

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Špela Peklaj

Razčlemba globalizacijskih vplivov na evropske izobraževalne procese

Diplomsko delo

Ljubljana, 2011

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Špela Peklaj

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Razčlemba globalizacijskih vplivov na evropske izobraževalne procese

Diplomsko delo

Ljubljana, 2011

Zahvala

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Alojziji Židan za strokovno vodstvo, pomoč in spodbudo pri nastajanju diplomskega dela.

Zahvaljujem se tudi mag. Vandi Rebolj, ki se je prijazno odzvala na mojo prošnjo za intervju.

Razčlemba globalizacijskih vplivov na evropske izobraževalne procese

Diplomska naloga obravnava vpliv globalizacije na evropske izobraževalno–edukativne sisteme. Globalizacija je prinesla spremembe in zahteva prilagoditev družbe in posameznika na te spremembe. Zaradi procesa globalizacije, razvoja IKT, učeče se družbe in tržnega gospodarstva znanje hitro zastara. Naloga posameznika je, da znanje neprestano dopolnjuje in pridobiva nova znanja, pomembno postaja vseživljenjsko izobraževanje ter priznavanje neformalnega izobraževanja. Potrebne so spremembe v sistemu šolanja in izobraževanja. Namen diplome je ugotoviti, kako proces globalizacije in nove tehnologije vplivajo na izobraževalno–edukativne politike, izobraževalne vsebine in izobraževalno–edukativne sisteme. Postavila sem si vprašanje, ali si evropski izobraževalno–edukativni sistemi postajajo podobni zaradi globalizacije. Ugotavljam, da se na področju izobraževanja ustvarja globalni izobrazbeni prostor. V Evropi nastaja skupen in enoten izobraževalni prostor. Na koncu diplome pa sem se lotila še analize in primerjave dveh evropskih izobraževalno–edukativnih sistemov, finskega in nizozemskega.

Ključne besede: globalizacija, učeča se družba, IKT, vseživljenjsko izobraževanje, izobraževalno–edukativni sistemi.

Analyses of globalization influences on european educational process

The thesis examines the impact of globalization on teaching educational systems of European education. Globalization has brought changes and it demands adjustment of society and individuals to these changes. Because of globalization, development in ICT, learning society and market economy, knowledge becomes obsolete rapidly. Task of every individual is to continuously complement and acquire news skills. General and informal education is being recognized and acknowledged. Changes in educational systems and education are necessary. The aim of the thesis is to determine how the process of globalization and new technologies affect the teaching educational policy, educational content and teaching educational systems. My question was: are the European educational systems becoming similar because of the globalization? My conclusion was that a global educational space is being created in the field of education. Europe is constructing a common and unified educational space. I also analyzed and compared two different European teaching educational systems of Finland and Netherlands.

Key words: globalization, ICT, learning society, life – long learning, educational system.

KAZALO

1	UVOD	10
2	METODOLOŠKI OKVIR NALOGE	12
2.1	Cilj in namen diplomske naloge	12
2.2	Hipoteze	13
2.3	Izbor metod	13
2.4	Struktura diplomske naloge	14
3	GLOBALIZACIJA IN NJENI ELEMENTI	15
3.1	Definicija globalizacije	15
3.1.1	Pozitivne in negativne posledice globalizacije.....	20
3.2	Globalizacija in internacionalizacija.....	23
3.3	Globalni človek.....	24
3.4	Informacijska revolucija in informacijska družba	24
3.5	Učeča se družba	27
3.5.1	Definicije učeče se družbe.....	28
	Sklepne misli	29
4	IZOBRAŽEVANJE IN UČENJE	30
4.1	Izobraževanje	30
4.2	Učenje	32
4.3	Formalnost, neformalnost in aformalnost izobraževanja.....	33
4.4	Izobraževanje na daljavo in E–izobraževanje.....	34
4.5	Izobraževalno–edukativni sistemi.....	37
4.6	Vloga učitelja v izobraževalnem procesu	38
4.7	Učna diferenciacija in individualizacija.....	39
5	GLOBALIZACIJA IN IZOBRAŽEVANJE	40
5.1	Vpliv globalizacijskih procesov na izobraževanje.....	40
5.2	Vpliv globalizacije na visoko šolstvo	43
5.2.1	Internationalizacija kurikula	46
5.3	Uporaba informacijsko–komunikacije tehnologije v izobraževanju	46
5.4	Vseživljenjsko učenje	50
5.4.1	Definicije vseživljenjskega učenja	51

5.4.2	Vseživljenjsko učenje – koncept 21. stoletja.....	53
5.5	Globalna kampanja za izobraževanje.....	54
	Sklepne misli	54
6	EDUKACIJA V EVROPI	56
6.1	Evropske izobraževalno–edukativne politike	56
6.2	Bolonjski proces.....	60
6.3	Kazalniki učinkovitosti evropskega izobraževalno–edukativnega sistema	62
6.4	Decentralizacija šolskih sistemov in avtonomija šol	63
6.5	Skupne točke evropskih izobraževalnih procesov	65
	Sklepne misli	67
7	ŠTUDIJA PRIMERA.....	68
7.1	FINSKA – Finski izobraževalno–edukativni sistem.....	70
7.1.1	Predšolska vzgoja in izobraževanje.....	72
7.1.2	Osnovnošolsko izobraževanje	74
7.1.3	Srednješolsko izobraževanje.....	75
7.1.4	Visokošolsko izobraževanje	79
7.1.5	Izobraževanje odraslih.....	82
7.1.6	Učiteljski poklic.....	83
7.2	NIZOZEMSKA – Nizozemski izobraževalno–edukativni sistem.....	84
7.2.1	Predšolska vzgoja in izobraževanje.....	86
7.2.2	Osnovnošolsko (primarno) izobraževanje	86
7.2.3	Srednješolsko (sekundarno) izobraževanje	89
7.2.4	Visokošolsko izobraževanje	94
7.2.5	Izobraževanje odraslih.....	96
7.2.6	Učiteljski poklic.....	97
8	PRIMERJAVA.....	99
8.1	Še nekaj primerjav v številkah.....	106
	Sklepne misli	110
9	ZAKLJUČEK.....	111
10	LITERATURA	117
11	PRILOGA A: INTERVJU Z MAG. VANDO REBOLJ	124

KAZALO TABEL IN SLIK

Tabela 5. 1: Vpliv globalizacije na internacionalizacijo visokega šolstva.....	45
Tabela 5. 2: Opremljenost šol z IKT v EU 25.....	49
Tabela 7. 1: Pet najboljših držav v raziskavi PISA – naravoslovje	70
Tabela 7. 2: Pet najboljših držav v raziskavi PISA – branje	69
Tabela 7. 3: Pet najboljših držav v raziskavi PISA – matematika.....	70
Tabela 8. 1: Število učencev na učitelja v letih 2000 in 2006 za primarno in sekundarno izobraževanje	106
Tabela 8. 2: Ženske učiteljice na vseh ravneh izobraževanja v odstotkih leta 2004.....	107
Tabela 8. 3: Poraba na učenca/študenta v EUR leta 2005.....	107
Tabela 8. 4: Odstotek 18– do 24–letnikov brez končane splošne, preduniverzitetne ali poklicne (2. stopnja) srednje šole	108
Tabela 8. 5: Odstotek 18– do 24–letnikov s končano vsaj splošno, preduniverzitetno ali poklicno (2. stopnja) srednjo šolo	108
Tabela 8. 6: Odstotek 15– letnikov s slabimi veščinami branja	109
Tabela 8. 7: Odstotek 25– do 64–letnikov, ki so udeleženi v vseživljenjskem učenju	109
Slika 7. 1: Shema finskega izobraževalno – edukativnega sistema.....	72
Slika 7. 2: Shema nizozemskega izobraževalno – edukativnega sistema.....	85
Graf 8.1: Predmeti v osnovnošolskem kurikulumu za 9– do 11–letnike leta 2004.....	102
Graf 8.2: Predmeti v srednješolskem kurikulumu za 12– do 14–letnike leta 2004.....	104

SEZNAM KRATIC

IKT	Informacijsko-komunikacijska tehnologija
EURYDICE	Information on Education Systems and Policies in Europe (Evropsko informacijsko omrežje za izmenjavo podatkov o izobraževanju)
ISCED	International Standard Classification for Education (mednarodna standardna klasifikacija za izobraževanje)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (program za mednarodno ocenjevanje, ki meri dosežke učencev v bralni pismenosti)
PISA	Programme for International Student Assessment (program za mednarodno ocenjevanje učencev starih 15 let v matematiki, naravoslovju in branju)
SITES	The Second Information Technology in Education Study
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study (program za mednarodno ocenjevanje, ki meri dosežke učencev v matematiki in naravoslovju)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo)
ECT	European Credit Transfer System (evropski kreditni sistem)
EU	European Union (Evropska unija)

CITO	National Institute for Educational Measurements (nizozemski nacionalni inštitut za spremljanje in merjenje izobraževanja)
MŠŠ	Ministrstvo za šolstvo in šport
HAVO	hogher algemeen voortgezet onderwijs (višje splošno sekundarno izobraževanje)
HBO	hogescholen (visoka strokovna šola)
MAVO	middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (splošno sekundarno izobraževanje)
MBO	middelbaar beroepsonderwijs (sekundarno poklicno izobraževanje)
VMBO	Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (splošno sekundarno poklicno izobraževanje)
VSO	voortgezet special onderwijs (posebne sekundarne šole)
VWO	voorbereidend wetenschappelijk (preduniverzitetno izobraževanje)
WO	wetenschappelijk onderwijs (univerzitetno izobraževanje)

1 UVOD

Pričujoče diplomsko delo se ukvarja z globalizacijo in njenim vplivom na evropske izobraževalne procese. Nadalje bom obravnavala in primerjala tudi dva izobraževalno-educativna sistema, finskega in nizozemskega.

Zakaj globalizacija? Cel svet ji je podvržen. Globalizacija je spremenila svet. Zaradi globalnih sprememb v družbi je tudi izobraževanje pred novimi izzivi. Družba zahteva globalnega človeka, učečega človeka, sodobno šolo, da lahko obvladamo spremembe. Živimo v času informacijske družbe, ki nas zasipa z raznovrstnimi informacijami, zato sposobnost razumevanja in uporabe le-teh postaja vse pomembnejša. Vsaka informacija, ki jo dobimo ali eliminiramo, lahko vpliva na naše življenje. Glede na navedeno pridobiva vse večji pomen informacijska pismenost in uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT). Uporaba IKT v izobraževanju je ena ključnih prioritet izobraževalno-educativnega sistema v razvitih državah. Informacijska družba naj bi pripomogla k premiku v smeri gospodarstva, temelječega na znanju, in k ustvarjanju delovnih mest na področjih, kjer je možna velika rast. Sodobni posameznik in posameznica naj bi znala uporabljati sodobno tehnologijo in digitalna orodja ter hitro poiskati, obdelati in uporabiti informacijo. Zaradi družbe znanja, IKT in tržnega gospodarstva se povečuje povpraševanje po izobrazbi in nadaljevanju izobraževanja. Izobrazba je dejavnik, ki deluje na dolgi rok. Posameznik mora pridobivati znanje, spretnosti in navade za svoj osebni razvoj ter si z zavestjo, da je to zanj življenjskega pomena, oblikuje učne navade in prijeme, ki mu omogočajo stalno izobraževanje in učenje. Če si človek že v rani mladosti razvije pozitiven odnos do učenja in znanja, postavi temelj za poznejše nadaljevalno izobraževanje ali samostojno učenje. Izobraževanje se danes podaljšuje v poznejša leta človekovega življenja, pomembno postaja vseživljenjsko izobraževanje, ki je danes že skoraj nujnost in ne le posledica neuspeha rednega izobraževanja. Institucionalno izobraževanje namreč ne zadovoljuje več vseh potreb po znanju. Hitri razvoj znanja in tehnologije, spremenjeni način življenja in raznolike zahteve gospodarstva povzročajo, da je današnje znanje jutri že zastarelo, saj znanje hitro zastari.

Informacijska družba močno poudarja pomembnost vloge informatizacije izobraževalno–edukativnega sistema. Strmčnik pravi (Strmčnik v Gerlič, 2000: 7), da šole, ki so z učno tehnologijo dobro opremljene, zlasti z računalniško tehnologijo, zmorejo vsestranski, predvsem izobraževalni razvoj učencev veliko bolj pospeševati kakor šole, ki te možnosti nimajo. Znanje in uporaba sodobne IKT ne služi le izobraževalnim ciljem, ampak pripravi mlade na življenje v informacijski družbi. Pomaga ustvarjati nove načine razmišljanja.

V proces globalizacije smo dandanes posamezniki vpeti že na vsakem koraku. Na mnogih področjih se zaradi globalizacije spreminjajo tudi naše navade, npr. “nakupovanje iz naslonjača”, ki nam prinaša možnost izbire na svetovnem trgu, iz udobja našega doma. Ob zadostnem poznavanju IKT, se nam odpirajo nove možnosti že na najosnovnejših nivojih v vsakdanjem življenju. Da pa bi te možnosti mogli izkoriščati, moramo biti bolj, oziroma drugače, izobraženi od generacij pred nami. To pomeni da nam globalizacija prinaša spremembe tudi na področju izobraževanja, v samih procesih izobraževanja in na področju izobraževalno–edukativnih sistemov. Izobraževalne vrednote v evropskih izobraževalno–edukativnih sistemih temeljijo na splošnih kulturnih vrednotah. Evropska unija je z Lizbonsko deklaracijo kot strateško usmeritev opredelila oblikovanje družbe znanja in na znanju temelječe gospodarstvo, zato morajo evropski izobraževalno edukativni sistemi težiti k doseganju kakovostnih učinkov. Združevanje Evrope prinaša tudi nujno usklajenost stopenj izobrazbe ter medsebojno priznavanje spričeval in diplom. V večini držav so začeli s strukturno preobrazbo, da bi izboljšali šolstvo in zagotovili enake priložnosti za izobraževanje vsem družbenim skupinam. Šolske reforme so pripeljale do demokratizacije in decentralizacije odločanja v vzgoji in izobraževanju, upravne pristojnosti se z države prenašajo na dežele, pokrajine, lokalne skupnosti, vzgojni zavodi postajajo avtonomni v svojem odločanju, sami načrtujejo svojo politiko, uvaja se soupravljanje šol, podaljšuje se šolska obveznost, spodbuja se izobraževanje odraslih in tistih, ki so izpadli iz sistema šolanja. Izobraževalno–edukativni sistemi se med državami seveda razlikujejo v marsičem, kar je posledica zgodovine in kulturnih posebnosti, vendar si postajajo vse bolj podobni zaradi smernic Evropske unije in tudi UNESCO. Izobraževanje in usposabljanje mora biti danes navzoče ves čas človekovega življenja v skladu z

njegovimi osebnimi in poklicnimi potrebami. Vse države članice Evropske unije so vnesle vseživljenjsko učenje v svoje politične programe, Evropska komisija pa nadzira in krepi evropsko sodelovanje na tem področju.

2 METODOLOŠKI OKVIR NALOGE

2.1 Cilj in namen diplomske naloge

- Predstaviti ključne družbene spremembe, ki terjajo nove edukativne politike in nove izobraževalne vsebine.
- Predstaviti in utemeljiti vpliv družbenih sprememb na izobraževalno–edukativni sistem v Evropi.
- Opozoriti na pomen izvajanja skupne in ustrezne strategije evropskih držav, ki ima za cilj, da Evropa do leta 2010 postane najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu (Lizbonska deklaracija, Evropski svet, marec 2000).
- Predstaviti dva različna, vendar uspešna in kakovostna izobraževalno edukativna sistema dveh izbranih držav.

Namen diplomskega dela je torej raziskati pomen globalizacije in njen vpliv na evropske izobraževalno–edukativne sisteme. V delu se bom osredotočila na pojem globalizacije, njene pozitivne in negativne vplive, pomembnost znanja in izobrazbe za življenje v globalni družbi ali družbi znanja. V diplomskem delu bom ugotavljala, kako je globalizacija vplivala na izobraževanje oziroma kakšne so zaradi nje spremembe, smernice, cilji in vizije v izobraževanju oziroma v izobraževalno – edukativnih sistemih. Globalizacija ima lahko pozitivne učinke na posameznika in družbo, včasih tudi negativne. Je temelj družbenih sprememb in ima tako tudi vpliv na spremembe v izobraževanju.

Kot ključni cilj izpostavljam nujnost soočenja in sprejemanja družbenih sprememb, kamor spada prenova izobraževalno–edukativnih sistemov. Potrebna je večja fleksibilnost in učinkovitost ter kakovost izobraževalno–edukativnih sistemov. Glavna

atributa edukativnega sistema sta demokratičnost (enake možnosti za vse) in kakovost. Pomemben trend je tudi vseživljenjsko izobraževanje (od zibelke do groba).

V svojem diplomskem delu sem želela izvedeti še več o značilnostih šolstva, uvajanju novih paradigem v šolski sistem, zato sem opravila intervju z mag. Vando Rebolj, ki pozna značilnosti šolstva skozi daljše obdobje. Izkušnje pridobiva/je pridobivala kot učiteljica in predavateljica, svetovalna delavka, ravnateljica osnovne, srednje in višje šole, direktorica šolskega centra, izobraževalka odraslih in kot vodja projektov za konstituiranje višjih ter visokih strokovnih šol in občasno kot svetovalka za uvajanje e-izobraževanja v podjetja. S postavljenimi vprašanji sem želela zaobjeti vsa področja, obravnavana v svojem diplomskem delu. Z njimi sem želela dobiti pogled oziroma komentar praktika (nekoga, ki se s tem ukvarja v praksi).

2.2 Hipoteze

H1 Globalizacija je prinesla/prinaša družbene spremembe.

H2 Družbene spremembe zahtevajo spremembo izobraževalno–edukativnih sistemov in izobraževanja ter učinkovito in kakovostno edukacijo.

H3 Isti vpliv (globalizacija) pripelje do enakih rezultatov v različnih evropskih okoljih.

H4 Zaradi globalizacije dobivajo evropski izobraževalno–edukativni sistemi podobne značilnosti.

2.3 Izbor metod

Diplomsko delo je vsebinsko razdeljeno na teoretični in empirični del. Ker prevladuje teoretični del, ki je tudi bolj podroben, je diploma teoretično naravnana. V diplomskem delu bom v večini uporabljala teoretsko analitični pristop oziroma pristop, ki bo temeljil na opisno analitični in deskriptivni metodi. Uporabljala pa bom predvsem sekundarne vire.

Pri primerjavi izobraževalno–edukativnih sistemov Finske in Nizozemske pa sem uporabila tako deskriptivno kot primerjalno (komparativno) metodo. Podatke sem pridobila iz že opravljenih raziskovanj posameznih edukativnih sistemov.

Intervju z mag. Vando Rebolj je nastal na podlagi njene strokovnosti, izkušenj in dejavnosti na področju edukacije v Sloveniji. Z njo sem opravila individualni intervju (pogovor v živo). Po dogovoru sem ji vprašanja najprej poslala po elektronski pošti, pogovor pa sva opravili 04. 02. 2010. Intervju sem dodala kot prilogo k svoji diplomi. Ker so bila vprašanja znana pred opravljenim intervjujem, sem uporabila strukturirani intervju.

2.4 Struktura diplomske naloge

Uvodu in metodološkemu delu sledi teoretični del, ki obsega štiri vsebinske sklope razdeljene na poglavja. V tretjem poglavju (prvi sklop) bom opredelila, kaj je globalizacija, kako se kaže njen vpliv v ekonomiji, politiki, kulturi in kakšne družbene spremembe ter spremembe položaja posameznika v družbi prinaša. V nadaljevanju pišem še o elementih globalizacije.

Drugi sklop je namenjen opredelitvi pojmov učenja, izobraževanja, izobraževalno–edukativnih sistemih. Iz tretjega in četrtega poglavja je izpeljano peto poglavje, kjer pišem o globalizaciji in njenih vplivih na izobraževanje. Zadnji sklop teoretičnega dela pa je namenjen smernicam evropske izobraževalno–edukativne politike.

V sedmem in osmem poglavju bom naredila še študijo primera, primerjalno analizo med finskim in nizozemskim izobraževalno–edukativnim sistemom. Zakaj Finska in Nizozemska? Vsaka država ima drugačen izobraževalno–edukativni sistem, vendar pa oba slovita kot zelo uspešna in kakovostna. Finci dosegajo izjemno visoke rezultate v mednarodnih testih in so predmet preučevanja mnogih pedagogov, ki poskušajo ugotoviti, kje so njihove prednosti. Mnoge šolske politike iščejo zamisli za oblikovanje svojih državnih šolskih politik prav v finskem šolskem sistemu. In tako sem izbrala kot prvo državo preučevanja Finsko. Nizozemska ima popolnoma drugačen šolski sistem,

vendar pa v mednarodnih primerjavah tudi dosega dobre rezultate. Je multikulturno zelo pisana in tudi nazven »odprta« država, zato me je zanimalo, kako združijo multikulturnost in šolski sistem. V primerjavi bom poudarila skupne točke in tiste razlike, ki so najbolj opazne.

V zaključku (deseto poglavje) pa so izpostavljene bistvene ugotovitve na temo globalizacije in njenega vpliva na izobraževanje. Opravljeni intervju pa je priloga diplome.

3 GLOBALIZACIJA IN NJENI ELEMENTI

Globalizacija je beseda, ki jo zelo pogosto slišimo. Skoraj ne mine dan, da ne bi bila v medijih omenjena na tak ali drugačen način. Zagovorniki globalizacije poudarjajo njene prednosti za gospodarski razvoj in splošni človeški napredek, nasprotniki pa v njej vidijo vzrok za povečanje razlik med najbogatejšimi in najrevnejšimi državami, zniževanje delovnih in socialnih standardov ter grožnjo za okolje in naravne dobrine.

Ko govorimo o globalizaciji, največkrat mislimo na ekonomsko, politično in kulturno globalizacijo. Kot bomo videli v nadaljevanju, se ekonomska, politična in kulturna globalizacija lahko prekrivajo in je včasih težko razmejiti, o kateri obliki globalizacije govorimo. Težko je tudi reči, katera oblika globalizacije vpliva na katero, saj se vse oblike med seboj prekrivajo, dopolnjujejo in nadgrajujejo.

Preden se spustim v razpravo o globalizacijskih vplivih na izobraževanje, je treba najprej pojasniti proces globalizacije in njegove elemente. Zato moram najprej pojasniti pojem in proces globalizacije: kaj je globalizacija, kako jo različni avtorji definirajo ter kako in v kakšnem obsegu vpliva na področje družbe in držav.

3.1 Definicija globalizacije

Globalizacija je najbolj uporabljena - zlorabljen beseda, hkrati pa ena izmed najbolj nedefiniranih in napačno razumljenih, vendar politično najučinkovitejših besed zadnjih in prihodnjih let (Beck 2003, 37).

Različni avtorji različno razlagajo pojem globalizacije, ni pa enotne opredelitve, kaj je globalizacija. Obstaja veliko število pristopov in teorij, skupno pa jim je le priznavanje samega procesa. V nadaljevanju sem podala nekaj definicij.

Žepni slovar tujk (2007, 193) pravi: globalizácija -e ž [nlat. globalizatio, angl. globalization] proces večanja gospodarske, finančne, politične, kulturne, informacijske povezanosti in medsebojne odvisnosti držav, regij, celin.

Globalizacijo lahko definiramo enostavno kot naraščajočo povezanost in medsebojno odvisnost v sodobnem svetu, oz. kot nastajanje celega omrežja medsebojih interakcij na vseh področjih, od gospodarskega do ekološkega, kulturnega in varnostnega. Je proces, v katerem dogajanje v enem delu sveta ali eni regiji hitro vpliva na stanje v drugih delih, pri čemer pa so koristi od globalizacije neenakomerno razdeljene. Globalizacija ima velik učinek na pogoje dela, življenjski stil, socialno in zdravstveno varstvo, vpliva tudi na naše vrednote in identiteto (Keohane v Zajc 2004, 213).

Globalizacija pomeni naraščajočo povezanost med narodi v svetovni sistem, ki je povezan ekonomsko, politično in s pomočjo modernih medijev ter transporta. Globalizacija pospešuje medkulturno komunikacijo, ki vključuje potovanja in migracije, ki privedejo ljudi različnih kultur v neposreden stik (Kottak v Bobek in drugi 2004, 185). Danes je svet med seboj povezan bolj kot kdajkoli. Globalizacijo najpogosteje zaznamo kot ekonomski pojav. Finančne in trgovske povezave danes povezujejo ljudi iz različnih delov sveta, ekonomsko dogajanje na enem koncu sveta ima lahko takojšen vpliv na območja, ki so tisoče kilometrov proč. Istočasno pa postaja sposobnost ali volja držav, da bi uveljavile nadzor nad globalnimi ekonomskimi odnosi, vedno bolj ovirana. Multinacionalne združbe delujejo v globalnem okolju in pomembno vplivajo na ekonomsko suverenost držav. Globalizacija je spremenila ekonomsko, družbeno in kulturno sliko sveta, kjer države zmeraj bolj izgubljajo na pomenu (Bobek in drugi 2004, 185).

Za razvoj globalizacije kot sociološkega koncepta, njegovo formalizacijo in podroben opis je zaslužen Roland Robertson. Ta poda definicijo, ki pravi, da je globalizacija proces prekomernega širjenja družbenih, kulturnih, političnih, poslovnih, gospodarskih in pravnih povezav (Robertson v Svetličič 1996, 75).

Held pravi (Held in drugi 1999, 16), da o globalizaciji razmišljamo kot o procesu, ki vključuje spremembe v organizaciji družbenih odnosov in dogovarjanja (nekatero z obsežnostjo globalnih medmrežij, intenzivnostjo povezav, hitrostjo globalnih tokov in učinki globalne povezanosti), ki povzročijo transkontinentalne ali medregionalne tokove in mrežja dejavnosti, medsebojnega vplivanja in izvajanja oblasti.

Glede na to opredeli globalizacijo še z naslednjimi značilnostmi (Held in drugi 1999, 27):

- a) globalizacija je proces ali vrsta procesov, kjer se pojavljajo medregionalne mreže in sistemi interakcije in menjave;
- b) prostorska razsežnost in zgoščenost povezav globalnih in transnacionalnih ustvarja mrežo odnosov med skupnostmi, državami, mednarodnimi institucijami, nevladnimi organizacijami in multinacionalnimi korporacijami, ki določajo svetovni red;
- c) globalizacijo opredelimo kot diferenciran družbeni pojav; ni edinstveno stanje, ampak se nanaša na modele naraščajočih povezav v vseh ključnih področjih družbenega življenja. Razumevanje dinamike in posledic globalizacije zahteva poznavanje vzorcev globalnega povezovanja na vseh področjih, ker je vsako področje globalizirano na drugačen način;
- d) globalizacija je povezana z deterritorizacijo in ponovno teritorizacijo družbeno ekonomskega in političnega prostora, kajti aktivnosti se vse bolj raztezajo preko meja nacionalne države in niso vezane le na en teritorij.

Knight in de Wit pravita (Knight 2005, 2), da je globalizacija definirana kot pretok tehnologije, ekonomije, znanja, ljudi, valut, idej, ki povečuje povezanost in medsebojno odvisnost med narodi. Globalizacija vpliva na vsako državo različno; vpliv je odvisen od zgodovine države, tradicije in kulture.

Ekonomsko globalizacijo bi najenostavnejše opredelili kot vedno večjo soodvisnost in povezanost gospodarstev različnih držav sveta. Danes večina uspešnih podjetij deluje globalno ali vsaj na večjih regionalnih trgih (izjemno pomembno vlogo v procesu globalizacije imajo multinacionalna podjetja z mrežo podružnic na različnih koncih sveta). Na ekonomsko globalizacijo so vplivali predvsem liberalizacija trgovine z

blagom in s storitvami, sprostitev nadzora kapitala, znižanje transportnih stroškov in razvoj tehnologije (telekomunikacija, pojav interneta in elektronska trgovina, ki omogoča večjo dostopnost do proizvodov in storitev na različnih koncih sveta (Svetličič 1996, 73–76).

Svetličič (Svetličič 1996, 73) opredeli ekonomsko globalizacijo še s pomočjo vsebinskih, zemljepisnih in organizacijskih (kakovostnih) kriterijev.

- a) Zemljepisni kriterij – na osnovi tega kriterija globalizacija pomeni zelo široko mednarodno razprostranost ali svetovno penetracijo in tesno medsebojno prepletenost različnih oblik aktivnosti, ki sledi logiki, da je svet ena sama globalna vas.
- b) Organizacijski kriterij – globalno pomeni tesno mednarodno integracijo in koordinacijo medsebojno vse bolj soodvisnih dejavnost (podjetij) s pomočjo ene strategije.
- c) Vsebinski kriterij – globalizacija se nanaša tako na tržišča kot dejavnosti podjetij. Pomembnejši subjekt globalizacije so postale firme in ne trgi. Pod globalizacijo trgov tako razumemo zniževanje trgovinskih preprek, uniformiranje potrošniških okusov ter napredek v transportu in komunikacijah, ki omogoča razprševanje ekonomskih dejavnosti in s tem možnost ustvarjanja ekonomij obsega.

Kulturna globalizacija je najbolj poznana oblika globalizacije za večino ljudi. Vsakdo ve, da lahko kjerkoli po svetu najde izrazite ikone popularne kulture, kot so Kokakola, kavbojke, rock glasba in McDonalds's. Prav tako nas zavajajo navidezne enakosti, povzročene s širjenjem takih predmetov in stilov (Lechner in Boli 2000, 283).

Kulturna globalizacija je ena najbolj neposredno opraznenih oblik globalizacije, saj je na različnih koncih sveta prisotnih vse večje število globalnih blagovnih znamk, izdelkov, simbolov in prevlada tuje glasbe, oddaj, filmov na domačih medijih. To je samo nekaj izrazov kulturne globalizacije. Je pa kulturna globalizacija posledica aktivnosti ekonomske globalizacije (Beck 2000, 42).

Pri politični globalizaciji pa gre za napad na nacionalno državo in nacionalizem, vendar pa tudi krepitev nacionalnih meja in porast nacionalizma. O politični globalizaciji lahko

govorimo v treh primerih. Prvi znak globalizacije je, da so danes vse države organizirane v enake politične enote nacionalne države, kar nikoli prej niso bile. Drugič, uniformiranost nacionalnih držav, ki se kaže v ciljih, strukturah, programih, imajo razvite birokratske strukture. Države prevzemajo odgovornosti za dejavnosti, ki vključujejo izobraževanje, zdravstveno oskrbo, upravljanje z ekonomijo in financami, sistem blaginje, upokojevanja in pokojnin, zaščito okolja, tuje politike in vojaške obrambe. Tretja značilnost politične globalizacije pa so v zadnjih stotih letih nastale meddržavne organizacije, ki so povezane z državami in ustvarjene zato, da se ukvarjajo s problemi in vprašanji, ki vplivajo na mnoge države. Večina jih deluje na političnem, ekonomskem in tehničnem področju, kot so npr: Združeni narodi, Unesco, WTO itd. (Lechner in Boli 2000, 195–196).

Iz zgoraj navedenega ugotavljam, da definicija globalizacije ni enostavna, zadeva pa ekonomijo, sociologijo, kulturo, politiko, vsakdanje življenje. Globalizacijo razumemo kot proces, ki je razširjen in poteka z različno dinamiko. Razlogi, ki vplivajo na dinamiko pa so revolucija v IKT, liberizacija trgovine, spremembe v strukturah upravljanja, deregulacija finančnih tokov. Živimo v družbi, ki jo oblikujejo globalne povezave. Priče smo globalni kulturi, ekonomskemu svetu, kjer so proizvodnja in trgi koordinirani na svetovni ravni in države so organizirane v enake politične enote. Sam proces globalizacije pa ni enakomerno razporejen po svetu. Malo je področij družbenega življenja, ki se izognejo njegovemu dosegu. Globalizacija povzroča vedno večjo soodvisnost med državami in podjetji. Je sklop sprememb v družbi, politiki in ekonomskem sistemu, ki so posledica razširjenega trgovanja in kulturnih izmenjav na globalni ravni. V specifično ekonomskem kontekstu se nanaša na posledice trgovanja, še zlasti liberalizacije in proste trgovine.

Kulturna globalizacija pa je kombinacija različnih svetovnih kultur in običajev. Prost pretok blaga, kapitala in ljudi prinaša tudi pretok navad, običajev in kultur. Reakcije ljudi na proces so različne. Nekateri smatrajo novo kulturo pozitivno (bogatitev obstoječe kulture), drugi pa v njej vidijo negativno (kot rušenje že ustaljenih vrednot in pravil). Menim, da je kulturna globalizacija v vzponu. Vzpon kulturne globalizacije je rezultat IKT revolucije, velike potrošnje dobrin in storitev, ki so na razpolago, širokega razpona izdelkov in kulturnih oblik, ki prehajajo nacionalne meje, ter medijskih

tehnologij. Ljudje z uporabo računalniških omrežij dostopajo do novih idej, informacij ... Globalna kultura spodbuja življenjski stil, ki vključuje potrošnjo.

Proces globalizacije ima posledice tudi za nacionalno državo, ne vemo pa, kakšen je njen vpliv. Lahko govorimo tudi, da meddržavne organizacije, ki se ukvarjajo s problemi in vprašanji, slabijo suverenost države, saj izdajajo priporočila in pričakujejo, da jih države upoštevajo. Enako velja tudi v primeru združevanja evropskih držav v EU (država, ki vlada nad državami).

Obstajajo številni dejavniki, ki so videti kot temeljni vidiki globalizacije. Ti dejavniki so družba znanja, IKT, liberizacija trgovine, tržna ekonomija in spremembe v strukturah upravljanja. To so posledice globalizacije, ki imajo velik vpliv tudi na spremembe v izobraževanju (Knight 2005, 2).

3.1.1 Pozitivne in negativne posledice globalizacije

Različni avtorji imajo različne poglede na globalizacijo, nekateri vidijo predvsem pozitivne posledice globalizacije, nekateri pa predvsem negativne posledice. V nadaljevanju sem predstavila nekaj pozitivnih in nekaj negativnih posledic.

Globalizacija predstavlja za manjše skupnosti nesluteno priložnost za razvoj. Za majhne države postaja trg vse bolj domač. Znatno so se znižali tudi transportni in komunikacijski stroški. To pomeni prestrukturiranje relativnega položaja majhnih držav (Svetličič 1999, 18).

Po mnenju Zajca ima globalizacija tudi številne pozitivne posledice, kot so izboljšanje kvalitete življenja ljudi, povečana izmenjava informacij, večje razumevanje mednarodnih okoliščin in tudi sposobnosti posameznih držav, da sodelujejo pri reševanju bolj internacionaliziranih (internacionalizacija = medsebojno sodelovanje suverenih držav, kot načelno enakopravnih partneric) problemov. Države, ki so s težavo sprejemale tveganja pri odločanju, so vedno bolj pripravljene oblikovati skupne politike z drugimi državami in sodelovati v skupnih gospodarskih, okoljevarstvenih, socialnih in drugih projektih (Zajc 2004, 213).

Globalizacija ima ambivalentne učinke na družbene pojave, tako spodbujevalne kot omejevalne. Posamezne kulture se lahko v svojem razvoju opirajo na moderno tehnologijo, ki znižuje stroške, oziroma čas, potreben pri njihovem reproduciranju. Poleg tega pa jim odpira nove komunikacijske možnosti, da se predstavijo svetu ali pa tudi opozorijo na probleme, povezane z njihovim preživetjem. Po drugi strani pa globalizacija načinja tisto, kar je bilo za sedanje nacionalne kulture nekaj popolnoma samoumevnega, to je njihovo homogenost. To seveda ne pomeni nujno njihovega razkroja, temveč njihovo permanentno odprtost zunanjim vplivom (tujim kulturam), kar povečuje njihovo ranljivost in negotovost, lahko pa tudi pomoči njihove reprodukcijske zmožnosti (Rizman 2000, 177–189).

Marjan Svetličič (Svetličič 2004, 18) pravi, da je globalizacija kot morje. Lahko je mirno in takrat uživamo v lovljenju rib, pa še nafto nam daje na svojem dnu. Nepredvidljive nevihte pa ga lahko razburkajo in takrat postane nevarno, mi pa smo ranljivi. Le spreten krmar se lahko izogne čerem, ki pretijo, ali pa se, če je prehudo, zateče v zavetrje. Globalizacija ni igra ničelne vsote. To, da vsi dobivajo, pa ne pomeni, da dobivajo enako. Globalizacija je koristna za vse države, tudi revne, le da v proizvodnji enega izdelka malo manj zaostaja od neke druge države. To pa ne pomeni, da je koristna za vsakega posameznika. Nekateri zaradi nje izgubijo tudi službo in kompenzacijska politika države je tista, ki jim mora pomagati, zato da bi blaginja celotne države zaradi mednarodne menjave (globalizacije) napredovala. Njene stroške je treba porazdeliti tako, da bodo tisti, ki zaradi nje izgubljajo, izravnani v interesu razvoja vseh. Obenem pa jim je treba pomagati, da se naučijo spretnosti krmarjenja v razburkanih vodah globalizacije, da bi končno lahko sami od nje imeli koristi (Svetličič 2004, 18).

Smith meni (Smith v Trnavčević 2004, 3), da globalizacija nakazuje konec nacionalnih držav, državnih ekonomij in nacionalnih kultur, saj stopamo v svet ekonomskih gigantov in nadmoči multinacionalk in vojaških blokov, širokih komunikacijskih mrež in mednarodne delitve dela.

Globalizacija je povzročila neenakomerno porazdelitev bogastva in moči, saj koristi predvsem manjšini. Tako se znotraj držav povečujejo razlike med uspešnimi in

neuspešnimi, se ponavljajo enake razlike med državami samimi (npr. razlike med državami zahodne in vzhodne Evrope). Povsod, kjer je država nehala opravljati svoje socialne in socializacijske funkcije, se je pojavila velika revščina in neenakost v življenjskih možnostih. Večina ljudi se počuti, kot da je izgubila vpliv, saj o njihovi usodi odločajo upravni odbori raznih multinacionalk.

Vedno večja povezanost med nacionalnimi gospodarstvi pa ima tudi negativne posledice v večji občutljivosti za mednarodne finančne in ekonomske krize (kriza trga hipotekarnih kreditov v ZDA) ter v zlorabah mednarodnega finančnega sistema (financiranje terorizma, izogibanje davkom). Globalizacija povzroča vedno večjo soodvisnost med državami na politični in gospodarski ravni. Če pride do politične krize na enem koncu sveta, ima ta lahko vpliv na gospodarstvo na drugem koncu sveta. Gospodarstva so povezana med seboj kot še nikoli doslej. Zaradi povezanosti med nacionalnimi gospodarstvi je na pohodu globalna gospodarska in finančna kriza, ki se je iz ZDA (kriza trga hipotekarnih kreditov) razširila po celem svetu. Je največja gospodarska kriza po letu 1929. Kriza povzroča padec gospodarske rasti, izgubo premoženja delničarjev in dviguje brezposelnost.

Proces globalizacije, ki je dobil zagon z odstranitvijo železne zaves in moderno komunikacijsko tehnologijo, se je pričel že v 15. stoletju z nastajanjem kolonij. Posledice so znane, le da sedaj ne bodo omejene le na kolonialne države, ampak bodo z globalizacijo kapitalističnega gospodarstva in tehnologije globalizirani brezposelnost, socialni problemi, zapravljanje surovin, onesnaževanje okolja in druge njene senčne plati (Požarnik 1999, 54).

Dodamo lahko še, da si države v razvoju želijo bolj pravično obliko globalizacije; npr. bogate države ne bi več subvencionirale izvoza izdelkov, ki konkurirajo domačim, odstranitev ovir za trgovino z državami v razvoju (tekstil, kmetijski izdelki), prenehanje uporabe zakonodaje o intelektualni lastnini ...

Kot reakcija na globalizacijo se je razvilo protiglobalistično gibanje, ki opozarja na pomanjkljivosti in pasti globalizacije. Antiglobalisti menijo, da je globalizacija v svoji neomejeni obliki »zacementirala« neenakost v svetu, »naredila« revne še bolj odvisne od bogatih držav in preprečila, da razvijejo lastno ekonomijo, oziroma da je svet pod

kontrolo multinacionalnih korporacij, ki so motivirane samo z dobičkom, namesto z skrbjo za dobrobit človeštva. Srečanja voditeljev skupine G-8 (najprej v Seattlu, potem v Genovi, zadnje srečanje v L'Aquili) so postala skupna točka antiglobalistov. Večinoma so to miroljubne skupine, ki z demonstracijami opozarjajo na negativne posledice globalizacije.

3.2 Globalizacija in internacionalizacija

Pojma globalizacija in internacionalizacija se pogosto zamenjujeta ali tudi enačita. V primerjavi z globalizacijo je internacionalizacija za večino starejši pojav.

Svetličič (1996, 426) pojem internacionalizacija razume kot geografsko širjenje ekonomskih aktivnosti preko nacionalnih meja (predvsem v količinskem smislu), medtem ko pojem globalizacija uporablja kot sinonim za funkcionalno integracijo geografsko razpršene ekonomske dejavnosti. Pri globalizaciji gre za nekaj več tako glede na obseg kot tudi glede na vsebino in intenzivnost medsebojnega povezovanja. Za razliko od internacionalizacije so pri globalizaciji pomembne predvsem kakovostne spremembe (Svetličič 1996, 426).

V najširšem pomenu pomeni internacionalizacija vse oblike mednarodnega sodelovanja. Z ekonomskega vidika se internacionalizacija nanaša na širjenje ekonomske dejavnosti v več držav oziroma na vključevanje podjetij v mednarodno menjavo in mednarodno proizvodnjo, tako z vidika menjave blaga in storitev oziroma tekočega kapitalskega dela plačilne bilance, kot tudi določenih oblik mednarodnega ekonomskega sodelovanja, ki v slednjih sploh niso zajete (Svetličič 1996, 52). »Internacionalizacija gospodarstva in družbe se navezuje na tokove surovin, materiala, polproizvodov in končnih proizvodov ter storitev, denarja, idej in ljudi med dvema ali več nacionalnimi državami« (Svetličič 1996, 52).

Internacionalizacija in globalizacija sta različna, pa vendar dinamično povezana koncepta. Globalizacija je predstavljena kot pojav, ki vpliva na internacionalizacijo.

3.3 Globalni človek

Človek kot osebnost komunicira, se sporazumeva, sprejema odločitve o svoji usodi, opazuje dogajanje okoli sebe, nenehno vrednoti, izreka mnenja in stališča.

Globalna telekomunikacijska povezanost vodi k ljudem, k človeku kot osebnosti. Nagoni preživetja, dominacije, agresivnosti, biološke osnove človekove biti, afektivno-kognitivni motivi komuniciranja in tudi delovanja se nam razkrivajo v človekovem življenju. Vse, kar je bistveno za življenje človeka, se dogaja prav na tej ravni. S te točke opazuje dogajanje tako v politiki, v gospodarstvu in v sferi korporacije in multinacionalk. Poleg tega sprejema tudi odločitve o svoji usodi, ki jih sprejemajo na ravni lokalne, regionalne, državne in globalne skupnosti (Vreg 2001, 9).

Teorije o individualizmu človeka poudarjajo, da gre za svobodo, pravice in samostojno delovanje posameznika, samostojnost mišljenja in delovanja, za uveljavljanje individualnih, ne pa skupnih, kolektivnih interesov. V analizi globalne družbe pa analitiki uveljavljajo koncept individuacije, ki ga ne sprejemajo le na individualni, temveč tudi na kolektivni ravni analize. Teoretična in izkustvena podlaga enotnosti nasprotij individuacije in globalizacije nakazuje temeljne smeri preobrazbe družbenoprostorske organizacije. Čim bolj bosta posameznik in globalna družba izoblikovana kot samostojni entiteti, tem bolj neposredno se bosta prežemala med seboj (Mlinar 1994, 209).

3.4 Informacijska revolucija in informacijska družba

Informacijska družba temelji na informacijski tehnologiji. V današnji družbi je računalnik najodmevnejša tehnološka inovacija. Računalnik omogoča dostop do informacij, predelavo in uporabo teh informacij. Včasih so bili računalniki v uporabi le za industrijske namene, danes pa je zelo razširjena uporaba tudi za osebne oziroma domače namene.

Posamezniki, ki so bili nekoč oddaljeni, so danes s pomočjo najnovejših tehnologij med seboj operativno povezani, čeprav so fizično med seboj oddaljeni in živijo na različnih

koncih sveta. Z razvojem računalništva in interneta je sodelovanje s posamezniki iz različnih koncev sveta lažje. »Zaradi hitrosti potovanja informacij in predvsem nizke cene take komunikacije prihaja do masovne distribucije idej« (Mlinar 1989, 1200).

Prešeren (Prešeren 2000, 9) pravi: »Internet je postavil temelje za globalno infrastrukturo, ki daje celotnemu poslovanju, načinu razmišljanja in življenju novo razsežnost«.

Po mnenju Vrega nova informacijska in komunikacijska tehnologija omogoča nastajanje svetovne družbe, globalnega komuniciranja, globalnih trgov, pa globalizacijo kapitala in novo svetovno delitev dela. Globalizacija pomeni povečanje medsebojne odvisnosti v svetovnem merilu, dominacijo velikih in močnih, pa tudi kulturno homogenizacijo (Vreg 2001, 6).

Za zagotovitev potrebne ekonomije obsega so podjetja že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja začela prenavljati svoje poslovanje. Na začetku so uvajala računalniške izmenjave podatkov in zatem so uvedla elektronsko poslovanje. Nova tehnologija interneta je tako zagotovila poslovne modele, ki so povezali decentralizirane enote in vpeljali standarde, hiter nadzor poslovanja in možnost neomejene komunikacije. Upravljanje kompleksnih multinacionalnih organizacij ter drugih mednarodnih korporacij s pomočjo nove tehnologije je nudilo pozitivne rezultate tako za uporabnike kot proizvajalce. Posledica pa je bila spremenjena misel, da je elektronsko poslovanje tisti dejavnik, ki uresničuje globalni trg (Jerman-Blažič in drugi 2001, 21-22).

Z globalizacijo je tesno povezana revolucija v komunikacijah in informacijski tehnologiji. Nprekinjeno delovanje denarnih trgov je odvisno od povezanih satelitskih in računalniških tehnologij, ta tehnološki splet pa vpliva tudi na druga področja našega življenja. Svet hitrih elektronskih komunikacij, v katerega so vključena tudi najbolj revna območja planeta, je temeljito pretresel lokalne ustanove in naš vsakdanji način življenja (Giddens 2000, 39).

Staretova in Bučarjeva (2005, 13) pravita, da uporaba IKT prinaša tveganje in izzive, saj ima velik vpliv na konkurenčnost podjetij in držav, na organizacijo delovnega mesta, varovanje in zaščito osebnih podatkov, itd. S spreminjanjem dejavnikov gospodarskega

razvoja in konkurenčnosti ter vplivom na organizacijo družbe kot celote IKT povečuje prepad med tistimi, ki so sposobni ustrezno vgraditi nove tehnologije v nacionalno gospodarstvo oziroma posamezno podjetje, in tistimi, ki nimajo ustreznih naložbenih možnosti ali pa ustreznih znanj (Stare in Bučar 2005, 13).

»Globalna informacijska struktura prepreda zemljo kot pajčevina« pravi Ignatio Ramonet, »izrablja prednosti digitalizacije in še pospešuje razmrežljivost vseh komunikacijskih storitev«. Podpira preplet treh tehnoloških področij: računalnika, telefona in televizije (Ramonet v Beck 2003, 68).

Družba prejšnjega stoletja je bila družba mobilnosti, družba prihodnosti pa ponuja idejo informiranosti v obliki prostega in lahkega dostop do informacij in znanja. Pojem, ki označuje tako družbo, je informacijska družba. Kovačič (Kovačič 1998, 1) jo opredeli kot prihajajočo družbo, ki učinkovito in uspešno uporablja sodobne informacijske, komunikacijske in transportne tehnologije za ustvarjanje in nudenje cele vrste novih, informacijsko zasnovanih in podprtih proizvodov izdelkov in storitev.

»Veča se tudi prepad med razvitimi in nerazvitimi, med informacijsko bogatimi in informacijsko revnimi. Z novo informacijsko tehnologijo so pokriti samo segmenti zemeljske oble. Nova tehnologija je skoncentrirana v vzhodnih in zahodnih predelih ZDA, velikih mestih, v Evropi pa po severnih državah in v Nemčiji, Angliji, Franciji« (Vreg 2001, 7–8).

Širjenje uporabe IKT pri delu, doma, v prostem času, pri izobraževanju ima pomembne družbene posledice. Jasnega odgovora, kakšne so te družbene posledice (pozitivne ali negativne), pa zaenkrat še ni. Uporaba IKT povečuje učinkovitost posameznika in organizacij, družbeno povezanost, omogoča enostavnejše življenje z več prostega časa. Problem pa se pojavlja, ker nimajo vsi dostopa do novih tehnologij. Bodisi da nimajo denarja za nakup ali pa ustreznega znanja in infrastrukture za uporabo.

Razvoj informacijske družbe je odvisen od samih lastnosti informacije, znanja in načina, kako to družba sprejema. Proces informiranja bo/je postal gonilo sprememb v družbi. Poleg uporabe informacij pa bo pomemben dejavnik v družbi tudi znanje.

Slednje je temeljni pripomoček za učinkovito pridobivanje informacij. Spremembe, povzročene s znanjem in informacijami, pa bodo spremenile razmišljanje celotne družbe. Ena od posledic bo na znanju temelječa družba oziroma družba učencev, ki se bodo učili celo življenje. Razvoj IKT štejemo med tehnološke dejavnike globalizacije. Tehnološke inovacije in napredek v IKT je izničil ovire prostora in časa. IKT omogoča, da je globalizacija izvedljiva na načine, ki prej niso bili možni. Lahko govorimo (trdimo), da je IKT preoblikovala ekonomske in socialne odnose.

3.5 Učeča se družba

V vseh družbah danes hitro naraščajo potrebe po novem znanju in spretnostih, zato družbo prihodnosti lahko imenujemo učeča se družba. Različni strokovnjaki jo različno imenujejo npr. postmoderna ali poznomoderna družba (Giddens, Lash, Beck), družba tveganja (Beck), družba, ki jo označuje kriza državne blagajne (socialne države), družba, ki jo označuje posttradicionalni socialni red, socialna odzivnost in globalizacija (Giddens). Učečo se družbo opredeljuje vrsta dejavnikov, kot so npr. izobraževanje in usposabljanje, tehnološki razvoj, uporaba IKT, raziskave. Poosebljajo jo napredek, demokracija, izobilje, bogastvo, po drugi strani pa revščina, neenakost, tekmovalnost. Vsi ti dejavniki vnašajo spremembe, ki vodijo v vse večjo vlogo znanja. Učenje in kakovostno znanje vedno bolj postajata nujnost za učinkovito in uspešno življenje v naši družbi. Ključ za nadaljnji družbeni razvoj postaja človeško znanje oziroma človeški kapital, zato vseživljenjsko učenje postaja koncept 21. stoletja (Delakorda 2007, 13).

Zamisel učeče se družbe je nastala v 70-tih letih, v zadnjem desetletju pa se vnovič intenzivneje pojavlja. Vseživljenjsko izobraževanje postaja svetovno gibanje. Učeča se družba je družba, v kateri čim več posameznikov pridobiva visoko kvalitetno splošno izobrazbo in ustrezno poklicno usposobljenost za delo. Pogoj je vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Ima lastnosti izobražene družbe, predstavlja trg in mrežo učenja. V učeči se družbi je učenje dejavnost, ki poteka vse življenje in kjer učeči se prevzemajo odgovornost za svoj napredek. Je razkorak med sedanostjo in prihodnostjo, med zdajšnjim stanjem in družbo, ki bi lahko bila ustrežnejša (Jelenc Krašovec 2003, 1–3).

3.5.1 Definicije učeče se družbe

Učeča se družba je družba, kjer si čim več posameznikov pridobiva visoko kvalitetno splošno izobrazbo, ustrezno poklicno usposobljenost in delo (ali niz zaposlitev), vredno človeka ; v učeči se družbi so učeči se vključeni v izobraževanje in usposabljanje ves čas življenja; učeča se družba bi povezovala odličnost s pravičnostjo in bi zagotovila vsem državljanom znanje, razumevanje in veščine za zagotavljanje ekonomskega razvoja in regeneracijo celotne javne sfere (Jelenc Krašovec po Coffield v Field, Schuller 2003, 28).

Učeča se družba je hkrati pogoj za vzpostavitev vseživljenjskega učenja in istočasno njegov rezultat (Edwards v Jelenc Krašovec 2003, 28), saj vseživljenjsko učenje pomeni celo paleto različnih učnih možnosti. Edwards ponuja tri koncepte učeče se družbe:

- učeča se družba kot izobražena družba, kjer gre za omogočanje druge priložnosti za izobraževanje;
- učeča se družba kot trg učenja, kjer je v ospredju ekonomska vrednost znanja in konkurenčnost na globalnem trgu;
- učeča se družba kot omrežje učenja, kjer posameznik deluje znotraj različnih omrežij znanja, ki povezujejo lokalne, regionalne, nacionalne, mednarodne in globalne družbe.

H. van der Zee predlaga pet kriterijev, ki so po njegovem potrebni za razvoj učeče se družbe (Jelenc Krašovec 2003, 29):

- razširitev definicije učenja. S tem je mišljen cel splet drugih dejavnikov in subjektov (mediji, trgovina, združenja, zapori itd), ki so poleg izobraževalnih sistemov (sistem, ki ga opredeljuje nacionalna ali državna politika) tudi vključeni v izobraževanje. S tem pojmom se pojmuje izobraževanje kot razsežnost družbe in učeča se družba pri tem spodbuja člane in skupine, da razvijejo svoje znanje, spretnosti, stališča. Za približevanje učeči se družbi naj bi preučili oblike učenja, ki so na voljo, razmislili, kako bi izbrane oblike naprej razvijali ter ugotovili prispevke različnih dejavnikov in virov za izobraževanje;

- preusmeritev učnih ciljev. S tem je mišljena težnja k celostnosti, k povezovanju sveta intelekta, znanosti in tehnologije s svetom občutkov, vrednot in ustvarjalnosti;
- preseganje poučevanja. Situacijo poučevanja je potrebno obogatiti z razvijanjem celostnih sposobnosti, kar predpostavlja uporabo različnih virov učenja. To je možno doseči z obogatitvijo učnega okolja v izobraževalnih institucijah, z ustreznim preoblikovanjem kurikulumov, s spodbujanjem zaznavanja potreb po različnih pristopih v različnih učnih situacijah ter z zagotovitvijo dostopnosti različnih virov učenja;
- samoizobraževanje. To je priporočljiv način učenja, saj spodbuja ljudi, da se učijo po lastnih zmožnostih in željah ter tako prehajajo od reproduktivnega k produktivnim vidikom učenja. Ta metoda je najbolj priporočljiva pri učenju odraslih;
- pravica učiti se. V učeči se družbi naj bi bilo učenje za vse ljudi pravica in ne privilegij, ne glede na socialni položaj, dohodek, starost, stopnjo izobrazbe in druge dejavnike.

Koncept učeče se družbe je podprt s širokim političnim konsenzom in predstavlja prioriteto EU. Evropski prostor se spreminja v skladu z lizbonskim procesom s katerim želi Evropa izgraditi najbolj konkurenčni in na znanju temelječi gospodarski prostor na svetu. Kot ključni element za uresničitev teh ciljev sta postavljena človeški kapital in koncept vseživljenjskega učenja. Kriteriji učeče se družbe se danes v družbi še niso uspeli uresničiti. Je pa uspeh učeče se družbe odvisen predvsem od pripravljenosti subjektov v družbi, da se prilagodijo zahtevam. Žal pa v današnji družbi nastajajo velike razlike med tistimi, ki imajo moč, bogastvo in možnost uporabe znanja, in tistimi, ki živijo na obrobju družbe, odvisni od socialne pomoči in imajo malo možnosti, da se iz tega izvijejo. Glavna naloga družbe je, da zmanjša razlike med tema dvema družbama. V skrajnosti lahko privede do samorekrutacije elit.

Sklepne misli

Izzivi, ki jih prinašajo globalizacija, IKT, učeča se družba, narekujejo spremembo izobraževalno–edukativnih sistemov. Zakaj? Zaradi spremembe tehnologije, delovnih

postopkov se spreminja tudi struktura delovne sile, hitro se je zmanjšalo število delovnih mest za nizko usposobljeno delovno silo. Prav tako se srečujemo s problemom staranja prebivalstva in zastarelostjo tehnologije. Tehnologija je vedno korak pred delovno silo. Rešitev pa je nenehno izobraževanje in usposabljanje. Tega dejstva pa se morajo zavedati vlada, delodajalci in posameznik. Danes je poleg osnovnih znanj računanja, branja in pisanja, potrebno še znanje tujih jezikov, računalništva in drugih informacijskih tehnologij. Nove pa so tudi zahteve po razvoju osebnih lastnosti: fleksibilnosti, delu v timu, imeti komunikacijske sposobnosti in sposobnost nenehnega učenja. Vse naštetu pa zahteva nove programe nacionalnih edukativnih politik. Nekateri (Rifkin, Apter v Barle in drugi 2008, 186) napovedujejo tudi spremembe v organizaciji družbe. Nekateri si predstavljajo bodočo organizacijo družbe kot družbo večje socialne pravičnosti in enakopravnosti, kjer bodo prevladovali demokratični odnosi drugi pa družbo vse večje polarizacije. Izobraževanje je v družbi znanja vse bolj pomembno. Barle in drugi (2008, 192) opozarjajo na izjemno hitrost kopičenja novega znanja. Zdi se jim, da Evropa na področju prenosa novega znanja v uporabo in tehnologijo zaostaja in čuti vse večji primanjklaj v primerjavi z ZDA, Japonsko in drugimi hitro rastočimi ekonomijami. Izražajo skrb bega raziskovalcev iz Evrope. O tem bo govora v naslednjih poglavjih.

4 IZOBRAŽEVANJE IN UČENJE

Izobraževanje in učenje sta sorodni dejavnosti, ki pa se po nekaterih značilnostih pomembno razlikujeta med seboj. Izobraževanje je »javni odgovor na dejstvo, da se ljudje učijo (Thomas v Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ) 2007a, 10). Učenje je v primerjavi z izobraževanjem širši pojem. Izobraževanje je le ena od možnosti za izpeljavo učenja (MŠŠ 2007a, 34–37).

4.1 Izobraževanje

Izobraževanje označuje dejavnosti, ki so usmerjene k razvijanju znanja in moralnih vrednot ter razumevanju vseh področij življenja. Namen izobraževanja je zagotoviti mladim in odraslim podlago za razumevanje tradicij in idej, ki vplivajo na družbo, v

kateri živijo, njihovo kulturo, druge kulturne in naravne zakone, ter nuditi možnost pridobitve jezikovnih in drugih spretnosti, ki so potrebne za sporazumevanje (Jelenc 1991, 17).

Pri izobraževanju sta vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določeni od zunaj. V ospredju je pridobivanje znanja, spretnosti, navad ali učenje med procesom, ki je praviloma uradno (ni pa nujno) opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen, organiziran od zunaj. Proces pridobivanja znanja se strokovno organizira in nadzoruje, praviloma s poukom in učiteljem. Ta proces pomembno določajo družbene okoliščine in potrebe (MŠŠ 2007a, 34–37).

V družbi znanja postaja tako imenovano vseživljenjsko izobraževanje nujnost za vsakega izmed nas. Postalo naj bi naš življenjski slog in del našega vsakdanjika. Za izobraževanje se odločimo na osnovi naše svobodne odločitve, da bi znali več in več vedeli, razvijali naše sposobnosti in jih udejanjali pri delu. Izobraževanje predstavlja družbeno dejavnost in hkrati dejavnost posameznika ter je ključni element za razvoj vsake družbe. Ob spoznanju, da izobraževanje predstavlja posamezniku pripravo za zadovoljevanje življenjskih potreb, to zanj pomeni (Možina 2002, 215):

- načrtno pridobivanje znanja, spretnosti in sposobnosti za obvladovanje načinov za zadovoljevanje potreb, ki pomeni delovno komponento izobraževanja;
- pridobivanje življenjskih in delovnih izkušenj, navad ter razvijanje kritičnega odnosa do dela, dobrin, vrednot in okolja nasploh, ki je vzgojna sestavina izobraževanja.

Izobraževanje je vseživljenjski proces in v zadnjem času tudi način življenja. Delimo ga na dve obdobji (Študijsko gradivo 2006):

- obdobje začetnega izobraževanja, ki traja od vstopa do izstopa iz šolanja na katerikoli stopnji po končani šolski obveznosti, ko posameznik opusti izobraževanje kot temeljno življenjsko funkcijo;
- obdobje nadaljnega izobraževanja, ki se začne tedaj, ko se posameznik po prekinitvi začetnega izobraževanja na kakršen koli način znova vključi v izobraževanje.

Izobraževanje je torej temeljna dejavnost človeka in je ključnega pomena za vsakega posameznika in družbo. Je temelj razvoja vsake družbe.

4.2 Učenje

Pri učenju je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno namenskega s tem, da postavlja v ospredje posameznika – je »individualistično in individualizirajoče« (Jarvis v MŠŠ 2007a, 36) in temelji na njegovih potrebah in lastni dejavnosti.

Učenje označuje večja širina po več razsežnostih: poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti. Vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na učenje. Postalo je del življenja, je prožno in poteka vse življenje. Učimo pa se lahko tudi drug od drugega. Učenje označujeta večja dejavnost in avtonomnost učenca. Učenje lahko glede na dejavno vlogo subjekta in način organiziranosti dejavnosti delimo na dve temeljni področji: organizirano in priložnostno (MŠŠ 2007a, 34–36).

Organizirano samostojno učenje (samoizobraževanje) je učenje, pri katerem posameznik ali skupina prevzame odgovornost za načrtovanje, izpeljavo in ovrednotenje svojega učenja, pri tem pa mu lahko pomagajo druge osebe ali ustanove. Če poteka učenje ob organizirani pomoči drugih, je označeno kot organizirano samostojno učenje ob pomoči ali vodeno samoizobraževanje, če pa ga po večini izpelje posameznik sam, ga imenujemo organizirano samostojno učenje (MŠŠ 2007a, 36).

Kot je razvidno iz zgoraj navedenega, se izraza izobraževanje in učenje prekrivata. Nihče od strokovnjakov ni dokončno razmejil obeh izrazov in postavil okvira, do kje govorimo o izobraževanju in do kje o učenju. Strokovnjaki pa so si edini, da imata različen pomen. Zelo bistveno ločnico je prikazal Možina (Možina 2002, 215), ki opredeli učenje kot vsako dejavnost, ki je namerna ali nenamerna in s katero posameznik spreminja samega sebe. Pri tem vplivajo nanj okolje, dejavnosti, v katerih sodeluje ali jih opazuje in jih prilagaja svojim potrebam. Pri izobraževanju pa gre za vnaprej oblikovano in organizirano stanje, v katerem se posameznik uči in sprejema informacije. Izobraževanje je po mnenju Možine (Možina 2002, 215) odvisno od potreb in vrednot družbe, učenje pa od posameznikovih potreb in aktivnosti. Na podlagi

napisanega sem se odločila, da bom v nalogi uporabljala izraz izobraževanje, saj je v ospredju moje naloge izobraževanj oz. izobraževalni procesi v globalizaciji.

4.3 Formalnost, neformalnost in aformalnost izobraževanja

Formalnost in neformalnost izobraževanja se določa po namembnosti izobraževalne/učne dejavnosti. Formalno je tisto izobraževanje, ki pripelje do vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so npr, dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija (Jelenc v MŠŠ 2007a, 36). Neformalno izobraževanje pa je tisto izobraževanje, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma, javno priznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč zadostitvi drugih potreb po izobraževanju, ki se želijo namembno pridobiti.

Formalnost in neformalnost pomembno določata stopnjo formaliziranosti izobraževanja. Za izpeljavo formalnega izobraževanja je potrebna večja stopnja formaliziranosti izpeljave izobraževanja (strukturiranost programa, sosledičnost poteka, kvalifikacija učitelja, ugotavljanje učinka). Ta se določa z verifikacijo izvajalca ali programa, ki zagotavlja, da poteka program v skladu z zahtevami in daje zahtevani učinek (izkazan s spričevalom ali veljavnim izkazom za stopnjo izobrazbe ali kvalifikacije). Stopnja formaliziranosti neformalnega izobraževanja je manjša kot pri formalnem, vendar so pri njegovi izpeljavi pomembne prvine tudi načrtovanost, strukturiranost, sosledična organiziranost. O formalnosti in neformalnosti lahko govorimo pri obeh dejavnostih, izobraževanju in učenju, razlika pa je v namembnosti ali nenamembnosti. Izobraževanje je zmeraj namembno, učenje pa je namembno ali nenamembno (MŠŠ 2007a, 36).

Najnižjo stopnjo namembnosti in formaliziranosti izpeljave imata naključno ali priložnostno in aformalno učenje. Z izrazoma se označujejo dejavnosti, ki potekajo neformalizirano in nenamembno – brez namena pridobitve potrditve. Pri naključnem in aformalnem učenju gre za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja. Prevladujoča metoda je učenje z izkušnjami, z zgledi; poteka spontano, načeloma ni posebej načrtovano in nadzorovano. Pojavlja se kot vzporedna, dopolnjujoča sestavina različnih dejavnosti, kot so npr: šolanje, socialnega delo. Je sestavina vsakdanjega

življenja in je tesno povezana s kulturo kjer se pojavlja. Je socialni odnos, ki je usmerjen v osebnost človeka, ki se uči.

Naključno ali priložnostno učenje je učenje, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje svoje stališče, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini in soseski, pri delu in igri, nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil (Jelenc v MŠŠ 2007a, 36). Pri tej vrsti učenja gre za to, da ni zavestnega poskusa vpliva vira učenja na učečega, prav tako si učeči zavestno ne prizadeva, da bi se učil.

Aformalno učenje je v temeljnih značilnostih podobno priložnostnemu učenju, saj ne poteka formalizirano, je pa deloma namembno. Zavestni namen učenja/izobraževanja ni časovno usklajen (usklajen le naključno ali priložnostno), vendar prihaja priložnost in možnost učenja od zunaj, ne da bi subjekt imel že tedaj namen učenja, bodisi tako, da se izrablja zunanja priložnost, ki zadovolji človekov namen ali interes, ki se s tem aktivira (MŠŠ 2007a, 36).

4.4 Izobraževanje na daljavo in E–izobraževanje

Ker sta izobraževanje na daljavo in e–izobraževanje pridobila na veljavi s prihodom informacijske tehnologije, marsikdo zamenjuje ali celo istoveti oba pojma. Vendar sta to dva različna koncepta oziroma paradigmi.

Izobraževanje na daljavo in e–učenje sta zasnovana na dveh različnih paradigmah (Spletno učenje 2004):

- e–izobraževanje je model, ki vzpodbuja direktno komunikacijo med manjšo skupino študentov in učiteljev – ekspertov. E–izobraževanje se lahko izvaja za vse vrste učencev;
- izobraževanje na daljavo pa temelji na poučevanju večjega števila študentov, ki med sabo ne komunicirajo. Študenti so razpršeni ter fizično ločeni od učiteljev in šole.

Izobraževanje na daljavo je oblika posrednega izobraževanja, za katerega je značilno, da sta učenec in učitelj med samim izobraževanjem prostorsko, lahko pa tudi časovno ločena. Ta oblika izobraževanja omogoča udeležencem, da pridobijo določena znanja ali

izobrazbo, ne da bi prestopili vrata katerekoli izobraževalne ustanove. Udeležencu izobraževanja se določi tutor oziroma mentor, ki spremlja in preverja udeleženca, učno gradivo pa se posreduje na daljavo s pomočjo različnih medijev v tiskani ali elektronski obliki. Gradivo je posebej oblikovano in prilagojeno za samostojno izobraževanje (Gerlič 2003, 45).

Izobraževanje na daljavo je večinoma definirano kot oblika izobraževanja, kjer sta učenec in učitelj ločena v času in prostoru. Učenec dobi učne materiale in se bolj ali manj samostojno pripravi na izpite. Velja še omeniti, da mnogi zamenjujejo izobraževanje na daljavo z odprtim učenjem. Odprto učenje je po hierarhiji najvišji pojem, ki definira način izobraževanja. Osnovne karakteristike odprtega učenja so prost dostop do gradiv, informacij in samoizobraževanje.

Za e–izobraževanje pri nas ni splošno sprejete definicije. E–izobraževanje predstavlja sinonim za angleški izraz e–learning. Nekateri avtorji razumejo kot novejšo različico izobraževanja na daljavo, drugi pa kot dopolnilo h klasičnemu izobraževanju. E–izobraževanje predstavlja izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje s pomočjo sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije oziroma interneta. Pravi pomen je e–izobraževanje dobilo prav z vzpostavitvijo učinkovitih načinov komunikacije prek interneta. Najpogostejša oblika e–izobraževanja se pojavlja v kombinaciji s tradicionalno obliko poučevanja, to je kombinirano izobraževanje.

Po eni od definicij je e–izobraževanje ena od relativno novih metod izobraževanja, ki je podprta z računalniško tehnologijo in ima vse večji pomen pri kvaliteti učenja in izobraževanja. Kombinira zvoke, fotografije, slike, dvodimenzionalne in tridimenzionalne animacije, filme, grafike in glasbo z množico interakcijskih elementov za uporabnika, kot so pritiskanje gumbov, vlečenje in uporaba tipkovnice. Informacije so dostopne preko svetovnega spleta. E–izobraževanje je v tem smislu nadgradnja multimedijske tehnologije, ki je bila glavna gonilna sila povpraševanja po informacijski strojni opremi do sedaj (Fakulteta za management 2006).

Vehovar (Vehovar v Vehovar in drugi 2008, 55) je e–izobraževanje opredeli kot učenje z uporabo IKT. Pojem obsega uporabo IKT v tradicionalnem izobraževanju (šole in višje šole), uporabo IKT pri usposabljanju in izobraževanju na delovnem mestu

(poklicno izobraževanje, uporabo IKT pri vseživljenjskem izobraževanju (vključujoč prekvalifikacije in usposabljanja za iskalce zaposlitev) ter uporabo IKT v vsakdanjem življenju (digitalna pismenost/digitalne kompetence¹). Zadnji pomen se dotika nujnih kritičnih spretnosti in kompetenc, ki jih potrebujemo v družbi znanja.

E–izobraževanje je izobraževanje s pomočjo informacijsko–komunikacije tehnologije. Pojavlja se v različnih oblikah, kot so: spletno učenje, virtualna učilnica, e–komunikacija, računalniško podprta interaktivna komunikacija. Nanaša se na uporabo elektronskih medijev v različne izobraževalne namene, od uporabe IKT v klasični učilnici do komunikacije na daljavo. Tako kot klasično izobraževanje je tudi izobraževanje na daljavo in e–izobraževanje lahko formalno (udeleženec pridobi javno veljavno izobrazbo), lahko je neformalno (udeleženec ne dobi javno veljavne izobrazbe), lahko pa je tudi priložnostno (udeleženec pridobi nova znanja).

Na podlagi zgoraj navedenih definicij izobraževanje na daljavo do neke mere opisuje tudi značilnosti e–izobraževanja. Osnovne prednosti, ki jih prinašata izobraževanje na daljavo in e–izobraževanje v sistem izobraževanja, so večja dostopnost izobraževalnega programa iz skoraj katerekoli lokacije na svetu, manjši stroški izobraževanja, lažji dostop do potrebnih gradiv in drugih virov, ko so na voljo on-line, možnost študija v skladu z lastno razporeditvijo časa in ne v okviru univerze, ni prevoznih stroškov ter časovnih omejitev, ki izvirajo iz delovnega časa, ki ga posameznik preživi na delovnem mestu, prilagodljivost programov, ki so narejeni po meri posameznika. Pomanjkljivosti, ki pa jih prinaša izobraževanje na daljavo in e–izobraževanje pa so predvsem ločenost od ostalih udeležencev izobraževanja v času in prostoru, kar onemogoča izmenjavo idej med udeleženci, nenadzorovan dostop do slabih in nevarnih informacij, potreba po močnem in kvalitetnem podpornem sistemu za e–izobraževanje in možnost zlorabe avtorstva on–line gradiv.

Zaradi naraščajočega pomena znanja in razvoja vseživljenjskega učenja postaja za družbo in izobraževalne ustanove študij na daljavo in e–izobraževanje vse bolj

¹ Digitalne kompetence so po definiciji Evropske komisije iz leta 2006 samozavestna in kritična uporaba tehnologij informacijske družbe za delo, prosti čas in komunikacijo. Podprte so z osnovnimi spretnostmi uporabe IKT, kot so uporaba računalnika za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, oblikovanje, predstavljanje in izmenjevanje informacij ter komunikacije in sodelovanja omrežij preko interneta (povzeto po Vehovar, Brečko in Prevodnik 2008: 55).

zanimivo. Študij na daljavo in e–izobraževanje sta pojava, ki se hitro razvijata in sta uspešno dopolnilo obstoječim načinom učenja. Temu se prilagajajo tudi izobraževalne institucije, ki ponujajo nove oblike izobraževanja, podprte z informacijsko–komunikacijsko tehnologijo, predvsem internetom. Vendar velja omeniti, da zadnje raziskave kažejo (Vehovar in drugi 2008, 55), da je izobrazba, pridobljena na daljavo, med ljudmi še vedno percipirana kot manjvredna oziroma manj kakovostna.

4.5 Izobraževalno–edukativni sistemi

Izobraževalno–edukativni sistem sestavljajo javne šole, druge šole (izobražujejo po javno veljavnih programih) in druge izobraževalne ustanove, ki so namenjene izobraževanju odraslih in mladostnikov. Izobraževalno–edukativni sistem tvorijo živi (učitelji) in neživi (oprema) nosilci.

Izobraževalno–edukativni sistemi po posameznih državah so težko primerljivi; imajo nekatere skupne značilnosti (temeljni predmeti, splošni cilji), obenem pa so med seboj različni (konteksti, metode zgradbe) (Plevnik 2005, 1).

Razlikujejo se glede na (Plevnik 2005, 1) :

- postavljene cilje izobraževanja (razlike med posameznimi državami v obsegu posredovanih splošnih in strokovnoteoretičnih ter praktičnih znanj po posameznih zahtevnostnih stopnjah in strokovnih usmeritvah izobraževanja);
- trajanje izobraževanja;
- možnost prehodov v različne smeri izobraževanja na isti zahtevnostni stopnji oziroma možnosti nadaljevanja izobraževanja na višji zahtevnostni stopnji;
- starost udeležencev izobraževanja (tistih, ki se prvič vpišejo v začetni letnik izobraževanja);
- šolski koledar;
- tedenske obremenitve udeležencev in izvajalcev izobraževanja;
- trajanje učne ure;
- druge karakteristike.

Ker so izobraževalno–edukativni sistemi po posameznih državah različni, je za primerjavo potrebno orodje za primerjanje, to je Unescova mednarodna klasifikacija izobraževanja ISCED–97 (International Classification of Education), ki omogoča organizirano in sistematično obravnavo podatkov o izobraževanju s pomočjo enotnih meril razvrščanja. Razvrščanje omogoča ugotavljanje razlik in podobnosti med pojavi, te informacije pa so osnova za sprejemanje odločitev na ravni družbe, skupin in posameznikov. Pojmovanje koncepta se je v 18 letih premaknilo od sheme lestve (ISCED–76) k pojmovanju lestve (ISCED–97). Lestev je pomenila, da je učenec »plezal«v od nižjega klina na lestvi na višji klin, drevo pa pomeni, da učenec zbira med različnimi oprijemališči in na vrh vodi več poti (Plevnik 2005, 1).

Klasifikacijski sistem izobraževanja ISCED opredeljuje (Plevnik 2005, 1):

- cilje izobraževanja;
- učne vsebine;
- organizacijske oblike izobraževanja;
- možnost prehodov po vertikali in horizontali.

Primarno izobraževanje (v nekaterih državah velja tudi nižja sekundarna stopnja) velja za izobraževanje, ki je obvezno (obvezno izobraževanje traja do 15. oziroma 16. leta, ponekod celo do 18. leta) in financirano s strani države. Za sekundarno šolstvo pa velja da ni obvezno in pomeni izobraževanje za poklic ali nadaljnji študij. Poleg primarnega in sekundarnega izobraževanja poznamo tudi oblike izobraževanja v podjetjih, tečajev, specializacij in študij na fakulteti (Plevnik 2005, 1).

4.6 Vloga učitelja v izobraževalnem procesu

Učitelj je neposredni uresničevalec vzgojnoizobraževalnih nalog, saj se vsakodnevno in neposredno srečuje z učenci, jim podaja znanje ter vpliva na osebnost učenca. Učitelji imajo odločilno vlogo pri oblikovanju in razvijanju odnosa do učenja. V učencih morajo prebujati radovednost, razvijati samostojnost, spodbujati intelektualno doslednost in ustvarjati možnosti za uspeh formalnega in nadaljnega izobraževanja. Da bi učitelji

lahko izpolnili ta pričakovanja, morajo imeti ustrezna znanja, spretnosti in sposobnosti spodbujanja, se osebnostno razvijati in imeti možnost stalnega izobraževanja.

Pomen kakovosti poučevanja in učiteljev je velikanski. Učenčev odnos do učenja in podoba, ki si jo ustvari o sebi, se oblikujeta v zgodnjem obdobju temeljnega izobraževanja. Vloga učitelja je v tem obdobju ključnega pomena. Če učitelj želi biti uspešen, mora imeti najrazličnejše pedagoške sposobnosti in človeške kvalitete, kot so sposobnost vživetja v čustva drugih, potrpežljivost in skromnost, ki naj dopolnjuje avtoriteto. Po mnenju Delorsove komisije (Delors 1996, 133–145) morajo vlade vseh držav poskrbeti za ponovno uveljavitev pomena učiteljev v temeljnem izobraževanju in za izboljšanje njihovih kvalifikacij.

Ukrepi za pritegovanje bodočih učiteljev iz vrst najbolj motiviranih študentov, za izboljšanje njihovega usposabljanja in za spodbujanje najboljših med njimi, da bi sprejeli najzahtevnejša delovna mesta, se morajo določiti glede na razmere v posamični državi. Žal pa se v praksi velikokrat pojavlja, da mnogi postanejo učitelji, ker drugega »ustreznega« dela ne najdejo in postanejo učitelji zaradi drugih vzrokov. Tako postanejo učitelji po »sili razmer«. Tako postajajo učitelji mnogi, ki za delo nimajo veselja niti ustreznega znanja. Pojavlja se tudi problem vrednotenja dela učitelja. V mnogih državah poklic učitelja ni ustrezno vrednoten in nima ugleda, kar vodi k nezanimanju za poklic.

4.7 Učna diferenciacija in individualizacija

Učna diferenciacija in individualizacija se običajno razumeta kot sinonima, vendar nista. Diferenciacija pa je groba individualizacija, ki zajame učne in druge razlike med učenci le v okviru manjše učne skupine. Diferenciacija pomeni razdelitev učencev v skupine z namenom, da bi lažje izvajali individualiziran pouk. V skupini se srečujejo učenci z isto ravno zahtevnosti znanja in sposobnosti. Strmčnik (Strmčnik 2001, 377) opredeljuje diferenciacijo kot pretežno organizacijski ukrep, s katerim šola demokratično in humano usmerja učence po učnih in drugih razlikah v občasne ali stalne, homogene ali heterogene učne skupine z namenom, da bi jim čim bolj prilagodili pouk, npr. učne vsebine, metode, odnose, učno pomoč itd. Individualizacija pa mora poleg skupine upoštevati in zadovoljevati individualne učne in druge razlike posameznika. Individualizacija je torej didaktično načelo, ki zahteva, da se v vzgojno-

izobraževalnem procesu upoštevajo utemeljene razlike med učenci. Bistvo individualizacije je zagotavljati učencem skupinsko in individualno prilagojeno učno pomoč.

Ločimo (Strmčnik 2001, 377-389):

- notranjo diferenciacijo in individualizacijo (heterogeni učni razredi in oddelki, individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev pa se skuša upoštevati znotraj razredov);
- fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo (prepletanje heterogenih in homogenih učnih skupin temeljnega in nivojskega pouka, veliko bolj skupinsko sodelovanje učiteljev, časovno kratkotrajnejše, največkrat pa tudi prostorsko ločevanje učencev in večji učno ciljni ter vsebinski razponi);
- zunanjo diferenciacijo (učenci so razdeljeni po učnih sposobnostih in tempu napredovanja v relativno homogene in prostorsko trajno ločene skupine; lahko je medšolska ali znotrajšolska).

Zakaj učna diferenciacija in individualizacija? Od učne diferenciacije in individualizacije se pričakuje višja kakovost učnega dela šole. Enak pristop k različnim učencem nekatere privilegira, medtem ko druge diskriminira. Individualizacija, ki upošteva različnosti, omogoča enake možnosti za doseganje optimalnih rezultatov učenja pri vsakem učencu. Temeljni namen je povečanje uspešnosti in zmanjšanje neuspešnosti učencev.

5 GLOBALIZACIJA IN IZOBRAŽEVANJE

5.1 Vpliv globalizacijskih procesov na izobraževanje

Po mnenju nekaterih avtorjev naj bi globalizacija na izobraževanje učinkovala pozitivno, tako da bi izobraževanje pridobilo na kakovosti. Drugi pa opozarjajo na to, da globalizacija poleg široke palete možnosti nastavlja tudi zanke oziroma pasti. Na eni strani imamo sisteme, ki poudarjajo tržno rešitev, svobodo za kapital in tekmovalnost,

na drugi pa govorimo o globalizaciji kot procesu, ki svet združuje ter krepi solidarnost in vezi.

Globalizacija zahteva celostnega človeka; kar pomeni človeka z večjimi in bolj kakovostnimi znanji, spretnostmi, sposobnostmi, vedenji (Židan 2004b, 336). Danes naj bi (evropska mladina) pridobila naslednje sposobnosti (Židan 2004b, 336):

- humanistično in naravoslovno splošno izobrazbo;
- ohranjanja tradicionalnih vrednot evropske kulture in izgradnje evropske identitete;
- uporabe novih informacijskih tehnologij;
- vseživljenjskega učenja;
- sposobnosti solidarnosti;
- zaščite demokracije;
- odprte ter multikulturalne družbe.

Procesi globalizacije pa vnašajo v izobraževalni proces tudi nove vrednote, kot so: tekmovalnost, storilnost, tržni prostor, izkupiček (Židan 2004a, 313–314).

Aktualni koncepti v globalizirani družbi v izobraževanju so torej vseživljenjsko učenje, nova informacijsko–komunikacijska tehnologija, nove vrednote in t.i odgovorna šola, ki je odgovorna za pretok znanja in rezultate družbe. Zahteve, ki jih postavlja globalizirana družba pred šolo (Židan 2004a, 318):

- šola mora kar najbolj notranje samomotivirati učečega;
- biti mora odprta institucija, tako že za visoko izobražene, kakor tudi tiste, ki se iz kateregakoli vzroka do sedaj niso izobraževali;
- znanje mora prikazovati kot materijo in kot proces;
- izobraževanje ne sme ostati samo pod okriljem šol, temveč mora prežeti celotno družbo, organizacije, ekonomijo, vladne službe, neprofitne organizacije itd.;
- šola v globalizirani, informacijski družbi je šola, v kateri se dela z računalniki. Le-ti bodo verjetno v vsaki naslednji generaciji še bolj prisotni;
- tradicionalni koncepti pismenosti niso več dovolj. Tradicionalna znanja se pojavljajo v bistveno novih, globaliziranih, spremenjenih družbenih kontekstih;
- tudi znanje tujih jezikov postaja osnova delovanja v globalnem svetu;

- negovala naj bi posameznikovo novo kulturo učenja, učenje učenja;
- povsod po svetu ločimo med dobrimi in slabimi šolami. Šole so v vseh družbah zelo pomembne institucije, zato morajo nositi del odgovornosti za uspeh ali neuspeh družbe;
- globalizirano znanje je (bo) središče globalizirane družbe;
- odgovornost šole je, da usposablja posameznike za boj na konkurenčnem trgu.

Kot ena od posledic globalizacije v izobraževanju je tudi vse večja razlika med šolstvom razvitega in nerazvitega sveta. Žal v mnogih državah, predvsem nerazvitih, šolanje ni dostopno vsakomur oziroma ni omogočeno vsakomur. Prav tako IKT ni dostopna povsod in vsakomur. Je dobrina predvsem razvitih držav.

Lipužič pravi (Lipužič 1999, 12), da so brezobzirna tekmovalnost, poudarjanje prilagajanja nenehnim spremembam in tveganja za hitro pridobljeni dobiček temeljna ideologija novodobnega kapitalizma in njegove menedžerske strategije. Nastaja družba dvotirno izobraženih ljudi neenakih priložnosti in zmožnosti. Na eni strani 20 % gospodarsko uspešnih in inovativnih ljudi; povezuje jih ustrezna izobrazbena raven in usposobljenost ter čedalje boljši gmotni položaj. Pravijo jim petinjska družba. Večini drugih ni dostopno kakovostno izobraževanje in pridobivanje novega znanja, ki bi jim omogočilo uspešno prilagajanje.

Tudi v izobraževanju se vse bolj pojavljajo težnje po stroškovni učinkovitosti in dobičku. Izobraževanje se iz javnih služb vse bolj pomika v privatne roke. Širjenje privatnega šolstva pa povečuje socialno neenakost. Lahko govorimo tudi, da imata globalizirano gospodarstvo in izobraževanje skupne interese. Gospodarstvo potrebuje izobražene in usposobljene ljudi. Po drugi strani pa je potrebno izobraževanju nameniti več sredstev. Naloga šole pa je tudi vzgajanje državljanov, da bodo v multikulturi družbi lahko razvijali demokracijo, mir, strpnost ... Vprašanje, kako izobraževati in vzgajati za demokracijo postaja, vse bolj aktualno. Vzgoja in izobraževanje za demokracijo nas zanimata na individualni in družbeni ravni, saj od nas to zahtevajo globalizacijski procesi, v katere smo vpeti kot posamezniki in kot člani širših skupnosti. Tudi učitelji so postavljeni pred izzive globalnega učenja.

5.2 Vpliv globalizacije na visoko šolstvo

Globalizacija visokega šolstva postaja v svetovnem merilu ena izmed glavnih razvojnih smernic v akademskem svetu. Globalizacija je namreč zastavila tudi težnje po premiku regulacije izobraževanja od nacionalnih držav k nadnacionalnim telesom odločanja. Naraščajoča privatizacija visokega šolstva posledično povzroča, da je ponudba izobrazbe (predvsem novih, razvojno naravnanih programov) vse bolj vezana na potrebe trga. V zadnjem desetletju so se visokošolske institucije povsod po svetu soočile z mnogimi spremembami in odločilnimi premiki, ki so narekovali temeljite spremembe v njihovem delovanju. Med te spremembe se seveda na prvo mesto uvršča proces globalizacije, ki je najbolj močan razlog za spreminjajoče se okolje visokega šolstva. Tradicionalne visokošolske ustanove niso več le nosilci akademskih programov. Novo okolje sili visokošolske ustanove, da se vedno bolj ukvarjajo z zagotavljanjem izobraževanja doma in tudi mednarodno. Globalizaciji pa sledijo še težnja po uvedbi skupnega evropskega visokošolskega prostora (Bolonjska deklaracija), Lizbonska strategija in spremembe v financiranju visokošolskih institucij povsod po svetu. Ker se visoko šolstvo v Evropi sooča z novim okoljem, ki je posledica globalizacije, novih komunikacij, naraščajoče konkurence in povečane komercializacije, je vzpostavitev povezovalnega in odprtega evropskega prostora izobraževanja in usposabljanja v času globalizacije postala ključnega pomena za prihodnost Evrope ter njenih državljanov. Na podlagi oblikovanja skupnega evropskega visokošolskega prostora bo Evropa lahko dovolj konkurenčna ostalemu svetu ter okrepila svoje intelektualne, kulturne, socialne, znanstvene in tehnološke razsežnosti. In to opredeljujeta Lisbonska strategija in Bolonjska deklaracija. Več o tem pa bom povedala kasneje v diplomskem delu.

»Globalizacija je spremenila svet in internacionalizacija spreminja svet visokošolskega izobraževanja« pravi Jane Knight. V visokošolskem izobraževanju je internacionalizacija opredeljena kot koncept in proces integriranja mednarodnih povezav v učenje, raziskovanje in storitvene funkcije visokošolskih institucij (Knight 2003).

Za nekatere internacionalizacija visokošolskega prostora pomeni mednarodne aktivnosti, kot so: mobilnost študentov in akademskega osebja, mednarodne povezave,

partnerstva, projekti in skupni študijski programi. Za druge pa predstavlja nadnacionalno (pomeni vse vrste študija, kjer se učenci/študenti nahajajo v drugi državi kot pa institucija, ki podeljuje nazive. Pojem sta razvila Unesco in Svet Evrope v dokumentu Kodeks ravnanja v nadnacionalnem izobraževanju leta 2001) izobraževanje, ki v širšem pomenu obsega: skupne programe dveh ali več institucij v domači in tuji državi, podružnice institucij, ki delujejo v drugi državi, institucije, ki nudijo izobraževanje na daljavo, mednarodne institucije in organizacije ter virtualne univerze (Knight 2005, 2–5).

V zvezi z razmerjem med globalizacijo in internacionalizacijo UNESCO podaja naslednjo razlago: globalizacija je proces, ki vpliva na spremembe v delovanju posamezne družbe, ekonomije in na trg delovne sile, s tem pa tudi na spremembe v delovanju visokošolskih institucij. Vplivi globalizacije, ki povzročajo spremembe na vseh področjih delovanja posamezne družbe, so ustvarili potrebo, da se univerzitetna središča odzovejo z internacionalizacijo izobraževalnih programov. To pomeni, da so se univerze zaradi družbenih in ekonomskih sprememb ter sprememb, ki se dogajajo na trgu delovne sile, začele v vse večji meri prizadevati ustvarjati izobraževalne programe, ki bodo prilagojeni za mednarodne študente, ter izobraževalne programe, ki jih bodo izvajale tudi v drugih državah (UNESCO 2003).

Spodnja tabela 5.1 opisuje pet elementov globalizacije in ključne posledice, ki vplivajo na delovanje visokega šolstva na nacionalni in mednarodni ravni. Te spremembe vplivajo na vse vidike visokega šolstva, vključno s procesom poučevanja in kurikuli, na mobilnost študentov, akademskega osebja, mednarodne razvojne projekte, različne programe tujih jezikov, razvoj zaposlenih, mednarodno trgovino in transnacionalno izobraževanje. Stolpci v spodnji tabeli niso usklajeni, ker tudi globalizacija ni linearna.

Tabela 5. 1: Vpliv globalizacije na internacionalizacijo visokega šolstva

Element globalizacije	Vpliv na visoko šolstvo	Vpliv/posledice na internacionalizacijo visokega šolstva
<p>DRUŽBA ZNANJA čedalje večji pomen proizvodnje in uporabe znanja kot bogastva naroda</p> <p>INFORMACIJSKA IN KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA nov razvoj IKT tehnologije in sistemov</p> <p>TRŽNA EKONOMIJA rast števila trgov in vpliva na trge gospodarstev po svetu</p> <p>LIBERALIZACIJA TRGOVINE novi mednarodni in regionalni trgi, odstranjene so ovire za trgovanje</p> <p>UPRAVLJANJE/NACIONALNI ORGANI ustanavljanje novih nacionalnih in regionalnih organov, struktur in sistemov</p>	<p>poudarek na vseživljenjskem izobraževanju in nenehnem strokovnem/poklicnem izobraževanju</p> <p>potreba po razvoju novih veščin in znanja, ki izhaja iz novih izobraževalnih programov in kvalifikacij</p> <p>vloga univerz se iz raziskovalnih in na znanju temelječih inštitucij spreminja v komercialno naravnane inštitucije</p> <p>nove metode posredovanja izobraževanja (on-line, satelit)</p> <p>vse večja komercializacija visokošolskega izobraževanja in usposabljanja na domači in mednarodni ravni</p> <p>»uvoz in izvoz izobraževalnih storitev narašča, ker so ovire odstranjene.« (povečalo se je nadnacionalno izobraževanje)</p> <p>vloga nacionalnih organov (vladnih in nevladnih) pristojnih za šolstvo se spreminja, novi zakonodajni in politični okviri so obravnavani na vseh ravneh</p>	<p>novi javni in privatni ponudniki izobraževalnih storitev, ki delujejo čezmejno (nadmacionalno izobraževanje). Npr. privatna medijska podjetja, mreže privatnih/javnih inštitucij, korporacijske univerze, multinacionalna podjetja</p> <p>izobraževalni programi se odzivajo na potrebe trga delovne sile</p> <p>povečana stopnja mobilnosti študentov, akademskega osebja, programov izobraževanja in raziskav; mobilnost je fizična in virtualna</p> <p>inovativni načini posredovanja izobraževalnih storitev (e-izobraževanje, podružnice, satelitski kampusi), ki zahtevajo akreditacijo programov in priznavanje kvalifikacij</p> <p>ustreznost kurikula in študijskih materialov v različnih kulturah in državah</p> <p>večji poudarek komercialno orientiranemu nadnacionalnemu izobraževanju</p> <p>novi internacionalni okviri kot dopolnilo nacionalni/regionalni politiki, v ospredje prihajajo kakovost, akreditacija, priznavanje kvalifikacij, mobilnost študentov in prenos ECTS</p>

Vir: Knight Jane (2005, 3).

5.2.1 Internacionalizacija kurikula

Internacionalizacija kurikula je proces razvoja ter sprememb kurikula s ciljem integracije mednarodne dimenzije v formalne (nanaša se na vsebino predmeta in literaturo oz. študijski material) in izvedbene (metode poučevanja in učenja, čas in kraj predavanja, skupine študentov) funkcije kurikula (Taylor po Van der Wende 1995, citirano v Shailer 2006, 3).

OECD opredeljuje, da internacionalizacija kurikula zajema (citirano v Shailer 2006, 3–4):

1. kurikul z mednarodnimi predmeti (npr. mednarodni odnosi, evropsko pravo itd);
2. kurikul, kjer so tradicionalna predmetna področja razširjena z mednarodno vsebino (npr. mednarodno primerjalno izobraževanje);
3. kurikul, ki pripravlja študente za opravljanje konkretnega dela (npr. na področju mednarodne ekonomije, managementa, računovodstva ...);
4. kurikul v tujih jezikih, ki omogoča usposabljanje medkulturnih veščin in komunikacije;
5. interdisciplinarni programi;
6. kurikul, ki vodi do mednarodno prenosljivih oz. primerljivih kvalifikacij;
7. kurikul, ki vodi do dvojne ali skupne diplome;
8. kurikul, kjer so obvezni predmeti ponujeni na drugi instituciji v tujini in jih predavajo tuji predavatelji;
9. kurikul, kjer je vsebina pripravljena specifično za tuje študente.

Glavni cilj internacionalizacije kurikula je pripraviti študente, da bi živeli, delali in funkcionirali v globalni družbi.

5.3 Uporaba informacijsko–komunikacije tehnologije v izobraževanju

Uporaba IKT predstavlja velik napredek v izobraževanju, saj se odpirajo novi dostopi do znanja. Uporaba računalnika v izobraževalne namene ne zahteva tehničnih in visoko zahtevanih sposobnosti, saj je programska oprema zasnovana tako, da je čim bolj prijazna uporabnikom in znanja lahko osvojimo hitro. Ker je razširitev interneta in

novih IKT prinesla nepredstavljen dostop do informacij in virov, se je spremenil tudi način komuniciranja med ljudmi, način dela v gospodarstvu, način komuniciranja med državami in tudi način, kako se ljudje učijo. V tem okviru dobiva vse večji pomen tudi informacijska pismenost. Vse bolj pomembno je, da posameznik zna digitalno komunicirati, uporabljati sodobno tehnologijo in digitalna orodja, skratka, da je informacijsko pismen. Uporaba IKT v izobraževanju je ena ključnih prioritet pri razvoju izobraževalno edukativnega sistema v razvitih državah.

Z vsebinsko raznolikostjo in prožnostjo izpeljave učenja se lahko doseže, da je učenje dostopnejše vsem. Uporaba IKT pripomore k učenju s širitvijo dostopa in vpeljevanjem raznovrstnih poti učenja, učni proces in vsebine pa postajajo zanimivejši.

Mnoge šole so že v zgodnjih osemdesetih letih pričele v poučevanje vključevati računalniško tehnologijo, do poznih osemdesetih pa so šole že bile sposobne povezati tehnologije v mreže in z drugimi komunikacijskimi tehnologijami, da so se v devetdesetih informacijske in komunikacijske tehnologije združile in postale stalni dejavnik izobraževalnih sistemov povsod po svetu. Za izobraževanje so IKT pomenile velik izziv in takoj sprožile vprašanja o svoji uporabnosti in vplivu na sisteme. Trenutne razprave o IKT so povezane s pojavitvijo interneta, svetovnega spleta (WWW), multimedijskih tehnologij doma, na delovnih mestih in v šolah. Pričakuje se, da bodo šolski sistemi v bodoče vse bolj izpostavljeni zahtevam po izvajanju takšnih izobraževalnih programov, ki bodo posameznika pripravili na življenje v informacijski družbi.

Podatki druge mednarodne raziskave uporabe IKT tehnologij v izobraževanju SITES (sodelovalno je 26 držav na ravneh osnovne, višje osnovne in srednje šole v letih 1997–1999) prikazujejo, da je v šolah IKT posvečene veliko pozornosti. Raziskave kažejo, da igra usposobljenost ključno vlogo za absorpcijo IKT in njihovo uporabo na vseh ravneh. Za doseg tega pa je potrebna kakovostna delovna sila, zato se velika pozornost namenja izobraževanju oziroma usposabljanju učiteljev za uporabo IKT. Prav tako je potrebno stimulirati učitelje, da se pri poučevanju poslužujejo uporabe IKT tehnologije. Raziskava je pokazala, da je največji pomen IKT za izobraževalne sisteme olajšanje

izvedbe prehoda v izobraževanje, ki bo posameznika pripravilo za življenje v informacijski družbi (Japelj in Čuček 2000: 1–5).

Splošne spremembe, ki naj bi jih prineslo izobraževanje v informacijski družbi (Japelj in Čuček 2000, 1–5):

- šola je vključena v družbeno okolje in informacije na šoli so široko dostopne;
- učitelj pomaga učencem poiskati primeren način učenja, nadzira neodvisno učenje učencev, pomaga učencem oceniti njihov napredek in veliko pozornost posveča pridobivanju komunikacijskih spretnosti;
- učenec je bolj aktiven, uči se v šoli in izven nje, pomembno je skupinsko delo, postavlja vprašanja in išče odgovore na vprašanja ter se veliko zanima za učenje;
- starši so zelo aktivni, sodelujejo pri poučevanju in predstavljajo model doživljenjskega učenja.

Spremembe ne pogojujejo uporabe IKT, pač pa IKT pomagajo upravljati vse večji pretok informacij, ki omogoča vzpostavitev bolj avtonomnih učnih okolij z bogatejšo učno vsebino (Japelj in Čuček 2000, 1–5).

Podatki o uporabi IKT za učenje in učence ponujajo pomembne dokaze, ki so osnova za številne preliminarne zaključke. Raziskava PISA 2003 je pokazala, da v povprečju učenci, ki imajo dostop od računalnika v šoli dosegajo boljše rezultate kot učenci, ki tega dostopa nimajo. Organizacija European Schoolnet je oblikovala podatke, ki izhajajo iz obstoječih študij vpliva v dve skupini kvantitativno zasnovane zaključke (iz analiz povezave uporabe IKT in dosežki učencev pri preizkusih znanja) in kvalitativno osnovane ugotovitve (te so povzete iz mnenj učiteljev, učencev in staršev). Ključne ugotovitve kvantitativnih analiz so, da ima IKT pozitiven učinek na učne dosežke v osnovnih šolah, posebno še pri materinem jeziku (v primeru raziskave je bil to angleški jezik), vendar ima manjši učinek na znanost in nima nobenega učinka na dosežke pri matematiki. Za šole na višji ravni e-zrelosti je značilen hitrejši porast v dosežkih oziroma rezultatih kot za tiste z nižjo ravnijo, medtem ko širokopasovni dostop do interneta v učilnicah prinaša bistvene izboljšave v dosežkih učencev pri nacionalnih

preverjanjih znanja v starosti 16 let. V skupini kvalitativnih podatkov pa pregled poudarja, da učenci, učitelji in starši smatrajo, da ima IKT pozitiven učinek na učenje učencev: po mnenju učiteljev se z uporabo IKT izboljšata uspeh učenca pri posameznih predmetih in tudi osnovne spretnosti (Vehovar in drugi 2008, 62).

Raziskava Emprice 2006 (glej Tabelo 5.2) kaže relativno dobro opremljenost šol z IKT v EU 25, vendar je prisotna prenizka raven uporabe IKT v poučevanju.

Tabela 5. 2: Opremljenost šol z IKT v EU 25

	EU 25
računalniki na 100 učencev	11,1

Delež šol, ki imajo

računalnike za poučevanje	98,7
dostop do interneta	96,2
spletno stran	63,0
e-mail naslov za večino učiteljev	65,2
e-mail naslov za večino učencev	23,5
intranet	40,8

Delež šol, ki uporabljajo računalnike za poučevanje v:

računalniških učilnicah	80,5
razredih	61,4
šolskih knjižnicah	33,4
drugih lokacijah	27,0

Vir: Empirica 2006 v Vehovar, Brečko, Prevodnik (2008, 62).

Informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) so lahko, ob primerni uporabi, pomembno orodje dvigovanja kakovosti izobraževanja in usposabljanja ter gradnje na znanju temelječe Evrope. Internet pa omogoča veliko priložnost za e-izobraževanje. Uporaba interneta v izobraževalne namene pa lahko ima poleg prednosti tudi slabosti.

Med prednosti štejemo dostop do vseh ponujenih informacij, možnost, da uporabnik sam ponuja informacije in ogromna količina informacij. Slabosti pa so, da ni vedno zagotovila o resničnosti objavljenih podatkov, včasih je težko izluščiti, katere informacije so pomembne in uporabne. Kot pa je že bilo omenjeno je uporaba IKT v izobraževanju predvsem domena razvitih držav. Z leti sicer IKT oprema postaja cenejša in lažje dostopna, vendar v mnogih nerazvitih državah IKT tehnologija ni prisotna povsod.

5.4 Vseživljenjsko učenje

Izobraževanje in usposabljanje se močno spreminjata zaradi najrazličnejših transformacij, v katerih se nahaja sodobna družba. Spreminja se odnos do dela, do zaposlovanja, usposabljanja, vstopamo v družbo znanja, ki obveznost za razvoj lastnih spretnosti prenaša na posameznika, vse bolj je pomemben razvoj kompetenc. Koncept kvalifikacij, ki je predstavljal osnovo razvoja poklicnega in strokovnega izobraževanja v evropskih sistemih v zadnjih desetletjih, ne zadošča več. Zaposljivost posameznika je vse bolj odvisna od njegovih kompetenc, ki kot neke vrste "presežek" nadgrajujejo kvalifikacije. Usposabljanje se vse bolj osredotoča na vnaprej določene učinke pri delu in poskuša biti vse bolj del dela samega. Uveljavlja se projektno delo, odprt dostop in podpora učenju na daljavo, telekonference, virtualne skupine, mentorstvo na daljavo, obdobja samodokumentiranja in neodvisnega učenja ter potrjevanje izkušenj. Izobraževanje in usposabljanje sta torej trajna, nepretrgana procesa, kar velja tako za posameznika kot za podjetje. Zato danes govorimo o vseživljenjskem izobraževanju in učenju.

Koncept vseživljenjskega izobraževanja in učenja v bistvu predstavlja novo filozofijo izobraževanja in tudi usposabljanja, ki podpira skupek povezav med delom, šolo in izobraževanjem. Prav tako priznava potrebo, da vlade uvajajo spodbude, ki gospodarstva in zaposlene pripravijo do tega, da resnično vlagajo v vseživljenjsko izobraževanje in učenje. Gre za koncept, ki temelji na ideji učeče se družbe, kjer je vsak, neodvisno od rase, spola ali starosti upravičen do kvalitetnega učenja.

Proces vseživljenjskega učenja se začne v predšolskem obdobju, nadaljuje v obveznem obdobju formalnega izobraževanja in usposabljanja in poteka vse življenje. Aktualizira se z zagotavljanjem učnih izkušenj, aktivnostmi doma, na delovnem mestu, fakulteti in v drugih izobraževalnih, socialnih, kulturnih ustanovah, organizacijah; formalno in neformalno.

Razvoj in spodbujanje vseživljenjskega učenja je temeljno načelo politike Evropske unije na področju izobraževanja in usposabljanja. Vseživljenjsko učenje je doživelo afirmacijo v začetku 90-ih let z nastankom novih družbenih razmer in jih označujeta dva za razmere globalne ekonomije ključna problema: povečanje konkurenčnosti ter visoka in vztrajna brezposelnost, ki vse bolj dobiva značaj dolgotrajne brezposelnosti, ki poleg tradicionalnih izpostavljenih skupin vse bolj prizadeva mlade, ki prihajajo iz šolanja (predvsem tistim, ki niso uspeli pridobiti formalnih kvalifikacij).

5.4.1 Definicije vseživljenjskega učenja

V uporabi sta dva izraza in sicer nekateri govorijo o vseživljenjskem izobraževanju, drugi pa o vseživljenjskem učenju. Boshier poudarja bistveno razliko med obema konceptoma; pojem učenje razume kot osebno odgovornost za posameznikov lastni intelektualni razvoj, vseživljenjsko izobraževanje pa po njegovem opozarja na družbene pogoje, ki morajo biti v ta namen zagotovljeni (Boshier v Komisija Evropske skupnosti 2000b, 8). Izraz vseživljenjsko učenje je sedaj bolj v ospredju kot izraz vseživljenjsko izobraževanje.

Vseživljenjsko učenje je dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, formalno, neformalno, naključno, priložnostno. Poteka v različnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se izboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti. Z učenjem pridobivamo tudi interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebne lastnosti (MŠŠ 2007a, 10).

Tako zasnovano vseživljenjsko učenje ima dve razsežnosti (MŠŠ 2007a, 10):

- razsežnost trajanja, ki označuje, da se učimo od rojstva, torej od zibelke do groba;
- razsežnost širine, ki označuje, da se učimo povsod, ne le v šoli in kar koli, ne le šolskih predmetov, tudi za vse druge naše majhne in velike življenjske in delovne potrebe. Cilj našega učenja ni le pridobitev izobrazbe in kvalifikacije za delo in poklic, temveč tudi pridobitev širokega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki jih potrebujemo, da bi lahko uspešno in kakovostno živeli in delali kot posamezniki in v skupnosti.

Evropska dimenzija vseživljenjskega učenja je najbolj jasno opredeljena v Memorandumu o vseživljenjskem učenju (Komisija Evropske skupnosti 2000a, 5–10). Vseživljenjsko učenje opredeljujejo kot life-long (od zibelke do groba) in lifewide (večrazsežnostno), kar pomeni učenje za vse družbene vloge z vsemi vsebinami, ki razvijajo telesne, intelektualne, čustvene in duhovne razsežnosti človeka, in oblikami (formalno, neformalno in priložnostno učenje, v družini, šoli, vsakdanjem življenju in na delovnem mestu). Pomembno je, da se v vseh teh razmerah in okoljih ustvarjajo razmere za učenje in da se to učenje ustrezno ovrednoti.

Pri vseživljenjskem učenju se tako sproža potreba po integraciji vsega učenja v vzgojno-izobraževalni sistem. Ker sistem zajema vse vrste izobraževanja in učenja v vseh življenjskih obdobjih (formalno, neformalno, naključno, priložnostno ...) je potrebna preureditev in dopolnitev sistemskih ureditev vzgoje in izobraževanja.

OECD opredeli vseživljenjsko učenje kot pogled na učenje, ki obsega individualni in družbeni razvoj vseh vrst in oblik, formalno v šolah, organizacijah za poklicno izobraževanje, institucijah terciarnega izobraževanja in izobraževanja odraslih; neformalno, ki lahko poteka ob delu, doma, v skupnosti. Gre za odprt sistem, kjer so v ospredju standardi izobraževalnih dosežkov (znanja, spretnosti, ki jih potrebujemo vsi, ne glede na starost). Poudarja potrebo po pripravi in motivaciji za učenje otrok v zgodnji mladosti in vse življenje. Prizadevanja so usmerjena v zagotavljanje možnosti za preusposabljanje ali dopolnjevanje znanja za vse, ki ga potrebujejo: odrasle,

zaposlene in nezaposlene. Prvotni koncept stalnega izobraževanja se je tako razširil, da zajema tudi programe priložnostnega učenja (Evropska komisija 2000b, 9).

Vseživljenjsko učenje naj bi zajemalo tri sestavine (Lipužič 1996, 15):

- tekmovalnost, ki razvija pobudo;
- sodelovanje, ki daje moč;
- solidarnost, ki združuje.

Vseživljenjsko učenje temelji na štirih stebrih (Delors 1996, 77–88):

- učiti se, da bi vedeli (učenje kot sredstvo in smoter človekovega življenja; pridobitev osnov za razumevanje);
- učiti se, da bi znali kakovostno delati (naučiti se oziroma biti sposoben znanje uporabiti v praksi);
- učiti se, da bi znali kakovostno živeti (posameznik mora reševati svoje probleme sam, sam oblikuje odločitve in nosi svojo odgovornost);
- učiti se, da bi znali sobivati (da bi znali prispevati svoj delež in znali sodelovati/sobivati z drugimi ljudmi v vseh človeških dejavnostih).

5.4.2 Vseživljenjsko učenje – koncept 21. stoletja

Sam koncept vseživljenjskega učenja se s časom oblikuje in spreminja. S časom pridobiva na pomenu. Možnost izobraževanja in učenja vse življenje je danes predpogoj za informirano in učinkovito participacijo vseh državljanov v družbi. Potrebe po izobraževanju in učenju izhajajo iz potreb skupnosti ali potreb posameznika. Vseživljenjsko izobraževanje enako kot zdravstvo, socialno varstvo ali pravni sistem, predstavlja infrastrukturo, ki jo ljudje potrebujejo, da bi ustvarjali in uresničevali zadovoljno in izpolnjeno življenje v družbi. Ker bodo v prihodnosti živeli drugače kot smo mi, mora šola dati prihodnjim učencem veliko znanja, ki ga bodo potrebovali za življenje v novih družbenih razmerah. Trije pomembni elementi vseživljenjskega učenja so: izobraževanje za bolj kvalificirano delovno silo, osebni razvoj, ki vodi k bolj zadovoljnemu življenju, ter razvoj močnejše in bolj inkluzivne družbe.

Danes imamo na eni strani visoko kvalificirane in izobražene ljudi, ki so na vrhu družbene lestvice, in na drugi strani tiste, ki so brez izobrazbe, nizko kvalificirani ter na dnu družbene lestvice. Razkorak med omenjenima dvema skupinama je vse večji. Potrebno je motivirati skupino z dna družbene lestvice in ji ponuditi možnost izobraževanja in usposabljanja ter prilagoditi učenje njihovim zahtevam in potrebam. Menim, da se mladi zavedajo pomena izobrazbe. Je pa potrebno otroku privzgojiti pozitiven odnos do učenja oziroma si že v otroštvu pridobiti pozitiven odnos do učenja. Otrokom je potrebno predstaviti učenje kot nujo za vse življenje, kot nekaj, kar vodi k zadovoljivemu življenju. Odnos do vseživljenjskega učenja se najprej oblikuje v družini, v širšem pomenu pa v celotni družbi. Vseživljenjsko učenje je potrebno vključiti že v vzgojno izobraževalni sistem.

5.5 Globalna kampanja za izobraževanje

Nevladne in učiteljske organizacije iz 185 držav so združile moči, da bi začele globalno kampanjo za izobraževanje. Kampanja je del projekta Kakovostno javno izobraževanje za vse, ki ga je Izobraževalna internacionala (Education International) sprejela na kongresu v Washingtonu leta 1998. Globalna kampanja za izobraževanje se bori za to, da bi vsak otrok na svetu zaključil vsaj osnovno šolo. Kampanja spodbuja javno mnenje, da pritisne na vlade in mednarodno skupnost, da izpolnijo svojo obljubo: 185 držav se je v Dakarju 2000 zavezalo, da do 2015 zagotovijo kakovostno osnovno izobraževanje za vse. Države sicer načelno priznavajo pravico do izobraževanja, stvarnost pa je tragična: na svetu je 125 milijonov šoloobveznih otrok, med njimi je dve tretjini deklic, ki nikoli ne prestopijo praga šole; vsak četrti odrasli na svetu je nepismen, od tega dve tretjini žensk; skoraj 70 odstotkov izobraževalcev in izobraževalk na svetu živi na pragu revščine ali celo v revščini (Globalna kampanja za izobraževanje 2003).

Sklepne misli

V današnji družbi človeško znanje postaja največji kapital, zato sta najpomembnejši vprašanji, ki se pojavljata, kako povečati količino in dostopnost znanja. Izobraževanje in učenje nista zgolj osebni dobrini, temveč tudi javni. Zato je politika izobraževanja

pomemben faktor v razvoju držav in njihovih gospodarstev. Znotraj nekega gospodarstva je zaradi na primer v EU, prostega pretoka delovne sile potrebna primerljivost kadrov. Zato je bile na ravni EU sprejeta bolonjska reforma, ki naj bi privedla do primerljivih rezultatov izobraževalnih sistemov. Zaradi jezikovnih in zgodovinskih specifik, posameznih držav, pa bolonjska reforma ureja institucionalni vidik izobraževanja, medtem ko vsebinski vidik ostaja v pristojnosti posameznih držav članic. Zagotavljanje kakovosti in učinkovitosti učenja in izobraževanja sta v pristojnosti države in posameznika, medtem ko je zagotavljanje enotnosti in primerljivosti rezultatov izobraževanja v domeno EU.

Izobraževanje in učenje morata biti kakovostna in učinkovita. Država in posameznik se morata spopasti z učečo se družbo. Predvsem pa je znanje kapital 21. stoletja, ki ga moramo vse življenje negovati in plemenititi. Razvite države so danes največji vlagatelj v izobraževanje. S tem dvigujejo izobrazbeno raven prebivalstva in prispevajo k uspešnosti gospodarstva ter k splošni blaginji. Ker je zaradi globalizacije prenos novih tehnologij med državami hiter, morajo države usposabljeni delovno silo, ki je sposobna delati z novimi tehnologijami in jih razvijati. To se kaže predvsem v dviganju izobrazbene ravni. Nekatere države (predvsem majhne) skrbijo, da s pomočjo izobrazbe predvsem sledijo tehnološkemu razvoju, države, ki ustvarjajo presežke znanja, pa štejejo med razvijalce tehnologij.

V tem kontekstu menim, da so učitelji ključnega pomena, saj morajo učence pripraviti za življenje in delo v hitro spreminjajočih se pogojih, v katerih je najvažnejša sposobnost nenehnega učenja z delom in tudi učenja z drugimi. Zgolj prenašanje znanja v šolah in univerzah na učence, dijake in študente ni več dovolj učinkovito. Družba od učiteljev pričakuje kakovost in učinkovitost oziroma uporabo takšnih metod poučevanja, da dajo pri različnih učencih najboljše možne rezultate. Prav tako menim, da se na osebni ravni soočamo z individualizacijo ter postajamo odvisni od trga dela oz. potrošnje. Tudi učitelji so podvrženi izzivom globalnega učenja. Znati morajo mrežiti znanje, profesionalno deliti spoznanja odprtih didaktičnih modelov. Učitelji bi morali imeti glede na didaktična načela možnost, da se sami odločajo o metodah poučevanja.

Študije opozarjajo, da odprti didaktični modeli niso primerni za vse učitelje. Prav tako v realnosti učitelji nimajo veliko možnosti, da se sami odločajo o metodah poučevanja.

6 EDUKACIJA V EVROPI

6.1 Evropske izobraževalno–edukativne politike

V Evropi je več različnih izobraževalno–edukacijskih sistemov, kot je držav, saj so v nekaterih državah izobraževalno–edukacijski sistemi lahko v celoti ali pa večinoma v pristojnosti skupnosti, dežel, regij (npr. Velika Britanija, Nemčija, Belgija, Španija).

Pojem izobraževanja in usposabljanja je neposredno povezan s temeljnimi cilji Lizbonske strategije. Neobetajoči scenariji prihodnosti, ki so kazali slabo konkurenčnost Evrope v svetu in nepripravljenost Evrope na politične, demografske, okoljske in gospodarske spremembe, so vodili v Lizbonsko strategijo. V političnih razpravah je prevladovalo mnenje, da je potrebno funkcijo izobraževalnih sistemov vpeti v potrebe gospodarstva in podrediti zaposljivosti. Na drugi strani pa je akademska sfera zagovarjala stališče, da se zanemarja izobraževanje kot vrednota in njegova socialna funkcija, saj rojevanja novih znanj in inovacij ne gre pogojevati samo s gospodarskimi koristmi in dobički. Odnosa do izobraževanja naj ne bi narekoval dobiček lastnikov, ampak socialne pridobitve družbe in hkrati razvoj, ki ga družbi na socialnem področju omogoča splošna gospodarska rast. Lizbonska strategija je postavila Svetu za izobraževanje nalogo, da se odzove in zavzame stališče o konkretnih bodočih ciljnih izobraževalnih sistemov, pri čemer naj se osredotoči na skupne zadeve in prioritete, upoštevajoč nacionalne razlike.

149. člen Pogodbe o Evropski skupnosti določa, da bo skupnost razvijala kakovost izobraževanja s sodelovanjem med članicami in s posebnimi ukrepi, pri tem pa bo spoštovala pristojnost članic, da same odločajo o vsebinah poučevanja, organiziranju in strukturiranju svojih izobraževalnih sistemov, njihovi kulturni in jezikovni raznolikosti (Plevnik 2005, 2).

Lizbonska strategija je bila sprejeta na zasedanju Evropskega sveta v Lizboni leta 2000 in njeni strateški cilji so:

- povečevanje zaposlenosti vseh starostnih skupin in obeh spolov (tukaj velja omeniti še Lizbonsko konvencijo o priznavanju kvalifikacij državljanom držav članic Evropske skupnosti za opravljanje reguliranih poklicev in prost pretok ljudi);
- kasnejše upokojevanje;
- povečati prožnost delovnih razmerij;
- povečati dostopnost otroškega varstva;
- večjo učinkovitost in kakovost izobraževalnih sistemov (učinkovitost pomeni uporabo takšnih (različnih) metod poučevanja, ki dajo pri (različnih) učencih najboljše možne rezultate; kakovost je pojem, ki za razlago potrebuje merila, ocenjevanje in primerljivost, zato pa so potrebne evalvacije, zunanje preverjanje znanja in mednarodno primerjanje dosežkov, tekmovanja učencev);
- vseživljenjsko učenje (koncept temelji na predpostavki, da je uspešnost posameznika, skupine, organizacije, družbe odvisna od nenehnega posodabljanja znanja in vrednoti ter čim hitrejši uporabi tega znanja; družbe, ki želijo biti uspešne, morajo zagotoviti svojim članom ustrezne pogoje za nenehno učenje in razvoj);
- in drugi cilji, kot je decentralizacija upravljanja, ki je ob centraliziranem sistemu določanja enotnih standardov in temeljnih pravil ter ob stalni skrbni evalvaciji procesa in rezultatov učinkovitejša.

Na tej podlagi so bili v Stockholmu 2001 sprejeti dolgoročni strateški cilji izobraževanja (učinkovitost, kakovost, dostopnost, odprtost) in leta 2002 v Barceloni razdeljeni v podrobnem delovnem programu Izobraževanje&usposabljenje 2010. Nekaj ciljev dogovorjenih na ravni skupnih evropskih politik (Plevnik 2005, 11):

- reforma izobraževanja učiteljev (dokument Skupna evropska načela za oblikovanje učiteljskih kompetenc in kvalifikacij);
- bolonjska reforma visokega šolstva (dokument z bolonjske konference 18.-19. junija 1999; nanaša se na strukturo in vsebino visokošolskega študija);
- skupni evropski kvalifikacijski okvir;

- mednarodni projekti (e–Tunning);
- vpeljevanje sistemov evalvacije šol in zagotavljanja kakovosti šol;
- spremljanje kakovosti šolanja skozi mednarodne raziskave (npr. TIMSS, PIRLS, PISA, Eurydice študije);
- poudarek na razvijanju kompetenc učencev, zlasti jezikovnih in informacijske tehnologije v izobraževanju;
- povečanje mobilnosti v evropskem izobraževalnem procesu za učitelje in učence;
- vpeljava evropske dimenzije v kurikule, razvijanje evropskega državljanstva itd.

Države članice Evropske unije so še naprej odgovorne za spremljanje, preverjanje, pospeševanje in usmerjanje nacionalnega sistema izobraževanja (nacionalne strategije), vendar pa iz skupnega evropskega prostora prejemajo dodatne spodbude k načrtovanemu vsebinskemu nacionalnemu razvoju kot opozorila na nujne skupne točke strukturnega poenotenja. Pričakovani razvoj na področju izobraževanja in usposabljanja v Evropski uniji in tudi svetu naj bi predvidoma potekal v naslednjih smereh (Zgaga in drugi, 3–4):

- a) Predšolska vzgoja in osnovna šola: nadaljnja širitev deleža predšolskih otrok, zlasti otrok, starih od 3 do 6 let, v vrtce, prenos težišča z varstva na predšolsko vzgojo, zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu; podaljševanje obveznega (osnovnega) šolanja (zgodnejši vstop), poudarek kakovostnemu izobraževanju za vse (npr: z več ravnmi, izbirnimi predmeti), povečana pozornost šolanju otrok s posebnimi potrebami, otrok migrantov, decentralizacija financiranja in upravljanja.
- b) Srednje šolstvo: splošna vključenost populacija (trend k 100 %); minimum skupnega trajanja šolanja približati 12 do 13 letom; zagotavljanje kvalitetne fleksibilne temeljne poklicne kvalifikacije (prehod v delo) ter kvalifikacije za nadaljnje izobraževanje (prehod v terciarno izobraževanje); poudarek na strategiji razvoja znanja in veščin; pomen splošne izobrazbe in prilagodljivosti za nadaljnje splošno in/ali poklicno izobraževanje (načelo vseživljenjskega izobraževanja); zmanjšanje osipa, pozornost skupinam, ki se težje vključijo v izobraževanje.

- c) Tercialno izobraževanje: povečanje vključenosti deleža generacije v vpisni starosti na 50 % in več, med drugim z diferenciranjem tercialnega izobraževanja na različne komponente (višja, visoka strokovna, univerzitetna, podiplomska izobrazba); olajševanje prehodov med posameznimi programi tercialnega izobraževanja; spodbujanje mobilnosti (transfera) in uveljavljanje nabirnosti (akumulacija) s pomočjo kreditnega sistema; kontinuiranost izobraževanja (načelo vseživljenjskega učenja); temeljita strukturna in kurikularna reforma nacionalnih sistemov, ki naj bi do leta 2010 zagotovi enotno evropsko visokošolsko področje (bolonjski proces z zdaj že več kot 40 podpisnicami); izziv transnacionalnega izobraževanja, socialne in nacionalne dimenzije visokega šolstva v dobi globalizacije; preprečevanje bega možganov ob povečani mobilnosti učencev in tudi učiteljev.
- d) Transverzalna področja: trendi k integraciji in inkluziji (oseb s posebnimi potrebami, marginalnih skupin); metode ugotavljanja, zagotavljanja in spremljanja kakovosti v izobraževanju; financiranje ob načelu samostojnosti in odgovornosti; razvoj pogojev in pedagoških metod za hitrejšo širjenje e-učenja; vzpodbujanje vzajemnega učenja jezikov; razvoj evropske dimenzije (spoznavanje različnosti kultur, komunikacijske sposobnosti, znanje in zmožnosti za aktivno državljanstvo, multikulturalnost).
- e) Temeljito pospešitev in okrepitev projektov v vseživljenjskem izobraževanju: konkretizacija koncepta vseživljenjskega izobraževanja. Osrednja naloga je zagotoviti razmere in pogoje za uresničevanje koncepta.
- f) Izobraževanje in populacijski trendi: splošni strateški načrti so usmerjeni k ohranjanju in povečevanju visokega deleža mladih, vključenih v izobraževanje v srednji in tercialni stopnji. Glavne usmeritve v prihodnosti so zmanjševanje osipa ter dvig kakovosti izobraževanja, vendar je pri tem potrebno upoštevati demografske, politične, okoljske in gospodarske spremembe.
- g) Mednarodna usmeritev izobraževanja: v izobraževalnih strategijah se narekuje odpiranje sistema navzven. Nacionalni strateški načrti so usmerjeni tako, da pritegujejo kandidate za izobraževanje iz drugih držav oziroma območij. Še zlasti to velja na področjih tercialnega izobraževanja. Ta strategija je pomembna

za nacionalne razvojne usmeritve in za okrepitev položaja ključnih izobraževalnih ustanov v vse bolj odprtem in povezanem svetu.

6.2 Bolonjski proces

Bolonjski proces se je začel z zavestnim prepoznavanjem in spoprijemanjem z ugotovljenimi težavami, ovirami in paradoksi visokega šolstva v turbulencah internacionalizacije (Zgaga 2004, 6). Začel se je s tem, da je bilo potrebno velikansko strukturno in kvalifikacijsko pestrost evropskih nacionalnih visokošolskih sistemov »uglasiti« tako, da pestrost ne bo več ovira v medsebojnem komuniciranju, prehajanju in mobilnosti, sistemi pa morajo še naprej zagotavljati specifične identitete in načine dela.

Z Bolonjskim procesom označujemo oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, ki izpostavlja pestrost visokošolskih sistemov držav Evrope, se zavzema za dostopno in kakovostno visoko šolstvo, pri tem pa razvija skupne mehanizme, ki bodo študentu omogočili mobilnost oziroma priznavanje kvalifikacij za nadaljnji študij na domačih ali tujih visokošolskih institucijah, oziroma domačem ali tujem trgu dela. Tako enega ključnih elementov za doseg cilja predstavlja tudi mobilnost, saj omogoča spoznavanje različnih kulturnih okolij in razvija strpnost.

Zgaga (2004, 11) označi bolonjski proces za skupno prizadevanje evropskih držav (njihovih resorjev za izobraževanje), nekaterih vladnih in nevladnih mednarodnih ustanov za izobraževanje, akademskih ustanov in študentskih organizacij za koordinirano sodelovanje in poenotenje pogledov pri reševanju izzivov in odprtih vprašanj o ključnih konceptih, strategijah in razvojnih politikah visokega šolstva v razmerah, ki jih zaznamujejo evropske integracije, t.i. tranzicija v srednji in vzhodni Evropi ter globalizacija v svetovnem merilu.

V genezi razvijanja bolonjskega procesa je nastalo več dokumentov, ki jih lahko razdelimo na dva dela. K prvemu sklopu spadajo dokumenti, ki so bili podpisani pred uradnim pričetkom bolonjskega procesa. To so Magna Charta Universitatum,

Lizbonska konvencija in Sorbonska deklaracija. Lahko bi rekli, da so to preambula bolonjskega procesa, saj se je z njimi vse začelo. V drugem delu je Bolonjska deklaracija ter dokumenti po njej povezani, s uresničevanjem skupnega evropskega visokošolskega prostora (Wikipedia 2008b).

Cilji bolonjskega procesa so opredeljeni v Bolonjski deklaraciji, ki so jo leta 1999 v italijanskem mestu Bologna podpisali ministri za šolstvo 29 evropskih držav, kjer je izražena potreba po približevanju nacionalnih šolskih sistemov. Mednje spadajo triletni ali štiriletni dodiplomski študij, pridobitev magisterija po štirih do petih letih dodiplomskega in podiplomskega študija, ki se vse bolj združujeta v celoto, ter pridobitev doktorata po osmih letih dodiplomskega in podiplomskega študija. Deklaracija predvideva tudi prilogo k diplomi, ki podrobno opisuje študijski program, ki ga je študent opravil (pospešitev zaposlovanja evropskih prebivalcev in mednarodna konkurenčnost evropskega visokošolskega šolskega sistema). Kompatibilnost nacionalnih sistemov naj bi povečevali predvsem z uvedbo kreditnega sistema na temelju ECTS (European Credit Transfer System) in večjo mobilnostjo študentov in profesorjev, uvedbo skupnega sistema diplomskih stopenj študija, z opredelitvijo temeljnih standardov in zagotavljanjem kakovosti ter širšo izmenjavo informacij med nacionalnimi sistemi. Krediti bi bili lahko pridobljeni tudi zunaj visokošolskega izobraževanja, vključujoč vseživljenjsko izobraževanje, pod pogojem, da jih prizna univerza, ki sprejema študenta. Glavni cilj sodelujočih držav pa je, da se do leta 2010 vzpostavi enotni evropski visokošolski prostor.

Srečanju v Bologni so v naslednjih letih sledila srečanja na ministrski ravni v Pragi (2001), Berlinu (2003) in Bergnu (2005). Od leta 1999 je v bolonjski proces pristopilo že petinštirideset držav. V posameznih evropskih šolah se spremembe v skladu z Bolonjsko deklaracijo dogajajo z različno dinamiko.

Glavni cilji bolonjskega procesa (po Berlinskem komunikeju) torej so (Ministrstvo za visokošolstvo, znanost in tehnologijo 2003):

- zagotavljanje kakovosti visokega šolstva;
- sprejetje dvostopenjskega oziroma tristopenjskega sistema študija;
- pospeševanje mobilnosti študentov, akademskega in administrativnega osebja;

- vzpostavitev kreditnega sistema (ECTS) za vrednotenje študijskih obveznosti;
- priznavanje stopenj: sprejem sistema lahko prepoznavnih in primerljivih stopenj;
- aktivna udeležba visokošolskih zavodov, učiteljev in študentov v bolonjskem procesu in sodelovanje študentov pri upravljanju visokega šolstva;
- pospeševanje evropske dimenzije v visokem šolstvu;
- pospeševanje privlačnosti evropskega visokošolskega prostora;
- vseživljenjsko učenje;
- evropski visokošolski prostor in evropski raziskovalni prostor - dva stebra na znanju temelječe družbe.

Bolonjski proces je odziv držav Evropske unije na evropsko povezovanje in procese globalizacije. Izraža prepričanje različnih držav in visokošolskih ustanov, da morajo visokošolski sistemi v novih razmerah postati primerljivi, med seboj povezani in atraktivni na globalni ravni. Ker je danes študiranje v drugih državah ali različnih zavodih vse pogostejše, je priznavanje kvalifikacij ali posameznih študijskih obveznosti nujnost. Nastajanje bolonjskega procesa so sprožili objektivni (internacionalizacija visokega šolstva, spremenjena vloga univerz v učeči se družbi, ekspanzija visokošolskih sistemov – univerzitetni študij ni več eliten, ampak množičen) procesi v visokem šolstvu in znanosti ter politiki (prenos novega znanja v politiko), gospodarstvu (povezava univerza – gospodarstvo) in sodobnih družbah (prost pretok ljudi, idej, vseživljenjsko učenje ...) Po drugi strani pa se v nekaterih akademskih krogih še vedno pojavlja skepticizem do bolonjskega procesa.

6.3 Kazalniki učinkovitosti evropskega izobraževalno–edukativnega sistema

Učni uspeh odraža stopnjo uresničevanja vhodnih pogojev in je eden izmed pomembnih kazalcev kakovosti izobraževalnih sistemov, ki pa se (kadar se govori o prednostnih evropskih ciljih) opredeljuje s primerjanjem. Mednarodne raziskave, ki merijo dosežke učencev (kot je TIMSS, PIRLS, PISA), dajejo določeno informacijo o kakovosti izobraževalnega sistema sodelujočih držav in imajo učinek na reforme. Omogočajo ugotovitve o tem, kaj se dogaja med načrtovanjem, izvedenim in doseženim kurikulumom v šoli (TIMSS in PIRLS temeljita na nacionalnih kurikulumih) in ugotavljajo, kateri

dejavniki vplivajo na kakovost znanja učencev (PISA pa temelji na arbitrarno določenem pomembnem znanju).

Primeri, ki kažejo dobre rezultate (Finska, Švedska, Irska, Združeno kraljestvo), kažejo, da so učinkovite strategije naslednje (Plevnik 2005, 3):

- šola in učitelji nudijo močno oporo učencem;
- šole in učitelji razvijejo eksplicitne strategije poučevanja heterogenih skupin učencev, poučevanje je močno individualizirano; šolske uprave, učitelji in svetovalni delavci se trudijo zmanjšati vpliv socialno-ekonomskih dejavnikov, učenci imajo zelo veliko obšolskih dejavnosti, šole učencem pomagajo v vseh situacijah (pedagoških, psiholoških, socialnih), zunanja diferenciacija šol (če je) je čim krajša, selekcija učencev po sposobnostih je čim krajša;
- država določa enotne standarde v nacionalnih kurikulah ob hkrati dobro razvitem sistemu evalvacije, ki ga zagotavljajo neodvisne agencije;
- ocenjevanje učencev poteka sproti v pedagoškem procesu in/ali ob zunanjem preverjanju znanja, vendar so na voljo številne in primerljive sprotne povratne informacije o učenčevem napredku;
- smiselno se uvaja decentralizacija odločanja v kombinaciji z mehanizmi, ki zagotavljajo pravično distribucijo pomembnih izobraževalnih resursov (zmanjšanje vpliva socialnega izvora).

6.4 Decentralizacija šolskih sistemov in avtonomija šol

Šolske reforme v državah članicah Evropske unije so povzročile, da se je spremenilo upravljanje izobraževalno–edukativnih sistemov. Decentralizirali so pristojnosti z države na lokalne oblasti ter ponekod celo na šole, kar je razširilo demokratizacijo odločanja o vzgojno–izobraževalnih zadevah. Lokalne oblasti so učinkovitejše, ko opredeljujejo potrebe in uporabo virov ter lažje rešujejo probleme, saj bolje poznajo razmere in zato lahko hitreje poiščejo rešitev. Značilno za decentralizirane šolske sisteme je tudi, da so nekatere države prepustile šolam odločanje o nameščanju učiteljev. Decentralizacijo je pogosto spremljala težnja po vrednotenju in nadzoru izobraževalno–edukativnih sistemov in njihovih sestavnih delov.

Po vsej Evropi se razvijajo šolski sistemi, ki omogočajo šolam večjo avtonomnost. To pomeni, da imajo šole vedno bolj proste roke glede oblikovanja strategij lastnega razvoja. Ob tem postajajo šole tudi vedno bolj odgovorne za kakovost izobraževanja, ki ga nudijo. Posledice vedno večje avtonomije šol se odražajo v spremembi vloge, ki jo šole, šolske oblasti in drugi socialni partnerji igrajo v razvoju in preverjanju kakovosti. Šole postajajo vse bolj pobudnice lastnega razvoja. V veliko državah imajo šole danes več svobode pri določanju lastnih programov in načrtov po svoji presoji in ne po presoji neposrednih uporabnikov kot so starši in učenci, obenem pa morajo poskrbeti za večjo transparentnost svojih videnj, izbir in odločitev. Sposobne morajo biti dokazati, da so bili standardi kakovosti doseženi, da skrbijo za nižanje stopnje osipa, da so rezultati dobri, da so starši zadovoljni, da se bo poskrbelo za izboljšave, če bo to potrebno. Trendi večje šolske avtonomije so posledično vedno pomenili tudi spreminjanje drugih področij šolstva. V razvoju šole to pomeni več iz šole same izhajajočih pobud in politik.

Po mnenju Korena (2006, 29) več decentralizacije v šolstvu privede tudi do več centralizacije znotraj šole pri njenem odločanju. Bolj kot si država želi decentralizirati sistem, bolj poskuša opredeliti in zajeti odgovornosti v okviru šolskega sistema. Po njegovem mnenju razmerja med decentralizacijo in centralizacijo ni mogoče jasno opredeliti.

Decentralizacijske procese je pogosto spremljala težnja po vrednotenju in nadzoru izobraževalno–edukativnih sistemov in njihovih sestavnih delov. Ob koncu osemdesetih let in na začetku devetdesetih prejšnjega stoletja je razširil družbeni interes za sistematično vrednotenje izobraževalno–edukativnih sistemov, učiteljev in učnih programov. V večini zahodnoevropskih držav je zakonodaja poudarila vrednotenje kot trajno tekmovanje šolskega sistema z družbenimi in izobraževalnimi zahtevami. Vrednotenje je postalo ključna prvina nadzora in izboljševanja kakovosti izobraževanja. Razširilo se je na učence, učitelje, šole, učne procese (vzgojno–izobraževalna vsebina, načini usposabljanja, metode, sredstva, rezultati) ter na vse stopnje šolske uprave. Trendi vrednotenja izobraževalno–edukativnih sistemov so povzročili niz institucionalnih reform: ustanovitev novih teles za vrednotenje ali preoblikovanje pristojnih enot, ki so poprej drugače nadzirale in vrednotile delo šol. Podrobne analize

vrednotenja in nadzora so potrdile splošno težjo po postopni decentralizaciji nadzorne funkcije držav v izobraževalnih sistemih. Decentralizacija se je zgodila tudi na področju financiranja izobraževanja oziroma upravljanja z denarjem iz javnih sredstev. Marsikje se prenaša odločanje z države na nižje ravni upravljanja in pri tem upoštevajo, da je potrebno hkrati zagotoviti nadzor nad upravljanjem financ za javne izdatke. O namensko dodeljenem denarju odločajo za izobraževanje pristojna telesa ali organizacije (Lipuzič 1997, 16–18).

6.5 Skupne točke evropskih izobraževalnih procesov

Področje izobraževanja je eno redkih, ki formalno ostaja v pristojnosti in odgovornosti držav članic. Evropska unija ima na tem področju omejene pristojnosti. Njena ključna naloga je prispevati k razvoju kvalitete v izobraževanju tako, da pospešuje in podpira sodelovanje med državami, obenem pa v celoti upošteva odgovornost držav članic za učne vsebine in organizacijo izobraževalno–edukativnih sistemov ter spoštuje njihove kulturne in jezikovne razlike, kar pomeni, da Unija sicer ne določa izobraževalne politike svojih držav članic, temveč v skladu z načelom subsidiarnosti v celoti spoštuje pristojnost držav članic za učne vsebine in organizacijo izobraževalnih sistemov ter njihovo kulturno in jezikovno različnost. Tako na področju izobraževanja doslej ni prišlo do poenotenja zakonov in predpisov držav članic povezave, saj Unija zgolj dopolnjuje programe nacionalnih dejavnosti, ki presegajo državne okvire. Glede na dejstvo, da izobraževalne dejavnosti Evropske unije niso usmerjene k formalnemu poenotenju izobraževalnih sistemov, se v državah članicah izobraževalni sistemi in z njim pravice šolarjev in študentov zaradi članstva niso spremenile.

Eden od temeljnih ciljev Evropske unije je prispevati k razvoju kvalitetnega izobraževanja v evropskem prostoru, in sicer s spodbujanjem sodelovanja v izobraževanju, poklicnem usposabljanju in v programih z mladino med državami članicami (ter Islandijo, Norveško in Liechtensteinom) in s podpiranjem ter dopolnjevanjem njihovih aktivnosti, tj. financiranjem skupnih dejavnosti, ki presegajo državne okvire.

V več državah Evrope so nekatere aktualne teme izobraževanja enake (Lipušič 2002, 12):

- vseživljenjsko učenje s posebnim pogledom na izobraževanje odraslih (Danska, Grčija, Francija, Irska, Nizozemska, Finska, Švedska in Velika Britanija);
- potrebe po strokovnih kvalifikacijah, usmerjenih v prihodnost (Nemčija, Irska, Nizozemska, Avstrija, Portugalska, Finska, Švedska in Škotska);
- razvoj znanja in intelektualnega strokovnega dela – njun vpliv na vsebino izobraževanja (Danska, Nemčija, Italija, Nizozemska, Portugalska in Velika Britanija),
- dostop do izobraževanja za vse (Grčija, Finska, Švedska, Velika Britanija).

Nekatere države se ukvarjajo še z drugimi, bolj specifičnimi vprašanji, kot so nove tehnologije ter njihov vpliv in uporaba v izobraževanju (Nemčija, Nizozemska, Avstrija in Portugalska) ter učiteljski poklic (Finska, Švedska in Velika Britanija; Lipušič 2002, 12).

Šolski sistemi se vključujejo tudi v mednarodna sodelovanja. Za manjše visokošolske sisteme, je aktivno vključevanje v mednarodni prostor še posebej pomembno. Povečuje se število meduniverzitetnih programov ter aktivno sodelovanje v vseevropskih projektih.

Dejavnosti EU niso usmerjene k formalnemu uniformiranju izobraževanja, temveč spodbujajo konkretne oblike sodelovanja med državami evropskega gospodarskega prostora (članice EU, Islandija, Liechtenstein in Norveška). To sodelovanje poteka zlasti v okviru treh programov, pa tudi drugih oblik aktivnosti in pobud Generalnega direktorata za izobraževanje in kulturo. Unija sodeluje tudi z državami tretjega sveta, mednarodnimi organizacijami in s Svetom Evrope.

Osrednji program EU na področju izobraževanja in usposabljanja je program Vseživljenjsko učenje, ki je bil ustanovljen za obdobje 2007–2013 in je naslednik programov Socrates in Leonardo da Vinci. Program podpira izmenjavo, sodelovanje in

mobilitnost med sistemi izobraževanja in usposabljanja v Evropi. Razdeljen je na štiri podprograme (CMEPIUS 2007):

- Comenius² (namenjen izobraževalnemu osebju in izobraževalnim organizacijam),
- Erasmus (namenjen vsem udeležencem terciarnega izobraževanja),
- Leonardo da Vinci (namenjen posameznikom poklicnega izobraževanja in usposabljanja kot tudi delodajalcem),
- Grundtvig (namenjen za potrebe osebja v vseh oblikah izobraževanja odraslih).

S pomočjo zgoraj naštetih programov se spodbuja mobilnost študentov, učiteljev, asistentov in nasploh vseh oseb, ki so vključene v izobraževalni proces.

Osnovna skupna značilnost izobraževalnih sistemov v državah Evropske skupnosti je njihovo spreminjanje. Vsem pa je skupno, da morajo zastaviti take cilje, ki se bodo odzivali na (Bezenšek 1999, 287):

- večjo odprtost vseh evropskih družb na različnih podsistemih le-teh,
- probleme multikulturalizma in multilingvizma,
- spremenjene ekonomske procese,
- spremenjen odnos do dela, delovnih mest in zaposlitve nasploh, prostega časa ter učinkov tržnega gospodarstva,
- nenehne inovacije in spremembe v tehnologiji,
- drugačno pojmovanje posameznika,
- spremembo v razumevanju razlik med znanjem in usposobljenostjo za uporabo znanja, ki mora postati globalni cilj izobraževanja in vzgoje.

Sklepne misli

Namen izobraževalne politike EU je doseči gospodarsko rast (najbolj konkurenčna regija na svetu) in postati na znanju temelječa družba, hkrati pa nuditi posamezniku tudi dobre možnosti za osebni razvoj. Kot že vemo EU ni dosegla vseh ciljev, ki si jih je zastavila v Lizbonski strategiji. Napovedani cilj Lizbonske strategije in process

² del programa Comenius je e-Twinning, ki spodbuja sodelovanje šol v Evropi z uporabo IKT.

izvrševanja strategije je doživel nekaj modifikacij in prehod v novo fazo. S pomočjo programa Vseživljenjskega učenja želi prispevati k razvoju družbe znanja, s trajnostnim gospodarskim razvojem in bolj kakovostnimi delovnimi mesti. Prav tako se s programom vseživljenjskega učenja poiskuje zagotoviti dostopnost in udeležbo v različnih oblikah izobraževanja, predvsem pa pritegniti k ponovnemu in nadaljnjemu izobraževanju ljudi, ki so izpadli iz nadaljnega izobraževanja. V ta namen so bili v EU sprejeti različni pravni akti (Lizbonska pogodba, Bolonjska deklaracija itd.), ki veljajo v vseh državah članicah in prinašajo večjo mobilnost študentov, učiteljev in drugega osebja, ki dela v izobraževanju. Mednarodna izmenjava vseh udeležencev v izobraževalni proces zahteva poenotenje sistema izobraževanja oziroma mora omogočiti primerljivost med državami. Cilj vseh izobraževalnih politik je doseči kakovostni izobraževalno–edukativni sistem.

7 ŠTUDIJA PRIMERA

V tem poglavju diplome bom primerjala finski in nizozemski izobraževalno–edukativni sistem.

Finska je zgled uspešne socialne države, ki z ukrepi socialnega partnerstva rešuje probleme odprte in globalne ekonomije. V svetu jo predstavlja tudi odlično izobraževanje. Finska je uspešna država zato, ker ima smotrno izpeljane naložbe v izobraževanje in raziskovalno dejavnost ter v zvezi s tem gospodarski in tehnološki razvoj ter velik poudarek na informacijski in komunikacijski tehnologiji. Posebnost je tudi demokratična šola, ki lahko sama oblikuje svoj kurikulum, kar pa v večini držav ni dovoljeno. Nadalje imajo vsi državljani Finske (tako mladi kot odrasli; ne glede na socialni položaj in gnotne razmera) enake možnosti za šolanje. Finska je v mednarodnih raziskavah, v katerih je sodelovala (PISA 2000, 2003 in 2006) pokazala izjemne rezultate, kar je razvidno iz tebele 7.1, 7.2 in 7.3. V zadnji raziskavi PISA je dosegla najvišji rezultat doslej. Finci so na te dosežke zelo ponosni. Razvojno delo na področju izobraževanja je usmerjeno na področje poklicnega izobraževanja, udejanjanje koncepta vseživljenjskega učenja in učenja z delom ter dvigovanje splošnega izobraževalnega standarda. Enake izobraževalne možnosti, skladne z načelom

vseživljenjskega učenja so pravica vsakega državljana, neodvisno od kraja bivanja, starosti, maternega jezika ali finančnega položaja.

Tudi za Nizozemsko bi lahko rekli, da ima dober izobraževalno–edukativni sistem in nudi inovativno in učinkovito politiko izobraževanja. Po kriterijih Evropske unije in tudi OECD po dobrih rezultatih ne zaostaja veliko za Finsko. Tudi Nizozemska je dosegla dobre rezultate v mednarodnih rezultatih. V raziskavi PISA 2006 je dosegla nadpovprečne rezultate (11. mesto pri bralni pismenosti, 4. mesto pri matematiki in 9. mesto pri naravoslovni pismenosti). Tudi Nizozemska omogoča kvalitetno izobraževanje vsem učencem ne glede na status, raso in materni jezik. Tudi nizozemski izobraževalno – edukativni sistem dopušča šoli in učiteljem, da sami udejanijo cilje v izobraževalnem procesu in imajo dovolj prostora za izvajanje svojih specifičnih izobraževalnih programov.

Tabela 7. 1: Pet najboljših držav v raziskavi PISA – branje

leto/mesto	2000	2003	2006
1	Finska	Finska	Korea
2	Kanada	Korea	Finska
3	Nova Zelandija	Kanada	Hongkong
4	Australija	Avstralija in Lihtenstein	Kanada
5	Irska	Nova Zelandija	Nova Zelandija

Vir: OECD Programme for International Student Assessment (2009).

Tabela 7. 2: Pet najboljših držav v raziskavi PISA – matematika

leto/mesto	2000	2003	2006
1	Japonska	Hongkong	Tipei
2	Korea	Finska	Finska
3	Nova Zelandija	Korea	Hongkong
4	Finska	Nizozemska	Nizozemska
5	Australija	Lihtenstein	Švica

Vir: OECD Programme for International Student Assessment (2009).

Tabela 7. 3: Pet najboljših držav v raziskavi PISA – naravoslovje

leto/mesto	2000	2003	2006
1	Korea	Finska	Finska
2	Japonska	Hongkong	Hongkong
3	Finska	Korea	Kanada
4	Anglija	Avstralija, Lihtenstein in Macao	Taipei
5	Kanada	Nizozemska	Estonija in Japonska

Vir: OECD Programme for International Student Assessment (2009).

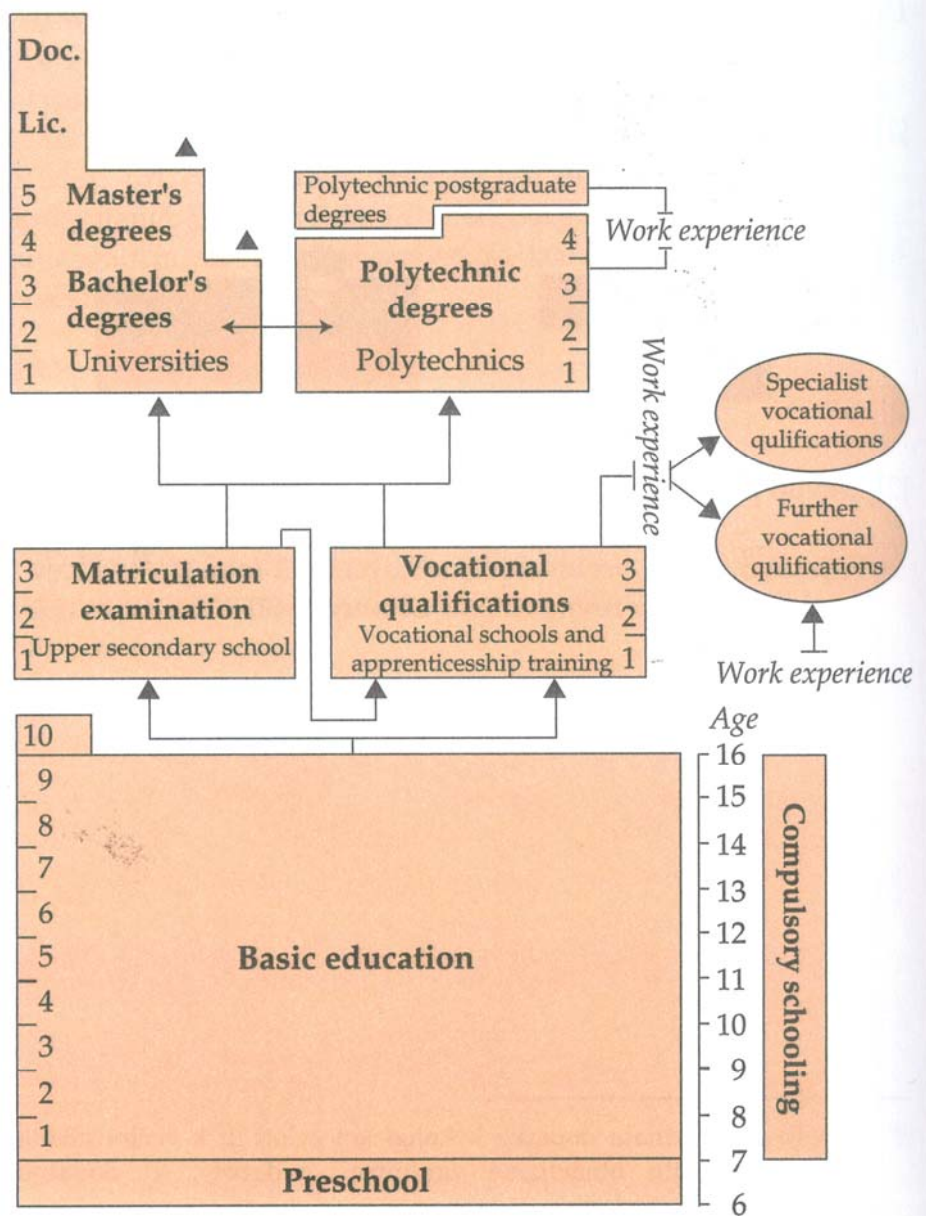
7.1 FINSKA – Finski izobraževalno–edukativni sistem

Zaradi redke naseljenosti in razmeroma goste šolske mreže delujejo na finskem predvsem majhne šole. Po finski ustavi in zakonih imajo vsi državljani enake možnosti za izobraževanje. V letih med 1991 in 1996 je finska vlada sprejela nove načrte razvoja po katerih naj bi zvišali izobrazbeni standard, posodobili učne programe in omogočili večjo izbirnost in individualizacijo programov.

Finski izobraževalno–edukativni sistem obsega predšolsko vzgojo in izobraževanje, obvezno devetletno osnovnošolsko izobraževanje, triletno gimnazijo, triletno poklicno izobraževanje in visokošolski študij na univerzah in politehnikah (visokih šolah).

Za večino osnovnih in srednjih šol na Finskem skrbijo lokalne oblasti. V letu 2004 je bil po podatkih Eurydice le 1 odstotek osnovnih šol, 6,7 odstotka splošnih srednjih šol in 16 odstotkov poklicnih šol v zasebni lasti. Lokalne oblasti in zasebne organizacije prejemajo sredstva za organiziranje in delovanje šol od države. Merila financiranja države so običajno enaka ne glede na lastnika. Od celotnih stroškov plačuje država osebje in materialne stroške šole. Sredstva za investicije pa zagotavlja občina. Konkreten delež je odvisen od sredstev, ki jih zbere občina iz lokalnih davkov. Tudi zasebne šole lahko dobijo državna sredstva v odvisnosti od števila učencev/dijakov in diplomantov (upoštevajo se tudi druga merila uspešnosti). Ministrstvo za šolstvo najprej izračuna ceno na kalkulatívno enoto, ta cena se nato oblikuje še z elementi števila dijakov, uspešnosti dijakov in števila diplomantov. V povprečju znese državna subvencija 43 odstotkov kalkulatívnih stroškov oziroma 57 odstotkov investicije, če je projekt odobrilo šolsko ministrstvo in je v državnem letnem načrtu investicij. Šolnine niso dovoljene ne v javni ne v zasebni šoli. Finski izobraževalno–edukativni sistem temelji na kvaliteti, učinkovitosti in enakosti. Glavne smernice finskega izobraževalno–edukativnega sistema temeljijo na Lizbonski strategiji.

Slika 7. 1: Shema finskega izobraževalno – edukativnega sistema



Vir: Gaber, Slavko, Ilc Rutar, Zora, Lorenčič, Ivan, Nolimal, Fani, Grm Pevec, Slava, Ermenc, S. Klara in Tašner, Veronika (2006, 220).

7.1.1 Predšolska vzgoja in izobraževanje

Zakon o vrtcih na Finskem iz leta 1996 zapoveduje, da je vsak otrok, ki je mlajši od šestih let, upravičen do prostora v občinskem vrtcu, neodvisno od finančnega položaja staršev in njihove zaposlitve. Dnevno varstvo otroka je na Finskem lahko organizirano v okviru občine in občinskih vrtcev, privatnega varstva, starši pa so deležni denarne

podpore tudi v primeru domačega varstva otroka. Starši lahko izbirajo znotraj palete možnosti različnih centrov, vrtcev, različnih oblik družinskega varstva, igralnih klubov, igrišč in organiziranih igralnih dejavnosti. Občine na Finskem so dolžne zagotoviti primerno varstvo otroka v skladu z otrokovimi potrebami in možnostmi občine. Vloga vrtca je, da v sodelovanju s starši pomaga ustvarjati pogoje za otrokovo celostno rast in uravnotežen osebnostni razvoj. Vrtci temeljijo na načrtovanem in ciljno usmerjenem predšolskem izobraževanju. Glede na otrokovo starost in njegove razvojne potrebe vodi izobraževanje strokovno usposobljeno osebje. Vrtci organizirajo dnevne in poldnevne programe za otroke do sedmega leta starosti oziroma do vstopa v šolo. Predšolska vzgoja in izobraževanje sledita sprejetemu učnemu programu. Posamezni vrtci vključujejo tudi manjše skupine otrok s posebnimi potrebami. Otroci so znotraj vrtca razdeljeni v skupine v starosti do treh let in od treh do šestih let. Posamezna mesta na Finskem podpirajo tudi ustanavljanje privatnih vrtcev, ki delujejo pod njihovim nadzorom. Starši imajo možnost pridobitve denarne pomoči pri vpisu v privatni vrtec. Finski sistem omogoča tudi oblike družinskega varstva, ki so namenjene predšolskim otrokom in so nadzorovane s strani občine. Skupine otrok znotraj družinskega varstva vključujejo do 4 predšolske otroke. Obstaja tudi skupinska oblika družinskega varstva, ki se lahko organizira za 12 otrok, za katere morajo skrbeti trije odrasli, eden od njih pa mora biti strokovno usposobljen za delo z otroki. V posebnih primerih, kjer ni na voljo nobene druge možnosti varstva otrok, se organizira družinsko varstvo na domu otroka (Vidmar 2005, 3–5).

Cilj predšolskega izobraževanja je oblikovanje igralnega in izobraževalnega okolja. Predšolska vzgoja temelji na otrokovem osebnem znanju, sposobnostih in izkušnjah. Osredotočena je na igro, metode in aktivnosti pa so raznolike. Posebna pozornost je namenjena otrokovi pripravljenosti za obiskovanje šole in socialnega razvoja. Predšolsko izobraževanje nima ocenjevalnega sistema, vendar se nadzoruje otrokov razvoj (Ministry of Education and Culture Finland 2006).

7.1.2 Osnovnošolsko izobraževanje

Za Finsko je značilna enotna devetletna brezplačna javna osnovna šola, ki obsega obdobje od sedmega (obvezno šolanje se začne v letu, ko otrok dopolni sedem let) do šestnajstletnega leta starosti. Razdeljena je na dve obdobji: nižja stopnja (traja šest let in velja, da razredni učitelji poučujejo skoraj vse predmete) in višjo stopnjo (traja tri leta in predmetni učitelji poučujejo predmete) ter deseti razred, ki pa je neobvezen. »Obvezno izobraževanje naj se konča, ko so predelani učni načrti obveznega šolanja«. Če učni načrti niso uspešno predelani, kar pomeni, da učenci ne obladajo standardov, ki so predvideni za zaključek osnovne šole, obiskujejo osnovno šolo še deseto leto. Deseti razred pa je mogoče obiskovati tudi, če so učni načrti uspešno predelani, vendar učenci želijo izboljšati učni uspeh ali pa potrebujejo še eno leto za razmislek o nadaljnjem izobraževanju (Nolimal 2006, 88).

Učenci imajo brezplačne učbenike, malico, prevoz v šolo, zelo oddaljeni pa tudi bivanje v internatu. Učenci, zlasti mlajši hodijo po šoli v nogavičkah (tla so ogrevana in čista), kosijo pa skupaj s svojimi učitelji za isto mizo, kar daje občutek domačnosti in sproščenosti. Normativov za velikost razreda ni. Če je med tednom praznični dan, je pouk tudi v soboto.

Osnovni predpisani predmetnik obsega obvezni minimum in še 1.100 nerazporejenih ur, ki jih šole uporabijo kakorkoli po svoji presoji. Okvirni nacionalni program izpeljejo šole (v soglasju z lokalno skupnostjo) deloma tudi v svojem aranžmaju (avtonomija), v zadnjih treh razredih pa imajo na voljo izbirne predmete, dva tuja jezika, obvezno delovno prakso in obvezno poklicno usmerjanje. Obvezni predmeti so opredeljeni v finskem zakonu o osnovni šoli in to so: materinščina in književnost, drugi nacionalni jezik, tuji jezik, okoljska vzgoja, zdravstvena vzgoja, religija ali etika, zgodovina, družboslovje, matematika, fizika, kemija, biologija, geografija, športna vzgoja, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, tehnika in gospodinjstvo. Šola pa ponuja še predmet svetovanje in usmerjanje učencev (Nolimal 2006, 100).

Preverjanje in ocenjevanje je namenjeno spremljanju učnih dosežkov kot tudi celotnemu šolskemu delu, učnemu procesu in tudi vedenju učencev. Sprotnemu ocenjevanju sledi

zaključno ocenjevanje, ki ga izvedejo učitelji šole, ki pa mora kljub temu biti nacionalno primerljivo in objektivno. Nacionalni preiskusi se opravijo v devetem razredu na vzorcu učencev, rezultati pa so necertificirani. Rezultati eksternih preizkusov znanja niso kvalifikacijski in učenci ne dobijo spričevala o opravljenih eksternih preizkusih znanja, pomenijo le dodatno informacijo o doseženem znanju učencev. Splošni učni uspeh učencev ob koncu osnovne šole odražajo predvsem ocene, ki jih učenci dobijo med letom za svoje učne dosežke in svoje delo. Skoraj vsi finski otroci dokončajo osnovnošolsko izobraževanje, prekinitvev ali ponavljanje je redko (Plevnik 2005, 5).

7.1.3 Srednješolsko izobraževanje

Srednješolsko izobraževanje se deli na splošno in poklicno izobraževanje. Splošno izobraževanje je izobraževanje, ki je priprava na sprejemni izpit oziroma nadaljnji študij. Pogoj za srednješolsko izobraževanje je uspešno opravljeno osnovnošolsko izobraževanje. Vstop v srednje šole splošne šole regulirajo same (lahko s sprejemnimi izpiti, občasno tudi upoštevajo dosežke eksternih preverjanj znanja), poklicne šole pa imajo skupno vpisno službo in tako na državni ravni določene splošne vpisne pogoje (npr: učni uspeh pri določenih relevantnih predmetih, delovno prakso in/ali sprejemni preizkus nadarjenosti oziroma sposobnosti). Srednja šola v povprečju traja tri leta (najmanj dve leti in pol ter največ štiri leta). Šolanje splošnega in poklicnega izobraževanja traja enako, kar omogoča enakovrednejši status zaključnega spričevala poklicne šole in omogoča kvalifikacijo za začetek visokošolskega izobraževanja. Finci v srednji šoli ne poznajo razredov oziroma letnikov. Dijaki opravljajo izpite in z različnimi nalogami ter aktivnostmi zbirajo točke za napredovanje. Predavanja pri posameznem predmetu so organizirana strnjeno (šest tednov), nato sledi obdobje izpitov (en teden). Kdor ne opravi izpita, ponovno sodeluje le pri pouku, kjer je bil negativno ocenjen.

Splošno srednješolsko izobraževanje

»Namen splošne srednje šole je spodbujanje razvoja dijakov v dobre, uravnotežene in civilizirane posameznike, omogočanje pridobivanja znanja, spretnosti in veščin,

potrebnih za nadaljnji študij in delo » (Zakonu o splošni srednji šoli v Lorenčič 2006, 128).

Splošna srednja šola je šola, ki zagotavlja splošno izobrazbo učencem starim od šestnajst do devetnajst let. Nadaljuje izobraževalno nalogo osnovne šole in omogoča sposobnost za študij na vseh terciarnih ravneh. Finska srednja šola omogoča zaključek šolanja brez opravljanja mature. Omogoča izbiro nekaterih modulov s področja poklicnega izobraževanja, ki so lahko v pomoč pri kasnejšem pridobivanju poklicne kvalifikacije, po končani srednji šoli, če dijak ne nadaljuje študija na univezi.

Glavni cilji splošne srednje šole so (Vladni dekret 955/2002 v Lorenčič 2006, 131–132):

- pridobivanje splošne izobrazbe in formiranje strukturiranega pogleda na svet;
- spodbujanje želje po vseživljenjskem učenju;
- pridobivanje IKT spretnosti;
- razvijanje sposobnosti za sodelovanje in delo v timu;
- razvijanje spoštovanja drugih in njihovega mnenja;
- razumevanje človekovega vpliva na okolje;
- razvijanje spoznavanja različnih možnosti izbire in posledic odločitev izbire ter ukvarjanje s tem;
- razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi s skrbjo za lastno blaginjo in blaginjo drugih;
- spodbujanje lastne samopodobe;
- spodbujanje opazovanja, interpretacij in različnih estetskih pogledov;
- spodbujanje udeleževanja v umetniškem in kulturnem življenju;
- seznanjanje z navadami zdravega življenja;
- načrtovanje prihodnosti, študija in poklicne kariere;
- pridobiti sposobnost za soočenje z izzivi spreminjajočega se sveta in naučiti se različnih možnosti za vplivanje na svet z različnimi dejavnostmi.

Predmetnik splošne srednje šole sestavljajo obvezni, posebni in uporabni del. Obvezni del sestavljajo materni jezik, drugi nacionalni jezik, matematika, predmeti z družboslovnega in humanističnega področja, religija ali etika, šport in zdravstvena vzgoja. Posebni del je namenjen poglobitvi predmetov izbirnega dela in ga izbere dijak.

Uporabni del predstavljajo predmeti, ki vključujejo vsebine različnih predmetov, lahko pa so to tudi predmeti s področja poklicnega izobraževanja. O izvajanju odloča šola. Vsak dijak mora opraviti predpisani obseg obveznega dela, preostali del je prepuščen njegovi izbiri. Predmete lahko izbere tudi izven šole (Lorenčič 2006, 137–151)

Znanje in veščine pri predmetu preverja in ocenjuje učitelj, ki predmet poučuje, zaključno ocenjevanje (splošni učni uspeh) pa izpeljejo vsi učitelji in ravnatelj. Največjo težo pri odločitvi za končno oceno ima zaključni preizkus, sprotno delo pa vpliva na znižanje ali zvišanje ocene za eno. Ob koncu splošnega srednjega izobraževanja učenci pogosto opravijo maturitetne izpite. Uspešno opravljena matura omogoča dijakom prehod na univerzo. Maturiteni izpit poteka na nacionalni ravni. Izpit izvedejo srednje šole, nacionalna maturitetna izpitna komisija pa je odgovorna za administriranje izpitov, pripravljanje preizkusov in ocenjevanje izpitnih pol z odgovori. Izpit se sestoji iz štirih obveznih predmetov in enega ali več izbirnih. Izpite je mogoče opravljati v treh zaporednih rokih znotraj osemnajstmesečnega obdobja in so organizirani spomladi in jeseni. Obvezni predmeti so materinščina, drugi uradni jezik (švedščina za Švede živeče na Finskem), tuji jezik in matematika ali splošne študije (Ilc Rutar 2006, 194–200).

Poklicno srednješolsko izobraževanje

Struktura aktualnega finskega poklicnega izobraževanja je bila vzpostavljena leta 2001. Vsi programi začetnega poklicnega izobraževanja sodijo na stopnjo višjega srednješolskega izobraževanja in formalno trajajo tri leta. Poklicna kvalifikacija zadosti splošnemu pogoju za vpis tako na politehnike kot univerze. Poklicne kvalifikacije si je mogoče pridobiti na sedmih področjih: gospodarjenje z naravnimi viri, tehnologija in promet, poslovno in administrativno področje, turizem, gostinstvo in gospodinjske storitve, zdravstvo in socialno varstvo, kultura, prosti čas in športne aktivnosti. Vsaka kvalifikacija je sestavljena iz splošnih predmetov, obveznega poklicnega dela, praktičnega izobraževanja v neposrednem delovnem procesu in izbirnega dela. Od avgusta 2006 dalje je praktična demonstracija znanja in spretnosti obvezna za pridobitev poklicne kvalifikacije. Dijaki morajo dokazovati, kako so osvojili znanje in dosegli standarde poklicnega programa ves čas trajanja programa, in sicer v okoliščinah, pri katerih sodelujejo šolski učitelji in inštruktorji iz delovnih okolij.

Do poklicnih kvalifikacij je mogoče priti na tri načine (Ermenc in Grm 2006, 152–171):

- a) z izobraževanjem v šolskem sistemu: izvaja se v izobraževalnih ustanovah, katerih ustanoviteljice so občine ali zveze občin. Ministrstvo za izobraževanje šoli dodeli pooblastilo za izvajanje izobraževanja ter določi področja, šola pa se odloči, katere kvalifikacije ter izobraževalne programe bo izvajala. Poklicno izobraževanje v šoli je namenjeno predvsem mladim, ki so zaključili obvezno izobraževanje. Določeno število mest je namenjeno tudi dijakom, ki so zaključili splošno srednješolsko izobraževanje ter odraslim. Sistem je soočen s problemom povezanosti izobraževanja in potreb dela. Po letu 2001 mora za vsako kvalifikacijo stati tudi izobraževanje na delovnem mestu. Vključevanje dijakov poteka na osnovi pogodbe, ki jo šola sklene s podjetjem. Povezava med izobraževanjem in delom je ena od šibkih točk finskega poklicnega izobraževanja, ki pa jo rešujejo;
- b) prek vajeniškega sistema: zdaj je mogoče vse temeljne poklicne kvalifikacije pridobiti tudi preko poti vajništva. Vajeniška pogodba (najmanj 15 let star vajenec in delodajalec) mora vsebovati tudi individualni načrt usposabljanja in izobraževanja. Vajenec pridobi praktična znanja in kompetence na delovnem mestu, dodatno pa znanje dopolni s teoretičnim izobraževanjem na poklicnih šolah, centrih za izobraževanje odraslih ali drugih ponudnikih poklicnega izobraževanja. Ta sistem je obrobni sistem, razvit, da bi zagotavljal poklicno izobrazbo tudi ljudem, ki imajo s šolo slabe izkušnje;
- c) odrasli pa dosežejo poklicno kvalifikacijo tudi prek kompetenčno zasnovanih poklicnih kvalifikacij: sistem deluje neodvisno od poti, po kateri je posameznik pridobil določene kompetence. Poklicno usposobljenost izkaže ob preverjanju usposobljenosti in kompetenčnih testih. Cilj je opremljati odrasle za samozaposlovanje, izboljšanje poklicnih karier posameznikov in krepitev vseživljenjskega učenja. Pridobi se lahko tri vrste kvalifikacij: temeljne poklicne kvalifikacije (pridobi jih mladina v formalnem sistemu izobraževanja), nadaljevanje poklicne kvalifikacije (nadgradnja znanja temeljnih kvalifikacij) in specialistične kvalifikacije (za najzahtevnejša področja).

7.1.4 Visokošolsko izobraževanje

Visokošolski sistem na Finskem je organiziran na univerzah in politehnikah. Študij na univerzah traja tri do pet let, zanj pa je značilno oziroma je usmerjeno v znanstveno raziskovanje in visoko izobraževanje. Študenti univerz lahko pridobijo dodiplomsko stopnjo in podiplomsko stopnjo ter licetat in doktorat. Na politehnikah traja študij tri leta in pol do štiri leta in pol, osredotočen pa je zlasti na poklicne in strokovne predmete s poudarkom na uporabnih spretnostih. Finska je podpisnica Bolonjske deklaracije in bolonjski proces ima za posledico delno prestrukturiranje (diplomanti s politehnično (poklicno) diplomo lahko nadaljujejo študij tako, da opravijo dodatne izpite (Veleposlaništvo Finske Ljubljana 2007)).

Celoten finski visokošolski sistem je bil reformiran v devetdesetih letih 20. stoletja. Usmerjen je tako, da bi dosegli kvalitativno in mednarodno primerljivost s fleksibilno izobraževalno ureditvijo. Zaradi globalizacije in naraščajoče konkurence so se začele univerze in politehnike (univerze med seboj in politehnike med seboj) združevati, prav tako pa potekajo partnerstva med univerzami in politehnikami (Wikipedia 2008c).

Največje zanimanje na Finskih univerzah je za študij inženiringa in arhitekture, na politehnikah pa za tehnologijo, komunikacije in transport. Študij je brezplačen, študenti so dolžni poravnati samo članarino študentske organizacije.

Univerze

Univerzitetni sistem je sestavljen iz multidisciplinarnih univerz, specializiranih znanstvenih univerz in umetnostnih akademij. Na Finskem je 20 univerz, od tega je deset ustanov z več fakultetami (multidisciplinarne), tri tehnične univerze, tri ekonomske in poslovne šole ter štiri družboslovne univerze. Vsaka univerza določa svoja pravila glede učnih načrtov in diplom ter vsako leto omeji vpis glede na svoje standarde (Veleposlaništvo Finske Ljubljana 2007).

Vseh 20 univerz na Finskem je pod okriljem države (Ministry of Education and Culture Finland 2006), ki jih tudi financira, vendar so univerze visoko samostojne v odločanju. Njihovo delovanje je določeno v Univerzitetnem zakonu in sklepu. Aktivnosti univerze

so regulirane s sklepi za posamezna področja diplomskega sistema. Univerze se same odločajo o reguliranju študija in učnem načrtu.

Univerze zagotavljajo nižjo (dodiplomsko univerzitetno stopnjo) in višjo akademsko stopnjo (magisterij) ter znanstveno in umetniško podiplomsko stopnjo, ki sta licenciat (na področju zdravstva) in doktorat. Prav tako je možno študirati specialistično podiplomsko stopnjo iz medicine. Študentje morajo najprej zaključiti nižjo stopnjo, potem pa preidejo na višjo stopnjo. Študij na nižji stopnji traja tri leta do štiri leta, na višji pa še dodatni dve leti. Naslednja stopnja je licenciat in doktorat. Študenti ob koncu študija pridobijo akademsko stopnjo. Študij je umerjen v raziskave in nudi teoretično znanje.

Akademsko stopnjo na vojaškem področju lahko študentje opravijo na Univerzi za nacionalno obrambo, ki pa spada pod Ministrstvo za obrambo.

Univerze samostojno izberejo svoje študente. Študij je omejen z letno vpisno kvoto, ki se nanaša na vsa področja študija na univerzah. Različni tipi izpitov sestavljajo centralni del selekcijskega procesa (Ministry of Education and Culture Finland 2006).

Politehnike (tehnične šole, visoke poklicne šole)

Posebnost 30 politehnik na Finskem je njihova tesna povezanost z uporabnimi vedami. Te šole nudijo poklicno izobraževanje iz področij, ki med drugim obsegajo tehnologijo in promet, podjetništvo in upravo, zdravje ter socialne storitve, kulturo, turizem, gostinstvo, menedžment, naravne vire, družboslovje in izobraževanje (Veleposlaništvo Finske Ljubljana 2007).

Finci so se lotili prenove politehniškega sistema v devetdesetih letih 20. stoletja z namenom, da bi oblikovali neuniverzitetni sektor v visokošolskem izobraževanju. Politehnike tako nudijo: izobraževanje za dodiplomsko poklicno diplomu, izobraževanje za podiplomsko poklicno diplomu, poklicno specializacijo in izobraževanje odraslih, odprto politehnično izobraževanje ter poklicno usposabljanje. Pogoji za pridobitev podiplomske stopnje je zaključena dodiplomska stopnja in tri leta delovnih izkušenj. Diploma nudi študentu izobraževanje za visoke kvalifikacije in praktično znanje. So občinske (11), lokalne (7) ali privatne institucije (10), pooblašene s strani vlade (28

politehnik). Izjema je politehnika za uporabne znanosti, ki je v pristojnosti province. Prav tako imajo še policijsko visoko šolo, ki spada pod okrilje Ministrstva za notranje zadeve. Razlikujejo se po velikosti in so samostojne v svojih notranjih zadevah. Ministrstvo potrdi študijske programe, šole pa same določijo učni načrt. Vlada in lokalne oblasti si delijo stroške. Šola pridobi denar na študenta, na projekte in uspešnost. Večinoma vodijo raziskave in razvoj tako, da se prilagodijo potrebam in strukturi okolja, v katerem so. Politehnikе imajo tudi zunanje vire financiranja. Študij je tako za študente brezplačen (Ministry of Education and Culture Finland 2006).

Politehnikе zagotavljajo poklicno visoko izobrazbo na mnogih področjih za tiste, ki so opravili sprejemni izpit ali srednješolsko poklicno izobraževanje. Študij za dodiplomsko stopnjo traja tri in pol do štiri leta in pol. Študij je sestavljen iz osnovnega in profesionalnega izobraževanja, fakultativnih predmetov in praktičnega študija za povečanje poklicnih sposobnosti. Na koncu študija študent opravi zaključno nalogo. Študij na politehnikih za dodiplomsko stopnjo ni ekvivalenten študiju za dodiplomsko stopnjo na univerzi, je pa poklicna podiplomska stopnja enakovredna akademski podiplomski stopnji. Študentje politehnikе, ki zaključijo dodiplomsko stopnjo, lahko nadaljujejo študij tudi na podiplomski stopnji univerze, vendar ob pogoju, da opravijo dodatne izpite, kar lahko traja od enega do dveh let, je pa Bolonjska deklaracija prehod precej olajšala, saj je potrebno opraviti manj dodatnih izpitov ponekod tudi nobenega. Študij na podiplomski stopnji politehnikе je pogojen s tremi leti delovnih izkušenj, ni pa možno nadaljevanje študija za licenciat in doktorat (ta je možen samo po končani akademski diplom). Vsak študent ima osebni študijski plan, ki ga spremljajo in študenta pri študiju usmerjajo predavatelji. Politehnikе imajo skupni vpisni sistem, vendar same postavljajo vpisne pogoje in sprejemne izpite (Ministry of Education and Culture Finland 2006).

Politehnikе nudijo tudi študij odraslih in odprto učenje. Prav tako je omogočeno e-izobraževanje preko finske virtualne politehnikе. Finska virtualna politehnika je mreža vseh finskih politehnik, ki nudi izobraževanje z uporabo IKT. Enako kot v primeru univerzitetnega študija tudi tukaj velja, da je le dopolnilo h klasičnemu študiju, študent pa mora biti vpisan na eno od politehnik. Izpit lahko opravlja na poljubni politehnikih,

vendar se mora program ujemati s predmetom politehnike na kateri, je študent vpisan (Finnish Online University of Applied Sciences 2009).

7.1.5 Izobraževanje odraslih

Izobraževanje odraslih naj bi potekalo po principu vseživljenjskega izobraževanja, po katerem ima vsak posameznik možnost za razvoj in oblikovanje svoje osebnosti vse življenje. Leta 1998 je Finska sprejela Zakon o poklicnem izobraževanju odraslih in Zakon o svobodnem izobraževanju odraslih. Slednji podpira razvoj posameznika in realizacijo demokracije in enakost po načelu vseživljenjskega izobraževanja. Za izobraževanje odraslih je odgovorno Ministrstvo za izobraževanje, ki pomaga Svetu za izobraževanje odraslih (Ministry of Education and Culture Finland 2006).

Na Finskem je vsaka izobraževalna organizacija za odrasle nastala zaradi zadovoljitve točno določenih izobraževalnih potreb, zato ima vsaka institucija svoj način organizacije, cilje ter ciljne skupine ljudi. Izobraževanje odraslih nudi okoli 800 institucij, nekatere od njih so specializirane samo za izobraževanje odraslih. V okviru formalnega izobraževanja se odrasli lahko izobražujejo na splošnih in poklicnih srednjih šolah za odrasle, nacionalnih in privatnih poklicnih šolah, politehnikah in univerzah. Izobražujejo pa se lahko tudi v ljudskih šolah, študijskih centrih, izobraževalnih centrih za odrasle, poletnih univerzah in športnih institucijah. Nudijo tudi možnost izobraževanja na t.i odprti univerzi s pomočjo sodobne tehnologije. Izobraževanje odraslih se deli na: splošno in usmerjeno izobraževanje (formalne izobraževalne ustanove) , poklicno izobraževanje (formalne izobraževalne ustanove) in drugo (ostale izobraževalne ustanove, Finnish National Board of Education).

Polovico izobraževalnih ustanov financira država, ostalo prispevajo študentje, mestne občine in izobraževalne ustanove. Izobraževalna ustanova je lahko v lasti države, lokalnih skupnosti, občine ali pa privatne organizacije. Stroške izobraževanja, ki poteka na pobudo delodajalca (izpopolnjevanje, spezializacija), plača delodajalec (Ministry of Education and Culture Finland 2006).

7.1.6 Učiteljski poklic

Med dejavnike, ki pripomorejo k izjemnim učnim uspehom Fincev, sodijo učitelji. Finci so že mnogo pred drugimi ugotovili, da je učiteljski poklic, ki ga opravljajo motivirani in visoko izobraženi strokovnjaki, bistvenega pomena za uspešno izobraževanje mladine. Finci so zaverovani v učiteljski poklic; program učitelja razrednega pouka naj bi bil na Finskem eden najbolj obleganih študijskih programov. Učitelji na Finskem so deležni daljšega izobraževanja kot večina učiteljev v Evropi. Za učiteljski poklic se na Finskem odločajo tisti, ki so v srednji šoli zelo uspešni. Poleg uspešno opravljene mature in srednje šole, pa morajo bodoči študenti opraviti še sprejemne izpite. Sprejemni izpit je kombinacija preverjanja znanja vnaprej določene literature, pogovora in ocene dela v skupini. Je pa učiteljski poklic tudi na Finskem prevladujoče ženski poklic (v povprečju se prijavi na sprejemni izpit letno 15 % moških). Učitelj oziroma učiteljica se na pouk pripravlja 4 leta in pol ali pa pet let, pri tem pa mora poznati področje, ki ga poučuje, metode poučevanja in osvojiti mora še reflektirani oziroma raziskovalni odnos do pouka (povečali so obseg in zahtevnost teoretičnega dela študija). Učiteljstvo na Finskem za poučevanje potrebuje magisterij, ki se konča z magistrsko nalogo. Ta je pogosto skupni izdelek dveh študentov, ker naj bi se na ta način pripravljali na timsko delo (Gaber v Gaber in drugi 2006, 44).

Glavne lastnosti, ki jih Finci želijo pri učitelju, so (Gaber v Gaber in drugi 2006, 44) da:

- strokovno in aktivno obvlada področje, ki ga poučuje;
- reflektira dogajanje v razredu in družbi (tako socialno kot učno);
- dopolnjuje znanje, ki ga potrebuje za delo v šoli;
- se aktivno vključuje v delovanje šolske skupnosti in družbe.

Učitelj naj bi se zavedal različnih dimenzij poklica (socialnih, psioloških, socioloških in zgodovinskih temeljev edukacije); bil naj bi sposoben širokega razmisleka o svojem delu, imel naj bi zmožnost za vseživljenjski poklicni razvoj (pridobivati znanje povezano s predmetom, pedagoško znanje; sposoben naj bi bil pedagoškega razmisleka o načrtovanju, poučevanju in ocenjevanju (Lavonen v Gaber in drugi 2006, 44)).

7.2 NIZOZEMSKA – Nizozemski izobraževalno–edukativni sistem

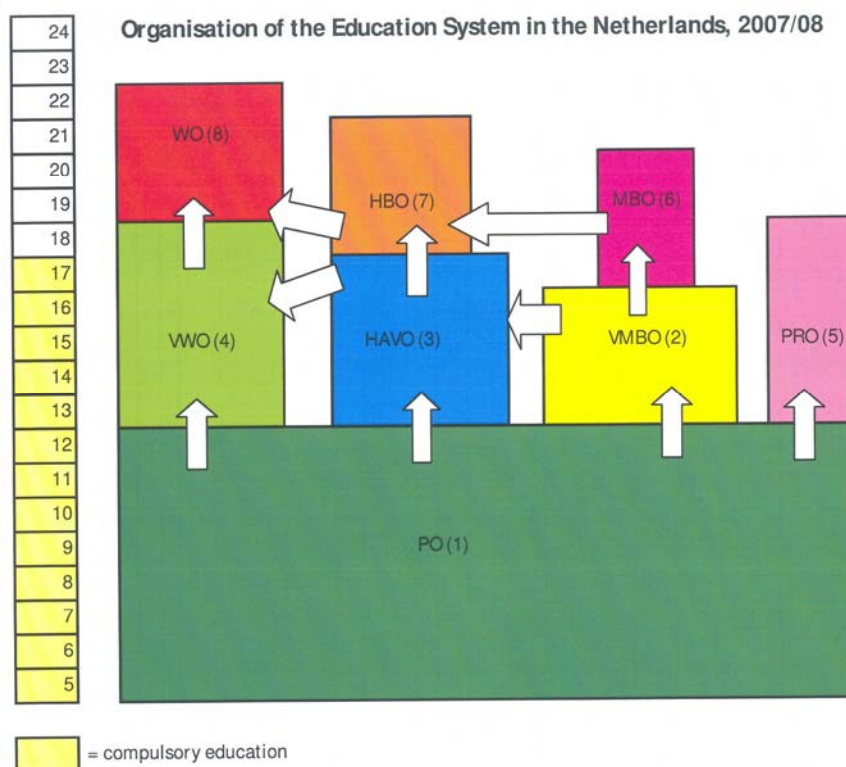
Na Nizozemskem je svobodno izobraževanje na vseh stopnjah šolstva zagotovljeno z ustavo in zakoni. Za nizozemski izobraževalno–edukativni sistem je značilno, da v njem delujejo javne in zasebne šole. Za javno šolstvo skrbi država oziroma lokalne oblasti, zasebne šole (zajema vse vrste šol) pa lahko ustanovijo verske ali laične ustanove. V osnovnem (70 %) in sekundarnem (80 %) šolstvu prevladujejo zasebne šole. Država vzdržuje javne in zasebne šole po enakih merilih, kar pomeni, da jih financira iz državnih skladov. Nizozemske šolske oblasti razlikujejo med stroški šolanja in šolninami. Med stroške šolanja štejejo učbenike, stroške prevoza v šolo, prostovoljne prispevke staršev za nadstandardni program in podobno. Nepovratno pomoč za kritje stroškov šolanja se lahko daje učencem in dijakom (osnovno in srednješolsko izobraževanje) v rednem izobraževanju, ne glede na starost. Zanj zaprosijo starši, če izpolnjujejo ekonomske kriterije (nizek dohodek), in je izvzeta iz davčne osnove. Višina pomoči je odvisna od stopnje in vrste šolanja. Sredstva dodeljuje šolam šolsko ministrstvo, in sicer neposredno in posredno prek občin. Občine dobijo sredstva od države za izobraževanje odraslih, za izravnavo svojih finančnih virov, za svetovalne službe v šolah ter za vzdrževanje in investicije v primarnih in sekundarnih šolah. Drugi viri prihodkov občin so še: šolnine, prostovoljni prispevki staršev, posebna sredstva za posebne (nadstandardne) projekte, obresti od premoženja, sredstva iz pogodbenih aktivnosti in sponzorska sredstva. Šolnine ureja poseben zakon; od leta 2005 dalje se lahko zaračunavajo dijakom šele od 18. leta starosti dalje. Dijaki, starejši od 18 let, ki so vpisani v poklicno izobraževanje ali izobraževanje odraslih, plačujejo šolnine. Država subvencionira šolnine dijakom med 18. in 30. letom starosti (Dutch Eurydice Unit 2007).

Vse šole so enakovredne in izdajajo enako veljavna spričevala. Javne in zasebne šole morajo izpolnjevati enake obveznosti glede učnih programov, izpitov in različnih predpisov, ki niso povezani z verskimi, političnimi in didaktičnimi zadevami. Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in znanost odgovaraja za zasebno in tudi javno šolo. Spremljanje šolstva ter preverjanje, ali se predpisi in standardi izpolnjujejo, je v pristojnosti inšpekcije, ki je podrejena ministrstvu. Politika izobraževanja osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja v zadnjih letih gre v smeri

avtonomije, deregulacije in decentralizacije, kar pomeni, da se pristojnosti prenašajo iz države na lokalno oblast in šole. Vlada bo postavila v sodelovanju s profesorji, učitelji, šolskimi odbori, predstavniki staršev in učencev samo standarde kvalitete in zgolj ustvarja ustrezne razmere in zagotavlja enake pogoje za vse učence in dijake. Starši lahko svetujejo in se posvetujejo, ne morejo pa odločati; tako lahko prispevajo k izboljšanju kakovosti izobraževanja.

Za Nizozemsko je značilna tudi velika multikulturalnost, zato je življenje, delo in izobraževanje v multikulturalnih skupinah nekaj povsem normalnega. Osnovne šole in srednje šole so tudi tesno povezane (sodelujejo) z občinami in okoljem, v katerem delujejo.

Slika 7. 2: Shema nizozemskega izobraževalno – edukativnega sistema



Vir: Dutch Eurydice Unit (2007, 109).

7.2.1 Predšolska vzgoja in izobraževanje

Nizozemci nimajo formalno določene (formalnega sistema) predšolske vzgoje in izobraževanja za otroke, mlajše od štirih let (večina jih začne obiskovati obvezno izobraževanje pri štirih letih, čeprav je po zakonu obvezno od petega leta dalje). Imajo sicer organizirane otroške jasli (otroške sobe) in igralne skupine. Zanje skrbijo zasebne ustanove ali lokalne oblasti, za njihovo dejavnost pa po marcu 2007 odgovarja Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in znanost (pred tem Ministrstvo za zdravstvo, socialno skrbstvo in šport). Plačilo za predšolsko vzgojo in izobraževanje je razdeljeno med starše, delodajalce in vlado. Predšolsko varstvo poteka tudi pri registriranih varuhih otrok (Dutch Eurydice Unit 2007, 25–32).

Otroške jasli

V jaslih nudijo varstvo otrokom starih od šest do osem mesecev pa do četrtega leta starosti. Otroci so razdeljeni bodisi v skupine po starosti, lahko pa so tudi v mešanih skupinah vseh starosti (Dutch Eurydice Unit 2007, 25–32).

Igralne skupine

So javna storitev za otroke od drugega do četrtega leta starosti. Na voljo so vsem otrokom in jih vodi kvalificirano osebje. Cilj igralnih skupin je predvsem izobraževalen in sicer nudi otrokom socialno-čustven in motorični razvoj. V skupini je od 12 do 15 otrok (Dutch Eurydice Unit 2007, 25–32).

Registrirani varuhi otrok;

Ti nudijo fleksibilno varstvo na svojih domovih. V varstvu imajo lahko štiri do šest otrok. Starost varira od 6 mesecev do 12 leta. Kot posrednik med starši in registriranimi varuhi delujejo agencije za varstvo otrok (Dutch Eurydice Unit 2007, 25–32).

7.2.2 Osnovnošolsko (primarno) izobraževanje

Za Nizozemsko je značilna dvanajstletna šolska obveznost, ki se začne s petim letom in traja do 16 leta. Osnovnošolsko izobraževanje traja od četrtega leta (obvezno je začeti s

petim letom) pa do 12. leta. Šolanje od četrtega do petega leta bi lahko šteli tudi za predšolsko izobraževanje. Šolanje je brezplačno. Starši lahko vpišejo otroka na katerokoli šolo po lastni izbiri (privatno ali javno šolo). Informacije o izobraževanju pridobijo iz katalogov (vsebuje metode poučevanja in cilje, kratek opis učne snovi, pravila, ki jih je treba spoštovati ...), ki so jih šole dolžne izdati in katalogov, ki jih izda ministrstvo. Javne šole morajo sprejeti učence ne glede na veroizpoved ali njihovo prepričanje. Privatne šole lahko postavijo vpisne pogoje glede na njihovo konfesionalno ali ideološko usmerjenost. O izbiri učenca odloča šolski odbor. Nekatere privatne šole imajo vzpostavljen sistem čakalnih list za sprejem.

Zakon določa samo splošne smernice pouka, šola pa si sama razporedi delovni načrt oziroma kurikulum. Šola tako sama določi, koliko časa bo namenila posameznemu predmetu, dolžino šolskega dneva, urnike, interno organizacijo. Metode učenja in učni načrt mora biti temu prilagojen. Pogoj pa je, da imajo učenci v osmih letih 7520 ur pouka (3520 v prvih štirih letih in 4000 zadnja štiri leta) in v osemletnem šolanju morajo po zaključku šolanja doseči določen minimum znanja, ki je predpisan. Šolanje je razdeljeno na osem razredov (od ena do osem). Obvezen je začetek v drugem razredu (petletniki), tako da razred ena in dve lahko štejemo za predšolsko stopnjo. V tretjem razredu se učijo branja, pisanja in matematike, v sedmem in osmem pa začnejo z angleščino. V razredih so učenci lahko razporejeni glede na starost, lahko pa so tudi mešani razredi razporejeni glede na zmožnosti in znanja. V večini šol so razporejeni po starosti. Ponavljanje razreda zakonsko ni določeno, praktično pa so ponavljanje razreda odpravili (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67).

Zakon predpisuje tudi standarde financiranja in s posebnimi napotki določi stopnjo decentralizacije šole. Šola morajo vsake štiri leta pripraviti šolski plan, ki zajema metode dela, študijsko gradivo, splošno šolsko politiko in usmerjenost. Potrdi ga inšpektorat, ki je v pristojnosti ministrstva. Starši pravilom sodelujejo s šolami (lahko svetujejo in se posvetujejo, nimajo pa funkcije odločanja).

Učitelji, ki učijo v osnovni šoli, so kvalificirani za učenje vseh predmetov, razen telovadbe in izrazne dejavnosti (jezikovno izražanje, ročno delo, glasba, prometna in zdravstvena vzgoja, risanje, versko izobraževanje in podobno). Za te predmete imajo

šole praviloma specializirane učitelje predmetov. Učitelji imajo lahko v pomoč tudi asistenta. Učni program osnove šole sestavljajo: materni jezik, angleščina, aritmetika in matematika, socialne in naravoslovne študije (sem spadajo geografija, zgodovina, biologija, državljanska vzgoja, prometna in zdravstvena vzgoja, sociologija s političnimi študijami in spoznavanje verstev), izrazne dejavnosti (glasba, risanje, ročna dela) in športna vzgoja. Šolski dan traja minimalno pet ur. Poletne počitnice trajajo šest tednov in čas počitnic je odvisen od regije (država je razdeljena na tri regije severno, centralno in južno). Glavni jezik poučevanja je nizozemščina, v provinci Frizija pa se učijo tudi frizijščine in prav tako je dovoljeno poučevanje predmetov v frizijščini. Tudi otroci, ki po rodu niso Nizozemci, se imajo možnost učiti svojega jezika (Dutch Eurydice Unit 2007, 33–45).

Učne uspehe učencev spremljajo tako, da testirajo učence in rezultate vpisujejo v njihov dosje oziroma poročilo. Učenci na koncu šolanja pišejo tako imenovani zaključni test, na katerem tudi temelji poročilo. Nekatere šole uspehe merijo z ocenami, druge pa z opisnimi oznakami. CITO nudi in razvija teste, s katerimi šole merijo svoje končne rezultate in naredijo primerjave med šolami. Po končanem osemletnem šolanju učenci ne prejmejo spričevala ali diplome, ampak šolsko poročilo z opisom stopnje znanja in njihovega potenciala. Ob koncu šolanja je v večini šol uveljavljen takoimenovani CITO test (imenovan po organizaciji, ki sestavlja teste; ni obvezen, šola se odloči ali bodo učenci pristopili k testu), ki naj bi učencem pomagal pri odločanju za nadaljnji študij. Vrsto sekundarnega izobraževanja izberejo na podlagi uspeha v primarni šoli s posvetom ravnatelja, učiteljev in staršev ter ob upoštevanju opravljenega CITO testa. Šole posvečajo veliko pozornosti samostojnemu delu učencev že v zelo zgodnjem obdobju.

Na Nizozemskem poznajo tudi posebne šole SO, ki so namenjene otrokom z učnimi in vedenjskimi težavami, samo z učnimi težavami in otrokom z razvojnimi težavami. Posebne šole so namenjene otrokom s posebnimi potrebami, vendar posebne šole delajo velikokrat skupaj z »normalnimi šolami«. Obiskujejo jih otroci od 3. do 12. leta starosti (Dutch Eurydice Unit 2007, 33–45).

7.2.3 Srednješolsko (sekundarno) izobraževanje

Učenci morajo obvezno nadaljevati šolanje v eni izmed oblik srednješolskega izobraževanja. Načeloma jo učenci izberejo glede na svetovanje v osnovni šoli. Srednješolski izobraževalno edukativni sistem se deli na nižjo sekundarno stopnjo in višjo stopnjo, kar pomeni, da imajo v nižji sekundarni stopnji prvi dve leti ali tri dijaki enak osrednji kurikulum kar omogoča prehode med vrstami izobraževanj. Dijaki lahko nadaljujejo izobraževanje na preduniverzitetnem izobraževanju (VWO), višjem splošnem sekundarnem izobraževanju (HAVO), splošnem sekundarnem poklicnem izobraževanju (VMBO) in praktičnem treningu (PRO). Praktični trening pripravi dijake na vstop na trg dela. VMBO služi kot priprava na nadaljevanje izobraževanja v sekundarnem poklicnem izobraževanju MBO. Otroci s posebnimi potrebami se lahko izobražujejo v individualnih predpoklicnih oddelkih (IVBO) ali posebnih sekundarnih šolah (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67).

Srednješolsko izobraževanje je praktično tudi brezplačno. Šolnine plačujejo le dijaki, ki so starejši od 18 let in vpisani v nadaljnje poklicno izobraževanje. Prav tako delujejo privatne in javne srednje šole, ki imajo veliko avtonomijo in politiko deregulacije, saj same vodijo svoje aktivnosti in svojo politiko. Financira jih država (občine) glede na število dijakov, stroške poslovanja in pokritje stroškov za učitelje. Šola razpolaga z denarjem sama. Šole so pri odločanju relativno avtonomne, delno presojujejo o porabi denarja, same presojajo, kako bodo razporedile predmetnik čez šolsko leto, kakšne metode učenja, študijskega gradiva bodo uporabljale, imajo pa predpisane obvezne predmete glede na vrsto srednje šole, število ur posameznega predmeta in kakšno znanje morajo doseči dijaki po končanju srednje šole. Vse šole pa morajo imeti šolski plan, ki mora biti ažuriran vsake štiri leta in ga potrdi inšpektorat, ki je v pristojnosti Ministrstva za šolstvo, kulturo in znanost. Plan pa more zajemati metod učenja, razporeditve predmetnika čez leto, metod učenja, študijskega gradiva in podobno. Vse srednje šole morajo imeti Svet, ki je sestavljen iz staršev, dijakov in predstavnikov šole. Delovanje šol preverja inšpekcija pod okriljem Ministrstva za izobraževanje.

O sprejemu dijaka na določeno srednjo šolo odločajo posebni odbori, sestavljeni iz predstavnikov sekundarnih šol: ravnatelji in učitelji. Odboru se lahko pridružijo tudi

ravnatelj in učitelj primarnih šol. Skupaj preučijo poročilo (spričevalo) o primarnem izobraževanju, priporočila regionalnega komiteja in teste, opravljene v zadnjem letu obveznega šolanja. Praviloma primarne šole svetujejo staršem o nadaljnjem šolanju njihovih otrok. Učenec lahko izbere katerokoli šolo želi, le da izpolnjuje pogoje vpisa (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67).

V vseh srednjih šolah so obvezni predmeti: nizozemščina, drugi jezik (angleščina), znanost in biologija, matematika, geografija, zgodovina, telesna vzgoja in umetnost. Velik poudarek dajejo tudi uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije. Večina šol ima računalniške učilnice in spodbujajo dijake, da jih uporabljajo. Enako kot v osnovni šoli se tudi v srednji šoli v provinci Frizija učijo frizijščine in prav tako je dovoljeno poučevanje predmetov v frizijščini. Tudi otroci, ki po rodu niso Nizozemci, se imajo možnost učiti svojega jezika (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67)

Ocenjevanje dijakov pri predmetih poteka glede na postavljene zahteve v kurikulumu. V njih je zapisano, kaj se pričakuje, da bo dijak dosegel in kakšno znanje mora imeti. Metode testiranja določi šola sama. Na podlagi testiranja bo šola ob koncu drugega letnika učencem tudi ponovno svetovala glede nadaljnjega izobraževanja (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67).

Ob zaključku srednješolskega izobraževanja dijaki opravljajo zaključni izpit, ki je sestavljen iz dveh delov: šolskega izpita in nacionalnega izpita. Šolski izpit pripravi šola, ki zato izdelava izpitni učni načrt, ki ga odobri inšpektor. Nacionalni testi so pod okriljem Ministrstva za šolstvo, kulturo in znanost. Šolski testi so lahko ustni, praktični ali pisni, in jih dijak opravlja dvakrat ali tudi večkrat iz enega predmeta. Ocenjujejo se opisno in ocene mora šola sporočiti inšpektorju pred začetkom nacionalnih izpitov. Za nekatere predmete se opravljajo samo šolski izpiti. Ocene na nacionalnem testu so od ena do deset, šest pomeni opravljen izpit. Dijaki prejmejo spričevalo in prepis ocen šolskega testa, nacionalnega testa in ocen vseh predmetov. Neuspešni dijaki lahko ponavljajo zadnji letnik, se vpišejo na srednjo poklicno šolo za odrasle ali pa se pripravijo na državni izpit (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67)

Preduniverzitetno sekundarno izobraževanje VWO

Preduniverzitetno izobraževanje traja šest let, in sicer za učence stare od 12 do 18 let. Poteka v treh vrstah šol: ateneju (v starem rimu šola za poučevanje umetnosti), gimnaziji (obvezna grščina in latinščina) in liceju (kombinacija ateneja in gimnazije). Preduniverzitetno izobraževanje predstavlja pripravo za nadaljevanje šolanja na univerzi. Lahko pa dijaki nadaljujejo študij tudi na visoki poklicni šoli. Šole usmerjajo dijake k samostojnemu študiju. V četrtem ali petem letniku morajo dijaki izbrati eno od štirih kombinacij predmetov (smeri, področje): kultura in družba, ekonomija in družba, znanost in zdravje ali znanost in tehnologija. Predmetnik preduniverzitetnega izobraževanja v četrtem, petem in šestem letniku sestavljajo splošni (obvezni, skupni) del, posebni del (vezan na izbiro kombinacije predmetov) in izbirni del. Po 1. avgustu 2007 splošni del sestavljajo materni jezik (nizozemščina), angleščina, drugi sodobni jezik (francoščina, nemščina, španščina, arabščina ali turščina), družbene študije, telesna vzgoja, kultura in umetnost ali klasična kultura in splošna znanost. Poseben del je namenjen predmetom glede na usmeritev študija; smer kultura in družba sestavljajo matematika, zgodovina in projekt; smer ekonomija in družba ima predmete matematika, ekonomija, zgodovina in projekt; smer znanost in tehnologija vsebuje matematiko, fiziko, kemijo in projekt ter znanost in zdravje matematiko, biologijo, kemijo in projekt. Gimnazijski študenti imajo obvezni predmet še latinski jezik s književnostjo in/ali grški jezik s književnostjo (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67).

Višje splošno sekundarno izobraževanje HAVO

Izobraževanje traja štiri leta (od 12. pa do 16. leta) in po dveh letih izobraževanja se odločijo, kako bodo nadaljevali izobraževanje. Izobraževanje je kombinacija praktičnega usposabljanja s teoretičnim izobraževanjem (teoretični predmeti so jezik, matematika, zgodovina, umetnost in znanost). Dijaki lahko izbirajo študij s štirih področij: inženirstvo in tehnologija, nega in dobro počutje, kmetijstvo ter ekonomija. Predpoklicna srednja šola omogoča nadaljnji študij na višji srednji poklicni šoli. Nadalje izbirajo med načini izobraževanja: usmeritev v teoretični program (omogoča nadaljnji študij na 3. in 4. stopnji višje poklicne šole in/ali preusmeritev na splošnosrednješolsko izobraževanje, izobražujejo se za nižje menedžerje), program za nižje menedžerje (teoretični in praktični del v enaki meri, omogoča nadaljnji študij na

3. in 4. stopnji višje poklicne šole), kombinirani program (kombinacija teoretičnega programa in programa za nižje menedžerje, omogoča študij na 1. in 2. stopnji višje poklicne šole) in osnovno poklicno usmerjen program (poklicno usposabljanje, omogoča študij na 1. in 2. stopnji višje poklicne šole). Dijaki se tako izobražujejo za delo v tehnologijah, v gospodarstvu, upravi, socialnih službah, zdravstvu in kmetijstvu. Vsako področje študija ima svoj kurikulum. Predmetnik je sestavljen iz splošnih predmetov, izbirnih predmetov in predmetov glede na področje izobraževanja. Splošni predmeti so nizozemščina, aritmetika in matematika, računalništvo in telesna vzgoja. Šolske oblasti v sodelovanju z lokalnimi oblastmi pripravijo tudi izobraževanje iz predmetov, ki pripravijo dijake za službe na lokalnem trgu delovne sile. Vsem dijakom, ki imajo pri izobraževanju in obnašanju probleme, je omogočena pomoč, in sicer organizirajo posebne manjše razrede v katerih učijo specializirani učitelji (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67)

Splošno sekundarno poklicno izobraževanje VMBO

Izobraževanje traja pet let (od 12. do 17. leta) in pripravlja dijake za študij na visokih poklicnih šolah. Prva tri leta je izobraževanje splošno, na koncu tretjega letnika pa morajo dijaki izbrati eno od štirih kombinacij predmetov (smeri, področje – enako kot pri preduniverzitetnem šolanju): kultura in družba, ekonomija in družba, znanost in zdravje ter znanost in tehnologija. Predmetnik sestavljajo splošni (obvezni, skupni) del, posebni del (vezan na izbiro kombinacije predmetov) in izbirni del. Splošni predmeti po 1. avgustu 2007 so nizozemščina, družbene študije, telesna vzgoja ter kultura in umetnost. Poseben del je namenjen predmetom glede na usmeritev študija; smer kultura in družba sestavljajo moderni jezik, zgodovina in projekt; smer ekonomija in družba ima predmete matematika, ekonomija, zgodovina in projekt; smer znanost in tehnologija vsebuje matematiko, fiziko, kemijo in projekt ter znanost in zdravje matematiko, biologijo, kemijo in projekt (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67).

Sekundarno poklicno izobraževanje MBO

Dijaki, ki zaključijo VMBO, se lahko nadalje izobražujejo na MBO. MBO nudi teoretični pouk in praktično usposabljanje s področja ekonomije, inženiringa in tehnologije, zdravstva, osebne nege, socialnega varstva in kmetijstva. Ureja jo Zakon o

izobraževanju odraslih in poklicnem izobraževanju. Ciljna skupina so mladi od 16. leta dalje. Izobraževanje traja od enega leta do štirih let. Nudi izobraževanje na štirih stopnjah:

- stopnja 1: usposabljanje za pomočnika (od šest mesecev do enega leta),
- stopnja 2: osnovno poklicno izobraževanje (dve do tri leta),
- stopnja 3: strokovno usposabljanje (dve do štiri leta),
- stopnja 4: usposabljanje za nižje vodstvene uslužbence (middle management training, tri do štiri leta) in specialno strokovno usposabljanje (eno do dve leti).

Na vseh štirih stopnjah pa obstajata dva načina učenja: poklicno usposabljanje, kjer je praktičnega usposabljanja od 20 % do 60 % in sistem, kjer praktično usposabljanje presega 60 % programa. Na prvo in drugo stopnjo izobraževanja se lahko vpiše vsakdo, ni omejitev oziroma posebnih zahtev glede predhodnega izobraževanja. Na tretjo in četrto stopnjo pa se lahko vpišejo tisti, ki so zaključili predpoklicno srednjo šolo, vsaj tri leta splošne srednje šole ali preduniverzitetnega izobraževanja.

Šole se financirajo iz različnih virov: delno neposredno iz državnega proračuna; izračun sredstev temelji na številu dijakov v programu oziroma smeri, deloma pa na številu zaključnih spričeval, ki jih šola izda. Podjetniški poklicni centri se sofinancirajo iz državnega proračuna na podlagi števila kvalifikacij, ki jih podelijo, števila priznanih (akreditiranih) podjetij, kjer se vajenci usposabljujejo, in števila zasedenih vajeniških mest. Dijaki v poklicnem izobraževanju in usposabljanju plačujejo šolnine ministrstvu. Zaposijo lahko tudi za študijsko pomoč.

Ob zaključku šolanja pridobijo dijaki različne kvalifikacije glede na stopnjo izobraževanja. Zaključne izpite ob koncu šolanja predpiše ministrstvo, sestavljajo pa jih poklicni centri, podjetja (delodajalci, zaposleni) in izobraževalne institucije v enakih deležih. Na podlagi izpitov dobijo informacije o znanju, veščinah in kazalce znanja, ki jih mora dijak osvojiti v času študija (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67)

7.2.4 Visokošolsko izobraževanje

Nizozemski visokošolski izobraževalno edukativni sistem omogoča študij na univerzah (WO) in visokih strokovnih šolah (HBO), kjer študent pridobi univerzitetno izobrazbo oziroma visoko strokovno izobrazbo. Univerze so raziskovalno usmerjene, medtem ko so visoke šole bolj poklicno usmerjene. Nizozemska je podpisnica Bolonjske deklaracije, zato so leta 2002 prenovili visokošolski sistem študiranja v skladu s smernicami Bolonjske deklaracije (v šolskem letu 2002/2003 je bil uveden tudi v šolski sistem po celotni državi). Vendar tudi po visokošolski reformi sistem ostaja usmerjen v raziskovalno usmerjene univerze in poklicno usmerjene visoke šole. Po zaključenem študiju na univerzi ali visokošolskem študiju se lahko študent vpiše na doktorski študij (Dutch Eurydice Unit 2007, 68–86)

Visoke poklicne šole in univerze imajo centralni vpisni center. Študente izberejo po treh kriterijih: nacionalni kvoti, kvoti visokošolske inštitucije in kvoti trga delovne sile. Vsak dijak lahko kandidira za vpis na dve visokošolski smeri. Od leta 1999 velja, da polovico študentskih mest zasedejo študentje, ki so izbrani, polovico pa jih podelijo inštitucije same. Ta mesta praviloma pripadajo »perspektivnim« študentom, ki so zaključili srednješolsko izobraževanje s povprečno oceno 8 ali več, ob pogoju, da imajo opravljene še točno določene predmete, ki jih visokošolska inštitucija zahteva. Nekatere visoke šole zahtevajo še posebne sprejemne izpite, kjer testirajo določene sposobnosti (Dutch Eurydice Unit 2007, 68–86).

Študij za pridobitev visokošolske izobrazbe ni več brezplačen. Študent za študij na visoki šoli plača šolnino visokošolski inštituciji ali univerzi, na kateri študira. V kolikor je študent star manj kot 30 let, plača zakonsko določeno šolnino. Ta je fiksna, višina je določena z zakonom in se vsako leto spreminja glede na indeks³ (standard) kupne moči. Študentje, ki pa imajo več kot 30 let, plačajo višino šolnine po ceniku visokošolskega zavoda in je zato šolnina različna. Študentje lahko zaprosijo za finančno pomoč, ki jo dodeljuje vlada. Za pomoč lahko zaprosijo študentje, ki polno študirajo, so stari pod 34 let in so pričeli s šolanjem pred 30 letom starosti. Študenti jo dobivajo mesečno v obliki

³ Umetna splošna referenčna valuta, ki se v Evropski uniji uporablja za izražanje obsega gospodarskih agregatov, in sicer za namen mednarodnih primerjav, v katerih je treba izločiti razlike v cenah (kupni moči prebivalstva) med državami.

posojila. Pomoč prejemajo v obdobju študija. Če študent zadovoljivo konča študij v desetih letih, se mu dolg odpiše (Dutch Eurydice Unit 2007, 68–86).

Študij je opredeljen v Zakonu o visokošolski izobrazbi in raziskovanju, narejen je na osnovi kreditnega sistema ECTS (European Credit Transfer System) v skladu s smernicami Bolonjske deklaracije. Med Nizozemci je najbolj približan družboslovni študij (evropske študije), najmanj pa študij jezikov (Dutch Eurydice Unit 2007, 68–86)

Univerze WO

Študij na univerzah študente pripravlja na akademsko delo in razmišljanje. Osredotoča se na raziskave in teoretični razvoj. Pripravlja študente za raziskovalce. Vpis na univerzo je možen samo s končano preduniverzitetno srednjo šolo in zaključeno visoko poklicno šolo. Danes je na Nizozemskem 14 univerz (vključujoč tudi »odprto univerzo«, ki omogoča študij na daljavo). Tri univerze so usmerjene v inženiring in tehnologijo, deset univerz pa deluje na naslednjih področjih: ekonomija, zdravstvo, vedenje in družba, znanost, pravo ter jezik in kultura. Univerza za kmetijstvo pa je financirana s strani Ministrstva za kmetijstvo, naravo in kvaliteto hrane.

Čeprav naj bi študij na univerzi pripravljali študente na akademsko delo, jih samo 10 % dobi delo v raziskovanju, ostali pa se zaposlijo izven področja svojega študija (Dutch Eurydice Unit 2007, 46–67).

Univerze zagotavljajo nižjo (dodiploma univerzitetna stopnja) in višjo akademsko stopnjo (magisterij), po sistemu 3+2 (bolonjska stopnja). Študij lahko nadaljujejo na doktorski stopnji.

Visoka strokovna šola HBO

Študij na visoki strokovni šoli študente pripravlja na profesionalno prakso. Po prenehanju študija naj bi bili pripravljeni začeti delati v praksi kot samostojni strokovnjaki. Študij zagotavlja teoretični del in praktično usposabljanje. Na Nizozemskem je danes 42 visokih šol, ki jih financira Ministrstvo za šolstvo, kulturo in znanost, ter še 60 registriranih visokih šol, ki jih ne financira Ministrstvo za šolstvo, kulturo in znanost. Visoke šole, ki so pod okriljem vlade, nudijo študij na sedmih

področjih: izobrazba, ekonomija, vedenje in družba, jezik in kultura, inženiring in tehnologija, kmetijstvo in naravno okolje ter zdravstveno varstvo.

Študij je namenjen študentom starim 17 ali več let. Na visoke strokovne šole se lahko vpišejo tisti, ki so zaključili splošno srednjo šolo, preduniverzitetno srednjo šolo, in tisti, ki so zaključili 3. ali 4. stopnjo izobraževanja na višji srednji poklicni šoli. Nekatere visoke poklicne šole imajo še posebne praktične sprejemne pogoje (plesna šola, likovna in podobno). Zahteva se, da je na visokošolsko inštitucijo vpisanih 700 študentov, izjema so tiste inštitucije, ki nudijo izobraževanje za učitelje v osnovni šoli, ki imajo lahko samo 250 študentov. Visoke šole zagotavljajo nižjo (dodiplomska stopnja) in višjo akademsko stopnjo (magisterij) po sistemu 4+1 (bolonjska stopnja). Ob koncu četrtega letnika študija študenti napišejo diplomu. Ob zaključku prvega letnika študentom na podlagi rezultatov med letom svetujejo, ali naj nadaljujejo izbrani študij oziroma jim svetujejo preusmeritev. Študenti imajo možnost rednega, izrednega in dualnega študija. Dualni študij pomeni, da je študent zaposlen in študij poteka v smeri njegove zaposlitve (Dutch Eurydice Unit 2007, 68–86).

7.2.5 Izobraževanje odraslih

Izobraževanje odraslih je usmerjeno v nadaljevanje osebnega razvoja odraslih in njihovo vključenost v družbo. Izobraževanje odraslih ureja Zakon o izobraževanju odraslih in poklicnem izobraževanju. Ciljne skupine so predvsem nepismeni odrasli, imigranti, starejši ljudje in posebne skupine, kot so mlade mamice ter težko zaposljivi ljudje, ki so že dalj čas nezaposleni.

Za zagotavljanje izobraževanja odraslih so zadolžene občine, izvaja pa jih regionalni izobraževalni (študijski) center. Izobraževanje poteka na 95 inštitucijah za izobraževanje odraslih, ki delujejo v okoli 250 občinah. V izobraževanje odraslih se lahko vključi vsakdo, ki ima 18 let ali več in je rezident Nizozemske. Šolnino si plačujejo sami. Možen je redni ali izredni študij, ki poteka čez dan ali pa zvečer. V okviru formalnega izobraževanja se odrasli lahko izobražujejo v štirih smereh: na splošnih srednjih šolah za odrasle VAVO (lahko pridobijo identično izobrazbo, kot jo dobijo dijaki ob zaključku srednješolskega izobraževanja) in treh stopnjah izobraževanja odraslih BE, kjer pridobijo širšo osnovno izobrazbo (pridobijo splošno

znanje: branje, govorno izražanje, štetje;), izobraževanje usmerjeno v povečevanje samozaupanja in izobraževanje v nizozemščini kot prvem ali drugem jeziku. Največje število jih je vključeno v program nizozemščine kot drugega jezika. Po zaključki izobraževanja na splošni srednji šoli za odrasle opravljajo enake izpite in tudi pridobijo enako izobrazbo kot tisti, ki zaključijo splošno srednjo šolo. Pri ostalih oblikah izobraževanja odraslih pa zaključne teste pripravijo inštitucije same (Dutch Eurydice Unit 2007, 87–101).

Za vse, ki so izpadli iz procesa študija po srednji šoli in si želijo druge priložnosti, je možen univerzitetni študij na Odprti univerzi, kjer lahko pridobijo visoko poklicno izobrazbo in univerzitetno izobrazbo. Ta deluje pod okriljem vlade in nudi izobraževanje na daljavo. Deluje po Zakonu o visoki izobrazbi in raziskovanju, ki opredeljuje tudi študij na univerzah in visokih poklicnih šolah. Nanjo se lahko vpišejo tisti, ki so stari 18 ali več let. Zanj je značilno, da ni omejitve vpisa, študentje si samo naredijo študijski program, študirajo s pomočjo sodobne tehnologije ter si čas in kraj študija prilagodijo. Odprta univerza nudi diplomo iz študija kulture, finančnega menedžmenta in ekonomije, informacijske tehnologije, marketinga in komuniciranja, zdravja in okolja, izobraževanja, organizacijskega menedžmenta in logistike, politologije, kadrovskega menedžmenta, psihologije in prava. Po končanem študiju je možno nadaljevanje doktorskega študija (Dutch Eurydice Unit 2007, 87–101).

V sklopu vseživljenjskega izobraževanja pa omogočajo tudi neformalno izobraževanje odraslih, ki deluje pod okriljem Združenja za vseživljenjsko izobraževanje (Dutch Eurydice Unit 2007, 87–101).

7.2.6 Učiteljski poklic

Primerno izobraževanje in usposabljanje učiteljev je ključno za kakovost izobraževanja, saj morajo učitelji pri svojem delu prisluhniti odzivom, pričakovanjem in potrebam učencev.

Študij za poklic učitelja poteka na visoki poklicni šoli in univerzi. Visoke poklicne šole nudijo možnost rednega, izrednega ali dualnega študija za učitelja v osnovnem

izobraževanju, učitelja 2. stopnje v srednješolskem izobraževanju (poučuje prva tri leta HAVO in WVO (nižja srednja šola), vsa leta VMBO in na srednjih poklicnih šolah) in učitelja 1. stopnje v srednješolskem izobraževanju (poučuje na vseh stopnjah srednje šole). Na univerzi je možen redni, izredni in dualni študij, ki vodi do poklica učitelja 1. stopnje srednješolskega izobraževanja. Za učitelja 1. stopnje srednješolskega izobraževanja je potreben zaključen magisterij po bolonjskem sistemu, za osnovnošolskega in učitelja 1. stopnje srednje šole pa dodiplomski študij (1. bolonjska stopnja).

Učitelji osnovnošolskega sistema so kvalificirani za poučevanje vseh osnovnošolskih predmetov in za izobraževanje odraslih. Sestavni del študija za osnovnošolskega učitelja je tudi praksa, ki predstavlja eno četrtino študija. Ta poteka od prvega leta študija dalje, in sicer v osnovnih in specialnih šolah. V zadnjem letu študija imajo študenti možnost polovične zaposlitve na šoli, kjer so opravljali prakso (če ima šola interes), kjer opravljajo vsa dela kot zaposleni učitelji. To naj bi jim omogočilo lažji prehod k poklicu.

Učitelji sekundarnega izobraževanja pa so praviloma usmerjeni v poučevanje enega predmeta. Študenti za učitelja 1. stopnje lahko izbirajo med predmeti, ki se poučujejo na vseh stopnjah srednje šole, študenti za učitelja 2. stopnje pa med predmeti, ki se poučujejo na nižjih stopnjah srednje šole. Sestavni del študija je tudi praksa, ki mora znašati 840 ur v času celotnega študija. Tudi tukaj je v zadnjem letniku možnost polovične zaposlitve v srednji šoli.

Po končanem študiju visokošolski zavod izda študentu certifikat, v katerem so opisane njegove kompetence (kateri predmet je izbral, kako je opravil izpite in kakšne kvalifikacije ima). Visoke poklicne šole in univerze same oblikujejo program, z zakonom so določene samo smernice študija. Pravzaprav osnovne šole in srednje šole s prakso same poučujejo bodoče učitelje. Zato je zelo pomembno dobro sodelovanje med šolami in pedagoškimi visokošolskimi inštitucijami.

Za plače učiteljev je zadolžena oblast, tako tiste, ki učijo na javnih šolah, kot tiste, ki učijo na zasebnih šolah. Ker imajo zasebne šole poleg subvencij, ki jih prejmejo od države, še druge vire financiranja, lahko učitelji na zasebnih šolah prejmejo tudi dodatek

k plači. Šolske oblasti so pri izbiri učiteljev svobodne. Prav tako imajo pravico izbrati učitelje, ki ustrezajo posebnim šolskim religioznim, filozofskim ali edukacijskim nazorom. Ker so zahtevane kvalifikacije za zaposlitev učitelja v obeh sektorjih podobne, lahko učitelji prehajajo iz enega sektorja v drugi, ne da bi se znižala raven napredovanja in med kariero pridobljene pravice (Ministry of Education, Culture and Science 2003, 43–55).

8 PRIMERJAVA

Pri primerjavi finskega in nizozemskega sistema se bo pokazalo nekaj podobnosti in tudi nekaj pomembnih razlik.

Finska ima okoli 5 milijonov prebivalcev, od tega 5,7 % Švedov in zato ima dva uradna jezika finski in švedski (Wikipedia 2008c). Izobraževanju namenja 6,6 % bruto domačega proizvoda. Za šolstvo je odgovorno Ministrstvo za šolstvo in kulturo, ki skrbi za izobraževalno politiko. Sistem je v precejšnji meri decentraliziran, šole so relativno avtonomne, so pa predpisani učni predmeti in učni cilji. Dokler šole dosegajo rezultate in delujejo po predpisih imajo svojo lastno upravo in svojo ureditev. Nadzora inšpekcijskih služb ni, šole pa same opravljajo ciljne evalvacije sistema. Na Finskem so ustanovitelji šol (lokalne skupnosti) odgovorni za zunanjo evalvacijo izvajanja in učinkovitosti. Prispevati morajo tudi k nacionalni evalvaciji izobraževalnega sistema. Pristojnost zunanje evalvacije imajo ustanovitelj (navadno lokalna skupnost), regionalna vlada in Nacionalna komisija za evalvacijo. Nacionalni predpisi in usmeritve glede evalvacije posamezne šole ne obstajajo. Ustanovitelj sam določi način evalvacije na lokalni ravni ali celo prepusti posamezni šoli izbor načina evalvacije. Nacionalna komisija za evalvacijo je leta 1999 sprejela priporočila za evalvacijo izobraževanja, ki se v glavnem osredotočajo na izide, pa tudi na proces. Priporočila, narejena za nacionalne evalvacije, uporabljajo tudi na lokalni ravni evalvacije. V praksi šole izvajajo notranjo evalvacijo kot dodatek k evalvaciji izobraževanja, ki ga opravljajo ustanovitelji, in k evalvaciji celotnega sistema. Notranja evalvacija je na Finskem lahko obvezna ali priporočljiva, odvisno od odločitve lokalne oblasti. V notranji evalvaciji naj bi se sledilo podobnim ciljem kot v nacionalnih evalvacijah. Poudarjena je zlasti učinkovitost izobraževanja. Odločitev glede vsebine in načrta evalvacije, včasih pa tudi

predmeta evalvacije, je prepuščena šoli. Glavni rezultati samoevalvacije so objavljeni v poročilih, ki so namenjena tudi zunanjim uporabnikom.

Nizozemska ima 16.600.000 (Netherlands Embassy in Ljubljana, Slovenija 2010) prebivalcev in je multikulturno zelo pisana (veliko priseljencev), kar se odraža v vsakdanjem življenju in tudi v izobraževalnem sistemu. V letu 2006 je namenila 5 % bruto domačega proizvoda izobraževanju (Netherlands Embassy in Ljubljana, Slovenija 2010). Za šolstvo je enako kot pri Fincih odgovorno Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in znanost. Tudi nizozemski sistem je v precejšnji meri decentraliziran in so šole relativno avtonomne. Vsaka štiri leta morajo pripraviti šolski plan, ki zajema metode učenja, gradivo, šolsko politiko in ostale dejavnosti v zvezi z šolo. Šolske plane potrди inšpektorat, ki je pod nadzorstvom ministrstva. Šole praviloma delujejo pod nadzorstvom lokalnih oblasti. Sistem evalvacije je narejen kot kombinacija notranje samoevalvacije, letnih pogovorov med inšpektorji in šolami, poglobljene inšpekcije vsake štiri leta in poročil javnosti s pomočjo t. i. quality cards. Gre za enoten sistem poročila inšpektorjev, objavljenega na spletu, kjer se pojavljajo ocene od ena do štiri, upoštevani pa so zelo različni indikatorji in težnja je zajeti širok kontekst. Šole opozarjajo na pomanjkljivosti sistema, saj ta ne upošteva dodane vrednosti šole.

Predšolska vzgoja v nobenem preučevanem sistemu ni obvezna in je prostovoljna, pravzaprav na Nizozemskem nimajo formalnih predšolskih ustanov. Predšolska vzgoja je na Nizozemskem vključena v primarno izobraževanje.

Na Nizozemskem prevladujejo privatne osnovne in srednje šole, medtem ko na Finskem prevladujejo javne osnovne in srednje šole. Na Nizozemskem kar 70 % učencev osnovnošolskega izobraževanja in 80 % dijakov sekundarnega izobraževanja obiskuje privatne šole, medtem ko je na Finskem le 1 % privatnih osnovnih šol, 6,7 % srednjih šol in 16 % poklicnih šol v zasebni lasti. V obeh državah pa za večino šol (javnih in zasebnih) skrbijo lokalne oblasti, ki so tesno povezane s šolami. Zato lahko štejemo, da to ni zasebno šolstvo v pravem pomenu besede.

Obvezna šola na Finskem traja devet let (od 7. pa do 16. leta starosti), medtem ko na Nizozemskem traja dvanajst let (od dopolnjenega 5. leta pa do konca šolskega leta, ko

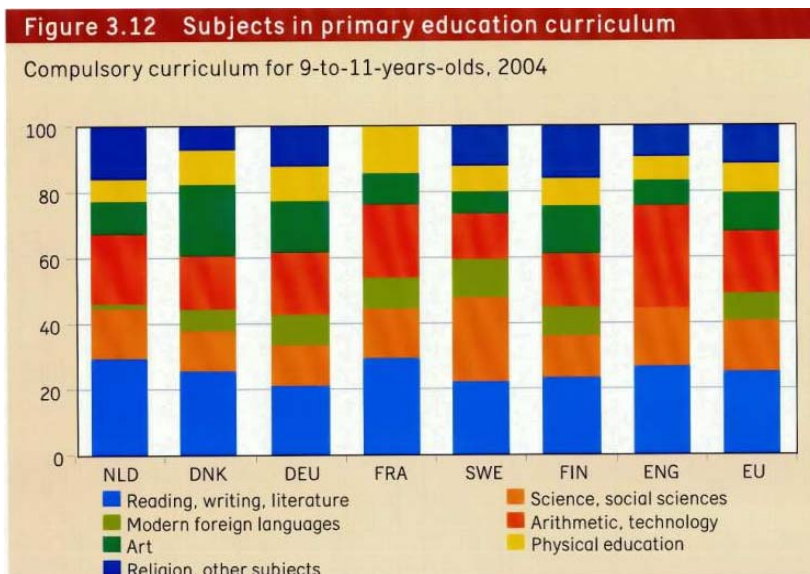
dopolnijo 16 let; skoraj vsi pa začnejo hoditi v šolo že s četrtem letom starosti). Finci delijo osnovnošolsko izobraževanje na nižjo in višjo stopnjo.

Osnovno šolanje je v obeh preučevanih državah brezplačno (ni šolnin), vendar je na Finskem brezplačen tudi prevoz v šolo, malica, učbeniki, interesne dejavnosti, medtem ko Nizozemci te stroške krijejo sami. Na Nizozemskem je gostota osnovnih šol zelo velika, v povprečju je osnovna šola na 5,9 km².

Učitelji primarnega izobraževanja na Nizozemskem so usposobljeni za poučevanje vseh predmetov, medtem ko pa pri Fincih razredni učitelji poučujejo vse predmete samo na nižji stopnji, na višji stopnji pa imajo predmetne učitelje, ki poučujejo predmete.

V osnovnošolskem izobraževanju Nizozemci (9– do 11–letniki leta 2004) največ učnih ur posvetijo matematiki (30 % kurikula) ter branju in pisanju v domačem jeziku (30 %). Evropsko povprečje znaša (EU–25 leta 2004) 25 %. Zelo malo učnih ur v osnovnošolskem izobraževanju pa Nizozemci posvetijo tujim jezikom (2 %), saj se izbranega tujega jezika učijo šele zadnji dve leti osnovne šole. Učenju tujega jezika pa se zato bolj posvetijo v sekundarnem izobraževanju. Večina Nizozemcev kot prvi tuji jezik izbere angleščino (90 %), veliko pa se jih uči še francosko in nemško. Po drugi strani pa Finci namenijo 9 % kurikula učenju tujih jezikov, malo čez 20 % branju in pisanju v domačem jeziku ter matematiki. Podatki so prikazani v grafu 8.1. Obvezni predmetnik finske osnovne šole se razlikuje tudi v tem, da obsega dva nacionalna jezika (finski in švedski), medtem ko je nizozemščina glavni jezik v nizozemskem sistemu, vendar dovolijo tudi poučevanje v frizijskem jeziku in jeziku priseljencev. Na Nizozemskem imajo v šolah velik odstotek učencev imigrantov, medtem ko je na Finskem ta delež zelo nizek.

Graf 8.1: Predmeti v osnovnošolskem kurikulumu za 9– do 11–letnike leta 2004



Vir: Ministry of Education, Culture and Science (2008, 50).

Po končani osnovni šoli se učenci v obeh državah lahko prijavijo na katerokoli srednjo šolo. V obeh sistemih si prizadevajo, da bi učence pravilno usmerili glede na njihova nagnjenja in sposobnosti. Na Finskem jim za to od sedmega do devetega leta namenjajo svetovalne ure, na Nizozemskem pa jim ob zaključku osnovnega šolanja svetujejo glede na izkazane sposobnosti čez celotno šolanje in končne teste. Prav tako jim ponovno svetujejo še v srednjih šolah po zaključku prehodnega razreda. S tem želijo doseči, da se učenci pravilno usmerijo in dokončajo srednješolsko izobraževanje glede na njihove želje in sposobnosti.

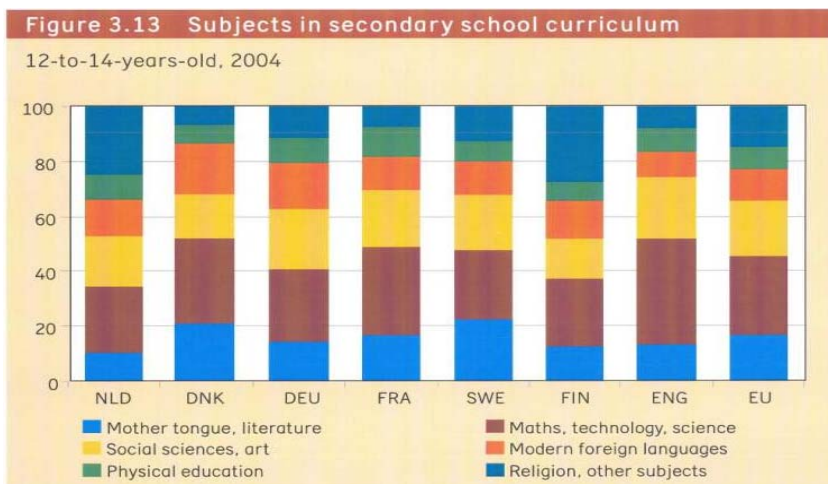
Na Nizozemskem imajo daljše in stopnjevano srednješolsko izobraževanje ter obvezno srednješolsko izobraževanje. Poznajo tri vrste srednjih šol: preduniverzitetne, višje splošne srednje šole in splošne poklicne srednje šole. Srednja šola na Finskem ni obvezna, poznajo pa dve vrsti splošno srednjo šolo in poklicno srednjo šolo. Na Nizozemskem gimnazijski program traja 6 let, višja splošna srednja šola 5 let, medtem ko na Finskem v povprečju 3 leta (lahko ga zaključijo v dveh letih in pol do štirih). Predmetnik na Finskem se ne izvaja po letnikih, ampak si dijaki prosto izberejo vrstni red predmetov. Ko se zaključijo predavanja, dobijo oceno in ko opravijo vse predmete, dobijo spričevalo. Na koncu opravljajo nacionalni maturitetni izpit. Na Nizozemskem je

predmetnik sestavljen s strani šole. Na koncu dijaki tudi opravljajo nacionalni izpit. S končano srednjo šolo na Finskem se lahko dijaki vpišejo na poljubni visokošolski zavod, bodisi politehniko ali univerzo, medtem ko na Nizozemskem velja, da se s preduniverzitetnim izobraževanjem lahko vpišeš na univerzo ali visoko poklicno šolo, medtem ko pa z višjo splošno srednjo šolo samo na visoko poklicno šolo.

Poklicno izobraževanje traja na Finskem tri leta, medtem ko na Nizozemskem štiri leta (splošna sekundarna poklicna šola). Vsak finski dijak sprejme svoj osebni načrt učenja (vrstni red ur, izbor predmetov) in ima možnost, da kombinira različne poklicne module ter se uči vzporedno v poklicnem in splošnem programu. Študij lahko nadaljuje na politehniko ali univerzi. Na Nizozemskem pa je predmetnik v domeni šole, študij pa lahko nadaljuje samo na sekundarni poklicni šoli. Imajo pa možnost izbiranja med štirimi stopnjami izobraževanja. Oba sistema poklicnega izobraževanja sta naravnana tako, da imajo v šolah veliko praktičnega usposabljanja. Veliko je sodelovanja šol z okoljem in poslovnim svetom, kar je učencem v veliko pomoč.

V sekundarnem izobraževanju Nizozemci (12– do 14–letniki leta 2004) največ ur v kurikulumu namenijo matematiki in naravoslovju, najmanj pa maternemu jeziku in literaturi. Prav tako veliko časa namenijo modernim tujim jezikom (14 %). Podatki iz leta 2004 kažejo, da se vsi (100 %) nizozemski učenci v višjem srednješolskem izobraževanju (izključeni so učenci poklicnega izobraževanja) uči angleščino, 69 % francoščino in 85,6 % nemščino. Na Finskem pa se je leta 2004 99,3 % učencev splošnega srednješolskega izobraževanja učilo angleško, 20,9 % francosko in 41 % nemško. Finci največ časa namenijo matematiki in naravoslovju. Finci in Nizozemci imajo zelo podobno sestavo kurikula. Podatki so razvidni iz grafa 8.2.

Graf 8.2: Predmeti v srednješolskem kurikulumu za 12– do 14–letnike leta 2004



Vir: Ministry of Education, Culture and Science (2008, 50).

Na Finskem učenci srednjih šol, ki potrebujejo pomoč, dobivajo denarno podporo ali posojilo. Podpore podeljujejo glede na socialni status in učni uspeh. Imajo pa vsi učenci brezplačno šolanje, šolsko prehrano, prevoz v šolo in celo bivanje v domovih za učence. Nizozemci imajo od leta 2005 brezplačno šolanje do 18. leta (prej do 16. leta). Od leta 2007 pa tudi brezplačne učbenike. Nepovratno pomoč za kritje stroškov šolanja se lahko daje učencem in dijakom v rednem izobraževanju ne glede na starost. Zanj zaprosijo starši, če izpolnjujejo ekonomske kriterije (nizek dohodek).

Nadaljevanje študija na Finskem je možno na univerzah in politehnikah. Na Finskem univerze same sprejemajo kandidate na podlagi ocen in sprejemnih izpitov, medtem ko imajo na Nizozemskem nacionalni vpisni center. Še vedno pa lahko na Nizozemskem visokošolske institucije izberejo polovico študentov. Vsak študent lahko na Nizozemskem kandidira za dve študijski mesti, medtem ko na Finskem velja pravilo eno mesto na študenta. Na Nizozemskem je možen študij po srednji šoli na univerzi, visoki poklicni šoli ali višji poklicni šoli. Načeloma se že z izbiro srednje šole odločiš, kako boš nadaljeval študij. Vendar šolski sistem omogoča prehode, in sicer po zaključku 3. ali 4. stopnje sekundarne poklicne šole lahko nadaljuješ študij na visoki poklicni šoli, s končano visoko poklicno šolo pa se lahko vpišeš na univerzo. Po končani univerzi ali visoki poklicni šoli je možen vpis na doktorsko stopnjo. Na Finskem pa lahko po srednji

šoli nadaljuješ študij bodisi na univerzi bodisi na politehniki ne glede na vrsto srednje šole. Možen je prehod s politehnike na univerzo, vendar moraš zato opraviti določene izpite, sistem pa ne omogoča doktorskega študija za tiste, ki zaključijo politehnike. Prav tako so za podiplomski študij politehnike potrebne triletne delovne izkušnje. Nizozemski visokošolski sistem že v celoti sledi smernicam Bolonjske deklaracije, medtem ko finski še ne. Študij na terciarni ravni je na Nizozemskem plačljiv. Šolnine so različno visoke, odvisno je od tega, ali je program v celoti financiran iz proračuna ali gre za program, ki ga ministrstvo za izobraževanje ne subvencionira. Cene se gibljejo med 1.500 EUR pa do 12.000 EUR na leto. Tuji študentje trenutno plačujejo enako ceno kot domači študentje, vendar vlada razmišlja, da bi tuji študenti, ki prihajajo iz držav, ki niso članice Evropske unije, plačali celotno ceno programa. Multikulturnost nizozemske družbe, mednarodno študijsko okolje, programi v angleškem jeziku, kakovosten študij in relativno nizke cene študija privlačijo tuje študente, da se odločijo za študij na Nizozemskem. Domači študentje pa imajo možnost pridobitve zelo ugodnega študentskega posojila z relativno dolgo dobo odplačevanja in ugodnimi obrestnimi merami oziroma so nagrajeni »za pridnost (zaključen študij v rokih)« in se jim dolg odpiše. Na Finskem je študij za finske študente brezplačen. Študentje, ki ne prihajajo iz Evropske unije, pa študij plačujejo sami. Nudijo veliko število programov za tuje študente v angleškem jeziku. Finska je prva na lestvici držav na svetu v sodelovanju med podjetji in univerzami.

Oba šolska sistema razvijata tudi izobraževanje odraslih. Finska je država v kateri je vseživljenjsko izobraževanje in izobraževanje odraslih del življenja prebivalcev. Imajo že dolgo tradicijo izobraževanja odraslih in izobraževanci prejemajo državno podporo, kar vodi k visoki stopnji vključenosti v izobraževanje. Tudi na Nizozemskem se trudijo, da bi v izobraževanje vključili oziroma privabili čim večje število odraslih, vendar si morajo izobraževanci sami plačati šolnino. Menim, da je sistem izobraževanja odraslih na Nizozemskem precej slabši kot na Finskem.

8.1 Še nekaj primerjav v številkah

Tabela 8. 1: Število učencev na učitelja v letih 2000 in 2006 za primarno in sekundarno izobraževanje

Država\leto	Primarno izobraževanje		Sekundarno izobraževanje	
	2000	2006	2000	2006
Nizozemska	16,8	15,3	17,1	15,8
Finska	16,9	15,0	13,8	12,9
EU–19	15,7	14,5	12,8	11,9
OECD	17,9	16,2	14,3	13,2

Vir: Ministry of Education, Culture and Science (2010, 51).

Na Nizozemskem je razmerje učenec učitelj leta 2006 v primarnem izobraževanju 15,3 učencev na učitelja, kar je manj kot leta 2000 (16,8). Finci imajo leta 2006 razmerje 15,0 učencev na enega učitelja, kar je precej manj kot v letu 2000 (16,9). V sekundarnem izobraževanju pa imajo Nizozemci (15,8) precej višje razmerje kot Finci (12,9). V primerjavi z EU–19 (zajetih je 19 držav Evrope, ki so članice OECD) je razmerje pri obeh preučevanih državah tako v primarnem kot sekundarnem izobraževanju v letu 2005 kot tudi 2000 višje. Je pa opazen trend zmanjševanja števila učiteljev na učenca. Podatki so prikazani v tabeli številka 8.1.

V spodnji tabeli številka 8.2 so prikazani deleži ženskih učiteljic na različnih ravneh izobraževanja. V obeh državah v primarnem izobraževanju prevladujejo ženske učiteljice. Na splošno velja, da v večini držav EU (povprečje je računano za 19 držav članic EU, ki so tudi članice OECD) in tudi OECD v primarnem izobraževanju prevladujejo ženske učiteljice. V sekundarnem izobraževanju pa je razmerje že bolj uravnoteženo, leta 2004 Finska 57 % in Nizozemska 44 %. V terciarnem izobraževanju pa prevladujejo moški učitelji, leta 2004 so ženske učiteljice v terciarnem izobraževanju predstavljale na Finskem 45 % in na Nizozemskem 34 %. Skupni odstotek žensk v izobraževanju na vseh ravneh na Nizozemskem znaša 60 % in na Finskem 67 %.

Tabela 8. 2: Ženske učiteljice na vseh ravneh izobraževanja v odstotkih leta 2004

	Primarno	Višje sekundarno	Tercialno	Skupaj
Nizozemska	82	44	34	60
Finska	76	57	45	67
EU-19	82	55	39	67
OECD	78	52	38	64

Vir: Ministry of Education, Culture and Science (2008, 52).

Tabela 8. 3: Poraba na učenca/študenta v EUR leta 2005

	Primarno	Sekundarno	Tercialno
Nizozemska	5.600	7,000	7.800
Finska	5.000	6.600	6.800
EU-19	5.400	6.800	6.300
OECD	5.500	6.900	11.800

Vir: Ministry of Education, Culture and Science (2010, 53).

Nizozemci so leta 2005 za enega učenca primarnega izobraževanja porabili 5.600 EUR, Finci 5.000 EUR. Poraba se na višjih stopnjah izobraževanja dviguje. Tako stane učenec sekundarnega izobraževanja na Finskem 6.600 EUR, medtem ko na Nizozemskem 7.000 EUR. Tercialno izobraževanje Finca stane 6.800 EUR na študenta, Nizozemce pa 7.800 EUR na študenta. Iz podatkov je razvidno, da Nizozemci za izobraževanje na vseh ravneh porabijo več na učenca/študenta. Nizozemska nameni več denarja na učenca, kot je povprečje EU (izračun za 19 držav EU), medtem ko Finska nameni manj. Nizozemska ima v primarnem in sekundarnem izobraževanju večje izdatke na učenca, kot je povprečje OECD, v tercialnem izobraževanju pa je OECD poraba višja. Podatki so prikazani v tabeli 8.3.

Iz spodnje tabele 8.4 vidimo, da ima Finska precej nižji osip 18– do 24–letnikov iz srednješolskega izobraževanja kot Nizozemska. Nizozemski uspeva, da je osip iz leta v leto manjši. Tudi na Finskem se osip manjša, čeprav ne tako zelo kot Nizozemcem. Obe državi imata manjši osip, kot je osip v EU-27.

Tabela 8. 4: Odstotek 18–do 24–letnikov brez končane splošne, preduniverzitetne ali poklicne (2. stopnja) srednje šole

	Nizozemska	Finska	EU–27
2000	15,5	8,9	17,6
2005	13,6	9,3	15,5
2006	12,9	8,3	15,2
2007	12,0	7,9	15,2

Vir: Ministry of Education, Culture and Science (2010, 39).

Tabela 8. 5: Odstotek 18– do 24–letnikov s končano vsaj splošno, preduniverzitetno ali poklicno (2. stopnja) srednjo šolo

	Nizozemska	Finska	EU–27
2000	71,9	87,7	76,6
2005	75,6	83,4	75,5
2006	74,7	84,7	77,9
2007	76,2	86,5	78,1

Vir: Ministry of Education, Culture and Science (2010, 39).

Iz tabele 8.5 vidimo, da ima na Finskem 86,5 % Fincev med 18 in 24 letom leta 2007 končano vsaj srednjo šolo. Glede na leto 2000 (87,7 %) je rezultat za 1,2 odstotni točki slabši, vendar se % počasi zopet dviguje. Na Nizozemskem ta odstotek leta 2007 znaša

76,2 %, kar je kar precej manj od Finske. Se pa je ta odstotek glede na leto 2000 zelo izboljšal. Iz tebele je tudi razvidno, da ima Finska boljši odstotek kot je EU-27, Nizozemska pa zaostaja za EU-27. Cilj Nizozemske in EU-27 je doseči leta 2010 85 %. Menim, da cilj ne bo dosežen ali pa zelo težko.

V spodnji tabeli 8.6 so prikazani prikazani rezultati mednarodne raziskave PISA v bralni veščini 15–letnikov. Kot je razvidno iz tabele, so rezultati Nizozemcev vsako raziskavo slabši. To utemeljujejo s tem, da v raziskavi leta 2000 niso sodelovali 15-letniki iz posebnih šol. Finci pa imajo vsako raziskavo boljši rezultat. Obe državi sta pod povprečjem, ki ga dosega EU-15 (države EU, ki sodelujejo v raziskavi).

Tabela 8. 6: Odstotek 15–letnikov s slabimi veščinami branja

	Nizozemska	Finska	EU-15
2000	9,6	6,9	19,4
2003	11,5	5,7	19,8
2006	15,1	4,8	-

Vir: Ministry of Education, Culture and Science (2010, 39).

Tabela 8. 7: Odstotek 25–do 64–letnikov, ki so udeleženi v vseživljenjskem učenju

	Nizozemska	Finska	EU-27
2000	15,5	17,5	7,1
2004	16,4	22,8	9,3
2005	15,9	22,5	9,7
2006	15,6	23,1	9,6
2007	16,6	23,4	-

Vir: Ministry of Education, Culture and Science (2010, 39).

Tabela 8.7 prikazuje udeležbo v vseživljenjskem učenju 25– do 64–letnikov. Tudi tukaj imajo Finci boljše »številke« oziroma višjo udeležbo. Kot vidimo, udeležba od leta 2000 (17,5 %) do 2005 (23,1 %) na Finskem strmo narašča, medtem ko je na Nizozemskem od leta 2000 do leta 2004 narasla za 0,9 odstotne točke, potem pa je zopet padla za 0,8 odstotne točke leta 2006. Leto 2007 pa je udeležba v primerjavi z letom 2006 zrasla za odstotno točko. V primerjavi z EU–27 pa imata obe državi zelo dobro udeležbo v vseživljenjskem učenju.

Sklepne misli

Primerjati različne izobraževalno–edukativne sisteme je vedno težko. Razlog je predvsem v samih družbah, ki sta v primerjanih državah zelo različni. Nizozemska predstavlja multikulturno družbo z velikim številom tujcev, velikimi mesti, medtem ko Finska še ohranja enotno kulturo. Oba sistema temeljita na demokratičnih vrednotah in omogočata čim večjo vključenost vseh (otrok in tudi otrok priseljencev in različnih veroizpovedi (Nizozemska), otrok s posebnimi potrebami, odraslih itd.) v sistem izobraževanja. Obe državi stremita k temu, da bi se vsi čimdalje izobraževali in ne bi izpadli iz sistema izobraževanja. Oba sistema stremita tudi k izobraževanju po meri otroka, nudita enake možnosti za vse posameznike in poudarjata vrednote za demokratično družbo.

Primerjala sem dva različna tipa izobraževalno–edukativnega sistema skandinavski in anglosaški sistem vzgoje in izobraževanja. Finska ima javne šole, Nizozemska pa predvsem zasebne šole (ki se obnašajo kot javne šole), vendar imajo šole v obeh sistemih precej avtonomije. Oba poudarjata prakso in manj formalizma v odnosih med učenci in učitelji. Oba sistema sta naravnana tako, da učitelji učence obravnavajo kot sebi enake in obratno. Izobraževalni proces je osredotočen na učenca, dijaka, študenta. Kakovost študija je odvisna od dvosmerne komunikacije, interesa in samoiniciative učečega. Sistem študija temelji na samostojnosti in neodvisnosti.

Finci imajo visoko raven izobraževanja. Finska je država socialne blaginje. Sistem omogoča izobraževanje in študij vsem, ki si tega želijo, in razvoj glede na njihove zmožnosti in socialni status. Finski izobraževalni sistem velja za zglednega, ker je

enostaven, pregleden, omogoča številne horizontalne in vertikalne prehode med programi in daje zelo dobre rezultate. Tudi nizozemski sistem izobraževanja daje dobre rezultate, imajo dvanajstletno obvezno šolsko izobraževanje, veliko izbiro programov in prav tako možne prehode med programi. Tudi Nizozemska je skoraj v vseh kategorijah PISA, razen pri branju in pismenosti (kar je verjetno posledica ogromnega števila otrok priseljencev, ki jim je Nizozemščina drugi jezik) zelo visoko. Na podlagi navedenega lahko sklepamo, da je nizozemski sistem tudi kvaliteten. Je pa primerjava v številkah pokazala, da so Finci v mnogih elementih boljši kot Nizozemci. Vendar pa so Nizozemci v primerjavi s povprečjem EU-27 (včasih EU-19) in držav članic OECD mnogo boljši. Dokončanje srednješolskega izobraževanja je zelo pomemben kazalnik uspešnega izobraževanja in predstavlja podlago za nadaljnje izobraževanje. Skoraj 75 % Nizozemcev in kar 85 % Fincev ima v letu 2006 končano vsaj višjo stopnjo srednješolskega izobraževanja. Nizozemci iz leta v leto izboljšujejo svoj rezultat.

9 ZAKLJUČEK

Cilj naloge je bil preučiti in razčleniti vpliv globalizacije na evropske izobraževalne procese. Po razčlenitvi vplivov globalizacije na evropske izobraževalne procese sem postavila naslednje hipoteze: globalizacija je prinesla/prinaša družbene spremembe, družbene spremembe zahtevajo spremembo izobraževalno-edukativnih sistemov in izobraževanja ter učinkovito in kakovostno edukacijo, isti vpliv (globalizacija) pripelje do enakih rezultatov v različnih evropskih okoljih in zaradi globalizacije dobivajo evropski izobraževalno edukativni sistemi podobne značilnosti. Na podlagi analize sekundarnih virov sem vse štiri hipoteze potrdila.

Prvo hipotezo sem potrdila v drugem poglavju. To je razvidno iz predstavljenih definicij. Ugotovila sem, da je globalizacija proces, ki vpliva na družbo. Definicije opredeljujejo globalizacijo kot proces, ki prinaša družbene spremembe v smislu povezovanja in soodvisnosti različnih narodov. Razvoj IKT omogoča interakcijo med akterji iz različnih družbenih okolij preko spleta, v realnem času. To pomeni takojšen medsebojni vpliv soudeleženih posameznikov in posredno vpliv na posamezne nacionalne družbe. Ekonomsko globalizacijo bi najlažje opredelili kot vedno večjo soodvisnost in povezanost gospodarstev različnih držav sveta. Kulturna globalizacija je

najbolj poznana in neposredno opažena oblika globalizacije, ki se kaže preko blagovnih znamk, izdelkov, glasbe. Politična globalizacija je postavila pod vprašaj vlogo nacionalne države v prihodnosti in njeno sposobnost zagotavljanja gospodarske rasti in blaginje. Družbo oblikujejo globalne povezave, globalno komuniciranje, kar je dokončni dokaz, da hipoteza drži. Družba pa zahteva globalnega, učečega se človeka.

Področje izobraževanja se v zadnjem obdobju izrazito spreminja. Ključni dejavniki sprememb so globalizacija, razvoj IKT, povečana mobilnost delovne sile, liberalizacija trga, učeča se družba ter pomembnost vseživljenjska učenja. Današnja družba že čuti posledice sprememb, ki vplivajo in obsegajo vsa področja človeškega življenja in družbenih odnosov. Globalno spreminjanje je s seboj potegnilo tudi posameznika, ki je postal del spleta in sam odgovoren za svoj položaj. Če želi biti uspešen, se mora prilagoditi tem spremembam. Spremembe se dogajajo pogosteje, hitreje in so vse bolj nepredvidljive. To pa od človeka zahteva stalno odzivanje in nenehno učenje. Zahteve, ki jih mora izpolniti izobraževanje, so privedle do premikov (sprememb) v sistemu šolanja in izobraževanja. Šolski sistemi dobivajo vse več podobnih značilnosti, saj družba stremi k boljšim metodam dela, uporabi IKT, novostim, pomembno je kakovostno izobraževanje. Tako kot mnogi vidiki življenja je tudi izobraževanje v toku stalnih sprememb zaradi globalizacije. Evropski izobraževalno–edukativni sistemi pri tem niso izjema. Tako družbene spremembe zahtevajo spremembo izobraževalno–edukativnih sistemov in izobraževanja ter učinkovito in kakovostno edukacijo (hipoteza 2). Za učinkovito in kakovostno edukacijo pa je pomembno, kako kakovostni so učitelji, kakšno opremo za poučevanje imajo na voljo, kakšen je sistem izobraževanja, sodelovanje staršev pri izobraževanju, dobro razviti kurikulum. Še bolj pomembna pa je šolska politika in prakse, ki niso odvisne od virov, to so zlasti ločenost institucij, avtonomija in odgovornost. Študija PISA je tudi pokazala, da so šole, ki imajo več avtonomije, dosegle boljše rezultate. Šole, ki lahko v večji meri same odločajo o svojem proračunu in kako bodo denar porabile, so se odrezale bolje, to velja tudi ob upoštevanju socialno-ekonomskega zaledja. Od odgovornosti pa je odvisno, kako šole uporabijo ocene o kakovosti svojega dela.

Izobrazbene vrednote v evropskih izobraževalno–edukativnih sistemih temeljijo na splošnih kulturnih vrednotah značilnih za evropsko civilizacijo. Združevanje Evrope

zahteva sistemske spremembe vzgoje in izobraževanja. Združevanje prinaša prilagajanje, usklajevanje in preoblikovanje izobraževalnih sistemov. Ne moremo pa mimo dejstva, da se šolsko področje zelo težko reformira. Šolski sistemi so premalo hitro odzivni na spremembe. Vsako oblikovanje javne politike je namreč večfaznen proces. Zakaj? Vsako spremembo ali težavo je potrebno najprej zaznati, jo uvrstiti na dnevni red, oblikovati ustrezen rešitev in jo zakonsko urediti. Najbolj reprezentativen primer tega procesa je bolonjska reforma. Kot težava je bila zaznana neprimerljivost in nezdržljivost kadrov po končanem visokem izobraževanju znotraj enotnega evropskega območja (3. in 4. hipoteza). Ta težava se je pokazala kot posledica evropskih integracij, ki so prinesle prost pretok delovne sile med državami članicami v evropskem prostoru. Na dnevni red je bila uvrščena z nastankom dokumentov Magna Charta Universitatum, Lizbonske konvencije in Sorbonske deklaracije. Pri oblikovanju rešitev tega problema je prišlo do konsenza vseh vpletenih strani, ki so podpisale Bolonjsko deklaracijo. Bolonjska reforma pa je logična posledica sprejete deklaracije, saj pomeni implementacijo deklaracije. V današnjem času je torej bolonjska reforma v fazi implementacije, zato še ni prinesla vseh zelenih povezovalnih učinkov. Glavni razlogi za to pa je zaostanek za načrtovanimi časovnimi smernicami, saj se ni končala do leta 2010. Težave, s katerimi je trenutno soočen bolonjski proces, so predvsem tehnične narave, kot na primer komplicirano priznavanje diplom in drugih študijskih obveznosti in slaba mobilnost študentov med evropskimi univerzami. Glede na to, da je danes bolonjska reforma v času implementacije, ki še ni končana, kljub temu pa že zaznavamo njene pozitivne učinke, lahko potrdimo četrto hipotezo, saj so si evropski visokošolski edukativni sistemi mnogo bolj podobni kot pred pričetkom implementacije bolonjske reforme.

Torej si evropski izobraževalno–edukativni sistemi postajajo podobni zaradi globalizacije. Vse bolj si postajajo podobni zaradi smernic in navodil Evropske unije in UNESCO. Evropske države so začele s strukturno prenovno izobraževalno–edukacijskih sistemov in izobraževanja v skladu s smernicami EU in UNESCO. Smernice in navodila pa so odgovor na družbene spremembe. Lahko bi rekli, da globalizacija diktira izobraževalno–edukativne sisteme, saj sili države, da se prilagajajo spremembam. Dejstvo pa je, da vse države ne sledijo uvajanju sprememb z enakim tempom. Še vedno so mnogi šolski sistemi premalo odzivni ali pa se prepočasi odzivajo na spremembe.

Za konkretno primerjavo sem izbrala nizozemski in finski šolski sistem. Finski sistem sem izbrala, ker velja v svetu za odličen, nizozemski pa, ker je nasproten Finskemu. Prav tako sta to dve zelo različni družbi z različnimi vrednotami. Finska družba je kljub majhnosti med vodilnimi v svetu na informacijskem, tehnološkem, gospodarskem, šolskem področju, družba z močno identiteto, nizozemska družba pa je zelo odprta, liberalna in ena najbolj multikulturnih družb. Iz preučitve obeh sistemov ugotavljam, da tako Finci kot Nizozemci neprestano prenavljajo šolski sistem in sledijo toku sprememb. Oba šolska sistema sta uspešna in sta lahko zgled dobre prakse. Obe državi težita k skupnim evropskim ciljem na področju izobraževanja. Menim, da je ključni uspeh finskega sistema poudarjanje enakosti v smislu enake dostopnosti do izobraževanja za vse, usmerjenost v posameznika (prilagoditev snovi, dodatni pouk,) s čimer omogočijo otrokom iz socialnoekonomsko šibkejšega okolja enakopravno vključitev in višje rezultate ter minimalne razlike med šolami. Celoten finski sistem temelji na zaupanju učiteljem in svobodi otrok. Nihče ne kontrolira šol, šole same spremljajo rezultate. Dejstvo je, da finski šolski sistem zaradi dobrih rezultatov finskih učencev v mednarodnih raziskavah preučuje mnogo pedagogov in si »sposoja« zamisli za oblikovanje svojih šolskih politik. Seveda idealen šolski sistem ne obstaja, so pa boljši in slabši. Tudi finski ni idealen, velja pa za boljšega. Mora pa vsaka država pri prenovi oziroma pri oblikovanju svojega šolskega sistema pri tem upoštevati svojo zgodovino, kulturo, tradicijo. Tudi Nizozemska ima kakovosten in demokratičen izobraževalno–edukativni sistem, se pa srečuje s problemom velikega števila imigrantskih otrok, ki se vključujejo v izobraževalni proces. Problem rešujejo tako, da so učenci razdeljeni v skupine glede na sposobnost in jim šole nudijo posebno podporo.

Dobro razviti kurikulum, demokracija v izobraževanju, usposobljeni pedagogi, vključenost informacijske tehnologije v izobraževanje in sodelovanje staršev pri izobraževanju otroka so pogoj za kakovostno izobraževanje. Seveda pa tako Finci kot Nizozemci neprestano prenavljajo šolski sistem in sledijo toku sprememb. Obe državi težita k skupnim evropskim ciljem na področju izobraževanja. Tako je Finska v skladu z bolonjskim procesom uvedla v svoj izobraževalni sistem tristopenjski sistem študija, vzpostavila kreditni sistem ECTS, priznava stopnje izobrazbe in prilogo k diplomi, ki podrobno opisuje študijski program ali predmet. Nizozemci pa so uvedli tristopenjski program in vzpostavili kreditni sistem ECTS, medtem ko ne priznavajo stopenj, priloga

k diplomam pa je še v uvajanju. Obe preučevani državi sta bili v govoru gospoda Angela Gurría (generalni sekretar OECD) pri predstavitvi rezultatov PISA 2006 omenjeni kot uspešni državi, ki sta lahko uporabna referenca in zgled kot dobra praksa. Po njegovih besedah mora biti izobraževalna politika takšna, da učencem omogoči, da so uspešni. Za uspešno učenje je potrebno primerno okolje v šoli, doma oziroma vseh okoljih. Potrebni pa so tudi ustrezni ukrepi, ki jih je treba po potrebi spreminjati in izboljševati. Rezultati študije PISA tudi kažejo, da uspešnost ni odvisna zgolj od materialnih pogojev, kot je recimo ponudba dobrih učiteljev. Bolj ključno je, kako so organizirane šole in kakšen je šolski sistem - koliko časa so recimo učenci v razredu in kakšna je odgovornost šole za dosežene rezultate. "To je pomemben zaključek študije PISA," pravi Angel Gurría (Razgledi 2007).

Živimo v globalni, multikulturni in učeči se družbi, zato je glavna naloga izobraževanja posameznika pripraviti na življenje v taki družbi. Po mojem mnenju je ena od najpomembnejših nalog izobraževalnih sistemov pripraviti posameznika, da bo po zaključenem formalnem izobraževanju sposoben samoiniciativno spremljati razvoj IKT in bo pripravljen na vseživljenjsko izobraževanje. Zelo pomembna se mi zdi tudi ozaveščenost delodajalcev, razvoj njihovih HR oddelkov, da bodo ti sposobni motivirati svoje zaposlene za vseživljenjsko izobraževanje in spremljanje razvoja IKT. Žal pa ideja o vseživljenjskem izobraževanju v Sloveniji še ni zaživela in je stvar volje in entuziazma posameznih organizacij (mag. Rebolj, intervju). Je pa vzpodbudno, da voljo kažejo višješolske in visokošolske izobraževalne organizacije, saj se mnogi, ki so po končani srednji šoli zapustili izobraževanje, po mnogih letih (včasih jih k temu prisili tudi delovna organizacija) nadaljujejo študij na teh organizacijah. Veliko k nadaljevanju študija in lažjemu nadaljevanju študija pripomore tudi IKT, ki omogoča e-izobraževanje. Odraslim omogoča nadaljevanje izobraževanja in študija, usklajevanje dela in izobraževanja, večjo motiviranost, saj je IKT zelo privlačna.

V Sloveniji trenutno poteka razprava o osnutku nacionalnega programa za visoko šolstvo in bo veljal vse do leta 2020. Cilj programa je korenita prenova visokošolskega sistema in njegova posledica naj bi bila višja kakovost. Predlog se nanaša na večjo avtonomijo visokošolskih institucij, enotno formulo bolonjskih programov po sistemu 3+2, institucionalno ločitev visokošolskih in univerzitetnih programov ter predvsem s

kvalifikacijskim okvirjem zagotoviti evropsko primerljivo vrednotenje dosežene izobrazbe (Salomon-Kontler, 2010).

Če sklenem zaključna razmišljanja: prišla sem do ugotovitve, da ima globalizacija velik vpliv na izobraževanje in da je družba z globalizacijo v bistvu mnogo pridobila. Menim, da je vpliv predvsem pozitiven. Zakaj pozitiven? S pomočjo razvite IKT in hitrosti prenosa informacij se po svetu hitro prenaša znanje. Izobraževanje prevzema celotno družbo, mnogi izpadli iz izobraževanja se ponovno izobražujejo ali pa nadaljujejo izobraževanje, omogočena je lažja izmenjava študentov itd. Globalizacija ima vpliv na IKT, vseživljenjsko učenje, vendar pa imata IKT in vseživljenjsko izobraževanje vpliv na hitrost globalizacije. Gre za vzajemni vpliv oziroma proces. Seveda pa ima po drugi strani globalizacija tudi slabosti – najpogostejša je neskladnost ekonomskega razvoja različnih držav in posledično se to kaže tudi na ostalih področjih kot npr. izobraževanju, dostopnosti do IKT in ostalo. Izobraževanje ni dostopno in omogočeno vsakomur, povečujejo se zasebne investicije v izobraževanje, posledično pa se zmanjšujejo javne finančne podpore. Dejstvo je, da je kakovost nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja ključna za razcvet v prihodnosti. Izobraževanje je potrebno posodobiti, da bo pospeševalo konkurenčnost, zato je potrebno povečati/zagotoviti neprestano vlaganje države v izobraževanje, pridobiti globalno znanje (poznavanje drugih kultur, zgodovine, zemljepisa, mednarodne ekonomije, učenje tujih jezikov ...), stalno, vseživljenjsko učenje, globalno komuniciranje, internacionalizirati izobraževanje (kar je prioriteta univerz), sodelovanje med izobraževalnimi ustanovami in gospodarstvom, podjetji, okrepiti neformalno učenje, stalno izobraževati učitelje, izobraževanje naravnati na reševanje problemov in povečanje fleksibilnosti izobraževalnih programov (hitro uvajanje novih programov kot odziv na potrebe trga). V kurikule evropskih šol je potrebno vključiti več globalnih vsebin. Zaključimo lahko, da globalizacija diktira izobraževanje in samoizobraževanje.

10 LITERATURA

- Barle, Andreja, Nada Trunk Širca in Dušan Lesjak, ur. 2008. *Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
- Beck, Ulrich. 2000. *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- --- 2003. *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Bezenšek, Jana. 1999. *Civilna družba in družbeni cilji izobraževanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Bobek, Vito, Milan Zver in Tjaša Živko. 2004. Kulturni vidiki ekonomske globalizacije v Evropi: analitičen primer. V *Globalizacija in vloga malih držav: Slovenija v procesih globalizacije*, ur. Milan Brglez in Drago Zajc, 185–196. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- CMEPIUS. 2007. *Program vseživljenjsko učenje*. Dostopno prek: <http://www.cmepius.si/vzu/vse-o-vzu.aspx> (17. november 2009).
- Delakorda, Matej. 2007. *Konstruktivizem kot teorija znanja in priložnost za razvoj učeče se družbe*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Delors, Jacques. 1996. *Učenje skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za Unesco*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dutch Eurydice Unit. 2007. *The Education system in the Netherlands 2007*. Dostopno prek: http://www.minocw.nl/dokumenten/en_2006-2007.pdf (29. maj 2008).
- Ermenc, S., Klara in Slava Pevec Grm. 2006. Poklicno izobraževanje. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 152–176. Nova Gorica: Založba Educa, Melior d.o.o.
- Eurydice. 2002. *Vseživljenjsko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah Evropske komisije. Rezultati študije Eurydice*. Bruselj: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Fakulteta za management Koper. 2006. *Razvoj koncepta regionalnih centrov vseživljenjskega učenja 2006*. Dostopno prek: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-4718/015.pdf> (8. februar 2008).
- Fenton, Nataly. 1999. Mass media. V *Sociology, issues and debates*, ur. Steve Taylor, 297–320. London: Macmillan.

- Finnish National Board of Education. 2010. *Adult Education*. Dostopno prek: http://www.oph.fi/english/education/adult_education (3. maj 2010).
- Finnish Online University of Applied Sciences. 2009. *Courses at Finnish online University of Applied Sciences*. Dostopno prek: <http://www.virtuaaliyamk.fi/en/index.html> (26. maj 2009).
- Gaber, Slavko, Zora Rutar Ilc, Ivan Lorenčič, Fani Nolimal, Slava Pevec Grm, Klara S. Ermenc in Veronika Tašner, ur. 2006. *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Založba Educa, Melior d.o.o.
- Gaber, Slavko. 2006. Nordijski zov. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 9–53. Nova Gorica: Založba Educa, Melior d.o.o.
- Gerlič, Ivan. 2003. Pedagoško didaktični vidiki izobraževanja na daljavo. V *E-izobraževanje doživeti in izpeljati*, ur. Mateja Geder, 41–54. Maribor: Doba.
- Giddens, Anthony. 2000. *Tretja pot: prenova socialne demokracije*. Ljubljana: Orbis d.o.o.
- Held, David, Anthony McGrew, David Goldblatt in Jonathan Perraton, ur. 1999. *Global transformations*. Cambridge: Polity Press.
- Ilc, Rutar, Zora. 2006. Pomen ocenjevanja za finsko šolstvo. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 177-206. Nova Gorica: Založba Educa, Melior d.o.o.
- Ivančič, Angelca. 2006. *Študijsko gradivo za predmet Razvoj in izobraževanje kadrov šolsko leto 2006/2007*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Jagodic, Mojca. 2007. *Bolonjska reforma*. Dostopno prek: http://www.ksk.si/za_pik/zapik0407.asp?clanek=/0407/08.asp (22. maj 2009).
- Japelj, Barbara in Mojca Čuček. 2000. *Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, Zoran. 1991. *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jerman-Božič, Borka, Zoran Perše, Tomaž Klobučar in Dragan Nedeljkovič, ur. 2001. *Elektronsko poslovanje na internetu*. Ljubljana: GV Založba.
- Komisija Evropske skupnosti. 1997. *Pogodba o ustanovitvi Evropske skupnosti*. Dostopno prek: <http://eurex.europa.eu/sl/treaties/dat/11997E/htm/11997E.html#0173010078> (12. december 2009).

- --- 2000a. *Memorandum o vseživljenjskem učenju: SEC 1832*. Bruselj. Dostopno prek: <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/> (15. maj 2008).
- --- 2000b. *Vseživljenjsko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah Evropske unije: rezultati študije Eurydice*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- --- 2007a. *Vseživljenjsko učenje za znanje, ustvarjalnost in inovacije: SEC (2007) 1484*. Bruselj. Dostopno prek: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Vsezivljenjsko_ucenje_za_%20znanje_ustvarjalnost_in_inovacije.pdf (15. maj 2008).
- --- 2007b. *E-learning Programme*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/programme_en.html (25. januar 2008).
- Koren, Andrej. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu*. Koper in Ljubljana: Fakulteta za management Koper in Šola za ravnatelje.
- Kovačič, Andrej. 1998. *Informatizacija poslovanja, 1 izdaja*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Knight, Jane. 2003. *International Higher Education: Updating the Definition of Internationalization*. Dostopno prek: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm (20. marec 2009).
- --- 2005. *The New World of Crossborder Education: Concepts, Complexities and Challenges*. Dostopno prek: <http://www.csse.ca/CCGSE/docs/CCSEProceedings3JaneKnight.pdf> (20. marec 2009).
- Kragelj, Boris. 2005. *Vpliv IKT na porabo časa in osebno blagostanje*. Dostopno prek: [http://www.ris.org/index.php?fl=2&lact=1&bid=1218&213\[\]=331&409\[\]=440&fromgrid=1&parent=17](http://www.ris.org/index.php?fl=2&lact=1&bid=1218&213[]=331&409[]=440&fromgrid=1&parent=17) (6. januar 2009).
- Lechner, J. Frank in John Boli. 2000. *The Globalization Reader*. Oxford: Blackwell.
- Lipužič, Boris. 1997. *Evropska šola med državo in civilno družbo: upravljanje izobraževalnih sistemov*. Nova Gorica: Založba Educa, Melior d.o.o.
- --- 2002. *Globalna razvojna vprašanja v Evropi (Primerjalna analiza izobraževalnih politik EU, EFTE in predpristopnih kandidatk za EU)*. Nova Gorica: Educa.
- Lorenčič, Ivan. 2006. Splošna srednja šola. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 126-151. Nova Gorica: Založba Educa, Melior d.o.o.

- Markočič, Vanja. 2004. Vzgoja in izobraževanje z vidika Službe vlade za evropske zadeve. *Vzgoja in izobraževanje XXXV* (1): 4–6.
- Ministrstvo za visokošolstvo, znanost in tehnologijo. 2003. *Bologna process. Uresničevanje Evropskega visokošolskega prostora*. Dostopno prek: http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokostvo/Bolonjski_proces/Berlin_komunike_slo.pdf (15. december 2009).
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007a. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji 2007*. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf (28. januar 2008).
- --- 2007b. *Izhodišča in podlage za pripravo predloga zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/OS/ZOFVIO_b.pdf (17. junij 2008).
- Ministry of Education, Culture and Science. 2003. *Attracting, developing and retaining effective teachers. Country Background Report for the Netherlands – OECD*. Dostopno prek: <http://rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/10/14/attracting-developing-en-retaining-effective-teachers.html> (12. maj 2010).
- --- 2008. *Key Figures 2002-2006, Education, Culture and Science in Netherlands*. Dostopno prek: http://www.mszs.si/eurydice/pub/Eurydice/Key_Data_Higher_Education_in_Europe_2007_SL.pdf (10. junij 2008).
- --- 2009. *Key Figures 2003-2007, Education, Culture and Science in Netherlands*. Dostopno prek: http://www.minocw.nl/documenten/Key_Figures_PDF.pdf (10. januar 2009).
- --- 2010. *Key Figures 2004-2008 Education, Culture and Science in Netherlands*. Dostopno prek: <http://english.minocw.nl/documenten/key%20figures%202004-2008.pdf> (2. avgust 2010).
- Ministry of Education and Culture Finland. 2006. *Education*. Dostopno prek: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=en> (26. maj 2009).
- Mlinar, Zdravko. 1989. Na poti v informacijsko družbo: tehnološke spremembe, individuacija in globalizacija. *Teorija in praksa* 26 (10): 1194-1214.

- --- 1994. *Individuacija in globalizacija v prostoru*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Možina, Stane. 2002. *Učeča se organizacija – učeči se management*. Radovljica: Didakta.
- Netherlands Embassy in Ljubljana, Slovenija. 2010. *Facts and statistics*. Dostopno prek: http://www.netherlandsembassy.si/You_and_the_Netherlands/About_the_Netherlands/General_information/Facts_and_statistics (16. december 2010).
- Nolimal, Fani. 2006. Osnovna šola. V *Zakaj Finci letijo dlje?*, ur. Slavko Gaber, 185-118. Nova Gorica: Založba Educa, Melior d.o.o.
- OECD. 2009. *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Dostopno prek: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_00.html (20. april 2009).
- Plevnik Tatjana. 2005. *Evropski izobraževalni sistemi v slikah*. Dostopno prek: http://www.mszs.si/eurydice/organ/eu_besedilo.pdf (29. marec 2008).
- Pobežin, Gregor, ur. 2007. *Žepni slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Požarnik, Hubert. 1999. *Prihodnost napredka*. Celje: Mohorjeva družba.
- Prešeren, Saša. 2000. *Poslovna informatika in internet*. Ljubljana: NUK.
- Rizman, Rudi. 2000. Nacionalna država, suverenost in identiteta v času globalizacije. *Časnik za mišljenje, umetnost, kulturna in religiozna vprašanja* 127/128: 177-189.
- --- 2008. *Globalizacija in avtonomija: prispevki za sociologijo globalizacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rebolj, Vanda. 2010. Intervju z avtorico. Kamnik, (4. februar).
- Salomon-Kontler, Jasna. 2010. V znamenju NPVŠ. Eni rajajo, drugi snujejo visokošolsko prihodnost. *Šolski razgledi* LXI (14): 1.
- Shailer, Kathryn. 2006. *Internationalizing the Curriculum: An Inventory of Key Issues, Model Programs, and Resources*. Dostopno prek: <http://www.brocku.ca/secretariat/senate/agendae/2006-11-15/COUAPPENDIX.pdf> (4. april 2009).
- Spletno učenje. 2004. *Ali je spletno učenje sinonim za izobraževanje na daljavo?* Dostopno prek: <http://www.spletnoucenje.com/show.aspx?xid=WBT:X:Clanek&nid=262> (25. januar 2008).

- Stare, Metka in Maja Bučar. 2005. Zakaj obravnavati učinke informacijsko komunikacijskih tehnologij? V *Učinki informacijsko komunikacijskih tehnologij*, ur. Metka Stare in Maja Bučar, 13-19. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Strmčnik, France. 2001. *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Svetličič, Marjan. 1996. *Svetovno podjetje*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- --- 1999. Raj na zemlji: zbrane zmote o globalizaciji. *Akademija MM* (5): 1–20.
- --- 2004. *Globalizacija in neenakomeren razvoj v svetu*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- SVIZ. 2003. *Globalna kampanija za izobraževanje*. Dostopno prek: <http://www.sviz.si/?page=si/aktualno/dogodki/kampanja-03> (15. junij 2008).
- Šolski razgledi. 2007. *PISA 2006: Bolj avtonomne šole, uspešnejši učenci*. Dostopno prek: <http://razgledi.net/blog/2007/12/05/pisa-2006-bolj-avtonomne-sole-uspesnejsi-ucenci/> (28. maj 2008).
- Trnavčević, Anita. 2004. *Globalizacija izobraževanja*. Dostopno prek: http://www.solazaravnatelj.si/datoteke/File/TRNAVCEVIC%20%20Globalizacija%20izobrazevanja_Vodenje_2-2004.pdf (16. april 2009).
- Tavzes, Miloš in Gregor Adlešič, ur. 2006. *Veliki slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- UNESCO. 2003. *Higher education in a globalized society*. Dostopno prek: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf> (10. februar 2008).
- Vehovar, Vasja, Barbara N. Brečko in Katja Prevodnik, ur. 2008. *Evalvacija stanja ter ukrepi za izboljšanje IKT pismenosti »Konkurenčnost Slovenije 2006 – 2013«*. Poročilo. Ljubljana: Raba interneta v Sloveniji, Center za metodologijo in informatiko in Fakulteta za družbene vede.
- Veleposlaništvo Finske. Ljubljana. 2007. *Za študente*. Dostopno prek: <http://www.finland.si/public/default.aspx?nodeid=35044&contentlan=29&culture=sl-SI> (3. maj 2009).
- Vidmar, Alenka. 2005. *Predšolska vzgoja na Finskem*. Seminarska naloga. Dostopno prek: http://www.zrss.si/doc/SSD_AVidmar%20FINSKA%20teze.doc (10. februar 2008).

- Vreg, France. 2001. Globalizacija in elektronska demokracija. *Teorija in praksa* 38 (1): 5–28.
- Wikipedia. 2008a. *Globalizacija*. Dostopno prek: <http://bs.wikipedia.org/wiki/Globalizacija> (22. januar 2008).
- --- 2008b. *Bolonjska deklaracija*. Dostopno prek: http://sl.wikipedia.org/wiki/Bolonjski_proces (20. maj 2008).
- --- 2008c. *Finska*. Dostopno prek: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Finska> (12. junij 2008).
- Zajc, Drago. 2004. Procesi globalizacije in vloga nacionalnih parlamentov. V *Globalizacija in vloga majhnih držav*, ur. Milan Brglez in Drago Zajc, 213–228. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Zgaga, Pavel. 2004. *Bolonjski proces: oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- ---, Alojz Pluško, Janez Krek, Mojca Kovač-Šebart, Ljubica Marjanovič-Umek in Zdenko Medveš. *Izobraževanje in izobraževalni sistem*. Dostopno prek: http://iris.pfmb.uni-mb.si/old/bologna/_Izobrazevanje_.doc.rtf (25. marec 2008).
- Židan, Alojzija. 2004a. O vplivu globalizacijskih procesov na slovensko izobraževanje. V *Globalizacija in vloga majhnih držav*, ur. Milan Brglez in Drago Zajc, 310–319. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- --- 2004b. *Za kakovostnejša družboslovna znanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

11 PRILOGA A: INTERVJU Z MAG. VANDO REBOLJ

1. Kakšen učinek ima po vašem mnenju globalizacija na izobraževanje?

Mag. Reboljeva meni, da ima globalizacija zelo pozitiven učinek na izobraževanje. Kot glavno prednost globalizacije navaja veliko pretočnost znanja, hitrost izmenjave znanja, povezovanje znanja, ker ni več meja in fizičnih ovir, ki jih je odpravila IKT. V zvezi s tem se je spremenila tudi filozofija znanja, znanje je lastnina vseh in vrednota. Novih vrednot kot so tekmovalnost, tržni prostor in izkupiček, pa ne pripisuje toliko globalizaciji kot neoliberalizmu. Strinja se, da je znanje tržno blago, ki se seli na trg, kjer ga lahko kupimo, izbiramo, ali se bomo učili ali ne ter kaj se bomo učili, oziroma meni, da je učenec kupec. Meni pa, da je globalizacija to sicer res omogočila.

2. Kakšen je vpliv IKT na izobraževalne organizacije v Sloveniji?

Kot odgovor na drugo vprašanje meni, da je vpliv IKT na izobraževalne organizacije (na splošno na vse organizacije, tudi podjetja) večplasten. Prvo raven vidi kot uvajanje na ravni organizacije kot informiranje, predstavljanje in promoviranje organizacije (postavitev spletne stran s podatki). To ima danes praktično vsaka izobraževalna organizacija. Drugo raven vidi kot podporo IKT procesu organizacije. Uporaba IKT v procesu učenja in študija je na področju Slovenije zelo različna. Meni, da je najbolj dodelana v terciarnem izobraževanju. Terciarno izobraževanje je najbolj tržno naravnano in tako zelo prilagodljivo trgu oziroma povpraševanju. Študentom se omogoča študij na daljavo, vsa gradiva in informacije, ki so potrebne za samostojni študij so na voljo, študij je zelo podprt z IKT. Nekoliko slabše je to pokrito v osnovnem in srednjem šolstvu, saj do sedaj ni bilo enotnega koncepta za pedagoge, učitelji so se morali znajti sami. Sedaj se gradi na konceptu (učitelje se izobražuje na tem področju). So pa šole bolj opremljene s tehnologijo kot se le ta izrablja. Je pa mnogo e-gradiv pripravljenih tudi za osnovno in srednješolsko izobraževanje.

3. Kakšno je zaupanje v e-izobraževanje v Slovenije?

Meni, da je zaupanje v e-izobraževanje zelo veliko. Analize so pokazale, da uporaba IKT pri izobraževanju zvišuje sposobnosti učenja, možgani naj bi bolje delovali, učenci so bolj razgledani, se bolj znajdejo, rešujejo težje probleme. Odraslim je omogočeno,

da se nadalje izobražujejo, saj lažje uskladijo delo in izobraževanje. Odrasli so bolj motivirani in hitreje napredujejo. Računalniško nepismeni so segregirani. IKT je zelo privlačna tehnologija.

4. Problem vrednotenja dela učitelja v Sloveniji?

Meni, da je bilo učiteljstvo v Sloveniji včasih bolj cenjeno, kot je danes. Celó bolj kot v nekaterih evropskih državah (npr. Danski, Belgiji, Avstriji). Danes se položaj učitelja v družbi slabša (vsaj učiteljstvo ima takšen pogled na svoj položaj). Učitelji izgubljajo svojo vlogo, pretirava se s pravicami učencev, prepogosti inšpekcijski nadzori, ki so se nanašali predvsem na to, ali so kršeni predpisi, učitelji se počutijo kot »krotilci«, so brez samoiniciative. Tudi družba vrednoti delo učitelja kot srednje. Prihaja pa nov koncept in mnogi pričakujejo izboljšanje.

5. Kako se uresničuje ideja o vseživljenjskem izobraževanju v skladu s cilji Evropske komisije in Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji?

V intervjuju je mag. Rebolj povedala, da ideja oziroma Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji v praksi še ni zaživela, saj v Sloveniji ni zavezujoča. Uresničevanje strategije je bolj stvar volje in entuziazma posameznih organizacij. Naj pa bi cilje Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji vključili v nov Zakon o izobraževanju odraslih in Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Od izobraževalnih organizacij pa največ »volje za vseživljenjskost učenja« po njenem mnenju kažejo višješolske, morda tudi visokošolske organizacije. Se pa v praksi že kaže priznavanje neformalnega izobraževanja. Kot primer je navedla, da so v nekem v visokošolskem zavodu priznali skupini računovodij določene izpite iz računovodstva na podlagi znanja, ki ga obvladajo iz službe. Za prikaz znanja so dobili določene naloge, ki so jih morali znati rešiti. Na koncu so dobili referenčno pismo, iz katerega je bilo razvidno, da imajo znanje na ravni tega predmeta, sam izpit pa ni bil ocenjen. Pravi, da je v praksi tega vse več in Strategija to spodbuja. Prav tako svetuje, da vsi naredimo tako imenovani Listovnik (tudi mapa ali portfolio), v katerega spravljamo vsa potrdila seminarjev in tečajev, ki smo jih opravljali, pohvale, referenčna pisma in ostala potrdila o dodatnem znanju, ki smo ga pridobili v službi, življenju. Vseživljenjskost se po njenem mnenju kaže tudi tako, da se z delom učimo, da je sistem prilagodljiv glede na

tempo življenja, da je podpora za napredovanje, saj danes delovna mesta niso več »zagaranirana do upokojitve«.