji edukacyjnych, słuchaczy, nauczycieli oraz organizacji pozarządowych), w szczególności w dziedzinie kształcenia pozaformalnego.

Koordynacja działań i znaczenie stowarzyszeń w pozaformalnym NKD

Zjawisko budowania systemu koordynowania i spójności w formalnym NKD nie odnosi się do jego pozaformalnego odpowiednika. W większości krajów pozaformalne NKD jest wspierane przez szereg ministerstw (np. zdrowia, opieki społecznej, rozwoju społecznego, rolnictwa, itd.), a sygnały wskazujące na budowanie systemu koordynacji są na razie bardzo nieliczne (np. Belgia).

W wielu krajach instytucje oferujące pozaformalne NKD stworzyły krajowe reprezentacje (stowarzyszenia lub sieci), które są finansowane przez władze krajowe, regionalne lub lokalne. Stowarzyszenia te biorą udział w tworzeniu polityki krajowej, oferują szkolenia dla nauczycieli NKD, organizują konferencje i seminaria, promują wysoką jakość kształcenia, przygotowują materiały szkoleniowe, prowadzą badania i biorą udział w programach współpracy europejskiej, szczególnie w Grundtvigu. Np. w Estonii fundusze publiczne przyznawane co roku dla NKD są dzielone przez Estońskie Stowarzyszenie Pozaformalnej Edukacji Dorosłych, organizację zrzeszającą 70 różnych instytucji oferujących kształcenie dorosłych.

Finansowanie NKD

Liczne publikacje Komisji Europejskiej podkreślają konieczność stworzenia warunków do bardziej efektywnego i wydajnego inwestowania w rozwój zasobów ludzkich.

Teoretycznie większość krajów popiera tę koncepcję, w praktyce jednak przeważająca część funduszy jest kierowana do kształcenia dorosłych na potrzeby rynku pracy.

Finansowanie NKD pochodzi z następujących źródeł:

- Fundusze publiczne
- Prywatne przedsiębiorstwa
- Organizacje pozarządowe włączając organizacje społeczeństwa obywatelskiego
- Osoby prywatne.

W wielu krajach fundusze pochodzące ze źródeł publicznych przeważają nad funduszami ze źródeł prywatnych (Dania, Szwecja, Finlandia), w innych jest odwrotnie (Niemcy).

Finansowanie formalnego NKD ze źródeł publicznych przyjmuje 3 różne formy:

- Transfer funduszy z budżetu centralnego do władz regionalnych i lokalnych
- Transfer funduszy z budżetu centralnego bezpośrednio do instytucji oferujących kształcenie
- Transfer funduszy mający na celu stymulację popytu na NKD poprzez szereg mechanizmów polegających na dofinansowaniu indywidualnych słuchaczy.

Finansowanie pozaformalnego NKD polega przede wszystkim na samofinansowaniu. Słuchacze sami płacą za uczestnictwo w kształceniu, a czynią to z różnych powodów – społecznych, kulturowych, politycznych, czy też ze względu na potrzebę rozwoju indywidualnego.

Finansowanie pozaformalnego NKD pochodzi również z takich źródeł jak działalność statutowa organizacji, fundusze prywatne, czy dobroczynność.

Organizacje pozarządowe grają coraz większą rolę w organizowaniu pozaformalnego NKD. Pozwala to na pewną niezależność polityczną, lecz również prowadzi do poczucia braku bezpieczeństwa, jeśli chodzi o kontynuację finansowania. Organizacje pozarządowe poświęcają również wiele czasu i energii na pozyskiwanie funduszy z różnych źródeł, a potem na raportowanie o ich wykorzystaniu.

Kraje skandynawskie podkreślają znaczenie pozaformalnego NKD w promowaniu i wspieraniu demokracji. W Finlandii instytucje oferujące pozaformalne NKD otrzymują od 57 do 65 % funduszy ze źródeł publicznych.

Wśród nowych członków Unii Europejskiej rola organizacji pozarządowych w pozaformalnym NKD jest ograniczona ze względu na brak funduszy.

Mechanizmy prowadzące do stymulacji popytu na NKD

W wielu krajach władze centralne próbują stymulować popyt na NKD, szczególnie wśród dorosłych z niskimi lub niepełnymi kwalifikacjami (także ze względu na to, że lepiej wykształcone jednostki chętniej podejmują dalszą naukę). Są to:

- Zasiłki przeznaczone na opłacenie szkolenia (uzupełniane przez zasiłek dla bezrobotnych, czy zasiłki rodzinne) – Szwecja i Irlandia
- Indywidualne stypendia szkoleniowe (popularne w wielu krajach)
- Czeki szkoleniowe – mogą być zrealizowane jedynie w celu opłacenia kursów szkoleniowych (Austria, Niemcy, Włochy)
- Indywidualne konta szkoleniowe (ILA) – konto bankowe zasilane z różnych źródeł, z którego fundusze mogą być przeznaczone tylko na kształcenie właściciela konta (Wielka Brytania, Holandia).
- Płatny urlop szkoleniowy (kraje skandynawskie, Grecja).

II. Grupy docelowe – kto korzysta z NKD?

Statystyki dla UE-25:

10.8% dorosłych w wieku 24-64 lata było zaangażowanych w różne formy kształcenia niezawodowego w roku 2005.

Polityka dotycząca NKD w większość krajów skupia się na włączeniu do kształcenia dorosłych osób z tych grup, które najrzadziej się na takie kształcenie decydują. Są to:

- Bezrobotni
- Osoby starsze
- Mieszkańcy terenów wiejskich
- Niepełnosprawni
- Osoby z trudnościami w nauce
- Członkowie mniejszości etnicznych
- Więźniowie i byli więźniowie
- Imigranci
- Osoby w trudnej sytuacji finansowej i społecznej.

Grupy docelowe w formalnym NKD

- Dorośli, którzy nie ukończyli edukacji szkolnej na poziomie dostępnym dla młodych
- Osoby potrzebujące tzw. drugiej szansy na powrót do formalnego kształcenia

Grupy docelowe w pozaformalnym NKD

Cała populacja dorosłych, a w szczególności:

- Osoby zagrożone wykluczeniem społecznym
- Osoby z grup, w których niechętnie podnosi się kwalifikacje i kształci
- Imigranci (Belgia, Holandia, Norwegia)

Dostęp do NKD

W dostępie do NKD zaobserwowano następujące zjawiska:

- Wymagania formalne bardzo różnią się w poszczególnych krajach i instytucjach
- Wiek słuchacza – określa się jedynie wiek minimalny, przeważnie pomiędzy 15 i 18 lat
- Wymagania dotyczące kwalifikacji – raczej nieprecyzyjne, ważna jest chęć kontynuowania nauki
- Opłaty w formalnym NKD (szkoły dla dorosłych) – nie ma lub na minimalnym poziomie, w pozaformalnym NKD – koszty kształcenia przeważnie ponoszą słuchacze

Instytucje oferujące kształcenie

Formalne NKD

- Szkoły publiczne dla dzieci i młodzieży
- Szkoły i instytucje publiczne stworzone specjalnie na potrzeby dorosłych
- Organizacje pozarządowe
- Instytucje kierowane przez władze lokalne
- Instytucje prywatne

Nauka odbywa się w różnych formach: w pełnym i niepełnym wymiarze godzin, wieczorowo, w weekendy, poprzez strony internetowe.

Pozaformalne NKD

- Instytucje edukacji formalnej
- Organizacje pozarządowe, *non-profit*, organizacje społeczeństwa obywatelskiego (od 10 do 70% tego typu kształcenia, w zależności od kraju).

III. Organizacja kształcenia

Formalne NKD

Najczęściej spotykane elementy to:

- Elastyczność procesu kształcenia (dopasowanie do potrzeb uczących się)
- Nauczanie podzielone na moduły i etapy, co pozwala na indywidualizację procesu uczenia się
- Połączenie kształcenia linearnego i modułowego – obserwowane w krajach, w których przechodzi się od linearnego do modułowego procesu nauczania np. Austria, Belgia, Finlandia)
- Stosowanie kształcenia na odległość i kursów korespondencyjnych (np. w Finlandii można ukończyć kształcenie na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej w ramach kształcenia na odległość)

Najczęściej stosowane metody nauczania to:

- Nauczanie przedmiotowe w oparciu o programy szkolne
- Studia przypadków (*case study*)
- Drama
- Grupy kształcenia

- Indywidualna praca ze słuchaczem
- Wykorzystanie multimediów
- Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych
- Metody łączące różne formy nauczania i uczenia się

Pozaformalne NKD

Uzyskanie informacji na temat metod nauczania w pozaformalnym NKD okazało się bardzo trudne. Z pewnością wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i uczenie się przez Internet jest tu bardziej rozpowszechnione niż w formalnym NKD (ciekawe przykłady z Wielkiej Brytanii – „*learnirect*” - i Belgii).

IV. Zakres tematyczny kształcenia

Formalne NKD

- Kształcenie na poziomie szkolnictwa obowiązkowego
- Przeważa kształcenie zawodowe, które nie jest tematem niniejszego opracowania

Pozaformalne NKD

Szeroki zakres tematyczny, wybrane przykłady to:

- Ochrona środowiska,
- Ochrona zdrowia,
- Kultura i tradycje lokalne,
- Rodzicielstwo,
- Sztuka,
- Języki obce,
- Media,
- Zagadnienia polityczne i prawne.

Organizacje pozarządowe często uzależniają zakres tematyczny oferowanych szkoleń od swojej misji i celów, dla których zostały powołane.

Niektóre kraje nadal koncentrują działania w dziedzinie kształcenia dorosłych na nauce podstawowych umiejętności czytania i pisania (nie dotyczy to niektórych nowych członków UE, w tym Polski), z naciskiem na umiejętności posługiwania się komputerem.

Niektóre kraje przygotowały krajowe strategie alfabetyzmu elektronicznego i kładą szczególny nacisk na kształcenie dorosłych w tej dziedzinie (Norwegia, Litwa).

Nauka języków obcych stanowi ważną część oferty NKD we wszystkich krajach. Nauczanie języków obcych dla dorosłych zwykle odbywa się w ramach pozaformalnego NKD, często w prywatnych szkołach językowych. Zdobywanie międzynarodowych kwalifikacji językowych jest szczególnie popularne. Odrębną dziedzinę NKD stanowi nauczanie języków obcych dla imigrantów, niektóre kraje oferują kursy języka dla nowoprzybyłych, np. Norwegia czy Holandia. Nauka obejmuje także kulturę i zwyczaje danego kraju.

V. Kwalifikacje

Atrakcyjność kształcenia dorosłych polega między innymi na tym, że można uzyskać oficjalnie uznawane kwalifikacje. Natomiast dla niektórych problemem jest konieczność przystępowania do egzaminów/sprawdzianów pod koniec procesu kształcenia.

Działania podejmowane w poszczególnych krajach ze względu na wspólne ustalenia na szczeblu UE:

- Opracowanie i wdrożenie krajowych ram kwalifikacji (np. Czechy, Irlandia, Hiszpania, Wielka Brytania)
- Wprowadzenie Europass (zintegrowane *portfolio* dotyczące kompetencji i umiejętności danej osoby podczas procesu uczenia się przez całe życie)
- Ustanowienie instytucji i organów krajowych/regionalnych odpowiedzialnych za system kwalifikacji (np. Belgia, Irlandia, Holandia, Portugalia, Hiszpania)
- Zmiany w legislacji dotyczącej systemu kwalifikacji

Komisja Europejska podjęła prace nad opracowaniem i wdrożeniem Europejskich Ram Kwalifikacji pozwalających na porównanie i odnoszenie kwalifikacji zdefiniowanych według systemów krajowych.

Ramy kwalifikacyjne

Wprowadzenie ram kwalifikacyjnych jest realizowane poprzez uchwalenie legislacji opisującej kwalifikacje oraz ich hierarchię, definiującej organy/instytucje przyznające kwalifikacje oraz „siatkę” kwalifikacji wraz z opisem programów kształcenia prowadzących do ich uzyskania, instytucji organizujących kształcenie oraz instytucji przyznających kwalifikacje.

Zaawansowane prace nad krajowymi ramami kwalifikacji prowadzą Irlandia, Hiszpania, Wielka Brytania.

Ocenianie w NKD

Ocenianie w przypadku formalnego NKD jest bardzo zbliżone do oceniania stosowanego w szkołach dla dzieci i młodzieży. Również kwalifikacje przyznawane w formalnym NKD są identyczne z tymi, które młodzież uzyskuje w szkołach.

Natomiast certyfikacja w niżej wymienionych dziedzinach opiera się na swoich własnych szczegółowych przepisach:

- Alfabetyzm
- Nauczanie języków obcych
- Kwalifikacje dotyczące technologii informacyjno-komunikacyjnych

Uznawanie kwalifikacji w pozaformalnym i nieformalnym NKD

W Europie obserwuje się rosnącą presję na uznawanie i certyfikację wiedzy, umiejętności oraz kompetencji uzyskanych w ramach pozaformalnego, a nawet nieformalnego NKD, czyli uznawanie wiedzy już nabytej. Uznawanie to pozwala na oszczędność czasu i wydatków związanych z uczeniem się tego, co już się umie.

Stosowane rozwiązania:

- Egzamininy oparte na uznawaniu kompetencji
- *Portfolio* osiągnięć.

Uznawanie nabytej wiedzy jest najczęściej stosowane w kształceniu zawodowym. Niektóre kraje mają już ustanowione procedury (Finlandia, Francja, Holandia, Norwegia, Portugalia), inne dopiero je wprowadzają (Belgia, Dania, Irlandia, Słowenia, Hiszpania, Szwecja).

VI. Doradztwo

W większości krajów system doradztwa dla dorosłych w zakresie kariery zawodowej i kształcenia jest raczej słabo rozbudowany i fragmentaryczny. Polityka w tym zakresie jest niesprecyzowana i brakuje jej koordynacji na szczeblu krajowym, a nawet regionalnym. Dziedzina doradztwa jest niedoinwestowana i poszczególne kraje mają tu wiele do zrobienia.

Niektóre działania podjęte w celu uporządkowania dziedziny doradztwa w NKD to:

- Specjalny budżet przeznaczony na doradztwo i informację (Słowenia)
- Ustanowienie instytucji lub organu koordynującego działania w tej dziedzinie (Finlandia, Irlandia, Litwa, Wielka Brytania)
- Rozpowszechnianie informacji dotyczących możliwości kształcenia dla dorosłych (centra informacji, informacje w Internecie, broszury, czasopisma)
- Uruchomienie systemu doradztwa (np. Austria, Czechy, Finlandia, Grecja, Islandia, Łotwa)
- Działania na szczeblu UE – portal Ploteus i EUROGUIDANCE

VII. Zapewnianie jakości w NKD

Zapewnianie jakości jest dobrze zorganizowane w większości krajów i uwarunkowane przez:

- Legislację definiującą wymagania prowadzące do podnoszenia jakości w NKD, w tym kryteria oceniania instytucji i programów nauczania/ szkolenia, ocena wewnętrzna
- Krajowe i regionalne instytucje lub organy zajmujące się oceną i monitorowaniem jakości w NKD (w tym inspekcja i ocena zewnętrzna).

Zapewnianie jakości w pozaformalnym NKD bardzo różni się w poszczególnych krajach, a liczba instytucji oferujących ten typ kształcenia sprawia, że trudno jest zebrać informacje i sformułować ogólne wnioski.

Przykłady podjętych działań:

- Legislacja
- Sformułowanie polityki w tej dziedzinie
- Ustanowienie instytucji lub organu koordynującego działania
- Opracowania wskazówek dla instytucji prowadzących tego typu kształcenie
- Akredytacja instytucji prowadzących kształcenie
- Licencje na prowadzenie szkoleń
- Wytyczne dotyczące jakości
- Inspekcja
- Samoocena instytucji
- Definiowanie wymagań dotyczących kwalifikacji pracowników
- Ogólne wymagania dotyczące rocznych raportów.

VIII. Kształcenie nauczycieli na potrzeby NKD

W wielu krajach nie istnieje oddzielna koncepcja „nauczyciela dorosłych”. Nauczyciele szkół dla dorosłych muszą posiadać te same kwalifikacje zawodowe co nauczyciele szkół dla dzieci i młodzieży. Jedynie w bardzo niewielu krajach (np. Wielka Brytania) wymagane są odrębne kwalifikacje.

W pozaformalnym NKD wymagania dotyczące kwalifikacji nauczycieli są jeszcze mniej sprecyzowane, a drogi do objęcia stanowiska nauczycielskiego w pozaformalnym NKD są bardzo różne.

Wnioski końcowe

Przegląd sytuacji w NKD w poszczególnych krajach UE pozwala na sformułowanie listy elementów prowadzących do efektywnego zorganizowania tego typu kształcenia. Są to:

- Systematyczne podejście do niezawodowego kształcenia dorosłych, zarówno formalnego, jak i pozaformalnego, z uwzględnieniem koncepcji uczenia się przez całe życie
- Zdecentralizowane struktury kształcenia pozwalające na lepszą ocenę lokalnych potrzeb edukacyjnych i ułatwiające współpracę oraz partnerstwo instytucji
- Utrzymywanie równowagi pomiędzy potrzebami rynku oraz wartościami społecznymi i obywatelskimi
- Efektywne wykorzystanie funduszy w kształceniu dorosłych przy stosowaniu mechanizmów służących strategicznemu wspieraniu najsłabiej reprezentowanych grup
- Wsparcie dla publicznej sieci placówek kształcenia dorosłych
- Koncentracja na zaspokajaniu potrzeb dorosłych z niskim poziomem wykształcenia w celu podtrzymania instytucji demokratycznych, spójności społecznej i rozwoju ekonomicznego
- Zapewnienie efektywnego wsparcia procesu kształcenia poprzez informację i doradztwo
- Wprowadzenie zintegrowanego systemu kwalifikacji z zapewnieniem uznawalności kształcenia formalnego i pozaformalnego
- Rozwój polityki, struktur i procedur w dziedzinie zapewniania jakości i zapewnienie wysokiej jakości efektów kształcenia
- Systematyczne podejście do rozwoju zawodowego nauczycieli pracujących w instytucjach kształcenia dorosłych.