



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Projekt	Communicating Professional Competence (ComProCom)
Numer projektu	2015-1-EL01-KA202-013960
Tytuł dokumentu	ComProCom: zweryfikowany model kompetencji zawodowych
Numer rezultatu	8
Nazwa pliku (z rozszerzeniem)	ComProCom revised model.docx
Wersja dokumentu	Final
Poziom jego upowszenienia	Publiczny (document nie może być publikowany na stronach internetowych innych niż www.comprocom.eu , strony wydawcy lub stron autorów)
Autorzy	Stan Lester (SLD) Anna Koniotaki (EETAA) Jolanta Religa (ITEE-PIB)
Data	31.08.2017

ComProCom: zweryfikowany model kompetencji zawodowych

Stan Lester¹, Anna Koniotaki², Jolanta Religa³

Wersja robocza z dnia 31 sierpnia 2017 r. Obecnie w recenzji *Education + Training*.

Streszczenie

Cel Niniejszy artykuł opisuje osiągnięcia projektu Erasmus+ dotyczące kompetencji zawodowych, koncentrując się na ich odpowiedności względem wyłaniających się obszarów gospodarki oraz na tworzeniu krajowych i europejskich podejść do kompetencji.

Projekt/metodologia/podejście W projekcie uczestniczyli partnerzy z pięciu krajów, opracowujący standardy kompetencji, zgodnie z zasadami przyjętymi w projekcie na podstawie podejścia testowanego w Wielkiej Brytanii w obszarze zawodów podlegających samoregulacji. Podejście to jest omawiane w artykule w kontekście dwóch wyłaniających się obszarów aktywności zawodowej oraz w odniesieniu do krajowych systemów standardów kompetencji.

Wyniki Model zastosowany w projekcie unika ograniczeń charakteryzujących wcześniejsze podejścia brytyjskie. Stanowi szablon, który można zastosować do wyrażania podstawowych zasad praktyki zawodowej dla obszarów istniejących i wyłaniających się, w tym tych obejmujących różne zawody w sposób horyzontalny. Jest też na tyle elastyczny, że może leć u podstaw różnych rodzajów systemów krajowych, bez czynienia założeń na temat sposobu organizacji gospodarek, rynków pracy i systemów edukacji.

Implikacje praktyczne Jeżeli chodzi o lepsze dopasowanie opisów kompetencji opartych na praktyce, nakreślono wiele czynników, m.in. zaczynając od obszarów zawodowych, a nie ról, koncentrując się na etosie i najważniejszych działaniach w danym obszarze oraz stosując spójne i precyzyjne opisy, nieograniczające się do konkretnych ról i kontekstów.

Oryginalność/wartość Zaproponowano przetestowany, oparty na praktyce model kompetencji, który można zastosować na poziomie szerokich obszarów zawodowych. Jest on neutralny, jeżeli chodzi o krajowe rynki pracy i systemy edukacji, stanowi sposób na opracowanie wspólnego „języka” kompetencji na poziomie europejskim.

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe, standardy praktyki, kształcenie i szkolenie zawodowe.

¹ Stan Lester Developments, Taunton, Wielka Brytania: autor do korespondencji

² Hellenic Agency for Local Development and Local Government (EETAA), Ateny, Grecja

³ Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy (ITEE-PIB), Radom, Polska

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich 20-30 lat standardy i ramy kompetencji stały się narzędziem powszechnie używanym w europejskich systemach kształcenia i szkolenia zawodowego (VET), jak również w niektórych branżach i zawodach. Jednak takie kwestie jak to, czym są „kompetencje”, jak można je wyrazić i jak wiążą się z programami nauczania, szkolenia i kwalifikacjami nadal podlegają dyskusji (np. Mulder i in., 2007; Winterton, 2009; Le Deist i Tutlys, 2012; Religa i Lester, 2016). W Unii Europejskiej zarówno CEDEFOP, jak i Europejska Fundacja Szkoleniowa (ETF) promowały dawniej brytyjski model standardów kompetencji, odseparowany od edukacyjnych lub szkoleniowych programów nauczania (zob. Mansfield i Schmidt, 2001 i CEDEFOP, 2009), jako sposób na uwzględnienie potrzeb branży w systemie VET, choć w Europejskich Ramach Kwalifikacji (EQF) (Lester, 2015a) widoczna jest inna (i pojęciowo niespójna) interpretacja. Z drugiej strony, w kilku krajach, np. w Niemczech i Francji obecne są tradycje bliżej związane z systemami VET (Le Deist i Winterton, 2005). Niemniej jednak, choć są dowody na to, że polityka zapożyczona z modelu brytyjskiego na poziomie systemów jest słabo przemyślana (Allais i in., 2014; Lester i Religa, 2017), wyrażanie standardów kompetencji lub praktyki niezależnie od specyfikacji kształcenia i szkolenia okazuje się przydatne dla różnych celów w niektórych zawodach i branżach. Widać to nawet w krajach takich jak Niemcy i Austria, o solidnych tradycjach angażowania branży i partnerów społecznych w projektowanie programów VET.

Brytyjski model funkcjonalny jest być może najbardziej znanym i charakteryzującym się największym oddziaływaniem międzynarodowym przykładem tego, co nazywamy „zewnętrznym” lub opartym na działaniu podejściem do kompetencji, w którym to drugie opisuje się w kategoriach zdolności do spełniania społecznych oczekiwań (jak np. standardy pracy), a nie cech danej osoby, takich jak wiedza, umiejętności, zdolności lub postawy (Mansfield, 1989; Eraut, 1998). Krytykuje się go jednak w kontekście systemu VET za prowadzenie do programów nauczania zbyt skoncentrowanych na przygotowaniu do konkretnych stanowisk (np. Wolf, 2011; Brockmann i in., 2011), jak również za zbytne ograniczenie względem kontekstu i sztywność, uniemożliwiające odpowiednie uchwycenie charakteru pracy (szczególnie na wyższym poziomie (np. Hodkinson, 1995; Lester, wkrótce). Od dekady jego oficjalne poparcie w Wielkiej Brytanii stale spada, zbliżając się do poziomu, w którym zaczyna się go ograniczać do treści kwalifikacji i programów VET. Alternatywne podejścia zewnętrzne do kompetencji rozwijano w zawodach podlegających samoregulacji. Najlepsze z nich są bardziej holistyczne, mniej skoncentrowane na konkretnych rolach, znacznie spójniejsze i kompetentne, jeżeli chodzi o aspekty intelektualne i mniej dostrzegalne praktyki. Choć ich rozwój w celu spełnienia oczekiwań poszczególnych zawodów przebiegał osobno, niektóre cechy mają wspólne, a analizowane razem, mogą być postrzegane jako model brytyjski drugiej generacji (Lester, 2015b).

W roku 2015 zainicjowano projekt Erasmus+ ComProCom (*Communicating Professional Competence*), który testował podejście oparte na tym modelu dla różnych obszarów aktywności zawodowej na wyższym poziomie (EQF 5+). Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie powstających i możliwych efektów wprowadzania modeli kompetencji tego typu w konkretnych kontekstach, jak również przedstawienie pewnych ogólnych wskazań na temat opisów kompetencji w kontekstach branżowych i krajowych. Po przedstawieniu zarysu projektu i każdego z pięciu zastosowań, zaprezentowano dogłębnie dwa - dotyczące obszarów wyłaniających się: zarządzania innowacjami i przedsiębiorczości społecznej.

ComProCom: Communicating Professional Competence

Projekt ComProCom trwał od września 2015 roku do sierpnia 2017 roku i angażował partnerów z pięciu krajów, biorących udział w opracowaniu standardów kompetencji w różnych obszarach, szóstym partnerem był „koordynator naukowy” - ekspert ds. metodologii. Na wczesnych etapach projekt uwzględniał transfer wiedzy, uzgodnienie przyjmowanego podejścia i badania źródeł wtórnych (podsumowane w pracy autorstwa Religa i Lester, 2016 oraz Lester i Religa, 2017) w zakresie formułowania kompetencji zawodowych w każdym kraju partnerskim. Każdy partner opracował następnie ramy kompetencji lub zestaw standardów wspólnie z ekspertami z danej branży, po czym nastąpiły konsultacje i proces testowania w gronie praktyków oraz powiązanych interesariuszy. Ramy ukończono na początku roku 2017. Przez cały proces partnerzy współpracowali z odpowiednimi interesariuszami w swoich branżach lub obszarach zawodowych, jak również z krajowymi systemami VET lub szkolnictwa wyższego. Powstało też wiele innych rezultatów, w tym przewodnik metodologiczny, artykuły, zasoby sieciowe oraz kurs szkoleniowy dla osób opracowujących standardy kompetencji. Tak jak w przypadku innych projektów Erasmus+, rezultaty będą przez partnerów komercjalizowane lub upowszechniane *pro bono* (np. domena publiczna projektu).

W projekcie ComProCom przyjęto podejście zewnętrzne do kompetencji (oparte na działaniu), jak opisano we Wprowadzeniu. Zamiast pracy na poziomie ról i funkcji zawodowych, co w znacznej mierze dotyczyło brytyjskich standardów zawodowych i powiązanego podejścia (Mansfield i Schmidt, 2001) promowanego przez Europejską Fundację Szkoleniową, głównym celem było opracowanie standardów na poziomie ogólnych obszarów zawodowych. W projekcie przyjęto wiele dodatkowych zasad:

- Zastosowanie podejścia „odśrodkowego” (centre-outwards) w przeciwieństwie do podejścia „zawodu ograniczonego” (bounded-occupation) (Lester, 2014). Zasadniczo oznacza to wyjście od celu, etosu i najważniejszych działań powiązanych z obszarem jako całością, zamiast od próby zdefiniowania odrębnych ról zawodowych.
- Podejście jednolite (uniwersalne) w znaczeniu pisania standardów tak, aby miały zastosowanie do wszystkich praktyków w danym obszarze, bez względu na role, specjalizacje i konteksty praktyki.
- Zalecana struktura oparta na :1) najważniejszych działaniach powiązanych z obszarem, w formie cyklu projektowego lub niewielkiej liczby tematów; 2) działaniach przekrojowych, takich jak zarządzanie pracą, zarządzanie relacjami i ciągły rozwój; oraz na 3) podstawowej etyce zawodowej lub biznesowej.
- Precyzyjne, ale zwięzłe przedstawienie, z trzema poziomami głębi (główne tytuły, najważniejsze działania, czynniki krytyczne oraz/lub wyjaśnienia); oczekiwanie nie więcej niż 12 stron opisu praktyki dla całego obszaru, użycie zrozumiałego, aktywnego języka.

Więcej szczegółów można znaleźć w przewodniku metodologicznym (Lester, 2017) oraz sprawozdaniu końcowym (Lester i in., 2017).

Oczekiwania dotyczące projektu w kategoriach bezpośredniego oddziaływania na systemy krajowe lub europejskie były względnie umiarkowane. Cel realistyczny stanowiło zaproponowanie prostej i pojęciowo solidnej definicji „kompetencji” (w projekcie przyjęto definicję pochodzącą z Oxford English Dictionary, czyli „zdolność do robienia czegoś z powodzeniem lub skutecznie”), wspartej modelem i metodologią, która umożliwi ujęcie jej w sposób stanowiący podstawę lub uzupełnienie szeregu różnych podejść do systemu VET, kształcenia zawodowego oraz licencjonowania lub akredytacji. Na dłuższą metę może się to wydać alternatywą dla podejść bardziej skoncentrowanych na roli oraz pragmatycznym narzędziem do zastosowania w całej Europie.

Zastosowanie modelu przez każdego z partnerów projektu przedstawiono poniżej, po czym następuje bardziej szczegółowe omówienie dwóch aspektów w oparciu głównie o przypadki greckie i polskie. Są one szczególnie interesujące, gdyż skupiają się na obszarach o coraz większym znaczeniu krajowym i międzynarodowym. Brakuje im jednak formalnego zdefiniowania jako zawodów, są to obszary w których działania podejmowane są po zdobyciu doświadczenia w podstawowym zawodzie. Ramy umieszczono również w kontekstach krajowych (Polska i Grecja), gdzie systemy standardów zawodowych wprowadzane są z różnym powodzeniem. W obu przypadkach są one luźno oparte na podejściu brytyjskim zmodyfikowanym za pomocą modelu Mansfielda-Schmidta.

Niemcy: inżynieria chemiczna

Inżynier chemik to zawód regulowany (*Beruf*) w niemieckim systemie VET, z podwójnymi programami nauka-staż dla osób kończących szkołę, gdzie wyższe kwalifikacje są dostosowane do rozwoju kariery i stopni naukowych. Partner niemiecki, główny dostawca szkoleń praktycznych w systemie podwójnym, uwzględnia w swoich programach przygotowanie do kwalifikacji na poziomie 6 *Industriemeister* - warunek wstępny dla menedżerów operacyjnych w zakładach chemicznych, którymi zazwyczaj są pracownicy posiadający już kwalifikacje techników w branży. Choć treść formalną egzaminu określają przepisy krajowe, za przygotowawczy program nauczania (w przeciwieństwie do niższych poziomów systemu VET) odpowiadają organizacje dostawców. Partner zdecydował o wykorzystaniu procesu opracowania ram w celu określenia, jak dobrze jego program nauczania spełnia wymogi branży oraz w celu uczenia się w ramach samej instytucji. Rezultatem, który zostanie następnie wykorzystany w programie kursu jest potrzeba, szczególnie wśród większych pracodawców, uwzględnienia oddziaływania nowych technologii na procesy produkcyjne i role menedżerów operacyjnych.

Irlandia: szkolenia i rozwój

Partner irlandzki, profesjonalny instytut szkolenia i rozwoju praktyków, rozpoczął opracowanie ram dla zawodu, aby wspomóc procesy takie jak ustawiczny rozwój zawodowy, rozwój kariery, zarządzanie wydajnością oraz zarządzanie talentami i planowanie sukcesji kadrowej. Postrzegał on zaangażowanie w projekt jako sposób na zastosowanie metodologii alternatywnej i wykorzystanie wyników jako podstawy tych rezultatów, jeżeli i wtedy gdy jest to stosowne. Główną korzyścią płynącą z projektu ComProCom było to, że nacisk na standardy praktyki na poziomie ogólnego obszaru pomógł w skupieniu się na zawodzie jako całości, zamiast na oddzielnych rolach, a następnie na potrzebach praktyki, a nie (jak można oczekiwać w obszarze szkolenia) na umiejętnościach, wiedzy i zachowaniu poszczególnych osób. Możliwe jednak, że główny rezultat skierowany do użytkowników będzie stanowił jej adaptację lub rozszerzenie, tyle że bardziej dostosowaną do rozwoju indywidualnego.

Austria: administracja start-upów

Partner austriacki, firma doradcza i oferująca szkolenia komercyjne, opracował ramy pomagające przedsiębiorcom ze start-upów w zarządzaniu działalnością, dostosowane do ważnej i rozwijającej się branży wysokich technologii. Zarządzania start-upem czy małą firmą nie postrzega się teraz jako konkretnego obszaru austriackiego systemu VET, a firma spojrzała na ten obszar jako lukę w rynku, którą można wykorzystać. Proces opracowania umożliwił jej pozyskanie zaangażowania praktyków w tym obszarze i przedstawienie ram dopasowanych do potrzeb przedsiębiorców, a obowiązujących w ciągu pierwszych pięciu lat rozwoju firmy. Obecnie trwa oczekiwanie na decyzję, czy rezultaty znajdą swoje zastosowanie komercyjne.

Grecja: zarządzanie przedsiębiorstwami społecznymi

Po kryzysie finansowym w Grecji przedsiębiorczość społeczna zaczęła zyskiwać profil polityczny, częściowo jako dostrzeżony sposób wspierania tworzenia nowych firm i zmniejszania bezrobocia. Brak jednak konkretnej ścieżki edukacyjnej, szkolenia w tym obszarze są bardzo ograniczone, a grecki system profili zawodowych, który w każdym przypadku dochodzi do poziomu 4 EQF, nie uwzględnia zarządzania przedsiębiorstwami społecznymi. Partner grecki, państwowa agencja wspierająca lokalne władze, określił przedsiębiorczość społeczną jako obszar wymagający dalszych badań i wsparcia. Omówiono go bardziej szczegółowo w dalszych rozdziałach pracy.

Polska: zarządzanie innowacją

Partner polski, Instytut Technologii Eksploatacji - PIB, zaangażował się w projekt mając na względzie dwa cele. Uwzględniając fakt, iż Instytut jest jedną z czołowych instytucji wykonujących badania w obszarze zrównoważonych technologii, zdecydowano o zbadaniu standardów kompetencji zawodowych dla zarządzania innowacją – obszaru przenikającego różne obszary zawodowe w instytutach badawczych, przemyśle i instytucjach otoczenia biznesu. Ponadto Instytut posiada wieloletnie doświadczenie w obszarze kształcenia ustawicznego, szczególnie w opracowaniu krajowych standardów kompetencji zawodowych. Drugi cel udziału ITeE-PIB w projekcie związany był z badaniami nad nowym podejściem do standaryzacji kompetencji zawodowych, które mogłyby udoskonalić proces oraz zwiększyć zrozumienie dla samych standardów wśród grup docelowych. Obszar ten omówiono bardziej szczegółowo w dalszej części artykułu.

Standardy kompetencji w obszarach „wyłaniających się”: zarządzanie innowacją (Polska) i zarządzanie przedsiębiorstwami społecznymi (Grecja)

Zarządzanie innowacją i przedsiębiorczość społeczną można uznać za obszary wyłaniające się, gdyż, pomimo, że ich historia jest dłuższa w krajach partnerskich, dopiero niedawno stały się przedmiotem szczególnej uwagi z punktu widzenia gospodarki oraz zapotrzebowania na odpowiednio wykwalifikowany personel.

Zarządzanie innowacją postrzega się jako budowanie mostów pomiędzy nauką a gospodarką, wspierające przepływ wiedzy z ośrodków badawczych do przedsiębiorstw oraz skuteczne wdrażanie nowych rozwiązań (w obszarze produktów, procesów, organizacji lub marketingu). Chodzi o umożliwienie tym pierwszym wdrażania/komercjalizacji swoich wyników badań i wynalazków, a drugim – uzyskania dostępu do najnowszych osiągnięć naukowych. Istotną przeszkodą w tym procesie jest obecność luk kompetencyjnych pomiędzy badaczami i wynalazcami, którym trudno przychodzi komercjalizacja rezultatów pracy, jak również wśród przedsiębiorców z trudnościami znajdujących, finansujących i komercjalizujących innowacje (Gwarda-Gruszczyńska i Czaplą, 2011). Zarządzanie innowacjami trudno określić jako zawód, gdyż zazwyczaj zajmują się nim osoby pełniące różne role w przedsiębiorstwach, organizacjach pośredniczących, takich jak ośrodki transferu technologii, inkubatory przedsiębiorczości i ośrodki innowacyjności, oraz w instytucjach badawczych. W przedsiębiorstwach może chodzić o dyrektorów generalnych lub dyrektorów ds. strategii, menedżerów produktu, specjalistów ds. badań i rozwoju, specjalistów ds. marketingu, menedżerów ds. HR czy właścicieli-menedżerów w mniejszych przedsiębiorstwach. Jeżeli chodzi o organizacje badawcze i pośredniczące, można tu uwzględniać samych badaczy, edukatorów, konsultantów oraz specjalistów ds. komercjalizacji, marketingu i rozwoju przedsiębiorstwa. Zarządzanie innowacjami nosi cechy zawodu powstającego, który tworzy swoją przestrzeń pomiędzy przyległymi obszarami (zob. Abbott, 1988), ale być może lepiej o nim myśleć jako o obszarze interdyscyplinarnym, który

coraz bardziej rzutuje na działania osób w różnych obszarach i rolach. Czynniki te utrudniają ocenę tego, jak wiele osób w sposób istotny angażuje się w zarządzanie innowacjami, bez przeprowadzania szerokiego badania pierwotnego. Szacunek rzędu wielkości można uzyskać poprzez odniesienie do liczby różnych ośrodków innowacji i przedsiębiorczości w Polsce (ok. 800 według Stowarzyszenia Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce) oraz liczby dużych przedsiębiorstw (powyżej 250 pracowników), najlepiej posiadających jakąś formę zarządzania innowacją, których jest ok. trzech tysięcy. To sugeruje, że w sumie jest kilka tysięcy organizacji i co najmniej dziesięć tysięcy osób wymagających pewnego rodzaju kompetencji w zarządzaniu innowacją.

Jak omówimy w kolejnym rozdziale, polska klasyfikacja zawodowa i standardy zawodowe skupiają się na rolach zawodowych, niektóre z nich są istotne dla zarządzania innowacją (np. „Specjalista ds. komercjalizacji technologii”, „Specjalista ds. analizy i rozwoju rynku”, „Menedżer produktu”), ale żaden nie obejmuje całego obszaru. Podejście odśrodkowe przyjęte przez ComProCom umożliwia uwzględnienie zarządzania innowacją jako obszaru holistycznego z centralnym celem i etosem, zamiast próby budowania roli jak np. „menedżer innowacji”. Dlatego też podejście to okazało się atrakcyjne dla celów opracowania opisu całego obszaru, który przeprowadzono z użyciem metodologii projektu opisanej we wprowadzeniu (zob. Religa, 2017). Informacje zwrotne wskazują, że powstałe ramy stanowią dobrą charakterystykę obszaru, łatwo dopasowują się do celów samooceny i określania potrzeb rozwoju. Można je postrzegać jako pierwszą w Polsce próbę przygotowania zestawu standardów dla szerokiego, interdyscyplinarnego obszaru. Podkreślono też niektóre kwestie, w tym preferowanie bardziej konkretnych i szczegółowych opisów działań i funkcji przez branżę handlową oraz fakt, że jakkolwiek konkretna rola zawodowa nie byłaby w stanie uwzględnić wszystkich standardów. Aby uczynić szczegóły standardów mniej uzależnionymi od różnych kontekstów pracy, nie potrzeba wiele wysiłku, choć korzystne może się okazać również opracowanie wielu podzbiorów standardów względem modelu bazowego do zastosowania np. w kontekście instytucjonalnym, pośredniczącym i komercyjnym. Organizacja partnerska korzysta obecnie z opracowanego standardu w celu wsparcia rozwoju swoich pracowników i będzie je dalej analizować pod kątem szerszego zastosowania.

Wyboru zarządzania przedsiębiorstwami społecznymi jako przedmiotu opracowania ram kompetencji w Grecji dokonano na takiej podstawie, że, mimo iż przedsiębiorczość społeczność stanowi priorytet polityczny od ostatnich sześciu lat, odpowiedni profil kompetencji wciąż pozostaje niezbadany (Koniotaki, 2017). Co więcej, pomimo programów promocji przedsiębiorczości społecznej realizowanych w latach 2013-2015, wiele przedsiębiorstw społecznych mierzy się z poważnymi problemami z rentownością, które w większym lub mniejszym zakresie dotyczą braku podstawowej wiedzy, umiejętności i doświadczenia związanych z zarządzaniem i przedsiębiorczością.

Najważniejszym wnioskiem dotyczącym zarządzania przedsiębiorstwami społecznymi jest fakt, że to wyjątkowo trudna rola, wykraczająca poza typowe wymogi zarządzania firmą. Najważniejsze dla przedsiębiorstw społecznych są kwestie społeczne i środowiskowe oraz uczestniczący styl przywództwa. Biorąc również pod uwagę, że większość przedsiębiorstw społecznych w Grecji to, wspólnie z innymi firmami, mikroprzedsiębiorstwa zatrudniające mniej niż dziesięć osób, wymagane umiejętności menedżerskie muszą obejmować konkretne potrzeby zarządzania mikroprzedsiębiorstwem, wraz z tymi dotyczącymi branży podmiotów społecznych. Badanie przeprowadzone w zakresie opracowania ram ujawniło, że zarządzanie przedsiębiorstwem społecznym wymaga połączenia wiedzy i umiejętności, znacznie odróżniających się od tych potrzebnych do zarządzania innym rodzajem prywatnego przedsiębiorstwa. Chodzi tu o problem z bieżącymi politykami krajowymi, skierowanymi do grup społecznie wrażliwych jako potencjalnych przedsiębiorców społecznych, mimo że ogromnej większości brakuje odpowiedniej wiedzy i

umiejętności. Dlatego też ramy podważają dominujący sposób postrzegania warunków wstępnych pomyślnego rezultatu wysiłków w obszarze przedsiębiorczości społecznej.

Metodologia opracowania ram dała możliwość otwartego i bardzo żywego dialogu pomiędzy aktorami przedsiębiorczości społecznej wykorzystującym swoje doświadczenie, aby opracować wersję ostateczną, która otrzymała pozytywne informacje zwrotne od interesariuszy, którzy się z nią zapoznali. Testowanie ram pokazało spójny wzorzec potrzeb w zakresie szkoleń i pomocy pomiędzy praktykami, wskazując, że mogą one stanowić podstawę systematycznego podejścia do identyfikacji potrzeb szkoleniowych i określania stosownych wymogów dla ról. Reasumując, sytuacja jak na razie pokazuje, że ramy są powszechnie wspierane przez greckich przedsiębiorców społecznych i mogą przyczynić się do sformułowania polityk Ministerstwa Pracy (Dyrektoriat ds. Ekonomii Społecznej), organu właściwego dla przedsiębiorczości społecznej, oraz Krajowej Organizacji ds. Kwalifikacji (EOPPEP), odpowiedzialnej za profile zawodowe.

W obu obszarach opracowanie kompetencji lub standardów praktyki wpłynęło pozytywnie na zdefiniowanie obszaru, podkreślając, że jest to obszar aktywności odpowiedni pod kątem polityki, szkoleń i rozwoju ustawicznego, a w przypadku tego pierwszego podkreślało wysoki poziom potrzebnych kompetencji. Prawdopodobnie rodzaj przygotowanych opisów jest mniej istotny dla tego celu niż fakt, że wiarygodny organ w każdym z dwóch obszarów utworzył spójny zestaw standardów, konsultował go i przetestował z praktykami i innymi interesariuszami. Jednak w obu przypadkach dla osiągnięcia tego celu ważne były dwa czynniki w projekcie standardów. Pierwszym jest nadanie im formy standardów praktyki, tj. opisanie, co praktycy muszą być w stanie zrobić, zamiast np. umiejętności, zestawów zachowań lub korpusu wiedzy propozycyjnej. Opisy tej ostatniej mogą być przydatne lub niezbędne do różnych celów, ale posiadanie zatwierdzonego opisu *praktyki* zapewnia mocniejszy punkt wyjściowy do ich opracowania niż np. badanie atrybutów i podstaw wiedzy obecnych praktyków w razie braku silnej konceptualizacji tego, co powinni być w stanie zrobić. Stanowi też bezpośredni środek komunikacji pracy obszaru w podsumowaniu i w sposób wystarczająco szczegółowy dla celów operacyjnych. Drugi czynnik, odpowiedni szczególnie pod kątem zarządzania innowacją, to zorientowanie odśrodkowe, które unika próby definiowania obszarów poprzez odniesienie do osobnych ról zawodowych. W odpowiednich obszarach mniejszość osób zaangażowanych można opisać jako profesjonalnych menedżerów innowacji, a być może więcej jako menedżerów przedsiębiorstw społecznych, ale żaden z obszarów nie stanowi zawodu podstawowego, który miałby wsparcie w postaci formalnego programu VET lub kształtowania zawodowego, ani zawodu prawnie chronionego, który musi mieć precyzyjne opisy funkcji zarezerwowanych dla niego.

Zaangażowanie w krajowe ramy kompetencji

Jak stwierdzono w dotychczasowych pracach (Religa i Lester, 2016; Lester i Religa, 2017), tylko trzy z sześciu krajów projektu – Grecja, Polska i Wielka Brytania – miały systemy standardów kompetencji zawodowych odrębne względem programów nauczania VET lub specyfikacji kwalifikacji. Krótkie omówienie szczególnego przypadku Wielkiej Brytanii i malejącej roli krajowych ram kompetencji znajduje się we Wprowadzeniu. W Grecji i Polsce przyjęto modele odzwierciedlające pewne elementy podejścia brytyjskiego zmodyfikowanego za pomocą modelu Mansfielda-Schmidta (Mansfield i Schmidt, 2001). Wyrażono je nieco inaczej w każdym z tych dwóch krajów i spotkały się też z różnymi reakcjami.

W Grecji to państwo, a nie rynek pracy zaczęło dyskusję na temat potrzeby standardów zawodowych już w roku 2000. W latach 2008-2010, dzięki dofinansowaniu uzyskanemu z ówczesnych Wspólnotowych Ram Wsparcia, opracowano 202 zestawy standardów (*επαγγελματικά περιγράμματα*

lub profile zawodowe, PZ) w odniesieniu do zawodów na poziomie 4 EQF i niższym. Opierały się one na wspólnej metodologii i strukturze, z elementami podejścia zewnętrznego (opis zawodowy i najważniejsze zadania) i wewnętrznego (wiedza, umiejętności i kompetencje osobiste). W tym kontekście proces opracowania PZ stanowił jednorazowy dofinansowany projekt, a nie coś ciągłego.

Opracowanie PZ w Grecji wiązało się ze sformułowaniem krajowej polityki uczenia się przez całe życie, co odbywało się w latach 2003-2010. Ramy instytucjonalne rządzące opracowaniem i akredytacją PZ w Grecji określa Decyzja Międzyresortowa 110998/8.5.2006 „Akredytacja profili zawodowych”, w której stwierdza się, że „celem opracowania i akredytacji profili zawodowych jest systematyczna analiza i raportowanie w zakresie treści zawodów, jak również analiza i raportowanie w zakresie ścieżek zdobywania niezbędnych kompetencji”. Na podstawie tej definicji treść PZ skupiała się na trzech obszarach: treść zawodu, wymagane kompetencje oraz ścieżki edukacyjne i szkoleniowe zdobywania tych kompetencji.

PZ stosuje się głównie w celu akredytacji programów VET, gdzie programy przedkładane organowi właściwemu (EOPPEP) muszą odpowiadać jednemu z akredytowanych PZ, oraz w celu licencjonowania procedur dla wielu zawodów technicznych, z zapewnieniem standardów progowych w formie niezbędnej wiedzy i umiejętności, których zastosowania oczekuje się w praktyce. Jednak PZ nie są powszechnie akceptowane na rynku pracy lub w systemie VET. Pozostają statyczne, jako wymóg instytucjonalny akredytacji programów VET lub jako podstawa akredytacji i licencjonowania zawodowego. Nie ustanowiono ich jako użytecznego i praktycznego narzędzia rynku pracy. Od czasu opracowania pierwszego zestawu PZ nie odnotowano ich dalszego rozwoju. Co więcej, PZ są krytykowane ze względu na swoją jakość, potrzebę aktualizacji, strukturę, długość i zbyt szczegółowy charakter treści (przeciętnie 100 stron tekstu). PZ opracowano głównie z myślą o doskonaleniu programów VET, ale celu tego nie osiągnięto z powodu słabości samych PZ oraz dlatego, że ogólne ramy instytucjonalne nie wsparły takich udoskonaleń. Najnowsze zmiany wprowadzane w obszarze polityki uczenia się przez całe życie oraz w odniesieniu do krajowych i europejskich ram kwalifikacji wskazują na potrzebę udoskonalenia celu PZ i ich metodologii. Zasady przyjęte w projekcie ComProCom spotkały się z pewnym zainteresowaniem ze strony EOPPEP, ale to do decydentów należy kwestia, czy przyjmą poprawione podejście do PZ.

W Polsce od końca lat 90. XX w. stosowano analogiczne podejście, oparte też luźno na modelu Mansfielda-Schmidta. Obecną wersję tego modelu wprowadzono w latach 2012-2013 z modyfikacjami, aby ułatwić ich mapowanie w Europejskich Ramach Kwalifikacji, a szczególnie zastosowanie ich jako podstawy projektowania kwalifikacji. Podstawowa struktura definiuje niewielką liczbę najważniejszych zasad zawodu i mapuje je względem głównych „kompetencji”, opisanych w kategoriach wiedzy i umiejętności, jak również zestawu kompetencji osobistych i społecznych. Uwzględniono też istotne informacje dodatkowe, takie jak definicja zawodu, konteksty, w jakich się odbywa, wymogi edukacyjne, perspektywy rozwoju oraz wszelkie odpowiednie kwestie zdrowotne lub psychospołeczne. Zgodnie z opisem modelu greckiego, model polski można postrzegać jako hybrydę podejścia zewnętrznego i wewnętrznego. Jego format jest jednak znacznie spójniejszy, z ogólnym opisem zabierającym zazwyczaj 16 stron, z czego połowa dotyczy samego standardu kompetencji.

Polskie standardy zawodowe (*Krajowy standard kompetencji zawodowych*) powstały z inicjatywy MPiPS wokół polskiej klasyfikacji rynku pracy (KZiS), aby oddać wymagania pracodawców (Bednarczyk i in., 2014). KZiS obecnie wyszczególnia 2443 zawody (MPiPS, 2014), z których 553 mają standardy kompetencji, a 300 – nowy format. Standardy opracowano na poziomach EQF 2-7, gdzie połowa poprawionych standardów plasuje się na poziomie 6 i 7. Każdy standard obejmuje zazwyczaj pole bliższe roli zawodowej niż cały obszar. Można to opisać jako podejście na poziomie roli, zawodu ograniczonego (Religa i Lester, 2016), choć każdy standard jest „jednolity” w znaczeniu

nieposiadania różnych opcji lub specjalizacji. Standardy mają status doradczy, gdyż ich stosowanie w systemie VET jest nieobowiązkowe. Do ich użycia zachęca się jednak w odniesieniu do podstaw kwalifikacji i programów VET.

Koncentrując się na zarządzaniu innowacją, projekt dawał możliwość przetestowania podejścia ComProCom bez wchodzenia w konflikt z obecnym standardem branży. Bezpośrednie różnice obejmowały punkt wyjścia, który miał charakter bliższy podejściu odśrodkowemu niż zawodu ograniczonego, zakres uwzględnionego obszaru, skupienie na samej praktyce, a nie wiedzy, umiejętnościach i kompetencji osobistej, jak również bardziej szczegółowy opis praktyki w dokumencie o podobnej długości. W trakcie projektu pojawiły się pewne problemy, w tym wprowadzenie innego podejścia zaledwie kilka lat po przeformatowaniu krajowych standardów zawodowych, brak powiązania z EQF (podejście w projekcie kładło nacisk na napisanie standardów tak, aby spełnić potrzeby praktyki, a nie odwołując się bezpośrednio do poziomów kwalifikacji) oraz zamieszanie związane z opisami praktyki i umiejętności. Z drugiej strony, względnie spójny i przejrzysty opis praktyki znalazł uznanie praktyków i był też pozytywnie komentowany przez służby zatrudnienia – jednego z głównych użytkowników standardów zawodowych.

Zwykle przyjęcie modelu projektu na poziomie krajowym w Polsce wydaje się obecnie zbyt dużym odejściem od bieżącego, ustalonego formatu. Jednak polski partner otrzymał niedawno zlecenie od MPiPS na opracowanie ponad tysiąca standardów zawodowych w systemie krajowym i odnotowuje korzyści płynące z podejścia odśrodkowego, a nie zawodu ograniczonego, oraz szerszej koncentracji na zasadach, standardach i działaniach przekrojowych zamiast na zadaniach i umiejętnościach. Dlatego też model ten może posłużyć ewolucji obecnego podejścia, zamiast zastąpić go czy stać się dla niego alternatywą.

Gdy zderzy się model projektu z obecnymi podejściami krajowymi w Polsce i Grecji, można dostrzec dwie bezpośrednie różnice. Jedną z nich to to, że model ComProCom zapewnia wyłącznie opis działań lub praktyk, a nie umiejętności, wiedzy czy zachowań stanowiących ich podstawę. Drugą jest taka, że używając orientacji odśrodkowej na poziomie obszaru unika się próby zdefiniowania zawodów poprzez odrębne role, choć można ją zastosować do obszarów, które są szerokie lub względnie wąskie, w zależności od potrzeby. Cechy te różnią się też od podejść zastosowanych w pozostałych krajach projektu, a więc wymagają dalszej eksploracji, jeżeli mają zostać użyte w systemie krajowym.

Większość krajowych standardów kompetencji, choć zawierają co najmniej ogólny opis praktyki, obejmuje również co najmniej opis powiązanej wiedzy, a czasem też umiejętności, kompetencji osobistych lub odpowiednich zachowań. Z zasady ma je to uczynić bardziej przydatnymi do zastosowania w celu opracowania programów edukacyjnych lub szkoleniowych albo określania kwalifikacji. Zwykle dodanie wiedzy i umiejętności do działań praktycznych nie stanowi dobrego sposobu na opracowanie programu nauczania, gdyż zdaje się ignorować to, jak wiedza bazuje na zasadach ogólnych, aby utworzyć koncepcje bardziej szczegółowe i stosowane, oraz jak know-how, umiejętności i techniki muszą się wpasować w większe sekwencje działania, które, choć nie tylko dla pracy na wyższym poziomie, są niezbędne jako fundament praktyki kompetencji (np. z różnych perspektyw Eraut, 2004 i Winch, 2014). Fragmentacja wiedzy w celu dopasowania opisów praktyki jest szczególnie szkodliwa w obszarach o „pionowej” strukturze wiedzy (Bernstein, 1999), tj. gdy potrzebne jest głębokie zrozumienie podstawowych zasad, aby zrozumieć praktykę i wypracować odpowiedni poziom osądu zawodowego.

Druga kwestia dotyczy sposobu definiowania obszarów zawodowych. Wiele systemów krajowych przyjmuje podejście zawodu ograniczonego, gdzie obszar określa się jako konkretną rolę zawodową lub zestaw powiązanych ról, które można opisać w kategoriach funkcji lub zasad w nie

zaangażowanych. Obszary można definiować zgodnie z klasyfikacją standardu, taką jak ISCO, ESCO⁴ lub krajowy równoważnik. Z tej perspektywy nie zakłada się, że zawody się nie pokrywają, ale te kolizje postrzega się normalnie jako dzielenie się funkcjami, a więc opisami kompetencji. Podejście to może być odpowiednie do pewnych zastosowań, np. gdy zawód ma wyraźnie określone ograniczenia prawne, ale w wielu będzie zbyt sztywne. Nie zawsze jest ono dobre do odzwierciedlenia sposobu mapowania ról w prawdziwym świecie, tego, jak rozwijają się kariery zawodowe i jak role zmieniają się w czasie i kontekstach. Dla kontrastu podejście odśrodkowe wychodzi od możliwego do zidentyfikowania obszaru zawodowego lub trans-zawodowego i odzwierciedla jego etos oraz najważniejsze obszary praktyki, w których jego członkowie muszą być biegli. Kolizje, których w modelu odśrodkowym nie definiuje się funkcjonalnie, opisuje się często poprzez przyłożenie różnych perspektyw do podobnych zastosowań (np. opracowanie autostrady widziane z perspektywy inżyniera, planisty i architekta krajobrazu, lub mobilność funkcjonalna z perspektywy osteopaty, terapeuty zajęciowego oraz chirurga ortopedy). Podejście to nie próbuje definiować ograniczeń ani szczegółowych funkcji, dając większe przyzwolenie na rozwój karier i zmieniające się (i nieprzewidziane) konteksty.

Wciąż pozostaje kwestia tego, jak decyduje się o „centrach” w opisach odśrodkowych, jeżeli nie przez odwołanie do pewnej formy klasyfikacji zawodowej. Odpowiedź na nią sugeruje pojęcie wspólnot praktyki, a pokazuje niemiecki system *Berufe* (Hanf, 2011) oraz zawody podlegające samoregulacji w Wielkiej Brytanii i Irlandii. W obu przypadkach obszary były definiowane w dużej mierze organicznie, zazwyczaj przez wiele lat lub nawet dziesięcioleci ewolucji i negocjacji pomiędzy praktykami, pracodawcami i państwem lub innymi interesariuszami, nawet jeżeli proces kulminacyjny formalizacji *Beruf* (BIBB, 2014) lub kształtowania instytutu zawodowego (Lester, 2016) przebiega względnie szybko. Szczególnie w zawodach brytyjskich i irlandzkich (pozbawionych nadzoru państwowego), choć również w pewnym zakresie w przypadku *Berufe*, prowadzi to do bardziej zagmatwanej sytuacji niż w przypadku porządnym opisów narzuconych przez klasyfikacje zawodowe, np. z grupami w całym różnych rozmiarach, istotnymi kolizjami, a czasem podzestawami i grupami specjalistów na większych obszarach. Jednak zazwyczaj lepiej odzwierciedla sposób, w jaki praca jest faktycznie zorganizowana i ukazuje pragmatyczny sens z punktu widzenia organizacji programów zawodowych. Jak pokazały dwa przykłady w poprzednim rozdziale, podejście odśrodkowe unika zderzenia powstawania i uznawania nowych lub hybrydowych obszarów, gdzie krytycyzm czasem wyrównuje się na poziomie *Berufe* oraz zawodów podlegających samoregulacji, jak również kwalifikacji zawodowych. Podsumowując, sugeruje się odejście od zmierzania ku systematyce, a nawet ujmowania aktywności zawodowej, co próbowano zrobić w Wielkiej Brytanii, Polsce i Grecji, na rzecz sytuacji, w której standardy są opracowywane przez społeczności praktyków, pracodawców i innych stron zainteresowanych, gdy uzna się to za przydatne.

⁴ <https://ec.europa.eu/esco/portal/occupation>

Wnioski

W projekcie ComProCom przetestowano szczególne podejście do kompetencji zawodowych, bazujące na zewnętrznych standardach praktyki zorganizowanych wokół odśrodkowego sposobu patrzenia na obszary zawodowe. W uzupełnieniu jego pierwotnego zastosowania do akredytacji i licencjonowania, podejście to okazuje się wykazywać dobry poziom ważności dla zastosowań uwzględniających lepsze zdefiniowanie obszarów powstających (w tym przenikających na wskroś różne zawody) i stanowiących źródło dowodów dla programów edukacyjnych i szkoleniowych. Co ważne, z powodów omawianych w poprzednim rozdziale, nie należy go postrzegać jako zastępstwa dla specyfikacji programu nauczania lub szkolenia, ani jako narzucenia jego treści. Podobnie nie można go przekładać bezpośrednio na kwalifikację. Relacja pomiędzy różnymi zestawami standardów i kwalifikacjami indywidualnymi zmienia się w zależności od celu, zakresu i szerokości obszaru kwalifikacji.

Zakres testów w projekcie ComProCom był z konieczności bardzo ograniczony. Sugeruje się dalsze badania, w tym opracowanie poszczególnych ram o międzynarodowym zasięgu, dłuższe testy modelu stanowiącego podwaliny systemu VET i ciągłego rozwoju, jak również zbadanie jego odpowiedności względem zawodów, w których zakłada się wyższe poziomy niezależności i podejmowania decyzji. Są jednak wystarczające dowody, by móc zasugerować, że model, udoskonalony w projekcie, jest w stanie przyczynić się do osiągnięcia większej powszechności rozumienia i wyrażania kompetencji zawodowych w Europie. Poniżej znajduje się opis trzech czynników, które się do tego przyczyniają.

Pierwszy z nich to to, że model skupia się na praktyce, a nie umiejętnościach, zachowaniu czy atrybutach. Przy pierwszym badaniu można pomyśleć, że jest to przeciwne względem tego, czego potrzeba do kształtowania zawodowego i systemów VET (zob. Cheetham i Chivers, 2005; Mulder, 2014), ale jego zaletą jest zapewnienie podstawowego opisu obszaru pracy i otwartość na to, czy i jak uzupełnią go opisy czynników umożliwiających praktykom stanie się kompetentnym i kompetentne działanie. To z kolei wspiera różne podejścia do programów nauczania, bez narzucania konkretnego modelu kształcenia lub szkolenia „opartego na kompetencjach”.

Drugi czynnik to to, że wychodząc od perspektywy odśrodkowej, model unika założeń na temat dzielenia zawodów na kategorie, dla których następnie opracowuje się standardy. Choć podejścia odśrodkowe określa się głównie opisami na poziomie obszaru, nie ma bezpośredniego związku pomiędzy nimi dwoma i można je stosować do wsparcia opisów na różnych poziomach abstrakcji (np. prawnicy w ogóle, adwokaci, rzecznicy patentowi). To z kolei wspiera zastosowania pasujące do różnych kontekstów i priorytetów krajowych i branżowych, uwzględniając sposób, w jaki wspólnoty praktyków ewoluowały i robią to nadal. Nie czyni się założeń np., że grupy nie mogą na siebie nachodzić bez wspólnych standardów lub, że obecność jednego zestawu standardów w branży (np. dla inżynierów budowlanych) wyklucza lub uniemożliwia opracowanie innego, który koliduje z nim z innej perspektywy (np. dla geodetów lub architektów).

Ostatni czynnik jest taki, że model nie zakłada żadnego szczególnego rodzaju gospodarki, rynku pracy lub sposobów organizacji systemu VET, kształtowania lub licencjonowania zawodowego. Okazuje się to szczególnie istotne w świetle doświadczenia modelu brytyjskich standardów zawodowych w samej Wielkiej Brytanii oraz poprzez jego przyjęcie lub dostosowanie do kontrastujących kontekstów rynku pracy i edukacji. Przy zastosowaniu w kontekście europejskim umożliwia to pojawienie się wspólnego „języka” kompetencji, który nie zależy od wprowadzenia konkretnego rodzaju systemu, mogąc wspierać reformy polityczne w celu ustanowienia bardziej otwartych i przejrzystych systemów VET i kwalifikacji.

Autorzy

Dr Stan Lester jest konsultantem, badaczem i autorem edukacji zawodowej od 1993 roku. Współpracował z organizacjami zawodowymi w przygotowaniu standardów zawodowych, w pracach nad oceną i procesami regulacyjnymi, a także w projektach dotyczących rozwoju zawodowego i standardów szkolnictwa wyższego, ram kwalifikacji w Wielkiej Brytanii i Europie.

Anna Koniotaki jest badaczką, konsultantem i doradcą polityki edukacji ustawicznej od 1996 roku. Jej główne obszary kompetencji to badania i świadczenie usług konsultingowych, zarządzanie projektami i ocena projektów głównie związanych z systemami kształcenia i szkolenia zawodowego oraz polityką społeczną i trzecim sektorem gospodarki. Pracowała w wielu projektach i na rzecz różnych organizacji na szczeblu krajowym i międzynarodowym.

Dr Jolanta Religa, od 1998 roku pracownik naukowy i trener osób dorosłych w Ośrodku Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej w ITeE-PIB. Jej najważniejsze obszary pracy obejmują badania naukowe i wdrożeniowe w dziedzinie edukacji ustawicznej, potrzeb rynku pracy, analizę wymogów kwalifikacji; opracowywanie standardów kwalifikacji zawodowych; badania porównawcze systemów ustawicznego kształcenia zawodowego w UE. Była koordynatorem i wykonawcą ponad 20 projektów międzynarodowych, w tym ComProCom.

Podziękowania

ComProCom jest projektem programu Erasmus +. Partnerstwo strategiczne tego projektu (2015-1-EL01-KA202-013960) obejmuje Hellenic Agency for Local Development and Local Government (EETAA), Grecja (lider partnerstwa); SBG-Dresden, Niemcy; the Irish Institute of Training and Development (IITD); (ITeE-PIB), Polska; die Berater, Austria; and Stan Lester Developments, UK. Podziękowania kierujemy do pozostałych przedstawicieli partnerstwa, którzy wnieśli wkład w przygotowanie i dyskusję tego artykułu, szczególnie: Georgia Gonou (EETAA), Jens Hoffmann, Anke Menning i Sven Ebert (SBG-Dresden), Erol Koc (die Berater), Sinead Heneghan i Angela O'Donovan (IITD), jak również Dr Georg Hanf (były pracownik BIBB), który przygotował recenzję artykułu. ComProCom był finansowany ze środków Komisji Europejskiej. Wsparcie Komisji Europejskiej dla przygotowania niniejszej publikacji nie stanowi poparcia dla jej treści, która odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za możliwe wykorzystanie zawartych tu informacji

Bibliografia

- Abbott, A. (1988), *The system of professions*, Chicago, University of Chicago Press.
- Allais, S., Marock, C. and Molebatsi, P. (2014), *The development of occupational standards in English-speaking countries*, Moscow, International Labour Organization.
- Bednarczyk, H., Koprowska, D., Kupidura, T., Symela, K., and Woźniak, I. (2014), *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, Radom, ITeE-PIB.
- Bernstein, B. (1999), "Vertical and horizontal discourse: an essay", *British Journal of Sociology of Education* Vol. 20 No. 2, pp. 157-173.
- Brockmann, M., Clarke, L. and Winch, C. (2011), *Knowledge, skills and competence in the European labour market*, London, Routledge.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014), *Training regulations and how they come about*, Bonn, BIBB.
- CEDEFOP (2009), *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Cheetham, G. and Chivers, G. (2005), *Professions, competence and informal learning*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Eraut, M. (1998), "Concepts of Competence", *Journal of Interprofessional Care*, Vol. 12 No. 2, pp. 127–139.
- Eraut, M. (2004), "Informal Learning in the Workplace", *Studies in Continuing Education* Vol. 26 No. 2, pp. 247-273.
- Fretwell, D., Lewis, M. and Deij, A. (2001), *A framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries*, Turin, European Training Foundation.
- Gwarda-Gruszczyńska, E. and Czaplą T. (2011), *Kluczowe kompetencje menadżera ds. komercjalizacji*, Warszawa, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, s. 9.
- Hanf, G. (2011), "The changing relevance of the Beruf" in M. Brockmann, L. Clarke and C. Winch (Eds.), *Knowledge, skills and competence in the European labour market*, London, Routledge.
- Hodkinson, P. (1995), "Professionalism and competence", in Hodkinson, P. and Issitt, M. (Eds.), *The Challenge of Competence*, London, Cassell, pp. 58-69.
- Koniotaki, A. (2017) "Management of social enterprises", in Lester, S. (Ed.), *Developing professional competence standards: final report*. ComProCom project publication available from <http://www.comprocom.eu/products/>, pp. 20-23 (accessed 3rd August 2017).
- Le Deist, F. and Tutlys, V. (2012), "Limits to mobility: competence and qualifications in Europe", *European Journal of Training and Development*, Vol. 36 No. 2/3, pp. 262-285.
- Le Deist, F. and Winterton, J. (2005), "What is competence?", *Human Resource Development International*, Vol. 8 No. 1, pp. 27-46.
- Lester, S. (2014), "Professional competence standards and frameworks in the UK", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 39 No. 1, pp. 38-52.
- Lester, S. (2015a), "The European Qualifications Framework: a technical critique", *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 20 No. 2, pp. 159-172.
- Lester, S. (2015b), "Competence standards and frameworks: some lessons from the United Kingdom", *Edukacja ustawiczna Dorosłych*, No. 3 (90), pp. 132-141.
- Lester, S. (2016), "The development of self-regulation in four UK professional communities", *Professions and Professionalism*, Vol. 6 No. 1, pp. 1-14.

- Lester, S. (2017), *Professional competence standards: guide to concepts and development*, ComProCom project publication available from <http://www.comprocom.eu/products/43-methodological-manual> (accessed 3rd August 2017).
- Lester, S. (forthcoming), "Reconciling activity-based descriptions of competence with professional work", pending in *Higher Education, Skills and Work-based Learning*.
- Lester, S., Heneghan, S., O'Donovan, A., Hoffmann, J., Koc, E., Koniotaki, A. and Religa, J. (2017), *Developing professional competence standards: final report*. ComProCom project publication available from <http://www.comprocom.eu/products/> (accessed 3rd August 2017).
- Lester, S. and Religa, J. (2017), "'Competence' and occupational standards: observations from six European countries", *Education and Training* Vol. 59 No. 2, pp. 201-214.
- Mansfield, B. (1989), "Competence and standards" in Burke, J. (Ed.), *Competency based education and training*, Lewes, Falmer Press, pp. 26-36.
- Mansfield, B. and Schmidt, H. (2001), *Linking VET standards and employment requirements*, Turin, European Training Foundation.
- Ministry of Family, Labour and Social Policy (MPIPS) (2014), *Klasyfikacja Zawodów i Specjalności na Potrzeby Rynku Pracy*, Warszawa, MPIPS.
- Mulder, M. (2014), "Conceptions of professional competence" in Billett, S., Harteis, C. and Gruber, H. (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*, Dordrecht, Springer, pp. 107-137.
- Mulder, M., Weigel, T. and Collins, K. (2007), "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis", *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 59 No. 1, pp. 67-88.
- Religa, J. (2017) "Management of innovation" in Lester, S. (Ed.), *Developing professional competence standards: final report*, ComProCom project publication available from <http://www.comprocom.eu/products/> pp. 13-16 (accessed 3rd August 2017).
- Religa, J. and Lester, S. (2016), *Models and uses of competence in six countries' VET systems*, ComProCom project publication available from <http://www.comprocom.eu/products/41-review-on-current-situation> (accessed 3rd August 2017).
- Winch, C. (2014) "Know-how and knowledge in the professional curriculum", in Young, M. and Muller, J. (Eds.), *Knowledge, expertise and the professions*, Abingdon, Routledge, pp. 47-60.
- Winterton, J. (2009), "Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator?", *Journal of European Industrial Training* Vol. 33 No. 8/9, pp. 681-700.
- Wolf, A. (2011), *Review of Vocational Education – The Wolf Report*, London, Department for Education and Department for Business, Innovation and Skills.