

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Maja Mešl

Mentorica: Docentka dr. Maja Bučar

**IZOBRAŽEVANJE NA PREHODU V DRUŽBO ZNANJA Z VIDIKA
DRŽAV V TRANZICIJI**

Diplomsko delo

Muta, 2003

KAZALO

1. UVOD	4
1.1. STRUKTURA DIPLOMSKEGA DELA IN UPORABLJENA METODOLOGIJA.....	6
2. TEORETIČNA IZHODIŠČA	7
2.1. NOVE TEORIJE RASTI.....	9
2.2. NEOSCHUMPETERJANCI	11
2.3. SODOBNI EKONOMISTI O NOVI EKONOMIJI	12
2.4. SKLEPNE MISLI	13
3. NOVE ZAHTEVE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA	15
3.1. POTREBA PO VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU	16
3.2. RAZŠIRITEV POJMA TEMELJNIH ZNANJ	17
3.3. VLOGA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJ (IKT)	18
3.4. SKLEPNE MISLI	19
4. ANALIZA DOKUMENTOV IN DEJAVNOSTI EVROPSKE UNIJE NA PODROČJU DRUŽBE ZNANJA IN IZOBRAŽEVANJA	20
4.1. KONKRETNI CILJI ZA PRIHODNOST SISTEMOV IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ...	22
4.2. MEMORANDUM O VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU.....	26
4.3. BOLONJSKI PROCES	28
4.4. SODELOVANJE DRŽAV KANDIDATK.....	29
4.5. SKLEPNE MISLI	30
5. PREGLED STANJA V DRŽAVAH V TRANZICIJI	31
5.1. GLAVNE ZNAČILNOSTI TRADICIONALNIH IZOBRAŽEVALNEIH SISTEMOV BIVŠIH SOCIALISTIČNIH DRŽAV.....	32
5.2. IZOBRAZBENA STRUKTURA PREBIVALCEV DRŽAV V TRANZICIJI.....	37
5.3. JAVNE INVESTICIJE V IZOBRAŽEVANJE.....	46
5.4. SKLEPNE MISLI	47
6. ANALIZA STANJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA V DRŽAVAH V TRANZICIJI GLEDE NA NOVE ZAHTEVE	48
6.1. TEMELJNA ZNANJA IN FUNKCIONALNA PISMENOST MLADIH IN ODRASLIH V DRŽAVAH V TRANZICIJI	49
6.1.1. Rezultati raziskave Program for International Student Assessment (PISA).....	50
6.1.2. Rezultati raziskave International Adult Literacy Survey (IALS).....	51
6.1.3. Rezultati raziskave TIMSS.....	54
6.1.4. Poučevanje tujih jezikov	55
6.1.5. Sklepne misli.....	56
6.2. SPREJETE REFORME IN NJIHOVO URESNIČEVANJE	57
6.3. VSEŽIVLJENJSKO UČENJE	61
6.4. UVAJANJE INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJ V IZOBRAŽEVANJE	66
7. ZAKLJUČEK	69
8. UPORABLJENI VIRI IN LITERATURA	74

SEZNAM KRATIC

BDP - Bruto družbeni proizvod

EBRD - European bank for Reconstruction and Development (Evropska banka za obnovo in razvoj)

ECT - European Credit Transfer System (evropski kreditni sistem)

EU - European Union (Evropska Unija)

EUROSTAT - Statistical Office of the European Union (Statistični urad EU)

IALS - International Adult Literacy Survey (Mednarodna analiza pismenosti odraslih)

IER - Inštitut za ekonomska raziskovanja v Ljubljani

IKT - Informacijsko-komunikacijske tehnologije

ISCED - International Standard Classification for Education (Mednarodna standardna klasifikacija za izobraževanje)

IT- Informacijske tehnologije

KAM - Knowledge Assessment Methodology (Metodologija ocenjevanja znanja)

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj)

PISA - Programme for International Student Assessment (Program za mednarodno ocenjevanje učencev)

TIMSS - Third International Mathematics and Science Study

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo)

WB - World Bank (Svetovna banka)

SEZNAM UPORABLJENIH TABEL IN GRAFIKONOV

Tabela 1: Primerjave mednarodne klasifikacije ISCED in organiziranosti formalnega in izobraževalnega sistema v Sloveniji.....	35
Graf 1: Delež prebivalcev, starih 22 let, ki so zaključili vsaj drugo stopnjo sekundarnega izobraževanja (ISCED 3), 2000.....	36
Graf 2: Delež prebivalcev, ki nima dokončane druge stopnje sekundarnega izobraževanja, po starostnih skupinah, 2000.....	36
Graf 3: Delež odraslih (25-64 let) z dokončano tretjo stopnjo izobraževanja.....	38
Graf 4: Delež populacije z zaključeno tretjo stopnjo izobraževanja po starostnih skupinah, 2000 (ISCED 5 in 6).....	39
Graf 5: Stopnja vključenosti v tretjo raven izobraževanja za posamezna šolska leta.....	40
Graf 6: Razvrstitev diplomantov glede na področje študija (ISCED 5), 2000.....	41
Graf 7: Javni izdatki za izobraževanje, kot delež v BDP, 1999.....	43
Graf 8: Povprečni rezultati v besedilni pismenosti, PISA 2000.....	47
Graf 9: Povprečni rezultati v naravoslovni pismenosti, PISA 2000.....	48
Graf 10: Povprečni rezultati v matematični pismenosti, PISA 2000.....	48
Graf 11: Rezultati dokumentacijske pismenosti, IALS 2000.....	49
Graf 12: Rezultati besedilne pismenosti, IALS 2000.....	49
Graf 13: Rezultati računske pismenosti, IALS 2000.....	50
Graf 14: Delež odraslih (16-65) let, ki niso zaključili druge stopnje sekundarnega izobraževanja in v dokumentarni pismenosti vseeno dosegajo stopnje 3, 4 in 5.....	51
Graf 15: Povprečni rezultati v znanju matematike, TIMSS 1999.....	51
Graf 16: Povprečni rezultati v znanju na področju naravoslovja, TIMSS 1999.....	52
Graf 17: Povprečno število tujih jezikov, ki se jih učenci učijo na prvi in drugi stopnji sekundarnega izobraževanja (ISCED 2 in 3), 2000/2001.....	53
Graf 18: Udeležba odraslih v programih izobraževanja in usposabljanja (16-65 let).....	59
Graf 19: Udeležba odraslih (25 – 64 let) v vseživljenjskem učenju, 2001.....	59
Graf 20: Delež podjetij, ki ponujajo usposabljanje, 1999.....	60
Graf 21: Delež gospodinjstev z dostopom do interneta, 2001.....	64
Graf 22: Delež populacije (nad 15 let) z dostopom do interneta, 2001.....	64
Graf 23: Število računalnikov na 100 učencev na različnih stopnjah izobraževanja, 2001.....	65

1. UVOD

Živimo v dobi neverjetnega napredka v znanosti in tehnologiji, v dobi tektonskih sprememb, ki preoblikujejo staro podobo sveta, družbe, gospodarstva, človeških odnosov, vrednot.... Osnovno gonilo teh sprememb je nov pomen, ki ga v sodobni družbi nosi znanje. Sposobnost pridobiti in uporabiti znanje je namreč bistveni faktor sodobne družbe ter temelj konkurenčnosti in inovativne sposobnosti vsakega gospodarstva.

Za učinkovito konkuriranje v novi, na znanju temelječi družbi, bodo države morale oblikovati celostne strategije, s pomočjo katerih bodo ustvarile ugodno razvojno okolje, ki bo omogočalo čimbolj uspešen priklop na vedno večje zaloge znanja in povečalo inovativno sposobnost njihovega gospodarstva. Ključni del teh reform bo nedvomno povečanje vlaganja v izobraževanje in reforma sistemov izobraževanja in usposabljanja. Opisane razvojne spremembe namreč pomembno spreminjajo tudi potrebno usposobljenost in izobraženost prebivalstva. Brez visoko izobraženih, fleksibilnih, podjetnih in ustvarjalni kadrov, ki bodo nenehno izpopolnjevali svoje znanje, ne bo inovacij niti napredka. Le ustrezno izobražena in usposobljena delovna sila bo sposobna učinkovito ustvariti, deliti in uporabiti znanje, ki je na voljo.

Tega se zavedajo tudi številne mednarodne organizacije. Evropska unija si je na primer na Lizbonskem vrhu leta 2000 zastavila, da bo v naslednjem desetletju »postala najbolj konkurenčno in dinamično gospodarstvo na svetu, temelječe na znanju, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti in večjo socialno kohezijo«¹. Med prioriteta področja za doseg tega cilja pa je navedla prav vzpostavitev učinkovitega prostora izobraževanja in usposabljanja.

Evropske tranzicijske države, ki bodo 1. maja 2004 postale polnopravne članice EU, so že več kot deset let v procesu prilagajanja sistemskim, makroekonomskim in tržnim normam te skupnosti. Med drugim so ustvarile že relativno stabilno makroekonomsko okolje, liberalizirale cene in trge, izvedle privatizacijo državnih podjetij... Vendar pa te, sicer nujne reforme, zaradi pravkar omenjenih razlogov niso zadosten pogoj za razvoj konkurenčnega in inovativnega gospodarstva, ki bi omogočilo prehod v družbo znanja in dohitevanje

¹ Lisbon European Council: Presidency Conclusions. Lizbona, 23. in 24. marec, 2000.

najrazvitejših. Čaka jih še večji izziv, to je prilagajanje družbeno-institucionalnega okvira, kamor spada tudi temeljita prenova sistemov izobraževanja in usposabljanja.

Tradicionalni sistem izobraževanja v obravnavanih državah kandidatkah je bil prilagojen zahtevam bivšega socialističnega sistema. Izobraževal je predvsem ozko specializirane kadre za delo v velikih državnih podjetjih in za službo za celo življenje, medtem ko hitro se spreminjajoča, na znanju temelječa sodobna družba in visoko inovativno gospodarstvo sedaj potrebuje kadre z visoko stopnjo inovativnosti, ustvarjalnosti, podjetništva, fleksibilnosti in motivacije za nenehno izpopolnjevanje ter uporabo znanja.

V diplomski nalogi bomo analizirali nove trende v izobraževanju, ki jih prinaša zgoraj opisana transformacija v na znanju temelječo družbo. S pomočjo ekonomskih teorij in pregleda dokumentov in dejavnosti Evropske unije bomo poskušali označiti pomen le-tega za učinkovito delovanje družbe, uspešno konkuriranje gospodarstev v novo nastalih pogojih ter razvojno dohitevanje tranzicijskih držav.

Zanimalo nas bo, kakšno je stanje na področju zaloge kapitala izobrazbe, kakšna je dejanska usposobljenost prebivalcev tranzicijskih držav srednje in vzhodne Evrope za delovanje v pogojih moderne družbe in v kakšni meri je tem državam že uspelo uveljaviti strategijo vseživljenjskega učenja in uvesti informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževalni proces. Opozorili bomo na glavne pomanjkljivosti tradicionalnih sistemov izobraževanja in poskušali oceniti obseg reform, ki so jih od začetka tranzicijskega obdobja države sprejele na tem področju.

Vse to nam bo pomagalo ovrednotiti naslednji dve hipotezi, ki pravita, da **izobraževalni sistemi evropskih tranzicijskih držav ne ustrezajo trenutnim potrebam družbe znanja** in da se **brez učinkovite reforme na tem področju v pogojih odprte globalne ekonomije le-te ne bodo zmožne uspešno integrirati v EU ter enakovredno konkurirati razvitejšim, inovativnim, na znanju temelječim družbam.**

1.1. STRUKTURA DIPLOMSKEGA DELA IN UPORABLJENA METODOLOGIJA

V nalogi se bomo najprej lotili opredelitve pojma družbe znanja in s pomočjo ugotovitev nekaterih teoretikov moderne družbe orisali glavne značilnosti le-te. Nato se bomo posvetili opisu dveh razvojnih ekonomskih teorij, in sicer endogene teorije rasti ter teorije Schumpetra in njegovih naslednikov. Zanimalo nas bo predvsem, kaj pravita o vlogi institucionalnega okvirja, in znotraj tega o vlogi sistema izobraževanja in usposabljanja, za uspešen gospodarski razvoj držav ter splošen napredek v družbi. Zatem pa bomo pogledali še analitične koncepte nekaterih sodobnih ekonomistov, ki razkrivajo vir konkurenčnih prednosti posameznih skupin držav ter opisujejo dejanske značilnosti razvojnega okolja, ki so potrebne za ustvarjanje teh prednosti in za konkuriranje v novih pogojih družbe znanja. Vse to bomo storili s pomočjo metode analize in interpretacije sekundarnih virov. Namen tega poglavja je predstaviti ekonomski pomen učinkovitega in posodobljenega sistema izobraževanja in usposabljanja za prilagajanje novim pogojem v na znanju temelječi družbi, kar nam bo pomagalo pri potrditvi drugega dela hipoteze.

Tretje poglavje bo namenjeno opisu novih zahtev, ki jih spremenjeni pogoji v družbi znanja narekujejo sistemom izobraževanja in usposabljanja. Z opisom glavnih trendov v izobraževanju v moderni družbi bomo postavili temelje za analizo stanja na tem področju v državah v tranziciji. Uporabili bomo metodo analize in interpretacije sekundarnih virov.

Četrto poglavje bo posvečeno analizi politike Evropske unije na področju izobraževanja in usposabljanja. Pregledali bomo ključne dokumente s tega področja in predstavili konkretne cilje in aktivnosti te organizacije, usmerjene v prilagajanje izobraževalnih sistemov novim pogojem sodobne družbe. S tem bomo še enkrat poudarili pomembnost prilagajanja tega področja novim zahtevam za uspešno integracijo obravnavanih držav v Evropsko unijo.

Peto in šesto poglavje bo namenjeno pregledu stanja na področju kakovosti in zaloge kapitala izobrazbe ter dejanske usposobljenosti prebivalstva držav v tranziciji za učinkovito delovanje v družbi znanja. Analiza bo omejena na skupino tranzicijskih držav srednje in vzhodne Evrope s socialistično preteklostjo, ki bodo 1. maja 2004 postale polnopravne članice EU. To so Estonija, Latvija, Litva, Slovaška, Češka, Madžarska, Poljska in Slovenija. V petem poglavju bomo najprej opisali glavne značilnosti tradicionalnih izobraževalnih sistemov bivših socialističnih držav, analizirali tok in zalogo kapitala izobrazbe v izbranih državah ter

predstavili podatke o deležu javnih izdatkov, ki jih države namenjajo temu področju in ga primerjali s stanjem v razvitejših državah Evropske Unije in OECD. V šestem poglavju pa bomo orisali stanje v tranzicijskih državah na področju novih zahtev, predstavljenih v tretjem poglavju. Pregledali bomo funkcionalno pismenost odraslih in mladih, stanje na področju vseživljenjskega učenja ter uvajanja informacijsko-komunikacijskih tehnologij v izobraževalni proces ter za vsako od teh področij predstavili napredek, ki so ga obravnavane države napravile od začetka tranzicijskega obdobja.

Namen teh dveh poglavij bo oceniti velikost in predvsem kakovost zaloge kapitala izobrazbe, pridobljenega v tradicionalnih sistemih izobraževanja, ter obseg dosedanjih naporov obravnavanih držav pri posodabljanju le-teh. Skušali bomo oceniti ustreznost njihovih tradicionalnih sistemov izobraževanja in usposabljanja v luči novih zahtev, ki jih prinaša sodobna družba, kar bo temelj za ovrednotenje prvega dela hipoteze.

Za analizo stanja bomo poleg interpretacije sekundarnih virov, ki obravnavajo zastavljeno problematiko, uporabili tudi statistične podatke različnih mednarodnih organizacij (EU, OECD, UNESCO, Svetovne banke). Na tem mestu je potrebno omeniti, da je zaloga primerljivih podatkov na tem področju, še posebej kar se tiče novih zahtev, zelo omejena. V raziskave, ki merijo dejansko usposobljenost prebivalstva za delovanje v novih pogojih, je namreč vključena le peščica obravnavanih držav v tranziciji, kar predstavlja pomembno omejitev analize. Poleg tega primerljivi podatki, ki prikazujejo napredek na področju konkretnih ciljev za sisteme izobraževanja in usposabljanja EU, opisani v četrtem poglavju, še niso na voljo. Analiza napredka v državah kandidatkah s pomočjo le-teh tako še ni možna.

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

Znanje je poleg kapitala, dela in zemlje eden izmed produkcijskih faktorjev, ki pogojujejo ekonomsko rast. To ni nova ugotovitev, nova pa je trditev avtorjev socioloških in ekonomskih teorij (Drucker, Stehr, Porter...), da je znanje postalo najpomembnejši faktor.

Nekateri, kot na primer Drucker (Drucker, 1993: 1-3) govorijo o transformaciji družbe, primerljivi s tisto iz časa prve in druge industrijske revolucije, ki je popolnoma spremenila politično, ekonomsko, socialno in moralno podobo sveta in uvedla nove družbene razrede ter

nove vzvode gospodarske rasti. Zhang (2001: 10) je na primer zapisal, da so »informatijske tehnologije in internet pomnožili moč možganov (*brain power*), kot so nove tehnologije v industrijski revoluciji pomnožile moč mišic (*muscle power*)« (Zhang, 2001: 10).

Za označitev trenutne transformacije v nov globalni red teoretiki uporabljajo različne pojme. Družba znanja, informacijska družba, post-kapitalistična družba, post-industrijska družba so le nekateri od teh. Ne glede na to, kakšen termin uporabimo, imamo v mislih trenutno obdobje transformacije in velikih sprememb, tehnološke in informacijske revolucije, ki se dogaja na vseh koncih sveta ter središčen pomen, ki ga v teh novih pogojih pripisujejo znanju.

Bell, eden od začetnikov teorij moderne družbe, je tako v svojih delih uporabljal nekatere od teh terminov kot sinonime (post-industrijska družba in družba znanja) (Drucker, 1993), drugi, kot na primer Stehr (1994: 12-13) pa menijo, da je med vsemi najbolj ustrezen termin družba znanja. Vsi drugi naj bi bili preozki, kot na primer informacijska družba, ki poudarja le pomen informacij in napredka v informacijsko-komunikacijskih tehnologijah (v nadaljevanju IKT) ali pa celo zavajajoči, kot v primeru post-industrijske družbe, saj bo, kot pravi, tudi nova družba v ključnih predpostavkah še vedno industrijska (Stehr 1994: 12-13). Nedoslednost pri uporabljanju pojma pa lahko zasledimo tudi v dokumentih nekaterih mednarodnih organizacij, na primer EU. Mi bomo v nalogi za opis procesov, ki spreminjajo staro podobo sveta, in novo nastalih pogojev, ki jih prinaša nova vloga, ki jo pripisujemo znanju, kot predlaga Stehr, uporabljali termin družba znanja oziroma na znanju temelječa družba.

Različni avtorji povezujejo začetek te transformacije z različnimi mejniki v zgodovini. Daniel Bell s koncem druge svetovne vojne, Radovan Richta z znanstveno in tehnološko revolucijo iz petdesetih let. Block in Hirschhorn jo povezujeta z vzklitjem novih produkcijskih sil, tipičnih za post-industrijsko družbo (znanjem, znanostjo in tehnologijo), še posebej v obdobju, ko so začeli ključno vplivati na produkcijo, in tako začetke postavljata že v leto 1920, ko naj bi predvsem v ZDA znanje že postalo ključni vir dodane vrednosti produktov (Stehr, 1994: 8). Drucker ugiba, ali je to vzpon Japonske kot prve ne-zahodne ekonomske velesile, okrog leta 1960, ali je to izum računalnika, torej naraščanje pomena informacij (Drucker, 1993: 2-3).

Kaj pa so glavne značilnosti moderne na znanju temelječe družbe? Drucker (1993, 3-7) meni, da bo moderna družba družba organizacij, katere ključni vir bo znanje. Vir primerjalnih

prednosti držav posledično ne bo več učinkovita mobilizacija razpoložljivih produkcijskih faktorjev (kapitala, dela, zemlje) temveč inovacijska sposobnost posameznih držav oziroma sposobnost aplikacije razpoložljivega znanja k delu. Nov vodilni družbeni razred bodo zato t.i. *'knowledge workers'*, ki bodo znali učinkovito uporabiti razpoložljivo znanje v produktivne namene, tako kot so kapitalisti znali uporabiti kapital, delo, zemljo. Pomembna razlika med delavci v kapitalizmu in v družbi znanja pa bo dejstvo, da bodo sedaj le-ti lastniki tako ključnega faktorja, kot tudi orodja za produkcijo.

Opisane tektonske spremembe, ki preoblikujejo staro podobo sveta, bodo za sabo potegnile temeljite spremembe v mišljenju ljudi, v ekonomskih strategijah, v socialnih institucijah. Ena največjih sprememb pa bo nedvomno preobrazba izobraževalnih sistemov. Brez teh sprememb posamezne države ne bodo mogle uspešno izkoristiti vedno večje zaloge znanja in ne bodo zmožne učinkovito konkurirati v globalni, na znanju temelječi družbi.

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj sodobnih ekonomskih teorij s pomočjo katerih bomo poskušali prikazati vlogo izobraževanja v gospodarskem razvoju in za uspešno konkuriranje v novih pogojih družbe znanja. Najprej si bomo pogledali nove teorije rasti in teorijo Schumpetra in neoschumpeterjancev, na koncu pa še ugotovitve nekaterih sodobnih ekonomistov o novi ekonomiji in glavnih vzvodih konkurenčnih prednostih posameznih držav.

2.1. NOVE TEORIJE RASTI

Nova teorija rasti je mlada teorija, ki v veliki meri izhaja iz nezadovoljstva z neoklasično teorijo². Za razliko od slednjih gleda na rast kot na notranji (endogeni) faktor in ne zunanji rezultat ekonomskega sistema. V nasprotju z njimi tudi zavrača predpostavko o padajočih mejnih donosih kapitala in dela, predpostavlja namreč možnost rastočih donosov. Izhaja iz domneve, da javne in privatne investicije v človeški kapital in tehnologijo vodijo v izboljšanje produktivnosti in zunanje ekonomije, kar po njihovem mnenju več kot kompenzira tendenco k padajočim donosom.

² Neoklasična teorija smatra rast za začasen pojav, ki izhaja iz kratkoročnih prilagajanj obsega dela ali kapitala, ali pa zaradi tehnoloških sprememb (t.i. 'Solowega reziduala'). To pomeni, da pripisuje velik del te rasti nekemu eksogenemu dejavniku oziroma neodvisnemu procesu tehnološkega napredka.

Cilj te teorije je razložiti razlike v stopnjah rasti med državami oziroma natančneje, dejavnike, ki določajo velikost Solowega reziduala oziroma tehnoloških sprememb, ki v neoklasičnih teorijah ostane nepojasnen. Tehnološke spremembe razlagajo kot endogeni rezultat predvsem javnih in privatnih investicij v človeški kapital in v raziskave in razvoj (v nadaljevanju R&R), kar pomeni, da v nasprotju z neoklasiki ponovno pripisujejo državi pomembno vlogo v pospeševanju gospodarskega razvoja. Država ima po njihovem mnenju 'pravico in dolžnost' usmerjati in spodbujati R&R tako s svojimi naložbami kot s stimuliranjem poslovnih naložb preko različnih mehanizmov (Bučar, Stare, 2002: 31). Avtorji te teorije so tako razvili popolnoma nov pristop do tehnologije. Kot pravijo, naj bi bila prav tehnologija in njen razvoj ključnega pomena za gospodarski razvoj držav (Rojec, Bučar: 2001, 71-74).

Teorija med drugim posebej poudarja pomen človeškega kapitala, in sicer ne le količine, temveč predvsem njegovo kakovost in strukturo. Država ima lahko veliko delovne sile, a če ta ni izobražena, to ne dovoljuje uvajanja sodobne tehnologije in država ima posledično prednosti le v tehnološko nizko intenzivni industriji (Grossman in Helpman, povzeto po Bučar, 2001: 72). Poleg tega predpostavljajo, da naj bi vlaganja v izobraževanje in R&R ob neposrednem dohodku investitorju prinašala tudi širšo družbeno korist, saj izboljšujejo kakovost človeškega kapitala. Ta t.i. '*spill-over*' učinek naj bi predstavljal tudi opravičilo za vmešavanje države. Hkrati pa opozarjajo, da mora biti to vmešavanje omejeno, saj bi pretirano vlaganje v izobraževanje, preko povečanja davkov zasebnemu sektorju lahko posledično destimuliralo zasebne naložbe (Barros, povzeto po Bučar, 2001: 73).

Pomen teh teorij za našo razpravo je predvsem v poudarjanju vloge človeškega kapitala ter investicij v izobraževanje in raziskovalno dejavnost za gospodarski razvoj držav. Le dobro izobražena delovna sila omogoča uvajanje sodobne tehnologije ter novih proizvodov in storitev. Pomanjkljivost endogene teorije pa je v tem, da je, kot menijo kritiki, še vedno vezana na številne neoklasične predpostavke, ki pogosto ne veljajo za manj razvite države. Premalo poudarja specifičen položaj manj razvitih držav, med njimi tudi držav v tranziciji, še posebej kot meni Pack (povzeto po Bučar 2001: 73-74) »vlogo organizacije proizvodnje in družbeno-institucionalne ureditve«. To pomanjkljivost je v svoji teoriji do neke mere že odpravila teorija dolgih valov (neoschumpeterjanci), ugotovitve katere bomo predstavili v nadaljevanju.

2.2. NEOSCHUMPETERJANCI

Teorija J. Schumpetra in njegovih naslednikov³ se osredotoča na vpliv tehnoloških sprememb na gospodarski razvoj ter povezane družbeno institucionalne spremembe. Inovacija je po njegovem mnenju ključni vir dinamike kapitalističnega razvoja, tehnologija pa ključno vodilo rasti (Bučar, 2001: 47).

Njegov ekonomski sistem je izrazito razvojno naravnano. Temeljna spodbuda, ki ohranja in spodbuja razvoj, so nenehne inovacije, novi proizvodi, nove metode proizvodnje in transporta, novi trgi in nove oblike industrijske organiziranosti. Te spremembe, kot pravi Schumpeter »...stalno revolucionirajo ekonomsko strukturo od znotraj, nenehno uničujejo staro in ustvarjajo novo« (Bučar, 2001: 50). Poleg tega teorija poudarja tudi, da je dejavnost in prizadevanje podjetnikov za inovacije odvisna predvsem od t.i. 'družbene klime' oziroma družbenega, političnega in socio-psihološkega okolja, ki spodbuja ali pa zavira njihove dosežke (Bučar, 2001: 49 - 50).

Teorija dolgih valov, ki so jo razvili Schumpeterjevi nasledniki Clark, Freeman in Soete, pomembno dopolni zgoraj predstavljene ugotovitve Schumpetra s tem, ko v model uvede pomen prevladujočih vzorcev družbenega vedenja in obstoječe institucionalne strukture za prehod v t.i. novo tehno-ekonomsko paradigmo. Nova tehno-ekonomska paradigma je kombinacija med seboj povezanih proizvodnih, organizacijskih in upravljaljskih inovacij, ki omogočajo bistveno potencialno povečanje produktivnosti na vseh ali skoraj vseh področjih gospodarske dejavnosti in odpirajo nenavadno pisano paleto investicijskih možnosti (Freeman in Perez, povzeto po Bučar, 2001: 56). Gre za difuzijo inovacij, ko se inovacija iz začetnega sektorja razširi na širši krog industrijskih panog in storitev.

Uspešen prehod na novo tehnološko paradigmo torej zahteva tudi posodobljen in novim razmeram prilagojen družbeno-institucionalni okvir. Resno neujemanje družbeno-ekonomskega okvira z novo dinamiko tehno-gospodarske sfere vodi v recesijo in zaustavi prehod iz ene tehnološke paradigme v drugo. Ta recesija lahko v začetnem obdobju tako spodbudi uvajanje sprememb na družbenem in političnem področju in šele »končne družbene

³ T.i. neoschumpeterjancev, med katere spadajo Freeman, Soete in Perezova.

in institucionalne transformacije potem opredeljujejo splošno obliko gospodarskega razvoja...« (Perez, povzeto po Bučar, 2001: 58).

Za prehod v novo tehno-ekonomsko paradigmo in dohitevanje razvitih je tako pomemben ne le niz inovacij v gospodarstvu, temveč splošna tehnološka sposobnost. Potrebni so ustrezni osnovni pogoji, ki pomagajo gospodarstvu prilagajati in uvajati spremembe, povezane s preходом na novo paradigmo, med katere nedvomno spada tudi posodobljen izobraževalni sistem.

2.3. SODOBNI EKONOMISTI O NOVI EKONOMIJI

Predstavljena teorija dolgih valov je posebej poudarila pomen posodobljenega družbeno-institucionalnega okvirja, ki omogoča prehod na novo tehno-ekonomsko paradigmo, v novo fazo razvoja. Kakšen pa je ta družbeno institucionalni okvir, oziroma kakšno razvojno okolje morajo danes ustvarjati različno razvite države za uspešno delovanje v pogojih t.i. nove ekonomije? Na ta vprašanja bomo poskušali odgovoriti s pomočjo analitičnih konceptov nekaterih sodobnih ekonomistov, ki se ukvarjajo z vprašanji konkurenčnih prednosti in inovacijskih politik posameznih držav.

Po mnenju nekaterih avtorjev (Porter, Sočan) so viri in načini doseganja konkurenčnih prednosti posameznih držav odvisni od stopnje razvoja teh držav. Ločijo tri stopnje razvitosti. Na najnižji stopnji, kamor spadajo t.i. »cenene države« (Sočan, 2001, 53), je gospodarska rast odvisna predvsem od mobilizacije primarnih produkcijskih faktorjev (zemlje, surovine, delovne sile). Države na tej stopnji proizvajajo relativno enostavne produkte s standardiziranimi tehnološkimi procesi, razvitimi v bolj razvitih državah. Na drugi stopnji t.i. 'zmerne razvitosti' postane glavni vir učinkovitosti predvsem sposobnost prilagajanja globalnih tehnologij za lokalno produkcijo. Tuje neposredne investicije in skupna vlaganja pomagajo pri vključevanju države v mednarodni sistem proizvodnje. Na tej stopnji razvoja (t.i. '*investment-driven phase*') je glavni izziv držav izgradnja konkurenčnega okolja, to je celostne infrastrukture in regulacijskega okvira, ki bo privabljal tuje in domače investicije. Proizvedeni produkti v tej fazi razvoja so že bolj sofisticirani, toda tehnologija je še v večini primerov uvožena. To pa ne pomeni, da jo države na tej stopnji le prevzemajo, ampak jo razvijajo, dopolnjujejo in izboljšujejo.

Verjetno najtežja tranzicija pa je prehod v zadnjo, najvišjo fazo razvoja, v t.i. 'na inovativnosti temelječo fazo'. Konkurenčnost na tej stopnji je pomembno odvisna od nenehnega učenja in razvoja znanja ter sposobnosti izrabe najnovejših tehnologij. Zahteva neposredno vlogo države pri izgradnji podpornega okolja, ki bo preko zagotavljanja učinkovitega sistema izobraževanja in usposabljanja in prenosa znanja v gospodarstvo ter dovolj velikih investicij v znanje, izgradnjo socialnih institucij in finančnih mehanizmov, ki spodbujajo razvoj tveganega kapitala, omogočalo doseganje visokih stopenj inovativnosti v gospodarstvu. Na tej stopnji razvoja podjetja postanejo manj hierarhična, kupci in ponudniki so velikokrat povezani v fleksibilne mreže (*'networking arrangements'*), ki spodbujajo inovacije in omogočajo hitre spremembe v delitvi dela znotraj organizacije, podjetja veliko in nenehno vlagajo v usposabljanje svojih zaposlenih ter vedno pogosteje sodelujejo drugo z drugim, se povezujejo v grozde ipd. (Porter et al, 2002: 17-18)

Prav prehod iz zmerno razvitih v visoko razvite, oziroma iz uvoznice tehnologije (*technology-importing states*) v ustvarjalce tehnologije (*technology-generating states*), je po mnenju avtorjev (Sočan, 2001; Cleaver, 2002) izziv, ki trenutno čaka mnoge tranzicijske države, med njimi tudi Slovenijo.

Prehod iz ene faze v drugo, kot smo videli, zahteva nove načine organizacije javne uprave, trgov, podjetij in celotnega institucionalnega okvirja ter pomembne spremembe tako makroekonomske politike kot tudi mikroekonomske strukture gospodarstva. Za prehod v visoko razvitost je eden najpomembnejših predpogojev sposobnost stalnega učenja, kar zahteva povečanje privatnih in javnih investicij v izobraževanje ter izgradnjo novega posodobljenega sistema izobraževanja in usposabljanja.

Kot pravi Bučarjeva (2001: 128) je nujen predpogoj za premagovanje vstopnih ovir v novo fazo razvoja ter dohitevanje razvitejših močna nacionalna inovacijska politika države ter dobro usposobljena in izkušena delovna sila z ustrežno povezavo s svetovno znanstveno in tehnično infrastrukturo.

2.4. SKLEPNE MISLI

V novih pogojih na znanju temelječe družbe je relativna uspešnost visoko razvitih držav odvisna predvsem od njihove inovacijske sposobnosti. Ta pa je v veliki meri odvisna od

razvojnega okolja, kamor spadajo ustrezno razvite institucije ter razpoložljivost ustrezno izobražene in usposobljene delovne sile. To omenjajo vsi pravkar predstavljeni teoretični koncepti, čeprav na različne načine in v različni meri. Nove teorije rasti sicer še vedno pozabljajo na specifični položaj manj razvitih držav in premalo poudarjajo pomen organizacije in družbeno-institucionalnega okvirja, medtem ko so neoschumpterjanci naredili že velik korak naprej v tej smeri. Pravijo namreč, da je za uspešen prehod v novo tehnokoekonomsko paradigmo potrebna cela vrsta pogojev, povezanih predvsem z izgraditvijo posodobljenega družbenega in institucionalnega okvira, kamor v prvi vrsti spada tudi posodobitev sistema izobraževanja in usposabljanja.

S tem se strinjajo tudi slovenski strokovnjaki. Stare in Bučar (2002: 80-81) na primer menita, da »brez usposobljenih, ustvarjalnih in podjetnih ljudi ni inovacij in ne inovativnega konkurenčnega gospodarstva.« Jaklič in drugi (Jaklič et al, 2002: 251) pa poudarjajo, da je izobrazbena struktura ključna za konkurenčnost nacionalnega gospodarstva. »Visoke dodane vrednosti pri proizvodnji in storitvah so lahko«, po njihovem mnenju, »le rezultat visokorazvitega znanja in tehnologije, ki izvira iz ustrezno izobražene delovne sile«. Sočan (2001: 68) pa na primer meni, da so kadri vprašanje, »ki vodijo Slovenijo v hitro razvojno prenovno in razvitost ali pa drugo- ali tretje razredno evropsko provinco«.

Vse to potrjuje upravičenost zadnjega dela hipoteze, ki govori o pomenu ustreznega izobraževalnega sistema za uspešno konkuriranje držav v tranziciji v novo nastalih pogojih družbe znanja. Naša teza je, da brez sprememb na tem področju obravnavanim državam kandidatkam ne bo uspel prehod v 'na inovativnosti temelječo fazo razvoja', doseči nadpovprečno uspešen gospodarski in družbeni razvoj ter nadoknaditi zdajšnji razvojni zaostanek.

Kaj pa so glavne spremembe na področju izobraževanja in usposabljanja, ki jih narekuje prehod v družbo temelječo na znanju? Odgovoru na to vprašanje je namenjeno naslednjo poglavje.

3. NOVE ZAHTEVE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA

Izzivi, ki jih prinašajo globalizacija, informacijska revolucija in prehod v na znanju temelječo družbo, narekujejo potrebo po korenitih spremembah ključnih družbenih institucij, med katerimi ima osrednjo vlogo sprememba izobraževalnih sistemov. Kot pravi Zhang, (2001: 10), ne gre le za zahtevo po večjem obsegu izobraževanja, temveč, kot bi lahko razbrali iz predstavljenih ekonomskih teorij, tudi po drugih oblikah izobraževanja in spremenjenem odnosu do le-tega. Moderno, hitro spreminjajoče okolje namreč zahteva nenehno nadgradnjo znanja.

Kot je zapisano v *Pristopni strategiji Republike Slovenije* na področju razvoja človeških virov, se bo v naslednjih desetih letih zamenjalo kar 80% vseh danes poznanih tehnologij, vzporedno s tem trendom pa se bo znatno spremenila tudi struktura delovne sile. Prebivalstvo razvitih držav se bo namreč precej postaralo, »/t/ehnologija se bo pomlajevala, delovna sila pa se bo starala« (Gaber et al, 2000: 24). To pa pomeni, da bodo sposobnosti delovne sile vedno nekaj korakov za novimi tehnologijami. Edino 'zdravilo' za to neskladje pa bo zavedanje vseh socialnih partnerjev o pomenu nenehnega izobraževanja in usposabljanja, ter zadostne investicije vlad, delodajalcev in posameznikov v ključni faktor razvoja – znanje.

To prinaša zahteve po vseživljenjskem učenju, bolj odprtih izobraževalnih sistemih in potrebo po spremenjenem odnosu posameznikov do tega procesa. Poleg tega takšno okolje zahteva razširitev pojma temeljnih znanj oz. pismenosti. Ob temeljnih znanjih v računanju, pisanju, branju, je sedaj potrebno tudi znanje tujih jezikov in osnovno poznavanje računalništva in drugih informacijskih tehnologij (t.i. 'digitalna pismenost'). Uporaba računalnikov in pridobivanje informacij s pomočjo interneta bo zelo vidna in nujna sprememba v izobraževalnih ustanovah, ki bo predstavljala pomembno orodje za zgoraj omenjene spremembe. Pomembna nova zahteva je tudi razvoj osebnostnih lastnosti, kot na primer kreativnost, podjetnost, fleksibilnost ter komunikacijske in timske sposobnosti ter sposobnost učiti se, to je ključnih sposobnosti posameznika za učinkovito delovanje v nenehno spreminjajoči se družbi znanja.

Vse to posledično zahteva poleg korenitih sprememb izobraževalnih sistemov tudi redefinicijo nacionalnih izobraževalnih politik ter samega položaja in funkcije izobraževanja

v družbi. Kakšne pa naj bi bile glavne značilnosti izobraževalnih ustanov v moderni družbi? Obstaja veliko število predlogov in scenarijev. Drucker našteva naslednje specifikacije:

- šola (izobraževalni sistem) mora zagotavljati univerzalno pismenost in nova temeljna znanja;
- spodbuditi mora učence, študente vseh nivojev in starosti k učenju in jim vcepiti pomen vseživljenjskega učenja;
- mora biti odprta vsem, tako tistim ki so že visoko izobraženi, kot tistim, ki iz kateregakoli razloga niso uspeli pridobiti ustrezne izobrazbe v mladosti;
- izobraževalni sistem bi moral dajati poudarek tako vsebini, kot tudi procesu (vedeti in znati);
- šole, univerze ne smejo imeti monopola nad izobraževanjem. Izobraževanje mora prevevati celotno družbo, vse vrste organizacij – gospodarske, vladne, ne-profitne..., morajo postati izobraževalne institucije, učeča se podjetja. Šole pa morajo imeti partnerje v gospodarski sferi (Drucker, 1993: 179-180).

3.1. POTREBA PO VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU

Formalno začetno izobraževanje⁴ je nujen, vendar še zdaleč ne zadosten predpogoj za uspešno delovanje posameznika v družbi znanja. Narava na znanju temelječe družbe zahteva vseživljenjsko učenje. V sporočilu Komisije Evropske skupnosti *Uresničimo evropski prostor vseživljenjskega učenja*⁵ iz leta 2001 je le-to definirano kot »vsaka učna aktivnost skozi vse življenje, ki teče s ciljem, da se izboljšajo znanje, spretnosti in veščine znotraj osebne, civilne, socialne in/ali tiste perspektive, ki se tiče zaposlovanja« (EU, 2001).

Sedanji sistemi izobraževanja in usposabljanja niso pripravljene na vseživljenjskost učenja in vključenost odraslih. Izobraževalne institucije bodo zato v prvi vrsti morale postati bolj odprti sistemi. Vse šole po svetu so namreč organizirane tako, da učenec vstopa v posamezne nivoje

⁴ Formalno izobraževanje je izobraževanje, ki izpolnjuje dva ključna pogoja, in sicer da ima (1.) točno določene vpisne pogoje in (2.) obvezno končno preverjanje znanja potrjeno z izdajo javno veljavnega spričevala, potrdila oz. diplome. Neformalno pa je prav tako organizirano in namerno izobraževanje, ki pa ne izpolnjuje zgoraj omenjenih pogojev. Šolsko oz. začetno izobraževanje pa je definirano kot formalno izobraževanje, ki ga pridobimo na svoji izobraževalni poti v mladosti (Bevc 1991: 33).

⁵ Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Communication from the European commission COM (2001) 678 final. (razdelek 1.4)

izobraževalnega procesa v določeni starosti in z določenim predznanjem⁶. Ta rigidnost pa je nezdržljiva z naravo znanja in potrebami družbe znanja. Sodobna družba bo morala vzpostaviti izobraževalni sistem, ki bo posamezniku omogočal vstop v katerikoli nivo, v katerikoli starosti. Poleg tega izobraževanje v moderni družbi ni več omejeno na formalne izobraževalne institucije. Šola je le eden od načinov pridobivanja znanja. Vedno bolj bo izobraževalni proces neke vrste *'joint venture'* s številnimi zunanjimi partnerji (Drucker, 1993: 187). Tradicionalno je bila šola tam, kjer se človek uči, služba pa mesto, kjer človek dela. Ta meja postaja vse bolj zamegljena. Šola mora postati mesto, kjer tudi starejši pridobivajo dodatna znanja, kljub temu, da so redno zaposleni, podjetja pa prav tako prostor nenehnega izpopolnjevanja in pridobivanja novega znanja⁷. Tako bo neformalno in informalno⁸ učenje, ki je bilo do sedaj podcenjeno, pridobilo na pomenu.

To pa pomeni, da se bodo morali pomembno izboljšati načini za ocenjevanje udeležbe in dosežke v izobraževanju, še zlasti kar se tiče neformalnega in informalnega izobraževanja. Potrebno bo razviti nove načine certificiranja in zagotoviti vzajemno priznavanje kvalifikacij.

Vse reforme na tem področju pa bodo obrodile sadove le, če bo zagotovljen osnovni pogoj, in sicer zavest posameznikov in delodajalcev o potrebi nenehnega izpopolnjevanja znanj. Nujno potrebno bo spremeniti posameznikov odnos do učenja in učence v šoli naučiti učiti se. To pomeni, da bo ena glavnih nalog formalnega izobraževanja odslej povečati privlačnost učenja in motivirati učence za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Izobraževanje bo moralo postati nekaj, kar posamezniku prinaša užitek.

3.2. RAZŠIRITEV POJMA TEMELJNIH ZNANJ

Spreminjajoča se narava družbe, vedno večja zapletenost organizacije dela, uvajanje bolj fleksibilnih načinov dela in timskega dela, naraščanje števila nalog, ki jih morajo zaposleni opravljati, nove IKT, ipd., vse to pomeni, da se seznam spretnosti, ki so potrebne za učinkovito opravljanje dela, širi. Tradicionalni koncept pismenosti je zato nepopoln. Pisanje,

⁶ V Sloveniji: s šestimi v devetletko, po devetletki (s 14 – 15) v srednjo šolo itd.

⁷ V ZDA delodajalci potrošijo skoraj enak del finančnih sredstev za izobraževanje in usposabljanje svojih zaposlenih, kot država porabi za izobraževanje mladine v formalnem izobraževalnem sistemu (Drucker, 1993: 188).

⁸ Informalno ali proložitostno učenje za razliko od neformalnega in formalnega ni nujno namerno učenje. Je naravni spremljevalec vsakdanjega življenja in ni nujno, da ga posamezniki prepoznajo kot tisto vrsto učenja, ki prispeva k njihovem znanju in spretnostim (Memorandum o vseživljenjskem učenju, EC (2000)).

branje in računanje bodo seveda še vedno potrebna znanja, toda ne bodo zadostna. Za aktivno participacijo v družbi znanja so potrebne spretnosti na področju IKT (t.i. 'digitalna pismenost'), znanje tujih jezikov, tehnološka kultura, podjetništvo, socialne spretnosti⁹. Med socialne spretnosti se ponavadi štejejo osebne lastnosti in veščine, kot na primer samozavest, samoorientacija, sprejemanje rizika, sposobnost učiti se, prilagodljivost, strpnost do drugih, timske in komunikacijske sposobnosti, ...

Pridobivanje teh temeljnih spretnosti bo ena glavnih nalog temeljnega formalnega izobraževanja, predvsem primarnega in sekundarnega. S pridobitvijo le-teh bo posameznik pridobil »samozavest in sposobnost učinkovito sodelovati v post-kapitalistični družbi – družbi znanja« (Drucker 1993: 191). Vrzeli v teh spretnostih so splošno poznane kot eden izmed razlogov zakaj so »stopnje brezposelnosti trdovratno enake na določenih območjih, v industrijskih vejah« (EU, 2001a)¹⁰. Zato bo potrebno tistim, ki si še niso uspeli pridobiti temeljnih spretnosti, ponuditi možnost, da si le-te pridobijo kasneje. To pa spet potrjuje pomen uresničevanja strategije vseživljenjskega učenja.

3.3. VLOGA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJ (IKT)

Ena od najbolj vidnih sprememb na področju izobraževanja je uvajanje novih informacijskih tehnologij v učni proces. Vendar pa mnogi avtorji (Drucker, 1993, Resnick, 2002) menijo, da tej spremembi ne smemo pripisovati ključnega pomena. Ključna bo predvsem sprememba vsebine, ciljev in odnosa do izobraževanja. Tako bodo računalniki in internet le orodje, s pomočjo katerega bomo lahko uvajali te spremembe.

Šole so do sedaj, predvsem poskušale 'ozdraviti slabosti' učencev in ne stimulirati njihovih prednosti. Kot pravi Drucker, večino časa šole poskušajo proizvajati '*respectable mediocrity*' (Drucker, 1994: 184), kar pa v moderni družbi ne bo vrlina, ki bi pripomogla k uspehu. Kot smo povedali, so fleksibilnost, ustvarjalnost, prilagodljivost, podjetnost in sposobnost kritičnega mišljenja tiste lastnosti, ki bi jih moral imeti vsak član moderne družbe. V tem aspektu nekateri avtorji vidijo pomembno vlogo novih tehnologij. S pomočjo IKT lahko šole

⁹ Te so bile zapisane v zaključku seje Evropskega sveta iz Lizbone (26 odstavek).

¹⁰ Report from the Education Council to the European Council (2001) *The Concrete future objectives of education and training systems*) 5980/01 EDUC 18.

spremenijo zgoraj omenjeno politiko in začnejo dajati poudarek prednostim in ne slabostim učencev.

Uporaba IKT v izobraževanju omogoča namreč možnost učenja na nov način. Kot pravi Resnick (2002:32) »tako kot je napredek v biotehnologiji omogočil zeleno revolucijo, lahko nove digitalne tehnologije omogočijo revolucijo v izobraževanju«. Gre za nove metode in nove oblike učenja kot tudi za novo vsebino, ali povedano drugače, učiti novo vsebino na nov način.

Uvajanje IKT odpira nove dimenzije izobraževanja, med katerimi je tudi sprememba odnosa med učiteljem in učencem in sprememba vloge slednjega iz pasivnega sprejemalca znanj v aktivnega učenca, kar mu bo omogočilo razvoj svojih sposobnosti in talentov na bolj kreativen in učinkovit način. Učitelji in vzgojitelji bodo morali postati vodniki, mentorji in posredovalci. Vloga le-teh sedaj ne bo več golo posredovanje informacij, temveč predvsem negovanje ključnih sposobnosti učencev za ustvarjanje in uporabo znanja. Ta sprememba bo zahtevala ogromna vlaganja v tehnologijo in veliko fleksibilnosti ter izpopolnjeno usposobljenost predavateljev. Zato bo moralo postati izboljšanje pogojev za njihovo usposabljanje na tem področju ena izmed prioritarnih nalog znotraj reform.

Poleg zgoraj omenjene vloge informacijske tehnologije pri izboljšanju kakovosti učenja in razširitvi osnovnih znanj pa ne smemo pozabiti tudi na nove oblike izobraževanja, ki jih s sabo prinaša informacijska doba. Gre za izobraževanje na daljavo (t.i. e-learning) in transnacionalno izobraževanje. Obe obliki predstavljata pomembno orodje za uresničitev strategije vseživljenjskega učenja.

3.4. SKLEPNE MISLI

Novi pogoji v na znanju temelječi družbi postavljajo tradicionalne izobraževalne sisteme tako razvitih kot tudi manj razvitih držav pred nove izzive. Uveljavljanje strategije vseživljenjskega učenja, razširitev pojma temeljnih znanj in uvajanje IKT v izobraževalni sistem, kot odgovor na te izzive, bo zahtevalo veliko finančnih sredstev ter napora in motivacije vseh socialnih partnerjev.

Velik del bremena teh reform bo seveda padel na ramena države, treba pa je poudariti, da bo za uspešen zaključek le-teh nujno potrebno tudi sodelovanje in motivacija podjetij, pedagoških delavcev in posameznikov. Vseživljenjsko učenje, ki poleg formalnega postavlja v ospredje tudi neformalno in informalno izobraževanje, namreč s sabo prinaša tudi potrebe po vse večjem partnerstvu med socialnimi partnerji in sodelovanju med različnimi ponudniki v izobraževanju.

Spremeniti je potrebno ne le strukturo in vsebino teh sistemov (učni načrt, način poučevanja, uporabljene metode in orodja), temveč v prvi vrsti tudi posameznikov odnos do izobraževanja. Povečani in posodobljeni ponudbi različnih programov formalnega in neformalnega izobraževanja in povečanju dostopnosti le-teh za starejše populacije mora slediti tudi povečano povpraševanje. Pomembno pa bo tudi razvijanje novih metod zagotavljanja kakovosti vseh vrst programov ter zagotavljanje priznavanja dosežkov v le-teh.

V tem poglavju smo se sprehodili skozi nove zahteve, ki jih spremenjeni pogoji v na znanju temelječi družbi prinašajo sistemom izobraževanja in usposabljanja, namen naslednjega pa je s pomočjo analize politike in dejavnosti Evropske unije na tem področju prikazati, kakšna je strategija te organizacije na obravnavanem področju. S tem bomo še enkrat poudarili pomen posodabljanja sistemov izobraževanja za uspešno konkuriranje držav v sodobni družbi znanja in hkrati za uspešno integriranje držav kandidatk v Evropsko unijo.

4. ANALIZA DOKUMENTOV IN DEJAVNOSTI EVROPSKE UNIJE NA PODROČJU DRUŽBE ZNANJA IN IZOBRAŽEVANJA

Od konca devetdesetih let pa do danes smo priča pravi poplavi različnih oblik dokumentov mednarodnih organizacij, med njimi predvsem Evropske unije (EU), Sveta Evrope (SE), Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), Svetovne Banke (WB), Organizacije Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO), ki govorijo o novih pogojih družbenega ter ekonomskega sodelovanja in delovanja v nastajajoči družbi znanja ter v povezavi s tem o nujnosti celostne reforme izobraževalnih sistemov in konkretnih strategijah ter ciljih za uresničitev le-te.

Poglavje je posvečeno analizi politike in dejavnosti EU na področju izobraževanja in usposabljanja. Kot je znano, bodo obravnavane evropske tranzicijske države¹¹ že naslednje leto polnopravne članice EU in tako, v kolikor niso že sedaj, zavezane uresničevanju zastavljenih ciljev te organizacije.

Politični temelj za pospešeno mednarodno sodelovanje in poglobljeno diskusijo na obravnavanem področju je postavil že omenjeni Lizbonski vrh iz leta 2000 in nov strateški cilj, ki so si ga šefi držav članic EU zastavili na njem. Cilj, da EU do 2010 postane najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, zahteva pomembne in kompleksne spremembe zlasti tistih dejavnikov, ki poganjajo sodobno na znanju temelječo družbo, med njimi tudi sistemov izobraževanja in usposabljanja.

V *Memorandumu o vseživljenjskem učenju*¹² je tako zapisano, da so evropski sistemi izobraževanja in usposabljanja »v sami srčiki prihajajočih sprememb« (EU, 2000a). V podrobnem delovnem programu za spremljanje konkretnih ciljev sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropi¹³ pa je zapisan poziv Evropske Komisije ter Sveta za izobraževanje in usposabljanje, da naj vzpostavitev učinkovitega 'prostora izobraževanja in usposabljanja' postane priznana kot ključno prioritarno področje v okviru Lizbonske strategije (EU, 2001a). To naj bi namreč pripomoglo k razširitvi sporočila, da bodo politike, ki prispevajo k doseganju Lizbonskega cilja učinkovite le s pomembnim prispevkom teh dveh ključnih faktorjev.

Tako ni presenetljivo, če povemo, da je bilo na temo izobraževanja in usposabljanja napisanih ogromno odmevnih komuniquejev, deklaracij, delovnih programov, poročil... V tem poglavju bodo predstavljeni le tisti, ki na pomemben način osvetljujejo obravnavano problematiko. Zajeli jih bomo v tri skupine:

1. Dokumenti, ki opredeljujejo konkretne cilje za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja ter metode za doseganje teh ciljev

¹¹ V nalogi se bomo omejili na tranzicijske države srednje in vzhodne Evrope s socialistično preteklostjo, ki bodo 1. maja 2004 postale polnopravne članice EU, kamor spadajo: Estonija, Latvija, Litva, Slovaška, Češka, Madžarska, Poljska in Slovenija. Za razlago vzrokov izbora te skupine tranzicijskih držav glej poglavje 5.

¹² *Memorandum on Lifelong Learning. SEC (2000) 1832 (30. 10.)*

¹³ *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe DG 1 6365/02 Joint Report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council (2002)*

2. Dokumenti, ki se tičejo uveljavljanja vseživljenjskega učenja
3. Dokumenti, ki sestavljajo Bolonjski proces

Ob obravnavi dokumentov EU je treba pojasniti, da t.i. Maastrichtski sporazum (EU, 1992), v dveh členih, ki govorita o izobraževanju in usposabljanju (126. in 127. člen) posebej poudarja, da v izobraževanju ni predvideno formalno poenotenje šolskih sistemov. Tu je jasno določeno, da bo »Skupnost prispevala k razvoju kvalitetnega izobraževanja s spodbujanjem sodelovanja med državami članicami ter po potrebi s podpiranjem ter dopolnjevanjem njihovih dejavnosti, obenem pa bo v celoti spoštovala odgovornost držav članic za učne vsebine in organizacijo izobraževalnih sistemov ter njihovo kulturno in jezikovno različnost«. V nadaljevanju opisane dejavnosti EU v izobraževanju in usposabljanju torej niso usmerjene k formalnemu poenotenju izobraževalnih sistemov, temveč spodbujajo konkretne oblike sodelovanja med petnajstimi državami članicami EU, Islandijo, Liechtensteinom in Norveško (v okviru sporazuma o evropskem ekonomskem področju) ter pridruženimi članicami.

4.1. KONKRETNI CILJI ZA PRIHODNOST SISTEMOV IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Na Lizbonskem zasedanju marca 2000 je Evropski svet pozval Svet za izobraževanje in usposabljanje EU (v nadaljevanju Svet za izobraževanje), »naj se loti splošnega premisleka o konkretnih ciljih za prihodnost izobraževalnih sistemov, pri tem pa naj se osredotoči na skupne zadeve in prednostne naloge ter obenem upošteva nacionalno raznolikost in ... spomladi leta 2001 predstavi obsežnejše poročilo« (EU, 2000). Na sestankih spomladi in jeseni 2000 je tako Svet za izobraževanje pozval Komisijo, naj pripravi poročilo o tem vprašanju, iz katerega je potem črpal informacije za svoje poročilo z naslovom *Konkretni cilji za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja*¹⁴, ki ga je Evropski Svet sprejel 12. februarja 2001.

Zaključki Evropskega sveta iz Stockholma 2001, kjer so bili ti cilji predstavljeni, vsebujejo zahtevo po sestavi podrobnega delovnega programa za spremljanje uresničevanja teh ciljev do naslednjega sveta v Barceloni 2002. Ta program z naslovom *Podrobni delovni program za*

¹⁴ Report from the Education Council to the European Council (2001) *The Concrete future objectives of education and training systems* 5980/01 EDUC 18, (14.2. Brussels) (EU, 2001a)

*spremljanje konkretnih ciljev za izobraževanje in usposabljanje*¹⁵ sta sprejela Komisija in Svet za izobraževanje in usposabljanje, in sicer 14. februarja 2002, Evropski svet pa ga je marca 2002 v Barceloni tudi potrdil. Vsebuje ključne točke, ki naj bi bile razrešene za uspešno realizacijo postavljenih ciljev, definicijo glavnih indikatorjev za merjenje napredka in primerjavo dosežkov med evropskimi državami in drugimi svetovnimi regijami. Določa pa tudi način za doseganje teh ciljev s pomočjo odprte metode koordinacije z uporabo omenjenih indikatorjev za merjenje napredka, primerov dobre prakse in 'peer review-jev'. V podrobnem delovnem programu so opisani trije strateški in 13 konkretnih ciljev, le-ti pa so v tem programu razdeljeni še na 42 ključnih točk. Napredek za vsakega od trinajstih ciljev bodo merili skozi sprejete indikatorje, ki so izraženi kot povprečna raven uspeha (1) 15 članic EU in (2) treh najboljših članic. Za vsakega od teh ciljev pa so navedene še teme za izmenjavo izkušenj in dobrih praks. V nadaljevanju bodo ti strateški cilji in 13 konkretnih ciljev na kratko predstavljeni.

Za prihodnjih deset let so ministri za izobraževanje sprejeli naslednje strateške cilje:

1. Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropski uniji.
2. Vsem olajšati dostop do izobraževanja in usposabljanja.
3. Odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje.

Za uresničevanje prvega strateškega cilja je najprej nujno potrebno izboljšati izobraževanje in usposabljanje učiteljev in profesorjev (1), saj imajo le-ti, kot smo že poudarili, izredno pomembno vlogo pri motiviranju in uspešnosti svojih učencev. Mnogi pedagoški delavci, ki so si pridobili svojo izobrazbo pred desetletjem in več in tega znanja niso dopolnjevali, so še vedno le prenašalci znanja in ne mentorji, ki vodijo učence po individualni poti učenja in jih motivirajo za prevzemanje odgovornosti za nadaljnje učenje. Naslednji predpogoj je po mnenju Sveta za izobraževanje razvijanje spretnosti za družbo znanja (2). O tem smo že dosti govorili v prejšnjem poglavju, kot vemo gre za razširitev pojma temeljnih znanj, za omogočanje posameznikom, ki si teh novih znanj niso pridobili, da si jih pridobijo sedaj, in razvijanje potrebnih osebnostnih lastnosti ter motivacije za nadaljnje učenje. Poleg teh dveh spadajo sem še: zagotavljanje dostopa do IKT vsakomur (3), kamor spada opremljanje šol in

¹⁵ *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe* DG1 6365/02 (EU, 2002a)

učnih središč, usposabljanje učiteljev, uporaba omrežij in virov; povečanje vpisa na naravoslovne in tehniške študije (4), saj Evropa potrebuje določeno število strokovnjakov s tega področja, da bi ohranila svojo konkurenčnost; učinkovita uporaba virov, ki so na voljo (5).

Kar se tiče drugega cilja, ki govori o izboljšanju dostopa do izobraževanja in usposabljanja, avtorji poudarjajo, da bo eden od najtežjih izzivov reforme sistemov izobraževanja in usposabljanja prilagajanje le-teh filozofiji vseživljenjskega učenja. Zato bo potrebno ustvariti odprto učno okolje (6), ki bo omogočalo čim enostavnejši dostop do vseživljenjskega učenja. Učenje bo potrebno narediti privlačnejše (7), saj je individualna motivacija za učenje in pestrost učnih priložnosti, kot smo že omenili, najpomembnejši ključ za uspešno izvajanje vseživljenjskega učenja. Nujno pa bo tudi spodbujanje aktivnega državljanstva, enakih možnosti in socialne kohezije (8).

Tretji strateški cilj govori o potrebi po povezovanju sistemov izobraževanja in usposabljanja z drugimi deli družbe na lokalni, državni in mednarodni ravni. Povezave z delodajalci prinašajo pomembne informacije o potrebnih znanjih in spretnostih na trgu delovne sile. Sodelovanje med izobraževalnimi institucijami, podjetji, raziskovalnimi institucijami in vsemi drugimi partnerji (9) pa je pomembno tudi v luči evropske konkurenčnosti. Izobraževanje je namreč treba jemati kot del nacionalnih inovacijskih politik. V povezavi s tem bo potrebno razvijati tudi podjetniško znanje in spretnosti ter podjetniški duh mladih (10). Za polni razvoj gospodarskih, socialnih in kulturnih potencialov Evrope pa bo potrebno tudi izpopolnjevanje učenja tujih jezikov (11), okrepljeno čezmejno sodelovanje in mobilnost študentov in izobraževalcev (12), sistematično povezovanje organizacij za usposabljanje v omrežja, razvoj sistemov akreditacije ter široko priznavanje kvalifikacij in diplom¹⁶, kar vse vodi k Evropi brez meja v izobraževanju in usposabljanju. Poleg sodelovanja znotraj Evropskega prostora (13) (med članicami, kot tudi s pristopnimi članicami ter državami jugozahodne Evrope) je pomembno tudi sodelovanje v drugih mednarodnih organizacij s področja izobraževanja, kot na primer OECD, Sveta Evrope, UNESC-a (EU, 2001a).

Aktivnosti na področju uresničevanja treh konkretnih ciljev (spretnosti za družbo znanja; matematika, znanost in tehnologija; uporaba IKT) so se začele že v letu 2001, medtem ko so

¹⁶ Primer takega sodelovanja v visokem šolstvu je Bolonjski proces, ki bo na kratko opisan v nadaljevanju.

se v letu 2002 začeli ukvarjati še s preostalimi. Da bi delo potekalo čim hitreje in čimbolj učinkovito, so oblikovali tudi osem ciljnih skupin, ki se bodo posvetile enemu ali skupini dveh ali treh povezanih ciljev ter skupino za razvijanje indikatorjev in ciljnih vrednosti. Le-te sestavljajo strokovnjaki, imenovani s strani sodelujočih držav (med njimi tudi držav kandidatki) ter predstavnikov evropskih institucij. Vsaka skupina pa naj bi sodelovala tudi z interesnimi skupinami iz področja izobraževanja in usposabljanja (akademskega kadra, učitelji, nevladnimi organizacijami, strokovnjaki...) kot tudi agencijami EU (npr. Cedefop, Eurydice) ter nekaterimi mednarodnimi organizacijami (npr. OECD, UNESCO, Svet Evrope).

Časovno obdobje za uresničitev Podrobnega delovnega programa je desetletje do 2010. Vmesno poročilo o uresničevanju le-tega pa naj bi bilo predloženo Evropskemu svetu že spomladi 2004. Vse ciljne skupine so sicer že začele s svojim delom, toda statističnih podatkov o stanju na področju indikatorjev, s katerimi naj bi sodelujoče države merile napredek glede na zastavljene konkretne cilje, na žalost še ni na voljo. Zaradi tega analiza stanja v državah kandidatkah s pomočjo le-teh zaenkrat še ni možna.

Komisija je medtem naredila še en korak naprej, s tem ko je v sporočilu z naslovom *Evropski kriteriji v izobraževanju in usposabljanju*¹⁷ (EU, 2002), predlagala pet evropskih referenčnih ravni ('*European benchmarks*'), ki se tičejo področja izobraževanja in usposabljanja v luči doseganja Lizbonskega cilja. Gre za pet referenčnih nivojev za usmerjanje in merjenje povprečnih dosežkov EU na obravnavanem področju, ki jih je komisija predlagala Evropskemu svetu. Le-ta jih je nekaj mesecev kasneje sprejel in jih 7. maja 2003 v naslednji obliki zapisal v poročilu z naslovom *Zaključki predsedstva o referenčnih nivojih povprečnih dosežkov EU na področju izobraževanja in usposabljanja*¹⁸.

- Do leta 2010 naj bi se znižal povprečni delež učencev v EU, ki prezgodaj zapustijo šolo ('*early school leavers*') na 10% ali manj; (By 2010, an EU average rate of no more than 10% early school leavers should be achieved)
- Do leta 2010 naj bi zagotovili porast števila diplomantov EU na področju naravoslovja, matematike in tehnologije za vsaj 15% ter zmanjšali nivo neravnovesja med spoloma na tem področju;

¹⁷ *European Benchmarks in education and training: follow up to the Lisbon European Council*. COM (2002) 629

¹⁸ Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks) EDUC 83, 8981/03 Brussels, 7.5. 2003

- Do leta 2010 naj bi vsaj 85% 22 letnikov v EU imelo zaključeno srednjo šolo;
- Do leta 2010 naj bi se delež 15-letnikov, ki dosegajo nizke rezultate v bralni pismenosti v primerjavi z letom 2000 zmanjšal za 20%;
- Do leta 2010 naj bi participacija prebivalstva EU v vseživljenjskem učenju obsegala 12,5% delovne populacije (25-64 let).

(EU, 2003)

4.2. MEMORANDUM O VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU

Namen *Memoranduma o vseživljenjskem učenju* (v nadaljevanju Memorandum) je bil »spodbuditi vseevropsko diskusijo o celostni strategiji za uvajanje vseživljenjskega učenja na individualni in institucionalni ravni ter na vseh področjih javnega in zasebnega življenja« (EU, 2000a).

Vseživljenjsko učenje ni le en vidik usposabljanja in izobraževanja, postal naj bi »nosilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnem kontinuumu učnih vsebin« (EU, 2000a). O pomenu vseživljenjskega učenja za učinkovito delovanje v družbi znanja je bilo v okviru EU izrečenih in zapisanih že mnogo besed. Tako je bilo že leto 1996 razglašeno za evropsko leto vseživljenjskega učenja, v okviru katerega je bilo organiziranih mnogo aktivnosti. Od leta 1998 pa je njegov pomen poudarjen tudi v *Smernicah zaposlovanja EU*¹⁹ ter v opisanem poročilu Sveta za izobraževanje o konkretnih ciljih za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja.

Kljub pozornosti, ki jo namenjajo temu problemu, pa stanje v državah članicah in kandidatkah za članstvo, še zdaleč ni zadovoljivo. O tem priča tudi ugotovitev zapisana v Memorandumu, da se države članice sicer zavedajo in strinjajo o pomenu vseživljenjskega učenja, o njegovi prioriteti, vendar pa »so bile do sedaj prepočasne pri skupni in usklajeni akciji« (EU, 2000a).

V Memorandumu je poudarjen obseg trenutnih gospodarskih in družbenih sprememb v Evropi in iz tega izhajajoča potreba po popolnoma novem pristopu do izobraževanja in učenja ter globoki spremembi strukture in vsebine izobraževalnih sistemov. Zapisano je, da so ljudje sami vodilni dejavniki v novi družbi znanja, v družbi katere ekonomski temelj sta ustvarjanje in izmenjava nematerialnih dobrin, kjer so najbolj cenjene dobrine prav znanje, najnovejše

¹⁹ Smernice za politiko zaposlovanja v 2001. Employment guidelines, European Commission (EU, 2001c).

informacije in spretnosti. Iz tega pa logično sledi, da sta izobraževanje in usposabljanje skozi vse življenje za posameznika najboljši način, da se sooči z izzivi teh sprememb.

Poleg tega je razčlenjena tudi vloga različnih vrst izobraževanja: formalnega, neformalnega in informalnega. Poudarjen je pomen temeljnega, formalnega izobraževanja, ki naj bi opremil vse mlade s temeljnimi spretnostmi, ki jih zahteva družba znanja, o katerih je bilo govora v začetku tega poglavja in pa s pozitivnim odnosom do učenja. Hkrati pa opozarjajo, da dosedanja politika, ki je poudarjala predvsem formalno izobraževanje, ni več ustrezna. Vseživljenjsko učenje postavlja v ospredje predvsem neformalno in informalno (priložnostno) izobraževanje, ki je bilo do sedaj podcenjeno. To pa s sabo prinaša tudi potrebe po vse večjem partnerstvu in sodelovanju med različnimi ponudniki v izobraževanju, kar pa prinaša seveda določene izzive, kot na primer potrebo po spoštovanju in upoštevanju komplementarnosti formalnega, neformalnega in informalnega izobraževanja in razvoj »mrež odprtih priložnosti« in vzajemnega priznavanja med vsemi tremi izobraževalnimi okolji.

V nadaljevanju dokument opredeljuje še šest ključnih sporočil, ki ponujajo strukturiran okvir za odprto razpravo o uresničevanju vseživljenjskega učenja. Sporočila temeljijo na ugotovitvah izhajajočih iz Evropskega leta vseživljenjskega učenja (1996) in izkušenj EU. Vsako ključno sporočilo je razdeljeno na niz vprašanj, odgovori na katere naj bi razjasnili prioriteta področja za nadaljnje aktivnosti. Ta sporočila so naslednja:

1. Zagotoviti splošen in nenehen dostop do učenja za pridobitev in obnovo ključnih spretnosti, ki so potrebne za participacijo v družbi znanja;
2. Bistveno dvigniti raven vlaganj v človeške vire ter tako dati prednost tistemu, kar je za Evropo najpomembnejše – njenim prebivalcem;
3. Razviti učinkovite metode učenja in poučevanja ter okoliščine za nenehno učenje v vseh življenjskih obdobjih (lifelong), in za večrazsežnostno učenje (lifewide)²⁰;
4. Pomembno izboljšati poti, ki nam omogočajo, da razumemo in ocenjujemo udeležbo in dosežke izobraževanja, še zlasti kar se tiče neformalnega in informalnega izobraževanja;
5. Zagotoviti, da bo vsakemu omogočen enostaven dostop do kvalitetnega informiranja in svetovanja o učnih možnostih po vsej Evropi in skozi vse življenje.

²⁰ Večrazsežnostno učenje je termin, ki opisuje učenje za vse družbene vloge z vsemi vsebinami, ki razvijajo čustvene in duhovne razsežnosti človeka in vsemi oblikami (formalno, neformalno in informalno) (EU, 2000a).

6. Zagotoviti vsakomur možnosti za vseživljenjsko učenje, kolikor je le mogoče blizu, v njihovih lastnih okoljih in s podporo IKT, kjer je to primerno.

Memorandum je med državami članicami, pristopnimi članicami in EEA državami ter zainteresiranimi partnerji in mednarodnimi organizacijami, spodbudil nadaljnjo razpravo o strategiji uvajanja vseživljenjskega učenja²¹. Novembra leta 2001 je na podlagi teh razprav in nadaljnjih raziskav ter razmišljanj Komisija objavila že omenjeno sporočilo z naslovom *Uresničimo evropski prostor vseživljenjskega učenja*²² (EU, 2001a), v katerem je na novo in širše definirala pojem vseživljenjskega učenja, predstavila konkretno strategijo in praktične metode za uveljavljanje zgoraj predstavljenih ciljev ter prioritete točke za nadaljnje delovanje.

4.3. BOLONJSKI PROCES

Bolonjski proces je skupni poskus Evropskih držav, nekaterih mednarodnih organizacij in akademskih združenj spoprijeti se z izzivi, ki jih visokemu šolstvu v združeni Evropi prinašajo globalizacija, spremembe povezane s transformacijo v družbo znanja, vedno globlji integracijski procesi in prihajajoča širitev EU. Njegov glavni cilj je evropsko primerljiv sistem diplom oziroma kvalifikacij za nemoten pretok delovne sile.

V dokumentih, ki sestavljajo ta proces²³ je poudarjeno, da lahko zadnje čase opazimo vedno večjo zavest v političnih, akademskih krogih in javnem mnenju, da je potrebno zgraditi bolj popolno in vseobsegajočo Evropo, da je Evropa več kot EURO in da je potrebno okrepiti njeno »intelektualno, kulturno, socialno, znanstveno in tehnološko dimenzijo« (EU, 1999).

Strukturo Bolonjskega procesa lahko najbolj enostavno opredelimo z devetimi cilji iz Bolonjske deklaracije (EU, 1999) in Praškega komunikeja (EU, 2001). Oba dokumenta so pripravili evropski ministri za področje izobraževanja:

²¹ V različnih razpravah naj bi od objave Memoranduma, pa do sprejetja novega sporočila Komisije o vseživljenjskem učenju leta 2001 na različnih konferencah in sestankih sodelovalo več kot 12,000 udeležencev.

²² *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*.

²³ Sorbonska deklaracija iz leta 1998, Bolonjska deklaracija (1999), Praški komunike in sporočilo iz Salamance (2001).

Bolonjska deklaracija:

1. Uveljavitev sistema zlahka prepoznavnih in primerljivih diplomskih stopenj, z uvedbo Dodatka k diplomi.
2. Uveljavitev sistema z dvema glavnima študijskima stopnjama (dodiplomsko in podiplomsko). Vstop v drugo stopnjo zahteva uspešen zaključek prve, ki traja najmanj tri leta.
3. Uveljavitev kreditnega sistema, kot je na primer ECTS sistem, ki bo omogočal kar najširšo mobilnost študentov. Te kredite pa bo možno pridobiti tudi na nevisokošolskih ustanovah v okviru vseživljenjskega učenja, če so priznane s strani dotičnih univerz.
4. Pospeševanje mobilnosti za študente, učitelje, raziskovalce in osebje.
5. Pospeševanje evropskega sodelovanja pri zagotavljanju kakovosti, z razvojem primerljivih kriterijev in metodologij.
6. Pospeševanje evropske razsežnosti v visokem šolstvu

Praški komunike 2001:

7. Strategija vseživljenjskega učenja v visokem šolstvu
8. Vključitev visokošolskih institucij in študentov kot partnerjev v procesu
9. Promocija atraktivnosti Evropskega visokošolskega prostora v svetu.

Kot lahko vidimo, je to zelo kompleksen proces, ki ga ne moremo skrčiti, kot se večkrat dogaja tudi pri nas, na zunanjo spremembo strukture študija in vpeljave ECT²⁴ sistema ali kot je opozoril Dr. Pavel Zgaga (2003: 7) na »mehansko spremembo strukture študija«.

4.4. SODELOVANJE DRŽAV KANDIDATK

Evropski svet je leta 2001 v Stockholmu poudaril nujnost sodelovanja držav kandidatk pri uresničevanju ciljev in procedurah Lizbonske strategije. V *Delovnem programu za spremljanje uresničevanja konkretnih ciljev sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropi* (EU, 2002a) pa je bilo zapisano, da spremembe in reforme sistemov izobraževalnega sistema zahtevajo srednje do dolgoročne strategije, kar pomeni, da je treba s kandidatkami takoj vzpostaviti dialog o tej problematiki. Vse podrobnosti za učinkovito sodelovanje v zgoraj

²⁴ ECT – European Credit Transfer System – kreditni sistem

opisanem procesu naj bi bile dogovorjene na Konferenci Ministrov za izobraževanje EU in kandidatki v Bratislavi²⁵.

Ta konferenca iz leta 2002, z naslovom *Izobraževanje v novem tisočletju*, je obravnavala evropsko politično sodelovanje pri uresničevanju ciljev sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropi. Sledila je prejšnjim srečanjem v Varšavi, Pragi, Budimpešti, Bukarešti in Rigi, namenjenim predvsem krepitvi neformalnega političnega dialoga med ministri EU, ministri držav kandidatki ter držav jugovzhodne Evrope.

Na že omenjeno zahtevo Evropskega sveta sta se komisija in svet dogovorila o ukrepih za poglobljeno sodelovanje držav kandidatki v procesu prilagajanja sistemov izobraževanja in usposabljanja novim pogojem. Bratislavski konferenca je bila namenjena krepitvi tega sodelovanja ter predstavitvi že omenjenega *Delovnega načrta o konkretnih ciljih izobraževanja in usposabljanja*, sprejetega v Barceloni 2002. Tako države kandidatke za vstop v EU od junija 2002 enakovredno sodelujejo v procesu (vključene so tudi v vse ciljne skupine), od njih se pričakuje, da bodo kljub pozni vključitvi do vmesnega poročila 2004 že dosegle določen napredek.

Poleg tega države kandidatke že nekaj let sodelujejo tudi v programih Leonardo da Vinci, Socrates in Mladina, kot tudi v širokem spektru raziskovalnih dejavnosti EU ter v Bolonjskem procesu. Ministri za šolstvo držav članic EU in držav kandidatki so se redno srečevali na neformalnih, od maja letos pa tudi na formalnih sestankih.

4.5. SKLEPNE MISLI

Sisteme izobraževanja in usposabljanja v Evropi čakajo korenite spremembe. Novi pogoji v na znanju temelječi družbi so prinesli s sabo popolnoma nove zahteve na tem področju, kar poleg teh sprememb posledično zahteva tudi redefinicijo nacionalnih izobraževalnih politik ter položaja in funkcije izobraževanja v družbi.

Pregled dejavnosti in dokumentov EU je prikazal zavest te organizacije o spremenjenih zahtevah in nujnosti sprememb na tem ključnem področju za doseganje svojih strateških

²⁵ VI. Konferenca evropskih ministrov za izobraževanje, *Izobraževanje v novem tisočletju*, Bratislava 16.-18. junij 2002

ciljev. Cilji, ki so si jih zastavili na področju izobraževanja in usposabljanja ter vzporedne dejavnosti na področju vseživljenjskega učenja, visokega šolstva ter tudi na področju poklicnega izobraževanja in uvajanja IKT v izobraževalni proces, zajemajo vse v tretjem poglavju opisane nove zahteve.

Države kandidatke za vstop v EU od leta 2002 že enakovredno sodelujejo v procesu uresničevanja zastavljenih konkretnih ciljev na področju izobraževanja, kot tudi v Bolonjskem procesu, začele so tudi uveljavljati strategijo vseživljenjskega učenja in vpeljevati IKT v izobraževanje. Dejstvo je, da bodo morale poleg dosedanjih naporov na področju prilagajanja makroekonomskim normam EU sedaj zagristi tudi v ta del reform. Kot smo lahko videli, so zastavljeni cilji zelo konkretni in precej ambiciozni, zastavljen časovni okvir za njihovo uresničenje pa relativno kratek.

Poglejmo sedaj, kakšno je dejansko stanje na tem področju v izbranih državah v tranziciji in v kolikšni meri njihovi sistemi izobraževanja in usposabljanja že vključujejo opisane nove zahteve in standarde EU.

5. PREGLED STANJA V DRŽAVAH V TRANZICIJI

Med tranzicijske države, povezane z Evropo, spadajo države nekdanje Jugoslavije, države nekdanje Sovjetske zveze ter še nekatere druge države srednje in vzhodne Evrope. V nalogi se bomo, kot je bilo povedano že v uvodu, omejili na države srednje in vzhodne Evrope s socialistično preteklostjo, ki so na svoji poti v tržni sistem dosegle največji napredek, rezultat katerega je približujoči vstop v Evropsko Unijo 1. maja 2004. To so tri baltiške države Estonija, Latvija, Litva ter Slovaška, Madžarska, Češka, Poljska in Slovenija. Razlog za omejitev na te države je dejstvo, da so te države glede napredka, ki so ga dosegle, najbolj homogena skupina.

Zavedamo se, da so izbrane države živele v precej različnih socialističnih ureditvah in da si je vsaka od njih začrtala in hodila po svoji tranzicijski poti. Ne glede na to pa je dejstvo, da so se na pot tranzicije odpravile istočasno, torej v istih mednarodnih okoliščinah in imele pravzaprav istega mentorja – EU. Z vključevanjem v različne integracijske procese so si

pridobivale izkušnje in bile za doseg glavnega zunanjepolitičnega cilja primorane slediti istim ciljem in zahtevam.

5.1. GLAVNE ZNAČILNOSTI TRADICIONALNIH IZOBRAŽEVALNEIH SISTEMOV BIVŠIH SOCIALISTIČNIH DRŽAV

Obravnavane države v tranziciji, skupaj z drugimi državami srednje in vzhodne Evrope s socialistično preteklostjo, so bile do devetdesetih let, torej do začetka tranzicijskega obdobja, znane kot države z dobrim izobraževalnim sistemom in univerzalno pismenostjo. Še več, kot je zapisano v študiji Svetovne Banke *Skriti izzivi izobraževalnih sistemov držav v tranziciji* (Berryman, 2000: 7), je bilo prav področje izobraževanja na nek način svetla točka in ponos komunizma.

V letih tranzicije, še posebej v zadnjih letih, ko so praktično vse mednarodne institucije postavile to temo v samo središče svojih dejavnosti, pa postaja na tem področju vse bolj očiten razkorak med razvitimi državami (državami OECD) in državami v tranziciji. Poplava raziskav in na novo pridobljeni statistični podatki so orisali precej bolj črno sliko o usposobljenosti ter prilagojenosti prebivalcev teh držav na nove pogoje družbe znanja.

Razlog za opisano stanje lahko najdemo med drugim v prilagojenosti teh izobraževalnih sistemov pogojem, ki so veljali v socialističnem sistemu. Tradicionalni izobraževalni sistem v teh državah je bil namreč v veliki meri pogojen s planskim sistemom in socialistično ideologijo. To je seveda vplivalo tako na vrsto programov, ki jih je sistem ponujal, kot na sam učni načrt, metode poučevanja, način financiranja ter na mišljenje oziroma vrednote prebivalcev teh držav. Šolski sistem je predstavljal ogledalo potreb države in državnih podjetji. Področje industrije in ozkih tehničnih poklicnih šol je bilo umetno nadvrednoteno storitvam. Področje družboslovja in humanistike pa je bilo zastrupljeno z ideologijo in ozkimi političnimi interesi.

European Training Foundation je v svojem poročilu o stanju na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja na področju srednje in vzhodne Evrope²⁶ ugotovila, da je bilo poklicno izobraževanje in usposabljanje v socialističnem sistemu v

²⁶ Transnational Analysis of vocational education and training reforms in Central and Eastern Europe

precejšnji meri prirojeno potrebam velikih podjetij z nizko inovacijsko sposobnostjo in nizko stopnjo produktivnosti, ki so zaposlovale ogromno delavcev. Izobraževanje in usposabljanje je bilo prirejeno za delo za vse življenje. Infrastruktura in oprema poklicnih šol pa je odražala slabe tehnološke standarde industrije. Eden redkih pozitivnih elementov tega sistema pred tranzicijo je bila močna povezanost med velikimi državnimi podjetji in izobraževalnimi institucijami. Toda tudi te vezi so bile na začetku prestrukturiranja hitro pretrgane (EC, 2001: 123).

Do podobnih zaključkov pa je prišla tudi že omenjena študija Svetovne banke (Berryman, 2000), katere cilj je bil opozoriti na nujnost soočanja s problemi in pomankljivostmi tradicionalnih sistemov izobraževanja v državah v tranziciji ter predstaviti možne načine za spoprijemanje s temi težavami²⁷. Študija na pomemben način osvetljuje vpliv bivšega sistema na obliko formalnega izobraževanja tranzicijskih držav, zato bomo v nadaljevanju na kratko predstavili njene glavne ugotovitve.

Treba pa je opozoriti, da je v študijo poleg obravnavanih tranzicijskih držav, ki predstavljajo najrazvitejši del te skupine, vključenih še veliko manj razvitih tranzicijskih držav²⁸, kar pomeni, da obstaja možnost, da so nekatere od teh izzivov obravnavane države že premagale. Poleg tega je potrebno pripomniti, da raziskava proučuje izzive, ki so nastali v tranziciji teh držav iz socialističnih sistemov v sistem tržne ekonomije in ne kot smo govorili do sedaj, v na znanju temelječo družbo. Vendar pa nas na primer izjave o pomenu znanja v sodobni družbi in o dejstvu, da imajo tudi druge države OECD podobne probleme in da se razlikujejo predvsem v velikosti oz. stopnji le-teh in ne v vrsti problemov (Berryman, 2000: 7), kažejo na to, da avtorji govorijo o pogojih globalne tržne ekonomije, katere ključni faktor rasti je postalo znanje. To bo razvidno tudi iz pregleda glavnih izzivov, ki jih novi pogoji prinašajo tem sistemom, saj so si zelo podobni s tistimi, ki so zapisani v dokumentih EU.

Pravila igre v pogojih tržne ekonomije in družbe znanja so popolnoma drugačna kot pravila igre, ki so veljala v komunističnem sistemu planskega gospodarstva in avtoritarnega

²⁷ Seveda pa je potrebno poudariti, da poročilo ne predstavlja podrobnega realizacijskega načrta, saj se kljub določenim skupnim točkam države soočajo z različnimi problemi ali pa vsaj stopnjami teh problemov.

²⁸ V raziskavo so bile vključene naslednje skupine držav: Srednja Evropa: Republika Češka, Madžarska, Poljska, Republika Slovaška; Jugo-Vzhodna Evropa: Albanija, Bolgarija, Romunija; Bivša Jugoslavija: Bosna in Hercegovina, Hrvaška, Makedonija, Slovenija; Baltske države: Estonija, Latvija, Litva; Zahodne CIS: Belorusija, Moldavija, Ruska federacija, Ukrajina, Kavkaz, Armenija, Azerbajdžan, Gruzija; Republike Centralne Azije: Kazahstan, Kirgizjska republika, Tajikistan, Turkmenistan, Uzbekistan; Turčija.

političnega sistema. Kljub temu, da se obravnavane države razlikujejo tako po obliki socialističnega sistema, v katerem so živele, kot tudi v samem procesu tranzicije in reformah, ki so jih sprejele zadnjih deset let, bodo le-te morale, kot je zapisano v poročilu, rešiti podobne probleme povezane z izobraževalnim sistemom²⁹. V vseh teh državah se bo po mnenju Svetovne Banke potrebno spoprijeti z naslednjimi izzivi:

- Potrebno bo vzpostaviti sistem, ki bo učencem podal strateške spretnosti. Med njimi, že omenjeno veččino učenja, veččino reševanja, analize in ocenjevanja problemov itd. Kot pravijo, je večina tradicionalnih izobraževalnih sistemov osredotočena na pridobivanje faktografskega znanja, primerne za predvidljivost planske ekonomije, ne pa za nove pogoje globalnega, tržnega, na znanju temelječega gospodarstva.
- Število zaključenih let šolanja, kot tudi delež študentov z zaključeno sekundarno stopnjo izobrazbe in še posebej delež vključenih v terciarno stopnjo, se mora povečati.
- Tranzicija iz masivne, planske produkcije v fleksibilno narekuje potrebo po širšem znanju in usposobljenosti prebivalcev. Nekatere od obravnavanih držav menda še vedno niso ukinile zgodnje specializacije, ki sledi takoj po obveznem šolanju in niso prilagodile učnih načrtov.
- Razlike v izobraženosti prebivalstva, merjene s številom zaključenih let šolanja ali z znanjem oz. veščinami, ki jih obvladajo, se morajo zmanjšati. Na splošno se te razlike v proučevanih državah menda še povečujejo.
- Produktivnost oz. učinkovitost izobraževalnih sistemov – njihovi '*outputi*' sorazmerni s stroški za doseganje le-teh, se mora izboljšati. Avtorji študije ugotavljajo, da skoraj vse države v tranziciji posvečajo premalo pozornosti izboljšanju učinkovitosti sistema, v veliki meri tudi zaradi pomanjkanja informacij, managerskih sposobnosti in spodbud, ki so zato potrebne.
- Javno financirane izobraževalne storitve morajo postati odgovorne davčnim zavezancem ter uporabnikom za kvaliteto in stroške teh storitev. Obravnavane države ne poznajo oz. ne uporabljajo mehanizmov za merjenje učinkovitosti teh storitev. Če pa take informacije obstajajo, niso na voljo širši javnosti.
- Upravljanje izobraževalnih sistemov more biti organizirano na tak način, da ščiti nacionalne, lokalne interese ter interese samih ustanov. Večina držav je sicer že na tak

²⁹ Kar je čisto logično, glede na dejstvo, da kot smo že omenili, ti problemi niso tuji niti najbolj razvitim državam na svetu.

ali drugačen način spremenila način upravljanja z izobraževalnimi sistemi, toda ne na način, ki bi zaščitil interese teh partnerjev.

- Izobraževalni sistemi se morajo prilagajati spremembam v družbenem okolju in zunanjim okoliščinam na splošno. Te spremembe namreč redefinirajo vlogo, ki jo imajo v družbi ter pričakovane rezultate, ki naj bi jih ti sistemi ustvarjali. V regiji obstajata dve skupini držav, na eni strani so države, ki se tega zavedajo, na drugi pa tiste, ki ne vidijo, da socialno in ekonomsko okolje definira namen oz. dosežke tega sistema.

(Berryman, 2000: 7-8)

Poleg tega so v študiji posebej omenjene tudi glavne pomanjkljivosti učnega načrta in podajanja znanja v teh tradicionalnih sistemih.

- Učni načrti so bili prenatrpani, s prevelikim številom predmetov. Posledica tega je bilo pomanjkanje časa za kritično ovrednotenje vsebine ter individualno delo, kar se je odražalo v površnem znanju učencev. Poleg tega so se osredotočali na golo učenje dejstev (kar je v dobi informacij vedno manj pomembno) in ne na pridobivanje sposobnosti interpretacije in kritičnega ovrednotenja le-teh. Tako je bil v večini držav učni načrt našteval vsebine, ki naj bi jih učenci predelali in ne temeljna znanja in sposobnosti, ki naj bi si jih na določeni stopnji izobraževanja pridobili.
- Podajanje znanja je bilo podrejeno zgoraj opisanim učnim načrtom. Tako je učitelj igral vlogo 'strokovnjaka', učenec pa vlogo pasivnega sprejemalca znanja. Takšen način podajanja znanja ni omogočal odprte debate in ni razvijal sposobnosti oziroma veščin (npr.: kritičnega mišljenja, reševanja problemov), potrebnih v novih pogojih družbe znanj ter sposobnosti in želje 'učiti se'.

(Berryman, 2000: 20 - 21)

Kot je torej poudarjeno v študiji Svetovne Banke, izobraževalni sistem oziroma njegova kakovost ni 'konstanta' skozi različna obdobja in v različnih pogojih. Tudi teorije predstavljene na začetku, predvsem teorija dolgih valov in ugotovitev teoretikov nove ekonomije, so pokazale, da spremembe v širšem okolju redefinirajo vlogo ter pričakovane rezultate teh sistemov in zahtevajo temeljne spremembe glavnih institucij. Prehod v nove pogoje tržne ekonomije in še posebej v na znanju temelječo družbo je prinesel potrebo po

redefiniranju vloge ter spremembi strukture in vsebine tradicionalnih sistemov izobraževanja in usposabljanja obravnavanih držav.

Ne moremo sicer spregledati, da so države tudi na tem področju že stopile na pot potrebnih reform. Dosedanje spremembe, načrtane strategije in sodelovanje v različnih mednarodnih projektih kažejo na zavest o pomenu teh sprememb, vendar pa so bile te nekoliko potisnjene v ozadje.

Kot vemo, so se obravnavane države, vključno s Slovenijo, v zadnjih desetih letih predvsem ukvarjale s transformacijo ekonomskega sistema iz planskega v tržno ekonomijo. Prioritete t.i. prve faze tranzicije so bile predvsem liberalizacija (cen, trgovine, deviz) in privatizacija. Ena glavnih nalog druge faze pa je izgradnja institucionalnega okvira, ki bo podpiral zgoraj omenjene reforme, kamor spada reforma finančnih institucij, vzpostavljanje normativne podlage in učinkovite javne uprave (Ellman, povzeto po Rojec 2001: 30-45). Večina izzivov prve faze je že za tranzicijskimi državami, med tem ko je napredek v drugi fazi bistveno manjši. Druga faza tranzicije zahteva namreč bistveno več časa in popolnoma drugačno vlogo države. V prvi fazi reforme se je država predvsem umikala, medtem ko druga faza zahteva precej bolj konstruktivno vlogo le-te. Njena naloga v tej fazi je oblikovanje predvidljivega in transparentnega okvira za zdrave tržne odločitve in udeležbo v ekonomski aktivnosti. Dejstvo je, da brez povezanosti med makroekonomsko stabilnostjo in globokimi strukturnimi reformami ter institucionalnim razvojem na vseh področjih družbe, uspešen zaključek tranzicije ne bo možen.

Kljub temu, da so bile obravnavane države v procesu reform, zlasti tistih prve faze tranzicije, uspešne, jih sedaj čaka torej še večji izziv, in sicer ustvarjanje pogojev, s pomočjo katerih se bodo lahko vključile v koriščenje vedno večje zaloge znanja in učinkovito sodelovale v novo nastalih pogojih na znanju temelječe družbe.

Kot smo že večkrat povedali in kot je na primer zapisano tudi v poročilu Svetovne Banke z naslovom *Strategija za razvoj na znanju temelječega gospodarstva v državah kandidatkah za vstop v EU*³⁰, je eden od ključnih predpogojev³¹ za enakovredno in učinkovito sodelovanje v

³⁰ *A Preliminary Strategy to Develop a Knowledge Economy in European Union Accession Countries*

³¹ V tem poročilu so poleg tega naštetih še naslednji trije pogoji: (1.) Zakonodajno, normativno in ekonomsko okolje, ki omogoča svoboden pretok znanja, investicij v IKT in vzpodbuja podjetništvo, (2.) Dinamična

globalni na znanju temelječi družbi ustrezno »/i/zobrazena in usposobljena delovna sila, ki bo sposobna ustvarjati, deliti in uporabljati znanje« (Cleaver, 2002: 3). Za izpolnitev tega pogoja pa bo, kot smo pokazali, potrebna reforma celotnega sistema izobraževanja in usposabljanja v sistem, ki bo vseboval značilnosti, ki jih navaja Drucker (glej poglavje 3) in ki bo ustvarjal fleksibilne in ustvarjalne državljane, z močno motivacijo za nenehno učenje in široko paleto uporabnih znanj.

Naslednje poglavje bo posvečeno analizi dejanskega stanja na tem področju v državah kandidatkah. Najprej bomo pogledali izobrazbeno strukturo državljanov izbranih tranzicijskih držav ter trende na tem področju v zadnjih letih nakar bomo pogledali še, koliko te države vlagajo v to ključno področje družbe znanja. V drugem delu poglavja pa bo na podlagi razpoložljivih statističnih podatkov predstavljeno še stanje na področju novih zahtev, s čimer bomo dobili sliko o dejanski pripravljenosti prebivalcev tranzicijskih držav na nove pogoje moderne družbe. Hkrati bomo za vsako poglavje poskušali navesti tudi morebitne reforme, ki so se jih te države v procesu tranzicije že lotile.

5.2. IZOBRAZBENA STRUKTURA PREBIVALCEV DRŽAV V TRANZICIJI

Opazovali bomo kvantitativno dimenzijo zaloge in toka kapitala izobrazbe³², in sicer s pomočjo dveh kazalcev, izobrazbene strukture prebivalcev ter vpisa na posamezne stopnje izobraževanja. Pogledali bomo tudi, koliko obravnavane države vlagajo v to ključno področje.

Na začetku je treba omeniti, da ima primerjava te dimenzije (izobrazbene strukture prebivalcev) precej omejitev. Prvi razlog so razlike v organiziranosti izobraževalnih sistemov (npr. razlike v trajanju posamezne ravni izobraževanja), drugi pa dejstvo, da raven usposobljenosti in znanj ni statična skozi vse življenje. Pridobivanje novih znanj se namreč ne konča s koncem formalnega začetnega izobraževanja, temveč poteka skozi celo življenje, poleg tega pa se znanje in sposobnosti, pridobljene v mladosti, sčasoma izgubijo in postanejo neuporabne. Veliko bolj verodostojne so tako nove oblike merjenja t.i. kvalitativne dimenzije

informacijska infrastruktura (od radia do interneta), ki bo omogočala učinkovito komunikacijo in pa uporabo informacij. (3.) Mrežo raziskovalnih centrov, univerz, 'think tanks', privatnih podjetij in lokalnih skupin, ki bodo sposobne priključiti se naraščajoči zalogi globalnega znanja, ga asimilirati in prirediti lokalnim potrebam ter hkrati ustvariti novo znanje (Cleaver, 2002: 2-3).

kapitala izobrazbe, ki merijo dejansko pismenost prebivalstva, kot na primer raziskavi PISA – *Programme for International Student Assessment* (OECD, 2000a) in IALS – *Literacy in the information age, Final Report of the International Adult Literacy Survey* (OECD, 2000). Vendar pa je treba omeniti, da je v ti dve raziskavi žal vključen le del obravnavanih držav kandidatk, kar bo seveda omejilo analizo stanja na tem ključnem področju. Rezultati raziskave so predstavljeni v podpoglavju o temeljnih znanjih (6.1.).

Za lažje razumevanje predstavljenih grafikonov bo najprej predstavljena razvrstitev stopenj izobraževanja na podlagi mednarodne klasifikacije ISCED (*International Standard Classification for Education*) in primerjava le-teh z razvrstitvijo izobraževanja v stopnje in ravni v Sloveniji.

Tabela 1: Primerjava mednarodne klasifikacije ISCED in organiziranosti formalnega izobraževalnega sistema v Sloveniji

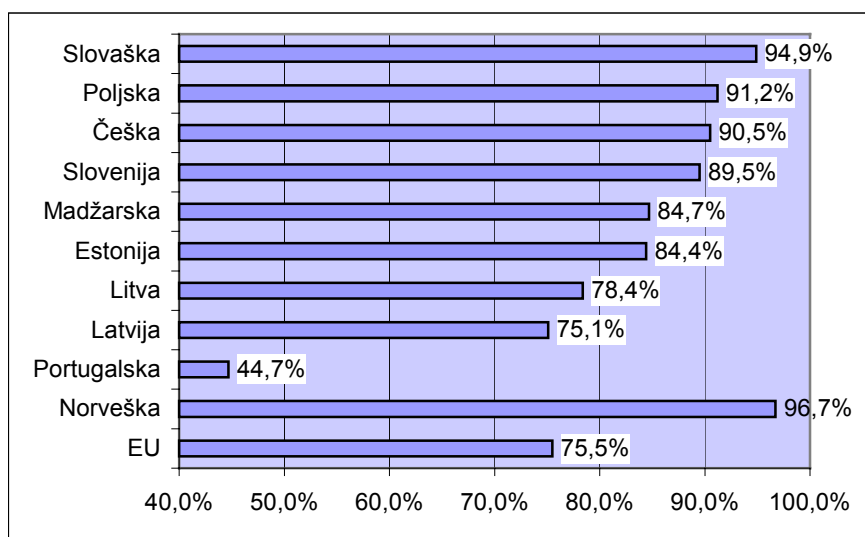
Mednarodna klasifikacija ISCED	Struktura izobraževanja v Sloveniji
ISCED 0 - Predšolska vzgoja	predšolsko izobraževanje
ISCED 1 – Primarna stopnja izobraževanja	osnovnošolsko izobraževanje
ISCED 2 - Prva stopnja sekundarnega izobraževanja	osnovnošolsko izobraževanje (I)
ISCED 3 - Druga stopnja sekundarnega izobraževanja	srednješolsko izobraževanje (II, III, IV, V)
ISCED 4 - Izobraževanje po srednji šoli, ki se ne uvršča v terciarno izobraževanje	
ISCED 5 - Prva stopnja terciarnega izobraževanja	visokošolsko izobraževanje (VI, VII, VII/1)
ISCED 6 in 7- druga stopnja terciarnega izobraževanja	Magistrski, specialistični študij in doktorski študij (VII/2, VIII, IX)

Vir: prirejeno po Bevc et al. (2001) in Plevnik in Žižmond (2000)

Najprej bomo pogledali zalogo 'srednje izobraženih' prebivalcev, starih do 22 let, oziroma delež prebivalcev najmlajše starostne skupine, ki ima dokončano vsaj sekundarno stopnjo izobraževanja (ISCED 3 in več). Kot lahko razberemo iz spodnjega grafa, je stanje na tem področju v primerjavi z drugimi državami EU relativno dobro, še posebej, kar se tiče držav, kot so Slovaška, Poljska, Češka in Slovenija, med tem ko se baltiške države gibljejo nekje okrog povprečja EU. Razlika je očitna predvsem v primerjavi z manj razvitimi južno evropskimi državami EU, na primer Portugalske, kjer je delež mladih z dokončano sekundarno izobrazbo celo pod 50%, kar se seveda odraža tudi v nizkem povprečju EU. Večji delež kot Slovaška imata na primer le Finska in Norveška.

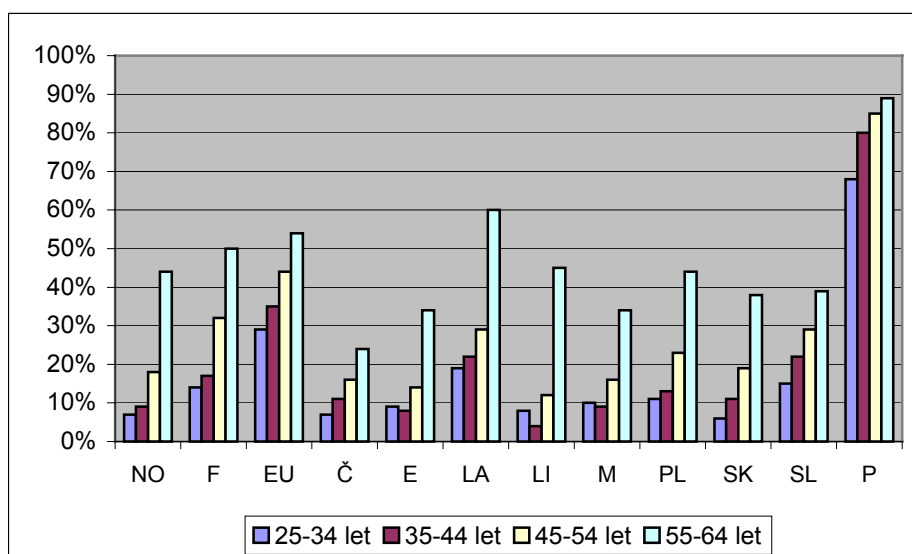
³² Kapital izobrazbe: pojem, ki označuje stanje v neki državi na področju izobrazbe/znanja kot enega izmed razvojnih dejavnikov. Med tem ko se 'zaloga' in 'tok' uporabljata kot krajša izraza za razpoložljivost tega dejavnika v nekem časovnem obdobju in izobraževanje, s katerim se ta povečuje (Bevc et al, 2001: 1).

Graf 1: Delež prebivalcev, starih 22 let, ki so zaključili vsaj drugo stopnjo sekundarnega izobraževanja (ISCED 3), 2000



Vir: Key data on education in Europe, Eurostat-Eurydice (2002), EUROSTAT, Labour Force Survey 2000.

Graf 2: Delež prebivalcev, ki nima dokončane druge stopnje sekundarnega izobraževanja, po starostnih skupinah, 2000³³



Vir: Key data on education in Europe, Eurostat-Eurydice (2002), EUROSTAT, Labour force Survey
Opomba: Za Slovenijo to pomeni delež populacije, ki nima dokončane srednje šole.

Podatki za države kandidatke so seveda manj ugodni, če pogledamo starejše kategorije prebivalcev. Kot je pričakovano, se delež prebivalcev z zaključeno drugo stopnjo sekundarnega izobraževanja s starostjo znatno znižuje. Kot prikazuje graf številka 2, ki kaže delež populacije, ki ni zaključil te stopnje izobraževanja (v Sloveniji – srednje šole), je

³³ NO – Norveška, F – Francija, Č – Češka, E – Estonija, LA – Latvija, LI – Litva, M – Madžarska, PL – Poljska, SK – Slovaška, SL – Slovenija, P - Portugalska

izobraženost starejše populacije, predvsem tistega dela, ki spada v starostno skupino 55-64 let, veliko slabši, kot pri mlajših generacijah (v Sloveniji je stanje v zadnji starostni skupini slabše za približno 25%, na Poljskem pa celo za 30%). Kljub temu pa je stanje v obravnavanih državah v vseh starostnih skupinah še vedno nekoliko boljše od povprečja EU. Seveda je treba spet opozoriti, da je nizko povprečje EU posledica visokih deležev ljudi brez srednje izobrazbe v Španiji, Grčiji in na Portugalskem. Na Portugalskem je, kot kaže graf 2, v starostni skupini od 45-64 let nad 80% ljudi brez srednje izobrazbe, med tem ko je v Sloveniji v isti skupini takih le 35-40%. Zanimivo je tudi, da se delež tistih, ki niso dosegli druge stopnje izobraževanja v državah kandidatkah z leti ne povečuje tako strmo in sorazmerno kot v članicah EU. Če pogledamo povprečje EU, so razlike med posameznimi starostnimi skupinami veliko večje.

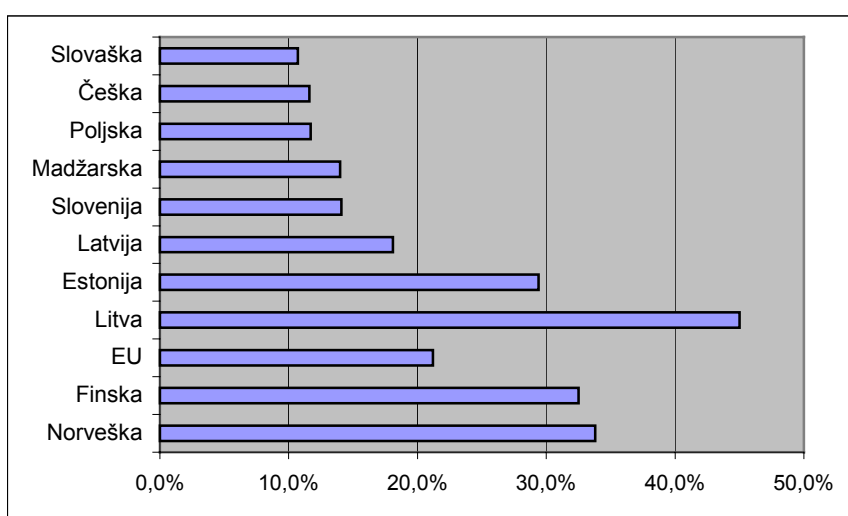
Na podlagi vsega tega bi lahko sklepali, da je bil tradicionalni sistem, kar se tiče dostopnosti do te ravni izobraževanja, relativno učinkovit. Treba pa je spet opozoriti na že predstavljene pomanjkljivosti te dimenzije zaloge kapitala izobrazbe ter na dejstvo, da so podatki vzeti iz EUROSTAT-ove ankete o delovni sili, ki je manj verodostojna od podatkov popisa prebivalstva.

Tako na primer Bevčeva (Bevc et al. 2001) ugotavlja, da se relativni položaj Slovenije, kar se tiče deleža populacije z najmanj sekundarno izobrazbo, na podlagi različnih podatkov razlikuje. Primerja se raziskava EUROSTAT-a *Anketa o delovni sili*, ki je bila uporabljena v našem primeru, in podatki OECD 1998 (*Education at a Glance*) z oceno Kreigherja za Slovenijo (Bevc et al, 2000: 17). Če upoštevamo drugo primerjavo, je delež Slovenije manjši od povprečja OECD, če pa gledamo podatke EUROSTAT-a, je delež omenjene izobrazbene kategorije večji kot v povprečju v EU. Češka in Poljska sta se tudi na podlagi podatkov OECD 1998 uvrstili nad povprečje OECD, Češka je uvrščena celo na drugo mesto, tik za ZDA, Madžarska pa ima delež, enak povprečju OECD (Bevc et al, 2001:17). Žal pa drugih primerljivih podatkov ni na voljo.

Po deležu najbolj izobraženih, torej tistih, ki imajo dokončano tretjo stopnjo izobraževanja (ISCED 5 in 6), pa je stanje v obravnavanih držav veliko slabše. Večina držav namreč znatno zaostaja tako za povprečjem EU in še posebej za najbolj razvitimi državami.

Če pogledamo spodnji graf, lahko najprej opazimo, da obravnavana skupina držav glede na ta indikator ni homogena. Slovaška, Češka, Slovenija, Madžarska in Poljska imajo v primerjavi s povprečjem v EU znatno nižji delež visoko izobražene populacije, medtem ko je delež le-teh v baltiških državah, še posebej v Litvi in Estoniji, veliko višji. Stanje je precej nenavadno, če primerjamo delež srednje in visoko izobraženih, slika je namreč ravno obratna. Baltiške države imajo v primerjavi z drugim delom obravnavane skupine držav relativno manjši delež srednje izobraženih in znatno večjo zalogo visoko izobraženih.

Graf 3: Delež odraslih (25-64 let) z dokončano tretjo stopnjo izobraževanja

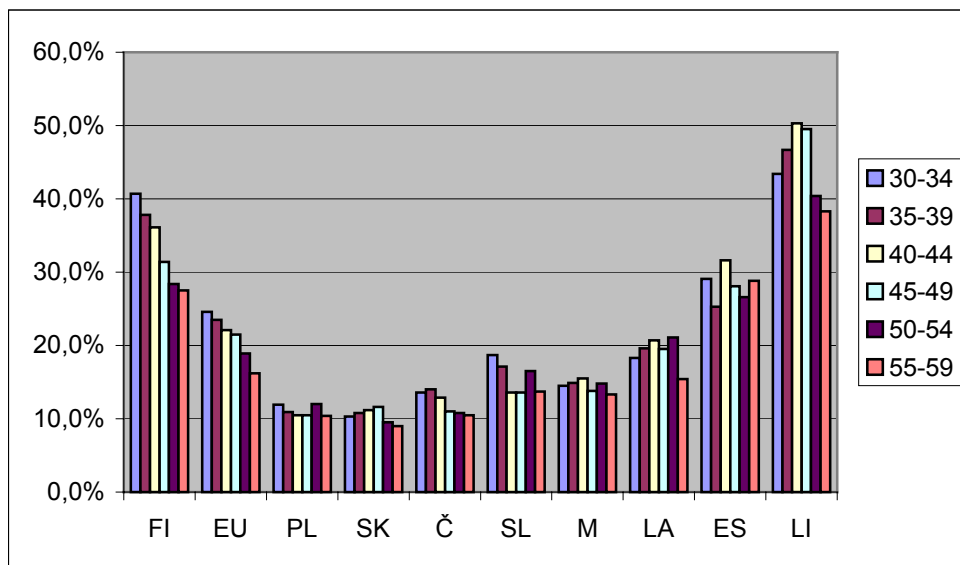


Vir: European Innovation Scoreboard, EC (2002), EUROSTAT, Labour Force Survey 2001

Posebej presenetljivo je stanje v Litvi, kjer naj bi delež ljudi s tretjo stopnjo izobrazbe presegal celo deleže skandinavskih držav, na primer Finske in Norveške. Eden od najbolj očitnih razlogov bi lahko bile omenjene omejitve uporabljenih statističnih podatkov. Litva ima namreč med 3. in 5. stopnjo po mednarodni klasifikaciji ISCED, tudi dobro razvito 4. stopnjo, t.i. *'post-secondary'* raven izobraževanja (ISCED 4), ki se v marsičem razlikuje od programov, ki spadajo v 5. stopnjo. Predstavljen delež bi lahko tako zajemal tudi prebivalce s to stopnjo. V njihovih internih dokumentih na primer navajajo, da imajo 17,9% odrasle populacije s *'higher degree'* in 41% populacije, ki je končala specializirane programe (*'specialized programs'*)³⁴.

³⁴ Podatek je bil naveden v prispevku Litve na konferenci, organizirani s strani Svetovne banke, Evropske komisije in OECD, z naslovom *Paris Knowledge Economy Forum* (19.–22. februar 2002).

Graf 4: Delež populacije z zaključeno tretjo stopnjo izobraževanja po starostnih skupinah, 2000 (ISCED 5 in 6)³⁵



Vir: Key Data on education in Europe, Eurostat-Eurydice (2002), Labour Force Survey 2001

Če pogledamo delež te kategorije prebivalcev po različnih starostnih skupinah, lahko ugotovimo, da je stanje podobno kot v primeru sekundarne stopnje izobraževanja (Graf 2). Razlike med starostnimi skupinami so veliko manjše kot v državah EU. To je seveda negativno, saj je, kot smo že povedali, dovolj velik delež visoko izobraženih nujno potreben za učinkovito konkuriranje posameznih držav v novih pogojih družbe znanja. Zato bi se moralo, glede na sedanji relativno nizki delež, število visoko izobraženih prebivalcev v mlajših starostnih skupinah nujno povečevati.

Res pa je, da je kot prva starostna skupina držav v tem primeru zajeta v skupine v razponu 30-34 let, kar pomeni, da so se državljani iz te skupine vpisovali in šolali v tretji stopnji izobraževanja ravno okrog leta 1990, torej v kritičnih letih čisto na začetku tranzicijskega obdobja. Povečanje vpisa v to stopnjo izobraževanja se bo tako v zalogi kapitala izobrazbe pokazalo šele v naslednjih letih. Poleg tega podatki za Slovenijo kažejo, da je v letih od 1981 do 1987 število diplomantk in diplomantov celo upadalo. Od leta 1987 se je začelo počasi povečevati, in tako smo se šele leta 1995 vrnili na raven izpred desetletja in pol.

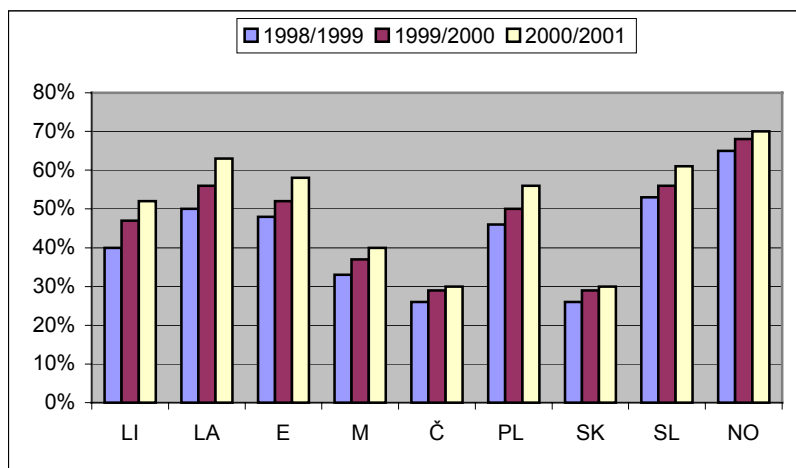
Zato je verjetno bolj verodostojen indikator za povečanje zaloge kapitala visoko izobraženih v zadnjih letih, indikator, ki kaže tok kapitala izobrazbe oziroma delež vpisanih v tretjo stopnjo

³⁵ FI – Finska (razlaga kratic za ostale države na str. 36)

izobraževanja v posameznih šolskih letih. S pomočjo tega bomo lahko ugotovili, ali in v kakšni meri se pravkar opisana zaloga kapitala izobrazbe v posameznih državah povečuje.

Kot lahko vidimo iz spodnjega grafa, se delež vpisanih v tretjo stopnjo izobraževanja iz leta v leto povečuje. Leta 2000/2001 je bil ta delež v mnogih državah iz te skupine, izjeme so Slovaška, Češka in Madžarska, primerljiv celo z državami, kot je Norveška. Vendar pa je treba poudariti, da bo povečanje števila študentov pomembno izboljšalo zalogo kapitala izobrazbe le, če se bo zmanjšal relativno visok odstotek tistih, ki študija zaradi kakršnegakoli razloga ne končajo. Rezultati dolgoročne študije na področju dodiplomskega študija v Sloveniji, ki je opazovala generacijo 1991/1992, so namreč pokazali, da je v sedmih letih po vpisu (torej do leta 1998) le 50% študentov, vpisanih leta 1991/1992, dejansko zaključilo študij (Bevc et al, 2001a: 40-67).

Graf 5: Stopnja vključenosti v tretjo raven izobraževanja za posamezna šolska leta*

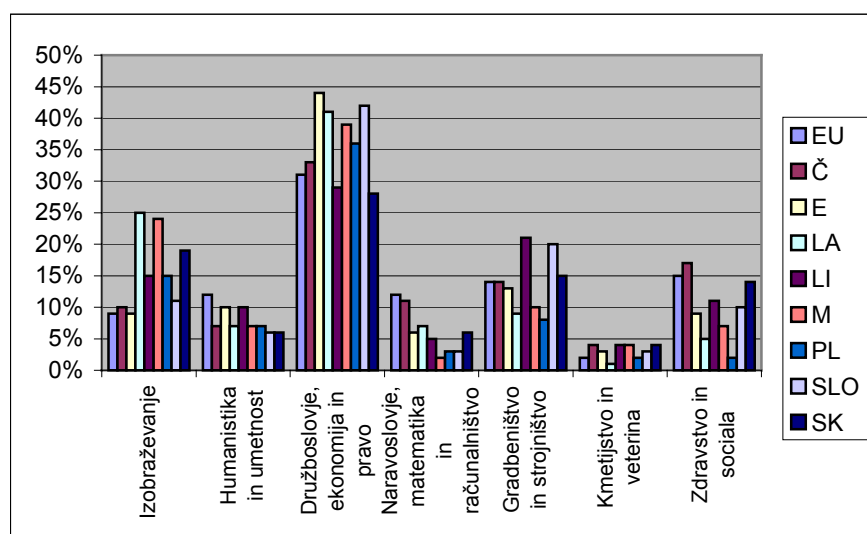


Vir: Unesco institute for statistics (2003)

Opomba: *Število študentov vpisanih v tretjo stopnjo izobraževanja, ne glede na starost, izraženo kot delež celotne populacije.

Pomembna pa je tudi struktura diplomantov oziroma delež diplomantov na različnih področjih. Le-ta se med državami razlikuje, odvisna pa je predvsem od vpisa na različne študijske programe (kar je odvisno tako od preferenc študentov, kot tudi omejitev na posameznih programih) in učinkovitosti študija v le-teh.

Graf 6: Razvrstitev diplomantov glede na področje študija (ISCED 5), 2000



Vir: Key data on education in Europe, Eurostat-Eurydice (2002), EUROSTAT: Labour force Survey 2000.

Če pogledamo zgornji graf, lahko vidimo, da je v primerjavi s povprečjem v EU statistično pomembno večji delež študentov v državah kandidatkah vpisanih v družboslovne programe in manjši delež v naravoslovne, matematične in računalniške programe. Tako stanje je seveda negativno, saj je kritična masa visoko izobraženih iz teh področij eden ključnih dejavnikov, ki opredeljujejo inovativno sposobnost države in njeno konkurenčnost v sodobnem gospodarstvu/družbi znanja³⁶. Poleg tega so rezultati raziskave TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), ki je poleg znanja na področju matematike in naravoslovnih ved merila med drugim tudi odnos učencev do tovrstnih predmetov, pokazali, da imajo učenci v državah kandidatkah, vključenih v to študijo (Slovenija, Češka, Madžarska, Latvija), v primerjavi z učenci iz drugih držav zelo negativen odnos do matematike. Med 38 sodelujočimi državami so se na podlagi tega indikatorja uvrstile namreč prav na rep lestvice (od 29. – 35. mesta) (ISC-IEA, 2000).

Če zaključimo, analiza podatkov kaže, da problem večine držav kandidatk v zadnjih letih ni več v deležu študentk in študentov v generacijah, ki zapuščajo srednje šole. Vključenost v oziroma dostopnost do te stopnje izobraževanja je vedno boljša in v nekaterih državah kandidatkah, glede na razpoložljive statistične podatke, že primerljiva z visoko razvitimi državami EU. Treba pa je omeniti, da nekateri slovenski strokovnjaki (Jaklič et al, 2002)

³⁶ Na to kaže tudi dejstvo, da je indikator, ki meri število diplomantov iz naravoslovja in tehničnih ved (S&E graduates) uporabljen tudi v European Innovation Scoreboard (EC, 2002), ki meri inovacijsko sposobnost držav EU (stalnih članic in kandidat), problematika pa je omenjena tudi med konkretnimi cilji za izobraževanje in usposabljanje v Evropi (glej poglavje 4.1).

opozarjajo, da je v Sloveniji dostopnost, ki je dosežena predvsem »z javnim sistemom štipendiranja, subvencijami in sistemom študentskega dela«, v veliki meri le posledica »politične pragmatičnosti in zagotavljanja socialnega miru, ne pa zavestnega/ sledenj/a/ preišljenim smernicam« (Jaklič et al, 2002: 251). Poleg tega je problem predvsem v prevelikem osipu študentov in v strukturi vpisa ter posledično v premajhnem številu diplomantov in diplomantk na področju matematike, računalništva in naravoslovja.

V Sloveniji je bil na primer leta 1997 delež študentov na naravoslovnih in računalniških smereh le 5 odstotkov, na Finskem in Irskem se ta delež giblje okoli 20 odstotkov. Na drugi strani pa je delež slovenskih študentov na družboslovnih študijih znašal kar 43%. Po tem letu je delež na naravoslovnih fakultetah sicer nekoliko porasel, spet pa je zanimivo dejstvo, da je bil na primer porast števila študentov na Biotehnični fakulteti v Ljubljani predvsem rezultat skoraj trikratnega povečanja deleža študentov agronomije (od 1996 – 2000), medtem ko je bila rast na razvojno pomembnih smereh, kot sta biologija in predvsem mikrobiologija, kar sedem- do osemkrat manjša (Jaklič et al, 2002: 251-252).

Nekatere države v tranziciji so že sprejele določene ukrepe za izboljšanje stanja na tem področju. V Estoniji, kjer so izračunali, da bo potrebno v letih 2000-2002 v sektor informacijske tehnologije (v nadaljevanju IT) privabiti okrog 1200 delavcev, še enkrat toliko pa jih potrebujejo tudi druge panoge, so leta 2000 ustanovili novo IT visoko šolo, ki bo vsako leto sprejela 200 študentov. Na Madžarskem, kjer so izračunali še večji primanjkljaj IT specialistov (do leta 2002 kar 9500), pa so se problema lotili s tem, da so se IT podjetja začela bolj poglobljeno povezovati z izobraževalnim sistemom. Ta podjetja ponujajo študentom IT smeri občasna dela, s čimer si zagotavljajo kritično maso IT strokovnjakov, poleg tega pa jih imajo možnost, preden jih redno zaposlijo, tudi preizkusiti (European Commission, 2001: 71).

Poleg tega so nekatere države začele uvajati tudi univerzitetne programe, posvečene novim strateško pomembnim temam, na primer managementu inovacij in tehnologij. V določenih državah sta področji upravljanja z inovacijami in novimi tehnologijami za zdaj sicer vključeni le v obliki specifičnih predmetov (management inovacij, management kakovosti, management sprememb itd.) na še vedno bolj tradicionalnih programih, kot na primer na ekonomiji, MBA programih itd. (Estonija, Univerza v Ljubljani - Slovenija, Madžarska, Poljska). Določene države pa so že oblikovale popolnoma nove podiplomske programe. Primer takega programa je podiplomski program z nazivom *Production and Innovation Engineering* na češki Tehnični

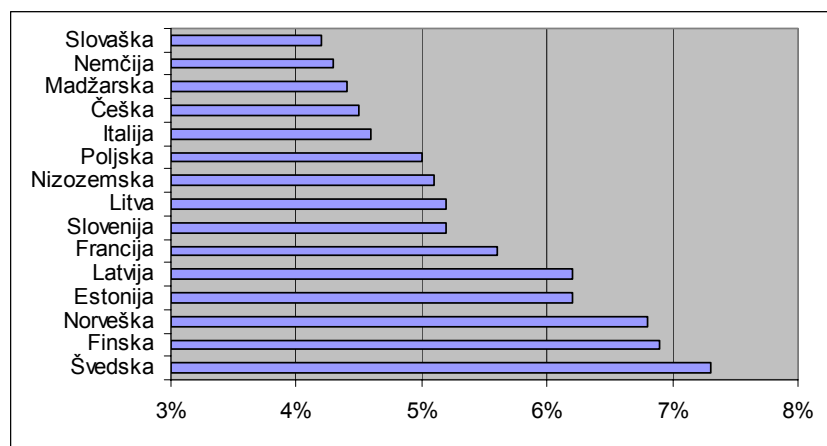
Univerzi v Pragi, ki vključuje tako procese produkcije in tehnologije, kot tudi predmete na področju managementa in prenosa tehnologij, inovacijskih konceptov, podjetništva, intelektualne lastnine itd. V Sloveniji imamo na primer na Ekonomski in poslovni fakulteti v Mariboru podiplomski program Management inovacij. Glavne ovire naj tej poti naj bi bile še vedno pomanjkanje finančnih sredstev in ustrezno usposobljenih profesorjev (European Commission, 2001: 128-129).

Dejstvo pa je da ti svetli primeri niso dovolj. Nujno potrebno bo uskladiti ponudbo programov s potrebami podjetij in povečati odzivnost predvsem visokošolskih institucij na spremembe na trgu delovne sile.

5.3. JAVNE INVESTICIJE V IZOBRAŽEVANJE

Tranzicijske države v obdobju tranzicije niso znižale javnih izdatkov za izobraževanje. Tako so le-ti še zdaj nekje na ravni povprečja EU, medtem ko ga Estonija na primer celo presega (European Commission, 2001: 66-67). Po podatkih iz leta 1999 Madžarska, Češka in Slovaška sicer nekoliko zaostajajo na tem področju, med tem ko se Slovenija, Poljska in Litva gibljejo okoli povprečja, Latvija in Estonija pa imata javne izdatke za to področje celo podobno visoke kot nekatere skandinavske države.

Graf 7: Javni izdatki za izobraževanje³⁷, kot delež v BDP, 1999



Vir: Knowledge Assesment Methodology (KAM), World Development Indicators (WDI) 2001

³⁷ V predstavljenem indikatorju v javne izdatke ni vključena predšolska vzgoja. Če prištejemo še slednjo stopnjo se na primer delež za Slovenijo giblje okrog 6%.

Ne glede na to, da izdatki za izobraževanje na podlagi teh podatkov ne odstopajo pomembno od povprečja EU, pa je treba omeniti, da nekateri avtorji menijo, da bi za potrebne spremembe na tem področju³⁸ in uspešno sledenje najrazvitejšim ta delež moral znašati vsaj 6,5% ali 7% (Sočan, 2001: 68). Poleg tega je pomembno pogledati tudi relativne deleže za posamezne stopnje izobraževanja, na primer kakšen delež vseh javnih izdatkov je namenjen najbolj kritičnim področjem, visokemu šolstvu in izobraževanju odraslih.

Podatki za Slovenijo kažejo, da je po relativnem obsegu javnih izdatkov za izobraževanje (kot delež v BDP) v primerjavi z razvitejšimi državami stanje na področju terciarne stopnje izobraževanje pomembno slabše kot na področju primarne in sekundarne stopnje. To pomeni, da Slovenija v primerjavi z razvitimi državami EU namenja relativno večji delež javnih izdatkov za primarno in sekundarno stopnjo kot za terciarno stopnjo izobraževanja. Podobna razmerja pa najdemo tudi za Češko in Madžarsko. Tako je delež javnih izdatkov za terciarno izobraževanje v BDP za leto 1995 znašal za Slovenijo 0,95%, za Madžarsko 0,9%, za Češko 0,75%, medtem ko se deleži v nekaterih skandinavskih državah (npr. na Finskem, Švedskem in Danskem) gibljejo okrog dveh odstotkov³⁹. To pomeni, da je delež javnih izdatkov za to stopnjo izobraževanja v BDP v slednjih državah kar enkrat večji kot v naštetih tranzicijskih državah. Medtem je razlika v deležu javnih izdatkov v BDP za osnovno in srednje izobraževanje veliko manjša (npr. Slovenija 4%, Finska 4,4%, Švedska 5%) (Bevc et al, 2001: 107-112). Kar se tiče javnih izdatkov za izobraževanje odraslih lahko povemo, da so se v Sloveniji v 90. letih v strukturi vseh izdatkov kot tudi z vidika deleža v BDP povečevali, da pa so v primerjavi z razvitejšimi še vedno relativno nizki (Bevc et al, 2001: 108-109).

5.4. SKLEPNE MISLI

Na podlagi predstavljenih podatkov o zalogi kapitala izobrazbe v državah kandidatkah lahko povzamemo, da je izobrazbena struktura, predvsem kar se tiče deleža srednje izobraženih in primerjave z južnoevropskimi državami EU, relativno dobra. Skupaj z ugotovitvijo, da so razlike v deležu prebivalcev z dokončano drugo stopnjo izobraževanja med posameznimi

³⁸ Kot enega pomembnejših razlogov za neveljavljanje potrebnih sprememb v visokošolskem sistemu Slovenije, kot na primer kreditnega študija in dodatka k diplomu, nekateri na primer navajajo predvsem pomanjkanje finančnih sredstev (Kontler-Salamon, 2003).

³⁹ Delež za Slovenijo izračunan s pomočjo vprašalnika za UNESCO in podatka za BDP iz Statističnega letopisa Slovenije, podatki za druge države iz Education at a Glance 1998.

starostnimi skupinami bistveno manjše kot v državah EU, nas to vodi do zaključka, da je bil tradicionalni sistem, kar se tiče dostopnosti do izobraževanja, relativno učinkovit⁴⁰.

Pokazalo pa se je, da vsem državam kandidatkam primanjkuje visoko izobraženih kadrov. Večina držav na tem področju namreč še vedno zaostaja za mnogimi razvitimi državami EU in OECD, kljub velikemu povečanju vpisa mladih generacij v terciarno izobraževanje od leta 1991. Glede na to, da je kritična masa visoko izobražene delovne sile, še posebej v tehničnih vedah, predpogoj za izboljšanje inovacijske sposobnosti posameznih držav in učinkovito konkuriranje v družbi znanja, bo potrebno bistveno povečati tako splošen delež diplomantov, kot tudi zanimanje za tehnične in naravoslovne študije. Posebej pa se bo treba posvetiti tudi zmanjšanju stopnje osipa študentov, saj se brez tega, kljub znatnemu povečanju vpisa, stanje ne bo spremenilo. Problem namreč ni v vključenosti prebivalcev v tretjo stopnjo izobraževanja, glede na ta indikator se mnoge tranzicijske države približujejo celo najrazvitejšim evropskim državam, temveč v strukturi vpisa in visokem deležu osipa.

Eden od predpogojev za izboljšanje trenutnega stanja je zagotavljanje zadostnih javnih sredstev. Kot smo pokazali, se javni izdatki za izobraževanje, izraženi kot delež v BDP, v večini obravnavanih držav sicer gibljejo okrog povprečja držav EU, vendar večinoma še zdaleč ne dosegajo deleža najbolj razvitih, na primer Finske in Norveške (izjema sta Estonija in Latvija). Toda glede na velik zaostanek na tem področju, bi za dohitevanje najrazvitejših morali vlagati veliko več. Predvsem bo potrebno nameniti znatno več finančnih sredstev za terciarno izobraževanje ter izobraževanje odraslih, kjer je potrebno največ sprememb. Brez povečanega vlaganja v to ključno področje razvoja ne bo moč odpraviti prikazanih zaostankov na področju zaloge, še posebej nizke kakovosti le-te, in toka kapitala izobrazbe.

6. ANALIZA STANJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA V DRŽAVAH V TRANZICIJI GLEDE NA NOVE ZAHTEVE

Predstavljeni podatki o izobrazbeni strukturi prebivalstva ne razkrivajo dejanske sposobnosti prebivalstva, tako mlajših in še posebej starejših generacij, še manj pa povedo o pripravljenosti le-teh na nove pogoje v družbi znanja.

⁴⁰ To potrjujejo tudi dejstva o praktično univerzalni pismenosti prebivalcev teh bivših socialističnih držav.

Naslednje poglavje je tako posvečeno analizi trenutnega stanja na področjih novih zahtev, predstavljenih v tretjem poglavju, ki jih razvijajoča se družba znanja prinaša izobraževalnim sistemom. Pogledali bomo rezultate različnih raziskav, ki merijo znanje ter predvsem dejanske sposobnosti mladih in odraslih za učinkovito delovanje v spremenjenih pogojih, ter s pomočjo razpoložljivih podatkov preverili, kako daleč so že prišle obravnavane države pri uvajanju strategije vseživljenjskega učenja in uvajanja IKT v izobraževanje. Ocenili bomo tudi pripravljenost in zavest teh držav o nujnosti reform na tem področju ter dosedanji potek le-teh.

6.1. TEMELJNA ZNANJA IN FUNKCIONALNA PISMENOST MLADIH IN ODRASLIH V DRŽAVAH V TRANZICIJI

Pismenost v sodobni družbi je kompleksen pojav, poleg pisanja, branja in računanja, ki predstavljajo tradicionalno pojmovanje pismenosti, so sedaj pomembne tudi digitalna pismenost, tuji jeziki, podjetništvo in cela vrsta osebnostnih lastnosti. Pismenost v tradicionalnem pomenu so dosegli praktično vsi prebivalci razvitejših držav, vključno z državami v tranziciji. Delež pismenih v obravnavanih državah se namreč giblje med 98% (Estonija) in 99,7% (Poljska)⁴¹. Vendar pa nam ta podatek ne pove prav nič o sposobnosti teh ljudi učinkovito uporabljati informacije in znanja, ki so si jih pridobili, ter o njihovi sposobnosti funkcionirati v družbi znanja. Zato so se v zadnjem desetletju oblikovali novi načini raziskovanja na tem področju. Pismenost v novem pomenu besede sedaj merita dve raziskavi. Funkcionalno pismenost odraslih meri raziskava *International Adult Literacy Survey* (IALS) (OECD, 2000), sposobnosti učencev pa *Program for International Student Assessment* (PISA)⁴² (OECD, 2001).

Namen tega podpoglavja bo s pomočjo rezultatov obeh raziskav orisati kvaliteto pridobljene izobrazbe⁴³ oziroma dejanske sposobnosti prebivalcev obravnavanih držav kandidatke za učinkovito delovanje v družbi in gospodarstvu, temelječem na znanju, ter hkrati primerjati te rezultate z rezultati raziskave TIMSS, ki pa meri predvsem znanje učencev na področju matematike in naravoslovja. S tem bomo poskušali potrditi domnevo o neusklajenosti

⁴¹ Vir: UNDP 2001 vzeto iz Knowledge assesment methodology (KAM).

⁴² Raziskava PISA je bila med drugim izbrana za indikator spremljanja uresničevanja drugega konkretnega cilja EU-razvijanje spretnosti za družbo znanja (glej podpoglavje 4.1.1).

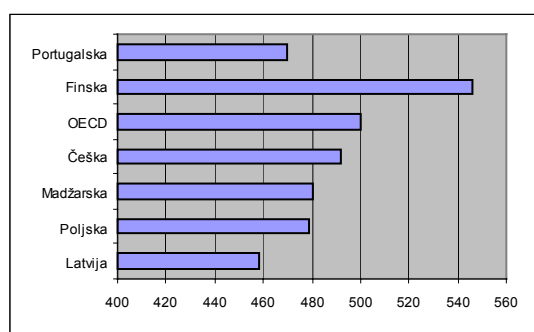
tradicionalnih sistemov izobraževanja z novimi pogoji ter poudariti nujnost uveljavljanja strategije vseživljenjskega učenja. Na koncu pa bomo pogledali še glavne reforme, s katerimi države poskušajo izboljšati predstavljeno situacijo.

6.1.1. Rezultati raziskave Program for International Student Assessment (PISA)

PISA (OECD, 2001) je mednarodna raziskava sposobnosti učencev, starih 15 let, v branju, matematiki in naravoslovju, v katero je vključenih 32 držav. Gre za napredno raziskavo, usklajeno z novim konceptom pismenosti in vseživljenjskega učenja, ki meri več kot le specifično znanje učencev pri posameznih predmetih. Osredotoča se namreč na sposobnost mladih uporabiti to znanje pri soočanju z vsakdanjimi problemi. Poudarek je torej na razumevanju konceptov in sposobnosti mladih uporabiti te koncepte v različnih situacijah. Avtorji raziskave menijo, da pismenost ni le kategorija, ki jo posameznik ima ali ne, pridobivanje le-te naj bi bil vseživljenjski proces. Poleg omenjenih sposobnosti na treh področjih pismenosti raziskava tako ocenjuje tudi vpliv načina poučevanja, odnosa do učenja, poznavanja računalnikov itd. na sposobnosti učencev. V raziskavo so od obravnavanih držav vključene le Češka, Madžarska, Poljska in Latvija⁴⁴.

Slednje tri države so na vseh področjih, kot lahko razberemo iz spodnjih grafov, dosegle statistično pomembno podpovprečne rezultate. Češka pa je v naravoslovni pismenosti dosegla statistično pomembno boljše rezultate kot države OECD, v matematični povprečne, v besedilni pa statistično pomembno podpovprečne.

Graf 8 : Povprečni rezultati v besedilni pismenosti, PISA 2000

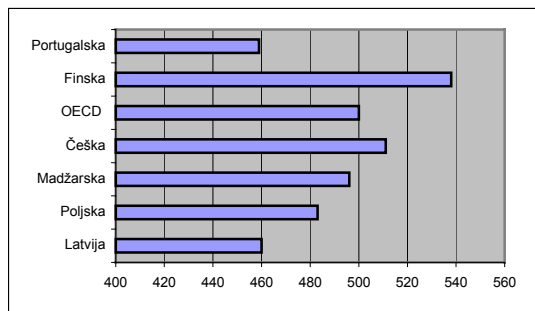


Vir: OECD (2001)

⁴³ Kot je bilo že omenjeno, so ti kazalci veliko bolj verodostojen pokazatelj dejanske zaloge tega ključnega razvojnega faktorja od zgoraj predstavljenih, ki merijo le kvantitativno dimenzijo zaloge in toka kapitala izobrazbe.

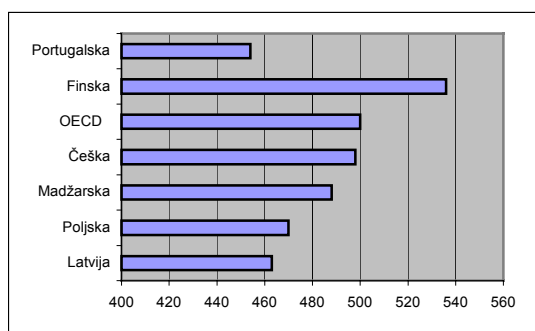
⁴⁴ V letu 2003 naj bi se tem pridružila tudi Slovaška, medtem ko Slovenija ni navedena kot kandidatka za sodelovanje.

Graf 9: Povprečni rezultati v naravoslovni pismenosti, PISA 2000



Vir: OECD (2001)

Graf 10: Povprečni rezultati v matematični pismenosti, PISA 2000



Vir: OECD (2001)

V bralni pismenosti se je med 31 državami Češka uvrstila na 19., Madžarska na 23., Poljska 24. in Latvija 28. mesto. V matematični pismenosti: Češka na 18., Madžarska 21., Poljska 24. in Latvija 25. Naravoslovna pismenost: Češka 11. Madžarska 15., Poljska 21. in Latvija 27. mesto.

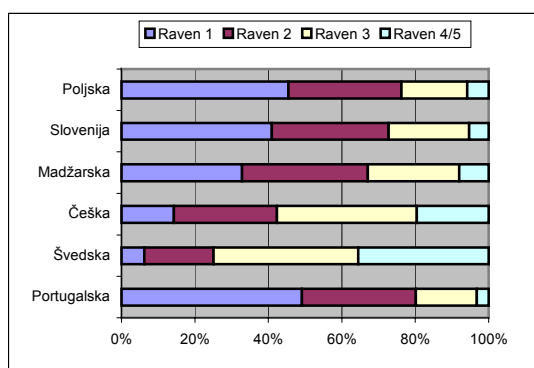
Rezultati torej kažejo, da je funkcionalna pismenost 15 let starih dijakov v analiziranih državah v tranziciji v primerjavi z drugimi državami OECD relativno slaba. Pozitivno izstopa le Republika Češka. Poglejmo si sedaj ali je podobno stanje tudi pri usposobljenosti odraslih.

6.1.2. Rezultati raziskave International Adult Literacy Survey (IALS)

V raziskavi pismenost v informacijski dobi (*Literacy in the Information Age*) (OECD, 2000) je pismenost definirana kot »spodobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevni dejavnosti odraslih v družini, na delovnem mestu in okolju ter za doseganje lastnih ciljev in za razvoj svojih potencialov« (Možina, 2001:3).

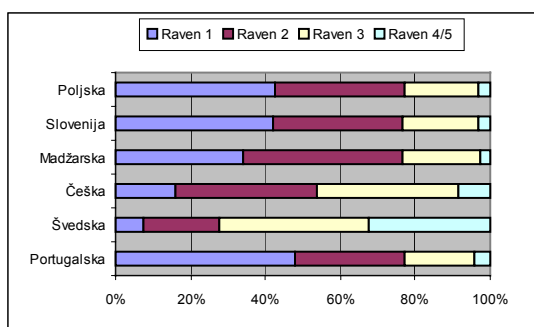
Avtorji metodologije so na podlagi te definicije razvili tri lestvice, ki predstavljajo tri ločena področja funkcionalne pismenosti: besedilno, dokumentacijsko in računsko pismenost. Vsaka od teh meri sposobnost razumevanja in uporabe informacij v različnih oblikah besedil⁴⁵. Rezultati so razdeljeni na pet empirično določenih ravni, pri čemer prva raven pomeni najnižje pisne dosežke. Vsaka raven predstavlja stopnjo obvladovanja pisnih virov. Za potrebe sodobne, visoko tehnološko razvite družbe je po mnenju avtorjev potrebno obvladovati pisne spretnosti na tretjem ali višjem nivoju. Žal je tudi v to raziskavo vključena le peščica obravnavanih držav, in sicer Madžarska, Češka, Poljska in Slovenija.

Graf 11: Rezultati dokumentacijske pismenosti, IALS 2000



Vir: OECD (2000)

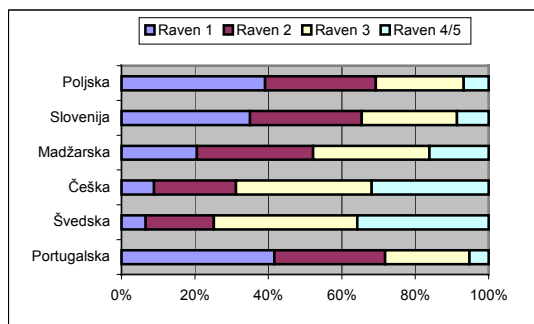
Graf 12: Rezultati besedilne pismenosti, IALS 2000



Vir: OECD (2000)

⁴⁵ Besedilna pismenost (Prose Literacy): sposobnost razumevanja in uporabe informacij v različnih vrstah besedil (iskanje, povezovanje in generiranje informacij).
 Dokumentacijska pismenost (Dokument Literacy): sposobnost razumevanja in uporabljanja informacij v različnih grafičnih prikazih podatkov in obrazcih (naloge vključujejo razpredelnice, kazala, sezname, urnike, zemljevide, diagrame in obrazce).
 Računska pismenost (Quantitative Literacy): sposobnost razumevanja in uporabe osnovnih računskih operacij, ki jih vsebujejo različni pisni viri (Možina, 2000: 3-4).

Graf 13: Rezultati računske pismenosti, IALS 2000

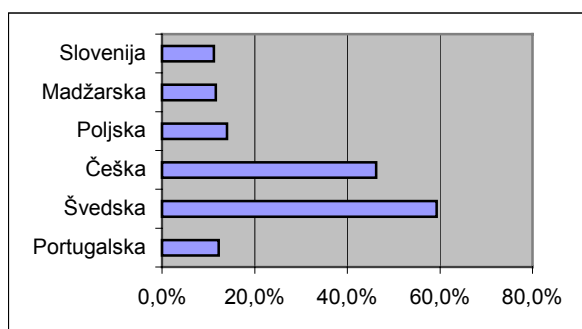


Vir: OECD (2000)

Kot lahko vidimo iz zgornjih grafov, so tudi tu rezultati za tri izmed štirih držav kandidatk izredno slabi. Poljska, Slovenija in Madžarska se med dvajsetimi državami, vključenimi v mednarodno raziskavo, uvrščajo na rep lestvice. Slabše rezultate imata le Čile in Portugalska. Delež tistih, ki ne dosegajo tretje ravni pismenosti (stopnje, ki naj bi omogočala učinkovito delovanje v sodobni družbi) se v teh treh državah giblje med 53% in 77%. Podatki za Češko tudi v tem primeru pozitivno izstopajo, delež tistih, ki ne dosegajo te magične ravni, se v tej državi giblje med 31 in 54%. V vseh štirih državah so najslabši v besedilni pismenosti in najboljši v računski pismenosti. Najboljše rezultate je v vseh treh oblikah pismenosti dosegla Švedska.

V vseh omenjenih državah je glavni dejavnik razlik v funkcionalni pismenosti izobrazba anketiranca, in sicer se Madžarska, Češka in Slovenija uvrščajo v skupino držav, v katerih je vpliv tega dejavnika glede na druge še posebej močan. Zanimivo pa je pogledati tudi delež tistih, ki kljub nedokončani drugi stopnji sekundarnega izobraževanja (ISCED 3) dosegajo v dokumentacijski pismenosti nivo 4/5. Kot vidimo, je delež le-teh, kar se tiče Češke in Švedske, izredno visok. To bi lahko bil med drugim tudi pokazatelj za dobro razvit sistem neformalnega izobraževanja odraslih v teh dveh državah.

Graf 14: Delež odraslih (16-65) let, ki niso zaključili druge stopnje sekundarnega izobraževanja in v dokumentarni pismenosti vseeno dosegajo stopnje 3, 4 in 5.



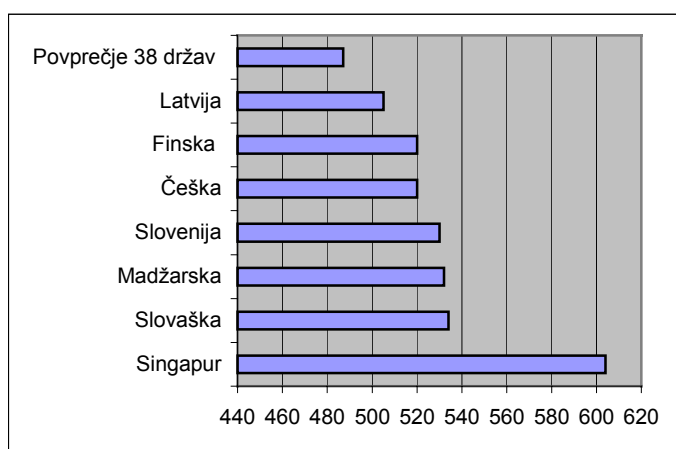
Vir: OECD (2000)

6.1.3. Rezultati raziskave TIMSS

Rezultati študije TIMSS – *Third International Mathematics and Science Study* (ISC-IEA 2000, 2000a) iz leta 1999, ki med drugim meri znanje učencev osmega razreda osnovne šole (13–14 let) na področju matematike in naravoslovja in v katero je zajetih 38 držav, pa kažejo v primerjavi z dosedanjimi rezultati nekoliko drugačno sliko.

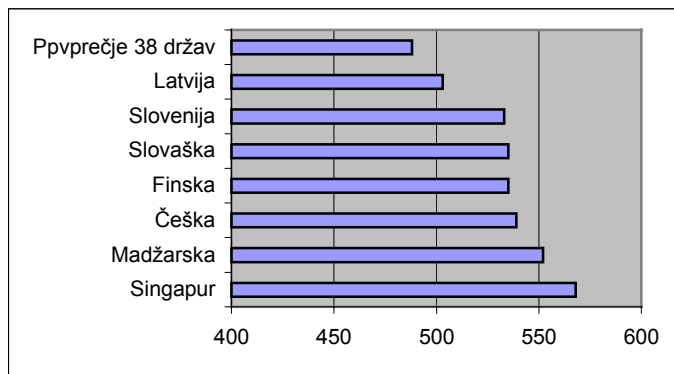
Kot je razvidno iz grafov, so povprečni rezultati učencev držav v tranziciji tako na področju matematike, kot v naravoslovnih vedah tokrat statistično pomembno boljši od povprečja zajetih držav. Slovaška, Madžarska, Slovenija in Češka so se v matematiki po tem vrstnem redu uvrstile na 8., 9., 11. in 15. mesto. Glede na to, da so se prve tri v tej skupini uvrstile celo pred Finsko, Veliko Britanijo in Avstralijo, je to zelo dober dosežek.

Graf 15: Povprečni rezultati v znanju matematike, TIMSS 1999



Vir: ISC-IEA (2000)

Graf 16: Povprečni rezultati v znanju na področju naravoslovja, TIMSS 1999



Vir: ISC-IEA (2000a)

Te uvrstitve so v primerjavi s tistimi, ki so jih države dosegle v študiji PISA, ki meri sposobnosti le eno leto starejše generacije učencev, precej boljše, poleg tega pa je drugačen tudi vrstni red. Tako je na primer Češka, ki je bila med zajetimi tranzicijskimi državami v raziskavi TIMSS na najslabšem mestu, v raziskavi PISA in pa tudi IALS na dosti boljšem.

Glede na to, da ta raziskava v nasprotju s prvima dvema ne poudarja pismenosti v novem pomenu besede in ne navaja, da prikazani rezultati kažejo kaj več kot dejansko znanje 13-14 letnikov, ki so si ga pridobili pri predmetih matematike in naravoslovja, bi lahko domnevali, da so razlike v rezultatih posledica naravnosti izobraževalnih sistemov. To pa bi potrdilo ugotovitve Svetovne banke (Berryman, 2000) o učnih načrtih ter tradicionalnih metodah poučevanja v izobraževalnih sistemih držav v tranziciji, ki pravijo, da je bil učni načrt v teh sistemih osredotočen predvsem na golo učenje velikega števila dejstev in ne na pridobivanje sposobnosti, kot so reševanje problemov, kritično mišljenje, ustvarjalnost.

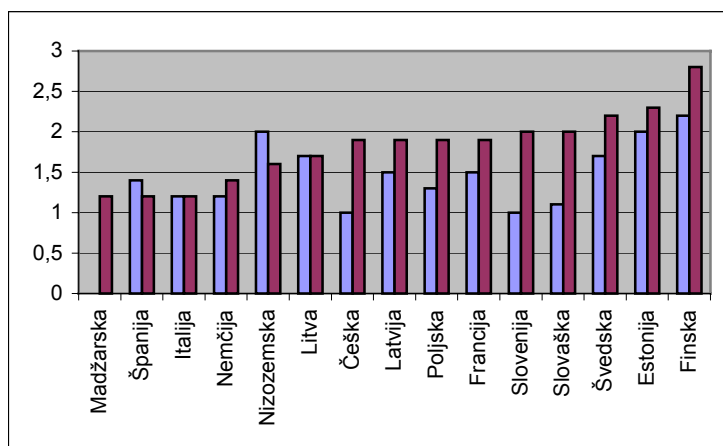
6.1.4. Poučevanje tujih jezikov

Kot vemo, je v dokumentu EU *Konkretni cilji za sisteme izobraževanja in usposabljanja* med drugim posebej poudarjen tudi pomen izpopolnjevanja tujih jezikov. Učenje tujih jezikov je namreč eno od novih temeljnih znanj, ki naj bi si jih pridobil vsak državljan. Zato bomo na koncu tega podpoglavja pogledali tudi, v kakšni meri je to področje vključeno v formalni izobraževalni sistem držav kandidatk.

Če pogledamo povprečno število tujih jezikov, ki se jih učenci v državah kandidatkah učijo na različnih stopnjah izobraževanja (tabela 2), lahko vidimo, da je stanje v primerjavi z državami

EU relativno dobro. Države kandidatke sicer še vedno zaostajajo za skandinavskimi državami, vendar so hkrati boljše od nekaterih drugih evropskih držav.

Graf 17: Povprečno število tujih jezikov, ki se jih učenci učijo na prvi in drugi stopnji sekundarnega izobraževanja (ISCED 2 in 3), 2000/2001



Vir: Dunne (2003), Education in Europe, Key statistics 2000/2001

Večina obravnavanih držav je v zadnjih letih premaknila začetek učenja tujih jezikov za približno dve leti. V Sloveniji se začnejo v novem programu devetletke učiti že pri devetih letih (torej v tretjem razredu devetletke, medtem, ko so se v prejšnjem sistemu začeli šele pri enajstih (v petem razredu osemletke).

6.1.5. Sklepne misli

Novodobne raziskave funkcionalne pismenosti (IALS in PISA) so prikazale slabo usposobljenost tako odraslega kot tudi mladega dela populacije. Poljska, Slovenija in Madžarska se med dvajsetimi državami, vključenimi v mednarodno raziskavo o funkcionalni pismenosti odraslih (IALS), uvrščajo prav na rep lestvice. Le približno tretjina teh držav dosega nivo pismenosti, ki je po mnenju avtorjev te raziskave potreben za učinkovito delovanje v sodobni družbi. Podobno sliko pa kažejo tudi rezultati raziskave PISA. Problem teh držav torej ni, kot smo že omenili v prejšnjem poglavju, delež prebivalcev s sekundarno stopnjo izobrazbe, temveč njihova usposobljenost. To, skupaj z rezultati raziskave TIMSS znotraj katere so se prebivalci obravnavanih držav veliko bolje odrezali, celo nadpovprečno dobro, kaže na pomanjkljivosti tradicionalnih sistemov in neusklajenost le-teh s trenutnimi pogoji v družbi. Raziskava TIMSS v nasprotju z drugima dvema namreč meri predvsem golo znanje in ne sposobnost uporabe le-tega za reševanje vsakdanjih problemov.

Razlike med dosežki učencev v raziskavi PISA in TIMSS bi zato lahko med drugim pripisali neustreznosti tradicionalnih sistemov izobraževanja teh držav oziroma preveliki osredotočenosti le-teh na pridobivanje velikega števila informacij oziroma faktografskega znanja in ne na spodbujanje sposobnosti in osebnih lastnosti, s pomočjo katerih bodo lahko te informacije uporabili v vsakdanjem življenju. Povedano nas vodi k zaključku, da tradicionalni sistemi teh držav niso usklajeni s potrebami sodobne družbe kar potrjuje pravilnost prvega dela hipoteze.

V naslednjem podglavju bomo pogledali v kakšni meri se obravnavane države zavedajo omenjenih pomanjkljivosti njihovih tradicionalnih sistemov in opisali glavne reforme, ki so jih sprejele za izboljšanje opisanega stanja.

6.2. SPREJETE REFORME IN NJIHOVO URESNIČEVANJE

Pregled dokumentov, strategij, belih knjig in zakonov v državah v tranziciji, posvečenih izobraževanju in usposabljanju, ki govorijo o načrtovanih reformah na tem področju, kaže na zavest teh držav o pravkar opisani omejitvi njihovih tradicionalnih sistemov⁴⁶. Modernizacija učnega načrta in uvajanje konceptov novih temeljnih znanj ter usposabljanje učiteljev za nove vloge v okviru posredovanja le-teh, je v vseh državah poudarjena kot ena prioritarnih reform. Nedvomno drži, da so jih k temu spodbujala tudi finančna sredstva, ki so jih za programe na tem področju lahko črpali iz programov PHARE⁴⁷. Eden izmed prednostnih ciljev teh programov je bil namreč tudi pomoč državam kandidatkam pri razvoju posodobljenega učnega načrta, usklajenega z novimi pogoji v globalni tržni ekonomiji.

Trenutno so vse izbrane države torej že stopile na pot posodabljanja programov in učnih načrtov. Nekatere od teh so še v fazi preoblikovanja, druge so na določenih stopnjah izobraževanja, predvsem v osnovnem izobraževanju, nove učne načrte že začele uvajati. Glavne točke prenove so: izločanje ideološke vsebine iz posameznih predmetov, poudarjanje novih temeljnih znanj (npr. tuji jeziki, računalništvo, podjetništvo), zmanjšanje poudarka na

⁴⁶ Najbolj izčrpne informacije o strukturi izobraževalnih sistemov evropskih držav (tako članic, kot tudi kandidatka za članstvo v EU) ter morebitnih reformah le-teh, so navoljo na spletni strani Eurodyce in sicer v okviru programa EURYBASE (Eurybase, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase).

poznavanju dejstev, povečan poudarek na razvoju kognitivnih spretnosti, sposobnosti za reševanje problemov, spodbujanju ustvarjalnosti ter vzgajanju motivacije za nadaljnje učenje.

Seveda se način uveljavljanja teh sprememb razlikuje od države do države⁴⁸. Poleg tega so bili znotraj le-teh poudarki na različnih stopnjah. Večina držav se je na primer lotila modernizacije programov primarnega (osnovnega) izobraževanja ter v določeni meri tudi sekundarnega, še posebej strukturnih in organizacijskih sprememb poklicnih in strokovnih programov. Veliko manjši pa je napredek v terciarnem izobraževanju, še posebej kar se tiče posodabljanja dodiplomskih in podiplomskih programov ter povečanju interdisciplinarnosti le-teh. V nadaljevanju bomo opisali osnovne smeri sprememb na posameznih stopnjah in smereh izobraževanja.

Kot primer reforme na področju osnovnega izobraževanja bomo opisali spremembe učnega načrta in uvajanje sistemskih novosti v osnovnem izobraževanju v Sloveniji. V Sloveniji je za razvoj učnega načrta skrbelo omrežje strokovnjakov, organiziranih v svetih, komisijah in študijskih skupinah, v ta namen pa je bil ustanovljen tudi Nacionalni kurikularni svet ter različne predmetne komisije. Slednji so delovali, dokler niso strokovni sveti za splošno ter poklicno in strokovno izobraževanje in izobraževanje odraslih sprejeli popolnoma nove programe. Medtem so bili v letu 1999 razviti še strokovni mehanizmi za spremljanje programov ter drugih novosti in za njihovo evalvacijo. Tako se je na področju splošnega osnovnega izobraževanja (ISCED 1 in 2) z letom 1999/2000 začela uvajati t.i. devetletka, ki poleg podaljšanja obveznega šolanja⁴⁹ in novega učnega načrta za posamezne predmete, prinaša še številne druge sistemske novosti, kot na primer opisno ocenjevanje, zgodnje učenje tujih jezikov, možnost izbiranja predmetov (zadnje triletje), več zahtevnostnih stopenj, uvajanje nacionalnih preizkusov znanja na koncu vsakega triletja in (neobveznega) zunanjega izpita na koncu devetletke (Plevnik in Žižmond, 2000).

Drugi sklop reform, ki se posredno tiče izboljšanja usposobljenosti in funkcionalne pismenosti državljanov, so spremembe organizacije in strukture poklicnega in strokovnega

⁴⁷ Na primer programi MOVE (Modernisation of Vocational education), UPET (Upgrading education and training), VET (Vocational Education and training), TERM (Training for Education Reform Management), SMART (Strategic Measures for Achieving Reform Targets) (Eurybase).

⁴⁸ Na Poljskem je bil v ta namen ustanovljen program KREATOR, v Estoniji za prenovo od leta 2000 skrbi Center za razvoj kurikuluma na Univerzi Tarfu, v Sloveniji je bil v ta namen ustanovljen Nacionalni kurikularni svet itd. Za podrobne podatke o reformah glej Eurybase.

⁴⁹ Kar je storila večina držav kandidatk, Madžarska iz 10 na 12 let, Slovaška iz 9 na 10, itd.

izobraževanja (*Vocational training*). Kot smo omenili, je bila ena od pomanjkljivosti tradicionalnega izobraževalnega sistema tudi prehitra specializacija, ki je posledično izobrazila preveč ozko usmerjeno, nefleksibilno delovno silo, usposobljeno za potrebe masovne produkcije in službe za celo življenje (glej podpoglavje 4.1.). Zato bo potrebno v učne načrte teh programov dodati nekatere splošne predmete ter predmete, ki poučujejo nove spretnosti, na primer računalništvo, tuje jezike, podjetništvo, management itd.⁵⁰. Poleg tega bo potrebno programe poklicnega usposabljanja prilagoditi potrebam trga in jih narediti bolj dostopne za vse starostne skupine.

Analiza reform v državah kandidatkah na tem področju s strani Evropske fundacije za usposabljanje Evropske fundacije za usposabljanja (*European Training Foundation*) je pokazala, da so le-te, kar se tiče prilagajanja začetnega in nadaljevalnega (vseživljenjskega) poklicnega izobraževanja potrebam podjetij, še zelo pomanjkljive. Posebej je bila na primer poudarjena slaba institucionalna sposobnost držav kandidatk za napovedovanje trendov in potreb trga delovne sile in vpliva le-teh na vsebine in procese izobraževanja in usposabljanja. Raziskave na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja naj bi omejevalo predvsem pomanjkanje finančnih sredstev in ustrezno usposobljenih raziskovalnih skupin, ki se zavedajo modernih izzivov na tem področju (European Commission, 2001: 126).

Najmanjši napredek pa je bil narejen na področju posodabljanja programov terciarnega izobraževanja. Večina držav se je sicer z reformami dotaknila tudi te stopnje izobraževanja, vendar pa so bile do sedaj le-te zelo skromne in se niso dotaknile ključnih pomankljivosti. Države so se na začetku tranzicije ubadale predvsem s spremembami v načinu financiranja, povečanju dostopnosti do dodiplomskega in podiplomskega študija in zagotavljanju avtonomije univerz. Reforme na področju prilagajanja programov, zagotavljanja kakovosti in učinkovitosti le-teh, povečanja interdisciplinarnosti študija, spodbujanja sodelovanja z gospodarstvom v večini držav so šele v povojih⁵¹. Vse države, kot smo omenili, sicer

⁵⁰ Strokovnjaki madžarske inovacijske agencije (*Hungary Innovation Association*) na primer pravijo, da so njihovi inženirji, tehniki itd. sicer dobro usposobljeni, da pa jim v primerjavi z državami EU, primanjkujejo predvsem znanja na področju financ, managementa in tujih jezikov (EC, 2001: 69).

⁵¹ Nekaj svetlih izjem je kot smo že omenili uvedba novih programov na področju managementa inovacij in novih tehnologij v Republiki Češki in na Madžarskem, kar se tiče Bolonjskega procesa pa je največ reform sprejela Estonija.

sodelujejo v Bolonjskem procesu, vendar večina še zdaleč ni dosegla pomembnega napredka na področju zastavljenih ciljev⁵². Pa pogledjmo kakšno je stanje v Sloveniji.

Slovensko visoko šolstvo se je v dobrem desetletju od začetka tranzicije kaj malo spremenilo. Kljub velikim in naprednim strategijam še vedno ni ne dejanskega kreditnega sistema⁵³ in s tem povezanega nujnega povečanja interdisciplinarnosti študija, ne dodatka k diplomi, ne bistvenih sprememb na področju posodabljanja in uvajanja novih programov dodiplomskega in podiplomskega študija, ne izboljšanja ravnovesja med vpisi na družboslovne in naravoslovne smeri in ne vključitve podjetništva in managementa (t.i. 'mehkih znanj') v študijske programe tehniških fakultet. Kot pravijo Jaklič in drugi (2002: 252) »slovenski študentje ostajajo ozko usmerjeni, brez stika z neakademske svetom, slabo usposobljeni za timsko delo in preobremenjeni s preobsežnim dodiplomskim študijem.« Poleg tega znatnemu povečanju vključenosti mladih v terciarno izobraževanje ni sledilo enakovredno povečanje finančnih sredstev za to področje in s tem povezano izboljšanje razmer za študij (prostorov, opreme, število profesorjev itd.), kar se nedvomno odraža v slabši kakovosti študija.

Sodelovanje med gospodarstvom in raziskovalno sfero ter pretok znanja med obema je še vedno skromen. Eden od razlogov za neuspešen pretok so sedanji mehanizmi delovanja slovenskih univerz, ki ne usmerjajo svojih zaposlenih v komercializacijo raziskovalnih dosežkov. Glavni kriterij za vrednotenje dela raziskovalcev in visokošolskih delavcev ter pogoj za pridobitev sredstev in višjega naziva je še vedno število objav v mednarodno priznanih revijah. Reference na področju uporabnega znanstveno-raziskovalnega dela niso potrebne oziroma ne koristijo nič.

Glede na to, da v pogojih nove ekonomije sodelovanje med znanostjo in gospodarstvom pomembno prispeva k tehnološkemu razvoju in dviguje konkurenčnost posameznih gospodarstev, bo nujno potrebno premisliti smiselnost predstavljenih kriterijev in sprejeti mehanizme, ki bodo usmerjali raziskovalno dejavnost naših univerz v okolje. Kot pravi Rebernik (2002: 34) »/d/okler bodo citati edino merilo uspešnosti raziskovalne dejavnosti, stekleničenje vina iz lastnega vinograda pa višek tehnološkega podjetništva, univerza ne more postati generator regionalnega razvoja«.

⁵² Jambrek v svojem članku o Bolonjskem procesu meni, da Slovenija zaostaja prav v vseh točkah procesa. (Jambrek, 2003).

6.3. VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Podatki o zalogi kapitala izobrazbe predvsem odraslega dela populacije, še zlasti podatki o slabi kakovosti te zaloge oziroma o slabi usposobljenosti odraslih, ter demografski trendi, ki nakazujejo staranje prebivalstva v prihodnjem obdobju, govorijo v prid zagovornikom teze, da je za prehod v na znanju temelječo družbo bistvenega pomena uveljavljanja strategije vseživljenjskega učenja. Učenje skozi celotno življenjsko obdobje je, kot so v listini iz Koelna, z naslovom *Cilji in Ambicije za vseživljenjsko učenje* zapisali šefi držav skupine G8⁵⁴, edini način, ki bo posameznikom zagotovil potni list za mobilnost, potrebno za privajanje na fleksibilnost in spremembe, s katerimi se bodo morali spoprijeti v nastajajoči družbi znanja (G8, 2000).

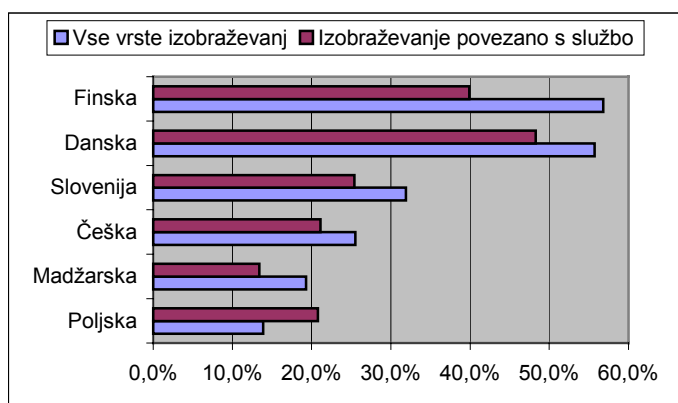
Na žalost pa tudi naslednji podatki o državah kandidatkah, ki kažejo vključenost odraslih v izobraževanje in delež podjetij, ki ponujajo usposabljanje, nakazujejo, da te države še niso uspeli uveljaviti strategije vseživljenjskega učenja v prakso. Tako po udeležbi odraslih v izobraževanju, kot tudi po deležu podjetij, ki ponujajo programe dodatnega izobraževanja, se v večini primerov uvrščajo pod povprečje EU in še zdaleč ne dosegajo deležev vodilnih držav na tem področju, na primer Skandinavskih držav.

Po stopnji udeležbe odraslih prebivalcev in prebivalk v nadaljnje izobraževanje so se obravnavane države, Madžarska, Poljska, Češka in Slovenija, vključene v mednarodno raziskavo OECD o funkcionalni pismenosti odraslih (OECD, 2000), uvrstile v skupino z najnižjo stopnjo vključenosti odraslih v izobraževanje - pod 35%. V prvo skupino, kjer je ta delež večji od 50 odstotkov so se uvrstile Finska, Danska, Švedska in Norveška. Podobno stanje na področju vseživljenjskega učenja pa je pokazala tudi *Anketa o delovni sili*, kjer se vse države v tranziciji (z izjemo Latvije) uvrščajo pod povprečje EU. Ti podatki kažejo na to, da vseživljenjsko učenje v teh državah še ni postalo stvarnost.

⁵³ Le-ta je formalno sicer že uveden, ni pa še preveden v prakso, kar pomeni, da študent praviloma še vedno ne more vpisati enega izmed predmetov na drugi fakulteti iste univerze.

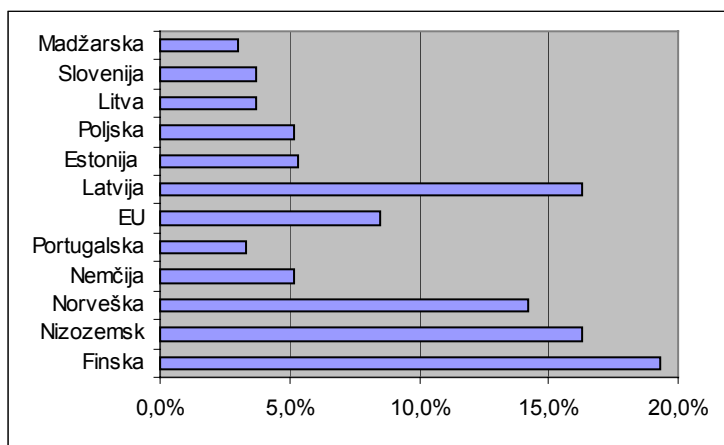
⁵⁴ Koeln Charter: *Aims and Ambitions for Lifelong Learning*, junij 2000.

Graf 18: Udeležba odraslih v programih izobraževanja in usposabljanja (16-65 let), 1994-1998



Vir: OECD (2000), Literacy in the Information Age

Graf 19: Udeležba odraslih (25 – 64 let) v vseživljenjskem učenju, 2001



Vir: European Innovation Scoreboard, EC (2002), EUROSTAT Labour Force Survey 2001, GSO anketa za Litvo.

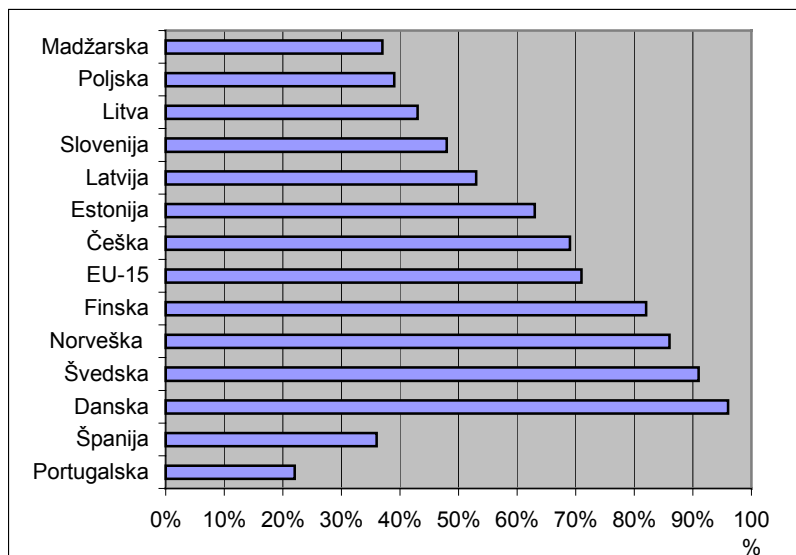
Opomba: Podatek za Litvo ni popolnoma primerljiv, saj je bil pridobljen na podlagi GSO ankete.

Posebej zaskrbljujoč je podatek, da se je na primer v Sloveniji kar 41,5% odraslih, vključenih v raziskavo IALS, uvrstilo med nedejavne udeležence v izobraževanju, kamor se uvrščajo tisti, ki so izjavili, da se v zadnjih dvanajstih mesecih niso udeleževali izobraževalnih programov in se jih v prihodnosti tudi ne želijo udeleževati. Ta podatek kaže na nizko zavest odrasle populacije o pomenu in nujnosti izpopolnjevanja znanja za izboljševanje svojih sposobnosti. Poleg tega se je pokazalo, da so odrasli, ki se udeležujejo izobraževanja, večinoma višje izobraženi prebivalci. Med nedejavnimi in morebitnimi dejavnimi⁵⁵ pa je kar 80-90% tistih, ki so se uvrstili na prvi dve ravni pismenosti (Možina, 2000). Kar pomeni, da

se slabše usposobljeni, torej tisti, ki najbolj potrebujejo nova znanja, najmanj vključujejo v nadaljnje usposabljanje in izobraževanje, večina od teh pa si niti ne želi udeleževati teh programov, oziroma ne čuti potrebe po tem.

Stanje na področju podjetij, ki ponujajo izobraževanje svojim zaposlenim, je podobno. Po deležu podjetij, ki ponujajo usposabljanje, so te države prav tako pod povprečjem EU. V Sloveniji, Litvi, na Poljskem in v Madžarski je delež le-teh pod 50%, medtem ko znaša ta delež za skandinavske države nad 80%, za Švedsko in Dansko pa kar nad 90%. Estonija in Češka v tem primeru pozitivno izstopata, obe sta zelo blizu povprečju, izračunanem za države članice EU.

Graf 20 : Delež podjetij, ki ponujajo usposabljanje, 1999



Vir: Nestler, Kailis (2002, 2002a)

Opomba: EU-15: Aritmetična sredina rezultatov držav članic EU

Seveda pa je stanje na tako kompleksnem področju, kot je uveljavljanje strategije vseživljenjskega učenja, izredno težko oceniti le s pomočjo predstavljenih statističnih podatkov, zato ga bomo v nadaljevanju poskušali bolj podrobno orisati s pomočjo poročila Evropske fundacije za usposabljanja z naslovom *Posvet z državami kandidatkami o Memorandumu za vseživljenjsko učenje*⁵⁶ (European Training Foundation, 2001). Slednji povzema rezultate posvetovanja, ki so ga z državami kandidatkami za vstop v EU na zahtevo

⁵⁵ Med dejavne se uvrščajo tisti odrasli, ki so se izobraževali, usposabljali oziroma izpopolnjevali v zadnjih dvanajstih mesecih. Med morebitne dejavne pa tisti, ki so odgovorili, da se v zadnjem letu sicer niso izobraževali, da pa se bi želeli izobraževati v prihodnosti (Možina, 2000: 33).

Evropske komisije na temo uveljavljanja strategije vseživljenjskega življenja opravili v vsaki državi posebej.

Na podlagi posvetovanj in pregleda poročil, ki so jih države kandidatke predložile o napredku na tem področju, so prišli do naslednjih zaključkov:

- V večini držav še niso sprejeli skladne in jasne strategije za uveljavljanje vseživljenjskega učenja, temveč se lotevajo problematike v okviru reforme formalnega izobraževalnega sistema, in sicer v okviru izobraževanja odraslih.
- Ne glede na to so posvetovanja razkrila zavedanje glavnih akterjev o pomenu razvoja teh strategij ter izzivov in ovir, ki jih čakajo na poti. Poleg tega so ugotovili, da je v zadnjih letih opažen preobrat k bolj aktivnim politikam na tem področju, v obliki novih zakonov, belih knjig, ustanavljanja institucij itd.
- Avtorji poročila posebej poudarjajo, da se pogoji za uveljavljanje vseživljenjskega učenja pomembno razlikujejo med državami EU in državami kandidatkami. V slednjih bo zaradi zapuščine specifičnih kulturnih in socialnih problemov ter pomanjkljivosti tradicionalnih izobraževalnih sistemov težje izvesti omenjeno strategijo. Našteti so naslednji problemi:
 - Nizka razvitost kulture partnerstva, kar se odraža v premajhnem vključevanju različnih socialnih partnerjev (delodajalcev, pedagoških delavcev,...) v procese reform ter premajhnem povezovanju med različnimi ministrstvi.
 - Problem pomanjkanja motivacije vseh ključnih akterjev, predvsem učiteljev, delodajalcev in še posebej tistih, ki usposabljanje potrebujejo. Le-ti so pasivni in se še ne zavedajo pozitivnih učinkov takšnega izobraževanja.
 - Problematičnost specifičnega položaja učiteljev. Njihov status in način usposabljanja se morata prilagoditi novim pogojem. V večini obravnavanih držav imajo namreč v primerjavi z državami EU precej nižji socialni položaj, kar se odraža tudi v relativno nizkih plačah.
 - Rigidnost formalnega sistema izobraževanja. Kljub številnim programom in projektom EU je prehod med različnimi vrstami izobraževanja in dostop odrasle populacije do različnih nivojev izobraževalnega sistema v državah kandidatkah še vedno omejen.

⁵⁶ 'The consultation on the Memorandum on Lifelong Learning in the Candidate Countries'

- Pomanjkanje javnih finančnih virov, neučinkovita poraba le-teh in nizek priliv sredstev iz gospodarstva predstavljajo dodatno oviro uvajanju potrebnih sprememb.
- Omenjeno je tudi, da so v večini primerov države predstavile le splošne ideje o reformah, ne pa konkretnih programov za akcijo, kar kaže na dejstvo, da so reforme še bolj na začetku.

(European Training Foundation, 2002: 7-14)

Kar se tiče šestih ključnih sporočil, predstavljenih v Memorandumu (glej podpoglavje 4.1.2.), so avtorji posvetov ugotovili, da so države kandidatke največ napredka dosegle na področju prvega, tretjega in petega sporočila, torej na področju razvijanja temeljnih znanj, posodabljanja poučevalnih metod in usposabljanja učiteljev ter spremembe na področju svetovanja, medtem ko so reforme na drugih treh področjih še v povojih.

V Sloveniji je bilo na tem področju od začetka tranzicijskega obdobja narejeno veliko sistemskih sprememb. Na primer ustanovitev Andragoškega centra Slovenije⁵⁷, enakovredno obravnavanje izobraževanja odraslih v nacionalnem sistemu izobraževanja in usposabljanja, priprava Nacionalnega programa za izobraževanje odraslih, zviševanje javnih izdatkov za ta tip izobraževanja. V okviru Andragoškega centra so že zaživel številni projekti na tem področju, kot na primer Borza znanja, študijski krožki, središča za samostojno učenje, projektno učenje za mlade in teden vseživljenjskega učenja. Poleg tega pa izobraževanje odraslih tudi proučujejo (npr. pismenost, udeležba v izobraževanju odraslih itd.), razvijajo informacijski sistem, pripravljajo sistemske rešitve za izobraževanje odraslih, svetujejo organizacijam in posameznikom, usposabljujejo izobraževalce odraslih⁵⁸.

Treba pa je še enkrat poudariti, da vse te reforme in aktivnosti ne bodo prinesle zelenih učinkov, če se ne bo spremenil odnos posameznika do izobraževanja oziroma vseživljenjskega učenja. Kot smo povedali, je skoraj polovica odraslih v Sloveniji izjavila, da se ne izobražuje in da se tudi v prihodnosti ne želi izobraževati. Brez njihove zavesti o nujnosti nenehnega izpopolnjevanja znanj ostali ukrepi ne bodo učinkoviti. Posamezniki

⁵⁷ Andragoški center Slovenije je osrednja ustanova za razvoj, raziskovanje in svetovanje na področju izobraževanja odraslih, katere glavno poslanstvo je razvijati kulturo vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih v Sloveniji.

⁵⁸ Andragoškega center Slovenije <http://www.acs.si>

morajo prevzeti odgovornost za izgradnjo svoje poklicne poti in se začeti zavedati, da je njihova uspešnost na tej poti odvisna predvsem od njih samih. Podobno pa velja tudi za podjetja, tudi delodajalci se bodo morali začeti zavedati, da brez ustrezno usposobljene delovne sile ne bo inovacij in ne napredka in da bodo mogli začeti več vlagati v to področje, če bodo hoteli preživeti v visoko konkurenčnem okolju. V tem pogledu bi bilo dobro premisliti o uvajanju dodatnih sistemskih spodbud tako za posameznike kot tudi za delodajalce za vlaganje v znanje, kot na primer davčne olajšave za njihove investicije v izobraževanje.

Za uspešno uveljavitev vseživljenjskega učenja v državah v tranziciji bo torej poleg vseh sistemskih sprememb, projektov javnih zavodov in povečanja dostopnosti do vseh vrst nadaljnjega izobraževanja odraslih potrebno nameniti večjo pozornost razvijanju kulture partnerstva in vrednote vseživljenjskega učenja. Nujno potrebno je razširjanje informacij o pomenu dodatnega usposabljanja in izobraževanja v novih pogojih na znanju temelječe družbe in v povezavi s tem, zviševanje motivacije vseh socialnih partnerjev, še posebej posameznikov, za nenehno izpopolnjevanje znanja.

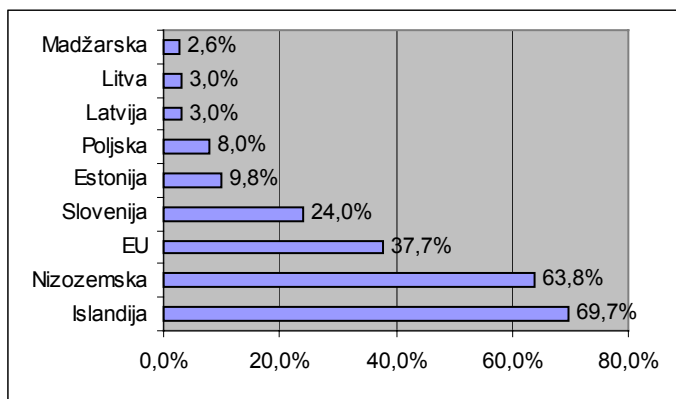
6.4. UVAJANJE INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJ V IZOBRAŽEVANJE

Kot je bilo povedano v podpoglavju 3.4. je informatizacija izobraževanja ena od bolj vidnih sprememb v izobraževanju. IKT predstavlja enega glavnih orodij za uvajanje nujno potrebnih sprememb na tem področju. Omogočiti dostop do IKT vsakomur in izboljšati digitalno pismenost prebivalcev EU je bil zato tudi eden izmed konkretnih ciljev izobraževanja in usposabljanja v EU. Poglejmo sedaj, v kakšni meri je uspelo državam kandidatkam te digitalne tehnologije uvesti v izobraževalni proces. Najprej bomo pogledali nekatere kazalce, ki govorijo o uporabi IKT v družbi na splošno ter opremljenost izobraževalnih ustanov z IKT opremo. Zatem bomo analizirali še vključevanje le-teh v sam proces izobraževanja.

Če pogledamo najprej splošno stanje na področju uporabe novih tehnologij v izbranih državah, lahko zaključimo, da večina držav v tej skupini na tem področju še vedno pomembno zaostaja za razvitejšimi državami. Kot lahko vidimo iz spodnjih dveh grafov, ima dostop do interneta izredno majhen delež gospodinjštev. Pozitivni izjemi sta v tem primeru le

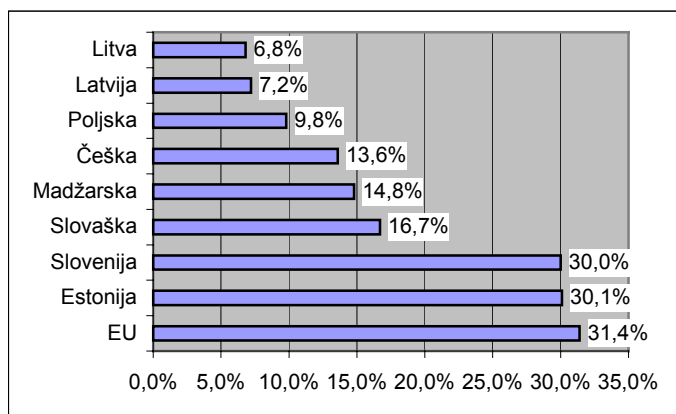
Slovenija in Estonija. Toda tudi v teh dveh državah so deleži skoraj trikrat manjši kot na primer v skandinavskih državah, ki so najbolj napredne na tem področju.

Graf 21: Delež gospodinjstev z dostopom do interneta, 2001



Vir: European Innovation Scoreboard 2002, EUOSTAT/ Eurobarometer, GSO Survey za Estonijo, Madžarsko in Latvijo, za Madžarsko in Latvijo so podatki za leto 2000)

Graf 22: Delež populacije (nad 15 let) z dostopom do interneta, 2001



Vir: European Innovation Scoreboard 2002, EUROSTAT 2001

Glede na drugi indikator, ki meri delež populacije, stare nad petnajst let s kakršnokoli obliko dostopa do interneta, je stanje v primerjavi s povprečjem EU relativno boljše. Še zmeraj pa je delež v teh državah pod povprečjem EU.

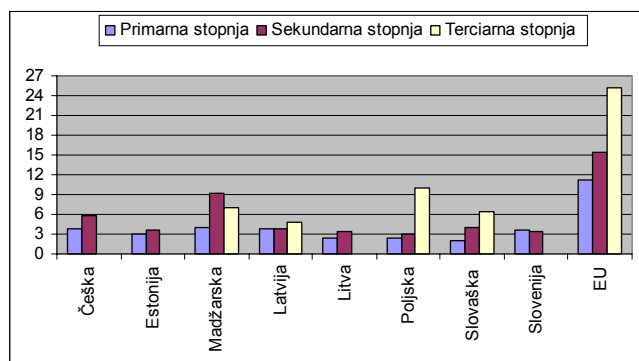
Tudi podatki raziskave PISA kažejo precej negativno sliko na področju uporabe IKT v vsakodnevem življenju. Rezultati le-te so namreč pokazali, da le okrog 45% učencev na Madžarskem in v Republiki Češki uporablja računalnik večkrat na teden, medtem ko je povprečje v državah OECD 60%, na Norveškem, Švedskem, v Kanadi in Avstraliji pa celo presega 70%. Poleg tega so avtorji ugotovili, da je samoocena učencev o sposobnosti

uporabljanja računalnikov v teh državah v primerjavi z drugimi zajetimi državami veliko bolj negativna, oziroma statistično pomembno slabša od povprečja držav OECD (PISA, 2000: 118).

Kar se tiče uvajanja IKT kot predmeta ali pa orodja za pomoč pri učenju, podatki *Key Data on Education in Europe* (Eurostat-Eurydice, 2002) pravijo, da je večina držav kandidatke že uvedla to področje v svoje učne načrte. Podatki, ki kažejo pristope uvajanja IKT, kot jih definirajo obvezni učni načrti posameznih držav, pravijo, da na prvi stopnji sekundarnega izobraževanja (ISCED 2) le na Slovaškem in v Republiki Češki to področje ni definirano v obveznem učnem načrtu (navedeno je le kot možen dodatni predmet), medtem ko je v vseh drugih državah kandidatkah že uveden. Bodisi kot posebni predmet (Madžarska) ali samo kot orodje, ki ga uporabljajo pri drugih predmetih (Estonija) ali pa kar oboje, kot predmet in kot orodje (Latvija, Litva in Slovenija). Na drugi stopnji sekundarnega izobraževanja (ISCED 3) pa je na Češkem, Slovaškem in Madžarskem uveden kot poseben predmet v vseh drugih državah kandidatkah pa poleg tega tudi kot orodje za delo pri drugih predmetih (Eurostat-Eurydice, 2002).

Poglejmo sedaj kakšno je stanje na področju opremljenosti izobraževalnih ustanov s sodobno IKT opremo. Kot lahko razberemo iz spodnjega grafa, države kandidatke v tem pogledu pomembno zaostajajo za državami EU. V državah v tranziciji imajo srednje in osnovne šole približno štiri računalnike na 100 učencev, le približno polovica vseh pa je preklopljenih na internet, medtem ko je povprečje za države članice EU kar 11,2 za primarno stopnjo, 15,4 za sekundarno in celo 25,2 za terciarno stopnjo izobraževanja.

Graf 23: Število računalnikov na 100 učencev na različnih stopnjah izobraževanja, 2001



Vir: eEurope (2003) Progress Report, EU Candidate Countries (December 2001), eEurope Benchmark (2001)
Opomba: Podatki za Češko so za leto 2000. podatki za terciarno stopnjo izobraževanja so na voljo le za Madžarsko, Latvijo, Poljsko, Slovaško in EU.

Za izboljšanje situacije na tem področju so nekatere od obravnavanih držav oblikovale posebne programe (npr. Estonija – 'Tyger Leap' program, Slovaška - INFOVEK, Slovenija - Računalniško opismenjevanje, Češka 'Internet for Schools' itd.), katerih cilj je bil računalniško opismenjevanje tako učiteljev kot učencev ter opremljanje izobraževalnih institucij s primerno računalniško opremo, kar naj bi prispevalo k učinkovitejši, sodobnejši in prijaznejši vlogi vzgojno izobraževalnih zavodov. Znotraj vseh teh je bila posebej poudarjena vloga IKT pri spremembi odnosa učitelj-učenec in v prilagajanju celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa novim zahtevam na znanju temelječe družbe. Glavni namen projekta INFOVEK je bil na primer pripraviti mlade generacije za življenje v informacijski družbi 21. stoletja in razviti predpogoje za konkurenčnost le-teh na globalnem trgu dela. Kot pravijo, je edini način za uresničitev te naloge transformacija tradicionalne šole v moderno šolo tretjega tisočletja, ki bo med drugim temeljila tudi na uvajanju IKT v vzgojno izobraževalni proces⁵⁹.

Iz predstavljenih podatkov lahko razberemo, da je stanje na področju uporabe IKT v družbi še precej slabo. Delež populacije, ki ima dostop do interneta, delež otrok, ki redno uporablja računalnik in pa število računalnikov na 100 učencev je veliko nižje kot v razvitejših državah EU. Pozitivno pa je, da so države v tranziciji že sprejele določene reforme, s pomočjo katerih bi rade izboljšale situacijo na tem področju. Omenjeni projekti na Slovaškem, v Estoniji, Sloveniji in na Češkem bodo nedvomno pomembno prispevali k dvigu digitalne pismenosti prebivalcev teh držav, pozitivno pa bo delovala tudi vključitev tega področja v obvezne učne načrte. Dejanski rezultati teh reform pa se bodo pokazali šele čez nekaj let, kar zopet pomeni, da ocenjevanje učinkovitosti in primernosti le-teh za zdaj še ni možno.

7. ZAKLJUČEK

Prehod v na znanju temelječo družbo skupaj z vplivom globalizacije, neverjetne hitrosti sprememb na področju razvoja IKT ter demografskimi trendi v razvitih državah, postavljajo pred tradicionalne sisteme izobraževanja in usposabljanja številne izzive. Globoke spremembe, ki trenutno preurejajo podobo sodobne družbe, so prinesle tudi zahteve po drugače usposobljeni delovni sili. Globalna družba znanja, v kateri glavni vir za doseganje

⁵⁹ INFOVEK Slovakia project, <http://www.infovek.sk/english/index.html>.

konkurenčnih prednosti podjetij predstavljajo tehnološki razvoj in inovacije, potrebuje visoko izobraženo, fleksibilno, ustvarjalno in podjetno delovno silo, z močno motivacijo za nenehno učenje. To pa prinaša potrebo po bolj odprtih sistemih izobraževanja, ki bodo omogočili uveljavljanje strategije vseživljenjskega učenja, spremembi učnih načrtov in metod poučevanja v razredu, uvajanju IKT v izobraževalni proces, dodatnem usposabljanju učiteljev, dvigu zavesti posameznikov o nujnosti dodatnega usposabljanja in nenehnega izpopolnjevanja znanja in podobno.

Analiza stanja na tem področju v bivših socialističnih državah srednje in vzhodne Evrope, ki so v devetdesetih letih prejšnjega stoletja stopile na pot reform, je pokazala, da se oblika (izobrazbena struktura) in kakovost (dejanska usposobljenost prebivalstva) zaloge kapitala izobrazbe v teh državah ne sklada s pravkar opisanimi potrebami družbe znanja. To pomeni, da države kandidatke ne izpolnjujejo enega ključnih predpogojev, ki jih mora država izpolniti, da lahko enakovredno in učinkovito sodeluje v novih pogojih. To nas vodi k potrditvi prvega dela hipoteze, ki govori o neusklajenosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v teh državah, z novimi zahtevami sodobne družbe.

Kot so pokazali statistični podatki, po več kot desetih letih tranzicije v tržno gospodarstvo državam kandidatkam za vstop v EU še vedno primanjkuje visoko izobražene delovne sile z zaključeno tretjo stopnjo izobraževanja, in sicer še posebej na ključnih področjih, ki pogojujejo inovacijsko sposobnost gospodarstva, kot na primer v naravoslovju, računalništvu in tehničnih vedah. Funkcionalna pismenost tako odrasle kot tudi mlade populacije je na izredno nizkem nivoju. Podobno zaskrbljujoče stanje pa je tudi na področju izobraževanja odraslih ter uporabe IKT v izobraževanju in vsakodnevnem življenju, kjer večina obravnavanih držav pomembno zaostaja za najrazvitejšimi.

Podatek, ki govori o nizkem deležu vključenosti odraslih v izobraževanje in malem številu podjetij, ki svojim zaposlenim ponujajo izobraževanje in usposabljanje, je še posebej zaskrbljujoč. Raziskava IALS je namreč pokazala, da le približno tretjina odraslih prebivalcev treh od štirih tranzicijskih držav, vključenih v to raziskavo, dosega stopnje pismenosti, ki naj bi omogočale učinkovito delovanje v na znanju temelječi družbi. Vključenost odraslih v oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja je namreč pomemben način dviga usposobljenosti odrasle populacije.

Posebej pa je potrebno poudariti, da uspešno uveljavljanje strategije vseživljenjskega učenja ni odvisno le od učinkovite prenove izobraževalnih sistemov, povečanja dostopnosti in ponudbe programov izobraževanja odraslih. Ključna ovira za uveljavljanje te strategije v bivših socialističnih državah je po mojem mnenju predvsem pasivnost oziroma nizka motivacija odrasle populacije za vključevanje v tovrstne programe. Reforme na področju vseživljenjskega učenja ne bodo pripomogle k izboljšanju situacije, če se ne bo spremenil vrednostni sistem prebivalcev teh držav. Vseživljenjsko učenje mora postati vrednota vsakega posameznika. Predvsem slabše izobraženi ljudje v tranzicijskih državah, ki se, kot so pokazale raziskave, v najmanjši meri vključujejo v izobraževanje, se bodo morali začeti zavedati nujnosti nenehnega izpopolnjevanja znanj in prevzeti odgovornost za svoje kariere. Obravnavane države bi zato morale posvečati večjo pozornost stimuliranju povpraševanja po programih izobraževanja odraslih ter razširjanju informacij o pozitivnih učinkih in nujnosti vseživljenjskega učenja.

Razlogi za takšno stanje na področju izobraževanja v veliki meri izhajajo iz bivšega političnega sistema teh držav. Tradicionalni izobraževalni sistemi obravnavanih držav kandidatki odsevajo potrebe bivšega socialističnega sistema, ki pa se v veliki meri razlikujejo od današnjih potreb družbe znanja in inovativnega gospodarstva. Bivša velika državna podjetja, ki so večinoma ustvarjala produkte z nizko dodano vrednostjo, so potrebovala drugače usposobljene kadre kot današnja uspešna podjetja, katerih ključni dejavniki konkurenčnih prednosti v na znanju temelječi družbi so, fleksibilnost, podjetništvo in sposobnost uvajanja nenehnih izboljšav.

Na v nalogi opisane pomanjkljivosti tradicionalnih sistemov izobraževanja v obravnavanih državah kažejo tudi razlike v rezultatih novodobnih raziskav, ki poudarjajo pismenost v novem pomenu besede (IALS in PISA) in pa raziskave TIMSS, katere cilj je bil oceniti znanje učencev na določenih področjih. Kot vidimo se je večina držav v tranziciji veliko boljše, celo nadpovprečno dobro odrezala v raziskavi TIMSS, kot pa v raziskavah IALS in PISA. To bi lahko bil eden izmed pokazateljev o naravi učnega načrta in načina podajanja znanja v teh državah, ki ne ustrezajo trenutnim pogojem v družbi.

Nacionalne strategije, novi zakoni in bele knjige, posvečene razvoju tega področja, kažejo na zavest obravnavanih držav o nujnosti reform na tem področju v luči dohitevanja razvitejših in učinkovite integracije v EU. Države kandidatke za EU so že stopile na pot posodabljanja

tradicionalnih sistemov izobraževanja, vključene pa so tudi v procese EU na tem področju. Treba pa je povedati, da je veliko zapisanega žal zaenkrat ostalo le na papirju. Medtem ko je bil na področju osnovnega šolstva narejen že precejšen napredek, se stanje v visokem šolstvu in izobraževanju odraslih od začetka tranzicijskega obdobja v ključnih točkah ni bistveno spremenilo. Visokošolski programi večinoma še vedno niso prilagojeni potrebam podjetij, prenos znanja med univerzami in gospodarstvom je še vedno okrnjen, število novih, strateško pomembnih podiplomskih programov, je zanemarljivo, o bistvenem povečanju interdisciplinarnosti študija in napredku na področju prilagajanja ciljem Bolonjskega procesa pa tudi ne moremo govoriti.

Zavedati se je potrebno, da so reforme na tem področju dolgoročne narave. Njihovo uvajanje v prakso potrebuje daljše časovno obdobje, kar pomeni, da je za zmanjšanje zaostanka na obravnavanem področju potrebno ukrepati takoj. Analiza teoretičnih konceptov, ugotovitev nekaterih sodobnih ekonomistov ter politik EU in Svetovne banke je potrdila namreč tudi pravilnost drugega dela hipoteze, ki trdi, da se brez učinkovite reforme na področju izobraževanja obravnavane države v tranziciji ne bodo zmožne uspešno integrirati v EU ter enakovredno konkurirati razvitejšim, inovativnim, na znanju temelječim družbam.

Liberalizacija, privatizacija in deregulacija trgov ter ustvarjanje makroekonomskega okolja v bivših socialističnih državah srednje in vzhodne Evrope, kar je bila naloga prve faze tranzicije, ne bo zadosten pogoj za dohitevanje najrazvitejših, prehod v na inovativnosti temelječo fazo razvoja in učinkovito integracijo v EU. Nujno potrebna bo izgradnja institucij ter širšega razvojnega okolja, ki bo spodbujalo razvoj inovacij in pospešilo napredek v gospodarstvu, kamor nedvomno spada tudi posodabljanje sistema izobraževanja in usposabljanja.

Novejši koncepti gospodarske rasti, predstavljeni v drugem poglavju, so poudarili pomen znanja, inovacij in tehnološkega razvoja za ustvarjanje konkurenčnih prednosti posameznih držav ter opozorili na nujnost prilagajanja družbeno-institucionalnega okvira za prehod v novo fazo razvoja. Avtorji nove teorije rasti na primer pravijo, da le dobro izobražena delovna sila omogoča uvajanje sodobne tehnologije ter novih proizvodov in storitev. Avtorji teorije dolgih valov pa poleg tega opozarjajo tudi na pomembnost posodabljanja in izgrajevanja ustreznih institucij, ki naj bi pomagale gospodarstvu pri prilagajanju in uvajanju sprememb, povezanih s prehodom v novo fazo razvoja oziroma novo tehno-ekonomsko paradigmo.

Preskok iz ene faze v drugo zahteva nove načine organizacije javne uprave, trgov, podjetij in celotnega institucionalnega okvirja ter pomembne spremembe tako makroekonomske politike kot tudi mikroekonomske strukture gospodarstva, kamor spada tudi posodobitev sistemov izobraževanja in usposabljanja.

Države v tranziciji se trenutno nahajajo na prehodu iz zmerne razvitosti v visoko stopnjo razvitosti ali v t.i. 'na inovativnosti temelječo fazo razvoja', v kateri so konkurenčne prednosti posameznih držav odvisne predvsem od nenehnega učenja, stalnega uvajanja inovacij ter sposobnosti izrabe najnovejših tehnologij. Prehod v to fazo zahteva konstruktivno vlogo države pri izgradnji podpornega okolja, ki bo, med drugim tudi preko zagotavljanja učinkovitega sistema izobraževanja in usposabljanja, omogočalo doseganje visokih stopenj inovativnosti v gospodarstvu.

Zastavljeno hipotezo pa na nek način potrjujejo tudi dejavnosti in politike različnih mednarodnih organizacij, ki kažejo na zavest le-teh o novih pogojih družbenega, ekonomskega sodelovanja in delovanja v nastajajoči družbi znanja ter v povezavi s tem, o nujnosti celostne reforme izobraževalnih sistemov. EU je oznanila, da je reforma izobraževalnih sistemov ključno prioritarno področje za doseganje Lizbonskega cilja, Svetovna banka pa je poudarila, da je dobro izobraženo in usposobljeno prebivalstvo, ki bo sposobno ustvarjati, deliti in uporabljati ključni faktor produkcije - znanje, eden od štirih predpogojev, ki jih mora država izpolniti, da lahko enakovredno sodeluje v na znanju temelječi družbi.

Dejstvo je, da so bile reforme na področju izobraževanja od začetka tranzicijskega obdobja v senci liberalizacije in privatizacije ter prilagajanja makroekonomskega okolja normam EU. Države v tranziciji niso v zadostni meri upoštevale problematike človeških virov pri načrtovanju svojega razvoja. Za zmanjšanje zaostanka za najrazvitejšimi bo nujno potrebno pospešeno uvajanje reform na področju prilagajanja struktur in vsebine izobraževalnih sistemov novim pogojem v na znanju temelječi družbi ter potrebam trga delovne sile, intenzivna promocija vseživljenjskega učenja ter bistveno večja vlaganja tako države kot tudi delodajalcev in posameznikov v to ključno področje razvoja. Ustrezno izobraženi, ustvarjalni in fleksibilni kadri, pripravljeni na nenehno učenje, so namreč ključ za dohitevanje najrazvitejših in uspešno integracijo v EU. Če upoštevamo dolgoročno naravo teh reform oziroma dejstvo, da sprememb na področju izobraževanja ni mogoče uvesti čez noč, lahko

sklenemo, da je za uresničevanje cilja postati visoko konkurenčno na znanju temelječe gospodarstvo ključnega pomena, da države v tranziciji z reformami na tem področju ne odlašajo.

8. UPORABLJENI VIRI IN LITERATURA

- Berryman, Sue E. (2000) *Hidden challenges to education systems in transition economies*. Washington: World Bank.
- Bevc, Milena (1991) *Ekonomski pomen izobraževanja*. Radovljica: Didakta.
- Bevc, M. (nosilka raziskave), Mohorčič-Špolar, V.; Beltram, P.; Radovan, M.; Brenk, E., Kodelja-Starin, J. (2001) *Znanje in izobraževanje v Sloveniji v luči priključitve EU*. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
- Bevc, M. (nosilka raziskave); Dolenc, D.; Ložar, B.; Novak, T.; Perič-mulac, O.; Smrekar, T. (2001a) *Ekonomska učinkovitost in pravičnost izobraževanja v Sloveniji in potrebne informacijske podlage za njuno kvalifikacijo*. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
- Benchmarking Slovenia (2002) *Interno gradivo Ministrstva za gospodarstvo*.
- Bučar, Maja (2001) *Razvojno dohitevanje z informacijsko tehnologijo?* Ljubljana: Založba FDV.
- Bučar, Maja in Stare, Metka (2003) *Inovacijska politika male tranzicijske države*. Ljubljana: Založba FDV..
- Cleaver, Kevin (2002) *A preliminary strategy to develop a Knowledge Economy in European Union Accession Countries*. World Bank
- Drucker, F. Peter (1993) *Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Dunne, Mary (2003) *Education in Europe, Key statistics 2000/2001. Statistics in focus*, European Communities, Theme 3. No. 13.
- eEurope 2003 (2002) *Progress Report*. Report issued at the occasion of the European Ministerial Conference *Information Society - Connecting Europe*. Ljubljana June 2002.
- European Commission (2001): *Innovation Policy Issues in Six Candidate countries: The Challenges*. Director-General Enterprise.
- European Commission (2002) *European Innovation Scoreboard*. Special issue CORDIS.

- Eurostat-Eurydice (2002) Key data on education in Europe.
http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/en/frameset_key_data.htm, (20.5.2003).
- European Training Foundatin (2001) *The consultation on the Memorandum on Lifelong Learning in the Candidate countries, Cross country report.*
- Gaber, Slavko; Deofelnik, Olga, Golob, Ana; Kovač, Zdenka, Melavc, Sabina; Mohorčič-Špolar Vida; Vrečko, Darinka; Zgonc, Boštjan (2000) *Pristopna strategija Republike Slovenije na področju razvoja človeških virov.*
- ISC-IEA (2000) TIMMS 1999 – *International Mathematics Report*, The International Study center – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Boston.
http://timss.bc.edu/timss19991/pdf/T99i_Math_All.pdf (21.5.2003)
- ISC-IEA (2000a) *Third International Science Report* The International Study center – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Boston.
http://timss.bc.edu/timss19991/pdf/T99i_Sci_All.pdf (21.5.2003)
- Jaklič, Marko et al. (2002) Benchmarking držav: Primerjava konkurenčnosti Irske, Finske in Slovenije. V Janez Prašnikar (ur.) *Primerjajmo se z najboljšimi*, 233-265. Ljubljana: Časnik Finance.
- Jambrek (2003) *Bolonjski proces v Sloveniji*. DELO 27.5.
- Kontler-Salamon, Jasna (2003) *Strah pred Bolonjskim procesom*. DELO 5.6.
- Nestler, Katja & Kaillis, Emmanuel (2002) First survey of continuing vocational training in enterprises in candidate countries (CVTS2). *Statistics in focus, European Communities, Theme 3 – No.2.*
http://www.eu_datashop.de/download/EN/sta-kurz/themas/nk_02_02.pdf (6.6.2003)
- Nestler, Katja & Kaillis, Emmanuel (2002a). Continuing vocational training in enterprises in the EU and Norway (CVTS2). *Statistics in Focus, European Communities, Theme 3 – No.3.*
http://www.eu_datashop.de/download/EN/sta-kurz/themas/nk_02_03.pdf (6.6. 2003)
- Možina, Ester (2000) Pismenost odraslih v Sloveniji. *IB Revija* 3-4, 28-40.
- Možina, Ester (2001) *Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju (Predstavitev raziskave) Povzetek iz neobjavljenega nacionalnega poročila o pismenosti odraslih v Sloveniji. Predstavljeno na Seminarju šolskega polja, CEPS, 21. December 2001.*
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/pismenost_odrasli_slo_sun.t07.pdf (8.5.2003)
- OECD (2000) *Literacy in the information age, Final report on the International Literacy Survey*. Paris: OECD – Statistics Canada.

- OECD (2001) Knowledge and Skills for Life, First Results from the OECD Programme for International Student Assessment. Paris: OECD.
<http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISAExeSummary.pdf> (4.5.2003)
- OECD (2002) *Education at a glance*. Paris: OECD indicators.
- Plevnik, Tatjana in Žižmond, Andrej (2000) Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Porter, Michel E.; Sachs, Jeffrey D.; Cornelius, Peter K.; Schwab Klaus (2002) *The Global competitiveness Report 2001-2002*. World Economic Forum and Harvard Center for International Development. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Rebernik, Miroslav (2002) Citati, vinogradi ali podjetja? V *Prenos znanja z univerze v gospodarstvo – temeljni spodbujevalec regionalnega razvoja, Zbornik referatov s posveta*. 27 – 35. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Resnick, M (2002) Rethinking Learning in the Digital Age. V Kirkman, Geoffrey; Cornelius, Peter; Sach, Jeffrey; Schwab, Klaus (ur.) *Global information technology report 2001-2002, Readiness for the networked world*, 32 – 37. New York: Oxford University Press.
- Rojec, Matija; Bučar, Maja (2001) Odnosi sever-jug, Študijsko gradivo II. del.
- Rojec, Matija; Bučar, Maja; Mrak, Mojmir (2001) Odnosi sever-jug, Študijsko gradivo III. del.
- Sočan, Lojze (2001): Nova ekonomija in Slovenija. V Miroslav Stanojevič (ur.) *Uspešna nedozorelost*, 49-72. Ljubljana: Založba FDV.
- Stehr, Nico (1994) *Knowledge Societies*. London: SAGE Publications.
- The World competitiveness Yearbook (2001) Lausanne, Switzerland: IMD.
- Zgaga, Pavel (2003) *Teze za posvet Modeli študija in uresničevanje Bolonjskega procesa*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zhang, Shengman (2001) Human capacity building for the new economy. V *Development Outreach, Putting knowledge for development*. Jesen 2001. World bank institute.

Dokumenti:

- EU (1992) *The Treaty of Maastricht* (7. februar).
<http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf> (3.6. 2003)
- EU (1999) *The Bologna declaration*, Joint declaration of the European Ministers of education (19. junij).

http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (5.3. 2003)

- EU (2000) Lisbon European Council: Presidency Conclusions (23. in 24. marec). <http://www.kbn.gov.pl/is2000/pdf/word5.PDF> (5.11.2003)
- EU (2000a) European Commission: *Memorandum on Life-long Learning*. SEC (2000) 1832 (30. oktober). <http://www.eae.org/doc/MemoEN.doc> (3.6.2003)
- EU (2001) Communication from the Commission: *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. COM (2001) 678 final (21.november). http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf (3.6.2003)
- EU (2001a) Report from the Education Council to the European Council: *The Concrete future objectives of education and training systems* 5980/01 EDUC 18 (14.februar). http://www.pmmc.lt/PMIT/doc/Future_objectives_report.pdf (3.6.2003)
- EU (2001b) *Prague communiqué*. Praga (19. maj). http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf (5.3.2003)
- EU (2001c) Employment guidelines <http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c10240a.htm> (21.6.2003)
- EU (2002) Communication from the Commission: *European Benchmarks in education and training: follow up to the Lisbon European Council*. COM (2002) 629 <http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm> (7.6.2003)
- EU (2002a) Joint Report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council: *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe* 6365/02 EDUC 27 (20. februar). http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Arbeitsprogramm%20Rat%20der%20EU_Eng.pdf (3.6.2003)
- EU (2003) *Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)* EDUC 83, 8981/03 (7.maj).
- G8 (2000) *Koeln Charter, Aims and Ambitions for Lifelong Learning* (19. junij). <http://www.ioc.u-tokyo.ac.jp/~worldjpn/documents/texts/summit/19990619.O1E.html> (16.6.2003)

Elektronski viri:

- Andragoški center Slovenije, <http://www.acs.si> (3.5. 2003)
- Eurydice - National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, http://www.eurydice.org/Documents/Fiches_nationales/en/frameset_EN.html (5.4.2003)

- Eurybase, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase (5.4. 2003)
- INFOVEK Slovakia Project, <http://www.infovek.sk/english/index.html> (3.8.2003)
- Unesco Institute for statistics,
http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5275&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201 (10. 6. 2003)
- World Bank: Knowledge Assesment Methodology - Interactive KAM,
<http://www1.worldbank.org/gdln/Programs/kam2002/methodology.htm> (14.6. 2003)