

Vilniaus universitetas  
TARPTAUTINIŲ SANTYKIŲ IR POLITIKOS MOKSLŲ INSTITUTAS

LYGINAMOSIOS POLITIKOS MAGISTRO PROGRAMA

**AUSTĖJA TAMULAITYTĖ**

II kurso studentė

**MOKYMASIS VISĄ GYVENIMĄ LIETUVOJE IR ESTIJOJE: PANAŠIOS  
SĄLYGOS, SKIRTINGI KELIAI IR PASIEKIMAI**

**MAGISTRO DARBAS**

Darbo vadovas: dr. Liutauras Gudžinskas

Vilnius, 2016 m. sausio 11 d.

**Bakalauro/magistro darbo vadovo išvados dėl darbo gynimo:**

.....  
.....  
.....

.....

(data)

.....

(v., pavardė)

.....

(parašas)

**Bakalauro/magistro darbas įteiktas gynimo komisijai:**

.....

(data)

.....

(Gynimo komisijos sekretorės parašas)

**Bakalauro/magistro darbo recenzentas:**

.....

(v., pavardė)

**Bakalauro/magistro darbų gynimo komisijos įvertinimas:**

.....

Komisijos pirmininkas:

Komisijos nariai:

## BIBLIOGRAFINIO APRAŠO LAPAS

***Tamulaitytė A. Mokymasis visą gyvenimą Lietuvoje ir Estijoje: panašios sąlygos, skirtingi keliai ir pasiekimai.*** Lyginamosios politikos specialybės, magistro darbas / VU Tarptautinių santykių ir politikos mokslų institutas; darbo vadovas dr. Liutauras Gudžinskas. – Vilnius, 2016. – 121 p.

***Reikšminiai žodžiai:*** mokymasis visą gyvenimą, suaugusiųjų mokymasis, suaugusiųjų švietimas, rinkos ekonomikos tipas, gerovės valstybės tipas, Lietuva, Estija.

Šiame darbe nagrinėjami veiksniai, lėmę mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumus panašią socialinę ir ekonominę situaciją bei istorinę patirtį turinčiose šalyse – Lietuvoje ir Estijoje.

Darbe pateikiama mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumus aiškinančių teorijų apžvalga, išskiriamos trys pagrindinės teorinės priegios – mikro (asmeninio individo lygmens), mezo (įmonių ir švietimo institucijų lygmens) ir makro (šalies socialinių-ekonominių sąlygų lygmens). Remiantis makro lygmens teorine prieiga, mokymosi visą gyvenimą skirtumus aiškinančia per šalyje egzistuojančio rinkos ekonomikos ir gerovės valstybės tipo sąveiką, iškeliamos trys hipotezės, išskiriančios valstybės vaidmens mokymosi visą gyvenimą politikos formavime, ekonomikos inovatyvumo ir modernizacijos bei kaimyninių šalių ir tarptautinių institucijų įtakos svarbą. Hipotezėms patikrinti naudojamas lyginamasis metodas, kuris apima politikos formavimo proceso, aktualių ekonominių rodiklių raidos, pirminių ir antrinių šaltinių analizę bei interviu su mokymosi visą gyvenimą politikos įgyvendintojais.

## PATVIRTINIMAS APIE ATLIKTO DARBO SAVARANKIŠKUMĄ

Patvirtinu, kad įteikiamas darbas *“Mokymasis visą gyvenimą Lietuvoje ir Estijoje: panašios sąlygos, skirtingi keliai ir pasiekimai”* yra:

1. Atliktas mano pačios ir nėra pateiktas kitam kursui šiame ar ankstesniuose semestruose;
2. Nebuvo naudotas kitame Institute/Universitete Lietuvoje ir užsienyje;
3. Nenaudoja šaltinių, kurie nėra nurodyti darbe, ir pateikia visą panaudotos literatūros sąrašą.

Austėja Tamulaitytė

# Turinys

ĮVADAS.....	8
1. TYRIMO TEORINIS PAGRINDAS .....	14
1.1. MAKRO LYGMENS MOKYMOŠI VISĄ GYVENIMĄ SKIRTUMŲ AIŠKINIMAI .....	17
1.1.1. Kapitalizmų įvairovės teorijos implikacijos mokymosi visą gyvenimą lygiui .....	18
1.1.2. Gerovės režimų ir kapitalizmų įvairovės sąveikos poveikis mokymosi visą gyvenimą lygiui... 20	
1.2. KAPITALIZMŲ ĮVAIROVĖS IR GEROVĖS VALSTYBĖS REŽIMŲ TIPOLOGIJOS TAIKYMAS VIDURIO IR RYTŲ EUROPOJE.....	24
1.3. TYRIMO HIPOTEZĖS IR JŲ PAGRINDIMAS .....	30
2. VALSTYBĖS POLITIKOS ĮTAKA MOKYMOŠI VISĄ GYVENIMĄ LYGIUI LIETUVOJE IR ESTIJOJE.....	34
2.1. MOKYMOŠI VISĄ GYVENIMĄ MODELIS SOVIETŲ SĄJUNGOJE .....	34
2.1.1. „Eksperimentinis“ Sovietų Sąjungos švietimo sistemos raidos etapas .....	35
2.1.2. „Konservatyvusis“ Sovietų Sąjungos švietimo sistemos raidos etapas .....	36
2.1.3. „Politechninis“ Sovietų Sąjungos švietimo sistemos raidos etapas.....	37
2.1.4. Sovietų Sąjungos mokymosi visą gyvenimą modelio implikacijos tolesnėms reformoms.....	40
2.2. LIETUVOS IR ESTIJOS MOKYMOŠI VISĄ GYVENIMĄ POLITIKOS RAIDA NEPRIKLIAUSOMYBĖS LAIKOTARPIU .....	42
2.2.1. Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą politikos raida 1987–2000 metais.....	44
2.2.1.1. Mokymosi visą gyvenimą politikos nuoseklumas.....	44
2.2.1.2. Politinis palaikymas mokymosi visą gyvenimą sistemos kūrimui .....	47
2.2.1.3. Suaugusio besimokančiojo apibrėžimo skirtumai .....	49
2.2.1.4. Mokymosi visą gyvenimą paklausos skatinimas.....	50
2.2.1.5. Mokymosi visą gyvenimą pasiūlos kūrimas .....	51
2.2.1.6. Pirmojo laikotarpio skirtumų apibendrinimas .....	54
2.2.2. Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą politikos raida 2001–2013 metais.....	55
2.2.2.1. ES struktūrinių fondų lėšų panaudojimo skirtumai Lietuvoje ir Estijoje .....	60
3. EKONOMINIŲ VEIKSNIŲ ĮTAKA MOKYMOŠI VISĄ GYVENIMĄ LYGIUI LIETUVOJE IR ESTIJOJE.....	64
3.1. BENDRO ŠALIES INOVACIJŲ LYGIO POVEIKIS MOKYMOŠI VISĄ GYVENIMĄ LYGIUI .....	66
3.2. ŠALIES EKSPORTO STRUKTŪROS POVEIKIS MOKYMOŠI VISĄ GYVENIMĄ LYGIUI.....	67
IŠVADOS .....	71
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	77
DOKUMENTŲ SĄRAŠAS .....	84
INTERVIU SĄRAŠAS.....	85
SUMMARY .....	86
PRIEDAI .....	88

## Lentelių sąrašas

Lentelė 1. Mokymosi visą gyvenimą lygio kaita Lietuvoje ir Estijoje.....	44
Lentelė 2. Mokymosi visą gyvenimą lygio kaita Lietuvoje ir Estijoje.....	65
Lentelė 3. Įmonių, finansuojančių savo darbuotojų mokymąsi, dalis nuo visų įmonių .....	65
Lentelė 4. Lietuvos ir Estijos „kompleksinės produkcijos“ dalis eksporto struktūroje.....	67
Lentelė 5. Lietuvos ir Estijos aukštųjų technologijų gaminių dalis nuo visų šalyje pagamintų prekių eksporto 1995 –2000 metais .....	68
Lentelė 6. Lietuvos ir Estijos aukštųjų technologijų gaminių dalis nuo visų šalyje pagamintų prekių eksporto 2001–2013 metais .....	69
Lentelė 7. IKT produktų dalis visoje eksporto struktūroje.....	70

## Priedų sąrašas

Priedas nr. 1. Interviu klausimynas Antanui Levickui .....	88
Priedas nr. 2. Interviu su Antanu Levicku, Vilnius, 2015 gruodžio 8 d. ....	89
Priedas nr. 3. Interviu klausimynas Janne Pukk .....	93
Priedas nr. 4. Interviu su Janne Pukk, Tartu, 2015 gruodžio 16 d.....	94
Priedas nr. 5. Interviu klausimynas Külli All.....	98
Priedas nr. 6. Interviu su Külli All, Tartu, 2015 gruodžio 15 d.....	99
Priedas nr. 7. Interviu klausimynas Ritai Dukynaitei.....	106
Priedas nr. 8. Interviu su Rita Dukynaite, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d. ....	107
Priedas nr. 9. Interviu klausimynas Romualdui Pusvaškiui .....	112
Priedas nr. 10. Interviu su Romualdu Pusvaškiu, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d. ....	113
Priedas nr. 11. Interviu klausimynas Vilijai Lukošišiūnienei .....	117
Priedas nr. 12. Interviu su Vilija Lukošišiūniene, Vilnius, 2015 gruodžio 18 d. ....	118

## **Darbe vartojami sutrumpinimai:**

<b>ES</b>	-	Europos Sąjunga
<b>FME</b>	-	Flexible Market Economies <i>(Lanksčios rinkos ekonomikos)</i>
<b>H</b>	-	Hipotezė
<b>IKT</b>	-	Informacijos ir komunikacijų technologijos
<b>JAV</b>	-	Jungtinės Amerikos valstijos
<b>KRE</b>	-	Koordinuotos rinkos ekonomikos
<b>LRE</b>	-	Liberalios rinkos ekonomikos
<b>LRSTD</b>	-	Lietuvos Respublikos statistikos departamentas
<b>MVG</b>	-	Mokymasis visą gyvenimą
<b>MVĮ</b>	-	Mažos ir vidutinės įmonės
<b>PRE</b>	-	Priklausoma rinkos ekonomika
<b>SSRS</b>	-	Sovietinių Socialistinių Respublikų Sąjunga
<b>VJRE</b>	-	Viduržemio jūros regiono ekonomikos
<b>VRE</b>	-	Vidurio ir Rytų Europa

## Ivadas

Mokymasis visą gyvenimą (MVG) Europos Sąjungos (ES) ir jos šalių narių mastu yra vienas iš dažniausiai vartojamų su švietimo politika susijusių terminų, o šalių narių piliečių įsitraukimas į mokymosi visą gyvenimą procesą suprantamas kaip vienas iš svarbiausių ES bei šalių narių švietimo politikos tikslų.

Plačiaja prasme mokymasis visą gyvenimą apibrėžiamas kaip žmogaus gebėjimas nuosekliai mokytis nuo pat mažumės iki gilos senatvės, ypač pabrėžiant darbingo amžiaus žmonių tobulėjimo svarbą, nepriklausomai nuo to, kokias formalias ir neformalias mokymosi pakopas jie būna pasiekę iki savo karjeros pradžios, taip gerinant žmogaus gebėjimus prisitaikyti prie nuolat kintančių, globalaus ir konkurencingo pasaulio bei darbo rinkos sąlygų.<sup>1</sup>

Būtent gebėjimo prisitaikyti prie nuolat kintančio, globalaus, konkurencingo, sparčiu technologiniu vystymusi ir didžiuliu nuolatiniu informacijos srautu pasižyminčio pasaulio didinimas yra suprantamas kaip svarbiausia mokymosi visą gyvenimą nauda. Tačiau mokslinėje literatūroje ir politikos formavimo dokumentuose išskiriami ir kiti aspektai, kuriais mokymasis visą gyvenimą yra naudingas atskiriems individams, visuomenei ir šalies ekonomikai. Individo lygiu mokymasis visą gyvenimą suteikia būtinas žinias, įgūdžius, vertybes, platesnį požiūrį ir suvokimą, kuris jam padeda geriau prisitaikyti tiek asmeniniame, tiek profesiniame, tiek pilietiniame gyvenime.<sup>2</sup> Nauda, individo gaunama iš nuolatinio mokymosi, apima ir tokius aspektus kaip nauda psichinei sveikatai (nuolatinis mokymasis padeda išlaikyti gerą atmintį ir greitą mąstymą, ypač senatvėje), pasitikėjimo savimi stiprinimas (tęstinis mokymasis reiškia nuolatinį naujų iššūkių įveikimą, kas sustiprina tikėjimą savo gebėjimais), bendravimo įgūdžių gerinimas (dalyvaujant nuolatinėje mokymosi veikloje ne tik gerėja komunikacijos gebėjimai, tačiau tęstinis mokymasis apskritai suvokiamas kaip viena iš socializacijos formų, ypač svarbi vyresniame amžiuje), karjeros galimybių didinimas (įsitraukimas į tęstinį mokymąsi suteikia galimybę tobulinti tiek specifinius darbui reikalingus, tiek bendruosius gebėjimus, kelti kvalifikaciją ar persikvalifikuoti, imantis veiklos naujoje srityje, o tai suteikia galimybę kilti karjeros laiptais ir didinti gaunamas pajamas)<sup>3</sup>.

Vertinant iš visuomenės perspektyvos, mokymasis visą gyvenimą yra svarbus, nes padeda sukurti produktyvias, inovatyvias ir konkurencingas visuomenes. Labiau išsilavinę ir nuolat tobulėjantys visuomenės nariai kuria naujas idėjas, lengviau prisitaiko prie iššūkių ir pokyčių, atranda

---

<sup>1</sup>E. Faure et al, „Learning to be: The World Of Education Today and Tommorrow.“ *UNESCO*. Paris, 1972

<sup>2</sup>Laal Marjan, Salamati Payman, „Lifelong learning: why do we need it?“ *Social and Behavioral Science*, 31, 2012, 399–403

<sup>3</sup>Ten pat



inovatyvius sprendimus išskylančioms problemoms<sup>4</sup>. Pastebimas ir egzistuojantis teigiamas tiesioginis ryšys tarp mokymosi visą gyvenimą lygio bei socialinio kapitalo kiekio šalyje.<sup>5</sup> Tai savo ruožtu padeda stiprinti pilietinę visuomenę ir didina pilietinį dalyvavimą.

Mokymasis visą gyvenimą taip pat padeda stiprinti šalies ekonomiką. Individualių įgūdžių, žinių ir gebėjimų tobulinimas didina ir šalies ekonominius pajėgumus, leidžia kurti aukštesnės pridėtinės vertės produkciją, o tai, savo ruožtu, sudaro sąlygas daugiau uždirbti, surinkti daugiau pajamų, plėtoti gerovės valstybės institucijas, gerinti šalies gyventojų gyvenimo kokybę<sup>6</sup>.

Mokymasis visą gyvenimą ypač svarbus Vidurio ir Rytų Europos (VRE) šalims, tik prieš keletą dešimtmečių patyrusioms didžiulius perversmus ekonomikoje ir darbo rinkoje, pereinant iš centralizuotos, planinės į rinkos ekonomiką. Šis esminis lūžis sukūrė daugybę iki šiol neišspręstų problemų, tokių kaip darbuotojų išsilavinimo ir kvalifikacijos neatitikimas rinkos poreikiams, bendras išaugęs nedarbo lygis žlugus, didžiosioms pramonės gamykloms<sup>7</sup>. Būtent tęstinis darbingo amžiaus suaugusiųjų mokymasis, persikvalifikavimas, bendrųjų gebėjimų ir prisitaikymo prie pasikeitusių sąlygų stiprinimas gali tapti šių problemų sprendimu.

ES kontekste mokymasis visą gyvenimą įgijo konkrečių iniciatyvų ir direktyvų formą. Oficialiuose ES dokumentuose ES šalių piliečių mokymosi visą gyvenimą sąvoka pirmą kartą pavartota 1995 m. ir nuo tada jos svarba darbotvarkėje tik didėjo. Jau 2000 m. Lisabonos sutartyje kaip vienas iš kertinių ES tikslų apibrėžtas įsipareigojimas iki 2010 m. tapti konkurencingiausią pasaulio žinių ekonomika. Prie šio tikslo siekimo turėjo prisidėti ir mokymosi visą gyvenimą programos. Lisabonos sutarties kontekste buvo sukurta ir ES Mokymosi visą gyvenimą programa, apėmusi 2007–2013 m.<sup>8</sup>

Stiprėjant mokymosi visą gyvenimą, kaip vieno iš ES politikos prioritetų, vaidmeniui, sukurtas ir standartizuotas mokymosi visą gyvenimą lygio matavimo būdas, padedantis apibrėžti ir nustatyti vykdomos politikos tikslus bei matuoti įgyvendintų priemonių sėkmę. Pagrindiniu Europos Sąjungos mokymosi visą gyvenimą lygio matavimo rodikliu pasirinktas klausimas, kasmet įtraukiamas į ES oficialiosios statistikos institucijos Eurostat vykdomą „Darbo jėgos tyrimą“, kuris atspindi dalį žmonių, besimokiusių per paskutines keturias savaites skaičiuojant nuo visos 25–64 m. (t.y. darbingo amžiaus) žmonių populiacijos. Šiame darbe, apibrėžiant mokymąsi visą gyvenimą vadovaujamosi šiuo standartizuotu visos ES mastu naudojamu rodikliu, kuris, kaip jau minėta,

<sup>4</sup>Laal Marjan, Salamati Payman, 400

<sup>5</sup>John Field, *Social Capital and Lifelong Learning*, Bristol: Policy Press at the University of Bristol, 2005

<sup>6</sup>Laal Marjan, Salamati Payman, 400

<sup>7</sup>John Holford, „Patterns of Policy in Thirteen European Countries“, *Lifelong learning 2010, 2007*, 11–12

<sup>8</sup>„The EU Lifelong Learning Programme.“ *A handbook for trade unions*. Brussels: European Trade Union Institute, 2009

apima suaugusius, darbingo amžiaus žmones. Todėl darbe mokymosi visą gyvenimą sąvoka ir suaugusiųjų mokymosi ar švietimo sąvokos dažnai vartojamos pakaitomis.

Remiantis šiuo rodikliu, jau minėtoje Lisabonos sutartyje kaip vienas iš žinių ekonomikos rodiklių išreikštas siekis, kad iki 2010 m. ES vidurkis dalyvaujančių mokymosi visą gyvenimą procese 25–64 m. amžiaus asmenų grupėje pasiektų 12,5%.<sup>9</sup> Tikslas, iškeltas 2000 m. sutartyje, nebuvo pasiektas (2010 m. ES mokymosi visą gyvenimą lygis nurodytoje amžiaus grupėje siekė 9,1%)<sup>10</sup>, tačiau siekis pagerinti šį rodiklį Europos Sąjungos mastu neišnyko.

Naujoje strategijoje Europa 2020 į mokymąsi visą gyvenimą vėl buvo atkreiptas dėmesys, iki programos įgyvendinimo pabaigos siekiant turėti 15% darbingo amžiaus žmonių, dalyvaujančių MVG programose.<sup>11</sup> Taigi ES šalių narių piliečių mokymosi visą gyvenimą plėtra buvo ir išlieka kaip vienas iš ES darbotvarkės prioritetų jau daugiau nei du dešimtmečius.<sup>12</sup>

Siekis sukurti sąlygas piliečiams įsitraukti į MVG programas ir tobulinti savo kompetencijas atsispindi ir Lietuvos, kaip vienos šalių narių, švietimo strateginio planavimo dokumentuose. 2003–2012 m. Valstybinėje švietimo strategijoje randamas toks siekinys – siekiama, kad Lietuvos gyventojai turėtų realias galimybes mokytis visą gyvenimą, nuolat atnaujinti ir plėtoti savo gebėjimus, kasmet mokytusi ne mažiau kaip 15 procentų darbingo amžiaus suaugusių šalies gyventojų.<sup>13</sup> Būtent darbingo amžiaus gyventojai išskiriami todėl, kad 25–64 m. amžiaus grupė Lietuvos švietimo kontekste yra problemiškesnė (paskutiniųjų metų ES vidurkis svyruoja apie 10–10,5 proc., tuo tarpu Lietuvos ne visada pasiekia arba vos perkopia 5 proc.)<sup>14</sup>. Vis dėlto, pasibaigus strategijos įgyvendinimo laikotarpiui, matoma, kad tikslas nebuvo pasiektas. Tik pradėjus įgyvendinti strategiją besimokančių Lietuvos gyventojų dalis po truputį didėjo - 2003 m. Lietuvos mokymosi visą gyvenimą rodiklis 25–64 metų asmenų grupėje sudarė 3,8 proc., 2004 m. pakilo iki 6, o 2005 m. net iki 6,1 proc. (kol kas aukščiausias Lietuvos pasiekimas), tačiau augimas nebuvo stabilus ir jau 2006 m. krito iki 4,9 proc. ir tolesniais programos įgyvendinimo metais nepastoviai svyravo amplitudėje nuo 3,9 proc. (2010 m.) iki 5,7 proc. (2011 m.). Taip pat nei 2007-iems metams iškeltas tarpinis strategijos siekis – 8,5 proc., nei 2012-iems iškeltas tikslas turėti 15 proc.

<sup>9</sup>European Commission, *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*. Brussels: European Commission, 2008, 10 <[http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT\\_in\\_Europe\\_2008\\_report\\_indicators\\_and\\_benchmarks.pdf](http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT_in_Europe_2008_report_indicators_and_benchmarks.pdf)> [Žiūrėta: 2015–09–26]

<sup>10</sup>Duomenys iš oficialaus Europos Sąjungos statistikos portalo *Eurostat*, <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>> [Žiūrėta: 2015–09–26]

<sup>11</sup>European Commission et al., „Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States.“ *Eurydice Report*. Brussels: Eurydice, 2013, 59

<sup>12</sup>Hanne Smidt, Andree Surssock, „Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies“ <[http://www.eua.be/pubs/engaging\\_in\\_lifelong\\_learning.pdf](http://www.eua.be/pubs/engaging_in_lifelong_learning.pdf)> [Žiūrėta: 2015–09–26]

<sup>13</sup>Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų“ <[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=215471&p\\_query=&p\\_tr2=>](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=215471&p_query=&p_tr2=>)> [Žiūrėta: 2015–09–28]

<sup>14</sup>Duomenys iš oficialaus Europos Sąjungos statistikos portalo *Eurostat* <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>> [Žiūrėta: 2015–09–28]

besimokančių 25–64 m. amžiaus žmonių nebuvo pasiekti.<sup>15</sup> Šiuos pastebėjimus patvirtina ir kito šaltinio – Lietuvos Respublikos statistikos departamento (LRSTD) duomenys. LRSTD atliktos apklausos duomenimis, kokioje nors mokymosi veikloje bent kartą per metus dalyvaujančių 25–64 m. amžiaus žmonių dalis 2005 m. sudarė 55 proc., o 2011 m. – tik 39 proc.<sup>16</sup>

Problemos svarbą išryškina ne tik tai, kad Lietuvai nepavyksta pasiekti savo išsikeltų tikslų, ar ES vidurkio, tačiau ir tai, kad kaimyninės šalys, turinčios panašią istorinę, ekonominę, socialinę situaciją pasiekia geresnius rezultatus. Kaimyninių Baltijos šalių kontekste labiausiai išsiskiria Estija, paskutinius kelerius metus turinti rodiklį, svyruojantį apie 11,5–12,5 proc., o tai reiškia, kad Estija ne tik lenkia Lietuvą šioje srityje daugiau nei du kartus, tačiau ir viršija ES šalių vidurkį (2014 m. Estijos rodiklio reikšmė – 11,5 proc., Lietuvos 5 proc., ES šalių vidurkis – 10,7 proc.).<sup>17</sup>

Tokiame kontekste kyla klausimas – kas lemia tai, kad Lietuvai, net ir skiriant politinį prioritetą ir lėšas mokymosi visą gyvenimą skatinimui nepavyksta pasiekti išsikeltų tikslų? Taip pat, kas lemia tai, kad panašią istorinę praeitį, socialinę ir ekonominę situaciją turinti Estija mokymosi visą gyvenimą srityje pasiekia žymiai geresnių rezultatų?

Šie klausimai leidžia iškelti ir **pagrindinį tyrimo klausimą** - kokie veiksniai lemia skirtingą mokymosi visą gyvenimą lygį (arba per paskutines keturias savaites besimokiusių 25–64 m. amžiaus žmonių dalį nuo visos darbingo amžiaus žmonių populiacijos) panašią istorinę patirtį, socialinę ir ekonominę situaciją turinčiose šalyse – Lietuvoje ir Estijoje?

Šis tyrimo klausimas suponuoja ir pagrindinį **tyrimo tikslą** - rasti veiksnius, kurie lemia skirtingą mokymosi visą gyvenimą lygį (arba per paskutines keturias savaites besimokiusių 25–64 m. amžiaus žmonių dalį nuo visos darbingo amžiaus žmonių populiacijos) panašią istorinę patirtį, socialinę ir ekonominę situaciją turinčiose šalyse – Lietuvoje ir Estijoje.

Šio tyrimo klausimo ir problemos aktualumą pagrindžia ir tai, kad naujojoje 2013–2022 m. Lietuvos valstybinėje švietimo strategijoje suaugusiųjų mokymasis visą gyvenimą dar kartą pateiktas kaip vienas iš prioritetų – 2013–2022 m. siekiama „garantuojant švietimo sistemos veiksmingumą sukurti paskatų ir vienodų sąlygų mokytis visą gyvenimą sistemą, grįstą veiksminga pagalba atpažįstant save ir renkantis kelią veiklos pasaulyje, derantį su valstybiniu planavimu“<sup>18</sup>, o taip pat nurodyti nauji siektini tikslai – 2017 m. turėti 8 proc., o 2022 m. 12 proc. besimokančių 25–

---

<sup>15</sup>Ten pat

<sup>16</sup>Oficialus Lietuvos statistikos departamento puslapis <<http://www.stat.gov.lt/>> [Žiūrėta: 2015–10–01]

<sup>17</sup>Duomenys iš oficialaus Europos Sąjungos statistikos portalo *Eurostat* <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>> [Žiūrėta: 2015 – 10 – 01]

<sup>18</sup>„Valstybinė švietimo 2013–2022 m strategija“<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=463390&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=463390&p_tr2=2)> [Žiūrėta: 2015–09–28]

64 m. amžiaus žmonių. Tai rodo, kad mokymosi visą gyvenimą lygio kaitos klausimas išlieka aktualus.

Siekiant atsakyti į pagrindinį tyrimo klausimą ir išpildyti pagrindinį tyrimo tikslą, **tyrimui keliami tokie uždaviniai:**

1. Išanalizuoti tyrimus ir kitą literatūrą, kurioje išskiriami veiksniai, lemiantys mokymosi visą gyvenimą lygį;
2. Suformuluoti tyrimo teorinį pagrindą;
3. Iškelti tyrimo hipotezes;
4. Naudojant lyginamąjį metodą, konkrečiai J. Millio panašiausių sistemų dizainą, patikrinti iškeltas hipotezes Lietuvoje ir Estijoje;
5. Padaryti tyrimo išvadas, nurodyti galimas kryptis ateities tyrimams.

Kaip jau minėta, siekiant atsakyti į pagrindinį tyrimo klausimą ir išpildyti tyrimui keliamus uždavinius, darbe pasitelkiama lyginamoji analizė. Būtent Lietuvą ir Estiją lyginti pasirinkta dėl ypač didelio šiose šalyse pasiektų rezultatų skirtumo. Be to šių atvejų pasirinkimas analizei atitinka J. Millio suformuluotos panašiausių sistemų dizaino arba vienintelio skirtumo metodo charakteristikas.<sup>19</sup>

Apžvelgus teorinę literatūrą, išskiriančią veiksnius, lemiančius mokymosi visą gyvenimą lygį, kaip tyrimo teorinį pagrindą pasirinkta naudoti makro lygmens teoriją nurodančią, kad mokymosi visą gyvenimą lygis priklauso nuo šalies rinkos ekonomikos tipo ir gerovės valstybės tipo sąveikos, o taip pat gali būti veikiamas išorės veiksnių, tokių kaip kaimyninių šalių praktikos imitacija arba tarptautinių institucijų spaudimas. Remiantis šia prieiga, atitinkančia ir tris naujojo institucionalizmo tipus, darbe keliamos šios hipotezės:

*H1: Palyginus su Lietuva ir ES šalių vidurkiu aukštą mokymosi visą gyvenimą lygį Estijoje lemia modernesnė ir labiau inovacijomis bei pridėtinės vertės kūrimu paremta ekonomika.*

*H2: Palyginus su Lietuva ir ES šalių vidurkiu aukštą mokymosi visą gyvenimą lygį Estijoje lemia valstybės priimti ankstyvieji sprendimai suaugusiųjų švietimo srityje.*

*H3: Palyginus su Lietuva ir ES šalių vidurkiu aukštą mokymosi visą gyvenimą lygį Estijoje lemia kaimyninių šalių ir tarptautinių institucijų įtaka.*

---

<sup>19</sup>Arendt Lijphart, „Comparative Politics and the Comparative Method“, *The American Political Science Review*, 65(3), 1971, 682–693

Lyginamoji analizė, siekiant patikrinti šias hipotezes, atliekama pirmiausia atsekant nuoseklią MVG politikos raidą Lietuvoje ir Estijoje nuo bendro abiemis šalims Sovietų Sąjungos laikotarpio iki 2013 metų, dėmesį skiriant taip pat ir galimai kaimyninių šalių bei tarptautinių institucijų įtakai. Šiai analizei atlikti pasitelkiama pirminių šaltinių (su mokymosi visą gyvenimą politika susijusių svarbiausių dokumentų), antrinių šaltinių (svarbiausių taikomųjų šią sritį analizuojančių tyrimų, apžvalgų, mokslinių straipsnių) analizė, taip pat atlikti šeši ekspertiniai interviu su Lietuvos ir Estijos Švietimo ir mokslo ministerijų atstovais, atsakingais už mokymosi visą gyvenimą politikos įgyvendinimą.

Antrajame analizės etape, pasitelkiant svarbiausias mokymosi visą gyvenimą kontekste ekonomines tendencijas atspindinčių rodiklių analizę ir ją lyginant su mokymosi visą gyvenimą lygio kaita bei išskirtų svarbiausių valstybės sprendimų priėmimo laiku, įvertinama ekonominių veiksnių įtaka MVG skirtumams tarp analizuojamų šalių.

Apžvelgus tyrimo teorinį pagrindą ir iškėlus hipotezes išryškėja ir teorinis darbo aktualumas – vadovaujantis teorija, rinkos ekonomikos ir gerovės valstybės tipų, kuriems priskiriamos Lietuva ir Estija, sąveika numato, kad abiejose šalyse mokymosi visą gyvenimą lygis turėtų būti žemas. Tačiau priešingai teorinėms įžvalgoms, Estijos mokymosi visą gyvenimą lygis yra ne tik dvigubai didesnis, nei Lietuvos, tačiau ir viršija ES šalių vidurkį.

## 1. Tyrimo teorinis pagrindas

Mokymosi visą gyvenimą tyrimų laukas yra labai platus ir įvairialypis. Dažniausiai teorinėje literatūroje išskiriamos dvi pagrindinės mokymosi visą gyvenimą tyrimų prieigos – mikro lygmens, arba asmeninio individo apsisprendimo tyrimai ir makro lygmens, arba šalies socialinių-ekonominių institucijų, sistemų ir jų sąveikos įtakos šalies mokymosi visą gyvenimą lygiui aiškinimai<sup>20</sup>. Dalis autorių skiria ir trečiąją tyrimų kryptį – mezo lygmens tyrimus, kurie apima aiškinimus iš mokymo institucijų ir mokymus organizuojančių firmų perspektyvos<sup>21</sup>.

Mikro lygmens tyrimuose dažniausiai pasitaikančius darbingo amžiaus žmonių įsitraukimo į mokymąsi visą gyvenimą veiksnius galima suskirstyti į keletą plačių grupių: ekonominius, socialinius ir psichologinius bei institucinius aiškinimus.

Ekonominiai aiškinimai teigia, kad sprendimą įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą žmonės suvokia kaip investiciją į savo žmogiškąjį kapitalą, taigi skaičiuoja ir lygina tokio įsitraukimo kaštus su tikėtina nauda ir nusprendžia įsitraukti tuomet, jeigu tikėtina nauda viršija patiriamus kaštus (pvz., finansinius, laiko)<sup>22</sup>. Plėtojant šią teoriją, pabrėžiama tai, kad lyginant kaštus ir naudą įvertinami ir alternatyvūs kaštai bei nauda (pvz., vertinama ar kaštų ir naudos požiūriu nėra vertingiau ne investuoti į mokymąsi, o paprašyti papildomo etato darbe)<sup>23</sup>, o taip pat tai, kad tikslų kaštų ir naudos santykį nustatyti sudėtinga, todėl žmogaus pasirinkimui didelę įtaką turi ir ankstesnė patirtis (pvz., ar ankstesnė mokymosi patirtis prisimenama pozityviai)<sup>24</sup>.

Socialinės ir psichologinės krypties aiškinimai dažnai integruoja tiek socialinius, tiek psichologinius žmogaus apsisprendimo aspektus ir nurodo, kad žmogaus apsisprendimui įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą įtakos turi patiriamas išorės spaudimas (pvz., visuomenėje egzistuojančios nuostatos suaugusiųjų mokymosi atžvilgiu), taip pat subjektyvus tokio spaudimo suvokimas ir gebėjimas jam atsispirti (pvz., kiek žmogui yra svarbu pritapti ir jaustis visuomenės dalimi), socio-ekonominė žmogaus padėtis, kuri įgalina arba trukdo savo laisvalaikį panaudoti būtent mokymuisi (pvz., didesnę tikimybę įsitraukti į mokymosi visą gyvenimą veiklas turi aukštesnio išsilavinimo, didesnes

---

<sup>20</sup> Steven Groenez, Ella Desmedt, Ides Nicaise, „Participation In Lifelong Learning in the EU-15: The Role of Macro-level Determinants“. Pranešimas „ECER Conference“, Belgium: Ghent, 2007 rugsėjo 19–21, 2

<sup>21</sup> Ellen Boeren, Ides Nicaise, Herman Baert, „Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model.“ *International Journal of Lifelong Education*, 29:1, 2010, 45–61 <<http://dx.doi.org/10.1080/02601370903471270>>[Žiūrėta: 2015–11–01]

<sup>22</sup> Šios teorijos pritaikymas randamas tokiuose darbuose: Lutfi Dahidna, William S. Griffith, „Costs and Benefits of Delayed High School Completion.“ *Adult Education Quarterly*, 25 (4): 217, 1975; Gary S. Becker, „Nobel lecture: The Economic Way of Looking at Behavior.“ *Journal of Political Economy*, 101(3), 1993, 385–409

<sup>23</sup> Elchanan Cohn, Woodrow W. Hughes Jr., „A Benefit-Cost Analysis of Investment in College Education in the United States: 1969–1985.“ *Economics of Education Review*, 13(2), 1994, 109–123

<sup>24</sup> Itzhak Gilboa, David Shmeidler, „Case – Based Decision Theory.“ *The Quarterly Journal of Economics*, 110(3), 1995, 605–639

pajamas gaunantys žmonės)<sup>25</sup>. Šie aiškinimai taip pat atkreipia dėmesį į suaugusiųjų patiriamus barjerus, įsitraukiant į mokymosi veiklą. Šie barjerai dažniausiai skirstomi į tokias plačias grupes: institucinius (pvz., maža mokymosi programų suaugusiesiems pasiūla), situacinius (pvz., sunkumai derinant mokymąsi su šeimos ir darbo įsipareigojimais), dispozicinius arba psichosocialinius (pvz., asmeninis įsitikinimas, kad mokytis vyresniame amžiuje jau per vėlu) ir informacinius (pvz., per mažai informacijos apie mokymosi galimybes). Tai, kokie barjerai yra aktualiausi ir kaip sėkmingai jie įveikiami, priklauso nuo žmogaus socialinės padėties, gyvenimo laikotarpio, taip pat socialinės aplinkos, kuri gali padėti arba kliudyti įveikti egzistuojančius barjerus<sup>26</sup>.

Instituciniai suaugusiųjų įsitraukimo į mokymąsi visą gyvenimą aiškinimai atkreipia dėmesį į mokymosi institucijos ir besimokančiojo suderinamumo svarbą. Suderinamumas paaiškinamas dviem pagrindinėmis sąvokomis – akademinės ir socialinės integracijos. Integracija matuojama pagal tai, kokių mastu individas dalijasi normomis ir vertybėmis su kitais studentais ir mokymosi institucija ar jos fakultetu ir laikosi formalių bei neformalių struktūrinių narystės bendruomenėje reikalavimų. Suderinamumą ir įsitraukimą palengvina suaugusiųjų mokymuisi palankių normų egzistavimas institucijose ir atvirkščiai, jeigu institucijos nėra suinteresuotos sukurti palankią aplinką suaugusiųjų įsitraukimui, tai mažina įsitraukimo galimybes<sup>27</sup>.

Mikro lygmens teorijas bandoma pritaikyti ne tik aiškinant įsitraukimo skirtumus šalies viduje (pvz., kodėl vienos grupės labiau nei kitos linkusios įsitraukti į mokymąsi), tačiau ir skirtumus tarp šalių. Vis dėlto, dažniausiai randami tyrimai, kurie taiko mikro lygmens prieigą tarptautiniams skirtumams tarp šalių paaiškinti, ne tiek aiškina skirtingą įsitraukimo lygį skirtingose šalyse, kiek pateikia šalių mokymosi visą gyvenimą klasifikacijas pagal tam tikrus požymius<sup>28</sup>. Sprendimą įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą vertinant tik iš individo perspektyvos ir neįtraukiant struktūrinių veiksnių, variacija galima tarp skirtingų visuomenės grupių ir skirtingų individų požiūrių skirtingose šalyse, tačiau to nepakanka norint paaiškinti mokymosi visą gyvenimą lygio variaciją tarp valstybių.

---

<sup>25</sup> „Adult Education Participation: Decisions and Barriers: Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies.” *Working Paper No. 98–10*, U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, 1998

<sup>26</sup> Gary T. Henry, Kathleen C. Basile, „Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education.” *Adult Education Quarterly*, 44(2), 1994, 64–82; A. B. Knox, R. Videbeck, „Adult Education and the Adult Life Cycle.” *Adult Education*, 13, 1963, 102–221; Patricia K. Cross, *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981

<sup>27</sup> Vince Tinto, „Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research.” *Review of Educational Research*, 45(1), 1975, 89–125

<sup>28</sup> Miroslav Beblavy, Ann-Elisabeth Thum, Galina Potjagailo, „When Do Adults Learn? A Cohort Analysis of Adult Education in Europe.” *CEPS Working Document No. 383*, 2013; Paul Downes, „A Systems Level Focus on Access to Education for Traditionally Marginalised Groups in Europe: Comparing Strategies, Policy and Practice in Twelve European Countries.” *LLL2010 SP5 Comparative Report*. Tallin, 2011; E. Boeren, I. Nicaise, H. Baert, „Intentions and constraints of non participants in adult education.” *Conference proceedings: ESREA conference*, 2010

Mikro lygmens požiūris dažnai kritikuojamas dėl to, kad per didelę reikšmę ir atsakomybę sprendime įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą suteikia individui ir ignoruoja struktūrinius, makro lygmens veiksnius<sup>29</sup>. Šis mikro teorijų ribotumas, kaip jau minėta, atsiskleidžia siekiant paaiškinti mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumus tarp valstybių. Naudojant tik mikro lygmens teorijas, tarptautinių skirtumų aiškinimas apribojamas klasifikacijų sudarymu, o siekiant inkorporuoti mikro lygmens veiksnius į tarptautinių skirtumų aiškinimą neišvengiama atsižvelgimo ir į makro ar struktūrinių, institucinių veiksnių poveikį.

Tyrime, įtraukiančiame Lietuvos atvejį, atsisakyti mikro lygmens prieigos skatina ir tai, kad ši prieiga iki šiol tyrinėjant mokymąsi visą gyvenimą Lietuvoje naudojama dažniausiai<sup>30</sup>. Tuo tarpu struktūrinių ir institucinių veiksnių įtaka kol kas iš esmės netirta.

Kita galima, kai kurių autorių išskiriama, mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumų aiškinimo prieiga – mezo lygmens aiškinimai. Kaip jau minėta, ši prieiga apima aiškinimus iš mokymo institucijų ir mokymus organizuojančių firmų perspektyvos. Šio lygmens tyrimai mokymosi visą gyvenimą skirtumus aiškina per švietimo institucijų institucinių savybių ir mokymų organizavimo praktikos skirtumus<sup>31</sup> arba per šalies įmonių paskatas, iniciatyvą ir gebėjimus mokyti savo darbuotojus<sup>32</sup>. Tačiau mezo lygmens perspektyva, nors ir parodo norą dėmesį skirti išskirtinai organizacijų ir firmų vaidmeniui, nėra visiškai autonomiška nuo makro lygmens perspektyvos. Taip yra todėl, kad tiek švietimo institucijų, tiek firmų veikimas yra glaudžiai susijęs su makro – švietimo sistemų ar ekonominių institucijų – pobūdžiu ir veikimu.

Šiame darbe, siekiant paaiškinti mokymosi visą gyvenimą skirtumus tarp dviejų valstybių – Lietuvos ir Estijos mikro lygmens teorija yra per daug ribota, o mezo lygmens teorijai trūksta autonomiškumo. Todėl toliau šiame darbe bus remiamasi makro – sisteminius, institucinius

---

<sup>29</sup>Steven Groenez, Ella Desmedt, Ides Nicaise, *Participation In Lifelong Learning in the EU-15: The Role of Macro-level Determinants*

<sup>30</sup>Socialinės informacijos ir mokymų agentūra, „Lietuvos kaimo vietovių gyventojų mokymosi poreikiai.“ *Ataskaita*. Vilnius, 2009; Renata Šutinytė, „Suaugusiųjų tęstinio mokymosi situacija: dabartis ir perspektyvos.“ *Filosofija. Sociologija*, 4. Vilnius: Lietuvos mokslų akademijos leidykla, 2006, 37–41; Daiva Kšivicienė, „Darbo rinka reikalauja mokytis visą gyvenimą.“ *Žemės ūkis*, 2007; Tadas Tamošiūnas, „Neformaliojo suaugusiųjų švietimo būklė ir gyventojų bei darbdavių požiūris į neformalų suaugusiųjų švietimą.“ Vilnius, 2005; M. Teresevičienė et al., „Suaugusiųjų mokymasis Lietuvoje: aprėptis, poreikiai ir pasiūla.“ *Ataskaita*. Kaunas, 2006; Ugdymo plėtotės centras, „Suaugusiųjų mokymosi motyvacija ir poreikiai Lietuvoje, Latvijoje, Estijoje ir Suomijoje.“ Vilnius, 2010; Tadas Tamošiūnas, „Suaugusiųjų tęstinio mokymo galimybių plėtra mokymosi visą gyvenimą strategijos įgyvendinimo kontekste.“ *Tyrimo ataskaita*. Vilnius, 2004; Irena Šutinienė et al., „Kokybinis tyrimas apie mokymąsi visą gyvenimą ir jo rezultatyvumą.“ Vilnius, 2007; Jonas Dautaras, Nijolė Raukštelienė, „Mokymosi visą gyvenimą motyvacija: pedagogų požiūris.“ Vilniaus pedagoginis universitetas, 2006; Elena Mickūnaitė, „Mokymosi visą gyvenimą plėtra ir politika Lietuvoje.“ *Acta Pedagogica Vilnensia*, 2004

<sup>31</sup>Boeren, Nicaise, Baert, *Theoretical models of participation in adult education*, 45–61

<sup>32</sup>Ewart Keep, „Learning organisations, Lifelong Learning and the Mystery of the Vanishing Employers.“ *SKOPE Research Paper No. 8*, 2000; Jacob R. Holm et al., „Organizational learning and systems of labour market regulation in Europe.“ *Industrial and Corporate Change*, Oxford: Oxford University Press, 2010, 1–33 <doi:10.1093/icc/dtq004> [Žiūrėta: 2015–11–03]



veiksnius pabrėžiančiomis teorijomis. Toks pasirinkimas grindžiamas tuo, kad šie veiksniai dažniausiai naudojami ir labiausiai tinka tarpvalstybiniam mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumams paaiškinti, taigi geriausiai leis atsakyti į pagrindinį tyrimo klausimą, taip pat iškelia veiksniai, kurie bent iš dalies lemia tiek firmų, tiek švietimo institucijų, tiek individų elgesį, taigi gali būti suprantami kaip pirminiai kitose teorijose išskiriamų veiksnių atžvilgiu. Taip pat šią prieigą verta rinktis dėl didelės aiškinamosios galios. Ankstesni empiriniai tyrimai, analizuojantys makro lygmens veiksniai, parodė, kad makro lygmens veiksniai gali paaiškinti pusę visos Europos šalių mokymosi visą gyvenimą lygio variacijos<sup>33</sup>. Makro lygmens teorijos taip pat yra mažiausiai taikytos nagrinėjant Lietuvos ir Estijos bei apskritai pokomunistinių ir Baltijos šalių atvejį, taigi makro lygmens teorijų taikymas Lietuvos ir Estijos atvejui gali prisidėti ir prie pačios teorijos plėtojimo bei naujų įžvalgų generavimo.

### **1.1. Makro lygmens mokymosi visą gyvenimą skirtumų aiškinimai**

Makro lygmens mokymosi visą gyvenimą skirtumų aiškinimai dažnai šalies mokymosi visą gyvenimą lygį sieja su gerovės valstybės ir ekonomikos tipu. Tarp svarbiausių tokią prieigą taikančių makro lygmens tyrimų, reikia paminėti S. Groenez, E. Desmedt ir I. Nicaise atliktą penkiolikos senųjų ES šalių tyrimą.<sup>34</sup> Savo tyrime autoriai teigia, kad šalies institucinės sistemos ir socialinės charakteristikos yra papildančios ir veikiančios viena kitą, taigi į mokymąsi visą gyvenimą reikia žiūrėti ne kaip į atskirą fenomeną, tačiau kaip į šalyje veikiančių institucijų ir socialinių sistemų dalį. Autoriai taip pat pažymi, kad nors su globalizacijos sukeliama procesais, tokiais kaip visuomenės senėjimas, atvira globali ekonomika, nuolat kintančios technologijos ir inovacijos susiduria visos visuomenės, tai, kokias pasekmes šis procesas turi kiekvienam individui ir kiek įgalina ar skatina jį į šiuos iššūkius reaguoti, priklauso nuo istoriškai susiklosčiusių šalyje egzistuojančių institucijų ir struktūrų. Mokymasis visą gyvenimą kai kurių autorių suprantamas būtent kaip galimas atsakas į kylančius globalizacijos iššūkius<sup>35</sup>. Taigi, remiantis S. Groenez, E. Desmedt ir I. Nicaise pastaba, galima teigti, kad tai, kiek mokymasis visą gyvenimą šalyje renkamas kaip galimas atsakas į globalizacijos iššūkius, priklauso nuo šalyje istoriškai susiklosčiusių institucijų ir struktūrų.

Remdamiesi P. Hall ir D. Soskice teorija, viena iš tokių struktūrų autoriai laiko ekonomikos tipą, tačiau taip pat pažymi, kad ekonomikos tipas visada yra papildomas ir tam tikru socialinių institucijų ir darbo rinkos tvarkymo modeliu. Šie modeliai apibendrintai gali būti vadinami gerovės valstybės tipu. Siekdami klasifikuoti tiriamas šalis, autoriai derina jau minėtą P. Hall ir D. Soskice

---

<sup>33</sup>Groenez, Desmedt, Nicaise, *Participation in Lifelong Learning in the EU – 15*, 2

<sup>34</sup>Ten pat

<sup>35</sup>Gosta Esping-Andersen, „Positive-Sum Solutions in a World of Trade-Offs?“, *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*, SAGE Publications, 1996, 256-267

ekonomikos tipų klasifikaciją su G. Esping-Andersen išskirtų gerovės tipų klasifikacija ir apibūdina kiekvienos iš šių tipų sąveikos poveikį mokymosi visą gyvenimą lygiui<sup>36</sup>.

### **1.1.1. Kapitalizmą įvairovės teorijos implikacijos mokymosi visą gyvenimą lygiui**

Išskirdami idealiuosius ekonomikos tipus, P. A. Hall ir D. Soskice<sup>37</sup>, pastebi, kad kompanijos yra pagrindiniai veikėjai adaptacijos periodu, kurį patiria šalys spartaus technologijų vystymosi, globalizacijos ir tarptautinės konkurencijos akivaizdoje. Susidurdamos su šiais globalizacijos procesais, kompanijos susiduria su naujais iššūkiais ir klausimais, kylančiais įvairiose srityse, tokiose, kaip:

- Industriniai santykiai: koks ryšys tarp darbo užmokesčio ir produktyvumo?;
- Mokymas darbo vietoje: kas investuoja į kokias kompetencijas ir kiek?
- Verslo vadyba: kas investuoja į kokias kompanijas ir ką investuotojai gauna mainais?
- Ryšiai tarp kompanijų: kaip kompanijos bendradarbiauja su savo tiekėjais ir klientais?
- Santykiai su kompanijos darbuotojais: kaip užtikrinti, kad darbuotojai naudotų savo žinias ir įgūdžius kompanijos naudai?

Tai, koku būdu kompanijos įvairiose šalyse sprendžia šiuos iššūkius ir kaip atsako į kylančius klausimus, priklauso nuo istoriškai susiklosčiusios šalies institucinės aplinkos ir nusistovėjusių koordinacijos tipų tiek kompanijos viduje, komunikuojant su savo darbuotojais, tiek su išoriniais veikėjais, tokiais kaip: tiekėjai, klientai, partneriai, prekybos organizacijos, profesinės sąjungos ir valstybės departamentai. Pagal tai, koks kompanijų atsakas į globalizacijos keliamus iššūkius yra vyraujantis, P. Hall ir D. Soskice skiria du idealiuosius ekonomikos tipus:

- Liberaliosios rinkos ekonomikos (LRE) (prototipas – JAV);
- Koordinuotos rinkos ekonomikos (KRE) (prototipai – Vokietija ir Japonija).

Visos kitos šalys išsidėsto tarp šių idealiųjų tipų pagal tai, kurios grupės bruožų turi daugiausia.

Liberaliosios rinkos ekonomikos modeliui priskiriamose šalyse kompanijos dažniausiai savo veiklą koordinuoja per hierarchinius ir konkuruojančius rinkos mechanizmus. Jos remiasi neoklasikine ekonomine logika, kurioje pasiūla ir paklausa veikia laisvai. Tuo tarpu koordinuotos rinkos ekonomikai priskiriamose šalyse kompanijos yra labiau priklausomos nuo strateginės įvairių veikėjų ir institucijų sąveikos bei nebūtinai vadovaujasi rinkos logika.

---

<sup>36</sup>Ten pat

<sup>37</sup>Peter A. Hall, David Soskice, *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. New York: Oxford University Press, 2004

Konkurencinė rinka yra svarbiausia institucija liberalios rinkos ekonomikos modelyje, tuo tarpu koordinuotos rinkos ekonomikoje institucijos, kurios sumažina netikėtumą santykiuose, užima svarbiausią poziciją. Šios institucijos apima darbdavių organizacijas, profesines sąjungas ir įvairaus tipo taisykles bei sistemas, kurios palengvina apsikeitimą informacija ir kooperaciją (pvz., profesiniai standartai, sertifikatai ir kt.).

Skirtumas tarp LRE ir KRE tipo ekonomikų mokymosi visą gyvenimą kontekste yra įdomus tuo, kad teorija nurodo, jog LRE ekonomikos kitokiu būdu investuoja į kompetencijas, nei KRE tipo ekonomikos, taip pat jos remia skirtingus inovacijų tipus, vystomus skirtinguose industrinių ryšių kontekstuose.

LRE šalyse labiausiai pabrėžiamas  **bendrųjų kompetencijų**  ugdyimas, kurios gali būti lanksčiai pritaikomos įvairiose darbovietėse. Šio tipo ekonomikose formalios profesinio mokymo sistemos neišvystytos ir pradinio bei pagrindinio mokymo koordinacija su socialiniais partneriais praktiškai neegzistuoja. To priežastis – radikalus inovacinis procesas, dažni pokyčiai gamyboje, vystant visiškai naujus produktus, taip siekiant išsilaikyti konkurencingoje rinkos aplinkoje. Kitaip tariant, LRE šalims būdingas J. Schumpeter aprašytas kūrybingo griovimo procesas, kuris nuolat sukuria vis naujus ekonomikos laimėtojus ir pralaimėtojus<sup>38</sup>. Tokiomis konkurencijos sąlygomis ir esant silpnam darbo apsaugos reguliavimui bei praktiškai neegzistuojantiems instituciniams susitarimams ir koordinacijai, kas lemia didelį darbuotojų mobilumą, sukuriama situacija, kai firmos nėra suinteresuotos investuoti į darbuotojų mokymąsi, kad išvengtų praradimų darbuotojams pereinant iš vienos kompanijos į kitą ir netaptų ekonomikos pralaimėtojomis. Tuo tarpu darbuotojai, dėl savo darbo vietos neužtikrintumo, yra labai suinteresuoti investuoti į savo gebėjimų gerinimą, o taip pat renkasi investuoti į bendruosius, įvairiose aplinkose pritaikomus gebėjimus, kurie padeda prisitaikyti įvairiose darbinėse aplinkose ir gali būti labiau panaudojami net ir visiškai technologinių sprendimų ir inovacijų pakeistoje ateities darbo rinkoje.

Tuo tarpu KRE labiausiai pabrėžia pramonės ir  **specifinių gebėjimų vystymą** . Todėl profesinis mokymas yra labai išvystyta ir standartizuota privalomo mokymo dalis. Privalomas mokymas taip pat dažnai įtraukia socialinius partnerius, siekiama užtikrinti mokymo programų atitikimą jų poreikiams. Tačiau, kaip pastebi S. Groenez, E. Desmedt ir I. Nicaise, gebėjimų vystymas, nepaisant panašumų, skiriasi ir tarp pačių KRE šalių. Vienas iš dažniausiai pasitaikančių tipų – profesinis mokymas profesinio mokymo mokyklose, orientuotas į industrijai specifinius įgūdžius, šiuo atveju pradėjusiam dirbti darbuotojui dar reikia suteikti įmonei specifinių įgūdžių. Kitas tipas – teorinis profesinis mokymas, derinamas su praktiniu mokymu darbo vietoje, kuris suteikia įmonei

---

<sup>38</sup>Daren Acemoglu, James A. Robinson, „Why Not Always Choose Prosperity?“, *Why Nations Fail: the Origins of Power, Prosperity, and Poverty*, New York: Crown Publishers, 2012

specifinių įgūdžių, tačiau keičiant darbą vienos industrijos rėmuose, darbuotoją reikia mokyti papildomai<sup>39</sup>. Inovacijų srityje KRE procesas labai inkrementiškas, dažniausiai tolygus ir apimantis nedidelius patobulinimus jau egzistuojančiuose produkcijos gamybos procesuose. Tokių inovacijų procesą papildant stipria darbo vietų apsauga, koordinacija tarp įvairių institucijų, leidžiama derėtis ir priimti sprendimus dėl darbo užmokesčio ir kitų darbo rinkos aspektų, sumažinančių neužtikrintumą. Taip pat atsižvelgiant į mažą darbuotojų judumą šio tipo šalyse, darbdaviai yra suinteresuoti investuoti į naujų darbuotojų mokymąsi<sup>40</sup>. Vis dėlto, formalios, su socialiniais partneriais derinamos profesinio mokymo sistemos dažnai suteikia bazines žinias, reikalingas darbui KRE įmonėse, todėl investicijos į darbuotojų mokymą yra labiau epizodiškos ir dažniausiai tikėtinos karjeros pradžioje. Tuo tarpu patys darbuotojai praktiškai nėra suinteresuoti investuoti į savo mokymąsi, nes specifines darbui reikalingas žinias gauna arba iš profesinio mokymo sistemos, arba investuojant įmonei, kurioje dirba.

Šie LRE ir KRE skirtumai lemia tai, kad žvelgiant tik iš šios teorijos ir ekonomikos tipo pozicijos, aukštesnio mokymosi visą gyvenimą lygio galima tikėtis LRE šalyse.

Vis dėlto, kaip jau minėta anksčiau, ekonomikos tipas negali būti vertinamas atsietai nuo socialinių institucijų ir darbo rinkos tvarkymo, arba gerovės valstybės, modelio. Gerovės valstybės modelio ir ekonomikos tipo sąveika savo ruožtu koreguoja ir ekonomikos tipo poveikį mokymosi visą gyvenimą lygiui.

### **1.1.2. Gerovės režimų ir kapitalizmą įvairovės sąveikos poveikis mokymosi visą gyvenimą lygiui**

Analizuojamas šalis skirstydami pagal gerovės režimo modelius, S. Groenez, E. Desmedt ir I. Nicaise remiasi plačiausiai naudojama G. Esping-Andersen sukurta gerovės režimų tipologija. Ši teorija išskiria tokius pagrindinius šalių tipus:

- Liberalusis gerovės valstybės modelis (idealieji pavyzdžiai – JAV, Kanada, Australija);
- Konservatyvusis-korporatistinis gerovės valstybės modelis (idealieji pavyzdžiai – Austrija, Prancūzija, Vokietija, Italija);
- Socialdemokratinis gerovės valstybės modelis (idealieji pavyzdžiai – Skandinavijos šalys).

G. Esping-Andersen nurodo, kad gerovės valstybės modelio ar režimo tipą geriausiai nusako sąveika tarp trijų pagrindinių institucijų – rinkos, valstybės ir šeimos. Liberalusis gerovės modelis šiuo požiūriu labiausiai akcentuoja rinkos veikimą ir tradicines liberalias darbo etikos normas.

---

<sup>39</sup>Groenez, Desmedt, Nicaise, *Participation in Lifelong Learning in the EU – 15*, 4

<sup>40</sup>Ten pat

Gerovės valstybės ribos šiam tipui priklausančiose valstybėse nustatomos ten, kur socialinis perskirstymas, išmokos ir nedarbo apsauga pradeda skatinti ne dirbti ir savo poreikius tenkinti asmeniškai, o pasikliauti gerovės valstybės institucijomis. Toks požiūris sukuria sistemą, kurioje dominuoja kriterijais grįsta parama, minimalus universalusis perskirstymas ir minimalistinė socialinės apsaugos sistema. Kriterijai paramai gauti dažniausiai yra griežti ir asocijuojami su stigmatizuotu požiūriu į paramos gavėjus. Paramos gavėjais šio tipo šalyse dažniausiai tampa gaunantys mažas pajamas, priklausantys darbininkų klasei. Kompensacinę tokios sistemos funkciją atlieka pati rinka, skatinama valstybės pasyviai, per nustatomas minimalias gerovės sistemos garantijas, arba aktyviai, subsidijuojant privačias gerovės sistemas<sup>41</sup>. Šio tipo gerovės valstybė skatina žmones pačius apsisaugoti nuo galimų globalizacijos iššūkių ir gerinti savo prisitaikymą prie rinkos reikalavimų, todėl liberalios gerovės valstybės tipo šalyse žmonės yra suinteresuoti patys investuoti į mokymąsi visą gyvenimą ir tuo pačiu jose galima tikėtis aukšto bendro mokymosi visą gyvenimą lygio.

Konservatyviame-korporatistiniame gerovės valstybės režime dominuojanti institucija yra šeima. Rinka šiame modelyje praktiškai neturi jokio vaidmens, tačiau valstybė taip pat nepasižymi dideliu perskirstymu. Socialinės apsaugos sistema įprastai neapima nedirbančių motinų, o tokia nedirbančios motinos situacija yra skatinama per išmokas šeimai, tuo pačiu tik minimaliai vystant tokias dirbančioms motinoms palankias ir būtinas sąlygas kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigų tinklo plėtojimas. Laikantis subsidiarumo principo šiose šalyse vyrauja nuostata, kad dirbančio ir plačias socialines garantijas turinčio šeimos maitintojo bei nedirbančios, tačiau gebančios užtikrinti šeimos gerovę per rūpinimąsi vaikais ir namų ūkiu motinos šeima gerovę turi užsitikrinti pati, o valstybės įsikišimas galimas tik tada, kai šeimos resursų jos gerovės užtikrinimui nebeužtenka. Konservatyvusis-korporatistinis gerovės valstybės modelis taip pat siekia išlaikyti visuomenėje egzistuojančius statuso skirtumus<sup>42</sup>. Šio tipo šalyse, viena vertus dėl mažo dirbančių asmenų skaičiaus, kita vertus dėl dosnios socialinės ir nedarbo apsaugos dirbančiam šeimos maitintojui ir dėl prioriteto teikimo šeimai ir jos gerovei, mokymasis visą gyvenimą nėra būtinybė. Valstybė, siekdama išlaikyti statuso skirtumus, o ne paskatinti tarpklasinį mobilumą, taip pat nėra suinteresuota mokymosi visą gyvenimą skatinimu ir plėtojimu. Dėl šių priežasčių konservatyvaus-korporatistinio tipo valstybėse bendras mokymosi visą gyvenimą lygis yra žemas.

Socialdemokratinio tipo gerovės valstybėje pagrindinis veikėjas yra valstybė. Šio tipo gerovės valstybėje randamas didžiausio masto biudžeto lėšų perskirstymas. Socialdemokratinio tipo gerovės valstybė siekia užtikrinti ne minimalius poreikius tenkinančių, tačiau aukščiausios kokybės

---

<sup>41</sup>Gosta Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton: Princeton University Press, 1990, 26-27

<sup>42</sup>Ten pat, 27

paslaugų prieinamumą visiems. Šio tipo valstybėse dominuoja universalistinio tipo paslaugos ir visi darbuotojai, nepriklausomai nuo savo statuso ir darbo pobūdžio yra įtraukti į universalią socialinės apsaugos sistemą, nors išmokos vis dėlto priklauso nuo gaunamų pajamų. Sukūrus tokią universalistinę gerovės valstybės sistemą, rinkos vaidmuo tampa praktiškai nereikšmingas, o visi šalies gyventojai (įskaitant ir moteris, kurioms skirtingai nei konservatyviame-korporatistiniame modelyje sudaromos sąlygos dalyvauti darbo rinkoje, o ne likti namuose) yra įtraukiami į gerovės valstybės schemas, tampa iš dalies arba didele dalimi nuo jų priklausomi, todėl turi ir paskatas savo mokesčiais prisidėti prie jos kūrimo. Tokio tipo gerovės valstybės modelis neabejotinai sukuria didelę našą valstybės biudžetui, todėl valstybė yra suinteresuota, kad šalyje būtų kuo mažiau priklausomų ir kuo daugiau dirbančių žmonių. Šis poreikis sukuria ir unikalią, lyginant su liberaliu ir konservatyviu-korporatistiniu gerovės režimais, socialdemokratinio gerovės režimo savybę – beveik visuotinį užimtumą<sup>43</sup>. Siekiant šio tikslo, o taip pat norint išlaikyti išplėstinį socialdemokratinį gerovės valstybės modelį globalaus pasaulio iššūkių akivaizdoje, svarbiu valstybės įrankiu tampa mokymosi visą gyvenimą skatinimas aktyvios darbo rinkos politikos priemonėmis. Mokymasis visą gyvenimą socialdemokratinio tipo šalyse matomas kaip įrankis nedirbančiuosius grąžinti į darbo rinką, žemos kvalifikacijos ir vyresnio amžiaus darbuotojus perkvalifikuoti ir suteikti jiems naujų įgūdžių, taip padedant jiems prisitaikyti greitai kintančiame, inovacijomis paremtame pasaulyje. Tokiu būdu sumažinama dėl mažėjančių žemesnių gebėjimų darbuotojų prisitaikymo galimybių ir senstančios visuomenės keliamų iššūkių gerovės valstybei tenkanti naša<sup>44</sup>. Socialdemokratinio tipo gerovės valstybės pasižymi ir kitais veiksniais, svarbiais skatinant įsitraukimą į mokymąsi visą gyvenimą. Vienas iš jų – istoriškai susiklostę stiprūs koordinaciniai ryšiai tarp valstybės, darbdavių organizacijų ir profesinių sąjungų. Pasinaudami šiais ryšiais ir susitarimo galimybe, profesinių sąjungų atstovai geba įtvirtinti poreikį mokyti savo narius kaip valstybei ir darbdaviams svarbią bei skatintiną veiklą, tuo tarpu darbdaviai lengviau gali susitarti dėl bendros ekonomikos vystymo krypties, orientuotos į aukštos pridėtinės vertės produkcijos kūrimą, o tai natūraliai reikalauja aukštesnės kvalifikacijos darbuotojų ir būdų šiai kvalifikacijai suteikti. K. Rubenson ir R. Desjardins išskiria dar keletą socialdemokratinei gerovės valstybei būdingų bruožų, palankių mokymosi visą gyvenimą skatinimui. Tai pilietinės visuomenės iniciatyvoms priskirtinos, tačiau valstybės finansuojamos suaugusiųjų švietimo veiklos, vykstančios vietinių bendruomenių asociacijų, liaudies mokyklų pagalba. Gerovės valstybės modelio nulemta lygybė užtikrina aukštesnį įprastai marginaliomis mokymosi visą gyvenimą srityje laikomų grupių įsitraukimo lygį. Autoriai taip pat parodo, kad socialdemokratinio tipo gerovės valstybė, per universaliai teikiamas paslaugas, geriau nei konservatyvaus-korporatistinio ar liberalaus tipo

---

<sup>43</sup> Ten pat, p. 27-28

<sup>44</sup> Gosta Esping-Andersen, „After the Golden Age? Welfare State Dilemmas in a Global Economy“, *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*, SAGE Publications, 1996, 1-27

gerovės valstybės, padeda įveikti ir individo lygmenyje kylančius įsitraukimo į mokymąsi visą gyvenimą barjerus,<sup>45</sup> ypač situacinius, tokius kaip šeimos ir darbo įsipareigojimų derinimas<sup>46</sup>.

S. Groenez, E. Desmedt ir I. Nicaise, derindami P. Hall ir D. Soskice klasifikaciją su G. Esping-Andersen gerovės režimų klasifikacija, parodo, kad LRE modelis dažniausiai yra papildomas liberaliuoju gerovės valstybės režimu. Tuo tarpu KRE modelis gali būti papildomas arba socialdemokratinio arba konservatyviuoju-korporatistiniu gerovės valstybės režimu<sup>47</sup>. Aukšto mokymosi visą gyvenimą lygio galima tikėtis šalyse, kuriose LRE ekonomikos tipas yra papildomas liberaliuoju gerovės valstybės režimu, nes čia tiek ekonomikos struktūroje, tiek gerovės valstybės logikoje dominuoja rinka, kuri verčia žmones prisitaikyti prie radikalių inovacijų ir naujovių, o taip pat patiems užsitikrinti darbo vietą, kuri yra svarbi ir norint patenkinti visus kitus būtinuosius poreikius. Taip pat aukšto mokymosi visą gyvenimą lygio galima tikėtis KRE tipo ekonomiką ir socialdemokratinio tipo gerovės valstybės režimą turinčiose šalyse, kur rinka nesuteikia tokio stipraus stimulo investuoti į savo gebėjimus, tačiau svarbiausias veikėjas yra valstybė, kuri taiko tiek aktyvius, socialinių investicijų logika paremtus, suaugusiųjų mokymosi skatinimo modelius, tiek šalina galimas situacines, institucines ir dispozicines kliūtis įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą. Kitaip tariant matome, kad žmonės daugiausia mokosi tose šalyse, kur tokį poreikį sukuria rinka arba ten, kur valstybė aktyvia ir kryptinga politika įsitraukia į mokymosi visą gyvenimą skatinimą. Iš trijų galimų modelių mažiausio mokymosi visą gyvenimą lygio galima tikėtis KRE tipo šalyse, tuo pačiu turinčiose konservatyvaus-korporatistinio tipo gerovės valstybę. Šio tipo šalyse svarbiausia institucija laikant šeimą, nei rinka, nei valstybė nesukuria paskatų įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą<sup>48</sup>.

Šias teorines įžvalgas S. Groenez, E. Desmedt ir I. Nicaise patvirtina ir empiriniu lygmeniu, tik empiriniai duomenys atskleidžia, kad KRE tipo ir socialdemokratinį gerovės valstybės režimą turinčiose šalyse mokymosi visą gyvenimą lygis yra dar aukštesnis, nei LRE ir liberalaus gerovės valstybės režimą turinčiose šalyse, tačiau abiejų tipų šalyse mokymosi visą gyvenimą lygis yra žymiai aukštesnis nei KRE tipo konservatyvią-korporatistinę gerovės valstybę turinčiose šalyse<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup>Plačiau apie tokių barjerų grupes žiūrėti mikro lygmens teorijų aprašymo dalyje.

<sup>46</sup>Kjell Rubenson, Richard Desjardins, „The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model“, *Adult Education Quarterly*, 2009, 59:187, 187–207

<sup>47</sup>Groenez, Desmedt, Nicaise, *Participation in Lifelong Learning in the EU – 15*, 7

<sup>48</sup>Ten pat, 7

<sup>49</sup>Ten pat, 19

## 1.2. Kapitalizmų įvairovės ir gerovės valstybės režimų tipologijos taikymas Vidurio ir Rytų Europoje

Svarbu paminėti, kad abi anksčiau nagrinėtos teorijos sulaukia pagrįstos kritikos. Vienas iš kritikuojamų aspektų yra tai, kad abi teorijos klasifikacijos tipus išskiria remiantis tik mažu atvejų skaičiumi. Kaip pažymi Ž. Martinaitis, dėl šios priežasties P. Hall ir D. Soskice sukurtos klasifikacijos negalima tiesiogiai pritaikyti VRE šalims<sup>50</sup>, taip pat ji tik iš dalies paaiškina Viduržemio jūros regiono šalių ekonominę-institucinę santvarką<sup>51</sup> (šios šalys neturi ryškių ir nekvestionuojamų JAV liberalios rinkos arba Vokietijos koordinuotos rinkos bruožų). Kita vertus, teorija pateikia tik statišką institucijų koordinacijos vaizdą, tačiau nepaaiškina jų susiformavimo ir tęstinumo priežasčių.<sup>52</sup>

Su panašiais sunkumais klasifikuojant VRE bei Viduržemio jūros regiono valstybes susiduria ir autoriai, bandantys šias šalis priskirti vienam iš G. Esping-Andersen išskirtų gerovės valstybės tipų. M. Skuodis, naudodamas hierarchinės klasterinės analizės metodą, parodo, kad tiek Pietų šalys (arba Viduržemio jūros regiono šalys), tiek VRE šalys sudaro atskirus gerovės režimų klasifikacijos pogrupius ir negali būti inkorporuoti į klasikinį trijų modelių G. Esping-Andersen skirstymą<sup>53</sup>.

S. Groenez ir kiti, į savo analizę įtraukdami pietų Europos šalis, šiuos trūkumus iš dalies bando pašalinti išskirdami ir aprašydami Viduržemio jūros regiono ekonomikos (VJRE) tipą, kuris, anot autorių, užima dviprasmiškesnę poziciją. Dėl ilgos viešųjų investicijų verslo administravimo srityje istorijos, šioje srityje jos demonstruoja KRE savybes, kai tuo tarpu industrinių ryšių srityje jų pozicija liberalesnė. Inovacijų srityje Viduržemio valstybės labai skiriasi nuo kontinentinės Europos, akivaizdžiausi skirtumai – tyrimų ir vystymo intensyvumo bei aukštųjų technologijų industrijos svarbos srityse. Profesinio mokymo sistemos VJRE šalyse gerai išvystytos, bet dažniausiai vyksta kompanijos lygmeniu, todėl didžiausias dėmesys kreipiamas į kompanijai specifines kompetencijas. Gerovės valstybės srityje, kaip jau minėta, Viduržemio jūros šalys taip pat sudaro atskirą tipą, kuris pasižymi neišvystyta, dar tik besimezgančia gerovės valstybe, su stipria orientacija į šeimą. Dėl mažos darbo apsaugos ir menkai išvystytos aktyvios darbo rinkos politikos, šeima lieka pagrindine institucija, kuri turi sušvelninti ekonomines ir socialines rizikas<sup>54</sup>.

<sup>50</sup>Žilvinas Martinaitis, „The Political Economy of Skills Formation: Explaining Differences in Central and Eastern Europe.“ *Doctoral dissertation*. Vilniaus universitetas, Vilnius, 2010, 10–11

<sup>51</sup>Groenez, Desmedt, Nicaise, *Participation in Lifelong Learning in the EU – 15*

<sup>52</sup>Martinaitis, *The Political Economy of Skills Formation*, 10–11

<sup>53</sup>Marius Skuodis, „Naujųjų Europos Sąjungos valstybių narių gerovės režimų vieta tradicinių Europos socialinių modelių tipologijoje“, *Filosofija. Sociologija*. T. 20, Nr. 2, 2009, 130–143

<sup>54</sup>Groenez, Desmedt, Nicaise, *Participation in Lifelong Learning in the EU – 15*, 6



Šiame darbe, siekiant minėtas teorines įžvalgas naudoti paaiškinant Lietuvos ir Estijos skirtumus, būtina atsižvelgti į išryškintus minėtų teorijų trūkumus ir pirmiausia reikia išsiaiškinti, kuriam iš ekonomikos ir gerovės valstybės modelių šios šalys gali būti priskirtos.

Literatūroje, bandančioje vienam iš P. Hall ir D. Soskice išskirtų ekonomikos tipų priskirti Lietuvą ir Estiją, randama plati tokių galimų skirstymų įvairovė. Dalis autorių, kaip E. Saar ir T. Roosalu Estijos ir Lietuvos neatskiria nuo kitų VRE šalių bei teigia, kad visos šios šalys priklauso vienam - priklausomos rinkos ekonomikos (PRE) tipui<sup>55</sup>. Priskiriant Lietuvą ir Estiją PRE tipui, kuris pirmiausia pasižymi didele tarptautinių korporacijų ir tarptautinio kapitalo įtaka šalies ekonomikos vystymuisi, šiose šalyse būtų galima tikėtis žemo mokymosi visą gyvenimą lygio. Tarptautinėms korporacijoms PRE tipo šalyse investuoti apsimoka tik egzistuojant sąlyginai pigiai darbo jėgai ir mokestinėms lengvatoms, todėl jos nėra suinteresuotos dosnia viešąja švietimo sistema, o taip pat nėra linkusios pačios investuoti į savo darbo jėgos kvalifikacijos kėlimą. Šioms korporacijoms PRE šalyse taip pat nėra būtina investuoti į inovacijų kūrimui reikalingus gebėjimus, nes dauguma inovacijų sukuriama tarptautinių korporacijų centriniuose padaliniuose, o į PRE šalyse įsikūrusias šakines įmones atvežamos jau pagamintos technologinės naujovės<sup>56</sup>. Tarptautinėms korporacijoms, kuriomis daugiausia remiasi PRE šalių ekonomika, nekuriant aukštos pridėtinės vertės darbo vietų ir nereikalaujant aukštų inovacinių gebėjimų patys darbuotojai taip pat nėra suinteresuoti savo kvalifikacijos tobulinimu.

Vis dėlto, kaip parodo Ž. Martinaitis savo VRE šalių skirstymo pagal ekonomikos tipą apžvalgoje, dauguma autorių mato skirtumus ir tarp pačių VRE šalių, bei išskiria papildomas šalių grupes<sup>57</sup>. Lietuva ir Estija šiuose skirstymuose dažniausiai priskiriamos neoliberaliajam tipui<sup>58</sup> arba liberalios rinkos ekonomikos tipui<sup>59</sup>. Nors taip pat svarbu pabrėžti, kad Estija daugelio autorių laikoma artimesne idealiajam LRE tipui<sup>60</sup>.

---

<sup>55</sup>Saar, Roosalu, *Towards Lifelong Learning Society in Europe*, 86

<sup>56</sup>Andreas Nölke, Arjan Vliegenthart, „Enlarging the Varieties of Capitalism. The Emergence of Dependent Market Economies in East Central Europe“, *World Politics* 4(61), 2009, 678

<sup>57</sup>Martinaitis, *The Political Economy of Skills Formation*, 43

<sup>58</sup>Dorothee Bohle, Bela Greskovits, „Neoliberalism, Embedded Neoliberalism and Neocorporatism: Towards Transnational Capitalism in Central-Eastern Europe“, *West European Politics*, 30 (3), 2007, 443–466

<sup>59</sup>Bob Hancke, Martin Rhodes, Mark Thatcher, „Introduction: Beyond Varieties of Capitalism“, *Beyond Varieties of Capitalism: Conflict, Contradictions, and Complementarities in the European Economy*, New York: Oxford University Press, 2007, 207; Mark Knell, Martin Srholec, „Diverging Pathways in Central and Eastern Europe“, cituota iš: Martinaitis, *The Political Economy of Skills Formation*

<sup>60</sup>Zenonas Norkus, „Lietuva tarp Estijos ir Slovėnijos: dėl pokomunistinio kapitalizmo tipologinės diferenciacijos“, *Politologija*, 1(49), 2008, 42 – 84; Magnus Feldmann, „Emerging Varieties of Capitalism in Transition Countries: Industrial Relations and Wage Bargaining in Estonia and Slovenia“, *Comparative Political Studies*, 39(7), 2006, 829-854; Clemens Buchen, „What kind of capitalism is emerging in Eastern Europe? *Varieties of Capitalism* in Estonia and Slovenia“, *Paper presented at the 13th Research Seminar on “Managing the Economic Transition”, University of Cambridge*, March 12th, 2004

Tačiau, kaip pastebi V. Kuokštis, tie patys autoriai, kurie priskiria Lietuvą ir ypač Estiją liberalios rinkos ekonomikos tipui, pabrėžia svarbius aspektus, kuriais tiek Estija, tiek Lietuva nutolsta nuo idealiojo liberalios rinkos ekonomikos modelio<sup>61</sup>. Tarp tokių aspektų galima paminėti korporacijų valdymą. Kaip pažymi V. Kuokštis, šį aspektą analizuoja ir C. Buchen, išskirdamas jį į tris dalis: nuosavybės struktūrą, valdymą ir sprendimų priėmėjų reprezentaciją ir parodydamas, kad pagal pirmus du kriterijus Estija nukrypsta nuo idealiojo LRE tipo<sup>62</sup>. Kitas aspektas, skiriantis Baltijos valstybes nuo idealiojo LRE, bet tuo pačiu ir nuo idealiojo KRE tipo – neišvystytos finansų rinkos<sup>63</sup>. V. Kuokštis taip pat pažymi, kad Baltijos šalys išsiskiria mažų ir vidutinių įmonių (MVĮ) svarba ekonomikoje. MVĮ sukuriama pridėtinė vertė ir įdarbinimo lygis yra žymiai didesnis Baltijos šalyse, nei kitose ES šalyse. Kita problema, priskiriant Baltijos šalis LRE tipui, kurią pažymi V. Kuokštis – tai, kad viena iš pagrindinių sričių, parodančių skirtumą tarp LRE ir KRE šalių, yra inovatyvumo lygis ir inovacijų tipas. Tuo tarpu Baltijos valstybių atveju sunku nustatyti, kiek radikalus yra inovacijų procesas, kadangi šiose šalyse inovatyvių produktų gamyba praktiškai neegzistuoja. Šalys daugiausia eksportuoja ne aukštos pridėtinės vertės produkciją, bet paslaugas, resursams ir nekvalifikuotai darbo jėgai imlius produktus (žemės ūkio produktus, medieną, tekstilę, mažos pridėtinės vertės baldus). Taip pat Baltijos šalys pasižymi išskirtinai liberalia ir lanksčia darbo rinka<sup>64</sup>.

Autoriai, tokie kaip C. Buchen ir Z. Norkus, nors ir pastebėdami anksčiau įvardintus Baltijos šalių skirtumus nuo idealiojo LRE tipo, nurodo, kad šie nesutapimai yra tik laikini, o Baltijos šalys, pamažu reformuodamos savo ekonomikas, turėtų galiausiai priartėti prie idealiojo LRE modelio<sup>65</sup>. Tačiau V. Kuokštis, remdamasis A. Nölke ir A. Vliegenthart išskirtais kriterijais, būtinai išskirtines šalių charakteristikas traktuoti kaip naują rinkos ekonomikos modelį, o ne prasčiau išvystytą vieną iš idealiųjų modelių, parodo, kad Baltijos šalys priklauso atskiram modeliui, pasižyminčiam instituciniu vientisumu<sup>66</sup>. Šį modelį V. Kuokštis pavadina lanksčios rinkos ekonomikos modeliu (siekiant išvengti pasikartojančio trumpinio LRE, toliau tekste į šį modelį referuojama pagal anglišką trumpinį FME (angl. *flexible market economies*))<sup>67</sup>. FME modelis, kuriame kaip ir LRE modelyje pagrindinis veikėjas yra rinka, pasižymi tokiomis charakteristikomis: lyginamasis pranašumas paslaugų sektoriuje; nekompleksinių, resursams ir nekvalifikuotai darbo jėgai imlių

---

<sup>61</sup> Vytautas Kuokštis, „Baltic Variety of Capitalism as an Explanation to the Success of Internal Devaluation“ Kn. Kosals, Heiko Pleines (sud.), *Governance Failure and Reform Attempts after the Global Economic Crisis of 2008/2009*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 2012, 13–28, 17

<sup>62</sup> Ten pat

<sup>63</sup> Ten pat, 18

<sup>64</sup> Ten pat

<sup>65</sup> Ten pat, 21

<sup>66</sup> Ten pat, 22–23

<sup>67</sup> Vytautas Kuokštis, „What type of capitalism do the Baltic countries belong to?“ *Employment and economy in Central and Eastern Europe*, 1, 2011, 6–10

produktų gamyba; didelė dalis verslų valdoma užsienio kapitalo (tai ypač matoma bankų sektoriuje), o vietiniame versle vyrauja MVI; neišvystytos finansinės rinkos; investuojama daugiausia naudojant nepaskirstytą pelną, tiesiogines užsienio investicijas arba paskolas iš užsienio kapitalo valdomų bankų; žemas inovacijų lygis ir mažai investicijų į mokslinius tyrimus bei eksperimentinę plėtrą; mokymas orientuotas į bendrųjų gebėjimų vystymą; mažos valstybės biudžeto išlaidos gerovės politikai; lanksti darbo rinka; mažas darbuotojų lojalumas; palyginus didelė socialinė nelygybė (lyginant su kitomis naujosiomis ES narėmis). Tačiau svarbiausia šio modelio charakteristika, kaip signalizuoja ir modelio pavadinimas – ekonomikos lankstumas<sup>68</sup>.

Tokie rinkos modelio bruožai, mokymosi visą gyvenimą atžvilgiu sukuria sąlygas, panašias į matomas PRE šalyse. FME šalyse įmonės investuoti į darbuotojų gebėjimus nėra suinteresuotos. Tokio intereso nėra viena vertus dėl didelio darbo rinkos lankstumo ir darbuotojų nelojalumo, kuomet nuolat jaučiama grėsmė, kad darbuotojas, į kurio mokymą buvo investuota, bus perviliotas kitos įmonės, kita vertus dėl jau minėtos tiek vietinio, tiek užsienio kapitalo įmonių orientacijos į ne aukštos pridėtinės vertės, resursams ir nekvalifikuotai darbo jėgai imlių produktų gamybą. Būdamos suinteresuoto neaukštos pridėtinės vertės gamyba tiek vietinio, tiek užsienio kapitalo įmonės neinvestuoja į ilgalaikes, produkcijos našumą keliančias technologijas, taip pat yra suinteresuotos žemomis darbo jėgos kainomis (įtraukiant žemas nedarbo išmokas, itin lanksčias darbo rinkas ir žemą valstybės išlaidų lygį gerovės politikoms)<sup>69</sup>. Tuo tarpu patys darbuotojai, nors veikiant rinkos mechanizmams ir esant lanksčiai bei nepastoviai darbo rinkai, turėtų būti suinteresuoti investuoti į savo mokymąsi, egzistuojant tik sąlyginai nedideliame skaičiui aukštos pridėtinės vertės produkcijos kūrimo darbo vietų, taip pat nevykstant radikaliai inovacijų procesui, neturi realaus poreikio tobulinti kvalifikaciją. Tai leidžia tikėtis, kad FME modelio šalyse mokymosi visą gyvenimą lygis bus žemas.

Mokslinėje literatūroje, bandančioje apibūdinti Lietuvos ir Estijos gerovės valstybės modelį taip pat nerandama aiškaus sutarimo. Dažniausiai Lietuva ir Estija nėra išskiriamos kaip turinčios unikalų gerovės valstybės modelį, tačiau matomos kaip VRE dalis, taip joms priskiriant ir VRE šalių gerovės valstybės modelio bruožus. Vis dėlto, net ir kalbant apie platesnę šalių grupę, apibūdinamą kaip VRE šalis, nėra vieningai sutariama, kokius ir kurio iš gerovės valstybės modelių bruožus jos demonstruoja. Dalis autorių, ypač šių šalių nepriklausomybės pradžioje, laikėsi nuomonės, kad VRE valstybės plėtojasi vieno iš G. Esping-Andersen išskirtų – liberalaus<sup>70</sup> arba globalizacijos ir

---

<sup>68</sup>Vytautas Kuokštis, *Baltic Variety of Capitalism as an Explanation to the Success of Internal Devaluation*, 22–24

<sup>69</sup>Vytautas Kuokštis, *What type of capitalism do the Baltic countries belong to?*, p. 6–10

<sup>70</sup>Guy Standing, „Social Protection in Central and Eastern Europe: a Tale of Slipping Anchors and Torn Safety Nets“, *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*, SAGE Publications, 1996, 225–255

postmodernios visuomenės iššūkių paveikto neoliberalaus<sup>71</sup> gerovės valstybės režimo – kryptimi ir esamu momentu svyruoja tarp konservatyvaus-korporatyvinio ir liberalaus modelio<sup>72</sup>. Visus šių šalių gerovės valstybės modelio skirtumus nuo idealiųjų tipų, šie autoriai, ypač pats G. Esping-Andersen, priskyrė tik pereinamajai fazei.

Tačiau kiti tyrėjai, kaip A. Cerami ir V. Vanhuysse, VRE šalis tirdami jau po keletą dešimtmečių, parodė, kad pokomunistinių šalių gerovės valstybių vystymasis yra daug sudėtingesnis, parodantis galimų transformacijos kelių įvairovę, turintis specifinių bruožų, nulemtų ankstesnės socialinės politikos struktūrų, taip pat atsirandančių naujų socialinės apsaugos struktūros darinių, kuriuos diegti skatina tarptautinės institucijos, ir vis dar nepasižymintis visomis tradicinėmis gerovės valstybės režimo charakteristikomis, todėl negalintis būti priskirtas vienam iš G. Esping-Andersen idealiųjų gerovės valstybės režimų tipų<sup>73</sup>. Tokią pačią išvadą padaro ir H. J. M. Fenger, hierarchinės klasterinės analizės būdu išskyręs gerovės valstybės režimų grupes ir parodydamas, kad pokomunistinės šalys negali būti priskirtos vienam iš idealiųjų G. Esping-Andersen tipų<sup>74</sup>. Ją patvirtina ir jau minėtas M. Skuodis, taip pat taikydamas hierarchinės klasterinės analizės metodą, tik naudodamas daugiau nepriklausomų kintamųjų<sup>75</sup>.

Laikydami šio požiūrio, dalis kitų autorių teigia, kad atsižvelgiant į bendrus istorinius, institucinius ir socioekonominius šių šalių bruožus, jas galima priskirti idealiajam pokomunistinių šalių gerovės valstybės režimo tipui. Toks tipas išskiriamas atsižvelgiant į gerovės valstybės veiklos rezultatus ir socioekonominės charakteristikas, taip pat į socialinės apsaugos institucinius bruožus, globalizacijos, europeizacijos poveikį, politinio elito nuostatas ir interesus, istorinį VRE valstybių socialinės politikos tęstinumą<sup>76</sup>. Kaip nurodo S. Golinowską, P. Hestenbergą ir M. Żukowską cituojantys J. Aidukaitė, N. Bogdanova ir A. Guogis, šiam modeliui būdingi tokie bruožai: grįžimas prie Bismarcko socialinės apsaugos sistemos; didelė socialinės apsaugos sistemos aprėptis (apima daug gyventojų); drastiškos socialinės apsaugos reformos per trumpą laiko tarpą; didelė išorinių ekspertų ir organizacijų įtaka; didesni sunkumai, susiję su nedarbu ir darbo jėgos emigracija;

---

<sup>71</sup>Zsuzsa Ferge “The Changed Welfare Paradigm: The Individualization of the Social”, *Social Policy and Administration*, 31(1), 1997, 20–44;

<sup>72</sup>Jolanta Aidukaitė, Natalija Bogdanova, Arvydas Guogis, *Gerovės valstybės kūrimas Lietuvoje: mitas ar realybė?*, Vilnius: Lietuvos socialinių tyrimų centras, 2012, 100

<sup>73</sup>Alfio Cerami, Pieter Vanhuysse, *Post-Communist Welfare Pathways. Theorizing Social Policy Transformations in Central and Eastern Europe*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009

<sup>74</sup>H. J. M. Fenger, „Welfare regimes in Central and Eastern Europe: Incorporating post-communist countries in a welfare regime typology“, *Contemporary Issues and Ideas in Social Sciences*, 3(2), 2007, 27 <<http://journal.ciiss.net/index.php/ciiss/article/view/45/37>> [Žiūrėta: 2015–11–10]

<sup>75</sup>Marius Skuodis, *Naujųjų Europos Sąjungos valstybių narių gerovės režimų vieta tradicinių Europos socialinių modelių tipologijoje*, 130-143

<sup>76</sup>Jolanta Aidukaitė, Natalija Bogdanova, Arvydas Guogis, *Gerovės valstybės kūrimas Lietuvoje: mitas ar realybė?*, 103; Jolanta Aidukaitė, „Welfare Reforms in Central and Eastern Europe: A New Type of Welfare Regime?“, *Ekonomika*, 89(4), 2010

aukštesni nei senųjų ES valstybių jaunosios kartos siekiai gauti gerą išsilavinimą; spartesnė (palyginti su senosiomis ES valstybėmis) demografinė transformacija; nevyriausybiinių organizacijų silpnumas; aukštas korupcijos lygis; auganti nelygybė bei problemų, susijusių su nepriteklumi ir socialine atskirtimi, didėjimas; silpna pilietinė visuomenė. Taip pat J. Aidukaitė, N. Bogdanova ir A. Guogis pažymi, kad vis dažniau išskiriami ir tokie bruožai kaip silpnas darbdavių ir darbuotojų socialinis dialogas (menkai išvystytos profesinės sąjungos ir žemas atstovavimo darbuotojams lygis) bei užslėptos problemos, susijusios su etnine ir rasine diskriminacija<sup>77</sup>.

Tačiau dalis autorių, kurie pastebi, jog VRE šalių negalima priskirti vienam iš G. Esping-Andersen tipų, taip pat atkreipia dėmesį, kad tarp pačių šalių, atitinkančių VRE gerovės valstybės tipą, nepaisant panašumų, egzistuoja skirtumai. H. J. M. Fenger VRE šalių grupėje išskiria dar tris šalių tipus<sup>78</sup>, M. Skuodis taip pat pažymi, kad pokomunistinių šalių grupėje galima matyti mažesnius Baltijos šalių, taip pat Čekijos, Slovėnijos, Vengrijos šalių klasterius<sup>79</sup>. Apibūdindami Baltijos šalių gerovės režimų specifiką, tokie autoriai kaip D. Bohle, jas priskiria neoliberaliam gerovės valstybės modeliui, pasižyminčiam nedidelėmis išlaidomis socialinei politikai ir žemu dekomodifikacijos lygiu<sup>80</sup>, N. Lendvai Estiją, Latviją ir Lietuvą taip pat priskiria neoliberaliajam modeliui<sup>81</sup>. M. Beblavy Lietuvą ir Estiją pavadina „lengvo liberalizmo“ (*angl. liberal light*) tipo šalimis, kurių gerovės valstybė pasižymi likutinės gerovės valstybės savybėmis, tačiau yra netgi dar mažesnė, nei įprastos likutinės gerovės valstybės senosiose ES šalyse<sup>82</sup>. Gerą šios diskusijos apibendrinimą pateikia J. Aidukaitė, sakydama, kad visi šie aiškinimai yra ne tiek prieštaraujantys vieni kitiems, kiek vieni kitus papildantys, o Baltijos šalių gerovės valstybės režimai demonstruoja tiek liberalaus, tiek iš dalies konservatyvaus-korporatyvinio, tiek specifinio pokomunistinių šalių modelio bruožus. Kaip pastebi J. Aidukaitė, Baltijos šalių specifika, be kitų pokomunistinėms šalims būdingų bruožų, išsiskiria tuo, kad gerovės valstybės politikos aprėpia gana didelę dalį visuomenės, tačiau išmokos

---

<sup>77</sup>Jolanta Aidukaitė, Natalija Bogdanova, Arvydas Guogis, *Gerovės valstybės kūrimas Lietuvoje: mitas ar realybė?*, p. 104–105

<sup>78</sup>H. J. M. Fenger, *Welfare regimes in Central and Eastern Europe: Incorporating post-communist countries in a welfare regime typology*, p. 24–25

<sup>79</sup>Marius Skuodis, *Naujųjų Europos Sąjungos valstybių narių gerovės režimų vieta tradicinių Europos socialinių modelių tipologijoje*, 130–143

<sup>80</sup>Dorothee Bohle, „The New Great Transformation: Liberalization and Social Protection in Central Eastern Europe“, *Second ESRC Seminar: (Re) distribution of Uncertainty*. Coventry: University of Warwick, Warwick Business School, 2007 November 2nd iš Jolanta Aidukaitė, Natalija Bogdanova, Arvydas Guogis, *Gerovės valstybės kūrimas Lietuvoje: mitas ar realybė?*, 102

<sup>81</sup>Noemi Lendvai, „Variety of Post-communist welfare: Europeanisation and emerging welfare regimes in the New EU Member States“, *Paper for the RC-19*, Montreal, 2009 <[http://cccg.umontreal.ca/RC19/PDF/Lendvai-N\\_Rc192009.pdf](http://cccg.umontreal.ca/RC19/PDF/Lendvai-N_Rc192009.pdf)> [Žiūrėta: 2015–11–10]

<sup>82</sup>Miroslav Beblavy, „New welfare state models based on the new member states‘ experience?“, *Stream 4 Comparative methodology: worlds and varieties of welfare capitalism* <[http://www.governance.sk/assets/files/typology\\_espa.pdf](http://www.governance.sk/assets/files/typology_espa.pdf)> [Žiūrėta: 2015–11–10]

yra tokios mažos, kad žmonės vis tiek yra priversti, sprendžiant kylančius iššūkius, pirmiausia kliautis ne valstybe, o rinka ir šeima<sup>83</sup>.

Apibendrinant įvairių autorių išskirtus Lietuvai ir Estijai pritaikomų gerovės valstybės režimų bruožus, matome, kad šiame modelyje, kuris daugeliu atžvilgių panašus į liberalųjį arba neoliberalųjį, svarbiausiu veikėju išlieka rinka, taip pat iš dalies šeima, tačiau ne valstybė. Nors valstybės remiamos gerovės valstybės politikos pasiekia didelę dalį piliečių, tačiau išmokų lygis neleidžia pasikliauti vien šia apsaugos sistema. Kaip jau matėme aptariant Lietuvos ir Estijos rinkos ekonomikos tipą, gerovės valstybės modelyje dominuojanti rinka dėl savo specifiškumo vis dėlto neskatina įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą. Valstybės lygmeniu, iš teorinio gerovės valstybės apibūdinimo, šiose šalyse taip pat nematoma prielaidų, skatinančių įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą. Pavyzdžiui, neegzistuoja stiprios darbuotojų ir darbdavių organizacijos, nėra įtvirtintos socialinio dialogo praktikos, kurios buvo išskirtos kaip svarbus veiksnys socialdemokratinio tipo gerovės valstybėse skatinant įsitraukimą į mokymąsi visą gyvenimą.

Taigi, atsižvelgiant į Lietuvos ir Estijos rinkos ekonomikos tipą ir jį papildantį gerovės valstybės ekonomikos modelį, abi šalys turėtų pasižymėti neaukštu mokymosi visą gyvenimą lygiu. Vis dėlto, kaip jau minėta šio darbo įvade, Estijos mokymosi visą gyvenimą lygis Lietuvos mokymosi visą gyvenimą lygį lenkia du kartus, o taip pat yra aukštesnis nei ES šalių vidurkis. Remiantis anksčiau išdėstytomis teorinėmis prielaidomis, tokią Estijos sėkmę galima būtų aiškinti arba rinkos veikimu, arba kryptinga valstybės politika.

### 1.3. Tyrimo hipotezės ir jų pagrindimas

Nors V. Kuokštis teigia, kad Estijos ir Lietuvos rinkos modelis neskatina tobulinti gebėjimų, o kiti autoriai, tokie kaip D. Bohle ir B. Greskovits taip pat priskiria tiek Lietuvą, tiek Estiją „pusiau periferijos“, o ne „pusiau branduolio“ šalims, pagal jų eksporto struktūrą, kai daugiausia eksportuojamos žemesnio technologinio lygio prekės, konkuruojančios su besivystančiomis šalimis ir besiremiančios nekvalifikuota bei pigia darbo jėga<sup>84</sup>. L. Gudžinskas ir Z. Norkus parodo, kad šioje srityje tarp Estijos ir Lietuvos galima matyti skirtumų. Šie autoriai pažymi, kad Estija iš kitų VRE šalių išsiskiria santykinai didžiausiomis tiesioginių užsienio investicijų apimtims, pranokstančiomis net dalį „pusiau branduolio“ šalių<sup>85</sup>. Z. Norkus teigia, kad tokios užsienio investicijų apimtys leidžia Estiją gretinti ne su Lietuva ir Latvija, bet su „pusiau branduolio“

<sup>83</sup>Jolanta Aidukaite, „The Transformation of Welfare Systems in the Baltic States: Estonia, Latvia and Lithuania“, *Post-Communist Welfare Pathways. Theorizing Social Policy Transformations in Central and Eastern Europe*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, 96–111

<sup>84</sup>Dorothee Bohle, Bela Greskovits, *Neoliberalism, Embedded Neoliberalism and Neocorporatism: Towards Transnational Capitalism in Central-Eastern Europe*

<sup>85</sup>Liutauras Gudžinskas, „Pokomunistinių valstybių ir jų gerovės režimų transformacija: Baltijos šalių lyginamoji analizė“, *Daktaro disertacija*. Vilniaus universitetas, Vilnius, 2012, 99–100

šalimis, išryškina Estijos modernizacijos „iš išorės“ kelią ir sudaro geras sąlygas plėtoti inovatyvias rinkos sritis. Šiomis sąlygomis Estija pasinaudoja plėtodama informacines technologijas<sup>86</sup>. Informacinių technologijų srityje aukštą lygį Estija pasiekė ir išlaiko jau nuo 1999 metų. Nors toks informacinių technologijų vystymas yra vienpusis, palyginus su kitų ekonomikos sektorių vystymu, tačiau tai vis tiek rodo bent dalinę Estijos modernizacijos ir žinių ekonomikos plėtros sėkmę<sup>87</sup>. Taip pat L. Gudžinskas parodo, kad tokia Estijai palanki situacija susidarė jau nepriklausomybės pradžioje ir buvo nulemta kitu būdu, nei Lietuvoje, vykdytos privatizacijos, kuri be kita ko, skyrėsi ir privatizacijos etapų išdėstymu laike<sup>88</sup>.

Šios išvalgos, atsižvelgiant į anksčiau minėtą ekonomikos tipo svarbą mokymosi visą gyvenimą lygiui, leidžia formuluoti tokią hipotezę, paaiškinančią aukštų, palyginus su Lietuva ir su ES vidurkiu, Estijos pasiekimų sėkmę:

*H1: Palyginus su Lietuva ir ES vidurkiu aukštą mokymosi visą gyvenimą lygį Estijoje lemia modernesnė ir labiau inovacijomis bei pridėtinės vertės kūrimu paremta ekonomika.*

Ši hipotezė iš dalies atitinka racionaliojo pasirinkimo institucionalizmo kryptį, kuri teigia, kad žmonių elgesį veikia institucijos, kurios sukuriamos ir išsilaiko racionaliems veikėjams strategiškai apskaičiuojant kaštus ir naudą, taip pat numatant kitų veikėjų pasirinkimus ir renkantis tas institucijas, kurios geriausiai atitinka preferencijas ir kuria didžiausią naudą. Tai, koks *status quo* galiausiai nusistovi priklauso nuo veikėjų pasirinkimų eiliškumo ir egzistuojančios darbotvarkės, taip pat to, kuriame taške nusistovi vadinamoji Nešo pusiausvyra, t.y. tokia situacija, kai nei vienas veikėjas neturi paskatų keisti pozicijos, nes nei viena iš jam prieinamų alternatyvų nėra geresnė už dabartinę<sup>89</sup>.

Kitas galimai svarbus iš teorinės apžvalgos matomas veiksnys – valstybės vykdoma politika. Nors vertinant tik išskiriamus Lietuvos ir Estijos gerovės valstybės modelio bruožus iš pirmo žvilgsnio matoma daugiau panašumų, nei skirtumų, tačiau tiriant atskiras gerovės valstybės sritis, tokias kaip sveikatos apsauga<sup>90</sup>, socialinė parama, šeimos politika, pensijų sistema ar nedarbo apsaugos sistema<sup>91</sup> tarp šių šalių randama ryškių skirtumų. Taip pat, kaip pažymi tokie autoriai kaip J.

---

<sup>86</sup>Zenona Norkus, „Estonian, Latvian and Lithuanian post-communist development in the comparative perspective“, *Estonian Human Development Report 2010/2011. Baltic Way(s) of Human Development: Twenty Years On*, Tallinn: Eesti Koostöögu, 2011, 22–30

<sup>87</sup>Liutauras Gudžinskas, *Pokomunistinių valstybių ir jų gerovės režimų transformacija: Baltijos šalių lyginamoji analizė*

<sup>88</sup>Ten pat, 101

<sup>89</sup>Peter A. Hall, Rosemary C. R. Taylor, „Political Science and the Three New Institutionalisms“, *Political Studies*, XLIV, 1996, 936–957

<sup>90</sup>Liutauras Gudžinskas, „Lietuvos ir Estijos sveikatos apsaugos raida: panašios sąlygos, skirtingi rezultatai“, *Politologija*, 3 (67), 2012, 61–94

<sup>91</sup>Jolanta Aidukaitė, „Social policy changes in the three Baltic states over the last decade (2000-2012)“, *Ekonomika*, 92(3), 2013

Aidukaitė, N. Bogdanova, A. Guogis, A. Cerami, P. Vanhuyse, tiriant pokomunistinių šalių raidą svarbus veiksnys yra sovietinė patirtis, taip pat ankstyvieji šalių priimti sprendimai. P. Pierson tai pavadintų priklausomybe nuo kelio, kai ankstyvieji sprendimai ir sukurtos institucijos bei praktikos yra rutinizuojamos, ir kuo toliau, tuo labiau siekiama jas išlaikyti nebūtinai todėl, kad tai geriausia įmanoma praktika, tačiau todėl, kad pakeisti institucijas tampa per daug „brangu“ t.y. reikalauja per daug kaštų, energijos ir naujų praktikų rutinizavimo. Kita vertus, kiekviename tokia kelyje gali įvykti kritinių lūžių arba kryžkelių, kurie padeda atsirasti nukrypimams nuo kelio<sup>92</sup>. Apibendrinant šiuos pastebėjimus galima kelti antrąją hipotezę:

*H2: Palyginus su Lietuva aukštą mokymosi visą gyvenimą lygį Estijoje lemia valstybės priimti ankstyvieji sprendimai suaugusiųjų švietimo srityje.*

Šią hipotezę galima sieti su alternatyviu racionaliojo pasirinkimo institucionalizmo teorijai istoriniu institucionalizmu, kuris, kaip jau minėta, labiausiai remiasi kelio priklausomybės koncepcija ir parodo ankstyvųjų sprendimų svarbą institucijų atsiradimui ir išsilaikymui. Taip pat šiai teorijai svarbūs yra galios resursai ir skirtingas galios pasiskirstymas visuomenėje, todėl taikant šią priegią svarbu atsižvelgti ir į skirtingas interesų grupes bei jų turimą įtaką sprendimų priėmimui<sup>93</sup>.

Trečiojo tipo – sociologinis institucionalizmas dėmesį skatintų atkreipti į galimą užsienio šalių įtaką, priimant sprendimus dėl institucijų kūrimosi, nes šio tipo institucionalizmas teigia, kad institucijos yra kuriamos atsižvelgiant į tai, kas suprantama kaip socialinė norma. Tarptautiniu lygmeniu šia norma dažnai tampa užsienio šalių patirtis. Mokymosi visą gyvenimą srityje, kaip jau minėta šio darbo įvade, didelę reikšmę turi ES įtaka. Tai, kad aiškinant pokomunistinių režimų formavimąsi labai svarbu atsižvelgti į tarptautinių institucijų įtaką pastebi ir šių šalių gerovės valstybės režimus tyrę autoriai<sup>94</sup>. Nors minėti veiksniai, tikėtina, kaip tik turėjo prisidėti prie abiejų šalių konvergencijos, o ne išsiskyrimo, tačiau galimai ši tarptautinių institucijų įtaka Lietuvą ir Estiją veikė ne vienodai. Tai ypač aktualu suprantant, kad ES, kaip ir kitų tarptautinių institucijų įtaką galima suprasti ne tik kaip išorinę, tačiau ir kaip vidinę, t. y. šalys yra ne tik spaudžiamos iš išorės priimti tam tikras normas, tačiau ir pačios, siekdamos tam tikrų tikslų, pvz., būti priimtos į ES, savo elgseną ir požiūrį priderina prie vyraujančių tendencijų. Aiškinant Lietuvos ir Estijos skirtumus, taip pat dažnai skiriamas Estijos artumo Suomijai ir galimos Suomijos įtakos Estijos

---

<sup>92</sup> Paul Pierson, *Politics in Time: history, institutions, and social analysis*, Princeton: Princeton University Press, 2004

<sup>93</sup> Peter A. Hall, Rosemary C. R. Taylor, *Political Science and the Three New Institutionalisms*

<sup>94</sup> Alfio Cerami, Pieter Vanhuyse, *Post-Communist Welfare Pathways. Theorizing Social Policy Transformations in Central and Eastern Europe*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009



politikos vystymuisi veiksnius<sup>95</sup>, kuris šiuo atveju taip pat gali būti svarbus. Atsižvelgiant į aptartus veiksnius galima kelti trečiąją, papildomą darbo hipotezę.

*H3: Palyginus su Lietuva ir ES šalių vidurkiu aukštą mokymosi visą gyvenimą lygį Estijoje lemia kaimyninių šalių ir tarptautinių institucijų įtaka.*

Trys iškeltos hipotezės gali būti matomos kaip konkuruojančios, tačiau kartu jos gali sukurti ir kompleksinį paaiškinimą. Kaip pastebi Peter A. Hall ir Rosemary C. R. Taylor, kiekvienas iš hipotezes atitinkančių naujojo institucionalizmo tipų turi savų privalumų ir trūkumų, taip pat nors kai kurios jų esminės prielaidos prieštarauja viena kitai, tačiau tam tikru mastu šias prieigas galima derinti. Pavyzdžiui, pradinį institucijų susiformavimą gali paaiškinti tiek racionalaus pasirinkimo insitucionalizmas, t.y. ekonomikos struktūra, kuri privertė aktorius priimti vienokį ar kitokį sprendimą mokymosi visą gyvenimą atžvilgiu, tiek sociologinis institucionalizmas, t. y. kaimyninių šalių ir tarptautinių institucijų įtaka. Tai, kuria iš šių logikų paremtas sprendimas vis dėlto buvo pasirinktas, jau gali paaiškinti istorinis institucionalizmas, pabrėžiantis skirtingų interesų grupių ir galios resursų asimetrijos svarbą. Šiam pirminiam pasirinkimui įtakos taip pat galėjo turėti istorinio institucionalizmo išryškinama ankstesnė patirtis, taip pat sprendimas sukurti nuo kelio pradžios priklausomas, sunkiai kintančias institucijas.

---

<sup>95</sup>Liutauras Gudžinskas, „Apie revoliucinį žygį į pokomunizmo kalnus ir šios kelionės rezultatus“, *Politologija*, 4(56), 2009, 172

## **2. Valstybės politikos įtaka mokymosi visą gyvenimą lygiui Lietuvoje ir Estijoje**

Vienas iš svarbiausių veiksnių, leidžiančių prasmingai lyginti Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą politikos raidą, jos skirtumus, o taip pat skirtingų ekonomikos struktūrų ir jų vystymosi įtaką mokymosi visą gyvenimą lygiui yra bendra Lietuvos ir Estijos okupacijos ir įtraukimo į Sovietų Sąjungą patirtis, kuri lėmė tai, kad abi šalys savo nepriklausomybės pradžioje reformas pradėjo pertvarkydamos paveldėtus Sovietų Sąjungos švietimo ir centralizuotos planinės ekonomikos modelius. Būtent šis paveldėtas bendrumas leidžia kalbėti apie panašias sąlygas, kuriomis tiek Lietuvoje, tiek Estijoje atgavus nepriklausomybę pradėtos vykdyti su mokymosi visą gyvenimą susijusios reformos. Todėl siekiant suprasti situaciją, kurioje pradėti įgyvendinti savarankiški pertvarkos sprendimai, pirmiausia būtina apibūdinti Sovietų Sąjungoje egzistavusį mokymosi visą gyvenimą arba suaugusiųjų švietimo modelį, jo sąsajas su centralizuota planine ekonomika ir šios patirties implikacijas tolesniam mokymosi visą gyvenimą vystymuisi Lietuvoje ir Estijoje.

### **2.1. Mokymosi visą gyvenimą modelis Sovietų Sąjungoje**

Tiek Lietuvoje, tiek Estijoje sovietinės konstitucijos modelis, keitęs visas gyvenimo sritis, tarp jų ir švietimą bei ekonominę santvarką, buvo pradėtas įgyvendinti 1940 m. birželį sovietinei kariuomenei abi šalis okupavus, o 1940 m. rugpjūtį prijungus sovietinės respublikos teisėmis prie Sovietinių Socialistinių Respublikų Sąjungos (SSRS) (t. y. aneksavus). Be kitų esminių socialinio ir ekonominio gyvenimo pokyčių, buvo siekiama į Lietuvą ir Estiją perkelti visos SSRS švietimo sistemos principus, pritaikant šių šalių švietimo sistemas uždaros totalitarinės visuomenės ir centralizuotos planinės ekonomikos poreikiams, o taip pat siekiant tokią visuomenę per švietimo sistemą formuoti. Šio modelio įgyvendinimas buvo pertrauktas prasidėjus nacistinės Vokietijos ir SSRS karui, tačiau šiam pasibaigus, 1945 m. sausį, įvykdžius Lietuvos ir Estijos šalių teritorijos reokupaciją, šalių švietimo sistemos sovietizacija buvo tęsiama<sup>96</sup>.

Suaugusiųjų švietimas buvo laikomas svarbia sovietinės švietimo sistemos dalimi visu Sovietų Sąjungos gyvavimo laikotarpiu. Suaugusiųjų švietimas Sovietų Sąjungoje atliko įvairias funkcijas – nuo liaudies raštingumo lygio kėlimo, iki sovietinio identiteto, prasmingo laisvalaikio praleidimo propagavimo, religijos įtakos mažinimo, moterų emancipacijos, darbo našumo kėlimo, visuotinio bendrojo išsilavinimo siekio įgyvendinimo<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup>Ramutė Bruzgelevičienė, „Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997“, *Monografija*, Vilnius: Sapnų sala, 2008, 42–43

<sup>97</sup>Rita L. Wells, Douglas N. Goetz, „Adult Education in the Union of Soviet Socialist Republics“, *Educational Resource Information Center*, 1987, 1

### 2.1.1. „Eksperimentinis“ Sovietų Sąjungos švietimo sistemos raidos etapas

Jau pirmuoju iš keturių išskiriamų Sovietų sąjungos švietimo raidos etapų, dar vadinamų „eksperimentiniu“ periodu (dėl aktyvaus švietimo sistemos kūrimo ir įvairių švietimo formų bei filosofijų išbandymo), kuris truko nuo dvidešimto amžiaus trečiojo dešimtmečio pradžios iki ketvirtąjo dešimtmečio vidurio, vienu iš svarbiausių bolševikų pradėtos švietimo reformos, kuri turėjo tapti pagrindu valstybės atstatymui ir industrializacijai, tikslų tapo visuomenės raštingumo kėlimas ir visuotinio raštingumo siekis. Šis tikslas pirmiausia buvo suprantamas kaip darbininkų ir valstiečių, kurie iki Bolševikų atėjimo į valdžią dažniausiai turėdavo tik pradinį išsilavinimą, arba jo neturėdavo visai, mokymas<sup>98</sup>. Siekiant panaikinti klasinį visuomenės susiskirstymą, parengti pakankamai kvalifikuotą, industrinės visuomenės poreikiams pritaikytą darbo jėgą, o taip pat sėkmingai diegti naują politinę kryptį ir ideologiją, suaugusiųjų, ypač neraštingųjų, švietimas tapo ypatingai svarbus. Šiam tikslui pasiekti buvo pradėtas kurti platus suaugusiųjų vakarinių mokyklų, skirtų neraštingumo ir mažaraštiškumo likvidavimui, neformalių neraštingumo mažinimo kursų, pirmojo ir antrojo lygmens suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokyklų tinklas<sup>99</sup>. Norintys mokytis aukštesnio lygmens švietimo įstaigose, tačiau pakankamo išsilavinimo neįgiję suaugusieji galėjo lankyti „paruošiamuosius kursus“ arba „darbininkų fakultetus“, kuriuose buvo įgyjamas paskutinių dviejų bendrojo lavinimo mokyklos metų kursą atitinkantis išsilavinimas, leidžiantis stoti į aukštąsias mokyklas<sup>100</sup>. Tačiau taip pat svarbu paminėti, kad šie „darbininkų fakultetai“ buvo labai politizuoti ir naudojami kaip priemonė greitai parengti daug žadančius partijos veikėjus, turinčius reikalingų lyderystės savybių, studijoms aukštajame moksle. Tokiu būdu aukštąjį mokslą įgijo ne vienas vėliau svarbus Komunistų partijos veikėjas (pvz., Nikita Chruščiovas). „Paruošiamieji kursai“ ir „darbininkų fakultetai“ veikė iki 1940 metų<sup>101</sup>.

Šiame Sovietų Sąjungos švietimo sistemos raidos etape įvairūs ekonominiai vienetai ir komisariatai (vėliau – ministerijos) taip pat ėmė steigti profesines-technines mokymo įstaigas. Dalis jų siūlė ir vakarinius ar ištęstinius-nuotolinius kursus suaugusiems, tačiau iki 1940 m. šios mokymo įstaigos nebuvo sujungtos į vieną tinklą, turėjo santykinai daugiau autonomijos renkantis mokymo programų įgyvendinimo formas, todėl mokymo programos, pritaikytos suaugusiems besimokantiems nebuvo labai paplitusios<sup>102</sup>.

<sup>98</sup>Carsten Shmidtke, „Global Education in the Russian Federation“, Kn. Victor C. X. Wang (sud.) *International Education and the Next-Generation Workforce: Competition in the Global Economy*, Hershey: Information Science Reference, 2014, 30

<sup>99</sup>Nicholas De Witt, *Education and Professional Employment in the USSR*, Washington: Government Printing Office, 1961, 24

<sup>100</sup>Ten pat

<sup>101</sup>Ten pat, 91

<sup>102</sup>Ten pat, 27

## 2.1.2. „Konservatyvusis“ Sovietų Sąjungos švietimo sistemos raidos etapas

Lietuvos ir Estijos inkorporavimo į Sovietų Sąjungos švietimo sistemą laikotarpiu, SSRS švietimo sistema išgyveno antrąjį iš keturių išskiriamų – „konservatyvųjį“ etapą (etapo pavadinimas atsirado dėl jau nusistovėjusios švietimo sistemos santvarkos, kuri šiuo laikotarpiu nebuvo radikaliai reformuojama, o tik tobulinama). Dažniausiai laikoma, jog šis laikotarpis prasidėjo maždaug ketvirtojo dvidešimto amžiaus dešimtmečio pradžioje-viduryje ir tęsėsi iki 1958 m<sup>103</sup>. Šis laikotarpis visos švietimo sistemos ir suaugusiųjų švietimo sistemos Sovietų Sąjungoje raidoje išsiskyrė tuo, kad didelę jo dalį Sovietų Sąjunga kariavo Antrajame pasauliniame kare, o tai natūraliai nukreipė tiek resursus, tiek valdžios dėmesį nuo švietimo į karo reikmes<sup>104</sup>. Pirmaisiais karo metais suaugusiųjų bendrasis lavinimas apskritai nebuvo vykdomas, o vaikai, vyresni nei 12 metų, dažnai turėjo palikti mokyklą, kad užimtų atsilaisvinusias darbo vietas, prasidėjus visuotinei karinei mobilizacijai. Taigi, iškart pasibaigus Antrajam pasauliniam karui, buvo susidurta su poreikiu suteikti švietimą „prarastajai“ kartai, kuri arba neturėjo galimybės pakankamo švietimo lygio įgyti dėl sumažėjusio finansavimo ir dėmesio švietimui, arba, vaizdžiai sakant, į karo frontą buvo pakviesta tiesiai iš mokyklinio suolo. Šios „prarastosios“ kartos lavinimui po 1940 m. pradėtos kurti specialios – darbininkų jaunimo ir kaimo jaunimo mokyklos. Nors jos buvo suplanuotos tik kaip laikina priemonė, padedanti pasiekti atitinkamą išsilavinimo lygį, tačiau vėlesniais metais šio tipo mokyklos tapo integralia Sovietų Sąjungos švietimo sistemos dalimi<sup>105</sup>. Šios mokyklos buvo orientuotos ne tiek į suaugusiuosius, kiek į 14–25 metų amžiaus jaunimą, tačiau vis tiek buvo svarbios suaugusiųjų švietimo kontekste, nes suteikė galimybę išsilavinimą įgyti žmonėms, kurie dėl įvairių priežasčių turėjo pertraukti mokymąsi ir pradėti dirbti.

Antrajam pasauliniam karui pasibaigus, atnaujintas ir bendrojo lavinimo teikimas suaugusiųjų mokyklose, veiklą pratęsė mažaraščių bei beraščių mokymo kursai. Sovietų Sąjungai aneksavus Lietuvą ir Estiją, darbininkų jaunimo, kaimo jaunimo, suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokyklos, mažaraščių ir beraščių mokymo kursai buvo atnaujinti arba pradėti steigti ir šiose šalyse.

Tiek Estijoje, tiek Lietuvoje pagal bendrą Sovietų Sąjungos modelį minimu laikotarpiu taip pat buvo kuriamos ir pertvarkomos profesinio mokymo bei aukštojo mokslo institucijos. Suaugusiems besimokantiems šio tipo institucijose sąlygos mokytis buvo sudaromos siūlant vakarines ir iššestines-nuotolines mokymo programas. Tokių programų rengimas ir įgyvendinimas profesinio mokymo bei aukštojo mokslo institucijose ypač suaktyvėjo pasibaigus Antrajam pasauliniam karui. Prie šio suaktyvėjimo prisidėjo ir 1940 m. sukurta institucija Valstybinis darbo rezervas, kuris

<sup>103</sup>Carsten Shmidtke, *Global Education in the Russian Federation*, 30

<sup>104</sup>Ten pat

<sup>105</sup>Nicholas De Witt, *Education and Professional Employment in the USSR*, 25

pradėjo centralizuotai administruoti visą profesinių-techninių mokymo įstaigų tinklą<sup>106</sup>. Be šių formalaus profesinio švietimo formų suaugusiems dirbantiems buvo siūlomi ir formalūs bei neformalūs kvalifikacijos kėlimo kursai ar pameistrystės formos mokymas tiesiog darbo vietoje. Beveik kiekvienoje gamykloje egzistavo atskira „techninė grupė“ ir technologiniai kursai, kurie sudarė galimybę kelti kvalifikaciją nepaliekant darbo vietas<sup>107</sup>.

Neformalusis ir dažnai neprofesinis suaugusiųjų mokymas abiem jau aptartais laikotarpiais buvo vykdomas įvairiuose klubuose, švietimo centruose, vadinamuose kultūros rūmais, kuriuose veikė kino teatrai, bibliotekos, muzikos kambariai, mokymosi kambariai. Tokios pačios paslaugos buvo teikiamos ir kultūros bei poilsio parkuose, kur atvirose erdvėse veikė kino teatrai, vyko koncertai. Suaugusiųjų švietimas taip pat buvo vykdomas sekmadieniniuose universitetuose, kurie suteikė galimybę dalyvauti paskaitose laisvomis nuo darbo dienomis, tėvų universitetuose, kuriuose buvo suteikiamos pagrindinės žinios apie rūpinimąsi vaikais ir jų gerovę<sup>108</sup>. „Konservatyviuoju“ Sovietų Sąjungos švietimo sistemos raidos laikotarpiu, 1947 metais įkurta viena iš svarbiausių suaugusiųjų neformaliuoju švietimu užsiimanti organizacija – „Žinijos draugija“, kuri išliko visu Sovietų Sąjungos gyvavimo laikotarpiu. Šios draugijos tikslas buvo organizuojant paskaitas ir mokymus skleisti ir populiarinti mokslinį, techninį, humanitarinį, meninį, socialinį bei bendrąjį žinojimą. Kita svarbi neformaliojo suaugusiųjų švietimo institucija aptartais laikotarpiais buvo „Liaudies universitetai“. „Liaudies universitetai“, nepaisant jų pavadinimo, buvo nevyriausybinių organizacijų, kurios siūlė suaugusiems tiek profesinio kvalifikacijos kėlimo, perkvalifikavimo, tiek neprofesinio bendrojo švietimo programas<sup>109</sup>.

### **2.1.3. „Politechninis“ Sovietų Sąjungos švietimo sistemos raidos etapas**

Trečiojo Sovietų Sąjungos švietimo sistemos vystymosi etapo, dar vadinamo „politechniniu periodu“ (dėl ypatingo dėmesio profesiniam-techniniam išsilavinimui ir jo inkorporavimo į bendrojo lavinimo programas) pradžia žymi 1958 metais SSRS Aukščiausios Tarybos priimtas įsakymas „Dėl mokyklos ryšio su gyvenimu stiprinimo ir dėl tolesnio liaudies švietimo vystymo SSRS“. Šis periodas truko iki pat 1984 metais pradėtos švietimo reformos, labai palaikomos M. Gorbačiovo, ir su ja atėjusio švietimo „modernizacijos“ laikotarpio<sup>110</sup>. „Politechniniu periodu“ egzistavusi suaugusiųjų švietimo sistema gali būti laikoma išeities tašku nepriklausomybę atkūrusių Lietuvos ir Estijos švietimo reformai, nes paskutinytis, „modernizacijos periodas“ jau buvo

<sup>106</sup>Ten pat, 26–28

<sup>107</sup>Anglo-Soviet Youth Friendship Alliance, „Education in the USSR“, *Study Outline Number One* <<http://www.revolutionarydemocracy.org/archive/anglosov.htm#2>> [Žiūrėta: 2015-11-25]

<sup>108</sup>Ten pat

<sup>109</sup>Joseph Zaida, „Adult Education and Lifelong Learning: new developments in Russia“, *Comparative Education*, 35(2), 1999, 153

<sup>110</sup>Carsten Schmidtke, *Global Education in the Russian Federation*, 30

pažymėtas vis didėjančia autonomija švietimo srityje atskiroms respublikoms, laipsniška švietimo sistemos demokratizacija ir decentralizacija. Taip pat Estijos nacionalinės švietimo reformos pradžia laikomi jau 1987, o Lietuvos – 1988 metai, taigi galima sakyti, kad tiek Lietuvos, tiek Estijos nacionalinių švietimo reformų pradžia beveik sutampa su modernizacijos laikotarpio pradžia.

„Politechniniu“ Sovietų sąjungos švietimo raidos periodu veikusi suaugusiųjų švietimo sistema, kuri, kaip jau minėta, tapo pagrindu vėlesnei M. Gorbačiovo ir nacionalinėms Lietuvos bei Estijos švietimo sistemos reformoms, pirmiausia pasižymėjo savo universalaus bendrojo išsilavinimo siekiu. Septintajame dvidešimto amžiaus dešimtmetyje, paskelbus neraštingumą išnaikintu, kaip svarbiausias buvo iškeltas visuotinio bendrojo išsilavinimo siekis. Tokia politikos kryptis septintajame ir aštuntajame dešimtmetyje labai padidino lankančių suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokyklas, besimokančių vakarinėse ir iššęstinėse-nuotolinėse bendrojo lavinimo programose skaičių. Dirbantys suaugusieji, neįgiję vidurinio išsilavinimo, juos įdarbinusių įmonių buvo priverstinai siunčiami mokytis į suaugusiųjų mokyklas ar bendrojo lavinimo mokyklų vakarinius ir iššęstinio-nuotolinio mokymo skyrius<sup>111</sup>.

Šeštajame ir septintajame dešimtmetyje buvo didinamas ir vakarinių bei iššęstinių-nuotolinių aukštojo mokslo programų skaičius. Septintojo dešimtmečio pradžioje net buvo įvestos stojimo į aukštąsias mokyklas kvotos, kurios buvo palankios jau dirbantiems žmonėms. Įmonės turėjo galimybę siųsti savo darbuotojus mokytis jiems skirdamos stipendiją, ir tokie darbuotojai į aukštojo mokslo instituciją galėjo būti priimti apeinant bendrąją priėmimo į aukštojo mokslo įstaigas sistemą. Šeštajame ir septintajame dešimtmetyje darbas ir vakarinės ar iššęstinės-nuotolinės studijos, arba mokymasis jau padirbus keletą metų buvo gana paplitusi mokymosi forma.

Tačiau jau aštuntojo dešimtmečio pradžioje pradėta keisti politikos kryptis ir įvestas draudimas į aukštąsias mokyklas stoti vyresniems, nei 35 metų asmenims, taigi paskutiniaisiais Sovietų Sąjungos egzistavimo dešimtmečiais, palapsniui buvo grįžtama prie dieninių studijų, dauguma aukštojo mokslo siekiančių žmonių dirbti pradėdavo tik pabaigę studijas. Aštuntajame dešimtmetyje pastebimas ir suaugusiųjų mokyklas bei bendrojo lavinimo mokyklų vakarinius ir iššęstinio-nuotolinio mokymo skyrius lankančiųjų skaičiaus mažėjimas. Prievartinis vidurinio išsilavinimo įgijimo skatinimas, nors formaliai padidino besimokančiųjų skaičių, ilgalaikėje perspektyvoje turėjo neigiamas pasekmes mokymo kokybei, užtraukė suaugusiųjų bendrojo lavinimo institucijoms neigiamą reputaciją. Jose įgytas vidurinio išsilavinimo įgijimą patvirtinantis atestatas dažnai buvo

---

<sup>111</sup>Ellu Saar et al., „Developing Human Capital in Post-Socialist Capitalism: Estonian Experience“, Kn. Ellu Saar, Odd Bjorn Ure, John Holford (sud.) *Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 2013, 382

laikomas neprilygstančiu įprastoje dieninėje bendrojo lavinimo mokykloje įgytam, pačios mokyklos laikytos žemesnio statuso švietimo įstaigomis<sup>112</sup>.

„Politechniniu periodu“ suaugusiems išliko ir galimybė mokytis profesinio-techninio mokymo institucijų vakariniuose ir iššestinių-nuotolinių mokymo programų skyriuose<sup>113</sup>. Buvo kuriami ir specializuoti tęstinio profesinio mokymo centrai, vadinamieji „mokymo kombinatai“, dažniausiai susieti su kurios nors industrijos šaka (statybos, pramonės, transporto ir pan.). Darbuotojai privalėjo atnaujinti arba patobulinti savo profesines žinias reguliariai, kartą per nustatytą periodą (pavyzdžiui, kartą per penkerius metus)<sup>114</sup>. Tačiau tokie reikalavimai buvo taikomi tik dirbantiems vadinamuosius „baltosios apykaklės“ darbus, kurie neįtraukia fizinio darbo. Dėl greito gamybos vystymosi nuolat jaučiant fizinį darbą galinčių dirbti darbuotojų trūkumą, šie nebuvo skatinami persikvalifikuoti ar siekti aukštesnio išsilavinimo<sup>115</sup>. Be šių centrų suaugusieji ir toliau galėjo mokytis darbo vietoje, įmonės, kurioje dirba, organizuojamuose kvalifikacijos kėlimo kursuose<sup>116</sup>. Profesinis-techninis mokymas „politechniniu“ periodu buvo ypatingai reikšmingas. Pirmiausia jo svarba pasireiškė į bendrojo lavinimo programas integruojant gamybinio mokymo kursą, tačiau ir suaugusiųjų kvalifikacijos kėlimui ir perkvalifikavimui buvo skiriamas dėmesys, nes per Antrąjį pasaulinį karą sumažėjus gimstamumui apie 1958 m. jau susidurta su dideliu kvalifikuotos darbo jėgos trūkumu, turimos kvalifikuotos darbo jėgos nebeužteko pakankamam ekonominiam augimui palaikyti<sup>117</sup>.

Neformalusis profesinis ir neprofesinis švietimas taip pat toliau buvo vykdomas muziejuose, bibliotekose, bendraminčių klubuose, teatruose, kultūros centruose<sup>118</sup>. „Žinijos draugijos“ ir „Liaudies universitetų“ populiarumas šiuo laikotarpiu taip pat labai išaugo. Aktyviausiu savo veiklos periodu „Žinijos draugija“ ir įvairios jos atšakos visose SSRS respublikose galėdavo surengti iki 28 milijonų paskaitų per metus<sup>119</sup>. Šeštojo dešimtmečio pradžioje „Liaudies universitetuose“ studijavo apie 500 000 suaugusiųjų, o 1968 metais studentų skaičius juose padidėjo iki 2 700 000. Tačiau nuo devintojo dešimtmečio pradžios tiek „Žinijos draugijos“, tiek „Liaudies universitetų“ populiarumas dėl atsiradusios vertybių krizės, bendros apatijos egzistuojančiai sistemai ir ekonominių sunkumų ėmė sparčiai mažėti<sup>120</sup>.

---

<sup>112</sup>Ten pat, 382–383

<sup>113</sup>Nicholas De Witt, *Education and Professional Employment in the USSR*, 29

<sup>114</sup>Viešosios politikos ir vadybos institutas, „Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning“, *Final report*, 2010, 69–70

<sup>115</sup>LLL2010 Subproject 3, *Estonia: Country Report*, 2009, 15

<sup>116</sup>Rita L. Wells, Douglas N. Goetz, *Adult Education in the Union of Soviet Socialist Republics*, 19

<sup>117</sup>Nicholas De Witt, *Education and Professional Employment in the USSR*, 15

<sup>118</sup>Ten pat, 18–19

<sup>119</sup>Joseph Zaida, *Adult Education and Lifelong Learning: new developments in Russia*, 153

<sup>120</sup>Ten pat

Taigi, nors Sovietų Sąjungos egzistavimo laikotarpiu suaugusiųjų švietimo sistema buvo išplėta ir teikė įvairias galimybes suaugusiems besimokantiejiems tobulėti, tačiau ypač paskutiniaisiais Sovietų Sąjungos gyvavimo dešimtmečiais suaugusiųjų bendrojo lavinimo sistemos prestižas labai sumenko, neformalių švietimo galimybių populiarumas, o taip pat ir aukštojo mokslo prieinamumas dirbantiems suaugusiems sumažėjo, profesinis kvalifikacijos kėlimas, nors ir prieinamas, daugiausia buvo priverstinio pobūdžio ir griežtai kontroliuojamas bei reguliuojamas valdžios, o ne asmeninio poreikio ir supratimo apie tokio tobulėjimo svarbą. Kitaip tariant, pradėdamos savo švietimo reformas, tiek Lietuva, tiek Estija paveldėjo visuomenės akyse nuvertėjusią ir populiarumą praradusią, pasenusiomis mokymo programomis ir mokymo metodais paremtą bei rinkos ekonomikai ir demokratijos sąlygoms nepritaikytą suaugusiųjų švietimo sistemą.

#### **2.1.4. Sovietų Sąjungos mokymosi visą gyvenimą modelio implikacijos tolesnėms reformoms**

Be paskutiniaisiais Sovietų Sąjungos gyvavimo dešimtmečiais sumenkusio prestižo suaugusiųjų sistemos, kurios struktūrą atkūrus nepriklausomybę reikėjo pertvarkyti, Lietuva ir Estija iš Sovietų Sąjungos paveldėjo ir suaugusiųjų požiūrio į tęstinį mokymąsi problemas, kurios buvo nulemtos specifinių Sovietų Sąjungos švietimo modelio savybių.

Viena iš svarbiausių tiek visos Sovietų Sąjungos švietimo sistemos, tiek suaugusiųjų mokymo sistemos ypatybių buvo ta, kad Sovietų Sąjungoje visas mokslas buvo nemokamas arba mokamas tik simboliškai<sup>121</sup>. Nors tai labai padidino švietimo prieinamumą ir leido tiek Lietuvai, tiek Estijai į nepriklausomybės laikotarpį žengti turint aukštą išsilavinimo lygį pasiekusią visuomenę, tačiau taip pat sukūrė neadekvačius lūkesčius, jog ir demokratijos bei laisvos rinkos veikimo sąlygomis valstybė, o ne pats besimokantysis turėtų investuoti į mokymąsi. Lygiai taip pat, kadangi Sovietų Sąjungos laikotarpiu ne rinka, o valstybė koordinavo tiek ekonominius santykius, tiek mokymo, kvalifikacijos suteikimo ir kėlimo sistemą, atskiros įmonės neįjautė poreikio tapti aktyvia gebėjimų formavimo sistemos dalimi. Dėl šios priežasties ir atgavus nepriklausomybę ekonominiai veikėjai tikėjosi ir dažnai vis dar tikisi stipraus valstybės vaidmens reguliuojant gebėjimų formavimo ir tobulinimo sistemas, o ne patys ėmėsi ar imasi aktyvių veiksmų, kad paruoštų savo veiklai tinkamus darbuotojus<sup>122</sup>.

Kitas svarbus aspektas – Sovietų Sąjungos švietimo sistema buvo itin glaudžiai susieta su centralizuota planine ekonomika<sup>123</sup>. Tai reiškia, kad viena vertus, tiek aukštojo mokslo, tiek

---

<sup>121</sup>Rita L. Wells, Douglas N. Goetz, *Adult Education in the Union of Soviet Socialist Republics*, 15

<sup>122</sup>LLL2010 Subproject 3, *Estonia: Country Report*, 16

<sup>123</sup>Viešosios politikos ir vadybos institutas, *Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning*, 69



profesinio-techninio mokymo programos buvo sudaromos atsižvelgiant į numatomą darbo jėgos poreikį, kita vertus, realiam vienos ar kitos krypties specialistų poreikiui net neegzistuojant galėjo būti sukuriamos darbo vietos, kurios leistų žmonėms, įgijusiems tokius įgūdžius, juos panaudoti. Toks ekonomikos ir švietimo sistemų susiejimas leido sukurti sistemą, kai žmonės, tik įgiję aukštojo mokslo diplomą iškart būdavo paskiriami dirbti į tą vietovę ir įmonę, kurioje būtent jo įgytos kvalifikacijos darbuotojų trūksta. Tuo tarpu dėl nuolatinės pramonės plėtros jaučiant nesibaigiantį fizinį darbą galinčių dirbti žmonių trūkumą, šie taip pat lengvai rasdavo darbo vietą ir ją išlaikydavo<sup>124</sup>. Tokiomis sąlygomis, realiai nedarbo grėsmei neegzistuojant, nebuvo poreikio nuolat atnaujinti ar keisti kvalifikaciją, turint užtikrintą darbo vietą nereikėjo ir bendrųjų gebėjimų, o visas profesijai įgyti ir tobulinti skirtas mokymas buvo labai specializuotas. Visuotinis užimtumas ir centralizuotas planavimas nesudarė stimulo žmonėms patiems rūpintis savo kvalifikacija, taigi jos kėlimas galėjo atsirasti tik pačiai valstybei to aktyviai reikalaujant. Dėl tokio sistemos veikimo atkūrus nepriklausomybę, viena vertus, susidurta su didele struktūrinio nedarbo problema, t.y. didelės dalies žmonių įgyta siauros specializacijos kvalifikacija, griuvus centralizuotos planinės ekonominės sistemai, neatitiko pasikeitusių rinkos poreikių, kita vertus, su sunkumais šią problemą sprendžiant, kai didelė dalis darbo rinkoje patiriančiųjų sunkumus neprisiima asmeninės atsakomybės, o tikisi valstybės įsikišimo.

Galiausiai, Sovietų Sąjungoje ne tik ekonomika ir gebėjimų formavimo sistemos buvo centralizuotai koordinuojamos, tačiau ir tokios institucijos kaip kainos, pelnas, atlyginimai, santaupos, valiutų kursai, pinigai mažai rėmėsi ekonomine logika ir daugiausia buvo naudojamos tik apskaitos tikslais<sup>125</sup>. Tokiomis sąlygomis negalėjo veikti ir žmogiškojo kapitalo teorijose išskiriami ekonominiai skatinimo mokyti stimulai, kai žmonės į savo mokymąsi investuoja (pinigus, laiką, pastangas ir pan.) tikėdamiesi, kad jų gaunama grąža bus didesnė už kaštus. Suaugusiųjų mokymosi kontekste tokia grąža dažniausiai suprantama kaip atlyginimo padidėjimas. Tačiau Sovietų Sąjungoje aukštesnis išsilavinimas nebūtinai reiškė didesnę atlygį. Net ir įgijus naują ar patobulinus turimą kvalifikaciją, atlygis dažnai išlikdavo toks pat arba labai panašus, o žemesnio išsilavinimo darbininkai dažnai uždirbdavo daugiau. Sovietų sąjungoje, kur valstybės mastu ir ideologiškai buvo akcentuojamas žmogaus tobulėjimo poreikis, o mokslas buvo laikomas vertybe savaime, net ir negaunant realios grąžos dalis žmonių buvo suinteresuoti mokytis siekdami aukštesnio socialinio statuso ar asmeninio tobulėjimo. Tačiau atgavus nepriklausomybę posovietinėse visuomenėse vyko staigus vertybinis virsmas. Profesinis tobulėjimas tapo svarbesnis už asmeninį, mokymasis vis labiau imtas suprasti kaip įrankis savo tikslams pasiekti, o ne tikslas

---

<sup>124</sup>LLL2010 Subproject 3, *Estonia: Country Report*, 15

<sup>125</sup>Ten pat

savaime<sup>126</sup>. Tokiame kontekste grįžo ir ekonominė mokymosi naudos skaičiavimo logika, tačiau neesant pozityvios ankstesnės patirties, dalis žmonių neigiamai vertina mokymosi atsiperkamumą ir rinkos sąlygomis.

Taigi, kaip galima matyti, posovietinėse visuomenėse išliko gajus iš Sovietų Sąjungos paveldėtas požiūris, kad valstybė, o ne pats asmuo ar jį įdarbinanti įmonė turi būti pagrindinis veikėjas gebėjimų formavimo ir tobulinimo sistemoje, taip pat ir šios sistemos finansuotojas. Taip pat net ir pasiryžę investuoti į savo kvalifikaciją žmonės, dėl sovietmečiu turėtos neigiamos patirties, abejoja dėl savo investicijų gražos ir todėl rečiau investuoja į asmeninį mokymąsi ir tobulėjimą.

## **2.2. Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą politikos raida nepriklausomybės laikotarpiu**

Pradedant analizuoti mokymosi visą gyvenimą politikos raidą nepriklausomybę atgavusiose Lietuvoje ir Estijoje, prasminga išskirti du plačius, skirtingus laikotarpius.

Pirmasis laikotarpis prasidėjo su bendrąja švietimo reforma, kuri tiek Estijoje, tiek Lietuvoje buvo pradėta dar formaliai neatgavus nepriklausomybės, atitinkamai 1987 ir 1988 metais. Pasinaudojant M. Gorbačiovo reformomis, liberalizacija ir palaipsniui didėjančiomis autonomijos galimybėmis pirmiausia Estijoje 1987 m. Nacionaliniu mokytojų kongresu pradėta nuosekli visos švietimo sistemos ir jos trūkumų analizė, apėmusi plačias, įvairias visuomenės grupes įtraukusias diskusijas bei pradėtos ruošti naujos demokratiniiais, humanistiniais ir nacionalinio švietimo principais paremtos mokymo programos<sup>127</sup>. Lietuvoje panašios reformos buvo pradėtos jau atsižvelgiant į Estijos patirtį<sup>128</sup> ir konkrečią formą įgavo 1988 metais pristatytos „Tautinės mokyklos koncepcijos“ pavidalu<sup>129</sup>. Pirmojo laikotarpio pabaiga ir vienu iš svarbiausių lūžių mokymosi visą gyvenimą politikos formavimo srityje galima laikyti 2000 metus, kai Europos Komisija paskelbė ES Mokymosi visą gyvenimą memorandumą,<sup>130</sup> kuris tiek Lietuvai, tiek Estijai, jau pradėjusioms derybas dėl narystės ES, tapo stipriu stimulu mokymosi visą gyvenimą klausimą iškelti į svarbiausias švietimo politikos formavimo darbotvarkės pozicijas ir imtis plačių diskusijų bei konkrečių veiksmų gerinant šios srities pasiekimus<sup>131</sup>. Estijoje 2000 metai svarbūs ir dėl šalies vyriausybės priimto dokumento, nustatančio „Nacionalinius suaugusiųjų švietimo prioritetus iki

<sup>126</sup>Ellu Saar et al., *Developing Human Capital in Post-Socialist Capitalism: Estonian Experience*, 375–376

<sup>127</sup>Peter Kreidzberg, Sirje Priimägi, „Educational Transition in Estonia, 1987–1996“, Kn. Paul Beresford-Hill (sud.) *Education and Privatisation in Eastern Europe and the Baltic Republics*, UK: Cambridge University Press, 1998, 47

<sup>128</sup>Ramutė Bruzgelevičienė, *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*, 42–43

<sup>129</sup>Eglė Butkevičienė, Danguolė Rutkauskienė, Sigitas Daukilas, Daina Gudonienė, Vilma Rūta Mušankovienė, „E. mokymosi ypatybių švietimo sektoriuose studija“, Kaunas, 2008

<sup>130</sup>Commission of the European Communities, „A Memorandum on Lifelong Learning“, *Commission Staff Working Paper*, Brussels, 2000

<sup>131</sup>Meilutė Taljūnaitė, Natalija Kasatkina, Renata Šutinytė, „Lifelong Learning Policies in Lithuania“, *LLL2010 Working Paper No. 9*, Tallin, 2007

2003 metų“<sup>132</sup>, kuris taip pat tapo naujo, suaugusiųjų švietimo kaip vienos iš prioritetinių švietimo politikos sričių, etapo pradžia.

Antrojo analizės laikotarpio pradžia galima laikyti 2001 metus, kai Lietuvoje vyko intensyvios, įvairias visuomenės grupes apimančios ir visus švietimo lygmenis analizuojančios diskusijos – ES mokymosi visą gyvenimą memorandumo aptarimas<sup>133</sup>, kuris vėliau tapo pagrindu Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos kūrimui, o Estijoje sukurta darbo grupė Mokymosi visą gyvenimą strategijai rengti taip pat įtraukusi įvairių suinteresuotų visuomenės grupių atstovus<sup>134</sup>. Antrojo etapo pabaiga šiame darbe bus laikomi 2012–2013 metai, kuomet Lietuvoje baigiama įgyvendinti 2003–2012 metų Valstybinė švietimo strategija<sup>135</sup>, o Estijoje baigiamas įgyvendinti 2009–2013 metų Estijos suaugusiųjų švietimo vystymo planas.<sup>136</sup> Šių strateginių dokumentų nuostatų įgyvendinimo pabaigą pasirinkti kaip analizės laikotarpio pabaigą leidžia tai, kad minėti dokumentai nustatė paskutines šiuo metu visiškai įgyvendintas programas suaugusiųjų švietimo srityje, taigi jie žymi paskutines valstybės intervencijas analizuojamu laikotarpiu, kurių poveikį jau galima fiksuoti.

Pagal mokymosi visą gyvenimą arba darbingo amžiaus besimokančių suaugusiųjų dalį atspindinčio rodiklio kaitą, Lietuvoje ir Estijoje taip pat galima išskirti du etapus. Kaip matoma iš žemiau pateiktos lentelės, besimokančių darbingo amžiaus suaugusiųjų dalies kaita ne visiškai sutampa su išskirtais mokymosi visą gyvenimą politikos raidos etapais. Rodiklis atspindi tik pirmojo etapo pabaigą, nes duomenys pagal standartizuotą ES naudojamą metodiką apie šį rodiklį pradedami rinkti tik šaliai pradėjus derybas dėl narystės ES. Kadangi Lietuvoje šios derybos buvo pradėtos tik 1999 metais, palyginamus abiejų analizuojamų šalių duomenis taip pat galima rasti tik nuo šių metų. Tačiau iš lentelės matoma, kad jau 1999–2000 metais mokymosi visą gyvenimą lygis Lietuvoje ir Estijoje skiriasi, tiesa šis skirtumas nėra didelis ir 2004–2005 metais besimokančiųjų skaičius abiejose šalyse praktiškai išsilygina. Vis dėlto, 2004–2005 metai tampa ir atskaitos tašku antrojo laikotarpio pradžiai, nes nuo 2005 metų Estijos mokymosi visą gyvenimą lygis pradeda nuosekliai augti, o Lietuvos mažėja arba svyruoja praktiškai nekisdamas. Svarbus lūžis įvyksta 2007–2008 metais, kai nuosekliai po kiek mažiau nei vieną procentinį punktą per metus didėjęs Estijos mokymosi visą gyvenimą lygis per vienus metus išauga 2,7 procentiniais punktais ir beveik dvigubai viršija Lietuvoje fiksuojamą besimokančiųjų procentą.

<sup>132</sup>Talvi Mārja, “Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE)”, *National Report of Estonia*, Tallin, 2008, 13

<sup>133</sup>Arūnas Bėkšta, Vincentas Dienys, „Mokymosi visą gyvenimą memorandumo aptarimo Lietuvoje ataskaita“, *Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija*, Vilnius, 2001

<sup>134</sup>Talvi Mārja, “Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE)”, 10

<sup>135</sup>Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatų“, *Valstybės žinios Nr. IX-1700*, Vilnius, 2003.07.04

<sup>136</sup>Estonian Ministry of Education and Research, „Development Plan for Estonian Adult Education 2009–2013”, 2009

**Lentelė 1. Mokymosi visą gyvenimą lygio kaita Lietuvoje ir Estijoje**

Šalis/Metai	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Lietuva</b>	3,9	2,8	3,5	3,0	3,8	6,0	6,1	4,7	5,2	4,8	4,4	3,9	5,7	5,2	5,7
<b>Estija</b>	6,5	6,6	5,4	5,3	6,8	6,6	6,0	6,5	7,0	9,7	10,5	10,9	11,9	12,7	12,6

Šaltinis: Eurostat

Atsižvelgiant į aukščiau aptartos lentelės duomenis galima tikėtis, kad esminis lūžis nulėmęs paskutiniaisiais metais matomą mokymosi visą gyvenimą skirtumą Lietuvoje ir Estijoje įvyko antruoju iš išskirtų mokymosi visą gyvenimą politikos vystymo laikotarpiu. Tačiau jau pirmojo laikotarpio pradžioje fiksuojamas mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumas rodo, kad 2007–2008 metais įvykęs lūžis galėjo būti nulemtas jau pirmuoju politikos formavimo laikotarpiu išryškėjusių skirtumų.

### **2.2.1. Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą politikos raida 1987–2000 metais**

Pirmasis mokymosi visą gyvenimą politikos formavimo laikotarpis, lyginant su antruoju, tiek Lietuvoje, tiek Estijoje pasižymėjo santykinai nedideliu dėmesiu suaugusiųjų švietimui. Tiek Lietuvoje, tiek Estijoje švietimo reformos autoriai pirmiausia dėmesį skyrė bendrojo lavinimo, profesinio rengimo, aukštojo mokslo sistemų pertvarkai<sup>137</sup>. Taip pat pirmajam laikotarpiui, lyginant su antruoju, būdinga sąlyginė mokymosi visą gyvenimą politikos autonomija, nes ES institucijos šiuo laikotarpiu dar neturėjo esminės įtakos šios politikos srities formavimui. Pirmajam laikotarpiui būdinga ir tai, kad oficialiuose dokumentuose ir apskritai viešojoje erdvėje nei Lietuvoje, nei Estijoje sąvoka „mokymasis visą gyvenimą“ dar beveik nebuvo naudojama. Nors pati tęstinio mokymo idėja jau išreiškiama, tačiau ji vadinama „permanentiniu mokymusi“<sup>138</sup>, tęstiniu mokymusi, suaugusiųjų švietimu.

Nepaisant šių bendrumų jau pačioje laikotarpio pradžioje išryškėja ir svarbūs Lietuvos bei Estijos mokymosi visą gyvenimą politikos formavimo skirtumai. Pirmiausia politikos formavimas šiose šalyse skyrėsi savo nuoseklumu.

#### **2.2.1.1. Mokymosi visą gyvenimą politikos nuoseklumas**

Kaip jau minėta, pirmuoju laikotarpiu, tiek Lietuvoje, tiek Estijoje pradėta kurti mokymosi visą gyvenimą arba suaugusiųjų švietimo sistema. Tačiau šis kūrimas Lietuvoje buvo labai nenuoseklus ir nevieningas. Lietuvoje nei šiuo laikotarpiu, nei vėliau neatsirado atskiras, visas suaugusiųjų

<sup>137</sup>Rita Dukynaitė, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d.; Külli All, interviu su autore, Tartu, 2015 gruodžio 15 d.

<sup>138</sup>Meilė Lukšienė et al., *Tautinė mokykla: Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*, Vilnius: Žinija, 1989

švietimo rūšis apibrėžiantis, ir visas šio švietimo sritis reguliuojantis įstatymas. Suaugusiųjų švietimas paminimas tik epizodiškai, kitas sritis reglamentuojančiuose teisės aktuose. Pavyzdžiui, bedarbių ir apie atleidimą iš darbo išpėtų darbuotojų švietimą šiuo laikotarpiu reglamentuoja 1990 metais priimtas Lietuvos Respublikos bedarbių rėmimo įstatymas,<sup>139</sup> tęstinis profesinis mokymas (tuo metu vadinamas darbo rinkos profesiniu mokymu) minimas 1997 metais priimtame Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatyme,<sup>140</sup> neformalusis suaugusiųjų švietimas apibrėžiamas 1998 metų Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatyme<sup>141</sup>.

Tik epizodiškai apie suaugusiųjų mokymąsi užsimenama ir 1991 m. priimtame visas švietimo sritis reguliuojančiame Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme. Šiame įstatyme nurodoma, kad vienas iš švietimo sistemos uždavinių yra „sudaryti Lietuvos gyventojams tęstinio lavinimosi galimybes“. Taip pat atskirais atvejais paminimos ir tokio švietimo galimybės, pavyzdžiui, straipsnyje, apibrėžiančiame profesinį švietimą, nurodant, kad „profesinis išsilavinimas gali būti tobulinamas kvalifikacijos kėlimo ir perkvalifikavimo įstaigose“ arba straipsnyje, apibrėžiančiame pedagogų pareigas, teigiant, kad „pedagogai privalo tobulinti savo kvalifikaciją“, tačiau suaugusiųjų formalus arba neformalus švietimas konkrečiai neišskiriamas ir neapibrėžiamas jokių straipsniu, ši švietimo grandis netgi nėra įtraukiama nusakant švietimo sistemos sąrangą<sup>142</sup>. Kaip atskira švietimo grandis suaugusiųjų švietimas pirmą kartą paminimas tik 1994 m. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitime. Šiame pakeitime apibrėžiamos institucijos, kuriose suaugusieji gali įgyti bendrąjį lavinimą, tačiau neformaliajam suaugusiųjų švietimui arba tęstiniam profesiniam suaugusiųjų mokymui vis dar neskiriama dėmesio, neatsiranda ir atskiras straipsnis, apibrėžiantis pagrindinius suaugusiųjų švietimo principus ir galimybes<sup>143</sup>. Suaugusiųjų neformaliojo švietimo įstaigos kaip atskiras švietimo įstaigos tipas išskiriamas tik 1995 m. LR švietimo įstatymo pakeitime<sup>144</sup>, tačiau atskiras, nuoseklus, visas švietimo galimybes, finansavimo principus ir besimokančiųjų suaugusiųjų teises apibrėžiantis straipsnis įstatyme neatsiranda visu pirmuoju iš analizuojamų laikotarpių.

Taigi, viena vertus, suaugusiųjų švietimo reglamentavimas Lietuvoje pirmuoju iš analizuojamų laikotarpių yra labai fragmentiškas, kita vertus, jam skiriama labai mažai dėmesio, suaugusiųjų švietimo dimensiją tik integruojant į kitas švietimo sritis apibrėžiančius teisės aktus kaip antraeilės svarbos dalyką. Toks fragmentiškas reglamentavimas neleidžia kurti vieningos suaugusiųjų švietimo sistemos, nustatyti bendrų prioritetų, neapibrėžia suaugusio besimokančiojo teisių ar

<sup>139</sup> Lietuvos Respublikos bedarbių rėmimo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. I-864, 1990.12.13

<sup>140</sup> Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. VIII-450, 1997.10.14

<sup>141</sup> Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. VIII-822, 1998.06.30

<sup>142</sup> Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. I-1489, 1991.06.25

<sup>143</sup> Lietuvos Respublikos įstatymas „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo ir papildymo“, *Valstybės žinios* Nr. I-241, 1994.01.20

<sup>144</sup> Lietuvos Respublikos įstatymas „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo ir papildymo“, *Valstybės žinios* Nr. I-963, 1995.04.22

pareigų, finansavimo principų, taip pat parodo, kad bent jau pirmuoju laikotarpiu valstybinė politika nėra stipriai orientuota į suaugusiųjų besimokančiųjų sąlygų gerinimą, galimybių teikimą ir jų skaičiaus didinimą. Taip pat svarbu atkreipti dėmesį, kad atskirų sričių reglamentavimas atsiranda gana vėlai. 1991 metų LR švietimo įstatyme išsamiai neapibrėžus visų suaugusiųjų švietimo formų, valstybės, darbdavių, savivaldybių ir pačių besimokančiųjų teisių bei pareigų suaugusiųjų švietimo srityje, tęstinis profesinis mokymas nėra reglamentuojamas iki pat 1997 metų, suaugusiųjų neformalusis švietimas iki 1998 metų. Tai, kad valstybės iniciatyva skatinant suaugusiųjų švietimo plėtrą pirmuoju analizuojamu laikotarpiu Lietuvoje neturėjo didelio vaidmens, rodo ir vienintelio tiesiogiai į suaugusiųjų švietimą nukreipto įstatymo – 1998 metų LR neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymo – priėmimo aplinkybės. Tiek paties įstatymo poreikis buvo įvardintas, tiek įstatymo tekstas paruoštas, tiek spaudimas jį priimti sudarytas 1992 metais įsikūrusios nevyriausybinių organizacijų „Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija“. Be šios organizacijos iniciatyvos ir nuoseklaus spaudimo priimti įstatymą, neformalusis suaugusiųjų švietimas bent pirmuoju laikotarpiu Lietuvoje apskritai nebūtų reglamentuotas<sup>145</sup>.

Tuo tarpu Estijos mokymosi visą gyvenimą politikos vystymas vyko žymiai nuosekliau. Čia jau 1993 metais buvo priimtas Suaugusiųjų švietimo įstatymas, kuris apibrėžė visas suaugusiems prieinamas mokymosi formas, nusakė šalyje egzistuojančią suaugusiųjų švietimo struktūrą, įvardijo suaugusiųjų švietimą galinčias teikti švietimo įstaigas, nustatė vyriausybės, savivaldybių ir darbdavių pareigas suaugusiųjų švietimo srityje, įvardino suaugusiems besimokantiems suteikiamas teises ir galiojančias teisinės garantijas<sup>146</sup>. Šis įstatymas jau pirmuoju laikotarpiu buvo atnaujintas tris kartus - 1996, 1998, 1999 metais, taigi dėmesys suaugusiųjų švietimo sričiai buvo skiriamas visu pirmuoju laikotarpiu. Toks vieningas suaugusiųjų švietimo srities reglamentavimas leido beveik nuo pat nepriklausomybės pradžios suaugusiųjų švietimą suprasti kaip vieningą sistemą ir ją nuosekliai vystyti, taip pat sudarė sąlygas suaugusiems mokytis. Kaip ir Lietuvoje, atskiros suaugusiųjų švietimo sritys buvo detalizuotos atskiruose įstatymuose, pavyzdžiui, 1995 metais priimtame Universitetų įstatyme<sup>147</sup>, 1998 metais priimtuose Profesinio mokymo institucijų<sup>148</sup> ir Profesinio aukštojo mokslo institucijų<sup>149</sup>, Privačių mokyklų<sup>150</sup> įstatymuose. Tačiau skirtingai nei Lietuvoje, Estijoje šie įstatymai ne fragmentiškai užsiminė, o sistemingai praplėtė ir detalizavo Suaugusiųjų švietimo įstatyme jau įtvirtintas nuostatas. Svarbu pastebėti ir tai, kad suaugusiųjų švietimą reguliuojantis įstatymas Estijoje buvo priimtas jau pačioje nepriklausomybės pradžioje ir anksčiau už daugelį kitas švietimo sritis reglamentuojančių įstatymų.

<sup>145</sup>Vilija Lukošūnienė, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 18 d.

<sup>146</sup>Estonian Adult Education Act, 1993.11.10

<sup>147</sup>Estonian Universities Act, 1995.01.12

<sup>148</sup>Talvi Mārja, “Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE)”, 9–10

<sup>149</sup>Estonian Institutions of Professional Higher Education Act, 1998.06.10

<sup>150</sup>Estonian Private Education Institution Act, 1998.06.17

Tam, kad jau pirmaisiais nepriklausomybės metais suaugusiųjų švietimas Estijoje buvo suprstas kaip atskira ir svarbi švietimo sritis bei reglamentuotas atskiru įstatymu, didelę įtaką turėjo jau teorinėje dalyje minėtas Šiaurės šalių ir ypatingai Suomijos artumo veiksnys. Visa Estijos švietimo reforma, o taip pat ir suaugusiųjų švietimo politikos vystymasis buvo paveiktas Suomijos įtakos, kurioje ši švietimo sritis analizuojamu laikotarpiu jau buvo labai gerai išplėtota. Atgavus nepriklausomybę, Suomijos švietimo politikos ekspertų, praktikų, šioje srityje dirbančių nevyriausybinių organizacijų atstovų patirtis buvo aktyviai pritaikoma Estijoje. Kartu su šia patirtimi atėjo ir atskirų švietimo sričių, pavyzdžiui, suaugusiųjų švietimo, svarbos supratimas<sup>151</sup>.

Pirmasis aptartas skirtumas, turėjęs didelę reikšmę vėlesniu mokymosi visą gyvenimą politikos vystymo laikotarpiu, iš dalies buvo nulemtas ir skirtingos politinės bei teisinės reikšmės suteikimo suaugusiųjų švietimui Lietuvoje ir Estijoje.

### **2.2.1.2. Politinis palaikymas mokymosi visą gyvenimą sistemos kūrimui**

Lietuvoje vykusio švietimo reforma iš kitų Baltijos šalių išsiskyrė tuo, jog buvo paremta labai išplėtotais, plačia analize pagrįstais, ateities iššūkius numatančiais strateginiais dokumentais<sup>152</sup>. Šiuose dokumentuose, pradedant 1988 m. Tautinės mokyklos koncepcija randamos ir mokymosi visą gyvenimą bei suaugusiųjų švietimo plėtros idėjos. Tautinės mokyklos koncepcijoje naudojama mokymosi visą gyvenimą idėjai artima „permanentinio mokymosi“ sąvoka. Teigiama, kad vienas iš mokyklos tikslų yra jaunam žmogui įdiegti poreikį „permanentiškai mokytis“. Koncepcijoje taip pat pažymima, kad demokratinėje švietimo sistemoje kiekvienam norinčiajam turi būti sudaromos sąlygos tęsti mokslą ar įgyti papildomų žinių, tobulintis, įgyti papildomą išsimokslinimą, persikvalifikuoti<sup>153</sup>. Vis dėlto, koncepcijos idėjos ir pasiūlymai bei brėžiamos reformos kryptys daugiausia buvo koncentruojamos į bendrojo lavinimo sistemos pertvarkymą, mokymosi visą gyvenimą idėją suprantant kaip ateities siekį, kuris galėtų būti išpildytas tik tada, kai nepriklausomoje Lietuvoje išugdyta jaunimo karta paliks reformuotą ir mokymosi visą gyvenimą svarbą įdiegusią bendrojo lavinimo mokyklą, niekaip nesvarstant esamų suaugusių žmonių švietimo sistemos tobulinimo ar kūrimo. Tačiau 1992 metais paskelbtoje Lietuvos švietimo koncepcijoje, kuri nubrėžė tolesnes reformos gaires ir išskyrė svarbiausias švietimo sritis, suaugusiųjų mokymui dėmesys jau skiriamas. Suaugusiųjų švietimui skiriama atskira plati koncepcijos dalis nurodant, kad suaugusiųjų švietimas yra didžiausia permanentinės švietimo sistemos dalis. Koncepcijoje aptariamas tiek formalusis, tiek neformalusis suaugusiųjų švietimas, taip pat dirbančių žmonių ir bedarbių švietimas, nusakoma visa turinti egzistuoti suaugusiųjų švietimo sistemos sąranga<sup>154</sup>.

<sup>151</sup>Küllli All, interviu su autore, Tartu, 2015 gruodžio 15 d.

<sup>152</sup>OECD, „Reviews of National Policies for Education: Lithuania“, *Education and Skills*, 2002, 15

<sup>153</sup>Meilė Lukšienė et al., *Tautinė mokykla: Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*

<sup>154</sup>Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija, *Lietuvos švietimo koncepcija*, Vilnius: Leidybos centras, 1992

Metais vėliau, 1993 m. pasirodžiusiose Švietimo reformos gairėse taip pat nemažai dėmesio skiriama suaugusiųjų švietimui. Švietimo reformos gairėse apžvelgiama užsienio šalių patirtis suaugusiųjų švietimo srityje, tarptautinių organizacijų nutarimai, svarbiausios idėjos ir jų raida, nurodoma, kad Lietuvos suaugusiųjų švietimo sistema turėtų būti kuriama remiantis tarpukario Lietuvos tradicija ir užsienio šalių patirtimi<sup>155</sup>. Tais pačiais metais išleidžiama ir Suaugusiųjų švietimo koncepcija<sup>156</sup>. Iš šių strateginių dokumentų galima matyti, kad konceptuali lygmeniu suaugusiųjų švietimo svarba ankstyvuojant reformos laikotarpiu Lietuvoje buvo suvokta, tačiau šis suvokimas nevirto konkrečiais, teisinį svorį turinčiais, sprendimais. Nors 1992 metais paskelbtą Lietuvos švietimo koncepciją buvo siekiama teikti tvirtinti LR Seimui, o LR Seimas šį dokumentą svarstė ir protokolu išreiškė pritarimą, tačiau atsisakė jį tvirtinti nutarimu argumentuodamas tuo, kad tai ministerijos įgaliojimų srities dokumentas<sup>157</sup>. Lietuvos švietimo koncepcija buvo patvirtinta Lietuvos švietimo tarybos bei Kultūros ir mokslo ministerijos Kolegijos<sup>158</sup>. Antrojo švietimo reformos etapo prioritetų, sukurtų 1997 metais, kuriems norėta gauti Vyriausybės pritarimą,<sup>159</sup> taip pat nepatvirtino nei LR Seimas, nei Vyriausybė. Šie prioritetai buvo patvirtinti LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymu<sup>160</sup>. Pirmasis Valstybinis strateginis švietimo srities dokumentas LR Seimo buvo patvirtintas tik antruoju iš analizuojamų laikotarpių, 2003 metais.

Taigi, nors Lietuvos švietimo koncepcija ir tapo idėjiniu reformos kelrodžiu bei nurodė visų švietimo sričių reformos kryptis ir konkretų reformų planą, kurio pagal galimybes buvo laikomasi, tačiau joje išdėstytos nuostatos neturėjo jokio teisinio svorio ir imperatyvaus pobūdžio. Tai, kad Lietuvos švietimo koncepcija nebuvo patvirtinta Seimo nutarimu, nesukūrė ir politinio įsipareigojimo ją įgyvendinti, lėmė, kad švietimo sistemos pertvarka iš esmės buvo palikta vienos – Kultūros ir mokslo, o vėliau Švietimo ir mokslo ministerijos rankose. Tačiau valstybiniu lygiu švietimo reformai palaikymo trūko. Iki pat 2003 metų dauguma svarbių švietimo sistemos sprendimų buvo tvirtinami atskirais Vyriausybės nutarimais ir Švietimo ministro įsakymais, o švietimo problemos beveik išimtinai buvo sprendžiamos tik pačių švietimo darbuotojų pastangų dėka<sup>161</sup>. Švietimo reformos įgyvendinimą apsunkino ir tai, kad LR Švietimo ir mokslo ministerija, kitaip nei kitos ministerijos, yra įpareigota ne tik vykdyti, tačiau ir formuoti švietimo politiką, todėl nebuvo užtikrintas tinkamas švietimo reformos vykdymas ir kontrolė. Švietimo ir mokslo ministerija pati nustatė švietimo reformos tikslus, juos įgyvendino bei vykdė stebėseną ir

<sup>155</sup> Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija, Pedagogikos institutas, *Lietuvos Švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993

<sup>156</sup> *Lietuvos suaugusiųjų švietimo koncepcija*. Vilnius: Informacinis leidybos centras, 1993

<sup>157</sup> Rita Dukynaitė, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d.

<sup>158</sup> Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė, „Švietimo sistemos reforma“, *Valstybinio audito ataskaita* Vilnius, 2008, 5

<sup>159</sup> Rita Dukynaitė, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d.

<sup>160</sup> Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė, *Švietimo sistemos reforma*, 5

<sup>161</sup> Ten pat, 12



kontrolę<sup>162</sup>. Iš dalies dėl šių priežasčių suaugusiųjų švietimas, kuris konceptualiai buvo suprastas kaip svarbi švietimo sritis, Lietuvoje nebuvo nuosekliai politiškai formuojamas ir neįgavo konkrečios teisinės formos.

Tuo tarpu Estijos švietimo reforma buvo vykdoma pasitelkiant priešingą logiką. Estijoje visu pirmuoju analizuojamu laikotarpiu nebuvo vieningo, visas reformos kryptis apibrėžiančio dokumento, tačiau kiekviena sritis buvo reglamentuojama atskirais teisės aktais, tvirtinamais Parlamento<sup>163</sup>. Švietimo politikos formavimas ir pagrindinių prioritetų nustatymas pavestas Vyriausybei. Suaugusiųjų švietimo sritis, kaip jau minėta, taip pat reglamentuojama konkrečiu įstatymu, kuriame nurodoma, jog Vyriausybė yra atsakinga už nacionalinių suaugusiųjų švietimo srities prioritetų nustatymą, finansavimo šiems prioritetams įgyvendinti, skyrimą<sup>164</sup>. Taigi, suaugusiųjų švietimas Estijoje, nors ankstyvuju laikotarpiu, lyginant su Lietuva, nebuvo taip gerai konceptualiai pagrįstas, o taip pat neturėjo nuosekliai sudėlioto reformos plano, tačiau nuo pat nepriklausomybės pradžios buvo aiškiai teisiškai apibrėžtas, realiai įgyvendinamas ir turėjo stiprų aukščiausio politinio lygmens palaikymą.

Kitas svarbus skirtumas, išryškėjęs jau pirmaisiais reformų įgyvendinimo metais ir turėjęs įtakos tolesniam suaugusiųjų švietimo politikos vystymuisi – skirtingas suaugusio besimokančiojo apibrėžimas, randamas Lietuvos ir Estijos dokumentuose.

### **2.2.1.3. Suaugusio besimokančiojo apibrėžimo skirtumai**

Lietuvos švietimo koncepcijoje suaugęs besimokantysis apibrėžiamas kaip asmuo, vyresnis nei 18 metų, kuris dalyvauja nenuosekliojo švietimo sistemoje<sup>165</sup>. Tuo tarpu Estijoje, suaugusio besimokančiojo samprata nėra siejama su amžiumi. Suaugusiu besimokančiuoju laikomi visi, kuriems mokymasis nėra pagrindinė veikla (pvz., dirbantys ar vaikus auginantys žmonės)<sup>166</sup>. Toks sampratos skirtumas nurodo ir skirtingą politikos kryptį. Lietuvos apibrėžimas, siejamas su amžiumi, yra daugiau formalus, neatsižvelgiantis į skirtingus suaugusio, kitų nei mokymasis įsipareigojimų turinčio, žmogaus poreikius. Šiuo apibrėžimu tarsi ignoruojamas suaugusio besimokančiojo išskirtinumas, neskatinama ieškoti būdų palengvinančių įvairių pareigų ir mokymosi suderinimą. Estijos apibrėžimas kaip tik pažymi specifinę suaugusio žmogaus situaciją, kai mokymasis jam nėra pagrindinė, o tik viena iš veiklų. Toks apibrėžimas leidžia formuojant politiką atsižvelgti į suaugusio besimokančiojo patiriamus sunkumus derinant mokymąsi ir

---

<sup>162</sup>Ten pat, 46

<sup>163</sup>„Reviews of National Policies for Education: Lithuania“, *Education and Skills*, 15

<sup>164</sup>Estonian Adult Education Act, 1993.11.10

<sup>165</sup>Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija, *Lietuvos švietimo koncepcija*

<sup>166</sup>European Association for the Education of Adults, „Country Report on Adult Education in Estonia“, Helsinkis, 2011

darbinius ar kitus įsipareigojimus, skatina ieškoti lanksčių, suaugusiam besimokančiajam pritaikomų mokymosi formų.

Toks politikos kryptių išsiskyrimas matomas ir kituose Lietuvos bei Estijos dokumentuose, apibrėžiančiuose suaugusiųjų mokymąsi. Pirmuoju iš analizuojamų laikotarpių Estijoje, skirtingai nei Lietuvoje, daug daugiau dėmesio skiriama mokymosi paklausos skatinimui, priimant žymiai palankesnius, lyginant su Lietuva, sprendimus, leidžiančius suaugusiems besimokantiems derinti darbo ir kitus įsipareigojimus su mokymusi, didinant mokymosi prieinamumą finansiniu požiūriu.

#### **2.2.1.4. Mokymosi visą gyvenimą paklausos skatinimas**

Kaip jau minėta, atkūrus nepriklausomybę ir abiem šalims susidūrus su nauju nedarbo reiškiniu, tiek Lietuvoje<sup>167</sup>, tiek Estijoje<sup>168</sup> nuspręsta visiškai finansuoti bedarbių ir apie atleidimą iš darbo įspėtų darbuotojų mokymą. Nemokamas kvalifikacijos kėlimas taip pat abiejose šalyse buvo užtikrinamas valstybės tarnautojams, pedagogams, savivaldybių darbuotojams šiam tikslui skiriant nustatytą procentą darbo užmokesčio fondo<sup>169</sup>. Suaugę besimokantieji abiejose šalyse nemokamai galėjo įgyti ir pagrindinį bei vidurinį išsilavinimą, pirminę profesinę kvalifikaciją<sup>170</sup>. Tačiau galimybių dirbantiems suaugusiems įgyti išsilavinimą ar patobulinti kvalifikaciją ir pagalbos už mokymąsi mokantiems savo lėšomis reglamentavimas Lietuvoje ir Estijoje išsiskyrė.

Estijoje 1993 metų Suaugusiųjų švietimo įstatyme pagal darbo sutartį arba valstybės tarnyboje dirbantiems suaugusiems besimokantiems numatoma teisė į mokymosi atostogas. Šios atostogos gali būti suteikiamos mokymuisi formaliojo švietimo sistemoje, kvalifikacijos tobulinimui tęstiniame profesiniame mokyme ir dalyvavimui neformaliojo švietimo programose. Formaliojo švietimo sistemoje besimokantiems ne tik kasmet suteikiamos atostogos visam sesijos laikotarpiui ir ne trumpiau kaip 30 kalendorinių dienų per metus, tačiau ir skiriamos papildomos atostogos baigiamiesiems egzaminams laikyti, baigiamajam darbui rašyti ir ginti. Šių atostogų trukmė priklauso nuo formaliojo švietimo pakopos, kurioje mokomasi ir svyruoja nuo 28 iki 49 kalendorinių dienų. Visos šios atostogos mokymuisi formaliojo švietimo sistemoje pirmąsias 10 dienų apmokamos ne mažiau kaip vidutiniu darbuotojo ar valstybės tarnautojo darbo užmokesčiu, likusiomis dienomis – ne mažesniu kaip minimalus darbo užmokesčiu. Kiekvienas besimokantysis papildomai gali gauti septynias dienas neapmokamų atostogų, pateikęs švietimo institucijos išrašą jame nurodytam laikui. Dalyvavimui tęstiniame profesiniame mokyme skiriamos 14 kalendorinių

<sup>167</sup>Lietuvos Respublikos bedarbių rėmimo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. I-864, 1990.12.13

<sup>168</sup>LLL2010 Subproject 3, *Estonia: Country Report*, 2009, 7

<sup>169</sup>Ten pat; Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. VIII-450, 1997.10.14

<sup>170</sup>Cedefop, „Estonia“, *VET in Europe – Country Report*, 2013, 32; Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas, *Valstybės žinios* VIII-450, 1997.10.14

dienų visu laikotarpiu mokant ne mažesnę kaip vidutinį darbuotojo darbo užmokestį. Dalyvavimui neformaliajame suaugusiųjų švietime skiriamos 7 kalendorinės dienos neapmokamų atostogų<sup>171</sup>.

Siekiant palengvinti finansinę naštą dalyvaujantiems mokamose švietimo programose, 1999 metais priimtame Pajamų mokesčio įstatyme taip pat numatoma galimybė visiems Estijos piliečiams pritaikyti pajamų mokesčio lengvatą lygią sumai, išleistai bet kokios formos mokymuisi<sup>172</sup>.

Lietuvoje dirbantiems suaugusiems besimokantiems formaliojo švietimo sistemoje 1992 metų Atostogų įstatyme taip pat numatytos tikslinės mokymosi atostogos. Tačiau šios atostogos suteikiamos tik stojantiems į ar jau besimokantiems formaliojo švietimo institucijose. Stojantiems į aukštojo mokslo institucijas arba besimokantiems jose sesijos metu skiriama po 3 dienas kiekvienam egzaminui pasirengti ir laikyti, po 2 dienas įskaitoms pasirengti ir laikyti, laboratoriniams darbams atlikti ir konsultuotis – tiek dienų, kiek nurodyta mokymo planuose ir tvarkaraščiuose. Papildomos atostogos skiriamos baigiamajam darbui baigti ir ginti – 30 kalendorinių dienų, jų nediferencijuojant pagal mokymosi pakopas, kaip tai daroma Estijoje. Valstybiniam egzaminams pasirengti ir laikyti atskirai skiriama po 6 dienas kiekvienam egzaminui. Imperatyvo apmokėti šias atostogas darbdavys neturi. Atostogos gali būti apmokamos tik tuo atveju, jeigu taip nurodyta darbo arba kolektyvinėje sutartyje arba jeigu darbuotojas mokosi darbdavio siuntimu. Taip pat galima matyti, kad Lietuvoje, skirtingai nei Estijoje, mokymosi atostogų rūšių skaičius yra žymiai mažesnis – atostogos neteikiamos dalyvavimui tęstiniame profesiniame mokymesi, neformaliajame švietime, atostogų trukmė yra trumpesnė. Šios Atostogų įstatyme įtvirtintos nuostatos, praktiškai nepakitusios buvo perkeltos ir į 2002 metų Darbo kodeksą bei galioja iki šiol<sup>173</sup>.

Pirmuoju iš analizuojamų laikotarpių galimybė besimokantiems dirbantiems asmenims pritaikyti pajamų mokesčio lengvatą, lygią už mokslą sumokėtai, Lietuvoje taip pat nenumatoma.

#### **2.2.1.5. Mokymosi visą gyvenimą pasiūlos kūrimas**

Skirtingai nei suaugusiųjų švietimo paklausos pusė, pasiūlos pusė pirmuoju iš analizuojamų laikotarpių abiejose šalyse buvo vystoma panašiai. Tiek Lietuvoje, tiek Estijoje išlaikyta Sovietų sąjungos laikotarpiu egzistavusi galimybė pagrindinį ir vidurinį išsilavinimą įgyti specialiose suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokyklose (ar suaugusiųjų švietimo centruose) bei įprastų bendrojo lavinimo mokyklų specialiuose skyriuose, mokantis vakarais ar eksternu<sup>174</sup>. Pirmosios

<sup>171</sup>Estonian Adult Education Act, 1993.11.10

<sup>172</sup>Income Tax Act, 1999.12.15

<sup>173</sup>Lietuvos Respublikos atostogų įstatymas, Valstybės žinios Nr. I-2113, 1992.01.03

<sup>174</sup>Talvi Mārja, *Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE)*, 25; LLL2010 Working Paper No. 9, *Lifelong Learning Policies in Lithuania*, 5

kvalifikacijos neįgiję suaugusieji abiejose šalyse turėjo galimybę ją įgyti profesinio mokymo institucijose, kurios taip pat siūlė vakarinius kursus<sup>175</sup>.

Abiejose šalyse aukštasis išsilavinimas taip pat galėjo būti įgytas mokantis vakariniuose aukštųjų mokyklų skyriuose ar ištęstinėse studijose, dažniausiai paties besimokančiojo lėšomis. Visu pirmuoju laikotarpiu aukštojo mokslo srityje tiek Lietuvoje, tiek Estijoje iš Sovietų sąjungos paveldėtos aukštesniosios profesinės-techninės mokyklos buvo pamažu pertvarkomos į aukštąjį profesinį išsilavinimą teikiančias švietimo institucijas – kolegijas. Šio švietimo įstaigų tipo atsiradimas padidino aukštojo mokslo prieinamumą suaugusiems besimokantiejiems, ypač Lietuvoje, kadangi kolegijos buvo kuriamos šalies regionuose, jas suvokiant kaip regioninius švietimo centrus<sup>176</sup>. Pirmojo laikotarpio pabaigoje Lietuvoje suaktyvėjo ir distancinio mokymo, pasitelkiant modernias informacijos ir komunikacijų technologijas (IKT), diegimas, kuris taip pat turėjo palengvinti suaugusiems besimokantiejiems galimybę įgyti aukštąjį išsilavinimą mokymąsi derinant su kitais įsipareigojimais arba tuo atveju, jeigu švietimo institucija yra toli nuo besimokančiojo gyvenamosios vietos. Aktyvesnio distancinio mokymo diegimo užuomazgos Lietuvoje matomos 1995-1999 metais šioje srityje pradėjus įgyvendinti PHARE lėšomis finansuojamus projektus, ir 1998 metais pagal Vyriausybės investicijų programą pradėjus kurti Lietuvos distancinio mokymo tinklą<sup>177</sup>. Estijoje aktyvus distancinio mokymo diegimas pradėtas tik antrojo laikotarpio pradžioje<sup>178</sup>.

Pirmuoju laikotarpiu ryškesni skirtumai mokymosi visą gyvenimą pasiūlos pusės skatinime matomi tęstinio profesinio mokymo ir neformaliojo suaugusiųjų švietimo srityse. Tęstinis profesinis mokymas, apimantis ir bedarbių mokymą, Estijoje nuo pat nepriklausomybės pradžios buvo vykdomas privačiose ir valstybinėse profesinio rengimo institucijose vykdančiose ir pirminį profesinį mokymą, tik siūlant atskiras, darbo rinkos poreikiais, modulinio mokymu paremtas, mokamas programas. Taigi Estijoje visu pirmuoju laikotarpiu egzistavo vieninga institucinė struktūra, kurioje dirbantys suaugusieji galėjo tobulinti kvalifikaciją, o bedarbiams buvo užsakomi kvalifikacijos suteikimo, kėlimo ir perkvalifikavimo kursai<sup>179</sup>. Tuo tarpu Lietuvoje nuo pat nepriklausomybės atgavimo pradžios buvo sukurta dviguba sistema – veikė pirminį profesinį mokymą teikiančių profesinio mokymo įstaigų tinklas, o tęstinis profesinis mokymas, įtraukiant ir bedarbių mokymą, buvo vykdomas iš Sovietų Sąjungos paveldėtus darbuotojų mokymo kombinatus perdarius į Darbo rinkos mokymo centrus. Šias dvi paralelias sistemas koordinavo dvi ministerijos

---

<sup>175</sup>Cedefop, „Estonia“, *VET in Europe – Country Report*, 32

<sup>176</sup>Antanas Levickas, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 8 d.

<sup>177</sup>Lietuvos Respublikos vyriausybė, „Valstybinė distancinio švietimo plėtros programa“, 2001, 5

<sup>178</sup>„Estonia: Country Report“, *E-skills in Europe*, 2014, 10

<sup>179</sup>Küllli All, interviu su autore, Tartu, 2015 gruodžio 15 d.

– pirminį profesinį mokymą koordinavo LR Švietimo ir mokslo ministerija, tęstinį profesinį mokymą – LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerija. Šios dvi sistemos buvo ne tiek papildančios viena kitą, kiek konkuruojančios<sup>180</sup>. Pirminį profesinį rengimą teikiančios institucijos neturėjo nei poreikio, nei galimybės vystyti suaugusiųjų tęstiniam mokymui skirtas programas ir gauti papildomų lėšų siūlant suaugusiems mokamus kursus. Tuo tarpu Darbo rinkos mokymo centrai pirmiausia buvo orientuoti į bedarbių, valstybės finansuojamų ir be konkurso siunčiamų į juos mokytis, mokymu, taip pat dažnai neturėjo taip gerai išvystytos infrastruktūros ir mokymo bazės kaip pirminį profesinį mokymą teikiančios institucijos ir dėl to buvo mažiau patrauklios kvalifikaciją norintiems tobulinti dirbantiems suaugusiems<sup>181</sup>. Dviejų skirtingų ministerijų atsakomybė taip pat sukūrė profesinio rengimo sistemos koordinavimo sunkumus, dvigubino finansinių išteklių poreikį ir dažnai buvo įvardijama kaip neefektyvi<sup>182</sup>. Visu pirmuoju laikotarpiu palapsniui buvo siekiama šias dvi sistemas sujungti. Tačiau išteklius skiriant koordinacijos ir sujungimo problemų sprendimui pirmuoju laikotarpiu mažiau dėmesio galėjo būti nukreipta į mokymo kokybės kėlimą, prieinamumo didinimą ir neigiamai veikė suaugusiųjų motyvaciją įsitraukti į tęstinį profesinį mokymąsi.

Neformaliojo suaugusiųjų švietimo srityje esminis skirtumas Lietuvoje ir Estijoje pirmuoju laikotarpiu pastebimas neformaliojo suaugusiųjų švietimo finansavimo srityje. Lietuvoje iki 1999 metų neformaliojo suaugusiųjų švietimo finansavimas nėra aiškiai apibrėžiamas, o nuo 1999 metų pradedama konkurso būdu finansuoti mokymo programų rengimą<sup>183</sup>. Tuo tarpu Estijoje, jau nuo 1995 metų<sup>184</sup> kasmet konkurso būdu finansuojamos maždaug 45 neformaliojo suaugusiųjų švietimo institucijos kompensuojant jose dirbančių mokytojų ir direktorių darbo užmokestį<sup>185</sup>. Estijos taikomas finansavimo principas užtikrina nuolatinį neformaliojo švietimo institucijų tinklo egzistavimą, o taip pat leidžia sumažinti tokio švietimo kainą besimokančiajam. Toks finansavimo pasirinkimas atspindi ir didesnę Estijos dėmesį suaugusiųjų neformaliojo švietimo sistemai. Suvokimą, kad neformalusis, ypač neformalusis neprofesinis, švietimas yra svarbi suaugusiųjų švietimo sistemos dalis Estija taip pat perėmė iš Šiaurės šalių ir jau pačioje Švietimo reformos

---

<sup>180</sup>Viešosios politikos ir vadybos institutas, *Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning*, 71–74

<sup>181</sup>Romualdas Pusvaškis, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d.

<sup>182</sup>„Reviews of National Policies for Education: Lithuania“, *Education and Skills*, 160–161

<sup>183</sup>Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas, „Dėl neformaliojo suaugusiųjų švietimo finansavimo tvarkos“, 1999.01.17; Vilija Lukošūnienė, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 18 d.

<sup>184</sup>Estonian Ministry of Education and Research, „Lifelong Learning Strategy 2005 – 2008“, 2005

<sup>185</sup>Estonian Adult Education Act, 1993.11.10; Talvi Mārja, *Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE)*, 26

pradžioje<sup>186</sup>. Tuo tarpu Lietuvoje tiek pirmuoju, tiek antruoju laikotarpiu suaugusiųjų neformaliojo švietimo sistema laikoma neišplėtota, jai neskiriama pakankamai dėmesio<sup>187</sup>.

#### **2.2.1.6. Pirmojo laikotarpio skirtumų apibendrinimas**

Apibendrinant mokymosi visą gyvenimą sistemos kūrimo ir politikos raidą pirmuoju analizuojamu laikotarpiu Lietuvoje ir Estijoje, matoma, kad jau ankstyvuoju laikotarpiu išryškėja keletas svarbių skirtumų. Pirmiausia mokymosi visą gyvenimą politika analizuojamose šalyse išsiskyrė savo nuoseklumu. Lietuvoje suaugusiųjų mokymas buvo reglamentuojamas epizodiškai, dažniausiai tik paminint galimybes suaugusiems mokytis kitas švietimo sritis reglamentuojančiuose dokumentuose ir kituose teisės aktuose. Nei įstatymas reglamentuojantis visą suaugusiųjų švietimo sistemą, valstybės, savivaldybių, darbdavių ir pačių besimokančių suaugusiųjų teises ir pareigas, nei atskiras suaugusiųjų švietimui skirtas straipsnis LR Švietimo įstatyme neatsirado visu pirmuoju laikotarpiu. Tuo tarpu Estijoje vienas pirmųjų nepriklausomybės pradžioje priimtų švietimo sritį reglamentuojančių įstatymų buvo skirtas būtent suaugusiųjų švietimo sričiai. Jis apibrėžė šalies suaugusiųjų švietimo sistemos sandarą, valstybės, savivaldybių, darbdavių ir pačių besimokančiųjų teises ir pareigas. Vėliau priimtuose, kitas švietimo sistemos sritis reguliuojančiuose teisės aktuose Suaugusiųjų švietimo įstatymo nuostatos buvo plečiamos ir tikslinamos. Taip pat svarbu pastebėti, kad toks Estijos politikos nuoseklumas ir suaugusiųjų švietimo svarbos supratimas gali būti siejamas su artumu Šiaurės šalims ir iš jų perimtomis idėjomis.

Antras svarbus skirtumas – politinis palaikymas mokymosi visą gyvenimą sistemos plėtrai. Lietuvoje suaugusiųjų švietimo svarba konceptuali lygmeniu buvo suvokta jau ankstyvosiose švietimo pertvarkos gaires nubrėžiančiose koncepcijose, tačiau jų nuostatų įgyvendinimą apsunkino tai, kad visos švietimo sistemos, o tuo pačiu ir suaugusiųjų švietimo sistemos reforma visu pirmuoju laikotarpiu buvo palikta LR Švietimo ir mokslo ministerijos atsakomybei, kuri buvo įpareigota tiek formuoti, tiek įgyvendinti, tiek prižiūrėti švietimo politikos įgyvendinimą. Visai švietimo reformai, o tuo pačiu ir mokymosi visą gyvenimą sistemos vystymui trūko svarbiausių politinių struktūrų - LR Vyriausybės ir Seimo palaikymo. Tuo tarpu Estijoje Suaugusiųjų švietimo įstatymas buvo priimtas Parlamento, taip pat įstatyme nurodoma, kad suaugusiųjų švietimo prioritetus formuoja ir leis jiems įgyvendinti skiria Vyriausybė, taip sukuriant politinį įsipareigojimą šios švietimo srities plėtrai ir palaikymui.

Trečias skirtumas atsiskleidė analizuojant suaugusio besimokančiojo sampratą Lietuvos ir Estijos dokumentuose. Lietuvoje suaugusio besimokančiojo sąvoka labiausiai siejama su amžiumi

<sup>186</sup>Küllli All, interviu su autore, Tartu, 2015 gruodžio 15 d.

<sup>187</sup>Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė, „Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtra“, *Valstybinio audito ataskaita*, Vilnius, 2013, 5–6

(vyresnis nei 18 metų), o Estijoje su besimokančiojo gyvenimo situacija (asmuo, kuriam mokymasis nėra vienintelė veikla, t.y. tas kuris tuo pačiu metu dirba ir/ar augina vaikus). Lietuvos apibrėžimas leidžia į suaugusį besimokantį žiūrėti daugiau formaliai, tuo tarpu Estijoje naudojamas apibrėžimas skatina atsižvelgti į suaugusio besimokančiojo specifiką, padėti įveikti jam kylančius įsitraukimo į mokymąsi barjerus.

Ketvirtas skirtumas matomas mokymosi paklausos suaugusiųjų tarpe skatinimo srityje. Estijoje dirbantiems žmonėms sudaromos daug palankesnės sąlygos gauti mokymosi atostogas, jos yra apmokamos, apima visas švietimo rūšis, taip pat yra ilgesnės nei Lietuvoje. Be to, Estijoje jau pirmuoju laikotarpiu atsiranda galimybė už mokslą mokantiems savo lėšomis sumažinti gyventojų pajamų mokesčio dydį.

Galiausiai matomi skirtumai ir pasiūlos skatinimo srityje – tęstinis profesinis mokymas Estijoje integruotas į vieningą profesinio rengimo sistemą, o Lietuvoje suskaidytas į dvi konkuruojančias sistemas. Tokia situacija mažina tęstinio mokymosi patrauklumą Lietuvoje ir nukreipia dėmesį bei resursus nuo mokymo kokybės ir prieinamumo gerinimo į sistemos konsolidavimo ir koordinavimo problemų sprendimą. Kitas svarbus skirtumas matomas neformaliojo suaugusiųjų švietimo finansavimo srityje. Lietuvoje tik laikotarpio pabaigoje imama konkurso būdu finansuoti mokymo programos, tuo tarpu Estijoje konkurso būdu nuolat kompensuojami apie 45 neformaliojo suaugusiųjų švietimo institucijų mokytojų ir direktorių atlyginimai taip palaikant neformaliojo švietimo institucijų tinklą ir leidžiant sumažinti mokymosi kainą suaugusiesiems. Didesnį Estijos dėmesį neformaliojo, ypač neformaliojo neprofesinio, suaugusiųjų švietimo sistemai taip pat lėmė patirtis perimta iš Šiaurės šalių.

Nors šie skirtumai pirmuoju laikotarpiu neturėjo didelės įtakos mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumams (laikotarpio pabaigoje Estijos mokymosi visą gyvenimą lygis tik keletu procentinių punktų didesnis nei Lietuvos), tačiau jie tapo svarbiu pagrindu antrajame laikotarpyje atsiradusiam mokymosi visą gyvenimą rodiklio lūžiui, nulėmusiam daugiau nei dvigubą skirtumą tarp Lietuvos ir Estijos, egzistuojantį antrojo laikotarpio pabaigoje.

### **2.2.2. Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą politikos raida 2001–2013 metais**

Antrasis analizuojamas laikotarpis, lyginant su pirmuoju, išsiskyrė padidėjusiu dėmesiu mokymosi visą gyvenimą politikai tiek Lietuvoje, tiek Estijoje – kuriamos mokymosi visą gyvenimą skatinimo strategijos, nustatomi nacionaliniai prioritetai mokymosi visą gyvenimą srityje. Dokumentuose suaugusiųjų švietimo, permanentinio mokymosi sąvokas keičia mokymosi visą gyvenimą sąvoka. Taip pat šiuo laikotarpiu labai sustiprėjo ES įtaka nacionalinių mokymosi visą gyvenimą politikų

vystymuisi. Ši įtaka pasireiškė tiek išoriškai – per ES leidžiamus mokymosi visą gyvenimą svarbą ir skatinimo priemones įtvirtinančius, nacionalinių valstybių narių pareigas nustatančius dokumentus bei lėšas, skiriamas šios srities vystymui, tiek vidujai, Lietuvai ir Estijai, siekiančioms narystės, o vėliau įsitvirtinimo ES, savo nacionalines politikas pritaikant prie ES vyraujančių politikos kryptių, siekiant pagerinti savo pozicijas ES šalis lyginančių rodiklių atžvilgiu, į nacionalines politines darbotvarkes įtraukiant ES mastu svarbius tikslus.

Antruoju laikotarpiu Estijos mokymosi visą gyvenimą politikos raidoje radikalių pokyčių nevyko. Nuo 2000–2001 metų matomas tik iki tol vykdytos nuoseklios politikos suaktyvėjimas – Vyriausybės apibrėžiami, patvirtinami ir pradedami įgyvendinti „Nacionaliniai suaugusiųjų švietimo prioritetai iki 2003 metų“,<sup>188</sup> kuriais siekiama tobulinti kvalifikacijos kėlimo sistemą, plėsti galimybes įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą rizikos grupėms, pradėti teikti mokymus smulkiam ir vidutiniam verslui steigti, tobulinti suaugusiųjų mokytojų (andragogų) kvalifikaciją<sup>189</sup>. Europos Komisijai paskelbus ES Mokymosi visą gyvenimą memorandumą,<sup>190</sup> Estijoje buvo sukurta darbo grupė Mokymosi visą gyvenimą strategijai rengti įtraukusi įvairių švietimo lygių ir sektorių, didelių ir smulkių bei vidutinių įmonių, viešojo sektoriaus ir įvairių nevyriausybinių organizacijų atstovus.<sup>191</sup> 2004 metais, remiantis Talino Pedagoginio universiteto atliktu tyrimu, apėmusiu įvairių švietimo ekspertų apklausas ir kitų švietimo sričių strateginių dokumentų analizę, su Suaugusiųjų švietimo tarybos pritarimu buvo nustatyti ir Vyriausybės patvirtinti „Nacionaliniai suaugusiųjų švietimo prioritetai 2004–2006 metams“<sup>192</sup>, kuriais buvo numatyta sukurti geresnes galimybes suaugusiems įsitraukti į mokymosi visą gyvenimą sistemą ir grįžti iš jos iškritusiems, vystyti suaugusiųjų konsultavimo ir informavimo, anksčiau įgytų gebėjimų ir darbinės patirties pripažinimo sistemas, kurti naują suaugusiųjų švietimo finansavimo modelį, kuris tarp kitų dalykų motyvuotų įmones investuoti į savo darbuotojų mokymąsi, užtikrinti suaugusiųjų švietimo kokybę<sup>193</sup>. 2005 metais paskelbta 2005–2008 metų Mokymosi visą gyvenimą strategija, kuri, nepaisant savo pavadinimo, buvo nukreipta būtent į suaugusiųjų švietimo sistemos tobulinimą. Strategija buvo siekiama didesnės mokymo formų įvairovės ir kursų pasiūlos bei prieinamumo visoms socialinėms grupėms, naujos ir skaidrios suaugusiųjų švietimo finansavimo sistemos sukūrimo, estų kalbos žinių suteikimo ne estiškai kalbantiems Estijos gyventojams, suaugusiųjų švietimo sistemos kokybės užtikrinimo ir vieningos informacijos apie suaugusiųjų švietimo galimybes sukūrimo, profesinės kvalifikacijų sistemos išplėtojimo, viešo, privataus ir nevyriausybinių sektorių įtraukimo į

<sup>188</sup>Talvi Mārja, *Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE)*, 13

<sup>189</sup>Ten pat

<sup>190</sup>Commission of the European Communities, „A Memorandum on Lifelong Learning“, *Commission Staff Working Paper*, Brussels, 2000

<sup>191</sup>Talvi Mārja, *Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE)*, 10

<sup>192</sup>Ten pat, 13

<sup>193</sup>Ten pat



suaugusiųjų švietimą, ankstesnio mokymosi pripažinimo sistemos plėtojimo<sup>194</sup>. Pasibaigus strategijos įgyvendinimo laikotarpiui 2009–2013 metais buvo patvirtintas Estijos suaugusiųjų švietimo plėtros planas. Kadangi šis planas buvo patvirtintas jau prasidėjus pasaulinei finansų krizei, jame daugiau dėmesio skiriama suaugusiųjų švietimui kaip priemonei pagerinti darbo rinkos situaciją, bedarbių mokymo sistemą ir priemones. Toliau siekiama pagerinti formaliojo švietimo sistemos ir neformaliojo švietimo prieinamumą suaugusiems besimokantiejiems, užtikrinti suaugusiųjų švietimo kokybę ir informuojant visuomenę kelti sąmoningumą ir supratimą apie mokymosi visą gyvenimą svarbą, gerinti mokymosi visą gyvenimą sistemos koordinavimą<sup>195</sup>.

Taigi, visu antruoju analizuojamu periodu Estijoje mokymasis visą gyvenimą buvo vienas iš nacionalinių prioritetų. Nuo pat 2000 metų ši sistema buvo nuosekliai plėtojama, keliami vis nauji sistemos tobulinimo tikslai. Kaip ir pirmuoju, antruoju iš analizuojamų laikotarpių Estijos strategijos ir tikslai išliko nuosekliai nukreipti būtent į suaugusiųjų švietimą ir šios švietimo sistemos grandies tobulinimą. Taip pat išliko ir net sustiprėjo politinis palaikymas šios srities plėtotei. Mokymosi visą gyvenimą paklausos skatinimo srityje nacionalinio reguliavimo mastu didelių pokyčių taip pat neįvyko.

Mokymosi visą gyvenimą pasiūlos aspektu tarp svarbesnių, antruoju laikotarpiu įgyvendintų pokyčių reikia paminėti 2002 metais pradėtą įgyvendinti Tigro universitetų programą (*angl. Tiger University Programme*). 1998–2000 metais vykdyta Tigro šuolio programa, kuri buvo skirta IKT diegimui mokyklose ir skaitmeninių įgūdžių gerinimui, buvo pratęsta ir 2001–2005 metais dėmesį sutelkiant į IKT ir e-mokymosi plėtrą aukštojo mokslo srityje. Kitas svarbus projektas, kuris prisidėjo prie e-įgūdžių plėtojimo buvo 2001 metais keletu didelių privataus kapitalo įmonių finansuotas projektas *Look@world*, kurio metu pagrindinių naudojimosi kompiuteriu įgūdžių nemokamai apmokyti apie 100 000 vyresnio amžiaus žmonių, sukurta apie 500 viešųjų interneto prieigos taškų<sup>196</sup>. Šie projektai žymi proveržį Estijos suaugusiųjų e-gebėjimų ir e-mokymosi srityje.

Suaugusių bendrojo lavinimo, pirminio profesinio rengimo ir tęstinio mokymosi, neformaliojo švietimo srityje svarbesnių pokyčių nevyksta, šios sritys toliau vystomos pirmojo laikotarpio apžvalgoje nurodytomis kryptimis. Tačiau atsiranda daugiau tyrimų, matuojančių pirmajame laikotarpyje išskirtų pokyčių įtaką. Pavyzdžiui, pirmajame laikotarpyje kaip svarbus išskirtas neformaliojo suaugusiųjų švietimo finansavimo skirtumas Lietuvoje ir Estijoje atsispindi 2007 metų Europos statistikos departamento Eurostat vykdyto specialaus Suaugusiųjų švietimo tyrimo modulio duomenyse. 2007 metais 25–64 metų amžiaus asmenų, dalyvavusių formaliajame suaugusiųjų

---

<sup>194</sup>Estonian Ministry of Education and Research, „Lifelong Learning Strategy 2005 – 2008”, 2005

<sup>195</sup>Estonian Ministry of Education and Research, „Development Plan for Estonian Adult Education 2009 – 2013”, 2009

<sup>196</sup>Talvi Märja, *Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE)*, 73

švietime, yra beveik vienoda tiek Lietuvoje, tiek Estijoje. Estijoje šis rodiklis siekia 5 procentus, Lietuvoje – 6,3 procentus. Tačiau dalyvavimo neformaliajame suaugusiųjų švietime skirtumas labai ryškus – Estijoje neformaliajame suaugusiųjų švietime dalyvaujančių procentas 2007 metais yra 40,2, o Lietuvoje tik 30,9<sup>197</sup>.

Tuo tarpu Lietuvoje antruoju laikotarpiu, skatinant homogenizuojančiam ES poveikiui, vyko daug sparčių permainų, kurios leido daugeliu aspektų supanašėti su Estija. Kaip jau minėta, ES Mokymosi visą gyvenimą memorandumo<sup>198</sup> paskelbimas Lietuvoje 2001 metais iššaukė plačias, įvairias visuomenės grupes įtraukusias diskusijas, kurios turėjo įtakos trijų svarbių dokumentų atsiradimui. Pirmiausia 2003 metais priimtas atnaujintas Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, kuriame pirmą kartą atsirado atskiras neformaliajam suaugusiųjų švietimui skirtas straipsnis<sup>199</sup>. 2003 metais patvirtinta ir Valstybinė švietimo strategija 2003–2012 metams<sup>200</sup>, kurioje kaip vienas iš svarbiausių įvardijamas siekis, jog „Lietuvos gyventojai turėtų realias galimybes mokytis visą gyvenimą, nuolat atnaujinti ir plėtoti savo gebėjimus; kasmet mokytusi ne mažiau kaip 15 procentų darbingo amžiaus suaugusių šalies gyventojų“. 2004 metais LR Švietimo ir mokslo ministro bei LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymu patvirtinta Mokymosi visą gyvenimą užimtumo strategija<sup>201</sup>. Šios strategijos tikslai labiausiai orientuoti į pirminio profesinio rengimo ir tęstinio profesinio mokymo tobulinimą. Strategijoje siekiama tokių pagrindinių tikslų: didinti profesinio rengimo ir tęstinio profesinio mokymo susietumą su užimtumo strategija, didinti profesinio rengimo ir tęstinio profesinio mokymo prieinamumą, plėtoti šios švietimo srities infrastruktūrą, gerinti koordinavimą, tobulinti finansavimo modelį, kelti mokymo ir profesinio konsultavimo personalo kvalifikaciją, įgyvendinant Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos priemones atsižvelgti į regioninę dimensiją, užtikrinti geresnę profesinio rengimo ir tęstinio profesinio mokymo stebėseną. 2006–2008 metų Vyriausybės programoje pirmą kartą numatomos priemonės, susijusios su suaugusiųjų švietimo sistemos plėtra. 2008 metais atnaujinama Mokymosi visą gyvenimą strategija ir joje atkreipiamas dėmesys į neformalųjį neprofesinį suaugusiųjų švietimą<sup>202</sup>.

Taigi antruoju laikotarpiu Lietuvoje suaugusiųjų švietimas pradėtas nuosekliau reglamentuoti, ši politikos sritis įgavo didesnę politinį palaikymą, nes su ja susijusios nuostatos buvo įtrauktos į tokius nacionalinės svarbos dokumentus kaip Valstybinė švietimo strategija. Tačiau konkrečiai į

---

<sup>197</sup>Duomenys iš oficialaus Europos Sąjungos statistikos portalo *Eurostat*,

<<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>> [Žiūrėta: 2015–11–30]

<sup>198</sup>Commission of the European Communities, „A Memorandum on Lifelong Learning“, *Commission Staff Working Paper*, Brussels, 2000

<sup>199</sup>Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. IX-1630, 2003.06.17

<sup>200</sup>Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatų“, 2003

<sup>201</sup>LR Švietimo ir mokslo ministro ir LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas Nr. ISAK-433/A1-83 „Dėl mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos ir jos įgyvendinimo veiksmų plano tvirtinimo“, 2004

<sup>202</sup>Ten pat

suaugusiųjų mokymą nukreiptos strategijos atsirado tik nuo 2004 metų, jos kuriamos neapibrėžtam laikotarpiui, orientuotos tik į vieną iš suaugusiųjų švietimo sričių, strategijose trūksta kompleksinio požiūrio, keliami tikslai išlieka labiau orientuoti į konkretų švietimo sektorių (pvz., profesinį mokymą, kuris apima ir pirminį profesinį rengimą ir tęstinį profesinį mokymą), o ne į suaugusių besimokantįjį. Taip pat šios strategijos vėl tvirtinamos ne Vyriausybės ar Seimo mastu, o atskirų ministerijų ministrų įsakymais.

Kalbant apie paklausos pusės skatinimą, Lietuvoje svarbūs 2002 metai, kai Gyventojų pajamų mokesčio įstatyme numatoma galimybė gyventojams susigrąžinti pajamų mokesčio dalį, lygia sumai sumokėtai už studijas suteikiančias aukštąjį išsilavinimą ir (ar) kvalifikaciją. Nuo 2008 metų atsiranda galimybė susigrąžinti pajamų mokestį ir už dalyvavimą profesiniame rengime. Tačiau taip pat nurodoma, kad tokia galimybė taikoma tik įgyjantiems pirmąjį aukštąjį išsilavinimą arba pirmąją kvalifikaciją<sup>203</sup>, o taip ši lengvata tampa nepritaikoma daugeliui suaugusių besimokančiųjų. Taigi šis įstatymas, nors ir prisideda prie mokymosi visą gyvenimą paklausos skatinimo, tačiau yra daug labiau ribojantis nei analogiškas Estijos įstatymas, o taip pat įsigalioja beveik dešimčia metų vėliau.

Mokymosi visą gyvenimą pasiūlos pusės skatinime antruoju laikotarpiu Lietuvoje, kaip ir Estijoje, daugiausia tęsiami pradėti, pirmojo laikotarpio apžvalgoje aptarti darbai. Svarbesni pokyčiai, kaip ir Estijoje, vyksta IKT diegimo aukštajame moksle, e-mokymosi skatinimo srityje. Nuo 2001 metų vykdomos programos „Informacinės technologijos mokslui ir studijoms 2001–2006“<sup>204</sup>, 2007–2012 metais šios programos įgyvendinimo metu pradėtos veiklos tęsiamos įgyvendinant programą „Lietuvos virtualus universitetas“<sup>205</sup>. Nepaisant to, kad šių programų įgyvendinimo metu buvo išplėstas nuotolinio mokymo programas teikiančių universitetų tinklas, sukurta nuotolinio mokymo programų, Lietuvos progresas šioje srityje nebuvo toks spartus kaip Estijos. 2012 metų duomenimis Lietuvoje tik 8 procentai studentų mokėsi nuotoliniu būdu, kai tuo tarpu Estijoje tokių buvo 23 procentai<sup>206</sup>.

Antruoju laikotarpiu Lietuvos mokymosi visą gyvenimą plėtros srityje vykę pokyčiai leido 2004–2005 metais mokymosi visą gyvenimą lygiu priartėti ir susilyginti su Estija. Tačiau jau 2007–2008 metais Estijos mokymosi visą gyvenimą lygio kaitoje įvyksta lūžis, kuris leidžia

---

<sup>203</sup>Lietuvos Respublikos Gyventojų pajamų mokesčio įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. IX-1007, 2002.07.02

<sup>204</sup>Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. 115, 2001.01.30

<sup>205</sup>Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. ISAK-791, „Dėl Lietuvos virtualaus universiteto 2007–2012 metų programos patvirtinimo“, 2007.04.27

<sup>206</sup>Donata Vaičiūnaitė, „Nuotolinis mokymasis: mokymosi galimybių išplėtimas“, *Švietimo problemos analizė*, 9(73), 2012

palaiptiesiems vis didinti atotrūkį nuo Lietuvos. Šis lūžis gali būti siejamas su ES struktūrinių fondų lėšų panaudojimo skirtumais Lietuvoje ir Estijoje<sup>207</sup>.

### **2.2.2.1. ES struktūrinių fondų lėšų panaudojimo skirtumai Lietuvoje ir Estijoje**

Kaip jau minėta šio skyriaus pradžioje, antruoju analizuojamu laikotarpiu ES įtaka mokymosi visą gyvenimą politikos vystymui Lietuvoje ir Estijoje pasireiškė ne tik per dokumentų, įpareigojančių šalis nars nacionaliniu mastu siekti bendrųjų ES tikslų kūrimą ar vidinį Estijos ir Lietuvos, siekiančių tapti ES narėmis, o vėliau pasivyti ES senbuves, norą pasiekti geresnių rezultatų bendrų, ES mastu matuojamų, rodiklių atžvilgiu. Didelį stimulą, o tuo pačiu ir galimybę įgyvendinti nacionalinėse programose iškeltus tikslus sudarė iš ES struktūrinių fondų skiriama parama, kurios dalis taip pat turėjo būti panaudota mokymosi visą gyvenimą skatinimui šiose šalyse. Jau 2004–2006 metais Estijai skirta 371 milijonas, Lietuvai 895 milijonai eurų. Abi šalys vienu iš prioritetų šių lėšų panaudojimui nurodė žmogiškųjų išteklių tobulinimą ir mokymosi visą gyvenimą veiklas<sup>208</sup>. Tačiau jau 2007–2013 metų laikotarpiu ES struktūrinių fondų parama per metus abiem šalims beveik padvigubėjo, Lietuvai skiriant daugiau nei 8, o Estijai daugiau nei 4 milijardus eurų<sup>209</sup> ir būtent 2007–2008 metai, kuomet pradėdami įgyvendinti struktūrinių fondų lėšomis finansuojami projektai, tampa esminiu lūžiu išskiriančiu Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą lygį.

Kadangi 2007–2013 metų Žmogiškųjų išteklių plėtros programose tiek Lietuva, tiek Estija mokymosi visą gyvenimą plėtrą numatė kaip vieną iš prioritetų, kuriam tiek Lietuva, tiek Estija skyrė apie 11–15 procentų visų Žmogiškųjų išteklių plėtros programos įgyvendinimui numatytų lėšų<sup>210</sup>, galima manyti, kad atsiradusį skirtumą lėmė skirtingos konkrečių įgyvendintų priemonių pobūdis.

Lietuvoje programas, galėjusias prisidėti prie mokymosi visą gyvenimą lygio kėlimo, įgyvendino trys ministerijos – LR Švietimo ir mokslo ministerija, LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerija bei LR Vidaus reikalų ministerija. LR Švietimo ir mokslo ministerija įgyvendino priemones, kurios buvo suplanuotos pagal prioritetą „Mokymasis visą gyvenimą“. Tačiau nė viena iš šių priemonių nebuvo tiesiogiai nukreipta į suaugusiųjų švietimo skatinimą. Priemonės, patenkančios po šiuo

<sup>207</sup>Küllli All, interviu su autore, Tartu, 2015 gruodžio 15 d.

<sup>208</sup> Duomenys pateikti oficialiame Europos Komisijos portale <[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/en/atlas/programmes/2000-2006/estonia/objective-1-programme-2004-2006](http://ec.europa.eu/regional_policy/en/atlas/programmes/2000-2006/estonia/objective-1-programme-2004-2006)> <[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/en/atlas/programmes/2000-2006/lithuania/objective-1-programme-2004-2006-3](http://ec.europa.eu/regional_policy/en/atlas/programmes/2000-2006/lithuania/objective-1-programme-2004-2006-3)> [Žiūrėta: 2015-12-10]

<sup>209</sup>European Commission, „Estonia“, *Results of the negotiations of Cohesion Policy strategies and programmes 2007 – 13* <[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docoffic/official/communication/negotiation/country\\_ee\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/communication/negotiation/country_ee_en.pdf)> [Žiūrėta: 2015-12-10]

<sup>210</sup>„Operational Programme of Human Resource Development of Republic of Estonia“, 2007; „Operational Programme for the Development of Human Resources 2007–2013 of Lithuania“, 2007

prioritetu, apėmė visų ŗvietimo lygmenų tobulinimą – nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštojo mokslo studijų. Didelė dalis ŗių priemonių vis dėlto apėmė suaugusiųjų mokymąsi, taėiau ŗis buvo vykdomas keliant pedagogų, ŗvietimo vadovų, ŗvietimo pagalbos specialistų kvalifikaciją, siekiant pagerinti jų darbo su moksleiviais ir studentais kokybę. Dalį priemonių, suplanuotų pagal kitą prioritetą, taėiau galinėių prisidėti prie mokymosi visą gyvenimą lygio kilimo, įgyvendino LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerija. ŗios priemonės apėmė iš dalies finansuojamus mokymus įmonių darbuotojams, viešojo sektoriaus, sveikatos sektoriaus, socialinių paslaugų įstaigų darbuotojams, bedarbių mokymą. Keletas projektų, skirtų gyventojų kompiuterinio raŗtingumo įgūdžių ugdymui ir verslumo skatinimui, buvo nukreipti į visus suaugusiuosius. LR Vidaus reikalų ministerija įgyvendino priemones, skirtas valstybės, savivaldybių institucijų ir įstaigų kvalifikacijos tobulinimui. Tiesiogiai su suaugusiųjų ŗvietimu susijusi priemonė investicijas skyrė suaugusiųjų ŗvietimo institucijų modernizavimui. Taip pat buvo pleėiama ir atnaujinama universitetų, kolegijų, profesinio mokymo įstaigų, profesinio orientavimo paslaugas teikianėių institucijų infrastruktūra. Nors investicijos į infrastruktūrą ir kitas ŗvietimo sritis, tokias kaip ikimokyklinis ugdymas, profesinio mokymo paslaugų, aukštojo mokslo gerinimas gali turėti netiesioginį poveikį suaugusiųjų mokymosi patrauklumui arba dabartinę moksleivių ir studentų kartai įskiepyti poreikį mokytis visą gyvenimą, taėiau trumpuoju laikotarpiu poveikio mokymosi visą gyvenimą lygiui ŗios priemonės neturėjo. Tiesioginiai mokymai ŗvietimo specialistams, sveikatos specialistams, mokytojams, valstybės tarnautojams, savivaldybių darbuotojams, bedarbiams, įmonių darbuotojams galėjo turėti poveikį mokymosi visą gyvenimą lygiui, taėiau didžioji dalis ŗių suaugusių besimokanėiųjų grupių patenka į kategorijas, kurias valstybė yra įsipareigojusi mokyti valstybės lėšomis (bedarbiai, pedagogai, savivaldybių darbuotojai, valstybės tarnautojai) arba kurios turi aukštą išsilavinimo lygį, dirba aukštos kvalifikacijos darbą ir pagal įvairius tyrimus ir statistinius duomenis ir iki priemonių, finansuojamų ES struktūrinių fondų lėšomis įgyvendinimo, mokėsi daugiausiai. Tik dvi priemonės, skirtos gyventojų kompiuterinių įgūdžių ugdymui ir verslumo skatinimui, galėjo pritraukti suaugusių besimokanėiųjų grupes, kurios mokymosi visą gyvenimą veiklose iki ŗiol nedalyvavo. ŗiuose mokymuose per visą priemonių įgyvendinimo laikotarpį dalyvavo apie 30 000 dalyvių<sup>211</sup>. Kitaip tariant, Lietuvoje ES struktūrinių fondų lėšomis besimokanėių suaugusiųjų skaičius daugeliu atvejų nebuvo padidintas, nes didelė dalis investicijų tiesiog pakeitė įprastai valstybės arba paėių asmenų mokymuisi skiriamas lėšas.

Tuo tarpu Estijoje iš ES struktūrinių fondų buvo finansuotos trys tiesiogiai į suaugusiųjų ŗvietimo skatinimą nukreiptos programos – Suaugusiųjų ŗvietimo populiarinimas, Suaugusiųjų mokymas neformaliojo suaugusiųjų ŗvietimo centruose bei Suaugusiųjų profesinis mokymas ir veiklų

---

<sup>211</sup>BGI Consulting, „Europos Sąjungos struktūrinės paramos poveikio žmogiškųjų išteklių plėtrai vertinimas“, 2015, 36–76; Oficialus ES struktūrinės paramos 2007 – 2013 metų panaudojimo tinklapis *esparama.lt* [Žiūrėta: 2015-12-10]

suaugusiems plėtra. Suaugusiųjų švietimo populiarinimo projektą 2008–2011 metais įgyvendino Estijos suaugusiųjų švietėjų asociacija ANDRAS. Šia programa siekta populiarinti suaugusiųjų mokymąsi. Įgyvendinant programą buvo finansuojamos informavimo veiklos, tokios kaip kasmetiniai suaugusiųjų savaitės renginiai, skirti suaugusiųjų supažindinimui su mokymosi galimybėmis ir skatinimui mokytis, transliuojamos radijo ir televizijos laidos (prieinamos ir internetu) apie suaugusiųjų švietimą, pradėtas leisti žurnalas suaugusiųjų švietimo tematika. Taip pat buvo organizuojami suaugusiųjų mokytojų (andragogų) kvalifikacijos tobulinimo kursai.

Suaugusiųjų mokymo neformaliojo suaugusiųjų švietimo centruose programą 2008–2012 metais įgyvendino Estijos neformaliojo suaugusiųjų švietimo asociacija (ENAEA). Įgyvendinant šią programą numatyta finansuoti mokymo kursus bent 40 000 žmonių, 45 neformalų suaugusiųjų švietimą teikiančiuose centruose visose savivaldybėse. Šie kursai teikė žinias apie kompetencijas, reikalingas profesiniam konkurencingumui didinti, taip pat mokymus, skirtus bendravimo gimtąja kalba, užsienio kalbomis, kompiuterinio raštingumo, mokymosi mokytis, socialinių ir pilietinių gebėjimų, iniciatyvumo ir verslumo, kultūrinio sąmoningumo, saviraiškos kompetencijų tobulinimui. Šios programos rėmuose taip pat organizuojami andragogų kvalifikacijos tobulinimo kursai, finansuotas tyrimas apie mokymo procesus neformaliojo suaugusiųjų švietimo centruose, šių centrų darbo kokybei vertinti, švietimo poreikiams nustatyti. Finansavimas skirtas ir mokymosi programoms tobulinti, švietimo centrų tinklapiams atnaujinti, centrams aprūpinti IKT.

Programa Suaugusiųjų profesinis mokymas ir veiklų suaugusiems plėtra buvo siekiama praplėsti galimybes suaugusiems dalyvauti mokymosi visą gyvenimą veiklose ir pagerinti šalies profesinio mokymo kokybę. Už šios programos įgyvendinimą buvo atsakingos trys ministerijos – Estijos Švietimo ir mokslo, Socialinių reikalų bei Ekonomikos ir komunikacijos ministerijos. Švietimo ir mokslo ministerijos tikslinė grupė buvo visi dirbantys suaugusieji, kurių darbui reikalingų įgūdžių mokymas buvo finansuotas per valstybinių profesinio mokymo įstaigų tinklą. Šios ministerijos veiklos daugiausia buvo nukreiptos į žemesnio išsilavinimo – neturinčių vidurinio arba aukštojo išsilavinimo mokymą arba tų, kurių kvalifikacija nebeatitinka darbo rinkos poreikių, suaugusiųjų mokymą. Šių grupių atstovams buvo teikiama pirmenybė, tačiau kursuose likus vietų, į juos galėjo būti priimami ir kiti, anksčiau įvardintų kriterijų neatitinkantys suaugusieji. Ekonomikos ir komunikacijos ministerija rūpinosi dirbančių suaugusiųjų, kurių mokymas finansuojamas per įmones, kvalifikacijos tobulinimu. Socialinių reikalų ministerijos tikslinė grupė buvo bedarbiai, ieškantys darbo ir rizikos grupių atstovai.

Įgyvendinant šią programą buvo vykdomos tokios veiklos kaip valstybinio švietimo valdymo tobulinimas; programų, skirtų darbiniam įgūdžiams įgyti rengimas; privačių mokymo įstaigų

veiklos analizė; suaugusiems skirtos skilties Estijos švietimo informavimo sistemoje sukūrimas; tyrimų ir vertinimų atlikimas bei mokymai andragogams ir suaugusiųjų švietimo tiekėjams. Tačiau svarbiausia – organizuoti nemokami kursai, susiję su darbui reikalingų įgūdžių tobulinimu. Dalyvavimas šiuose kursuose buvo atviras visiems suaugusiems asmenims, nepaisant jų išsilavinimo ir ekonominės padėties, tačiau pirmenybę teikiant turintiems žemesnę kvalifikaciją. 2007–2009 metais įgyvendintas bandomasis projektas, kurio metu buvo apmokyta 20 000 dalyvių, sukurta daugiau nei 1700 mokymosi kursų. Pripažinus projektą sėkmingu, jis pratęstas ir 2009–2013 metais apmokant dar 33 000 suaugusiųjų<sup>212</sup>. Bandomojo projekto metu pastebėjus, kad didelė dalis kursų dalyvių vis dėlto yra aukštesnio išsilavinimo žmonės, profesinio mokymo įstaigoms, vykdytoms nemokamus kursus, buvo nurodyti griežtesni reikalavimai, pirmiausia į kursus registruoti visus norinčius, turinčius žemesnę ar darbo rinkos poreikių neatitinkančią kvalifikaciją, taip pat neįgijusius vidurinio ar aukštojo išsilavinimo ir į likusias laisvas vietas priimti visus norinčius<sup>213</sup>.

Taigi, galima matyti, kad Estijoje, skirtingai nei Lietuvoje, ES struktūrinių fondų lėšomis finansuojamos priemonės, buvo nukreiptos tiesiogiai į suaugusiųjų įsitraukimo į mokymosi visą gyvenimą veiklas skatinimą. Taip pat sukurtas kompleksas priemonių – informavimo veiklomis bandoma keisti visuomenės požiūrį į mokymosi visą gyvenimą svarbą, padėti suvokti šią sąvoką taip tikintis, kad žmonės patys pradės investuoti į savo mokymąsi. Tiems, kuriems mokymų kaina yra kliūtis įsitraukti, skiriami nemokami mokymai, jie organizuojami taip, kad būtų prieinami ir regionuose gyvenantiems žmonėms (per visose savivaldybėse įsikūrusius neformaliojo suaugusiųjų švietimo centrus). Taip pat siūlomi įvairūs kursai, suteikiantys ir tobulinantys tiek bendruosius, tiek profesinius gebėjimus. Tačiau svarbiausia, kad šiomis priemonėmis siekiama įtraukti naujas, specifines, iki tol į mokymąsi visą gyvenimą menkai įsitraukiančias grupes – įvairaus išsilavinimo, socialinės ir ekonominės padėties suaugusiuosius, sudarant galimybes mokytis visiems, o ne tik aukšto išsilavinimo, aukštos kvalifikacijos specialistams.

Apibendrinant visą Lietuvos ir Estijos valstybės politikos, intervencijų ir sprendimų analizę, matoma, kad antroji hipotezė pasitvirtino. Mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumas Lietuvoje ir Estijoje buvo nulemtas skirtingų valstybės intervencijų. Skirtumai išryškėjo jau nepriklausomybės pradžioje, kai Estijoje, skirtingai nei Lietuvoje, pradėta vykdyti nuosekli, aukščiausių valstybės institucijų palaikymą turinti suaugusiųjų švietimo politika, įtvirtintas suaugusio besimokančiojo apibrėžimas, skatinantis ieškoti priemonių palengvinant suaugusių žmonių mokymosi ir kitų įsipareigojimų derinimą, priimami mokymosi visą gyvenimą paklausą skatinantys, palankesni nei

<sup>212</sup>Viešosios politikos ir vadybos institutas, „Švietimo ir mokslo srities prioritetų 2014 – 2020 m. ES struktūrinės paramos programavimo laikotarpiui strateginis vertinimas“, 2014, 129–131

<sup>213</sup>Küllli All, interviu su autore, Tartu, 2015 gruodžio 15 d.

Lietuvoje, sprendimai, mokymosi visą gyvenimą pasiūlos pusėje geriau vystomas suaugusiųjų neformaliojo ir tęstinio profesinio mokymo institucijų tinklas, aukštojo mokslo prieinamumas nuotoline forma, naudojant IKT technologijas. Taip pat pasitvirtinusia galima laikyti ir trečiąją hipotezę, teigiančią, kad šių skirtumų atsiradimui didelę reikšmę turėjo Estijos artumas Suomijai ir ES institucijų spaudimas plėtoti mokymosi visą gyvenimą sritį. Kaip parodė atlikta analizė, ankstyvuojų laikotarpiu išryškėję skirtumai ir Estijoje įsitvirtinęs mokymosi visą gyvenimą svarbos supratimas buvo nulemtas iš Suomijos ir kitų Šiaurės šalių perimtos patirties. ES įtaka buvo svarbi pagrindiniam lūžiui, nulėmusiam Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą lygio išsiskyrimą, atsirasti. Būtent tai, kaip Lietuvoje ir Estijoje buvo panaudotos ES struktūrinių fondų lėšos, skirtos mokymosi visą gyvenimą plėtrai nulėmė daugiau nei dvigubą Estijos atotrūkį mokymosi visą gyvenimą indekse.

### **3. Ekonominių veiksnių įtaka mokymosi visą gyvenimą lygiui Lietuvoje ir Estijoje**

Kaip jau minėta teorinėje dalyje, tai, kad valstybės sprendimų ir Šiaurės šalių bei ES įtakos hipotezės pasitvirtino, nereiškia, jog ekonominių veiksnių įtaka mokymosi visą gyvenimą lygiui negalėjo būti svarbi. Ekonominiai veiksniai galėjo sustiprinti nustatytų svarbių valstybės sprendimų poveikį, tiesiogiai veikdami mokymosi visą gyvenimą lygį, arba būti vienu iš veiksnių, lėmusių politikos kryptį Lietuvoje ir Estijoje išsiskyrimą.

Taip pat, kaip jau minėta teorinėje dalyje, svarbiausias ekonominis veiksnys, veikiantis mokymosi visą gyvenimą lygį yra šalies inovatyvumas. Tačiau inovatyvumas gali būti suprantamas dvejopai – kaip pačios šalies inovacinio potencialo mastas ir kuriamų inovacijų intensyvumas arba kaip šalies eksportuojamų inovatyvių produktų dalis visoje eksporto struktūroje. Pirmuoju atveju matomi pačios šalies inovacijų gebėjimai, antruoju – šalies įsitraukimo į platesnę inovacijų grandinę mastas. Šalies eksporto struktūra taip pat atskleidžia ir ekonomikos modernizacijos lygį bei vietą tarptautinės prekybos erdvėje. Taip pat eksporto struktūra atspindi ir kvalifikuotų darbuotojų poreikį<sup>214</sup>, kurį siekiant patenkinti, svarbus tampa mokymosi visą gyvenimą plėtojimas. Svarbu pastebėti, kad šalies inovatyvumo lygis mokymosi visą gyvenimą lygį gali veikti keliomis kryptimis – skatinti pačius šalies gyventojus įsitraukti į tęstinio mokymosi veiklas, kai kitu atveju nepavyksta susirasti darbo, iškyla grėsmė jo netekti arba be tęstinio kompetencijų tobulinimo nepavyksta įsitvirtinti aukštesnėse pozicijose, skatinti įmones investuoti į savo darbuotojų gebėjimų tobulinimą, siekiant parengti reikalingus aukštos kvalifikacijos specialistus, per įmonėje organizuojamus tęstinius mokymus arba finansuojant darbuotojo mokymąsi kitose įstaigose. Galiausiai aukštas

---

<sup>214</sup>Liutauras Gudžinskas, *Pokomunistinių valstybių ir jų gerovės režimų transformacija: Baltijos šalių lyginamoji analizė*, 95



šalies inovatyvumo lygis ir jo lemiamas kvalifikuotų darbuotojų bei asmeninės kvalifikacijos trūkumas gali paskatinti darbdavius ir šalies gyventojus sudaryti spaudimą valstybės institucijoms priimti sprendimus, palankius kvalifikacijos kėlimui arba net šias veiklas finansuoti.

Siekiant įvertinti kaip šalių inovatyvumo lygis veikė mokymosi visą gyvenimą vystymąsi Lietuvoje ir Estijoje, pasirinkti keturi rodikliai – 1) inovacijų švieslentės indeksas, atspindintis bendrą šalies inovatyvumo potencialą; 2) rodiklis, atspindintis „kompleksinės produkcijos“ dalį visoje eksporto struktūroje; 3) rodiklis, matuojantis aukštųjų technologijų gaminių dalį nuo visų šalyje pagaminamų gaminių eksporto; 4) IKT gaminių dalį nuo viso šalies eksporto atspindintis rodiklis. Analizuojant šių rodiklių raidą, lyginama, kiek ji atspindi mokymosi visą gyvenimą kaitos tendencijas, kas tuo pačiu parodo ir šalies gyventojų įsitraukimo į tęstinio mokymosi veiklas kitimą. Taip pat – kiek inovatyvumo rodiklių kaita atspindi įmonių, organizuojančių savo darbuotojams mokymus, dalies kaitą, kas rodo darbdavių pasiryžimą investuoti į sau reikalingos darbo jėgos tobulinimą. Galiausiai minėtų šalies inovacijų lygį atspindinčių rodiklių kaita lyginama su ankstesniame skyriuje identifikuotų mokymosi visą gyvenimą raidai svarbių politikos sprendimų priėmimo laiku, taip įvertinant, ar inovatyvumo lygis turėjo poveikį mokymosi visą gyvenimą politikos formavimui.

Prieš pradėdant analizuoti šalies inovatyvumo lygį atspindinčių rodiklių raidą, verta prisiminti ankstesniame skyriuje jau aptarto mokymosi visą gyvenimą rodiklio kaitą analizuojamu laikotarpiu.

**Lentelė 2. Mokymosi visą gyvenimą lygio kaita Lietuvoje ir Estijoje**

Šalis/Metai	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Estija</b>	6,5	6,6	5,4	5,3	6,8	6,6	6,0	6,5	7,0	9,7	10,5	10,9	11,9	12,7	12,6
<b>Lietuva</b>	3,9	2,8	3,5	3,0	3,8	6,0	6,1	4,7	5,2	4,8	4,4	3,9	5,7	5,2	5,7

*Šaltinis: Eurostat*

Kaip jau minėta ankstesniame skyriuje ir kaip matoma iš aukščiau esančios lentelės, Estijos mokymosi visą gyvenimą lygio rodiklis beveik visu laikotarpiu buvo aukštesnis nei Lietuvos, tačiau esminis lūžis, išryškinęs mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumus atsirado tik analizuojamo laikotarpio pabaigoje 2007–2008 metais.

Taip pat svarbu trumpai apžvelgti ir įmonių, organizuojančių mokymus savo darbuotojams dalį nuo visų įmonių, atspindintį rodiklį, kuris parodo tarpinio kintamojo, tarp šalies inovatyvumo lygmens ir mokymosi visą gyvenimą lygio, raidą.

**Lentelė 3. Įmonių, finansuojančių savo darbuotojų mokymąsi, dalis nuo visų įmonių**

Šalis/Metai	1999	2005	2010
<b>Estija</b>	63	67	68

Lietuva	43	46	52
---------	----	----	----

Šaltinis: Eurostat

Aukščiau lentelėje pateikti rodikliai atspindi dalį įmonių, tiesiogiai arba netiesiogiai (pvz., apmokant darbuotojo laiką praleistą mokymuose standartiniu darbo užmokesčiu) finansuojančių bet kokios formos savo darbuotojų mokymą nuo visų šalies įmonių. Naudojamas tyrimas atliktas 1999, 2005 ir 2010 metais, todėl lentelėje pateikiami tik atitinkamų metų duomenys<sup>215</sup>. Kaip galima matyti iš šių duomenų, Estijos įmonių, investuojančių į savo darbuotojų mokymąsi skaičius buvo ir išliko didesnis, nei į darbuotojų mokymąsi investuojančių Lietuvos įmonių skaičius visu tyrimo laikotarpiu. Tačiau svarbių lūžių mokymus finansuojančių įmonių dalį atspindinčiame Estijos rodiklyje neįvyko. Lietuvos rodiklis augo netgi sparčiau. Per laikotarpį nuo 1999 metų iki 2010 metų Estijos rodiklis išaugo 5, o Lietuvos 9 procentiniais punktais.

### 3.1. Bendro šalies inovacijų lygio poveikis mokymosi visą gyvenimą lygiui

Pradedant analizuoti inovatyvumo lygio poveikį tyrime aktualiems rodikliams, pirmiausia verta aptarti vieną iš geriausiai bendrą šalies inovatyvumo lygį ir potencialą atspindinčių rodiklių, visoms ES šalims skaičiuojamą, „Inovacijų švieslentės“ (angl. *Innovation Union Scoreboard*) indeksą. Šis rodiklis ankstesniuose mokymosi visą gyvenimą tyrimuose taip pat įvardijamas kaip geriausiai mokymosi visą gyvenimą lygio variaciją tarp šalių paaškinantis kintamasis. Analizuojant 15 senųjų ES šalių imtį nustatyta, kad inovatyvumo indeksas gali paašškinti apie 64 procentus visos analizuojamų šalių mokymosi visą gyvenimą lygio variacijos bei turi statistiškai reikšmingą ryšį su mokymosi visą gyvenimą lygio kaita<sup>216</sup>.

Lentelė. Lietuvos ir Estijos inovacijų švieslentės indekso kaita

Šalis/metai	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Estija	0,413	0,409	0,421	0,443	0,454	0,481	0,466	0,496	0,500	0,523
Lietuva	0,264	0,273	0,287	0,294	0,294	0,313	0,227	0,255	0,280	0,293

Šaltinis: Metinės inovacijų švieslentės ataskaitos<sup>217</sup>

<sup>215</sup>Eurostat, „Continuing Vocational Training in Enterprises“, *Metadata* <[http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng\\_cvts\\_esms.htm](http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_cvts_esms.htm)> [Žiūrėta: 2016-01-04]

<sup>216</sup>Steven Groenez, Ella Desmedt, Ides Nicaise, *Participation In Lifelong Learning in the EU-15*, 14

<sup>217</sup>Duomenys surinkti iš Innovation Union Scoreboard ataskaitų: European Commission, *European Innovation Scoreboard 2007. Comparative Analysis on Innovation Performance*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008; European Commission, *European innovation scoreboard 2008. Comparative analysis of innovation performance*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009; European Commission, *European Innovation Scoreboard (EIS) 2009. Comparative analysis of innovation performance*. Belgium: European Union, 2010; UNU-MERIT, *Innovation Union Scoreboard 2010. The Innovation Union's performance scoreboard for Research and Innovation*, 2011 <[http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius/ius-2010\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius/ius-2010_en.pdf)> [Žiūrėta:2015-12-20]; European Commission, *Innovation Union Scoreboard 2011*. Belgium: European Union, 2012; European Commission, *Innovation*

Nors Lietuva ir Estija, kaip šalys ES kandidatės, į šio rodiklio skaičiavimą buvo įtrauktos jau 2002 metais, tačiau pagal naują, palyginamą su vėlesniais metais, metodiką rodiklis pradėtas skaičiuoti tik 2004 metais. Kaip galima matyti iš lentelėje pateiktų duomenų, nepaisant to, kad Estijos inovacijų lygis nuo pat 2004 metų yra žymiai didesnis, nei Lietuvos, mokymosi visą gyvenimą rodiklio kaitos „inovacijų švieslentės“ indeksas neatkartoja, nei 2007–2008 metais, nei kiek anksčiau, esminis lūžis, galėjęs paveikti staigų mokymosi visą gyvenimą rodiklio šuolį, neatsiranda. Indekso kaita neatspindi ir svarbių mokymosi visą gyvenimą politikos atžvilgiu priimtų sprendimų. Kita vertus, nuosekli inovacijų švieslentės indekso kaita atspindi nuoseklią įmonių, investuojančių į savo darbuotojus, dalies rodiklio kaitą tiek Lietuvoje, tiek Estijoje, todėl galima manyti, kad inovatyvumo lygis turėjo poveikį įmonių, investuojančių į savo darbuotojų mokymą dalies didėjimui, tačiau reikšmingai mokymosi visą gyvenimą lygio nepaveikė. Kaip jau aptarta anksčiau, nepaisant 1999–2010 metais 9 procentiniais punktais išaugusios įmonių, investuojančių į darbuotojų mokymą dalies, Lietuvos mokymosi visą gyvenimą rodiklis, nepaisant įvairių svyravimų tarpiniu laikotarpiu, tiek 1999 m., tiek 2010 metais yra identiškas. Tuo tarpu mažesni, 5 procentinių punktų augimą šioje srityje patyrusios Estijos mokymosi visą gyvenimą rodiklis nuo 1999 m. iki 2010 m. išaugo beveik du kartus. Taigi iš pateiktos analizės galima matyti, kad bendro inovatyvumo lygio kaita nei tiesiogiai, nei per tarpinį kintamąjį nepaveikė mokymosi visą gyvenimą lygio tiek, kad taptų pagrindine skirtumo, atsiradusio tarp Lietuvos ir Estijos besimokančių suaugusiųjų dalies, priežastimi.

### 3.2. Šalies eksporto struktūros poveikis mokymosi visą gyvenimą lygiui

Inovatyvių produktų dalis eksporto struktūroje taip pat minima kaip svarbus veiksnys, galintis lemti mokymosi visą gyvenimą skirtumus. Pastarasis rodiklis mažoms, atviroms, eksportu paremtoms ekonomikoms, kokios yra Lietuva ir Estija, gali būti netgi svarbesnis, nei bendras inovatyvumo lygis. Vienas iš inovatyvių produktų daliai eksporto struktūroje apibrėžti naudojamų rodiklių, atspindi „kompleksinės produkcijos“ (aukštos kvalifikacijos darbo jėgai imlios, technologiškai pažangiai pagamintos produkcijos, tokios kaip elektronika, vaistai, chemijos pramonė, mašinos) dalį šalies eksporto struktūroje<sup>218</sup>.

Lentelė 4. Lietuvos ir Estijos „kompleksinės produkcijos“ dalis eksporto struktūroje

Šalis/metai	1991-1995	1996 – 2002	2003	2007	2008	2009	2010

*Union Scoreboard 2013*. Belgium: European Union, 2013; European Commission, *Innovation Union Scoreboard 2015*. Belgium: European Union, 2015

<sup>218</sup> Liutauras Gudžinskas, *Pokomunistinių valstybių ir jų gerovės režimų transformacija: Baltijos šalių lyginamoji analizė*, 94

<b>Estija</b>	-	35	37	36	37	36	36
<b>Lietuva</b>	29	30	35	38	35	33	33

Šaltinis: Paimta iš Liutauras Gudžinskas, „Pokomunistinių valstybių ir jų gerovės režimų transformacija: Baltijos šalių lyginamoji analizė“, p. 96

Kaip matome iš aukščiau pateiktos lentelės, „kompleksinės produkcijos“ dalies eksporto struktūroje rodiklio raidoje taip pat nematoma ryškesnio lūžio, o Estijos ir Lietuvos rodikliai visu laikotarpiu išlieka gana panašūs, taigi neturi didelės įtakos mokymosi visą gyvenimą lygio kaitai. Nematomas ir ryškesnis lūžis, galintis sutapti su priimtais svarbiais, mokymosi visą gyvenimą lygį nulėmusiais politikos sprendimais. Šio rodiklio atveju sunku ir nustatyti jo įtaką įmonių, investuojančių į savo darbuotojų mokymą, dalies kaitai, nes „kompleksinės produkcijos dalį eksporto struktūroje atspindinčių duomenų fiksavimo laikas, nesutampa su įmonių, investuojančių į savo darbuotojų mokymą, rodiklio fiksavimo laiku.

Norint įsitikinti, jog inovatyvių produktų eksportas tiesiogiai neveikia mokymosi visą gyvenimą lygio, verta pasižiūrėti į dar vieno rodiklio, taip pat atspindinčio eksporto struktūrą, tačiau nurodančio siauresnę, tik pačią inovatyviausią, aukščiausiomis technologijomis paremtą jos dalį, raidą. Šis Pasaulio banko skaičiuojamas rodiklis parodo, kokią dalį nuo visų šalyje pagamintų prekių eksporto sudaro aukštųjų technologijų prekių eksportas (moksliniams tyrimams ir eksperimentinei plėtrai imlūs produktai, tokie kaip aviacijos, kompiuterių pramonės gaminiai, medikamentai, mokslo, elektronikos prietaisai). Šis rodiklis analizei palankus ir tuo, kad jo duomenys pradėti rinkti jau nuo 1995 metų, taigi atspindi ir dalį pirmojo mokymosi visą gyvenimą politikos vystymosi laikotarpio bei, skirtingai nei „kompleksinės produkcijos“ dalies eksporto struktūroje rodiklis, pateikia ne apibendrintus, o pamečiui išskirstytus šio laikotarpio duomenis.

**Lentelė 5. Lietuvos ir Estijos aukštųjų technologijų gaminių dalis nuo visų šalyje pagamintų prekių eksporto 1995–2000 metais**

Šalis/metai	1995	1996	1997	1998	1999	2000
<b>Estija</b>	6,2	8,8	9,1	11,7	13,5	29,9
<b>Lietuva</b>	3,7	3,6	3,8	3,3	3,3	4,5

Šaltinis: Duomenys paimti iš Pasaulio banko duomenų bazės [data.worldbank.com](http://data.worldbank.com)

Kaip matome iš aukščiau pateiktos lentelės, pirmuoju laikotarpiu Estijos aukštųjų technologijų gaminių dalis nuo visų šalyje pagamintų prekių eksporto nuosekliai augo, o 1999–2000 metais matomas ypač ryškus tokių produktų eksporto išaugimas. Tuo tarpu Lietuvos aukštųjų technologijų

gaminų eksporto dalis beveik nekito. Tačiau kaip ir „kompleksinės produkcijos“ eksporto dalies rodiklio atveju, šis rodiklio svyravimas tiesiogiai mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumų nepaiškina. Didesnės Estijos eksportuojamų aukštųjų technologijų gaminių dalis gali iš dalies paaiškinti, kodėl nuo pat 1999 metų Estijos mokymosi visą gyvenimą lygis yra aukštesnis, nei Lietuvos, tačiau aukštųjų technologijų gaminių eksporto dalies didėjimas su mokymosi visą gyvenimą lygio svyravimais, bent jau 1995–1999 metais tiesiogiai nesutampa.

**Lentelė 6. Lietuvos ir Estijos aukštųjų technologijų gaminių dalis nuo visų šalyje pagamintų prekių eksporto 2001–2013 metais**

Šalis/metai	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Estija</b>	19,3	11,9	12,7	14,0	14,7	12,6	5,8	5,4	5,7	9,3	13,4	10,8	10,5
<b>Lietuva</b>	5,0	3,8	4,8	4,7	6,2	8,1	10,8	11,1	10,0	10,6	10,2	10,4	10,3

Šaltinis: Duomenys paimti iš Pasaulio banko duomenų bazės [data.worldbank.com](http://data.worldbank.com)

Lentelėje 5 pateikiami to paties, aukštųjų technologijų gaminių dalies nuo visų šalyje pagamintų prekių eksporto, rodiklio kaita 2001–2013 metais. Šiuo laikotarpiu Lietuvos aukštųjų technologijų gaminių dalis nuo visų šalyje pagamintų produktų eksporto pradeda augti, o Estijos svyruoja. Laikotarpio pradžioje šiek tiek sumažėjęs rodiklis 2002–2006 metais vėl auga, tačiau 2007 metais sumažėja beveik dvigubai ir vėl augti pradeda tik nuo 2009 metų. Ši rodiklio kaita taip pat neatspindi mokymosi visą gyvenimą lygio kaitos Estijoje tuo pačiu laikotarpiu, nes mokymosi visą gyvenimą lygis šiuo laikotarpiu beveik visą laiką nuosekliai auga. Mokymosi visą gyvenimą rodiklio kaitoje įvykęs lūžis 2007–2008 metais taip pat aukštųjų technologijų gaminių dalies nuo visų šalyje pagamintų prekių eksporto rodiklio kaitoje neatspindi. Esminio pokyčio neatsiranda nei 2007–2008 metais, nei keletą metų prieš tai. Taip pat svarbu atkreipti dėmesį, kad Lietuvos aukštųjų technologijų gaminių eksporto dalies augimas taip pat didesnės įtakos mokymosi visą gyvenimą lygiui neturi. Aukštųjų technologijų eksportui augant mokymosi visą gyvenimą lygis išlieka beveik nepakitęs arba netgi mažėja. Negalima tiesiogiai sieti ir aukštųjų technologijų produktų dalies visoje eksportuojamų gaminių struktūroje su įmonių, investuojančių į darbuotojų mokymus dalimi. Nors Lietuvos aukštųjų technologijų eksporto dalis atspindi ir įmonių, investuojančių į darbuotojų mokymus dalies kaitą, tačiau Estijos atveju šis vystymasis yra priešingas – įmonių, investuojančių į darbuotojų mokymus daliai didėjant, aukštųjų technologijų produktų dalis eksporto struktūroje nuo 1999 iki 2010 metų sumažėjo.

Dažnai kaip didžiausias Estijos skirtumas nuo kitų Baltijos šalių, taigi ir Lietuvos, įvardijamas IKT produktų dalis visoje eksporto struktūroje<sup>219</sup>. Todėl nepaisant to, kad bendros aukštųjų technologijų gaminių eksporto dalies kaita visoje eksporto struktūroje nepaaiškina Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą lygio išsiskyrimo nuo 2007 metų, verta paanalizuoti IKT produktų dalies eksporto struktūroje kaitos įtaką mokymosi visą gyvenimą lygiui.

**Lentelė 7. IKT produktų dalis visoje eksporto struktūroje**

Šalis/metai	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Estija</b>	25,3	21,3	13,3	14,6	17,2	17,0	13,0	6,2	5,4	4,7	8,0	11,5	10,9	11,6
<b>Lietuva</b>	4,8	4,8	4,3	4,4	5,3	5,3	4,7	3,9	3,0	2,5	2,7	2,4	2,3	2,4

Šaltinis: Duomenys paimti iš Pasaulio banko duomenų bazės [data.worldbank.com](http://data.worldbank.com)

Iš aukščiau pateiktos lentelės matoma, kad esminis lūžis mokymosi visą gyvenimą kaitoje, įvykęs 2007–2008 metais IKT produktų dalies visoje eksporto struktūroje kaitoje taip pat neatsispindi. Lygiai taip pat ir įmonių, investuojančių į savo darbuotojų mokymą dalies augimas su IKT produktų dalies visoje eksporto struktūroje raidoje pokyčiais nesutampa. Tačiau kaip ir anksčiau aptartų rodiklių atveju, aukštesni Estijos pasiekimai šioje srityje išryškėja jau pirmaisiais duomenis fiksuojančiais metais ir išlieka beveik visu analizuojamu laikotarpiu.

Apibendrinant Lietuvos ir Estijos inovatyvumo indekso bei inovatyvių produktų dalies eksporto struktūroje kaitą, galima matyti, kad pirmoji iškelta ekonominė hipotezė pasitvirtina tik iš dalies. Inovatyvumo rodikliuose mokymosi visą gyvenimą lygio svyravimai neatsispindi, inovatyvių produktų dalies eksporto struktūroje rodikliai taip pat nerodo ir ryšio su tarpiniu kintamuoju – dalimi įmonių, investuojančių į darbuotojų mokymą, taigi galima matyti, kad esminis lūžis, nulėmęs skirtumus Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą pasiekimuose, nebuvo tiesiogiai nulemtas ekonominių priežasčių. Tačiau tai, kad Estija tiek inovatyvumo indekse, tiek aukštųjų technologijų gaminių dalies ar IKT gaminių dalies nuo visų šalyje pagamintų produktų eksporto srityse jau ankstyvuojau laikotarpiu lenkė Lietuvą bei išlaikė savo pranašumą beveik visu analizuojamu periodu, galėjo lemti jau pradinį keliais procentais aukštesnį mokymosi visą gyvenimą lygį Estijoje, o taip pat galėjo tapti vienu iš stimulų skirtingam ankstyvosios mokymosi visą gyvenimą politikos formavimuisi, nes aukštos kvalifikacijos darbuotojų trūkumas Estijoje pasireiškė anksčiau.

<sup>219</sup>Liutauras Gudžinskas, *Pokomunistinių valstybių ir jų gerovės režimų transformacija: Baltijos šalių lyginamoji analizė*, 100–101

Tai, kad lyginant Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą lygio kaitą, valstybės politika, o ne ekonomika pasirodė svarbiausias veiksnys gali būti siejama su anksčiau šiame darbe aptartomis Sovietų Sąjungos mokymosi visą gyvenimą modelio implikacijomis tolesnėms reformoms. Kaip vienas iš svarbiausių trukdžių, plėtojant mokymosi visą gyvenimą posovietinėse šalyse, įvardytas išlikęs tiek pačių individų, tiek verslo atstovų požiūris, kad valstybė ir toliau turi būti pagrindinis veikėjas gebėjimų formavimo sistemoje, suteikti nemokamą kvalifikacijos tobulinimą, paruošti verslui reikalingus darbuotojus. Todėl net atsirandant natūraliam aukštesnės kvalifikuotos darbo jėgos poreikiui verslas ir patys nepakankamą kvalifikaciją turintys gyventojai ne bando šį trūkumą spręsti savo iniciatyva ir lėšomis, o laukia valstybės įsikišimo. Tai lemia, kad ekonomikos sukurtas spaudimas gerinti šalies piliečių kvalifikaciją arba juos perkvalifikuoti neveikia tiesiogiai, o tik per valstybės priimamus sprendimus.

## Išvados

Šiame darbe buvo siekiama atsakyti į klausimą, kas lėmė mokymosi visą gyvenimą lygio, suprantamo kaip 25–64 metų amžiaus žmonių, besimokiusių per paskutines keturias savaites, dalis nuo visos darbingo amžiaus žmonių populiacijos, skirtumus panašią socialinę ir ekonominę situaciją bei istorinę patirtį turinčiose šalyse – Lietuvoje ir Estijoje.

Šio tyrimo klausimo empirinis aktualumas grindžiamas tuo, kad siekis pagerinti mokymosi visą gyvenimą lygį yra vienas iš svarbiausių švietimo tikslų visos ES mastu, taigi aktualus ir abiems šalims narėms – Lietuvai ir Estijai. Taip pat tuo, kad Lietuvos strateginiuose švietimo dokumentuose mokymosi visą gyvenimą lygio didinimas yra apibrėžiamas kaip vienas iš svarbiausių tikslų, jo įgyvendinimui skiriant lėšas. Nepaisant to, Lietuvos mokymosi visą gyvenimą lygis išlieka vienas žemiausių ES ir, nepriklausomai nuo deklaruojamų tikslų, beveik nekinta. Tuo tarpu panašią socialinę ir ekonominę situaciją bei istorinę patirtį turinčioje Estijoje mokymosi visą gyvenimą lygis yra du kartus didesnis nei Lietuvoje ir aukštesnis nei ES vidurkis.

Tyrimo klausimas įdomus ir teorijos bei praktikos neatitikimo požiūriu. Nors, kaip darbo teorinis pagrindas numato, mokymosi visą gyvenimą lygis turėtų būti žemas tiek Lietuvoje, tiek Estijoje, tačiau, kaip jau minėta, Estija šioje srityje demonstruoja dvigubai geresnius nei Lietuvos ir aukštesnius už ES vidurkį rezultatus.

Tyrimo pagrindu, apžvelgus egzistuojančius mokymosi visą gyvenimą lygio mikro, mezo ir makro aiškinimus, pasirinkta makro lygmens teorija nurodanti, kad mokymosi visą gyvenimą lygis priklauso nuo šalyje vyraujančio rinkos ekonomikos tipo ir gerovės valstybės režimo sąveikos. Ši tyrimo prieiga iki šiol taikyta tik tiriant senųjų ES šalių narių mokymosi visą gyvenimą lygio

skirtumus. Taigi šiame darbe atlikta Lietuvos ir Estijos rinkos ekonomikos bei gerovės valstybės tipą nusakančios literatūros analizė ir išskirtos rinkos ekonomikos bei gerovės valstybės tipo sąveikos implikacijos šių šalių mokymosi visą gyvenimą lygiui praplėtė teorijos taikymo galimybes ir Baltijos šalių bei apskritai pokomunistinių šalių atvejams.

Kaip jau minėta, teorinių prielaidų analizė parodė, kad Lietuvos ir Estijos rinkos ekonomikos ir gerovės valstybės tipo sąveika dėl mažo valstybės vaidmens, žemo perskirstymo lygio ir pigia darbo jėga bei žemu inovacijų lygiu paremtos ekonomikos neskaitina įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą, taigi, aiškinant, Estijos sėkmę galima manyti, kad vis dėlto valstybė vykdė aktyvesnę nei Lietuvoje mokymosi visą gyvenimą politiką arba Estijos ekonomika, lyginant su Lietuva, buvo ir yra modernesnė, labiau paremta inovatyvių ir aukštos pridėtinės vertės produktų kūrimu. Atsižvelgiant į tai, kad autoriai, tyrinėjantys pokomunistinių šalių gerovės politikų raidą, kaip svarbius veiksnius išskiria ir valstybės priimamų sprendimų laiką, teigdami, kad būtent ankstyvieji sprendimai yra itin svarbūs, nes sukuria šalies vystymosi priklausomybę nuo kelio, o taip pat pabrėžia, kad šios šalys, ypač ankstyvuoju laikotarpiu, patyrė didelę tarptautinių institucijų ir kaimyninių šalių įtaką, darbe buvo iškeltos trys hipotezės. Jos teigia, kad: 1) Estijos ir Lietuvos atotrūkį lėmė modernesnė ir labiau inovacijomis bei pridėtinės vertės kūrimu, lyginant su Lietuva, paremta Estijos ekonomika; 2) šį atotrūkį lėmė valstybės sprendimai, ypatingą dėmesį teikiant ankstyviesiems sprendimams; 3) Estijos ir Lietuvos atotrūkis buvo nulemtas skirtingos kaimyninių šalių ir tarptautinių institucijų įtakos. Keliant hipotezes taip pat pabrėžta, kad jos nebūtinai turi būti matomos kaip konkuruojančios, tačiau gali ir viena kitą papildyti.

Šioms hipotezėms patikrinti ir tyrimui atlikti buvo pasitelktas lyginamasis metodas. Naudojant šį metodą ir remiantis dokumentų bei antrinių šaltinių analize, taip pat interviu su švietimo politikos įgyvendintojais Lietuvoje ir Estijoje, atsektas mokymosi visą gyvenimą raidos procesas, įvertinta kaimyninių šalių ir tarptautinių institucijų įtaka šiam vystymuisi. Lyginant svarbiausius ekonominius šalių rodiklius tarpusavyje bei jų raidą su mokymosi visą gyvenimą lygio kaita ir politikos vystymusi, įvertintas ekonominių veiksnių poveikis.

Atliktas tyrimas parodė, kad **antroji ir trečioji hipotezės pasitvirtino**. Lietuvoje ir Estijoje, savarankiška mokymosi visą gyvenimą politika pradėta vystyti atgavus nepriklausomybę ir pertvarkant iš Sovietų Sąjungos paveldėtą, plačiu įtraukimu ir galimybių mokytis pasirinkimu pasižymintį, tačiau visuomenės akyse prestižą praradusį ir rinkos bei demokratijos sąlygoms nepritaikytą suaugusiųjų švietimo modelį. Tai, kad Lietuvai ir Estijai teko ne kurti naują, o pertvarkyti paveldėtą suaugusiųjų švietimo modelį, apsunkino mokymosi visą gyvenimą vystymą šiose šalyse ir dėl to, kad anksčiau egzistavęs suaugusiųjų švietimo modelis sukėlė visuomenės



lūkesčius, kad ir atgavus nepriklausomybę valstybė, o ne pats besimokantysis ar kvalifikuotų darbuotojų trūkumą jaučianti įmonė, turėtų rūpintis ir investuoti į suaugusiųjų švietimą.

Tai, kaip Lietuva ir Estija sprendė šiuos iššūkius ir kaip vystė savarankišką mokymosi visą gyvenimą politiką, išsiskyrė jau ankstyvuojamu mokymosi visą gyvenimą politikos formavimo laikotarpiu. Estija vykdė nuoseklią politiką, paremtą jau pačioje nepriklausomybės pradžioje 1993 metais priimtu, būtent suaugusiųjų švietimą reglamentuojančiu, įstatymu ir jį papildančiais teisės aktais, į kurios formavimą buvo įtrauktos ir aukščiausios politinės institucijos – Parlamentas bei Vyriausybė. Suaugusiojo besimokančiojo sąvoką apibrėžė taip, kad būtų atkreipiamas dėmesys į specifinę suaugusio besimokančiojo situaciją, kai mokymasis dažniausiai vyksta derinant ir šeimos bei darbo įsipareigojimus. Estija, taip pat aktyviau nei Lietuva skatino mokymosi visą gyvenimą paklausos pusę, suteikdama daugiau, įvairesnių formų ir ilgesnes mokymosi atostogas dirbantiems žmonėms, sudarydama sąlygas sumažinti mokymosi finansinę naštą susigrąžinant dalį sumokėtų lėšų per gyventojų pajamų mokesčio lengvatą. Pasiūlos pusės skatinime Estija nuo Lietuvos skyrėsi nuoseklesne bei efektyvesne tęstinio profesinio mokymo sistema, didesniu dėmesiu ir tikslingesniu finansavimu neformaliajam (ypač neformaliajam neprofesiniam) suaugusiųjų švietimui, didesnėmis galimybės aukštajame moksle studijuoti nuotoliniu būdu, pasitelkiant IKT. Taip pat nustatyta, kad Estijos mokymosi visą gyvenimą politika buvo paveikta kaimyninių Šiaurės šalių, ypač Suomijos įtakos. Ši įtaka labiausiai pasireiškė pačioje nepriklausomybės pradžioje ir paskatino priimti suaugusiųjų švietimo įstatymą, taip pat Šiaurės šalys ir jose egzistuojanti tradicija padarė Estijai įtaką suvokiant neformaliojo, ypač neformaliojo neprofesinio, suaugusiųjų švietimo svarbą.

Tuo tarpu Lietuvos mokymosi visą gyvenimą politika buvo formuojama labai fragmentiškai ir nenuosekliai. Konkrečiai suaugusiųjų švietimą reglamentuojantis įstatymas Lietuvoje apskritai nebuvo priimtas, o galimybės suaugusiems mokytis epizodiškai paminimos tik kitas švietimo sritis reglamentuojančiuose įstatymuose, tačiau ir juose nuostatos, susijusios su suaugusiųjų švietimu, įtraukiamos gana vėlai. LR Švietimo įstatyme atskiras skyrius, apibrėžiantis suaugusiųjų švietimą, atsirado tik 2003 metais, taigi dešimtmečiu vėliau nei Estijoje. Vienintelė atskiru įstatymu reglamentuojama suaugusiųjų švietimo sritis – suaugusiųjų neformalus švietimas, tačiau jį reguliuojantis įstatymas taip pat priimtas penkiais metais vėliau nei Estijos suaugusiųjų švietimo įstatymas, o jo priėmimas labiau rodo ne valstybės pasiryžimą reguliuoti šią sritį, bet nevyriausybinių organizacijų, veikiančių šioje srityje, įtaką. Aukščiausių politinio lygmens institucijų – Seimo ir Vyriausybės palaikymo trūko visai švietimo reformai, taip pat ir suaugusiųjų švietimo sričiai. Iš dalies tai lėmė, kad ankstyvosiose strategijose konceptuali lygiu suvokta suaugusiųjų švietimo svarba Lietuvoje nevirto realybe. Skirtumai nuo Estijos matomi ir suaugusio besimokančiojo, kuris Lietuvoje įvardijamas formaliai, kaip asmuo vyresnis, nei 18 metų,

apibrėžime, taip pat – paklausos ir pasiūlos skatinimo srityse. Mokymosi visą gyvenimą paklausos skatinimo srityje Lietuva, lyginant su Estija, numatė dirbantiems besimokantiems trumpesnes, mažesne įvairove pasižyminčias mokymosi atostogas, galimybę susigrąžinti dalį už mokslą sumokėto mokesčio per gyventojų pajamų lengvatą įtvirtino keliais metais vėliau, taip pat numatė apribojimus, kad lengvata galėtų būti suteikta tik pirmą aukštąjį išsilavinimą arba pirmąją kvalifikaciją įgyjančiam asmeniui, taip apribodama daugelio suaugusiųjų galimybę ja pasinaudoti. Mokymosi visą gyvenimą pasiūlos pusės skatinime, kaip jau minėta, išsiskyrė Lietuvos ir Estijos tęstinio profesinio mokymo sistemos efektyvumas. Lietuvoje nepriklausomybės pradžioje buvo sukurta neefektyvi ir dirbantiems suaugusiesiems nepatraukli dviguba profesinio mokymo sistema, o visas dėmesys ilgą laiką buvo skiriamas šių sistemų suvienijimui, o ne patrauklumo ir kokybės didinimui. Lietuvoje, skirtingai nei Estijoje, mažiau dėmesio skirta ir neformaliojo švietimo sistemai, nepakankamai, lyginant su Estija, išvystytas aukštojo mokslo prieinamumas nuotoliniu būdu.

Visi šie, jau ankstyvuojų laikotarpiu atsiradę, skirtumai nulėmė pagrindinį lūžį, žymintį Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą lygio išsiskyrimą, kuris įvyko 2007–2008 metais. Kaip parodė atliktas tyrimas, šis lūžis buvo nulemtas skirtingo ES struktūrinių fondų lėšų panaudojimo Lietuvoje ir Estijoje. Nors abi šalys panašią dalį ES struktūrinių fondų lėšų numatė ir skyrė būtent mokymosi visą gyvenimą skatinimui, Lietuvoje šios lėšos buvo skirtos daugiausia valstybės ir savivaldybių tarnautojų, pedagogų, sveikatos ir kitų aukštos kvalifikacijos specialistų mokymui. Didelė dalis mokymosi visą gyvenimą plėtrai skirtų lėšų buvo nukreipta į kitų švietimo grandžių – ikimokyklinio ugdymo, bendrojo lavinimo, aukštojo mokslo prieinamumo didinimą ir kokybės gerinimą. Taigi Lietuvoje ES struktūrinių fondų lėšos daugiausia buvo naudojamos tiesiogiai su darbingo amžiaus suaugusiųjų mokymosi nesusijusioms veikloms, taip pat tų grupių, kurių mokymas turėtų būti finansuojamas iš valstybės biudžeto arba grupių, pasižyminčių aukšta kvalifikacija, kurios pagal statistikos duomenis ir taip Lietuvoje mokosi daugiausia, finansavimui. Kitaip tariant, Lietuvoje ES struktūrinių fondų lėšos negalėjo padaryti įtakos mokymosi visą gyvenimą lygiui, nes nebuvo nukreiptos į rodiklio apimamą amžiaus grupę arba tiesiog pakeitė valstybės ar individualų finansavimą tų žmonių, kurie ir iki ES struktūrinių fondų naudojimo pradžios buvo įsitraukę į mokymosi visą gyvenimą veiklas.

Tuo tarpu Estijoje ES struktūrinių fondų lėšomis buvo finansuotos trys tiesiogiai į suaugusiųjų mokymosi skatinimą nukreiptos ir viena kitą papildančios programos. Pirmoji programa siekė populiarinti mokymosi visą gyvenimą idėją, aiškinti visuomenei jos svarbą. Įgyvendinant šią programą buvo kuriamos televizijos, radijo laidos, kitais informaciniais kanalais skleidžiama informacija apie egzistuojančias galimybes mokytis ir mokymosi svarbą suaugusiesiems. Antroji

programa, pasitelkusi egzistuojantį, išplėstą, visuose Estijos regionuose veikiančią, neformaliojo suaugusiųjų švietimo institucijų tinklą, finansavo įvairius mokymus suaugusiesiems, suteikiančius bendruosius gebėjimus. Trečioji programa finansavo įvairios trukmės kvalifikacijos kėlimo ir perkvalifikavimo kursus, vykdomus valstybinėse profesinio mokymo institucijose į šiuos kursus pirmiausia priimant žemesnio išsilavinimo, žemesnės kvalifikacijos suaugusiuosius.

Taigi Estijoje ES struktūrinių fondų lėšomis ne tik buvo tiesiogiai finansuojamas būtent suaugusiųjų mokymasis, didinamas visuomenės sąmoningumas per informavimo priemones, tačiau taip pat buvo orientuojamasi į sunkiau pasiekiamas – žemesnio išsilavinimo, žemesnės kvalifikacijos, dažnai už mokymąsi susimokėti pakankamai lėšų neturinčias suaugusiųjų grupes, taip praplečiant besimokančiųjų ratą, kas atsispindėjo ir Estijos mokymosi visą gyvenimą rodiklio kaitoje.

Lyginant mokymosi visą gyvenimą lygio ir politinių sprendimų raidą su svarbiausių ekonominių rodiklių kaita, nustatyta, kad **pirmoji hipotezė pasitvirtino iš dalies**. Nors bendro šalies inovatyvumo lygio ir aukštos pridėtinės vertės produktų dalies visoje eksporto struktūroje kaita tiesiogiai mokymosi visą gyvenimą lygio neveikė, tačiau tai, kad šie rodikliai Estijoje jau ankstyvuojau laikotarpiu buvo aukštesni nei Lietuvoje ir tokie išliko beveik visu analizuojamu laikotarpiu, galėjo paveikti pradinį, nedidelį Lietuvos ir Estijos atotrūkį mokymosi visą gyvenimą skatinimo srityje, o taip pat tapti vienu iš stimulų skirtingam politikos formavimuisi, nes Estija su kvalifikuotos darbo jėgos trūkumu susidūrė anksčiau.

Taip pat svarbu paminėti, kad tai, jog būtent valstybės politika, o ne ekonominiai veiksniai pasirodė svarbiausi aiškinant mokymosi visą gyvenimą skirtumus Lietuvoje ir Estijoje gali būti siejama su abiejose šalyse jaučiama išlikusia Sovietų Sąjungos įtaka visuomenės suvokimui, kai, kaip jau aptarta aukščiau, didelė dalis visuomenės bei įmonių, net ir egzistuojant kvalifikuotos darbo jėgos ar asmeninės kvalifikacijos trūkumui, šių problemų sprendimo laukia iš valstybės, o ne rūpinasi ir investuoja patys.

Tyrimo metu gautos išvados vertingos ne tik dėl savo praktinės reikšmės atskleidžiant priežastis, lėmusias skirtingą mokymosi visą gyvenimą lygį Lietuvoje ir Estijoje, kas leidžia į šias priežastis atsižvelgti toliau planuojant mokymosi visą gyvenimą skatinimo politiką, tačiau ir sukuria svarbų indėlį tolesniems mokymosi visą gyvenimą tyrimams. Atlikto kokybinio tyrimo metu nustatyti Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumus lėmę veiksniai, tokie kaip politinio palaikymo, aktyvaus pasiūlos skatinimo, dėmesio neformaliajam suaugusiųjų švietimui ir tikslingo ES struktūrinių fondų panaudojimo svarba gali būti vertingi ir aiškinant mokymosi visą gyvenimą lygio skirtumus tarp kitų, ypač pokomunistinių, šalių. Ateities tyrimuose, ypač analizuojančiuose didesnę šalių imtį, šie veiksniai turėtų būti įtraukti kaip nepriklausomi kintamieji. Tai, viena vertus,

padėtų geriau suprasti tarp šalių atsirandančius skirtumus mokymosi visą gyvenimą srityje, kita vertus padėtų įvertinti šių veiksmų aiškinamąją galią ir pritaikomumą kitų šalių kontekstuose.

## Literatūros sąrašas

1. „Adult Education Participation: Decisions and Barriers: Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies.” *Working Paper No. 98–10*, U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, 1998
2. „Estonia: Country Report“, *E-skills in Europe*, 2014
3. „The EU Lifelong Learning Programme.“ *A handbook for trade unions*. Brussels: European Trade Union Institute, 2009
4. Acemoglu, Daren, James A. Robinson, „Why Not Always Choose Prosperity?“, *Why Nations Fail: the Origins of Power, Prosperity, and Poverty*, New York: Crown Publishers, 2012
5. Aidukaitė, Jolanta, „Social policy changes in the three Baltic states over the last decade (2000-2012)“, *Ekonomika*, 92(3), 2013
6. Aidukaitė, Jolanta, „Welfare Reforms in Central and Eastern Europe: A New Type of Welfare Regime?“, *Ekonomika*, 89(4), 2010
7. Aidukaitė, Jolanta, Natalija Bogdanova, Arvydas Guogis, *Gerovės valstybės kūrimas Lietuvoje: mitas ar realybė?*, Vilnius: Lietuvos socialinių tyrimų centras, 2012
8. Anglo-Soviet Youth Friendship Alliance, „Education in the USSR“, *Study Outline Number One* <<http://www.revolutionarydemocracy.org/archive/anglosov.htm#2>> [Žiūrėta: 2015-11-25]
9. Beblavy, Miroslav, „New welfare state models based on the new member states’ experience?“, *Stream 4 Comparative methodology: worlds and varieties of welfare capitalism* <[http://www.governance.sk/assets/files/typology\\_espa.pdf](http://www.governance.sk/assets/files/typology_espa.pdf)> [Žiūrėta: 2015–11–10]
10. Beblavy, Miroslav, Ann-Elisabeth Thum, Galina Potjagailo, „When Do Adults Learn? A Cohort Analysis of Adult Education in Europe.“ *CEPS Working Document No. 383*, 2013
11. Becker, Gary S., „Nobel lecture: The Economic Way of Looking at Behavior.” *Journal of Political Economy*, 101(3), 1993, 385–409
12. Bėkšta, Arūnas, Vincentas Dienys, „Mokymosi visą gyvenimą memorandumo aptarimo Lietuvoje ataskaita“, *Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija*, Vilnius, 2001
13. BGI Consulting, „Europos Sąjungos struktūrinės paramos poveikio žmoniškųjų išteklių plėtrai vertinimas“, 2015
14. Boeren, Ellen, Ides Nicaise, Herman Baert, „Intentions and constraints of non participants in adult education.“ *Conference proceedings: ESREA conference*, 2010

15. Boeren, Ellen, Ides Nicaise, Herman Baert, „Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model.“ *International Journal of Lifelong Education*, 29:1, 2010, 45–61 <<http://dx.doi.org/10.1080/02601370903471270>>[Žiūrėta: 2015–11–01]
16. Bohle, Dorothee, „The New Great Transformation: Liberalization and Social Protection in Central Eastern Europe“, *Second ESRC Seminar: (Re) distribution of Uncertainty*. Coventry: University of Warwick, Warwick Business School, 2007 lapkričio 2 d.
17. Bohle, Dorothee, Bela Greskovits, “Neoliberalism, Embedded Neoliberalism and Neocorporatism: Towards Transnational Capitalism in Central-Eastern Europe“, *West European Politics*, 30 (3), 2007, 443–466
18. Bruzgelevičienė, Ramutė, „Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997“, *Monografija*, Vilnius: Sapnų sala, 2008
19. Buchen, Clemens, “What kind of capitalism is emerging in Eastern Europe? *Varieties of Capitalism* in Estonia and Slovenia”, *Paper presented at the 13th Research Seminar on “Managing the Economic Transition”*, University of Cambridge, 2004 kovo 12 d.
20. Butkevičienė, Eglė et al., „E. mokymosi ypatybių švietimo sektoriuose studija“, Kaunas, 2008
21. Cedefop, „Estonia“, *VET in Europe – Country Report*, 2013
22. Cerami, Alfio, Pieter Vanhuysse, *Post-Communist Welfare Pathways. Theorizing Social Policy Transformations in Central and Eastern Europe*, Basinstoke: Palgrave Macmillan, 2009
23. Cohn, Elchanan, Woodrow W. Hughes Jr., „A Benefit-Cost Analysis of Investment in College Education in the United States: 1969–1985.“ *Economics of Education Review*, 13(2), 1994, 109–123
24. Cross, Patricia K., *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981
25. Dahidna, Lutaf, William S. Griffith, „Costs and Benefits of Delayed High School Completion.“ *Adult Education Quarterly*, 25 (4): 217, 1975
26. Dautaras, Jonas, Nijolė Raukštelienė, „Mokymosi visą gyvenimą motyvacija: pedagogų požiūris.“ *Vilniaus pedagoginis universitetas*, 2006
27. De Witt, Nicholas, *Education and Professional Employment in the USSR*, Washington: Government Printing Office, 1961
28. Downes, Paul, „A Systems Level Focus on Access to Education for Traditionally Marginalised Groups in Europe: Comparing Strategies, Policy and Practice in Twelve European Countries.“ *LLL2010 SP5 Comparative Report*. Tallin, 2011

29. Duomenys iš oficialaus Europos Sąjungos statistikos portalo *Eurostat* <<http://ec.europa.eu/eurostat>>
30. Duomenys pateikti oficialiame Europos Komisijos portale <<http://ec.europa.eu/>>
31. Esping-Andersen, Gosta, „After the Golden Age? Welfare State Dilemmas in a Global Economy“, *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*, SAGE Publications, 1996
32. Esping-Andersen, Gosta, „Positive-Sum Solutions in a World of Trade-Offs?“, *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*, SAGE Publications, 1996
33. Esping-Andersen, Gosta, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton: Princeton University Press, 1990
34. European Association for the Education of Adults, „Country Report on Adult Education in Estonia“, Helsinki, 2011
35. European Commission et al., „Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States.“ *Eurydice Report*. Brussels: Eurydice, 2013
36. European Commission, „Estonia“, *Results of the negotiations of Cohesion Policy strategies and programmes 2007 –13* <[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docoffic/official/communic/negotiation/country\\_ee\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/communic/negotiation/country_ee_en.pdf)>[Žiūrėta: 2015-12-10]
37. European Commission, *European Innovation Scoreboard (EIS) 2009. Comparative analysis of innovation performance*. Belgium: European Union, 2010
38. European Commission, *European Innovation Scoreboard 2007. Comparative Analysis on Innovation Performance*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008
39. European Commission, *European innovation scoreboard 2008. Comparative analysis of innovation performance*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009
40. European Commission, *Innovation Union Scoreboard 2011*. Belgium: European Union, 2012
41. European Commission, *Innovation Union Scoreboard 2013*. Belgium: European Union, 2013
42. European Commission, *Innovation Union Scoreboard 2015*. Belgium: European Union, 2015
43. European Commission, *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*. Brussels: European Commission, 2008

- <[http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT\\_in\\_Europe\\_2008\\_report\\_indicators\\_and\\_benchmarks.pdf](http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT_in_Europe_2008_report_indicators_and_benchmarks.pdf)> [Žiūrėta: 2015–09–26]
44. Eurostat, „Continuing Vocational Training in Enterprises“, *Metadata* <[http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng\\_cvts\\_esms.htm](http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_cvts_esms.htm)> [Žiūrėta: 2016-01-04]
  45. Faure E. et al, „Learning to be: The World Of Education Today and Tomorrow.“ *UNESCO*. Paris, 1972
  46. Feldmann, Magnus, “Emerging Varieties of Capitalism in Transition Countries: Industrial Relations and Wage Bargaining in Estonia and Slovenia”, *Comparative Political Studies*, 39(7), 2006, 829-854
  47. Fenger, H. J. M., „Welfare regimes in Central and Eastern Europe: Incorporating post-communist countries in a welfare regime typology“, *Contemporary Issues and Ideas in Social Sciences*, 3(2), 2007 <<http://journal.ciiss.net/index.php/ciiss/article/view/45/37>> [Žiūrėta: 2015–11–10]
  48. Ferge, Zsuzsa, “The Changed Welfare Paradigm: The Individualization of the Social”, *Social Policy and Administration*, 31(1), 1997, 20–44
  49. Field, John, *Social Capital and Lifelong Learning*, Bristol: Policy Press at the University of Bristol, 2005
  50. Gilboa, Itzhak, David Shmeidler, „Case – Based Decision Theory.” *The Quarterly Journal of Economics*, 110(3), 1995, 605–639
  51. Groenez, Steven, Ella Desmedt, Ides Nicaise, „Participation In Lifelong Learning in the EU-15: The Role of Macro-level Determinants“. Pranešimas „ECER Conference“, Belgium: Ghent, 2007 rugsėjo 19–21
  52. Gudžinskas, Liutauras, „Apie revoliucinį žygį į pokomunizmo kalnus ir šios kelionės rezultatus“, *Politologija*, 4(56), 2009, 167–180
  53. Gudžinskas, Liutauras, „Lietuvos ir Estijos sveikatos apsaugos raida: panašios sąlygos, skirtingi rezultatai“, *Politologija*, 3 (67), 2012, 61–94
  54. Gudžinskas, Liutauras, „Pokomunistinių valstybių ir jų gerovės režimų transformacija: Baltijos šalių lyginamoji analizė“, *Daktaro disertacija*. Vilniaus universitetas, Vilnius, 2012
  55. Hall, Peter A., David Soskice, *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. New York: Oxford University Press, 2004
  56. Hall, Peter A., Rosemary C. R. Taylor, „Political Science and the Three New Institutionalisms“, *Political Studies*, XLIV, 1996, 936–957
  57. Hancke, Bob, Martin Rhodes, Mark Thatcher, „Introduction: Beyond Varieties of Capitalism“, *Beyond Varieties of Capitalism: Conflict, Contradictions, and Complementarities in the European Economy*, New York: Oxford University Press, 2007



58. Henry, Gary T., Kathleen C. Basile, „Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education.” *Adult Education Quarterly*, 44(2), 1994, 64–82
59. Holford, John, „Patterns of Policy in Thirteen European Countries“, *Lifelong learning 2010*, 2007
60. Holm, Jacob R. et al., „Organizational learning and systems of labour market regulation in Europe.“ *Industrial and Corporate Change*, Oxford: Oxford University Press, 2010, 1–33 <doi:10.1093/icc/dtq004> [Žiūrėta: 2015–11–03]
61. Keep, Ewart, „Learning organisations, Lifelong Learning and the Mystery of the Vanishing Employers.“ *SKOPE Research Paper No. 8*, 2000
62. Knox A. B., R. Videbeck, „Adult Education and the Adult Life Cycle.” *Adult Education*, 13, 1963
63. Kreidzberg, Peter, Sirje Priimägi, „Educational Transition in Estonia, 1987–1996“, Kn. Paul Beresford-Hill (sud.) *Education and Privatisation in Eastern Europe and the Baltic Republics*, UK: Cmabridge University Press, 1998
64. Kšivicienė, Daiva, „Darbo rinka reikalauja mokytis visą gyvenimą.“ *Žemės ūkis*, 2007
65. Kuokštis, Vytautas, „Baltic Variety of Capitalism as an Explanation to the Success of Internal Devaluation“ Kn. Kosals, Heiko Pleines (sud.), *Governance Failure and Reform Attempts after the Global Economic Crisis of 2008/2009*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 2012, 13–28
66. Kuokštis, Vytautas, „What type of capitalism do the Baltic countries belong to?“ *Employment and economy in Central and Eastern Europe*, 1, 2011
67. Lendvai, Noemi, „Variety of Post-communist welfare: Europeanisation and emerging welfare regimes in the New EU Member States“, *Paper for the RC-19*, Montreal, 2009 <[http://cccg.umontreal.ca/RC19/PDF/Lendvai-N\\_Rc192009.pdf](http://cccg.umontreal.ca/RC19/PDF/Lendvai-N_Rc192009.pdf)> [Žiūrėta: 2015-11-10]
68. Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė, „Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtra“, *Valstybinio audito ataskaita*, Vilnius, 2013
69. Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė, „Švietimo sistemos reforma“, *Valstybinio audito ataskaita*. Vilnius, 2008
70. Lijphart, Arendt, „Comparative Politics and the Comparative Method“, *The American Political Science Review*, 65(3), 1971, 682–693
71. LLL2010 Subproject 3, *Estonia: Country Report*, 2009
72. Lukšienė, Meilė et al., „Tautinė mokykla: Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija“, Vilnius: Žinija, 1989
73. Mārja, Talvi, “Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE)”, *National Report of Estonia*, Tallin, 2008

74. Marjan, Laal, Salamati Payman, „Lifelong learning: why do we need it?“ *Social and Behavioral Science*, 31, 2012
75. Martinaitis, Žilvinas, „The Political Economy of Skills Formation: Explaining Differences in Central and Eastern Europe.“ *Doctoral disertation*. Vilniaus universitetas, Vilnius, 2010
76. Mickūnaitė, Elena, „Mokymosi visą gyvenimą plėtra ir politika Lietuvoje.“ *Acta Pedagogica Vilnensia*, 2004
77. Nölke, Andreas, Arjan Vliegenthart, „Enlarging the Varieties of Capitalism. The Emergence of Dependent Market Economies in East Central Europe“, *World Politics* 4(61), 2009
78. Norkus, Zenonas, „Estonian, Latvian and Lithuanian post-communist development in the comparative perspective“, *Estonian Human Development Report 2010/2011. Baltic Way(s) of Human Development: Twenty Years On*, Tallinn: Eesti Koostöögu, 2011
79. Norkus, Zenonas, „Lietuva tarp Estijos ir Slovėnijos: dėl pokomunistinio kapitalizmo tipologinės diferenciacijos“, *Politologija*, 1(49), 2008, 42 – 84
80. OECD, „Reviews of National Policies for Education: Lithuania“, *Education and Skills*, 2002
81. Oficialus ES struktūrinės paramos 2007 – 2013 metų panaudojimo tinklapis <<http://esparama.lt/>>
82. Oficialus Lietuvos statistikos departamento puslapis <<http://www.stat.gov.lt/>>
83. Pasaulio banko duomenų bazė <[data.worldbank.com](http://data.worldbank.com)>
84. Pierson, Paul, *Politics in Time: history, institutions, and social analysis*, Princeton: Princeton University Press, 2004
85. Rubenson, Kjell, Richard Desjardins, „The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model“, *Adult Education Quarterly*, 59:187, 2009
86. Saar, Ellu et al., „Developing Human Capital in Post-Socialist Capitalism: Estonian Experience“, Kn. Ellu Saar, Odd Bjorn Ure, John Holford (sud.) *Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 2013
87. Shmidtke, Carsten, „Global Education in the Russian Federation“, Kn. Victor C. X. Wang (sud.) *International Education and the Next-Generation Workforce: Competition in the Global Economy*, Hershey: Information Science Reference, 2014
88. Skuodis, Marius, „Naujųjų Europos Sąjungos valstybių narių gerovės režimų vieta tradicinių Europos socialinių modelių tipologijoje“, *Filosofija. Sociologija*. T. 20, Nr. 2, 2009
89. Smidt, Hanne, Andree Sursock, „Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies“ <[http://www.eua.be/pubs/engaging\\_in\\_lifelong\\_learning.pdf](http://www.eua.be/pubs/engaging_in_lifelong_learning.pdf)> [Žiūrėta: 2015-09-26]

90. Socialinės informacijos ir mokymų agentūra, „Lietuvos kaimo vietovių gyventojų mokymosi poreikiai.“ *Ataskaita*. Vilnius, 2009
91. Standing, Guy, „Social Protection in Central and Eastern Europe: a Tale of Slipping Anchors and Torn Safety Nets“, *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*, SAGE Publications, 1996
92. Šutinienė Irena et al., „Kokybinis tyrimas apie mokymąsi visą gyvenimą ir jo rezultatyvumą.“ Vilnius, 2007
93. Šutinytė, Renata, „Suaugusiųjų tęstinio mokymosi situacija: dabartis ir perspektyvos.“ *Filosofija. Sociologija.*, 4. Vilnius: Lietuvos mokslų akademijos leidykla, 2006, 37–41
94. Taljūnaitė, Meilutė, Natalija Kasatkina, Renata Šutinytė, „Lifelong Learning Policies in Lithuania”, *LLL2010 Working Paper No. 9*, Tallin, 2007
95. Tamošiūnas, Tadas, „Neformaliojo suaugusiųjų švietimo būklė ir gyventojų bei darbdavių požiūris į neformalųjį suaugusiųjų švietimą.“ Vilnius, 2005
96. Tamošiūnas, Tadas, „Suaugusiųjų tęstinio mokymo galimybių plėtra mokymosi visą gyvenimą strategijos įgyvendinimo kontekste.“ *Tyrimo ataskaita*. Vilnius, 2004
97. Teresevičienė M. et al., „Suaugusiųjų mokymasis Lietuvoje: aprėptis, poreikiai ir pasiūla.“ *Ataskaita*. Kaunas, 2006
98. Tinto, Vince, „Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research.“ *Review of Educational Research*, 45(1), 1975, 89–125
99. Ugdymo plėtotės centras, „Suaugusiųjų mokymosi motyvacija ir poreikiai Lietuvoje, Latvijoje, Estijoje ir Suomijoje.“ Vilnius, 2010
100. UNU-MERIT, *Innovation Union Scoreboard 2010. The Innovation Union's performance scoreboard for Research and Innovation*, 2011  
<[http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius/ius-2010\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius/ius-2010_en.pdf)>  
[Žiūrėta:2015–12–20]
101. Vaičiūnaitė, Donata, „Nuotolinis mokymasis: mokymosi galimybių išplėtimas“, *Švietimo problemos analizė*, 9(73), 2012
102. Viešosios politikos ir vadybos institutas, „Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning“, *Final report*, 2010
103. Viešosios politikos ir vadybos institutas, „Švietimo ir mokslo srities prioritetų 2014 – 2020 m. ES struktūrinės paramos programavimo laikotarpiui strateginis vertinimas“, 2014
104. Wells, Rita L., Douglas N. Goetz, „Adult Education in the Union of Soviet Socialist Republics“, *Educational Resource Information Center*, 1987
105. Zaida, Joseph, „Adult Education and Lifelong Learning: new developments in Russia“, *Comparative Education*, 35(2), 1999

## Dokumentų sąrašas

1. „Operational Programme for the Development of Human Resources 2007–2013 of Lithuania”, 2007
2. „Operational Programme of Human Resource Development of Republic of Estonia“, 2007
3. „Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija”  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=463390&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=463390&p_tr2=2)> [Žiūrėta: 2015–09–28]
4. Commission of the European Communities, „A Memorandum on Lifelong Learning“, *Commission Staff Working Paper*, Brussels, 2000
5. Estonian Adult Education Act, 1993.11.10
6. Estonian Income Tax Act, 1999.12.15
7. Estonian Institutions of Professional Higher Education Act, 1998.06.10
8. Estonian Ministry of Education and Research, „Development Plan for Estonian Adult Education 2009–2013”, 2009
9. Estonian Ministry of Education and Research, „Development Plan for Estonian Adult Education 2009 – 2013”, 2009
10. Estonian Ministry of Education and Research, „Lifelong Learning Strategy 2005 – 2008”, 2005
11. Estonian Private Education Institution Act, 1998.06.17
12. Estonian Universities Act, 1995.01.12
13. Lietuvos Respublikos atostogų įstatymas, *Valstybės žinios Nr. I-2113*, 1992.01.03
14. Lietuvos Respublikos bedarbių rėmimo įstatymas, *Valstybės žinios Nr. I-864*, 1990.12.13
15. Lietuvos Respublikos Gyventojų pajamų mokesčio įstatymas, *Valstybės žinios Nr. IX-1007*, 2002.07.02
16. Lietuvos Respublikos įstatymas „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo ir papildymo“, *Valstybės žinios Nr. I-241*, 1994.01.20
17. Lietuvos Respublikos įstatymas „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo ir papildymo“, *Valstybės žinios Nr. I-963*, 1995.04.22
18. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija, *Lietuvos švietimo koncepcija*, Vilnius: Leidybos centras, 1992
19. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija, Pedagogikos institutas, *Lietuvos Švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993
20. Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas, *Valstybės žinios Nr. VIII-822*, 1998.06.30
21. Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas, *Valstybės žinios VIII-450*, 1997.10.14

22. Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. VIII-450, 1997.10.14
23. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatų“  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=215471&p\\_query=&p\\_tr2=>](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=215471&p_query=&p_tr2=>)  
[Žiūrėta: 2015-09-28]
24. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. 115, 2001.01.30
25. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. ISAK-791, „Dėl Lietuvos virtualaus universiteto 2007–2012 metų programos patvirtinimo“, 2007.04.27
26. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas, „Dėl neformaliojo suaugusiųjų švietimo finansavimo tvarkos“, 1999.01.17
27. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. I-1489, 1991.06.25
28. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, *Valstybės žinios* Nr. IX-1630, 2003.06.17
29. Lietuvos Respublikos vyriausybė, „Valstybinė distancinio švietimo plėtros programa“, 2001
30. *Lietuvos suaugusiųjų švietimo koncepcija*. Vilnius : Informacinis leidybos centras, 1993
31. LR Švietimo ir mokslo ministro ir LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas Nr. ISAK-433/A1-83 „Dėl mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos ir jos įgyvendinimo veiksmų plano tvirtinimo“, 2004

### **Interviu sąrašas**

1. Antanas Levickas, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 8 d.
2. Janne Pukk, interviu su autore, Tartu, 2015 gruodžio 16 d.
3. Külli All, interviu su autore, Tartu, 2015 gruodžio 15 d.
4. Rita Dukynaitė, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d.
5. Romualdas Pusvaškis, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d.
6. Vilija Lukošūnienė, interviu su autore, Vilnius, 2015 gruodžio 18 d.

## **Summary**

### **Lifelong Learning in Lithuania and Estonia: Similar Conditions, Different Paths and Achievements**

The aim of the study was to explain the reasons which have caused a sharp difference in the level of lifelong learning, measured as a share of persons aged 25–64 engaged in learning activities four weeks before the survey, in two countries having similar social and economic background as well as historical experience – Lithuania and Estonia. Despite their similar starting conditions and Lithuanian effort to increase its level of lifelong learning the difference between two countries is more than double, in favour of Estonia. Estonian level of lifelong learning is also higher than EU average.

In order to answer the main research question analysis of previous research and theoretical work in the field has been carried out. Three main streamlines of the theoretical explanations have been distinguished, namely micro (individual level determinants), meso (firm, labour market and educational institutions characteristics) and macro (socio-economic features of the state). Taking into account the explanatory power of the macro level theories, their suitability for explaining country level differences and relative novelty in explaining differences between post-communist countries the macro level approach has been chosen. The chosen theory states that the level of lifelong learning is determined by the combination of the type of the market economy and the type of the welfare state that the country belongs to. Having revised the literature determining the type of the market economy and the welfare state that both Lithuania and Estonia belong to, it has been concluded that due to the economy dependent on low wage, unskilled labour force, almost non-existent innovation activity and minimum level of intervention of the state, the level of lifelong learning is predicted to be low in both countries. In this context relative Estonian success as compared to Lithuania could be explained by: 1) comparatively more modern economic structure and higher level of innovation activity; 2) more active policy of lifelong learning. It has been also taken into account that researchers studying welfare state policies of post-communist countries usually stresses the importance of early decisions taken by the state in formation of welfare policies as it creates path-dependency as well as external influence especially by the neighbouring countries and international organizations as most of the post-communist countries have been markedly influenced by them. In relation to this the third hypothesis has been formed: 3) comparatively higher level of lifelong learning in Estonia has been caused by the influence of neighboring countries and international organizations.

In order to test these hypotheses a comparative method has been applied. First of all, using the analysis of documents and secondary sources as well as expert interviews with representatives of ministries responsible for the implementation of lifelong learning policy a process of development of the lifelong learning policy in Lithuania and Estonia has been restored and compared between the two countries. Secondly, the main economic indicators reflecting the overall innovation level and the share of highly innovative production in the overall export structure have been compared between countries as well as with the changes in the level of lifelong learning and the policy of it over the period analysed.

The analysis has revealed that significant differences in the way the lifelong learning policy was formed have occurred already in the very beginning of its development. The main differences were observed in the coherence of the policy, political support to its development, definition of adult learner employed, promotion of the demand side and in some cases of the supply side of lifelong learning. However, the most important difference which has marked a significant turn in the development of the indicator of lifelong learning in Estonia and Lithuania has occurred due to different use of EU structural funds assistance.

The research has also shown that the more successful formation of lifelong learning policy in Estonia has been influenced by the neighbouring Nordic countries, especially Finland.

However, the importance of differences in economic structure and innovation level has appeared to be not as high as predicted. Even though Estonia has scored higher in almost all of the indicators and almost during all the period analysed, a clear linkage between the development of the innovation level or the share of high value added production in the overall export structure and the level of lifelong learning could not be identified. Nevertheless, the Estonian relative success in modernizing its economy and increasing level of innovation could have influenced a small difference in the level of lifelong learning which was visible since the beginning of the time period selected for the analysis. It could also be one of the factors which have influenced a more coherent and more successful lifelong learning policy as the shortage of the skilled labour force in Estonia was felt earlier than in Lithuania.

## Priedai

### Priedas nr. 1. Interviu klausimynas Antanui Levickui

1. Gal galėtumėte prisistatyti ir nurodyti, kiek laiko dirbate su aukštoju mokslu ir jo politika susijusioje srityje?
2. Pirmas klausimas Jūsų nuomone, kas lemia tokį sąlyginai žemą mokymosi visą gyvenimą lygį Lietuvoje?
3. Ar manote, kad šias priežastis galima paveikti politiniais sprendimais?
4. Grįžkime prie aukštojo mokslo. Savo darbe analizuodama mokymosi visą gyvenimą politikos vystymosi raidą Lietuvos nepriklausomybės laikotarpiu, išskiriu du plačius laikotarpius – nuo 1988 m. iki 2000 m. ir nuo 2001m. iki 2012 metų, t.y. švietimo strategijos įgyvendinimo pabaigos. Pradėkime nuo laikotarpio prieš nepriklausomybės atgavimą. Ar galėtumėte pakomentuoti, kokia aukštojo mokslo prieinamumo situacija dirbantiems žmonėms buvo Lietuvos okupacijos laikotarpiu? Ar buvo paplitusios neakivaizdinės studijos, organizuojami papildomi kursai dirbantiesiems? Man įdomu suprasti, kokia sistema buvo paveldėta iš Sovietų sąjungos nepriklausomybės pradžioje.
5. Pirmasis nepriklausomos Lietuvos laikotarpis. Reformuojama visa švietimo sistema. Taip pat ir aukštasis mokslas. Jūsų nuomone, kokie buvo svarbiausi pirmojo dešimtmečio (aukštajame moksle turbūt galima šį laikotarpį laikyti nuo 1991 m. priimto Mokslo ir studijų įstatymo iki 2000 m. Aukštojo mokslo įstatymo) reformos tikslai ir kiek juos įgyvendinant buvo svarbus sąlygų dirbantiems suaugusiems sudarymas?
6. Kokias Jūs išskirtumėte svarbiausias reformas, kurios galėjo padidinti studijų prieinamumą dirbantiems suaugusiems pirmojo reformos dešimtmečio metu?
7. Viena iš bazinių sąlygų, dirbantiems mokytis yra mokymosi atostogos. Jos buvo įtvirtintos jau 1992 m. LR Atostogų įstatyme ir praktiškai nekito visu nepriklausomybės laikotarpiu ar ŠMM turėjo kokią nors įtaką formuojant šią nuostatą ar tai tik darbdavių ir profesinių sąjungų susitarimo reikalas?
8. Turint galvoje, kad aukštosios mokyklos švietimo sistemoje turi daug autonomijos, kokią įtaką apskritai šios srities reguliavime, pavyzdžiui, dirbančių suaugusiųjų įtraukimo į aukštąjį mokslą skatinime turi ministerija? Ar tai paliekama jau atskirų aukštojo mokslo institucijų diskrecijai? Kiek Ministerija, Vyriausybė skatina aukštojo mokslo institucijas teikti perkvalifikavimo programas, modulines studijas?
9. Antrasis laikotarpis nuo 2000 iki 2012 metų. Kokias čia svarbiausias reformas išskirtumėte, kurios didina aukštojo mokslo prieinamumą dirbantiems žmonėms? Ar sakytumėte, kad keičiasi tiek Ministerijos, tiek Vyriausybės ir kitų valdžios institucijų požiūris į prieinamumo didinimą dirbantiems žmonėms?
10. JEIGU TAIP, kas Jūsų nuomone lėmė tokį požiūrio pasikeitimą?
11. Antruoju laikotarpiu bent jau iš strateginių dokumentų ir įgyvendintų priemonių (ypač finansuotų PHARE programos ir ES struktūrinių fondų lėšomis) atrodo, kad svarbi tampa distancinio mokymo plėtra. Nacionalinį prioritetą imama skirti šios srities vystymui (kalbu apie programas „Informacijos technologijos mokslui ir studijoms. 2001–2006 m.“, „Lietuvos virtualus universitetas (2007–2012)“). Kiek, Jūsų nuomone, buvo sėkmingos šios programos? Ar galima sakyti, kad nuotolinio, distancinio mokymo kultūra jau yra sukurta ar tai daugiau ir liko atskiri projektai? Ar yra renkama statistika, kiek aukštojo mokslo institucijų siūlo nuotolinius kursus ar visas programas?
12. Kitas svarbus aspektas, apie kurį pradėdama kalbėti tiek mokymosi visą gyvenimą strategijoje, tiek kituose, susijusiuose dokumentuose, neformaliu būdu įgytų kompetencijų pripažinimas. Šios sistemos pradėdamos kurti 2004–2006 metais įgyvendinant projektus, finansuotus pagal bendrojo programavimo dokumentą, baigtos įdiegti jau 2013 metais. Kaip manote, ar ši sistema jau pakankamai efektyviai veikia? Ar numatoma ją plėsti?
13. Dar vienas svarbus pasikeitimas aukštajame moksle, kuris galėjo paveikti universitetų norą plėsti savo siūlomų studijų pasiūlą, ją geriau pritaikyti dirbantiems yra 2009 metais priimto Mokslo ir studijų įstatymo pakeitimas, pagal kurį finansavimo forma pakeista į studijų krepšelį. Mažėjant studentų skaičiui (dėl emigracijos ir gimstamumo mažėjimo) ir finansuojant pagal studentų skaičių, universitetai turėtų būti suinteresuoti pritraukti daugiau, nors ir kitokia forma studijuojančių asmenų. Ar sakytumėte, kad ši aukštojo mokslo reforma turėjo tokį efektą? JEIGU NE. Kodėl? Ar su tuo gali būti susijęs bazinis finansavimas, kai universitetai vis tiek išsilaiko, net ir neturėdami studentų?



## **Priedas nr. 2. Interviu su Antanu Levicku, Vilnius, 2015 gruodžio 8 d.**

**Data: 2015 gruodžio 8 d;**

**Vieta: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Vilnius, Lietuva;**

**Tyrėjas (interviu atlikėjas): Austėja Tamulaitytė (A.T.);**

**Interviu respondentas: Antanas Levickas (A.L.), Studijų skyriaus vedėjas;**

**Įrašo pavadinimas: Interviu su Antanu Levicku, 2015-12-08**

**Įrašo trukmė: 1 val. 29 min. 51 sek;**

*[Interviuotoja pristato tyrimo tikslą, prielaidas ir t.t.]*

**A.T.:** Kodėl MVG lygis Lietuvoje taip ženkliai skiriasi nuo pvz. Estijos?

**A.L.:** Hmm, net ir lyginant su vakarais, tai nėra tapę gyvenimo būdo dalimi. Tai nebuvo įprasta, kad ir tais tarybiniais metais, mokeisi, baigei ir viskas. Kursus organizuodavo darbdavys, organizacija, ne individualiai. Pvz. sveikatos apsauga, yra reikalavimai, taip nustatyta. Arba ŠMM reguliacijos sfera mokytojų kvalifikacijos kėlimas, bet dažnai tai tik popieriukas atestacinei komisijai. Į tą sąmoningai neįsijungi pats žmogus, pvz. norint gauti geresnį darbą, reikia užsienio kalbos, darbo su kompiuteriu gebėjimų, tuomet pats ieško. Tada randasi pasiūla ir t.t.

Dabar tas vyksta privaloma tvarka valstybės tarnyboj, darbo saugoj, sveikatoj, bet gal ir keičiasi po truputį. Kol žmogus elgiasi pagal samdomą darbą, bet randasi vis daugiau galimybių patiems kažką kurti, verslą ar pan. Tada ieško informacijos internete arba ieško kursų. Visuomenei pradėjus judėti verslumo prasme, tai pradadam judėti, anksčiau pasiduodavom taisyklėms ir viskas. Čia aš ieškau informacijos savo darbui.

Bet, tarkim, atėjus užsienio įmonėms, jos ėmė labiau rūpintis darbuotojų kvalifikacija. ThermoFischer'is pvz., jie iškart galvojo, kas čia dirbs, atėjo į mokymo institucijas, sutarė, jog bus mokymai ir t.t. Čia tas atvejis, kai darbdavys rūpinasi.

**A.T.:** Ar šituos dalykus galima paveikti politinėmis priemonėmis?

**A.L.:** Ne vien tik politika, bet taip, nors turi atsirasti poreikis. Tos technologijos darėsi sudėtingos, nes reikia tų mokymų, terpė tokia, jog mėgėjai negali dirbti. Galų gale žmonės, jei jie bent kiek verslūs, jie turi mokytis. Be žinių nieko nepadarysi. Gal pradžioj buvo laukinis etapas... Turi būti ir pasiūla, jam turi siūlyti, nes jis turi suprasti – „ateiki čia“ – pasidaro įdomu..

Aukštųjų mokyklų aplinkoj, demografinė duobė, studentų mažėja. Ką daryt? – reikia eit į suaugusių rinką. Reikia stebėti ir parodyti žmonėms ir darbdaviams mokymosi pridėtinę vertę. Kuriant naują, geresnį produktą, randant geresnį darbą ar t.t. Tam reikia išanalizuoti tai, ko trūksta, ir reikia išaiškinti, jog žmonės turi ateiti.

**A.T.:** Apie pasiūlos pusę. Ar ji ŠMM buvo bandoma skatinti iki 2000 m.? Kiek tuo laikotarpiu buvo svarbus netipinės auditorijos įtraukimas aukštajame moksle?

**A.L.:** Čia reikia pagalvoti. Buvo rašomos koncepcijos, neformaliojo ugdymo, buvo daug suaugusių švietimo, jis apskritai prasidėjo anksti, bet pas mus silpnai. Pradėjo kurtis organizacijos, buvo skyrius pas mus suaugusių švietimo, vienas iš MVG elementų, tas skyrius ir užsiėmė šios politikos darymu.

**A.T.:** Gal ŠMM skatino kolegijas, universitetus daugiau daryti neakivaizdinių, ištęstinio mokymo programų, kurti modulius?

**A.L.:** Neakivaizdinės, ypač kolegijiniame. Jis yra labai ryškus ir jis darė nemažą poveikį, nes buvo tokių veiklos sričių, kur buvo užsibrėžta pereiti į kitą lygį, pvz. slauga – priimti ES standartai ir reikėjo anksčiau paruoštas slaugytojas, med. seseles, jas reikėjo pervesti į kitą lygmenį, tai sakysim, čia buvo sukurta visa mokymo grandinė, sistema, kad tą padaryti ir tada praktiškai visi, visos tie, kurie dirbo šioje srityje turėjo būti apmokyti. Ir mokytojų rengimo srityje, galima paimti gaisrininkus kokius. Buvo atsinaujinimo reiškinijų ir atitinkamų investicijų.

Skatinimas politikos. Buvo skyrius, kai kurie žmonės, dabar dirbantys, dirbo suaugusių mokymo asociacijoje, prof. Dienys, jis jau išėjęs į pensiją, tai susivedė į suaugusių švietimą. Buvo tradicinis,

neakivaizdinis ir radosi suaugusių švetimas kaip nauja veikla. Buvo pradėta akcentuoti, kad mokymai, studijos, tas akcentas pirma atsirado labiau profesiniame mokyme, socialinės partnerystės idėja. Jei mes kuriame programas, turime išsiaiškinti, ko reikia. Darbdaviai, valstybė, profesinės asociacijos turi išsakyti savo poreikius, tada atsiranda tos mokymo programos, fiksuojamos aktualios kompetencijos. Pradėta nuo profesinio mokymo čia, vėliau buvo pareita ir į aukštąjį mokslą.

Kada čia tas MVG principas pradėtas akcentuoti? Šiek tiek susiję su kvalifikacijų sandaros reikalais. Buvo pirma jos dvi. Pirma, Kopenhagos procesas, čia tie, kurie užsiima profesiniu mokymu, kūrė iniciatyvas ES mastu. Čia sukurta MVG kvalifikacijų sandara, apimanti profesinį mokymąsi. Aukštajame, buvo Bolonijos procesas. Ši kvalifikacijų sandara aprašo bakalaurą, magistrą, daktarą. Kažkuriame buvo nuspręsta sujungti tas kvalifikacijų sandaras, siekiant palengvinti MVG įteisinimą, kad pereinant iš vieno į kitą lygmenį, kompetencijos užsiskaitytų, jas būtų galima kaupiti, formalizuoti. Lietuva prieš 2 – 3 metus prisijungė prie ištisinės kvalifikacijų sandaros. Čia ta įskaitymo idėja ir modulinė programų struktūra, kurios idėja – iš standartinių modulių, plytų lengviau sudaryti ir keisti programą ir ją visaip kitaip modifikuoti. Kita vertus, aš galiu pasirinkti vieną modulį, nes jį studijuodamas galiu formalizuoti. Galiu studijuoti ne visą studijų programą, o tik šitą kitą modulį, o vėliau, pridėjęs dar kelis, ir diplomą gauti. Kita vertus, tam tikros kompetencijos kartojasi, todėl tam tikri įskaitymai gali būt. Tokie principai, modulinė struktūra tai palengvina.

**A.T.:** O kiek Lietuvoje tai įskaitoma? Taikoma?

**A.L.:** Profesiniam mokyme yra KPMPC Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras, kuriantis ir platinantis tas programas. Aukštajame tai neprivaloma. Dabar reikia suprasti, kas yra ECTS, ne popierinis ECTS, o realus. Tegu, pirma tai padaro, bet mes čia jau... toks politinis spaudimas. Ateina naujas struktūrinių fondų etapas, kuriame mes spausim, jog būtų daromos modulinės studijų programos.

**A.T.:** O spaudimas tik per struktūrinius ir daromas? Universitetai juk turi autonomiją.

**A.L.:** Čia ta autonomija yra ne per finansavimo skirstymą, dalinai taip, bet finansavimas, turint omeny struktūrinių fondų projektus, jiems numatomos aktualios temos, gali pretenduoti ir gauti lėšų tai projektinei idėjai įgyvendinti. Kitas kelias yra vertinimas. Visos studijų programos vertinamos Studijų kokybės vertinimo centro. Jei aš į kriterijus įtraukiu tą ar kitą, aš galiu atitinkamai paskatinti per vertinimą. Kita vertus, pats gyvenimas skatina tai daryti, pvz. mažėja studentų ir tada kalbam jau šimtą metų... Yra ir MVG koncepcija, ir daugiau jų. Kol neateina realūs pokyčiai, yra studentų... apie suaugusiuosius pradeda galvoti, imama rinka ir t.t. reikia realių kursų, žmonės bet ko nebesiklauso. Reikia realių kompetencijų ir jų įgijimo, tada žmonės ir nori ateiti.

**A.T.:** Ar Jūs kaip Ministerija tai aktyviai skatinat?

**A.L.:** Čia geras klausimas. Mūsų aktyvumas tai yra tai, modulių programų darymas, apskritai, į studentą orientuotų studijų metodų diegimas. Tai prisideda net ir vyresniam amžiui, parodant, jog galima įgyti konkrečių kompetencijų. Kvalifikacijų sandara, čia jau politikos klausimas, nes jai reikia pasiryžti, ją įdiegti, nustatyti parametrus, aprašyti, išleisti krūvą teisės aktų, bet jei eiti toliau, aukštajame, kryptių reglamentai, o dabar jau yra kita karta dokumentų, studijų kryptių aprašai, jie jau parengti studijų pagrindu (ang. *learning outcomes*). Vardija kokių žinių, gebėjimų reikia, įgyti norint, gauti tokį ir tokį diplomą. Nustato tai, ko reikia, kartu su socialine partneryste. Dalyvauti, nustatant išėigas, turi visos suinteresuotos pusės: darbdavys, studentas, profesinė mokykla. Jie kartu turi sukurti ir tada viskas susistato į vietas ir nuolatinio studento studijas pastato... į daugiau ar mažiau atitinkantį darbo rinkos poreikį. Tai padeda ir kurti kitas mokymo formas, aktualias MVG. Kitas komponentas, kuris yra svarbus, jis yra neformalių kompetencijų pripažinimo procesas. Tai irgi svarbu, kad aš jas galiu įgyti kompetencijas įvairiais būdais, o po to turėtų būt galimybė jas formalizuoti.

Tai irgi labai svarbu profesiniam mokymuisi. Čia jis yra paprastesnis, tas kompetencijas paprasčiau pademonstruoti ir gauti pažymėjimą. Aukštajame reikia mąstymo gebėjimų, bet kaip tą patikrinti... Didžioji dalis aukštųjų tam yra parengusi tvarkas, neformaliu būdu įgytų kompetencijų pripažinimui. Čia bendro programavimo dokumento lėšomis ir struktūrinių fondų pinigais... Po to pasistūmėjo, kitam etape tie 3 universitetai ir 6 kolegijos tokius projektus sudarė, ką jau padarė ir juos perdavė. Jei neklystu tik VU neturi tos tvarkos. Kaip tas veikia yra kitas klausimas.

**A.T.:** Galbūt Jūs turit duomenis, kiek žmonių jau pasinaudojo šia galimybe?

**A.L.:** Ta statistika nėra labai gera. Aš parodysiu kur tą apskritai galima pamatyti. VU to nėra, bet visos kitos turi.

**A.T.:** Dar vienas aspektas - distancinio mokymo plėtra el. erdvėje. Kurta asociacija, net keli dokumentai priimti. Kaip Jūs šitą procesą vertintumėt?

**A.L.:** Čia net koncepcija buvo parašyta. Nuotolinis švietimas Lietuvoj, dar per Phare programą prasidėjo nuo 98 m., mokymosi tinklo plėtra, visokių strategijų, leidinių buvo prileista, tik vienas dalykas buvo LVU programa, Lietuvos virtualus universitetas, apjungęs tas idėjas. Aišku pirminė tokia buvo projektas PHARE, o po to struktūrinių fondų. Iki šios dienos remia nuotolinį mokymąsi. Pradžioj buvo akcentuojamas klasių nuotolinio mokymo steigimas, kur paskaitų buvo galima klausyti, dabar turim ir kitų idėjų, kai galiu lovoj mokytis, bet šita pagalba būtent ėjo per projektus struktūrinių fondų. Kitas dalykas, nacionalinės programos, buvo LVU, dabar kita iki 2016 m., tada vėl bus atnaujinta. Čia bibliotekas apjungia, keletą duomenų bazių, yra virtuali biblioteka, kai studentas gali prieiti prie el. mokymosi įrankių.

Konsorciumas, mokyklos pačios į juos susijungia ir moka dalį savo lėšų ir valstybė dalį skiria. Kita, valdymui IT, ir LieDM nuotoliniam mokymui. Jis veikia ir yra remiamas iš valstybės ir dalim lėšų per struktūrinių fondų projektus. Šitie dalykai yra remiami, jie labai greitai keičiasi, nes keičiasi technologijos ir požiūriai, galimybės. Tos klasės - labai sena idėja, jos reikalingos ir naudojamos, kai konferencijos daromos, bet nebėra centrinės.

**A.T.:** O kiek tas yra išplitę, nes ES dokumentuose atrodo, kad skatinama bakalauro ar magistro programas perkelti. Kiek Lietuvoje tai paplitę?

**A.L.:** Tas jau plinta, nebereikia įrodinėti, kad erdvės atsirastų, kad apskritai būtų internetas tam universitete. Mokymosi medžiagos klausimas, ją reikia ruošti kitaip, specifiškai, anksčiau tik konspektų talpinimas, bet kuo toliau tai darosi labiau orientuota į mokymosi specifiką. Nesakau, jog jų labai daug, nes mes ne toli pažengę, čia reikia daug darbo, dėstytojas turi mokėti įvaldyti technologiją, nes niekas už tave nepadarys.

Čia vėlgi per struktūrinių fondų projektus. Programų atnaujinimui vienas iš reikalavimų buvo medžiagos pritaikymas nuotoliniam mokymui. Iš pradžių tai buvo mėgėjiška, vėliau pamatai kaip užsienis daro ir t.t. Akivaizdu, jog tai darosi populiariu. Yra dalis taip besimokančių. Esu nuolatinėse, bet man gal patiktų vieną kursą išklausti per nuotolį, galiu. Suaugę dirbantys gali tai gauti iš namų arba žmonės išvažiuavę į užsienį nori čia mokytis ir prašo tokių kursų, bet sunku vertinti, nes nebuvo tyrimų.

**A.T.:** Ar yra statistika, kokia dalis programų teikiama nuotoliniu būdu ir t.t.?

**A.L.:** Geriausia susisiekti, studijų programų registre, bet pabandyti galima per LieDM asociaciją, kurioje yra vedantieji VGTU. Kaip konsorciumo asociacija, turėtų tai turėti.

**A.T.:** Tai visi, kurie turi tas programas yra konsorciume?

**A.L.:** Jis teikia techninę paramą, nors teoriškai įmanoma turėti nuotolines programas, jame nebūnant. Gali būti kitaip. Čia yra technologijos, kurios siejasi su mokymosi medžiaga. Čia yra labiau pačių universitetų arba jų konsorciūmų klausimas, mes kaip ŠMM, kaip valstybė, teikiame jiems finansinę paramą. Centralizuotai niekas to nedaro. Mūsų užduotis gal sukurti vieną portalą, kuris apjungtų visas galimybes, šitą mums gal reikėtų padaryti.

**A.T.:** AIKOS sistemoj nėra tokios galimybės?

**A.L.:** Tikriausiai galima, bet ji nėra labai vartotojui draugiška... arba sukurti atskirą portalą suaugusiųjų mokymosi galimybėms. Ką mes turim stimuliuoti per politikos priemones: finansuodami, teisės aktus kurdami. Labiausiai mes žinoma ties struktūrinių fondų projektais susikoncentravę, kur yra pinigai. Pas mus ministerijoj dabar atgijo neformaliojo tas, buvo susikoncentravęs į vakarines mokyklas, ta problema išplatėjo, apima visą sistemą per visus mokymo lygmenis, yra profesinio, MVG departamentai, skyrius net yra, ten susikoncentruoja į politines priemones, kvalifikacijų sandarą. Kiti išplaukiantys, kiti teisės aktai, profesiniai standartai, o aukštajame moksle – studijų kryptių aprašai, kuriam palankias terpes modulinei

struktūrai programų, įskaitymų, orientavimuisi į kompetencijas. Tada ėjimas MVG laiptelis yra paprastesnis tiek darbdaviui, tiek žmogui. Darbdaviui svarbiau žinoti, ką tu moki, žinai, o ne ką baigai.

**A.T.:** Dabar mažėja studentų, o aukštosios turėtų būti suinteresuotos taikytis prie naujų tikslinių grupių. Kaip čia su 2009 m. pakeistu finansavimo modeliu, kai atsiranda studijų krepšelis. Ar tai turėjo tokiam persiorientavimui poveikį?

**A.L.:** Neabejotinai, kai kam tas poveikis yra skausmingas, tada pradeda kritikuoti, jog bloga idėja. Aš nemanau.

Gal pas mus tos regioninės. Jis nuskriaudė. Sunku išskirti MVG aspektą, bet apskritai jis nuskriaudė regionines mokyklas, laimėjo didžiųjų miestų mokyklos: Vilnius, Kaunas, gal šiek tiek Klaipėda. Studentui čia didesnė galimybė, mažesnė dalis lieka vietoj.

Kita vertus, kolegijinio sektoriaus kūrimas, binarinio aukštojo mokslo idėja, diversifikacija aukštojo mokslo. Jis prieinamas regionuose, tolygus visoj Lietuvos teritorijoj, buvo numatyta, jog kiekvienoj apskrityje būtų po kolegiją, taip susikūrė per visą šalį tinklas. Įstatymo sąvokos, regioninė paskirtis kolegijų labai akcentuojama, jos turi dirbti tam regionui kur yra, ruošti reikiamų specialybių studentus, dalyvauti kvalifikacijos tobulinime. Nereikia kažkur toli tam važiuoti, jis tą šalia gyvenamos vietos randa. Ta idėja neišnyko, tik demografinė situacija, iš regionų atėmė studijuojančius, jie pirmi tai pajuto ir pirmi pradeda aktyviau veikti, einat į suaugusių mokymo rinką. Bet ją sunku paimti, nes nėra tradicijų. Dar nearti dirvonai, nėra taip lengva tą rinką paimti.

Stebiu keistą reiškinį, buvo anksčiau neakivaizdinės, dabar jų nėra, yra išžėstinės, bet jos taip pat nyksta. Kodėl? – finansavimo galbūt klausimas, atsiranda daugiau formų nuolatinių studijų. Žmonės ilgai nenori mokytis, bet ir nori prie grafiko prisiderinti. Magistro dabartinės studijos. Anksčiau būtume sakę – vakarinių studijų arba savaitgalinių studijų studentas. Dabar vis tiek nuolatiniu skaitosi. Vien statistika čia tikėti reikia atsargiai. Aukštosios mokyklos rado būdų kaip nuolatines studijas padaryti pusiau – vakarinėmis.

Poveikis. Studentai išvažiavo į Vilnių, aš puoliau ieškoti mokymosi galimybių, darbo biržos kursai, mokymosi kursai. Jie paėmė šitą rinką. Ir tai tiek darbdavio, tiek žmogaus poreikius tenkina. Dėstyto kokybę tai kelia, dėstytojus skatina reikiamus dalykus dėstyti, o ne popieriukui. Ta prasme, krepšelis tokią įtaką daro.

**A.T.:** Tikriausiai tiek. Labai Jums dėkoju.

### **Priedas nr. 3. Interviu klausimynas Janne Pukk**

1. It seems that the share of people aged 25 – 64 engaged in lifelong learning has been growing steadily since 2005 and now is more than twice as big as in Lithuania as well as better than EU average. In your opinion what is the main reason of Estonian success in the field of lifelong learning?
2. In my thesis I have distinguished two broad time periods. Since the beginning of the educational reform (1988 in Lithuania and 1997 in Estonia) till 2000 when the European Memorandum of Lifelong Learning was issued. The second one since 2000 till 2012/2013. In Estonian higher education it could be 1987 till 2002 and 2002 until recently. Talking about the first period what were the main developments made in higher education sphere which could have contributed to the inclusion of working and occupied with other things adults in higher education? Where there flexible forms created and were they enough to attract people?
3. Also was it a priority or one of the priorities at the time to include working adults in higher education?
4. Could you describe the Estonian higher education system before 2002?
5. In 2002 the higher education reform was started. What were the main changes made during this reform?
6. In the period since 2002 until now what would you say were the main developments made which could have helped to include working or occupied with other things adults in higher education? (it seems that inclusion of non typical students is becoming more important, e.g. it is mentioned in Higher education strategy 2006-2015).
7. Estonia is widely known for its e-services. Would you say that e-learning is well developed in Estonian higher education? Are there a lot of distance courses provided and are they popular among learners?
8. When has the introduction of e-learning started? Was it financed by the state and was it widely implemented?
9. How has the process of recognition and validation of non-formal and informal learning in higher education been developed in Estonia? When has it started and is it being implemented enough nowadays?
10. What is the model of financing the higher education in Estonia?

#### **Priedas nr. 4. Interviu su Janne Pukk, Tartu, 2015. gada decembris 16.**

**Data: 2015. gada decembris 16.**

**Vieta: Estijas Švietimo ir mokslo ministrija, Tartu, Estija;**

**Tyrētājs (interviū atlikējas): Austėja Tamulaitytė (A.T.);**

**Interviu respondents: Janne Pukk (J.P.), Estijas Švietimo ir mokslo ministrijas Aukštojo mokslo departamenta vyriausioji speciāliste**

**Irašo trukmē: 45 min. 48 sek;**

**A.T.:** First, looking at the indicator of people engaged in lifelong learning (LLL) it seems that since 2005 it has been growing steadily in Estonia. Unlike in Lithuania. In your opinion, were there any important changes in the education policy of Estonia that made people engage in LLL?

**J.P.:** Firstly, I have to say that we had this higher education reform before and after that, so it has already happened before in higher education area. If you see this indicator, I mean, number of opportunities have increased. This reform had the same focus – widening access. One of the biggest and most important impulse to widen access is that all recorded students have right to study free. They have to meet some requirements, most important to study full time, but not only. They also have to fulfil semester programme. At first, the aim was to fulfil it by 100 percent. You have to collect thirty ECTS and if you have 100 percent of them you have right to study. Now universities have made some changes: students have to fulfil maximum 75 percent, so 75 – 100 percent. So then they have right to study without paying fees. This step have impact for students and maybe especially for students with work background. We have to see this studying without fees with student support system, so at the same time we started this system. Study allowance, if student is from poor background, they have a right to apply for student allowance, 75 to 220 euros. And this is also one of the steps we have taken to widen access. However, if you see this in the context of LLL strategy and we are thinking is it something for adults? I think this is not a 100 percent, because this is mainly for young students, adults have also opportunity to study full time, but probably they are working, so they have also right to study part time. However, if they choose part time programme, they have to pay for their studies. This is I think we have to change.

**A.T.:** In general, in higher education policy in Estonia, adult learners working or raising families are they a priority? Is it only about part time studying, or anything more?

**J.P.:** It is hard to say, at the moment we have no discussion what to do with these adult learners. Because one possibility to widening study [*is to create*] opportunities for part time students to study without fees. If students want to study [*in the form of*] e-learning or distance learning, they [*provide this opportunity*] right now. Because [*in*] some or even many higher education institutions maybe available to study just recently, they have to be full time learners, but you do not have to be everyday. They have lessons maybe 4 days per month, so they have to study at home, but lectures they have for 5 days.

**A.T.:** I am not completely sure that I understand the difference between part time and distance learning in Estonia. Could you explain it?

**J.P.:** We have two type of learning: full time and part time. Full it means you have to go, you have every semester to collect 75 percent of your study programme credits, for part time it is 50–75. It is not important how, what methods you used to collect your ECTS. [*Some universities*] give you possibility to learn at home and just meet students for 4 or 5 days a month. Students have to make decision if they want to study full time or part time, so it depends only how you collect your ECTS.

**A.T.:** Can both of these types of study be carried out through e-learning?

**J.P.:** Yes but we are worried a bit, because we still have traditional methods to study, even if students for example choose distance learning. They have books, material, but they do not use all the modern possible new technologies. Professors list books and they study at home.

**A.T.:** So it is not that innovative?

**J.P.:** No.

**A.T.:** However, reading the documents it seems that you put emphasis on the promotion of e-learning? There was Tiger University programme, was it not implemented?

**J.P.:** Now we are focusing more on new methods and how to change traditional approach to learning also in higher education, so we hope that next 2–3 years we will be focusing on higher education in this indicator. [*We will be trying to*] impact e-learning this way.

**A.T.:** Let me start with the beginning in 1987. The first reform was in 2002, right?

**J.P.:** I can't remember exactly. Yes it was around that time.

**A.T.:** So in this 1<sup>st</sup> period 1990s – 2002 what was the system of higher education? Was it adopted for adult learners, was it possible to study part time?

**J.P.:** It is a good question. I think it was already for many years, but I cannot tell that by a 100 percent. This time, I do not know, but I hope.

**A.T.:** Ok then. Since 2002, as I understand there were a lot of changes, there were professional bachelor institutions introduced and there was this cycle of studies of 3–4 years of bachelor studies and 1–2 years of master studies introduced as well. I guess it was also widening access, since those institutions made adult learners easier to provide education. Would you agree?

**J.P.:** Not exactly. Yes it somehow gives possibility to study on the 3<sup>rd</sup> level for those who do not want to go academic way. They maybe have to [*go for*] vocational education they wanted. If you see this aspect, but for adults... I do not know.

**A.T.:** Aren't those institutions offering short-term courses for a certain fee for adults as well?

**J.P.:** No, they are all applied education institutions have 4 years programmes, this is even one year longer than academic programme, if you study in university...

**A.T.:** So this adult training is mostly carried out in VET schools, not in higher education? If for example, a person wants a short course to renew his qualification or to acquire a new qualification, applied education institutions do not offer that?

**J.P.:** Mostly you have full time course 4 years, off course some institutions maybe have possibility to have short, but this is informal, not informal, but it is not formal.

**A.T.:** Are those courses popular?

**J.P.:** They do some like courses, they have some courses. For example, [*in some*] institutions, students study engineering technology programmes. So sometimes they need to renew their knowledge, so they have possibilities to have maybe 10 ECTS module and they have some certificates. These institutions have some short courses for adults.

**A.T.:** Would you say that it is widespread? Or is it only in some sectors?

**J.P.:** Perhaps so, applied education institutions, we have for medicine, for engineering and technology and social work. We have not so much specialised institutions. We have 9 state applied education institutions and 9 private, that do mostly social work, public administration and service, but the other institutions are specialised. They offer some short courses.

**A.T.:** Recognition and validation of non-formal learning. EU is asking its member states to implement that. How well it is developed in Estonia?

**J.P.:** Yes it is developed, maybe you have already read that we have this and if you see according to our legal acts, higher education institutions must [*take into account*] previous study or employment experience, but you can't use this for ECTS, in the beginning of studies. If you want study free of charge, you have every semester to fulfil your programme, it does not matter. For example, you have 10 ECTS from your previous studies and you have possibilities to have a shorter period to study. You have your 10–20 ECTS from previous studies or for your working experiences and so you want to study. So you first semester, you have

fulfil your programme, second semester also, but in the end if you have for example, 3 years programme you can finish it in 2,5 for example, because then universities take your previous study and working experience if it is included in your programme. Anyway, you study fulltime and fulfil your programme every semester. It can be shorter, but this is the one point that students are not agreeing [*with*] or not satisfied [*with*], because sometimes universities have problems to offer you for example subjects, you have little possibilities to choose these subjects. They cannot use the previous ECTS and have difficulties with new subjects. I am not 100 percent sure if this is good regulation that we have now, but we have discussions, last year [*to*] maybe change this, but right now it is not anymore part of discussion. To say diplomatically, students have rights and we have regulations to take into account these previous things, but it is not so easy to.

**A.T.:** Is it only that since 2012–2013 free fulltime studies were introduced?

**J.P.:** Yes from 2013, after higher education reform. Studying for free it means that you have [*to be*] everyday at school or in your class and you have to study and this is mainly for young students and this higher education reform did not take into account such adult needs and after this strategy, I think we [*will do that*].

**A.T.:** Is it possible to study fulltime and pay for studies? For example, if I am an adult learner and I pay for studies, have experience recognised and have shorter period for study. Is it possible?

**J.P.:** Yes, if you have 10–20 ECTS. You started with fulltime studies and have time to collect your points, so to study fulltime you have to collect every semester 22,5 points, so if you got for example 15, you have to pay for 7,5 point. So, you can study fulltime, but every missing point, you have to pay.

**A.T.:** So as I understand if you enter fulltime studies, at first everybody thinks you will be studying for free, but it becomes obvious only after the first semester. There is no such thing as payable studies?

**J.P.:** No, but all the other ways you have to use part time studies.

**A.T.:** So if you are an adult learner this previous experience can be recognised in part time studies?

**J.P.:** Yes, because this obstacle is only in the case [*you*] study for free, not mentioning anything for part time studies. I want to mention, universities have right, but not an obligation to take money from part time students, so this regulation is also flexible. According to regulations, also part time students and adult students have possibilities to study part time, but they do not have to pay for studies. This is more so theoretical.

**A.T.:** When was this recognition of previous experience introduced in Estonian higher education system?

**J.P.:** I do not know, but it is also not so easy to recognise non-formal and informal learning, because it is not so easy to understand if some previous courses or activities connect to this programme and how they support this learning outcomes. Honestly I do not know how our universities manage this, but I have some practical experiences. I have studied, I think that [*it was*] my master programme maybe not, a doctor programme. I tried to also fill this sphere with previous ECTS and it was easy. How to say, based on my practical experiences, it works.

**A.T.:** Were you trying to recognise something from your work?

**J.P.:** Yes, my work experiences here. It was easy, but each university has their own regulation. This is not a law, but every higher education institution has their own highly detailed regulations how they do it. Maybe in their websites, [*there are*] possibilities to see how it [*is done*]. I think it works very well, but it is basically for young students, but they have no previous study/work experiences, but it works better for master programmes. Because if they do not want to complete their studies, they think it is not my programme and not my way. [*They*] have to make this decision, they should study not longer than 1 year if they have 2 years programme, so [*before having finished*] half [*of the*] programme they have to make this decision. Then if they [*decide*] to [*study*] again they can use this previous study experiences

**A.T.:** But only the 1<sup>st</sup> degree is free of charge?



**J.P.:** No, all. You can study politics and then economics, but you have to wait 9 years, because we have this basic idea, that state keep possibilities to every student study one time for free, so if you think you want to study again, you have to pay yourself, but bachelor programme and applied education programme is not the same. So if you finish bachelor programme, and think ok I do not want to study bachelor, but I want something more, you can start applied education programme at the 1<sup>st</sup> level

**A.T.:** And after 9 years?

**J.P.:** You can have 2<sup>nd</sup>, and if you do not finish you do not have to wait.

**A.T.:** What about masters programme?

**J.P.:** You have 2 and 4 years...no no no...master is 2 times, bachelor 3 times and if you have 2 years master programme, you have to wait two times.

**A.T.:** Before 2013 what was the scheme of financing higher education? I read it was 50/50 system chosen by results and the others were paying. Was there part time studies as well?

**J.P.:** It was not different, because universities got money for ministry and they had right to take more students, but these students paid.

**A.T.:** So universities were getting money based on the number of students?

**J.P.:** Yes. New system was introduced, performance based contracts with universities also from 2013 with reform we changed the scheme. Every university has aim, so we have their tasks and some indicators, they have to fulfil and then they have the money. Then they can calculate if they have too much students and high quality of teaching. Universities they are not pressed to have money students.

**A.T.:** So they get defined amount based on the indicators and they can decide?

**J.P.:** Yes they have to have a minimum amount of students – 5. This concept changed.

**A.T.:** And how was it before?

**J.P.:** Based on the number of students.

**A.T.:** As I understand from our conversation inclusion of working adults and people with other was not your priority in forming higher education policy?

**J.P.:** No.

## **Priedas nr. 5. Interviu klausimynas Külli All**

1. It seems that the share of people aged 25 – 64 engaged in lifelong learning has been growing steadily since 2005 and now is more than twice as big as in Lithuania as well as better than EU average. In your opinion what is the main reason of Estonian success in the field of lifelong learning?
2. In your opinion is this Eurostat measure capturing the real situation? Would you say that it is an adequate measure?
3. It is widely agreed that Estonian education policy was influenced by the experience of Nordic countries, especially Finland. In your opinion was this influence significant in the field of adult education policy?
4. Would you say that Estonian culture is favourable for the development of continuous adult education?
5. Would you say that adult educational policy was and is a stable and coherent one?
6. Was adult education department always present in the structure of the Ministry of education and science?
7. In my thesis I have distinguished two broad time periods. Since the beginning of the educational reform (1988 in Lithuania and 1997 in Estonia) till 2000 when the European Memorandum of Lifelong Learning was issued. The second one since 2000 till 2012/2013. Talking about the first period would you say that adult education was a priority in Estonian educational reform?
8. What were the main documents adopted and the main changes made in the field of adult education in this period?
9. At the first glance it seems that the second period 2000 – 2012/2013 was much more active in terms of adult education development in Estonia (lifelong learning strategy adopted, development plan for Estonian adult education). Was it because of the perceived need to advance adult education policy or was it more because of the influence of the EU?
10. What were the main documents adopted and the main changes made in the field of adult education in this period?
11. In the literature analyzing adult education and lifelong learning policy development in Estonia it is often emphasized that the division of responsibilities between three ministries in 2008 was a crucial turning point. Could you describe in detail what has changed in 2008 and the impact this change had?
12. It is also widely acknowledged that a successful use of structural funds has influenced the success of Estonian lifelong learning policy? In your opinion what were the main measures that had the most significant impact on the rise of the level of lifelong learning? It is usually said that the focus of these projects was inclusion of lower educated, previously marginalized groups. Would you agree with that?

## **Priedas nr. 6. Interviu su Külli All, Tartu, 2015 gruodžio 15 d.**

**Data: 2015 gruodžio 15 d.;**

**Vieta: Estijos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Tartu, Estija;**

**Tyrėjas (interviu atlikėjas): Austėja Tamulaitytė (A.T.);**

**Interviu respondentas: Külli All (K.A.), Suaugusiųjų švietimo departamento direktoriaus pavaduotoja;**

**Irašo pavadinimas: Interviu su Külli All, 2015-12-15;**

**Irašo trukmė: 1 val. 12 min. 2 sek;**

**A.T.:** Thank you for meeting me. Let me start with the first question. It seems that the share of people aged 25 – 64 engaged in lifelong learning (LLL) in Estonia has been growing steadily since 2005 and now is more than twice as big as in Lithuania as well as better than EU average. In your opinion what is the main reason of Estonian success in the field of lifelong learning?

**K.A.:** The first question in some way could be easy to answer. We had been using structural funds money for the adult education purpose, for free courses for adult population and it [*the steady growth of the level of lifelong learning*] could be easily linked with this. As we started to [*use*] the funds and make available free courses the lifelong learning rate was rising. So, I think maybe it is too easy [*an answer*], because I suppose you did the same.

**A.T.:** Yes and then I am interested in which measures exactly where the most effective ones? I have also read that in Estonia EU structural funds were used for education of the lower educated and specific target groups. Could you elaborate on that?

**K.A.:** Yes we had the special target groups. We are thinking Estonia is not so competitive, [*and we need to provide with skills and abilities*] weaker groups, but it was not too easy. We had this target groups, we created courses especially for them. The initial training for those who did not have the professional qualification at all or continuous vocational training to raise your professional qualification. But the problem was that even doing so, the people with higher education engaged the most places for several years. We had noted [*that*] we advertised and gave the courses which were targeted to the lower groups and in the same time almost top of the participants in the courses were people with higher education. So we had to really set up some limits. Our choice was that we ordered the adult education VET courses from vocational education schools.

**A.T.:** You mean adult VET courses?

**K.A.:** Yes. We had just quite fresh renovation of all the schools along other houses and also [*we have renewed*] all the equipment and practical pieces, so we thought [*that to*] order adult education courses from them [*was a good idea*]. Maybe you know that in Estonia we have almost 800 I think [*private*] adult education providers and we [*have*] chosen [*state funded VET schools*] and they were really deprived and not very happy that we were choosing to order courses from state vocational schools, but we did this and in the same time we gave them quite strict orders. It was after two years I think that we have noticed that the target group was not the right one and we gave them orders to choose only the people with lower qualification and they had to take to courses other people only if the group is [*not*] full, there were free [*study material*] bases and courses. It is one thing. The other is about what courses [*we have*] ordered from the vocational schools, because it was questioned. We did not have very good or clear mechanism [*on*] how the state order for adult courses should be organized and we have been using different sources to appoint the areas and the courses. For example if the labour office was saying that [*in some sectors of the economy there*] are more places or we were looking up the state national strategical plans to developing certain areas. So we ordered courses in these areas and the order wasn't organized in this way that we came to schools [*which are giving courses in the determined problematic*] area or sector we need. We gave them [*VET schools*] the target groups and they were proposing us the courses curricula. Critically reading the courses curricula and the duration and the [*number of*] schools proposals were several times higher than we at last ordered from them. So, they had the possibility to propose the courses they had and [*we*] have chosen it [*from*] free labour, free market. One thing you have to know is that we [*were*] using social funds money for adult education courses, VET courses from vocational schools, but at the same time our labour market [*was*] using structural funds money to order professional education courses too and the amount of money they were using was much higher than we had.

They were using VET schools and private providers, because they had to do tenders every time based on competition, so sometimes it were VET schools, sometimes private providers. So they started with unemployed people and we started with employed people and they brought a strategy. The strategy was like this that the Ministry of Education and Research is engaged with the employed people in order to raise additional qualifications or [with] people [who] want to change the area of working or something like that. Labour ministry and labour market office were dealing with unemployed people, and ministry of Economic affairs was dealing with employers, because employers had some structural funds money in order to qualify and to have courses for their personnel. So enterprises were applying for courses from the Ministry of Economic affairs, unemployed people from the Unemployment office and employed people from us. It showed that all of these three columns were raising the LLL rate, but the target groups were different, as you can see. It turned out that from the enterprises applications they mostly thrive from this money to raise the qualifications and skills and knowledge for the administrative staff, the management staff. They were not very open to the lower qualified blue collar workers. The Unemployment office was working with unemployed. Their target was as soon as possible to help people to the next job. So their weak point was that they were not able to meet every time the more middle or long-term perspective plans for the person. Because maybe the next job you have [is] a quick low qualified job and maybe you had not finished your formal qualification. Ant they [the Unemployment office] were not able [to encourage] people to go back to school in order to [acquire higher] qualification. [Therefore] we started with only employed persons, but after two years we opened our courses to unemployed too. It was good I think because then the unemployed people were able to choose either between the courses which were proposed [to] them by the employment agency or either to go to other courses. This was totally up to the will [of the unemployed and] totally free for them.

**A.T.:** Talking about the target group of your ministry. All the courses for the people you were dealing with were free for them?

**K.A.:** Yes.

**A.T.:** How did you choose the participants of these courses? Were these courses open to everybody in Estonia?

**K.A.:** Anybody could apply to our courses, but it was up to school [to accept them]. They had the criteria and the target groups for special courses. It was their obligation and their right to compose the course. They were even using for the part of the courses which were most popular like special motivation letters and they were making interviews. At first when we first started with adult education state order, we were trying to give money for not so long courses, we had mostly shorter courses the medium was 40 hours or one week courses. We had longer ones too and of course shorter ones, but in this period, it seemed the right thing. However, when we were planning in this third period of structural funds [we have decided to try other options] and now we have longer courses too in order to have partial qualification. It was [done before] then, but we quite recently a month ago had one research results. The research was measuring the impact of the courses to the future and work life, fulfilment in life of these people who were participating in courses. From this research (Praxis was doing this if you know the company) there were 8 percent of the participants who were claiming that after graduating the courses they had either the better job or better salary or something. It was quite good, because we were not expecting to be in this way, because you know for the quite short adult education courses... How many times have you been in courses [and has] your employer raised your salary after that? This labour market is mostly not regulated and it is not the accreditation of formal higher category of works so it is mostly the negotiation between the employer and employees. So we had the results that the participants after the courses mostly had positive impression and it was good for them.

**A.T.:** How many percent were happy with the courses once again?

**K.A.:** Happy was almost everyone, but the real impact in their future life was felt by 8 percent.

**A.T.:** Have you done anything else significant with structural funds assistance except for direct training of people?

**K.A.:** Yes, we had. We had two other programmes; one is for the kind of schools for adult education, like hobby education or liberal education.

**A.T.:** Do you mean non-formal education?

**K.A.:** Yes, we ordered courses from them too. It was mostly to raise the key competences and there were also measures to raise the quality of these courses. To have the quality agreement for these schools and to support the network of these schools, it was one programme. The third programme, the third column, was... We have very good partners it is non – commercial organisation, which is dedicated to the popularisation of adult education. ANDRAS is the name and they are dealing with the arts and creating courses of adult education and adult educators. Also in service courses complementary courses self-fulfilment to have more knowledge. They have this kind of basic courses and advanced courses for the adult educators and they have been pushing adult educator as a profession so we have in Estonia the preoccupation professional standard of adult education. They were pushing the adult educators to have their professional ward and professional certificate and it was used in many ways when the labour market office was proposing the open tenders, they said that one of the quality criteria is to have the educators that have professional certificate. The other thing ANDRAS is doing in order to popularise adult education, it was their aim in this project, they were making campaigns and radio broadcasting and they had TV programme, which was very good and quite popular for one year. We were using social funds money, but also with Estonian state money, we were, we have the adult learners weak and it is they get 14-15 years already and it comes more and more popular with every year. ANDRAS is dealing with this weak and during this weak they have this regional events and regional seminars. We were like having the prizes for the best learner of the year and there are different categories of this. I think it is quite popular and the final thing for the weak is that we have adult education forum, which is always dealing with building themes in area of adult education. I think, it is something we have taken from the Nordic countries they have this. So we are trying to [*approach*] adult education from different angles: to deal with quality, to have campaigns to make it popular and to think that there are different kinds of courses are available on the market for the different target groups.

**A.T.:** I have also seen that one of the projects that you were also using structural funds money for was aimed at increasing e-services in VET. Also since 2002 increasing e-services was also a goal in higher education. Would you say that now e-services in education and e-learning opportunities are established in Estonia? Is it popular to study in a way of e-learning, distance learning?

**K.A.:** Yes and no. Again, we have special e-materials and e-courses in higher education; we have supported vocational education teachers during the two structural funds periods in the aggregation of different e-courses and e-materials. We also I think from first structural funds money were helping one of the private general education adult education institution to create totally e-curricula. This is available and people are using this of course, but you know there are some difficulties, because when we are speaking about the weakest groups their ability to study independently is not so high. We are using their ability to use the e-materials and motivation and it is a challenge. We have these materials and we have these possibilities, but sometimes it is better to have direct connection with these people.

**A.T.:** However, there are also people with higher education, working people who just want additional qualification. Are they using it?

**K.A.:** All these materials are open, regarding the independent learning. Do you know Karna academy, it is really special and useful for these who want to study independently it is world-wide. It is like general education, different subjects and themes e-materials and we translate it in many ways re-made them for Estonia too. I think it is very good even for me.

**A.T.:** Would you want to add anything else on the topic of using EU structural funds. Was there anything else important in that period?

**K.A.:** I am I have to say we have now the third period of structural funds usage. In the first period, we were using the open tenders. From one side it was good because everyone was able to apply for the project. We had a huge amount of projects. However, by the end of the day of the first period we noticed that it was hard to achieve big or influential aims with this because when it is the sectors or the projects are very little ones they are not following the aim. Therefore, for the second period of structural funds, we were using the national programmes. We had them for improving VET quality, we had national programme for higher education curricula recall, practice reform and we had these programmes for adult education too. There are some amount of funds available for open application too, because it was good to motivate different enterprises and different institutions. In these cases, we were not totally sure what is the best solution. I think

this approach was good one because we tried to follow the same pattern on the third period. We had national strategical plans and now ministry of education has like lifelong learning strategy and all these different educational fields are like complementing each other under this strategy. We were using Estonian national state money and like complementary structural funds money to have the certain aims. We hope it will work, but you know it is really hard, because maybe if you been looking in Estonian data you know that for the last year LLL rate was lowering and it was you can see the direct linkages with structural funds and free courses

**A.T.:** Besides structural funds investments would you say there were any changes in 2004 – 2007 that has made LLL more popular? Maybe there was a wider discussion in the society anything like that?

**K.A.:** Yes and no. You know that in Baltic countries and some other countries the life and the economy was changing quite a lot during last 20 years and jobs were changing and many people had feeling of lack of new IT knowledge in other areas too. The content of the work was changing. And before that we had there was really hunger in population to have this like upgrade their knowledge and their skills on builders on client serving personal in restaurants in hotels. It was everywhere they had free courses the hunger was bigger than we were able to give them and as I said about the people with higher education there was this other thing too people with higher education one part of them likes to use courses like knowledge for their hobby. The other part is like it is LLL and change of your carrier during your lifetime and if you have been working for 10 years for ministry of social affairs and one minute you with your husband feel that it is enough that it is enough and I want to start business with something else. It was one of the target groups, which were participating in courses and even in VET formal education in order to give to have basic knowledge in the new area or skills and knowledge. How to create an enterprise and book keeping and all of this.

**A.T.:** As I understand, you are saying that even people with higher education returner to VET schools. Is the ministry looking at it as a positive thing?

**K.A.:** We had just quite lately the results from only one month. Our state auditor office was analysing this kind of population people in VET institutions and they went there with some fear they were frightened like most of adult education is hobby education, but in many cases it was people wanted [*to start*] with their own enterprise in the new area which was good. And even in some ways if people did not go to VET schools [*with the view*] that it will be their new profession [*it*] turned [*out that*] the life changed and they used it in same way. We were upgrading too much of these people, because there is really something to think about. VET very fresh data, [*shows that*] almost one third of the students or the pupils in VET institutions are adult people, already. It is like postmodernistic way. One of the question was is it traditional that in Estonia people gained their education – yes, I think in Lithuania, Baltics it is too. At the same time, it has something to do with demographic situation – we have this, we have to reform how we manage all this countryside sites, local authorities, this network is not up to date. Demographic situation and the school network, especially the general education network. Sometimes [*you cannot*] choose the school [*upon*] your graduation from compulsory [*school*], because young person wants to study something, but everyone is [*saying*] you have to stay at the home school [*or otherwise*] we will be closed. In this moment I think now even more than 70 percent of these graduates of the compulsory school are going to the gymnasium. Part of them after graduation discover that in order to work you have to have a professional qualification too. It is one of the problems mentioned in our national competitiveness strategies – we have too many people without professional or vocational qualification – it is 27 percent, I think.

**A.T.:** In Lithuania, we also see this trend that people with higher education are returning to VET schools, but the ministry is not regarding it as a positive thing. They are saying that half of higher education students are funded by state money, so we are wasting money if they are returning to VET afterwards.

**K.A.:** We have this discussion, but you know it is up to the career counselling and being aware of the future job opportunities. We have been worried that not so much student as we want are choosing LDT areas and too many of them are choosing the soft fields in the education. We are now trying to create a new system I was speaking about, the new skills monitoring and broadcasting system, which will more precisely, we hope, show what are the labour market future needs. We are creating it together with new career counselling centres. Which we hope if we have this data to be based on our political decision and if they have this, the data will be changed in order that it would be understandable for different target groups and carrier counsellors would use it. This would be the soft way to attract students more to think about why you are going to the high school and what are your personal plans and talents. Because in many ways it is like people

or young people are choosing the higher education university, because they do not know what to do and after being there for three or four years [*they*] start to discover that degree in social spheres or theology or in philosophy does not in many ways help you in labour market.

**A.T.:** Let me change the topic a bit. What do you think about the Eurostat measure of lifelong learning itself? Is it a good way to measure adult involvement? Because in Lithuania we are feeling that we are failing in this field, so we are saying we should not look at it seriously. Do you have [*such*] discussions here in Estonia?

**K.A.:** Yes, especially in the beginning especially when we had very low numbers. Our statistical office is creating our own questionnaire and in it we have several times higher results. It took us quite a long time to understand why it is that the data is so different, so the impact of the duration of the courses to this data [*has an impact*], so we were thinking this is it. The question is have you participated in courses one month before. We were thinking maybe if we had the so-called courses, it is a lower probability that the one short courses during the year was falling into the period when they were answering the question and maybe Nordic countries had people participating in art classes or something, maybe we thought it was something like that. The researchers were saying that no it was not this measure, of course duration of courses were something to blame, but as long as groups under investigation is quite big all this data should be quite objective and now we have no problem with this data. Of course, there is some criticism in this area that it is not the number only that we should follow, but it is the question what are the results of the participating in the courses. Are they good enough and how long should they be in order to change the attitudes and values of people? Now we think that this number alone does not matter and we have to look up to these other aspects and the quality of adult education. The different ways of adult education is now the target we are concentrating [*on*]. The other thing is about quality too – how to link the special themes or professional themes with the development of the key competences because all this investigation, which we have they show one thing that the key competence the soft skills of adult education [*are the*] ones we have to develop. However, the people are not going to courses [*if they only*] develop your idea skills or cooperative skills. It has to be linked with the professional area and it is really challenging for most of the providers.

**A.T.:** Could you elaborate a bit on the Nordic influence on the policy of lifelong learning of Estonia? You have mentioned it several times. In the sphere of adult education did you have the influence from Nordic countries from the very beginning?

**K.A.:** Yes of course, as I said about our popular education and ANDRAS centres. We had visited Nordic countries in many ways and taking the example of them and keeping them in mind when we are creating courses and schools. Now we are starting, I was speaking about the new ideas, it was also that we have the Nordic ideas, because this is how we are dealing with this. Maybe Lithuania is very good that you do not have a dropout rate in schools, but we have, it is quite high, so in this demographic situation every person counts, so we are trying to find a way how to engage and how to attract these people to come back to school and to follow and graduate from higher education. The dropout rate from compulsory education it is half of percent, but in Estonia it is 6 or 7 thousand persons that we have to take back to education. In this particular place, we are looking how the Nordic countries are dealing with this. They have these immigrants with lower skills and lower knowledge and they have a very good knowledge and practice how to deal with it.

**A.T.:** As I understand from our conversation the influence was both: from the Nordic countries and from the European Union. Which was more influential?

**K.A.:** Like the idea and philosophy we are taking from Nordic countries and money from EU, but not only. In Nordic countries adult education is mostly for self fulfilment and different kinds of clubs and it is way the Nordic countries are very good, professional courses in these countries are concentrated in labour market offices. EU is pushing in many ways VET education and VET courses and this we are taking from the EU.

**A.T.:** How would you describe Estonian adult education policy? Was it a priority from the start of the education reform? Is it a coherent one?

**K.A.:** It is a coherent one. We are speaking about LLL as such, but I think more than 10-15 years and of course we are happy that our first adult education act was one of the first to be adopted and it was again the Nordic influence. Because I think in this time someone of the parliament members were looking in the Nordic countries and it was good we had this. However, separate from this that we had the adult education

act and we had benefits of this act, because like the right for study leave and paid study leave for adult learners and it was really influential. Nevertheless, it was quite hard [to] achieve the common knowledge in society that you have to learn during your lifespan, you have to change your careers, and having the diploma from the university is not enough in order to work for 40 years. It came step by step, we think that we are now almost there that everyone is theoretically, that there is the will to study and to have separate courses, but it is a complicated matter. There is free will to have to study on the change of the career and there are certain requirements for certain positions for certain professions to have in every five years some complementary courses or some complementary courses, so two sides are balancing themselves.

**A.T.:** So you said that nowadays most of the people are aware that they should learn. How was it achieved? By policy measures, active promotion of LLL, or maybe Estonian society is influenced by Nordic experience, as well?

**K.A.:** I think it is all together; you have active policy, free courses, common values going from newspapers, radio, TV set. Then you obviously think of the Nordic countries and people are more and more traveling and looking up to other countries. It is why it took so long time, it is different sources and small steps. If you [are] speaking with older generation, which we have to keep in the labour market in the future too, among them, it is a bit controversial. From one side they [would] prefer the stable life [and] not studying, from the other side they like to have this like hobby education, which is usually not free. It is not an easy thing to achieve. There is a course, it is the quality and the purpose of adult education, we had it several times the question of non – regulated labour market. If everything is up to employer, there would be people complaining about having of unemployment office, different certificates and different courses and this was not helping them in labour. It is [up to the] requirements and quality of courses and right choice. If I was thinking that for me time [to engage in] LLL and my life dream has been to become a ballet dancer, and if it pay my new career and of course if I come to courses I would be disappointed that I am not taken in labour market. Therefore, it is up to career counselling and people hopes being real.

**A.T.:** Speaking about employers. Are social partners involved in VET formation, formation of the curricula?

**K.A.:** In every way. We have this profession system, I think we are the only one from the Baltics to start with it 1998 and now we have 3<sup>rd</sup> generation of labour standards. Latvia has started [to make them] and Lithuania has them to. Occupational standards now are really based on methodology, on competences described quite well with assessment criteria linked with every competence, so all the VET curricula is based on this. All curricula should be based on occupational standards and all VET curricula is modernized or vocational credit points, it is like units or modules. In order to create adult education courses, you can take one module or one unit, that should be independent skills, it is easy to take one out of there and give this to population like shorter courses, people in every moment can see what they are missing from [having a] full [competence]. We are trying to follow this in this structural funds period. All courses we are ordering from vocational schools are linked with these competencies, vocational standards. Either they are on partial qualification, achieved after them or certain competences through the course length.

**A.T.:** Let me ask you about the management of adult education policy. Has there always been a department responsible for adult education in the ministry of education and science?

**K.A.:** No, we started it only two years ago. Before that there was a common VET and adult education department, it was established in 2003. It was common department with separate division for adult education. Before we had policy management department. I think you have it in Lithuania. No you have LLL department. We started with policy department one of specialist area was LLL, then we had VET and adult education department and now we have a separate department for adult education, under our department we are also dealing with European qualification framework and with profession system and the new skills broadcasting system.

**A.T.:** Now I would like to describe two broad periods. From 1987 when the educational reform has started until 2000. Another one is since 2001 until 2013. What in your opinion are the main decisions in the field of LLL made before 2000? From the beginning of the reform until the memorandum.

**K.A.:** To really go back to this, we started with educational reform, educational act and then with vocational education act, higher education act, and they were changing a lot. Vocational education more or less collapsing, because they were mostly counting on these guide books and text books from previous soviet



times. In higher education they started with a very big thing [*that*] there was no more compulsory to have enterprise practise during your studies. Also there was big change that there were two types of students allowed for the higher education, ones who were studying free and ones who were paying and this situation created a lot of quality problems and other problems. It was finished only two years ago. There were a lot of private universities and higher education institutions at this time. Adult education, off course, it was brought into the agenda. Also, I think, in this time it started the valuing of adult education into form that specially the state enterprises started to regulate the compulsory in service courses in order to improve your working carrier. I think it was for teachers education, then were created I think 4 teacher categories, stating in other educational act, that teachers complementary service courses should be financed by the school budget and the same was done in the medical sector and other sectors as well. So in many ways it started that adult education was not the first one that was thought to be important. It was very slowly stepping forward and in this time you know the other thing was that there was like birth rate was growing and people were not aware that pensioners retirement age would be raised, and we have to meet aging population. This was not on the table on this time, it was that we have the situation, the new economical situation, new kind of jobs, we have to have new skills, the labour market was complaining. In answering them, there were some regulations for specific fields and in other fields. In higher education and vocational education, we said that lots of private provides were stepping on board, but in area of adult education it was booming. From this time, we have different kind of adult educators, proposing different kind of courses and who were able to react to the needs of labour market, more flexible and better way than old institution. For this momment, for example, VET institutions were so worried for their formal education programmes, they were not able to provide formal education courses, almost at all. So we had a booming private providers, that in many times started with soft skills and training that we have not had, team work, management, time management, leadership – different skills. Their work and quality was not regulated very well. It started 2 or more years ago, we are trying coming to the end of one period only now, because maybe you know, from this year we have new adult education act, we are trying to more regulate and more control all these private providers and sort them by the quality of the education they are proposing. It is quite a long period, in education it takes a long time, because it is about values in many ways.

**A.T.:** How the unemployed people were trained at the beginning? Were you buying courses from VET schools?

**K.A.:** From VET schools or private providers.

**A.T.:** But you did not have any special centres?

**K.A.:** No we do not have. We do not have these kind of centres, it is for labour market office. Most in this way, they have one kind of job offers and one or several groups of people that have needs or wanted to have some kind of courses, so they were making open tenders and vocational schools were applying and private providers. It was about the quality and the price and different categories they have to take into consideration, VET schools were not always capable of winning of these tenders, because it was price and quality. In same time labour market office said that they wanted courses from VET schools, but the price was not as good as proposed by private providers.

**A.T.:** Would you agree that 2000 was the turning point for the growing interest for adult education?

**K.A.:** Yes.

**A.T.:** As I understand, since 2000 you had national programmes and plans?

**K.A.:** Yes we are growing with the first plan, we were not so good as nowadays I think, in considering that having development plan is not enough that you have to have practical plans how to implement all these aims, so latter on have also compulsory. In this period we were strictly following almost monthly how we are moving one or other directions.

## Priedas nr. 7. Interviu klausimynas Rıtai Dukynaitei

1. Kokios Jūsų nuomone yra pagrindinės priežastys, kodėl mokymosi visą gyvenimą lygis Lietuvoje yra palyginus žemas?
2. Ar manote, kad šias priežastis galima paveikti politikos priemonėmis?
3. Kalbant apie 1988–2000 metų laikotarpį, kiek visų švietimo reformų kontekste buvo svarbus suaugusiųjų švietimas ir jo reformavimas?
4. Kokius pagrindinius suaugusiųjų švietimui svarbius sprendimus išskirtumėte šiuo laikotarpiu?
5. Nagrinėjant šiuo laikotarpiu priimtus strateginius dokumentus ir teisės aktus, atrodo, kad šie prasilenkia. Tiek Tautinės mokyklos koncepcijoje, nors ji pirmiausia skirta bendrojo ugdymo pertvarkymui, iškeliamas permanentinio mokymosi idėja, tiek 1992 metų Lietuvos švietimo koncepcijoje, tiek 1993 m. Lietuvos švietimo reformos gairėse suaugusiųjų švietimui, perkvalifikavimui, mokymuisi visą gyvenimą, skiriama daug dėmesio, analizuojama užsienio šalių patirtis, kuriami galimi modeliai. 1993 metais netgi parengiama Lietuvos suaugusiųjų švietimo koncepcija. Tačiau teisės aktuose, pavyzdžiui, 1991 m. LR švietimo įstatyme, suaugusiųjų švietimas net nėra išskiriamas kaip švietimo sistemos dalis. Apskritai pirmaisiais metais suaugusiųjų švietimas siejamas tik su suaugusiųjų bendroju lavinimu, t.y. išlikusia sovietine sistema. Kaip atskira švietimo sistemos dalis suaugusiųjų švietimas išskiriamas tik 1994 m., neformalusis švietimas švietimo įstatyme paminimas tik 1995 metais. Kaip Jūs pakomentuotumėte, ar mano įspūdis teisingas ir kodėl tokia situacija susiklostė?
6. Koks apskritai yra Švietimo reformos gairių vaidmuo? Ar tai galima laikyti strateginiu dokumentu, kuriuo buvo realiai vadovautasi, ar visgi tai buvo daugiau svarbių idėjų rinkinys, kurio įgyvendinimas nebūtinai sutapo su politikos kryptimi? Koks yra pedagogikos instituto vaidmuo?
7. Literatūroje, kalbančioje apie reformą minima, kad bent jau pradinis reformos etapas buvo stipriai veikiamas estų patirties, žinoma daugiausia kalbant apie bendrąjį ugdymą. Ar sakytumėte, kad suaugusiųjų švietimo srityje šita patirtis taip pat buvo perimta?
8. Antrasis etapas – 2000–2012 m. Lūžio tašku mokymosi visą gyvenimą politikos srityje tampa mokymosi visą gyvenimą memorandumo aptarimas. Kas nulėmė tai, kad buvo atkreipta tiek daug dėmesio, padarytos analizės, visuomenė įtraukta į diskusijas. Ar tai buvo pirminis noras pradėjus derybas su ES priderinti Lietuvos sistemą prie ES reikalavimų, ar buvo ir kitų veiksnių, kažkodėl buvo suvoktas poreikis ir pan.?
9. Kokius svarbiausius sprendimus, pokyčius mokymosi visą gyvenimą srityje išskirtumėte šiuo laikotarpiu?
10. Strateginiu lygmeniu dėmesys mokymuisi visą gyvenimą labai gerai matomas. 2003 metais išeina Lietuvos švietimo plėtotos strateginės gairės, parengiama Valstybinė švietimo strategija, Švietimo įstatyme suaugusiųjų švietimui skiriami atskiri straipsniai, jis išsamiai aprašomas, parengiamos net dvi mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos, daug struktūrinių fondų finansuojamų projektų skiriama mokymosi visą gyvenimą užtikrinimui. Kiek sėkmingai šiuos strateginius siekius pavyksta įgyvendinti? Kuriose srityse pasiekiamas didžiausias proveržis, kur labiausiai reikalingas tolesnis dėmesys?

## Priedas nr. 8. Interviu su Rita Dukynaite, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d.

Data: 2015 gruodžio 9 d;

Vieta: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Vilnius, Lietuva;

Tyrėjas (interviu atlikėjas): Austėja Tamulaitytė (A.T.);

Interviu respondentas: dr. Rita Dukynaitė (R.D.), Strateginio planavimo skyriaus vedėjo pavaduotoja;

Įrašo pavadinimas: Interviu su Rita Dukynaite, 2015-12-09

Įrašo trukmė: 1 val. 43 min. 57 sek;

[Pristatomas tyrimas ir jo prielaidos]

**A.T.:** Nuo 1988 iki 2000 m. aš išskiriu pirmąjį mokymosi visą gyvenimą politikos vystymosi laikotarpį. Kaip Jūs apibūdintumėt, kokia buvo būtent suaugusiųjų švietimo raida šiuo laikotarpiu?

**R. D.:** Pirmiausia aš skiriu sampratų atskirtį. Kuo toliau, tuo akivaizdžiau, kad mūsų ir jų [*vakarų Europos valstybių*] sampratos kardinaliai skiriasi, net EK komisijos posėdžiuose tai pažymima. Kai kurios šalys, tame tarpe ir Lietuva, MVG supranta susiaurintai – tai tik suaugusiųjų mokymasis. MVG pagrindinė samprata yra nuo nulio iki mirties. Tokioj paradigmoj ideologai sako – prementaliniame laikotarpyje tam tikri dalykai vaikui sudedami, mokaisi kol gali ir gyveni, nes tikrovė tiek keičiasi. Per visas kartas mokymasis buvo, bet šitas amžius išskirtiniai [*tam*] sufokusuotas, gali tikslingiau mokytis. Tavo sėkmė susijusi su mokymusi. Žmonės visą laiką mokėsi, buvo formalus ir neformalus mokymas. Kita vertus, dabar naujojoje paradigmoj [*neformalusis neprofesinis mokymasis*] praleidžiama pro pirštus, kai pasaulis stipriai ekonomizuojamas – tu tiek vertingas, kiek ekonomiškai rentabilus ir panašiai. Šita samprata sufokusuota ties suaugusiais, tačiau kuo daugiau mes turim tyrimų, [*tu geriau matome*] ką reiškia ankstyvasis ugdymas. Paskaičiuota, kad investicija į vaiko ikimokyklinį ugdymą iki 3 metų, iki 7 metų duoda naudos – atsiperkamumas [*jaučiamas ir*] 40 metų žmogui – net jei taikom ekonominius svertus. Pasauliniu mastu, duoda tą vertę didesnę. Vaikai, lančė ikimokyklinio ugdymo įstaigą, kai jie būna 15 metų jau 36 taškais [*gebėjimais PISA tyrime lenkia*] nelankiusius. Tai čia ne tokie paviršiniai, o giluminiai dalykai.

Lyginant su Estija, galima trivaliai atsakymų ieškot, bet aš manyčiau, kad estai kryptingiau darė reformas, nuosekliau ir kitas dalykas reformos buvo sufokusuotos ir mažesnės. Darė mažiau, o išėjo daugiau. Jų buvo visur didesnė orientacija į aukštus gebėjimus bet kur, į darbo vietų sukūrimą, į paramą. Ar tai teisinga, ar ne – be abejo teisinga. Pramonė, verslas, jei sufokusuota į aukštus gebėjimus, tada švietimas irgi kitaip orientuojasi. Mes gal pakliuovom į savo pačių tinklą. Lietuva labai plačiai vykdė švietimo reformas, bet plačiai vykdant, kai žmonių ir pinigų mažai, tu tada paviršium darai. Nėra giluminių dalykų, nebūna tvarių pokyčių. Mes pakliuovom į tokį makdonaldizacijos tinklą. Lietuva visose srityse dalyvauja. Maža valstybė, su viskuo susipažinus, bet nėra išgryninto prioriteto ir jo laikymosi. De jure jie yra, bet de facto... Jam neskiriama pakankamai išteklių... Lietuvai pavyko daryti kryptingai, jei ji susifokusavo, pavyzdžiui, anksti palikusių mokymą rodikliai buvo grėsmingi, o šiandien jau pasiekusi 2020 siekinį. Buvo išplėstas jaunimo mokyklų tinklas, antramečiavimo eliminavimas, tiekto švietimo paslaugos ir t.t. Bet jei skaidai rodiklį, matai, kad miestuose situacija labai gera, jei pasižiūri kaimo situaciją, ji buvo ir yra blogesnė. Jei pasižiūri lyties kategoriją, mergaičių rezultatai geresni – trūksta patrauklaus berniukams priėjimo, bet suaugusių švietime mūsų rodiklis yra labai žemas, jeigu pasižiūri atidžiau, kas mokosi dažnai, per paskutines keturias savaites – aukštesnio išsilavinimo, moterys, miesto gyventojai ir biudžetininkai labiau linkę. Jie pagal teisės normų reikalavimu turi mokytis pvz.: valstybės tarnautojams yra prievolė mokytis, bet tam pačiam versle, kuris reikalauja vis aukštesnių kompetencijų. Nepaisant to, pats verslas į savo darbuotojų mokymą įdeda labai mažai. Tik vakarų arba su vakarais, didesnės firmos įdeda, bet šiaip verslas tenkinasi [*tu, ką gauna*]. Nėra nuoširdus jų kalbėjimas, sako, kad nepatenkina [*švietimas verslo poreikių*], bet verslas pats neįdeda į švietimą, jei lyginsi su kokia Volvo ar VW, pamatysi, kiek investuoja į personalo auginimą, komandiniu, pavieniu būdu ir t.t. Jei lyginsi švietimo sektorių, tuos estus ir lietuvius, mums atsivėrė vakarietiški fondai, kurie pradžioje buvo tvarkomi centralizuotai, bet kryptingai, parenkamos temos, žmonės. Palyginimui mokyklos, kurios gali kreiptis į Erasmus ir pan. programas, žmonės patys žinojo ką [*reikia daryti*] ir nebūtinai [*investavo*] į esmingiausiu prioritetus. Estai čia žiūrėjo atidžiai, pirmiausia, kad nacionaliniu lygmeniu, ypač ministerijoje, būtų aukščiausių kompetencijų žmonės. Tarkim į užsienio kalbų kompetencijas. Todėl pagal ministerijos dalyvavimą užsienio projektuose, Estija yra megavalstybė, mes maži. Labai reikia su protu žiūrėt, nei centralizacija, nei decentralizacija nėra gėrybė. Mums trūko to balanso, Estijoje buvo geriau.

Kitas dalykas, Lietuva ėmė pavyzdžius iš labai skirtingų šalių, bendrasis – šiaurės šalių, profesinis – germaniška [*tradicija*]. Viena vertus, atrodė, kad tai netrukdytų, kita vertus nepažinęs praktikų pasirenki vienas arba kitas, tai labai išbalansuoja. Švietime, ypač Šiaurės šalyse, nėra kažkokios bendrųjų principų atskirties. Viena vertus, mums [*tai*] padėjo, kita vertus, mes pralošėm, nes buvo nereikalingo auditorinio triukšmo visuomenėj. Estai labai nuosekliai rėmėsi šiaurietiška paradigma.

**A.T.:** Ar, Jūsų nuomone, Šiaurės šalių pavyzdys darė įtaką Estijos mokymosi visą gyvenimą politikai?

**R. D.:** Dar įtaką, darė estams, kai skaičiuoji nejautriai, galioja Marko Tveno dėsnis – yra melas, didelis melas ir statistika. [*I mokymosi visą gyvenimą rodiklio skaičiavimą įtraukiami*] formalusis, neformalusis ir informalusis (savišvieta) [*mokymasis*], pas mus vangiai įsitraukia [*suaugusieji*] į neformalaus ugdymo veiklas. VU, su visa meilė, nepasiūlė nieko papildomo mokytis. Universitetas kardinaliai pasikeitė kaip universitetas. Jokubaitis sakė, jog universitetas tapo fabriku, jis praranda savo šviesos galią, bet tai visam pasaulyje. Man atrodo, jog estų orientacija į šiaurės šalis, Suomiją, [*leido jiems*] pasirinkti, kas veikia. Lietuvoje, kai sėji visą lauką, išeina geriau. Estai švietime neima pavyzdžių iš prancūzų, ispanų, vokiečių ir pan. Be to, jie labai orientuoti į aukštos pridėtinės vertės paslaugas, jų sritys labiau aukštųjų kompetencijų nei Lietuvių. Kai pavažinėji po kaimus, [*pamatai, kad*] ūkininkai įsigiję naujos technologijos įrangą, tai tie baigę 8 klases vis labiau išstumiami.

[*Lietuvoje*] verslai išgyvena iš Valstybinio sektoriaus, iš biudžeto, jie elgiasi nekorektiškai. Jei nesiorientuojam į aukštuosius gebėjimus, mes būsim kažkurio pono tarnas. Kita vertus, atsiranda naujų nišų, šalia tų daiktų [*žmonės*] randa, subręsta lėtam gyvenimui, pamato, jog gyvenimo esmė ne tik [*finansinė gerovė*]. Mes tokie vidutiniškai visur kur. Švietime estai kitoj lygoj žaidžia, tas vidutiniokiškumas mus tempia atgal. Mums viskas svarbu, bet liekam be prioriteto. Praėjusi vyriausybė, visą dėmesį telkė aukštojo mokslo reformai, ši – tapom verslo vergai – profesiniam, bet svarbus ikimokyklinis ugdymas – čia mes aukščiau nei Estija. Estijoje darželis neduoda pridėtinės erdvės ir čia jie yra išimtis. Jie čia susimąstę, bet jų pradinė ir vidurinė mokykla yra labai efektyvi. Estai sutvarkė [*mokyklų*] tinklą, bet rezultatai nerodo skirtumo. Mes irgi tvarkom tinklą, nesprendžiam šalies švietimo kokybės, bet tik ekonomines problemas.

**A.T.:** Ar Jums neatrodo, jog bent tai suaugusiųjų kartai, kuri patyrė santvarkos virsmą, kai daugelis žmonių liko su darbo rinkoje nepritaikomomis kompetencijomis, suaugusių švietimas buvo svarbus?

**R.D.:** Visą laik suaugusių švietimas yra svarbus ir jis svarbėja, kai tokia sparti kaita, globalizacija. Nepriklausomybės pradžioj, kai visuomenėj vyko tokia transformacija, dalis nuėjimo į Gariūnus, į šešėlinę rinką, uždariai greita nata iškreipė mūsų mąstymą ir nieko nepasiūlė. Traukėsi švietimo rinka, dingo suaugusiųjų formaliojo švietimo mokyklos, traukėsi technikumai, virto į kolegijas, kiti į profesines, čia kolegijos susikūrė aukšto lygio, bet skaudi transformacija. Universitetai neapėmė formaliojo, neformaliojo ugdymo sričių, jie ėmėsi ekonomizacijos, nepasiūlė neformaliojo ugdymo, nevykdė, nekūrė programų susigrąžink studentus, kad bent semestru galėtum grįžti, atnaujinti savo žinojimus, įgyti naujų kompetencijų. Tada liko neformaliojo švietimo institucijos, kuriose švietimo pasiūla, tai tokia greita pasiūla už didelius pinigus. Susikūrė įvairūs UAB'ai, viešosios ir pan. Jos orientuotos į siaurą ratą žmonių ir į labai didelius pinigus, taigi visuotinio prieinamumo nebuvo ir apeliacija į vakarų firmas arba asmenines lėšas. Liko birža, siūlanti tokią labai dažnai neilgalaike, netvairią, kažkokią mokymosi programą arba Socialinės apsaugos ir darbo ministerija su darbo rinkos centrais, kurie turi patenkinti čia ir dabar, bet nekelia tvarumo klausimo. Rūpinamasi bendru rodikliu, bet ne konkrečiu žmogumi. Akivaizdu, pavyzdžiui, kad reikia permokyti kai kurių sričių specialistus kardinaliai, valstybė pinigų neturi, verslas jų nemeta ir mes atsiduriame tokiuose krumpliaračiuose – ar verta man mokytis, jei aš tik metus dirbsiu šitam versle? Žmogus labai skaičiuoja, lygiai kaip mokytojams sako, yra dvi valandos [*darbo krūvio*]. Kiek metų jam reikės dirbti ir mokytis? Nėra saugiklių, būdamas mokytoju kardinaliai persikvalifikuoti negali, reikia labai daug investuoti.

**A.T.:** Aš dar norėčiau grįžti prie pradžios, švietimo koncepcijų. Įdomus dalykas, jog tiek suaugusiųjų švietimo koncepcijoje 1993 metų, tiek Lietuvos švietimo koncepcijoje - visur pabrėžta suaugusiųjų švietimo svarba, bet žiūrint į priimamus konkrečius teisės aktus, matosi, jog iki 1995 metų suaugusiųjų švietimas beveik neminimas, tik 1998 atsiranda suaugusiųjų neformaliojo švietimo įstatymas. Kodėl?

**R.D.:** Teisybė, konceptualiam lygmeny nuo 1988 [*metų*] buvo keliama mokymosi visą gyvenimą paradigma, atitinkanti pasaulinę sampratą, bet poįstatyminiai aktai ir įgyvendinimas atsilieka labai stipriai. Kodėl? Mano versija - vienas dalykas, tuo metu vyko suaugusiojo formaliojo ugdymo įstaigų uždarinėjimas, nes nebuvo žmonių. Jei sovietmečiu, nebaigę [*vidurinės mokyklos*] dirbdavo darbininko darbą, jiems buvo daroma įtaka,

jog jie įgytų vidurinio mokslo atestatą. Prievarta, kuri irgi gero nedaro, būdavo, bet vis dėlto supratimo lygmeny buvo tas, jog reikia mokytis. Atėjus nepriklausomybei, Gariūnų efektas reiškė, jog suaugusiųjų mokyklos mažėjo sparčiausiai. Pasėta ta nuomonė – švietimo sistema informacinį karą pralaimėjo – tu galėjai greitai uždirbti ir gauti, žiniasklaida tai irgi ištransliuodavo, kaip 7 klases baigęs vaikas pasistatė namus. Suaugusiųjų švietimo formaliojo, ką kalbėti apie neformaliojo, [įstaigos] dėl mokinių skaičiaus mažėjimo buvo likviduotos arba reorganizuotos, vėliau – atkūrinėjamos, kai jau buvo laimėtas informacinis karas. Žodžiu, pasidarė, kad reikėjo atkurti, bet ne kaip mokyklos statusą, bet prie švietimo centrų, kur kvalifikacijos tobulinimas, paėmė ir kažkokias klases padarė. Ir tos mokyklos šiandien labai mažos, prie kažko, bendrojo ar vaikų švietimo.

Mes neturim mokymosi giluminės tradicijos. Kita vertus, pasiūlos – paklausos klausimas. Jei pasižiūri į trečiojo amžiaus universitetus, kurie sėkmingai veikia pvz.: Vilniuje prie VU. Patekti ten yra labai sudėtinga ir vos ne kažkoks „blato“ reikia, norint ten patekti. Yra vadinasi ta karta, kuri vyresnė už mane, eina į pensiją, jie nori būt kažkur aktyvūs, nebeturi daržų... Kuriasi dalykai, nes yra didžiulė paklausa, pvz.: sovietiniais laikais bibliotekose buvo anšlagas.

Kokie svertai yra savivaldybėje, kokie ministerijoje pakviesti suaugusius mokytis? Pirmiausia turim vaikus mokytį, nukenčia arba aukštojo mokslo, arba profesinio reforma, mes visada nukenčiam nuo kažko, tada mokyklos savivaldybių savarankiškoji funkcija. Jūs tvarkykitės. Tik dvi savivaldybės pačios išsilaiko, [kitas] reikia dotuoti. Vilnius ir Klaipėda turi dotuoti kitus, [tai] ką galim pasiūlyti....

[Kita vertus] mūsų žmonės irgi nemoka atpažinti mokymosi, šitas Eurostato rodiklis man pats neaiškiausias.

**A.T.:** Daug kas, aiškindami Lietuvos ir Estijos mokymosi visą gyvenimą skirtumus, šį argumentą naudoja. Kodėl tada, Jūsų nuomone, estai geriau supranta rodiklį?

**R.D.:** Estai gali būti, kad geriau supranta, nes investuoja į visokius aiškinimus. Kai mes deklaratyviai aiškinam, kad reikia mokytis, didaktika. Kita vertus, savivaldybės tuo visiškai neužiima. Taip pat, buvo suaugusiųjų mokymo skyrius, jis buvo panaikintas ir vėl atkurtas ir vėl panaikintas. Objektas labai neaiškus. Tu gali daugiau aiškinti, nusiurbti pinigų nuo skurdžios šalies, kur neatiduodam pakankamai švietimui, [bet ar gali] dar nusiurbti nuo to vaiko? Aukštojo mokslo reforma eina nuo bendrojo. Gali po to pračiuožti aukštosios, bet ką priima, nebėra konkursų. Už politikos slypi pinigų paskirstymas.

**A.T.:** Man dar įdomu būtų daugiau sužinoti apie antrąjį periodą. Nuo 2000 m. matosi daug kryptingesnės pastangos Lietuvos mokymosi visą gyvenimą politikos vystymo srityje. Sakytumėte, kad tai lėmė ES įtaka, ar kitos priežastys?

**R.D.:** Manyčiau, kad ES įtakos buvo, bet jos svorio nesusvarbinčiau. Darbus daro žmonės. Ministerijoj buvo suaugusiųjų švietimo skyrius, jis krito, [paskui vėl] atgijo. Kai yra žmonės, kažkas pakrutinama. Kai įstojom į ES, pagerėjo ir tai, jog daug projektų, kuriuose yra mokymosi dalis. Šitie skaičiai pakilo ir gal net neatpažįsta žmonės, kai mokosi projektuose, nes pvz.: Estijos paryškėjo su projektais. Mūsų skyrius pavyzdžiui, daug žmonių apmoko, formalioju ir neformalioju būdu, o kur dar informalusis, kurį skatinam per knygų vertimą, padavimą. Matai, kažko neužkabini. Informalus yra internetas ir leidiniai ir tavo iniciatyvos, didžiausiais tiražais išeina pragmatiškos knygos.

**A.T.:** O kaip Jūs vertinate dabartinę politiką, kai tiek strategijose, tiek vienoje, tiek kitoje, tiek struktūrinių fondų programose, kaip vienas iš prioritetų išskiriamas mokymasis visą gyvenimą. Ar politika jau yra adekvati, ar bus proveržis, ar pasiseks pasiekti tikslus, kaip su anksti švietimo sistemą paliekančiais?

**R.D.:** Manau, kad strategija 2013 – 2022 metų, jos 4 tikslas yra fokusuotas į MVG, tai toje *policy* srityje viskas padaryta, o su įgyvendinimu yra prošvaisčių, yra ir debesų. Kol verslas nenorės investuoti į savo darbuotojus, kol valstybės tarnyboj stažuotė užsieny [bus] laikoma kaip ekskursija ir geras gyvenimas, proveržio nebus. Kai pradėjau dirbti ministerijoj, žmonės po metus – du siūsdavo į stažuotes. Kaip mes juos panaudojom, kitas klausimas. Politikos deklaruojami siekiniai nebūtinai yra įgyvendinami. Politiškai yra nuostata, yra kriterijai, rodikliai, kokius priėmė, tokius. Bet santykį matau iš dviejų. Sakoma, yra formulė 2 proc. nuo BVP turi būti skiriama mokslui ir tyrimams, bet verslas neįdės, kol biudžetas 1 proc. neįdės. Verslas tik reikalauja aukštesnės kokybės studentų, bet ir laukia, kol mes patys viską padarysim. Bet iš jo [verslo] procentai turi augti, nes iš mūsų valstybės ar iš nacionalinio biudžeto, ar struktūrinių fondų auga, versle – ne tokiom proporcijom. Turi būti iš privataus [sektoriaus] proveržis.

**A.T.:** Ar yra mažoma ministerijos, kaip skatinti verslą investuoti? Estai tam turi darbo grupę, kaip įtraukti valstybę, verslą, žmogų. Jie turi lengvatas darbdaviams ir pan. ar Lietuvoje apie tai mažoma?

**R.D.:** Ką aš matau, tokios pastangos yra, didaktikos, propagandos pavyzdžiu, bet verslas dabar švietimo sistemos atžvilgiu elgiasi agresyviai, jis reikalauja. Estai labiau orientavosi į aukštuosius gebėjimus, todėl atsirado poreikis, o kai viską remi... Tavo klausimai išeina už švietimo politikos ribų, nes pvz.: Ūkio ministerija mums diktuoja sąlygas, nelabai korektiškai (MITA, ESFA). Mes vykdom socialinę politiką, bet švietimas turi būti pirma. Imperatyvas mokytis tik iki 16 metų, nurodytas konstitucijoje. Vėliau daugiau žaidėjų ateina, dabar mes išlaikom profesinio rengimo mokyklas, bet kur verslo dedamoji?

**A.T.:** Tiesa, literatūra mini, jog iki 1995 metų nebuvo dialogo su socialiniais partneriais.

**R.D.:** Nebuvo ir politinio rėmo. Dabar palygink, kiek bendroji politika, patys vokiečiai profesinėje mokykloje kuria verslą. Čia pat mokomieji restoranai, kuriantys pelną, ar valyklos. Pas mus to pelno sukūrimo segmento nėra iki 1997 m. Gal 1994 m. pradėta apie socialinius partnerius kalbėti. Sigitas Kryžius apie tai kalbėjo. Mes iki šiol vadovaujamės Stalinu, sakom nepakeičiamų nėra. Jį atleido, o viskas užima laiką. O švietimas yra lėtas žaidimas. Stundys pripažino nei viena partija nepasirengusi šiandien perimti švietimo. Vidutinė ŠMM ministro kadencija – du metai, kiekvienas ateina su savo strategija, nėra tvarumo. Žmonės darbus daro. Steponavičius tvarkė aukštąjį, reikėjo taip, buvo balaganas, bet ar iki galo sutvarkė – ne.

**A.T.:** Manot, politinė kaita turėjo įtakos nenuoseklumui?

**R.D.:** Tikrai taip. Konceptualūs dokumentai, mūsų strateginiai dokumentai ir OECD, ir EK pripažįstami kaip vieni geriausių, pas mus stringa tęstinumas. Jei Lukšienės politiką būtume tęsę, būtume kaip estai. Bet lenkai įrodė, jog galima. Jie buvo uodegoj, nedarė, nedarė, bet kaip jų rezultatai PISA atskleidė, jog labai blogi, jie susitelkė ir labai kryptingai darė reformas. Dabar ten važiuoja pažiūrėti, kaip sėkmingai reformos darytos, mes visi tą suprantam, bet nedarom.

**A.T.:** O koks ryšys tarp valstybinės švietimo strategijos ir prie jos vadovaujančių 3 – 4 ministrų?

**R.D.:** Žinai, de jure visi laikosi, o de facto..

**A.T.:** Išsirenka sritį?

**R.D.:** Maždaug. Nebūtinai susifokusuota į tuos tikslus, ar konkrečius rodiklius. Ir visada vieni rodikliai žydi, kiti smunka, geriausiu atveju stabilizuojasi. Jei kas nors per visą sistemą gero – tai paprastų ministerijos darbuotojų nuopelnas, jų pastangomis. Pavyzdžiui, mokyklų vertinimo agentūra įkurta su nauja paradigma, bet jau kelintas ministras ardo.

**A.T.:** Dar vienas klausimas. Iki 2003 metų Valstybinės švietimo strategijos kurtos koncepcijos nebuvo tvirtinamos Seimo ar Vyriausybės, todėl galima manyti, kad turėjo mažesnę politinį palaikymą. Koks buvo tų koncepcijų realus svoris? Ar jų buvo laikomasi?

**R.D.:** Švietimas Lietuvoje yra išskirtinė sritis, kuri nuo pradžios turėjo strategiją, tik ji vadinosi skirtingais vardais. Nuo nepriklausomybės pradžios buvo koncepcija, kurioje atsivertus – programa. Koncepcija konceptuali, o čia programa iki 1997 metų. Jos buvo laikomasi. 1998 metais buvo antro švietimo reformos etapo prioritetai, kuriuos teikė Vyriausybei, bet kadangi jai strategijų nereikėjo... Lygiai taip pat koncepcija teikta Seimui. Kuolys nešė, bet sakė, kad čia ministro kompetencijos klausimas: „tau reikia, tu pasirašyk“. Tada 1997 metais Platelis prašė Vyriausybės, tai jam sakė: „ministre, ką Jūs norit, tą tvirtinkite“. Tada prasidėjo mokymai, atvažiavo amerikiečiai, Kanada. Ir jau 2003 metais prasidėjo trimečiai planai, didele dalim mūsų padaryta. Ališausko padaryta įtaka. Bet tada gruodžio karštligė, nes pinigų [reikia išleisti]. Čia valstybė negali persikelti [lėšų į kitus metus]. Nes valstybė nesurenka mokesčių, reikia galus suvesti. Čia košė yra. Strategavimas švietimo srityje buvo visą laiką, bet nuo 2003 metų yra Seimo patvirtinta strategija.

**A.T.:** Bet turbūt tai, kad Seimas patvirtino 2003 metų Strategiją yra svarbu? Juk tai jau ilgalaikis politinis įsipareigojimas?

**R.D.:** Taip, bet mes čia Seimui įkišom. Sakė nereikia, bet prieš tai sveikata buvo ilgalaikę strategiją prakišus, sakėm, vieną sykį tvirtinat. Lygiai taip pat ir 2013 m. strategiją, sakė nereikia, bet dokumentuose yra, ES reikalauja. Kartais strategija tampa vieno skyriaus problema. Ilgalaikė strategija rodo, jog gali pasikeisti keli ministrai, bet yra sąlygos tvarumui. Bet mes tarybinio mentaliteto žmonės ir žinom, jog galima viena rašyti, kitą sakyti, o trečia galvoti. Tavo žodyne turi atsirasti tvarumo ir tęstinumo sąvoka. Jei jų nėra, tada ir nėra kokybės. Estai juos išlaikė, keičiasi ministrai, bet ten tai labiau išlaikyta daugeliu atvejų.

## **Priedas nr. 9. Interviu klausimynas Romualdai Pusvaškiui**

1. Kokios priežastys Jūsų nuomone lemia žemą mokymosi visą gyvenimą lygį Lietuvoje?
2. Ar, Jūsų nuomone, jas galima paveikti politikos priemonėmis?
3. Pakalbėkime apie pirmąjį Lietuvos nepriklausomybės periodą. Kaip vystėsi tęstinio profesinio rengimo sistema 1988–2000 metais? Kokie buvo svarbiausi šio vystymosi tikslai?
4. Kokius svarbiausius sprendimus, pokyčius šiuo laikotarpiu Jūs išskirtumėte?
5. Literatūroje, analizuojančioje minėtą laikotarpį išskiriama, kad tuo metu svarbiausia buvo bedarbių ir apie atleidimą iš darbo išpėtų asmenų perkvalifikavimas. 1990 m. išleistas bedarbių užimtumo rėmimo įstatymas, įkurta Lietuvos darbo birža, 1992 metais Darbo rinkos mokymo tarnyba (7 regioniai centrai, 11 darbo rinkos mokymo tarnybų, jų atšakos apimančios didžiąją dalį Lietuvos miestų). Kaip buvo su dirbančiųjų perkvalifikavimu, kuriems tokia grėsmė nekilo?
6. Literatūroje nagrinėjančioje tęstinio profesinio mokymo raidą teigiama, kad iki 1995 metų dėl didelio nedarbo darbdaviai nejautė darbo jėgos trūkumo ir rimtai apie darbuotojų perkvalifikavimą pradėjo galvoti tik po 1995m. Ar sutiktumėte su tuo?
7. Kas pasikeitė po 1997 metais priimto profesinio mokymo įstatymo? Kokius procesus šis įstatymas paskatino?
8. Kaip vertinate 2000 metų reformą, kai buvo pakeista finansavimo sistema? Ar sakytumėte, kad tai paskatino labiau orientotis į dirbančių suaugusiųjų mokymą?
9. Kokie buvo svarbiausi 2000–2012 metų pokyčiai tęstinio profesinio mokymo srityje?
10. Kokius išskirtumėte svarbiausius sprendimus?
11. Ką pakeitė 2007 metais atnaujintas profesinio mokymo įstatymas?
12. Kaip vystėsi kvalifikacijų sistema? Kada ji buvo pradėta kurti ir kada baigta įgyvendinti?
13. Kaip vystėsi neformaliuoju būdu įgytų kvalifikacijų pripažinimo sistema? Kada ji pradėta ir baigta įgyvendinti? Kaip veikia?



## **Priedas nr. 10. Interviu su Romualdu Pusvaškiu, Vilnius, 2015 gruodžio 9 d.**

**Data: 2015 gruodžio 9 d;**

**Vieta: Kavinė, Vilnius, Lietuva;**

**Tyrėjas (interviu atlikėjas): Austėja Tamulaitytė (A.T.);**

**Interviu respondentas: Romualdas Pusvaškis (R.P.), Švietimo ir mokslo ministerijos Bendrojo ugdymo ir profesinio mokymo departamento direktorius (1992–2013 m.);**

**Įrašo pavadinimas: Interviu su Romualdu Pusvaškiu, 2015-12-09;**

**Įrašo trukmė: 1 val. 25 min. 20 sek;**

*[Interviuotoja trumpai pristato tyrimo, problemą, tikslus, prielaidas]*

**A.T.:** Profesinio tęstinio mokymosi srityje kaip viskas vystėsi, nuo ko prasidėjo?

**R.P.:** Pirmą, ką Jūs laikot tęstiniu? – tie, kurie jau kažką turi, aš jums koreguoju, nes esu autorius įstatymų ir t.t. Tęstinis tai yra žmonės, kai mokosi jau turintys kvalifikaciją arba siekiant patobulinti turimas, arba įgyti naujas kvalifikacijas. Pavyzdžiui, baigęs vidurinę, jis nuėjo dirbti nekvalifikuotą darbą ir dirbdamas sugalvojo įgyti kvalifikaciją. Jam reiks eit į pirminį profesinį mokymą, kad įgytų pirmąją kvalifikaciją, tęstinis – jau turint. Pirminis mokymasis - įgyti pirmąją kvalifikaciją. Tai įstatymiškai ir ES sandaroj labai aiškiai sureguliuota – net turėdamas 50 metų, jis neturi sėsti su 15 – mečiais, tai gali būti specializuota grupė, taikant nuotolinį mokymą, konsultacijų būdų, vertinant jo turimą kompetenciją, bet kadangi jis sieks pirmos kvalifikacijos, jis dalyvaus pirminiame. Klaida, kai tęstinis įvardijamas tik kaip vyresnių ir t.t. Jis gali būti labai įvairus.

**A.T.:** Tokiu atveju mane domintų abi kryptys, nes MVG rodiklis apima žmones, tikslinę grupę nuo 25 – 64 m. Kiek tas tęstinis yra pritaikytas dirbančiam žmogui? Jam juk sudėtingiau eiti į tradicinę profesinę.

**R.P.:** Aš matyčiau tarp mūsų ir estų du pagrindinius skirtumus, neskaitant aukštųjų technologijų naudojimo lygio. Tos technologijos reikalauja pastoviai kažką mokytis, kažką atnaujinti, šitą drąsiai, niekada nesuklysi. Kitos dvi priežastys: Lietuvoj, ar mes imsime, pvz. švietimo reformą. Nuo pat pradžios nepriklausomybės garsinama, akcentuojamas toks tradicinis mokymosi būdas. Ta prasme, jog jei aukštasis, tai aš atėjau 4 metams į universitetą, diplomą gavau ir viskas. Estai drąsiau tą daro, žinoma, kol kas dar ne kaip suomiai, bet visgi drąsiau. Su informacinėmis labai aišku, net nereikia aukštojo. Aš baigiau vidurinę, moku programuoti java, dirbu barclays, aš galiu eiti ir rinktis modulis, universitete, kolegijoj ar dar kur, nors 10 metų, kol galiu įgyti bakalaurą, magistrą ar dar ką. To pas mus nėra. Estai, būdami didesnėje suomių įtakoj, palaikydami ryšius, jie tą tradiciją taiko visgi drąsiau. Dviem požiūriais, tai gali išsityti 6 – 7 metus, vietoj 3, ir žmogus, taikydamas savo poreikį, turi ir kitą motyvaciją, mokosi, ko jam prireikia.

Tai šitos tvarkos pas mus yra dėl užskaitymo praktinės patirties, neformaliai įgytų žinių, bet visa problema ko gero yra tai, kad tas kompetencijas vertinant tam pačiam dėstytojui, skaitančiam paskaitas, jo įsivaizdavimas yra, kad jei studentas manęs neklausė, tai ko gero nieko ir nežino. Bet, kai vertinimas atskirtas nuo mokymo, pats tą dariau, iš karto procesai pajudėjo. Tai pirmą kartą seniai jau išgirdau iš prancūzų, tą frazę išgirdau. Tik atskyrus vertinimą nuo įgijimo, drąsiau teikiama kvalifikacija, nes nepriklausomas vertintojas nesuinteresuotas, jog pas jį daugiau studentų ateitų. Estai, pas juos tas mąstymas, tie dėstytojai nėra užsiciklinę, jog žmogus turi atsėdėti.

Antras dalykas, skirtingai nuo vakarų Europos, pas estus irgi yra šita problema. Ar rinkoj yra reikalavimas fiziko, tarptautinių santykių magistro – ne, reikalauja, žmogaus su komplektu, kurį gali susikomplektuoti neformaliai ar pan. Mūsų susipratimas, jog gavau diplomą ir viskas trukdo... bet to, jog rinkai reikia komplekto nėra. Čia dabar buvau smarkiai ir su buvusiu ir su dabartine ministre susikirtęs dėl to, nes 1000 baigusių aukštąjį atėjo į profesines mokyklas. Sakau – labai gerai, jiems – oi išmesti pinigai. Sakau, kodėl? – tas žmogus, įgijęs vadybininką, teisininką, pamatė, jog be elementarių žinių, jis negali dirbti darbo, jis ateina, išmoksta ir tampa geru specialistu, universiteto žinios nedingsta. Tas linksniavimas man kelia siaubą, jis stabdo dalyvavimą tęstiniame moksle. Yra baimė prisipažinti, jog žmogus po aukštojo grįžo į profesinį, kitur tai įprasta – gaunu, tai ko man reikia. Suomijoj tokio požiūrio nesijaučia. Tai per visur skamba, šitas požiūris labai svarbus.

Kitas dalykas, požiūris į tą tyrimą, ypač dėl dalyvavimo tęstiniame mokyme. Jūs žinot kaip jis vyksta.....

*Aiškinama MVG rodiklio sudarymo metodologija ir išreiškiama abejonė rodiklio adekvatumu.*

Kai kalbi su suomiais, švedais, kodėl jų tokie geri rodikliai? – jie vertina viską. Mūsų piliečiai, kad mokėsi supranta pagal tai, ar lankėsi mokymosi įstaigoje, ar atsidėjo valandas. Šitas požiūris yra labai stiprus. Be to, pas estus labiau žiūrima, jog kompetencijų komplektas įgyjamas ne tik vienam lygmenyje.

**A.T.:** Man įdomu, kas galėjo įvykti prieš 2000 m., kai ėmė išsiskirti šalių rodikliai.

**R.P.:** Tai, ką aš aiškinau, manau, jog yra svarbu. Tas ryšys su Suomija nuo priklausomybės laikų, jie perima žmogiškąjį supratimą, kuris pas mus stabdo tęstinį mokymąsi ir, žinom, aiškinimas, ką tai reiškia dalyvauti tęstiniame mokyme. Bet tu labai išaiškinti negali, aš pastabas išsakydavau statistikos departamentui, jog interviuotojai turi išaiškinti, kas yra mokymasis, to dabar nedaro, taip neįtraukiami kursai pagal projektus. Estai patys tą augimą stipriai rišo prie Europinių projektų, pas mus irgi jų masė buvo, tų žmonių mokymuose.

**A.T.:** Aš pati esu susidūrus su tais skaičiais. Tiesiogiai mokant pagal projektus - tai vienalaikiai rezultatai. Reikia kurti gal tam tikrą mechanizmą?

**R.P.:** Gal ne, reikia skirti laiko ir pajėgų išaiškinant, kas yra mokymasis, įkalant į galvą, jog tai ne tik sėdėjimas už suolo. Tai turim pakeisti, parodyti, jog jis gali ir darbo vietoj vykti ir t.t.

**A.T.:** O reforma pati, Jūsų galva, darė įtaką?

**R.P.:** Tos mokymosi įvairovės estai mokėsi iš mūsų: prieinamumas, pakopos, būdai. Tai jie iš mūsų perėmė, net vėliau tai įsivedė, gal tai ir atsakymas. Įsivedė apie 2000 m., mes turėjom jau nuo 1993-94 m., jog žmonės su įvairiu pasirengimu gali ateiti mokytis, bet yra tam tikra mūsų žmonių filosofija ir apklausos mechanizmas.

*Interviuotoja aiškina tiriamos politikos periodizaciją.*

**A.T.:** Ką Jūs matot pirmuoju laikotarpiu, prisitaikymo srityje ir t.t.?

**R.P.:** Aš išskirčiau dar smulkesnį laikotarpį 1988 – 93 metų, kai įneštas supratimas, europietiškumas, kas yra profesinis mokymas. Nuo 1993 iki 1997 m. formavosi įstatyminė bazė. Pirmas laikotarpis vyko be įstatymų, pabandėm atskirti vertinimą ir mokymą, įtvirtinti nepriklausomą vertinimą.

**A.T.:** Kaip veikia ši kompetencijų pripažinimo sistema? Čia bet kas gali ateiti?

**R.P.:** Gali bet kas, pvz. tekintojas be kvalifikacijos, norintis važiuoti į Angliją padirbėti. Jis kreipiasi į atitinkamą įstaigą, įrašomas į sąrašus rūmuose, kur gali išlaikyti egzaminą ir įrodyti savo kvalifikaciją. Visgi, tokių žmonių yra vienetai, nebent pavieniai, važiuojantys į užsienį, bet drąsos tam pas mus ne itin daug. Iki tol, pas mus nieko panašaus nebuvo, neformalių kompetencijų atsinešimo. Net ir Europoje neseniai tai atėjo. Tai nėra kažkas labai seno, kitose šalyse galbūt tam tinkamesnis mentalitetas.

Dar kitas variantas, kur gali būti šaknys - kiek reikia demonstruoti tą turimą diplomą? Jo reikia vis mažiau, darbdavys priiminėja ir net neklausia, ką tu baigęs. Turimos kvalifikacijos formalizavimo reikia tik valstybės reguliuojamose srityse, kitur juk to nereikia, tik medicinoj, architektūroje ir t.t. Tai kam daryt tą kvalifikacijų pripažinimą?

**A.T.:** Iki 97 m. kur buvo galima mokytis? Jau priimtas ŠMM ir SADM kompetencijų pasidalinimui įstatymas. Darbo rinkos mokymo centruose? Tęstinis mokymas?

**R.P.:** Jis vyko ir profesinio rengimo centruose, ŠMM. Pagrindinis centras ten ėjo, nes skirtos lėšos pagal bedarbių rėmimą įstatymą buvo nukreipiamos į tuos centrus. Pyktasi, kodėl pinigai duodami centrai be bazės, o šalia esančiai profesinei mokyklai neduoda mokyti tų bedarbių, buvo tokie apsistumdymai nemaži. Vėliau reikėjo įrodinėti, jog reikia apjungti šitas sistemas, nes abeiose gali vykti įvairūs mokymai priklausomai nuo klientų poreikio. Iš ko atsirado tie centrai? - pagrinde iš buvusių žinybinių kvalifikacijos tobulinimo centrų, kuriuos vėliau SADM apjungė, bet tai įtakos tęstiniam mokymui per daug neturėjo, o paskui perėjo į darbo rinkos mokymų centrus.

**A.T.:** Ten dominavo bedarbiai?

**R.P.:** Taip ir tie, kuriems gresia atleidimas. Tada dar nebuvo Europinių pinigų. Mane dar stebina, kiek per projektus dabar mokoma bedarbių, kodėl tai nekelia tų procentų..? Iš užimtumo fondo buvo tik mažytė suma skiriama, bet dabar kažkodėl tas procentas neišaugo. Tas procentas yra stebuklų laukas, kuriame labai sunku surasti priežastis, būrimas iš kavos tirščių.

**A.T.:** Šalia darbo rinkos centrų veikė profesinio mokymo įstaigos, bet minėjot ir atskirus kursus, tiesa?

**R.P.:** Taip, manau jau nuo 1997 – 98 m. pasiekėm susitarimą, kad tie bedarbiai gali būti siunčiami tiek į pirminio, tiek į tęstinio mokymo įstaigas, tai tęsiasi nuo pat tada. Bedarbiai mokosi įvairiausiose mokymosi įstaigose.

**A.T.:** 2000 m. buvo priimtas sprendimas dėl paslaugų pirkimo konkurso principu?

**R.P.:** Taip, nuo šių metų.

**A.T.:** Mano minėtu pirmuoju laikotarpiu, ar verslas siunčia savo darbuotojus mokytis į profesinio rengimo įstaigas? Kur dirbantieji mokosi?

**R.P.:** Jų mažai, sakau iš karto. Durys atviros į sektorinius centrus, jie yra atviri ir tam kvalifikacijos tobulinimui. Gamyba yra gamyba, todėl darbdavys kvalifikaciją dažniausiai kelia darbo vietoje. Pvz. diegiama nauja įranga, o tada pasirašant su ja kontraktą, ji išpareigoja darbuotojams praveisti mokymus. Viskas.

**A.T.:** Ar Lietuvoje tęstinis darbdavių mokymas politinėmis priemonėmis skatinamas?

**R.P.:** Oi čia man labai artimas klausimas. Bet kuriam mokymui išleistas lėšas darbdavys gali įskaityti į sąnaudas ir susigrąžinti lėšas, bet man bent darbdaviai aiškino, kad ten yra per daug sudėtingas mechanizmas, reikia dvigubas apskaitas vesti, todėl jie numoja ranka į tai. Tiksliai tų mechanizmų iki smulkmenų, ką jie turi VMI parodyti... bet įsivaizduoju, kad rodo, kiek laiko, kuris darbuotojas, kokį dalyką mokėsi. Jei su medžiagomis – vėl sudėtingi nurašymai.

**A.T.:** Tuomet antrame laikotarpyje, profesiniame mokyme, kas vyksta?

**R.P.:** Plačiąja prasme, tęstiniam mokyme: profesinio mokymo atsiradimas 2000 m., toliau funkcijų atidavimas darbdavių organizacijoms, reorganizavimas profesinio mokymo centrų į viešąsias įstaigas, daugiau vietos, privačių elementų atėjimas, struktūrinių fondų pinigai. PHARE programa išryškino, kur reikia investuoti tuos fondus ir rado kai kurias idėjas, o per struktūrinius fondus vyko didžiulės investicijos.

**A.T.:** Pagrindinės kryptys buvo?

**R.P.:** Atskiros, net nesurištos su struktūriniais: specifikacijų sandaros sukūrimas ir susiejimas su Europos kvalifikacijų sandara – didelis darbas, aišku ir praktinių profesinio mokymo išteklių plėtros programos įgyvendinimas, apėmęs kvalifikacijų, kurios išreikštos profesinėmis programomis ir modulinį turinį. Be to, profesinių mokytojų kompetencijų tobulinimas, mokymasis, stažuotės įmonėse ir pan, tam jog būtų galima perkelti naujausias technologijas. Šalia ėjo mokomosios medžiagos įvairiems sektoriams steigimas, nes nebuvo iš ko mokytis profesiniam rengime, tik sovietinės priemonės. Apsirūpinimas buvo įgyvendintas, sektoriai centrai, aišku. Buvo išryškintos jų specializacijų kryptys, juose irgi galima kelti kvalifikaciją ir mokytis ne tik tos, bet ir kitų mokyklų mokiniai, atliekama ir profesinio orientavimo funkcijos. Dar kokybės sistemų diegimas, tiek išorinis programų įgyvendinimo vertinimas, procesai, kurie leidžia įstaigoms pasilyginti, kur vienoms ar kitoms reiktų pasitempti. Čia pagal SWOT analizę su darbdaviais.

Europiniai projektai išlepino liaudį, jog mokymai turi būti nemokami. Gal ir atprasim. Kompetenciją ir kvalifikaciją turi kelti darbdavys ir žmogus

**A.T.:** Tai PHARE laikotarpiu Jūsų atliktot tyrimus, analizę?

**R.P.:** Vyko pilotiniai projektai, sudaryta suformuota profesinio mokymo Baltoji knyga, strategija. Žinok, dabar 99,9 proc. jos tikslų jau pasiekti.

Profesiniame mokyme buvo taikomas valstybinio planavimo mechanizmas. Man atrodo žymiau geriau. Pirmą, buvo konkursai projektų, bet ten daug niekam nereikalingų gražių daiktų radosi. Išmesti pinigai tie projektų „grožio konkursai“. Turi būti išanalizuojama, kur yra poreikis. Čia pirmieji bandymai, vėliau nuėjom valstybės planavimo keliu ir, man rodos, nesuklydom.

**A.T.:** 2007 m. buvo atnaujintas profesinio rengimo įstatymas. Kokie svarbiausi pakeitimai?

**R.P.:** Pirmiausia, pirmą kartą aprašyta kvalifikacijų sandara ir kvalifikacijų sistema, paryškintos neformalios ir kitos kvalifikacijų įgijimo galimybės. Takoskyros nepalikimas tarp tęstinio ir pirminio, tos pačios įstaigos gali abi teikti, čia jau yra profesinio mokymo įstaigos, kuriose vykdomas dviejų rūšių pirminis ar tęstinis.

Tik specializuotų pvz. mašinistų nepriklausomas vertinimas, galvojom duot inspekcijom, bet ten dabar visi, šitą reiks keisti, nesuvaldoma čia situacija.

**A.T.:** 2012 m. bedarbių mokyme įvestas krepšelis ir panaikinti bedarbių mokymo centrai.

**R.P.:** Ne visiškai, kai kurie prijungti prie profesinio mokymo įstaigų, bet kai kurie dar yra atskiri. Kai kurie pradėjo vykdyti pirminį mokymą, juose arba įrengti sektoriniai centrai pvz. ar transporto saugos, suvirinimas Jeruzalės. Tik atėję į bendrą sistemą, optimizuojant tinklą, ne tik mokyklas, bet ir darbo rinkos centrus prijungė. Jie tos pačios ministerijos žinioje. Jei bazė stipri, tai profesinės mokyklos mokiniai taip pat gali ja naudotis.

**A.T.:** Dar pakalbėkim apie krepšelį.

**R.P.:** Užimtumo įstatymas čia keitėsi. Viena vertus, bedarbis gali rinktis iš akredituotų institucijų sąrašo ir iš karto turi susirasti darbdavį, su abiem sutartys pasirašomos, trišalė sutartis dar ir darbo birža dalyvauja. Tai gal šiek tiek ir stabdo, nes darbdavys pusę metų turi išlaikyti darbo vietą, o publika dabartinių bedarbių – dauguma nedirbo ir niekada nedirbs. Tai darbdaviai nėra drąsūs, prisiimdami įsipareigojimus, nes paskui vargsta. Bedarbystė pas mus nedidelė, ypač tarp mažos kvalifikacijos, reikia tik noro.

**A.T.:** Nuo kurių metų mokinio krepšelis įvestas profesiniame mokyme?

**R.P.:** Apie 2000 m., bet po 2007 m. reformos, net ir ūkio išlaidos, už šildymą ir pan skirstytos krepšeliais. Tai labai palengvino sistemos optimizavimą.

**A.T.:** O reforma gal ir tęstinį mokymą skatino, diversifikuoti veiklas įstaigose ir t.t.

**R.P.:** Mes tam juos skatinom nuo 1993 m. Kai sakydavo, kad trūksta pinigų, atsakymas buvo, kad juos reikia užsidirbti, iš mokymų ir t.t. Taip skatinama, jog institucijos nesnaustų, su krepšeliu ir t.t. Jeigu nori išgyventi, turi kviestis bedarbius, kursus vesti, moksleivius kviestis.

**A.T.:** Konkursiniu būdu pradėjus skirstyti lėšas, pradėtas darbo rinkos mokymo centrų privilegijavimas?

**R.P.:** Taip, yra įprotis, žmogiški kontaktai, darbuotojai, kurie rekomenduoja, kur mokytis ir t.t. Savas – nesavas.

**A.T.:** Manau, kad tiek, labai dėkui už sutikimą duoti interviu.

## Priedas nr. 11. Interviu klausimynas Vilijai Lukošūnienei

1. Gal galite plačiau papasakoti apie Jūsų organizacijos veiklą? Kokias organizacijas ir individualius narius ši asociacija vienija, kokios pagrindinės jos veiklos kryptys? Ar aš teisi galvodama, kad ši asociacija daugiausia rūpinasi neformaliojo suaugusiųjų švietimu?
2. Kokios Jūsų nuomone yra pagrindinės priežastys, kodėl mokymosi visą gyvenimą lygis Lietuvoje yra palyginus žemas?
3. Kolegos Estijoje sakė, kad ir iš aktyvumo organizuojant suaugusiųjų švietimo savaites, vis didėjančio susidomėjimo siūlomomis galimybėmis atrodo, kad bent jau teoriškai, Estijos suaugusieji supranta, jog mokytis reikia ir toks poreikis yra. Ar galėtumėte tą patį pasakyti apie Lietuvos suaugusiuosius?
4. Ar sakytumėte, kad Jūsų asociacijos veikla, o taip pat valstybinių institucijų, ŠMM iniciatyva yra stengiamasi šią situaciją keisti, šviesti visuomenę? Kokias svarbiausias švietimo apie suaugusiųjų mokymosi galimybes ir mokymosi visą gyvenimą populiarinimo veiklas Jūs išskirtumėte? Kiek jos buvo veiksmingos?
5. Mano darbe išskiriami du mokymosi visą gyvenimą vystymosi Lietuvoje laikotarpiai. Pirmasis nuo švietimo reformos pradžios (1988 m.) iki 2000–2001 m. prasidėjusių diskusijų apie mokymosi visą gyvenimą memorandumą. Ir nuo 2000 iki 2012–2013 m., kai baigėsi Valstybinės švietimo strategijos įgyvendinimo laikotarpis. Kalbant apie pirmąjį laikotarpį, iki 2000 metų, kurio pradžioje susikūrė ir Jūsų asociacija kaip apibūdintumėte suaugusiųjų švietimo raidą šiuo laikotarpiu? Kokius svarbiausius įvykius, labiausiai suaugusiųjų švietimo raidą paveikusius sprendimus išskirtumėte?
6. Galbūt galėtumėte atskirai papasakoti apie neformaliojo suaugusiųjų švietimo raidą? Ar Jūsų asociacija stengėsi gauti geresnes sąlygas suaugusiųjų švietimui? Kaip buvo vykdomas finansavimas? Kaip kūrėsi suaugusiųjų švietimo institucijos? Ar sakytumėte, kad politikos priemonės ir intervencijos šioje srityje buvo pakankamos? Ko, Jūsų nuomone trūko? Ar vis dėlto šiuo laikotarpiu daugiausia suaugusiųjų ypač neformaliojo švietimo vystymas buvo paliktas atskiroms organizacijoms, asociacijoms?
7. Nuo 2000 metų matomas mokymosi visą gyvenimą vystymo suintensyvėjimas. Pakeičiamas švietimo įstatymas, kuris nurodo įvairias suaugusiųjų švietimo formas, priimama mokymosi visą gyvenimą strategija. Kaip apibūdintumėte šio laikotarpio suaugusiųjų švietimo raidą, ypač neformaliojo suaugusiųjų švietimo raidą, kokie svarbiausi pokyčiai įvyksta? Kiek svarbi šiuose pokyčiuose yra valstybės politika?
8. Kaip vystėsi neformaliojo būdu įgytų kompetencijų pripažinimo sistema? Ar sakytumėte, kad ji jau pakankamai išvystyta? Ar ja yra plačiai naudojama?
9. Kodėl atostogos neformaliojo švietimo veikloms įteisintos tik 2014 metais? Ar buvo bandoma jas įteisinti anksčiau? Kas sutrukdė?
10. Įvairiuose tyrimuose ir literatūroje, taip pat 2011 m. Valstybės kontrolės ataskaitoje pažymima, kad neformaliojo suaugusiųjų švietimo sistema Lietuvoje nebuvo sukurta. Ar sutinkate su tuo? Ir kas tai lėmė?

## **Priedas nr. 12. Interviu su Vilija Lukošūniene, Vilnius, 2015 gruodžio 18 d.**

**Data: 2015 gruodžio 18 d;**

**Vieta: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija, Vilnius, Lietuva;**

**Tyrėjas (interviu atlikėjas): Austėja Tamulaitytė (A.T.);**

**Interviu respondentas: Vilija Lukošūnienė (V.L.), asociacijos prezidentė;**

**Įrašo pavadinimas: Interviu su Vilija Lukošūniene, 2015-12-18;**

**Įrašo trukmė: 1 val. 33 min. 27 sek.;**

*[Interviuotoja pristato tyrimo temą, problemą, tikslus ir prielaidas]*

**A.T.:** Kokios priežastys lemia, jog Lietuvoje sąlyginai nedaug suaugusių žmonių mokosi?

**V.L.:** Turiu savo nuomonę, aš galvoju, Lietuvoje trūksta sisteminio požiūrio. ŠMM yra bendrojo ugdymo skyrius, kuriame patenka tik besimokantys suaugusių bendrojo lavinimo centruose, mokyklose. Tada yra neformaliojo švietimo ir atskirtas MVG departamentas, kas yra nonsensas. Reikia žiūrėti, kaip mes tą MVG suprantam.. nuo gimimo iki mirties, ar tik baigus formalųjį mokymąsi. Pagal dokumentus, mes žiūrim į MVG nuo gimimo, bet pagal veiksmus panašu, jog tik tada, kai baigia formalųjį. Tas yra labai juokinga, ta struktūra. Mes kaip neformaliojo suaugusiųjų mokymosi palaikytojai priklausom neformaliojo švietimo skyriui, kartu su vaikų neformaliojo švietimu. Klausimas, ar bendrasis ugdymas yra tik vaikų, o neformalusis yra mokymasis visą gyvenimą?

Kita vertus, manau, kad nėra susikalbėjimo tarp įvairių ministerijų, užsiimančių švietimu. ŽŪM – kiek yra programų kaimiškose vietovėse, bendruomenių tvėrimui ir švietimui, LEADER programos. Ten yra suaugusieji. Jei SADM, visos bedarbių perkvalifikavimo ir t.t. Daug programų ir pinigų. Iš vienos pusės nėra susikalbėjimo. Žinau, kad bandoma. Neformaliojo suaugusiųjų švietimo taryba yra, ten visos ministerijos turi pristatyti, kas tame dirvone planuojama daryti.

Aš visą laiką klausiu, kaip yra matuojant, kur mes velkamės su tais 5 – 6 proc., kaip yra matuojami tie mokymai, nes... kokios grupės apklausiamos, bet ne tame gal esmė. Esmė, kaip suformuluoti klausimai, ar tai yra mokymasis tradicine prasme, seminare, kitame renginy už mokyklinio stalo, ar tai yra ir tas platesnis, neformalus. Dabar labai skatinamas mokymasis už auditorijos, čia esu diskutavusi... Man aiškina, jog žmonės turi būti mokymo renginy čia ir dabar, bet Estijos suprantu, to paties klausia.

*Interviuotoja tikslina informaciją apie MVG rodiklio sudarymą.*

Jeigu taip, tada aš klausiu, ar mes pakankamai esame išaiškinę, jog mokymąsi reikia suprasti žymiai plačiau, kas yra jo plėtimas. Čia dar viena priežastis, mūsų žmonės per siaurai supranta, nemanau, kad... skandinaviškos... aš galvoju. Ima tie Danai ir sėdi užsiėmimuose... nu ne - jie galvoja apie mokymąsi kitaip. Dokumentų lygmeny viskas *fine*, bet įgyvendinimo...

Dar viena priežastis, bendra visom švietimo grandims, trūksta dėmesio. Kurioj vietoj pradėti mokymosi sampratą diegti. Mes galvojame, kad 7 metus būnam iki – mokykliniam ugdyme, 12 formaliame mokykliniame, tada dar 5 profesiniame arba aukštesniajame, o tada dar 60 metų būnam suaugę ir vis mokomės, tai tada, kai pasižiūri, kiek skiriama tam ir tam, ir tam. Pasižiūrėjus, kiek skiriama tiems 60 metų... suaugę tai gali patys, sako, bet... jei užsisukęs nesimokymo ratas. Taip, taip. Kai neskiriam tam dėmesio, atsiranda bedarbių karta, ta nemotyvacija. Dabar čia populiariausia mokymų tema.

**A.T.:** Galbūt trumpai galėtumėt pristatyti savo asociaciją Lietuvos MVG kontekste?

**V.L.:** Mūsų tikslas yra kalbėti garsiai, darbo vietose, su visuomene apie mokymosi būtinybę, pareigą, privalomumą. Mes skatinam savo narius ieškoti kitokių formų, kad patrauki, parodyti, jog mokymasis nėra kalimas, yra kitų formų, tai nėra nuobodu. Veikiam jau 1992 metų, buvom jau tada vieni novatoriškiausių, tada buvo tik tam tikros formos. Pvz. „Žinijos“ draugija. Ilgai aiškinomės ir su skandinavais, su Vokietija, kas čia yra, kaip čia dirbti, nebuvo nei suaugusiųjų mokytojų. Iki 2002 m. tai, kas yra suaugusiųjų mokymas, pastatyta asociacijos pastangomis, vėliau radosi grundvigai, sokratai, erasmusai ir t.t. Norisi pasigirti, dabar turim 33 kolektyvinius narius ir 100+ universitetų dėstytojai, mokytojai. Labiausiai dabar siekiam tikslo telkti ir dirbti su tais žmonėmis, jog per juos eitų endragoninė mintis, jog su suaugusiu reikia kitaip nei su vaiku dirbti, jog galėtų būti kitos mokymosi formos, sąmoningumą kelti. Pagrindiniai mūsų mokymai yra

endragoninės kompetencijos. Pradžiamokslį Lietuvoj jau beveik visi apsičiupinėjom, linkstam link meistriškumo siekimo, blaškomės, kas yra tas endragoginis meistriškumas.

Kitas dalykas yra daug sričių, kur žmonės dirba su suaugusiais, bet jie savęs taip neidentifikuoja. Primityviausias pavyzdys yra vairavimo kursai, kol kas prasilenkia, grožio sektoriaus, kosmetikos ir pan., tas pats žemės ūkis, dar yra sritys. Mūsų misija yra rengti visuomenę, kad žmonės kitaip atsakinėtų į klausimą, ar mokeisi per pastarąsias 4 savaites.

**A.T.:** Jūsų organizacijos, daugiausia užsiima neformalioju švietimu?

**V.L.:** Ne, yra labai įvairių. Jie užsiima viskuo, nemaža dalis užsiima formalioju, bet ir dabar dauguma užsiima neformalioju, pvz. tęstinių studijų institutai užsiima formaliumi, bet turi ir neformalių, kolegijos – vėl tas pats. Mūsų ribos trinamos, stengiamės, jog nebūtų atskirta. Ir neformaliai mokydamas, daug neformalių dalykų duodi. Yra ir tokių, kurios tik neformaliu užsiima, pvz. liaudies mokyklų asociacija. Orientuojamės į neformalų, bet nesakom ne ir formaliesiems.

**A.T.:** Vien valstybinės?

**V.L.:** Ne, ne vien, nors jų ir daugiausia. Yra pedagogų švietimo centrai, viešųjų įstaigų. Privačių, grynai privataus kapitalo gal ir neturim. Labai mišri.

Apie asociacijos vaidmenį, pirmasis suaugusių neformalaus švietimo įstatymas, darbo grupė, vėliau ir ministerija priėmimui pagelbėjo teisme, o dabar 2014 m. priimtas – idėja išėjo iš mūsų. Mes tarsim buvom lobistai, suinteresuota grupė. Įstatymas buvo beviltiškai pasenęs.

**A.T.:** Iš kur čia ta iniciatyva. iš Jūsų?

**V.L.:** Taip, mes čia kokių 5 metus kalbėjom, tarpusavyje, vėliau su ministerija, kažkokį kartą Seime buvom. Europos suaugusiųjų asociacija atvažiavus buvo, valdyba. Arūnas Bėkšta buvo, sako reikia keisti, tada kažkuris sako o, bet vėliau nutilo. Paskui susirinkom ir pasakėm, padarom kaip mums atrodo. Nusiuntėm išgirdusiam parlamentarui, taip ir užsisuko, daug interesų, ilgas derinimas, platesnė grupė padaryta. Prasadėjo derinimai su trišalėmis tarybomis, dėl dienų skyrimo mokytis neformaliai. Atsirado ne tik neformaliojo, bet ir tęstinių studijų, ko mes neprašėm, bet čia suinteresuotos grupės, politika. Keisčiausia ten yra 3 – ojo amžiaus universitetai. Sakau, palaukit visus NVO čia reikėjo surašyti.

**A.T.:** O kaip atsirado jūsų asociacija?

**V.L.:** Atsirado. Įdomiai. Aš atėjau vėliau, bet istorija tokia, jog buvo 1992 – 91m., prasidėjo judėjimas, prof. Dienys buvo viceministras, buvo viena ministerija, pas jį atvyko iš Vokietijos aukštųjų sąjungos, tarptautinio bendradarbiavimo instituto žmonės, norintys... paremti mūsų besivystantį suaugusiųjų švietimą, jie negalėjo remti vyriausybinių, ministerijos. Tada prof. Dienys, gal ir nebuvo tokio skyriaus, bet jis savo darbuotojus siuntė į Estiją, kur tokia asociacija jau buvo susikūrusi, tai idėja buvo parvežta. Taip prasidėjo judėjimas prof. Dienys ir Normantas rinko žmones, taip susidarė iniciatyvinė grupė. Didelė parama buvo iš Vokietijos instituto, vėliau prisijungė skandinavai. Vėliau buvo šiaurės šalių liaudies akademija. Endragogika pastatyta ant tų. VDU pirmieji pradėjo tai taikyt.

Mes visuomeninė organizacija nuo pat įkūrimo, o vokiečių parama buvo iki įstojimo į ES: buvo įsteigti 10 regioninių centrų, buvo aprūpinti technika, visose apskrityse ir tose institucijose, kuriose jie buvo steigti, technikuose pvz. tai buvo daug. Ir seminaruose, turėjom labai daug laisvės, o dabar projektinė veikla. Sąlygos pagerėjo, bet nepakankamai, kad patys žmonės galėtų už tokius dalykus susimokėt.

**A.T.:** O ministerija neformalaus švietimo veiklas finansuoja?

**V.L.:** ŠMM kiekvienais metais skelbia konkursą neformaliojo suaugusiųjų švietimo programoms, nežinau, kiek jie pinigų turi.

**A.T.:** Bet čia pačioms programoms parengti?

**V.L.:** Programoms ir mokymams, ne tik parengti. Treti metai šiomet. Pirmasis sąlygos buvo grynai aukštosios, kolegijoms, su kreditais. Rašiau laišką, kad tai neformaliajam aukštajam, tai taip ir turi vadinti,

nes dauguma negalėjom dalyvauti. Pernai buvo lengviau, kitokios sąlygos buvo, tas man visai patiko, turėjo atsirasti tavo programai užsakovas – randam, kas ją užsako, tada dviese teiki. Mes ir Klaipėdos tęstinių studijų institutas, mes užsakėm mokymus savo nariams per tą institutą. Šiomet to nebereikėjo ir galėjo daugiau institucijų dalyvauti. Tiesioginė parama. Iki to laiko, bijau pameluoti, iki to.... pagal paprašymus parėmimas. Šiaip suaugusių švietimo savaitę paremdavo ministerija, o tos programos... yra tikslinės grupės, parašymas, įgyvendinimas. Kolegijos dalyvauja pvz.

*Interviuotoja pristato išskirtą MVG politikos Lietuvoje periodizaciją.*

**A.T.:** Kaip pirmuoju laikotarpiu vystosi suaugusiųjų švietimas?

**V.L.:** Aš pasikartosiu, mūsų asociacijos vaidmuo buvo didelis, ypač švietėjų rengime, atėdavo iš įvairių sričių pas mus, plėtėsi akiratis, buvo komandiruotės, per apskričių centrus rinko informaciją apie tiekėjus. Bet tai neformalu, tai labai sunku buvo, nes labai didelė įvairovė. Steigėsi įstaigos, buvo judėjimas, čia viskas su senuoju bagažu. Aš minėjau, 1998 metais priimtas įstatymas.

**A.T.:** Bet kaip buvo iki tada?

**V.L.:** Buvo palikta be reguliacijos. Aišku, įstaigos paliktos kitam įstatymui, laikydavaisi tų pareigų, kaip turi organizuotis, pagal asociacijų įst., o vėliau pagal priimtą.

**A.T.:** O koks ministerijos vaidmuo šituo laikotarpiu? Ji nesikiša nei į programas, nei į organizacijas?

**V.L.:** Ne, jos ir dabar nelabai reguliuojamos, yra galimybė kažkokius registrus registruoti. Buvo diskusija, jog tai formalizuotų neformalų. Esmė neformalaus - poreikis yra, kuriama programa, jei nėra poreikio – programa miršta. Formalizavimas turi nelankstumą. Tais laikais nebuvo visiškai jokio. Buvo vystymosi periodas. 2000 m. buvo memorandumas, ministerijos prašymu mes tai darėm, dar dabar žmonės prisimena, regionuose buvo iš visų organizacijų. Išvada, jog turim daugiau bendradarbiauti, dar dabar aktuali. Šiaip sąvoka kaip ir nauja buvo MVG, iki tol dokumentuose buvo tęstinis arba nuolatinis mokymasis. Darbas buvo ir iki memorandumo. Pvz. VDU.

**A.T.:** Bet iki to finansavimas buvo privačiomis lėšomis?

**V.L.:** Taip, privačios, užsienio donorai, asmeninės. Buvo tokia nemaža stoka – užsienio kalba, kompiuterinis raštingumas. Asmeninėmis lėšomis – retas. Seminaruose duodavom valgyti, tai būdavo lengviau surinkti žmones, pvz. kokiais 1994 m.

**A.T.:** Kažkokių valstybinių neformalaus švietimo institucijų buvo šiuo laikotarpiu? – klausiu, nes įdomi estų praktika...

**V.L.:** Pas yra suaugusių mokymo centrai, gimnazijos, bendrojo ugdymo mokyklos. Tuose centruose yra ir neformalių, tai jie visad buvo finansuojami. Tai pasirinkimo reikalas, ar jie nori dalyvauti. Estijoje, kaip suprantu, tas neformalus ugdymas įvairioms grupėms taikomas.

**A.T.:** Taip, bet... *aiškinama estų tinklų struktūra*... Bet ar Lietuvoje buvo panaši struktūra?

**V.L.:** Ne tokios iš tikro nebuvo. Darbo rinkos centrai buvo bedarbių, su darbo rinka susijusiems mokymams, ir bendrasis lavinimas, kiek jie užsiimdavo neformalioju. Mūsų interesas yra suaugusių švietimo kokybė, dalyvaujam tarptautiniame projekte metai iš metų „kokybės“ ženklas.

Mano įsitikinimu, estai turi du: vienas labiau akademinis, kitas - labiau neformalus, o pas mus yra bendrieji konkursai, kur NVO, gal ir atitiktų sąlygas, bet susidūrus su pasirašymu, juos „bankas užsmaugtų“.

**A.T.:** O kokius iš struktūrinių fondų finansuotus projektus išskirtumėt Jūs? Su kokiomis problemomis susidūrėt?

**V.L.:** Sakau, tam pirmam šaukime, kadangi galėjo teikti, kas norėjo... buvo labai daug institucijų. Akmenės suaugusių mokymosi centras, buvo didelė paletė. Tikriausiai vieni buvo labai gerai įgyvendinti, kiti gal ir ne, dėl to ir ne tik švietimo srityje, nes pirmi šaukimai buvo platesni. Padarytos išvados, tada ministerija valdo sritis ir numato kam skirs pinigus. SADM gal ir daugiau buvo tų šaukimų, bet ŠMM nematėm jokių



konkursų. Jei MVG, tai pinigai nuėjo per ministerijos padalinį, UPC, Kvalifikacijos ir profesinio mokymo ir metodikos centras, kaip suprantu. Kiek pristatymų buvau, tai tik per tą centrą, gal dar per kokią tęstinių studijų asociaciją, jiems tikslingai skirti pinigai.

**A.T.:** Valstybinis planavimas?

**V.L.:** Taip, būtent, o daugiau suaugusiems aš iš viso neprisimenu, kad kokioje nors švietimo grandyje... skatinimas, bet valstybinis tas, galimi pareiškėjai numatyti, per visą švietimą yra gal 10 institucijų, kurios vėliau skelbs viešuosius pirkimus, su kuriais patirtys labai įvairios.

Kaip toliau nepasidomėjau, bet mes turėjom du: sukūrėm endragogų kvalifikacijos kėlimo modelį, tai vienam ar kitam kontekste tuos rezultatus naudojame. Ten aišku su praktika, ne vien kontaktinės valandos. Kitas buvo, bandėm skatinti mažesnių miestelių bendruomenės verslumui su tam tikru endragogikos pagrindu. Vėl gražiai nuskambėjo, vieni laimėjo strateginių partnerystės projektą, gražūs atgarsiai. Aš nežinau, kaip geriau, ar individualiai, ar vienam centrui pirkti. Nebeaišku su kokybe... ypač, kai pirkimai pagal mažiausią kainą.

**A.T.:** Man dar įdomu daugiau sužinoti apie sklaidą, viešinimą. Kas be suaugusiųjų švietimo savaitės?

**V.L.:** Tuomet aš grįšiu prie laikų, kai buvo didesni užsienio pinigai. Daugiau sklaidos reikia vietose, iš tiesų vokiečių projekto pinigus naudojome darbui vietose su žmonėmis. Mano viltis buvo, mačiau, kad naujame finansavime bus MVG sklaida, gal ir bus, kaip galima daugiau pajungti vietose ir masinės žiniasklaidos priemones, turinčias galią.

Tikrai matėt, pvz. bibliotekas pažangai per visas prizmes, buvo neišeinama. Buvom laimėję konkursą mokyti tuos bibliotekininkus. Sako, parodo Šerėno personažus [bratkas], kitą dieną – masė žmonių. Viešinimo kampanija vyko UPC'o, ilgas pavadinimas, taip pat buvo tam tikri viešinimo dalykai, mokymosi savaitė, arba tai buvo „mokytiis nevēlu“. Buvo epizodai, bet tai tik epizodiška. Turėtų plačiau, gal ir per vietines, sunku tuos žurnalistus prisikviesti, sunku, jog kabintų žmones. Reikia kaimo žmogui artimo pasakojimo, informacijos gavimo, pvz. buvo per Pūko radiją buvo... MVG reikia tų formų... jei tokiu keliu nueis finansavimas, gal ir bus neblogai. Į savo savaitę stengiamės įtraukti daugiau žmonių, užsukom, bandom įtraukti ir ministerijas. Jungtinėje Karalystėje vien savaitės padarymui dirbali žmonių. Mes kiekvienais metais skelbiam metų endragogą.

**A.T.:** Estai išsakė mintį, jog viešinimas padėjo žmonėms suprasti, jog reikia mokytis, o problema liko tik pasiekiamumas. Lietuvoje?

**V.L.:** Nelabai, nors man atrodo, situacija nėra tokia bloga, kokią vaizduoja skaičiai, pvz. LEADER programa, vietos veiklos grupės, ten reikalavimas yra ir mokymams rengti, dalyvauti, tokie dalykai vyksta. Taip jie už savo pinigus nebūtų eję, čia bus bėda, kai baigsis 3 laikotarpis.

Kita vertus, kam organizuojami? – mokytojams. Jiems neminėkit mokymų. Jiems jau bloga, jie jau nebežino, kur jie nesimokė... Yra problema, ne tik pasiekiamumas. Buvo toks suaugusiųjų švietimo scenarijų rengimas - uždaras ratas: nėra pinigų, žmogus negali įsijungti į MVG veiklas, todėl neturi pinigų ir vėl iš naujo, o daugiausia mokosi mokytojai ir valstybės tarnautojai, jų motyvacija mokytis irgi nėra aukšta, juos siunčia pagal planus. Klausimas, kiek pasikeičia jų darbo kokybė.

**A.T.:** Estija stengėsi su struktūriniais pinigais įtraukti žemesnio išsilavinimo žmones, o Lietuvoje kone vyko valstybės pinigų pakeitimas.

**V.L.:** Taip, taip, visos lazdos su dviem galais, bet pas mus nėra to strateginio mąstymo. Popieriai gal ir geri, bet po to jie smulkinasi, smulkinasi ir t.t..

Buvo jau tų marginalinių grupių mokymai, aš dirbau su bedarbiais... Ką reiškia pilietinis ugdymas, informacinis ugdymas per 2 val.? – Bet ką mes pakeičiam, ok, bus daugiau sąrašuose žmonių, bet ką tai jiems duoda. O pagal andragogiką...

Kita programa, Suaugusiųjų mokymosi informacinė sistema. Vėl buvo sunku suprasti, kokio išsilavinimo žmonėms buvo kurta ta sistema, ir dabar ji tai veikia, tai ne. Neaišku, kiek tai panaudojama. Tai va tokie mūsų džiaugsmiai ir problemos. Žinoma, lyginant su 1995 metais, padaryta daug.