

Vilniaus Universitetas
Filosofijos fakultetas
Informacijos visuomenės studijų centras

Rytis Burokas
Informacijos visuomenės studijų
magistro darbas

MOKYMOSI VISAŲ GYVENIMĄ EFEKTYVUMAS KAIP
STRATEGINIO KONKURENCINGUMO VEIKSNYS.
ES STRUKTŪRINĖS PARAMOS PANAUDOJIMO TYRIMAS
(2004–2006)

Mokslinis vadovas: prof. Arūnas Augustinaitis

VILNIUS, 2008

Turinys

Santrauka.....	3
Summary	4
Įvadas	5
1. Mokymosi visą gyvenimą poreikis ir traktavimas šiuolaikinėje visuomenėje.....	8
1.1 Dviguba visuomenė arba du socialiniai sluoksniai (Aukštos ir žemos kvalifikacijos besimokančiųjų grupės).....	10
1.2. Žmogiškojo kapitalo vaidmuo formuojant mokymosi visą gyvenimą idėją.....	11
1.3 Socialinių modelių skirtumai	13
1.4. Lisabonos strategija – Europos vizija ir tikslas ar nepamatuota iliuzija ?	14
1.5. Inovacijų vaidmuo plėtojant socialinę sanglaudą.....	16
1.6. Mokymosi tipai ir apibrėžimai (formalus, neformalus, informalus).....	19
1.7. Mokymosi visą gyvenimą traktavimas Europos dokumentuose ir statistikoje	21
1.8. Mokymosi visą gyvenimą memorandumo analizė.....	22
2. Mokymo visą gyvenimą Europoje rodikliai.....	23
2.1. Airijos mokymosi visą gyvenimą diegimo modelis.....	27
2.2. Norvegijos modelis	31
2.3. Austrijos modelis.....	34
3. Mokymosi visą gyvenimą situacija Lietuvoje.....	35
3.1. Neformalusis mokymas ir kvalifikacijos kėlimas	35
3.1. 2004–2006 metų struktūrinės paramos panaudojimas Lietuvoje.....	37
Išvados.....	45
Literatūra:	47

**Mokymosi visą gyvenimą efektyvumas kaip strateginio konkurencingumo veiksnys.
ES struktūrinės paramos panaudojimo tyrimas (2004–2006)**

Santrauka

Mokymosi visą gyvenimą samprata šiuolaikinėje visuomenėje reikalauja naujo traktavimo būdo: tai ne tradicinis kvalifikacijos kėlimas, o naujas žinių vadybos būdas. Nagrinėjamas industrinio kapitalo virsmas į žmoniškąjį kapitalą, kuris vaidina vis svarbesnį vaidmenį. Europos Sąjungos strateginiai dokumentai, reglamentuojantys mokymosi visą gyvenimą yra orientuoti į žiniomis pagrįstus modelius, tačiau šalys narės skirtingai įgyvendina šias koncepcijas (nagrinėjama Europos šalių geroji patirtis). Struktūrinė Europos Sąjungos fondų parama atvėrė galimybę sustiprinti mokymosi visą gyvenimą efektyvumą, tačiau paramos panaudojimas Lietuvoje žmoniškųjų išteklių plėtrai buvo daugiau chaotiškas (strategiškai neapgalvotas), nenukreiptas į modelių struktūrinės permainas.

Pagrindiniai žodžiai: mokymasis visą gyvenimą, žmogiškasis kapitalas, suaugusiųjų mokymas, neformalus mokymas, savišvieta, profesinis mokymas.

**Efficiency of Lifelong learning as the factor of strategic competitiveness:
the analysis of the use of the EU structural support (2004-2006)**

Summary

Conception of Lifelong learning in contemporary society demands new approach: its not traditional training in service, but new method of knowledge management. Industrial capital converts to human capital, what plays more important role. Strategically documents of Europe union, which regulate lifelong learning, are orientated to knowledge based models, but European countries implement these models in different ways. Structural support of EU funds made an opportunity to strengthen/enhance the effectiveness of lifelong learning in Lithuania, but the use of support was chaotic and not directed to changes of models structure.

Keywords: lifelong learning, human capital, adult education , non-formal learning, in-formal learning, vocational education and training.

Ivadas

Sparčiai besikeičiant visuomenei ir vykstant globalizacijos procesams, rinkos ekonomikai vaidinant vis stipresnį vaidmenį, kinta ir supratimas apie mokymosi procesą. Atsirado mokymosi visą gyvenimą koncepcija, kurios vaidmuo taip pat kinta. Jei pradžioje ji galėjo atrodyti kaip mažai ką reiškiantis lozungas, tvirtinantis, kad mokytis tiesiog reikia visą gyvenimą, vėliau koncepcija persikėlė ir į mokslo diskursus. Mokslininkai nesutaria, koks turi būti mokymasis visą gyvenimą informacijos visuomenės amžiuje ir į ką turi būti atkreipiamas didžiausias dėmesys. Apskritai kokia yra mokymosi visą gyvenimą vizija: ar visuomenės nariams reikia maksimalaus kiekio mokymų ir kvalifikacijos kėlimo kursų, ar mokymai turi būti specializuoti ir pritaikyti prie darbo rinkos reikalavimų ir tendencijų. Vyksta diskusijos, kaip asmenų mokymasis integruojasi į grupių ir bendruomenių mokymąsi, kaip mokymasis turėtų būti organizuojamas, kad jis pradėtų kurti pridėjamąją vertę konkurencingoje ekonominėje aplinkoje. Nėra vieningo požiūrio, kokie mokymosi tarpsniai yra labiausiai svarbūs: vieni atstovai didžiausią dėmesį skiria ankstyvojo mokymo įstaigoms, kiti – aukštojo mokslo kokybei, dar kita grupė teigia, kad svarbiausias yra profesinis mokymas ir mokymasis darbo vietoje. Klausimas netgi ne tas, kuris tarpsnis yra svarbiausias, esminis klausimas yra kaip sukurti mechanizmus, kad jie galėtų užtikrinti kokybišką mokymąsi.

Apie mokymąsi visą gyvenimą yra parengtas daug įvairių strategijų, memorandumų ir kitų dokumentų: visų pirma tai Lisabonos strategija, mokymosi visą gyvenimą memorandumas, įvairūs komunikatai, šalių mokymosi visą gyvenimą strategijos, priemonių planai, Baltosios knygos ir kiti dokumentai. Tačiau bendrosios strategijos yra labai abstrakčios ir jos nėra pritaikytos prie besikeičiančios visuomenės poreikių. Visuomenė kinta sparčiau, nei atnaujinami strategiškai svarbūs dokumentai. Tuo pačiu, strategijose gausu įvairių vizijų, mažai racionalių sprendimų.

Egzistuoja keletas požiūrių, kurie svarbūs mokymosi visą gyvenimą koncepcijai: tai industrinis, kuris remiasi prielaida, kad ekonominę gerovę ir pridėjamąją vertę kuria materialiniai gamybos išteklių; modernusis, kuris teigia, kad žinios ir žmogiškasis kapitalas kuria ekonominę ir socialinę gerovę. Pastarasis požiūris taip pat nėra vienareikšmis, nes nėra vieningos pozicijos, kokios žinios kuria pridėjamąją vertę ir kokios jos turėtų būti, kad pridėjamąją vertę galėtų sukurti. Poindustrinis požiūris remiasi prielaida, kad žinias kuria kvalifikacijos kėlimas, ir kuo daugiau suteikiama kvalifikacijos kėlimo kursų, tuo jis gali sukurti didesnę pridėjamąją vertę. Šiuolaikinis požiūris teigia, kad didžiausią pridėjamąją vertę kuria

žinios, kurios yra atnaujinamos visą gyvenimą ir kurios kaupiamos asmeniui dirbant, leidžiant laisvalaikį, mokantis ir kitose aplinkose, tačiau ne bet kokios žinios, o būtent tos, kurios reikalingos prisitaikyti prie nuolatinių globalizacijos procesų.

Lietuvai tapus Europos Sąjungos nare, mokymosi visą gyvenimą koncepcija tapo ypač aktuali, ne tik todėl, kad reikėjo pritaikyti nacionalinius teisės aktus prie ES reikalavimų, o ir todėl, kad įvairūs rodikliai, tame tarpe ir mokymosi, turi lygiuotis į Europos šalių vidurkį. Tam, kad šalis sumažintų savo atsilikimą nuo pažangiau išsivysčiusių regionų – į Lietuvą atėjo ir ES parama, kuri įgalino skirti finansines injekcijas į tas sritis, kurios nepakankamai išvystytos. ES struktūrinė parama – tai didžiuliai finansiniai srautai, kurie, galėtų padėti išspręsti finansavimo problemas įvairiuose sektoriuose, tame tarpe švietimo ir mokslo. Tam, kad būtų galima tai pasiekti, reikalingas tikslus, apskaičiuotas, pasvertas struktūrinės paramos programavimas, skirstymo principai, racionalumas ir gera procesų vadyba. Ar paramos programavimo procesai Lietuvoje padėjo sukurti prielaidas efektyviam struktūrinės paramos lėšų panaudojimui mokymosi visą gyvenimą srityje, ar kryptingos buvo investicijos į žmogiškuosius resursus per struktūrinę paramą?

Tikslas: Ištirti mokymosi visą gyvenimą kaip koncepcijos modelį ir jo pritaikymo galimybes Lietuvoje, naudojant ES struktūrinę paramą.

Uždaviniai:

1. Nustatyti mokymosi visą gyvenimą teorines prielaidas ir modelius.
2. Išskirti praktinius pavyzdžius, kaip modeliai įgyvendinami pažangiose Europos valstybėse.
3. Ištirti mokymosi visą gyvenimą situaciją Lietuvoje analizuojant struktūrinės paramos panaudojimą žmogiškojo kapitalo plėtrai Lietuvoje.

Metodologija. Pradžioje nagrinėjami šiuolaikinės visuomenės pokyčiai, kurie įtakoja tiek profesijų kaitą, tiek vadybos modelių diegimą (Augustinaitis A.). Nagrinėjami mokymosi poreikiai šiandieninėje visuomenėje, kurie tampa vis labiau individualizuoti (Robertson S. L.), akcentuojamas mokymasis, nukreiptas į aktyvius piliečius (Marjorie M.). Kadangi mokymosi koncepcija glaudžiai susijusi su Europos Sąjungos strateginiais dokumentais, atliekama mokymosi visą gyvenimą koncepcijai svarbiausių dokumentų kritinė analizė (Brine J.; Green A.; Dion D. P.). Nagrinėjama, kaip žmogiškasis kapitalas formuoja pridedamąją vertę (Tuijnman A.), o taip pat socialinio kapitalo įtaka žmoniškajam kapitalui (Coleman J.). Nagrinėjami

socialinių modelių Europoje skirtumai (Castels M., Green H.). Apžvelgus teorines prielaidas – nagrinėjami Mokymosi visą gyvenimą modeliai Europos šalyse – Airijoje, Norvegijoje ir Austrijoje. Teiginiams pagrįsti ir analizei naudoti Europos Sąjungos statistiniai duomenys (*angl.* EUROSTAT), Europos profesinio mokymo plėtros centro (CEDEFOP) duomenys, Ekonomikos kooperacijos ir plėtros organizacijos (OECD) duomenys. Paskutinėje darbo dalyje, analizuojama Lietuvos situacija – kokio lygio yra mūsų mokymosi visą gyvenimą modelis ir kaip buvo panaudota struktūrinių fondų parama mokymosi visą gyvenimą koncepcijai plėtoti. Analizuojant struktūrinės paramos panaudojimą, naudojamasi vieša ministerijų informacija, pateikta internete, informacija, surinkta iš Europos socialinio fondo agentūros (kur pats dirbau 2003 08 – 2006 04). Taip pat atliekama antrinė analizė tyrimų, kuriuos atliko „Viešosios politikos ir vadybos institutas“: „Lietuvos 2004–2006 m. Bendrojo programavimo dokumento 2.4 priemonės įtakos vertinimas“, „Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtra Lietuvoje: finansavimo alternatyvų analizė“. Daugiausia analizuoju teisės aktus, tam, kad nustatyčiau ar buvo sudarytos teorinės mokymosi visą gyvenimą modelio kaitai.

Bendroji tezė: Struktūrinių fondų parama Lietuvai nepadėjo pakeisti mokymosi visą gyvenimą sistemos, kuri nėra prisitaikiusi prie šiuolaikinės visuomenės pokyčių.

Argumentai:

1. Šiuolaikinėje visuomenėje vyksta Mokymosi visą gyvenimą paradigmos kaita.
2. Šalyse, kuriose yra aukštas konkurencingumas – mokymosi visą gyvenimą koncepcija veikia kaip darni sistema ir yra pritaikyta prie visuomenės pokyčių.
3. Europos struktūrinių fondų parama Lietuvai 2004–2006 metais nebuvo nukreipta į mokymosi visą gyvenimą, kaip naujo, šiuolaikiško Mokymosi visą gyvenimą modelio diegimą.

1. Mokymosi visą gyvenimą poreikis ir traktavimas šiuolaikinėje visuomenėje

Globalizacijos amžiuje, visos socialinio gyvenimo sritys patiria pokyčių. Standartinis mokymosi modelis, kuris apima darželį, pradinę mokyklą, studijas ir darbą patiria transformacijas. Viena vertus, svarbu užtikrinti nepertraukiamą mokymąsi iki asmenims įsitvirtinant darbo rinkoje, kita vertus kinta pati mokymosi koncepcija. Visuomenė senėja, pensijinis amžiaus žmonių sparčiai daugėja, didėja ir socialinė našta dirbantiems. Darbo rinkos produktyvumas tampa svarbiu veiksniu rinkos ekonomikoje.

Masinis mokymasis, pagal visiems vienodus standartus yra neefektyvus. Šiuolaikinėje visuomenėje paklausios darbo vietos remiasi naujomis informacinėmis technologijomis. Darbo vietos, kurios nereikalauja nuolatinio tobulėjimo praranda savo reikšmę ir jų skaičius vis mažėja, nes mechaninius darbus išstumia technologinės naujovės, tuo tarpu, anksčiau laikytos tradicinėmis darbo vietos reikalauja vis naujų socialinių ir ekonominių įgūdžių. Bet kuri darbo vieta, nuo darbininkiškų profesijų iki mokslinių, reikalauja vis naujų kompetencijų ir gebėjimų. Profesinis rengimas patiria transformacijas. „Pagrindinė tendencija – daugumos profesijų slinktis link postmoderniojo profesionalumo modelio, didėjant tarpdalykiškumo, įvairialypumo bei žinojimo įprasminimo veiksnių įtakai“ (Augustinaitis: 2002, p. 2).

Šiuolaikinėje visuomenėje, praktiškai visus veiklos įgauna vadybos elementų. Nepakanka vien tik pagaminti prekę ar atlinkti standartinę paslaugą. Prekių gamyba turi eiti kartu su jų realizavimu, reaguojant į rinkos pokyčius, turi atsirasti vis naujų, vis labiau individualizuotų paslaugų, todėl kiekviena veikla reikalauja vadybinių gebėjimų. Todėl reikalingas kompleksinis požiūris į kylančias problemas, nes „nelieka grynų socialinių reiškinių pavidalų“ (Augustinaitis: 2001). Nebelieka vienos srities specialistų, nes kiekvienas socialinis reiškinys apima pačias įvairiausias sritis, kartais, iš pirmo žvilgsnio, mažai suderinamas. Būtinybe tampa visapusiškas išsilavinimas, apimantis daugelį disciplinų. Šiuolaikinėje visuomenėje profesijos yra daugialypės, jos įgauna vis daugiau vadybos elementų. Pokyčiai reikalauja „mažiau objektyvių žinių, o daugiau žinojimo organizavimo, komunikacijos ir vadybos žinių“ (Augustinaitis: 2001).

Mokymosi poreikiai tampa vis labiau individualizuoti, todėl svarbu kiekvienu atskiru atveju, kiekvienam darbo rinkos dalyviui parinkti tokį mokymąsi, kuris suteiktų jam galimybę konkuruoti darbo rinkoje, prisitaikyti prie nuolat besikeičiančių darbo rinkos pokyčių. Viena vertus, kiekvienam asmeniui reikalingas labai platus išsilavinimo spektras, kad jis galėtų tiek konkuruoti darbo rinkoje, tiek suvokti visuomenėje vykstančias permainas. Kita vertus, kiekvieno individo žinių bagažas tampa labai individualizuotas, nes dėl kompleksiško,

socialinių reiškinių daugialypiškumo, nuolat atsiranda vis naujų veiklos sričių ir socialinių reiškinių. Vis svarbesnį vaidmenį vaidina kultūriniai dalykai. Tampa neįmanoma parengti universalų, kiekvienam individui tinkamą žinių bagažą. Taip pat ir trūkstami įgūdžiai ir žinios yra individualizuoti. Nuolat balansuojama tarp žinių ir resursų (darbo ir kapitalo) (Robertson: 2005, p. 152) Mokymasis ir žinių ekonomika patyrė pokyčius. Resursai vaidina ne patį svarbiausią vaidmenį, svarbiausią vaidmenį ima vaidinti žinios. Resursai reikalingi tik tam, kad galima būtų pagaminti žiniomis sukurtus produktus.

Kalbant apie mokymosi visą gyvenimą diskursus, galima paminėti platų spektrą sričių, kurios susijusios su mokymosi visą gyvenimą. Tai liečia ir besimokančius ir mokytojus ir mokymosi proceso organizavimą ir politikos formavimą, akademinį sluoksnį. Pakito ir pati mokymosi koncepcija: šiuolaikiniame kontekste mokymasis visą gyvenimą įgauna „modernią“ versiją – akcentas turi būti dedamas, atsižvelgiant į ekonominius poreikius ir darbo rinkos poreikius, mokymai nukreipiami į aktyvius piliečius (Marjorie: 2000, p. 3). Į savo politinius aspektus, šalys įtraukia lygių galimybių, socialinės įtraukties aspektus. Aktyvus pilietiškumas ypač svarbus tam, kad į mokymosi procesą būtų įtraukti aktyvūs piliečiai, bendruomenių atstovai. Jei nebus pilietiškumo – tuomet mokymosi veiklose dalyvaus mažiau veikėjų. Pilietiškumas gali paskatinti dalyvauti mokymosi veiklose mažiau motyvuotas visuomenės grupes. Aktyvių piliečių dalyvavimas reikšmingas tuo atžvilgiu, kad būtent jie kuria pridedamąją vertę.

Tam, kad piliečiai įgautų naujas kompetencijas, reikalingas nuolatinis mokymasis. Vidurinės mokyklos, universitetai neduoda pakankamų žinių, ypač praktinių, kad galima būtų efektyviai įsiliesti į darbo rinką. Kitas faktorius yra tas, kad po universitetų baigimo praėjus tam tikram laiko periodui – visuomenės procesai pakinta ir universitetuose įgytos žinios netenka aktualumo. Todėl šalia formalaus mokymosi, būtinas neformalus mokymasis. „Tai reiškia individualų profesinį rengimą, atsižvelgiant į požiūrius, vertybes, įgūdžius ir žinias, kurias suteikia kasdieninis patyrimas, bendravimas šeimoje, draugų ir bendraamžių grupėse, žiniasklaidos ir politikos įtakos“ (Augustinaitis: 2002). Kiekviena socialinė aplinka, su kuria susiduria konkretus visuomenės narys – jam daro įtaką. Ši įtaka yra net tik moralinė, tačiau per tą įtaką jis realizuoja savo darbinis gebėjimus. Naujų įgūdžių semiamasi ne tik mokymo įstaigose, kvalifikacijos kėlimo kursuose, tačiau ir neformaliuose susitikimuose su kolegomis, laikraščiuose, televizijoje, kasdieninėje gyvenimo aplinkoje ar net gatvėje.

1.1 Dviguba visuomenė arba du socialiniai sluoksniai (Aukštos ir žemos kvalifikacijos besimokančiųjų grupės)

Mokymasis visą gyvenimą, pradžioje buvo suprantamas kaip po-privalomasis profesinis mokymasis ir kvalifikacijos kėlimas, kuris susijęs su žmoniškųjų resursų vystymu ir ekonomikos augimo poreikių tenkinimu. Europoje patvirtinus Lisabonos strategiją – švietimo sistema pradėjo orientuotis į strategijoje keliamus tikslus. Kartu su Lisabonos strategija atsirado kitų Europos dokumentų: mokymosi visą gyvenimą memorandumas, komunikatas, rezoliucija.

Brine'as J. išvelgia, kad Europos dokumentuose, ypač susijusiuose su Lisabonos strategija, figūruoja dvi besimokančių visą gyvenimą mokinių grupės: tai aukštą kvalifikaciją turintys (*angl.* high knowledge skilled) bei žemos kvalifikacijos (*angl.* low knowledge skilled) mokiniai. Mokiniai, tai turima omenyje bet kokias besimokančiųjų amžiaus grupės. Formuojasi tarsi dviguba visuomenė (*angl.* dual society) (Brine: 2006: p. 657). Aukštos kvalifikacijos žmonės ir kuria ekonominį konkurencingumą, būtent į juos labiau orientuota Lisabonos strategija. Tuo tarpu, žemai kvalifikuota visuomenės dalis patiria socialinę atskirtį ir jiems skirtos įvairios įdarbinimo, integracijos ir kitos programos. Tačiau į šią visuomenės dalį nėra orientuotos žinojimo visuomenės koncepcijos. Europos Komisijos komunikatas dėl įdarbinimo strategijos, kaip pastebi Brine'as, nėra orientuotas nei į žinių visuomenę, nei į žinių ekonomiką (Brine: 2006: p. 657). Todėl galima teigti, kad įdarbinimo strategijos ir rekomendacijos yra orientuotos į žemesnės kvalifikacijos asmenis, kurie patiria socialinę atskirtį. Susiformuoja tarsi dvi visuomenės grupės, kurios turi skirtingus socialinius poreikius: viena grupė – mažai kvalifikuoti, siekia išsilaikyti darbo rinkoje ar integruotis į darbo rinką ar tiesios neiškristi iš aktyvaus socialinio gyvenimo, kita grupė – labiau kvalifikuoti, į kurios yra orientuotos žiniomis pagrįstos Europos koncepcijos – jiems skirtos aukšto lygio mokymo programos, siekiama, kad būtent ši grupė kurtų žiniomis pagrįstą ekonomiką. Brine'as reziumuoja, kad „žinių visuomenė yra iššūkis, o žinių ekonomika yra galimybė“ (Brine: 2006: p. 658).

Investuodami į žmoniškąjį kapitalą yra rizika socialinę atskirtį su sumažinti, tačiau padidinti. Investuojant į žmoniškąjį kapitalą, yra pavojus, kad aukščiau pažengusieji įgis aukštesnę kvalifikaciją, tačiau žemesnieji visuomenės sluoksniai nebus įtraukti į mokymąsi. Nes tie, kurie linkę mokytis, jie paprastai yra labiau kvalifikuoti ar turi aukštesnį išsilavinimą (Dion: 2005: p. 302).

Kyla klausimas į ką tikslingiau investuoti, į suaugusių mokymą, paauglių, vaikų ar ikimokyklinį ugdymą. Investicijos į suaugusių, tačiau į mažiau kvalifikuotus gali atnešti mažiau naudos nei investicijos į 18–24 metų amžiaus žmoniškąjį kapitalą, kurie turi tik vidurinį išsilavinimą, tačiau kurie gali būti pateisinti socialinės lygybės pagrindu (Dion: 2005: p. 304). 18–24 metų amžiaus populiacija – tai vidurinę mokyklą baigę žmonės, paprastai studijuojantys aukštosiose ar kitose mokyklose ar jau pradėję dirbti. Tai žmonės, kurie turi pagrindinius įgūdžius ir žinias, kurie jie įgijo mokyklose ir yra imliausi. Statistika rodo, kad tokio amžiaus žmonės mokymosi veiklose dalyvauja daugiausiai (išskyrus privalomąjį mokymą). Tačiau vėlesnio amžiaus žmonių grupės mokymosi veiklose dalyvauja vis mažiau, tai kyla natūralus klausimas, ar verta investuoti į tuos, kurie yra mažiau motyvuoti mokytis ir kurie sukuria mažesnę pridėtinę vertę. Neinvestuodami į žemesnės kvalifikacijos asmenis mes pažeisime socialinės lygybės principus. Pagrindas netgi neturėtų būti socialinė lygybė. Investicijos į žemiau kvalifikuotą darbo jėgą turi galimybių pakelti jų kvalifikaciją ir padidinti galimybes konkuruoti darbo rinkoje

„Pagrindinis pavojus investuojant į žmoniškąjį kapitalą yra tas, kad daugiausia investuojama į tuos, kurie yra labiau kvalifikuoti, ir investicijos nepasiekia mažiau kvalifikuotų žmonių (Dion: 2005, p. 302). Nes mažiau kvalifikuoti žmonės mažiau linkę mokytis. Todėl formuojant socialinę politiką turi būti atsižvelgiama į lygybės principus ir mokymosi skatinimą. Lygybės principas turėtų būti suvokiamas ne tik kaip lygybės tarp vyrų ir moterų, ir ne tik tarp įvairių socialinių sluoksnių, tačiau ir tarp labiau kvalifikuotų ir mažiau kvalifikuotų. Šiems tikslams pasiekti gali būti naudojamos ir kitos priemonės, tokios kaip pilietiškumo skatinimas, vietos bendruomenių įtraukimas į mokymo procesą bei mokymosi tinklų formavimas.

1.2. Žmogiškojo kapitalo vaidmuo formuojant mokymosi visą gyvenimą idėją

Mokymasis visą gyvenimą susijęs su socialinio kapitalo koncepcija. Socialinio kapitalo konstravimui, didelę įtaką daro žmogiškųjų resursų mokymasis. Putnam'as socialinį kapitalą apibrėžė kaip analogą fiziniam kapitalui ir žmogiškam kapitalui, nes mokymasis padidina produktyvumą. Socialinis kapitalas įgalina individus veikti kartu daug efektyviau tam, kad įvykdytų bendrus tikslus. Socialinis kapitalas traktuoja organizacijas kaip socialinį tinklą, kuris bendradarbiaujant ir koordinuojant siekia bendrų tikslų. Socialinis kapitalas taip pat turi neigiamų savybių, būtent kad jis didina socialinę atskirtį (Putnam: 1995, p. 10), nes labiausiai

mokymosi veiklose dalyvauja aukštesnės kvalifikacijos asmenys, tuo būdu atskirtis tarp jų ir žemesnės kvalifikacijos asmenų didėja.

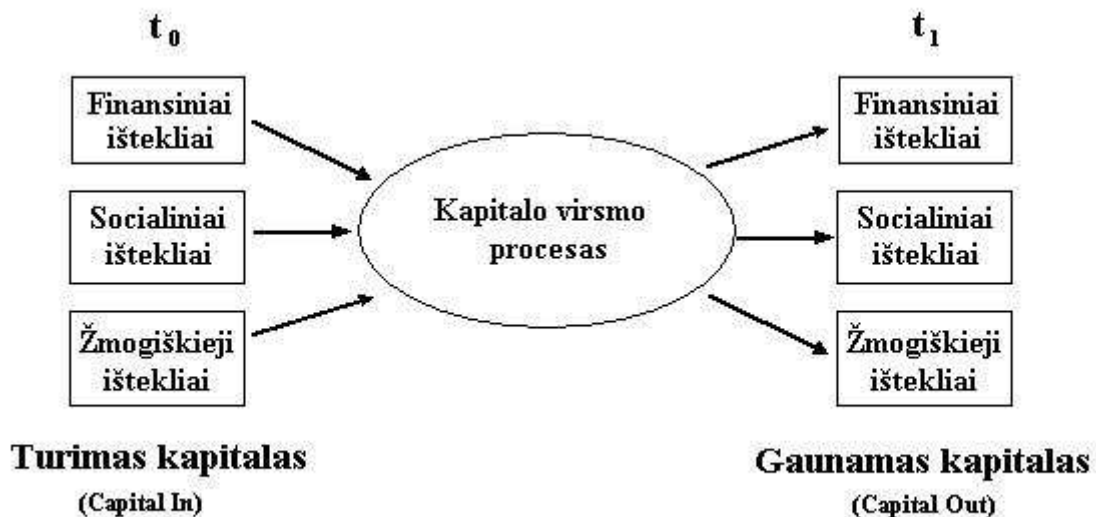
Kaip fizinis kapitalas yra formuojamas keičiantis materialiniams dalykams, tam kad suformuotų įrankius, kurie palengvina produkcijos gamybą, žmogiškasis kapitalas yra formuojamas keičiant asmenų įgūdžius ir gebėjimus, kurie įgalina juos veikti naujais būdais (Coleman: 1988, p. 100). Tam, kad asmenys galėtų prisitaikyti prie naujų pokyčių ir šiandienos iššūkių, jiems reikalingi tokie gebėjimai, kurie galėtų sukurti pridėdamąją vertę ir iššaukti naujos mokybės mąstymo procesus. „Socialinis kapitalas kyla iš asmenų tarpusavio ryšių pokyčių, kurie palengvina veiksmą <...> Žmonių kapitalas yra mažiau apčiuopiamas ir yra įkūnytas įgūdžiuose ir žiniuose, kurias įsisavina individas“ (Coleman: 1988, p. 100). Taigi socialinis kapitalas padeda kurti žmoniškąjį kapitalą. Socialinis kapitalas kuriamas žmonių tarpusavio sąveikų procese.

Coleman'as atkreipia dėmesį, kad socialinis kapitalo formavimasis šeimoje ir bendruomenėse (*angl.* community) ypatingai svarbų vaidmenį vaidina kuriant žmoniškąjį kapitalą (Coleman: 1988, p. 109). Šeimoje ypatingai svarbūs yra visi komponentai. Finansinis kapitalas šeimoje vaidina ženklų vaidmenį, nes tokiu būdu formuojamas socialinis sluoksnis, kuriam individas priklauso. Finansinis kapitalas, tai yra šeimos pajamos ir gerovė įgalina pasirinkti, pavyzdžiui, studijas aukštesnio lygio aukštėtojo mokyklose, žmogiškasis kapitalas gali būti matuojamas tėvų išsilavinimo lygiu, nes kuo labiau išsilavinę tėvai, tuo jie gali perduoti naujoms kartoms aukštesnio lygmens žinojimą ir tokiu būdu kurti palankų socialinį foną. Šeimose, ateinančioms kartoms, paprastai stengiamasi išlaikyti ne žemesnį išsilavinimo lygį, kurį turėjo tėvai.

XXI amžiuje išsilavinimas ekonominiame sektoriuje vaidina vis didesnę reikšmę. Žmogiškasis kapitalas yra mokymosi, kvalifikacijų išteklius, todėl žinių ekonomika reikalauja dinaminio požiūrio. Ir būtent neformalaus mokymo sėkmė veda prie žinių ekonomikos (Tuijnman: 2003, p. 472). Neformaliajame mokyme, tuo pačiu ir savaiminiame mokyme žmonės įgauna naujas žinojimo kokybes.

Pažangioje žinių visuomenėje vyksta kapitalo virsmo procesas. Finansiniai, socialiniai, žmonių resursai per kapitalo virsmo procesą įgauna naujas kokybiškesnes formas (1 pav.).

1 paveikslas. Kapitalo virsmo modelis



(šaltinis: Tuijnman: 2003, p. 473)

Finansiniai resursai, socialiniai ir žmoniškieji resursai formuoja kapitalo virsmo procesą. Po virsmo, kiekybinės formos lieka tos pačios, tačiau kapitalas įgavęs naują pavidalą, įgauna visiškai kitokią kokybę. Tam, kad įvyktų virsmo procesas, reikalingos tinkamos prielaidos. Turimą kapitalą – žinias ir įgūdžius, asmenys atsineša iš formaliojo mokymosi sistemos. Kai jie tampa ekonomiškai aktyviais gyventojais, vyksta kvalifikacijos kilimo procesas, ir ne tik per kvalifikacijos kėlimo kursus, tačiau ir per mokymus darbo vietoje, per kitus praktinius mokymus ir per kasdieninio mokymosi procesą įprastoje gyvenimiškoje aplinkoje.

1.3 Socialinių modelių skirtumai

Egzistuoja įvairūs socialiniai modeliai, į kurių skirtumus reikia atsižvelgti nagrinėjant mokymosi visą gyvenimą modelius. Kaip pastebi Castels'as, „Formuojasi du labai skirtingi modeliai: vienas yra Amerikos žinių ekonomikos modelis, grindžiamas kvalifikuotos darbo jėgos, kaip produktyvumo bei naujovių kūrimo ir diegimo šaltinio masiniu importu (XX a. Dešimtąjį dešimtmetį per metus pasikviečiama daugiau kaip 200 000 inžinierių ir mokslininkų); kitas – suomiškasis ir tam tikru atžvilgiu Šiaurės Europos modelis – yra grindžiamas investavimu į savo šalyje išugdytą žmonių kapitalą bei gyvenimo standartų kėlimu, siekiant sustiprinti socialinę produktyvumo bazę naujoje, žiniomis paremtoje ekonomikoje“ (Castels: 2006, p. 301).

Tipiniai politinės ekonomikos traktavimo būdai remiasi dviem modeliais: anglosaksiškasis ir socialinės rinkos modelis. Dar diskusijose išskiriamas neoliberalusis ir anglosaksiškasis modelis, atstovaujantis JAV ir kai kurias angliškai kalbančias šalis, ir socialinės rinkos modelis, atstovaujantis šiaurės Europos šalis ir taip pat Vokietiją. „Akcininkų“ (*angl.* shareholder) modelyje pasiekiamos inovacijos ir konkurencingumas, ir, kaip teigiama, per lanksčią darbo rinką, mažu centrinio reguliavimo lygiu, dideliu įsidarbinimo lygiu (*angl.* high level of employment), ilgesnėmis darbo valandomis ir mažesniu socialinių išmokų dydžiu, tačiau tai gali būti pasiekta blogesnių viešųjų paslaugų sąskaita, didesne nelygybe ir žemesniu socialinės sanglaudos (*angl.* social cohesion) lygiu. „Suinteresuotų pusių“ (*angl.* stakeholder) arba socialinis modelis: Socialinės išlaidos yra aukštesnės, yra daugiau reguliavimo darbo rinkoje ir kitose rinkose, kad veda į viešojo sektoriaus sustiprinimą (Green: 2006, p. 308). Green‘as išskiria ne 2 tačiau 3 modelius. Tai yra, neoliberalusis arba rinkos modelis, prie kurios priskiriama JAV ir kai kurios angliškai kalbančios tautos; socialinis rinkos modelis, kuris taikomas Europos šalių branduoliui (Austrija, Belgija, Prancūzija., Vokietija, Olandija) ir socialinės demokratijos modelis, kuris taikomas Europos šiaurės šalims. Modeliuose galima matuoti BVP *per capita*, įsidarbinimo lygis, vidutinis dirbamų valandų skaičius. Pietų šalys, skirtingai nuo kitų šalių turi didesnius įsidarbinimo rodiklius, aukštesnes socialines išmokas, susijusias su BVP, mažesnę pajamų nelygybę ir didesnę socialinės sanglaudos laipsnį (Green: 2006, p. 312).

Nors galima pačioje Europoje pagal įvairius kriterijus (geografinė padėtis, kultūrinės tradicijos) skirstyti regionus į įvairius modelius, tačiau žiūrinti į Europą kaip į visumą, kaip į Europos Sąjungą bendrąja prasme - kaip priešprieša yra JAV. Europos strateginiai tikslai labiausiai susiję su socialine gerove, lygias galimybes, įdarbinimo rodikliais, tuo pačiu su stipresnėmis socialinėmis garantijomis, tuo pačiu ir didesniu komfortu. Tačiau ne visi Europiečiai nori prarasti socialinės gerovės ir priimti amerikietišką gyvenimo stilių (Hermann et al: 2007, p. 134).

1.4. Lisabonos strategija – Europos vizija ir tikslas ar nepamatuota iliuzija ?

Lisabonos strategijoje Europa užsibrėžė ambicingą tikslą: per 10 metų tapti konkurencingiausia pasaulyje šalimi. Tačiau tiek mokslininkai, tiek ir pačios strategijos įgyvendintojai vis garsiau kalba apie šios strategijos utopiją bei neįgyvendinamumą. Europos šalių produktyvumo rodiklis krenta, lyginant su JAV. Taip pat JAV vystosi sparčiau nei Europa.

Be to, spartėjant Europos plėtrai, į Europos Sąjungą priimamos vis naujos šalys narės. Naujos Europos Sąjungos šalys, ypač Rytų bloko, mažina bendruosius Europos Sąjungos vidurkinius rodiklius. Ir nors Europa nusistatė tikslą tapti konkurencingiausia valstybe, žvilgsnis dažnai krypsta į JAV, su kuria ir siekia lygintis Europa. Tačiau skirtumai tarp Europos Sąjungos šalių yra didesni nei Europos vidurkio skirtumas lyginant su JAV (Albert: 2006, p. 2, cituota iš Hermann et al: 2007, p. 132). Todėl ekonomiškai mažiau pažengusiose valstybėse diegti aukšto lygio inovacijas dažnai nėra prasmės, nes jos yra žymiai žemiau už nacionalinius standartus. Nepriklausomai nuo šalių išsivystymo lygio, visada bus piliečių, kurie patiria socialinę atskirtį, ir reformos, vykdomos nacionaliniais lygmenimis, sunkiausia pasiekia būtent šią grupę (Hermann et al: 2007, p. 132).

Europos Sąjungos 15 valstybių (EU-15) BVP žmogui (*per capita*) siekia 70 procentų, lyginant su JAV. Skirtumas gali būti dėl mažesnio darbo produktyvumo, dėl mažesnio darbo valandų skaičiaus. Tai gali būti 1990 - tųjų metų pasekmė, kai buvo santykinai mažai investuojama į žmoniškąjį kapitalą ir į inovacijas gamybos sferoje (Dion: 2003, p. 296).

Prancūzija ir Viduržemio jūros regiono šalys turi labiausiai centralizuotą visoje Europoje švietimo sistemą. Kas liečia institucinę struktūrą, visos pietų Europos šalys turi viską apimančią pradinį ir žemesniąsias vidurines mokyklas ir tipiškai išlaikytą po-privalomąjį mokymą. Suaugusiųjų mokymosi sąlygos pietų šalyse mažiau išvystytos nei šiaurės Europos šiaurės bloke (Green: 2006, p. 313). Vokiškai kalbančios šalys dažnai išsiskiria savo švietimo sistema, nes mokyklų reguliavimas ir kontrolė yra dažniausiai regioniniame lygmenyje, o po – privalomasis mokymas būna organizuojamas socialinės partnerystės pagrindu (CEDEFOP 1987, cituota iš Green: 2006, p. 313). Tuo tarpu, Anglija, Škotija, Velsas, Šiaurės Airija ir Anglijos karalystė turi labai decentralizuotą mokymosi sistemą.

Apibendrinant galima išskirti, kad anglosaksiškasis modelis yra liberalus, Europos branduolio (*angl. core Europe*) yra socialinės rinkos modelis, Šiaurės Europos – socialinis demokratinis. Anglosaksiškasis modelis derina darbo produktyvumą su dideliu įsidarbinimo rodikliu ir didele pajamų nelygybe, apribojant socialines išlaidas su mažesniu socialinės sanglaudos rodikliu. Europos branduolio modelis derina didelį darbo produktyvumą su dideliu įsidarbinimo rodikliu ir reliatyvia pajamų lygybe, demonstruojant santykinai didelį produktyvumą ekonominėje dimensijoje, o socialinėje dimensijoje didesnes socialines išlaidas. Šiaurės modelis derina didelį darbo produktyvumą su dideliu įsidarbinimo lygio rodikliu ir reliatyvia atlyginimo lygybe, demonstruojant aukštą vidutinį produktyvumą ekonominėje dimensijoje, socialinėje dimensijoje dideles socialines išlaidas, ir aukštą socialinę sanglaudą (Green: 2006, p. 320).

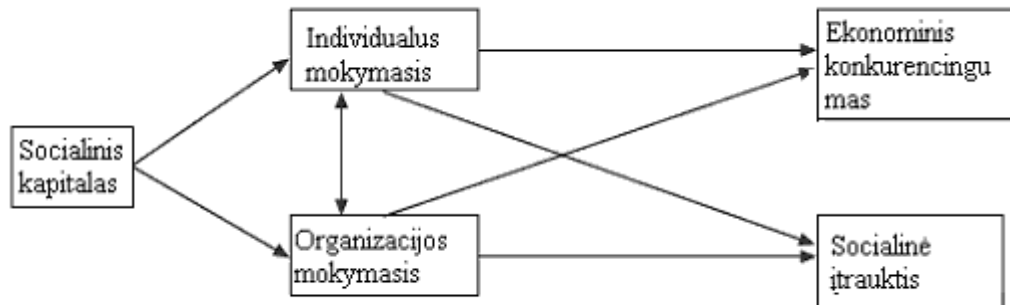
Kai kurios išvalgos: pirma, mokymasis visą gyvenimą daro įtaką darbo produktyvumui, nes įgūdžiai virsta produktyviais rezultatais. Antra, mokymasis visą gyvenimą produkuoja skirtingus socialinės lygybės principus, kurie susiję su skirtingais darbo rinkos reguliavimo principais, kol tai galų gale daro įtaką socialinei sanglaudai. Mokymasis visą gyvenimą daro įtaką darbo rinkos politikai, įsidarbinimo rodikliams, tai netiesiogiai reiškia socialinės sanglaudos formavimą ir socialinę įtrauktį. (Green: 2006, p. 321). Rodikliai priklauso nuo to, kokias mokymosi tradicijas ir kokia šalyse susiklostė mokymosi istorija.

1.5. Inovacijų vaidmuo plėtojant socialinę sanglaudą

Analizuodami mokymosi visą gyvenimą koncepciją neatsiejamoms tampa inovacijos. Būtent inovacijos vaidina vieną svarbiausių vaidmenų, mažinant Europos šalių išsivystymo netolygumus. Kalbant apie išsivysčiusiu regionus, šalia įvairių ekonominių rodiklių – svarbią vietą užima inovacijų plėtra. Išsivystymo skirtumus tarp įvairių regionų galima pavadinti inovacijų spragomis. Nors Europos Komisija skatina inovacijų plėtrą, ir tikimasi, kad ES plėtra padės sumažinti inovacijų rodiklių skirtumus tarp įvairių šalių, tačiau aukštųjų technologijų plėtra apsiriboja keliais regionais. Inovacijos ne tik kuria naujas darbo vietas, tačiau ir naikina nepažangias darbo vietas, tuo pačiu didina bedarbiystę, didindamos socialinę nelygybę (Guth: 2005, p. 344).

Inovacijų plėtra negali apsiriboti vien technologijų plėtra, nes inovacijas sukuria žmogiškasis kapitalas, o technologijos yra tik priemonės šiam tikslui pasiekti. Egzistuoja tam tikras interaktyvumas tarp technologinio aspekto ir žmogiškojo kapitalo. Besimokantys individai sudaro vieną mokymosi grandinės dalį, kitą grandinės dalį sudaro organizacijos. Tai yra turime nagrinėti tiek atskirų visuomenės narių mokymąsi (visus mokymosi lygmenis), tiek ir organizacijų, su kuriomis susiję individai, tarp šių dviejų sferų egzistuoja tam tikri ryšiai (interaktyvumas). Nagrinėjant Europos valstybes, mokymosi aspektus reikėtų nagrinėti per regioninę prizmę. „Individualus mokymasis ir organizacinis mokymasis yra pagrindinis indelis (*angl.* input) į besimokančio regiono modelį, sustiprinantis inovacijų procesą“ (OECD: 2001, p. 31). Mokymosi procesas turi įtakos tiek ekonominiam konkurencingumui, tiek socialinei įtraukčiai (2 pav.):

2 paveikslas. Besimokančio regiono modelis



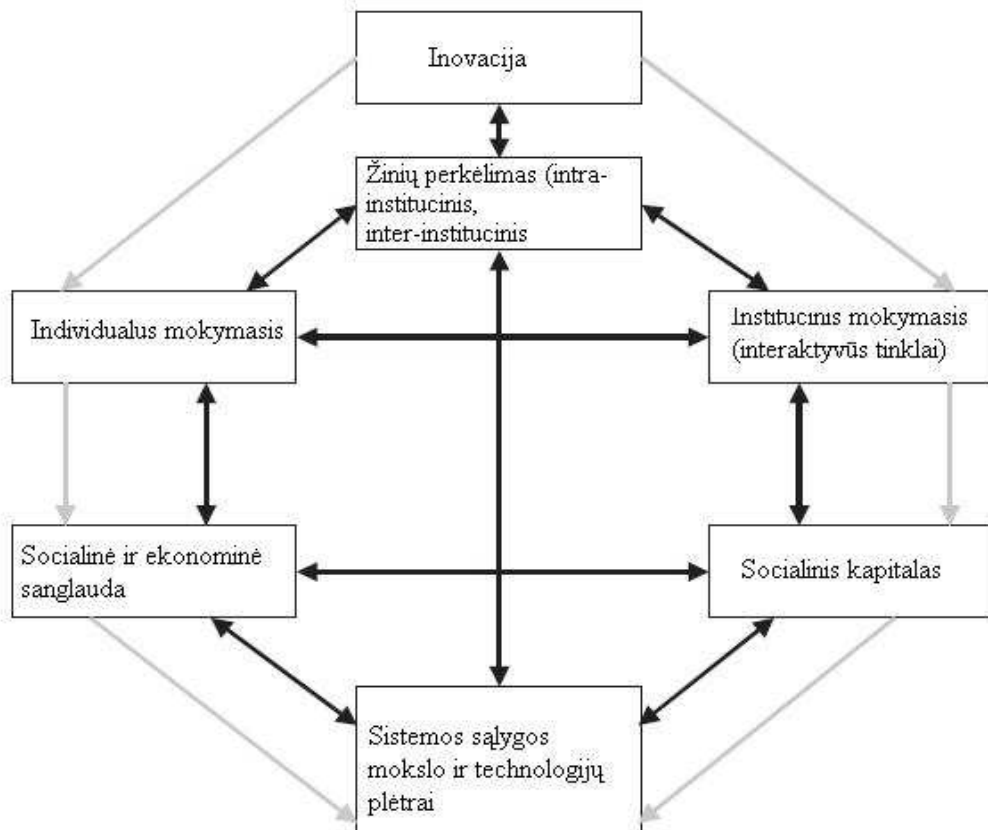
(šaltinis OECD: 2001, p. 31)

Paveiksle vaizduojama, kaip socialinis kapitalas daro įtaką mokymosi procesui, ir per organizacijos ir individualaus mokymosi tarpusavio ryšius yra veikiamas konkurencingumas bei socialinė įtrauktis. Be individualaus mokymosi institucinis mokymasis neturi prasmės, šios mokymosi formos vieną kitą papildo. Šioje schemeje (2 pav.) neparodytas sąryšis tarp ekonominio konkurencingumo bei socialinės įtraukties. Viena vertus, ekonominis konkurencingumas pozityviai veikia socialinę įtrauktį, nes ta visuomenės dalis, kuri dalyvauja mokymosi procesuose ir didina ekonominį konkurencingumą – ji patiria dar didesnę socialinę įtrauktį, tačiau ta visuomenės dalis, kuri nedalyvauja konkurencingumo kovoje arba tą kovą pralaimi – patiria dar didesnę socialinę atskirtį. Besimokančio regiono modelyje poveikis yra ir atvirkštinis – konkurencingumas sudaro sąlygas keisti mokymosi procesą – tik individualaus, tiek ir organizacinio.

Bet kokių atveju, inovacijos apsprendžia visuomenės augimą, produktyvumą, ekonominį valdymą, akivaizdu, kad sąnaudos bei pelnas nėra vieningai pasiskirstęs tarp firmų, regionų ir žmonių. Tie, kurie yra inovacijų proceso laimėtojai, yra labiausiai prisitaikę darbuotojai ir labiausiai prisitaikiusios inovatyvios organizacijos. Tokie darbuotojai turi reliatyviai saugų darbą su reliatyviai aukštu atlyginimu, o besimokantys regionai kuria naujas tinklų struktūras (sistemas), kurios palengvina interakciją ir mokymąsi. Inovacijos ciklo „pralaimėtojai“ yra mažai kvalifikuoti arba nekvalifikuoti – negali sudaryti tinklinių arba klasterinių struktūrų (Guth: 2005: p. 336). Vadinasi regionai, kurie nėra išvystę aukštųjų technologijų, kenčia nuo žemo pajamingumo, bedarbystės. Kita vertus, regionai, kurie yra išvystę aukštąsias technologijas –

gamina aukštesnės kokybės produktus, perduoda kitoms organizacijoms, individams aukštesnį mokymosi lygį. Tačiau šiuo atveju, mažėja nekvalifikuotų darbo vietų poreikis ir žemiau kvalifikuotiems bei nesugebėjusiems prisitaikyti gresia bedarbystė ar kitos socialinės problemos. Projekte ZENITAS buvo sukurta socialiai integruotos inovacijų politikos schema (3 pav.).

3 paveikslas. Socialiai integruotos inovacijų politikos modelis



(šaltinis: Guth: 2005, p. 337)

Kiekviena sistemos dalis funkcionuodama atskirai, sąveikauja tarpusavyje. Sistemos bazė yra mokslų ir technologijų plėtra. Ekonominė ir socialinė sanglauda eina iškart virš bazės. Socialinė ir ekonominė sanglauda iššaukia poreikį individualiam ir grupiniam mokymuisi. Institucinio mokymosi lygmenyje veikia interaktyvūs tinklai. Po to vyksta žinių perkėlimas kol galų gale sukuriama inovacija. Tačiau sukūrus inovaciją, ji pradeda veikti visas žemesniausias sistemos dalis (išorinės linijos) (Guth: 2005: p. 338). Galima būtų šią schemą modifikuoti ir teigti, kad būtent socialinis kapitalas turėtų eiti kaip pagrindinė dalis, nes šis kapitalas ir gali sukurti sąlygas technologijų plėtrai. Tai pat socialinis kapitalas gali formuoti socialinę ir ekonominę sanglaudą.

1.6. Mokymosi tipai ir apibrėžimai (formalus, neformalus, informalus)

Skirdami formalųjį ir neformalųjį mokymą, paprastai vartojame sąvokas „Formalus mokymas“ ir „neformalus mokymas“. Formalųjį mokymą suvokiame kaip mokymą oficialiose valstybinėse ar privačiose mokymosi įstaigose kai išduodamas oficialiai patvirtintas diplomai ar pažymėjimas. Tačiau Europoje neformalus mokymas yra skirstomas į 2 grupes, tai savišvieta (*angl.* informal) ir neformalus (*angl.* non-formal).

Paprastai formalusis mokymas siejamas su mokymosi institucija, yra struktūruotas (ryšium su mokymosi tikslais, mokymosi laiku ir mokymosi parama) ir vedantis į sertifikavimą. Mokymasis yra suintensyvintas iš mokytojo perspektyvos. Savišvieta – mokymasis iššauktas iš kasdieninio gyvenimo perspektyvos susijęs su darbu, šeima ar laisvalaikiu. Jis nėra struktūruotas (ryšius su mokymosi tikslais, mokymosi laiku ir rėmimu) ir paprastai neveda prie sertifikavimo. Mokymasis gali būti intensyvus, tačiau daugeliu atvejų jis nėra intensyvus (arba šautinis, atsiktinis). Neformalus – nėra tiekimas mokymosi institucijos ir paprasta neveda prie sertifikavimo. Tačiau jis yra struktūruotas (ryšium su mokymosi tikslais, laiku ir parama). Neformalus mokymasis paprastai intensyvinamas iš besimokančio perspektyvos (European Commission: 2001, p. 33). Skirtumas tarp savišvietos ir neformalaus mokymo yra tas, kad savišvieta dažniausiai būna iš anksto neapgalvota, neapspręsta. Formalus mokymasis veda prie sertifikavimo (CEDEFOP: 2007, p. 15).

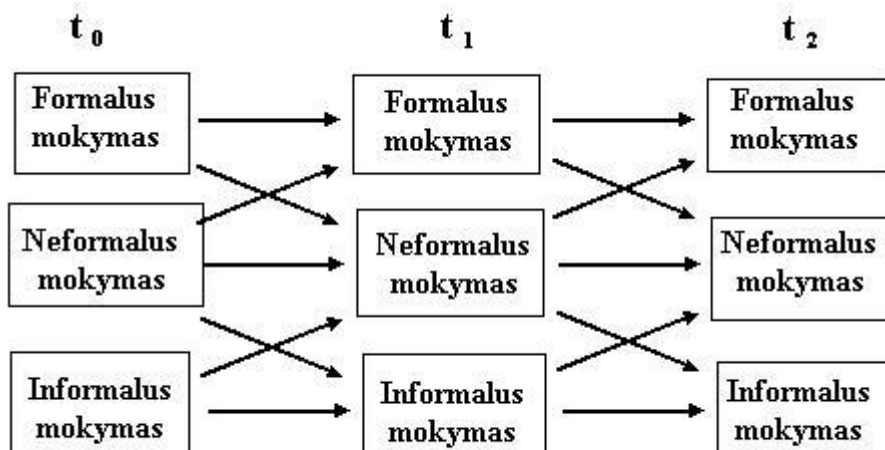
Lietuvių kalboje, šias sąvokas apibrėžia Mokymosi visą gyvenimą strategija (ŠMM: 2004), kuri taip pat išskiria 3 mokymosi tipus:

- *Formalusis mokymasis* vyksta švietimo ir mokslo įstaigose. Mokymosi veikla yra tikslinga, apgalvota, organizuota, su fiksuota trukme ir tvarkaraščiu, hierarchine vertinimo sistema, formaliais priėmimo ir registracijos reikalavimais. Jis vykdomas švietimo institucijose jam būdinga, iš anksto numatyta tvarka, turiniu, metodais ir mokymosi priemonėmis. Besimokantieji gauna pripažintus diplomus ir kvalifikacijas.
- *Neformalusis mokymasis* vyksta šalia pagrindinių švietimo ir mokymo sistemų. Jis taip pat apgalvotas ir organizuotas. Su formaliuoju mokymusi bendra yra tai, kad šį mokymąsi riboja institucinė priklausomybė. Jis būdingas kvalifikacijos tobulinimo sričiai. Neformalusis mokymasis gali būti teikiamas darbo vietose, juo gali rūpintis visuomeninės organizacijos ir grupės, taip pat organizacijos, įkurtos formaliai sistemai papildyti (meno, muzikos sporto veikla). Valstybės pripažinti dokumentai neišduodami.

- *Savaiminis mokymasis* – tai natūralus, kiekvieną dieną vykstantis mokymasis. Skirtingai nuo pirmųjų dviejų, savaiminis mokymasis nebūtinai iš anksto apgalvotas, mažiau organizuotas, mažiau struktūruotas, gali būti skatinamas gyvenimo, profesinių aplinkybių, šeimos, sąlygų, todėl jo gali nepripažinti net patys individai, papildantys savo žinias ir gebėjimus. Jo pagrindas yra asmeninių, socialinių, šeimos poreikių tenkinimas. Pastarasis įvairių įstatymų, registrų ar studijų kokybės dokumentų nėra įteisintas.

Todėl galima teigti, kad non-formal yra neformalus mokymasis, o informal yra savaiminis mokymasis arba savišvieta. Tam tikra prasme savišvietą galima būtų priskirti prie neformalaus mokymo formų. Kokybiškas mokymasis – tai formaliojo, neformaliojo ir informaliuojo mokymosi sintezė. Kiekviename etape persipina formalus, neformalusis ir savaiminis mokymasis įgaudamas vis naujas formas. Vykstant mokymosi procesui, vyksta kaupiamasis įvairių mokymosi lygių ir rūšių procesas, kuris yra matuojamas finansinio, žmogiškojo ir socialinio kapitalo indikatoriais (Tuijnman: 2003, p. 479).

4 paveikslas. Mokymosi visą gyvenimą kontekstas



(šaltinis: Tuijnman: 2003: p 479)

Ši schema (4 pav.) rodo ne tik įvairių mokymosi sričių persipynimo procesą, kai vienodai svarbios tampa tiek formaliuoju, tiek neformaliuoju būdu įgytos žinios. Tačiau ir tai, kad idealiu atveju turėtų būti lengva pereiti iš vienos mokymosi srities į kitą. Ypač svarbu, kad būtų galimybė be didesnių kliūčių pereiti iš neformalaus į formalų mokymą, tam reikalinga neformaliuoju būdu įgytų žinių pripažinimo ir įvertinimo sistema, kad turintys aukštesnę kvalifikaciją asmenys galėtų lengviau integruotis į formalųjį ugdymą.

1.7. Mokymosi visą gyvenimą traktavimas Europos dokumentuose ir statistikoje

Paprastai mokymasis visą gyvenimą suvokiamas kaip apimantis visas mokymosi fazes nuo priešmokyklinio ugdymo iki po pensijinis amžiaus. Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (Commission of the European Communities: 2000) apima ir kultūrinius bei dvasines mokymosi dimensijas. Taigi, mokymosi visą gyvenimą tikslai gali būti šie: asmeninis pasitenkinimas, aktyvus pilietiškumas, socialinė įtrauktis ir įsidarbinamumas bei prisitaikomumas (European Commission: 2001, p. 9).

Europos Komisija mokymąsi visą gyvenimą apibrėžia kaip „mokymąsi trunkantį visą gyvenimą, su tikslu patobulinti žinias, įgūdžius ir kompetencijas asmeniniu, pilietiniu, socialiniu ir/ar su įsidarbinimu susijusiose srityse“ (European Commission: 2001, p. 33).

Visą gyvenimą trunkantis mokymasis turėtų būti suvokiamas kaip mokymasis, trunkantis nuo žmogaus gimimo iki pat mirties. Tai pažymėtina ir Mokymosi visą gyvenimą memorandume: „Kalbant apie mokymąsi visą gyvenimą, visas mokymasis laikomas vientisu kontinuumu „nuo lopšio iki karsto“ (European Commission: 2000, p. 7) Tai yra, dėmesys turėtų būti skiriamas tiek ikimokykliniam ugdymui, tiek mokykliniam (vidurinė mokykla), vėliau profesinis mokymas ar aukštasis mokslas (bei visos jo pakopos). Vėliau gi, asmeniui įsidarbinus, daugiausia turėtų būti dėmesio skiriama neformaliajam švietimui, savišvietai bei mokymui. Tam, kad galima būtų nustatyti mokymosi efektyvumą, reikalinga nustatyti tam tikrus matavimo kriterijus arba indikatorius. Tik tokiu būdu galima būtų lyginti efektyvumą ne tik tarp Europos valstybių, tačiau ir visame pasaulyje. Tačiau Europoje didžiausias dėmesys yra skiriamas darbingo amžiaus piliečių mokymuisi. „EUROSTAT“ mokymosi visą gyvenimą rodiklį skaičiuoja pagal darbingo amžiaus žmonių t.y. 25–64 metų amžiaus grupių dalyvavimą mokymosi veiklose (EUROSTAT, European Commission: 2007, p. 210). Rodiklis skaičiuojamas pagal tai, kiek dalyvavo mokymosi veiklose įvardytos amžiaus grupės asmenų per paskutines 4 savaites (tyrimo atlikimo periodu). Tačiau EUROSTAT neskaičiuoja, kiek kitų amžiaus grupių žmonių dalyvauja mokymosi veiklose: tiek ikimokyklinio amžiaus, tiek mokyklinio, tiek studentiško, tiek ir pensijinis. Lietuva šių rodiklių taip pat neskaičiuoja. Todėl galima teigti, kad kitoms amžiaus grupėms, išskyrus darbingą amžių, nėra skiriamas pakankamas dėmesys.

1.8. Mokymosi visą gyvenimą memorandumo analizė

Mokymosi visą gyvenimą memorandume, kur 2000 metais buvo apibrėžtis pagrindinės gairės mokymuisi visą gyvenimą, išskiriamos tezės bei jų paaiškinimai:

- 4.1. Pirmą tezę: nauji pagrindiniai įgūdžiai – visiems.
- 4.2. Antra tezę: daugiau investicijų į žmogiškuosius resursus.
- 4.3. Trečia tezę: diegti naujoves į mokymą ir mokymąsi.
- 4.4. Ketvirta tezę: vertinti mokymąsi.
- 4.5. Penkta tezę: peržiūrėti, pergaltuoti orientavimą ir konsultacijas.
- 4.6. Šešta tezę: priartinti mokymąsi prie namų.

Pirmoji tezę skelbia, kad pagrindinius įgūdžius būtina suteikti visiems. Dokumente minini bendrųjų kompetencijų įgūdžiai, kurie turi būti prieinami kiekvienam piliečiui. Atkreipiamas dėmesys į kompiuterinio raštingumo mokymus, kalbų mokėjimų įgūdžius ir kituos bendrųjų gebėjimų įgūdžius (verslininkystė ir socialiniai gebėjimai). Vadinasi, turi būti užtikrinama visų piliečių teisė į pagrindinius gebėjimus, reikalingus išlikti ir prisitaikyti darbo rinkoje. Tačiau nieko nėra užsimenama apie kokias nors amžiaus grupės. Ar „visi“ piliečiai tai, kaip skelbiama tame pačiame memorandume, yra nuo gimimo iki mirties, ar vis dėlto turimas omenyje tik darbingo amžiaus piliečių mokymasis? Kompiuterinis raštingumas, nuo memorandumo paskelbimo dienos (2000 metų) stipriai patobulėjo: plečiantis informacinėms technologijoms, vis daugiau piliečių yra priversti bent jau turėti kompiuterinio raštingumo pagrindus. Kompiuterinis raštingumas svarbus ir dėl to, kad tai bene vienintelė sritis Lietuvoje, o ir Europoje, kuri turi aiškiai apibrėžtą pripažinimą (ECDL pažymėjimą). Tuo tarpu dėl kitų disciplinų ar gebėjimų pripažinimo nėra aiškios metodikos, kaip galima nustatyti išsimokslinimo lygį ir nustatyti, ar asmuo tikrai įgijo reikiamus gebėjimus.

Memorandume išdėstytos pagrindinės 6 tezės kurios turėtų orientuoti Europos valstybes jų laikytis. Viena vertus, memorandume pabrėžiama neformalaus mokymosi svarba, atkreipiamas dėmesys tiek į neformalųjį, tiek į savišvietos mokymus. Teigiama, kad Europa pereina prie žiniomis grindžiamos ekonomikos. Tačiau memorandume gausu įvairių populistinių šūkių ir mažai konkrečių veiksmų. Ar tikrai Europa pajėgi suteikti pagrindinius įgūdžius visiems piliečiams ne tik kas liečia amžiaus grupės, tačiau ir socialiai pažeidžiamas grupes? Kalbėdama apie žinių ekonomiką, apie mokymąsi visą gyvenimą nustato „svarbius“ ir jau „neaktualius“. Duodama nuoroda į Lisabonos Europos Tarybos išvadose (26 paragrafą), ir teigiama, kad svarbiausi įgūdžiai yra: informacinės technologijos (IT), užsienio kalbos, technologinė kultūra, verslininkystė ir socialiniai gebėjimai. Taip pat pažymima, kad tradiciniai mokėjimo skaityti ir

skaičiuoti įgūdžiai daugiau nėra svarbūs (Europos Komisija: 2001, p 9). Kaip galima žinių visuomenėje nustatyti, kokie įgūdžiai nėra svarbūs. Apskritai, kalbant apie įgūdžių svarbą – nėra paminėtos ir amžiaus grupės, kurioms turi būti įgūdžiai suteikiami.

Pagrindžiant antrąją komunikato tezę, kalbama apie investicijas į žmoniškuosius išteklius, tačiau nekalbama apie tikslingas investicijas. Teigiama, kad būtina investuoti į tuos, kam virš 30 metų ir į žemesnės kvalifikacijos asmenis. Užsimenama apie sutarčių sudarymą tarp darbdavio ir darbuotojo. Tačiau nėra užsimenama apie aukščiau kvalifikuoto personalo kompetencijos tobulinimą. Šis punktas komunikate daugiau paremtas socialinės lygybės principu, o ne konkurencingos aplinkos.

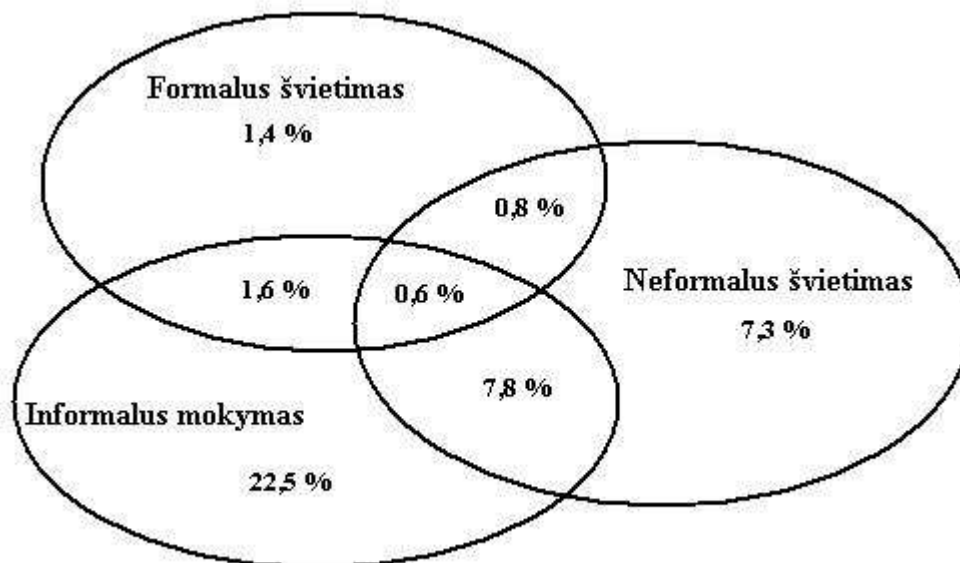
Aprašant diegiamas naujoves mokymosi procesuose, Komunikate atkreipiamas dėmesys į vyresnio amžiaus asmenų išsimokslinimą, į išsilavinimo svarbą, apie požiūrio į mokymosi procesą kaitą. Tačiau naujovių ar inovacijų komunikatas nesiūlo. Šeštoji tezė – mokymosi priartinimas prie namų – atkreipia dėmesį į infrastruktūros plėtrą.

Išanalizavus memorandumą, galima daryti išvadą, kad tai tik teorinis orientyras, tik bendrosios tezės, neturinčios nieko bendra su nuolat nesikeičiančiais visuomenės procesais. Memorandume gausu mažareikšmių lozungų, kurie skatina „didinti, efektyvinti, gerinti, pergaltoti“, tačiau nenustato būdų kaip tai daryti, kokiais būdais pasiekti rezultatų, kaip reaguoti į visuomenės pokyčius ir su kokioms daugialypėmis aplinkomis susiduriama globalizacijos amžiuje, kokios egzistuoja tarpkultūrinės terpės. Viena vertus, skatina diegti naujoves į mokymąsi, tačiau kita vertus nekalba apie inovacines aplinkas.

2. Mokymo visą gyvenimą Europoje rodikliai

Kaip jau minėta aukščiau, Mokymasis visą gyvenimą susideda iš formaliojo, neformaliojo ir informinio (savišvietos). Asmens mokymasis turi būti kaip visų trijų mokymosi formų visuma, įtraukiant visas mokymosi rūšis. Per savo gyvenimą žmogus turėtų praeiti visus šiuos etapus. Šiuo metu EUROSTAT skaičiuoja, kiek asmenų dalyvaujama mokymosi veiklose per pastarąsias 4 savaites, tačiau 2003 metais Europoje buvo atliktas išsamus mokymosi visą gyvenimą tyrimas. 2003 metais formalus mokymas, neformalus ir informavus buvo pasiskirstęs pagal sekantį modelį (5 pav.).

5 paveikslas. 25-64 metų amžiaus populiacijos pasiskirstymas mokymosi veiklose



(Šaltinis: Eurostat LFS, Ad hoc module on Lifelong Learning 2003, cituota iš Kailis, Pilos:2005)

Iš pateikto modelio galima daryti išvadą, kad visos mokymų rūšys tarpusavyje persipina, ir žmonės tuo pat metu gali dalyvauti, ir dalyvauja keliose mokymosi srityse. Mokymasis buvo matuojamas pagal tai, ar asmenys dalyvavo kokiuose nors mokymuose per metus. Formaliose švietimo veiklose dalyvauja viso tik 4,4 % populiacijos. 16,5 % dalyvavo neformaliame švietime. Didžiausias populiacijos procentas dalyvauja kasdieniniame informaliajame švietime (tik tokiam švietime dalyvauja 22,5 % asmenų). Vadinasi, didžiausias populiacijos procentas dalyvauja informaliajame arba savišvietos mokyme, o mažiausiai – formaliajame. Galima daryti išvadą, kad tokiu atveju savišvieta ir neformalusis mokymas yra bene patys svarbiausi, nes juose dalyvauja daugiausia žmonių. Kita vertus, formalus mokymasis siejamas su pripažinimu ar sertifikavimu, o kitais būdais įgytas žinias reikia sertifikuoti ar pripažinti. Todėl neformaliuoju būdu įgytų žinių efektyvumą nustatyti bei pamatuoti yra sunku, ypač jei nėra neformaliuoju būdu įgytų žinių pripažinimo sistemos. Žemiau pateikiamoje lentelėje yra nurodytas įvairių šalių 25–64 metų amžiaus populiacijos dalyvavimas mokymosi bei švietimo veiklose per paskutines 4 savaites iki tyrimo procentais (6 lentelė)

1 lentelė. 25-64 metų amžiaus populiacijos dalyvavimas mokymosi veiklose

Geografija/Laikas	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
EU (27 šalys)	7.1	7.1	7.2	8.5	9.3	9.7	9.6
EU (25 šalys)	7.5	7.5	7.6	9.0	9.9	10.2	10.1
EU (15 šalys)	8.0	8.0	8.1	9.8	10.7	11.2	11.1
Euro zona	5.4	5.2	5.3	6.5	7.3	8.1	8.2
Belgija	6.2	6.4	6.0	7.0	8.6	8.3	7.5
Bulgarija	:	1.4	1.2	1.3	1.3	1.3	1.3
Čekija	:	:	5.6	5.1	5.8	5.6	5.6
Danija	19.4	18.4	18.0	24.2	25.6	27.4	29.2
Vokietija	5.2	5.2	5.8	6.0	7.4	7.7	7.5*
Estija	6.5	5.4	5.4	6.7	6.4	5.9	6.5
Airija	:	:	5.5	5.9	6.1	7.4	7.5
Graikija	1.0	1.2	1.1	2.6	1.8	1.9	1.9
Ispanija	4.1	4.4	4.4	4.7	4.7	10.5	10.4
Pancūzija	2.8	2.7	2.7	7.0	7.0	7.0	7.5
Italija	4.8	4.5	4.4	4.5	6.3	5.8	6.1
Kipras	3.1	3.4	3.7	7.9	9.3	5.9	7.1
Latvija	:	:	7.3	7.8	8.4	7.9	6.9*
Lietuva	2.8	3.5	3.0	3.8	5.9	6.0	4.9*
Liuksemburgas	4.8	5.3	7.7	6.5	9.8	8.5	8.2
Vengrija	2.9	2.7	2.9	4.5	4.0	3.9	3.8
Malta	4.5	4.6	4.4	4.2	4.3	5.3	5.5
Olandija	15.5	15.9	15.8	16.4	16.4	15.9	15.6
Austrija	8.3	8.2	7.5	8.6	11.6	12.9	13.1
Lenkija	:	4.3	4.2	4.4	5.0	4.9	4.7
Portugalija	3.4	3.3	2.9	3.2	4.3	4.1	3.8*
Rumunija	0.9	1.0	1.0	1.1	1.4	1.6	1.3
Slovėnija	:	7.3	8.4	13.3	16.2	15.3	15.0
Slovakija	:	:	8.5	3.7	4.3	4.6	4.3
Suomija	17.5	17.2	17.3	22.4	22.8	22.5	23.1
Švedija	21.6	17.5	18.4	31.8	32.1	32.1	:
Jungtinė Karalystė	20.5	20.9	21.3	26.8	29.4	27.5	26.6*
Kroatija	:	:	1.9	1.8	1.9	2.1	:
Turkija	1	1	1	1.2	1.1	1.9	2
Islandija	23.5	23.5	24.0	29.5	24.2	25.7	:
Norvegija	13.3	14.2	13.3	17.1	17.4	17.8	18.7
Šveicarija	34.7	36.0	34.4	24.7	28.6	26.9	:

„*“ - negalutiniai duomenys; „:“ - duomenų nėra

(Šaltinis: EUROSTAT: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>)

Daugumoje valstybių mokymosi rodiklis per 4 savaites metai iš metų vis auga, išskyrus kai kurias valstybes, kur mokymosi rodikliai yra ženkliai didesni nei kitų. Galima išskirti tokias šalis, kuriose rodikliai stipriai išsiskiria iš kitų valstybių, kur šis rodiklis 2006 m. Danijoje yra 29,2, Jungtinėje Karalystėje – 26,6, Suomijoje – 23,1 Šveicarijoje (2005 m.) – 26,9.

Mokymosi visą gyvenimą rodikliai priklauso ir nuo amžiaus grupių. Žemiau pateiktoje lentelėje matoma tendencija, kad kuo vyresnio amžiaus žmonės, tuo jie mokymosi visą gyvenimą veiklose dalyvauja mažiau. Taip pat rodikliai priklauso ir nuo lyties (2 lentelė):

2 lentelė. 25-64 metų amžiaus populiacijos dalyvavimas bet kokiose mokymosi veiklose pagal amžių ir lytį

Amžius Šalys	25–34 metų			35–44 metų			45–54 metų			55–64 metų			Iš viso		
	M	V	Iš viso	M	V	Iš viso	M	V	Iš viso	M	V	Iš viso	M	V	Iš viso
Europa (25 šalys)	50	51	50	45	45	45	40	41	40	28	31	30	41	43	42
Airija	55	47	51	56	47	52	52	42	47	47	38	42	53	44	49
Austrija	91	88	90	89	87	88	88	86	87	94	91	93	90	88	89
Belgija	50	51	51	43	47	45	38	44	41	24	30	27	40	44	42
Čekijos Respublika	31	36	34	33	32	32	28	28	28	17	22	20	27	30	29
Danija	83	81	82	85	82	83	80	80	80	72	72	72	80	79	80
Estija	41	42	41	40	31	36	33	26	30	15	17	16	33	30	31
Italija	57	58	57	50	53	52	43	50	47	32	39	35	46	51	49
Ispanija	35	32	33	26	26	26	19	20	20	14	14	14	25	24	25
Jungtinė Karalystė*	45	44	44	44	41	42	41	36	39	21	24	23	38	37	38
Kipras	50	54	52	39	44	41	30	36	33	15	24	19	35	40	38
Latvija	63	49	56	52	45	49	46	38	42	37	34	36	50	42	46
Lenkija	42	39	41	35	31	33	27	25	26	15	18	16	31	29	30
Lietuva	38	30	34	39	24	32	28	23	25	18	14	16	32	24	28
Liuksemburgas	87	86	86	83	85	84	78	80	79	76	75	75	81	82	82
Malta	83	80	82	29	28	29	73	74	74	16	20	18	53	54	53
Nyderlandai	48	53	51	40	47	44	39	40	39	27	33	30	39	44	42
Portugalija	56	53	54	46	46	46	38	40	39	30	36	33	44	45	44
Prancūzija	59	63	61	51	59	55	47	55	51	28	36	32	47	55	51
Slovakija	62	63	62	62	62	62	60	61	61	46	52	49	59	61	60
Slovėnija	88	85	86	85	81	83	81	80	80	79	78	78	83	81	82
Suomija	87	82	85	87	78	82	81	72	76	69	62	66	81	74	77
Švedija	75	78	77	76	72	74	75	67	71	64	60	62	73	69	71
Vokietija	48	52	50	44	46	45	40	42	41	30	33	32	41	43	42
Vengrija	21	18	20	15	11	13	9	8	8	4	5	4	12	11	12

* Neformalus Jungtinės Karalystės mokymas nėra įtrauktas

(Šaltinis: Eurostat LFS, Ad Hoc module on Lifelong Learning 2003, cituota iš Kailis, Pilos: 2005)

Ryšėja tendencija, kad moterys dalyvauja mokymosi veiklose dažniau nei vyrai. Taip pat mokymasis priklauso ir nuo amžiaus – kuo vyresnės amžiaus grupės – tuo mokymosi veiklose dalyvauja mažiau. Tuo tarpu darbo rinkoje jaunesnio amžiaus grupės yra patraukliausios. Kitais tyrimais nustatyti, kad žmonės, turintys aukštesnį išsilavinimą dalyvavo įvairiose mokymosi veiklose daugiau, nei turintys žemesnį, o dirbantieji mokosi daugiau, nei tą daro bedarbiai (Kailis, Pilos: 2005). Susidaro uždaras ratas, nes tie, kurie pagal darbo rinkos tendencijas yra mažiau aktyvūs, turintys žemesnę kvalifikaciją, vyresni - mokymo veiklose dalyvauja mažiau. Tuo tarpu amžiaus grupės, kurios rinkoje yra aktyviausios, turinčios aukštesnį išsilavinimą ir kurių kvalifikacija yra aukštesnė – jie mokymosi veiklose dalyvauja dažniau ir tuo būdu dar labiau kelia savo kvalifikaciją.

Kadangi turime aiškiai išmatuojamus statistinius rodiklius, galime lyginti šalių rodiklius ir orientuotis į šalis, kurios efektyviausiai įdiegė mokymosi visą gyvenimą formavimo modelius bei struktūrą. Ekonomiškai labiau pažangių valstybių mokymosi visą gyvenimą rodikliai yra aukštesni. Galima būtų analizuoti taip pat visus kitus rodiklius, kurie yra aukštesni. Analizuojant, koks modelis yra siektinas Lietuvoje, atsižvelgiant į šalies geografinę padėtį, tradicijas, kultūrinius aspektus, žvilgsnis dažnai nukrypsta į Airiją, kaip šalį, kuri pažangiai diegė įvairius naujos modelius. Airija pasirinkta ir todėl, kad jos pažangiu ekonominio išsivystymo šuoliu jau niekas neabejoja, kai tuo tarpu prieš tokį šuolį, šalis išgyveno ekonominį nuosmukį su dideliais nedarbo rodikliais bei dideliais emigracijos srautais. Be abejo, negalima teigti, kad būtent dėl mokymosi visą gyvenimą koncepcijos ar šveitimo sistemos pokyčių buvo pasiekti tokie rezultatai, tačiau mokymosi visą gyvenimą modelių diegimas yra neatsiejamas nuo kitų poveikio priemonių.

2.1. Airijos mokymosi visą gyvenimą diegimo modelis

Airijos Švietimo suaugusių mokymosi Baltojoje knygoje akcentuojamas ne tik mokymosi visą gyvenimą koncepcijas (*angl.* lifelong learning), taip pat ir visą gyvenimą trunkantis mokymasis (*angl.* lifewide learning). Kaip ir mokymosi visą gyvenimą memorandume, akcentuojamas mokymasis nuo gimimo iki mirties. Tačiau, skirtingai nuo memorandumo ir jame išdėstytų pagrindinių akcentų, Airių modelis remiasi 6 pagrindiniais prioritetais:

- Sąmoningumo augimas (*angl.* consciousness raising) – įgalina realizuoti suaugusių žmoniškąjį potencialą, kad jie galėtų rasti vietą (*angl.* draw on the links) tarp individualios patirties ir platesnių struktūrinių faktorių, šis požiūris reiškia, kad mokymasis apima spektrą nuo savęs pažinimo iki asmeninio ir kolektyvinio tobulėjimo.
- Pilietiškumas (*angl.* citizenship) – skatina visuomenės narių pasitikėjimo augimą, socialinį supratimą, socialinę atsakomybę, formuojant visuomenės kryptį – kultūrinę, socialinę, ekonominę, aplinkos – tam kad padidintų aktyvumą bendruomenėje ir socialinių sprendimų priėmime.
- Sanglauda (*angl.* cohesion) orientuojamasi į socialinio kapitalo didinimą kaip bendrąją prasmę, taip pat įjungiant socialiai atskirtą visuomenės dalį. Tai yra ir švietimo ir organizacinis iššūkis.

- Konkurencingumas (*angl.* competitiveness) – suaugusių švietimo vaidmuo kvalifikuotos darbo jėgos srityje, kad galėtų reaguoti į žinių visuomenės iššūkius. Darbo jėgos įgūdžių lygis ir kokybė vaidina lyderiaujančią vaidmenį globalioje ekonomikoje. Mokymasis turi prasidėti nuo tradicinio mokymosi su mokymosi politikos aspektais, mokymasis turi apimti ne tik asmeninį tobulėjimą, tačiau ir tarpasmeninius klausimus.
- Kultūros plėtra (*angl.* cultural development) – suaugusių mokymo vaidmuo turi praturtinti kultūrinį visuomenės fabriką taip pat įvertinant kultūrinės ir meno formas, kultūrinį raštingumą, ir apibrėžiant nacionalinį identiškumą su atviru ir globaliniu kontekstu
- Bendruomenių vystymas (*angl.* community building) suaugusių švietimo vaidmuo struktūrinės analizės vystymuisi ir kolektyvinės naudos supratimas (*angl.* collective sense of purpose) tarp marginalinių žmonių, kurie dalijasi bendromis problemomis ir kurie siekia aktyviai įsitraukti į problemų sprendimą.

(White paper, Learning for life: 2000, p. 28)

Airijos baltoji knyga remiasi trim pagrindiniais suaugusių mokymo principais:

- Mokymasis visą gyvenimą kaip sisteminis traktavimas.
- Lygybė.
- Inter-kultūralizmas.

Sisteminis požiūris pasireiškia ne tik grynai suaugusių mokymu, tačiau jis apima ir ankstyvąją mokyklą. Kaip ir deklaruojama mokymosi visą gyvenimą strategijoje, airiškas modelis deklaruoja, kad mokymasis apima periodą nuo gimimo iki mirties. Taip pat akcentuojami ryšiai tarp darbo, namų, mokymosi, egzistuoja nuostata lankstiems mokymosi kursams. Ankstyvasis mokymasis akcentuojamas todėl, kad nuo pradinio mokymosi kokybės priklauso tolimesnė asmens raida. Ankstyvajame mokymesi padedami pamatai tolimesniam socialiniam vystymuisi ir tuo būdu galima atlikti ankstyvojo pasitraukimo iš švietimo sistemos prevenciją. Baltojoje knygoje taip pat akcentuojama, kad mokymasis turi būti organizuojamas tokiu būdu, kuris išplėstų kultūrinius, bendruomeninius gebėjimus ir patirtį. Pagrindinė sistemos ašis yra studentas arba besimokantis, prisilaikant principo, kad svarbu apibrėžti individo mokymosi poreikius, ne mokyti tuos dalykus, kurie jau yra įsisavinti. „Mokymasis kaip konstrukcija, o ne kaip instrukcija“ (White paper, Learning for life: 2000: p. 31). Taip pat akcentuojami interesų derinimo klausimai tarp mokyklos – darbo – namų, mokyklos – šeimos, asmeniniai interesai – bendruomenės interesai.

Lygybės principas akcentuoja įvairių socialinių grupių lygybę, o taip pat ir mokymosi galimybių lygybę, taip pat socialinių ir ekonominių santykių lygybę. Inter-kultūralizmas sąlygotas socialinių, ekonominių ir kultūrinių pokyčių šalyje. Kadangi stipriai išaugo imigracijos srautai – pakito šalies etninė sudėtis, todėl visuomenės nariams, taip pat ir vietiniams, gali kilti sunkumų prisitaikant prie tokių pokyčių.

Sisteminis požiūris yra matomas iš 6 principų, įvardytų aukščiau. Mokymosi samprata – tai ne tik nepertraukiamas, ištinisinis kvalifikacijos kėlimas, tačiau tai sistema, jungianti socialinius, kultūrinius, etninius, konkurencingumo ir bendruomeniškumo aspektus. Besimokantys nėra vienas ir vienišas šioje sistemoje, nes jis yra bendruomenės narys, kartu su kultūrine aplinka, ir kartu su kitomis etninėmis grupėmis, jo bendruomenė ne tik jo kaimynai, kolegos, studentai, bendraamžiai, tačiau ir šeima, kitos visuomenės grupės.

Airijos modelis remiasi dviem pagrindiniais principais: tai mokymosi visą gyvenimą skatinimu ir socialinės įtraukties didinimu (Downes et al: 2006, p. 31). Nacionaliniu lygiu šioje srityje vykdomi įvairūs projektai. Siekiant padidinti vaikų motyvaciją mokyklose, kuriose nustatytas padidintos rizikos statusas, vykdomi projektai, kurie įtraukia ir vaikų tėvus į mokymosi procesą. Schemos principas – tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas, projektas įtraukia tokia veiklas, kaip raštingumo didinimas šeimose. Vyкта aktyvus bendradarbiavimas tarp mokyklos, namų ir kitų bendruomenės narių. Tokio projekto pavyzdys - Youthreach, kuris skirtas 15–21 metų amžiaus grupės moksleiviams, kurie paliko mokyklą be formaliai įgytos kvalifikacijos. Mokiniai tobulina savo bendruosius bebėjimus, o taip pat įgauna profesinių įgūdžių, darbo patirties. Yra suteikiama galimybė baigti mokyklą, dalyvaujant pilnu užimtumu ar daliniu užimtumu. Projekte vadovaujama lygiu partnerystės principu, kuris traktuoja visus mokymosi grandies dalyvius kaip lygius partnerius. Mokymosi procesas vyksta neformalioje aplinkoje, mažose grupėse, santykiu 1:10 (mokytojas – mokinys).

Mokymosi visą gyvenimą principai Airijoje neatsiejami nuo partnerystės principo, jei tiksliau - mokymasis visą gyvenimą ir yra Airijos partnerystės modelio dalis. Airijos partnerystės principas nuo tradicinio partnerystės principo skiriasi tuo, kad jis įtraukia pilietines asociacijas, kurios atstovauja įvairių suinteresuotų grupių interesus ir šis modelis turi derybų procedūrą (Teague: 2006, p. 423). Tai yra, mokymosi procese, be tradicinių ryšių tarp mokytojo ir besimokančiojo, gali būti įtraukiami ne tik darbdaviai, tačiau ir mokinių tėvai, kitos suinteresuotos grupės, tokios, kaip vietos bendruomenių atstovai ir pan.

Airijoje 1992 metais buvo įgyvendinama lokalinės partnerystės programa, kuri apėmė 12 sričių – ADM iniciatyva. Buvo išskelti pagrindiniai 3 tikslai: padėti ilgalaikiams bedarbiams grįžti į darbo rinką; padėti sunkiai besivystančiam (mažas pajamas gaunančiam) smulkiąjam verslui

vystyti naują verslą ir socialinę ekonomiką, paremti bendruomenių vystymosi projektus, ypač socialiai pažeidžiamoms grupėms (p. 426). Kas liečia mokymosi sistemą, buvo įgyvendintas platus spektras veiklų, tai yra, vietinių bendruomenių mokymas IT įgūdžių, ypač tėvams ir namų šeimininkėms. „Testavimo“ kursų tikslas – paskatinti įgyti trečios pakopos mokymąsi – doktorantūros (*angl.* third level education) tiems žmonėms, kurie negalvojo apie tokį pasirinkimą. Paraleliai buvo vykdomi ankstyvojo pasitraukimo ir švietimo sistemos prevencijos projektai, integruojant laisvalaikio praleidimo formas, poilsį, vasaros stovyklas, tuo pačiu, buvo motyvuojami ir skatinami tėvai, kad jų vaikai išliktų švietimo sistemoje (Teague 2006, p. 431).

Iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad vykdomas ypač kompleksiškas ir kryptingas mokymosi skatinimas, nuo tėvų ir namų šeimininkų iki trečiosios pakopos studijų skatinimo. Nuo anksti paliekančių mokyklą vaikų – iki tėvų mokymo bei motyvavimo, bei reikalingų įgūdžių pastariesiems suteikimo. Švietimo sistema veikia kai bendras gerai tarpusavyje suderintas mechanizmas.

Šis mechanizmas neatsiejamas nuo bendrų partnerystės principų. Autorius Teague vadina Airijos modelį patariamuoju arba svarstymo modeliu. Modelis turi kelias savybes (Teague: 2006, p. 425):

- Delegavimas – viešosios politikos sprendimų priėmimas vyksta lokaliame lygmenyje ir iš lokalaus veiksmo toliau vystosi jo turinys. Iš žemesnio lygmens sprendimas pasiekia aukštesnius lygmenis, ir taip išvystoma iki aukščiausių lygmenų;
- Centralizuota priežiūra ir koordinavimas. Lokalių sprendimų priėmimo organai nėra autonomiški. Jie tam tikru laipsniu yra atsakingi ir atskaitingi valdžios atstovams bei įvairioms žinyboms. Tai reiškia, kad nacionalinis centras prižiūri decentralizuoto organo finansus, sprendžia identifikuotas problemas, vėliau yra pasiekiamos vietinės bendrijos.
- Transformacija per pragmatinį veiksma. Orientuojamasi į pragmatinį, nuoseklų veiksma, kuris turi generuoti didesnę įgalinimo prasmę. Intervencija skatina veikti kitus dalyvius.

Šie modeliai gali būti pritaikomi įvairiose socialinio gyvenimo srityse, ypatingai jie veikia mokymosi visą gyvenimą sampratoje. Delegavimo principas šiuo atveju reiškia, kad sprendimai gali gimi vietinių bendruomenių iniciatyva, kuriuos vėliau galima perkelti į aukštesnius lygmenis. Lokalūs sprendimų priėmėjai tam tikra prasme yra autonomiški, tačiau tuo pačiu prižiūrimi ir kontroliuojami valdžios atstovų.

Kad ir koks tobulas atrodytų airių partnerystės ir mokymosi visą gyvenimą modelis bei koncepcija, tačiau jis turi ir kai kurių trūkumų. Nors akcentuojama socialinė lygybė, ir deklaruojamas dėmesys įvairių socialinių grupių mokymui, net tokių kurios yra labiausiai pažeidžiamos, tačiau socialinė atskirtis yra gana didelė. Kaip ir aukščiau aptartoje Dion

pozicijoje, galima išvelgti, kad susiformuoja 2 visuomenės grupės – vieni aukštai kvalifikuoti – kiti mažai kvalifikuoti. Ir kuo aukštesnį lygį pasiekiam žemesnės kvalifikacijos visuomenės dalis, tuo tas atotrūkis didėja. Heady ir Slowey apie Airijos modelį teigia, kad modelyje kyla tikslai klausimas, „į ką orientuotas modelis – žinių visuomenė visiems ar žinių ekonomika tik kam“. Jungtinės Tautos 2005 nustatė, kad Airija yra viena iš 18 valstybių, kur egzistuoja didžiausia nelygybė (Heady, Slowey: 2006, p. 360). Autoriai nagrinėjama socialinę atskirtį ir suaugusių išitraukimą į neformalųjį mokymą. Airija be kitų žingsnių taip pat vykde: formalaus švietimo žmogiškųjų išteklių vystymą bei kėlė kokybę, taip pat vykde aukštos kvalifikacijos emigrantų gražinimo į šalį programas; investavo į žinias ir inovacijas, kurios kilo iš aukštųjų technologijų industrijos. Airija, labiau nei kitos šalys investavo į aukštųjų technologijų ir aukštų kompetencijų (*angl.* high-skills) sektorių (Heady, Slowey: 2006, p. 363).

Apibendrinant galima režienuoti, kad neformalaus mokymo procese, ypatingai svarbus partnerių dalyvavimas – šeimos, pilietinės visuomenės, verslo, savanoriškų organizacijų. Svarbu suderinti šių procesų koordinavimą ir papildomumą.

2.2. Norvegijos modelis

Norvegija yra viena iš labiausiai investuojančių į žmoniškuosius išteklius ir švietimo sistemą valstybių. 2006 metais švietimo ir mokymosi veiklose per paskutines keturias savaites dalyvavo 18,7 % žmonių (25–64 metų amžiaus). Apie 83 % tokio pat amžiaus norvegų dalyvauja švietimo veiklose, išskyrus privalomąjį mokymą. Išlaidos darbuotojų kompetencijai vystyti per karjerą siekia 11,5–18 milijardų Norvegijos Kronų, tai yra, maždaug nuo 5 milijardų iki 8 milijardų litų. Įmonės į darbuotojo kvalifikacijos tobulinimą investuoja apie 10 000 NOK, t.y. 4418 LT per metus (OECD: 2002, p. 47).

Norvegijos darbo reguliavimo sistema yra charakterizuojama aukštu centralizavimo lygiu. Centralizuota kolektyvinių derybų sistema leidžia socialiniams partneriams kartu su vyriausybe veikti derybose išvien. Šalyje aktyviai veikia profesinės sąjungos. Egzistuoja tradiciškai susiformavusi nuostata, socialiniai partneriai įtraukiami į įvairių politikų formulavimo sistemas – švietimo, socialinės sferos ir teisinių reformų srityse. Norvegijos švietimo sistema susideda iš šių pakopų: vidurinė mokykla (10 metų); aukštesnioji mokykla (*angl.* upper secondary), kurią sudaro 2 arba 4 metai; aukštasis mokslas. 1994 metais įvyko keletas svarbių reformų. Jauni žmonės įgavo įstatymų numatytą teisę į 3 metų aukštesnį visuminį mokymąsi. Šis aukštesnis vidurinis mokymasis susideda iš 2+2 metų formulės, kur 2 metai yra teorinis

mokymasis ir 2 metais – praktinis mokymasis. Mokymąsi stengiamasi priderinti prie individualių poreikių. Ši aukštesnioji vidurinė mokykla arba grandis ir vaidina svarbų vaidmenį mokymosi sistemoje, kuri apima tiek bendrąjį mokymą, tiek profesinį mokymą. Sistemoje visi kursai yra moduliniai, suderinti su nacionaliniu mokymosi planu. Būtina yra pabaigti bent 3 metus, po baigimo išduodami sertifikatai. Ši sistema buvo sukurta taip vadinamos „Reformos 94“ pagrindu, ir šis mokymosi modelis buvo pilnai integruotas su nacionaline sistema. Pagrindinis reformos tikslas buvo tas, kad kas trečias mokinys dalyvautų šioje mokymosi (apmokymo) veikloje. Viešasis indelis į privatų sektorių buvo tas, kad mokymosi kaštai buvo dalijami lygiomis dalimis. Tai galima palyginti su praktiniu mokymu. Buvo stengiamasi surasti kompromisą tarp viešojo sektoriaus pagalbos bei privataus sektoriaus. Taip pat peržiūrėta ir stažuotų apmokėjimo sistema. Socialiniai partneriai sutiko, kad pusę stažuotės periodo turi būti laikoma kaip praktika (training), kita pusė kaip produktyvus darbas, tai yra tik pusę stažuotės laiko privalo apmokėti darbdavys. Taigi pradžioje mokama 30 % kvalifikuoto darbininko darbo užmokesčio, tačiau kitą pusę laiko apmokama apie 80 % kvalifikuoto darbuotojo darbo užmokesčio dalies. Įprasta praktika yra ta, kad pramonėje už mokymosi kursus moka darbdavys, o viešajame sektoriuje ir privačių paslaugų sferoje už kursus moka ir darbdavys, ir darbuotojas. Paprastai prieš mokymosi kursus sudaromos abipusės sutartys tarp darbdavio ir darbuotojo. Svarbus faktas yra tas, kad nuo turimos kvalifikacijos priklauso darbuotojo gaunamas atlygis, todėl abi pusės yra suinteresuotos ne tik darbuotojų kvalifikacijos kėlimu, tačiau ir apmokėjimu už kvalifikacijos kėlimą. Kursų pabaigoje – kandidatų žinios testuojamos, į testus įeina ir bendrosios žinios, tokios kaip kalbų mokėjimo patikrinimas, istorijos žinios ir matematika. Siekiant išspręsti apmokėjimo klausimą – egzistuoja mokymosi fondai. Darbdaviai už kiekvieną darbuotoją moka didžiąją dalį lėšų į šį fondą, mažesnę dalį moka darbuotojai. Surinkti pinigai paskirstomi lygybės principu profesinių sąjungų ir darbdavių organizacijoms, kurie ir sprendžia apie šių lėšų panaudojimą. (Skule et al.: 2002).

Svarbus postūmis, įtakojęs mokymosi visą gyvenimą Norvegijoje buvo taip vadinama „Kompetencijos reforma“. Joje taip pat dalyvauja ir darbdaviai, ir darbuotojai ir profesinės sąjungos, kurios yra iš dalies ir darbdavio pusėje. Profesinės sąjungos įtakojo įstatymų pakeitimus, kurie susiję su suaugusiųjų švietimu. Visi darbuotojai turi įstatymiškai nustatytą teisę skirti 10 procentų darbo laiko mokymuisi. Taip pat turi teisę išvykti iš darbo studijuoti (*angl.* study leave), kuris yra koofinansuojamas valstybės ir darbdavio. Sukurta įstatyminė bazė neformalizuojami ir savaiminiu būdu įgytų žinių pripažinimui, taip pat suaugusieji turi teisę nemokamai pabaigti pradinę ir vidurinę mokyklą. Sukurtos subsidijų (*angl.* grants) schemos, tam, kad darbo vieta taptų pagrindine vieta mokymuisi ir tobulėjimui (Payne: 2006, p. 481).

Darbo vieta tampa pagrindine vieta, kur yra keliama darbuotojo kvalifikacija, tiek formalizuojant, tiek neformalizuojant, tiek savišvietos būdu. Egzistuoja daugybė finansinių mechanizmų, kaip praktiškai įgyvendinti šias schemas. Tam, kad darbdavys būtų skatinamas investuoti į kvalifikacijos kėlimą – egzistuoja pajamų mokesčio lengvatos. Supaprastinta ir stojimo į aukštąsias mokyklas tvarka: stojant į aukštąją mokyklą ar kolegiją, gali būti pripažįstamos žinios, įgytos neformalizuojant ir savaiminiu būdu. Mokymosi programos yra organizuojamos taip, kad būtų pritaikytos konkrečiai darbo vietai ir susijusios su darbo kontekstu. (Skule et al.: 2002, p. 272).

Nepaisant daugybės egzistuojančių teisių ir finansavimo schemų, sistema turi ir trūkumų. Nėra iki galo išspręstas klausimas, kas ir kiek turi apmokėti už darbuotojų kvalifikacijos kėlimą. Darbdaviai nori, kad darbuotojai lankytų tuos kursus, kurie yra tiesiogiai susiję su atliekamu darbu. Tačiau darbuotojai stengiasi rinktis tokį mokymąsi, už kurį didžiąją dalį apmoka valstybė. Prieš mokymąsi paprastai pasirašomi įvairūs išsipareigojimai, todėl darbuotojas turi įmonei „gražinti“ per savo tiesioginį darbą darbdavio investicijas. Nors darbuotojai turi teisę laikinai nutraukti darbą dėl mokymosi, tačiau darbdavys už tai gali nemokėti darbo užmokesčio, tuomet gali būti pažeidžiami darbuotojų finansiniai interesai. (Payne: 2006: p. 487). Žemesnės kvalifikacijos darbuotojai yra mažiau suinteresuoti kelti kvalifikaciją, nei turintys aukštesnę kvalifikaciją, nes jų atliekamas darbas reikalauja mažiau kompetencijos, todėl ir šių darbuotojų motyvacija yra žemesnė.

Norvegijos švietimo sistemą galima būtų pavadinti beveik universalia. Sprendimų priėmimo procesuose dalyvauja visos suinteresuotos pusės – darbdavys, darbuotojas, profesinės sąjungos. Suinteresuotos pusės – profesinės sąjungos ir darbdavių organizacijos yra atsakingos už finansavimo schemų paskirstymą. Lanksti neformalizuojant būdu įgytų žinių pripažinimo sistema įgalina lengviau įstoti į aukštąsias mokyklas ir sutrumpinti mokymosi laiką kitose mokymo įstaigose. Finansiškai prie apmokėjimo už kvalifikacijos kėlimą turi prisidėti ir darbuotojas, todėl jei jis investuoja pinigus į savo mokymąsi – rezultatais yra labiau suinteresuotas. Be to, egzistuojanti testavimo ir egzaminavimo sistema po mokymosi verčia ne tik formaliai išklaustyti mokymosi kursus, tačiau ir įgyti naujus įgūdžius bei juos įtvirtinti. Vis dėlto, finansiniai išsipareigojimai gali pakenkti skurdžiau gyvenančių darbuotojų finansiniams interesams. Kita vertus, pakelta kvalifikacija dažnai sąlygoja ir aukštesnę atlygį. Kita vertus, finansiniai išsipareigojimai gali užkirsti kelią darbuotojų mobilumui ar darbo pakeitimo galimybėms. Apibendrinant galima konstatuoti, kad Norvegijos švietimo sistemoje egzistuoja subalansuota sistema, kur maksimaliai patenkinami įvairių suinteresuotų pusių interesai.

2.3. Austrijos modelis

Šalia mokymų, kurie tiesiogiai susiję su darbo vieta, piliečiai aktyviai dalyvauja kalbų mokymesi, bei informacinių komunikacinių technologijų mokymosi veiklose. Šalia po universitetinių studijų, kur suteikiami akademiniai laipsniai, universitetai ir kitos institucijos siūlo profesines studijas. Mažose ir vidutinėse įmonėse, tik 40 % turi specializuotas žmoniškųjų resursų pozicijas ir tik mažuma formuoja žmoniškųjų išteklių strategijas. Paprastai mokymai remiasi 4 strategijomis:

- Dauguma kompanijų nepasitiki darbuotojų įgūdžiais, kuriuos jie gauna darbo rinkoje. Paprastai masinei rinkai yra rengiami darbuotojai pagal vienodus standartus.
- Kitą tikslinę grupę sudaro firmos, kurios nori realizuoti savo mokymo poreikius bendroje mokymosi rinkoje.
- Trečią grupę sudaro kompanijos, kurios ne tik perka pritaikytas programas, tačiau siekia padaryti įtaką programoms, esančioms rinkoje, tam, kad jas galima būtų maksimaliai pritaikyti prie specializuotų poreikių operaciniame ir valdymo lygmenyse. Tai daroma daugiausia per socialinės ir ekonominės partnerystės mechanizmus Austrijoje. Tokios kompanijos paprastai turi atstovus universitetuose ir mokymosi akademijose, kad galėtų daryti įtaką mokymosi turiniui.
- Ketvirta grupė kompanijų ir institucijų vysto specializuotas mokymo programas, kurios pritaikomos tik konkrečiai mokymosi aplinkoms. Kai kuriais atvejais net įkuriamos atskiros mokymosi akademijos. Tai daugiausia stambios korporacijos, bankai ir viešasis sektorius.

(Lehner, Dikany: 2003, p. 244)

Didžiausias prioritetas teikiamas įgūdžiams, kuris reikalingas tiesioginiam darbui atlikti. Daugiausia mokymų daugiau ar mažiau kontroliuoja socialiniai partneriai.

Socialinių partnerių vaidmuo Austrijoje yra didelis. Korporacinė partnerystė Austrijoje turi galias tradicijas. Egzistuoja daug socialinių partnerių organizacijų. Narystė tokiuose organizacijose pagrįsta savanorystės principu. Partneriai dalyvauja visuose sprendimų priėmimo lygmenyse: nacionaliniame, sektoriniame, įmonių lygiuose. Kaip ekspertai dalyvauja priimant teisinius sprendimus ir potvarkius mokyklose, skatina kooperaciją tarp verslo įmonių bei profesinio rengimo institucijų, dalyvauja atnaujinant mokymo programas, platina informaciją apie mokymosi galimybes (CEDEFOP: 2006, p. 18).

Teoriniai modeliai Austrijoje sėkmingai perkeliama į praktiką. Aukštutinės Austrijos vyriausybė nusprendė organizuoti suaugusiųjų kursus, paremtus talonų (*angl.* voucher) sistema. apie 65 000 darbuotojų buvo nusiųstas pasiūlymas dalyvauti kursuose, iš kurių per metus buvo užregistruota 16 000. Mokymo biudžetas 2002 metais buvo 8,6 milijonai eurų. Pagrindinė tikslinė grupė buvo moterys ir kiti darbuotojai, kurie siekė grįsti į aktyvią darbo rinką, iš kurios buvo pasitraukę dėl įvairių priežasčių. Apie 50 % kursų sumos apmokėdavo vyriausybė. Tačiau jei kursų dalyvis kursą baigdavo sėkmingai ir gaudavo sertifikatą, tuomet jam buvo gražinama dar apie 1460 EUR išlaidų. Baigus kursus, dalyviai buvo egzaminuojami ir tik tada gaudavo sertifikatą. Šie kursai atitiko ir Austrijos kokybės standartus. Mokymų turinys buvo susietas su įgūdžiais, reikalingais darbinei veiklai, tai yra, kalbų mokėjimas, kompiuterinis raštingumas, socialinės ir sveikatos sritys (Schlogl, Schneeberger: 2003, p. 14).

Kaip ir ankstesniuose pavydžiuose, svarbų vaidmenį formuojant mokymo strategiją, taktiką, mokymo programų atnaujinimą vaidina socialiniai partneriai. Kursai daugumoje derinami su įgūdžiais, reikalingais konkrečiai darbo vietai. Į mokymus suaugusieji daugiausia žiūri kaip į asmeninį iššūkį (Schlogl, Schneeberger: 2003, p. 49), o ne kaip į prievolę ar būtinybę.

3. Mokymosi visą gyvenimą situacija Lietuvoje

3.1. Neformalusis mokymas ir kvalifikacijos kėlimas

Mokymąsi visą gyvenimą Lietuvoje reglamentuoja „Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija“, patvirtinta 2004 m. (ŠMM: 2004) ir Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos veiksmų planas. Ši strategija yra nustatydamas savo tikslus, remiasi Lisabonos strategija ir jos įgyvendinimo programa Lietuvoje. Vis dėlto, Lietuvoje mokymasis visą gyvenimą daugiau suvokiamas kaip suaugusiųjų tęstinis mokymas. Kalbant apie suaugusiųjų tęstinį mokymą, dažniausiai turimas omenyje neformalusis mokymas. Neformalųjį mokymą reglamentuoja 1998 metais patvirtintas „Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas“ Neformaliojo švietimo įstatymo 6 dalyje numatyta, kad „Rengti ir įgyvendinti neformaliojo suaugusiųjų švietimo programas gali Lietuvos neformaliojo švietimo įstaigos, taip pat bendrojo lavinimo, profesinio mokymo, aukštesniosios ir aukštosios mokyklos, įsteigusios neformaliojo suaugusiųjų švietimo padalinius (skyrius, grupes ir t.t.), kiti juridiniai ir fiziniai asmenys, kurie Vyriausybės ar jos įgaliotos institucijos nustatyta tvarka yra įgiję teisę užsiimti neformaliojo suaugusiųjų švietimu. Ši nuostata privalomai netaikoma fizinių asmenų organizuojamiems

vienkartiniams neformaliojo švietimo renginiams.“ Nors straipsnyje įvardyti galima įvairūs paslaugų teikėjai, tačiau iš sąrašo galima spręsti, kad neformalizuojamu švietimu gali užsiimti bet kas – tiek įvairios mokyklos, tiek fiziniai ir juridiniai asmenys. Švietimo įstatymo 18 straipsnyje „Neformalusis švietimas – švietimas pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas“ To paties įstatymo 17 straipsnio 3 dalyje nurodyta, kad „Neformalųjį suaugusiųjų švietimą gali teikti visi švietimo teikėjai“. Šiame įstatyme yra išskirtas vaikų ir suaugusių neformalus mokymas. Tačiau nei viename teisės akte nėra užsimenama apie konkrečius reikalavimus, kuriems turi atitikti tiek paslaugų tiekėjai, tiek ir mokymo programos. Neformalizuojamu švietimu aukščiau įvardyti įstatymai leidžia užsiimti praktiškai bet kam – tereikia įstatymų numatyta tvarka gauti pažymėjimą, kuris leidžia užsiimti atitinkamų paslaugų teikimu, tame tarpe ir neformalaus švietimo ir mokymo. Vadinas, neformalaus mokymo kokybei Lietuvoje nėra keliami jokie reikalavimai.

Neformaliojo švietimo plėtrą Lietuvoje stabdo keletas priežasčių: tai ir visuomenės narių bei darbdavių nusistovėjęs požiūris į kvalifikacijos kėlimą ir neformalųjį švietimą; darbuotojų požiūris į mokymąsi. Reprezentatyvios apklausos duomenimis, daugiausia suaugusiųjų niekur nesimoko, nes galvoja, kad jiems mokytis jau per vėlu. Taip mano 29,8 darbuotojų apie profesinės kvalifikacijos kėlimo kursus bei 27,5 % apie savišvietos kursus (Tamošiūnas et al.: 2005: p. 7). Nurodant problemas, su kurias susiduria darbdaviai, be aukštos kursų kamos (43 %), nurodyta, kad nemažai pasimokiusių darbuotojų išėjo pas konkurentus ar išvyko į užsienį (21 %); trūksta reikiamų kursų (35 %); darbuotojai neturi motyvacijos mokytis (16 %); parengti darbuotojai reikalauja didesnio užmokesčio (15 %); mokymasis užėmė daug brangaus laiko (27 %) (Tamošiūnas et al.: 2005: p. 60). Iš pateikto problemų spektro galima padaryti keletą išvadų. Pirma, darbdaviai vis dar nesuvokia, kad mokymuisi skirtas laikas yra toks pats svarbus, kaip ir tiesioginiam darbui skiriamas laikas, nes po efektyvių mokymų pagerėja darbo kokybė, našumas bei efektyvumas. Antra, kadangi identifikuota motyvacijos stoka bei problema, kad parengti darbuotojai reikalauja didesnio užmokesčio, o taip pat darbuotojų kaita – šias tris problemas galima būtų apjungti į vieną ir teigti, kad tikroji problema yra ta, kad neegzistuoja efektyvių bendradarbiavimo ir susitarimų mechanizmo tarp darbuotojo, nėra ieškama abipusiai naudingų problemos sprendimo būdų. Aukščiau aprašytas Norvegijos modelis – šias problemas išsprendžia per iš anksto nustatytą ir apspręstą mechanizmą – darbuotojas dalį kursų apmoka pats, tačiau po sėkmingo kursų baigimo pakyla jo kvalifikacija ir pakyla darbo užmokesčio dydis; priklausomai nuo kursų kainos – gali būti pasirašomi abipusiai įsipareigojimai. Trečia, tai, kad rinkoje sunku rasti specializuotų kursų pasiūlą, rodo, kad nėra siekiama kursų sieti su konkrečia darbo vieta, tai yra kursus taikyti konkrečiai darbo specifikai, darbuotojo darbo vietai. Nėra įprasta, kad

paslaugų teikėjas, prieš teikdamas paslaugą, kuri laiką lankytųsi įmonėje, stebėtų atliekamus darbus, tirtų mikroklimatą ir tik tada siūlytų atitinkamą specializuotą paslaugą. Tame pačiame tyrime pabrėžiama, kad žemiausios grandies darbininkams skiriamas nepakankamas dėmesys mokymuisi. Ši problema atitinka aukščiau aptartas teorines prielaidas, kad žemiau kvalifikuotoms socialinėms grupėms paprastai skiriamas mažesnis dėmesys, nei aukščiau kvalifikuotoms. Tai gali būti dėl abipusio nesuinteresuotumo: tiek investuojant į žemesnės kvalifikacijos darbo jėgą, tiek ir kelti savo kvalifikaciją neįžvelgiant didesnių galimybių darbo vietoje ar darbo rinkoje.

3.1. 2004–2006 metų struktūrinės paramos panaudojimas Lietuvoje

Analizuojant 2004–2006 metų ES struktūrinės paramos panaudojimą, vertėtų atkreipti dėmesį į struktūrinės paramos panaudojimo struktūrą ir būdus. Pagal ES reglamentų reikalavimus, šalys narės gali apsispręsti, kaip jos naudoja struktūrinę paramą. Galimi 2 būdai – skelbiami konkursai teikti paraiškas pagal iš anksto parengtus reikalavimus. Kitas būdas – planavimas nacionaliniu lygiu, neskelbiant konkurso. Ir šiuo atveju, matyti, kad iš Lietuvos ministerijų pusės nebuvo aiškios strategijos, kokį paramos būdą pasirinkti. Už mokymosi visą gyvenimą strategijos įgyvendinimą Lietuvoje yra atsakingos 2 ministerijos, tai Socialinės apsaugos ir darbo ministerija bei Švietimo ir mokslo ministerija. Jų funkcijos, susijusios su mokymosi visą gyvenimą strategijos įgyvendinimu apibrėžtos „Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje“.

Mokymosi visą gyvenimą koordinavimas Lietuvoje: institucijų pasiskirstymas.

Lietuvoje už švietimo valdymą ir priežiūrą atsako šios institucijos:

4. Švietimo ir mokslo ministerija (**ŠMM**), kuri formuoja, įgyvendina ir *prižiūri* valstybinę švietimo politiką ikimokyklinio, vaikų ir jaunimo, specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, suaugusiųjų švietimo bei aukštojo mokslo srityse.
5. Socialinės apsaugos ir darbo ministerija (**SADM**) yra pagrindinė institucija, užsiimanti užimtumo politikos klausimais nacionaliniu lygmeniu. Atsakomybė už tęstinio profesinio mokymo organizavimą bei įgyvendinimą tenka Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnybai (**LDRMT**), priklausančiai SADM.
6. LDRMT įgyvendina darbo rinkos mokymo politiką bei organizuoja profesinio mokymo

informavimo bei konsultavimo paslaugų teikimą. LDRMT turi 6 padalinius – Teritorines darbo rinkos mokymo ir konsultavimo tarnybas (Alytuje, Klaipėdoje, Panevėžyje, Šiauliuose, Kaune ir Vilniuje).

7. Yra ir kitų ministerijų, žinybų, kurių veikloje yra ryški suaugusiųjų profesinio mokymo veikla: Žemės ūkio, Vidaus reikalų ministerijos. Stambiosios gamyklos turi savo mokymo centrus. Jų veikla nėra koordinuojama, nes trūksta jas vienijančių argumentų.
8. 60 savivaldybių atsako už ikimokyklinio, pagrindinio bei vidurinio ugdymo organizavimą ir finansavimą.

(ŠMM: 2004)

Nors už mokymosi visą gyvenimą sąlygų atsakingos dvi ministerijos ir jų struktūriniai padaliniai, tačiau „Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtojimo“ priemonė išskirta tik Švietimo ir mokslo ministerijos kuruojamoje srityje. Šių dviejų ministerijų veiklos sritys yra labai panašios ir šie tiek persipina. Jei mes kalbame apie suaugusiųjų švietimą ir mokymą, tai išskirta Švietimo ir mokslo ministerijos veiklos srityje, tačiau jei kalbame apie bedarbių profesinę kvalifikacijos igijimą ar pakeitimą, ar kėlimą, tokiu atveju šią sritį prižiūri ir už ją atsakinga Socialinės apsaugos ir darbo ministerija. Be to, struktūrinių fondų paramos panaudojimas leidžia paramą naudoti papildomose srityse, net ir dalinai peržengiant įprastinės kompetencijos ribas. Nors egzistuoja tam tikras institucijų veiklos pasiskirstymas su tam tikrom aiškiai neapibrėžtomis sritimis, nėra vieningos politikos įgyvendinant mokymosi visą gyvenimą strategiją.

Švietimo ir mokslo ministerijos kuruojamose II prioriteto 4 priemonėje „Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtojimas“ buvo išskirtos tokios veiklos sritys: 1. nacionalinės kvalifikacijų sistemos plėtra; 2. žinių ir kompetencijos vertinimo sistemos plėtra; 3. kokybės užtikrinimo sistemos plėtra; 4. mechanizmų, mažinančių „iškritimą“ iš bendrojo švietimo sistemos kūrimas; 5. antros galimybės sąlygų plėtojimas; 6 inovatyvių mokymo(si) metodų ir formų diegimas; 7. mokymo ir studijų medžiagos sukūrimas bei publikavimas; 8 mokytojų rengimo sistemos tobulinimas; 9. profesinio orientavimo ir konsultavimo sistemos plėtra; 10. techninė pagalba (įskaitant tyrimus, studijas) rengiant projektą.

Mokymosi visą gyvenimą koncepcijos vieta ES struktūrinės paramos kontekste.

Nors priemonė vadinasi – „Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtojimas“, tačiau mokymosi koncepcijos pagal ankstesnėse dalyse įvardytas sritis ji neatkleidžia. Jei mokymąsi visą gyvenimą traktuojame daugiau kaip testinį ir neformalų ugdymą, tai tokiems mechanizmams plėtoti ar jiems kurti nebuvo išskirta atskira veiklos sritis. Priemonė „Antros galimybės sąlygų

plėtojimas“ buvo skirta „iškritusiems“ iš nuosekliojo lavinimo sistemos gražinimo į švietimo sistemą mechanizmų kūrimui, tame tarpe ir darbingo amžiaus suaugusiems, kurie neturi pagrindinio mokslo baigimo pažymėjimo. (ŠMM: 2005, 27.3 punktas) Tačiau ši priemonė skirta tik mechanizmams, skatinantiems grįžti į švietimo sistemą asmenims, kurie jos nebaigė. Neformalųjį suaugusių švietimą buvo galima plėtoti tik ŠMM priemonės veikloje „Inovatyvių mokymosi metodų ir formų kūrimas“. Nes šioje veiklos srityje vienos iš tinkamų veiklos sričių buvo „naujų mokymo(si) metodų ir formų kūrimas ir diegimas, naujų technologijų praktinis mokymas, nuotolinių studijų sistemos tobulinimas ir plėtra, neformaliojo švietimo paslaugų (padedančių grįžti į nuosekliojo mokymosi sistemą) jaunimui ir suaugusiesiems plėtra formaliojo švietimo institucijose, suaugusiųjų švietimo programų kūrimas, papildomų kompetencijų suaugusiesiems suteikimas (ŠMM: 2005, 27.4 punktas). Nors tai bene vienintelė veiklos sritis, skirta tęstiniam suaugusių mokymui, tačiau paramos teikimo sąlygos pagal šią veiklos sritį buvo apribotos, nes: neformaliojo švietimo paslaugos yra galimos tik formaliojo švietimo įstaigose; neformaliojo švietimo paslaugos galimos tik tos, kurios padeda grįžti į nuosekliojo mokymosi sistemą. Pastarojoje veiklos srityje „inovatyvių mokymosi metodų ir formų kūrimas“ nėra kalbama apie naujų, inovatyvių mechanizmų kūrimą, tačiau tik apie inovatyvių priemonių. Kadangi neformalaus mokymo projektai galėjo būti tik tarp kitų vienos arba dviejų veiklos sričių projektų – sudėtinga tiksliai išskirti projektus, kurie buvo skirti būtent neformaliajam mokymui. Neformalus mokymas netgi galėjo būti tam tikro projekto dalis, kur dauguma veiklų buvo vykdomų kaip formalusis mokymas. Savišvieta, arba informavusis mokymas nebuvo išskirtas kaip galima finansuoti priemonė ar veiklos sritis. Daugiausia šios priemonės projektų buvo nukreipta į sritis, susijusias su formaliuoju mokymu (6 pav).

6 paveikslas. Švietimo srities projektų pasiskirstymas pagal mokymosi tipą



(šaltinis: VPVI: 2007a, p. 19)

Struktūrinės paramos priežiūros rodikliai nepakankami ir nesistemiški. Visose „mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtojimo“ veiklos srityse buvo naudojami tie patys pasiekimų ir rezultatų rodikliai, nepriklausomai nuo to, kokią veiklos sritį pareiškėjai projekte vykdė. BPD lygmens pasiekimų rodikliai buvo „Akreditavimui pateiktų profesinio mokymo/studijų programų skaičius“ ir „Išmokytų naudos gavėjų skaičius veiklos pabaigoje“. Projekto rezultatų rodikliai „Akredituotų mokymosi/profesinio mokymo/studijų (pirmosios pakopos) programų skaičius“ ir „Švietimo, profesinio mokymo, mokslo ir studijų institucijų, gavusių Europos Sąjungos akreditaciją, skaičius“. Paraiškos formoje numatyti projekto lygmens pasiekimų ir rezultatų rodikliai, kurios projektų vykdytojai turėjo numatyti patys. Nėra nei vieno privalomo rodiklio, kuris rodytų sukurtų ar įdiegtų naujų mechanizmų skaičių, ar įdiegtų inovatyvių sprendimų skaičių. Apmokytų žmonių skaičių rodo tik rodiklis „Išmokytų naudos gavėjų skaičius veiklos pabaigoje“, kuris rodo mokymosi kursus išklausių asmenų skaičių, nesvarbu kokiu būdu buvo organizuojami kursai – formaliuoju, neformalioju ar savišvietos.

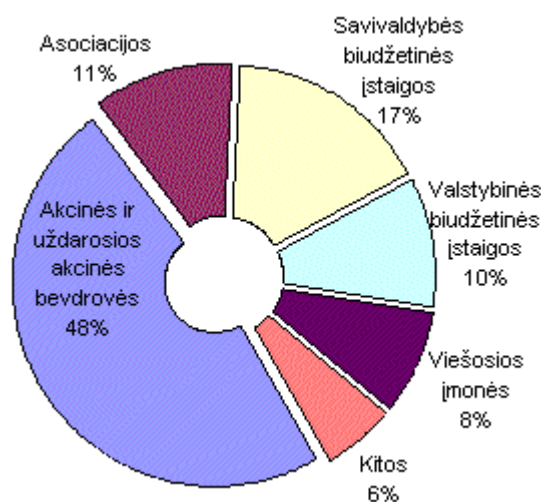
Partnerystės kaip sistemos vieta ES Struktūrinės paramos panaudojime. Pareiškėjai visuose etapuose paraiškas galėjo teikti kartu su partneriais. Partnerystės skatinimas galėjo paskatinti į švietimo ir mokymosi veiklas pritraukti įvairių nevyriausybinių organizacijų, bendruomenių atstovų, paskatinti socialinių tinklų susikūrimą. Įvairūs socialiniai partneriai, nevyriausybines organizacijas galėtų dalyvauti formuojant įvairių mokymo programų turinį, siūlyti naujas mokymosi formas. Struktūrinės paramos reikalavimuose įvairių nevyriausybinių organizacijų, pilietinės visuomenės atstovų dalyvavimas buvo suvaržytas. Platesniam partnerių pasirinkimo ratui, partnerių socialinių tinklų formavimui buvo užvertos galimybės todėl, kad partneriai privalėjo atitikti lygiai tuos pačius reikalavimus, kaip ir pareiškėjai. „Projekto partneriai gali būti tik tie juridiniai asmenys, kurie gali būti pareiškėjai pagal Gairių 33 punktą (ŠMM: 2005, 35 punktas). Pareiškėjams buvo nustatyti gana griežti apribojimai. Gairių 33 punktas skelbia, kad paraiškas gali teikti viešojo administravimo subjektai, valstybės ir savivaldybių institucijos ir įstaigos, švietimo, mokslo institucijos, profesinio informavimo, mokymo institucijos, prekybos, labdaros, paramos fondai, administruojantys ES švietimo programas, pramonės ir amatų rūmai, žemės ūkio rūmai. Tačiau asociacijoms ir viešosioms įstaigoms buvo uždėtas apribojimas, kad tai turi būti tos asociacijos, kurių viena iš pagrindinių veiklų yra švietimas bei viešosios įstaigos, kurių pagrindinė veikla yra švietimas. Viena vertus, tai galėjo užkirsti kelią dalyvauti konkurse paramai gauti, kita vertus tai nebuvo lemiamas apribojimas. Kita vertus, daugelis pareiškėjų galėjo įrašyti į savo įstatus švietimo veiklą tada, kai buvo paskelbti reikalavimai teikti paraiškas.

Ribotas tikslinių grupių tiesioginių naudos gavėjų dalyvavimas projektų veiklose neužtikrino plataus interesų grupių dalyvavimo. Švietimo ir mokslo ministerijos kuruojamose priemonėse naudos gavėjais galėjo būti tokios tikslinės grupės: mokiniams/profesinių mokyklų mokiniams; studentams; „iškritusiems“ iš nuosekliojo mokymosi sistemos asmenims, t. y. vaikams ir suaugusiesiems, neįgijusiems pagrindinio išsilavinimo pažymėjimo, taip pat mokiniams ir studentams, „iškritusiems“ iš profesinio mokymo įstaigų, mokslo ir studijų įstaigų ir neįgijusiems kvalifikacijos, reikalingos patekti į darbo rinką; mokytojams; dėstytojams; profesijos mokytojams; andragogams; profesijos konsultantams; ekspertams; suaugusiems asmenims, kurie pagal neformaliojo suaugusiųjų švietimo programas mokosi, lavinasi, tobulina savo kvalifikaciją. Suaugę asmenys galėjo tobulinti savo kvalifikaciją tik tam, kad galėtų grįžti į nuoseklią mokymo sistemą.

Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos kuruojamose priemonėse mokymosi visą gyvenimą plėtra buvo remiama per dirbančiųjų kvalifikacijos kėlimą, tobulinimą, bedarbių mokymą, socialiai pažeidžiamų grupių mokymą. Tačiau daugiausia buvo remiamos veiklos, susijusios su dirbančiųjų kvalifikacijos tobulimu, tai yra profesiniu tobulėjimu. 2004–2006 metų SADM kvietimuose teikti paraiškas, jas buvo galima teikti pagal tokias veiklos sritis: 44.1. Parama pramonės ir verslo įmonių dirbančiųjų mokymui; 44.2. Parama valstybės ir savivaldybių institucijų ir įstaigų dirbančiųjų mokymui; 44.3. Socialinės partnerystės plėtojimas; 44.4. Gyventojų kompiuterinio raštingumo ugdymas. (SADM: 2005). Pagal pirmąją veiklos sritį, parama buvo skirta pramonės ir verslo įmonių darbuotojų bei vadovų mokymui, kvalifikacijos kėlimui ir perkvalifikavimui; mokymų darbo vietoje organizavimui pramonės ir verslo įmonėse; lanksčių darbo ir darbo laiko organizavimo formų diegimui pramonės ir verslo įmonėse (SADM: 2005, 47 punktas). Paraiškas pagal šią veiklos sritį galėjo teikti pramonės ir verslo įmonės; pramonės ir verslo įmonių ar darbdavių asociacijos (jei parama skirta jų vienijamoms pramonės ir verslo įmonėms) (SADM: 2005, 49 punktas). Pagal šią veiklos sritį buvo paremti 144 projektai, kurių bendra vertė sudaro 209,8 mln. litų arba daugiau kaip 66 proc. visų BPD 2.2 priemonės projektų vertės (VPVI: 2007b, p. 55). Projektuose, finansuotuose pagal šią sritį vyrauja tradicinis kvalifikacijos kėlimas. Parama valstybės ir savivaldybių institucijų ir įstaigų dirbančiųjų mokymu (II veiklos sritis) rėmėsi tais pačiais principais, kaip ir parama verslui, vyraujantys mokymai – tradicinis kvalifikacijos kėlimas. Tarp mokymosi temų vyrauja anglų kalba ir kompiuterinis raštingumas.

Parama „stipriausiems“ ir „didžiausiems“ – kodėl ? Visiems Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos skelbtiems kvietimams, buvo skelbiamas konkursas, t.y. nebuvo numatytas planavimas nacionaliniu lygmeniu. Paraiškos buvo reitinguojamos pagal balus. Kadangi paraiškos rengimo išlaidos buvo netinkamos išlaidos (SADM: 2005, 86.1 punktas), tai įstaigos turinčios ribotus žmoniškuosius išteklius, galinčius savarankiškai parengti paraiškas bei neturinčios pakankamai lėšų tam, kad galėtų pirkti paraiškos rengimo paslaugas, liko antroje vietoje. 2004–2006 metų programavimo periodas buvo pirmasis paramos skirstymo laikotarpis, dauguma įstaigų neturėjo jokios patirties su struktūrinių fondų projektų rengimu, o paraiškos forma ir dokumentacija buvo paini ir sudėtinga, todėl galima teigti, kad tik pakankamai stambios verslo įmonės turėjo didžiausias galimybes laimėti konkursus paramai gauti.

7 paveikslas. BPD 2.2 priemonės pareiškėjų pasiskirstymas pagal įmonės tipą



(šaltinis: Socialinės apsaugos ir darbo ministerija <http://esf.socmin.lt/index.php?907090797#2.2>).

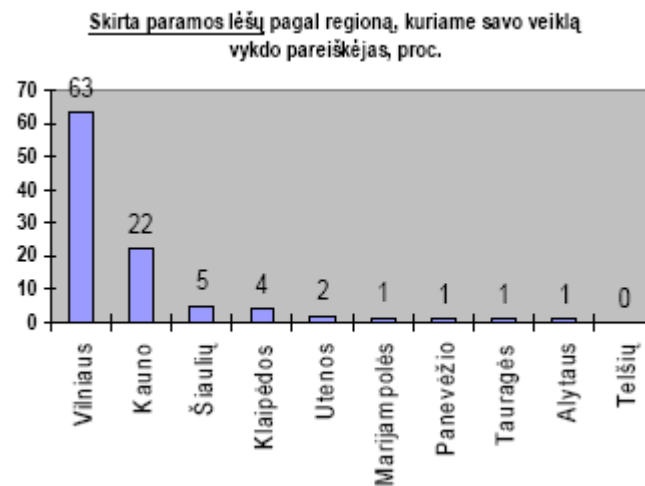
Socialinės partnerystės plėtojimo galimybės, kurių nebuvo? Trečioji veiklos sritis „socialinės partnerystės plėtojimas“ pagal savo idėją, turėjo paskatinti plėtoti socialinę partnerystę, socialinius tinklus, jei įstatyminėje bazėje būtų nustatytos prielaidos tokiems tinklams vystyti. Kokios buvo sukurtos prielaidos tokiai plėtrai? Veiklos srities tikslas - stiprinti socialinių partnerių (darbdavių ir darbuotojų atstovų bei organizacijų) institucinius gebėjimus. Remiamos veiklos sritys tik tos, kurios susijusios su mokymais. Tai yra „mokymai nukreipti į darbo tarybų kūrimą ir jų paramą, gebėjimų atstovauti dirbantiesiems didinimą, kolektyvinių derybų ir kolektyvinių sutarčių, su darbo santykiais susijusių ekonominių, socialinių, darbo problemų ir atitinkamų teisės aktų studijas, kiti socialinio dialogo ir socialinės partnerystės plėtrai būtini mokymai.“ (SADM: 2005, 67 punktas). Tinkamos tikslinės grupės – „darbdavių ir

darbuotojų atstovai bei jų asociacijų nariai“ (SADM: 2005: 68 punktas). Antrajame kvietime teikti paraiškas, buvo pateikti ir finansuoti 2 tokie projektai: profesinės sąjungos „Lietuvos gydytojų sąjunga“ ir asociacija „Lietuvos gydytojų sąjunga“ (šaltinis: Europos socialinio fondo agentūra). Šiuose projektuose vyrauja įvairūs mokymai ir tik mokymai, nes kitos veiklos, kai aukščiau paminėta, nebuvo tinkamos finansuoti šioje veiklos srityje. Mokymai specializuotoms grupėms, gali būti pirmi žingsniai atsirasti partnerystėms tinklams, tačiau vien mokymų nepakanka, kad tokie tinklai atsirastų. Prie projektų rengimo sąlygų, turėtų atsirasti jei ne privalomos sąlygos, tačiau bent jau rekomendacijos, kad būtų sukurti, pavyzdžiui, pilotiniai socialiniai tinklai, pilotiniai bendradarbiavimo mechanizmai tarp darbdavių ir darbuotojų. Tačiau tokių mechanizmų buvo ne tik neskatinamas, tačiau ir netinkamas finansuoti.

Veiklos sritis „Gyventojų, gyvenančių probleminėse teritorijose ir tuose, kuriuose vyksta esminiai ekonominės veiklos pertvarkymai, mokymas, perkvalifikavimas, kvalifikacijos kėlimas“ (numatyta tik pirmajame SADM kvietime) leido mokyti bet kuriuos piliečius, kurie gyvena probleminėse teritorijose. Nurodyta, kad probleminių teritorijų kriterijai yra numatyti 2003-04-08 Vyriausybės nutarime Nr. 428, kuriame numatyti tik 2 kriterijai: vidutinis metinis registruotų bedarbių ir darbingo amžiaus gyventojų santykis 60 % ir daugiau didesnis už šalies vidurkį; vidutinis metinis socialinės pašalpos gavėjų ir gyventojų santykis 60 % ir daugiau didesnis už šalies vidurkį. Gairėse arba instrukcijose pareiškėjams yra išskirti dar 5 kriterijai. Tačiau pagrindinėse instrukcijose pareiškėjams (Gairėse) niekur nėra nurodytos teritorijos, kurios šiuos kriterijus atitinka. Tam tikri regionai, įvardyti taip probleminiai „Bendrajame programavimo dokumente“, kurio, tikėtina, galėjo paraiškų rengėjai neskaityti arba iki galo neskaityti, nes tai nebuvo pagrindinė paraiškų rengimo instrukcija. Vyriausybės nutarimas, įvardijantis tokias teritorijas atsidaro tik 2007-01-31 Nr 112. Gairėse neidentifikuota, neapibrėžta ir nepateikta rekomendacijų, kokie tai turėtų būti mokymai. Pagal šią priemonę buvo vykdomi tik 3 projektai verslumo, anglų kalbos, kompiuterinio raštingumo temomis (šaltinis: Europos socialinio fondo agentūra).

Švietimo projektų teritorinis pasiskirstymas. Pagal BPD 2 prioriteto 2.4 priemonę projektai Lietuvoje regioniniu mastu pasiskirstę netolygiai. Didžiausia paramos dalis atiteko Vilniaus ir Kauno regionams.

8 paveikslas. BPD 2.4 priemonės projektų teritorinis pasiskirstymas



(Šaltinis: VPVI: 2007a, p. 33)

Pagrindinės regionų pasiskirstymo netolygumo priežastys „Vilniuje ir Kaune yra sutelkti pagrindiniai šalies universitetai ir dauguma stipriausių neformalaus ugdymo įstaigų“ (VPVI: 2007a: p. 34). Galimos ir kitos priežastys, susijusios su galimų pareiškėjų instituciniais ir administraciniais pajėgumais rengti ir įgyvendinti projektus. Be to, sudėtingos projektų įgyvendinimo procedūros, dideli dokumentacijos kiekiai įtakoja projektų rengimą. Netolygų projektų pasiskirstymą sąlygojo ir tai, kad mažai projektų turėjo „valstybinės svarbos“ arba „nacionalinių projektų“ statusą. 2.4 priemonėje pirmajame ir antrajame kvietime teikti paraiškas buvo išskirta keletas valstybinės svarbos projektų, tačiau jų buvo santykinai nedaug. Visi kiti projektai buvo atrenkami konkurso būdu. Viena vertus, konkurso būdu atrenkami projektuose yra daugiau skaidrumo, kita vertus, nenustačius valstybinių prioritetų, negalima tikėtis tolygaus socialinio ir teritorinio projektų pasiskirstymo.

Išvados

1. Šiuolaikinėje visuomenėje vykstantys pokyčiai reikalauja naujo požiūrio į mokymosi visą gyvenimą koncepciją. Pridedamąją vertę pradeda kurti tokios žinios, kurios formuojasi per visą gyvenimą įvairiose aplinkose. Konkurencinga ekonominė aplinka įtakoja mokymosi procesus ir jei mokymasis organizuojamas efektyviai, jis pradeda kurti pridėdamąją vertę.
2. Investuojant į žmogiškojo kapitalo plėtra ir keliant mokymosi visą gyvenimą lygį – neišvengiamai išsiskiria 2 socialinės grupės – žemiau kvalifikuoti ir aukštai kvalifikuoti. Statistiniai duomenys rodo, kad labiausiai linkę mokytis tie, kurie yra aukščiau kvalifikuoti, o tie kurie pradinėj stadijoje turi žemesnę kvalifikaciją – toliau didina atotrūkį. Darbdaviai taip pat mažiau investuoja į žemesnės kvalifikacijos asmenis. Siekiant pagerinti padėti – būtina stiprinti aktyvų pilietiškumą, bendruomenių narių dalyvavimą mokymo procese.
3. Šiuolaikiškas mokymasis – tai formaliojo, neformaliojo ir informального mokymosi sintezė. Reikšmingas tampa ne tik dalyvavimas visose mokymosi formose, tačiau ir sklandus perėjimas iš vienos mokymosi formos į kitą. Šiuolaikinis mokymasis - tai ne tik pavienių individų mokymasis, tačiau ir grupių, organizacijų, bendruomenių mokymasis. Svarbu apimti ne tik kuo daugiau rūšių, tačiau įtraukti į procesą kuo platesnį suinteresuotų pusių ratą.
4. Pažangiose Europos valstybėse Mokymasis visą gyvenimą – tai gerai subalansuotas mechanizmas, kuris įtraukia daugelį suinteresuotų pusių. Mokymasis ne tik derinamas prie profesinių poreikių, tačiau procese dalyvauja įvairios suinteresuotos pusės: bendruomenių atstovai, profesinės sąjungos. Mokymasis taip pat derinamas su įvairiomis socialinėmis aplinkomis – darbu, šeima, laisvalaikiu. Darbuotojų profesinės kvalifikacijos pakėlimas darbdaviams gali turėti ir neigiamų pasekmių, tokių, kaip didesnė darbuotojų kaita. Todėl iškyla būtinybė glaudžiam socialiniam tarp darbuotojo ir darbdavio, tarp darbdavio ir profesinės sąjungos, kitų suinteresuotų pusių. Tik abipuse nauda pagrįsti susitarimai gali duoti teigiamą rezultatą.
5. Lietuvoje mokymosi visą gyvenimą situacija yra blogesnėje padėtyje, nei daugelyje Europos valstybių. Į darbuotojų kvalifikacijos kėlimo problemas vis dar žiūrima kai į problemas, o ne kaip į iššūkius. Darbdaviai nepakankamai gerai įvertina mokymosi naudą, skaičiuoja laiką praleistą mokymuose kaip nuostolingą, kai tuo tarpu neieškoma naujų mechanizmų šioms problemoms spręsti. Vis dar nėra priimtina, kad darbuotojas

- keldamas kvalifikaciją dalį išlaidų prisiimtų sau, o darbdavys, turėdamas labiau kvalifikuotą darbuotoją – įsipareigotų jo kvalifikaciją įvertinti atitinkamu atlygiu.
6. Europos Sąjungos struktūrinė parama nesudarė prielaidų efektyviems pokyčiams, liečiantiems mokymąsi visą gyvenimą. Esminiai pokyčiai neįvyko ne tik todėl, kad mūsų kultūroje egzistuoja tam tikri stereotipai į mokymosi procesą, kvalifikacijos kėlimą, tačiau visų pirma todėl, kad programuojant struktūrinės paramos panaudojimą – nebuvo sudarytos tinkamos prielaidos kisti mokymosi procesams kaip sistemai. Nebuvo išplėtoti partnerystės mechanizmai, ribotos tikslinių grupių galimybės pasinaudoti parama neleido pasiekti didelių rezultatų. Mokymo efektyvumui matuoti nebuvo pasirinkti tinkami rodikliai, nebuvo sudarytos prielaidos regionų išsivystymo netolygumams mažinti. Programuojant kitus struktūrinės paramos programavimo periodus, būtina išskirti aiškis ir konkrečius efektyvumo matavimo kriterijus ir rodiklius, atsižvelgti į regionų išsivystymo netolygumus skirstant paramos lėšas, plėtoti dialogą tarp įvairių suinteresuotų pusių. Nustatant prioritetus – didžiausią dėmesį skirti naujų bendradarbiavimo mechanizmų kūrimui, o ne iš anksto nustatytoms mokymosi temoms.
 7. ES paramos tyrimai rodo, kad vienas iš svarbiausių etapų yra paramos programavimas. Siekiant paskatinti vystytis atsilikusius regionus - reikalingas regioninės plėtros reguliavimo mechanizmas. Paraiškos pildymo „teisingumas“ neturėtų tapti lemiamu kriterijumi gauti paramai. Svarbiausiu kriterijumi turėtų tapti faktorius, ką naujo ir pažangaus projektas sukuria ir kokią jis duoda ilgalaikę naudą. Planuojant paramos lėšas nacionaliniu lygiu – tikslinga būtų atlikti išsamius mokslinius tyrimus, o ne remtis pasenusiais dokumentais ir strategijomis, nustatyti daugiau lankstumo mechanizmų.
 8. Siekiant įdiegti pažangią mokymosi visą gyvenimą koncepciją Lietuvoje, visų pirma reikia atsižvelgti į kintančius visuomenės procesus, o ne į pasenusias strategijas ir memorandumus. Būtina kurti ir skatinti bendradarbiavimo mechanizmus tarp visų suinteresuotų rinkos dalyvių ir mokymosi proceso dalyvių.

Literatūra:

1. Alber, J. The “European social model” and the USA (Princeton University Seminar Papers). 2006. Prieiga per internetą:
http://www.opr.princeton.edu/seminars/papers/Alber_1_S06.pdf. (žiūrėta 2007-12-01).
2. Augustinaitis, A. Informacijos visuomenės profesionalumo kriterijai. 2001. Prieiga per internetą: <http://www.leidykla.vu.lt/inetleid/inf-mok/16/str3.html> (žiūrėta 2007-12-15).
3. Augustinaitis, A. Žinių visuomenės transdalykinė mokymo sandara. 2002. Prieiga per internetą: <http://www.leidykla.vu.lt/inetleid/inf-mok/23/str5.html>. (žiūrėta 2007-12-15).
4. Brine, J. Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*; 2006, Vol. 32 Issue 5, p. 649-665.
5. Castels, M. Tapatumo galia. Poligrafija ir informatika. 2006 Vilnius.
6. Coleman, J. Social Capital in the creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. 1988, p. S95-S120.
7. Dion, D.P. The Lisbon Process: a European Odyssey. *European Journal of Education*; 2005, Vol. 40 Issue 3, p. 295-313.
8. Downes, P.; Maunsell, K.; McLoughlin, V. Taljunaite M. Lifelong learning in Ireland and Lithuania: Some examples of Irish policy and practice for Lithuania to consider? *FILOSOFIJA. SOCIOLOGIJA*. 2006, Nr. 4, p. 29-36.
9. European Center of the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Austria: Overview of the Vocational Education and Training System in 2006. 2006.
(Prieiga per internetą http://libserver.cedefop.europa.eu/F/?func=find-c&ccl_term=wti=overview+refernet+2006). Žiūrėta 2007-12-01.
10. European Center of the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Info about Vocational Training in the European Union. No 2/2002. Prieiga per internetą: <http://www2.trainingvillage.gr/download/cinfo/cinfo22002/ind-en.html>.
11. European Center of the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. Cedefop Panorama series; 2007.147 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007 (prieiga per internetą:

- http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=480) (žiūrėta 2007-12-02).
12. European Commission. A Memorandum on Lifelong Learning.. Commission Staffworking Paper. Brussels, 30.10.2000. SEC(2000) 1832 (Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf>) (žiūrėta 2007-12-15).
 13. European Commission. Making a European area of lifelong learning a reality: communication from the Commission. Brussels: European Commission, 2001. Prieiga per internetą: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2001_0678_en.pdf (žiūrėta 2007-12-11).
 14. Europos Komisija. Mokymosi visą gyvenimą memorandumas. 2001. Prieiga per internetą: http://www.lssa.smm.lt/docs/Memorandumas_2001.doc (žiūrėta 2007-12-01).
 15. Green, A. Compare: Models of Lifelong Learning and the 'knowledge society. A Journal of Comparative Education; 2006, Vol. 36 Issue 3, p. 307-325.
 16. Guth, M. Innovation, social inclusion and coherent regional development: a new diamond for a socially inclusive innovation policy in regions. European Planning Studies; 2005, Vol. 13 Issue 2, p. 333-349.
 17. Healy, T., Slowey M. Social exclusion and adult engagement in Lifelong Learning some comparative implications for European states based on Ireland's Celtic Tiger experience. Compare: A Journal of Comparative Education; Sep2006, Vol. 36 Issue 3, p. 359-378.
 18. Hermann, Ch.; Hofbauer I. The European social model: Between competitive modernisation and neoliberal resistance. Capital & Class; 2007, Issue 93, p.125-139.
 19. Irish Department of Education and Science. Learning for Life: White Paper on Adult Education. 2000. Ireland.
http://www.ireland.com/newspaper/special/2000/whitepaper/adult_educ.pdf (žiūrėta 2008-01-06).
 20. Kailis, E.; Pilos, S. Lifelong learning in Europe. Statistics in focus. Population and social conditions. European communities. 2005 Luxembourg.
 21. Lehner, J.M.; Dikany, M. International briefing 15: Training and development in Austria. International Journal of Training & Development; 2003, Vol. 7 Issue 3, p. 217-226.
 22. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. Lietuvos 2004–2006 metų bendrasis programavimo dokumentas. 2004. Patvirtintas LRV 2004-08-02 nutarimu Nr. 935.
 23. Marjorie, M. Learning for active citizenship: Training for and learning from participation in area regeneration. Studies in the Education of Adults; 2000, Vol. 32 Issue 1, p. 22.

24. Organisation for Economic co-operation and development (OECD). Cities and Regions in the New Learning Economy. Paris: 2001. Prieiga per internetą: http://www.urenio.org/courses/files/2/articles/OECD-ities_in_Learning_Econ.pdf (žiūrėta 2008-01-05).
25. Organisation for Economic co-operation and development (OECD). Review of National Policies for Education: Lifelong learning in Norway. 2002 Paris.
26. Payne, J. The Norwegian competence reform and the limits of lifelong learning. International Journal of Lifelong Education; 2006, Vol. 25 Issue 5, p. 477-505..
27. Preece J. Beyond the learning society: the learning world? International Journal of Lifelong Education; 2006, Vol. 25 Issue 3, p. 307-320.
28. Putnam, R. Bowling Alone: America's Declining Social Capital. Journal of democracy. 1995, Vol 6 Nr. 1, p. 65-78. Prieiga per internetą: <http://xroads.virginia.edu/~hyper/DETOC/assoc/bowling.html> (žiūrėta 2007-12-27).
29. Robertson, S.L. Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. Comparative Education; May2005, Vol. 41 Issue 2, p151-170.
30. Schlogl, P; Schneeberger. Adult Learning in Austria. Country Background Report of the OECD Thematic Review on Adult Learning. 2003. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/19/25603759.pdf> (žiūrėta 2007-12-20).
31. Skule, S; Stuart, M; Nyen, T. International briefing 12: Training and development in Norway. International Journal of Training & Development; 2002, Vol. 6 Issue 4, p. 263-276.
32. Socialinės apsaugos ir darbo ministerija (SADM). Gairės pareiškėjams pagal Lietuvos 2004–2006 M. Bendrojo programavimo dokumento prioriteto „Žmogiškųjų išteklių plėtra“ 2.2 priemonę „Darbo jėgos kompetencijos ir gebėjimų prisitaikyti prie pokyčių ugdymas“. 2005. Patvirtintos Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2005-05-31 įsakymu Nr. A1-156.
33. Statistical Office of the European Communities (EUROSTAT). Measuring progress towards a more sustainable Europe. 2007 monitoring report of the EU sustainable development strategy. Statistical books. Prieiga per internetą: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-77-07-115/EN/KS-77-07-115-EN.PDF (žiūrėta 2007-12-15)
34. Švietimo ir mokslo ministerija (ŠMM) Gairės pareiškėjams pagal Lietuvos 2004–2006 metų Bendrojo programavimo dokumento 2 Prioriteto „Žmogiškųjų išteklių plėtra“ 2.4

- Priemonę „Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtojimas“. 2005. Vilnius. Patvirtintos 2005-07-15 įsakymu ISAK-1457.
35. Švietimo ir mokslo ministerija (ŠMM) Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija. Patvirtinta švietimo ir mokslo ministro ir socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymu Nr. ISAK-433/A1-83 (Valstybės žinios, 2004-04-17 Nr. 56-1957), Vilnius.
 36. Tamošiūnas, T; Šutinienė, I.; Filipavičienė, D; Guseva, O. Neformaliojo suaugusiųjų švietimo būklė ir gyventojų bei darbdavių požiūris į neformalųjį suaugusiųjų švietimą. Vilnius 2005. Sociologinio tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą <http://www.lssic.lt/alevel/pictures/Dokumentai/Darbdaviai.doc> Žiūrėta 2007-12-01.
 37. Teague Paul. Social Partnership and Local Development in Ireland: The Limits to Deliberation. *British Journal of Industrial Relations*; 2006, Vol. 44 Issue 3, p. 421-443.
 38. Tuijnman, A. Measuring Lifelong learning for the New Economy. *Compare: A Journal of Comparative Education*; 2003, Vol. 33 Issue 4, p. 471-482.
 39. Viešosios politikos ir vadybos institutas (VPVI). Tyrimo ataskaita Lietuvos 2004-2006 m. Bendrojo programavimo dokumento 2.4 priemonės įtakos vertinimas. 2007a. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (Atlikta ir išleista Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu).
 40. Viešosios politikos ir vadybos institutas (VPVI). Tyrimo ataskaita Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtra Lietuvoje: finansavimo alternatyvų analizė. 2007b Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (Atlikta ir išleista Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu).