

# Lizbonska strategija

## Wim Kokovo poročilo

Ekonomski kazalniki s katerimi operira poročilo, so resda splošno priznani in razširjeni, torej z njimi ni nič narobe, narobe pa je to, da se uporabljajo v svoji goli obliki. Ob tovrstni uporabi indikatorjev bo evropsko gospodarstvo ravno zaradi dejavnikov, katerim naj bi menda služilo in jih razvijalo – to so socialnost, trajnostnost in kvaliteta življenja, vedno manj učinkovito od ameriškega. Zanima pa me, ali bi bilo še vedno tako, ko bi v ceni proizvodnje upoštevali še energetske stroške, obremenjevanje okolja in posredne stroške, ki so posledica s proizvodnim načinom povezanega stila življenja.

Identificirati je treba tiste panoge ali celo posamične raziskave, kjer ima Evropa primerjalno prednost in ki služijo strateškim ciljem – to je trajnostnemu razvoju, družbeni kohezivnosti in večji kvaliteti življenja. Če denimo govorimo o vseživljenjskem učenju, nikakor ni dovolj, da poudarimo potrebo po njegovi količinski rasti, potrebno je povedati tudi, za kakšno vrsto učenja gre.

### Podaljševanje delovne dobe:

Potrebna je torej jasna strategija, ki bi odgovorila na vprašanje, kaj naj starejši delavci v podjetjih počnejo, da ne bodo v napoto sebi in drugim in da bo njihovo delo produktivnost delovnega procesa povečevalo, namesto da jo zmanjšuje. Ta strategija mora vključevati tri stopnje:

1. oceno, v katerih poklicih, branžah ali panogah lahko delavci ostanejo in napredujejo na delovna mesta ki bodo manj obremenjujoča, a hkrati bolj zahtevna v smislu znanja in izkušenj, v katerih pa to ni mogoče in je potrebno razmišljati o zaporednih, starostno pogojenih menjavah poklicev; IN KATERE, DANES MORDA NEOBСТОJEČE FUNKCIJE, KI BI JIH V PODJETJIH LAHKO OPRAVLJALI STAREJŠI DELAVCI BI LAHKO POVEČALE PRODUKTIVNOST PROCESA.
2. Zagotoviti instrument odbiranja delavcev ki bodo zaradi svojih lastnosti in interesov ob svoji delovni karieri hkrati napredovali tudi izobrazbeno v smislu doseženih stopenj formalne izobrazbenosti in tistih, ki tovrstnih sposobnosti ali želja ne kažejo.
3. Zagotovitev ustreznih programov vseživljenjskega učenja in ustreznega kariernega usmerjanja, ki bo enim in drugim omogočilo graditev življenjske poklicne kariere in dostojen in produktiven zaključek delovnega obdobja pač glede na predpisano (ekonomsko upravičeno) upokojitveno starost.

V vsakem primeru je nujna, če ne celo primarna sestavina takšne strategije predvsem delujoč sistem vrednotenja in priznavanja z delom pridobljenih kompetenc.

### Prilagodljivost delovne sile:

Da so bolj izobraženi delavci tudi bolj prilagodljivi, je že stara resnica. Vendar moramo zdaj zasledovati dva popolnoma različna cilja:

1. Kako povečati prilagodljivost trenutno zaposlenih delavcev z nizko ali pomanjkljivo izobrazbo, ki so v nekem smislu "žrtve" obstoječih izobraževalnih sistemov in jim zato ne zaupajo oz. se nasproti izobraževanju obnašajo obrambno. Glede na njihovo veliko število in ekonomsko nujnost prestrukturiranja potrebujemo to rešitev razmeroma kmalu. Izkušnje pridobljene na ta način bo mogoče tudi v bodoče nadgrajevati in

razvijati za zagotavljanje prilagodljivosti tistih, ki bodo (ne glede na učinkovitost izobraževalnega sistema bodo vedno ostali tudi takšni) tudi v bodoče izpadli iz rednega sistema izobraževanja.

2. Tisti z več izobrazbe so bolj prilagodljivi samo v primerjavi z manj izobraženimi. Sicer pa si upam trditi da v programih njihovega izobraževanja ravno prilagodljivosti ne posvečamo dovolj pozornosti in da bi z ustreznimi načrtnimi posegi pri bodočih absolventih vseh ravni šolanja lahko dosegli tudi do nekajkrat večjo prilagodljivost od današnje. To pa zahteva spremembo gledanja na izobraževanje predvsem kot na prenos vsebin in povratek na pojmovanje izobraževanja kot prenos spretnosti in kompetenc.

### **Fleksibilnost trga dela:**

Vprašanje fleksibilnosti trga delovne sile ni (kot zmotno menijo ekonomisti) v ukinjanju delavskih pravic, ampak v njihovem prestrukturiranju iz rigidnega sistema zavarovanj in nadomestil za primer brezposelnosti, ki je ustrezal industrijski družbi, v sistem katerega glavna pravica je pravica do ovrednotenja in priznanja z delom pridobljenih kompetenc za namen prezaposlitve, prekvalifikacije, dousposabljanja itd. Šele znotraj tovrstnih povezav fraza "Vseživljenjsko učenje" dobi svoj pravi pomen. V nasprotnem primeru vseživljenjsko učenje pomeni samo veliko število zaposlenih ali nezaposlenih delavcev vključenih v različne oblike usposabljanja, kar sicer res na eni strani ustvarja določeno število delovnih mest, vendar na drugi strani za posamezno nacionalno ekonomijo pomeni tudi komaj še znosen strošek, ki se v končni fazi pokaže kot zmanjšanje dodane vrednosti na zaposlenega.

## **Strategija uresničevanja Lizbone**

### **Iz uradnega stališča vlade RS glede lizbonske strategije:**

Slovenija podpira:

- omogočanje prostorske in poklicne mobilnosti (Europass)
- vgraditev z Lizbonsko strategijo povezanih ciljev v vse izobraževalne programe (vseživljenjsko izobraževanje,)
- oblikovanje nacionalnih strategij razvoja vseživljenjskega izobraževanja do leta 2006
- povečanje kakovosti, ustreznosti in privlačnosti poklicne izobrazbene poti
- s hkratnim povečanjem vlaganj na učenca in izboljšanjem njihove učinkovitosti

Menimo, da je ustrezno, da se v zasnovi dokumenta cilji izobraževalnega sistema odsevajo na več področjih, saj podpiramo povezavo med izobraževanjem in gospodarstvom. Povezave pa bi morale biti dvosmerne – takoj ko neka politika kot povezano področje navede izobraževanje, bi se to moralo odsevati tudi v delu dokumenta, ki govori o izobraževanju in usposabljanju. Na ta način bi bilo mnogo lažje oblikovati razpise namenjene uresničevanju posameznih ciljev, ki se v bistvu dotikajo več področij. To še posebej velja za uporabo sredstev ESF, ki so že po naravi sklada namenjena doseganju ciljev ki presegajo posamezno področje ali sektor.

*Mnenja smo, da bi morali bolj izpostaviti še eno prednostno področje, in sicer razvijanje ustvarjalnosti in ustvarjalnih načinov reševanja problemov<sup>1</sup>. To je področje, ki si zasluži enovito obravnavo, saj presega bodisi tehnično, naravoslovno ali komunikacijsko*

---

<sup>1</sup> v celoti - od temeljnih psiholoških raziskav, do aplikacij le-teh v pedagoški teoriji, pa vse do končnega razvijanja inovativnih pedagoških praks in prijemov, namenjenih razvijanju ustvarjalnosti in ustvarjalnega odzivanja na izzive okolja

usposobljenost. Gre za ključno kompetenco odličnosti, zato jo je potrebno kot takšno tudi proučevati in razvijati.

### **Združene smernice za rast in zaposlovanje:**

Stališče MŠŠ do predloga smernic:

Nekatere od temeljnih slabosti Lizbonske strategije, na katere opozarjamo že od Wim Kokovega poročila dalje pa ostajajo ves čas nerazrešene. Ena od najpomembnejših je vprašanje, kje zagotoviti delovna mesta za bolj aktivne starostnike in kakšna ta delovna mesta bodo. Drugo je to, da spreminjanje tradicionalno skupnostnih storitev v tržne, (npr. otroško varstvo, skrb za bolne, ostarele in tiste s posebnimi potrebami) povečuje BDP samo navidezno in četudi statistično lahko doprinese k večji zaposlenosti, ne povečuje produktivnosti dela v nacionalnem okviru – prej obratno. Tretja je ta, da vezava rasti dohodkov na rast produktivnosti drastično omejuje povpraševanje po uslugah, ki naj bi bile poglavitni evropski tržni proizvod – Komu jih bomo prodajali? Znotraj tega okvira obstaja resna nevarnost, da se bo celoten izobraževalni sektor, katerega učinki na produktivnost so posredni in dolgoročni, v boju za investicijska sredstva slabo odrezal. To je posebno opazno pri makroekonomski smernici št. 6, ki je neposredno nasprotna št. 5 in se je v obdobju thatcherizma že zgodovinsko izkazala za pogubno za kvaliteto izobraževanja, s tem pa tudi za ustrezno strukturo predvsem mlajše delovne sile – v Angliji še zdaj plačujejo visoko ceno za napake tega obdobja.

Smernici 22 in 23 pomanjkljivo obravnavata isto, kar veliko bolj celostno in dodelano obravnava dokument "Bodoči cilji izobraževanja in usposabljanja 2010" v okviru svojih 13 ciljev. Ker gre za že izdelan sistem sledenja in poročanja o uresničevanju teh ciljev, bi se bilo potrebno vprašati ali "Integrirane smernice" pomenijo odstop od tega procesa, ki je od vsega začetka ključni del Lizbonske strategije.

### **Pripombe k besedilu Integriranih Smernic:**

#### **13.04.2005: Uradno stališče RS (pripravi UMAR):**

pa posebej za smernici 22 in 23 naslednji pripombi:

Smernica št. 22: Vseživljenjsko izobraževanje je poleg izobraževanja mladih še pomembnejše pri starejši delovni sili, dodatno je potrebna večja spodbuda izobraževanju s strani delodajalcev, saj je izobraževanje kratkoročno dejansko strošek delodajalca, dolgoročno pa večja dodana vrednost in konkurenčna prednost.

Smernica št. 23: Mnenja smo, da smernici št. 22 in št. 23 pomanjkljivo obravnavata isto, kar veliko bolj celostno in dodelano obravnava dokument "Bodoči cilji izobraževanja in usposabljanja 2010" v okviru svojih 13 ciljev (FO 2010). **Smernice podpiramo, če se bo ob uresničevanju smernic 22 in 23 uporabljala že razvita metodologija spremljanja procesa FO 2010. V nasprotnem primeru mu nasprotujemo kot nečemu, kar bo le dodatno otežilo doseganje lizbonskih ciljev na tem področju, saj bo zaradi preobilice nasprotujočih si ciljev in podvajanja poročanja celoten proces razvoja težje usmerjati in bo obremenjen z nepotrebno birokracijo.**

V zvezi s popolnoma istim vprašanjem (odnosom med procesom 2010 in lizbonskim procesom) so razpravljali ministri na Svetu EU za izobraževanje, mladino in kulturo, 24. 05. Ker je bil vprašalnik za ministre posredovan vnaprej, smo že 12. 05. pripravili in na EU portalu objavili stališča glede na zastavljena vprašanja:

**Vprašanje:** HOW DO MINISTERS OF EDUCATION VIEW THE ROLE ATTRIBUTED TO EDUCATION AND TRAINING IN THESE INTEGRATED GUIDELINES IN BOTH THEIR ECONOMIC AND SOCIAL DIMENSIONS?

**Odgovor:**

Slovenija pozdravlja, da se o izobraževanju spregovori v povezavi z učinkovitostjo gospodarstva, produktivnostjo dela in stopnjo zaposlenosti. Evropski pristop k izobraževanju, ki je izhajal iz odnosa do izobrazbe kot vrednote, je ta vidik prepogosto zanemarjal. Zagotovo je eden od ciljev izobraževanja tudi ta, da vzgoji delavce in uslužbence, ki jih je v okviru trenutnih in načrtovanih potreb trga dela mogoče zaposliti, in da jim privzgoji predvsem tiste spretnosti in znanja, zaradi katerih bodo postali iznajdljivejši, učinkovitejši in hitrejši pri svojem delu. Gotovo je to eden od pomembnih vidikov ustreznosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov.

Vendar želimo opozoriti tudi na drugo plat medalje. Izobraževanje je dolgotrajen proces in kljub vseživljenjskemu učenju je prožnost ponudbe delovne sile, ko je ta enkrat izobražena in njena struktura izoblikovana, razmeroma majhna. Struktura izobraževalnega sistema določi strukturo tako delovne sile, kot širšo družbeno strukturo za dolgoročno obdobje. Trenutna strukturna neskladja na trgu dela s katerimi se države spopadajo, so tako v precejšni meri posledica tudi preteklega izobraževalnega sistema. Zato menimo, da ob že omenjeni koristi, tako ekonomski kot socialni, ki jo prinaša vezava izobraževanja na trg dela, za katerega izobraževanje nedvomno "proizvaja", ostaja zanemarjena ravno ta dolgoročna plat socialne dimenzije.

**Vprašanje:** HOW CAN WE ENSURE THE ACTIVE PARTICIPATION OF THE EDUCATION MINISTERS IN THE NEW REVISED Lisbon strategy and the full continuation of all aspects of the "Education and training 2010" work programme as called for the March 2005 European Council?

- at national level through the biennial "Education & Training 2010" reports?
- at European level through a joint Council/Commission report and through the active involvement of the Education Council in the preparation of the yearly streamlined contribution to the European Council?

**Odgovor:**

Menimo, da oboje lahko dosežemo samo na en način – tako, da ohranimo delovni načrt "Education and Training 2010" kot temeljni dokument pri dolgoročnem razvijanju izobraževalnih sistemov in v okviru le-tega oblikujemo tiste temeljne cilje, ki veljajo tako za izobraževanje v celoti, kot za posamezne podsisteme izobraževalnega sistema. V tem smislu se delovni načrt E&T 2010 ne bi smel zaključiti z letom 2010, ampak bi morali že pred iztekom tega obdobja začeti pripravljati dokument s splošnimi etapnimi smernicami za naslednje obdobje, kar bi potem periodično ponavljali. **Če želimo v polni meri uresničiti načelo vseživljenjskega učenja, ki vključuje tako prehajanje med različnimi sektorji izobraževalnega sistema kot priznavanje in vrednotenje na različne načine pridobljenih znanj, so takšni enotni in celostni pregled, načrtovanje in upravljanje nujno potrebni.** Menimo tudi, da naj ostane nastajanje dokumenta o splošnih ciljih izobraževalnih sistemov, določanje in prilagajanje skupnih evropskih ciljev razvoja evropskih izobraževalnih sistemov in usklajevanje nacionalnih ciljev z evropskimi predmet "odprte metode usklajevanja".

Kot osnovo za letna poročila Svetu/Komisiji predlagamo uporabo podatkov, zbranih za potrebe poročanja E&T 2010. Pri določanju indikatorjev je potrebno izbrati takšne, ki kot merilo ustreznosti in učinkovitosti izobraževanja upoštevajo zahteve, navedene v Integriranih smernicah ter v dokumentu E&T 2010 (oz. naslednikih E&T 2010). Tako bomo lahko hkrati zasledovali in uravnavali tako smeri razvoja izobraževalnih sistemov v celoti in koliko ti uresničujejo načelne in splošne naloge, ki naj bi jih izobraževanje izpolnjevalo, hkrati pa bomo lahko preverjali, koliko uresničevanje le-teh doprinese tudi k večji konkurenčnosti evropskega gospodarstva. Tako bomo lahko iskali tvoren kompromis med obema razsežnostima in odkrili področja njune sinergije.

## **Poklicno izobraževanje in kopenhaški proces:**

### **1. Vloga poklicnega izobraževanja in usposabljanja v družbi znanja**

#### **Teze:**

- Ključnega pomena za družbo znanja ni produkcija znanja, ampak stalni proces posodabljanja gospodarskih praks. Pri tem morajo poleg velikih, nadnacionalnih podjetij, ki so že po definiciji nosilec razvoja in raziskav pri posodabljanju sodelovati tudi majhna in srednja podjetja in ta proces enako močno preoblikuje tehnološko zapletena in popolnoma enostavna opravila.
- Nadaljna potreba po tesnejšem povezovanju izobraževanja in dela izhaja iz rezultatov študije Michaela Gibbonsa "The New Production of Knowledge" iz leta 1994. Ta študija izpostavlja, da novo znanje danes nastaja bolj znotraj mrežnih ali krožnih procesov medsebojnega povezovanja kot pa z linearnim prenosom iz raziskovalnih institucij v prakso.
- Medtem ko gre pri akademskem učenju predvsem za zavestno naravnost, ki jo običajno prepoznavamo kot "motiviranost" ali "osredotočenost", gre pri izkustvenem učenju za "zavzetost", "očaranost" in "zatopljenost", ki jih imajo pedagogi prepogosto za svoje sovražnice in jih interpretirajo kot "lenobo" in "nezrelost" ali "nesposobnost koncentracije".

### **2. Kompetence**

S kompetenčnim pristopom k analizi delavčeve uspešnosti bi podjetnik lahko ugotovil, kaj je odgovorno za njegovo nadpovprečno uspešnost in na podlagi tega:

1. poskušal izboljšati uspeh drugih zaposlenih
2. imel več možnosti, da temu delavcu vzgoji vrednega naslednika.

Zanašanje na to, da bodo šole vzgojile ustrezen kader, ki ga bomo potem našli na trgu delovne sile, je ekstenzivna taktika, ki sicer ne zahteva velikih vlaganj, vendar – kot vse ekstenzivne metode – tudi ne zagotavlja velikih donosov. Slabe strani takšne taktike so naslednje:

- Dolgotrajni izborni postopki
- Slabše vključevanje delavcev v ekipo
- Nezadovoljstvo delavcev z lastno kariero in odnosi v kolektivu
- **Nadzor nad kvaliteto dela:** Po E. Berne-u kompetentnost zaposlenega ni stanje, ampak dinamičen proces, ki neprestano prehaja med naslednjimi štirimi fazami:
  - Nezavedna nekompetentnost: Delavec ne ve, česa vsega ne obvlada, zadovoljen je, če mu sploh uspe kaj uspešno narediti, zato se svoje nekompetentnosti ne zaveda.

- Zavestna nekompetentnost: S pridobivanjem izkušenj in primerjanjem svojega načina dela s sodelavci se začne zavedati svojih pomanjkljivosti in jih zavestno odpravljati.
- Zavestna kompetentnost: Po osvojitvi novega nivoja kompetentnosti delavec zavestno spremlja svoje postopke in jih primerja z novoosvojenim znanjem ali načinom dela. Spodrsrljaje zato takoj opazi in jih sprti odpravlja.
- Nezavedna kompetentnost: Sčasoma se delavec navadi ravnati na novem nivoju kompetentnosti. Določene operacije postanejo avtomatizirane in ne zahtevajo več njegove zavestne pozornosti. Naloge ki so prej predstavljale strokovni in osebni izziv začnejo postajati rutina, ki jo z lahkoto obvlada. Ta faza se lahko nadalje razvija v dve smeri. Ob pomanjkanju novih izzivov se lahko izrodi v "rutinerstvo", v katerega se zaradi normalne človeške pozablivoosti in nepozornosti prikrade vse več in več napak. Tako nezavedna kompetentnost sčasoma degradira v nezavedno nekompetentnost, ki pa jo kljub temu spremlja prepričanje o lastni kompetentnosti. Za napake in pomanjkljivosti so krivi predvsem drugi, če objektivno merjeni rezultati prepričanja o lastni kompetentnosti ne podpirajo, nastopi panika in stres. Če tega stanja ne saniramo, nastopi izgorelost, ki pomeni še dodatno utrditev vzorca zagovarjanja lastne nezmotljivosti in iskanja krivde pri drugih. Cena, ki jo kolektiv v medčloveških odnosih in poslovnih rezultatih plača za takšno stanje je lahko zelo visoka. Lahko pa nezavedna kompetentnost predstavlja samo sprostitvev energije za iskanje novih izzivov. Delavec ki z lahkoto obvladuje določen nivo kvalitete dela, se ozre za novimi vzori ali poišče nove, dozdaj neopažene pomanjkljivosti v utečenem načinu dela. Tako nastopi prehod v fazo zavestne nekompetentnosti, katere posledica je nov cikel učenja in osvajanja novih postopkov in vedenjskih vzorcev.

Razprava o kompetenčni utemeljenosti izobraževalnih programov mora slediti naslednjim fazam:

1. Razvoj določene sposobnosti/zmožnosti posameznika, ki je vezana na konkretno delo in jo posameznik tudi ozavesti in identificira.
2. Opis razvite kompetence, da lahko o njej razpravljajo tudi drugi
3. Kompetenca postane tržno zanimiva in predstavlja dejansko primerjalno prednost podjetja, kjer je nastala
4. Standardizacija kompetence – postane posnemljiva in prenosljiva
5. Valorizacija – kompetenca postane del kvalifikacije ali poklicnega standarda
6. Vključevanje novih kompetenc v formalne strukture (zgradba poklicne kvalifikacije, struktura poklicnih združenj, sindikatov itd).

Od omenjenih šestih faz se vsaj tri izvršijo znotraj podjetja in jasno je, da je od kvalitete prvih treh faz odvisen preostanek procesa. Če pride do pomanjkljivosti pri prepoznavanju in opisovanju, tega na višjih stopnjah ni več mogoče popraviti. Zato usposabljanje podjetnikov za kompetenčni pristop k obravnavi zaposlenih hkrati vzgaja kompetentne sogovornike izobraževalnemu sistemu, ki jih bo še kako potreboval za uresničevanje Lizbonske strategije in Kopenhagenskega procesa.

### **3. Kreditni sistem v poklicnem izobraževanju**

Razvoj kreditnega sistema v poklicnem izobraževanju je obveza, ki izhaja že iz Kopenhagenske deklaracije. Trenutno uvajanje ECVET temelji na treh pravilih, ki naj bi postali temelji njegovega uvajanja v nacionalne izobraževalne sisteme:

- Cilji učnega programa, namen učne poti ali zaželene spretnosti je mogoče opredeliti s skupkom spretnosti, znanj ali kompetenc, ki naj jih šolajoči osvoji na dani referenčni stopnji. Ti skupki so formalno dogovorjeni, smiselno združeni in organizirani v enote.
- Temelji na dogovoru, da se enako skupno število KT pripiše skupini enot, ki predstavlja kompletno izobrazbeno celoto. Znotraj te celote se kreditne točke dodeljujejo posamezni enoti ali tečaju glede na relativno težo, ki jo zavzema pri formiranju celote.
- Sklenjen sporazum, dokumentiran v obliki "memoranduma o razumevanju" povezuje institucije, ki podpirajo učno mobilnost, temelječo na ECVET mehanizmu. Tako nastane "Mobilna enota", ki označuje poodročje medsebojnega priznavanja in zaupanja, na drugi strani pa opredeljuje skupek enot, ki so del enega izobraževalnega sistema in tisti skupek, program, vajeniško izkušnjo ali tečaj, ki ga mobilni pridobi v drugem sistemu. Ta mobilna enota skupaj z drugimi dokumenti (Europass, dodatek k spričevalu ali diplomi) zagotavlja transparentnost individualnega procesa učne mobilnosti, rezultata izobraževanja in pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc.

Cilji so postavljeni takole: š.l. 2004/05:

- Oblikovanje lestvice kreditnih točk
- Oblikovanje glavnih okvirjev za Memorandume o razumevanju med izvajalci poklicnega izobraževanja.
- Oblikovanje priročnika za učence in izvajalce izobraževanja
- Formalni predlog Komisije glede ECVET sistema (načela, referenčni okvir in pogoji uvajanja ECVET

Šol. Leto 2005/06: Poskusna uvedba ECVET

Šol. Leto 2006/07: Široka uporaba ECVET.

#### **4. Skupne referenčne stopnje (kvalificiranosti) v podporo Evropskem kvalifikacijskem okviru**

Sklicujoč se na Kopenhagensko deklaracijo in na "Education and training 2010" predlagajo referenčne stopnje, ki naj bi pomagale:

- Primerjati kvalifikacije in dosežene izobrazbe med seboj
- Kot sredstvo za primerjavo kvalifikacij in (pridobljenih) kompetenc
- Kot pripomoček za strukturiranje sektorskih dejavnosti in pobud, da jih napotimo na pravo mesto v različnih izobraževalnih sistemih
- Kot sredstvo transparentnosti, za ponazoritev kako se različne kvalifikacije in kompetence povezujejo med seboj.

Predlagajo neke vrste koordinatni sistem, ki bi imel vertikalno(y os) in horizontalno (x os) razsežnost. Po vertikalni os predlagajo osem glavnih stopenj, vendar opozarjajo, da osma ne pomeni nujno doktorata znanosti, sedma magisterija in šesta diplome. Gre za zahtevnost dela, ne za stopnjo zahtevane izobrazbe. Te stopnje morajo biti oblikovane tako, da omogočajo natančnejše razčlenjevanje in da lahko vključijo trenutno veljavne nacionalne lestvice. Pomembno je le to, da je temelj zahtevnost dela, ne pa zahtevana izobrazba.

Po horizontalni plati obstaja veliko število pozicij, ki se razlikujejo glede na vrsto zahtevanih znanj, spretnosti in kompetenc. Te se lahko združujejo v sektorje (transport, prehrabena industrija, itd, lahko pa tudi drugače (izkazalo se je, da kemijska, prehrabena, farmacevtska in kozmetična industrija po opisu zahtevanih znanj in spretnosti lahko tvorijo en sam sektor, čeprav so tradicionalno razdeljeni med seboj.)

#### KOMENTARJI:

Avstrija je imela pripombo, da v opisanem sistemu klasični obrti poklici težko najdejo svoje mesto.

Francija je izjavila, da imajo oni popolnoma nasproten sistem, ki ima pet stopenj, od katerih je prva najvišja., zato ga ni mogoče združiti s predlaganim.

Švedska je pripomnila, da je najbolj pomembno referenčni okvir usklajevati s trgom dela, sicer dobiš izobražence, ki ne morejo dobiti dela. Po njihovem mnenju je obstoječi referenčni okvir še vedno preveč "input oriented".

Pomembna je bila tudi pripomba CEDEFOP-a, da bi prehod na novi referenčni okvir pomenil prelom z obstoječo ISCED klasifikacijo poklicev, zaradi česar podatki ne bi bili statistično primerljivi in bi bilo oteženo longitudinalno spremljanje procesov.

Razprava ni pripeljala do kakšnih pomembnih zaključkov.

#### **4.1. Opis predlaganih referenčnih stopenj:**

Osnovnih osem stopenj je opisanih takole:

1. Znanja, v glavnem pridobljena med obveznim izobraževanjem (lahko nedokončanim), ocenjena kot splošna in doprinašajoča k osnovnim spretnostim. Običajno izven konteksta možnih delovnih situacij.
2. Dokončano obvezno izobraževanje z vključno uvajanjem v delo. Osnovno uvajanje v delo se lahko izvede v izobraževalni ustanovi, izvenšolskem izobraževalnem programu ali neposredno v podjetju. Oseba z znanji na tej stopnji ne pridobi poklicne kvalifikacije. Stopnja pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc je omejena. Oseba lahko opravlja osnovna dela in obvlada ponavljajoče se operacije v nadzorovanem okolju.
3. Dokončanje osnovnega poklicnega formiranja (prva stopnja sekundarne poklicne izobraženosti) s temeljno poklicno usposobljenostjo kot posledico. Ta kvalifikacija pomeni, da ima oseba osnovne sposobnosti primerne za obvladanje različnih delovnih situacij. Večina delovanja je zavestna ponavljajoča se uporaba znanja in spretnosti. Ustreza delno dokončani drugi stopnji poklicne izobrazbe.
4. Običajno vključuje dokončano drugo stopnjo sekundarne poklicne izobrazbe in praktični program usposabljanja, ali dualno - vajeniški program usposabljanja in vključuje razvoj znanj povezanih s specifičnim poklicnim področjem. Osebe imajo sposobnost samostojno opravljati naloge v okviru svojega področja usposobljenosti in uporabljajo značilna specialna znanja, spretnosti in kompetence. Imajo dovolj izkušenj tako v običajnih kot izjernih delovnih situacijah in sposobnost samostojnega reševanja teh problemov z uporabo teh znanj in izkušenj.
5. Dokončna poklicna kvalifikacija, ki vključuje vajeništvo pripeljano do logičnega konca zaključeno z mojstrskim izpitom oz. njegovim ekvivalentom, izražajočim usposobljenost za popolnoma samostojno opravljanje poklica. Vključuje pomembno teoretično znanje in vključuje predvsem tehnična opravila, ki pa se opravljajo samostojno in vključujejo tudi nadzorne in koordinacijske zadolžitve. Kvalifikacija na tej ravni zagotavlja, da oseba obvlada zapletene situacije in da je izvrševanje nalog lahko vzor za druge. Ima solidne izkušnje v šitoki paleti različnih delovnih situacij. Ta stopnja kvalifikacije pogosto povezuje sekundarno in terciarno poklicno izobrazbo.



6. Kvalifikacija na tej ravni vključuje visoko stopnjo teoretičnega in praktičnega znanja, spretnosti in kompetenc, vključno z obvladanjem znanstvene osnove (basic underlying scientific truths) poklica. Oseba z lahkoto obvladuje kompleksne situacije, je v splošnem samostojna in sposobna prevzemati tako načrtovanje tehnoloških procesov, kot tudi managerske in administrativne dolžnosti. Izobrazbeno to ustreza višji strokovni izobrazbi (undergraduate honors degree). Izven delovne situacije za to stopnjo usposablajo ustanove terciarnega izobraževanja.
7. Ta kvalifikacija priznava specialistično teoretično in praktično znanje ki je potrebno za delo višjih uslužbencev (senior professionals) in managerjev. Ljudje s to stopnjo kvalifikacije imajo široko in poglobljeno znanje in so sposobni izkazovati visoko stopnjo specialnih kompetenc na enem ali več področjih. Delujejo neodvisno in nadzorujejo in usposablajo druge na področjih svoje specialnosti. Te kvalifikacije v grobem ustrezajo drugi stopnji visokošolskega študija (masters degree).
8. Ta kvalifikacija priznava osebi položaj vodilnega izvedenca v visoko specializiranem področju, ki rešuje kompleksne situacije in ima sposobnost dolgoročnega strateškega in/ali znanstvenega mišljenja in delovanja. Takšne osebe razvijajo nove in kreativne pristope ki povečujejo ali spreminjajo obstoječe znanje ali poklicne prakse in pogosto usposablajo druge za strokovnjake in voditelje. Kvalifikacija te stopnje v splošnem ustreza doktoratu. Izven delovne situacije za to kvalifikacijo usposablajo predvsem specializirane ustanove terciarnega izobraževanja.

## 6. Maastrichtska konferenca:

### 6.1. Priprava na konferenco:

Kot del priprave na Maastrichtsko konferenco je bila izvršena tudi študija "Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET". Po obdelavi vprašalnikov so se izkristalizirali naslednji zaključki:

1. Poklicno izobraževanje v Evropi je razvito in razčlenjeno. Vendar se tako tradicije kot vrednotenje in prioritete poklicno izobraževalnih sistemov po Evropi razlikujejo. Pogoj za nadaljnji razvoj evropskega sodelovanja v poklicnem izobraževanju je dovolj šnja mera občutljivosti za nacionalne in lokalne prioritete.
2. Kopenhagenske akcije v splošnem zadevajo ključne vzvode s pomočjo katerih lahko poklicno izobraževanje prevzame aktivno vlogo v razvijanju pristopov k vseživljenjskemu učenju. Vendar so v tem trenutku še nedovršene. **V obstoječih programih manjka predvsem inovativnost v učenju in poučevanju kot ključna akcija, na kateri počiva večina razvoja in preoblikovanja poklicnega izobraževanja.**
3. Glavna težava temeljnega (initial) poklicnega izobraževanja ni prenizek vpis, čeprav v nekaterih državah splošno izobraževanje pridobiva na priljubljenosti. Izziv leži v izboljšani kvaliteti pouka in razvoju programov ki bodo privlačni tako udeležencem kot delodajalcem, predvsem pa v omogočanju čim bolj prožnih prehodov med različnimi programi in specialnostmi, kot tudi v splošno in terciarno izobraževanje.
4. Posebno pozornost je potrebno nameniti trenutnemu nizkemu sodelovanju v kontinuiranem poklicnem izobraževanju (izobraževanju odraslih), če želimo doseči prioritetni pomen, ki naj bi ga zavzelo učinkovito in dostopno vseživljenjsko učenje v lizbonski strategiji. Kot pomemben pospeševalec vključevanja v le-to pa lahko nastopi **kvalitetno priznavanje predhodnega učenja in izkušenj, saj naredi**

**poklicno izobraževanje bolj občutljivo za učne potrebe posameznikov**, še posebno odraslih.

5. Poseben problem je pomanjkanje ustreznih podatkov tako o vpisu, kot tudi o izidu šolanja v institucijah poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Če želimo vsaj sčasoma doseči primerljivost podatkov med državami in med različnimi obdobji, se moramo temu primanjkljaju posvetiti takoj.
6. Koristno bo, če bomo bolje uskladili evropske postopke poročanja o izobraževanju in usposabljanju in če bomo izboljšali povezave s sistemi poročanja za področji zaposlovanja in socialne vključenosti vsaj z vidika njune povezanosti z lizbonskimi cilji.
7. Ko se bo Evropa razvijala v smeri bolj enotnega in povezanega trga delovne sile, lahko poklicno izobraževanje in usposabljanje zniža pregrade in zmanjša "trenja", ki trenutno omejujejo mobilnost delavcev. Poklicno izobraževanje torej lahko mnogo doprinese k nastajanju evropskega trga delovne sile, četudi ni pglavitni generator mobilnosti.

#### Maastrichtski komuniké

Ta naj bi:

- Gradil na Kopenhagenski deklaraciji;
- Upošteval lizbonske cilje kot krovni proces za vse ostalo dogajanje;
- Apeliral na nacionalno implementacijo;
- Dosegel več poslušalcev;
- Izboljšal povezavo med izobraževalno in zaposlovalsko sfero;
- Vseboval jasne poudarke za akcijo

Tu so kot glavno razliko, ki loči Maastrichtski komuniké od Kopenhagenske deklaracije **izpostavili prav tisti del, ki obravnava nacionalno raven**. Gre za to, da se na nacionalni ravni uvedejo in uporabijo orodja, ki so bila že razvita na evropski ravni.

Na nacionalni ravni opredeljuje enajst prednostnih nalog:

1. Uvajanje evropskih instrumentov za doseganje transparentnosti (Europass), zagotavljanje kvalitete in vrednotenje neformalnega učenja;
2. Dejavnosti za boljše poznavanje in razumevanje evropske strategije v poklicnem izobraževanju in usposabljanju (dosežejo naj vse partnerje – delodajalce, delavce, izobraževalce, izobraževance in njihove organizacije);
3. Zmanjšati davčne obremenitve dela (predvsem nekvalificiranega) in z davčno politiko vzpodbujati vključevanje v izobraževanje;
4. Uporaba strukturnih skladov (ERDF in ESF) za izpeljavo reforme poklicnega izobraževanja;
5. Usmeriti reformo VET tako, da bo sistem bolj prijazen do tistih z manjšimi možnostmi na trgu dela, tistih, ki jih ogroža socialna izključenost in še posebej do osipnikov, podizobraženih in migrantov;
6. Razvoj in uvajanje odprtih in prilagodljivih učnih poti, oblikovanih v skladu s potrebami posameznika in zagotovitev ustreznega svetovanja in usmerjanja
7. Vzpostavitev prilagodljive in odprte institucionalne strukture v poklicnem izobraževanju, ki bo omogočala povezovanje predmetnikov, prehode in kombinacije kvalifikacij. Posebno odpraviti pregrade med splošnim in poklicnim izobraževanjem in med začetnim in vseživljenjskim izobraževanjem;
8. Vključevanje partnerjev na lokalni, regionalni in nacionalni ravni za zagotavljanje kvalitete in relevantnosti poklicnega izobraževanja (kontrola kvalitete);

9. Zgodnje prepoznavanje potreb po določenih spretnostih in njihovo vgrajevanje v predmetnike (posebej pomembno povezovanje s soc. partnerji)
10. Razvoj učnih okolij na delovnem mestu in v učnih organizacijah. Preseganje frontalnega poučevanja z uvajanjem novih pedagoških pristopov. (samoorganizirano učenje, uporaba IKT in E-learning)
- 11. Izboljšanje statusa in kariernih možnosti učiteljev in inštruktorjev (predvsem z izboljšanjem sistema stalnega strokovnega usposabljanja in razvijanja kompetenc).**

Slovenija je s podpisom Maastrichtske izjave decembra 2004 sprejela obveznost uresničevati te naloge.

#### Maastrichtska konferenca:

Na konferenci je bila izpostavljena potreba po prevrednotenju pogleda na poklicno usposabljanje, kot tudi izobraževanje v celoti, predvsem pa je potrebno omogočiti:

- Oblikovanje novih profilov in poklicev skozi proces vseživljenjskega učenja
- Razviti novo infrastrukturo za potrebe vseživljenjskega učenja
- Oblikovati razčlenjeno ponudbo izobraževanja, ki bo dopuščala individualizirane, po potrebi udeleženca oblikovane programe
- Izkoristiti raznolikost povpraševanja in oblikovati na povpraševanju temelječ sistem (pomemben del so tudi izobraževalne potrebe zaposlenih, ne le šolajočih se in brezposelnih), v povezavi s tem pa preseganje dualizma zaposlitev/izobraževanje
- Uvajati in razvijati nove oblike upravljanja in financiranja v izobraževalnem sistemu (na projektih temelječe upravljanje in financiranje, itd)
- Razvijati finančne instrumente v podporo omenjenim procesom, ki presegajo zgolj izobraževalno sfero – mišljeni so predvsem fiskalni instrumenti.

V povezavi z navedenim je bila večkrat izpostavljena predvsem potreba po medresorskem sodelovanju, saj je za spopadanje s trenutno situacijo klasična delitev resorjev na delo in zaposlovanje, izobraževanje, davčno in fiskalno politiko in znanost in raziskovanje gromozanska ovira.

## **7. Povezani nacionalni dogodki:**

### **7.1. Konferenca: Posodabljanje izobraževalnih programov srednjega strokovnega/ tehniškega izobraževanja**

**Kraj in datum:** Portorož, kongresni center Bernardin, 11. in 12. 05. 2005

Osnovne dileme:

Najgloblja po je dilema, ali se pri načrtovanju izobraževanja nasloniti na znanstveno ali delovno paradigmo. Obe potegneta za seboj določeno število trditev o izobraževanju, ki sodijo skupaj in ni mogoče izbirati posameznih trditev iz posamezne paradigme. Tako znanstvena paradigma trdi, da ima znanje vrednost samo na sebi, delovna pa, da mora to vrednost sproti dokazovati v delu in življenju. Po znanstveni paradigmi je znanje predvsem deklarativno in reflektivno, po delovni pa vključuje predvsem tehnične in socialne spretnosti. Po znanstveni je znanje organizirano po sorodnosti v predmete, po delovni po pojavnosti v problemske sklope. Po znanstveni znanje prakso določa, po delovni pa iz nje izhaja.

Na to temeljno dilemo se potem navezujejo še naslednje:

- Glede poklicnih standardov
  - Naj se določajo "od spodaj navzgor" ali "od zgoraj navzdol"?
  - Naj se določajo "post festum" ali anticipatorno?
  - Naj se določajo za vse poklice ali samo za nekatere?

- Kako hitro naj se spreminjajo?
- Glede stabilnosti oz. fleksibilnosti izobraževalnega sistema
  - Pogoste reorganizacije ali "notranja" odzivnost, kar se v veliki meri nanaša tudi na avtonomijo šol.
  - Vprašanje odnosa izobrazba – kvalifikacija
  - Predmetna ali kvalifikacijska modularnost?

Iz podatkov ZRSZ je bilo mogoče razbrati naslednje poudarke:

- Brezposelnost mladih tako s splošno kot tehnično/strokovno srednjo izobrazbo narašča, vendar to naraščanje ni posledica zmanjšane povpraševanja. Povpraševanje ostaja stabilno, število diplomantov srednjih šol pa se povečuje.
- Brezposelnih mladih s splošno izobrazbo je veliko več kot tistih s tehnično/strokovno izobrazbo. To napeljuje na zaključek, da je splošno izobraževanje generator brezposelnosti med mladimi.
- Skoraj polovica vsega povpraševanja po delavcih je povpraševanje po nekvalificiranih in polkvalificiranih delavcih, med delavci s tehniško/strokovno izobrazbo pa prevladuje povpraševanje po 3. in 4. stopnji izobrazbe, samo približno tretjina potreb je po 5. izobrazbeni stopnji.

Struktura povpraševanja po delavcih pokaže, da slovensko gospodarstvo v povprečju caplja nekje zadaj, v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. To pomeni, da nam ne more biti v veliko pomoč pri definiranju kvalifikacij. Razen nekaterih najrazvitejših podjetij, ki lahko in so že pomagala razviti nekatere kvalifikacijske standarde "od spodaj", se bomo morali pri prenovi strokovnega/tehniškega izobraževanja opreti na pristop "od zgoraj" in na anticipatorno načelo.

Dr Michael Young je izpostavil nekatere dileme, ki so skupne vsem evropskim izobraževalnim sistemom in osvetlil angleške izkušnje s prenovo poklicnega/ strokovnega izobraževanja. Pri tem je izpostavil naslednje:

- Delitev dela se spreminja, v gospodarstvu ni več jasne delitve na tiste, ki znanje producirajo in tiste, ki ga uporabljajo, s tem pa tudi delitev izobraževanja na akademsko (priprava na "produkcijo znanja" in "tehnično" (priprava na uporabo znanja v industriji) izgublja svojo podlago. Še toliko bolj se ta razlika zabriše, če namesto o tehničnem spregovorimo o poklicnem znanju, saj poklicno znanje vključuje vse nivoje, tudi akademskega.
- Ko govorimo o kompetencah, si vsak predstavlja svoje. Pri prenovi angleškega poklicnega izobraževanja so jih razumeli preozko, kot "spretnosti", ki so jih definirali predvsem delodajalci, Evropska komisija jih razume drugače, mi v Sloveniji spet drugače. Zato pogosto le mislimo, da se razumemo, v resnici pa govorimo o zelo različnih stvareh. Problem je posebno pereč, ko govorimo o takoimenovanih "ključnih kompetencah". Predvsem je izpostavil vprašanje prehoda – kdaj od predmeta preiti k uporabnemu znanju. Povedal je, da prezgodnji prehod lahko pomeni, da učenci ne osvojijo osnovnih predmetnih znanj, denimo branja ali osnovnih računskih operacij. Tistega, česar ne znajo, seveda ne morejo uporabljati v praksi, zato se je program ključnih kompetenc izkazal za neuspešnega.
- Koliko izbirnosti dopustiti učencu? Posebej je opozoril na to, da visoka stopnja izbirnosti povzroči med drugim tudi to, da učenci ne izbirajo "težjih" predmetov – denimo matematike ali tujega jezika. Na drugi strani pa učenci namesto neke celote med seboj logično povezanih znanj dobijo nabor nepovezanih informacij in spretnosti, ki so rezultat arbitrarnega izbiranja samostojnih "modulov".
- Opozoril je na to, da poklicno znanje mora biti "dvojna kvalifikacija" – na eni strani vodi k akademskim disciplinam, ki so podlaga produkcije, na drugi strani pa k specifičnim potrebam delovnega mesta. Kot izrazito neuspešne je označil tiste

kvalifikacije, ki so usmerjene samo k specifičnim potrebam delovnega mesta, saj so preozke in ustvarjajo neprilagodljivo delovno silo. Primer "enojne kvalifikacije" pa so tudi tisti programi poklicnega izobraževanja, ki so omejeni na proceduralno in praktično znanje, to je na obvladanje postopkov in veščin določenega proizvodnega procesa brez poznavanja njegove splošnejše teoretične podlage. Tudi ti delavca ne usposablja več današnjemu času primerno, saj mu onemogočajo prilagodljivost.

- Zelo pomemben vidik poklicnega izobraževanja, morda najpomembnejši, je "rekontekstualizacija znanja", to je operacija, v kateri določen del znanja vzamem iz njegovega akademskega, znanstvenega okvira in ga povežem s specifičnimi, izkustvenimi komponentami določenega delovnega procesa ali delovnega mesta. Ravno temu procesu bi morali v poklicnem izobraževanju nameniti kar največ pozornosti, hkrati pa ravno ta proces dokazuje, kako pomembno je tudi poznavanje širših disciplinarnih ved, da bi se izognili enostranskemu proceduralnemu izobraževanju, ki s tehnološkim razvojem hitro izgublja relevantnost.

## **7.2. Konferenca: Strategije razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v Republiki Sloveniji**

Posebna delovna skupina za terminologijo pod vodstvom prof. Dularja je poskušala najti ustrezne slovenske izraze. Tako so se odločili, da bodo namesto besede kompetence uporabljali izraz zmožnosti. Ta izraz je ustrezen v toliko, kolikor gre za poimenovanje tistega, kar oseba izkazuje skozi svoje delovanje. Vendar se ob tem izgublja, kot je opozoril dr. Medveš, en pol para kompetenca – performanca (kompetenca kot lastnost – obvladovanje omejenega procesno-pojmovnega aparata, ki na nivoju performance omogoča tvorjenje in razumevanje neomejenega števila izvernih konkretnih odzivov), ob izgubi te dihotomije pa celotna podoba postaja še bolj nejasna.

Da bi razjasnili pojme in šele prišli do plodne razprave, bi bilo potrebno opraviti nekaj precej zahtevnih analiz, ki bi odgovorile na nekatera osnovna vprašanja. Predvsem bi bilo treba razjasniti naslednja vprašanja:

- Ali kompetence resnično pomenijo retaylorizacijo – predvsem pa, kaj pomenijo v gospodarstvu in kaj v izobraževanju.
  - V povezavi s tem vprašanjem pa je potrebno razjasniti tudi to, kako globoko v gospodarstvu segajo spremembe, ki so zahtevale uvedbo kompetenc, kaj pa ostaja nespremenjeno, oz. se morda z njihovo uvedbo še zastruje.
- Kako se v ta splošni okvir umešča produkcija znanja in izobraževanje kot mehanizem njegove družbene reprodukcije – kaj nam daje pravico, da lahko govorimo o koncu zgodovine (Fukuyama) ali vsaj o koncu novega veka kot zgodovinske epohe.
- Znotraj tega govorimo o šoli in učitelju kot mediju (in v razmerah industrijske organiziranosti prenosa znanja iz enega vira na množico uporabnikov o šoli in učitelju kot množičnem mediju, ki je kot takšen podvržen vsem zakonitostim ki veljajo za množične medije – torej je nujna analiza tudi s tega zornega kota.
- Posebej bi bilo treba vzeti pod drobnogled "komunikacijsko kompetenco" kot ključni element vsakokratnega "učlovečevanja" posameznika tako v njegovo specifično kulturno okolje kot v vedno bolj prisotno "globalno kulturo"; učlovečevanja po katerem je, v Heglovem smislu posameznikova individualnost "rezultat njegovega kolektivnega bivanja in ne njegov začetek" (Peters, Speaking Into the Air...) V tem smislu gre za veliko več kot "sporazumevalno zmožnost v maternem jeziku", katere izključni skrbniki očitno želijo postati učitelji materinščine (ali, kot je bilo na

konferenci posebej poudarjeno, zaradi specifičnega položaja slovenskega jezika v Sloveniji celo učitelji slovenskega jezika).

- Naposled bi bilo zaradi lažjega definiranja zaželenih učiteljevih kompetenc koristno prevetriti še poglede na učenje in predvsem na kompetenco "učiti se učiti" kot odprt sistem, ki v Chomskijevem smislu pomeni "obvladovanje omejenega procesno-pojmovnega aparata, ki na nivoju performance omogoča tvorjenje in razumevanje neomejenega števila izvirnih konkretnih odzivov" – to pa predvsem v kontrastu z "bančnim" pogledom na učenje, po katerem učenčev um vidimo kot prazen bančni račun, na katerega "po Freire-u učitelj "nalaga" znanje, da bi prinašalo bodoče obresti" (**What is learning?** by John Bernard Harris)

**Zaradi vsega zgoraj navedenega se po analizi vsebinskih priorit, ki so jih imele predsedujoče države pred nami, izrisuje področje kompetenc učitelja kot še razmeroma neobdelano, a izjemno pomembno področje, ki bi lahko predstavljalo eno od možnih priorit slovenskega predsedovanja EU.**

## **Evropski kvalifikacijski okvir**

### **1. Neformalno srečanje ministrov, London, 12. in 13. 07. 05**

Kot izhodišče so organizatorji pripravili vprašalnik (Nosilna tema je bila "Skills for Productivity), na katerega so ministri odgovarjali. Stališča Slovenije so bila:

#### **Plenary session 1: Sector skills**

Round table discussion

##### **1. Questions on different approaches to sector skills (MIP-01).**

- Kako vlade lahko vzpodbudijo sodelovanje gospodarstva, sindikatov in šol na tem področju?

V celotnem sistemu poklicnega izobraževanja uveljavljamo socialno partnerstvo na štirih ravneh:

- a. načrtovanje izobraževanja (definiranje poklicnih standardov, ki definirajo znanja in kompetence za opravljanje določenega poklica) – sodelovanje socialnih partnerjev v programskih svetih za poklicno izobraževanje in pri postopkih oblikovanja poklicnih standardov (za ta namen imamo javni zavod – Center za poklicno izobraževanje, katerega pomembna naloga je opis in standardiziranje Nacionalnih poklicnih kvalifikacij).
- b. programiranje izobraževanja (sodelovanje v skupinah ekspertov pri pripravi kurikulov, ne glede na to ali nastajajo na nacionalni, regionalni ali lokalni ravni – morda celo na ravni Šole)
- c. izvajanju praktičnega usposabljanja z delom kot pomembne enakovredne sestavine kurikulov. (to poteka na lokalni ravni neposredno v dogovarjanju med Šolo in lokalnimi podjetji).
- d. Odprti kurikulum, ki omogoča prilagajanje 20% izobraževalnih vsebin potrebam delodajalcev brez dolgotrajnih postopkov verifikacije izobraževalnega programa.**

Katere dobre izkušnje imate in katere vidike želite izboljšati?)

Odgovor

**Pravzaprav imamo kar nekaj dobrih rešitev na različnih ravneh, vendar se celoten sistem odziva prepočasi – za nastanek in potrditev novega programa so včasih potrebna tudi tri leta ali več.**

Omenil bom tri instrumente, ki pri nas že funkcionirajo, vendar bi jih bilo potrebno nadgraditi:

- to so oblikovani področni (sektorski odbori, PD), so partnersko sestavljeni in njihova temeljna naloga je skrb za razvoj sektorskih kvalifikacij: PD (PD za izobraževanje, umetnost, kulturo, PD za poslovanje in upravo, PD za tehniko in računalništvo, PD za proizvodnjo tehnologijo, PD za arhitekturo, gradbeništvo, varstvo okolja, PD za kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo, veterino, PD za zdravstvo in socialne storitve, PD za storitve in PD za varovanje).

Na Centru RS za poklicno izobraževanje je bila v sodelovanju s socialnimi partnerji dogovorjena metodologija za zbiranje pobud o potrebnih novih poklicih, kvalifikacijah in kompetencah, ki jih lahko podajo zbornice, pravne in fizične osebe ali ministrstva. Utemeljene pobude (vključujejo oceno letnih potreb po delavcih, primerjalno analizo v najmanj 3 državah) obravnavajo področni odbori, ki tudi obravnavajo sektorske kvalifikacijske strukture in pripravo novih poklicnih standardov, ki so naročilo za pripravo ali posodabljanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja ali pripravo katalogov za certificiranje neformalno pridobljenega znanja;

À pobude za oblikovanje sosvetov za izobraževanje, ki bi na regionalni ravni pomagali Šoli oblikovati odprti kurikulum, pripravljati potreban uposabljanja in izobraževanje za potrebe regij; sosveti pilotno delujejo v Novi Gorici, Velenju in Ptujju..

· **Nacionalni projekt MoFAS kot spodbujevalec razvoja in partnerstva, ki temelji na sinergiji aktivnosti:**

- o deregulacija, decentralizacija (*kaj in koliko prepusti na nižji nivo odločanja, lokalna skupnost ali Šola*)
- o notranja sprememba šole (*katere mehanizme spodbuditi, da postanejo spremembe na šoli sprejemljive, oziroma da je šola stalno pripravljena na sprejemanje in uvajanje sprememb, se sposobna samevalvirati, prepoznavati svoj položaj, se znati spopasti s konkurenci*)
- o socialno partnerstvo (*soodgovorno kreiranje in izvajanje izobraževalnega procesa, skupno prevzemanje odgovornosti za uspešnost/kakovost diplomanta*)
- o **kakovost** (*kaj v izobraževalni instituciji kakovost je, kako jo opredeliti, s katerimi merniki spremljati in kako jo dvigovati oziroma ohranjati*)
- o uporaba sodobne tehnologije za uresničitev navedenih ciljev (*se usposobiti na vseh nivojih za izkoriščanje IT opreme*)..

## **Plenary Session 2: European Qualifications Framework (EQF)**

Round table discussion

### **2. EQF questions (MIP-04)**

Temeljni cilj Evropskega kvalifikacijskega okvira je primerljivost kvalifikacijskih sistemov na sektorski in nacionalni ravni in omogočati priznavanje kvalifikacij posameznikov v podporo mobilnosti državljanov članic EU

Uvajanje nevtralnega Evropskega vmesnika (prevajalnika), izobraževalnih dosežkov (outputs) i poenostavi primerjanje kvalifikacij in vponudbo in potrebami gospodarstva in trga dela in s tem vzpodbujal mobilnost.

EKO lahko postane katalizator razvoja v okviru nacionalnih in sektorskih izobraževalnih sistemov. Še posebej lahko pospeši itegracijo delovanje sistemov na osnovi dosežkov in predvsem prispeva k integraciji izobraževalnih dosežkov v kvalifikacije in pospešuje boljšo koordinacijo različnih kvalifikacijskih sistemov v okviru nacionalnih kvalifikacijskih okvirov vseživljenjskega učenja.

## VPRAŠANJE

Kako načrtovana implementacija EKO podpira delo ministrov na nacionalni in EU ravni? )

Evropski in nacionalni kvalifikacijski okviri so pomemben instrument za krepitev sistemov in struktur v podporo vseživljenjskega učenja in sicer v dveh vidikih:

- z vidika **systema**, kjer je ključno orodje za RAZUMEVANJE različnih kvalifikacij in hkrati omogoča njihovo PRIMERJAVO (in na ta način vzpodbuja transparentnost, fleksibilnost in dialog med izobraževalnim sistemom in gospodarstvom)
- z vidika **posameznika**, kjer omogoča premik od sistemsko oziroma tehnološko usmerjenih k posamezniku (uporabniku) usmerjenemu izobraževanju in usposabljanju (in na ta način vzpodbuja kombinacijo formalno, neformalno in priložnostno pridobljenega znanja na posameznikovi poklicni poti).

Ta nova perspektiva pomeni radikalen premik v dojetanju in razumevanju evropskih izobraževalnih sistemov, ob upoštevanju dejstva, da nova definicija » **izobraževalnih dosežkov – outcomes**« ne glede na to, na kakšen način in kje so bili usvojeni, predstavlja velik izziv ne glede na to, da prednosti, ki jih to razumevanje prinaša. Problem leži v samem jedru procesa definiranja **kaj sploh so izobraževalni dosežki**. Opis, evalvacija in sistematizacija tako imenovanih »**performing skills**« ostaja zahtevna komunikacijska in logistična naloga, čeprav teoretično nikdar ni imela posebne teže in pomena. Na drugi strani pa področje t. imenovanih »**processing skills**«, ki omogoča, na osnovi omejenega aparata, operacij in kategorij, procesiranje neomejenega Število inovativnih odgovorov. To drugo prav gotovo predstavlja izziv. To drugo je bilo tradicionalno pojmovano kot  $\frac{1}{2}$  splošno izobraževanje $\frac{1}{2}$  oziroma v sedanji sodobni terminologiji kot področje  $\frac{1}{2}$  ključnih kompetenc $\frac{1}{2}$  in se pričakuje, do neke mere, od vsakega kurikulumu.

Da bi zapletene zadeve poenostavili (in se vendarle izognili pretiranemu poenostavljanju) lahko povedano ilustriramo s tem, da rečemo, da **kvalifikacijski okviru** odgovarjajo na vprašanje » **česa je posameznik sposoben**«, medtem ko je znanje, pridobljeno skozi formalno izobraževanje (kurikulum) osredotočeno na vprašanje na **kakšen način si je posameznik pridobil določene sposobnosti in znanja**.

Odnos med obema vidikoma je lahko zelo problematičen in bi ga lahko parafrazirali "Kljub svoji visoki izobrazbi je bil popolnoma nekompetenten" (da bi opravljal določeno delo). Ta stavek nakazuje eno skrajnost, medtem ko bi druga lahko bila idealno ujemanje obeh (pridobljene izobrazbe in kompetentnost).



Na celotnem razponu med obema hipotetičnima skrajnostima obstaja ogromno možnih razmerij. V tem trenutku si ne želimo popolnega prekrivanja obeh sistemov, pustimo obema njuno relativno samostojnost, povežujmo ju, a ne po sili zlivajmo v eno celoto.

Da pa bi lažje iskali optimalne povezave in kljub temu obdržali relativno samostojnost obeh sistemov (izobrazba in kompetence), bi bilo umestno, da poskušamo razviti primerno orodje (diskusijsko mrežo) v podporo lažjemu in bolj učinkovitemu ter dolgoročnemu odločanju kako povezati tradicionalno usmerjeni, na kurikulumu in formalnem izobraževanju temelječi sistem in načela Evropskega kvalifikacijskega okvira, temelječega na izobraževalnih dosežkih.

Omenjeno orodje lahko na osnovi simulacije in meta sistema sistematično producira odgovore na vprašanja v okviru dveh temeljnih skrajnosti:

- kjer bi pridobivanje znanja in kvalifikacij temeljilo le na formalnem izobraževanju
- kjer bi izobraževalni sistem izhajal izključno iz kvalifikacijskih okvirov in standardov.

Na ta način bi odločevalci lahko predhodno testirali različne rešitve, primerjali prednosti in pomanjkljivosti in se tako izognili nekritičnemu ukinjanju dobrega in prehitremu vnašanju slabega in nepreizkušnega.

## **Panel discussion: Skills and productivity:**

### **1st set of questions from**

Kako lahko ministri za izobraževanje in usposabljanje zagotovijo sodelovanje z drugimi resorji, podjetji in sindikati, da bi zagotovili, da gospodarstvo resnično dobiva delavce in strokovnjake z zahtevanimi skompetencami in znanji?

Kateri sistemi in strukture na nacionalni ravni lahko pripomorejo k uveljavljanju pomena kompetenc in spretnosti?

Odgovor:

Trenutno v Sloveniji izobraževanje in informiranje o kompetencah in spretnostih najbolj potrebujejo delodajalci. Posebno mala in srednja podjetja. Ker nimajo kadrovskih in materialnih rezerv, da bi lahko sledili razvoju na področju izobraževanja in kvalifikacij, pogosto objavljajo potrebe po delavcih, ki temeljijo na starih ali celo zastarelih opisih in kvalifikacijskih standardih. Kot takšni ne vzpodbujajo izobraževalnega sistema k spremembam. Če bi nam uspelo poleg velikih sistemov (Revoz, Krka, Lek, Sava, ki imajo vsi tisoč ali več zaposlenih), pritegniti v razpravo tudi male in srednje delodajalce, bi razprava o spretnostih in kompetencah v Sloveniji oživela in pridobila na popularnosti.

(Ali lahko vezava izobraževalnega sistema na "skills" prispeva k prepoznavnosti vloge ministrov za izobraževanje v lisbonskem procesu? )

Odgovor:

Po našem mnenju je to vprašanje zelo ponesrečeno. Samo ukvarjanje s "skills" kot mi razumemo to besedo, ne bi zadostovalo. Sicer močno podpiramo orientiranost izobraževalnega sistema na rezultate, vendar morajo rezultati biti določeni na treh ravneh:

- Omogočajo izobraževancu, da postane produktiven in prilagodljiv delavec ali uslužbenec

- Osvoji spretnosti, potrebne za sodelovanje v upravnih in samoupravnih procesih, povezanih z uresničevanjem aktivne državljske vloge
- Postane odgovorna, samoaktualizirana odrasla oseba.

Spretnosti (skills), kot jih razumemo mi, so povezane samo s prvim od teh treh področij. Ali pa bomo morali natančneje definirati delovni pomen izraza "skills" na tem srečanju.

## **2nd set of questions from**

Kako lahko Vlade in gospodarstvo integrirano vlagajo v razvoj znanja, kompetenc in veščin in s tem prispevajo k produktivnosti, ne da bi povečevale socialno neenakost?

Odgovor:

Po našem prepričanju igra država tukaj odločilno vlogo. Delodajalci najraje vlagajo v najbolj obetavne delavce, saj jim to zagotavlja največji donos. Na drugi strani pa zelo segmentiran trg dela z "mrtvimi" področji, denimo na področju zaposlovanja mladih iskalcev prve zaposlitve, starejših delavcev ali invalidov slabi celotno ekonomijo. Zato mora tukaj priti do tesnega sodelovanja med zaposlovalsko, izobraževalno in regionalno politiko. Prva naloga pa je dobro upravljanje z javnimi (proračunskimi) sredstvi, saj je to tudi investicija socialnih partnerjev, zbrana na drugačen način. Če vidijo, da je ta denar dobro uporabljen, jih je lažje prepričati v sodelovanje pri nadaljnjih investicijah. Projekti, financirani s sodelovanjem ESF, lahko tukaj služijo kot vsebinski in upravljalni vzor in kot "magneti" za nadaljnje naložbe.

Kakšno vlogo lahko igra mobilnost pri izboljšanju produktivnosti Evropskega gospodarskega prostora in kako lahko mednarodno in medsektorsko priznavanje kvalifikacij prispeva k temu?

Odgovor:

Najbolj viden kratkoročni učinek bo boljše izkoristek delovne sile. (redki bodo ostali na področjih z visoko stopnjo brezposelnosti, če lahko dobijo delo drugje in če ovire zta mobilnost niso prevelike). Priznavanje kvalifikacij sicer je ena od ovir, vendar so tudi druge (znanje jezika, stanovanje, družbeno vključevanje, Šolanje otrok, itd.) Če torej hočemo resno povečanje mobilnosti, moramo načrtovati pogoje na vseh the področjih. Dolgoročno se bodo soočili različni načini opravljanja dela, pa tudi različni načini usposabljanja. Te primerjave lahko vodijo k boljšemu, produktivnejšemu opravljanju dela, pa tudi k bolj učinkovitemu izobraževanju.

Kaj lahko storimo da zapolnimo vrzeli v povpraševanju po znanju, kompetencah in veščinah, kako v ta namen vključimo sektorje in potrebe regij?)

Odgovor:

Najpomembnejša prioriteta je priznavanje delovnih izkušenj kot vstopnica v nadaljnje izobraževanje in pridobivanje bodisi višje ali drugačne kvalifikacije. Upamo, da bo Evropski kvalifikacijski okvir prinesel pospešek v tej smeri.

### 3. Konferenca: "Learning across Boundaries",

GLASGOW , 22. IN 23. 9. 05

Čeprav je bila konferenca načeloma samostojni projekt britanskega predsedstva, ki naj bi predvsem poudarila preusmeritev izobraževalnih sistemov na "learning outcomes", kar bom do konca tega poročila prevajal kot "učni izidi", je šlo pravzaprav za usklajeno akcijo predsedstva in Komisije v podporo nacionalni razpravi o EKO, ki jo je ministrom za izobraževanje naložil komisar za izobraževanje in kulturo, Jan Figel.

Tako je že otvoritvena govornica, Jane Davidson z waleškega ministrstva za izobraževanje, nakazala poglobitve poudarke:

- Mobilnost in prenosljivost znanj, spretnosti in kvalifikacij (predvsem in najprej znotraj izobraževalnih sistemov, šele potem na trgu dela);
- Kvalifikacijski okviri kot pripomoček za Individualni razvoj in karierno rast;
- Učinkovitejša in prožnejša izraba posameznikovih sposobnosti in znanj.

Ob tem je posebej opozorila na potrebo po povezovanju poklicne in akademske poti pridobivanja kvalifikacij v enoten, prehodni in pregleden sistem.

Jens Bjornavold (Cedefop) je ponovno predstavil že večkrat videni predlog EKO, ob tem pa dodal nekatere nove vsebinske poudarke. Ključna naloga EKO je po njegovem "prevajanje" kvalifikacij. Kvalifikacijo pa je opisal kot "učni izid, priznan in ocenjen glede na nek vnaprej določen splošni kriterij". (Learning outcome assessed against certain established standards). Ob tem je ocenil, da se ovire, ki resnično ovirajo Evropo, ne nahajajo med državami, ampak znotraj njih. Da bi pospešili razvoj, je zato potrebno predvsem intenzivirati razpravo o učnih izidih: kaj so, kako jih gradirati?. To je v bistvu razprava o osmih referenčnih stopnjah, ki so jedro EKO. Vendar pa je poleg referenčnih stopenj za učinkovito delovanje sistema treba razviti tudi druge elemente:

- Merjenje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju
- Ocenjevanje in priznavanje neformalnega učenja
- Nadaljnji razvoj koncepta ključnih kompetenc
- Vzpostavitev ustreznega sistema za usmerjanje in svetovanje posameznih uporabnikov.

Da pa vsesplošno vzdušje ne bi izzvenelo preveč enostransko v nekritično hvaljenje predloga, je poskrbel nemški predstavnik, ki je opozoril na temeljno nejasnost. Iz razprave si namreč ni znal pojasniti, čemu je namenjen EKO, ali temu, da ljudje lažje najdejo delo ali ugotavljanju izpolnjevanja pogojev za nadaljnje izobraževanje. To vprašanje je pomembno tudi za nas, saj gre za vprašanje pristojnosti, oz. pristojnega ministrstva. Odgovor organizatorjev in sodelujočih strokovnjakov lahko strnemo v dve točki, pomembni tudi za nas:

- Ne gre za dilemo delo ali izobraževanje ali delo, ampak za to, kako se bolje in uspešneje učiti. Tisti, ki se bolje učijo, bodo vedno tudi lažje našli delo, toda v tem trenutku to ni žarišče razprave.
- Ne glede na to, katero ministrstvo je pristojno za kvalifikacije kot take, gre za prenovo izobraževalnih sistemov, predvsem poklicnega izobraževanja in za dolgoročne spremembe v odnosu med poklicnim in akademskim izobraževanjem. Uspešni sistemi trajajo generacije, zato nas trenutna vprašanja o pristojnostih ne bi smela preveč zanimati. Če se bo izkazalo, da je treba ustanoviti ministrstvo za delo in učenje (kot ga imajo na Severnem Irskem), bo institucionalna organiziranost pač sledila življenju, ne bi pa ga smela določati.

Panelna razprava se je zaključila s ključnimi vprašanji, okoli katerih naj bi vodili nacionalno razpravo:

- S katerega zornega kota udeleženci gledajo na "učne izide"? (zorni kot je lahko tisti, ki ga ima delodajalec, ministrstvo, delavec, sindikat, zveza delodajalcev, strokovno združenje, študent, vajenec itd)
- Vse te različne poglede poskušajmo povezati med sabo in z načelom vseživljenjskega učenja. Ko nam bo to uspelo, bo oblikovanje kvalitetnega nacionalnega kvalifikacijskega okvira sledilo samo po sebi.

Nekaj zaključnih misli sta ob koncu dodala še Tom Liney in David Coyne:

- EKO je orodje, orodje samo po sebi pa je neuporabno, če ga ne uporabljaš.
- EKO je vprašanje kulture, zato bo potreboval dolgo časa za razvoj
- Zato si je potrebno postaviti etapne cilje do 2010:
  - Povezati nacionalne in sektorske kvalifikacije z EKO
  - Vzpostaviti nacionalne KO
  - Definirati kvalifikacije na podlagi učnih izidov

Ostalo in nadaljnje korake prepustiti razvoju samemu. Coyne je predvsem poudaril, da v tem trenutku EKO razumejo izključno kot orodje za primerjanje priznanih in certificiranih nacionalnih kvalifikacij, nikakor pa ne kot orodje za merjenje in priznavanje posameznikovih kompetenc. To je naloga nacionalnih standardov.